

UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny

Linguodidactica

Tom XIII



Białystok 2009

Recenzent:
prof. dr hab. Anna Stelmaszuk

Redaktor naczelny:
Roman Hajczuk

Komitety redakcyjne:
Anna Miatluk, Antoni Potyra, Lucyna Aleksandrowicz-Pędich,
Barabara Głowacka, Bazyli Siegień

Sekretarz redakcji:
Rober Szymula

Redakcja i korekta:
Anna Romanik

Skład i redakcja techniczna:
Katarzyna Sakowska

ISSN 1731-6332

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. M. Skłodowskiej-Curie 14
tel. (085) 745 70 59
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>; e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: TOTEM.com.pl

Spis treści

Spis treści

WSTĘP	7
Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska	
Lingwistyka tekstu specjalistycznego jako dyscyplina naukowa	9
Renata Botwina	
Modern school: foreign language teaching in the framework of Howard Gardner's theory of multiple intelligences	17
Sabina Bartosewicz	
Early childhood education in Reggio Emilia School as a classic method for young learners in Poland or other countries	25
Agnieszka Cyluk	
Expressions of gratitude in British English – a questionnaire-based study	39
Agnieszka Grygoruk	
Uwarunkowania kulturowe w dydaktyce języka specjalistycznego (na przykładzie języka sfery podatkowej i ołopolodatkowej cz. I)	53
Roman Hajczuk	
Основныe проблемы использования информационных технологий в обучении языкам	67
Agata Hofman	
Wybrane neurolingwistyczne aspekty akwizycji L2 w świetle zastosowania IT	85
Anna Jantarska	
The role of field dependence / field independence in the acquisition of English grammatical and lexical structures. Correlational research results ...	103

Marzanna Karolczuk

O czym student pamiętać powinien. Uwagi praktyczne 115

Łukasz Karpiński

Od cechy dystynktywnej do definicji realnej – rejestrowanie pojęć 123

Iłona Miroszniczenko

Семантичне поле „праця/неробство” засобами польських
теріофразеологізмів 137

Ludmiła Moskaluk

The current control of level of mastering of english speaking
lexical skill of younger schoolchildren on the motivational basis 153

Larysa Nikołajenko

Русская языковая картина *зависти* 163

N. N. Nizhneva, N. L. Nizhneva-Ksenafontava

Language testing 177

Marek Smoluk

„Wielka Biblia” i jej losy w czasach reformacji w Anglii 191

Stanisław Szadyko

Аббревиация, ее характер и условия появления
в современных русских специальных языках 201

Dorota Szuper-Jakubiuk

Handel jako jeden z podstawowych obszarów wiedzy specjalistycznej
języka *business communication* 223

Robert Szymula

Вариантность дефиниций терминов 231

Галина Зимовец

Семантико-семиотические особенности эргонимов 237

RECENZJE

Roman Hajczuk**Stanisław Szadyko**

Jolanta Ćwiklińska, *Międzykulturowy transfer wiedzy
w polskim dyskursie public relations*247

WSTĘP

Problematyka materiałów zamieszczonych w niniejszym XIII zeszycie *Linguodidactici* dotyczy szeroko rozumianych zagadnień związanych z metodyką języków obcych oraz z wybranymi problemami językoznawczymi. Są to zarówno opracowania z zakresu konfrontacji różnych poziomów języka, jak i artykuły, mające charakter praktyczny. Odzwierciedlają one najnowsze tendencje w lingwistycznym paradygmacie XXI wieku oraz interdyscyplinarną interpretację problematyki metodycznej.

Autorzy to zarówno przedstawiciele akademickiej społeczności Białegostoku, jak i innych krajowych oraz zagranicznych ośrodków glottodydaktycznych. Zbiorek adresowany jest do nauczycieli akademickich, do filologów zainteresowanych problematyką językoznawczą i glottodydaktyczną, a także do studentów – filologów, przyszłych wykładowców języków obcych.

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska

Uniwersytet Warszawski

LINGWISTYKA TEKSTU SPECJALISTYCZNEGO JAKO DYSCYPLINA NAUKOWA

SUMMARY

Applied linguistics as a scientific discipline

This paper studies a development of applied linguistics in the world and in Poland. The author mentions language itself, communication and, as a consequence, concentrates on linguistics. In that context the names of August Ferdinand Bernhardt, Jan Baudouin de Courtenay, Franciszek Grucza, a famous Polish researcher on this field, and other are mentioned. The paper lists the most important moments of linguistics development, as, for example, the division into applied and pure linguistics, first linguistic organizations (i.e. ATALA, AILA), and centers of applied linguistics (for example Department of Languages for Specific Purposes, Warsaw University).

РЕЗЮМЕ

Прикладное языкознание как научная дисциплина

Настоящая статья посвящена развитию мировой и польской лингвистики. Автор относится к языку, коммуникации и лингвистике. В связи с этим упоминаются такие исследователи как Август Фердинанд Бернгарди, Ян Бодуэн де Куртене, знаменитый польский исследователь Францишек Груча. В статье перечисляются важнейшие моменты развития лингвистики, как, например, раздел на чистую и прикладную лингвистику, первые лингвистические организации (напр., ATALA, AILA) и центры прикладной лингвистики (напр., Кафедра языков для специальных целей, Варшавского университета).

„Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata”, twierdził jeden z najwybitniejszych filozofów ubiegłego stulecia, Ludwig Wittgenstein (Ludwig Josef Johann Wittgenstein, 1889-1951), filozof zajmujący się głównie kwestiami języka i logiki, kwestiami kluczowymi dla filozofii umysłu i matematyki. Dzięki swoim wczesnym pracom uważany za „ojca chrzestnego” neopozytywizmu. Późniejsze prace stanowiły kluczowy wkład w badania nad pragmatyką. Jego pierwsze dzieło, a zarazem jedyne opublikowane za życia, nosi tytuł *Traktat logiczno-filozoficzny*. Zwieńczeniem jego późniejszej filozofii są m.in. *Niebieski zeszyt*, *Brązowy zeszyt*, *Dociekania filozoficzne* oraz *O pewności*¹. Im ograniczeń językowych w idiolekcie danego człowieka mniej, tym jego zdolności komunikacyjne są większe, a światopogląd szerszy. Ta znana od wieków prawda nabiera coraz większego znaczenia w dobie rozwoju technologicznego i pogłębiającej się specjalizacji.

Język wykorzystywany jest przez wszystkich ludzi na świecie, niezależnie od ich narodowości, pochodzenia czy wykształcenia, do wyrażania uczuć, myśli, woli itp. Język pozwala człowiekowi zafiksować idee i pojęcia w formie słów, związków wyrazowych i zdań, którymi jest on w stanie w dowolny sposób załżeć od potrzeb operować. Wszystkie te aspekty języka interesowały człowieka od dawna. Pierwsze wzmianki o jego językowych zainteresowaniach datuje się na czasy starożytne (Egipt, Babilon, Indie), jednakże o lingwistyce jako nauce mówić można od około 150 lat, kiedy to przedmiot tej nauki został ściśle określony oraz opracowano jej metody badawcze². Teoretyczne refleksje dotyczące pochodzenia i natury języka zawarte są już w Biblii, natomiast początek badań lingwistycznych w Indiach związany jest z tekstami wedyjskimi, tj. świętymi księgami indyjskimi, których pochodzenie datuje się na 1500–300 p.n.e. Grecy już w VI w. p.n.e. przeprowadzali filologiczne analizy dzieł Homera, Arabowie natomiast zajmowali się doskonaleniem prawidłowego czytania Koranu. W Europie dopiero koniec XVIII wieku, kiedy to odkryto sanskryt, zapoczątkował wejście językoznawstwa do kanonu dyscyplin naukowych.

W XIX wieku językoznawstwo historyczne odeszło od problematyki dydaktyki językowej oraz od wszelkich kwestii praktycznego posługiwania się językiem. Badania nad praktycznymi zastosowaniami lingwistyki zostały po raz pierwszy podjęte przez deskryptyistów amerykańskich. Przyczyny tak nagłego zainteresowania tą dziedziną wiedzy w czasie II wojny światowej oraz w latach tuż

1 Por. *Encyklopedia filozofii*, t. II, T. Honderich (red.), Poznań 1998–1999, s. 968-971.

2 И. Н. Иванова, Л. В. Шустрова, *Основы языкознания*, Москва 1995.

po zakończeniu działań wojennych wynikały z czysto praktycznej kwestii – już w trakcie wojny bardzo potrzebna była pomoc osób władających językami obcymi, natomiast tuż po wojnie koniecznym okazało się ratowanie przemysłu komputerowego, do czego niezbędne było określanie pokojowego zastosowania komputerów. Konsekwencją tej potrzeby okazały się plany i nadzieje związane z wykonywaniem m.in. tłumaczeń automatycznych czy maszynowych³.

Lingwistyka (od łacińskiego *lingua* – język), inaczej językoznawstwo, to dyscyplina naukowa, której przedmiotem jest język jako system semiotyczny⁴. „Лингвистика (языкознание) – наука о человеческом естественном языке и обо всех языках мира как конкретных его представителях, общих законах строения и функционирования человеческого языка”⁵. Lingwistyka skupia się przede wszystkim na człowieku, będącym twórcą wypowiedzi językowej i posiadaczem własnego idiolektu. Zgodnie z teorią F. Gruczy, wybitnego polskiego lingwisty, „obiektami konstytuującymi jej [lingwistyki – A. A.] właściwy przedmiot są po prostu ludzie, a nie – jak to się często przyjmuje – ich wypowiedzi językowe wchodzące w skład tzw. korpusu językowego”⁶. Lingwistyka zajmuje się właściwościami ludzi, ponieważ to właśnie właściwości pozwalają im posługiwać się wypowiedziami językowymi: „(...) lingwistyka zainteresowana jest tymi właściwościami ludzi, na których zasadza się ich umiejętność tworzenia i uzewnętrzniania (wypowiadania, zapisywania etc.) oraz odbierania (percypowania) i rozumienia (interpretowania) wypowiedzi językowych. (...) ludzie interesują lingwistykę ze względu na te akurat właściwości, które wyróżniają ich jako mówców-słuchaczy, albo: które czynią ich mówcami-słuchaczami (pojęcie mówcy-słuchacza jest tu tak rozumiane, że implikuje także pojęcie szeroko rozumianego pisarza, tzn. twórcy jakichkolwiek tekstów pisanych, oraz czytelnika)”⁷. Z powyższych fragmentów wynika, iż w teorii F. Gruczy człowiek (w funkcji mówcy-słuchacza, czyli uczestnika komunikacji mownej, a nie we wszystkich przejawach jego aktywności ludzkiej) zajmuje centralne miejsce. Ta zdolność człowieka do występowania w funkcji mówcy-słuchacza, czyli kogoś, kto może porozumiewać się z innymi mówcami-słuchaczami za pośrednictwem wypowiedzi, jest konsekwencją posiadania przez niego pewnych właściwości, przejawiających się w konkretnych aktach komunikacji. Na te właściwości składają się właściwości językowe, których

3 F. Grucza, *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, (w:) *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1976.

4 *Tezaurus terminologii translatorycznej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 1998, s. 145.

5 *Большой энциклопедический словарь*, А. М. Прохоров. (ред.), Москва – Санкт-Петербург 2001, с. 1427.

6 F. Grucza, *Pierwsze dziesięciolecie Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*, (w:) *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1985, s. 26.

7 *Ibidem*, s.27.

istota sprowadza się do tego, że ludzie, którzy pełnią funkcję mówców-słuchaczy działają zgodnie z pewnymi zasadami-regułami. Te zasady-reguły F. Grucza nazywa regułami językowymi, a zbiór wszystkich reguł językowych, będących w posiadaniu danego mówcy-słuchacza – jego językiem (idiolektem)⁸.

Z biegiem czasu lingwistyka stała się podstawą do wyodrębnienia się w jej ramach kilku działów: lingwistyki czystej (gromadzi wiedzę naukową o języku), komputerowej (zajmuje się wykorzystaniem komputerów do analizy/syntezy tekstów), kontrastywnej (porównuje systemy/podsystemy dwóch wybranych języków), matematycznej (opracowane przez nią matematyczne modele języka służą do konstruowania sztucznego intelektu), ogólnej (dąży do stworzenia ogólnej teorii języka na podstawie uniwersaliów językowych), stosowanej (konstruuje modele języka w określonym celu), translatorycznej (bada problem ekwiwalencji między jednostkami różnych tekstów) czy lingwistyki tekstu (badania nad tekstem jako uporządkowanym ciągiem wypowiedzi)⁹. Z punktu widzenia badań prowadzonych na tekstach specjalistycznych oraz analizy języków specjalistycznych najistotniejszym działem lingwistyki jest lingwistyka stosowana, której dziedzinę stanowią „badania prowadzone na bazie informacji zgromadzonych przez lingwistykę czystą nad sposobami tworzenia, przywracania oraz ulepszania warunków komunikacji językowej, a także nad możliwościami efektywizacji tych sposobów”¹⁰.

Jak zauważa F. Grucza w swoim artykule pt. *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, termin *lingwistyka stosowana* (*językoznawstwo stosowane*) został po raz pierwszy zarejestrowany (jako tytuł rozprawy autorstwa A. F. Bernhardiego) już w 1803 roku. A. F. Bernhardt jako pierwszy dokonał podziału na lingwistykę czystą oraz lingwistykę stosowaną, co jednak nie spowodowało rozwoju tej dziedziny wiedzy. F. Grucza zauważa dalej, że w 1870 roku jeden z najwybitniejszych polskich lingwistów, który zapoczątkował rozwój polskiej lingwistyki, Jan Baudouin de Courtenay, dokonał podobnego podziału – w swojej rosyjskojęzycznej pracy *Некоторые общие замечания о языковедении и языке* wyodrębnił językoznawstwo czyste i językoznawstwo stosowane¹¹. Od tego momentu termin *lingwistyka stosowana* zaczyna pojawiać się w literaturze przedmiotu coraz częściej i w znaczeniu nadanym mu przez J. Baudouina de Courtenay, który odniósł ten termin do zasto-

8 W. Woźniakowski, *Badania w zakresie lingwistyki czystej prowadzone w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego – próba charakterystyki przez odniesienie do badań światowych*, (w:) *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*, B. Z. Kielar, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (red.), Warszawa 1994, s. 82.

9 *Tezaurus terminologii translatorycznej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 1998, s. 175-176.

10 F. Grucza, *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, (w:) *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1976, s. 20.

11 J. Baudouin de Courtenay, *Избранные труды по общему языкознанию*, Москва 1963.

sowań dorobku lingwistyki w innych dziedzinach nauki (np. mitologia, prehistoria, historia kultury, etnografia, etnologia, antropologia, zoologia). Koncepcja J. Baudina de Courtenay nie znalazła wówczas kontynuatorów, co wynikało z braku wystarczająco silnego zainteresowania tą problematyką w rozdzielonej między zaborców Polsce. W 1910 roku A. I. Tomson poświęcił lingwistyce stosowanej cały rozdział swojej pracy *Общее языковедение*¹². W rozdziale tym, zatytułowanym *Прикладное языковедение*, A. I. Tomson zajmuje się przede wszystkim lingwistyką jako nauką pomocniczą względem innych dziedzin oraz lingwistyką, stanowiącą podstawę metodologii nauczania języków obcych. A. I. Tomson nie włączył do problematyki lingwistycznej takich zagadnień jak sztuczne języki czy pismo, o czym świadczy umieszczenie tych tematów w osobnych rozdziałach, XI i XIV odpowiednio. W okresie międzywojennym europejscy badacze łączyli pojęcie lingwistyki stosowanej z kwestiami standaryzacyjnymi, normatywnymi oraz interlingwistycznymi, o czym świadczy postawa Th. Steche, który w 1925 roku dążył do utworzenia lingwistyki stosowanej, która zajmowałaby się tworzeniem i badaniem terminologii naukowej oraz podjętych nauk ścisłych, jak również sztucznych języków światowych¹³. W 1931 roku z podobnym postulatem wystąpił E. Wüster¹⁴. Po II wojnie światowej problematykę tak rozumianej lingwistyki stosowanej kontynuował przede wszystkim G. Kandler, który w okresie 1950-1960 opublikował wiele artykułów na ten temat. G. Kandler jest również twórcą pierwszego (jednego z pierwszych) zakładu lingwistyki stosowanej, który został utworzony w Instytucie Lingwistyki w Bonn. F. Grucza stwierdza dalej, że prawdziwym impulsem, sprzyjającym rozwojowi lingwistyki stosowanej był rozkwit tej dziedziny nauki w Stanach Zjednoczonych, który to rozkwit przypadł na okres powojenny. Termin *lingwistyka stosowana* wszedł w Stanach Zjednoczonych do terminologii naukowej dopiero po 1945 roku i określał problematykę dotyczącą dydaktyki obcojęzycznej lub wręcz dydaktykę języków obcych. Rozwój lingwistyki stosowanej w Stanach Zjednoczonych to jednocześnie początek jej instytucjonalnej historii, gdyż to właśnie tam w 1946 roku ta dziedzina wiedzy została wprowadzona po raz pierwszy do programu uniwersyteckiego (Uniwersytet Michigan) jako odrębna dziedzina działalności uniwersyteckiej. Konsekwencją tego kroku było pojawienie się w 1950 roku w Michigan czasopisma poświęconego lingwistyce stosowanej *Language Learning, a Journal of Applied Linguistics* oraz utworzenie w Waszyngtonie pierwszego samodzielnego instytutu lingwistyki stosowanej (*Center for Applied Linguistics*). W byłym ZSRR natomiast kontynuacją problematyki lingwistyki stosowanej zajmowali się uczniowie J. Bau-

12 A. J. Tomson, *Общее языковедение*, wyd. 2, Odessa 1910.

13 T. Steche, *Neue Wege zum reinen Deutsch*, Breslau 1925.

14 E. Wüster, *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders der Elektrotechnik*, Berlin 1931.

douina de Courtenay, przede wszystkim L. W. Szczerba. W latach 50. tematyka ta coraz częściej poruszana była na łamach czasopism i w osobnych opracowaniach, a w 1958 roku utworzono w Leningradzie Komitet Lingwistyki Stosowanej (w ramach Komisji Akustyki Akademii Nauk). Kolejnym ważnym ośrodkiem zajmującym się lingwistyką stosowaną jest Francja, w której już w 1959 roku utworzono pierwsze towarzystwo lingwistyki stosowanej (*Association Pour l'Etude et le Développement de la Traduction Automatique et de la Linguistique Appliquée*, ATALA). Ponadto strona francuska była inspiratorem utworzenia w 1964 roku międzynarodowego stowarzyszenia lingwistyki stosowanej AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*) – jest to organizacja pozarządowa, zrzeszająca krajowe lub regionalne stowarzyszenia lingwistyki stosowanej (ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki języków obcych) oraz osoby zajmujące się tą problematyką. AILA organizuje regularnie co 3 lata światowe kongresy, z których pierwszy odbył się w 1964 roku w Nancy we Francji¹⁵. Równolegle z tymi wydarzeniami we wszystkich krajach europejskich tworzone towarzystwa i komitety lingwistyki stosowanej. Lingwistyka stosowana stała się również przedmiotem akademickim na wielu uniwersytetach w Europie, powstawały czasopisma naukowe poświęcone tej problematyce (np. powstałe w 1963 roku czasopismo *IRAL, International Journal of Applied Linguistics*). W tym okresie również w Polsce dochodzi do ważnych z naukowego punktu widzenia wydarzeń. W przypadku lingwistyki polskiej jest to bardzo istotny fakt, ponieważ historia rozwoju tej dziedziny wiedzy w naszym kraju była przerywana wydarzeniami historycznymi, z których najważniejsze to okres zaborów, kiedy to prace naukowe nie mogły być prowadzone w języku polskim (J. Baudouina de Courtenay, mimo że uważał się za Polaka, zmuszony był do prowadzenia badań w języku rosyjskim), II wojna światowa, w trakcie której wymordowano wielu wybitnych polskich naukowców oraz czasy powojenne, kiedy to Polska znalazła się w strefie wpływów ZSRR, co w znacznym stopniu ograniczyło kontakty, również naukowe, z Zachodem. Dlatego właśnie tak ważnym wydarzeniem było utworzenie w 1965 roku z inicjatywy Ludwika Zabrockiego Zakładu Językoznawstwa Stosowanego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Rok później, również z inicjatywy L. Zabrockiego, w Poznaniu zaczęło ukazywać się pierwsze polskie czasopismo lingwistyczne *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*. W 1972 roku na Uniwersytecie Warszawskim powstał pierwszy polski Instytut Lingwistyki Stosowanej, a w roku następnym – Sekcja Językoznawstwa Stosowanego w ramach Komitetu Neofilologicznego Polskiej Akademii Nauk. W roku 1973 powołano do życia Polski Komitet Lingwistyki Stosowanej przy Instytucie

15 Por. A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 13.

Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego¹⁶. Od tego momentu zainteresowanie lingwistyką w Polsce wzrasta, coraz więcej badaczy prowadzi regularne badania dotyczące tej problematyki, powstają i rozwijają się kolejne ośrodki akademickie, których działalność naukowo-dydaktyczna dotyczy właśnie tej tematyki. Obecnie najprężniejszym ośrodkiem akademickim jest Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego, a w jego ramach Katedra Języków Specjalistycznych. Katedra Języków Specjalistycznych jest jednostką naukowo-badawczą, prowadzącą badania nad językami specjalistycznymi jako nośnikami i generatorami wiedzy zawodowej. W Katedrze prowadzone są badania naukowe w dziedzinie lingwistyki języków specjalistycznych (m.in. teoria języków specjalistycznych, rodzaje języków specjalistycznych) oraz lingwistyki tekstów specjalistycznych (typologia tekstów specjalistycznych, tekst specjalistyczny jako obiekt przekładu, dydaktyka tekstów specjalistycznych)¹⁷. Bardziej szczegółowo można podzielić tematykę badań na następujące grupy: struktura wiedzy zawodowej; typy myślenia zawodowego; typologia tekstów specjalistycznych; uniwersalia technolektalne; technolingwistyka parametryczna; jednostki dyskursywne w obrębie poszczególnych języków specjalistycznych; systemy terminologiczne; konceptualna struktura leksykonu terminologicznego; funkcjonalne paradygmaty terminologiczne; metajęzyki leksykografii terminologicznej; sztuczne kody semiotyczne; glottodydaktyczna preparacja tekstów specjalistycznych; terminografia translatoryczna i dydaktyczna; zasady konstruowania tezaursów branżowych itp. Katedra Języków Specjalistycznych jest wydawcą serii naukowej *Języki Specjalistyczne* pod redakcją naukową profesora Jerzego Lukszyna, poświęconej problemom związanym z tekstami specjalistycznymi, technolingwistyką, terminologią. Ponadto Katedra wydaje serię monografii i podręczników¹⁸. W Katedrze Języków Specjalistycznych działa studenckie koło naukowe BAJT, istniejące od 2003 r. Od 2007 roku Koło rozpoczęło działalność wydawniczą, dzięki czemu w ramach publikacji Katedry Języków Specjalistycznych rozpoczęto wydawanie serii *Debiuty naukowe*, będącej miejscem publikacji artykułów młodych badaczy. Pierwszy tom tej serii, zatytułowany *Wiedza – korpus – słownik* stanowi podsumowanie prac Koła w zakresie badań lingwistyki korpusowej. Ponadto w Katedrze Języków Specjalistycznych działa

16 Por. F. Grucza, *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, (w:) *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1976; F. Grucza, *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*, (w:) *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the Twentieth Century*, E. F. K. Koerner, A. Szwedek (red.), Amsterdam, Philadelphia 2001.

17 S. Szadyko, *Кафедра специальных языков Варшавского университета*, „Язык, литература, история, культура” 2005, № 63, s. 1-2.

18 Więcej na ten temat: A. Andrychowicz, „Problematyka języków fachowych i lingwistyki tekstów specjalistycznych na Uniwersytecie Warszawskim”, *„Linguodidactica”* 2006, t. X, s. 17-22.

Studenckie Koło Tłumaczeń Literackich KJS UW *Naukowo-Artystyczne Rozterki Literackie*, zrzeszające wszystkich zainteresowanych tłumaczeniem prozy i poezji¹⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Baudouin de Courtenay J., *Избранные труды по общему языкознанию*, Москва 1963.
- Grucza F., *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, (w:) *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1976.
- Grucza F., *Pierwsze dziesięciolecie Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*, (w:) *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1985.
- Grucza F., *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*, (w:) *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the Twentieth Century*, Koerner E. F. K., Szwedek A. (red.), Amsterdam, Philadelphia 2001.
- Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1976.
- Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1985.
- Encyklopedia filozofii*, t. II, T. Honderich (red.), Poznań 1998–1999.
- Иванова И. Н., Шустрова Л. В., *Основы языкознания*, Москва 1995.
- Polska szkoła lingwistyki stosowanej*, B. Z. Kielar, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (red.), Warszawa 1994.
- Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the Twentieth Century*, E. F. K. Koerner, A. Szwedek (red.), Amsterdam, Philadelphia 2001.
- Tezaurus terminologii translatorycznej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 1998.
- Большой энциклопедический словарь*, А. М. Прохоров (red.), Москва – Санкт-Петербург 2001.
- Steche Th., *Neue Wege zum reinen Deutsch*, Breslau 1925.
- Szadyko S., *Кафедра специальных языков Варшавского университета*, „Язык, литература, история, культура” 2005, № 63.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Tomson A. J., *Общее языковедение*, wyd. 2, Odessa 1910.
- Woźniakowski W., *Badania w zakresie lingwistyki czystej prowadzone w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego – próba charakterystyki przez odniesienie do badań światowych*, (w:) *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*, B. Z. Kielar, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (red.), Warszawa 1994.
- Wüster E., *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders der Elektrotechnik*, Berlin 1931.

www.kjs.uw.edu.pl

www.kjs.uw.edu.pl/nauka/kolo_naukowe.html

19 Por. materiały informacyjne ze strony internetowej wydziału z września 2005, czerwca 2006 oraz lipca 2006 www.kjs.uw.edu.pl, www.kjs.uw.edu.pl/nauka/kolo_naukowe.html.

Renata Botwina

Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

**MODERN SCHOOL: FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN THE FRAMEWORK OF HOWARD GARDNER'S THEORY
OF MULTIPLE INTELLIGENCES**

*We should not take care not to make the intellect our god.
It has, of course, powerful muscles, but no personality.
It cannot lead, it can only serve.*

Albert Einstein

Teaching is not filling up a pail, it is lighting a fire.

William Butler Yeats

*Every child has, at birth, a greater potential
than Leonardo Da Vinci ever used.*

Glenn Doman

STRESZCZENIE

**Współczesna szkoła: nauczanie języków obcych z wykorzystaniem teorii
inteligencji wielorakich Howarda Gardniera**

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie nowej, szerszej perspektywy nauczania języków obcych z wykorzystaniem teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera. Autorka propaguje świadome nauczanie (między innymi języka angielskiego), które ma skłonić nauczyciela jak i ucznia do eksploracji, odnalezienia i wykorzystywania bardziej rozwiniętych typów inteligencji w nauce języka obcego. Ponadto autorka omawia praktyczne implikacje teorii inteligencji wielorakich w szkolnictwie podając kilka przykładowych ćwiczeń językowych skonstruowanych na bazie tych teorii.

РЕЗЮМЕ

Современная школа: обучение иностранному языку с использованием теории разнообразной интеллигенции

Ховарда Гарднера

Настоящая статья ставит перед собой задачу представить новую более широкую перспективу обучения иностранным языкам с использованием теории разнообразной интеллигенции Ховарда Гарднера. Автор популяризирует сознательное обучение (между прочим английскому языку), которое должно побудить учителя и ученика к тому, чтобы исследовать, найти и использовать при обучении иностранным языкам более развитые типы интеллигенции. Кроме того автор обсуждает практические осложнения теории разнообразной интеллигенции в школе, давая как пример несколько языковых упражнений, основанных на этих теориях.

The purpose of this article is to establish a new perspective on both effective and creative foreign language teaching (FLT) in the framework of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences (MIT). The article provides a conceptual setting for conscious teaching whereby classroom activities are referred to the principles of MI. It also advocates experimental teaching where both a teacher and a student are encouraged to explore, discover and practise multiple intelligences to master a foreign language. Additionally, practical implications of MIT for FLT are discussed and illustrated by a few examples of the activities designed in the framework of MIT.

The theory of multiple intelligences

What is the success of a foreign language learner determined by? Clearly, it is determined by many factors – both extrinsic and intrinsic – such as motivation, physical conditions, intelligence, learning style, aptitude and age. Rod Ellis (Ellis 1998, 6-7)¹ claims that the success of a foreign language learner relies on the combination of “an academic ability with some cognitive qualities”, both of which constitute necessary components of the so-called general intelligence. Therefore, intelligence is closely connected with successful foreign language teaching and learning.

The word “intelligence” comes from the Latin verb *intelleger*, which means „to understand”. For many years it was used to refer to the mental powers of indi-

1 R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford 1985, p. 6-7.

viduals and its meaning was limited to the meaning of the word “smart” – being able to adapt to one’s environment. Thus people living in the West were called intelligent if they were eloquent, well-read, quick or educated whereas people in the East were called intelligent if they were quiet, obedient or showing good manners. What is more, intelligence was perceived as a unitary concept which could not be divided into separate components. Soon a debate arose as to whether that assumption could be challenged. Consequently, the concept of “intelligence” was approached by many researchers including psychologists, educators, and scientists. Their interest has resulted in numerous theories of intelligence focusing on its different components and tasks.

The diversification of interest with regards to the concept of intelligence made it difficult to decide on its satisfactory definition. In 1994 a group of 54 researchers decided on the following definition of intelligence²:

A very general mental capability that, among other things, involves the ability to reason, plan, solve problems, think abstractly, comprehend complex ideas, learn quickly and learn from experience. It is not merely book learning, a narrow academic skill, or test-taking smarts. Rather, it reflects a broader and deeper capability for comprehending our surroundings.

In 1983 Howard Gardner, a Harvard psychologist researching brain injuries, offered a new insight into the definition of intelligence³:

To my mind, a human intellectual competence must entail a set of skills of problem solving – enabling the individual to resolve genuine problems or difficulties that he or she encounters and, when appropriate, to create an effective product – [it] must also entail the potential for finding or creating problems – and thereby laying the groundwork for the acquisition of new knowledge.

Gardner introduced his theory of multiple intelligences in “Frames of Mind” published in 1983. In the book he pointed out that I. Q. tests measure primarily the so-called basic skills – logical/mathematical and spatial abilities – thus offering a limited score of the individuals whose strengths do not lie in these basic skills. Gardner also claimed that school systems of education focus mainly on the basic skills neglecting other skills and talents exhibited by children. He claimed that humans have evolved an ability to carry out eight types of intelligences which are briefly characterised as follows:

-
- 2 L. S. Gottfredson, *Foreword: Intelligence and Social Policy* (in:) “Intelligence”, (ed.) Douglas D. Detemman, Vol 24, 1997, pp. 1-12.
 - 3 H. Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York 1993, p. 13.

1. Verbal/linguistic intelligence	Involves reading, writing and speaking and is respectively exercised through practising reading, writing, speaking and listening;
2. Logical-mathematical intelligence	Involves abstract thinking, classifying, sequencing and computing skills and is exercised through mathematics, logic games and puzzles;
3. Musical intelligence	Involves understanding, composing, conducting music and dancing and is exercised through singing, dancing, playing and interpreting music;
4. Spatial intelligence	Involves good visual perception of the environment and the orientation in space and is exercised through practising the graphic and plastic arts, doing spatial tasks and practicing imagination;
5. Bodily kinesthetic intelligence	Involves physical coordination, dexterity and a good grasp of motor skills and is exercised through active sports and games;
6. Interpersonal intelligence	Involves the ability to communicate well and understand other people and is exercised through cooperative, group and pair work;
7. Intrapersonal intelligence	Involves understanding one's inner world of emotions, the ability to control them and express them and is exercised through reflection, journal writing and imaginative games;
8. Naturalistic intelligence	Involves understanding the natural world of plants and animals as well as the ability to observe, classify and categorize them. It is exercised through exploring and studying nature;

Gardner believes that the eight intelligences are independent in that they develop at different times and to different levels in different individuals. He also claims that they are related – each intelligence does influence and enhance the level of other intelligences.

Gardner's introduction of MIT has had an enormous impact on educational systems. Starting from 1983, his ideas have been enthusiastically introduced into the system of education especially in North America. TMI has gained propagators all around the world who continue experimenting with it in the classroom for it

is “an increasingly popular approach to characterizing the ways in which learners are unique and to developing instruction to respond to this uniqueness⁴.

The implications of mit for the school systems of education

Traditionally, schools are organised and many teachers teach as if all learners were the same. Gardner points out that school systems often focus on a narrow range of intelligences emphasising verbal/linguistic and logical/mathematical skills. This practice results in imposing the reputation of being a weaker and less intelligent pupil if a child does not do well in the basic skills. Consequently, a learner strives through the school years with a hatred for maths and language lessons perceiving oneself as a failure.

MIT brings a positive message focusing on the strongest points of a student where nobody is seen as a failure. Therefore, Gardner offers a new insight into the system of education where the major task of an educator is to encourage children to explore and exercise all types of their intelligences. He also points out the social advantages of his theory put into practice⁵:

It is of the utmost importance that we recognise and nurture all the varied human intelligences, and all of the combinations of the intelligences. We are all so different largely because we all have different combinations of intelligences. If we recognize this, I think we will have at least a better chance of dealing appropriately with the many problems that we face in the world. If we can mobilize the spectrum of human abilities, not only will people feel better about themselves and more competent; it is even possible that they will also feel more engaged and better able to join the rest of the world community in working for the broader good.

Thus, creating a rich, stimulating and active environment from the beginning of school education will result in generations of healthier, happier and brighter people⁶:

I want my children to understand the world, but not just because the world is fascinating and the human mind is curious. I want them to understand it so that they will be positioned to make it a better place. Knowledge is not the same as morality, but we need to understand if we are to avoid

4 Richards and Rogers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2001, p. 123.

5 H. Gardner, op. cit., p. 13.

6 H. Gardner, *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York 1999, p. 180-181.

past mistakes and move in productive directions. An important part of that understanding is knowing who we are and what we can do... Ultimately, we must synthesize our understandings for ourselves. The performance of understanding that try matters are the ones we carry out as human beings in an imperfect world which we can affect for good or for ill.

Obviously, the advantages of the TMI as used in the classroom are many for it helps teachers to create a more personalized and diversified syllabus where instruction is matched to learning styles⁷:

Seven kinds of intelligence would allow seven ways to teach, rather than one. And powerful constraints that exist in the mind can be mobilized to introduce a particular concept (or whole system of thinking) in a way that children are most likely to learn it and least likely to distort it. Paradoxically, constraints can be suggestive and ultimately freeing.

Another advantage of MIT is that by focusing on success rather than failure it helps to create a positive atmosphere thus enhancing both extrinsic and intrinsic motivation of learners. What is more, teachers are encouraged to broaden their workshop by assisting in helping students become empowered learners⁸:

(...) the theory validates educators' everyday experience: students think and learn in many different ways. It also provides educators with a conceptual framework for organizing and reflecting on curriculum assessment and pedagogical practices. In turn, this reflection has led many educators to develop new approaches that might better meet the needs of the range of learners in their classrooms.

Finally, with the use of MIT concepts classes gain a spirit of adventure and discovery where both teachers and students are encouraged to experiment. Because teaching concepts related to MIT generally produce self-efficacious students, parents who have had children in the classrooms where MIT techniques are being used, often verbalize their appreciation of the concept and its results to successive teachers.

⁷ H. Gardner, *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York 1999, p. 183.

⁸ M. L. Kornhaber, "Howard Gardner" in J. A. Palmer (ed.) *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*, London 2001, p. 276.

The theory of multiple intelligence in foreign language teaching

Although Gardner does not make a direct reference to foreign language learning, TMI has been successfully used in FLT. The experience has yielded successful results with students of different ages and abilities, and has been accepted with much enthusiasm by teachers and parents. When used in a foreign language classroom, it allows each student to draw from his or her own strengths to approach learning and creates an opportunity to learn a foreign language in a meaningful context wherein verbal intelligence is practised in combination with other intelligences.

According to TMI, a good foreign language learner is a learner who has a well-developed verbal/linguistic intelligence which implies that some learners are better-equipped for learning a FL. On the other hand, those who cannot boast their verbal intelligence can still enjoy and succeed in FLL because it can be supported by using the musical, bodily-kinaesthetic, interpersonal, intrapersonal, mathematical and naturalistic abilities as “they constitute frames for working on the same linguistic content” (Arnold and Fonseca 2004, 119-136).

Certainly, many foreign language teachers find TMI a perfectly acceptable addition to every school curriculum and an invaluable tool for educational transformation: “From a teaching point of view, it is (...) important to recognise the fact that learners are in fact different and therefore learn differently. Only in doing so can teachers full encourage their learners tp try harder and at the same time make the learning environment as meaningful and enjoyable as possible for the partises involed (Palmberg <http://www.eltnewsletter.com> n/d). Hopefully, more and more foreign language teachers will want to face the challenge for it is absolutely worth the effort. Below are the examples of the activities designed with the consideration of TMI which have been successfully used by the author of the article with different levels and ages.

”My journal”

The activity aims at developing verbal-linguistic and intrapersonal intelligences. The focus is on developing the ability to identify and express one’s thoughts and emotions. The activity can be used even with post-beginners. It aims at developing free-writing.

Procedure:

Students are asked to keep a diary where they are to comment on their everyday experiences in the classroom. From time to time a teacher colects diaries and comments on what each student has written in the diary.

"The place I live in"

The activity aims at developing visual-spatial and interpersonal intelligences. Being a hands-on activity, it also promotes a cooperative learning. The focus is on the description of the place the students live in with the emphasis on urban vocabulary.

Procedure:

Students are asked to bring cardboard, boxes, brightly-coloured paper, glue, etc. They work in groups. Using the materials they have brought, they have to make a building/buildings they have visited/seen in their town/city.

When they finish, they get together to build a single model of their city/town placing the buildings they have built in the correct street. When the model of the city/town is ready, students name the streets. Finally, they describe the town/city in English.

"Who are you in the mirror?"

The activity aims at developing intrapersonal and interpersonal intelligences.

The goal is to help students to identify feelings and express emotions adequately.

Procedure:

Students are asked to bring mirrors into the classroom. The teacher uses flashcards to show people's faces expressing different emotions. Students have to identify the feeling or emotions and then try to imitate these emotions in the mirrors.

Bibliography

- Ellis R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford 1985.
- Gardner H., *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York 1993.
- Gardner H., *A Reply to Perry D. Klein's Multiplying the problems of intelligence by eight*, "Canadian Journal of Education" 1998, 23 (1), pp. 96-102.
- Gardner H., *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York 1999.
- Gottfredson L. S., *Foreword: Intelligence and Social Policy* (in:) "Intelligence", (ed.) Douglas D. De-
terman, Vol 24, 1997.
- Klein P. D., *Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory*, "Canadian Journal of Education" 1997, 22 (4), pp. 377-394.
- Kornhaber M. L., "Howard Gardner" in J. A. Palmer (ed.) *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*, London 2001.
- Richards and Rogers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2001.

Sabina Bartosewicz

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN REGGIO EMILIA SCHOOL
AS A CLASSIC METHOD FOR YOUNG LEARNERS IN POLAND
OR OTHER COUNTRIES**

STRESZCZENIE

**Edukacja wczesnoszkolna w szkole Reggio Emilia
jako klasyczna metoda nauczania dzieci w Polsce i innych krajach**

Artykuł dotyczy edukacji wczesnoszkolnej w instytucji Reggio Emilia. Tego rodzaju szkoły należy promować również w Polsce. Dzięki nim wiele dzieci na całym świecie uczy się drugiego języka obcego, jako niezbędnego w nowoczesnym życiu, także profesjonalnym. Szkoła Reggio Emilia posiada bogatą historię, tradycję i szczególną kulturę. Podejście tej placówki do edukacji wczesnoszkolnej zwróciło uwagę wychowawców, naukowców i każdego zainteresowanego wysokim standardem nauczania i uczenia już bardzo małych dzieci na całym świecie (od 2 roku życia). Reggio Emilia jest również popularna wśród innych szkół z powodu oryginalnych i wyjątkowych programów dzięki współpracy rodziców, nauczycieli i innych pracowników oświatowych, poza nauczycielami. Należy podjąć wiele kroków, aby zwiększyć popularność światowego systemu wczesnoszkolnego w szkole Reggio Emilia.

РЕЗЮМЕ

**Раннeshкольное обучение в школе Reggio Emilia
как классический метод обучения детей в Польше и других странах**

Статья рассматривает раннeshкольное обучение в школе Reggio Emilia. Этого типа школы нужно внедрять и в Польше. Благодаря им дети во всём мире обучаются вторым языкам, как необходимого в современном мире, а также в профессиональной жизни.

Школа Reggio Emilia имеет богатую историю, традицию и особую культуру. Подход этой институции к раннeshкольной эдyкации обратил внимание воспитателей, учёных и каждого заинтересованного высоким стандартом обучения очень маленьких детей во всём мире (со 2 года жизни). Reggio Emilia популярна также по поводу оригинальных и исключительных программ, благодаря сотрудничеству родителей, учителей и других просветительских сотрудников, кроме учителей. Надлежит предпринять много усилий, чтобы увеличить популярность мировой раннeshкольной системы в школе Reggio Emilia.

Institutions like Reggio Emilia are necessary to be promoted in Poland. Children should start learning their second foreign language in a very young age. It will improve pupils' level of intelligence, reasoning before going to primary school.

Reggio nell'Emilia as a city in the Emilia-Romagna region of Italy is the capital of the province of Reggio Emilia located in Bologna.

Thanks to this institution many students all over the world can learn their second language as an indispensable approach to modern life. The majority of the pupils have to learn almost without relying on their mother tongue.

Many steps ought to be taken to improve the RE early childhood education system, its popularity in the world and also to dissolve borders between countries.

The Reggio Emilia school has a rich history, tradition and a specific culture. Thanks to these factors it has achieved unexpected success. Its history sketches an individual character of this preschool and primary school community. Knowledge of these elements is helpful when parents want their children to attend the RE institution. Everyone has access to the Internet and those interested in the subject can learn the details about the institution such as number of pupils who have completed the course and what is the position this famous school exists.

The above mentioned-issue has positive influence on children and that is why they enjoy attending classes there. The school atmosphere is affected by a professional approach to educational problems and teachers' attitude towards learners. These two basic factors determine that an RE school is the best place for children's education. Specific and exceptionally different methods and an original approach to the educational problem are more convincing than in a public school.

"Reggio Emilia is a town located in the northern part of Italy that has 130,000 inhabitants. In the 1940s, after the end of the Second World War, a group of parents decided to use money from the sale of old tanks to create a quality preschool program for their children"¹.

1 <http://filebox.vt.edu/users/emmoyer/OnlinePortfolio/Reggio.html>.

The amount of parents interested in unconventional educational for their children should increase all the time.

Private schools are better than the public ones, in which the classes are in most cases overcrowded. Thus, the RE educational system can be a model for many countries. The ideal model suggests that pupils should be as young as possible, and also in private school or in the smallest groups as according to conditions that were precisely set by the RE school.

“Loris Malaguzzi, an educational leader in Italy, was impressed by the community’s dedication to their children and offered to help the town develop an approach to education that honours children above all else”².

Thanks to Loris Malaguzzi’s financial participation students could go to their favourite schools and participate in lessons they enjoyed. He contributed to the development of the city and every child’s education.

Many years ago the amount of RE schools was very small but in comparison to other English-speaking countries, e.g. the United States of America it has changed dramatically. Many RE schools came into existence in the states of: Arizona, California, Colorado, Connecticut, District of Columbia, Florida, Idaho, Illinois, Indiana, Kentucky, Louisiana, Maine, Maryland, Massachusetts, Michigan, Missouri, Nebraska, New Mexico, New York, North Carolina, Ohio, Oklahoma, Oregon, Pennsylvania, Rhode Island, South Dakota, Tennessee, Texas, Virginia, Washington, Wisconsin, Wyoming.

“Today the city of Reggio Emilia devotes 10% of its budget to the early childhood education and runs 22 schools for children ages 3-6 years as well as 13 infant toddler . Forty-seven percent of preschool and thirty-five percent of children from the two age groups are served, respectively [Edward, Gandini, & Forman, 1993b; Gandini, 1993; New, 1990]. The schools in RE have grown out of three main features: a culture that values children, an intense commitment of a group of parents, and the leadership of a visionary man [Gandini, New, 1990]”³.

The RE approach to early childhood education has attracted the world-wide attention of educators, researchers and everyone who is interested in a high standard of teaching/learning such young children. Said researchers are also interested in improving their linguistic knowledge or education best practices. A school of this kind has been given second place among the best preschools in the world according to an issue of the Newsweek magazine from 1991. Each similar institution around the world should know about RE and try to use all appropriate methods in order to educate pupils. RE ought to be the best place where students would like to

² Ibidem.

³ Reggio Emilia Approach by Dr. Nkechy Ezech, Ed. D., Aquinas College Education. http://www.aquinas.edu/education/certification/reggio_emilia.html.

go and remember it when they are adults. The education obtained there pays off in further learning in primary or secondary, etc.

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC)'s revised version of developmentally appropriate practices (DAP) guidelines includes examples from the Reggio approach. Nowadays, it has been adopted in the USA, the UK, New Zealand, Australia and many other countries. The existence of RE helps not only children but also their parents greatly. Young learners' development is completely different when they attend such a school.

RE is popular among other schools because of its original and unique programmes thanks to parents, teachers and staff collaboration. Children may use various methods of learning the way they like. Practice conditions that are convenient for the students result in them having a good mood. According to the above-mentioned history, parents' involvement in their children's early education is significant and essential. Cooperation with teachers is helpful and allows them to learn what is the best for their children.

Every child who would like to attend an RE school should know its basic principles. Students' intelligence shows that knowing the rules is an indispensable factor in their communication with others. They feel well using it in classes and adults learn a lot from them. Every pupil is unique as regards to their culture and way of behaviour. Thanks to these elements teachers gain experience and share it with their colleagues.

"The Image of the Child - Adults see children as competent, full of potential and active in constructing his or her own knowledge through interactions with others. Adults try to understand as fully as possible the child's view point and abilities (the child's "culture")"⁴.

Pupils usually have particular preferences an energetic attitude to life and also motivation, all of which are very helpful during classes. Conversation and cooperation with their classmates influences the intellectual development of the children.

Nature is the main factor in the environment which influences children's good work. Classes or other activities, e.g. gym exercises outdoors cause learners to relax and pay more attention to their work. There is a plethora of ideas for activities to choose from, when dealing with the students' favourite environments.

"The Role of the Environment – Through conscious use of space, colour, natural light, displays of children's work, and attention to nature and detail, the environment serves as another teacher. The environment serves as an initiation to enter and participate"⁵.

4 Reggio Principles. <http://www.wyoming.k12.mi.us/003/ReggioPrinciples/Reggio%20Principles.htm>.

5 Ibidem.

Displays in school life help all pupils and staff, for if they are impressed by the materials presented they can use some of the methods during classes. Every child realises their mistakes. Young learners, in each case, experience many different examples connected with the use of space, colour and natural light. The environment influences students' imagination which is very useful in their work.

All kinds of interactions are helpful for everyone: children, teachers and parents. Skill-sharing is significant in education for mentioned group of people and appreciated by them.

"Education Based on Interaction and Collaboration – A continuous interaction takes place with exchanges that go from teacher to children, children to children, teacher to teacher, teacher to parent and parent to teacher, and again from children to teacher in a circular process"⁶.

Cooperation is necessary in children's classes for they should share their opinions with others and render help if any classmate needs it. Fruitful work in groups encourages learners to take part in different games and given tasks.

The teacher influences students in a special way. They would not be able to express what they feel without the educator's help. The amount of their ideas is infinitely big and the list is long. Thanks to this fact each lesson is different from previous ones. The educator is able to direct pupils' enthusiasm and interests.

"The Role of the Teacher – Teacher facilitate children's ability to represent what they know and imagine. Teachers mediate between children's current understanding and what they are on the threshold of understanding by: reviewing and helping children tell the story of their own learning; arranging new experiences, challenges and problems; connecting children with resources; facilitating group discussions and social interactions; reflecting children's ideas; and facilitating the development of new skills"⁷.

Pupils usually look at their tasks in class enthusiastically and try to understand as much as possible of what they are supposed to do during lessons. Teacher's explanations and comments are valuable and indispensable. Lesson without an educator is not the same and a real one because young learners would not be able to manage with so many problems and tasks.

Time sets how long each exercise should last. It mobilises students to do them in time. In case of projects children have a definite time, more than one lesson.

"The Importance of Time – Projects and themes follow the children's interest and development of concepts. Projects and activities are not "one-shot deals", rather they build upon one another over time, as the experiences, activities and forms of expression"⁸.

6 Ibidem.

7 Ibidem.

8 Ibidem.

Each lesson is planned according to time. It is one of the most significant factors needed in presentation, practice and production during classes. Children have so many tasks to do and would like to realise some of them all the time which is impossible due to the fact that every exercise has its own time.

Parents can help a lot not only in learners' education but also their children's teachers by participation in the classes. They know their own children well and have significant knowledge of their behaviour, virtues and vices.

"The Role of the Parents – The education process involves three equally important participants: children, teachers and parents. Parents have the right – and should be encouraged – to be active contributors in their children's activities, classrooms, school and development. The schools welcome parent involvement in a wide range of ways. Parents participating by giving time and talents and serve as an advocate for the schools in community politics"⁹.

The presence of parents makes young learners feel more at home. Their function needs not be passive as they can also suggest some ideas especially in cases when students are shy.

Documentation is necessary for teachers because observing the work of students during classes proves helpful in their education process. Teachers should have the ability to divide their attention, good memory and be concentrated on each child. They can make notes or record so as to have vivid memories of learners' reactions and learning effectiveness.

"Documentation serves many functions and is an important tool in Reggio Emilia - inspired programmes. Gandini [1996] wrote «teachers routinely take notes and photographs and make tape recordings of group discussions and children's play» (p. 82). Documentation of the children's projects is carefully arranged, using transcriptions of children's conversations and remarks, photographs of ongoing work and activities, and the products that have been produced by the children to represent their thinking and learning"¹⁰.

Every note taken is essential for documentation and used to share with other teachers, which increases their experience. Thanks to documentation the existence in Reggio Emilia is easier and more effective.

Proper documentation causes parents and their children to feel better, more self-confident and find out, e.g. about learners' results and plans for the future.

"Teachers' commentaries on the purposes of a project, along with transcriptions of children's verbal language, photographs, and representations of their thinking are provided in accompanying panels or books designed to present the

⁹ Ibidem.

¹⁰ L. Gandini, *Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education*, "Young Children" 1993, 49 (1), 4-8.

children's learning processes. The documentation shows children that their work is valued, makes parents aware of class learning experiences, and allows teachers to assess both their teaching and the children's learning. In addition, dialogue is fostered with other educators. Eventually, a historical archive is created that traces pleasure in the process of children's and teachers' learning experiences [Gandini, 1993]. This spiralling of experiences and symbolic representations characterizes not only children's work but also the work of the teachers in Reggio Emilia"¹¹.

A high degree of documentation made by teachers with the cooperation of educators based on their experience is needed. Young learners are motivated and encouraged to do different tasks. They feel relaxed or creative which help both the educators and the teachers to take various notes. It is a better chance to broaden language development in the nearest future and also to open up new horizons for them.

Every child should realise their mistakes or problems which occur during classes. Teachers have different possibilities of creating the conditions of avoiding the above mentioned issues by practising various didactic methods. Thanks to teachers' help and contact with parents the young learners are better and better in tasks they do at school.

"Teachers utilize various forms of knowledge representations. They depend upon sketches of children's work as part of their field notes, photographs of classroom experiences, and audio tape transcriptions of conversations with children to represent and communicate their knowledge about children's meaning making. The teacher's observations and transcribed tapes are also taken to colleagues for group reflection"¹².

Using tapes is necessary in playing (back) a recorded material. Teachers' observations are also required in cooperation with children. Pupils' behaviour can be watched from audio tape transcriptions and it is a good material to verify by educators and to broaden their experience. It also may gain experience in using more didactic methods as well in children's progress in learning observation.

From Rinaldi's words turns out that teachers can develop professionally and intellectually thanks to documentation. It is inspiring and encouraging in their career in RE school.

"As teachers engage in «collaborative reflection» (so that outcomes are often in the form of collective understandings)... they socially construct new knowledge as they investigate, reflect, and represent children's construction of knowledge [New, 1992, p. 17]. This aspect of RE work expands upon current understanding

¹¹ UBC Faculty of Education, http://earlychildhood.educ.ubc.ca/Publications/Researchintopractice_Vol_IV.htm.

¹² Ibidem.

of teacher research and development and is consistent with key principles of social constructivism. As Rinaldi [1998], pedagogical consultant for the pre-primary schools in Reggio Emilia, writes: Through documentation we can preserve the most interesting and advanced moments of teachers' professional growth. It is a process in which teachers generate hypotheses and interpretations of theories that can modify the initial, more general theories. Documentation makes it possible to create knowledge not only for teachers but also for researchers and scholars (p. 121)¹³.

Every minute observation is commented on by teachers in documentation and later discussed with other colleagues. The scientific development is possible and thus knowledge about RE school may be spread to other areas all over the world except teachers' professional growth.

Documentation on the subject of classes, pupils, their education results should be studied carefully by each educator. It can deepen their knowledge about pupils they teach and can chart teaching development directions. Thanks to this method all participants in class can be satisfied.

"The role of the teacher as an observer is extended to documenter and researcher. Observation is an important skill for most early childhood teachers but the educators in Reggio Emilia have taken observation a step further. Observation, for them, is only the first step in collecting the data that are used to develop pedagogical documentation that captures the story of the children's experiences in the classroom as well as the progression of the teachers' own developing understandings. Documentation becomes a tool for teacher research, reflection, collaboration, and decision-making"¹⁴.

The documentation aid is helpful for teachers as well as is used as database for others from outside Reggio Emilia, determines, informs on details and can be a useful instruction.

Contact between teachers and children together with learners' opinion about teaching methods is inevitable. Children are the best experts due to their involvement in classes as learners, observers and also experimental students. They partly contribute to supplement to school documentation and solve teaching and learning problems.

"The documentation process has great potential for improving pre-service teacher education [Elliott, 2000]. An effective documentation process provides a chance to examine the role of the teacher, because the purpose of the process is to help teachers reflect on an experience and then summarize and organize the expe-

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

rience for further learning [Sussna, 1995]. For example, by documenting children's words and their own questions, and by photographing learning encounters and revisiting the learning experiences, pre-service teachers become aware of how the teaching and learning process occurs, and how their questioning strategies create responses in the children [Hong, 1998]. Therefore, they will make a conscious effort to ask questions that make the children think. Furthermore, there will be conceptual changes in their view of the purpose of the documentation process, the revisiting of, and the making of documentation panels [Hong, 1998]"¹⁵.

Every method for improving pre-service teacher education is effective, and consequently increases the children's education level. Panels are additional, helpful and effective and increase possibilities to contact with similar educational places to Reggio Emilia.

Panels, as a modern communicative tool, used for different aims realisation in teaching and documentation process so that to broaden the teachers' experience. It is treated as the occasion for discussion on teachers and learners' observations or teaching skills.

"Creating documentation panels gives teachers the advantage of revisiting their observations of children's learning as well as their own teaching skills. As documenting children's learning processes, analysing the documentation, revisiting, and creating a documentation panel enhance reflective thinking for teachers [Moran, 1998], it is worthwhile to study how the documentation process can enhance both pre-service and practising teachers' development [Elliott, 2000; Hong, 1998; Moran, 1998; Sussna, 1995]"¹⁶.

According to this quotation benefits from the panels for teachers and learners in the scope of teaching practice development and the learning progress are mutual. Educators share results of the reflection on panels with parents and learners. The scope of panel documentation is necessary and involves specific elements useful to developing the teaching level.

Everyone interested in children's education should be aware of this kind of school so as to send their children at two years of age. It is high time to understand how significant and full of meaning knowledge of foreign languages is for communication with someone without regard to: gender, colour of skin, descent, background, job, views, culture, place of birth or residence and the global world economic development. Young learners and their parents can help to streamline this process and one can hope that in several years each child will have the opportunities and conditions for learning at the early age. Such education should be

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

compulsory but only after a certain period of several years more and more people will have the same opinion about it. This process needs a lot of time and the mentality of parents in the world ought to be changed as quick as possible.

The amount of such schools should be increased not only in Poland but also in other countries. The RE teaching/learning methods are popular and useful, though untypical, and they are an adequate and sufficient cause for encouragement of experienced teachers, parents and children to start early childhood education by others in order to receive a thorough education on a pre-school level.

A part of the RE pupils' activities is based on arts and crafts. Children are more creative and full of new ideas thanks to working on projects and frequent contact with the environment. When they are outside in the garden, they observe plants and trees as they work. Greenery also influences cooperation with teachers, parents and peers that is easier out in the fresh air and when the weather is beautiful. The young learners looking through various books with different pictures can cause them to have a wider imagination of school project subjects that helps them to understand tasks better during classes.

Classes in arts and crafts are useful and practical as well as able to develop the most of children's competence in the future and in regard to their professional life, especially by those who are capable of these disciplines, e.g. by a productive-service economic activity. Learners with special creatively-artistic abilities to do works of art can emphasise the importance of their aesthetic values. Their activities, school achievements, skills and early childhood education will provide interests that will bloom in their adult life and enhanced by the works of culture. They also will be able to join the arts and crafts industry.

Lessons in arts and crafts are particularly excellent for mixed-ability classes, where pupils can share their experiences with others. This kind of activity is aimed at pupils in order to learn many interesting skills which they did not know or realise they possessed. Every exercise mobilises children to stimulate their imagination, creativity, development to the highest level. Practice work, especially handicraft, causes their perfect ability to solve different kinds of problems and dissimilar to each other or change learners' look at the world during classes. Experienced older children, e.g. five-year-old can help younger ones (two-three-year-old) to develop their art abilities by performance their work of art and demonstrate some methods for doing them.

Young learners spend also their time during lessons in superb surroundings full of materials which provoke to a creative way of thinking and is also treated as a "second teacher" by children. The perfect idea of a well-thought-out decoration of light and spacious interior – both rooms for groups and functional ones for art, movement, relaxation classes in the RE pre-schools, etc. It causes great children's

physical and mental state or their efficient results in projects, given tasks with a positive reaction on other activities¹⁷.

Great children's physical and mental state is caused by a well-thought-out decoration of light and spacious interiors – both rooms for groups and functional ones for art, movement, relaxation classes in the RE pre-schools, etc. Their efficient results in projects, given tasks and a positive reaction on other lessons are better. The collected material encourages children to be active in doing tasks when they start to use different senses. This phenomenon can prompt them to embark upon an expedition for their discoveries.

Arts and crafts lessons extend young learners' broad abilities, teach them how to adapt to their future life, overcome difficulties, aspire to the improvement of various things. This kind of activities are typical for an RE school which develop and deepen children's manual skills, interests, knowledge, understanding, love for the beauty of nature. The most important aims of an RE school are its professionalism and child's welfare. Thanks to them young learners are able to express what they feel during classes and are going to be good professionals in the future. Contact with specialists while doing, for example works of arts causes their perfect attitude towards the world, peers, adults and old people.

Continuation of RE education should be kept up as long as possible. The activity of this institution can be extended when teachers who broaden founders' will follow the example on RE precursors.

It is worth going to an RE school because every child, who chose or was chosen to be a pupil there, has the ability to develop their mind on a very high level in the direction of foreign languages' knowledge. The way the students think is moulded and their intellectual horizons expand. When somebody wants to go to this institution they must observe the RE customs, obey the principles, philosophy and do all tasks given by teachers. Willingness is not the only thing which is needed to be a young learner. Cooperation from the very beginning is essential and everyone must work efficiently in order to achieve the best results in their studying. Adaptation to such conditions influences on children's process of learning. Pupils often see fun in their activities, they join an effective work with relax and get satisfaction from being at school. Children, especially in a very young age, find this additional activity useful.

Building this kind of schools should be compulsory at least one in each city on all continents. It is connected with financial outlays and a tremendous amount

17 Ania Lewandowska-Muller, *Educarium_pl* – Portal edukacyjny dla nauczycieli i rodziców – 100 języków dziecka – model przedszkoli Reggio. http://www.educarium.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=156&Itemid=67.

of authorities and citizens' effort. In the poorest countries people do not know about such schools and it is high time to inform them on it.

The most significant effect of attendance of an unconventional school like Reggio Emilia is the best education after graduating from them. Parents know details about it due to their presence in lessons. Young learners have distinctive features like: exemplary behaviour, good manners and language knowledge on a higher level, untypical for such young children after end of their school. They have changed approach to different aspects of life, the way of thinking, attitude towards education especially to learning foreign languages, etc. In this situation parents are certain of the good investment in their children and proud of them.

The idea and existence of RE or similar schools have a good chance to develop them on a big scale due to the world need for talking in different foreign languages, and consequently to communicate with everyone and everywhere.

Reggio Emilia's school acts as an additional, effective, attractive and educational tool in a contemporary education. It is also admirable and noteworthy because of long-standing period activities thanks to which the amount of young learners rose on the world scale. Early childhood education popularity is soared mainly in English-speaking countries. Good use of child's abilities are made.

Early childhood education in a foreign language should be considered by parents in a serious way. Children's communication among countries is required all over the world when they are very young.

Education like in the RE schools is indispensable. Not everyone is aware of the outstanding results of early childhood language education. It is worth giving some thought to implement a project on early childhood language education, not only foreign ones but also in other fields, like science, children's mother tongue or other subjects. A bigger number of school like RE should come into existence not only in Poland but also in Europe and in the world. It is worth trying to get special subsidies from the EU for the most impoverished children to learn foreign languages in RE, maintenance grants or scholarships for keen pupils. Other union financial means ought to be allotted to help all children from the poorest countries who would like to attend to RE institution. It is still too little people who know about RE school and are aware of aims and effectiveness of the early childhood education, especially in Poland.

Many steps should be taken to improve the popularity of the RE system world youth. It will help everyone involved in to be up to the challenge like literacy or studying foreign languages and thus to overcome borders between countries at least in the XXI century.

The following suggestions may be taken into consideration:

- having a bigger and better advertisement for RE school in each country, city and village all over the world, e.g. via the Internet, TV, billboards,

magazines, newspapers or other mass media or ordinary places as: means of urban communication, shops or set of hypermarkets;

- convincing as many inhabitants as possible in each place on the globe to direct their attention to unconventional schools;
- proposing many different, untypical and multimedia methods on TV programmes or at schools;
- encouraging parents to educate children in the range of foreign languages as early as possible;
- increasing awareness of necessity for literacy and general knowledge in foreign languages issues.

Contemporary and methodological rules and methods have to be taken into consideration in each kind of school so as to reach the same education level as students from other early childhood education schools lead in a professional way. Educational place like Reggio Emilia's school can be put forward as a model and encouragement for other people to imitate them.

Bibliography

Reggio Emilia Approach by Dr. Nkechy Ezech, Ed.D., Aquinas College Education. http://www.aquinas.edu/education/certification/reggio_emilia.html.

Reggio Principles. <http://www.wyoming.k12.mi.us/003/ReggioPrinciples/Reggio%20Principles.htm>.

UBC Faculty of Education. http://earlychildhood.educ.ubc.ca/Publications/Researchintopractice_Vol_IV.htm.

Ania Lewandowska-Muller, Educarium_pl - Portal edukacyjny dla nauczycieli i rodziców - 100 języków dziecka - model przedszkoli Reggio. <http://www.educarium.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=156&Itemid=67.

<http://filebox.vt.edu/users/emmoyer/OnlinePortfolio/Reggio.html>.

Agnieszka Cyluk

Uniwersytet Warszawski

EXPRESSIONS OF GRATITUDE IN BRITISH ENGLISH – A QUESTIONNAIRE-BASED STUDY

STRESZCZENIE

Wyrażenia emocji w angielszczyźnie brytyjskiej – analiza oparta na kwestionariuszu

Niniejsza praca ma na celu przedstawienie wyników badań nad wyrażeniami wdzięczności w angielszczyźnie brytyjskiej. Dane do analizy zostały pozyskane ze specjalnie opracowanego w tym celu kwestionariusza. Kwestionariusz obejmujący 16 różnych sytuacji został napisany z uwzględnieniem czynników takich jak: powód podziękowania, relacje między rozmówcami, wiek rozmówców, a także miejsce rozmowy. Kwestionariusz wypełniło 50 Anglików z wyższym wykształceniem, których średnia wieku wyniosła 37 lat. Uczestnicy badania musieli przeczytać opisy sytuacji i napisać jak zareagowaliby w najbardziej naturalny sposób w podanych sytuacjach. Dane pozyskane za pomocą kwestionariusza zostały przeanalizowane pod kątem wyrażen wdzięczności. Część pracy poświęcona jest usystematyzowaniu odpowiedzi na: a) krótkie, niemal mechaniczne podziękowania, b) podziękowania z krótkim komentarzem oraz c) dłuższe i bardziej skomplikowane wypowiedzi wyrażające wdzięczność. Ze względu na niedoskonałości metody badawczej w pozyskiwaniu spontanicznego języka, wyniki badań będą na kolejnym etapie pracy badawczej uzupełnione danymi pochodzącymi z korpusu języka mówionego.

РЕЗЮМЕ

Выражения благодарности в британской разновидности английского языка – анализ на основе анкетирования

Настоящая работа имеет целью представить результаты исследований над выражениями благодарности в британской разновидности английского языка. Данные анализа получили путём анкетирования. Анкета содержала 16 разных ситуаций с учетом таких факторов как: повод благодарности, отношения между собеседниками, возраст собеседников, а также место собеседования. Анкету заполнило 50 англичан с высшим образованием, средний возраст которых составлял 37 лет. Анкетированные должны были прочитать описание ситуации и написать, как бы они реагировали наиболее естественно в данных ситуациях. Полученные данные проанализировали принимая во внимание благодарность. В работе систематизировали ответы учитывая: 1) короткие, почти механические, благодарности, б) благодарности с коротким комментарием, в) более длинные и сложные высказывания, выражающие благодарность. В виду несовершенности исследовательского метода в получении спонтанного языкового ответа, результаты исследования будут на следующем этапе дополнены данными устного высказывания.

1. Introduction

Thanks are one of the most frequently performed speech acts in daily encounters. Although this function does not play a crucial role when it comes to information exchange, it is significant in terms of the interpersonal level of rapport. As Eistenstein and Bodman¹ point out, the appropriate expression of thanking “can engender feelings of warmth and solidarity among interlocutors. Conversely, the failure to express gratitude adequately can have negative consequences for the relationship of speaker and listener”.

From a cross-cultural perspective, thanking may differ with regard to the social and cultural rules for its use. When we compare how people express gratitude across cultures, we may find that there are differences in when they say ‘thank you’, whom they thank, and when thanking is expected. Every society has some norms and values which say on what occasions thanking is required, and how thanking can be met verbally. Members of a given socio-cultural group have

¹ M. Eisenstein, J. Bodman, *Expressing Gratitude in American English*, (in:) *Interlanguage Pragmatics*, G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.), Oxford 1993, p. 64.

an understanding of how the speech act of thanking should be carried out in a situationally adequate way. Consequently, gratitude expressions “are often found to exhibit a high degree of routinization”². Since thanking has a crucial social value in every language, it is worth analyzing how this function is realized in the English language, namely in its British variety. The paper presents partial results of research into gratitude expressions in British English. The analysis is focused on how the function in question is verbally realized by the participants of the questionnaire-based study, and what strategies are employed by them to express gratitude.

2. Questionnaire

In order to examine how native speakers of British English express gratitude, a questionnaire (also called a Discourse Completion Task - DCT) consisting of sixteen scenarios was designed. The idea for the questionnaire came from three publications on the subject in question by Hinkel³, Eisenstein and Bodman⁴ as well as Schauer and Adolphs⁵.

Discourse Completion Tasks have been used widely over decades in (inter-language) pragmatics and second language acquisition research to gather large amount of data quickly and easily. Although it has been argued that data collected through this method do not correspond to natural speech in terms of “actual wording used in real interactions”⁶, it is a highly effective research tool with respect to “creating an initial classification of semantic formulas and strategies that will likely occur in natural speech”⁷. In the present research project the questionnaire was used to investigate the realization patterns of the speech act of thanking in British English. The data gathered via the questionnaire will become the basis for the further analysis of gratitude expressions in natural data.

-
- 2 F. Coulmas, *Poison to your soul. Thanks and apologies contrastively viewed*, (in:) *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication situations and pre-patterned speech*, F. Coulmas (ed.), the Hague 1981, p. 70.
 - 3 E. Hinkel, *Pragmatics of Interaction: Expressing Thanks in a Second Language*, available online www.eric.ed.gov.
 - 4 M. Eisenstein, J. Bodman, *Expressing Gratitude in American English*, (in:) *Interlanguage Pragmatics*, G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.), Oxford 1993.
 - 5 G. A. Schauer, S. Adolphs, *Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy*, “System” 2006, 34.
 - 6 L. M. Beebe, M. C. Cummings, *Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection methods affect speech act performance*, (in:) *Speech Act Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, S. M. Gass, N. Joyce (eds.), Berlin 1996, p. 10.
 - 7 Ibidem.

The scenarios in the questionnaire employed in the present study represent a wide range of situations and contexts that respondents are likely to come across during everyday interactions. The situations specify the setting and the social relationship of the interactants. The respondents were asked to react to a given situation or provide a missing turn in a dialogue.

The most important factor in formulating the situations for the questionnaire was the object of gratitude, which according to Coulmas⁸ determines the degree of gratitude employed by the speakers. Other factors taken into consideration while designing the questionnaire were the relationship between the participants, their age, and the setting. Thanking a friend, a stranger, or a boss may require a different form of a gratitude expression. Therefore, interactants in the sixteen situations are colleagues, friends, acquaintances, middle-aged and teenage strangers, a boss, a business client, as well as a cashier. Moreover, whether one thanks for a small gift or a big favour affects the form of thanking expression used by the speaker. The more generous a favour or an offer is, the more effusive gratitude is required. Thus, the participants in the study were asked to thank for small and big favours. Aijmer⁹ notices that “generally, the length and complexity of the gratitude phrase depend on the social situation and the amount of politeness it requires”. As the setting of an interaction may be another factor which determines the type of thanks, the content of the questionnaire covers situations at home, in a workplace, at a friend’s house, at a café, in the street, and in the shop.

3. Respondents

The questionnaire was completed by 50 native speakers of British English – 25 men and 25 women. The participants represent a range of ages and professions. The average age of the participants is 37. The youngest respondent is a 20-year-old male student and the oldest one is a 61-year-old female secretary.

The author of the research project intended to gather samples of a language of the educated British English speakers. Therefore, the main criterion in the data collection was the educational level requirement. All the participants have higher education: 22 respondents have a bachelor’s degree, 21 participants have a master’s degree, and 7 people have a PhD. The participants in this study consist of English

8 F. Coulmas, *Poison to your soul. Thanks and apologies contrastively viewed*, (in:) *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication situations and pre-patterned speech*, F. Coulmas (ed.), the Hague 1981, p. 74.

9 K. Aijmer, *Conversational Routines in English*, London 1996, p. 17.

teachers who work in Poland, academic instructors and administrative staff from universities in England (University of Oxford, University of Cambridge, University of Brighton, University of Birmingham, University of Chester, Durham University, University of Essex, London School of Economics, King's College London, University of Central Lancashire), as well as representatives of many various fields and professions: managers, accountants, consultants, secretaries, students etc.

4. Procedure

The data were collected by the author during a period of 4 months in 2008. The respondents were selected randomly. The majority of the participants completed the questionnaire via electronic mail without the presence of the author. They could fill in the questionnaire at home or workplace at a time of their convenience. No time limit was set. The respondents were given an opportunity to opt out if they thought that a given situation required no response. The respondents were asked to read short descriptions of sixteen situations, in which they might find themselves, and write what they could say in response to these situations. Additionally, they were asked to predict what the other person's most likely response would be. They could write as much or as little as they wished.

5. Analysis of the expressions of gratitude

Once the data were collected, it was determined what thanking expressions were used by the speakers of British English and how frequently different words and phrases expressing gratitude occurred in the questionnaire.

The questionnaire revealed that the expressions of gratitude employed most often by the native speakers of British English are those containing the stem 'thank' – *thank you* and *thanks*. The types of intensifiers used by the participants to create more polite gratitude expressions were *very much*, *so much*, *very much indeed*, *ever so much*, *again* for *thank you*; and *very much*, *a lot*, *so much*, *very much indeed*, *again*, *ever so much*, *a million*, *many* for *thanks*. *Thank you* occurred with an intensifier in 44 per cent of the examples, whereas *thanks* co-occurred with intensifiers in 27 per cent of the examples. Some of these intensifying expressions were used only in isolated examples. The research revealed that *thanks* may be used with more intensifying expressions than *thank you*. Apart from *thank you* and *thanks* the participants of the research project employed informal words *cheers* and *ta* to verbalize their gratitude. These informal expressions were used mainly in situations involving people with whom the respondents were in close

contact, such as flatmates or colleagues. The age factor contributed to the use of more informal language towards the teenage helper than the middle-age person. What is interesting is that *cheers* was also used in the situation with a cashier in the supermarket. The table below shows what expressions of gratitude were elicited in the research.

Table 1. Gratitude expressions in British English elicited in the questionnaire.

Expressions of gratitude in British English elicited in the questionnaire		The number of recurring instances
<i>Thank you.</i>	141	255
<i>Thank you very much.</i>	75	
<i>Thank you so much.</i>	34	
<i>Thank you very much indeed.</i>	3	
<i>Thank you ever so much.</i>	1	
<i>Thank you again.</i>	1	
<i>Thanks.</i>	268	370
<i>Thanks very much.</i>	40	
<i>Thanks a lot.</i>	38	
<i>Thanks so much.</i>	16	
<i>Thanks very much indeed.</i>	2	
<i>Many thanks.</i>	2	
<i>Thanks again.</i>	2	
<i>Thanks ever so much.</i>	1	
<i>Thanks a million.</i>	1	
<i>Cheers.</i>	46	51
<i>Ta.</i>	5	

The native speakers who completed the questionnaire employed various combinations of thanking strategies. Thus expressions of gratitude vary from single lexical items to lengthy utterances. The data collected by means of the questionnaire can be categorized into several groups in accordance with how elaborate or long the expressions of gratitude are. Additionally, the data elicited by the questionnaire can be analyzed by coding the recurring utterances in terms

of the underlying speech acts¹⁰. Following Eisenstein and Bodman¹¹ we can divide the expressions of gratitude into three groups: brief *thank you/thanks*, *thank you/thanks* and a brief comment, and complex thanking strategies.

5.1. Brief thank you/thanks

The first group of thanking strategies consists of ritualized responses, such as brief *thank you/thanks*. Such forms of thanking, which seem to be social courtesies rather than genuine expressions of gratitude, have been defined by Rubin¹² as the “bald-thank you”. This brief *thank you/thanks* appears to be characteristic of actions which do not imply great indebtedness, for example when a flatmate passes you the salt¹³, or a cashier puts your goods in a bag¹⁴. The expressions which occurred with the highest degree of frequency in the scenario with the salt are single lexical items: *Thanks*, *Ta*, *Cheers*. The frequent occurrence of informal thanking phrases: *ta* and *cheers* is caused by the close relationship between flatmates. Cutting¹⁵ observes that the degree of familiarity between interlocutors determines how politeness is expressed, and that “speakers who know each other well do not need to use formulas encoding politeness”. In the case of the situation in a supermarket, the questionnaire revealed that most of the participants answered *Thanks*, *Thanks for helping/the packing*, or *Thank you for packing*, which was usually followed by a brief farewell such as ‘bye’ or ‘goodbye’, e.g. *Thank you, goodbye*. This scenario confirms what Leech and Svartvik¹⁶ have noticed about thanking at shops. They write that: “In shops etc the customer will say *Thank you* for the article he has bought, and the shopkeeper will often likewise say *Thank you* in return, on receiving the money”. The utterance in this category can be coded in the following way:

‘thanking’ or ‘thanking + stating reason’.

- 10 G. A. Schauer, S. Adolphs, *Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy*, “System” 2006, 34.
- 11 M. Eisenstein, J. Bodman, *Expressing Gratitude in American English*, (in:) *Interlanguage Pragmatics*, G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.), Oxford 1993.
- 12 J. Rubin, *The use of ‘thank you’*, Paper presented at the Sociolinguistics Colloquium, TESOL Convention, Toronto, (in:) *Expressing Gratitude in American English*, M. Eisenstein, J. Bodman. Oxford 1993, p. 66.
- 13 You and your flatmate are in the kitchen, preparing your meals. Your flatmate has just used the salt.
You: Could you pass me the salt?
Flatmate: Sure.
You:
- 14 In a supermarket, a cashier puts your groceries in bags. You pick up your bags to leave.
You:
- 15 J. Cutting, *Pragmatics and Discourse*. A Resource Books for Students, London 2002, p. 50.
- 16 G. Leech, J. Svartvik, *A Communicative Grammar of English, First Edition*, London 1975, p. 136.

5.2. *Thank you/thanks* and a comment

The next group of gratitude expressions elicited in the questionnaire produced relatively short, but more creative responses than the ritualised items analysed in the first category. These expressions include thanking preceded or followed by a comment. It could be complimenting the interlocutor, expressing one's appreciation of the gift/favour, stating one's intent to reciprocate, explaining why the speaker needed the favour, or how s/he benefited from it. The direct expression of thanking can be stated at the beginning, the middle, or the end of an utterance. Such combinations of gratitude expressions are typical for the following scenarios: receiving a bonus at work¹⁷, an offer to buy a coffee made by a colleague¹⁸, saying goodbye to a colleague before a holiday¹⁹, a lift given by a colleague on a rainy day²⁰, receiving a birthday present from a friend²¹, when a stranger helps to carry the packages to the post office²², when one gets lost in an unfamiliar city and a stranger gives them directions to their hotel²³.

- 17 You are employed by a large company. You have been working very hard recently. Your boss says, 'You're doing a good job. In fact, I'm so pleased with you that I'm going to give you a bonus.'

You:

- 18 You and your colleague are in the office. Your colleague gets up and asks you if you too would like a coffee. You look into your wallet.

You: I'd love one but I don't have enough money on me.

Your colleague: No problem, I'll get it for you.

You:

- 19 It is Friday evening and you are leaving the office for a week's holiday. Your colleague wishes you a good journey and a nice holiday.

You:

- 20 Usually you go home on foot. Today it is raining heavily, and you haven't got an umbrella. Your colleague drives home in the direction of your house, and today, because of the rain, he/she is giving you a lift.

You:

- 21 Today is your birthday. You and one of your friends have just sat down at a small table in a coffee shop to have a quick snack during your lunch break. Your friend says 'Happy birthday!' and gives you a nicely wrapped present.

You:

- 22 You are carrying several large packages to the post office. You are struggling with them and walking slowly. A middle-aged person helps you carry the packages. When you come to the post office, you say to him/her:

You:

You are carrying several large packages to the post office. You are struggling with them and walking slowly. A teenager helps you carry the packages. When you come to the post office, you say to him/her:

You:

- 23 You are on holiday in an unfamiliar city in an English-speaking country. You want to do some shopping in the city centre but you get lost. You ask a middle-aged passer-by to show you the way to your hotel. The passer-by gives you precise directions.

You:

The scenario where a respondent is rewarded by his/her boss with a bonus showed that most of the native speakers used ‘thanking’ expressions preceded or followed by statements about how much they appreciated the reward (*Wow, that’s fantastic. Thank you very much; That’s great news – thanks!*), or complimented the boss for being so generous (*Thank you very much, you are real boss*). Such utterances can be coded as: ‘thanking + expressing appreciation of the act’ or ‘thanking + expressing appreciation of the addressee’.

The typical expressions of gratitude in scenario where a colleague offers to buy a coffee involved ‘thanking’ followed by an intent to return a favour (*Thanks. I’ll buy next time; Cheers, the next one will be on me*), or pay back money the following day (*Thanks, I’ll pay you back tomorrow*). The responses to this situation can be coded as: ‘thanking + stating intent to reciprocate’.

The next scenario that is characteristic of this category is the one when a colleague wishes one a great holiday. Here, most of the native speakers thanked the interlocutor and wished him/her a good weekend (*Thanks, have a lovely weekend yourself*) as well as a nice week at work (*Thanks, I hope next week at work goes ok for you*). The typical responses to this scenario can be coded in terms of their underlying speech acts in following way: ‘thanking + reciprocation of a good wish’.

Although there are cases of highly creative structures used to express gratitude, it seems that many respondents used conventionalized expressions and ideas to thank for a birthday present. Scenario in which the respondent receives a birthday present from a friend revealed that many speakers complimented the addressee (*Thank you very much, that’s very kind of you*) and referred to his/her lack of necessity for such generosity. The phrase that occurred with the highest frequency was *You shouldn’t have!* and it was usually preceded by a thanking expression such as *thank you* or *thanks*. Such utterances can be coded as: ‘thanking + expressing appreciation of the addressee’ or ‘thanking + stating interlocutor’s non-existent obligation’.

The responses elicited to scenario in which one is offered a lift by his/her colleague on a rainy day, revealed that the majority of the participants expressed their gratitude by complimenting the interlocutor (*Thanks mate, this is kind of you*), emphasizing their appreciation (*Thanks so much for this. I really appreciate it*), elaborating on their situation (*Thanks for the lift. I am usually happy to walk, but I would have got pretty soaked*), or stating how they benefited from the lift (*Thanks so much for this. I would have got soaked*). The utterances elicited in this situation

You are on holiday in an unfamiliar city in an English-speaking country. You want to do some shopping in the city centre but you get lost. You ask a teenage passer-by to show you the way to your hotel. The passer-by gives you precise directions.

You:

can be coded as follows: 'thanking + expressing appreciation of the addressee', 'thanking + expressing appreciation of the act', 'thanking + explanation'.

The most frequent responses in items in which a stranger helps to carry heavy packages to the post office, include thanking followed by stating the reason (*Thank you for your help*) or thanking followed by complimenting the stranger (*Thanks so much, that was very kind of you*). Scenarios in which a passer-by gives directions to a hotel generated very similar replies to those in items including heavy packages. These two pairs of situations differ in the age of a helper, there is a middle-aged person and a teenager who offer help. The aim of making such a distinction was to find out if the age of the addressee would affect thanking strategies used by the respondents. The data revealed that the situations with a middle-aged person generated a similar number of thank you/thanks responses (*Thank you very much for your help; Thanks for your help; I was really struggling here*), whereas the situations with a teenager elicited more expressions of *thanks* than *thank you* (*Thanks a lot, I really appreciate it*). The responses to these pairs of situations can be coded as: 'thanking + stating reason', 'thanking + expressing appreciation of the act', 'thanking expressing appreciation of the addressee', or 'thanking + explanation'.

5.3. Complex thanking strategies

The next group of gratitude expressions constitutes complex and lengthy structures. The longest sentences were produced in the cases where the speaker felt unusually grateful or indebted to the interlocutor; for instance, when a business client agrees to postpone a meeting for a few days²⁴, when one thanks the host or hostess for hospitality²⁵, or in a situation when the friend offers one to lend a car²⁶. Additionally, the situation²⁷ in which one is complimented on a new hairstyle elicited a wide range of complex responses.

24 You were planning to have a meeting with your new business client but you have come down with flu. You are calling the business client and ask him/her to postpone the meeting for a few days. He/she says: "No problem! I hope you feel better soon".

You:

25 You have been invited to the home of a fairly new friend. You have dinner with him/her and a few other friends of his/her. The food was delicious, and you really enjoyed the evening. As you leave, your host accompanies you to the door.

You:

26 Your car has broken down but you need a car for the afternoon as you cannot cancel the meeting which is essential for your future career. Your friend offers to lend you his/her car.

You:

27 You have just got your hair cut in a new style, and you like it better than the old way. Your friend sees you and says, 'Hey, you've got a new haircut. It looks nice.'

You:

The situation in the questionnaire in which one has to postpone a business meeting due to illness generated many thanking expressions together with apologies. The native speakers apologized for postponing the meeting and expressed their gratitude to the business client for being so understanding (*Thank you and many apologies for the inconvenience; Thanks for being so understanding and sorry again...*). We can code the most frequent responses to this scenario as: ‘thanking + stating reason + apologizing’.

Another item in the questionnaire which elicited quite lengthy responses is the situation when one thanks an acquaintance for his/her hospitality. The majority of the native speakers thanked for a lovely evening and complimented the host on delicious food (*This was such a lovely evening and the food was just great, thank you for having me over, I really enjoyed myself*). Several people issued an invitation for dinner at their place (*Thank you so much for having me. The food was delicious and I had a lovely time. You must come to mine next*). The typical response can be coded as follows: ‘thanking + complimenting interlocutor + stating intent to reciprocate’.

The data revealed that in scenario with a friend offering to lend a car, the respondents seemed to hesitate about whether to accept the offer. Most people tried to make sure that their friend had nothing against them borrowing a car, and many respondents asked about the third-party insurance. The examples include:

Are you sure that's ok? I'll pay for me to be insured on your car for the day and will top it up with petrol on my way back.

Are you sure? Thank you – that would really help!

That's really generous of you; you're a lifesaver! But are you sure it's okay? I mean, is your car insured for any driver?

The majority of the native speakers expressed their gratitude by emphasizing how much they appreciated the offer (*This is just great mate, thanks a million, I won't forget it*), or they stated their willingness to return the favour one day (*That's wonderful – I'll repay you some day*). A few participants rejected the offer due to the lack of insurance (*No I couldn't I'm not insured*). Generally, such answers can be coded as: ‘thanking + dismissing a person's offer’, ‘thanking + confirming interlocutor's commitment’, or ‘thanking + complimenting interlocutor + stating intent to reciprocate’.

The participants of the research project employed various strategies as a reply to a compliment on a new hairstyle. The responses can be categorised in accordance with six compliment strategies proposed by Yu²⁸, which are: acceptance, amendment, non-acceptance, face relationship related response, combination,

28 M. Yu, *On the universality of face: evidence from Chinese compliment response behaviour*, “Journal of Pragmatics” 2003, 35, p. 1688.

and no acknowledgment. Three out of these six strategies have been observed in the questionnaire.

The majority of the native speakers employed the acceptance strategy, as there is a big group of answers in which a compliment is accepted, e.g.: *Thank you! I'm really pleased with the way they've cut it; Thanks – I like it but it's great to get a second positive opinion.*

There is also a group of answers in which the non-acceptance strategy was used. Here the respondents denied, questioned or joked about the content of the compliment (*Absolutely ridiculous, I like it better the old way; Thanks but I hate it! I don't think it suits me at all*). The next group involves responses in which people used a combination strategy. The respondents accepted the compliment but tried to amend its force by asking questions, for example: *Thank you, do you like it?; Thank you. Do you prefer it to my old look?* The other three compliment responses according to Yu²⁹ were not used by the participants of the research. Concluding, the most frequent responses can be coded as: 'thanking + accepting the compliment', 'thanking + denying the compliment', and 'thanking + accepting the compliment + confirming the content of the compliment'.

6. Concluding remarks

To summarize, the research provided valuable insights into the verbal means that may be employed by the speakers of British English to express their gratitude. The questionnaire-based study revealed that thanking expressions may range from short, fixed phrases to elaborate patterns of considerable length and intensification. It has been found out that the native speakers of British English who took part in the research used mainly *thank you* and *thanks* to express their gratitude. The findings seem to confirm that with gratitude expressions we can observe fixed lexical forms. The study demonstrated what intensifiers can be used to modify *thank you/thanks* in situations which require profound gratitude. Above all, it has been shown that thanking is not limited to the words *thank you/thanks*, and that the utterances which precede or follow a thanking phrase are as significant as the thanking word itself. The research project revealed that different comments – such as compliments, intentions to reciprocate a favour or kindness, or elaboration on the speaker's situation – serve to adjust thanking expressions to the situation and to create a high degree of politeness where it is required.

29 M. Yu, *On the universality of face: evidence from Chinese compliment response behaviour*, "Journal of Pragmatics" 2003, 35, p. 1688.

The author of the present study is aware of the drawbacks of this data collection method. It is undeniable that “a DCT is not an on-line task in which a person uses language spontaneously and without consciously focusing on linguistic output, but is instead an off-line task in which a person has time for introspection”³⁰. Therefore findings from this study must be treated with caution and combined with data elicited from corpora of spontaneous speech material before generalisations about the whole population are made.

References

- Aijmer K., *Conversational Routines in English*, London 1996.
- Beebe L. M., Cummings M. C., *Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection methods affect speech act performance*, (in:) *Speech Act Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, S. M. Gass, N. Joyce (eds.), Berlin 1996.
- Coulmas F., *Poison to your soul. Thanks and apologies contrastively viewed*, (in:) *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and pre-patterned speech*, F. Coulmas (ed.), the Hague 1981.
- Cutting J., *Pragmatics and Discourse. A Resource Books for Students*, London 2002.
- Eisenstein M., Bodman J., *Expressing Gratitude in American English*, [in:] *Interlanguage Pragmatics*, G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.), Oxford 1993.
- Golato A., *Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk*, “Applied Linguistics” 2003, 24(1).
- Hinkel E., *Pragmatics of Interaction: Expressing Thanks in a Second Language*, available online www.eric.ed.gov.
- Leech G., Svartvik J., *A Communicative Grammar of English, First Edition*, London 1975.
- Rubin J., *The use of ‘thank you’*, Paper presented at the Sociolinguistics Colloquium, TESOL Convention, Toronto, [in:] *Expressing Gratitude in American English*, M. Eistenstein, J. Bodman, Oxford 1993.
- Schauer G. A., Adolphs S., *Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy*, “System” 2006, 34.
- Yu M., *On the universality of face: evidence from Chinese compliment response behavior*, “Journal of Pragmatics” 2003, 35.

30 A. Golato, *Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring data talk*, “Applied Linguistics” 2003, 24(1), p. 110.

Agnieszka Grygoruk¹

Katedra Języków Specjalistycznych

UWARUNKOWANIA KULTUROWE W DYDAKTYCE JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO (NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA SFERY PODATKOWEJ I OKOŁOPODATKOWEJ CZ. I)

*Jaki wpływ ma na społeczeństwo nie uczenie się
żadnego języka obcego? Przypuszczalnie podobny do
tego, jak całkowite odizolowanie od społeczeństwa
pojedynczego człowieka.*

Georg Christoph Lichtenberg

SUMMARY

Cultural factors in specialized texts didactics

This essay is targeted at both linguists, foreign language teachers, academic teachers, as well as students, i.e. accountants, tax advisors, lawyers and finance practitioners. The aim of this article is to show that teaching and learning foreign languages, especially LSPs is not only about learning by heart vocabulary lists, and lists of equivalents. Every students must be well acquainted with the rules of a given professional discourse, including its jargon. They must develop a specialized competence, including language, discourse and cultural competence. Each of them must be immersed in a given culture.

This article touches on communication, the concept of language and LSPs.

¹ Absolwentka Katedry Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego. W pracy magisterskiej „Tłumaczenie z komentarzem rozdziału *Marital Relations* z podręcznika H. Clark i A. L. Estin”, autorka zajęła się problemem tłumaczenia tekstów specjalistycznych na przykładzie podręcznika do prawa amerykańskiego. Obecnie, autorka jest studentką studium doktoranckiego i przygotowuje rozprawę dotyczącą komunikacji i tłumaczenia w sferze podatkowej i okołopodatkowej.

РЕЗЮМЕ

**Культурные условия преподавания языков для специальных целей
(на примере языка сферы налогов, часть 1)**

Эта статья предназначена как лингвистам, учителям иностранного языка, академическим учителям, так и студентам, то есть будущим бухгалтерам, налоговым советникам, адвокатам и финансовым специалистам. По нашему мнению, необходимо помнить, что преподавание и изучение иностранных языков (особенно, специальных) не заключается только в том, чтобы выучить наизусть списки слов, и списки эквивалентов в обоих языках. Все студенты должны хорошо познакомиться с правилами профессиональной беседы, включая ее жаргон. Они должны развивать специализированную компетентность: языковую, беседную и культурную.

В этой статье мы обсуждаем коммуникацию, а также понятия языка и языка для специальных целей.

Niniejszy artykuł jest adresowany nie tylko do filologów, językoznawców, nauczycieli języków obcych, osób prowadzących szkolenia językowe i nauczycieli akademickich, ale także do samych słuchaczy, m.in. księgowych, doradców podatkowych, prawników i finansistów.

Przewidujemy cykl artykułów dotyczących dydaktyki języków specjalistycznych na przykładzie języka sfery podatkowej i okołopodatkowej, których zadaniem będzie przedstawienie złożoności tego zagadnienia. Postaramy się przekonać czytelników, że nauczanie i uczenie się języka specjalistycznego nie polega tylko na podawaniu i odpowiednio na tzw. „wkuwaniu” kolejnych słówek, list odpowiadających sobie terminów, ale polega na wykształceniu umiejętności poruszania się w dyskursie zawodowym danej grupy specjalistów z uwzględnieniem jej żargonu. Słuchacze muszą wykształcić specyficzną kompetencję specjalistyczną², na którą składają się odpowiednio – (1) specjalistyczna kompetencja językowa, (2) specjalistyczna kompetencja dyskursywna oraz (3) specjalistyczna kompetencja kulturowa³. Wymaga to zarówno od nauczyciela, jak i od samego ucznia zaangażowania i ogromnego nakładu pracy, a także dogłębnej analizy autentycznych tekstów specjalistycznych. Każdy ze słuchaczy musi zostać niejako „zanurzony” w języku (polilekcie) i kulturze (polikulturze) danej grupy specjalistów.

2 Kompetencja specjalistyczna – umiejętności, które umożliwiają specjalistom porozumiewanie się między sobą, wyrażanie wiedzy specjalistycznej i tworzenie wiedzy.

3 Por. S. Grucza, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa 2008, s. 156.

Niniejszy artykuł jest zaledwie wprowadzeniem do złożonego zagadnienia, którym będziemy się zajmować. W tym miejscu, postaramy się tylko zarysować tło problemu dydaktyki języka specjalistycznego (na przykładzie języka sfery podatkowej i okołopodatkowej). Zastanowimy się nad genezą obserwowanego ostatnio wzrostu zainteresowania nauką języków obcych (głównie języków specjalistycznych⁴) wśród dorosłych. Postaramy się w skrócie odpowiedzieć na pytanie czym jest: *kommunikacja*, *Business Communication*, a także *język (naturalny)* i *język specjalistyczny* w nawiązaniu do koncepcji Franciszka Gruczy⁵.

W kolejnych artykułach zajmiemy się zagadnieniem kompetencji kulturowej i samej kultury, postaramy się także odpowiedzieć na pytanie czym są podatki i system podatkowy, przedstawimy jak rozwijał się system podatkowy w Polsce, Rosji i niektórych państwach UE. Postaramy się także przedstawić główne terminy związane ze sferą podatkową i okołopodatkową, ustalić zachodzące między nimi relacje, pokazać przykładowe połączenie wyrazowe w języku polskim, rosyjskim oraz angielskim. Ponadto, wykażemy skąd bierze się potrzeba harmonizacji systemów podatkowych w UE i na świecie, i jak takie procesy są odzwierciedlane w poszczególnych językach. Ostatni artykuł będzie stanowił podsumowanie kwestii poruszonych we wcześniejszych publikacjach.

* * *

W XXI wieku, w społeczeństwie informacyjnym coraz większa liczba ludzi należących do różnych kultur i mówiących różnymi językami nie tylko pragnie się ze sobą porozumiewać (komunikować), ale czasami po prostu musi. Nie chodzi już tylko o grzeczne wymienianie uprzejmości, robienie zakupów w sklepie czy rozmowę o pogodzie; coraz częściej porozumiewać się ze sobą muszą ludzie, którzy pracują w międzynarodowych koncernach, podpisują umowy, uczestniczą w negocjacjach itp. Blisko jedna trzecia transakcji handlowych na świecie odbywa się po angielsku⁶. Stąd też znajomość języków obcych, a w szczególności języka

4 W języku polskim *języki specjalistyczne* są także nazywane *technolektami*, *językami zawodowymi*, *językami fachowymi*, *językami tekstów specjalistycznych*. W języku angielskim mamy do czynienia z *Languages for Special Purposes (LSPs)* oraz *special languages*, natomiast w języku rosyjskim z *профессиональными языками* [por. J. Lukszyn, 2005; J. Lukszyn, 1998].

5 F. Grucza, *O wieloznaczności wyrazu „język”, heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, „Przegląd glottodydaktyczny” 1994, t. 13, s. 7-38; F. Grucza, *O językach specjalistycznych (=technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, „Języki specjalistyczne” 1994, pp. 9-27; F. Grucza, *Języki specjalistyczne- indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2; F. Grucza, *O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne” 2004.

6 Por. <http://www.jezyki.eurostudent.pl/angielski.php?ns=allnws&no=1&nwsid=27>.

angielskiego, gra coraz większą rolę w nowoczesnej gospodarce rynkowej. Na rynku polskim zauważamy także rosnące znaczenie języka rosyjskiego, o istnieniu którego „zapomniano” w latach 90.⁷

Każdy człowiek, który planuje swój rozwój zawodowy i pragnie podnosić swoją konkurencyjność na rynku pracy musi już nie tylko zadbać o to, żeby być dobrym specjalistą w swojej dziedzinie (posiadać wiedzę merytoryczną i fachową), ale także o znajomość języków obcych (głównie języka specjalistycznego)⁸. Wstąpienie Polski do UE, otwarcie polskiego rynku dla firm zagranicznych, mobilność pracowników w obrębie Unii spowodowało, że wielu absolwentów polskich uczelni pracuje w międzynarodowych korporacjach, w firmach, które prowadzą interesy na terenie Unii Europejskiej lub Europy Wschodniej, a część z nich po prostu wyjeżdża do pracy za granicę.

W większości firm wymaga się przynajmniej komunikatywnej znajomości języka angielskiego, ale także stwarza warunki do podwyższania kwalifikacji w tym zakresie. Większość pracodawców organizuje szkolenia językowe dla swoich pracowników⁹. Takie kursy odbywają się zazwyczaj w siedzibie firmy przed pracą, po pracy lub nawet w trakcie jej trwania.

Naszą uwagę skupimy na specjalistach z zakresu prawa i finansów, m.in. na księgowych, doradcach podatkowych, specjalistach w zakresie prawa podatkowego. Tacy właśnie specjaliści muszą być w szczególny sposób przygotowani do pracy w środowisku międzynarodowym, ponieważ firmy wymagają od nich umiejętności posługiwania się językiem angielskim w pracy w stopniu zaawansowanym. W ich pracy niuanse i odcienie znaczeniowe słów są kluczowe i mogą mieć długofalowe reperkusje w prowadzonych sprawach. Możemy stwierdzić, że angielski to obecnie prawnicza *lingua franca*¹⁰. Ponadto, Polska stała się częścią globalnego systemu finansowego, a polscy specjaliści są coraz bardziej cenieni przez światowe koncerny. Dowodem na to może być lokalizacja międzynarodowych centrów usług finansowo-księgowych firm takich jak Philips, Hewlett-Packard, Avon, Shell czy Tchibo w Polsce. Finanse są dziedziną wymagającą niezwyklej precyzji, a ewentualne błędy czy niejasność interpretacji mogą być bardzo kosztowne¹¹. O ile wiedza merytoryczna polskich absolwentów uczelni o profilach biznesowych

7 Na portalu www.pracuj.pl można przeczytać, że w ciągu ostatnich trzech lat zainteresowanie pracodawców osobami znającymi język rosyjski wzrosło niemal trzykrotnie. Obecnie język rosyjskim „prześcignął” hiszpański i włoski, i staje się prawie tak popularny jak język francuski. Pierwsze dwa miejsca należą w dalszym ciągu do angielskiego i niemieckiego (por. gazeta. ros).

8 Por. S. Grucza, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa 2008.

9 W 2009 roku, na skutek kryzysu obserwujemy spadek zainteresowania szkoleniami dla pracowników.

10 Por. <http://www.jezyki.eurostudent.pl/angielski.php?ns=allnws&no=1&nwsid=20>.

11 Przykładem może być firma Enron i prowadzona przez nich księgowość kreatywna.

stoi często na wysokim poziomie, o tyle nie są oni w stanie swobodnie poruszać się w międzynarodowym otoczeniu biznesowym. Czasami jest to spowodowane nie znajomością języka obcego, ale częściej typową dla Polaków obawą przed popełnieniem jakiegokolwiek błędu. Ponadto, coraz większa liczba pracodawców, szczególnie dużych międzynarodowych korporacji, zdaje sobie sprawę, że wyzwaniem nie jest już tylko znajomość języka (głównie języka angielskiego), ale także umiejętność przezwyciężenia różnic kulturowych przez pracowników; nie wystarczy już tylko znać gramatykę i odpowiednią leksykę specjalistyczną, żeby nastąpiło porozumienie¹².

W odpowiedzi na potrzeby rynku pojawiły się specjalistyczne egzaminy takie jak ILEC (International Legal English Certificate) – certyfikat potwierdzający znajomość angielskiego języka prawniczego, ICFE (International Certificate In Financial English) – certyfikat potwierdzający znajomość angielskiego języka finansowego, BEC (Business English Certificate) – certyfikat potwierdzający prawidłowość posługiwania się angielskim językiem biznesowym. Wszystkie te egzaminy zostały opracowane przez specjalistów Cambridge ES¹³. Jednakże na terenie Polski brakuje jeszcze szkół, placówek i specjalistów, przygotowujących do takich właśnie egzaminów¹⁴.

Jak już wcześniej wspomnieliśmy na rynku polskim można zauważyć nie tylko zainteresowanie językiem angielskim, ale także językami wschodnimi, co spowodowane jest np. przenoszeniem działalności polskich przedsiębiorców na Wschód, m.in. branży drzewnej¹⁵. Z roku na rok w biznesie (a w szczególności w Polsce) rośnie zapotrzebowanie na pracowników znających język rosyjski. Powodem takiego stanu rzeczy jest ożywienie stosunków gospodarczych z Federacją Rosyjską, a także próby wejścia na rosyjski rynek firm europejskich¹⁶. Certyfikaty potwierdzające znajomość biznesowego języka rosyjskiego wydawane są przez Izbę Przemysłowo-Handlową Rosyjskiej Federacji wraz z Państwowym Instytutem Języka Rosyjskiego im. Puszkina.

W niniejszym opracowaniu najistotniejszymi dla nas zagadnieniami są: (1) komunikacja, (2) język (język specjalistyczny) i (3) kultura. W tym artykule zajmiemy się bliżej dwoma pierwszymi dwoma.

12 Część angielskich szkół językowych wprowadziła do swojej oferty także szkolenia kulturowe (Por. Ph. Dvorak, *Światowe koncerty chcą pokonać różnice kulturowe*, „Dziennik” nr 259/2007 (06.11.2007). Kiedy doczekamy się takich szkoleń w ofercie polskich szkół?

13 Por. eurostudent.pl.

14 Katedra Języków Specjalistycznych wprowadziła do swojej oferty kursy doszkalające język fachowy przeznaczony dla prawników, menedżerów, lekarzy itp.

15 Por. Rzeczpospolita, 8.10.2007.

16 Por. <http://miasta.gazeta.pl/krakow/1,35803,2284943.html>.

W XXI wieku komunikacja znalazła się nie tylko w kręgu zainteresowań naukowców (lingwistów, językoznawców, socjologów, psychologów, filozofów), ale także w kręgach zainteresowań *zwykłych* ludzi. Zagadnienie to stało się popularne (zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym tego słowa znaczeniu), dlatego też w wielu przedsiębiorstwach organizowane są specjalne szkolenia dla pracowników m.in. treningi umiejętności interpersonalnych, na wyższych uczelniach wprowadza się przedmioty poświęcone temu zagadnieniu. Komunikacją (a raczej manipulacją w komunikacji) zainteresowały także osoby publiczne, w szczególności polskie elity polityczne, natomiast uproszczone artykuły dotyczące mowy ciała lub autoprezentacji itd. są dostępne dla przeciętnych Polaków w kolorowych czasopismach. Chyba nie ma już na świecie osoby, która nie wiedziałaby czym ona jest.

Mimo wzrostu zainteresowania komunikacją i jej doskonaleniem, nie wszyscy zdają sobie sprawę z wagi i unikalnego charakteru tego zjawiska, z tego, że umiejętność porozumiewania się jest wielkim darem dla ludzkości i poszczególnych ludzi, ponadto nie zdają sobie sprawy, że to jak człowiek wygląda, jak się ubiera, jaką ma fryzurę, jak wygląda jego mieszkanie jest także formą komunikowania się. Przez tysiąclecia człowiek wykształcił bardzo szeroki wachlarz sygnałów i znaków, których używa w komunikacji; możemy do nich zaliczyć nie tylko słowa, ale także sztukę, poezję, literaturę, emocje, gesty. Wszystkie sygnały, znaki i symbole, które w komunikacji wykorzystujemy są pewną niedoskonałą reprezentacją naszych myśli i uczuć. Mogą być one różnie interpretowane przez innych uczestników procesu komunikowania się, w zależności od ich wcześniejszych doświadczeń, neurolingwistycznych filtrów i ich idiokultury.

Należy jednak pamiętać, że komunikacja nie dotyczy tylko ludzi, ale także całego otaczającego nas świata zwierząt i roślin. Natura również się z nami komunikuje, *mówi* nam np. kiedy następuje wiosna, *ostrzega* przed niebezpiecznymi osobnikami, ubarwionymi na żółto lub czerwono, *zwraca naszą uwagę* kolorami (np. kwitnące kwiaty przyciągają swoimi barwami zapylające je owady)¹⁷. Każdy z nas jest w stanie porozumiewać się w jakimś stopniu ze wszystkimi istotami żywymi, a sam fakt znajdowania się w zasięgu wzroku jakiejś innej osoby stanowi już w pewnym stopniu akt komunikacji.

Jednakże, komunikacja międzyludzka (interpersonalna) zazwyczaj zawiera w sobie zarówno intencję, jak i znaczenie, polega na zdolności do wchodzenia w kontakt z drugą osobą (interakcji), nawiązywania relacji i powodowania, że jest się zrozumiałym. Prawdę o tym procesie można zawrzeć w dwóch zdaniach¹⁸:

17 Por. W. Cejrowski, *Gringo wśród dzikich plemion*, Pelplin 2006, s. 200.

18 Prof. F. Grucza nazywał to na swoich wykładach odpowiednio aksjomatem optymistycznym i aksjomatem pesymistycznym. Niestety nie natrafiłam jeszcze na źródło pisane, na które mogłabym się powołać.

(1) nie ma na świecie dwóch osób, które nie byłyby w stanie się ze sobą porozumieć, np. *gringo* i Indianin (*dziki*), którzy nie mówią wspólnym językiem¹⁹, i (2) nie ma na świecie dwóch osób, które byłyby w stanie porozumieć się ze sobą do końca, ponieważ każdy z nas jest inny – „dwoje ludzi patrzy na to samo, a widzi dwie różne rzeczy – oto niezgłębiona tajemnica ludzkiej duszy”²⁰.

Sam termin *komunikacja* pochodzi z języka łacińskiego, oznacza doniesienie, komunikat i zostało utworzone od łacińskiego czasownika *communicare*, który oznacza „czynić wspólnym”. [J. Adair, 2000: 16]. W relacji między ludźmi polega ona na umiejętności przekazania pewnej informacji (komunikatu, naszych myśli i odczuć), a także na zdolności odbioru i rozumienia (interpretacji) tego przekazu. Często pojęcie to utożsamia się ze sposobem przekazywania komunikatu (informacji) oraz z relacjami, jakie zachodzą podczas ich wymiany. Przekaz odbywa się za pomocą sygnałów (komunikacja sygnałowa), a także umownych znaków (komunikacja znakowa), takich jak słowa, gesty, dźwięki, liczby, symbole itd. Może on zachodzić na różnych poziomach – świadomym, podświadomym i nieświadomym. Porozumiewanie się polega na słownym bądź bezsłownym przesyłaniu informacji, które kształtuje relacja między ludźmi. Umiejętność porozumiewania się jest podstawą dobrych kontaktów koleżeńskich, małżeńskich, rodzinnych. Brak takich umiejętności może prowadzić do samotności i poczucia bezsilności, niezadowolenia z pracy i rozczarowań w życiu osobistym. Komunikacja po prostu zbliża ludzi i pozwala im otworzyć się na drugiego człowieka.

Jeden z głównych przedstawicieli egzystencjalizmu, Karl Theodor Jaspers, niemiecki psychiatra i filozof uważał, że aby zrealizować siebie, nie wystarczy sama egzystencja; potrzebny jest do tego także inny człowiek. Dlatego K. Jaspers przywiązuje do komunikacji dużą wagę. Według niego „tylko przez innego człowieka osiąga człowiek jasność, co do samego siebie. Komunikacja egzystencjalna możliwa jest tylko o tyle, o ile człowiek doświadcza swej unikatowości i próbuje ją jakoś przekazać innym. Ponieważ podstawą egzystencji nie może być czysty byt empiryczny, potrzebuje ona innych źródeł”²¹.

*Business Communication*²² (BS), czyli komunikację w biznesie, można podzielić na osiem obszarów, m.in. finanse, komunikacja marketingowa, *public rela-*

19 Por. W. Cejrowski, *Gringo wśród dzikich plemion*, Pelplin 2006.

20 Ibidem, s. 51.

21 *Atlas filozofii*, P. Kunzman (red.), Warszawa 1999, s. 201.

22 J. Ćwiklińska i S. Szadyko (2005) podają kilka równorzędnych ekwiwalentów terminu *Business Communication*, a mianowicie *komunikowanie (się) w biznesie*, *komunikacja dla potrzeb biznesu*, *komunikacja w biznesie*, *komunikowanie się w organizacjach* oraz *komunikacja biznesowa*. Podobnie, jak ww. będę stosować oryginalne brzmienie tego terminu.

tions, negocjacje itd.²³ BS można zatem przyrównać do podrodzaju komunikacji zawodowej (profesjonalnej), czyli przekazu

„wiedzy specjalistycznej w układzie komunikacji zawodowej, na który składa się: 1. wyjściowy kontekst informacji specjalistycznej, 2. nadawca komunikatu, 3. komunikat, 4. odbiorca komunikatu, 5. docelowy kontekst informacji. W układzie komunikacji zawodowej decydujące znaczenie ma *kontekst informacji specjalistycznej*, tj. właściwy system konceptualny umożliwiający zrozumienie komunikatu. W realnych aktach komunikacji kontekst wyjściowy nie zawsze dokładnie odpowiada kontekstowi docelowemu. Przy większych rozbieżnościach w *kanale komunikacji* powstają istotne zakłócenia, które albo zmieniają charakter informacji specjalistycznej, albo uniemożliwiają jej odbiór. Jak wynika z powyższego, treść komunikatu specjalistycznego powinna być uwarunkowana strukturą odpowiedniego kontekstu, w związku z czym czynności zawodowe *nadawcy komunikatu* są podporządkowane ściśle reglamentacji. Jedną z prób takiej reglamentacji są np. znane maksymy Grice’a, nakazujące uczestnikom aktu komunikacji językowej dostosowanie ich wypowiedzi do sytuacji, celu i tematu komunikacji. W układzie komunikacji zawodowej *odbiorca komunikatu* występuje w roli eksperta, gdyż musi poddać jego treść merytorycznej ocenie w ramach określonego kontekstu informacyjnego. Jakość komunikacji zawodowej zależy od wielu czynników, w tym, również od rodzaju nośników informacji” [J. Lukszyn, 2004].

Zjawisko porozumiewania się, które wydaje się być rzeczą tak prostą i naturalną dla każdego człowieka, tak naprawdę jest niezmiernie skomplikowane i złożone, a także niesamowite i unikalne. Nie polega tylko na tym, że nadawca „przekazuje” jakąś informację, która „dociera” do odbiorcy, a następnie odbiorca reaguje pozytywnie lub negatywnie na informację i następuje sprzężenie zwrotne, ale trzeba również uwzględnić jeszcze wiele czynników m.in. emocje, uprzedzenia, stereotypy, przekonania, kulturę, a także wiedzę uczestników tego procesu [por. M. Neymann, 2005: 11].

Ponadto, komunikację możemy podzielić na komunikowanie werbalne, tj. słowne polegające na odbieraniu ustalonych znaków językowych, niewerbalne, tj. m.in. kontakt wzrokowy, postawa, gestykulacja, mimika, intonacja i barwa głosu, obrazowość wypowiedzi itd., oraz symboliczne, tj. ubiór, ozdoby, otoczenie, estetyka, architektura itp. Zawsze trzeba wziąć pod uwagę fakt, że każdy człowiek (każda kultura) preferuje inny styl komunikacji, a także, że każdy ma inne doświadczenia komunikacyjne, a co za tym idzie możemy różnie interpretować różne zachowania językowe i zjawiska poza językowe. Nie należy bagatelizować pojęć: wzrokowiec, słuchowiec, kinestetyk czy dotykowiec. Każdy z nich posługu-

23 Por. J. Ćwiklińska, S. Szadyko, *Obszary wiedzy specjalistycznej w wariantach języka business communication*, „Języki Specjalistyczne” 2005, nr 5, s. 82 ff.

je się innym sposobem komunikowania i dekodowania przekazu. Mózg każdego z nas jest inaczej zaprogramowany, a przez to recepcja poszczególnych informacji jest kwestią indywidualną.

Zagadnieniu komunikacji, które jest niesamowicie złożone, wielowątkowe i ciekawe, można by poświęcić całe tomy, ale mam nadzieję, w tym krótkim zarysie udało mi się zawrzeć najważniejsze założenia.

Drugim zagadnieniem, które poruszymy w niniejszym artykule jest język. Podobnie jak termin *komunikacja*, jest on dla ludzi czymś tak naturalnym i prostym, że ich zainteresowania nie wzbudza to, że oni sami mówią jakimś językiem, ale fakt, że inni ludzie mówią innymi językami, używają innych zwrotów niż oni sami lub nie potrafią mówić żadnym językiem²⁴. Przez długie lata badania nad językami skupiały się głównie tylko na badaniu poszczególnych tekstów, czyli jednorazowych przejawach konkretnego języka (konkretnej osoby). Pojawiało się wiele różnych koncepcji języka, jedne dążyły do jego biologizacji lub technologizacji²⁵.

Nasze rozważania nad językiem oprzemy jednakże o poglądy F. Gruczy [1994, 2002, 2004], w myśl których języki nie są ani żadnymi abstrakcyjnymi bytami, ani systemami czy strukturami, a są „pewnymi składnikami współstanowiącymi ludzkie istoty”²⁶.

W rzeczywistości, pojęcie *język* jest blisko związane z pojęciem *kultura*. Język jest najbardziej widocznym przejawem kultury, a także jest jednym z czynników, które wpływają na „przedłużanie” (przekazywanie z pokolenia na pokolenie) danej kultury²⁷. Ponadto, język odzwierciedla wszystkie zmiany, które zachodzą w danej społeczności i jej kulturze. W związku z tym, języków nie można znaleźć ani w książkach, ani w tekstach (mówionych i pisanych), ponieważ są one tylko reprezentacją wiedzy poszczególnych ludzi. Tekst jest zaledwie odzwierciedleniem i realizacją lektalną wiedzy danej osoby. Różnego rodzaju wyrażenia, zdania, wypowiedzi nie powinny być uważane ze składniki języka, ale zaledwie za „produkty” poszczególnych osób, które zostały wytworzone w oparciu o wiedzę. Każde wypowiedziane lub napisane wyrażenie lub zdanie jest zdarzeniem jednorazowym. Języków nie można też znaleźć w słownikach, gramatykach i encyklopediach. Słowniki nie mogą również pełnić funkcji magazynowej słów danego języka, ponieważ język nieustannie się zmienia, coraz to powstają nowe pojęcia,

24 Por. F. Grucza, *O językach specjalistycznych (=technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, „Języki specjalistyczne” 1994, s. 10.

25 Obszerniej na ten temat wypowiedział się prof. F. Grucza (1994) w artykule pt.: *O wieloznaczności wyrazu „język”, heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie języków ludzkich*, „Przegląd glottodydaktyczny” 1994, t. 13.

26 Ibidem, s. 8.

27 Por. E. A. Nida, *Context in translating*, Amsterdam, Philadelphia 2001, p. 13.

które trzeba nazywać, pojawiają się liczne wyrażenia slangowe itd. Prawdziwym siedliskiem języka są głowy ludzi²⁸.

Zatem, język jest właściwością, pewnym składnikiem konkretnej osoby, w związku z czym nie jest bytem autonomicznym i nie może istnieć niezależnie od człowieka. Każdy rzeczywisty język, tzn. każdy język jakiegokolwiek osoby, jest z jednej strony, elementem jej wyposażenia genetycznego, a z drugiej strony, jest przez tę osobę wytwarzany (na podobieństwo języków osób, z którymi się komunikuje) i rozwijany. Ludzie muszą mieć pewne właściwości, które umożliwią im z jednej strony tworzenie i formowanie wypowiedzi, a z drugiej strony rozpoznawanie i rozumienie ich znaczeń oraz właściwości asocjacyjne (korzeniowe).

Języki poszczególnych ludzi to *idiolekty*, czyli zbiór wszystkich reguł językowych będących w posiadaniu pojedynczego mówcy-słuchacza, natomiast logiczna suma idiolektów osób należących do jakiejś wspólnoty, czyli zbiór wszystkich reguł językowych wspólnych dla określonej grupy mówców-słuchaczy, to *polilekt*. Ze względu na kategorię wspólnoty możemy wyróżnić między innymi etnolekty (języki grup etnicznych), naciolekty (języki narodowe), socjolekty (języki grup społecznych) i technolekty (języki fachowe).

Technolekt, inaczej nazywany językiem specjalistycznym (LSP), może odnosić się zarówno do idiolektu konkretnego specjalisty, jak i polilektu konkretnej grupy specjalistów. W tym artykule używając terminu *LSP* będziemy mieli na myśli typ polilektu.

Chociaż języki specjalistyczne (LSP) istniały na świecie od zawsze, m.in. języki myśliwych, języki wytwórców narzędzi itd., dopiero rozwój wielu dziedzin nauki i techniki spowodował, że językoznawcy zajęli się ich badaniem. LSP są ściśle związane z rozwojem cywilizacyjnym poszczególnych kultur (jak już wcześniej wspomnieliśmy wszystkie zmiany w otaczającym nas świecie, znajdują swoje odzwierciedlenie w języku) i przedstawiają kolejne osiągnięcia człowieka. Szybki rozwój przemysłu, nauki, techniki i kultury w XIX wieku spowodował, że powstawało coraz więcej LSP, co groziło powstaniem chaosu językowego, co w rezultacie mogłoby doprowadzić do zakłócenia komunikacji między poszczególnymi członkami wspólnot. Językami specjalistycznymi zaczęto się zajmować, ponieważ pojawiła się potrzeba ich uporządkowania²⁹.

LSP nie rozwijały się tylko w nauce czy technice, dotyczą one wszystkich działalności człowieka, w tym sztuki, przemysłu, medycyny, prawa. Liczba istniejących LSP nie jest bliżej znana, aczkolwiek podejmowane są liczne próby jej okre-

28 Ibidem, s. 22, 30 f.

29 Por. F. Grucza, *O językach specjalistycznych (=technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, „Języki specjalistyczne” 1994, s. 9-27; F. Grucza, *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2.

ślenia. Prof. J. Lewandowski³⁰ podaje, że nauka polska wyodrębnia 153 dyscypliny, z którymi można łączyć języki specjalistyczne, natomiast inni lingwiści twierdzą nawet, że w obrębie jednego języka narodowego istnieje około kilkuset języków specjalistycznych³¹.

Podczas, gdy język ogólny (GL) zwykle odzwierciedla podstawowe elementy otaczającego nas świata i jest językiem kompletnym, języki specjalistyczne, będące odmianą socjolektu, odzwierciedlają wiedzę konkretnej grupy specjalistów i umożliwiają im komunikowanie się ze sobą. Obecnie, LSP pełnią kluczową rolę, nie tylko z punktu widzenia poszczególnych zawodów, ale także z punktu widzenia całych wspólnot, np. język polityki³².

W przeciwieństwie do języka podstawowego (ogólnego), który jest kompletny, języki specjalistyczne nie są ani językami kompletnymi, ani samodzielnymi; każdy z nich jest ściśle powiązany z odpowiednim ogólnym polilektem i stanowi jego uzupełnienie (jest w stosunku do niego komplementarny). „Język specjalistyczny (głównie terminologia) jest najnowsza, a zarazem największą częścią każdego rozwiniętego języka narodowego”³³.

LSP pełnią wiele rozmaitych funkcji, np. służą do osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego, ale najważniejszą funkcją, którą spełniają języki specjalistyczne, jest funkcja instrumentalna³⁴. Ta funkcja nie odnosi się tylko do komunikacji interpersonalnej, ale dotyczy także gromadzenia, przekazywania i rozwijania wiedzy profesjonalnej. Technolekty zapewniają nie tylko komunikację interpersonalną, ale także poznanie. LSP są również wskaźnikami rozwoju cywilizacyjnego i umożliwiają uczestniczenie i czerpanie z technologicznych, naukowych i kulturalnych rozwoju cywilizacji³⁵.

Pomiędzy konkretnymi leksykonami języków specjalistycznych, ani pomiędzy leksykonami języków specjalistycznych i leksykonem języka ogólnego, nie istnieją ostre granice, ponieważ języki zmieniają się bardzo dynamicznie. Wyjątkowość danego technolektu realizuje się głównie poprzez jego jednostki leksykalne. W leksykonie danego języka specjalistycznego pojawiają (1) terminy teoretyczne, (2) quasi-terminy, czyli wyrazy języka ogólnego kandydujące do

30 J. Lewandowski, *Paratypologie i quasi-klasyfikacje polskich języków profesjonalnych*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2, s. 37.

31 Por. Z. Stoberski, *Rola języków specjalistycznych w życiu społeczeństw*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2.

32 Por. F. Grucza, *Języki specjalistyczne- indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2.

33 Por. Z. Stoberski, *Rola języków specjalistycznych w życiu społeczeństw*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2, s. 209.

34 J. Lukszyn, *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2, s. 44.

35 Por. F. Grucza, *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2, s. 22.

rangi terminu, którego definicję fachową wyprowadza się ze znaczenia leksykalnego, (3) preterminy, czyli określenia używane w stosunku do nowopowstałych nazw nomenklaturowych zanim zostaną one zalegalizowane przez odpowiednie służby terminologiczne, oraz (4) hipoterminy, czyli wyrazy języka ogólnego funkcjonujące w leksykonie terminologicznym, m.in. są to czasowniki egzystencjalne i procesywne. Słowa i wyrażenia znajdujące się w takim leksykonie są zazwyczaj jasno i odpowiednio określone. Im dokładniej określone są poszczególne jednostki leksykalne, tym bardziej wyspecjalizowany jest LSP.

Język specjalistyczny jest uzupełnieniem języka ogólnego w odniesieniu do leksyki, ale w tym samym czasie wykorzystuje w sposób selektywny gramatykę i stylistykę języka ogólnego, na którym bazuje³⁶.

Szczególną odmianą języka specjalistycznego jest język sfery podatkowej i okołopodatkowej, ale tym zagadnieniem zajmujemy się już w oddzielnym artykule.

Wiele kwestii związanych z komunikacją i językami specjalistycznymi pozostaje jeszcze nie odkrytych. W tym artykule zajęliśmy się jedynie wprowadzeniem podstawowych informacji dotyczących tych zagadnień, między innymi przedstawiliśmy ontologiczną koncepcję języka w oparciu o poglądy F. Gruczy [1994, 2002, 2004]. W dalszych publikacjach zajmujemy się kwestiami: kultury i kompetencji specjalistycznej oraz roli wiedzy merytorycznej w nauczaniu języków obcych.

Bibliografia

- Cejrowski W., *Gringo wśród dzikich plemion*, Pelplin 2006.
- Ćwiklińska J., Szadyko S., *Obszary wiedzy specjalistycznej w wariantach języka business communication*, „Języki Specjalistyczne” 2005, nr 5.
- Dworak Ph., *Światowe koncerny chcą pokonać różnice kulturowe*, „Dziennik” nr 259/2007 (06.11.2007).
- Grucza F., *O wieloznaczności wyrazu „język”, heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, „Przegląd glottodydaktyczny” 1994, t. 13, s. 7-38.
- Grucza F., *O językach specjalistycznych (=technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, „Języki specjalistyczne” 1994, s. 9-27.
- Grucza F., *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2.

36 Por. F. Grucza, *O językach specjalistycznych (=technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, „Języki Specjalistyczne” 1994, s. 14; F. Grucza, *O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne” 2004, s. 37.

- Grucza F., *O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne” 2004.
- Grucza S., *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa 2008.
- Krenska N., *Język biznesu w kontekście komunikacji międzykulturowej*, „Języki Specjalistyczne” 2007, nr 7.
- Atlas filozofii*, P. Kunzman (red.), Warszawa 1999.
- Lewandowski J., *Paratypologie i quasi-klasyfikacje polskich języków profesjonalnych*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2.
- Lukszyn J., *Tezaurus terminologii translatorskiej*, Warszawa 1998.
- Lukszyn J., *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2.
- Mamet P., *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2.
- Nida E. A., *Context in translating*, Amsterdam, Philadelphia 2001.
- Pytel W., *Słownictwo fachowe jako identyfikator LSP*, „Języki Specjalistyczne” 2004, nr 4, s. 101-112.
- Stoberski Z., *Rola języków specjalistycznych w życiu społeczeństw*, „Języki Specjalistyczne” 2002, nr 2.
- Szadyko S., *Akronimy w rosyjskim języku specjalistycznym bankowości, finansów i giełd*, „Języki Specjalistyczne” 2006, nr 6.
- Szczodrowski G., *Polski system podatkowy*, Warszawa 2007.

Źródła internetowe:

- <http://www.jezyki.eurostudent.pl/angielski.php?ns=allnws&no=1&nwsid=20>
[eurostudent.pl-ILEC].
- <http://www.jezyki.eurostudent.pl/angielski.php?ns=allnws&no=1&nwsid=27>
[eurostudent.pl-angielski w biznesie].
- <http://www.jezyki.eurostudent.pl/angielski.php?ns=allnws&no=1&nwsid=38>
[eurostudent.pl-ICFE].
- <http://miasta.gazeta.pl/krakow/1,35803,2284943.html> [gazeta.ros].

Roman Hajczuk

Uniwersytet w Białymstoku

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ

STRESZCZENIE

Liczne badania psychologiczno-pedagogiczne, ogromne doświadczenie w nauczaniu języków obcych w różnych krajach pokazują, że nie ma uniwersalnej metody nauczania języków obcych. Przy wyborze tej czy innej metody należy uwzględniać szereg czynników: cel nauczania, przedmiotową sferę wiedzy, w ramach której będzie odbywać się nauczanie, czas przeznaczony na naukę języka, poziom przygotowania uczących się, ich zainteresowania, wewnętrzne i zewnętrzne motywacje uczących się, kwalifikację wykładowców, wybór metod dydaktycznych przez wykładowcę, posiadanie odpowiednich materiałów, możliwość wykorzystania technologii informatycznych.

Przeanalizowano kilka definicji pojęcia „metoda nauczania języka”. Stwierdzono, że dla dydaktyki komputerowej zachowane są wszystkie zasady dydaktyczne. Omówiono dokładniej te podstawowe zasady dydaktyczne, które najbardziej charakteryzują lingwodydaktykę komputerową.

1. Современные методы и технологии обучения русскому языку как иностранному

Многочисленные психолого-педагогические исследования, огромный опыт обучения различным языкам в самых разных странах показывают, что не существует единого универсального метода обучения иностранным языкам, который был бы пригоден для обучения различным языкам, при

различных условиях и целях обучения языкам. При выборе того или иного метода обучения языку необходимо иметь в виду целый ряд факторов¹:

- | | |
|--|--|
| 1. Цель обучения. | 6. Внешние и внутренние мотивы обучаемых. |
| 2. Предметную область знаний, в рамках которой будет проходить обучение. | 7. Квалификация преподавателя. |
| 3. Продолжительность обучения. | 8. Готовность преподавателя работать по избранному методу. |
| 4. Уровень подготовки обучаемых. | 9. Наличие соответствующих учебных материалов. |
| 5. Интересы обучаемых. | 10. Возможность использования информационных технологий. |

Именно поэтому существует несколько определений понятия «метод обучения языку». Одно из последних определений этого понятия формулируется следующим образом: «под методом обучения понимается тактическая модель обучения, реализующая цели, задачи и содержание учебного процесса, определяющая пути и способы их достижения в соответствии с этапом и условиями обучения»².

Как отмечено в одной из последних работ по теории обучения русскому языку как иностранному³, существует несколько десятков методов обучения русскому языку как иностранному. К числу таких наиболее распространенных методов относятся⁴:

1. Грамматико-переводной.
2. Сознательно-сопоставительный.
3. Аудиолингвальный.
4. Аудиовизуальный.
5. Сознательно-практический.

1 Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин, *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*, Москва 2008, с. 279; О. П. Крюкова, А. А. Харламов, *Инновационный подход к обучению языку (интегрированная лингводидактическая технология)* // «Образовательная политика. Ежемесячный научно-аналитический журнал» 2009, №1, с. 28-29.

2 С. И. Лебединский, *Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты. Учебное пособие*, Минск 2005, с. 22.

3 Там же, с. 22-23.

4 С. И. Лебединский, *Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты. Учебное пособие*, Минск 2005; Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин, *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*, Москва 2008.

6. Коммуникативный.
7. Коммуникативно-индивидуализированный.
8. Комбинированные методы.

Рассмотрим несколько подробнее суть каждого из этих методов.

Грамматико-переводной метод является одним из самых первых методов обучения иностранному языку, в том числе и русскому как иностранному. Первые учебники, основанные на этом методе, были опубликованы еще в XVIII веке. Особенно активно он использовался в конце XIX–начале XX веков. Суть этого метода заключалась в формировании у обучаемых знаний грамматики и лексики, умений анализировать и переводить отдельные предложения и тексты. Основная задача этого метода – научить обучаемого работать с текстом, переводить сознательно усвоенные правила организации текстов на формирование на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка как опоры при овладении изучаемым иностранным языком.

Как показала практика, использование такого метода при обучении русскому языку как иностранному оказалось недостаточно эффективным.

Сознательно-сопоставительный метод обучения появился как определенная существенная модернизация грамматико-переводного метода. Этот метод получает особое распространение в 30–50-е годы XX века, когда вышло достаточно много учебников по обучению русскому языку как иностранному, основанных на этом методе. Всё обучение по этому методу осуществлялось на результатах сопоставительного изучения родного и изучаемого языков и создании на этой основе специальных двуязычных (русско-иностраннных) упражнений. При этом текст и письменные упражнения рассматривались в качестве основных источников формирования речевых навыков и умений. Как выяснилось в практике обучения по этому методу, опора на письменный текст ограничивала возможности овладения устной формой общения.

Суть *аудиолингвального метода* обучения русскому языку как иностранному состояла в многократном прослушивании в магнитозаписи и проговаривании языковых структур и речевых образцов. Его основой являются психологическая теория бихевиоризма и развиваемая на этой основе концепция овладения языком путем подражания. Считалось, что формирование коммуникативных навыков осуществляется путем многократного повторении речевых образцов. Авторами и сторонниками этого метода обучения языкам были американские специалисты по структурной лингвистике. Основными методическими принципами обучения по этому методу обучения являлись следующие:

1. обучение должно строиться с учетом особенностей родного языка обучаемых;
2. любой изучаемый материал должен быть усвоен сначала в устной форме;
3. обучение должно строиться с опорой на изучение лексики определенной достаточно ограниченной предметной области;
4. основная цель обучения – формирование навыков в результате многократного повторения наиболее часто повторяемых структур фраз;
5. обучение должно осуществляться с использованием технических средств обучения.

Активное внедрение в практику обучения языкам *аудиовизуального метода* проходило в 60–80 годы XX столетия. Его теоретические основы были разработаны во Франции. Они опирались, как и аудиолингвальный метод, на теорию бихевиоризма, в соответствии с которой поведение человека есть не что иное, как реакция организма на внешние воздействия. Поэтому и сторонники аудиовизуального метода обучения языкам считали, что поскольку язык является средством общения, то предметом изучения при обучении языку должны стать модели вербального и невербального поведения. Практически это сводилось к изучению за короткий срок ограниченного лексико-грамматического материала, характерного для разговорного стиля речи. При этом активно использовались аудио- и видеосредства обучения. К числу основных методических принципов, отличающих аудиовизуальный метод обучения от других, исследователи относят:

1. опора на реальную разговорную речь;
2. изучение языка основывается на реальных ситуациях общения;
3. принцип бесперевода;
4. обучение осуществляется на основе принципа зрительно-слухового принципа.

Сознательно-практический метод обучения языкам был предложен в 60-е годы российским ученым Беляевым Б. В. Он нашел широкое применение в преподавании русского языка как иностранного. Как правило, он применялся в тех случаях, когда преподаватель не владел родным языком обучаемого или некоторым промежуточным языком, понятным и преподавателю. Этот метод был эффективен и при обучении группы, состав которой был неоднороден по языковому составу. Основные методические принципы, положенные в основу применения сопоставительно-практического метода к изучению русского языка как иностранного, сводятся к следующему:

1. обязательный учет родного языка обучаемых;
2. обязательность принципа коммуникативности, суть которого заключается в том, что обучаемые должны обмениваться устной и письменной информацией на определенные темы в условиях близких к реальной речевой ситуации;
3. усвоение учебного материала должно проходить на основе его понимания и осмысления, а не путем механического заучивания;
4. отбор языкового и речевого материала и его предъявление в конкретных моделях и речевых образцах должно соотноситься с определенными темами и ситуациями, определяемыми изучаемым материалом и целью обучения;
5. процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы обеспечить совместное, параллельное усвоение всех четырех видов речевой деятельности – чтения, письма, аудирования и говорения.

Коммуникативный метод обучения языкам был детально представлен в работах российских педагогов Е. И. Пассова, В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой. Его основная идея состояла в том, что обучение языку должно быть некоторой моделью естественного процесса общения на этом языке. Причем в этой модели должны быть отражены лишь основные, принципиально важные, существенные параметры процесса общения (личностная специфика коммуникативной деятельности обучаемого, ситуация общения, специфика взаимоотношения субъектов общения в процессе коммуникации, тема общения и др.).

К числу основных общедидактических и методических принципов, специфичных для коммуникативного метода исследователи относят:

1. принцип индивидуализации, т.е. обучение должно строиться с опорой на индивидуальные психологические особенности обучаемого, с учетом его личных интересов, целей и мотивов обучения;
2. принцип ситуативности, предусматривающий обучение в ситуациях, близких к реальным речевым ситуациям общения;
3. принцип новизны, заключающийся в том, что в обучаемом постоянно должен поддерживаться интерес к обучению языку;
4. принцип функциональности, суть которого состоит в том, что в процессе обучения определяются функции говорения, чтения, аудирования и письма как средства общения, а также устанавливается полный перечень речевых функций как целей обучения.

Со временем появились различные варианты коммуникативного метода общения, такие как метод активной коммуникативности, коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, коммуникативно-индивидуализированный метод обучения и другие.

Суть коммуникативно-индивидуализированного метода обучения иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному предполагает адаптацию к возможностям конкретных учащихся, уровню их общего развития, возрастным особенностям. При этом слабые обучаемые должны быть «подтянуты» на более высокий уровень владения языком путем различных дополнительных тренировок, а сильным обучаемым должны быть представлена возможность продвигаться вперед более быстрыми темпами.

При использовании коммуникативно-индивидуализированного метода цели обучения устанавливаются для каждого обучаемого индивидуально в зависимости от его потребностей, реальных возможностей и потенциальных способностей к обучению.

Современная ситуация в области методов обучения русскому языку как иностранному по-разному описывается и оценивается в работах методистов. Одни из них считают, что отдельно используемые методы обучения себя исчерпали и вместо них в учебный процесс надо внедрять подходы, объединяющие лучшие черты разных методов. Другие исследователи утверждают, что для современного этапа развития общества целесообразнее всего использовать различные варианты коммуникативного метода обучения.

Весьма интересной для обучения русскому языку как иностранному в современных условиях представляется *интегрированная лингводидактическая технология* обучения, предложенная российскими методистами О. П. Крюковой и А. А. Харламовым⁵. В ее основу положен такой «способ организации обучения языку, в котором язык предметной области становится объектом и предметом исследования, разучивания, использования в практических целях на основе выделяемого интеллектуального компонента – ядра знаний как общего инструмента преподавателя, учащегося как в проектировании учебного материала, так и в его обработке в различных видах речевой деятельности»⁶.

Как отмечают авторы данной работы, предлагаемый инновационный подход в обучении языку направлен на языковую подготовку преподавателей, способных осуществлять преподавание некоторых специальных дисциплин на английском языке. Именно такой уровень владения иностранным языком, по их мнению, и есть знание языка в совершенстве. Внедрение в практику такой технологии потребует определенных педагогических, методических и стратегических инноваций.

5 См.: О. П. Крюкова, А. А. Харламов, *Инновационный подход к обучению языку (интегрированная лингводидактическая технология)* // «Образовательная политика. Ежемесячный научно-аналитический журнал» 2009, №1.

6 Там же, с. 28.

С педагогической точки зрения необходимо в процессе такого обучения языку сформировать самостоятельного, методически грамотного обучаемого, способного взять на себя ответственность за результат обучения. Весь процесс обучения должен быть ориентирован на активную самостоятельную работу обучаемого.

Суть *методических инноваций* сводится к опоре на такой метод обучения, который в современных условиях включает три компонента: «обучаемый – обучающий – компьютер».

Стратегические инновации предполагают, что основной стратегической задачей процесса обучения языку должно стать формирование лингвистической компетенции обучаемого, а объектом и предметом изучения на занятиях – лингвистические знания.

Как отмечают современные методисты, при обучении русскому языку как иностранному сейчас сосуществуют различные методы обучения. Практически в учебном процессе происходит интеграция различных методов обучения, и что важной особенностью современной методики является повышенный интерес к использованию новейших информационных и телекоммуникационных технологий.

2. Основные дидактические принципы обучения иностранным языкам с использованием компьютера

Существуют различные определения понятия «дидактика», а также ее объекта и предмета. В наиболее общем виде *дидактику* можно определить как теорию образования и обучения. Она представляет собой одну из педагогических научных дисциплин, как отрасль науки педагогики. Дидактика разрабатывает также способы прогнозирования новых методов и учебных материалов. *Объектом* изучения дидактики являются цели, содержания, закономерности, методы и принципы обучения. *Предметом* дидактики является связь преподавания (деятельности обучающего) и учения (познавательной деятельности обучаемого) и их взаимодействие⁷.

Теорию образования и обучения, осуществляемых с использованием современных информационных технологий можно назвать *компьютерной дидактикой* или *компьютерной лингводидактикой*⁸. Естественно, что объ-

7 В. В. Краевский, А. В. Хуторской, *Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие*, Москва 200, с. 20-25.

8 См.: М. А. Бовтенко, *Компьютерная лингводидактика. Учебное пособие*, Москва 2005; Т. В. Карамышева, *Компьютерная лингводидактика. Монография*, Санкт-Петербург 2000;

ектами изучения компьютерной дидактики являются цели, содержание, закономерности, методы и принципы обучения с активным использованием информационных технологий. Предметом же компьютерной дидактики будет связь преподавания (деятельности обучающего), учения (познавательной деятельности обучающего) и возможностей современных информационных технологий в их взаимодействии.

Для компьютерной дидактики сохраняются все основные закономерности учебного процесса, в том числе и общие, отражаемые в дидактических принципах. Некоторые из таких принципов были упомянуты выше при описании наиболее известных методов обучения русскому языку как иностранному. Рассмотрим подробнее те основные дидактические принципы, которые являются наиболее характерными для компьютерной лингводидактики. К ним относят⁹: научность, сознательность, доступность, активность, систематичность и последовательность, прочность усвоения знаний, индивидуализация обучения, наглядность в процессе обучения.

Принцип научности проявляется в компьютерной дидактике: а) в оптимизации процесса отбора учебного материала на основе применения для этих целей систем автоматизированного анализа текстов, используемых для обучения; б) в совершенствовании способов презентации и организации учебного материала, учитывающих закономерности интеллектуальной деятельности человека; в) в повышении эффективности процесса усвоения знаний путем использования возможностей компьютера по оперативной и точной регистрации параметров обучения.

Принцип сознательности обеспечивается возможностью сознательного выбора обучаемым собственной стратегии достижения учебной цели, а также представлением обучаемому наиболее эффективных средств поддержки обучения. Выбор таких средств осуществляется по запросу обучаемого в тот момент, когда обучаемый осознает ее необходимость.

Принцип доступности в компьютерной дидактике реализуется путем возможности подключения к обучению компьютера в зависимости от

К. Р. Пиотровская, *Инженерная лингводидактика* // НТИ. Серия 2. Информационные процессы и системы, 1995, №4, с. 26-31; Р. Г. Пиотровский, *Лингвистический автомат в исследовании и непрерывном обучении*, СПб.: РГПУ, 1999; Р. К. Потапова, *Новые информационные технологии и лингвистика*, Москва 2005.

9 См.: Т. В. Карамышева, *Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах*, Санкт-Петербург 2001; Л. М. Федорова, *Реализация основных дидактических принципов обучения иностранным языкам при использовании компьютера в учебном процессе* // *Современные теории и методы обучения иностранным языкам. Материалы 2-ой международной научно-практической конференции «Языки мира и мир языка»*, Москва 2006, с. 310-318.

возраста обучаемого, его уровня знания языка и навыков работы на компьютере. Важен при этом и факт возможности выбора обучающим стиля изложения для компьютера изучаемого материала.

Принцип активности заключается в самой основе компьютерной дидактики – инициатором подключения компьютера к обучению является сам обучаемый. В более широком плане этот принцип реализуется в *принципе интерактивности*, когда обучаемый и компьютер являются равными партнерами при выполнении конкретной задачи обучения.

Принцип систематичности и последовательности определяется в компьютерной дидактике методической частью обучающих программных средств. Именно обучающая система (обучающая программа, обучающий курс, компьютерный учебник) через систему обучающих программ обеспечивает последовательность подачи учебного материала, подлежащего усвоению.

Принцип прочности усвоения знаний, умений и навыков обеспечивается возможностью многократного использования обучающих программ как непосредственно в компьютерных классах, так и в самостоятельной внеаудиторной работе.

Принцип учета индивидуальных особенностей обучаемых особенно ярко проявляется именно в компьютерной дидактике. Именно в рамках такой дидактики становится возможным учитывать не только возрастные особенности и уровень подготовки обучаемых, но и их индивидуальные психологические характеристики каждого обучаемого. Это реализуется следующими факторами:

1. возможностью выбора индивидуального способа управления учебной деятельностью путем использования различного уровня тестов проверки знаний обучаемых;
2. возможностью выбора индивидуального темпа работы с компьютерной обучающей системой путем задания приемлемой скорости предъявления учебного материала и учебного темпа диалога с обучающей системой;
3. возможностью выхода к обучающей системе с любого рабочего места (из класса, дома, с ноутбука) в любое удобное для обучаемого время;
4. возможностью адаптации к обучаемым форм подачи учебного материала к индивидуальным особенностям восприятия информации обучаемым (меньше текста – больше изображений, меньше текста – больше звуковой информации и т.д.);
5. возможностью обучаемому тренироваться с выбранной обучающей компьютерной системой до получения нужного результата.

Принцип наглядности в компьютерной дидактике реализуется путем использования мультимедийных обучающих программ, включающих все виды вербальной и невербальной наглядности (тексты, рисунки, картины, мультипликация, звук, музыка, движение).

Если говорить о конкретных методах обучения, используемых в компьютерной дидактике, то наиболее часто используются следующие пять методов¹⁰:

- программирование учебной деятельности обучаемого;
- моделирование учебной среды;
- свободное обучение;
- тестирование;
- информирование.

Программирование учебной деятельности состоит в том, что управляющие воздействия на обучаемого полностью определяются обучающей программой, предлагающей последовательность учебных или контрольных знаний. При создании программы используются различные факторы управления: правильность ответа обучаемого, время ответа, тип подсказки, количество попыток в ответе, сложность задания и т. п.

Существует три типа обучения:

- программно-управляемое обучение;
- автоматизированная проверка знаний;
- автоматизированная тренировка.

При *программно-управляемом обучении* компьютер совместно с обучаемым выполняет некоторую обучающую программу, где представлены подлежащие усвоению знания, умения и навыки, а также правила овладения ими. По способу соединения обучающих кадров такие программы могут быть линейными, разветвленными и смешанными.

Линейная обучающая программа построена так, что последовательность предъявляемых обучаемому кадров не зависит от его действий.

Разветвлённая обучающая программа характеризуется тем, что выдача компьютером очередного кадра обучаемому зависит, как правило, от его действия в предыдущем кадре. При этом все возможные последовательности выдачи кадров в зависимости от возможных действий обучаемого заранее предусматриваются автором программы.

В *смешанных обучающих программах* присутствуют участки, построенные как по линейному принципу, так и по разветвленному. Такая комбинация способов подачи кадров открывает перед составителями обучающих

¹⁰ Е. Н. Пасжин, А. И. Митин, *Автоматизированная система обучения ЭКСТЕРН*, Москва 1985, с. 5-15.

программ большие возможности, чем при использовании какого-либо одного принципа.

Автоматизированная проверка знаний почти полностью сводится к контролю выполнения обучаемым некоторой совокупности заданий, предъявляемых компьютером. Такая совокупность заданий называется *контролирующей программой*. В основе ее построения лежит обучающая программа, в которой отсутствуют информационные (содержащие теоретический материал) кадры, а кадры обратной связи сводятся лишь к констатации правильности (или неправильности) ответов обучаемого.

При *автоматизированной тренировке* происходит *отработка навыков выполнения обучаемым определенных мыслительных действий*. Весь учебный материал организуется в специальный *банк учебных заданий*, создаваемый для каждого класса задач (например, для времён глагола, числа имён существительных и т. п.) с указанием в нём типичных ошибок, допускаемых обучаемым при выполнении подобных заданий. В процессе тренировки компьютер изменяет частоту предъявления заданий одного и того же класса в зависимости от ошибок определенного типа и времени выполнения. Конечная цель автоматизированной тренировки – достижение минимального времени безошибочного выполнения обучаемым заданий.

Моделирование учебной среды сводится к созданию обучающих программ, моделирующих в компьютере структуру некоторого объекта или принцип его действия. Управляющие воздействия на обучаемого также определяются обучающей программой. Все возможные ситуации общения обучаемого и компьютера заранее предусмотрены. У обучаемого есть возможность выбора учебных заданий только из некоторого конечного множества заданий.

Компьютерные учебные модели делятся¹¹ на модели объектного (предметного) и модели мыслительного типа¹². *Модели объектного типа* предназначены в основном для познания некоторого объекта или приобретения навыков работы с ним, например для обучения пользователя работе на клавиатуре компьютера. Можно построить компьютерную программу, которая научит работать с магнитофоном или видеоманитофоном. В такую модель закладываются определенные проблемные ситуации (различные поломки в магнитофонах), и обучаемый должен найти правильное решение.

11 Есть и иные классификации компьютерных моделей, см.: *Моделирование в автоматизированных обучающих системах // Средства обучения в высшей и средней специальной школе. Вып. 7, Москва 1986, с. 4.*

12 *Вопросы методического обеспечения автоматизированных обучающих систем // Обучение в высшей и средней специальной школе. Обзорная информация. Вып. 8, Москва 1980, с. 36.*

Модели мыслительного типа служат для изучения динамического поведения некоторого объекта путем выполнения на компьютере при различных параметрах некоторой программы-модели и широко используются в вузах в преподавании электроники, радиотехники, физики, химии, биологии и других дисциплин. Их можно применять и в филологии, построив, например, программу-модель, иллюстрирующую процесс создания разных текстов, путем изменения главных действующих лиц (или объектов описания), типов, места и времени их действий. Так изучается принцип функционирования языка при создании текста.

В процессе создания моделей учебной среды компьютер обычно не выносит заключений о правильности работы обучаемого. Его цель – ознакомить обучаемого с устройством или принципом работы некоторого объекта.

Свободное обучение характеризуется тем, что обучаемый сам выбирает тематику и способ работы с компьютером. Цель работы сводится не только к выдаче кадров по просьбе обучаемого, но и уточнение его действий, подсказке оптимального метода работы с учебным материалом для получения максимального эффекта. Выделяют три типа обучения:

- структурно-управляемое;
- обучение принятию решений;
- генеративное.

При *структурно-управляемом обучении* учебный материал представляется в виде некоторой иерархии структур данных (например, простые понятия, усложненные понятия, сложные понятия и т.д.). Для каждого структурного уровня в компьютере определены локальная цель обучения и условия для её достижения. Локальная цель высшего структурного уровня совпадает с конечной целью обучения данному учебному материалу. Например, если конечная цель задачи – обучение формообразованию русских глаголов с помощью компьютера, то можно выделить следующие структурные уровни:

1-й структурный уровень:

- а) понятия о категории числа глагола;
- б) понятия о категории лица глагола;
- в) понятия о категории вида глагола;

2-й структурный уровень:

- а) понятия о вспомогательных глаголах;
- б) понятия о модальных глаголах;

3-й структурный уровень:

- понятия о категории времени глагола;

4-й структурный уровень:

правила формообразования русского глагола.

Основная особенность такого вида обучения заключается в том, что можно выбрать любой уровень обучения и идти от него к высшему.

Обучение принятию решений характеризуется тем, что заложенная в компьютер учебная информация представляет собой закодированный определенным образом набор ситуаций. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на некоторую задаваемую компьютером исходную ситуацию и ориентируясь на высказывания компьютера в ответ на вопросы обучаемого, прийти к некоторому конечному результату. Например, так можно обучать студентов-медиков постановке диагноза болезни, а филологов – реферированию какого-либо текста.

Управляющие воздействия компьютера на обучаемого могут осуществляться на каждом этапе принятия решения, либо они сводятся к анализу и комментированию действий обучаемого после принятия им конечного решения.

Генеративное обучение считается наиболее перспективной разновидностью свободного обучения. Суть его заключается во взаимодействии модели обучаемого, представляющей его текущий уровень знаний, и модели учебного материала, т.е. совокупности понятий и их связей, которую он должен усвоить. Все обучающие кадры не фиксируются заранее, а создаются программой в зависимости от характеристик усвоения обучаемым исходного материала.

При *тестировании* компьютер по специальной программе выявляет индивидуальные профессиональные и психологические характеристики обучаемых, а также достигнутый ими уровень знаний. В этом случае степень активности обучаемого минимальна. Он только отвечает на вопросы, не получая оценки. Такой метод может широко использоваться, например, при определении способностей к изучению иностранных языков, тестировании знаний лексического материала и т.п.

Информирование. Суть метода состоит в том, что в память компьютера закладываются определенные справочно-информационные данные (например, англо-русский словарь, орфографический словарь, грамматический справочник и т.д.). В процессе подготовки и в ходе занятия обучаемый может воспользоваться этой информацией, что экономит его время и интенсифицирует процесс обучения.

Методы тестирования и информирования считаются вспомогательными, так как могут являться составной частью рассмотренных ранее методов обучения, но могут использоваться и самостоятельно.

3. Функции компьютера в процессе обучения русскому языку как иностранному

При обучении иностранному языку ведущим компонентом содержания обучения становятся не теоретические основы соответствующего языка, а способы деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Обучение любому виду деятельности происходит в ходе выполнения соответствующей деятельности и связанных с ней действий и операций.

Существуют различные подходы к классификации функций, которые выполняет компьютер в учебном процессе по иностранному языку¹³. Если рассмотреть этот процесс с точки зрения его активных участников (обучаемого, обучающего и компьютера), то можно выделить функции компьютера: 1) по отношению к обучаемому и 2) по отношению к обучающему.

К первой группе относятся следующие функции:

- коммуникативная;
- информативная;
- тренировочная;
- управляющая;
- контролирующая.

Коммуникативная функция предполагает, что процесс обучения осуществляется в диалоге «обучаемый – компьютер».

Информативная функция сводится к тому, что обучаемый может воспользоваться информационными ресурсами, которые ему предоставит компьютер (компьютерные словари, тексты рассказов, газет, различные иноязычные энциклопедии, базы данных и т.п.).

Обращение к компьютерным тренажёрам, стандартным обучающим программам и экспертным системам определяется *тренировочной функцией*.

Управляющая функция компьютера связана с возможностью настройки обучающих программ на определенный уровень знаний обучаемого или на определенную программу его действий (например, изучать в какой-то день не лексические явления, а грамматические, или выполнять задания по переводу текстов и т.п.).

Контролирующая функция связана с проверкой компьютером правильности определенных действий обучаемого и выставления ему некоторой промежуточной или итоговой оценки.

¹³ Т. В. Карамышева, *Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах*, Санкт-Петербург 2001, с. 19-26.

Основными функциями компьютера по отношению к обучаемому выступают¹⁴:

- организация коллективной работы непосредственно в компьютерном классе;
- информационная поддержка;
- поддержка профессиональной деятельности;
- техническая поддержка.

Организации коллективной работы в компьютерном классе реализуется путем построения диалога преподавателя с обучаемыми различными способами:

1. преподаватель связан с компьютерами всех обучаемых и может реагировать на содержание экрана каждого компьютера;
2. преподаватель организует работу компьютеров парами, тройками и т.п.

Как инструмент *информационной поддержки* процесса обучения компьютер автоматически обеспечивает анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов по иностранному языку. Он помогает преподавателю отобрать лексические и грамматические минимумы, определенные тексты, упражнения и тесты.

Выполняя функцию *поддержки профессиональной деятельности* преподавателя иностранного языка, компьютер позволяет систематически регистрировать параметры учебного процесса, создавать базы данных по каждой группе обучаемых и каждом обучаемом. Сведения об исходном уровне знаний обучаемого, его оценки за разные периоды обучения, помогают следить за эффективностью обучающего процесса. Создаваемые с помощью компьютера системы учета и анализа ошибок обучаемых, позволяют выявить динамику и закономерности процесса обучения с использованием различных обучающих программ.

Функция *технической поддержки* обучения сводится к возможности преподавателя активно использовать локальные сети, телекоммуникационные средства, мультимедийные программы. Обладая такими техническими средствами, можно организовать коллективную творческую работу в режиме реального времени.

Если говорить о дидактических задачах обучения иностранным языкам, которые могут быть эффективно решены с использованием современных компьютеров, то к их числу можно отнести¹⁵:

¹⁴ Н. В. Софронова, *Теория и методика обучения информатике*, Москва 2004, с. 39-46.

¹⁵ Ю. И. Норенков, *Исследование и разработка принципов построения адаптивных обучающих систем*, Автореф. дис. канд. пед. Наук, Москва 1993.

- формирование умений и навыков чтения иностранных текстов;
- совершенствование умений аудирования;
- умений построения монологических и диалогических высказываний;
- умений письменной речи при подготовке различного рода сочинений, пересказов, рефератов;
- пополнение словарного запаса обучаемых лексикой современных иностранных языков;
- формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности обучаемых с помощью оперативных материалов сети Интернет, электронной почты, результатов работы поисковых систем.

К лингвометодическим возможностям применения компьютерных средств обучения можно отнести решение следующих задач¹⁶:

- при обучении фонетике:
 - а) формирование аудитивных навыков различения звуков иностранного языка;
 - б) артикуляционных произносительных навыков;
 - в) ритмических и интонационных произносительных навыков;
- при обучении аудированию:
 - а) формирование устойчивых фонетических навыков аудирования;
 - б) автоматический контроль правильности понимания прослушанного текста;
- при обучении грамматике:
 - а) формирование продуктивных грамматических навыков письменной речи;
 - б) контроль уровня грамматических навыков с использованием специальных тестовых программ;
 - в) поддержка усвоения грамматических явлений путем использования компьютерных справочников по грамматике, систем обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях;
- при обучении лексике:
 - а) формирование продуктивных лексических навыков письменной речи;
 - б) автоматический контроль лексических навыков с использованием мультимедийных компьютерных программ;
 - в) расширение активного и потенциального словаря обучаемых;

¹⁶ Т. А. Дубовцова, *Использование компьютера для обучения иностранным языкам. Реферат*, Минск 2006, с. 14-15.

- г) оказание различной справочно-информационной поддержки путем использования автоматических словарей, систем подбора синонимов и антонимов;
- при обучении чтению:
 - а) закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения;
 - б) обучение различным видам анализа текста;
 - в) овладение эффективными методами извлечения из текста смысловой информации;
 - г) оказание справочно-информационной поддержки получения новой информации по проблемам лексикологии и лексикографии путем использования электронных энциклопедий и автоматических словарей.

Agata Hofman

Uniwersytet Gdański.

WYBRANE NEUROLINGWISTYCZNE ASPEKTY AKWIZYCJI L2 W ŚWIELE ZASTOSOWANIA IT

SUMMARY

Selected neurolinguistic dspects of L2 acquisition in the light of IT

The neurological accommodation uses the existing regions which control L1 acquisition and /or adapt new cortical systems. In response to the contact with L2 and L3 the human brain comes across the stage of cortical adaptation to assimilate new linguistic material. The cortical representation, that underlies multiple language function, has been the subject of recent neurological research [Draganski et. al. 2004:311-312; Hirsch, Kim 1997:171-174; Mechelli et. 2004:431; Mechelli 2005; Coggins, Kennedy, Armstrong 2004:69-74]. A major hypothesis is that the acquisition of different languages is processed in distinct brain regions. Further studies have shown that electrical stimulation confirms the existence of distinct regions of the brain responsible for language acquisition [Black, Ronner 1987: 914-919; Roux, Tremoulet 2002: 857-864]. These regions affect positively not only any language acquisition, but also – as my research proves – they influence other neural acitivies, such as reading, writing and creating new forms of expression. This proves, that if we introduce education of a new quality we have the chance to guarantee a new quality of society in 2020 – a society where pressure towards information technology and individualisation rises constantly.

РЕЗЮМЕ

Избранные невролингвистические аспекты аквизиции L2 в свете применения IT

Неврологическая аккомодация использует существующие области, которые контролируют аквизицию первого языка (L1) и/или адаптируют новые коровые системы.

Реакцией человеческого мозга на контакт со вторым языком (L2) и третьим (L3) является проход его через фазу коровой адаптации целью ассимиляции нового лингвистического материала. Коровое представление, которое лежит в основе сложной языковой функции нашлось в поле интересов последних неврологических исследований [Draganski et. al. 2004:311-312; Hirsch, Kim 1997:171-174; Mechelli et. 2004:431; Mechelli 2005; Coggins, Kennedy, Armstrong 2004:69-74]. Главный гипотез констатирует, что аквизиция разных языков производится в разных частях мозга. Дальнейшие исследования показывают, что электрическая стимуляция подтверждает существование других частей в мозге ответственных за аквизицию языка [Black, Ronner 1987: 914-919; Roux, Tremoulet 2002: 857-864]. Эти части имеют положительное влияние не только на аквизицию языка, но также (как показывают многие исследования) на другие нервные действия такие как чтение, письмо, создание новых форм выражения (экспрессии). Это доказывает о том, что если ввести новые качества в обучение, имеется шанс гарантировать в 2002 году существование общества нового качества – общества, в котором неизменно будет расти усилие на информационные технологии и индивидуализацию.

1. Wstęp

Niniejsza publikacja przedstawia wybrane neurolingwistyczne aspekty akwizycji L2 w świetle zastosowania narzędzi technologii informacyjnej. W odpowiedzi na kontakt z L2, L3, Lk ludzki mózg przechodzi przez etap korowej adaptacji w celu przyswojenia nowego materiału językowego. Neurologiczna akomodacja polega na wykorzystaniu istniejących obszarów odpowiedzialnych za akwizycję L1 i/lub rekrutacji nowych sieci korowych¹.

Korowa reprezentacja języków L1, L2, Lk jest przedmiotem wielu aktualnych badań neurologicznych [Draganski 2004; Hirsch, Kim 1997; Mechelli 2004; Mechelli 2005, Coggins, Kennedy, Armstrong 2004]². Hipotezą wyjściową tych badań jest z reguły twierdzenie, że za akwizycję języków odpowiadają wyraźne obszary korowe. Połączenie narracji wraz z animacją (przekaz multimedialny) pozwala na lepsze wykorzystanie tych obszarów, które m.in. odpowiadają za pamięć operacyjną. Dlatego też treści, również językowe, przyswojone we współpracy z technolo-

1 M. W. M. L. Van den Noort, M. P. C. Bosch, K. Hugdahl, *Looking at Second Language Acquisition from a Functional- and Structural MRI Background*. Proceedings of the 28th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Alpha, NJ 2006, s. 2295.

2 B. Draganski et. al., *Neuroplasticity: changes in gray matter induced by training*, "Nature" 2004; 427, s. 311-312; J. Hirsh, K. Kim, *Distinct cortical areas associated with native and second languages*, "Nature" 1997, vol. 388; A. Mechelli, J.T. Crinion, U. Noppeney, *Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain*, "Nature" 2004; 431: 757; A. Mechelli, *Voxel-based Morphometry of the Human Brain: Methods and Applications*, "Current Medical Imaging Reviews" 2005, 1; P. E. Coggins, T. J. Kennedy, T. A. Armstrong, *Bilingual Corpus Callosum Variability*, "Brain and Language" 2004, 89(3), 69-74.

gią informacyjną są wykorzystywane dłużej. Autorka przeprowadziła obserwacje longitudinalne i przedstawiła studium przypadku w indywidualnym nauczaniu języka angielskiego jako L2 z zastosowaniem narzędzi IT³.

2. Zagadnienie świadomości i percepcji a neurologiczne aspekty komunikacji językowej

Pojęcie świadomości pozostaje jedną z najbardziej tajemniczych zagadek nauki XXI wieku. W świetle zagadnienia świadomości, ucząc się fizyki, matematyki, chemii czy geografii pozostajemy tymi samymi osobami. Przyswajając drugi lub kolejny język (L2, Lk) doznajemy swoistej schizy osobowości. Wyrażamy siebie, swoje uczucia, swoje wiadomości z dziedziny fizyki, matematyki, chemii czy geografii na dwa różne sposoby. Język, zwerbalizowany i nie zwerbalizowany, jest bazą naszej osobowości⁴. Za pomocą słów i myśli wyrażamy siebie w domenie zarówno afektywnej jak też kognitywnej i psychomotorycznej. Zagadnienie świadomości jest wielowymiarowe i wieloaspektowe. Z neurobiologicznego punktu widzenia nie istnieje jeden problem świadomości⁵. Dla lingwistów oraz glottodydaktyków szczególnie miejsce zajmuje problem samoświadomości, czyli zdolności do analizowania własnych pragnień, odczuć i myśli. Istotna jest również treść świadomości oraz relacja między procesami neurologicznymi a stanami świadomości. Zarówno Profesor Koch⁶ jak też Profesor Greenfield⁷ starają się dotrzeć do tego, jak z elektrycznej i chemicznej aktywności neuronów wyłania się świadomość⁸. Badania swoje opierają na próbie odnalezienia neuronalnych odpowiedników subiektywnych doznań, czyli neuronalnych korelatów świadomości (NNC). Mają jednak nieco odmienne spojrzenie na kwestie NNC⁹.

Według Kocha przy każdym świadomym doznaniu konkretny zespół neuronów w określonych okolicach mózgu wyładowuje się w specyficzny sposób.

3 A. Hofman, *Edukacyjne gry off-line i on-line oraz inne elementy IT w przygotowaniu studentów UG do nauczania L2*, (w:) A. Surdyk, J. Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabaw czy zabawy cywilizacji. Rola gier we współczesności*, „Homo Communicativus” 2008, 3 (5).

4 A. R. Damasio, *Jak rodzi się świadomość*, „Świat Nauki” 2000, nr 1, s. 4-9.

5 S. Greenfield, C. Koch, *Jak powstaje świadomość*, „Świat Nauki” 2007, nr 11, s. 28.

6 Christof Koch jest profesorem biologii poznawczej i behawioralnej w California Institute of Technology. Od 20 lat prowadzi doświadczenia dotyczące neuronalnego podłoża świadomości. Por. <http://www.klab.caltech.edu/~koch>, (dostęp: 12.12.2007).

7 Sussan Greenfield jest profesorem farmakologii na Uniwersytecie w Oxfordzie i dyrektorem Rogal Institution of Great Britain oraz członkiem Izby Lordów w brytyjskim parlamencie. Zajmuje się badaniami neurologicznymi nowych aspektów pracy mózgu. Por. <http://www.pharm.ox.ac.uk/academics/greenfield>, (dostęp: 12.12.2007).

8 S. Greenfield, C. Koch, *Jak powstaje świadomość*, „Świat Nauki” 2007, nr 11, s. 25-28.

9 F. Circk, C. Koch, *Problem świadomości*, „Świat Nauki. Umysł” 2003, wyd. specjalne, nr 1, s. 11-17.

Analogicznie więc z każdym uświadomionym perceptem wiąże się specyficzna koalicja neuronów działająca w szczególnie sposób. Najbardziej prawdopodobnym, według Kocha, fizjologicznym podłożem NNC jest koalicja współpracujących neuronów piramidalnych kory, które odpowiadają za długodystansową komunikację w mózgu¹⁰. Gdy ktoś wypowiada nasze imię koalicja neuronów wyłania się w korze słuchowej. Gdy postrzegamy postać i na nią zwracamy naszą uwagę wówczas koalicja w korze słuchowej zostaje zaburzona przez tylną część kory (część płatu potylicznego), gdzie przetwarzane są bodźce wzrokowe. Jednak nie można zrównać wagi wszystkich korowych koalicji. Mowa powstaje jako korelacja psyche i mięśni. Uzyskanie więc pełni świadomości wymaga, aby neuronalna koalicja objęła zarówno tylne obszary korowe, obszary Broca, Wernickiego oraz obszary ciemieniowo-czołowo-skroniowe. Komunikacja werbalna i niewerbalna jest najbardziej skomplikowanym procesem neuronalnym stanowiącym podłoże świadomości.

Według Greenfield przy każdym świadomym doznaniu neurony rozproszone w całym mózgu synchronizują aktywność tworząc zespoły skoordynowane. Po około 0,35 sekundy zespoły te rozpadają się ustępując miejsca innym aktywnościom¹¹. Greenfield twierdzi, że świadomość nie może być podzielona na wiele równoległych doświadczeń, jako że percepcja wzrokowa ma wpływ na resztę zmysłów i analogicznie, odwrotnie. Dlatego też dopiero, kiedy neurony łączące tylne i przednie obszary kory mózgu nie mogą się zsynchronizować, wtedy nie można mówić o świadomości¹². Nie mniej jednak prezentując skrajnie odmienny neuronalny model świadomości od Kocha, zagadnienie myśli zwerbalizowanej lub nie jest kluczowym zagadnieniem dla problemu świadomości.

Około 35 lat temu Profesor Gazzaniga¹³ pisał na łamach *Scientific American* o przełomowych badaniach mózgu. Pacjentów badanych poddano operacji przecięcia ciała modelowego¹⁴. W ten sposób obserwowano co się dzieje, gdy obie półkule nie mogą się ze sobą komunikować. Odkryto ostatecznie, że obie półkule specjalizują się w odrębnych funkcjach neuronalnych¹⁵. Lewa półkula dominuje w dziedzinie języka i mowy, prawa odpowiada w większości za percepcję sensu-

10 S. Greenfield, C. Koch, *Jak powstaje świadomość*, „Świat Nauki” 2007, nr 11, s. 30.

11 S. Greenfield, T.F.T. Collins, *A neuroscientific approach to consciousness*, *Progres in Brain Research* 2005, tom 150, p. 11-23.

12 S. Greenfield, C. Koch, *Jak powstaje świadomość*, „Świat Nauki” 2007, nr 11, s. 33.

13 Michael Gazzaniga jest profesorem nauk kognitywnych i dyrektorem Center for Cognitive Neuroscience w Dartmouth College. Przypisuje się mu zainicjowanie badań funkcji poznawczych układu nerwowego. Por. <<http://www.universityofcalifornia.edu/news/article/7620>> 12.12.2007.

14 Ciało modelowe to inaczej spoidło wielkie, superautostrada dla neuronów łączących obie półkule. M. Gazzaniga, *Cerebral Specialisation and Interhemispheric communication: Does the Corpus Callosum Enable the Human Conditio?* „Brain”, t. 123, cz. 7, VII/2000, s. 1293-1326.

15 M. Gazzaniga, *Podzielony mózg – odsłona druga*, „Świat Nauki” 2003, nr 1, s. 27.

alną. Okazało się później, że jest to nieco uproszczony, nie mniej jednak słuszny model. W komunikacji, zarówno w języku ojczystym jak też w L2, Lk, kluczową rolę odgrywają zatem nie tylko ośrodki Broca i Wernickiego ale również spoidło wielkie. To właśnie ciało modelowate umożliwia sprawną komunikację multi-sensoryczną zarówno zwербalizowaną jak też uzewnętrznioną. Neurobiologiczne oraz neurologiczne badania zagadnienia świadomości coraz częściej wykorzystują fMRI, sMRI, PET oraz inne dostępne narzędzia w celu zlokalizowania NNC.

Dla świadomości kluczowym jest pojęcie mowy, języka, komunikacji. Mowa jest sposobem porozumiewania się za pomocą symboli słownych¹⁶. Język, jako narzędzie mowy, może być uwewnętrzniony lub uzewnętrzniony. Posługiwanie się mową jest domeną wrodzoną, a nawet ujmowaną przez niektórych badaczy instynktowną¹⁷. Jednak mimo wrodzonej predyspozycji do komunikacji werbalnej człowiek nie jest w stanie posługiwać się mową nie przebywając wśród ludzi mówiących konkretnym językiem. Nawet jeśli człowiek otoczony jest mową w danym języku, pewne uszkodzenia natury neurologicznej – afazja ruchowa w obszarze Broca – utrudniają lub uniemożliwiają komunikację. Zestawiając rodzaje afazji z umiejscowieniem uszkodzeń mózgu ustalono, że znakomita większość osób praworęcznych (98%) posiada obszar sterujący mową w mózgu w części lewego płata czołowego, ciemieniowego i skroniowego (w okolicach bruzdy Sylwiusza)¹⁸. Wbrew jednak dawnym poglądom uszkodzenie ośrodka mowy upośledza również odbiór komunikatów werbalnych. Wobec powyższych, zrozumienie znaczenia wyrazów oraz umiejętność analizy składni są najprawdopodobniej uzależnione od odrębnych mechanizmów. Odwołując się do koncepcji świadomości Kocho w odniesieniu do jej lingwistycznych aspektów jest ona bardziej prawdopodobna.

Zależność mowy w kontekście zagadnienia świadomości u osób posługujących się dwoma lub więcej językami jest bardziej skomplikowana. Występują znaczne różnice podczas powrotu do zdrowia, takie jak odnowa równoległa (w równym stopniu w odniesieniu do wszystkich języków), odnowa zróżnicowana (przewaga kompetencji w jednym lub kilku językach), odnowa wybiórcza (poprawa dotycząca jednego wybranego języka), itp. Nie udało się jednoznacznie określić dlaczego jeden język odnawia się lepiej niż inny. W świetle badań neurolingwistycznych hipoteza podsystemów zakłada, że zdolność posługiwania się mową jest wyrazem kompetencji językowej, która to kompetencja u poliglotów składa się z wielu podsystemów umiejscowionych w konkretnych matrycach odpowiadających za dane

16 B. Sadowski, *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*, Warszawa 2007, s. 536.

17 S. Pinker, P. Bloom, *Natural language and natural selection*, "Behavioural Brain Science" 1990, 13, s. 707-784.

18 B. Sadowski, *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*, Warszawa 2007, s. 541.

języki¹⁹. Kiedy następuje uszkodzenie lub uraz mózgu może dojść do zablokowania jednego podsystemu lub całego systemu. W kontekście analizy dokonanej przez Greenfield zagadnienia świadomości, bardziej prawdopodobnym wydaje się blokowanie całego systemu – jako że przy każdym świadomym doznaniu neurony rozproszone w całym mózgu synchronizują aktywność, tworząc zespoły skoordynowane²⁰.

3. Zmiany neuropsychologiczne podczas uczenia się oraz przyswajania L2 za pomocy narzędzi IT

Rozwój narzędzi multimedialnych i hypermedialnych oraz wzrastająca ogólnodostępność WWW (*World Wide Web*) spowodowały wzrost zainteresowania dydaktyków, pedagogów oraz neurologów znaczeniem IT w procesie nauczania [Maki, Maki 2002: 85-98; Maki et. al. 2000:230-239; Niederhauser et. al 2000: 237-255; Stalcup et. al. 2006: 20-59]²¹. Nurtem przewodnim w badaniach nad wpływem multimediiów na proces uczenia się była CTML. Kognitywna teoria nauczania wspomagane multimediaми CTML (Cognitive Theory of Multimedia Learning) opiera się na podstawowym założeniu przetwarzania dwukanałowego (tj. rozdzielnosci kanałów dla danych wizualnych i audialnych²²) oraz ograniczonych możliwościach pamięci operacyjnej²³.

Opierając się na założeniach podstawowych CTML przekazuje w zarysie siedem zasad wpływu multimediiów na przyswajanie przekazu oraz holistyczny aspekt uczenia się²⁴. Pierwszą jest zasada multimedialna, wielo-przełącznikowa. Opiera się ona na przekonaniu, że ludzie uczą się lepiej, efektywniej, na podstawie słów i obrazów niż jedynie na podstawie obrazów. Druga zasada bezpośredniego sąsiedztwa przestrzennego przedstawia zależność, że łatwiej jest uczyć się, gdy słowa są blisko powiązane z obrazami. Trzecia prawidłowość to bliskość czasowa.

19 J. Hirsh, K. Kim, *Distinct cortical areas associated with native and second languages*, "Nature" 1997, vol. 388, p. 171-174.

20 S. Greenfield, T.F.T Collins, *A neuroscientific approach to consciousness*, *Progress in Brain Research* 2005, t. 150, p. 11-23

21 Maki W. S., Maki R. H., *Multimedia comprehension skill predicts differential outcomes of web-based and lecture courses*, "Journal of Experimental Psychology" 2002, p. 8, 85-98; Maki R. H. et. al., *Evaluation of a webbased introductory psychology course: Learning and satisfaction in on-line versus lecture courses*, "Behavior Research Methods, Instruments, and Computers" 2000, 32, p. 230-239;

22 Węzeł fonologiczny odkodowuje informację werbalną, zaś kanał wizualno-przestrzenny odpowiedzialny jest za wzbogacenie percepcji o obraz [Stalcup et. al. 2006:2-3].

23 R. E. Mayer, *Multimedia learning*, Cambridge 2001a; R. E. Mayer, J. Heiser, S. Lonn, *Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding*, "Journal of Educational Psychology" 2001 b, 93, p. 187-198.

24 R. E. Mayer, J. Heiser, S. Lonn, *Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding*, "Journal of Educational Psychology" 2001 b, 93, p. 187-198.

Łatwiej jest przyswajać informację, gdy słowa i obrazy powiązane są w bliskości czasowej. Czwarta zasada to zasada logiki; ludzie uczą się lepiej, gdy słowa i obrazy nieadekwatne wyeliminowane są z prezentacji informacyjnej. Piąta prawidłowość opisuje modalność, prawidłowość łatwiejszego przyswojenia narracji i animacji niż tekstu i animacji. Szósta zasada opisuje nadmiar informacji oraz proporcjonalność narracji i animacji jako optymalnej formy przyswajania informacji. Ostatnia prawidłowość opisuje zastosowanie multimediów jako formy indywidualizacji. Multimedia jako forma przekazu są wartościowe zarówno dla uczniów dysponujących wiedzą początkową większą niż przewidziana oraz mniejszą. Stąd jest to narzędzie medialne promujące indywidualizację oraz autonomizację zarówno w uczeniu się jak też nauczaniu [Stalcup et. al. 2006: 4]

Kombinacja przekazu narracji wraz z animacją (poprzez multimedia) pozwala uczniowi na wykorzystanie dwóch kanałów przekazu jednocześnie, zamiast obciążać ścieżkę neurologiczną przeznaczoną do analizy tekstu. Przykładem jest porównawcza lekcja opisana przez Mayera (2004) mająca przedstawić zagadnienie wyładowań elektrycznych. Lekcja była oparta na prezentacji multimedialnej wyjaśniającej pioruny jako zjawisko fizyczne. Każdy z uczestników wypełniał test utrzymania wiedzy przekazanej. CTML przewiduje, że animacja wraz z tekstem powodują przeładowanie kanału przestrzenno-wzrokowego, jako że uczniowie zmuszeni są do śledzenia obrazu i tekstu jednocześnie. Kiedy wprowadzona jest narracja wraz z animacją przekaz informacji pozostaje na dłużej (przekaz jest wzmocniony o 47,4%-73,1%) oraz badani wykazują lepsze zrozumienie przekazu. Reasumując, bi-model aktywacji wizualnej i słuchowej jest korzystniejszy dla nauczania niż uni-model przeładowania jednego kanału poprzez prezentację wizualną, tekst i obrazy [Stalcup et. al. 2006: 4].

Przekładając to na aspekty neurologiczne kluczowy dla przyswajania i zapamiętywania języków obcych (jak również innych nowych informacji) jest obszar hipokampa. Budowa i charakter połączeń hipokampa jest wyznacznikiem jego roli w procesie zapamiętywania. Ma on rozległe połączenia ze strukturami emocjonalno-popędowymi. Impulsy z hipokampa docierają do zakrętu obręczy, który wysyła włókna do kory śródwęczowej. Za pośrednictwem zakrętu obręczy hipokamp może oddziaływać na okolice ruchowe mózgu. Hipokamp otrzymuje również informacje sensoryczne z polimodalnych obszarów asocjacyjnych. Na podstawie tych informacji mogą powstawać ślady pamięciowe²⁵.

Zdolność do przechowywania danych informacji przez pewien okres czasu nazywamy pamięcią, która wydziela poszczególne etapy takie jak zapamiętywanie, przechowywanie, odtwarzanie oraz zapominanie materiału. Procesy pamięci

25 B. Sadowski, *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*, Warszawa 2007, s. 507-509.

można klasyfikować pod względem trwałości śladu pamięciowego, rodzaju zapamiętanego materiału czy też związku ze świadomością. Aby umożliwić percepcję poszczególnych elementów muszą być połączone w całość poprzez pamięć sensoryczną. W celu wzmocnienia śladu pamięciowego należy przekazać odpowiedni bodziec audiowizualny, najlepiej połączony z danym śladem emocjonalnym. Jest to odpowiedni moment dla dydaktyka na utrwalenie danego śladu pamięciowego (w tym przypadku wyrażenia lub zwrotu w L2, Lk) z pomocą odpowiednich narzędzi IT.

4. Badania własne

Autorka przeprowadziła badania kwantytatywne w Gdańsku, Gdyni i Sopocie w celu sprawdzenia praktycznych możliwości zastosowania IT w nauczaniu języków obcych. Przebadano 91 nauczycieli i 2 258 do końca lutego 2008 roku z trójmiejskich szkół prywatnych i państwowych podstawowych, gimnazjów, liceów oraz szkół wyższych²⁶. Zastosowano analizę statystyczną oczekiwań uczniów wobec technologii informacyjnej w nauczaniu języka angielskiego jako L2.

Badania udowodniły m.in., że związek między poziomem motywacji nauczycieli w stosunku do możliwości zastosowania narzędzi informatycznych w nauczaniu języka angielskiego jest graniczny. Współczynnik korelacji przyjmuje wartość dodatnią, co znaczy, że ma ona charakter pozytywny. Wraz ze wzrostem poziomu motywacji nauczycieli wzrasta również deklarowana możliwość zastosowania narzędzi informatycznych w nauczaniu języka angielskiego. Niestety badania pokazały również, że nauczyciele niechętnie korzystają z komputerów. W grupie nauczycieli wiek jest ujemnie skorelowany z wartością indeksu, odnoszącego się do chęci stosowania komputerów w pracy dydaktycznej ($r_s = -0,237$). Oznacza to, że zmienne są skorelowane, choć siła związku jest niska. Im niższy wiek badanych tym wyższa wartość indeksu ilustrującego chęć, gotowość wykorzystywania komputerów w pracy dydaktycznej. Analogiczna do powyższej zależność między wiekiem a preferencjami w zakresie wykorzystywania narzędzi informatycznych nie występuje w grupie uczniów ($r_s = -0,003$). Rezultaty badania potwierdzają hipotezę zakładającą, iż nauczyciele w trójmiejskich szkołach nie zawsze mają możliwość korzystania z sal komputerowych podczas zajęć z języka angielskiego. Często jest to ograniczane nie tylko ze względów finansowych, ale też z uwagi na

26 M.in. Language Laboratories, Szkoła Geniuszy, placówka prywatna, Gdańsk-Oliwa; Szkoła Podstawowa nr 60 w Gdańsku; Gimnazjum nr 33 w Gdańsku-Osowej; Zespół Szkół Administracyjno-Ekonomicznych Gdynia Orłowo; V Liceum Ogólnokształcące w Gdańsku; XII Liceum Ogólnokształcące w Gdańsku.

niechęć dyrekcji szkół do udostępniania sal komputerowych nauczycielom przedmiotów nieinformatycznych. Na przykładzie rozdziałów teoretycznych można stwierdzić, że wspomaganie akwizycji, również L2, przez narzędzia IT wzmacnia ślad pamięciowy. Zatem wprowadzenie choćby niewielkiej części zajęć językowych do pracowni komputerowych w szkołach nie tylko może uatrakcyjnić lekcji od strony wizualnej²⁷.

5. Studium przypadku

W niniejszym podrozdziale przedstawię pokrótce studium przypadku indywidualnego nauczania języka angielskiego z zastosowaniem narzędzi technologii informacyjnej²⁸. Proces nauczania prowadzony był indywidualnie, chociaż w niektórych przypadkach odbywał się w parach. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu i trwały 60 minut. Miejszem nauki było laboratorium językowe wyposażone w komputery ze stałym dostępem do Internetu, układ akustyczny podłączony do komputerów, mikrofony podłączone do komputerów, telewizor, wideo, pianino oraz wiele gier, zabawek i programów edukacyjnych.

Prezentowany poniżej materiał został zgromadzony i przygotowany na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Language Laboratories – Edukacyjnej Placówce Naukowo-Badawczej²⁹. Dziecko przychodziło raz w tygodniu na sześćdziesięciminutowe spotkanie. Zajęcia odbywały się przez cały rok, a przerwy wakacyjne były nie dłuższe niż jeden miesiąc. Lekcje prowadziłam osobiście według własnej koncepcji metodycznej.

Po zakończonych danego dnia zajęciach z reguły przeprowadzałam krótką rozmowę (instruktaż) z rodzicami. Rozmowa dotyczyła postępów ucznia w zakresie akwizycji L2, dokładnych poleceń dotyczących codziennej pracy z dzieckiem w kolejnym nadchodzącym tygodniu nad materiałami otrzymanymi na zajęciach oraz również ewentualnych problemów zaistniałych na zajęciach lub podczas odrabiania pracy domowej. Godzinę cotygodniowych spotkań ustalano tak, by uczennica była wypoczęta i, by danego dnia lekcja języka angielskiego była ich jedynym zajęciem pozaszkolnym (lub pozaprzedzkolnym). Ze względu na specyfikę publikacji omówiono wyniki obserwacji i wnioski z nich wypływające w odniesieniu do pierwszych trzech lat nauki. Dalsze lata nauki zostały opisane

27 Por. A. Hofman, *Interkulturowe aspekty glottodydaktyki w świetle zastosowania środków interaktywnych*. Referat wygłoszony podczas międzynarodowej konferencji „Szanse i Zagrożenia dla Zarządzania i Edukacji w Wielokulturowej Europie” Poznań 18-19.06.2008.

28 Pełen opis obserwacji znajduje się w monografii: A. Hofman, *Rozbudzić geniusza. Angielski w indywidualnym wszechstronnym nauczaniu*, Gdańsk 2008.

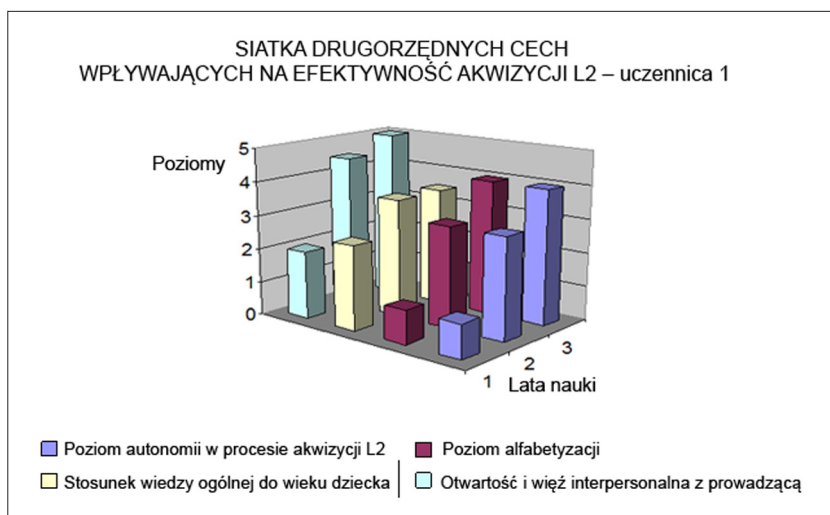
29 Language Laboratories, Edukacyjna Placówka Naukowo-Badawcza w Gdańsku jest instytucją prywatną.

jako *epilog*. Imię dziecka zostały zmienione zgodnie z wymogami prawnymi³⁰. Obserwacje zakończono w czerwcu 2005 r. Informacje zostały zgromadzone na podstawie kwestionariusza *Jung's psychological tests on types of personality*³¹, kilkunastu godzin obserwacji i wywiadów autorki oraz nagrań audio i wideo.

Tabela 1.

Imię ucznia	Grupa	Wiek rozpoczęcia indywidualnej nauki J2	Wiek zakończenia indywidualnej nauki J2	Liczba godzin nauczania J2	Liczba lat nauki
Ania	I	trzy lata	trwa nadal	około 300	sześć

UCZENNICA – ANIA	Lata nauki		
kategorie podlegające ocenie	1	2	3
Poziom autonomii w procesie akwizycji J2	1	3	4
Poziom alfabetyzacji	1	3	4
Stosunek wiedzy ogólnej do wieku dziecka	2,5	3,5	3,5
Otwartość i więź interpersonalna z prowadzącą	2	4,5	5



³⁰ Ustawa o ochronie danych osobowych z dnia 29 sierpnia 1997 roku – Dz. U. Nr 133, poz. 883.

³¹ Kwestionariusz przygotowano na podstawie: C. G. Jung, *Psychological Types, Collected Works of C.G. Jung*, Vol. 6, Routledge & Kegan Paul, London 1971.

Na podstawie obserwacji autorki oraz wywiadów z rodzicami stwierdza się, że trzyletnia Ania była dzieckiem raczej introwertycznym – wolała pracować raczej indywidualnie, niż w grupie. Z reguły potrzebowała pewnego czasu, by zaakceptować innych ludzi, była nieśmiała oraz wrażliwa. Dlatego wystąpiła wyraźna potrzeba podawania przez nauczycielkę szczególnie delikatnych sygnałów o popełnianych błędach. Pod pewnymi względami dziewczynka była pozornie emocjonalnie niedojrzała. Wiele jednak wskazywało na to, że była nad wiek rozwinięta lingwistycznie³². Interesowała się fizyką i psychologią, po części dlatego, że te dziedziny wiedzy były najszerzej rozwijane podczas jej indywidualnych lekcji angielskiego. Wykazywała uzdolnienia typu logiczno-matematycznego, jednak posiadała również wyraźne uzdolnienia humanistyczne.

Kontakt Ani z językiem angielskim rozpoczął się w wieku lat trzech (wrzesień 2000 r.). Przez pięć lat nauki nabyła biegłości w mówieniu i czytaniu, jak również znacznej sprawności pisanie w języku angielskim. Ania była również pierwszą laureatką wojewódzkiego konkursu z języka angielskiego dla dzieci szkolnych z klas II–IV. Napisała kilkudziesięciostronicową książkę, kilkadziesiąt krótkich komiksów i opowiadań. Stworzyła dziesiątki przedstawień i skeczy w języku angielskim, które łączą się w cotygodniowy serial w języku angielskim. Jej poziom językowy był trudny do określenia ze względu na niemalże dwujęzyczność dziewczynki pod względem komunikacyjnym (w tym wieku odpowiada to poziomowi B1) przy równoczesnym występowaniu trudności w pisaniu i pojawianiu się wciąż podstawowych błędów, które kwalifikował ją pomiędzy poziomami A1 i A2.

Pierwszy etap edukacji trzyletniej Ani (od września 2000 do września 2001 r.) nie był oparty na bezpośrednim kontakcie nauczycielki (A.H.) z uczennicą, lecz osiągnięty głównie poprzez rozmowy (instruktaż) z rodzicami Ani³³. Dziewczynka otrzymywała regularnie komplet materiałów audio, wideo i interaktywnych edukacyjnych programów językowych na płytach CD³⁴, by zapewnić jej codzienny kontakt z J2. Rodzice wraz z dziewczynką utrzymywali stały kontakt z nauczycielką, by prowadząca mogła uzyskiwać kolejne informacje na temat przebiegu procesu asymilacji języka obcego. W tym pierwszym okresie nie odbyła się żadna lekcja.

32 Np. napisała swoją własną książkę zawierającą 29 podrozdziałów.

33 Liczba godzin nauki przeprowadzonej w tym okresie przez nauczycielkę wynosi 0. Na rok przed rozpoczęciem zajęć rodzice Ani w miarę regularnie otrzymywali programy – na płytach CD i materiały zarówno z internetu, jak i autorskie, przygotowane przez nauczycielkę – rozwijające podatność ucznia na J2.

34 Interaktywne programy edukacyjne na CD, jak *Tripple Play Plus*, Syracuse Language System, Inc. Syracuse, NY USA 1994, kasety audio i wideo z piosenkami, jak również filmy edukacyjne dla najmłodszych, np. *Disney's Magic English...*

Po pierwszym roku roboczo nazwanym „zdalnie sterowanego nauczania” dziewczynka zaznajomiła się z J2 na tyle, że była w stanie zrozumieć kilka podstawowych zwrotów, takich jak *My name is Agata*. Ania umiała przywitać się i pożegnać po angielsku³⁵. Łatwe pytania³⁶ pozostawiała bez odpowiedzi, mimo że znała słownictwo w danym obszarze tematycznym.

Drugi rok nauczania (od września 2001 do września 2002 r.) został poświęcony opanowaniu sprawności mówienia i czytania. Ania była w stanie sformułować łatwe wyrażenia i pytania. Dziewczynka rzadko (przez pierwszy miesiąc) odpowiadała nauczycielce w języku angielskim³⁷. Po pierwszym miesiącu nauczania relacje uczennicy z nauczycielką były przyjazne³⁸. Dziewczynka chętnie przychodziła na zajęcia. Po pierwszych pięciu godzinach nauczania – poprzedzonych rokiem „zdalnie sterowanego nauczania” – Ania opanowała około 100 słów w J2, w tym kolory, liczby, codzienne zwroty, nazwy zwierząt, słowa dotyczące najbliższego otoczenia, polecenia czasownikowe i przedmioty użytku codziennego.

W początkowym okresie pracy z najmłodszymi dziećmi uwaga nauczycielki powinna być skoncentrowana na umiejętnościach komunikacji w J2. W tym wypadku wspólnie rysowano ilustracje i dopisywano do nich łatwe komentarze w taki sposób, aby powstawały dialogi. Polegało to na kopiowaniu ulubionych postaci kreskówek³⁹ i wklejaniu ich do programu *Paintbrush*. Dialogi były zrozumiałe dla dziewczynki, również dzięki ilustrowaniu krótkich wyrażen gestami i mimiką. Ponadto obrazki ułatwiały zrozumienie tekstu. Ponieważ obrazki pochodziły z jej ulubionej kreskówki, ćwiczenia były dla niej na tyle ciekawe i motywujące, że Ania postanowiła kolekcjonować swoje dialogi. Była ona również zainteresowana treścią następnego dialogu, który miał się pojawić na kolejnej lekcji.

Układanie domina to kolejna forma ćwiczenia komunikacji w języku obcym i połączenie sprawności mówienia z początkami czytania i pisania. Części składowe domina były porozrzucane. Każda z nich była podzielona graficznie na dwie kolejne⁴⁰. Pierwszym celem tego zadania było połączenie pasujących do siebie części domina. Ukrytym celem stosowania domina było stymulowanie mówienia przez zadawanie pytań typu: *What is the boy doing?*, jak również wykonywanie przez uczennicę i nauczycielkę czynności przedstawionych na obrazku⁴¹. Wyja-

35 Ania stosowała sformułowaniami typu: *Hello, bye bye*.

36 Takie jak: *How are you? What's this?*

37 Ania była nieśmiała i potrzebowała więcej czasu, by przyzwyczaić się do nowego porządku pracy.

38 Mowa tu o pierwszych pięciu spotkaniach (spotkania odbywają się raz w tygodniu i trwają 60 minut).

39 Obrazki zostały zaczerpnięte z www.cartoonnetwork.com, (dostęp: 21.03.2001).

40 Pierwsza połowa prezentuje obrazek, np.: dziewczynki otwierającej drzwi, na drugiej są wyrażenia lub krótkie zdania opisujące inne zajęcia, np.: *the boy is sitting*.

41 Np., gdy Ania widzi dziewczynkę otwierającą drzwi, nauczycielka prosi, by zrobiła to, co dziewczynka na obrazku.

śnianie nowych słów z układanki na tym etapie lekcji odbywało się głównie przez gesty i mimikę podkreślając rolę kontaktu niewerbalnego w procesie nauczania L2.

Po pierwszych czterech miesiącach edukacji (grudzień 2000 r.) w zakresie języka angielskiego uczennica opanowała czytanie i mówienie po angielsku nie tylko na bazie programów edukacyjnych CD⁴², dialogów, domina i wielu innych programów edukacyjnych, lecz również na podstawie łatwej książki – *Flying Home*. Dziewczynka otrzymywała obrazek i pierwszą stronę szesnastostronicowej książki o losach ptaka Feliksa⁴³. Na każdej lekcji dostawała duży kolorowy obrazek ilustrujący przygodę, krótki tekst i nagranie audio. Uczennica słuchała opowiadania tak chętnie, iż była w stanie wyrecytować cały tekst książki na pamięć⁴⁴. Jako zadanie domowe ilustrowała ona przygody Feliksa i pod koniec tygodnia, tuż przed lekcją, samodzielnie przygotowywała nagranie całej strony tekstu⁴⁵. Ukrytym celem stosowania takiego nagrywania jest stopniowe opanowywanie tekstu pisanego i – przy pamięciowym opanowaniu książki – próba rozróżniania pojedynczych słów, potem wyrażeń i zdań w tekście oraz pierwszy etap alfabetyzacji w zakresie czytania globalnego.

Po pamięciowym opanowaniu przez uczennicę czterech stron tekstu przeprowadzano powtórkę w formie graficznej. Wspólnie z nauczycielką dziewczynka rysowała podróż (lub jej początki) na arkuszu formatu A1. Potem arkusz cięto na kawałki i skanowano do komputera. W końcu dziewczynka wpisywała prostymi słowami tekst streszczenia przygód bohatera książki⁴⁶. Taka powtórka była motywująca z wielu względów. Ania mogła zobaczyć wyniki swojej pracy na ekranie komputera i wydrukować je. Nauczycielka nie poprawiała tekstów Ani. Brak negatywnych bodźców również motywował uczennicę do dalszej pracy. Najważniejszym elementem była możliwość poznania kolejnej części przygód ptaka Feliksa.

Podczas pierwszego roku nauki opanowywanie języka obcego przez Anię koncentrowało się głównie na rozwijaniu umiejętności komunikacji i początkach nauki języka pisanego. Reasumując, podczas pierwszych pięćdziesięciu godzin nauki poprzedzonych rokiem „zdalnie sterowanego nauczania”, Ania opanowała w pierwszych pięciu godzinach około 100 słów i zwrotów, dalszych czterdziestu pięciu godzinach około 480 słów i zwrotów, w sumie około 580 słów.

42 Np. *Tripple Play Plus*, Syracuse Language System, Inc. Syracuse, NY USA 1994 lub *EuroPlus+ dla dzieci*, Young Digital Poland SA, 2000.

43 *Flying Home*; książce towarzyszy oryginalne nagranie audio.

44 Pamięciowe opanowanie tekstu nie jest częścią jej zadania domowego.

45 Nagranie było przysyłane przez Internet do nauczycielki, która sprawdzała je i omawiała na lekcji.

46 Używała takich słów jak np.: *home, cage, moon*; nie zawsze wpisanych poprawnie, ale nie były one poprawiane przez nauczycielkę.

Od września 2002 do września 2003 r., gdy podstawy komunikacji były opanowane, rozpoczęto podstawową edukację w zakresie ogólnej wiedzy o świecie. Najpierw Ania przyswoiła sobie nazwy państw i narodowości w języku angielskim na podstawie programu edukacyjnego *Angielski dla początkujących* oraz za pomocą wspólnie rysowanych flag. Rozpoczęto od krajów europejskich, o których posiadała wiedzę podstawową. Początkowo wprowadzano i opisywano mapę, na której nauczycielka wskazywała dany kraj. Potem Ania przedstawiała swoje skojarzenie z kształtem danego państwa⁴⁷. Następnie otrzymywała od prowadzącej wiadomości o kraju. Uczennica pytała o naturalne środowisko, rośliny i zwierzęta tam żyjące, kulturę, obyczaje i religijność mieszkańców. Wiadomości weryfikowano m.in. na podstawie *Microsoft Encarta 97*⁴⁸. Kończącym etapem lekcji była wirtualna podróż do każdego z krajów i rysowanie planu podróży na arkuszu formatu A1 lub na komputerze za pomocą programu *Paintbrush*.

Po kilkumiesięcznym opanowywaniu podstawowej wiedzy o świecie nauczycielka przeszła do nauczania astronomii i wiedzy o wszechświecie w L2. Rozpoczęło się ono od problemów Ziemi. Nauczycielka dyskutowała z Anią problemy zanieczyszczenia środowiska naturalnego, kwaśnych deszczy i wybrane problemy polityczne. Każda lekcja była poświęcona jednemu problemowi. Dyskusje opierały się na programie *Microsoft Encarta 97*. Nauczycielka wraz z uczennicą wyjaśniały naturę problemu i jego genezę⁴⁹. Miały również możliwość obserwowania eksperymentów prezentowanych przez interaktywne filmy wideo, które dotyczyły zagadnienia np. kwaśnych deszczy. Zarówno nauczycielka, jak i uczennica korzystały z materiałów *National Geographic*⁵⁰. Podsumowując, Ania (wraz z nauczycielką) rysowała plakaty, ulotki, a także założyła klub promujący czystą Ziemię.

W maju 2002 r. Ania wykazywała żywe zainteresowanie wszechświatem. Nauczycielka rozpoczęła naukę o wszechświecie od krótkich filmów edukacyjnych z programu *Microsoft Encarta 97*. Za pomocą tego programu nauczycielka pokazywała Ani Układ Słoneczny i każdą z planet osobno. W ramach podsumowania zajęć Ania wraz z nauczycielką narysowały plakat ukazujący wszechświat.

Pod koniec stu godzin nauczania Ania opanowała około 580 słów i zwrotów w pierwszych 50 godzinach nauki (poprzedzonych rokiem „zdalnie sterowanego nauczania”), około 610 słów i zwrotów w kolejnych 50 godzinach nauki, w sumie około 1190 słów i zwrotów.

Kolejny rok asymilacji wiedzy w języku angielskim (od września 2003 do września 2004) poświęcono głównie nauce o człowieku, kontynuując tematycznie

47 Np. *Italy looks like a crocodile, Poland looks like a heart*.

48 *Microsoft Encarta 97, Microsoft Home*.

49 Logiczne rozumowanie młodej uczennicy, jak i jej naturalne filozofowanie potwierdza teorię filozofów, takich jak Lippman, zawartą w P4C (*Philosophy For Children*).

50 Tygodniki, filmy wideo i strony internetowe.

serię o świecie i jego problemach spowodowanych przez ludzi. Nauka Ani rozpoczęła się od rozróżnienia form życia, charakteryzowania ich i rozpoznawania żywych obiektów. Po serii lekcji charakteryzujących różne rodzaje istot żywych⁵¹ rozpoczęto naukę o człowieku (aspekt fizjologiczny, a potem psychologiczny, typy osobowości itp.). Najpierw Ania uczyła się w L2 rozróżniać części ciała człowieka. Zajęcia były poświęcone powtórce znajomości części ciała i ich funkcji⁵². Następnie zainteresowała się układami wewnętrznymi człowieka – krwionośnym, oddechowym, trawiennym – i ich opisami⁵³. Nauczycielka demonstrowała ich działanie na podstawie krótkich interaktywnych filmów dostępnych na stronie internetowej⁵⁴. W końcu, po rozpoznaniu danego systemu, kilkakrotnym obejrzeniu interaktywnego filmu i narysowaniu plakatu o tym systemie na arkuszu formatu A1, Ania otrzymywała interaktywny quiz, dostępny również na tej samej stronie internetowej. Quiz podsumowywał wiadomości o układzie, np. trawiennym. Jako zadanie domowe Ania oglądała te same krótkie filmy edukacyjne dostępne na stronie internetowej i z ich pomocą kończyła ćwiczenia.

Reasumując, pod koniec 150 godzin nauki Ania opanowała około 1 190 słów i zwrotów pod koniec 100 pierwszych godzin nauki, około 1 770 słów i zwrotów w ciągu kolejnych 50 godzin nauki, w sumie w ciągu 150 godzin nauki – poprzędzonych rokiem „zdalnie sterowanego nauczania” – Ania opanowała około 2 960 słów i zwrotów.

Podczas czwartego roku nauczania (od września 2004 do czerwca 2005 r.) nauczycielka i uczennica kontynuowały proces poznawania układów: krwionośnego, oddechowego, pokarmowego i zajmowały się podstawami medycyny. Przeprowadzały również doświadczenia fizyczne i chemiczne (tj. dysocjacja elektrolityczna, przewodnictwo elektryczne)⁵⁵.

6. Podsumowanie

Wydawać by się mogło, że indywidualne nauczanie jest zbyt odległe od możliwości szkolnych. Jednak korzystając z aktualnych rozwiązań technicznych edukacja, również szkolna, może przybliżać uczniowi obecną rzeczywistość informatyczną. Uczniowie, którzy na co dzień posługują się komputerem, programami

51 Przygotowane na podstawie <http://vilenski.org/science/index.html>, (dostęp: 16.03.2002).

52 Używane z programem *Tripple Play Plus*, Syracuse Language System, Inc. Syracuse, NY USA 1994 i *Microsoft Encarta*.

53 Przygotowane na podstawie <http://www.kidshealth.org/kid/closet>, por.: http://kidshealth.org/Page-Manager.jsp?lic=1&ps=110&article_set=31936.

54 Przygotowane na podstawie <http://www.kidshealth.org/kid/closet>, por.: http://kidshealth.org/Page-Manager.jsp?lic=1&ps=110&article_set=31936.

55 A. Hofman, *Rozbudzić geniusza. Angielski w indywidualnym wszechstronnym nauczaniu*, Gdańsk 2008 b.

multimedialnymi i Internetem często nie potrafią zastosować tych rozwiązań do celów edukacyjnych. Obecna, tradycyjna forma edukacji w znacznej mierze przygotowuje uczniów przede wszystkim do poprawnego wypełniania testów i zdawania egzaminów. Wykorzystując (w nauczaniu L2) współczesne rozwiązania technologiczne można uatrakcyjnić nauczanie od strony wizualno-graficznej, rozwiązywać problem zróżnicowanych poziomów wiedzy, stopniowo wprowadzać autonomizację oraz indywidualizację. Przede wszystkim jednak przekazuje się umiejętności korzystania z technologii informacyjnej w celach edukacyjnych. Odchodząc od nadmiaru pamięciowych schematów nauczania edukacja wkracza w dobę indywidualizacji i informatyzacji.

Bibliografia

- Circk F., Koch C., *Problem świadomości*, „Świat Nauki. Umysł” 2003, wyd. specjalne, nr 1.
- Coggins P. E., Kennedy T. J., Armstrong T. A., *Bilingual Corpus Callosum Variability*, “Brain and Language” 2004, 89(3), 69-74.
- Donaldson M., *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986.
- Damasio A. R., *Jak rodzi się świadomość*, „Świat Nauki” 2000, nr 1.
- Draganski B. et. al., *Neuroplasticity: changes in gray matter induced by training*, “Nature” 2004; 427, s. 311-312.
- Freese H. L., *Kinder sind Philosophen*, Berlin 1990.
- Gamon D., Bragdon A. D., *Co potrafi twój mózg*, Warszawa 2003.
- Gazzaniga M., *Cerebral Specialisation and Interhemispheric communication: Does the Corpus Callosum Enable the Human Condition?* “Brain”, tom 123, cz. 7, VII/2000.
- Gazzaniga M., *Podzielony mózg – odsłona druga*, „Świat Nauki” 2003, nr 1.
- Greenfield S., Collins T.F.T., *A neuroscientific approach to consciousness*, *Progress in Brain Research* 2005, tom 150.
- Greenfield S., Koch C., *Jak powstaje świadomość*, „Świat Nauki” 2007, nr 11.
- Hirsh J., Kim K., *Distinct cortical areas associated with native and second languages*, “Nature” 1997, vol. 388.
- Hofman A., *Edukacyjne gry off-line i on-line oraz inne elementy IT w przygotowaniu studentów UG do nauczania L2*, (w:) Surdyk A., Szeja J. Z. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabaw czy zabawy cywilizacji. Rola gier we współczesności*, „Homo Communicativus”, 3 (5) 2008, Poznań 2008 a.
- Hofman A., *Rozbudzić geniusza. Angielski w indywidualnym wszechstronnym nauczaniu*, Gdańsk 2008 b.
- Maki R. H. et. al., *Evaluation of a webbased introductory psychology course: Learning and satisfaction in on-line versus lecture courses*, “Behavior Research Methods, Instruments, and Computers” 2000, 32, 230-239.
- Maki W. S., Maki R. H., *Multimedia comprehension skill predicts differential outcomes of web-based and lecture courses*, “Journal of Experimental Psychology” 2002, 8, 85-98.
- Mayer R. E., *Multimedia learning*, Cambridge 2001a.

- Mayer R. E., Heiser, J., Lonn, S., *Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding*, "Journal of Educational Psychology" 2001 b, 93, 187-198.
- Mechelli A., *Voxel-based Morphometry of the Human Brain: Methods and Applications*, "Current Medical Imaging Reviews" 2005, 1.
- Mechelli A., Crinion JT., Noppeney U., *Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain*, "Nature" 2004; 431: 757.
- Pinker S., Bloom P., *Natural language and natural selection*, "Behavioural Brain Science" 1990, 13, s. 707-784.
- Sadowski B., *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*, Warszawa 2007.
- Van den Noort M. W. M. L., Bosch M. P. C., Hugdahl K., *Looking at Second Language Acquisition from a Functional- and Structural MRI Background*. Proceedings of the 28th Annual Meeting of the Cognitive Science Society (s. 2293-2298), Alpha, NJ 2006.

Anna Jantarska

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

**THE ROLE OF FIELD DEPENDENCE / FIELD INDEPENDENCE
IN THE ACQUISITION OF ENGLISH GRAMMATICAL AND LEXICAL
STRUCTURES. CORRELATIONAL RESEARCH RESULTS**

RESÜMEE

**Die Rolle der Abhängigkeit / Unabhängigkeit vom Datenfeld bei der
Aneignung der englischen grammatisch-lexikalischen Strukturen. Ergebnisse
einer Korrelationsuntersuchung**

Der vorliegende Artikel stellt Ergebnisse der Korrelationsuntersuchung, die in zwei Altersgruppen mit 116 Teilnehmern geführt wurde, dar. Es wurden das Vorhandensein und der Charakter des Zusammenhangs zwischen dem kognitiven Stil Abhängigkeit / Unabhängigkeit vom Datenfeld und der Aneignung der englischen grammatisch-lexikalischen Strukturen untersucht. Die Untersuchungsschlussfolgerungen wurden aufgrund der durchgeführten statistischen Analysen und der Bewertung der Korrelationsdiagramme formuliert. Die erlangten Ergebnisse bestätigen die Notwendigkeit, Lernstile tiefgründig zu analysieren und den Fremdsprachenlernprozess zu individualisieren.

STRESZCZENIE

**Rola zależności / niezależności od pola danych w przyswajaniu angielskich
struktur gramatyczno-leksykalnych. Wyniki badania korelacyjnego.**

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badania korelacyjnego, przeprowadzonego w dwóch grupach wiekowych, na próbie liczącej 116 uczestników. Badano istnienie i charakter związku pomiędzy stylem kognitywnym zależnością / niezależnością od pola danych a przyswajaniem

angielskich struktur gramatyczno-leksykalnych. Wnioski z badania sformułowano na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych i oceny diagramów korelacyjnych. Uzyskane wyniki potwierdzają potrzebę wnikliwej analizy stylów uczenia się i indywidualizacji procesu nauczania języka obcego.

Introduction

The article is meant to be a contribution to the discussion about ways in which a learning style theory can take effect in the classroom. The author focuses on the dimension of field dependence (FD) / field independence (FI) and its role in the acquisition of English grammatical and lexical structures. Conclusions are drawn on the basis of the correlational study, carried out in two age groups of learners acquiring English as a foreign language. The research in question is a part of a long-term project aiming at a thorough examination of the effect that field dependence / field independence has on the acquisition of English as a second language.

1. The notion of a cognitive / learning style in the light of individual learner differences

It is commonly believed that no two learners are the same and each has an individual 'package' of characteristics, a unique capacity to acquire and organize information. These attributes, in educational psychology referred to as individual learner differences (IDs), comprise personality traits, language aptitude, motivation, learning strategies and learning / cognitive styles. Learners take various approaches to educational activities and respond differently to proposed teaching methods. For that reason educational psychologists have recognized the need for groundbreaking instructional tasks that would relate to learner differences, among other things to their learning / cognitive styles.

As noted by Keefe (1979) learning styles are

The composite of characteristic cognitive, affective, and physiological factors that serve as relatively stable indicators of how a learner perceives, interacts with, and responds to the learning environment¹.

¹ J. W. Keefe, *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Reston 1979, p. 4.

Therefore, a notion of a learning style refers to ways in which particular learners approach problem-solving situations. As Brown [1987] indicates styles should not be mistaken for strategies. The former differ across individuals, characterizing their way of feeling, thinking, processing information, perceiving the world and facing tasks. Equipped with styles individuals consciously use certain methods, called strategies, to approach various problems².

Both psychologists and educators have identified long lists of learning styles. Not many of them, however, have received attention of SLA researchers. Among those considered as significant for a foreign language teaching-learning process one may find dimensions of left-and right-brain functioning, ambiguity tolerance, reflectivity / impulsivity, visual / auditory styles and the variable on which the most research has been performed, namely field dependence (FD) / field independence (FI).

2. The dimension of field dependence / field independence

Field dependence (FD) / field independence (FI) dimension derives from the work of Witkin, Oltman, Raskin, and Karp [1971]. They provide the following description of the construct, which has been adopted for the purpose of this paper as a working definition.

In a field dependent mode of perceiving, perception is strongly dominated by the overall organization of the surrounding field, and parts of the field are experienced as 'fused'. In a field independent mode of perceiving, parts of the field are experienced as discrete from organized ground (...). 'Field dependent' and 'field independent', like the designations of 'tall' and 'short' are relative³.

The FD / FI dichotomy concerns an individual's capacity to separate particular figures from the background. It is assessed by the Group Embedded Figures Test (GEFT), developed by Witkin et al. GEFT is a perceptual psychological test, in which a subject's task is to locate a previously seen simple figure within a larger complex figure. A field independent person is more successful in the task than a field dependent one. The former is able to focus on relevant details and ignore confusing information in the context. A field dependent person proves to be largely

² J. D. Brown, *Principles and practices in second language teaching and learning*, Rowley, Mass 1987, p. 103.

³ H. Witkin, P. Oltman, E. Raskin, S. Karp, *A Manual for The Group Embedded Figures Test*, Palo Alto, California 1971, p. 12.

influenced by the context of surroundings. The conflicting patterns distract him / her from identifying the given figure.

Learners vary in the extent they lean towards field dependence / field independence. Their cognitive abilities make them less or more successful in different learning and social skills. A field independent learner prefers to work independently and is skilful at analytical thinking. S/he is intrinsically motivated and unresponsive to social environment. A field dependent student, on the other hand, is extrinsically motivated and has social skills highly developed. S/he likes working in a peer group and needs much more attention from the teacher than a field independent learner. The principal characteristics of field dependent and field independent learners are compared in Table 1.

Table 1. Principal characteristics of a field dependent and a field independent cognitive style [Ellis, 1985; based on Hawkey, 1982]⁴

Field dependence	Field independence
<i>1 Personal orientation</i> i.e., reliance on external frame of reference in processing information	<i>1 Impersonal orientation</i> i.e., reliance on internal frame of reference in processing information
<i>2 Holistic</i> i.e., perceives a field as a whole; parts are fused with background	<i>2 Analytic</i> i.e., perceives a field in terms of its component parts; parts are distinguished from background
<i>3 Dependent</i> i.e., the self-view is derived from others	<i>3 Independent</i> i.e., sense of separate identity
<i>4 Socially sensitive</i> i.e., greater skill in interpersonal / social relationships	<i>4 Not so socially aware</i> i.e., less skilled in interpersonal / social relationships

Field dependence / field independence has been hypothesized to be an important variable in second language acquisition (SLA). However, interpretations of empirical research on the role of FD / FI construct vary. Stansfield and Hansen (1983)⁵ found positive, though modest correlations between GEFT scores and measures of foreign language proficiency. Hansen⁶ confirmed a significant

4 R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford 1985, p. 115.

5 C. Stansfield, J. Hansen, *Field Dependence – Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance*, “TESOL Quarterly” 1983, 17 (1), p. 29-38.

6 L. Hansen, *Field Dependence – Independence and Language Testing: Evidence from Six Pacific Island Cultures*, “TESOL Quarterly” 1984, 18 (2), p. 311-324.

relationship between FI and cloze test performance. Jamieson⁷, who conducted a study on a sample of adult L2 English learners, concluded that FD / FI was not predictive of L2 improvement over the course of a semester. Elliot⁸, who aimed at investigating a relationship between FI and improvement in L2 pronunciation, found FI as a significant predictor of pronunciation accuracy at the beginning of a semester. However, the differences in pronunciation ability related to FI were neutralized during the course of a semester. Finally, Salmani-Nodoushan⁹ stated that FD / FI may be regarded as a significant source of variance in L2 communicative tests.

This paper reexamines the construct of field dependence (FD)/ field independence (FI) and clarifies its role in second language acquisition. Below the reader will find a description of the conducted study, followed by the analyses of data gathered and conclusions.

3. Research design

The empirical study described in this paper was conducted in accordance with SLA methodology. Viewed from different perspectives, it may be classified in a number of ways. As it derives from primary sources of information it has been treated as a primary research. It is a quantitative study because it has been designed to test hypotheses through the use of objective instruments and appropriate statistical analyses. Finally, in the light of the approach proposed by Seliger and Shohamy¹⁰, this study can be defined as a correlational research, as it examines the interaction between two variables at the same time.

3.1. Research questions and hypotheses

A thorough analysis of the former studies described in literature was the basis for the formulation of research questions and for the generation of hypotheses. The research questions are as follows:

1. Is there any relationship between the cognitive style of FD / FI and the results of Use of English tests?

7 J. Jamieson, *The Cognitive Styles of Reflection / Impulsivity and Field Independence / Dependence and ESL Success*, "The Modern Language Journal" 1992, 76, p. 491-501.

8 A. R. Elliot, *Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation*, "The Modern Language Journal" 1995, 79, p. 530-543.

9 M. A. Salmani-Nodoushan, *Field Dependence / Independence and Iranian EFL Learner's Performance on Communicative Tests*, Tehran, 2002.

10 W. Seliger, E. Shohamy, *Second Language Research Methods*, Oxford 1989.

2. If there exists a relationship between FD / FI and the results of Use of English tests, what is its nature (strength and direction)?
3. Is the FD / FI dimension related to the age of the subjects?
4. Is the FD / FI dimension related to the sex of the subjects?

On the basis of the above questions two main hypotheses of the study were advanced, the null one (which the researcher hopes to reject on the basis of the outcomes obtained from the study) and the alternative one (which the researcher will accept when evidence exists to establish its truth).

- H_0 There is no relationship between FD / FI & results of Use of English tests
- H_1 There is a relationship between FD / FI & results of Use of English tests

3.2. Sampling procedure

The entire population of this study numbers 6100 subjects and is composed of students attending lower secondary and secondary schools in the city of Kielce. Study participants were selected from the population through a two-stage cluster sampling procedure. In the first stage two schools were sampled, one lower secondary school and one secondary school. They were defined as primary sampling units. In the second stage secondary sampling units, i.e. school classes, were randomly chosen from the primary sampling units. This led to the final sample of 116 subjects (58 girls and 58 boys), enrolled in four classes, two gathering 14-year-olds and two comprising 19-year-olds.

Every attempt has been made to ensure that the sampling procedure and statistical analyses should yield reliable research results and generalizations. The selected classes were treated as an initial sample until it was statistically checked whether the sample was numerous enough so that it could be a representative of a given population. The following formula, adopted from Mynarski [1995]¹¹, was used to determine the representativeness of the initial sample.

$$k = \left\lceil \frac{K}{1 + \frac{K\bar{n}_0^2 d^2}{9s_0^2}} \right\rceil + 1$$

If the number of selected clusters is bigger or equal to k , the sample is a representative one.

It has been calculated that for Group A k equals 1.14, whereas for Group B it equals 1.98. Taking into account the fact that from both age groups two classes

¹¹ S. Mynarski, *Badania rynkowe w warunkach konkurencji*, Kraków 1995.

were selected, it can be stated that the sample is a representative of a given population.

3.3. Instruments

3.3.1. Data collection instruments

3.3.1.1. Evaluation of field dependence / field independence

The Group Embedded Figures Test Booklet¹² was used to evaluate cognitive style of field dependence / field independence. The test is produced for a group administration. The subjects' task is to locate simple figures within 25 complex ones within 20 minutes time limit. The final score is the total number of simple figures that are correctly located.

3.3.1.2. Evaluation of English structures acquisition

English achievement was measured by means of two Use of English tests. The group of 14 year-olds were given a test on a pre-intermediate level, whereas 19-year-olds took a test on an upper-intermediate level. Both groups were given 45 minutes to fill in the test.

3.3.2. Instruments for statistical analysis of data gathered

For the analysis of data gathered and the evaluation of relationships between variables various statistical measures were used. The *chi-square* test was chosen for the verification of research questions and the advanced hypotheses. The strength of the interaction between the variables was estimated with *Cramer V* coefficient, coefficient of correlation *r* and *Czuprow t* coefficient.

4. Findings

Findings of this study are presented in the following order:

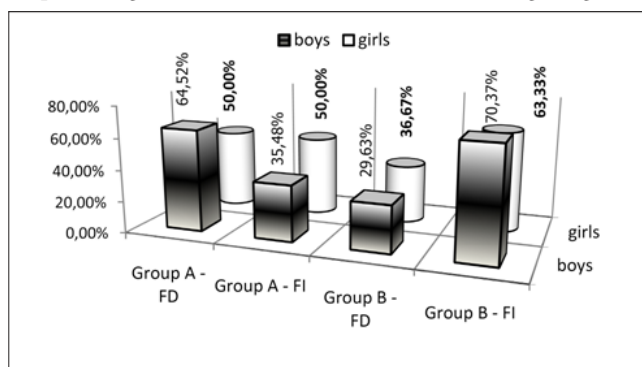
- the relationship between an independent variable and moderator variables (i.e., GEFT results according to age and sex; see: 4.1.),
- the relationship between a dependent variable and an independent variable (i.e., correlation between Use of English Test results and GEFT results; see: 4.2.),
- statistical analyses of data gathered (see: 4.3.).

12 H. Witkin, P. Oltman, E. Raskin, S. Karp, *GEFT Test Booklet*, 1971, 2003.

4.1. The results of GEFT according to age and sex of the subjects

Figure 1 presents the percentage number of field dependent and field independent boys and girls in two age groups: 14-year-olds (group A) and 19-year-olds (group B). Even a cursory analysis of the figure allows the researcher to state that the level of subjects' field independence increases with age. Thus the older a learner is, the more field independent s/he proves to be.

Fig.1 The percentage number of FD / FI students according to age and sex.



The GEFT scores were also examined with respect to the moderator variable of sex. In the younger group boys constitute a bigger percentage number of FD subjects than girls. However, these proportions change along with age. In group B among the FD study participants there are more girls than boys.

4.2. The correlation between GEFT results and Use of English test results

The following scatter diagrams (Figure 3 and Figure 4) present the results that participants of both age groups achieved from Use of English Tests and GEFT. The purpose of such diagrams is to establish whether or not a relationship between two variables exists. With this end in view, the pattern of dots, which show the value of both variables, is carefully examined.

It may be observed that dots on both scatter diagrams slope upward to the right. Therefore, the more points subjects scored from GEFT, the more they scored from Use of English. It leads to the conclusion that in both age groups GEFT results and Use of English test results are correlated. The relationship is positive and direct as one set of data increases at the same time as the other.

This graphic expression of the relationship between variables is only partly gratifying. It leaves unanswered some questions that can be dealt with by means

Fig.2 Correlation between GEFT & Use of English test results (Group A).

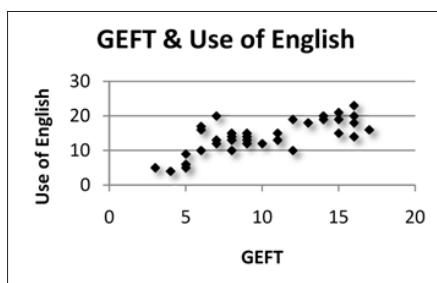
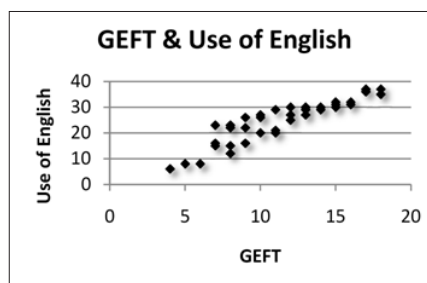


Fig.3 Correlation between GEFT & Use of English test results (Group B).



of statistical procedures. The outcomes of chosen tests and values of coefficients will indicate the strength of correlation and will ensure the credibility and validity of study results.

4.3. Verification of the advanced hypotheses through statistical procedures

The calculations were carried out separately for each research question. Their results are as follows.

Research question no.1: *Is there any relationship between the cognitive style of FD / FI and the results of Use of English tests?*

H_0 *There is no relationship between FD / FI & results of Use of English tests*

H_1 *There is a relationship between FD / FI & results of Use of English tests*

The hypothesis was verified for both age groups with the use of the *chi-square* test and *Cramer V* coefficient. On the basis of data gathered it was calculated that for 14-year-olds χ^2 equals 72.97, whereas for 19-year-olds it equals 74.17. The value of χ^2_α , which comes from the percentiles of *chi-square* distribution, equals 21.026. As in both age groups $\chi^2 > \chi^2_\alpha$, H_0 is rejected. Therefore, it has been proved that there exists a relationship between FD / FI and Use of English Test results.

Research question no. 2: *If there exists a relationship between FD / FI and the results of Use of English tests, what is its nature (strength and direction)?*

To estimate the strength of this relationship the value of *Cramer V* coefficient was calculated. For the 14-year-olds $V = 0.64$, whereas for the 19-year-olds $V = 0.66$. As the value of *Cramer V* coefficient may vary from 0.0 to 1.0 it should be

noticed that the relationship between the variables is a strong one ($V=0.64$; 0.66).

With the help of the values of covariance and standard deviations used in this study it was calculated that for Group A the coefficient of correlation r equals 0.74 and for Group B it equals 0.84 . The conclusion is that correlation between the variables is strong (stronger in Group B) and directly proportional. The more subjects score in GEFT, the more they score in Use of English Test.

Table 2 gathers final calculations for both age groups as far as the relationship between dependent and independent variables of this study is concerned.

Table 2. Final calculations for research question no. 2

GEFT	χ^2	V	r	C
Group A	72.97	0.64	0.74	17.31
Group B	74.17	0.65	0.84	34.21

$$\chi^2_{\alpha} = 21.026$$

Research question no. 3: *Is field dependence / field independence related to age?*

H_0 *FD / FI is not related to age*

H_1 *FD / FI is related to age*

The outcomes of calculations for this research question are presented in Table 3.

Table 3. Final calculations for research question no. 3.

GEFT	χ^2	V	t_{xy}
Age	7.88	0.37	0.20

$$\chi^2_{\alpha} = 7.815$$

As $\chi^2 > \chi^2_{\alpha}$ H_0 is rejected and the alternative hypothesis is accepted. FD / FI is related to age, though the relationship is not a strong one, as V equals 0.37 and the value of Czuprow t coefficient equals only 0.20 .

Research question no. 4: *Is field dependence / field independence related to sex?*

H_0 *FD / FI is not related to sex*

H_1 *FD / FI is related to sex*

The outcomes of the analyses for both age groups appear in Table 4.

Table 4. Final calculations for research question no. 4.

GEFT	χ^2	V	t_{xy}
Sex group A	8.02	0.54	0.28
Sex group B	1.07		

$$\chi^2_{\alpha} = 7.815$$

Only in Group A $\chi^2 > \chi^2_{\alpha}$. Therefore, FD / FI is related to the sex variable in the group of 14-year-olds. For the 19-year-olds the null hypothesis has not been rejected.

5. Conclusions

Taking into account the outcomes obtained from the study and the results of statistical procedures, the following conclusions may be drawn:

1. There exists a relationship between field dependence (FD) / field independence (FI) and the results of Use of English tests.
2. It has been proved that the relationship in both age groups is high positive and directly proportional. The more field independent the subjects are, the better their results from Use of English tests are.
3. The values of statistical coefficients prove that the relationship between the variables is stronger in the group of older participants (Group B).
4. Field dependence / field independence construct is related to the moderator variable of age.
5. Sex as a moderator variable influences field dependence / field independence of the subjects only in the younger group (Group A).

The results of this research extend the view offered by the preceding studies about the relationship between field dependence / field independence and second language acquisition. The conclusions presented above may serve as the source of further implications for the EFL classroom teaching-learning process. Being aware of the learners' cognitive style and keeping in mind the principal characteristics of field dependence (FD) / field independence (FI), teachers may become more skillful in organizing classroom activities and making their teaching process more effective.

References

- Brown J. D., *Principles and practices in second language teaching and learning*, Rowley, Mass 1987.
- Elliot A. R., *Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation*, [in:] "The Modern Language Journal" 1995, 79.
- Ellis R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford 1985.
- Hansen L., *Field Dependence – Independence and Language Testing: Evidence from Six Pacific Island Cultures*, [in:] "TESOL Quarterly" 1984, 18 (2).
- Jamieson J., *The Cognitive Styles of Reflection / Impulsivity and Field Independence / Dependence and ESL Success*, [in:] "The Modern Language Journal" 1992, 76.
- Keefe J.W., *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Reston 1979.
- Mynarski S., *Badania rynkowe w warunkach konkurencji*, Kraków 1995.
- Salmani-Nodoushan M. A., *Field Dependence / Independence and Iranian EFL Learner's Performance on Communicative Tests*, Tehran 2002.
- Seliger W., Shohamy E., *Second Language Research Methods*, Oxford 1989.
- Stansfield C., Hansen J., *Field Dependence – Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance*, [in:] "TESOL Quarterly" 1983, 17 (1).
- Witkin H., Oltman P., Raskin E., Karp S., *A Manual for The Group Embedded Figures Test*, Palo Alto, California 1971.
- Witkin H., Oltman P., Raskin E., Karp S., *GEFT Test Booklet* 1971, 2003.

Marzanna Karolczuk
Uniwersytet w Białymstoku

O CZYM STUDENT PAMIĘTAĆ POWINIEN. UWAGI PRAKTYCZNE

SUMMARY

What students need to remember. Practical remarks

The main purpose of this article is the presentation of practical remarks for young teachers and students – prospective teachers. The author of the paper recommends: to speak a foreign language during a lesson, to attach importance to calligraphic, to remember that the lesson is not the lecture, to develop language efficiently skills, to use visual educational equipment, to write lesson syllabi, to praise pupils, to treat pupils' mistakes as an inseparable part of speaking and writing. All remarks are the result of many years' observations of pedagogical practice in schools.

РЕЗЮМЕ

О чем студенту надо помнить. Практические рекомендации

В настоящей статье автор приводит практические замечания начинающим учителям и студентам, подготавливающимся к учительской специальности. Автор рекомендует: говорить на иностранном языке, обращать внимание на каллиграфию, помнить что урок – не лекция, а ошибка ученика – неотъемлемая часть говорения и письменной речи, чётко развивать все виды речевой деятельности, использовать наглядность, не жалеть похвалы, составлять конспекты уроков. Все замечания являются результатом многолетних наблюдений за педагогическими практиками.

Profesjonalne kształcenie nauczycieli języków obcych jest kwestią kluczową dla wysokiej jakości nauczania języków i osiągnięcia przez ucznia sukcesu. Programy nauczania i struktura szkolenia nauczycieli muszą być dostosowane do zmieniających się wymagań, jakie stawia się uczniom i studentom w zakresie umiejętności językowych.

Kształcenie nauczycieli języków obcych odbywa się na uniwersytetach lub w nauczycielskich kolegiach językowych. Na Uniwersytecie w Białymstoku (kierunek filologia rosyjska oraz filologia rosyjska z językiem angielskim) studenci mogą otrzymać uprawnienia do nauczania języka rosyjskiego po realizacji programu nauczania zgodnego z wytycznymi MEN. Uzyskanie nauczycielskich uprawnień zawodowych jest dodatkową specjalizacją. Podjęcie jej przez studentów jest dobrowolne. Po ukończeniu pełnego cyklu kształcenia uczestnik otrzymuje świadectwo uzyskania przygotowania pedagogicznego. Program obejmuje kompleksowe kształcenie w zakresie czterech bloków: 1) psychologiczno-pedagogicznego (w wymiarze 150 godzin); 2) dydaktyki szczegółowej (120 godzin); 3) przedmioty uzupełniające (60 godzin); 4) ciągłe praktyki pedagogiczne (150 godzin). W ramach dydaktyki szczegółowej realizowana jest metodyka nauczania języków obcych (wykłady i ćwiczenia) oraz śródroczne praktyki pedagogiczne w szkole podstawowej, gimnazjum oraz szkole średniej. Na praktyki śródroczne uczęszcza grupa ćwiczeniowa z opiekunem metodycznym z ramienia uczelni. Studenci obserwują lekcje prowadzone przez nauczyciela. Po otrzymaniu tematu (tydzień przed prowadzoną lekcją) i ewentualnych wskazówek od nauczyciela, praktykanci przygotowują się i prowadzą lekcje. Pozostała część grupy wraz z metodykiem – pracownikiem uczelni obserwują lekcję, a następnie szczegółowo omawiają.

Należy zgodzić się z poglądem wyrażonym przez E. Zawadzką, że nauczyciel powinien „obok określonej wiedzy zdobyć umiejętność twórczego myślenia, analizy faktów, wyciągania wniosków”¹. Ważne jest też stwierdzenie L. Aleksandrowicz-Pędich, że „nawet najlepszy nauczyciel nie może być wzorem do powielania, albowiem styl nauczania jest zawsze związany z osobowością”². Jednak dobre wzorce warto powielać, a konstruktywna krytyka i cenna uwaga mogą wzbogacić warsztat pracy młodego nauczyciela.

Przedstawione poniżej zalecenia są wynikiem wieloletnich obserwacji lekcji prowadzonych przez studentów w czasie odbywanych praktyk śródrocznych

1 E. Zawadzka, *Problemy i paradoksy kształcenia nauczycieli na studiach filologii*, (w:) *Problemy przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli języków obcych w toku kształcenia na poziomie akademickim*, E. Zawadzka (red.), Kraków 1990, s. 8.

2 L. Aleksandrowicz-Pędich, *Literatura amerykańska w kształceniu nauczycieli języka angielskiego*, Białystok 2003, s. 20.

i dotyczą tylko tych obszarów w obrębie których praktykanci popełniali najwięcej błędów, które miały wpływ na jakość przeprowadzonych zajęć. Wybór jest również oparty na notatkach dotyczących zachowań lekcyjnych praktykantów, a także wielu służbowych i nieformalnych rozmowach z nauczycielami. Wszystkie uwagi mają charakter uniwersalny i z powodzeniem mogą być stosowane przez praktykantów i nauczycieli innych języków obcych, a wśród nich można wymienić następujące:

1. Nie nadużywaj języka ojczystego

Studenci oraz młodzi nauczyciele zbyt często mówią po polsku na lekcjach języka rosyjskiego. Nadużywane są też ćwiczenia typu „przetłumacz”. Ma to swoje konsekwencje: uczeń nie rozwija sprawności rozumienia ze słuchu oraz mówienia, nie trenuje domysłu językowego i nie otrzymuje wzorca wypowiedzi. Dosłowne tłumaczenie z języka ojczystego prowadzi do licznych błędów interferencyjnych. Niestety, zdarza się, iż nauczyciele-opiekunowie praktyk uprzedzają studentów, aby mówili po polski, ponieważ uczniowie ich nie rozumieją.

2. Dbaj o kaligrafię

Studenci na lekcji języka rosyjskiego powinni bardziej dbać o kaligrafię i swoją i uczniów. Poprawność zapisu implikuje czytelnie zrobioną notatkę, możliwość powtórzenia materiału leksykalno-gramatycznego w domu (w przypadku młodszych dzieci często przy pomocy rodziców), a także poszerza zakres słownictwa. Niestety grzeszą w tym względzie nie tylko rusycyści, ale też angliści. Z obserwacji wynika, że w młodszych klasach szkoły podstawowej, nauczyciele języka angielskiego na tablicy piszą niestarannie, nie zachowują zasad poprawnej pisowni, wprowadzanych na lekcjach w klasach I-III. Dzieci odwzorowują z tablicy dokładnie tak jak widzą, ale nie potrafią powiedzieć co zapisali. Praktykanci oraz młodzi nauczyciele bez zastrzeżeń powinni zaakceptować konstatację, że „nauka czytania i pisania zaczyna się od poznania konwencji graficznej, a więc wymaga znajomości liter”³.

3 E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006, s. 50.

3. Pamiętaj, że lekcja to nie wykład

Praktykanci, a często też nauczyciele oczekują na lekcji odpowiedniej dyscypliny. Ta odpowiednia dyscyplina to, jak określają studenci, cisza, a dobry nauczyciel, to taki, którego uczniowie słuchają. Niestety kompetencja komunikacyjna nie jest rozwijana na lekcji języka obcego jeśli uczniowie nie mówią. Pamiętajmy też, że dobrzy uczniowie uczą się na różne sposoby, aktywnie podchodzą do nauki, nie siedzą biernie. Często zadają pytania tak nauczycielowi jak i kolegom (lubią przedyskutować problem). Nie ograniczajmy uczniów. Zadanie właściwego pytania wymaga od uczniów intensywniejszego myślenia niż udzielenie właściwej odpowiedzi. Dobry nauczyciel prowokuje do myślenia i podsuwa ważne problemy do rozwiązywania. Aktywna praca na lekcji wyklucza więc ciszę.

4. Zapowiedz temat lekcji

Ten początek lekcji ma wprowadzić grupę młodych ludzi w atmosferę rozbudzenia zainteresowania tematem lekcji. Nauka jest skuteczna wówczas, gdy uczeń uczy się tego co uważa za ważne. Jeszcze lepiej przedyskutować z młodzieżą korzyści płynące z uczenia się języka obcego i negatywne skutki wynikające z jego nieznajomości. W tym celu można wykorzystać metodę burzy mózgów.

5. Błędy uczniów traktuj jako naturalne zjawisko, nad którym należy pracować

Zachęcanie uczniów do wypowiadania się jest podstawą skuteczności rozwijania sprawności mówienia. Rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej towarzyszy naturalne zjawisko popełniania błędów przez uczniów. Ktoś kiedyś powiedział, że człowiek, który nie robi błędów, zwykle nie robi nic. Raczej ośmielaj uczniów, zwracaj uwagę na to co ciekawe i dobre w ich wypowiedzi. „Poprawa błędów jest oczywiście istotna, możemy się nią jednak zająć dopiero wtedy, gdy wiemy, że przyniesie nam ona rozwój poprawności wypowiedzi”⁴. Ważne jest to jak reagujemy na błędy. „Krytyczny, oceniający sposób słuchania, ukierunkowany na wytknięcie błędów i zakończony negatywnym komentarzem lub wystawieniem złego stopnia jest drogą do zabicia motywacji i zniechęcenia uczniów do wypowiadania się”⁵. Należy jednak podkreślić, że podczas spraw-

4 H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001, s. 176.

5 Ibidem, s. 175.

dzania wiedzy i umiejętności (prace domowe, sprawdziany itp.) uczeń powinien wiedzieć jaki błąd popełnił.

Często zdarza się, że praktykant poprawia na tablicy błąd ucznia. Notatkę należy poprawić nie tylko na tablicy, ale też w zeszytach. A jeszcze lepiej, jeśli zrobi to uczeń, który błąd popełnił. Może to być dobry moment na wdrażanie do korzystania ze słowników. Jest to niezbędny element w uczeniu się języków obcych. Warto nadmienić, że cechą charakteryzującą dobrą klasę jest postrzeganie błędów jako sygnałów, a mądry nauczyciel zachęca do ich analizowania i wyciągania wniosków.

6. Pracę domową zadaj przed dzwonkiem

Pospieszne objaśnianie przez nauczyciela pracy domowej lub szybkie kończenie tematu lekcji po dzwonku nie sprzyja zapamiętaniu i pozytywnym efektom uczenia się. Dzwonek oznacza dla uczniów koniec lekcji i odprężenie.

7. Często chwal uczniów

Pochwała to nic innego jak *m o t y w a c j a*. Ta zaś „wzmacnia przyjmowanie nowych informacji, a ich przeżywanie pobudza i nasila uwagę, co w konsekwencji przyczynia się do lepszej i skuteczniejszej pracy i trwalszego zapamiętywania”⁶. Pochwała i nagroda to także akceptacja pracy ucznia przez nauczyciela. Wiara pokładana w młodego człowieka daje mu wiarę w samego siebie. Zauważaj i ceni każdy najmniejszy sukces ucznia. Chodzi tu o pozytywne nastawienie do nauki nie tylko ucznia, ale też pozytywne nastawienie nauczyciela do ucznia i nauczania. Motywuj do uczenia się, dając przykład. Nauczaj radośnie, entuzjastycznie i z pasją.

8. Zajmij odpowiednie miejsce w klasie

Nie podchodzimy do ucznia kiedy ten odpowiada. Można, a nawet powinno poruszać się wolno przed uczniami, między ławkami, co stwarza wrażenie bliskiego kontaktu z grupą. Nauczyciel pracuje z całą klasą, a nie z jednym uczniem. Wypowiedzi poszczególnych osób powinny być słyszane przez całą klasę. Współpraca stymuluje myślenie i aktywizuje wszystkich uczących się. Miejsce, jakie zajmuje nauczyciel podczas lekcji oraz kontakt wzrokowy wpływa na utrzymanie

6 J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987, s. 102.

dyscypliny i uwagi uczniów, a co za tym idzie – szybkiego i skutecznego oddziaływania na nich.

9. Pisz konspekty

Praktykanci, ale też młodzi nauczyciele zapominają, że dobrze zaplanowana lekcja, a co za tym idzie – rzetelnie napisany konspekt, jest pomocą dla nich samych. W każdym momencie można do niego zajrzeć i upewnić się czy praca idzie w dobrym kierunku. Jest to też ważny dokument dla nauczyciela-opiekuna. Konspekt powinien być sprawdzony przynajmniej dzień przed lekcją. Nauczyciel ma pewność, że praktykant jest dobrze przygotowany. Ważnym elementem konspektów (oprócz oczywiście celów, treści, ćwiczeń itp.) jest plan alternatywny. „Plan alternatywny to pomysł na innego rodzaju działanie, jeśli działanie przez nas zaplanowane zawiedzie lub okaże się niewystarczające”⁷. Praktykant nie ma jeszcze wycucia czasu i zdarza się, że lekcja kończy się na długo przed dzwonkiem. W takiej sytuacji warto mieć zaplanowane dodatkowe ćwiczenia, np. wiersze, krzyżówki, rebusy, gry językowe itp.

10. Sprawnie rozwijaj sprawności językowe

Przypomnijmy kolejność rozwijania czterech sprawności językowych: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Rozwijając pierwszą i trzecią sprawność warto pamiętać o ćwiczeniach poprzedzających słuchanie i czytanie. Jest to ważny element lekcji, ponieważ celem jego jest zogniskowanie uwagi uczniów wokół tematyki tekstu, przypomnienie znanych elementów języka związanych z tą tematyką oraz wprowadzenie nowej leksyki i struktur gramatycznych niezbędnych do zrozumienia tekstu. Należy odróżnić czytanie od słuchania. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu powinno odbywać się przy zamkniętych podręcznikach, tj. bez śledzenia wzrokiem słuchanego tekstu.

11. Zadbaj o dodatkowe materiały dydaktyczne

Dodatkowe materiały są przez studentów opracowywane i dostosowywane do potrzeb i poziomu uczniów. Chodzi jednak o to, aby były wykonane estetycznie, zawierały jednoznaczne treści i posiadały taki format, aby były widzialne przez

7 H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001, s. 53.

wszystkich uczniów. Należy podkreślić, że udział obrazu w przekazywaniu treści werbalnych ma duże znaczenie dla organizacji odpowiednich procedur glottodydaktycznych pozwalających na kształtowanie sprawności językowych w różnych grupach wiekowych. Mam tu na myśli nie tylko dzieci, ale też młodzież i osoby dorosłe. Pomoce wizualne muszą być oczywiście dostosowane do wieku uczniów i jeśli są przez nich akceptowane powinny być wykorzystywane na lekcji języków obcych.

Oczywiście należy wymienić też inne środki, które przyczyniają się do skuteczniejszego przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. Według przeprowadzonych badań⁸ są to: dobra znajomość języka obcego i kultury kraju docelowego, rozwinięta kompetencja psychologiczna oraz metodyczna, uczciwość w osiągnięciu skuteczności zawodowej, posiadanie takich cech jak sprawiedliwość, obiektywność i prawda.

Lingwiści i glottodydaktycy wymieniają wiele czynników, które determinują jakość i efektywność nauczania i uczenia się języków obcych. Nie ma wątpliwości, że lekcje prowadzone przez nauczyciela powinny być starannie przygotowane, przemyślane i urozmaicone. „Czynni nauczyciele powinni permanentnie dokonywać renowacji własnej wiedzy i doskonalić umiejętności pedagogiczne, podnosząc swe kwalifikacje zawodowe poprzez studiowanie najnowszej literatury językoznawczej i metodycznej, stosowanie najskuteczniejszych metod i technik, wprowadzając innowacyjne eksperymenty w zakresie nauczania języków”⁹.

Mam nadzieję, że powyższe uwagi mogą uczynić młodych nauczycieli języków obcych lub kandydatów do tego zawodu skuteczniejszymi.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L., *Literatura amerykańska w kształceniu nauczycieli języka angielskiego*, Białystok 2003.
- Awramiuk E., *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006.
- Brzeziński J., *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987.
- Kida J., *Kształcenie języków obcych w kontekście przemian społecznych i kulturowych w Europie*, (w:) *Edukacja dla przyszłości*, J. F. Nosowicz (red), Białystok 2005, s. 241-258.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1998.
- Werbińska D., *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Warszawa 2004.

8 D. Werbińska, *Skuteczny nauczyciel języka angielskiego – wnioski z badań*, JOwS 2004, nr 1, s. 78-80.

9 J. Kida, *Kształcenie języków obcych w kontekście przemian społecznych i kulturowych w Europie*, Białystok 2005, s. 254.

Werbińska D., *Skuteczny nauczyciel języka angielskiego – wnioski z badań*, JOwS 2004, nr 1, s. 78-80.

Wysocka M., *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice 2003.

Zawadzka E., *Problemy i paradoksy kształcenia nauczycieli na studiach filologii*, (w:) *Problemy przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli języków obcych w toku kształcenia na poziomie akademickim*, E. Zawadzka (red.), Kraków 1990, s. 8-16.

Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

Łukasz Karpiński

Uniwersytet Warszawski

OD CECHY DYSTYNKTYWNEJ DO DEFINICJI REALNEJ – REJESTROWANIE POJEĆ

SUMMARY

From distinctive feature to real definition – registration of concepts

Composing of definition of any notion from our society should started from designate individual distinctive features. Every people was perceived whole world individually and explicated unique idiolect. Relevant with that were changes in local and global language system.

So, precise denomination the place of any notion in terminological system (of any language for special purposes) should be possible with adequate definition. This paper feature answers the question, how to create an optimal definition and how to control eliminate stylistic and significative mistakes.

РЕЗЮМЕ

От дифференциального признака по реальную дефиницию – регистрация понятий

Создание дефиниции любого понятия общего для данного общества начинается с определения индивидуальных и соответствующих дифференциальных признаков. Каждый человек принимает окружающий мир индивидуально, а с этим связано постоянное развитие и изменения в языковой системе, как и в местном, так и мировом, интернациональном масштабе.

Из этого вытекает необходимость точного определения места данного понятия в терминологической системе, напр. при помощи соответственно построенных ассоциаций чётко и точно описанных при помощи дефиниции.

В статье указаны методы строения дефиниции путём «помещения» понятия в очередных трёх понятийных пространствах, а также способы строения дефиниции разного уровня точности.

Кроме того указано разные виды ошибок, выступающих в дефинициях.

Każdy człowiek indywidualnie postrzega otaczającą rzeczywistość i nabywa wiedzę językową (idiolekt). Efektem są różnorodne koncepty¹ opisujące napotkane w życiu obiekty materialne oraz wykształcone na podstawie myślenia zjawiska abstrakcyjne. Aby ułatwić wzajemne rozumienie się ludzi na poziomie etnolektu, a szczególnie technolektu prowadzone są prace porządkujące i definiujące pojęcia otaczającej rzeczywistości. Stąd wypływa wniosek iż tworzenie definicji każdego pojęcia wspólnego danej społeczności rozpoczyna się od wyodrębnienia grupy właściwych cech dystynktywnych. Każdy osobnik percepuje otaczający świat indywidualnie, z tym też związany jest stały rozwój i przekształcanie języka zarówno na poziomie określonej społeczności lokalnej jak i na poziomie internacjonalizacji terminologii specjalistycznej. Na poziomie etnolektu grupa językowa bez udziału procedur formalnych, a jedynie w oparciu o szeroko rozumiane doświadczenie, wypracowuje określony zespół cech charakterystycznych dla danego obiektu materialnego lub abstraktu, znajdując określenia na otaczające elementy rzeczywistości. Rejestracja tych zjawisk w słownikach stanowi próbę odzwierciedlenia tej pozajęzykowej zdolności i ewentualnego uporządkowania stylistycznego i gramatycznego powstałych określeń. Nieco odmiennie prezentuje się proces tworzenia terminologii w językach określonych dziedzin. Bezsporne jest, iż języki specjalistyczne z jednej strony opierają się na języku ogólnym danej społeczności, z drugiej zaś podporządkowują się tendencjom unifikacyjnym i normalizacyjnym, ale nawet jeśli internacjonalizm jest niewątpliwym zapożyczeniem, również powstał

1 W aspekcie komunikacyjnym użyte w artykule określenia rozumiane są następująco: **Słowo** – znak kodowy powstały w danym języku, o dopuszczalnych wielu znaczeniach, nacechowany emocjonalnie, możliwie zwężły i krótki w formie, ogólnie zrozumiały, mogący tworzyć większe formy komunikacji, podlegający regułom gramatycznym danego języka. **Termin** – znak kodowy powstały (metodą adaptacji, zapożyczenia lub stworzenia) w danym języku, o znaczeniu dążącym do jednoznaczności, możliwie neutralny emocjonalnie, zwężły i krótki w formie, nabierający (ilustrujący, kojarzący, przekazujący) charakterystycznych cech znaczeniowych w danej dziedzinie wiedzy, posiadający zdolność tworzenia większych form komunikacji i podlegający określonym regułom gramatycznym. **Koncept** – abstrakcyjna jednostka myślenia, składająca się z czynników określających jego pełne wyobrażenie i znaczenie zależnie od wewnętrznych asocjacji mentalnych człowieka. **Cecha dystynktywna** – abstrakcyjny pojedynczy element myślowy, składający się na jedno charakterystyczne wyobrażenie, mogący posiadać funkcję znaczenia, emocji, rozumienia, sposobu przetwarzania orazłączenia z innymi wyobrażeniami.

na bazie odpowiednio silnego cywilizacyjnie etnolektu. Słowniki terminologiczne jednak, oprócz funkcji rejestracyjnej, wychodząc naprzeciw wszelkim procesom językowym mają za zadanie wprowadzać do ogólnej świadomości użytkowników języka uszczegółowione parametry znaczeniowe każdego pojęcia².

Oczywiście słownictwo specjalistyczne (JCS – język dla celów specjalistycznych³) posiada wiele cech wspólnych ze słownictwem ogólnym. W określonych warunkach wzmagają się wzajemne oddziaływanie, związane ze związkami interdyscyplinarnymi, nowymi dyscyplinami naukowymi i innymi efektami działań zawodowych ludzi. JCS ma taki sam rodowód jak słownictwo ogólne i powstaje w oparciu o prawa w nim panujące. Każdy etnolekt wchłania duże ilości terminów, co jest spowodowane zarówno postępowaniem technicznym, jak i rozwojem szkolnictwa. Różne są natomiast czynniki w strukturze gramatycznej i leksykalnej subjęzyków specjalistycznych i języka ogólnego. I chodzi w tym wypadku „nie tylko o terminy, jako wyrazy lub połączenia wyrazowe oznaczające pojęcia i obiekty danej dyscypliny a także o funkcjonowanie wyrazów nieterminologicznych w tekście specjalistycznym”⁴. Słownictwo specjalistyczne wykracza poza ramy języka ogólnego gdyż posiada system terminologiczny o różniącym się zakresie, posiada własne reguły wprowadzania jednostek terminologicznych do tekstu, a także występuje w przeciwieństwie do języka ogólnego tylko w funkcji poznawczej, komunikatywnej i instrumentalnej.

Właśnie wspomniany aspekt komunikacyjny, stanowiący wypadkową kontaktów na linii *etnolekt1* – *etnolekt2*, oraz na linii *język ogólny* – *język specjalistyczny*, jest ważnym ogniwem w procesie rozwoju języka (i terminologii). Poprzez przekazywane i percepowane znaczenia (idio)lekty konkretnych osób mogły rozwijać się i wytwarzać wspólne formy porozumiewania się, a co za tym idzie wzmacniać całościowy postęp cywilizacyjny. Dalej, określona grupa, bazując na własnej wiedzy i zdobytych doświadczeniach powinna być w stanie wypracować językowy kompromis, dzięki któremu określone pojęciu zostaje przypisany zestaw zasadniczych cech dystynktywnych, werbalizowanych następnie w definicji danego pojęcia. Oczywiście obieg percepowanych treści na skutek postępu cywilizacyjnego na linii *idiolekt* – *etnolekt* – *technolekt* powoduje konieczność stałego monitorowania sformalizowanej definicji danego pojęcia.

Dążenie do „rozumienia idealnego” spowodowało powstanie branżowych określeń, a w konsekwencji terminów na gruncie leksyki specjalistycznej oraz za-

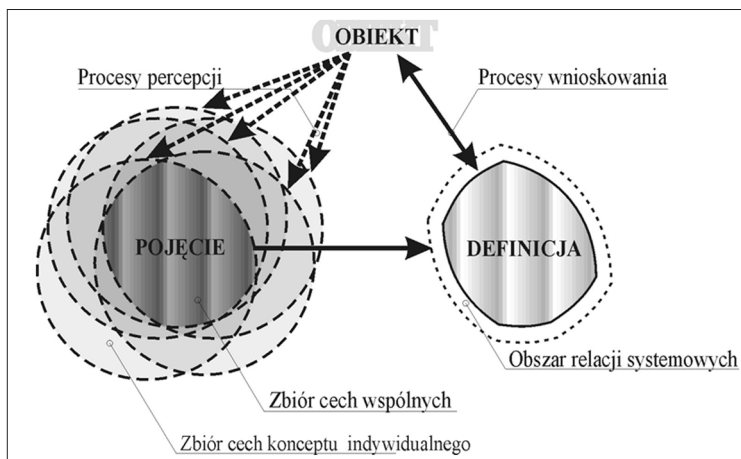
2 Procesy te to: regulowanie, normalizacja, standaryzacja, unifikacja, porządkowanie, harmonizacja, kodyfikacja i reglamentacja, opisane szczegółowo np. w pracy J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.

3 Ang. LSP – language for special purposes.

4 J. Lukszyn, *Termin i system terminologiczny w świetle praktyki terminograficznej*, „Języki specjalistyczne”, t.1, Warszawa 2001, s. 9.

wężeniu dopuszczalnych form gramatycznych. Wynika stąd potrzeba jak najbardziej ścisłego określenia miejsca danego pojęcia w systemie terminologicznym, dokładnym zdefiniowaniu go, podaniu dopuszczalnych ekwiwalentów, pojęć nadrzędnych i przykładów użycia w odpowiednim kontekście. Określenie szerszych znaczeniowo wyrażen czy cech różniących dane pojęcie od innych przysparza często wiele trudności, które wzmagają się przy rozdzielaniu zakresów znaczeniowych znaczeń jednego wyrażenia. W takim wypadku należy wyodrębnić wszelkie cechy identyfikujące dane znaczenie, uwzględniając przy tym wymienione wcześniej przestrzenie pojęciowe, w których dane określenie ukaże swoje wewnętrzne zróżnicowanie.

Rys. 1. Umieszczenie obiektu, konceptu i pojęcia w kontekście opisu zjawisk.



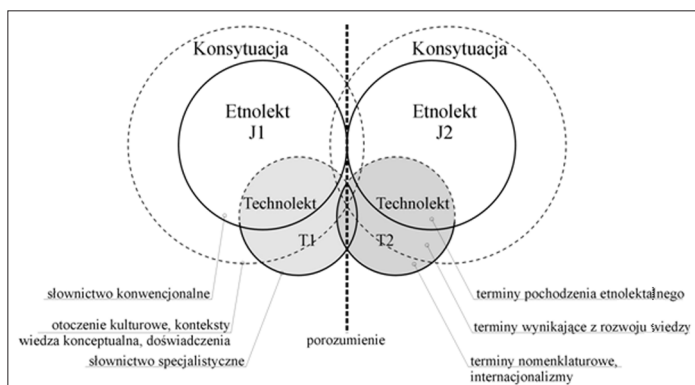
Odpowiednio duży procent komunikacji zawodowej następuje na poziomie międzynarodowym, co oznacza, że uczestnicy komunikatu posługują się po pierwsze różnymi rodzimymi językami, po drugie funkcjonują w obrębie mniej lub bardziej zbieżnych konsytuacji i po trzecie ich technolekty, mimo iż dotyczą jednej dziedziny nauki i wychodzą poza granice języka narodowego, również posiadają swoje odrębne cechy⁵.

W momencie zaistnienia komunikacji na poziomie zawodowym analiza strony znaczeniowej i zbieżność rozumienia będzie zależeć od podobieństw całościowej konsytuacji, technolektów oraz w największym stopniu od bieżącego kon-

5 Szczegółowo problematyka ta została omówiona m.in. (w:) M. Neymann, Ł. Karpiński, S. Szadyko, M. Żywot-Chabrzyk, *Business communication czyli sztuka porozumiewania się w biznesie*, Warszawa 2008, s.122 oraz Ł. Karpiński, *Aby zrozumieć... – mechanizmy dyskursu specjalistycznego*, „Linguodidactica” 2005, t. X, s. 69-82; w oparciu o niepublikowaną pracę doktorską.

tekstu. Przy założeniu, że etnolekty uczestników wymiany informacji (J1 i J2) są różne, zbieżnych elementów można doszukiwać się w elementach technolektów – internacjonalizmach, tj. wyrazach (związках frazeologicznych) występujących w wielu językach świata – najczęściej w postaci dostosowanej do wymowy, pisowni i gramatyki każdego z tych języków⁶. Natomiast terminy pochodzące z danego języka ogólnego oraz jednostki językowe powstałe na gruncie rodzimego rozwoju mogą w niewielkim stopniu odnajdywać swoje ekwiwalenty w innym języku. Schemat porozumienia na poziomie międzynarodowym pokazano poniżej:

Rys. 2. Porozumienie zawodowe dwóch osób na poziomie międzynarodowym.



Prostą receptą na wyodrębnienie indywidualnych konceptów i cech dystryktywnych oraz wskazanie tych parametrów, które są dla wszystkich wspólne i tworzą pojęcie jest opisanie przez grupę ludzi swoich wyobrażeń na temat dowolnego zjawiska, np.⁷

W grupie ludzi, opisujących swoje skojarzenia na temat słowa „rura” wyodrębniono m.in.:

- obraz hydraulika z metalową rurą do instalacji wodociągowej,
- obraz syfonu – plastikowej rury pod zlewem na ścieki,
- obraz wkopywanej w ziemię na ulicy rury CO w otulinie izolacyjnej, dodatkowo lekko podrdzewiałej,
- obraz rury wydechowej samochodu,
- obraz składowanych rur o średnicy zbliżonej do wzrostu człowieka,
- obraz plastikowych szarych rur do budowy pionów ściekowych, widzianych w sklepie.

6 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s.71.

7 Niniejszy fragment zawarty jest w autorskim opracowaniu *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2008, s. 300, oparty o ćwiczenia przeprowadzane na zajęciach z leksykologii i leksykografii ze studentami.

Z podanych przykładów wynika iż cechy wspólne dla wszystkich wyobrażeń to:

- kształt (walcowaty) o okrągłym przekroju,
- element pusty w środku,
- obiekt umożliwiający przemieszczanie wewnątrz cieczy i/lub gazów,
- element wykonany z materiału uniemożliwiającego popękanie, rozszczelnienie itp.

Pozostałe cechy, takie jak kolor, kształt (rura prosta lub powyginana), zastosowanie oraz konkretny materiał, z którego była wykonana nie są cechami niezbędnymi do stworzenia podstawowej definicji odróżniającej słowo rura od innych słów.

Doświadczenie takie można przeprowadzić z dowolnym nomenem, natomiast inne wnioski nasuną się przy analizie tym sposobem terminu abstrakcyjnego. W powyższym opisie pominięto inne znaczenia tego słowa.

Takie zestawienie ma na celu zebranie możliwie jak najwięcej informacji o zakresie znaczeniowym pola danego pojęcia oraz zmian jego wielkości przy użyciu podczas komunikacji różnych nośników językowych. Przy tworzeniu odpowiedniego typu definicji i pojawieniu się wszelkich wątpliwości powinno się wykorzystać poniższy model analizy co pozwoli wyodrębnić cechy różnicujące, a więc wpłynąć pozytywnie na jakość opisu znaczeniowego pojęcia.

Po teoretycznym określeniu zakresu tematycznego tezaury oraz zgromadzenia i usystematyzowania danych⁸ można przystąpić do weryfikacji lub tworzenia opisów danego pojęcia w zależności od zamysłu autora i proponowanej grupy adresatów. Stopień dokładności opisu konceptualnej struktury leksykonu terminologicznego jest bezpośrednio uzależniony od rodzaju zastosowanych w słowniku definicji. Określając i precyzując znaczenie danego wyrazu podejmujemy się wytworzenia prawidłowych asocjacji u odbiorcy definicji. Aby takie bezbłędne skojarzenia wytworzyć należy rozważyć wszelkie możliwe sposoby i okoliczności występowania danego zjawiska (obiektu lub abstraktu), w czym pomocne będzie „umieszczenie” go w kolejnych przestrzeniach pojęciowych⁹. Proponowane etapowe „umieszczanie” definiowanego pojęcia pozwoli określić elementy składowe końcowej definicji.

Przestrzeń afektywna i otoczenie społeczne to pierwszy szeroki kontekst, w którym rozpatrujemy dane pojęcie. W cytowanej literaturze za przykład służy *nóż stołowy*, który w kontekście posiłku rodzinnego, zdarzeń poprzedzających

8 Por.: Ł. Karpiński, *Jednostki języka specjalistycznego w aspekcie statusu terminologicznego*, (w:) „Linguodidactica”, t. XI, s. 63-74.

9 A. Kaufmann, M. Fustier, A. Drevet, *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Warszawa 1975, s. 93-95.

i następujących po posiłku będzie używany przez konkretne osoby, natomiast zmieniając kontekst na nóż dla restauracji uzyskuje się inne walory analizowanego pojęcia.

Przestrzeń funkcjonalna rozpatruje pojęcie w kontekście użycia, funkcji czy możliwości, jakie oferuje. „W przypadku noża podstawowymi funkcjami są: krajać, nie być niebezpiecznym (paradoks!), spełniać rolę dekoracyjną, pasować do reszty otoczenia, być łatwym do umycia, nie brudzić obrusa, nie wymagać utrzymywania (ostrzenia), być trwałym itd.”¹⁰. Oprócz tych wymagań należy wspomnieć o innych funkcjach noża w szerszym ujęciu funkcjonalnym, m.in.: obieranie owoców, smarowanie, stukanie w stół, zdejmowanie kapsli z butelek, śrubokręt.

Przestrzeń technologiczna ujmuje zjawisko z pozycji określenia jego elementów składowych, sposobu jego wykonania czy realizacji. „Pod względem technologicznym nóż charakteryzują następujące elementy: klinga, ostrze, trzonek, kształt, materiał, barwa, sposób połączenia klingi z trzonkiem”¹¹.

W przypadku początkowych trudności z określeniem danego zjawiska warto sporządzić trójetapowy szczegółowy opis przestrzeni pojęciowych z rozważeniem różnych kontekstów zastosowania, co w efekcie pozwoli uzyskać zbiór indywidualnych cech, z których można będzie utworzyć określoną definicję.

Definiowanie można określić jako zabieg, który podejmuje się w celu ustalenia znaczenia w określonym języku danego wyrażenia. Ma on służyć:

1. wprowadzenia nowego jeśli dane wyrażenie językowe nie należy do słownika danego języka i chcemy je tam wprowadzić;
2. wprowadzeniu do słownictwa ogólnego nowego znaczenia lub zmodyfikowaniu dotychczasowego znaczenia danego wyrażenia językowego;
3. objaśnieniu stosowania danego wyrażenia, jeśli należy ono do słownictwa danego języka, ale nie znane jest w ogóle jego znaczenie.
4. objaśnieniu znaczenia, tzn. wskazaniu zbioru desygnatów tego pojęcia w celu uściślenia znaczenia lub wskazania nowych znaczeń – działanie to jest powiązane z procesami porządkującymi terminologię specjalistyczną.

W wyniku wspomnianego zabiegu powstaje opis o określonym kształcie, w którym informuje się o znaczeniu danego wyrażenia językowego drogą wskazania innego wyrażenia przynależącego do danego języka i posiadającego w danym języku to samo znaczenie, co wyrażenie, którego znaczenia poszukujemy. Warunkiem jest, aby w definiującym opisie wymienić pojęcie nadrzędne, które jest już zdefiniowane i funkcjonuje w języku, a następnie podać istotną cechę (cechy),

¹⁰ Ibidem, s. 94.

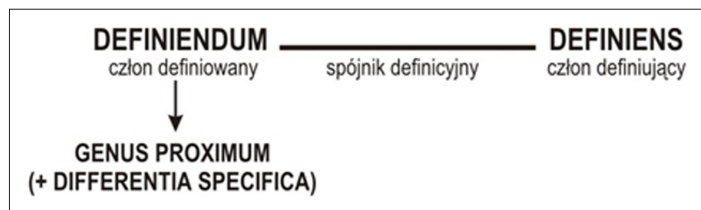
¹¹ Ibidem, s. 95.

właściwą dla opisywanego pojęcia, nie dotyczącą jednocześnie innych pojęć możliwie zawierających się w znaczeniu pojęcia nadrzędnego¹². „Forma definicji, stopień ich rozbudowania, stopień złożoności (prostota) wchodzących w ich skład elementów stanowią przedmiot refleksji, dyskusji i kontrowersji.

Definicje zasadniczo składają się następujących elementów:

- wyrażenia definiowanego, zwanego **definiendum**, którego typowa dwuczłonowa budowa składa się z pojęcia nadrzędnego znaczeniowo (genus proximum) i uściślenia w postaci przymiotnika lub rzeczownika w dopełniaczu (differentia specifica), służącego odróżnieniu określenia od innych, znajdujących się w tej samej rodzinie pojęć,
- **spójnika definicyjnego** (definicyjnego znaku równości), który może być wyrażony m.in. takimi zwrotami jak: „*jest to*”, „*to tyle, co*”, „*znaczy tyle, co*” itp.),
- członu definiującego – wyrażenia definiującego, zwanego **definiensem**, przy pomocy którego definicja informuje o znaczeniu wyrazu definiowanego.

Schematycznie budowa definicji przedstawia się następująco:



Rys. 3. Elementy definicji.

Zadaniem definicji jest usprawnienie procesu nauczania i/lub, wzbogacania indywidualnego zestawu pojęć i usprawniania procesu tworzenia wypowiedzi na poziomie języka ogólnego i specjalistycznego. Przejawiać się to będzie wzbogaceniem słownika, skonkretyzowaniem pojęć i ukształtowaniem nacechowania emocjonalnego na odpowiednim poziomie – w specjalistycznych systemach terminologicznych najbardziej pożądana jest precyzja, a nacechowanie emocjonalne powinno być maksymalnie zredukowane. Przykładowo w procesach ustawodawczych formułuje się definicję danego określenia jeśli:

- dane określenie jest wieloznaczne;
- dane określenie jest nieostre, a jest pożądanym ograniczenie jego nieostrości;

12 Por.: W. Nowicki, *Podstawy terminologii*, Wrocław 1986, s. 75-76.

- znaczenie danego określenia nie jest powszechnie zrozumiałe;
- ze względu na dziedzinę regulowanych spraw istnieje potrzeba ustalenia nowego znaczenia danego określenia (wg Rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej”).

Pod względem budowy definicji i sposobu budowania wyobrażenia na temat pojęcia u odbiorców wyróżniamy następujące typy definicji:

Definicja klasyczna, polegająca na określeniu pojęcia przez wymienienie cech identyfikujących i różniących go od innych; budowana jest według wyżej przedstawionego schematu: *definiendum jest to definiens*;

Warunkiem poprawności definicji klasycznej jest po pierwsze założenie, iż do definiensa *nie mogą* wchodzić cechy przypadkowe, tj. takie, które przysługują nie każdemu z desygnatów definiendum (nie wyczerpują jego denotacji), np. *bycie rzeźbiarzem – Człowiek jest to rzeźbiarz*.

Ponadto do definiensa *nie mogą* wchodzić cechy swoiste, tj. takie, które, chociaż przysługują każdemu z desygnatów, to nie tworzą różnicy gatunkowej, np. *zdolność do śmiechu. Człowiek jest to istota zdolna do śmiechu*.

Definicja klasyczna powinna spełniać również warunek zastępowalności, tzn. zawsze definiendum można zastąpić definiensem bez zmiany kontekstu i znaczenia danej wypowiedzi. Kolejny warunek to odwracalność: Jeśli *A jest to B mające cechę C*, to *B mające cechę C jest A*. inaczej: terminy: *A* oraz *B*, *mające cechę C* są definicyjnie tożsame. Jeżeli taki warunek nie zachodzi oznacza to że zakresy definiendum i definiensa się nie pokrywają i definicja jest błędna.

Definicja nominalna, wyjaśniająca znaczenie wyrazu przez podanie wyrazów z nim równoznacznych. Tworzymy ją przez porównanie ze sobą znaczenie nowo wprowadzanego/ definiowanego wyrazu z innymi wyrazami bardziej znanymi lub prostszymi, poprzez kolejne asocjacje uściślające znaczenie definiendum.

Definicja nominalna jest wypowiedzią w języku drugiego stopnia (metajęzyku). Oznacza, że w danym języku możemy pewien wyraz (*definiendum*) zastępować równoznacznie innymi, znanymi już wyrażeniami (*definiens*), np. „Romb to czworobok o bokach równych”.

Definicja realna, zawierająca jednoznaczną charakterystykę pojęcia (zjawiska) oraz dokładnie podająca zespół cech właściwych wyłącznie jemu; jej schemat wyjściowy jest zbliżony do budowy definicji klasycznej, jednak opisuje ona definiendum dogłębniej, w szerokim ujęciu conceptualnym, tak aby odpowiedzieć na kompletny zestaw pytań: *co to jest? do czego służy? jak? z czego jest zrobione? kto potrzebuje?*

Pod względem dokładności opisu wydzielić można cztery stopnie dokładności definicji, zawierających różny zestaw semantycznych parametrów. Zasto-

sowanie odpowiedniego rodzaju definicji owocuje czterema różnymi stopniami dokładności tezaurusów opisujących terminologię branżową¹³:

Jednostki terminologiczne uporządkowane na podstawie **definicji predykatywnych** charakteryzuje tezaurus pierwszego stopnia dokładności. W takim przypadku zestaw parametrów semantycznych zawiera charakterystykę generyczną obiektu i podstawową cechę dystynktywną, tworzącą podklasę w obrębie danej klasy obiektów. Podejście to daje w rezultacie dwuwymiarowy obraz systemu konceptualnego.

Przy drugim stopniu stosuje się **skróconą definicję intensjonalną**, która składa się z kilku wybranych charakterystyk obiektu, umożliwiających przeciwstawienie danego obiektu innym, w ramach wspólnego systemu konceptualnego. W ten sposób powstaje skomplikowana struktura związków semantycznych, łączących poszczególne koncepty wewnątrz określonego technolektu.

Trzeci stopień wymaga od tezaurusu **pełnych definicji intensjonalnych**, tzn. jego przestrzeń semantyczną cechuje bardziej złożona struktura niż w przypadku stopnia drugiego. W tym przypadku ustalane są także istotne z punktu widzenia danego leksykonu związki zachodzące między pokrewnymi systemami terminologicznymi. Całościowo daje to tezaurus spełniający wymogi stawiane przed ideograficznymi słownikami terminologicznymi.

Czwarty stopień dokładności tezaurusu jest budowany na podstawie **definicji realnej**. Słownik ten uwzględnia dodatkowo niektóre właściwości wspólne dla obiektów należących do różnych dziedzin wiedzy. Taki tezaurus reprezentuje wiedzę specjalistyczną w szerokim zakresie konceptualnym, oraz uwzględnia także związki dalsze, niejawne, lub ewentualnie hipotetyczne. Przykładowe rozbięcie definicji pojęcia „odkurzacz” na kolejne stopnie dokładności:

1. Urządzenie ssące, służące do usuwania kurzu i innych zanieczyszczeń z różnych powierzchni.
2. Zasadniczymi elementami są silnik elektryczny i szczelna komora gromadząca zanieczyszczenia oraz rura i wymienne końcówki, przeznaczone do różnych powierzchni i zastosowań. Rura może składać się z części elastycznej i sztywnej.
3. Komora może być wypełniona cieczą lub być wyposażona w specjalne wymienne worki lub filtry z materiału, tworzywa sztucznego lub papieru. Rodzaj budowy odkurzacza, zastosowane filtra oraz silnik umożliwiają zasysanie oprócz kurzu różnych cieczy, jak również czyszczenie poprzez wydmuchiwanie i malowanie natryskowe.

13 J. Lukszyn, *Termin i system terminologiczny w świetle praktyki terminograficznej*, „Języki Specjalistyczne”, 2001, t. 1, s. 103-106.

4. Ze względu na mobilność wyróżniamy odkurzacze przenośne, suwalne, ciągnione, jezdne i centralne.

Przy tworzeniu definicji należy zwrócić uwagę na elementy uzupełniające, wpływające na czytelność i zrozumiałość definicji¹⁴:

- definicja powinna być wyrażona jednym zdaniem, w którym nie powinny występować kropki, średniki, pytajniki, wykrzykniki i dwukropki;
- człon definiujący nie powinien zawierać żadnych dodatkowych informacji i objaśnień ujętych w nawiasy, gdyż mogą one zaburzać treść;
- wzory matematyczne, chemiczne itp., powinny stanowić część zdania, w związku z tym po wzorze należy umieścić przecinek, jeżeli wymagają tego zasady pisowni;
- wykresy, rysunki, tablice itp. nie mogą wchodzić w skład członu definicyjnego z powodu swojej objętości, nieadekwatnej do postulatu „jednozdaniowości” definicji, ale wyjątkami będą tu np. słowniki encyklopedyczne i dydaktyczne, oparte o model realnego tworzenia objaśnienia;
- określoną dokładność definicji powinno się uzyskiwać na zasadzie budowania asocjacji od ogółu do szczegółu, stopniowo zawężając zakres znaczeniowy, szczególnie dotyczy to liniowego przekazu informacji definicji nominalnej.

W tworzeniu definicji pomagają słowa-klucze, często spotykane w opisie, służące wyeliminowaniu ewentualnych wątpliwości przyszłego odbiorcy i wskazaniu, iż autor definicji ma świadomość pewnych wyjątków (wyjątkowych sytuacji), których ona może nie objąć. Są to słowa (wyrażenia) typu: *charakterystyczny, dany, w określonej sytuacji*, zwykle, najczęściej itd. Z jednej strony zapewniają one prawidłową budowę i stylistykę, z drugiej zaś pozostawiają (i wskazują) pewne potencjalne lub hipotetyczne luki znaczeniowe w opisie. Zdarzają się jednak sytuacje, w których wymagania ścisłości i jednoznaczności kolidują ze zwyczajami językowymi. W. Doroszewski przytacza przykład definicji wyrazu *porównywalność*, określanej jako „*bycie potencjalnym biernym podmiotem czynności porównania*” i stwierdza, iż „takiej definicji hasła w słowniku ogólnym nie umieścimy, bo czytelnik nie zrozumiałby jej. Ważne jest to, żeby leksykograf mając do czynienia z takimi hasłami jak *porównywalność*, *niewykonalność*, *przekształcalność* itp. umiał sprowadzić ich strukturę do jednego wspólnego mianownika, do tego samego wzoru logiczno-syntaktycznego”¹⁵.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, tezaurs to szczególnie typ definiującego słownika terminologicznego, któremu przeciwstawiony jest endocentrycz-

14 Por.: W. Nowicki, *Podstawy terminologii*, Wrocław 1986.

15 W. Doroszewski, *Z zagadnień leksykografii polskiej*, Warszawa 1954, s. 284.

ny („klasyczny”) słownik definiujący. Zarówno pierwszy, jak i drugi typ słownika, ma do czynienia z definicją naukową, przede wszystkim definicją predykatywną, intensjonalną bądź realną. Natomiast technika przekazu definicji w omawianych typach słownika jest odmienna. W pierwszym wypadku jest to technika tezauryzowania, która sprowadza się do umiejscowienia jednostki hasłowej w odpowiednim paradygmacie terminologicznym. W drugim natomiast stosuje się technikę separowania, która polega na tym, że jednostkę hasłową traktuje się jako odrębne quantum wiedzy specjalistycznej, które razem z innymi jednostkami konceptualnymi stanowi treść branżowego słownika terminologicznego¹⁶.

Osobnym zagadnieniem są błędne zjawiska, jakie niekiedy towarzyszą procesom leksykograficznym. W związku z wadami dotyczącymi kompatybilności opisu znaczeniowego oraz opisywanego obiektu wyróżnia się następujące odmiany **błędnych definicji**:

Definicja za szeroka, gdy człon definiujący jest zakresowo nadrzędny względem członu definiowanego i obejmuje oprócz opisywanego również inne desygnaty np. *Długopis jest to przedmiot do pisania*;

Definicja za wąska, gdy człon definiujący jest zakresowo podrzędny względem członu definiowanego, np. *Trener jest to osoba kierująca przygotowaniem i grą piłkarzy ręcznych* – występuje za wąski człon definiujący – gdyż istnieją osoby które odpowiedzialne są za osoby w innych dyscyplinach sportu (nie rozpatrywane są inne znaczenia słowa trener).

Definicja, której człony krzyżują się zakresowo (jednocześnie za wąska i za szeroka), w której znaczenie definiendum i definiens pokrywają się tylko częściowo, a więc opis pojęcia nie obejmuje wszystkich jego desygnatów, np.: *Muzeum jest to budynek, w którym odbywają się wystawy malarzy* – w muzeum wystawiane są nie tylko obrazy, a wystawy malarzy odbywają się również w galeriach

Definicja zawierająca błąd przesunięcia kategorialnego, w której człony (definiendum i definiens) nie pokrywają się znaczeniowo – desygnaty nie są prawidłowo skorelowane z objaśnieniami, np. *Zieleń to każda rzecz mająca kolor zielony* – definiens i definiendum odnoszą się do różnych kategorii pojęciowych.

Definicja zbudowana wg modelu „nieznane przez nieznane” (ignotum per ignotum), w której zarówno definiendum jak i definiens są wyrażeniami niezrozumiałymi, nieznanymi dla odbiorcy: *Indeks rozkazu to modyfikator służący do indeksowania* (informatyka).

Definicja tautologiczna typu „to samo przez to samo” (idem per idem, błędne koło bezpośrednie) – dany termin (*definiendum*) usiłuje się zdefiniować bezpośrednio w następującym po nim definiensie, np. *Fizyka to nauka o przedmiotach, którymi rządzią prawa fizyki*.

¹⁶ Ibidem.

Definicja zawierająca ukrytą tautologię, wykrywaną w ciągu definicji (inaczej: błąd *circulus in definiendo*, błędne koło pośrednie). Definicja zawierająca błąd *koło w określaniu (definiowaniu)* przebiega według następującego schematu: Wyrażenie **A** definiujemy przy pomocy wyrażenia **B**, które z kolei określamy przy pomocy wyrażenia **C** (i **D**), a wyrażenie **E** przy pomocy **A** (i **C**). Ciąg najprostszy i najłatwiejszy do wychwycenia zawiera dwie powiązane definicje, ale może być też dłuższy, np. *Logika to nauka o poprawnym myśleniu. Myślenie poprawne to tyle, co myślenie logiczne. Myślenie logiczne jest myśleniem zgodnym z prawami logiki.*

W podsumowaniu rozważań można powrócić do ważkiego stwierdzenia, iż określając i precyzując znaczenie danego wyrazu podejmujemy się wytworzenia prawidłowych asocjacji u odbiorcy definicji. Aby takie bezbłędne skojarzenia wytworzyć należy rozważyć wszelkie możliwe sposoby i okoliczności występowania danego zjawiska (obiektu lub abstraktu), w czym pomocne będzie „umieszczenie” go w kolejnych przestrzeniach pojęciowych, odwołujących się w swych założeniach zarówno do zasobów idiolektalnych, etnolektalnych jak i technolektalnych. W wyniku definiowania powstaje opis o określonym kształcie, w którym informuje się o znaczeniu danego wyrażenia językowego drogą wskazania innego wyrażenia przynależącego do danego języka i posiadającego w danym języku to samo znaczenie, co wyrażenie, którego znaczenia poszukujemy. Warunkiem jest, aby definiującym opisem wymienić pojęcie nadrzędne, które jest już zdefiniowane i funkcjonuje w języku, a następnie podać istotną cechę (cechy), właściwą dla opisywanego pojęcia, nie dotyczącą jednocześnie innych pojęć możliwie zawierających się w znaczeniu pojęcia nadrzędnego. Rozmiar i typ definicji jest przy tym uzależniony od ogólnej koncepcji słownika.

Słownik dwu- lub wielojęzyczny budowany w relacji język danej społeczności – język wiodący danej dziedziny lub relacji dwóch sąsiadujących terytorialnie lektów może stać się swoistym bodźcem rozwoju wiedzy specjalistycznej. Często rozszerzona, trójjęzyczna wersja zawierająca język wiodący i dwa języki terytorialnie sąsiadujące lub zestawienie terminologii branżowej języka narodowego z odpowiednimi terminologiami języków europejskich, które reprezentują wysoki poziom naukowo-techniczny może być tego przykładem.

Pogłębianie się wiedzy naukowej spowodował pojawienie się i rozwój ujęcia systemowego. Klasyfikacja modułowa, powstała na bazie doświadczeń metodologicznych II połowy XX wieku i opracowana w latach 2001–2005¹⁷, proponuje

17 Por. materiał źródłowy dla klasyfikacji modułowej: F. Karpiński, *Badania laboratoryjne w projektowaniu dróg*, „Problemy projektowania dróg i mostów” 1973, nr 4, s. 61–69, w pierwszej wersji terminologicznej przedstawionej Ł. Karpiński, *Zasady budowy wielojęzycznego słownika termino-*

podział terminologii rejestrowanej w słownikach na czytelne elementy – moduły, które reprezentują miejsce, sposób albo urządzenie, w którym zachodzi proces odnoszący się do danej dziedziny. Postępując według wskazań i dzieląc terminologię danej dziedziny otrzyma się spójną, rozłączną wyczerpującą klasyfikację materiału językowego. Taka strukturalna mapa terminologiczna, wyposażona w prawidłowo zbudowane definicje i ekwiwalenty w innych słowniku i umieszczona w elektronicznej bazie danych stanowi odpowiedź na potrzeby wynikające z rozwoju technologicznego, jak i wymagań, które wynikają z dostosowywania tezaursusa do wymagań stawianych na bieżąco przez rynkową rzeczywistość gospodarczą.

Literatura

- Doroszewski W., *Z zagadnień leksykografii polskiej*, Warszawa 1954.
- Karpiński F., *Badania laboratoryjne w projektowaniu dróg*, (w:) „Problemy projektowania dróg i mostów” 1973, nr 4, s. 61-69.
- Karpiński Ł., *Zasady budowy wielojęzycznego słownika terminologii budownictwa drogowego*, „Przegląd Rusycystyczny” 2002, nr 3(99)/2002, s. 95-100.
- Karpiński Ł., *Organizacja terminologii na przykładzie modułowego tezaursusa lądowego budownictwa transportowego*, „Języki Specjalistyczne”, t. IV, Warszawa 2004.
- Karpiński Ł., *Trzy aspekty makrostruktury tezaursusa*, „Języki Specjalistyczne”, t. VIII, Warszawa 2008, s. 206-222.
- Karpiński Ł., *Модульный словарь как орудие труда специалиста и методика*, (w:) *Wschód – Zachód. Dialog Kultur*, t. I, Język rosyjski i literatura w perspektywie kulturowej, (red.) G. Nefaginy, Słupsk 2007, s. 394-400.
- Kaufmann A., Fustier M., Drevet A., *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Warszawa 1975.
- Lukszyn J., *Termin i system terminologiczny w świetle praktyki terminograficznej*, „Języki Specjalistyczne”, t. I, Warszawa 2001, s.7-25.
- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.
- Nowicki W., *Podstawy terminologii*, Wrocław 1986.

logii budownictwa drogowego, „Przegląd Rusycystyczny” 2002, nr 3 oraz Ł. Karpiński, *Organizacja terminologii na przykładzie modułowego tezaursusa lądowego budownictwa transportowego*, „Języki specjalistyczne”, t. IV, Warszawa 2004, opisana szczegółowo w serii artykułów, m.in. w: „Linguodidactica” t. X, XI i XII oraz w Ł. Karpiński, *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2008.

Ilona Miroszniczenko

Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Kijów

СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ „ПРАЦЯ/НЕРОБСТВО” ЗАСОБАМИ ПОЛЬСЬКИХ ТЕРІОФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

SUMMARY

Semantic field „work/laziness” with theriophraseological units

The article concerns the analysis of phraseological units with animal names of a semantic field “work/laziness”. It has been discovered, that images of a horse, a badger and a camel excite positive associations. But images of a cat, a bull and a calf excite negative one. Ambivalent associations have images of a dog, an ox, a mare, an ass and a mule. Theriophraseological units are invaluable source for study inward and physical history of Polish culture. We find here thits traditions; discover the manner of thinking and perceiving reality.

STRESZCZENIE

Frazeologizmy z nazwami zwierząt w polu semantycznym „praca/lenistwo”

W artykule poddano analizie jednostki frazeologiczne z nazwami należące do pola semantycznego „praca/lenistwo”. Stwierdzono, że obrazy konia, borsuka oraz wielbłąda wywołują pozytywne skojarzenia, podczas gdy obrazy kota, byka oraz cielaka wywołują asocjacje negatywne. Skojarzenia ambiwalentne dotyczą obrazów psa, wołu, kobyły, osła i muła.

Analizowane frazeologizmy stanowią bezcenne źródło materialnej i duchowej historii kultury. Odnajdujemy w nich jej tradycje, odkrywamy sposoby myślenia i postrzegania rzeczywistości.

Серед фразеологічних одиниць (далі ФО) семантичного поля “праця/неробство” однією із найчисленніших тематичних груп є фразеологізми, до складу яких входять назви тварин, зокрема назви ссавців (теріоніми). Серед теріонімів, що входять до складу ФО, можна виокремити назви свійських звірів (*koń, kobyła, szkapa, świnia, wiepsz, prosie, byk, wół, cielę, krowa, koza, cap, kozioł, baran, królik*), домашніх улюбленців (*pies, kot, suka*), диких звірів (*jeź, zając, wilk, lis, borsuk, bobr*), екзотичних звірів (*osioł, muł, słoń, wielbłąd, struś, hiena*). У фразеології використовуються також назви груп тварин (*bydlę, dobytek*), частини тіла тварин (теріопартоніми: *róg, dupa, ogon, kopyto, noga, skura, głowa*), продукти тваринного походження (*mleko*), упряжі для свійських тварин (*jarzmo*), види бігу тварин (*galop*).

Найвищу фразеотворчу активність має теріонім *pies* (19 ФО), високою чисельністю характеризуються теріоніми *osioł* (8 ФО), *wół* (7 ФО), *kot* (7 ФО), *cielę* (6 ФО).

Значна кількість польських теріофразеологізмів побудовані за певними структурно-семантичними моделями (далі ССМ). ФО на позначення людини, яка в чомусь не тямить, не розбирається, побудовані за наступними ССМ: **znać się + jak + nazwa zwierzęcia + na + nazwa instrumentu muzycznego = wcale się nie znać**: пор. пол. *znać się na czym jak wielbłąd na skrzypcach* [Nowa księga..., 1972: 911], *znać się na czym jak osioł na basecie* [Nowa księga..., 1972: 911], *znać się na sztuce jak kozioł na katarynce* [Nowa księga..., 1972: 911], *znać się na czym jak świnia na lutni* [Wysoczański, 2006: 143]; чес. *rozumí tomu jako osel harfé* [Zaorálek, 1963: 546]³, *rozumí tomu jako tele varhanám* [Zaorálek, 1963: 598], *umí s tím jako zajić s bubnem* [Zaorálek, 1963: 618]; укр. *тямить як кіт на цимбалах* [Добролюбова, 2003: 17]; **znać się + jak + nazwa zwierzęcia + na + nazwa dziedziny wiedzy (przedmiotu nauki) = wcale się nie znać**: пор. пол. *znać się na czym jak pies (wilk) na gwiazdach (astronomii)* [Nowa księga..., 1972: 910]; чес. *zna se jako vlk na hvězdách (rozumí tomu co vůl hvězdářství)* [Zaorálek, 1963: 610, 614]³; укр. *розбиратися (розумітися, кумекати і т. ін.) як цуп (вовк, ведмідь) у (на) зорях* [Фразеологічний..., 1993: 938; Юрченко, 1993: 21], *розбиратися як заєць у геометрії, розбиратися як їжак у математиці* [Шевченко, 2007: 638]; **znać się + jak + nazwa zwierzęcia + na + nazwa produktu spożycia = wcale się nie znać**: пор. пол. *znać się na czym jak pies na konfiturach* [Nowa księga..., 1972: 911], *znać się na czym jak kobyła na occie* [Nowa księga..., 1972: 911]; укр. *розуміється як теля на пирогах* [Юрченко, 1993: 150]; **znać się + jak + nazwa zwierzęcia + na + nazwa książki = wcale się nie znać**: пор. пол. *znać się jak wół na Biblii* [Nowa księga..., 1972: 911]; чес. *rozumí jako pes slabikáři*

[Zaorálek 1963: 557]; укр. *розбирається як баран у Біблії* [Доброльожа, 2003: 14]; **znać się + jak + nazwa zwierzęcia + na + nazwa strony świata = wcale się nie znać**: *znać się na czym jak świnia na południu* [Wysoczański, 2006: 143]; **znać się + jak + nazwa zwierzęcia + na + nazwa kamienia = wcale się nie znać**: *znać się na czym jak świnia na perlach* [Wysoczański, 2006: 143]²; **znać (rozumieć) się + jak + nazwa zwierzęcia + na + nazwa rośliny = wcale się nie znać**: пор. пол. *znać się na czym jak koza (świnia, wieprz) na pieprzu* [Nowa księga..., 1972: 910], *znać się na czym jak zając (osieł) na ananasach* [Nowa księga..., t. 3, 1972: 911], *znać się na czym jak krowa na rodzynekach* [Nowa księga..., 1972: 911], *rozumieć się na czym jak koza na cynamonie* [Nowa księga..., 1972: 911], *rozumieć się na czym jak prosię na fiołkach* [Nowa księga..., 1972: 911], *rozumieć (zno się) co (jak) świnia (koza) na pietruszce* [Nowa księga..., 1972: 911]; чес. *rozumí co koza (svině, šerá) petrželi* [Zaorálek, 1963: 512, 590, 592]; рос. *разбираться в чем-либо как свинья в апельсинах* [Большой..., 1998: 44]; укр. *розбиратися як баран (свиня) в апельсинах* [Юрченко, 1993: 12, 133], *розбирається як свиня в ананасах, розбирається як свиня в гнилому гарбузі* [Юрченко, 1993: 133]⁶, *тямить як коза в рогозі* [Доброльожа, 2003: 17].

На позначення лінивої людини вживаються ФО, побудовані за ССМ: **leniwy + jak + nazwa zwierzęcia (część zwierzęcia) = bardzo leniwy**: пор. пол. *leniwy jak osioł (muł, wół, byk)* [Praktyczna..., 1998: 103; Nowa księga..., 1970: 291-292], *leniwy jak [stary] kot* [Rak, 2007: 115], *leniwy jak pies* [Rak 2007: 115]; укр. *ледачий як кіт у жнива, ледачий як котюра, ледачий як пес, ледачий як рохля, ледачий як собачий хвіст, ледачий як старий кіт: тільки наїстись і спить, лінивий як [жирний] кіт, лінивий як ведмідь [зимою], лінивий як вовк* [Шевченко, 2007: 640], *ледачий як бондарева корова* [Юрченко, 1993: 75], *лінивий як віл* [Юрченко, 1993: 25]; чес. *lenivý jak valach (vůl)* [Zaorálek, 1963: 605, 614].

Поширеними є ССМ **pracować + jak + nazwa zwierzęcia = fizycznie, ciężko pracować**: пор. пол. *pracować (harować, tyrać, orać, zasuiwać) jak koń ([dziki, bury] osioł, szkapra, wół [roboczy], zwierzę)* [Kłosińska, 2005: 629; Müldner-Nieckowski, 2004: 500, 889; Nowa księga..., 1970: 1056; Praktyczna..., 2001: 224; Wysoczański, 2006: 126], *pracuje (haruje) jak piec* [Wysoczański, 2006: 154]; рос. *работать (пахать) как вол (лошадь)* [Wysoczański, 2006: 139, 148]; укр. *працює як кінь (коняка)* [Юрченко, 1993: 67, 74], *працює (робить) як віл* [Юрченко, 1993: 25], *працює як чорний віл* [Доброльожа, 2003: 30].

Можна простежити також інші ССМ: **pracować + jak + nazwa zwierzęcia = nie pracować**: пор. пол. *pracować jak ciелę ogonem* [Nowa księga..., 1970: 1056], *spracował się jak kot w popiele* [Wysoczański 2006: 163], *spracował się jak kot na piecu* [Wysoczański 2006: 163]; укр. *працює як собака уві сні* [Доброльожа, 2004: 225], *наробив, йак кут на глини* [Аркушин, 2003: 97]; **pracować + jak**

+ **nazwa zwierzęcia** = **pracować leniwie, ślamazarnie**: пор. пол. *pracuje jak grabieżna kobyła* [Wysoczański, 2006: 151].

Мовний образ *кота* неодноразово розглядався в польському та українському мовознавстві. Цій темі, зокрема на матеріалі польської мови, присвячені розвідки Я. Анусевича „Мовно-культурна картина *кота* в польській мові” [Anusiewicz, 1990] та К. Мосьолек-Клосінської “Мотивація фразеологічних зворотів з компонентами *пес і кіт*” [Mosiolek-Kłosińska, 1995]. На матеріалі української мови образ *кота* вивчала Г. М. Доброльожа „Місце *кота* на українській фразеологічній печі” [Доброльожа, 2005: 237-242]. Однак, якщо на матеріалі української мови докладно розглянуто такі стереотипні риси характеру *кота* як лінивість та ледарство, то на матеріалі польської мови їм не приділено належної уваги.

Кіт (кішка) за народними уявленнями має амбівалентну символіку. Так, в українському фольклорі кіт – це символ охоронця малого дитинчати, кмітливий помічник. Він присутній у десятках колискових пісень:

Ой на *кота* – воркота,

На дитину – дрімота!

Ой на *кота* – все лихо.

Ти дитино, спи тихо [Словник..., 2005: 148].

Натомість у Польщі вважали, що кіт висмоктує життя з подиху сплячого немовляти, оскільки це демонічна тварина. В. Копалінський наводить два варварських способи вигнання чорта з *кота*: 1) хвіст тварини затискували у розщеплене дерево (*brać kota w leszczota* “силувати, примушувати”); 2) до хвоста *котові* прив’язували мішечок із сухим горохом (*latać jak kot z pęcherzem* “метушитися”) [Kopaliński, 1990: 165]. У деяких регіонах України вважали, що у хвості у *кота* є отрута, яка викликає у людей нежить, коли кіт нап’ється води з посудини, з якої п’є людина, або коли сплять з котом. Тому, щоб убезпечитися від цього, існував звичай відрубувати кінець хвоста *котові* [Міфи..., 2003: 310]. Незалежність та стриманість *кота* послужили підставою для ототожнення його з фальшем та обманом. Поляки вважали, що нелюбов людини до *кота* – це ознака його щирості, безкорисливості та чистосердечності [Агапкина, 1995: 637]. Однак вбивати *кота*, як зазначає А. В. Гура заборонялося, інакше накличеш на себе біду: худоба не буде водитися, робота не буде ладитися, руку собі пораниш, дітей не буде [Агапкина, 1995: 637-638]. В. Копалінський зазначає, що у Єгипті за вбивство *кота* карали смертю, а у разі його загибелі уся сім’я носила траур (усі її члени голили собі брови) [Kopaliński, 1990: 165]. У ХХ ст. кіт почав символізувати також розбещену достатком людину (*не все коту Масляна*), а кішка – хтиву жінку (*вигинається як кішечка*) [Словник..., 2005: 148]. Особливості цієї

тварини, як зауважує В. В. Жайворонок, відтворює українська народна загадка: “І вдень, і вночі у кожусі на печі” [Жайворонок, 2006: 288].

У фразеології польської мови *kit* має однозначно негативні конотації. Корисна діяльність домашнього улюбленця – ловіння мишей, що переважно відбувається уночі і недоступна для спостереження, залишилася у тіні. Зате бажання поманіжитися на сонечку чи поспати у холодочку, а іншими словами, дармоїдство та ледарство, відобразилися у ряді польських фразеологізмів: *spracował się jak kot w popiele* “не працював, байдикував” [Wysoczański, 2006: 163], *spracował się jak kot na pieci* “не працював, байдикував” [Wysoczański, 2006: 163], *pogonić (popędzać) kogoś kota* “змусити когось працювати” [Müldner-Nieckowski, 2004: 325], *leniwy jak [stary] kot* “дуже лінивий” [Rak, 2007: 115]. Слід зазначити, що ФО *pogonić (popędzać) kogoś kota*, за словами С. Бомби, у XX ст. функціонувала у двох значеннях: 1) примусити когось покинути якесь місце, втекти звідкись, вигнати когось звідкись; 2) злякати когось, допекти комусь [Bąba, 1992: 231], і лише на початку XXI ст. вона отримала нове тлумачення: змусити когось працювати [Müldner-Nieckowski, 2004: 325; *Uniwersalny...*: kot; Kłosińska, 2005: 184]. Аналогічні негативні конотації має *kit* і в українській мові: укр. *заліг як кошеня в грубі, потягається наче кіт на загаті, розлігся як кіт на печі* [Wysoczański, 2006: 26-29], *і кіт не женився, гладкий кіт мишей не ловить, кішка з дзвіночком мишей не ловить, тягнути kota за хвіст (з підворотні), кому під хвіст, пізно старого kota вчити гонки* [Доброльожа, 2005: 238], *ледарює як кіт у жнива, котам хвосту крутить* [Доброльожа, 2005: 239], *звернувся як кіт на припічку, качається як кіт ледачий, позіхає як кіт, вивернувся як кіт на припічку, розіспався як ледачий кіт* [Доброльожа, 2005: 240], *ходить як кіт по стерні* [Доброльожа, 2005: 241], *лежить як кіт у запічку* [Юрченко, 1993: 68], *працює як кіт на печі, примостився як кіт на сонці* [Юрченко, 1993: 69], *і (ще й кіт) не валявся* [Словник..., 2003: 298], *к'ишиці і хвоста ни заўйазаў хто “нічого не зробив”* [Аркушин, 2003: 97]. На відміну від польської мови, кіт в українській фразеології має крім негативних конотацій позитивні: *кішку з'їв* [Доброльожа, 2005: 238], *спритний як кіт коло горобців* [Доброльожа, 2005: 240]¹⁷.

Дещо інші асоціації викликає образ *kota* у польських учнів. Кіт у шкільному жаргоні виступає символічним позначенням вчителя: *postrachy kotów* “вчителі” [Gwara..., 1101], *pierski kot* “вчитель” [Gwara..., 1018].

Собака, завданням якої є охороняти, а отже, забезпечувати безпеку, у польській фразеології ототожнюється із правоохоронцями: *afrykański piesek* “міліціонер” [Praktyczny słownik..., 1994: 102], *piesek żandarmski* “оперуповноважений” [Wieczorkiewicz, 1966: 328], *niebieski piesek* “міліціонер”

[Dąbrowska, 1993: 173]. На відміну від *кота*, *собака* у польській фразеології має амбівалентні конотації: з одного боку вона асоціюється з лінощами, неробством, відсутністю знань та навичок у роботі, марними зусиллями, а з іншого – з важкою, виснажливою роботою. Негативні конотації собаки – лінощі та неробство – відображені у наступних ФО: пор. пол. *leniwy jak pies* “дуже лінивий” [Rak, 2007: 115], *pies na co* “ледар, нероба” [Skorupka, 1974, t. I: 673], *tak mi się chce pracować jak psu orać* “про ліниву людину” [Wysoczański, 2006: 155], *taki do roboty jak pies do galasu* “лінивий, неохочий до робити” [Wysoczański, 155], *chce się tu robić, jak psu kija grzyżć* “про ліниву людину” [Słownik..., 1989-1991: 479], *chce się tu robić, jak zdechłemu psu czekać* “про ліниву людину” [Słownik..., 1989-1991: 479], *latać po psich zbyrach* “не працювати, байдикувати” [Słownik gwary..., 1997], *psie zbyru* „неробство, ледарство” [Słownik gwary..., 1997]; укр. *до роботи як собака до солі, робить як собака оре, моторний як собака чорний, ховається ві роботи як собака від мух, хоче робити як собака орати* [Доброльожа, 2003: 26-30], *гнилий як пес* [Юрченко, 1993: 113], *боїться як собака мух* [Юрченко, 1993: 141], *заліг як собака в грубі, заліг як собака в соломі* [Юрченко, 1993: 141], *ховається як собака од мух* [Юрченко, 1993: 143]⁶, *лежить як пес на стерні* [Юрченко, 1993: 114], *хочеться робити як старому псові в завірюху брехати* [Юрченко, 1993: 114]; рос. *бегаєт от работы как собака от мух* [Wysoczański, 2006: 159], *б'іг пес через овес* “зробити як-небудь” [Аркушин, 2003: 112]. Про даремні зусилля, безрезультатну діяльність говорять: пор. пол. *biegać jak pies za lisem* “марні зусилля, безрезультатна діяльність” [Słownik... 1983-1986: 178], *robota, jak ze psa gnój* “безрезультатна, даремна робота” [Wysoczański 2006: 196], *bić zbitego psa* “виконувати роботу, яку уже виконано” [Kopaliński 2003: 1026]; укр. *як з собачого (телячого) хвоста сито* [Фразеологічний ..., 1993: 807], *собаці (псові, псу, кобилі) під хвіст* [Фразеологічний..., 1993: 924]. Асоціації *собаки* з відсутністю знань та навичок у роботі фіксують ФО: пор. пол. *znać się na czym jak pies na gwiazdach (astronomii)* [Nowa księga..., 1972: 910], *znać się na czym jak pies na konfiturach* [Nowa księga..., 1972: 911]; укр. *знається як собака на сіні* [Доброльожа 2004: 225], *ні пес ні баран* [Словник..., 2003: 500].

Г. М. Доброльожа виділяє декілька причин негативного сприйняття образу собаки: “По-перше, із собакою господар проводив значно більше часу, ніж з іншими свійськими тваринами, і тому досконало знав та міг передбачити найтонші нюанси поведінки собаки. По-друге, неймовірній “популярності” собаки сприяв його гучний голос (гавкіт, гарчання, виття, скигління), який можна було по-різному, залежно від конкретної ситуації, інтерпретувати. По-третє, собака уже сама по собі дуже цікава і різностороння тварина, яка вміє захистити і розважити, охороняти і бешкетувати, принести здобич і вкусити...” [Доброльожа, 2004: 223]. О. О. Селіванова негативні асоціації

собаки пояснює стереотипізацією у фразеологізмах чужого собаки, що охороняє чийсь будинок, не підпускаючи сторонніх [Селіванова, 2004: 151]. Цікаво зауважити, що у польській фразеології, на відміну від української, поряд з неробством *собака* асоціюється з важкою, виснажливою роботою: *psi chleb* “важка праця” [Słownik..., 1989–1991: 523], *pracuje (haruje) jak pies* “важко працює” [Wysoczański, 2006: 154]. Такі самі асоціації викликає образ *собаки* і в англійській мові: *work like a dog* “важко працювати” [Англо-український..., 2005: 1026].

Собачий сморід (пол. *psi swąd*) у польській фразеології асоціюється з необтяжливою, елементарною роботою, що мотивується, на нашу думку, легкістю його виявлення (як би ми не мили собаку, якого б розміру вона не була, їй притаманний різкий запах): *robić coś psim swędem* “легко, без зусиль виконувати якусь роботу” [Sobol 2005: 817].

Свійські тварин (бидло, бик, віл, кінь, кобила, шкапа) у фразеології асоціюються з важкою, виснажливою, фізичною працею, що мотивується використанням цих тварин для обробітку землі: пор. пол. *pracować (harować, orać) jak koń (szkapa, wół [roboczy])* “довго і дуже важко фізично працювати” [Nowa księga..., 1970: 1056; Müldner-Nieckowski, 2004: 318, 889], *chodzić jak [koń (bydlę)] w kieracie* “важко працювати без відпочинку” [Müldner-Nieckowski, 2004: 298], *koń (wół) roboczy (bydlę robocze)* “людина, яка важко фізично працює” [Müldner-Nieckowski, 2004: 319; 99], *koń dyszłowy (pociągłowy)* “людина, яка виконує важку роботу” [Müldner-Nieckowski, 2004: 319]; укр. *гарує як кінь у кираті* [Юрченко, 1993: 66], *працює як кінь (віл)* [Юрченко, 1993: 67, 25], *впрягатися як віл у ярмо* [Юрченко, 1993: 24]⁶, *гарує як [чорний] віл у ярмі* [Юрченко, 1993: 24]. Слід відзначити, що *віл* у польській фразеології асоціюється не лише з працьовитістю (*pracowity jak wół (wołek)* “надзвичайно працьовитий” [Nowa księga..., 1970: 1058], але й з ледарством (*leniwy jak wół* “дуже лінивий” [Nowa księga..., 1970: 292], тоді як бик – лише з лінівістю (пол. *leniwy jak byk* “дуже лінивий” [Nowa księga..., 1970: 291].

Логічним є те, що приручених тварин доводилося змушувати до роботи, адже праця на землі не була в минулому умовою їхнього виживання в природному середовищі. Саме факт примусу і породив ряд наступних фразеологізмів: пор. пол. *orać w kogoś jak w [łysego] konia ([łyśa] kobyłę)* “змушувати когось важко, фізично працювати” [Kłosińska, 2005: 319], *orać kim (jak wołem)* “змушувати когось до важкої, фізичної праці” [Skorupka, 1974, t. I: 610], *traktować kogo jak bydlę robocze* “змушувати когось до важкої, фізичної праці” [Skorupka, 1974, t. I: 125], *brać (wziąć) kogoś do galopu* “примушувати (примусити) когось посилено працювати” [Kłosińska, 2005: 106], *chodzić w jarzmie* “важко працювати” [Praktyczny słownik..., 1996: 46], *poddać kark pod jarzmo* „погодитися на важку роботу” [Skorupka, 1974, t. I: 699]; укр.

впрягати як вола в ярмо кого “завалити роботою”, впрягтися як віл у ярмо “взятися до важкої праці” [Юрченко, 1993: 24]. Якщо запряжений у плуг бик починав впиратися, селянину доводилося брати його за роги і тягти у борозну, що відображено у ФО: пол. *chwycić (wziąć) byka za rogi* “одразу приступити до роботи” [Skorupka, 1974, t. I: 125]; укр. *брати/взяти (хапати) бика за роги* “починати діяти з головного, енергійно, рішуче” [Словник..., 2003: 38]; рос. *брать (взять) быка за рога* “починати діяти енергійно, рішуче і одразу з самого основного, головного” [Бирих, 2005: 63].

Grabieżna kobyła, як зазначає у своїй монографії В. Височанський, асоціюється у польській мовній картині світу з повільністю, **оскільки працює повільно та мляво**: *pracuje jak grabieżna kobyła* [Wysoczański, 2006: 151].

Для відображення неумілості та незграбності людину іноді порівнюють з твариною, яка виконує невластиву їй справу. Відомо, що у минулому волів використовували як тяглову силу та для перевезення людей і вантажів. Волів не запрягали у карету, про що свідчить тлумачення слова *карета*: закритий з усіх боків чотириколісний кінний повіз на ресорах [Яременко, 2004: 815]. Кінний, але аж ніяк не воловий. Саме заперечення та недопустимість впрягання вола у карету і покладені в основу польської ФО *ktoś nadaje się do czegoś jak wół do karety* “про людину, яка абсолютно не придатна до якої-небудь роботи” [Uniwersalny...: wół]. В українській фразеології для відображення неумілості людини її порівнюють не із запряженим у карету волом як у польській мові, а із запряженою у сідло коровою: *здалий як корова до сідла* [Юрченко, 1993: 75].

Козел у польській фразеологічній картині світу асоціюється з марністю та непотрібністю, що мотивується його нездатністю давати молоко: *kozła doić* “виконувати роботу, яка не дасть результатів” [Nowa księga..., 1970: 181].

Парування кіз відбувається у період від серпня до грудня, а оскільки кастрований козел (пол. *cap*) не приймає участі у спарюванні, тому і роботи восени у нього небагато: *mieć roboty jak cap na jesień* „мати мало роботи” [Słownik..., 1989-1991: 336].

Мертва тварина, а у нашому випадку мертвий бик, у польській фразеології ототожнюється з неробством, що мотивується нездатністю мертвої тварини виконувати корисну діяльність: *leżeć [martwym] bykiem* “не працювати, байдикувати” [Bąba, 1996: 58].

Теля у польській фразеології символізує молоду, недорослу істоту та має конотації нездібності та повільності, що мотивуються відсутністю досвіду: *ciele bez ogona* “про людину, яка ні на що не годиться, нічого не вміє робити” [Słownik..., 1992-1993: 307], *boże ciele* “про людину, яка не здатна виконати

жодну роботу” [Müldner-Nieckowski, 2004: 127]. Оскільки у переносному значенні і теля (пол. *ciele*), і ледачий (пол. *leniwy*) це “повільна, млява людина” [Uniwersalny...: *ciele*, *leniwy*], то у фразеології польської мови про ледачу людину, дармоїда кажуть: *ciele na niedziele* „ледар, нероба” [Rak, 2007: 115], *ciele majowe* „ледар, нероба” [Rak, 2007: 115], *niedolizane ciełe* “про ліниву дівчину” [Słownik..., 1992-1993: 307], *pracować jak ciełe ogonem* “не працювати, байдикувати” [Nowa księga..., 1970: 1056].

Неспроможність виконання примітивної роботи, що не вимагає попередньої фахової підготовки, а отже під силу будь-якій людині, покладена в основу ФО *nie umieć i kozie ogona zawiązać* “про людину, яка не здатна виконувати найпростішу роботу” [Skorupka, 1974, t. II: 789].

Ю. Кшижановський припускає, що цей зворот пов’язаний з давньою поганською традицією на Масляницю (пол. *Zapusty*) ходити по хатах з козою [Krzyżanowski, 1960: 141]. У Польщі в останній день Масляниці (пол. *Podkoziołek*) молодь влаштовувала у корчмі забави. Особливість цих гулянь була в тому, що забаву оплачували дівчата. Бочку з трунком накривали білим полотном, а поверх бочки на тарілочки ставали дерев’яну фігурку козла або хлопчика з рогами, що мала символізувати тварину. Цей звичай зберігся до сьогодні у Великопольщі (пол. *Wielkopolska*) та на Помор’ї (пол. *Pomorze*). За переказами старожилів, звичай мав забезпечити урожайність льону та коноплі, які були основним матеріалом для жіночих робіт [Kopaliński, 2003: 991-992]. Фігурка козла була не лише атрибутом свята, але й мала символічне значення: козел експонував чоловічі риси, плодовитість, здатність розмножуватися. За старопольською традицією, підкозликом (пол. *Podkoziołek*) називали гру, у якій висміювали парубоцтво. У цей день знущалися над неодруженими хлопцями та дівчатами. Часто до їхнього одягу пришпилювали різні непристойні речі. Можливо, серед цих непристойностей і був хвіст козла, що мав своє символічне значення. Окрім того, влаштовували своєрідні “аукціони” наречених, де можна було “придбати” майбутню дружину [http://www.nawidelcu.pl/dla-ciekawych-swiata/swieta-kulinarne-inie-tylko/sledzik-zapusty-podkoziolek,1,1,741]. Однак ми припускаємо, що ФО *nie umieć i kozie ogona zawiązać* виникла на основі давньої традиції зав’язувати коневі у дощовий період хвіст, де образ коня, щоб придати ФО комічного забарвлення, замінений на образ козла. Як зазначає Ю. Кшижановський, коневі зав’язували хвіст, щоб зберегти цінне волосся тварин від болота. А оскільки хвіст у коня був довгий, то зробити це не викликало великих труднощів [Krzyżanowski, 1960: 140]. У польській фразеології знаходимо варіанти цього звороту: *nie umieć i psom ogonów zawiązać* [Skorupka, 1974, t. I: 582], що свідчить, на нашу думку, про вірність припущення. Цікаво зауважити, що на відміну від польської фразеології, зав’язування

хвоста домашньому улюбленцю в українській фразеології асоціюється не з відсутністю знань та навичок у роботі, а навпаки – з великими здібностями та майстерністю у роботі: *котові (кішці) [вузлом] хвоста зав'язати* “уміти будь-що робити, бути здібним до всього” [Фразеологічний..., 1993: 302]. Натомість зав'язування (кручення) хвоста свійській тварині в українській фразеології співвідноситься з примітивною, часто брудною, непрестижною роботою: *волам (бикам) хвости крутити* [Словник..., 2003: 317].

Крілик у польській фразеології уособлює багатство та достаток, що мотивується його великою плодovitістю (за рік крільчиха може принести потомство до двадцяти чотирьох раз): *królik bawelniany (stolowy)* „заможний промисловець” [Skorupka, 1974: 359].

Асоціації *свині* з відсутністю знань та навичок у роботі фіксують ФО: *znać się na czym jak świnia na południu* [Wysoczański, 2006: 143], *znać się na czym jak świnia na perłach* [Wysoczański, 2006: 143], *znać się na czym jak świnia na lutni* [Wysoczański, 2006: 143], *znać się na czym jak świnia (wieprz) na pieprzu* [Nowa księga..., 1972: 910], *rozumieć co świnia na pietruszce* [Nowa księga..., 1972: 911]. Пасти свиней у селі доручали наймолодшому у сім'ї, оскільки це заняття не вимагало особливих умінь та навичок. Тому про людину, яка не здатна виконувати складну роботу, у польській мові кажуть: *świnie komuś paść* [Nowa księga..., 1970: 828].

Образ *корови* у польській фразеології, зокрема в учнівському жаргоні, має амбівалентні конотації: з одного боку він асоціюється з учнями (*święta krowa* “лінива дівчина (учениця)”) [Gwara...: 1406], а з іншого – з керівництвом школи (*święta krowa* “директор школи”) [Gwara...: 1406].

З давньою поганською традицією колядувати у вигляді ряджених пов'язана ФО: *chodźć (biegać) z wilczą skórą po kołędzie* “ледарювати” [Wysoczański, 2006: 194]. Семантика виразу пов'язана, на нашу думку, з “бісівським” колядуванням, яке церква не схвалювала і робила спроби заборонити або хоча б взяти під свій контроль, тобто надати колядуванню нового ідеологічного наповнення. У польських та чеських церковних повчаннях XV–XVI ст. засуджується поганський звичай колядувати на Святвечір, коли “прості люди табунами ходять усю ніч і, наслідуючи голоси тварин, голосно кричать, себе та інших вводячи у гріх” [Агапкина, 1995: 571]. Часто зустрічаються заклики відрізяти “гріховну та непристойну коляду”, що передбачає надівання масок та гамірну поведінку від “благочестивої” коляди, де колядниками були безпосередньо священнослужителі. У польській літературі XVI ст. із засудженням описується народний звичай водити зі собою на Святвечір (пол. Wigilia) “тура”, “козу”, “коня”, “ведмедя” або носити “вовчу шкуру”. Переслідування народних звичаїв коляди, які називали у церковних джерелах “диявольською, сатанинською грою” про-

довжувалося аж до XIX ст. [Агапкина, 1995: 571]. Негативне сприйняття дій, які в рамках ритуалу сприймаються як сакральні, знаходять своє відображення у значенні дієслова *kołędować* або інакше *chodzić po kołędzie*. У словнику польської мови XVI ст. фіксуємо наступні значення дієслова *kołędować*, *chodzić po kołędzie*: 1) співати колядки, брати участь в обряді, пов'язаному з виконанням цих пісень; 2) пліткувати, гаяти, марнувати час [Słownik polszczyzny..., t. X: 674]. Подібне значення дієслово *колядувати* має в інших слов'янських мовах: рос. *колядовать* “волочитися без діла, без мети”, архангел. *коледиться* “лінуватися” чеш. діал. *kolendovat* “уникати роботи” [Агапкина, 1995: 570].

В основу пол. ФО *wilczych piór szukać* [Kopaliński, 2003: 1026] покладений сценарій “виконання неможливого”. Як відомо вовк – це звір, а те птах, а його тіло покрите шерстю, а не пір'ям. Тому безглуздо шукати те, що реально не існує.

Абсурдність впрягання вовка у карету покладені в основу польської ФО *ktos nadaje się do czegoś jak wilk do karety* “про людину, яка абсолютно не придатна до якої-небудь роботи” [Wysoczański, 2006: 129].

Про непотрібність зайцю барабана (бубна) говорять ФО: пор. пол. *piłny by zając bębna* “про ліниву людину” [Wysoczański, 2006: 133], укр. *потрібний як (мов, ніби) зайцеві бубон* [Словник..., 2003: 46].

Борсук у польській фразеології асоціюється з працьовитістю, що мотивується його способом життя (борсуки живуть у глибоких, багатоярусних норах, які будують усе своє життя. Такі будівлі утворюють цілі міста): *żyć jak borsuk* “мати багато роботи, бути дуже зайнятим” [Wysoczański, 2006: 134].

Досліджуючи мовну концептуалізацію тваринного світу в українській мові, О. О. Селіванова звертає увагу на те, що родові назви тварин у складі ФО здебільшого виконують функцію метафоричної аналогізації лише номінально і пропонує розглядати їх як псевдомотиватори [Селіванова, 2004: 149]. Як показує фактичний матеріал, роль псевдомотиваторів можуть виконувати і видові назви тварин: пор. пол. *wilk morski* “досвідчений моряк” [Müldner-Nieckowski, 2004: 878], *swany lis* “підприємлива, спритна людина” [Słownik gwary..., 1992-1993: 559], *ciągnąć wilka za ogon* “повільно косити” [Słownik gwary..., 1992-1993: 279]; укр. *морський вовк* “досвідчений моряк” [Словник..., 2003: 119], *тягти (тягнути) Сірка (кота, куцоного) за хвіст (за хвоста)* “зволікати, не поспішати з чим-небудь” [Словник..., 2003: 729].

Фразеологізми з видовими назвами тварин через ознаку “старості” можуть передавати ознаку “досвіду”: пор. пол. *stary lis (wróbel, ćwik)* “досвідчена, спритна людина” [Kłosińska, 2005: 512; Müldner-Nieckowski, 2004: 157]; укр. *стріляний (обстріляний, старий) горобець (вовк)* “досвідчена,

загартована життям, бувала, витривала людина, яку важко перехитрити, обдурити людина” [Фразеологічний..., 1993: 190-191], *старий лис* (*стара лисиця*) “бувала, досвідчена людина” [Фразеологічний..., 1993: 425]; рос. *стреляный (старый) воробей* “дуже досвідчена, бувала людина, яку важко обдурити або перехитрити” [Бирих, 2005: 98]; анг. *an old bierd* “досвідчена, бувала людина” [Кунин, 2001: 328]. О. О. Селіванова зазначає, що “Іноді назви тварин у фраземах не виконують мотиваційної функції, що зумовлює їх варіантність: *старий горобець* (*вовк, лис* (у 1 знач.)) – “досвідчена, загартована життям, бувала, витривала людина, яку важко перехитрити, обдурити” [Фразеологічний..., 1993: 192]; вибір саме зооніма у таких зворотах зумовлений варіантами: *стріляний горобець* (*вовк*); *битий собака* (*жук*), – що ілюструє сценарій неодноразового уникнення смерті, асоційований із досвідом та витривалістю” [Селіванова, 2004: 148]. Дозволимо собі не погодитися з О. О. Селівановою. Якщо назви тварин у вище зазначених фраземах не виконують мотиваційної функції, на що звертає увагу дослідниця, то виникає запитання: чому їхні назви повторюються у різних слов’янських мовах, і чому немає приміром *стріляний заєць, стара білочка*? Ми вважаємо, що назва тварини, у нашому випадку *горобець* та як його варіанти *лис, вовк, півень*, виконує мотиваційну функцію. Підтверджує нашу думку походження ФО. Фразема утворена шляхом експліцитної актуалізації першої частина прислів’я та опускання другої частини: *stary wróbel* ← *Starego wróbla nie złapiesz na plewy* [Kopaliński, 2003: 1455]. Аналогічну етимологію дає О. В. Кунін: ФО *an old bierd* – це частина прислів’я *You cannot catch old bierds with chaff* [Кунин, 2001: 328]. Такої самої думки і автори Історико-етимологічного словника російської фразеології: ФО *стреляный (старый) воробей* утворена шляхом усічення прислів’я *Старого (стреляного) воробья на мякине не проведешь*. Прислів’я, як зазначають автори словника, відображає реальні спостереження за поведінкою горобців, які здавна завдавали багато клопоту хліборобам. У пошуках їжі старий горобець ніколи не прилетить на полову, тобто на уже обмолочені хлібні колоски, а буде шукати ще не обмолочені скирти [Бирих, 2005: 98].

Віслюк та його гібрид мул, що розповсюджені на території Близького Сходу, Азії та Африки, неодноразово згадуються у Біблії, що пояснює, на нашу думку, фразотворчу активність екзотичних зооназв у польській мові (*osioł* – 7 ФО, *muł* – 2 ФО). Ці тварини у польській фразеології мають амбівалентні асоціації: з одного боку вони асоціюється з важкою, виснажливою, фізичною працею, а з іншого – з лінощами та неробством. Використання віслюків і мулів у домашньому господарстві для обробітку землі та для перевезення вантажів, мотивує позитивні асоціації цих тварин: *chodzić jak [osioł (muł)] w kieracie* “важко працювати без відпочинку” [Müldner-

-Nieckowski 2004: 298], *pracować (harować, tyrać, zasuwać) jak [dziki, bury] osioł* “довго і дуже важко фізично працювати” [Müldner-Nieckowski, 2004: 500; *Praktyczny słownik...*, 2001: 224], *ośli trud (zajęcie, praca)* „тяжка, напружена, виснажлива праця” [Skorupka, 1974, t. I: 626]. Разом з тим, негативний образ віслюка (мула), що утворився на основі байок (осел виступає в 30 байках Езопа, де йому приписують такі риси характеру як впертість та неробство, що насправді не відповідає дійсності [Kopaliński 2990: 290], мотивує асоціації цієї тварини з лінощами та неробством: *leniwy jak osioł (muł)* “дуже лінивий” [Nowa księga..., 1970: 291], *oblekać się w oślą skórę* „не працювати, бути лінивим, недбалим” [Skorupka, 1974, T. I: 531].

Велика кількість молока у давні часи була синонімом багатства, а купатися у молоці, як це робила цариця Єгипту Клеопатра, свідчило про великий достаток: *kąpać się w oślim mleku* “мати всього вдосталь, безтурботно жити в достатку” [Müldner-Nieckowski, 2004: 403].

Верблюд, обвішаний важкою ношею, у польській фразеології ототожнюється з людиною, обтяженою багатьма справами та дорученнями: *(obładować) się jak wielbłąd* “займатися багатьма справами одночасно, бути дуже зайнятим” [Müldner-Nieckowski, 2004: 875].

Гієна у польській фразеології, зокрема в учнівському жаргоні, уособлює директора школи, що мотивується, на нашу думку, небезпечністю тварини: *hiena szkolna* “директор школи” [Gwara uczniowska...: 476].

Часто людину у польській фразеології порівнюють не з цілою твариною, а з якоюсь її частиною: *dupa wołowa* “про людину, яка ні на що не годиться” [Uniwersalny słownik...: dupa]²⁴, *ktoś (majster, pracownik) jak z koziej dupy (rogu) trąba* “людина, яка погано виконує свою роботу, дилетант” [Kłosińska, 2005: 564; Wysoczański 2006: 192, 194], *barania (ośla) głowa* “про обмежену людину, яка не здатна виконати жодне завдання” [Kłosińska, 2005: 113], *leży jak króowski ogón na kupie gnoja* “не працювати, байдикувати” [Rak, 2007: 115]. Як показує фактичний матеріал, такі порівняння демонструють негативні риси характеру людини. Частковість тут сприймається як неповноцінність, а при таких умовах людина не може добре виконувати свою роботу.

Досліджуючи мотивацію ФО з зоокомпонетом, О.О. Селіванова звертає увагу на те, що декодування деяких зворотів може бути ускладнене омонімією назв тварин [Селіванова, 2004: 135]³³. Так, наприклад, баран (пол. *baran*) у польських діалектах – це погано зрізаний покіс [Słownik gwary..., 1979-1982: 372], а з барана (з *barana*) – спосіб косіння, при якому залишається погано зрізаний покіс [Słownik gwary..., 1979-1982: 374], що і покладено в основу ФО *z barana ciąć* “недбало косити” [Słownik gwary..., 1992-1993: 266].

Кастрованими когутами (пол. *ćwik*), шпаками (пол. *szpak*) у польській мові називають “досвідчених, бувалих людей” [Uniwersalny słownik...: ćwik]²⁴,

що мотивує значення ФО: *ćwik kuty na cztery nogi* “досвідчена людина” [Treder 2005: 228], *stary ćwik* “досвідчена, спритна людина” [Skorupka, 1974, t. I: 161], *ktoś szpakami (bażantami, wronami, kosami) karmiony* “спритна, здібна та розумна людина” [Müldner-Nieckowski, 2004: 774].

Копито (пол. *kopyto*) у шевській термінології це дерев'яна форма ступні людини, яку використовує майстер при пошитті або ремонті взуття. Шаблонне виконня роботи, що передбачає роботу за певним взірцем, і виключає прояву будь-якої індивідуальності, оригінальності людини, негативно оцінюється польською спільнотою. Про це свідчить дефініція ФО *robić coś [wszystko] na jedno kopyto* “однаково виконувати роботу, за певним взірцем” з позначкою “негативно” [*Praktyczny słownik...*, 2000: 304].

Проаналізувавши семантику ФО із теріоназвами, ми дійшли висновку, що у мові ссавців мають багаті та розмаїті образи. Для відображення позитивного відношення до роботи, характеристики позитивних якостей людини у польських фразеологізмах залучені образи коня, борсука, верблюда. Однозначно негативні асоціації викликають у польської спільноти образи кота, бика, теляти. Ці тварини уособлюють у польській мові лінь та неробство. Амбівалентні асоціації у польській фразеології мають образи пса, вола, кобили, віслюка та мула. Ці тварини співвідносяться як з працею, так і з неробством.

Назви ссавців відображені у складі ФО, головним чином, завдяки спостереженням людини за різними видами фауни і середовищем, де вони живуть.

ФО з тваринним компонентом є неоціненним джерелом для дослідження духовної та матеріальної історії культури. Ми знаходимо тут традиції і досвід предків, відкриваємо їх спосіб мислення та сприйняття реальності. Фразеологізми допомагають нам пізнати минуле польського народу. І хоча всебічна технічна цивілізація обмежує контакт сучасної людини з природою, світ фауни, завдяки ФО з тваринним компонентом, і надалі присутній у польській мові.

Бібліографія

- Агапкина Т. А., Виноградова Л. Н., Гура А. В., Кабакова Г. И., Левкиевская Е. Е. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*, в 5 томах, Международные отношения, т. II, Москва 1995, с. 697.
- Англо-український фразеологічний словник, Уклад. К.Т. Баранцев, Т-во „Знання”, КОО, Київ 2005, с. 1056.

- Аркушин Г., *Сказав як два зв'язав. Народні вислови та загадки із Західного Полісся і західної частини Волині*, Люблін, Луцьк 2003, с. 177.
- Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. *Русская фразеология: Историко-этимологический словарь*, 3-е изд., испр. и доп., Астрель, Москва 2005, с. 926.
- Большой толковый словарь русского языка*, Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов, Норинт, СПб 1998, с. 1536.
- Добролюба Г. М., *Лінгвістична та культурологічна специфіка використання „кольорових” фразеологізмів*, Мова і культура, т. 4, ч. 1, Вип. 6, Київ 2003, с. 198-204.
- Добролюба Г. М., *Місце kota на українській фразеологічній печі*, Мова і культура, т. 5, ч. 1, Вип. 8, Київ 2005, с. 237-242.
- Добролюба Г. М., *Образна парадигма фразеологізмів з компонентом „собака”*, „Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка, Івано-Франківськ” 2004, №. 14, с. 223-227.
- Жайворонок В. В. *Знаки української етнокультури: Словник – довідник*, Довіра, Київ 2006, с. 703.
- Кунин А. В., *Англо-русский фразеологический словарь*, 3-е изд., стереотип, Рус. яз., Москва 2001, с. 512.
- Міфи України*. За книгою Георгія Булашева “Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях”, Пер. Ю. Бурякаб Довіра, Київ 2003, с. 383.
- Селіванова О., *Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти)*, Монографія, Брама, Черкаси, Київ 2004, с. 276.
- Словник символів культури України* / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, М. К. Дмитренка, В. В. Куйбіди, 3-е вид, Мілленіум, Київ 2005, с. 352.
- Словник фразеологізмів української мови* / Уклад.: В. М. Білоноженко та ін., Наукова думка, Київ 2003, с. 1104.
- Фразеологічний словник української мови*, Уклад., В. М. Білоноженко та ін., Наукова думка, Київ 1993, с. 980.
- Шевченко Н., *Внутрішній світ людини в зоофразеологізмах (на матеріалі східнослов'янських і східноєвропейських говірок Донбасу)*, „Вісник Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, Івано-Франківськ” 2007, Вип. XV -XVIII, с. 637-640.
- Юрченко О. С., Івченко А. О., *Словник стійких народних порівнянь*, Основа, Харків 1993, с. 176.
- Яременко В., Сліпущко О., *Новий тлумачний словник української мови*, в 3 томах, Аконті, т. I, Київ 2004, с. 926.
- Anusiewicz J., *Językowo-kulturowy obraz kota w polszczyźnie Antropocentryzm frazeologii potocznej*, „Etnolingwistyka” 1990, nr 3, s. 96-141.
- Bąba S., Dziamska G., Liberek J., *Podręczny słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 775.
- Bąba S., *Popędzić komuś kota*, „Język Polski” 1992, nr 72, z. 2-3, s. 230-231.
- Dąbrowska A., *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wrocław 1993, s. 420.
- Gwara uczniowska* (<http://leksykony.interia.pl/gwara>).
- Kłosińska A., *Słownik frazeologiczny PWN*, Warszawa 2005, s. 654.
- Kłosińska A., Sobol E., Stankiewicz A., *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, Warszawa 2005, s. 840.

- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2003, s. 1510.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 509.
- Krzyżanowski J., *Mądrej głowie dość dwie słowie*, t. II, Warszawa 1960, s. 528.
- Mosiółek-Kłosińska K., *Motywacja związków frazeologicznych zawierających wyrazy pies i kot*, „Etnolingwistyka” 1995, nr 7, s. 21-31.
- Müldner-Nieckowski P., *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego: wyrażenia, zwroty, frazy*, Warszawa 2004, s. 1088.
- Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*, w 4 tomach, J. Krzyżanowski (red.), t. I, Warszawa 1969, s. 881; t. II, Warszawa 1970, s. 1165; t. III, Warszawa 1972, s. 996.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, H. Zgólkowa (red.), t. I, Poznań 1994, s. 315; t. VII, 1996, s. 454; t. XIX, 1998, s. 470; t. XXVII, 2000, s. 460; t. XXXII, 2001, s. 463.
- Rak M., *Językowo-kulturowy obraz człowieka na podstawie animalistycznej frazeologii gwar Orawy, Podhala i Spisza, Frazeologia a językowy obraz świata przełomu wieków*, Opole 2007, s. 111-117.
- Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, w 2 tomach, t. I, Warszawa 1974, s. 788; t. II., s. 905.
- Słownik gwary miejskiej Poznania*, M. Gruchmanowa, B. Walczak (red.), Poznań 1997, s. 467 (<http://www.poznan.pl/mim/public/sownik/pages.html>).
- Słownik gwary polskiej*, M. Karaś (red.), t. I, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1979-1982, s. 463; J. Reichan, S. Urbańczyk (red.), t. II, 1983-1986, s. 382; t. III, 1989-1991, s. 655; t. IV, 1992-1993, s. 649.
- Słownik języka polskiego*, t. I, J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki (red.), Warszawa 1900, s. 955.
- Słownik języka polskiego*, w 11 tomach, W. Doroszewski (red.), t. III, Warszawa 1961, s. 1361.
- Słownik polszczyzny XVI wieku*, t. X, M. Majerowa, F. Peplowski (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 674.
- Sobol E., *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2005, s. 1304.
- Treder J., *Nazwy ptaków we frazeologii i inne studia z frazeologii i paremiologii polskiej*, Gdańsk 2005, s. 251.
- Uniwersalny słownik języka polskiego* (wersja elektroniczna).
- Wieczorkiewicz B., *Słownik gwary warszawskiej XIX wieku*, Warszawa 1966, s. 487.
- Wysoczański W., *Językowy obraz świata w porównaniach tleksykalizowanych (na materiale wybrany języków)*, Wrocław 2006, s. 402.
- Zaorálek J., *Lidová rčení*, Nakladatelství. Československé akademie Věd., Praha 1963, s. 779.

Ludmiła Moskaluk

Narodowy Uniwersytet Techniczny w Odessie

THE CURRENT CONTROL OF LEVEL OF MASTERING OF ENGLISH SPEAKING LEXICAL SKILL OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN ON THE MOTIVATIONAL BASIS

РЕЗЮМЕ

Текущий контроль уровня усвоения англоязычного лексического навыка младшими школьниками на мотивационной основе

Статья посвящена проблеме текущего мотивированного контроля уровня сформированности англоязычной лексической компетенции младших школьников.

Автор определяется с понятием *лексический навык*, выделяет факторы, которые способствуют проведению текущего контроля на мотивационной основе, раскрывает технологию их использования в учебном процессе начальной школы.

Рассматривается проведение текущего контроля на ориентирующе-подготовительном, стереотипно-ситуационном и вариативно-ситуационном этапах формирования лексического навыка. Для каждого уровня определяются объекты текущего контроля и параметры, которым должны соответствовать сформированные навыки. Приводятся примеры контрольных заданий для всех этапов формирования лексического навыка.

STRESZCZENIE

Bieżąca kontrola poziomu opanowania anglojęzycznego nawyku leksykalnego przez uczniów w młodszym wieku na podstawie motywacyjnej

Artykuł poświęcony jest problemowi bieżącej kontroli motywacyjnej poziomu sformułowania anglojęzycznej kompetencji leksykalnej uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Autor określa pojęcie *navyk leksykalny*, wyodrębnia czynniki, które przyczyniają się do przeprowadzenia kontroli na podstawie motywacyjnej, przedstawia technologię wykorzystania ich w procesie dydaktycznym w szkole podstawowej.

Przeprowadzenie kontroli bieżącej rozpatrywane jest na orientacyjno-przygotowawczym, stereotypowo-sytuacyjnym i wariantywno-sytuacyjnym etapach kształtowania nawyku leksykalnego. Dla każdego poziomu określane są obiekty kontroli bieżącej i parametry, którym powinny odpowiadać utrwalone nawyki. Podane są przykłady zadań kontrolnych dla wszystkich etapów kształtowania nawyku leksykalnego.

Speech functions on the basis of skills¹. Therefore their formation makes the leading practical purpose of training primary students to a lexical material². The motivational component of the control of level of mastering lexical skills is considered by us to be the leading.

The overwhelming majority of the researchers (V. A. Buhbinder, I. A. Zimnyaya, I. J. Lerner, A. V. Petrovsky, A. JA. Savchenko, S. F. Shatilov, A. M. Schukin, Basel, Freiburg, H. E. Palmer and many others) share opinion on the skills as the automated components of activity, "which do not require conscious control and special strong-willed efforts for their performance" (our transfer – L. M.)³.

Speech skills are obligatory components of communicative abilities. But researchers (I. A. Zimnyaya, S. F. Shatilov and others) think, that "only means of the language can be the automated, but not the thought. Therefore it is necessary to speak about aspect speech skills ... grammatical, lexical, phonetic in different kinds of speech activity as aspect automated components of communicative abilities" (our transfer – Л. М.)⁴.

Thus, we understand *lexical skills* as the automated lexical components of communicative abilities of the younger schoolchildren, operation with a lexical material performed at a high degree of quality. They are formed by exercising and are characterised by absence of per-element conscious regulation and control.

1 О. О. Коломінова, *Формування англомовної лексичної компетенції молодших школярів*, „Іноземні мови” 2005, № 2, Р. 48-50, с. 76.

2 К. Ч. Фриз, *Преподавание и изучение английского языка как иностранного*. Перевод с английского Г. Н. Лифановой, Методика преподавания иностранных языков за рубежом, Москва 1967, Р. 33-51, с. 49.

3 С. Л. Рубинштейн, *Основы общей психологии*, Санкт-Петербург 1999, с. 454.

4 С. Ф. Шатилов, *Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец 2103 «Иностр. яз.»*, 2-е изд., дораб., Москва 1986, с. 26.

5 И. Я. Лернер, *Качества знаний учащихся, какими они должны быть?*, Москва 1978, 48 с., с. 27.

The basic quality of lexical skill is a high degree of automatism, ability to be carried over to the new conditions of dialogue, efficiency and flexibility, which is connected with the creative use of the lexical material, search of ways of its application⁵.

Scientists (S. F. Shatilov, A. V. Petrovsky and others) allocate *guiding-preparatory*, *stereotype-situational* and *variation-situational* stages of formation of the skills⁶.

At the *guiding-preparatory* stage the pupil gets acquainted with the new lexical unit, carries out primary language and speech operations on the sample, using a rule, or without a rule. Thus the orient basis as a necessary condition for the further formation of skill is created.

At the *stereotype-situational* stage automation of constant components of speech action in identical or similar situations, in which trained language phenomena remains constant and repeated without essential changes, is begun.

At the *variation-situational* stage there is a further automation of speech operations and formation of "plastic", "labile" properties of lexical skill and its flexibility by performance of actions in varied speech situations.

On each of the stages realisation of the current control of the level of mastering lexical skill by the students is necessary, as it gives the chance to trace the process, provides possibility of timely correction in the course of formation of the skill, that is gets characteristics of per-operational control.

As well as any component of educational process, the control of the level of mastering lexical skill by the students should be motivated.

It is motivated with such factors:

1. Regular performance of the control tasks constructed on the basis of the leading role of the principle of motivational maintenance of the control and motivational function of it;
2. Training the primary students to understand and formulate the purpose of the control task;
3. Formation the primary students of the internal "locus of causation";
4. Perception by the primary students of the current control as informational factor of educational process;
5. Performance of the limited in the time control tasks taking into consideration the individual speed of operating native language material by the primary students;

6 С. Ф. Шатилов, *Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец 2103 «Иностр. яз.»*, - 2-е изд., дораб., Москва 1986, 223 р., с. 29-30.

6. Elimination of negative marks and wide application of estimating judgments by the teacher.

Let's consider motivators of the current control in details.

1. In our opinion, the motivation of the control of the level of forming of the English-speaking lexical competence is provided first of all by the system of the principles with the principle of motivational maintenance of the control as the backbone factor. It subordinates the principles of opened and the close information, objectivity and publicity at the guiding-preparatory stage and the principles of authenticity, creativity and communicative orientation at the stereotype-situational and variation-situational stages. The motivation of the current control is provided also by the system of the functions and motivational function must be the leading one among them. Educational, developing, estimating-diagnostic and operating functions must be submitted to it.
2. Training of the primary students to realizing and formulating the aims of the lesson\exercise\task consists of gradual transfer of this ability from the teacher to the pupil. As it belongs to the zone of the nearest development of the younger schoolchildren (L. S. Vygotsky), training occurs in three stages: 1) the students learns to understand and accept the purposes of the lesson/exercises/tasks formulated by the teacher; 2) the students formulates the purposes of a lesson/exercises/tasks under the direction of the teacher; 3) the pupil formulates the purposes of the lesson/exercises/tasks independently.
3. Internal motivation to any activity, as E. L. Deci, F. Heider, R. de Charms and other researchers have proved, is formed in case the reasons which cause the activity are "inside the person" and he carries it out according to his own decision. In this connection scientists have introduced the concept of the "locus of causation" which can be internal and external⁷. The external "locus of causation" is formed when the pupil is deprived the possibility to make the decision to perform the control tasks, it is done for him by the teacher. The internal "locus of causation" promotes formation the pupil as the subject of his own studying activity and is actually internal motivation. Therefore it is important, that the pupil has independently made the decision to perform the certain control task at a certain stage of the lesson.
4. It is known that all environmental factors depending on their functional meaning they are allocated by the person, carry out either supervising, or

⁷ R. de Charms., *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*, New York 1968, p. 269.

informing function and influence motivation in a certain way. Influence of external stimulus, for example, marks, which force the student to perform the control tasks, is the supervising factor. Use of external influence which is understood by the student as the wish to inform him about success level, is the informing factor⁸.

Supervising factors reduce internal motivation because the “locus of causation” becomes external. Informing factors positively influence internal motivation because they do not have in itself compulsion to realisation of activity and form internal causation. So, the performance of control tasks should be perceived by the primary students mainly as the informational factor of process of study, receiving the information about the level of mastering by them their English-speaking lexical competence, and it also positively influences their motivation to realisation of control activity.

5. Well-known researchers (G. G. Gorodilova, I. A. Zimnyaya, R. Yu. Martynova, V. M. Plahotnik and others) fairly believe that the speed of operating by language units along with correctness of their form and meaning are indicators of the level of forming speech skill. But it is very important, that requirements to speed of operating by the primary students by English-speaking lexical material must take into consideration the individual speed of their native language speech. Our experiment has allowed us to establish that we can consider lexical skill to be formed in case the primary student operates the English-speaking lexical material with the speed which exceeds the speed of his operating by the native language material in 1,92-2,25 times.

6. Using negative marks in the current control, the teacher creates a stress situation which can have destructive consequences for the health of children⁹. And psychologically marks create the feeling of the finished work on the material of the lesson. Therefore estimation of the level of the formation of the English-speaking lexical skill of the primary students must be done especially cautiously, trying not to apply in the current control negative marks, but using estimating judgements of the teacher which is an indispensable condition of the further psychological development of schoolchildren because it helps them to realise their own possibilities and to reveal the results of training¹⁰.

On each of the stages of formation of lexical skill the current motivated control has the features and it causes application of these or those motivators. We

8 В. И. Чирков, *Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека*: http://www.portalus.ru/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1107444067&archive=1120045935&start_from=&ucat=27&, p. 17.

9 В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко, *Мозг. Обучение. Здоровье*: Кн. для учителя, Москва 1989, 239 p., с. 5.

10 Б. Г. Ананьев, *Избранные психологические труды*, Под ред. А. А. Бодалёва, Б. Ф. Ломова и Н. В. Кузьменко, в 2-х т., Т. 2, Педагогика, Москва 1980, 287 p., с. 130.

will consider in details motivated control on each of the stages of formation of the lexical competence of younger schoolchildren.

1. *Guiding-preparatory stage.* The *objects* of the current motivated control of the lexical skills at this stage is the revealing of the presence in the student's memory of the form and meaning of the *isolated* lexical unit which can be distinguished in the course of perception of their sound and graphic image, and also reproduced by the student orally and in writing. *Parameters* of the formation of the lexical skill at the guiding-preparatory stage are the abilities of the primary students to perform these operations in the slowed down rate, because the operating by a word at this stage requires certain time for withdrawal of a lexical unit from operative memory.

The control tasks of the guiding-preparatory stage are constructed on the basis the leading role of the principle of motivational maintenance of the control to which principles of opened and closed information, objectivity and publicity are subordinate, and also motivational function which subordinates educational, developing, estimating-diagnostic and operating function. Before doing the task, the formulation of its purpose and its comprehension by the primary students is necessary. It will create conditions for formation of the internal "locus of causation". It is desirable not to use the words "control", "control task", "test", "check", and it is better to focus attention of the primary students that the performance of the task will give them the information on how well the material is acquired. And at last, wide use by the teacher of estimating judgements will allow the primary students to understand the positive moments, advancement in learning, and also to realise existing lacks and ways of their liquidation.

We can give such an example of the control task on the guiding preparatory stage for the primary students of 4th class.

Task # (finding out presence in the students' memory of the isolated lexical units, which they can recognize and understand in the process of reading). Students get cards with

Read silently the words and words combinations and choose the superfluous in every group. Write, why exactly you have chosen this word or words combination.
For example: grandfather, grandma, aunt, teacher, children, brother, sister, father, cousin;

teacher – is not a member of the family

1) cucumbers, tomatoes, cherries, potatoes, carrots, cabbages;

2) Christmas, New Year Day, Halloween, the 18th of March, April Fool's Day;

3) autumn, spring, rain, summer, winter.

2. *Stereotype-situational stage*. Objects of current control of the level of formation of lexical skill on this stage is the ability of students to automatic realization of recreation and reproduction homogeneous lexical operations in the process of understanding and generation accordingly of *separate sentences* and *phrases* in the acquainted situations. *Parameters* to which the operations with the new lexical unit during their perception by ear, reading, verbal and writing recreation must correspond, is the *quality* and *speed* of operation by the lexical unit. Quality of operation by the lexical unit must correspond the meaning, phonetic, graphic, orthographic and grammatical paradigm. The index of quality of operation with the new lexical unit is the correct understanding (reception) or recreation (reproduction). *Speed* of operation by the new lexical unit must correlate with the speed of the operation by the primary students by the mother tongue material and its index is the time of the concrete exercise processing.

Control tasks at the stereotype-situational stage are to take into account the leading role of the principle of the motivational providing of control, which subordinates, next to specific for the guiding-preparatory stage, the principles of authenticity, creativity and communicative orientation. Specific is also implementation of the students to perform the limited in time control tasks. Exactly that motivates the control activity of the students that the individual time of the concrete control exercise, which correlates with the individual time an operation by mother tongue is offered to them. Timing implementation of concrete tasks is carried out taking into account developed by us coefficient of correlation *R*. It foresees such steps:

1. Expect speed of operation by the English-language material: speed of operation by the students by linguistic material in Ukrainian (from our data, 1,54-5,08 syllables per second), divisible on the coefficient of correlation *R* (1,92-2,25):

$$1,54 : 1,92 = 0,8; 5,08 : 2,25 = 2,26$$

Weaker students must operate by the English-language material with the speed of 0,8 syllables per second, and prepotent – 2,26 syllables per second.

2. Calculate the time of implementation of the concrete task by the students: count up the quantity of syllables in the task and divide it to the expected speed for more weak and prepotent students separately. Specify different time of implementation: weaker students do the task for the time, no less then the lower limit, prepotent – for time no less then the top limit.

Control task the stereotype-situational stage can be exemplified.

Task #. (exposure the ability of the students to realization of homogeneous operations with new lexical units, which mark the time, in the sentences in a reception (reading) and in the phrases in reproduction (orally). Students get cards:

Read silently the questions and give the full answers to them. Time of the exercise processing – 76-213 seconds.			
1.	What time do you usually get up?	6.	What time do you do your lessons?
2.	What time do you have breakfast?	7.	What time do you play in the yard?
3.	What time do you go to school?	8.	What time do you have supper?
4.	What time do you come home from school?	9.	What time do you watch TV?
5.	What time do you have dinner?	10.	What time do you go to bed?

3. *Variation-situational stage.* Objects of the current control of the level of formation of lexical skills on this stage is the ability of the students for automatic perception of form and meaning of the new lexical units by ear and at reading (reception lexical skills) and also automatic recreation of their form and meaning orally and in writing (reproduction lexical skills). Control must be conducted at the level of sentences, over-phrase units, paragraphs, short texts.

The necessary level of formation of the lexical skill is the automatic calling of the necessary lexical unit from the long term memory saving the meaning and form of the lexical unit, which inwardly appears in the absence of orientation of consciousness on the form of implementation of action, tension and rapid fatigue ability¹¹ and outwardly in a cleanness and speed of implementation of actions with lexical material¹², that is in speed of operation with the new lexical units and the quality of its recreation. The index of the quality of operation with the new lexical unit is saving its form and meaning during the operation with it with the proper speed in variable linguistic surroundings. The index of speed of operation by the lexical material is the time of the concrete exercise, and also absence of hesitation pauses.

Quantitative and qualitative indexes of the formed skill are closely connected: *skill can be considered formed only in case if the student operates by the new lexical unit with the proper speed, keeping all it quality indexes.*

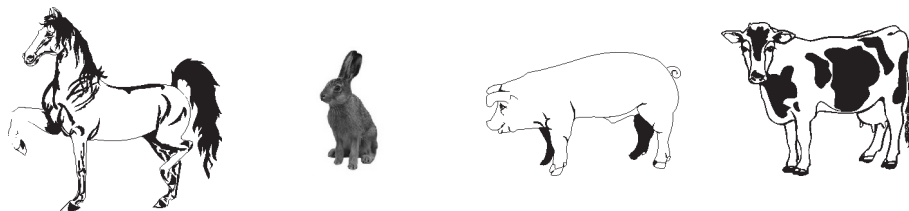
The control task at the variation-situational stage can be exemplified.

Task #. (exposure of ability of the students to implementation of operations with the new lexical units, which mark the names of domestic animals *a horse, a rabbit, a pig, a cow* in short texts in a reception (reading) and reproduction (orally).

The teacher places pictures on the board:

¹¹ Л. В. Занков, *Избранные педагогические труды*, Москва 1990, 418 p., с. 92.

¹² Г. Г. Гордилова, *Обучение речи и технические средства*, Москва 1979, 206 p., с. 47.



The children look at them, and the teacher says: *you know, that the students of 2-B (2-C, 2-A...) class decided to do a wall newspaper about domestic animals. One of boys, Mishko, found beautiful pictures for the newspaper, and another boy, Mykola, wrote small texts to them. But Mishko do not understand English very well and it is difficult for him to define, which picture suits the text. You must him help. It is also necessary to read the texts aloud and to commented on the pictures. That, who will do the task quickly and without mistakes, will be the winner in the game.*

The teacher makes sure, that all the children understand the task, its aim is formulated: *it is necessary to define, which picture suits the text, and also to comment pictures. The students get short texts:*

1. This is a horse. Horses live in the stable and eat grass. They are clever domestic animals. I like horses.	2. This is a rabbit. It is grey and fluffy. Rabbits live in the cages and eat grass. They are funny domestic animals.
3. This is a pig. It is big and pink. Pigs live in the pigsty. They like to drink clean water. They are funny domestic animals.	4. This is a cow. It is big. It is white with brown spots. Cows give us milk. They are very useful domestic animals.

That, who was the first to define «his» picture, gets the chance to be the first to read the text. Then cards with the texts are returned to the teacher, and the pictures remain on the board and the children comment on them:

1. There is a horse in the picture. Horses are domestic animals. They eat grass and drink water. I like horses very much.
2. There is a rabbit in the picture. Rabbits can be grey, white, red and black. This rabbit is grey. I like rabbits because they are very funny.
3. There is a pig in the picture. It is pink and fat. I think pigs are not very nice domestic animals. I don't like pigs very much.
4. This is a cow in the picture. Cows are white and black and brown. This cow is white and brown. Cows give us milk. I like cows.

There must be enough pictures and texts – one for each student. Those, who executed a task correctly and quickly, read the texts and comment on the pictures without the hesitation pauses become winners in a game.

Experimental verification of the method of current control of the level of formation of English-language lexical competence on the motivational basis showed that the level of motivation of the students of primary school to realization of control activity and the level of their progress in mastering of lexical material rose considerably. It testifies to high efficiency of the offered method.

Bibliography

- Ананьев Б. Г., *Избранные психологические труды*, Под ред А.А. Бодалёва Б.Ф. Ломова и Н.В. Кузьменко, в 2-х т., Т.2, Москва 1980, 287р.
- Городилова Г. Г., *Обучение речи и технические средства*, Москва 1979, 206 р.
- Занков Л. В., *Избранные педагогические труды*, Москва 1990, 418 р.
- Коломінова О. О., *Формування англомовної лексичної компетенції молодших школярів, „Іноземні мови” 2005, № 2, Р. 48-50.*
- Лернер И. Я., *Качества знаний учащихся, какими они должны быть?*, Москва 1978.
- Фриз Чарльз К., *Преподавание и изучение английского языка как иностранного*. Перевод с английского Г. Н. Лифановой, Методика преподавания иностранных языков за рубежом, Москва 1967, р. 33-51.
- Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. *Мозг. Обучение. Здоровье*: Кн. для учителя, Москва 1989, 239 р.
- Рубинштейн С. Л., *Основы общей психологии*, Санкт-Петербург 1999, 720 р.
- Фриз Чарльз К., *Преподавание и изучение английского языка как иностранного*. Перевод с английского Г. Н. Лифановой, Методика преподавания иностранных языков за рубежом, Москва 1967, Р. 33-51.
- Чирков В. И., *Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека*: http://www.portalus.ru/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1107444067&archive=1120045935&start_from=&ucat=27&, р. 17.
- Шатилов С. Ф., *Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец 2103 «Иностр. яз.»*, 2-е изд., дораб., Москва 1986, 223 р.
- de Charms R., *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*, New York 1968.

Larysa Nikołajenko

Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Kijów, Ukraina

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА ЗАВИСТИ

SUMMARY

The Russian language image of envy

The article concerns the contextual analysis of lexems, which signify envy in Russian language. The author chose as scientific material data mostly from Russian language corpus, „Wikiquote”, The Russian epithet dictionary. Focus is placed on analysis of conceptual metaphors which treat this emotion as an object: envy is a disease, envy is an animal, envy is a fire, envy is a liquid, envy is an enemy. In this way Russian language image of envy is represented as a fragment of Russian language of the world.

STRESZCZENIE

Rosyjski obraz językowy zawiści

W artykule Larysy Nikołajenko „Rosyjski obraz językowy zawiści” chodzi o analizę kontekstową leksemów oznaczających emocję zawiści w języku rosyjskim. Jako materiał badawczy były wybrane dane przeważnie z Korpusu języka rosyjskiego (www.ruscorpora.ru), „Wikicytatnika” (<http://ru.wikiquote.org/wiki/>), Słownika epitetów języka rosyjskiego. Szczególną uwagę przydzielono analizie metafor konceptualnych obiektywujących tę emocję: zawiść to choroba, zawiść to zwierzę, zawiść to ogień, zawiść to ciecz, zawiść to wróg. A więc w taki sposób jest reprezentowany rosyjski obraz językowy zawiści jako fragment rosyjskiego obrazu językowego świata.

Целью нашего исследования является контекстуальный анализ лексики, объективирующей проявление *зависти* в русском языке. Материалом исследования послужили данные Национального корпуса русского языка (www.ruscorpora.ru), Викицитатника (<http://ru.wikiquote.org/wiki/>), Словаря эпитетов русского литературного языка (авт. К. С. Горбачевич, Е.П. Хабло, М., 1979), сборников «Пословицы русского народа» (авт. В. Даль, М., 1957) и «Русские пословицы и поговорки» (ред. В. К. Соколова, М., 1969).

Аксиологическая оценка зависти в русской языковой картине мира очень негативная, эта эмоция определяется как *враждебная, грязная, дикая, дрянная, жестокая, злая, злобная, лютая, малодушная, мелочная, мерзкая, мутная, наичернейшая, нездоровая, нелепая, низкая, ожесточенная, озлобленная, патологическая, первобытная, ползучая, рабская, самая черная, сатанинская, страшная, трусливая, тяжелая, ужасная, унижительная, хитрая, холодная, черная, чудовищная*.

Наиболее ярко и многообразно в языке представлено её деструктивное влияние на психологическое и физическое состояние человека. *Зависть* может проявляться как *горькая, едкая, жгучая, желчная, жестокая, мучительная, нездоровая, острая, патологическая, распухшая, ревнивая, смертельная, страдальческая, тоскливая, точащая, тошная, уксусная, щемящая, ядовитая*; *зависть* может *безобразить, глодать, грызть, жечь, обжигать, отравлять, подтачивать изнутри, пронзать, разлагать физически, сжигать, снедать, терзать, точить, убивать*; *завистью* можно *давиться, кипеть, мучиться, пучиться, терзаться*; *быть* *больным, отравленным, пораженным, съедаемым*. От *зависти* можно *задышаться, захлебываться, изнемогать, изнывать, корчиться, лопнуть, обезуметь, осунуться, плакать, подыхать, побледнеть, пожелтеть, позеленеть, покраснеть, почернеть, посинеть, пропадать, рыдать, сгорать, сдохнуть, удавиться, умирать, упасть в обморок*; от *зависти* может *перекосить, подергивать, трясти*.

В своем проявлении *зависть* имеет безудержный, всеобъемлющий характер: *безграничная, безудержная, всемогущая, глубокая, непобедимая, непомерная, неуголенная, сильная*. Однако в своей начальной стадии она может быть: *кроткая, несознаваемая, робкая, тихая*.

В русском языке ярко выражена процессуальность этого чувства: *зависть* *проснулась, кольнула, начинает разбирать, поднимается, овладевает, охватывает, пронзает, нахлынула, обуяла, отсохла*, а также разная степень её проявления: *завидовать* можно *слегка, немного, тихо, отчаянно*,

очень, невероятно, глубоко, безумно, ужасно, дико, жутко, злобно, люто, наи-чернейшей завистью, неистово и одержимо, остро, смертельно, страстно до ненависти, чёрной завистью, по-чёрному, до последней жёлчи, до хрипоты в груди.

По своей природе это скрытая эмоция, которую люди стараются не проявлять открыто: *затаенная, тайная зависть; с чувством скрытой зависти; завидовать в душе, глубоко в душе, тайно, втайне, хотя иногда завидуют вслух, откровенно, всю жизнь.*

Наиболее часто зависть проявляется:

- во взгляде: *взглянуть, взирать, смотреть, поглядывать, покоситься с завистью; взгляды зависти и коварства; недобрый, злющий, завистливый взгляд; злые от зависти глаза; смотреть с чувством искренней зависти, со всей злобой зависти, с завистью и недоброжелательством, с исполненным обиды, страха и зависти взглядом; завистливо косить глазами, любоваться;*
- в речи и нечленораздельных звуках: *воскликнуть, говорить, оспаривать, поздравлять с завистью; сказать ядовито с завистью; говорить с улыбкой зависти; вскрикнуть в отчаянной зависти; взвыть, крикнуть, посвистывать от зависти; оболгать из зависти; онеметь от зависти; сказать восхищенно, с несомненной долей зависти; завистливо восхищаться, говорить, жаловаться, заметить, заявить, приговаривать, произнести, процедить сквозь зубы, прошептать, прошипеть, свистеть, сказать, сопеть, спросить, хмыкнуть, шепнуть;*

«Голос её дрогнул от смешанного чувства острой зависти...»

(Евгения Гинзбург, Крутой маршрут);

«Он выдавил из себя задыхающимся (от ревности, от зависти, от восторга) голосом»

(Анатолий Мариенгоф, Роман без вранья);

«Произнес с завистливой гордостью»

(Вадим Кожевников, Щит и меч);

«И в голосе боцмана звучала завистливая нотка»

(К. М. Станюкович, Тоска);

- в мимике, жестах и физиологических процессах: *вздых, улыбка зависти; вздыхать, корчить гримасы, поразевать рты, кусать*

губы, ронять слюну от зависти; завистливо нахмуриться, пожимать плечами, прищурить глаза, сплюнуть, улыбнуться, цокнуть языком;

«Им овладела ужасная зависть, зависть до бешенства. Желчь проступила у него на лице, когда он увидел произведение, носившее печать таланта. Он скрежетал зубами и пожирал его взором василиска»

(Н. Гоголь, Портрет).

«На его лице были написаны восхищение и черная зависть»

(Евгений Прошкин, Механика вечности);

«На привлекательных личиках застыло выражение тщеславия, самодовольства и подавленной зависти»

(Максим Милованов, Кафе «Зоопарк»);

«Еще она не кончила говорить, как на лице его установилось опять строгое, укоризненное выражение зависти умирающего к живому»

(Л. Н. Толстой, Анна Каренина);

«Отчаяние выдавило у него слезы из глаз – слезы досады, зависти, недоброжелательства ко всем...»

(И. А. Гончаров, Обыкновенная история);

– в мыслях: думать, догадаться, вспоминать с завистью; завистливо подумать, припоминать; черные, злые, завистливые мысли;

«Сережа до сих пор, с холодком зависти, помнил некоторые места его речи...»

(Гайто Газданов, История одного путешествия);

«Ему мучительно была мысль о зависти и недоброжелательстве к сопернику...»

(Михаил Арцыбашев, Миллионы);

«Черные, злые, завистливые мысли сжигают не только сознание человека, но и его тело»

(Вадим Бурлак, Хранители древних тайн);

«Несчастные, снедаемые завистливыми мечтами, стекаются сюда отовсюду и оседают лагерями по всей границе»

(Александр Кабаков, Путешествие экстраполятора);

«И из-за чего ему так фартит!» – пробежала завистливая мысль»
(К. М. Станюкович, *Товарищи*).

Зависть очень часто проявляется вместе с другими, в большей степени негативными чувствами: *гнев, вражда, злоба, злость, агрессия, ненависть, лютая ненависть, недоброжелательство, недружелюбие, неприязнь, антипатия, злорадство, жадность, алчность, ревность, досада, гордыня, самолюбие, страх, обида, возмущение, гордость, эгоизм, удивление, умиление, восхищение, восторг.*

«Это очень сложное чувство, вбирающее в себя гнев, зависть, мстительность, радость от того, что соседу плохо, неприязнь к героям и чужому успеху»

(Ирина Подлесова, *Погибших жаль*);

«Зависти и злобы в нем было не меньше, чем гордыни и свирепости»

(Юрий Безелянский, *В садах любви*);

«...Болотов испытывал горькое чувство – чувство зависти, негодования и злобы»

(Б. В. Савинков, *То, чего не было*);

«На его лице были написаны восхищение и черная зависть»

(Евгений Прошкин, *Механика вечности*);

«Отчаяние выдавило у него слезы из глаз – слезы досады, зависти, недоброжелательства ко всем, самые мучительные слезы»

(И. А. Гончаров, *Обыкновенная история*);

«А реакция эта, как правило, представляла собой смесь завистливого восхищения с презрением и ненавистью.»

(Игорь Ефимов, *Аттила в «Боинге»*);

«Взгляды были всякие: восхищенные, удивленные, даже завистливые и злые»

(Радий Погодин, *Дубравка*);

«Но вы завистливы бесконечно; вы твердо убеждены, что вы величайший гений, но сомнение всё-таки посещает вас иногда в черные минуты, и вы злитесь и завидуете»

(Ф. М. Достоевский, *Идиот*);

«И с завистливым, ревнивым чувством к тому, что происходило внизу, я прислушивался и думал...».

(А. П. Чехов, *Жена*);

«И когда он ушел, дурное, злое, обиженное и завистливое чувство вновь овладело Молочаевым.»

(М. П. Арцыбашев, *Смерть Ланде*);

«Мать не отрывала от нее глаз и любовалась ею с завистливой печалью и восторгом в глазах»

(Ф. В. Гладков, *Повесть о детстве*);

«...завистливой злобой и жаждой отмищения было переполнено сердце Тани.»

(Н. Э. Гейнце, *Дочь Великого Петра*);

«Я и завижую Вам и ражуюсь за Вас, и в то же время мне жаль Вас, милый друг»

(П. И. Чайковский, *Переписка с Н.Ф. фон-Мекк*);

«Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завижует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; всё покрывает, всему верит, всего надеется, всё переносит»

(Вячеслав Рыбаков, *Трудно стать богом*).

Люди осознают негативность, изменность этого чувства и иногда пытаются с ним бороться: горько сознаваться, а приходится завижовать; заглушая недостойное чувство невольной зависти; одолеть приступ мало-душной зависти;

«Клава уже не слушала, а боролась с унижительной ревностью-завистью»

(Ольга Новикова, *Мне страшно, или третий роман*);

«Сколько у нас злобности, завистливости, недоброжелательства. Надо делать добрые дела, помогать другу другу.»

(Лидия Смирнова, *Моя любовь*).

Хотя обычно это постыдное чувство люди пытаются скрывать:

«Он старается не показывать, что сгорает от зависти»

(Ирина Ратушинская, *Одесситы*);

«– Ну я рад, что тебе удалось, – сказал Левин, вместе с тем уже испытывая чувство зависти...»

(Л. Н. Толстой, *Анна Каренина*).

И тем не менее очень часто о зависти говорится в первом лице. Конечно, в этом случае можно говорить о разных её оттенках:

белая зависть: в хорошем смысле я могу вам завидовать; завидую белой завистью; завидую по-белому; завидую хорошей белой завистью; от души завидую; а я вам завидую (по-хорошему);

«Если и завидую ему, так зависть эта хорошая»

(И. Стаднюк, Максим Перепелица);

«Самой светлой завистью завидую вам, дети мои дорогие»

(Екатерина Маркова, Кариз фаворита);

«Я завидую и от всего сердца благословляю тебя»

(Борис Васильев, Были и небыли);

«Ну что ж, молодец, не скрою, завидую белой завистью!»

(Лилия Иванова, Искренне ваша грешница);

«...и мы, одряхлевшие, циничные и потрепанные, еще успеем пожить рядом с ним (чудом), любясь, радуясь и по-доброму завидуя от имени всех тех, кто когда-либо жил этими надеждами»

(Писигин Валерий, Письма с Чукотки);

зависть: немного завидую; порой я невольно начинал ему завидовать; я кое в чем вам завидую; честное слово, я начинаю завидовать; не перестая ему завидовать; я готов ему завидовать; искренне тебе (вам) завидую; честно говоря, я Вам завидую;

«Я вам, если хотите знать, откровенно завидую»

(Андрей Белзеров, Чайка);

«Я всем завидую и признаюсь в этом, потому что считаю, скромных художников не бывает, и если они притворяются скромными, то лгут и притворяются, и как бы своей зависти не скрывали за стиснутыми зубами, – все равно прорывается её шипение»

(Юрий Олеша, Книга прощания);

«Он смел, рискован, удачлив и речист, а я завистлив, зол и неуверен»

(Эльдар Рязанов, Подведенные итоги);

сильная зависть: ах как я завидую; я прямо тебе завидую; я-то как ему завидую; ой, я тебе прямо завидую, честное слово; очень завидую; жутко завидую; признаюсь, я глубоко и мучительно завидую; и я вам завидую, страшно завидую; до крайней меры завидую;

«Я до хрипа в груди завидую сейчас Овечкину»

(Алексей Иванов, Географ глобус пропил);

«завидую вам – сил нет»

(Владимир Спектр, *Face Control*);

«Я завидую глубоко, мучительно завидую»

(Сухих Игорь, *Остается только метафора*);

«В одиночестве я остро завидую многодетным семьям»

(Василий Голованов, *Эти квартиры*);

«...я боялась умереть от зависти»

(Владлен Давыдов, *Театр моей мечты*);

«Вашу книжку читала с восторгом, с восхищением и чувством черной зависти»

(Алексей Щеглов, «Фаина Раневская: вся жизнь»);

«И я чуть не треснул от зависти...»

(Виктор Драгунский, *Денискины рассказы. Фантомас*);

Анализируя языковой материал, нам удалось выделить основные типы концептуальных метафор, объективирующих зависть.

1) Зависть – болезнь:

зависть сдавливает горло спазмой; припадки от неумеренного гнева и зависти; покрываться зелеными пятнами зависти; заболеть от зависти; худеть от зависти; язвы зависти; болен завистью; в припадке зависти; дух перехватило от неожиданной зависти; от ревности и зависти вспухла печенка; похудевший, посидевший в зависти; сердце заныло от зависти; злобный зуд зависти и ненависти; приступы бешенства и муки зависти; злокачественная опухоль зависти; знобившее чувство зависти;

«Но те, в ком язвы зависти и ревности разъедают их светлые мысли и чистые сердца, катятся в яму зла сами, туда, куда их привлекают их собственные страсти»

(Конкордия Антарова «Наука радости»);

«Ужасная изжога зависти»

(Юрий Олеша, *Зависть*);

«Сердце Базайса заныло от зависти – это-то он знал хорошо»

(Виктор Кин, *Записные книжки*);

«...оно (сердце) замерло, заныло от тоски, зависти, ненависти, от неясного и тяжелого предчувствия»

(И. А. Гончаров, Обыкновенная история);

«Старик Террье не два же века станет жить: авось либо он исчахнет от зависти, или захлебнется от каши и удушья»

(О. М. Сомов, Вывеска);

«Так чаще всего и бывает, что обстоятельство находится в самой близости, потому что близкому бедному видно всё ваше богатство, он завидует, худеет от зависти и злится»

(Михаил Пришвин, Дневники);

«Закружилась от зависти голова,хватило от жарких надежд и желаний дыхание»

(Дмитрий Фурманов, Чапаев);

2) Зависть – животное:

зависть грызет, зашевелилась в сердце, невольно шевельнулась в душе, подняла голову в душе, щипнула сердце; ядовитая зависть; зависть лютая с зелеными глазами; притаившийся на время червяк самолюбия и зависти; лай бессильной зависти и злобы; растерзать змиев злобы и зависти; почувствовать шевеление завистливой тревоги; ядовитое жало зависти; гидра зависти и злословия; ехидна зависти;

«Чувство неприятной, неопределенной зависти шевельнулось в Молочаеве, точно пожегился под лучом света в глубине души его какой-то притаившийся мутный дух»

(Михаил Арцибашев, Смерть Ланде);

«Зависть отравляет его (завистника), подтачивает изнутри, паразитируя на душе, словно червь»

(Петер Куттер, Любовь, ненависть, зависть, ревность);

3) Зависть – огонь:

зависть жжет, обжигает лицо; жгучее чувство зависти; высекать из себя искру зависти; сгорать от зависти; сгорающая от нетерпения, зависти и негодования публика; черные, злые, завистливые мысли сжигают не только сознание человека, но и его тело;

«Когда не видишь объект своей зависти, чувство это затихает и не так жжет в груди»

(Эдуард Володарский, Дневник самоубийцы);

«И огонек зависти зажегся в ребячьих глазах»

(Георгий Полонский, Долинина Наталья, Перевод с английского);

«В Женечкиных глазах блеснул завистливый огонек, ...»

(К. М. Станюкович, *Женитьба Пинегина*);

4) Зависть – вредное вещество, яд:

едкая, уксусная, ядовитая зависть; зловоние зависти; ревность и зависть как ржавчина покрывают отношения с людьми; зависть отравляет; горькая зависть; смертельная зависть; умирать от зависти;

«Зависть разлагала и отравляла его (пациента) физически. Он ощущал, как по его жилах разливается яд и представлял себе, что тело его разлагается, превращаясь в желтый бльон с острыми бритвами»

(Петер Куттер, *Любовь, ненависть, зависть, ревность*);

«Бывает и так, что старая дружба проедается ржавчиной зависти»

(Быть прозрачным и конструктивным // «Красноярский рабочий», 2003);

«В Николае Матвеевиче именно не было той зависти, которая разъедает жизнь других людей»

(Д. Н. Мамин-Сибиряк, *Зеленые горы*);

«В душе шевельнулось нехорошее завистливое чувство, – это была та ржавчина, которая въедается в молодое сердце...»

(Д. Н. Мамин-Сибиряк, *Черты из жизни Пепко*);

«Губительным ядом, отравляющим наши души, является зависть»

(Генри Филдинг)

5) Зависть – жидкость:

кипеть завистью; захлебываться завистью; пьян завистью; волна зависти; полный зависти и злобы; зависть наполняет душу; его душу наполнила самая черная зависть; кипеть непримиримую враждою и мучительной завистью; душа полная корысти, зависти, злобы и мести; сердце переполнено завистливой злобой и жаждой отмщения;

«...женщины с ненавистью прятались по углам и оттуда источали мазутные потоки зависти»

(Екатерина Романова, Николай Романов «*Дамы-козыри*»);

6) Зависть – оружие:

зависть пронзает, убивает;

«...ты расстреливал меня энергией своей черной зависти»

(Дмитрий Емец, Таня Гроттер
и колодец Посейдона);

«Не только биографы, но и поэты... решили, что Озеров погиб от стрел зависти, хитрости, вероломства и всего злого, что попало кстати и под рифму!»

(Ф.Б. Булгарин, Воспоминания);

«Злоба, коварство и все пружины зависти и мишенья натянуты и устремлены были на его несчастье, но тщетно»

(Дмитрий Фонвизин, Письма к А. М.
Обрескову);

7) Зависть – труднопереносимое состояние:

рвать на себе волосы из зависти; сгрызть все ногти от зависти; губы (локти) кусать от зависти; почернеть душою от зависти; от зависти скулы сводит; в кровь исцарапаться от зависти; зубы точить от зависти на кого; скрежетать (скрипеть) зубами от зависти;

8) Зависть – враг:

жестокая зависть; бороться с завистью; страшные терзания зависти; спасать от зависти; зависть вкрадывается в душу; зависть выдавливает глаза из орбит;

9) Зависть – питательная среда:

питается завистливою злобою;

«Теперь к раздражению толпы примешивается враждебность, которая всегда пышно растет на плодородной почве зависти»

(Максим Горький, Заграничные
впечатления)

10) Зависть – свет:

в его глазах светилось немножко зависти; тихая зависть всегда выискивает случай затмить чужие достоинства; минутные вспышки гнева и зависти;

11) Зависть – острый предмет:

укол(ы) зависти; кольнула (пронзает) душу острая зависть;

12) Зависть – нечистая сила:

«Не поддавайтесь внушениям хитрого Дьявола зависти, гоните прочь от себя всё земное»

(Максим Горький, Мои интервью);

«Не отдавайте сердца во власть бесам зависти!»

(Максим Горький, *Мои интервью*);

13) Зависть – состояние, из которого трудно выбраться:

впадать в зависть, ввергнуть в пучину черной зависти;

14) Зависть – звук:

слышать в хоре негодования нотки зависти;

«В тоне ... звучали нотки неприязни и уважения, иронии и зависти»

(Евгений Рубин, *Пан или пропал.*

Жизнеописание);

15) Зависть – господин:

раб зависти;

16) Зависть – нити:

«Он откровенно признается, что весь соткан из зависти и ненависти»

(Л. И. Шестов, *Творчество из ничего*).

В пословицах, поговорках и афоризмах о зависти наиболее часто акцентируется внимание на её деструктивности и близости её к жадности, злорадству, ненависти.

Афоризмы о зависти

Деструктивность зависти:

«Если не хочешь страдать, не будь завистливым»

(Унсур аль Маали);

«Завистливый человек причиняет огорчение самому себе, словно своему врагу»

(Демокрит);

«Завистник — враг себе, ведь он терзается мученьем, добровольно им же выбранным»

(Менандр);

«Завистник сам себе враг, потому что страдает от зла, созданного им самим»

(Шарль Луи Монтескье);

«Завистник не один раз умирает, а столько, сколько похвал слышит сопернику»

(Бальтасар Грасиа-и-Моралес);

«Завистник несчастен своим несчастьем и чужим счастьем»

(Пьер Буаст);

«Как ржавчина съедает железо, так завистников – их собственный нрав»

(Антисфен из Афин);

«Кроткое сердце – жизнь для тела, зависть – гниль для костей»

(Царь Соломон, Притчи);

«Зависть – яд для сердца»

(Вольтер);

«Как часто процветание одного человека вызывает аллергию у другого»

(Борис Крутиер);

«Клевета душе наносит такие раны, что их не залечить ничем»

(Уильям Шекспир);

«Завистник несчастен своим несчастьем и чужим счастьем»

(Пьер Буаст);

Зависть и жадность:

«В чужих руках хлеба крохи ломтем кажутся»

(А. Д. Кантемир);

«В чужом кармане и монеты звонче»

(Михаил Мамчич);

Зависть и злорадство:

«Завистник счастлив, если кому-то не посчастливилось»

(Георгий Александров);

«Бессильная злоба утешает себя злословием»

(Пьер Буаст);

Зависть и ненависть:

«Черная зависть тонет в бессилии ненависти, белая – совершенствуется»

(А. Д. Кантемир);

«Истинный друг радуется успехам ближнего. Мнимый – за них его ненавидит»

(Леонид С. Сухоруков);

«Зависть – один из наиболее действенных элементов ненависти»

(Оноре де Бальзак);

«Зависть ещё непримемнее, чем ненависть»

(Франсуа де Ларошфуко);

Пословицы и поговорки о зависти

Деструктивность зависти:

Железо ржа съедает, а завистливый от зависти погибает.

Завидливы глаза колом тычут.

Завистливый по чужому счастью сохнет (чахнет).

Злой плачет от зависти, а добрый от радости (от жалости).

От зависти пожелтел.

Завистливого сон неймет.

Чужой хлеб ночью спать не дает.

Зависть и жадность:

Берут завидки на чужие пожитки.

Глаз не накормишь.

Глаза – ямы, а руки – грабли.

Глаза (Очи) завидующи, руки загребуци.

Завидующи глаза не знают стыда.

Завистливое око видит широко.

Очи наши ямы, руки наши грабли.

Стоит по горло в воде, а пить просит.

Хороша рыба на чужом блюде.

(Владимир Даль, *Пословицы русского народа*, М.: Госиздат, 1957. – 991 с.)

Завистливые глаза всё съестъ хотят.

Завистливые глаза всегда не сыты

В чужих глазах ломоть велик, а как нам достанется, мал окажется.

У зависти глаза рачьи.

Зоб полон, а глаза голодны.

(*Русские пословицы и поговорки*, М.: Наука, 1969. – 448 с.)

Таким образом, исследование лексем, обозначающих проявление *зависти*, в художественных и пословично-поговорочных текстах позволяет выделить основные концептуальные метафоры, объективирующие это чувство, и представить языковую картину *зависти* как фрагмент русской языковой картины мира.

N. N. Nizhneva, N. L. Nizhneva-Ksenafontava

Belorussian State University

LANGUAGE TESTING

STRESZCZENIE

Testy językowe

Artykuł poświęcony rozpatrzeniu specyfiki testów, w szczególności, językowych. Opiswane są podstawowe żądania do testowych zadań. Podawane są konkretne przykłady testów według całego kompleksu teoretycznych dyscyplin, takich jak, historia języka angielskiego, pragmatyka, stylistyka języka angielskiego, tłumaczenie i komunikacja międzykulturowa, wstęp do językoznawstwa.

РЕЗЮМЕ

Языковые тесты

Статья посвящена рассмотрению специфики тестов и, в частности, языковых. Описываются основные требования к тестовым заданиям. Приводятся конкретные примеры тестов по целому комплексу теоретических дисциплин, таких как, история английского языка, прагматика, стилистика английского языка, перевод и межкультурная коммуникация, введение в языкознание

In general, *tests* are described as:

- purposive undertakings which reflect theoretical perspectives models of psychological, linguistic and social processes;
- instruments in the making of decisions;
- systems which measure behavior for the purpose of making decisions. They provide information and from this information we make inferences. The

inferences acquire meaning in relation to the decisions that are made as a consequence of them.

A *language test* is defined as a tool for measuring language performance. Correspondence between language test performance and real world language use is considered to be a fundamental principle in language testing.

In literature *direct performance approach* to communicative testing is described. According to this approach the main features of the test model are the following:

- language tests should mirror “real life” language use;
- use of face to face interviews and role plays, the integration of skills, attention to the provision of purpose and context, and emphasis on the authenticity of texts and tasks;
- samples of candidate production are often lengthy and allow candidates to introduce content or to develop the interaction in unique and personal ways;
- qualitative assessment, reflected in the increased use of rating scales to report scores, in preference to scores reported in purely numerical terms.

Describing language testing it is necessary to discuss the following crucial problems which are analyzed by linguists.

The purposes of language testing because testing approaches depend on the reasons of testing that include:

- aptitude – to predict a student’s success in learning English in the given limits of time and circumstances;
- achievement of specific language skills;
- proficiency in global language skills, not related to a specific course of study.

Some of *the most useful ways of classifying language tests* that contain direct vs. indirect; norm-referenced vs. criteria-referenced; discrete-point vs. integrative (global); subjective vs. objective. The following types of tests are distinguished: multiple-choice tests, true-false tests, matching tests, essay tests, short-answer tests, problem tests, performance tests and others.

Characteristics of a good test that include validity, reliability, suitability, consistency and practicality.

Validity. Shows how well the test measures what it is supposed to measure. It is the coincidence of the test scores with other measures of the learner’s language performance. One of the points that it is necessary to keep in mind is: Are the results being influenced by things which are not directly related to knowledge of the task?

Reliability. Performance of the measurement results produced by a test. All reliable test would have correlated scores but not all tests are absolutely reliable. Some margin of error in measurement should be allowed.

Suitability. A test must be suitable for the situation and feasible.

Consistency. Agreement between parts of the test. A consistent test must include the tasks that have the same level of difficulty for the learners but it is not possible in some cases.

Practicality. The degree to which a test can be used as a good tool for measuring language performance.

The most important *qualities of test items* that should be considered. Each item:

- should be written to gain a specific and significant piece of information;
- should test students' knowledge of language, not of facts;
- should have only one correct answer and it should be correct in all respects.

Besides the information gained should be a behavior sample which is useful and appropriate to the students and their purpose, and the subject matter and language use should be realistic and contextual.

The following examples of tests can be suggested:

History of the English Language

1. The most important feature of Old English is:

- a) Morphologically, E was still a heavily inflected language, including four cases, three genders, and three moods.
- b) Morphologically, there was a steady loss of inflections. The inflectional system was that of PDE except for the preservation of separate second-person singular and second-person plural pronouns and verbs.
- c) Morphologically, E was much like late ME, with only minor changes, such as the continued weakening of originally strong verbs.
- d) Morphologically, no system changes have taken place, although certain categories, such as the inflected genitive and the inflected comparative, have been losing ground.

2. The most important feature of Old English is:

- a) Syntactically, E word order resembled that of PDE, but was freer and more varied.
- b) Syntactically, word order became more like that of PDE, but difference remained; for example, pronoun objects frequently preceded verbs.

Indefinite and definite articles began to be used. The complex system of verb phrases that characterizes PDE was developing.

- c) Syntactically, E was similar to PDE, although the complex PDE system of verb phrases was not yet fully developed, and the use of noun adjuncts was still not as common as in PDE.
- d) Syntactically, the major patterns remain those of *****, but verb phrases have continued to become more complex and the use of quasi-modals has increased. The use of noun adjuncts has mushroomed.

3. The features listed below are the most important features of:

- 1) Present Day English.
- 2) Middle English.
- 3) Early Modern English.
- 4) Old English.
- a) Phonologically, the system has remained stable, with no additions or losses among the phonemes. Minor changes in the distribution of existing phonemes continue to occur.
- b) Morphologically, no system changes have taken place, although certain categories, such as the inflected genitive and the inflected comparative, have been losing ground.
- c) Syntactically, the major patterns remain those of EMnE, but verb phrases have continued to become more complex and the use of quasi-modals has increased. The use of noun adjuncts has mushroomed.
- d) Lexically, the English vocabulary has undergone a vast expansion, especially in scientific and technical words created from Greco-Latin roots.

4. The changes listed below distinguish:

- 1) Germanic languages from other Indo-European languages.
- 2) Old English from Middle English.
- 3) Middle English from Early Modern English.
- 4) Old English from Present Day English.
- a) Fixed stress accent on root syllable of words.
- b) Grimm's and Verner's Laws (First Consonant Shift).
- c) "Strong" versus "weak" adjective declensions.
- d) "Weak" verbs with past tense in [t] or [d] (dental preterite).
- e) Two-tense verbal system.
- f) Large common vocabulary not shared by other IE languages.

5. The changes listed below are the major changes in the Verbal system of:

- 1) Early Modern English.
 - 2) Present Day English.
 - 3) Old English.
 - 4) Middle English.
-
- a) The auxiliary system greatly expands.
 - b) All person endings except third person singular disappear.
 - c) Many ablaut verbs become regular.
 - d) Many regular verbs become irregular.
 - e) *Do* develops in negative and interrogative patterns.
 - f) Many new *verb + preposition* and *verb + particle* patterns appear.

Introduction to linguistics

1. Anthropological linguistics is

- a) the study of the interrelationship between language and culture (particularly in the context of non-Western cultures and societies);
- b) the application of the methods and results of linguistics to such areas as language teaching; national language policies; lexicography; translation; language in politics, advertising, classrooms, courts, and the like;
- c) the study of how languages change through time; the relationships of languages to each other.

2. What is language change?

- a) slips of the tongue;
- b) ad hoc coinages that are not adopted by other users of the language;
- c) “new” structures that result from one person’s getting his or her syntax tangled in an overly ambitious sentence;
- d) the distinction between long and short vowels.

3. Syntagmatic change

- a) words and sounds may affect neighboring words and sounds. In this case such spellings look illiterate, but they represent perfectly normal, though informal, pronunciation that result from the influence of one sound on another within the word;
- b) words and sounds may be affected by others that are not immediately present but with which they are associated;
- c) pronunciation, vocabulary and even grammar may be affected by different external events.

4. Types of universals are

- a) implicational absolute universals, implicational relative universals, nonimplicational absolute universals, nonimplicational relative universals;
- b) implicational relative universals, nonimplicational absolute universals, nonimplicational relative universals;
- c) nonimplicational absolute universals, nonimplicational relative universals.

5. Bound morphemes are

- a) morphemes which can only occur in words attached to other morphemes; prefixes, suffixes, infixes, circumfixes;
- b) single morphemes which constitute words. Ex., ripens = three morphemes, ripe = free morpheme; -en = bound morpheme; -s = bound morpheme;
- c) morphemes added to a stem morpheme (lexical content morpheme) which may change the syntactic category or meaning of a word. In English, these morphemes are either prefixes or suffixes (e.g., un- for unripe; and -ish added to boy to form boyish; in the latter, «-ish» changes the noun to an adjective).

6. Back-formation is

- a) a new word created by removing what is mistakenly considered to be an affix (e.g., edit from editor);
- b) a word composed of the parts of more than one word (e.g., *smog* from *smoke* + *fog*);
- c) the construction and addition of new words to the lexicon.

7. Connotation is

- a) the referential linking found between pairs of constituents in sentences such as «All people think they have a hidden talent»;
- b) the set of associations that a word's use can evoke (e.g., in Canada «winter» evokes ice, snow, bare trees, etc.);
- c) the set of entities to which a word or expression refers (also called its referents or extension).

8. Homonyms are

- a) different words pronounced, and possibly spelled, the same (e.g., to, too, two, or bat the animal, bat the stick, and bat as in bat the eyelashes);
- b) the components of meaning of a word (e.g., “young” is a semantic property of baby, colt, puppy);

- c) words with several closely related but slightly different meanings (e.g., *face* as in the *face of a person, a building, a clock*).

9. Semantic (or lexical) field is

- a) a group of words with a related meaning, for example, kinship and color terms;
- b) the component of meaning of a word (e.g., “young” is a semantic property of baby, colt, puppy);
- c) the object, event, etc., that an expression applies to by virtue of the meaning of the expression (e.g., the referent of John in John knows Sue is the actual person named John under discussion).

10. Two different sets of basic orders that languages follow:

SVO, VSO, SOV

VOS, OVS, OSV.

It is

- a) semantic universal;
- b) phonological universal;
- c) syntactic universal.

Pragmatics

1. According to Searle every speech act consists of

- a) three separate acts: an act of saying something, an act of doing something, and an act of affecting someone (i.e., the listener);
- b) two separate acts: an act of saying something, an act of doing something;
- c) two separate acts: an act of doing something, and an act of affecting someone (i.e., the listener).

2. Direct speech acts can be performed

- a) in two ways: by making a direct, literal utterance or by using a performative verb that names the speech act;
- b) by making a direct, literal utterance;
- c) by using a performative verb that names the speech act.

3. Locutionary act is

- a) the act of simply uttering a sentence from a language; it is a description of what the speaker *says*. It is the act of using a referring expression (e.g., a noun phrase) and a predicating expression (e.g., a verb phrase or adjective).

For instance, if I say *My watch is broken*, the referring expression is *my watch* and the predicating expression is *is broken*;

- b) what the speaker intends to *do* by uttering a sentence. It would include stating, promising, apologizing, threatening, predicting, ordering, and requesting;
- c) the effect on the hearer of what a speaker says. It would include such effects as persuading, embarrassing, intimidating, boring, irritating, or inspiring the hearer.

4. Ordering, promising, apologizing, thanking, and asking a question are

- a) all illocutionary acts;
- b) perlocutionary acts;
- c) locutionary acts.

5. A special kind of speech act, known as ... , shows that we consider “speech action” just as legitimate as any other physical action. This is made clear by the large number of verbs that perform purely linguistic actions.

- a) a performative speech act;
- b) perlocutionary act;
- c) locutionary act.

6. You go to a movie and the Warthog family comes in and sits down behind you. They crumple candy wrappers and talk for the first 20 minutes of the movie. Finally you have had enough, and you turn to them and say *I don't want to have to call the manager*. What kind of speech act is your utterance?

- a) direct and literal;
- b) indirect and literal;
- c) direct and non-literal;
- d) indirect and non-literal.

7. Some return envelopes have the following statement in the upper right-hand corner: *Place stamp here*. What kind of speech act is this?

- a) direct and literal;
- b) indirect and literal;
- c) direct and non-literal;
- d) indirect and non-literal.

8. What requests are considered to be direct?

- a) Please take out the garbage.
- b) I request you to take out the garbage.

- c) The garbage isn't out yet.
- d) Could you take out the garbage?
- e) Would you mind taking out the garbage?
- f) I would like for you to take out the garbage.

9. Maxims of...: avoid obscurity of expression, avoid ambiguity, are brief, are orderly.

- a) quality;
- b) relation;
- c) quantity;
- d) manner.

Stylistics of the English language

1. Stylistic semasiology deals with:

- a) shifts of meanings and their stylistic functions;
- b) stylistic functions of shifts of meanings and combinations of meanings;
- c) shifts of meanings and combinations of meanings.

2. Figures of replacement fall into the following groups:

- a) figures of quantity and figures of quality;
- b) figures of quantity, figures of quality and irony;
- c) figures of similarity, figures of inequality and figures of contrast.

3. Figures of quantity include:

- a) hyperbole, understatement, litotes;
- b) gradation, anti-climax;
- c) antithesis, oxymoron.

4. In the sentence «The pennies were saved by bulldozing the grocer» we come across

- a) metonymy;
- b) metaphor;
- c) irony.

5. In the sentence «Jim stopped inside the door, as immovable as a setter at the scent of quail» the simile is used

- a) to impart expressiveness to the utterance;
- b) to produce humorous effect;
- c) to enable the reader to visualize the scene completely.

6. Indicate the sentence which constitutes a simile:

- a) She writes novels as Agatha Christie.
- b) She is as talkative as a parrot.
- c) She sings like Madonna.

7. State the type of figure of speech in the following sentence:

He was followed by a pair of heavy boots.

- a) epithet;
- b) antithesis;
- c) metonymic connection;
- d) metaphor.

8. State the type of relations between the object named and the object implied in the following examples of metonymy:

- a) source of action instead of the action;
- b) effect instead of the cause;
- c) characteristic feature instead of the object itself;
- d) symbol of the object symbolized.

For several days he took an hour after his work to make inquiry taking with him some examples of his pen and inks.

9. To write jargon is to be perpetually shuffling around in the fog and cotton-wool of abstract terms (Ezra Pound). What sentence contains jargon?

- a) They gave him a silver teapot.
- b) He was made the recipient of a silver teapot.

10. George Orwell writes that these words are used:

- 1) to dress up simple statements and give an air of scientific impartiality to biased judgments;
- 2) to dignify the sordid processes of international politics;
- 3) to give an air of culture and elegance.

What words does he speak about?

- a) the colloquial words;
- b) jargon words;
- c) slang;
- d) archaisms;
- e) foreign words;
- f) dialect words.

Translating culture

1. Communicative translation is

- a) a style of free translation involving the substitution for ST expressions of their contextually/situationally appropriate cultural equivalents in the TT; that is, the TT uses situationally apt target culture equivalents in preference to literal translation;
- b) a style of translation in which the TT expresses and explains additional details that are not explicitly conveyed in the ST; that is, the TT is, at the same time, an expansion and explanation of the contents of the ST;
- c) a style of translation in which there is only a global correspondence between units of the ST and units of the TT – for example, a rough sentence-to-sentence correspondence, or an even looser correspondence in terms of even larger sections of text.

2. There are cases in which an idiom can be easily misinterpreted if one is not already familiar with it.

- a) Some idioms are misleading; they seem transparent because they offer a reasonable literal interpretation and their idiomatic meanings are not necessarily signalled in the surrounding text.
- b) An idiom in the source language may have a very close counterpart in the target language which looks similar on the surface but has a totally or partially different meaning.
- c) An idiom or fixed expression may have the equivalent in the TL.

3. What are the difficulties of translating an idiom or fixed expression?

- a) An idiom or fixed expression may have no equivalent in the TL.
- b) An idiom or fixed expression may have a similar counterpart in the TL.
- c) An idiom may be used in the source text in both its literal and idiomatic senses at the same time.
- d) An idiom or fixed expression may have the equivalent in the TL.
- e) An idiom or fixed expression may have a different counterpart in the TL.
- f) An idiom may be used in the source text in its literal sense.

4. What are the strategies of translating idioms?

- a) using an idiom of similar meaning and form;
- b) using an idiom of similar meaning but dissimilar form;
- c) translating by paraphrase;
- d) translating by omission;

- e) using an idiom of similar meaning;
- f) using an idiom of dissimilar form.

5. Cultural transposition is a cover - term for the various degrees of departure from:

- a) literal translation;
- b) exegetic translation;
- c) generalizing translation.

6. Any degree of cultural transposition involves:

- a) the choice of features indigenous to the SL in preference to features with their roots in the target culture;
- b) the choice of features indigenous to the TL and the target culture in preference to features with their roots in the source culture;
- c) the choice of features indigenous to the source culture in preference to features with their roots in the target culture.

7. The result of cultural transposition is:

- a) to minimize "foreign", that is, SL-specific features in the TT, thereby to some extent "naturalizing" it into the TL and its cultural setting;
- b) to minimize TL-specific features in the ST, thereby to some extent "naturalizing" it into the SL and its cultural setting;
- c) to maximize "foreign", that is, SL-specific features in the TT, thereby to some extent "naturalizing" it into the TL and its cultural setting.

8. The various degrees of cultural transposition can be visualized as points along a scale

1)_____2)_____3)_____4)_____5)_____

- a) 1) cultural borrowing 2) cultural transplantation 3) exoticism 4) communicative translation 5) calque;
- b) 1) communicative translation 2) cultural transplantation 3) exoticism 4) calque 5) cultural borrowing;
- c) 1) exoticism 2) cultural borrowing 3) calque 4) communicative translation 5) cultural transplantation;

9. Compensation in kind is

- a) compensating for a particular type of textual effect in the ST by using a textual effect of a different type in the TT;
- b) condensing the features carried over a relatively longer stretch of the ST into a relatively shorter stretch of TT;

- c) distributing the features carried in a relatively shorter stretch of the ST over a relatively longer stretch of the TT.

10. The source-language word may express a concept which is totally unknown in the target culture. The concept in question may be abstract or concrete; it may relate to a religious belief, a social custom, or even a type of food. Such concepts are often referred to as

- a) culture-specific concepts;
- b) source- language concepts;
- c) target-language concepts.

Literature

- Alderson C., Clapham C., Wall B., *Language Test Construction and Evaluation*, CUP, 1996.
Bachman L., *Fundamental Considerations in Language Testing*, OUP, 1990.
Bachman L., Palmer A., *Language Testing in Practice*, OUP, 1997.
Brown, G., Yule G., *Teaching the Spoken Language*, CUP, 1997.

Marek Smoluk

Uniwersytet Zielonogórski

„WIELKA BIBLIA” I JEJ LOSY W CZASACH REFORMACJI W ANGLII

SUMMARY

The Great Bible and its history during the English Reformation

The English Reformation resulted in the foundation of Anglicanism in England. In order to avoid unrest amongst the English people, who had been brought up in Catholicism, and smooth the conversion to the “Henrician” Church, the King provided his subjects with vernacular Scripture for common usage.

The intention of this paper is to present how vernacular Scripture and other religious texts came into being in England in the first half of the 16th century and what circumstances made these publications possible. The work also discusses how English society reacted to the printings and attempts to assess what rationale lay behind Henry VIII’s decision to outlaw all Scriptural texts several years later with the exception of the Great Bible.

The work provides evidence that Henry VIII’s policy with reference to religion was consistent and well-thought through. First, to assert his position as the Head of the Anglican Church, he permitted the vernacular translations of the Bible and made this and other religious texts available even to the humblest subject in his kingdom. At the same time this gift for the nation was to prove to his subjects that he was capable of being equal to or even a better religious leader than his counterpart in Rome. English society was overwhelmed with joy. Then, once his position was firmer he could not afford to allow religious radicalism to spread, thus he banned the publication of loose interpretations of Scriptural texts and made the Great Bible the only legal religious book in his realm.

RESÜMEE

Die „Great Bible“ und ihre Geschichte während der englischen Reformation

Die englische Reformation führte zur Gründung der anglikanischen Kirche in England. Um Unruhe im katholisch aufgewachsenen englischen Volk zu vermeiden und den Übergang zur Kirche Heinrichs zu erleichtern, stattete der König sein Vorhaben mit der einheimisch vertrauten Heiligen Schrift für den allgemeinen Gebrauch aus.

Es ist die Absicht dieses Textes zu zeigen, wie die einheimische Heilige Schrift und andere Religionstexte in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts entstanden und in welcher Situation die Veröffentlichung möglich war. Die Arbeit untersucht auch, wie die englische Gesellschaft auf diese Druckwerke reagierte und versucht zu beschreiben, welches rationales Denken Heinrich VIII. Entscheidung hervorrief, einige Jahre später alle Religionstexte mit Ausnahme der „Great Bible“ zu verbieten.

Diese Arbeit tritt den Beweis an, dass Heinrich VIII Politik bezüglich der Religion sinnvoll und gut durchdacht war. Zuerst gestattete er die englischsprachigen Übersetzungen der Bibel und anderer Religionstexte, die auch arme Menschen erwerben konnten, um seine Position als Oberhaupt der anglikanischen Kirche zu festigen. Gleichzeitig sollte dieses Geschenk an die Bürger seiner Nation zeigen, dass er ein gleichwertiger oder sogar besserer Religionsführer als sein Gegenspieler in Rom war. Das erfüllte die englische Gesellschaft mit Begeisterung. Als später seine Stellung gesichert war, konnte er es sich nicht leisten, dass sich sektiererischer Radikalismus ausbreitete. So verbannte er Publikationen abweichender Interpretationen von Texten der Heiligen Schrift und machte die „Great Bible“ zum einzigen legalen Religionsbuch in seinem Reich.

Wśród pilnych zadań, jakie należało wykonać, a które wynikały z angielskiej reformacji i z ustanowienia anglikanizmu w Albionie było opracowanie doktryn religijnych dla tworzącego się Kościoła, oraz udostępnienie angielskiej wersji Biblii dla całej wspólnoty tworzącej ten Kościół. Niechęć Henryka VIII do większych teologicznych zmian, a także niewielkie zainteresowanie ortodoksyjnych humanistów tym problemem sprawiło, że reforma doktrynalna została przeprowadzona w minimalnym stopniu. Inaczej sytuacja wyglądała z powstaniem i popularyzacją angielskiej wersji Biblii. Opublikowanie przetłumaczonego na język rodzimy *Pisma Świętego* znalazło się wysoko na liście priorytetów, jakie wyznaczyli sobie humaniści w późnych latach trzydziestych szesnastego wieku. Wydanie Biblii w języku angielskim było rozważane parokrotnie w latach wcześniejszych, ale ostatecznie do autoryzowanego wydania nigdy nie doszło, a plan ten odkładano za każdym razem na później. W międzyczasie pojawiły się w obiegu tłumaczenia *Pisma Świętego* nieopatrzone licencją, a które zostały przygotowane przez angielskich uczonych przebywających na wygnaniu zagranicą.

Głównym zadaniem tej pracy jest przedstawienie losów *Wielkiej Biblii*, okoliczności jej powstawania, a następnie popularyzowania. Ponadto, praca ukazuje jak angielskie społeczeństwo zareagowało na owe publikacje, które przez stulecia były zakazane dla ogółu i dostępne tylko dla duchowieństwa. Praca ta ma na celu także przedstawienie okoliczności, które doprowadziły, że wydanie w pierwszej połowie XVI wieku kilku anglojęzycznych wersji *Pisma Świętego* i innych religijnych tekstów było w ogóle możliwe. Końcowa część pracy jest próbą znalezienia racjonalnego wytłumaczenia decyzji Henryka VIII, której skutkiem było zahamowanie „liberalizacji” publikowania wszystkich religijnych opracowań po kilkuletnim okresie odwilży i uznanie ich za nielegalne z wyjątkiem samej *Wielkiej Biblii*.

Pierwszą pełną wersją angielskiej Biblii była edycja wydana przez Mylesa Coverdale’a w roku 1535¹. Jej publikacja z załączoną spontaniczną dedykacją dla Henryka VIII wymagała zgody, o którą wystąpił James Nicholson do Lorda Kanclerza - Tomasza Cromwella. Ten wydawca z Southwark uzyskał zezwolenie na opublikowanie jednej edycji, a w roku 1537 dwóch kolejnych. Poza tą decyzją Cromwell wydał w lipcu 1536 roku zarządzenie skierowane do duchowieństwa na podstawie, którego kościoły miały być wyposażone w egzemplarze Biblii zarówno w języku łacińskim, jak i angielskim. Obydwie wersje miały być dostępne dla osób świeckich².

W roku 1537 ukazała się konkurencyjna do wydania Mylesa Coverdale’a wersja Biblii, którą przetłumaczył John Rogers³, a opublikowali ją prawdopodobnie w Antwerpii londyńscy drukarze Grafton i Whitchurch. Jeden egzemplarz publikacji został przesłany przez Tomasza Cranmera do Tomasza Cromwella celem dokonania autoryzacji. Prośbę o uzyskanie królewskiej akceptacji dla tego wydania Biblii arcybiskup Cranmer uzasadnił tym, że dopóki synod biskupi nie opracuje nowej wersji, nie istnieje na rynku lepsze opracowanie. Już kilka dni później arcybiskup Canterbury był w stanie podziękować „generalnemu wikariuszowi od spraw duchowych”⁴ Tomaszowi Cromwellowi za nadaną licencję i w liście do niego z wdzięczności napisał, że wydana zgoda na tę publikację sprawiła mu więcej radości, niż gdyby otrzymał dużą sumę pieniędzy⁵. Za autoryzację wydawcy Biblii przesłali Tomaszowi Cromwellowi sześć egzemplarzy, o które prosił nalegając, by przyjął je w dowód wdzięczności. Upraszcza przy okazji by wydanie to zostało

1 M. Coverdale, *The Bible, that is, the holy Scripture of the Olde and New Testament*, Cologne 1535.

2 A. G. Dickens, *English Reformation*, New York 1964, s. 184-188.

3 J. Rogers, *The Byble which is all all but holy scripture*, Antwerp 1537 (John Rogers posługiwał się w literackiej pracy pseudonimem Thomas Matthew).

4 Takiego określenia w stosunku do Tomasza Cromwella używa J. Lecler w swoim opracowaniu *Historia tolerancji w wieku reformacji*, s. 305.

5 T. Cranmer, *Miscellaneous writings and letters of Thomas Cranmer*, Vancouver 2002, s. 344-345.

opatrzone tajną pieczęcią⁶, gdyż wiele osób nie dawało wiary w to, że opracowana przez nich edycja Biblii otrzymała akceptację samego monarchy⁷.

Wkrótce po tym, wydawcy wystosowali jednak do Lorda Kanclerza kolejny list, w którym wyrażali swoje zaniepokojenie niezdrawą, ich zdaniem, konkurencją. Zwrócili się więc z prośbą o nadanie im wyłącznego prawa do sprzedaży Biblii przez najbliższe trzy lata, a argumentowali to tym, że ich drukarnia wydała ponad 1500 kopii po koszcie około £500, podczas gdy rywalizujący z nimi wydawcy, motywowani raczej rządzą zysku, publikowali tańsze i gorszej jakości wersje Biblii. Ponadto uważali, że konkurencja wywodziła się głównie z zagranicy i posługiwała się niepoprawną angielszczyzną⁸. Gdy prośba o uzyskanie monopolu na wydawanie i sprzedaż zapasów została oddalona, wówczas zasugerowali by wikariusze otrzymali odgórny nakaz zakupienia co najmniej jednego egzemplarza Biblii dla swoich parafii, a opaci byli zobowiązani do nabycia nie mniej niż sześciu. Grafton i Whitchurch w swojej argumentacji wskazali na polityczną wartość, jakie niesie z sobą powszechnie dostępne *Pismo Święte* pisząc między innymi:

Powinno to dać koniec wszelkiej schizmie i niezgodzie, to jest w całym królestwie. Niektórzy nazywają go *Starym*, a inni *Nowym* [Testamentem]. Czy nie powinniśmy słuchać jednego Boga, jednej Książki i jednej nauki. Nie jest to krzywdzące dla nikogo, a przynoszące zyski wszystkim⁹.

Generalny wikariusz od spraw duchowych wziął sobie treść listu do serca i nakazał wszystkim biskupom diecezjalnym, by dopilnowali aby świeccy byli zachęceni do czytania *Pisma Świętego*, i by w każdej parafii była wystawiona Biblia w miejscu widocznym i dostępnym dla każdego. Poza tym w swoich zarządzeniach z września 1538 roku polecał, żeby we wszystkich parafiach zakupiono egzemplarz Biblii w języku angielskim, a koszt tego zakupu miał zostać podzielony pomiędzy proboszczem a osobami świeckimi¹⁰.

Biblia w tłumaczeniu Mylesa Coverdale'a i druga w tłumaczeniu Johna Rogersa były niezależnymi opracowaniami. Obydwie wersje po ich ukończeniu zostały przedłożone do królewskiej akceptacji. Ze względu na sprzyjający czas, w którym zostały one przesłane Tomaszowi Cromwellowi, obie wersje uzyskały pozytywną ocenę. Niewątpliwie, ta gotowość Henryka VIII do ich autoryzacji świadczy bezspornie o tym, że monarcha był żywo zainteresowany dopuszczeniem do obiegu

6 Privy seal, czyli tajna pieczęć była używana od 11 wieku by pieczętować nią wydawane przez monarchę rozporządzenia.

7 J. Strype, *Memorials of the most reverent father in God Thomas Cranmer*, Oxford 1848, s. 84.

8 J. Strype, op. cit., załącznik XX.

9 Ibidem.

10 R. B. Merriman, *Life and letters of Thomas Cromwell*, Oxford 1968, s. 266-273.

angielskiej wersji Biblii. Te opracowania budziły jednak wiele kontrowersji, gdyż znaleźć w nich można było wiele dowodów na podobieństwa z Biblią opracowaną wcześniej przez Williama Tyndale’a. Tomasz Cromwell i Tomasz Cranmer uznali, że lepiej będzie nie wtajemniczać monarchy w te niuanse, chociażby z obawy na zajmowane przez nich pozycje, a być może i ze strachu o życie. Zdecydowali się natomiast na ryzykowne przedsięwzięcie stworzenia zupełnie nowej wersji Biblii. Pod koniec roku 1538 Tomasz Cromwell upoważnił Mylesa Coverdale’a oraz wydawców Graftona i Whitchurcha do opracowania wspólnego i autoryzowanego *Pisma Świętego*. Warto przy okazji zauważyć, jakimi kryteriami kierował się Lord Kanclerz przy wyborze redaktorów nowego wydania. Byli oni nie tylko znajomymi, których Tomasz Cromwell znał od lat, ale przede wszystkim cechowało ich duże doświadczenie w rzemiośle¹¹. Na miejsce wydania Biblii Cromwell wyznaczył Paryż, kierując się najprawdopodobniej względami technicznymi i artystycznymi. Zapewne wziął też pod uwagę to, że we Francji redaktorzy nowo opracowywanej Biblii nie będą nękani przez ortodoksyjnych humanistów z Anglii. Na wydawcę wyznaczono wstępnie uniwersyteckiego księgarza François Regnaulta, który już wcześniej drukował dzieła dla angielskiego dworu. Jednak wskutek ingerencji francuskiego głównego inkwizytora, odpowiedzialnym za wydrukowanie został Grafton. Opracowanie to wyszło drukiem w Londynie w roku 1539 jako *Wielka Biblia*¹².

Korespondencja, jaką redaktorzy tego opracowania wysyłali do Londynu wskazuje, że nad pracą tą czuwał od samego początku Tomasz Cromwell. W czerwcu 1538 roku wysłali oni na dwór królewski dwa egzemplarze; jeden pergaminowy, a drugi spisany na papierze. W liście napisali między innymi:

Przesyłamy Lordowi Kanclerzowi przykłady pergaminowych stron, które zamierzamy wydrukować, jeden dla Jego Królewskiej Mości, a drugi dla Was Lordzie¹³.

Poza ofiarowanymi kopiami w liście wyjaśniali także, z jakich źródeł lingwistycznych i tekstowych korzystali przy interpretacji materiału. Upraszałi także o opiekę, gdyż czuli się codziennie zastraszeni przez papieskich zwolenników¹⁴.

Poza samym niebezpieczeństwem, które czyhało na Mylesa Coverdale’a oraz wydawców Graftona i Whitchurcha w samym mieście Paryżu, pojawił się w międzyczasie nowy problem, gdyż świeżą wersję *Nowego Testamentu* w języku łaciń-

11 A. G. Dickens, op.cit., 84. Według Dickensa Cromwell znał M. Coverdale’a od wczesnych lat dwudziestych i spotkali się przynajmniej raz goszcząc w domu Morusa.

12 Ibidem, s. 189-190.

13 L. A. Sheppard, *A vellum copy of the Great Bible*, “The National Library of Wales journal”, Vol. 1, Nr. 1, s. 10.

14 Ibidem.

skim i angielskim ukończył drukiem Nicholson. Grafton omyłkowo przypisał to tłumaczenie Coverdale'owi. Ten, z kolei, dowiedziawszy się o zaistniałej pomyłce, czuł się z jednej strony wystarczająco strapiiony, a z drugiej zobligowany by usprawnić to nie swoje opracowanie¹⁵. Wokół *Wielkiej Biblii*¹⁶ kłębiły się problemy nawet po tym, gdy została już opublikowana. W listopadzie 1539 roku skierowano do Lorda Kanclerza sugestię, by zabronił publikacji jakichkolwiek nowych wersji Biblii przez następne pięć lat, gdyż jedynie w ten sposób można będzie uniknąć różnorodności dokonywanych tłumaczeń *Pisma Świętego*. Tymczasem Tomasz Cromwell zdążył już zabezpieczyć licencję na sprzedaż tłumaczenia Nicholsona. Myles Coverdale, który widocznie już wybaczył nikczemność swojemu koledze, poprosił o zgodę na wydrukowanie tego samego opracowania¹⁷. Ponadto inny protegowany Tomasza Cromwella – Richard Taverner dokonał w międzyczasie poprawek do wersji Biblii przetłumaczonej wcześniej przez Coverdale'a i dał ją do druku z następującą dedykacją dla króla:

Wasza Wysokość nie zrobiła nigdy nic co by Bóg bardziej zaakceptował, nic bardziej korzystnego dla prawdziwego chrześcijaństwa, a jednocześnie bardziej nieprzyjemnego dla wrogów tego samego, a także Waszej Miłości wrogów, niż to kiedy Wasz Majestat zechciał zezwolić na wydanie najświętszej Biblii¹⁸.

Pomimo coraz to nowych tłumaczeń *Wielka Biblia* nie straciła nic na swojej popularności i doczekała się aż siedmiu edycji tylko pomiędzy kwietniem 1539 a grudniem 1541. Wersja, która wyszła drukiem w kwietniu 1540 roku opatrzona została wstępem pióra arcybiskupa Cranmera. Zalecenie Tomasza Cromwella nakazywało, by w każdej parafii królestwa znalazł się co najmniej jeden egzemplarz *Wielkiej Biblii*, którą to przyczepiano specjalnym łańcuchem do ambony i zostawiano w kościele, by parafianie mieli do niej swobodny dostęp. W przypadku gdy parafię zamieszkiwały osoby nie potrafiące czytać, obowiązkiem proboszcza było zatrudnienie specjalnego lektora, który by ją czytał na głos. Wydane w maju 1541 roku prawo jeszcze bardziej szczegółowo określało, na jakich warunkach osoby świeckie mogły korzystać z tekstów *Pisma Świętego*. *Wielka Biblia* była przezna-

15 G. Pearson, *Remains of Myles Coverdale*, Cambridge 1846, s. 495-497.

16 Nazwa *The Great Bible* wzięła się od olbrzymiego rozmiaru samego opracowania (15 cali wysokości na 10 cali szerokości), ale znana jest też pod kilkoma innymi tytułami: *The Cromwell Bible*, gdyż sam Lord Kanclerz nadzorował jej pisanie lub *The Cranmer Bible*, gdyż arcybiskup załączył do niej wstęp.

17 Ibidem, s. 498.

18 R. Taverner, *The most sacred bible*, Byddell for Berthelet 1539.

“your highnes neuer did thing more acceptable vnto god, more profitable to the auauancement of true christianitie, more displeasaunt to the enemies of the same, and also to your graces enemies, then when your maiestie lycenced and wyllled the moost sacred Byble (...).”

czona do ogólnego czytania, z tym że w trakcie odprawiania mszy świętej lub głoszenia liturgii słowa laicy nie mogli jej czytać ani na głos, ani po cichu. Zabraniało się też osobom świeckim podejmowania dyskusji lub uczestniczenia w dysputach dotyczących *Pisma Świętego*, a także kwestionowania lub publicznego omawiania tajemnic zawartych w Biblii¹⁹. Natomiast prawo przyjęte w 1543 roku wprowadzało zakaz publicznego czytania tekstów świętych przez kobiety i najniższe warstwy społeczne²⁰.

Godna uwagi jest też strona tytułowa Wielkiej Biblii. Przedstawia ona Henryka VIII siedzącego na tronie i prezentującego Biblię po jednej stronie zebranemu duchowieństwu, a po drugiej osobom świeckim. Poniżej monarchy, po jego lewej i prawej stronie, znajdują się arcybiskup Canterbury Cranmer i Tomasz Cromwell, którzy rozdają egzemplarze Biblii. Taki obraz przekazuje ważną polityczną informację, którą można odczytać w następujący sposób: papieska władza nad kościołem w Anglii została zastąpiona królewską supremacją w osobie monarchy, oraz że Biblię w języku angielskim wydano, dlatego by treści *Pisma Świętego* były dostępne dla każdego, nawet najbiedniejszego poddanego w królestwie.

Wraz z nowo wydawanymi edycjami *Wielkiej Biblii* na rynku czytelnictw pojawiały się też inne opracowania *Nowego Testamentu*. Wśród nich najcenniejszymi publikacjami był łaciński i angielski *Testament* Williama Tyndale’a opublikowany przez wydawnictwo Redmana w 1538 roku. Natomiast wydawnictwo Thomasa Gybsona wydało w tym samym roku opracowania angielskich tekstów Williama Tyndale’a. Poza tym pojawiły się też cztery edycje opracowanego przez M. Coverdale’a *Testamentu* w języku angielskim – dwa wydane przez Nicholsona, a dwa kolejne wydane w Antwerpii. W tymże czasie powstało bardzo mało opracowań i tłumaczeń na język angielski *Starego Testamentu*. Na rynku pojawiły się tylko *Psalm*y i *modlitwy w oparciu o Pismo Święte* (*Psalmes or prayers taken out of holye scripture*) wydane przez Bertheleta w 1545 roku.

Biblia i inne religijne teksty przez cały okres panowania Henryka VIII dostępne były tylko dla wybranych, wysokich dostojników dworu królewskiego i Kościoła. Wszelkie wcześniejsze próby tłumaczenia, a następnie popularyzowania takich dzieł w Anglii były tępione z całą surowością. Nie należy się dziwić więc, że zabronione przez lata, a nagle dostępne teksty święte doprowadziły do ogromnego podekscytowania w angielskim społeczeństwie. O popularności Biblii i innych tekstów świętych świadczy najlepiej przykład biskupa Bonnera, który w katedrze św. Pawła miał rozłożonych aż sześć egzemplarzy Biblii. Jego kazania były często przerywane głosami lektorów, którzy czytali zgromadzonym zawarte

19 P. L. Hughes, J. F. Larkin, *Tudor Royal Proclamations I, 1485-1553*, New Haven 1964, s. 296-298.

20 G. R. Elton, *Reform and reformation: 1509-1558*, London 1977, s. 300; Por. też A. G. Dickens, op. cit., s. 264.

w *Piśmie Świętym* teksty²¹. Poza tym rymowano i śpiewano święte teksty, a słowa ewangelii docierały nawet z piwiarni²².

Ten trudny do opanowania entuzjazm, jaki towarzyszył ludziom w latach, kiedy Słowo Boże stało się powszechnie dostępne, z czasem zaczął powodować u Henryka VIII niepokój, a nawet i złość. Wydając zezwolenia na publikacje tekstów świętych monarcha chciał pokazać swoją niezależność od Kościoła w Rzymie, a przy okazji udowodnić, że stać go na taki gest wobec swoich poddanych. Jego intencje najwidoczniej zostały źle zinterpretowane przez naród. W tej sytuacji król zdecydował się naprawić swój błąd i zezwolił na wydanie druzgocącego prawa skierowanego przeciw świętym tekstom. Na mocy aktu z 1546 roku wszystkie religijne teksty poza samą *Wielką Biblią* zostały uznane za nielegalne, a poddani Henryka VIII po raz kolejny stali się świadkami podpalania stosów, na których zapłonęły święte księgi.

Wydane prawo jednoznacznie zahamowało postęp, jaki dokonał się w ostatnich latach, a co więcej poprzez reakcyjny charakter tego aktu, angielskie społeczeństwo cofało się jak gdyby dwadzieścia lat, kiedy to płonęły na stosach w Londynie i innych miastach, szczególnie uniwersyteckich, zakazane księgi Lutra i Tyndale'a. Ten krok wstecz spowodował ogromne rozczarowanie wśród ewangelików. Richard Cox (1500- 1581), który był biskupem Ely i czołowym adwokatem protestanckiej reformacji w Anglii twierdził, że za wydanie takiego prawa należy obwiniać ortodoksyjnych humanistów. Według niego, nikt inny jak tylko konserwatyści są winni temu, że „palone są nie tylko dozwolone Testamenty i Biblie, ale także dzieła królewskie, które ostatnio wskazały drogę naszej religii”²³. Nieuchronnie wróciły czasy, kiedy na nowo czołowi religijni reformatorzy w proteście lub czasem w obronie osobistej zaczęli szukać schronienia poza Anglią. Azylu udzielały im najczęściej europejskie protestanckie miasta, takie jak Strassburg, Antwerpia czy Frankfurt.

Warto jednak zauważyć, że wydanie tego rygorystycznego prawa w stosunku do świętych tekstów było w pewnym sensie powieleniem polityki, jaką zastosowano wobec takich samych materiałów w latach dwudziestych. *Novum Instrumentum* Erazma, które było pozbawione jakichkolwiek teologicznych implikacji, zostało w 1517 roku bardzo życzliwie przyjęte przez dwór królewski i angielskich humanistów. Natomiast wydawane po *Novum Instrumentum* nieautoryzowane angielskie tłumaczenia tekstów świętych, których dokonywali uczeni pozostają-

21 http://en.wikipedia.org/wiki/Early_Modern_English_Bible_translations.

22 Ibidem.

23 P. L. Hughes, J. F. Larkin, op. cit., s. 373-376: "Who not only burned permitted testaments and bibles but the King's books 'concerning our religion lately set fourth'".

cy na wygnaniu, były już z całą surowością zabronione i z żarliwością niszczone. W latach 40. widać podobieństwo z uprawianą polityką w początkach reformacji.

Pamiętać także należy, że w odpowiedzi do Lutra w 1526 roku Henryk VIII złożył obietnicę wydania rodzimej wersji Biblii, jak tylko czas będzie ku temu stosowny. Miał wtedy z pewnością na myśli taki okres, w którym nie będzie już wszechpanującego chaosu religijnego. Słowa dotrzymał, gdyż jak tylko ugruntowana została pozycja monarchy jako głowy anglikańskiego Kościoła, wydawał zezwolenia na opracowanie angielskojęzycznej Biblii, którą uczynił dostępną dla wszystkich. Jak tylko powstała oficjalna wersja Biblii, władza królewska nie mogła pozwolić sobie na swobodne interpretowanie *Pisma Świętego*. W tym względzie wydany akt z 1546 roku był logicznym i humanistycznym środkiem, jaki zastosowano, by zachować osiągnięcia z przeszłości, a jednocześnie zahamować ekstremalny i niezależny radykalizm.

Bibliografia

I. Starodruki i źródła publikowane

Coverdale M., *The Bible, that is, the holy Scripture of the Olde and New Testament*, Cologne 1535.

Rogers J., *The Byble which is all all but holy scripture*, Antwerp 1537.

Taverner R., *The most sacred bible*, Byddell for Berthelet 1539.

II. Opracowania

Cranmer T., *Miscellaneous writings and letters of Thomas Cranmer*, Vancouver 2002.

Dickens A.G., *English Reformation*, New York 1964.

Elton G. R., *Reform and reformation: 1509–1558*, London 1977.

Hughes P.L., Larkin J.F., *Tudor Royal Proclamations I, 1485–1553*, New Haven 1964.

Merriman R. B., *Life and letters of Thomas Cromwell*, Oxford 1968.

Pearson G., *Remains of Myles Coverdale*, Cambridge 1846.

Strype J., *Memorials of the most reverent father in God Thomas Cranmer*, Oxford 1848.

III. Artykuły i serwisy internetowe

Sheppard L. A., *A vellum copy of the Great Bible, 1539*, "The National Library of Wales Journal", vol. 1, Nr. 1, Bristol 1939.

http://en.wikipedia.org/wiki/Early_Modern_English_Bible_translations.

Stanisław Szadyko
Uniwersytet Warszawski

АББРЕВИАЦИЯ, ЕЕ ХАРАКТЕР И УСЛОВИЯ ПОЯВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЯЗЫКАХ

SUMMARY

Abbreviation, its origin and conditions of forming it in modern Russian technolects

This publication is devoted to acronyms (abbreviations) that are formed in modern LSPs. Depending on the way of acronym realization (articulation, pronunciation or written form) in speech (in language), we can traditionally divide them into three groups: graphic acronyms, morphological acronyms and syntactic acronyms. The Author discusses the development of this kind of lexis (terminology) not only in Russian language, but also in its LSPs. Acronyms perform similar role to foreign words in a language. Whereas the abbreviation itself is referred to as secondary denomination.

STRESZCZENIE

Abrewiacja, jej geneza i warunki pojawienia się we współczesnych rosyjskich technolektach

Publikacja jest poświęcona pojawieniu się we współczesnych językach specjalistycznych akronimów (abrewiatur, skrótowców). Tradycyjnie w zależności od sposobu realizacji (artykulacji, wymowy lub napisania) skrótowca w mowie (w języku), ogół abrewiatur dzieli się na trzy grupy: skróty graficzne, akronimy morfologiczne i skrótowce syntaktyczne. Autor omawia rozwój danej kategorii leksyki (terminologii) nie tylko w języku rosyjskim lecz także w jego językach specjalistycznych. Skrótowce zajmują w języku podobną pozycję jak wyrazy obce. Zaś samą abrewiację określa się mianem powtórnej nominacji.

Современные словари русского языка определяют аббревиацию в принципе одинаково, причем эта дефиниция существенно отличается от толкований В. Даля¹ или „Энциклопедического словаря” Ф. Брокгауза и И. Ефрона². Отличие заключается в том, что во всех современных определениях аббревиации подчеркивается лексико-семантическая природа сокращений, признание в них лексической единицы.

Понятие аббревиации разделено на две части – на условные сокращения в письме, т.е. графические сокращения и акронимы, ставшие словами, фактом языка, речи. Языковые сокращения – явление сложное и во многом противоречивое. Современная аббревиация берет свое начало, с одной стороны, в древнеписьменных традициях, а с другой – в живом устном языке, в разговорной речи. Это утверждение вовсе не означает, что мы отождествляем современные акронимы с теми, которые встречаются в древних памятниках письменности. Наоборот, это качественно разные явления. Однако было бы неверно не видеть определенной связи между старым и новым и объявлять современные сложносокращенные слова чем-то возникшим на совершенно чистом месте. Как и всякое другое явление, аббревиация имеет разные аспекты подхода и освещения. В генетическом плане аббревиация может быть *исторической* и *современной* (хронологически) и *стихийной* и *рациональной* (с точки зрения участия в этом процессе организующего начала главной мысли).

Историческими называем те аббревиатуры, которые возникли на протяжении веков и входили в язык спорадически, без определенных закономерностей. Исторические аббревиатуры, идущие от книжных, письменных традиций, рациональны, т.е. являются следствием целенаправленной деятельности человеческой мысли. Акронимы, возникшие в длительной устной

1 В. Даль определяет аббревиацию и аббревиатуру, как „сокращение, укорочение и пропуски в письме; означение слов начальными буквами, связью, условными знаками; письмо под титлами”. См.: В. Даль, *Толковый словарь живого великорусского языка*, Москва 1950, т. 1, с. 2.

2 „Энциклопедический словарь” считает аббревиатурами всякие сокращения: тиронианские знаки, стено-графию, пропуски букв, слогов, целых слов в предложении, древние сокращения с титлами и т.д. Эти определения не оставляют сомнений относительно того, что их авторы: а) аббревиацию считали фактом письма, тем самым исключая возможность ее наличия в речи; б) аббревиацией считали всякое сокращение в письме, даже пропуски слов в предложениях. Приведенные определения отражают определенную стадию развития аббревиации, определенные взгляды на нее как на факт письменного языка. Исследователи отличают ту большую роль, которую играли сокращения в древних письменных памятниках. Это была хорошо разработанная система, свод правил, применение которых мотивировалось определенными соображениями. Ср.: Ф. Брокгауз, И. Ефрон, *Энциклопедический словарь*, С.-Петербург 1890, т. 1, с. 18-19.

речевой практике, как правило, лишены этого признака; они появились стихийно в той части устной речи, которая содержала наиболее благоприятствующие процессу стягивания речевых отрезков языковые и неязыковые условия.

Явление исторической аббревиации не однородное. Оно формировалось медленно, на протяжении веков, количественно незначительно, поэтому входило в язык незаметно и безболезненно. В силу этих факторов древние сокращения давно перестали казаться чем-то новым и искусственным. Вот почему Л. В. Щерба, говоря об аббревиации как об определенном способе словообразования современного русского языка, отмечает, что „на подобных же принципах создавались слова и раньше”³.

Сокращению подвергались как отдельные слова, так и словосочетания. Здесь коснемся исторических аббревиатур в плане морфологическом, когда сокращение морфологической или синтаксической величины дало морфологическую величину. Сокращения данного типа, берущие начало в книжно-письменных традициях, теснейшим образом связаны с древнегреческими акронимами, которые во времена переписывания книг от руки применялись главным образом в целях экономии письменного материала и времени, а иногда просто – по традиции. Разумеется, определенную роль играли и традиции письма, которые передавались от поколения к поколению и требовали соблюдения ряда правил оформления рукописной строки (сокращение, подстрочные надписи, всевозможные знаки и т.д.).

Л. В. Черепин утверждает, что „чаще всего сокращались т.н. *священные слова*, которые писцы хотели скрывать от непосвященных (*бог, господь, дух* и др.). Эти сокращения не только заимствовались из греческих и латинских рукописей, но и образовывались самостоятельно. Круг слов, писавшихся сокращенно, постепенно расширялся. Среди них есть и *вечер, дньсь, лавка, месяц, неделя, нечисть, память* и др. Надо полагать, что эти *несвященные слова* сокращались не с той целью, чтобы скрыть их от непосвященных. Это можно объяснить именно *стремлением сэкономить время*⁴. Примечательно, что в древнерусских рукописях применялись самые настоящие графические сокращения в современном понимании: веч. (вечер), д. (двор), лав. (лавка), м. (место, монастырь), нед. (неделя) и др.⁵ Не все можно было сокращать в рукописях, а только слова определенных групп или словосочетания. При этом подразумевалось, что читатель знает и понимает как условия сокращения, так и слова и словосочетания, которые можно

3 См.: Л. В. Щерба, *Культура речи*, „Журналист” 1925, № 2, с. 5.

4 Ср.: Л. В. Черепин, *Русская палеография*, Москва 1856, с. 151, 240, 246.

5 Там же, с. 243-247.

было сокращать. Пониманию принятых сокращений способствовали не только определенные сведения и опыт читателя, но и всеобщая известность сокращенных слов. Как известно, с тех времен идет традиция сокращения в письме имен известных людей⁶. Отношения между пишущим и читающим сокращения в те времена были такие же, как и в настоящее время: пишущий знает, что при фамилии *Мицкевич* сокращение *А.*, а при фамилии *Лермонтов* сокращения *М. Ю.* будут прочтены как *Адам* и *Михаил Юрьевич*, так как он уверен – кто знает *Мицкевича* и *Лермонтова*, знает и их имена и отчество. Писцы были убеждены, что *бъ, днь, дхъ, мсць, оць, снъ, хсъ, чкъ, црь* и др. будут воспроизводиться при чтении как *бог, день, дух, месяц, отец, сын, Христос, человек, цесарь* и др. Стереотипность как форма сокращения, так и набора сокращенных слов и словосочетаний привела к прочному их закреплению в памяти, и некоторые из этих слов не только на письме, но и в устном воспроизведении стали функционировать в сокращенном виде. В этом облике они были понятны. Если же фонетический облик не препятствовал их пониманию, то многие из сокращений начали превращаться в слова, т.е. факт письма становился и фактом речи. Так, возникло, например, сокращенное слово *царь* из *цесарь*, с производными от него *царица, царевич* (ср. *цесаревич*), *царский, царство* и др.⁷ Можно предполагать, что лексикализации письменных сокращений типа *царь* способствовало не только их полное словоподобие и связанное с этим удобство произношения, но и в какой-то мере незнание читавшими текст расшифровки написанного. Отсутствие необходимых сведений для расшифровки сокращений и теперь нередко вынуждает читателей принимать аббревиатуру за слово – форму.

В группе исторических акронимов значительно больше таких образований, которые возникли под влиянием книжно-письменных сокращений, и значительно меньше таких аббревиатур, которые были образованы непосредственно в устной речи в силу целого ряда языковых факторов, способствовавших стягиванию слов и словосочетаний в более экономные формы. По своей природе устно-историческими аббревиатурами являются т.н. ласкательно-уменьшительные формы собственных имен, широко распространенных в русском языке.

„Сокращенными словами по своему происхождению, – читаем в *„Грамматике русского языка”*⁸, – являются уменьшительные и ласкательные имена, напр.: *Валя* вместо *Валентина* и *Валентин*; *Костя* вместо *Констан-*

6 См.: *Словообразование современного русского литературного языка*, Москва 1968, с. 66-67.

7 Ср.: А. Г. Преображенский, *Этимологический словарь русского языка*, т. 2, Москва 1910–1914, с. 1183; М. Фасмер, *Этимологический словарь русского языка*, т. 4, Москва 1963-1974, с. 290-291.

8 См.: *Грамматика русского языка*, Изд. АН СССР, т. 1, Москва 1953, с. 277.

тин; Лиза вместо Елизавета”. На основании приведенных примеров видно, что эти формы антропонимов являются вариантами полных имен только в плане номинации. Однако ярко выраженный эмоционально-оценочный характер придает им иную стилистическую ценность. Если речь идет об их соотносительности с полными формами таких имен, то ее можно понять как соотношение части и полного. При этом в определенных стилях часть функционально полностью заменяет целое, напр.: Алек (Александр), Вера (Вероника), Гера (Герасим), Лена (Елена), Зина (Зинаида), Ина (Ирина), Ира (Ирма), Люда (Людмила), Миха (Михаил), Надя (Надежда), Рома (Роман), Света (Светлана), Тима (Тимур), Феля (Фелиция), Ция (Цецилия) и др. Как известно, личные имена, несмотря на их семантическую пустоту⁹, наполняются людьми определенным оценочно-экспрессивным смыслом, что обычно достигается вводом в слово-имя суффиксов оценки и его оформлением другим оценочным инвентарем данного языка. Уменьшительно-ласкательные варианты личных имен становятся таковыми благодаря сокращению и последующему обрастанию суффиксами и окончаниями. В этом процессе иногда имеют место опрощение основ и чередование звуков. Самым продуктивным и чуть ли не единственным функционирующим элементом в сокращенных вариантах русских имен выступает формант **-а (-я)**, напр.: Ас-я (Арсений), Ат-я (Артур), Бод-я (Богдан), Вал-я (Вален-тина), Вас-я (Василий), Вит-я (Виктор), Гер-а (Гертруда), Дим-а (Дмитрий), Евд-я (Евдокия), Ин-а (Инесса), Ис-я (Исидора), Кост-я (Константин), Люб-а (Любовь), Мар-я (Мариана), Нат-а (Наталия), Ол-я (Ольга), Пав-а (Павлина), Рен-а (Рената), Сон-я (София), Тим-а (Тимофей), Тан-я (Татьяна), Фил-я (Филипп), Хрис-я (Христина), Юст-я (Юстина) и др. Вполне не исключена возможность, что в формах Вера, Гера, Лена, Зина, Люда, Надя и подобных конечные **-а, -я** являются не основными, как подчеркивалось выше, а теми же формантами, которые фигурируют в именах Ася, Атя, Бодя, Валя, Вася, Витя, Дима, Евдя и др. Вполне понятно, что суффиксальные формы Аська, Варька, Галка, Димка, Зинка, Ленка и Асечка, Варенька, Галочка, Димочка, Зиночка, Леночка образуются от сокращенных вариантов имен¹⁰.

9 Исследования показывают, что у каждого личного человеческого имени есть этимон в языке-перво-источнике, однако при заимствовании имя переходит в другой язык уже без всякой связи со своим первичным значением. Личное имя может оторваться от этимона даже в языке-первоисточнике. Так вряд ли имена *Вера, Владимир, Любовь, Надежда* и др. теперь кто-нибудь связывает с верой, владением миром, любовью, надеждой. Теперь это, по мнению людей, просто благозвучный комплекс звуков.

10 См.: А. Sopira, *Skratkové slová v ruštine a slovenčine*, „Philologica” 1979, t. 30, Bratislava 1980, s. 239-243.

В лексике современного русского языка исторические аббревиатуры частично остаются в стиле разговорной речи, а некоторые уже давно вошли в нормативный словарный запас. Прежде чем привести иллюстрирующие нашу мысль примеры, сошлемся на предостережение Н. М. Шанского, который утверждает, что „от слов, образованных с помощью аббревиации, как определенного морфологического типа словопроизводства, следует отличать лексические единицы, возникшие в качестве аллегроформ в разговорном стиле речи по фонетическим причинам (ср. *грит* из говорит, *вишь* из видишь, *бишь* из баишь, *мол* из молвит, *барыня* из боярыня, *пли!* из пали!)”¹¹. Это правильное замечание и требование. Словесные эрзацы, появившиеся как следствие скороговорочной речи и отличающиеся исключительным фонетическим непостоянством, нельзя считать лексической аббревиацией. Но нужно иметь в виду, что:

1. Образования типа *грит* из говорит, *пили* из пошли не являются словами нормативно, ни функционально. Таких лексических единиц в языке нет. Они – порождение и достояние индивидов, отсюда и их исключительное фонетическое разнообразие. Это уроды по облику и сорняки по функции. Единственное их назначение, конечно, стилистическое – это напоминание о том, что их не должно быть в языке¹².
2. Образования типа *мол* из молвит давно стали словами самостоятельными, свободными от связи с первоисточником. У них есть собственная семантическая ценность и место в предложении. Это самые настоящие лексические единицы, поэтому они отражены в словарях. Это аббревиатуры. Они появились не через фонетическую и семантическую деформацию слова, а через его сокращение, напр.: (*го*)сударь, *мол*-(*вит*), *пол*(*овина*)¹³ и др. Таким образом, аллегроформы бывают разные; одни фигурируют как „чистые” отрезки полных слов, другие – как деформированные заменители настоящих слов. Пестрота фактов вполне объяснима характером этого вида аббревиации – устно-историческим.

Современная аббревиация принципиально отличается от той, которую мы называли исторической. Отличие это и количественное, и качественное. Современная аббревиация представляется как способ, тип словопроизводства, в основе которого лежит не стихийный, а сознательный, целенаправленный процесс, который регулируется разумом и волей человека и общая

11 Ср.: Н. М. Шанский, *Очерки по русскому словообразованию*, Москва 1968, с. 289-290.

12 См.: А. Sopira, *Skratky a skratkové slová v ruštine a slovenčine*, Bratislava 1974, с. 65.

13 Ср.: А. Sopira, *Skratky v ruštine a slovenčine*, Bratislava 1975, с. 67.

суть которого служит насущной задаче коммуникации: при минимальной затрате усилий, связанных с языковой деятельностью, передать и принять максимум информации.

Современную морфологическую, а особенно синтаксическую, аббревиацию следует считать языковой реакцией на влияние эпохи. И дело не только в том, что говорящему (пишущему) объективно некогда, т.е. не хватает времени на изложение своих мыслей в полном стиле. Против последнего давно уже появилось субъективное предубеждение. Е. Д. Поливанов утверждал, что „ни одно учреждение не может успокоиться, пока не найдет себе сокращенного наименования”¹⁴. Эта тенденция жива и теперь. Всякое многочленное словосочетание, содержащее понятие как нечто единое, целое, неделимое, сразу же находит свой аббревированный вариант, разумеется, прежде всего в той среде, где оно появилось и применяется интенсивно, т.е. в специальных текстах и в специальных языках. А будет ли это сложносокращенное слово лексикализироваться в общезыковом масштабе – это зависит от целого ряда лингвистических и нелингвистических факторов.

Почему у носителей языка, особенно специальных языков, так неодолимо желание сократить многословные стандартные словосочетания или композиты? В значительной мере это стремление диктуется необходимостью экономии усилий. Но есть и другая, может быть, не менее важная причина. Многочленные стандартные словосочетания терминологического характера выступают как языковой знак одного – пусть и сложного – понятия. А его языковое выражение – многословно. Вот и возникают акронимы самого разнообразного характера – от инициальных и до стягивания всего словосочетания до одного слова, принявшего на себя всю информационную нагрузку.

Современная аббревиация полна таких противоречий, которые, казалось бы, должны были привести ее к разрушению. Однако время и языковая практика показывают обратное – языковые сокращения существуют, развиваются, шлифуются и выполняют определенные функции, особенно в сфере специальных языков.

Аббревиация (всякая: морфологическая и синтаксическая; устная и письменная) играет в современном русском языке и его специальных языках роль ускорителя прохождения информации. А это уже много. Жизнеспособность аббревиации, т.е. именно аббревиации, а не отдельных акронимов, имеет в своей основе объективные условия, которые не только

14 См.: Е. Д. Поливанов, *О литературном (стандартном) языке современности*, „Родной язык в школе” 1927, № 2, с. 223.

порождают ее, но и устанавливают рамки и закономерности ее существования. Объективные условия, порождающие языковые аббревиатуры, можно разделить на две основные группы. Первая группа включает в себя *принципы лингвистического характера*, т.е. такие, которые связаны со спецификой языка как средства коммуникации и вытекают непосредственно из конкретной языковой реальности (наличие в языке словосочетаний с фиксированным порядком членов, соответствие аббревиатурных словообразовательных моделей общей деривационной системе, общим нормам словотворчества русского языка, степени использования других возможностей языка в аббревиатурном словотворчестве и т.д.). Вторую группу составляют *нелингвистические принципы* (культурные, общественные, социальные и др.), т.е. такие, которые возникают как следствие зависимости функционирования русского языка и его специальных языков от насущных потребностей общества, эпохи, рынка.

Нелингвистические причины, порождающие акронимию могут быть различными:

- интенсивность поступления новой информации и степень срочности ее освоения;
- общие для носителей русского языка социально-политические и культурно-хозяйственные условия, конвергенционно порождающие сходные явления;
- иногда называют и нехватку материала для письма¹⁵.

Из них мы считаем главной экстралингвистической причиной интенсивность поступления новой информации и степень ее освоения. Этот фактор актуален в настоящее время, видимо, не только для русского литературного языка, но также, а может прежде всего, для его специальных языков. Эта тенденция экономии времени создает ту реальную почву, которая непрерывно дает аббревиации живительные соки, питает ее и даже регулирует, сглаживая по мере возможности ее недостатки и максимально реализуя то положительное, что содержится в ней.

С языковой точки зрения более интересны причины лингвистического порядка, способствующие как появлению, так и развитию акронимии, особенно в специальных текстах и специальных языках. К ним следует отнести:

15 Ср.: Д. И. Алексеев, *Социальные корни русской аббревиации в советскую эпоху*, «Материалы научно-теоретической конференции профессорско-преподавательского состава, посвященной 50-летию Октября. Кафедра русского языка и литературоведческие кафедры (Куйбышевский гос. пед. ин-т)», Куйбышев 1967, с. 20.

- Наличие в языке словосочетаний, особенно терминологического характера, с фиксированным порядком слов и достаточная частота их употребления;
- Стремление носителей языка план выражения привести в соответствие с планом содержания, т.е. для лингвистического обозначения одного цельного понятия создать одну лексическую единицу, т.е. аббревиатуру, а не пользоваться длинным и многословным выражением;
- Контакт с другими языками, следствием чего может быть:
 - а) калькирование с иноязычных акронимов;
 - б) заимствование из других языков готовых сложносокращенных слов;
 - в) „заимствование” из других языков моделей акронимов;
 - г) появление межъязыковых моделей аббревиации и конвергенционное образование новых акронимов по этим моделям;
- Наличие заглавных букв в письме. Этот фактор играет второстепенную, побочную роль и реализуется в письменном варианте инициальных аббревиатур;
- Система алфавитных названий гласных и особенно согласных букв, которая значительно влияет на возможности устного воспроизведения инициальных аббревиатур, что в конечном итоге решает их судьбу – стать им словами или остаться только графическим кодом какого-то словосочетания.

Само собой разумеется, что все лингвистические причины, способствующие развитию акронимии, органическим образом связаны с указанными экстралингвистическими причинами и в определенном смысле обуславливаются ими.

Обычай сокращать наиболее употребительные слова и словосочетания на письме так же древен, как и памятники письменности. Словообразование путем аббревиации, ставшее продуктивным особенно в последнее время, известно в индоевропейских языках со времен античной цивилизации. „Определенный интерес в сопоставительном плане – пишет Г. Н. Николаева¹⁶ – представляют аббревиатуры латинского языка, питавшего на протяжении двух тысячелетий индоевропейские языки в процессе их становления, развития и, в определенной степени, функционирования на современном этапе. Влияние латинского языка на европейские языки очень

16 См.: Г. Н. Николаева, *О латинских аббревиатурах в сопоставлении с русскими*, „Словообразование и номинативная деривация в славянских языках. Тезисы докладов республиканской конференции (26-28 мая 1982 г.)”, ч. 2, Гродно 1982, с. 108-109.

четко выступает в связях латинской стенографии и системы сокращения слов в европейских национальных языках средневековья”.

Сокращение многочисленного словосочетания до одного слова это факт синтаксической аббревиации, он очень часто сопровождается экспрессией актуализованного слова, а это резко меняет его стилистическую ценность, делает его почти непригодным для официально-делового стиля языка. Недостаточной оказывается и информационная наполненность сокращенного наименования. Официально-деловой язык хорошо осваивает экономные конструкции, но не терпит стилистической пестроты. И как некий компромисс появляется аббревиатура – инициальная или слоговая: она экономна, стилистически нейтральна, информационно полноценна особенно в специальных текстах и в специальных языках (т.е. для определенной части носителей языка). Видимость полноценности создается тем, что в акрониме в твердом порядке представлены все слова, входящие в словосочетание-источник. Аббревиатурные слова – это своеобразный срез с неподвижной структуры, в котором равномерно отражены все составляющие структуру либо на уровне слога, либо на уровне первых звуков или букв. Неподвижность структуры, т.е. фиксированный порядок слов в словосочетании – одно из необходимых лингвистических условий для аббревиации. Необходимым также для аббревиации условием следует считать определенную частоту употребления словосочетаний с фиксированным порядком слов. Если словосочетание употребляется редко, то его модель остается вне языкового опыта говорящих. А это мешает аббревиации. Сама частота употребления зависит от ряда объективных и субъективных (в масштабе носителей языка) факторов, и очень часто нет видимой причины, почему язык принимает один акроним, а отбрасывает другой.

В развитии современной морфологической и синтаксической аббревиации немаловажную роль играет контакт между языками, особенно это касается специальных языков. Это явление – сложное, многоплановое – от перевода через посредство третьего языка до двуязычия индивидуального и коллективного. Между этими крайностями лежит целый ряд более или менее тесных контактов – особенно сегодня в эпоху глобализации – между разными языками. Из всех аспектов контактирования языков в данном случае нас интересует один – какую роль играют языковые связи в общезыковом процессе аббревиатурного словотворчества, порождают ли они какие-либо межъязыковые явления? Одним из последствий контактирования языков, как известно, является заимствование лексических единиц в том или ином количестве¹⁷. Этот процесс входит и заимствование готовых

17 См.: Л. П. Крысин, *Иноязычные слова в современном русском языке*, Москва 1968, с. 21-45.

акронимов. При этом характерно, что подобные лексические единицы заимствующий язык воспринимает как обычные иноязычные слова и включает в свои грамматические нормы как таковые. Это происходит потому, что заимствующему языку чужд тот материал, на котором осуществлялась аббревиация. Переход аббревиатурного слова из одного языка в другой сопровождается абсолютным отрывом его от словосочетания-источника и такой высокой степенью лексикализации, какой часто не бывает в языке-источнике, где смысловая и структурная связь между словосочетанием и его аббревиатурой жива и ощутима. Чем меньше у заимствований сведений о происхождении данного акронима, тем больше вероятности зачисления последнего в обычные слова. Так пришли в русский язык всевозможные аббревиатуры, как напр.: Бенилюкс, НАТО, СЕАТО, ФИАТ, ФИАФ, ФИДЕ, ФИЖ, ФИЛА, ФИМ, ФИНА, ФИП, ФИПЕЗО, ФИС, ЮНДРО, ЮНЕП, ЮНЕСКО, ЮНИДО, ЮНИСЕФ, ЮНИТАР, ЮНКТАД, ЮНСИТРАЛ и многие другие акронимы, возникшие на материале английского, французского, немецкого, испанского итальянского и других языков. Можно даже говорить о наличие общего фонда аббревиатур-интернационализмов, называющих государственные, хозяйственные органы, финансовые, экономические, политические и общественные организации, культурные и спортивные учреждения, напр.: ААП, ААРЖ, ААТТА, ААФБ, АБТА, АКАСТ, АНВУЗ, АФТА, Бенилюкс, БИМКО, БИТЕЖ, БМР, ВСМ, ГА ООН, Евратом, ЕКП, ЕС, ЕЭС, КНДР, КНР, МВФ, НАТО, НАФТА, НАСА, НХЛ, ОАЭ, ООН, ОУН, ОЭСР, РА, РП, РФ, СБ ООН, СЕАТО, СИТА, США, ФАИ, ФАО, ФБР, ФИА, ЮАР, ЮАС, ЮАТ, ЮДЭАК, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ЮНИДО, ЮНКТАД, ЮПИ, ЮСТС¹⁸ и др.

Сюда же следует отнести аббревиатурные названия лекарств (на материале латинских и греческих корней) и различные научно-технические термины, которые, по причине отсутствия определенных сведений, сразу же воспринимаем как обычные слова: *аскофен* (= аспирин + кофеин), *кашмилон* (= кашемир + акрилон), *нейтрон* (= нейтральный электрон) и т.д.

Также последствием контактирования языков может быть калькирование отдельных иноязычных акронимов. Фактом калькирования следует считать появление в разных языках мира перевода известных русских аббревиатур, напр.: *Содружество Независимых Государств* и акроним СНГ, англ. CIS – Commonwealth of Independent States, пол. CIS, WNP – Wspólnota Niepodległych Państw и др.

18 Cp.: *Dictionary of Abbreviations used in the European Union. English-French-German-Russian*, European Commission, Brussel 1997, с. 117.

В применении к латинскому языку понятие *а б б р е в и а ц и я* расширяется по сравнению с существующим в современном научном обиходе и приходит в соответствие с этимологией этого более позднего термина, т.к. у римлян в утилитарных целях аббревировалось огромное количество самых разнообразных языковых единиц. Латинские аббревиатуры широко представлены в римских надписях, которые содержат образцы латинского языка в двух его разновидностях – официального языка Римской империи и разговорной речи. Наблюдения над латинскими аббревиатурами в такого рода текстах показывают, что по своему происхождению они подразделяются на:

1. *Однословные*, когда сокращается одно слово до нескольких или одной буквы, напр.: a. (anno; ana), adn. (adnotatio), al. (alias), b. (beatus), cap (capitulum), cf. (confer), d (decanus; diaconus), d. (dato), DS (Deus), gla (gloria), gr. (gratis), ib. (ibidem), l. (linea), m. (masculinum), n. (neutrum), oct. (octobris), ol. (oleum).
2. *Многословные*, когда сокращению подвергается несколько слов, напр.: A.U.C. (ab Urbe condita), c.f. (cantus firmus), DDD (dat donat dedicavit), dr h.c. (doctor honoris causa), h.c. (honoris causa), SC (Senatus consulto), SPOR (Senatus Populusque Romanus), PR AER (praefectus aerarius), STTL (sit tibi terra levis)¹⁹ и др.

Разнообразие последних велико. Аббревируются любые словосочетания, ком-позиты, а также предложения.

Современные европейские языки, в том числе русский, унаследовали аббревиацию в общих чертах от предшествующих исторических эпох. Эта мысль, высказанная многими исследователями еще в начале XX века²⁰, под-

19 Ср.: Г. И. Цибихашвили, *К вопросу о природе аббревиатур*, «Тезисы доклада на VII научной сессии филологического факультета Тбилисского университета 9-11 мая 1963 г.», Тбилиси 1963, с. 33-34; С. Шадыко, *Аббревиация в русском языке (в сопоставлении с польским)*, «Monografie i Opracowania nr 474», Warszawa 2000, сс. 265.

20 См.: Н. А. Абдулаева, Р. И. Могилевский, *Из истории русской аббревиации начала XX-го века. (По материалам периодической печати Туркменского края и Узбекской ССР периода 1895–1930 гг.)*, «Труды СамГУ им. А. Навои». Новая серия, вып. 299, Самарканд 1977, Исследования по русскому и славянскому языкознанию, VIII, с. 240-278; А. Баранников, *Из наблюдений над развитием русского языка в последние годы*, «Ученые записки Самарского ун-та». Самара 1919, вып. 2, с. 64-84; Л. Я. Боровой, *Новые слова*, «Красная новь» 1938, № 2, с. 201-210; 1940, № 1, с. 184-202; Л. Г. Горнфельд, *Новые словечки и старые слова*, Петербург 1922, с. 5-96; С. И. Карцевский, *Язык, война и революция*, Всеобщая библиотека. Берлин 1923, № 47, с. 6-68; Р. И. Могилевский, *Об изменениях в составе аббревиатур русского языка за последние 50 лет*, «Программа и тезисы докладов на конференции по русской и славянской филологии, (7-9 мая 1963 г.)», Самарканд 1963, с. 24-26; Е. Д. Поливанов, *Революция и литературные языки Союза ССР*, «Революционный Восток» 1927, № 1, с. 36-57; А. М. Селищев, *Выразительность и образность языка революционной эпохи*, «Родной язык в школе» 1927, кн. 3, с. 72-84;

вергалась тогда суровой критике и сегодня незаслуженно забытая, основывается на многочисленных фундаментальных исследованиях, в которых убедительно доказывается существование в латинском и греческом языках (особенно в первые века н.э.) не только почти всех способов сокращения, известных нам, но и строгой стилистической дифференциации аббревиатур, зависимости их употребления от литературного жанра:

1. *Общеупотребительные знаки* – *notae communes*.
2. *Священные имена* – *nomina sacra*.
3. *Буквы одиночные (частные и общеупотребительные)* – *litterae singulares: publicae familiaresque*.
4. *Юридические знаки* – *notae iuris*²¹.

Благодаря роли, которую играли классические языки в Европе в деловой письменности, религии, науке и юриспруденции, их влияние в затрагиваемой нами области не могло не сказаться тем или иным образом на национальных языках. Это не значит, что мы отождествляем древнюю и современную аббревиации. Мы особенно хотели подчеркнуть тот факт, что практика образования сокращений в наши дни не возникла на пустом месте, вдруг, как это утверждают некоторые ученые²², а имела под собой вполне определенную почву. Иначе говоря, современная аббревиация – эхо предшествующих эпох, увеличенная и качественно преобразованная проекция древних систем аббревиаций. Поэтому мы можем говорить о наличии

А. Сухотин, *Проблема „сокращенных слов“ в языках СССР*, „Письменность и революция“ Москва – Ленинград 1933, № 1(17), с. 151-160.

21 Ср.: P. Lehmann, *Sammlungen und Erörterungen lateinischer Abkürzungen im Altetum und Mittelalter*, München 1929, с. 21-195; W. M. Lindsay, *Notae latinae. An account of abbreviations in Latin mss. of the early minus cule period: I 700-850, II 850-1050*, Cambridge 1915-1916, Hildesheim 1963, с. 26-219; *Modus legendi abbreviaturas in utroque iure* 1476, с. 16-30; C. Paoli, *Die Abkürzungen in der lateinischen Schrift des Mittel-alters. Ein methodischpraktischer Versuch. Aus dem Italienischen übersetzt K. Lohmeyer*, Innsbruck 1892, с. 12-70; O. Paoli, *Le abbreviature nella paleografia latina del medioevo*, Firenze 1891, с. 5-35; E. Rohode, *Abkür-zungen durch Aufansbuchstaben*, Modern Sprach 1906, с. 6-45; L. Schiaparelli, *Avviamento alio studio delie abbreviature latinenel medioevo*, Firenze, Leo S. Olschki 1926, с. 7-82; Fr. Steffens, *Ueber die Abkürzun-gsmethoden der Schreibschule von Bobbio. Mélanges Chatelain*, Paris 1910, с. 12-108; L. Traube, *Nomina sacra. Versuch einer Geschichte der christlichen Kürzung Mittelalters*, „Quellen zur lateinischen Philologie des Mittelalters“, München 1907, с. 19-272.

22 См.: Д. И. Алексеев, *Сокращенные слова в русском языке*, Саратов 1979, с. 190; Р. Лехикойнен, *Словарь революции – революция в словаре? Аббревиатуры и иноязычная лексика в русском языке первого послереволюционного десятилетия*, Хельсинки 1990, с. IV, 24-47; Л. К. Павловская, *Сложносокращенные слова в общественно-политической лексике современного русского языка периода первого десятилетия советской эпохи (1917–1930 гг.)*, АКД, Москва 1968, с. 5-14; A. Mazon, *Lexique de la guerre et de la révolution en Russe (1914–1918)*, Biblio thèque de L'institut Français de Petrograd, Paris 1920, т. VI, с. VI+58.

G. Mequet, *Recueil des abréviations usités en russe depuis la Révolution*, Genève 1928, с. 7-06.

в этой сфере речевой деятельности определенного рода цикличности, но только на более высокой ступени общественного и вместе с тем языкового развития.

В начале XX века на территории Европы складываются два очага аббревиатурных инноваций, отличающихся как объектами наименования, так и способом их конструирования: *русско-польский* и *англо-франко-германский*²³. Эти центры оказали решающее влияние на формирование систем аббревиаций не только отдельных европейских языков, но и целых массивов, которые по тем или иным несовпадающим прежде всего неязыковым причинам обнаруживали в свое время тяготение к одному из них и ориентацию на языковую норму господствующего языка, конечно под влиянием проводимой языковой политики.

Исследователи подчеркивают, что в первой трети XX века и в последующие годы аббревиация в русском языке достигла наиболее высокой точки своего развития²⁴. Этому благоприятствовали экстралингвистические факторы: НТР, войны, революции, образование национальных государств и др., которые послужили импульсом, разбудившим „дремавшие” в общественном сознании и ранее появлявшиеся модели, активизировали их продуктивность и породили в ряде случаев *аббревиатурные взрывы*²⁵. Нам однако кажется, что названные внеязыковые стимулы оставались бы не столь действенными, если бы человечество не накопило на протяжении тысячелетий опыт в этой сфере, который разными путями трудом многих поколений был сохранен и передан нам. Длительность опыта в данном случае не имеет никакого значения, важно, чтобы он был²⁶.

В конце прошлого столетия и в начале нашего века в Англии, Франции и Германии использовалось большое количество аббревиатур, особенно в специальных языках, таких как специальный язык делового общения, специальный язык права, специальный языка военного дела и др. Их

23 Ср.: Г. Г. Арзуманов, *Сложносокращенное словообразование в современной научно-технической терминологии*, Баку 1976, с. 12-18; Р. И. Могилевский, *Очерки аббревиации славянских языков*, Москва 1983, с. 4-18; С. Шадько, *Аббревиация в русском языке (в сопоставлении с польским)*, „Monografie i Opracowania” nr 474 Warszawa 2000, с. 30-43.

24 См.: Р. И. Могилевский, *К вопросу о роли внешних факторов в формировании словообразовательных типов аббревиатур в славянских языках*, „Вопросы русского и славянского словообразования”, Самарканд 1982, с. 55-65; Р. И. Могилевский, *Очерки аббревиации славянских языков*, Москва 1983, с. 6-7.

25 Ср.: А. Сопира, *Влияние НТР на развитие аббревиации*, „Тезисы докладов и сообщений. Третий международный симпозиум русистов”, Нитра 1981, с. 117-119.

26 См.: Д. И. Алексеев, *О функционировании и судьбе аббревиатурной лексики послеоктябрьской эпохи*, „Язык и общество. Межвузовский научный сборник”, Саратов 1974, вып. 3, с. 95-114; Н. В. Гяч, *К вопросу о генетических истоках аббревиатур*, „Лингвистические исследования”, Ленинград 1970, с. 178-188.

употребление связывается преимущественно с номинацией объектов, относящихся к банковской, торговой и промышленной деятельности, с юриспруденцией, с потребностями научно-технического и военного кодирования, спортом и многими другими отраслями человеческой деятельности т.е. со сферой специальных языков. Практика сокращения многословных словосочетаний, называющих подобного рода объекты, как отмечают в ряде работ Р. И. Могилевский²⁷ Х. Келльман²⁸, Е. Роде²⁹ и многие другие исследователи³⁰, становится общераспространенной в деловом мире. Об этом свидетельствуют лексикографические источники, опубликованные в конце XIX – начале XX века, а также справочники и рекламные объявления, отечественные реестры фирменных названий, экономические справочники и др.

Первая попытка кодифицировать специальный язык делового общения была сделана на примере английского языка. В 1886 году в Лондоне появляется первый словарь английских сокращений *Dictionary of Abbreviations*, включающий около 2500 единиц. До начала первой мировой войны были напечатаны три издания справочника „Business Terms Phrases and Abbreviations”. В 1913 году в Лондоне издается словарь сокращений В. Ф. Роджерса „Dictionary of Abbreviations”³¹. Немало словарей, справочников и списков аббревиатур в указанное время было опубликовано также на немецком и французском языках.

Русская аббревиация в отличие от западноевропейской на заре своего появления приобретает социальную направленность, складываясь также и на основе сложных наименований сферы общественно-политических отношений. Практика использования аббревиации в данной области, связанная с прагматическими целями, получила особое распространение в конце XIX века в партийном жаргоне в русских социал-демократических

27 Ср.: Р. И. Могилевский, *Некоторые вопросы формирования и стандартизации терминов-аббревиатур в славянских языках*, „Труды Самаркандского гос. ун-та им. А. Навои” Новая серия, Самарканд 1971, вып. 205, Исследования по русскому и славянскому языкознанию, III, с. 262-264; Р. И. Могилевский, *Основы морфологического анализа слогоморфемных аббревиатур (на материале славянских языков)*, „Труды Самаркандского гос. ун-та им. А. Навои”, Новая серия, Самарканд 1976, вып. 287, Исследования по русскому и славянскому языкознанию, VII, с. 22-52.

28 См.: Н. Kjellman, *Mots abrégés et tendances d'abréviation en français*, Uppsala A. B. Akademiska Bokhandeln 1920, с. 12-87.

29 Ср.: E. Rohode, *Abkürzungen durch Aufansbuchstaben*, Modern Sprach 1906, с. 7-49.

30 См.: J. Sobczykowa, *Studia z historii skrótów językowych w polszczyźnie ogólnej do roku 1939 (na materiale języka prasy)*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego” Katowice 1987, nr 900, s. 41-68; A. Sopira, *Skratky v ruštině a slovenčine*, Bratislava 1975, s. 16-127.

31 Ср.: W. Rogers, *Dictionary of Abbreviations*, London 1913, s. 112.

кругах, а также нелегальной и полулегальной печати. А. М. Селищев³² и другие языковеды³³ объясняют появление инициальных акронимов для обозначения названий партий и их органов в русском языке польским влиянием. В период после 1-ой мировой войны и Октябрьской революции на территории России наблюдается дальнейшая активизация творчества и употребления сокращений, особенно „социальных” аббревиатур. Именно в это время многие аббревиатуры получают общенациональное и общезычковое распространение.

В русском же языке, как показывают наблюдения Р. И. Могилевского³⁴ и Д. И. Алексеева³⁵, появились в это время сокращенные названия революционных органов (Реввоенсовет, ревком, реввоентриб, ревтрибунал, Центробалт, Центрокаспий, Центросибирь, Совкомбалт), местных и центральных органов власти (ВЦИК, ЦИК, волисполком, волком, волсовет, Главполитпросвет, ГлавПУРККА, губисполком, губКК, губсовнархоз, губЧК, совдеп, Совкомбалт, совнарком, соввласть) ведомств и комиссаров (военком, военкомат, губком, губпродком, губРКИ), общественных организаций (батрачком, комбед) и др.

Подобный анализ аббревиатур *англо-франко-германского центра*, т.е. западно-европейских языков конца XIX – начала XX века, сделанный Р. И. Могилевским³⁶, показал, что ведущим в то время был инициальный способ сокращения сложных наименований. В словарях различных типов и справочниках, а также теоретических работах по аббревиации, начиная с первых публикаций и до наших дней, почти отсутствуют слоговые аббревиатуры, сконструированные по образцу русских образований типа авиапром, биофак, всеобуч, геофак, Главбуммаш, главбух, Госсострах, журфак, завбиб, завмаг, инспек, комбат, комдив, комхоз, Мособлжилснаб, облгосстрах, раймаг, райфин, Росагропромстрой, рыбхоз, сельком, селькор, сельмаг, Тюменьсельмаш, Уралсельмаш.

В русском языке в 20-е и 30-е годы широкое распространение получает качественно отличное от инициальной аббревиации явление – *слоговая*

32 См.: А. М. Селищев, *Язык революционной эпохи. (Из наблюдений над русским языком последних лет 1917-1926)*, „Работник просвещения” 1928, с. 57.

33 Ср.: Р. И. Могилевский, *Очерки аббревиации славянских языков*, Москва 1983, с. 12-30; R. Jakobson, *Vliv revoluce na ruský jazyk*, „Nové Atheneu”, т. 2, Praha 1920/1921, з. 3, с. 110-114.

34 См.: Р. И. Могилевский, *Очерки аббревиации славянских языков*, Москва 1983, с. 23.

35 Ср.: Д. И. Алексеев, *Сокращенные слова в русском языке*, Саратов 1979, с. 116.

36 См.: Р. И. Могилевский, *Опыт классификации и структурного описания аббревиатур современных славянских языков*, „Труды Самаркандского гос. ун-та им. А. Навои”, Новая серия, Самарканд 1975, вып. 265, Исследования по русскому и славянскому языкознанию, VI, с. 158-222; Р. И. Могилевский, *Очерки аббревиации славянских языков*, Москва 1983, с. 25.

аббревиация (Р. И. Могилевский называет ее *слогоморфемной аббревиацией*³⁷) и частичное сокращение сложных наименований.

Однако первое официальное разрешение употреблять сокращения в русском языке связано с армейской административной документацией т.е. со специальным языком военного дела. В 1911 году руководству войск было объявлено положение о правилах ведения армейской переписки *„Положение о письмоводстве и делопроизводстве в военном ведомстве“* (Санкт-Петербург 1911). В этом документе в ст. 21 *„О требованиях к языку служебной переписки“* написано, что *„допускается в письменных сношениях между военнослужащими сокращение общепонятных слов, названий частей, должностей и пр.“* (с. 6). Разрешение употреблять сокращенные слова в военно-административных письменных сношениях повлекло за собой соответствующее разрешение и для полевых военных документов. В документе *„Устав полевой службы 1912 года“* (Санкт-Петербург 1912) в разделе о правилах составления письменных распоряжений, извещений и донесений полевого устава было включено следующее указание: *„При обозначении штабов и войск можно допускать сокращения, однако не во вред ясности“* (с. 21, ст. 33, п. 11).

После II мировой войны словарный состав русского языка претерпел значительные изменения. Эти изменения являются отражением процессов, происшедших в жизни общества. Социально-экономическое развитие народов России и форм политической организации привело к появлению в жизни множества новых явлений. В частности, следует подчеркнуть создание плановой экономики, а также единой системы государственных инструментов, централизации торговли, выработку новых экономических и идеологических понятий, охватывающих все сферы общественной деятельности. Все это привело к созданию более или менее единой системы обозначений. В свою очередь, это способствовало расширению функций литературного языка и его специальных языков. Наши наблюдения и оценки предшествующих исследователей, как правило, носителей русского языка³⁸ убеждают нас в том, что в этот период развитие словарного состава русского языка и его специальных языков протекало под существенным влиянием двух противоположных по своей направленности явлений. С одной стороны, происходило пополнение лексики новыми словами,

37 Ср.: Р. И. Могилевский, *О типологии словообразовательных значений слогоморфемных аббревиатур в славянских языках*, „Проблема статуса деривационных формантов“, Владивосток 1989, с. 112-127.

38 См.: В. М. Дерибас, *Аббревиатуры русского языка*, „Русский язык за рубежом“ 1993, № 4, с. 48-57; В. Т. Коломиец, *Розвиток лексики слов'янських мов у післявоєнний період*, Київ 1973, с. 304; Р. И. Могилевский, *Очерки аббревиации славянских языков*, Москва 1983, с. 33.

а также наблюдалось расширение значений существующих в этих языках лексических единиц, с другой – имел место выход из употребления устаревших слов. Таким образом пополнение словаря и архаизация отдельных лексем протекала двумя способами: как результат стихийного процесса развития русского языка и его специальных языков, связанных с развитием общества, и в итоге преднамеренной нормализаторской деятельности³⁹.

Наиболее показательным для послевоенного периода развития русского языка и его специальных языков является пополнение словарного состава новыми словами. Этот процесс характеризуется особой интенсивностью. Неологизмы, в том числе сложносокращенные слова, появляются прежде всего в специальных сферах, связанных с самыми прогрессивными сторонами общественной жизни в России: экономической, политической, культурной и научно-технической деятельностью т.е. со специальными языками.

Обогащение лексики русского языка и его специальных языков после 1945 года (40–80 гг.) происходит, главным образом, за счет количественного роста имен существительных⁴⁰. Они составляют свыше 60% всех неологизмов. Среди них наибольший удельный вес получают сложные образования: в русском языке их – около 30%. Таким образом, композиты вместе с аббревиатурами в значительной мере характеризуют структуру лексических образований 40 – 80-х годов. Именно в этом следует усматривать проявление тенденции развития, направленность которой, как нам кажется, обусловлена следующими факторами:

- а) *тенденцией к экспрессивности;*
- б) *тенденцией к регулярности, т.е. унификации, в словообразовании и в лексике.*

Из вышесказанного следует, что, с одной стороны, в условиях социального развития и научно-технического прогресса постоянно возникают описательные обозначения новых понятий, с другой – наблюдается стремление закрепить эти понятия с помощью однословных обозначений, формируемых посредством традиционных и новых способов словопроизводства. Именно с действием указанных тенденций связываются также и способы деривации новых наименований.

Массовая номинация сопровождается появлением в языке большого количества расчлененных наименований с предельной мотивированностью, выражающих стремление говорящих и пишущих к созданию экспрессивных и оценочных значений. Именно такие наименования способствуют четкому отображению в языке и речи соответствующих понятий, но вместе

39 Ср.: Р. И. Могилевский, *Очерки аббревиации славянских языков*, Москва 1983, с. 23.

с тем малейшее семантическое осложнение в подобных обозначениях делает их менее ясными в семантическом плане, чем если бы они были выражены немотивированными знаками. Ср.:

1. дорожно-транспортное происшествие (автомобильная катастрофа) – ДТП,
2. минимальный размер оплаты труда (минимальная зарплата) – МРОТ,
3. налог на добавленную стоимость (косвенный налог) – НДС,
4. средства массовой информации (масс-медиа) – СМИ,
5. Содружество Независимых Государств (политический и экономический союз государств – бывших республик СССР) – СНГ,
6. чрезвычайное происшествие (необычное событие) – ЧП,
7. электронно-вычислительная машина (компьютер) – ЭВМ.

Отсюда исходит преобладание в номинации то одних, то других способов, то деривационно связанных, нередко идиоматизированных, то независимых, немотивированных в языке⁴¹. Именно в этом следует усматривать причину широкого распространения то описательных наименований (Площадь Победы), то композитов различных типов (бизнес-леди, бизнес-класс, бизнес-клуб, бизнес-право, благосостояние, игло-терапевт, кредито-заемщик, налогообложение, правозащита), то сложносокращенных слов с усеченными компонентами типа агро-, гос-, ин(о)-, зав-, зам-, здрав-, жил-, ком-, край-, мин-, Мос-, нарко-, полит-, проф-, Рос-, спец-, тур- (Агро-ГУЛАГ, агропром, госаппарат, госбанк, госбюджет, Госдума, Госкомимущество, Госналогслужба, жилплощадь, инвалида, иномарка, инофирма, компартия, комсомол, крайисполком, крайком, минфин, минюст, наркобизнес, наркоделец, наркодоллары, политбюро, политдень, политзек, профобъединение, профсоюз, спецбольница, спецназ, спецотряд, турбаза, тургруппа, хозбюрократия, хозрасчет, юнкор и др.), то инициальных или смешанных аббревиатур типа ВТАК (Внешнеторговая арбитражная комиссия), ВТЭК (врачебнотрудовая экспертная комиссия), ГПС (гибкие производственные системы), ГТД (грузовая таможенная декларация), ЕФВС (Европейский фонд валютного сотрудничества), ЗИП (запасные части и приспособления), ИНН (идентификационный номер налогоплательщика), КТМ (Кодекс торгового мореплавания), МСОК (Международная стандартная отраслевая классификация), МСС (Московская сотовая связь), МФК (Международный финансовый контроль), НКО (некоммерческая организация), ОКИСЗН (Об-

40 См.: В. Т. Коломиец, *Развиток лексики слов'янських мов у післявоєнний період*, Київ 1973, с. 260-264.

41 Ср.: Р. И. Могилевский, *Очерки аббревиации славянских языков*, Москва 1983, с. 23.

щероссийский классификатор информации по социальной защите населения), ОСО (отдел социального обеспечения), ПАУФОР (Профессиональная ассоциация участников фондового рынка), РСУ (ремонтно-строительное управление), СНС (система национальных счетов), ТЭЦ (транспортно-экспедиторский центр), ФМС (Федеральная миграционная служба), ФСС (Фонд социального страхования), ЦМТ (Центр международной торговли), ЧИФ (Чековый инвестиционный фонд).

Выбор той или иной формы имени обусловливается своеобразием системы номинативных средств русского языка: неодинаковым удельным весом тех или иных способов номинации, их большей или меньшей продуктивностью, стилистической маркированностью, функционированием в пределах определенных специальных языков и т.д.

В современном русском языке неологизмы-аббревиатуры составляют 11,27%⁴² от общего числа зафиксированных после 1945 года неологизмов-существительных. По данным ряда исследований, кривая употребительности аббревиатур в современном русском языке и в его спецязыках идет вверх. Так, Л. А. Шеляховская подсчитала, что в современном тексте в 500 000 словоупотреблений встречается свыше 300 аббревиатур разных типов. На эти 300 аббревиатур приходится 10 000 словоупотреблений, что превышает употребительность этих слов в первые послереволюционные годы⁴³. Однако, несмотря на это, здесь еще существуют значительные расхождения, определяемые не только факторами, перечисленными выше, но и, в конечном счете, исторически сложившимися традициями, внешними и внутренними условиями формирования русского литературного языка и его специальных языков, а также особенностями их структурной организации.

Отличительной чертой нашего времени является интенсивное развитие знаний во всех сферах современной жизни, а также в разных областях науки и техники, литературы и искусства, финансов и банковского дела, Интернета и СМИ, рыночной экономики и делового общения т.е. в специальных языках. Это развитие сопровождается появлением большого числа новых слов, понятий и представлений. Возрастает также огромное количество специальных обозначений, специальных текстов, усложняется терминологическое поле специальной лексики.

42 См.: *Сопоставительное исследование русского и украинского языков*, Киев 1975, с. 162.

43 См.: Л. А. Шеляховская, *Опыт статистического анализа употребления аббревиатур в современном русском языке*, „Синхронное изучение различных ярусов структуры языка. (Материалы расширенного заседания лингвистического семинара)”, Алма-Ата 1963, с. 55.

В словарном составе современного русского языка и его специальных языков появляется также большое количество разного рода сокращенных образований. Активная тенденция к широкому использованию сокращенных лексических единиц различного рода, вполне отчетливо проявлявшаяся в русском языке и в его специальных языках в последние десятилетия, очевидна. Количество их чрезвычайно велико, они составляют значительную часть словарного состава, причем проникают практически во все слои лексики и широко применяются как в устной, так и, особенно, в письменной речи.

Особый интерес представляют аббревиатуры, т.е. сокращенные единицы различного рода, количество которых за последнее время значительно увеличилось, и которые не остаются на периферии словарного состава, а становятся полноправными членами данной языковой системы. Лавинообразный рост акронимов изменил функциональную нагрузку этого разряда слов. Аббревиация в специальных языках всегда выполняла компрессивную функцию, т.е. служила для создания более кратких, чем мотивирующее словосочетание, однословных номинаций. Эту функцию, особенно в деловой, научной и публицистической речи, акронимы продолжают выполнять и сейчас.

Аббревиация как способ номинации, особенно ее инициальная разновидность, претерпела известную эволюцию, основное направление которой сводится к тому, что модели сложносокращенных слов приобретают структурную регулярность, а наименования, созданные средствами акронимии, приобретают „обычнословесную” оформленность. Это уже отметил В. А. Ицкович, который писал, что „параллельно с тенденцией к регулярности действует и иная тенденция – стремление приблизить сокращения, с точки зрения их фонетической структуры и грамматического оформления к несокращенным словам путем устранения неудобопроизносимых сочетаний согласных или гласных, употребления аббревиатур несокращенными словами”⁴⁴.

Современный русский язык и его специальные языки выработали ряд специфических приемов сокращения субстантивных словосочетаний, которые не повторяются в других славянских языках. Речь здесь идет о частичносокращенных словах типа Авиабанк, Автобанк, Автопромторг, Балтвнешторгбанк, бухучет, Взаимкредит, Востокинвестбанк, Востоксибкомбанк, генсмета, горбюджет, госбанк, Госналогинспекция, гостариф,

44 См.: В. А. Ицкович, *Новые тенденции в образовании аббревиатур. (О путях включения аббревиатур в систему языка)*, „Терминология и норма. О языке терминологических стандартов”, Москва 1972, с. 92.

госфонд, госцена, дензнак, Издатбанк, Инкомфонд, Интермедбанк, инофирма, комбанк, коопбанк, Кредитпромбанк, Мосдепозитбанк, Монтажспецбанк, нарбанк, Нижегородпромстройбанк, Промрадтехбанк, Профбанк, райсберкасса, Росвнешэкономбанк, Росстрахнадзор, сберкнижка, Сельхозпромбизнесбанк, Сибинвестбанк, страхвзнос, страхдоговор, страхкасса, Стройбанк, Татарпромстройбанк, Тверуниверсалбанк, торгбанк, трудналог, турбаза, турпоход, турфирма, угрозыск, Ульяновсквнешторгбанк, Уралвагон, Уралпромстройбанк, физматшкола, финбанк, фингруппа, финдиректор, фининспектор, финслужба, финхозотдел, финчасть, Часпромбанк, штрафбат, Электротяжмаш, Южуралмаш, Южуралмашзавод и др.

Появившись в недрах специальных сфер употребления, акронимия продолжает свое существование в основном в этих профессиональных сферах. Именно это обстоятельство способствует появлению определенной отраслевой специализации в использовании этого способа создания наименований. А это, в свою очередь, приводит к рождению новых словообразующих моделей для создания однотипных наименований. Модели создания аббревиатур для наименования предметного значения так разнообразны, что трудно провести их инвентаризацию.

Разумеется, в аббревиатурах, как и в любой другой области языка, не все равноценно и тем более не все ценно. Но при оценке этого лингвистического факта крайность – позиция зыбкая. Не дает пользы и умышленное или неумышленное смешение разных явлений. Например, к сокращениям, которые остаются графическими, т.е. никакого отношения к речи не имеют, не следует подходить с меркой слова, так как это не слово, в устной речи эти написания воспроизводятся совершенно иначе, иногда в виде длинного словосочетания. Часто не очень убедительны и доводы, опирающиеся только на личные эмоции человека. Пожалуй единственное эстетическое соображение, заслуживающее серьезного внимания – это возможность возникновения ассоциации. С этим фактором нельзя не считаться, так как явление языковое может перерасти во что-то другое, более значимое, важное. Так, в свое время единодушно были осуждены сложносокращенные слова *рабсила* (рабочая сила), *шкраб* (школьный работник) не только из-за неблагозвучия, но и из-за ассоциации с понятием „*раб*”⁴⁵.

45 Ср.: Г. И. Цибашвили, *К вопросу о синтаксической аббревиации*, „Русский язык в грузинской школе”, Тбилиси 1968, № 1, с. 3-15; его: *Лексикализация сокращений*, „Русский язык в грузинской школе”. Тбилиси 1969, № 1, с. 3-10; также его: *Морфологическая и синтаксическая аббревиация в русском и грузинском языках*, Тбилиси 1970, с. 16.

Dorota Szuper-Jakubiuk

Politechnika Białostocka

HANDEL JAKO JEDEN Z PODSTAWOWYCH OBSZARÓW WIEDZY SPECJALISTYCZNEJ JĘZYKA *BUSINESS COMMUNICATION*

SUMMARY

Trade as one of the main areas of the specialist knowledge of business communication language

The purpose of this article is an attempt at identifying and localizing a domain relating to the terminology of trade in the specialized language of business communication. The publication is based on the research by Jolanta Ćwiklińska and Stanisław Szadyko into the spheres of the specialist language of business communication. One describes the variants of this specialist language which have been functioning to date. A focus is placed on its fundamental areas and a group of *trade* is added to the three existing basic domains. Thus, the terminology of the most important areas of the language of business communication is expanded. By giving a short description of how *trade* is divided, one specifies its intertwining domains and the latest literature presenting the terminology of those domains is also announced. Based on the literature connected with commercial terms, as well as on the dictionary which is attached to the doctoral dissertation (currently in preparation), the most basic terms related to this area are described.

РЕЗЮМЕ

Торговля, как одна из основных сфер специализированных знаний в деловом общении

Целью данной статьи является попытка нахождения в специализированном языке делового общения области, связанной с коммерческой терминологией. Публикация

основана на исследованиях Йоланты Цвиклинской и Станислава Шадыко, касающихся сферы специализированных знаний в деловом общении. Представлено имеющиеся до сих пор варианты этого специализированного языка. Автор сконцентрировался на его фундаментальных сферах и к существующим трём основным сферам прибавил группу *торговля*. Таким образом, расширено терминологию самых важных сфер языка делового общения. Кратко описана *торговля*, перечислены взаимосвязанные между собой области, а также указана новейшая библиография, связанная с этой терминологией. Основываясь на литературе, касающейся коммерческой терминологии, а также на словаре, являющимся приложением к кандидатской диссертации, которая пишется в настоящее время, представлены самые основные термины, связанные с этой сферой.

Wiedza specjalistyczna jest rodzajem szeroko rozumianej wiedzy naukowej. Wykorzystywana przez określoną grupę specjalistów, może być utożsamiana z ich kompetencją zawodową¹. Profesjonalna (specjalistyczna) komunikacja między specjalistami konkretnej branży stanowi język specjalistyczny². Uczestnicy komunikacji specjalistycznej w biznesie posługują się w znacznym stopniu specjalistycznym językiem biznesu – *językiem business communication*.

W jednym z tomów Zeszytów Naukowych KJS pt. „Języki Specjalistyczne” specjalistyczny język *business communication*³ jest opisywany przez Ćwiklińską i Szadyko jako: otwarty system, rozwijający się wraz z powstawaniem nowych pojęć biznesowych, a także nowych sytuacji i czynników pozajęzykowych, które determinują treść oraz zakres przekazu biznesowych informacji naukowych i profesjonalnych. Język ten ma swoje charakterystyczne ograniczenia i preferencje na wszystkich poziomach analizy lingwistycznej poza frazeologią, która jest wspólna z modelem języka ogólnego. Posiada także strukturę pionową (przekaz abstrakcyjnych informacji naukowych po jak najbardziej konkretne fachowe) i poziomą (w rozbiciu na różne warianty, np. język finansów, bankowości i giełdy, prawny język biznesu, język public relations, język korespondencji handlowej i in.). Po między poszczególnymi wariantami języka *business communication* są różnice występujące w obrębie terminologii specjalistycznej, struktury gramatycznej i stylu. Na tle innych języków specjalistycznych język *business communication* wyróżnia się o wiele silniejszymi związkami z językiem ogólnym w zakresie

1 Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2002, s. 161.

2 Por.: J. Łompiś, *Bariery i zakłócenia w procesie business communication – część I*, [w:] *Komunikacja Specjalistyczna*, S. Szadyko (red.), Warszawa 2009, t. 1, s. 77.

3 Por.: J. Ćwiklińska, S. Szadyko, *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication*, [w:] *Języki Specjalistyczne*, J. Lukszyn (red.), t. 5, Warszawa 2005, s. 81-82.

przekazu ścisłej terminologii przedmiotu i całej leksyki specjalistycznej, a także w zakresie stylów przekazu wiążących ze sobą określone preferencje gramatyczne.

Ćwiklińska i Szadyko przedstawiają specjalistyczny język business communication w różnych obszarach⁴ wiedzy zawodowej takich jak: 1. Finanse, bankowość, giełda. 2. Prawne otoczenie biznesu. 3. Komunikacja marketingowa. 4. Integracja europejska, Unia Europejska. 5. Public relations. 6. Międzykulturowe komunikowanie w biznesie. 7. Negocjacje handlowe, rozwiązywanie konfliktów. 8. Pisemna komunikacja w biznesie.

Następnie grupują wyżej wymienione warianty i zaliczają pierwsze trzy: *finanse, prawo i marketing* do podstawowych obszarów wiedzy zawodowej biznesu. Kolejne: *integrację europejską i public relations* zaszeregowują do nowego obszaru wiedzy specjalistycznej. Ostatnie trzy warianty specjalistycznego języka business communication: *międzykulturowe komunikowanie w biznesie, negocjacje*, oraz *pisemna komunikacja w biznesie*, kwalifikują bardziej jako „czynności wykonywane przez różne grupy zawodowe niż jako określona działalność jednej grupy specjalistów”⁵.

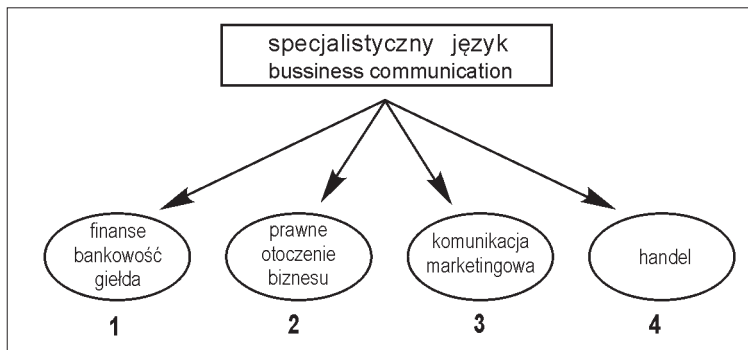
Wiadomo, że *handel* jest podstawą prawidłowego funkcjonowania gospodarki. Jedna z definicji podaje że: *handel to działalność gospodarcza polegająca na zawodowym pośredniczeniu w procesach wymiany towarowo-pieniężnej, czyli na zakupie towarów w celu ich dalszej odsprzedaży*⁶. Obszary choćby takie jak: finanse, marketing czy negocjacje handlowe nie mogły by istnieć, gdyby nie łączyła je sfera handlu. Wobec tego, można się pokusić o stwierdzenie, że terminologia skoncentrowana wokół handlu stanowi podstawę komunikacji biznesowej. Na tej podstawie można zakwalifikować handel do fundamentalnych obszarów wiedzy specjalistycznej języka business communication. Przedstawienie handlu jako odrębnego, podstawowego obszaru języka business communication przedstawia rysunek 1.

Terminologia handlowa jest bardzo obszerną sferą, łączącą w sobie wiele dziedzin. Chcąc zaprezentować *handel* jako odrębny wariant specjalistycznego języka business communication można by go przedstawić jako: wariant specjalistycznego języka business communication obejmujący podstawową terminologię z zakresu: handlu wewnętrznego, handlu zagranicznego, produkcji i zarządzania, logistyki i spedycji, negocjacji handlowych, korespondencji handlowych, marketingu i reklamy, bankowości i finansów, giełdy papierów wartościowych

4 Por.: Ibidem, s. 82-85.

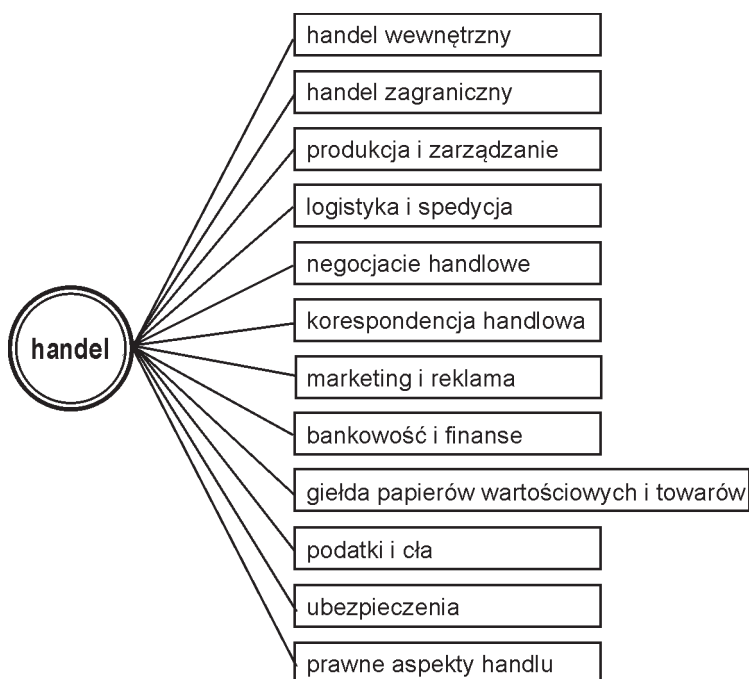
5 Ibidem, s. 87.

6 *Kompendium wiedzy o handlu*, M. Sławińska (red.), Warszawa 2008, s. 11.

Rys. 1. Podstawowe cztery warianty specjalistycznego języka *business communication*.

i towarów, podatków i ceł, ubezpieczeń, prawnych aspektów handlu. Sytuację tę obrazuje rysunek 2.

Rys. 2. Dziedziny wchodzące w skład podstawowej terminologii handlowej.



Przedstawione powyżej dziedziny *handlu* można uznać niewątpliwie za bazowe, nie mniej jednak mając na uwadze nieustanny rozwój, nie są one systemem zamkniętym⁷. Terminologia handlowa stała się obiektem zainteresowań wielu językoznawców. Na skutek badań terminów handlowych powstały encyklopedie, słowniki czy leksykony⁸. Jednakże chcąc choćby w małym stopniu przybliżyć czytelnikom tę terminologię, poniżej przedstawia się najbardziej podstawowe terminy⁹.

- A agencja, agent;
- B bank, banknot, bilans, biuro, branża, business, broker, brutto;
- C cena, cennik, certyfikat, czas;
- D data, diler, dług, dochód, dokument, dostawa, duplikat, dyrektor, dystrybucja, działalność;
- E eksploatacja, ekspozycja, eksport, etykieta, e-mail;
- F fabryka, faktura, firma, formularz;
- G gatunek, giełda, gotówka, gospodarka, gwarancja, gwarant;
- H handel, handlowiec, hurt, hurtownia;
- I ilość, import, interes, Internet, inwestor, inwestycja;
- J jakość, jednostka;
- K kalkulacja, kampania, kanały dystrybucji, kapitał, kara, kasa, katalog, klient, kierownik, komis, komputer, koncern, koncesja, koniunktura, konkurencja, konkurent, kontakt, konto, kontrahent, kontrakt, kontrola, korespondencja, korzyść, koszt, kredyt, kryzys, kupiec, kurs, kwit, kwota;

7 Por.: J. Ćwiklińska, S. Szadyko, op. cit., s. 86.

8 Ze względu na to, iż literatura dot. terminologii handlowej jest bardzo różnorodna i obszerna, do wiadomości podaje się tylko nieliczne publikacje z ostatnich lat takie jak:

Encyklopedia biznesu, W. Pomykało (red.), 1995; *Encyklopedia marketingu*, T. Sztucki, 1998; *Encyklopedia zarządzania: podstawowe kategorie i terminy*, J. Penc, Łódź 2008; *Kompendium small businessu*, R. Gabrysz, 2007; *Kompendium wiedzy o handlu*, M. Sławińska (red.), 2008; *Leksykon handlu zagranicznego*, K. P. Białecki, W. Januszkiewicz, L. Oręziak, 2007; *Leksykon marketingu*, J. Altkorn, T. Kramer, 1998; *Leksykon menedżera: słownik angielsko-polski: organizacja, zarządzanie, bankowość, rachunkowość, księgowość, marketing, handel zagraniczny, reklama, obrót giełdowy, public relations, prawo podatkowe*, W. Śmid, 2000; *Leksykon podatkowy*, J. Kulicki, A. Krawczyk, P. Sokół, 1998; *Leksykon zarządzania*, M. Romanowska (red.), 2004; *Pięćset dziesięć pojęć z ekonomii, marketingu i logistyki*, G. Nitecka (red.), 1996; *Polsko – angielsko – francusko – niemiecki glosariusz terminologii stosunków międzynarodowych i prawa międzynarodowego*, J. Pieńkos, 2004; *Polsko-rosyjski słownik handlowy*, L. Jochym-Kuszlíkowa, E. Kossakowska, S. Stawarz, 2007; *Rosyjska korespondencja handlowa*, L. Świrępo, 2007; *Słownik ekonomii*, J. Black, 2008; *Słownik finansów i bankowości*, J. Smullen, 2008; *Słownik terminologii podatkowej: angielsko-polski, polsko-angielski*, R. Kozierekiewicz, 2005; *Słownik terminów ubezpieczeniowych polsko-rosyjski, rosyjsko-polski*, L. Gierłasińska, 2006; *Uniwersalny Słownik Ekonomiczny*, J. Głowczyk, 2000.

9 Terminy opracowano w oparciu o literaturę dotyczącą terminologii handlowej, a także o słownik będący załącznikiem pracy doktorskiej pisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Stanisława Szadyko dotyczącej podstaw sporządzania modułowego słownika terminologii handlu zagranicznego w języku polskim, rosyjskim i ukraińskim.

- L** leasing, loco;
Ł ładunek, łańcuch dostaw;
M magazyn, makler, marka, marketing, marża, menedżer;
N nabywca, negocjacje, netto, norma;
O objętość, obsługa, odbiorca, odbiór, odsetki, oferta, opakowanie, opłacalność;
P paleta, partner, pieczętka, płatnik, pieniądze, podatek, pośrednik, potwierdzenie zamówienia, procent, producent, prowizja, przechowywanie, przedsiębiorca, przedstawiciel, przelew, przeładunek, przepisy, przestój, przewoźnik, przewóz, przychód;
R rabat, realizacja, reklama, reklamacja, rentowność, rozliczenie, rozładunek, rynek, ryzyko;
S saldo, siedziba, sieć, składowanie, specyfikacja, spedytorka, spotkanie, spółka, sprzedawca, sprzedaż, stawka, stoisko, strata, strefa, surowiec;
Ś środki, świadectwo;
T targi, termin, tona, tonaż, towar, transakcja, transport, tranzyt;
U ubezpieczenie, udział, umowa, urządzenia, uszkodzenie, utarg;
V VAT;
W waga, waluta, wartość, warunki, weksel, weryfikacja, wielkość, właściciel, wpłata, wpływ, wspólnik, współpraca, wykaz, wyładunek, wymagania, wyrób, wystawa, wysyłka;
Z zabezpieczenie, zakład, zakup, załadunek, załącznik, zamówienie, zapas, zapotrzebowanie, zapytanie ofertowe, zarządzanie, zezwolenie, zgodność, zlecenie, zleceniobiorca, zleceniodawca, znakowanie, zobowiązanie, zwolnienie, zwrot, zysk.

Ostatnie lata są niezwykle obfite w badania nad językami specjalistycznymi¹⁰. Można również zauważyć, że badania nad business communication są coraz intensywniejsze. Dzięki temu widać, jak kształtuje się terminologia na wielu obszarach biznesowej wiedzy zawodowej, jakie aspekty można obserwować, oraz jak wiele jest jeszcze do zbadania.

Mając na względzie to, że obszary business communication nie są systemem zamkniętym, a nieustanny rozwój każdej z dziedzin biznesu skutkuje rozwojem odpowiedniego wariantu języka specjalistycznego¹¹, sferę handlu można uznać za jeden z podstawowych obszarów business communication. Wariant ten może funkcjonować na równi z finansami, prawem i marketingiem. Tak więc, cztery podstawowe warianty business communication, współistniejące wraz z terminolo-

¹⁰ Imponujące osiągnięcia w tej dziedzinie ma Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.

¹¹ Por.: J. Ćwiklińska, S. Szadyko, op. cit.

gią integracji europejskiej, public relations, międzykulturowym komunikowaniem się w biznesie, negocjacjami oraz pisemną komunikacją w biznesie, poszerzają w znaczny sposób terminologię języka business communication. Sfera handlu to obszar obejmujący szereg ważnych, przenikających się wzajemnie i rozwijających dyscyplin, z których każda może stanowić osobny przedmiot badań naukowych w najróżniejszych aspektach komunikacji językowej.

Literatura

- Ćwiklińska J., Szadyko S., *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication*, „Języki Specjalistyczne”, t. 5, *Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, J. Lewandowski, M. Kornacka (red.), Warszawa 2005.
- Golonka R., *Zasady ustalenia zakresu ekonomicznego leksykonu terminologicznego*, „Przegląd Ruscystyczny” 1999, z. 3-4 (87-88).
- Łompię J., *Bariery i zakłócenia w procesie business communication – część I*, „Komunikacja Specjalistyczna” t. 1., S. Szadyko (red.), Warszawa 2009.
- Łukszyn J., *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne”, t. 2, *Problemy Technolingwistyki*, J. Lewandowski (red.), Warszawa 2002.
- Łukszyn J. (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2002.
- Łukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.
- Neymann M., Karpiński Ł., Szadyko S., Żywot-Chabrzyk M., *Business communication czyli sztuka porozumiewania się w biznesie*, Warszawa 2008.
- Sławińska M. (red.), *Kompendium wiedzy o handlu*, Warszawa 2008.

Robert Szymula

Białystok

ВАРИАНТНОСТЬ ДЕФИНИЦИЙ ТЕРМИНОВ

SUMMARY

Variations of terms' definitions

The definitions of terms and their variations are the object of the analysis in the article. The presence of a few definitions of one term is usually reckoned to be a symptom of terminological polysemy, but in fact they are semantic variants of terms' definitions. The linguistic, philosophic and cognitive aspects of this phenomenon are shown on the example of linguistic term "discourse".

STRESZCZENIE

Warianty definicji terminów

Obiektem analizy w niniejszym artykule są warianty definicji terminów. Obecność kilku definicji danego terminu uważane jest zazwyczaj za przejaw terminologicznej wieloznaczności, lecz w istocie są to semantyczne warianty definicyjne. Lingwistyczne, filozoficzne i kognitywne aspekty tego zjawiska pokazane zostały na przykładzie terminu lingwistycznego „dyskurs”.

По данным Н. Б. Мечковской, степень избыточности речевого кода составляет около 50%¹. Такое разнообразие выразительных возможностей

¹ Н. Б. Мечковская, *Язык и общество. Язык как исторически изменяющееся явление*, (в:) *Общее языкознание*, под общ. ред. А. Е. Супруна, Минск 1983, с. 34.

языка создается за счет вариантных отношений, что позволяет признать проблему изучения языковой вариантности одной из важных проблем современного языкознания.

Вариантность – это универсальное свойство естественного языка, связанное с отклонением от изоморфного соответствия содержательных и формальных единиц, не нарушающим тождества языковой единицы самой себе. Вариантность можно определить как существование двух или больше модификаций одной и той же языковой единицы (фонемы, морфемы, лексемы, конструкции, семантического комплекса). Вариантность свойственна только естественным семиотическим системам, так как искусственно сконструированные, жестко регламентированные знаковые системы стремятся к взаимодозначности: одно значение – одна форма и наоборот (хотя такая изоморфность даже в знаковых системах иногда может нарушаться).

Для того, чтобы язык мог выполнять общественные функции, он должен быть организован системно. Однако, язык, проявляясь в основных системных отношениях и связях, имеет и асистемные явления, которые не позволяют ему стать простым и схематичным. Эта специфика языка обусловлена наличием, между прочим, вариативных отношений. В отличие от других подсистем языка (фонетики, морфологии), инвентарь материальных средств выражения которых ограничен, лексический пласт языка не имеет четко очерченных границ (ни с точки зрения словарных форм, ни с точки зрения семантических компонентов), их отсутствие создает значительные возможности развития вариантности слова. По характеру семантики и особенностям системной организации лексика является тем ярусом языка, который может меняться интенсивнее других по ряду причин. Во-первых, лексический уровень представляет собой совокупность разнородных подсистем (классы частей речи, семантические поля, тематические группы, парадигматические группировки слов и т.д.). Эти подсистемы делают уровень лексики нечетким, размытым, кроме того, отмеченные подмножества лексики не всегда объединены в единое целое логическими связями. Во-вторых, из-за отсутствия жестких внутрисистемных связей лексика воспринимается как открытая система, способная перестраиваться и перегруппировываться. В-третьих, под влиянием экстралингвистических факторов лексика отражает внеязыковую реальность и в статике, и в динамике, то есть предполагает возможность и необходимость семантических изменений. В-четвертых, факультативность лексических (неграмматических) значений элементов лексики предопределяет исключительно широкую вариативность названий – в плане содержания и в плане выражения, постоянную готовность к внутренним изменениям составляющих языкового знака.

Формирование нового знания неразрывно связано с номинативным актом. Номинация как конечная фаза речемыслительного процесса представляет собой единство двух начал: личностного (психологического) и социального. По словам Б. А. Серебрянникова и В. Г. Гака, в общелитературном языке создание литературной единицы – это единство психологической и социально-духовной деятельности человека и общества, так как связь формы знака с его означаемым должна быть принята и зафиксирована всеми членами языкового коллектива².

Одним из специфических номинативных процессов является терминотворчество. Особенность порождения нового термина состоит в том, что одновременно, наряду с созданием новой лексической единицы, происходит ее дефинирование. Ученый, вводящий в науку некоторую языковую единицу, одновременно предлагает свое, авторское, толкование нового понятия. Его осмысление и переосмысление другими учеными может актуализировать иные, личностные, подходы к толкованию научного факта. В связи с этим на уровне индивидуальных интенций ученого основополагающими становятся его методологические ориентиры, задачи и цели конкретного исследовательского направления, обусловленные не одним, а несколькими аспектами понимания новой специальной единицы. Речепорождающая личность рассматривается и как носитель определенной компетенции (научной и языковой), и как индивидуум, занимающий конкретную пространственно-временную позицию, стремящийся адекватно выразить свои намерения.

Благодаря разнообразию исследовательских подходов и множественности точек научного видения проблемы, новый термин и стоящий за ним концепт привлекают внимание разных ученых. Поэтому термин, как никакая другая языковая единица, подвержен семантическому варьированию, обусловленному различными исследовательскими установками. А. А. Абдулфанова отмечает, что вариативность научного определения обусловлена исследовательской парадигмой, которую составляют: 1) способ научного видения объекта; 2) характер лингвистических знаний; 3) особенности ментально-временного пространства; 4) специфика метаязыка конкретной науки³.

Традиционно наличие у термина разных дефиниций, связанных с несколькими возможными подходами к изучению и описанию научного факта, считают проявлением терминологической многозначности. Однако

² Языковая номинация. Виды наименований, Москва 1977, с. 152.

³ А. А. Абдулфанова, Научный дискурс о тексте, [в:] Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования, Рязань 2002, с. 120.

точнее говорить о факте семантической, а именно, дефинитивной вариантности. Связывать разные авторские дефиниции с выражением одного общего специального понятия позволяет их сигнификативное единство, общность терминируемого концепта. Терминологическая номинация – это закрепление за специальным языковым знаком понятия-сигнификата, отражающего определенные признаки денотата – свойства, качества, отношения. Сигнификат, представляя собой совокупность интегральных и дифференциальных признаков именуемого объекта, принадлежит к сфере мышления конкретного ученого (или группы ученых), является продуктом классифицирующей деятельности сознания исследователей в рамках конкретного направления. Благодаря сигнификативной направленности термин становится средством концептуальной инвентаризации научных открытий того или иного исследовательского течения. Но поскольку каждый реальный предмет обладает набором как конкретных, так и предполагаемых его свойств, их фиксация в процессе терминотворчества и дефинирования может быть различной. Таким образом, разные интенции ученых, открывающих разные свойства, качества, функции и прочие в исследуемом объекте, становятся источником семантической вариантности в терминологии.

Рассмотрим это на конкретном примере. На современном этапе одним из актуальных направлений в языкознании стало изучение дискурса. Трактовка понятия *дискурс* значительно изменялась в течение последних десятилетий. В 60–70 гг. XX в. *дискурс* понимался как связная последовательность предложений или речевых актов. В последнее время он рассматривается как комплексное коммуникативное явление, которое включает, кроме текста, и экстралингвистические факторы, необходимые для его понимания. Первые попытки осмысления нового концепта предполагали собственно лингвистические подходы в связи с различием понятий языка и речи, обращением внимания специалистов к реальному функционированию языковых единиц. Э. Бенвенист обозначил словом *дискурс* речь в качестве собственности говорящего⁴. Впоследствии данный концепт был распространен на все виды прагматически обусловленной речи. Т. А. ван Дейк понимал его как актуализированный текст (в отличие от текста как формальной грамматической структуры), как существенную составляющую социокультурного взаимодействия⁵. А. Е. Супрун называет *дискурсом* сверхфразовое единство, промежуточное звено между текстом и отдельным высказывани-

4 Э. Бенвенист, *Общая лингвистика*, Под общ. ред. Ю. Н. Караулова, Москва 2002, с. 357.

5 Т. А. ван Дейк, *Язык. Познание. Коммуникация*. Пер. с англ., Москва 1989, с. 174.

ем⁶. С точки зрения логико-философского определения Ю. С. Степанова, *дискурс* – это язык в языке, но представленный в виде особой социальной данности. *Дискурс* существует как тексты, за которыми встает своя особая грамматика, лексикон, правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика⁷. Н. Д. Арутюнова называет *дискурсом* связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте: речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания. *Дискурс*, по Н. Д. Арутюновой, – это речь, погруженная в жизнь⁸. По когнитивно-лингвистическому определению Е. С. Кубряковой, понятие *дискурса* может быть применимо только в динамическом аспекте, тесно взаимодействуя с социальными и культурологическими параметрами, такими как место, время, задачи, стоящие перед говорящими и т.п. С ее позиций, *дискурс* – это прежде всего событие когнитивное, то есть имеющее дело с передачей знаний или запросом о знаниях, с новой переработкой знания, или же оперированием знаниями в определенных целях и т.д.⁹

Рассматривать вышеприведенные дефиниции в структуре значения одного понятия *дискурс* можно по следующим основаниям. Во-первых, понятие *дискурс* соотнесено с термином *речь*, о возникновении дискурса можно говорить только с динамических позиций. *Дискурс* всегда подразумевает ситуацию взаимодействия говорящего и слушающего субъектов. Во-вторых, *дискурс* связывается с понятием *текста*, *высказывания*, *сложного синтаксического целого* – это некоторая материально выраженная коммуникативная синтаксическая единица. В-третьих, *дискурс* трактуется как прагматически обусловленная речевая ситуация, для него важна смысловая составляющая, информативная наполненность. В-четвертых, понятие *дискурс* как компонент замкнутой ситуации, помимо языковых факторов, включает учет экстралингвистических обстоятельств. Каждый из рассмотренных подходов актуализирует тот или иной характерный признак *дискурса*, на основе которого и строится дефинитивное определение.

В зафиксированных определениях *дискурса* можно усмотреть, кроме лингвистического, философский и когнитивный аспекты. Именно они

6 А. Е. Супрун, *Лекции по лингвистике*, Минск 1980, с. 125.

7 Ю. С. Степанов, *Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности*, [в:] *Язык и наука конца 20 века*, Москва 1995, с. 35.

8 Н. Д. Арутюнова, *Дискурс*, [в:] *Языкознание*. БЭС. Гл. ред. В. Н. Ярцева, Москва 1998, с. 136-137.

9 Е. С. Кубрякова, *Слово в дискурсе (новые подходы к его анализу)*, [в:] *Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональные аспекты исследования*, Рязань 2002, с. 8.

обуславливают вариативность дефиниций термина *дискурс* в метаязыке лингвистики, так как термин языкознания по-разному осмысливается в соответствии с методологическими основами научного исследования отдельного ученого или школы, которую он представляет. Метаязыковая система оказывается методологически зависимой от целей построения концептуальной сетки. По словам Э. М. Чудинова, учитывая соотношенность терминов с системой понятий, нужно понимать, что не существует единственная система понятий, что терминология любой науки отражает разные теории и концепции. Современная наука оперирует не понятиями, а теоретическими объектами, которых в пределах одного понятия может быть несколько в зависимости от аспектов рассмотрения¹⁰. Одно и то же понятие описывается несколькими теориями, а значит, и само это понятие свойственно нескольким терминосистемам.

Семантическая структура термина требует учета всех разноаспектных составляющих. Один и тот же термин может вступать в отношения (семантические и синтаксические) с другими единицами терминологического поля разных подмножеств, выделяемых с различных позиций. В таком случае, термин становится структурным элементом нескольких тематических областей, входит в них какой-то одной стороной значения или одним своим свойством. Это вполне соответствует пониманию языка как системы взаимосвязанных элементов. „Семантические остатки” создают вариативную ситуацию, которая не нуждается в устранении в силу энциклопедичности любого научного понятия и нестандартности мышления разных ученых. Дефинитивная вариантность обеспечивает творческий поиск, исключая стандартность и шаблонность, способствуя все новому осмыслению „старых истин”.

¹⁰ Э. М. Чудинов, *Природа научной истины*, Москва 1977, с. 219.

Галина Зимовец

Институт языковедения НАН Украины им. А. А. Потебни, Киев

СЕМАНТИКО-СЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭРГОНИМОВ

SUMMARY

Semantic and semiotic features of businesses and agencies names

The article deals with proper names as a special category of linguistic signs, in particular their significative meaning. Focus is placed on semantic patterns of business and agencies' names, which exhibit clear pragmatics dimension. Moreover, interaction of verbal and nonverbal means of businesses and agencies' signification is under consideration.

STRESZCZENIE

Semantic and semiotic features of businesses and agencies names

W artykule rozpatrywane są nazwy własne jako szczególna kategoria znaków językowych, zwłaszcza komponent sygnifikatywny ich znaczenia. Skupiono się na wzorcach semantycznych nazw przedsiębiorstw i spółek, które mają wyraźny wymiar pragmatyczny. Oprócz tego analizowana jest korelacja werbalnych i niewerbalnych komponentów znaczeniowych nazw przedsiębiorstw i spółek.

Имена собственные представляют собой особую лексическую категорию, спецификой которой является называние индивидуальных, в частности уникальных объектов. Спорным в лингвистике остается вопрос об их семантическом статусе. С одной стороны, проприальная лексика, видимо,

проще по сравнению с именами нарицательными поддается анализу в терминах общей теории семиотики Ч. Пирса и его предшественников, поскольку имя собственное выступает заместителем конкретного предмета, находящегося вне его самого и отличного от него, т.е. в данном случае наблюдаем типичную картину *aliquid stat pro aliquo*. С другой стороны, имена собственные входят в языковую систему, что обуславливает необходимость их интерпретации также как языковых знаков в рамках лингосемиотики.

Предложенное Ф. де Соссюром определение значения как связи между акустическим образом и понятием, на первый взгляд, дает основания для оспаривания отнесения имен собственных к полноценным языковым знакам ввиду отсутствия у них сигнификата. Как известно, значение слова содержит денотативный (референтный) и сигнификативный компоненты. Имена собственные, безусловно, называют соответствующий референт. Как отмечал А. А. Реформатский: «Собственные имена гипертрофированно номинативны: они призваны называть, в этом их назначение»¹. В данном случае факт номинации определенных референтов с помощью языковых средств является очевидным, поскольку знак отсылает к внешнему по отношению к языку объекту, благодаря чему становится возможной коммуникация. Сигнификативный компонент значения имен собственных ставился под сомнение, в частности А. С. Суперанской, А. А. Реформатским, Л. В. Щербой. Ответ на вопрос о наличии/отсутствии у имен собственных понятия требует более четкого определения сигнификата лингвистического знака. В частности, на основании наличия у носителей языка определенных ассоциаций (коннотаций), связанных с теми или иными именами собственными, была сформирована концепция энциклопедического значения имен собственных, т.е. представления ими знаний, лежащих за пределами языковой системы². В связи с этим мы бы хотели высказать несколько комментариев. Энциклопедическое значение предполагает отнесение референта имени собственного к определенному классу предметов, а также включает эпистемический компонент, т.е. знание сущности определенного объекта, его характеристик, способа функционирования. Как известно, классификация является базовым, изначальным мыслительным процессом. Деление референтов на классы предметов мы встречаем не только в проприальной лексике, но и среди апеллятивов, отличающихся в языке разветвленными парадигматическими отношениями. При этом обращает на себя внимание тот факт, что за апеллятивами не всегда стоит личный опыт говорящего.

1 А. А. Реформатский, *Введение в языковедение*, Москва 1996, с. 66.

2 В. И. Болотов, *К вопросу о значении имен собственных* // *Восточнославянская ономастика*, Москва 1972, с. 333.

Например, когда идет речь о названиях экзотических фруктов или видов спорта, производственных процессов, отсутствующих в горизонте жизни конкретного лица, значение апеллятива отличается умозрительными чертами, утрачивая какую-либо чувственную конкретику, что также имеет место в случае имен собственных, находящихся вне жизненного опыта говорящего. Например, понимание слова *компьютер* предполагает значительный объем энциклопедических знаний с тенденцией к их постоянному расширению.

Таким образом, энциклопедичность сама по себе не объясняет разницы между именами собственными и нарицательными. Единственное различие между последними состоит в единичности и множественности означаемых референтов. При этом именно единичный характер имен собственных выдвигается как аргумент в пользу отсутствия у последних сигнификативного компонента значения³. Однако следует отметить, что возникают проблемы четкого разграничения сингулярности и плюральности. Например, апеллатив *президент* традиционно относится к именам нарицательным. Однако в определенном контексте относительно конкретной страны и периода эта лексема замещает имя собственное, обозначая одно лицо и приобретая некоторые характеристики имени собственного, включая написание с большой буквы (например, в юридических текстах). В то же время топоним *Днепр*, относясь к именам собственным, не всегда дает четкую локализацию места действия. В частности, на уровне языка, а не речи словосочетание «*отдыхать на Днепре*» является достаточно абстрактным подобно фразе «*отдыхать на реке*».

В качестве одного из оснований для лишения имен собственных сигнификативного компонента значения рассматривается отсутствие у них мотивировки в пределах языка. По мнению А. С. Суперанской, связь имен собственных с понятиями породивших их апеллативов стремится к нулю, а с понятием именуемых предметов она имеет место лишь опосредованно через предмет⁴. Позволим себе не согласиться с этим мнением, поскольку в процессе номинации единичных объектов в ряде случаев прослеживается наличие языкового мотива, что включает проприальную лексику в чисто языковую сетку значений, создавая языковой портрет того или иного референта. Действительно, в случае исконных топонимов можно наблюдать мотивированность через физические характеристики референта (река *Быстрая*, *Крещатый яр*) или же оценку (*Новгород*, *Владивосток*). В данном случае имеет место четкая связь с апеллативом, причем имя собственное является результатом трансформации атрибутивного члена словосоче-

3 Теория и методика ономастических исследований, Москва 1986, с. 15.

тания, лежащего в основе подобной номинации. В других случаях, понятийная отнесенность имени собственного имеет двойственный характер: с одной стороны, она действительно опосредуется самим референтом, включаясь в соответствующий гиперонимический класс (горы, реки, люди и т.д.). С другой стороны, само имя собственное отсылает к сетке зафиксированных в языке значений. В частности, выбор имени ребенка отображает, в первую очередь, признак пола, а также является социальным и хронологическим маркером его носителя. Таким образом, имена собственные выступают в эпистемической и гносеологической функции, фиксируя жизненный опыт представителей языкового коллектива. Кроме того, они активно входят в парамеологический фонд языка, давая оценку тех или иных референтов: *язык до Киева доведет, не сразу Москва строилась, перейти Рубикон* и т.д. Свидетельством эпистемической функции имен собственных являются процессы народной этимологии, что имеет место в результате деэтимологизации (например, переосмыслении названия реки *Ворскла* как укр. «вор скла» (русс. «вор стекла») с отсылкой к легенде, связанной с пребыванием императора Петра Первого в Полтаве). Косвенным доказательством наличия сигнификативного значения у имен собственных является практика массового переименования топонимов в Советском Союзе, что было призвано изменить именно сетку закрепленных в языке ассоциаций, связанных с теми или иными географическими объектами.

Как известно, сигнификативное значение формируется в результате обобщения, что, на первый взгляд противоречит индивидуальности имен собственных. Возвращаясь к положениям лингвосемиотики Ф. де Соссюра, находим в ней объяснение понятия через термин значимости, возникающей в самой языковой системе. «Во всех этих случаях мы, следовательно, находим вместо заранее данных понятий значимости, вытекающие из самой системы языка»⁵. На наш взгляд, истолкование сигнификата как значимости открывает возможности для неконфликтной интерпретации имен собственных в лингвосемиотике как полноценных языковых знаков, поскольку их значение является функцией существующих в языке отношений. Трудности в теоретическом истолковании проприальной лексики, скорее всего, связаны с тем, что она, по нашему мнению, формирует вторичную семиотическую систему, означающим которой выступает вся языковая система в совокупности плана выражения и плана содержания, что значительно усложняет понимание картины семиозиса. Как известно, возможность создания вторичных коннотативных систем на базе первичной денотативной системы языка рас-

4 А. В. Суперанская, *Общая теория имени собственного*, Москва 1973, с. 136.

5 Ф. де Соссюр, *Труды по языкознанию*, Москва 1977, с. 149.

смаatrивалась в глоссематики и других школах структурализма⁶. Вторичная система порождает смысл на основе первичной, не вступая в однозначные отношения со знаками первичной: так одному знаку вторичной системы может соответствовать означающее, состоящее из множества знаков первичной. Новые смыслы носят, безусловно, обобщенный характер, поскольку могут воспроизводиться в рамках определенной культуры.

Особенно четко проступает сигнификативный компонент значения имен собственных у эргонимов, к которым традиционно относят названия предприятий, компаний и т.д.⁷ Номинатор при этом преследует четкую цель воздействия, в т.ч. и языкового, на потенциальных адресатов своей продукции, существенным компонентом чего является создание новых смыслов. Эргонимы представляют собой особый вид языкового знака ввиду своего не стихийного, а планового характера, что относит их к так называемой искусственной номинации. В частности, их функционирование регламентируется соответствующими нормативными документами, определяющими компонентный состав и, в некоторой степени, мотивационную базу коммерческого имени собственного. Подобные ограничения зависят от сложившейся юридической традиции. Следует отметить, что при наличии общего принципа многоярусности юридических наименований, в разных культурах их конкретный состав может варьировать. Это касается всех имен собственных. В частности, в русской культуре к членам семьи дома обращаются по ласкательному имени, в то время как на работе имеет место обращение по имени отчеству, органы милиции идентифицируют личность на основании еще более широкого списка признаков, при этом к вышеуказанным добавляются дата рождения и адрес⁸. Такие различия в способе использования наблюдаются также у эргонимов. В полной форме, предполагающей упоминание юридического статуса предприятия, места его регистрации и государственного номера, эргоним встречается исключительно в официально-деловой сфере, а именно во взаимодействии с государственными органами и с партнерами. В публицистическом стиле, если речь идет о специальных изданиях, эргоним, как правило, сопровождается только одним указанием юридической формы. В изданиях общего профиля или рекламе название юридической формы может вообще опускаться. Таким образом, уже сама многокомпонентная форма эргонима вводит его в сеть выражаемых вербально системных отношений, включающих референта одновременно в различные таксономические классы (тип предприятия,

6 Р. Барт, *Основы семиологии // Структурализм: «за» и «против»*, Москва 1975, с. 157.

7 Н. В. Подольская, *Словарь русской ономастической терминологии*, Москва 1988, с. 151.

8 Ю. С. Степанов, *В трехмерном пространстве языка*, Москва 1985, с. 235-236.

форма собственности, местонахождение). Возможность использования в сокращенной и полной форме указывает на наличие стилистических коннотаций, т.е. выводит данный класс имен собственных за пределы чисто референтных знаков. Для их расшифровки необходим определенный уровень коммуникативной компетенции.

Еще одним доказательством наличия сигнификативного компонента в значении рассматриваемых имен собственных является их мотивированный характер в аспекте наличия у них значимости и включения во вторичную коннотативную систему. Причем данная мотивированность касается как плана содержания, так и плана выражения знака. Не следует недооценивать значение фонетического благозвучия названия, в частности отсутствия в нем труднопроизносимых комплексов либо же наличия звукосемантики. Мотивирующим компонентом в данном случае выступает фонологическая система языка.

Однако, конечно, значительно большую роль играет мотивированность в плане содержания языковых знаков. По нашим данным, полученным на основании анализа эргонимов, содержащимся в издании «Золоті сторінки України 2007», основными мотиваторами в случае описательных эргонимов выступают следующие: предмет деятельности («Вина України», «Кераміка», «Абразив», «Контракти-аудит»); область деятельности («Авіа», «Агро»), адресат деятельности («Ласуня», «Романтик», «Стрілець-2000»), адресант («Дантист на Подолі», «Наш доктор»), место осуществления деятельности («Друкарський двір», «Квіткова садиба»), организационная форма деятельности («Укрзернохолдинг», «Ксероцентр»). По нашему мнению, в данном случае отношения между означаемым (предприятием) и означающим (апеллятивом) устанавливаются посредством метонимии, поскольку задействованные имена нарицательные входят во фрейм (сценарий) хозяйственной деятельности соответствующего субъекта. Подобные номинации являются прозрачными с точки зрения адресата, что исключает возможность их двузначной интерпретации. Однако их способность создавать новые символические смыслы стремится к нулю, что уменьшает степень персуазивного влияния на потенциального адресата. Среди метонимических названий значительный потенциал воздействия наблюдаем у имен, созданных путем синекдохи от апеллятивов, входящих в различные тематические поля, связанные с деятельностью субъекта («Автограф», «Сирена», «Отава»).

Отношение между эргонимом и исходным апеллятивом может носить и более сложный характер, в частности метафорический или символический. Под метафорой понимаем такой случай переноса значения, когда присутствует сравнение субъекта деятельности с чем-либо («П'ятий океан», «Сахара-плюс», «Криниця»). В случае символа эргоним отсылает скорее

к коннотациям апеллятива, культурнообусловленным смыслам, этническим концептам и т.д. Типичными тематическими группами апеллятивов, от которых образуются символические имена собственные, являются следующие: названия растений («Едельвейс Плюс», «Крокуси», «Арніка»), названия животных («Білий ведмідь», «Чорний беркут», «Оса»), названия камней («Агат», «Кристал Лайн», «Сапфір Траст»), космические термины («Орбіта-сервіс», «Сатурн-Україна», «Астероїд»), название букв греческого алфавита («Омега-авто», «Альфа-метал», «Дельта-А»), термины искусства («Акорд», «Камертон», «Вернісаж»), морские термины («Галеон», «Компас», «Лагуна»), военные термины («Легион», «Салют», «Центруіон»), химические термины («Октан», «Радон») и т.д. Кроме апеллятивов, символические эргонимы образуются путем трансонимизации от прецедентных названий («Земля і воля», «Золоте руно», «П'ятий елемент»), мифонимов («Кронос-лтд», «Меркурій-центр», «Одісея-тур»), топонимов («Атлантік», «Корінф»). Безусловно, использование таких эргонимов с условно-символической мотивацией имеет как свои плюсы, так и минусы. Их сильной стороной является значительный потенциал воздействия на адресата посредством запуска значительного количества ассоциаций. Но, с другой стороны, преобладание коннотаций ставит ограничения для глобального использования названия ввиду межкультурных различий в направленности и объеме коннотаций, наличия/отсутствия тех или иных концептов в различных культурах, что минимизирует персуазивное влияние подобных эргонимов.

Частой стратегией образования эргонимов является использование чисто коннотативных значений, в частности аксиологической лексики. В данном случае в качестве означающего выступает зафиксированная в языке система оценок и положительных коннотаций, т.е. мотиватором выступает не денотативный компонент значения апеллятива, а его коннотации: «Надійний компаньйон», «Нова ера», «Професійні системи», «Смачний хліб».

Таким образом, создание нового смысла в различных эргонимах варьируется от простого метонимического переноса до сложных семантических связей, опосредованных не только системой языка, но и всей культурой, стоящей за ним.

Определенную трудность для истолкования мотивированности представляют собой эргонимы – новые слова, на первый взгляд пребывающие за пределами устоявшейся языковой системы, типа «Новекс», «Ерготек», «Юрек». Такие случаи, в частности, рассматриваются в качестве эргонимов, содержащих так называемые финали и инициали (5). Эти имена собственные построены по аналогии с существующими аббревиатурными эргонимами («Южтранссервис», «Чорномортехфлот»), образованными от атрибутив-

ных словосочетаний. Их семиотическое истолкование, на наш взгляд, также можно провести на основании сформулированного Ф. Соссюром понятия значимости. Такие новообразования легко поддаются объединению в один класс ввиду наличия в их составе повторяющихся элементов. Следовательно, именно типичные финали и инициали (эргонимические компоненты) сигнализируют о том, что данная лексема входит в эргономикон. Присутствие подобных компонентов помогает идентифицировать лексему как коммерческое название, облегчая понимание смысла сообщения адресантом. В данном случае означающим эргонима выступает морфологическая система языка.

Кроме вышеперечисленных семиотических особенностей эргонимов, следует указать также на их двойственность в плане отнесения к различным семиотическим системам. С одной стороны, они являются языковыми знаками в понимании лингвосемиотики, вступая в сеть взаимоотношений в рамках языковой структуры, а с другой стороны, эргонимы в некоторых случаях замещаются графическим невербальным знаком – логотипом. Следовательно, соответствующий референт (субъект экономической деятельности) может обозначаться как с помощью вербальных, так и невербальных компонентов, в частности логотипов. Логотип как графический эквивалент эргонима не относится к обязательным компонентам репрезентации субъекта хозяйственной деятельности. Его создание определяется чисто прагматическими моментами, а именно необходимостью создания «знакового» портрета коллективного субъекта с последующим его закреплением в сознании потенциальных клиентов и партнеров. Следует отметить, что существует определенная связь между обоими знаковыми планами. В частности, анализ логотипов банков Украины показывает наличие общих мотиваторов между вербальным и невербальным компонентами. Во-первых, логотип в ряде случаев содержит эргоним либо его часть: *Interbank*, *LB* от «*Легбанк*». Во-вторых, логотип соотносится с денотативным компонентом мотиватора. Например, логотип «*Платіnumбанк*» содержит графический знак соответствующего химического элемента – *Pt*. На логотипе Банка «*Золоті ворота*» изображен названный памятник. В-третьих, задействованными оказываются символические связи между невербальным компонентом логотипа и лежащим в основе эргонима понятием. В частности, на логотипе банка «*Львів*» изображен лев, что, отсылает к эмблеме города. Следует отметить, что между изображениями может возникнуть омонимия. Так, в случае «*БГ Банк*» (созданного Банком Грузии), лев имеет иное, чем в предыдущем примере символическое значение. Символическая связь при этом имеет опосредованный характер, поскольку в отношении вступают не эргоним и логотип, а характеристики самого субъекта и логотип.

Использование в качестве логотипа атрибутов субъекта является довольно популярной стратегией создания логотипов: в частности логотипом «*Банка Кіпра*» является оливковая ветвь, «*Євробанка*» – сине-желтые звезды Евро-союза, логотип «*Полтава банк*» содержит изображение триумфальной арки города. В некоторых случаях символические связи носят метафорический характер. Например, на логотипе «*Банк інвестицій і заощаджень*» встречаем изображение двух белочек – животных, ассоциирующихся с созданием резервов.

Следовательно, эргонимы как знаки основываются на различных семиотических системах, что, видимо, следует истолковывать их иллокутивной направленностью на создание у адресата (коммуникантов) стойкого образа коллективного субъекта с целью достижения поставленных экономических целей, что обуславливает необходимость порождения максимально возможного количества ассоциативных связей и навязывания адресату положительной оценки соответствующего референта.

Литература

- Барт Р., *Основы семиологии // Структурализм: «за» и «против»*, Москва 1975, с. 157-163.
- Болотов В. И., *К вопросу о значении имен собственных // Восточнославянская ономастика*, Москва 1972, с. 333-345.
- Подольская Н. В., *Словарь русской ономастической терминологии*, Москва 1988.
- Реформатский А. А., *Введение в языковедение*, Москва 1996.
- Соболева Т. А., Суперанская А. В., *Товарные знаки*, Москва 1986.
- Соколова Л. Н., *Типи мотивованості ергонімів (на матеріалі ергонімів м. Києва) // „Мовознавство” 1993, № 6, с. 65-69.*
- Соссюр Ф. де., *Труды по языкознанию*, Москва 1977.
- Степанов Ю. С., *В трехмерном пространстве языка*, Москва 1985.
- Суперанская А. В., *Общая теория имени собственного*, Москва 1973.
- Теория и методика ономастических исследований*, Москва 1986.

RECENZJE

Roman Hajczuk

Uniwersytet w Białymstoku

Stanisław Szadyko

Uniwersytet Warszawski

Jolanta Ćwiklińska¹, *Międzykulturowy transfer wiedzy w polskim dyskursie public relations*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2009, 167 stron

Przedstawiona w recenzowanej monografii J. Ćwiklińskiej² pt. „Międzykulturowy transfer wiedzy w polskim dyskursie public relations” analiza wybranych

1 Autorka recenzowanej monografii dr Jolanta Ćwiklińska pracuje jako adiunkt w Kolegium Gospodarki Światowej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Jest ona pracownikiem naukowo-dydaktycznym Katedry Turystyki. Zajmuje się takimi obszarami badawczymi jak teoria komunikacji, komunikowanie w organizacjach, komunikowanie międzynarodowe i międzykulturowe, a także komunikowanie perswazyjne.

2 J. Ćwiklińska opublikowała dotychczas następujące prace: a) podręczniki akademickie: *Business Writing*, PW, Warszawa 1995, ss. 245; *English for Public Relations*, SGH, Warszawa 2001, ss. 172; *Effective Business Writing*, SGH, Warszawa 2004, ss. 167; *Public Relations Practice in English*, SGH, Warszawa 2005, ss. 324;

Contemporary Europe: Languages, Cultures, Societies – Study Materials, Katedra Business Communication SGH Warszawa 2006, ss. 176; *International Negotiations – Study Materials*, Katedra Business Communication SGH, Warszawa 2006, ss. 87; *Organizational Communication – Study Materials*, Katedra Business Communication SGH, Warszawa 2006, ss. 92; b) artykuły i rozprawy naukowe: *Działania public relations w upowszechnianiu koncepcji turystyki zrównoważonej*, (w:) *Zrównoważony rozwój turystyki*, SGH, Warszawa 2008, s. 3-17; *Miejsce instrumentów public relations w strategiach promocyjnych miast i regionów*, (w:) *Turystyka jako czynnik wzrostu konkurencyjności regionów w dobie globalizacji*, AE w Poznaniu, Poznań 2008, s. 208-218; *Komunikowanie kryzysowe w branży turystycznej*, (w:) *Nowe trendy rozwoju turystyki*, Sulechów 2008, s. 263-273; *Grupy*

aspektów polskiego dyskursu public relations (PR) ma walor poznawczy nie tylko w perspektywie języka specjalistycznego business communication, tj. badania zachowań lingwistycznych uczestników tego dyskursu, ale także w szerzej określonej perspektywie społeczno-kulturowych czynników wywierających znaczący wpływ nie tylko na rozwój i formę, lecz także na dynamikę owego dyskursu.

Sformułowanie w tytule ww. książki „*transfer (przekaz) wiedzy*” stanowi pewnego rodzaju metaforę. W pracy wydanej przez PAN pt. „Teoria i praktyka upowszechniania nauki. Wczoraj i jutro” pod redakcją F. Gruczy i W. Wiśniewskiego proponuje się stosowanie określenia „*upowszechnianie wiedzy*” w odniesieniu do działań mających na celu wzbogacanie i udostępnianie dorobku pracy poznawczej ludzkości. W odniesieniu do tytułowego „*transferu wiedzy*” „upowszechnianie wiedzy” ma więc szerszy zakres. „Niemniej, choć – pisze w swojej rozprawie doktorskiej M. Małachowicz³ – różnie nazwane, działania te sprowadzają się w pewnym wymiarze do wspólnego mianownika. Poniżej przytaczam główne założenia określania pewnych działań jako „upowszechnianie wiedzy”. Po pierwsze, należy mieć świadomość konieczności odróżnienia nauki od wiedzy naukowej i upowszechniania nauki od upowszechniania wiedzy naukowej. Poniżej w skrócie przedstawiono zasadnicze różnice między tymi konceptami: *Nauka*: o jej istocie stanowi wytwarzanie nowej wiedzy lub dążenie do jej wytworzenia; naukę *sensu stricto* warunkują trzy czynniki: **podmiot** innowacyjnej pracy poznawczej (np. instytucja), **umiejętności** scjencyjno-kognitywne (wiedza) i językowo-komunikacyjne oraz innowacyjna **praca poznawcza**; są to zarazem warunki dokonywania działań zwanych upowszechnianiem wiedzy. *Wiedza naukowa stanowi*: cel nauki; rezultat nauki; instrument nauki (tylko w odniesieniu do „starej wiedzy”, już wytworzonej, której posiadanie stanowi niezbędną właściwość podmiotu nauki). Jako kolejne ogniwa procesu upowszechniania wiedzy (specjalistycznej) wyróżnia

interesu w semantycznej przestrzeni publicznej, „Zeszyty Naukowe KGŚ”, SGH, Warszawa 2007, nr 21, s. 138-147; *Źródła zakłóceń semantycznych w międzynarodowym komunikowaniu biznesowym*, „Zeszyty Naukowe KGŚ”, SGH, Warszawa 2006, nr 19, s. 137-147; *Wiedza teoretyczna a praktyka public relations*, (w:) *Public relations – elementy wiedzy i praktyka*, A. Drzycimski (red.), WSiP, Warszawa 2006, s. 39-49; *Akwizycja terminologii angielskiej w polskiej praktyce public relations*, (w:) *Reklama nasza powszednia*, J. Warchala, S. Zawada (red.), „Świat i Słowo”, Katowice 2006, nr 2, s. 109-122; *O cateringu na eventach ... czyli nic na siłę*, (w:) „Public Relations w SGH, w Polsce i na świecie”, „Gazeta SGH”, Warszawa 2005, nr 215/216, s. 8-9; *Komunikacja pisemna w biznesie – najważniejsze zmiany i perspektywy na przyszłość*, (w:) „Komunikacja i kultura biznesu w Europie. Zagadnienia wybrane” M. Neymann (red.), Warszawa 2005, s. 37-64; *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business Communications*, „Języki Specjalistyczne”, KJS, Warszawa 2005, t. 5, s. 81-88 (współautor S. Szadyko); *Distance learning – czy języka obcego można się nauczyć na odległość?*, „Prace Naukowe SNJO Politechniki Wrocławskiej”, Wrocław 2002, nr 4, s. 39-51.

3 Por.: M. Małachowicz, *Transfer wiedzy specjalistycznej w układzie interlingwalnej komunikacji zawodowej*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. J. Lukszyna, Warszawa 2008, s. 65.

się: a) działania transferencyjne; b) działania multiplikacyjne; c) działania transformacyjne; d) działania promocyjne i motywacyjne”.

Z tego też względu *popularyzację wiedzy naukowej* autorka recenzowanej monografii traktuje jako działalność odbywającą się w ramach tego, co ona nazywa *upowszechnianiem wiedzy naukowej*. W warunkach obecnego rozwoju cywilizacyjnego kwestia upowszechniania wiedzy na różnych poziomach specjalizacji staje się bardzo aktualna, można by powiedzieć, że wręcz niezbędna. Działania określane przez J. Ćwiklińską jako upowszechnianie, czy też udostępnianie wiedzy naukowej mają cel wysoce pragmatyczny: systematyczne upowszechnianie aktualnej wiedzy naukowej pomaga społeczeństwu zrozumieć nie tylko korzyści, lecz także i zagrożenia wynikające z zastosowań praktycznych wiedzy naukowej. Jest oczywiste, że działania takie podnoszą świadomość naukową, erudycję każdego, kto chce podjąć wysiłek zrekonstruowania wiedzy reprezentowanej przez udostępniane teksty specjalistyczne. W wymiarze globalnym warunkują one rozwój cywilizacji naukowej.

Autorka recenzowanej monografii w warunkach obecnego rozwoju cywilizacyjnego dostrzega kwestię upowszechniania wiedzy na różnych poziomach specjalizacji. Traktuje ona również jako ważną sprawę transferu wiedzy na różnych poziomach specjalizacji. Działania określane jako udostępnianie (upowszechnianie) wiedzy biznesowej (naukowej) traktuje ona także jako cel wysoce pragmatyczny, tj. stałe upowszechnianie nowej wiedzy biznesowej (naukowej) pomaga społeczeństwu zrozumieć zarówno zagrożenia, jak i korzyści wynikające z zastosowań praktycznych wiedzy biznesowej (naukowej). Dla dr J. Ćwiklińskiej jest także oczywiste to, że działania takie podnoszą świadomość biznesową, kto chce podjąć wysiłek zrekonstruowania wiedzy zawartej w udostępnianych tekstach specjalistycznych. Praktycznym wyrazem takiego zainteresowania jest ukonstytuowanie się dyscypliny naukowej języki specjalistyczne jako dyscypliny uniwersyteckiej.

Omawiana książka składa się z *Wstępu* (s. 9-12), czterech następujących rozdziałów: *Ramy definicyjne* (s. 13-26); *Uczestnicy dyskursu* (s. 27-42); *Polski dyskurs public relations w perspektywie komunikacyjnej* (s. 43-78); *Anglojęzyczne znaczniki pola wiedzy w polskim dyskursie public relations* (s. 79-136); *Zakończenia* (s. 137-140); trzech następujących aneksów: *Anglicyzmy funkcjonujące w polskim specjalistycznym dyskursie public relations*, lista tych terminów liczy 135 jednostek leksykalnych (s. 141-144); *Ankieta: Przyporządkowanie terminów do kategorii*, zawierająca 47 terminów, podzielonych na sześć następujących kategorii: *Publicity*; *Corporate identity*; *Public affairs*; *International relations*; *Investor relations*; *Community relations*, z podaniem liczby wskazań (s. 145-148); *Źródła materiału badawczego*, liczące 240 pozycji (s. 149-160) i *Bibliografii* (s. 161-167), liczącej 138 pozycji.

Celem rozdziału pierwszego pt. *Ramy definicyjne* jest zdefiniowanie dwóch bazowych pojęć tej publikacji: *pola wiedzy* oraz *międzykulturowego transferu wiedzy specjalistycznej* w odniesieniu do tak interdyscyplinarnej dziedziny działalności zawodowej i akademickiej, jaką jest public relations. Szczególną zaś uwagę zwróciła autorka na problem wiedzy specjalistycznej i polski dyskurs public relations.

Rozdział drugi pt. *Uczestnicy dyskursu* zawiera szkicową charakterystykę środowiska uczestników polskiego dyskursu public relations: stopień zróżnicowania tego środowiska, wzajemne relacje pomiędzy teoretykami i praktykami, PR na mapie polskiej nauki, problem autonomii PR jako dyscypliny naukowej, public relations w obszarach innych nauk, PR jako sfera działalności zawodowej (profesjonalnej), poziom polskiej praktyki PR i in.

W rozdziale trzecim pt. *Polski dyskurs public relations w perspektywie komunikacyjnej* przeprowadzona została analiza dyskursu PR z tej właśnie perspektywy. Badanie międzynarodowego i międzykulturowego wymiaru owego dyskursu pokazane zostało przez J.Ćwiklińską w kontekście nieprzystawalności kulturowej pewnych schematów konceptualnych funkcjonujących w kulturze amerykańskiej i polskiej, a co za tym idzie – także ich nieprzekładalności. Autorka szczególnie zaakcentowała komunikowanie międzynarodowe w polskim dyskursie PR, omówiła rozwój badań nad ww. komunikowaniem i podkreśliła znaczenie języka angielskiego w komunikowaniu międzynarodowym. Omawiając komunikowanie międzykulturowe w polskim dyskursie PR rozpatrzyła ona bardziej szczegółowo nie tylko komunikowanie międzykulturowe, lecz także przedkulturowe i ponadkulturowe.

Przedmiotem zainteresowania w rozdziale czwartym pt. *Anglojęzyczne znaczniki pola wiedzy w polskim dyskursie public relations* są anglojęzyczne znaczniki pola specjalistycznej wiedzy public relations. Autorka na początku określiła precyzyjnie podstawy kategoryzacji znaczników, a następnie omówiła anglicyzmy funkcjonujące w polskim dyskursie PR, konfrontując je ze znacznikami pola wiedzy. W rezultacie takiego zabiegu otrzymała dwie następujące mikrokategorie znaczników: a) bliskoznaczniki public relations (Publicity, Corporate Identity, Public Affairs; b) strefy zadaniowe public relations (Internal Relations, Investor Relations, Community Relations).

Tak więc celem omawianej monografii była analiza dynamizmu procesów mechanizmu transferu wiedzy specjalistycznej z zakresu języka specjalistycznego business communication, tj. public relations, a także mechanizmu zapożyczania terminologii angielskiej z amerykańskiego dyskursu public relations. Zdaniem autorki ten mechanizm odnosi się do procesów odbywających się według sztywno określonego, zamkniętego programu czy modelu, dynamizm zaś jest cechą proce-

sów, które mogą się takiemu zaprogramowaniu wymknąć, które mogą przebiegać skokowo, fragmentarycznie, z niespodziewanymi przyspieszeniami, nawrotami i transformacją.

Należy szczególnie zaakcentować fakt, że zgromadzony przez J. Ćwiklińską w badaniach materiał terminologiczny tworzy konstelację jednostek, które uzupełniają się nawzajem, pokazują strukturę pewnego wycinka wiedzy. Obszerny zbiór anglicyzmów funkcjonujących w polskim dyskursie public relations przedstawiony został w sześciu kategoriach, a proces wyodrebniania tych kategorii oparty został na koncepcji podobieństwa rodzinnego Ludwiga Wittgensteina oraz na koncepcji kategoryzacji Eleonor Rosch.

Autorka na podstawie bardzo obszernego materiału empirycznego przedstawiła dynamikę zmian rozwojowych, jakie zachodzą w polskim specjalistycznym dyskursie public relations od 1996 roku. Stanowi to niewątpliwą istotną wartość poznawczą, gdyż dyskurs ten rozwija się nadal, a biorąc pod uwagę współczesne realia życia gospodarczego, społecznego i politycznego, należy się spodziewać, że zapotrzebowanie na specjalistyczną wiedzę z zakresu technolektu business communication, w tym także public relations, nierwątpliwie będzie wzrastało. Na ile wiedza ta będzie produktem wypracowanym na gruncie polskiej nauki i praktyki public relations, a na ile trzeba będzie ją nadal importować od producentów amerykańskich, którzy dziś są monopolistami na tym rynku, zależeć będzie od poziomu kształcenia rodzimych specjalistów w tym zakresie.

Niewątpliwie należy się zgodzić z recenzentką omawianej monografii prof. dr hab. Krystyną Wojcik, która pisze o niej, że „książka omawia PR z punktu widzenia dyscypliny podstawowej dla PR, czyli komunikowania, a w ramach tego zasadniczym wątkiem jest wykształcenie się profesjonalnego języka tej relatywnie nowej dziedziny działalności społecznej w Polsce w polskim dyskursie public relations; „ustawienie” tematu o PR z perspektywy komunikowania, jakiego w tej książce dokonała autorka, jest – wśród istniejących w Polsce wypowiedzi fachowców od komunikowania na temat PR – szczególnie zawężające, co stworzyło szansę pogłębionej wypowiedzi o charakterze nowości. Autorka dotyka nie tylko wielu zagadnień nowych w piśmiennictwie poświęconym public relations, ale wielu z nich o zasadniczym znaczeniu dla rozwoju teoretycznej myśli dotyczącej tej dziedziny działalności społecznej”⁴.

Recenzowana praca może być wykorzystana jako podręcznik akademicki. Jej niewątpliwie dużą zaletą jest jej problematyka, a także to, że każdy rozdział kończy się szczegółowym podsumowaniem. W związku z tym czyta się ją z dużą przyjemnością. Jesteśmy przekonani, że recenzowana monografia będzie się cie-

4 Zacytowany fragment recenzji został umieszczony na tylnej okładce omawianej monografii.

szyla popularnością nie tylko wśród studentów i pracowników dydaktyczno-naukowych uczelni ekonomicznych, lecz także różnego typu szkół wyższych o profilu humanistycznym (szczególnie zaś lingwistyka stosowana i języki specjalistyczne), kulturoznawczym, psychologicznym i socjologicznym.

Zasady publikowania w roczniku „Linguodidactica”

1. Rocznik „Linguodidactica” przyjmuje do druku materiały nigdzie dotąd nie publikowane w języku rosyjskim, białoruskim, ukraińskim, polskim, angielskim, niemieckim, francuskim.
2. Oprócz artykułów Redakcja zamieszcza także recenzje merytoryczne, oceniające i polemiczne o objętości do 5 stron maszynopisu.
3. Ostateczny termin składania materiałów – 15 wrzesień.
4. Wymogi techniczne:
 - objętość tekstów nie powinna przekraczać 20 stron maszynopisu;
 - prosimy o przekazywanie tekstu w formacie Word (.doc): czcionka: Times New Roman 12 pkt.; interlinia: 1,5 wiersza; format kartki: A4 (210x297); marginesy zewnętrzne, wewnętrzne, górne i dolne: 2,5 cm; wyrównanie tekstu: do lewego – **nie dzielić wyrazów i nie przenosić samotnych liter**;
 - metryka w lewym górnym rogu: nazwisko autora (wielkość czcionki – 12 pkt.), nazwa instytucji (wielkość czcionki – 12 pkt.);
 - tytuł artykułu: wyrównany do środka, (wielkość czcionki – 16 pkt., pogrubiona); śródtytuły: wyrównany do lewego (wielkość czcionki – 12 pkt., pogrubiona, z arabską numeracją);
 - odniesienia do literatury należy zamieszczać w przypisach u dołu strony artykułu. Zapis przypisu książki powinien zawierać – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł pracy, miejsce i rok wydania, stronę; natomiast czasopism i wydawnictw ciągłych – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł, nazwę czasopisma, rok, numer, stronę;
 - w tekstach w języku polskim cytaty i przypisy w języku rosyjskim, białoruskim i ukraińskim prosimy przytaczać w oryginale (nie w transliteracji);
 - bibliografia powinna być uporządkowana alfabetycznie według nazwisk;
 - teksty w języku polskim powinny zawierać streszczenia w dwóch językach obcych, teksty w języku obcym – streszczenia w języku polskim i innym obcym (do 0,5 strony, należy przetłumaczyć również tytuł);
 - zamieszczone w pracy **ilustracje, fotografie** proszę dostarczyć dodatkowo w oddzielnym pliku (zapisane w formacie *.tiff w rozdzielczości 300 dpi);
 - teksty napisane w edytorze tekstu (MS Word) prosimy dostarczać w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z dyskiecią (lub na innym nośniku danych).

WZÓR (metryczka i tekst podstawowy):

Imię i Nazwisko [Autora] (12 pkt)

Nazwa uczelni lub instytucji (12 pkt)

Tytuł opracowania (16 pkt)

I. Śródtytuł (12 pkt)

(Tekst podstawowy, wyrównanie do lewego – 12 pkt. – **bez przenoszenia**)

Lorpero dui doloreet, conullan ut lore facing etum vel ex ea facil ut aci blan
utem num dolut velenit ad tet nim do euismod luptatum vulla Lore te min utet
volorperos nim iusci bla at. Duip ercillum eu. Lorting eriusci blam verat aut nullute
digna feu feugait lutat.

Duis er sumsan eugiat praesequis nulputate et ip exer iriustie eu feugait

WZÓR przypisu:

¹ Inicjał imienia. Nazwisko, *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania, s. 22–24.

² *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

³ I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa Czasopisma” rok, nr XX, s. 22.

⁴ I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), [w:] *Tytuł pracy*, I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

I – inicjał imienia

WZÓR bibliografii (12 pkt):

Nazwisko I., *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), [w:] *Tytuł pracy*, I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa Czasopisma” rok, numer.

Tytuł pracy (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

