Transkomunikacja

W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej

Scripta de Communicatione Posnaniensi
Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM

Tom III

Transkomunikacja

W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej

Redaktor
Stanisław Puppel

POZNAŃ 2011

© Katedra Ekokomunikacji UAM, Poznań 2011

Asystent Redaktora: Elwira Wilczyńska

Projekt logo: Wojciech Puppel

ISBN 978-83-926289-5-8

Wydanie I. Nakład 200 egz. Ark. wyd. 12,50. Ark. druk. 10,125.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM
POZNAŃ, UL. WIENIAWSKIEGO 1

Spis treści

Wstęp 7

MARLENA BIELAK
An analysis of the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style aiming at communicative aesthetics 9

OKSANA ERDELI
Uwagi w sprawie konieczności stworzenia modelu aktu komunikacyjnego w komunikacji biznesowej o charakterze międzykulturowym 33

MARTA GRZEŚKOWIAK
Obecność i status języków w „pejzażu językowym" publicznej przestrzeni Warszawy 43

KINGA KOWALEWSKA
Remarks on the relevance of selected models of communication for communication studies 61

JOANNA PUPPEL
Uwagi w sprawie zarządzania twarzą w przestrzeni publicznej 81

STANISŁAW PUPPEL
The universal natural language preservation mechanism: an ecological approach 91

WOJCIECH PUPPEL
Rola efektu multimedialnego w dydaktyce 101

ARTUR URBANIAK
Przyczynek do badań nad rolą języka gier komputerowych w rozwoju współczesnego człowieka w świetle hipotezy Sapira-Whorfa 113

EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ
Manufacturing credibility on politblogs: a case study 125

JANINA WIERTLEWSKA
Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne 145

MARTA WIŚNIEWSKA
Rola czynników środowiskowych w rozwoju kompetencji komunikacyjnej u dzieci i młodzieży 159

MARTA ZAWACKA-NAJGEBURSKA
The growth of vocal-auditory communication skills in infancy 177

Communication matters!

Communication is not only the essence of being human,
but also a vital property of life!

(John A. Piece)

S/he who communicates, often brings forth good fruit!

Wstęp

Niniejszy trzeci z kolei tom *Scripta de Communicatione Posnaniensi* poświęcony jest zagadnieniu przestrzeni publicznej rozumianej jako przestrzeń komunikacyjna o charakterze zarówno otwartym i masowym jak też rozumianej jako bardziej zamknięta przestrzeń o charakterze instytucjonalnym. Zebrane w nim prace, autorstwa pracowników Katedry Ekokomunikacji UAM i współpracujących z nią osób, skupiają się na różnych aspektach opisu i modelowania dynamiki komunikacji w przestrzeni publicznej. Obejmują one takie zagadnienia jak: modelowanie osoby transkomunikatora, modelowanie procesu komunikacji, charakterystyka i językowe właściwości publicznej przestrzeni komunikacyjnej (na przykładzie przestrzeni miejskiej), modelowanie komunikacji w przestrzeni instytucjonalnej, użycie twarzy jako jednego z najważniejszych składników komunikacji niewerbalnej w otwartej przestrzeni publicznej, akwizycja języka pierwszego w węższym odniesieniu do akwizycji kompetencji wokalno-słuchowej jak i komunikacji wokalno-słuchowej, nauczanie języka drugiego w perspektywie ekologii języka i komunikacji, użycie języka w nowym typie przestrzeni publicznej, tj. przestrzeni wirtualnej o charakterze ludycznym, i w kontekście gier komputerowych, nowe przejawy komunikowania werbalnego w przestrzeni wirtualnej (internetowej), rola multimedialności w przestrzeni komunikacyjnej czy wreszcie zagadnienie zachowania różnorodności języków naturalnych poprzez świadome i ciągłe stosowanie wielo płaszczyznowego mechanizmu zachowania języków.

Prace zamieszczone w obecnie prezentowanym Tomie III zmierzają do zarysowania dynamizmu procesów komunikacji w przestrzeni publicznej jako przestrzeni charakteryzującej się różnymi stopniami otwartości: od najbardziej otwartej i masowej, zarówno fizycznej jak i wirtualnej, zatem dostępnej każdemu komunikatorowi, do przestrzeni instytucjonalnej typu zamkniętego, a więc dostępnej komunikatorowi, od którego oczekuje się kompetencji i zachowań komunikacyjnych o bardziej wyspecjalizowanym charakterze. Postulowaną tutaj przestrzeń publiczną konkretyzują następujące przestrzenie: szeroko otwarta przestrzeń agory (w tym agory miasta i agory sieci komputerowych), zamknięta przestrzeń szkoły, przestrzeń instytucji tzw. biznesowej w kontekście międzykulturowym, przestrzeń rodziny, najszersza z możliwych przestrzeń globalnej areny występowania języków naturalnych. Ponadto, przestrzeń, o której mowa, możemy rozumieć jako wymagającą od jej uczestników przebywania w różnych niszach komunikacyjnych, a więc wymagającą wyboru i świadomego uruchomienia przez komunikatora zróżnicowanych zasobów kompetencji kulturowo-językowo-komunikacyjnej w kontakcie z innymi komunikatorami. Niniejsza publikacja zarysowuje możliwości sprofilowania przestrzeni publicznej w wyżej wymienionych obszarach tematycznych.

Tom III *Scripta de Communicatione Posnaniensi* przygotowany został w 10-lecie istnienia Katedry Ekokomunikacji UAM (2002–2011).

Stanisław Puppel

An analysis of the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style aiming at communicative aesthetics

MARLENA BIELAK

1. Introduction

The principal aim of the article is to present the evaluation of the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style striving for communication aesthetics. Accordingly, the paper will provide the theoretical background explaining the need to conduct research into the aforementioned awareness, describe the research itself and demonstrate the interpretation of the research data. The awareness in question will be regarded as the key tool used to struggle against the negative influence exerted by English (the predominant language) on Polish (the weaker language). The article is based on the research undertaken for the needs of the PhD dissertation (see Bielak (2010)). It also constitutes the continuation of the paper read at the International Seminar: Communication, Culture, Creativity (Piła, 18–19.10.2010) and expands the problems presented by Bielak (2009).

The sections below will define the theoretical perspective in accordance with which the concept of awareness is approached. In other words, they will focus on the idea of language contact and its related issues. The following units will also point to the approach which will meet the needs of this paper most successfully.

2. Language contact and its two perspectives

Language contact, perceived by Puppel and Puppel (2005: 58) as "(…) a situation in which the users of one natural language use another natural language (…) [translation mine, MB]", seems to be a frequently occurring and natural phenomenon. Contacts between languages and cultures may be approached as a rich source of development and progress. Nevertheless, language contact does not always represent a healthy relation and may lead to the rise of negative linguistic processes. Accordingly, Puppel (2007b: 85ff.) distinguishes between two perspectives of language contact, i.e. of the INTER- and TRANS- type. The nature of both approaches will be characterised below.

Language contact in the INTER-perspective describes the co-existence of two languages affected by the phenomenon of competition. To be more precise, it is a situation in which the native language, usually equipped with the lower degree of **robustness** (language vitality or survivability chances), and the non-native one are used in the same environment and start to compete. The native language, in effect, achieves the **substratum** (inferior) awareness *status quo* and is placed in the **loser** position. Conversely, the non-native language acquires the awareness status of a **superstratum** (superior) language and becomes the **winner** of the aforementioned competition. The native language, as a result of the above processes, undergoes weakening (its robustness becomes undermined) and in the most extreme cases it may even die.

The TRANS-perspective of language contact, on the other hand, offers a good remedy for the problem of language endangerment. It is an approach in which the native language and the non-native one are regarded as equal. In other words, the languages in contact are equipped with the **adstratum** (equal) awareness status and, in effect, represent the **winner-non-loser** relation. Significantly, the adstratum awareness status of the native and non-native language is the direct effect of the positive attitude towards the native language and culture, which means that the TRANS-perspective is firmly founded on the idea of strong linguistic-cultural identity. The role of the above concept will be further expatiated on in the following unit.

3. Linguistic-cultural identity

Strong linguistic-cultural identity is a notion which plays a pivotal role in the process of language change. It represents a protective mechanism applied by communicators to withstand the pressures exerted on their mother

tongue by the dominant (superstratum) non-native language, i.e. the members of a given community are able to protect and preserve their native language if they highly appreciate their way of speaking and cultural background. The aforementioned rule has been confirmed by the research conducted by a number of authors, e.g. Gumperz and Blom (1971), Gumperz and Wilson (1971), Labov (1963), Trudgill (2002) and Winford (2003: 86ff.).

From the above it, therefore, follows that the process of natural language protection must be based on evolving and strengthening a positive stand among communicators on their native language. Accordingly, one should resolve the problem of who is to generate the strong linguistic-cultural identity mentioned above. As rightly highlighted by Trudgill (2002: 31), it is the duty of linguists to fight for maintaining the linguistic diversification of language. This article builds on the above idea. The term 'linguist', however, is narrowed to refer to the teachers of a non-native superstratum language.

In view of the above facts one should field the question of how to generate or strengthen, in the process of non-native language teaching and learning, a positive attitude towards one's native language and culture. The approach that satisfies the above requirement and, accordingly, is treated as most suitable for the needs of this paper, is the communicative model by Pupel (2004, 2007a, 2007b, 2007c). Due attention, in this work, is especially paid to Puppel's idea of **cultural competence widening** (2007b: 89f.). It is this concept that will be elucidated below.

4. Intercommunication vs. transcommunication and cultural competence widening

As already mentioned, the notion of cultural-language-communicative awareness of native communicators, founded on a positive stance on the native language and the native cultural-language-communicative community, constitutes the key notion in the field of natural language maintenance. According to Puppel (2007b: 89f.), it is the TRANS-approach to communication (i.e. transcommunication) that is more suitable for generating the awareness in question. To put it another way, transcommunication focuses on improving the language-communicative skills and the cultural-language-communicative competence of both the native and non-native language. While protecting the native language, it does not oppose the process of achieving the most elaborate level of the cultural-language-communicative competence of the non-native language. The improvement of language-communicative skills with reference to this language is not prevented, either.

Conversely, intercommunication concentrates only on mastering a high degree of language-communicative skills of the dominating language. While suppressing the native language, it facilitates the process of pushing it to the lower awareness level. On this basis it is difficult to resist the conclusion that it is transcommunication that meets the requirement for generating the cultural-language-communicative awareness based on a positive attitude towards one's language and culture.

The TRANS-approach to communication, in consequence, aims at broader pedagogical goals. According to Puppel (2007a: 12), the non-native language in the above framework is taught and learned not only in a **narrow** way (solely with reference to its phonology, morphology and syntax). It is first and foremost acquired in a **wide** sense, i.e. the process of teaching and learning it is perceived as a mode of improving communication skills, where the non-native language is treated as an extra communication device. Generally speaking, non-native language acquisition in the TRANS-perspective rests on the foundation provided by one's mother tongue and is made with the simultaneous preservation of the native linguistic-cultural identity and the development of the awareness concerning the equal status of one's native language and culture with reference to other languages.

In the light of the aforementioned facts, Puppel (2007b: 89) states that communicators functioning within the TRANS-approach to language contact develop the bilingual competence which enables them to preserve their linguistic-cultural identity. To be more precise, the aforementioned concept rests on the idea of cultural competence which originates from the process of widening, in which the native cultural competence constitutes a firm foundation to which the cultural competence of the non-native language is added. Cultural competence widening, performed in accordance with the scheme described above, expresses the equality of the cultures which enter a given language contact. To take the argument further, culture and the appropriately formed relation between different native and non-native cultural aspects constitute a solid basis for generating the awareness of the parity of one's native language and the non-native one. Communicators (i.e. transcommunicators) that are shaped in the process of transcommunication are, therefore, aware of the equality of their native language and culture in contact with diverse languages and their cultural environment. The definition of the transcommunicator, provided by Puppel (unpublished lectures), is formulated in the following way:

> A transcommunicator is a 'global villager' who is able to reach every corner of the world without personal jeopardy while maintaining his/her national/ethnic, cultural and linguistic identity (Puppel; unpublished materials).

As highlighted by Puppel (2007a: 12) and (2007b: 90), the idea of the transcommunicator presented above carries far-reaching implications for the field of non-native language teaching and learning. Accordingly, the following units will concentrate on the phenomenon of Polish-English language contact with particular reference to the field of English language teaching and learning in Poland. It will present the status of the Polish and English language and point to the necessity of applying the idea of the transcommunicator to English language pedagogy.

5. Polish vis-á-vis English

The phenomenon of Polish-English language contact is a telling illustration of the INTER-approach. The above assumption may be supported by the evidence provided by the comparison of the robustness of the languages in question presented by Bielak (2009: 195ff.). This study, conducted in relation to the factors determining language survivability chances (described and exemplified by Puppel (2007d: 10ff.)), demonstrates that the robustness of Polish is considerably lower than that of English. Significantly, the languages in question have already begun to compete. In the face of this competition the national language of Poland has been attached the lower awareness status. The aforementioned statement has been confirmed by the results of the research into the awareness of the status of the Polish and English language conducted by Puppel and Puppel (2005). The paper analyses the values of **usefulness**, **superiority** and **maintenance** with reference to Polish, English and German in relation to such terms as **substratum, adstratum, superstratum**. The research proves that English is a language of the higher awareness level and the awareness status of the Polish language is lower.

On the basis of the foregoing facts it is assumed that the national language of Poland must be protected by Polish teachers of the English language. Accordingly, the present goals of English language pedagogy in Poland are to be modified and the English language teaching and learning process should aim at forming a transcommunicator. In order to achieve the above goal, it is necessary to raise the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students. The process of raising the awareness should be the result of applying the TRANS-framework (based on linguistic and cultural parity) to English language teaching and learning. The TRANS-approach can be introduced via developing bilingual competence including cultural competence which results from the process of widening. The aforementioned widening is to be based on Polish

cultural aspects which constitute the foundation to which English cultural elements are added. In consequence, the introduction and practice of Polish cultural elements should be prior to the presentation and practice of English cultural problems. The above process is to proceed with the simultaneous emphasis of the equal status of the Anglo-Saxon and Polish culture.

From the above it follows that the idea of the transcommunicator builds on the appropriately generated relation between Polish and English cultural aspects, i.e. it is the cultural background that constitutes the core of the transcommunicator formation. Since culture is present in communicative style, cultural competence widening should be interpreted as part of the process developing linguistic-communicative competence. English language teaching and learning in Poland, in consequence, is to focus on the expansion and elaboration of communicative skills. In other words, the idea of cultural competence broadening centers on evolving the most optimal communication style, i.e. the one moving towards communicative aesthetics/comfort. These terms, used by Puppel (2004: 21f.), relate to communication of the highest quality. Strictly speaking, the formation of the transcommunicator is founded on developing the art of beautiful speaking. While developing aesthetic communicative style, communicators strengthen both Polish and English linguistic-communicative competence as certain aspects of style are universal. The foregoing aspects provide good grounds for demonstrating the ultimate aims of the research presented in this paper.

6. Research

The research is based on a survey regarding the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style striving for communication aesthetics. The research participants who constitute the group of Polish teachers of the English language are employed in educational institutions of different levels, i.e. from primary schools to universities. The group of Polish students of the English language comprises the second and third year representatives of the English departments of *The Stanisław Staszic Higher Vocational State School in Piła* and *the Teacher Training College in Wałcz*. Each research group (i.e. teachers and students respectively) consists of 90 representatives.

The survey comprises 41 questions. Each enquiry is provided with a numerical scale 1–10, in which 1 represents the lowest value and 10 the highest one. 1, 2, 3 and 4 relate to low values representing low awareness, 5, 6 and 7 characterise the values of the medium category relating to medium

awareness, whereas 8, 9 and 10 are classified as the values of the highest level referring to high awareness. The survey is presented in Annex no. 1.

The research questions may be divided into subclasses. The first section of the survey form is aimed at reflecting the linguistic awareness of the Polish language as opposed to English. The remaining questions focus on the development of the style striving for communication aesthetics. As communicative style is heavily culturally conditioned, there are distinguished, within this group of questions, the enquiries that refer to the awareness of the need to practise aspects of Polish and English cultural competence in the English language teaching and learning process, the need to practise aspects of English cultural competence vis-à-vis Polish cultural competence aspects in the English language teaching and learning process and the need to emphasise the equal position of Polish and English culture in the English language teaching and learning process. Finally, the survey part which refers to the style striving for communicative comfort comprises enquiries which are related to the awareness of the universal elements of the art of beautiful speaking.

The initial hypotheses which underlie the research into the awareness in question are presented below.

(a) Raising the translinguistic awareness of both non-native teachers and students should lead to the formation of a transcommunicator: this should also be the case with Polish students and teachers of English.

(b) The higher the translinguistic awareness, the more likely is the formation of a transcommunicator.

The above hypotheses are supported by the following elements:

1. Translinguistic awareness of the status of Polish as opposed to the status of English is low among both Polish learners and teachers of English.

2. Translinguistic awareness of the need to practise aspects of Polish cultural competence is low among both Polish learners and teachers of English.

3. There exist different degrees of the awareness of Polish communicators concerning the need to practice various aspects of English cultural competence.

4. There appears a need to raise the awareness of English cultural competence aspects vis-à-vis Polish cultural competence.

5. Translinguistic awareness of the need to introduce English cultural elements via the prior detailed discussion and/or practice of Polish cultural elements is low and must be raised.

6. Translinguistic awareness of the need to emphasise the equal position of Polish and English culture is low and should be raised.

7. Since communicators exhibit different degrees of the linguistic-communicative awareness, one should aim at raising their awareness at least

to the level of a **successful** communicator, not to mention the comfortable (aesthetic) one (**successfulness** – adaptation in the process of communication, see Puppel (2004: 21f.)).

The data provided by the research are demonstrated in Table 1 (Annex no. 2). It depicts the number and percentage of teachers and students opting for low, medium and high values with reference to each question. The results of the research will be discussed and interpreted in the section to follow.

7. Results of the research

The unit portrays the results of the analysis of data referring to the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and to the existence of the style striving for communication aesthetics. The presentation will be made in accordance with the categories of communicative style described in the foregoing section. On the basis of the spread of the respondents' responses over different value categories, there will be applied the criterion of uniformity which allows rating the awareness either as uniform (if it is expressed only by the values of one awareness category, e.g. only the high ones) or as non-uniform (if it is represented by the values of more than one awareness type, e.g. the high and medium ones). Various awareness types will be, additionally, distinguished on the basis of the numerical value system, where values 1, 2, 3 and 4 represent low awareness, values 5, 6 and 7 denote the medium awareness category, whereas 8, 9 and 10 are classified as the values of high awareness. The outcome of the research is presented in the form of a numbered set of conclusions.

1. The awareness of Polish students and teachers of English in relation to the status of the Polish language has been classified as follows:

- with reference to the usefulness of the Polish language, the awareness of Polish teachers and students of the English language represents non-uniform awareness (with the spread of the responses over the low and medium values) of the strong low type (low values strongly dominate) with uniform complementation consisting of medium values,
- as for the influence of the Polish language-communication community using the Polish language as the native one on the development of world historic events, the awareness of the respondents is not uniform (it is characterised by the spread of the responses over all the categories of values). It is difficult to classify it either as low or medium as there is no clear boundary between the awareness of the low and medium type. Therefore, it is postulated that, in reference to the above parame-

ter, this category constitutes the varied awareness type which fluctuates between the low and medium layer and is supported by the awareness residual elements of the high level. It is assumed that this type of awareness should be interpreted in terms of the non-high values (which represent the low and medium awareness level, where the borderline between the strata is blurred) as opposed to the high ones. In other words, it is the awareness of the strong non-high type (there occurs the strong dominance of the non-high values) supplemented with uniform complementation in the form of high awareness residual elements,

- in terms of the role of the Polish language in global scientific-technological-economic development, the awareness of the respondents is non-uniform (with the spread of the responses over the low and medium values). It typifies the strong low awareness type (low values strongly dominate) enriched by the addition of uniform complementation which comprises the medium awareness constituents.

2. The awareness of the status of the English language has been categorised in the following way:

- in relation to the usefulness of the knowledge of the English language in global communication, the awareness of the Polish teachers and students of the English language represents uniform awareness (with the spread of the responses over the high values) of the intensely high type,
- as for the influence of the English language-communication community, using the English language as the native one, on the development of world historic events, the awareness of Polish teachers and students of the English language exemplifies non-uniform awareness (with the spread of the responses over the medium and high values) of the strong high type (high values strongly dominate) with uniform complementation which consists of the elements of medium awareness,
- in terms of the role of the English language in global scientific-technological-economic development, the awareness of Polish teachers and students of the English language typifies non-uniform awareness (with the spread of the responses over the medium and high values) of the strong high type (high values strongly dominate) with uniform complementation which consists of the elements of the medium values.

3. On the basis of the aforementioned facts it can be inferred that the awareness of the status of the Polish language is weaker than that of English. Since the awareness of the status of the Polish language is weaker than that of English, it can be concluded that the relation between the Polish language and English represents the INTER-perspective of language contact. In order

to counteract the negative effects of the INTER-perspective of the Polish-English language contact, it is necessary to concentrate on the process of the transcommunicator formation. As the idea of the transcommunicator is based on the concept of the language contact where both languages have the equal awareness status, the awareness of the status of the Polish language, as opposed to English, is to be raised.

4. The awareness of Polish teachers and students of the English language, in terms of the need to practise Polish cultural competence aspects in English language teaching and learning, represents the category of:

- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of the low and medium category of values) of the strong low type with the uniform complementation which consists of the middle awareness elements with regard to the following parameters:
  – the concept of practising the conventionalised patterns of behaviour proper to Polish culture in the English language teaching and learning process,
  – the concept of practising the use of the conversational turns characteristic of Polish culture in the English language teaching and learning process,
  – the concept of practising the use of the myths characteristic of Polish culture in the English language teaching and learning process.
- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of the low, medium and high categories of values) of the strong low type with non-uniform complementation consisting of medium and high awareness with the clear dominance of one of the complementation categories (i.e. with the predominance of the middle values) with regard to the following parameters:
  – the idea of practising the use of non-verbal communication typical of Polish culture in the English language teaching and learning process,
  – the idea of practising the use of the topoi characteristic of Polish culture in the English language teaching and learning process,
  – the idea of practising the use of the rhetorical tropes characteristic of Polish culture in the English language teaching and learning process.

5. The awareness of Polish teachers and students of the English language, in terms of the need to practise English cultural competence, represents the category of:

- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of the low, medium and high categories of values) of the weak low type with non-uniform complementation consisting of medium and high awareness elements (with no clear dominance of one of the complementation categories) with regard to the following parameter:

  - the idea of practising the use of non-verbal communication typical of Anglo-Saxon culture in the English language teaching and learning process.
- the non-uniform awareness category (with the spread of the responses in the range of the low, medium and high categories of values) of the weak medium type with non-uniform complementation consisting of low and high awareness elements (with no clear dominance of one of the complementation categories) in reference to the following parameter:
  - the conception of practising the conventionalised patterns of behaviour proper to Anglo-Saxon culture in the English language teaching and learning process.
- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of the low, medium and high categories of values) of the weak non-high type with the uniform complementation consisting of high awareness elements with reference to the following parameters:
  - the idea of the use of the topoi characteristic of Anglo-Saxon culture in the English language teaching and learning process,
  - the concept of practising the use of the myths characteristic of Anglo-Saxon culture in the English language teaching and learning process.
- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of the low, medium and high categories of values) fluctuating between the low, medium and high awareness levels, with no detectable boundaries between the aforementioned strata, with reference to the following parameters:
  - the concept of practising the use of the conversational turns characteristic of Anglo-Saxon culture in the English language teaching and learning process,
  - the idea of practising the use of the rhetorical tropes characteristic of Anglo-Saxon culture in the English language teaching and learning process.

6. In the face of the above, it is postulated that the results of the research confirm the following hypotheses:

- the translinguistic awareness of the need to practise the aspects of Polish cultural competence is low among both Polish learners and teachers of the English language and there appears a necessity to raise it,
- there exist different degrees of the awareness of Polish communicators concerning the need to practice English cultural competence aspects.

7. Taking into consideration the results of the research into the awareness of the status of the Polish language, as opposed to English, and the evaluation of the awareness of the need to practice both Polish and English cultural

competence in the English language teaching and learning process, it is postulated that there arises an urgent need to raise the awareness of the necessity to practise English cultural competence aspects vis-à-vis Polish cultural competence facets in the process of teaching and learning English, the equal position of both cultures being emphasised.

8. The awareness of Polish teachers and students of the English language, in terms of introducing/practising English cultural elements via a prior detailed discussion and/or practice of Polish cultural elements, is non-uniform (with the spread of the responses over the low and medium values). It represents the strong low awareness type (low values strongly dominate) with uniform complementation in the form of the middle awareness components. Accordingly, the awareness in reference to the above parameter must be raised.

9. The awareness of Polish teachers and students of the English language, with reference to the necessity to emphasise the equal status of Polish and English culture in the process of teaching and learning English is non-uniform (with the spread of the responses over the low and medium categories of values). It is the awareness of the strong low type (low values strongly predominate) supplemented with uniform complementation which consists of the middle awareness elements. Since the awareness in question is low, there arises an urgent need to raise it.

10. The awareness of Polish teachers and students of the English language with reference to the existence of the universal elements of communicative style represents the category of:

- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of the high and medium values) of the strong high type with uniform complementation which comprises the elements of the medium level. It is exemplified by the awareness of Polish teachers and students of the English language in reference to the following parameters:
  – the task of preparing multimedia presentations in the English language teaching and learning process,
  – the idea of practising the structure of each oral presentation in the English language teaching and learning process,
  – the idea of emphasising, in the English language teaching and learning process, that a presentation must be linguistically correct,
  – the idea of emphasising, in the English language teaching and learning process, that a presentation must be clear and lucid,
  – the idea of practising, in the English language teaching and learning process, how to combine particular parts of each presentation into a harmonious whole by means of conjunctions and words performing the functions of conjunctions.

- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of low, medium and high values) of the weak high type with non-uniform complementation which consists of the elements of the medium and high level (the constituents of middle awareness dominate over the fragments of low awareness). It is exemplified by the awareness of the Polish teachers and students of the English language with reference to the following parameters:
  – the idea of practising, in the English language teaching and learning process, how to establish close contact with the listeners in the speech introduction,
  – the idea of practising, in the English language teaching and learning process, how to adjust the way of speaking to the current/changing/ on line circumstances.
- non-uniform awareness category (with the spread of the responses in the range of three value categories) of the weak low type with non-uniform complementation which consists of the elements of medium and high awareness (with the dominance of medium values). It is exemplified by the awareness of the Polish teachers and students of the English language in reference to the following parameter:
  – the idea of practising, in the English language teaching and learning process, how to use rhetorical figures.
- non-uniform awareness category (with the spread of the responses in the range of three value categories) of the weak high type with non-uniform complementation which consists of low and high awareness elements (none of the complementation categories dominates). It is exemplified by the awareness of Polish teachers and students of the English language in reference to the following parameters:
  – the idea of developing, in the English language teaching and learning process, the skill of adjusting the tone and strength of one's voice and the speed of speaking in a presentation,
  – the idea of developing, in the English language teaching and learning process, the skill of adjusting posture, face movements and gestures to strengthen the message of the delivered presentation.
- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of three value categories) which fluctuates between the low, medium and high levels and exhibits no detectable boundaries between the aforementioned strata. It is exemplified by the awareness of the Polish teachers and students of the English language with reference to the following parameters:
  – the idea of preparing different types of oral presentations (advisory, judicial and epideictic speeches) the English language teaching and learning process,

  - the idea of practising, in the English language teaching and learning process, how to combine (in the process of argumentation) all the arguments gathered before in order to defend one's own stance and to modify the opponent's stand,
  - the idea of developing, in the English language teaching and learning process, the skill of using pauses in presentations for persuasion and aesthetic purposes.
- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of low, medium and high values) of the strong medium-high type (medium-high values strongly dominate) with the borderline between values 6 and 7 and uniform complementation which consists of the low-medium category of values. It is exemplified by the awareness of Polish teachers and students of the English language in relation to the following parameter:
  - the idea of practising how to express the main idea of one's presentation and formulate the subject in the English language teaching and learning process.
- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of the low, medium and high values) of the strong medium-high type (the medium-high values strongly dominate) with the borderline between values 5 and 6 with uniform complementation which consists of the low-medium category of values. It is exemplified by the awareness of Polish teachers and students of the English language in reference to the following parameters:
  - the idea of practising, in the English language teaching and learning process, how to construct rational arguments in order to persuade the interlocutor that one's claims are true,
  - the idea of noting, in the English language teaching and learning process, the reactions of the people listening to one's speech and modifying one's presentation on the basis of these observations,
  - the idea of emphasising, in the English language teaching and learning process, that presentations should be delivered from memory.
- non-uniform awareness (with the spread of the responses in the range of the low, medium and high values) of the weak low/high type, with complementation consisting of the elements of medium awareness which are inserted between the determining categories of values (namely, the low and high ones). It is exemplified by the awareness of Polish teachers and students of the English language in terms of the following parameter:

  - the concept of supporting the main assumption of one's presentation with a quotation in the English language teaching and learning process.
- non-uniform awareness (with the spread of the responses over the low, medium and high values) of the strong non-high type with the blurred borderline between the low and medium value categories (low values in combination with the medium ones form the strongly dominating group of non-high values) with the uniform complementation which comprises the elements of high awareness. It is exemplified by the awareness of Polish teachers and students of the English language in reference to the following parameters:
  - the concept of applying (in the English language teaching and learning process) the idea that class presentations are to teach/inform, touch/move and delight,
  - the idea of practising, in the English language teaching and learning process, how to construct emotional arguments in order to persuade the interlocutor that our claims are true,
  - the idea of practising, in the English language teaching and learning process, how to construct arguments based on the presenter's personality in order to persuade the interlocutor that one's claims are true.

11. In the face of the above facts it is concluded that Polish teachers and students of the English language represent different degrees of awareness in reference to the universal elements of communicative style.

12. In consequence, one should aim at raising the awareness referring to the universal elements of communicative style to the level of the uniform awareness of the high type.

13. In view of the aforementioned statement, it is assumed that the results of the research confirm the assumption presented below.

- Since there exist different degrees of the linguistic-communicative awareness, one should aim at raising this awareness at least to the level of a successful communicator, not to mention the comfortable (aesthetic) one.

The evaluation of all the awareness aspects discussed in this paper first and foremost shows the structural complexity of this construct. It assumes a mosaic-like form consisting of small pieces whose arrangement is altered with reference to each individual parameter. Accordingly, the awareness in question falls into a multitude of categories which represent various arrangements of awareness constituents. Due to its character, the structure of the awareness seems to be easily modifiable. Consequently, the process of raising the awareness should rest on collecting the mosaic-like awareness elements into one uniform awareness group of the high type.

8. Conclusions

This paper has presented a survey-based research into the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style striving for communication aesthetics. The aforementioned analysis has been performed to sensitise communicators to the issues of language ecology. The article has built on the idea that the rise of English as a global language creates favourable circumstances for the occurrence of a threat directed at other languages. Therefore, the necessity to protect languages inferior to English has top priority. In the face of the above, the formation of the transcommunicator (a communicator who protects their native language) is to be considered as a kind of protective measure and, accordingly, must be established as the goal of non-native language pedagogy. The aforesaid assumptions apply also to Polish-English language contact. Generally speaking, the analysis of the awareness in question has provided evidence that the idea of forming the transcommunicator should constitute the aim of the English language teaching and learning process in Poland.

References

BIELAK, M. 2009. "Formation of the transcommunicator as the goal of non-native language teaching". In: Lankiewicz, H. (ed.). *On language and culture – interdisciplinary studies*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile.

BIELAK, M. 2010. *Formation of the transcommunicator as the goal of non-native language teaching and learning pedagogy*. Unpublished doctoral dissertation. Poznań: Adam Mickiewicz University, Department of Ecocommunication.

DIL, A.S. (ed.). *Language in social groups. Essays by John J. Gumperz*. Stanford: Stanford University Press.

GUMPERZ, J.J. AND J. BLOM. 1971. "Social meaning and linguistic structures: code-switching in Norway". In: Dil, A.S. (ed.). Also reprinted in Gumperz, J.J. and D. Hymes. (eds). 407–434.

GUMPERZ, J.J. AND R. WILSON. 1971. "Convergence and creolization: a case from Indo-Aryan/Dravidian border in India". In: Hymes, D. (ed.). 151–167.

GUMPERZ, J.J. AND D. HYMES. (eds). 1986. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.

HYMES, D. (ed.). *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

LABOV, W. 1963. "The social motivation of a sound change". *Word* 19. 273–309.

PUPPEL, S. 2004. "An outline of domain-resource-agent-access-managment (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication". *Oikeios Logos* 1. 1–26.

PUPPEL, S. 2007a. *Ochrona języków naturalnych. Podstawowe dokumenty dotyczące ochrony języków naturalnych jako języków narodowych i etnicznych oraz prawa do ich używania, wraz z bibliogra-*

fią dotyczącą wkładu językoznawstwa do dyskusji nad problemem ochrony języków naturalnych, ich utrzymywania i planowania językowego. Poznań: KEKO UAM.

PUPPEL, S. 2007b. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". W: Puppel, S. (ed.). *Społeczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji.* Tom I. Poznań: KEKO UAM. 79–94.

PUPPEL, S. 2007c. „Tężyzna języków naturalnych". W: Chałacińska-Wiertelak, H. and K. Kropaczewski. (ed.). *Dyskurs wielokulturowy. Prace humanistycznego centrum badań.* Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR. 7–15.

PUPPEL, S. AND J. PUPPEL. 2005. „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty-język globalny-język sąsiedni na przykładzie triady: język polski-język angielski-język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii". *Scripta Neophilologica Posnaniensia. Tom VII.* 55–95.

TRUDGILL, P. 2002. *Sociolinguistic variation and change.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

WINFORD, D. 2003. *An introduction to contact linguistics.* Oxford: Blackwell.

Annex no. 1: SURVEY

This survey is addressed to teachers/students* of English who are of Polish nationality and use English as their non-native language. Its goal is to evaluate the awareness of the status of Polish, as opposed to English, and the awareness of the style striving for communicative aesthetics.

In the questions below there is a numerical scale, in which 1 represents the lowest value and 10 the highest one. Please provide your answers by circling the number you have chosen.

1. In my opinion the knowledge of the English language is useful in global communication.
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. In my opinion the knowledge of the Polish language is useful in global communication.
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Assess the influence of the Polish language-communication community, using the Polish language as the native one, on the development of world historic events.
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Assess the influence of the native English language-communication community on the development of world historic events.
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Assess the role of the Polish language in global scientific-technological-economic development.
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Assess the role of the English language in global scientific-technological-economic development.
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the conventionalised patterns of behaviour proper to Anglo-Saxon culture.
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the conventionalised patterns of behaviour proper to Polish culture.
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the conversational turns characteristic of Anglo-Saxon culture (i.e. when to start or stop speaking, interrupt the interlocutor and allow the others to speak or not).
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the conversational turns characteristic of Polish culture (i.e. when to start or stop speaking, interrupt the interlocutor and allow the others to speak or not).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the non-verbal communication typical of Anglo-Saxon culture (i.e. face expressions, posture, distance between the communicators, gestures, eye contact).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the non-verbal communication typical of Polish culture (i.e. face expressions, posture, distance between the communicators, gestures, eye contact).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the topoi characteristic of Anglo-Saxon culture. "[T]opoi – a) rhetorical patterns, popular, common, generally accepted opinions, etc. b) conventional motifs particularly long-lasting in the literature of many periods, interpreted as an unchanging element of tradition [translation mine, MB]" (see Słownik Wyrazów Obcych PWN (1995: 1116)).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the topoi characteristic of Polish culture. "[T]opoi – a) rhetorical patterns, popular, common, generally accepted opinions, etc. b) conventional motifs particularly long-lasting in the literature of many periods, interpreted as an unchanging element of tradition [translation mine, MB]" (see Słownik Wyrazów Obcych PWN (1995: 1116)).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the rhetorical tropes (e.g. metaphors, metonymy, synecdoche and irony) characteristic of Polish culture. "[T]ropes – single words ornaments… [translation mine, MB]" (see Jaroszyński and Jaroszyński (1998: 60)).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the rhetorical tropes (e.g. metaphors, metonymy, synecdoche and irony) characteristic of Anglo-Saxon culture. "[T]ropes – single words ornaments… [translation mine, MB]" (see Jaroszyński and Jaroszyński (1998: 60)).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the myths characteristic of Polish culture. Myth – a chain of culturally shaped conceptions closely connected with each other, e.g. the image associated with *Red Wine* as a French national drink (see Barthes (1972: 60ff.)).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. While teaching/learning* the English language, I discuss and practise the use of the myths characteristic of Anglo-Saxon culture. Myth – a chain of culturally shaped conceptions closely connected with each other, e.g. the image associated with *Red Wine* as a French national drink (see Barthes (1972: 60ff.)).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. In the English language teaching/learning* process, I analyse and practise English cultural elements via a prior detailed discussion and/or practice of Polish cultural elements.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. While teaching/learning* the English language, I put emphasis on the presentation of Polish and English culture as the cultures of equal status.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. While teaching/learning* the English language, I assign my students (pupils)/we are assigned* the task of preparing different types of oral presentations: advisory, judicial and epideictic speeches.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. While teaching/learning* the English language, I assign my students (pupils)/we are assigned* the task of preparing multimedia presentations.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. While teaching/learning* the English language, I practise how to express the main idea of one's presentation and formulate the subject matter.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. While teaching/learning* the English language, I encourage students (pupils)/we are encouraged* to support the main assumption of each presentation with a quotation which can perform the function of a motto.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25. I instruct students (pupils)/we are instructed* that each class presentation is to teach/inform, touch/ move and delight (in accordance with *the Longman Dictionary of Contemporary English* (2003: 1075ff.), *move* – "(…) to make someone feel strong emotions (…), *touch* – "(…) to affect someone's emotions, especially by making them feel sympathy or sadness (…)").
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26. I instruct my students (pupils)/we are instructed* how to construct rational arguments in order to persuade the interlocutor that their claims are true.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

27. I instruct my students (pupils)/we are instructed* how to construct emotional arguments in order to persuade the interlocutor that their/our* claims are true.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28. I instruct students (pupils)/we are instructed* how to construct arguments based on the presenter's personality in order to persuade the interlocutor that their claims are true.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29. I instruct my students (pupils)/we are instructed* that each oral presentation has a clear structure and that it consists of: the introduction to the problem, division, argumentation and conclusions.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

30. I instruct my students (pupils)/we are instructed* how to establish close contact with the listeners in the speech introduction.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

31. I instruct my students (pupils)/we are instructed* to carefully note the reactions of the people listening to their speech and to modify their presentation on the basis of these observations.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32. I instruct my students (pupils)/we are instructed* how to combine, in the process of argumentation, all the arguments gathered before in order to defend their/our* own stance and to modify the opponent's stand.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

33. I show my students (pupils)/ we are shown* how to adjust the way of speaking to the current/changing/on line circumstances.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

34. I instruct my students (pupils)/we are instructed* that a presentation must be linguistically correct.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

35. I instruct my students (pupils)/we are instructed* that a presentation must be clear and lucid.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

36. While teaching/learning* English, I practise how to use rhetorical figures (i.e. ornaments which have the form of complex words), e.g. *isocolon* (a figure in which the same number of syllables is used in each element of the sentence) or *paronomasia* (a figure based on the use of words which are either similar in sound and meaning or similar in sound but different in their meaning, i.e. it is, in a sense, a type of word play).
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

37. I show my students (pupils)/we are shown* how to combine particular parts of the presentation into a harmonious whole by means of conjunctions and words performing the functions of conjunctions.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

38. I instruct my students (pupils)/we are instructed* that presentations should be delivered from memory.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

39. While teaching/learning* the English language, I focus on developing the skill of using pauses in presentations for persuasion and aesthetic purposes.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

40. I instruct my students (pupils)/we are instructed* how to appropriately adjust the tone and strength of voice and the speed of speaking in a presentation.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

41. I instruct my students (pupils)/ we are instructed* that an appropriately adjusted posture, face movements and gestures do strengthen the message of the delivered presentation.
    1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

* underline the appropriate

Thank you for completing the survey.

Annex no. 2: Table no. 1

Number and percentage of teachers and students opting for low, medium and high values with reference to each question

Questions		Low values (1–4)		Medium values (5–7)		High values (8–10)	
1	Teachers	0	0.0%	0	0.0%	90	100.0%
	Students	0	0.0%	0	0.0%	90	100.0%
2	Teachers	72	80.0%	18	20.0%	0	0.0%
	Students	67	74.4%	23	25.6%	0	0.0%
3	Teachers	48	53.3%	40	44.4%	2	2.2%
	Students	42	46.7%	44	48.9%	4	4.4%
4	Teachers	0	0.0%	22	24.4%	68	75.6%
	Students	0	0.0%	32	35.6%	58	64.4%
5	Teachers	71	78.9%	19	21.1%	0	0.0%
	Students	66	73.3%	24	26.7%	0	0.0%
6	Teachers	0	0.0%	9	10.0%	81	90.0%
	Students	0	0.0%	14	15.6%	76	84.4%

Questions		Low values (1–4)		Medium values (5–7)		High values (8–10)	
7	Teachers	25	27.8%	43	47.8%	22	24.4%
	Students	23	25.6%	45	50.0%	22	24.4%
8	Teachers	69	76.7%	21	23.3%	0	0.0%
	Students	67	74.4%	23	25.6%	0	0.0%
9	Teachers	34	37.8%	29	32.2%	27	30.0%
	Students	32	35.6%	26	28.9%	32	35.6%
10	Teachers	64	71.1%	26	28.9%	0	13.3%
	Students	61	67.8%	29	32.2%	0	23.3%
11	Teachers	54	60.0%	24	26.7%	12	13.3%
	Students	45	50.0%	24	26.7%	21	23.3%
12	Teachers	71	78.9%	17	18.9%	2	2.2%
	Students	64	71.1%	21	23.3%	5	5.6%
13	Teachers	44	48.9%	34	37.8%	12	13.3%
	Students	41	45.6%	31	34.4%	18	20.0%
14	Teachers	63	70.0%	24	26.7%	3	3.3%
	Students	66	73.3%	22	24.4%	2	2.2%
15	Teachers	69	76.7%	20	22.2%	1	1.1%
	Students	62	68.9%	25	27.8%	3	3.3%
16	Teachers	40	44.4%	30	33.3%	20	22.2%
	Students	40	44.4%	26	28.9%	24	26.7%
17	Teachers	79	87.8%	11	12.2%	0	0.0%
	Students	76	84.4%	14	15.6%	0	0.0%
18	Teachers	43	47.8%	34	37.8%	13	14.4%
	Students	37	41.1%	35	38.9%	18	20.0%
19	Teachers	64	71.1%	26	28.9%	0	0.0%
	Students	60	66.7%	30	33.3%	0	0.0%
20	Teachers	70	77.8%	20	22.2%	0	0.0%
	Students	68	75.6%	22	24.4%	0	0.0%
21	Teachers	40	44.4%	27	30.0%	23	25.6%
	Students	44	48.9%	24	26.7%	22	24.4%
22	Teachers	0	0.0%	20	22.2%	70	77.8%
	Students	0	0.0%	21	23.3%	69	76.7%
23	Teachers	4	4.4%	25	27.8%	61	67.8%
	Students	10	11.1%	30	33.3%	50	55.6%
24	Teachers	36	40.0%	21	23.3%	33	36.7%
	Students	37	41.1%	22	24.4%	31	34.4%
25	Teachers	39	43.3%	34	37.8%	17	18.9%
	Students	35	38.9%	32	35.6%	23	25.6%

Questions		Low values (1–4)		Medium values (5–7)		High values (8–10)	
26	Teachers	16	17.8%	38	42.2%	36	40.0%
	Students	18	20.0%	34	37.8%	38	42.2%
27	Teachers	43	47.8%	35	38.9%	12	13.3%
	Students	41	45.6%	32	35.6%	17	18.9%
28	Teachers	34	37.8%	36	40.0%	20	22.2%
	Students	40	44.4%	32	35.6%	18	20.0%
29	Teachers	0	0.0%	14	15.6%	76	84.4%
	Students	0	0.0%	15	16.7%	75	83.3%
30	Teachers	9	10.0%	27	30.0%	54	60.0%
	Students	14	15.6%	28	31.1%	48	53.3%
31	Teachers	10	11.1%	44	48.9%	36	40.0%
	Students	23	25.6%	41	45.6%	26	28.9%
32	Teachers	17	18.9%	33	36.7%	40	44.4%
	Students	29	32.2%	30	33.3%	31	34.4%
33	Teachers	9	10.0%	35	38.9%	46	51.1%
	Students	19	21.1%	30	33.3%	41	45.6%
34	Teachers	0	0.0%	10	11.1%	80	88.9%
	Students	0	0.0%	11	12.2%	79	87.8%
35	Teachers	0	0.0%	2	2.2%	88	97.8%
	Students	0	0.0%	4	4.4%	86	95.6%
36	Teachers	48	53.3%	25	27.8%	17	18.9%
	Students	49	54.4%	24	26.7%	17	18.9%
37	Teachers	0	0.0%	14	15.6%	76	84.4%
	Students	0	0.0%	21	23.3%	69	76.7%
38	Teachers	16	17.8%	32	35.6%	42	46.7%
	Students	17	18.9%	34	37.8%	39	43.3%
39	Teachers	33	36.7%	26	28.9%	31	34.4%
	Students	32	35.6%	28	31.1%	30	33.3%
40	Teachers	24	26.7%	25	27.8%	41	45.6%
	Students	23	25.6%	28	31.1%	39	43.3%
41	Teachers	16	17.8%	20	22.2%	54	60.0%
	Students	14	15.6%	21	23.3%	55	61.1%

Uwagi w sprawie konieczności stworzenia modelu aktu komunikacyjnego w komunikacji biznesowej o charakterze międzykulturowym

OKSANA ERDELI

1. Modele aktu komunikacyjnego

Model definiuje się jako system założeń, pojęć i zależności między nimi pozwalający opisać (i wymodelować) w przybliżony sposób jakiś aspekt rzeczywistości[1] lub „*strukturalną reprezentację różnych zestawów elementów, mającą poprowadzić analizę złożonych i być może nowych zagadnień*"[2], czyli pozwala on na odtworzenie charakterystycznych cech jednego obiektu za pomocą innego. Sama „*koncepcja modelu została opisana przez Harre (1979) jako konstytuująca centralna, choć niestabilna pozycja w badaniach naukowych i społecznonaukowych* (cyt. za *Kluczowe pojęcia w komunikowaniu…*, s. 164)[3]. Pojęcie modelu jest wykorzystywane w różnych dziedzinach nauki przy tworzeniu hipotez. W nauce o komunikacji pojęcie modelu pojawiło się w latach 30-tych dwudziestego wieku. Model komunikacji odtwarza składowe elementy i funkcjonalne charakterystyki procesu komunikacyjnego procesu według pewnego schematu. Obecnie mamy stosunkowo dużą liczbę modeli komunikacji i ich klasyfikacji zaproponowanych według następujących charakterystyk: funkcje, budowa, zakres działania.

Tak więc klasyfikacja Gillesa Fauconniera zawiera modele według odtwarzania wykonywanych funkcji:

– Modele strukturalne – ukazują elementy procesu komunikacji.

– Modele dynamiczne – ukazują przebieg procesu komunikacji.

---

[1] *Model*. http://pl.wikipedia.org/wiki/Model

[2] O'Sullivan, T., J. Harley, D. Saunders, M. Montgomery i J. Fiske. 2005. *Kluczowe pojęcia w komunikowaniu i badaniach kulturowych*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.

[3] Tamże.

– Modele funkcjonalne – demonstrują zależności pomiędzy poszczególnymi elementami procesu komunikacji.
– Modele operacjonalne – przewidują przebieg procesu komunikacji[4].

Ponadto O'Sullivan et al. (2005) podają inną klasyfikację modeli komunikacji bazującej na budowie aktu komunikacyjnego. Wyróżnili oni modele:
– linearne,
– okrężne,
– spiralne,
– transakcyjne,

a także ze względu na miejsca realizacji konkretnego aktu komunikacyjnego wyróżnili następujące modele:
– interpersonalne,
– intrapersonalne[5].

Z kolei Poczepcow[6] podaje 10 rodzajów modeli komunikacji i klasyfikuje je z punktu widzenia kierunków badań naukowych:
– socjologiczne,
– psychologiczne,
– semiotyczne,
– psychoterapeutyczne,
– mitologiczne
– argumentacyjne,
– modele propagandy,
– modele nauk stosowanych,
– modele komunikacji masowej.

Brak natomiast w jego ujęciu modeli komunikacji biznesowej odniesienia do komunikacji jako autonomicznego i samowystarczalnego kierunku naukowego.

Zagadnienie stworzenia modelu komunikacji zajmowało wielu specjalistów z zakresu nauki o komunikowaniu. Ze względu na ograniczenia artykułu przedstawię tylko te z modeli komunikacji, które, jak uważam, mogą być podstawą do stworzenia modelu komunikacji biznesowej w jak najszerszym zakresie jej rozumienia.

1.1. Kulturologiczny model Michaiła Bachtina

Michaił Bachtin jako pierwszy zaproponował nielinearny model komunikacji. Celem przedstawienia swojej idei aktu komunikacyjnego zawartego

---

[4] Fauconnier, G. 1985. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. London: Cambridge Mass.

[5] O'Sullivan, T., J. Harley, D. Saunders, M. Montgomery i J. Fiske, J. 2005. *Kluczowe pojęcia w komunikowaniu i badaniach kulturowych.* Wrocław: Wydawnictwo Astrum.

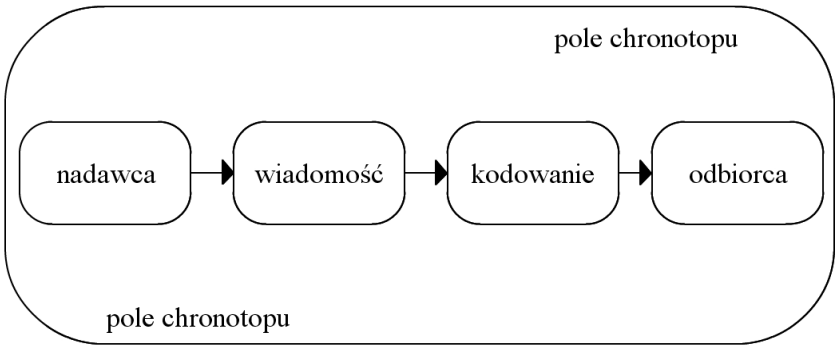
[6] Poczepcow, G. 2001. *Теория коммуникации*.Севастополь: Издательство «Вебер».

w utworze literackim uczony ten użył terminu 'chronotop', który stworzył na podstawie teorii względności Alberta Einsteina. Bachtin tłumaczy pojęcie chronotopu jako czasoprzestrzeń: „*существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе* (istotne powiązanie stosunków czasowych i przestrzennych, artystyczne asymilowanych w literaturze[7])" i wskazuje, że dla badań literaturoznawczych ważnym jest założona w nim idea „*неразрывности пространства и времени (время как четвертое измерение пространства (*niepodzielność przestrzeni i czasu: czas jako czwarty wymiar przestrzeni*)"*[8]. W pracy pt. „*Формы времени и хронотопа в романе*" (Formy czasu i czasoprzestrzeni w powieści) autor wskazuje na dwie ważne cechy kompozycji utworu literackiego: po pierwsze, czas i przestrzeń; po drugie, bez odbiorcy i nadawcy nie ma komunikatu. Przez całą pracę przewija się jeszcze jedna idea: prymarność odbiorcy (u Bachtina – jest nim czytelnik) wobec wtórności nadawcy. Te główne idee Bachtina są bardzo istotne dla zrozumienia procesu komunikacji ze względu na następujące założenia:

Jakikolwiek komunikat musi być skierowany do kogoś, to znaczy: bez tego, który słucha, nie ma tego, który mówi, a więc bez adresata nie ma nadawcy.

Każdy komunikat ma sens tylko w kontekście; kontekst ten stanowią czas i przestrzeń.

Model Bachtina można graficznie przedstawić w następujący sposób:



Rys. nr 1
(autorka schematu: O. Erdeli)

[7] Tłumaczenie na język polski wykonała autorka artykułu.

[8] Бахтин, М. *Формы времени и хронотопа в романе*. W: Бахтин, М. *Вопросы литературы и эстетики*. – W zbiorze: Худож. лит., 1975. – Str. 234–407.

Koncepcje Bachtina znalazły swoje przedłużenie w pracach takich autorów jak: Roland Barthes[9], Humberto Maturana[10], czy Eugen Rosenstock-Huessy[11].

1.2. Model lingwistyczny Romana Jakobsona

Model Romana Jakobsona stworzony został dla zilustrowania koncepcji poetyckiej funkcji języka. Autor uważa, że każdy akt komunikacyjny składa się z następujących elementów:

- adresant (nadawca) i adresat (odbiorca),
- wiadomość,
- kontekst, który powinien być akceptowany przez odbiorcę i mieć werbalną formę lub inną, która w ostateczności może być zwerbalizowana,
- kod, który powinien być znany obu komunikatorom chociażby częściowo,
- kontakt, który według Jakobsona, składa się z kanału i związku psychologicznego między komunikatorami. Współzależności, o których mowa, można przedstawić w następujący sposób:

Rys. nr 2 (za R. Jakobson: *Lingwistyka i poetyka*[12])

Każdemu elementowi modelu Jakobson przypisywał odpowiednią funkcję (patrz: tabela).

Tabela[13]

Nr	Elementy modelu Jakobsona	Funkcje
	Kontekst	Referencyjna
	Nadawca	Emotywna
	Odbiorca	Konatywna
	Kontakt	Fatyczna
	Kod	Metajęzykowa
	Zakończenie	Poetycka

[9] Барт, Р. 1994. *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс Универс.

[10] Матурана, У. 1995. *«Биология познания»*. W: Язык и интеллект. М.: Прогресс. Str. 95–142.

[11] Розеншток-Хюсси, О. 1994. *Речь и действительность*. Москва: Лабиринт.

[12] Jakobson, R. 1975. *„Лингвистика и поэтика"* Структурализм: «за» и «против»: Москва.

[13] Jakobson, R. 1976. *„Poetyka w świetle językoznawstwa"*. W zbiorze: Współczesna teoria badań literackich za granicą. Kraków, t. 2, str. 27–31.

Oczywistym jest, że każdy komunikat językowy, bez względu na poziom komunikowania czy zastosowany kanał, może wykorzystywać wszystkie funkcji lub część z nich.

1.3. Model semiotyczny Yurija Łotmana

Yurij Łotman uważa, że aby model komunikacyjny zaczął działać, musi być zanurzony w przestrzeni semiotycznej. Twierdzi także, że jednokanałowy system przekazu jest wystarczający dla przekazywania prostych sygnałów, natomiast nie jest przydatny dla celów generowania informacji[14].

W monografii pt. *Uniwersum umysłu* autor przedstawia model aktu komunikacyjnego, w którym wskazuje na fakt nieidentyczności myśli przekazanej i odebranej. Według Łotmana dzieje się to z następujących powodów:

- u odbiorcy i nadawcy funkcjonują różne kody,
- dysponują oni różnymi poziomami doświadczenia językowego,
- nie ma tożsamości pojemności pamięciowej,
- odbiorca i nadawca dysponują różnymi wyobrażeniami o normie, referencji językowej i pragmatyce aktów komunikacyjnych,
- istnieją różne semiotyczne pamięci kulturowe,
- komunikatorzy są w pełni zindywidualizowani.

Stanowisko Łotmana jest bardzo ważne dla analizy komunikacji biznesowej, bowiem wymienione przez niego cechy są źródłem niemożności pełnego zrozumienia komunikatów. Ten sam autor proponuje także rozumienie przekazu komunikatu jako wymagające istnienia dwóch kierunków przekazu komunikatu, dwóch różnych kanałów: „ja-ja" i „ja-on".

1.4. Model semiotyczny Umberto Eco

Umberto Eco swój model aktu komunikacyjnego przedstawił w pracy pt. *Teoria semiotyki*[15]. Analiza kodowania i dekodowania przez odbiorcę dokonana przez autora pozwoliła mu na wprowadzenie nowego elementu: multiplikacji kodów. Oprócz kodów wspólnych dla nadawcy i odbiorcy istnieją jeszcze takie subkody jak np. ideologiczne, estetyczne, afektywne, które są różne dla komunikatorów i których obecność w ogólnym wysiłku presupozycyjnym w wykonaniu diady nadawca-odbiorca także powoduje różne zakłócenia w kodowaniu i odbiorze komunikatów. Model Eco jest powszechnie znany, dlatego nie przedstawia się go tutaj graficznie. Natomiast

---

[14] Łotman, Y. 2008. *Uniwersum umysłu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

[15] Eco, U. 2009. *Teoria semiotyki*. Kraków: Eidos Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ważnym dla dalszej dyskusji nad konstruowaniem modelu aktu komunikacyjnego w komunikacji biznesowej o nachyleniu międzykulturowym jest wkład Eco odnośnie postulowania istnienia różnych subkodów, które w istotny sposób uzupełniają formę i treść przekazywanych komunikatów.

Ponadto dla zbudowania poprawnego modelu komunikacji biznesowej o charakterze międzykulturowym ważnym jest uwzględnienie nie tylko kodów i subkodów (są one bowiem różne dla uczestników komunikacji jako nadawców-odbiorców), ale także elementów ich prywatnych kodów, uprzedzeń ideologicznych komunikatorów, co stanowi element tworzenia trójwymiarowego obrazu komunikatorów. Zakłada się, że komunikatorzy nie są statycznymi płaskimi odbiciami człowieka i zatem w pełni przystają do koncepcji Łotmana o nieidentyczności myśli przekazanej i odebranej.

2. Poziomy aktu komunikacyjnego

Proces komunikacyjny może realizować się na następujących poziomach:

(1) komunikowanie wewnętrzne człowieka – wewnątrzosobowe (intrapersonalne);
(2) komunikowanie dwóch jednostek (komunikowanie międzyosobowe (interpersonalne) – bezpośrednie; odbywa się ono między dwoma uczestnikami aktu komunikacji znajdującymi się w tym samym miejscu i czasie);
(3) komunikowanie grupowe i międzygrupowe (również medialne komunikowanie międzyosobowe, które polega na przekazywaniu informacji pomiędzy dwiema bądź kilkoma grupami jednostek);
(4) komunikowanie instytucjonalne (polega ono na komunikowaniu się ludzi przynależących do konkretnych instytucji; komunikacja odbywa się między sformalizowanymi organizacjami);
(5) komunikowanie publiczne (również polityczne; charakteryzuje się wysokim stopniem sformalizowania);
(6) komunikowanie masowe (pośrednie; informacja wysyłana jest przez wiele często niezwiązanych ze sobą jednostek, a kierowana jest do mas ludzkich; występuje tutaj ujednolicenie przekazu; zob. Dobek-Ostrowska[16]).

W niniejszym artykule odwołuję się do kilku poziomów komunikacji, które w szczególności dotyczą komunikacji biznesowej. Są to: poziomy komunikacji instytucjonalnej, międzyosobowej (interpersonalnej) i wewnątrzosobowej (intrapersonalnej).

---

[16] Dobek-Ostrowska, B. 1998. *Współczesne systemy komunikowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

3. Przesłanki międzykulturowego modelu komunikacji biznesowej

Przedstawione wyżej modele pokazują, że proces modelowania aktu komunikacyjnego przechodzi swoistą ewolucję. Z podanej powyżej informacji wynika, że komunikacja instytucjonalna, elementem której jest komunikacja biznesowa, nie była w kręgu specjalnych zainteresowań naukowców zajmujących się komunikowaniem biznesowym, skupili się oni bowiem na komunikacji międzyosobowej i masowej.

Przy tworzeniu modelu komunikacji biznesowej czy też jego szczególnego wariantu, tj. komunikacji biznesowej o charakterze międzykulturowym, warto, moim zdaniem, oprzeć się na już istniejących modelach komunikacji międzyosobowej. W szczególności zaś należałoby uwzględnić następujące modele:

– model lingwistyczny R. Jakobsona
– model kulturologiczny M. Bachtina
– model semiotyczno-kulturowy Y. Łotmana
– model semiotyczny U. Eco.

Ponadto należałoby koniecznie uwzględnić specyfikę kulturową konkretnej wspólnoty narodowo-państwowej (ang. *nation-state,* obejmującej poszczególnych obywateli), co właśnie jest podstawą kodowania komunikatów pomiędzy poszczególnymi komunikatorami, którzy przecież zawsze należą do jakiejś wspólnoty kulturowo-etniczno-językowej.

Ze względu na swój ciężar gatunkowy komunikacja biznesowa zajmuje czołowe miejsce, dlatego bardzo ważnym jest wiedzieć, co się dzieje, kiedy przedsiębiorca (adresant/nadawca) tworzy wiadomość i odsyła ją do swojego partnera biznesowego (adresata/odbiorcy). Czy jest to zwykły szereg działań i jako taki podlega ogólnemu modelowi komunikacji, stworzonemu przez naukowców w dziedzinie komunikacji, czy ma też swoją specyfikę?

Z pewnością nie podlega on modelowi komunikacji masowej. Także nie podlega tylko i wyłącznie modelowi komunikacji międzyosobowej, ale ma z pewnością w sobie jej elementy w pierwszym etapie tworzenia wiadomości, tj. przed jej wysłaniem do adresata. Mamy tutaj do czynienia także z elementami autokomunikacji.

Pozostaje zatem sprawdzenie, czy komunikacja biznesowa jest identyczna do komunikacji międzyosobowej? Odpowiedź brzmi ‘tak’; mieści bowiem w sobie wszystkie elementy komunikacji międzyosobowej, ale także różni się od niej chociażby poziomem komunikacji, zasobami językowymi i pozajęzykowymi w kodowaniu i dekodowaniu wiadomości. Kieruje się ponadto innymi regułami niż komunikacja interpersonalna czy masowa. W chwili obecnej nie zaproponowano zintegrowanego modelu komunikacji

biznesowej. Czy jest on zbędny? Uważam, że nie. Wręcz przeciwnie, uważam, że jest niezwykle potrzebny chociażby celem właściwego (tj. nakierowanego na sukces) kierowania przebiegiem komunikacji biznesowej, zwłaszcza o charakterze międzykulturowym.

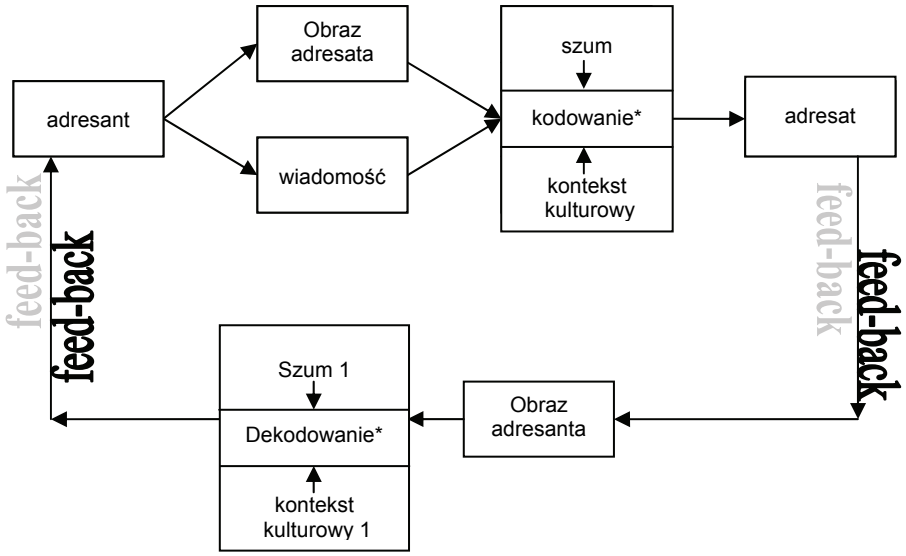
Akt komunikacyjny odbywany w warunkach biznesowych składa się z następujących komponentów:

1) obraz adresata,
2) wiadomość,
3) kodowanie wiadomości, w tym:
   3.1) świadome kierowanie treścią wiadomości,
   3.2) szczegółowość opisu komunikatu,
   3.3) intonacja,
   3.4) rytm,
   3.5) dobór wyrazów (wszelkich jednostek leksykalnych),
4) nieświadome kierowanie treścią,
5) niekierowanie treścią w ogóle,
6) wybór kanału/ów przekazu wiadomości.

Warto także wiedzieć, jakie dalsze składniki składają się na każdy z wymienionych podpunktów i tutaj należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden element, mianowicie, w jakich warunkach kulturowych odbywa się komunikacja biznesowa. Należy rozważyć następujące warunki szczegółowe:

1) komunikacja biznesowa odbywa się w kontekście kultury jednego narodu (tj. narodu-państwa);
2) komunikacja biznesowa odbywa się w kontekście międzykulturowym.

W chwili obecnej dysponujemy modelem jednokierunkowym (zob. Rys. nr 1). Dlatego zasadne jest pytanie: „Czy jest on wystarczający dla uchwycenia właściwości komunikacji biznesowej?". W odpowiedzi na to pytanie ważnym jest uwzględnienie nastawienia komunikacyjnego partnerów biznesowych, a w interesach jest ono zawsze skierowane na efekt końcowy (często z góry zaplanowany). Komunikacja biznesowa jest zatem zawsze nastawiona na konkretny wynik, podczas gdy, na przykład, komunikacja masowa nastawiona jest na wynik ogólny w postaci realizacji zasady ciągłego włączania do przestrzeni publicznej licznych komunikatów o zróżnicowanym charakterze zaadresowanych do masowego (anonimowego) adresata. Jest to jeszcze jeden argument przemawiający za tym, że w komunikacji biznesowej centralne znaczenie ma odbiorca zindywidualizowany (chociaż zauważymy w tym kontekście, że w niektórych sytuacjach komunikacja biznesowa wykorzystuję zasadę komunikacji masowej). Zgodnie z wymogami specyfiki komunikacji biznesowej i samej struktury procesu komunikacji musimy stwierdzić, że będzie ona skuteczna tylko pod warunkiem zaistnienia sprzężenia zwrotnego (ang *feedback*). Jego obecność podkreśla model graficzny przedstawiony poniżej:



Rys. nr 3

*W powyższym modelu bardzo ważnymi są zarówno składniki kodowania jak i dekodowania wiadomości. Do dekodowania w akcie komunikacyjnym biznesowym o charakterze międzykulturowym należą następujące komponenty:

1) obraz autora (adresanta/nadawcy) wiadomości (tego obrazu brak w komunikacji masowej lub jest on rozmyty, niekonkretny);
2) odbiór wiadomości, w tym:
   a) świadomie kierowany odbiór treści wiadomości;
   b) nieświadomie kierowany odbiór treści wiadomości (na przykład intuicyjny);
   c) niekierowany odbiór wiadomości.

Oprócz wyżej wymienionych elementów kodowania i dekodowania w komunikacji biznesowej międzykulturowej należy także uwzględnić następujące komponenty:

1) różnice językowe
2) różnice kulturowe
3) mentalność komunikatorów
4) reakcje stereotypowe.

Warto także zastanowić się, jaki jest procentowy udział poszczególnych elementów w tworzeniu komunikatu, co niewątpliwie dałoby możliwość stworzenia takiego modelu, za pomocą którego możliwe byłoby przeanalizowanie efektu komunikacyjnego, czy też w konsekwencji stworzenie wysokiej jakości aktu komunikacyjnego.

4. Wnioski końcowe

W artykule przedstawiono niektóre wybrane modele procesu komunikacji. Ich obecność jest umotywowana, bowiem mają one bezpośredni lub pośredni związek z tematem. Aby badania nad obecnością i rolą stereotypów w komunikacji biznesowej o charakterze międzykulturowym były bardziej przejrzyste, powinniśmy wiedzieć, na jakim etapie procesu komunikacyjnego zachodzi badane zjawisko, a mianowicie stereotypowa ocena uczestników procesu komunikacji. Po krótkim przedstawieniu wybranych modeli procesu komunikacji stwierdzam, że istnieje wyraźna potrzeba modyfikacji istniejących modeli procesu komunikacji tak, aby możliwe było pełniejsze niż dotychczas zbadanie zjawiska stereotypowej oceny uczestników procesu komunikacji biznesowej o charakterze międzykulturowym.

Podstawę do modyfikacji stanowią modele stworzone przez Bachtina, Jakobsona, Łotmana i Eco. Po przeprowadzeniu stosownej modyfikacji model ten, oprócz elementów już istniejących i przyjętych za oczywiste, musiał by uwzględnić obraz nadawcy i odbiorcy (właśnie tutaj najczęściej znajdują się charakterystyki stereotypowe). Kiedy kodujemy lub dekodujemy daną wiadomość, to mamy przed sobą w wyobraźni czy w rzeczywistości konkretną osobę lub grupę osób z nałożonymi na nie przez nas cechami uważanymi przez nas za charakterystyczne dla tych osób. Przecież nie wysyłamy wiadomości bezcelowo w otwartą przestrzeń (bowiem wówczas, jak twierdzi Bachtin, nie zachodzi akt komunikacyjny).

W tak zarysowanym modelu komunikacji biznesowej o charakterze międzykulturowym, oprócz elementów lingwistycznych zaproponowanych przez Jakobsona, powinny znaleźć się także elementy modelu Bachtina, a przede wszystkim jego w pełni uzasadniona idea chronotopu, bowiem komunikat wysłany i komunikat odebrany nie mogą być identyczne, ponadto różne kanały przekazu informacji, a więc „Ja-Ja" i „Ja-On" zaproponowane przez Łotmana, oraz z pewnością teoria subkodów Eco. Tylko taki, moim zdaniem słusznie hybrydowy, model aktu komunikacyjnego spełniać będzie kryterium w miarę obiektywnego i wieloczynnikowego pomiaru i opisu komunikacji biznesowej o charakterze międzykulturowym oraz przyczyni się do wypracowania oczekiwanych praktycznych rozwiązań w tym zakresie.

Obecność i status języków w „pejzażu językowym" publicznej przestrzeni Warszawy

MARTA GRZEŚKOWIAK

1. Wstęp

Przestrzeń miejska zyskuje coraz większe znaczenie nie tylko w badaniach socjologicznych i urbanistycznych, ale również w dziedzinie językoznawstwa. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, iż zaczęła być postrzegana jako bogate źródło informacji, a także miejsce, gdzie można zauważyć zróżnicowane procesy społeczne i językowe. Celem niniejszej dyskusji jest wskazanie znaczenia „pejzażu językowego" miasta. Termin ten w ostatnich latach cieszy się dużym zainteresowaniem, jednakże w językoznawstwie polskim nie poświęcono mu jeszcze zbyt wiele uwagi. Tym bardziej istotnym wydaje się wytłumaczenie owego pojęcia, a także przedstawienie, jaką rolę może odegrać w badaniach językoznawczych.

Niniejsze rozważania opierają się na badaniach przeprowadzonych w Warszawie. Poza definicją „pejzażu językowego" przedstawione zostaną jego funkcje: informacyjna i symboliczna, oraz jakie zależności językowe, w tym na przykład status języka polskiego wobec języka angielskiego, mogą zostać w nim odzwierciedlone.

2. „Pejzaż językowy" i jego funkcje

Pojęcie „pejzażu językowego" (ang. *linguistic landscape*), jest związane się z wszelkiego rodzaju znakami, które pojawiają się w przestrzeni miejskiej. Językoznawcy odwołują się najczęściej do definicji zaproponowanej przez Landry i Bourhis (1997), która mówi iż termin „pejzaż językowy" nawiązuje do obecności i wyrazistości języka na znakach oficjalnych i komercyjnych na

danym terytorium, w regionie lub mieście. Znaki, które bierze się pod uwagę w badaniach to znaki drogowe, bilbordy reklamowe, tablice z nazwami ulic lub nazwami miejsc, komercyjne oznakowanie sklepów, a także oficjalne oznakowanie budynków rządowych[1].

Znaki, które pojawiają się w przestrzeni miejskiej można podzielić na oficjalne (ang. *offical* lub *top-down*) i komercyjne/nieoficjalne (ang. *commercial* lub *bottom-up*) (Leclerc 1989; Ben Rafael et al. 2006). Rozróżnienie to ma istotne znaczenie, gdyż wspomniane grupy znaków mogą różnić się od siebie nie tylko rodzajem informacji, ale przede wszystkim językiem i zależnościami między językami, w przypadku znaków wielojęzycznych. Oznakowanie oficjalne odnosi się do znaków obecnych na gmachach instytucji rządowych i publicznych, a także wszelkich tablic przez te instytucje nadzorowanych, na przykład tablice z nazwami ulic, tablice z nazwami miast, nazwami instytucji. Treść, która się na nich pojawia, podlega kontroli instytucji i urzędów, i nie można jej dowolnie zmieniać. Do drugiej grupy znaków, tj. znaków nieoficjalnych, zalicza się wszelkie znaki komercyjne, takie jak reklamy, bilbordy, nazwy sklepów, ogłoszenia. O treści tych znaków decydują osoby prywatne, stąd większa dowolność w ich treści i formie.

Landry i Bourhis (1997) wskazują, że znaki, które tworzą „pejzaż językowy", mogą pełnić dwie funkcje: informacyjną i symboliczną. Oznakowanie wypełnia funkcję informacyjną, gdy służy do zaznaczania obszaru zamieszkiwanego przez określoną społeczność. Co więcej, w sytuacji, gdy dane terytorium zamieszkują grupy posługujące się różnymi językami, znaki mogą wskazywać, gdzie leży granica pomiędzy użyciem tych języków. Funkcja symboliczna „pejzażu językowego" nawiązuje do postrzegania siebie jako członka jakiejś społeczności. Jeżeli jeden język dominuje na znakach, może to oznaczać, że jest on silniejszy i posiada wyższy status w porównaniu z innymi językami. Tym samym osoba posługująca się danym językiem należy do dominującej społeczności. Obie funkcje są szczególnie zauważalne w społeczeństwach wielojęzycznych i wielonarodowych. Warszawa, o której będzie mowa, wydaje się raczej miejscem, gdzie dominuje jeden język, język oficjalny polski. Ponadto, jest raczej homogeniczna pod względem różnorodności etnicznej czy narodowej.

---

[1] (tłumaczenie autorki) Linguistic landscape (LL) "refers to the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region. […] linguistic landscape may serve important informational and symbolic functions as a marker of the relative power and status of the linguistic communities inhabiting the territory" (Landry and Bourhis 1997: 23). "The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration" (Landry and Bourhis 1997: 25).

Poza podziałem znaków na oficjalne i komercyjne oraz uwzględnieniem ich funkcji, badacze stworzyli ogólny system, według którego analizują i opisują znaki. Gorter (2006) zaznacza, że podczas analizowania zebranego materiału należy wziąć pod uwagę następujące kwestie: wielkość czcionki, liczbę języków na znakach, kolejność występowania języków, czy tekst jest tłumaczony w całości czy tylko częściowo. Ben Rafael i in. (2006) dodają, że należy również zwrócić uwagę na miejsce, w którym pojawiają się znaki. Można również w bardziej szczegółowy sposób podzielić znaki oficjalne i komercyjne. Według Ben Rafael i in. (2006: 11) można na przykład wyznaczyć, czy znaki oficjalne należą do instytucji narodowych, lokalnych, kulturalnych, społecznych, edukacyjnych, medycznych czy prawniczych. Oznakowanie komercyjne zaś może być podzielone według następujących kategorii: branża profesjonalna/zawodowa, tj. prawnicza, medyczna; branża komercyjna, która wiąże się z gastronomią, tekstyliami lub na przykład meblami; branża usług, tj. agencje nieruchomości czy usługi tłumaczeniowe. Wspomniane kategorie i aspekty ułatwiają w dużej mierze analizę zebranego materiału.

3. „Pejzaż językowy" w przestrzeni Warszawy

Przestrzeń Warszawy, podobnie jak każdego dużego miasta, obfituje w różnego rodzaju informacje. W wielu badaniach (Gorter 2006; Huebner 2006; Backhaus 2007; Schlick 2003; Stewart and Fawcett 2004) bierze się pod uwagę centralne miejsca w mieście, ponieważ tam przebywa najwięcej ludzi i stąd ogromna liczba i różnorodność komunikatów. Za centralne miejsca uważa się najczęściej główne ulice oraz najbardziej popularne, najczęściej odwiedzane place, rynki lub parki.

Biorąc pod uwagę językową jednolitość Warszawy, należałoby się spodziewać, że zarówno funkcja informacyjna i symboliczna będą wskazywały na dominującą pozycję języka polskiego, a mieszkańcy stolicy będą czuli się członkami społeczeństwa (społeczności) o polskim charakterze językowym. Natomiast osoby przebywające w stolicy tymczasowo, tj. w celach turystycznych czy biznesowych, powinny zauważać, że społeczność polska jest społecznością dominującą. Obecne rozważania wskażą, jak w rzeczywistości rysuje się językowa sytuacja w Warszawie.

3.1. Badanie

Badanie zostało przeprowadzone w dzielnicy Śródmieście w Warszawie. Każdy znak, zarówno oficjalny i komercyjny, który pojawił się wyznaczonych miejscach, został sfotografowany aparatem cyfrowym. Tabela 1 wskazuje miejscach, w których zostały wykonane zdjęcia.

Tabela 1. Badane obszary w Warszawie

Miejsce	Znaki komercyjne	Znaki oficjalne	Liczba wszystkich znaków
Aleje Jerozolimskie	88	4	92
Tytusa Chałubińskiego/ Aleje Jana Pawła II	56	10	66
Ul. Chmielna	27	–	27
Dw. Centralny	1	–	1
Krakowskie Przedmieście	42	2	44
Ul. Marszałkowska	223	34	257
Ul. Nowy Świat	58	11	69
Plac Trzech Krzyży	4	1	5
Starówka	64	27	91
Ul. Twarda	8	–	8
Aleje Ujazdowskie	–	19	19
Łazienki Królewskie	–	1	1
Ogród Saski	–	3	3
Park Ujazdowski	–	3	3
Razem	**571**	**115**	**686**

Aleje Jerozolimskie zostały ujęte na odcinku od ronda de Gaulle'a do skrzyżowania z ulicą Tytusa Chałubińskiego. Badanie na ulicy Tytusa Chałubińskiego/Aleje Jana Pawła II przeprowadzono na odcinku od skrzyżowania z Alejami Jerozolimskimi do skrzyżowania z Alejami Solidarności, zaś na ulicy Marszałkowskiej na odcinku od Placu Zbawiciela do skrzyżowania z Alejami Solidarności. Starówka została ujęta na obszarze pomiędzy ulicami Miodową, Długą, Brzozową a także Barbakanem, i Zamkiem Królewskim, natomiast Aleje Ujazdowskie na odcinku od Placu Trzech Krzyży do Placu na Rozdrożu.

W sumie zostało przeanalizowanych 686 znaków. Wśród znaków komercyjnych można wyróżnić 302 znaki jednojęzyczne, 229 znaków dwujęzycznych, 32 znaki trzyjęzyczne i 8 znaków wielojęzycznych.

Wśród znaków jednojęzycznych dominują znaki w języku polskim (212), jak na przykład na Zdjęciu 1. Drugą pod względem liczebności grupę znaków stanowią te w języku angielskim (69). Pojawiły się również znaki wyłącznie w języku francuskim (7), włoskim (5), niemieckim (4), japońskim (1), hiszpańskim (1), szwedzkim (1), arabskim (1), chińskim (1). Dominująca pozycja języka polskiego jest odzwierciedleniem polskiej rzeczywistości językowej. Warto jednak zwrócić także uwagę na znaki wyłącznie w języku

angielskim, jak przedstawiono na Zdjęciu 2. Stanowią one prawie jedną czwartą wszystkich znaków jednojęzycznych i jest to stosunkowo wysoka liczba nawet w porównaniu do 70% znaków w języku polskim.

Zdjęcie 1. Znak polskojęzyczny

Zdjęcie 2. Oznakowanie anglojęzyczne

Interesujące zależności językowe można zaobserwować wśród znaków dwu-, trzy- i wielojęzycznych. Istotne są nie tylko kombinacje języków i ich kolejność, ale przede wszystkim czy występują one w formie tłumaczenia czy kombinacji słów. W przypadku znaków dwujęzycznych zaobserwowano 19 różnych języków i 25 różnych zestawień językowych. Warto zauważyć, że 14 z nich zawierało język polski, 10 język angielski, 2 niemiecki, 3 francuski, 2 arabski, 3 włoski, 2 chiński, 2 łacinę, 2 japoński. Pozostałe języki, tj. hiszpański, rosyjski, szwedzki, tybetański, norweski, tajski, sanskryt, węgierski, grecki i hebrajski, pojawiły się tylko jeden raz. Tabela 2 przedstawia owe zestawienia z podziałem na kolejność występowania danych języków na znakach.

Tabela 2. Znaki dwujęzyczne

Języki	N
polski-angielski	96
angielski-polski	69
polski-niemiecki	3
niemiecki-polski	7
polski-francuski	7
francuski-polski	2
polski-arabski	3
arabski-polski	5
polski-włoski	3
włoski-polski	4
polski-łacina	1
łacina-polski	2
angielski-hiszpański	1
hiszpański-angielski	2
arabski-angielski	1
angielski-arabski	1
francuski-angielski	4
włoski-angielski	2
szwedzki-polski	2
polski-tybetański	1
rosyjski-angielski	1
polski-norweski	1
polski-tajski	1
japoński-polski	1
sanskryt-polski	1
węgierski-polski	1
angielski-niemiecki	1
angielski-chiński	1
łacina-angielski	1
japoński-angielski	1
francuski-włoski	1
grecki-hebrajski	1
chiński-polski	1

Zdjęcie 3. Oznakowanie polsko-angielskie

Zdjęcie 4. Oznakowanie angielsko-polskie

Wśród znaków dwujęzycznych, największą grupę stanowiły znaki z językami polskim i angielskim (96), przedstawione na Zdjęciu 3, oraz językiem angielskim i polskim (69), przedstawione na Zdjęciu 4. Należy zwrócić uwagę, że język polski pojawia się na 211 dwujęzycznych znakach, co daje około 93% wszystkich znaków, natomiast język angielski na 181 znakach

dwujęzycznych. Na tym etapie analizy można stwierdzić, że pod względem liczebności, polski utrzymuje swoją dominującą pozycję, charakterystyczną dla języka oficjalnego. Jednakże pozycja języka angielskiego staje się coraz silniejsza i znacząca na znakach dwujęzycznych.

Sama obecność danego języka na znaku, nie wskazuje jeszcze, że całkowicie dominuje on na danym obszarze. W przypadku znaków dwujęzycznych ważna jest również kolejność, w jakiej języki się pojawiają. Przeprowadzona analiza oznakowania dwujęzycznego wskazała, że w 116 na 211 przypadków język polski pojawia się jako pierwszy, jako drugi w 95 na 211 przypadków. Liczby te są raczej zbliżone, co mogłoby wskazywać na słabnącą pozycję języka polskiego na znakach dwujęzycznych. Warto również zwrócić uwagę na pozycję języka angielskiego na znakach dwujęzycznych, ponieważ występuje on na wielu z nich. Język angielski pojawia się jako pierwszy w 73 przypadkach na 181, natomiast jako drugi na 108 znakach na 181. Wśród wszystkich języków, które pojawiły się na znakach dwujęzycznych, polski i angielski utrzymują najsilniejsze pozycje. Status języka polskiego jest silny zarówno pod względem liczby znaków, na których występuje, a także kolejności pojawiania się na znakach. Obecność języka angielskiego jest wyraźna głównie ze względu na liczbę znaków. Pod względem kolejności występowania na znakach, język angielski zajmuje słabszą pozycję. Silniejsza pozycja języka polskiego jest zrozumiała i wytłumaczalna choćby tym, że na terytorium Polski, język polski jest językiem urzędowym i używanym przez większość społeczeństwa. Warto również wspomnieć, że na 18 znakach dwujęzycznych nie pojawił się język polski.

Przy analizowaniu znaków dwu-, trzy- i wielojęzycznych należy zwrócić uwagę, czy zestawienia języków stanowią jedynie kombinację słów, fraz lub zdań, czy są one tłumaczeniem. Określenie owych zależności ma istotne znaczenie dla zrozumienia roli i pozycji danego języka. Jeżeli informacja zawarta na znakach jest tłumaczeniem, należy również zwrócić uwagę, w którym języku informacja pojawia się pierwsza oraz czy słowa lub teksty są napisane czcionką tej samej wielkości i w tym samym stylu. Przyjmuje się, że tekst napisany w większej czcionce wskazuje na silniejszą pozycję języka, w którym został napisany.

Wśród 229 znaków dwujęzycznych, 175 z nich jest przykładem kombinacji językowej, zaś 54 tłumaczenia. Zarówno kombinacje jak i tłumaczenia są istotne dla językowego obrazu miasta. Kombinacje nie wskażą wprawdzie statusu poszczególnych języków, mogą jednak zwrócić uwagę na problem zapożyczeń i dość łatwego wprowadzania obcych słów do języka polskiego. W sześciu poniższych tabelach zostały przedstawione zestawienia języków, w których pojawiły się tłumaczone teksty. Wskazują one liczbę znaków oraz porównanie wielkości czcionek.

Tabela 3. Polski-angielski tłumaczenie

polski-angielski (L1-L2)	**37**
taka sama czcionka	26
L1 większa czcionka	8
L2 większa czcionka	3

Tabela 4. Angielski-polski tłumaczenie

angielski-polski (L2-L1)	**13**
taka sama czcionka	4
L2 większa czcionka	4
L1 większa czcionka	5

Tabela 5. Włoski-polski tłumaczenie

włoski-polski (L4-L1)	**2**
taka sama czcionka	2

Tabela 6. Łacina-polski tłumaczenie

łacina-polski (L11-L1)	**1**
L11 większa czcionka	1

Tabela 7. Węgierski-polski tłumaczenie

węgierski-polski (L16-L1)	**1**
taka sama czcionka	1

Tabela 8. Polski-francuski tłumaczenie

polski-francuski (L1-L3)	**1**
L1 większa czcionka	1

Największą grupę stanowią tłumaczenia polsko-angielskie (37 znaków), na przykład znak na Zdjęciu 3, i angielsko-polskie (13 znaków), na przykład na Zdjęciu 4. Pojawiły się również inne zestawienia języków, tj. włoski-polski (2 znaki) i po jednym znaku w następujących zestawieniach łacina-polski, węgierski-polski i polski-francuski. Powyższe 55 przykładów tłumaczenia (na 54 znakach) wskazuje, że trudno jednoznacznie określić zależności między językami. W 33 przypadkach tłumaczenia, wielkość czcionki tekstów w dwóch językach była taka sama. Nawet jeśli wielkość czcionki była różna, nie zawsze tekst, który pojawiał się jako pierwszy (można sądzić że wówczas dany język ma silniejszą pozycję) był napisany w większej czcionce. W związku z tym trudno jednoznacznie stwierdzić, który język ma wyższy status. Na terytorium Polski, gdzie język polski jest językiem urzędowym, powinien mieć on również najsilniejszą pozycję. Badanie wskazuje jednak, że czasem jest to niemożliwe lub można zaryzykować stwierdzeniem nie pożądane. Stąd zdarza się, że język polski ustępuje innym językom, najczęściej językowi angielskiemu.

Kolejną grupę badanych znaków stanowią znaki trzy- i wielojęzyczne. Tabela 9 poniżej przedstawia, że wśród znaków trzyjęzycznych odnotowanych zostało 15 różnych języków w 25 różnych kombinacjach. W 23 z nich pojawił się język polski, w tym w 6 na pierwszej dominującej pozycji, 7 razy na miejscu drugim i 10 na trzecim ostatnim. Wskazuje to na stopniowe obniżanie się pozycji języka polskiego w znakach trzyjęzycznych. W przypadku języka angielskiego, jest on obecny w 24 kombinacjach. W 4 przypadkach na miejscu pierwszym, w 13 na miejscu drugim i 7 razy na miejscu ostatnim. Pozostałe języki, które pojawiły się na analizowanych znakach to: język

niemiecki, francuski, włoski, arabski, koreański, hiszpański, łacina, szwedzki, grecki, irlandzki, tajski i hebrajski. Jedna z językowych kombinacji została przedstawiona na Zdjęciu 5.

Tabela 9. Komercyjne znaki trójjęzyczne

Języki	N
niemiecki-angielski-polski	3
polski-francuski-angielski	3
polski-niemiecki-angielski	2
polski-angielski-włoski	2
polski-angielski-francuski	2
angielski-arabski-polski	1
francuski-angielski-polski	1
koreański-polski-angielski	1
hiszpański-angielski-polski	1
francuski-polski-angielski	1
angielski-polski-włoski	1
arabski-włoski-polski	1
angielski-francuski-polski	1
angielski-polski-łacina	1
szwedzki-angielski-polski	1
arabski-polski-angielski	1
grecki-angielski-polski	1
francuski-angielski-włoski	1
Irlandzki-polski-angielski	1
tajski-angielski-polski	1
polski-angielski-niemiecki	1
włoski-angielski-francuski	1
polski-angielski-hebrajski	1
hebrajski-polski-angielski	1
rosyjski-angielski-polski	1
razem	**32**

Podobnie jak w przypadku znaków dwujęzycznych została również wzięta pod uwagę kwestia kombinacji i tłumaczenia. Badanie wykazało, że wśród 32 znaków trójjęzycznych, na 26 pojawiły się teksty w formie kombinacji językowej, a jedynie w 6 przypadkach jako tłumaczenia. Zostały one przedstawione w Tabelach 10–15. Należy jednak pamiętać, że w dwóch przypadkach tłumaczenie było częściowe, i pojawiło się wraz z kombinacjami, ponieważ dotyczyło tylko dwóch języków, Tabela 10 i 11. W pozostałych przypadkach pojawia się wyłącznie tłumaczenie.

Tabela 10. Tajski-angielski-polski

tajski-angielski-polski (L2-L1)	**1**
taka sama czcionka	1

Tabela 11. Irlandzki-polski-angielski

irlandzki-polski-angielski (L1-L2)	**1**
taka sama czcionka	1

Tabela 12. Rosyjski-angielski-polski

rosyjski-angielski-polski (L12-L2-L1)	**1**
taka sama czcionka	1

Tabela 13. Polski-angielski-niemiecki

polski-angielski-niemiecki (L1-L2-L5)	**1**
taka sama czcionka	1

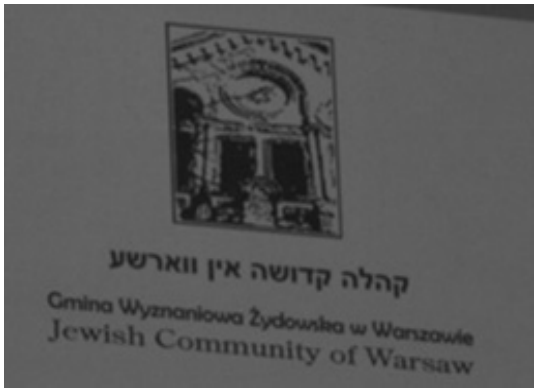
Tabela 14. Polski-angielski-hebrajski

polski-angielski-hebrajski (L1-L2-L18)	**1**
podobna czcionka	1

Tabela 15. Hebrajski-polski-angielski

hebrajski-polski-angielski (L18-L1-L2)	**1**
taka sama czcionka	1

Następujące języki zostały użyte w tłumaczeniach: polski, angielski, rosyjski, niemiecki i hebrajski. Polski, co ważne, występuje we wszystkich przypadkach tłumaczenia, 3 razy na pierwszej dominującej pozycji, jeden raz na drugim i dwa razy na trzecim miejscu. Pierwszą dominującą pozycję zajmują także inne języki, hebrajski (np. Zdjęcie 5), rosyjski i angielski, każdy jeden raz. Język angielski pojawia trzy razy jako drugi i dwa razy na ostatniej pozycji. Na ostatnim miejscu pojawiają się również hebrajski i niemiecki, każdy jeden raz. Na podstawie analizy tłumaczeń można stwierdzić, że status języka polskiego nie jest zbyt mocny. W połowie przypadków utrzymuje on swoją dominującą pozycję, jednakże pojawia się także jako drugi lub trzeci. Obecność języków obcych na pierwszej dominującej pozycji może sugerować, że istnieje zgoda i poparcie, żeby wpływały one na status języka polskiego. Co więcej, brak zróżnicowania w wielkości czcionek zmniejsza różnice w statusie języków.



Zdjęcie 5. Oznakowanie trójjęzyczne

Zdjęcie 6. Oznakowanie wielojęzyczne

Wśród wszystkich znaków komercyjnych pojawiło się 8 znaków wielojęzycznych. W 7 przypadkach składały się one z czterech języków, w 1 z pięciu języków. Na 7 znakach pojawił się język polski. W sumie wyróżnionych zostało 11 różnych języków: polski, angielski, łacina, włoski, szwedzki, francuski, japoński, niemiecki, rosyjski, hebrajski i arabski. Zestawienia języków zostały przedstawione w Tabeli 16.

Tabela 16. Komercyjne znaki wielojęzyczne

Języki	N
łacina-angielski-włoski-szwedzki	1
polski-francuski-angielski-japoński	1
francuski-polski-włoski-angielski	1
niemiecki-rosyjski-angielski-polski	1
polski-angielski-niemiecki-francuski	1
angielski-francuski-włoski-polski	1
polski-angielski-niemiecki-francuski-japoński	1
hebrajski-polski-arabski-angielski	1
razem	**8**

Zależności między językami i ich pozycje zostały wskazane na podstawie podziału na kombinacje i tłumaczenia, które ukazują Tabele 18–21.

Tabela 17. Polski-angielski-niemiecki-francuski-japoński

polski-angielski-niemiecki-francuski-japoński (L1-L2)	**1**
taka sama czcionka	1

Tabela 18. Francuski-polski-włoski-angielski

francuski-polski-włoski-angielski (L1-L2)	**1**
taka sama czcionka	1

Tabela 19. Niemiecki-rosyjski-angielski-polski

German-Russian-English-Polish (L5-L12-L2-L1)	**1**
same font	1

Tabela 20. Sngielski-francuski-włoski-polski

angielski-francuski-włoski-polski (L2-L3-L4-L1)	**1**
taka sama czcionka	1

Tabela 21. Polski-angielski-niemiecki-francuski

polski-angielski-niemiecki-francuski (L1-L2-L5-L3)	**1**
taka sama czcionka	1

Badanie wykazało 3 kombinacje językowe i 5 znaków w formie tłumaczenia. Należy jednak zaznaczyć, że w dwóch przypadkach tylko dwa języki były tłumaczeniem, jak widać w Tabeli 17 i na Zdjęciu 6, i w Tabeli 18, pozostałe przypadki to przykłady dokładnego tłumaczenia. We wszystkich znalezionych przykładach tłumaczenia, czcionka, w której napisane są teksty w różnych językach, jest tej samej wielkości. Może to wskazywać na zmniejszanie różnicy w statusie obecnych języków. Rozróżnienie występuje jedynie w kolejności języków na znakach. Język polski pojawia się 3 razy na pierwszej pozycji, język angielski i niemiecki jeden raz. Jednak język polski zajmuje również dwa razy pozycję ostatnią. Wśród znaków wielojęzycznych pojawił się interesujący przypadek przedstawiony w Tabeli 17 i na Zdjęciu 6. Wskazuje ona 5 różnych języków, jednakże komunikat, który został w nich napisany miał na celu użycie 2 języki. Miał być tłumaczeniem z języka polskiego na angielski. Jednakże w angielskiej wersji tekstu pojawiły się słowa, których pisownia wskazuje inne języki. Słowa te można potraktować jako należące do innych języków lub jako błędy.

W badaniu przeprowadzonym w wydzielonej przestrzeni Warszawy zidentyfikowano 115 znaków oficjalnych. Należy pamiętać, że podlegają one oficjalnym regulacjom prawnym, rozporządzeniom czy ustawom. Wśród zebranych znaków pojawiło się 78 znaków jednojęzycznych (Zdjęcie 7) i 37 znaków dwujęzycznych. 75 znaków jednojęzycznych to znaki w języku polskim, 3 zaś w języku angielskim. Należy jednak wspomnieć, że w przypad-

Zdjęcie 7. Oznakowanie oficjalne w Warszawie

Zdjęcie 8. Oznakowanie oficjalne w Warszawie

ku jednojęzycznych znaków angielskich, ich polska wersja również była obecna, jak można zauważyć na Zdjęciu 8. Nie była jednak umieszczona bezpośrednio przed lub za wersją angielska i dlatego znaki te zostały zakwalifikowane jako jednojęzyczne. Wszystkie znaki dwujęzyczne były polsko-angielskie, a język polski zawsze występował na pierwszej dominującej pozycji, jak widać na Zdjęciu 8. Wszystkie stanowią także dokładne tłuma-

czenie. Status dwóch języków nie został zróżnicowany poprzez wielkość czcionki. W obu tekstach była ona taka sama. Jedynie na niektórych znakach angielska wersja tekstu została napisana kursywą. Można wywnioskować, iż dominujący status języka polskiego na oznakowaniu oficjalnym został zaznaczony głównie poprzez kolejność języków na znakach, pierwszą pozycję języka polskiego. Jednakże jednakowa wielkość czcionek może wskazywać na tendencję w kierunku równości pomiędzy językami.

Na podstawie analizy znaków komercyjnych i oficjalnych można stwierdzić, że pozycja i status języka polskiego są silniejsze i bardziej wyraźne w oznakowaniu oficjalnym.

4. Podsumowanie

Przeprowadzone badania oznakowania przestrzeni Warszawy rysują obraz statusu języka polskiego oraz wskazują na wpływ i na pozycję innych języków naturalnych w owej przestrzeni. Język polski, jako język urzędowy i oficjalny w Polsce, jest chroniony przez szereg dokumentów, takich jak *Ustawa o języku polskim*. Jednakże trudno kontrolować i ograniczać zapożyczenia z innych języków, które stały się plagą w ostatnich latach.

Na podstawie powyżej przedstawionego badania można sprawdzić, w jaki sposób pejzaż językowy w przestrzeni miejskiej wypełnia funkcje informacyjną i symboliczną. Jeżeli funkcja informacyjna może między innymi służyć do określenia terytorium, na którym zamieszkuje dana wspólnota językowa, wówczas wyniki powyższych badań wskazują, że przestrzeń Warszawy zamieszkuje populacja polskojęzyczna. Bez wątpienia znaki komercyjne wykazują stosunkowo wyraźne zróżnicowanie językowe, w przeciwieństwie do oznakowania oficjalnego, gdzie głównym i dominującym językiem jest język polski. W oznakowaniu niekomercyjnym pozycja języka polskiego jest silna i w żaden sposób nie jest zagrożona, nawet tak bardzo silnym i inwazyjnym językiem jak angielski. Pojawia się on zawsze na drugiej pozycji. Tym samym na podstawie oznakowania oficjalnego informacyjna funkcja zostaje wypełniona. Nieco inaczej może przedstawiać się obraz owej funkcji w oznakowaniu komercyjnym. Chociaż wśród znaków jednojęzycznych język polski dominuje, pojawia się wśród nich także znacząca liczba znaków w języku angielskim. Jednakże pozycja języka polskiego nadal jest wyraźna. Zaczyna się ona zmieniać w znakach dwujęzycznych, gdzie pomimo większej liczby znaków w języku polskim pojawia się bardzo zbliżona liczba znaków z silnie zaznaczającą się pozycją języka angielskiego. Można wnioskować, że język angielski otrzymuje bardzo duże wsparcie ze strony społeczeństwa. Warto jednak zauważyć, że w populacji Warszawy

nie ma znaczącej mniejszości anglojęzycznej. Stąd obecność tego języka nie wiąże się raczej z funkcją informacyjną. Podobnie jest zresztą w przypadku innych języków, które pojawiły się na analizowanych znakach.

Warto również zwrócić uwagę na funkcję symboliczną „pejzażu językowego". Zdaje się, że język polski dominuje w przestrzeni Warszawy. Sytuacja ta powinna świadczyć o silnym poczuciu przynależności populacji Warszawy do społeczeństwa polskiego, jego kultury i tradycji, których istotnym elementem jest język polski. Należy się jednak zastanowić, czy rzeczywiście możemy jednoznacznie stwierdzić, że tożsamość i przynależność do kultury polskiej widoczna jest w warszawskim oznakowaniu. Skoro w tak wielu znakach dopuszcza się inne języki, również teksty wyłącznie w językach obcych, być może język polski przestaje być ważnym narzędziem w kształtowaniu własnej tożsamości narodowej.

Powyższe rozważania prowadzą do dyskusji na temat wszechogarniającego wpływu języka angielskiego na język polski. Sama jego obecność w przestrzeni miejskiej nie jest niepokojąca. Zaczyna jednak zastanawiać rosnąca liczba znaków wyłącznie anglojęzycznych, bądź tych wyraźnie podkreślających jego obecność przytłaczających jednocześnie język polski. Co więcej, jakość komunikatów anglojęzycznych często jest bardzo słaba. Cechuje ją duża liczba błędów i językowa niestaranność, jak pokazano na Zdjęciu 6**.** Oczywiście obecność języka angielskiego oraz innych języków obcych związana jest również z nazwami własnymi, nazwami marek, które zachowują swoją formę niezależnie od kraju i jego języka urzędowego. Niepokojące procesy lingwistyczne mają swe odzwierciedlenie głównie w oznakowaniu komercyjnym, które trudniej jest kontrolować. Podlega ono jednak *Ustawie o języku polskim*. Oznakowanie oficjalne, zarówno pod względem ochrony i promocji języka oficjalnego jak i poprawności w stosowaniu nazw obcych, nie przejawia niepokojących zjawisk.

Bibliografia

ABRAMS, D. I M. HOGG. (red.). 1990. *Social identity theory: constructive and critical Advances*. New York: Harvester-Wheatsheat.

BACKHAUS, P. 2007. *Linguistic landscapes. A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Clevedon: Multilingual Matters.

BEN-RAFAEL E., E. SHOHAMY, M.H. AMARA I N. TRUMPER-HECHT. 2006. "Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel". *International Journal of Multilingualism* 3.1. 7–30.

BOURHIS, R.Y. 1992. *La langue d'affichage publique et commerciale au Québec: Plan de recherché pour l'élaboration d'une loi linguistique.* Québec: Conseil de la langue française.

CENOZ, J. I D. GORTER. 2006. "Linguistic landscape and minority languages". W zbiorze: Gorter, D. (red.). 2006. 67–81.

GORTER, D. (red.). 2006. *Linguistic landscape. A new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

GORTER, D. 2006. "Introduction: the study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism". W zbiorze: Gorter, D. (red.). 1–7.

GOTTDIENER, M. I A.P. LAGOPOULOS. (red.). 1986. *The city and the sign: an introduction to urban semiotics*. New York: Columbia University Press.

GRIFFIN, J.L. 2004. "The presence of written English on the streets of Rome". *English Today* 78, 20.2. 3–8.

HEUBNER, T. 2006. "Bangkok's linguistic landscapes: environmental print, codemixing and language change". W zbiorze: Gorter, D. (red.). 31–51.

HICKS, D. 2002. "Scotland's linguistic landscape: the lack of policy and planning with Scotland's place-names and signage". Paper presented at the World Congress on Language Policies, Barcelona April 2002 (www.linguapax.org/congres/taller/taller2/Hicks.html).

JAŁOWIECKI, B. I M.S. SZCZEPAŃSKI. 2006. *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

JĘDRZEJCZYK, D. 2004. *Geografia humanistyczna miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie DIALOG.

LANDRY, R. I R.Y. BOURHIS. 1997. "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study". *Journal of Language and Social Psychology* 16.1. 23–49.

LECLERC, J. 1989. *La guerre des langues dans l'affichage*. Montreal: VLB Editeur.

MACGREGOR, L. 2003. "The language of shop signs in Tokyo". *English Today* 73. 19.1. 18–23.

MASAI, Y. 1972. *Tokyo no seikatsu chizu* [Living map of Tokio]. Tokyo: Jiji Tsushinsha.

REH, M. 2004. "Multilingual writing: a reader-oriented typology – with examples from Lira Minicipality (Uganda)". *International Journal of the Sociology of Language* 170. 1–41.

ROSS, N.J. 1997. "Signs of international English". *English Today* 50. 13.2. 29–33.

SACHDEV, I. I R.Y. BOURHIS. 1990. "Language and social identification". W zbiorze: Abrams, D. i M. Hogg. (red.). 211–229.

SCOLLON, R. I S. WONG SCOLLON. 2003. *Discourses in place. Language in the material world*. London and New York: Routledge.

Schlick, M. 2003. "The English of shop signs in Europe." *English Today* 73. 19.1. 3–17.

SHOHAMY, E. 2006. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London and New York: Routledge.

SHOHAMY, E. I D. GORTER. (red.). 2009. *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. London and New York: Routledge.

STEWART P. I R. FAWCETT. 2004. "Shop signs in some small towns in northern Portugal". *English Today* 77. 20.1. 56–58.

ŚWIĘCICKA, M. (red.). 2006. *Przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie. Miasto*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

TABAKOWSKA, E. (red.). 2006. *Ikoniczność znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gest*. Kraków: Universitas.

TUAN, Y. 1987. *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Ustawa o języku polskim z dnia 7 października 1999 r. (Dz. U. z dnia 8 listopada 1999 r.). Zob. Puppel, S. (red.). 2007. *Ochrona języków naturalnych*. Poznań: KEKO UAM. 221–227.

Remarks on the relevance of selected models of communication for communication studies

KINGA KOWALEWSKA

1. Introduction

Communication has always played a central part in human life even if a human being was not sufficiently advanced to notice it and reflect upon it. The first attempts to define and describe communication taking place among human beings date back to the ancient times. Since then, a substantial number of scholars and scientists, in modern times especially the American ones, have tried to give it a defined shape. Along with the development of new branches of technology and science, communication became a research field examined in a number of different ways, which have enriched the existing definitions with a new dimension.

Taking into account the vast number of exclusively linguistic approaches to communication, it would be hardly feasible to gather and discuss all the existing models of communication. Therefore, the present paper explores a selected number of models of communication which have enjoyed universal recognition among scholars and researchers of communication.

2. Defining communication

While discussing communication it should be stated at the very beginning that the area of communication studies is cross disciplinary and that it cannot be accurately defined within one branch of science, e.g. linguistics. Littlejohn (1982) traces contributions to communication theory from disciplines as diverse as literary studies, mathematics and engineering, sociology, and psychology. Budd and Ruben's (1972) enumerate as many as 24 disciplinary approaches which have their origins in many branches of science, among which one should also mention anthropology, or zoology. As a subject of

a research study, communication turns out to be unrewarding and its manifestation seems to be too elusive to be properly measured. Apart from the impressive multitude of its models, there exists another reason posing difficulties for defining and proper description of the communication process, namely the fact that it is continuous and it constantly undergoes changes and evolution (cf. Dance, 1967). Owing to this undeniably dynamic character, communication cannot be framed once and for all.

3. Unilateral perception of communication

Examining the field of communication, one encounters a whole array of definitions which vary vastly in their approaches. One of the categories employed to group/organize the varied approaches to theories and models of communication is the number of participants of the communication process. Aristotle's classical model provides a very base of a later complex model. However, like Shannon and Weaver's model, it illustrates a unilateral communication act.

3.1. Aristotle's communication model

The ancient Greek sophists originated the tradition of *rhetorical theory of communication*. Aristotle (384–322 B.C.), in one of his numerous works, tried to bring the field of rhetoric communication into one point. While estimating the features of a convincing and persuasive orator, in "Rhetoric" he presented a three-component model of communication, which includes the following elements:

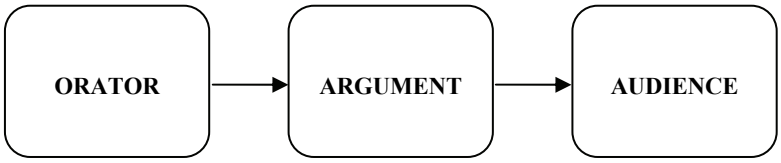


Figure 1. Aristotle's model of communication

By isolating the *orator*, *argument* and *audience* he laid the foundations for a basic linear model of communication, which since then was frequently used in communication studies. His model assumes a unilateral exchange of thoughts depicting a monological situation in which the *audience* becomes

a passive recipient of the active *orator*'s message. Despite the apparent limitations of the model, Aristotle in his view of communication touched upon the issue which later became known as 'pragmatics'. Namely, he sought for the qualities a persuasive and convincing speaker should have pointing at such linguistic features as: the use of metaphors, examples, conjunctions, grammatical genders and numbers, etc., and non-linguistic ones, such as: good diction, rhythm, proper intonation, trustworthiness, strength of voice, etc. (Aristotle, 1954).

Owing to the fact that the Aristotelian model of communication comprises the three basic components (i.e. addresser, message, receiver), all later models were built on this simple premise. The ancient model had not undergone significant modifications until the middle of the 20th century when technological advancement and scientific developments led to a number of discoveries influencing the perception of human communication. Undeniably, from the contemporary perspective, the Aristotelian approach lacks sophistication as it fails to account for feedback or bilateral communication even in a rudimentary way. Nevertheless, this philosophical pursuit of persuasive rhetoric should be justly appreciated by communication experts and other communicators, such as politicians or marketing specialists.

3.2. Shannon and Weaver's mathematical approach to communication

It was Claude Shannon (an electronic engineer and mathematician) and Warren Weaver (a mathematician and science administrator) who standardised the word 'communication' in their *information theory* in 1949. The two scientists presented the process in the form of a linear diagram in which they distinguished a number of crucial stages. While Shannon focused more on the engineering aspects of the mathematical model, Weaver developed the philosophical implications of the process. Their approach resulted in the diagram presented in Figure 2 below:

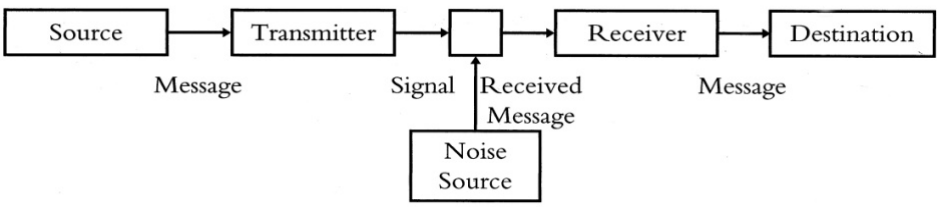


Figure 2. The Shannon and Weaver model of the process of communication (adapted from Shannon and Weaver, 1949)

A *source* (speaker/addresser) chooses a *message* (information/thought) from among a wide range of alternative information. The first step in transmitting information from one place/person to another is to *encode* the information in a set of symbols (e.g. language). Then the coded *message* is transformed by a *transmitter* (air, cable) into a *signal* (wave length), the *signal* travels the intervening space (*channel*), and is firstly received by a *receiver* (ear/telephone receiver) and then *decoded* by the person who receives it (*destination*/receiver). The processes of *encoding* and *decoding* is a broad term as a code may consist of spoken sounds, written signs, motion of arms, facial expressions, gestures or other arbitrary signs. The use of these codes in the process of communication is complex and it may thus pose difficulties as their usage is substantially determined by social, biological, cultural and personal factors. *Channel* is a medium through which the message signals are sent (light waves, sound waves, radio waves, telephone cable, the nervous system, etc.). Moreover, the scope of the channel covers the part of the environment which comprises both the physical surroundings in which a communicative event occurs, such as indoor and outdoor setting, and the psychological factors, such as the attitudes and feelings (i.e. personal biases) of the person involved in the act of communication. Shannon and Weaver's model is one of the few and definitely the first one, which takes the motion of *noise* into account. It assumes the presence of noise as an integral part of the communication process. This allegedly unimportant part exerts considerable influence on the success and efficiency of communication.

Shannon and Weaver's model was a milestone in the development of communication theory. The two scientists comprised basically all components influencing the transmission of messages. Later models, especially the one proposed by Gerbner (1956), are basically grounded on Shannon and Weaver's premises. Undoubtedly, the nomenclature introduced to linguistics by Shannon and Weaver (1949) has been eagerly adopted by other linguists who developed, modified or criticised their model. In terms of mathematical or technical transmission, their model is comprehensive. However, taking into account the complexity of language, thought exchange and meaning generation, it apparently lacks the semantic aspect. In addition to that, the model omits to view the receiver as capable of giving feedback or encoding and transmitting (expressing) their own opinions.

4. Interactive communication models

Another approach comprises *interactive* or *multilateral* communication acts. From this point of view, an interlocutor may assume a role of either an addresser or a receiver, or both. Interactive communication models reflect the

bilateralism (e.g. Schramm, 1954) or multilateralism (e.g. Newcomb, 1953) of the communication process; which means they take into account both the addresser's message and the receiver's response. Moreover, the models consider the receiver's feedback influencing the addresser's further message, thus depicting the *dialogic encounter*. Finally, they take into consideration the interlocutors' experience which turns out to be crucial in the process of encoding and decoding the message.

4.1. Communication and its effects

In 1948 Harold Dwight Lasswell (American political scientist and communications theorist) who was primarily preoccupied with political communication and terminology in his communication theory has distinguished the following elements to be studied in order to understand and follow the issue of *mass communication*:

WHO (addresser)
says **WHAT** (message)
to **WHOM** (receiver)
through which **CHANNEL** (channel)
with **WHAT EFFECT**? (effect)

The above set of components draws attention to the linear perception of message transmission pointing more to the effect than the meaning itself. Apart from the last element, all the remaining ones were then used by Shannon and Weaver. *Effect* is understood as a noticeable change or response on the receiver's part. The following premise is the key to his approach: there is no change in any of the components of the process, which would not affect the final effect. This assumption reflects Lasswell's conviction concerning the power of political propaganda. Moreover, the notion of channel includes different types of media such as newspapers, magazines, journals, and books, whose influence on the receiver may vary with regard to the exerted effect.

In comparison with Shannon and Weaver's model, it lacks the 'noise' component which indeed seems to be frequently decisive in communicative encounters. Moreover, the model assumes the persuasive function of communication, which is not always the case. Its simplicity makes it a rather introductory model. Nevertheless, despite imperfections, Lasswell's idea has been frequently used in research on mass communication and particularly on its political and persuasive dimensions.

4.2. Feedback as the basis of bilateral communication

Wilbur Schramm, a professor of communication, in 1954 made another important step following Lasswell's idea concerning the effect of a message upon the receiver. Investigating the link between the spread of communication technology and socio-economic development, he expanded the concept of the receiver influenced by the addresser's message, turning them into an *active* communicator, capable of encoding their own messages and sending them back to the addresser (see Figure 3. below), which resulted in granting an equal status to both participants of the communicative encounter.

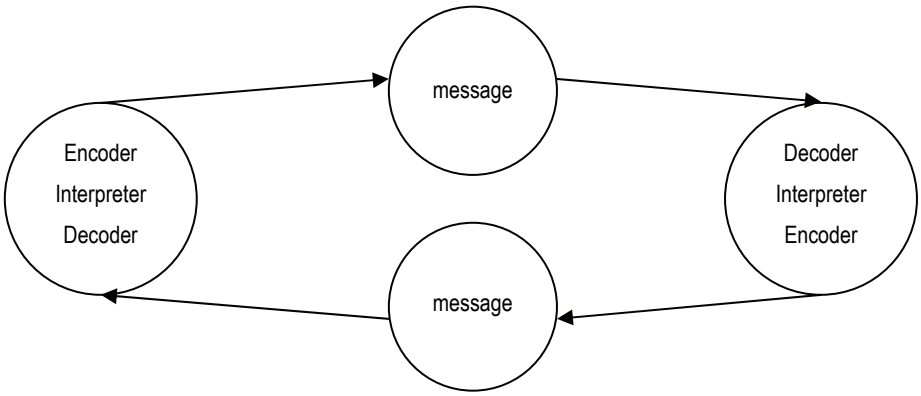


Figure 3. Schramm's model of communication (adapted from Schramm, 1954)

The phenomenon of *feedback* and the switching of roles played by the addresser and receiver was a milestone in the development of communication theory and has turned out fundamental for the development of new interactive approaches to multilateral communication. Besides, Schramm (1954) assumed the *dynamic* and *unsteady character* of the communication process, which was a starting point in the academic discussion on the nature of communication. Schramm's (1954: 19) another contribution to mass communication was the development of *fraction of selection*, owing to which, it was possible to predict 'which offerings of mass communication will be selected by a given individual'. This concept can be visually represented in the following way:

$$\frac{\text{expectation of reward}}{\text{effort required}}$$

It was West and Turner (2004: 394) who have explained the *fraction of selection* in the most explicit way saying that 'Schramm (1954) sought to make clear that audience members judge the level of reward (gratification) they expect from a given medium or message against how much effort they must make to secure that reward – an important component of what would later become known as the *uses and gratifications perspective*.'

Despite the above mentioned unquestionably valuable contribution to the field of communication, Schramm's model still cannot account for multidimensionality of group communication, in which there occur more than two interlocutors.

4.3 Relations and attitudes in the communication system

Theodore Newcomb in 1953 proposed a triangular shape model in which he departed from the linear concept isolating all the components of the communication process in favour of drawing attention to the *social role of communication* and interpersonal relations defining it as maintaining balance within a social system (cf. Newcomb, 1953) (see Figure 4.).

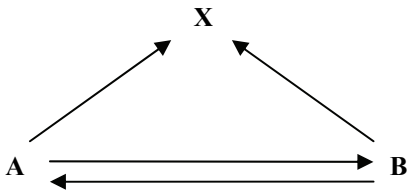


Figure 4. Schematic illustration of the minimal ABX system – Newcomb's model (adapted from Newcomb, 1953)

Notes:
The minimal components of the ABX system are as follows:
1. A's orientation towards X, including both attitude towards X as an object to be approached or avoided (characterized by sign and intensity) and cognitive attributes (beliefs and cognitive structuring).
2. A's orientation towards B, in exactly the same sense. (There can occur A or B positive or negative *attraction* towards A or B as a person, and favourable and unfavourable *attitudes* towards X).
3. B's orientation towards X.
4. B's orientation towards A. (Fiske, 1999: 31)

This apparently simplistic schema shows the interrelatedness of A – addresser/receiver, B – addresser/receiver, and X – social environment. A change in one of them inevitably evokes a change in the remaining ones.

Balance is maintained when all the components show the same strength of attitude (positive or negative) to one another. If there occur any disparities, the balance is distorted and it generates tension, which in turn drives A and B to unify their attitudes towards X (an object, a person, group, environment, etc.). Newcomb's model is frequently used in studies of mass communication and mass media as the information and its reception constitute the central point. Alike Schramm's model, the ABX system depicts the dynamic and changing nature of communication. Newcomb's contribution in this field was a decisive step toward grasping the true nature of multidimensional human communication, especially interpersonal communication, and his concept was significantly developed and extended in 1957 by Westley and MacLean as a mass communication model.

4.4. Generation of messages

David Berlo (1960) presents in his model a different approach as he resigned from explaining the mutual relations between particular components of the process of communication (see Figure 5.). Instead of establishing the influence one element has over another, Berlo detailed the constituents of the four essential elements: *source*, *message*, *channel*, and *receiver* (hence SMCR).

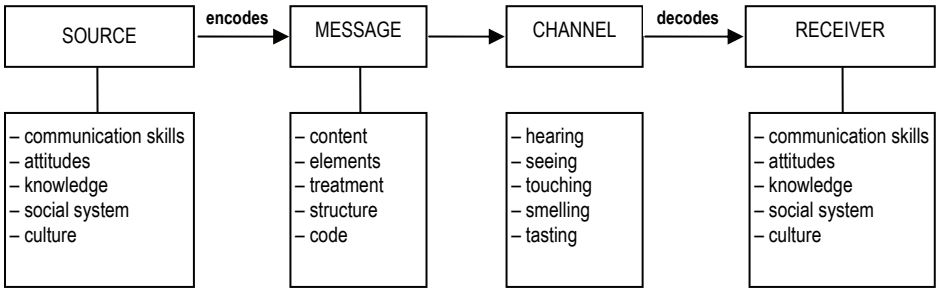


Figure 5. Berlo's SMCR model of communication (adapted from Berlo, 1960)

According to Berlo (1960), both the source and the receiver need to possess communication skills in order to be able to encode and decode the message as well as interpret the meaning. Moreover, there is a need to share the same culture and social system, which helps avoid misunderstandings, whereas knowledge and attitudes are necessary for the formulation of ideas and opinion stating. The channel has been defined as consisting of the five recognised senses, which makes it possible for communication to activate

audio-vocal, visual, tactile, olfactory, and gustatory modality. The message being the central part of the model is approached from a multifold of perspectives focusing on the content, elements, treatment, structure, and finally code.

Berlo's SMCR model relegates the linearity and mathematical approach to a lower priority, highlightening the constituents of the communication process, which helps to examine thoroughly their nature. The objection that could be raised at this point is the fact that although the model attempts to grasp the essence of individual elements, it still cannot account for the semantic aspect of communication. Additionally, the issues of noise or misunderstandings are beyond this model.

5. Other communication models

As can be observed from the above brief overview of various approaches to the communication process, there exist a considerable number of perspectives from which communication can be discussed. The above mentioned selected early models of communication view this process primarily in a linear way. The models of human communication mentioned below make an attempt to tackle the complex issue of meaning generation and perception.

5.1. The functions of language

It goes without saying that Roman Jakobson's contribution to communication theory was a turning point in communication science. From the *semiotic point of view*, meaning and the inner structure of a message constitute the core of a communication act. This eminent Russian linguist and literary critic began with distinguishing six essential components of the communication act (see Figure 6. below), and subsequently ascribed them separate *functions* (see Figure 7. below) which need to be performed to generate the communication process.

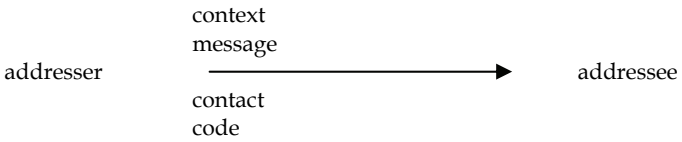


Figure 6. The constitutive factors of communication (adapted form Jakobson, 1960)

Jakobson's model (1960) apparently seems to resemble the linear diagram of Shannon and Weaver. However, it is enriched with three substantial components, namely *context* – understood as the point of reference or rather the frame of reference for the message, *contact* – physical communication channel as well as mental bonds between the addresser and addressee, and finally *code* – a shared system of meanings. Jakobson (1960) contends that in each individual act of communication, one of these components is likely to dominate. Furthermore, all of the components determine a particular function of language, and the functions are presented correspondingly to the place of the component they refer to:

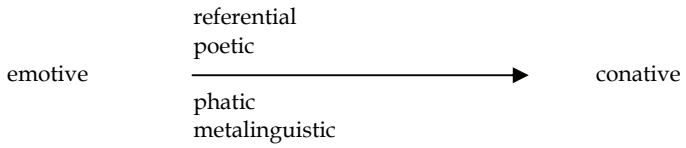


Figure 7. The functions of communication (adapted form Jakobson, 1960)

As Fiske (1999) explains, *emotive* function consists in carrying unique features of the addresser such as: emotions, attitudes, status and class included in the message. The function depicts the emotional relation between the message and the addresser and depending on a register it may be enhanced and desired or, to the contrary, undesirable and eliminated. '*Phatic* function serves a purpose of opening the communication channel in order to maintain the relationship between addresser and addressee and to confirm the fact that the communication process indeed takes place' (Fiske, 1999: 36). *Poetic* function comes to the fore in aesthetic communication as it signifies the relationship of the message to itself. It takes into account rhythm, intonation, rhyme and the relation between separate elements of the message. *Metalingual* function concerns identification of the code by which the message is encoded and decoded. *Referential* function gains in importance in the case of fact-oriented communication which aims at being objective and true. *Conative* function takes the final position in the diagram which refers to the influence and effect the message exerts upon the addressee. The function is of a special value when commands or persuasion are taken into account.

Fiske (1999) rightly observes that emotive, conative and referential functions correspond roughly to A, B, and X notions in Newcomb's model. Irrespective of the subject matter of communication research, Jakobson provides considerable ground due to a wide range of discourses distinguished on the basis of their function, e.g. poetry, casual speech, news language. His ap-

proach showes that the spatial model viewing message transmission from point A to B as linear is indispensable even if the main focus is shifted to non-technical aspects of communication. Definitely separating and defining the functions of communication process components places Jakobson's model at the cutting edge.

5.2. The role of the mass media in Westley and MacLean's model

Bruce Westley and Malcolm MacLean's (1957) study in the field of communication brought them to the conclusion that human communication is of multilateral nature and has numerous points of reference. The presence of the mass media was of top priority in their model (see Figure 8. below) developed from Newcomb's model of social communication.

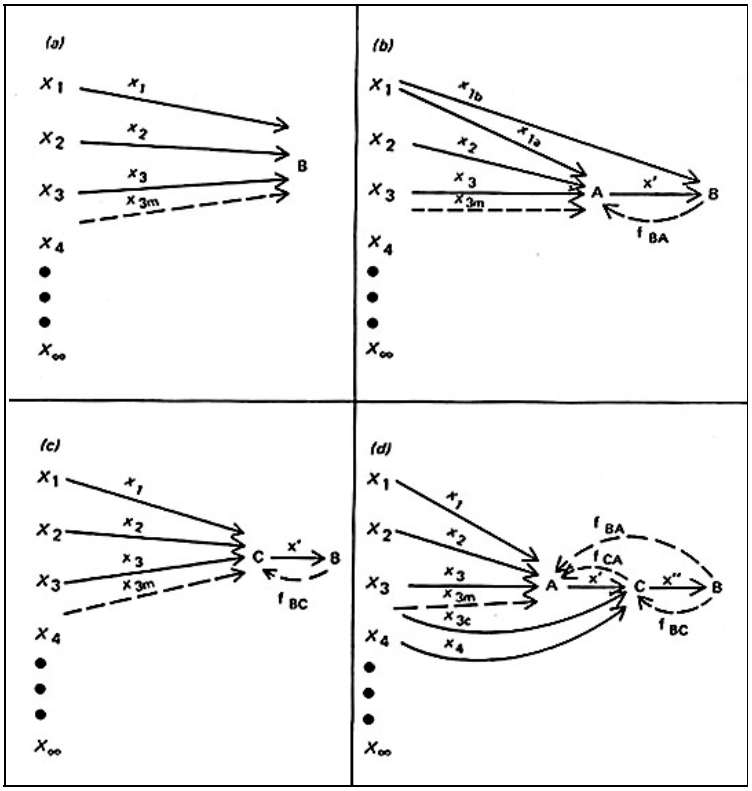


Figure 8. Westley and MacLean's conceptual model of communication (adapted form Westley and MacLean, 1957)

Only the mass media are capable of gathering, interpreting and delivering a multitude of information on events from the whole world over a short time and in an ordered way. Via various means of mass media (C), an addresser (A) transmits a message (X') compiled from numerous pieces of information (X_1, X_2, X_3, X_4 – X_∞) concerning a selected subject (X) to the receiver (B), who may not possess the knowledge on all Xs. The underlying assumption is that B is at least in part interested in X and some or all pieces of information are transmitted in more than one sense (X_3m). Having received the message, B *nolens volens* transmits feedback (f_{BA}) to A. The Xs received by B are 'selected abstractions transmitted by a non-purposive encoder (C) (…) extending B's environment' and 'C's selections are necessarily based in part on feedback (F_{BC}) from B' (Fiske, 1999: 33). At this stage, the model is equipped with an editorial function of communication and thus B loses 'any direct or immediate experience of X, as well as a direct relationship with A' (Fiske, 1999: 34). According to Westley and MacLean, the driving force of communication is 'the need to maintain a shared orientation towards X' (Fiske, 1999: 34). At stage (b) the Westley and MacLean model starts to resemble the Shannon and Weaver linear model framed by the addresser at one end and the receiver at the other, with a message in the middle. However, as soon as the mass media means is introduced, it evolves having two sources of information: the former one being a person A and the latter one – a means of the mass media C, whereas simultaneously, B is reduced to a rather passive recipient of information totally dependent on the mass media as the only available source of information. 'The messages C transmits to B (X'') represent his selection from both messages to him from A's (X's) and C's selections and abstractions from Xs in his own sensory field (X_{3C}, X_4), which may or may not be Xs in the A's field. Feedback not only moves from B to A (f_{AB}) and from B to C (f_{BC}) but also from C to A (f_{CA})' (Fiske, 1999: 34).

The model takes into account an increasing number of factors giving ground for a thorough analysis of the mass media usage in a society. Assuming the occurrence of a variety of events, numerous pieces of information, a few feedback possibilities, and the evolution of the addresser, Westley and MacLean's model became widely recognised and applied in a number of social research studies. Yet, despite the innovative and undeniably groundbreaking approach to communication, it seems that Westley and MacLean's negligence of other information sources such as family, friends, colleagues, and other networks of relationships humans develop in society is slightly overestimated. It is still possible to lead a proper life without exclusive reliance and dependence on the mass media. Additionally, the model omits to tackle the issue of participants' relations toward one another.

5.3. Barnlund's transactional model

Dean Barnlund's (1970) transactional model acknowledges that communication is a delicate process evolving from the joining of two participants into a relationship that is more than the sum of its parts (see Figure 9. below).

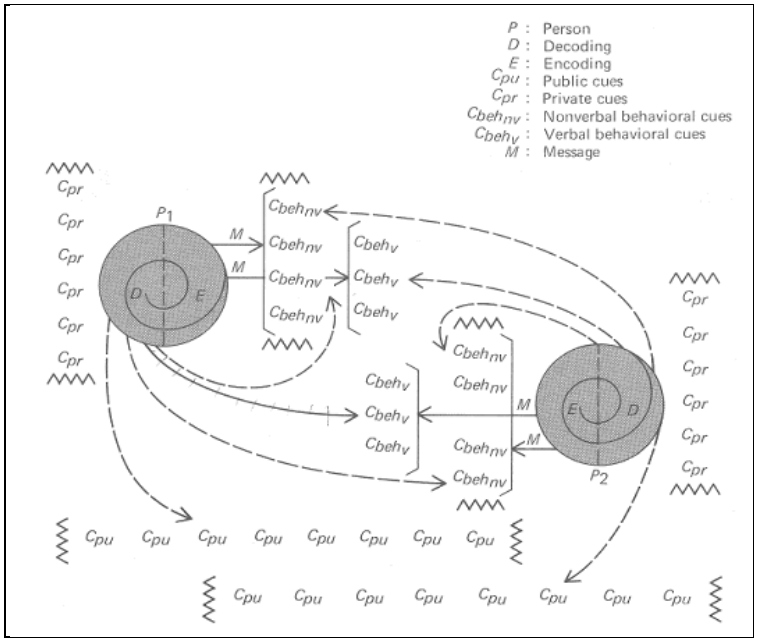


Figure 9. Barnlund's transactional model of communication (adapted form Barnlund, 1970)

Perhaps the best way of describing its nature is by means of a quote from Mortensen (1972), who states: 'By far the most systematic of the functional models is the transactional approach taken by Barnlund (1970), one of the few investigators who made explicit the key assumptions on which his model was based. Its most striking feature is the absence of any simple or linear directionality in the interplay between self and the physical world. The spiral lines connect the functions of encoding and decoding and give graphic representation to the continuous, unrepeatable, and irreversible assumptions mentioned earlier. Moreover, the directionality of the arrows seems deliberately to suggest that meaning is actively assigned or attributed rather than simply passively received. Any one of three signs or cues may elicit a sense of meaning. Public cues (C_{pu}) derive from the environment.

They are either natural, that is, part of the physical world, or artificial and man-made. Private objects of orientation (C_{pr}) are a second set of cues. They go beyond public inspection or awareness. Examples include the cues gained from sunglasses, earphones, or the sensory cues of taste and touch. Both public and private cues may be verbal or nonverbal in nature. What is critical is that they are outside the direct and deliberate control of the interactants. The third set of cues is deliberate; they are the behavioral and nonverbal (C_{beh}) cues that a person initiates and controls himself. Again, the process involving deliberate message cues is reciprocal. Thus, the arrows connecting behavioral cues stand both for the act of producing them – technically a form of encoding-and for the interpretation that is given to an act of others (decoding). The jagged lines (VVVV) at each end of these sets of cues illustrate the fact that the number of available cues is probably without limit. Note also the valence signs (+, 0, or –) that have been attached to public, private, and behavioral cues. They indicate the potency or degree of attractiveness associated with the cues. Presumably, each cue can differ in degree of strength as well as in kind' (Mortensen, 1972: 83).

Barnlund's transactional model of communication assumes that human behaviour is potentially meaningful regardless of the existence of one's intention. According to this concept, a human being may become an unconscious communicator or may as well communicate against their will as the communication process is unavoidable. Barnlund (1970) states that meaning is created at all the stages of the communication process and the condition in which the message reaches the receiver is frequently different from the initial one due to disturbances of different origin (*noise*). Furthermore, both the addresser and the receiver are depicted as capable of generating their own messages based on behavioural and nonbehavioural cues, what places them in a position to conduct a dialog.

5.4. Conceptual model of communication

While investigating the models of communication it is necessary to mention George Gerbner's attempt to grasp all the possible components of the communication process in one universally applicable model in which the process of selection gains the highest status. Gerbner (1956), a professor of communication and the founder of cultivation theory, presented a model comprising two dimensions: the perceptual (vertical) and receptive (horizontal) ones consisting of numerous elements (see Figure 10. below).

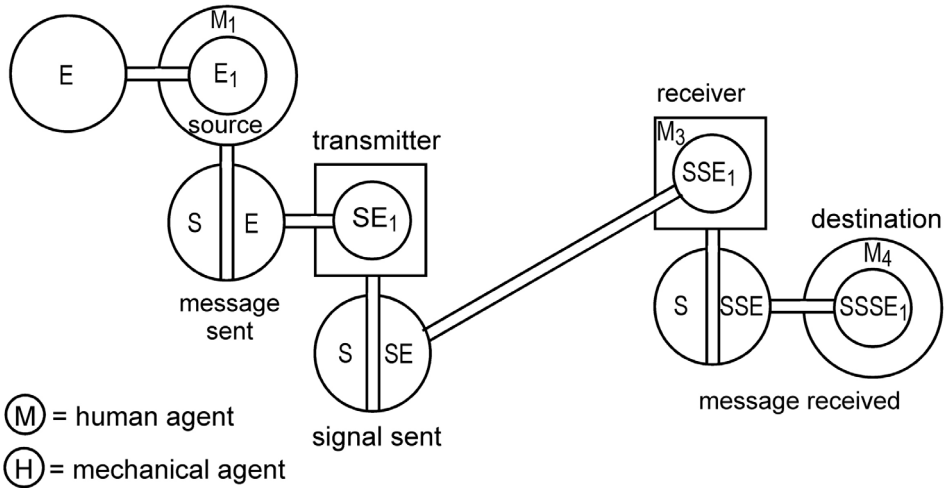


Figure 10. Gerbner's model of communication (adapted from Gerbner, 1956)

According to Gerbner (1956), the process is initiated with an external event E perceived by M (human or machine). E_1 stands for the M's perception of E and this is how the *perceptual dimension* begins. The relationship between E and E_1 involves selection. In the case of machine perception, the selection is determined simply by the technical features of the equipment (e.g. a camera or microphone). However, as far as a human being is concerned, the process of reception goes far beyond the mere reception of stimuli and frequently involves interaction or negotiation aiming at the adjustment of external stimuli to internal patterns of thought and concepts. Human beings have 'an extraordinary repertoire of communication skills centring around our unique capacity to engage in the mutual creation of meaning when communicating with another person' (Thomlison, 1982: 8). Roughly speaking, 'matching of external stimuli with internal concepts' equals meaning generation (Fiske, 1999: 25).

The *receptive dimension* begins with the conversion of the percept E_1 into a signal or statement about E (SE). 'The circle representing the message (SE) is divided into two; S refers to it as a signal, the form that it takes, and E refers to its content. Finding the best S for the given E is one of the crucial concerns of the communicator' having in mind 'that S will obviously affect the presentation of E' (Fiske, 1999: 26).

The correspondence between Shannon and Weaver's model and that of Gerbner's can clearly be seen. However, the latter one is substantially developed and enriched with the notions of meaning and perception. Although Gerbner's universal model fails to demonstrate or explain the notion of

feedback and dialogue, it can be concluded that it may be regarded as a missing link in the theory of communication, since it makes an attempt to combine the technical, linear vision of communication with the semantic view focusing on meaning and perception.

5.5. Dance's model of spiral continuity of communication

Frank Dance (1967) introduced a model of communication that assumed an unprecedented shape highlighting the complexity, dynamism, and continuity of communication. The evolutionary nature of human communication was clearly of top priority over components and their mutual relations. Dance challenged communication scholars in adapting communication studies within the task of grasping the changes in time and in considering motion. His model includes the concept of time, in which each, unrepeatable act can be said to be built on the others which come before it. According to Dance (1967), communication encounters are dependent on one another and partially stem from what has been said before. Moreover, 'the communication process is constantly moving forward' and developing (Dance, 1967: 296). The helix (see Figure 11. below), presenting spiral movement, reflects the forward motion as well as the relationship among particular stages of the communication process that builds up each time it occurs. The helix may also reflect a lifecycle of an individual's communication.

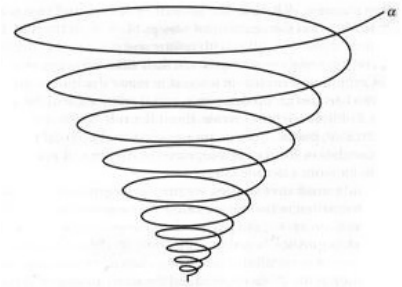


Figure 11. Dance's helix model of communication (adapted from Dance, 1967)

Dance's more abstract vision departing from the components of the process of communication is of a rather philosophical nature and indeed poses a challenge in communication studies concerning continuity of communication in time. In every respect, Dance's model is incomparable to the models discussed above; but it rather fails to contribute to scientific research

in any significant way. Moreover, it can be argued that the model does not assume the presence of communication breakdowns so frequently occurring in everyday encounters. Generally, applying this model to empirical research may prove hardly viable due to a very limited number of variables.

6. Concluding remarks

The foregoing brief overview of selected models of communication has demonstrated the complexity of this phenomenon and the evolution of the general approach to the process of communication. The sheer number of these models demonstrates the complexity of the human communication process, as well as the breadth of interdisciplinary approaches and aspects within which communication can be studied. Nevertheless, despite such a substantial number of attempts to create a comprehensive model of communication drawing on other branches of science such as psychology, sociology, mathematics, literary studies, engineering, or linguistics, none of the already existing models can be considered the only point of reference. On the other hand, despite the imperfections and limitations of the models presented herein, the present-day researcher may feel well equipped with solid foundations, and it would be unwise to underestimate the significance of the linear models which have become the underpinning of the science of communication. It may therefore be concluded that the best solution would be the creation of a hybrid model of communication that would simply include all the elements discussed above.

Bibliography

ANDERSON, J.A. (ed.). 1991. *Communication yearbook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

ARISTOTLE. 1926. *The 'Art' of rhetoric*. (translated by J.H. Freese). London: Heinemann.

ARISTOTLE. 1954. *Rhetoric and poetics*. (translated by R.W. Rhys). New York: Random House.

ARNOLD, C.C. 1989. "Rhetoric". In Barnouw, E. et al. (eds). 461–165.

AUSTIN, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

BARNLUND, D.C. 1970. "A transactional model of communication". In Sereno, K.K. and C.D. Mortensen. (eds). 83–102.

BARNOUW, E., G. GERBNER, W. SCHRAMM, T.L. WORTH AND L. GROSS. (eds). 1989. *International Encyclopedia of Communications* 3. Oxford: Oxford University Press.

BAUER, R. 1964. "The obstinate audience: the influence process from the point of view of social communication". *American Psychologist* 19. 319–328.

BECK, A., P. BENNET AND P. WALL. (eds). 2004. *Communication studies: the essential resource*. London: Routledge.

BERLO, D. 1960. *The process of communication: an introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BLUMER, J.G. AND E. KATZ. (eds). 1974. *The uses of mass communication: current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

BRYSON, L. (ed.). 1948. *The communication of ideas.* New York: Institute for Religious and Social Studies.

BUDD, R.W. AND B.D. RUBEN. (eds). 1972. *Approaches to human communication*. Rochelle Park, NJ: Hayden.

CRAIG, R. 1999. "Communication theory as a field". *Communication Theory* 9. 119–161.

DANCE, F.E.X. (ed.). 1967. *Human communication theory: original essays*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

DANCE, F.E.X. (ed.). 1982. *Human communication theory: comparative essays.* New York: Harper and Row.

DERVIN, B., L. GROSSBERG, B.J. O'KEEFE AND E. WARTELLA. (eds). 1989. *Rethinking communication: paradigm issues*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

EKMAN, P. AND W. FRIESEN. 1969. "The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding". *Semiotica* 1. 49–98.

ENOS, T. (ed.). 1996. *Encylopedia of rhetoric and composition: communication from ancient times to the information age*. New York: Garland.

EMMERS-SOMMER, T. AND M. ALLEN. 1999. "Surveying the effect of media effects: a meta-analytic summary of the media effects research". *Human Communication Research* 25. 478–497.

FAIRCLOUGH, N. 1991. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

FAIRCLOUGH, N. (ed.). 1992. *Critical language awareness*. London: Longman.

FARREL, T.B. 1993. *Norms of rhetorical culture*. New Haven, CT: Yale University Press.

FISKE, J. 1999. *Introduction to communication studies*. London: Routledge.

GERBNER, G. 1956. "Toward a general model of communication". *Audio Visual Communication Review* 3. 171–199.

GERBNER, G. 1967. "Mass media and human communication theory". In: Dance, F.E.X. (ed.). 40–57.

GUMPERZ, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALL, S. 1989. "Ideology and communication theory". In Dervin, B. et al. (eds). 40–51.

HALLIDAY, M.A.K. 1978. *Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

HAWTHORN, J. (ed.). 1987. *Propaganda, persuasion and polemic*. London: Edward Arnold.

JACOBS, S., E.J. DAWSON AND D. BRASHERS. 1996. "Information manipulation theory: a replication and assessment". *Communication Monographs* 63. 70–82.

JAKOBSON, R. 1960. "Closing statement: linguistics and poetics". In Sebook, T. (ed.). 350–377.

JAWORSKI, A. AND N. COUPLAND. (eds). 2001. *The discourse reader*. London: Routledge.

KATZ, E., M. GUREVITCH AND E. HASS. 1973. "On the uses of the mass media for important things". *American Sociological Review* 38. 164–181.

KATZ, E., J.G. BLUMER AND M. GUREVITCH. 1974. "Utilization of mass communication by the individual". In: Blumer, J.G. and E. Katz. (eds). 19–32.

Kennedy, G. 1991. *Aristotle on rhetoric: a theory of civil discourse*. Oxford: Oxford University Press.

KLAPPER, J. 1960. *The effects of mass communication*. Glencoe, IL: Free Press.

KOWALEWSKA, K. 2007. *The management of language and non-language resources in business communication as the expression of communicators' operational fitness: – the addresser focused ap-*

proach to selected multimedia advertisements. Unpublished doctoral dissertation. Poznań. Adam Mickiewicz University: Department of Ecocommunication.

LASSWELL, H.D. 1948. "The structure and function of communication in society". In: Bryson, L. (ed.). 37–51.

LEVY, M. AND S. WINDHAL. 1985. "The concept of audience activity". In: Palmgreen, P.L. et al. (eds). 109–122.

LITTLEJOHN, S. 1982. "An overview of contributions to human communication theory form other disciplines". In: Dance, F.E.X. (ed.). 243–285.

LITTLEJOHN, S. 1996. "Communication theory". In: Enos, T. (ed.). 117–121.

LITTLEJOHN, S. AND K. FOSS. 2004. *Theories of human communication*. Toronto: Thomson Wadsworth.

MCCORNACK, S. 1992. "Information manipulation theory". *Communication Monographs* 59. 1–17.

MCLUHAN, M. 1964. *Understanding media*. New York: Mentor.

MCLUHAN, M. AND E. MCLUHAN. 1988. *Laws of media: the new science*. Toronto: The University of Toronto Press.

MCQUAIL, D. 1987. *Mass communication theory: an introduction*. London: Sage Publications.

MCQUAIL, D. 2005. *Mass communication theory*. London: Sage Publications.

MILLER, G. AND M. STEINBERG. 1975. *Between people: a new analysis of interpersonal communication*. Chicago: Science Research Associates.

MORTENSEN, D. 1972. *Communication: the study of human communication*. New York: McGraw-Hill Book Co.

NEEL, J. 1994. *Aristotle's voice: rhetoric, theory and writing in America*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

NEWCOMB, T. 1953. "An approach to the study of communication acts". *Psychological Review* 60. 393–440.

NOELLE-NEUMANN, E. 1983. "The effect of media on media effects research". *Journal of Communication* 33. 157–165.

NOELLE-NEUMANN, E. 1984. *The spiral of silence: public opinion – our social skin*. Chicago: The University of Chicago Press.

NOELLE-NEUMANN, E. 1991. "The theory of public opinion: the concept of the spiral of silence". In: Anderson, J.A. (ed.). 256–287.

PALMGREEN, P.L., L.A. WENNER AND K.E. ROSENGREEN. (eds). 1985. *Media gratifications research: current perspectives*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

PEARCE, W.B. 1989. *Communication and the human condition*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

PEARCE, W.B. 1994. *Interpersonal communication: making social worlds*. New York: HarperCollins.

PILLAI, P. 1992. "Rereading Stuart Hall's encoding/decoding model". *Communication Theory* 2. 221–233.

PHILIPSEN, G. 1997. "A theory of speech codes". In: Philipsen, G. and T.L. Albrecht. (eds). 119–156.

PHILIPSEN, G. AND T.L. ALBRECHT. (eds). 1997. *Developing communication theories*. Albany: SUNY Press.

RANDALL, H. 1974. *Beyond words: an introduction to nonverbal communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

RYAN, E. 1984. *Aristotle's theory of rhetorical argumentation*. Montreal: Les Editions Ballarmin.

SALMON, C. AND C. GLYNN. 1996. "Spiral of silence: communication and public opinion associal control". In: Salwen, M. and D. Stacks. (eds). 165–180.

SALWEN, M. AND D. STACKS. (eds). 1996. *An integrated approach to communication theory and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SCHRAMM, W. 1954. "How communication works." In: Schramm, W. (ed.). 3–26.

SCHRAMM, W. (ed.). 1954. *The process and effects of communication*. Urbana, IL: The University of Illinois Press.

SEBOOK, T. (ed.). 1960. *Style in language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

SERENO, K.K. AND C.D. MORTENSEN (eds). 1970. *Foundations of communication theory*. New York: Harper and Row.

SHANNON, C. AND W. WEAVER. 1949. *The mathematical theory of communication.* Urbana, IL: The University of Illinois Press.

SPROULE, M. 1989. "Progressive propaganda critics and the magic bullet myth". *Critical Studies in Mass Communication* 6. 225–246.

Thomlison, T.D. 1982. *Toward interpersonal dialogue*. New York: Longman.

WESTLEY, B. AND M. MACLEAN. 1957. "A conceptual model for communication research". *Journalism Quarterly* 34. 31–38.

WEST, R. AND L. TURNER. 2004. *Introducing communication theory. Analysis and application*. New York: McGraw-Hill.

Uwagi w sprawie zarządzania twarzą w przestrzeni publicznej

JOANNA PUPPEL

1. Uwagi wstępne

Twarz stanowi, obok rąk, najbardziej wyrazisty składnik ludzkiego ciała w wymiarze komunikacyjnym, tj. w wymiarze prowadzenia komunikacji typu ustnego z innymi ludźmi. Mówi się przecież od dawna o komunikacji typu 'twarzą-w-twarz" (ang. *face-to-face*). Jest zatem twarz uważana przez przedstawicieli wielu nauk o człowieku, w tym psychologii, antropologii, psycholingwistyki i kulturoznawstwa, za 'urządzenie' specjalne. Swój unikalny charakter w zachowaniach komunikacyjnych zawdzięcza twarz długotrwałemu procesowi ewolucji, który ostatecznie wyróżnił twarz ludzką na kilka wyraźnych sposobów (zob. np. Campbell 1985; Marshall 1993). Przede wszystkim została ona szczególnie wyróżniona w ontogenezie, co wyraźnie demonstrują noworodki, które raczej nie mają trudności z rozpoznawaniem twarzy, zwłaszcza twarzy wyrazistych nawet w 9 minut po urodzeniu (zob. np. badania Goren et al. 1975). Wnioskuje się zatem na podstawie przeprowadzonych badań i uzyskanych wyników, że żywe reagowanie na twarz u noworodków jest szczególnie ważnym zachowaniem człowieka wytworzonym ewolucyjnie, związanym z możliwie najwcześniejszym wykrywaniem bodźców o charakterze wizualnym i jednoczesnym wiązaniem ich z zakresem semantycznym (tj. bardzo wczesnym ustalaniem warunków do późniejszego wykształcenia się ustalonej nazwy danego obiektu-twarzy). Ta fascynacja twarzą i umiejętność jej rozpoznawania oraz reagowania na nią pozostaje człowiekowi do końca jego życia jako ważny, być może nawet centralny, element jego potencjału interakcyjno-komunikacyjnego realizowanego w nieskończenie dużej liczbie wydarzeń komunikacyjnych, a nawet jako zewnętrzny wskaźnik cech wewnętrznych (tj. psychicznych) danego człowieka (zob. np. klasyczne dzieło Lavatera z 1772 roku; także Kappas 1997; tenże 2003, Willis i Todorov 2006). Ponadto psychologowie prowadzą-

cy badania nad twarzą człowieka stwierdzili istnienie procesów poznawczych obejmujących tzw. holistyczne rozpoznawanie twarzy (zob. np. Yin 1969; Diamond i Carey 1986; Carey i Diamond 1999). Stwierdzili także istnienie u niektórych ludzi zjawiska tzw. 'prosopagnozji', a więc niemożności skojarzenia rozpoznawanej twarzy z określonym nazwiskiem (zob. np. McNeil i Warrington 1993). Istnienie tego zjawiska podkreśla szczególne znaczenie twarzy dla funkcjonowania mechanizmów percepcyjnych człowieka.

Powyższe wstępne uwagi pozwalają na stwierdzenie, że twarz ludzka jest szczególnym środkiem komunikacyjnym wytworzonym ewolucyjnie i że zatem ma jako oddzielna część ludzkiego ciała szczególne znaczenie w przestrzeni publicznej i komunikacji o charakterze publicznym. Temu więc zagadnieniu 'zarządzania twarzą' (ang. *facework*, zob. Masumoto et al. 2000) poświęcony będzie niniejszy krótki esej.

2. Typy przestrzeni publicznej

Przestrzeń publiczną najogólniej można określić jako przestrzeń, w której występują ludzie. Z tego też względu podzielić ją można zasadniczo na dwie główne kategorie, tj.:

1. kategorię charakteryzującą się niską gęstością występowania ludzi (ang. *low-density environment*, np. niezaludnione tereny, pola, lasy, akweny wodne, opuszczone budynki, etc.): w przestrzeniach tego typu ludzie przebywają rzadko i w niewielkiej liczbie, rzadkie też są między nimi spotkania w tej przestrzeni. Przestrzeń taką nazywam tutaj 'przestrzenią rozrzedzoną' (tj. niewypełnioną),
2. kategorię charakteryzującą się wysoką gęstością występowania ludzi (ang. *high-density environment*, np. ruchliwe ulice miast, deptaki, place zabaw, parki, skwery, centra handlowe, areny sportowe, banki, muzea, wystawy, szkoły, kina, teatry, świątynie, bazary, stadiony, dworce kolejowe, etc.): w przestrzeniach tego typu ludzie przebywają w większej liczbie i stąd często zachodzą między nimi interakcje, tj. częste są między nimi spotkania, zarówno te zaplanowane jak i zupełnie przypadkowe. Przestrzeń tę nazywam tutaj z kolei 'przestrzenią gęstą' (tj. wypełnioną).

Jest rzeczą oczywistą, że szczególnie ważna z punktu widzenia zarządzania twarzą jako swoistym zasobem jest przestrzeń gęsta, w niej bowiem twarze ludzkie występują w dużym, a często także w wielkim, nasileniu oraz odbywają się w niej liczne interakcje zarówno za pomocą środków werbalnych jak i niewerbalnych. Środki niewerbalne, do których należy m.in. mimika twarzy, mają szczególne znaczenie ze względu na ich nieuniknioność w przestrzeni gęstej, a więc charakteryzującej się zwiększoną liczbą

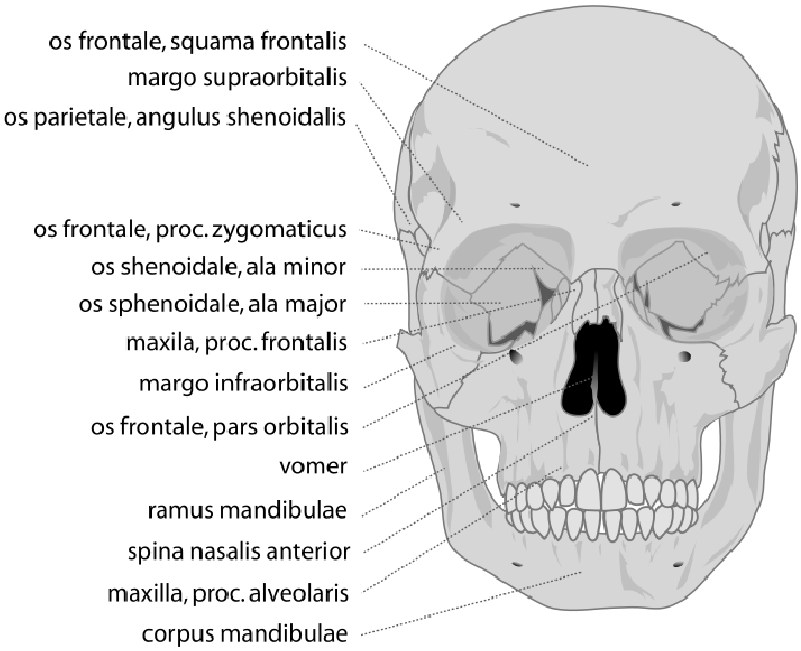
ludzi występujących w obrębie danej przestrzeni i koniecznością zarządzania własną twarzą w kontaktach międzyosobowych. Dla celów niniejszej prezentacji powyższy dychotomiczny podział uważam za wystarczający, bierze on bowiem pod uwagę istnienie prostej opozycji przestrzennej 'brak twarzy – obecność dużej liczby twarzy'. W obrębie tej opozycji człon 'obecność dużej liczby twarzy' związany jest z posiadaniem przez każdego komunikatora jakiegoś, mniejszego lub większego, stopnia autoświadomości odnośnie własnej twarzy i związaną z tym koniecznością zarządzania twarzą w przestrzeni gęstej przez każdego komunikatora ludzkiego.

3. Struktura twarzy ludzkiej

Twarz ludzka stanowi niezwykle skomplikowaną strukturę neuroanatomiczną, na którą składają się zarówno elementy kostne, mięśniowe jak i nerwowe (odnośnie tych ostatnich zob. np. Hopf et al. 1992; Holstege 2002). Diagramy zamieszczone poniżej (Rys. nr 1 i Rys. nr 2), reprezentują odpowiednio struktury mięśniowe jak i struktury kostne.

Rys. nr 1. Struktury mięśniowe twarzy i głowy człowieka (widok z boku)

(Źródło: http://en.wikipedia.org/wiki/Facial_muscles)



Rys. nr 2. Układ kostny twarzy człowieka (cranium)

(Ź r ó d ł o: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Human_skull_front_details.svg)

Jak zatem widać twarz stanowi niezwykle złożony mechanizm kostno-mięśniowo-nerwowy, którym dysponuje każdy człowiek i którego używa do fundamentalnych czynności fizjologicznych związanych bezpośrednio z zabezpieczaniem przeżycia człowieka jako pojedynczego organizmu, takich jak: oddychanie, rozdrabnianie żywności, połykanie, stereo wizja, wąchanie, nasłuchiwanie, różne wokalizacje (zob. Puppel 2009), utrzymywanie mózgu w pozycji pionowej, a także do wykonywania funkcji wtórnych, uwarunkowanych kulturowo, tj. do celów komunikacji werbalnej i niewerbalnej. W tej ostatniej kwestii możemy mówić wręcz o mniej lub bardziej świadomym zarządzaniu twarzą w każdym akcie komunikacji ustnej. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do aktów komunikacji wykonywanych w przestrzeni gęstej, w której dochodzi do nieustannego kontaktu pomiędzy uczestnikami i użytkownikami tej przestrzeni, zwłaszcza w odniesieniu do kontaktów typu 'twarzą-w-twarz'. W przestrzeni tej każdy człowiek nie tylko artykułuje poszczególne dźwięki wytwarzane jako elementy mowy ale także ma możliwość wykonywania całej gamy dźwięków nieartykułowanych (zob. Puppel 2009). Wykonuje także, bądź ma taką możliwość, cały szereg gestów mimicznych (ang. *facial expressions*), które w większości są

wynikiem interakcji zachodzących w przestrzeni gęstej, w której istotnym elementem jest określony portret psychologiczny będący w posiadaniu każdego komunikatora, wyrażający się dodatkowo aprobatą dla własnego wyglądu i na ogół pozytywnym postrzeganiem własnego ciała w przestrzeni publicznej, tj. aprobatą dla jego atrybutów społecznych. Do nich z pewnością należy twarz (zob. np. pionierskie prace Goffmana 1955; 1959, 1967; zob. także Berrios 2003).

4. Twarz ludzka w procesie interakcji ze środowiskiem

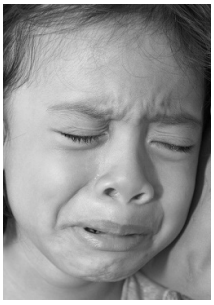
Twarz możemy potraktować jako swoiste mobilne (tj. przenośne) społecznie kontrolowane i złożone urządzenie komunikacyjne, które ze względu na swoją nieuniknioną obecność w przestrzeni publicznej możemy także uznać za tworzące 'ekosystem twarzy'. Najczęściej występującymi typami twarzy, które spotykamy wokół nas, czyli głównie w gęstej przestrzeni publicznej, są twarze przedstawiające dwa podstawowe i biegunowo różne stany zaangażowania emocjonalnego w interakcji ze środowiskiem, takie jak radość (euforia) wyrażana za pomocą twarzy uśmiechniętej oraz rozpacz (smutek) wyrażana za pomocą twarzy smutnej lub zapłakanej. Pomiędzy nimi istnieje twarz o ułożeniu neutralnym, którą możemy określić jako twarz gotową do wyrażania jednego z dwóch powyżej wymienionych stanów emocjonalnych jak i stanów różnych ich natężeń omówionych szczegółowo przez Ekmana i przedstawionych obrazowo za pomocą jego Systemu Kodującego Akcje Twarzy (ang. *Facial Action Coding System (FACS),* zob. np. Ekman 1999). Powyżej wymienione typy twarzy przedstawiają następujące dwa zestawy ilustracji, z których pierwszy przedstawia zestaw odpowiednich obrazów masek reprezentujących powyższe stany emocjonalne (Rys. nr 3, a–c), natomiast drugi zestaw ukazuje rzeczywiste twarze ludzkie reprezentujące powyższe stany emocjonalne (Rys. nr 3, a1–c1).

Twarze przedstawione na rysunkach nr 3a1 i nr 3c1 określić możemy jako twarze 'zaangażowane', tj. jako twarze emocjonalnie wzbudzone, których wygląd jest wynikiem interakcji ze środowiskiem, zarówno zewnętrznym jak i wewnętrznym. Dodatkowo twarz przedstawioną na rys. nr 3a1 określić możemy jako twarz 'zaangażowaną negatywnie', natomiast twarz przedstawioną na rys. nr 3c1 określić możemy jako twarz 'zaangażowaną pozytywnie' (zob. także Miller 2005). Z kolei twarz przedstawioną na rys. 3b1 możemy określić jako twarz realizującą stan wyłączenia bądź czuwania (ang. *stand-by*), tj. twarz 'ułożoną' neutralnie zarówno przed interakcją, w trakcie interakcji jak i po interakcji ze środowiskiem.

(a) maska wyrażająca smutek

(b) maska wyrażająca stan neutralny

(c) maska wyrażająca radość



(a1) twarz wyrażająca smutek

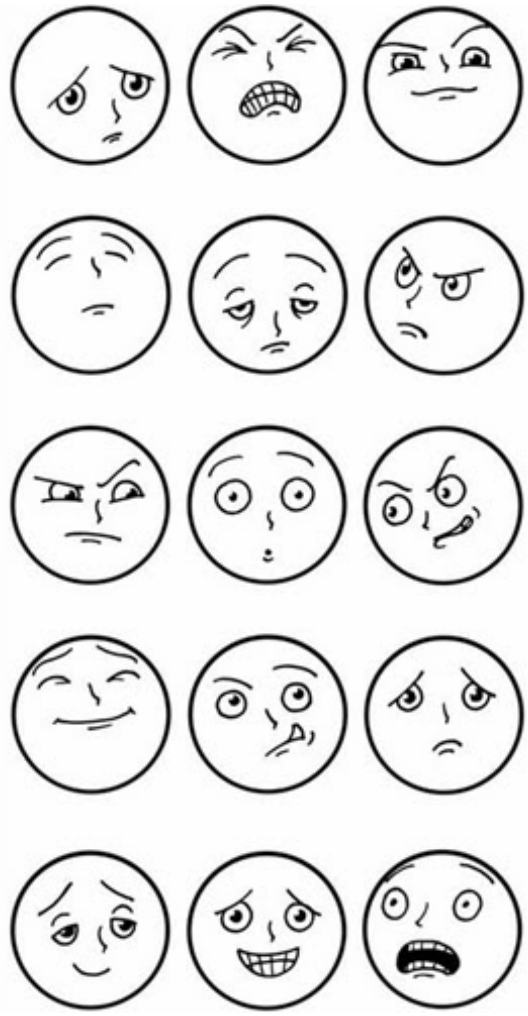
(b1) twarz wyrażająca stan neutralny

(c1) twarz wyrażająca radość

Rys. nr 3

Twarze przedstawione powyżej stanowią tylko dychotomicznie wyrażone krańcowe stany zaangażowania emocjonalnego, pomiędzy którymi istnieje stan neutralny. O znacznie pełniejszym bogactwie ekspresji (tj. zarządzania) twarzą w służbie różnorakim stanom emocjonalnym daje pewne wyobrażenie zamieszczony poniżej rysunek (Rys. nr 4). Wskazuje on ponadto na fakt, że ekonomia twarzy zawiera w sobie możliwość realizowania bardzo bogatego zestawu ułożeń twarzy w przestrzeni publicznej.

Z kolei zgodnie z sugestią wyrażoną w pracy Lim i Bowers (1991) interakcje w przestrzeni publicznej (zwłaszcza w przestrzeni gęstej), a więc z mniej lub bardziej świadomym udziałem twarzy komunikatora, wymagają trzech odrębnych ułożeń, tj. ułożenia dla tzw. 'twarzy autonomicznej' (ang. *autonomy face*), wyrażającej pragnienie podkreślenia niezależności i odpowiedzialności, ułożenia dla tzw. 'twarzy koleżeńskiej' (ang. *fellowship face*), wyrażającej pragnienie podkreślenia gotowości do współpracy, wyrażającej także akceptację i pozytywne uczucia wobec innych, i ułożenia dla tzw. 'twarzy eksperta' (ang. *competence face*), wyrażającej z kolei pragnienie pod-



Rys. nr 4

(Ź r ó d ł o: http://www.sentientinsight.com/reading-at-face-value/)

kreślenia własnej inteligencji i nabytej wiedzy, zadowolenia i postawy podkreślającej świadomościowy status osoby kompetentnej. Wszystkie trzy typy ułożeń twarzy mają wysoką wartość społeczną, a więc interakcyjno-komunikacyjną oraz wysoką wartość psychologiczną, gdyż podkreślają typ twarzy zaangażowanej pozytywnie. Są zatem stanami twarzy, z którymi chcemy spotykać się najczęściej i które sami najczęściej stosujemy w interakcjach z innymi komunikatorami, zwłaszcza w gęstej przestrzeni publicznej. Mają więc także wysoki potencjał interakcyjny w znaczeniu tworzenia

w przestrzeni publicznej twarzy dostępnej komunikacyjnie i skutecznej mediacyjnie, tj. takiej, która zawiera w sobie potencjał doprowadzania do wygaszania ewentualnych konfliktów zachodzących w kontaktach międzyosobowych.

Bibliografia

BERRIOS, G.E. 2003. "The face in medicine and psychology: a conceptual history". W zbiorze: Katsikitis, M. (red.). 49–62.

CAMPBELL, B.G. 1985/2009. *Human evolution: an introduction to man's adaptations*. Chicago: Aldine.

CAREY, S. I R. DIAMOND. 1999. "Are faces perceived as configurations more by adults than by children?". *Visual Cognition* 1. 253–274.

DALGLEISH, T. I M. POWER. (red.). 1999. *Handbook of cognition and emotion*. New York: Wiley and Sons.

DIAMOND, R. I S. CAREY. 1986. "Why faces are and are not special: an effect of expertise". *Journal of Experimental Psychology: General* 115. 107–117.

EKMAN, P. 1999. "Basic emotions". W zbiorze: Dalgleish, T. i M. Power. (red.). 45–60.

GOFFMAN, E. 1955. "On face-work: an analysis of ritual elements of social interaction". *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes* 18.3. 213–231.

GOFFMAN, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.

GOFFMAN, E. 1967/2005. *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. New York: Random House.

GOREN, C.C., M. SARTY I P.Y.K. WU. 1975. "Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants". *Pediatrics* 56.4. 544–549.

HOLSTEGE, G. 2002. "Emotional innervation of facial musculature". *Movement Disorders* 17. Supplement 2. S12–S16.

HOPF, H.C., W. MÜLLER-FORELL I N.J. HOPF. 1992. "Localization of emotional and volitional facial paresis". *Neurology* 42. 1918–1923.

KAPPAS, A. 1997. "The fascination with faces: are they windows to our soul?". *Journal of Nonverbal Behavior* 21.3. 157–161.

KAPPAS, D. 2003. "What facial expressions can and cannot tell us about emotions". W zbiorze: Katsikitis, M. (red.). 215–234.

KATSIKITIS, M. (red.). 2003. *The human face: measurement and meaning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

LAVATER, J.C. 1772/1880. *Essays on physiognomy; for the promotion of the knowledge and the love of mankind*. Gale Document Number CW114125313. Gale Group, Eighteenth Century Collection Online.

LIM, T.S. I J.W. BOWERS. 1991. "Facework: solidarity, approbation, and tact". *Human Communication Research* 17. 415–450.

ŁOBACZ, P., P. NOWAK I W. ZABROCKI. (red.). 2009. *Language, science and culture*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

MARSHALL, D. 1993. "The evolution of the modern human face. Part I. An anthropological concept". *Journal of Craniofacial Surgery* 4.1. 40–47.

MASUMOTO, T., J.G. OETZEL, J. TAKAI, S. TING-TOOMEY I Y. YOKOCHI. 2000. "A typology of facework behaviors in conflicts with best friends and relative strangers". *Communication Quarterly* 48.4. 397–419.

MCNEIL, J.E. I E.K. WARRINGTON. 1993. "Prosopagnosia: a face-specific disorder". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A* 46.1. 1–10.

MILLER, K. 2005. *Communication theories: perspectives, processes, and contexts*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.

PUPPEL, S. 2009. "Antropofonetyka: uwagi w sprawie ekologii narządów mowy i utrzymywania estetyczności publicznej przestrzeni dźwiękowej". W zbiorze: Łobacz, P. et al. (red.). 301–315.

WILLIS, J. I A. TODOROV. 2006. "Making up your mind after a 100-ms exposure to a face". *Psychological Science* 17.7 592–598.

YIN, R.K. 1969. "Looking at upside-down faces". *Journal of Experimental Psychology* 81. 141–145.

The universal natural language preservation mechanism: an ecological approach

STANISŁAW PUPPEL

Language is the archives of history
(Ralph Waldo Emerson)

Our languages can serve us to the end of time,
because they were with us in the beginning of time
(Darrell R. Kipp, 2009)

1. Introduction

Humans exist within a complex biological-social-cultural design. The design, which is part of the 'biosphere', that is, the totality of living organisms and societies forming the 'ecosphere', may be further referred to as 'the human ecosystem'. One of the landmarks of humanity is the presence of the faculty of language and the capacity for language established and secured evolutionarily by the said design. Subsequently, human language as such as well as any particular natural language (hence NL) is a long-term and complex biological-mental-social-cultural phenomenon which can only persist (i.e. be sustainable) owing to a biologically secured, socially well-established and socially acknowledged and thus widely applied preservation mechanism (hence PM) which may also be regarded as a part of socially-controlled knowledge. The latter has been succinctly defined by Berkes (1999: 8) as "*a cumulative body of knowledge, practice, and belief, evolving by adaptive processes and handed down through generations by cultural transmission, about the relationship of living beings (including humans) with one another and with their environment*". The above definition may also be regarded as an important element of 'ecoliteracy' where the general problem of natural language resource preservation (which should naturally be opposed to natural language 'conser-

vation') looms large as pivotal. In addition, the present paper should be regarded as a part of the emerging 'sustainability science' (cf. Clark and Dickson, 2003), which in its more narrow linguistic guise may be referred to as 'sustainability linguistics', in turn, acting within the broader confines of ecolinguistics. In this respect, ecolinguistics is vitally concerned with both preserving and conserving NLs, where preservation is regarded as a set of activities performed either by individuals or institutions and focused on maintaining all the existing natural languages owing to the following reasons:

- language as such gives humanity knowledge (including the possibility of its archivization), insights and communicative privileges unique in the entire living world (biosphere),
- a given NL contributes to valuable linguistic and cultural diversity,
- a given NL operates within the framework of 'language and culture equality' in the sense that all the existing natural languages are regarded by humanity as equally important, equally rare and equally unique; it is therefore vital to maintain all the existing NLs rather than allowing them to get involved in some kind of a linguistic 'war of attrition' (cf. Maynard Smith, 1974; also Bishop and Cannings, 1978) while being a part of the natural language global arena (hence NaLGA),
- a given NL allows for 'grounding' a particular human individual who has grown with that language in the cultural-linguistic milieu of his/her initial immersion into a local culture and language,
- a NL thus preserved subsequently allows for the preservation of the communicator's cultural-linguistic identity in the sense that a particular NL has intrinsic value to the particular communicator, especially through the occurrence of such features as: the sense of belonging to a local (also ethnic) community, the aesthetic value, and a general sense of social-cultural-communicative stability via membership in such a community, as well as via access to all the native language resources.

On the other hand, NL conservation is regarded as a sustainable use and management of evolutionarily established natural language resources within the culture complex in such a way that language as such, as well as any particular NL, is protected from being 'shed' or discarded and thus is allowed to remain as a firmly established means of communication. Put simply, we as humans are vitally interested in maintaining language *vis-a-vis* other communication systems encountered and practiced in the living world. In the light of the above distinctions, it follows that NL preservation appears to have greater weight and thus may have a greater impact on the ongoing discussion concerning the fate of the respective NLs, especially in the light of the possible negative effects of language competition.

In the above framework, any NL should be analyzed as being under the impact from the environment (both external and internal) and which should therefore be subject to the so-called 'environmental impact assessment' (EIA). The general aim of the EIA has been defined as seeking and undertaking an analysis of the probable consequences of human intervention in the external environment in order to minimize environmental damage. Subsequently, in the particular case of NLs, the aim of the EIA, more narrowly defined as 'linguistic impact assessment' (LIA), would most naturally appear to be connected with an analysis of the probable consequences of the impact of any invading NL upon any invaded NL (the so-called 'external linguopressure', see Puppel, 2007a) in order to restrict the occurrence of any long-term environmental damage done to the latter. In particular, the following aims should be considered within the LIA:

- an understanding of the processes involved in the exploitation of native and non-native linguistic resources under the 'invader-invaded' conditions of language contact,
- an analysis of the allocation and types of invading language resources in the invaded NL,
- further development and evaluation of management strategies in linguistic resource allocation under the conditions of language contact in the NaLGA.

Within the above delineated general preservation mechanism, also referred to as the 'universal natural language preservation mechanism', a living NL owes its preservation (also standardly defined as 'the state of keeping safe and healthy and away from destruction and decay') to a complex of preservation processes and preservation practices which contribute to what may be termed 'NL preservation management' (collectively abbreviated here as NLPMn). Furthermore, the NL preservation management is defined here as a socially-controlled decision-making process concerned with the proper allocation and preservation of NL resources such that the following goals are attained:

- on the global scale, sustainability of language as a means of communication to ensure its maintenance as a major indicator of humanity,
- on the small local scale, sustainability of the particular NLs to ensure both their maintenance and the maintenance of the native communicators' linguistic wellbeing connected with the respective local/ethnic languages,
- ensuring the necessary adaptability of a particular NL to the conditions of inevitably open language contacts in the NaLGA as well as ensuring its resilience,

- ensuring the necessary resistance of the NL to external linguopressure, especially on the part of most robust languages, in order to prevent irreversible long-term damage to the particular NLs, or simply combating the possible harmful effects of language invasions and preventing a possible linguistic 'war of attrition' (cf. Bishop et al. 1978; Maynard Smith and Parker 1976)),
- ensuring the adstratal (i.e. based on linguistic equality) existence of all the NLs in the NaLGA.

The above described complex is regarded here as a kind of an operating system that is shared by all interacting/collaborating human communicating agents (hence HCAs; cf. also Stallings, 2005) and as comprising two general time-sharing types of activities, namely:

(1) the endogenous NL preservation processes and practices (EnNLPP), and
(2) the exogenous NL preservation processes and practices (ExNLPP).

In the present paper, the term 'endogenous NL preservation processes and practices' is meant as a cover term which refers to all the complex biological and mental processes which take place and which dominate within the confines of both the species-specific (i.e. human) nervous system and the resultant human psyche on the level of the individual communicators, and which are further assumed to collectively constitute the biological and psychological (mental) foundations of any natural language (cf. Lenneberg, 1967). The EnNLPP is opposed to ExNLPP, where the term 'exogenous NL preservation processes and practices' is, subsequently, assumed to refer to all the complex social and cultural activities performed by the individual human communicating agents who are naturally and inescapably immersed in multiple linear and non-linear practices of social (i.e. external) bonding occurring across social networks and who also interact with each other within the ever-encompassing confines of culture, external to the individual embodied HCAs, thus maintaining the social-cultural nature of language.

As indicated above, the problem of the preservation of all the existing NLs, while being an upshoot of more general ecological concerns (cf. Weddell, 2002), is regarded as one of the central themes of language ecology (cf. e.g. Crystal, 2000; Nettle and Romaine, 2000; Bradley and Bradley, 2002; Albey, 2003; Puppel, 2007) which, among others, is aimed at preserving the rich and diversified human linguistic heritage in its broadest dimension in the form of equalization and stabilization of all the existing NLs (see also Chesson, 2000).

It is assumed that natural language preservation is governed by a full-fledged universal preservation system, the PM. The said mechanism is con-

cerned with the following aspects of NL preservation organized within the EnNLPP and ExNLPP complexes, respectively:

the EnNLPP complex comprises the following domains:
(a) long-term biological NL preservation management,
(b) long-term psychological (mental) NL preservation management,

the ExNLPP complex comprises the following domains:
(c) long-term social NL preservation management, and
(d) long-term cultural NL preservation management.

The above interrelationships are illustrated by the following diagram (Diagram nr 1):

The Universal Natural Language Preservation Mechanism (PM)	
The endogenous NL preservation processes and practices (EnNLPP) (focus: maintenance of the biological-psychological nature of language):	The exogenous NL preservation processes and practices (ExNLPP) (focus: maintenance of the social-cultural nature of language):
(a) long-term biological NL preservation management	(c) long-term social NL preservation management
(b) long-term psychological (mental) NL preservation management	(d) long-term cultural NL preservation management

Diagram nr 1
The points (a) – (d) are briefly described below.

2. NL preservation as management

As has been indicated above, the preservation processes and practices may be regarded as a collective problem of management of linguistic resources whose quality, measured by communicator consciousness concerning the importance of his/her linguistic resources (so-called NL resource awareness), and quantity, measured by the duration and persistence of preservation practices, is assumed to be decisive in the particular case of NL preservation. In this scheme, the preservation of any natural language appears to be a two-fold task, namely it concerns: (a) the preservation of the resources of language as a uniquely human trait, and (b) the preservation (or revitalization) of the particular natural languages (cf. e.g. Grimes, 2000; 2001; also Kipp, 2009) as repositories of unique culture- and language-specific features which jointly contribute to the world's current natural language diversity (cf. Puppel, 2009b) encountered in the NaLGA.

2.1. Long-term biological NL preservation management

This type of natural language preservation, also referred to as 'endogenous NL preservation', (see section (1) above), stems from the biology of man, especially from his species-determined genetic endowment. The human species genetic endowment may also be referred to as the human genome (see e.g. International Human Genome Sequencing Consortium, 2001) through whose overall structure and functioning the potential for language generation and for the shaping of specific languages (i.e. natural language diversity) has been secured and maintained (cf. Vargha-Khadem et al. 1995; Kai et al. 2001; Watkins et al. 2002) as a species-specific trait, though it should be added that no special language gene has been identified so far. Subsequently, long-term biological NL preservation is accomplished through the proper functioning of the genetic heredity mechanism coupled with the diversified pressures of the external environment in a sufficiently large population of human agents.

2.2. Long-term psychological (mental) NL preservation management

The management of NL strictly in mental terms by the particular communicators generally requires a healthy human mind which, in turn, is responsible for the dynamism of the human mind (see Puppel, 2009a). More precisely, the said dynamism comprises the individual human communicating agent's overall cognitive health and all the cognitive functions which any healthy human agent is capable of performing as a member of the species *Homo sapiens*. Thus, the healthy human mind demonstrates the presence of a complex and flexible cognitive machinery including such parameters as: general memory capability, general and specific learning capabilities, linguistically viable broad visual perception and broad auditory perception, as well as appropriate processing speed both in regard to motor (i.e. execution/production) and perceptual tasks.

In the narrower confines of NL, the communicator's management of his/her language resources strictly in mental terms is understood here as the communicator's general ability to operate within the confines of what has traditionally been referred to in linguistics as the 'competence-performance' dichotomy (see e.g. Chomsky, 1957). Therefore, the human communicator relies on his/her respective linguistic and communicative competences, that is, on what s/he has been able to develop as an ethnically marked linguistic resource kept in long-term memory, retrieved in necessary chunks and processed under the requirements of the ever changing communicative contexts (i.e. ever changing relations with the environment, both internal and external).

2.3. Long-term social NL preservation management

The long-term social preservation of NL resources, in particular of the resources of a given ethnic/national language, also referred to as 'the exogenous NL preservation', above all requires the presence of a linguistic community in which a given NL is 'immersed', as it were, and which is thus determined to use that language in the daily interactions and communicative encounters, that is, in the whole plethora of communicative events across the entire population that belongs to that community. Subsequently, in the social framework, any NL preservation crucially depends on the scalar phenomena (i.e. the number, intensity and duration) which characterize the particular communicative events within the social framework which may also be understood as a (global) communicator network.

2.4. Long-term cultural NL preservation management

In the cultural framework, any NL is regarded as an institution whose identity is the summative result of its interactive potential determined by the NL preservation crucially dependent on the scalar phenomena mentioned above, most notably on the number and intensity of communicative events which occur in the HCA network. As an institution, any NL may be characterized as possessing identity, or representing a particular 'ethnicity' (from the Greek *ἐθνος*), that is, membership in a closely-knit social group (e.g. nation) integrated through speaking the same language and feeling a distinct cultural identity and self-identification (cf., among others, Seidner, 1982; Gellner, 1983; Vincent, 1974; Smith, 1999; Sollors, 1991) as a result of the processes of ethnogenesis taking place in the global space of the NaLGA.

3. Conclusions

It has been postulated above that any NL is entitled to its preservation which is best implemented through the application of the universal natural language preservation mechanism (PM). It has also been proposed that the mechanism ought to be understood as a complex multi-component operation which focuses on the maintenance of the biological-psychological and social-cultural aspects of language as such, as well as on the maintenance, or stabilization, of the particular NLs. It is hoped that through the application of the PM, maximum natural language diversity is maintained and thus a rich array of transcommunicator multi/trans-cultural guises are secured against

the scenario in which the sterile and hegemonic monolingual and monoethnic cultural-linguistic landscape will inevitably result from the identification and establishment of a winning global language followed by the demise of many (if not all) of the remaining NLs, if no proper preservation measures are applied.

References

ALBEY, M. 2003. *Spoken here: travels among threatened languages*. Boston: Houghton Mifflin Company.

BERKES, F. 1999. *Sacred ecology: traditional ecological knowledge and resource management*. London: Taylor and Francis.

BERNARD, H.R. 1996. "Language preservation and publishing". In Hornberger, N.H. (ed.). 139–156.

BISHOP, D.T. AND C. CANNINGS. 1978. "A generalized war of attrition". *Journal of Theoretical Biology* 70. 85–124.

BISHOP, D.T., C. CANNINGS AND J. MAYNARD SMITH. 1978. "The war of attrition with random rewards". *Journal of Theoretical Biology* 74. 377–389.

BRADLEY, D. AND M. BRADLEY. (eds). 2002. *Language endangerment and language maintenance*. London: RoutledgeCurzon.

CHESSON, P. 2000. "Mechanisms of maintenance of species diversity". *Annual Review of Ecology and Systematics* 31. 343–366.

CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

CLARK, W.C. AND N.M. DICKSON. 2003. "Sustainability science: the emerging research program". *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA* 100.14. 8059–8061.

COSTANZA, R., B.G. NORTON AND B.D. HASKELL. (eds). 1992. *Ecosystem health: new goals for environmental management*. Washington, D.C.: Island Press.

CRYSTAL, D. 2000. *Language death.* Cambridge: Cambridge University Press.

DALBEY, A. 2002. *Language in danger*. London: Penguin.

GELLNER, E.A. 1983. *Nations and nationalism: new perspectives on the past*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

GRIMES, B.F. (ed.). 2000. *Ethnologue: languages of the world*. 14th Ed. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.

GRIMES, B.F. 2001. "Global language viability: causes, symptoms and cures for endangered languages". *Notes on Linguistics* 4.4. 205–223.

HORNBERGER, N.H. (ed.). 1996. *Indigenous literacies in the Americas: language planning from the bottom up*. Berlin: Mouton de Gruyter.

International Human Genome Sequencing Consortium. 2001. "Initial sequencing and analysis of the human genome". *Nature* 409 (15 February).

KAI, C.S.L., S.E. FISHER, J.A. HURST AND F. VARGHA-KHADEM. 2001. "A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder". *Nature* 413. 519–523.

KIPP, D.R. 2009. "Encouragement, guidance and lessons learned: 21 years in the trenches of indigenous language revitalization". In: Reyhner, J. and L. Lockard. (eds). 1–9.

KNOTT, G.D. 1974. "A proposal for certain process management and intercommunication primitives".

LENNEBERG, E.H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.

MAYNARD SMITH, J. 1974. "Theory of games and the evolution of animal contests". *Journal of Theoretical Biology* 47. 209–221.

MAYNARD SMITH, J. AND G.A. PARKER. 1976. "The logic of asymmetric contests". *Animal Behaviour* 24. 159–175.

NETTLE, D. AND S. ROMAINE. 2000. *Vanishing voices: the extinction of the world's languages*. Oxford: Oxford University Press.

PUPPEL, S. 2001. *A concise guide to psycholinguistics*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

PUPPEL, S. 2007a. "Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". In Puppel, S. (ed.). *Społeczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: KEKO UAM. 79–94.

PUPPEL, S (ed.). 2007b. *Ochrona języków naturalnych*. Poznań: KEKO UAM.

PUPPEL, S. 2009a. "'Healthy' first language acquisition is dependent on the necessarily interlocked and synergistic nature of the 'biological-psychological' and 'social-cultural' milieus". *Oikeios Logos*. *Working Papers of the Department of Ecocommunication* Nr 5. 2–10.

PUPPEL, S. 2009b. "The protection of natural language diversity – fancy or duty?". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* X. 97–109.

REYHNER, J. AND L. LOCKARD. (eds). 2009. *Indigenous language revitalization: encouragement, guidance and lessons learned*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.

SEIDNER, S.S. 1982. *Ethnicity, language, and power from a psycholinguistic perspective*. Bruxelles: Centre de Recherche sur le Pluralinguisme.

SMITH, A.D. 1999. *Myths and memories of the nation*. Oxford: Oxford University Press.

SOLLORS, W. (ed.). 1991. *The invention of ethnicity*. Oxford: Oxford University Press.

STALLINGS, W. 2005. *Operating systems: internals and design principles*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

VARGHA-KHADEM, F., K.E. WATKINS, K. ALCOCK, P. FLETCHER AND R. PASSINGHAM. 1995. "Praxic and nonverbal cognitive deficits in a large family with a genetically transmitted speech and language disorder". *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA* 92. 930–933.

VINCENT, J. 1974. "The structure of ethnicity". *Human Organization* 33.4. 375–379.

WATKINS, K.E., N.F. DRONKERS AND F. VARGHA-KHADEM. 2002. "Behavioural analysis of an inherited speech and language disorder: comparison with acquired aphasia". *Brain* 125.3. 452–464.

WEDDELL, B.J. 2002. *Conserving living natural resources: in the context of a changing world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rola efektu multimedialnego w dydaktyce

WOJCIECH PUPPEL

W dzisiejszych czasach, które śmiało możemy nazwać erą multimediów, a więc czasem lawinowo rosnącej wymiany informacji archiwizowanej i przenoszonej na różnych nośnikach elektronicznych (takich jak: nośniki magnetyczne, dyski magnetyczne, nośniki optoelektroniczne (CD-Rom, DVD), nośniki półprzewodnikowe (np. pendrive), rola ośrodków edukacji ogólnej, podstawowych i ponadpodstawowych, jak i wyższych ośrodków kształceniowych, takich jak np. uniwersytet, polega na umiejętnym kierowaniu procesem zdobywania informacji (zarówno w sensie wiedzy jak i umiejętności) właśnie przy zmasowanej obecności i nie mniej zmasowanym użyciu najnowszych technologii informatycznych przez osoby pragnące zdobyć wykształcenie zarówno ogólne jak i specjalistyczne. W wyniku tak zmasowanej i określanej już dzisiaj jako nieodwracalna i długotrwała obecności technologii medialnych w społeczeństwie możemy mówić o powstaniu zjawiska zwanego 'efektem multimedialnym' w dziedzinie komunikowania masowego. Efekt ów polega – ogólnie mówiąc – na pełnym wniknięciu multimediów do kultury masowej z jednej strony i jednoczesnym, stopniowym i trwałym uzależnieniu się społeczeństwa oraz poszczególnych jednostek ludzkich od ich stałej obecności, a więc na ustaleniu się nieodwracalnego i zauważalnego wpływu wszystkich występujących w chwili obecnej mediów jednocześnie na postawy i zachowania poszczególnych jednostek ludzkich jak i całych grup społecznych, np. określonych grup zawodowych (zob. Skrzypczak, 1999).

Efekt multimedialny możemy oczywiście wykorzystać czysto praktycznie w procesie kształcenia nie tylko akademickiego lecz także na wszystkich innych poziomach kształcenia, po uprzednim szczegółowym zbadaniu istoty tego zjawiska na różnych płaszczyznach jego istnienia, tj. po zdobyciu w miarę pełnej wiedzy na ten temat. Jednym z poziomów analizy tego zjawiska jest poziom psychologiczny. Poziom ten ze względu na swoją ważność jest przedmiotem krótkiej analizy w niniejszej prezentacji. W ten sposób, tj. po-

znawszy głębiej mechanizmy psychologiczne, powstanie możliwość przekształcenia uzyskanej wiedzy w umiejętność czysto praktyczną, której istotą jest zastosowanie wiedzy teoretycznej o charakterze psychologicznym do określonej działalności praktycznej. W tym konkretnym przypadku, o którym mowa w obecnym opracowaniu, chodzi o możliwość tworzenia komunikatów (multi)medialnych, ekspresji multimedialnej, na podstawie uprzednio ustalonej wiedzy teoretycznej o charakterze psychologicznym.

W sposób oczywisty zakłada się, że masowe komunikowanie medialne nie jest celem samym w sobie lecz ma cel szerszy, gdyż jest skierowane do jakiejś grupy ludzkiej np. lokalnej, narodowej czy globalnej dla osiągnięcia określonego efektu, np. przekazania określonego komunikatu do mniej lub bardziej masowego odbiorcy lub spowodowania określonego działania u tegoż odbiorcy. O skutecznym efekcie komunikowania multimedialnego mówi m. in. Tadeusz Żuk (1996), który komunikowanie to odnosi do procesu dydaktycznego. Według Żuka istnieje znacznie wyższa efektywność kształcenia „gdy informacja w procesie nauczania przekazywana jest poprzez wiele kanałów sensorycznych, a nie tylko audialny" (zob. Żuk, 1996, str. 33). Uwaga ta podkreśla ważne znaczenie, jakie dla edukacji, zwłaszcza edukacji młodego pokolenia, ma wykorzystanie kanału sensorycznego wzrokowo-dotykowego.

Człowiek jest szczególnym gatunkiem biologicznym, prowadzi on bowiem intensywną komunikację wewnątrzgatunkową, tj. pomiędzy osobnikami gatunku *Homo sapiens* głównie za pomocą języka, który z kolei oparty jest na systemie reguł gramatycznych tworzących tzw. kompetencję językową, a więc zdolność do komunikacji za pomocą kodu językowego, i przede wszystkim na poziomie realizacji poprzez kanał głosowo-słuchowy (potrafimy bowiem usłyszeć to, co ktoś powie, a więc nasze uszy słyszą dźwięki, które jesteśmy w stanie wytworzyć za pomocą skomplikowanego współdziałania języka, krtani, podniebienia, jamy nosowej, gardła, zębów i warg, oczywiście, przy koniecznym udziale płuc i przepony). Jeśli jednak z jakichś względów (np. wskutek wrodzonego lub nabytego wyłączenia kanału głosowo-słuchowego – tj. fizjologicznego defektu zwanego głuchoniemotą) nie jesteśmy w stanie komunikować się za pomocą tegoż kanału, wtedy na ogół komunikujemy się za pomocą oczu (tj. kanału wzrokowego), używając tzw. języka migowego (np. Amerykanie rozwinęli specjalny język zwany 'American Sign Language' (w skrócie ASL). Specjalnego języka migowego używają także głuchoniemi Polacy oraz wiele innych narodowości. Z kolei, gdy wyłączony jest kanał wzrokowy, możemy polegać na obecności kanału dotykowego, co daje nam możliwość czytania nawet skomplikowanych tekstów lub utworów literackich za pomocą specjalnego systemu pisma dotykowego (tzw. systemu Braille'a).

Trzeba podkreślić, że u człowieka zdrowego wszystkie powyżej wymienione kanały, tj. kanał głosowo-słuchowy, kanał wzrokowy i kanał dotykowy, tworzą zintegrowany system komunikacyjny, gdzie poszczególne jego elementy współpracują z sobą doskonale i płynnie, pozwalając zdrowemu człowiekowi na pełne funkcjonowanie w zakresie zarówno zbierania bodźców ze świata zewnętrznego jak i na wykonywanie różnych zadań komunikacyjnych z naturalnym udziałem tych kanałów, w tym np. zadań komunikacyjnych stawianych uczniom w systemie edukacji. Zatem system powyższy opiera się na współdziałaniu wyżej wymienionych kanałów sensorycznych.

W tak określonym systemie komunikacyjnym zmysł wzroku odgrywa szczególną rolę, zwłaszcza w dzisiejszej dobie cywilizacji komunikacji masowej, gdyż komunikowanie za pomocą obrazów (tzw. obrazowanie) stanowi podstawę wymienionego powyżej efektu multimedialnego. Obraz jest nieodłącznym elementem komunikowania masowego i każdy dzisiejszy uczestnik kultury, zarówno wysokiej jak i popularnej, nie tylko spotyka obrazy na każdym kroku (np. przestrzeni publicznej miasta) ale także spodziewa się obecności obrazów w takiej czy innej formie, zwłaszcza we wszechobecnej dzisiaj reklamie o charakterze głównie wizualnym. Takie oczekiwanie przez człowieka współczesnego obecności obrazów jest fragmentem nie tylko działania efektu multimedialnego, charakteryzującego masowe komunikowanie, ale jest ono także stałym elementem procesu komunikacji, tj. występuje po stronie obydwu podstawowych członów procesu komunikacji, zwanych 'nadawcą' i 'odbiorcą'.

Obecność nadawcy i odbiorcy wynika z ogólnie znanego klasycznego schematu komunikacji zaproponowanego przez Shannona i Weavera w 1949 roku (np. zob. Komassa, 2002), zgodnie z którym obraz może być nadany przez nadawcę jako zakodowany 'sygnał', zawierający określoną informację o charakterze wizualnym. Bodziec ten stanowi z kolei podstawę do skomplikowanego procesu odkodowania zawartej w sygnale informacji celem uchwycenia istoty sygnału (tj. jego zrozumienia przez odbiorcę). Ten krok jest konieczny do tego, by odbiorca mógł zareagować, tworząc i wysyłając z kolei swój komunikat.

W bardziej wąskim odniesieniu do procesu dydaktycznego w zakresie graficznej edukacji komputerowej włączenie kanału wzrokowego do procesu dydaktycznego daje radykalne wzbogacenie treści dydaktycznych poprzez włączenie całego procesu kodowania i dekodowania informacji wzrokowej na zasadzie równorzędnej względem kanału głosowo-słuchowego. Możemy przyjąć więc założenie, że opisany powyżej efekt multimedialny, którego obecność w dzisiejszej kulturze nie powinna podlegać żadnym wątpliwościom, pozwala jednocześnie na bardziej wszechstronne i tym samym

bardziej atrakcyjne prowadzenie procesu dydaktycznego w zakresie edukacji graficznej.

Jak zauważa wspomniany uprzednio Żuk (1996, str. 37 i 38) słowo w swojej podstawowej funkcji komunikacyjnej może być wzmocnione i odpowiednio korygowane poprzez obrazy. Nauczanie może być w ten sposób skuteczniejsze i przez to głębsze, a więc zapamiętane przez ucznia na dłużej. A przecież o to właśnie chodzi w procesie edukacyjnym na wszystkich jego poziomach. Zwłaszcza na poziomie edukacji elementarnej, gdy pamięć kilkunastoletniego ucznia jest najbardziej chłonna.

Wszystkie systemy edukacyjne, które ukształtowały się w obrębie cywilizacji zachodniej, oparte są na charakterystycznej dla człowieka właściwości komunikowania się za pomocą języka i kanału głosowo-słuchowego oraz za pomocą obrazów. W dobie utrwalonego już efektu multimedialnego szczególnego znaczenia nabiera zatem edukacja w zakresie plastyczno-graficznym polegająca na komunikowaniu różnych treści za pomocą obrazów, do których należą wszelkie formy graficzne, od pisma zaczynając a na filmach kończąc. Jednocześnie bezprecedensowy wzrost aspiracji społeczeństwa do posiadania wykształcenia specjalistycznego i wyższego powoduje, że tradycyjna edukacja 'na miejscu' (tzw. *in situ*, stacjonarna, tj. odbywająca się w salach dydaktycznych wszelkiego typu szkół, w tym szkół wyższych) nie jest w stanie sprostać ogromnie zwiększonym oczekiwaniom społeczeństw na zdobycie edukacji. W tych warunkach wręcz koniecznym stało się wykorzystanie istniejących technologii multimedialnych pozwalających na przesyłanie obrazów 'na odległość' do bardziej masowych odbiorców, często anonimowych, chcących uzyskać dostęp do wiedzy teoretycznej z danej dziedziny. Powstała więc forma edukacji charakteryzująca czasy multimedialnych technologii pozwalających na magazynowanie i przekazywanie informacji, zwana ‘edukacją na odległość’ (ang. *distance education*) lub 'edukacją na żywo' (ang. *on-line education*) czy też ‘edukacją elektroniczną’ (ang. *e-learning*).

Zarówno edukacja stacjonarna jak i typu ‘on-line’ wykorzystują psychologiczne właściwości nadawcy i odbiorcy. Należą do nich m. in. następujące zjawiska: zjawisko kompensacji zmysłowej, znajomość elementów metastruktury, stylów poznawczych, map kognitywnych i filtrów poznawczych. Terminy te, które omówię pokrótce w dalszej części niniejszej prezentacji, zawdzięczamy m. in. orientacji teoretycznej w psychologii zwanej ‘psychologią kognitywną’ (ang. *cognitive psychology*), powstałej w Stanach Zjednoczonych w latach 60-tych ubiegłego wieku (główni przedstawiciele tego nurtu: Uriel Neisser i John R. Anderson) i przyjętej powszechnie w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Psychologia ta zwróciła szczególną uwagę na mechanizmy, za pomocą których człowiek prowadzi proces pozna-

nia rzeczywistości wokół siebie i buduje odpowiedni model świata, w którym żyje.

Psychologia kognitywna zakłada, że model świata, który każdy człowiek buduje na swój własny użytek, przystaje do świata realnego, tj. jest z nim w zasadniczej zgodzie. Zmagazynowana w ten sposób w pamięci każdego człowieka wiedza o świecie pomaga mu a nie przeszkadza, służy więc jego bezpośredniemu fizycznemu przetrwaniu. W tym kontekście zakłada się, że omawiany tutaj efekt multimedialny ma swój ważny udział w budowie modelu świata u każdego z nas. Możemy także założyć, że ma istotny udział w skutecznym przebiegu procesu kształcenia ze względu na zwiększenie bogactwa bodźców napływających do systemu percepcyjnego człowieka o dodatkowe bodźce o charakterze wzrokowym, które docierają do dzisiejszego człowieka dosłownie zewsząd. W takiej sytuacji człowiek uczący się zmuszony jest wybierać bodźce, a więc musi wykonywać zadania w trakcie indywidualnego procesu poznawania (nauki), polegając na swojej pamięci magazynującej dane sensoryczne.

To głównie dzięki psychologii kognitywnej, rozwiniętej z wcześniejszej orientacji zwanej 'psychologią postaci' (psychologia Gestalt, główni przestawiciele: Kurt Koffka, Wolfgang Köhler), możemy dziś prowadzić badania nad powstawaniem zindywidualizowanej 'struktury wiedzy', która charakteryzuje każdego człowieka w jego różnorodnych interakcjach ze światem zewnętrznym. Interakcje te prowadzone są na poziomie percepcji zjawisk zewnętrznych, tj. za pomocą zmysłów, które nie zawsze otrzymują pełną informację o danym zjawisku i które – pomimo tego ograniczenia – muszą poradzić sobie z niepełnymi danymi uzupełniając brakujące elementy. Zatem zjawisko **kompensacji zmysłowej** pozwala na uzupełnienie danych zmysłowych (głównie na podstawie indywidualnego doświadczenia, a więc odwołania się do podobnego zjawiska, które nastąpiło kiedyś w przeszłości i zostało przez danego człowieka zapamiętane) i przez to właściwie odnieść się do modelu świata, którym dany człowiek dysponuje. Kompensacja zmysłowa odgrywa ważną rolę jako jeden z mechanizmów poznawczych człowieka w postrzeganiu świata zewnętrznego, w tym oczywiście obrazów wysyłanych przez nadawcę jako sygnały i odbieranych jako bodźce przez odbiorcę danego komunikatu.

Kompensacja zmysłowa łączy się z inną właściwością umysłu człowieka, tj. z faktem, że postrzeganie świata zewnętrznego zgodnie z wypracowanym przez niego modelem wewnętrznym świata, wymaga istnienia tzw. **metastruktur** w umyśle każdego człowieka. Struktury te są odpowiedzialne za świadomy proces postrzegania świata zewnętrznego, decydują więc o tym, że każdy człowiek zdaje sobie sprawę z tego, co, jak, gdzie i kiedy poznaje. Inaczej mówiąc: każdy człowiek jest mniej lub bardziej świadomy treści po-

znania, w którym uczestniczy. W perspektywie edukacyjnej możemy powiedzieć, że każdy człowiek może podjąć świadomy wysiłek poznawczy, np. w celu uzyskania pełnej wiedzy teoretycznej na wybrany temat. Może także w pełni zdecydować, którą formę edukacji wybrać: na przykład, stacjonarną czy 'on line'.

Ponadto w tworzeniu określonego modelu świata uczestniczy inny mechanizm poznawczy, opisany przez brytyjskiego psychologa, Donalda Broadbenta, i nazwany przez niego **mechanizmem filtrów poznawczych**. Zgodnie z tą koncepcją do wewnętrznej reprezentacji świata zewnętrznego docierają dane zmysłowe selektywnie, tj. wybiórczo, a nie w całkowitym chaosie. Zjawisko to wynika z biologicznej i ewolucyjnie ukształtowanej zdolności człowieka do wybierania określonych danych zmysłowych (tj. bodźców) z jednoczesnym ignorowaniem innych danych. Teoria filtrów poznawczych pozwala na wyjaśnienie zjawiska skupionego uczenia się, tak ważnego dla edukacji w ogóle, nie wyłączając oczywiście z niej edukacji w obecnym okresie funkcjonowania ukształtowanego efektu multimedialnego.

Rozglądając się dookoła widzimy nie tylko wielką różnorodność form życia (np. różnorodność świata roślinnego i zwierzęcego) ale i rzucające się w oczy zróżnicowanie wśród ludzi. Jest ono nie tylko czysto zewnętrznie związane z wyglądem poszczególnych ludzi ale również o charakterze umysłowym, czyli wewnętrzne. Możemy więc założyć, że ludzie różnią się także w swoim modelowaniu świata. Oczywiście, różnice te nie mają charakteru podstawowego, gdyż wtedy mielibyśmy do czynienia z dwiema kategoriami ludzi: ludźmi o zarówno mylnym jak i prawidłowym obrazie świata. Tak jednak nie jest, gdyż na ogół ludzie określani jako normalni budują podobne do siebie i prawidłowe modele świata zewnętrznego. Tylko w szczególnie ciężkich przypadkach niedorozwoju umysłowego (np. wskutek zaburzeń genetycznych jeszcze w życiu płodowym w łonie matki) możemy mówić o wyraźnych zakłóceniach w budowie modelu świata i nie zawsze właściwych działaniach podejmowanych przez takie jednostki, będących konsekwencją zaburzonego modelu. Są to jednak przypadki statystycznie zdecydowanie mniej liczne, a przeważająca statystycznie liczba osób określana jest jako osoby normalne, a więc mieszczące się w normie umysłowej, z czego wynika, iż modele świata, jakie osoby te budują, są w pełni zgodne z cechami świata zewnętrznego. Dotyczy to, na przykład, prawidłowości w odniesieniu do postrzegania barw. Zjawisko to leży u podstaw każdego programu kształcenia u ludzi wrażliwości estetycznej o charakterze wizualnym.

Możemy przyjąć także, że tak jak ludzie różnią się w szczegółach w budowanych przez siebie modelach świata zewnętrznego w zależności m. in. od środowiska, w którym żyją, tak również różnią się w sposobach pozna-

wania świata. Psychologowie reprezentujący psychologię poznawczą mówią o różnych **stylach poznawczych** (zob. np. Strelau, 2000). I tak mówi się o stylu poznawczym **typu percepcyjnego** – o przewadze percepcji danych zewnętrznych, o stylu poznawczym **typu wyobrażeniowego** – o przewadze obrazów, czy o stylu poznawczym **typu pojęciowego** – o przewadze pojęć abstrakcyjnych. Na takie zróżnicowanie stylów poznawczych mają wpływ takie czynniki jak doświadczenie poszczególnych osób, temperament, wiek, płeć, środowisko społeczne, w którym dany człowiek przebywał (zwłaszcza w okresie dzieciństwa) lub nadal przebywa.

Różnorodność stylów poznawczych nie przeszkadza w procesie nabywania wiedzy i umiejętności i jeśli człowiek jest w pełni świadomy ich istnienia, mogą one być wybierane świadomie, chociaż zapewne przyzwyczajenia (nawyki) mogą odgrywać główną rolę w wyborze tego czy innego stylu poznawczego. Style poznawcze z pewnością mają wpływ na działalność człowieka w zakresie zachowań plastyczno-graficznych, co widać chociażby na wielu znanych obrazach, które są nie tylko przejawami określonej mody. Widać więc, że poszczególni artyści malarze podlegają (lub podlegali) określonym stylom poznawczym.

Innym elementem struktur poznawczych człowieka jest tzw. '**mapa poznawcza**'. Jest to element umysłowej reprezentacji świata, który kontroluje odwzorowanie w umyśle każdego człowieka prawidłowych proporcji przestrzeni niejako rozpiętej pomiędzy różnymi punktami orientacyjnymi. Dzięki mapom poznawczym człowiek posiadł umiejętność 'nawigowania' (tj. poruszania się) w przestrzeni w sposób płynny, celowy i bezkolizyjny. Pojęcie to weszło do psychologii w wyniku badań nad zachowaniami szczurów w labiryntach (prowadził je w latach czterdziestych XX wieku psycholog amerykański Edward Tolman). Badania nad wiedzą przestrzenną najpierw u szczurów a potem u ludzi pozwoliły na sformułowanie tego ważnego dla psychologii pojęcia. Niewątpliwie ma ono podstawowe znaczenie dla wyjaśniania zjawiska interakcji jednostki ze światem zewnętrznym, którego częścią składową jest – obok czasu – właśnie przestrzeń. Powyżej omówione pojęcia związane są z jednostką ludzką podejmującą trud zdobywania wiedzy. Oczywiście, pojęcie mapy poznawczej jest także ważne dla kształcenia w zakresie kompetencji graficznej, bowiem obecność mapy poznawczej pozwala człowiekowi na manipulowanie przestrzenią i na jej odpowiednią obróbkę.

W procesie dydaktycznym stawiane są uczniom zadania, które należy wykonać z jak najlepszym skutkiem. Udział efektu multimedialnego, zarówno w kształceniu komponentu wiedzy, umiejętności obsługiwania nowoczesnych środków multimedialnych jak i w zakresie kształcenia wrażliwości estetycznej typu graficznego (zwanych łącznie 'kompetencją medial-

ną', zob. Strykowski, 2004) w tym procesie musi być odpowiednio zindywidualizowany, tj. musi brać pod uwagę unikalne parametry (cechy) poszczególnych uczących się podmiotów. Cytowany w tej pracy wspomniany powyżej Tadeusz Żuk zalicza do nich następujące parametry wewnętrzne ucznia:

- poziom zdolności ucznia,
- wiek ucznia,
- temperament ucznia (wśród nich typ silnie reaktywny i słabo reaktywny),
- typ pamięci charakteryzujący danego ucznia (np. przewaga pamięci wzrokowej lub słuchowej),
- styl poznawczy stosowany przez danego ucznia (percepcyjny, wyobrażeniowy, pojęciowy),
- charakter motywacji do uczenia się (tj. motywacja 'zewnętrzna' uzależniająca uczenie się od kontekstu zewnętrznego, np. wymagań ze strony danego zawodu lub wręcz nauczyciela, lub motywacja 'wewnętrzna' uzależniająca uczenie się od decyzji czysto wewnętrznych ucznia – jak samo pragnienie poznania czegoś, motywacja).

Efekt multimedialny musi także uwzględniać parametry zewnętrzne względem ucznia. Żuk zalicza do nich przede wszystkim parametry związane z samą sytuacją dydaktyczną, a więc:

- sposób przedstawiania (tj. ekspozycji) materiału dydaktycznego przez nauczyciela (a więc werbalnie lub wzrokowo, lub w sposób mieszany, werbalno-wzrokowo-dotykowy, co z pewnością wykorzystać należy w kształceniu w zakresie grafiki komputerowej),
- odpowiednia synchronizacja obydwu sposobów przedstawiania materiału (jednocześnie wzrokowo-werbalnie, wzrokowa przed werbalną, lub też werbalna przed wzrokową),
- cel uczenia się (na pamięć lub ze zrozumieniem),
- sposób odtworzenia zdobytej wiedzy (tj. zgodnie z przedstawioną treścią lub niezgodnie z nią).

Ponadto Żuk do parametrów zewnętrznych zalicza parametry związane z rodzajem materiału dydaktycznego, a więc:

- typ informacji słownej (konkretna lub abstrakcyjna),
- typ informacji wzrokowej (konkretny przedmiot, fotografia, schemat, obraz, symbol),
- materiał odnoszący się do nauk humanistycznych lub nauk ścisłych,
- stopień przydatności materiału (tj. jego sensowność lub bezsensowność),
- stopień trudności materiału dydaktycznego,
- obszerność przedstawianego materiału dydaktycznego.

Przyjmujemy tutaj, że wszystkie te czynniki odgrywają istotną rolę w procesie dydaktycznym, chociaż nie wiadomo, z jakim procentowym udziałem każdego z nich. Niemniej przy konstruowaniu programu kształcenia w zakresie kompetencji graficzno-plastycznej przy użyciu komputera powinno się je uwzględnić.

Uwagi końcowe: edukacyjne skutki zjawiska efektu multimedialnego

Zjawisko efektu multimedialnego, które dotyczy ogromnych i ciągle rosnących rzesz ludzi w skali globu, stwarza wielki potencjał w dziedzinie rozwijanych obecnie systemów komunikacyjnych m. in. w obszarze efektu multimedialnego. Aby ten potencjał z pożytkiem wykorzystać winniśmy uświadomić sobie, że nie można tego uczynić bez wykorzystania rozległej i ciągle rosnącej wiedzy z takich dziedzin jak: kognitywistyka, psychologia, kulturoznawstwo oraz teoria informacji.

Pełne wykorzystanie następstw zjawiska efektu multimedialnego z pewnością czyni uczenie się bardziej skutecznym i trwalszym. Jednak całkowite poznanie tego zjawiska, które pedagodzy słusznie uważają za skuteczny czynnik uczenia się z udziałem znacznie wzbogaconego o bodźce wzrokowe magazynu danych sensorycznych (zob. Strykowski, 1984; Żuk, 1990), jest jeszcze dalekie od zadowalającego. Wiemy jednakże, że istnienie efektu multimedialnego wymaga uwzględnienia trzech następujących typów zmiennych:

1) związanych z daną sytuacją dydaktyczną, w tym konkretnym przypadku obejmującą kształcenie wrażliwości estetycznej o charakterze plastyczno-graficznym przy użyciu komputera jako narzędzia kształcenia,
2) związanych ze studentem (czyli podmiotem uczącym się), w tym konkretnym przypadku uczniem dorosłym w przedziale wiekowym pomiędzy 19 i 24 rokiem życia, oraz
3) związanych z rodzajem zastosowanego materiału dydaktycznego, w tym konkretnym przypadku materiału zorganizowanego w ściśle realizowany scenariusz dydaktyczny z zaplanowanym i przeważającym udziałem zróżnicowanych nośników elektronicznych.

Tak przedstawione zjawisko efektu multimedialnego pozwala nam na nie spojrzeć nie tylko jako na osiągnięcie określonego (a więc zawansowanego technologicznie) stopnia rozwoju cywilizacji zachodniej, ale może ono być także silnym sprzymierzeńcem nauczyciela grafiki komputerowej na każdym etapie kształcenia przy odpowiednio starannym przygotowaniu scenariuszy zajęć w tym zakresie.

Bibliografia

ANDERSON, J.R. 1980. *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: W.H. Freeman.

DOBEK-OSTROWSKA, B. (red.). 1999. *Studia z teorii komunikowania masowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

GAL, D. 1997. „Muzyka Fryderyka Chopina na lekcjach literatury w szkole podstawowej i średniej". W zbiorze: Plisiecki, J. (red.). *Sztuka nauczyciel uczeń*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 79-107.

JAGODZIŃSKA, M. 1993. „Nowe problemy w badaniach nad rozwojem pamięci". *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej* 1. 21–30.

KOFFKA, K. 1935. *Principles of gestalt psychology*. New York: Harcourt, Brace and World.

KOMASSA, E. 2002. „Proces porozumiewania się, jego składniki i kontekst społeczny". W zbiorze: Strykowski, W. (red.). *Scenariusze zajęć z edukacji czytelniczej i medialnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 69–72.

KÖHLER, W. 1947. *Gestalt psychology*. New York: Liveright.

LEJA, L. 1978. *Techniczne środki dydaktyczne*. Warszawa: PWN.

MAZUR, A. 1997. „Przygotowanie do odbioru sztuki współczesnej w procesie edukacji plastycznej". W zbiorze: Plisiecki, J. (red.). 33–49.

NEISSER, U. 1967. *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Nowa encyklopedia powszechna. 1995. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 6 tomów.

PIAGET, J. 1966. *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.

PIAGET, J. 1981. *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN.

PLISIECKI, J. (red.). 1997. *Sztuka nauczyciel uczeń*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

RODZOCH, D. 1997. „Charakterystyka problemów nauczania filmowego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej oraz elementy ich praktycznej realizacji". W zbiorze: Plisiecki, J. (red.). *Sztuka nauczyciel uczeń*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 197–229.

SHANNON, C.E. I W. WEAVER. 1949. *A mathematical model of communication*. Urbana: University of Illinois Press.

SKRZYDLEWSKI, W. 1980. *Uniwersytecki wykład telewizyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

SKRZYDLEWSKI, W. 2002. „Niektóre aspekty estetycznych uwarunkowań mediów". W zbiorze: Strykowski, W. i W. Skrzydlewski. (red.). *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań: eMPi².

SKRZYDLEWSKI, W. 2004. Przedmowa pt. „Kompetencje medialne, edukacja, rynek pracy i funkcjonowanie społeczne". W zbiorze materiałów z V Międzynarodowej Konferencji Naukowej Media a Edukacja pt. *Kompetencje Medialne Społeczeństwa Wiedzy*. Poznań, 22–24 kwietnia 2004.

SKRZYPCZAK, J. (red.). 1999. *Popularna encyklopedia mass mediów*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.

STRELAU, J. (red.). 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

STRYKOWSKI, W. 1984. *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego*. Warszawa: PWN.

STRYKOWSKI, W. 1997. „Problematyka badawcza technologii kształcenia". *Neodidagmata* XXIII. 31––41.

STRYKOWSKI, W. (red.). 2002. *Scenariusze zajęć z edukacji czytelniczej i medialnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

STRYKOWSKI, W. 2004. „Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia". Referat wygłoszony na V Międzynarodowej Konferencji Naukowej Media a Edukacja pt. Kompetencje Medialne Społeczeństwa Wiedzy. Poznań, 22–24 kwietnia, 2004 r.

STRYKOWSKI, W. I B. PUSZCZEWICZ., (red.). 1990. *Wideo w szkole*. Warszawa: MEN.

STRYKOWSKI, W. I W. SKRZYDLEWSKI. (red.). 2002. *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań: eMPi².

STRYKOWSKI, W., J. STRYKOWSKA I J. PIELACHOWSKI. 2003. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².

SZWEDOWSKI, P. 2000. *Paint dla dzieci od 8 do 88 lat*. Warszawa: Wydawnictwo MIKOM.

SZYMONIAK, J. 2002. „Historia 'młodych' mediów – film, radio, telewizja, internet". W zbiorze: Strykowski, W. (red.). 13-16.

TOLMAN, E. 1948. "Cognitive maps in rats and men". *Psychological Review* 55. 189–208.

ŻUK, T. 1990. „Psychologiczne podstawy stosowania mediów w kształceniu". W zbiorze: Strykowski, W. i B. Puszczewicz (red.).

ŻUK, T. 1996. „Psychologiczne podstawy kształcenia multimedialnego". *Neodidagmata* XXII. 33–42.

Przyczynek do badań nad rolą języka gier komputerowych w rozwoju współczesnego człowieka w świetle hipotezy Sapira-Whorfa

ARTUR URBANIAK

1. Wstęp

Funkcjonowanie w świecie technologii informacyjnej, dominacji mediów i cyberkulturze niesie za sobą wiele pytań i wątpliwości o miejsce człowieka w tym swoistym ekosystemie. Człowiek współczesny jest narażony na działanie wielu czynników, których wpływ może być długofalowy i trudny do określenia w chwili obecnej.

Jednym z przykładów zjawisk, na działanie których wystawiony jest współczesny człowiek, są gry komputerowe. O ich wpływie na rozwój *homo sapiens sapiens* powiedziano i napisano już wiele, ale nie wszystko. Niszą, którą trzeba wypełnić zdaje się być wpływ języka gier komputerowych na rozwój zwłaszcza ludzi młodych. Innymi słowy, pośród rozlicznych badań nad obecnością agresji, czy przemocy w grach komputerowych, czy z drugiej strony, nad pozytywnym wpływem gier edukacyjnych, konsekwentnie pomija się znaczenie tekstu, a zatem wypowiedzi postaci (czy też *awatara*, albo *alter ego* gracza) na psychikę gracza.

Sprecyzowania wymaga bardzo szeroki termin: gry komputerowe. W niniejszej pracy w centrum zainteresowania badawczego postawione zostały gry fabularne (RPG), gry akcji, gry symulacyjne i tzw. *edutainment* (złożenie angielskich słów *education* i *entertainment*) (por. Laniado i Pietra, 2006: 61–64). Wybór ten został podyktowany tym, że powyższe gatunki łączy istotny element wejścia w rolę postaci/bohatera gry, bądź też jak w przypadku gier symulacyjnych, istnieje pokaźny ładunek tekstu (materiału leksykalnego), który może zostać poddany analizie.

W świetle hipotezy Sapira-Whorfa, wedle której język istotnie wpływa na postrzeganie świata, zasadne wydaje się pytanie badawcze, czy język gier może oddziaływać na psychikę gracza. Zatem w niniejszym artykule autor pragnie

przyjrzeć się relacji między językiem gier komputerowych a możliwymi następstwami w postrzeganiu rzeczywistego świata przez graczy. Celem niniejszej pracy jest zwrócenie uwagi na to, czy hipoteza Sapira-Whorfa może znajdować odzwierciedlenie w relacji slangu używanego przez graczy gier komputerowych do języka, którym posługuje się bywalec cyberprzestrzeni w świecie realnym. Ponadto, istotne jest pytanie o potencjalne zagrożenia płynące z niekontrolowanego i długotrwałego bycia poddanym na ekspozycję języka pełnego agresji szczególnie dla osób niedojrzałych emocjonalnie.

2. Hipoteza Sapira-Whorfa (SWH) a fabuła gry komputerowej

Użycie terminu 'hipoteza Sapira-Whorfa' jest pewnym uproszczeniem. W istocie rzeczy, hipoteza ta łączy z sobą dwa nurty; (1) relatywizm językowy i (2) determinizm językowy. W swej istocie SWH sprowadza się do przekonania, że rzeczywistość nie jest obiektywna, a jedynie jest przefiltrowaną przez komunikatora należącego do danej grupy językowej i kulturowej wizją, albo też wersją tej rzeczywistości. Innymi słowy, język grupy, w jakiej przebywa i jakim posługuje się komunikator, wpływa na (albo wręcz determinuje) myślenie i postrzeganie zjawisk wokół niego.

Szereg eksperymentów przeprowadzonych w ciągu wielu lat zdaje się potwierdzać słuszność tej hipotezy. Przykład stanowi badanie przeprowadzone przez psychologów z Columbia University w Stanach Zjednoczonych pod przewodnictwem Petera Gordona. Zjawiska językowe zachodzące wewnątrz brazylijskiego plemienia Piraha pozwalają wskazać, że rdzenni mówcy plemienia zamieszkujący dorzecze Amazonki, nie są w stanie zauważyć różnicy między czterema a pięcioma obiektami ułożonymi w rzędzie (Gordon, 2004). Ową niezdolność Gordon tłumaczy tym, że w ich języku istnieją wyłącznie liczebniki 'jeden' i 'dwa'. Wszystkie inne wartości liczbowe są określane mianem 'wiele'. W znacznym uproszczeniu stwierdzić należy, że jeśli w danym języku brakuje leksemu na określenie danego pojęcia, czy zjawiska, to owo pojęcie może być niezrozumiałe dla komunikatorów należących do danej grupy językowej.

Podobne wyniki przedstawił eksperyment przeprowadzony przez Browna i Lenneberga (1954). Opisuje on percepcję kolorów przez osoby należące do różnych grup językowych. Udowodniono, że jeśli pokazać trzy różnokolorowe kartki papieru, z których każda jest innego koloru przedstawicielom odmiennych grup językowych, to wskazanie przez nich dwóch najbardziej podobnych barw zależy od tego, czy dany język posiada odrębne terminy na określenie danego koloru, czy nie[1]. Stąd też, w świetle hipotezy Sapira-Whorfa,

[1] Brown, R. i E. Lenneberg. 1954. "A study in language and cognition", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 49. 1954, 454–462.

umiejętność rozróżnienia kilku rodzajów śniegu przypisywana Eskimosom (Boas, 1911) bierze się z faktu, że posiadają oni odpowiednie terminy określające odpowiadające im desygnaty[2].

Gdyby hipotetycznie potraktować gracza jako osobę przynależną do specyficznej grupy językowej i kulturowej zorientowanej wokół danej gry i świata tej gry, to należałoby w ślad za hipotezą Sapira-Whorfa przyjąć, że z owej przynależności wynikać będą konsekwencje w postrzeganiu zjawisk otaczających gracza. Istotne jest, że gracze w różnym stopniu identyfikują się z postaciami co w dużej mierze zależne jest od stylu gry i nastawienia samego gracza (por. Chmielewska-Łuczak i Matkowski, 2008: 201–203). Jednak należy pamiętać, że identyfikacja gracza z bohaterem gry fabularnej, zwłaszcza gry immersyjnej, jest jednym z kluczowych elementów, które uruchamiają mechanizmy prowadzące do zespolenia i zwiększonego zaangażowania emocjonalnego (ibidem, s. 203).

> Przyjmuje się, że przyjemność, jaką czerpią gracze RPG z uczestnictwa w tej formie zabawy jest wynikiem silnej identyfikacji z odgrywaną postacią, przez co w narracyjnych grach fabularnych najsilniej akcentowana jest funkcja immersyjna pozwalająca najsilniej odczuć motywacje i cechy postaci (Szeja w Chmielewska-Łuczak i Matkowski, 2008: 203).

Szczegółowa dyskusja o tym w jaki sposób identyfikacja z awatarem, oraz długotrwałe przebywanie w świecie wirtualnym może wpływać na podświadomą akwizycję języka, i o dalszych konsekwencjach z tego wypływających będzie kontynuowana w kolejnym podrozdziale dotyczącym mechanizmów działających w reklamie.

3. Gry komputerowe a reklama. Pranie mózgu?

Liczne badania i powstałe na ich kanwie publikacje wskazują, że reklama – a mówiąc ściślej środki wyrazu użyte w reklamie, w tym środki wyrazu językowego – silnie oddziałują na psychikę dzieci i młodzieży (por. Izdebska, 1995; Kossowski, 1999; McNeal, 2002; Strasburger, 2001). Doskonale zdają sobie sprawę z tego faktu producenci rozmaitych dóbr i agencje reklamowe. Kowalewska (2007: 50–51) zwraca uwagę na istotny fakt wykorzystania podatności dzieci i młodzieży na wpływ reklamy przez koncerny i agencje reklamowe. To zjawisko opiera się ściśle na gruncie ekonomicznym. Zbadano, że w roku 2001 w Stanach Zjednoczonych nastolatki w wie-

---

[2] F. Boas, (1911), *Introduction to The Handbook of North American Indians*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Bulletin 40, Part 1.

ku 12 do 19 lat wydały około 172 miliardów dolarów (Teen Research Unlimited, 2002), co potwierdza tezę, że młodzież stanowi istotną siłę nabywczą.

By zestawić powyższe fakty z oddziaływaniem języka gier komputerowych, należy przyjrzeć się mechanizmowi działania reklamy na psychikę młodego człowieka. Wolska-Długosz (2006)[3] wyróżnia trzy rodzaje wpływu mass mediów na psychikę młodego człowieka; (1) **wpływ bezpośredni**, (2) **wpływ kumulacyjny**, (3) **wpływ podświadomy**. W przypadku pierwszego, reakcja następuje bezpośrednio po obejrzeniu reklamy. Ten rodzaj oddziaływania obserwuje się głównie u dzieci, które reagują radością, lub smutkiem na zaobserwowany obraz, czy dźwięk pochodzący z reklamy. Wpływ kumulacyjny charakteryzuje pewne rozciągnięcie w czasie. Zatem efekt choć niewidoczny od razu, będzie zauważalny po upływie czasu. Istota wpływu kumulacyjnego została tak opisana przez autorkę:

> [K]lasycznym przykładem wpływu kumulatywnego jest wynik wielokrotnego obejrzenia filmu, który początkowo budził gwałtowny sprzeciw i krytykę, po kilku seansach negatywna ocena ulega widocznemu złagodzeniu, a nawet całkowitemu zatarciu; zjawisko częstego powtarzania łagodzi ostrość bodźców otrzymanych podczas pierwszego seansu; tak dzieje się podczas oglądania przez młodzież filmów z widoczną agresją; zaobserwowano, że wielu młodych widzów przechodzi od skrajnej krytyki do nawet pewnej przyjemności z oglądanych obrazów (Wolska-Długosz, 2006).

Wreszcie trzeci rodzaj oddziaływania, a zatem wpływ podświadomy, który charakteryzuje się tym, że obrazy i dźwięki w sposób nieświadomy przenikają do psychiki młodego człowieka.

Starając się dociec co może mieć wspólnego reklama i gra komputerowa, należy wskazać element wspólny dla oddziaływań reklamy i oddziaływań gier komputerowych na psychikę młodego człowieka. Zwłaszcza oddziaływań przez tekst, czyli słowo mówione i pisane. Jeśli powtórzyć za Kowalewską (2007: 50), że „reklamy telewizyjne są czynnikami, które kreują i silnie wpływają na wewnętrzny świat dziecka: jego wyobraźnie, wartości i uczucia”[4], należy przypuścić, że podobnie gry komputerowe nie pozostają obojętne. Siek (1995) idzie dalej dostrzegając w reklamie elementy prania mózgu (ang.: *brainwashing*). Autor twierdzi, że „procesy prania mózgu w mniejszym lub większym natężeniu oraz bardziej zwartych lub luźnych zabiegach występują w wielu dziedzinach życia społecznego. Elementy te występują w propagandzie politycznej, reklamie, w procesach wychowania dzieci

[3] M. Wolska-Długosz. 2006. „Wpływ reklamy na zachowanie się dzieci i młodzieży”. *Zeszyty Naukowe* 2/2006. Kielce: Świętokrzyskie Centrum Edukacji na Odległość. 325–335.

[4] Tłumaczenie własne autora.

i młodzieży, w szkoleniach organizacji politycznych" (Siek, 1995: 9). Pranie mózgu opisywane dalej przez Sieka niesie za sobą daleko idące konsekwencje takie jak degradacja obrazu samego siebie, wyzwolenie poczucia winy, poczucie wyizolowania od działania bodźców z zewnątrz, zmniejszenie poczucia bezpieczeństwa, pozbawianie snu, a nawet wycieńczanie głodem.

Konkludując, stwierdzić należy, że w przypadku gier komputerowych, działają podobne mechanizmy jak w przypadku reklamy telewizyjnej. Będąc poddanym działaniu elementów świata przedstawionego w grze, a ściślej mówiąc języka gry, młody człowiek przejmuje słowa i zwroty i zapamiętuje je podobnie jak zapamiętuje się slogany reklamowe i kwestie wypowiadane przez postaci z reklam. Badanie, którego wyniki zostaną zaprezentowane poniżej, potwierdza, że gracze bez trudu zapamiętują kwestie wypowiadane przez awatara w ich ulubionej grze.

4. Język gier – nowy żargon?

Każdy, kto zetknął się ze specyficznym kodem językowym, jakim posługują się fani gier komputerowych, może napotkać duże trudności w zrozumieniu treści wypowiedzi. Można wręcz stwierdzić, że dla osoby spoza społeczności graczy komputerowych używane akronimy, skróty, neologizmy i wyrazy nieistniejące w żadnym języku naturalnym, a stworzone wyłącznie na potrzeby fabuły danej gry mogą być praktycznie niezrozumiałe.

Interesujący przykład wypowiedzi zrozumiałej wyłącznie dla graczy i osób związanych ze środowiskiem pewnej konkretnej gry przytacza Epand (2008). Cytat zamieszczony zostanie w oryginale, ponieważ jego przetłumaczenie jest praktycznie niemożliwe: „lol, pwned – is drop bop? Do CoT later? Brb". Podkreślić należy, że nawet dla osoby biegle znającej język angielski, przytoczona wypowiedź jest niezrozumiała. Z pomocą w odszyfrowaniu powyższej wypowiedzi przychodzi Internetowy słownik slangu[5].

Tabela nr 1

Lp.	Wyrażenie	Klasyfikacja	Pełne brzmienie	Tłumaczenie
1.	„lol"	akronim	„laughing out loud"	śmiejąc się głośno
2.	„pwned"	–	„owned", „own", „being dominated"	posiadany, posiadać, być zdominowanym
3.	„bop"	akronim	„bind on pick up"	przypisany po podniesieniu
4.	„brb"	akronim	„be right back"	zaraz wracam

[5] Urban Dictionary <www.urbandictionary.com>

Co istotne, słownik podaje alternatywne znaczenie wyrazu „bop", które jest wulgaryzmem, określeniem pejoratywnym w odniesieniu do kobiet i dlatego nie wydaje się konieczne przytaczanie tego znaczenia. Jednak uwaga ta została poczyniona, żeby zwrócić uwagę na fakt, że pewne wyrażenia, a słowo „bop" jest jednym z przykładów, funkcjonują w świecie gier niezależnie od znaczeń powszechnie im przypisywanych.

Słownik Wyrazów Obcych[6] definiuje żargon jako „środowiskową odmianę języka narodowego, wytworzoną przez jakąś, zwykle zamkniętą, grupę społeczną, zawodową itp.". Mamy zatem do czynienia z żargonem, czy też slangiem używanym przez wąską grupę specjalizującą się w grach komputerowych, która posługuje się językiem wysoce wyspecjalizowanym i niezrozumiałym dla osób spoza tej grupy. Kolejnym etapem badań jest więc ustalenie właściwości charakterystycznych dla tego żargonu. A możliwe jest to tylko w oparciu o materiał leksykalny pochodzący od samych graczy. Kolejny podrozdział prezentuje wyniki badań ankietowych przeprowadzonych na próbie 222 graczy.

5. Akwizycja języka a gry komputerowe. Wyniki badań

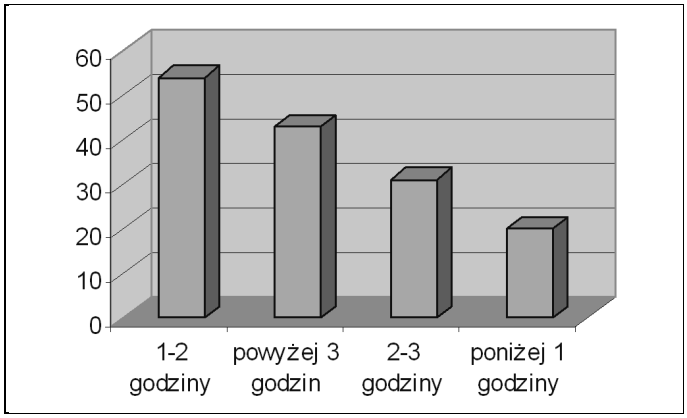
W przeprowadzonym przez autora badaniu ankietowym usiłowano sprawdzić, jakie leksemy zostają przyswajane przez ludzi młodych grających w gry komputerowe i czy można będzie zauważyć jakiekolwiek prawidłowości w oddziaływaniu języka gier na postrzeganie realnego świata. Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone w listopadzie 2008 roku. Wzięły w nim udział łącznie 222 osoby i co ciekawe kobiety stanowiły tylko 6% respondentów. Jednak po odjęciu odpowiedzi udzielonych przez osoby powyżej 20 roku życia, badanie oparto ostatecznie na 148 ankietach.

W centrum zainteresowania badawczego znalazły się osoby poniżej 20 roku życia, ponieważ zamierzeniem autora było zbadanie potencjalnych oddziaływań języka gier na osoby o nie do końca ukształtowanej psychice. Annalisa Galardi, psycholog rozwojowy z Universita Vita e Salute w Mediolanie (Laniado, 2006: 73), zauważa, że „gra komputerowa wprowadza młodego człowieka w swego rodzaju społeczność specjalistów, co daje mu wrażenie, jakby wyprzedzał swój czas, co jest pożądane i godne pożądania. Powstaje trend […]. Taka właśnie motywacja stoi za globalnym sukcesem

[6] Słownik Wyrazów Obcych, 2002, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

komercyjnym takich gier komputerowych jak Pokemon czy Wojownicze żółwie Nina". Ponadto Laniado i Pietra (2006: 73) twierdzą, że „cały świat dziecka jest nią skażony; gra komputerowa staje się stylem życia: kreskówki, figurki, gadżety […]. Dla całego pokolenia życie jest *spokemonizowane* lub *zninjowane*". A zatem jeśli zwrócić uwagę na fakt, że bohaterowie gier stają się „wirtualnymi idolami", nie sposób zignorować języka, jakim się posługują ci idole i języka, jakim posługują się ich wierni fani.

Jeśli wziąć pod uwagę czas spędzony przed ekranem komputera, jaki zadeklarowali respondenci, układa się on następująco:



Wykres nr 2. Czas spędzony przed ekranem komputera

Większość ankietowanych deklaruje, że spędza pomiędzy 1 a 2 godziny dziennie grając w gry komputerowe. Druga co do liczebności grupa to osoby spędzające powyżej 3 godzin w wirtualnym świecie gier. Natomiast najmniej liczną grupę stanowią osoby grające przez mniej niż godzinę dziennie. Wnioski płynące z powyższego wykresu są takie, że im więcej czasu młodzi ludzie spędzają w świecie wirtualnym, tym większe prawdopodobieństwo, że elementy świata nierealnego zaczną podświadomie i w sposób kumulacyjny wpływać na ich psychikę.

Wśród 43 respondentów, którzy zadeklarowali, że spędzają powyżej 3 godzin dziennie grając w gry komputerowe, wyłuskano odpowiedzi dotyczące postrzegania świata rzeczywistego i wirtualnego. Poniższy diagram reprezentuje świat widziany oczami graczy.

Tabela nr 2

Świat widziany oczami gracza	
Świat realny	Świat w moje ulubionej grze
– szary, – jest potrzebny i trzeba korzystać z umiaru w obu światach – to świat prawdziwy – powinien być na pierwszym miejscu – jest znacznie ciekawszy niż w grze – jest czasem nudny – jest lepszy niż gry – jest ogromny, złożony i szczegółowy – jest najważniejszy – jest fajniejszy – jest mało interesujący – jest równie niesamowity co w grze – jest ważniejszy – jest nieograniczony – jest lepszy od gry – jest pełen przemocy – jest daleki od ideału – też ujdzie w tłoku – to miejsce w którym nie ma opcji „load" – przestaje być ważny – to świat możliwości – często mi przeszkadza w koncentracji nad tym co robie – świat realny ma swoje miejsce, tak jak świat gry ma swoje – zasadniczo oba ze sobą nie kolidują – obowiązuje bardzo realistyczna fizyka, brak mi opcji save i load no i mam tylko jedno życie – wieje nudą – ma lepszą grafikę – się nie liczy	– jest najważniejszy – jest pełen wyzwań – jest fantastyczny, ale uwydatnia wady naszego – jest dynamiczny – jest dosyć realistyczny – jest realny – nie jest do końca prawdziwy i nie chciałbym by był prawdziwy – jest ogromny, złożony i szczegółowy, różnorodny, – jest mało realistyczny ale przyciąga moją uwagę – jest niesamowity – ma wiele zalet, których realny świat nie posiada – jest odwzorowaniem prawdziwego świata – jest postapokaliptyczny – ma wiele zalet, których realny świat nie posiada – to świat inny niż ten, w którym się obracam – wciąga mnie bez granic – to śmierć

W wyniku analizy najczęściej pojawiających się odpowiedzi, można stwierdzić, że po pierwsze, niektórzy gracze mają problem z hierarchią ważności, a mianowicie stawiają świat wirtualny na pierwszymi miejscu. Świadczą o tym takie wypowiedzi dokańczające zdanie „świat w mojej ulubionej grze" jak: (1) „jest najważniejszy", (2) „ma wiele zalet, których realny świat nie posiada", (3) „wciąga mnie bez granic", (4) „jest realny". Natomiast „świat realny": (1) „się nie liczy", (2) „wieje nudą", (3) „przestaje być ważny", (4) „jest mało interesujący". Po wtóre, zdarzają się odpowiedzi świadczące o tym, że gracze komputerowi postrzegają wirtualną rzeczywistość świata

gier jako atrakcyjną alternatywę dla prawdziwego życia. Zainteresowanie może budzić fakt, że wielu młodych ludzi dzieli swoje życie pomiędzy dwa światy. Świat realny, który nierzadko kojarzony jest z obowiązkami i monotonią życia codziennego oraz świat nierzeczywisty, który określany jest jako „realistyczny", „wciągający" oraz inny (różny) od tego prawdziwego, co może przyczyniać się do wzrostu jego atrakcyjności w oczach tychże graczy.

6. Gra komputerowa – narzędzie do nauki języka obcego

Pozornie, elementem pozytywnym wynikającym z wielogodzinnego przebywania w świecie gier komputerowych może być łatwość przyswajania słów z języka obcego używanego w grze. Badanie wykazało, że większość respondentów bez trudu potrafi przywołać z pamięci ulubione bądź ostatnio przyswojone słowa i zwroty w języku obcym, których nauczyli się podczas gry. Wątpliwość budzi jedynie zakres tematyczny przywołanych słów i zwrotów.

Wszystkie przykłady zostały podane w języku angielskim i zostały przetłumaczone na język polski przez autora na potrzeby tegoż artykułu. Wśród najczęściej pojawiających się pojedynczych słów znalazły się: *zabijać, miecz, pistolet, walczyć, strzał w głowę, ogień* lub *pożar, wojna, krew, strzelać, napad* lub *szturm, broń, topór, śmierć, zniszczyć, wykończyć, wojownik, karabin, uzbrojenie, wróg, granat*. Pośród ciekawych słów, które wystąpiły w badaniu mniej licznie znajdują się: *rewolwerowiec, rozpruwacz* i *posterunek kontrolny*. Kolejna kategoria, czyli zwroty i kwestie wypowiadane przez awatarów zapamiętane przez graczy to następujące wyrażenia: „*te potwory zjadły moją córkę*", „*już czas skopać im tyłek i żuć gumę balonową*", „*twoja twarz, twój zadek, co za różnica*", „*jedz g… i umieraj*", „*potrzebuję wsparcia*", „*otacza mnie zapach śmierci*", „*o, świeże mięso*", „*zamierzam skopać ci tyłek*".

Przyglądając się powyższemu zestawieniu można uznać, że mamy do czynienia z grami o dość jednostajnej tematyce związanej z wojną, walką i zabijaniem. Do takich wniosków dochodzi się po zbadaniu kilkuset wypowiedzi udzielonych przez respondentów. Zaskakująca jest powtarzalność tych wypowiedzi, co pozwala domniemać, iż pochodzą one prawdopodobnie z gier cieszących się dużą popularnością wśród młodzieży.

7. Wnioski

Przede wszystkim autor pragnie podkreślić, że odżegnuje się od fali bezbrzeżnej krytyki gier komputerowych jako zjawiska kulturowego. Co więcej, na uwagę zasługuje fakt, autor zgadza się, że istnieje wiele pozytywnych

aspektów wykorzystania gier, takich jak choćby wspomaganie procesu nauczania języka obcego, czy powtarzając za Laniado i Pietrą (2006: 64–70), stymulacja procesów umysłowych, skłanianie do myślenia asocjacyjnego, rozwijanie intuicji i myślenia hipotetycznego, wspomaganie koordynacji wzrokowo-ruchowej, czy uwalnianie emocji. Jednakże mając na uwadze te niewątpliwe zasługi, należy pogodzić się z faktem, że, jak wykazują wyniki badania ankietowego, język gier ma negatywny wpływ na rozwój językowy młodych ludzi. Posługują się oni żargonem niezrozumiałym dla osób spoza kręgu graczy, ich umysły są zaśmiecane wyrazami nieistniejącymi w żadnym naturalnym języku, ale największy problem stanowią wyrazy nacechowane agresją i przemocą.

Wracając do hipotezy wyjściowej, a zatem Hipotezy Sapira-Whorfa, jeśli język, którym posługuje się dana społeczność – w tym przypadku żargon używany przez graczy – istotnie wpływa na postrzeganie świata zewnętrznego i zjawisk wokół nas, to akwizycja języka pełnego przemocy, brutalności i agresji może przysłużyć się do wulgaryzacji w obrębie zachowań językowych, wzrostu agresji i negatywnego nacechowania emocjonalnego. Jeśli porównać wpływ języka gier do wpływu, jaki wywiera na człowieka język reklamy, a należy tu mieć na uwadze zwłaszcza oddziaływanie kumulacyjne i podświadome, można zauważyć kolejny niepokojący trend. Mianowicie poprzez długotrwałą akwizycję języka nacechowanego agresją i przemocą i wdrukowywanie wyrażeń zorientowanych wokół wojny, śmierci i zabijania można doprowadzić do narastania przynajmniej wśród grupy młodych graczy komputerowych uczucia zobojętnienia. Zwłaszcza istotne jest tu zobojętnienie na zwroty i wyrażenia o negatywnym nacechowaniu emocjonalnym, które przestaną robić wrażenie na osobie, stykającej się z nimi przez kilka godzin dziennie w świecie wirtualnym.

Bibliografia

ARGASIŃKI, J. 2008. „Gry jako media – media jako gry. O możliwej perspektywie badań nad nowymi mediami". W zbiorze: Surdyk, A. i J.Z. Szeja (red.). 161–168.

BROWN R. I E. LENNEBERG. 1954. "A study in language and cognition". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 491. 454–462.

CHMIELEWSKA-ŁUCZAK, D. I C. MATKOWSKI. 2008. „Kilka uwag o nie-wchodzeniu w rolę". W zbiorze: Surdyk, A. i J.Z. Szeja (red.). 201–203.

EJSMOND, M. I B. KOSMALSKA. 2005. *Media, wartości, wychowanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

EPAND, V. 2008. "The strange language of computer games". <http://www.articlesbase.com/computer-games-articles/the-strange-language-of-computer-games-455565.html> 27 lipca 2009.

GORDON, P. 2004. „Numerical cognition without words: evidence from Amazonia". *Science* 306. 496–499.

IZDEBSKA, J. 1995. *Rodzina, dziecko, telewizja*. Warszawa: Wyd. Trans Humana.

KLIMCZUK, A. 2008. „Rozrywkowe skrzywienie – kiedy dokuczliwość społeczna gier komputerowych przekroczy dopuszczalny poziom. W zbiorze: Surdyk, A. i J.Z. Szeja (red.). 103–114.

KOSSOWSKI, P. 1999. *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa: ŻAK Wydawnictwo Akademickie.

KOWALEWSKA, K. 2007. „The attitude towards and the reception of TV commercials". W zbiorze: Puppel, S. (red.). 49–64.

LANIADO, N. I G. PIETRA. 2006. *Gry komputerowe, internet, telewizja*. Kraków: ESPE.

MCNEAL, J. 1992. *Kids as customers.* Nowy Jork: Lexington Books.

MOCHOCKI, M. 2008. „Etyka bohaterów narracyjnych gier fabularnych". W zbiorze: Surdyk, A. i J.Z. Szeja (red.). 229–238.

National Institute on Media and Family. *Children and advertising. Fact sheet*. <http://www.mediafamily.org/facts/facts_childadv.shtml> 26 lipca 2009.

PUPPEL, S. (red.). 2007. *Społeczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji.* Tom I. Seria: Scripta de Communicatione Posnaniensi. Poznań: KEKO UAM.

ROBERSON, D. I CH. AGRILLO. 2005. "Color language and color cognition: Brown and Lenneberg revisited". <www.cogsci.rpi.edu/csjarchive/Proceedings/2005/docs/p1868.pdf>, 8 grudnia 2008.

SAPIR, E. 1929. „The status of linguistics as a science". *Language* 5. 207–214.

SIEK, S. 1995. *Pranie mózgu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.

SOKOŁOWSKI, M. (red.). *Teoria i praktyka edukacji medialnej. Modele, konteksty, interpretacje*. Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Kastalia.

STRASBURGER, V.C. 2001. "Children and TV advertising: nowhere to run, nowhere to hide". *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 22. 185.

STRASBURGER, V.C. I B. WILSON. 2002. *Children, adolescents and the media*. California: Sage Publications: Thousand Oaks.

SURDYK, A. I J.Z. SZEJA (red.). 2008. *Homo Communicativus* 3.5. *Kulturotwórcza rola gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

SURDYK, A. I J.Z. SZEJA (red.). 2008. *Homo Communicativus* 2.4. *Kulturotwórcza rola gier. Gra w kontekście społecznym i medialnym.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

SZEJA, J.Z. 2004. *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*. Kraków: RABID.

Teen Research Unlimited. 2002. Cited in Robust teen market offers growth in '02. *FN*, April 29, 2002, v58, p15.

ULFIK-JAWORSKA, I. 2002. „Gry komputerowe zawierające przemoc i destrukcję a kontakty społeczne". W zbiorze: Sokołowski, M. (red.). 231–244.

Urban dictionary on-line. <www.urbandictionary.com> 29. lipca 2009.

WOLSKA-DŁUGOSZ, M. 2006. „Wpływ reklamy na zachowanie się dzieci i młodzieży". *Zeszyty Naukowe* 2/2006. 325–334.

WHORF, B. 1940. „Science and linguistics". *Technology Review* 42.6. 229–231, 247–248.

Manufacturing credibility on politblogs: a case study

EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ

1. Introduction

This paper focuses on the concept of the communicator's credibility, which plays the crucial role in the process of persuasion, and its construction on the politblog, the newly-emerged Internet communication medium. In order to identify and explicate the mechanisms of persuasion related to credibility construction, the pioneer politblog in the Polish blogosphere, established by the former prime-minister Kazimierz Marcinkiewicz, will be analysed. Although Marcinkiewicz's political career was transient, the politician, as well as his blog, enjoyed substantial popularity. In the course of time, however, it has turned out that the ideas and declarations, fiercely announced on the blog, have been deformed or negated in real life. Thus, the main premise underlying this article is that in the reign of political communication blogs are mainly used as excellent tools for politicians' self-promotion and identity construction and should be perceived as another persuasion tool rather than facilitators of a true civic dialogue.

2. The concept of credibility in political communication

Persuasion, studied from antiquity, continues to have immense relevance in any field of human communication. In fact, all language use may be in a way perceived as persuasive (c.f. Virtanen and Halmari, 2004). In this paper, however, the understanding of persuasion is limited to "all linguistic behaviour that attempts to either *change* the thinking or behaviour of an audience, or to strengthen its beliefs (…)" (Virtanen and Halmari, 2004: 3), and its application to the context of political communication. The very term *political communication* has emerged recently and has replaced the negatively associated notion of propaganda (cf. e.g. Fras, 2005; Dobek-Ostrowska, 2004).

The scope of study of political communication in western European tradition originates in Ancient Greece and any discussion on the interrelation between politics and communication should be commenced with referring to Aristotle's *Politics* and *Rhetoric* that for more than twenty-four centuries have remained the hallmarks on the oratory and persuasion in the political arenas. Even nowadays, Aristotle's ideas strike with their universality, applicability and topicality.

Aristotle primarily places rhetoric in the reign of public communication for political purposes (Kennedy, 2007: 37). In his view, a conception of politics is "always grounded in the beliefs, values, and generally accepted ("true") opinions of the public (*doxa aletheia*)", while rhetorical reasoning based on the *enthymeme* which draws "its premises from audience views" (Gronbeck, 2004: 138). For this reason, recognising the audience and addressing their needs and values systems come to the fore in political discoursing and constitute a substantial condition of achieving the intended goals of persuasion.

Aristotle distinguished three categories of means of persuasion: *logos*, *ethos*, *and pathos.* Logos refers to means of persuasion (appeals) which involve the use of reason. Logical argumentation was most highly valued by Aristotle and recommended in public debates.

Ethos (or ethical appeal) signified persuading the audience by the character of the speaker. Aristotle highlighted the importance of the impression a communicator makes on the audience, focusing on likeability and trustworthiness. In fact, Aristotle considered the source's credibility the most convincing argument:

> We believe good men more fully and more readily than others: this is true generally whatever the question is, absolutely true where exact certainty is impossible and options are divided. It is not true where exact certainty is impossible and options divided. It is not true, as some writers assume in their treatises on rhetoric, that the personal goodness revealed by the speaker contributes nothing to his power of persuasion; on the contrary, his character may be almost be called most effective means of persuasion he possesses." (Aristotle, 1954: 25).

Finally, pathos stood for persuasion by appealing to the audience's emotions. According to Aristotle, an ability to evoke the audience's emotions was perceived as one of the most important skills a speaker might possess, inspiring the audience to action or putting it "in the right frame of mind" (Kennedy, 1991: 1358a, cited in Gronbeck, 2004: 138).

The speaker's character was also regarded as one of the main persuasive arguments by another renowned rhetoric theorist, Cicero. In his pivotal work, *De oratore,* Cicero defined an ideal speaker as a person who possesses

virtues of character and technical skills, characterised by: "the subtlety of a logician, the thought of a philosopher, a diction almost poetic, a lawyer's memory, a tragedian's voice, and the bearing of the most consummate actor" (Cicero, 1976b, xxviii; quoted by Gronbeck, 2004: 139). In other words, political career depended on eloquence, understood by Cicero as a combination of a politician's character and his technical oratory skills.

Cicero's thoughts were echoed in the works of Quintilian who defined the ideal politician as a "*vir bonus decendi*; the good man, speaking well" (Quintilian, 1980, XII.i.1 cited in Gronbeck, 2004: 139). Again, virtue of character, public speaking skills and knowledge were seen as essential prerequisites of an ideal politician.

Nowadays, the communicator-related variables are still viewed as crucial for persuasion effectiveness, but Aristotle's concept of "the good man" has been replaced by the concept of credibility as a construct composed of the dimensions of *competence*, *trustworthiness* and *dynamism* (Leathers, 1997: 228).

Competence is associated by Leathers (1997: 229) with excellence and expertise, thus speakers who demonstrate it are perceived as experts and instigate confidence. Until recently, competence has been mainly perceived almost exclusively on the basis of the content of a person's speech. The key questions concerning competence addressed the following problems: "(a) how much relevant and useful information does an individual have on a given subject, (b) how familiar is the individual with that information, and (c) does the individual use that information effectively to support carefully qualified generalizations?" (Leathers, 1997: 230). Currently, more and more attention is paid to peripheral cues of persuasion, such as nonverbal communication and attractiveness of the speaker, which seem to play a decisive role in the electorate's political decisions in the era of rule of television.

Trustworthiness, on the other hand, is defined by Leathers as a measure of the communicator's character perceived by the recipient, based on an assessment of the communicator's personal qualities, intentions and attitudes. Since individuals are rarely informative about their actual honesty and sincerity, the dominant sources of information about politicians are their actions and nonverbal cues. As Leathers (1997: 231) observes, successful communicators almost invariably receive high ratings on this dimension of credibility.

The third dimension of credibility, dynamism, is related to the level of confidence a communicator displays. Dynamic communicators enable the audience to experience the same level of confidence and are generally perceived as more persuasive. As DeVito (1980) notices, this quality has generally characterised great leaders in history.

In addition, Aronson (1973) highlights the role of social factors, such as the communicator's social position and prestige, in the process of persuasion. In general, highly prestigious communicators have a greater effect on attitude change than less prestigious ones. This conviction, supported by empirical research (e.g. Hovland and Weiss, 1951), appears to be in line with Aristotle's concept of "the good man".

3. Manufacturing credibility

Unfortunately, credibility may also be perceived as a commodity which is "manufactured, not earned" (Aronson and Pratkanis, 1991: 104). Credibility does not naturally result from the communicator's virtues but is tailored to the actual needs of a politician who constructs a desired image which corresponds with their constituents' expectations and preferences. For example, as Ailes states in his best-selling book *You are the message*:

> If you could master one element of personal communication that if more powerful than anything we've discussed, it is the quality of being *likeable*. I call it the magic bullet, because if your audience likes you, they'll forgive just about everything else you do wrong. If they don't like you, you can hit every rule right on target and it doesn't matter. (Ailes cited in Aronson and Pratkanis, 1991: 104).

Furthermore, Aronson and Pratkanis (1991: 104) enlist numerous techniques to increase the speaker's credibility proposed in another bestseller written by Dilenschneider (1990):

> Set easy initial goals and then declare victory (this will create the perception that you are a strong leader); use setting to support image (…), interviews should be done in settings that fit the message (…); choose the negatives that will be written about you (most journalists seek a balanced report; provide the reporter with negatives that you can then refute and thus look good); and understand how people see things, then appeal to what they prefer.

Such pieces of advice apparently appear practical, yet cynical, and indeed contrast with Aristotle's views of the speaker's morality, reputation and achievements as core persuasive arguments. For this reason, from the perspective of the recipient of political messages it seems crucial to be able to identify how credibility is manufactured in order to make conscious, rational political choices. Further considerations on the role of the sources credibility presented in the next sections will be limited to the newly-emerged political communication medium- the blog. For this reason, providing a brief profile of the blog and characteristics of the political blogging phenomenon seems well-substantiated.

4. The blogging phenomenon

Since the emergence of blogs in the mid-nineties, their popularity has been soaring. Though presently blogging seems to be a hip trend, the role of this new medium of communication in political communication is still unclear due to the lack of relevant research.

The very word *weblog*, later contracted to *blog*, was first used by John Barger in 1997 in reference to a website in the form of a systematically updated journal (Blood, 2002: 7). Entries on the blog are exposed to the reader in the reversed chronological order (the latest entries appear first), which emerges as the most distinctive feature of the blog format, distinguishing it from an ordinary website. In addition, blogs have a certain interactive potential since they enable the reader to express their comments through posts below each entry and offer hyperlinks to other sites on the Internet. Thus, we may postulate the notion of the 'blogosphere' in order to indicate this most recent communicative behaviour.

Blogs owe their outstanding popularity to technology. Initially, at the beginning of 1999, the number of registered blogs did not even exceed 23 (ibidem: 8). However, the launch of user-friendly blog software, e.g. *Blogger* or *Edit His Page*, at the end of 1999, did indeed revolutionise blogging which within several years became available to millions.

An interesting insight into the status quo of online communication practices has been provided by Pew Internet and American Life Project, based on the Internet tracking surveys and call-back surveys of a nationally representative sample of bloggers. The research project was conducted by Princeton Research Survey Associates in 2006 and is available online (IS: 1).

According to the report, 31% of Americans (45% of the Internet users) used the Internet during the 2006 campaign to obtain political news or information or to communicate on politics. This online community, referred to in the report as "campaign Internet users", represents 60 million people (IS: 1).

Despite the fact that mainstream news sources still play the leading role in providing news, the number of Americans using the Internet for political news grew fivefold in the past decade, from 3% in 1996 to 15% in 2006. The increasing intensity of this online activity is mainly motivated by convenience (71%) and breadth of information and perspectives (IS: 1).

As regards the blogosphere, 8% of the Internet users in the USA (12 mln American adults) keep a blog, compared to 39% of the Internet users (57 mln American adults) who read blogs. However, the American blogosphere is dominated by personal journals that focus on their authors' lives and experiences. Nevertheless, politics and government have been ranked second most popular category of blogs.

These trends are already observable in a less computerised Poland. The growing popularity of blogs has been confirmed by research conducted by Megapanel PBI/Gemius, which demonstrated that in the beginning of 2007 almost 6 mln people in Poland (40% of internauts) visited blog sites. Within a year, from March 2006 to March 2007, this number increased by 1 million (IS: 2).

5. Blogs and political communication

The dynamic emergence of the blogosphere has enabled individuals to share their ideas freely, make a stand or simply mark their presence online. The Internet was initially seen as a truly democratic medium, enabling citizens to participate in politics (cf. Habermas, 1989; Grossman, 1995). However, studies of online communication conducted in late 1990s soon showed that instead of involving more citizens, it provided "new venues for existing political actors" (Singer, 2005: 175).

One of the most appealing features of blog-style communication is its "aura of authenticity" (Lawson-Borders and Kirk, 2005: 551). This potential of blogs as tools for 'real' communication was soon noticed by politicians who rushed to transfer their canvassing arenas online and began to use this tool to carry out traditional campaigning practices: to persuade voters, attack adversaries and gain support (cf. Singer, 2005).

Apparently, blogs seem excellent vehicles for political self-presentation and establishing credibility: no shouting through megaphones, no time limits, no interruptions or uneasy questions from inquisitive journalists. However, despite the intention to present themselves as 'real' people and enhance direct, spontaneous communication with their constituencies, politicians are often derided at manufacturing this spontaneity. As Coleman observes (2005: 277): "Blogging politicians are always going to be seen as a little bit like those old Communist apparatchiks who had to sit in the front row at rock concerts and pretend to swing to the beat".

Moreover, even a well-motivated and cautious citizen is unable to go through hundreds of blogs to familiarize with political figures. On the contrary, according to the phenomena of social herding and group polarization, people select their sources and channels of communication that reinforce their own "values and prejudices" rather than form or challenge them (cf. Coleman, 2005: 278). Accordingly, effective politbloggers ought to address their messages to their supporters in order to build their loyalty, instead of engaging in the wearisome process of persuading their adversaries or the undecided. This feature of blogs, however, has a great political potential since loyal voters often have a final word on the result of campaigns.

6. Manufacturing credibility: a research study

6.1. Context for the study

Despite certain limitations concerning their effectiveness, blogs have so far been frequently used as campaign tools (e.g. Howard Dean in the USA, several MPs in the UK; cf. Singer, 2005). Currently, keeping a politblog is not uncommon among Polish politicians. However, special attention should be paid to the blog of Kazimierz Marcinkiewicz (IS: 4), former PM in the PiS [Law and Justice] coalition government, who was one of the pioneers of political blogging in Poland. His politblog came to light after his PM dismissal in July 2006 and, widely publicized, immediately attracted attention of both the journalists and the public. In fact, the very first entry "I feel free" released on July 31, 2006, provoked 2,300 comments. Despite certain criticism and doubts concerning its authenticity, as well as the use of the blog as a campaign tool for the position of the mayor of Warsaw, within a year the number of the blog's visitors reached the impressive 1.916.433 and stimulated 35.464 comments by September 9, 2007. This spectacular online success, as well as the results of the survey conducted by *Gazeta Wyborcza*, published on July 20, 2007, by proclaiming Kazimierz Marcinkiewicz the best PM since 1999, inspired the author of this article to address the question of the reasons for such a popularity.

6.2. Research aims and question

The main objective underlying this research study is to illuminate how blogs are used in political communication with a special focus on credibility building strategies. Thus, the study will attempt to identify such strategies and discuss how they are used in the context of political blogging. The conducted in-depth analysis seeks to answer the following research questions:

RQ1: Does the blog format appear an effective communication tool?

RQ2: What persuasive strategies are used on the blog to construct the politician's credibility?

6.3. Unit of analysis and sample selection

The analysis focused on the content of the blog run by Kazimierz Marcinkiewicz since July 31, 2006, when the first post appeared, to June 26, 2007. The text of the blog (IS4) was copied and converted into a Word file, forming a corpus of 36.243 words. The unit of analysis was each single post which appeared on the blog in the analysed period.

6.4. Research strategy: the case study

The *case study* is one of the research methods under the umbrella of qualitative research, focusing on a single case. The result of such research cannot be generalized and considered representative of the whole population. The very term "case study" is defined by Stake (1995: xi) as the study of "particularity and complexity of a single case". Case studies usually explore people, institutions or organizations. However, as Dörnyei (2007: 151) observes: "almost anything can serve as a case as long as it constitutes a single entity with clearly defined boundaries".

Case studies usually involve a variety of qualitative data collecting methods, including typical observation, interviews and archive studies, as well as quantitative instruments such as questionnaires. For this reason, the case study should be perceived not as a single technique but as a method which aims at in-depth recognition and comprehension of a single phenomenon. Case studies provide detailed and thick data, and for this reason they appear specially recommended in exploratory studies which focus on unexplored and intricate issues, especially longitudinal studies. (Dörnyei, 2007: 151–152).

One of the main drawbacks of this method relates to the external reliability of results, since case studies provide insufficient grounds for generalisations of the results to theories. In addition, case studies also meet criticism for their lack of rigour and may be biased. (Yin, 1984: 21).

Taking the limitations of the method in consideration, the case study has been selected as the research strategy in this paper for two main reasons. First, it addresses the "why" and "how" questions and "investigates a contemporary phenomenon in a real life context". (Pollach, 2003: 20). Secondly, it is recommended "in areas where our knowledge is shallow, fragmentary, incomplete, or nonexistent" (Dörnyei, 2007: 154, after Punch, 2005), which is especially relevant in the case of blogs which are still quite a scarcely explored territory.

6.5. Method of data analysis

The corpus was analysed from the rhetorical perspective, focusing on identification of persuasion strategies applied in order to develop and enhance the speaker's credibility. Moreover, the rhetorical analysis was supported by rough word frequency analysis, facilitated by means of a free software TextSTAT (IS: 3) that after the file conversion cooperated with Microsoft Excel.

7. Results and discussion

7.1. Building credibility

During his term in office, Marcinkiewicz was on several occasions criticized for his excessive involvement in self-promoting PR activities rather than real work. Hence, the use of the blog as a shield against criticism comes as no surprise. In order to increase the effectiveness of the blog as a communication medium, the author attempts to authenticate it:

> Przez 9 miesięcy mojej poprzedniej pracy cały czas sam układałem swoje wystąpienia. Nie korzystałem ze speechwriterów. Bo chcę być autentycznym politykiem, żywym, prawdziwym, z krwi i kości. (IS4, 07.08.2006)
>
> [For the 9 months of my previous job I prepared my speeches myself. I did not use speechwriters. Since I want to be an authentic politician, live, real, a flesh-and-blood.; *author's translation*]

Having done that, the author attempts to give credence to his political identity. First of all, the former PM challenges his image as "only PR" and boasts on his successes and achievements.

> Zwycięstwo Polski i Ukrainy w walce o Mistrzostwa Europy 2012 jest kapitalnym prezentem, którego wartość w całej okazałości docenimy dopiero w trakcie mistrzostw. Bardzo cieszę się, że **mój rząd i ja osobiście** przyczyniliśmy się do tego zwycięstwa. (IS4, 23.04.2007)
>
> [The victory of Poland and Ukraine in the competition for the European Championship 2012 is a brilliant present the value of which we will fully see only during the championship. I am very pleased that **my government and I personally** have contributed to this victory.; *author's translation*]

Apart from enlisting his government's attainments, Marcinkiewicz also focused on his personal achievements. The whole entries "Invest in oneself" (IS4, 13.02.2007) and "I like working" (IS4: 21.12.2006) take a form of an epideictic speech where the author enumerates his multiple qualifications and gives a detailed account of his educational background and rich work experience.

The word 'work' is indeed frequently used (111 times as a noun; 27 times as a verb; 8 times as an adjective "hard-working"). Marcinkiewicz presents himself as a busy person who works his hands to the bone. Nevertheless, his efforts cannot compare to the chores of physical workers:

> Wróciłem kompletnie zmęczony. Jakbym cały dzień ciężko pracował fizycznie, nie wiem wydobywał węgiel, czy stal wytapiał, a może po prostu kopał doły. (IS4, 02.03.07)

[I have come back completely exhausted. As if I'd been working physically all day, I don't know, mining, smelting steel or just digging pits.; *author's translation*]

Or on another occasion:

Bardzo szanuję górników. Ciężki zawód tylko dla odważnych. (…) Ta praca budzi respekt. [IS4, 22.11.06]

[I really respect miners. A hard job only for the brave. (…) This job evokes respect.; *author's translation*]

Even Marcinkiewicz's resignation from the competition proceedings for the position of the President of the Board of PKO BP becomes a good opportunity to present himself as a credible, competent professional, more concerned with the well-being of the bank rather his own career.

Wycofuję swoją kandydaturę z dalszego postępowania konkursowego na stanowisko Prezesa Zarządu PKO BP w Warszawie. (…) Wiem dobrze, że wypełniam wszystkie kryteria stawiane w obowiązujących ustawach. (…) Wrzawa jaka powstała wokół mojej kandydatury, zarówno w mass mediach, w środowiskach politycznych, jak i środowiskach bankowych i finansowych, z których nie uzyskałem jakiegokolwiek wsparcia, znacząco utrudni spokojną i efektywną realizację dobrego i ważnego dla banku programu. Mogłoby to odbić się negatywnie na sytuacji PKO BP. Nie mogę narażać banku na takie ryzyko. (IS4, 10.02.07)

[I am withdrawing my candidature from further proceedings of the competition for the position of the President of the Board of PKO BP in Warsaw. (…) I really know that I meet all the requirements specified in the binding regulations. (…) All the turmoil that has been raised around my candidature, both in the mass media, as well as political, banking and financial circles, which have not offered me any support, will significantly disturb peaceful and effective realization of the program that is beneficent and important to the bank. It could negatively affect PKO BP. I cannot expose the bank to such risk.; *author's translation*]

7.2. Blair's clone?

One of the most distinctive features of Marcinkiewicz's language is a lack of polemic. Marcinkiewicz seems to avoid any form of direct criticism whenever possible. Even his political opponents do not meet much criticism on the blog, though certain critical remarks towards some of them are hidden in the text. The author, however, steers clear from *ad hominem* argumentation and drifts towards diminishing his opponents' actions rather than attacking them personally, e.g.:

W polskiej telewizji trafiłem na relacje ze spotkania byłych Prezydentów Lecha Wałęsy i Aleksandra Kwaśniewskiego oraz Andrzeja Olechowskiego z przedstawicielami polskich elit na Uniwersytecie Warszawskim. Debata o demokracji. Ciekawe. Nie o naszych stosunkach z Rosją, czy Stanami Zjednoczonymi, nie o miejscu Polski w Unii Europejskiej (…), tylko o demokracji. **Poziom debaty publicznej w naszym kraju jest bardzo niski**. (IS4, 04.06.07)

[On Polish television I came across a news report on the meeting of former presidents Lech Wałęsa and Aleksander Kwaśniewski, and Andrzej Olechowski with representatives of the Polish elites at Warsaw University. A debate on democracy. Interesting. Not on our relations with Russia or the United States or Poland's position in the European Union (…), but on democracy. **The standard of public debate in our country is very low**.; *author's translation*]

This feature stands in a sharp contrast with the language of his party colleagues that is manifested by Marcinkiewicz himself:

Pan minister Macierewicz niczego w życiu nie wybudował, nie stworzył. Zawsze dzielił i burzył. (IS4, 06.02.07)

[Minister Maciarewicz has not built or created anything in his life. He has always divided and demolished.; *author's translation*]

In contrast, Marcinkiewicz's political style comes out as constructive rather than destructive. The frequency analysis has shown that the following words semantically related to constructing have been frequently used in the text: to construct [tworzyć] (18x), construction [tworzenie] (19x), to build (6x). Thus, constructivism appears to be Marcinkiewicz's political motto.

Nienawiścią niczego się nie zbuduje. Nie jest ona żadnym programem, ani projektem. Burzy – tak, ale nie buduje. Namawiam do pozytywnego myślenia, namawiam do budowania, tworzenia, kreacji. (…)
W moim blogu nie było nie ma i nie będzie nienawiści. (IS4, 02.12.06)

[Nothing will be build on hatred. It is not a programme or a project. It destroys- yes, but it does not construct. I encourage to think positively, I encourage to build, to construct, to create. (…)
There has never been and will never be any hatred on my blog.; *author's translation*.]

Such a conciliatory style identified in the analysed blog resembles Tony Blair's political style that aimed at building national consent around policies. In fact, Tony Blair, labelled by Fairclough (2000: 108) "a consensus politician", seems to be a respected and inspiring figure for Marcinkiewicz, since the name of the British politician has been cited in the analysed corpus on

15 occasions. Marcinkiewicz reveals his admiration for Tony Blair and his inspiration in the British political tradition quite openly:

> Zawsze ceniłem Tony Blaira. Dobry, nowoczesny lider Europy i świata. Od Brytyjczyków ściągałem sposób zarządzania państwem. (IS4, 14.05.07)
>
> [I have always valued Tony Blair. A good, modern leader of Europe and the world. (…)
> I have copied the way of administering the state from the British., *author's translation*]

Along with the aforementioned Tony Blair, referred to intimately as "Tony" on two occasions (14.05.07), the text includes ingratiating remarks on other prominent British political figures such as Winston Churchill or Margaret Thatcher.

Another similarity with Tony Blair is Marcinkiewicz's self-presentation as a "normal person", who "(…) rarely fails to touch base", to use Fairclough's terms (2000: 99).

First of all, Marcinkiewicz's personal identity and political identity do not come across as separate constructs. The amount of personal information the author reveals on his blog, as well as the selection of the discussed topics might be stunning. So far, the entry entitled with a rhetorical question "Do politicians love?" (IS4, 05.08.06), has probably been one the most unexpected and vividly discussed entries in the Polish politblog sphere and attracted numerous comments on the blog and in the press.

> (…) Często powtarzam ludziom, znajomym i przyjaciołom, że kocham ludzi, że kocham wszystkich.
> (…) Boże – co to jest miłość? I jak jej doświadczać? Jak kochać?
> (…) Jestem pewien, że prawdziwi mężowie stanu kochali. (IS4, 05.08.06)
>
> [(…) I often tell my acquaintances and friends that I love people, I love all of them.
> (…) God-what is love? How to experience it? How to love?
> (…) I am sure that real statesmen loved.; *author's translation*]

Along with the aforementioned quasi-philosophical considerations on the nature of love, the former prime minister presents himself as a romantic, sensitive family man who takes part in housework chores and demonstrates his affinity with his wife and children. According to his declarations, family appears to be the author's core value. At the same time, in order to identify with the younger audience, the author portraits himself as a youthful person who does not refrain from entertainment. Thus, similarly to Tony Blair, Marcinkiewicz tends to present himself as a "consensus politician" with a hu-

man face, experienced but young at heart. Moreover, the former PM avoids any kind of controversy concerning his person and, accordingly, comes across as a nice chap from the neighbourhood. By appealing to the Polish core values, i.e. Catholicism and the family, as well as to modernity, the blog's author targets a wide audience and positions himself as a mainstream politician.

7.3. Religion

Religion appears to be an important aspect of political discourse. In spite of the fact that in modern, western democracies, constitutionally separating the state and religion, political utterances are expected to be secular, the practice shows this is not always the case (cf. Chilton, 2006). In fact, the languages of politics and religion seem to be interrelated. Invocations to deity and imperatives to pray have been relatively common in presidential addresses of George Bush or even Bill Clinton. Therefore, it comes as no surprise that in overwhelmingly Catholic Poland religion is used as a powerful political weapon that may prove decisive for the result of parliamentary or presidential elections.

In his politblog, Marcinkiewicz takes Catholicism of his compatriots for granted, perceiving religion the founding block of the Polish cultural identity. The analysed corpus contains 7 invocations to deity, 2 imperatives to pray, and 2 references to prayers. In comparison, John Paul II has been mentioned 15 times, always referred to as a prominent spiritual leader.

> Tak wielu spośród nas, tak wiele zawdzięcza Janowi Pawłowi II. 27 lat naszego życia narodowego, państwowego, społecznego i osobistego upływało ze Jego pontyfikatu. (…)
> Dziś nam brakuje Jana Pawła II. Odczuwamy ten brak na co dzień. Doskwiera nam brak fizycznej obecności. Zbyt często okazuje się, że nie wiemy co, albo jak robić. (IS4, 02.04.07)

> [There are so many among us who owe so much to John Paul II. 27 years of our national, state, social and personal lives were time framed by His pontificate. (…)
> Today we miss John Paul II. We miss him every day. We miss his physical presence. Too often it turns out that we do not know what to do or how to act.; *author's translation*]

The use of plural forms indicates that the author of the analysed blog presumes that the audience shares his religious beliefs and salient values. Moreover, the analysed text is not devoid of references to the church hierarchy or religious services (see Table 1.).

Table 1. Frequency analysis of the use of religious lexicon

Word	Frequency	Word	Frequency
Church	25	Concelebrate	2
Faith	10	Christmas Eve	2
Holly	9	Pontificate	2
Priest	9	Religion	2
Christmas	7	Rome	2
Pilgrimage	6	Litany	2
Cathedral	4	Altar	1
Mass	4	Curia	1
Cardinal	3	Holly Father (in reference to the pope, Benedict XVI)	1
Holiness (In reference to JPII-2 to God: 1)	3	Liturgical	1
Pilgrim-3	3	Retreat-1	1
Catholic	2	Sermon	1

The frequency analysis clearly shows the importance and authority of the deceased pope for Kazimierz Marcinkiewicz, whose prominent name is also used as a national symbol.

Święty Janie Pawle II, patronie naszej wolności – módl się za nami. (IS4, 08.01.07)

[Holly John Paul II, the patron of our liberty, pray for us; *author's translation*]

Marcinkiewicz presents himself as a devoted Christian, actively participating in religious services, and openly declaring his attachment to the Catholic values and tradition. Assuming that the audience also shares his set of values and religious beliefs, Marcinkiewicz is building his political credibility upon his Catholic identity.

7.4. Addressing the audience

Except from assimilating with the audience through religion and presenting himself as "a normal person', Kazimierz Marcinkiewicz also refers to the national identity, e.g. "We, the Poles." From the position of the former PM, he perceives the Poles as "a great ambitious nation" [24.08.07; *author's translation*].

However, in the period before the election for the position of mayor of Warsaw, the former PM focuses on the citizens of Warsaw and the city itself, which comes as no surprise taking into consideration his political goals.

Thus, the city is referred to 167 times, and the Varsovians 15 times, compared to the total number of 100 references to Poland or 36 to Poles. Praising the heroism and uniqueness of the city and its citizens, the politician promises to take any effort to contribute to a speedy development of Warsaw.

> Warszawa to cacuszko, po oszlifowaniu stanie się brylantem wielkim i wspaniałym. Jestem pewien, że mogę go oszlifować. (IS4, 03.04.06)
>
> [Warsaw is a jewel; after grinding it will became a huge and magnificent diamond. I'm sure I can grind it.; *author's translation*]

By no means does he also fail to flatter his constituency:

> Warszawiacy są mądrymi i wolnymi ludźmi. (IS4, 17.11.06)
>
> [The Varsovians are wise and free people.; *author's translation*]

After his failure in the elections, Marcinkiewicz thanks his constituency and courteously congratulates the new mayor of Warsaw for her victory and turns to addressing the whole nation rather than the citizens of Warsaw.

Especially warm words are addressed to the young generation who is in fact flattered in Marcinkiewicz's blog.

> Ktoś powie, że przesadzam, że znów się podlizuję. Nieprawda. To, co Polska ma dziś najcenniejszego, to właśnie **młode pokolenie**. (IS4, 08.08.06)
>
> [Somebody might say that I'm exaggerating, flattering again. It is not true. The most precious thing Poland now possesses is **the young generation**.; *author's translation*]

Addressing the young, the author attempts to adapt his language. Consequently, the language register used might be qualified as informal, abundant in colloquialisms.

> Kapitalnie, żeby nie powiedzieć super. (IS4, 03.08.06)
>
> [Cool, not to say superb.; *author's translation*]

Generally, the author is thankful for all the comments and on numerous occasions (26) thanks his audience for discussion, support, criticism and e-mails.

Journalists constitute an important niche in Marcinkiewicz's audience since they in fact play a significant role in creating his public image. Thus, the author refrains from any form of criticism towards this group and uses various occasions to flatter them. Although he admits that journalists' presence might be sometimes a nuisance, his comments are still flattering.

Sporo stresu przysporzyli dziennikarze. Ci wspaniali, przez wszystkich kochani, reprezentujący wiele naszych mediów młodzi ludzie czekali na mnie już o 8.30. (IS4, 02.03.07)

[A lot of stress was caused by journalists. These **great**, loved by everybody, young people representing a range of our media were already waiting for at 8.30.; *author's translation*]

In his appeal to journalists on 31.01.07, the author takes a firm stand and asks them from the position of a private person to stop their speculations on his prospective, lucrative job after his failure in the elections. Nevertheless, despite its firmness, the appeal has an overwhelmingly positive tone.

Dziś jestem osobą prywatną, uszanujcie to. Proszę. (…) Lubię Was i staram się być kulturalnym. Nie wykorzystujcie tego. (IS4, 31.01.07)

[Today I'm a private person; respect it. Please. (…) I like you and I try to be well mannered. Don't abuse it.; *author's translation*]

8. Conclusions

Undoubtedly, blogs have provided a new and rapidly expanding medium of political communication which, however, has not so far revolutionised the realm of politics, as for the time being traditional news outlets still remain to be the major players. As Tedesco (2004: 528) observes: "Sure, candidates have adopted the Internet in large numbers, but their communication patterns reflect a one-directional structure typical of other communication media".

Addressing RQ1, Marcinkiewicz's blog has demonstrated that the blog format appears a cost effective tool to win the electorate's loyalty and save a politician from public death. Though winning the votes of political adversaries through online diaries seems a real challenge, the enhancing role of blogs in building voters' loyalty should not be ignored in view of the fact that blogs enable politicians to construct their political identity freely. In addition, the process of communication between a politblogger and their audience is not limited by time or space. The sender of the message is entirely in charge of his message: selects the topic, explains, adds information, and responds to comments. The only demerit of this communication medium is the question of reaching the recipient who, contrary to being passively exposed to television messages, must be highly motivated to look up the message.

As regards the question of building credibility (RQ2), several persuasive strategies have been identified. One of the main observations made on the

basis of the undertaken analysis is a perfect tuning of the content of political messages on Marcinkiewicz's blog to the audience. In accordance with Aristotelian principle of identifying the target audience, recognising its needs and expectations, the politician in question addresses the mainstream constituency referring to the Polish traditional values (family, religion, patriotism) and heroes JPII), presenting himself as a devoted Christian and a family man.

The overall tone of the blog is overwhelmingly positive as the author refrains from forceful criticism of his opponents and appeals to constructing rather than deconstructing the reality. The creation of his own political identity bases on the declared professionalism, openness to modernity, and in a more personal dimension, religion.

Furthermore, Kazimierz Marcinkiewicz consequently builds up an image of a competent, effective politician by boasting on his personal and his governments' achievements in accordance with the rule that "actions speak louder than words". He presents himself as a competent, dynamic, hard-working professional, informing the audience about his educational background and experience. Aware of possible criticism of his competence and credibility of his blog, he forestalls attacks of his opponents by providing counter argumentation. The policitician's trustworthiness is also supported by several appeals to authorities, such as John Paul II, Tony Blair or Margaret Thatcher. Despite creating expert-like image, Marcinkiewicz does not distance himself from the "commoners", positioning himself as "a politician with a human face".

On numerous occasions, the politician addresses everyday problems, family life or even existential problems. In his quasi-philosophical mini-treaties the politblogger frequently uses rhetorical questions which make an illusion of conducting a dialogue with the audience. The poliblogger seems to please and flatter everyone, devoting separate posts to various social groups, e.g. the young generations, journalists, miners, Varsovians. The language is carefully adjusted to the audience: basically the style might be defined as moderate; it is easily comprehensible, the author avoids slang (except when addressing the young generation). The underlying principle of the blog seems telling everyone what they want to hear. This provokes a question whether such strategies turn out to be effective.

Despite careful selection of persuasive strategies and their application in constructing Marcikiewicz's credibility, life has verified the image and the declarations published on the blog. As it turned out later, the politician's credibility seemed to be manufactured since Marcinkiewicz decided to turn a new leaf and cut off from the identity created on the blog. After the media highlighted the scandal related to Marcinkiewicz's affair, divorce and sec-

ond marriage, the blogger, who had withdrawn from political life, closed down the blog and removed its content from the Internet in order to avoid any discussions related to his previous declarations which stood in a sharp contrast with his actions. In consequence, the politician's credibility and reputation have been questioned. Thus, it may be concluded that although calculated manufacturing credibility might bring short-term political effects, once unveiled it may lead to long-term discredit and embarrassment.

References

AILES, R. 1988. *You are the message*. New York: Doubleday.

ARISTOTLE. 1954. *Rhetoric and poetic*. New York: Random House.

ARONSON, E. 1973. "Attitudes". In: Mussen, P. and P. Rozenzweig (eds). 78–104.

ARONSON, E. 1973. *The social animal*. New York: W. H. Freeman and Company.

BLOOD, R. 2002. *We've got blog. How weblogs are changing our culture*. New York: Basic Books.

CHILTON, P. 2004. *Analysing political discourse: Theory and practice*. London: Routledge.

CICERO. 1976a. *De inventione*. (translated by H.M. Hubbell). Cambridge, MA: Loeb Classical Library.

CICERO. 1976b. *De oratore*. (translated by E.W. Sutton and H. Rackham). Cambridge, MA: Harvard University Press.

COLEMAN, S. 2005. "Blogs and the new politics of listening". *The Political Quarterly Publishing*. 273–280.

DEVITO, J.A. 1980. *Interpersonal communication handbook*. New York: Harper.

DILENSCHNEIDER, R.L. 1990. *Power and influence*. New York: Prentice Hall.

DOBEK-OSTROWSKA, B. 2004. *Media masowe i aktorzy polityczni w świetle studiów nad komunikowaniem politycznym*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

DÖRNYEI, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

FAIRCLOUGH, N. 2000. *New labour, new language*. London: Routledge.

FRAS, J. 2005. *Komunikacja polityczna. Wybrane zagadnienia gatunków i języka wypowiedzi*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

GRONBECK, B.E. 2004. "Rhetoric and politics". In: Kaid, L.L. (ed.). 135–154.

GROSSMAN, L.K. 1995. *The electronic republic: Reshaping democracy in the information age*. New York: Viking.

HABERMAS, J. 1989. *The structural transformation of the public sphere*. (translated by T. Burger and F. Lawrence). Cambridge, MA: The MIT Press.

HOVLAND, C.I. AND W. WEISS. 1951. "The influence of source credibility on communication". P*ublic Opinion Quarterly* 15. 635–650.

KAID, L.L. (ed.). *Handbook of political communication research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

KENNEDY, G. 1991/2007. *On rhetoric. A theory of civic discourse*. Oxford: Oxford University Press.

LAWSON-BORDERS, G. AND R. KIRK. 2005. "Blogs in campaign communication". *American Behavioral Scientist* 49.4. 548–558.

LEATHERS, D.G. 1997. *Successful nonverbal communication. Principles and applications*. Boston: Allyn Bacon.

MUSSEN, P. AND P. ROZENZWEIG (eds). *Psychology. An introduction*. Lexington: D.C. Heath and Company.

POLLACH, I. 2003. *Communicating corporate ethic on the World Wide Web*. Frankfurt am Mein: Peter Lang.

PRATKANIS, A. AND E. ARONSON. 1991. *Age of propaganda. The everyday use and abuse of persuasion***.** New York: W.H. Freeman and Company.

PUNCH, K.F. 2005. *Introduction to social research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

QUINTILLIAN. 1980. *Institutio oratoria*. (translated by H.E. Butler). Cambridge: Cambridge University Press.

SINGER, J.B. 2005. "The political j-blogger. 'Normalising' a new media form to fit old norms and pratices". *Journalism* 6.2.173–198.

STAKE, R.E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

TEDESCO, J.C. 2004. "Changing the channel: use of the Internet for communicating about politics". In: Kaid, L.L. (ed.). 507–532.

VIRTANEN, T. AND H. HALMARI. 2004. "Persuasion across genres. Emerging perspectives". In: Kaid, L.L. (ed.). 3–24.

YIN, R.K. 1984. *Case study research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Internet Sources

IS1: http://www.pewInternet.org/pdfs/PIP_Politics_2006.pdf, consulted 01.06.07.

IS2: http://pliki.gemius.pl/Raporty/2006/Gemius_SA_Internet_2006.pdf, consulted 01.09.07.

IS3: www.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/software-en.html, consulted 01.04.07.

IS4: kmarcinkiewicz.blog.onet.pl, consulted from 01.05.2007 to 30.09.2007.

Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne

JANINA WIERTLEWSKA

1. Wstęp. Co to jest ekolinwistyka?

Pierwsze poważne socjolingwistyczne próby zmierzające do zgłębienia zagadnienia ekologii języka nawoływały badaczy do osadzenia językoznawstwa w społeczeństwie i uwzględnienia zachodzących w nim zmian. Nowatorskie artykuły opublikowane przez Trim'a (1959) i Haugen'a (1971) zmuszają badaczy do multidyscyplinarności i podejmowania multilingwalnych badań naukowych (osiem z cytowanych przez Trim'a dzieł, napisanych zostało w języku angielskim, sześć – w niemieckim, a cztery – w języku francuskim; środowisko naukowe stało się prawie monolingwalne wskutek procesu globalizacji). Obecne interpretacje ekolingwistyki różnią się między sobą w znacznym stopniu. Wielu badaczy używa terminu „ekologia" w odniesieniu do „kontekstu" (ang. *context*) lub „otoczenia języka" (ang. *language environment*) w celu opisania zagadnień związanych z językiem, który jest „zanurzony" (ang. *embedded*) w scenerii socjolingwistycznej, edukacyjnej, ekonomicznej, czy politycznej, a nie jest pozbawiony kontekstu (ang. *de-contextualised*). W tym sensie, "ekologia", często staje się modnym terminem dla usytuowania języka albo badań nad językiem w ramach pewnej dziedziny naukowej; w takim przypadku jest ona po prostu metaforą.

Wielu wybitnych badaczy z dziedziny ekolingwistyki formułuje bardziej sprecyzowane definicje tego terminu, a nawet dokonuje jego podpodziałów (np. artykuły zamieszczone w opracowaniach następujących autorów: Fill i Mühlhäusler, 2001; Mufwene, 2001; Mühlhäusler, 1996, 2003; a także w pracach naukowych dwóch pionierów ekolingwistyki – Jorgena Chr. Bang'a i Jorgena Door'a, http://www.jcbang.dk/main/ecolinguistics/ index.php).

W tej pracy przyjęto, jako najbardziej trafną definicję ekolingwistyki, sformułowaną przez Wendel'a (2005: 51), która brzmi następująco: „Ekologiczne podejście do języka bierze pod uwagę złożoną sieć relacji, jakie występują pomiędzy środowiskiem, językami i użytkownikami tych języków. „Środowisko" (ang. *environment*) oznacza tutaj zarówno środowisko fizyczne, biologiczne, jak i społeczne." (tłum. własne – J. Wiertlewska).

2. Tężyzna języków naturalnych i planowanie językowe

Terminem wprowadzonym w ostatnim czasie do polskiej ekolingwistyki przez S. Puppla (Puppel. 2007b), jest tężyzna języków naturalnych (ang. *robustness*).

Zagadnienie tężyzny języków zajmuje poczesne miejsce w dziedzinie badań nad konkurencją językową (ang. *language competition*). Konkurencja ta „… może mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny przebieg" (Puppel, 2007b). Jeżeli przebieg procesu konkurencji będzie negatywny, może dojść do wyginięcia języków o mniejszej tężyźnie na rzecz tych o większej tężyźnie. W przypadku pozytywnego przebiegu konkurencji językowej, może nastąpić wzmocnienie języka naturalnego aż do takiego stopnia, iż przejmie on rolę hegemona i stanie się językiem globalnym.

W niniejszej pracy przyjmuje się za obowiązujące, zaproponowane przez Puppla (Puppel, 2007b), następujące czynniki determinujące tężyznę języków naturalnych:

1. Użycie modalności słuchowo-wokalnej.
2. Użycie modalności wzrokowo-dotykowej.
3. Użycie połączonej modalności słuchowo-wokalnej i wzrokowo-dotykowej.
4. Użycie danego języka w zróżnicowanych niszach komunikacyjnych.
5. Wielkość rdzenia-peryferii habitatu danego języka naturalnego.
6. Geograficzne zróżnicowanie terytorium rdzenia habitatu danego języka naturalnego.
7. Wpływ przestrzeni na zachowania migracyjne wspólnot komunikacyjnych:
   a) zjawisko emigracji odśrodkowej (ang. *the centrifugal effect*) – użytkownicy języka naturalnego wędrują poza rdzeń swojego habitatu,
   b) zjawisko emigracji dośrodkowej (ang. *the magnet effect*), gdzie dany język przyciąga użytkowników innych języków.
8. Wpływ czynników demograficznych na siłę danego języka naturalnego.
9. Struktura habitatu danego języka naturalnego.

10. Struktura wiekowa populacji posługującej się danym językiem naturalnym.

11. Stopień zurbanizowania danej wspólnoty językowo-komunikacyjnej.

12. Lokalny status danego języka naturalnego w systemie oświatowym wspólnoty językowo-komunikacyjnej.

13. Status danego języka naturalnego w systemie oświatowym wspólnoty językowo-komunikacyjnej.

14. Historia kontaktów danego języka naturalnego z innymi językami:

a) kontakty inwazyjne,

b) kontakty obronne,

c) kontakty neutralne.

15. Udział danego języka w programach ochrony języków naturalnych.

Ustanowione programy ochrony języków naturalnych mają wpływ na politykę językową (ang. *language policy*) i planowanie językowe (ang. *language planning*) i mogą stawić czoło „imperializmowi językowemu" (ang. *language imperialism*).

16. Świadomość członków danej wspólnoty językowo-komunikacyjnej odnośnie statusu własnego języka względem innych języków narodowych i etnicznych i statusu innych języków względem własnego języka.

Zgodnie z podziałem przedstawionym przez Puppla (Puppel, 2007b), autorka tej pracy przyjmuje następujący podział języków ze względu na ogólną liczbę ich rodzimych użytkowników (tzw. lingwomasę):

1. języki "superciężkie" – używa ich ponad 100 mln rdzennych użytkowników (np. chiński, angielski, hiszpański, portugalski, rosyjski),
2. języki „ciężkie" – używane przez populację od 100 mln – 50 mln (np. niemiecki, włoski, turecki),
3. języki "średnio-ciężkie" – używa ich populacja od 50 mln – 20 mln (np. polski, ukraiński, azerski),
4. języki „lekkie" – używane przez populację od 10 mln – 1 mln (np. białoruski, słowacki, szwedzki),
5. języki „superlekkie" – używane przez populację poniżej 1 mln. (np. estoński, czeczeński); są to języki zagrożone w swej egzystencji,
6. języki bezpośrednio zagrożone wyginięciem (ang. *endangered languages*) – używa ich 10 tys. populacji lub poniżej tej wartości (np. Papai, Were),
7. języki wymarłe (ang. *extinct languages*) – (np. połabski).

W związku z naturalną tendencją ze strony języków „superciężkich" do eliminowania języków o słabszej tężyźnie, ekolingwiści proponują rozwinięcie na szerszą skalę gałęzi lingwistyki stosowanej, jaką jest planowanie językowe (ang. *language planning*).

Mühlhäusler (2003: 306) określa planowanie językowe w następujący sposób:

> „W podejściu ekologicznym, planowanie językowe jest rozumiane jako proces będący częścią całości, a jednocześnie powiązany z całym szeregiem naturalnych i kulturalnych czynników ekologicznych. Proces ten koncentruje się na zagadnieniu utrzymania jak największej różnorodności językowej poprzez poszukiwanie i identyfikowanie tych czynników ekologicznych, które zwiększają wielość języków. Ostatecznym celem ekologicznego planowania językowego jest osiągnięcie takiej równowagi językowej, która nie wymagałaby dalszego nadzorowania". (tłum. własne – J. Wiertlewska).

3. Translingwalizm

Osiągnięcie takiej równowagi językowej, jaką proponuje Mühlhäusler (2003) w swoim dziele zatytułowanym „Planowanie językowe i ekologia języka" (ang. *Language Planning and Language Ecology*), w opinii autorki tej pracy, może nastąpić jedynie poprzez celowe działania, prowadzące do wyrównania proporcji pomiędzy językami „superciężkimi"(np. językiem angielskim) a innymi językami narodowymi o mniejszej tężyźnie.

Autorka niniejszego opracowania, wyciągając wnioski z badań przeprowadzonych w 2005 roku przez S. Puppla i J. Puppel (S.J. Puppel, 2005) na grupie poznańskich studentów, które to badania wykazały, iż język polski jako język „średniociężki" został zepchnięty (świadomie bądź nieświadomie) przez reprezentatywną grupę badanych, do roli języka substratowego w stosunku do języka angielskiego, „superciężkiego", który, z kolei, przyjął, w świadomości badanych studentów rolę języka superstratowego, a język niemiecki, „ciężki", zyskał miano języka adstratowego bądź superstratowego, nawołuje do translingwalizmu i transkomunikacji (Puppel, 2007a) w miejsce, dominującego obecnie interlingwalizmu i interkomunikacji.

Różnice między komunikacją typu „INTER-" i „TRANS-"

Różnice te dokładnie opisał Puppel (Puppel, 2007a) w swoim artykule zatytułowanym *Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej*". Przytoczę je za autorem tego artykułu:

> „To linearne ustawienie dwóch języków określić możemy mianem typu „INTER-", a więc takim, w ramach którego możliwe jest pojawienie się konkurencji

(ang. *competition*) pomiędzy językiem rodzimym (L1) i językiem drugim (L2). Często konkurencja ta skutkuje nadawaniem temu ostatniemu świadomościowego statusu języka substratowego przez rodzimych komunikatorów (zob. Puppel i Puppel, 2005), podczas gdy język drugi osiąga status języka superstratowego.

… Jest to ze szkodą dla języka rodzimego, który często, wskutek utrzymującej się lingwopresji zewnętrznej na poziomie świadomości komunikatorów rodzimych, zarówno indywidualnej jak i zbiorowej, spychany jest przez nich, mniej lub bardziej świadomie do typu narzędzia komunikacyjnego o statusie podrzędnym względem dokonującego „inwazji" języka drugiego.

… Negatywnym skutkom perspektywy typu „INTER-" może, z pewnością przeciwdziałać perspektywa typu „TRANS-", która pozwala na przebieg kontaktu językowego o charakterze bardziej „nacechowanym", a więc taka, które uwzględnia udział w tymże kontakcie mniej lub bardziej rozwiniętej świadomości kulturowo-językowo-komunikacyjnej u komunikatorów rodzimych. Świadomość ta powinna, przede wszystkim, obejmować pozytywne nastawienie do własnego języka i własnej wspólnoty kulturowo – językowo – komunikacyjnej. Należy podkreślić, że istnienia jej nie można z góry założyć, lecz trzeba ją niejako celowo wygenerować vis a vis języka drugiego (L2) … tak, by umożliwiała ona uruchomienie i utrzymanie przynajmniej minimalnego programu użycia języka rodzimego (tzw. "lojalnościowego" użycia języka rodzimego – ang. *language loyalty*) w warunkach kontaktu językowego" (Puppel, 2007a).

Perspektywy istnienia języków naturalnych „INTER-" i „TRANS-" zobrazowane zostały przez Puppla (2007a) za pomocą poniższej tabeli.

Tabela nr 1

Perspektywa INTER- (swobodna ekonomia kontaktu językowego)	Perspektywa TRANS- (kontrolowana ekonomia kontaktu językowego)
Kontakt językowy w układzie nie równościowym istnienia języka, tj. na osi 'substratowość-superstratowość' (typ nienacechowany i inercyjnie dyktatorsko-hegemonistyczny) ↓ konkurencja języków naturalnych jako wynik jednokierunkowego zasilania, czyli lingwopresji zewnętrznej w układzie 'zwycięzcy--przegrani'	Kontakt językowy w układzie równościowym istnienia języka, tj. 'adstratowym' (typ nacechowany i ekokratyczny) ↓ kooperacja języków naturalnych jako wynik dwukierunkowego zasilania, czyli językowej ekokracji w układzie 'zwycięzcy-nieprzegrani'

(Ź r ó d ł o: Puppel, 2007a)

Wnioski wypływające z powyższego rozważania są następujące:

– perspektywa „INTER-" kładzie nacisk na sprawności językowo-komunikacyjne języka dominującego,

- perspektywa „INTER-" przyzwala na marginalizację języka rodzimego (L1) w świadomości jego rodzimych użytkowników,
- perspektywa „INTER-" nie sprzyja utrzymaniu różnorodności językowej,
- perspektywa „TRANS-" pomaga komunikatorom rodzimym w uzyskiwaniu najwyższego stopnia kompetencji kulturowo-językowo-komunikacyjnej w zakresie (L2), ale jednocześnie wymaga od komunikatorów rodzimych podnoszenia kompetencji i sprawności kulturowo-językowo-komunikacyjnej w zakresie (L1) – języka rodzimego,
- perspektywa "TRANS-" prowadzi do multilingwalizmu na poziomie poszczególnych użytkowników języka rodzimego, a także całych wspólnot narodowych czy etnicznych,
- perspektywa „TRANS-" daje szanse na ekologiczne zachowanie jak największej liczby języków naturalnych.

4. Walka o zachowanie języków naturalnych w perspektywie „TRANS-"

Nauczanie języków obcych wymaga zastosowania perspektywy „TRANS-", o ile ma ono prowadzić do zachowania jak największej liczby języków naturalnych, bowiem perspektywa „INTER-" – „… nieustannie generuje komunikatorów wykształconych w obrębie swobodnej ekonomii kontaktu językowego, a więc nastawionych na prowadzenie dalszej lingwopresji typu zewnętrznego w obrębie określonych języków rodzimych (L1). Natomiast perspektywa typu „TRANS-", zakładająca społecznie kontrolowaną ekonomię kontaktu językowego, pozwala na kształtowanie, zarówno odpowiedniej świadomości językowo-kulturowo-komunikacyjnej, jak i praktyki językowo-komunikacyjnej o charakterze równościowym (adstratowym i ekokratycznym)". (Puppel, 2007a).

Autorka tego artykułu jest przekonana, iż jedynym sposobem na nauczanie języków obcych w sposób ekologicznie zrównoważony, jest nauczanie ich w triadzie:

język ojczysty – język globalny – drugi język obcy.

Po raz pierwszy badania nad tego typu propozycją nauczania języków obcych przeprowadzili S. Puppel i J. Puppel w 2005 roku i opisali wyniki swoich badań w artykule zatytułowanym: *Zaganienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni, na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii* (S. Puppel i J. Puppel, 2005).

5. Część badawcza – opis

Metoda badawcza zastosowana w niniejszym opracowaniu pracowaniu, oparta jest na zasadach wypracowanych przez Brzezińskiego (Brzeziński, 2006) i Hornowską (Hornowska, 2007).

Bazuje ona na osiągnięciach wielu badaczy z dziedziny nauk empirycznych(Stróżewski, 1991; Such, 1993; Bunge, 1953), którzy dokładnie sformułowali wzajemne cele poznania naukowego – zewnętrzne i wewnętrzne.

Brzeziński wypracował własne ujęcie struktury procesu badawczego w psychologii, a także pozostałych naukach empirycznych, takich jak; socjologia, językoznawstwo, nauki przyrodnicze, prawo i filozofia naukowa (Brzeziński, 2006: 33). Brzeziński (2006) proponuje rozbicie procesu badawczego na następujące etapy:

1. Sformułowanie problemu badawczego lub hipotezy badawczej.
2. Określenie obrazu przestrzeni zmiennych.
3. Operacjonalizacja zmiennych.
4. Wybór modelu badawczego:
   a) model eksperymentalny,
   b) model korelacyjny.
5. Dobór próby z populacji.
6. Wybór modelu statystycznego:
   a) Model testu ANOVA lub MANOVA,
   b) Model wielokrotnej regresji MR.
7. Akceptacja lub odrzucenie hipotezy.
8. Ocena, interpretacja i generalizacja schematu badawczego.

W formie graficznej model ten został przedstawiony w formie schematu (Schemat nr 1) (Brzeziński, 2006: 38).

Metoda badawcza opracowana przez Brzezińskiego (Brzeziński, 20006) wydaje się w stopniu najwyższym odpowiadać potrzebom tej pracy i jako taka została wybrana przez autorkę do przeprowadzenia eksperymentu oraz dokonania analizy statystycznej danych, otrzymanych po przeprowadzeniu testu w formie ankiety – kwestionariusza.

Praca badawcza niniejszego opracowania oparta została na badaniu empirycznym, przeprowadzonym w formie ankiety – kwestionariusza. Zastosowany w badaniu kwestionariusz mierzy stosunek nauczycieli języka angielskiego do języków: polskiego (rodzimego), angielskiego (globalizującego) i niemieckiego (drugiego języka obcego). Test ten został skonstruowany z zastosowaniem metody racjonalnej (Hornowska, 2007: 227). Cel pomiaru stanowiło zbudowanie kwestionariusza mierzącego stosunek nauczycieli języka angielskiego do języków: polskiego (rodzimego), angielskiego (globalizującego) i niemieckiego (drugiego języka obcego) po to, aby autorka była

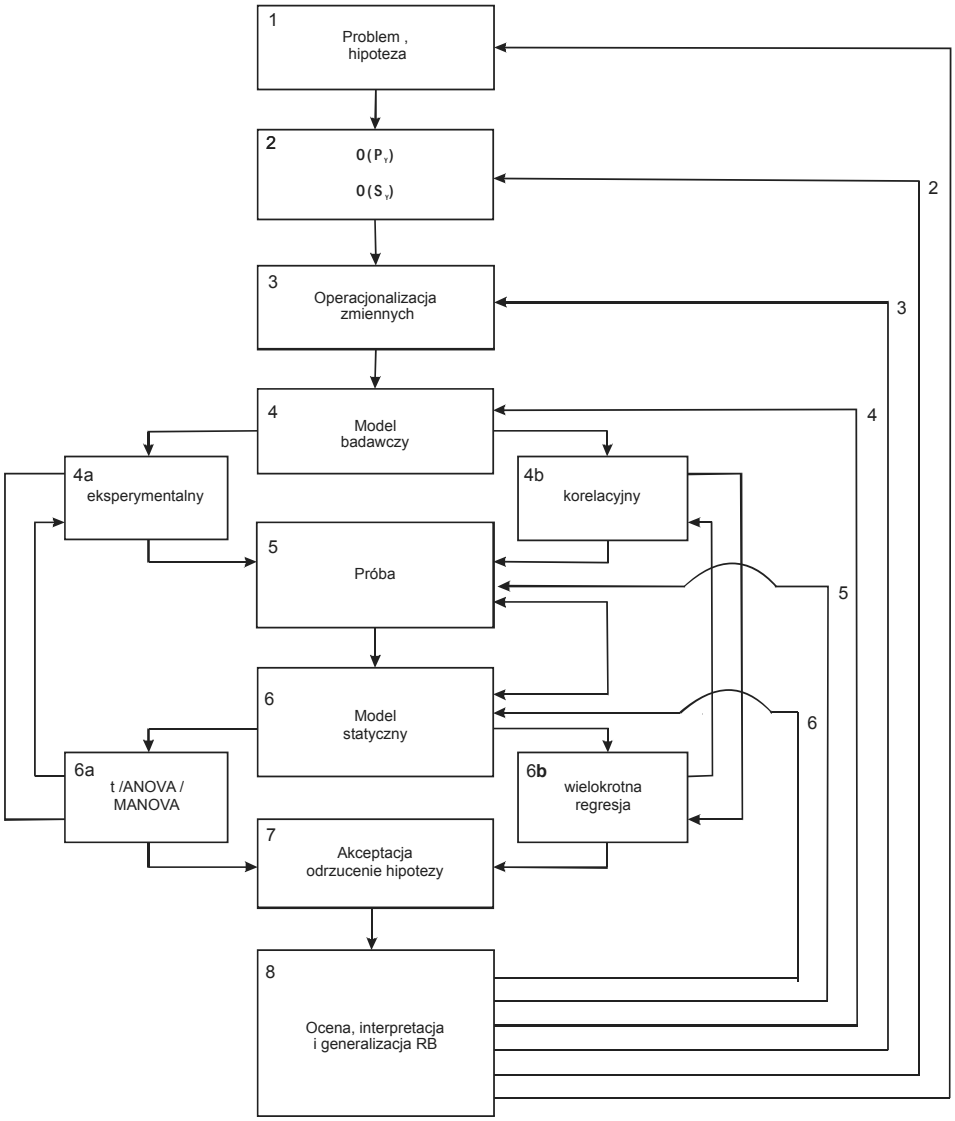


Tabela nr 2. Schemat procesu badawczego wg Brzezińskiego (Brzeziński, 2006: 38)

w stanie stwierdzić, w jaki sposób inne zmienne psychologiczne, takie jak: system wartości, środowisko wielkomiejskie czy obręb małego miasta, wiek oraz płeć badanych osób, a także stosunek ich uczniów wpływają na mierzoną zmienną. Autorka kwestionariusza uznaje za Paluchowskim (Paluchowski, 1999: 133), „…iż na postawę składają się przekonania i emocje, które łącznie wyznaczają zamiar zachowania się i zachowanie to mogą wy-

woływać". Format pozycji testowych, zastosowany w kwestionariuszu, to format typowej skali Likerta (Likert, 1932), według którego zaprojektowano pięć kategorii odpowiedzi: zdecydowanie tak, tak, nie mam zdania, nie, zdecydowanie nie. Klucz oceny odpowiedzi został opracowany w taki sposób, że kategoria: zdecydowanie tak wskazuje na maksymalne nasilenie interesującej mnie cechy. Sposób oceniania przeze mnie odpowiedzi jest taki, iż przyznaję kolejno: 5, 4, 3, 2 ,1 punkt kolejnym kategoriom, zgodnie z kierunkiem nasilenia mierzonej cechy.

Badaniu pilotażowemu poddano niewielką grupę (7 osób) nauczycieli języka angielskiego w jednym z liceów ogólnokształcących w Bydgoszczy. Wszyscy badani legitymowali się dyplomem magistra filologii angielskiej, uzyskanym w uniwersytetach różnych miast Polski: Bydgoszczy (UKW – 3 nauczycieli), Torunia (UMK Toruń – 2 nauczycieli), Poznania (UAM – 1 nauczyciel). Ich uczniowie pochodzili z Bydgoszczy i podmiejskich miejscowości.

Większość uczniów wywodziła się z rodzin o statusie inteligenckim (2/3 uczniów) i na stałe mieszkała w Bydgoszczy. Pozostali uczniowie (1/3 uczniów) – to mieszkańcy okolicznych małych miasteczek, którzy zdecydowali się na naukę w dużym mieście, celem zdobycia wykształcenia na wyższym poziomie, co w przyszłości miałoby im ułatwić start na wyższe uczelnie. Ta grupa uczniów wywodziła się głównie z rodzin nieinteligenckich.

Ankieta, przedstawiona nauczycielom, składała się z 25 pytań i dotyczyła ich stosunku do języków: rodzimego (polskiego), angielskiego (globalnego) i drugiego języka obcego(niemieckiego), w odniesieniu do takich wartości jak: lepszość, ważność i przydatność.

Ankieta-kwestionariusz w formie pilotażowej została rozdana nauczycielom na terenie szkoły, w której uczą, z prośbą o wypełnienie jej w domu i oddanie w sekretariacie szkoły następnego dnia. Wszyscy nauczyciele oddali wypełnione ankiety w terminie.

Ze względu na fakt, iż ankieta ta zostanie zastosowana w badaniu zasadniczym, stanowiącym podstawę części badawczej dysertacji doktorskiej, autorka, w celu zachowania tajemnicy badawczej, nie ujawni w tym miejscu, pełnej treści kwestionariusza.

Na podstawie przeprowadzonego badania pilotażowego można wyciągnąć wnioski, iż w odczuciu nauczycieli języka angielskiego, a także ich uczniów, język angielski jest lepszy, ważniejszy i bardziej wartościowy od języka polskiego. Takie samo nastawienie, jak do języka angielskiego, mieli zarówno nauczyciele, jak i ich uczniowie do drugiego języka obcego, jakim jest język niemiecki. Okazał się on lepszy, ważniejszy i bardziej wartościowy niż język polski.

Uzyskany wynik badania pilotażowego stawia przed autorką tej pracy zasadnicze pytanie, a mianowicie: czy nauczyciel języka angielskiego w polskiej szkole średniej jest zainteresowany rozwijaniem zasobów języka ojczystego u swoich uczniów? Odpowiedź nasuwa się sama i potwierdza przewidywanie autorki pracy odnośnie słabnącej tężyzny języka polskiego na rzecz języka angielskiego (globalizującego) i innych języków obcych (tutaj: niemieckiego), które i tak znajdują się w grupach języków o większej tężyźnie.

6. Wnioski

Problemem, który należy rozważyć i podjąć jest podniesienie rangi języka polskiego jako języka narodowego wraz z jego spuścizną kulturowo-językowo-komunikacyjną do rangi języka adstratowego w stosunku do języka angielskiego i innych języków obcych. W tym momencie należy zapytać, w jaki sposób może to zrealizować nauczyciel języka angielskiego w polskiej szkole średniej? Czy powinien on podejmować jakiekolwiek próby zachowania języka rodzimego na własną rękę, czy też – powinno się to dziać w sposób zinstytucjonalizowany?

Autorka tej pracy jest zdania, iż należy podjąć działania dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, należałoby oczekiwać dyrektyw ministerialnych odnośnie zachowań polskich nauczycieli języka angielskiego podczas lekcji językowych, zmierzających do podniesienia rangi języka rodzimego. Może nawet należałoby wprowadzić odpowiednie rozporządzenia dotyczące kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego, a więc na poziomie kolegiów językowych i uniwersytetów? Dyrektywy, o których mowa, powinny odnosić się, przede wszystkim, do celów i sposobów kształcenia przyszłych nauczycieli. Zgodnie z wizją autorki tej pracy, studenci kolegiów językowych i uniwersytetów, studiujący filologię angielską, co w praktyce oznacza często, iż zasilą oni szeregi nauczycieli języka angielskiego, powinni obowiązkowo zaliczać w toku studiów przedmiot o nazwie ekolingwistyka. W ramach tego przedmiotu uzyskaliby oni stosowną wiedzę na temat swojej przynależności językowo-kulturowo-etnicznej i konieczności rozwijania i pielęgnowania tego typu świadomości dla zachowania równowagi językowej we współczesnym świecie. Potrzebna jest wiedza teoretyczna, jak i praktyczna.

Ekolingwistyka jako jeden z wiodących przedmiotów na wszystkich kierunkach studiów neofilologicznych, dawałaby polskim studentom teoretyczne podstawy odnośnie zachowania własnej etniczności i pielęgnowania tradycji kulturowo-językowo-etnicznych, obok współistniejących etniczności innych narodów czy grup etnicznych posługujących się innymi językami, w tym także – językiem angielskim. Tak więc, celem pierwszym i nadrzęd-

nym wydaje się być prawidłowe uformowanie neofilologów – przyszłych nauczycieli języków obcych, którzy, mając w przyszłości zostać nauczycielami języków obcych w polskich szkołach średnich, będą dbali o zachowanie własnej etniczności uczniów i tym samym tężyzny języka narodowego, *vis a vis* nauczanego języka obcego.

Strona praktyczna tego problemu powinna mieć swój początek także już podczas studiów neofilologicznych. Ekolingwistycznie uformowany student neofilologii, a przyszły nauczyciel języka angielskiego lub innego języka obcego, podejmowałby świadome lub nieświadome działania na rzecz zachowania polskiej etniczności i podniesienia tężyzny języka polskiego. Jego nieświadome działanie wynikałoby z własnej świadomości odnoszącej się do przynależności etnicznej, którą uważałby za ważną, wartościową i dobrą. Tak uformowany ekolingwistycznie nauczyciel emanowałby swoją postawą na uczniów, którzy przyjmowaliby jego ekolingwistyczne schematy jako swoje, przez co mieliby poczucie ważności, przydatności i „dobroci" języka narodowego.

Z drugiej strony, należałoby podjąć zinstytucjonalizowane działania w celu ochrony języka narodowego w polskiej szkole średniej. Zdaniem autorki tej pracy, działania takie powinno podjąć Ministerstwo Edukacji, wprowadzając stosowne zalecenia odnośnie używania języka polskiego w czasie lekcji języka angielskiego lub innych języków obcych. I tak: na niższych poziomach nauczania języka obcego, nauczyciele powinni jak najczęściej używać języka rodzimego w celu wyjaśniania różnic gramatycznych, zaś – na wyższych poziomach nauczania, powinni, ucząc historii czy kultury obcego narodu (np. historii i kultury anglosaskiej), używając języka rodzimego wprowadzać elementy historii i kultury własnego narodu.

Dla zrównoważenia „ciężkości" języka angielskiego, który stał się językiem globalizującym (zob. Puppel, 2009), w polskich szkołach należałoby położyć większy nacisk na nauczanie drugiego języka obcego.

Wykształcenie u przyszłych nauczycieli języków obcych (szczególnie języka angielskiego) i ich uczniów świadomości typu traslingwalnego jest więc wyzwaniem obecnego dziesięcio-, a może nawet dwudziestolecia Trzeciego Millenium.

Autorka swoją pracą pragnie uświadomić nauczycielom języka angielskiego, a także innych języków obcych, konieczność podjęcia działań ekolingwistycznych w celu zachowania równowagi językowej w Polsce i w Europie.

Bibliografia

BAKER, C. 2001. "Review of Tove Skutnabb-Kangas *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?*". *Journal of Sociolinguistics* 5.2. 279–283.

BRZEZIŃSKI, J. 2006. *Metodologia badań psycholgicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

FILL, A. 1998. "Ecolinguistics – state of art 1998". *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* Heft 1. 1–16.

FILL, A. 2001. "Language and ecology: ecolinguistic perspectives for 2000 and beyond". In: Graddol, D. (ed). *Applied Linguistics for the 21st Century*. *AILA Review* 14. 60–75.

FILL, A. AND P. MÜHLHÄUSLER. (eds). 2001. *The ecolinguistic reader: language, ecology and environment*. London: Continuum.

HAJER, M. 1995. *The politics of environmental discourse: ecological modernization and the policy process*. Oxford: Clarendon Press.

HALLIDAY, M. 2001. "New ways of meaning: challenge to applied linguistics". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds). 175–202

HAUGEN, E. 1971. "The ecology of language". *The Linguistic Reporter*. Supplement 25. 19–26.

HAUGEN, E. 1972. T*he ecology of language. Essays by Einar Haugen*. (Edited by A.S. Dill) Stanford: Stanford University Press.

HORNOWSKA, E. 2007. *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

JACOBS, G. AND A. GOALTY. 2000. "The treatment of ecological issues in coursebooks". *ELT Journal* 54. 256–264.

JUNG, M. 2001. "Ecological criticism of language". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds). 270–285.

MARTIN, P.W., A. CREESE, A. BHAAT AND N. BHOJANI. 2004. *Final report on complementary schools and their communities in Leicester*. Leicester: Leicester University/University of Birmingham. http://le.ac.uk./education/research/complementary schools/index.html

MUFWENE, S.S. 2001. *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.

MÜHLHÄUSLER, P. 1996. *Linguistic ecology: language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.

MÜHLHÄUSLER, P. 2003. *Language of environment – environment of language. a course in ecolinguistics*. London: Battlebridge Publications.

MÜHLHÄUSLER, P. 2005. "Language planning and language ecology". *Current Issues in Language Planning* 1.3. Adelaide: The University of Adelaide, South Australia.

PENNYCOOK, A. 1994. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.

PALUCHOWSKI, W.J. 2001. *Diagnoza psychologiczna – podejście ilościowe i jakościowe*. Seria: Wykłady z Psychologii. T. 7. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

PHILLIPSON, R. AND T. SKUTNABB-KANGAS. 1996. "English only worldwide or language ecology". *TESOL QUARTERLY* 30.3. 429–452.

PITTS, M. AND J.F. NUSSBAUM. 2006. „Integrating the past and paving the future. Examining the current trends and extending the boundaries of language and social psychology research". *Journal of Language and Social Psychology* 25.3. 197–202.

PUPPEL, S. AND J. PUPPEL. 2005. "Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* VII. 55–95.

PUPPEL, S. 2007a. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". *Scripta de Communicatione Posnaniensi*. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Tom I. Poznań. 79–94.

PUPPEL, S. 2007b. „Tężyzna języków naturalnych". In: Chałacińska-Wiertelak, H. and K. Kropaczewski (eds). *Dyskurs wielokuturowy*. Prace Humanistycznego Centrum Badań. Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR. 7–15.

PUPPEL, S. 2007c. *Ochrona języków naturalnych. Scripta de Communicatione Posnaniensi*. Seria: Materiały Dydaktyczne Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań.

PUPPEL, S. 2009. "The protection of natural language diversity – fancy or duty?". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* X. 97–109.

RUIZ, R. 1984. "Orientations in language planning". *National Association for Bilingual Association (NABE)* 8.2. 15–34.

SHULTZ, B. 2001. "Language and the natural environment". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds). 109–114.

SKUTNABB-KANGAS, T. 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

TRIM, J.L.M. 1959. "Historical, descriptive and dynamic linguistics". *Language and Speech* 2.1. 9–25.

UNESCO. 2003a. *Language vitality and endangerment*. UNESCO Intangible Cultural Heritage Unit's Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. Approved 31 March 2003 by the Participants of the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Paris – Fontenoy, 10–12 March 2003. (http://portal.unesco.org./culture/en/ev.php=URL_ID=8270&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

UNESCO. 2003b. *Recommendations for action plan*. International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Paris-Fontenoy, 10–12 March 2003. (http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID11992&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

WENDEL, J.N. 2005. "Notes on the ecology of language". *Bunkyo Gakuin University Academic Journal* 5. 511–516.

WIDDOWSON, H.G. 1999. "Coming to terms with reality: applied linguistics in perspective." *Proceedings of the 12th Congress of Applied Linguistics, AILA 99*. Tokyo: AILA.

WILSON, G. 1999. "Environmental education in Taiwan. The Mountain Program" *Global Issues in Language Education Network Newsletter* June 1999. 12–13.

WODAK, R. 2001. "What CDA is about – a summary of its history, important concepts and developments". In: Wodak, R. and M. Meyer. (eds). 1–13.

WODAK, R. AND M. MEYER. (eds). 2001. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications.

Rola czynników środowiskowych w rozwoju kompetencji komunikacyjnej u dzieci i młodzieży

MARTA WIŚNIEWSKA

1. Wprowadzenie

Komunikacja dziecka z otaczającym je środowiskiem jest niezwykle ważna dla jego dalszego prawidłowego rozwoju i kształtowania osobowości. Ważna jest nie tylko jakość i treść interakcji ale również częstotliwość i sposób, w jaki środowisko komunikacyjne przesyła różnorodne bodźce. Rodzina jest pierwszym środowiskiem komunikacyjnym i jednocześnie źródłem wzorców behawioralnych i komunikacyjnych dla dziecka. Wynika to z faktu, że jest ono zależne od najbliższych opiekunów i tego, co sobą reprezentują, a jednocześnie z jakości najbliższego dziecku otoczenia. Należy tutaj zwrócić uwagę na różnorodność typów środowisk wychowawczych, szczególnie rodziny, ponieważ często powoduje ona zaburzenia rozwojowe u dzieci. W późniejszym okresie życia młody człowiek staje się częścią także innych środowisk, na przykład rówieśniczego czy szkolnego, co także wpływa na jego dobry wszechstronny rozwój, jednak ta praca skupia się na środowisku rodzinnym. Tematem ninejszego referatu jest rozwój zdolności komunikacyjnych dorastającego dziecka, ucznia gimnazjum, w zależności od środowiska, w jakim się ono rozwija. Hipoteza, którą autorka stawia stwierdza, że dziecko wychowywane w tzw. środowisku „problematycznym", czyli w rodzinie, w której nieobecne są niektóre cechy charakterystyczne dla rodzin lub środowisk normalnych, może mieć różnorodne trudności komunikacyjne i społeczne lub nie w pełni rozwinięte umiejętności w tym zakresie.

Aby udowodnić powyższą tezę, należy stwierdzić, w jaki sposób trudności w środowisku domowym mają wpływ na jego komunikowanie, biorąc pod uwagę różnorodną aktywność młodego człowieka w rodzinie, a także zaproponować, w jaki sposób można zmienić tę sytuację na obszarze badania. Należy więc zbadać zarówno dzieci z rodzin z różnorodnymi proble-

mami, jak i z tych rodzin, które posiadają wszystkie cechy właściwe rodzinom normalnym, aby porównać je i skonstruować odpowiednie wnioski. Jednak przeprowadzone badanie obejmie pewien węższy zakres tego zjawiska. Poruszone zostaną jedynie niektóre aspekty problemu komunikacji i spędzania czasu z rodziną oraz źródeł wiedzy i wzorów dotyczących porozumiewania się z otoczeniem w świetle ogólnej sytuacji rodzinnej. Pytania w kwestionariuszu będą dotyczyć między innymi czasu spędzanego z rodziną i sposobu komunikowania się z jej członkami, problemów w używaniu zasobów języka, związku pomiędzy wykształceniem rodziców a komunikowaniem z nimi, wzorców komunikacyjnych oraz miejsca dziecka w rodzinie. Określenia „dziecko", „młodzież" oraz „młody człowiek" będą w niniejszej pracy stosowane zamiennie dla określenia badanej grupy uczniów gimnazjum.

Pierwsza część referatu (podrozdział 2) dotyczyć będzie terminu komunikacja i charakterystycznych jej elementów i cech, odnoszących się do specyfiki tematycznej referatu. Następnie, w podrozdziale trzecim, zostanie opisana rodzina jako grupa społeczna, jej funkcje oraz wymienione zostaną typy rodzin ze względu na zróżnicowanie więzi społecznej. W podrozdziale czwartym omówiony zostanie krótko rozwój umiejętności komunikacyjnych dziecka w rodzinie, ze szczególnym uwzględnieniem lat szkolnych. W części piątej przedstawione zostaną grupa i narzędzia badawcze oraz wyniki badania, zaś w części szóstej referatu znajdą się podsumowanie i wnioski.

2. Komunikacja

Komunikacja w podejściu humanistycznym może być zdefiniowana jako porozumiewanie się ludzi jako istot myślących i działających świadomie poprzez używanie różnorodnych znaków, w szczególności symboli, celem przekazania informacji. „Komunikowanie społeczne" ma miejsce pomiędzy członkami danej struktury na jednym z wielu poziomów. Dwa podstawowe poziomy komunikowania, istotne dla tego referatu, to: komunikowanie międzyosobowe i grupowe. Pierwszy z nich to porozumiewanie się dwóch jednostek za pomocą znaków werbalnych i niewerbalnych. Natomiast komunikowanie grupowe obejmuje pierwszy opisany wcześniej typ wzbogacony o związki, hierarchię, normy, wzajemne powiązania i wpływy, a przede wszystkim oznaczający interakcję wielu osób żyjących w sposób zorganizowany w określonej wspólnocie (np. etnicznej) i pozostających w bezpośrednim kontakcie[1].

---

[1] Dobek-Ostrowska, B. 1999 *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław: Astrum, str. 11, 18.

Procesy komunikowania mają złożoną strukturę, i, aby prawidłowo zaistnieć, powinny zawierać pewne elementy łączące się ze sobą i pozostające w zależności od siebie. Kontekst to pierwszy ważny element każdego procesu komunikowania. Oznacza on warunki prowadzenia interakcji: fizyczne, psychologiczne, historyczne i kulturowe. Uczestnicy to kolejny podstawowy składnik komunikowania; jednostki spełniające rolę nadawcy i odbiorcy, gdzie specyficzny charakter każdej jednostki zależny jest od jej doświadczeń, posiadanych zasobów językowych, tzw. kultury osobistej, wiedzy, nastawienia, wykonywanego zawodu, pozycji społecznej i tym podobnych czynników. Dlatego odbiorca i nadawca mogą się różnić, często zasadniczo, co do sposobu interpretacji komunikatu. Komunikat to kolejny element procesu, który składa się ze znaczeń (wyrażonych za pomocą zasobów językowych uczuć, wartości, norm i idei), symboli (do których należą takie środki ekspresji jak słowa, dźwięki artykułowane i działania), czynności kodowania (tj. przekładania informacji na symbole lub inne znaki i odpowiedniego ich uporządkowania), dekodowania (tj. procesu odwrotnego do kodowania) a także ostatecznej formy komunikatu (tj. sposobu uporządkowania i uformowania przekazywanych informacji). Z kolei kanał to sposób, w jaki informacje są przekazywane ze szczególnym zwróceniem uwagi na użycie następujących zmysłów: słuchu, wzroku, dotyku, zapachu i smaku. Do procesu komunikacji należą także szumy, które definiowane są jako zakłócenia pochodzące zarówno z wnętrza uczestnika komunikacji (odczucia fizyczne, stany psychiczne lub negatywne nastawienie względem drugiego uczestnika), jak i z zewnątrz, czyli z otoczenia (zakłócenia typu hałas, nieodpowiednie warunki atmosferyczne) a także biorące się z nieodpowiedniego (świadomego lub nie) użycia znaczeń przez jednostkę. Natomiast sprzężenie zwrotne dotyczy sposobu, w jaki uczestnik interakcji, w trakcie odbierania komunikatu lub po jego odebraniu, reaguje na przekazane informacje, co pozwala stwierdzić ich odebranie i właściwe ich zrozumienie[2].

Jednocześnie ważne są cechy komunikowania, które każdy człowiek przyswaja w miarę nabywania różnych doświadczeń komunikacyjnych. Rozumiane przede wszystkim jako *proces społeczny*, komunikowanie zawsze odbywa się przynajmniej między dwiema stronami. Odbywa się ono w *kontekście społecznym*, oznaczającym wielkość grupy jak i status społeczny oraz osobowości komunikujących się osób. Komunikowanie jest *interakcyjne*, gdyż osoby biorące w nim udział pozostają ze sobą w określonych relacjach. Komunikowanie się jest także procesem *dynamicznym*, ponieważ uczestnicy uzyskują informacje a następnie dopasowują znaczenie i interpretują przekazane treści. Ponadto jako uczestnicy *celowego i świadomego* procesu, jego

[2] Tamże, str. 15–16.

uczestnicy komunikują się w określonym celu. Komunikowanie jest *kreatywne*, ponieważ w jego trakcie powstają nowe idee i uzyskiwana jest przez uczestników nowa wiedza. Będąc częścią tego *symbolicznego* procesu jednostki używają symboli i znaków akceptowalnych i znanych w danym społeczeństwie. Ponadto, jako proces *ciągły*, rozpoczyna się on i kończy wraz z życiem każdej jednostki. Jest to zjawisko *nieuchronne*, gdyż jednostki zawsze będą się ze sobą porozumiewać, świadomie lub niezależnie od woli jednostki. Jest to także proces *złożony*, ponieważ składa się na niego wiele elementów, etapów i może mieć różnorodny i zmienny charakter. Jako ostatnią cechę należy wymienić *nieodwracalność* procesu komunikowania się, ponieważ tego procesu nie można ani cofnąć ani zmienić[3].

3. Dziecko i rodzina

Rodzina to najbardziej pierwotna i podstawowa grupa przynależności ludzkiej. Ma ona na ogół niewielką liczbę członków, gdyż składa się z rodziców, dzieci (także przybranych) oraz ich bliskich krewnych, może być także grupą większą, jeśli rodzina jest wielopokoleniowa. Członków rodziny łączą różne rodzaje naturalnych (tj. wynikających ze wspólnego pochodzenia) lub zrzeszeniowych (tj. powstałych dobrowolnie) więzi. Więź małżeńska dotyczy powiązań rodziców, zaś więź rodzicielska łączy rodziców z ich dziećmi. Rodzina pełni kilka funkcji, przede wszystkim prokreacyjną, co oznacza podtrzymanie ciągłości biologicznej gatunku ludzkiego. Funkcja socjalizacyjna oznacza wprowadzenie dzieci i młodzieży w społeczeństwo, jego normy i sposób działania a także wychowanie, opieka i przygotowanie do niezależnego od rodziny funkcjonowania w danym środowisku społecznym. Ponadto rodzina powinna pielęgnować i jednocześnie przekazywać kolejnemu pokoleniu tradycje i dziedzictwo kulturowe. Kolejną funkcją jest prowadzenie gospodarstwa domowego, które ma zaspokajać potrzeby rodziny. Rodzina ma także wzajemnie kontrolować zachowanie poszczególnych członków, wspierać ich i pomagać im, a życie rodzinne powinno być zorganizowane i nie obciążać ich psychicznie[4].

Podział rodzin ze względu na zróżnicowanie więzi społecznej uwzględnia sześć typów. Pierwszy z nich to rodzina normalna, której członkowie, biologicznie spokrewnieni, żyją w sposób uporządkowany, wzajemnie się wspierają, wypełniając wszystkie funkcje i eliminując konflikty. Rodzina niepełna to taka, w której brakuje jednego z rodziców a zróżnicowane po-

---

[3] Dobek-Ostrowska, B. op. cit., str. 14–15.

[4] Tyszka, Z. 1974. *Socjologia rodziny*. Warszawa: PWN, str. 84.

wody tego braku pociągają za sobą trudności wychowawcze i problemy ze spójnością funkcjonowania tej grupy. Rodzina zdezorganizowana powstaje poprzez zawarcie przez jednego z rodziców, kolejnego związku, co powoduje wewnętrzne komplikacje, zaś konflikty i niespójności utrudniają uporządkowanie tego stanu. W rodzinie zdezorganizowanej panują wewnętrzne konflikty o różnym podłożu, które nie pozwalają rodzinie poprawnie funkcjonować. Z kolei w przypadku rodziny zdemoralizowanej, jej członek/ /członkowie pozostają w różnego rodzaju konfliktach z prawem czy społeczeństwem a pomimo, iż wewnętrznie uporządkowana, taka rodzina często powoduje problemy wychowawcze. Rodzina zastępcza polega na życiu rodziców i przybranego dziecka/dzieci we wspólnocie, zaś rodzice opiekują się nimi i wychowują je na takich samych zasadach jak dzieci biologiczne, upodabniając się tym samym do rodziny normalnej[5]. Do określenia rodzin w których nie występują żadne problemy, stosowane będzie w niniejszym referacie określenie „rodzina normalna", zaś rodziny z problemami będą określane terminem „rodzina dysfunkcyjna" lub „rodzina problematyczna".

4. Rozwój dziecka w rodzinie – stosunki społeczne i komunikacja

Jak powiedziano wcześniej, rodzina składa się z bliskich krewnych, czyli rodziców i rodzeństwa oraz dalszych, takich jak dziadkowie, wujowie, ciotki, kuzynostwo. Częstotliwość kontaktów z konkretną częścią rodziny, spowodowana wspólnym mieszkaniem sprawia, że właśnie te osoby mają największy wpływ na dziecko, jego rozwój i jakość jego życia. Młodzież obserwuje najbliższych i uczy się zasad życia społecznego. Także pod względem komunikacji, najbliższe osoby są najważniejszym wzorem zachowań komunikacyjnych. Z drugiej strony, dziecko, któremu nie poświęca się zbyt wiele uwagi, nie opanowuje wielu umiejętności. Czasami też wzorce pochodzą od nieprzystosowanych społecznie bliskich z różnorodnymi problemami, takim jak: alkoholizm, ubóstwo, przemoc, rodzina niepełna. Prawidłowo działająca rodzina powinna wykształcać u młodego członka społeczeństwa, poprzez opiekę nad nim, umiejętności, których nie może ono nabywać z innych źródeł, takich jak telewizja czy rówieśnicy. Owe źródła wiedzy nie są wystarczająco wiarygodne, bowiem telewizja wyolbrzymia lub umniejsza pewne zjawiska, a rówieśnicy sami jeszcze wciąż się uczą[6].

---

[5] Brągiel, J. 1997. *Więzi społeczne w rodzinie. Pedagogika rodziny*. Toruń: Adam Marszałek. str. 105.

[6] Tyszka, Z. op. cit., str. 84.

Ponadto, nie tylko rodziny z problemami powodują braki w umiejętności prowadzenia komunikacji. Przez zmniejszoną częstość kontaktów z najbliższymi, na przykład, gdy oboje rodzice spędzają większość dnia w pracy, więzi tracą na wartości a dziecko polega wyłącznie na obserwacji i często uczy się od nieodpowiednich osób. Taka sytuacja może zaistnieć także wtedy, gdy młodemu człowiekowi pozwala się na zbyt duży margines swobody w działaniu. Nie uczy się ono wówczas działania w grupie, gdyż oczekuje, że nawet rówieśnicy pozwolą na taką swobodę, tak jak to robią rodzice. Bywa również tak, że dziecko zyskuje kontrolę nad rodzicami i w konsekwencji często nie poznaje akceptowalnych społecznie zachowań oraz nie potrafi się dostosować do potrzeb innych członków grupy[7].

Rodzeństwo odgrywa równie ważną rolę jak rodzice. Dzięki siostrom i braciom, dziecko uczy się nie tylko umiejętności opiekowania się, dzielenia się czy ustępowania innym ale także zasad współzawodnictwa i odpowiedzialności. Mimo, iż kłótnie i nieporozumienia są nieuniknione, jednak w rzeczywistości mają one negatywny wpływ na młodego człowieka tylko, jeśli prowadzą do agresji[8].

Powiązania między umiejętnościami komunikacyjnymi młodzieży a wpływem języka używanego w środowisku nie są jednoznacznie określone, jednak najczęściej przytaczane stwierdzenie mówi o tym, iż nabywanie umiejętności komunikacyjnych odbywa się na płaszczyźnie (w dziadzie) dorosły-dziecko, przy czym ów dorosły to prawny opiekun dziecka. Ważne jest przy tym, aby źródło wiedzy językowej i komunikacyjnej zawierało i przekazywało narzędzia, których należy używać w różnorodnych kontekstach komunikacyjnych[9].

Wprawdzie od początkowych etapów edukacji szkolnej dziecko weryfikuje swoją kompetencję komunikacyjną i w jej trakcie zastępuje np. niektóre elementy swojego aktualnego słownika czy aktualnego repertuaru zachowań tymi, które nabywa od rówieśników, jednak podstawa wyniesiona z domu stanowi ogromną większość jego wiedzy w tym zakresie. Ponadto, pod opieką nauczycieli, młody człowiek nabywa zupełnie nową (tj. bardziej formalną i rozbudowaną) wiedzę językową przede wszystkim w sposób kontrolowany i uporządkowany. Takie środowisko językowe przynosi bezpośrednie zyski, jeśli uczeń uczestniczy w nim w sposób pełny i aktywny. Jego zasoby językowe zyskują dzięki temu zastosowania w nowych sytuacjach szczególnie w komunikacji z osobami pozostającymi z nim w różnych

---

[7] Argyle, M. 1999. *Psychologia stosunków międzyludzkich.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, str. 156–159.

[8] Tamże, str. 168–170.

[9] Nowicka, M. 2000. *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych.* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, str. 15.

relacjach i na różnym szczeblu hierarchii szkolnej czy społecznej. Zatem młodzież uczy się dostosować sposób mówienia i zachowania do wieku i statusu społecznego osoby, z którą rozmawia, sytuacji komunikacyjnej oraz innych aspektów dyskursu. Równie ważne jest w tym kontekście uczenie się przez dziecko technik wywierania wpływu lub asertywności, co odgrywa niezwykle ważną rolę w komunikacji. Jeżeli jednak dziecko od początku nie miało odpowiednich wzorów komunikacyjnych i społecznych, nie jest w stanie w pełni nauczyć się wszystkich potrzebnych umiejętności tylko dzięki doświadczeniom szkolnym i przebywając z rówieśnikami[10].

W dalszych etapach edukacji i rozwoju młodzież uczy się podejmować coraz to nowe role w procesie komunikacji i coraz lepiej wykorzystuje swoją wiedzę w tym zakresie do własnych celów. Dzieje się tak, ponieważ wzrasta pragnienie akceptacji i skupiania na sobie uwagi rówieśników. Dlatego też uczy się analizować interakcje z rówieśnikami, aby z kolei nauczyć się pożądanych postaw i użyć ich do określonych celów. Dzięki charakterystycznej dla naszego gatunku umiejętności analizy i dostrzegania związku przyczynowo-skutkowego, młody człowiek rozumie, że konkretne zachowania są pożądane przez pewne osoby w określonych sytuacjach i ta wiedza pozwala mu, według potrzeby, zyskać aprobatę tych osób i tym samym zrealizować zamierzony cel. Niestety, często młody człowiek wcześniej jako dziecko, zaniedbany w zakresie nauki komunikowania (tj. zwłaszcza w przypadku, gdy niewiele się z nim komunikowano, lub gdy zastosowany wzorzec nie był odpowiedni), nie zawsze umie dostrzec tego typu związki, zapamiętać je i wykorzystać tę wiedzę do własnych zachowań komunikacyjnych. Młodzi ludzie na ogół nie mają świadomości, że powinni poszukać dobrego wzorca, przykładowo w osobie nauczyciela, aby posiąść niezbędne umiejętności. Dlatego też, bez odpowiedniej osoby, od której mogłyby nauczyć się dobrego komunikowania, kopiują wiele zachowań nie rozumiejąc ich prawdziwego przeznaczenia i tym samym popełniają wiele błędów[11].

Wraz z upływem czasu i dalszym przebiegiem procesu dojrzewania (w tym społecznego) wypowiedzi młodzieży powinny stawać się coraz bardziej uporządkowane, przemyślane i celowe. Dzięki temu ich udział w społeczeństwie jest pełniejszy, młody człowiek coraz lepiej rozumie, w jaki sposób przebiegają kontakty międzyludzkie i umie się odnaleźć w coraz większej różnorodności sytuacji. Poznaje wiele nowych słów i wzbogaca swój potencjał dyskursywny, zaś pomimo nieuniknionych błędów, uczy się coraz pewniej wykorzystywać je konstruktywnie[12] w swojej praktyce komunikacyjnej.

---

[10] Nowicka, M. op. cit., str. 17–18.

[11] Tamże, str. 21.

[12] Tamże, str. 22.

5. Badanie, wyniki i wnioski

Celem tej części pracy jest opis zastosowanej procedury badawczej oraz omówienie wyników badania. Autorka ma nadzieję, że przedstawiona hipoteza i związane z nią badania, poszerzą spojrzenie na komunikację i środowisko społeczne, a uzyskane wyniki, oraz wnioski okażą się przydatne dla połączenia dyskusji nad komunikacją w relacji z warunkami środowiskowymi. Zainteresowanie autorki tym tematem pojawiło się w toku pracy w szkole, w której autorka przeprowadziła badanie. Obserwacja uczniów pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych, doprowadziła do chęci zbadania pewnych aspektów ich kompetencji komunikacyjnej, gdyż zauważono, że właśnie młodzież z tych rodzin ma problemy z porozumiewaniem się. Ponadto, badanie miało miejsce w szkole znajdującej się w dzielnicy miasta Poznania oficjalnie określanej jako trudna pod względem liczby rodzin patologicznych i ubogich oraz niebezpiecznej z powodu liczby popełnionych przestępstw, także z udziałem nieletnich. Kwestionariusz został przeprowadzony na początku czerwca 2009 roku. Głównym celem badania było udowodnienie hipotezy określonej we wstępie niniejszego referatu.

Pierwszym krokiem do uzyskania informacji było skonstruowanie kwestionariusza (zob. Załącznik) w oparciu o sformułowaną hipotezę, ograniczonego do, jak wspomniano we wstępie, niektórych aspektów tego zagadnienia. Następnie określono grupę badawczą i zaplanowano przeprowadzenie ankiety. Grupę badawczą stanowiło 40 uczniów gimnazjum. W badaniu wzięło udział 20 chłopców i 20 dziewcząt, średni wiek badanych wynosił 14,5 roku. Mogłoby się wydawać, że jest to nieodpowiedni wiek na takie badanie, jednak wcześniejsza próba przeprowadzenia użytego tutaj kwestionariusza na osobach dorosłych nie powiodła się. Badani nie udzielali, niestety, odpowiedzi na wiele pytań, tłumacząc się niepamiętaniem faktów z okresu dorastania, lub twierdząc, że trudno im zareagować w niektórych kwestiach, ponieważ niemożliwe jest przypomnienie sobie wielu swoich zachowań i sposobów porozumiewania się.

Badanie przeprowadzono metodą ilościową a do zebrania danych posłużono się kwestionariuszem. Autorka skupiła się na poszukiwaniu związków przyczynowo-skutkowych między wybranymi aspektami komunikacji. Metoda ilościowa zakłada sformułowanie tezy wstępnej i poparcie jej uzyskanymi wynikami oraz wiedzą z zakresu tematycznego badania. Mimo, iż zebrane informacje mogą wydać się niekompletne i niedokładne, ten typ badania poszukuje tylko pewnych informacji i oczywistych powiązań między nimi i mogą one być wiarygodne pod warunkiem, że narzędzia pozwolą uzyskać większość danych do udowodnienia hipotezy[13].

[13] Pilch, T. 1998. *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa: Żak, str. 58–59.

Przed rozpoczęciem pracy badawczej badanym osobom podano instrukcję wypełniania arkusza, omówiono także cel badania i sposób wykorzystania jego wyników. W tym celu uczniom wyjaśniono, że badanie i zawarte w nim informacje zbierane są do celów naukowych. Przed wydaniem arkuszy kwestionariusza uczestnicy wysłuchali oświadczenia osoby prowadzącej eksperyment, w którym stwierdzono, że dane osobowe nie zostaną nigdzie wykorzystane ani ujawnione osobom trzecim, a jedynym celem jest uzyskanie informacji i przeanalizowanie ich. Dzięki temu uczestnicy nie obawiali się udzielać prywatnych informacji i odpowiadali swobodnie. Mimo, iż niektóre pytania były bardzo osobiste i mogły wiązać się z nieprzyjemnym ich odbiorem, wszyscy badani udzielili odpowiedzi na wszystkie pytania. W przeprowadzonym kwestionariuszu użyto 23 pytań zamkniętych, z różną liczbą możliwych odpowiedzi do wyboru. Aby udzielić odpowiedzi należało zaznaczyć ją w odpowiedniej kratce. Każdy badany pracował samodzielnie, praca nie była przerywana, niektórzy uczniowie kilkakrotnie prosili o uściślenie zakresu niektórych pytań. Czas przeznaczony na wypełnienie arkusza przewidziano na 45 minut, jednak niektórzy uczestnicy kończyli pracę przed czasem.

Po przeprowadzeniu kwestionariusza, przeprowadzono rozmowę z psychologiem, która polegała na zasięgnięciu informacji o sytuacji rodzinnej i prawnej. Rozmowa ta pozwoliła stwierdzić, którzy uczniowie pochodzą z rodzin normalnych, a którzy z rodzin z problemami. Dzięki temu można było wyodrębnić grupę kontrolną pozwalającą na porównanie wyników i sformułowanie odpowiednich wniosków. Stwierdzono, że spośród czterdziestu badanych, dwudziestu czterech uczniów (60%) pochodzi z rodzin dysfunkcyjnych, zaś szesnastu (40%) z rodzin normalnych. W przypadku rodzin z dysfunkcjami jest dziesięć rodzin niepełnych (41,5%), sześć rodzin zdezorganizowanych (25,5%), głównie z powodu agresji; pięć rodzin zdemoralizowanych (20,5%), co jest związane z problemem alkoholowym. Są również trzy rodziny zreorganizowane (12,5%).

Jak wspomniano wyżej, kwestionariusz (zob. załącznik), podzielono na 23 pytania. Każde z nich zostanie omówione pod względem wyboru odpowiedzi przez uczniów. W wynikach zostanie również odzwierciedlone porównanie procentowe dzieci jako członków grup z rodzin normalnych (gdzie 100% to 16 osób) i dysfunkcyjnych (gdzie 100% to 24 osoby). Pytanie 1 dotyczyło wieku, którego średnia wynosi 14,5 roku, oraz klasy, 27,5% badanych uczęszcza do klasy pierwszej, pozostałych 72,5% do klasy drugiej.

W pytaniu drugim, o skład rodziny i wiek członków wspólnego gospodarstwa domowego, 42,5% uczniów wymienia rodziców i rodzeństwo; samych rodziców 12,5% osób; rodziców, rodzeństwo i dziadków 20% osób (przy czym 2,5% wymienia także dzieci rodzeństwa, a 10% jednego rodzica);

rodziców i dziadków 10% osoby (w tym 2,5% z jednym rodzicem); rodziców, dziadków i wujostwo 2,5%; matkę i rodzeństwo 10%. Spośród tych osób, młodzież z rodzin normalnych mieszka z rodzicami, dodatkowo z rodzeństwem lub dziadkami. Pozostałe, w tym wszystkie osoby z jednym rodzicem, razem 10, to dzieci z rodzin dysfunkcyjnych.

W pytaniu trzecim, 55% uczniów informuje, że oboje rodzice pracują; 20% odpowiada, że pracuje tylko matka; 17,5% że tylko ojciec; żadne z rodziców nie pracuje w 7,5% rodzinach. Wymienione wcześniej 10 rodzin z jednym rodzicem, to 9 rodziców pracujących i 1 bezrobotny.

W przypadku pytania czwartego, 55% uczniów stwierdza, że najczęściej opiekuje się nimi matka; 17,5% wymienia ojca; z rodzeństwem pozostaje najczęściej 12,5% badanych; 10% z dziadkami; 2,5% z wujostwem. Ponadto, wszystkie przypadki ojca opiekującego się uczniem pochodzą z rodziny normalnej stanowiąc 43,5% i są to ojcowie pracujący. W 56,5% przypadków, w takiej rodzinie, matka opiekuje się młodym człowiekiem. Z rodzin problematycznych pochodzą uczniowie, którymi zajmuje się matka, rodzeństwo, dziadkowie lub wujostwo.

Pytanie piąte dotyczyło wykształcenia rodziców. W przypadku matki, 2,5% ma wykształcenie podstawowe, 17,5% średnie, 47,5% zawodowe a 32,5% wyższe. W przypadku ojca, wśród wyników nie było wykształcenia podstawowego, 20% ma wykształcenie średnie, 52,5% zawodowe, 27,5% wyższe. Wśród rodzin normalnych, rodzice mieli w większości wykształcenie wyższe, 68,5% matek i 62,5% ojców, wykształcenie średnie miało 25% ojców i 18,5% matek a zawodowe tylko 5% matek i 5% ojców.

W pytaniu szóstym, na temat głównego problemu w rodzinie, tylko 7,5% uczniów wybrało „trudno powiedzieć"; z pozostałych, 27,5% osób odpowiedziało, że „żadnego" problemu w rodzinie nie ma, przy czym były to dzieci z rodzin normalnych. Problem z pracą wybrało 22,5% uczniów, w tym 18,5% z rodzin normalnych. Z mieszkaniem ma problem 10% rodzin w tym 6,5% normalnych. Problemy finansowe ma 25% rodzin, wszystkie, oprócz jednej, to rodziny dysfunkcyjne. 15% badanych podaje jako główny problem rozbicie rodziny, 12,5% wymienia alkohol, a 15% przemoc w rodzinie.

Na pytanie o pomoc w nauce, aż 37,5% uczniów przyznaje, że nie korzysta z pomocy gdyż jej nie potrzebuje, 17,5% nie otrzymuje jej wcale, 15% korzysta z pomocy rodzeństwa, 17,5% pracuje z matką, zaś 7,5% z ojcem. 5% uczniów podało jako pomoc dziadków, 56,5% uczniów z rodzin normalnych uczy się samodzielnie, 25% pracuje z matką a 18,5% z pomocą rodzeństwa.

W pytaniu ósmym badani odpowiadali, z kim najczęściej rozmawiają. Aż 55% wybrało znajomych (przy czym 43,5% uczniów z rodzin normalnych). Rozmowę z matką podało 15% osób (25% z rodzin normalnych), ro-

dzeństwo wymieniło 17,5% osób (18,5% z rodzin normalnych), ojca 5% osób (12,5% z rodziny normalnej), 5% osoby podało dziadków zaś 2,5% – ciocię.

Pytanie dziewiąte dotyczyło tego, z kim dana osoba czuje się najlepiej. Spośród wszystkich badanych, 32,5% wymienia rodziców, 17,5% rodzeństwo, 27,5% znajomych a 22,5% osób dalszą rodzinę. Spośród tych osób, młodzież z rodzin normalnych czuje się najlepiej z rodzicami (37,5% osób), z rodzeństwem (25% osoby) i ze znajomymi (37,5% osób).

W pytaniu dziesiątym, badani informowali, że po zajęciach w szkole najczęściej przebywają ze znajomymi w ulubionych miejscach (45% osób, w tym 50% z rodzin normalnych), w domu (22,5% osób, w tym 50% z rodzin normalnych), u dalszej rodziny 17,5% osób, w pobliżu domu 10% osób, zaś w domu znajomych 5% osób.

Na pytanie jedenaste badani najczęściej odpowiadali, że czasami rozmawiają z rodzicami (35% badanych, w tym 25% z rodzin normalnych), rzadko z rodzicami rozmawia 27,5% badanych (68,5%z rodzin dysfunkcyjnych), codziennie – 17,5% badanych z rodzin normalnych (43,5%); często 12,5% – z rodzin normalnych (31,5%), zaś prawie wcale z rodzicami nie rozmawia 7,5% badanych.

W przypadku pytania dwunastego, które łączy się z następnym, większość badanych – 32,5% osób – stwierdza, że ich błędy są czasami poprawiane (w tym 25% osób z rodzin normalnych), 20% (w tym 6,5% z rodziny normalnej) przyznaje, że odbywa się to rzadko, 50% – z rodzin normalnych – jest często poprawianych, 20% badanych nie jest nigdy poprawianych, zaś 18,5% osób z rodzin normalnych poprawianych jest zazwyczaj.

Pytanie trzynaste, związane z pytaniem dwunastym, dotyczyło osób, które poprawiają błędy badanych. Najczęściej poprawiającymi są nauczyciele, wybrało ich 40% badanych (43,5% z rodzin normalnych). Następnie są rodzice, wybrani przez 22,5% badanych (31,5% z rodzin normalnych), rodzeństwo wybrało 12,5% badanych (w tym 18,5% z rodzin normalnych), zaś znajomych zaznaczyło 12,5% badanych (6,5% z rodziny normalnej). Pozostałe 10% to osoby z rodzin dysfunkcyjnych, wymieniły one inne osoby z rodziny (2% dziadków, 8% wujostwo).

W pytaniu czternastym część badanych odpowiedziała, że zazwyczaj mówi poprawnie (35% osób, w tym 25% z rodzin normalnych). Twierdząco odpowiedziało 75% badanych z rodzin normalnych. 33,5% osób z rodzin dysfunkcyjnych uważa, że nie mówi poprawnie, zaś 25% osób z rodzin dysfunkcyjnych nie było w stanie tego ocenić.

Na pytanie piętnaste, o wzorzec poprawnego mówienia, większość osób wybrała nauczycieli – 42,5% osób (w tym 68,5% z rodzin normalnych), następnie 30% osób wskazało rodziców (31,5% z rodzin normalnych). 25% osób z rodzin dysfunkcyjnych wskazało inne osoby w rodzinie (17%

wujostwo, 8% dziadków). 7,5% osób wymieniło rodzeństwo, zaś 5% znajomych.

W pytaniu szesnastym 50% uczniów z rodzin dysfunkcyjnych przyznało, że często używa przerywników (tj. parajęzyka, powtórzeń) zaś 27,5% badanych (w tym 43,5% z rodzin normalnych) stosuje te słowa czasami. 50% badanych z rodzin normalnych i 8% z dysfunkcyjnych rzadko korzysta z wymienionych słów, 25% uczniów z rodzin dysfunkcyjnych używa tych słów bardzo często, zaś 6,5% osób z rodzin normalnych uważa, że wcale ich nie używa.

W pytaniu o konflikty, 62,5% uczniów z rodzin dysfunkcyjnych uważa, że popada w nie często, zaś 12,5% uczniów tej samej grupy robi to bardzo często. 68,5% uczniów z rodzin normalnych rzadko bierze udział w konfliktach, 25% czasami 6,5% badanych nigdy tego nie doświadcza. Zaś 16,5% uczniów z rodzin dysfunkcyjnych twierdzi, że takie sytuacje zdarzają się czasami.

Jako osoby, z którymi występuje najwięcej konfliktów, 37,5% uczniów wymienia znajomych (w tym 43,5% z rodzin normalnych), 30% badanych podaje rodzeństwo (w tym 56,5% z rodzin normalnych), 17,5% podaje ojca, 12,5% matkę, zaś 2,5% nauczycieli.

W przypadku pytania dziewiętnastego, 47,5% uczniów czasami czyta nieobowiązkowe książki (w tym 75% z rodzin normalnych). Rzadko książki czyta 54% uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, często 25% uczniów z rodzin normalnych, zaś nigdy – 12,5% uczniów z rodzin dysfunkcyjnych.

Pytanie dwudzieste dotyczyło poprawności mówienia u rodziców. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 37,5% uczniów (75% z rodzin normalnych), zazwyczaj poprawnie mówią rodzice 27,5% uczniów (25% z rodzin normalnych). Odpowiedź negatywną wybrało 37,5% uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, zaś z tej samej grupy badanych, 20% uczniów nie umiało tego ocenić.

Na pytanie dwudzieste pierwsze, 52,5% uczniów odpowiedziało, że zazwyczaj spędza z rodzicami wystarczająco dużo czasu (w tym 50% z rodzin normalnych). 27,5% uczniów odpowiedziało twierdząco (w tym 50% z rodzin normalnych). 22,5% uczniów odpowiedziało negatywnie.

W pytaniu dwudziestym drugim, badani określali, czy bywają sytuacje, w których nie wiedzą jak się zachować. Według 37,5% osób (w tym 31,5% z rodzin normalnych), takie sytuacje czasami się zdarzają. Według 27,5% badanych (w tym 6,5% z rodziny normalnej) przyznaje, że zdarza się to często. W przypadku 25,5% badanych (w tym 2,5% z rodziny dysfunkcyjnej) zdarza się to rzadko, a u 10% osób zdarza się to bardzo często.

Pytanie dwudzieste trzecie dotyczyło umiejętności nawiązywania kontaktu z osobami o różnym statusie społecznym oraz w różnym wieku. Badani przyznali, że zdarza się to nie w każdym przypadku – 42,5% (w tym

31,5% z rodzin normalnych). Inni uczniowie stwierdzili, że nie mają takich problemów (68,5% uczniów z rodzin normalnych). Twierdząco odpowiedziało 22,5% badanych, zaś 7,5% nie potrafiło tego jednoznacznie stwierdzić.

Ostatnie, dwudzieste czwarte pytanie, dotyczyło wyników w nauce. 56,5% uczniów z normalnych rodzin ma bardzo dobre wyniki w nauce, 37,5% dobre wyniki zaś 6,5% średnie. Spośród uczniów z rodzin dysfunkcyjnych 16,5% ma dobre wyniki, 21% średnie, 33,5% słabe, zaś 29% bardzo słabe.

6. Podsumowanie

Podsumowując omówione powyżej dane można sformułować kilka wniosków. Po pierwsze, młodzież z rodzin dysfunkcyjnych zdaje sobie sprawę z własnych trudności komunikacyjnych. Uczniowie nie unikali odpowiedzi i tylko w nielicznych przypadkach użyli wariantu „trudno powiedzieć". Badana młodzież dostrzega także trudności w komunikacji z rodzicami, dlatego też kontakt z rodzicami jest rzadki i mało efektywny, gdyż często prowadzi do konfliktów. Chociaż młodzi ludzie są świadomi popełnianych błędów, rzadziej niż dzieci z rodzin normalnych mogą otrzymać pomoc. Trudności sprawiają im także kontakty z rodziną. Niestety pomimo tej świadomości, uczniowie ci nie starają się polepszyć swojej sytuacji. Często osiągają złe wyniki w szkole lub popadają w konflikty z rodzicami. Wolą także przebywać poza domem, z dala od konfliktów i mających w domu miejsce zaniedbań, narażając się tym samym na kontakt z nieodpowiednimi wzorcami zapewnianymi im przez wciąż uczących się rówieśników. Ponadto młodzież ta rzadko korzysta z bardziej formalnych źródeł wiedzy, takich jak książki. Ich zachowania komunikacyjne są mało sprawne w warstwie werbalnej i o niskich zasobach. Obecne są w nim błędy, powtórzenia, elementy parajęzyka, przekleństwa. Niektórzy uczniowie mają trudności z nawiązywaniem kontaktu z innymi ludźmi. Rodzice spędzają z nimi mało czasu pomimo, że nie mają pracy, nie rozmawiają ze swoimi dziećmi, które w konsekwencji wolą przebywać z przyjaciółmi. Ważnym jest stwierdzenie, że młodzież uwikłana w rodzinne problemy, takie jak bieda, alkohol i przemoc, nie chce przebywać w tym otoczeniu. Wielu uczniów wskazuje na nauczyciela jako osobę, która pomaga lub docenia młodzież.

Należy także nadmienić, że, jak wspomniano, dzielnica, w której uczą się i mieszkają badani, to przestrzeń bardzo trudna. Nie tylko z powodu przestępstw czy dużej liczby rodzin dysfunkcyjnych, ale również z powodów finansowych. Nie każdy uczeń może otrzymać należytą pomoc i wsparcie, a bezrobocie i ubóstwo utrudniają tej młodzieży godne życie i edukację

w odpowiednich warunkach. Ze względu na dużą liczbę trudnej młodzieży w jednej szkole, psycholog szkolny nie może udzielić pomocy wszystkim potrzebującym tego działania uczniom. Nie zawsze może także podjąć współpracę z nauczycielami, których praca jest znacznie utrudniona z powodu obecności takich uczniów, ani tym bardziej pomóc im w obowiązkach wychowawczych.

Aby zmienić tę sytuację, należy stworzyć placówkę oświatową, do której kierowano by uczniów z rodzin dysfunkcyjnych. W takiej szkole uczniowie powinni odbywać lekcje w małych grupach, tak, aby każdy otrzymał odpowiednią pomoc i należytą uwagę. W ten sposób, poprzez zorganizowaną komunikację, współpracę i zaufanie, wspólna praca będzie bardziej owocna. Ponadto, w takiej placówce każdy uczeń otrzymywałby regularną pomoc psychologa i pedagoga, w formie zajęć zarówno grupowych jak i indywidualnych. Na spotkaniach indywidualnych, podczas rozmów, młodzież uczyłaby się jak radzić sobie z własnymi problemami, psycholog także udzielałby wskazówek jak polepszyć swoje życie i byt rodziny. Poprzez poświęcanie każdemu uczniowi czasu i komunikowanie się z nim w odpowiedni sposób, przekazywana byłaby wiedza na ten temat. Na spotkaniach z innymi uczniami, psycholog wprowadzałby uczniów we wszystkie aspekty życia społecznego i zapewniał odpowiedni wzorzec komunikacji międzyludzkiej. Uczniowie wykonywaliby także pewne obowiązki w placówce ucząc się odpowiedzialności i pracując na różnych stanowiskach. Dzięki temu poznaliby wartość pracy i poznali własne umiejętności. Placówka ta przygotowywałaby więc także do wyboru typu szkoły i przyszłego zawodu. Uczniowie mogliby zajmować się wolontariatem w różnych miejscach w swoim mieście i uczyć się pracy na rzecz drugiego człowieka. Odbywaliby również zajęcia przygotowujące do życia w rodzinie, które brałyby pod uwagę wszystkie komunikacyjne aspekty wynikające z bycia członkiem takiej grupy społecznej.

Również rodziny uczniów mogłyby uzyskać w takiej placówce pomoc psychologiczną i prawną, obserwować postępy dziecka i spotykać się z nauczycielami. Rodzina nadal byłaby obecna w życiu młodego człowieka, jednak młodzież zdobywałaby wiedzę inną niż w dysfunkcyjnym domu rodzinnym. Jednym z głównych celów takiej placówki byłoby właśnie zapobieganie powstawaniu rodzin dysfunkcyjnych poprzez wsparcie dydaktyczne i psychologiczne. Uczniowie takiej placówki byliby w pełni świadomi problemów w swojej rodzinie i otrzymaliby wskazówki jak ich unikać i zapobiegać im.

Podsumowując, komunikowanie za pomocą odpowiednich zasobów językowych i z użyciem właściwych (tj. znacznie bogatszych niż w środowisku rodzinnym) zachowań komunikacyjnych odegrałoby w takiej placówce kluczową rolę, ponieważ wiedza i umiejętności przekazane młodzieży we

właściwy sposób zostałyby wykorzystane a wraz z nauką komunikowania uczniom przekazano by wiedzę o życiu rodzinnym i społecznym. Osiągnięta w ten sposób samowiedza ucznia o istnieniu wyższych zasobów językowych i właściwym komunikowaniu pozwoliłaby więc na pełniejsze i bardziej satysfakcjonujące uczestniczenie w życiu społecznym, dzielenie się wiedzą z innymi i osiąganie zamierzonych celów.

Bibliografia

ADAMSKI, F. 2004. *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ARGYLE, M. 1999. *Psychologia stosunków międzyludzkich.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

BOKUS, B. I G.W. SHUGAR. 2007. *Psychologia języka dziecka.* Gdańsk: GWP.

BRĄGIEL, J. 1997. *Więzi społeczne w rodzinie. Pedagogika rodziny.* Toruń: Adam Marszałek.

BRZEZIŃSKA, A. I G. LUTOMSKI. 1994. *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów.* Poznań: Zysk i S-ka.

BUGAJSKI, M. 2006. *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

DOBEK-OSTROWSKA, B. 1999. *Podstawy komunikowania społecznego.* Wrocław: Astrum.

HARTLEY, P. 2006, *Komunikowanie interpersonalne.* Wrocław: Astrum.

JURKOWSKI, R. 2004. *Komunikowanie się. Zarys wykładu.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza WSM SIG.

MATCZAK, A. 2003. *Zarys psychologii rozwoju.* Warszawa: Żak.

NOWICKA, M. 2000. *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych.* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

PILCH, T. 1998. *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa: Żak.

PUPPEL, S. 2001. *A concise guide to psycholinguistics.* Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

SZTEJNBERG, A. 2006. *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*. Wrocław: Astrum.

SZTEJNBERG, A. 2001. *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji.* Wrocław: Astrum.

TYSZKA, Z. 1974. *Socjologia rodziny.* Warszawa: PWN.

Załącznik

Kwestionariusz

DANE OSOBOWE Imię i nazwisko .....

1. Wiek ..... Klasa .....
2. Z jakich osób (nie podawać imion) składa się rodzina, z którą mieszkasz?
   .....
   .....
   .....
3. Kto z opiekunów pracuje?
   □ oboje, □ tylko matka, □ tylko ojciec, □ żadne,
4. Kto najczęściej się tobą zajmuje?
   □ matka, □ ojciec, □ brat/siostra, □ babcia/dziadek,
   □ ciocia/wujek, □ .....
5. Jakie wykształcenie mają rodzice?
   MATKA
   □ podstawowe, □ średnie (liceum/technikum), □ zawodowe,
   □ wyższe (studia),
   OJCIEC
   □ podstawowe, □ średnie (liceum/technikum), □ zawodowe,
   □ wyższe (studia),
6. Jaki najważniejszy problem występuje w twojej rodzinie:
   □ z mieszkaniem, □ z pieniędzmi, □ z pracą, □ z alkoholem,
   □ z przemocą, □ rodzina rozbita, □ ....., □ żaden,
   □ trudno powiedzieć,
7. Kto najczęściej pomaga ci w nauce?
   □ matka, □ ojciec, □ rodzeństwo, □ znajomi, □ nikt,
   □ nie jest mi potrzebna pomoc, □ .....,
8. Z kim najczęściej rozmawiasz?
   □ matka, □ ojciec, □ rodzeństwo, □ znajomi, □ .....,
   □ Trudno powiedzieć,

9. Z kim czujesz się najlepiej?
   □ z rodzicami, □ z rodzeństwem, □ ze znajomymi, □ z dalszą rodziną
   □ Trudno powiedzieć,
10. Gdzie najczęściej przebywasz po zajęciach w szkole?
   □ w swoim domu, □ ze znajomymi w ulubionych miejscach,
   □ w pobliżu domu, □ w domu znajomych, □ u dalszej rodziny,
11. Jak często rozmawiasz z rodzicami?
   □ Codziennie, □ Często, □ Czasami, □ Rzadko, □ Prawie wcale,
   □ Trudno powiedzieć,
12. Czy ktoś poprawia twoje błędy w mówieniu?
   □ Zazwyczaj, □ Często, □ Czasami, □ Rzadko, □ Nigdy,
13. Kto najczęściej poprawia te błędy?
   □ rodzice, □ rodzeństwo, □ znajomi, □ nauczyciele,
   □ inne osoby w rodzinie .....,
14. Czy uważasz, że mówisz poprawnie?
   □ Tak, □ Nie, □ Zazwyczaj, □ Trudno powiedzieć,
15. Kto jest dla ciebie głównym wzorem poprawnego mówienia?
   □ rodzice □ rodzeństwo □ znajomi □ nauczyciele
   □ inne osoby w rodzinie .....,
16. Jak często używasz niepotrzebnych słów (wtrąceń, przerywników, powtórzeń)?
   □ Bardzo często, □ Często, □ Czasami, □ Rzadko, □ Nigdy,
17. Jak często popadasz w konflikty z ludźmi?
   □ Bardzo często, □ Często, □ Czasami, □ Rzadko, □ Nigdy,
18. Z kim najczęściej popadasz w konflikty?
   □ matka, □ ojciec, □ rodzeństwo, □ znajomi, □ nauczyciele,
   □ trudno powiedzieć,
19. Jak często czytasz książki/czasopisma, które nie są obowiązkowe w szkole?
   □ Codziennie, □ Często, □ Czasami, □ Rzadko, □ Nigdy,
20. Czy twoi rodzice mówią poprawnie?
   □ Tak, □ Nie, □ Zazwyczaj, □ Trudno powiedzieć,
21. Czy rodzice poświęcają ci tyle czasu ile tobie jest potrzebne?
   □ Tak, □ Nie, □ Zazwyczaj, □ Trudno powiedzieć,
22. Czy zdarzają się sytuacje, w których nie umiesz się zachować?
   □ Bardzo często, □ Często, □ Czasami, □ Rzadko, □ Nigdy,

23. Czy umiesz (pomijając zawstydzenie) nawiązać kontakt z obcymi osobami w różnym wieku i o różnej pozycji społecznej?
    □ Tak, □ Nie, □ Nie ze wszystkimi, □ Trudno powiedzieć,
24. Jakim jesteś uczniem?
    □ Bardzo dobrym, □ Dobrym, □ Średnim, □ Słabym, □ Bardzo słabym,

The growth of vocal-auditory communication skills in infancy

MARTA ZAWACKA-NAJGEBURSKA

As Fernald (2004: 37) rightly observes, it is audition that facilitates infant's entry into the social world since "the most important sources of auditory stimulation are the sounds produced by other people." As was the case with vision, approximately fifty years ago, infants were believed to be born deaf or with severely limited auditory and vocal abilities. However, the impressive body of research (cf. Saffran et al., 2006) accumulated since then provides a picture of a very competent newborn who has been able to perceive sounds from the twenty-eighth week of gestation and who can recognize his/her mother's voice a few hours after birth (DeCasper and Fifer, 1980). The aim of this paper is to present an overview of the milestone findings on speech perception in the first year of life, with special emphasis on word learning, in order to provide an up-to-date description of the abilities which allow infants to participate in vocal communication. Additionally, the development of vocal production and its social determinants are presented.

1. Phonetic perception

The first study to expose impressive phonetic abilities in infants and to inspire much research was the classic experiment conducted by Eimas with colleagues (Eimas et al., 1971), who demonstrated the presence of categorical perception in one- and four-month-old infants. As Saffran et al. note (2006: 72), this ability is crucial for language processing since it allows the listener to overcome the problem of speech variability and to recover very fast the word and its meaning. A number of studies followed, in which Eimas et al.'s (1971) findings were extended over other age groups such as newborns (Bertoncini et al., 1987) as well as other consonant types (Eimas, 1975a; Hillen-

brand, 1984), initial and medial positions in a word (Jusczyk et al., 1978) and vowels (Grieser and Kuhl, 1989).

Another avenue of research has demonstrated that infants' ability to discriminate phonemic and allophonic contrasts is not limited to their native language (Lasky et al., 1975; Aslin et al., 1981). However, this skill disappears towards the end of the first year (Werker and Tees, 1983; 1984; Pegg and Werker, 1997), with faster decline in the case of vowel contrasts (Kuhl et al., 1992; Polka and Werker, 1994). These results were interpreted as suggesting that infants possess inborn sensitivity to all sounds possible in human languages which is lost due to lack of exposure (Aslin and Pisoni, 1980). However, non-native contrasts outside the phonological space of the native language are retained (Best et al., 1988; Best, 1994). These results suggest, as Saffran et al. (2006: 74) note, that "although substantial organization may be evident from birth, learning also plays a role." However, as demonstrated in a fascinating and ground-breaking study by Kuhl et al. (2003) simple exposure was not sufficient to maintain discriminatory skills for non-native contrasts. Effective phonetic learning appears to require human social interaction or, as Kuhl put it in the title of her 2007 article, "speech learning is gated by the social brain" (Kuhl, 2007: 110).

2. A preference for speech

The findings that newborn's perceptual system is highly sensitive to some dimensions of human speech which form the basis of the phonological systems of language directed attention to the role of these abilities in separating speech from other acoustic signals in the environment. The first studies demonstrating infant preference for speech (Colombo and Bundy, 1981) used stimuli which differed from speech on many dimensions. Only recently Vouloumanos and Werker (2004) used a set of non-speech sounds preserving many aspects of the spectral and timing dimensions of speech but without the characteristics of the voicing source, thus lacking "some of the qualities unique to speech as a biological sound produced by a human vocal tract" (Vouloumanos and Werker, 2004: 274). With such carefully controlled stimuli a preference for speech was found as early as two and a half months of age. Recently, the same researchers extended these results to newborns (Vouloumanos and Werker, 2007). They suggest (Vouloumanos and Werker, 2004: 274) that "such a bias could benefit young language learners by allowing infants to separate and select speech out of their auditory environment in order to analyze the signal more completely". Additionally, they drew on findings of a similar phenomenon of differential processing for the sounds of conspe-

cifics in some birds and primates (e.g. Marler, 1990; Hauser, 1996; Gottlieb, 1997; quoted in Vouloumanos and Werker, 2004) as well as on studies from neurology (Wang et al., 1995; 2001, quoted in Vouloumanos and Werker, 2004) to suggest that these preferences "may serve an adaptive function by helping organisms orient to conspecific information" (Vouloumanos and Werker, 2004: 275).

3. Perception of prosody

The perception of prosodic attributes of speech has also been of interest to researchers, all the more so because it is prosody in infant-directed speech which undergoes most adaptations. Infants have been shown to use rhythmical differences to discriminate among many languages (e.g. Mehler et al., 1988; Moon et al., 1993; Nazzi et al., 1998a). They are also able to discriminate between languages on the basis of intonation only (Ramus and Mehler, 1999) and to exploit intonation to distinguish between vowels (Bull et al., 1984; Karzon and Nicholas, 1989). Nazzi et al. (1998b) found that this discriminative ability subserved by perception of intonation contours operates also at the word level. Infant-directed intonation serves, among other things, to express affective intent of the caregiver, thus these early perceptual abilities may significantly enhance parent-infant communication. Also, as Saffran et al. (2006) observe, these early language discrimination abilities may help infants raised in bilingual environments to segregate the input.

4. Bootstrapping into language

4.1. Word segmentation

In order to be able to learn the grammatical structure of their first language, infants first need to discover words in the speech stream. Jusczyk and Aslin (1995) were the first to find that seven-and- a-half-month-olds were able to discover target words in fluent speech. Their results were extended by Thiessen and Saffran (2003) and Bortfeld et al. (2005), who reported that more familiarization and additional cues respectively promoted word recognition in six-month-olds.

A solid body of research suggests that infants exploit a number of cues to accomplish word recognition. One of the first cues used to segment new words form the speech stream is the use of known words, such as infant's own name: this skill is present in six-month-olds (Bortfeld et al., 2005). Seven-

and-a-half-month-old English-speaking infants successfully segment words with a trochaic stress pattern typical of English (Jusczyk et al., 1999b) while words with a weak-strong pattern, much rarer in the input, are segmented three months later (Jusczyk et al., 1999b). It has also been shown that stress-based segmentation cues require learning since younger infants are unable to use them (Jusczyk et al., 1999b; Thiessen and Saffran, 2003). Thiessen and Saffran (2004) suggest that this learning may be based on sequential statistical cues.

Later in development, around nine months of age, infants begin to exploit other cues such as allophonic (Christophe et al., 1994; Jusczyk et al., 1999a) and phonotactic ones (Mattys et al., 1999). It needs to be remembered, however, that successful word segmentation requires a combination of cues (Saffran et al., 2006). Interestingly, while six- and seven-month-olds prefer statistical over prosodic cues, nine-month-olds prefer stress over statistics and phonotactics (Mattys et al., 1999; Thiessen and Saffran, 2003).

4.2. Word recognition

Once words have been segmented out of the speech stream, infants can embark upon the challenging task of word recognition. Between four and five months of age infants prefer to listen to their own name over another name, matched for syllabic structure (Mandel et al., 1995), which suggests that the ability to single out frequent and significant words appears very early in development. Tincoff and Jusczyk (1999) found that six-month-olds can recognize highly familiar and affective words such as 'mommy' and 'daddy'. Eight-month-olds were shown to retain recognized words for at least two weeks (Jusczyk and Hochne, 1997) and to be able to detect a change of a single phonetic feature in a tested word (Stager and Werker, 1997). Interestingly, early word representations appear to include both perceptual features of the speaker as well as his/her affective state, which limits recognition to a certain extent. For instance, seven-month-old infants will not recognize a target word if they have previously heard it spoken by the speaker of the opposite sex (Houston and Jusczyk, 2000). Similarly, they fail the word recognition task when the affective states of the speakers in the familiarization and test phase do not match (Singh et al., 2004).

4.3. Discriminating between grammatical and lexical words

Recent studies have demonstrated that infants' impressive perceptual sensitivity aids them not only in segmenting the speech stream into words, but it also enables discrimination between different word classes. Infants appear to

be able to distinguish between grammatical and lexical words on the basis of acoustic and phonological cues such as syllable complexity, syllable number, duration, loudness and presence of reduced vowels. Importantly, these are exactly the features which are magnified in infant directed speech (Morgan et al., 1996; Shi et al., 1998). As Shi and Werker (2003: 487) observe: "These distinctions in the input could allow prelingual infants across languages to attend preferentially to lexical words" providing a significant linguistic advantage.

As it turns out, categorical discrimination of lexical and grammatical words is present in newborns (Shi et al., 1999), even when the items are from an unfamiliar language. Six-month-olds exhibit a preference for lexical words both in their native language (Shi and Werker, 2001) and in foreign speech (Shi and Werker, 2003), which as the authors note is striking given that grammatical words constitute a larger proportion of the input. Taken together, these results suggest a dominant role for prosodic bootstrapping in language acquisition. Shi and Werker (2001; 2003) hypothesize two possible mechanisms involved in prosodic bootstrapping: firstly, such discrimination skills may lead the child into more sophisticated syntactic and semantic categories; secondly, they may highlight significant words in the input, thus facilitating their comprehension and production.

4.4. Identifying higher-level units

Among many speech perception abilities infants also exhibit great sensitivity to prosody. This skill is exploited not only for discrimination between languages but also for identifying higher level units in the native language. For instance, Hirsh-Pasek et al. (1987) reported that already at seven months of age infants preferred to listen to passages with pauses inserted at clause boundaries than with clause-medial pauses, which suggests that they perceived prosodic cues to clause boundaries. Jusczyk (1989) found a preference for English clausal units at four and a half months of age. Christophe et al. (2001) found sensitivity to clause final prosodic cues in newborns. Similar sensitivity was exposed for cues to phrase boundaries in nine-month-olds despite less clear prosodic cues (Jusczyk et al., 1992; Soderstorm et al., 2003).

A growing body of evidence suggests that infant can exploit sensitivity to prosodic cues to enhance their language learning. Mandel et al. (1994) found that well-formed prosodic organization facilitates retention of phonetic information and information about word order. Nazzi et al. (2000: 141) extended these findings by showing that for six-month-olds "short strings of words spoken with clausal prosody are memorable, and they are recogniz-

able as units during online processing of continuous speech", which is the first step in acquiring the syntactic structure of a language. However, as Saffran et al. (2006: 81) observe, the extent to which prosodic structure guides infants' discovery of syntax still remains unclear.

5. Vocal production

Infant accomplishments in vocal production in the first year are no less impressive than those in the area of speech perception. At birth, infant vocal activity is limited to crying and some vegetative sounds while after twelve months a large proportion of children can utter their first words. Early infant vocalizations have long been considered a precursor to both interpersonal communicative skills and linguistic development (Bateson, 1975; Stark, 1978), yet the body of research on this issue is rather limited due to a number of difficulties. Bloom (1989) notes that infant non-cry vocalizations are problematic to study since they are short in duration as well as low and variable in the frequency of occurrence. Papoušek (1992) adds two more factors which contributed to a relatively limited number of studies on early vocalizations: firstly, an overemphasis on crying as a means of vocal expression and secondly an overemphasis on intentional communication.

5.1. Stages of vocal development

The first three months of life are characterized by unspecified vocalizations (Puppel, 2006) such as crying and reflexive and vegetative noises. Oller (1986) distinguished two separate phases within this stage: the phonation stage (birth – four weeks) and the goo stage (two or three months), in which infants begin to produce first vowel-like nasalized sounds combined with [k] and [g]. The third month marks a sudden shift in infant vocal development. Firstly, there occurs a dramatic change in the shape of the vocal tract (Oller, 2000): the larynx starts to lower, the vocal tract becomes bigger and the epiglottis becomes disengaged from the palate allowing oral resonance. Simultaneously, the tongue, jaws and lips become more independent. All these changes permit infants to produce first speech-like sounds. It is also around this time that cooing is first employed for communication as has been convincingly argued by Masataka (2003: 58–61). Around the fourth month, Puppel's (2006) entitiation stage begins when infants start to engage in vocal play: they experiment with various qualities of their vocal productions such as pitch or loudness, which leads to the ability to articulate adult-like vowels

and some features of adult consonants (Harris, 2004: 81). It is at this time that laughter, raspberries, squeals, growls, yells, whispers, and whines enrich the infant communicative repertoire (Oller, 1980). Around the sixth month when infants start to produce recognizable syllables, babbling begins. The first form of babbling, rarely acknowledged in literature, is marginal babbling (Eilers te al., 1993; Masataka, 2003), which is characterized by a slower transition between a consonant and a vowel in comparison with canonical babbling. Marginal babbling lasts for approximately one month and significantly decreases in frequency after the onset of canonical babbling. During initial stages of canonical babbling, infants tend to produce single syllables, which become linked around the eighth month at the stage of reduplicated babbling (Oller, 1980). Two months later they are able to produce variegated babbling, when syllables with similar consonantal sounds are linked together (Oller, 1980).

5.2. Social influences on vocalizations

Despite meager vocal resources, three-month-olds appear to be able to participate in vocal communication (Masataka, 2003). Caretakers, in turn, have a strong tendency to treat these early productions as meaningful signals and provide appropriate vocal and verbal responses (Snow, 1977b; Papoušek, M., 1992). The relationship between infant and adult vocal contribution to these early vocal exchanges has long been of interest to researchers, with special focus on the degree to which infants are able to modify their vocalizations depending on adult reactions. Bloom (1977; Bloom and Esposito, 1975) found that in three-month-olds the presence or absence of contingent adult responding did not alter the number of infant vocalizations but it did modify the temporal distribution. During non-contingent stimulation infants produced more bursts of vocal responding while in the contingent condition infants produced more pauses between vocalizations. Masataka (1993) extended these findings and demonstrated that after a spontaneous vocalization the infant waited for the mother to answer and the duration of waiting depended on the infant's recent interactive experience with the mother. Thus, three-month-olds are able to modify their pattern of vocalizations according to their mothers' response behaviour.

Contingent stimulation during vocal interaction appears to have impact not only on the temporal pattern of infant sound production, but also on its quality. Bloom et al. (1987) distinguished two types of speech-like vocalizations: syllabic sounds and vocalic sounds. The former have more oral resonance and pitch variation while the latter are characterized by greater nasal resonance and are produced towards the back of the mouth. A careful analy-

sis of the occurrences of both types of vocalizations during infant-adult interaction in two experimental conditions (Bloom et al., 1987) revealed significant differences. In the contingent condition, where the turn-taking pattern was maintained, there occurred a significant increase in the production of syllabic sounds while in the random condition, where the adult's responses were non-contingent, no such increase was observed. Subsequently, Bloom (1988) extended these findings by showing that verbal responses elicit more syllabic sounds then stimulation consisting of touch, smile, and a vocalic sound, which may suggest that it is the presence of speech which influences the quality of infant sounds. Interestingly, Bloom and Lo (1990) reported that adults prefer infants who produce syllabic vocalizations, regardless of the infant's facial attractiveness and gender. Thus, the direction of influence in early vocal interaction is more complex than it might have seemed. Through contingent interaction adults elicit exactly these types of vocalizations which facilitate the maintenance of conversation.

More recently, Hsu and Fogel (2001; Hsu et al., 2000; Hsu et al., 2001) found that the types of vocalizations produced are also a function of the communicative situation. During symmetrical communication, characterized by mutual coordination and elaboration of novelty by both partners, the rate of both syllabic and vocalic sounds increased. In contrast, during unilateral communication, when one partner is actively trying to engage the other in an activity while the second is engaged in another activity, vocalizations of both types were inhibited. Since mothers were responsive to the same extent in both situations, Hsu and Fogel (2001: 99) hypothesize that:

> "[R]esponsiveness (…) may not be sufficient for the enhanced production of speechlike vocalizations. It seems that maternal responsiveness needs to be coupled with opportunities for mutual creativity (…)."

Additionally, there emerged a developmental trend in which speechlike vocalization decreased during symmetrical communication after the fourth month and simultaneously increased in unilateral communication. Hsu and Fogel (2001) suggest that this pattern may reflect a transition from the stage of interpersonal engagement to joint object involvement.

5.3. Communicative aspects of early vocalizations

Initially early vocalizations were considered to be devoid of meaning, serving infants only as a means to explore a range of their vocal abilities and consequently master the sounds of the native language (Oller, 1980). First attempts at linking vocalizations to specific behavioural states were under-

taken by the Papoušeks (Papoušek et al., 1986; Papoušek, 1989; Papoušek et al., 1991; Papoušek, 1992). They found significant relationships between infant states and corresponding vocalizations. For instance, alert inactivity was characterized by lack of vocalizations or rare and brief low intensity vocalizations, called neutral sounds. Alert activity, in turn, was accompanied by comfort sounds: relaxed single or repetitive vowel-like sounds (Papoušek, 1992). Moreover, the researchers were able to identify acoustic correlates of infant states: vocal rate, duration, peak F0 and F0 range were found to be affected by the infant's arousal level while parameters of spectral energy were found to correlate with positive and negative emotional states. Their studies were first to demonstrate that "voiced sounds in the infant's presyllabic interactional repertoire carry differential information in relation to the infant's individual identity and to dimensions of the infant's behavioural-emotional state" (Papoušek, 1992: 238).

The same team in another set of studies examined recognition and responses of different groups to infant vocalizations (Papoušek, 1989). Cries, discomfort sounds and comfort sounds were most accurately estimated; joy sounds, however, were often misinterpreted as signals of discomfort. Significant age and experience effects were also found: for instance the groups with parental or professional experience performed significantly better than the two groups with little or no experience i.e. primiparous mothers of newborns and eight-year-old children. More importantly, the results were replicated with vocalizations from infants of a different linguistic origin than the adult judge. Taken together, these findings suggest that the perception of early vocalizations is determined both by universal predispositions and experience.

Additionally, the next study (Papoušek et al., 1991) investigated behavioural responses to infant vocalizations. Different sounds received differential responses; for instance, comfort sounds were answered with utterances with short latencies, long duration and the slowest tempo. The content of these utterances included rewards, encouraging a turn, greeting and spontaneous imitation. Joy sounds received similar responses in terms of duration and latency, with the highest proportion of rising contours. Mothers tended to reward and encourage turn-taking, but also to reassure and intervene. Discomfort sounds received responses with the fastest tempo, longest latencies and staccato-like melodies with a final high-level note. Lastly, cries elicited responses with short latencies and most readiness to intervene.

Apart from acoustic aspects, prosodic features of infant early vocalizations are also believed to carry communicative intent. For instance, Delack and Fowlow (1978) found that the rise-fall contour occurred more often during interaction with the mother while solitary vocalizations tended to have flat or falling contours. D'Odorico (1984) reported that as of the fourth

month infants begin to employ different melodic patterns for different communicative functions. Requests were characterized by flat or rising pitch contours, calls exhibited a rising pattern and discomfort sound were uttered with flat or falling contours.

5.4. Locke's vocal communion: infant vocalizations from a social evolutionary perspective

A very interesting and challenging view of the role of early vocalizations in parent-infant communication as well as their possible evolutionary roots was put forward by John L. Locke (2001), a strong supporter of the theory that language originated in mankind's deep need to communicate. Locke places himself in opposition to information-focused models of communication stemming from Shannon and Weaver's theory, which he believes do not capture all aspects of human communication. He quotes Soskin and John's (1963) findings based on the recordings of speech of a newlywed couple: almost two-thirds of their utterances were relation-changing messages, including tension-discharging vocalizations ("Ouch"), self-regulatory utterances, utterances concerning speaker's physical state, offering an evaluation or serving a regulatory function (Soskin and John 1963, quoted in Locke 2001: 296). Additionally, following Dunbar (1996), he argues that vocalizations in humans arose as a substitute for manual grooming when the size of the groups enlarged to such a degree that one-to-one manual medium became inefficient and had to be replaced with more effective one-to-many medium i.e. the voice. Consequently, as he writes:

> "If the relational functions associated with vocal grooming preceded language in human evolution, hence were characteristic of non-linguistic adults, it is plausible that those functions, and the relational use of voice, also anticipate lexical communication in the prelinguistic infant" (Locke 2001: 297).

Locke argues that the primary function of early vocalizations consists in creating phatic communion between the infant and his/her primary caregiver with the word communion defined as "a continuous state or feeling of connectedness owing to the existence of a communications link that is maintained by frequent signaling" (Locke, 2001: 295). Locke (2001: 300) elaborates on his idea as follows:

> "I assume that the purpose of many infant vocalizations is analogous to the public speaker's testing of a microphone system. These 'testing-testing-testing' types of vocalization are issued in order to certify the existence of an open channel, which requires some frequency of response by listeners. Fulfilling this function,

> the voice offers a means of maintaining continuous contact with, and some level of responsivity by, key figures in the infant's social environment."

Locke provides support for his contention that communing through these types of vocalizations may have been selected for in the evolution for two reasons. Firstly, infant vocalizations provide caregivers with information about their offspring's health and well-being, thus ensuring optimal care. Secondly, through the use of vocalizations infants maintain a close link with more knowledgeable members of their species, whose experience may help them to avoid danger. Moreover, Locke argues that care eliciting behaviours are functional at the earliest stages of development and are relatively impervious to disruption. He quotes Oller et al's (1985) and Kent et al's (1987) findings that deaf infants appear to vocalize more than hearing infants, which as Locke (2001: 302) writes indicates "that human infants are 'factory-set' to vocalize – (…) to elicit responses from other, more competent members of the species, and this is something that helpless infants need." Also, as Iverson and Goldin-Meadow (1997, 1998) report, congenitally blind children, who have never seen their own or others' gestures, do gesture in a very similar way that sighted children. Locke (2001: 302) interprets the above findings as follows:

> "(…) [T]hese (and other) expressive behaviours are components of a guidance system that requires, in a fashion analogous to echolocation in bats, that signals be sent in order for information to be received. (…) That they endure in deafness and blindness indicates that these *signaling systems* are remarkably hardy in the face of sensory impairment."

Interestingly, Locke sees early vocalizations as a source of sound stream diversification into phonetically distinctive patterns which led to the development of speech. He notes that babble-like activity in pygmy marmosets increases the likelihood of the infant being picked up or cared for (Elowson et al., 1998a; 1998b). Also, Bloom's research (section 5.2.) indicates that the type of vocalization does influence adults' perception of the infant. It seems likely, then, that babbling may increase the quality of care in human species as well. Locke (2001: 304) contends: "Preferential treatment of infants who do babble may thus be seen as the evolutionary source of the robust mandibular and articulatory movements that form the basis of human speech."

6. Conclusions

On the basis of the following discussion, it may be stated that prelinguistic vocalizations are far from being a random collection of sounds uttered in no relation to the environment. On the contrary, early vocalizations are specific

to their communicative context and as such constitute unambiguous messages easily decoded by caretakers. Moreover, infants are not only able to produce meaningful vocalizations a few weeks after birth, but they are also able to discover patterns of vocal responses provided by adults and to time their own vocalizations appropriately. These advanced abilities are crucial for development as summarized by Mechthild Papoušek (1992: 258):

> "(…) vocal communication offers immediate advantages to both interacting partners, particularly in relation to the infant's developing integrative and communicative capacities. An ultimate mutual advantage may be seen in the advancement of species-specific forms of thought and linguistic communication and in the promotion of specific forms of prosocial behaviour."

In summary, a closer inspection of vocal-auditory communication in infancy reveals that human infants are born with a set of skills enabling them to maintain communicative exchanges with their caregivers, which, in evolutionary terms, served to enhance their chances of survival. Additionally, these early vocal exchanges may have given rise to human language. Most importantly, however, for these skills to flourish, infants need a sensitive communicative partner.

References

ASLIN, R.N. AND D.B. PISONI. 1980. "Some developmental processes in speech perception". In: Yeni-Komshian, G. et al. (eds). Vol. 2. 67–96.

ASLIN, R.N., D.B. PISONI, B.L. HENNESY AND A.J. PEREY. 1981. "Discrimination of voice onset time by human infants: new findings and implications for the effects of early experience". *Child Development* 52. 1135–1145.

BARKER, R.G. (ed.). 1963. *The stream of behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.

BATESON, M. 1975. "Mother-infant exchanges: the epigenesis of conversational interaction". *Annals of the New York Academy of Sciences* 263. 101–113.

BERTONCINI, J., R. BJELJAC-BABIC, S.E. BLUMSTEIN AND J. MEHLER. 1987. "Discrimination in neonates of very short CV's." *Journal of the Acoustical Society of America* 82. 31–37.

BEST, C. 1994. "The emergence of native-language phonological influences in infants: a perceptual assimilation model." In: Goodman, J.C. and H.C. Nusbaum. (eds). 167–224.

BEST, C.T., G.W. MCROBERTS AND N.M. SITHOLE. 1988. "Examination of perceptual reorganization for nonnative speech contrats: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 14. 345–360.

BLOOM, K. 1977. "Patterning of infant vocal behaviour". *Journal of Experimental Child Psychology* 23. 367–377.

BLOOM, K. 1988. "Quality of adult vocalizations affects the quality of infant vocalizations". *Journal of Child Language* 15. 469–480.

BLOOM, K. 1989. "Duration of early sounds". *Infant Behaviour and Development* 12. 245–250.

BLOOM, K. AND A. ESPOSITO. 1975. "Social conditioning and its proper control procedures". *Journal of Experimental Child Psychology* 19. 209–222.

BLOOM, K., A. RUSSEL AND K. WASSENBERG. 1987. "Turn-taking affects the quality of infant vocalizations". *Journal of Child Language* 14. 211–227.

BLOOM, K. AND E. LO. 1990. "Adult perception of vocalizing infant". *Infant Behaviour and Development* 13. 209–219.

BORTFELD, H., J. MORGAN, R. GOLINKOFF AND K. RATHBUN. 2005. "Mommy and me: familiar names help launch babies into speech stream segmentation". *Psychological Science* 16. 296–304.

BREMNER, G. AND A. FOGEL. (eds). 2004. *Blackwell handbook of infant development*. 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishing.

BULL, D., R.J. EILERS AND D.K. OLLER. 1984. "Infants' discrimination of intensity variation in multisyllabic stimuli". *Journal of the Acoustical Society of America* 76. 13–17.

CHRISTOPHE, A., E. DUPOUX., J. BERTONCINI AND J. MEHLER. 1994. "Do infants perceive word boundaries? An empirical study of the bootstrapping of lexical acquisition". *Journal of the Acoustical Society of America* 95. 1750–1580.

CHRISTOPHE, A., J. MEHLER AND N. SEBASTIÁN-GALLÉS. 2001. "Perception of prosodic boundary correlates by newborn infants". *Infancy* 2. 385–394.

COLOMBO, J.A. AND R.S. BUNDY. 1981. "A method for the measurement of infant auditory selectivity". *Infant Behaviour and Development* 4. 219–223.

DECASPER, A.J. AND W.P. FIFER. 1980. "Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices". *Science* 208 (4448). 1174–1176.

DELACK, J.B. AND P.J. FOWLOW. 1978. "The ontogenesis of differential vocalization: development of prosodic contrastivity during the first year of life". In: Waterson, N. and C. Snow. (eds). 93–110.

D'ODORICO, L. 1984. "Non-segmental features in prelinguistic communications: an analysis of some types of infant cry and non-cry vocalizations". *Journal of Child Language* 11. 17–27.

DUNBAR, R.I.M. 1996. *Grooming, gossip and the evolution of language*. London: Faber and Faber.

EILERS, R.E., D.K. OLLER, S. LEVINE, D. BASSINGER, M.P. LYNCH AND R. URBANO. 1993. "The role of prematurity and socioeconomic status in the onset of canonical babbling in infants". *Infant Behaviour and Development* 16. 297–315.

EIMAS, P.D. 1975. "Auditory and phonetic coding of the cues for speech: discrimination of the [r-l] distinction by young infants". *Perception and Psychophysics* 18. 341–347.

EIMAS, P.D., E.R. SIQUELAND, P.W. JUSCZYK AND J. VIGORITO. 1971. "Speech perception in infants". *Science* 171. 303–306.

ELOWSON, A.M., C.T. SNOWDON AND C. LAZARO-PEREA. 1998a. "Babbling and social context in infant monkeys: parallels to human infants". *Trends in Cognitive Science* 2. 31–37.

ELOWSON, A.M., C.T. SNOWDON AND C. LAZARO-PEREA. 1998b. "Infant 'babbling' in a nonhuman primate: somplex vocal sequences with repeated call types". *Behaviour* 135. 643–664.

FERNALD, A. 2004. "Hearing, listening, and understanding: auditory development in infancy". In: Bremner, G. and A. Fogel. (eds). 35–70.

GOODMAN, J.C. AND H.C. NUSBAUM. (eds). 1994. *The devlopment of speech perception: the transition from speech sounds to spoken words*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

GOTTLIEB, G. 1997. *Synthesizing nature-nurture: prenatal roots of instinctive behaviour*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

GRIESER, D. AND P.K. KUHL. 1989. "Categorization of speech by infants: support for speech-sound prototypes". *Developmental Psychology* 25. 577–588.

HARRIS, M. 2004. "First words". In: Oates, J. and A. Gryson. (eds). 61–112.

HAUSER, M.D. 1996. *The evolution of communication.* Cambridge, Mass.: The MIT Press.

HILLENBRAND, J.A. 1984. "Speech perception by infants: categorization based on nasal consonants place of articulation". *Journal of the Acoustical Society of America* 75. 1613–1622.

HIRSH-PASEK, K., D.G. KEMLER NELSON, P.W. JUSCZYK, K. WRIGHT CASSIDY, B. DRUSS AND L.J. KENNEDY. 1987. "Clauses are perceptual units for young infants". *Cognition* 26. 269–286.

HOUSTON, D. M. AND P. W. JUSCZYK. 2000. "The role of talker-specific information in word segmentation by infants". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 26. 1570–1582.

HSU, H.-CH., A. FOGEL AND R. COOPER. 2000. "Infant vocal development during the first 6 months: speech quality and melodic complexity". *Infant and Child Development* 9. 1–16.

HSU, H.-CH. AND A. FOGEL. 2001. "Infant vocal development in a dynamic mother-infant communication system". *Infancy* 2. 87–110.

HSU, H.-CH., A. FOGEL AND D.S. MESSINGEr. 2001. "Infant non-distress vocalizations during mother-infant face-to-face interaction: factors associated with quantitative and qualitative changes differences". *Infant Behaviour and Development* 24. 107–128.

IVERSON, M.J. AND S. GOLDIN-MEADOW. 1997. "What's communication got to do with it? Gesture in children blind from birth". *Developmental Psychology* 33. 453–467.

IVERSON, M.J. AND S. GOLDIN-MEADOW. 1998. "Why people gesture as they speak". *Nature* 396. 228.

IZARD, C.E. AND P. READ. (eds) 1986. *Measuring emotions in infants and children.* Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.

JUSCZYK, P.W. 1989. "Perception of cues to clausal units in native and non-native languages". Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Reserach in Child Development, Kansas City, MO.

JUSCZYK, P.W., H. COPAN AND E. THOMPSON. 1978. "Perception by two-month-olds of glide contrasts in multisyllabic utterances". *Perception and Psychophysics* 24. 515–520.

JUSCZYK, P.W., K. HIRSH-PASEK, D.G. KEMLER NELSON, L. J. KENNEDY, A. WOODWARD AND J. PIWOZ. 1992. "Perception of acoustic correlates of major phrasal units by young infants". *Cognitive Psychology* 24. 252–293.

JUSCZYK, P. AND R.N. ASLIN. 1995. "Infants' detection of the sound patterns of words in fluent speech". *Cognitive Psychology* 29. 1–23.

JUSCZYK, P. AND E. A. HOHNE. 1997. "Infants' memory for spoken words". *Science* 277. 1984–1986.

JUSCZYK, P., E. A. HOHNE AND A. BAUMANN. 1999a. "Infants' sensitivity to allophonic cues to word segmentation". *Perception and Psychophysics* 61. 1465–1476.

JUSCZYK, P., D.M. HOUSTON AND M. NEWSOME. 1999b. "The beginnings of word segmentation in English-learning infants". *Cognitive Psychology* 39. 159–207.

KARZON, R.G. AND J.G. NICHOlas. 1989. "Syllabic pitch perception in 2- and 3-month-old infants". *Perception and Psychophysics* 45. 10–14.

KENT, R.D., M.J. OSBERGER, R. NETSEL AND C.G. HUSTEDDE. 1987. "Phonetic development in identical twins differing in auditory function". *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52. 64–75.

KUHL, P.K. 2007. "Is speech learning 'gated' by the social brain?". *Developmental Science* 10. 110–120.

KUHL, P.K., K.A. WILLIAMS, F. LACERDA, K.N. STEVENS AND B. Lindblom. 1992. "Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age". *Science* 255. 606–608.

KUHL, P.K., F.-M. TSAO AND H.-M. LIU. 2003. "Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning". *Proceedings of the National Academy of Sciences* 100. 9096–9101.

KUHN, D. AND R. SIEGLER. (eds). 2006. *Handbook of child psychology*. Volume 2: *Cognition, perception and language.* 6th edition. New York: John Wiley and Sons.

LASKY, R.E., A. SYRDAL-LASKY AND R.E. KLEIN. 1975. "VOT discrimination by four to six and a half month old infants from Spanish environments". *Journal of Experimental Child Psychology* 20. 215–225.

LINDHOLM, B. AND R. ZELSTROM. (eds). 1986. *Precursors of early speech*. New York: Stockton.

LOCKE, J.L. 2001. "First communion: the emergence of vocal relationships". *Social Development* 10. 294–308.

MANDEL, D.R., P.W. JUSCZYK AND D.G. KEMLER NELSON. 1994. "Does sentential prosody help infants organize and remember speech information?". *Cognition* 53. 155–180.

MANDEL, D.R., P.W. JUSCZYK AND D.B. PISONI. 1995. "Infants' recognition of the sound patterns of their own names". *Psychological Science* 6. 315–318.

MARLER, P. 1990. "Innate learning preferences: signals for communication". *Developmental Psychobiology* 23. 557–568.

MASTAKA, N. 1993. "Effects of contingent and noncontingent maternal stimulation on the vocal behaviour of three- and four-month-old Japanese infants". *Journal of Child Language* 20. 303–312.

MASATAKA, N. 2003. *The onset of language.* Cambridge: Cambridge University Press.

MATTYS, S.L., P.W. JUSCZYK, P.A. LUCE AND J.L. MORGAN. 1999. "Phonotactic and prosodic effects on word segmentation in infants". *Cognitive Psychology* 38. 465–494.

MEHLER, J., P.W. JUSCZYK, G. LAMBERTZ, N. HALSTED, J. BERTONCINI AND C. AMIEL-TISON. 1988. "A precursor to language acquisition in young infants". *Cognition* 29. 143–178.

MOON, C., R.P. COOPER AND W.P. FIFER. 1993. "Two-day-olds prefer their native language". *Infant Behaviour and Development* 16. 495–500.

MORGAN, J.L., R. SHI AND J.F. WERKER. 1996. "Perceptual bases of rudimentary grammatical categories: toward a broader conceptualization of bootstrapping". In: Morgan, J. L. and M. K. Demuth. (eds). 263–283.

MORGAN, J.L. AND M.K. DEMUTH. (eds). 1996. *Signal to syntax.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

NAZZI, T., J. BERTONCINI AND J. MEHLER. 1998a. "Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 24. 756–766.

NAZZI, T., C. FLOCCIA AND J. BERTONCINI. 1998b. "Discrimination of pitch contours by neonates". *Infant Behaviour and Development* 21. 779–784.

NAZZI, T., P.W. JUSCZYK AND E.K. JOHNSON. 2000. "Language discrimination by English-learning 5-month-olds: effects of rhythm and familiarity". *Journal of Memory and Language* 43. 1–19.

OATES, J. AND A. GRYSON. (eds). 2004. C*ognitive and language development in children.* Oxford: Blackwell Publishing.

OLLER, D.K. 1980. "The emergence of the sounds of speech in infancy". In: Yeni-Komshian, G. et al. (eds). Vol. 1. 93–112.

OLLER, D.K. 1986. "Metaphonology and infant vocalization". In: Lindholm, B. and R. Zelstrom. (eds). 21–35.

OLLER, D.K. 2000. *The emergence of the speech capacity.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum and Associates.

OLLER, D.K., R. EILERS, D. BULL AND A. CARNEY. 1985. "Prespeech vocalizations of a deaf infant: a comparison with normal metaphonological development". *Journal of Speech and Hearing Research* 28. 47–63.

PAPOUŠEK, H., M. PAPOUŠEK AND L.S. KOESTER. 1986. "Sharing emotionality and knowledge: a microanalytic approach to parent-infant communication". In: Izard, C.E. and P. Read. (eds). 93–123.

PAPOUŠEK, H., M. PAPOUŠEK AND D. SYMMES. 1991. "The meaning of melodies in motherese in tone and stress languages". *Infant Behaviour and Development* 14. 414–440.

PAPOUŠEK, H., U. JÜRGENS AND M. PAPOUŠEK. (eds). 1992. *Nonverbal vocal communication: comparative and developmental approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAPOUŠEK, H. AND M. PAPOUŠEK. 1992. "Beyond emotional bonding: the role of preverbal communication in mental growth and health". *Infant Mental Health Journal* 13. 43–53.

PAPOUŠEK, M. 1989. "Determinants of responsiveness to infant vocal expressions of emotional state". *Infant Behaviour and Development* 12. 505–522.

PAPOUŠEK, M. 1992. "Early ontogeny of vocal communication in parent-infant interactions". In: Papoušek, H. et al. (eds). 230–261.

PEGG, J.E. AND J.F. WERKER. 1997. "Adult and infant perception of two English phones". *Journal of the Acoustical Society of America* 102. 3742–3753.

POLKA, L. AND J.F. WERKER. 1994. "Developmental changes in perception of nonnative vowel contrasts". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 20. 421–435.

PUPPEL, S. 2006. "Phonological development: a brief survey". In: Zybert, J. (ed). 185–193.

RAMUS, F. AND J. MEHLER. 1999. "Language identification with suprasegmental cues: a study based on speech resynthesis". *Journal of the Acoustical Society of America* 105. 512–521.

SAFFRAN, J.R., J.F. WERKER AND L.A. WERNER. 2006. "The infant's auditory world: hearing, speech, and the beginning of language". In: Kuhn, D. and R. Siegler. (eds). 58–108.

SHI, R., J.L. MORGAN AND P. ALLOPENA. 1998. "Phonological and acoustic bases for earliest grammatical category assignment". *Journal of Child Language* 25. 13–26.

SHI, R., J.F. WERKER AND J.L. MORGAN. 1999. "Newborn infants' sensitivity to perceptual cues to lexical and grammatical words". *Cognition* 72. B11–B21.

SHI, R. AND J.F. WERKER. 2001. "Six-month-old infants' preference for lexical words". *Psychological Science* 12. 71–76.

SHI, R. AND J.F. WERKER. 2003. "The basis of preference for lexical words in 6-month-old infants". *Developmental Science* 6. 484–488.

SINGH, L., J.L. MORGAN AND K. WHITE. 2004. "Preference and processing: the role of speech affect in early spoken word recognition". *Journal of Memory and Language* 51. 173–189.

SNOW, C.E. 1977. "Development of conversation between mothers and babies". *Journal of Child Language* 4. 1–22.

SODERSTROM, M., A. SEIDL, D.G. KEMLER NELSON AND P.W. JUSCZYK. 2003. "The prosodic bootstrapping of phrases: evidence from prelinguistic infants". *Journal of Memory and Language* 49. 249–267.

SOSKIN, W.F. AND V.P. JOHN. 1963. "The study of spontaneous talk". In: Barker, R.G. (ed.). 228–287.

STAGER, C.L. AND J.F. WERKER. 1997. "Infants listen for more phonetic detail in speech perception than in word-learning task". *Nature* 388. 381–382.

STARK, R.E. 1978. "Features of infant sounds: the emergence of cooing". *Journal of Child Language* 5. 379–390.

THIESSEN, E.D. AND J.R. SAFFRAN. 2003. "When cues collide: use of stress and statistical cues to word boundaries by 7- to 9-month-old infants". *Developmental Psychology* 39. 706–716.

THIESSEN, E.D. AND J.R. SAFFRAN. 2004. "Infants' acquisition of stress-based word segmentation strategies". In: Brugos, A. et al. (eds). 608–619.

TINCOFF, R. AND P.W. JUSCZYK. 1999. "Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds". *Psychological Science* 10. 172–175.

VOULOUMANOS, A. AND J.F. WERKER. 2004. "Tuned to the signal: the privileged status of speech for young infants". *Developmental Science* 7. 270–276.

VOULOUMANOS, A. AND J.F. WERKER. 2007. "Listening to language at birth: evidence for a bias for speech in neonates". *Developmental Science* 10. 159–164.

WANG, X., M.M. MERZENICH, R. BETEL AND C.E. SCHreiner. 1995. "Representation of a species-specific vocalization in the primary auditory cortex of the common marmoset: temporal and spectral characteristics". *Journal of Neurophysiology* 74. 2685–2706.

WANG, X. AND S.C. KADIA. 2001. "Differential representation of species-specific primate vocalizations in the auditory cortices of marmoset and cat". *Journal of Neurophysiology* 86. 2616–2620.

WERKER, J.F. AND R.C. TEES. 1983. "Developmental changes across childhood in the perception of non-native sounds". *Canadian Journal of Psychology* 37. 278–286.

WERKER, J.F. AND R.C. TEES. 1984. "Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life". *Infant Behaviour and Development* 7. 49–63.

YENI-KOMSHIAN, G., J. KAVANAUGH, AND C. FERGUSON. (eds). 1980. *Child Phonology*. Vol. 1: *Perception*. New York: Academic Press.

YENI-KOMSHIAN, G., J. KAVANAUGH, AND C. FERGUSON. (eds). 1980. *Child Phonology*. Vol. 2: *Production*. New York: Academic Press.

ZYBERT, J. (ed). 2006. *Issues in foreign language learning and teaching. Księga Honorowa dla prof. Jana Rusieckiego z okazji 80-lecia Urodzin*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Noty o autorach

dr Marlena Bielak	starszy wykładowca w Instytucie Humanistycznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile
mgr Oksana Erdeli	pracownik Zakładu Ukrainistyki w Instytucie Filologii Rosyjskiej UAM, doktorantka na Wydziale Neofilologii UAM
dr Marta Grześkowiak	współpracownik Katedry Ekokomunikacji UAM
dr Kinga Kowalewska	adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji UAM
dr Joanna Puppel	adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji UAM
prof. zw. dr hab. Stanisław Puppel	kierownik Katedry Ekokomunikacji UAM
mgr Wojciech Puppel	Pracownia Komunikacji Multimedialnej UAM, doktorant na Wydziale Nauk Społecznych UAM
mgr Artur Urbaniak	doktorant na Wydziale Neofilologii UAM
dr Emilia Wąsikiewicz-Firlej	adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji UAM
dr Janina Wiertlewska	pracownik Katedry Lingwistyki Stosowanej, Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Bydgoszczy
mgr Marta Wiśniewska	nauczyciel języka angielskiego, doktorantka na Wydziale Neofilologii UAM
dr Marta Zawacka-Najgeburska	adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji UAM