

Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce 2

Redakcja naukowa

Jolanta ŁĄCKA-BADURA

Anna IWAŃSKA

Elwira POLESZCZUK



Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego
w Katowicach

JĘZYKI SPECJALISTYCZNE W BADANIACH I PRAKTYCE 2

**Redakcja naukowa
Jolanta Łączka-Badura, Anna Iwańska,
Elwira Poleszczuk**



Katowice 2022

Komitet redakcyjny

Janina Harasim (przewodnicząca), Monika Ogrodnik (sekretarz),
Małgorzata Pańkowska, Jacek Pietrucha, Irena Pyka, Anna Skórska,
Maja Szymura-Tyc, Artur Świerczek, Tadeusz Trzaskalik, Ewa Ziemia

Recenzent

Marcin Grygiel

Redakcja i korekta językowa

Alicja Bronder

Skład tekstu

Marzena Safian

Projekt okładki

Janusz Gumulak

Ilustracja na okładce © ra2studio – Photogenica

ISBN 978-83-7875-828-0

doi.org/10.22367/uekat.9788378758280

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach 2022



Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowa
(CC BY 4.0), <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.pl>



WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU EKONOMICZNEGO W KATOWICACH

ul. 1 Maja 50, 40-287 Katowice, tel.: +48 32 257-76-33

www.wydawnictwo.ue.katowice.pl, e-mail: wydawnictwo@ue.katowice.pl

Facebook: [@wydawnictwouekatowice](https://www.facebook.com/wydawnictwouekatowice)

Spis treści

Wprowadzenie

(*Jolanta Łącka-Badura, Anna Iwańska, Elwira Poleszczuk*)..... 5

Część I

Dydaktyka języków specjalistycznych

Rozdział 1. Elementy kulturowe w korespondencji biznesowej w języku niemieckim (*Izabela Bawej*) 15

Rozdział 2. Relacja nauczyciel – uczący się na zajęciach języka specjalistycznego (*Justyna Cholewa*) 33

Rozdział 3. Styl naukowy a idea prostego języka. Kilka propozycji dydaktycznych (*Małgorzata Ciunovič*) 45

Rozdział 4. Język obcy zawodowy na poziomie B1, B2 w szkole średniej zawodowej – problemy i wyzwania (*Małgorzata Filipkowska-Świeca*) 58

Rozdział 5. Angielski dla marynarzy – wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka specjalistycznego (*Halina Gajewska*) 70

Rozdział 6. Wykresy statystyczne – ich forma, funkcja komunikacyjna i interpretacja w języku obcym na przykładzie języka niemieckiego (*Anna Iwańska, Elwira Poleszczuk*)..... 83

Rozdział 7. Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych – mit czy rzeczywistość (*Joanna Kic-Drgas*)..... 100

Rozdział 8. E-nauczyciel języków obcych w procesie e-kształcenia. Wnioski po pandemii (*Bartłomiej Kopczacki*)..... 111

Rozdział 9. Metoda WebQuestu w nauczaniu języka obcego akademickiego (<i>Agnieszka Kościńska, Magdalena Łubiarz</i>).....	122
Rozdział 10. Działania mediacyjne a uczenie się i nauczanie języków specjalistycznych (<i>Radostaw Kucharczyk</i>).....	136
Rozdział 11. Wykorzystanie nowych mediów i technologii ICT w zdalnej dydaktyce języków obcych – zagrożenia, szanse oraz przykłady kreatywnej pracy (<i>Sylwia Maj-Moskalik</i>)	155
Rozdział 12. Prezentacje biznesowe – rozwijanie umiejętności interkulturowych u studentów lingwistyki dla biznesu przed pandemią koronawirusa COVID-19 i w trakcie jej trwania (<i>Aleksandra Makowska</i>)	169

Część II

Analiza tekstu specjalistycznego i przekład specjalistyczny

Rozdział 13. Języki klasyczne we współczesnej terminologii medycznej – analiza korpusowa (<i>Katarzyna Jóskowska</i>)	183
Rozdział 14. Jednostki wynikowe a rozumowanie sylogistyczne w uzasadnieniach wyroków Naczelnego Sądu Administracyjnego (<i>Piotr Ostrowski</i>)	199
Rozdział 15. Nazwy chińskich instytucji administracji publicznej w przekładzie chińsko-polskim (<i>Maria Płaszczyńska</i>)	213
Rozdział 16. Koronawirus w Sejmie – jak posłowie mówili o pandemii? (<i>Zuzanna Przybysz, Beata Wójtowicz</i>)	231
Spis rysunków	247
Spis tabel	249

Wprowadzenie

Monografia, którą oddajemy do rąk Czytelnika, stanowi kontynuację tomu *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce*, pod redakcją Jolanty Łąckiej-Badury, wydanego w 2016 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. W niniejszej publikacji powracamy do tematyki języków specjalistycznych, oferując zbiór rozdziałów poświęconych dydaktyce różnych odmian języków specjalistycznych, między innymi języka biznesu, języków zawodowych, języka medycznego, naukowego, języka branży morskiej. Obok wiodącego obszaru dydaktyki spektrum poruszanych zagadnień obejmuje także analizę i przekład tekstów specjalistycznych. Teksty nawiązują do kilku języków narodowych, w tym języka angielskiego, niemieckiego, włoskiego, polskiego i chińskiego.

Część I tomu poświęcona jest dydaktyce języków specjalistycznych. Monografię rozpoczyna rozdział autorstwa **Izabeli Bawej** – *Elementy kulturowe w korespondencji biznesowej w języku niemieckim*, którego przedmiot stanowi problem nauczania komunikacji w świecie biznesu. Autorka koncentruje się na trudnościach, jakie stawia przed studentami język specjalistyczny używany w nowoczesnej korespondencji z Niemcami. Poświęca szczególną uwagę listom, które analizuje z uwzględnieniem ich nacechowania kulturowego. Ponieważ pisma oficjalne w każdym języku zdeterminowane są odmiennymi konwencjami społecznymi i zwyczajami językowymi, analizie poddane zostają różnice między listami oficjalnymi w języku ojczystym studentów a pismami oficjalnymi w języku niemieckim, dotyczące między innymi stosowanych zwrotów grzecznościowych czy schematów zdaniowych, które w każdym kraju określają inną rzeczywistość kulturową. Autorka podejmuje także próbę uchwycenia cech charakterystycznych niemiecczyzny specjalistycznej dla celów biznesowych, wynikających z innych warunków kulturowych na poziomie morfologicznym, składniowym, leksykalnym, stylistycznym oraz w zakresie struktury tekstu.

W kolejnym rozdziale – *Relacja nauczyciel – uczący się na zajęciach języka specjalistycznego* – **Justyna Cholewa** omawia tytułową relację, którą postrzega jako asymetryczną. Asymetria wynika z dopełniających się wzajemnie ról społecznych – nauczającego i uczącego się, oraz związanych z nimi praw i obo-

wiązków; jest przesunięta na korzyść nauczającego, zaś jej stopień zależy od współdziałania obydwu stron. Autorka zwraca uwagę na fakt, że na zajęciach języka specjalistycznego partnerzy komunikacji dysponują różnym poziomem wiedzy specjalistycznej i językowej. Działają w ramach sytuacji komunikacyjnej, którą konstytuują cel, czas, miejsce i sposób komunikacji oraz konwencje kulturowe. W związku z asymetrią w zakresie kompetencji zawodowej nauczyciel może mieć problemy z inicjowaniem, kierowaniem i utrzymaniem komunikacji podczas zajęć. Takie utrudnienia nie mają miejsca, jeśli lektor korzysta na zajęciach z odpowiednich materiałów w formie autentycznych tekstów i zadań, które symulują wiarygodne sytuacje, ukierunkowując w ten sposób komunikację odbywającą się na zajęciach na komunikację naturalną. Dzięki temu obie strony czerpią korzyści: lektor poszerza swoją wiedzę specjalistyczną, a student chętniej angażuje się w pracę na lekcji, częściej wypowiada się, a tym samym podnosi poziom biegłości językowej. Wzajemne uzupełnianie się poprzez współdziałanie przyczynia się do znacznego zmniejszenia asymetrii między stronami.

Następny rozdział *Styl naukowy a idea prostego języka. Kilka propozycji dydaktycznych* autorstwa **Małgorzaty Ciunovič** jest poświęcony idei prostego języka w komunikacji specjalistycznej. Odwołując się do zasad dobrego stylu (jasności, prostoty i zwięzłości), Autorka pokazuje, w jaki sposób założenia idei prostego języka można zastosować w tekstach stylu naukowego. Przedstawia przykłady niekorzystnych z punktu widzenia idei prostego języka wyrażeń językowych (na przykład wielopiętrowych struktur dopełniaczowych, dwuznaczności semantycznej, redundancji). Opierając się na doświadczeniach z własnej praktyki nauczycielskiej (obejmującej między innymi prowadzenie zajęć ze stylistyki praktycznej dla studentów filologii polskiej oraz włoskiej), dzieli się z Czytelnikiem wskazówkami dotyczącymi dydaktyki przygotowywania tekstów naukowych zgodnie z założeniami idei prostego języka.

Zagadnienie nauczania języków dla celów zawodowych w szkołach średnich technicznych jest tematem rozdziału *Język obcy zawodowy na poziomie B1, B2 w szkole średniej zawodowej – problemy i wyzwania* **Małgorzaty Filipkowskiej-Świecy**. Autorka omawia problemy, z jakimi zmagają się zarówno uczniowie, jak i sami nauczyciele języków obcych dla celów zawodowych na tym etapie kształcenia. Rozważa zasadność rozpoczynania nauki języka zawodowego na różnych poziomach kształcenia oraz korelację wiedzy zawodowej uczniów z ich umiejętnością przyswajania wiedzy w języku obcym. Stara się pokazać, w jaki sposób sama dostosowuje poziom wiedzy uczniów do wykorzystywanych materiałów. Wskazuje także różnice między pracą z gotowym podręcznikiem a nauczaniem opartym na materiałach autentycznych. Prezentuje metodologię ćwiczeń stosowanych we własnej praktyce nauczycielskiej oraz wady i zalety

podejścia promującego autonomię ucznia. W końcowej części Autorka omawia wpływ nauczanych przedmiotów na rozwój osoby prowadzącej zajęcia pod kątem zarówno zawodowym, jak i interpersonalnych relacji z uczniami.

Celami rozdziału *Angielski dla marynarzy – wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka specjalistycznego* **Haliny Gajewskiej** są zdefiniowanie języka specjalistycznego branży morskiej i przedstawienie zasobów internetowych wykorzystywanych w procesie kształcenia językowego studentów nawigacji Akademii Morskiej w Szczecinie. W sytuacji, w której wykładowcy mają do czynienia z ograniczoną liczbą materiałów dydaktycznych, w tym podręczników do nauki morskiego języka angielskiego, z pomocą przychodzą materiały specjalistyczne dostępne online. Autorka omawia zróżnicowane źródła języka angielskiego dla marynarzy, wśród których wyróżnia strony internetowe oferujące artykuły popularnonaukowe na tematy szeroko powiązane z gospodarką morską, następnie programy i aplikacje do nauki morskiego angielskiego oraz jako ostatnie: krótkie filmy dostępne online prezentujące fragmenty z życia i pracy marynarzy na morzu lub omawiające konkretne zagadnienia morskie. Wykorzystanie materiałów dydaktycznych bazujących na nowych technologiach ma na celu, po pierwsze, poszerzenie znajomości specjalistycznego słownictwa studenta przez naukę nowych terminów morskich, po drugie zaś: doskonalenie umiejętności językowych w zakresie mówienia, słuchania i czytania. Autorka zwraca uwagę na fakt, że uwzględnianie w dydaktyce języków specjalistycznych rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych wynikających z konieczności realizacji przez studentów określonych zadań profesjonalnych nie tylko uatrakcyjnia zajęcia, ale także sprawia, że nauka języka zawodowego współgra z celami i założeniami całego programu kształcenia przyszłych nawigatorów.

Rozdział *Wykresy statystyczne – ich forma, funkcja komunikacyjna i interpretacja w języku obcym na przykładzie języka niemieckiego* autorstwa **Anny Iwańskiej** i **Elwiry Poleszczuk** skupia się na kwestii werbalizacji wyników analizy danych w komunikacji specjalistycznej, która przysparza szczególnie dużo trudności w języku obcym. Autorki przedstawiają główne rodzaje wykresów i ich funkcje komunikacyjne oraz analizują typowe struktury gramatyczne i leksykalne w języku polskim i niemieckim, determinowane przez określoną funkcję komunikacyjną wykresu. W dalszej części tekstu poddają analizie wybrane podręczniki do nauki języka niemieckiego dla celów ogólnych i specjalistycznych pod względem zadań służących do wdrażania lub utrwalania określonych struktur gramatycznych i środków leksykalnych koniecznych do interpretacji wykresów statystycznych. Na koniec podejmują próbę odpowiedzi na pytanie, czy zasadne jest wdrażanie typowych struktur gramatycznych i leksykalnych

służących do interpretacji wykresów w formie osobnego kursu, czy też wystarczające okaże się korzystanie w tym celu z zadań dostępnych w podręczniku.

W kolejnym rozdziale *Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych – mit czy rzeczywistość* **Joanna Kic-Drgas** zajmuje się zagadnieniem przygotowania nauczycieli języków specjalistycznych do pracy w zawodzie i zapewnienia im różnych form doskonalenia zawodowego. Autorka omawia wyniki diagnozy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce i Europie oraz wskazuje propozycje narzędzi cyfrowych wspierających rozwój zawodowy nauczycieli na różnych etapach kariery. Pierwsza część tekstu, stanowiąca próbę analizy obecnej sytuacji zawodowej nauczyciela języka specjalistycznego w Polsce i Europie, przedstawia wyniki badania obejmującego zestawienie oferty dydaktycznej kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce i w Europie, skonfrontowane z potrzebami nauczycieli języków specjalistycznych, jak również propozycję modelu standaryzowanego programu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. W kolejnej części Autorka wskazuje sposoby rozwiązania przywołanych uprzednio problemów, uwzględniające zarówno nauczycieli posiadających już spore doświadczenie zawodowe, jak i osoby dopiero rozpoczynające swoją karierę dydaktyczną. Prezentuje również praktyczne ćwiczenia, wchodzące w skład kursu MOOC, opracowanego z myślą o nauczycielach języków specjalistycznych. W końcowych passusach przedstawione są wnioski i możliwości aplikacji uzyskanych wyników analizy.

Bartłomiej Kopczański podejmuje w swoim rozdziale *E-nauczyciel języków obcych w procesie e-kształcenia. Wnioski po pandemii* próbę analizy przemian zachodzących w metodach nauczania spowodowanych pandemią COVID-19. Według Autora elementy e-edukacji będą odgrywały coraz większą rolę w procesie kształcenia, co z kolei będzie skutkowało koniecznością lepszego zapoznania się nauczycieli i wykładowców z teoriami e-kształcenia, edukacją w zakresie nowych technologii oraz refleksjami nad metodami pracy z uczącym się. Kluczowym czynnikiem w nowym e-kształceniu będzie zmiana relacji pomiędzy nauczającym i uczącym się. Autor zakłada redefinicję roli nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia.

Podobnie jak wcześniejszy tekst rozdział *Metoda WebQuestu w nauczaniu języka obcego akademickiego* **Agnieszki Kościńskiej** i **Magdaleny Łubiarz** koncentruje się na zmianach, jakie zachodzą w procesie kształcenia językowego w związku z powszechnym stosowaniem nowych mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Zmiany te odbywają się w dwóch obszarach: środowiska, w którym nauczanie jest realizowane, oraz stosowanych metod i technik pracy. Jedną z takich metod, która dzięki swojej strukturze dobrze sprawdza się w przypadku nauczania zdalnego, stanowi metoda WebQuestu. Wpisuje się

ona w ramy coraz bardziej rozpowszechnionego w polskim systemie kształcenia podejścia konstruktywistycznego. O jej walorach dydaktycznych świadczy również fakt, że proces tworzenia prac projektowych, stanowiących jeden z etapów tej metody, może podlegać zarówno autorefleksji, jak i ocenie formatywnej. Autorki przedstawiają wyniki badania przeprowadzonego na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie wśród studentów studiów doktoranckich, wskazujące na pozytywne postrzeganie przez uczących się języka obcego akademickiego wykorzystania metody WebQuestu. Prezentuje także refleksje nauczycieli uzyskane w pilotażowym badaniu na temat wprowadzenia WebQuestu jako jednej z metod prowadzenia zajęć lektoratu języka obcego akademickiego.

Celem kolejnego rozdziału *Działania mediacyjne a uczenie się i nauczanie języków specjalistycznych* autorstwa **Radosława Kucharczyka** jest zastanowienie się nad miejscem działań mediacyjnych w procesie uczenia się i nauczania języków specjalistycznych. Rozważania rozpoczyna próba definicji dydaktyki nauczania języków specjalistycznych, która kładzie nacisk na pragmatyczne użycie języka, gdzie mediacja jawi się jako naturalny element komunikacji zawodowej. Następnie Autor pokazuje ewolucję pojęcia działań mediacyjnych oraz ich aktualnego miejsca w kształceniu językowym w kontekście glottodydaktycznym, ze szczególnym uwzględnieniem procesu uczenia się i nauczania języków specjalistycznych. Artykuł kończy analiza wybranych ćwiczeń i zadań mediacyjnych, które można wykorzystać na lekcji języka specjalistycznego.

Kolejnym rozdziałem, poświęconym kwestii wykorzystywania nowych mediów oraz technologii informacyjnych i komunikacyjnych w zdalnej dydaktyce języków obcych, jest *Wykorzystanie nowych mediów i technologii ICT w zdalnej dydaktyce języków obcych – zagrożenia, szanse oraz przykłady kreatywnej pracy* **Sylwii Maj-Moskalik**. Autorka porusza trzy ważne zagadnienia. Pierwszym z nich są zagrożenia, jakie wynikają z nauczania zdalnego. Dotyczą one przede wszystkim budowania relacji w wirtualnej rzeczywistości – między nauczycielami i uczniami/studentami oraz między samymi uczniami/studentami. Drugą istotną kwestię poruszoną w tekście stanowią szanse i możliwości, jakie dają nauczanie zdalne oraz współczesne media i technologia. W artykule zaprezentowano przydatne narzędzia, takie jak platformy, serwisy oraz strony internetowe, a także urządzenia elektroniczne, które można wykorzystać w dydaktyce języków obcych. Podano również przykłady kreatywnej pracy zdalnej, polegające między innymi na tworzeniu i wykorzystywaniu interaktywnych gier oraz quizów, które według Autorki wpływają pozytywnie na proces zapamiętywania, a także urozmaicają wykorzystywanie poznanej leksyki i struktur gramatycznych. Ponadto budują zaangażowanie i redukują stres, co okazuje się niezwykle istotne w kontekście edukacji zdalnej. Świadomość zagrożeń i trudności, które

wiążą się z nauczaniem zdalnym, oraz wiedza na temat możliwości, jakie daje korzystanie z nowych mediów, mogą wpłynąć pozytywnie na proces nauczania.

Aleksandra Makowska koncentruje się w swoim tekście *Prezentacje biznesowe – rozwijanie umiejętności interkulturowych u studentów lingwistyki dla biznesu przed pandemią koronawirusa COVID-19 i w trakcie jej trwania* na rozwijaniu umiejętności wygłaszania prezentacji biznesowych. Autorka zauważa, że pomimo niezmiernie istotnej roli tej umiejętności w świecie biznesu większość prezentujących odczuwa lęk przed wystąpieniami, ponieważ odbiorcy bardzo szybko tracą zainteresowanie przekazywanymi treściami. Na sukces prezentacji składa się cała gama umiejętności, jednak praktyczne zajęcia prowadzone w ramach programu studiów rzadko kształcą i pozwalają na ćwiczenie technik retorycznych, niuansów kulturowych czy metod kontrolowania mowy ciała podczas prezentowania treści biznesowych. Dlatego też ćwiczenie umiejętności prowadzenia prezentacji biznesowych i rozwijanie umiejętności interkulturowych znalazło się w programie nauczania języka angielskiego biznesowego na lingwistyce dla biznesu – kierunku studiów Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka omawia trzy etapy procesu rozwijania umiejętności prezentowania treści biznesowych w języku angielskim: zdobywanie wiedzy na temat prowadzenia prezentacji dla odbiorców z różnych krajów, przygotowanie prezentacji i przeprowadzenie jej podczas zajęć.

Rozdziały opublikowane w **części II** monografii dotyczą różnych aspektów analizy tekstów specjalistycznych i przekładu specjalistycznego. **Katarzyna Jóskowska**, Autorka tekstu *Języki klasyczne we współczesnej terminologii medycznej – analiza korpusowa*, przedstawia wyniki analizy częstotliwości i charakteru zapożyczeń greckich i łacińskich w angielskich tekstach medycznych. Do celów badawczych zastosowano narzędzia korpusowe. Przeanalizowano dziesięć anglojęzycznych artykułów medycznych opublikowanych w 2020 roku z zakresu dermatologii. Wnikliwa analiza uzyskanych wyników pokazuje, że zapożyczenia leksykalne z języków klasycznych stanowią obszerną warstwę słownictwa specjalistycznego, zwłaszcza medycznego. Znajomość łaciny i greki okazuje się niezwykle pomocna w opanowaniu angielskiej terminologii medycznej, zaś poznanie tajników etymologii usprawnia proces uczenia się i ułatwia zapamiętywanie. Przedstawione w rozdziale propozycje oraz sugestie mogą w przyszłości być uwzględnione przy tworzeniu kursu języka angielskiego dla studentów kierunku lekarskiego oraz nauk pokrewnych.

Kolejny rozdział *Jednostki wynikowe a rozumowanie sylogistyczne w uzasadnieniach wyroków Naczelnego Sądu Administracyjnego* autorstwa **Piotra Ostrowskiego** jest poświęcony rozważaniom w zakresie funkcjonowania spójników wynikowych oraz innych językowych jednostek tworzących relację wy-

nikania w uzasadnieniach wyroków Naczelnego Sądu Administracyjnego (NSA) w kontekście prowadzonego przez sąd wniosku sylogistycznego. Autor wskazuje na problemy dotyczące spójności wniosku sądu oraz jego czytelności. Wyniki zostały opracowane w oparciu o analizę użycia jednostek wynikowych w stu uzasadnieniach wyroków NSA oraz porównawczą analizę użycia jednostek wynikowych w uzasadnieniach orzeczeń sądowych w jednozdaniowym modelu redakcji uzasadnień orzeczeń (na przykładzie dawnej praktyki francuskich sądów), jak również w modelu wielozdaniowym (stosowanym w Polsce). Badanie pozwoliło zidentyfikować zagrożenie traktowania modelu wniosku w sposób formalistyczny – jako formalny wymóg poprawności logicznej uzasadnienia orzeczenia sądu, bez jednoczesnego przykładania uwagi do czytelności przeprowadzonego rozumowania. Autor zwraca uwagę na paradoks polegający na tym, że o ile teoretyczny model sylogizmu jest atrakcyjny z uwagi na swoją przejrzystość, o tyle w praktyce orzeczniczej traci on na czytelności z uwagi na, z jednej strony, stopień skomplikowania spraw sądowych, a z drugiej na zbyt formalistyczną językową praktykę sądową.

Celem rozdziału *Nazwy chińskich instytucji administracji publicznej w przekładzie chińsko-polskim* **Marii Płaszczyńskiej** jest omówienie problematyki tłumaczenia nazw chińskich organów administracyjnych na język polski. Autorka zauważa, że z uwagi na wielkość państw i różnice między ustrojami politycznymi ministerstwa i urzędy nie mają swoich całkowitych ekwiwalentów, istnieje zatem wiele możliwości ich tłumaczenia. Często jednak autor przekładu przykładą wagę do innych jego aspektów niż do nazwy instytucji, która pojawia się... mimochodem. Dobór ekwiwalentów utrudnić mogą również pozornie pomocne anglojęzyczne wersje nazw instytucji. W rozdziale, po wstępie dotyczącym definicji i roli administracji publicznej oraz opisie możliwych strategii tłumaczenia nazw, przedstawiono wyniki porównania tłumaczeń zaproponowanych przez polskich autorów publikacji na temat wybranych ministerstw Chińskiej Republiki Ludowej – między innymi Jakuba Jakóbowskiego i Michała Bogusza – a także artykułów na rządowych stronach internetowych oraz publikacji naukowych z chińskimi i angielskimi nazwami 13 ministerstw oraz nazwami analogicznych ministerstw polskich.

Rozdział końcowy monografii: *Koronawirus w Sejmie – jak posłowie mówili o pandemii?* autorstwa **Zuzanny Przybysz** i **Beaty Wójtowicz**, analizuje językową budowę komunikatów dotyczących pandemii COVID-19 przekazywanych przez polityków w polskim Sejmie, a także sposób, w jaki te komunikaty zmieniły się na przestrzeni kilkunastu miesięcy w każdej z fal pandemii. Autorki koncentrują się na sposobach przekazywania informacji na temat rozprzestrzeniania się wirusa, jego charakterystyki, a także obostrzeń i wszelkich regulacji

prawnych wprowadzanych przez rząd. Analizom poddano takie sformułowania jak „u naszych progów stoi koronawirus”, „dzisiaj nas zaatakował koronawirus” czy „dzisiaj koronawirus od nas wymaga decyzji tu i teraz”. Hipoteza Auterek zakłada, że w dyskursie politycznym dominują retoryka strachu i odwoływanie się do poczucia zagrożenia. Teksty do analizy zostały zaczerpnięte z Korpusu Dyskursu Parlamentarnego, który jest zbiorem anotowanych lingwistycznie tekstów z posiedzeń plenarnych Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, interpelacji i zapytań poselskich oraz posiedzeń komisji od 1919 do 2022 roku.

Jako Redaktorki tomu mamy nadzieję, że opublikowane w nim rozdziały spotkają się z zainteresowaniem szerokiego kręgu nauczycieli, badaczy i tłumaczy języków specjalistycznych. Wierzymy, że przybliżą Czytelnikowi tematykę badań nad językami specjalistycznymi, jak również będą stanowić cenne źródło pomysłów i inspiracji do wykorzystania w praktyce dydaktycznej.

Jolanta Łącka-Badura

Anna Iwańska

Elwira Poleszczuk

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Część I

Dydaktyka języków specjalistycznych

Rozdział 1

Elementy kulturowe w korespondencji biznesowej w języku niemieckim

Izabela Bawej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kształcenie studentów na potrzeby nowoczesnego rynku to kształcenie przyszłego pracownika, który nie tylko będzie miał wiedzę merytoryczną w danej dziedzinie, ale będzie również zdolny ją wykorzystywać w kontekstach tak ważnej komunikacji międzynarodowej (Gabryś-Barker, Kalamarz, 2017: 7).

Wprowadzenie

Pomiędzy sąsiadującymi ze sobą Niemcami i Polską nieustannie prowadzone są kontakty biznesowo-handlowe, co determinuje zapotrzebowanie na osoby, które dobrze znają język niemiecki i potrafią prowadzić w tym języku korespondencję oficjalną. Pracodawcy oczekują od swoich pracowników umiejętności napisania listów dotyczących na przykład współpracy, zamówień, ofert, reklamacji, monitów oraz prowadzenia komunikacji w obrębie firmy w postaci chociażby maili służbowych, raportów, notatek, okólników i tym podobnych. Pomimo rozwoju nowych technologii nadal korzysta się ze standardowych listów biznesowych, odchodząc może od pisma odręcznego czy maszyny do pisania na rzecz wydruków komputerowych. Mimo to, tak jak wcześniej, wysyła się je tradycyjną pocztą lub coraz częściej jako odrębny załącznik do maila (Drummer, Boehnke, 2014: 15).

Ponieważ obecnie stawiane są nowe wymagania przed studentami i absolwentami lingwistik oraz studiów neofilologicznych, wynikające z zapotrzebowania współczesnego rynku pracy na osoby wykwalifikowane i znające języki specjalistyczne, w programie studiów na III roku lingwistyki stosowanej angielsko-niemieckiej pierwszego stopnia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Byd-

goszczy wprowadzono w semestrze zimowym 2021/2022 przedmiot praktyczna nauka języka niemieckiego – korespondencja handlowa i biznesowa w języku niemieckim.

Zarysowane uwarunkowania polsko-niemieckiej komunikacji biznesowej, połączone z własnymi doświadczeniami i praktyką dydaktyczną w ramach nowego przedmiotu, stały się inspiracją do powstania niniejszego rozdziału. W swoich rozważaniach skoncentruję się na listach z perspektywy ich nacechowania kulturowego. Ponieważ pisma oficjalne w każdym języku zdeterminowane są odmiennymi konwencjami społecznymi i zwyczajami językowymi, zwrócę uwagę na różnice między listami oficjalnymi w języku ojczystym studentów a pismami oficjalnymi tworzonymi w języku niemieckim. W tym kontekście podejmę także próbę uchwycenia cech charakterystycznych niemiecczojny specjalistycznej dla celów biznesowych wynikających z innych warunków kulturowych.

Język specjalistyczny dla celów biznesowych

Pisemny język handlu i biznesu stanowi odmianę języka specjalistycznego. Nie ma jednej definicji języka specjalistycznego (zob. Grygiel, Rzepecka, red., 2017; 2019; 2020; Więclawska, Grygiel, Rzepecka, red., 2018), dlatego na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto za Teresą Tomaszewicz (red., 2006: 50), że język specjalistyczny jest odmianą języka narodowego charakteryzującą się specjalistyczną terminologią i właściwymi środkami ekspresji typowymi dla danej dziedziny. Co oznacza, że zdefiniowanie języka specjalistycznego nie jest możliwe bez odniesienia do języka ogólnego¹ (zob. także: Grucza, 2002: 15; Kubiak, 2002: 6-7). Między językiem ogólnym a specjalistycznym następują ciągle oddziaływanie i wzajemny transfer. Na przykład język ogólny wciąż wzbogaca się o nowe słowa, wyrażenia czy zwroty z różnych języków specjalistycznych. Wiele z nich jest używanych poza sytuacjami fachowymi, stając się w ten sposób częścią języka ogólnego. Ponadto nie ma jednego języka specjalistycznego, są natomiast języki specjalistyczne różnych dziedzin (Kubiak, 2002: 9-10). Rosemarie Buhlmann i Anneliese Fearn (1987: 306) definiują zbiór rozmaitych języków fachowych, których używają grupy osób o odmiennym wy-

¹ Język ogólny jest upowszechnianą przez szkołę, administrację, prasę i literaturę piękną odmianą języka ponaddialektalnego, używaną jako środek porozumiewania się wszystkich członków danego narodu lub obywateli danego państwa (Szulc, 1994: 99). Służy on w formie ustnej lub pisemnej komunikacji nieoficjalnej i formalnej w ogólnych sytuacjach codziennego życia społecznego i prywatnego. Ze względu na różnorodność sytuacji użycia wyodrębnia się jego różne formy, na przykład: język potoczny, język podniosły, język prasy i tak dalej (Kubiak, 2002: 7).

kształceniu, różnorodnych zawodach, różnych celach komunikacyjnych w zakresie zawodowym lub akademickim, jako *Wirtschaftsdeutsch*.

W ostatnich latach coraz bardziej zwiększa się rola języków specjalistycznych, które służą jako narzędzie komunikacji w wyspecjalizowanych obszarach rzeczywistości, co narzuca glottodydaktyce konieczność nadążania za potrzebami osób, które chcą lub muszą opanować język obcy w odmianie specjalistycznej niezbędnej w pracy zawodowej. Dziedzina biznesu należy do tych, które rozwijają się niezwykle dynamicznie, bo jak mało która wiąże się z bieżącą praktyką działalności gospodarczej, a poprzez nią z ekonomią. Język biznesu jest językiem otwartym, gdyż jego repertuar może się poszerzać w zależności od kontaktów biznesowych i sytuacji komunikacyjnych. Stąd też rośnie waga języka biznesu jako podstawy komunikacji specjalistycznej dla coraz większej liczby osób (Ligara, Szupelak, 2012: 15, 85).

Język specjalistyczny dla celów biznesowych używany w pismach oficjalnych wymaga od piszącego nie tylko bardzo dobrej znajomości języka obcego, lecz także umiejętności sporządzenia rzeczowego, zrozumiałego i precyzyjnego tekstu, który zawiera stosowne sformułowania, w tym właściwe wyrażenia i zwroty specjalistyczne. Język biznesu obejmuje bowiem wiedzę specjalistyczną między innymi z zakresu finansów, marketingu, negocjacji handlowych, bankowości, rachunkowości, giełdy, zarządzania, stosunków międzynarodowych, socjologii czy języka związanego z Unią Europejską.

Nacechowanie kulturowe w pisemnej niemiecczyźnie biznesowej

Charakterystyczne właściwości każdego języka naturalnego pozostają nierozzerwalnie związane ze specyfiką kulturową wybranej społeczności. Dlatego cenna w kontekście niniejszych rozważań jest definicja kultury Janusza Anusiewicza, który postrzega język jako składnik kultury i równocześnie magazyn wiedzy o kulturze:

[...] język jest jednym z najważniejszych składników kultury, zaś kultura jest zawarta w języku – jego systemie, tekstach, sposobach posługiwania się nimi [...].
[...] traktujemy język jako środek czy narzędzie służące wymianie informacji, ale również, a może przede wszystkim jako magazyn doświadczenia zbiorowego danej społeczności, odzwierciedlającego hierarchie wartości i systemy znaczeń oraz jako czynnik umożliwiający dostęp do świata tudzież poznanie go, w sposób z góry już określony (Anusiewicz, 1995: 3).

W języku i jego specyficznych kategoriach zawarty jest myślowy i konstrukcyjny schemat danej kultury. Każda społeczność językowa posiada własne specyficzne klasy pojęciowe, za pomocą których porządkuje doświadczany świat. Język jest również zespołem wzorów, które kształtują sposoby doświadczania przez człowieka świata przyrodniczego i społecznego. To one wpływają na sposób, w jaki ludzie się językowo zachowują. Życie ludzi jest zawsze kształtowane poprzez język, który ukierunkowuje ich myślenie i spełnia funkcję przewodnika po rzeczywistości społecznej danego narodu i jego kulturze (Sapir, 1978: 48). Każdy język pozostaje w pewien sposób zrośnięty z kulturą, w obrębie której funkcjonuje. Zarówno jego struktura leksykalna, jak i wybrane aspekty struktur gramatycznych, odbijają te rozróżnienia, które dla danej kultury były lub są ważne (Lyons, 1984: 242).

Warto w tym miejscu odwołać się do Ryszarda Tokarskiego (2013: 71-73), który analizując poziomy języka i poszukując względności ludzkich postaw w językowych sposobach kategoryzowania i wartościowania świata, przyjął, iż pomiędzy językami istnieją różnice formalne w zakresie budowy systemu gramatycznego, w sposobach rozumienia nawet bliskich sobie znaczeniowo ekwiwalentów słów, w rozbudowaniu grup leksykalnych, w pragmatycznych regułach zachowań językowych. Różnice te obejmują nie tylko poziom powierzchniowy, sprowadzany do form dźwiękowych, gramatycznych, semantycznych czy pragmatycznych, ale także skrywają się za nimi głębsze zjawiska o charakterze pojęciowym, przedstawiające odmienności w zakresie sposobów interpretowania świata.

Elżbieta Tabakowska (2002: 73) zwraca uwagę, że kultura obejmuje etykiety i elementy otaczającego nas świata. Te etykiety to nie tylko nazwy rzeczy, ale także np. formuły grzecznościowe czy formy adresatywne. Ponadto kultura niejako wbudowana jest w gramatykę, a świadczą o tym zróżnicowane struktury gramatyczne, na przykład formy i kategorie czasownikowe lub strona bierna w różnych kulturach, a więc i w różnych językach. Jak pisze Teresa Siek-Piskozub (2016: 138):

[...] kultury różnią się między sobą i znajomość różnic z tego wynikających jest niezbędna dla skutecznej komunikacji użytkowników języka obcego wywodzących się z innych kręgów kulturowych.

Krzysztof Hejwowski (2004: 69-71) podkreśla, że wszystkie teksty są mikroskopijnymi reprezentacjami złożonych rzeczywistości mentalnych i w zasadzie wszystkie składniki typowego tekstu stanowią elementy kulturowe, ponieważ język to część kultury. Można zatem przyjąć za Hejwowskim (2004: 71), że w przypadku listów oficjalnych elementami kulturowymi jest ogół elementów każdego pisma, które w sposób szczególny łączą się z kulturą danego kraju.

Obejmują one między innymi imiona własne, nazwy i zwroty związane z organizacją życia w kraju kultury wyjściowej, na przykład z ustrojem politycznym, systemem oświaty, prawem, obyczajami, sposobami witania się czy żegnania i tak dalej. Warto tu przytoczyć kilka przykładów wspomnianych elementów kulturowych w odniesieniu do pism oficjalnych w języku niemieckim:

- Ważny element nacechowany kulturowo stanowi data, która w języku niemieckim nie posiada kombinacji pomiędzy cyframi arabskimi i rzymskimi, co jest możliwe w języku polskim. Nie można zatem po niemiecku zapisać daty jako, dla przykładu, *23 II 2022*, poprawnie napiszemy: *23.02.2022* (Schmelz, 1998: 13).
- Kolejną kwestią są zwroty grzecznościowe powitalne. Najczęściej w języku niemieckim stosujemy neutralną formę: *Sehr geehrte Damen und Herren* (*Szanowni Państwo*), jeśli nie znamy nazwiska adresata. Zwracając się do adresata: *Sehr geehrte Frau* (*Szanowna Pani*), *Sehr geehrter Herr* (*Szanowny Panie*), należy wstawić tylko jego nazwisko, na przykład *Sehr geehrte Frau Knoppe*, *Sehr geehrter Herr Schulz*. Forma z imieniem, na przykład **Sehr geehrte Frau Anna Freund*, jest w takiej sytuacji niepoprawna. Aby nie popełnić błędu, trzeba rozumieć właściwie kulturę obcą i mentalność danego narodu, tu kulturę niemiecką i sposób postrzegania świata przez Niemców.
- Do zwrotów grzecznościowych dochodzi formuła pożegnalna, najczęściej stosowana w języku niemieckim w brzmieniu: *Mit freundlichen Grüßen*, który ma w języku polskim aż cztery ekwiwalenty: *Z poważaniem*, *Z serdecznymi pozdrowieniami*, *Z wyrazami szacunku*, *Serdecznie pozdrawiam*.
- Specyficznym elementem nacechowanym kulturowo są imiona własne (Hejwowski, 2004: 85). Jak można zauważyć, niektóre osoby mają tendencję, żeby tłumaczyć polskie lub niemieckie imiona i na przykład przemieniają *Piotra* na *Petera* lub odwrotnie: *Johanna* na *Jana*. Nie jest to dopuszczalne w korespondencji oficjalnej. Dotyczy to również zapisywania imion (por. polski *Aleksander* i niemiecki *Alexander*). Zawsze należy podać imię i nazwisko w oryginalnej pisowni, jaka jest na przykład w dowodzie osobistym czy paszporcie (Schmelz, 1998: 16-17).
- Z uwagi na perturbacje historyczne istotnym problemem w komunikacji jest podawanie polskich nazw miejscowości przy adresach. Wspólna przeszłość sprawiła, że po stronie niemieckiej panuje tendencja podawania nazw polskich miejscowości w takim brzmieniu, jakie miały przed wybuchem II wojny światowej: *Warschau* (Warszawa), *Krakau* (Kraków), *Breslau* (Wrocław), *Danzig* (Gdańsk) i tym podobne. Po polskiej stronie nazwy niemieckich miast, na przykład *Lipsk* (Leipzig), *Brema* (Bremen), *Moguncja* (Mainz), mają również swoje ekwiwalenty i zarazem niosą historyczne znaczenie. Jednak

w korespondencji oficjalnej pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec zaleca się, aby w adresie stosować nazwy przyjęte w kraju odbiorcy. W ten sposób będzie chociażby łatwiej pocztę w obu krajach dostarczyć list adresatowi (Schmelz, 1998: 16).

Na III roku lingwistyki stosowanej angielsko-niemieckiej student powinien posiadać nie tylko kompetencję językową na poziomie C1/C2, zgodną z *Euro-pejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (Centralny Ośrodek Kształce-nia Nauczycieli, 2003), lecz także wiedzę ogólną o szeroko rozumianej kulturze swojego kraju ojczystego i kraju języka docelowego. Kompetencje językowe obejmują umiejętności w zakresie ortografii, interpunkcji, morfologii, składni, leksyki i stylu. Jak podkreśla Anna Wierzbicka (2007: 16, 21), istnieje ścisła zależność między życiem społeczeństwa a słownictwem, jakim dane społeczeństwo się posługuje. Przyjmując zatem kulturową koncepcję języka, należy zauważyć, że znajomość kultury obu krajów w przypadku korespondencji biznesowo-handlowej musi dotyczyć wiedzy na przykład o ekonomii, prawie, rynku nieru-chomości, rynku pracy, wzroście cen, inflacji, rodzajach spółek, podatkach, walu-tach, aktualnej sytuacji politycznej czy gospodarczej w obu krajach i na świecie. Dlatego w nauczaniu korespondencji handlowej i biznesowej należy zwrócić uwagę na leksykę specjalistyczną, która zawiera terminologię z różnych dziedzin biznesu, między innymi *Wettbewerb, Mindestlohn, Dienstleistung, Konjunktur, Umsatz, Wertpapier, Finanzamt, Mahnung*. Dla glottodydaktyki nauczania języka biznesu istotne jest, by student rozumiał znaczenie terminu, miał przynajmniej minimalną znajomość dziedziny specjalistycznej, z której on pochodzi i potrafił podać jego ekwiwalent w języku obcym.

Tu należy również zgodzić się ze słowami Antoniego Dębskiego (2002: 259-261), że kompetencjami filologa-specjalisty powinny być nie tylko bardzo dobra znajomość języka i kompetencja interkulturowa, ale także umiejętność sprawnego i poprawnego tłumaczenia. Kompetencja translatoryczna jest wpraw-dzie charakterystyczna dla zawodu tłumacza, jednak nie można zaprzeczyć, że tej kompetencji, chociaż w ograniczonym zakresie, również oczekuje się na ryn-ku pracy od każdego absolwenta studiów neofilologicznych.

Bogusław Kubiak (2006: 26) zwraca uwagę, że cechą charakterystyczną dydaktyki języka niemieckiego jest podkreślanie znaczenia kompetencji inter-kulturowej umożliwiającej właściwe zrozumienie kultury oraz mentalności in-nych narodów także w komunikacji fachowej. Dlatego dydaktyka języka specja-listycznego powinna kłaść nacisk na przekazywanie treści fachowych i pracę z tekstem specjalistycznym.

Zdaniem Marioli Szymczak-Rozlach (2017: 266) w obecnej praktyce i dy-daktyce uniwersyteckiej należy wskazywać studentom, w jaki sposób powinni

wypracować właściwy warsztat nabywania i posługiwania się językiem specjalistycznym.

Renate Rathmayer (2002: 23-24) pisze, że w dobie globalizacji nowoczesnych gospodarek narodowych konieczne jest stworzenie przez chcących się porozumieć członków różnych kultur płaszczyzny komunikacji, która łączyłaby ich bez względu na uwarunkowane kulturowo doświadczenia. Obejmuje ona nie tylko znajomość zasad gramatyki i słownictwa, lecz również tło społeczno-kulturowe, zwyczaje językowe i pozajęzykowe formy zachowania się, które uchodzą w danej kulturze za oczywiste.

Aby odpowiedzieć na potrzeby uczących się i przygotować osoby studiujące specjalistyczny język biznesowy do skutecznej i poprawnej komunikacji językowej, należy pracować w czasie zajęć z nieprzestarzałymi i autentycznymi dokumentami. Chodzi tu także o takie dokumenty, które studenci mogą spotkać w przyszłej pracy zawodowej (zob. także: Markowski, 2005: 92). Zatem powinny to być teksty skierowane do rodzimego odbiorcy, czyli do firm lub ich pracowników (ogłoszenia, kontrakty, listy handlowe i tym podobne). Dzięki temu studenci mogą poznać realia biznesowe obowiązujące w krajach niemieckiego obszaru językowego. Ponadto w ten sposób uczą się terminologii specjalistycznej w poprawnym kontekście sytuacyjnym i leksykalnym. Tu trzeba podkreślić, że wybór właściwych tekstów wymaga dużej kreatywności ze strony nauczyciela, ponieważ zawsze trzeba dopasować materiały do poziomu językowego uczących się. Pomocą dla studentów w nauce pisemnego języka biznesu są nie tylko autentyczne teksty fachowe, które można znaleźć w zasobach internetu, na przykład *Business German / Wirtschaftsdeutsch* (LinguaTV.com, 2011), lecz także podkasty tworzone przez niemieckich nauczycieli, np. Fröhlich Deutsch (2019).

Cechy niemiecczyzny specjalistycznej dla celów biznesowych

Specyfika kulturowa niemieckiego języka biznesu determinuje jego cechy na poziomie morfologicznym, składniowym, leksykalnym, stylistycznym oraz w zakresie struktury tekstu.

Poziom morfologiczny

Na poziomie morfologicznym w zakresie słowotwórstwa w niemiecczyźnie biznesowej dużą frekwencję mają:

a) nominalizacje, na przykład: *Schreiben, Austausch, Vergabe, Unternehmen, Treffen, Anstieg, Anlegen, Aufschwung*, oraz

- b) złożenia, między innymi: *Geschäftsbeziehung, Bestellmenge, Lieferverzögerung, Kundendienst, Kooperationsmöglichkeiten, Sortimentserweiterung, Banküberweisung, Finanzministerium.*

Poziom składniowy

W podsystemie składniowym niemiecczynę specjalistyczną dla celów biznesowych charakteryzują wybrane struktury:

1. Strona bierna, na przykład:

- *Laut unserer Dokumentation ist die obige Rechnung für den Betrag von 300.00 Euro noch nicht beglichen worden.*
- *Prüfen Sie bitte bei sich, wo der Betrag verbucht wurde.*
- *Eine Nachforderung kann nicht geltend gemacht werden.*
- *Die aus diesem Katalog bestellten Waren können so lange geliefert werden, solange der Vorrat im Lager reicht.*
- *Nicht alle Kreditkarten werden als Zahlungsmittel akzeptiert.*
- *Für das kommende Jahr wird mit einem weiteren Anstieg der Mineralpreise gerechnet.*
- *Wir haben die Hoffnung, dass unsere guten geschäftlichen Kontakte in Zukunft unterhalten werden.*

Wprawdzie obydwa języki wykorzystują konstrukcje w stronie biernej, to jednak są one częściej stosowane w języku niemieckim niż w języku polskim.

2. Konstrukcje bezokolicznikowe, na przykład:

- *Wir bitten Sie, die Zahlung umgehend zu tätigen.*
- *Wir sind zuversichtlich, bis morgen Mittag eine Lösung zu finden.*
- *Wir haben uns dazu entschlossen, die bestehende Kooperation zum 01.06. dieses Jahres zu beenden.*
- *Wir bitten Sie, die fällige Bezahlung bis spätestens 10. Februar d.J. durchzuführen.*
- *Wir bedauern sehr Ihnen eine abschlägige Antwort geben zu müssen.*
- *Wir hoffen Ihnen bald eine positive Antwort geben zu können.*
- *Im letzten Jahr war es außergewöhnlich schwer, die Unternehmensziele zu erreichen.*
- *Ich bin außerordentlich glücklich, die neue Niederlassung eröffnen zu dürfen.*
- *Es war außerordentlich kompliziert diesen Vertrag zum Abschluss zu bringen.*

Warto w tym miejscu wspomnieć, iż studenci mają często wątpliwości ze stosowaniem bezokolicznika z *zu*, ponieważ taka konstrukcja nie występuje w języku polskim².

3. Przydawka rozszerzona, na przykład:

- *der grenzüberschreitende Verkehr,*
- *die erwünschten Informationen,*
- *die fortwährenden Differenzen,*
- *für den Versand bereits gebrauchte Kartons,*
- *der Verkauf des defizitären Geschäftsbereiches,*
- *der weltweit führende Anbieter im Bereich der Solarenergie,*
- *für später als 14 Tage vor Ankunft eintreffende/eingetroffene Annullierungen,*
- *ein mit den modernsten technischen Anlagen ausgestattetes Tagungszentrum,*
- *eine Verlängerung der Subventionen für den heimlichen Kohlebergbau.*

Przydawki rozwinięte występują także w języku polskim, jednak w języku niemieckim obowiązują inne reguły szyku poszczególnych określeń tej struktury gramatycznej (Czochrański, 1990: 518).

4. W listach niemieckich przeważają długie zdania złożone, w tym zdania złożone podrzędnie, na przykład:

- *Bitte denken Sie an die rechtzeitige Anmeldung zu unserer Informationsveranstaltung, da die Teilnehmerzahl begrenzt ist.*
- *Unser Service unterscheidet sich durch persönliche Beratung von anderen Anbietern, die Kunden nur telefonisch aufklären.*
- *Die Strategie, die das Unternehmen verfolgt, ist äußerst gefährlich.*
- *Wir kündigen den bestehenden Vertrag mit der Nummer..., da Sie mehrfach gegen unsere Vertragsbedingungen verstoßen haben.*
- *Obwohl Sie frühzeitig bestellt haben, können wir Ihnen das gewünschte Zimmer leider nicht reservieren.*
- *Die Wahrscheinlichkeit, dass wir dieses Geschäft zu Ende bringen können, ist ausgesprochen niedrig.*

Poziom leksykalny

Wszystkie jednostki leksykalne tekstu są elementami kulturowymi. Każdy język ma swoje środki, aby opisywać rzeczywistość pozajęzykową, przy czym nie muszą one być analogiczne do środków innego języka. W tekście specjali-

² Niemiecki język biznesu jest językiem specjalistycznym, który z uwagi na, dla przykładu, rzeczowniki złożone, czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone, czasowniki w formie rzeczowników, czasowniki modalne, konstrukcje bezokolicznikowe, stronę bierną, rozszerzoną przydawkę czy długie zdania może sprawiać studentom pewne trudności (zob. Wojtczak, 2019: 46-47).

stycznym dotyczy to szczególnie stosowania terminologii specjalistycznej³, która w każdym języku określa inną rzeczywistość (Szymczak-Rozlach, 2017: 265). Dlatego właśnie stosowanie terminów fachowych wymaga nie tylko umiejętności językowych, lecz także posiadania wiedzy dotyczącej kultury kraju swojego języka i kraju języka docelowego, aby móc uchwycić różnice językowe i nie popełniać błędów.

Do cech leksykalnych niemieckiego języka biznesu uwarunkowanych konwencjami należą:

1. Zapożyczenia z języka angielskiego (anglicyzmy), na przykład: *Outdoorbekleidung*, *E-Bike*, *Mountainebike-Bekleidung*, *Online-Shop*, *Service-Hotline*, *Discounter*, *Onlineformular*, *Onlinebanking*, *HealthCare Division*, *Controlling*, *Team*, *Key Account-Manager*, *Support*, *IT*, *Buchungssoftware*, *Attachment*. Angielskie pożyczki językowe w handlu i biznesie stają się nie tylko elementem niemieckiej leksyki, lecz także częścią niemieckiej kultury.
2. Zapożyczenia z języka łacińskiego (latynizmy) – najczęściej są to skrótowce, na przykład: *etc.*, *p.s.*, *i.e.*, *pp.*, *ppa.*, *et al.*
3. Skróty pojedynczych wyrazów (Gordon, oprac., 2014: 9-10), na przykład: *Abs.* (*Absender*), *Abt.* (*Abteilung*), *Fa.* (*Firma*), *Pst.* (*Postfach*), *PLZ* (*Postleitzahl*), *bzw.* (*beziehungsweise*), *zsg.* (*zuzüglich*), *i.H.v.* (*in Höhe von*), *lfd.* (*laufend*), *e.V.* (*eingetragener Verein*). Skrótowce są elementami kulturowymi, które zawsze wymagają wyjaśnienia w dwóch językach; przykładem: *GmbH* (*Gesellschaft mit beschränkter Haftung*) – spółka z ograniczoną odpowiedzialnością, *AG* (*Aktiengesellschaft*) – spółka akcyjna, *IHK* (*Industrie- und Handelskammer*) – Izba Przemysłowo-Handlowa. Objawianie terminologii w tym przypadku polega na jej tłumaczeniu na język ojczysty. Jest to słuszne rozwiązanie, ponieważ unikamy niejasności i niedomówień.
4. Werbalne frazy składniowe (*Funktionsverbgefüge*)⁴, na przykład: *zur Anwendung kommen*, *Antwort geben*, *zum Abschluss bringen*, *Anklage erheben*, *zu Protokoll nehmen*, *einen Vermerk machen*, *Gespräche führen*, *eine Wahl treffen*.
5. Wyrazy międzynarodowe (internacjonalizmy), na przykład: *Bank*, *Konto*, *Adresse*, *Hotel*, *Computer*, *Telefon*, *Business*, *Konkurrenz*, *Defizit*, *Kontakt*.

³ Specjalistyczna leksyka – składają się na nią terminologia danej dziedziny specjalistycznej oraz jednostki leksykalne należące do języka ogólnego, ale „mające w danej dziedzinie specjalistycznej znaczenie specyficzne” (Ligara, Szupelak, 2012: 33).

⁴ W tekstach fachowych bardzo często stosuje się wyrażenia rzeczownikowo-czasownikowe, które mogą sprawiać uczącym się pewne trudności, ponieważ zawierają w sobie elementy leksykalne, frazeologiczne i składniowe. Trudność tkwi w tym, że sposób łączenia elementów leksykalnych wyrażenia ma charakter konwencjonalny, co wymusza zapamiętywanie pełnych form. Ponadto wyrażenia te muszą być stosowane w nieziennej formie, na przykład: *Abschied nehmen* (bez rodzajnika), *in Erscheinung treten* (bez rodzajnika), *in die Lage versetzen* (rodzajnik określony) (Wojtczak, 2019: 47, 49).

6. Specjalistyczne kolokacje, na przykład: *ein festgelegtes Arbeitsentgelt, ein weiterer Anstieg, das Anlegen von Kapital, der wirtschaftliche Aufschwung und Abschwung, an der Börse handeln, das Gutachten eines Sachverständigen, eine Überweisung tätigen, Gebühren termingerecht bezahlen, Formalitäten erledigen, den Führerschein entziehen, sich in der Straßenverkehrsordnung auskennen*. Kolokacje są realnym problemem glottodydaktycznym w tekście specjalistycznym, ponieważ dobór jednostek językowych, które mają stać obok siebie, nie może być dowolny. Kolokacje uwarunkowane są przez system leksykalny danego języka, do którego weszły na zasadzie konwencji, mającej uzasadnienie kulturowe (zob. Szulc, 1994: 109). Implikacją dla glottodydaktyki stanowi potrzeba nauczania niemiecczyny biznesowej w aspekcie interkulturowym, a jednocześnie kontrastywnym. Podczas omawiania kolokacji specjalistycznych należy dokonać ich analizy kontrastywnej, aby uniknąć przenoszenia wzorców kolokacji z języka ojczystego na język docelowy; przykładem: *Gewinne erzielen – osiągać zyski, sich neues Kapital beschaffen – pozyskać nowy kapitał, ein Urteil sprechen – wydać wyrok*.
7. Określenia fachowe w postaci grup przyimkowych, na przykład: *laut unserer Dokumentation, gemäß Paragraph, mit getrennter Post, per Scheck, nach Zahlungseingang, in Beantwortung, in Anwendbarkeit, für das kommende Jahr, als Anlage*.
8. Tak zwane *Papierwörter* – w pisemnym języku oficjalnym używa się też słów, których nie stosujemy lub stosujemy je rzadko w języku mówionym, na przykład: *bezüglich, betreffs, Rückantwort, Bezug nehmend*.

Cechy stylistyczne niemieckiego języka biznesu

Pisma handlowe i biznesowe są tekstami o charakterze urzędowym. Analiza takich dokumentów stanowi istotną część procesu glottodydaktycznego w nauczaniu korespondencji o charakterze formalnym. Styl listów oficjalnych ma w obu językach pewne cechy wspólne, na przykład: oficjalność, bezosobowy charakter wypowiedzi, odwoływanie się i nawiązywanie do innych pism, unikanie wyrażenia potocznych. Obydwa języki wykorzystują latynizmy, skróty, nominalizacje, konstrukcje w stronie biernej czy zdania wielokrotnie złożone. Są też cechy właściwe dla pism oficjalnych w języku niemieckim, na przykład wspomniane rozbudowane frazy nominalne (zob. Łomzik, 2018: 53-54):

- *die vom ausrufenden Telefonmarketing genervten Kunden,*
- *die letzte Woche beschlossene Kooperation,*
- *bei dem im Konzern aufgedeckten Korruptionsfall.*

W pisemnym języku biznesu istotne są również niektóre aspekty kultury docelowej, między innymi kryterium grzeczności, bo decyduje ono na przykład

o sukcesie w negocjacjach czy powodzeniu w przekazywaniu komunikatu (Ligara, Szupelak, 2012: 88).

Zarówno w języku polskim, jak i niemieckim listy biznesowe muszą być utrzymane w tonie uprzejmym. Jednakże w języku polskim pojawiają się takie elementy stylistyczne, których nie można przenosić bezpośrednio do języka niemieckiego, ponieważ brzmiałyby niewłaściwie i mogłyby przynieść odwrotny od zamierzonego skutek – obrazić odbiorcę listu. Na przykład dotyczy to takich określeń, jak *uprzejmie proszę*, *uprzejmie informuję* czy imiesłowów przysłówkowych uprzednich: *czytając*, *przeczytawszy*. Jeżeli przetłumaczylibyśmy *Uprzejmie proszę poinformować mnie, czy...* jako *Ich bitte Sie höflich mich zu informieren, ob...*, to po niemiecku byłoby to niestylistyczne i wręcz obraźliwe. W języku niemieckim trzeba zrezygnować ze słowa *höflich* (*uprzejmy, grzeczny*), gdyż w liście oficjalnym przyjmuje ono znaczenie ironiczne; przykładem: *Ich bitte dich doch höflich, ja! Was soll denn das bedeuten? (No proszę cię uprzejmie! Co to ma znaczyć?)*. Uprzejmość w piśmie po niemiecku nie wiąże się z tym, że trzeba użyć leksemu *höflich* (Schmelz, 1998: 28-29).

Kolejna różnica stylistyczna uwydatnia się przy polskim zwrocie *Chcemy Pana poinformować, że...* – przekład z czasownikiem *wollen* (*chcieć*) jest poważnym błędem stylistycznym. W tłumaczeniu na język niemiecki należy użyć czasownika *mögen* (*móc, chcieć*): *Wir möchten Sie in Kenntnis setzen, dass...* (Schmelz, 1998: 29).

Warto również zwrócić uwagę na zdanie kończące list przed zwrotem pożegnalnym, które powinno być nie tylko uprzejme, lecz także zawierać intencje piszącego, na przykład:

- *Wir hoffen, bald von Ihnen zu hören.*
- *Ich freue mich auf unsere gute Geschäftsbeziehungen.*
- *In Hoffnung auf fruchtbare Zusammenarbeit verbleibe ich mit freundlichen Grüßen.*
- *Wir erwarten Ihre baldige Antwort.*
- *In Hoffnung auf eine positive Antwort verbleibe ich mit freundlichen Grüßen.*

Układ formalny listów oficjalnych w języku niemieckim

Korespondencja oficjalna w każdym języku odbywa się według ustalonych zasad, które zawsze uwarunkowane są konwencjami. Układ listu oficjalnego reguluje w Niemczech norma DIN5008 (Deutsches Institut für Normung, b.r.),

zgodnie z którą musi on mieć określony schemat (Drummer, Boehnke, 2014: 16-17; Gordon, oprac., 2014: 11-13)⁵; dla przykładu:

- W korespondencji handlowej i biznesowej oraz urzędowej w języku niemieckim stosuje się układ blokowy. Styl zblokowany polega na rozpoczynaniu wszystkich akapitów na skraju lewego marginesu. Między akapitami występuje najczęściej podwójny odstęp, a między wierszami pojedynczy.
- Styl zblokowany dotyczy także adresów nadawcy i odbiorcy, które muszą znajdować się po lewej stronie, z interlinią 1. Przy pismach wysyłanych za granicę należy podać skrót kraju, na przykład: *PL* dla Polski, *D* dla Niemiec. Kod pocztowy w Polsce składa się z pięciu cyfr rozdzielonych dywizem, np. 00-000, natomiast w Niemczech nie ma takiego znaku w kodzie pocztowym.
- Listy formalne rozpoczyna się zwrotem grzecznościowym *Sehr geehrte Damen und Herren (Szanowni Państwo)*, jeśli nie wiemy, kto będzie personalnie odbiorcą listu, lub *Sehr geehrter Herr... / Sehr geehrte Frau...*, gdy zwracamy się do konkretnej osoby, na przykład *Sehr geehrte Frau Nowak, Sehr geehrter Herr Meier*. W języku niemieckim nie podaje się imienia osoby, do której kierowany jest list (o czym już wspomniano). Zwrot grzecznościowy należy zakończyć przecinkiem⁶ i umieścić pod adresami, z podwójnym lub potrójnym odstępem.
- Grzecznościowy zwrot pożegnalny *Mit freundlichen Grüßen, Mit freundlichem Gruß* stawia się przed podpisem, oddziela się go od listu najczęściej podwójnym odstępem. Na końcu zwrotu nie stawia się kropki.
- W ostatniej części listu od lewej strony należy napisać najpierw nazwę firmy, a następnie umieścić podpis odręczny. Wszystkie słowa w podpisie podające tytuły należy pisać wielką literą, z wyjątkiem rodzajników i przyimków.
- Listy handlowe czy biznesowe przesyłane w imieniu firmy powinny być napisane na papierze firmowym zawierającym nagłówek.
- Jeżeli list wysyłany jest z załącznikami, to należy to zaznaczyć u dołu z lewej strony od marginesu, pod podpisem, słowem *Anlage(n)*.
- W listach urzędowych często podaje się także inicjały autora listu wielkimi literami w dolnym lewym rogu strony, podobnie jak w języku polskim.

Warto także wspomnieć o podstawowych zasadach adresowania kopert (Gordon, oprac., 2014: 9):

- na kopercie stosuje się punktację otwartą,
- skróty, na przykład *z. H. (zu Händen)*, *p. Adr. (per Adresse)*, umieszcza się przed imieniem i nazwiskiem odbiorcy (*z. H. Frau Anna Klein*),

⁵ Przykłady układu listów są podane w załącznikach – rysunki 1.1 i 1.2.

⁶ Można się jeszcze spotkać z tym, że po zwrocie grzecznościowym rozpoczynającym list stawiany jest wykrzyknik. Jednak stosuje się go coraz rzadziej w korespondencji oficjalnej w języku niemieckim.

- adres odbiorcy umieszcza się na kopercie po prawej stronie na dole, a adres nadawcy najczęściej w górnym lewym rogu koperty.

Podsumowanie

Przedmiot praktyczna nauka języka niemieckiego – korespondencja handlowa i biznesowa ma na celu przygotowanie studentów do umiejętności tworzenia listów oficjalnych i odpowiadania na nie w autentycznej pracy zawodowej. Pisma oficjalne mają w każdym języku swoje specyficzne cechy odzwierciedlające rzeczywistość danej kultury. Na zajęciach chodzi zatem nie tylko o rozwijanie kompetencji lingwistycznej studentów poprzez utrwalanie słownictwa ogólnego i struktur gramatycznych. Chociaż mają oni przygotowanie językowe na poziomie średnio-zaawansowanym lub zaawansowanym, muszą opanować dodatkowo słownictwo specjalistyczne oraz schematy zdaniowe charakterystyczne dla niemiecczyny biznesowej. Dochodzi do tego znajomość odmiennych konwencji dotyczących na przykład: stosowania zwrotów grzecznościowych na powitanie i pożegnanie, zapisywania daty, kodu pocztowego, uprzejmego stylu, układu listu, przekładu imion czy nazw własnych. Studenci muszą bowiem pamiętać, że pisma są lub będą kierowane do odbiorcy funkcjonującego w nieco innych warunkach kulturowych.

Bibliografia

- Anusiewicz, J. (1995). *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Buhlmann, R., Fearn, A. (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlicher-technischer Fachsprachen*. Berlin: Langenscheidt.
- Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa.
- Czochralski, J. (1990). *Gramatyka niemiecka dla Polaków*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Deutsches Institut für Normung, <https://www.din.de> (dostęp: 7.01.2022).
- Dębski, A. (2002). Po co studiować dzisiaj filologię obcą? Słowo o curriculum studiów neofilologicznych i kompetencjach ich absolwenta. W: W. Chłopicki (red.). *Język a komunikacja 4. Zbiór referatów z konferencji Język trzeciego tysiąclecia II, Kraków, 28 lutego – 2 marca 2002*. T. 2. *Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka* (s. 257-262). Kraków: Tertium.

- Drummer, A., Boehnke, R. (2014). *Nowoczesna korespondencja biznesowa po niemiecku. Moderne Businesskorrespondenz auf Deutsch*. Warszawa: Poltext.
- Fröhlich Deutsch (2019). *Wortschatzübung: 10 Vokabeln zum Thema "Wirtschaft" (B2, C1, C2)*. YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=OifZvfEizws> (dostęp: 7.01.2022).
- Gabryś-Barker, D., Kalamarz, R. (2017). Wstęp. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.). *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna* (s. 7-11). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Gordon, J., oprac. (2014). *Wzory listów i pism niemieckich. Poradnik oraz słownik*. Warszawa: Kram.
- Grucza, F. (2002). Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego. W: J. Lewandowski (red.). *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki* (s. 9-26). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grygiel, M., Rzepecka, M., red. (2017). *Komunikacja specjalistyczna w edukacji, translatoryce i językoznawstwie. Specialist communication in education, translation and linguistics*. T. 1. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Grygiel, M., Rzepecka, M., red. (2019). *Komunikacja specjalistyczna w edukacji, translatoryce i językoznawstwie. Specialist communication in education, translation and linguistics*. T. 3. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Grygiel, M., Rzepecka, M., red. (2020). *Komunikacja specjalistyczna w edukacji, translatoryce i językoznawstwie. Specialist communication in education, translation and linguistics*. T. 4. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Hejwowski, K. (2004). *Kognitywno-komunikatywna teoria przekładu*. Warszawa: WN PWN.
- Kubiak, B. (2002). Pojęcie języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 5, s. 6-11.
- Kubiak, B. (2006). Typologia nauczania języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 25-30.
- Ligara, B., Szupelak, W. (2012). *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- LinguaTV.com (2011). *Business German / Wirtschaftsdeutsch: "The Meeting / Die Besprechung" by LinguaTV.com*. YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=6BuK09sWn9s> (dostęp: 7.01.2022).
- Lyons, J. (1984). *Semantyka*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Łomzik, M. (2018). Język urzędowy przyjazny obywatelowi z perspektywy tłumacza. W: E. Więclawska, M. Grygiel, M. Rzepecka (red.). *Komunikacja specjalistyczna w edukacji, translatoryce i językoznawstwie. Specialist communication in education, translation and linguistics*. T. 2 (s. 51-62). Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Markowski, G. (2005). Rola autentycznych dokumentów handlowych w procesie nauczania specjalistycznego języka francuskiego jako obcego. *Neofilolog*, 26, s. 91-94.

- Rathmayer, R. (2002). Język specjalistyczny – negocjacje i prezentacje. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 18, s. 23-29.
- Sapir, E. (1978). *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa: PIW.
- Schmelz, M. (1998). *Deutsch schreiben*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Siek-Piskozub, T. (2016). Kompetencja międzykulturowa – koncepcje i wyzwania. *Neofilolog*, 46(2), s. 137-151.
- Szulc, A. (1994). *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: WN PWN.
- Szymczak-Rozlach, M. (2017). Wybrane problemy translacyjne w tekstach cywilno-prawnych (konfrontacja słowacko-polska). W: J. Lubocha-Kruglik, O. Małysa (red.). *Przestrzenie przekładu 2* (s. 259-267). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Tabakowska, E. (2002). Tłumaczenie gramatyki czy przekład kultury?. W: W. Chłopicki (red.). *Język a komunikacja 4. Zbiór referatów z konferencji Język trzeciego tysiąclecia II, Kraków, 28 lutego – 2 marca 2002*. T. 2. *Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka* (s. 71-80). Kraków: Tertium.
- Tokarski, R. (2013). *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tomaszkiewicz, T., red. (2006). *Terminologia tłumaczeniowa*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Wierzbicka, A. (2007). *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Więclawska, E., Grygiel, M., Rzepecka, M., red. (2018). *Komunikacja specjalistyczna w edukacji, translatoryce i językoznawstwie. Specialist communication in education, translation and linguistics*. T. 2. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Wojtczak, E. (2019). Wyrażenia rzeczownikowo-czasownikowe w niemieckim języku biznesu. W: M. Grygiel, M. Rzepecka (red.). *Komunikacja specjalistyczna w edukacji, translatoryce i językoznawstwie. Specialist communication in education, translation and linguistics*. T. 3 (s. 46-56). Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.

Załączniki

Platz für Logo (-Schrift)			
Firma * Straße * 00000 Ort			
Anrede			
Name			
Straße			
PLZ Ort			
Vorgangsnummer			
Ansprechpartner: Vorname, Name			
Abteilung: XXX			
Telefon: 000 111 222-20			
Telefax: 000 111 222-40			
E-Mail: vorname.name@ihre-domain.de			
Internet: www.domain.de			
			Ort, Datum: XXX
Betreff			
Sehr geehrte Damen und Herren,			
[hier Text eingeben]			
Mit freundlichen Grüßen			
Firmenname [möglich]			
Vorname, Name			
Anlage(n)			
Firmenname Straße 00 00000 Ort	Telefon 0000 xxxx-0 Telefax 0000 xxxx-0 info@ihre-domain.de www.domain.de	Bankverbindung Bank IBAN: DE000000 BIC: DEXXXXXX	Handelsregister Amtsgericht XXX HRB 000

Rysunek 1.1. Schemat listu urzędowego

Źródło: Drummer, Boehnke (2014: 18).

Firma, Straße, PLZ, Ort Firma Anrede [Frau/Herr] Titel/Name Betreff Sehr geehrte Damen und Herren, [hier Text eingeben] Mit freundlichen Grüßen Firmenname [möglich] Vorname, Name			
Firmenname Straße 00 00000 Ort	Telefon 0000 xxxx-0 Telefax 0000 xxxx-0 info@ihre-domain.de www.domain.de	Bankverbindung Bank IBAN: DE000000 BIC: DEXXXXXX	Handelsregister Amtsgericht XXx HRB 000

Rysunek 1.2. Schemat listu urzędowego – wersja alternatywna

Źródło: Drummer, Boehnke (2014: 20).

Rozdział 2

Relacja nauczyciel – uczący się na zajęciach języka specjalistycznego

Justyna Cholewa

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Wprowadzenie

Podmioty dialogu edukacyjnego tworzą dwie konstelacje interakcji komunikacyjnych: nauczający – uczący się i uczący się – uczący się (Koc-Seniuch, 1995: 129). Interakcje komunikacyjne nauczający – uczący się charakteryzuje niesymetryczność partnerów wynikająca z dopełniających się wzajemnie ról społecznych – roli nauczającego i uczącego się, oraz związanych z nimi praw i obowiązków. Asymetria jest przesunięta na korzyść nauczającego, zaś stopień asymetryczności zależy od współdziałania nauczającego i uczących się. Na zajęciach języka specjalistycznego uczestnikami komunikacji są uczący się i nauczyciel (lektor), których status socjalny ma również charakter asymetryczny. Partnerzy komunikacji dysponują różnym poziomem wiedzy specjalistycznej i językowej. Działają w ramach sytuacji komunikacyjnej, którą konstytuują cel, czas, miejsce i sposób komunikacji oraz konwencje kulturowe. W związku z asymetrią w zakresie kompetencji zawodowej nauczyciel może mieć problemy z inicjowaniem, kierowaniem i utrzymaniem komunikacji podczas zajęć. Takie problemy nie mają miejsca, jeśli lektor korzysta na zajęciach z odpowiednich materiałów i stosuje konkretne zadania.

Celem niniejszego rozdziału jest próba analizy kwestii asymetrii relacji nauczyciel – uczący się na zajęciach języka specjalistycznego (w tym na zajęciach niemieckiego języka gospodarki) i związanych z nią problemów oraz sposobów ich rozwiązywania.

Asymetria relacji nauczający – uczący się

Współdziałanie między nauczającym i uczącym się a stopień asymetryczności

Interakcje komunikacyjne nauczający – uczący się charakteryzuje niesymetryczność partnerów. Asymetria dotyczy nierównego rozdziału tak zwanych funkcji podmiotowych, czyli autorstwa (źródła treści), opracowania treści, planowania, kontrolowania, oceny wykonania i decyzji o zakończeniu działania. Stopień asymetryczności zależy zatem od współdziałania nauczającego z uczącymi się, które obejmuje:

- generowanie treści działania, rozpatrywanego w obrębie wspólnego tematu dialogu (działania dyskursywne) i ukierunkowanego na dochodzenie do wspólnych znaczeń, będących z reguły rozwiązaniem danego problemu (zadania),
- określenie zakresu i stopnia uczestnictwa uczniów i nauczyciela w dyskursie, czyli szczegółowych ich wkładów w konstruowanie interakcji o charakterze nauczającym, to jest powodującym przyrost wiedzy uczniów na dany temat (Zajac, 1997: 100-101).

Współdziałanie między nauczającym a uczącymi się warunkują również postawa nauczyciela i preferowane przez niego style kierowania grupą uczących się. Nauczyciel obierający styl autokratyczny stawia siebie w centrum wymiany komunikacyjnej, tworzy wzorce komunikacji jednokierunkowej, w której jego komunikaty, polecenia oraz interpretacje sytuacji i faktów powodują bierność uczących się w sytuacji komunikacyjnej. Demokratyczny (partnerski) styl pracy nauczyciela powoduje natomiast tworzenie się komunikacji dwukierunkowej (wielokierunkowej). Nauczający nie tylko przekazuje informacje, ale również zachęca uczących się do stawiania pytań, interpretacji faktów i problemów, wzajemnej wymiany komunikacyjnej (Koć-Seniuch, 1995: 140-141).

Czynnikiem ograniczającym współpracę są działania językowe nauczyciela w stosunku do uczących się, zdeterminowane tak zwanym nastawieniem. W interakcjach nauczyciel – uczący się można zaobserwować, że uczniowie mają określone, przypisane im przez nauczycieli miejsce i role w realizacji celów dydaktycznych. Interakcje z niektórymi uczącymi się przybierają względnie ustabilizowaną formę i powodują, że dany uczeń spełnia w strukturze lekcji przypisaną mu funkcję, na przykład częściej niż inni pisze na tablicy. Działania językowe uczącego się w warunkach komunikacji dydaktycznej służą natomiast zazwyczaj unikaniu sankcji ze strony nauczyciela. Objawia się to tym, że uczący się nie mówi tego, co chciałby powiedzieć, albo przypuszcza, że właśnie tego oczekuje od niego nauczyciel, lub mówi to, co dla niego jest językowo bez-

pieczne, stosując częściej strategie unikania, w przeciwieństwie do komunikacji naturalnej, gdzie chętnie sięga po parafrazę (Zawadzka, 1992: 51).

Na zajęciach językowych przeważa zwykle interakcja typu nauczający – uczący się, w której nauczyciel zleca konkretne zadanie, coś komentuje i rozmawia z wybranym jednym uczniem, eksponując przy tym specyficzne cechy języka nauczyciela, tak zwany *teacher talk*, czyli na przykład preferowanie pewnych form językowych, częstsze powtarzanie niż parafrazowanie, które mogą mieć negatywny wpływ na zachowanie językowe uczniów (Zawadzka, 2004: 94). Z badań przeprowadzonych przez Pawła Sobkowiaka (2012: 119-120) dotyczących zastosowania treści kulturowych na zajęciach języka angielskiego wynika, że na 30 obserwowanych przez niego lekcjach poświęconych kształceniu kulturowemu dominował typ interakcji nauczyciel – uczeń. Na tych zajęciach uczący się rzadko pracowali w parach lub grupach, dużą część lekcji poświęcali na rozwijanie sprawności czytania czy słuchania ze zrozumieniem. Badania Beaty Kouhan (2012: 213) wykazują, że 61% nauczycieli polskiego liceum i 47% nauczycieli brytyjskiego The Sixth Form College podczas obserwowanych przez nią zajęć kontrolowało interakcje językowe podczas zarządzania lekcją, czyli informowania o głównych etapach lekcji, organizowania ćwiczeń, udzielania instrukcji, prezentacji materiału, wyznaczania zadań i dyscyplinowania.

Dominacja nauczyciela w komunikacji na lekcji nie sprzyja występowaniu mowy eksploracyjnej, czyli użyciu języka w celu formułowania i oceniania hipotez wyjaśniających, i prowadzi jedynie do tego, że nauczyciel przejmuje rolę oceniającego, a nie odpowiadającego (Szymankiewicz, 2012: 186). Aktywność poznawcza uczniów jest wspierana wtedy, gdy nauczyciel pobudza uczniów do myślenia, stawiania pytań i odpowiadania na nie, oraz dąży do współdziałania z uczniami choćby poprzez współkonstruowanie znaczenia. Ma to miejsce na przykład w dyskursie metajęzykowym, który wymaga od uczących się między innymi silnej koncentracji na wyjaśnieniach nauczyciela, porównywaniu elementów językowych, łączeniu nowych informacji z posiadaną wiedzą, wnioskowaniu i odgadywaniu znaczenia z kontekstu. Nauczyciel, który dąży do tego, aby współkonstruowanie znaczenia miało w nim miejsce, stara się wzmoczyć aktywność komunikacyjną i poznawczą uczniów poprzez stosowanie różnorodnych strategii dyskursywnych, takich jak: zadawanie pytań otwartych i pytań o uzasadnienie wypowiedzi, rozbudowywanie bądź upraszczanie wypowiedzi, udzielanie wskazówek dotyczących kontekstu, przekierowywanie uczniowskich pytań o znaczenie do innych uczniów, udzielanie pozytywnego feedbacku i cierpliwe czekanie na odpowiedzi (Szymankiewicz, 2012: 198).

Partnerskiej postawy nauczającego w relacjach komunikacyjnych z uczącymi się oczekują sami uczący się. Badania przeprowadzone przez Renatę Waw-

rzyniak-Beszterdę (2002: 140-143) wykazały, że według licealistów nauczyciel powinien dążyć do bliskiego interpersonalnego kontaktu z nimi przez chodzenie po klasie, kiwanie głową w celu potwierdzenia tego, że słucha, oraz uśmiechanie się, ale również poprzez to, że uczniowie mają prawo do zadawania pytań i domagania się odpowiedzi, że nie narzuca się im własnego punktu widzenia, że wspólnie dąży się do rozwiązania problemu. Dopiero na dziesiątym miejscu w hierarchii odpowiedzi znalazła się zasada, zgodnie z którą podstawowym obowiązkiem ucznia jest słuchanie, i która związana jest z takim porządkiem relacji nauczyciel – uczeń, który zapewnia pierwszemu dominującą pozycję. Z zestawienia oczekiwania uczących się odnośnie do relacji nauczyciel – uczeń z danymi dotyczącymi faktycznego stanu rzeczy wynika, że uczniowie ponad trzy razy częściej opisują swoje samopoczucie w relacjach z nauczycielem w kategoriach własnego podporządkowania nauczycielowi niż poczucia równorzędności. Największą przewagę nauczyciela odczuwają wtedy, gdy odpowiadają, ale uczucie dominacji towarzyszy im również wtedy, gdy pytają (Wawrzyniak-Beszterda, 2002: 138-139). Porównanie stanu pożądanego ze stanem realnym w relacjach komunikacyjnych nauczyciel – uczący się wykazuje, że istnieje rozbieżność między tym, co dzieje się podczas lekcji, a tym, co odpowiada oczekiwaniom uczniów i świadczy o tym, że ci negatywnie oceniają nabywane podczas lekcji doświadczenia komunikacyjne.

Naturalna komunikacja na zajęciach językowych jako czynnik wpływający na zmniejszenie asymetrii między nauczającym a uczącym się

Dyskurs edukacyjny powstaje w warunkach nauczania. Charakteryzuje go istnienie dwóch podmiotów sprawczych: nauczającego i uczącego się, którzy pozostają w konstelacji asymetrycznej. W związku z tym, że klasę szkolną / grupę stanowi wielu uczących się, to w dialogu występują sytuacje wielopodmiotowe, na które składają się sytuacje dwupodmiotowe. Między nauczającym a uczącymi się istnieje ściśle współdziałanie w ramach sformalizowanych interakcji w celu wykonania określonego zadania komunikacyjnego. Za typową strukturę dyskursu szkolnego przyjmuje się inicjowanie dyskursu przez pytanie nauczyciela, odpowiedź uczącego się / uczących się, ocenę wypowiedzi uczącego się zawierającą komentarz lub werbalną bądź niewerbalną informację zwrotną. Z tego wynika, że działania językowe uczących się w dyskursie edukacyjnym są ograniczone przez szereg czynników, które nie występują w dyskursie naturalnym (komunikacji naturalnej) i stanowią różnicę między oboma rodzajami dyskursu. Niezależnie od rozbieżności można jednakże stwierdzić, że komunikacja odbywająca się na zajęciach może być komunikacją naturalną (autentyczną).

Analizując tę kwestię, trzeba przede wszystkim określić, co oznacza naturalna (autentyczna) komunikacja. Rozważając ten problem w duchu rozumienia komunikacji autentycznej jako komunikacji między rodzimymi użytkownikami języka, można przyjąć, że autentyczność stanowi według Williama Guariento i Johna Morleya (2001: 347) cechę przeznaczoną dla tekstów i zadań. Tekst jest wtedy autentyczny, kiedy wypełnia jakiś społeczny cel w danej wspólnocie językowej, w której powstał i jest aktualny. Poprzez zastosowanie tekstów autentycznych na zajęciach języka obcego nauczyciele starają się zwiększyć kontakt uczniów z komunikacją naturalną, aby pomóc im zdobyć umiejętności w języku docelowym. Użycie autentycznych tekstów pozwala uzupełnić lukę między wiedzą „klasową” a wiedzą o świecie w języku drugim. Autentyczność leży nie tylko w pojęciu tekstu, ale również lub przede wszystkim w pojęciu zadania. Według Jane Willis (1996: 23) zadanie stanowi działanie, w którym język docelowy jest używany przez uczących się w celu porozumienia się. Działania natomiast pozwalają na użycie języka w sytuacji komunikacyjnej symulowanej. William Guariento i John Morley (2001: 349-351) uważają, że zadanie na lekcji języka może być autentyczne poprzez:

- 1) autentyczny cel – wyrażenie jakiejś rzeczywistej potrzeby komunikacyjnej,
- 2) rzeczywiste cele świata – symulowanie zadań wykonywanych w świecie rzeczywistym,
- 3) klasowe interakcje odnoszące się do rzeczywistej sytuacji w klasie, na przykład bieżących potrzeb, rutynowych procedur,
- 4) zaangażowanie ucznia – jego reakcję na zadanie.

Z wymienionej listy wynika, że zadanie może być autentyczne przede wszystkim wtedy, gdy ma na celu wyrażenie jakiejś rzeczywistej potrzeby komunikacyjnej lub też symuluje zadania wykonywane w świecie realnym.

W dyskursie edukacyjnym, który służy nauce języka obcego i odbywa się według określonych metod nauczania, i którym kieruje nauczyciel związany określonymi materiałami nauczania, również jest miejsce dla komunikacji naturalnej (autentycznej). Anna Niżegorodcew (2012: 153) definiuje autentyczną komunikację na lekcji języka obcego jako „takie porozumiewanie się nauczyciela i uczniów, które zarówno dostarcza uczniom danych językowych, jak i ułatwia naukę języka poprzez świadome skupianie uwagi uczniów na formach językowych”. Autentyczna komunikacja wynika zatem z dwóch podstawowych funkcji nauczania i dwóch ról nauczyciela, to jest dostarczania uczniom danych językowych i ćwiczenia biegłości w ich użyciu (nauczyciel odgrywa rolę organizatora komunikacji w klasie i interlokutora) oraz ułatwiania świadomej nauki systemu językowego poprzez zwracanie uwagi na poprawność używanych form językowych, przy czym nauczyciel pełni funkcję eksperta (Niżegorodcew, 2012: 161-162).

Użycie języka rodzimego na zajęciach języka obcego, na przykład podczas załatwiania spraw organizacyjnych, jest bezapelacyjnie komunikacją naturalną. Jednakże nadmierne użycie języka ojczystego może doprowadzić do tego, że uczący się, zgodnie z teorią relewancji, będą uważać, że językiem rzeczywistej komunikacji w klasie jest język ojczysty, zaś językiem nauczania – język obcy. Poza tym nadmierne użycie języka ojczystego w sytuacjach, gdy użycie języka nauczanego w rzeczywistej komunikacji jest pożądane ze względu na funkcję dostarczania uczniom danych językowych, sprawia, że komunikacja w dyskursie edukacyjnym staje się nieautentyczna. Natomiast, odwrotnie, umiejętne i wyważone stosowanie w rzeczywistej komunikacji w klasie języka nauczanego, jak również ojczystego, przyczynia się do tego, że uczący się postrzegają taką komunikację jako autentyczną (Niżegorodcew, 2012: 162).

W klasach monolingwalnych rzeczywista komunikacja w języku obcym, której celem jest rozwijanie biegłości, może wydawać się sztuczna i ma to miejsce wtedy, gdy uczniowie odgrywają role, których nie znają. Nieautentyczność w tym przypadku wynika nie tyle z niewystarczającej wiedzy językowej, co z luk na przykład w wiedzy o świecie.

Reasumując rozważania na temat komunikacji naturalnej w dyskursie edukacyjnym na zajęciach języka obcego, można przyjąć za Anną Niżegorodcew (2012: 153), że komunikacja naturalna w klasie językowej odbywa się poprzez dostarczanie uczniom pozytywnego inputu i skupianie uwagi na formach językowych, a także, tak jak twierdzą William Guariento i John Morley (2001), poprzez realizację zadań wyrażających naturalne potrzeby uczących się lub symulujących zadania występujące w rzeczywistości.

Asymetria relacji lektor – student na zajęciach języka specjalistycznego

Komunikacja na zajęciach języka specjalistycznego dokonuje się przede wszystkim w ramach ustnej komunikacji specjalistycznej, której głównymi elementami są:

- tekst – komunikacja na zajęciach odbywa się przy pomocy tekstów,
- uczestnicy komunikacji i systemy wiedzy, którymi dysponują, i które przekazują poprzez wybór odpowiednich środków językowych zgodnie z określoną funkcją języka, tekstu specjalistycznego, mowy.

W centrum semiotycznej interakcji znajduje się mówiony tekst specjalistyczny tworzony przez uczestników w ramach dialogu w celu przekazania okre-

ślonych treści specjalistycznych. Uczestnikami komunikacji ustnej są uczący i nauczyciel (lektor), którzy składają się na sytuację socjalną, czyli na to, kto komunikuje. Socjalny status uczestników komunikacji ma charakter asymetryczny. Partnerzy komunikacji dysponują różnym poziomem wiedzy specjalistycznej i językowej. Posiadają kompetencję medialną. Działają w ramach sytuacji komunikacyjnej, którą konstytuują również cel, czas, miejsce i sposób komunikacji oraz konwencje kulturowe.

Odnosząc elementy ustnej komunikacji specjalistycznej odbywającej się na zajęciach języka obcego do ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach języka ekonomicznego (w tym niemieckiego języka gospodarki), należy stwierdzić, że głównym narzędziem komunikacji na zajęciach jest specjalistyczny tekst mówiony. Stanowi on realizację intencji komunikacyjnych partnerów interakcyjnych posiadających określony poziom wiedzy o świecie, wiedzy gospodarczej i wiedzy językowej. Nauczanie w tym zakresie skupia się na tym, aby uczący się nabywali umiejętności komunikacyjne w sferze komunikacji gospodarczej, by mogli rzeczowo, adekwatnie do sytuacji i rodzaju tekstu, stosownie do danej kultury reagować i działać, porozumiewając się w danym języku obcym. Tekst fachowy jest więc rdzeniem, punktem wyjścia i celem wysiłków czynionych w ramach zajęć języka ekonomicznego (w tym niemieckiego języka gospodarki).

Komunikacja specjalistyczna na zajęciach niemieckiego języka gospodarki odbywa się między studentami a lektorem oraz między samymi studentami, których charakteryzuje:

- znajomość języka niemieckiego w momencie rozpoczęcia kursu zwykle na poziomie B1 według ESOKJ,
- znajomość innych języków obcych (przede wszystkim języka angielskiego), pomocna na przykład w negocjowaniu znaczeń,
- kompetencja zawodowa (istniejąca lub jej brak),
- relatywnie homogeniczny wiek,
- style uczenia się (charakter indywidualny, ale również narodowy),
- motywacja (ściśle powiązanie z sytuacją zawodową spowoduje jej zwiększenie),
- dystans do kultury niemieckiej (znajomość realiów niemieckiego obszaru językowego jest pomocna w uczeniu się niemieckiego języka gospodarki).

Spośród wymienionych cech studenta jako uczestnika ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach niemieckiego języka gospodarki wydaje się, że kompetencja zawodowa, czyli „znajomość rzeczy w oparciu o fachowe, specjalistyczne treści, poziom wiedzy i umiejętności danej osoby” (Baumann, 1992: 150), jest tą własnością, która odróżnia go od uczestnika ogólnej komunikacji ustnej odbywającej się na zajęciach języka obcego (tu: języka niemieckiego),

którą nabywa z jednej strony poprzez teoretyczne zgłębianie wiedzy ekonomicznej na studiach, a z drugiej poprzez dość wczesne rozpoczynanie kariery zawodowej. Główny składnik kompetencji zawodowej to wiedza specjalistyczna z zakresu gospodarki, czyli wiedza gospodarcza z takich obszarów jak: finanse, bankowość, giełda, prawne otoczenie biznesu, komunikacja marketingowa, integracja europejska, public relations, międzynarodowe komunikowanie w biznesie, negocjacje handlowe i pisemna komunikacja w biznesie (Ćwiklińska, Szadyko, 2005: 82-88). Kompetencja zawodowa, w tym wiedza specjalistyczna, pozwala studentom nauk ekonomicznych na zajęciach języka ekonomicznego na właściwy wybór środków językowych odpowiednich dla danego kontekstu lub sytuacji komunikacyjnej oraz w znacznym stopniu ułatwia recepcję językową. Fakt, że studenci dysponują kompetencją zawodową, stwarza okazję do wykorzystania wiedzy specjalistycznej w takich rodzajach ćwiczeń komunikacji ustnej, jak studium przypadku, odgrywanie ról czy różnych innych ćwiczeń symulacyjnych. W ten sposób uczący się jako uczestnicy komunikacji mogą realizować cele i treści komunikacyjne w sytuacjach bliskich praktyce.

Posiadanie kompetencji zawodowej (studenci nauk ekonomicznych) lub dążenie do jej posiadania (na przykład studenci filologii) pozwala na natychmiastowe podjęcie decyzji, czy w nauczaniu języka mogą być zastosowane jako medium takie czynniki jak wiedza zawodowa, charakterystyczne dla danej specjalności struktury myślowe i strategie pracy, czy jednak można potraktować te czynniki jako cele nauczania (Buhlmann, Fearn, 1987: 102). Oznacza to, że posiadanie kompetencji zawodowej w sposób zasadniczy determinuje profil kursu i tym samym charakter komunikacji ustnej. Fakt dysponowania bądź niedysponowania kompetencją zawodową stał się obok kompetencji językowej jednym z dwóch kryteriów podziału wszystkich uczących się niemieckiego języka gospodarki (nie tylko studentów nauk ekonomicznych) na następujące grupy:

- studenci nauk ekonomicznych lub uczniowie szkół średnich o profilu ekonomicznym, którzy są fachowo w pełni lub częściowo kompetentni, ze znajomością bądź bez znajomości języka niemieckiego,
- osoby zatrudnione już w sektorze gospodarczym, które posiadają doświadczenia zawodowe i kompetencję zawodową, ze znajomością bądź bez znajomości języka niemieckiego,
- studenci germanistyki, którzy są mniej lub bardziej kompetentni językowo, ale nie posiadają kompetencji zawodowej,
- studenci bądź absolwenci kierunków technicznych lub prawa, którzy nie posiadają kompetencji zawodowej albo są częściowo kompetentni w dziedzinie ekonomii, ze znajomością bądź bez znajomości języka niemieckiego i którzy chcieliby uczyć się niemieckiego języka gospodarki w kombinacji z innymi przedmiotami (Zhao, 2002: 98-99).

Na przebieg ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach języka ekonomicznego wpływają nie tylko uczący się, ale również lektor języka specjalistycznego, który powinien posiadać następujące kompetencje:

- kompetencję językową danego języka obcego,
- kompetencję językową danego języka specjalistycznego,
- kompetencję pedagogiczną, dydaktyczną i metodyczną,
- kompetencję zawodową (Beier, Möhn, 1988: 61).

Lektor języka specjalistycznego powinien posiadać wykształcenie filologiczne z zakresu języka niemieckiego, biegle znać niemiecki język gospodarki, co wiąże się z posiadaniem kompetencji zawodowej, oraz powinien wykazać się kwalifikacjami pedagogicznymi. Spośród wymienionych powinności punkt kontrowersyjny stanowi posiadanie kompetencji zawodowej. W praktyce bowiem jest tak, że rzadko można spotkać nauczyciela niemieckiego języka gospodarki, który posiadałby kompetencję zawodową nabytą poprzez studiowanie ekonomii lub wieloletnie doświadczenie w pracy zawodowej w sektorze gospodarczym. W związku z tym istnieje wyraźna asymetria w zakresie kompetencji zawodowej między lektorem a studentem nauk ekonomicznych. Rosemarie Buhlmann i Anneliese Fearn (1987: 115) uważają, że jeśli uczący się posiadają kompetencję zawodową, to nauczyciel nie musi mieć szczególnej kompetencji zawodowej z uwagi również na to, że materiały lekcyjne przejmują funkcję nośnika kompetencji zawodowej. Brakująca kompetencja zawodowa nauczyciela może być kompensowana przez posiadaną przez niego kompetencję dotyczącą znajomości rodzajów tekstów. Niekompetencja zawodowa nauczającego wobec kompetencji zawodowej uczącego się może być dydaktyczną zaletą, ponieważ obie strony mogą tworzyć wzajemnie kompensujące się partnerstwo w kształtowaniu zajęć (Schleyer, 1986: 177).

Komunikacja naturalna na zajęciach języka specjalistycznego jako antidotum na problem asymetrii w relacji lektor–student

Uczestnikami ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach języka gospodarki są więc studenci, którzy dysponują kompetencją zawodową i zróżnicowanym poziomem kompetencji językowej oraz lektor, który zwykle nie posiada kompetencji zawodowej. W związku z asymetrią wiedzy w tym obszarze nauczyciel może mieć problemy z inicjowaniem, kierowaniem i utrzymaniem komunikacji podczas zajęć (Zhao, 2002: 101). Takie problemy nie mają miejsca, jeśli lektor stosuje na zajęciach odpowiednie materiały w formie autentycznych tekstów i zadań symulujących zadania wykonywane w świecie rzeczywistym, ukierunkowując w ten sposób komunikację odbywającą się na zajęciach na komunikację naturalną.

Komunikacja naturalna na zajęciach języka ekonomicznego realizuje się zatem poprzez autentyczne teksty i zadania, w których studenci poprzez odgrywanie ról w symulowanych sytuacjach komunikacyjnych rozwijają biegłość językową w zakresie komunikacji ustnej. Symulowane sytuacje komunikacyjne odnoszą się do sytuacji komunikacyjnych realnie występujących w komunikacji gospodarczej, którymi są:

- prezentacja produktu,
- rozmowy sondażowe i wywiady na wystawach, targach,
- rozmowy dotyczące interesów, począwszy od zgłoszenia się w sekretariacie, poprzez rozmowę o ofercie towarowej, aż do realizacji kupna lub sprzedaży,
- prowadzenie negocjacji w różnych kwestiach,
- rozmowy dotyczące zawarcia umowy,
- rozmowy dotyczące dostawy towarów,
- rozmowy w sprawie reklamacji (Hengst, 1996: 577).

Symulowane sytuacje komunikacyjne wyrażają autentyczne problemy, cele i potrzeby występujące w świecie rzeczywistym, w naturalnej ustnej komunikacji gospodarczej, i realizowane są podczas zajęć w takich formach zadań jak na przykład studium przypadku, odgrywanie ról, projekt. W związku z tym należy stwierdzić, że ustna komunikacja specjalistyczna na zajęciach języka specjalistycznego, w tym niemieckiego języka gospodarki, jest komunikacją naturalną, ponieważ poprzez autentyczne zadania i teksty urzeczywistnia cele i treści występujące w autentycznej ustnej komunikacji specjalistycznej, a poprzez to pozwala uczącym się na angażowanie się w realne lub w bliskie realiom sytuacje komunikacyjne.

Podsumowanie

Swoistym antidotum na asymetrię relacji nauczający–student na zajęciach języka specjalistycznego na poziomie kompetencji zawodowej jest komunikacja naturalna. W ramach realizacji różnorodnych autentycznych zadań studenci wykorzystują wiedzę specjalistyczną nabywaną podczas studiów i w często już rozpoczętej pracy zawodowej. W ten sposób tworzy się pewien rodzaj symbiozy, przynoszącej korzyść każdej ze stron. Lektor poszerza swoją wiedzę specjalistyczną, a student chętniej angażuje się w pracę na lekcji, częściej wypowiada się, poprzez co poprawia poziom biegłości językowej. Wzajemne uzupełnianie się poprzez współdziałanie przyczynia się do znacznego zmniejszenia dysonansu.

Bibliografia

- Baumann, K.-D. (1992). *Integrative Fachtextlinguistik. Forum für Fachsprachenforschung*. T. 18. Tübingen: Gunter Narr.
- Beier, R., Möhn, D. (1988). Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht. Voraussetzungen und Entscheidungen. *Die Neueren Sprachen*, 87(1/2), s. 19-75.
- Buhlmann, R., Fearn, A. (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin–München: Langenscheidt.
- Ćwiklińska, J., Szadyko, S. (2005). Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka Business Communications. W: J. Lewandowski, M. Kornacka (red.). *Języki specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach* (s. 81-88). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Guariento, W., Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), s. 347-353.
- Hengst, K. (1996). Mündliche Fachkommunikation und Fachtextsorten im Russischen. W: K.-D. Baumann, H. Kalverkämper (red.). *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien. Forum für Fachsprachen-Forschung*. T. 25 (s. 576-585). Tübingen: Gunter Narr.
- Koć-Seniuch, G. (1995). Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne. W: G. Koć-Seniuch (red.). *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych* (s. 127-158). Białystok: Transhumana.
- Kouhan, B. (2012). Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego w polskim liceum a brytyjskim The Sixth Form College – wyniki badań porównawczych. *Neofilolog*, 38(2), s. 201-222.
- Niżegorodcew, A. (2012). Autentyczna komunikacja w dyskursie edukacyjnym: rola języka nauczanego i ojczystego. *Neofilolog*, 38(2), s. 151-163.
- Schleyer, W. (1986). Ist fremdsprachlicher Fachsprachenunterricht nicht zuletzt Fremdsprachenunterricht?. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 12, s. 173-192.
- Sobkowiak, P. (2012). Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim. *Neofilolog*, 38(1), s. 107-128.
- Szymankiewicz, K. (2012). Współkonstruowanie znaczenia w dyskursie metajęzykowym na lekcji języka obcego. *Neofilolog*, 38(2), s. 183-200.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2002). *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*. Kraków: Impuls.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Zajac, M. (1997). Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym. W: T. Rittel, J. Ożdżyński (red.). *Dyskurs edukacyjny* (s. 97-105). Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

- Zawadzka, E. (1992). Wybrane problemy komunikacji szkolnej. W: W. Woźniakowski (red.). *Modele komunikacji międzyludzkiej: materiały z XV sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Łąck, 26-28 kwietnia 1989 roku* (s. 49-55), Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Zhao, J. (2002). *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Forum für Fachsprachen-Forschung*. T. 59. Tübingen: Gunter Narr.

Rozdział 3

Styl naukowy a idea prostego języka. Kilka propozycji dydaktycznych

Małgorzata Ciunovič

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest wskazanie, w jaki sposób założenia idei prostego języka mogą znaleźć zastosowanie w dydaktyce poświęconej stylowi naukowemu. Po krótkiej charakterystyce prostego języka Autorka przedstawi, które z jego założeń okazują się szczególnie istotne w stylistycznym kształtowaniu tekstów naukowych, a następnie zaproponuje ćwiczenia dla studentów kierunków filologicznych.

Idea prostego języka – geneza i główne założenia

Początek idei prostego języka sięga lat 70. XX wieku¹ i ruchu społecznego protestu, który narodził się w Wielkiej Brytanii jako wyraz sprzeciwu wobec niezrozumiałego języka urzędowego i prawniczego. Z czasem idea upowszechniła się w Kanadzie i USA, równolegle w Skandynawii. Znalazła wyraz w aktach prawnych i deklaracjach, na przykład *Plain Writing Act* w Stanach Zjednoczonych z 2010 roku (Public Law 111-274..., 2010), a w Polsce – *Deklaracji na rzecz upraszczania języka* z 2018 roku (Prosto i Kropka, b.r.).

Omawiana idea narodziła się, najogólniej mówiąc, z potrzeby uproszczenia zawilej komunikacji pomiędzy urzędem a jego klientem, zaś jej celem stało się włączenie do życia publicznego osób, które były wcześniej wykluczone ze

¹ Sygnały ją zapowiadające dostrzec można na gruncie polskim już w kształtującej się administracji dwudziestolecia międzywojennego.

względu na kompetencje komunikacyjne (Piekot, Maziarz, 2014: 308). Wraz z rozwojem nowych mediów i technologii przybyło uczestników komunikacji, którzy nie radzą sobie z natłokiem informacji i mają trudności z ich przyswajaniem. Ta maksymalnie przystępna odmiana języka (ang. *plain language*) to w założeniu „sposób mówienia i pisania dostosowany do możliwości zwykłego człowieka. [...] Warto podkreślić, że w prostym języku formułuje się wyłącznie informacje adresowane do ogółu społeczeństwa [...], a także informacje istotne społecznie [...] oraz większość tekstów urzędowych” (Piekot, Maziarz, 2014: 309). Prosty język dotyczy więc wyjściowo stylu urzędowego (Mamet, 2008: 49-62).

W prostej komunikacji myślimy o adresacie – jego potrzebach i kompetencjach językowych. Tekst jest łatwy w czytaniu i zrozumiały po jednokrotnej lekturze dla tak zwanego przeciętnego obywatela. Obecnie najczęściej upraszczane (a więc dostosowywane do standardu prostej polszczyzny) są „rachunki za media, wyniki badań lekarskich, opisy lekarstw, polisy ubezpieczeniowe, pisma z banków, ale też umowy konsumenckie i regulaminy” (Kimble, 2012, za: Piekot, Zarzeczny, Moroń, 2015: 100).

Idea, choć stosunkowo nowa, ma punkty wspólne z trzema różnymi tradycjami obecnymi w naukach humanistycznych: retoryczną, normatywną i socjologiczną. „Są to:

- koncepcja stylu niskiego i koncepcja jasności w retoryce²,
- zasady dobrego stylu opisane w polskiej normatywistyce,
- teoria kodów ograniczonego i rozwiniętego w koncepcji Basila Bernsteina” (Piekot, Maziarz, 2014: 311).

Na potrzeby niniejszego rozdziału Autorka przytoczy wskazówki drugiej z wymienionych tradycji, jako że wydają się najbliższe stylowi naukowemu³. Andrzej Markowski (2003) w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* opisał trzy zasady dobrego stylu, których powinien przestrzegać autor na etapie językowego kształtowania wypowiedzi: jasności, prostoty i zwięzłości.

Jasny styl to „takie ukształtowanie treści wypowiedzi, które zapewnia zrozumiałość tekstu dla odbiorcy” (Markowski, 2003: 1676), autor liczy się więc z możliwościami percepcyjnymi czytelnika i na tej podstawie wybiera środki

² Dla starożytnych „[w]ykroczeniem przeciwko jasności, przejrzystości czy czystości były »każda niejasność, używanie prowincjonalizmów bądź wyszukanych terminów, długi, wyszukany szyk, dwuznaczność gramatyczna, nadmierna zwięzłość«. Przywary te piętnują dziś zwolennicy *plain language*. Grzechem zawinionym przeciwko jasności jest trudność tekstu” (Lichański, 2007: 128, cyt. za: Piekot, Maziarz, 2014: 312).

³ Teoria kodu ograniczonego zakłada na przykład używanie krótkich, prostych zdań, trybu rozkazującego albo częstych zwrotów *per ty* (Piekot, Maziarz, 2014: 313). Teksty charakteryzuje zaś wysoki wskaźnik ekspresywności i emocjonalności. Wymienionych wymogów nie może spełnić dobry tekst naukowy. Koncepcja stylu niskiego w starożytnej retoryce również nie znajduje zastosowania w stylu naukowym.

językowe (dotyczy to zwłaszcza wyrazów trudnych i abstrakcyjnych). Andrzej Markowski wyróżnia też względną jasność każdego tekstu, zakładając, że ten sam tekst może być zrozumiały dla pewnego kręgu odbiorców (w naszym przypadku – badaczy tej samej dziedziny naukowej), a niejasny dla pozostałych użytkowników języka.

Druga cecha – prostota – jest przeciwieństwem ozdobności i zawłości wypowiedzi. W stylu prostym unikamy sformułowań pretensjonalnych (na przykład zbanalizowanych metafor) lub modnych, a dobieramy elementy leksykalne najbardziej naturalne dla danego typu wypowiedzi.

Zwiężłość stylu jest wreszcie przeciwstawiana rozwlekłości. Pozbawiamy wówczas tekst elementów zbędnych, które nie pełnią żadnej konkretnej funkcji (jak na przykład analityczne struktury językowe lub konstrukcje pleonastyczne). Każdy z trzech wymogów przekłada się na konkretne decyzje na poziomie językowego kształtowania tekstu, o czym będzie mowa szerzej w podrozdziale *Przykładowe ćwiczenia*.

Styl naukowy a prosty język

Mimo iż idea prostego języka narodziła się pierwotnie na gruncie komunikacji w stylu urzędowym, wydaje się uzasadnione odniesienie jej założeń do tekstów stylistycznie bliskich stylowi kancelaryjnemu, mianowicie tekstów naukowych. Po wstępnej, niejako podręcznikowej charakterystyce tego stylu, Autorka przedstawi możliwości zastosowania w nim zasad prostego języka.

Cechy stylu naukowego

Styl naukowy we współczesnej dydaktyce

We współczesnych tekstach dydaktycznych obecne są recepty na dobry tekst naukowy, niewspominające *expressis verbis* o prostym języku, ale wymieniające cechy zbieżne z jego postulatami: „Podstawowe cechy dobrego tekstu to kompletność, spójność, logika, adekwatność do tematu” (Świetlikowska, 2011: 185). Jak wspomina autorka artykułu o dobrym tekście naukowym, dodając uwagi o koherencji: „[n]ależy pamiętać, że akapity i rozdziały muszą się ze sobą łączyć, tak formalnie, jak i semantycznie. I to jest jedna z najważniejszych reguł pisania – musimy zadbać o spójność tekstu” (Świetlikowska, 2011: 186).

Przywołane uwagi odnoszące się do logiczności układu badaczka uzupełnia o naczelny postulat propagatorów idei prostego języka: „Wyrażanie myśli – zawsze jasno, jak najkrócej. Proszę zapamiętać zasadę: jeśli czytelnik czegoś nie

rozumie z tekstu, to nie jest jego wina, ale piszącego. To piszący musi się wypowiedzieć w taki sposób, by był zrozumiały” (Świetlikowska, 2011: 187). Wymienione w tym tekście cechy tekstu naukowego pokrywają się całkowicie z wyznacznikami prostego języka: „jednoznaczność (precyzja), zwięzłość, jasność i zrozumiałość, prostota” (Świetlikowska, 2011: 193). Ostatnim elementem jest wreszcie uwrażliwienie na odbiorcę – pamiętanie o czytelniku, jego wiedzy i kompetencji (Świetlikowska, 2011: 193), co również stanowi podstawę tworzenia tekstów w prostym języku.

W dydaktyce uniwersyteckiej wyróżnia się cztery główne cechy stylu naukowego, opisywane w podręcznikach do stylistyki (Zdunkiewicz-Jedynak, 2008: 128):

- abstrakcyjność,
- obiektywizm,
- logiczność,
- internacjonalność.

Pierwsza z nich, abstrakcyjność, wskazuje między innymi na nasycenie tekstów pojęciami (na przykład *moduł* albo *współczynnik*) oraz preferowanymi modelami słowotwórczymi (*-ość*, *-anie*, *-enie*, *-izm*). Charakterystycznym wykładnikiem jest tu obecność terminów naukowych (typu *asyndeton* bądź *asymptota*), a ich sugerowany procentowy udział w tekście naukowym szacuje się na 20-30% w stosunku do wszystkich użytych wyrazów (Zdunkiewicz-Jedynak, 2008: 129). Istotne z punktu widzenia naukowości tekstu staje się każdorazowe objaśnienie znaczeń użytych terminów tak, aby uniknąć nieścisłości bądź wieloznaczności.

Obiektywizm w tekstach naukowych jest równoznaczny z brakiem elementów nacechowanych ekspresywnie, a zarazem obecnością zdań bezosobowych, wyrażen modalnych czy sformułowań wyrażających postawę dystansu autora wobec treści (na przykład *można przypuszczać, że...*, *wydaje się, że...*).

Logiczność z kolei „znajduje wyraz w wyraźnej segmentacji tekstu, podkreślającej uporządkowany tok wykładu – podział na rozdziały, paragrafy, akapity, ostre rozgraniczenie tekstu podstawowego od pobocznego [...]” (Zdunkiewicz-Jedynak, 2008: 129). Wymieniona cecha dotyczy też spójności międzyzdaniowej – użycia wyrazów wskazujących na relacje (na przykład *również*, *a więc*, *jednak*) i elementów organizujących wypowiedź (*po pierwsze*, *przejdźmy do...*, *kończąc*).

Ostatnia z cech, internacjonalność, oznacza obecność licznych internacjonalizmów (por. *globalizacja*, ang. *globalization*, hiszp. *globalización*) oraz wyrazów obcych (na przykład *kompatybilny*) i zapożyczonych wyrażen-cytatów (na przykład *quod errat demonstrandum*). Podobnie jak w przypadku terminów naukowych sugerowana liczba zapożyczeń (głównie z języka łacińskiego, greckiego i angielskiego) szacowana jest na 30% leksyki tekstu naukowego.

Nawet po tak krótkiej charakterystyce stylu naukowego widać już, że nie wszystkie założenia prostej polszczyzny znajdują w nim zastosowanie, choćby postulat unikania wyrazów trudnych i rzeczowników abstrakcyjnych. Jeżeli jednak rozumieć abstrakcyjność jako cechę, która nakłada na tekst naukowy obowiązek objaśniania terminów i używania ich zgodnie ze znaczeniem, to stanowi ona spełnienie założeń precyzyjności i ścisłości prostego języka. Wydaje się ponadto, że cecha logiczności znajduje odzwierciedlenie w wymogach prostego języka (jasności dobrego stylu i uporządkowanego, klarownego układu treści). Obie cechy – logiczność i ścisłość – były wskazywane w historii polskiej humanistyki jako kluczowe dla zrozumiałości tekstów naukowych już na przełomie XIX i XX wieku.

Spuścizna Szkoły Lwowsko-Warszawskiej

Zapoczątkowana przez Kazimierza Twardowskiego pod koniec XIX wieku tak zwana Szkoła Lwowsko-Warszawska (SLW) skupiała wybitnych naukowców jak: Jan Łukasiewicz, Władysław Witwicki, Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Kotarbiński czy Władysław Tatarkiewicz. Była niezwykle ważnym w swoim czasie i wpływowym ośrodkiem myśli filozoficznej i logicznej. Chociaż rozkwit szkoły przypada na okres dwudziestolecia międzywojennego, to dzieło jej reprezentantów było kontynuowane po 1945 roku przez uczniów utożsamiających się z głównymi założeniami tej formacji intelektualnej (zalicza się do nich między innymi Izydorę Dąbmską czy Jerzego Pelca). SLW uznawana jest za jedno z najwybitniejszych w historii osiągnięć polskiej myśli (Będkowski, 2019: 89) i fenomen polskiej nauki.

Jednym z elementów spajających filozofów i logików należących do tej szkoły było określone stanowisko metodologiczne: „[d]ążenie do jasności myśli, precyzji i ścisłości w ich wyrażaniu oraz formułowania poprawnych uzasadnień głoszonych tez” (Będkowski, 2019: 89). Wspólnym mianownikiem tekstów tworzonych przez członków tej szkoły był nie zakres tematyczny, lecz właśnie jasny sposób formułowania myśli, stąd zostali nazwani „jasnościowcami”, a spuścizna szkoły wykracza czasowo daleko poza wskazywane zazwyczaj ramy. Jak opisywał Kazimierz Twardowski:

Zasadnicza cecha charakterystyczna tej Szkoły tkwi w dziedzinie formalno-metodologicznej: polega mianowicie na dążeniu do możliwie największej precyzji i ścisłości w myśleniu i wyrażaniu myśli, jak również na możliwie wyczerpującym uzasadnieniu tego, co się głosi, oraz na poprawności dowodu (Twardowski, 2014: 47-48, cyt. za: Będkowski, 2019: 89).

Wspólny język naukowy i sposób filozofowania łączył więc badaczy z odległych, wydawałoby się, dziedzin humanistyki, od teoretyków sztuki po psychologów i logików. Postulowana kultura logiczna miała być w założeniu charakterystyczna dla każdego wykształconego człowieka. Sam założyciel szkoły wcielał te ideały w życie; jego znany w środowisku styl pracy z uczniami przyciągał licznych chętnych do słuchania wykładów, w trakcie których filozof objaśniał skomplikowane zagadnienia w przejrzysty sposób⁴.

Wkrótce wizytówką szkoły stały się właśnie jasność wywodu (jego prostota i przystępność) oraz ścisłość, rozumiana jako precyzja w używaniu terminologii, jednoznaczność opisu. Swoistym manifestem stylistycznym jest artykuł Twardowskiego *O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym* (1919), zawierający między innymi spostrzeżenia na temat trudnego języka filozofii niemieckiej. Autor odrzucał przy tym przekonanie, jakoby to, co niejasne (w stylu wypowiedzi), miało być głębokie (pod względem myśli) – uznawał to za błąd logiczny, wskazując jednocześnie, że właściwie nie ma zagadnień filozoficznych, o których nie można by pisać w sposób jasny. Twardowski pisał więc o innej zależności: kto jasno myśli, ten jasno pisze, podkreślając tym samym wagę pewnego uporządkowania intelektu (por. Będkowski, 2019: 91).

Aby przyjrzeć się konkretnym zabiegom językowym spełniającym wymogi metodologiczne SLW, warto przywołać artykuł Marii Rzeuskiej (1969), która pokusiła się o analizę języka Twardowskiego w jednym z jego prac. Autorka wymieniła następujące cechy stylistyczne, obecne w tekście:

- „prostotę (brak silenia się na ekspresję związaną ze stylizacją tekstu),
- rzeczowość (trzymanie się tematu),
- uporządkowanie składni («nawet przy dłuższych okresach»),
- następstwo wątków poddane logice (nie zaś efektowi retorycznemu, perswazyjnemu czy artystycznemu),
- precyzję w doborze słów,
- odwoływanie się do »faktów potocznego życia«,
- używanie słów zwykłych, powszechnych i zrozumiałych,
- brak spekulacji metafizycznych, zdrowy rozsądek, językowy kontakt z doświadczeniem każdego człowieka, odwoływanie się do jego wiedzy i doświadczenia,
- nieustanne liczenie się z czytelnikiem, postawa ta powoduje, że wypowiedzi sprawiają wrażenie bardziej mówionych niż pisanych,

⁴ Jak wspominał jego uczeń, Władysław Witwicki, „[z]araz zaczęły po mieście krążyć niewiarygodne pogłoski, że na tych wykładach i ćwiczeniach można wszystko rozumieć, o czym się tam słyszy i mówi. Nie ma żadnego bujania i żargonu wtajemniczonych. Każdy wyraz się objaśnia i zawsze wiadomo, o co chodzi, choćby szło o zagadnienia trudne i niepopularne. To ścierało na jego wykłady tłumy coraz większe” (Witwicki, 1982: 269-270, cyt. za: Będkowski, 2019: 90).

- pokrewieństwo z typem rozumowania i filozofowania sokratycznego” (cyt. za: Będkowski, 2019: 93-94).

Cechy języka „jasnościowców” można, jak się wydaje, uznać bez nadużyć za zbieżne z postulatami prostego języka formułowanymi współcześnie⁵. Pozostają jednocześnie aktualne w odniesieniu do tworzonych obecnie tekstów naukowych.

Dlaczego styl naukowy potrzebuje prostego języka?

Nie jest zamierzeniem Autorki niniejszego rozdziału modyfikacja założeń dydaktycznych odnoszących się do stylu naukowego, obecnych przecież od lat w podręcznikach i wszelkiego rodzaju artykułach poradnikowych. Jej cel natomiast sprowadza się do zaproponowania przesunięcia punktu ciężkości w dydaktyce poświęconej stylowi naukowemu. Wiele wskazuje na to, że trafne są spostrzeżenia Jerzego Pelca odnośnie do tekstów naukowych w humanistyce przełomu XX i XXI wieku: panuje w nich swoista moda na mętność (Pelc, 2000: 337, cyt. za: Będkowski, 2019: 103). Naukowość tekstu według tego sposobu myślenia wiąże się ze skomplikowaniem językowym tekstu, a wyrafinowanie mierzy się zawilóścią myśli. Tym samym diagnozy Twardowskiego i wpływu filozofii niemieckiej na przełomie wieków XIX i XX okazują się wciąż aktualne.

Jak zauważa Marcin Będkowski (2019: 102), „[t]ypowe diagnozy przemawiające za potrzebą upraszczania języka w instytucjach publicznych – dotyczące na przykład natłoku informacji – znajdują zastosowanie także w języku naukowym”. Humanistyczne teksty naukowe nierzadko charakteryzują się również rozwlekłością, ich język bywa niezrozumiały, a sposób rozumowania zawilý i daleki od logiczności. Zarzuca im się zbytnią komplikację struktur językowych (na przykład nagromadzenie zdań wielokrotnie złożonych, skomplikowanych składniowo, wielopiętrowe struktury dopełniaczowe⁶, grupy imienne⁷), wielosłowie (między innymi w postaci wyrażen redundantnych, struktur analitycznych) i brak precyzji (dwuznaczność semantyczną w terminologii). Są często przesyczone terminami naukowymi i zapożyczeniami oraz wyrażeniami, które choć brzmią

⁵ Por. model polskiej wersji prostego języka i cztery jej cechy:

- „konkretność (w opozycji do abstrakcyjności),
- używanie wyrazów o wysokiej frekwencji (w opozycji do wyrazów rzadkich),
- *ordo naturalis* w składni (w opozycji do szyku nacechowanego),
- krótkość zdań w opozycji do rozwlekłości” (Piekot, Maziarz, 2014: 313).

⁶ Na przykład: *podczas przebiegu ustalania sposobów realizacji projektu*.

⁷ Por. „Przejdźmy do składni – w tym wypadku szczególnie istotna jest tendencja do jej nominalizacji. Polega ona na zastępowaniu zdań podrzędnych grupami imiennymi, w ten sposób realizuje się w tekście tendencja do obiektywizacji myślenia” (Gajda, 1990: 88, cyt. za: Będkowski, 2019: 97).

naukowo i mają obiektywizować wypowiedź, to w rezultacie przesądzą o jej niekomunikatywności. Wymienione uwagi dotyczą w dużej mierze tekstów naukowych pisanych przez studentów, dlatego też przykłady ćwiczeń zostały przygotowane na podstawie fragmentów prac licencjackich i magisterskich.

Styl naukowy potrzebuje zatem prostego języka, choć jednocześnie należy zastrzec, że nie wszystkie cechy prostej polszczyzny znajdują zastosowanie w stylu naukowym, jak wspomniany wymóg używania jedynie słów prostych czy zakładana zrozumiałość dla każdego odbiorcy (teksty naukowe są skierowane do odbiorcy mającego określone kompetencje).

Przykładowe ćwiczenia

Wymienione w poprzednich podrozdziałach punkty zbieżne założeń prostego języka (polskiego modelu *plain language*), zasad dobrego stylu i cech stylu naukowego (jak na przykład ścisłość i logiczność) mają przełożenie na dobór określonych środków językowych. Zalecenia dotyczące tych trzech płaszczyzn odnoszą się do dwóch poziomów językowych: leksykalnego i składniowego⁸. Autorka posłuży się obserwacjami Tomasza Piekota i Marka Maziarza (2014: 312), którzy wskazali, jakie wytyczne dobrego stylu pokrywają się z założeniami prostej polszczyzny; wymieni jednak tylko te zalecenia, które dotyczą jednocześnie stylu naukowego. I tak w zakresie doboru wyrazów (słownictwa) najważniejsze wydaje się używanie wyrazów znanych odbiorcy (postulat jasności), natomiast w warstwie składniowej są to następujące elementy:

- dostosowywanie złożoności składniowej do możliwości percepcyjnych czytelnika (jasność),
- stosowanie szyku neutralnego (jasność),
- stosowanie prostej składni (prostota),
- unikanie analitycznych struktur językowych (zwięzłość).

Zaproponowane ćwiczenia będą uwzględniały podział na słownictwo i składnię oraz omówione zalecenia językowe. Autorka opracowała zadania, korzystając z własnej praktyki nauczycielskiej (obejmującej między innymi prowadzenie zajęć ze stylistyki praktycznej dla studentów filologii polskiej oraz włoskiej)⁹.

⁸ Por. też: „wyniki badań nad rozumieniem tekstów potwierdzają teoretyczną hipotezę, że o trudności języka danego tekstu decyduje albo jego składnia, albo jego słownictwo, albo jedno i drugie łącznie” (Pisarek, 1969, cyt. za: Będkowski, 2019: 96).

⁹ Por. model upraszczania języka opracowywany od 2010 roku przez Pracownię Prostej Polszczyzny na Uniwersytecie Wrocławskim. Transformacje tekstowe są przeprowadzane według niego na czterech poziomach: struktury tekstu (transformacje kompozycyjne), doboru słownictwa (transformacje leksykalne), budowy zdań (transformacje składniowe) oraz relacji nadawczo-odbiorczych (transformacje interpersonalne) (Piekot i in., 2015: 110).

Słownictwo

W pierwszej części – leksykalnej – znajdują się ćwiczenia usuwające pleonazmy i tautologie (1), skracające wyrażenia analityczne (2) oraz poprawiające zapożyczone wyrażenia (3). Tak jak w przypadku tekstów urzędowych, istotne jest usuwanie słów potencjalnie trudnych bez utraty sensu lub zastępowanie ich popularniejszymi synonimami. W zależności od tematyki tekstu naukowego ważne jest używanie prostszych odpowiedników części terminologii¹⁰.

1. Popraw wyrażenia redundantne (pleonazmy i tautologie):

wzajemna kooperacja –	moralno-etyczny –
najbardziej optymalny –	kontynuować dalej –
skuteczny i efektywny –	geneza powstania –
dalszy wzrost –	ściśle sprecyzować –

2. Zamień poniższe analityzmy leksykalne na ich jednowyrazowe odpowiedniki:

przeprowadzić analizę –	ulec pogorszeniu –
dokonywać uzupełnień –	podjąć próbę –
mieć możliwość –	zachodzi konieczność –
przeprowadzać proces weryfikacji –	w procedurze –

3. Popraw błędnie zapożyczone wyrażenia:

*wydaje się być –	*pod rząd –
*w nawiązaniu do –	*za wyjątkiem –
*odnośnie czegoś –	*adresować problem –
*nie w 1970, a w 1972 roku –	* póki co –

Składnia

Drugi rodzaj ćwiczeń ma na celu uproszczenie tekstu pod względem składniowym. Istotne będzie tutaj, aby przywrócić naturalny szyk SPA (4) (uporządkowanie elementów struktury predykatowo-argumentowej do diatezy naturalnej), zwiększyć spójność tekstu, między innymi poprzez użycie wyrazów spajających i przywrócenie logiczności układu (5), jak również uprościć składnię niejasnych zdań (6) i skrócić tekst bez zmiany treści (7). Wydaje się również

¹⁰ Por. urzędowe: *aktualnie noszone nazwisko – obecne nazwisko; związek małżeński – małżeństwo* (Piekot i in., 2015: 112).

ważne, aby częściowo ograniczyć gerundia (*wykonanie, sporządzenie*) oraz imiesłowy (*przedstawiający*) na rzecz form osobowych czasownika (*który sporządził, który przedstawia*)¹¹ i wprowadzić depasywizację zdań¹². W tej części Autorka proponuje również, by zamieścić ćwiczenia, które znoszą semantyczną redundancję dłuższych fragmentów tekstu i zwiększają tym samym przejrzystość składniową całości (8). Ważne będzie wreszcie usuwanie z tekstu naukowego kolokwializmów, mylnie niekiedy utożsamianych z prostym językiem (9).

4. Uprość pod względem składni poniższe zdanie (i przywróć naturalny szyk SPA), zachowując pierwotną treść:

Niepokojącą zmianę społeczną w Szwecji (wzrost znaczenia politycznego i społecznego radykalnej populistycznej partii Szwedzcy Demokraci) oraz strategię przeciwdziałania dalszemu wzrostowi jej znaczenia w wielokulturowej Szwecji przedstawiła dr Ewa Kowalska¹³.

5. Uprość poniższy tekst, zwiększając jego spójność:

Można sobie wyobrazić, że wraz ze zmniejszaniem się wielkości agencji (a przeważnie więc wraz ze zmniejszaniem się budżetów reklamowych) estetyka schodzi na dalszy plan. Pogardzane przez kreatywnych drukarnie produkują reklamy jeszcze bardziej nastawione na sprzedaż, estetyka odgrywa co najwyżej rolę poboczną. Niektóre reklamy, zazwyczaj te tworzone przez najlepszych specjalistów, dysponujących znacznymi budżetami, mogą upodabniać się do sztuki¹⁴.

6. Poniższy fragment jest niejasny. Uprość go:

Zbitki wyrazowe (w reklamach lekarstw), należące do grupy wyrażen składniowych, charakteryzują się przewagą zdań wykrzyknikowych i pytajnych. Wykazują też największe skupienie werbalnych środków perswazji, już w sa-

¹¹ Oczywiście nie chodzi o całkowite usunięcie gerundiów i imiesłowów, co jest jednak sugerowane w tekstach urzędowych (zob. Piekot i in., 2015: 112).

¹² Por. urzędowe: *osoba, dla której dowód zostanie wydany – osoba, która otrzyma dowód* (Piekot i in., 2015: 113).

¹³ Dla przykładu: *Doktor Ewa Kowalska przedstawiła niepokojącą zmianę społeczną w Szwecji – wzrost znaczenia politycznego i społecznego radykalnej populistycznej partii Szwedzcy Demokraci. Prelegentka zaproponowała strategię przeciwdziałania temu wzrostowi w wielokulturowej Szwecji.*

¹⁴ Na przykład: *Wraz ze zmniejszaniem się wielkości agencji (i tym samym budżetów reklamowych) estetyka schodzi na dalszy plan. Drukarnie, nastawione na masową sprzedaż i przez to pogardzane przez kreatywnych, produkują reklamy, w których estetyka odgrywa co najwyżej rolę poboczną. Tymczasem niektóre z nich, zazwyczaj te tworzone przez najlepszych specjalistów, dysponujących znacznymi budżetami, mogą upodabniać się do sztuki.*

mej nazwie konkretnego lekarstwa. Dużą rolę odgrywają też (podobnie jak w hasłach typowo leksykalnych) językowe gry słowne¹⁵.

7. Skróć poniższy fragment, upraszczając jego składnię:

Faktem jest, że większość telewizyjnych, przeciętnych odbiorców polskich reklam, jest w stanie powtórzyć ich treść niemalże w całości, bezbłędnie. Właśnie dlatego należy wysnuć wniosek, że, poprzez stylistyczne zabiegi języka, reklamy mocno utrwaliły się w świadomości odbiorców, stając się doskonałym przykładem perswazyjnych zabiegów językowych dzisiejszych mediów¹⁶.

8. Usuń z poniższych tekstów zdania bądź krótsze fragmenty semantycznie puste (powtarzające treść bądź zawierające ogólnikowe stwierdzenia):

a) Czym jest język? Język to wedle Witolda Doroszewskiego system znaków, w którego skład wchodzi gramatyka i słownictwo, a który służy do porozumiewania się. Wydaje mi się, że ta definicja jest jak najbardziej słuszną. Zgadzam się z pojmowaniem języka w taki sposób, jaki prezentuje Doroszewski¹⁷.

b) W języku modowym nadawca staje się profesjonalistą, a sam język służy jako pewnego rodzaju narzędzie, za pomocą którego można poznać świat i otaczającą rzeczywistość. Język jest wytworem człowieka¹⁸.

9. Prosty język w stylu naukowym to nie jest język potoczny. Zredaguj ten fragment, usuwając z niego kolokwializmy.

a) Bazując na pytaniu czwartym, czyli na zawodzie, przed szereg wysuwa się grupa studentów, czyli wniosek jest jeden – mianowicie, iż grupa interesująca się mangą edukuje się i nie poprzestaje na szkole ponadgimnazjalnej. Jak się okazuje, znaczna mniejszość jednak edukuje się w kierunku związanym z krajami wschodnimi lub japonistyką, gdzie można było się spodziewać, iż mangowcy będą chcieli udać się na studia związane z zainteresowaniem japońskim komiksem, a także krajem, z którego pochodzi¹⁹.

¹⁵ Przykładem: *Pod względem składniowym reklamy lekarstw charakteryzują się przewagą zdań wykrzyknikowych i pytajnych; dużą rolę odgrywają też językowe gry słowne, pełniące funkcje nakłaniające. Perswazyjne są również same nazwy lekarstw, na przykład...*

¹⁶ Dla przykładu: *Większość przeciętnych odbiorców polskich reklam telewizyjnych jest w stanie powtórzyć ich treść niemalże w całości, bezbłędnie. Widać więc, że reklamy utrwalały się w świadomości odbiorców, do czego przyczyniają się stylistyczne zabiegi języka. Slogany stają się tym samym doskonałym przykładem perswazyjnych środków językowych dzisiejszych mediów.*

¹⁷ Należy usunąć ostatnie zdanie.

¹⁸ Należy usunąć ostatnie zdanie.

¹⁹ Na przykład: *Analizując odpowiedzi na pytanie dotyczące wykonywanego zawodu (pytanie czwarte), widzimy, że największa grupa respondentów to studenci, co oznacza, że mangowcy edukują się i nie poprzestają na szkole ponadgimnazjalnej. Jak się okazuje, wbrew temu, czego można byłoby się spodziewać, znaczna mniejszość kształci się w kierunku związanym z krajami wschodnimi lub japonistyką.*

- b) Ku mojemu zaskoczeniu „mangowiec” pojawiło się tylko trzy razy w odpowiedziach na to pytanie. Sądziłam, iż jest to bardziej powszechne określenie, jednakże się myliłam²⁰.

Podsumowanie

Idea prostego języka, pomimo niekwestionowanych zalet, może również stać się źródłem pewnego zagrożenia. Dopasowując za wszelką cenę tekst do odbiorcy, zwalniamy go tym samym z podnoszenia kompetencji językowych²¹. Zmieniamy jednocześnie dotychczasowe praktyki kulturalnojęzykowe, których celem było zwiększanie świadomości językowej Polaków, podnoszenie ich wiedzy na temat języka. Wydaje się to szczególnie istotne z punktu widzenia tekstów naukowych, które z natury mają podnosić kompetencje czytelnika (także językowe) i poszerzać jego wiedzę.

Oddzielną kwestią jest również intuicyjność zaleceń prostego języka – badacze wskazywali na brak empirycznej weryfikacji jego komunikatywności (por. Piekot, Maziarz, 2014: 321), czyniąc zasady prostej polszczyzny oparte w dużej mierze na wyczuciu językowym.

Nie odrzucając przytoczonych uwag, warto jednak skoncentrować się na tym, co możemy zyskać w dydaktyce, jeśli zastosujemy zalecenia prostej polszczyzny: niewątpliwie zwiększy się przejrzystość studenckich prac naukowych i jednocześnie polepszy się zrozumienie czytanych przez studentów tekstów.

Bibliografia

- Będkowski, M. (2019). „Jasnościowcy”. O stylu naukowym Szkoły Lwowsko-Warszawskiej z perspektywy idei prostego języka (rekonesans). *Oblicza Komunikacji*, 11, s. 87-106.
- Gajda, S. (1990). *Współczesna polszczyzna naukowa. Język czy żargon?*. Opole: Instytut Śląski.
- Kimble, J. (2012). *Writing for dollars, writing to please. The case for plain language in business, government, and law*. Durham: Carolina Academic Press.

²⁰ Dla przykładu: *Wbrew oczekiwaniom słowo „mangowiec” pojawiło się tylko trzy razy w odpowiedziach na to pytanie.*

²¹ Por. „Prosty język to ruch społeczny, który koncentruje się zatem na poprawieniu kompetencji elit (nadawców tekstów publicznych), a nie na reedukacji słabiej wykształconych warstw społeczeństwa” (Piekot, Maziarz, 2014: 311).

- Kłosińska, K. (2017). O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny – dwadzieścia lat później. W: K. Kłosińska, R. Zimny (red.). *Przyszłość polszczyzny – polszczyzna przyszłości* (s. 36-47). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Lichański, J.Z. (2007). *Retoryka. Od renesansu do współczesności – tradycja i innowacja*. Warszawa: DiG.
- Mamet, P. (2008). Czy język specjalistyczny musi być trudny? Próba adaptacji założeń Plain English Campaign do tekstów w języku polskim. W: Ł. Karpiński (red.). *Kulturowy i leksykograficzny obraz języków specjalistycznych*. T. 8. *Języki specjalistyczne* (s. 49-62). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Markowski, A. (2003). *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: WN PWN.
- Pelc, J. (2000). Posłowie. W: J. Pelc (red.). *Język współczesnej humanistyki* (s. 337). Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Piekot, T., Maziarz, M. (2014). Styl „plain language” i przystępność języka publicznego jako nowy kierunek w polskiej polityce językowej. *Język a Kultura*, 24, s. 307-324.
- Piekot, T., Zarzeczny, G., Moroń, E. (2015). Upraszczenie tekstu użytkowego jako (współ)działanie. Perspektywa prostej polszczyzny. W: S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot (red.). *Działania na tekście. Przekład – redagowanie – ilustrowanie* (s. 99-116). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pisarek, W. (1969). Jak mierzyć zrozumiałość tekstu?. *Zeszyty Prasoznawcze*, 4, s. 35-48.
- Prosto i Kropka. *Deklaracja prostego języka*. Fundusze Europejskie, <https://www.fundusze.europiejskie.gov.pl/media/103064/deklaracja.pdf> (dostęp: 28.03.2022).
- Public Law 111-274. 124 Stat. 2861. 13.10.2010. 111th Congress, <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-111publ274/pdf/PLAW-111publ274.pdf> (dostęp: 28.03.2022).
- Rzeuska, M. (1969). O języku, stylu i polszczyźnie filozofów szkoły Twardowskiego. *Rozprawy Filozoficzne. Prace Wydziału Filologiczno-Filozoficznego Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, XXI(2), s. 313-333.
- Świetlikowska, J. (2011). Dobry tekst naukowy. *Studia z Teorii Wychowania: Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, 2/1(2), s. 172-193.
- Twardowski, K. (1919). O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym, *Ruch Filozoficzny*, 5(2), s. 25-27.
- Twardowski, K. (2014). Autobiografia [5]. W: J. Jadacki, A. Brożek (red.). *Twardowski. Myśl, mowa, czyn*. Cz. 2 (s. 47-48). Warszawa: WN Semper.
- Witwicki, W. (1982). Kazimierz Twardowski. W: A. Nowicki (red.). *Witwicki* (s. 269-270). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. (2008). *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa: WN PWN.

Rozdział 4

Język obcy zawodowy na poziomie B1, B2 w szkole średniej zawodowej – problemy i wyzwania

Małgorzata Filipkowska-Świeca

Katowickie Centrum Edukacji Zawodowej –
Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego

Wprowadzenie

Od czasu wprowadzenia nowej podstawy programowej w szkołach średnich technicznych obowiązkowym przedmiotem stał się język obcy zawodowy, w związku z czym zwiększyło się zapotrzebowanie na prowadzenie zajęć w wielu językach w technikach i szkołach branżowych.

Nauczyciele języków obcych (głównie jest to język angielski) muszą się zmierzyć z wieloma problemami, wynikającymi z faktu, że to właśnie oni, a nie nauczyciele przedmiotów zawodowych, uczą języka obcego zawodowego, począwszy od zupełnie nowych dla nich treści programowych, a skończywszy na realiach, w których dany nauczyciel staje przed koniecznością uczenia kilku języków.

Zgodnie z nową podstawą programową od roku 2019 język obcy zawodowy stał się częścią kwalifikacji, czyli jego elementy znajdują się na egzaminie zawodowym. Wzrasta przez to waga tego przedmiotu, ale jednocześnie wiąże się to z poważnym wyzwaniem dla uczących, tym bardziej że uczniowie znajdują się na bardzo różnych poziomach językowych, co dodatkowo utrudnia pracę z już wymagającym językiem specjalistycznym.

Problemy i wyzwania w zakresie nauczania języka obcego zawodowego

Pierwszym problemem, z jakim musi się zmierzyć nauczyciel przedmiotu stanowiącego swego rodzaju hybrydę między przedmiotem zawodowym a językiem obcym, jest program nauczania. W nowej podstawie programowej język obcy zawodowy stał się częścią egzaminu kwalifikacyjnego – w programie nauczania danego zawodu w przedmiocie język obcy zawodowy ujęto informacje, że uczeń posługuje się językiem w pewnych sytuacjach branżowych, jak na przykład rozmowa kwalifikacyjna, rozmowa z kontrahentem, czytanie instrukcji, pisanie listu, jednak nie sprecyzowano szczegółowych wytycznych dotyczących zakresu wymaganego słownictwa. Choć dokładnie opisano same wymagania, to jednak, tak naprawdę, nauczyciel musi sam wybrać określone tematy i słownictwo doń przynależne, odwołując się do całego programu nauczania.

Dobrze zobrazuje to przykład zaczerpnięty z materiału nauczania zawodu technik przemysłu mody (rysunek 4.1). Pokazuje on, jak obszerne są wymagania dla przedmiotu i jak wiele umiejętności uczeń musi opanować. Natomiast nie dowiemy się z tego dokumentu, jakiego zakresu słownictwo jest w kształceniu wymagane. Aby ułożyć zgodny z podstawą programową rozkład materiału, nauczyciel musi bardzo wnikliwie przyjrzeć się podstawie programowej z wszystkich przedmiotów wchodzących w skład danego zawodu i sam zdecydować, jakie dokładnie treści zrealizuje z uczniami.

Na zamieszczonym rysunku 4.1 przedstawione są tylko cele ogólne, które zawierają bardzo obszerny zakres wymagań umiejętności, które nauczyciel zostaje zobowiązany utrwalić z uczniami. Wśród wymaganych umiejętności znajdują się biernie, jak czytanie, słuchanie ze zrozumieniem, a zarazem czynne – mówienie i pisanie. Warto podkreślić, że cele obejmują nie tylko posługiwanie się językiem obcym zawodowym, lecz również językiem szeroko rozumianego biznesu, na przykład negocjowanie warunków pracy lub porozumiewanie się w środowisku pracy w języku obcym. Cele ogólne doprecyzowane są przez wymagania szczegółowe, które okazują się na tyle obszerne, że wraz z omówieniem przekroczyłyby ramy niniejszego opracowania. Warto jednak wspomnieć, że jest to tabelka mieszcząca się na czterech stronach A4. Niestety wśród dokładnie rozpisanych wymagań, jak na przykład „rozpoznać środki językowe umożliwiające realizację czynności zawodowych w zakresie procesów i procedur związanych z realizacją zadań zawodowych” lub „przeprowadzić proste negocjacje związane z czynnościami zawodowymi” (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2019), nie znajdziemy dokładnych wytycznych na temat słownictwa, które obowiązuje w tym zakresie – o tym nauczyciel musi samodzielnie zdecydować. Co zrozumiałe, odpowiedzialny nauczyciel języka obcego, pozostając specjalistą w swojej dziedzi-

nie, korzysta ze wsparcia i konsultuje się z nauczycielami przedmiotów zawodowych – wymagana jest tu bardzo ścisła współpraca zespołowa.

Język obcy w branży odzieżowej

Cele ogólne przedmiotu:

1. Nabycie umiejętności posługiwania się obcojęzyczną terminologią zawodową dotyczącą procesu wytwarzania wyrobów odzieżowych.
2. Kształtowanie umiejętności porozumiewania się językiem obcym zawodowym w środowisku pracy.
3. Kształtowanie postaw i świadomości zawodowej.

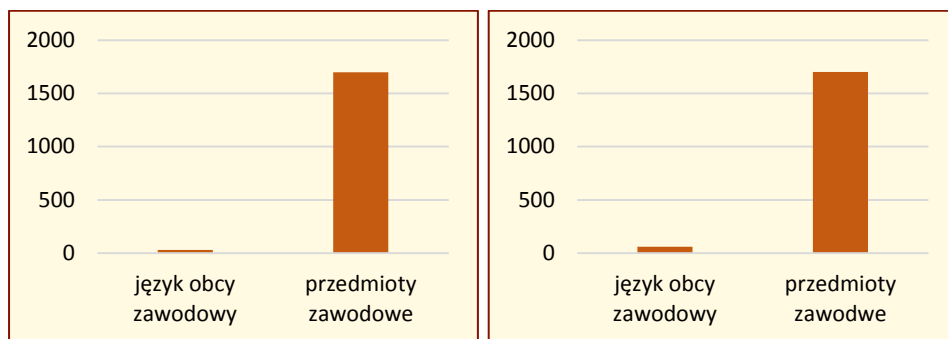
Cele operacyjne:

1. Posługiwać się obcojęzyczną terminologią zawodową dotyczącą procesu wytwarzania wyrobów odzieżowych.
2. Prowadzić rozmowę na temat wysłuchanego tekstu dotyczącego trendów w modzie.
3. Czytać i tłumaczyć korespondencję otrzymywaną za pomocą poczty elektronicznej.
4. Określać w języku obcym czynności związane z wytwarzaniem wyrobów odzieżowych.
5. Posługiwać się językiem obcym w zakresie wspomagającym wykonywanie zadań zawodowych.
6. Stosować obcojęzyczne zwroty grzecznościowe w środowisku pracy.
7. Tłumaczyć na język obcy, z zachowaniem podstawowych zasad gramatyki i ortografii, teksty zawodowe napisane w języku polskim.
8. Tłumaczyć korespondencję obcojęzyczną dotyczącą wyrobu odzieżowego zamówionego przez klienta.
9. Czytać obcojęzyczne instrukcje dotyczące zasad obsługi maszyn szwalniczych i urządzeń odzieżowych.
10. Redagować notatkę w języku obcym z tekstu zawodowego słuchanego i czytanego.
11. Porozumiewać się z uczestnikami procesu pracy w języku obcym, wykorzystując słownictwo zawodowe.
12. Przekazywać w języku obcym informacje dotyczące wykonywanych czynności zawodowych.
13. Korzystać z obcojęzycznych zasobów internetu dotyczących projektowania i wykonywania wyrobów odzieżowych.
14. Korzystać z obcojęzycznej dokumentacji techniczno-technologicznej.
15. Przeprowadzać rozmowę w języku obcym dotyczącą realizowanych zadań.
16. Negocjować warunki pracy w języku obcym.
17. Dokonywać analizy informacji opracowanych w języku obcym dotyczących procesu produkcji wyrobów odzieżowych.
18. Czytać i tłumaczyć obcojęzyczne teksty dotyczące zasady działania oraz obsługi maszyn szwalniczych.
19. Odczytywać zamieszczone na etykietach wyrobów odzieżowych informacje w języku obcym.
20. Wyrażać swoje opinie dotyczące wykonywania czynności zawodowych.
21. Słuchać ze zrozumieniem wypowiedzi w języku obcym współpracowników zgodnie z zasadami aktywnego słuchania.
22. Porozumieć się z zespołem współpracowników w języku obcym zawodowym.
23. Korzystać z obcojęzycznych portali internetowych

Rysunek 4.1. Cele ogólne przedmiotu język obcy w branży odzieżowej

Źródło: Ośrodek Rozwoju Edukacji (2019).

Kolejne wyzwanie, z którym musi się mierzyć nauczyciel języka obcego zawodowego, to fakt, że tak obszerny program nauczania jest realizowany na ledwie 30 bądź 60 godzinach lekcyjnych, w ramach nauczania w klasie pierwszej, drugiej, trzeciej lub czwartej. W przypadku 30 godzin przekłada się to na jedną godzinę tygodniowo w cyklu kształcenia. Wykresy ujęte na rysunku 4.2 pokazują stosunek liczby godzin języka obcego zawodowego do innych przedmiotów zawodowych w opcji 30 (wykres lewy) lub 60 godzin (wykres prawy).



Rysunek 4.2. Stosunek liczby godzin języka obcego do innych przedmiotów zawodowych

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z rysunku 4.2, język obcy zawodowy obejmuje zaledwie 2 lub 4% godzin przeznaczonych ogółem na przedmioty zawodowe – a przez ten czas nauczyciele zobowiązani są do nauczenia wszystkich wymienionych umiejętności w oparciu o zakres materiału wdrażany na przedmiotach zawodowych, przy czym należy je zrealizować w języku obcym. Szczególnie od momentu włączenia zakresu przedmiotu język obcy zawodowy do egzaminu zawodowego rodzi to duże frustracje i okazuje się dużym wyzwaniem dydaktycznym.

Nauczyciele uczący języków obcych zawodowych mierzą się z kolejnym problemem, jakim jest niedostatek materiałów edukacyjnych. Ci sami nauczyciele (jak już wspomniano, są to głównie angliści) do tej pory mieli niezwykle szeroki wybór materiałów edukacyjnych: podręczników, czasopism poświęconych uczeniu języka obcego, wyjątkowo obszerne zasoby tych materiałów w sieci, w formie elektronicznej lub do druku, a potrzebom dydaktycznym ochno odpowiadały wydawnictwa, dostarczając gotowe do użycia treści. Po zmianach jednak ci sami uczący stanęli przed wyzwaniem pozyskania adekwatnych materiałów dydaktycznych, spełniających wyśrubowane kryteria egzaminu zawodowego. Zadaniu temu nie sprzyja brak odpowiednich publikacji – choć część wydawnictwa ma w swojej ofercie podręczniki do nauczania języka obcego zawodowego, to

jednak nie uwzględnia to wszystkich nauczanych przedmiotów. Dla przykładu, wydawnictwo Egis na swojej stronie zamieściło informację: „Seria Career Paths obejmująca podręczniki do języka angielskiego zawodowego liczy już 100 tytułów!” (Egis, b.r.), a tymczasem *Informator o zawodach szkolnictwa branżowego* (Magnowski, 2021) wymienia ich aż 220. Nie inaczej sytuacja wygląda w innych oficynach wydawniczych. Tym samym nie wszystkie zawody uczone w polskich szkołach zawodowych (zarówno na poziomie szkoły średniej – technikum, jak i branżowej) doczekały się publikacji w postaci podręcznika do języka obcego zawodowego. Problem tkwi nie tylko w braku podręczników, ale również w ich nieadekwatności do poziomu uczniów. Jak już wspomniano, język obcy zawodowy uczone jest na różnych poziomach – to od dyrekcji szkoły zależy, w którym roku szkolnego nauczania ten przedmiot znajdzie się w planie. Kompetencje językowe uczniów klasy pierwszej i czwartej są nieporównywalne. Nawet jeżeli wybrany podręcznik sprawdzi się w jednym zespole, to w następnym roku już nie będzie się odpowiadał potrzebom dydaktycznym.

Brak właściwych pomocy do nauczania wiąże się z koniecznością ciągłego poszukiwania i przygotowywania nowych, dostosowanych do grupy klasowej, ich poziomu językowego i zawodowego materiałów lekcyjnych. Bardzo często przygotowane treści, ćwiczenia, teksty, prezentacje, filmy i tym podobne nie nadają się do użytku ze względu na fakt, że grupa jest absolutnie początkująca zawodowo – klasa pierwsza o swoim zawodzie wie stosunkowo niewiele.

Kolejny problem w zakresie nauki języka obcego zawodowego stanowi nierówny poziom językowy uczniów. Nie chodzi tylko o indywidualne zróżnicowanie kompetencji wśród uczniów (co pojawia się każdym przedmiocie), ale o wspomniany już fakt, że język obcy zawodowy nauczany jest na różnych poziomach (od klasy pierwszej do czwartej szkoły średniej). Autorka tego tekstu sama mierzy się z tym problemem, uczy trudnego języka w zawodzie technik realizacji nagłośnień w klasie pierwszej, w której uczniowie nie dość, że nie osiągnęli jeszcze odpowiedniej biegłości językowej, to – co szczególnie dotkliwie – nie posiadają odpowiednich kompetencji zawodowych. Nie rozumieją czasem trudnych treści w żargonie językowym, nie mają merytorycznych podstaw, a ponadto nauczyciel nie może się oprzeć na ich doświadczeniu i umiejętnościach zawodowych, co bardzo ułatwia pracę w klasach starszych. Niezwykle trudno mówi się, czyta się teksty, ogląda filmy i tworzy własne teksty z uczniami, którzy nie opanowali jeszcze podstaw swojego zawodu. O ile nie jest to do kuczliwe w przypadku zawodów takich jak technik przemysłu mody – nazwy ubrań, części ubrań, rodzaje wzorów i materiałów są znajome raczej wszystkim; podobnie technik architektury krajobrazu – same treści zawodowe są na poziomie merytoryki raczej zrozumiałe nawet dla początkującego, o tyle w profesjach

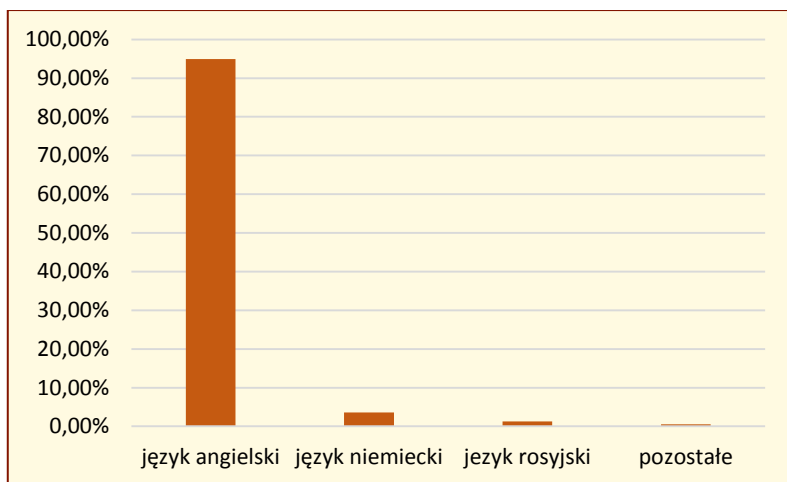
typu technik realizacji nagrań czy technik geodeta trudność zawodu z całą pewnością niemal uniemożliwia uczenie języka zawodowego na wczesnym etapie edukacji, w pierwszej klasie. Mimo to taka sytuacja w praktyce edukacyjnej pozostaje częsta.

Wydaje się, że najbardziej optymalna dla nauczania języka obcego zawodowego jest klasa trzecia (pogimnazjalna) i czwarta (ponadpodstawowa) – uczniowie osiągnęli już odpowiedni poziom języka, nabyli kompetencje w swoim zawodzie i nie będąc w klasie maturalnej, nie są zajęci przygotowaniem się do egzaminu maturalnego.

Do całego opisanego swoistego arsenału problemów i wyzwań należy dodać kolejny – liczbę różnych języków obcych zawodowych uczonych przez jednego nauczyciela. Jeżeli placówka jest szkołą wielozawodową – a takich wiele w naszym kraju – to w szkole uczy się kilku różnych języków obcych, każdy zawód to zupełnie inny przedmiot (język obcy zawodowy). Istnieje wiele szkół zawodowych, które łączą w jednym zespole takie zawody jak fryzjer, stolarz, kucharz, mechanik pojazdów samochodowych, sprzedawca (przykładem Branżowa Szkoła Wielozawodowa w Nowym Sączu) lub technik przemysłu mody, technik architektury krajobrazu, technik geodeta, technik budownictwa, technik realizacji nagrań, technik realizacji nagłośnień (na przykład Katowickie Centrum Edukacji Zawodowej w Katowicach), ale też technik grafiki i poligrafii cyfrowej, technik ekonomista, technik żywienia i usług gastronomicznych, technik handlowiec, technik informatyk (Zespół Szkół w Jabłonce). To powoduje, że jeden nauczyciel języka obcego może uczyć kilku, zupełnie różnych, absolutnie odmiennych od siebie branż w ramach języków obcych zawodowych.

Autorka tego opracowania w chwili pisania tych słów uczy trzech różnych języków obcych zawodowych (technik realizacji nagrań i nagłośnień, technik przemysłu mody i technik architektury krajobrazu). Są nauczyciele, których spektrum nauczanych treści dotyczących różnych zawodów jest jeszcze większe. Rodzi to sporo problemów, uczymy tak naprawdę kilku odrębnych przedmiotów. Musimy wciąż się doksztalać, treści programowe wielu zawodów okazują się dużym wyzwaniem ze względu na ich trudność, jak również fakt, że na co dzień nie spotykamy się terminologią używaną w poszczególnych zawodach, nie mamy do czynienia z zagadnieniami, których te zawody dotyczą. Do momentu zetknięcia się po raz pierwszy z nowo nauczany przedmiotem nigdy wcześniej wielu z nauczycieli nie miało do czynienia treściami programowymi wielu branż, nawet nie wiedziało o istnieniu niektórych zawodów (przykładem technik tyfloinformatyk). Nie zapominając o głównym przedmiocie, czyli języku obcym nowożytnym, z reguły językiem angielskim, który najczęściej jest językiem pierwszym i jednocześnie zazwyczaj to ten język staje się językiem zawodo-

wym. Język pierwszy w szkole ponadpodstawowej to ten, który uczniowie najczęściej wybierają na maturze, co przekłada się na większe obciążenie właśnie nauczycieli języka angielskiego. Wykres na rysunku 4.3 pokazuje te dysproporcje, z których jednoznacznie wynika, że wyborem ponad 90% uczniów jest język angielski, poza którym w statystykach pojawiają się jedynie marginalnie języki niemiecki i rosyjski.



Rysunek 4.3. Wybór języków obcych nowożytnych jako przedmiotów obowiązkowych

Źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna (b.r.).

Proponowane rozwiązania w ramach dydaktyki języka obcego zawodowego

Problemy edukacyjne w zakresie nauczania języka obcego zawodowego, przybliżone w poprzedniej części rozdziału, bardzo utrudniają pracę dydaktyczną nauczycielom, kosztując ich ogromne ilości czasu i energii. Stawiają przed zupełnie nowymi wyzwaniami i nakazują szukać innowacyjnych rozwiązań pozwalających poradzić sobie z pojawiającymi się trudnościami.

Przede wszystkim istotna okazuje się otwartość na możliwości, które daje nam internet – to nieograniczone źródło materiałów autentycznych, a nie sztucznych, stworzonych wyłącznie do podręczników. Uczniowie potrafią taki wybór docenić. W sieci można napotkać dużą różnorodność wszelkiego rodzaju blogów, vlogów, tradycyjnych stron internetowych; setki, jeśli nie tysiące filmów tematycznych chociażby w serwisie YouTube. W XXI wieku mamy nieograni-

czony dostęp do źródeł tworzonych przez autentycznych wykonawców lub pasjonatów jakiegoś zawodu, traktujących w filmach, blogach i tym podobnych o każdej aktywności wykonywanej we wszystkich zawodach, na zasadach samouczków. Można te treści dostosować do poziomu grupy, do zainteresowań poszczególnych uczniów. Również nauczyciel może wybrać te materiały, które jemu odpowiadają, z którymi będzie mu się dobrze pracowało. Tak naprawdę tylko niezmierny zasób tych źródeł stanowić może problem – bardziej frustrujący od braku staje się tu nadmiar. Żaden nauczyciel nie dysponuje taką ilością czasu, umożliwiającą dokładne przejrzanie wszystkich dostępnych materiałów i wybór tych najbardziej optymalnych.

Treści znajdujące się w internecie mają również taką przewagę nad książkami, że podręczniki zawierają zamknięty katalog lekcji – kupiona książka zobowiązuje do linearnej realizacji jej treści. Nauczyciel wyłącznie wdraża treści w sposób niejako nakazany przez daną pozycję. Ponadto zawartość merytoryczna w przypadku wielu zawodów szybko staje się nieaktualna. Materiały w sieci są aktualizowane na bieżąco, wciąż powstają nowe materiały, aktualizowane do zmieniającego się rynku. Poza tym podręcznik w tradycyjnej formie nie jest jednak ulubioną formą dydaktyczną dla nastolatków. To internet stanowi ich naturalne pole działania, na pewno zatem wykażą większe preferencje do treści internetowych niż podręcznikowych.

Samodzielne przygotowanie materiałów również może sprzyjać nauczycielowi języków obcych zawodowych, zapewniając możliwość ich uproszczenia, skrócenia albo rozwinięcia w oparciu o kilka źródeł. Można tym samym włączać uczniów do procesu tworzenia materiałów edukacyjnych, realizując w ten sposób założenia wzmacniania autonomii ucznia. Wspólnie z uczniami można decydować zarówno o tym, które materiały są ciekawsze (to, co dla nauczyciela ciekawe, niekoniecznie okaże się takie samo dla podopiecznych), jak i o formie, w której chcieliby mieć ten materiał przekazany. Treści tekstowe można razem z uczącymi się przekształcić chociażby w tabelkę lub mapę myśli, czy też wspólnie stworzyć prezentację dotyczącą większej partii materiału.

Warto także włączyć uczniów w proces decyzyjny i we wspólne tworzenie materiałów. Można razem ustalić, w jakiej formie opracowane zostaną treści dydaktyczne. Uczniowie lubią razem czytać i tłumaczyć, dobrze zatem podzielić tekst na części i polecić, by każdy uczeń (albo w parach) przygotował do danego fragmentu słowniczek, przy czym niech sami zainteresowani zdecydują o zakresie słownictwa. Taki słownik warto tworzyć w czasie rzeczywistym i na bieżąco na przykład w aplikacji Quizlet (klasa powinna mieć uprawnienia do edycji zestawu). W ten sposób uczeń nie tylko decyduje o formie materiału, z którym pracuje na lekcji, ale również ma poczucie wpływu na zakres materiału, którego

nauczyciel będzie wymagać. Oczywiście nauczyciel zobowiązany jest do sprawdzenia takich słowników i wprowadzania odpowiednich korekt.

Kolejnym przykładem wprowadzanej w życie koncepcji autonomii ucznia jest przygotowanie ćwiczeń. Do pracy z tą metodą doskonale nadaje się platforma Learningapps, w której zalogowany uczeń ma takie same możliwości tworzenia materiałów edukacyjnych jak nauczyciel – nic tak nie uczy jak świadoma praca nad materiałem i tworzenie własnych ćwiczeń, przemawiają za tym lata praktyki dydaktycznej i osiągnięte tą drogą wymierne korzyści. Każdy uczeń decyduje o tym, jakie ćwiczenie przygotowuje i jakie zada pytania, na jakim poziomie szczegółowości i trudności językowej i merytorycznej. Stworzone przez uczniów ćwiczenia można udostępnić każdej osobie w klasie – w ten sposób uczący się mają szansę utrwaląc język poprzez produkcję i recepcję zadań.

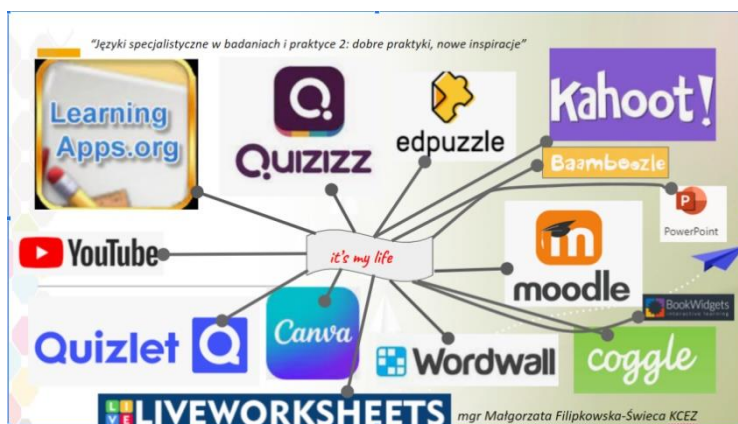
Autonomię ucznia można wdrożyć również w procesie ustalania formy sprawdzianów. Doskonałym pomysłem jest, jeżeli uczeń sam decyduje, czy to powinna być praca z tekstem, sprawdzian ze słownictwa, czy może ich własna prezentacja, a może wystarczy ocenianie pracy na lekcji?

Niewątpliwą zaletą tego podejścia jest poczucie wpływu ucznia na to, czego się uczy. Poczucie sprawczości i możliwość podejmowania decyzji o swoim nauczaniu stają się dla nich często nowym przeżyciem. Ta forma pracy okazuje się silnym czynnikiem aktywizującym ucznia. Nie wszyscy potrafią z tego korzystać i nie angażują się w sposób wystarczający – przyzwyczajeni do swojego rodzaju bierności nie umieją i nie chcą mieć wpływu na swoją naukę.

Zmierzając do końca rozważań, chciałabym pokazać, jak uczenie języka obcego zawodowego (a właściwie języków obcych) rozwija samego nauczyciela. Ucząc języka angielskiego, ograniczamy się często do kilkunastu obowiązujących tematów i zawsze tego samego zakresu gramatyki. Zmieniają się podręczniki, teksty, przykłady ćwiczeń, także wymagania maturalne, ale język pozostaje, rzecz jasna, ten sam. Pojawiają się nowatorskie metody pracy, nowe narzędzia – głównie dzięki internetowi. Podręczniki zmieniają formę z papierowej na elektroniczną, ale zawartość mimo tego pozostaje niezmienna. W takich okolicznościach okazuje się, że edukacja w zakresie języka obcego zawodowego wprowadza do praktyki nauczycielskiej niejako powiew świeżości. To przedmiot, który niejako nakazuje dokładne przemyślenie treści, które będą realizowane, już na etapie tworzenia rozkładu materiału. Ten zaś wymaga kreatywności i zaangażowania nauczyciela z uwagi na brak gotowych pomocy dydaktycznych. Ponadto przygotowywanie materiałów i realizacja treści dotąd nieznanymi nauczycielowi, chociażby w zakresie specjalistycznej terminologii, służą doskonaleniu umiejętności zawodowych. Można też przyswoić sobie немало ciekawostek; z przykładów z praktyki nauczyciela języka obcego zawodowego Autorki: istnieje 12 ty-

pów sylwetek kobiecych oraz ponad 20 typów spodni – wszystko ma swoją nazwę w nauczanym języku.

Warto też zauważyć, że konieczność przygotowania materiałów edukacyjnych dla nauczania języka obcego zawodowego poprowadziło dydaktyków do poszukiwania nowych narzędzi, co szczególnie uwydatniło się przy potrzebie prowadzenia zajęć online – doświadczenie zdobyte podczas poszukiwania adekwatnych do lekcji treści pomogło w efektywnym wykorzystaniu odpowiednich rozwiązań internetowych w edukacji na odległość. Wpisuje się to w trendy nowoczesnej edukacji, w której e-learning został wdrożony zarówno jako formalna, jak i nieformalna metoda kształcenia. Oficjalne dokumenty Komisji Europejskiej (Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari, Punie, 2009) uznają przekaz wiedzy z wykorzystaniem internetu za stały już element edukacji i zarazem bardzo dobry sposób uczenia się. Rysunek 4.4 przedstawia różnorodność najczęściej używanych i jednocześnie najbardziej polecanych narzędzi internetowych do tworzenia własnych treści dydaktycznych.



Rysunek 4.4. Narzędzia internetowe polecane w nauczaniu języków obcych zawodowych

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie

Mimo piętrzących się trudności i wyzwań związanych z nauczaniem języków obcych zawodowych jest to praca, która daje dydaktykowi sporo satysfakcji. Potrzeba nieustannego poszukiwania nowych treści, kompilowania i tworzenia własnych materiałów oraz sięgania po kreatywne, ciekawe dla uczniów rozwiązania powodują, że nauczyciel stale się rozwija, znacznie bardziej niż przy nau-

czaniu nieukierunkowanego zawodowo, ogólnego języka obcego. W ten sposób nauczyciel języka obcego zawodowego staje się, chcąc nie chcąc, specjalistą od blended learningu.

Zaletą nie do przecenienia staje się ponadto budowanie innych jakościowo relacji z uczniami. Wynika to chociażby z faktu, że przyswajanie treści języka obcego w ukierunkowaniu zawodowym okazuje się ciekawsze od lekcji standardowych, ogólnych, bowiem wpisuje się w zainteresowania uczniów i odpowiada na ich realne potrzeby związane z przyszłym zawodem – nabiera w oczach uczących się praktycznego wymiaru. Nawet wizja egzaminu zawodowego, rozumianego właśnie przez pryzmat użyteczności przyswajanych treści, nie napawa strachem tak silnie jak matura. Atmosfera na zajęciach jest luźniejsza, wiedza nie zostaje sztucznie zweryfikowana chociażby poprzez zbyt częste tak zwane kartkówki, można zatem wprowadzić więcej elementów zabawowych. Również wspólne opracowywanie materiałów daje uczniom poczucie współodpowiedzialności za własną edukację.

Reasumując, warto podkreślić jedną z najważniejszych korzyści płynących z zajęć języka obcego zawodowego – zmianę pozycji w relacji nauczyciel i uczeń. Bardzo często uczeń (szczególnie w klasach starszych) dzieli się swoją wiedzą zawodową i nawet doświadczeniem, których nauczyciel, rzecz jasna, nie mógł osobiście przyswoić. W ten sposób następuje zamiana pozycji w układzie mistrz i uczeń – to nauczyciel korzysta z wiedzy ucznia, poszerzając własne kompetencje i umożliwiając uczniowi poznanie roli nauczającego.

Bibliografia

- Będkowska-Obląk, M. (2013). *Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe i jego efektywność w Polsce*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna. *Egzamin maturalny od 2015 r. Sprawozdanie*, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2021/sprawozdanie/EM_Og%C3%B3lne_sprawozdanie_2021.pdf (dostęp: 10.03.2022).
- Egis. *Język zawodowy*, <https://egis.com.pl/pl/katalog/jezykzawodowy> (dostęp: 10.03.2022).
- Gajewska, E. (2016). Nauczyciel języka zawodowego tworzy własne dialogi dydaktyczne: od teorii do praktyki. *Języki Obce w Szkole*, 3, s. 12-18.
- Gałązka, A., Gębka-Suska, A., Suska, C. (2017a). *Autonomia ucznia. Z. 1. Teoria w pigułce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gałązka, A., Gębka-Suska, A., Suska, C. (2017b). *Autonomia ucznia. Z. 2. Poradnik mentora*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Gębał, P. (2019). *Dydaktyka języków obcych: wprowadzenie*. Warszawa: WN PWN.
- Kic-Drgas, J. (2016). Gry symulacyjne na zajęciach języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 3, s. 39-42.
- Lewowicki, T., Siemieniecki, B., red. (2009). *Współczesne problemy kształcenia na odległość*. Toruń: Adam Marszałek.
- Magnowski, T. (2021). *Informator o zawodach szkolnictwa branżowego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2019). *Projekty programów nauczania zawodu 2019*, <https://www.ore.edu.pl/2019/08/programy-nauczania-zawodu-2019/> (dostęp: 10.03.2022).
- Pietrzykowska, A. (2019). Autonomia ucznia w praktyce. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 21-24.
- Redecker, Ch., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Internet of Web 2.0. Innovations on education and training in Europe*. Institute of Perspective Technological Studies. European Commission, https://www.researchgate.net/publication/256461823_Learning_20_The_Impact_of_Web_20_Innovations_on_Education_and_Training_in_Europe_Final_Report (dostęp: 8.01.2011).
- Smyrnova-Trybulska, E., red. (2015). *IT tools – good practice of effective use in education*. Katowice: Studio Noa, Uniwersytet Śląski.
- Smyrnova-Trybulska, E., red. (2016). *E-learning methodology – implementation and evaluation*. Katowice–Cieszyn: Studio Noa, Uniwersytet Śląski.
- Szablowski, S. (2011). *E-learning dla nauczycieli*. Rzeszów: Fosze.
- Zioło-Pużuk, K. (2019). Kształtowanie autonomii i umiejętności samooceny uczniów na lekcjach języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 25-30.

Rozdział 5

Angielski dla marynarzy - wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka specjalistycznego

Halina Gajewska

Politechnika Morska w Szczecinie

Wprowadzenie

Przedmiotami niniejszego rozdziału są język zawodowy ludzi morza oraz kwestie związane z nauczaniem morskiego języka angielskiego (ang. ESP – *English for Specific Purposes, English for Seafarers*) z wykorzystaniem wspólnie dostępnych technologii informacyjnych. Podstawowy problem, z którym ma do czynienia nauczyciel języka fachowego w branży morskiej, stanowi ograniczona liczba podręczników specjalistycznych do nauki języka angielskiego. Co więcej, język morski jest na tyle wąską i skomplikowaną specjalizacją, że treści zawarte w dostępnych podręcznikach nie zawsze w pełni odpowiadają potrzebom studentów i wykładowców – nawet jeśli tworzy się je we współpracy ze specjalistami w dziedzinie przemysłu morskiego.

Szczególnie istotna okazuje się aktualność tematyki zawodowej poruszanej w książkach do nauki języka angielskiego dla marynarzy, gdyż postęp technologiczny w branży morskiej tylko częściowo znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach. Najszybciej na zmiany zachodzące w gospodarce związanej z morzem reaguje internet, będący źródłem aktualnej wiedzy i informacji odnoszących się do realiów morskich. W jego zasobach znajdują się materiały specjalistyczne do nauczania języka angielskiego dla marynarzy, odpowiadające zawodowym potrzebom studentów: głównie efektywnemu przygotowaniu do posługiwania się językiem obcym niezbędnym do realizacji szeroko rozumianych potrzeb profesjonalnych, obejmujących komunikację morską w wysoce specjalistycznych sytuacjach. Należy zauważyć, że społeczność marynarzy, w tym też studenci

uczelnii morskich, to pasjonaci zarówno pracy na morzu, jak i technologii informacyjnych, chętnie dzielący się na łamach stron internetowych swoją wiedzą, fachowością i doświadczeniem. Udostępniane przez adeptów nawigacji i czynnych zawodowo ludzi morza materiały, na przykład filmy umieszczane w serwisie YouTube, stanowią wartościowe zasoby przydatne w nauczaniu języka fachowego.

Definicja języka specjalistycznego

W literaturze przedmiotu język specjalistyczny (inaczej zawodowy, profesjonalny, fachowy) jest też określany jako język dla potrzeb zawodowych. Na gruncie dydaktyki języków obcych w obszarze zawodowym tematyka specjalistycznej komunikacji skupia się na zagadnieniach profesjonalnych, czyli odnosi się do konkretnej dziedziny czy zawodu i spełnia tak zwane kryterium dziedzinowe (Sowa, 2016: 5). Nadrzędnymi celami takiej komunikacji są jej efektywność i fortunność podczas wymiany informacji pomiędzy uczestnikami. Nadawca i odbiorca posiadają już określoną wiedzę i kompetencje w swojej dziedzinie, a język służy im do zdobywania kolejnych umiejętności zawodowych oraz umożliwia wypełnianie swoich profesjonalnych obowiązków. Zawodowość języka specjalistycznego stanowi jego istotny wykładnik, lecz nie zawsze wystarczający do jego zdefiniowania. Istotną rolę odgrywają też czynniki sytuacyjne i poziom kompetencji językowej uczestników dyskursu specjalistycznego (Sowa, 2016: 5), gdyż zakres wiedzy zawodowej i znajomości języka u poszczególnych rozmówców nie są tożsame, co sprawia, że granice języka specjalistycznego i ogólnego stają się płynne – inaczej przebiega rozmowa na tematy specjalistyczne między dwoma specjalistami, a inaczej między specjalistą i laikiem.

Jak zauważa wielu językoznawców (Pajewska, 2003; Grucza, 2008; 2009; Ligara, 2017; Jarosz, 2018), w obszarze badań języków specjalistycznych panuje chaos terminologiczny dotyczący zakresu języka specjalistycznego oraz jego określeń. Beata Jarosz (2018) omawia siedem z nich: **język specjalistyczny**, **język specjalny**, **język fachowy**, **język profesjonalny**, **język zawodowy**, **profesjolekt** i **technolekt**. Po przeanalizowaniu ich definicji¹ badaczka potwierdza: „niejednomyślność badaczy w określaniu zakresu nazw i wyznaczania relacji między nimi” (2018: 8), jednocześnie zauważając (2018: 8):

[...] identyfikowalną odrębność pojęć język specjalny i język specjalistyczny. Pierwsze z nich odnosi się do wariantów, którymi operują różne grupy społeczne (tzn. socjolektów), drugie zaś denotuje kody służące precyzyjnej nominacji zjawisk w sferze nauki i techniki.

¹ Beata Jarosz (2018: 8) oparła swoją analizę między innymi na pracach: Polański (red., 1970; red., 2003); Szulc (1984); Lukszyn (red., 2005).

Nie udało się autorce w jednoznaczny sposób sprecyzować zakresu znaczeniowego pozostałych terminów, co może wynikać z dychotomicznego podejścia do języków specjalistycznych: abstrakcyjnego i praktycznego. Zauważa natomiast, że:

[...] w pierwszym przypadku omawiane kody postrzegane są jako autonomiczne względem socjolektów [...]. W drugim przypadku języki specjalistyczne uznaje się za rodzaj socjolektu wskutek przyjęcia, że konstruują je i operują nimi ludzie zajmujący się konkretną działalnością techniczną lub naukową albo wykonujący określony zawód (Jarosz, 2018: 10).

Poza sferę socjolektów wykraczają języki specjalistyczne w ujęciu Sambora Gruczy (2008; 2009; 2010), który włącza w obręb języków profesjonalnych terminologię. Badacz przypisuje chaos terminologiczny wariantowemu podejściu do języków specjalistycznych i ich branżowej (zawodowej) dyferencjacji, jednocześnie opiera on kategoryzację języków specjalistycznych na antropocentrycznej teorii języków ludzkich, zaprezentowanej w publikacjach Franciszka Gruczy (1991; 1994). Sambor Grucza (2009: 28) ujmuje język specjalistyczny w dwóch kategoriach. Pierwsza dotyczy rzeczywistego języka specjalistów z jakiejś dziedziny, określanego jako idiolekt specjalistyczny, obejmujący zakres specyficznej wiedzy konkretnych specjalistów posługujących się leksyką zawodową. Nie stanowi on bytu autonomicznego. Druga kategoria ujmuje język specjalistyczny jako konstrukt abstrakcyjny, idealny. Do niego przynależy język nauki, zawierający terminy. Każdy specjalista posiada określony zakres wiedzy reprezentowany przez jego idiolekt. Przez kategorię języków specjalistycznych Sambor Grucza (2010: 50) rozumie:

[...] polilekt jako przekrój logiczny zbioru idiolektów specjalistów wziętych pod uwagę. [...] O tak rozumianych polilektach można też powiedzieć, że są rzeczywistymi wspólnymi językami specjalistycznymi zbioru wziętych pod uwagę specjalistów.

Niejednomyślność w rozumieniu określeń odnoszących się do języka specjalistycznego skłania do przyjęcia w niniejszym rozdziale własnych ustaleń. Mianowicie zdefiniowano **język specjalistyczny** jako język obejmujący słownictwo specjalistyczne² określonej dziedziny³, w którego skład wchodzi zarówno leksyka używana w komunikacji praktycznej, jak i terminologia przynależna do

² Jurij Lukszyn (red., 2005: 104) określa słownictwo specjalistyczne jako „zbiór jednostek leksykalnych właściwych dla komunikacji zawodowej”.

³ Za dziedzinę uznaje się „dział, gałąź wiedzy, nauki, gospodarki, techniki...” (Dubisz, red., 2003: 762).

komunikacji na płaszczyźnie teoretycznej, naukowej. Język specjalistyczny⁴ uznano za pojęcie synonimiczne z profesjolektem, językiem zawodowym i językiem profesjonalnym. Nie używa się terminu *technolekt*⁵.

Język ludzi morza

Stosując wspomniane kryterium dziedzinowości w definicji morskiej odmiany języka specjalistycznego, należy zauważyć, że służy on do komunikacji zawodowej osób profesjonalnie związanych z morzem – nie tylko marynarzy i rybaków, ale też pracowników portów, stoczni oraz agencji, uczelni i szkół morskich. Z kolei sytuacje komunikacyjne na pokładzie jednostki pływającej wymagają od nadawcy i odbiorcy nie tylko znajomości języka angielskiego branży morskiej, ale też posiadania konkretnej kompetencji językowej i zawodowej. W odróżnieniu od odmiany ogólnej języka, którą posługują się przeciętni użytkownicy, język ludzi morza dysponuje zasobem leksyki i terminologii dotyczącym tradycji tej profesji oraz interpretującym rzeczywistość pracy na morzu. Będący przedmiotem rozdziału morski angielski w literaturze przedmiotu angielskiego obszaru językowego jest określany jako *Maritime English* lub *English for Seafarers*.

Język fachowy jest swoistym wskaźnikiem postępu i rozwoju cywilizacyjnego danej społeczności (Lukszyn, red., 2005: 40). Szczególnie uwidacznia się to w dyskursie morskim, ponieważ dynamiczny rozwój współczesnej rzeczywistości związanej z morzem wykracza poza granice poszczególnych państw i przyczynia się do powstania globalnej gospodarki morskiej. Marynarze, żeglarze, inżynierowie i architekci współpracujący w ramach tej gospodarki stanowią część prężnie i dynamicznie rozwijającej się dziedziny działalności człowieka, która nie jest ograniczona do jednego kraju czy kontynentu, ale obejmuje swoim zasięgiem ogromne i nowoczesne porty handlowe i rybackie, stocznie remontowe oraz przystanie żeglarskie rozsiane po całym świecie. Przez globalizację, również w domenie aktywności związanej z morzem, wszelkie nowinki techniczne i wynalazki technologiczne szybko stają się globalnie znane. Nowe desygnaty potrzebują nowych określeń, powstające innowacyjne urządzenia przeładunkowe, nowoczesne typy statków i szereg innych udoskonaleń wprowadzanych i testowanych w obrębie żegluga morskiej wymagają odpowiednich nazw.

⁴ Ewa Pajewska (2003: 15) uznaje, że termin *język specjalistyczny* odpowiada niemieckiemu *Fachsprache* i podkreśla „fachowość rozumianą jako kompetencję użytkowników odnośnie do danej dziedziny”. Określenie to odpowiada niemieckiemu *Berufssprache*, kładącemu nacisk na zawodowość, „czyli wykorzystanie posiadanej kompetencji do celów zarobkowych”.

⁵ Termin ten występuje głównie w pracach Jurija Lukszyna (Lukszyn, red., 2005; Lukszyn, Zmarzer, 2006). Beata Jarosz (2018: 8) zauważa, że określenie *technolekt* pojawia się sporadycznie.

Nowe technologie jako źródło materiałów specjalistycznych

Technologie informacyjne są istotnym narzędziem wspierającym dydaktykę języka specjalistycznego. Dzięki nim proces nauczania staje się ciekawszy, a materiały pozyskane w ten sposób dodają zajęciom językowym wartości, która wynika z funkcjonalności, przydatności i aktualności zastosowanych pomocy dydaktycznych. Na najistotniejszą ich cechę przekładają się kontekst zawodowy i przynależność do dyskursu specjalistycznego.

Nauczanie języka fachowego i tym sposobem poszerzanie kompetencji zawodowych mają na celu umożliwienie przyszłym marynarzom wypełnianie konkretnych obowiązków wynikających ze specyfiki ich zawodu. Język angielski jest szeroko stosowany w międzynarodowym środowisku morskim, posługując się nim podczas codziennej komunikacji członkowie międzynarodowych załóg na pokładach jednostek pływających oraz operatorzy stacji brzegowych, informujący oficerów o warunkach pogodowych i ruchu statków. Adeptci nawigacji potrzebują praktyki językowej, przećwiczenia najczęściej stosowanych zwrotów i wyrażań, by nabyć wymaganych umiejętności językowych i sprawnie funkcjonować w przestrzeni komunikacji morskiej.

Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa (2014: 260) podzieliły języki zawodowe na cztery kategorie: język specjalistyczny ekonomii i biznesu, turystyki i hotelarstwa, medyczny oraz naukowo-techniczny, wśród których ten ostatni jest najbliższy zakresowi leksykalnemu języka morskiego. Jako źródło materiałów specjalistycznych w internecie dla języka naukowo-technicznego wymieniono strony popularyzatorskie, strony stowarzyszeń zawodowych oraz materiały informacyjne na temat urządzeń i technologii.

Bardziej szczegółowa, poszerzona propozycja w obszarze języka morskiego obejmuje różnorodne zasoby, przynależne do nowych technologii, do których należą:

- 1) strony internetowe poruszające problematykę morską z artykułami popularnonaukowymi, na przykład:
 - Marine Insight (b.r.),
 - Global Maritime Forum (b.r.),
 - Safety4Sea (b.r.),
 - Afloat. Ireland's Sailing and Boating Magazine (b.r.),
 - The Maritime Post (b.r.);
- 2) programy komputerowe i aplikacje do nauki języka morskiego, na przykład:
 - MarEng (Maritime English) (b.r.) – darmowy program do nauki morskiego języka angielskiego, dostępny online lub jako aplikacja na telefon,

- Safe Sailing (2009) – program komputerowy wydawnictwa Cambridge, składający się z interaktywnych zadań umożliwiających naukę komend po angielsku; program daje też możliwość pracy nad wymową zarówno poszczególnych terminów, jak i całych zwrotów;
- 3) materiały dydaktyczne udostępnione przez nauczycieli i szkoły morskie na całym świecie, na przykład:
 - prezentacje i filmy szkoleniowe w serwisie YouTube, dla przykładu: *The ship's parts and movements. Necessary vocabulary* (Amundsen, 2020),
 - bogate zasoby materiałowe udostępnione przez szkołę, między innymi Lawhill Maritime Center (b.r.).
 - 4) materiały branżowe z instytucji morskich, na przykład informacje o działalności portów, służb morskich:
 - Port of Melbourne (b.r.) – Australia's Best-Connected Port,
 - Ministry of Ports, Shipping and Waterways (b.r.),
 - British Admiralty (b.r.);
 - 5) materiały audio (podkasty), chociażby przykłady komunikacji przy użyciu radia (VHF) między stacją pilotową a statkiem, stacją VTS a statkiem:
 - VHF Maritime Communications VTS (IVOOX, b.r.);
 - 6) słowniki z leksyką morską, na przykład:
 - Merriam-Webster Visual Dictionary Online (b.r.),
 - Maritime Industry Knowledge Center (b.r.),
 - Port of Melbourne (b.r.);
 - 7) kanały w serwisie YouTube i udostępniane na nich treści – filmy i prezentacje – poświęcone edukacji morskiej, na przykład:
 - Marine Online (b.r.) – kanał dedykowany zagadnieniom morskim, udostępniający materiały szkoleniowe dla marynarzy i żeglarzy o szeroko rozumianej tematyce morskiej,
 - Life at Sea (b.r.) – kanał prowadzony przez kanadyjskiego marynarza, pokazujący z jednej strony w przystępny i zabawny sposób codzienne życie na morzu, a z drugiej ilustrujący specjalistyczne obowiązki marynarza podczas pracy na statku, jak udział w kotwiczeniu i cumowaniu jednostki, alarmy na statku; na kanale można znaleźć filmy takie jak: *Lifeboats, What Equipment Inside?, Anchoring Mega-Ship*;
 - 8) wśród narzędzi dostępnych online do interaktywnej nauki słownictwa morskiego, jego znaczenia i wymowy, wyróżniają się:
 - Quizlet (b.r.),
 - Quizizz (b.r.),
 - Kahoot! (b.r.).

Wymienione strony i narzędzia oferują gotowe zadania w postaci quizów testujących znajomość słownictwa i wiedzy morskiej, stworzonych przez innych nauczycieli i studentów. Istnieje też możliwość samodzielnego opracowania quizu (na przykład na platformie Kahoot!) dla wybranego zagadnienia, zarówno dotyczącego słownictwa, jak i gramatyki. Powstałe w ten sposób materiały do nauki języka można wykorzystać na zajęciach, jako zadanie domowe albo sprawdzian. Dodatkowymi atutami wspomnianych platform są ich ciągle doskonalenie i rozbudowa przez dostosowywanie ich zawartości do potrzeb studentów i nauczycieli. Na przykład na platformie Kahoot! dopracowano przekazywanie informacji o błędach słuchaczy w taki sposób, że są one pokazywane ponownie po skończonej aktywności, a nie tylko po poszczególnych pytaniach. W ten sposób nauczyciel może odnieść się do większej liczby popełnionych błędów i podać je właściwej analizie.

Kahoot!, podobnie jak Quizlet i Quizizz, jako narzędzie pracy dydaktycznej sprawdza się na zajęciach w klasie oraz w tych realizowanych online. Wymienione trzy platformy angażują i zachęcają do rywalizacji wszystkich studentów bez wyjątku – zarówno dziennych, jak i zaocznych, bez względu na ich wiek i zainteresowania. Element zabawy i współzawodnictwa, jaki proponują, przyczynia się nie tylko do urozmaicenia zajęć, ale i do efektywnego powtórzenia materiału. Studenci sami chętnie tworzą quizy, gdyż dają one możliwość nie tylko skutecznej nauki nowego słownictwa, ale też pomagają utrwalić znane już terminy. Nauczyciel języka specjalistycznego korzystający z tych platform ma do swojej dyspozycji przydatne narzędzia, wymagające od niego pewnej dozy kreatywności i nakładu pracy.

Zastosowanie nowoczesnych technologii – przykłady zadań z użyciem filmów w serwisie YouTube

Podczas nauki komend w języku obcym student rozwija umiejętności językowe i przyswaja wiedzę dotyczącą efektywnej i bezpiecznej komunikacji na statku. Do tego celu może posłużyć wymienione w śródtytule narzędzie: filmy na kanałach w serwisie YouTube ilustrujące konkretne sytuacje zawodowe na morzu z zastosowaniem języka fachowego. Jest to taka przestrzeń w nauczaniu języka profesjonalnego, w której nauczyciel wykazuje się zarówno kompetencjami zdobytymi podczas studiów filologicznych, jak i swoją wiedzą na tematy zawodowe. Magdalena Sowa (2016: 140) zauważa, że:

Kompetencje pozwalające na osiągnięcie zamierzonych celów kształcenia językowego dla potrzeb zawodowych sytuują się zasadniczo w trzech obsza-

rach, tj. wiedzy językoznawczej, umiejętnościach metodycznych oraz znajomości treści związanych z docelowym obszarem zawodowym, w który wpisuje się nauka języka obcego.

Zasoby internetowe obejmujące tematykę morską są bardzo bogate, czego próbkę wylistowano już w niniejszych rozważaniach. Jednakże ostateczną, arbitralną decyzję odnośnie do konkretnych pomocy dydaktycznych podejmuje nauczyciel. Konkretnie przykłady zawodowych sytuacji z użyciem morskiej komunikacji specjalistycznej w postaci tutoriali, czyli w sposób przystępny opracowywanych samouczków i filmów szkoleniowych, przynosi serwis YouTube, na którym umieszczane są materiały szkoleniowe dla marynarzy. Tematyka tych filmów obejmuje kilka zakresów tematycznych. Między innymi odnaleźć można przykłady komunikacji specjalistycznej z wykorzystaniem komend, które dotyczą na przykład komunikacji na mostku, kotwiczenia, cumowania, manewrowania i sterowania, przyjmowania i zdawania pilota, przeładunku paliwa. Filmy te stanowią narzędzie do pracy nad bieżącymi i przyszłymi potrzebami komunikacyjnymi studentów oraz ilustrują poprawne użycie języka w zawodowym kontekście. Wymagają one jednakże pewnej kreatywności i konkretnej wiedzy fachowej ze strony nauczyciela, gdyż stanowią jedynie punkt wyjścia, bazę do dalszej pracy, czyli samodzielnego przygotowania zadań dla studentów. Zadania te zaś, by odniosły swój dydaktyczny cel, powinny być dobrze przemyślane i przygotowane. Stanowi to niemałe wyzwanie dla filologów pracujących na materiałach z zakresu nauk o morzu obejmujących przedmioty ścisłe i techniczne.

Część pierwsza filmu *Understanding English onboard ship: Normal operations, Bridge Routines* (Thanh Tung, 2017) trwa niecałe 6 minut i składa się z dwóch etapów: pierwszego, który stanowi prezentacja scenki w całości bez tekstu, i drugiego, polegającego na powtórzeniu zaprezentowanych komend zgodnie z pojawiającym się na ekranie tekstem. Druga część rozpoczyna się od wysłuchania prostych komend (rysunek 5.1) i ich powtórzenia (rysunek 5.2). Następnie przechodzi się do przećwiczenia wymowy komend dłuższych i bardziej skomplikowanych (rysunek 5.3).



Rysunek 5.1. Zrzut ekranu z filmu *Understanding English onboard ship* – wysłuchanie prostych, krótkich komend

Źródło: Thanh Tung (2017).



Rysunek 5.2. Zrzut ekranu z filmu *Understanding English onboard ship* – czas w filmie przeznaczony na powtórzenie komend

Źródło: Thanh Tung (2017).



Rysunek 5.3. Zrzut ekranu z filmu *Understanding English onboard ship* – powtarzanie komend dłuższych i bardziej skomplikowanych

Źródło: Thanh Tung (2017).

Zaletą wynikającą z pracy nad komunikacją specjalistyczną z użyciem filmów jest możliwość zwrócenia uwagi na wymowę, która stanowi problem szczególnie wśród studentów reprezentujących niższy poziom znajomości języka obcego. Podczas dalszej praktyki, polegającej na utrwalaniu przerobionego materiału, studenci odgrywają podobne scenki (*role plays*) i uzupełniają zdania pochodzące z obejrzanego filmu (wstawianie brakujących terminów).

Poza pracą nad wymową istotna okazuje się możliwość przećwiczenia zwrotów morskich w sytuacji zbliżonej do okoliczności panujących na morzu. Nauka i utrwalanie komend poprzez scenki i dialogi dają najlepsze rezultaty, szczególnie gdy podczas ćwiczeń studenci odnajdują w formalnej i specjalistycznej komunikacji niewielką przestrzeń na kreatywność.

Podsumowanie

W obliczu braku odpowiednich specjalistycznych materiałów dydaktycznych rozwiązanie przynoszą nowe technologie, które stanowią nieodzowny, konieczny element zajęć językowych i uzupełnienie tradycyjnego procesu nauczania. W niniejszym rozdziale zaprezentowano niewielki fragment możliwości, jakie oferuje internet. Technologie informacyjne wpisują się w dydaktykę języków fachowych przez atrakcyjne, aktualne i różnorodne materiały o dużej wartości edukacyjnej. Nad całością doboru narzędzi edukacyjnych czuwa nauczyciel

poszukujący właściwych rozwiązań i pomysłów na przeprowadzenie zajęć. Na tym twórczym procesie korzysta student, a kształcenie językowe staje się ciekawe i unikatowe.

Technologie informacyjne pomagają w osiągnięciu celu, jakim jest doskonalenie umiejętności językowych studentów w kontekście zawodowym według wymagań danej profesji. W zależności od efektów kształcenia, które dydaktyk chce osiągnąć, należy obrać odpowiednie metody i wykorzystać materiały dydaktyczne zorientowane na odbiorcę. Uwzględnianie w dydaktyce języków specjalistycznych rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych, wynikających z konieczności realizacji przez studentów określonych zadań profesjonalnych, po zakończeniu edukacji wyposaża słuchaczy w wiedzę językową, stanowiącą niezbędne narzędzie do podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie.

Bibliografia

- Afloat. Ireland's Sailing and Boating Magazine, <https://www.afloat.ie> (dostęp: 27.03.2022).
- Amundsen, T. (2020). *The ship's parts and movements. Necessary vocabulary*. YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=wjH4WGwo0Lo> (dostęp: 24.11.2022).
- British Admiralty, <https://www.admiralty.co.uk/> (dostęp: 27.03.2022).
- Dubisz, S., red. (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa: WN PWN.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Global Maritime Forum, <https://www.globalmaritimeforum.org> (dostęp: 27.03.2022).
- Grucza, F. (1991). Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie. W: F. Grucza (red.). *Teoretyczne podstawy terminologii* (s. 11-44). Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Grucza, F. (1994). Języki specjalistyczne – ich rozumienie i znaczenie. W: F. Grucza, Z. Kozłowska (red.). *Języki specjalistyczne* (s. 7-27). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, S. (2008). *Lingwistyka tekstów specjalistycznych*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, S. (2009). Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich. *Komunikacja Specjalistyczna*, 2, s. 15-30.
- Grucza, S. (2010). Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG). *Lingwistyka Stosowana*, 3, s. 167-178.
- IVOOX. *VHF Maritime Communications VTS*, https://www.ivoox.com/podcast-vhf-maritime-communications-vts_sq_f1418177_1.html (dostęp: 29.03.2022).

- Jarosz, B. (2018). O (nie)tożsamości pojęć. Język specjalistyczny, język specjalny, język fachowy, język profesjonalny, język zawodowy, profesjolekt, technolekt. *Polonica*, 38, s. 1-24.
- Kahoot!, <https://www.kahoot.com> (dostęp: 29.03.2022).
- Lawhill Maritime Center, <https://maritimesa.org/> (dostęp: 24.11.2022).
- Life at Sea, YouTube, <https://www.youtube.com/c/JeffHK> (dostęp: 27.03.2022).
- Ligara, B. (2017). Terminologia specjalistyczna i kultura: dychotomia czy punkty wspólne?. W: R. Przybylska, W. Śliwiński (red.). *Terminologia specjalistyczna w teorii i praktyce językoznawców słowiańskich* (s. 29-52). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Lukszyn, J., red. (2005). *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Lukszyn, J., Zmarzer, W. (2006). *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- MarEng, https://mkkdok.utu.fi/mat/mareng_old/index.html (dostęp: 24.11.2022).
- Marine Insight, <https://www.marineinsight.com> (dostęp: 27.03.2022).
- Marine Online. YouTube, <https://www.youtube.com/c/marineonline> (dostęp: 27.03.2022).
- Maritime Industry Knowledge Center, <https://www.maritimeinfo.org> (dostęp: 29.03.2022).
- Merriam-Webster Visual Dictionary Online, <https://www.visualdictionaryonline.com> (dostęp: 29.03.2022).
- Ministry of Ports, Shipping and Waterways, <https://shipmin.gov.in/division/shipping> (dostęp: 24.11.2022).
- Pajewska, E. (2003). *Słownictwo tematyczne związane z lasem w kontekście badań nad językami specjalistycznymi*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Polański, K., red. (1970). *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa: PWN.
- Polański, K., red. (2003). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Port of Melbourne. *Glossary*, <https://www.portofmelbourne.com/news-publications/glossary> (dostęp: 29.03.2022).
- Quizizz, <https://www.quizizz.com> (dostęp: 29.03.2022).
- Quizlet, <https://www.quizlet.com> (dostęp: 29.03.2022).
- Safe Sailing (2009). *SMCP Training for Seafarers*. CD ROM. Cambridge.
- Safety4Sea, <https://www.safety4sea.com> (dostęp: 27.03.2022).
- Sowa, M. (2016). Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu? Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego. W: J. Łącka-Badura (red.). *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce* (s. 139-150). Katowice: Uniwersytet Ekonomiczny.
- Szulc, A. (1984). *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa: PWN.

Thanh Tung (2017). *Understanding English onboard ship. (Basic maritime english very important for seaman Chuyên ngành hàng hải)*. YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=471akIh_V-M (dostęp: 29.03.2022).

The Maritime Post, <https://www.themaritimepost.com> (dostęp: 27.03.2022).

Rozdział 6

Wykresy statystyczne – ich forma, funkcja komunikacyjna i interpretacja w języku obcym na przykładzie języka niemieckiego

Anna Iwańska

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Elwira Poleszczuk

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Wprowadzenie

W życiu codziennym napotykamy na liczne zestawienia statystyczne w formie tabeli lub wykresów niemal na każdym kroku. Ich interpretacja odbywa się często w sposób nieuświadomiony bez istotnej refleksji nad jej rolą i wpływem na podejmowane decyzje. Fakt ten implikuje konieczność opanowania nie tylko umiejętności analizy danych, ale także sposobów werbalizacji jej wyniku. W języku ojczystym przychodzi nam to z o wiele większą łatwością niż w języku obcym. Niniejszy rozdział ma na celu przedstawić typowe rodzaje wykresów i ich funkcję komunikacyjną oraz analizę typowych struktur gramatycznych i leksykalnych, determinowanych przez określoną funkcję komunikacyjną. Przykłady przytoczone zostaną w języku polskim i niemieckim. W dalszej części publikacji poddamy analizie wybrane podręczniki do nauki języka ogólnego i specjalistycznego pod względem zadań służących do wdrażania lub utrwalania danych struktur gramatycznych czy środków leksykalnych, koniecznych do interpretacji wykresów statystycznych. Na koniec spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, czy zasadne jest wdrażanie typowych struktur gramatycznych i leksykalnych, służących do interpretacji wykresów, w formie osobnego kursu, czy też wystarczy wprowadzić poszczególne środki leksykalne w formie zadań, towarzyszących danemu tematowi w podręczniku.

Rodzaje wykresów i ich funkcja komunikacyjna

Pod pojęciem wykresu (niem. *Diagramm*; Rönz, Strohe, red., 1994) rozumie się w języku polskim „rysunek ukazujący schematycznie przebieg jakiegoś zjawiska lub jakąś zależność” (Bańko, red., 2000). Ze względu na formę przedstawienia zależności statystycznych wyróżnia się następujące typy wykresów.

Wykresy słupkowe pionowe lub wykresy kolumnowe (niem. *Säulendiagramme*)

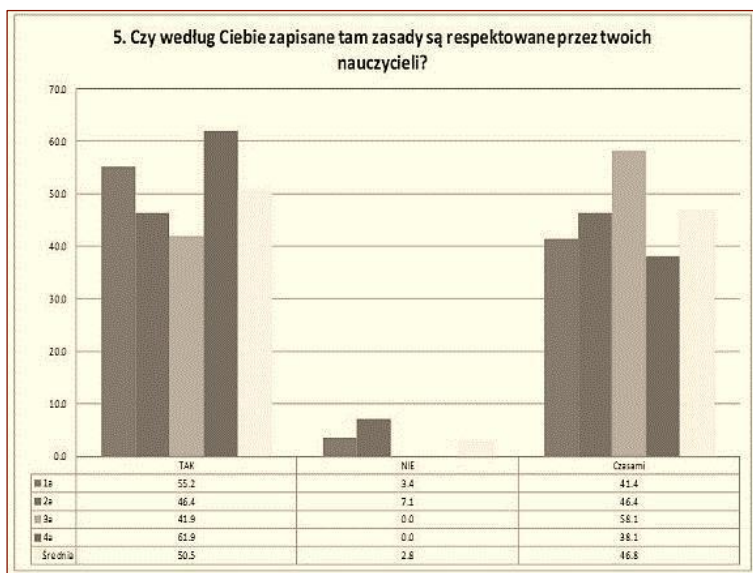
Wykresy słupkowe pionowe / kolumnowe przedstawiają rozwój jakiegoś zjawiska na przestrzeni czasu lub częstotliwość występowania jakiegoś zjawiska w różnych kategoriach (Zelazny, 1992: 26). W tekstach specjalistycznych stosuje się następujące podtypy wykresów kolumnowych (Zelazny, 1992: 37):

- wykresy kolumnowe z wartościami ujemnymi (niem. *Abweichungs-Säulendiagramme*) – rysunek 6.1,
- wykresy kolumnowe grupowane (niem. *gruppierte Säulendiagramme*), przedstawiające zależność dwóch lub więcej zjawisk w danym czasie lub danej kategorii – rysunek 6.2,
- wykresy kolumnowe skumulowane (niem. *unterteilte Säulendiagramme*), ukazujące na przykład zmianę w danym czasie dwóch komponentów względem całości – rysunek 6.3.



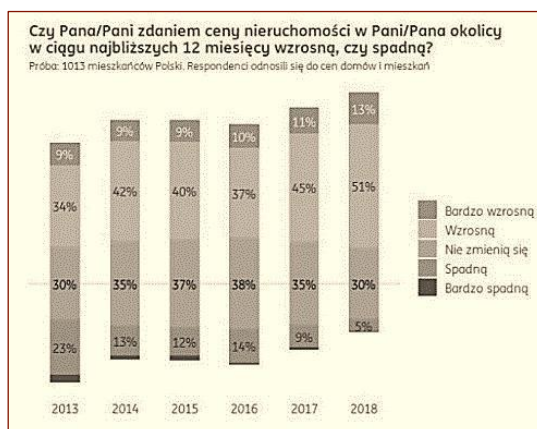
Rysunek 6.1. Przykład wykresu kolumnowego z wartościami ujemnymi

Źródło: Gwardecki (2021).



Rysunek 6.2. Przykład wykresu kolumnowego grupowanego

Źródło: Opracowanie własne.



Rysunek 6.3. Przykład wykresu kolumnowego skumulowanego

Źródło: ING THINK Economic and Financial Analysis (2019).

Można wyróżnić dwie funkcje komunikacyjne wykresów słupkowych pionowych / kolumnowych (Zelazny, 1992: 22, 42):

- przekazanie informacji o tendencjach rozwoju jakiegoś stanu rzeczy, zmieniających się w danym przedziale czasowym,
- przekazanie informacji o częstotliwości występowania jakiegoś stanu rzeczy względem danej kategorii i tym samym o zależnościach kwantytatywnych.

Wykresy słupkowe poziome (niem. *Balkendiagramme*)

Podtypy wykresów słupkowych poziomych są zbliżone do podtypów wykresów kolumnowych (Zelazny, 1992: 34) i są nimi:

- wykresy słupkowe z wartościami ujemnymi (niem. *Abweichungs-Balkendiagramme*) – rysunek 6.4,
- wykresy słupkowe grupowane (niem. *gruppierte Balkendiagramme*), przedstawiające zależność dwóch lub więcej zjawisk w danej kategorii – rysunek 6.5,
- wykresy słupkowe skumulowane (niem. *unterteilte Balkendiagramme*), ukazujące, w jakich proporcjach składniki danej kategorii tworzą całość – rysunek 6.6.



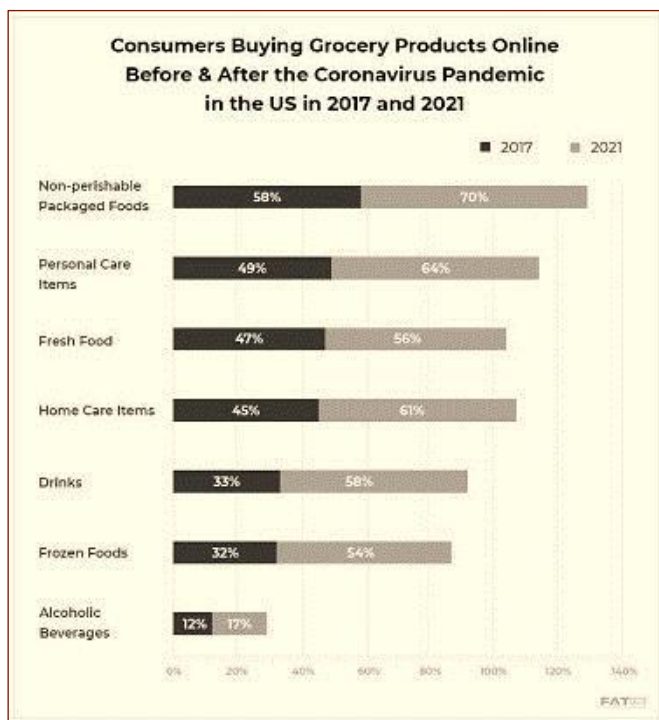
Rysunek 6.4. Przykład wykresu słupkowego z wartościami ujemnymi

Źródło: Nasz Racibórz (2022).



Rysunek 6.5. Przykład wykresu słupkowego grupowanego

Źródło: Raczkowski (b.r.).



Rysunek 6.6. Przykład wykresu słupkowego skumulowanego

Źródło: Affde (2021).

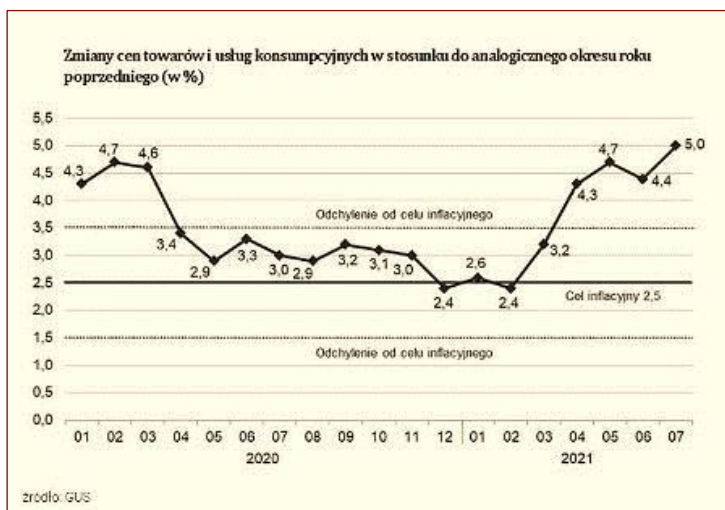
Wykresy słupkowe mają podobnie, jak wykresy kolumnowe, dwie funkcje komunikacyjne (Zelazny, 1992: 22 i n.) – umożliwiają:

- porównanie kolejności występowania poszczególnych stanów rzeczy i ustalenie pewnej hierarchii oraz
- porównanie zależności między zmiennymi i ustalenie pewnej tendencji.

Wykresy liniowe (niem. *Liniendiagramme*)

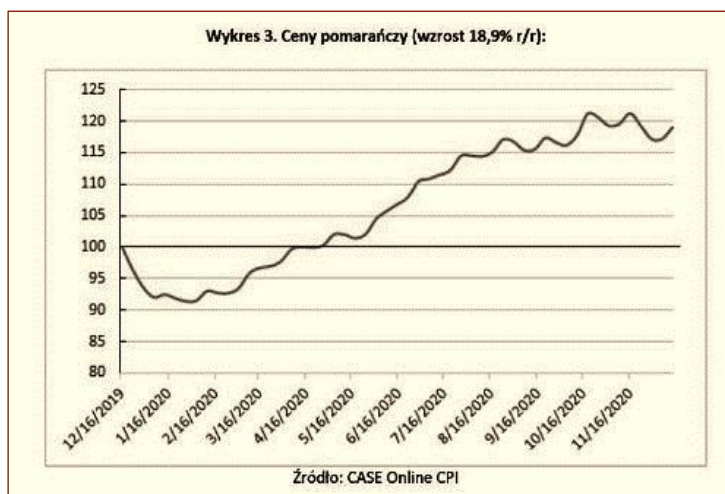
Wykresy liniowe są jednymi z najczęściej występujących typów wykresów w tekstach specjalistycznych. Dzielimy je na (Stonjek, 1997: 148):

- wykresy liniowe skumulowane (niem. *Polygondiagramme*), przedstawiające rozwój z zaznaczeniem nagłych zmian – rysunek 6.7,
- wykresy liniowe (niem. *Kurvendiagramme*), prezentujące ciągły rozwój danego zjawiska często na przestrzeni czasu – rysunek 6.8.



Rysunek 6.7. Przykład wykresu liniowego skumulowanego

Źródło: Słomski (2021).



Rysunek 6.8. Przykład wykresu liniowego

Źródło: Center for Social and Economic Research (2020).

Pod względem funkcji komunikacyjnej przypominają wykresy kolumnowe, gdyż:

- przekazują informacje o tendencjach rozwoju w danym przedziale czasowym oraz
- umożliwiają porównanie częstotliwości występowania danego zjawiska lub stanu rzeczy w określonej kategorii.

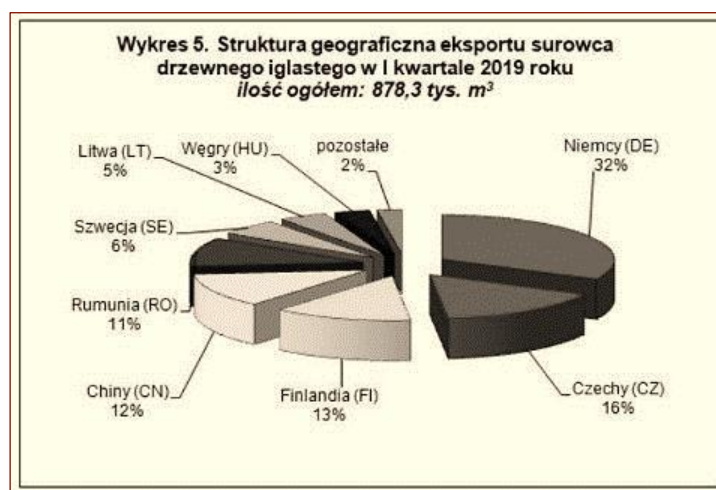
Wykresy kołowe (niem. *Kreisdiagramme*)

Podstawą wykresu kołowego jest zmienna, złożona z określonych wartości, która w całości stanowi 100%. Powierzchnia koła podzielona jest na odpowiedniej wielkości sektory, które odpowiadają wartościom zmiennej (Stonjek, 1997: 149 i n.) (rysunek 6.9). Sektory mogą być przedstawione w kolejności od największego lub najważniejszego do najmniejszego bądź najmniej ważnego (Zelazny, 1992: 28). Dla lepszego uwypuklenia pewnych wartości niektóre sektory mogą być nieco wysunięte względem pozostałych i ze względu na tę formę noszą często potoczną nazwę wykresów tortowych (niem. *Torten-Diagramm*) (Stonjek, 1997: 150) (rysunek 6.10).



Rysunek 6.9. Przykład wykresu kołowego

Źródło: Opracowanie własne.



Rysunek 6.10. Przykład wykresu kołowego z rozsuniętymi sektorami, tak zwanego wykresu tortowego

Źródło: Szefler (2020).

Jedyną funkcją komunikacyjną wykresów kołowych jest przekazanie informacji o udziale procentowym konkretnych składników wykresu w danej kategorii.

Analiza struktur syntaktycznych i leksykalnych

Funkcje komunikacyjne poszczególnych typów wykresów determinują użycie odpowiednich struktur gramatycznych oraz środków leksykalnych. Przyjrzymy się zatem, które struktury syntaktyczne i środki językowe są niezbędne do werbalizacji statystycznych przedstawień graficznych. Podstawę naszej analizy stanowi korpus składający się z 647 polskich i 806 niemieckich krótkich kilkudzaniowych wypowiedzi, wyekscerpowanych z polskich i niemieckich tekstów ekonomicznych, opisujących dany typ wykresu statystycznego.

Wyrażanie tendencji rozwoju

Funkcja przekazywania informacji o tendencjach rozwoju jakiegoś stanu rzeczy w pewnym przedziale czasowym wymaga od osoby interpretującej znajomości struktur syntaktycznych i środków językowych, które wyrażają:

- wzrost, spadek lub brak zmiany tendencji,
- przedział czasowy lub konkretny moment na osi czasu.

Tendencja wzrostowa, spadkowa lub jej brak wyrażone są w tekstach specjalistycznych między innymi za pomocą:

- czasowników jednoargumentowych (Heidolph, Fläming, Motsch, red., 1981: 164; Karolak, 1984: 21 i n.) najczęściej w formie przeszłej, na przykład: **tendencja wzrostowa** – *rosnąć/wzrosnąć, wspiąć się, zwiększyć się* (niem. *ansteigen, anwaschen, sich erhöhen, expandieren, steigen, wachsen, zunehmen*); **tendencja spadkowa** – *maleć/zmaleć, obniżyć się, skurczyć się, spaść* (niem. *abnehmen, abschmelzen, absinken/sinken, schrumpfen, sich reduzieren, sich vermindern, sich verringern, zurückfallen, zurückgehen*); **stagnacja, brak rozwoju tendencji** – *ustabilizować się, utrzymać się na tym samym poziomie, nie zmienić się* (niem. *gleichbleiben, sich stabilisieren, stagnieren, sich kaum / nicht verändern*);
- czasowników dwuargumentowych w formie osobowej lub bezosobowej (w języku polskim) oraz w formie osobowej lub konstrukcji bezokolicznikowej *sein + zu + Infinitiv* (w języku niemieckim) (Misz, Szupryczyńska, 1971: 161; Helbig, Schenkel, 1973: 49 i n.; Heidolph, Fläming, Motsch, red., 1981:

124 i n.; Karolak, 1984: 21 i n.; Saloni, Świdziński, 2001: 275 i n.), przy których jeden z argumentów semantycznych reprezentowany jest na płaszczyźnie syntaktycznej przez rzeczownik wyrażający tendencję wzrostową lub spadkową, na przykład: *obserwować/zaobserwować, odnotować, oznaczać, powodować/spowodować, spodziewać się, stwierdzić, wykazać/wykazywać, zarejestrować przyrost/wzrost/zwiększenie/redukcję/obniżenie/spadek* (niem. *einen Anstieg, einen Aufwärtstrend, ein Wachstum, eine Zunahme, einen Zuwachs, eine Abnahme, einen Abwärtstrend, eine Reduzierung, einen Rückgang aufweisen, bedeuten, beobachten, bewirken, erwarten, feststellen, registrieren, verzeichnen*);

- struktur analitycznych (Anusiewicz, 1978: 71), składających się z czasownika o znaczeniu ogólnym oraz części nominalnej, która oznacza właściwą czynność lub proces, na przykład: *ulec obniżeniu, ulec redukcji, nie ulec zmianie, ulec zmniejszeniu*; struktury te można zastąpić pojedynczym czasownikiem: *ulec obniżeniu* → *obniżyć się*, *ulec redukcji* → *zredukować się*, *nie ulec zmianie* → *nie zmienić się*, *ulec zmniejszeniu* → *zmniejszyć się*.

Przedział czasowy lub konkretny moment na osi czasu wyrażony jest w tekstach interpretujących wykresy za pomocą frazy przyimkowej (Łukasik, 1973: 56; Lachur, 1985: 19), dla przykładu:

- *w ciągu X lat/miesięcy/kwartalów, od X (rok/miesiąc) do Y (rok/miesiąc), w X roku* (niem. *im Zeitraum X – Y [Jahreszahlen, Monatsbezeichnungen], von X [Jahreszahl, Monatsbezeichnung] bis Y [Jahreszahl, Monatsbezeichnung]*),
- *w X (nazwa miesiąca) Y (rok) roku, w X kwartale Y roku, w X połowie Y roku, w okresie ostatnich X lat/miesięcy* (niem. *im Jahr X [Jahreszahl], im X [Monatsbezeichnung] [Jahreszahl], im X Quartal Y [Jahreszahl], in der X Hälfte Y [Jahreszahl], in den letzten X Jahren/Monaten*).

Dodatkowo konieczne jest wyrażenie zmiany tendencji rozwoju w formie wartości liczbowych (podanych najczęściej procentach). Dane te występują w tekstach specjalistycznych także w jako fraza przyimkowa, na przykład:

- *o X%* (niem. *von/um X Prozent*),
- *z X% do Y%* (niem. *von X Prozent auf Y Prozent*),
- *od X% do Y%* (niem. *um X Prozent auf Y Prozent*).

Wyrażanie częstotliwości występowania danego stanu rzeczy

Funkcja przekazywania informacji o częstotliwości występowania jakiegoś stanu rzeczy względem danej kategorii i tym samym o zależnościach kwantytatywnych wymaga od osoby interpretującej zastosowania środków językowych,

odnoszących się bezpośrednio do odpowiedniej kategorii, przedstawionej na wykresie, i połączenia ich z zależnościami ilościowymi (wyrażonymi najczęściej w procentach). Funkcja ta idzie w parze z funkcją przekazywania informacji o udziale procentowym konkretnych składników wykresu w danej kategorii. Do typowych środków językowych należą tutaj:

- czasowniki dwuargumentowe w formie osobowej, przy których jeden z argumentów semantycznych reprezentowany jest przez frazę przyimkową lub liczebnik, zawierający jakąś wartość, na przykład *kształtować się na poziomie X% / w przedziale X%, wynosić X%* (niem. *beträgt X%, beläuft sich auf X%, liegt bei X%, macht X% aus*),
- rzeczowniki wyrażające grupę badawczą w danym wykresie, uzupełnione o wartość liczbową, na przykład: *X%/połowa/X* (liczebnik ułamkowy lub porządkowy) *ankietowanych/badanych/respondentów* (niem. *X Prozent / die Hälfte / drei Viertel der Befragten Jedes fünfte selbständige Handwerksunternehmen*).

Wyrażanie hierarchii występowania poszczególnych stanów rzeczy

Funkcja komunikacyjna wykresów statystycznych, umożliwiająca porównanie kolejności występowania poszczególnych stanów rzeczy i ustalenie pewnej hierarchii, jest wyrażona w analizowanych tekstach ekonomicznych za pomocą:

- czasowników dwuargumentowych w formie osobowej, przy których jeden z argumentów semantycznych reprezentowany jest na płaszczyźnie syntaktycznej przez rzeczownik, wyrażający określoną pozycję w rankingu, na przykład: *zająć X miejsce / czołową pozycję* (niem. *den X Platz / die Spitzenposition einnehmen*),
- czasowników dwuargumentowych w formie osobowej, przy których jeden z argumentów semantycznych reprezentowany jest na płaszczyźnie syntaktycznej przez frazę przyimkową, wyrażającą określoną pozycję w rankingu: *być / znajdować się / plasować się na X miejscu* (niem. *auf X Platz liegen, auf dem X Platz stehen, an X Stelle liegen / platzieren / rangieren*),
- przymiotników w stopniu najwyższym, wyrażających najwyższą lub najniższą pozycję w rankingu, na przykład: *najpopularniejszą na krajowym rynku marką jest..., najważniejszą część rynku deserów zajmują...* (niem. *die meisten Unternehmens-Insolvenzen ergaben sich..., die größte Dynamik verzeichnete...*).

Wnioski z analizy wykresów

Z przedstawionych w rozważaniach środków językowych wynika wyraźnie, że są one silnie zróżnicowane i związane z poszczególnymi funkcjami komunikacyjnymi wykresów statystycznych. Należy jednocześnie podkreślić, że oprócz środków językowych, łączących się z poszczególną funkcją komunikacyjną danego wykresu, osoba interpretująca powinna dysponować zarówno konkretnymi zwrotami, wyrażającymi odniesienie do interpretowanego przedstawienia graficznego, na przykład: **wykres ilustruje/obrazuje/prezentuje/przedstawia...** (niem. *Abbildung stellt dar / veranschaulicht / zeigt...*), **na wykresie zestawiono...** (niem. *in Abbildung ist/sind... zusammengestellt*), **z danych na wykresie wynika, że...** (niem. *aus Abbildung geht hervor, dass... / Abbildung ist zu entnehmen, dass...*), **z wykresu widać, że...** (niem. *in Abbildung ist ersichtlich, dass... / Abbildung macht deutlich / lässt erkennen, dass...*), jak i środkami językowymi, należącymi do języka ogólnego, dzięki którym można wysunąć wnioski, wyrazić przypuszczenie lub antycypować dalsze zmiany tendencji.

Interpretacja statystycznych przedstawień graficznych okazuje się zatem umiejętnością dość złożoną, gdyż wymaga od osoby interpretującej szerokiego spektrum odpowiednich struktur gramatycznych oraz środków leksykalnych, należących do języka specjalistycznego, a zarazem ogólnego. Interpretujący musi ponadto znać słownictwo związane z treścią danego wykresu, aby móc komentować zauważone zmiany lub dane wartości na wykresie. Niezbędne pozostają również znajomość metajęzyka oraz umiejętność interpretowania wykresów statystycznych w języku ojczystym.

Korpus badawczy i cele analizy zadań w podręcznikach

Jak stwierdzono we wstępie niniejszego rozdziału, analiza i interpretacja wykresów pełnią istotną funkcję zarówno w życiu prywatnym, jak i – w o wiele większym stopniu – zawodowym. Dodatkową trudność stanowi interpretacja wykresu w języku obcym. Umiejętność ta, obejmująca znajomość różnorodnych środków językowych, powinna być rozwijana podczas kursu/lektoratu języka obcego. Przesłanki te stały się podstawą wyboru do analizy podręczników do nauki języka niemieckiego ogólnego (Guenat, Hartmann, 2011; Schlüter, 2015; Niebisch i in., 2018; Buchwald-Wargenau, Giersberg, 2019; Farmache i in., 2019), biznesowego (Evans, Pude, Specht, 2012; Buscha, Szita, 2013; Perlmann-Balme, Schwalb, 2016; Koithan, Schmitz, Sieber, Sonntag, 2017), jak również

zestawów przygotowujących do egzaminów językowych (van der Werff, Stiebler, 2007; Riegler, Straub, Thiele, 2013). Przy wyborze uwzględniono przede wszystkim te pozycje, z których korzystają lektorzy języka niemieckiego podczas zajęć ze studentami Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach – jednostki macierzystej Autorek rozdziału. Podkreślić zatem należy, że korpus badawczy, a tym samym analiza, nie powinny być uznawane za kompleksowe czy wystarczające i wymagają dalszych pogłębionych badań. Analiza dotyczy podręczników aktualnie (na czas wydania niniejszej monografii) dostępnych na rynku. Nie odpowiada zatem na pytanie, czy i jakim zmianom podlegał nacisk położony na umiejętność analizy i interpretacji wykresów w czasie i w kolejnych wydaniach podręczników, co wydaje się zagadnieniem ciekawym i może zostać poddane późniejszym badaniom.

W oparciu o korpus badawczy sformułowane zostały następujące pytania:

- Czy podręczniki wprowadzające język biznesu kładą większy nacisk na naukę umiejętności interpretacji wykresu niż podręczniki do nauki języka ogólnego?
- Czy poziom podręcznika wpływa na częstotliwość pojawiania się wykresów?
- Czy wykresy pojawiają się w celu wprowadzenia struktur niezbędnych do interpretacji wykresu, czy są jedynie ilustracją omawianego tematu?
- W jakim stopniu podręczniki ćwiczą słownictwo i struktury niezbędne do interpretacji, omówione w części teoretycznej?

Wyniki analizy

W analizowanych podręcznikach pojawiają się wprawdzie różne typy wykresów, wymienione w części teoretycznej, na przykład słupkowe, liniowe oraz kołowe, jednakże ich znikoma liczba (zaledwie 58) wydaje się irrelevantna dla niniejszej analizy i jednocześnie niewystarczająca do rozwinięcia umiejętności analizy i interpretacji.

Tabela 6.1. Rodzaj podręcznika a liczba wykresów w ramach materiału badawczego

Rodzaj podręcznika	Liczba wykresów	Udział (w %)
Język ogólny	12	20,6
Język biznesu	33	56,9
Zestawy egzaminacyjne	13	22,5

Źródło: Opracowanie własne.

Przywołane dane w tabeli 6.1 pozwalają jednoznacznie stwierdzić, że podręczniki do języka niemieckiego biznesowego zawierają ponad dwukrotnie więcej zadań związanych z wykresami, co potwierdziło początkowe założenia.

Tabela 6.2. Poziom podręcznika a liczba wykresów w ramach materiału badawczego

Poziom podręcznika	Liczba wykresów	Udział (w %)
A1	6	10,3
A2	8	13,7
B1	11	18,9
B2	17	29,3
C1	16	27,5

Źródło: Opracowanie własne.

Z zestawienia wyraźnie wynika, że wraz ze wzrostem kompetencji językowych rośnie liczba zadań związanych z analizą i interpretacją wykresu.

Tabela 6.3. Sprawność językowa w podręczniku a liczba wykresów w ramach materiału badawczego

Sprawność językowa w podręczniku	Liczba wykresów	Udział (w %)
Czytanie	11	18,9
Słuchanie	4	6,8
Pisanie	16	27,5
Mówienie	27	46,5

Źródło: Opracowanie własne.

Z analizy wynika, że wykresy pojawiają się najrzadziej w zadaniach trenujących sprawności receptywne, czyli rozumienie ze słuchu, jak i czytanie ze zrozumieniem. O wiele częściej pojawiają się w poleceniach wymagających pisemnej bądź ustnej interpretacji wykresu. Pisanie, a także mówienie są sprawnościami produktywnymi, wymagającymi odpowiednich kompetencji językowych zarówno w zakresie leksyki, jak i gramatyki. Poddano zatem analizie zadania w celu sprawdzenia, w jakim stopniu wprowadzają i utrwalają wymienione w części teoretycznej struktury niezbędne do prawidłowej interpretacji danych statystycznych.

Analiza wykazała, że na ogółem 43 zadania towarzyszące wykresom tylko 21, a więc zaledwie połowa, wprowadza bądź utrwała struktury niezbędne do właściwej interpretacji wykresu. Ponownie, odnosząc to do poziomów podręczników, uzyskano następujący wynik analizy – tabela 6.4.

Tabela 6.4. Poziom podręcznika a liczba zadań w ramach materiału badawczego

Poziom podręcznika	Liczba zadań	Udział (w %)
A1	1	4,7
A2	1	4,7
B1	6	28,5
B2	8	38
C1	5	23,8

Źródło: Opracowanie własne.

Z badania jasno wynika, że o ile na poziomie A1 i A2 wykresy służą głównie nauce słownictwa ogólnego, niezwiązanego bezpośrednio z interpretacją wykresów, o tyle struktury niezbędne do interpretacji wykresu pojawiają się i są utrwalane głównie na poziomach B1 i B2, a także C1.

Kolejna część analizy poświęcona została zadaniom i środkom językowym, wprowadzanym i utrwalanym przez te zadania. Z sześciu zadań związanych z **wyrażaniem tendencji spadku i wzrostu** aż pięć poświęcono utrwaleniu czasowników jednoargumentowych, na przykład: *abnehmen, erhöhen, zunehmen, sinken, stagnieren, steigen, sich verringern*. Zaledwie jedno zadanie wprowadzało przysłówki określające gwałtowność tendencji spadku i wzrostu takie jak: *kontinuierlich, langsam, schnell*. Jedynie dwa zadania wprowadzały i ćwiczyły słownictwo związane z **wyrażaniem zależności temporalnych**, na przykład: *im Jahr X, innerhalb eines Jahres, von X (liczba lat) bis Y (liczba lat)*. Z dziesięciu zadań dotyczących wyrażania **danych kwantytatywnych** aż siedem dotyczy leksyki określającej częstotliwość występowania, na przykład: *X Prozent, der Anteil von X Prozent beträgt, X liegt bei Y Prozent*.

Kolejna grupa zadań związanych z wyrażeniem danych kwantytatywnych wprowadza środki językowe służące **wyrażeniu hierarchii występowania poszczególnych stanów rzeczy**, na przykład: *die meisten X, die wenigsten X, den X Platz, an erster, zweiter Stelle*.

Największą grupę stanowią zadania związane z środkami leksykalnymi **verbalizującymi odniesienie do wykresu** i wprowadzające niekiedy słownictwo związane bezpośrednio z nazwą typu danego wykresu lub jego elementami, na przykład: *aus der Grafik geht hervor, dass..., die Grafik veranschaulicht..., für die Darstellung wurde ein Tortendiagramm gewählt, das Kreisdiagramm stellt X dar, die Statistik gibt Auskunft über...* i tym podobne.

Podsumowanie

Z analizy podręczników pod względem wdrażania i utrwalania struktur gramatycznych i środków językowych wynika, że podręczniki wprowadzające język specjalistyczny kładą większy nacisk na rozwijanie umiejętności interpretacji wykresu niż podręczniki do nauki języka ogólnego. Jednocześnie zauważamy, że istnieje znaczny rozdźwięk między liczbą umieszczonych różnych wykresów w podręcznikach do nauki języka specjalistycznego i ogólnego a liczbą występujących w nich zadań, pomagających rozwinąć sprawność interpretowania wykresów w języku niemieckim. Niecałe 60% zadań dydaktyzuje wykresy w podręczniku, umieszczając przede wszystkim zadania leksykalne, trenujące słownictwo wyrażające odniesienie do wykresu i relacje kwantytatywne (głównie w procentach). Występowanie niewielkiej liczby zadań w podręcznikach do nauki języka ogólnego stoi w sprzeczności z wymaganiami egzaminacyjnymi na różnych poziomach zaawansowania, które sprawdzają opanowanie sprawności interpretowania wykresów w języku obcym. Najwięcej zadań rozwija sprawność interpretowania w formie ustnej, która należy do najtrudniejszych sprawności językowych.

Biorąc niniejsze pod uwagę, należy stwierdzić, że celowe ćwiczenie sprawności interpretowania wykresów statystycznych w języku obcym w formie dodatkowego kursu wydaje się zasadne, aby przygotować uczących się do właściwego interpretowania poszczególnych typów wykresów.

Bibliografia

- Affde (2021). *Jak wraz z pandemią ewoluują startupy zajmujące się dostawą artykułów spożywczych?*, <https://www.affde.com/pl/how-grocery-delivery-startups-evolving-with-covid-19-pandemic.html> (dostęp: 7.02.2022).
- Anusiewicz, J. (1978). *Konstrukcje analityczne we współczesnym języku polskim*. Wrocław: Ossolineum.
- Bańko, M., red. (2000). *Inny Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: PWN.
- Buchwald-Wargenau, I., Giersberg, D. (2019). *Im Beruf neu A2+/B1*. München: Hueber.
- Buscha, A., Szita, S. (2013). *Begegnungen A1+*. Leipzig: Schubert.
- Center for Social and Economic Research (2020). *CASE: o 1,3% wzrosły ceny żywności w ciągu ostatniego roku*, <https://www.case-research.eu/pl/case-cpi-101597> (dostęp: 7.02.2022).
- Evans, S., Pude, A., Specht, F. (2012). *Menschen A1*. München: Hueber.

- Farmache, A., Grosser, R., Hanke, C., Mautsch, K.F., Sander, I., Schmeiser, D., Tellmann, U. (2019). *DaF im Unternehmen A1*. Stuttgart: Klett.
- Guenat, G., Hartmann, P. (2011). *Deutsch für das Berufsleben*. Stuttgart: Klett.
- Gwardecki M. (2021). *Ceny mieszkań 2021 – jakie prognozy?*. Enerad, <https://enerad.pl/aktualnosci/ceny-mieszkan-2021/> (dostęp: 7.02.2022).
- Heidolph, K.E., Fläming, W., Motsch, W. (red.) (1981). *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademieverlag.
- Helbig, G., Schenkel, W. (1973). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: Veb Verlag Enzyklopädie.
- ING THINK Economic and Financial Analysis (2019). *Jakie są nastroje Polaków na rynku nieruchomości 2018*. Edukacja Giełdowa, <https://www.edukacjagieldowa.pl/2019/02/jakie-sa-nastroje-polakow-na-rynku-nieruchomosci-2018/> (dostęp: 7.02.2022).
- Karolak, S. (1984). Składnia wyrażenń predykatywnych. W: Z. Topolińska (red.). *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia* (s. 11-211). Warszawa: PWN.
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R. (2017). *Aspekte neu, Teil 1 B2*. Stuttgart: Klett.
- Lachur, C. (1985). *Relacje semantyczno-syntaktyczne temporalnych konstrukcji składowych w języku rosyjskim i polskim (czas relacyjny)*. Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Łukasik, W. (1973). Konstrukcje z rzeczownikami nazywającymi pory roku w funkcji okolicznika czasu. *Językoznawca*, 26-27, s. 54-67.
- Misz, H., Szupryczyńska, M. (1971). Nad zagadnieniem deskryptorów dla niewspółrzędnych grup syntaktycznych dzisiejszej polszczyzny pisanej. W: A.M. Lewicki (red.). *Problemy składni polskiej. Studia, dyskusje, polemiki z lat 1945-1970* (s. 160-181). Warszawa: PWN.
- Nasz Racibórz (2022). *Tak rosną ceny artykułów spożywczych*, <https://www.naszraciborz.pl/site/art/1/0/93959> (dostęp: 7.02.2022).
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., Pude, A., Weers, D. (2018). *Schritt für Schritt in Alltag und Beruf*. München: Hueber.
- Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. (2016). *Sicher! B2*. München: Hueber.
- Raczkowski, K. *Dynamika cen jako odzwierciedlenie zmian strukturalnych w gospodarce. Made in Poland*, <https://wyprodukowanepolsce.org.pl/artykuly/dynamika-cen/> (dostęp: 7.02.2022).
- Riegler, M.P., Straub, B., Thiele, P. (2013). *Das Testbuch Wirtschaftsdeutsch*. München: Klett-Langenscheidt.
- Rönz, B., Strohe, H.G., red. (1994). *Lexikon Statistik*. Wiesbaden: Gabler.
- Saloni, Z., Świdziński, M. (2001). *Składnia współczesnego języka polskiego*. Warszawa: WN PWN.

- Schlüter, S. (2015). *Menschen Berufstrainer A1*. München: Hueber.
- Słomski, B. (2021). *Drożyzna atakuje z każdej strony. Ceny produktów rolnych wzrosły. To odbije się na żywności*. Money, <https://www.money.pl/gospodarka/drozyzna-atakuj-z-kazdej-strony-ceny-skupu-produktow-rolnych-wzrosly-o-16-percent-6673919037127328a.html> (dostęp: 7.02.2022).
- Stonjek, D. (1997). Diagramme – Veranschaulichung statistischer Daten. W: J. Birkenhauer (red.). *Medien: Systematik und Praxis* (s. 138-158). München: Oldenbourg.
- Szefler, R. (2020). *Eksport drewna z Polski, czy to nasz jedyny problem?*. Polska Izba Gospodarcza Przemysłu Drzewnego, <https://pigpd.pl/eksport-drewna-z-polski-czy-to-nasz-jedyny-problem/> (dostęp: 7.02.2022).
- Werff, F. van der, Stiebeler, H. (2007). *Fit fürs Goethe-Zertifikat. A1*. München: Hueber.
- Zelazny, G. (1992). *Wie aus Zahlen Bilder werden. Wirtschaftsdaten überzeugend präsentiert*. Wiesbaden: Gabler.

Rozdział 7

Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych – mit czy rzeczywistość

Joanna Kic-Drgas

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Znajomość języków specjalistycznych pozwala nie tylko na polepszenie mobilności zawodowej, ale także znacznie zwiększa szanse przyszłych absolwentów na rynku pracy, jest zatem ważnym elementem kariery zawodowej. Ze względu jednak na swoją specyfikę, wynikającą z łączenia wiedzy językowej z wiedzą specjalistyczną zawodową, nauczanie języków specjalistycznych staje się olbrzymim wyzwaniem. Niniejszy rozdział ma na celu zaprezentowanie wyników dwóch projektów Erasmus+ TRAILS oraz LSP-TEOC.Pro, a poprzez to wskazanie na standardy kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce i Europie oraz zaprezentowanie narzędzi, które pozwolą na wsparcie procesu kształcenia nauczycieli poprzez indywidualne, autonomiczne rozwijanie własnych kompetencji zawodowych.

Pytania badawcze, na które odpowiedzi udzielone zostaną w niniejszym rozdziale, brzmią:

- Czy w Europejskim Systemie Kształcenia Wyższego istnieją programy szkoleniowe online dla nauczycieli LSP odbywających staż i/lub praktykę zawodową?
- W jakim stopniu proponowane rozwiązanie (MOOC) może być uznane za innowacyjne w tej dziedzinie?
- W jaki sposób można odnieść się do wielojęzycznego kontekstu międzynarodowego?

Nauczanie języków specjalistycznych – wyzwania badawcze i dydaktyczne

Nauczanie języków specjalistycznych powinno przede wszystkim uwzględniać cele różnych grup uczniów, co jest trudne do osiągnięcia ze względu na brak szkoleń i odpowiednio opracowanych materiałów dydaktycznych (Buhlmann, Fearn, 2018). W ostatnich badaniach nad dydaktyką języka specjalistycznego zwrócono uwagę także na brak literatury i badań empirycznych, które bezpośrednio odnoszą się do nauczyciela języka specjalistycznego i nauczania języka specjalistycznego (por. Basturkmen, 2017). Helen Basturkmen i Ana Bocanegra Valle (2018: 14) słusznie zauważają, że w literaturze przedmiotu dotyczącej nauczania języków obcych często mówi się o propozycjach programów nauczania, metod i materiałów, niewiele jest jednak badań dotyczących samych nauczycieli języków obcych. Wielu nauczycieli języków specjalistycznych pozostaje bezpośrednio zaangażowanych w opracowywanie kursów i materiałów, ponieważ dostępne kursy i materiały zazwyczaj nie zostają bezpośrednio dostosowane do potrzeb bardzo wyspecjalizowanych grup uczniów. Uczestnicy badania Helen Basturkmen (2017) zwrócili uwagę na fakt, że nie przeszli żadnego przygotowania metodycznego w zakresie opracowywania materiałów do nauczania języków specjalistycznych, ale rozwijali swoje umiejętności w tym zakresie, obserwując praktyki bardziej doświadczonych kolegów, modyfikując istniejące materiały i szukając nowych pomysłów na lekcje lub materiały z wystąpień konferencyjnych.

Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych w Europie – wyniki projektu

Wyniki badania przeprowadzonego w ramach projektu TRAILS¹ pozwoliły zobrazować sytuacje kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Europie. W badaniu ankietowym przygotowanym i przeprowadzonym przez partnerów projektu wzięły udział 1024 instytucje szkolnictwa wyższego z 25 krajów EHEA. Kryterium doboru jednostek biorących udział w ankiecie było prowadzenie szkoleń/kursów/studiów w zakresie kształcenia nauczycieli języków spe-

¹ TRAILS (LSP Teacher Training Summer School) to projekt finansowany przez Komisję Europejską w ramach programu KA2 *Cooperation for innovation and the exchange of good practices*, konkurs KA203 *Strategic partnerships for higher education*; projekt realizowany w latach 2018-2021. Celem projektu było stworzenie programu szkolenia dla nauczycieli JS (języków specjalistycznych) dostosowanego do ich potrzeb zawodowych. W tym celu zbadano status kształcenia JS i potrzeby nauczycieli JS w Europie.

cjalistycznych². Najważniejsze wnioski obrazujące sytuację kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Europie brzmią:

- Większość z oferowanych w ramach dydaktyki języka specjalistycznego zajęć to mniejsze części kursów, takie jak przedmioty lub ich części. Często treści z zakresu dydaktyki języka specjalistycznego są realizowane w ramach dydaktyki języków obcych, ale w bardzo ograniczonym zakresie.
- Zidentyfikowano łącznie 88 kursów lub części kursów odpowiadających założonemu kryterium.
- Tylko około 20 spośród przeanalizowanych ofert to pełne obszary tematyczne lub większe moduły, które gwarantują co najmniej 10 punktów ECTS (to jest około 300 godzin).
- Wśród analizowanych kursów 39 z 88 (44%) ma charakter fakultatywny, a 21 (24%) jest obowiązkowych. W przypadku 28 kursów (32%) informacja ta nie została podana.
- Około połowa (52%) oferowanych kierunków i specjalności studiów daje pełne kwalifikacje do nauczania języków obcych lub częściowo przyczynia się do osiągnięcia tych kwalifikacji, w tym 48% nie jest związanych z żadnymi kwalifikacjami ani certyfikatami.
- Najczęściej podawane wymagania wstępne to odpowiedni poziom języka, co najmniej B2-C1, ukończone studia licencjackie i podstawowa wiedza z zakresu dydaktyki języków obcych, a także ukończone wcześniejsze kursy.

Na moment przeprowadzania niniejszego badania (rok 2019) zidentyfikowano w Polsce zaledwie pięć uczelni, które realizowały program kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych:

- Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Instytut Lingwistyki Stosowanej oraz Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Studiów Międzykulturowych,
- Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Filologiczny, Instytut Anglistyki i Instytut Germanistyki,
- Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Filologiczny, Katedra Germanistyki,
- Uniwersytet Marii Skłodowskiej Curie, Wydział Humanistyczny, Instytut Germanistyki i Instytut Lingwistyki Stosowanej,
- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Języków Nowożytnych, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Zakład Anglistyki, Instytut Anglistyki.

Wśród przedmiotów wykładanych 10 z 11 jest realizowanych na studiach magisterskich, a jeden na studiach licencjackich. Ukończenie tych kursów daje kwalifikacje do nauczania, jednak tylko wtedy, gdy program studiów w zakresie

² Dokładny przebieg badania został opisany w: Kic-Drgas, Woźniak (2020).

dydaktyki pozostaje realizowany na studiach licencjackich. Punkty ECTS przyznawane za kursy wahają się od 3 do 8.

Warto podkreślić, że opisane badanie bardzo wyraźnie wskazuje na olbrzymią niehomogeniczność proponowanych form kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. Zidentyfikowano zaledwie 88 kursów i szkoleń, co wskazuje na marginalność opisywanego zagadnienia na uczelniach europejskich, co dziwi, zwłaszcza że coraz więcej osób chce uczyć się języków specjalistycznych i widzi to jako swoją przyszłość zawodową (o czym między innymi wspomina także Jolanta Łacka-Badura, red., 2016: 9). Uczelnie i instytucje badawcze w Polsce i Europie nie są zgodne co do długości kursu, proponowanych metod i strategii nauczania, proponowanej literatury, języka instrukcji (język ojczysty czy obcy), a także wkładu pracy studentów, który przekłada się na punkty ECTS. Te wszystkie rozbieżności prowadzą do jednego wniosku, że w kwestii kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce i całej Europie pozostaje jeszcze wiele do zrobienia. Dlatego właśnie w ramach działań kolejnego projektu – LSP-TEOC.Pro – partnerzy zdecydowali się na stworzenie narzędzia, które mogłoby ułatwić dostęp do podstawowych, ustandaryzowanych zagadnień, związanych z pracą nauczyciela języków specjalistycznych w formie kursu na platformie MOOC.

Projekt LSP-TEOC.Pro – Teacher Education Online Course for Professional Development

Projekt finansowany przez Komisję Europejską w ramach programu KA2 *Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices*, konkurs: KA203 *Strategic Partnerships for higher education*, jest realizowany w latach 2020-2023.

W projekcie LSP-TEOC.Pro wykorzystuje się program nauczania kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych opracowany w projekcie TRAILS, w oparciu o który przygotowana jest platforma LSP-TEOC.Pro z częścią teoretyczną i praktyczną dla przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych, stanowiąc odpowiedź na potrzebę wprowadzenia ustandaryzowanych rozwiązań dotyczących kształcenia przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych i doskonalenia zawodowego aktywnych zawodowo nauczycieli. Platforma po skończeniu prac będzie dostępna bez opłat dla wszystkich zainteresowanych. Bardzo ważną częścią projektu uczyniono dostępność platformy w siedmiu językach, między innymi w polskim, co oznacza, że jest to narzędzie dla wszystkich nauczycieli języków specjalistycznych niezależnie od nauczanego przedmiotu, a nie tylko dla nauczycieli operujących językiem angielskim, dla którego głównie powstają materiały dydaktyczne i szkoleniowe.

Partnerzy projektu (konsorcjum) to: Universite de Bordeaux (Francja), Univerza v Ljubljani (Słowenia), Università Degli Studi Di Bergamo (Włochy), Arcola Research Llp (Wielka Brytania), Universidad De Cadiz (Hiszpania), Sveuciliste u Zagrebu (Chorwacja), Fakultet Strojarstva i Brodogradnje (Chorwacja), Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth (Niemcy), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska), Hochschule Pforzheim (Niemcy) oraz University of Cukurova (Turcja).

Kursy online z zakresu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Europie

Jako uzupełnienie wcześniejszych działań w wyniku badania przeprowadzonego w ramach pierwszego działania projektu LSP-TEOC. Pro postanowiono zidentyfikować kursy w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. Badanie polegało na analizie stron internetowych uczelni wyższych i instytucji badawczych w celu znalezienia kursów online dotyczących kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków specjalistycznych. Partnerzy projektu w trakcie badania uzupełniali specjalnie przygotowane narzędzie (kwestionariusz do zbierania danych; zob. załącznik do niniejszego rozdziału – tabela 7.3).

W tym celu partnerzy projektu przeanalizowali 532 strony internetowe uniwersytetów, wydziałów i innych akredytowanych instytucji. W tabeli 7.1 przedstawiono wyniki badania źródeł wtórnych, które wskazują, że w pięciu krajach europejskich (Niemcy, Włochy, Hiszpania, Polska i Chorwacja) i na 532 odwiedzonych stronach internetowych znaleziono tylko 12 internetowych programów kształcenia i rozwoju nauczycieli języków specjalistycznych.

Tabela 7.1. Wyniki badania dostępności kursów szkolenia nauczycieli języków specjalistycznych online

Partner	Liczba odwiedzonych i przeanalizowanych stron	Liczba odnalezionych kursów online w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych
Uniwersytet Jade	172	–
Uniwersytet Pforzheim	120	–
Uniwersytet Bergamo	67	–
Uniwersytet Cadiz	83	11
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza	85	1
Uniwersytet w Zagrzebiu	5	–
Łącznie	532	12

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów projektowych.

Tak kształtuje się lista odnalezionych w badaniu kursów:

1. Teaching Spanish for Specific Purposes, Antonio de Nebrija University.
2. Spanish for Specific Purposes Curriculum Design, Francisco de Vitoria University.
3. Teaching Spanish for Specific Purposes, Pablo Olavide University.
4. Spanish for Specific Purposes, Alfonso X El Sabio University.
5. Basic Training for Spanish for Specific Purposes Teachers, Centro 6. Universitario CIESE (Fundación Comillas e Instituto Cervantes).
7. Teaching Materials Design in the Spanish for Specific Purposes Classroom, Centro Universitario CIESE (Fundación Comillas e Instituto Cervantes).
8. Certificate of Specialization in Didactics of Spanish L2/FL for Specific Purposes, La Rioja University.
9. Spanish for Professional Purposes (SPP) in the Spanish Classroom, UNED University.
10. University Course of Refresher Teacher Training in SSP, Miguel de Cervantes University.
11. Beginning to Teach Spanish for Business: Methodological and Interdisciplinary Issues, Instituto Cervantes and Modern Languages Institute of the University of Granada.
12. Designing, Creating and Planning Spanish for Specific Purposes Courses, Universidad a Distancia de Madrid and Instituto Cervantes.
13. Dydaktyka języków specjalistycznych, Uniwersytet Marii Skłodowskiej Curie (UMCS).

Wśród 12 zidentyfikowanych internetowych programów kształcenia i doskonalenia warsztatu zawodowego nauczycieli języków specjalistycznych, zebranych za pomocą kwestionariusza ankietowego, przeanalizowano i zidentyfikowano następujące zależności. Po pierwsze, dane ujawniają, że osiem z programów online ma charakter komercyjny, a w przypadku trzech programów nie ma informacji na ten temat. Ponadto okazało się, że dziesięć programów online zostało przygotowanych z myślą o początkujących nauczycielach języków specjalistycznych, dziewięć – dla doświadczonych nauczycieli z ponad pięcioletnim stażem, jedenaście – dla nauczycieli języka ogólnego, a trzy są przeznaczone dla studentów języka ogólnego. Jednak mimo że większość tych programów online jest odpowiednia dla nauczycieli LSP, to nie kwalifikują one uczestników do nauczania LSP (osiem z 12 odpowiedzi) lub kwalifikują ich tylko częściowo. Kwalifikacje uzyskiwane po ukończeniu programów online okazują się dość zróżnicowane. Są to certyfikat uczestnictwa, certyfikat specjalizacji w zakresie dydaktyki języka hiszpańskiego L2/FL for Specific Purposes lub Master's Degree in Teacher Training of Spanish as a Second Language. Z pozyskanych danych

można wywnioskować, że kursy online jako formy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych są ciągle bardzo rzadkie oraz nie wypełniają luki badawczej i dydaktycznej stwierdzonej w opisanym w rozważaniach badaniu.

Kurs MOOC

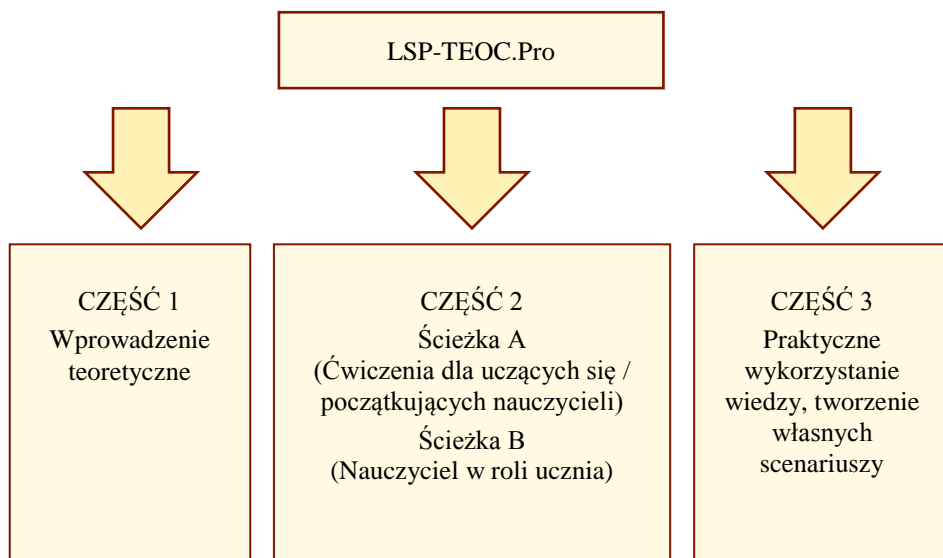
Aby wyjść naprzeciw ciągle rosnącym potrzebom kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych, a także zwiększyć dostępność treści związanych z omawianym tematem, partnerzy projektowi podjęli prace przygotowawcze do stworzenia platformy e-learningowej, która byłaby dostępna dla nauczycieli uczących różnych języków specjalistycznych i mogłaby także oferować treści w różnych językach. Kurs został przewidziany na 48 godzin nakładu pracy studenta i składa się z siedmiu modułów, które mogą być realizowane w dowolnej kolejności. Tabela 7.2 zawiera opracowanie treści, które zostały zaplanowane, także na podstawie ankiet i wywiadów wykonanych w ramach wcześniejszego projektu (TRAILS).

Tabela 7.2. Tematyka kursu online rozwiniętego w ramach projektu LSP-TEOC.Pro

Numer modułu	Tematyka	Szacowany czas nakładu pracy uczestnika (w godzinach)
0	Wstęp do nauczania języków specjalistycznych, teoretyczne podstawy	2
1	Analiza potrzeb w nauczaniu języków specjalistycznych	6
2	Kurs i sylabus w nauczaniu języków specjalistycznych	6
3	Gatunki tekstu i korpusy w nauczaniu języków specjalistycznych	6
4	Kompetencje nauczyciela języków specjalistycznych	10
5	Ewaluacja materiałów do nauczania języków specjalistycznych	6
6	Nauczanie projektowe a języki specjalistyczne	6
7	Ocenianie w nauczaniu języków specjalistycznych	6

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów projektowych.

Jako platformę do umieszczenia kursu wybrano Moodle, ze względu na intuicyjną obsługę, łatwy dostęp, znajomość przez wielu nauczycieli (przyszłych uczestników), ale także z uwagi na bogactwo różnego typu aktywności oferowanych w ramach platformy. Każdy moduł programu został opracowany według identycznego schematu – rysunek 7.1.



Rysunek 7.1. Struktura modułu kursu online LSP-TEOC.Pro

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów projektowych.

Sekcja pierwsza

Sekcja pierwsza obejmuje około 25% czasu przeznaczonego na zaangażowanie ucznia. Główny cel tej części stanowi dostarczenie uczniom wiedzy teoretycznej, która jest potrzebna do pracy nad zadaniami z części 2 i 3. Materiał teoretyczny podzielono na krótkie części przedstawione w postaci prezentacji multimedialnej. Po każdej prezentacji teoretycznej został zamieszczony zestaw pytań sprawdzających umiejętność rozumienia tekstu (5-6 pytań na prezentację/tekst), dotyczących głównych zagadnień, które są ważne do zapamiętania. Pierwsza część zawiera także wideo nagrane przez doświadczonego nauczyciela języka specjalistycznego z praktycznymi wskazówkami czy dobrymi praktykami, jak do pracy zawodowej włączyć opisane zagadnienie. Na końcu części pierwszej znajduje się quiz podsumowujący.

Sekcja druga

Aby uczestnik kursu mógł przejść do sekcji drugiej, musi wykonać wszystkie zadania w części pierwszej. Część druga powinna zająć około 25% czasu przeznaczonego na pracę uczniów. Jest podzielona na podsekcje A i B. Część A przewidziano dla początkujących nauczycieli języków specjalistycznych; w tej części powtórzone i rozszerzone będą najważniejsze koncepcje z części pierwszej modułu, co jest o tyle istotne, że pokazuje, jak dana koncepcja została przełożona na sposób sformułowania zadania. W części B nauczyciel wciela się

w rolę osoby uczącej się języka specjalistycznego i zostaje poproszony o wykonanie określonych zadań, a poprawność rozwiązań może porównać z kluczem odpowiedzi. Na tej podstawie nauczyciel języka specjalistycznego może zastanowić się nad procesem uczenia się języków specjalistycznych. Zadania w sekcji drugiej dotyczą rozwoju umiejętności i elementów językowych na poziomie receptywnym i produktywnym. Sekcja kończy się zadaniem poznawczym dla nauczyciela, który ma wskazać najistotniejsze kwestie, których nauczył się w tym rozdziale. Po udzieleniu odpowiedzi uczestnicy mogą zapoznać się z przykładowymi odpowiedziami innych osób i porównać je ze swoimi.

Sekcja trzecia

Sekcja trzecia powinna zająć około 50% czasu przeznaczanego na zaangażowanie uczniów. Uczestnicy są poproszeni, aby dodać stworzone przez siebie scenariusze lekcji lub inne materiały do swojego osobistego portfolio. W tym celu korzystają ze wspólnego szablonu scenariusza lekcji opracowanego przez partnerów projektowych.

Część trzecia kończy się zadaniem poznawczym dla nauczyciela, a uczestnicy mogą w nim porównać swoje własne produkty z produktami stworzonymi przez partnerów na etapie opracowywania kursu, na przykład: „Zapoznaj się ze scenariuszem lekcji stworzonym przez doświadczonego nauczyciela języków specjalistycznych na stronie XXX i porównaj go ze swoim”.

Warto podkreślić, że zaproponowany kurs wspiera w istotny sposób wielojęzyczność i interdyscyplinarność. Wszystkie przygotowane treści zostaną przetłumaczone na języki partnerów projektowych (angielski, niemiecki, turecki, słoweński, hiszpański, polski, francuski). Treści kursu mają ułatwić przygotowanie do zawodu i doskonalenia nauczycieli różnych języków specjalistycznych. Dodatkowo warto uwydatnić fakt, że treści kursu nie koncentrują się na jednym określonym obszarze wiedzy, ale dotyczą różnych zagadnień. W treściach sekcji drugiej zaplanowano ćwiczenia z języka specjalistycznego techniki, medycyny, biznesu, gospodarki wodnej i tak dalej. Poprzez takie zaplanowanie treści i formy kursu partnerzy projektowi postanowili wskazać znaczenie rozwoju poszczególnych kompetencji związanych z zawodem nauczyciela języka specjalistycznego.

Podsumowanie

Opisany w artykule kurs online ma na celu uzupełnienie form kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. Dzięki zaproponowanej strukturze modułów może być z zaproponowany jako wprowadzenie do nauczania języków

specjalistycznych dla studentów ostatnich lat kierunków filologicznych o specjalności glottodydaktycznej, ale także mogą z niego skorzystać doświadczeni nauczyciele języków specjalistycznych, którzy chcieliby odświeżyć lub uaktualnić swoje wiadomości na temat metod i strategii nauczania języków specjalistycznych. Jednocześnie ze względu na swoją formułę (zdalna i bezpłatna) kurs ma z założenia stać się także wirtualnym miejscem nawiązywania kontaktów i wymiany doświadczeń między nauczycielami języków specjalistycznych, reprezentującymi różne języki i różne dyscypliny.

Kurs będzie miał charakter samoregulujący, co oznacza, że nie będzie wymagana do jego realizacji stała koordynacja działań przez osoby trzecie. Takie rozwiązanie, mimo że ma też swoje minusy, pozwoli na utrzymanie infrastruktury kursu i jego dostępność na szeroką skalę także po zakończeniu projektu. Dodatkowo dzięki dużej elastyczności kursu każdy uczestnik może w dowolnym momencie zacząć kurs, realizując dowolny moduł. W ten sposób uczestnicy, zwłaszcza z większym doświadczeniem, mogą skupić się na tych treściach, które są dla nich istotne.

Bibliografia

- Basturkmen, H. (2017). ESP teacher education needs. *Language Teaching*, 52(3), s. 318-330.
- Basturkmen, H. (2020). Needs analysis and syllabus design for language for specific purposes. W: C.A. Chapelle (red.), *The concise encyclopedia of Applied Linguistics* (s. 836-842). Oxford: John Wiley & Sons.
- Basturkmen, H., Bocanegra Valle, A. (2018). Materials design processes, beliefs and practices of experienced ESP teachers in university settings in Spain. W: Y. Kirkgoz, K. Dikilitas (red.), *Key issues in English for specific purposes in higher education* (s. 13-27). Cham: Springer.
- Buhlmann, R., Fearn, A. (2018). *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank and Timme.
- European Commission (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*. COM(2017) 247 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=DA> (dostęp: 27.03.2022).
- Kic-Drgas, J., Woźniak, J. (2020). Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen – Stand und Perspektiven. W: S. Adamczak-Krysztofowicz, A. Szczepaniak-Kozak, P. Rybszleger (red.). *Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte* (s. 311-331). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lesson Plan Template, <https://docs.google.com/document/d/1svoQ025iNkFDJzyCjRnQGcHIMICp9d9m/edit?usp=sharing&ouid=112627949817638986409&rtpof=true&sd=true> (dostęp: 16.04.2022).

Łącka-Badura J., red. (2016). *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce*. Katowice: Uniwersytet Ekonomiczny.

Załącznik

Tabela 7.3. Formularz zbierania informacji o kursach online kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych

Country	Name of the university / faculty / accredited institution	URL of the university / faculty / accredited institution you googled	Offers an online programme for LSP teachers Yes/No	Online programme URL

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów projektowych.

Rozdział 8

E-nauczyciel języków obcych w procesie e-kształcenia. Wnioski po pandemii

Bartłomiej Kopczacki

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Wprowadzenie

Okres pandemii koronawirusa był dla nauczycieli i wykładowców czasem wypełnionym intensywną pracą. Bezprecedensowa dla systemu edukacji sytuacja, w której się znaleźliśmy, wymusiła refleksję o jakości posiadanego warsztatu dydaktycznego, metodycznego, a także o istocie współczesnej edukacji. Nauczanie zdalne i konieczność wykorzystania nowych narzędzi kształcenia na odległość pozwoliły nam na zdobycie bezcennego doświadczenia w dziedzinie e-nauczania. Sądzę, że jest to dobry moment – ponad dwa lata od wybuchu pandemii COVID-19 – aby wyciągnąć wnioski z niespotykanego wcześniej swobodnego eksperymentu i zastanowić się nad przyszłą rolą nauczyciela języka obcego w procesie e-nauczania, które w coraz większym stopniu będzie częścią naszego edukacyjnego krajobrazu. W niniejszym rozdziale chciałbym zaprezentować główne, w mojej opinii, elementy e-nauczania, istotne z punktu widzenia skutecznego przekazywania wiedzy i kształtowania kompetencji u uczących się. Wśród nich wskazuje się między innymi podnoszenie kompetencji cyfrowych dydaktyków, badania nad metodyką e-nauczania oraz specyficzna relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem. Określony zakres problemowy jest wynikiem mojego własnego doświadczenia pracy zdalnej¹ oraz lektury literatury przedmiotu.

¹ Zdalne zajęcia języków obcych na mojej macierzystej uczelni zostały rozpoczęte w kwietniu 2020 roku i w takiej formie odbywają się nadal. Powrót do stacjonarnej formy zajęć językowych jest planowany od semestru zimowego w roku akademickim 2022/2023.

E-kształcenie – od teorii do praktyki

Pandemia wymusiła nagle, niespodziewane, często przeprowadzone bez należytego przygotowania przejście od tradycyjnej pracy w sali wykładowej / klasie do ich odpowiedników wirtualnych. Okazało się, że dotychczasowe metody pracy są często niewystarczające, wręcz nieadekwatne do nowej sytuacji. Problemami, z jakim przyszło się zmagać całemu środowisku nauczycieli i wykładowców, stały się braki techniczno-sprzętowe, niewystarczające kompetencje cyfrowe czy nieumiejętność (często wynikająca z niewiedzy) wykorzystania istniejących narzędzi wspomagających e-kształcenie. Jednym ze źródeł początkowego chaosu było również uprzedzenie do tej formy przekazywania wiedzy². Przed pandemią jedynie 15% nauczycieli miało doświadczenia z pracą zdalną (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020). Na tym tle nieco lepiej prezentują się nauczyciele języków obcych. Wyniki badania przedstawionego w publikacji *Kształcenie w sieci – teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko* (Sendur, Kościńska, 2021) pokazują, że 32% ankietowanych nauczycieli przed marcem 2020 wykorzystywało elementy kształcenia zdalnego (przesyłanie linków do filmików, nagrań i tekstów jako uzupełnienie tematyki lekcji). Jednakże aż 77% nauczycieli języków obcych nigdy wcześniej nie prowadziło pełnego kursu w formie zajęć zdalnych (Sendur, Kościńska, 2021: 32)³. Niechęć do stosowania nowych technologii nie zawsze wynikała z konserwatyizmu nauczycieli i wykładowców – często była rezultatem niewystarczającej wiedzy na temat e-kształcenia, niepełnego zrozumienia idei tego stylu nauczania czy niepowodzeń w próbach zastosowania nowych rozwiązań w swojej pracy (Madej, Faron, Maciejewski, 2016: 20).

Również uczniowie/studenci odnosili się z dystansem do takiej formy nauki i byli/są świadomi wad i ograniczeń e-learningu. W badaniu przeprowadzonym we Wrocławskiej Wyższej Szkole Handlowej (jeszcze w 2016 roku), dotyczącego nauczania przy pomocy narzędzi kształcenia na odległość (platforma edukacyjna), za największe wady tej formy kształcenia respondenci – uczący się uznali możliwość łatwego oszustwa na testach czy symulowanie uczestnictwa w zajęciach. Nie bez znaczenia były problemy techniczne w funkcjonowaniu platformy

² Niewykluczone, że wpływ na małą popularność praktyk e-nauczania miał chaos pojęciowy związany z tą formą przekazywania wiedzy. W artykule będę stosował zaproponowane przez Agnieszkę Wierzbicką pojęcia e-kształcenie oraz e-edukacja (Wierzbicka, 2019: 18-19). Innym czynnikiem, leżącym u podstaw początkowych niepowodzeń e-nauczania, było niewielkie zainteresowanie tym działem kształcenia, pomimo istnienia bardzo bogatej literatury przedmiotu, traktującej o e-kształceniu tak w sposób teoretyczny, jak i praktyczny.

³ W badaniu wzięły udział 724 osoby w przedziale wiekowym 25-69, pracujący w placówkach edukacyjnych wszystkich typów.

e-learningowej i sposoby prowadzenia zajęć. Uczący się, podobnie jak wielu nauczycieli w dobie pandemii, nie postrzegali e-nauczania jako „prawdziwej nauki”. Z jednej strony autorzy opracowania przypuszczają, że dla studentów internet stanowi przede wszystkim sferę prywatną, w której realizują swoje hobby czy pasje, niekoniecznie służące zdobywaniu wiedzy. Z drugiej strony okazało się, że studenci nie zawsze są dostatecznie poinformowani co do zalet korzystania z zasobów edukacyjnych internetu oraz nie dysponują wystarczającą wiedzą o sposobach weryfikacji informacji odnalezionych w sieci (Madej i in., 2016: 95-99, 102, 121).

Szerokie zastosowanie w systemie edukacji nauczania zdalnego wykazało nie tylko braki systemowe, techniczne i organizacyjne, lecz także ujawniło ogromny potencjał w tej formie przekazywania wiedzy. Jednoznacznie można stwierdzić, że e-kształcenie nie będzie już ciekawostką, dodatkiem do „prawdziwego” nauczania, lecz wejdzie na stałe do systemu edukacji. Jest to uzasadnione czynnikami ekonomicznymi (Brzostek-Pawłowska, 2020: 15), rozwojem technicznym, a przede wszystkim zmianą stosunku nauczycieli do e-nauczania. W raporcie o nauczaniu zdalnym w szkołach, opublikowanym w listopadzie 2020 roku, można przeczytać, że ponad 80% nauczycieli planuje wykorzystywać elementy pracy zdalnej na co dzień. Jeżeli chodzi o nauczycieli języków obcych, to około 60% z nich wyraziło chęć prowadzenia w całości bądź częściowo zajęć zdalnie (Buchner, Wierzbicka, 2020). Również nastawienie do egzaminów online zdaje się pozytywne. Z badania przeprowadzonego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie wynika, że sprawdzanie wiedzy studentów przy pomocy e-narzędzi stwarza większe możliwości w tworzeniu materiałów egzaminacyjnych i znacząco oszczędza czas. Studenci – uczestnicy badania podkreślali przede wszystkim komfort pracy (przebywanie w przyjaznym, domowym środowisku w czasie egzaminów) oraz – podobnie jak w przypadku prowadzących – oszczędność czasu (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

Sądzę, że po niemalże dwuletnim doświadczeniu pracy zdalnej, związanej z restrykcjami pandemicznymi wprowadzonymi w Polsce w latach 2020-2022, można stwierdzić, iż e-nauczanie w znacznej mierze różni się od edukacji standardowej. W rezultacie zasadne staje się pytanie o konieczność zmian w metodyce i w planowaniu programów nauczania. Zmiany w tych obszarach będą determinowane przede wszystkim rozwojem technologicznym, wobec którego my, edukatorzy, nie możemy przejść obojętnie. W okresie poprzedzającym pandemię COVID-19 pojawiały się głosy nawołujące do otwarcia się na nowe metody oraz styl pracy. Pisała o tym na przykład Anna Turula, stwierdzając w 2018 roku, że samo pytanie o stosowanie nowych technologii w edukacji na poziomie uniwersyteckim jest anachroniczne. Lepiej zastanowić się nad efektywnymi sposobami

ich wykorzystania (Turula, 2018: 9). Wtórą jej Lidia Pokrzycka, postulująca obowiązkowe wykorzystywanie narzędzi IT we współczesnym procesie nauczania (2021).

Rozważania o wykorzystaniu nowych technologii w nauczaniu nie mogą ograniczać się wyłącznie do aspektu technicznego, zakładającego instrumentalne wykorzystanie różnych aplikacji wspomagających proces nauczania. Wszelkie zmiany w kształceniu powinny być ściśle powiązane z zagadnieniami metodycznymi. Dlatego właśnie nie sposób polemizować z Agnieszką Sendur i Agnieszką Kościńską, które widzą potrzebę nowego sformułowania definicji nauczania zdalnego. Wynika to z faktu, że przed pandemią koronawirusa większość definicji e-learningu, blended learningu czy nauczania online skupiały się bardziej na aspekcie wykorzystania nowych technologii w procesie kształcenia niż na metodzie e-nauczania (albo robiły to w małym stopniu) (Sendur, Kościńska, 2021: 32). Redefinicji i zmiany wymagają również sposób oceniania, wykorzystanie materiałów znalezionych w sieci oraz postawy nauczycieli i studentów. Jest to proces długotrwały, wymagający refleksji (często autorefleksji). Nie należy jednak negować własnego doświadczenia w sferze nauczania – warto je wykorzystać, aby twórczo połączyć „stare” z „nowym” (Tadeusiewicz, red., 2021: 233).

W dalszej części rozdziału chciałbym podzielić się refleksją na temat zmiany w postrzeganiu roli nauczyciela języka obcego oraz wyzwań, które przed nim w nowej rzeczywistości stoją.

Nauczycielski autorytet

Stwierdzenie, że „na autorytet trzeba sobie zasłużyć”, nie jest odkrywcze, aczkolwiek warto pamiętać, że nie przysługuje on nikomu poniekąd automatycznie, „z urzędu”. Paweł Tarasiewicz słusznie konstatuje, że:

[...] autorytet jest pochodną ludzkiej aprobaty i wyboru. Posiadanie autorytetu bowiem znaczy tyle, co uznanie go w kimś, kto na to zasługuje. A bycie nim dla kogoś również wymaga czyjejś decyzji o jego akceptacji (Tarasiewicz, 2011/2012: 106).

Agnieszka Janiak twierdzi zaś za Władysławem Stróżewskim, że:

[...] autorytet jest zjawiskiem o charakterze społecznym. Być autorytetem, to być za autorytet uznany. Być uznanym – to znaczy być kimś, z czym zdaniem czy postępowaniem ktoś inny się liczy” (Janiak, 2012: 58).

W jaki sposób buduje swój autorytet nauczyciel języka obcego? Przede wszystkim poprzez odpowiednio wysokie kompetencje językowe, umiejętność

efektywnego nauczania i właściwą postawę wobec swoich uczniów. W e-edukacji jednak to już nie wystarcza. Nauczanie zdalne zweryfikowało (niekiedy w bardzo zdecydowany sposób) przygotowanie do pracy w przestrzeni wirtualnej. W dobie koronawirusa okazało się, że osoby już wcześniej wykluczone cyfrowo zostały wyłączone jeszcze bardziej (Varghese, Mohamedunni, 2020: 111-121). Nauczyciele, którzy do tej pory w znikomym stopniu wykorzystywali w procesie nauczania możliwości wynikające z rozwoju nowych technologii, zderzyli się niejako ze ścianą w postaci nowej, niezrozumiałej kompetencji cyfrowej, bardzo trudnej do opanowania i praktycznego wykorzystania w szybkim czasie. Przełożyło się to, niestety, na jakość dostarczanych uczącym się materiałów bądź... ich brak (Buchner, Wierzbicka, 2020).

W jednym z badań studenci zwrócili uwagę na następujące niedostatki w praktycznym zastosowaniu e-kształcenia: źle zorganizowane zajęcia, chaotycznie i nieprzemyślanie prezentowany materiał, częstokroć niepowiązany w logiczną całość, oraz utrudniony kontakt z prowadzącymi (Puchała-Ladzińska, 2021: 30-33). Jak podkreśla cytowana już Agnieszka Wierzbicka, e-nauczanie musi być precyzyjnie zaplanowanym procesem (2019: 28). Aby w pełni profesjonalnie wykorzystać e-nauczanie, nie można zatrzymać się na poziomie „cyfrowego tubylca” (określenie Wierzbickiej). Sprawność nauczyciela w obsłudze narzędzi IT wykorzystywanych na zajęciach okazała się decydująca w czasie nauczania zdalnego. Co więcej, samo efektywne posługiwanie się narzędziami typu Google Classroom czy MS Teams nie wystarcza. Doświadczenie prowadzenia zajęć zdalnych wymusza na nauczycielu/prowadzącym posiadanie wiedzy o narzędziach edukacyjnych na takim samym poziomie co uczeń/student, a nawet wyższym. To z kolei implikuje samodzielne podnoszenie własnych kompetencji cyfrowych – autoedukację (Sendur, Kościńska, 2021: 73, 75-76). Anna Turula stwierdza, że kompetencja cyfrowa nauczyciela powinna przejść z poziomu „obyty” (*teach-comfy*) na poziom „eksperta” (*tech-savvy*) (2018: 126). Jest to niezwykle istotne, ponieważ, jak można przeczytać przywoływanym już raporcie o edukacji zdalnej (druga edycja), o sukcesie nauczania zdalnego decyduje nie specyfika wykładanego przedmiotu, lecz „motywacja i poziom kompetencji cyfrowych nauczyciela” (Buchner, Wierzbicka, 2020).

Nowy nauczyciel?

Biegłość w wykorzystaniu narzędzi IT w nauczaniu zdalnym jest elementem konstytuującym nauczyciela nowego typu. Znacząca różnica pomiędzy nauczycielem standardowym a e-nauczycielem polega na zasadniczej zmianie jego

roli i relacji z uczniem. Przede wszystkim nauczyciel przestaje być dla uczniów jedynym autorytetem w swojej dziedzinie. Dla młodego pokolenia (pokolenie Y i Z) nauczyciel jest tylko jednym ze źródeł wiedzy, traktowanym na równi ze źródłami znalezionymi w sieci (Turula, 2018: 12). Taki stan rzeczy wynika z istnienia szerokiego wachlarza możliwości nabywania nowej wiedzy i umiejętności: od social mediów ułatwiających kontakt z osobami z całego świata (kontakt z native speakerem), poprzez kanały edukacyjne na platformie YouTube, platformy streamingowe (na przykład Netflix, HBO Max) pozwalające na obcowanie z wieloma językami poprzez dubbing czy napisy. Bardzo efektywnym narzędziem do nauki języka obcego są teraz – przez lata zwalczane na lekcjach/zajęciach – telefony komórkowe.

Próba swoistego wtłoczenia pokoleń Y i Z w ramy programu nauczania ograniczonego wyłącznie papierowymi książkami czy słownikami jest skazana na niepowodzenie. Janusz Morbitzer opisuje młode pokolenia jako *digital natives* (w odróżnieniu od pokolenia rodziców i dziadków określanych mianem *digital immigrants*, urodzonych przed rokiem 1983) w następujący sposób:

Od cyfrowych imigrantów szczególnie silnie różni ich sposób korzystania z telefonu komórkowego. W rękach cyfrowych tubylców pełni on funkcję multimedialnego centrum rozrywki, służącego do: przechowywania oraz odtwarzania muzyki i filmów wideo, fotografowania, filmowania, grania oraz częstego dostępu do Internetu, a nie tylko – jak u cyfrowych imigrantów – urządzenia do przeprowadzania rozmów telefonicznych i okazjonalnego odbierania bądź wysyłania krótkich wiadomości tekstowych (Morbitzer, 2012: 138).

Ten być może nieco przydługi cytat pozwala w pełni zrozumieć rolę nowych technologii w życiu pokoleń Y i Z. Telefon nie jest wyłącznie gadżetem do zabawy, lecz także narzędziem do komunikacji ze światem. Potwierdza to postawioną wcześniej diagnozę o niemożności przeciwstawienia się zmianom cywilizacyjnym, symbolizowanym przez telefon w ręku ucznia czy studenta. Taki stan rzeczy jednak sprzyja nauczaniu. Już niemal powszechny dostęp do mobilnego internetu czy sieć Wi-Fi pozwalają na wykorzystanie dziesiątek (setek?) aplikacji pomagających w nauce języka (na przykład Duolingo [b.r.], Quizzlet [b.r.]). Dzięki wielości opcji można z powodzeniem realizować postulowany przez nauczycieli codzienny (nawet minimalny) kontakt z językiem obcym, co może przełożyć się na wzrost kompetencji językowych u uczących się.

W sytuacji współistnienia wielu źródeł i możliwości częstokroć darmowej edukacji nauczyciel, a „językowiec” w szczególności, powinien zastanowić się nad swoją rolą i pozycją w stosunku do uczniów i do nauczanego przedmiotu. Nieunikniona w mojej opinii jest transformacja: od mentora, poniekąd stojącego

nad uczącym się, wykładającego wiedzę, do moderatora, pomocnika w poszukiwaniu wiedzy (Лыкашенко, 2021: 61-70). Skłaniam się ku opiniom opisującym nauczyciela języka obcego jako połączenie ról przewodnika i kreatora. Obie te role się przenikają i wzajemnie warunkują.

Od mędrca do przewodnika

Kim jest przewodnik w e-kształceniu? Jak było to już powiedziane, nie jest to wyłącznie osoba znakomicie znająca wykładany przedmiot, posiadająca odpowiednie przygotowanie metodyczne i predyspozycje osobowościowe. Przede wszystkim to osoba posiadająca wiedzę o narzędziach IT i ich wykorzystaniu w e-edukacji. To nauczyciel powinien rekomendować narzędzia dostosowane do ucznia oraz celu, jaki chce (nauczyciel) osiągnąć (Wierzbicka, 2021: 153-154).

Praca nauczyciela-przewodnika sprowadza się również do potrzeby kształtowania kompetencji krytycznego myślenia u uczących się. Warto pokazać sposoby skutecznego poszukiwania sprawdzonych informacji i wykorzystania materiałów dostępnych online (Sendur, Kościńska, 2021: 93), na przykład dominującego w sferze „szybkich” tłumaczeń Google Translate – narzędzia często przydatnego, ale też bardzo niedoskonałego. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na metodykę e-nauczania. U jej podstaw powinny leżeć metody aktywizujące, pozwalające uczącemu się na samodzielne zdobywanie wiedzy. Chodzi już nie o transmisję wiedzy od nauczyciela do ucznia, lecz o ukierunkowanie uczącego się na samodzielne zdobywanie i kreowanie własnej wiedzy (Morańska, 2018: 227).

Nowoczesny e-nauczyciel to nie tylko przewodnik po przygotowanych szlakach edukacyjnych. Powinien on być także aktywnym twórcą, odkrywcą nowych ścieżek dydaktycznych, narzędzi edukacyjnych, kursów online, modułów na e-platformach (Tchoshanov, 2021: 34). Niezbędne okazują się stała aktualizacja stworzonych materiałów i uzupełnianie ich treści (Brzostek-Pawłowska, 2020: 61). Upatruję w tym szansy na tworzenie autorskich materiałów oraz możliwości personalizacji nauczania, przygotowywania materiałów zajęciowych/lekcyjnych niejako pod konkretną grupę zajęciową czy nawet pojedynczego uczącego się (o czym szerzej w kolejnej części rozdziału).

Kolejne odslony osobowości współczesnego e-nauczyciela przejawiają się w rolach przewodnika-menagera, przewodnika-koordynatora i przewodnika-kuratora procesu dydaktycznego. E-nauczyciel organizuje pracę, zapewnia skuteczny przepływ informacji, ale także rozwiązuje problemy techniczne (na przykład realizuje instruktaż techniczny dla kursantów), prowadzi dokumentację kursu (Иргнбаева, 2014: 156-161).

Rola przewodnika, w którą wciela się współczesny e-nauczyciel, jest poniekąd wymuszona zmianą generacyjną uczących się. Karolina Puchała-Ladzińska w swojej niezwykle interesującej książce *Teaching translation in times of lockdown* (2021) dokonuje charakterystyki pokoleń, kolejno Y i Z, pod względem stosunku do nauki. Autorka uważa, że najmłodsze pokolenie oczekuje mentoringu, uważnego prowadzenia przez proces edukacji i udzielenia pełnej informacji zwrotnej o postępach w nauce (Puchała-Ladzińska, 2021: 68).

Sprawność w posługiwaniu się e-narzędziami wymaga także umiejętności komunikacyjnych związanych z internetem. Ma to niebagatelne znaczenie, ponieważ komunikacja w sieci jest szybsza, bardziej spontaniczna i w zasadzie niczym nieograniczona (Sendur, Kościńska, 2021: 61). W związku z tym warto poznać swoisty język emotikonów, symboli stosowanych w internecie, skrótów internetowych (*zw – zaraz wracam, brb – be right back* i tym podobne) czy memów. Ułatwi to wzajemne zrozumienie nauczyciela i uczącego się w czasie e-lekcji/e-zajęć. Posługiwanie się wspólnym językiem, może nieco odległym od tradycyjnego języka stosowanego w środowisku uniwersyteckim i szkolnym, uprości komunikację oraz zmieni relację pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia z formalnej na bardziej partnerską (Madej i in., 2016: 16).

Zgodzę się z opinią Małgorzaty Mazurek, która stwierdza, że obecnie wybór nauczyciela języka obcego nie jest wyborem eksperta, lecz wyborem relacji (2018). Nie uważam, że takiej zmiany należy się bać, ponieważ właściwie jest ona nieunikniona. W e-kształceniu nauczyciel pozostaje zobowiązany do udzielenia uwagi każdemu uczestnikowi kursu w równomiernym stopniu (Назаренко, 2008: 89-95). W moim przekonaniu te stwierdzenia wyszły już poza sferę postulatów i stały się częścią edukacyjnej codzienności. Z własnego doświadczenia wiem, że wielu moich studentów nigdy nie poprosiłoby o komentarz do punktacji stosowanej w teście czy błędów w pracy domowej w standardowych warunkach. Jednak w nauczaniu zdalnym bariera lęku przed zadaniem pytającemu znika niemal zupełnie. Co należy jednak podkreślić, nie sposób uniknąć sytuacji, w której uczący się zada nauczycielowi pytanie *via* e-mail w środku nocy. Oczywiście, trudno być dostępnym przez całą dobę. W sytuacji tworzenia i zarządzania kursem online / zajęciami zdalnymi należy ustalić reguły i warunki współpracy (typy zadań, sposób ich realizacji, terminy wykonania poszczególnych prac) (Лукашенко, 2021: 61-70), w tym i zasady komunikacji na linii uczący się – nauczający.

Badania nad przyszłością e-nauczania wskazują na jeszcze jedno ważne zjawisko, a mianowicie na indywidualizację procesu nauczania. Z jednej strony e-nauczanie musi się wiązać z systemowością, określoną przy pomocy programu nauczania, z drugiej zaś zakłada subiektywizację metod pracy nauczyciela i ucznia

(Пашковская, 2021: 85-101). Jak wykazano w badaniach, przedstawiciele pokoleń Y i Z chcą samodzielnie kształtować swoje środowisko edukacyjne oraz pragną mieć wpływ na to, jak i czego się uczą (Puchała-Ladzińska, 2021: 92). Skala wpływu uczącego się na kształtowanie treści e-nauczania może być określona nie tylko na poziomie ogólnego programu nauczania, lecz także poprzez aplikacje wspomagające kształcenie. Najprostszym przykładem zastosowania elementów indywidualizacji może być wykorzystywana w mojej pracy ze studentami aplikacja Quizzlet (b.r.), umożliwiająca nie tylko naukę przygotowanych przez wykładowcę fiszek, ale także dająca możliwość edytowania poszczególnych zestawów przez studentów, w zależności od ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych.

Podsumowanie

Zastanawiając się nad pytaniem o rolę nauczyciela w e-edukacji (oraz w edukacji tradycyjnej, wykorzystującej w coraz większym stopniu elementy e-kształcenia), jednoznacznie podzielam pogląd Janusza Morbitzera stwierdzającego, że rola nauczyciela w e-nauczaniu będzie zdecydowanie wzrastać niż maleć (2007: 196-197). Nauczyciel języków obcych (a właściwie każdy) będzie przede wszystkim realizował role przewodnika, doradcy i mistrza. Kolejność tych określeń nie jest przypadkowa.

Na pierwszym etapie spotkania z uczniem nauczyciel proponuje wybór ścieżki nauczania, prowadzącej do osiągnięcia zakładanych celów. Następnie doradza uczącemu się, jak tę ścieżkę przebyć, i towarzyszy mu na wszystkich etapach zdobywania wiedzy. Służy radą, pomocą i pomaga swojemu uczniowi się usamodzielnąć. Dopiero na samym końcu metaforycznego szlaku, po osiągnięciu pierwotnych założeń, nauczyciel zostaje mistrzem w oczach ucznia.

Oczywiście ten schemat ma swoje zastosowanie w standardowym nauczaniu w sali uniwersyteckiej czy szkolnej klasie. Jednak aby dobrze wypełnić te role współcześnie, w czasach upowszechnienia się pracy zdalnej i e-edukacji, nie można pozostać obojętnym na rozwój nowych technologii kształcenia online, które w coraz większym stopniu będą wpływały na naszą pracę. Warto zapoznać się nie tylko z dostępnymi aplikacjami czy oprogramowaniem wspierającym e-kształcenie, lecz także włączyć się w proces tworzenia nowych narzędzi.

Istniejące narzędzia nie powinny w żaden sposób krępować kreatywności nauczyciela, wprost przeciwnie – doświadczenie dydaktyczne, połączone z samorozwojem w dziedzinie nowych technologii, oraz żywe zainteresowanie się potrzebami edukacyjnymi uczących się mogą wytworzyć nową jakość w kształceniu.

Bibliografia

- Brzostek-Pawłowska, J. (2020). *Zarys ewolucji e-learningu. Technologie, standardy, badania*. Warszawa: DiG.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbička, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 3.04.2022).
- Buchner, A., Wierzbička, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 3.04.2022).
- Duolingo, <https://pl.duolingo.com/> (dostęp: 19.11.2022).
- Janiak, A. (2012). Możliwości antropologii komunikacji w rzeczywistości zmediatyzowanej – na przykładzie funkcjonowania pojęcia autorytetu. W: B. Sierocka (red.). *Via Communicandi. Prace z antropologii komunikacji i epistemologii społecznej* (s. 53-68). Wrocław: Atut, Wrocławskie Towarzystwo Oświatowe.
- Madej, M., Faron, A., Maciejewski, W. (2016). *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej – założenia, doświadczenia, rekomendacje*. Wrocław: Wyższa Szkoła Handlowa.
- Mazurek, M. (2018). *Nauczyciel – mentor, przewodnik, wykładowca? Role nauczyciela języków obcych w edukacji dorosłych*. Komisja Europejska, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/nauczyciel-mentor-przewodnik-wykladowca-role-nauczyciela-jezykow-obcych-w-edukacji-doroslych> (dostęp: 3.04.2022).
- Morańska, D. (2018). Jakość kształcenia a zastosowanie e-learningu w szkole wyższej – pilotażowe badania ewaluacyjne. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 23, s. 221-234.
- Morbitzer, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Akademia Pedagogiczna.
- Morbitzer, J. (2012). O istocie medialności młodego pokolenia. *Neodidagmata*, 33/34, s. 131-153.
- Pokrzycka, L. (2021). Rola aplikacji dydaktycznych w nauczaniu zdalnym. *E-mentor*, 1(88), <https://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/88/id/1500> (dostęp: 3.04.2022).
- Puchała-Ladzińska, K. (2021). *Teaching translation in times of lockdown*. Rzeszów: University of Rzeszów.
- Quizlet, <https://quizlet.com/pl> (dostęp: 19.11.2022).
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Challenges of administering university examinations remotely during the COVID-19 pandemic. *E-mentor*, 3(90), <https://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/90/id/1519> (dostęp: 3.04.2022).
- Sendur, A., Kościńska, A. (2021). *Kształcenie w sieci – teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli język w obcych i nie tylko*. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

- Tadeusiewicz, R., red. (2021). *E-Learning na uczelniach. Koncepcje, organizacja, wdrażanie*. Warszawa: WN PWN.
- Tarasiewicz, P. (2011/2012). Pseudoautorytet zdemaskowany. *Człowiek w Kulturze. Pismo Poświęcone Filozofii i Kulturze*, 22, s. 101-114.
- Tchoshanov, M.A. (2021). Learning sciences perspective on engineering of distance learning. Part 1. *Высшее Образование в России*, 30, s. 61-70.
- Turula, A. (2018). *E-learning akademicki. Perspektywa humanistyczna*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Varghese, J., Mohamedunni, M.N. (2020). Redefining future learning fostering 21st century skills among the learners. W: A. George, S. Ajmera, R. Merugu, J.J. Njavallil (red.). *Education for future: An archive of humanities, science and technology for sustainable development* (s. 111-121). Delhi–Kerala: Media House, S.M. Books & Publications.
- Wierzbicka, A. (2019). *Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Wierzbicka, A. (2021), Uczeń i student w sieci – efektywne sposoby komunikacji w procesie kształcenia zdalnego. *Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 12, s. 148-158.
- Иргибаева, М.С. (2014). Роль преподавателя дистанционного обучения при мультилингвальном образовании. *Многоязычие в Образовательном Пространстве*, 6, s. 156-160.
- Лукашенко, М.А. (2021). Селф-менеджмент студента как основа результативности e-learning. *Высшее Образование в России*, 30(2), s. 61-70.
- Назаренко, А.Л. (2008). Триада учитель – ученик – учебник в системе дистанционного обучения. *Язык и Культура*, 4, s. 89-95.
- Пашковская, С.С. (2021). Как подставить плечо, а не подноку студенам во время онлайн-обучения русскому языку как иностранному. *Русистика*, 19(1), s. 85-101.

Rozdział 9

Metoda WebQuestu w nauczaniu języka obcego akademickiego

Agnieszka Kościńska

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Magdalena Łubiarz

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Wprowadzenie

Realizacja zajęć lektoratowych na uczelniach wyższych wiąże się z szeregiem wyzwań stojących przed prowadzącymi. Specyfika pracy z osobami dorosłymi, wynikająca z zasad andragogiki (Knowles, 1970), sprawia, że rządzi się ona swoimi prawami, a skuteczność procesu dydaktycznego uzależniona jest często od czynników niezależnych od prowadzącego. Naukę rozpoczynają bowiem studenci już obarczeni bagażem doświadczeń językowych, z konkretnymi oczekiwaniami co do tempa i jakości procesu kształcenia. Wymagania prawne związane z realizacją lektoratów na uczelniach wyższych sprawiają, że nauczyciele zostają zobligowani do wprowadzenia języka obcego specjalistycznego w ramach programu kształcenia. W zależności od kierunku i rodzaju studiów jest to język związany z daną dyscypliną naukową lub też język obcy akademicki, realizowany zazwyczaj na potrzeby studiów doktoranckich.

Kolejne wyzwanie to zmieniające się środowisko kształcenia – skok technologiczny, jaki dokonał się w ostatnim okresie, umożliwił nie tylko bardzo szerokie stosowanie narzędzi TIK w sali, ale także uczynił bardziej dostępnym i rozpowszechnionym kształcenie zdalne. Konieczność zmodyfikowania dotychczasowego sposobu prowadzenia zajęć na rzecz uwzględnienia elementów dydaktyki kształcenia zdanego, potrzeba stosowania strategii motywacyjnych oraz inne od klasowego środowisko oceniania postępów językowych uczących się to

kolejne czynniki, jakie wpływają na zmianę paradygmatu realizacji zajęć lektoratowych z języka obcego specjalistycznego.

W ramach lektoratu z języka obcego akademickiego dla studentów studiów licencjacko-doktoranckich oraz szkoły doktorskiej na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie podjęto próbę wprowadzenia WebQuestu jako jednego z zadań obowiązkowych w celu uzyskania zaliczenia przedmiotu. Było to rozwiązanie wprowadzone jako pilotażowe. Wynikało ono z potrzeby zastosowania innych niż tradycyjne metod aktywizujących studentów, a jednocześnie stanowiło możliwość na dokonanie oceny ich kompetencji językowych w zakresie języka obcego akademickiego. Niniejszy rozdział przedstawia refleksje dwóch lektorów tego przedmiotu na temat zasadności wykorzystania WebQuestu oraz zaobserwowanych przez nich korzyści i trudności. Zawarte wnioski mogą służyć jako inspiracja dla uczących poszukujących rozwiązań uwzględniających specyfikę kształcenia językowego w zakresie języka specjalistycznego.

Próba definicji terminu *język obcy specjalistyczny*

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji terminu *język specjalistyczny* (Gajewska, Sowa, 2014) i dotychczas nie udało się wypracować jednolitej terminologii. Badacze opracowują poszczególne objaśnienia w oparciu o różne kryteria czy też dziedziny badawcze, stąd też trudność we wskazaniu jednej i właściwej definicji tego pojęcia. Jak wspomina Rebecca Lorenz (2005), w badaniach lingwistycznych prowadzonych w Niemczech *język specjalistyczny* występuje jako *język roboczy* (*Arbeitsprache*), *język zawodowy* (*Berufssprache*), *język grupowy* (*Gruppensprache*), *język rzemieślniczy* (*Handwerkersprache*), *język drugi* (*Sekundärsprache*), *język specjalny* (*Sondersprache*), *język urzędowy* (*Standessprache*), *język częściowy* (*Teilsprache*). Wszystkie te terminy są ograniczone do pewnych grup zawodowych, odizolowane od wspólnego języka i tworzą własny system językowy. Specyfika języków specjalistycznych leży zatem w specjalnie skoordynowanym słownictwie, w którym zawarte są także wyrazy z języka powszechnie używanego i przejście do języka powszechnego wydaje się płynne. Ten fakt przejścia do języka ogólnego związany jest także z tym, że język specjalistyczny (określany w dalszej części artykułu jako JS):

[...] jest specyficznie ludzkim tworem, stworzonym przez specjalistów na potrzeby komunikacji profesjonalnej w ramach określonych wspólnot zawodowych [...] [i] stanowi część naturalnego systemu językowego [...] [zawierając] obok istniejących w języku ogólnym elementów językowych, także dodatkową liczbę symboli i reguł, umożliwiających efektywne i kreatywne porozumiewanie się w sytuacjach zawodowych (Lesiak-Bielawska, 2013: 101).

Kolejny ważny aspekt w poszukiwaniu najwłaściwszej definicji JS stanowi odnalezienie zasadnych i relewantnych wskaźników, które mogłyby być użyte w celu odróżnienia języka specjalistycznego od języka ogólnego. Za Elżbietą D. Lesiak-Bielawską (2013) należy w tym miejscu wskazać na:

- środowisko zawodowe, to jest grupę ludzi, która się posługuje danym językiem,
- terminologię fachową związaną z semantyką oraz kontekstem specjalistycznym,
- teksty specjalistyczne pisane i mówione,
- dostępność tekstów specjalistycznych dla tych odbiorców, którzy nie są specjalistami z danej dziedziny,
- akty komunikacji.

Warto zaakcentować również cechy odróżniające kursy języka specjalistycznego od kursów języka ogólnego, bowiem, z jednej strony, nie powinno się rozpatrywać dydaktyki JS w oderwaniu od języka ogólnego, ale z drugiej, dla każdej z tych dziedzin charakterystyczne są inne cechy i obie mają powiązania z odmiennymi dziedzinami. Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa (2014), powołując się na francuskich badaczy, eksponują następujące różnice tej kwestii:

- „dokładnie określony przez odbiorcę wąski i konkretny cel nauczania / uczenia się;
- stosunkowo krótki czas nauki odpowiadający najczęściej pilnej potrzebie uczącego się;
- skupienie się na wybranych sytuacjach i kluczowych dla odbiorców kompetencjach poprzez realizację zadań i projektów, przez co nauczanie języka jest podporządkowane jego aktualnej i przyszłej użyteczności;
- nieznaną bądź wyłącznie częściową znajomością nauczanych zagadnień specjalistycznych przez nauczyciela;
- współpracę ze specjalistami lub korzystanie z ich pomocy;
- brak gotowych materiałów dydaktycznych do wykorzystania na lekcji” (Gajewska, Sowa, 2014: 29).

Nie należy zapominać, że w przypadku języka specjalistycznego, którego dyskurs pozostaje związany z kontekstem społeczno-kulturowym (Lesiak-Bielawska, 2013), cele i treści przekazywane uczestnikom kursu powinny uwzględniać konkretne potrzeby uczących się i z pewnością nauczanie / uczenie się obejmuje wiedzę specjalistyczną z danej dziedziny (Gajewska, Sowa, 2014).

Różnorodność definicji terminu *język akademicki*

Jeśli spojrzymy na język akademicki jako jeden z rodzajów języka specjalistycznego, to podobnie jak w przypadku języka specjalistycznego zdefiniowanie terminu *język akademicki* nie jest proste i jednoznaczne. Catherine E. Snow

i Paola Uccelli (2009: 112) wskazują na różnorodność tego terminu w literaturze: *the language of education, the lanuguae of school, the language of schooling, the language that reflects schooling, advance literacy, scientific language*, czy też bardziej specyficzny *academic English*.

Język akademicki jest językiem wykorzystywanym w szkolnictwie do celów edukacyjnych. Ewoluuje on wraz z wiedzą rozwijaną przez lata nauki oraz poprzez różne zagadnienia tematyczne, które stają się bardziej abstrakcyjne w miarę postępów uczniów/studentów. W procesie edukacji rozwija się nowa wiedza specjalistyczna, a język używany do konstruowania tej wiedzy nabiera wyspecjalizowanych cech odróżniających od języka, którym posługujemy się w codziennym życiu. Studenci stykają się z wzorcowymi strukturami języka akademickiego w różnych kontekstach, przemówieniach, tekstach. Nie należy także zapominać, iż język akademicki czerpie także z dyskursów matematyki, nauk ścisłych, historii oraz z innych przedmiotów, umieszczanych w kontekście nauki, i staje się on coraz większym wyzwaniem na każdym poziomie językowym (Schleppegrell, 2009).

Przygotowywanie kursów językowych do celów akademickich (ang. *Language for Academic Purposes – LAP*) powinno uwzględniać zarówno analizę potrzeb uczących się, jak i ewaluację kursu (Lesiak-Bielawska, 2013). Wynika to między innymi z tego, że akademickie formy językowe wykorzystywane są w czasie wielu działań, takich jak: czytanie i pisanie raportów, przytaczanie argumentów, stawianie hipotez, wyciąganie wniosków i uogólnień z konkretnych przypadków, tworzenie teorii i opracowywanie wyjaśnień czy też przygotowywanie i wygłaszanie prezentacji. W związku z tym, że studenci poruszają się w środowisku uniwersyteckim, język akademicki nabiera cech kierunków ścisłych i technicznych oraz cech języka biurokracji, zatem nabywanie i rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, a także pisania, staje się ważne dla uczestniczenia w życiu społecznym i wnoszenia wkładu do jego rozwoju (Schleppegrell, 2009).

Język akademicki bywa niekiedy przeciwstawiany językowi mówionemu, jednak stosownym byłoby porównać go z językiem codziennym, jako że język akademicki występuje zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Z pewnością język akademicki jest językiem interakcji, wykorzystywanym podczas dyskusji na różne tematy w trakcie zajęć w uniwersytecie. Studenci rozwijają język akademicki w różnym czasie: w trakcie konkretnych zajęć, w każdym roku nauki, a zatem w ciągu całego procesu nauczania i uczenia się (Schleppegrell, 2009). Celami zajęć są umożliwienie studentom wymiany poglądów na zadany wcześniej temat oraz omówienie wyników badań naukowych w profesjonalny i od-

powiedni sposób, a niezbędnym do tego czynnikiem okazuje się dobra znajomość leksyki naukowej (specjalistycznej).

Wyrazy nabierają odpowiednie znaczenie tylko wtedy, gdy kontekst językowy i pojęciowy wykracza poza zwykłe definicje, a pojęcia związane z językiem specjalistycznym są rozpoznawane przez uczących się. Zatem JS powinien być używany sensownie tylko wtedy, kiedy możliwe będzie odniesienie terminów i faktów do wcześniejszej wiedzy oraz zrozumienie ich na tle zdobytych doświadczeń. Ten fakt zapobiega również niepoprawnemu powtarzaniu i używaniu wyrazów specjalistycznych (Hänsel, b.r.). Dlatego w nauczaniu zarówno języka ogólnego, jak i specjalistycznego należy korzystać z materiałów autentycznych, dobranych zgodnie z omawianymi sytuacjami komunikacyjnymi lub ćwiczonymi kompetencjami:

[...] rozwijanie kompetencji językowych powiązane będzie wówczas z formami wypowiedzi (stosownym gatunkiem tekstu lub typem dyskursu), pojawiającymi się w wybranych sytuacjach komunikacyjnych (Gajewska, Sowa, 2014: 31).

Charakterystyka WebQuestu

WebQuest należy do stosunkowo nowych metod i technik wykorzystywanych w nauczaniu języka obcego. Opracowany w latach 90. ubiegłego stulecia przez Berniego Dodge'a oraz Toma Marcha (Dodge, 1995), wraz z upływem czasu zyskuje coraz większe zainteresowanie zarówno teoretyków zajmujących się problematyką kształcenia zdalnego, jak i praktyków szukających nowych rozwiązań dostosowanych do aktualnych potrzeb językowych odbiorców kursu (Sendur, Kościńska, 2021).

WebQuest to rodzaj metody projektu edukacyjnego, który wymaga wykorzystania zasobów multimedialnych oraz internetu w celu rozwiązania konkretnego, określonego przez nauczyciela problemu. Aby wykonać WebQuest, uczniowie nie muszą szukać potrzebnych informacji – ich zadaniem jest bowiem selekcja danych już otrzymanych, realizacja zadania i zaprezentowanie go w sposób wymagany przez nauczyciela (na przykład w formie pokazu slajdów czy też nagrania wideo). Zastosowanie WebQuestu służy nie tylko konstruowaniu i utrwalaniu wiedzy, ale rozwija szereg umiejętności pozaprzedmiotowych i kompetencji w takich obszarach, jak rozumienie i tworzenie informacji, umiejętności związane z rozróżnianiem źródeł informacji oraz z ich wykorzystywaniem i gromadzeniem, umiejętności krytycznego myślenia oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów. Ponadto, poprzez umożliwienie uczącym się opanowania

umiejętności skutecznego posługiwania się cyfrowymi źródłami informacji oraz wspieranie pracy zespołowej i negocjowania, jak też konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, rozwija kompetencje cyfrowe oraz kompetencje osobiste i społeczne w zakresie uczenia się, co zgodne jest z wytycznymi dotyczącymi opisu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (*Kompetencje kluczowe w procesie...*, 2018).

Cały proces tworzenia WebQuestu wymaga szeroko zakrojonej analizy i przemyślenia. Z uwagi na ściśle określoną strukturę jego realizacja wymaga od prowadzącego oraz uczniów dużej dyscypliny, jednocześnie umożliwiając pełne zaangażowanie tych ostatnich w proces uczenia się. WebQuest składa się z kilku etapów, które mają określony cel i formułę realizacji. Musi być on starannie przemyślany, interesujący, a problematyka określona w taki sposób, aby nie pozostawiała wątpliwości co do jej interpretacji. Wykonanie WebQuestu powinno wymagać od uczącego się dokładnej analizy materiałów uzyskanych od nauczyciela, a jego realizacja nie kończy się na etapie prezentacji. Nieodzowny element stanowi ewaluacja, czyli ocena produktu finalnego według ściśle określonych kryteriów, znanych uczącym się już wcześniej. Ostatnia faza to zakończenie, czyli refleksja na temat realizacji WebQuestu, zdobytych umiejętności, nabytych doświadczeń i osiągnięć. Jest to także moment na dyskusję dotyczącą zagadnień związanych z WebQuestem, które mogą być przedmiotem dalszych badań lub tematów kolejnych spotkań. Na etapie tym w szczególny sposób kształtuje się postawa refleksyjności, mająca na celu uświadomienie uczącemu się nie tylko korzyści z przygotowania WebQuestu, ale także wskazanie mu potencjalnych możliwości samodzielnego już uczenia się, rozbudzanie ciekawości poznawczej i motywowanie do samodzielnej pracy (Furgoł, Hojnacki, 2013). Przygotowanie WebQuestu wymaga więc od uczniów zaangażowania umiejętności myślenia wyższego rzędu – nie chodzi tutaj bowiem o bezrefleksyjne kopiowanie informacji w celu dokonania ich streszczenia, ale o ich analizę i syntezę. Tym samym ostatnie etapy realizacji WebQuestu wpisują się w ramy ewaluacji – w taksonomii Benjamina Blooma (1956), czy też tworzenia – używając terminologii Lorina W. Andersona i Davida R. Krathwolha (2001).

Mimo niewątpliwie szeregu korzyści, takich jak rozwijanie kreatywności uczniów, kształcenie umiejętności celowego korzystania z informacji zawartych w sieci, rozwiązywania problemów, aktywizowania i motywowania uczniów, rozwijania umiejętności pracy w zespole czy też przeniesienia procesu uczenia się na środowisko autentyczne (Sendur, Kosińska, 2021), stosowanie WebQuestu niesie ze sobą szereg wyzwań dla nauczycieli. Do głównych należą problemy techniczne, wyzwania z zakresu organizacji pracy w grupie czy też sama wiarygodność źródeł. To ostatnie, z uwagi na szerokie rozpowszechnienie rozmaitych

narzędzi umożliwiających przedstawianie fałszywej rzeczywistości (na przykład technologia *deep fake*), jak również stron WWW prezentujących niezweryfikowane wiadomości, stanowi zwłaszcza obecnie olbrzymie zagrożenie.

Korzyści z WebQuestu w kształceniu językowym z zakresu języka specjalistycznego

W kształceniu językowym WebQuest może być używany w zakresie nauczania zarówno języka obcego ogólnego, jak i specjalistycznego, nie tylko wspomagając nauczyciela na etapie realizacji zajęć, ale także stanowiąc istotne narzędzie umożliwiające ich dostosowanie do wymagań kursu. W przypadku zajęć z JS jest to o tyle istotne, że jak podkreśla Joanna Kic-Drgas (2015), częstym problemem nauczycieli jest nieznajomość lub niewystarczająca znajomość danej dziedziny. Nauczyciele JS, mimo że mogą posiadać umiejętności językowe w zakresie danego dyskursu specjalistycznego, często nie mają wiedzy eksperckiej z zakresu danej dziedziny. Trudno też oczekiwać takowej w przypadku, kiedy nauczyciel w ramach swoich obowiązków zawodowych zostaje zobowiązany do nauczania kilku JS, często ze sobą niepowiązanych. Procedura przygotowania WebQuestu, poprzez narzucenie nauczycielom obowiązku przygotowania materiałów, umożliwia im zapoznanie się nie tylko z dyskursem specjalistycznym, ale także wiedzą odnoszącą się do danej dyscypliny.

Kolejnym problemem, z jakim spotykają się nauczyciele JS, jest brak lub też niedostateczna liczba wartościowych materiałów dydaktycznych. Możliwość wykorzystania zasobów internetu pozwala na dużą swobodę w doborze pomocy dydaktycznych, tym samym umożliwiając zastosowanie szerokiego wachlarza strategii nauczania, a także metod i form pracy. Różnorodność materiałów zamieszczonych w internecie (tekst pisany, nagrania wideo, podkasty) umożliwia także doskonalenia wszystkich sprawności językowych (Sendur, Kościńska, 2021). W przypadku języka akademickiego korzystny wpływ WebQuestu zauważyć można w obszarze tak zwanych podstawowych umiejętności w zakresie języka akademickiego (*Core Academic Language Skills*), zdefiniowanych jako:

[...] znajomość i stosowanie spektrum form i funkcji językowych, które współwystępują w ustnych i pisemnych zadaniach niezależnie od dyscyplin naukowych szkolnymi (Uccelli i in., 2015: 1079).

Badania w zakresie WebQuestu

Badania nad WebQuestem przyjmują różne kierunki. Publikacje dotyczą takich obszarów jak: wykorzystanie WebQuestów na różnych etapach kształcenia, w zakresie rozmaitych przedmiotów i w zróżnicowanych środowiskach edukacyjnych, stosowanie w kształceniu przyszłych nauczycieli czy też w nauczaniu zdalnym (Alias i in., 2013). Badania dotyczą również ich możliwego wpływu na rozwój umiejętności krytycznego myślenia (Liang, Fung, 2020). W przypadku kształcenia językowego analizuje się wykorzystanie WebQuestu w procesie nabywania języka drugiego oraz uczenia się języków obcych. Badania wskazują, że umożliwia on przyswajanie języka obcego w bezpiecznym dla uczącego się środowisku, wpływa na rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz pozwala na rozwijanie zasobu słownictwa (Selami, 2016). Poprzez umożliwienie uczącym się immersji w środowisku obcojęzycznym WebQuest ma korzystny wpływ na rozwój kompetencji językowych w zakresie języka obcego. Może być zastosowany w sprawdzaniu i weryfikowaniu kompetencji językowych uczących się (Shutenko i in., 2019). Wreszcie umożliwia celowe i przemyślane wykorzystanie zasobów internetu w procesie kształcenia językowego. Dzięki temu można rozwijać kompetencje zarówno zawodowe, jak i językowe uczących się (Baguzina, 2020).

W przypadku WebQuestu dominującą rolę odgrywają badania ukierunkowane na studenta oraz na przebieg procesu kształcenia z perspektywy uczącego się. Badania stawiające jako podmiot nauczyciela, wskazujące, z jakimi problemami się spotykają, oraz pytające o odczucia nauczycieli co do skuteczności WebQuestów, nie są już tak liczne. Wśród najbardziej rozpowszechnionych i najwcześniejszych w literaturze przedmiotu należy przytoczyć analizy dokonane przez Roberta Perkinsa i Margaret L. McKnight (2005). Oceniając wysoko rolę WebQuestów jako narzędzia wpływającego na zaangażowanie studentów, podkreślali oni problemy natury technicznej oraz niewystarczające umiejętności z zakresu stosowania TIK przez uczących się. Interesujące wyniki przynosi badanie przeprowadzone wśród tureckich przyszłych nauczycieli, którzy to dokonali ewaluacji WebQuestów pod kątem korzyści z nich wynikających dla nauczycieli i zarazem dla uczących się. Przedstawili oni ograniczenia wynikające ze stosowania WebQuestów, trudności, z jakimi może spotkać się nauczyciel je tworzący, ale także potwierdzili jej pozytywny wpływ na proces kształcenia. Jednocześnie uznali, że samo doświadczenie uczenia się w taki sposób daje dobre rezultaty. Ankietowani podkreślili także aspekt techniczny i problemy związane z realizacją WebQuestu wynikające z braku dostępu do narzędzi TIK. Jako

trudność określono sam proces tworzenia WebQuestu oraz znajdowania odpowiednich źródeł internetowych (Akçay, 2017).

Inne badania przeprowadzone także wśród przyszłych nauczycieli wskazują na rolę nauczyciela przy realizacji WebQuestów jako ich wartość dodatnią. Z kolei jako słabszą stronę uznano sztywny schemat procedury wprowadzania tej metody. Ponadto uznana ona została za trudną do wdrożenia w środowiskach, w których nie ma dostępu do internetu i wystarczającego sprzętu komputerowego (Gürgil, Ünal, Aksoy, 2019).

W literaturze przedmiotu można również odnaleźć badania, które dotyczą już *stricte* wykorzystania WebQuestu w kształceniu języka obcego specjalistycznego. I tak analiza przeprowadzona przez Pairin Srisinthon (2021) pokazała wartość zastosowania WebQuestu w nauczaniu języka chińskiego jako obcego dla celów turystycznych. Uczący się pozytywnie oceniali wykorzystanie go jako narzędzia do rozwijania kompetencji językowych w zakresie języka turystyki. Problemy przez nich deklarowane dotyczyły przede wszystkim aspektów technicznych.

Interesującą próbę wykorzystania WebQuestów w procesie kształcenia języka obcego akademickiego przynosi Maria L. Luzón-Marco (2010). Postuluje ona ich użycie w procesie kształtowania umiejętności rozumienia, reagowania i tworzenia tekstów z zakresu danej dyscypliny naukowej. Ponadto WebQuesty mogą wspomagać proces przygotowywania uczących się do uczenia się autonomicznego i traktowania go jako proces ciągły, co wpisuje się w koncepcję *life-long learning*.

Przedstawione wybrane badania przynoszą ważne wnioski i postulaty związane z realizacją WebQuestu. Jednakże, z uwagi na coraz większą popularność tej metody (Sendur, Kościńska, 2021), istnieje potrzeba prowadzenia dalszych działań ukierunkowanych już na konkretne konteksty i sytuacje edukacyjne. Przedstawione w niniejszym rozdziale badanie stanowi przyczynek do dyskusji nad stosowaniem WebQuestów w nauczaniu języka obcego akademickiego.

Opis badania

Na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie lektorat języka obcego akademickiego realizowany jest według ściśle określonego, autorskiego sylabusu dostosowanego do potrzeb konkretnej grupy kursantów. Z języka angielskiego akademickiego jest to program na poziomie B2/C1, podczas gdy z języka rosyjskiego – poziom B2. W obu grupach zastosowano WebQuest jako nową formę aktywizowania studentów oraz narzędzie do ewaluacji kompetencji językowych studentów. Prowadząca grupę z języka angielskiego dla celów aka-

demickich zaproponowała swoim studentom temat *Inspirujący laureaci Ig Nobel Prize*, natomiast grupa rosyjskojęzyczna zgłębiała swoją wiedzę o *Polskich i rosyjskojęzycznych laureatach Literackiej Nagrody Nobla*. Po wykonaniu i prezentacji WebQuestu prowadzące zostały poproszone o podzielenie się refleksjami na następujące pytania:

Pytanie nr 1. Jakie cele językowe w zakresie języka akademickiego sobie postawiłaś? Czy je osiągnęłaś?

Odpowiadając na to pytanie, prowadzące wskazały na następujące cele językowe:

- rozwijanie umiejętności dogłębnej analizy otrzymanych materiałów,
- kształtowanie krytycznego podejścia do wybranych przez prowadzących tematów,
- możliwość wykorzystania słownictwa specjalistycznego podczas prezentacji,
- utrwalenie dotychczasowych umiejętności i sprawności językowych,
- kontakt z językiem specjalistycznym charakterystycznym dla różnych dziedzin naukowych.

Ankiety przeprowadzone wśród studentów po przeprowadzeniu zadań wskazują, że cele te zostały w dużym stopniu zrealizowane.

Pytanie nr 2. Jakich jako prowadząca zajęcia doświadczyłaś problemów przy:
a) wyborze tematu WebQuestu, b) doborze źródeł, c) przedstawieniu studentom koncepcji WebQuestu, d) ocenianiu efektu finałowego? Czy, i jeśli tak, to jakie, inne problemy wystąpiły w grupie w związku z realizacją WebQuestu?

Na to pytanie uzyskano następujące odpowiedzi:

- problemy techniczne związane z niewystarczającymi umiejętnościami studentów w zakresie przygotowywania prezentacji,
- nieznamość zasad przez studentów, którzy z uwagi na nieobecność na zajęciach nie rozumieli koncepcji WebQuestu,
- odmienne rozumienie tematu w różnych obszarach kulturowych,
- utrudniony wybór interesującego tematu.

W przypadku grup realizujących lektorat z języka rosyjskiego akademickiego pojawiły się także problemy niewystępujące w grupie języka angielskiego akademickiego. Przede wszystkim, w związku z różnorodnością etniczną grupy (studenci z Polski i Ukrainy), a także z różnicą wiekową (studenci pochodzący z Ukrainy wcześniej zaczynają edukację szkolną, zatem w młodszym wieku zostają studentami uczelni wyższej) oraz innym bagażem doświadczeń życiowych i zawodowych, należało wybrać temat, który zostanie dobrze przyjęty oraz zrozumiany przez wszystkich uczestników projektu.

Kolejną trudnością okazała się konieczność wykorzystania materiałów w języku trzecim. Oprócz autentycznych materiałów w języku polskim oraz języku rosyjskim dla studentów władających dodatkowo językiem angielskim dodane zostały bowiem teksty ze stron angielskojęzycznych.

Ostatnią trudnością, która wystąpiła, był brak informacji zwrotnej ze strony studentów na początku realizacji WebQuestu. Podczas tłumaczenia zasad WebQuestu i przygotowania produktu finalnego (prezentacji) studenci nie zgłaszali żadnych problemów i nieścisłości. Jednakże trzy osoby musiały jeszcze raz podejść do zaprezentowania swoich prezentacji, gdyż pierwsze wersje nie były zgodne z zadaniem. Trudno znaleźć przyczynę takiej pomyłki, gdyż studenci nie byli w stanie wyjaśnić swoich pierwotnych wyborów.

Należy nadmienić, że w obu grupach, według deklaracji prowadzących, ocenianie nie stanowiło problemu, a jasno opracowane kryteria sprawiły, że sam proces ewaluacji przebiegał sprawnie i w sposób obiektywny.

Pytanie nr 3. Co uważasz za korzyści wynikające ze stosowania WebQuestu?

Mimo wskazanych problemów, z którymi nauczające spotkały się w czasie realizacji WebQuestu, prowadzące uznały, że przewaga korzyści z zastosowania tego typu projektu na zajęciach językowych jest ogromna. Należy w tym miejscu wskazać na:

- zmotywowanie studentów do przeczytania, przeanalizowania, opracowania dużej liczby materiałów związanych z konkretnym tematem,
- korzystanie z informacji w sposób przemyślany i efektywny,
- pomoc w doskonaleniu sztuki prezentacji,
- urozmaicenie zajęć,
- wykorzystanie słownictwa specjalistycznego w określonym kontekście komunikacyjnym,
- zachęcenie studentów do dyskusji i do pracy zespołowej,
- zainteresowanie studentów innymi aspektami pracy badawczej i życia naukowca.

Pytanie nr 4. Jakie umiejętności z zakresu warsztatu akademickiego rozwijali Twoi studenci?

Odpowiedzi uzyskane przez prowadzące na pytanie czwarte obejmowały szereg obszarów:

- utrwalenie dotychczasowych umiejętności i sprawności językowych studentów,
- kontakt z żargonem specjalistycznym charakterystycznym dla innych dziedzin naukowych,
- wyszukiwanie informacji,
- kategoryzacja i klasyfikacja danych,

- przetwarzanie wielu informacji w krótkim czasie,
- rozwój krytycznego myślenia,
- podział pracy i dzielenie się doświadczeniami,
- wykorzystanie technologii do dzielenia się informacjami,
- poznanie raportu/sprawozdania akademickiego – dokładnej struktury i elementów składowych (na przykład abstrakt, streszczenie, dyskusja, rekomendacje),
- tworzenie zespołowych prezentacji oraz przedstawianie prezentacji w ściśle określonym przedziale czasowym,
- tworzenie i zapis zwięzłych opisów czynności uczestnika WebQuestu.

Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym rozdziale refleksje prowadzących dotyczące zastosowania WebQuestu wskazują, że metoda ta może znaleźć zastosowanie w kształceniu z zakresu języka obcego akademickiego. Przede wszystkim umożliwia kształcenie językowe z zakresu języka specjalistycznego. Poprzez dobór źródeł prezentujących dyskurs akademicki ułatwia uczącym wybór pełnowartościowych materiałów dydaktycznych, zdejmując niejako z nich obowiązek samodzielnego ich tworzenia. Ponadto, poza niewątpliwymi walorami wynikającymi z jej dostosowania do jakże ostatnio rozpowszechnionego kształcenia zdalnego, dobrze wpisuje się ona w koncepcję rozwijania kompetencji kluczowych w kształceniu akademickim. Służą temu działania, takie jak rozwijanie kompetencji społecznych, uczenie kompleksowego myślenia i działania, wdrażanie do twórczości i kreatywności oraz przyjmowanie postawy odpowiedzialnej za własne uczenie się (Perkowska-Klejman, 2019). Wnioski przedstawione przez prowadzące wskazują, że stosowanie metody WebQuestu w ich ocenie, poza wzmacnianiem sprawności językowych, rozwija również i te kompetencje. Tym samym zajęcia języka obcego akademickiego służą nie tylko pogłębianiu umiejętności językowych, ale także mają wpływ na rozwój innych wymiarów funkcjonowania jednostki w społeczeństwie.

Bibliografia

- Akçay, A. (2017). The opinions of the Turkish teacher candidates about the WebQuest, *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), s. 1986-1994.
- Alias, N., Siraj, S., Rahman, M., Ujang, A., Gelmedin, R., Said, A. (2013). Research and trends in the studies of WebQuest from 2005 to 2012: A content analysis of publications in selected journals. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, s. 10-18.

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York – San Francisco – Boston – London – Toronto – Sydney – Tokyo – Singapore – Madrid – Mexico City – Munich – Paris – Cape Town – Hong Kong – Montreal: Longman.
- Baguzina, E. (2020). *WebQuests: Fostering foreign language learning in a university environment*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3552707> (dostęp: 4.04.2022).
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York: Longman.
- Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuest*, https://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (dostęp: 27.03.2022).
- Furgoł, S., Hojnacki, L. (2013). *Metoda WebQuest. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa: Think Global.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gürgil, F., Ünal, M., Aksoy, B. (2019). Social studies preservice teachers' views on and experiences with WebQuest. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), s. 131-141.
- Hänsel, M. *Fachsprache in den Naturwissenschaften*, <https://www.mhaensel.de/sprachfoerderung/fachsprache/fachsprache.html> (dostęp: 27.03.2022).
- Kic-Drgas, J. (2015). Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej. *E-mentor*, 3(60), s. 17-22.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press.
- Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie*. Europejskie Ramy Odniesienia, Dz. Urz. UE 2018, C 189/7, https://perceptiedukacja.pl/wp-content/uploads/2019/04/KK-2018_Europejskie-Ramy-Odniesienie.pdf (dostęp: 4.04.2022).
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2013). Rola analizy potrzeb i ewaluacji kursu w nauczaniu języka specjalistycznego. *Neofilolog*, 41(2), s. 99-112.
- Liang, W., Fung, D. (2020). Development and evaluation of a WebQuest-based teaching programme: Students' use of exploratory talk to exercise critical thinking. *International Journal of Educational Research*, 104, 101652, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7471859/> (dostęp: 31.03.2022).
- Lorenz, R. (2005). *Grundsätzliche Aspekte der Entwicklung von Fachsprachen*. München: Grin.
- Luzón-Marco, M.J. (2010). Webtasks for learning professional and academic English: Adapting the WebQuest model. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 3, s. 29-44.
- Perkins, R., McKnight, M.L. (2005). Teachers' attitudes toward WebQuests as a method of teaching. *Computers in the Schools*, 22(1-2), s. 123-133.

- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Schleppegrell, M.J. (2009). *Language in academic subject areas and classroom instruction: What is academic language and how can we teach it?*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Selami, A. (2016). WebQuests as language-learning tools. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), s. 765-778.
- Sendur, A.M., Kościńska, A. (2021). *Kształcenie w sieci – teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko*. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Shutenko, A., Shutenko, E., Ryzhkova, I., Koreneva, A., Sidorova, M.I., Rotaryanu, L.A. (2019). *The use of WebQuests in foreign language training of students of non-linguistic specialties*. Semantic Scholar, <https://www.semanticscholar.org/paper/The-use-of-WebQuests-in-foreign-language-training-Shutenko-Shutenko/95d592a74052e2953d334996525202514bc5b48f> (dostęp: 30.03.2022).
- Snow, C.E., Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. W: D.R. Olson, N. Torrance (red.), *The Cambridge handbook of literacy* (s. 112-133). Cambridge: Cambridge University.
- Srisinthon, P. (2021). Effect of the use of WebQuest in a Chinese for tourism course at a Thai University: An exploratory study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(8), s. 50-67.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Galloway, E., Meneses, A., Sanchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), s. 1077-1109.

Rozdział 10

Działania mediacyjne a uczenie się i nauczanie języków specjalistycznych

Radostaw Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Mediacja jest stosunkowo nowym pojęciem dla dydaktyki nauczania języków obcych, w szczególności dydaktyki języków specjalistycznych. W dużym uproszczeniu postrzega się ją jako działanie implikujące obecność pośrednika w określonym czasie, które ma celu osiągnięcie kompromisu satysfakcjonującego strony procesu komunikacji. Tym samym można przyjąć, że przyczynkiem do podejmowanych działań mediacyjnych jest napięcie lub sytuacja konfliktogenna. Z tego właśnie powodu działania mediacyjne są postrzegane jako jedna z form porozumiewania się, która służy albo ustanowieniu, albo wznowieniu komunikacji po to, aby umożliwić uczestnikom wymiany wyjście z impasu komunikacyjnego przy jednoczesnym stworzeniu nowego kontekstu komunikacyjnego (Janowska, 2017; Coste, Cavalli, 2015; 2020; Guillaume-Hofnung, 2020). Wymaga to od użytkownika języka użycia określonych strategii opartych na jego potencjale społecznym, poznawczym i kulturowym (Janowska, 2017), co z kolei wpływa na kompleksowość działań mediacyjnych.

W niniejszym rozdziale pojęcie działań mediacyjnych zostanie przedstawione w kontekście procesu uczenia się i nauczania języków specjalistycznych. W tym celu zostanie krótko opisana dydaktyka nauczania języków specjalistycznych oraz pokazane, w jaki sposób operacjonalizuje ona założenia podejścia zadaniowego, którego mediacja jest nieodłącznym elementem. Zostanie również przybliżona ewolucja pojęcia mediacji, a dokładniej w jaki sposób jej definicja uległa rozszerzeniu w tomie uzupełniającym ESOKJ. Rozdział kończą refleksje

nad miejscem mediacji w procesie uczenia się i nauczania języków specjalistycznych, zilustrowane przykładami zadań dydaktycznych.

Podejście zadaniowe w kontekście procesu uczenia się i nauczania języków specjalistycznych

Dydaktyka nauczania języków specjalistycznych – próba definicji

W kontekście procesu kształcenia językowego dydaktyka – w szerokim rozumieniu tego słowa – języka specjalistycznego jest zwyczajowo opisywana w odniesieniu do dydaktyki nauczania języka ogólnego. Główna różnica pomiędzy nimi polega na sformułowaniu celów kształcenia (Sowa, red., 2014). O ile w przypadku nauczania języków ogólnych cele są zdefiniowane w sposób bardzo szeroki (a przez to często trudne do precyzyjnego określenia) i zazwyczaj narzucone odgórnie (na przykład przez decydentów politycznych, metodyków szkół językowych czy wreszcie przez autorów podręcznika), o tyle w przypadku nauczania języka specjalistycznego cele są wąskie, a co za tym idzie: precyzyjne, ponieważ odpowiadają ściśle określonym potrzebom kursantów. Taka sytuacja wynika zazwyczaj z faktu, że kształcenie kierunkowe odbywa się w relatywnie krótkim czasie. Determinuje to również dobór treści. O ile w procesie uczenia się i nauczania języka ogólnego spektrum poruszanych tematów oraz sytuacji komunikacyjnych jest bardzo szerokie, o tyle zajęcia języka specjalistycznego skupiają się na konkretnych sytuacjach komunikacyjnych związanych z wykonywanym zawodem lub zajmowanym stanowiskiem i z tego powodu wybiórczo traktują rozwijane sprawności językowe.

Dla celów niniejszych rozważań przyjęto założenie, że język specjalistyczny pozostaje w ścisłym związku z tak zwanym językiem ogólnym, a dokładniej jest jedną z jego odmian, która cechuje się: specyficznym słownictwem, specyficznymi gatunkami tekstowymi i dyskursywnymi, a co za tym idzie: ze specyficznym podejściem glottodydaktycznym, ściśle związanym z jasno określonymi celami (Gajewska, Sowa, 2014; Gajewska, Sowa, Kic-Drgas, 2020; Wojakowska, 2021). Reasumując, proces uczenia się i nauczania języka specjalistycznego wymaga zastosowania właściwie dobranych metod i technik pracy, a także specyficznych strategii, tak aby uczniowie mogli zrealizować jasno określone cele kursu językowego, przy jednoczesnym wsparciu nauczyciela, który nie jest zazwyczaj specjalistą w danej dziedzinie zawodowej.

Wykorzystanie założeń podejścia zadaniowego w dydaktyce nauczania języków specjalistycznych

Podjęcie zadaniowe, które od początku XXI wieku determinuje metody i techniki pracy na lekcji języka obcego, zdaje się bardzo dobrze wpisywać w założenia procesu uczenia się i nauczania języków specjalistycznych, ponieważ traktuje ono język w sposób instrumentalny, a dokładniej jako narzędzie, dzięki któremu określone zadanie może być wykonane (Janowska, 2011). W tym celu użytkownik języka nie korzysta tylko i wyłącznie z kompetencji językowej, ale także z kompetencji ogólnych, które obejmują wiedzę, umiejętności, a też uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia. Warto również podkreślić, że zadanie, przed którym stoi użytkownik języka, odnosi się do określonego kontekstu, który „oznacza zespół czynników sytuacyjnych (materialnych i innych), odnoszących się do samego człowieka i do otoczenia, w którym prowadzi on działania komunikacyjne” (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2003: 20). Tym samym na plan pierwszy wysuwa się pojęcie sfery życia, która pozwala nadać ogólne ramy kontekstowi komunikacyjnemu, ponieważ odnosi się do różnych sektorów życia społecznego, w których użytkownik języka się porusza.

Słuszne wydaje się – z punktu widzenia zawartych w niniejszym rozdziale refleksji – podkreślić, że autorzy *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2003) kładą także nacisk na konieczność zwrócenia większej uwagi na rolę zasobów repertuaru językowego jednostki zarówno w czasie nauki, jak i podczas posługiwania się językiem. Zakłada się, że każde doświadczenie językowe i kulturowe użytkownika języka wpływa na jego kompetencję komunikacyjną, a co za tym idzie: „[w] różnych sytuacjach człowiek uaktywnia różne składniki swojej kompetencji, stosownie do wymagań decydujących o skutecznej komunikacji z danym rozmówcą” (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2003: 16).

Tym samym na plan pierwszy wysuwa się pojęcie kompetencji różnorodnej, rozumianej jako zbiór zasobów repertuaru językowego jednostki, którego składowe – o różnym stopniu rozwinięcia – są aktywowane w zależności od potrzeb wymuszonych przez daną sytuację komunikacyjną (Kucharczyk, 2018). Zakłada się, że kompetencja różnorodna stanowi wynik równoczesnego aktywowania przez użytkownika języka umiejętności, wiedzy oraz postaw (Goullier, 2019). Rozwijanie kompetencji różnorodnej polega na świadomym mobilizowaniu zasobów swojego repertuaru językowego w czasie uczenia się lub w czasie komunikacji w języku docelowym. Mowa tu przede wszystkim o strategiach (komunikacyjnych i/lub uczeniowych), które mogą być transfero-

wane pomiędzy językami. Wymaga to jednak od uczącego się umiejętności dostrzeżenia podobieństw pomiędzy językami, które wchodzi w skład jego repertuaru językowego. Warto zatem tak ukierunkować działania dydaktyczne, aby uczący się mógł świadomie aktywizować zasoby własnego repertuaru językowego zarówno w czasie komunikacji egzaolingwalnej, jak i w procesie uczenia się kolejnych języków. Niemniej jednak ważne okazuje się również wykształcenie u uczniów postaw, które ułatwiłyby im korzystanie ze składowych ich kompetencji różnojęzycznej. Mowa przede wszystkim o uświadomieniu użytkownikom języka roli, jaką ich zasoby językowe odgrywają w czasie nauki i posługiwania się językiem obcym, a także o rozwinięciu u niego pozytywnego nastawienia do takiego sposobu pracy nad językiem. Zadaniem nauczyciela języka obcego powinno być zatem wykształcenie u uczniów pozytywnego nastawienia do sytuacji i zachowań wielojęzycznych, a tym samym promowanie różnorodności językowej i kulturowej.

Analizując główne założenia podejścia zadaniowego, nie sposób nie zauważyć, że jest ono bardzo spójne z założeniami dydaktyki nauczania języków specjalistycznych. Po pierwsze, uczeń języka specjalistycznego to użytkownik języka *par excellence* – zawodowy kontekst języka wymaga z reguły współdziałania w grupie, a co za tym idzie: uciekania się do odpowiednich zachowań językowych wymuszonych przez określoną sytuację komunikacyjną. Co więcej, w dużej mierze – w czasie nauki – uczniowie będą rozwijać nowe kompetencje (w tym językowe), opierając się na swoich kompetencjach ogólnych, a przede wszystkim na wiedzy i umiejętnościach zawodowych. Ponadto zadanie stojące w centrum założeń podejścia zadaniowego jest elementem na stałe wpisanym w życie zawodowe każdej jednostki. Każdy wykonywany zawód zakłada wykonywanie mniejszych lub większych zadań, które się wpisują w specyfikę pracy. Można więc założyć, że samo pojęcie zadania oraz strategię (pozajęzyczne) z nim związane nie będą niczym nowym dla uczniów. Jedyna trudność może tkwić tylko w warstwie językowej, więc należy właściwie dobrać zadanie do poziomu języka, którym posługują się uczniowie, jak również uświadomić im rolę składowych ich repertuaru językowego, ponieważ świadome uciekanie się do własnej kompetencji różnojęzycznej z całą pewnością ułatwi naukę. Słownictwo specjalistyczne jest – w dużej mierze – transparentne, co w znaczący sposób wpływa na efektywność jego przyswojenia. Również i gatunki dyskursywne (zarówno pisane, jak i ustne) są często zbieżne. Kolejna więc przeszkoda natury poznawczej wydaje się usunięta z drogi ucznia. W dalszej części tekstu przyjrzymy się bliżej językowym działaniom mediacyjnym, które, wprowadzone do refleksji glottodydaktycznej wraz z podejściem zadaniowym, wydają się w pełni wpisywać w założenia dydaktyki nauczania języków specjalistycznych.

Działania mediacyjne w procesie uczenia się i nauczania języków specjalistycznych

Mediację – w powszechnym rozumieniu znaczenia – utożsamia się z umiejętnością rozwiązywania konfliktu, którego źródła mogą być bardzo różne. Z tego właśnie powodu pozostaje ona silnie uwarunkowana przez kontekst oraz umiejętności komunikacyjne uczestników działań mediacyjnych. Innymi słowy, osoba uczestnicząca w mediacji powinna posiadać określone cechy osobowościowe oraz umiejętności natury językowej i pozajęzykowej, które pozwolą rozwiązać wspomniany konflikt (Sobczak, 2017; Plis, 2020). W kontekście procesu kształcenia językowego mediacja jest z reguły przyrównana do umiejętności dotyczących przekazywania treści zawartych w tekście (pisanym lub mówionym), polegających przede wszystkim na ich przekazywaniu za pomocą innego języka lub upraszczaniu języka, w którym zostały one przedstawione. Warto jednak podkreślić, że – w chwili obecnej – pojęcie mediacji ma szerszy zakres, ponieważ obejmuje również umiejętności miękkie, o czym będzie mowa w dalszej części rozdziału (Piccardo, 2012; North, Piccardo, 2016).

Działania językowe na lekcji języka obcego (lata 2001-2018)

Pojęcie językowych działań mediacyjnych pojawia się wraz z publikacją *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*¹ (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2003), którego autorzy określają mediację jako jedno z czterech działań językowych, obok recepcji, produkcji oraz interakcji. Definicja mediacji zawarta w ESOKJ² pokazuje – chociaż w sposób dość ogólny – jakimi cechami charakteryzuje się mediator, jak również specyfikę mediacji w kontekście procesu glottodydaktycznego. Mediator to osoba bezstronna, która ma za zadanie zapewnić porozumienie pomiędzy uczestnikami procesu komunikacji, które nie posiadają (lub nie posiadają w wystarczającym stopniu) wspólnego języka pozwalającego na osiągnięcie konsensusu. Z kolei sama mediacja polega na zastosowaniu właściwych technik językowych (na przykład przecho-

¹ Polskie tłumaczenie ESOKJ pojawiło się w 2003 roku nakładem wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Wszystkie cytowania zawarte w tekście pochodzą z tego dokumentu (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2003).

² „W działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych są tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie lub parafraza tekstu w tym samym języku, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy” (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2003: 83).

dzenie z jednego języka na drugi, upraszczanie wypowiedzi), które usprawniają proces porozumiewania się, co implikuje umiejętne korzystanie z zasobów repertuaru językowego, o którym już była mowa. W dokumencie zostały przedstawione przykładowe techniki rozwijania sprawności mediacyjnych w podziale na mediacje pisemną i mediację ustną. Są to takie techniki, jak na przykład tłumaczenie symultaniczne, tłumaczenie konsektywne, tłumaczenia nieformalne, tłumaczenia dokładne, tłumaczenia literackie, streszczanie oraz parafrazowanie.

Wraz z technikami umożliwiającymi rozwijanie sprawności mediacyjnych autorzy dokumentu określają również strategie, które użytkownik języka powinien opanować, aby stać się skutecznym mediatorem. Strategie te pokazują, w jaki sposób użytkownik języka może wykorzystać relatywnie ograniczony zasób środków językowych, aby przetworzyć otrzymane informacje lub ustalić znaczenie przekazywanych treści. W tabeli 10.1 zestawiono strategie mediacyjne z podziałem na etapy wykonania językowego.

Tabela 10.1. Strategie mediacyjne – etapy i przykłady

Etap strategii mediacyjnej	Przykłady strategii mediacyjnej
Planowanie	<ul style="list-style-type: none"> – budowanie wiedzy na dany temat, – wsparcie jej wiedzą źródłową (eksperci, literatura fachowa i tym podobne), – przygotowanie glosariusza, – rozważenie potrzeb rozmówcy, – dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia
Wykonanie	<ul style="list-style-type: none"> – analiza informacji wpływających w jednym języku i jednoczesne formułowanie ostatniego fragmentu tłumaczenia w drugim, – zauważanie różnych możliwości wyrażania, ekwiwalentów, – wypełnianie luk
Ocena	<ul style="list-style-type: none"> – kontrola spójności wypowiedzi, – kontrola jej poprawności

Źródło: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (2003: 83).

Bliższa analiza treści dotyczących językowych działań mediacyjnych zawartych w ESOKJ prowadzi do wniosku, że jest to grupa działań dość marginalnie potraktowana przez twórców dokumentu zarówno pod względem ilościowym, jak i treściowym. Językowym działaniom mediacyjnym poświęcono tylko jedną stronę opracowania, podczas gdy inne działania są opisane kompleksowo i w sposób wyczerpujący: recepcja – około 7 stron, produkcja – około 6 stron, interakcja – około 10 stron. Zawartość treści dokumentu poświęconych mediacji również pozostawia wiele do życzenia. W ESOKJ znajdziemy tylko definicję językowych działań mediacyjnych oraz strategie im towarzyszące. Co więcej,

mediator jest tak naprawdę utożsamiany z tłumaczem (zresztą autorzy ESOKJ piszą o tym w sposób eksplicytny), który powinien umiejętnie zmieniać kody językowe, aby zapewnić skuteczność aktu komunikacji. Brak szerszego opisu znaczenia pojęcia mediacji, jak również zredukowanie jej do warstwy *stricte* językowej, spowodowało, że tak naprawdę ten rodzaj działań językowych był prawie nieobecny tak w teorii, jak i praktyce glottodydaktycznej.

Działania językowe na lekcji języka obcego (od 2018 roku)

W chwili obecnej – w związku z pojawieniem się tomu uzupełniającego do ESOKJ (dalej ESOKJ TU)³ – językowe działania mediacyjne zyskały nowy status w kształceniu językowym. Mediacja nie jest już analizowana tylko w warstwie tekstowej, ale odnosi się już również do wymiaru relacyjnego oraz poznawczego procesu uczenia, co jest spójne z założeniami podejścia zadaniowego, gdzie umiejętności użytkownika języka są zależne od jego kompetencji ogólnych (Goullier, 2019). Przez wymiar relacyjny mediacji należy rozumieć umiejętność zarządzania relacjami interpersonalnymi w celu ustanowienia pozytywnej atmosfery w czasie komunikacji, aby ułatwić współpracę i komunikację. Z kolei wymiar poznawczy działań mediacyjnych jest związany z umiejętnością ułatwienia rozmówcy zrozumienia pewnych kwestii i zagadnień, które mogą być niejasne z powodu braków w kompetencji językowej lub nieznajomości tematu. Opierając się na wspomnianych założeniach świadczących o kompleksowym charakterze działań językowych, twórcy ESOKJ TU wyróżnili trzy zakresy działań mediacyjnych, które posłużyły za podstawę do stworzenia listy deskryptorów, oraz opisują je w dość szczegółowy sposób (Kucharczyk, 2020):

- mediacja tekstu (fr. *médiation de textes*, ang. *mediating a text*),
- mediacja pojęć (fr. *médiation de concepts*, ang. *mediating concepts*),
- mediacja komunikacji (fr. *médiation de la communication*, ang. *mediating communication*).

Mediacja tekstu, jak sama nazwa wskazuje, odnosi się do wymiaru *stricte* językowego procesu komunikacji. Polega ona na przekazywaniu znaczenia tekstu (pisemnego lub ustnego) osobie, która z różnych powodów nie może go zrozumieć. Przeszkody w zrozumieniu tekstu mogą wynikać z barier językowych, kulturowych, semantycznych lub nawet technicznych. W związku z tym językowe działania mediacyjne mogą odbywać się pomiędzy różnymi językami (mediacja interjęzykowa) lub nawet w obrębie tego samego języka (mediacja

³ W chwili obecnej ESOKJ TU nie jest dostępny w języku polskim. Wszystkie powołania odnoszące się do dokumentu dotyczą jego francuskiej wersji: Conseil de la Coopération Culturelle (2018).

intrajęzykowa). Deskryptory opisujące ten rodzaj mediacji obejmują siedem kategorii:

- 1) ustne i pisemne przekazywanie specyficznych informacji (fr. *transmettre des informations spécifiques à l'oral / à l'écrit*, ang. *relaying specific information in speech / in writing*),
- 2) ustne i pisemne wyjaśnienie danych (znajdujących się na przykład na wykresach) (fr. *expliquer des données par exemple dans des graphiques, des diagrammes, à l'oral/à l'écrit*, ang. *explaining data, e.g. in graphs, diagrams, charts, etc., in speech / in writing*),
- 3) ustne i pisemne przetwarzanie tekstu (fr. *traiter un texte, l'oral / à l'écrit*, ang. *processing text in speech / in writing*),
- 4) ustne i pisemne tłumaczenie tekstu pisanego (fr. *traduire un texte à l'oral / à l'écrit*, ang. *translating a written text in speech / in writing*),
- 5) tworzenie notatek (wykłady, seminaria, spotkania i tak dalej) (fr. *prendre des notes, conférences, séminaires, réunions, etc.*, ang. *note taking, lectures, seminars, meetings, etc.*),
- 6) wyrażanie własnej opinii odnośnie do tekstów kreatywnych (w tym literatury) (fr. *exprimer une réponse personnelle à l'égard de textes créatifs, incluant la littérature*, ang. *expressing a personal response to creative texts, including literature*),
- 7) analizowanie i krytykowanie tekstów kreatywnych (w tym literatury) (fr. *analyser et critiquer des textes créatifs, incluant la littérature*), ang. *analysis and criticism of creative texts, including literature*).

Bliższa analiza deskryptorów opisujących mediację tekstu pozwala stwierdzić, że tak naprawdę jest to rozszerzenie definicji językowych działań mediacyjnych zaproponowanej przez twórców ESOKJ, ponieważ działania, do których zachęca się użytkowników języka, polegają na tłumaczeniach, parafrazie, streszczaniu i tak dalej. Nie wolno jednak zapomnieć, że każde zadanie powinno być mocno osadzone w kontekście społecznym, co nie pozwala zredukować działań ucznia do zadań wykonywanych przez tłumacza, który – z definicji – posiada specyficzną (zawodową) kompetencję. Dokonując mediacji tekstu, użytkownik języka dba o płynność komunikacji, uciekając się różnych technik, których podstawowym zadaniem powinno być przekazanie treści mediowanego tekstu, co często skutkuje brakiem dbałości o jego formę. Warto w tym miejscu podkreślić, że właśnie z tego powodu zadania rozwijające umiejętności mediacyjne uczniów powinny wziąć pod uwagę profil psychopedagogiczny ucznia, jego potrzeby językowe i poznawcze, bo tylko wtedy będą one autentyczne.

Z kolei mediacja pojęć obejmuje wszystkie działania i procesy, które ułatwiają użytkownikowi języka zrozumienie przekazywanych treści, a tym samym

nabywanie nowej wiedzy i umiejętności, co zakłada jednocześnie umiejętność właściwego zarządzania interakcjami w celu ustanowienia atmosfery sprzyjającej dobrej komunikacji. Mediacja pojęć została opisana za pomocą dwóch grup deskryptorów:

- współpraca w grupie (fr. *coopérer dans un groupe*, ang. *collaborating in a group*),
- zarządzanie pracą w grupie (fr. *mener un groupe de travail*, ang. *leading group work*).

Wynika z tego, że mediacja pojęć jest w dużej mierze oparta na tak zwanych kompetencjach miękkich (ułatwianie współpracy i interakcji, kierowanie pracą grupową), które docelowo mają doprowadzić do rozmowy koncepcyjnej oraz stworzenia nowych znaczeń. Warto też podkreślić, że mediacja pojęć implikuje korzystanie przez użytkownika języka z zasobów własnego repertuaru językowego, a więc kładzie nacisk na świadome i refleksyjne korzystanie z rozwiniętej kompetencji różnojęzycznej (Kucharczyk, 2020).

Jeśli zaś chodzi o mediację komunikacji, to zawiera ona trzy grupy deskryptorów:

- ustanowienie wielokulturowej przestrzeni komunikacyjnej (fr. *établir un espace pluriculturel*, ang. *facilitating pluricultural space*),
- pośredniczenie w sytuacjach nieformalnych (fr. *agir en tant qu'intermédiaire dans des situations délicates et des désaccords*, ang. *acting as an intermediary in informal situations*),
- ułatwianie komunikacji w delikatnych sytuacjach i w przypadku braku porozumienia (fr. *faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords*, ang. *facilitating communication in delicate situations and disagreements*).

Analiza deskryptorów pozwala nam zauważyć, że mediacja komunikacji obejmuje strategie, dzięki którym osoby mające różne uwarunkowania (społeczne, kulturowe czy też zawodowe) będą mogły się ze sobą porozumieć, a tym samym uszanować wzajemne bogactwo językowe i kulturowe.

Wraz z deskryptorami opisującymi różne typy działań mediacyjnych autorzy ESOKJ TU proponują zestaw strategii, których zastosowanie uczyni mediację łatwiejszą. Wyróżnione zostały dwie grupy strategii: strategie służące do wyjaśniania nowego pojęcia (fr. *stratégies pour expliquer un nouveau concept*, ang. *strategies to explain a new concept*) oraz strategie upraszczania tekstu (fr. *stratégies pour simplifier un texte*, ang. *strategies to simplify a text*). Każda z grup strategii jest opisana określonym zestawem deskryptorów, co znacznie ułatwia operacjonalizację wspomnianych strategii. Przedstawione strategie, które kładą nacisk zarówno na kompetencje natury *stricte* językowej, jak i na specyficzne

umiejętności natury transwersalnej – są kolejnym dowodem na to, że działania mediacyjne zyskują nowy status w procesie kształcenia językowego. Z jednej strony uczący się powinien umieć stosować strategie mediacyjne w czasie komunikacji egzolingwalnej, w celu zapewnienia jej skutecznego przebiegu. Z drugiej zaś sam powinien uciekać się do działań mediacyjnych, aby proces uczenia się języka stał się jak najbardziej efektywny. Można więc przyjąć założenie, że mediacja powinna być rozwijana w sposób autonomiczny w procesie kształcenia językowego, podobnie jak pozostałe działania językowe. Jest to o tyle łatwiejsze, że nowo powstałe deskryptory dają dość jasne wskazówki, na jakie elementy mediacji należy zwracać szczególną uwagę na poszczególnych poziomach kształcenia oraz jakie strategie rozwijać, aby uczeń stał się kompetentnym mediatorem.

Działania mediacyjne na lekcji języka specjalistycznego

Przedstawione dotąd refleksje jasno pokazują, że językowe działania mediacyjne powinny stanowić integralną część procesu kształcenia językowego, w tym również kształcenia w zakresie języka specjalistycznego. Tak jak już zostało stwierdzone, dydaktyka nauczania języków specjalistycznych charakteryzuje się przede wszystkim poprzez precyzyjne określenie celów i treści nauczania, które pozostają w ścisłej relacji z wiedzą specjalistyczną danej dziedziny, przy jednoczesnym rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym za pomocą działań dydaktycznych czerpiących z założeń podejścia zadaniowego (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2015). Tak przyjęte założenie pozwala stwierdzić, że językowe działania mediacyjne wpisują się doskonale w założenia dydaktyki nauczania języków specjalistycznych. Przede wszystkim teksty specjalistyczne zawierają dużą liczbę słów transparentnych, które są podobne w różnych językach, co może znacznie ułatwić zadanie mediatora, pod warunkiem, że został on do niego właściwie przygotowany. Podobnie rzecz się ma z konstrukcją tekstów specjalistycznych: w wielu przypadkach (zwłaszcza w naukach ścisłych i przyrodniczych) są one zbudowane w podobny sposób, co również wpływa pozytywnie na rozwijanie działań mediacyjnych. Warto w tym miejscu podkreślić, że uczący się języka specjalistycznego posiadają wiedzę z zakresu danej dziedziny, co również pozwala im łatwiej mediować treści, jak i komunikację i pojęcia.

Działania dydaktyczne mające na celu nabycie przez uczących się umiejętności mediacji tekstów jest również cenne z punktu widzenia motywacji do nauki, ponieważ w życiu zawodowym uczący się będą mieli wielokrotnie do czynienia z mediowaniem treści pomiędzy językami (a czasami nawet w obrębie tego samego języka). Takie zadanie jest więc dla nich autentyczne, a motywacja

do jego wykonania powinna być relatywnie wysoka. Również i mediacja pojęć oraz komunikacji powinna być dla tej grupy uczniów umiejętnością łatwiejszą, ponieważ stanowi nieodłączny element ich życia zawodowego. Można więc przyjąć założenie, że są to niejako umiejętności transwersalne, które uczący się nabyli wcześniej, a w czasie lekcji języka specjalistycznego będą z nich korzystać i rozwijać je w nowym języku, a co najważniejsze: wykorzystywać w życiu zawodowym. Warto więc tak zaplanować kurs języka specjalistycznego, aby zadania dydaktyczne osadzone w kontekście zawodowym umożliwiły uczącym się nabycie następujących umiejętności (Janowska, Plak, 2021):

- przedstawienie usłyszanej/przeczytanej prezentacji,
- przedstawienie w formie pisemnej lub ustnej danych zawartych na wykresie lub przedstawienie usłyszanych/przeczytanych informacji w formie wykresu/tabeli,
- zmiana rodzaju dyskursu,
- ułatwienie zrozumienia pomiędzy ludźmi reprezentującymi różne profile w celu ustanowienia udanej komunikacji,
- pośredniczenie w sytuacjach nieformalnych i formalnych,
- ułatwianie komunikacji w trudnych i kompleksowych sytuacjach, gdzie ryzyko nieporozumienia jest wysokie,
- rozumienie i interpretacja intencji oraz reakcji uczestników procesu komunikacji,
- przewidywanie przeszkód, które mogą utrudnić skuteczną komunikację,
- uwzględnienie różnic kulturowych w procesie komunikacji,
- dostarczenie odniesień kulturowych, które są konieczne do wzajemnego zrozumienia.

Lista umiejętności nie jest z pewnością listą zamkniętą, pokazuje jednak, na jakie elementy nauczyciel powinien zwracać szczególną uwagę, jeśli chce przygotować swoich uczniów do bycia skutecznym mediatorem w kontekście zawodowego użycia języka. Mowa tu przede wszystkim o przekazywaniu usłyszanych/przeczytanych treści, ułatwianiu komunikacji przy uwzględnieniu różnych potrzeb oraz profili zawodowych i kulturowych uczestników wymiany i tym podobnych. Reasumując, kursy języka specjalistycznego powinny pozwolić uczącym się nabyć umiejętność mediacji w trzech obszarach wskazanych przez autorów ESOKJ TU, jak również rozwinąć strategie związane z tymi działaniami językowymi. W dalszej części rozdziału zostaną pokazane przykłady ćwiczeń i zadań związanych z działaniami mediacyjnymi na lekcji języka specjalistycznego.

Przykłady działań mediacyjnych na lekcji języka specjalistycznego

Biorąc uwagę nowy status działań mediacyjnych w procesie kształcenia językowego, warto zastanowić się, jak powinny być skonstruowane zadania i ćwiczenia, które pozwolą świadomie rozwijać umiejętności mediacyjne na lekcji języka obcego. Jak zauważają Iwona Janowska i Marta Plak (2021), rozwijanie umiejętności mediacyjnych powinno iść w parze z nabywaniem kompetencji komunikacyjnej, dlatego cechy zadań mediacyjnych mogą być często tożsame z cechami zadań komunikacyjnych. Przede wszystkim zadania powinny być osadzone w autentycznym sytuacjach komunikacyjnych, czyli okoliczności wywołujące potrzebę mediacji powinny być autentyczne i dopasowane do potrzeb uczniów. Dlatego z reguły zadania mediacyjne oparte są na materiałach autentycznych, z którymi użytkownik języka może spotkać się w licznych sytuacjach życia codziennego. Skoro mediacja tekstu wymaga od ucznia umiejętności przetwarzania tekstu, można także przyjąć, że zadania mediacyjne są silnie uwarunkowane socjolingwistycznie: zadaniem ucznia jest często zmiana rejestru języka, dopasowanie języka do poziomu językowego rozmówcy i tak dalej. Ponadto zadania mediacyjne są silnie skupione na celu konkretnej sytuacji komunikacyjnej, ponieważ to cel wskazuje, jakie działania (językowe i pozajęzykowe) oraz decyzje użytkownik języka powinien podjąć, aby wykonać zadanie z sukcesem. Stąd też zadania mediacyjne wymagają od uczących postawy autonomicznej, przy jednoczesnym jej rozwijaniu. I wreszcie, *last but not least*:

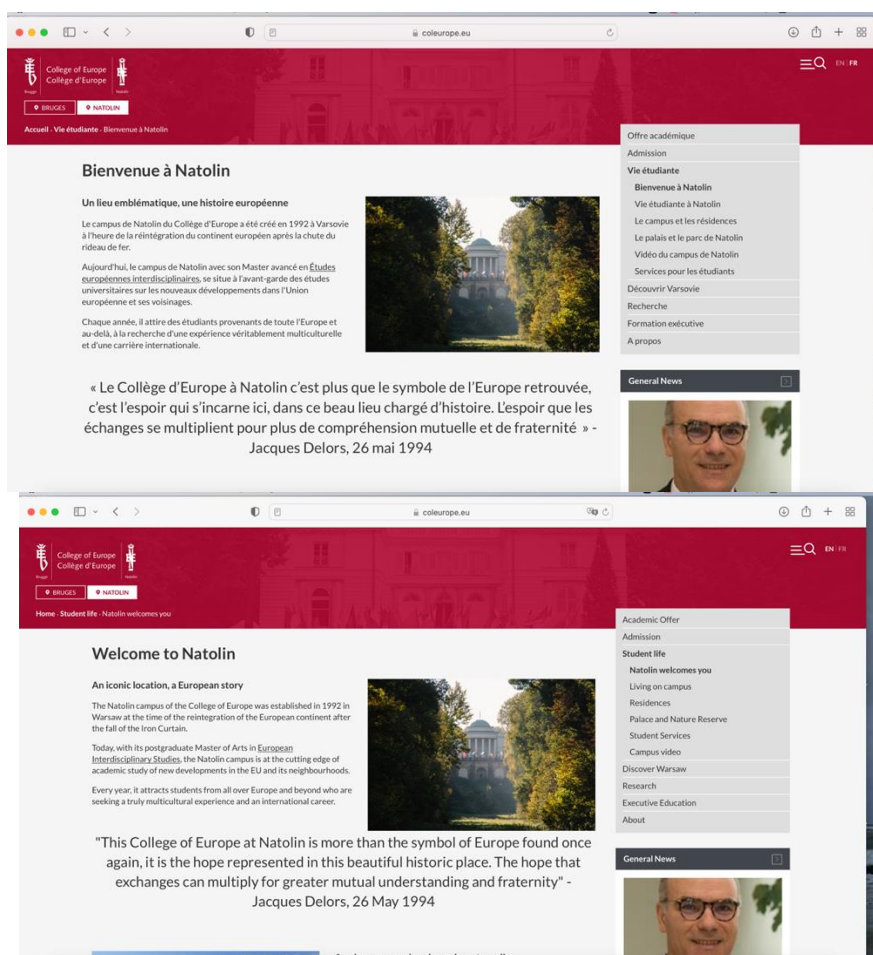
[z]adania z zakresu mediacji językowej powinny umożliwić wgląd w obcą kulturę i refleksję nad własną. Aby ze społecznego punktu widzenia adekwatnie reagować na sytuacje spoza własnego kręgu kulturowego, należy nauczyć się podchodzić do obcej kultury z otwartością i ciekawością, akceptować, respektować i doceniać różne (odmienne od własnych) postawy i opinie. Umiejętność zmiany perspektywy i postawienia się w sytuacji innej osoby jest przecież podstawą działania społecznego (Janowska, Plak, 2022: 153).

W dalszej części rozważań przedstawione zostaną przykłady zadań mediacyjnych, które nauczyciel języka specjalistycznego może wykorzystać na lekcji. Zostały one podzielone na trzy grupy odpowiadające trzem typom mediacji. Warto jednak pamiętać, że mediacja jest zjawiskiem na tyle kompleksowym, że rozwijanie jednego z jej aspektów często implikuje pracę nad pozostałymi, przy jednoczesnej pracy nad strategiami mediacyjnymi.

Mediacja tekstu

Polecenie:

Od września 2022 roku będziesz chciał podjąć studia w Kolegium Europejskim w Natolinie. Twój kolega ze studiów na Uniwersytecie Warszawskim nie rozumie Twojej decyzji podjęcia kolejnych studiów oraz zainteresowania pracą w dyplomacji. Opierając się na informacjach zawartych na stronie internetowej szkoły, uzupełnij mail do Twojego kolegi właściwymi informacjami. Po uzupełnieniu maila przeczytaj angielską wersję strony i upewnij się, czy dobrze zrozumiałeś przekaz zawarty na stronie zredagowanej w języku francuskim. Popraw ewentualne błędy.



Rysunek 10.1. Zrzuty ekranu ze strony Kolegium Europejskiego w Natolinie
Źródło: College of Europe (b.r.).

Przykładowa odpowiedź:

Cześć Wojtku,

jak wiesz, zawsze interesowałem się polityką. Marzyłem nawet o tym, żeby zostać ambasadorem Polski w Chile. Brakuje mi jednak właściwego wykształcenia, dlatego zdecydowałem się na studia w Kolegium Europejskim w Natolinie. Szkoła powstała w 1992 roku, w czasie, gdy Europa jednoczyła się po upadku (1)..... *żelaznej kurtyny*. Studia magisterskie, które podejmę, to studia europejskie o charakterze (2)..... *interdyscyplinarnym*. Jak podkreślił Jacques Delors, były przewodniczący Komisji Europejskiej, szkoła w Natolinie symbolizuje (3)..... *odnalezioną Europę*. Te słowa bardzo utkwiły mi w pamięci, ponieważ jestem dumny z tego, że Polska tak szybko wypracowała standardy europejskie, którymi możemy się chwalić na całym świecie. W Kolegium studiują ludzie pochodzący (4)..... *z różnych krajów świata, nie tylko z Europy*. Będzie to dla mnie na pewno bardzo ciekawe doświadczenie, bo wiesz, jak lubię poznawać inne kultury. W Natolinie studenci mają dużo różnych ciekawych możliwości osobistego rozwoju. Kliknij w zakładkę (5)..... *„Życie studenckie”* na stronie internetowej szkoły, to sam się o tym przekonasz.

Mam nadzieję, że uda się nam spotkać po Twoim powrocie z wakacji. Wtedy spokojnie sobie porozmawiamy.

Serdecznie Cię pozdrawiam,

Maciek

Zadanie, które zostało przedstawione, rozwija umiejętność dokonania mediacji pomiędzy różnymi językami. Jest ono przeznaczone dla studentów uczących się francuskiego języka dyplomacji na dość niskim poziomie. Jednak informacje zawarte na stronie internetowej szkoły (dokument autentyczny) są dość transparentne, a odwołanie się do wersji angielskiej strony umożliwia im aktywne i świadome korzystanie z zasobów własnego repertuaru językowego. Po zakończonym zadaniu nauczyciel powinien przeprowadzić z uczniami dyskusję dotyczącą sposobów, które ułatwiły im uzupełnienie maila do kolegi, jak również tego, w jaki sposób tekst zredagowany w języku angielskim był im pomocny. Tylko w taki sposób uczniowie zaczną podchodzić do zadań mediacyjnych w sposób refleksyjny, co z kolei zwiększy ich samoświadomość uczeniową.

Mediacja pojęć

Polecenie:

W parach/grupach zastanówcie się nad definicją pojęcia protokołu dyplomatycznego. Czy wasze rozumienie pojęcia jest takie samo? Podajcie konkretne przykłady. Wybierzcie lidera grupy, który przedstawi wnioski, do jakich doszliście.

Przeczytaj uważnie tekst i odpowiedz na pytania, które mu towarzyszą, następnie z kolegą sprawdź swoje odpowiedzi. W przypadku różnych odpowiedzi ustalcie, która i dlaczego jest poprawna. W przypadku odpowiedzi poprawnych wskażcie na fragment tekstu, który dowodzi poprawności odpowiedzi na pytanie. W parach/grupach ustalcie reguły protokołu dla następujących sytuacji komunikacyjnych: wizyta rektora uczelni na zebraniu studentów, kolacja z ambasadorem, wyjście do klubu z nauczycielem francuskiego.

5
Le saviez-vous ?



Le protocole qu'est-ce que c'est ?

Le protocole, tel que perçu dans le monde des relations diplomatiques, est un élément indispensable et nécessaire pour créer, développer et conserver des liens d'harmonie convenables et cordiaux entre les États. Au sein du protocole, la "préséance" constitue un des principaux facteurs pour rendre les relations justes et ordonnées à l'intérieur de la communauté internationale. Elle a un rôle clé et fondamental puisque, sans elle, il serait impossible d'établir des canaux de communication entre les nations pour résoudre des problèmes ou renforcer les liens pacifiques entre elles.

* La préséance : désigne le rang dans les cérémonies officielles.
Par S.E.M. Carlos Antonio Carrasco, Ambassadeur, Observateur permanent de l'Union latine auprès de l'UNESCO.

Au commencement était un assassinat

C'est un événement dramatique qui va conduire la France à créer un service des voyages officiels en charge de la sécurité du président français à l'étranger mais aussi quand la France reçoit un hôte de marque étranger.

Le 9 octobre 1934, le Roi Alexandre 1^{er} de Yougoslavie arrive en France par le port de Marseille. Il est assassiné, quelques minutes à peine après avoir posé le pied à terre, par un nationaliste croate qui tire sur lui à bout portant. À ses côtés, le ministre français des Affaires étrangères, Louis Barthou, décéda des suites de ses blessures.

Le risque d'attentat était élevé, l'événement presque prévisible au vu du contexte de l'époque. Pourtant, la sécurité autour de l'hôte étranger était insuffisante.

Cette défaillance conduit alors la France à se doter d'un « Service des voyages officiels et de la sécurité des hautes personnalités » (SVOSHP), abrégé dans le langage policier en « Voyages Officiels » ou « V.O. », le 1^{er} mars 1935.

[...] Quand un président français se rend dans un pays étranger, le protocole diffère en fonction de l'importance de la visite. Dans certaines régions du monde (Moyen-Orient, Inde...), il est impératif de passer au moins une nuit sur place, ce qui est considéré comme une marque de respect pour son hôte.

www.francoculture.fr, « Voyage officiel en VO sous-titrée » par Ludovic Pledtenu.

Clin d'œil

Un ancien président du Conseil ayant complètement oublié le nom de famille d'une personne, s'en tira par une jolie piquette : « Rappelez-moi votre nom ! » L'autre lui répond : « Durand. » « Votre nom de famille, je le connais, c'est votre prénom que je cherchais. »

Jacqueline Queneau, Comment recevoir à la française, Éditions de la Martinière, 2014.

Quelques usages

Des règles de bienséance en adéquation avec un contexte donné fournissent la base nécessaire à l'établissement de bons contacts. En voici quelques exemples :

- saluer par une poignée de main ;
- se lever lorsqu'un personnage important ou une dame entre ;
- ne pas porter de lunettes de soleil lorsque l'on converse avec des gens ;
- remettre sciemment sa carte de visite ;
- porter une tenue adaptée aux circonstances ;
- respecter les manières de table ;
- confirmer sa présence ou se désister après avoir reçu une invitation.

État-major de l'Armée, R I D, Protocole militaire, 3003 Berne.

1. Qu'est-ce qui est indissociable du protocole ?
2. Que s'est-il passé en 1934 ?
3. Pourquoi la France a-t-elle décidé de créer un service des voyages officiels ?
4. Quelles sont les règles du protocole de votre pays pour les visites d'État ?

76 | soixante-seize

Rysunek 10.2. Strona 76 publikacji *Affaires étrangères. Français des relations internationales. B1-B2*

Źródło: Calvet, Coulomies-Friscic, Daoulas, Nguyen-Gateff (2020: 76).

Przedstawione zadanie jest propozycją modyfikacji opracowania dydaktycznego podręcznika *Affaires étrangères. Français des relations internationales. B1-B2* (Calvet i in., 2020). Oprócz klasycznego ćwiczenia sprawdzającego zrozumienie tekstu uczniowie mają za zadanie ustalić znaczenie słów *protokół dyplomatyczny*, które może różnić się w zależności od ich środowiska kulturowego, a także od osobistych doświadczeń. Również w grupach powinni sprawdzić poprawność podanych odpowiedzi lub – innymi słowy – wynegocjować znaczenie zrozumienia tekstu. Także w zadaniu kończącym sekwencję dydaktyczną uczniowie muszą się porozumieć co do definicji narzuconych przez nauczyciela sytuacji komunikacyjnych po to, aby ustalić wspólnie reguły zachowania się. Zajęcia powinna zakończyć wspólna refleksja nad podjętymi przez uczniów działaniami w każdej fazie lekcji. Takie działanie dydaktyczne pozwoli uczniom świadomie rozwijać umiejętność mediowania pojęć.

Mediacja komunikacji

Polecenie:

W grupach/parach zastanówcie się, czym jest komunikacja niewerbalna. Jaki jest jej wpływ na przebieg komunikacji, zwłaszcza w kontekście kontaktów dyplomatycznych? Jaką rolę odgrywają różnice kulturowe w komunikacji niewerbalnej? Przedstawcie swoje wnioski na forum klasy.

Przeczytaj uważnie tekst i odpowiedz na pytania, które mu towarzyszą, następnie z kolegą sprawdź swoje odpowiedzi. W przypadku różnych odpowiedzi ustalcie, która i dlaczego jest poprawna. W przypadku odpowiedzi poprawnych wskażcie na fragment tekstu, który dowodzi poprawności odpowiedzi na pytanie.

W parach ustalcie reguły komunikacji (kontekst dyplomacji), dzięki którym różnice kulturowe w komunikacji niewerbalnej nie będą blokowały płynnego przebiegu rozmowy.

Apprenez à décoder le langage du corps

La communication non verbale a une grande influence sur nos relations avec autrui. Si nos paroles ont un impact certain, notre gestuelle, notre attitude, notre regard en disent bien plus que les mots. Comment décoder ces éléments non verbaux ? Comment les utiliser pour mieux communiquer ?



Conférence de presse du Président français Emmanuel Macron à l'issue du sommet de l'OTAN.

[...] Lors d'une interaction avec autrui, les mots que nous employons ne représentent que 5 % environ des informations entendues par notre interlocuteur. Environ 40 % de son ressenti face à notre intervention est transmis par l'intonation de notre voix. La grande majorité de notre message est ainsi véhiculée par notre langage corporel. C'est dire l'importance de connaître les éléments du non verbal, savoir les décrypter et surtout les maîtriser !

Vos mouvements ainsi que la façon dont vous les faites, sont des indicateurs forts de ce que vous ressentez intérieurement et de vos intentions réelles. Face à face, côte à côte, assis, debout, etc., votre position face à votre interlocuteur détermine également votre rapport à ce dernier.

[...] Sans même un mot prononcé, nous sommes capables de lire diverses informations à travers l'attitude de notre interlocuteur. Dos droit, pieds bien ancrés dans le sol, mains contrôlées, regard non fuyant... sont autant d'éléments projetant confiance en soi, solidité et force, un certain charisme. Dos courbé vers l'avant, regard fuyant, mains constamment torturées marquent, au contraire, une puissante impression de timidité, malaise, manque de confiance en soi, nervosité, etc. Bras ou jambes croisés dénotent une attitude fermée. [...] Passer sa main dans ses cheveux, se frotter le nez, la bouche ou le menton sont autant d'éléments qui peuvent trahir un mensonge ou une grande anxiété. De même que des mouvements saccadés ou rapides. Au contraire, des mouvements amples, maîtrisés et lents sont des signes de confiance en soi et d'aise.

Parmi les gestes marquants, on peut citer la poignée de main, plus ou moins molle, plus ou moins appuyée ; l'index accusateur ou simplement indicateur ; le hochement de tête indiquant acquiescement, etc.

www.manager-go.com, Raphaële Granger, 10 janvier 2020

1. Lisez les textes ci-dessus et observez les photos des hommes et des femmes politiques de différents pays puis essayez d'interpréter leur gestuelle.
2. Qu'est-ce que la proximité ?
3. Dans votre pays, quelle est la distance à respecter lors d'échanges dans un cadre professionnel ?



Le président russe Vladimir Poutine s'adresse à la presse.



Ursula von der Leyen, présidente de la Commission européenne, s'adresse aux membres du Parlement européen.



Jens Stoltenberg, secrétaire général de l'OTAN, et Boris Johnson accueillant le président Trump au sommet de l'OTAN.



Conférence de presse de la chancelière allemande Angela Merkel et du Premier ministre portugais Antonio Costa.



Le Premier ministre britannique Boris Johnson négocie le Brexit.



Discours du président américain Donald Trump.

La distance

Edward Twitchell Hall – anthropologue américain spécialiste de l'interculturel du début du xx^e siècle – a mis au jour le concept de proximité au travers duquel il classe le type de relation existant entre deux protagonistes en fonction de la distance physique les séparant lors d'une interaction et de fines règles culturelles.

Les Anglo-saxons préfèrent conserver une certaine distance. On ne se serre la main que la première fois et les bises sont inhabituelles. Les Espagnols, quant à eux, sont beaucoup plus tactiles.

Selon les pays, la distance à respecter entre deux interlocuteurs est très variable. Dans la plupart des pays du sud de l'Europe, elle est généralement de 50 cm alors qu'elle avoisine les 1,2 mètre en Allemagne.

Il est essentiel de respecter ces distances sous peine de faire échouer les discussions avant même qu'elles ne commencent. Soyez attentif, sachez vous adapter. Et ne franchissez pas le seuil d'une zone sans y avoir été invité !

Rysunek 10.3. Strona 62 publikacji *Affaires étrangères. Français des relations internationales. B1-B2*

Źródło: Calvet i in. (2020: 62).

Podobnie jak w przypadku poprzedniego zadania przedstawiona tu sekwencja dydaktyczna jest adaptacją treści podręcznika *Affaires étrangères. Français des relations internationales. B1-B2* (Calvet i in., 2020). Zadaniem uczniów przyswajających francuski język dyplomacji jest zrozumienie pojęcia komunikacji niewerbalnej (mamy więc częściowo do czynienia z mediacją pojęć), a także zastanowienie się nad regułami, które ułatwiły sprawny przebieg procesu komu-

nikacji w przypadku, gdy jej uczestnicy pochodzą z różnych środowisk kulturowych (co ma często miejsce w ramach kontaktów dyplomatycznych). Podobnie jak w poprzednich przykładach warunkiem *sine qua non* skutecznego nabycia umiejętności związanych z mediacją komunikacji jest refleksja ucznia nad poruszonymi zagadnieniami oraz strategiami, które zastosował, aby skutecznie rozwiązać zadanie.

Podsumowanie

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym rozdziale, należy podkreślić, że mediacja stała się pełnoprawnym działaniem językowym, które należy uwzględniać w procesie kształcenia językowego. Mediacja nie powinna ograniczać się tylko do warstwy tekstowej, ale powinna też odnosić się do wymiarów poznawczego i relacyjnego procesu komunikacji, stąd ćwiczenia i zadania proponowane uczniom powinny uwzględniać założenia mediacji tekstu, mediacji pojęć oraz mediacji komunikacji. Na lekcji języka specjalistycznego mediacja odgrywa szczególną rolę. Nie tylko jest umiejętnością, którą uczący się wykorzystują lub będą wykorzystywać w ich życiu zawodowym, ale – dzięki specyfice języka specjalistycznego, o której była mowa – może pozytywnie wpływać na motywację uczniów. Ważne jednak, aby w czasie wykonywania zadań mediacyjnych zachęcać uczniów do refleksji dotyczącej sposobów wykonywania zadań, bo tylko wtedy będą mogli stać się świadomym, a więc skutecznym mediatorem zarówno w zakresie mediacji tekstów, jak i mediacji pojęć i komunikacji.

Bibliografia

- Calvet, N., Coulomies-Friscic, B., Daoulas, A., Nguyen-Gateff, H. (2020). *Affaires étrangères. Français des relations internationales. B1-B2*. Paris: Clé International.
- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. Warszawa.
- College of Europe. *Welcome to Natolin*, <https://www.coleurope.eu/about-college/welcome-natolin> (dostęp: 7.02.2022).
- Conseil de la Coopération Culturelle (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Comité de l'Éducation, Division des Langues Vivantes.
- Coste, D., Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Coste, D., Cavalli, M. (2020). Des traits constitutifs de la médiation?. W: D. Londei (red.). *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales* (s. 261-287). Bruxelles – Bern – Berlin – New York – Oxford – Wien: Peter Lang.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska, E., Sowa, M., Kic-Drgas, J. (2020). *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Goullier, F. (2019). *Les clés du Cadre. Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui*. Paris: Didier.
- Guillaume-Hofnung, M. (2020). *La médiation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Janowska, I. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2017). Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, s. 80-86.
- Janowska, I., Plak, M. (2021). *Działania mediacyjne w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kucharczyk, R. (2018). *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Werset.
- Kucharczyk, R. (2020). Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 5-14.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2015). Nauczanie drugich języków obcych, czyli jak wykorzystać repertuar językowy uczącego się (na przykładzie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych). W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.). *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (s. 250-265). Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- North, B., Piccardo, E. (2016). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, 3(167), s. 285-297.
- Plis, J. (2020). Kompetencje komunikacyjne mediatora. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Prawna*, 110, s. 195-209.
- Sobczak, E. (2017). Społeczny rozwój mediacji. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, 25(2), s. 167-175.
- Sowa, M., red. (2014). *Enseigner le français sur objectifs spécifiques: de la théorie à la pratique*. Lublin: Werset.
- Wojakowska, M. (2021). *Développer la compétence plurilingue et pluriculturelle en classe de français sur objectifs spécifiques (exemple du français de la diplomatie)*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Rozdział 11

Wykorzystanie nowych mediów i technologii ICT w zdalnej dydaktyce języków obcych – zagrożenia, szanse oraz przykłady kreatywnej pracy

Sylwia Maj-Moskalik

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Wprowadzenie

Mówiąc o wykorzystaniu nowych mediów i technologii ICT (informacyjno-telekomunikacyjnych) w zdalnej dydaktyce języków obcych, warto zastanowić się, w jaki sposób i jak często technologia była wykorzystywana w trakcie nauczenia stacjonarnego przed pandemią. Mimo że towarzyszy nam od wielu lat i stopniowo przenosimy się z bycia offline do online, to bazując na swoich doświadczeniach z czasów studenckich oraz z rozpoczęcia pracy zawodowej, mogę powiedzieć, że nawet do początku 2019 roku wykorzystywanie nowych mediów w nauczaniu polegało często tylko na tworzeniu przez wykładowców prezentacji multimedialnych, które były wyświetlane na zajęciach. W trakcie studiów zaledwie raz doświadczyłam zajęć w postaci e-learningu, które zostały zaplanowane z powodu nieobecności nauczyciela. Do dziś pamiętam swoje zaskoczenie, kiedy w 2017 roku lektorka języka angielskiego poinformowała nas, że w ramach kolejnych zajęć otrzymamy link do zadania, które trzeba będzie wykonać online na jednej z platform, w ściśle określonym czasie w domu, a nie w klasie. Przytoczony przykład edukacji zdalnej, choć stanowiący dowód anegdotyczny, był dla mnie czymś nowym, ponieważ do tamtego momentu każde zajęcia odbywały się stacjonarnie na uniwersytecie. Technologia była głównie wsparciem tradycyjnego modelu nauczania. Wówczas nikt by nie pomyślał, że prowadzenie zajęć w formie zdalnej stanie się codziennością za ledwie trzy lata.

Przed pandemią wywołaną wirusem SARS-CoV-2 nauczyciele, lektorzy, wykładowcy mogli wprowadzać nowinki technologicznie stopniowo i dobrowolnie – na miarę swoich możliwości. Przez pandemię korzystanie z nowych mediów i technologii stało się dla nich koniecznością. W związku z tym od marca 2020 roku mogliśmy obserwować ogromny przełom w nauczaniu zdalnym. Jako nauczyciele sięgnęliśmy po wiele narzędzi, które kiedyś nie były potrzebne i nawet dostępne lub których zwyczajnie nie braliśmy pod uwagę, ponieważ byliśmy przyzwyczajeni do sprawdzonych i niezawodnych metod nauczania standardowego. Dla wielu z nas nie było to łatwe zadanie. Niewątpliwie znaleźliśmy się w sytuacji kryzysowej i musieliśmy się w niej wręcz natychmiast odnaleźć, mimo towarzyszącego wszystkim stresu i napięcia. Co istotne, sytuacja była trudna nie tylko dla nauczycieli, ale również dla uczniów i studentów, co postaram się ukazać w niniejszych rozważaniach.

Zagrożenia wynikające z nauczania zdalnego

W rozpatrywaniu nauczania zdalnego oraz problemów, jakie mogą z niego wynikać, należy zacząć od przybliżenia przyjaznych dla możliwości neurobiologicznych człowieka warunków uczenia się. Mózg wydaje się wręcz stworzony do uczenia się i robi to nieustannie, co łatwo zaobserwować w rozwoju niemowląt i przyswajaniu języka przez dzieci. Szczególnie niezwykły jest fakt, że już kilkumiesięczne dzieci odczytują abstrakcyjne reguły i potrafią je skutecznie stosować (Spitzer, 2007). Dlatego tak ważne jest zapewnienie odpowiednich warunków do tego, aby móc wykorzystywać pełny potencjał mózgu. Niestety długotrwałe korzystanie z technologii nie sprzyja naszym zdolnościom poznawczym, a niejednokrotnie przyczynia się do wielu trudności. Przede wszystkim powoduje problemy z koncentracją, które są wynikiem „wielozadaniowości medialnej”, opisanej przez Manfreda Spitzera w jego książce *Cyberchoroby* (2016). Niemiecki psychiatra zwraca uwagę na fakt, że przez korzystanie z wielu mediów w tym samym czasie jesteśmy mniej efektywni i mamy problemy ze skupieniem uwagi na jednej czynności przez dłuższy czas. Co więcej, również nasza pamięć cierpi przez technologię, ponieważ komputer wyręcza nas w wielu czynnościach, uniemożliwiając regularny trening poznawczy. Nie musimy zapamiętywać podstawowych informacji, takich jak otoczenie i sposób dojechania do różnych miejsc, nazwy ulic czy nawet listy zakupów, ponieważ technologia pomaga nam wszystko zapamiętać i odnaleźć. W konsekwencji nie tworzą się nowe połączenia neuronalne, co skutkuje między innymi pogorszeniem się pamięci, a także problemami z koncentracją i nauką (Spitzer, 2016). Warto zauważyć,

że w trakcie zajęć online pokusa korzystania ze stron rozrywkowych i mediów społecznościowych, które rozpraszają uwagę uczących się, jest jeszcze większa. Uczniowie i studenci nie mają obowiązku włączania kamer, więc nie widać, czy słuchają nauczyciela lub wykładowcy. Poza tym, nawet jeśli włączają kamery, to przy większej liczbie grupy nauczyciel nie jest w stanie zweryfikować skupienia i zaangażowania ucznia/studenta. Zatem już sama wirtualna forma zajęć wydaje się nieprzyjazna dla naszych mózgów i tworzy trudności, których nie doświadczaliśmy w przypadku zajęć stacjonarnych.

W kontekście nauczania i uczenia się w formie zdalnej istotne jest również przybliżenie specyfiki funkcjonowania człowieka we wspólnocie. Już w starożytności Arystoteles zauważył, że człowiek jest istotą społeczną. Fakt, że nie możemy żyć poza społeczeństwem, dotyczy także sfery edukacji, która nierozdzielnie łączy się ze społecznym i kolektywnym aspektem naszej natury. Człowiek od zawsze uczył się we wspólnocie i to właśnie wspomniana wspólna aktywność staje się najważniejszym wzmocniaczem w trakcie nauki. Co więcej, jak zauważa Manfred Spitzer, dla nauki ważny okazuje się jeden mechanizm, wedle którego człowiek uczy się przy doświadczaniu czegoś pozytywnego, szczególnie powiązanego z pozytywnymi kontaktami społecznymi (Spitzer, 2007). Dlatego tak istotne jest to, aby w trakcie nauczania zdalnego dbać o relacje jeszcze bardziej. Niewątpliwie w sferze technologicznej stanowi to trudne zadanie ze względu na dystans, który tworzy się z powodu braku rzeczywistego kontaktu.

Na społeczny aspekt nauczania zwraca uwagę również Marek Kaczmarzyk, autor artykułu *Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej* (2020), za którym powołałam się na amerykańskiego neurobiologa Vilayanura S. Ramachandran. Ostatni z wymienionych stwierdza bowiem, że:

[...] jeśli ludzie wspólnie obserwują świat, to tak mocno wpływają na siebie wzajemnie, że nie istnieje możliwość postawienia wyraźnej granicy pomiędzy tym, co widzą dzięki swojemu własnemu aparatowi percepcyjnemu, a tym, co jest wynikiem wpływu innych. Najnowsze odkrycia neuronauk potwierdzają na poziomie fizjologii naszych mózgów, jak bardzo wpływamy na siebie wzajemnie. Odkryte w ostatniej dekadzie XX wieku mechanizmy lustrzane, teoria ucieleśnionego umysłu i zrozumienie języka jako specyficznego dla naszego gatunku rodzaju mechanizmów lustrzanych [...] – wszystko to wskazuje na nasze fundamentalne potrzeby w zakresie obecności innych ludzi (Kaczmarzyk, 2020).

Zatem podstawą edukacji, zarówno tradycyjnej, jak i zdalnej, powinny być relacje między nauczycielem i uczniami, a także te rówieśnicze (Uchwat-Zaród, 2020). Jeśli jako nauczyciele chcemy pomóc uczniom w nauczaniu zdalnym, powinniśmy znaleźć sposób na to, aby stworzyć przyjazne warunki do tworzenia się wzajemnych więzi w grupie.

Warto zauważyć, że budowanie wspomnianych relacji w czasach nauczania zdalnego staje się wyjątkowo trudne, ponieważ bezpośrednia i fizyczna obecność nie jest możliwa. Co prawda technologia daje nam możliwości kontaktu, ale sposób percepcji nie będzie już taki sam, jak przy rzeczywistym spotkaniu. Co ważne, studenci nie zawsze chcą korzystać ze wszystkich dostępnych możliwości technologicznych. Często rezygnują z włączania kamer w trakcie zajęć, co uniemożliwia percepcję wzrokową. Nawet jeśli uczący się decydują się na włączenie kamer, to oczywiście pokazują tylko twarz, czyli fragment siebie, co utrudnia uruchomienie mechanizmów lustrzanych. Zatem jedynym i pewnym bodźcem, jaki mogą odebrać uczestnicy zajęć/wykładów, jest głos kolegów i koleżanek z grupy, który następnie mogą połączyć z ich imieniem. Jednakże staje się to możliwe tylko w momencie, jeśli uczący się patrzą jednocześnie na listę osób na platformie (aby zobaczyć informację, kto aktualnie zabiera głos) i na materiały, z których korzystają w czasie lekcji.

Warto przy tym zauważyć, że głos studentów jest bodźcem chwilowym. W przypadku nauki stacjonarnej studenci mają ze sobą bezpośredni kontakt: widzą się, mogą obserwować wzajemne reakcje, a nawet czują zapachy w każdej sekundzie trwania zajęć. W takich warunkach, czyli dzięki temu, że możemy obserwować ruch u innych osób, nasze neurony lustrzane, czyli komórki odpowiadające za odczytywanie ludzkich emocji i intencji, mogą się aktywować i reagować na stany emocjonalne kolegów czy koleżanek z grupy. Dzięki tak wzbudzonej empatii jesteśmy w stanie poznać i zrozumieć, co czuje lub czego doświadcza osoba, która znajduje się w bliskim otoczeniu. Co więcej, neurony lustrzane sprawiają również, że możemy nawet czuć to, co odczuwa osoba, którą obserwujemy, i oczywiście reagować ze współczuciem (Rossi, Rossi, 2020). W ten sposób neurony lustrzane wpływają na tworzenie się relacji. Zatem brak bezpośredniego kontaktu i możliwości percepcji wzrokowej tworzy dystans oraz utrudnia bliższe poznanie kolegów i koleżanek z grupy. Warto tu dodać, że udowodniono, iż komponent niewerbalny w trakcie nauczania jest ważniejszy od słownego, a komunikacja niewerbalna poprzedza tę werbalną. To szczególnie istotny czynnik we wstępnej fazie nauki języków obcych (Seretny, Lipińska, 2005), który pozostaje zaburzony w przypadku zajęć zdalnych, ponieważ kamera nie pokazuje tak dokładnie mimiki, a także wszystkich gestów i ruchów nauczyciela.

W kontekście gestów i mimiki nie należy zapominać o tym, że brak możliwości obserwacji zachowań uczniów jest sporym utrudnieniem również dla nauczyciela, który nie może zobaczyć reakcji uczniów na dane zagadnienie. Kiedy wykładowca prowadzi zajęcia stacjonarne, może dostrzec na twarzach studentów zainteresowanie, znużenie czy nawet niezrozumienie, co stanowi istotną

informację zwrotną, ponieważ dzięki niej jest w stanie zareagować na bieżąco w odpowiedni sposób. W przypadku, gdy uczniowie nie korzystają z kamer na zajęciach i mają wyciszone mikrofony, kiedy nie zabierają głosu, nauczyciel nie wie, czy studenci przyswajają wiedzę, czy zagadnienie jest za łatwe, za trudne, interesujące, nudne i czy w ogóle słuchają prowadzącego. Dlatego w nauczaniu zdalnym ważne okazuje się to, aby starać się podtrzymywać kontakt i pytać uczniów, czy wszystko rozumieją, czy pojawiły się jakieś trudności, czy tempo wywodu jest w porządku, czy mają wątpliwości i pytania. Zauważyłam, że nawet odpowiedzi na tego typu pytania angażują uczniów i dają dodatkowe możliwości do wypowiedzania się, co chociażby zwiększa szansę na powiązanie głosu z imieniem i zapamiętaniem personaliów uczniów. Co więcej, redukuje stres i wzbudza zaufanie, ponieważ nauczyciel daje sygnał, że interesują go odczucia studentów i w razie potrzeby udzieli im pomocy.

Stres jest kolejnym elementem wpływającym negatywnie na skuteczność edukacji. O ile silny, ale krótkotrwały stres może poprawić efektywność uczenia się, to stres długotrwały przynosi wyłącznie negatywne konsekwencje, bowiem jego wysoki poziom obniża aktywność hipokampu odpowiedzialnego za zapamiętywanie, a dokładnie za przenoszenie informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej. Co istotne, hormony stresu powodują, że mózg wykazuje większe zapotrzebowanie na energię, ale jednocześnie pobiera mniej glukozy, przez co zmniejsza się dostępność energii dla neuronów, co z kolei wpływa niekorzystnie na proces zapamiętywania i uczenia się (Spitzer, 2007). Należy pamiętać, że w przypadku pandemii czynnikiem stresogennym była już sama sytuacja spowodowana wirusem. To, co się działo wokół nas na początku pandemii – relacjonowane w mediach i doświadczane we własnych domach – mózg odbierał jako zagrożenie.

Ponadto, jak zauważa Marek Kaczmarzyk, technologia wykorzystywana w trakcie nauczania zdalnego również może być źródłem stresu. Nie chodzi tutaj o samą umiejętność korzystania z komputera i internetu, ale o światło emitowane przez ekrany urządzeń elektronicznych. Z jednej strony działa ono pobudzająco, ponieważ mobilizuje ośrodkowy układ nerwowy, ale z drugiej długotrwała ekspozycja na światło niebieskie może przeciążać system nerwowy i powodować reakcję właśnie stresową (Kaczmarzyk, 2020). Udowodniono, że długotrwały stres, który wywołuje między innymi światło niebieskie, niszczy komórki mózgowie i przyczynia się do zaniku neuronów w hipokampie (EyeShield, 2021), co ponownie ma negatywny wpływ na proces zapamiętywania i uczenia się.

Co istotne, negatywny wpływ edukacji zdalnej na zdrowie psychiczne uczniów, nauczycieli i rodziców został potwierdzony badaniami. Zanim powołałam się na konkretne wyniki, chciałabym zauważyć, że nie tylko forma zajęć

była czynnikiem determinującym samopoczucie badanych. Bowiem na zdrowie psychiczne i fizyczne składa się nasz styl życia, czyli na przykład to, w jaki sposób się odżywiamy, czy uprawiamy sport, czy dbamy o jakość i ilość snu. Wiadomym jest, że czas pandemii zubożył każdą z tych sfer życia, więc automatycznie konsekwencje były widoczne w wielu obszarach, w tym w sferze edukacji.

Pierwszym dużym badaniem edukacji zdalnej jest to przeprowadzone w maju 2020 roku przez Annę Buchner, Martę Majchrzak oraz Marię Wierzbicką. Wynika z niego, że nauczyciele doświadczyli ogromnego napięcia związanego ze zdalnym nauczaniem. Jak zauważają badaczki, w przypadku nauczycieli na stres związany z pandemią nałożył się stres wynikający z wykonywanego zawodu i konieczności przyjęcia na siebie frustracji uczniów oraz ich rodziców. Co ważne, nauczyciele czuli się w tej sytuacji osamotnieni, negatywnie oceniani, wystawieni na niezwykle trudne warunki, bez wsparcia ze strony instytucji państwowych. Część doświadczała z tego powodu zaburzeń psychosomatycznych. Oto niektóre wypowiedzi nauczycieli zaprezentowane w badaniu, które obrazują doświadczenia respondentów (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020):

- „Nie mamy czasu na zwykłe życie. Jesteśmy na progu załamania nerwowego. Codziennie wymiotuję i płaczę, nie mając pewności, czy sprostim temu kosmosowi wymagań. Góra nie ma zielonego pojęcia, co się na dole dzieje w domach dzieci i nauczycieli, jaka jest bieda” (kobieta, 11 lat i więcej stażu, szkoła państwowa);
- „Brakuje mi wsparcia mentalnego i psychologicznego. Dźwigam rozterki, strach uczniów oraz rozżalenie i strach rodziców. Z tym sobie nie radzę. Wszystko inne jestem w stanie zorganizować, nauczyć się, pokonać” (kobieta, 11 lat i więcej stażu, więcej niż jedna szkoła państwowa).

W badaniu zwrócono również uwagę na problemy psychologiczne dzieci. Nauczyciele zauważają, że uczniowie zostali poddani ogromnemu stresowi, zaburzającemu ich tryb życia. Dzieci w trakcie nauczania zdalnego czują się osamotnione, tęsknią za kolegami i codzienną rutyną. Często mają za mało ruchu, co dodatkowo sprzyja obniżonemu nastrojowi. Co więcej, bardzo często nawet rodzice nie są w stanie udzielić im właściwego wsparcia. Tak brzmią wybrane z badania wypowiedzi nauczycieli, które dotyczą trudnej sytuacji uczniów (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020):

- „Dzieci po tym miesiącu już bardzo źle znoszą izolację. Czują się samotne, często rodzice muszą dużo pracować w trybie home office, albo na odwrót, stracili pracę i w domu jest nieciekawie, więc ten brak odskoczni w postaci wyjścia do szkoły jest bardzo trudny”;

- „Do mnie już czasem dzieci dzwonią i płaczą. Na przykład mama jednej dziewczynki musi wychodzić do pracy, ona siedzi sama, więc jest jej bardzo ciężko. Umówiłam się, że w środy do tej dziewczynki dzwonię i właśnie ona też ostatnio po prostu płakała mi przez 20 minut”;
- „Nie należy zapominać, że wielu uczniom szkoła kojarzy się źle, szczególnie uczniom, którzy mieli problemy z nauką. I teraz nagle te dzieci mają szkołę w domu, w przestrzeni, która powinna być wolna od stresu”;
- „U nas są dzieci z depresją, wiem, że one korzystają z pomocy psychologa szkolnego, który jest dostępny online dla uczniów, dla nauczycieli, dla rodziców. Ale są też dzieci, które po prostu ciężko znoszą siedzenie tyle godzin przy komputerze. I też się to odbija na ich psychice”.

Inne badania również potwierdzają trudności wynikające z edukacji zdalnej. Według wyników badania *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa* uczniowie, ich rodzice i nauczyciele czuli się trochę lub dużo gorzej już w ciągu trzech pierwszych miesięcy po zamknięciu szkół (badanie opisane w: Bigaj, Dębski, 2020). Kolejne badanie, które przeprowadzono w roku szkolnym 2020/2021, potwierdza te wyniki, ponieważ wynika z niego, że około 1/3 uczniów w wieku 13-17 lat oceniła swój poziom zadowolenia z życia jako zły, a 31% badanych stwierdziło, że ich samopoczucie pogorszyło się w porównaniu do tego sprzed zamknięcia szkół (Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020). Również Jacek Pyżalski i Natalia Walter w swojej pracy na temat edukacji zdalnej w czasie koronawirusa (2021) zwracają uwagę na fakt, że znaczący poziom nasilenia nastroju depresyjnego odczuwało 23% badanych dziewcząt i 8% chłopców. Co istotne, najwięcej uczniów, którzy odczuwali obniżony nastrój, było wśród licealistów.

Przytoczę również wyniki badań przeprowadzonych przez zespół badaczek z Katedry Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, które skupiły się na analizie samopoczucia ucznia w e-szkole. Badania te były bardziej dokładne i wykazały, że prawie 31% uczniów deklaruje, że nie polubiło zdalnej nauki. Dla blisko co trzeciego ucznia nauka w domu nie jest ani bardziej komfortowa, ani samodzielna. Wśród respondentów 28,6% zwraca uwagę na trudność w samodzielnym zdobywaniu wiedzy i konieczność korzystania w tym procesie z pomocy rodziny czy korepetytorów. Jednocześnie co czwartemu uczniowi, co stanowi 23,9% badanych, w efektywnym korzystaniu z zajęć online przeszkadza obecność domowników. Warto zauważyć, że również z tego badania wynika, iż uczniom brakuje bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami. Odczuwa go 68,4% badanych. Niepokojący jest fakt, że 24,2% badanych uczniów czuje, iż w razie potrzeby nie może porozmawiać zdalnie ze swoim wychowawcą lub pedagogiem. Z kolei co dziesiąty uczeń uważa, że nie może

liczyć na pomoc i wsparcie nauczycieli, a dla 30% badanych zdalne kontakty z nauczycielem stanowią źródło stresu (Bieganowska-Skóra, Pankowska, 2020).

Jak widać, wszystkie przywołane badania prezentują spójne wyniki, które potwierdzają to, jak istotne w życiu człowieka są kontakty interpersonalne. Biorąc pod uwagę ten fakt oraz uwzględniając poziom stresu, z którym zmagają się nauczyciele oraz uczniowie w trakcie edukacji zdalnej, nasuwa się wniosek, że władze oświatowe powinny zmodyfikować podstawę programową na czas edukacji zdalnej, aby dać nauczycielom przestrzeń na zaspokojenie potrzeb emocjonalnych w nowej rzeczywistości. Badaczki Anna Bieganowska-Skóra oraz Dorota Pankowska w swoim raporcie *Moje s@mpoczucie w e-szkole* (2020) zauważają, że uczniom powinno się zapewnić zajęcia w zakresie radzenia sobie ze stresem, metod samodzielnego i skutecznego uczenia się, profilaktyki zdrowotnej oraz radzenia sobie z hejtem internetowym. Uważam, że skoro zmieniły się sposób nauczania i rzeczywistość, która nas otacza, to naturalne powinno być zmodyfikowanie i zarazem dostosowanie podstawy programowej do nowych warunków życia. Jestem przekonana, że tego typu zmiany mogłyby mieć pozytywny wpływ nie tylko na samopoczucie uczniów i nauczycieli, ale również na osiągnięte wyniki w nauce.

Zalety wynikające z nauczania zdalnego

Mając na uwadze zagrożenia wynikające z nauczania zdalnego, warto zauważyć również szereg zalet i szans, jakie umożliwia taki sposób nauczania oraz uczenia się. Oczywiście zakładam tutaj sytuację, w której zarówno nauczyciel, jak i student mają możliwości techniczne – czyli komputer wyposażony w kamerę oraz mikrofon, a także dostęp do internetu. Zaprezentuję tylko wybrane zalety, które uważam za najbardziej atrakcyjne.

Według mnie najważniejszą zaletę edukacji zdalnej stanowi fakt, że możliwość uczestniczenia w zajęciach jest znacznie mniej ograniczona niż w przypadku zajęć stacjonarnych. Edukacja zdalna daje szansę uczniom, którzy ze względu na niepełnosprawność, chorobę (długotrwałą czy krótkotrwałą) lub miejsce zamieszkania pozostawali wykluczeni, ponieważ nie mogli uczestniczyć w spotkaniach stacjonarnych. Aktualnie, posiadając komputer i dostęp do internetu, każdy może brać udział w zajęciach, bez względu na to, gdzie się znajduje. Nawet jeśli taki student mógł korzystać z indywidualnego toku nauczania przed pandemią, to w tym momencie jego możliwości są większe, ponieważ może nie tylko zdobywać wiedzę, ale również poznawać kolegów i koleżanki z grupy.

Warto pamiętać o tym, że studenci w trakcie nauczania zdalnego często znajdują się w przyjaznym i bezpiecznym dla nich otoczeniu. Co więcej, uczestniczą w zajęciach w komfortowej pozycji, co z pewnością redukuje stres. Oczywiście należy pamiętać o tym, że zdarzają się również sytuacje odwrotne, kiedy dom z różnych powodów nie jest sferą bezpieczeństwa lub po prostu nie ma w nim warunków do uczenia się zdalnego bądź pracy zdalnej dla więcej niż jednego domownika. Wówczas student znajduje się w podwójnie trudnej sytuacji. Po pierwsze musi odnaleźć się w nowej rzeczywistości, a po drugie – poradzić sobie z niesprzyjającymi warunkami domowymi.

Niezwykle istotny jest fakt, że pewne zalety wynikające z edukacji zdalnej zostały poparte badaniami omówionymi w pracy *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń* (Pyżalski, Walter, 2021). Wykazały one między innymi, że co szósty uczeń czuł się trochę lub dużo lepiej w czasie zajęć w formie zdalnej. Z badań wynika bowiem, że uczniowie nieśmiali, którzy obawiali się publicznej komunikacji, czuli się bezpieczniej i zabierali głos w trakcie zajęć online, na których mieli wyłączoną kamerę. Fakt, że nie widzieli pozostałych uczniów i sami nie byli widziani, sprawiał, że w trakcie wypowiedzi odczuwali mniejsze natężenie emocji. Co więcej, uczniowie, którzy bali się poprosić nauczyciela publicznie o pomoc, zyskali możliwość komunikacji zapośredniczonej, na przykład poprzez wysłanie wiadomości prywatnej. W ten sposób nie zwracali na siebie uwagi pozostałych uczniów. Na edukacji zdalnej zyskali także uczniowie, którzy wcześniej doświadczali przemocy rówieśniczej w szkole. W trakcie zajęć online uczniowie z tej grupy nie mieli bezpośredniego kontaktu z osobami, które stosowały wobec nich przemoc, więc ryzyko to zostało zminimalizowane. Do grupy uczniów, dla których edukacja online również miała pozytywne skutki, należały osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na przykład w spektrum autyzmu. Mogli oni uniknąć rozpraszać ich wcześniej bodźców, takich jak chociażby hałas. Ucząc się w domu, pracowali w bardziej komfortowych warunkach. Co więcej, mieli również możliwość bardziej zindywidualizowanej pracy w ciszy i we własnym tempie. Przeprowadzone badania wykazały również, że zajęcia zdalne miały pozytywne konsekwencje dla uczniów o utrwalonym negatywnym wizerunku w klasie, bowiem w czasie edukacji zdalnej przestali być tak widoczni dla pozostałych uczniów, więc mogli zacząć funkcjonować w bardziej komfortowych warunkach i przyjemniejszej atmosferze (Pyżalski, Walter, 2021).

Zaletą edukacji zdalnej, która nie była poruszona w badaniach, ale do której również chciałabym się odnieść, ponieważ może stanowić wsparcie uczniów w procesie edukacji, jest możliwość nagrywania ekranu w trakcie lekcji lub jej

części (oczywiście za zgodą studentów oraz nauczyciela) albo poza lekcją. Niedługo później korzystałam z tej funkcji, kiedy tłumaczyłam zagadnienie gramatyczne i wiedziałam, że uczniowie będą chcieli wysłuchać reguły więcej niż jeden raz. W momencie, kiedy mieli dostęp do filmu, mogli wracać do instrukcji wielokrotnie po zajęciach. Jak już wspominałam, możemy zdecydować się na nagranie ekranu z instrukcją wcześniej (nie w trakcie zajęć) i wysłać uczniom link przed zajęciami, aby mogli się przygotować do lekcji lub po zajęciach, w ramach utrwalenia materiału. Okazuje się to również bardzo pomocne dla studentów, którzy nie mogli uczestniczyć w lekcji. Ja do nagrywania ekranu korzystam z programu CloudApp (b.r.), który umożliwia wygenerowanie linku do filmu oraz pobranie go na dysk komputera. Co istotne, w trakcie nagrywania ekranu możemy włączyć kamerę komputera, co umożliwia opcję nagrywania naszej twarzy. Dzięki temu uczniowie widzą nauczyciela w trakcie wyjaśniania reguły, co sprawia, że odbiór filmu jest bardziej interesujący, ponieważ ludzka twarz zawsze przykuwa uwagę.

Jeśli chodzi o nagrywanie ekranu, to możliwości znacznie się zwiększają, kiedy korzystamy z tabletu oraz specjalnego długopisu. Niestety wiąże się to z dodatkową inwestycją. Jednakże jest to niezwykle cenne narzędzie w nauczaniu języka nie tylko w momencie, kiedy chcemy nagrywać ekran. Kiedy zdecydujemy się na korzystanie z tabletu na lekcji, to tłumacząc gramatykę, możemy rozrysowywać cały proces, zaznaczać kolorami nowe słownictwo w tekstach, dopisywać tłumaczenie i wypełniać luki w zadaniach. Co najważniejsze, pokazujemy w ten sposób również pisownię ręczną. Jest to bardzo ważne, ponieważ litery na komputerze różnią się od tych pisanych ręcznie. Uważam, że dzięki pracy z tabletem na lekcjach zdalnych zacieśnia się dystans między nauczycielem i studentami, który i tak jest duży w przypadku zajęć online.

Sięgając do swojego doświadczenia: w pracy korzystam ze standardowego iPada, na którego przesyłam materiały w formacie PDF. Nie jest to tablet graficzny. Następnie za pomocą kabla podłączam urządzenie do komputera. W momencie, kiedy pracuję w programie ZOOM (b.r.), mogę udostępnić ekran tabletu bezpośrednio za pomocą aplikacji, wybierając opcję „Share screen: iPhone/iPad via Cable”. W przypadku prowadzenia zajęć na platformie Google Meet lub poprzez Skype należy skorzystać z dedykowanego programu, na przykład Quick Time Player (b.r.), który pozwoli na wyświetlanie ekranu tabletu na komputerze. W celu udostępnienia ekranu podłączamy tablet do komputera za pomocą kabla, a następnie wybieramy opcje: „Plik”, „Nowe nagranie filmowe”. Dzięki temu po udostępnieniu ekranu komputera w Google Meet lub na Skype uczniowie będą mogli zobaczyć treści prezentowane na tablecie.

Niewątpliwą zaletą prowadzenia zajęć online jest również dostępność biblioteki zasobów nauczania. Taką możliwość daje platforma Google Classroom (b.r.), na której w pierwszej kolejności nauczyciel tworzy grupy zajęciowe i zaprasza do nich konkretnych studentów, wprowadzając ich adresy e-mail. Następnie w każdej grupie tworzy się foldery, do których przed zajęciami przesyła się materiały i zadania. Co ważne, korzystanie z platformy jest bardzo wygodne i intuicyjne. Pozwala także na pewną oszczędność czasu, ponieważ w momencie, kiedy grupa jest już utworzona, za pomocą kilku kliknięć przesyłamy materiały i komunikaty do wszystkich uczniów naraz. Co do samej biblioteki, to jej tworzenie nie tylko ułatwia przesyłanie dokumentów, ale również sprawia, że odnalezienie konkretnych materiałów jest prostsze. Dodatkowo przesyłane przez nauczyciela materiały są uporządkowane według daty ich dodawania. Dzięki temu uczniowie przygotowujący się do testu mogą szybko wrócić do konkretnych materiałów. Stanowi to też spore ułatwienie dla nieobecnych uczniów, ponieważ natychmiast mają dostęp do wykorzystywanych na zajęciach materiałów i mogą samodzielnie nadrobić zaległości.

Kolejną zaletą korzystania z platformy Google Classroom w trakcie nauczania zdalnego jest system zarządzania zadaniami. Umożliwia on przede wszystkim utworzenie projektu, czyli na przykład pracy domowej. Oczywiście w projekcie wprowadzamy opis i ustawiamy kryteria oceny, liczbę punktów, a także wyznaczamy termin realizacji zadania. Bardzo cenię sobie fakt, że zadania są przesyłane przez studentów również na platformie i trafiają do konkretnego folderu, stworzonego do danego zadania. Dzięki temu widzimy, kto oddał zadanie i czy zostało odesłane w terminie, czy też po jego upływie.

Przykłady kreatywnej pracy zdalnej

Kolejną zaletą nauczania online jest możliwość tworzenia interaktywnych gier, zabaw i quizów. Tego typu zadania bardzo angażują studentów oraz sprzyjają budowaniu relacji i pozytywnej atmosfery w trakcie zajęć. W mojej ocenie gry językowe wpływają również pozytywnie na proces zapamiętywania, a także urozmaicają wykorzystywanie poznanej leksyki i struktur gramatycznych. Ponadto redukują poziom stresu, wprowadzając element zabawowy, co w rezultacie wpływa na tworzenie się przyjemnej atmosfery i relacji w grupie, więc jednocześnie sprzyja nauce.

W swojej pracy najczęściej wykorzystuję dwie platformy: Wordwall (b.r.) oraz Genial.ly (b.r.). www.wordwall.net oraz genial.ly. Wordwall umożliwia tworzenie wielu materiałów interaktywnych przy wykorzystaniu gotowych sza-

blonów, których jest łącznie 33. Zaprezentuję tylko kilka wybranych, które najbardziej sobie cenię. W przypadku moich zajęć bardzo dobrze sprawdza się „Koło fortuny”, które daje bardzo dużo możliwości. Wykorzystuję je głównie do ćwiczenia zagadnień gramatycznych, tworzenia krótszych wypowiedzi, które polegają na tworzeniu dalszego ciągu zdania lub odpowiadaniu na pytania, czy też do zadawania pytań, zawierających wylosowane słowo. Z kolei do identyfikowania form w różnych przypadkach gramatycznych wykorzystuję szablon „Sortowanie według grup”. Tworzę w nim bank słów w różnych formach gramatycznych oraz dwie lub trzy grupy z nazwami odpowiadających im przypadków gramatycznych. Zadaniem studentów jest przeciągnięcie słów do odpowiedniej grupy. Natomiast do ćwiczeń utrwalających leksykę wykorzystuję szablon „Połącz w pary”. Uczniowie łączą w nim polskie słowa z odpowiadającymi im obrazkami lub angielskim tłumaczeniem. W ten sposób mogą sprawdzić, ile słów już zapamiętali. Wiele radości i ekscytacji sprawia też szablon „Prawda czy fałsz”. Tworzę w nim na przykład listę poprawnych zdań oraz tych zawierających błędy. Zdania te przesuwają się po ekranie, a zadaniem studentów jest ich szybkie przeczytanie i zdecydowanie, czy są poprawne czy też nie.

Jeśli chodzi o sposoby korzystania z platformy Wordwall, to opisane przez mnie typy zadań można wykonywać wspólnie na zajęciach lub zadać je w ramach pracy indywidualnej czy zadania domowego. Kiedy pracujemy wspólnie, to udostępniam uczniom ekran, a oni mówią, które elementy mam przesunąć lub co zaznaczyć. Z kolei w pracy indywidualnej istotne jest to, że na platformie pod stworzonymi zadaniami tworzy się ranking i widać, kto wykonał zadanie, w jakim czasie i ile punktów uzyskał.

Odniosę się również do pracy z wykorzystaniem platformy Genial.ly. Według mnie najbardziej atrakcyjne są ćwiczenia, w których studenci mogą przesuwać elementy prezentacji. W trakcie przeciągania elementów w konkretne miejsce tworzą zdanie z wykorzystaniem słowa, które reprezentuje grafika. To ćwiczenie jest bardzo niepozorne i wydaje się błahe, ale naprawdę angażuje studentów. Uczący się muszą przypomnieć sobie wybrane słowo po polsku, a następnie użyć go w odpowiedniej formie w zdaniu. Tworzenie wypowiedzi w ten sposób jest bardziej atrakcyjne, ponieważ studenci dostają gotowe bodźce obrazkowe, które skłaniają ich do mówienia. Dzięki temu, że angażują się w przesuwanie elementów prezentacji, ćwiczenie wywołuje wrażenie zabawy. Platformy Genial.ly zawsze używam w trakcie zajęć. Na początku udostępniam ekran i pokazuję studentom możliwości, a następnie proszę chętnych o wykonanie zadania. W chwili wykonywania zadania studenci mogą udostępnić ekran, żeby pokazać, jak przesuwają elementy, jednocześnie używając polskiego, lub po prostu informują o tym, co robią, bez udostępniania ekranu.

Podsumowanie

Wraz z upływem czasu i dzięki ludzkiej zdolności adaptacyjnej zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mimo wielu trudności dobrze odnaleźli się w obliczu zdalnego nauczania i uczenia się. Uważam, że mając w świadomości zagrożenia, z jakimi wiąże się zdalne nauczanie, jako nauczyciele jesteśmy w stanie zaplanować ten proces w taki sposób, aby stworzyć wartościowe i przyjemne lekcje, jednocześnie minimalizując negatywne czynniki. Niewątpliwie w obliczu tak ogromnego przełomu technologicznego, wpływającego na dostępność i mnogość zasobów internetowych, ale też wobec przemiany w mentalności uczestników procesu edukacyjnego, można przyjąć, że jeśli wrócimy do nauczania stacjonarnego, to ono już nigdy nie będzie takie samo, jak przed pandemią. Z pewnością zostanie wzbogacone o nowe narzędzia. Myślę, że zmieni się także postawa nauczycieli i uczniów, ponieważ zaczniemy ponownie doceniać zalety, które wynikają z możliwości rzeczywistego kontaktu i budowania relacji w ramach osobistego kontaktu.

Bibliografia

- Bieganowska-Skóra, A., Pankowska, D. (2020). *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bigaj, M., Dębski, M. (2020). Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej. W: G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj. *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?* (s. 75-111). Gdańsk: GWP.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbička, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja I*. Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#Raport> (dostęp: 2.10.2022).
- CloudApp, <https://www.getcloudapp.com> (dostęp: 1.02.2022).
- EyeShield (2021). *Jak światło niebieskie wpływa na twoje zdrowie psychiczne*, <https://eyeshield.com/jak-swiatlo-niebieskie-wplywa-na-twoje-zdrowie-psychiczne/> (dostęp: 8.02.2022).
- Genial.ly, <https://genial.ly> (dostęp: 1.02.2022).
- Google Classroom, <https://classroom.google.com> (dostęp: 1.02.2022).
- Kaczmarzyk, M. (2020). Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej. W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 20-24). Warszawa: EduAkcja.

- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Szredzińska, R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Pyżalski, J., red. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J., Walter, N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Quick Time Player, https://support.apple.com/pl_PL/downloads/quicktime (dostęp: 1.02.2022).
- Rossi, E.L., Rossi, K.L. (2020). *Neuronauka obserwującej świadomości i neuronów lustrzanych w hipnozie terapeutycznej*. Kraków: Małopolski Instytut Genomiki Psychospołecznej i Badań nad Świadomością.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Spitzer, M. (2007). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: WN PWN.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Uchwat-Zaród, D. (2020). Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 45-48.
- Wordwall, <https://wordwall.net/pl/> (dostęp: 1.02.2022).
- ZOOM, <https://zoom.us> (dostęp: 1.02.2022).

Rozdział 12

Prezentacje biznesowe – rozwijanie umiejętności interkulturowych u studentów lingwistyki dla biznesu przed pandemią koronawirusa COVID-19 i w trakcie jej trwania

Aleksandra Makowska

Uniwersytet Łódzki

Wprowadzenie

Komunikacja w biznesie jest jednym z istotnych czynników decydujących o sukcesie firmy na rynku. W szybko rozwijającym się świecie przedsiębiorstwa muszą znać nowinki technologiczne w zakresie komunikacji, by efektywnie prowadzić swoją działalność (Romanowski, 2017). W erze globalizacji stale rośnie bowiem potrzeba komunikacji na międzynarodową skalę (Rao, 2018). Kandydaci do pracy posiadający odpowiedni poziom umiejętności komunikacyjnych przynajmniej w jednym języku obcym są bardzo pożądanymi, ponieważ pracownicy posiadający takie kwalifikacje stanowią o sukcesie ich pracodawcy na rynku i przyczyniają się do rozwoju firmy. Umiejętności komunikacyjne muszą iść w parze z umiejętnościami kulturowymi, czyli świadomością kulturową. Praca w międzynarodowym środowisku pracy wymaga bowiem otwarcia i elastyczności na „nowe kulturowe i środowisko organizacyjne” (Negrea, 2012: 691 – tłumaczenie własne).

Z drugiej zaś strony komunikacja werbalna ma szczególną wartość w biznesie, ponieważ jest szybka, przekonująca i można ją traktować jak narzędzie do tworzenia i podtrzymywania więzi społecznych (Romanowski, 2017). Wymaga ona właściwego przygotowania z powodu jej cech charakterystycznych: prędkości, spontaniczności i natychmiastowości, bowiem w przypadku błędów cena jest wysoka – na szali znajduje się wynik przedsiębiorstwa, które często mierzy się

z konkurencją (Romanowski, 2017; Rao, 2018). Dlatego też umiejętność prowadzenia prezentacji biznesowych wymaga odpowiednich umiejętności, przygotowania i praktyki, ponieważ prezentacje odgrywają ogromną rolę w międzynarodowym środowisku biznesowym. Statystycznie rzecz biorąc, większość prezentujących obawia się wystąpień publicznych, ponieważ odbiorcy bardzo łatwo tracą zainteresowanie przekazywanymi treściami.

Pomimo dużej różnorodności podręczników i tutoriali, które zawierają instrukcje, jak się odpowiednio przygotować do publicznych wystąpień, w większości szkół i uniwersytetów niewiele uwagi poświęca się kształceniu umiejętności prowadzenia prezentacji biznesowych, które obejmują techniki retoryczne, niuansy kulturowe czy metody kontrolowania języka ciała prezentującego. Co więcej, wiele kursów uniwersyteckich nie zawiera kształcenia tych umiejętności w swoich sylabusach, ponieważ prowadzący zakładają, że studenci nabędą je w własnym zakresie. Z drugiej zaś strony studenci są niechętnie nastawieni do kształcenia tych umiejętności na własną rękę. Dlatego też powstała potrzeba kształcenia i ćwiczenia umiejętności prowadzenia prezentacji biznesowych skierowanych do międzynarodowych odbiorców w trakcie zajęć z języka angielskiego biznesowego na kierunku lingwistyka dla biznesu.

Znaczenie międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych (ICC)

Działalność gospodarcza na międzynarodową skalę wymaga znajomości innych kultur, ponieważ brak świadomości kulturowej może prowadzić do humorystycznych incydentów, nieprzyjemnych sytuacji czy wręcz nieporozumień (Chłopek, 2008; Romanowski, 2017). Międzynarodowa, a w szczególności międzykulturowa komunikacja wymaga dużej wiedzy na temat kultur świata, wrażliwości, elastyczności, szacunku i otwarcia na różnorodność (Lario de Onate, Vazquez Amador, 2013; Romanowski, 2017). Dlatego też osoby poszukujące pracę i aspirujące na stanowiska w międzynarodowych przedsiębiorstwach powinny posiadać międzykulturowe kompetencje komunikacyjne (ang. *intercultural communicative competence* – ICC), które są ściśle powiązane z nauką języków obcych (Chłopek, 2008; Lario de Onate, Vazquez Amador, 2013; Romanowski, 2017; Rao, 2018). Zostały one uznane przez Radę Europy w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (Common European Framework of Reference for Languages)* jako czynnik zapewniający efektywną komunikację pomiędzy językami i kulturami (Council of Europe, 2001; Chłopek, 2008; Lario de Onate, Vazquez Amador, 2013).

Świadomość międzykulturowa powinna być obecna w programach kształcenia języków obcych u przyszłych kadr pracowniczych, ponieważ przyczynia się do rozwoju wrażliwości studentów na różnorodność w całym świecie biznesu (Romanowski, 2017). Każdy kurs języka angielskiego biznesowego powinien skupiać się na aspektach kulturowych nie tylko krajów anglojęzycznych, ale również innych, ponieważ język angielski jest też narzędziem komunikacyjnym używanym w komunikacji z osobami niebędącymi rodowitymi użytkownikami tego języka (Chłopek, 2008). Co więcej, oprócz nabywania namacalnych elementów kultury, tak zwane *big-C culture*, w programie nauczania języka angielskiego biznesowego powinny znaleźć się również elementy niewidoczne, tak zwane *small-c culture*. Obejmują one:

[...] postawy, założenia, poglądy, spostrzeżenia, normy i wartości, relacje społeczne, zwyczaje, uroczystości, rytuały, konwencje grzecznościowe, wzorce interakcji, organizacja dyskursu, użycie czasu w komunikacji, użycie przestrzeni fizycznej i języka ciała (Chłopek, 2008: 11 – tłumaczenie własne).

Brak świadomości istnienia tych aspektów kulturowych może prowadzić do nieporozumień lub nawet konfliktów, które mogą zakończyć się załamaniem współpracy biznesowej (Chłopek, 2008; Romanowski, 2017). Dlatego też studenci powinni nabywać zarówno kompetencje językowe, jak i międzykulturowe, by móc w pełni komunikować się ze swoimi partnerami biznesowymi po rozpoczęciu kariery zawodowej (Lario de Onate, Vazquez Amador, 2013). Mając tego świadomość, osoby formułujące politykę edukacyjną powinny „skupiać się na potrzebie dopasowania kształcenia kompetencji kulturowych z koniecznością uzyskania wydajności w biznesie przez międzykulturowe grupy korporacyjne” (Negrea, 2012: 690 – tłumaczenie własne), ponieważ ta umiejętność jest wartością dodaną w organizacji w zakresie relacji z klientami i pracownikami (Negrea, 2012; Romanowski, 2017).

Prezentacje biznesowe w liczbach

Komunikacja werbalna (ustna) jest uważana za nadrzędną w stosunku do komunikacji pisemnej ze względu na prędkość, spontaniczność, szybkość oraz funkcje społeczne (Romanowski, 2017). Pozwala ona na natychmiastowe wyjaśnienia niejasności, co „ułatwia wzajemne zrozumienie uczestników rozmowy” oraz tworzy bliższe relacje między partnerami biznesowymi czy pracownikami (Romanowski, 2017: 265). Co więcej, treści słowne mogą być wspierane przez użycie treści wizualnych, co wzmacnia efekt komunikatu w umysłach odbior-

ców (Rao, 2018). Dlatego też prezentacje w biznesie są tak często stosowane i osiągają liczbę 35 milionów prowadzonych dla 500 milionów odbiorców każdego dnia (według badań prowadzonych przez Visme – dostawcy narzędzi do prowadzenia prezentacji; Sheikh, 2020). Z drugiej zaś strony 75% osób prezentujących odczuwa lęk i/lub obawę przed publicznym prezentowaniem, co może prowadzić do zaburzeń i obniżenia poczucia własnej wartości. Ponadto czynniki, które przyciągają uwagę odbiorców, to mowa ciała (55%), a w szczególności otwarte ramiona, trzymanie dłoni na biodrach, proste plecy oraz głos prowadzącego prezentację (38%), nie zaś przekazywane treści (tylko 7%). Wśród odbiorców 80% „wyłącza się” podczas prezentacji, ponieważ wystarczy im tylko 5 sekund, żeby ocenić, czy prezentujący jest charyzmatyczny i przyciągający uwagę. Mając to na względzie, przyszli specjaliści biznesowi powinni być wyposażeni w umiejętności prowadzenia prezentacji biznesowych na odpowiednim poziomie, by móc przyczynić się do sukcesu firmy na rynku.

Kształtowanie umiejętności prezentowania dla międzynarodowych odbiorców

Bez wątpienia prezentacje są wszechobecne w świecie biznesu i stanowią efektywną formę komunikacji. Siła komunikacji werbalnej zostaje wzmocniona przez treści wizualne, które przyciągają wzrok. Prezentacje skierowane do międzynarodowych odbiorców „wymagają szeregu umiejętności, zarówno językowych, pozajęzykowych, jak i powiązanych z kulturą [...]” (Romanowski, 2017: 266). Treści i sposób prezentowania stanowią najważniejsze elementy prezentacji dla międzynarodowego odbiorcy. Dlatego też w trakcie ich kształcenia nauczyciel powinien się skupić na wrażeniu, jakie prezentujący wywierają, ich mowę ciała, intonację czy treści wizualne tak, by były one dostosowane do potrzeb odbiorców w celu zapewnienia sukcesu projektu i firmy. Ponadto powinny uznawać i akceptować różnice kulturowe oraz inne sposoby prowadzenia biznesu, unikać stereotypów, konfliktów czy obrażania odbiorców.

Doskonalenie sztuki prowadzenia prezentacji na kierunku lingwistyka dla biznesu

Niniejszy rozdział prezentuje proces kształcenia i ćwiczenia umiejętności prowadzenia prezentacji biznesowych w ramach zajęć z języka angielskiego biznesowego, które są prowadzone na kierunku nowych interdyscyplinarnych

studiów licencjackich lingwistyka dla biznesu (L4B) Uniwersytetu Łódzkiego. Studentami L4B są absolwenci szkół średnich, posiadający poziom B2 (według CEFR) z języka angielskiego, potwierdzony egzaminem maturalnym. Studia te kształcą przyszłych specjalistów biznesowych, którzy, dzięki znajomości dwóch języków obcych (języka angielskiego oraz drugiego języka obcego: niemieckiego, francuskiego lub rosyjskiego) oraz wiedzy z zakresu prowadzenia biznesu, będą pracować w międzynarodowych firmach, gdzie koniecznością staje się znajomość języków obcych oraz międzynarodowych kompetencji kulturowych.

Proces kształcenia umiejętności prezentowania jest podzielony na dwa etapy: podawczy i praktyczny. Ten drugi składa się z dwóch faz: przygotowawczej i produkcyjnej. Na pierwszym etapie nauczyciel zapewnia studentom odpowiednie wprowadzenie do tematu, zaś na drugim studenci mają możliwość przećwiczenia swoich umiejętności zarówno podczas fazy przygotowawczej, jak i fazy produkcyjnej. Nauczanie takich umiejętności praktycznych stanowi przykład nauczania przez doświadczenie (empirycznego), które wyrabia niezależność uczącego się oraz pozwala na uczenie się od rówieśników (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen, Lehtovaara, 2001). Jednocześnie projekt ten pomaga przećwiczyć umiejętności prezentowania, pokonać strach przed mówieniem publicznie po angielsku oraz „nabyć umiejętności międzykulturowe w sposób aktywny i naturalny” (Romanowski, 2017: 261 – tłumaczenie własne; por. Tkachenko, 2014).

Etap podawczy: plan zajęć

Pierwsze zajęcia kształtujące umiejętności prowadzenia prezentacji biznesowych poświęcone są nabyciu wiedzy oraz środków językowych niezbędnych do prezentowania treści biznesowych – tabela 12.1.

Tabela 12.1. Plan zajęć pod tytułem *Prezentacje biznesowe dla międzynarodowych odbiorców, realizowanych w ramach przedmiotu język angielski biznesowy 3 na kierunku lingwistyka dla biznesu, oraz wnioski dotyczące zmiany trybu prowadzenia zajęć podczas pandemii COVID-19*

Plan zajęć pod tytułem <i>Prezentacje biznesowe dla międzynarodowych odbiorców</i>	
Cel zajęć	Wprowadzenie, przećwiczenie i nabycie środków językowych i umiejętności prowadzenia formalnych prezentacji biznesowych dla międzynarodowych odbiorców
Wynik zajęć	Studenci nabywają umiejętności i środki językowe niezbędne do prowadzenia formalnych prezentacji biznesowych, stają się bardziej wrażliwi na różnice kulturowe oraz nabywają wiedzę dotyczącą szczególnych wymagań odbiorców z poszczególnych krajów
Poziom języka angielskiego	B2+

cd. tabeli 12.1

Grupy	1-4		
Czas	90 minut		
Materiały	<i>In Company 3.0 Upper Intermediate, Market Leader Advanced</i> , CD-audio, autorskie materiały dydaktyczne		
Faza/rodzaj ćwiczeń	Opis ćwiczeń	Materiały	Czas (w minutach)
1. Warm up (ćwiczenie wprowadzające) Studenci czerpią ze swoich własnych doświadczeń z pracy (na przykład z praktyk)	Zwrócenie uwagi studentów na pytania wprowadzające (<i>Lead-in Questions</i>) w podręczniku. Studenci omawiają swoje własne doświadczenia z pracy w parach (zgodnie z listą pytań). Sporządzają listę potencjalnych problemów, jakie mogą wystąpić podczas prezentacji, oraz podają swoje propozycje	<i>In Company 3.0. Coursebook</i>	10
2. Wstęp do prezentacji Ćwiczenie ze słuchania: studenci przewidują, jakie mogą powstać problemy podczas prezentacji; ćwiczenie ze słuchania i na słownictwo (uzupełnianie luk)	Studenci podają swoje propozycje dotyczące potencjalnych problemów. Słuchają i robią notatki ze szczegółów podawanych w nagraniu podczas słuchania (nagranie 1-5). Studenci podają swoje odpowiedzi i uzupełniają luki w ćwiczeniu na słownictwo leksyką występującą w nagraniach	<i>In Company 3.0. Coursebook + CD-audio</i>	15
3. Ćwiczenie 1 (Słuchanie 2) Wprowadzenie nowych informacji: dopasowanie państwa do oczekiwań odbiorców prezentacji i rodzajów prezentacji	Studenci w parach sporządzają listę narodowości i stereotypów, jakie są z nimi związane. Słuchają nagrania i dopasowują państwo do oczekiwań odbiorców. Studenci robią notatki na temat odpowiedniego zachowania prezentujących, którzy adresują swoją prezentację do odbiorców konkretnej narodowości, po czym podają swoje odpowiedzi. Studenci podają potencjalne oczekiwania odbiorców ich narodowości	<i>In Company 3.0. Coursebook + CD-audio</i>	20
4. Ćwiczenie 2 (Słownictwo 1) Wprowadzenie słownictwa związanego z prowadzeniem prezentacji: dopasowanie i uzupełnianie luk	Studenci uzupełniają luki i dopasowują połowy zdań. Podają swoje odpowiedzi, które stanowią „kodeks prowadzenia prezentacji dla międzynarodowych odbiorców”	<i>In Company 3.0. Coursebook</i>	10

cd. tabeli 12.1

5. Ćwiczenie 3 (Słownictwo 2) Ćwiczenie przydatnych fraz podczas dawania prezentacji	Studenci dopasowują zdania do ich synonimów oraz podają swoje odpowiedzi	Autorskie materiały prowadzącego	10
6. Ćwiczenie 4 Wprowadzenie do prezentacji: uzupełnianie luk podczas słuchania	Studenci słuchają wprowadzenia do prezentacji i uzupełniają luki w tekście oraz podają swoje odpowiedzi	<i>Market Leader Advanced Coursebook</i>	10
6. Kontrola i zastosowanie Pisemna kontrola każdego studenta w zakresie osiągnięcia celów zajęć. Ćwiczenie wymagające zastosowania nowej wiedzy w ich życiu lub nowej sytuacji	Studenci przygotowują i piszą własne wprowadzenie do prezentacji. Prowadzący sprawdza napisane przez studentów wprowadzenia	<i>Market Leader Advanced Coursebook</i>	15
Przemyślenia dotyczące zajęć podczas pandemii COVID-19			
Przejsięcie z zajęć stacjonarnych na zajęcia zdalne podczas pandemii COVID-19 wymagało wprowadzenia kilku modyfikacji do planu zajęć. Ponieważ podział na grupy i praca w nich okazują się bardzo czasochłonne podczas zajęć na platformie MS Teams, jak również na czas zajęć wpływa proces sprawdzania postępów, prowadzący zdecydował się na pracę indywidualną studentów. Ponadto na zajęciach zdalnych interakcja uczestników zajęć stanowi wyzwanie, dlatego też wprowadzona została zmiana z grupowych zajęć komunikacyjnych na pracę nad językiem			

Źródło: Opracowanie własne.

Etap praktyczny, faza przygotowawcza: przygotowanie prezentacji przez studentów

Jako kontynuację zajęć o prowadzeniu prezentacji studenci zostali poproszeni o podział na pary w celu przygotowania projektu. Ich zadanie polegało na przygotowaniu krótkiej, profesjonalnej prezentacji biznesowej. Do wyboru mieli dwa tematy: zaprezentowanie nowego, wymyślonego produktu albo przedstawienie danych finansowych firmy. Na przygotowanie projektu otrzymali dwa tygodnie. Zostali poinformowani, że ma to być symulacja prawdziwej prezentacji biznesowej, czyli przykład uczenia przez doświadczenie, które angażuje uczestników zajęć. Ponadto prowadzący zajęcia poinformował, że studenci będą oceniani przez prowadzącego oraz innych uczestników zajęć (pozostałe grupy projektowe) na podstawie pełnego zestawu kryteriów oceniania (na opracowanym

arkusza oceny prezentacji): ich język, mowa ciała, zachowanie, kontakt z odbiorcami, a nawet ubiór, kompozycja slajdów czy fakt, że prezentacja jest czytana czy mówiona.

Etap praktyczny, faz produkcyjna: prezentacje studentów przed pandemią koronawirusa COVID-19 i w trakcie jej trwania

Po fazie przygotowawczej studenci przedstawiali swoje prezentacje biznesowe na forum grupy i zostali ocenieni na podstawie arkusza ewaluacyjnego przez prowadzącego oraz pozostałe grupy projektowe. Przed pandemią prezentacje odbywały się stacjonarnie, twarzą w twarz, natomiast od czasu wprowadzenia ograniczeń związanych z pandemią koronawirusa COVID-19, czyli przejścia na tryb zdalny, studenci prowadzili prezentacje na platformie MS Teams. Z porównania tych dwóch trybów prowadzenia zajęć zostały wysnute ciekawe wnioski, które zaprezentowano w tabeli 12.2.

Tabela 12.2. Obserwacje i wnioski dotyczące oceny prezentacji prowadzonych przez studentów lingwistyki dla biznesu przed pandemią COVID-19 i w trakcie jej trwania

Prezentacje twarzą w twarz	Prezentacje online
<ul style="list-style-type: none"> – osoby prezentujące odczuwają lęk i/lub obawę przed publicznym prezentowaniem w sali zajęć, – prezentujący wywołują gorsze ogólne wrażenie, – mowa ciała wpływa na odbiór prezentacji, – istotne okazuje się utrzymywanie kontaktu z odbiorcami prezentacji, – wrażenie zbudowane jest bardziej na osobistym kontakcie z odbiorcami i interakcji między prezentującymi niż na prezentacji treści wizualnych, – występuje więcej możliwości urozmaicenia prezentacji: rekwizyty, filmiki, aplikacje, ankiety w czasie rzeczywistym i tym podobne, – pojawia się więcej błędów językowych spowodowanych obawą przed publicznym prezentowaniem oraz faktem, że prezentacja ma być mówiona, a nie czytana, – w ujęciu kulturowym należy zastrzec, że mowa ciała czasami może w danej sytuacji wydać się nieodpowiednia 	<ul style="list-style-type: none"> – osoby prezentujące są bardziej zrelaksowane, ponieważ znajdują się w bardziej komfortowych, domowych warunkach, – prezentujący wywołują lepsze ogólne wrażenie, – trudno ocenić mowę ciała, obserwując prezentującego na ekranie komputera, – zdarza się, że mówca unika kontaktu z odbiorcami prezentacji – często prezentacja następuje przy wyłączonej kamerze, – wrażenie zbudowane jest głównie na treściach wizualnych i intonacji oraz interakcji między prezentującymi (jeśli taka występuje), – urozmaicenie prezentacji ograniczone zostaje do użycia filmików czy aplikacji działających na odległość, – występuje mniej błędów językowych z powodu braku bezpośredniego kontaktu z odbiorcami i faktu prowadzenia prezentacji w formie zdalnej, a także możliwości czytania prezentacji, – prezentacja online okazuje się bardziej neutralna w kontekście różnic kulturowych z powodu braku bezpośredniego kontaktu z odbiorcami lub wręcz unikania go (brak sposobności do urażenia odbiorcy niewłaściwym wyrazem mowy ciała)

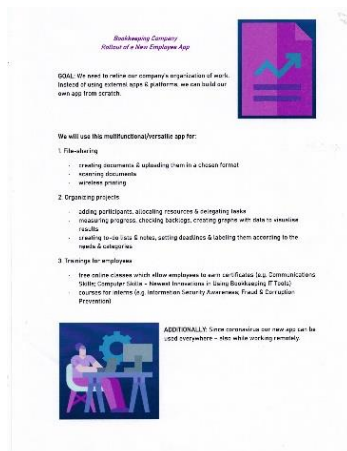
Źródło: Opracowanie własne.

Wzajemna ewaluacja

Jak wspomniano, studenci byli oceniani w dwójnasób na podstawie dedykowanych arkuszy ewaluacyjnych. Z jednej strony zostali poddani normalnej ocenie przez nauczyciela na podstawie kryteriów opracowanych w specjalnym arkuszu ewaluacyjnym. Z drugiej zaś pozostali uczestnicy zajęć zostali zobowiązani do oceny prezentacji kolegów i koleżanek na oddzielnym arkuszu oceny. Zobligowało to uczestników zajęć do skupienia uwagi na przekazywanych treściach oraz do ewaluacji poziomu prezentowania przez pozostałych uczestników zajęć. Zadawali pytania osobom prezentującym dotyczące prezentacji oraz prowadzili z nimi konstruktywne dyskusje. Podczas zajęć można było również zauważyć, że studenci omawiali między sobą przeprowadzone prezentacje i porównywali je tak, by jak najsprawiedliwiej je ocenić. Ponadto byli w stanie wyłapać błędy popełnione przez prezentujących i po zakończeniu prezentowania proponowali sposoby na ich wyeliminowanie. Instrukcja od prowadzącego zajęcia, że grupy oceniające otrzymają ocenę za przeprowadzone ewaluacje, spowodowała, iż studenci starali się wystawić wyważone oceny.

Wnioski z przeprowadzonych zajęć

Przeprowadzone zajęcia z zakresu prowadzenia prezentacji biznesowych dowiodły słuszność twierdzenia ujętego w publikacji (Kohonen i in., 2001), że nauczanie empiryczne aktywizuje uczestników zajęć. Na pierwszym etapie nauczyciel zapewnił studentom odpowiednie wprowadzenie do tematu, zaś podczas drugiego studenci mieli możliwość sprawdzenia swoich umiejętności zarówno podczas fazy przygotowawczej, jak i fazy realizacji (Tkachenko, 2014). Studenci L4B wykazali się ogromnym zaangażowaniem oraz kreatywnością. Przygotowane prezentacje multimedialne odznaczały się wysokim poziomem merytorycznym, a zaprezentowane „produkty” okazały się bardzo pomysłowe. Przeprowadzone prezentacje dowiodły, że studenci byli bardzo zaangażowani. Zbudowali prototypy swoich produktów, opracowali ulotki reklamowe, podpierali potrzebę produkcji danego urządzenia wynikami badań marketingowych czy wręcz angażowali odbiorców prezentacji przez udział w krótkiej internetowej ankiecie na temat ich produktu w czasie rzeczywistym. Rysunek 12.1 przedstawia wybrane rekwizyty wspierające prezentacje przygotowane przez studentów L4B.



Rysunek 12.1. Wybrane produkty oraz rekwizyt urozmaicający prezentacje – pomysłowe produkty i ulotka zaprezentowane przez studentów L4B

Źródło: Materiały przygotowane przez studentów kierunku lingwistyka dla biznesu Uniwersytetu Łódzkiego, kształconych przez Autorkę w ramach zajęć z języka angielskiego biznesowego.

Zaproponowana tematyka pozwoliła studentom zintegrować wiedzę z różnych przedmiotów z programu studiów, co podkreśliło interdyscyplinarny charakter studiów. Co więcej, prezentacje zostały przeprowadzone tuż przed ich praktykami u partnerów biznesowych, dzięki czemu mogli przećwiczyć swoje umiejętności w przyjaznej atmosferze, bez obawy, że przyniosą one negatywne konsekwencje dla firmy. Po zakończeniu zajęć studenci stwierdzili, że taka tematyka jest dla nich bardzo przydatna, ponieważ po raz pierwszy mieli okazję połączyć wszystkie elementy w jedną całość: przeprowadzić w pełni profesjonalną prezentację. Tematy uznali za atrakcyjne i dlatego byli mocno zaangażowani w realizację projektu.

Podsumowanie

Prowadzenie działalności gospodarczej na skalę międzynarodową wymusza posiadanie szerokiego wachlarza umiejętności, a także wykazanie pogłębionej świadomości kulturowej. Jedną z tych kompetencji jest umiejętność prowadzenia formalnych prezentacji biznesowych (która jest mierzona liczbą prezentacji przeprowadzanych każdego dnia oraz liczbą ich odbiorców). Ułatwiają one bowiem interakcje między partnerami biznesowymi oraz zapewniają efektywną komunikację werbalną treści biznesowych wspomaganą treściami wizualnymi. Prowadzenie rozmów z partnerami z innych kultur wymaga wiedzy i umiejętności kulturowych. Dlatego też kurs języka angielskiego biznesowego powinien kształcić umiejętność prowadzenia prezentacji, łącząc je z elementami kulturowymi, by wyrobić u studentów świadomość i wrażliwość kulturową. Analiza literatury przedmiotu wykazuje, że te dwie umiejętności są nierozzerwalnie połączone. Ponadto trójfazowy proces kształcenia umiejętności prezentowania dla międzynarodowych odbiorców pozwala studentom nabyć niezbędne kompetencje językowe, przećwiczyć słownictwo, kontrolę nad mową ciała, nauczyć się pokonywać stres przed publicznymi wystąpieniami w przyjaznym środowisku. Pozwala również nabyć niezbędne umiejętności kulturowe, stać się bardziej wrażliwym na wynikające z nich różnice, by móc w pełni funkcjonować w świecie biznesu. Studenci kierunku lingwistyka dla biznesu, ze względu na swoją unikalną kombinację umiejętności, są przygotowywani do pracy w międzynarodowych korporacjach lub firmach, które prowadzą rozległe międzynarodowe kontakty biznesowe. Ewaluacja prezentacji oraz zapewniona informacja zwrotna pomagają uświadomić im popełnione błędy oraz zwiększyć pewność siebie. Możliwość przeprowadzenia tych zajęć zarówno stacjonarnie, jak i zdalnie pozwoliła na wyciągnięcie ciekawych wniosków dotyczących komfortu prowadzenia prezentacji oraz osiągniętego efektu przez prezentujących, a wzajemna ewaluacja skłoniła resztę grupy do skupienia uwagi na pozostałych prezentacjach.

Bibliografia

- Chłopek, Z. (2008). The intercultural approach to EFL teaching and learning. *English Teaching Forum*, 46(4), s. 10-19.
- Council of Europe (2001). *Common European frame-work of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., Lehtovaara, J. (2001). *Experiential learning in foreign language education*. London: Longman.

- Lario de Onate, M.C., Vazquez Amador, M. (2013). The intercultural component in Business English textbooks. *Iberica*, 26, s. 171-194.
- Negrea, V.L. (2012). A cross-cultural approach to Business English. *EIRP Proceedings*, 7, s. 690-695.
- Rao, P.S. (2018). Teaching presentation skills in English classrooms: An analytical study. *Academica. An International Multidisciplinary Research Journal*, 8(11), s. 49-59.
- Romanowski, P. (2017). The intercultural approach in the teaching of communication in Business English. W: M.E. Gómez Parra, R. Johnstone (red.). *Bilingual Education: Educational Trends and Key Concepts* (s. 259-270). Spain: Ministry of Education.
- Sheikh, M. (2020). *24 Presentation Statistics You Should Know in 2022*. VISME, <https://visme.co/blog/presentation-statistics/> (dostęp: 27.12.2021).
- Tkachenko, I.V. (2014). Teaching presentation skills to students of Business English. *Financial Space*, 4(16), s. 231-234.

Część II

**Analiza tekstu specjalistycznego
i przekład specjalistyczny**

Rozdział 13

Języki klasyczne we współczesnej terminologii medycznej – analiza korpusowa

Katarzyna Jóskowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wprowadzenie

Celami niniejszego rozdziału są identyfikacja i szczegółowa analiza zapożyczeń greckich i łacińskich w angielskim języku medycznym. Uwaga koncentruje się na prezentacji możliwości wykorzystania metod językoznawstwa korpusowego w procesie badania zapożyczeń. Analizie poddano zapożyczenia wyekscerpowane z korpusu tekstowego składającego się z 6 tysięcy słów. Otrzymane wyniki traktować należy zatem jedynie jako prezentację określonego trendu i wyznacznik dla dalszych badań. Na korpus składały się losowo wybrane publikacje z zakresu dermatologii.

Językoznawstwo korpusowe – charakterystyka

Lingwistyka korpusowa „[...] jest jedną z części językoznawstwa komputerowego i zajmuje się analizą języka zgromadzonego w korpusach językowych, czyli komputerowych zbiorach autentycznych tekstów językowych” (Lewandowska-Tomaszczyk, 2005: 11). Językoznawstwo korpusowe to stosunkowo nowa dziedzina badań, status dyscypliny naukowej uzyskało w latach 90. ubiegłego wieku (Baker, 2010: 5). Podstawowym celem lingwistyki korpusowej jest analiza dużej ilości danych językowych w krótkim czasie, co staje się możliwe dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii.

Aby korpusy językowe mogły być wykorzystywane do charakteryzowania badanego języka naturalnego, muszą posiadać określone cechy. Analiza wielu

szczególowych definicji pozwala wyróżnić kilka podstawowych właściwości korpusu. Przede wszystkim są to: ścisłe kryteria doboru tekstów, reprezentatywność, autentyczność/naturalność, forma elektroniczna, objętość i cel badawczy.

Korpus stanowi zbiór usystematyzowanych tekstów, w których dobór materiału językowego następuje według dokładnie zaplanowanych działań i precyzyjnie ustalonych kryteriów (Sinclair, 1996; Grucza, 2007: 108), czyli zakres (korpusy referencyjne/ogólne i korpusy specjalne/specjalistyczne), forma tekstów (korpusy tekstów mówionych/transkrybowanych i tekstów pisanych), liczba języków (korpusy jednojęzyczne i wielojęzyczne), stopień otwartości (korpusy statyczne, to jest nieuzupełniane o nowe teksty i dynamiczne, czyli nieustannie poszerzane), odniesienie czasowe (korpusy diachroniczne/historyczne z tekstami pochodzącymi z różnych okresów czasu i synchroniczne z tekstami z jednego okresu czasowego), stopień kompletności (korpusy z pełnymi tekstami i korpusy z tekstami o określonej długości), rodzaj opracowania danych (korpusy anotowane/indeksowane, to jest opatrzone znacznikami i nieanotowane/nieindeksowane) (Łukasik, 2007: 26).

Korpus językowy to jedynie próbka języka. Aby więc korpus jak najlepiej odzwierciedlał język, musi być reprezentatywny, czyli posiadać cechy najbardziej typowe dla całości. Wówczas obserwacje i wnioski z przeprowadzonych badań można poddać pewnym uogólnieniom i rozszerzyć na język we wszystkich jego przejawach bądź na konkretny wycinek rzeczywistości językowej. Zatem ważne jest, żeby korpus zawierał przekrój tekstów typowych z każdej odmiany danego języka.

Korpusy składają się z fragmentów naturalnie występującego języka, który w żaden sposób nie został naruszony ani edytowany (Francis, 1982: 7). Autentyzm tekstów wpływa na jakość korpusu, muszą one zatem odzwierciedlać jak najbardziej naturalny język.

Dane korpusowe są gromadzone i przetwarzane w formie elektronicznej (Pearson, 1998: 43). Gromadzenie w komputerowej bazie danych umożliwia szybkie i automatyczne wyszukiwanie jednostek tekstowych, co pozwala na sprawniejszą analizę językoznawczą. Przy obecnym stanie techniki pojęcie korpusu jest równoważne z korpusem elektronicznym. Warto tu wspomnieć, że jednym z ostatnich korpusów dostępnych w postaci drukowanej jest *A corpus of English conversation* (Svartvik, Quirk, 1980), dostępny również w wersji elektronicznej.

Pożądana wielkość korpusu zależy przede wszystkim od rodzaju prowadzonych badań językoznawczych, zatem liczba wymogów, według których korpus został stworzony, określa jego objętość – im mniej kryteriów doboru tekstów, tym potencjalnie większy korpus i *vice versa*. Przyjmuje się, że na potrzeby własnych badań wystarczy zgromadzić teksty o łącznej objętości od kilkunastu do kilkudziesię-

sięciu tysięcy wyrazów (Łukasik, 2007: 28). Ponadto korpusy tworzone są dla realizacji konkretnego celu badawczego, co dodatkowo może wpływać na ograniczenia dotyczące gromadzonego materiału (Grucza, 2007: 110 i n.).

Jak słusznie zauważa Marcin Zabawa (2017: 55), korpusy umożliwiają językoznawcom formułowanie twierdzeń teoretycznych na temat języka wynikających z obserwacji rzeczywistego języka, następnie ich walidację, a w końcu odkrywanie nowych spostrzeżeń w celu doprecyzowania hipotezy. Zadaniem językoznawcy nie jest ingerencja w materiał badawczy, lecz analiza rzeczywistych, oryginalnych tekstów oraz wyciąganie wniosków na podstawie powtarzających się zdarzeń językowych. Jeśli chodzi o analizę zapożyczeń w języku, badacz pracujący z korpusem elektronicznym może nie tylko stwierdzić istnienie określonego zapożyczenia, ale także omówić jego częstotliwość, przeprowadzić analizę kontekstową, określić wszystkie sensy, w których użyto danego terminu, uszeregować je według częstotliwości i tak dalej. Korpus, jak już wspomniano, stanowi zatem jednostkę reprezentatywną, co oznacza, że analiza materiału językowego zawartego w korpusie prowadzi do ogólnych stwierdzeń na temat funkcjonowania języka.

W badaniach językoznawczych analizy korpusowe mogą być stosowane w wielu zakresach, między innymi w leksykografii do uzupełniania słowników, w traduktologii do identyfikacji rzadko występujących słów, w nauce języków obcych jako źródło autentycznych tekstów, w socjolingwistyce przy badaniach zmian językowych oraz dialektów i na wielu innych polach badawczych (Dziurawicz, 2015: 63).

Metody zastosowane w badaniu

Dane wejściowe wykorzystane w niniejszych badaniach to zbiór artykułów medycznych opublikowanych w roku 2020 pobranych ze strony internetowej PubMed Central® (PMC). Powstały korpus można scharakteryzować w następujący sposób, wyznaczając jego podtypy:

1. Niereferencyjny – to znaczy nie jest reprezentatywny wobec całości języka, a nawet jednego z jego rejestrów (teksty naukowe); zawiera jedynie prasowe teksty naukowe z jednego źródła.
2. Specjalistyczny – korpus zawiera treści wyłącznie o charakterze specjalistycznym, odzwierciedlającym jedynie wycinek rzeczywistości językowej, jest ograniczony do jednej grupy użytkowników (stanowi zbiór tekstów naukowych – medycznych z dziedziny dermatologii).
3. Języka pisanego – korpus nie zawiera transkrypcji języka mówionego.

4. Jednojęzyczny – na przykład tylko język angielski.
5. Statyczny – konstruowanie korpusu zostało zakończone.
6. Synchroniczny – korpus obejmuje teksty ze stosunkowo krótkiego przedziału czasu (jednego roku).
7. Pełnotekstowy – przy konstruowaniu korpusu nie zastosowano próbkowania. Korpus zawiera pełne teksty artykułów.
8. Nieanotowany (nieindeksowany) – teksty po zgromadzeniu nie zostały wzbogacone o żadne informacje dodatkowe.

W procesie badawczym wykorzystano metody charakterystyczne dla językoznawstwa korpusowego. Pierwszym krokiem było wygenerowanie listy frekwencyjnej, rozumianej tu jako wykaz wszystkich słów obecnych w korpusie tekstowym wraz z wyszczególnioną częstotliwością ich wystąpień. Po utworzeniu listy frekwencyjnej uzyskano 5716 jednostek językowych. Przyjęto także, że w dalszych analizach pod uwagę zostaną wzięte jedynie te leksemy, które wystąpiły w korpusie minimum siedem razy. Na kolejnym etapie wyodrębniono listę rzeczowników i przymiotników. Następnie usunięto z listy te leksemy, które w sposób jednoznaczny można uznać za wyrazy rodzime. Ostatecznie otrzymano listę 100 zapożyczeń o największej frekwencji stanowiących podstawę do opisu i analizy przedstawionej w dalszej części pracy.

Wyniki z badania – analiza zapożyczeń

Ponieważ w ramach rozdziału nie sposób omówić wszystkich zapożyczeń greckich i łacińskich, które znalazły się w korpusie, zestawienie obejmuje wybrane leksemy, które wystąpiły minimum siedem razy w różnych formach gramatycznych, w tym przymiotników pochodnych. W rozważaniach przedstawiono przykładową analizę dla dwudziestu wyrazów z listy frekwencyjnej, które według Autorki są reprezentatywne dla szeroko pojętego zagadnienia zapożyczeń w języku medycznym. Materiał językowy zawiera zwięzłą definicję terminu, jego etymologię, częstość występowania słowa w korpusie oraz przykład użycia. Niniejsza lista słów jest ułożona w porządku alfabetycznym.

acne /'ækni/ – 'trądzik'¹

Słowo *acne* oznacza chorobę skóry o przewlekłym charakterze. Najpowszechniejszą odmianą trądziku jest *acne vulgaris* (trądzik pospolity) oraz *acne iuvenilis* (trądzik młodzieńczy). To stosunkowo nowe słowo – termin *acne* został

¹ Do tłumaczenia na języki nowożytnie wykorzystano ogólnodostępne słowniki.

po raz pierwszy użyty w 1813 roku². Pojęcie to pochodzi od greckiego słowa *akme*, oznaczającego ‘wierzchołek, szczyt’³. Forma *acne* najprawdopodobniej wynika z błędu, do którego doszło podczas przepisywania greckiego *akme* (Zieliński, 2004: 32).

Określenie *acne* było terminem medycznym o największej frekwencji, bowiem pojawiło się w korpusie ponad 400 razy: 304 razy w liczbie pojedynczej i 91 razy w liczbie mnogiej.

Przykład: „In contrast, loss of phylotype diversity cannot explain the differences observed between teenage and adult *acne*, nor those observed between grades of *acne* severity”.

allergy /'ælədʒi/ – ‘alergia’

W kontekście medycznym alergia jest stanem przewlekłym obejmującym nieprawidłową reakcję na zwykle nieszkodliwą substancję zwaną alergenem. Wśród nich można wyróżnić alergeny wziewne, takie jak roztocza kurzu domowego, pleśń, pyłki chwastów drzewnych i traw, a także alergeny pokarmowe, takie jak białka mleka, jaj, soi, pszenicy, orzechów lub ryb. Termin został stworzony na początku XX wieku przez austriackiego naukowca i pediatrę Clemensa Pirqueta. Zauważył on, że pacjenci, którzy wcześniej otrzymywali zastrzyki z surowicy końskiej lub szczepionki przeciwko ospie, mieli szybsze, bardziej nasilone reakcje na drugie wstrzyknięcie. Aby opisać tę nietypową reakcję, Clemens Pirquet wraz z Bělą Schick wymyślili neologizm składający się z greckiego słowa *allos* ‘inny’ i *ergon* ‘praca’. Zatem pierwotne zastosowanie tego terminu dotyczyło zmienionego stanu fizjologicznego spowodowanego wstrzyknięciem jakiejś obcej substancji (Zieliński, 2004: 45; Igea, 2013: 967).

Słowo *allergy* pojawiło się w korpusie 14 razy i dodatkowo 30 razy w formie przymiotnikowej.

Przykład: „Some reactions were general *allergy* or atopy or were not specified ICD from dental mask in setting of atopic diathesis”.

antibiotic /,æntibaɪ'ɒtɪk/ – ‘antybiotyk’

Słowo *antibiotic* to rzeczownik oznaczający substancję, na przykład penicylinę, która może niszczyć lub zapobiegać rozwojowi bakterii i leczyć infekcje. Źródłem tego terminu jest grecki przedrostek *anti-* ‘przeciw’ i rdzeń *bios* oznaczający ‘życie, sposób życia, tryb życia’. Termin *antybiotyk* został po raz pierwszy

² Termin *acne* należy do tak zwanej *Modern Latin*, czyli łaciny, która weszła do użytku od około 1500 roku, głównie w literaturze naukowej.

³ W publikacji posiłkowano się następującymi słownikami: Abramowiczówna (red., 1958), Kreiner (1963), Karwowska (1979), Jurewicz (2001a; 2001b), Dąbrowska (2005); Plezia (red., 2007a; red., 2007b; red., 2007c; red., 2007d; red., 2007e).

użyty w sensie medycznym w 1943 roku przez mikrobiologa Selmana Waksmana. Warto wspomnieć, że współczesne języki europejskie chętnie używają greckiego *bios* jako prefiksu, na przykład *bioengineering*, *biometric*, *bionic*, *biorhythm*, *biotechnology*.

Określenie *antibiotic* pojawiło się w korpusie 49 razy w liczbie pojedynczej i 44 razy w liczbie mnogiej.

Przykład: „In recent years/decades, however, there has been growing concern regarding the development of *antibiotic* resistance”.

atopic /ei'tɒpɪk/ – ‘atopowy’

Atopia (*atopy*) to rzeczownik oznaczający rodzaj nieprawidłowej nadwrażliwości. Pojęcie atopii zostało wprowadzone w 1923 roku przez Edwarda D. Perry'ego, profesora greki i sanskrytu. Na prośbę lekarzy Arthura Coki i Roberta Cooke'a profesor Perry ukuł nowy termin z greckiego przedrostka *a-* oznaczającego ‘zaprzeczenie, brak czegoś’ oraz rzeczownika *topos* – ‘miejsce, okolicę, część ciała’ (Cohen, Dworetzky, Frick, 2003: 208).

Przymiotnik *atopic* pojawił się w korpusie 19 razy oraz trzy razy w formie rzeczownika *atopy*.

Przykład: „Typically, there are thick, silvery or yellow scales enveloping scalp hairs and binding them in tufts and can also be present in scalp psoriasis, *atopic* dermatitis, and tinea capitis”.

bacterium /bæk'tɪəriəm/ – ‘bacteria’

Bakteria jest najprostszą i najmniejszą formą życia. Bakterie występują w dużych ilościach w powietrzu, wodzie i glebie, a także w żywych i martwych stworzeniach oraz roślinach, często stanowią przyczynę chorób. Termin *bacterium* został ukuty w XIX wieku od greckiego *bakterion* ‘laseczka, pałeczka’, co z kolei jest zdrobnieniem od *baktron* ‘pałka, laska’. Co ciekawe, początkowo termin ten miał swoją angielską wersję *bactery*, jednak ostatecznie oryginalna forma łacińska *bacterium* zdominowała tę angielską. Termin *bacterium* funkcjonował przez długi czas równolegle z nazwą *bacillus*, która jest zdrobnieniem od łacińskiego *baculum* ‘kij’ (Zieliński, 2004: 95; Ayto, 2005: 45-46).

Termin *bacterium* pojawił się w korpusie 49 razy w liczbie pojedynczej i 44 razy w liczbie mnogiej.

Przykład: „Finally, *bacteria* that colonize the skin potentially play a role in the post-inflammatory pigmentation of acne lesions”.

clinical /'klɪnɪkl/ – ‘kliniczny’

Clinical to przymiotnik zazwyczaj występujący w złożeniach typu: *clinical research* (badanie kliniczne), *clinical training* (szkolenie kliniczne). *Clinic* ety-

mologicznie to miejsce z łózkami, bowiem nazwa ta pochodzi z greckiego *kline*, co po prostu znaczy ‘łóżko’. Wywodzący się z tego przymiotnik *klinkos* dotarł do języka angielskiego za pośrednictwem łacińskiego *clinicus*. *Clinic* ostatecznie w XVIII wieku został zastąpiony przymiotnikiem *clinical*, ale termin nadal pozostawał w użyciu w swym pierwotnym w znaczeniu jako ‘osoba chora lub przykuta do łóżka’ aż do XIX wieku. Współczesne znaczenie *clinic* jako ‘klinika’ pojawiło się dopiero pod koniec XIX wieku (Zieliński, 2004: 159; Ayto, 2005: 114).

Termin *clinical* pojawił się w korpusie 66 razy.

Przykład: „The common *clinical* manifestations of nail psoriasis are nail Pitting, subungual hyperkeratosis, onycholysis, and oil drop discoloration”.

chronic /'krɒnɪk/ – ‘chroniczny, przewlekły’

Przymiotnik *chronic* w kontekście medycznym oznacza ‘długotrwały, przewlekły’ lub ‘trudny do wyleczenia’. Etymologicznie wiąże się z rzeczownikiem *chronos* ‘czas’. W języku angielskim występuje wiele słów pochodzących od tego terminu, na przykład *chronology* (‘chronologia’), *chronicle* (‘kronika’). Angielski termin *chronic* dotarł do angielszczyzny za pośrednictwem łacińskiego przymiotnika *chronicus*, które w średniowieczu nabrało medycznych konotacji (Ayto: 2005, 110). Przeciwnością tego terminu jest przymiotnik *acute* zapożyczony od łacińskiego *acutus* ‘ostry’ (Zieliński, 2004: 152).

Określenie *chronic* pojawiło się w korpusie 18 razy.

Przykład: „Psoriasis is a common and *chronic* inflammatory disease involving skin, nails, and joints”.

COVID-19 /,kəʊvɪd nɑm'ti:n/ – ‘COVID-19’

COVID-19 to ostra choroba zakaźna układu oddechowego wywołana przez wirus SARS-CoV-2. Po raz pierwszy została rozpoznana w listopadzie 2019 roku, w środkowych Chinach, w mieście Wuhan. Określenie *COVID* to skrót od angielskiego *co(rona)vi(rus) d(isease)*. Słowo *corona* pochodzi z greckiego *korone*, co oznacza ‘coś zakrzywionego’. Z kolei nazwa *virus* pochodzi od łacińskiego rzeczownika *virus* oznaczającego ‘jad, truciznę, kleistą ciecz, smród’ czy wreszcie ‘wirus’ (Ayto, 2005: 142). Nazewnictwo kolejnych wykrytych, a zarazem najgroźniejszych wariantów koronawirusa zostało zaczerpnięte z greckiego alfabetu. Są to mutacje alfa, beta, gamma, delta i omikron. Wariantami budzącymi zainteresowanie są eta, iota, kappa, lambda oraz mu.

Słowo *COVID-19* pojawiło się w korpusie 26 razy.

Przykład: „To mitigate the expected rise in dermatitis from repetitive hand washing in response to *COVID-19*, good hand hygiene techniques are imperative”.

dental /'dentl/ – ‘zębowy, stomatologiczny, dentystyczny’

Język angielski zapożyczył przymiotnik *dental* ze średniowiecznej łaciny. Łaciński przymiotnik *dentalis* powstał od rzeczownika *dens, dentis* ‘zęb’. *Dens* jest odpowiednikiem greckiego przyrostka *odont-*, używanego do tworzenia złożzeń, na przykład *odontology* (nauka zajmująca się budową, rozwojem, fizjologią, patologią zębów i zgryzu człowieka), *odontalgia* (‘ból zębów’) (Zieliński, 2004: 190).

Słowo *dental* pojawiło się w korpusie 26 razy.

Przykład: „Some reactions were general allergy or atopy or were not specified ICD from *dental* mask in setting of atopic diathesis”.

dermatitis /,d3:mə'tartɪs/ – ‘zapalenie skóry’

Termin *dermatitis* odnosi się do stanu zapalnego skóry wynikającego z wielu różnych przyczyn. Objawy zapalenia skóry mogą obejmować czerwoną wysypkę, guzki lub wysypkę przypominającą oparzenie skóry, swędzącą, bolesną lub piekącą skórę. Określenie *dermatitis* pochodzi od greckiego rzeczownika *derma* oznaczającego ‘skórę’ i łacińskiego przyrostka *-itis*. Przyrostek ten w języku łacińskim i angielskim oddaje stan zapalny. Aby opisać zapalenie, do tematu wyrazu określającego zajęty narząd należy dodać wspomniany przyrostek, na przykład *appendicitis, bronchitis, gastritis, hepatitis, tonsillitis, meningitis, neuritis, nephritis*.

Termin *dermatitis* pojawił się w korpusie aż 197 razy i jest trzeci pod względem frekwencji.

Przykład: „Paper face mask was the most commonly reported source of facial *dermatitis* and caused ‘slight skin irritation’”.

detergent /di't3:dʒənt/ – ‘detergent’

Detergent to substancja chemiczna, zwykle w postaci proszku lub płynu, przeznaczona do usuwania zabrudzeń z ubrań, naczyń i tym podobnych. Etymologicznie *detergent* to ‘coś, co ściera’. Język angielski zapożyczył słowo *detergent* od łacińskiego czasownika *detergere* ‘oczyścić, oderwać, otrzeć’, który z kolei powstał z przedrostka *de-* i czasownika *tergere* ‘wycierać, czyścić’. Angielski termin *detergent* początkowo oznaczał po prostu środek czyszczący i był używany głównie w kontekście medycznym lub chirurgicznym. W XX wieku zakres terminu uległ rozszerzeniu do wszystkich środków czyszczących wykonanych z syntetycznych związków chemicznych, w przeciwieństwie do mydła, które jest produkowane z tłuszczu i ługu (Ayto, 2005: 160-161).

Termin *detergent* pojawił się w korpusie 26 razy w liczbie mnogiej i siedem razy w liczbie pojedynczej.

Przykład: „Alcohol-based hand sanitizers with moisturizers have the least sensitizing and irritancy potential when compared to soaps and synthetic *detergents*”.

diagnosis /ˌdaɪəɡˈnəʊsɪs/ – ‘rozpoznanie’

Tradycyjnie termin *diagnosis* jest używany w dwóch głównych znaczeniach: jako proces ustalania poprzez badanie charakteru i okoliczności stanu chorobowego oraz jako rezultat wynikający z takiego badania. Termin pochodzi od greckiego rzeczownika *diagnosis* ‘rozdzielenie, rozpoznanie, sąd, ocena, decyzja, śledztwo, rozsądek’, który z kolei wywodzi się z przedrostka *dia-* ‘przez, aż do, z pomocą, z powodu’ i rzeczownika *gnosis* ‘szukanie wiedzy, badanie, dociekanie, wiedza, poznanie, znajomość, mądrość’. Termin ten był powszechnie znany i używany już w starożytności (Zieliński, 2004: 194).

Określenie *diagnosis* pojawiło się w korpusie 26 razy.

Przykład: „The biopsy is not necessary except for selective cases where the *diagnosis* is uncertain, and biopsy of the nail bed or nail matrix is taken and sent for histological examination”.

eczema /ˈɛksmə/ – ‘egzema’

Egzema to najbardziej rozpowszechniona z dermatoz zapalnych, obejmująca grupę schorzeń skórnych o wspólnym obrazie histologicznym i klinicznym, różniącym się w zależności od stadium choroby. Terminy *eczema* i *dermatitis* są często używane zamiennie, jednak nie ma powszechnej zgodności co do ich definicji. Klinicznie pierwotne zmiany to plamki, grudki i pęcherzyki. Zmiany wtórne obejmują śczenie, tworzenie się strupów, łuszczenie, liszajowacenie, nadmierne rogowacenie i pęknięcie. Świąd jest powszechny we wszystkich typach egzemy / zapalenia skóry. Termin *eczema* pochodzi od greckiego przedrostka *ek-* ‘na zewnątrz’ i czasownika *zeo* ‘gotować, wrzeć’. Zatem można powiedzieć, że skóra osoby cierpiącej na egzemę, w dość makabrycznej metaforze, „gotuje się, wrze i kipi” (Ayto, 2005: 185). Jako pierwszy użył tego określenia Aetios z Amidy w 543 roku na określenie wykwitów pęcherzykowych i krostkowych (Zieliński, 2004: 204).

Określenie *eczema* pojawiło się w korpusie siedem razy.

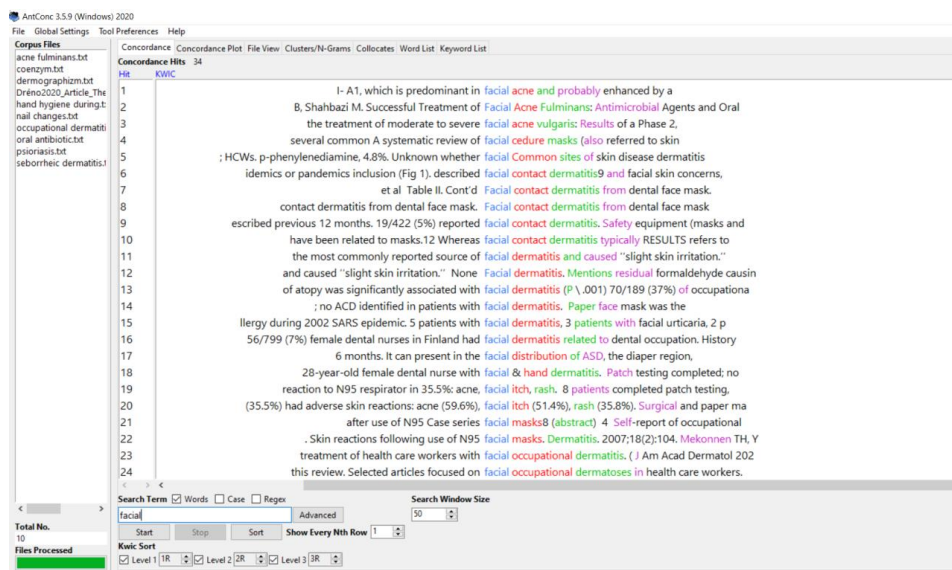
Przykład: „A similar search was conducted in Embase included cheeks, nasal bridge, and forehead, and on April 10, 2020, where we additionally used the these could be potential areas of focus for prevenEmtree term occupational *eczema*”.

facial /'feɪʃl/ – ‘twarzowy, znajdujący się na twarzy’

Facial to przymiotnik odnoszący się do twarzy. Język angielski zapożyczył go ze średniowiecznej łaciny od przymiotnika *facialis* ‘twarzowy’, pochodzącego od rzeczownika *facies* ‘twarz’.

Określenie *facial* pojawiło się w korpusie 34 razy. Ponadto rzeczownik *face* wystąpił w korpusie 55 razy.

Przykład: „(7%) female dental nurses in Finland had *facial* dermatitis related to dental occupation”.



AntConc 3.5.9 (Windows) 2020

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files

acne fulminans.txt
coecym.txt
dermographizm.txt
Dréno2020_Article_The
hand hygiene during t
mail changes.txt
occupational dermati
oral antibiotic.txt
psoriasis.txt
sebhoric dermatitis.t

Concordance ConcordancePlot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 34

Hit KWIC

1 I- A1, which is predominant in facial acne and probably enhanced by a
2 B. Shahbazi M. Successful Treatment of Facial Acne Fulminans: Antimicrobial Agents and Oral
3 the treatment of moderate to severe facial acne vulgaris: Results of a Phase 2,
4 several common A systematic review of facial ocure masks (also referred to skin
5 ;HCWs. p-phenylenediamine, 4.8%. Unknown whether facial Common sites of skin disease dermatitis
6 idemics or pandemics inclusion (Fig 1), described facial contact dermatitis9 and facial skin concerns,
7 et al Table II. Cont'd Facial contact dermatitis9 from dental face mask.
8 contact dermatitis from dental face mask. Facial contact dermatitis from dental face mask
9 escribed previous 12 months. 19/422 (5%) reported facial contact dermatitis. Safety equipment (masks and
10 have been related to masks.12 Whereas facial contact dermatitis typically RESULTS refers to
11 the most commonly reported source of facial dermatitis and caused "slight skin irritation."
12 and caused "slight skin irritation." None Facial dermatitis. Mentions residual formaldehyde causin
13 of atopy was significantly associated with facial dermatitis (P \.001) 70/189 (37%) of occupationa
14 ; no ACD identified in patients with facial dermatitis. Paper face mask was the
15 llergy during 2002 SARS epidemic. 5 patients with facial dermatitis, 3 patients with facial urticaria, 2 p
16 56/799 (7%) female dental nurses in Finland had facial dermatitis related to dental occupation. History
17 6 months. It can present in the facial distribution of ASD, the diaper region.
18 28-year-old female dental nurse with facial & hand dermatitis. Patch testing completed; no
19 reaction to N95 respirator in 35.5%: acne, facial itch, rash, 8 patients completed patch testing,
20 (35.5%) had adverse skin reactions: acne (59.6%), facial itch (5.14%), rash (35.8%). Surgical and paper ma
21 after use of N95 Case series facial masks8 (abstract) 4 Self-report of occupational
22 . Skin reactions following use of N95 facial masks. Dermatitis. 2007;18(2):104. Mekonnen TH, Y
23 treatment of health care workers with facial occupational dermatitis. (J Am Acad Dermatol 202
24 this review. Selected articles focused on facial occupational dermatoses in health care workers.

Search Term Words Case Regexp. Search Window Size 50

facial

Total No. 10

Files Processed 10

Kwic Sort

Level 1 | TR | Level 2 | 2R | Level 3 | 3R |

Rysunek 13.1. Przykładowe wyszukiwanie w korpusie w ramach przeprowadzonego badania

Źródło: AntConc (b.r.).

hygiene /'haɪdʒi:n/ – ‘higiena’

Hygiene to ‘dbałość o czystość’, ale też oznacza naukę o wpływie różnych czynników środowiska na zdrowie. Słowo to wywodzi się z greckiego przymiotnika *hygieros* ‘zdrowy, krzepki, dający zdrowie, wychodzący na zdrowie’. W mitologii greckiej Hygieia była córką Asklepiosa, boga sztuki lekarskiej. Pomagała ojcu w leczeniu, sporządzając leki. W sztuce przedstawiana jest z kielichem (lub czarą), w którym mieszała zioła, oraz wężem jako symbolem odradzającego się życia (Zieliński, 2004: 285). I choć przede wszystkim jest boginią zdrowia fizycznego, bywa też postrzegana jako dawczyni lub opiekunka zdrowia psychicznego. Jej imię wymienia się w przysiędze Hipokratesa.

Określenie *hygiene* pojawiło się w korpusie 35 razy.

Przykład: „Moisturizers both prevent and treat xerosis and dermatitis due to hand hygiene”.

leprosy /'leprəsi/ – ‘trąd, lepra, choroba Hansena’

Leprosy to przewlekła choroba zakaźna, wywołująca uszkodzenia skóry, nerwów, kończyn, zaburzenia widzenia oraz osłabienie siły mięśniowej. Nieleczony trąd może prowadzić do poważnych deformacji i znacznej niepełnosprawności. Przyczyną trądu są bakterie *Mycobacterium leprae* (*M. leprae*), zwane też prątkami trądu. Choroba znana jest od czasów biblijnych. Przypuszcza się, że została sprowadzona do Europy z Indii przez wojska Aleksandra Wielkiego około 300 roku przed naszą erą. Nadal występuje endemicznie w wielu regionach świata, zwłaszcza w krajach tropikalnych. Określenie *choroba Hansena* pochodzi od nazwiska norweskiego lekarza, który odkrył *M. leprae* w 1873 roku (Lastória, Milanez Morgado de Abreu, 2014: 205-206). Łacińska nazwa choroby *lepra* wywodzi od greckiego przymiotnika *lepros* ‘łuskowaty’ (Ayto, 2005: 308).

Termin *leprosy* pojawił się w korpusie 47 razy.

Przykład: „The example of use: We suggest the association of nail pallor with *leprosy* needs to be analyzed in detail in future studies”.

lesion /'li:zn/ – ‘lezja, obrażenie, uszkodzenie, rana, zmiana chorobowa na ciele’

Lezja to uszkodzenia narządu lub tkanki najczęściej spowodowane urazem lub chorobą. Co prawda język angielski zapożyczył ten termin z języka starofrancuskiego, jednak *lesion* ma pochodzenie łacińskie. Wywodzi się od rzeczownika *laesio* ‘(umyślne) uszkodzenie’, który z kolei powstał od czasownika *laedere* ‘uderzać, trącić, skaleczyć, uszkodzić, zrobić przykrość, urazić, drasnąć’.

Słowo *lesion* pojawia się w korpusie 69 razy w liczbie mnogiej i siedem razy w liczbie pojedynczej.

Przykład: „A “good” or “excellent” response in the reduction of inflammatory *lesions* was reported in 33 percent of patients receiving doxycycline”.

oral /'ɔ:rəl/ – ‘ustny, przekazywany ustnie, doustny’

Przymiotnik *oral* pochodzi od późnołacińskiego przymiotnika *oralis*, wywodzącego się z rzeczownika *os* (dopełniacz *oris*) oznaczającego ‘usta, otwarcie, twarz, wejście’. Warto zauważyć, że w języku angielskim przyrostek *-al* tworzący zwykle przymiotniki odrzeczownikowe (*base* → *basal*, *cranium* → *cranial*) ma swoje korzenie w łacińskim przyrostku *-alis*, na przykład *vaginalis* → *vaginal*, *anal*, *anal* → *anal*, *rectalis* → *rectal*, *lingualis* → *lingual*, *arterialis* → *arterial*, *sternalis* → *sternal*, *neuralis* → *neural*, *facialis* → *facial*.

Przymiotnik *oralis* wystąpił w korpusie 64 razy.

Przykład: „Additionally, *oral* antibiotic monotherapy is discouraged due to the potential development of antibiotic resistance”.

patient /'peɪnt/ – ‘pacjent’

Etymologicznie *patient* to ‘ktoś, kto cierpi’, ale nie tylko. Łaciński imiesłów *patiens*, od którego pochodzi słowo *patient*, znaczy przede wszystkim ‘cierpiący, znoszący coś’, ale również ‘wytrwały, cierpliwy, twardy, silny, zahartowany’. Termin ten do XVI wieku był używany jedynie w odniesieniu do osoby leczącej się u lekarza dyplomowanego, w odróżnieniu od „gorszych”, leczących się u znachorów. Dopiero z czasem zyskał ogólniejsze znaczenie – ‘osoba cierpiąca coś lub na coś i potrzebująca pomocy’ (Ayto, 2005: 317).

Termin *patient* jest drugi w korpusie pod względem frekwencji, wystąpił bowiem aż 241 razy.

Przykład: „Venous blood samples were collected from *patients* and controlled after an overnight fasting period and were centrifuged at 3000 rpm for 10 min.”.

psoriasis /sə'raɪəsis/ – ‘łuszczyca’

Łuszczyca jest chorobą przewlekłą, której objawem są charakterystyczne zmiany dermatologiczne. Termin *psoriasis* pochodzi od greckiego słowa *psora* oznaczającego ‘swędzenie, świerz, parch’. Pierwszy opis choroby sporządził rzymski encyklopedysta Celsus. Łuszczycę jako odrębne schorzenie zdefiniował jednak dopiero w XX wieku Robert Willian. Stąd też choroba znana jest też jako zespół Williama-Plumba. Jeszcze do połowy XIX wieku łuszczycę mylono z trądem i chorych izolowano (Torres, da Silva, Magalhães, Morcillo, Neves Ferreira Velho, 2011: 45).

Termin *psoriasis* wystąpił w korpusie 73 razy.

Przykład: „The changes of onychomycosis resemble nail *psoriasis*, and sometimes it is difficult to distinguish between the two”.

N95 respirator /'respəreɪtə(r)/ – ‘maska oddechowa, maska medyczna’

Słowo *respirator* zostało zapożyczone od łacińskiego czasownika *respirare* ‘wydychać, oddychać, odetchnąć, przyjść do siebie’, który powstał przez dodanie przedrostka *re-* ‘ponownie, znowu’ do czasownika *spirare* ‘oddychać, wyziewać’.

Termin *respirator* wystąpił w korpusie 19 razy.

Przykład: „In 1 case report, chemical evaluation of an *N95 respirator* identified formaldehyde, possibly a byproduct of polypropylene degradation during production of the mask”.

seborrheic /,sebə'ri:ɪk/ – 'łojotokowy'

Przymiotnik *seborrheic* jest hybrydą powstałą z połączenia łacińskiego przedrostka *sebo-* (pochodzącego od rzeczownika *sebum* 'łój, łój zwierzęcy') i greckiego przyrostka *-rrh(o)ea* 'wypływanie', wywodzącego się od czasownika *rein* 'płynąć, spływać' (Zieliński, 2004: 508). Warto dodać, że przyrostek *-ic* w języku angielskim tworzy przymiotniki z innych części mowy, często jest obecny w zapożyczeniach z łaciny i greki.

Słowo *seborrheic* wystąpiło w korpusie 25 razy.

Przykład: „On the head and neck, *seborrheic* dermatitis is characteristically symmetrical and involves the central third of the face, including the malar region, the center of the forehead, the eyebrows (especially their medial aspects), the postauricular area, and the external ear canal”.

symptom /'sɪmptəm/ – 'sympptom, objaw'

W języku greckim rzeczownik *symptoma* oznacza 'przypadek, zdarzenie, nieszczęście, znak'. Krzysztof Zieliński podkreśla (2004: 531), że pierwotne znaczenie tego terminu było negatywne i wiązało się z nieprzyjemnymi odczuciami związanymi z pojawieniem się objawu chorobowego.

Określenie *symptom* wystąpiło w korpusie 19 razy w liczbie mnogiej i raz w liczbie pojedynczej.

Przykład: „As nail psoriasis is strongly associated with cutaneous psoriasis and psoriatic arthritis, one should take the proper history of the skin lesions and joint-related *symptoms* like swelling and pain”.

therapy /'θerəpi/ – 'terapia, długotrwałe leczenie'

Terapia to szereg czynności medycznych, zmierzających do przywrócenia równowagi organizmu dotkniętego chorobą lub kalectwem. Pierwotnie tego terminu używano w nieco innym i szerszym znaczeniu niż współcześnie. Terapia odnosiła się do czynności pielęgnacyjnych i magiczno-uzdrawiających. Termin *terapia* w obecnym znaczeniu został po raz pierwszy wprowadzony w 1554 roku przez francuskiego lekarza i profesora medycyny Jeana François Fernela. Grecki rzeczownik *therapeia* oznacza 'służenie, pielęgnowanie, opiekę, uzdrawianie' (Zieliński, 2004: 545; Ayto, 2005: 503).

Określenie *therapy* wystąpiło w korpusie 51 razy.

Przykład: „Systemic treatment (e.g., oral antibiotics and hormonal *therapy*) can be used as first-line treatment in cases of moderate to severe acne, in combination with a topical agent”.

urticaria /,ɜ:ti'keəriə/ – 'pokrzywka'

Pokrzywka to częsta choroba skóry objawiająca się nagłym pojawieniem się bąbla pokrzywkowego. Termin *urticaria* wszedł do języka medycznego

w XVIII wieku. Pochodzi od łacińskiego rzeczownika *urtica* oznaczającego pokrzywę, pospolitą roślinę, powodującą nieprzyjemne doznania podczas kontaktu z jej liśćmi. Choroba zyskała swą nazwę zapewne ze względu na jej podobieństwo do wysypki wywołanej przez pokrzywę.

Określenie *urticaria* wystąpiło w korpusie 21 razy.

Przykład: „Dermatographism is the most common type of inducible/physical *urticaria*, occurring in approximately 2% to 5% of the population”.

Podsumowanie

Analiza potwierdziła wcześniejsze obserwacje innych badaczy, że oba języki, zarówno greka, jak i łacina, stanowią istotne źródło zapożyczeń w angielskim języku medycznym (Fortuine, 2001: 30). Wynika to z jednej strony z historii medycyny, a z drugiej z tradycji. Grecy dali początek medycynie, kiedy to prawie trzy tysiące lat temu Hipokrates, zwany dziś ojcem medycyny, tworzył podwaliny medycyny naukowej. To właśnie on wprowadził do praktyki medycznej terminy, które mają trwale miejsce we współczesnej medycynie, są powszechnie znane i stosowane, na przykład: dieta (gr. *diaita*, łac. *diaeta*, ang. *diet*), higiena (gr. *hygieia*, łac. *hygiene*, ang. *hygiene*), profilaktyka (gr. *prophylassein*, łac. *prophylaxis*, ang. *prophylaxis*), diagnoza (gr. *diagnosis*, łac. *diagnosis*, ang. *diagnosis*), terapia (gr. *therapeia*, łac. *therapia*, ang. *therapy*), symptom (gr. *symptoma*, łac. *symptoma*, ang. *symptom*). Powstawanie tego typu terminów determinowane było potrzebą nazywania nowych jednostek chorobowych wraz z ich odkrywaniem. Języki klasyczne, co podkreśla Krzysztof Narecki (2011: 155), jak żadne inne mają ogromny potencjał do tworzenia nomenklatury naukowej. Są zwięzłe, precyzyjne i niezmiennie, co znacznie ułatwia procesy nominacyjne.

Z analizy ilościowej wynika, że najczęstszymi zapożyczeniami leksykalnymi w korpusie są: *acne* (395), *patient* (241) i *dermatitis* (197). Badanie pokazuje, że wiele określeń zapożyczonych z łaciny przeszło do języka angielskiego w oryginalnej, niezmiennionej formie. Tak jest w przypadku terminów: *acne*, *diagnosis*, *bacterium*, *dermatitis*, *eczema*, *psoriasis*. Pozostałe uległy mniejszej lub większej adaptacji na różnych poziomach. Niektóre terminy zostały przejęte jedynie z niewielkimi zmianami, np. *therapia* (łac.) – *therapy* (ang.), co należy uznać za dostosowanie do języka docelowego. Wiele określeń zapożyczonych z łaciny ma swój źródłosłów w języku greckim, między innymi *dermatitis*, *diagnosis*, *psoriasis*, *symptoma*.

W związku z główną funkcją zapożyczeń, jaką jest nazywanie nowych zjawisk lub przedmiotów nieposiadających odpowiedników w języku docelowym, zdecydowana większość pożyczek wyekscerpowanych z korpusu to rzeczowniki. Taka tendencja do dominacji rzeczowników wśród zapożyczeń z języków klasycznych istnieje od początku procesu zapożyczania. Przymiotniki są rzadsze, a inne części mowy *de facto* nie są obecne w korpusie. Również inne badania pokazują, że podczas gdy praktycznie każdą część systemu językowego można skopiować, niektóre kategorie (na przykład rzeczowniki) są kopiowane z większym prawdopodobieństwem niż inne (Poplack, Sankoff, Miller, 1988).

Nie ma chyba współcześnie języka wolnego od zapożyczeń. Na podstawie przeprowadzonej analizy można wnioskować, że w angielskim języku medycznym jest ich szczególnie dużo, dlatego ważne okazuje się to, aby dobrze rozumieć, jak funkcjonują w języku wyrazy zapożyczone.

Bibliografia

- Abramowiczówna, Z., red. (1958). *Słownik grecko-polski*. Warszawa: PWN.
- AntConc, <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (dostęp: 20.11.2022).
- Ayto, J. (2005). *Word Origins: The hidden histories of English words from A to Z*. London: A & C Black.
- Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Cohen, S., Dworetzky, M., Frick, O.L. (2003). Coca and Cooke on the classification of hypersensitiveness. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 111(1), s. 205-210.
- Dąbrowska, B. (2005). *Podręczny słownik medyczny łacińsko-polski i polsko-łaciński*. Warszawa: PZWL.
- Dziurewicz, E. (2015). Korpusbasierte Analyse der Phraseologismen im Deutschen am Beispiel des phraseologischen Optimums für DaF. *Studia Germanica Gedanensia*, 35, s. 220-224.
- Fortune, R. (2001). *The words of medicine: Sources, meanings, and delights*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Francis, N. (1982). Problems of assembling and computerizing large corpora. W: S. Johansson (red.). *Computer corpora in English language research* (s. 7-24). Bergen: Norwegian Computing Centre for the Humanities.
- Grucza, S. (2007). O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych. W: S. Grucza (red.). *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej* (s. 103-122). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Igea, J.M. (2013). The history of the idea of allergy. *Allergy*, 68, s. 966-973.

- Jurewicz, O. (2001a). *Słownik grecko-polski*. T. 1. Warszawa: WN PWN.
- Jurewicz, O. (2001b). *Słownik grecko-polski*. T. 2. Warszawa: WN PWN.
- Karwowska, K. (1979). *Podręczny słownik lekarski łacińsko-polski i polsko-łaciński*. Warszawa: PZWL.
- Kreiner, J. (1963). *Słownik etymologiczny łacińskich nazw i terminów używanych w biologii oraz medycynie*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Lastória, J.C., Milanez Morgado de Abreu, M.A. (2014). Leprosy: Review of the epidemiological, clinical, and etiopathogenic aspects – part 1. *Anais Brasileiros de Dermatologia*, 89(2), s. 205-218.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2005). *Podstawy językoznawstwa korpusowego*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Łukasik, M. (2007). Narzędzia lingwistyki korpusowej w warsztacie terminologa, terminografa i tłumacza tekstów specjalistycznych (cz. 1). W: M. Łukasik (red.). *Debiuty naukowe 1. Wiedza – korpus – słownik* (s. 23-47). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Narecki, K. (2011). Język grecki – współczesna koine w terminologii medycznej. *Roczniki Humanistyczne*, LIX(8), s. 151-165.
- Pearson, J. (1998). *Terms in context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Plezia, M., red. (2007a). *Słownik łacińsko-polski*. T. 1. Warszawa: WN PWN.
- Plezia, M., red. (2007b). *Słownik łacińsko-polski*. T. 2. Warszawa: WN PWN.
- Plezia, M., red. (2007c). *Słownik łacińsko-polski*. T. 3. Warszawa: WN PWN.
- Plezia, M., red. (2007d). *Słownik łacińsko-polski*. T. 4. Warszawa: WN PWN.
- Plezia, M., red. (2007e). *Słownik łacińsko-polski*. T. 5. Warszawa: WN PWN.
- Poplack, S., Sankoff, D., Miller, Ch. (1988). The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics*, 26, s. 47-104.
- Sinclair, J. (1996). Corpus typology: A framework for classification. W: G. Melchers, B. Warren (red.). *Studies in Anglistics* (s. 17-33). Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Svartvik, J., Quirk, R. (1980). *A corpus of English conversation*. Lund: C.W.K. Gleerup.
- Torres, R.A.T., da Silva, S.A., Magalhães, R.F., Morcillo, A.M., Neves Ferreira Velho, P.E. (2011). Comparison of quality of life questionnaires and their correlation with the clinical course of patients with psoriasis. *Anais Brasileiros de Dermatologia*, 86(1), s. 45-49.
- Zabawa, M. (2017). *English semantic loans, loan translations, and loan renditions in informal Polish of computer users*. Katowice: University of Silesia.
- Zieliński, K. (2004). *Słownik pochodzenia nazw i określeń medycznych. Antyczne i nowożytne dzieje chorób w ich nazwach ukryte*. Bielsko-Biała: Alfa Medica.

Rozdział 14

Jednostki wynikowe a rozumowanie sylogistyczne w uzasadnieniach wyroków Naczelnego Sądu Administracyjnego¹

Piotr Ostrowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Język daje jego użytkownikom możliwość wyrażenia tożsamyh treści w różny sposób. O ile te rozmaite propozycje mogą być równie poprawne i właściwe pod kątem gramatyki i semantyki, o tyle ich zgodność z wymogami formalnymi i treściowymi (merytorycznymi)² danego rodzaju tekstu, jak i ich potencjał komunikacyjny, mogą się znacznie różnić. Niektóre z alternatywnych rozwiązań językowych mogą zatem okazać się w jakiś sposób nietrafne czy nieodpowiednie. Problem ten dotyka w szczególności tych tekstów specjalistycznych, które muszą spełniać szczególne standardy (prawne, kulturowe, zwyczajowe, logiczne i tak dalej) co do ich formy lub treści, jak też tych, których odbiorcami są także osoby nieposługujące się biegle językiem specjalistycznym. Sytuację tę dobrze obrazuje w mojej ocenie krytyka uzasadnień orzeczeń sądowych jako tekstów niezrozumiałych. Na stopień (nie)zrozumiałości tekstu wpływa wiele elementów, które warto poddać niezależnej analizie, tj. zbadać ściśle określone zjawisko z zakresu formy bądź treści tekstu jako autonomiczne zagadnienie celem jego pełniejszego zrozumienia.

¹ Praca naukowa finansowana ze środków ID-UB jako projekt badawczy w ramach programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza UAM” Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² Przez wymogi formalne rozumiem wymogi dotyczące formy tekstu, zwłaszcza języka, struktury oraz wyróżnień graficznych. Z kolei wymogi treściowe definiuję jako wymogi dotyczące zawartości tekstu, w szczególności jego koniecznej treści oraz standardów (na przykład prawnych), które tekst powinien spełniać.

Lektura oficjalnego francuskiego sądowego poradnika dotyczącego redagowania uzasadnień orzeczeń sądowych (Conseil d'État, 2018) zwróciła moją uwagę na konieczność dostosowania języka tych tekstów do logiki rozumowania sądu. Każde uzasadnienie powinno wszak odzwierciedlać etapy procesu myślowego sądu. Uzasadnienia polskich sądów administracyjnych podążają logiką sylogizmu prawniczego (Matczak, 2007: 13, 15), które to rozumowanie stanowi logiczną operację wynikania. W języku jest ono konstruowane w szczególności za pomocą spójników wynikowych albo innych instrumentów językowych o charakterze wynikowym, które w niniejszym artykule zbiorczo określam jako jednostki wynikowe.

Wobec niniejszego zdecydowałem się zbadać sposób funkcjonowania tych jednostek w uzasadnieniach wyroków Naczelnego Sądu Administracyjnego (dalej: NSA) w kontekście prowadzonego przez sąd wniosku. Za korpus badawczy przyjąłem 100 uzasadnień wyroków Izby Ogólnoadministracyjnej NSA wydanych w latach 2015-2019. Celem niniejszego rozdziału jest zatem przedstawienie specyfiki jednostek wynikowych i problemów związanych z ich użyciem w kontekście rozumowania sylogistycznego. Wykażę przy tym, że spełnienie formalnych kryteriów wyvodu sylogistycznego (to jest przedstawienie przesłanek, konkluzji i związku przyczynowego między nimi) nie świadczy jeszcze o poprawności przeprowadzonego wyvodu w kontekście funkcji uzasadnień wyroków sądowych.

Rola jednostek wynikowych

Chociaż niniejszy rozdział nie dotyczy jedynie spójników wynikowych, a szerszej kategorii jednostek wynikowych, to w kontekście sylogizmu prawniczego rola obu tych instrumentów językowych jest podobna³. O ile model rozumowania sylogistycznego jest w teorii przedstawiany za pomocą spójników wynikowych, to w uzasadnieniach wyroków zostaje on wprowadzony najczęściej przez inne instrumenty językowe sygnalizujące relację wynikania⁴. Z tego względu uważam, że wszystkie jednostki wynikowe odgrywają w kontekście niniejszych rozważań podobną rolę do spójników. Dodatkowo jak spójniki są nieodmienną

³ Zagadnienie wynikowości zostanie omówione w podrozdziale poświęconym sylogizmowi prawniczemu.

⁴ Na przykład przy użyciu imiesłowu przysłówkowego współczesnego w sformułowaniu: *mając na uwadze podniesione wyżej względy* (Wyrok NSA z 28 grudnia 2018 roku) albo rozwiązań językowych innego rodzaju, takich jak *w świetle powyższego* (Wyrok NSA z 28 grudnia 2017 roku), *w tych okolicznościach* (Wyrok NSA z 20 grudnia 2019 roku) albo *z podanych powyżej przyczyn* (Wyrok NSA z 18 lipca 2019 roku).

częścią mowy, tak jednostki wynikowe – nawet jeśli przynależą do odmiennych części mowy⁵ – występują w uzasadnieniach jako utarte wyrażenia, których forma nie powinna być zmieniana z uwagi na to, że utraciłyby swoją przydatność dla rozumowania sylogistycznego. Mając to podobieństwo na uwadze, przedstawiam w publikacji rolę spójników i odnoszę tę rolę do szerszej kategorii jednostek wynikowych.

Jak każdy instrument językowy, spójniki pełnią określoną funkcję w języku, oferując tym samym użytkownikom pewien wachlarz możliwości ich wykorzystywania. Role te potrafią jednak istotnie się różnić zależnie od przyjętej perspektywy badawczej. Inne może być przecież zadanie spójnika jako abstrakcyjnego instrumentu językowego, a inne w konkretnej wypowiedzi, na przykład nacechowanej ironicznie. Badacze pozostają jednak co do zasady zgodni, że cechą charakterystyczną spójników jest umożliwianie tworzenia różnego rodzaju połączeń między poszczególnymi częściami wypowiedzi (Żabowska, 2009: 180; Lapshinova-Koltunski, Kunz, 2014: 77; Sunday Unubi, 2016: 202). Niektórzy wprost piszą o nich jako językowych „łącznikach” (ang. *linker*). Na poziomie gramatycznym służą one więc do tworzenia związków międzyzdaniowych. Chociaż spójniki nie posiadają samodzielnego znaczenia, ich użycie sprawia, że łączone części wypowiedzi wchodzą w określoną relację między sobą (Żabowska, 2009: 180). Oznacza to, że znaczenie wypowiedzi skonstruowanej z dwóch członów oraz spójnika nie jest prostą sumą znaczeń części składowych, ale zostaje wzbogacone właśnie o wzajemną relację między tymi członami. Chociaż badacze wskazują na doniosłe znaczenie tak powstałych w obrębie całego tekstu relacji (zwłaszcza dla spójności gramatycznej i semantycznej tekstu), to tego typu twierdzenia dotyczą w mojej ocenie bardziej refleksji nad znaczeniem oraz rolą relacji powstałych za pomocą spójników, a nie spójników jako takich.

To właśnie w tekście i jego poszczególnych fragmentach (a nie w obrębie języka jako takiego) ujawniają się połączenia językowe związane dzięki użyciu spójnika. Wynika to z faktu, że normy językowe określają przede wszystkim katalog spójników oraz ich przeznaczenie wynikające z systemu języka, podczas gdy badania nad użyciem instrumentów językowych w tekstach (ustnych bądź pisemnych) odbywają się w uzusie, na płaszczyźnie analizy konkretnych komunikatów, a więc w świetle uwarunkowań społecznych, kulturowych, gospodarczych i innych. Warto przy tym zauważyć, że spójniki wskazują na połączenia wewnątrz tekstów (Schleppegrell, 1996: 272). Połączenia te mogą mieć różnorodną naturę, między innymi logiczną (McClure, Steffensen, 1985: 218), seman-

⁵ Leksem *mając* został utworzony od czasownika *mieć*, a zatem formy odmiennej. Spójniki są tymczasem nieodmienne.

tyczną (Sanders, Maat, 1976: 591) czy też chronologiczną⁶. Przywołane rozróżnienie na relacje o różnym charakterze nie jest bynajmniej ostre. Widać to chociażby w stanowiskach badaczy, którzy twierdzą, że spójniki mogą tworzyć powiązania czasowe, zaliczane do szerszej grupy powiązań logicznych (Martin, Rose, 2003: 111). Tymczasem według Teda Sandersa i Pandera H. Maata (1976: 591) relacja ta jest przede wszystkim semantyczna. Te rozbieżności wynikają według mnie z trzech przyczyn. Po pierwsze, relacje tworzone przez spójniki mogą mieć różnoraki charakter zależnie od wybranego problemu badawczego i analizowanych praktycznych przykładów. Po drugie, poszczególni autorzy posługują się odmienną nomenklaturą i niekiedy badają odmiennie aspekty relacji powstałych w wyniku zastosowania spójnika, co nie musi prowadzić do wzajemnego wykluczania się wysnuwanych przez nich tez. Po trzecie, relacje te nie są jednorodne, ale wieloaspektowe. Należy przy tym podkreślić, że związki te powstają w wyniku użycia spójnika niezależnie od woli nadawcy wypowiedzi, to jest czy miał on zamiar zawiązać określoną relację między poszczególnymi członami wypowiedzenia, czy też nie. Są one zatem rezultatem dokonania określonego wyboru językowego bez względu na intencje autora komunikatu.

Rola spójników nie kończy się jednak na tworzeniu powiązań między poszczególnymi członami konkretnego wypowiedzenia. Powstałe w ten sposób relacje wchodzą następnie w relacje między sobą, co bezpośrednio wpływa na jakość całego tekstu. Spójniki nadają w ten sposób tworzonemu przez nadawcę wypowiedzi dyskursowi odpowiedniej struktury (Schleppegrell, 1996: 280). Ekaterina Lapishinova-Koltunski i Kerstin Kunz (2014: 78) uważają z kolei, że z punktu widzenia organizacji tekstu istotną rolę odgrywają elementy językowe nazywane przez autorki *cohesive conjunctions*, które obejmują między innymi niektóre spójniki. Badacze podkreślają przy tym, że spójniki zapewniają spójność tekstu na poziomie gramatycznym, czyli kohezję (Haliday, Hasan, 1976: 13; Schleppegrell, 1996: 280). Równie prawdziwa jest w mojej ocenie teza, że spójniki zwiększają także spójność semantyczną tekstu, czyli koherencję (zob. Lapishinova-Koltunski, Kunz, 2014: 78). Wynika to z dwóch związanych ze sobą zjawisk. Po pierwsze, jak wspomniałem, spójniki kreują związki znaczeniowe między dwoma członami wypowiedzi. Zawiązana w ten sposób relacja ma więc charakter semantyczny. Po drugie, występujące w tekstach tego typu relacje następują po sobie, tworząc tym samym ciąg powiązań semantycznych, który to ciąg tworzy spójny treściowo (koherentny) komunikat. Nawet więc jeśli po-

⁶ W zdaniu *zmęczył się, ponieważ biegł* spójnik *ponieważ* wskazuje – oprócz przyczynowości – także na chronologię zdarzeń, to znaczy najpierw ktoś biegł, a następnie (i w związku z tym) się zmęczył.

szczególne relacje powstałe za pomocą użycia spójnika nie są bezpośrednio ze sobą w podobny sposób zespolone, to służą one temu samemu, ogólnemu celowi, jakim jest próba przekazania określonych treści, a więc próba efektywnej komunikacji. Rola spójników bynajmniej jednak się na tym nie kończy. W literaturze wskazuje się również na to, że odpowiednie ich użycie sprawia, że komunikat staje się bardziej naturalny, płynny i rytmiczny (Sunday Unubi, 2016: 209-210).

Uzasadnienia wyroków sądowych w aktualnym stanie prawnym

Na kolejnym etapie rozważań warto przedstawić kilka uwag dotyczących uzasadnień wyroków sądowych w Polsce. Podstawowym wymogiem prawnym w tym zakresie jest to, aby uzasadnienie wyroku rozstrzygającego konkretną sprawę indywidualną w ogóle powstało⁷. Za punkt wyjścia przyjmuje się tutaj konstrukcję prawną nazywaną prawem do rozstrzygnięcia, to znaczy każdy ma prawo żądać od sądu rozpatrzenia jego sprawy. Prawo zapewnia przy tym szereg gwarancji, które mają zapewniać sprawiedliwy przebieg samego postępowania. Aby każdy miał możliwość upewnienia się, że otrzymane w sądzie rozstrzygnięcie spełnia te wymogi, system prawny kształtuje prawo każdego do otrzymania uzasadnienia wydanego orzeczenia. Wynika ono z artykułu 6, ustępu 1 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka (Łętowska, Paprocka, Rzucidło-Grochowska, 2015: 23-30) oraz z artykułu 45, ustępu 1 Konstytucji RP⁸. Należy również zauważyć, że uzasadnienia orzeczeń sądowych pełnią różnorakie funkcje, między innymi umacniają poczucie zaufania społecznego i demokratycznej kontroli nad wymiarem sprawiedliwości, a także służą samokontroli sądu i umożliwiają akceptację orzeczenia w skali indywidualnej i jego legitymizację społeczną (jest to funkcja wychowawcza uzasadnienia, które ma nadto charakter głosu w dyskursie

⁷ Dotyczy to orzeczeń rozstrzygających sprawę co do istoty, czyli co do głównego żądania strony (Rzucidło-Grochowska, 2014: 69), na przykład żądania uchylecia decyzji wojewody. W przypadku orzeczeń incydentalnych, to jest związanych z przebiegiem postępowania, a nie żądaniem głównym, takiego generalnego obowiązku nie ma (Grzegorzczak, Weitz, 2016). Dotyczy to na przykład postanowienia o wyłączeniu sędziego z uwagi na uzasadnioną wątpliwość co do jego bezstronności w danej sprawie (artykuł 19 Ustawy Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi, 2022).

⁸ Zob. Postanowienie TK z 11 kwietnia 2005 roku oraz Wyroki TK z 16 stycznia 2006 roku i z 2 października 2006 roku.

społecznym)⁹. Trybunał Konstytucyjny (TK) wielokrotnie dał wyraz temu, że uważa prawo do uzasadnienia orzeczenia za szczególnie istotne w polskim porządku konstytucyjnym¹⁰.

Nie ma jednak jednego, konstytucyjnego modelu uzasadnień orzeczeń sądowych, który określałby ich treść i formę (Grzegorzczuk, Weitz, 2016). W praktyce zagadnienia te regulują odrębnie (i szczątkowo) przepisy ustaw regulujących postępowania sądowe: artykuł 327¹ Kodeksu postępowania cywilnego (2021/2022), artykuł 424, paragrafy 1-2 Kodeksu postępowania karnego (2022) i artykuł 141, paragraf 4 Ustawy Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi (2022). Wskazują one na elementy konieczne treści uzasadnień, takie jak stan faktyczny, podstawa prawna rozstrzygnięcia czy też jej wyjaśnienie¹¹. Jedyna wskazówka językowa co do kształtu uzasadnień (wspólna dla wszystkich trzech przepisów) jest taka, że powinno ono być zwarte. Żadna z ustaw nie definiuje jednak tego pojęcia.

Polskie prawo jedynie szczątkowo odnosi się do kwestii języka uzasadnień orzeczeń sądowych. Warto w tym zakresie zwrócić uwagę na cztery kwestie. Po pierwsze, postępowanie sądowe toczy się w języku polskim¹², a więc także uzasadnienie orzeczenia musi zostać sporządzone języku polskim. Po drugie, sądy – tak jak inne organy państwa – powinny posługiwać się polszczyzną wzorcową¹³, przez co należy rozumieć zgodność z normami języka polskiego. Po trzecie, uzasadnienia orzeczeń sądowych muszą być czytelne, ponieważ tylko wtedy mogą one spełniać swoje funkcje¹⁴. Po czwarte, błędy językowe popełnione w uzasadnieniu orzeczenia nie mogą co do zasady w aktualnym stanie prawnym stanowić podstawy do jego uchylecia nawet wtedy, gdy znacznie zmniejszają poziom jego czytelności (Ostrowski, 2021: 252).

Sylogizm prawniczy

Rozstrzygnięcie sądowe jest rezultatem procesu myślowego sądu zgodnie z zasadami rozumowania. Orzeczenia polskich sądów administracyjnych skła-

⁹ Zob. Postanowienie TK z 11 kwietnia 2005 roku oraz Wyroki TK z 16 stycznia 2006 roku i z 2 października 2006 roku. Problematyka ta została także opisana przez przedstawicieli nauki prawa (Łętowska i in., 2015: 16-18).

¹⁰ Zob. zwłaszcza Wyroki TK z 16 stycznia 2006 roku, z 30 maja 2007 roku oraz z 20 października 2010 roku.

¹¹ Każda z tych ustaw jest jednak regulacją autonomiczną, wobec czego przepisy regulujące elementy uzasadnień orzeczeń w ramach jednej ustawy należy interpretować niezależnie od pozostałych ustaw.

¹² Zob. artykuł 4, punkty 1 i 5 Ustawy o języku polskim (2021) oraz Wyrok WSA w Gdańsku z 19 października 2016 roku.

¹³ Wynika to z treści artykułu 3, ustępu 1, punktu 1 i ustępu 2 Ustawy o języku polskim (2021).

¹⁴ Zob. Wyrok TK z 16 stycznia 2006 roku.

nają się ku strategii formalizmu (Matczak, 2007: 13), zakładającej odwoływanie się do standardów wewnętrznych prawa (właściwych jemu), a nie zewnętrznych w stosunku do niego. Istotny element tej strategii stanowi uznanie sylogistycznej natury procesu stosowania prawa (Matczak, 2007: 15). Sylogizm jest „wnioskowaniem na podstawie dwóch przesłanek, w którym wnioski wyprowadza się na podstawie praw logicznych, czyli zgodnie z odpowiednimi regułami wnioskowania” (Burdukiewicz, 2012: 534)¹⁵. W przypadku rozumowania prawniczego mamy do czynienia z sylogizmem prawniczym (zwanym także dedukcją prawniczą; Koszowski, 2013: 3), który polega na dochodzeniu na podstawie przesłanek w postaci stanu faktycznego i stanu prawnego do konkluzji w postaci rozstrzygnięcia konkretnej sprawy.

Skoro sylogizm prawniczy stanowi formę dedukcji, to ze swej natury ma on naturę wynikową w sensie logicznym. Operacje wynikania są w języku uzyskiwane poprzez sformułowania o charakterze wynikowym, w szczególności spójniki wynikowe, takie jak *zatem, więc, toteż, jeśli... to czy skoro... to*. Wojciech Patryas (2002: 197), przedstawiając problematykę rozumowań dedukcyjnych w logice prawniczej, posługuje się spójnikiem implikacji *jeśli... to*. Z kolei Jan M. Burdukiewicz (2013: 534) przedstawia operację wynikania jako *ponieważ p, to q*. Słowo *ponieważ* funkcjonuje tutaj jednak moim zdaniem nie jako spójnik wyjaśniający, tylko spójnik wynikowy. Dedukcja jest przecież operacją logiczną polegającą na dochodzeniu do wniosków na podstawie znanych przesłanek (co wyrażają w języku spójniki logiczne), podczas gdy wyjaśnianie (domena spójników wyjaśniających) polega na podawaniu przyczyn do zaistniałych i znanych już stanów rzeczy. Dla uproszczenia można powiedzieć, że o ile spójniki wynikowe akcentują konkluzję operacji wynikania, o tyle spójniki wyjaśniające akcentują przesłanki, które doprowadziły do powstania końcowego zdarzenia. Rozumowanie sylogistyczne kończy się aktem zwanym subsumpcją, polegającym na przyporządkowaniu normy prawa materialnego ustalonemu stanowi faktycznemu (Suwaj, 2021). Innymi słowy, jest to stwierdzenie, że konkretne zachowanie zindywidualizowanego podmiotu „podpada” pod konkretną normę prawną¹⁶.

¹⁵ Autor skorzystał ze słowa *sylogistyka*, co wskazuje na nazwę działu logiki albo zespołu teorii logicznych, jednak użycie w definiensie leksemu *wnioskowanie* wskazuje moim zdaniem na to, że w tym kontekście sylogistyka i sylogizm są pojęciami tożsamymi.

¹⁶ Tytułem przykładu: pozbawienie kogoś życia może stanowić zabójstwo z artykułu 148, paragrafu 1 Kodeksu karnego (Ustawa Kodeks karny, 2022), typ kwalifikowany zabójstwa z artykułu 148, paragrafu 2 (za który grozi surowsza kara), zabójstwo z okolicznością łagodzącą z artykułu 148, paragrafu 4 i tak dalej.

Jednostki wynikowe a sylogizm prawniczy w uzasadnieniu wyroku

Jak już zasygnalizowałem, sylogizm prawniczy przyjmuje w teorii postać zdania wynikowego skonstruowanego przy użyciu jednostek wynikowych (głównie spójników). W praktyce zagadnienie to jest bardziej skomplikowane. Założenie o sylogistycznym charakterze procesu stosowania prawa było wielokrotnie poddawane krytyce jako zbyt proste (upraszczające), a zatem nieoddające istoty stosowania prawa¹⁷. Poza dyskusją pozostają jednak problemy zgodności dokonanego przez sąd rozumowania w konkretnej sprawie z regułami wnioskowania sylogistycznego (zwłaszcza gdy sam sąd przyznaje się – chociażby pośrednio – do stosowania reguł tego rozumowania¹⁸) i użycia jednostek wynikowych. Warto tymczasem poczynić kilka uwag w tym zakresie.

Przede wszystkim nie jest wykonalne moim zdaniem przedstawienie wnioskowania sądu w konkretnej sprawie z zachowaniem teoretycznej czytelności rozumowania sylogistycznego. O ile operacja myślowa *jeśli p, to* jest wręcz banalnie prosta, o tyle praktyka prawnicza wymaga umieszczenia w te logiczne ramy realiów konkretnej sprawy. Zobrazuję ten problem na przykładzie dwóch językowych modeli redagowania uzasadnień orzeczeń sądowych, to jest modelu jednozdaniowego (fr. *phrase unique*) i wielozdaniowego¹⁹.

Model jednozdaniowy polega na tworzeniu jednego długiego zdania zawierającego wszystkie przesłanki oraz konkluzję sylogizmu. Tak skonstruowany tekst jest komunikacyjnie trudny do przyswojenia, zbyt „gęsty”, ale dzięki temu staje się bliski teoretycznemu modelowi sylogizmu²⁰. Z kolei model wielozdaniowy polega na konstruowaniu wielu zdań, które należy odpowiednio zespolić ze sobą tak, aby tworzyły one logiczny i przejrzysty ciąg myślowy prowadzący do rozstrzygnięcia (konkluzji rozumowania sylogistycznego). W obu modelach jednostki wynikowe odgrywają istotną, chociaż trochę inną rolę. W pierwszym

¹⁷ Jak wskazuje Marcin Matczak (2007: 71), „koncentrowała się ona [krytyka – uzupełnienie autorskie] na wykazywaniu, że istnieją poważne wątpliwości co do tego, czy skomplikowany proces podejmowania decyzji interpretacyjnej da się zamknąć w prostą i przejrzystą formułę sylogizmu”.

¹⁸ Wskazuje na to między innymi stwierdzenie, że sądy w swoim rozumowaniu dokonują aktu subsumpcji (zob. np. Wyroki NSA z 13 października 2017 roku oraz z 23 maja 2019 roku).

¹⁹ Polskie uzasadnienia orzeczeń sądowych są przygotowywane w modelu wielozdaniowym. Z kolei model jednozdaniowy charakteryzował jeszcze do niedawna francuskie uzasadnienia. Pod naporem ogromnej krytyki (także samych sędziów) model ten został jednak porzucony na rzecz modelu wielozdaniowego.

²⁰ Zob. wyroki francuskiej Rady Stanu z 20 października 1989 roku (Conseil d’Etat, 1989) o sygnaturze 108243 w sprawie Nicolo albo z 9 lipca 2010 roku (Conseil d’Etat, 2010) o sygnaturze 339081.

z nich służą one sygnalizowaniu kolejnych etapów rozumowania sylogistycznego, zapewniając tym samym wysoki poziom koherencji²¹ oraz zwięzłość, jednak kosztem czytelności tekstu. Z kolei w wielozdaniowym modelu uzasadnień rola jednostek wynikowych jest bliższa ogólnemu przeznaczeniu spójników, jednak nabierają one w nim szczególnej doniosłości z uwagi na konieczność zawiązania odpowiednich relacji logicznych między zdaniami i całymi fragmentami uzasadnienia, jak i z uwagi na naturalne wydłużenie tekstu²² oraz dopuszczenie możliwości rozwijania przez sędziego wątków pobocznych sprawy lub wtrącenia dygresji.

Niniejsze ustalenia prowadzą do wniosku, że w ramach rozumowania sylogistycznego funkcja jednostek wynikowych może się znacznie różnić z jednej strony między modelem jedno- i wielozdaniowym, a z drugiej między dwoma uzasadnieniami przygotowanymi według modelu wielozdaniowego. O ile w modelu jednozdaniowym użycie tych jednostek jest konieczne, o tyle w modelu wielozdaniowym decyduje o tym autor uzasadnienia. Może się więc zdarzyć tak, że w jednym uzasadnieniu pewne jednostki wynikowe będą często występowały²³, a w innym uzasadnieniu nie pojawią się wcale bądź w bardzo małej liczbie²⁴, jak i może się zdarzyć tak, że w kilku uzasadnieniach zostaną wykorzystane różne rozwiązania dla zasygnalizowania konkluzji sylogizmu²⁵. Sylogistyczny model stosowania prawa wymaga tymczasem, aby jasno sygnalizować wynikowość przeprowadzonego rozumowania. Chociaż model jednozdaniowy uzasadnień jest mało czytelny, to pozwala on czytelnikowi na natychmiastowe zorientowanie się w strukturze tekstu, ponieważ kolejne etapy wnioskowania są sygnalizowane jednostkami wynikowymi. Model wielozdaniowy uzasadnień okazuje się o tyle problematyczny, że chociaż jego ogólna koncepcja jest bardziej przyjazna w odbiorze (zwłaszcza na poziomie gramatycznym), o tyle pozostawia ona ogromny margines swobody sędziemu, co w praktyce uzależnia komunikatywność uzasadnienia od indywidualnego stylu sędziego.

Kolejny problem dotyczący użycia jednostek wynikowych w procesie sylogistycznym tkwi w mojej ocenie w traktowaniu ich jako formalny wymóg po-

²¹ Sędzia nie ma w tym modelu możliwości wtrącenia dygresji czy rozważań ubocznych z uwagi na ograniczenia treściowe narzucane mu przez formę zdania.

²² Wynika to chociażby z faktu, że każde zdanie wymaga podmiotu i orzeczenia. W modelu jednozdaniowym uzasadnienie zawiera zatem jeden podmiot i jedno orzeczenie, natomiast w modelu wielozdaniowym ich liczba rośnie, co znacznie wydłuża tekst.

²³ W uzasadnieniu Wyroku NSA z 9 kwietnia 2019 roku spójnik *więc* pojawił się aż 14 razy, a spójnik *zatem* 8 razy.

²⁴ W uzasadnieniu Wyroku NSA z 18 października 2019 roku spójnik *więc* nie pojawił się ani razu, a spójnik *zatem* trzy razy.

²⁵ Więcej na temat różnorodności językowych realizacji sylogizmu prawniczego w podrozdziale *Rola jednostek wynikowych*.

prawności rozumowania, a nie treściowy warunek konieczny dla zachowania przejrzystości wyводу. Innymi słowy, dostrzegam ten problem, że w uzasadnieniach wyroków sądowych logiczna wynikowość rozumowania sprowadza się w wielu przypadkach do krótkiego hasła „z powyższych względów Naczelny Sąd Administracyjny orzekł jak w sentencji” bez podejmowania próby klarownego wyjaśnienia, dlaczego z przesłanek sprawy wynika dane rozstrzygnięcie albo też dlaczego akurat te przesłanki są relewantne w sprawie (a nie inne). Problem jest w mojej ocenie szerszy i dotyczy specyfiki polskiego języka sądowego oraz nawyków w zakresie redagowania uzasadnień wyroków, które nie odpowiadają potrzebom większości potencjalnych odbiorców (społeczeństwa). Prowadzi to do sytuacji, w której przeprowadzone rozumowanie staje się nieczytelne, a z całego wyводу sylogistycznego przeciętny odbiorca jest w stanie zapoznać się tylko z jego konkluzją²⁶, ale nie z przesłankami, które doprowadziły sąd do niej. Warto w takich sytuacjach mieć na uwadze, że wnioskowanie prawnicze nie może być celem samym w sobie, w związku z czym jego poprawność należy oceniać podług nie tylko jego formalnej poprawności (obecności przesłanek, konkluzji i logicznego związku między nimi), ale także czytelności tego procesu myślowego.

O ile jednostki wynikowe kreują relację niezbędną dla każdego wnioskowania sylogistycznego, o tyle ich zastosowanie jest o wiele szersze. Nie używa się ich jedynie do przedstawiania początku i końca głównego rozumowania sądu, ale także do wyrażania innych treści. Dla przykładu: sąd może wskazać, że z treści jakiegoś przepisu prawa wynika jakaś norma prawna, która zakazuje jakiegoś zachowania bądź nakazuje je. Prowadzi to do sytuacji, w której nie tylko konkluzja sylogizmu stanowi logiczny wynik rozumowania, ale także same przesłanki (bądź ich elementy) są rezultatami pewnych rozumowań. Z jednej strony wydaje się to naturalne, ponieważ sędzia powinien w jakiś sposób zasygnalizować ciąg przyczynowy prowadzący do zaistnienia finalnej przesłanki, co można osiągnąć przy wykorzystaniu jednostek wynikowych. Z drugiej jednak strony można powziąć wątpliwość, czy taka praktyka nie odwraca uwagi czytelnika od głównego procesu myślowego sądu na rzecz pomniejszych rozumowań. Jednostki wynikowe kreują przecież w modelu sylogistycznym relację wynikową między przesłankami a konkluzją rozumowania.

Należy jednak mieć przy tym na uwadze także językową rolę tych jednostek, którą jest też zapewnienie koherencji wypowiedzi, zwiększenia jej naturalności, płynności i rytmiczności, a więc – krótko mówiąc – usprawnienie procesu

²⁶ Konkluzja rozumowania (sentencja orzeczenia w wyroku i odwołanie do niej na końcu uzasadnienia) jest krótka i na ogół bardziej czytelna niż przesłanki w postaci stanu faktycznego i stanu prawnego.

komunikacji. Skoro kluczowe z punktu widzenia nawet samej funkcji uzasadnienia jest wnioskowanie sylogistyczne prowadzące do rozstrzygnięcia samej sprawy, to wszystkie części składowe tego rozumowania – w tym jednostki wynikowe – powinny być umiejętnie przedstawione w tekście. Wplatanie relacji wynikowych (zwłaszcza skomplikowanych w swojej treści i w dużej liczbie) może w mojej ocenie prowadzić do zamazania istoty rozumowania głównego sądu, którym jest dążenie do ustalenia rozstrzygnięcia sprawy. Z jednej strony może to świadczyć o tym, że jednostki wynikowe nie powinny zbiorczo podsumowywać całego skomplikowanego wyводу sądowego bez podejmowania próby czytelnego wyjaśnienia wnioskowania. Z drugiej strony skłaniam się też ku temu, by nadawać większe znaczenie elementom rozumowania w sprawie głównej. W przypadku jednostek wynikowych uważam, że byłoby z korzyścią dla prowadzonego rozumowania ograniczenie częstotliwości ich użycia – zwłaszcza zrezygnowanie z nich tam, gdzie nie jest to konieczne, jak i kontrolowanie poprawności ich użycia. Dla zobrazowania: NSA w uzasadnieniu wyroku z 30 lipca 2019 roku o sygnaturze I OSK 1547/16 stwierdził: „Wskazać zaś w tym miejscu należy, że art. 77 k.p.a. składa się z czterech jednostek redakcyjnych a zatem, z uwagi na to, że skarga kasacyjna jest sformalizowanym środkiem odwoławczym i w związku z tym wymagane jest w tym w tym przypadku dokładne określenie zarzutów kasacyjnych, obowiązkiem autora tej skargi było sprecyzowanie, który konkretnie przepis czyni przedmiotem zarzut”. NSA błędnie posłużył się spójnikiem wynikowym *zatem*, sygnalizując nim zakończenie etapu podawania przesłanek i zapowiadając konkluzję rozumowania. Moja ocena wynika z tego, że bezpośrednio po tym spójniku następuje wtrącenie kolejnej przesłanki, która zresztą sama przybrała formę jednopresłankowego wnioskowania („skarga kasacyjna jest sformalizowanym środkiem odwoławczym i w związku z tym wymagane jest w tym w tym przypadku dokładne określenie zarzutów kasacyjnych”). Błąd NSA polega zatem na kumulacji rozumowań w ramach jednego zdania oraz na mylącym zasygnalizowaniu konkluzji wnioskowania, podczas gdy nie zakończył się jeszcze etap podawania przesłanek.

Podsumowanie

Chociaż jednostki wynikowe pełnią istotną funkcję w teoretycznym modelu sylogistycznym, to w praktyce uzasadnień orzeczeń sądowych ich znaczenie zostało w mojej ocenie zmarginalizowane. Co prawda nadal sygnalizują one przejście do finalnego etapu rozumowania sądu, czyli konkluzji, jednak czynią to w sposób formalistyczny (z niezachowaniem merytorycznych standardów), a tworzone przez nie związki logiczne są niekiedy osłabione z uwagi na wady

uzasadnień w zakresie ich kohezji i koherencji. Sytuacja ta obrazuje według mnie pewien paradoks sylogizmu prawniczego polegający na tym, że chociaż sam model rozumowania sylogistycznego wydaje się jasny i logiczny, o tyle jego praktyczne realizacje widoczne w uzasadnieniach polskich wyroków sądowych w mojej ocenie już takie nie są (w każdym razie nie dla większości potencjalnych odbiorców tych tekstów).

Problematyka znaczenia jednostek wynikowych dla sylogizmu prawniczego jasno pokazuje, że nie istnieje jedno remedium na wady uzasadnień orzeczeń polskich sądów administracyjnych. Oznacza to, że podniesienie standardu rozumowania sądowego – w tym posługiwania się jednostkami wynikowymi w tych tekstach – nie doprowadzi jeszcze samo w sobie do powstania zauważalnej poprawy jakości uzasadnień. Nie oznacza to jednak w mojej ocenie, że badania nad poszczególnymi rodzajami instrumentów językowych w tych tekstach są pozbawione znaczenia. Niniejsze uwagi jasno wskazały przecież na powiązany zespół problemów językowych, logicznych i komunikacyjnych, dotyczących polskich uzasadnień orzeczeń sądowych. Ogromnym atutem takich badań jest ich walor identyfikacyjny i eksploracyjny, co może stanowić impuls do wzbogacenia debaty nad komunikatywnością tekstów prawniczych – w szczególności tych urzędowych i sądowych.

Bibliografia

- Burdukiewicz, J.M. (2012). Rozumowanie. W: S. Tabaczyński, A. Marciniak, D. Cyngot, A. Zalewska (red.). *Przeszłość społeczna. Próba konceptualizacji* (s. 533-541). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Conseil d'Etat (1989). *Base de jurisprudence*, <https://www.conseil-etat.fr/fr/arianeweb/CE/decision/1989-10-20/108243> (dostęp: 30.03.2022).
- Conseil d'Etat (2010). *Conseil d'État, 8ème et 3ème sous-sections réunies, 09/07/2010, 339081*, <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000022487114> (dostęp: 30.03.2022).
- Conseil d'Etat (2018). *Vademecum sur la rédaction des décisions de la juridiction administrative*, <https://www.conseil-etat.fr/actualites/juridiction-administrative-nouveaux-modes-de-redaction-des-decisions> (dostęp: 30.03.2022).
- Grzegorzcyk, P., Weitz, K. (2016). Art. 45. W: M. Safjan, L. Bosek (red.). *Konstytucja RP. T. I. Komentarz – Art. 1-86*. Legalis, <https://legalis.pl/> (dostęp: 30.03.2022).
- Haliday, M.A.K., Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz. U. z 1997 roku, nr 78, poz. 483, z 2001 roku, nr 28, poz. 319, z 2006 roku, nr 200, poz. 1471, z 2009 roku, nr 114, poz. 946.

- Koszowski, M. (2013). Bezpieczeństwo a pewność prawa: dwie metody stosowania prawa w ramach Unii Europejskiej. W: M. Grochalski (red.). *Kategoria bezpieczeństwa w prawnym wymiarze Unii Europejskiej* (s. 113-134). Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Lapshinova-Koltunski, E., Kunz, K. (2014). Conjunctions across languages, registers and modes: Semi-automatic extraction and annotation. W: A. Diaz-Negrillo, J. Diaz-Perez Francisco (red.). *Specialisation and variation in language corpora* (s. 77-104). Peter Lang.
- Łętowska, E., Paprocka, A., Rzucidło-Grochowska, I. (2015). Podstawy uzasadniania w prawie konstytucyjnym i międzynarodowym. W: I. Rzucidło-Grochowska, M. Grochowski (red.). *Uzasadnienia decyzji stosowania prawa* (s. 15-42). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Martin, J.R., Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Matczak, M. (2007). *Summa iniuria: o błędzie formalizmu w stosowaniu prawa*. Warszawa: WN Scholar.
- McClure, E.F., Steffensen, M.S. (1985). A study of the use of conjunctions across grades and ethnic groups. *Research in the Teaching of English*, 19(3), s. 217-236.
- Ostrowski, P. (2021). Wpływ spójników eksplikatywnych na zrozumiałość uzasadnień orzeczeń sądowych. Językowa analiza wyroków Naczelnego Sądu Administracyjnego w świetle zaleceń redakcji orzeczeń francuskiej Rady Stanu. *Zeszyt Prawniczy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*, 11, s. 249-263.
- Patryas, W. (2002). *Elementy logiki dla prawników*. Poznań: Przedsiębiorstwo Wydawnicze „Ars boni et aequi”.
- Postanowienie TK z 11 kwietnia 2005 roku, sygn. SK 48/04, OTK ZU 4A/2005, poz. 45, <https://otkzu.trybunal.gov.pl/2005/4A/45> (dostęp: 16.11.2022).
- Rzucidło-Grochowska, I. (2014). Brak obowiązku uzasadnienia i uzasadnienie skrócone a prawo do sądu. *Studia Prawnicze*, 4(2), s. 61-71.
- Sanders, T., Maat, P.H. (2006). Cohesion and coherence: Linguistic approaches. W: K. Brown (red.). *Encyclopedia of language & linguistics*. Vol. 1 (s. 591-595). Amsterdam: Elsevier.
- Schleppegrell, M.J. (1996). Conjunction in spoken English and ESL writing. *Applied Linguistics*, 17(3), s. 271-285.
- Sunday Unubi, A. (2016). Conjunctions in English: Meaning, types and uses. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 4(3), s. 202-213.
- Suwaj, R. (2021). *Zasady nakładania administracyjnych kar pieniężnych*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Ustawa z dnia 17 listopada 1964 roku Kodeks postępowania cywilnego, Dz. U. z 2021 roku, poz. 1805, 1981, 2052, 2262, 2270, 2289, 2328, 2459, z 2022 roku, poz. 1, 366, 480, 807, 830, 974, 1098, 1301, 1371, 1692, 1855, 1967.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku Kodeks karny, Dz. U. z 2022 roku, poz. 1138, 1726, 1855.

- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku Kodeks postępowania karnego, Dz. U. z 2022 roku, poz. 1375, 1855.
- Ustawa z dnia 7 października 1999 roku o języku polskim, Dz.U. z 2021 roku, poz. 672.
- Ustawa z dnia 30 sierpnia 2002 roku Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi, Dz. U. z 2022 roku, poz. 329, 655, 1457, 1855.
- Wyrok NSA z 13 października 2017 roku, sygn. II OSK 2509/16, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok NSA z 28 grudnia 2017 roku, sygn. II OSK 852/17, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok NSA z 28 grudnia 2018 roku, sygn. I OSK 1941/18, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok NSA z 9 kwietnia 2019 roku, sygn. II OSK 1339/17, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok NSA z 23 maja 2019 roku, sygn. II OSK 1698/17, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok NSA z 18 lipca 2019 roku, sygn. II OSK 1041/19, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok NSA z 30 lipca 2019 roku, sygn. I OSK 1547/16, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok NSA z 18 października 2019 roku, sygn. II OSK 2928/17, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok NSA z 20 grudnia 2019 roku, sygn. I OSK 3495/18, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok TK z 16 stycznia 2006 roku, sygn. SK 30/05, Dz.U. z 2006 roku, nr 15, poz. 117, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20060150118> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok TK z 2 października 2006 roku, sygn. SK 34/06, Dz. U. z 2006 roku, nr 186, poz. 1379, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20061861379> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok TK z 30 maja 2007 roku, sygn. SK 68/06, Dz. U. z 2007 roku, nr 106, poz. 731, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20071060731> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok TK z 20 października 2010 roku, sygn. P 37/09, Dz. U. z 2010 roku, nr 201, poz. 1335, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20102011335> (dostęp: 16.11.2022).
- Wyrok WSA w Gdańsku z 19 października 2016 roku, sygn. I SA/Gd 787/16, CBOSA, <https://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 16.11.2022).
- Żabowska, M. (2009). Hierarchia wyrażań metatekstowych. *Linguistica Copernicana*, 2(2), s. 179-189.

Rozdział 15

Nazwy chińskich instytucji administracji publicznej w przekładzie chińsko-polskim

Maria Płaszczyńska

Uniwersytet Jagielloński

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione wyniki porównania tłumaczeń zaproponowanych przez polskich autorów publikacji na temat chińskich ministerstw z chińskimi i angielskimi nazwami wybranych instytucji oraz nazwami ministerstw polskich, które pełnią podobne funkcje. Tekst powstał w wyniku analizy między innymi artykułu Michała Bogusza i Jakuba Jakóbowskiego (2018) *Mniej państwa, więcej partii. Milowy krok w procesie przebudowy ChRL*, kwerendy oficjalnych nazw ministerstw chińskich w językach chińskim i angielskim, nazw ministerstw polskich oraz dyskusji na temat tłumaczenia nazw, które miały miejsce podczas zajęć ze studentami I i II roku studiów magisterskich na kierunku sinologia na Uniwersytecie Jagiellońskim w roku akademickim 2021/2022. Metodologia została oparta o wybrane teorie przekładu (Kubacki, 2006; Nord, 2009), komunikacyjną teorię języka prawnego (Lizisowa, 2013; 2018), model pragmatycznego tłumaczenia terminów prawnych (Kierzkowska, 2002), a także perspektywę językoznawstwa porównawczego (Grzybek, 2016; Malinowska, 2016) i analizę tekstów porównywalnych (Kubacki, 2013; Hadryan, 2015). Nazwy chińskie zostały podane w znakach uproszczonych oraz w transkrypcji *pinyin*; definicje słów podano za słownikiem MDBG Chinese Dictionary (b.r.).

Administracja państwowa – charakterystyka

Administracja (łac. *administrare* ‘być pomocnym, obsługiwać, zarządzać’, *ministrare* ‘służyć’) to zawiadywanie, zarządzanie, także zespół zarządzający (kierujący) czymś. Pojęcie to odnosi się do zarządzania trwałego, nie jednorazowego. Oznacza między innymi działalność organizacyjną państwa, realizowaną przy pomocy aparatu urzędniczego, która obejmuje zakres spraw o charakterze publicznym, regulowaną przez ogólne normy prawne. Jako system administracja stanowi zbiór powiązanych ze sobą i współpracujących instytucji. Ustawowym zadaniem organów administracyjnych jest wydawanie aktów administracyjnych (Dejak, 2018: 11). Administracja rozumiana jako zarządzanie państwem ma swoje źródło w starożytności. Obecnie na kształt administracji publicznej znaczący wpływ wywierają zmiany ustroju państwowego. Administracja publiczna to przejęte przez państwo i realizowane przez jego zawisłe organy, a także przez organy samorządu terytorialnego, zaspokajanie zbiorowych i indywidualnych potrzeb obywateli, wynikających ze współżycia ludzi w społeczeństwie (Boć, red., 2013).

Strategie tłumaczenia nazw chińskich w polskim piśmiennictwie

Nazw – rzeczowników określających poszczególne organy administracji państwowej – jest w języku chińskim wiele. Ministerstwom (部, *bu*) w Chińskiej Republice Ludowej, podobnie jak Rzeczypospolitej Polskiej, podlegają poszczególne departamenty (司, *si*), wydziały (部门, *bumen*), urzędy (局, *ju*), biura (办公室, *bangongshi*), centra (中心, *zhongxin*) (Lista biur..., b.r.). Do innych słów, którymi oznaczane są urzędy, biura i ich oddziały, należą: 署 – *shu*, 处 – *chu*, 所 – *suo*, 厅 – *ting*, 馆 – *guan*, 派出所 – *paichusuo*. Ministerstwa i urzędy mają swoje oddziały na poszczególnych szczeblach podziału administracyjnego.

Tłumaczenie nazw różnych instytucji wiąże się z podejmowaniem odpowiedzialności za zrozumienie proponowanych odpowiedników przez odbiorcę. Nie ogranicza się do znajomości języka – ważne jest odniesienie się do już funkcjonujących konwencji i przyjętej terminologii. W tłumaczeniach tekstów prawnych i administracyjnych zachowanie ciągłości i spójności terminologicznej okazuje się bardzo ważne. Może się okazać, że instytucja jest w ojczyźnie odbiorców przekładu znana i ma swoją powszechnie używaną nazwę w języku docelowym. Odniesienie się do już funkcjonujących konwencji i terminologii staje się w takim przypadku kluczowe. Jeśli nazwa w innym języku nie jest tłu-

maczowi znana – warto sprawdzić, czy nazwa ta została już wcześniej przez kogoś przetłumaczona, nawet jeśli tłumaczenie takie pojawiło się w tekstach, mediach, artykułach i innych materiałach sporadycznie.

Pomocne okazują się publikowane standardy dotyczące tłumaczeń: *Kodeks Zawodowy Tłumacza Przysięgłego* (Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS, 2019), a także publikacje Komisji Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Polski przy Głównym Geodecie Kraju: *Nazewnictwo Geograficzne Świata, zeszyt 9: Azja Wschodnia* (2006) oraz *Zasady latynizacji z języków posługujących się niełacińskimi systemami zapisu* (b.r.). Chińskie Stowarzyszenie Tłumaczy (TAC) wydało trzy zestawy norm i specyfikacji przemysłowych podczas swojej dorocznej konferencji w Pekinie w dniu 9 listopada 2019 roku. Nie dotyczą one jednak tłumaczeń nazw ministerstw chińskich na język polski (Rui, 2019).

Instytucje mają często swoje oficjalne nazwy w języku angielskim, który pełni obecnie funkcję *lingua franca*. Angielska nazwa instytucji chińskiej, podana przez chiński rząd jako oficjalny odpowiednik rodzimej nazwy w języku obcym, może zostać przez Polaków uznana za preferowaną przez ten rząd nazwę zagraniczną¹. Jeśli nie ma oficjalnego lub utartego tłumaczenia na język docelowy, tłumacz staje przed zadaniem samodzielnego przełożenia nazwy. W przypadku języka chińskiego oznacza to tłumaczenie dosłowne poszczególnych morfemów nazwy instytucji.

Szczególnie istotne jest zwrócenie uwagi na rolę języka angielskiego w procesie przekładu. Gdy nazwy instytucji administracji publicznej tłumaczą na potrzeby swoich publikacji osoby nieznające języka chińskiego albo niezbyt w nim biegłe, które specjalizują się w innych dziedzinach – na przykład badacze stosunków międzynarodowych, polityki czy gospodarki – nazwy przekładane są ze swojej angielskiej wersji, zamiast z chińskiej. Przebadane na potrzeby stworzenia niniejszego artykułu tłumaczenia nazw, umieszczone w artykule Michała Bogusza i Jakuba Jakóbowskiego (2018), są właśnie często dosłownymi tłumaczeniami nazw angielskich.

Podczas przekładu warto sprawdzić również nazwy paralelnych instytucji w języku docelowym, które pełnią podobne funkcje. Ich obszary odpowiedzialności nie zawsze się pokrywają, ze względu na różnice – gospodarcze, polityczne, rozmiaru – między państwami (na przykład ChRL jest prawie 30 razy większa od Polski). Występuje przy tym ryzyko pojawienia się hiperonimów (leksemów o znaczeniu ogólnym w stosunku do innych leksemów, obejmującym pewną grupę wyrazów bardziej szczegółowych pod względem semantycznym).

¹ Konsultacja: Damian Jaśkowski, tłumacz języka chińskiego i referent do spraw programowych w Wydziale Kultury Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Pekinie w latach 2015-2020.

Między Chińską Republiką Ludową a Rzeczpospolitą Polską istnieją zasadnicze różnice ustrojowe, gospodarcze, kulturowe, wielkościowe i inne. Dobrym przykładem jest obecność w ChRL Ministerstwa Zasobów Wodnych (Ministerstwo Zasobów Wodnych ChRL, b.r.), które w Polsce nie istnieje – za gospodarowanie wodą w Polsce odpowiedzialne jest Państwowe Gospodarstwo Wodne „Wody Polskie”, podległe Ministerstwu Infrastruktury (Państwowe Gospodarstwo Wodne „Wody Polskie”, b.r.).

Przykłady tłumaczonych nazw chińskich w polskim piśmiennictwie

W kolejnej części rozdziału zostaną przedstawione wyniki analizy konkretnych przykładów tłumaczenia chińskojęzycznych nazw. W niektórych przypadkach zostaną podane również inne propozycje ich przekładu.

Na początku warto wspomnieć, że większość analizowanych nazw instytucji państwowych rozpoczyna się od oficjalnej, pełnej nazwy Chińskiej Republiki Ludowej: 中华人民共和国 – *Zhonghua Renmin Gongheguo* (中华, *Zhonghua* – ‘Chiny, chińska’; 人民, *Renmin* – ‘lud, ludowa’; 共和国, *Gongheguo* – ‘republika’). Podkreśla to przynależność instytucji do Chin Ludowych². Z tego względu warto zachować tę część nazwy również w przekładzie na język polski. Wyjątkiem są sytuacje, gdy informacja taka przekazana została w kontekście. Pełna nazwa państwa jest stosunkowo długa, jednak nic nie stoi na przeszkodzie, by używać jej skróconej formy – ChRL, i taka forma będzie przyjęta w dalszej części rozdziału.

Jako pierwsze w niniejszych rozważaniach zostanie omówione tłumaczenie nazwy 中华人民共和国国务院 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Guowuyuan*), co po angielsku zostało oddane jako *The State Council of the People’s Republic of China* (*The State Council of the People’s Republic of China*, b.r.). Nazwa ta składa się z dwóch członów: omówionego już 中华人民共和国 – *Zhonghua Renmin Gongheguo*, czyli Chińska Republika Ludowa (ChRL), oraz 国务院 – *Guowuyuan*, co w przybliżeniu można przetłumaczyć jako „instytucja zajmująca się sprawami państwa”. Jest to najwyższy organ władzy wykonawczej w ChRL. Zgodnie z artykułem 85 Konstytucji ChRL (b.r.; Wu, Dargas, 2012) nosi również nazwę Centralny Rząd Ludowy (中央人民政府, *Zhongyang Renmin Zhengfu*). Przewodniczącym rady jest premier ChRL. W jej skład wchodzi wice-

² Republika Chińska (中華民國 – *Zhonghua Minguo*) nie jest obecnie obowiązującą, oficjalną nazwą Chin kontynentalnych.

premierzy, radcy stanu, ministrowie, przewodniczący komitetów, kontroler generalny oraz sekretarz. Nazwę tę można by tłumaczyć jako „Rada Państwa”, jednak dla uniknięcia błędnych skojarzeń z kolegią głową państwa (na przykład w PRL) przyjęło się w polskiej literaturze używanie określenia „Rada Państwowa” (Jakóbiec, Rowiński, 2006: 56).

Instytucją, której nazwa wydaje się dość klarowna i łatwa do przetłumaczenia, jest 中华人民共和国审计署 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Shenji Shu*), złożona z członów: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, oraz 审计 (*Shenji*) – ‘audyt’ i 署 (*Shu*), czyli ‘urząd/biuro’. Anglojęzyczna oficjalna nazwa to National Audit Office. Tłumaczenie na język polski wydaje się więc proste: Urząd Audytowy ChRL lub też – żeby pozostać w zgodzie z nazwą anglojęzyczną – Narodowe Biuro Audytowe i taką wersję przyjęli Michał Bogusz i Jakub Jakóbowski (2018). Na gruncie polskim istnieje Polska Agencja Nadzoru Audytowego, jednak nazwa ta jest już leksykalnie nie aż tak bliska nazwie oryginalnej, jak tłumaczenie dosłowne.

Inny ciekawy przykład to bank centralny Chińskiej Republiki Ludowej z siedzibą w Pekinie. Jego chińska nazwa brzmi: 中国人民银行 (*Zhongguo Renmin Yinhang*). Nazwa składa się zatem z następujących elementów: 中国, *Zhongguo* – ‘Chiny’; 人民, *renmin* – ‘lud, ludowy’; 银行, *yinhang* – ‘bank’. W Polsce paralelną instytucją jest Narodowy Bank Polski, angielską nazwą oficjalną banku jest The People’s Bank of China (The People’s Bank of China, b.r.). Warto zastanowić się, dlaczego nazwa tego banku nie została przełożona na język polski jako Narodowy Bank Chin, zwłaszcza w kontekście praktyk tłumaczenia z języka angielskiego, ponieważ angielskie słowo *people* jest tłumaczone także jako ‘naród’. Jednak nazwa państwa 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) przekładana jest jako Chińska Republika Ludowa, zatem nazwę 中国人民银行 (*Zhongguo Renmin Yinhang*) tłumaczy się zwyczajowo jako Ludowy Bank Chin (czasem także: Bank Ludowy Chin) i dobrze oddaje ona znaczenie chińskiej nazwy źródłowej.

Jeszcze inną instytucją związaną z liczbami jest 国家统计局 (*Guojia Tongji Ju*). Nazwa ta składa się z członów: 国家, *guojia* – ‘państwo, państwowy, narodowy’, 统计, *tongji* – ‘statystyki’ oraz 局, *ju* – ‘urząd, biuro’. Określenie 国家 (*guojia*) oznacza ‘państwo, państwowy’, a w nazwach instytucji bywa tłumaczony także na ‘narodowy’, ponieważ instytucje w Polsce nazywane narodowymi w ChRL często mają w nazwie właśnie przymiotnik 国家 (*guojia*). Jednak oficjalna anglojęzyczna wersja nazwy tej instytucji to National Bureau of Statistics of China (National Bureau of Statistics of China, b.r.) – Narodowe Biuro/Urząd Statystyki Chin. Polską instytucją o podobnych kompetencjach jest Główny Urząd Statystyczny (GUS). Na stronie GUS-u na liście urzędów statystycznych

innych państw podano właśnie National Bureau of Statistics of China (Główny Urząd Statystyczny, b.r.). Na stronie internetowej Chińskiego Radia Międzynarodowego pojawiła się nazwa Państwowy Urząd Statystyczny Chin, można zatem uznać ją za najlepszy wariant polski nazwy tej instytucji (Państwowy Urząd Statystyczny Chin, b.r.).

Wśród instytucji państwowych w ChRL istnieją również komisje. Jedną z nich jest 中华人民共和国卫生健康委员会 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Weisheng Jiankang Weiyuanhui*). Nazwa ta składa się z następujących elementów: 中华人民共和国, *Zhonghua Renmin Gongheguo* – ChRL, 卫生, *weisheng* – ‘higiena’, 健康, *jiankang* – ‘zdrowie’, 委员会, *weiyuanhui* – ‘komisja’ (za: Jakóbiec, Rowiński, 2006). Oficjalna anglojęzyczna wersja nazwy to National Health Commission (National Health Commission, b.r.). W Polsce podobne kompetencje posiada Ministerstwo Zdrowia. Prawidłowym tłumaczeniem nazwy na język polski wydaje się więc Komisja Zdrowia i Higieny ChRL albo, za wersją anglojęzyczną, Narodowa Komisja Zdrowia (Bogusz, Jakóbowski, 2018). Można również użyć przymiotnika *sanitarna*, jednak ze względu na morfemy nazwy chińskiej oraz nazwę angielską i nazwę polskiego ministerstwa najlepszym wyborem wciąż pozostaje Narodowa Komisja Zdrowia i Higieny. Na stronie internetowej Ambasady ChRL w Polsce pojawiła się natomiast nazwa Narodowa Komisja Zdrowia (Embassy of the People’s Republic of China in the Republic of Poland, b.r.).

W dalszych rozważaniach omówione zostaną problemy tłumaczenia nazw ministerstw ChRL (部, *bu*). Należy do nich 中华人民共和国退役军人部 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Tuiyi Junren Bu*) złożone z części: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, 退役 (*tuiyi*) – ‘wyczołfać ze służby wojskowej’, 军人 (*junren*) – ‘żołnierz’, 事务 (*shiwu*) – ‘sprawy’, 部 (*bu*) – ‘ministerstwo’. Anglojęzyczna wersja nazwy oficjalnej to Ministry of Veterans Affairs. Została ona na język polski przetłumaczona jako Ministerstwo do spraw Weteranów (Bogusz, Jakóbowski, 2018). Polską paralelną instytucją jest Urząd do spraw Kombatantów i Osób Represjonowanych (Urząd ds. Kombatantów i Osób Represjonowanych, b.r.). W artykule 19 Konstytucji RP (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, b.r.) zapisano, że Rzeczypospolita Polska specjalną opieką otacza weteranów walk o niepodległość. Według artykułu 1 Ustawy o kombatantach oraz niektórych osobach będących ofiarami represji wojennych i okresu powojennego (Ustawa o kombatantach..., b.r.): „[...] kombatantami są osoby, które brały udział w wojnach, działaniach zbrojnych i powstaniach narodowych, wchodząc w skład formacji wojskowych lub organizacji walczących o suwerenność i niepodległość Rzeczypospolitej Polskiej”. Na mocy artykułu 6 utworzono Korpus Weteranów Walk o Niepodległość Rzeczypospolitej Polskiej, w skład którego

wchodzą kombatanci. Wyrazy te bywają używane w języku polskim zamiennie. Słowo *weteran* ma szerszy zakres znaczeniowy – oznacza także osobę doświadczoną w jakiejś dziedzinie, niekoniecznie wojennej. *Słownik języka polskiego PWN* podaje następujące znaczenia: „1. stary, doświadczony żołnierz, uczestnik minionej wojny lub minionego powstania; 2. osoba, która przepracowała gdzieś wiele lat lub ma duże doświadczenie w czymś” (*Weteran*, b.r.). Kombatant to natomiast „były żołnierz regularnych formacji wojskowych, oddziałów partyzanckich lub uczestnik ruchu oporu” (*Kombatant*, b.r.).

Innym ministerstwem, które w przedmiocie działalności ma zwalczanie niebezpieczeństw i ochronę kraju, jest 中华人民共和国应急管理部 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Yingji Guanli Bu*). Nazwa ta składa się z członów: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, 应急 (*yingji*) – ‘odpowiedź na kryzys’, 管理 (*guanli*) – ‘zarządzanie’ i 部 (*bu*) – ‘ministerstwo’. Oficjalny angielski wariant nazwy to Ministry of Emergency Management of the PRC. W tym świetle propozycja (Bogusz, Jakóbowski, 2018) – Ministerstwo Zarządzania Sprawami Nadzwyczajnymi – wydaje się nieprecyzyjna. W Polsce istnieje Biuro Zarządzania Kryzysowego (Biuro Zarządzania Kryzysowego, b.r.), podległe Ministerstwu Infrastruktury. Na podstawie analizy ekwiwalentów słownikowych oraz porównania z nazwą analogicznej instytucji polskiej można przyjąć, że Ministerstwo Zarządzania Kryzysowego ChRL będzie najlepszym przekładem dla tej nazwy chińskiego ministerstwa.

W następnej kolejności zostanie opisany przypadek nazwy 中华人民共和国农业农村部 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Nongye Nongcun Bu*). Jest ona złożona z części: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, 农业 (*nongye*) – ‘rolnictwo’, 农村 (*nongcun*) – ‘wieś’ i 部 (*bu*) – ‘ministerstwo’. Oficjalna angielska wersja nazwy to Ministry of Agriculture and Rural Affairs of the PRC (Ministry of Agriculture and Rural Affairs of the PRC, b.r.). Analogiczna instytucja polska nosi nazwę Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi. Dosłowne tłumaczenie morfemów języka chińskiego na polski brzmiałoby zatem: Ministerstwo Rolnictwa i Wsi ChRL. W wersji angielskiej pojawiła się fraza *sprawy wsi*. Michał Bogusz i Jakub Jakóbowski (2018) przetłumaczyli nazwę na Ministerstwo Rolnictwa i Spraw Wiejskich i jest to tłumaczenie wierne nazwie angielskiej tego chińskiego ministerstwa. Należałoby jedynie dodawać do niego skrót nazwy państwa – ChRL. Na stronie internetowej polskiego Ministerstwa Rolnictwa i Rozwoju Wsi wystąpiła również nazwa minister Rolnictwa i Obszarów Wiejskich ChRL (Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, b.r.).

Innym ministerstwem, które odnosi się do spraw wiejskich, jest 中华人民共和国住房和城乡建设部 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Zhufang he Cheng Xiang Jianshe Bu*). Jego nazwa składa się następujących członów: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, 住房 (*zhufang*) – ‘mieszkania, domy mieszkalne’, 和 (*he*) – spójnik *i*, 城 (*cheng*) – ‘miasto’, 乡 (*xiang*) – ‘wieś’, 建设 (*jianshe*) – ‘budowanie’, 部 (*bu*) – ‘ministerstwo’. Anglojęzyczna oficjalna nazwa to Ministry of Housing and Urban-Rural Development of the PRC (Ministry of Housing and Urban-Rural Development of the PRC, b.r.). W Polsce za politykę mieszkaniową państwa odpowiada Departament Mieszkalnictwa (b.r.). Tłumaczeniem dosłownym nazwy chińskiej mogłoby być Ministerstwo Mieszkalnictwa i Budowy Miast i Wsi ChRL. Polskim przekładem spójnym z anglojęzyczną nazwą chińskiej instytucji byłoby zatem Ministerstwo Mieszkalnictwa i Rozwoju Miast i Wsi. Taka nazwa pojawiła się również w publikacji Łukasza Gacka (2015: 45).

Kolejnym ministerstwem, którego nazwa może wzbudzać wątpliwości tłumacza, jest 中华人民共和国工业和信息化部 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Gongye Xinxihua Bu*). Kolejne elementy nazwy oznaczają: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, 工业 (*gongye*) – ‘przemysł’, 和 (*he*) – spójnik *i*, 信息化 (*xinxihua*) – ‘informatyzacja’ i 部 (*bu*) – ‘ministerstwo’. Wątpliwości wzbudza słowo 信息化, ponieważ w Polsce do 2020 roku istniało Ministerstwo Cyfryzacji (b.r.), może zatem 信息化 w nazwie ministerstwa również należałoby tłumaczyć jako cyfryzację lub digitalizację? Jednak cyfryzacja/digitalizacja to po chińsku 数字化 (*shuzihua*), od 数字 (*shuzi*) – ‘cyfry’. Oficjalną anglojęzyczną nazwą tego ministerstwa jest Ministry of Industry and Information Technology of the PRC (b.r.). Nazwa ta mogłaby zatem zostać przełożona na język polski jako Ministerstwo Przemysłu i Technologii Informacyjnej ChRL – gdyby tłumaczyć ją z anglojęzycznej nazwy oficjalnej, albo jako Ministerstwo Przemysłu i Informatyzacji ChRL (Sarek, 2020: 38) – tłumaczenie dosłowne morfemów chińskich. W publikacjach polskojęzycznych pojawia się jednak często nazwa Ministerstwo Przemysłu i Technologii Informacyjnych ChRL (Przychodniak, 2017).

Równe zainteresowanie wzbudza nazwa 中华人民共和国科学技术部 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Kexue Jishu Bu*), która składa się z elementów: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, 科学 (*kexue*) – ‘nauka’, 技术 (*jishu*) – ‘technika’³ i na końcu 部 (*bu*) – ‘ministerstwo’. Oficjalna anglojęzyczna nazwa tej instytucji to Ministry of Science and Technology of the PRC (b.r.). Sytuacja jest nieco skomplikowana ze względu na mylenie w przekładzie

³ Pisane łącznie 科学技术 może być rozumiane także jako ‘technologia’.

angielsko-polskim techniki z technologią; angielski termin *technology* należy tłumaczyć jako ‘technika’ (Rada Języka Polskiego, b.r.), a angielski wyraz *technique* jako ‘technologia’ lub ‘metoda’ (Łucki, b.r.). Polskie ministerstwa o podobnych kompetencjach to Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz Ministerstwo Rozwoju i Technologii. Jednak na stronie ambasady ChRL w Polsce pojawiła się nazwa Ministerstwo Nauki i Techniki ChRL, zatem można przyjąć ją za oficjalne tłumaczenie (Embassy of the People’s Republic of China in the Republic of Poland, 2004).

Następny przykład to 中华人民共和国人力资源和社会保障部 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Renli Ziyuan he Shehui Baozhang Bu*). Nazwa składa się z następujących członów: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, 人力资源 (*renli ziyuan*) – ‘zasoby ludzkie’, 和 (*he*) – spójnik i, 社会 (*shehui*) – ‘społeczeństwo’, 保障 (*baozhang*) – ‘zabezpieczenie’⁴ oraz 部 (*bu*) – ‘ministerstwo’. Oficjalna wersja nazwy w języku angielskim to Ministry of Human Resources and Social Security of the PRC (b.r.). W przypadku przekładu nazwy tej instytucji pojawił się już precedens w postaci polskiej wersji nazwy na stronie internetowej Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej Rzeczypospolitej Polskiej – w sprawozdaniu z wizyty delegacji z ChRL i spotkania polskiego sekretarza stanu z chińskim ministrem w roku 2016 (Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 2016). Użyta tam nazwa to Ministerstwo Rozwoju Zasobów Ludzkich i Zabezpieczenia Społecznego. Zostało dodane słowo *rozwój*, którego nie ma ani w chińskiej, ani w angielskiej wersji nazwy.

Jako ostatnie zostaną omówione przypadki dwóch ministerstw, które w nazwie zawierają pojęcie bezpieczeństwa i których nie należy mylić ze sobą (Mencel, 2016). Jednym z nich jest 中华人民共和国公安部 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Gong'an Bu*). Nazwa ta składa się z elementów: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, 公安 (*gong'an*) – ‘bezpieczeństwo publiczne’ i 部 (*bu*) – ‘ministerstwo’. Zadaniem tego ministerstwa jest dbanie o bezpieczeństwo wewnętrzne i publiczne państwa, a także koordynacja działań policji. Angielska wersja nazwy to The Ministry of Public Security of the People’s Republic of China (b.r.). Odpowiednim tłumaczeniem nazwy na język polski jest zatem Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego ChRL i taki wariant został umieszczony także na stronach Rządu RP (*Praca i pobyt w Chinach*, b.r.) oraz w publikacjach naukowych (Adamczyk, Baraniuk, 2017: 39; Pożaroszczuk, 2017: 99).

⁴ 保障 (*baozhang*) oznacza ‘zabezpieczenie’, natomiast 保险 (*baoxian*) to ‘ubezpieczenie’.

Drugim ministerstwem, w gestii którego leży zapewnianie bezpieczeństwa, jest 中华人民共和国国家安全部 (*Zhonghua Renmin Gongheguo Guojia Anquan Bu*). Nazwa ta składa się z następujących części: 中华人民共和国 (*Zhonghua Renmin Gongheguo*) – ChRL, 国家 (*guojia*) – ‘państwo’, 安全 (*anquan*) – ‘bezpieczeństwo’ i 部 (*bu*) – ‘ministerstwo’. Do zadań tego ministerstwa należy zbieranie informacji wywiadowczych wewnątrz i poza granicami państwa, w tym także prowadzenie analiz działań obcych wywiadów z poszczególnych punktów w różnych miejscach za granicą. Angielska wersja nazwy to Ministry of State Security of the People’s Republic of China (Global Security, b.r.). Odpowiednim tłumaczeniem nazwy na język polski jest więc Ministerstwo Bezpieczeństwa Państwowego ChRL. Taka nazwa wystąpiła również w publikacjach na ten temat (Adamczyk, Baraniak, 2017: 36; Pożaroszczyk, 2017: 99).

W tabeli 15.1 zostały przedstawione wyniki analizy porównawczej omówionych w rozważaniach przypadków tłumaczenia nazw chińskich instytucji na polskojęzyczne odpowiedniki.

Tabela 15.1. Porównanie nazw chińskich instytucji z ich polskojęzycznymi tłumaczeniami

Lp.	Nazwa chińska	Transkrypcja pinyin	Oficjalna nazwa angielska	Tłumaczenie dosłowne z chińskiego	Tłumaczenie dosłowne z angielskiego	Tłumaczenie według Michala Bogusza i Jakuba Jakóbowskiego (2018)	Tłumaczenie w źródłach oficjalnych i naukowych
1	2	3	4	5	6	7	8
1	中华人民共和国国务院	Zhonghua Renmin Gongheguo Guowuyuan	The State Council of the People's Republic of China	Rada Państwowa ChRL	Rada Państwa ChRL	–	Rada Państwa ChRL
2	中国人民银行	Zhongguo Renmin Yinhang	The People's Bank of China	Ludowy Bank Chin	Ludowy Bank Chin	Ludowy Bank Chin	Ludowy Bank Chin; Bank Ludowy Chin
3	国家统计局	Guojia Tongji Ju	National Bureau of Statistics of China	Państwowy Urząd Statystyczny Chin	Narodowy Urząd Statystyczny Chin	–	Państwowy Urząd Statystyczny Chin
4	中华人民共和国审计署	Zhonghua Renmin Gongheguo Shenji Shu	National Audit Office	Urząd Audytowy ChRL	Narodowe Biuro Audytowe	Narodowe Biuro Audytowe	–
5	中华人民共和国卫生健康委员会	Zhonghua Renmin Gongheguo Weisheng Jiankang Weiyuanhui	National Health Commission	Komisja Zdrowia i Higieny ChRL	Narodowa Komisja Zdrowia ChRL	Narodowa Komisja Zdrowia	Narodowa Komisja Zdrowia

cd. tabeli 15.1

1	2	3	4	5	6	7	8
6	中华人民共和国退役军人	<i>Zhonghua Renmin Gongheguo Tuiyi Junren Bu</i>	Ministry of Veterans Affairs	Ministerstwo do spraw Weteranów/ Kombatanatów	Ministerstwo do spraw Weteranów	Ministerstwo do spraw Weteranów	–
7	中华人民共和国应急管理	<i>Zhonghua Renmin Gongheguo Yingji Guanli Bu</i>	Ministry of Emergency Management of the PRC	Ministerstwo Zarządzania Kryzysowego ChRL	Ministerstwo Zarządzania Kryzysowego ChRL	Ministerstwo Zarządzania Sprawami Nadzwyczajnymi	–
8	中华人民共和国农业农村部	<i>Zhonghua Renmin Gongheguo Nongye Nongcun Bu</i>	Ministry of Agriculture and Rural Affairs of the PRC	Ministerstwo Rolnictwa i Wsi ChRL	Ministerstwo Rolnictwa i Spraw Wiejskich ChRL	Ministerstwo Rolnictwa i Spraw Wiejskich	Ministerstwo Rolnictwa i Obszarów Wiejskich ChRL
9	中华人民共和国住房和城乡建设部	<i>Zhonghua Renmin Gongheguo Zhufang he Chengxiang Jianshe Bu</i>	Ministry of Housing and Urban-Rural Development of the PRC	Ministerstwo Mieszkalnictwa i Budowy Miast i Wsi ChRL	Ministerstwo Mieszkalnictwa i Rozwoju Miast i Wsi	–	Ministerstwo Mieszkalnictwa i Rozwoju Miast i Wsi
10	中华人民共和国工业和信息化部	<i>Zhonghua Renmin Gongheguo Gongye he Xinxihua Bu</i>	Ministry of Industry and Information Technology of the PRC	Ministerstwo Przemysłu i Informatyzacji ChRL	Ministerstwo Przemysłu i Technologii Informatycznych ChRL	–	Ministerstwo Przemysłu i Technologii Informatycznych ChRL
11	中华人民共和国科学技术部	<i>Zhonghua Renmin Gongheguo Kexue Jishu Bu</i>	Ministry of Science and Technology of the PRC	Ministerstwo Nauki i Techniki ChRL	Ministerstwo Nauki i Techniki ChRL	–	Ministerstwo Nauki i Techniki ChRL

cd. tabeli 15.1

1	2	3	4	5	6	7	8
12	中华人民共和国人力资源和社会保障部	<i>Zhonghua Renmin Gongheguo Renli Ziyuan he Shehui Baozhang Bu</i>	Ministry of Human Resources and Social Security of the PRC	Ministerstwo Zasobów Ludzkich i Zabezpieczeń Społecznych ChRL	Ministerstwo Zasobów Ludzkich i Zabezpieczeń Społecznych ChRL	-	Ministerstwo Rozwoju Zasobów Ludzkich i Zabezpieczenia Społecznego
13	中华人民共和国公安部	<i>Zhonghua Renmin Gongheguo Gongan Bu</i>	The Ministry of Public Security of the People's Republic of China	Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego ChRL	Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego ChRL	-	Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego ChRL
14	中华人民共和国国家安全部	<i>Zhonghua Renmin Gongheguo Guojia Anquan Bu</i>	Ministry of State Security of the People's Republic of China	Ministerstwo Bezpieczeństwa Państwowego ChRL	Ministerstwo Bezpieczeństwa Państwowego ChRL	-	Ministerstwo Bezpieczeństwa Państwowego ChRL

Źródło: Jakóbiec, Rowiński (2006); Mencil (2016); Bogusz, Jakóbowski (2018); China News (b.r.); strony internetowe wymienionych jednostek.

Podsumowanie

W zglobalizowanej rzeczywistości drugiej dekady XXI wieku samorządy, ministerstwa i inne instytucje polskie współpracują z instytucjami chińskimi coraz częściej, na różnych poziomach i w różnych dziedzinach (Sarek, 2018). Tłumaczenie przeróżnych dokumentów oficjalnych, a także treści naukowych i komercyjnych z różnych dziedzin życia, wiąże się z potrzebą podnoszenia ich jakości i badania języka chińskiego, jak też ujednoczenia terminologii.

Jeśli dana instytucja jest w ojczyźnie odbiorców przekładu znana i ma swoją powszechnie używaną nazwę w języku docelowym, warto z niej skorzystać. Chińskie instytucje często posiadają również swoje oficjalne nazwy w języku angielskim. Są one podane przez rząd ChRL jako oficjalny odpowiednik rodzimej nazwy w języku obcym, można zatem uznać ją za preferowaną przez ten rząd nazwą zagraniczną. W przypadku braku oficjalnego lub utartego tłumaczenia należy dokonać przekładu z angielskiej lub chińskiej wersji nazwy. Warto przy tym porównać ją z nazwą paralelnej instytucji polskiej, która pełni podobne funkcje.

Na potrzeby niniejszego rozdziału przebadano 14 nazw instytucji rządowych i ministerstw ChRL. Oficjalne nazwy angielskie niektórych z nich różnią się od nazw w języku chińskim. Nazwy przytaczane w publikacji Michała Bogusza i Jakuba Jakóbowskiego (2018) były w większości tłumaczone z angielskiego wariantu nazwy oficjalnej. Nie wszystkie nazwy zostały odnalezione na stronach polskiego rządu. Spośród nazw ministerstw i instytucji rządowych, które pojawiły się w polskich mediach – na stronach Rządu RP oraz w publikacjach naukowych – trzy nazwy były spójne z wersją angielską, zaś osiem – zgodnych z morfemami nazwy w języku chińskim.

Bibliografia

- Adamczyk, M., Baraniuk, K. (2017). Wywiad Chińskiej Republiki Ludowej – zarys struktur i metod działalności. *Studia Orientalne*, 2(12), s. 35-58.
- Biuro Zarządzania Kryzysowego, <https://www.gov.pl/web/infrastruktura/biuro-zarzadzania-kryzysowego-bzk> (dostęp: 30.03.2022).
- Boć, J., red. (2013). *Nauka administracji*. Wrocław: Kolonia Limited.
- Bogusz, M., Jakóbski, J. (2018). *Mniej państwa, więcej partii. Milowy krok w procesie przebudowy ChRL*. Ośrodek Studiów Wschodnich im. Marka Karpia, <https://www.osw.waw.pl/pl/publikacje/komentarze-osw/2018-04-18/mniej-panstwa-wiecej-partii-milowy-krok-w-procesie-przebudowy> (dostęp: 30.03.2022).
- China News, <https://www.china.org.cn> (dostęp: 30.03.2022).

- Dejak, M. (2018). *Wzory aktów administracyjnych*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Departament Mieszkalnictwa, <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologia/departament-mieszkalnictwa> (dostęp: 30.03.2022).
- Embassy of the People's Republic of China in the Republic of Poland. *Mity – głoszone przez Stany Zjednoczone i związane z epidemią koronawirusa i Chinami, oraz obalające je fakty*, https://www.chinaembassy.org/pol/z/FNCV/202005/t20200512_2370554.htm (dostęp: 30.03.2022).
- Embassy of the People's Republic of China in the Republic of Poland (2004). *Informacja o Współpracy Naukowo-Technicznej między Chinami a Polską*, https://www.chinaembassy.org/pol/ywsz/kjhz/scitechco/200406/t20040609_2482402.htm (dostęp: 30.03.2022).
- Gacek, Ł. (2015). *Zielona energia w Chinach*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Global Security. *Ministry of State Security of the People's Republic of China*, <https://www.globalsecurity.org/intell/world/china/mss.htm> (dostęp: 30.03.2022).
- Główny Urząd Statystyczny. *Urzędy statystyczne innych państw*, <https://stat.gov.pl/linki/urzed-y-statystyczne-innych-panstw-4696/> (dostęp: 30.03.2022).
- Grzybek, J. (2016). The civil law term 机关 jīguān in translation into English, German and Polish. *Comparative Linguistics*, 20, s. 53-66.
- Hadryan, M. (2015). *Demokratyzacja języka urzędowego. Współczesne tendencje polityki językowej w Szwecji i w Polsce*. Poznań: WN Contact.
- Jakóbiec, W., Rowiński, J. (2006). *System konstytucyjny Chińskiej Republiki Ludowej*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Kierzkowska, D. (2002). *Tłumaczenie prawnicze*. Warszawa: Translegis.
- Kodeks Zawodowy Tłumacza Przysięgłego*, <https://tepis.org.pl/kodeks-tlumacza-przysieglego/> (dostęp: 30.03.2022).
- Kombatant*. Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/kombatant.html> (dostęp: 30.03.2022).
- Komisja Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Rzeczypospolitej Polskiej (2006). *Nazewnictwo geograficzne świata. Z. 9. Azja Wschodnia*. Warszawa.
- Komisja Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Rzeczypospolitej Polskiej. *Zasady latynizacji z języków posługujących się nielacińskimi systemami zapisu*, <https://ksng.gugik.gov.pl/latynizacja.php> (dostęp: 30.03.2022).
- Konstytucja Chińskiej Republiki Ludowej – 中华人民共和国宪法 *Zhonghua Renmin Gongheguo Xianfa*, https://www.gov.cn/guoqing/2018-03/22/content_5276318.htm (dostęp: 30.03.2022).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970780483/U/D19970483Lj.pdf> (dostęp: 30.03.2022).

- Kubacki, A. (2006). W sprawie terminologii organów samorządowych i nazw województw w języku niemieckim. Przyczynek krytyczny do stanowiska konwentu marszałków RP. *Lingua Legis*, 14, s. 38-44.
- Kubacki, A. (2013). Teksty paralelne jako narzędzie pomocnicze przy sporządzaniu tłumaczeń (specjalistycznych). *Comparative Legilinguistics*, 13, s. 145-157.
- Lista biur w Ministerstwie Spraw Zagranicznych ChRL, https://www.fmprc.gov.cn/web/wjb_673085/zzjg_673183/ (dostęp: 30.03.2022).
- Lizisowa, M.T. (2013). Lingwistyczne aspekty konkretyzacji języka w pismach urzędowych. W: J. Pietrzak (red.). *Język urzędowy przyjazny obywatelom. I Kongres Języka Urzędowego* (s. 49-65). Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Lizisowa, M.T. (2018). *Komunikacyjna teoria języka prawnego*. Poznań: WN Contact.
- Łucki, Z. *Proszę... nie mówmy „technologia” na technikę!*, https://www.cri.agh.edu.pl/bip/63/11_63.htm?fbclid=IwAR3ZE_KpnThiezvubVNavLF5oNHilw7u0dSvE6jMCo5vY1FcRdCHF_0ctI (dostęp: 30.03.2022).
- Malinowska, E. (2016). Dyskurs urzędowy we współczesnej polskiej przestrzeni publicznej. W: A. Charciarek, A. Zych (red.). *Dyskurs w aspekcie porównawczym* (s. 134-149). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- MDBG Chinese Dictionary, <https://www.mdbg.net> (dostęp: 30.03.2022).
- Mencel, M. (2016). System bezpieczeństwa publicznego Chińskiej Republiki Ludowej: koncepcje bezpieczeństwa państwa i strategiczna rola Komunistycznej Partii Chin. W: Z. Trejnis (red.). *Przegląd nauk o obronności* (s. 132-167). Warszawa: Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego.
- Ministerstwo Cyfryzacji, <https://mc.bip.gov.pl/o-ministerstwie-cyfryzacji-2015-2020/> (dostęp: 30.03.2022).
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej (2016). *Wizyta delegacji z Chińskiej Republiki Ludowej*, <https://www.gov.pl/web/rodzina/wizyta-delegacji-z-chinskiej-republiki-ludowej> (dostęp: 30.03.2022).
- Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi. *Wizyta w Chinach*, <https://www.gov.pl/web/rolnictwo/wizyta-w-chinach> (dostęp: 30.03.2022).
- Ministerstwo Zasobów Wodnych ChRL – 中华人民共和国水利部 *Zhonghua Renmin Gongheguo Shuili Bu*, <https://mwr.gov.cn/> (dostęp: 30.03.2022).
- Ministry of Agriculture and Rural Affairs of the PRC, <https://english.moa.gov.cn/> (dostęp: 30.03.2022).
- Ministry of Housing and Urban-Rural Development of the PRC, https://english.www.gov.cn/state_council/2014/09/09/content_281474986284089.htm (dostęp: 30.03.2022).
- Ministry of Human Resources and Social Security of the PRC, https://english.www.gov.cn/state_council/2014/09/09/content_281474986284102.htm (dostęp: 30.03.2022).
- Ministry of Industry and Information Technology of the PRC, https://english.www.gov.cn/state_council/2014/08/23/content_281474983035940.htm (dostęp: 30.03.2022).

- Ministry of Science and Technology of the PRC, <https://en.most.gov.cn/> (dostęp: 30.03.2022).
- National Bureau of Statistics of China, <https://www.stats.gov.cn/english/> (dostęp: 30.03.2022).
- National Health Commission, <https://en.nhc.gov.cn/> (dostęp: 30.03.2022).
- Nord, Ch. (2009). Wprowadzenie do tłumaczenia funkcjonalnego. W: P. Bukowski, M. Heydel (red.). *Współczesne teorie przekładu. Antologia* (s. 175-177). Kraków: Znak.
- Państwowe Gospodarstwo Wodne „Wody Polskie”, <https://www.wody.gov.pl/> (dostęp: 30.03.2022).
- Państwowy Urząd Statystyczny Chin. *Wzrost gospodarczy Chin podstawą do rozwoju opartego na innowacjach*. Polish.cri, <https://polish.cri.cn/1364/2019/07/03/22s144076.htm> (dostęp: 30.03.2022).
- Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS (2019).
- Pożaroszczyk, D. (2017). Wywiad Chińskiej Republiki Ludowej – charakterystyka działalności i zagrożenia dla Polski. *Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego*, 16, s. 98-113.
- Praca i pobyt w Chinach*. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/chiny/praca-i-pobyt> (dostęp: 30.03.2022).
- Przychodniak, M. (2017). *Internet jako narzędzie polityki Chińskiej Republiki Ludowej*. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, https://pism.pl/publikacje/Internet_jako_narz_dzie_polityki_Chi_skiej_Republiki_Ludowej (dostęp: 30.03.2022).
- Rada Języka Polskiego. *Poprawne używanie terminu „technologia” – Komunikat Zespołu Terminologii Informatycznej RJP Nr 1/2021 z 16 czerwca 2021 roku*, https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2039:poprawne-uzywanie-terminu-technologia&catid=56&Itemid=61 (dostęp: 30.03.2022).
- Rui, Z. (2019). *China releases new translation standards, specifications*. China.org, https://www.china.org.cn/arts/2019-11/09/content_75391341.htm (dostęp: 30.03.2022).
- Sarek, Ł. (2018). *Polsko-chińskie stosunki gospodarcze w 2017 r. w ujęciu porównawczym*. Ośrodek Badań Azji, Centrum Badań nad Bezpieczeństwem Akademii Sztuki Wojennej, https://www.wojsko-polskie.pl/aszwoj/u/06/fd/06fdf7e8-f479-457a-8fab-b0e8460b398c/2018-07_polsko-chinskie_stosunki_gospodarcze_w_2017_r_w_ujeciu_porownawczym.pdf (dostęp: 30.03.2022).
- Sarek, Ł. (2020). Automatyzacja chińskiego sektora produkcyjnego. *Biuletyn Ośrodka Badań Azji*, 39, s. 33-42.
- The Ministry of Public Security of the People’s Republic of China, https://english.www.gov.cn/state_council/2014/09/09/content_281474986284154.htm (dostęp: 30.03.2022).
- The People’s Bank of China, <https://www.pbc.gov.cn/en/3688006/index.html> (dostęp: 30.03.2022).
- The State Council of the People’s Republic of China, <https://english.www.gov.cn/> (dostęp: 30.03.2022).

- Urząd do spraw Kombatantów i Osób Represjonowanych, <https://kombatanci.gov.pl/pl/> (dostęp: 30.03.2022).
- Ustawa o kombatantach oraz niektórych osobach będących ofiarami represji wojennych i okresu powojennego, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910170075> (dostęp: 30.03.2022).
- Weteran*. Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/weteran;2579751.html> (dostęp: 30.03.2022).
- Wu, L., Dargas, M. (2012). *Konstytucja Chińskiej Republiki Ludowej*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

Rozdział 16

Koronawirus w Sejmie – jak posłowie mówili o pandemii?

Zuzanna Przybysz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Beata Wójtowicz

Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 wywołała poruszenie na całym świecie, czego odzwierciedlenie można zaobserwować nie tylko w działaniach rządów czy organizacji zdrowia, ale także w języku. Pandemia wpłynęła na wszystkie możliwe aspekty naszego życia, a potrzeba komunikowania się w nowej rzeczywistości wywołała potrzebę przystosowania języka do zmieniających się realiów. Zmiany te można obserwować w języku mediów, polityki, a także w mowie i piśmie społeczeństwa. Od marca 2020 roku cały świat ogarnięty został paniką, która narastała, by później stopniowo maleć. Co zrozumiałe, zagrożenie, jakie stanowił nowy wirus, o którym początkowo nic nie było wiadomo, od samego początku wzbudzało strach i panikę. Jednak duży wpływ na reakcje i zachowanie społeczeństwa miały też komunikaty przekazywane przez rządzących, jak i rozmowy toczące się w Sejmie i Senacie.

W marcu 2020 roku Światowa Organizacja Zdrowia uznała, że epidemia koronawirusa osiągnęła poziom, który należy określić mianem pandemii. W Polsce wprowadzono wtedy stan zagrożenia epidemicznego, który następnie zmieniono na stan epidemii (Ministerstwo Zdrowia, 2020). Takie słowa, jak *epidemia* czy *kwarantanna*, były w języku polskim znane od dawna, jednak nowa sytuacja sprawiła, że leksemy te wykazywały w tym okresie dużo większą frekwencję, a tym samym, będąc w powszechnym użyciu, stanowiły ważną część języka.

Język nie tylko reaguje na rzeczywistość, ale także ją kreuje. Sposób mówienia czy dobór słów determinują naszą ocenę zdarzeń. Odpowiednio skonstruowany przekaz rządu może zatem wpłynąć na postrzeganie przez społeczność sytuacji epidemiologicznej i wywoływać w niej poczucie zagrożenia. Na podstawie analizy wypowiedzi polityków w mediach i w Sejmie można zauważyć, że odwoływali się oni do poczucia zagrożenia i stosują retorykę strachu. Z retoryką strachu wiąże się pojęcie paniki moralnej, definiowaną jako sytuację, w której „[...] stany, wydarzenia, osoby lub grupy osób, [które] zaczynają być określane jako zagrożenie dla wartości i interesów społecznych; ich charakter jest przedmiotem stylizacji i stereotypizacji przez media; redaktorzy, kaznodzieje, politycy i inne prawomyślne jednostki wnoszą moralne barykady; eksperci ciesząc się społeczną akredytacją wygłaszają swoje diagnozy i wypisują recepty” (Cohen, 1972: 9 – tłumaczenie za: Frach, 2021: 8). W dyskursie strachu centralną cechą symbolicznego strachu stanowią zagrożenie i ryzyko, a narracjom tym często towarzyszy swoisty lek, który przybiera postać nowej polityki lub prawa (Frach, 2021: 8). Tym „lekiem” w kontekście pandemii koronawirusa były wprowadzane obostrzenia i tak zwany *lockdown*, który miał zagrożenie najpierw osłabić, a następnie usunąć całkowicie.

Celem niniejszego rozdziału jest weryfikacja hipotezy badawczej, wedle której w polskim dyskursie politycznym dominowały retoryka strachu i odwoływanie się do poczucia zagrożenia. W tym celu badaniu poddane zostały wypowiedzi polityków w Sejmie i Senacie RP na temat pandemii koronawirusa w latach 2020-2021, przekazane przez Korpus Dyskursu Parlamentarnego (b.r.). Poprzez analizę konkordancji opisano konteksty użycia leksemu *koronawirus* w interesującym nas okresie.

Źródło danych i metodologia badań

Za źródło badań nad polskim dyskursem politycznym w czasie pandemii COVID-19 posłużyły teksty Korpusu Dyskursu Parlamentarnego – KDP (b.r.; Ogrodniczuk, 2018). KDP jest specjalistycznym źródłem, zbiorem dokumentów Parlamentu RP z lat 1919-2022 o wielkości ponad 800 milionów segmentów, które oferuje dostęp do języka polskich parlamentarzystów. Na korpus składają się autentyczne wypowiedzi parlamentarzystów. Są to stenogramy z posiedzeń plenarnych Sejmu i Senatu RP, zapisy interpelacji i zapytań poselskich oraz sprawozdania z posiedzeń sejmowych i senackich komisji.

Struktura korpusu odpowiada tekstom, które zostały pozyskane z Biblioteki Sejmowej RP. Poza tym korpus jest stale uaktualniany o teksty nowe, pochodzą-

ce z bieżących posiedzeń Sejmu i Senatu, oferując dostęp do współczesnego dyskursu. Dostępne dane pochodzą nie tylko z różnych okresów historycznych i politycznych, ale także technologicznych – na przestrzeni ostatniego wieku były zapisywane i udostępniane w różnych formatach. Struktura czasowa Korpusu kształtuje się następująco:

1919-1922 – Sejm Ustawodawczy – 0,90%

1922-1939:

– I-V Kadencja Sejmu II RP – 1,87%

– I-V Kadencja Senatu II RP – 0,60%

1943-47 – Krajowa Rada Narodowa – 0,03%

1947-52 – Sejm Ustawodawczy – 0,30%

1952-91 – I-X Kadencja Sejmu PRL – 2,70%

1991-nadal:

– I-IX Kadencja Sejmu III RP – 20,60%

– Interpelacje Sejmowe – 25,50%

– Komisje Sejmowe – 38,30%

1989-nadal:

– I-X Kadencja Senatu III RP – 7,10%

– Komisje Senackie – 2,10%

Wszystkie teksty udostępnione są w postaci przetworzonej z anotacjami lingwistycznymi oraz w formie oryginalnych plików pdf. Zastosowany opis lingwistyczny jest zgodny ze standardem przyjętym w Narodowym Korpusie Języka Polskiego (Przepiórkowski, Bańko, Górski, Lewandowska-Tomaszczyk, 2012) i umożliwi zaawansowane wyszukiwanie tekstów w oparciu zarówno o metadane, jak i kryteria lingwistyczne.

Metadane pozwalają na zawężenie wyszukiwania do konkretnego okresu, roku, posiedzenia czy kadencji Sejmu i Senatu. Zastosowany opis lingwistyczny daje możliwość wyszukiwania segmentów tekstu w oparciu o kryteria morfoskładniowe czy poprzez nazwy własne. Segmentom, najczęściej odpowiadającym słowom, przypisane są znaczniki określające ich formę podstawową, klasę gramatyczną oraz odpowiednie wartości kategorii gramatycznych. Każdy ze znaczników może służyć za podstawę wyszukiwania. Ponadto teksty zostały oznaczone pod kątem nazw własnych, między innymi osób. Dzięki temu możemy na przykład wyszukać wypowiedzi konkretnego mówcy.

Na potrzeby badań nad dyskursem politycznym w czasie pandemii COVID-19 wykorzystany został dostęp zdalny do KDP poprzez wyszukiwarkę MTAS (Korpus Dyskursu Parlamentarnego, b.r.), który pozwala na przeszukiwanie wszystkich tekstów dostępnych w korpusie, a także wykresy frekwencyjne – n-gramy

z wystąpień sejmowych (N-gramy z wystąpień sejmowych, b.r.), które umożliwiają śledzenie trendów występowania słów na przestrzeni lat.

W badaniu analizie poddane zostały konteksty wystąpień takich leksemów, jak *koronawirus*, *COVID*, *pandemia* i *epidemia*. Możliwość wyszukiwania fleksyjnego w korpusie ułatwiła dotarcie do wszystkich wariantów fleksyjnych zadanej formy podstawowej. Analiza wystąpień haseł w kontekście pozwoliła na sformułowanie wniosków o weryfikacji następująco sformułowanej hipotezy badawczej: w dyskursie politycznym dominowały retoryka strachu i odwoływanie się do poczucia zagrożenia.

Ponadto, w celu prześledzenia potencjalnych zmian nacechowania przekazu w dyskursie politycznym w różnych okresach czasu trwania pandemii, porównano wystąpienia leksemu *koronawirus* w dwóch okresach – od 1 do 31 marca 2020 roku oraz analogicznie w okresie od 1 do 31 marca 2021 roku.

Frekwencja występowania leksemów związanych z pandemią koronawirusa COVID-19 w dyskursie parlamentarnym

Wraz z pandemią pojawiła się potrzeba opisanie nowej rzeczywistości. Do użycia weszły nowe leksemy, na przykład *koronawirus*, powstały liczne neologizmy typu *koronomowa*, stare wyrazy zyskały nowe znaczenia lub poszerzyły konteksty użycia, na przykład *zdalny*, a także zmieniła się częstotliwość ich występowania. Takie słowa jak *epidemia* czy *pandemia* były w języku polskim znane od dawna, jednak częstość ich użycia zwiększyła się drastycznie w ciągu ostatnich dwóch lat, sytuując je wśród kilkuset najczęściej używanych określeń. Na początku analizy przedstawimy statystyki występowania leksemów *koronawirus*, *COVID*, *pandemia* i *epidemia* w tekstach Korpusu Dyskursu Parlamentarnego (b.r.).

Koronawirus

Na podstawie statystyk Korpusu Dyskursu Parlamentarnego można stwierdzić, że leksem *koronawirus* nie był obecny w mowie polityków aż do 2020 roku. Pojawienie się go w języku parlamentarnym wiąże się zatem bezpośrednio z pojawieniem się na świecie wirusa SARS-CoV-2.



Rysunek 16.1. Statystyka występowania leksemu *koronawirus* w materiale badawczym

Źródło: Korpus Dyskursu Parlamentarnego (b.r.).

W 2020 roku *koronawirus* pojawił się 3164 razy, a w 2021 roku – 780 razy, co łącznie daje 3944 wystąpienia. Trudno ocenić, z czego wynika ten spadek występowania leksemu. Być może to efekt częstszego używania w drugim roku pandemii słowa *COVID*.

COVID

Leksem *COVID*, tak jak *koronawirus*, nie pojawił się w dyskursie parlamentarnym aż do 2020 roku.



Rysunek 16.2. Statystyka występowania leksemu *COVID* w analizowanym materiale badawczym

Źródło: Korpus Dyskursu Parlamentarnego (b.r.).

W 2020 roku pojawił się 517 razy, a w 2021 roku – 807, co łącznie wynosi 1324 razy. Wzrost występowania tego leksemu w 2021 roku wynika prawdopodobnie z wprowadzenia tak zwanych paszportów covidowych, ustaw covidowych, które często pojawiały się w wypowiedziach parlamentarzystów. Z tego powodu leksem *COVID* pojawia się częściej w formie przymiotnikowej niż w formie rzeczownikowej.

Pandemia

Statystyki Korpusu Dyskursu Parlamentarnego pokazują, że leksem *pandemia* pojawiał się w parlamencie polskim już od 2006 roku, jednak było to jedynie kilka wystąpień rocznie.



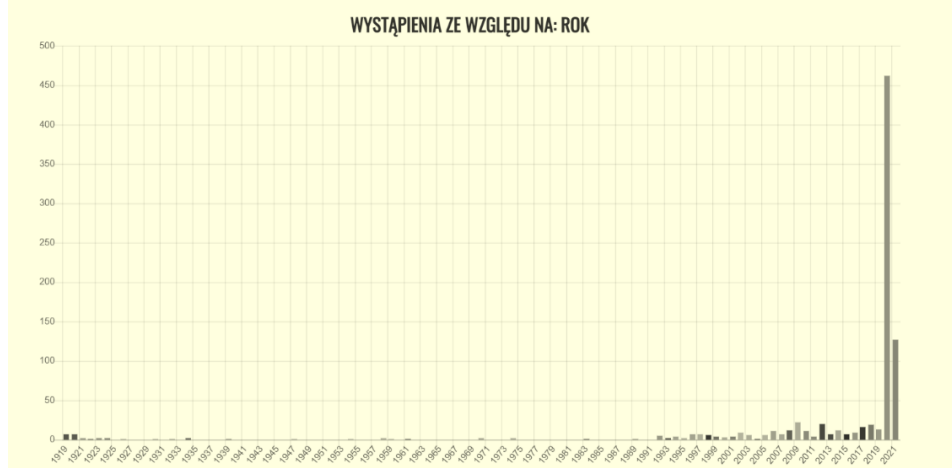
Rysunek 16.3. Statystyka występowania leksemu *pandemia* w materiale badawczym

Źródło: Korpus Dyskursu Parlamentarnego (b.r.).

W roku 2006 było to zaledwie pięć wystąpień związanych z pojawieniem się wirusa ptasiej grypy; w roku 2009 – osiem, gdy w Polsce ujawniła się świńska grypa. Duży wzrost nastąpił w roku 2020 w związku z pandemią COVID-19; było to 506 wystąpień, w roku 2021 – 625 wystąpień.

Epidemia

Inaczej rysuje się sytuacja leksemu *epidemia* – pierwsze wystąpienia korpus odnotowuje już w 1919 roku, jednak na przestrzeni 100 lat (1919-2019) liczba wystąpień w każdym roku nie przekracza 22.



Rysunek 16.4. Statystyka wystąpień leksemu *epidemia* w materiale badawczym

Źródło: Korpus Dyskursu Parlamentarnego (b.r.).

W 2020 roku nastąpił znaczny wzrost występowania tego wyrazu – pojawił się w dyskursie parlamentarnym 462 razy, by w kolejnym roku zmaleć do 127 razy. Rok 2020 to początkowa faza pandemii, dopiero 11 marca 2020 roku Światowa Organizacja Zdrowia określiła sytuację mianem pandemii COVID-19 (Ziółek, 2021), musiało więc minąć trochę czasu, by użytkownicy języka „przejęli” leksem *pandemia* na rzecz *epidemia*, co widoczne jest na załączonych wykresach na rysunkach 16.3 i 16.4.

Retoryka strachu w dyskursie parlamentarnym dotyczącym pandemii koronawirusa COVID-19

Niniejsza analiza retoryki strachu w dyskursie parlamentarnym opiera się na kontekstach występowania leksemu *koronawirus*, który stał się niemalże nazwą własną dla wirusa wywołującego chorobę COVID-19 (Szczyżek, b.r.: 18). Drugim leksemem brany pod uwagę był *COVID*, który jednak pojawiał się w dyskursie parlamentarnym przede wszystkim w wersji przymiotnikowej w połączeniach typu: *paszport covidowy*, *szpital covidowy*, *ustawa covidowa* czy *sytuacja covidowa*. Analiza kontekstów jego użycia nie przyniosła oczekiwanych rezultatów.

Warto wspomnieć też o samej etymologii terminu *koronawirus*. Pochodzi on z łaciny (*coronaviridae*) i odnosi się do całej grupy *koronawirusów*, jednak obecnie wykorzystywany jest w zawężonym znaczeniu – odnosi się tylko do wirusa SARS-CoV-2, czyli koronawirusa wywołującego ciężki ostry zespół oddechowy 2 (ang. *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*) (Ziółek, 2021).

Wyrazy należące do pola semantycznego leksemu *wojna*

Wyrazy należące do pola semantycznego leksemu *wojna* są obecne w wielu dziedzinach, jedną z nich jest sport. Metaforyka wojenna szczególnie często pojawia się w sprawozdaniach sportowych, co wiąże się z rywalizacją i zrytualizowaną agresją (Miodek, 2015: 11). W języku polityki również nie brakuje agresji słownej i rywalizacji.

W dyskursie parlamentarnym przeważają pojęcia wzbudzające negatywne skojarzenia, takie jak: *wojna*, *walka*, *agresja* (Balczyńska-Kosman, 2013: 150), nie dziwi więc korzystanie z tych samych pojęć w sytuacji wyjątkowej, wzbudzającej strach i niepewność, jaką z pewnością jest pandemia koronawirusa. Analiza wystąpień parlamentarnych tego okresu potwierdziła, że trudna sytuacja, z którą musieli zmierzyć się politycy, spowodowała zintensyfikowanie użycia wyrazów należących do pola semantycznego *wojna*, jak *walka*, *atak* czy *ofiara*.

Potwierdza to również analiza orędzia Emmanuela Macrona, dokonana przez Sylwię Frach, dotycząca rozprzestrzeniania się wirusa COVID-19 na świecie. Frach (2021: 12-13) wykazała, że prezydent Francji w swoim przemówieniu posługiwał się retoryką strachu, a w tym również korzystał z wyrazów, które należą do pola semantycznego *wojna*. Z tego powodu zostało ono nazwane orędziem wojennym.

Walka, walczyć

Analizę rozpocząć warto od wyrazów, które w połączeniu z leksemem *koronawirus* występowały najczęściej w zakresie analizowanego pola semantycznego *wojna*. Leksem ten z formami wyrazów *walka* i *walczyć* pojawił się łącznie 395 razy, co stanowi 10% wszystkich wystąpień form leksemu *koronawirus*. Pojawił się w takich wypowiedziach jak na przykład:

1. „W Sejmie leży projekt ustawy, który gwarantuje wszystkim lekarzom, pielęgniarkom, osobom, które *walczą z koronawirusem*, cotygodniowe testy”. Poseł Borys Budka, 3 kwietnia 2020 roku.
2. „Od kilku miesięcy *walczymy z pandemią koronawirusa*, tysiące ludzi straciło pracę”. Poseł Wanda Nowicka, 4 czerwca 2020 roku.

3. „Bo bez uczestnictwa społeczeństwa *walka z koronawirusem*, co wszyscy wiemy, jest niemożliwa”. Senator Beata Małecka-Libera, 26 listopada 2020 roku.
4. „W razie potrzeb, w razie próśb o wsparcie rząd polski jest gotowy do wspólnej *walki z pandemią koronawirusa*”. Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Spraw Zagranicznych Marcin Przydacz, 21 stycznia 2021 roku.
5. „[...] wojsko zaangażowało się w działania *ze zwalczaniem pandemii koronawirusa* jeszcze przed pojawieniem się pierwszego przypadku na terenie Rzeczypospolitej Polskiej”. Sekretarz Stanu w Ministerstwie Obrony Narodowej Wojciech Skurkiewicz, 23 marca 2021 roku.
6. „Dowodem tego była wreszcie zgoda na uruchomienie tych środków, które zostały przyznane krajom członkowskim, także Polsce, w ramach funduszy strukturalnych na pierwsze zderzenie, *walkę z epidemią koronawirusa*”. Senator Bogdan Klich, 29 października 2021 roku.

W wypowiedziach często pojawia się rzeczownik *walka* (z *koronawirusem*), gerundium *zwalczanie* (*pandemii koronawirusa*), jak i czasownik *walczyć* (z *koronawirusem*). Ponadto występuje też liczba mnoga *walczymy* (z *koronawirusem*). Zastosowanie pierwszej osoby liczby mnogiej to także celowy zabieg, który odwoływał się do poczucia współodpowiedzialności za przebieg pandemii nie tylko wśród obywateli, ale także polityków. Używanie liczby mnogiej miało na celu pokazanie, że to od każdego człowieka zależy, jak długo pandemia będzie trwać i z jakimi jej skutkami mamy się mierzyć.

Atakować

Kolejnym leksemem, który należy do pola semantycznego *wojna*, jest *atakować*. Charakteryzuje go nacechowanie negatywne i kojarzenie się bezpośrednio z zagrożeniem i agresją (Słowosieć, b.r.). W przywołanych przykładach widać, że *koronawirus zaatakował*, zatem nie tylko pojawiło się połączenie leksemu *koronawirus* z czasownikiem *atakować*, ale jednocześnie doszło do antropomorfizacji wirusa. Taki zabieg miał na celu ukazanie „przeciwnika” jako realnego zagrożenia, którego należy się bać i nie warto go lekceważyć. Konteksty, w jakich występowało to połączenie, zobrazują przykłady:

1. „No, dzisiaj *nas zaatakował koronawirus* i dzisiaj będziemy próbowali sobie z nim poradzić”. Senator Wadim Tyszkiewicz, 26 lutego 2020 roku.
2. „A rozpoznanie jest takie, że *koronawirus zaatakował nas* nie tylko biologicznie – są poszkodowani pacjenci, są całe rodziny, które są dzisiaj przerażone, są pracownicy ochrony zdrowia, którzy każdego dnia walczą o zdrowie i życie – ale także *zaatakował polską gospodarkę*”. Poseł Władysław Kosiniak-Kamysz, 27 marca 2020 roku.

3. „Proszę zobaczyć, że w ostatnim czasie, jeżeli chodzi o koronakryzys, *koronawirus zaatakował* na tyle poważnie, że wyłączone zostały wszelkie jednostki turystyczne, jeżeli chodzi przynajmniej o hotele, które miały dostać dofinansowania, z których miało skorzystać ponad 6 mln dzieciaków”. Poseł Norbert Kaczmarczyk, 28 maja 2021 roku.

Ostatni przykład jest ciekawy nie tylko poprzez zastosowaną retorykę strachu, ale również przez neologizm *koronakryzys*, który pojawił się w wypowiedzi posła Norberta Kaczmarczyka. Zaklasyfikować można go jako zrost, ponieważ składa się z dwóch wyrazów: *korona* i *kryzys*. Takich nowych wyrazów pojawiło się bardzo dużo w związku z pandemią COVID-19, nie tylko w dyskursie parlamentarnym, ale przede wszystkim w mowie potocznej. Nie jest to jednak przedmiotem tej pracy, a jedynie zasygnalizowaniem takiego zjawiska językowego.

Wojna

Leksem *wojna* odnosi się bezpośrednio do konfliktu zbrojnego, zatem użycie wyrażenia *wojna z koronawirusem* napędza strach, ponieważ *wojna* kojarzy się negatywnie, z dużym i realnym zagrożeniem, któremu trzeba stawić czoła, a przede wszystkim z zagrożeniem militarnym. Takie połączenie korpus odnotowuje tylko pięć razy, jednak sam fakt użycia go przez polityków w swoich wypowiedziach świadczy o tym, że stosowanie retoryki strachu pojawiało się z użyciem wielu leksemów, niekoniecznie wszystkich z tą samą częstością. Oto przykłady *wojny z koronawirusem*:

1. „[...] myślę, że dla nas, dla lekarzy jest to dylemat nie do zaakceptowania, ale niestety lekarze w tych państwach stali przed takim dylematem, pokazuje, że myśmy się przygotowali na *wojnę z koronawirusem*”. Komisja Zdrowia, 26 maja 2020 roku.
2. „Bo dzisiaj mamy *wojnę z koronawirusem*”. Poseł Bartosz Kownacki, 4 listopada 2020 roku.
3. „Bo jeszcze raz chcę podkreślić: dzisiaj mamy *wojnę z koronawirusem*, nie z żadnym najeźdźcą zewnętrznym, tylko *wojnę z koronawirusem*, i być może warto środki przekazać przede wszystkim właśnie na walkę z pandemią, a nie na kupowanie czołgów, samolotów, armat i pistoletów, bo to dzisiaj nam do niczego nie jest potrzebne”. Poseł Dariusz Wieczorek, 22 października 2020 roku.
4. „To nie jest tak, proszę państwa, że na pierwszej linii frontu, bo mamy *wojnę z koronawirusem*... *Koronawirus zabija* wszystkich bez względu na opcje polityczne, na wiek, płeć, przekonania i religię”. Poseł Czesław Hoc, 16 grudnia 2021 roku.

Szczególnie interesujący jest przykład 4, ponieważ *wojna z koronawirusem* pojawia się aż dwa razy w jednym zdaniu. Takie powtórzenie ma na celu wzmocnienie przekazu, a co za tym idzie – wzmocnienie poczucia zagrożenia i strachu w odbiorcy. Ponadto w tym samym przykładzie pojawia się także *walka z pandemią*, zatem można stwierdzić, że wypowiedź posła Wieczorka jest nasycona retoryką strachu.

Z kolei w ostatnim przykładzie, poza *wojną z koronawirusem*, występuje także stwierdzenie, że *koronawirus zabija*. Po raz kolejny pojawia się antropomorfizacja wirusa, a ponadto czasownik *zabijać* ma negatywne konotacje i nacechowanie emocjonalne, więc tym bardziej wzbudza strach u odbiorców.

Ofiara

Pierwsza definicja leksemu *ofiara*, która pojawia się w Słowsieci, brzmi: „osoba, która straciła życie w wyniku jakiegoś nieprzewidywalnego zdarzenia” (Słowsieć, b.r.); ma nacechowanie negatywne i kojarzy się ze smutkiem. Konteksty, w jakich występuje *ofiara koronawirusa*, wskazują, że leksem został użyty właśnie w tym znaczeniu, a więc podkreśla nieprzewidywalność choroby, a także jej śmiertelność. Korzystanie z wyrazu *ofiara* do nazywania osób, które straciły życie w wyniku zachorowania na koronawirusa, jest elementem retoryki strachu. *Ofiara* bezpośrednio kojarzy się ze śmiercią, a więc z czymś, czego ludzie prawdopodobnie najbardziej się boją. Użycie leksemu w przytoczonym znaczeniu obrazują przykłady:

1. „Nie zauważacie, że w Polsce mamy tysiąc *ofiar koronawirusa*. To jest o tysiąc za dużo. Każdej ofiary szkoda. Ubolewamy i składamy kondolencje rodzinom wszystkich ofiar”. Poseł Przemysław Czarnek, 4 czerwca 2020 roku.
2. „Troje nauczycieli – 31, 44 i 55 lat – zmarło na koronawirusa. To *ofiary* tego systemu. *Ofiary* tego, że jednak w szkole *koronawirus* jest”. Poseł Katarzyna Lubnauer, 26 października 2020 roku.
3. „Te 12 tysięcy zgonów to są zgony, ukryte *ofiary epidemii*”. Poseł Monika Rosa, 19 listopada 2020 roku.

Wróg

Ostatni leksem uwzględniony w niniejszych rozważaniach, który należy do pola semantycznego *wojna*, to *wróg*. Każda definicja tego wyrazu jest negatywna, jedno ze znaczeń bezpośrednio odnosi się do *wojny* – ‘ktoś, z kim trzeba się zmierzyć, kogo/co trzeba zwalczyć, pokonać, ktoś lub coś, z czym się walczy, bije, zwłaszcza nieprzyjaciel polityczno-geograficzny (wrogie wojsko, państwo)’ (Słowsieć, b.r.). Leksem ten więc odwołuje się do retoryki strachu, straszącej odwołaniami wojennymi.

1. „Jak mówiłam wcześniej, na posiedzeniu plenarnym, wirus jest apolityczny i powinien taki zostać, to jest *nasz wspólny wróg* i myślę, że stoczmy tę walkę racjonalnie i tak, jak to powinno być...” Senator Agnieszka Gorgoń-Komor, 11 marca 2020 roku.
2. „*Wróg jest jeden*, ten wróg to dzisiaj grożący Polsce *koronawirus*”. Poseł Krzysztof Paszyk, 20 października 2020 roku.
3. „*Dzisiaj wrogiem jest epidemia i koronawirus*, a nie jakiś wróg zewnętrzny, przeciwko któremu trzeba się zbroić”. Poseł Dariusz Klimczak, 15 grudnia 2020 roku.

Antropomorfizacja wirusa

Antropomorfizacja „polega na nadaniu cech ludzkich przedmiotom nieożywionym, zwierzętom, zjawiskom przyrody lub pojęciom abstrakcyjnym” (Żmigrodzki, red., b.r.). W omawianych przykładach również pojawiał się zabieg antropomorfizowania wirusa, co pokazuje, że politycy często z niego korzystają.

Zabieg antropomorfizacji koronawirusa ma na celu przedstawienie go jako realnego zagrożenia, którego należy się bać. Wirus obdarzony jest cechami ludzkimi, ale również złą wolą. Niesie szkody, które potrafi spowodować człowiek. Przywołane przykłady pokazują, że koronawirus *stoi, zagrozi, zachowuje się, pędzi, nie ma, nie zna, jest przeciwnikiem*. Wszystkie te czynności przysługują ludziom, a w wypowiedziach parlamentarnych zostały przypisane wirusowi. Wszystko, co ludzkie, wydaje się bardziej prawdziwe i bliższe człowiekowi, co wzmacnia poczucie strachu, a co za tym idzie – podporządkowanie się wprowadzanym obostrzeniom i przepisom.

1. „A co najważniejsze i najistotniejsze to jest to, że kiedy *u naszych progów stoi koronawirus*, wirus, na którego nie ma szczepienia, wirus, który, gdy zagrozi, wymaga bardzo sprawnie działających służb, które, jak słyszeliśmy to w tej sali, działają bardzo dobrze...”. Senator Alicja Chybicka, 28 stycznia 2020 roku.
2. „Nowy koronawirus SARS-CoV-2, wywołana nim choroba to *bardzo groźny przeciwnik*. Choroba, która stała się światową pandemią, zburzyła spokój społeczny, zatrzęsła światową gospodarką”. Poseł Teresa Wargocka, 29 kwietnia 2020 roku.
3. „[...] a przecież *koronawirus nie ma narodowości, nie zna granic*”. Poseł Katarzyna Kotuła, 29 kwietnia 2020 roku.
4. „Wszyscy wiemy, jak ten *koronawirus się zachowuje* w różnych państwach świata, co się stało w Chinach, tam, gdzie to się zaczęło, jak oni z tym walczą, jaki czas jest potrzebny na różne działania – obserwujemy to”. Senator Stanisław Gawłowski, 16 kwietnia 2020 roku.

5. „Tak że nie ma wątpliwości, że *koronawirus pędzi*”. Senator Alicja Chybicka, 12 października 2020 roku.
6. „Rzeczywiście jest wiele rozwiązań, które są modyfikowane i to jest naturalne, bo rzeczywiście to nie jest tak, że jest to sytuacja rozeznana całkowicie, bo my się uczymy nie tylko w Polsce, bo ten *koronawirus dotknął* cały świat”. Poseł Kazimierz Moskał, 18 grudnia 2021 roku.

Poczucie zagrożenia – leksem zagrożenie

Słowość podaje definicję leksemu *zagrożenie* jako sytuację lub stan zagrażający komuś, a jako najbliższe synonimy – *niebezpieczeństwo*, *groźba* (Słowość, b.r.). Posługiwanie się zatem tym wyrazem wzbudza poczucie zagrożenia, niepokoju u odbiorców, komunikuje, że społeczeństwu grozi niebezpieczeństwo, przed którymi powinni się bronić.

1. „Pod koniec stycznia cała Europa już wiedziała, że *koronawirus jest potwornym zagrożeniem*”. Poseł Michał Szczerba, 26 maja 2021 roku.
2. „Zgodnie z doniesieniami mediów pan minister otrzymał w styczniu informacje, że *zagrożenie koronawirusem* z Chin jest poważne i powinno się podjąć przygotowania związane z możliwym kryzysem wywołanym masowymi zakażeniami”. Poseł Barbara Nowacka, 2 czerwca 2020 roku.
3. „W czasie epidemii *koronawirusa zagrożeniu temu musiały stawić czoła* również polskie rodziny, kiedy to ze względów epidemicznych zamknięte zostały żłobki, przedszkola i szkoły, a rodzice musieli zaopiekować się swoimi dziećmi”. Poseł Arkadiusz Czartoryski, 23 lipca 2020 roku.

Retoryka strachu w liczbach

Na podstawie omówionych przykładów zaobserwować można, że retoryka strachu pojawiała się w dyskursie parlamentarnym z użyciem kilku leksemów. By sprawdzić słuszność hipotezy badawczej, czy retoryka strachu i odwoływanie się do poczucia zagrożenia dominowały, analizie poddany został trzymiesięczny okres z początku pandemii w roku 2020: 1 marca – 31 maja 2020 roku, a także analogiczny przedział w roku 2021 roku.

Analiza retoryki strachu w tym okresie została przeprowadzona na podstawie leksemu *koronawirus*, ponieważ, jak zostało wspomniane, *COVID* występuje głównie w *ustawach covidowych* i *paszportach covidowych*, prawie nie bierze udziału w tworzeniu retoryki strachu w wypowiedziach parlamentarnych.

W 2020 roku w 28% analizowanych wypowiedzi, w których występował leksem *koronawirus*, pojawiła się retoryka strachu, pozostałe 72% to wypowiedzi nacechowane neutralnie. Natomiast w 2021 roku w 17% wypowiedzi pojawiła się retoryka strachu, pozostałe wypowiedzi nacechowane są neutralnie.

Na tej podstawie zaobserwować można, że korzystanie z retoryki strachu pojawiała się często w dyskursie parlamentarnym w analizowanym okresie, ale nie dominowało. W roku 2020 wypowiedzi odwołujące się do poczucia zagrożenia występowały częściej niż w roku kolejnym, co prawdopodobnie wynika z początkowej fazy pandemii. W tamtym czasie wszyscy obawiali się nieznanego wirusa, władza korzystała z narracji strachu, by obywatele nie lekceważyli zagrożenia, dostosowywali się do wprowadzanych obostrzeń. W kolejnym roku znaczna część społeczeństwa już obawiała się koronawirusa, stosowanie retoryki strachu nie było zatem tak konieczne, jak na początku pandemii. Jednak politycy nie zrezygnowali z niej zupełnie, ponieważ zachorowania i śmiertelność wzrastały, a pojawiała się coraz więcej tak zwanych koronasceptyków, czyli osób, które podważały prawdziwość wirusa i sens wprowadzanych obostrzeń.

Podsumowanie

Postawiona przez nas hipoteza badawcza powstała z obserwacji języka, a także z badań w innych językach i krajach, jak choćby analizy orędzia Emmanuela Macrona dokonanej przez Sylwię Frach (2021: 7-19). Na podstawie przytoczonych danych statystycznych widać jednak, że hipoteza się nie potwierdziła. W dyskursie parlamentarnym retoryka strachu i odwoływanie się do poczucia zagrożenia pojawiały się często, jednak nie dominowały. To również jest ciekawą obserwacją, szczególnie omówiony spadek ich występowania w roku 2021 w porównaniu z rokiem poprzednim.

Pandemia COVID-19 znacząco wpłynęła na język społeczeństwa, mediów, ale także język dyskursu parlamentarnego, chociażby poprzez pojawienie się nowych połączeń wyrazowych, neologizmów, a także częstsze występowanie pojęć budzących negatywne skojarzenia, jak choćby omówione pole semantyczne wyrazu *wojna*. Pewne zjawiska były więc nowe, inne się zintensyfikowały. Język nigdy nie pozostaje obojętny na duże wydarzenia, które tak silnie wpływają na życie społeczeństwa jak pandemia.

Bibliografia

- Balczyńska-Kosman, A. (2013). Język dyskursu publicznego w polskim systemie politycznym. *Środkoeuropejskie Studia Polityczne*, 2, s. 143-154.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics: The creation of the mods and rocker*. Oxford: Martin Robertson.

- Frach, S. (2021). Retoryka strachu w czasie pandemii COVID-19. Przypadek Emmanuela Macrona. *Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne*, 70(2), s. 7-19.
- Korpus Dyskursu Parlamentarnego, https://kdp.nlp.ipipan.waw.pl/query_corpus/ (dostęp: 11.03.2022).
- Ministerstwo Zdrowia (2020). Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 roku w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii. Dz. U. 2020, poz. 491.
- Miodek, J. (2015). Wojna w języku. *Oblicza Komunikacji*, 8, s. 9-13.
- N-gramy z wystąpień sejmowych, <http://ngram.kdp.nlp.ipipan.waw.pl/> (dostęp: 11.03.2022).
- Ogrodniczuk, M. (2018). Polish parliamentary corpus. W: D. Fišer, M. Eskevich, F. de Jong (red.). *Proceedings of the LREC 2018 Workshop ParlaCLARIN: Creating and using parliamentary corpora* (s. 15-19). Paris: European Language Resources Association.
- Przepiórkowski, A., Bańko, M., Górski, R.L., Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2012). *Narodowy Korpus Języka Polskiego*. Warszawa: WN PWN.
- Słowosieć, <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/> (dostęp: 15.03.2022).
- Szczyszek, M. (w druku). *Epidemia koronawirusa w świetle danych językowych współczesnej polszczyzny*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Ziółek, M. (2021). *Koronawirus. Eksperti UAM o wirusie*. *Życie Uniwersyteckie*, <https://uniwersyteckie.pl/nauka/koronawirus-eksperti-uam-o-wirusie> (dostęp: 14.03.2022).
- Żmigrodzki, P., red. *Wielki Słownik Języka Polskiego*, <https://wsjp.pl/> (dostęp: 15.03.2022).

Spis rysunków

1.1. Schemat listu urzędowego.....	31
1.2. Schemat listu urzędowego – wersja alternatywna.....	32
4.1. Cele ogólne przedmiotu język obcy w branży odzieżowej.....	60
4.2. Stosunek liczby godzin języka obcego do innych przedmiotów zawodowych.....	61
4.3. Wybór języków obcych nowożytnych jako przedmiotów obowiązkowych.....	64
4.4. Narzędzia internetowe polecane w nauczaniu języków obcych zawodowych.....	67
5.1. Zrzut ekranu z filmu <i>Understanding English onboard ship</i> – wysłuchanie prostych, krótkich komend.....	78
5.2. Zrzut ekranu z filmu <i>Understanding English onboard ship</i> – czas w filmie przeznaczony na powtórzenie komend.....	78
5.3. Zrzut ekranu z filmu <i>Understanding English onboard ship</i> – powtarzanie komend dłuższych i bardziej skomplikowanych.....	79
6.1. Przykład wykresu kolumnowego z wartościami ujemnymi.....	84
6.2. Przykład wykresu kolumnowego grupowanego.....	85
6.3. Przykład wykresu kolumnowego skumulowanego.....	85
6.4. Przykład wykresu słupkowego z wartościami ujemnymi.....	86
6.5. Przykład wykresu słupkowego grupowanego.....	86
6.6. Przykład wykresu słupkowego skumulowanego.....	87
6.7. Przykład wykresu liniowego skumulowanego.....	88
6.8. Przykład wykresu liniowego.....	88
6.9. Przykład wykresu kołowego.....	89
6.10. Przykład wykresu kołowego z rozsuniętymi sektorami, tak zwanego wykresu tortowego.....	89
7.1. Struktura modułu kursu online LSP-TEOC.Pro.....	107
10.1. Zrzuty ekranu ze strony Kolegium Europejskiego w Natolinie.....	148
10.2. Strona 76 publikacji <i>Affaires étrangères. Français des relations internationales. B1-B2</i>	150
10.3. Strona 62 publikacji <i>Affaires étrangères. Français des relations internationales. B1-B2</i>	152

12.1. Wybrane produkty oraz rekwizyt urozmaicający prezentacje – pomyslowe produkty i ulotka zaprezentowane przez studentów L4B	178
13.1. Przykładowe wyszukiwanie w korpusie w ramach przeprowadzonego badania	192
16.1. Statystyka występowania leksemu <i>koronawirus</i> w materiale badawczym.....	235
16.2. Statystyka występowania leksemu <i>COVID</i> w materiale badawczym	236
16.3. Statystyka występowania leksemu <i>pandemia</i> w materiale badawczym	237
16.4. Statystyka wystąpień leksemu <i>epidemia</i> w materiale badawczym.....	238

Spis tabel

6.1. Rodzaj podręcznika a liczba wykresów w ramach materiału badawczego	94
6.2. Poziom podręcznika a liczba wykresów w ramach materiału badawczego.....	95
6.3. Sprawność językowa w podręczniku a liczba wykresów w ramach materiału badawczego	95
6.4. Poziom podręcznika a liczba zadań w ramach materiału badawczego.....	96
7.1. Wyniki badania dostępności kursów szkolenia nauczycieli języków specjalistycznych online	104
7.2. Tematyka kursu online rozwiniętego w ramach projektu LSP-TEOC.Pro.....	106
7.3. Formularz zbierania informacji o kursach online kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych	110
10.1. Strategie mediacyjne – etapy i przykłady.....	141
12.1. Plan zajęć pod tytułem <i>Prezentacje biznesowe dla międzynarodowych odbiorców</i> , realizowanych w ramach przedmiotu język angielski biznesowy 3 na kierunku lingwistyka dla biznesu, oraz wnioski dotyczące zmiany trybu prowadzenia zajęć podczas pandemii COVID-19	173
12.2. Obserwacje i wnioski dotyczące oceny prezentacji prowadzonych przez studentów lingwistyki dla biznesu przed pandemią COVID-19 i w trakcie jej trwania	176
15.1. Porównanie nazw chińskich instytucji z ich polskojęzycznymi tłumaczeniami	223

Recenzowana monografia stanowi kontynuację tomu pt. *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce* wydanego w 2016 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Porusza problemy związane z językami specjalistycznymi, dyskursem branżowym, tłumaczeniem specjalistycznym i metodyką nauczania tych przedmiotów. Tak więc pod względem omawianej tematyki jest to pozycja ważna, aktualna i poszukiwana na rynku edukacyjnym ze względu na duże zainteresowanie językami obcymi w ich najbardziej praktycznej odmianie, [...] pod postacią języków specjalistycznych.

Z recenzji wydawniczej dr. hab. Marcina Grygiela, prof. UR

ISBN 978-83-7875-828-0



Uniwersytet
Ekonomiczny
w Katowicach