

*Magdalena Makowska*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Humanistyczny  
*magdalena.makowska@uwm.edu.pl*

## TEKST MULTIMODALNY W GLOTTODYDAKTYCE

### Multimodal text in language education

Multimodality as a linguistic universal plays a substantial role not only in the process of communication but also e.g. in philological instruction. It is used both in handbooks as well as all kinds of other didactic materials available in the printed version and the electronic one alike. However, in order for it to constitute practical assistance for a student and real help for the teacher, they must have the so-called multimodal competence at their disposal, which will both at the stage of text production as well as in the phase of its reception enable them to fully use the potential inherent in multimodality. The aim of the article is to show in what way multimodality made use of in foreign language handbooks changes philological education, making it more effective and attractive for all the sides engaged in this process.

Keywords: multimodality, visual plane, multimodal texts

**Słowa kluczowe:** multimodalność, płaszczyzna wizualna, teksty multimodalne

### 1. Wprowadzenie

Jednym z kluczowych pojęć, których nie można pominąć w kontekście rozważań nad współczesną komunikacją, jest multimodalność, czyli współistnienie i współoddziaływanie różnych systemów znaków, takich jak język, obraz czy dźwięk, które dzieląc tę samą płaszczyznę, tworzą spójny pod względem semantycznym, funkcjonalnym i strukturalnym komunikat. Współzależność powstająca pomiędzy tymi elementami odgrywa kluczową rolę w odbiorze komunikatu i wiąże

się z uruchomieniem u odbiorcy szeregu działań z zakresu tzw. kompetencji multimodalnej (por. Stöckl, 2011: 45), niezbędnych do tego, by odczytać to, co językowe i obrazowe, dostrzec relację istniejącą między obiema płaszczyznami oraz właściwie ją zrozumieć. Powszechność tekstów multimodalnych w komunikacji doby *kultury wizualnej* (por. Mirzoeff, 2016; Boehm, 2014) oznacza ich obecność także w glottodydaktyce. Tekst multimodalny pozwala aktywizować odbiorcę przy użyciu bodźców językowych i obrazowych, co może mieć szczególne znaczenie na różnych etapach kształcenia językowego, gdy np. kompetencja językowa nie jest jeszcze silnie rozwinięta, a obraz staje się impulsem, który aktywizuje sferę werbalną. To, jak przy pomocy tekstów multimodalnych można wspierać proces kształcenia językowego, dotyczy oczywiście tzw. nowych mediów, ale także – co często jest pomijane – np. tradycyjnych, drukowanych podręczników, które operując tekstem i obrazem statycznym również mogą stanowić doskonałe przykłady tego, jak elementy wizualne i werbalne współdziałają na rzecz spójnego, interesującego i wartościowego poznawczo przekazu, wspierając tym samym i optymalizując proces kształcenia językowego.

Przedmiotem analizy mediolingwistycznej zaprezentowanej w niniejszym artykule jest wykorzystanie multimodalności w podręcznikach do nauki języków obcych. Celem artykułu jest określenie tego, jakie typy powiązań multimodalnych można uznać za dominujące w podręcznikach filologicznych i rozwijaniu których sprawności dane typy powiązań mogą służyć. Proponowana analiza mediolingwistyczna jest więc ukierunkowana funkcjonalnie i służy określeniu zadań, które multimodalność może spełniać w przypadku materiałów glottodydaktycznych. Korpus badawczy stanowią komunikaty multimodalne pochodzące z podręczników *DaF im Unternehmen* (wyd. Klett, 2015, 2016), adresowanych do osób uczących się języka niemieckiego na poziomach A1–B1 i ukierunkowanych na obszar ekonomiczno-biznesowy. W doborze korpusu badawczego kierowano się kryteriami takimi jak:

- multimodalność komunikatu – analizie poddano wyłącznie te komunikaty, które są przynajmniej bimodalne i operują np. powiązaniem typu: słowo – obraz, słowo – diagram;
- spójność (semantyczna, strukturalna i funkcjonalna) komunikatu – warunkująca powstanie płaszczyzny wizualnej (niem. *Sehfläche*, por. Schmitz, 2004, 2005, 2011, 2015);
- relacja – złożoność strukturalna komunikatu a poziom biegłości językowej uczącego.

## 2. Multimodalność

Multimodalność rozumiana jako równoczesne użycie różnych systemów znaków powiązanych ze sobą semantycznie, strukturalnie i funkcjonalnie, wzajemnie się kontekstualizujących i tworzących spójny pod względem treści i formy komunikat, uważana jest współcześnie za immanentną cechę tekstu (por. Stöckl, 2004a, 2004b, 2012; Bucher, 2010, 2012; Diekmannshenke, Klemm, Stöckl, 2011; Schmitz, 2005, 2011, 2015). Różnorodność form przekazu, w których łączą się ze sobą elementy werbalne, obrazowe czy audialne, zdominowała wprawdzie komunikację medialną, ale dotyczy także innych form komunikacji: tak jak mówieniu towarzyszą gestykulacja, mimika i intonacja, tak na odbiór komunikatu pisemnego wpływ mają np. krój i kolor pisma czy jego układ na stronie, bez względu na to, czy jest to strona internetowa czy fragment drukowanej książki. Analizując różne formy komunikacji, należy więc mieć świadomość tego, czym jest multimodalność, by móc następnie wykazywać, gdzie dochodzi do powiązań różnych modalności, jaki mają one charakter i czemu służą, tzn. jak wpływają na znaczenie i odbiór całościowego komunikatu.

Zdaniem Hansa-Jürgena Buchera obok linearnych form komunikacji, z którymi mamy do czynienia np. w postaci tekstów książkowych, współcześnie wyróżnić należy formy nielinearne, jak np. portale internetowe, prasę czy plakaty, oraz hybrydowe z elementami linearnymi i nielinearnymi, do których należą np. wykłady z użyciem mediów (por. Bucher, 2015: 82). Wystarczy bowiem, aby tekst realizowany wyłącznie z wykorzystaniem środków językowych został uzupełniony o ilustrację, by wprowadzić do niego element nielinearności i nadać mu tym samym charakter tekstu bimodalnego. Według Buchera to właśnie powstanie form hybrydowych należy uznać za jedno z istotniejszych dokonań historii komunikacji (por. tamże).

Multimodalność rozumiana jako współistnienie różnych systemów znaków, które dzielą ze sobą wspólną przestrzeń i wzajemnie się kontekstualizują, może stanowić wyzwanie zarówno dla twórców komunikatów multimodalnych, jak i dla ich odbiorców. Autor komunikatu operującego elementami językowymi i obrazowymi musi mieć pełną świadomość tego, że słowo zestawione z obrazem odczytywane jest w nowym kontekście, zaś obraz, który opatrzone zostaje werbalnym komentarzem, może nabrać zupełnie nowego znaczenia. Właściwe zestawienie elementów językowych i obrazowych jest więc kluczowe dla zapewnienia oczekiwanego przekazu, zaś nieprzemyślany dobór środków może prowadzić do zakłóceń komunikacji i odbioru komunikatu w sposób niezgodny z intencją nadawcy (por. de Beaugrande, Dressler, 1990). Podobne wyzwanie stoi też przed odbiorcą komunikatu multimodalnego, który otrzymuje zadanie zrekonstruowania sensu przekazu realizowanego z wykorzystaniem

różnych systemów znaków. W przypadku tekstów multimodalnych należy pamiętać o tym, że stanowią one coś więcej niż tylko to, co wprost wynika z sumy potencjału semantycznego poszczególnych części składowych. Odbiorca musi najpierw mieć świadomość tego, że pomiędzy elementami dzielącymi daną płaszczyznę zachodzą pewne związki, a dopiero później musi być w stanie określić charakter tych powiązań oraz czerpać wiedzę dostarczaną mu na różnych płaszczyznach i przy użyciu różnych środków przekazu. Bucher wskazuje w tym kontekście na trzy strategie, które są stosowane na etapie rekonstruowania sensu przekazu multimodalnego. Należą do nich:

- 1) *podejście relacyjno-gramatyczne*, które całościowe znaczenie przekazu multimodalnego sprowadza do ograniczonego repertuaru relacji intermodularnych;
- 2) *podejście społeczno-semiotyczne*, które w ukształtowaniu przekazu upatruje specyficznego układu symboli tworzących zasoby kompozycyjne dla przekazów multimodalnych;
- 3) *podejście dynamiczno-pragmatyczne*, które wywodzi kompozycjonalność od wzajemnych interpretacji współtworzących ją elementów multimodalnych (por. Bucher, 2015: 84 i n.).

Zdaniem Hartmuta Stöckla (2015) w rozważaniach nad multimodalnością należy przyjąć szeroką perspektywę, która pozwoli objąć refleksją naukową następujące obszary badawcze:

- multimodalność rozumianą jako wzajemne występowanie i połączenie różnych systemów znaków na wielu płaszczyznach w tekście;
- multimodalność jako ogólnokulturową kompetencję i indywidualną inteligencję, polegającą na rozkodowaniu przez „transkrybowanie”, tzn. komentowanie, wyjaśnianie lub parafrazowanie treści przekazywanych przez jeden system za pomocą innych systemów znaków;
- multimodalność jako semiotyczno-kognitywną aktywność w tworzeniu i rozumieniu tekstów, przebiegającą według określonych reguł i schematów (por. Stöckl, 2015: 115).

W swoim sposobie definiowania multimodalności, który sięga od czysto materialnego współistnienia różnych systemów znaków na jednej płaszczyźnie aż po aktywność kognitywną twórcy i odbiorcy tekstu multimodalnego, Stöckl zwraca uwagę na konieczność dostrzeżenia roli tzw. kompetencji multimodalnej, którą stanowi ogół czynników kognitywnych i praktycznych, ważnych tak na etapie produkcji, jak i recepcji komunikatów multimodalnych, umożliwiających integrację różnych systemów znaków i prowadzących do powstania składowej, semantycznej i funkcjonalnej całości (por. Stöckl, 2011: 45). Wśród komponentów kompetencji multimodalnej autor wymienia:

- umiejętność rozpoznawania typów obrazów (kategoryzacja);
- przypisywanie obrazowi znaczenia w danym kontekście;
- rozumienie tekstu werbalnego w kontekście informacji wizualnych;
- integrowanie języka i obrazu w kontekście;
- uwzględnienie obrazowości języka i obrazu tekstu oraz pisma w procesie całościowego rozumienia tekstu (por. tamże).

Jak podkreśla Stöckl, tekst multimodalny jest współcześnie standardem w komunikacji, zaś tekst monomodalny, realizowany wyłącznie przy użyciu jednej modalności (np. języka lub obrazu), stanowi wyjątek (por. Stöckl, 2004b: 35). To sprawia, że również w sferze kształcenia językowego konieczne staje się wspieranie obok kompetencji językowych także szeroko rozumianej kompetencji multimodalnej. W przypadku kompetencji multimodalnej mamy bowiem do czynienia z kompetencją wychodzącą poza sferę czysto werbalną i obejmującą też sferę obrazu, w sposób istotny kształtującą współczesną komunikację. Kompetencja multimodalna może być także uznana za element szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej, traktowanej jako umiejętność odnalezienia się w otaczającym świecie i radzenia sobie z nim przy użyciu działań o charakterze komunikacyjnym.

W swoich rozważaniach nad multimodalnością, rozumianą jako połączenie kilku kanałów (wizualny, audytywny, olfaktoryczny, węchowy i dotykowy) lub kilku kodów (język, obraz, dźwięk), Christina Siever (2014) zwraca uwagę na fakt, że zasadne jest rozróżnienie dwóch rodzajów multimodalności, którymi zdaniem autorki są:

- multimodalność w wąskim znaczeniu, oznaczająca równoczesne połączenie wielu kanałów i kodów;
- multimodalność w szerokim znaczeniu, oznaczająca równoczesne połączenie jednego kodu i kilku kanałów lub też jednego kanału i kilku kodów (por. tamże: 381).

W procesie kształcenia filologicznego można odnaleźć liczne przykłady zastosowania multimodalności w obu wskazanych przez Siever znaczeniach. Z multimodalnością w znaczeniu wąskim mamy do czynienia np. w typowej sytuacji lekcyjnej, gdy nauczyciel wprowadza nowe słowa bądź wyrażenia, wymawia je i zapisuje na tablicy, ilustrując to jednocześnie jakimś obrazowym przykładem. W ten sposób słowo pisane łączy się ze słowem mówionym, a kanał słuchowy z kanałem wizualnym. Z kolei multimodalność w znaczeniu szerokim wystąpi np. podczas pracy z tekstem realizowanym wyłącznie z wykorzystaniem środków językowych (czytanie ciche/głośne lub pisanie to zawsze operowanie kodem językowym i np. dwoma kanałami: wzrokowym i słuchowym).

Z uwagi na przedmiot niniejszej analizy, którym są teksty multimodalne występujące w podręcznikach do nauki języków obcych, na potrzeby dalszych

rozważań pojęcie tekstu multimodalnego zawężone zostanie do komunikatów bi- lub trimodalnych, czyli takich, w których jedną, wspólną płaszczyznę dzielą określone modalności centralne (por. Stöckl, 2004b, 2011). W analizie korpusu badawczego uwzględniono zatem następujące kategorie:

- tekst bimodalny, werbalno-obrazowy, tworzony przez subpłaszczyzny werbalną i obrazową (fotografia);
- tekst bimodalny, werbalno-diagramowy, tworzony przez subpłaszczyzny werbalną i diagramową;
- tekst trimodalny, werbalno-obrazowo-diagramowy, tworzony przez subpłaszczyzny werbalną, obrazową i diagramową.

Na potrzeby niniejszej analizy przyjęto za Romanem Opiłowskim (2015), że podobnie jak każdy tekst medialny jest multimodalny (modalności niejęzykowe: obrazy czy dźwięki oddziałują na modalność językową, strukturyzując ją, nadając jej znaczenie i kategoryzując), tak każdy tekst musi zawierać elementy językowe, aby mógł być uznany za tekst (por. Opiłowski, 2015: 58). Wystąpienie subpłaszczyzny werbalnej, tzn. realizowanej przy użyciu środków językowych, jest zatem traktowane jako konstytutywne dla pojęcia tekstu multimodalnego w ogóle. Wystąpienie drugiej subpłaszczyzny jest zaś obligatoryjne, aby komunikat spełniał wymóg tekstu bimodalnego, jednak charakter tej płaszczyzny jest dowolny: może być to zarówno obraz, jak i np. diagram.

W przypadku obrazów tworzących subpłaszczyznę obrazową, biorąc pod uwagę ich stopień odzwierciedlenia rzeczywistości oraz pełnione funkcje, należy rozróżnić:

- obrazy realistyczne (zdjęcia), pełniące funkcję dokumentującą;
- obrazy adaptowane, odzwierciedlające elementy rzeczywistości, ale użyte w nowym kontekście i pełniące funkcję objaśniającą (instruktażową);
- obrazy fikcyjne, nieodzwierciedlające rzeczywistości i pełniące głównie funkcję estetyzującą.

Podobną klasyfikację można zastosować wobec diagramów, dzieląc je ze względu na ich strukturę na:

- diagramy klasyczne (kołowe, belkowe, słupkowe itp.);
- diagramy łączone, w których elementy klasycznego diagramu występują wspólnie z elementami obrazowymi;
- diagramy obrazowe, w których klasyczne elementy diagramu nie występują lub są silnie zredukowane, a ich rolę przejmują elementy obrazowe.

Te różne połączenia tego, co językowe, obrazowe i diagramowe, dają się zaobserwować w podręcznikach do nauki języków obcych, czego dowodem będą przykłady zaprezentowane w dalszej części artykułu, poświęconej miejscu

i roli tekstów multimodalnych w glottodydaktyce oraz mediolingwistycznej analizie korpusu badawczego.

### 3. Tekst multimodalny w podręczniku do nauki języka obcego

Teksty multimodalne stanowią stały element współczesnej komunikacji, a sama multimodalność bez wątpienia zasługuje na miano uniwersalium językowego (por. Bucher, 2010, 2012). Podczas gdy w literaturze niemieckojęzycznej z zakresu badań mediolingwistycznych można znaleźć szereg opracowań dotyczących multimodalności i istoty komunikatów multimodalnych (por. Klemm, Stöckl, 2011; Lischeid, 2009, 2012; Stöckl, 2004a, 2004b; Schmitz, 2005, 2011, 2015; Hieronimus 2014), tak w przypadku literatury polskojęzycznej tego typu analiz jest dużo mniej, a ich autorami są głównie polscy germaniści zajmujący się komunikacją multimodalną i multimedialną (por. Opiłowski, 2015; Żebrowska, 2013; Makowska, 2014, 2015). Szczególnie odczuwa się brak literatury fachowej, która kwestię multimodalności odnosiłaby do obszaru badań glottodydaktycznych, przyjmując przy tym perspektywę mediolingwistyczną, a nie *stricte* dydaktyczną. Rozważania zaproponowane w niniejszym tekście mają pomóc w wypełnieniu tej luki i pozwolić na refleksję nad tym, jaką wartość dodaną może wносить do procesu kształcenia filologicznego właśnie multimodalność.

Relacja język–obraz wykorzystywana w materiałach dydaktycznych do nauki języków obcych nie jest zjawiskiem nowym. Nowy jest natomiast charakter tej relacji: jej wszechobecność czy symultaniczność, co wiąże się z nowoczesnymi możliwościami w zakresie produkcji i dystrybucji tekstów, wykraczającymi poza wersję drukowaną i wkraczającymi w sferę wirtualną. Dostrzeżenie roli i przydatności multimodalności w procesie kształcenia filologicznego jest nie tylko przejawem innowacyjności, lecz także przede wszystkim stanowi konieczność wynikającą z faktu, że właśnie w ten sposób, tzn. multimodalnie, przebiega współcześnie komunikacja. Podkreśla to m.in. Ulrich Schmitz, akcentując w swych pracach potrzebę rozwoju tzw. dydaktyki logowizualnej (por. Schmitz, 2004: 230), która już na etapie kształcenia nauczycieli uwrażliwi ich na potrzebę umiejętnego wykorzystywania w procesie kształcenia filologicznego potencjału tkwiącego w tekstach multimodalnych, co z kolei spowoduje, że osoby uczące się języków obcych w sposób naturalny, systematyczny i świadomy będą miały możliwość korzystania z materiałów dydaktycznych, które konstruowane są podobnie jak inne komunikaty wykorzystywane na co dzień w procesie komunikacji.

Tekst multimodalny to bez wątpienia przejaw ekonomii językowej. Jego zrozumienie może jednak stanowić dla odbiorcy nie lada wyzwanie kognitywne. Zrozumienie tekstów multimodalnych odbywa się bowiem na trzech płaszczyznach: 1) wymaga zrozumienia tego, co wyrażone werbalnie, 2) tego,

co wyrażone wizualnie oraz 3) tego, co powstaje dzięki współdziałaniu elementów językowych i obrazowych. Odbiorca zawsze musi ocenić, które elementy są dla niego faktycznym źródłem informacji, a które mają mniejszą wartość komunikatywną, za to pełnią np. funkcję estetyzującą. Podczas gdy subpłaszczyzna języka zwykle jest jednoznaczna znaczeniowo, w przypadku subpłaszczyzny obrazu można mówić o dużo większej swobodzie interpretacyjnej i dużo większym wpływie kontekstu werbalnego, w którym dany obraz się pojawia i który ukierunkowuje sposób jego rozumienia. Odbiorca musi też wiedzieć, że niektóre elementy współtworzą przekaz ze względu np. na bliskość położenia, zastosowany kolor czy czcionkę, więc są połączone na płaszczyźnie typograficznej i wzajemnie się kontekstualizują, tworząc spójny pod względem strukturalnym, funkcjonalnym i semantycznym komunikat, który za Schmitzem można określić mianem płaszczyzny wizualnej, uchodzącej za dyskretny standard we współczesnej publicznej komunikacji wizualnej: „Płaszczyzny wizualne są powierzchniami, na których dzięki przemyślanemu layoutowi teksty i obrazy tworzą wspólne jednostki znaczeniowe” (Schmitz, 2015: 59). Wśród licznych zalet płaszczyzn wizualnych wymienić należy m.in. to, że pozwalają one skutecznie skupić na sobie uwagę, umożliwiają umieszczenie na najmniejszej nawet powierzchni możliwie największej ilości informacji, sprzyjają różnorodnym sposobom prezentacji, strukturyzacji, ukierunkowania i recepcji oraz wspomagają szybką orientację (por. tamże). To sprawia, iż z powodzeniem mogą być one stosowane także w materiałach dydaktycznych, w tym w podręcznikach do nauki języków obcych. Dzięki przemyślanej kompozycji elementów językowych i obrazowych, które dzielą wspólną płaszczyznę i wzajemnie się kontekstualizują, powstaje bowiem komunikat, który w sposób multimodalny i harmonijny prezentuje treści oraz podlega holistycznej percepcji.

W kształceniu filologicznym teksty multimodalne mogą być wykorzystywane w rozmaity sposób. Podczas gdy obrazy, zwłaszcza fotografie, zwykle odzwierciedlają rzeczywistość, tekst werbalny pełni funkcje eksplikatywne. Zatem: obraz pokazuje, zaś język wyjaśnia. Właśnie w tej konfrontacji dwóch systemów znaków tkwi potencjał dydaktyczny tekstów multimodalnych tworzących płaszczyzny wizualne. Dlatego też tak ważne jest to, by zwalczać błędne przekonanie o tym, że w przeciwieństwie do konieczności czytania pisma nie ma potrzeby uczenia się ani nauczania czytania obrazu. Założenia teoretyczne dotyczące potrzeby włączenia do obszaru badań glottodydaktycznych tzw. kompetencji obrazowej i dydaktyki obrazu są dopiero wypracowywane i jako takie należą do obszaru innowacyjności. Zaprezentowane poniżej przykłady tekstów multimodalnych, zaczerpnięte z podręczników do nauki języka niemieckiego *DaF im Unternehmen* (A1, A2: 2015, B1: 2016), pokazują, jak dużym wsparciem w kształceniu filologicznym np. z zakresu ekonomiczno-biznesowego



mogą być powiązania elementów językowych i obrazowych, o ile na etapie opracowania podręcznika są one tworzone w sposób świadomy i następnie umiejętnie wykorzystuje się je podczas pracy z podręcznikiem.

#### 4. Ekonomia i biznes w podręczniku do nauki języka obcego – analiza korpusu

Teksty multimodalne mogą być z powodzeniem wykorzystywane w materiałach glottodydaktycznych. Dotyczy to jednak nie tylko prezentowania np. zagadnień o charakterze kulturoznawczym, w których połączenie języka i obrazu staje się bardzo naturalnym i wysoce skutecznym nośnikiem wielu treści, lecz także sytuacji, kiedy nauka języka obcego koncentruje się na jakimś specjalistycznym obszarze, czyli np. na ekonomii, operującej w rzeczywistości poza glottodydaktyczną zarówno fachowym słownictwem, jak i zwykle umieszczającą je w określonym kontekście wizualnym (stanowią go różnego typu obrazy, diagramy czy infografiki). Teksty z zakresu ekonomii cechuje więc naturalna kompleksowość semiotyczna, która musi znaleźć odzwierciedlenie także w przypadku ukierunkowanych tematycznie podręczników do nauki języków obcych.

**Liebherr**

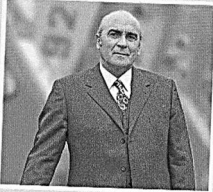
**1 Hans Liebherr – ein Erfinder, Unternehmer und Visionär**

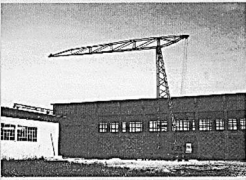
Lesen Sie den den Informationstext. Was ist richtig (r), was ist falsch (f)? Kreuzen Sie an.

Hans Liebherr ist ein Pionier im Maschinenbau. 1949 erfindet er den Turmdrehkran und gründet in Kirchdorf in Baden-Württemberg die Baumaschinenfirma „Liebherr“. 1954 entwickelt er den Hydraulikbagger. Beide Innovationen sind sehr bedeutend und machen die Firma international bekannt.


Hans Liebherr ist ein Unternehmer und Visionär: Er denkt immer an die Zukunft und entwickelt auch weiter neue Produkte.

Heute ist das Familienunternehmen „Liebherr“ führend in Deutschland und weltweit tätig.





Turmdrehkran (mobil)



Hydraulikbagger

1. Hans Liebherr ist ein Pionier. r f

2. Eine große Erfindung ist der Turmdrehkran.

3. Der Hydraulikbagger ist keine Innovation.

4. Liebherr denkt nicht an die Zukunft.

5. Liebherr ist nur in Deutschland tätig.

**2 Die Firma Liebherr**

**1** Film | 2 Sehen Sie den Film. Welche Orte sehen Sie? Kreuzen Sie an.

1. Baustelle <input type="checkbox"/>	4. Flugzeug <input type="checkbox"/>	7. Zug <input type="checkbox"/>
2. Hafen <input type="checkbox"/>	5. Restaurant <input type="checkbox"/>	8. Hotel <input type="checkbox"/>
3. Büro <input type="checkbox"/>	6. Küche <input type="checkbox"/>	9. Fabrik <input type="checkbox"/>

Rysunek 1: Podręcznik *DaF im Unternehmen A1* (2015: 70).

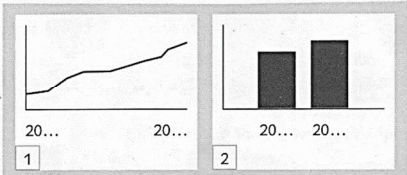
Jednym z najprostszych przykładów tekstu multimodalnego jest powiązanie subpłaszczyzny języka z subpłaszczyzną obrazu, tworzoną przez realistyczne zdjęcia, którym należy przypisać ważną funkcję dokumentującą. Ten rodzaj powiązania multimodalnego bardzo dobrze sprawdza się wtedy, gdy należy przygotować np. wizytówkę jakiegoś biznesmena (rysunek 1). Podczas gdy subpłaszczyzna języka przyjmuje na siebie zadanie informowania o kwestiach zasadniczych, subpłaszczyzna obrazu dostarcza dodatkowe informacje na temat tego, jak wygląda dana osoba, w jakim (orientacyjnie) jest wieku, jaki ma styl itp. Należy podkreślić, iż wśród wszystkich obrazów to właśnie realistyczne zdjęcia przedstawiające ludzką twarz dysponują najwyższym potencjałem przyciągania uwagi, co powoduje, że odbiorca, który do wyboru ma kilka fotografii, przede wszystkim skoncentruje się właśnie na tej, która przedstawia człowieka (por. Schröder, 2010: 182).

4 Die Entwicklung von Firma ...

a Ihr Partner / Ihre Partnerin beschreibt die Umsatzentwicklung von Firma A / B. Zeichnen Sie die Entwicklung in Ihre Grafik ein. Partner A: Datenblatt A11, Partner B: Datenblatt B11.

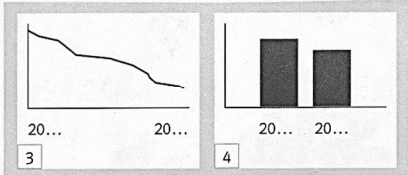
b Die Entwicklung von Firma A war gut. Die Entwicklung von Firma B war leider schlecht. Überlegen Sie sich Zahlen und berichten Sie: Partner / Partnerin A berichtet von Firma A und Partner / Partnerin B berichtet von Firma B. > ÜB: C3

Firma A



1 2

Firma B



3 4

Die Entwicklung von Firma A war im Jahr ... sehr gut. | In der Grafik 1 sehen Sie den Umsatz: Er ist von ... auf ... Euro gestiegen. | Wir konnten den Absatz von ... auf ... Euro steigern. | In der Grafik 2 sehen Sie den Marktanteil: Wir konnten den Marktanteil um ... % auf ... % erhöhen. | Und wir konnten die Mitarbeiterzahl um ... auf ... Mitarbeiter erhöhen.

Die Entwicklung von Firma B war im Jahr ... leider nicht gut. | In der Grafik 3 sehen Sie den Umsatz: Er ist von ... auf ... Euro gesunken. | Der Absatz ist von ... auf ... Euro gesunken. | In der Grafik 4 sehen Sie den Marktanteil: Leider haben wir ... % Marktanteil verloren. Wir haben nun einen Marktanteil von ... %. | Leider mussten wir ... Mitarbeiter entlassen.

Rysunek 2: Podręcznik *DaF im Unternehmen A1* (2015: 109).

Doskonałym przykładem tego, jak w podręcznikach do nauki języków obcych można wykorzystać potencjał tkwiący w tekstach multimodalnych, są diagramy oraz tworzone z ich wykorzystaniem infografiki. Za pomocą diagramu liniowego można zobrazować np. kolejne etapy rozwoju danej firmy, zaś diagram słupkowy pozwoli przedstawić np. dochód firmy w kolejnych latach jej działalności. Przykładem tego są zaprezentowane powyżej diagramy (rysunek 2), które obrazują sytuację w dwóch firmach określanymi jako firma

A i firma B. Nawet nie posiadając specjalnej wiedzy ekonomicznej, odbiorca takiego komunikatu z łatwością może prześledzić sytuację każdej z firm i dokonać porównania. Co istotne, owo porównanie przebiega dwuetapowo. Podczas gdy w pierwszym etapie odbiorca bazuje wyłącznie na subpłaszczyźnie diagramowej, porównując wizualizacje sytuacji obu firm, w drugim etapie musi połączyć subpłaszczyzny diagramową i językową oraz uzyskać informacje niezbędne do wykonania zadania polegającego na uzupełnieniu luk w tekście. Już to proste zadanie pokazuje, iż osoba korzystająca z podręcznika powinna dysponować na tyle rozwiniętą kompetencją multimodalną, aby ta pozwoliła jej najpierw zrozumieć, że między różnymi subpłaszczyznami pozostającymi w fizycznej bliskości istnieje jakiś związek, a następnie określić jego charakter oraz wykorzystać tę wiedzę na etapie rozwiązywania zadania. W przypadku subpłaszczyzn diagramowych jest to o tyle ważne, że pozwala zapobiec pewnemu automatyzmowi polegającemu na uwarunkowanym kulturowo przypisywaniu danym formom graficznym określonego znaczenia, w tym np. utożsamianiu każdej krzywej wznoszącej ze zjawiskiem pozytywnym, podczas gdy to subpłaszczyzna języka pozwala właściwie odczytać sens danego diagramu.

Wartość komunikatów nieliniarnych w dużym stopniu zależy od tego, jak powiązane są ze sobą elementy językowe i diagramowe. Diagram jako element tekstu multimodalnego służy wizualizacji informacji abstrakcyjnych, szczególnie tych, które odnoszą się do opisu różnego typu relacji i zależności. Architektura takich komunikatów stanowi wyzwanie kognitywne dla ich odbiorców, ale także jest zadaniem dla ich twórców, gdyż to oni muszą zdecydować, które treści przedstawiają w formie diagramu, a które w formie liniarnego tekstu i w jaki sposób powiążą obie subpłaszczyzny, by były one czytelne dla potencjalnych odbiorców tak skonstruowanego komunikatu. Dowodzi tego kolejny przykład tekstu multimodalnego pochodzącego z podręcznika *DaF im Unternehmen* (rysunek 3). Tutaj odbiorca musi równolegle operować subpłaszczyznami językową i diagramową, aby na ich podstawie stworzyć tekst poświęcony celom targów handlowych. Zakładając, iż wzrok czytającego podąża od strony lewej do prawej, należy przyjąć, że punktem wyjścia do wykonania tego zadania jest zapoznanie się z subpłaszczyzną języka (umieszczoną po stronie lewej), zaś docelowe źródło informacji stanowi subpłaszczyzna diagramowa (umieszczona po stronie prawej). Hybrydowość tak tworzonego komunikatu zdaje się potwierdzać słowa Schmitza, który w kontekście analizy różnego typu infografik stwierdza, że można porównać je do opowieści, oznaczających w rzeczywistości o wiele więcej niż mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka (por. Schmitz, 2015: 42).

## 2 Messeziele

Schauen Sie sich die Grafik rechts an. Welche Ziele sind den Ausstellern besonders wichtig? Sind Ihnen die gleichen Ziele wichtig? › ÜB: D1

[ ... % der Aussteller möchten ... | ... % ist es wichtig, ... zu ... | Vier Fünftel haben das Ziel, ... zu ... | Zwei Drittel ... | Ca. ... % ...

[ Ich finde das Messeziel ... am wichtigsten/sehr wichtig, weil ... | Im Vergleich zu ... ist mir das Messeziel ... wichtiger. | Das Messeziel ... ist mir weniger wichtig, weil ...

## Aussprache

### 1 [s] und [ts]

a  1|44 Hören Sie die Wörter, achten Sie auf die Laute [s] und [ts] und sprechen Sie nach.

[s]	- Preis	- Foto	- Transport	- befestigen	- Messe	- Größe
[ts]	- Ziel	- Konzept	- Notiz	- Netz	- Geschäftsführer	- Funktion



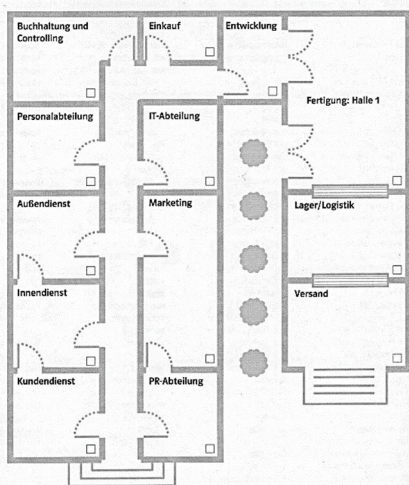
Rysunek 3: Podręcznik *DaF im Unternehmen* B1 (2016: 57).

Wykorzystywanie na lekcji języków obcych tekstów multimodalnych, które charakteryzują się nielinearnością i modułowością, służy osiągnięciu podobnych celów jak praca z tekstem linearnym, tzn. zrozumieniu przez odbiorcę całościowego komunikatu zgodnie z intencją jego nadawcy. Jednak w tekstach multimodalnych – jak dowodzi tego rysunek 3 – ma się do czynienia z dużo bardziej skomplikowaną semiotycznie konstrukcją niż w tekstach monomodalnych, realizowanych wyłącznie z użyciem środków językowych. Podczas gdy w przypadku monomodalnego tekstu językowego potrzebna jest znajomość słownictwa oraz wiedza gramatyczna, w tekście multimodalnym konieczna jest też umiejętność dostrzegania zależności, które powstają między różnymi systemami znaków dzielących wspólną płaszczyznę.

Tekst multimodalny doskonale sprawdza się w glottodydaktyce wtedy, gdy zadanie, przed którym stoi uczący się, wymaga np. dokonania opisu relacji przestrzennych bądź przygotowania tekstu spełniającego określone wymogi formalne. W pierwszym przypadku (rysunek 4) dzięki subpłaszczyźnie obrazu osoba ucząca się języka wie, jak wygląda przestrzeń, którą ma opisać przy użyciu elementów językowych. Ta wizualizacja może być wykorzystywana nie tylko na wstępnym etapie poznawania struktury firmy, lecz także wtedy, gdy ćwiczona jest umiejętność wyrażania relacji przestrzennych (gramatyka: użycie celownika i biernika; leksyka: dialogi z formułami związanymi z pytaniem o drogę i wskazywaniem drogi). Rysunek 5 dowodzi, że tekst multimodalny może stanowić również doskonałe źródło wiedzy o charakterze tekstologicznym, która przekazywana jest uczącemu się niejako przy okazji nauki języka obcego. Tak oto osoby uczące się języka fachowego z zakresu ekonomii mogą znaleźć w podręczniku do nauki języka niemieckiego wzory różnych formularzy.

Ucząc się języka, zapoznają się też z tym, jak dany dokument wygląda, jaką ma strukturę, jak należy go wypełniać. Jest to wiedza daleko wykraczająca poza standardową naukę słownictwa, struktur gramatycznych czy nawet stylu, a jednocześnie bardzo potrzebna w wielu codziennych sytuacjach.

A Der erste Tag bei Holzer ■ C Wie ist Ihr Angebot?



1 Der erste Tag von Bastian Pauls in der Firma Holzer

a  2 | 17 Hören Sie Teil 1 vom Gespräch in der Firma Holzer. Was hören Sie: a oder b? Kreuzen Sie an.

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| 1. Bastian Pauls ist       | a. <input type="checkbox"/> Praktikant bei Holzer.       |
|                            | b. <input type="checkbox"/> Trainee bei Holzer.          |
| 2. Frau Bertolt ist        | a. <input type="checkbox"/> Trainee-Mentorin bei Holzer. |
|                            | b. <input type="checkbox"/> Personalchefin bei Holzer.   |
| 3. Bastian Pauls ist       | a. <input type="checkbox"/> eininhalb Jahre bei Holzer.  |
|                            | b. <input type="checkbox"/> zwei Jahre bei Holzer.       |
| 4. Firma Holzer produziert | a. <input type="checkbox"/> Spielzeuge.                  |
|                            | b. <input type="checkbox"/> Maschinen.                   |

Haffner Dentaltechnik GmbH • Ulmenweg 118 • 68167 Mannheim  
 Promo-Effekt GmbH & Co. KG  
 Bogenstraße 175  
 56073 Koblenz

30.11.2015

**Haffner Dentalmedizin GmbH**  
 Technik für Zahnärzte

---

Anfrage

Sehr geehrte Frau Dresler,

Im Anschluss an den Besuch von Ihrem Mitarbeiter, Herrn Pilzer, erbiten wir Ihr Angebot für die Artikel unten. Können Sie uns bitte die Preise und die Lieferzeit mitteilen?

4.000 Stück Kugelschreiber, weiß Artikel-Nummer 0013 22 B  
 1.000 Stück Hafnolzen, klein Artikel-Nummer 0027 27 B

Wir haben auch Interesse an dem Artikel Schlüsselanhänger, Sonderform, Artikel-Nummer 0200-41 S. Wir hätten gern eine Zahnform wie in unserem Firmenlogo (Logo in der Anlage).

Können Sie bitte ein Produktmuster herstellen und uns mit der Preisangabe schicken?

Wäre es möglich, dass Sie 1.000 Stück produzieren und uns bis zum 29.1. liefern?

Mit freundlichen Grüßen

*Marlene Gruner*  
 Marlene Gruner  
 Marketing & PR

Anlage

Haffner Dentaltechnik GmbH  
 Ulmenweg 118  
 68167 Mannheim  
 www.haffnerdentaltechnik.de

Ansprechpartner:  
 Marlene Gruner  
 Marketing & PR  
 Tel.: +49 68 21 21243  
 Fax: +49 68 21 21244  
 KundenMail: Dnt@haffner.de

Haffner Dentaltechnik GmbH  
 Mannheim P-BE 1224  
 Unternehmenskto:  
 0500112

Geschäftsführer:  
 Andreas Pilzer

Eine formelle Anfrage

Warum schreibt man eine Anfrage? Sprechen Sie im Kurs.

Lesen Sie die Anfrage. Was möchte Frau Gruner? Was ist richtig (r), was ist falsch (f)? Kreuzen Sie an. → ÜB: C1

- |   |   |
|---|---|
| 1. Informationen zu den Kosten von vier Artikeln        | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f |
| 2. Information zu der Lieferzeit von zwei Artikeln      | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f |
| 3. Ein Produktmuster von einem Artikel                  | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f |
| 4. Schlüsselanhänger in der Form vom Firmenlogo         | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f |
| 5. Lieferung von 1000 Schlüsselanhängern in vier Wochen | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f |

Rysunek 4: Podręcznik DaF im Unternehmen Rysunek 5: Podręcznik DaF im Unternehmen A1 (2015: 92). A2 (2015: 76).

5. Wnioski

Użycie tekstów multimodalnych w procesie kształcenia filologicznego nie może wynikać tylko z wszechobecności tychże tekstów w przestrzeni publicznej, lecz także przede wszystkim winno być podyktowane ich ogromnym potencjałem dydaktycznym. Mogą być one bowiem traktowane jak małe formaty, które dzięki swojej zwięzłości i kompaktowości umożliwiają optymalizację procesu kształcenia językowego poprzez integrację tego, co językowe, medialne i kulturowe. Świadome uwzględnienie tekstów multimodalnych w kształceniu filologicznym stanowi konieczność wynikającą z faktu wszechobecności tego typu tekstów w przestrzeni publicznej. Relacje języka i obrazu, przekazywanie informacji z użyciem infografik czy umiejętność odczytywania diagramów należą

współcześnie do podstawowych umiejętności komunikacyjnych i w związku z tym nie mogą być wykluczone z procesu kształcenia filologicznego. Kształcenie, w którym uwzględnia się umiejętność tworzenia i rozumienia tekstu multimodalnego, powinno stanowić standard odpowiadający postulatowi dydaktyki logowizualnej.

Elementy językowe i obrazowe użyte w materiałach dydaktycznych to bez wątpienia semiotyczni partnerzy: obraz tworzy ramę sytuacyjną dla elementów językowych, tekst werbalny stanowi propozycję interpretacji obrazu. Wartością dodaną wynikającą z użycia obrazu jest to, że dostarcza on wiedzę, która może być istotna z punktu widzenia uczącego się, a która nie musi być poruszana w warstwie werbalnej tekstu. Typy relacji multimodalnych mogą zmieniać się wraz z poziomem biegłości językowej: na niższych poziomach nauki, gdy uczy się dysponuje skromniejszym aparatem leksykalnym, modalnością dominującą i przetwarzającą lęk przed komunikacją w języku obcym może być obraz, na wyższych zaś funkcję tę przejmuje język. Im wyższy poziom językowy, tym bardziej zróżnicowane mogą być elementy tworzące subpłaszczyznę obrazu (nie tylko zdjęcia, lecz także grafiki, diagramy). Dzięki temu, że na jednej płaszczyźnie występują różne systemy znaków, przy okazji nauki języka odbiorca może więc rozwijać w sobie umiejętność pracy z tekstem nieliniowym, którego odbiór przebiega w sposób holistyczny.

Texty multimodalne stanowią wartość dodaną w kształceniu filologicznym, gdyż uwrażliwiają odbiorcę na komunikacyjny charakter różnych typów znaków i uaktywniają go dzięki elementom interaktywnym obecnym w materiałach uzupełniających tradycyjny podręcznik. Ze względu na swoją złożoność semiotyczną zwiększają efektywność w zakresie zapamiętywania i przetwarzania informacji oraz uczą podejmowania działań komunikacyjnych zgodnych z zasadami ekonomii językowej. Podkreślić należy także fakt, że teksty multimodalne służą integralnemu dostępowi do wiedzy, gdyż łączą w sobie to, co językowe, medialne oraz realio- i kulturoznawcze, co z pewnością podnosi ich wartość w procesie nauczania i uczenia się języków obcych.

## BIBLIOGRAFIA

- Boehm G. (2014), *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*. Kraków: Universitas.
- Bucher H.-J. (2010), *Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels: Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung* (w) Bucher H.-J., Gloning T., Lehnen K. (red.), *Neue Medien – Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt a. M. – New York: Campus Verlag, s. 41-79.
- Bucher H.-J. (2012), *Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption*

- (w) Bucher H.-J., Schumacher P. (red.), *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag, s. 51-82.
- Bucher H.-J. (2015), *Rozumienie multimodalne lub recepcja jako interakcja. Teoretyczne i empiryczne podstawy systematycznej analizy multimodalności* (w) Opiłowski R., Jarosz J., Staniewski P. (red.), *Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń*. Wrocław – Dresden: ATUT – Neisse Verlag. s. 79-110.
- de Beaugrand R., Dressler W.U. (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Diekmannshenke H., Klemm M., Stöckl H. (red.) (2011), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hieronimus M. (red.) (2014), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsdrucke.
- Klemm M., Stöckl H. (2011), *„Bildlinguistik“ – Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate* (w) Diekmannshenke H., Klemm M., Stöckl H. (red.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 7-18.
- Lischeid T. (2009), *Text – Bild – Diagramm. Ein semiotisches Modell diskontinuierlicher Darstellungsformen am Beispiel der Infografik* (w) Hinrichs N., Limburg A. (red.), *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource. Beiträge zur Didaktik an der Schnittstelle Schule/Hochschule*. Festschrift für Prof. Dr. Wolfgang Boettcher zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg – Verlag, s. 72-91.
- Lischeid T. (2012), *Diagrammatik und Mediensymbolik. Multimodale Darstellungsformen am Beispiel der Infografik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Makowska M. (2014), *Infografik als Sehfläche* (w) „Prace Językoznawcze”, nr 2, s. 35-52.
- Makowska M. (2015), *Zu multimodalen Verweiselementen auf den Einstiegsseiten polnischer Nachrichtenportale* (w) „tekst i dyskurs – text und diskurs”, nr 8, s. 133-148.
- Mirzoeff N. (2016), *Jak zobaczyć świat*. Kraków – Warszawa: Wydawnictwo Karakter.
- Opiłowski R. (2015), *Der multimodale Text aus kontrastiver Sicht. Textdesign und Sprache-Bild-Beziehung in deutschen und polnischen Presstexten*. Wrocław – Dresden: ATUT – Neisse Verlag.
- Sander I., Farmache A., Grosser R., Hanke C., Ilse V., Mautsch K.F., Schmeiser D., Tellmann U. (2015), *DaF im Unternehmen. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen online*. A1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sander I., Grosser R., Hanke C., Ilse V., Mautsch K.F., Schmeiser D. (2015), *DaF im Unternehmen. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen online*. A2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Sander I., Fügert N., Grosser R., Hanke C., Ilse V., Mautsch K.F., Schmeiser D. (2016), *DaF im Unternehmen. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen online*. B1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Schmitz U. (2004), *Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht* (w) Jonas H., Josting P. (red.), *Medien-Deutschunterricht-Ästhetik. Festschrift für Jutta Wermke*. München: Kopaed, s. 219-232.
- Schmitz U. (2005), *Sehflächen lesen. Einführung in das Themenheft* (w) „Der Deutschunterricht“, nr 57, z. 4, s. 2-5.
- Schmitz U. (2011), *Blickfang und Mitteilung. Zur Arbeitsteilung von Design und Grammatik in der Werbekommunikation* (w) „Zeitschrift für Angewandte Linguistik“, nr 54, s. 79-109.
- Schmitz U. (2015), *Badanie płaszczyzn wizualnych. Wprowadzenie*. (w) Opiłowski R., Jarosz J., Staniewski P. (red.), *Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń*. Wrocław – Dresden: ATUT – Neisse Verlag. s. 55-77.
- Schröder T. (2010), *Die Bilder-Zeitung: wie ein Textmedium zu einem Medium der visuellen Kommunikation wird* (w) Bucher H.-J., Gloning T., Lehnen K. (red.), *Neue Medien – Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt a. M. – New York: Campus Verlag, s. 169-188.
- Siever Ch.M. (2014), *Multimodale Kompetenz und multimodale Kommunikation im DaF-Unterricht* (w) Hieronimus M. (red.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsdrucke. s. 381-400.
- Stöckl H. (2004a), *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache: Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. Berlin: de Gruyter.
- Stöckl H. (2004b), *Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung* (w) „Zeitschrift für Angewandte Linguistik“, nr 41, s. 5-48.
- Stöckl H. (2011), *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*. (w) Diekmannshenke H., Klemm M, Stöckl H. (red.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 45-69.
- Stöckl H. (2012), *Finanzen verbalisieren – Die Text-Bild-Sorte Infographik* (w) „OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie“, nr 81, s. 177–199.
- Stöckl H. (2015), *Czytanie tekstów językowo-obrazowych? Elementy kompetencji podstawowej* (w) Opiłowski R., Jarosz J., Staniewski P. (red.), *Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń*. Wrocław – Dresden: ATUT – Neisse Verlag, s. 113-137.
- Żebrowska E. (2013), *Text – Bild – Hypertext*. Berlin – New York: Peter Lang Verlag.