neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 43/2

Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej

pod redakcją

Mieczysława Gajosa

Poznań – Łódź 2014

Redakcja

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

ANNA CIEŚLICKA (Texas A&M International University)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MIROSŁAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St Denis)
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Mieczysław Gajos 147

ARTYKUŁY

1. Tomasz Róg – *Poglądy polskich nauczycieli na użycie języka pierwszego w rozwijaniu obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej* 153
2. Wioletta Piegzik – *Wpływ umuzykalnienia na przyswajanie podsystemu fonicznego u uczących się języków obcych: wyniki badania* 165
3. Gabriela Gorąca-Sawczyk – *Różnorodność technik uczenia się słownictwa w języku obcym* 181
4. Joanna Targońska – *Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej* 193
5. Izabela Bawej – *Wybrane trudności w podsystemie leksykalnym w aspekcie kulturowym na przykładzie błędów kontekstowych w języku niemieckim* 209
6. Aleksandra Szudy-Sojak – *USE YOUR HEAD TO MAKE LEARNING BY HEART EASY, czyli o idiomach z punktu widzenia lingwistyki kognitywnej* 223
7. Iwona Janowska, Agnieszka Rabiej – *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki* 235

RECENZJE 249

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 253

WPROWADZENIE

We współczesnej dydaktyce językowej dostrzegamy wyraźny prymat kompetencji komunikacyjnej nad kompetencją lingwistyczną. Tymczasem kompetentny użytkownik języka powinien wykazywać się nie tylko skutecznością komunikacyjną polegającą na efektywnym zdobywaniu i przekazywaniu informacji, ale również poprawnością używanych środków językowych, które posłużą mu do tworzenia bezbłędnych wypowiedzeń w mowie i piśmie, zapewniając tym samym skuteczny, niebudzący wątpliwości przepływ informacji od nadawcy do odbiorcy. O kompetencji lingwistycznej użytkownika języka świadczy opanowanie przez niego poszczególnych podsystemów przyswajanego języka, które z kolei składają się na ogólny system tego języka. To w jakim zakresie opanowaliśmy poszczególne podsystemy języka oraz w jakim stopniu jesteśmy w stanie poprawnie posługiwać się nimi wpływa bezpośrednio na skuteczność porozumiewania na różnych poziomach zaawansowania językowego. Warto uświadomić uczącym się języka, że ich kompetencja komunikacyjna zależy w dużym stopniu od opanowania poszczególnych podsystemów językowych. Rolą nauczycieli języków jest równoległe i równomierne rozwijanie zarówno kompetencji komunikacyjnej, jak i kompetencji lingwistycznej, uwzględniając w organizowanym procesie glottodydaktycznym wszystkie komponenty składające się na ogólny system języka. Niestety, w praktyce szkolnej, nader często obserwujemy marginalne traktowanie czy wręcz pomijanie tego czy innego podsystemu języka. Obserwacje te potwierdzają się także w wynikach licznych badań diagnostyczno-ewaluacyjnych dotyczących stopnia opanowania poszczególnych podsystemów języków obcych nauczanych w polskich szkołach, które były publikowane między innymi we wcześniejszych numerach Neofilologa.

Kolejny, 43 numer Neofilologa poświęcamy zatem wybranym teoretycznym i praktycznym problemom powiązanym z nauczaniem i uczeniem się poszczególnych podsystemów języków obcych. Nadesłane artykuły wpisujące się w tematyczny numer Neofilologa, któremu nadaliśmy tytuł *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej* zostały opracowane przez polskich autorów,

których badania dotyczą przyswajania fonetyki, leksyki i gramatyki przez Polaków uczących się języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Najwięcej miejsca zajmują badania z zakresu podsystemu leksykalnego, najmniej fonetycznego i gramatycznego. Niestety nie wpłynęła żadna praca, która omawiałaby stan współczesnych badań nad opanowywaniem systemu ortograficznego w języku obcym. Nadesłane propozycje artykułów również w jakimś stopniu ukazują wagę jaką przywiązuje się w badaniach glottodydaktycznych do problematyki akwizycji poszczególnych podsystemów języka. Prym wiedzie słownictwo, traktowane jako niezbędny element do przeprowadzenia skutecznej komunikacji językowej. Na dalszy plan schodzą umiejętności poprawnego rozróżniania dźwięków i elementów prozodycznych języka obcego, a także poprawnej artykulacji głosek i stosowania w wypowiedzeniach różnych akcentów, wzorców rytmicznych czy intonacyjnych. Problematyka opanowywania podsystemu morfoskładniowego języka obcego, kiedyś wszechobecna w opracowaniach glottodydaktycznych też nie znalazła większego zainteresowania wśród Autorów, którzy chcieli podzielić się wynikami swoich prac badawczych z Czytelnikami Neofilologa.

W sumie, publikujemy siedem artykułów, których autorami są pracownicy naukowo-dydaktyczni polskich uczelni, zajmujący się badaniami z zakresu funkcjonowania i przyswajania fonetyki, leksyki i gramatyki w języku obcym. Wszystkie prace mają charakter teoretyczno-pragmatyczny i w moim przekonaniu mogą stanowić ciekawy materiał do dyskusji na temat kształtowania kompetencji lingwistycznej polskich uczniów, studentów, a także osób dorosłych uczących się języków obcych w warunkach szkolnych i poza placówkami szkolnymi.

Najnowszy numer Neofilologa otwiera artykuł Tomasza Roga, w którym autor prezentuje opinie polskich nauczycieli języków obcych dotyczące używania języka ojczystego na lekcjach języka obcego i udziału języka pierwszego w rozwijaniu obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej. W momencie rozpoczynania nauki języka obcego, podsystemy języka ojczystego są w znacznym stopniu zinterioryzowane i stanowią solidną bazę do nabywania innych systemów językowych. Czy są one pomocne czy stanowią barierę w przyswajaniu poszczególnych podsystemów języka obcego i nabywaniu sprawności komunikacyjnych? Autor w sposób systematyczny i przekonywujący prezentuje argumenty za i przeciw używania języka ojczystego na zajęciach z języka obcego, dokonując uporządkowanego przeglądu literatury traktującej o roli języka pierwszego w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Artykuł zawiera również wyniki sondażowego badania ankietowego dotyczącego zasadności i okoliczności używania języka polskiego przez nauczycieli języków obcych podczas prowadzonych przez nich zajęć językowych w różnych typach szkół.

Artykuł Wioletty Piegzik poświęcony został przyswajaniu podsystemu fonicznego języka obcego na przykładzie języka francuskiego. Jest to ciekawe, oryginalne spojrzenie na rolę wcześniejszego umuzykalnienia ucznia na nabywanie umiejętności rozpoznawania i produkcji głosek języka obcego oraz wszystkich pozostałych elementów prozodycznych towarzyszących mowie ludzkiej. Przeprowadzone przez autorkę badanie własne, którego sprawozdanie odnajdujemy w drugiej części artykułu jest próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie o zależności występujące pomiędzy umuzykalnieniem ucznia, a efektywnością w przyswajaniu podsystemu fonicznego języka obcego. Podobnie jak w przypadku badania ankietowego Tomasza Roga, zaprezentowane wyniki badań Wioletty Piegzik mogą być traktowane jako przyczynek do dalszych badań empirycznych nad rolą muzyki i umuzykalnienia w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. Zaprezentowany w artykule materiał stanowi bardzo intrygujący obszar refleksji nad zależnościami mogącymi występować pomiędzy kompetencjami ogólnymi i kompetencjami językowymi.

Przez wielu teoretyków i praktyków zajmujących się zagadnieniami efektywnego przyswajania języków obcych i nabywania sprawności komunikacyjnych, podsystem leksykalny języka jest uznawany za kluczowy w procesie optymalnego porozumiewania się. Znajomość słownictwa ogólnego i specjalistycznego, słownictwa z różnych rejestrów językowych, skuteczne zapamiętywanie słów i posługiwanie się nimi w określonych obszarach i dziedzinach życia codziennego oraz zawodowego wydaje się być najistotniejsze w opinii nauczycieli języków obcych jak i samych uczniów. Zarówno jedni jak i drudzy zgodnie podkreślają w przeprowadzanych wielokrotnie badaniach ankietowych, że to podsystem leksykalny jest najważniejszy w nauce języka obcego i na poznawanie, a także utrwalanie i poszerzanie znajomości słownictwa powinno się poświęcać najwięcej czasu na lekcjach języka obcego.

Serię prac poświęconych glottodydaktycznym aspektom przyswajania słownictwa obcojęzycznego otwiera artykuł Gabrieli Gorącej-Sawczyk na temat różnorodności technik uczenia się słownictwa w języku obcym. Autorka próbuje przede wszystkim wskazać na techniki sprzyjające efektywnej memoryzacji leksyki i wskazuje na konieczność zapoznawania uczących się języka obcego nie tylko z samym słownictwem obcojęzycznym, ale również z technikami, które ułatwiają jego zapamiętywanie i optymalne posługiwanie się zgromadzonym leksykonem w procesie porozumiewania się w sytuacjach życia codziennego i zawodowego.

Jedną ze składowych szeroko rozumianej kompetencji leksykalnej jest kompetencja kolokacyjna, która do tej pory była pomijana w rozważaniach na temat przyswajania słownictwa obcojęzycznego i nabywania kompetencji po-

prawnego posługiwania się słownictwem w języku obcym O tym niedostatecznie rozpoznanym komponencie kompetencji leksykalnej traktuje artykuł autorstwa Joanny Targońskiej, która we wcześniejszych swoich badaniach i publikacjach zajmowała się już problematyką kolokacji i kolokacyjności. Wychodząc z założenia, że kolokacje stanowią istotny element każdego systemu leksykalnego, Autorka usiłuje dowieść zasadności rozwijania kompetencji kolokacyjnej w procesie nauczania i uczenia się języka, bez której opanowanie podsystemu leksykalnego wydaje się być niepełne i fragmentaryczne. Artykuł zawiera także praktyczne wskazówki dotyczące opanowywania przez uczących się języków obcych połączeń międzywyrazowych ze szczególnym uwzględnieniem produktywnego aspektu kompetencji kolokacyjnej istotnej z punktu widzenia przyswajania języka oraz posługiwania się nim w procesie porozumiewania się. Stąd też postulat uwzględnienia i włączenia w większym zakresie kolokacji na zajęciach językowych. Rozważania Joanny Targońskiej mogą stanowić istotny materiał do dyskusji na temat kompetencji kolokacyjnej w kontekście ogólnych rozważań na temat przyswajania podsystemu leksykalnego języka obcego i nabywania ogólnej kompetencji leksykalnej.

Kolejny artykuł na temat opanowywania słownictwa obcojęzycznego dotyczy analizy wybranych trudności polskich uczniów uczących się języka niemieckiego w przyswajaniu znaczenia wyrazów powodowanych tzw. międzyjęzykową interferencją kulturową. Izabela Bawej w swojej pracy zwraca uwagę na fakt, iż w każdym języku określona rzeczywistość pozajęzykowa może być wyrażona w odmienny sposób wynikający ze sposobu postrzegania świata, a także dostępnych środków językowych w danym języku, które tę rzeczywistość opisują. Różnice pomiędzy sposobami odzwierciedlania rzeczywistości pozajęzykowej w języku ojczystym ucznia i nabywanym językiem obcym mogą być przyczyną powstawaniu licznych błędów leksykalnych. Takim właśnie błędom poświęca swój tekst autorka artykułu, przytaczając przykłady błędnych użyć leksyki niemieckojęzycznej.

Aleksandra Szudy-Sojak na przykładzie języka angielskiego zwraca uwagę na teoretyczne i praktyczne aspekty przyswajania idiomów w języku obcym. Autorka przybliża czytelnikowi kognitywną teorię metafor, próbując wskazać jej przydatność w procesie nauczania i uczenia się słownictwa obcojęzycznego. Możliwość zastosowania paradygmatu kognitywnego wyrażeń leksykalnych o charakterze idiomatycznym na przykładzie angielskich idiomów z wyrazem „hand" stanowi ciekawy przyczynek do rozważań na temat możliwości zastosowania założeń lingwistyki kognitywnej w celu zoptymalizowania procesu uczenia się języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem jego podsystemu leksykalnego.

Ostatni artykuł został przygotowany przez Iwonę Janowską i Agnieszkę Rabiej, które jako jedyne podjęły się omówienia rozwijania kompetencji gramatycznej na lekcjach języka obcego. Refleksja na temat nauczania i uczenia się gramatyki stale towarzyszy dyskusjom dotyczącym przyswajania języków obcych. Chociaż wiele już napisano i powiedziano o roli i sposobach nauczania/uczenia się gramatyki, to wydaje się, że rozważania na temat przyswajania podsystemu morfoskładniowego języka są nadal potrzebne i niezbędne, zwłaszcza jeśli prowadzi się je w kontekście tak modnej obecnie dydaktyki zadaniowej. Wskazanie na zadanie jako jedną z form świadomego uczenia się struktur językowych jest propozycją nie tylko oryginalną, ale również pobudzającą do refleksji i dyskusji. Artykuł z całą pewnością zainteresuje czytelników chcących dowiedzieć się więcej o samej dydaktyce zadaniowej jak i o jej przydatności w procesie refleksyjnego nauczania gramatyki.

Nadesłane i opublikowane w tym numerze Neofilologa artykuły nie wyczerpują problematyki podsystemów języka w praktyce glottodydaktycznej. Mogą one jedynie stanowić punkt wyjścia do dalszych studiów i bardziej obszernych prac dotyczących zasygnalizowanych zagadnień w obrębie każdego podsystemu językowego.

Mam nadzieję, że prace udostępnione w 43 numerze Neofilologa pozwolą choć w niewielkim stopniu przyciągnąć uwagę badaczy, pracowników naukowo-dydaktycznych oraz nauczycieli języków obcych na istotne, a często pomijane zagadnienia dotyczące nabywania kompetencji lingwistycznej, opanowywania poszczególnych podsystemów języka obcego bez znajomości których pełna i poprawna komunikacja w języku wydaje się być niemożliwa.

W imieniu autorów i moim własnym, pragnę podziękować wszystkim Recenzentom, którzy poświęcili swój czas, podzielili się swoją wiedzą i cennymi uwagami w nadesłanych recenzjach artykułów, co pozwoliło na ostateczne przygotowanie tekstów do druku.

Wyrażam nieśmiałe przekonanie, że zagadnienie nauczania i uczenia się podsystemów języka znajdzie właściwe miejsce w pracach polskich glottodydaktyków i jeszcze wielokrotnie będzie gościć na łamach Neofilologa.

Mieczysław Gajos

Tomasz Róg
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile

POGLĄDY POLSKICH NAUCZYCIELI NA UŻYCIE JĘZYKA PIERWSZEGO W ROZWIJANIU OBCOJĘZYCZNEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

Polish teachers' perceptions of the role of mother tongue in developing communicative competence in a foreign language

Although a dominating paradigm in foreign language teaching in the past decades has been to use foreign language as often as possible, voices are now being raised that there is a place for students' mother tongue in a language classroom. As the present article shows, both the critics and the supporters of the monolingual principle put forward commonsensical arguments in support of their stands. These arguments are outlined in the first part of the present article together with a brief look at the history of foreign-language-only approaches in language teaching methodology. What follows is a report on a study conducted by the author among 20 teachers in Poland with the aim of finding out the extent of and reasons for using mother tongue. The study demonstrated that on average teacher talking time in 60% comprises foreign language. Students' first language is primarily used for teaching grammar and translating vocabulary.

Keywords: first language, mother tongue, classroom interaction

Słowa kluczowe: język pierwszy, język ojczysty, komunikacja w klasie

1. Wprowadzenie

Rozważając techniki kształcenia i rozwijania podsystemów językowych w kształceniu obcojęzycznym, warto zastanowić się nad rolą, jaką pełnić może w tym procesie język ojczysty ucznia (i nauczyciela). Jak wynika z pobieżnego przeglądu

literatury przedmiotu (o czym poniżej), kwestia użycia pierwszego języka ucznia w trakcie lekcji języka obcego nie doczekała się definitywnych rozstrzygnięć. Liczne badania nie przyniosły odpowiedzi na pytanie, czy dane językowe dostarczane uczniom przez nauczycieli powinny być wyłącznie w języku obcym, czy może użycie języka ojczystego usprawnia proces uczenia się języka obcego. Z jednej strony, przekonanie o konieczności używania przez nauczyciela wyłącznie języka docelowego ma zagorzałych zwolenników i wieloletnią tradycję w dydaktyce językowej. Zwolennicy takiego podejścia podkreślają konieczność ekspozycji ucznia na tzw. input językowy, bez którego nie może być mowy o późniejszej produkcji języka. Z drugiej strony, pojawiają się głosy, że język pierwszy ma swoje uzasadnione miejsce w nauce języka obcego. Przede wszystkim podkreśla się użycie tzw. technik bilingwalnych, ułatwiających komunikację z nauczycielem oraz redukujących stres językowy. Wiedza na temat korzyści i barier wynikających z nauczania monolingwalnego z pewnością przydaje się w klasie językowej, zwłaszcza wobec istnienia alternatywnych koncepcji opisujących i interpretujących wyniki badań nad rolą pierwszego języka w dydaktyce językowej. W niniejszym artykule autor przedstawi oba konkurujące stanowiska oraz przytoczy wyniki własnego badania dotyczącego użycia języka ojczystego w polskich szkołach. Celem przeprowadzonego badania było wskazanie, jak często język ojczysty ucznia pojawia się na lekcjach, na jakich etapach lekcji oraz jakie są wady i korzyści jego użycia w przekonaniu nauczycieli.

1. Przegląd literatury

Dwudziesty wiek, nazywany w glottodydaktyce wiekiem metod, przyniósł dwa skrajne podejścia do użycia języka pierwszego. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa i podejście Community Language Learning kładły silny nacisk na język ojczysty, który używany był do tłumaczenia słownictwa i udzielania wyjaśnień. Zdaniem badaczy takich jak J. Richards i T. Rogers (1986), wykluczenie języka pierwszego może prowadzić do wielu nieporozumień w klasie językowej, a wręcz do niemożności nauczenia języka obcego. Z drugiej strony metody takie jak Metoda Bezpośrednia lub Natural Approach S. Krashena i T. Terrell (1983) wskazywały na możliwość uczenia języka obcego bez odwoływania się do języka ojczystego, zakładając, że towarzyszyć temu będzie odpowiednia demonstracja i odpowiednio dobrany język (*comprehensible input*). Oba te założenia postrzegały uczenie się języków obcych jako podobne do akwizycji pierwszego języka. Zarówno metoda gramatyczno-tłumaczeniowa jak i bezpośrednia miały swoje logiczne przesłanki. Ta pierwsza wskazywała na potencjalną możliwość złożenia języka jako całości, ta druga na możliwość sukcesu, ponieważ

zawsze odnosi go dziecko przyswajające swój pierwszy język, lub osoby przebywające dłużej w obcojęzycznym środowisku (patrz: Siek-Piskozub i Wach, 2006: 15). Inne metody, m.in. Metoda Audio-Lingwalna zabraniała użycia języka pierwszego w początkowych stadiach nauczania, ale pozwalała na jego użycie na wyższych poziomach zaawansowania (Rivers, 1981).

Wśród przeciwników użycia języka ojczystego dominuje pogląd, że język obcy powinien być nie tylko celem, ale również narzędziem nauczania. Najczęściej pojawiająca się opinia to taka, że bez inputu językowego nie może być produkcji językowej. W sytuacji gdy nauczyciel zbyt często odwołuje się do języka ojczystego, uczniowie tracą okazję „osłuchania się" z językiem. Jest to niekorzystne, zwłaszcza w sytuacjach, kiedy nauczyciel jest jedynym źródłem i modelem języka docelowego (Turnbull, 2001). Ograniczenie ekspozycji na język obcy, a w konsekwencji spowolnienie procesu uczenia się/ nabywania tego języka było przedmiotem wielu badań (m.in. Kharma i Hajjaj, 1989; Macdonald, 1993; Cook, 2001). S. Deller i M. Rinvolucri (2002) podkreślają, że stosowanie języka pierwszego powinno być ograniczone do minimum, a jego użycie usprawiedliwione tylko w trzech sytuacjach: do porównywania gramatyki dwóch języków, w przypadku uczniów początkujących (użycie języka ojczystego może przyspieszyć naukę języka obcego), oraz w przypadku tłumaczenia zdań, gdy dane zagadnienie gramatyczne nastręcza uczniom trudności. Założenie, że języka ojczystego należy unikać za wszelką cenę, ponieważ spowalnia on rozwój języka obcego, zostało niedawno opisane w pracy W. Littlewooda i B. Yu (2011). Często przywoływaną metaforą jest ta, że nie sposób nauczyć się pływać, nie wchodząc do wody. Ponadto, uważa się, że użycie języka pierwszego pozbawia uczniów cennego doświadczenia, jakim jest staranie się dotarcia do sensu tego, co słyszą (Ellis, 1994: 223).

Część badaczy postrzega użycie pierwszego języka uczniów w nauce języka obcego nie tylko jako coś naturalnego, ale również jako czynnik pozytywnie wpływający na proces nauki. E. Auerbach (1993: 19-23) podkreśla znaczenie pierwszego języka w utrzymywaniu dyscypliny klasowej, dyskusji nad problemami natury interkulturowej, udzielaniu instrukcji, wyjaśnianiu błędów i sprawdzaniu zrozumienia poleceń. Według przywołanej autorki, język pierwszy zapewnia uczniom poczucie bezpieczeństwa, co ma wpływ na chęć eksperymentowania i podejmowania ryzyka w języku obcym. E. Macaro (1997) zwraca uwagę na fakt, że język pierwszy stanowi naturalne narzędzie wspierające zarówno nauczyciela jak i uczniów w czasie lekcji języka obcego. Inni badacze podkreślają wagę języka pierwszego w redukowaniu stresu językowego, pomaganiu uczniom zrozumieć stawiane przez nauczyciela wymagania oraz w nauczaniu języka obcego poprzez zwiększanie świadomości różnic pomiędzy dwoma językami (Eldridge, 1996; Schweer, 1999). W trakcie konferencji

TESOL w 1997 r. T. Doyle przyznał, że w czasie jego zajęć blisko 90% lekcji odbywa się w języku ojczystym i dodał, że 65% uczniów woli używać języka pierwszego podczas nauki.

Ostatnie dekady, zwłaszcza począwszy od podejścia komunikacyjnego w dydaktyce języków obcych, charakteryzował silny zwrot w stronę klas monolingwalnych, czyli takich, gdzie używa się tylko jednego języka (docelowego). Jak piszą W. Butzkamm i J. Caldwell (2009: 24), zasada jednojęzyczności stała się branym za pewnik dogmatem w klasach językowych, a użycie wyłącznie języka obcego w czasie lekcji punktem honoru dla wielu nauczycieli. Kwestia odwoływania się do języka ojczystego była z kolei tematem tabu oraz źródłem wstydu i poczucia winy dla nauczycieli niepodporządkowujących się trendowi (Prodromou, 2002: 6). Dominujące przekonanie o ograniczającej funkcji języka ojczystego prowadziło do zarzucenia podejścia porównawczego, a użycie tłumaczeń w klasie językowej postrzegane było negatywnie. Metoda bezpośrednia, zdaniem W. Butzkamma (2003: 29), odnosiła triumfy pod szyldem podejścia komunikacyjnego, a efektywne techniki nauczania bilingwalnego były praktycznie nieznane.

Dominujący współcześnie paradygmat jednojęzyczności w klasie językowej bywa kwestionowany przez badaczy (zwłaszcza: Butzkamm, 2003; Butzkamm i Caldwell, 2009; Swain, Kirkpatrick i Cummins, 2011). V. Cook (2001: 404) zwraca uwagę, że pomimo powszechnego przekonania o konieczności porozumiewania się z uczniami wyłącznie w języku docelowym, nie ma żadnego jasnego teoretycznego uzasadnienia, dlaczego taka praktyka miałaby być właściwa. W. Butzkamm i J. Caldwell (2009: 24) twierdzą wręcz, że język ojczysty jest największym sprzymierzeńcem uczących się języka obcego. Ponieważ języka „uczymy się tylko raz" (Butzkamm i Caldwell, 2009: 66), każdy następny język musi być skonfrontowany z tym pierwszym. Powołując się na własne doświadczenia, W. Butzkamm (2003: 30) przywołuje relacje nauczycieli języków obcych, którzy sami podejmują naukę kolejnych języków i uświadamiają sobie, że najbardziej potrzeba im tego, czego sami odmawiają swoim uczniom. I tak, nauczycielka języka angielskiego opisuje swoje doświadczenia jako uczennica języka greckiego: nie jest zadowolona z tego, że musi „rozumieć ogólnie"; wolałaby rozumieć każde słowo. Ponadto uważa, że tłumaczenie tekstów jest dobrą praktyką, bo daje możliwość pracy ze słownikiem (McDonough 2002: 405 za Butzkamm, 2003).

Zdaniem V. Cook (2002) nie ma żadnej „rywalizacji" pomiędzy pierwszym a kolejnymi językami. Każdy uczący się nowego języka posiada istniejącą już bazę języka pierwszego, więc użycie jednego nie stanowi zagrożenia dla drugiego. Ponadto, sam fakt posiadania pierwszego języka świadczy o większej pojemności pamięci krótkotrwałej, większej dojrzałości społecznej i lepszej

gotowości do uczenia się kolejnego języka. Zauważono też, że języki w mózgu nie tworzą odrębnych podsystemów, ale są powiązane ze sobą na poziomie fonologii, morfosyntaksy i semantyki (Chłopek, 2011: 50). Stąd, nauczanie języków obcych nie musi być odizolowywane od języka ojczystego. Jak zwraca dodatkowo uwagę T.Timor (2012: 9) proces uczenia się języka obcego łączy się z czynnikami poznawczymi, społecznymi i emocjonalnymi, które są powiązane w równym stopniu z językiem obcym co ojczystym.

W. Butzkamm (2003) wysuwa szereg postulatów i argumentów, dlaczego wykorzystanie pierwszego języka uczniów jest tak istotne. Przede wszystkim nie sposób „wyłączyć" języka ojczystego, stąd transfer językowy i próba tłumaczenia będą naturalnymi zjawiskami. Pomimo różnorodnych technik prezentacji nowego słownictwa i użycia pomocy dydaktycznych, uczniowie nie rozumieją więcej, niż to się wydaje nauczycielom (Butzkamm, 2003: 30). W badaniach, gdzie sprawdzano rozumienie znaczeń na koniec lekcji, okazało się, że wielu uczniów błędnie zinterpretowało znaczenie większości słów (Butzkamm, 2003: 60). Zdaniem cytowanego autora, „nowe" należy kojarzyć ze „starym", a zatem podobnie jak to postuluje konstruktywizm, odwoływać się do już istniejącej wiedzy. Niestety, nauczyciele nie są przygotowani do używania technik bilingwalnych, czyli takich, które pomagają uczyć języka obcego odwołując się do języka ojczystego.

2. Badanie własne

Na podstawie zreferowanych powyżej wyników badań nad użyciem języka pierwszego w klasie językowej, postanowiono zbadać podejście polskich nauczycieli do wykorzystania języka ojczystego uczniów na lekcji języka obcego. W tym celu, autor artykułu przeprowadził badanie wśród nauczycieli języków obcych różnych typów szkół z rejonu Wielkopolski. Głównym celem badania sondażowego było znalezienie odpowiedzi na pytania: jak często język pierwszy pojawia się w czasie lekcji i jaki jest stosunek nauczycieli do jego użycia.

2.1. Narzędzia i przebieg badania

W celu zbadania częstotliwości użycia języka pierwszego na lekcji oraz ustalenia w jakich sytuacjach jest on używany i dlaczego, autor poprosił wybranych nauczycieli o wypełnienie ankiety. Wśród nauczycieli, do których skierowano tę prośbę znaleźli się przede wszystkim byli i obecni współpracownicy autora, nauczyciele znani z konferencji, szkoleń metodycznych i konkursów przedmiotowych. Autor poprosił ich również o wskazanie innych nauczycieli, którzy mogliby

wziąć udział w badaniu. W ten sposób, ankieta dotarła do 90 nauczycieli z rejonu całej Wielkopolski (od powiatu krotoszyńskiego po złotowski), przy czym odpowiedzi zwróciło jedynie 20 nauczycieli. Ankieta składała się z ośmiu pytań, dwa pierwsze dotyczyły płci i stażu pracy w zawodzie nauczyciela języka obcego. W kolejnych pytaniach, autor pytał o częstotliwość użycia języka obcego na lekcji (z prośbą o wskazanie stopnia zaawansowania uczniów), sytuacje, w których nauczyciel odwołuje się do języka pierwszego, powody tych odwołań oraz wady i zalety użycia języka pierwszego na lekcji.

W badaniu wzięło udział dwudziestu nauczycieli języków obcych (przede wszystkim języka angielskiego, ale również języka niemieckiego), 16 kobiet i czterech mężczyzn. Wśród nich najkrótszy staż pracy to 2 miesiące, a najdłuższy 25 lat. Średni staż pracy badanych (odrzucając dwa skrajne wyniki) to 9 lat.

2.2. Wyniki ankiety

W pierwszym pytaniu ankietowym, badani zostali poproszeni o oszacowanie, jaki procent ich lekcji odbywa się w języku obcym. Dodatkowo, mieli wskazać, na jakich poziomach zaawansowania uczą i czy ilość użytego języka obcego różni się w zależności od poziomu. Wyniki zaprezentowano w tabeli 1.

Poziom zaawansowania językowego	Liczba osób
przedszkole	80% (jedna taka odpowiedź)
początkujący	50,33%
średniozaawansowany	62,83 %
zaawansowany	70,71%
bez wskazania poziomu	46%

Tabela 1: Proszę oszacować, w ilu procentach używa Pani/ Pan języka obcego w czasie lekcji.

Jedna z badanych osób wskazała, że na tym samym poziomie (średniozaawansowanym) używa języka obcego w 60% czasu lekcji w szkole ponadgimnazjalnej, ale w 90%, gdy uczy w szkole prywatnej.

W następnym pytaniu, proszono o podanie sytuacji, w których język polski używany jest na lekcji języka obcego. Wyniki przedstawia tabela 2.

W jakich sytuacjach używa Pani/Pan języka ojczystego?	Średni wynik procentowy
wyjaśnianie gramatyki	95%
tłumaczenie niezrozumiałych słów	80%
dyscyplinowanie uczniów	25%
wydawanie poleceń	20%
lekcje kulturowe/ ocenianie/ chwalenie uczniów	5%

Tabela 2: Sytuacje, w których nauczyciele odwołują się do języka ojczystego.

Kolejne pytanie dotyczyło sytuacji, w których nauczyciele mówią do uczniów w języku obcym. Proszono o wymienienie, w jakich momentach w czasie lekcji używa się wyłącznie języka obcego.

W jakich sytuacjach mówi Pani/ Pan do uczniów wyłącznie w języku obcym?	Średni wynik procentowy
wydawanie poleceń	55%
przez większość czasu	45%
powitanie/ pożegnanie	25%
zadawanie uczniom pytań	20%
wyjaśnianie gramatyki	10%
rozmowa na podstawie tekstu lub obrazka; udzielanie pochwał; poprawa błędów; podawanie definicji słów	5%

Tabela 3: Sytuacje, w których nauczyciele mówią do uczniów w języku obcym.

W kolejnym pytaniu, badani wskazywali na powody rezygnacji z języka obcego. Do wyboru było 6 opcji: Nie mówię płynnie w języku obcym; Uczniowie nie rozumieją, co do nich mówię; Mówienie bez przerwy w jęz. Obcym męczy mnie; Chcę się upewnić, że uczniowie dobrze zrozumieli; Nie umiem wytłumaczyć wszystkiego w języku obcym; W języku ojczystym łatwiej mi nawiązać kontakt z uczniami. Była też możliwość wpisania własnej odpowiedzi. W przypadku tego pytania, najczęściej pojawiającą się odpowiedzią było: „Chcę się upewnić, że uczniowie dobrze zrozumieli" – 80% odpowiedzi oraz „Uczniowie nie rozumieją, co do nich mówię" – 75% wskazań. Dwadzieścia procent badanych wybrało również opcję, że w języku ojczystym łatwiej im nawiązać kontakt z uczniami. Dwoje nauczycieli postanowiło udzielić własnych odpowiedzi: „Gdy wyjaśniam gramatykę, chcę mieć pewność, że uczniowie rozumieją", „Uczę w klasach najmłodszych, nie zawsze mimo najszczerszych chęci, dzieci rozumieją co chcę im przekazać w obcym języku".

W siódmym pytaniu, badani mieli za zadanie wskazać zalety użycia języka ojczystego. Wśród wielu odpowiedzi, najczęściej pojawiającymi odpowiedziami były: „lepsze zrozumienie tego, co mówię", „uczniowie lepiej rozumieją gramatykę", „uczniowie lepiej rozumieją polecenia" i „łatwiej nawiązać kontakt z uczniami". Pojedyncze odpowiedzi dotyczyły przełamania niechęci do języka obcego, zmniejszenie stresu i zwiększenie tempa lekcji. Jedna z nauczycielek podała, że nie widzi żadnych zalet. Pojawiły się też inne ciekawe spostrzeżenia, których fragmenty przytoczone są poniżej:

> „Uczniów czasami stresuje nadmiar angielskiego i to ich zniechęca".
> „Język ojczysty pozwala na lepsze zrozumienie danego zagadnienia przez uczniów oraz przyswojenie i zrozumienie przez nich różnych instrukcji, które na egzaminie końcowym również są podawane w języku ojczystym".

„W grupach o zróżnicowanym poziomie prowadzenie dwujęzyczne daje mi poczucie, że zrobiłam wszystko, by uczniowie zrozumieli polecenia, zadanie domowe, typy zadań m.in. na maturze, kruczki egzaminacyjne – tym bardziej, że polecenia na maturze są w języku ojczystym".
„Umożliwia kontakt nawet z uczniami o najniższym stopniu zaawansowania".
„Czasem bywa tak, że po ciężkim materiale następuje rozluźnienie chwilowe i pozwalam im na to, na jakiś żarcik, pośmianie się. Mam wtedy lepszy kontakt z uczniami, oni poznają również mnie. Myślę, że można to jako umocnienie więzi nazwać".

Ostatnie pytanie dotyczyło wad użycia języka ojczystego na lekcji języka obcego. Połowa badanych podkreślała, że użycie języka polskiego oznacza mniej „osłuchania" z językiem obcym. Wskazywano również na problem przyzwyczajania się uczniów do używania języka ojczystego na lekcji oraz ciągłe porównywanie dwóch języków, a także brak modelu, rozleniwienie umysłowe uczniów i mniejszą ilość przekazywanego słownictwa.
Ponadto, zebrano warte przytoczenia spostrzeżenia pojedynczych nauczycieli:

„Mam poczucie winy, gdy używam języka polskiego".
„Jeżeli lekcja dotyczy ćwiczenia słownictwa, lepiej jest mówić prawie wyłącznie w języku obcym, gdyż dziecko poprzez osłuchanie się z językiem obcym ma szansę zacząć mówić w tym języku. Natomiast z doświadczenia wiem, że przyswajanie przez uczniów gramatyki zdecydowanie lepiej odbywa się, jeśli używany jest język ojczysty".
„W trakcie lekcji języka obcego uczniowie powinni jednak słyszeć jak najwięcej języka obcego, aby się z nim osłuchać, niektórzy z nich nie mają poza lekcją żadnego kontaktu z językiem obcym".
„Poprzez użycie jęz. ojczystego nie tworzy się całkowicie 'atmosfery obcojęzycznej' w klasie".
„Celem nauczania j. obcego jest komunikacja w tym języku, a nie w ojczystym"
„Uczniowie tracą poczucie realności języka obcego".

2.3. Wnioski

Badana grupa składała się z 20 nauczycieli i nie może ona stanowić grupy reprezentatywnej. W wyniku zaistniałej sytuacji (tj. niereprezentatywna liczba probantów) przedstawione badanie należy zatem potraktować jako pilotażowe. W jego toku zarysowano stosunek nauczycieli języków obcych do użycia języka ojczystego w Polsce oraz uzyskano szacunkowe dane na temat częstości używania języka obcego w czasie lekcji. Głównym celem badania nie było jednak przedstawienie statystycznych zależności, ale zasygnalizowanie problemu. Mówienie z kolei o problemie nie jest przesadą, bowiem jak wynika

z przeglądu literatury na wstępie artykułu i z wypowiedzi badanych nauczycieli, użycie języka pierwszego na lekcji bywa dla nauczycieli sprawą kłopotliwą, wstydliwą i rodzącą poczucie winy (jak to określiła jedna z badanych). Z jednej strony, teoria wyniesiona ze studiów nauczycielskich i dominujące nadal podejście komunikacyjne kładzie nacisk na prowadzenie zajęć monolingwalnych, z drugiej strony nauczyciele często znajdują się w takich sytuacjach na lekcji, kiedy wsparcie się językiem ojczystym ułatwia komunikowanie treści, pozwala zaoszczędzić czas i usprawnia proces nauczania. Decyzje dotyczące tego kiedy i w jakiej ilości użyć języka ojczystego nie są dla nauczycieli łatwe.

Jak pokazują odpowiedzi na pierwsze pytanie, użycie języka obcego w trakcie lekcji zwiększa się wraz z poziomem zaawansowania. Innymi słowy, im bieglej uczniowie posługują się językiem, tym więcej danych językowych dostarczają im nauczyciele. W grupach początkujących średnio połowa zajęć odbywa się w języku obcym. Badanie pokazało, że na kolejnych poziomach (średnio- i zaawansowanym) ilość ta wzrasta przeciętnie o 10% na poziom. Jedna z badanych osób, pracująca w przedszkolu zaznaczyła, że używa języka angielskiego w 80 procentach lekcji. Staż pracy nauczycieli w zawodzie okazał się być niezwiązany z ilością użycia języka obcego (nauczycielka z 25-letnim stażem używała języka obcego średnio przez 30% lekcji, a nauczycielka pracująca w zawodzie od dwóch miesięcy przez 70%). Co ciekawe, jedna z badanych przyznała, że w języku obcym mówi częściej w prywatnej szkole językowej.

Jak wynika z badania, język pierwszy uczniów używany jest przede wszystkim do wyjaśniania reguł gramatycznych, niezależnie od poziomu językowego grupy. Drugą sytuacją, w której nauczyciele odwoływali się do języka ojczystego było tłumaczenie niezrozumiałych słów. Tylko jedna badana podawała definicje w języku obcym. Niepokojące wydaje się rzadkie (nieco ponad połowa badanych) użycie języka obcego do wydawania poleceń, kiedy to zachodzi szansa na autentyczną komunikację. Podobnie, użycie języka w funkcji interpersonalnej jest także rzeczywistą komunikacją. Tymczasem, nauczyciele w takich sytuacjach odwołują się do języka ojczystego. Uwagę na ten problem zwróciła wcześniej A. Niżegorodcew (2012: 161): „[nie]rodzimi nauczyciele często przechodzą na język ojczysty, gdy zmieniają funkcję dyskursu edukacyjnego (…) na rzeczywistą komunikację". Mniej niż połowa badanych twierdziła, że mówi do uczniów w języku obcym „przez większość czasu".

Zakładając, że nauczyciele mówią do uczniów przez ok. 65% lekcji (takie szacunki podaje C. Chaudron (1988: 51-54) powołując się na inne badania, m.in. (Bialystock i in., 1978; Legarret, 1977 i Enright, 1984). W innym badaniu E. Yefremova i in. (2012) podają, że nauczyciele średnio mówią przez 39% czasu lekcji), w trakcie przeciętnej 45-minutowej lekcji, uczniowie mają tak naprawdę szansę słyszeć język obcy przez ok. 17 minut (tj. 60% całego czasu,

w którym mówi nauczyciel). Pozostaje zapytać jak często uczniowie mają lekcje, czy mają inny kontakt z językiem obcym i czy w istocie słuchają aktywnie. Inną kwestią, wartą zbadania, jest to, ile mają okazji do samodzielnego tworzenia wypowiedzeń w języku obcym

Badani nauczyciele wskazywali, że rezygnują z użycia języka obcego w sytuacjach, kiedy chcą się upewnić, czy uczniowie dobrze zrozumieli daną kwestię oraz kiedy uczniowie dają do zrozumienia, że nie rozumieją tego, co mówią nauczyciele. Mówiąc o zaletach użycia języka ojczystego, nauczyciele zauważali, że pozwala ono zwiększyć tempo lekcji, zmniejszyć stres uczniów, zrozumieć lepiej zasady gramatyczne i nawiązać lepsze relacje interpersonalne z uczniami. Co istotne, język polski używany jest w poleceniach na egzaminach zewnętrznych; część nauczycieli zwracała uwagę na konieczność odwołania się do języka polskiego choćby po to, by wyjaśnić treść zadań. Za główną wadę użycia języka ojczystego, nauczyciele uznali mniej szans na input językowy, a niektórzy wskazywali również na „rozleniwienie" uczniów i fakt, że przyzwyczajają się oni do użycia języka polskiego, kiedy nie chce im się analizować wypowiedzi w języku obcym.

3. Zakończenie

Zupełne wykluczenie języka pierwszego ucznia wydaje się być niemożliwe do wykonania, przede wszystkim ze względu na naturalną tendencję do używania go jako pierwszego punktu odniesienia. Nauczyciel nie jest przecież w stanie zabronić uczniom myślenia w ich ojczystym języku. Użycie pierwszego języka winno być jednak ograniczone do sytuacji, w których dalsze używanie języka obcego przez nauczyciela prowadzi do nieporozumień i rodzi frustrację uczniów, którzy nie są w stanie odczytać intencji wypowiedzi. Zwykle język pierwszy używany jest do wyjaśniania pojęć, klaryfikacji poleceń i omawiania strategii uczenia się, w przeciwnym razie użycie języka ojczystego wydaje się być nieuzasadnione.

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań, zarówno własne, jak i studia literaturowe, świadczą o kłopocie nauczycieli języków obcych, borykających się z problemem użycia pierwszego języka uczniów na lekcji. Wśród zmiennych decydujących o częstości odwoływania się do niego wyróżnić należy przede wszystkim stopień zaawansowania językowego uczniów i ćwiczony podsystem językowy. Im wyższy poziom biegłości uczniów, tym częściej nauczyciele używają języka obcego; język pierwszy z kolei używany jest najczęściej podczas omawiania zagadnień gramatycznych.

BIBLIOGRAFIA

Auerbach, E. 1993. «Reexamining English only in the ESL classroom». *TESOL Quarterly* 27(1): 9-32.

Butzkamm, W. 2003. «We only learn language once. The role of the mother tongues in FL classrooms: death of a dogma». *Language Learning Journal* 28(1): 29–39.

Butzkamm, W., Caldwell, J. 2009. *The bilingual reform: a paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.

Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Cook, C. 2001. *Second language learning and language teaching.* London: Hodder Arnold.

Cook, V.J. 2001. «Using the first language in the classroom». *Canadian Modern Language Review* 57(3): 402–423.

Deller, S., Rinvolucri, M. 2002. *Using the Mother Tongue.* Peaslake: Delta Publishing.

Doyle, T. 1997. The L1's role in ESL instruction, *TESOL '97*, Orlando.

Eldridge, J. 1996. «Code-switching in a Turkish secondary school». *ELT Journal* 50(14): 303-311.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Kharma, N. N., Hajjaj, A. H. 1989. «Use of the mother tongue in the ESL classroom». *International Review of Applied Linguistics* 27: 223-235.

Krashen, S. D., Terrell, T.D. 1983. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Littlewood, W., Yu, B. 2011. «First language and target language in the foreign language classroom ». *Language Teaching* 44(1): 64-77.

Macaro, E. 1997. *Target language, collaborative learning, and autonomy*. Clevendon: Multilingual Matters.

Macdonald, C. 1993. *Using the target language*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.

Mcdonough, J. 2002. «The teacher as language learner: worlds of difference? ». *English Language Teaching Journal* 56 (4): 404-411.

Niżegorodcew, A. 2012. «Autentyczna komunikacja w dyskursie edukacyjnym: rola języka nauczanego i ojczystego». *Neofilolog* 38/2: 151- 163.

Richards, J. C., Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W. M. 1981. *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Schweer, W. J. 1999. «Using L1 in the L2 classroom». *English Teaching Forum* 37(2): 6-9.

Siek-Piskozub, T., Wach, A. 2006. *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Swain, M., A. Kirkpatrick i Cummins, J. 2011. *How to have a guilt-free life using Cantonese in the English class: A handbook for the English language teacher in Hong Kong*. Hong Kong. Research Centre into Language Acquisition and Education in Multilingual Societies, Hong Kong Institute of Education.

Timor, T. 2012. «Use of the mother tongue in teaching a foreign language». *Language Education in Asia* 3(1): 7-17.

Turnbull, M. 2001. «There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but?». *The Canadian Modern Language Review* 57(4): 531-535.

Yefremova, E.P., S. V. Ruzhova i Kokorina, S.V. 2012. «The study of teacher talk time in the foreign language classroom». *Teaching Science* 9: 342-346.

Wioletta A. Piegzik
Liceum Ogólnokształcące nr VII we Wrocławiu

WPŁYW UMUZYKALNIENIA NA PRZYSWAJANIE PODSYSTEMU FONICZNEGO U UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH: WYNIKI BADANIA

The relation between musical ability and the acquisition of phonological system by foreign language learners: the results of a study

This report presents the results of a study into the relationship between musical ability and the development of a phonological system by foreign language learners. Our own experiences both as a foreign language teacher and as a musical group leader have raised a number of questions and lines of enquiry. These challenge previous researchers' findings concerning the allegedly absolutely positive effect of music on language learning and as a result this study has been undertaken.

After a brief theoretical presentation, we describe the research project in which learners abilities to distinguish and produce different phonemes as well as the prosody of the language studying are analyzed. Two groups of learners were compared in this study. One group attended a music school. The second group had no musical experience. The study showed that receptive skills were not significantly different between the two groups. The group of learners with musical training was more articulate but this was the only difference. The statistical approach used in analysis of data was the Wilcoxon test.

Key words: musical ability, phonological system, receptive and articulate abilities, Wilcoxon test

Słowa kluczowe: umuzykalnienie, system fonologiczny, zdolności receptywne, zdolności artykulacyjne, test Wilcoxona

1. Wprowadzenie

W myśl założeń przyjętych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (2001/2003) na rozwój kompetencji komunikacyjnej osoby uczącej się języka obcego (JO) wpływ mają jej kompetencje ogólne, czyli cała wiedza, którą ta posiada na temat świata, umiejętności praktyczne, uwarunkowania osobowościowe, a także umiejętność uczenia się. Elementy te tworzą dynamiczny system, w którym poszczególne elementy składowe oddziałują wzajemnie na siebie. Dynamika systemu i podejmowane wciąż nowe działania uczeniowe sprawiają, że osoba ucząca się albo odnosi sukcesy, ponieważ potrafi dokonać umiejętnego transferu wiedzy i umiejętności do nabywanego języka, albo też odczuwa trudności i niepowodzenia, ponieważ niewłaściwie przenosi reguły z języka ojczystego do nabywanego JO, albo też nie wykorzystuje swoich dotychczasowych kompetencji do nowych zadań językowych.

W artykule chcielibyśmy przeanalizować jedną z możliwych zależności dotyczącą rozwijania komunikacji ustnej w JO. Celem naszym jest dokładniejsze przyjrzenie się relacji pomiędzy umiejętnością odbioru oraz poprawnego artykułowania dźwięków typowych dla danego języka (fonemy), jak również wypowiadania całych zdań z właściwą im prozodią a umuzykalnieniem[1] danej osoby. Zauważamy, że panuje w tym zakresie dość powszechne przekonanie, że obie umiejętności są ściśle ze sobą powiązane oraz że, najprościej rzecz ujmując, osoby utalentowane muzycznie lub przynajmniej zajmujące się muzyką mają sporą łatwość w uczeniu się JO. Mowa tu o pozytywnym transferze, który dokonuje się z umiejętności muzycznych na językowe. Czy jednak to przekonanie ma naukowe, czyli rzetelne podstawy lub czy stanowi tylko formę uogólnienia hipotezy mówiącej o pozytywnej roli muzyki na uczenie się?

2. Z badań nad relacją muzyki i nabywania języka obcego

W dydaktyce języków obcych badanie relacji muzyki i nabywania JO nie stanowi novum. Dydaktyka odwołuje się do badań neurobiologicznych z których wynika, że muzyka może pozytywnie wpływać na proces uczenia się, głównie ze względu na aktywację obu półkul mózgowych: lewej odpowiedzialnej za język i logiczne myślenie oraz prawej związanej z emocjami i kreatywnością.

[1] Przez umuzykalnienie rozumiemy ogólną wrażliwość na muzykę, która łączy się z umiejętnością gry na instrumencie, śpiewania i wiedzą muzyczną. Umuzykalnienie jest najczęściej wynikiem systematycznego kształcenia w szkołach muzycznych (kształcenie łączące elementy teorii muzyki z kształceniem słuchu (solfeż) oraz nauką śpiewu i słuchania muzyki). Por. *Encyklopedia muzyki* (1995: 922).

Wskazuje się, że osoby grające na instrumentach mają lepiej wykształconą lewą półkulę, a zwłaszcza płat skroniowy, gdzie zlokalizowana jest pamięć werbalna oraz ośrodki odpowiedzialne za percepcję i produkcję mowy (co wiąże się np. z czytaniem nut, ruchem dłoni podczas grania), a także lepsze wyniki w testach na inteligencję (zob. więcej Bencivelli, 2009). Muzyka integruje zatem sferę emocjonalną, kognitywną oraz psychomotoryczną, wpływając na synchronizację mózgu i jego lepszą aktywność.

Z badań nad zależnościami piosenki i nabywania języka wynika, że piosenka może stanowić ważne narzędzie wspomagające rozwój kompetencji leksykalnej, a jej wartość porównywalna jest do wizualnych pomocy pozajęzykowych. Zapamiętywanie przy udziale piosenki przebiega w sposób mniej intencjonalny, czy wręcz mimowolny. Zjawisko pozytywnego wpływu śpiewania na uczenie się języka i zapamiętywanie słów w JO badane jest m.in. na Uniwersytecie Edynburskim. Jedna z hipotez Karen Ludke, prowadzącej te badania, mówi o tym, iż melodia dostarcza pamięci dodatkowego wskaźnika, oraz że w konsekwencji uczący się lepiej pamiętają słowa przyswojone metodą śpiewania niż mówienia. Wiadomo także, że słuchanie piosenek wyzwala zjawisko mimowolnego powtarzania w głowie (ang. *din in the head*), które charakterystyczne jest zwłaszcza na etapach początkowych nauki języka (zob. więcej Siek-Piskozub i Wach, 2006), a także efekt piosenki uwięzionej w głowie (ang. *song stuck in my head*) (Murphey, 1990). Piosenka posiada ponadto pozytywny wpływ na rozwój kompetencji gramatycznej, rozwój sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu (Ludke, 2008), a także rozwój motywacji (Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes i in., 2011). Z badań Carmen Toscano-Fuentes (Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes i K. Wermke 2011)[2] wynika także, że o ile śpiewanie w JO na początku i końcu zajęć, a także słuchanie muzyki instrumentalnej w środkowej części zajęć (jako elementu relaksacyjnego i wpływającego na koncentrację) przynosi lepsze wyniki w nauce JO we wszystkich czterech sprawnościach, o tyle także osoby o wyższych umiejętnościach słuchowych oraz o wyższej inteligencji muzycznej osiągają jeszcze wyższe wyniki. Zależności pomiędzy muzyką, zdolnościami muzycznymi a wynikami w nauce JO byłyby więc dwustronne: muzyka zwiększa wyniki w opanowywaniu JO, ale także inteligencja muzyczna przyczynia się wydatnie do pozytywnych efektów w procesie uczenia się JO.

Paolo Zedda (2006) wskazuje na język śpiewany jako na narzędzie wspierające rozwój świadomości artykulacyjnej (a więc i wiedzy metakognitywnej),

[2] W cytowanym artykule zbiorowym przytoczone zostają dane ilościowe pochodzące z niepublikowanej pracy doktorskiej Carmen Marii Toscano Fuentes, *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisitión de una secunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado*, 2010, Uniwersytet Huelva.

leżącej u podstaw dobrej dykcji i wychwycenia rytmu języka docelowego. Piosenka pełni rolę lupy uwydatniającej, czasem nawet zbyt przesadnie, miejsce i sposób artykułowania typowych dla danego języka fonemów, głównie za sprawą zwolnienia tempa wymowy. Wskazuje się również - w oparciu o zapisy na tonogramach - na silne zbieżności linii melodyjnej języka śpiewanego i linii intonacyjnej języka mówionego, podkreślając tym samym rolę piosenki w nabywaniu umiejętności związanych z prozodią nowego języka (zob. Fomina, 2000). Chodzi tu o skrupulatnie wyselekcjonowane utwory, za pomocą których uczący się mogą osłuchiwać się z linią intonacyjną właściwą dla danego języka[3]. W badaniach nad rozwijaniem elementów prozodycznych podkreśla się także silny związek intonacji i semantyki, a więc rolę piosenki jako środka do rozwijania komunikacji ustnej (tamże).

Są też i badania, które wskazując na pozytywny wpływ piosenki na uczenie się JO, ukazują, że zakres materiału leksykalnego zapamiętywanego przy udziale muzyki i braku muzyki oraz przy udziale ilustracji i braku ilustracji nie wiąże się z wynikami istotnymi statystycznie. Suzanne Medina (1993) z uniwersytetu w Kalifornii prowadziła badania w grupie 48 hiszpańskojęzycznych uczniów szkoły podstawowej w Los Angeles, którzy zostali podzieleni na 4 podgrupy. Każda podgrupa słuchała tego samego opowiadania w języku angielskim (ang. *oral story*). Dla pierwszej podgrupy opowiadanie zostało nagrane tylko w wersji mówionej. W drugiej podgrupie opowiadaniu w wersji mówionej towarzyszyła książka z obrazkami wizualizującymi słowa-klucze. Dla trzeciej podgrupy przewidziano to samo opowiadanie w wersji śpiewanej, dla czwartej zaś wersję śpiewaną wraz z obrazkami. W badaniu najwyższe wyniki (surowe dane) w dwóch posttestach uzyskali uczniowie, którzy mieli dwa elementy stymulujące: obrazek i język śpiewany. Z badania wynikałoby, że piosenka wspiera pamięć, ale nie jest ona 'złotym' i jedynym środkiem stymulującym zapamiętywanie. Badaczka zauważa, odnosząc się do hipotezy zrozumiałego inputu Krashena, że kluczową rolę w zapamiętywaniu odgrywa zrozumienie, później dopiero ujawnia się rola innych materiałów dydaktycznych takich jak muzyka, czy obrazek.

Analizując zagadnienie zależności muzyki i osiąganych wyników uczniów w procesie przyswajania JO, trudno jest także pominąć fakt, iż wiele badań opiera się na interwencji dydaktycznej przypominającej trening językowy. Interwencja polega zazwyczaj na wprowadzeniu do grupy eksperymentalnej różnego typu ćwiczeń z piosenką, a następnie porównaniu wyników tej grupy z wynikami grupy kontrolnej. Można przypuszczać, że ekspozycja na piosenkę, która trwa od kilku tygodni do kilkunastu miesięcy, podobnie jak ekspozycja

[3] Anna Fomina jako przykład dla języka angielskiego podaje piosenkę folkową "*Red River Valley*".

na inne zrozumiałe dane językowe, powinna przynieść pozytywne efekty. Jest oczywiste, że im więcej tekstów obcojęzycznych uczący słucha lub czyta, tym lepiej je rozumie i lepiej sobie z nimi radzi.

Ponadto nasze doświadczenie nauczyciela i animatora grupy muzycznej wykonującej pieśni w języku francuskim, jak również obserwacja zachowań uczniów-członków grupy, którzy zaangażowali się do zespołu mając bardzo zróżnicowane doświadczenie w dziedzinie muzyki i śpiewu, nasunęły szereg pytań, niejasności i wątpliwości. Mowa tu np. o różnych i interesujących propozycjach interpretacji utworów składanych przez osoby nieumuzykalnione oraz o bardzo silnym poczuciu rytmu u osób umuzykalnionych. Zagadnienie relacji muzyki i wyników w nauce JO wydaje nam się tym bardziej istotne, iż we współczesnej dydaktyce językowej zdominowanej przez podejście komunikacyjne, nacisk położony jest na sprawną komunikację ustną, co nierozerwalnie wiąże się z koniecznością poprawnej artykulacji wszystkich głosek, poprawnym akcentowaniem, stosowaniem rytmu i właściwej intonacji - elementów gwarantujących poprawny i pozbawiony zakłóceń przepływ informacji.

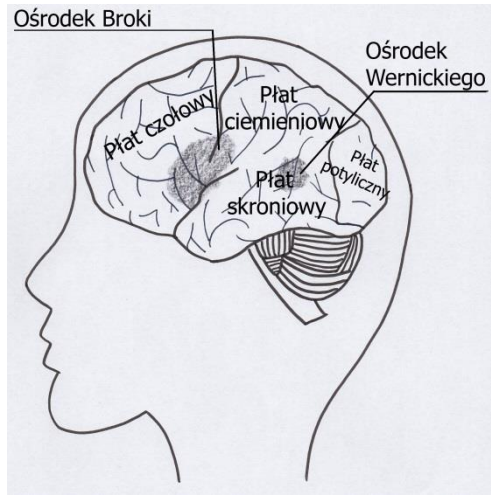
Zanim jednak przejdziemy do odpowiedzi na sformułowane pytanie dotyczące zależności pomiędzy rozwojem systemu fonicznego w JO a umuzykalnieniem, proponujemy kilka wyjaśnień natury anatomicznej, które pozwolą nam zarysować – przynajmniej grubą kreską – kwestię fizjologii mózgu i lokalizację interesujących nas funkcji psychicznych. W proponowanej analizie odniesiemy się do takich kategorii jak: słuch fonematyczny, słuch muzyczny oraz aparat artykulacyjny. W części empirycznej zaprezentujemy badanie własne przeprowadzone w grupie uczących się języka francuskiego, a także przedstawimy uzyskane wyniki. Pozwoli to nam ostatecznie skonfrontować wiedzę teoretyczną z praktyką i odpowiedzieć na postawione we wstępie pytanie.

3. Mózg a lokalizacja ośrodków mowy – aparat artykulacyjny i słuch fonematyczny

W mózgu człowieka istnieją dwa obszary odpowiedzialne za mowę. Są to obszar Broki oraz obszar Wernickiego, (rysunek 1.) Pierwszy znajduje się w płacie czołowym dominującej półkuli (u ponad 90% w lewej) w pobliżu bruzdy czołowej dolnej i odpowiedzialny jest za ruchy mięśni biorące udział w artykulacji głosek, łączenie głosek w wyrazy, a także wypowiadanie zdań i płynnych wypowiedzi. Ośrodek ten nazywa się także ośrodkiem ruchomym mowy, ponieważ leży w obszarze zarządzanym przez korę ruchomą[4]. Od aktywności tego obszaru uzależniana jest sprawność i plastyczność wszystkich artykulatorów ruchomych: warg, języka, języczka

[4] Rysunki do tekstu wykonała Karolina Nawara. Składam Autorce podziękowanie za pomoc.

i podniebienia miękkiego, czyli tzw. kinestezja artykulacyjna. Odpowiednie napięcie mięśni i ułożenie narządów mowy wiążą się z wymową staranną i *artykulacją napiętą* (Kania, 1982: 29) implikującą staranny styl wymowy. Niestaranna wymowa wiąże się z *artykulacją luźną,* charakteryzującą styl potoczny. Rozwijanie systemu fonicznego to zatem gimnastykowanie właściwych mięśni, nabieranie właściwych nawyków, uwrażliwienie i uświadomienie uczącym się roli treningu fonetycznego. Zadawalanie się artykulacją luźną (zwłaszcza na początku nauki) oznacza rezygnację z rozróżniania dźwięków i wymowę skupioną tylko na przekazaniu wartości semantycznej.

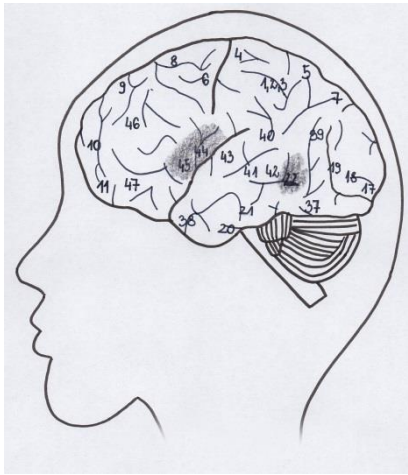


Rysunek 1: Mózg ludzki wraz z zaznaczonymi ośrodkami mowy

Obszar Wernickiego jest umiejscowiony w płacie skroniowym poniżej bruzdy Sylwiusza. Jego zadaniem jest rozpoznawanie głosek, wyrazów i zdań. Nazywa się go ośrodkiem czuciowym mowy. Leży on w obszarze kory słuchowej, która percypuje bodźce słuchowe z uszu. Według typologii Brodmanna[5] ośrodek mowy stanowią dwa sąsiadujące ze sobą pola o numerach 44 i 45, zaś ośrodek Wernickiego odpowiada polu nr 22, (rysunek 2).
Z ośrodkiem Wernickiego wiąże się ściśle umiejętność percypowania (wyodrębniania oraz identyfikowania) elementów fonologicznie relewantnych

[5] W literaturze specjalistycznej oprócz terminów stricte anatomicznych (nazwy poszczególnych bruzd i zakrętów, typów płatów i rodzajów wyspecjalizowanej kory) spotkać możemy także ponumerowania. Korbinian Brodmann jest autorem tzw. mapy cytoarchitektonicznej mózgu, w której wyodrębnił 52 ośrodki. Podział ten jest bardzo precyzyjny i łatwo jest zlokalizować interesującą nas strukturę mózgu.

(istotnych), pomijania zaś cech dla procesu porozumiewania się redundantnych (nieistotnych). Jest to tzw. słuch fonematyczny (Kania, 1982: 80), który opiera się na wrażliwości słuchowej na fale dźwiękowe oraz jest kształtowany w wyniku ekspozycji na dany język pozostając w ścisłych związkach ze słuchową pamięcią werbalną, warunkującą przechowywanie wzorców dźwiękowych w formie impulsów nerwowych (por. np. Sawa, 1984: 579). Umiejętność rozróżniania dźwięków stanowi pierwszą w kolejności rozwoju mowy umiejętność, po której następuje próba ich odtwarzania. Porządek ten respektowany jest przez specjalistów od fonetyki: najpierw ćwiczymy słuch fonematyczny ucznia, a dopiero później proponujemy mu ,,gimnastykę" aparatu artykulacyjnego (por. Gajos, 2010: 43).



Rysunek 2: Mózg ludzki wraz z zaznaczonymi pola Brodmanna

4. Lokalizacja 'mózgu muzycznego' i słuch muzyczny

Z badań nad mózgiem wynika także, że odbiór i przetwarzanie muzyki angażują u znacznej większości osób tylko prawą półkulę, ponieważ właśnie w niej znajdują się struktury odpowiedzialne za emocje, intuicję i wyobrażenia, a większość osób odbiera muzykę emocjonalnie i intuicyjnie. Ich lewa, analityczna półkula jest zatem nieaktywna podczas słuchania muzyki. W prawej półkuli odbywa się zatem szybka ocena utworu oraz powstają emocje związane ze słuchanym utworem. Okazuje się jednak także, że odbiór muzyki przez niektóre osoby muzykujące jest jeszcze bardziej złożony: osoby te przetwarzają głębiej słyszane dźwięki i zachodzi u nich zjawisko nadawania znaczeń poszczególnym dźwiękom lub fragmentom utworu. W związku tym, osoby te angażują również

lewą półkulę. U osób zaś, które grają na instrumencie aktywizują się ośrodki związane z wykonywanymi ruchami ciała i odczytywaniem nut. Dzięki neuroobrazowaniu można określić zakres ,,mózgu muzycznego" i wyodrębnić struktury uaktywniające się podczas percepcji muzyki, (rysunek 3). Są to:

- kora słuchowa: stanowi ona początkowy etap percepcji oraz analizy dźwięków;
- kora ruchowa: dotyczy tych utworów, podczas których postukujemy nogą, dygamy ciałem lub tańczymy;
- kora przedczołowa: wiąże się z oceną utworu;
- jądro półleżące oraz jądro migdałowate: zapewniają emocjonalną reakcję na utwór.

W przypadku gry na instrumencie uaktywniają się dodatkowo:

- spoidło wielkie: służy komunikacji obu półkul mózgowych;
- móżdżek: służy do prawidłowej koordynacji ruchów np. podczas palcowania i przesuwania smyczka;
- hipokamp: odpowiedzialny za przypominanie dźwięków, gdy osoba gra z pamięci;
- kora wzrokowa: odpowiedzialna za odczytywanie nut.

Rysunek 3: Mózg ludzki wraz z obszarami aktywizującymi się podczas odbioru muzyki

Oczywiste jest, że uprawianie muzyki wpływa na rozwój słuchu muzycznego, czyli zdolności do rozpoznawania różnic wysokości, barwy i głośności dźwięków (słuch wysokościowy, tembrowy i dynamiczny), liczby współbrzmiących dźwięków oraz ich wzajemnych relacji (słuch harmoniczny/analityczny), także spostrzegania i różnicowania struktur czasowych regulujących utwór (słuch rytmiczny), rozpoznawania, zapamiętania i powtarzania melodii (słuch melodyczny), (Chodkowski, 1995: 820).

W odniesieniu do nauki JO dostrzegamy, że ćwiczenie umiejętności prozodycznych pozostaje w relacji ze słuchem melodycznym oraz rytmicznym. Podczas rozwijania umiejętności rozpoznawania i poprawnego akcentowania wyrazów i grup rytmicznych, wymaga się, aby osoba potrafiła określić, w którym miejscu jest większy nacisk oraz z jaką częstotliwością ten nacisk się pojawia. Podobnie rzecz ma się z umiejętnością rozpoznawania rytmu wypowiedzi prostych i złożonych, która polega na dostrzeganiu ich płynności i dynamiki związanej z organizacją czasu potrzebnego na realizację danej wypowiedzi (podobnie jak podczas śpiewania).Umiejętności te tożsame są z poczuciem rytmu, który właściwy jest dla języka i dla muzyki. Podczas rozpoznawania linii melodycznej konieczne jest określenie i zapamiętanie „melodii" tych zdań (podwyższeń i obniżeń głosu), a następnie realizowanie zapamiętanych schematów intonacyjnych w praktyce, co łączy się ze zdolnościami słuchu melodycznego.

Jak wynika z dotychczasowych analiz, w mózgu nie ma jednego „centrum" muzyki lub istnieje wiele kontrowersji wokół jego jednoznacznego wskazania (por. Groeger, 2011). W odbiorze i przetwarzaniu dźwięków muzyki uderza duże zróżnicowanie związane z wykształceniem muzycznym. Z analizy wynika także, że wspólnymi obszarami mózgu dla umiejętności językowych i muzycznych, które uaktywniają się są kora słuchowa oraz kora ruchowa. W poniższej części pracy odnosimy się do kategorii słuchu fonematycznego, muzycznego i aparatu artykulacyjnego, ponieważ łączą się one z uchwytnymi procesami słuchania i mówienia poddającymi się empirycznym procedurom badawczym, do których nawiążemy w dalszej części pracy.

5. Metoda badania nad zależnościami pomiędzy umuzykalnieniem a przyswajaniem systemu fonicznego u uczących się języka obcego

5.1. Cel badania

Przedstawione poniżej badanie dotyczyło wykrycia lub wyeliminowania zależności pomiędzy umuzykalnieniem a rozwojem systemu fonicznego u uczących się JO, w naszym przypadku języka francuskiego. Główne pytanie badawcze (PG) oraz pytania szczegółowe (PS) brzmiały:

- **PG:** Czy istnieje i w jakim zakresie zależność pomiędzy umuzykalnieniem a rozwojem systemu fonicznego u uczących się JO?
- **PS1:** Czy umuzykalnienie ma wpływ i w jakim zakresie na różnicowanie fonemów i dostrzeganie cech prozodycznych w nabywanym JO?
- **PS2:** Czy umuzykalnienie ma wpływ i w jakim zakresie na umiejętność prawidłowej realizacji fonemów i cech prozodycznych w nabywanym JO?

Odnosząc się do założeń wykorzystanej w badaniu metody statystycznej zwanej testem Wilcoxoma, we wszystkich sformułowanych pytaniach zawarliśmy hipotezę zerową (H_0), która zakłada, że mediana różnic jest równa 0 oraz hipotezę alternatywną (H_1), która wiąże się z założeniem, że mediana różnic jest różna od 0. Pierwsze szczegółowe pytanie badawcze odnosiło się do umiejętności receptywnych (UR), drugie - do umiejętności artykulacyjnych (UA). Uznaliśmy na podstawie przeprowadzonych analiz teoretycznych, że konieczne jest wyodrębnienie obu umiejętności, ponieważ osiągane wyniki nie muszą być paralelne w obu grupach. W obrębie każdej grupy umiejętności wskazaliśmy, kierując się zasadą gradacji trudności, na poziom segmentalny związany z recepcją lub/i emisją poszczególnych fonemów widocznych na płaszczyźnie pojedynczych wyrazów i par wyrazów oraz poziom suprasegmentalny odnoszący się do większych całości fonicznych.

5.2. Narzędzia badawcze

W opisywanym badaniu w celu zwiększenia wiarygodności otrzymanych wyników oraz ugruntowania wniosków odnieśliśmy się do strategii triangulacji (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 143). Poza opracowaną dla potrzeb badania metodą diagnostyczną wpisującą się w analizę ilościową, przeprowadziliśmy wywiady z uczestnikami badania służące pozyskaniu danych jakościowych. Metoda diagnostyczna miała formę testu składającego się z 10 zadań. Pięć pierwszych zadań dotyczyło weryfikacji UR, pięć kolejnych - UA. W badaniu oparliśmy się na stosowanym w glottodydaktycznych badaniach nad wymową tzw. wzorcu wymowy, który wyznaczony jest przez rodzimych użytkowników języka. Analiza systemu fonicznego uczestników opierała się zatem na określeniu stopienia zbieżności cech artykułowanych i odbieranych pomiędzy uczącymi się a proponowanym wzorcem (zob. np. Klimczak-Waniek, 2012: 22). Podczas badania wszystkie zawarte w teście przykłady zostały odczytane przez dwie rodowite Francuzki, których wymowa stanowiła punkt odniesienia pozwalający uczestnikom badania na dokonanie istotnych rozróżnień, identyfikacji i imitacji. Część weryfikująca UA uczniów została nagrana, potem zaś oceniona przez autorkę badania oraz natywne użytkowniczki języka. Oto zaproponowane kategorie:

I. Rozpoznawanie słuchowe fonemów opozycyjnych [y]:[u]:[i] w parach wyrazów
II. Rozpoznawanie słuchowe fonemów opozycyjnych [õ]:[ã] w zdaniach
III. Rozpoznawanie słuchowe akcentowanych wyrazów
IV. Rozpoznawanie słuchowe intonacji wypowiadanych zdań
V. Rozpoznawanie słuchowe rytmu wypowiadanych zdań

VI. Realizacja fonemów opozycyjnych [œ]:[ɛ]; [o]:[ɔ]; [e]:[ɛ]; [y]:[u] w parach wyrazów
VII. Realizacja wybranych fonemów [e]:[ɛ]; [ø]:[u]; [y]:[i]; [R] w zdaniach
VIII. Realizacja akcentu w zdaniach
IX. Realizacja intonacji różnego typu zdań
X. Realizacja rytmu w zdaniach i wyrażaniach eliptycznych

Ocena wykonania zadań opierała się na wskaźnikach liczbowych (1 pkt – poprawna odpowiedź, 0 pkt - niepoprawna lub jej brak). Łącznie za cały test można było otrzymać 100 pkt. Przy opracowaniu metody uwzględniono specyfikę systemu fonicznego języka francuskiego, tj. charakterystyczne dla tego języka fonemy, akcent, intonację i rytm (por. np. Abry, Chalaron, 1994), jak również najczęściej występujące u polskojęzycznych uczniów trudności w obrębie systemu fonicznego (por. Gajos, 2010). Wywiady przeprowadzono przed rozpoczęciem testu (biografia muzyczna, językowa uczestników badania) oraz po jego zakończeniu (napotkane trudności, zastosowane strategie, wyłonione wspólne cechy muzyki i języka).

5.3. Uczestnicy badania

W badaniu uczestniczyła grupa ośmiu licealistów uczących się języka francuskiego jako drugiego języka obcego. Grupę taką w badaniach pedagogicznych ocenia się jako małą (mniej niż 30 osób) (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 189) i przyjmuje się, że otrzymane wyniki ukazują pewne tendencje charakterystyczne dla danej grupy, które badacz uznaje za szczególnie interesujące z poznawczego punktu widzenia, jednak bez próby uogólnienia wyników na większą populację. Grupę tę podzieliliśmy na dwie równe podgrupy. Do podgrupy pierwszej zakwalifikowaliśmy osoby umuzykalnione (uczniów różnych klas szkół muzycznych, którzy posiadali kilkuletnie doświadczenie w zakresie śpiewu lub gry na instrumencie: od 7 do 12 lat), do drugiej podgrupy – osoby, które nigdy nie uczęszczały na zajęcia z muzyki i nie miały doświadczenia w zakresie śpiewu, doskonalenia słuchu, ani gry na instrumencie. Poziom językowy całej grupy badawczej oceniliśmy na podstawie kryteriów ESOKJ jako B1.Dobór próby badawczej miał charakter celowy i związany był z wyłonieniem grupy o specyficznych cechach (tamże: 188). W żadnej z grup nie przeprowadziliśmy wcześniej interwencji dydaktycznej, ani ćwiczeń stymulujących, które mogłyby podnieść efektywność w obrębie systemu fonicznego. Obie grupy uznaliśmy jako niezależne względem siebie i zastosowaliśmy statystyki właściwe dla postępowania badawczego ukierunkowanego na wykrywanie różnic w obu grupach. W badaniu uczestniczyło sześć osób płci żeńskiej i dwie osoby płci męskiej.

6. Uzyskane wyniki

Do analizy danych wykorzystaliśmy test Wilcoxoma, który stanowi statystyczną nieparametryczną metodę przeznaczoną dla małych prób badawczych, w których nie wymaga się założeń o normalności rozkładu zmiennej i który bazuje na porównaniu median. Test ten stanowiąc alternatywę dla parametrycznej metody zwanej testem t-studenta, pomimo mniejszej mocy i precyzji, pozwala także – pokonując wspomniane trudności – odpowiedzieć badaczowi na pytania o istotność statystyczną. Do wstępnej obróbki surowych danych i wykonania obliczeń statystycznych wykorzystaliśmy program R w wersji 3.0.2[6]. Jako kryterium istotności przyjęliśmy wartość p <0,05.

Badanie składało się z dwóch etapów. W pierwszym etapie przeprowadziliśmy z uczestnikami badania wspomniane wywiady oraz poddaliśmy weryfikacji testowej UR (zadania 1-5). W drugiej fazie nagrywaliśmy indywidualnie każdego uczestnika badania (zadania 6-10) oraz przeprowadzaliśmy wywiady uzupełniające i pozyskujące nowe informacje. Uzyskane w teście wyniki ilustruje tabela nr 1.

Numer zadania	Średnia statystyczna Gr.1.	Mediana Gr.1.	SD[7] Gr.1	Średnia statystyczna Gr.2.	Mediana Gr.2.	SD Gr.2	Statystyka W	p-value
1.	9,25	9,5	0.95	9,00	9,0	0,00	10	0,61
2.	3,50	4,5	2,38	4,25	4,0	2,06	8,0	1,00
3.	8,00	8,5	2,45	9,00	10,0	2,00	6,0	0,62
4.	6,00	5,5	2,16	6,25	6,5	2,50	7,0	0,88
5	8,50	9,0	1,73	7,25	8,5	2,87	11,0	0,44
6.	7,75	8,0	2,63	4,50	5,0	1.0	14,5	0,06
7.	9,50	10,0	1,00	7,50	8,0	1.91	14,0	0,10
8.	7,00	7,0	0,00	6,25	5,5	2,87	10,0	0,61
9.	7,25	7,5	1,71	6,25	6,0	2,22	10,5	0,55
10.	9,25	9,0	0,50	8,00	8,0	0,81	14,5	0,06
UR	7,00	7,5	2,80	7,20	8,50	2,60	200,00	0,92
UA	8,20	8,5	1,70	6,50	7,00	2,10	290,00	0,014
UR+UA	7,60	8,0	2,30	6,80	7,00	2,40	970,00	0,091

Tabela1: Statystyki opisowe przedstawiające wyniki pomiaru w zakresie umiejętności receptywnych i artykulacyjnych w Gr1 i Gr 2.

[6] http://cran.r-project.org/bin/windows/base/

[7] SD – odchylnie standardowe, W- Statystyka Wilcoxona, UR-umiejętności receptywne, UA-umiejętności artykulacyjne.

Analiza różnic pomiędzy Gr 1 a Gr 2 w obrębie UR nie dała wyniku istotnego statystycznie, co pozwala wnioskować, że uczestnicy badania z obu grup 'słyszą' podobnie. Z uzyskanych surowych danych wynika nawet, że wynik w Gr 2 jest o 0,20 wyższy od wyniku Gr1. Rozkład poszczególnych wartości w poszczególnych zadaniach rozkłada się także stosunkowo równomiernie, co może oznaczać, że w obu grupach wystąpiły zbliżone trudności. Rozpoznawanie słuchowe fonemów opozycyjnych w parach wyrazów (zad.1) dało wszystkim uczestnikom badania najwyższe w tej części testu wyniki (Gr 1 Śr.=9,25, M=9,5; Gr 2 śr.=9, M=9,0). Rozpoznawanie słuchowe zbliżonych fonemów, które pojawiały się w zdaniach (zad.2) dało najniższe wyniki w obu grupach (Gr 1 śr.=3,5, M=4,5; Gr 2 śr. =4,25, M=4,0). Wydaje się zatem, że różnicowanie fonemów na poziomie segmentalnym sprawia mniejsze trudności aniżeli różnicowanie na poziomie suprasegmentalnym oraz że różnica w parze fonemów [õ]:[ã] jest dużo bardziej subtelna (i tym samym trudna do wychwycenia) dla uczestników badania niż różnica w ciągu opozycyjnym [y]:[u]:[i]. Rozpoznawanie słuchowe akcentowanych wyrazów (zad.3) dało wyniki zbliżone w obu grupach (Gr 1 śr.=8, M=8; Gr 2 śr.9,10= 9, M=10), podobnie jak rozpoznawanie intonacji zdań w dialogu sprawdzane w zadaniu 4.(Gr 1 śr.=6, M=5,5; Gr 2 śr.=6,25, M=6.5). Z kolei rozpoznawanie rytmu wypowiadanych zdań (zad.5) dało największą różnicę między grupami (różnica w średnich: 1,25).

Analiza różnic pomiędzy Gr 1 a Gr 2 w obrębie UA dała wynik istotny statystycznie, co pozwala stwierdzić, że osoby umuzykalnione mają wyższe umiejętności w zakresie realizacji różnych fonemów oraz prozodii niż osoby nieumuzykalnione. Z uzyskanych danych wynika także, że Gr 1 uzyskała z każdego zadania tej części testu średnie wyższe od Gr 2. Realizacja fonemów opozycyjnych w parach wyrazów (zad.6) jest wyższa w Gr 1 (śr.=7,75, M=8) niż w Gr 2 (śr.=4,5, M=5). Realizacja wybranych fonemów w zdaniach (zad.7) dała wynik wyższy w Gr 1 (śr. =9,5, M=10) niż w Gr 2 (śr.=7,5, M=8). Można wnioskować, że Gr 2 posiada trudności dotyczące subtelnego różnicowania fonemów oraz trudności dotyczące realizacji całych zdań, co w konsekwencji przyczynia się do fonetycznych zniekształceń. Gr 1 uzyskała także wyższe wyniki w zadaniach weryfikujących poprawne akcentowanie (zad.8) oraz poprawną intonację (zad.9), choć różnice w średnich są niższe niż w zadaniach poprzedzających. Poczucie rytmu jest również wyższe w grupie umuzykalnionej, a różnica w średnich wynosi 1,25. Należy jednak zauważyć, że uzyskany przez Gr 2 wynik w zadaniu weryfikującym poczucie rytmu jest najwyższym wynikiem uzyskanym przez tę grupę z całej części testu. Może to oznaczać, że poczucie rytmu, z którym każdy użytkownik języka ma kontakt od najwcześniejszych chwil nabywania J1, stanowi naturalny element kompetencji językowej pozwalający na segmentację mowy i rozpoznawanie znaczenia (por. Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes i in. 2011).

Wartość SD potwierdza także wniosek, iż większe różnicowanie między grupami obecne jest na poziomie UA niż na poziomie UR oraz że grupy są stosunkowo homogeniczne.

7. Wnioski z badań

Z przeprowadzonego badania wynika, że uzyskana różnica pomiędzy wynikami grupy umuzykalnionej i nieumuzykalnionej w całym teście nie jest znacząca. Istotne różnice odsłonięte zostały tylko na płaszczyźnie realizacji fonetycznej i one dopiero mogą wskazywać na fakt, iż umuzykalnienie toruje drogę do rozwoju systemu fonicznego w języku obcym z zastrzeżeniem, że dotyczy to przede wszystkim zdolności produktywnych. Z badania wynika, że osoby umuzykalnione potrafią realizować w praktyce, to co słyszą lub przynajmniej mają na to swoje strategie. Osoby nieumuzykalnione natomiast posiadając rozwinięte umiejętności receptywne, nie dokonują istotnego transferu do praktyki mówienia.

Dane ilościowe wzbogacone o dane jakościowe (wywiad z każdym uczestnikiem Gr 2 na temat jego biografii muzycznej) nasuwają jeszcze inne wnioski. Chodzi mianowicie o to, że w grupie umuzykalnionej szczególnie wysokie wyniki uzyskały osoby śpiewające (nie zaś grające na instrumentach muzycznych). Można zatem przypuszczać, że to praktyka śpiewu przyczynia się do wykształcenia określonych nawyków przydatnych podczas mówienia. Chodzi tu na przykład o z pozoru banalny, ale jakże ważny nawyk prostej postawy, rozluźniania (a nie zaciskania) mięśni twarzy, zróżnicowane otwieranie ust, kierowanie dźwięku na zewnątrz, oddech przez nos (przez usta występuje efekt dyszenia) i innych jeszcze strategiach przyczyniających się do lepszych umiejętności różnicowania i prawidłowej realizacji fonemów oraz prozodii w JO.

Przedstawione w pracy badanie pomimo dążenia do rzetelności i wiarygodności (zastosowanie testu Wilcoxona, strategii triangulacji) należy z całą pewnością traktować jako wstępne. Świadomi jesteśmy ograniczeń związanych chociażby z małą próbą badawczą oraz celowego (a nie losowego) doboru grupy. Mamy jednak nadzieję, że zacytowane dane i wysunięte wnioski odsłaniają ciekawy i ważny obszar refleksji odnoszący się do interakcji pomiędzy kompetencjami ogólnymi a językowymi, a być może także doczekają się bardziej rozbudowanych badań, które pozwolą na przeprowadzenie statystyk indukcyjnych i rozszerzenie wyników na większą populację.

BIBLIOGRAFIA

Abry, D., Chalaron, M.L. 1994. *Phonétique 350 exercices*. Paris : Hachette.

Bencivelli, S. 2009. *Pourquoi aime-t-on la musique? Oreille, émotion, évolution*. Paris: Belin, Collection Pour La Science.

Chodkowski, A. (red.).1995. *Encyklopedia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fomina, A. 2000. «Song Melody Influence on Speech Intonation Memorization». (w) Woods, C., Luck, G.B., Brochard, R., O'Neill, S. A., i Sloboda, J. A. (red.). *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, Staffordshire, UK: Department of Psychology. http://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/Sun/Fomina.htm DW 13.04.2014.

Fonseca-Mora, M.-C., Toscano-Fuentes, C. i Wermke, K. 2010. «Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence». *Anglistik International Journal of English Study* vol. 22(1): 101-118. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518583.pdf DW 24.04.2014.

Gajos, M. 2010. *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Groeger, L. 2011. «Exploring the Musical Brain at the Society for Neuroscience Annual Meeting». *Scientific American* November 15. www.scientificamerican.com DW 9.02.2014.

Kania, J.T. 1982. *Szkice logopedyczne*. Warszawa: WSiP.

Klimczak-Waniek, E. 2009, «Badanie wymowy w języku obcym - od teorii do praktyki». *Neofilolog* 32: 19-33.

Ludke, K. 2008. *Teaching foreign languages through songs* (workbook), University of Edinburgh: Institute for music in human and social development. https://www.academia.edu/978951/Teaching_foreign_languages_through_songs_workbook_ DW 15.04.2014.

Medina, S.L. 1990. «The effect of music on second language vocabulary acquisition». *National network for Early Language learning* 6 (3): 1-26. http://www.oocities.org/ESLmusic/articles/article01.html DW 15.04.2014.

Murphy, T. 1990. «The song stuck in my head phenomenon: A melodic Din in the Lad». *System* vol. 18 (1): 53-64.

Sawa, B. 1984. «Percepcja słuchowa a normalny i zaburzony rozwój mowy». *Psychologia wychowawcza* 5: 575-586.

Siek-Piskozub, T. i Wach, A. 2006. *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wilczyńska, W i Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Wprowadzenie. Kraków: Avalon.

Zedda, P. 2006. «La langue chantée: un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique». *Les Cahiers de l'Acedle* 2 http://acedle.org/IMG/pdf/P-Zedda_cah2.pdf DW: 05.04.2014.

Gabriela Gorąca-Sawczyk
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RÓŻNORODNOŚĆ TECHNIK UCZENIA SIĘ SŁOWNICTWA W JĘZYKU OBCYM

Variety of vocabulary learning techniques in a foreign language

In this article I will concentrate on various techniques for learning and teaching vocabulary that support the memorizing of new words, and I will present the results of a survey conducted among students of applied linguistics on this topic. The main aim of this article is to verify the hypothesis that students haven't yet been exposed to different techniques for effective vocabulary learning. First, I will show what the mental lexicon is and how it is organised. How mnemonists learn will also be discussed. Then I will briefly explain the terms 'vocabulary' and 'lexical competence' and show the important principles of vocabulary training. At the end, I will present the most important results of my survey (opinion poll).

Keywords: mental lexicon, vocabulary learning, lexical competence, memorizing, learning techniques

Słowa kluczowe: leksykon mentalny, nauka słownictwa, kompetencja leksykalna, zapamiętywanie, techniki uczenia się

1. Wprowadzenie

Nauka słownictwa wymaga od uczącego się zdyscyplinowania, regularnego powtarzania, dużej koncentracji uwagi oraz wytrwałości, a także kreatywnego podejścia do pracy nad nowym materiałem leksykalnym. W jaki sposób sprawić, by nauka słownictwa nie kojarzyła się ze żmudną pracą? Które techniki mogą okazać się pomocne w zapamiętywaniu nowych słów? Jak uczniowie i studenci mogą wykorzystać przy tym swoją pomysłowość?

W artykule skoncentruję się na technikach, które wspierają zapamiętywanie słownictwa oraz przedstawię wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów lingwistyki stosowanej. Celem tego artykułu jest weryfikacja hipotezy zakładającej, iż studenci, którzy nie zostali zapoznani z rozmaitymi technikami efektywnego uczenia się słownictwa i nie przećwiczyli ich podczas zajęć z języka obcego, stosują sposoby zapamiętywania, które wypracowali sobie podczas samodzielnej nauki. W pierwszej części artykułu wyjaśnię pojęcie leksykonu mentalnego. Wspomnę, jak osoby o niebywałych możliwościach pamięciowych (mnemoniści) zapamiętują nowe słowa, a następnie przybliżę definicję słownictwa, kompetencji leksykalnej oraz zaprezentuję, w jaki sposób powinna przebiegać efektywna nauka nowych słów. Po opisaniu wyników badania ankietowego przedstawię wnioski i implikacje glottodydatyczne.

2. Leksykon mentalny

Pisząc o nauce słownictwa w kontekście efektywnego zapamiętywania go, nie sposób pominąć leksykonu mentalnego, inaczej zwanego słownikiem umysłowym, który jest zdaniem Kurcz (2000: 106): „czymś pośrednim między słownikiem sensu stricto a encyklopedią", a ściślej „stanowi intuicyjną wiedzę na temat wyrazów danego języka, jaką mają użytkownicy tego języka". Leksykon mentalny można sobie wyobrazić jako wielopłaszczyznową i dynamiczną sieć z licznymi semantycznymi i fonetycznymi połączeniami, która jest sprzężona ze wszystkimi kanałami zmysłów (Roche, 2008: 65n.). Słownik umysłowy jest częścią pamięci długotrwałej. Podczas recepcji słowa trafiają kanałami percepcyjnymi (słuchowym i wizualnym) poprzez pamięć krótkotrwałą do pamięci długotrwałej. Podczas produkcji językowej słowa są z kolei wydobywane z pamięci długotrwałej, potem przechodzą przez pamięć krótkotrwałą, a następnie dochodzi do artykulacji lub zapisania ich. Zapamiętywanie określonego słowa przebiega dwojako. Forma i treść zapisywane są w leksykonie osobno, jednak są reprezentowane w nim blisko siebie (Neveling, 2010: 217). Leksykon mentalny mieści w sobie nie tylko wiedzę na temat posiadanego słownictwa z języka ojczystego, lecz także każdego języka obcego, którym dysponujemy, a także tego, którego się uczymy. W leksykonie mentalnym zawarte są informacje fonologiczne, morfologiczne, semantyczno-konceptualne i syntaktyczne (Handke, 1994:93). Legutko-Marszałek (2008: 72) podkreśla, że u użytkownika, który mówi biegle w danym języku, wydobywanie powyższych informacji odbywa się nieświadomie.

Jeżeli chodzi o komponenty semantyczno-syntaktyczne można wskazać na różne modele łączenia wyrazów, zapamiętywania i przechowywania informacji

(Stork, 2003: 71n.). Pierwszy opiera się na rozróżnieniu dwóch rodzajów cech określonych pojęć, tj. na definiujące, które zawsze towarzyszą określonemu pojęciu oraz charakterystyczne, które nie zawsze mu towarzyszą (Smith, Shoben i Rips, 1974). Na przykład przy weryfikacji wyrażenia *ołówek jest przyborem szkolnym* porównujemy najpierw cechy definiujące i charakterystyczne dla pojęć: „ołówek" i „przybory szkolne". Im bardziej zgodne są ich cechy, tym łatwiej przychodzi nam zweryfikowanie informacji. Drugi model, nazywany prototypowym, został wprowadzony przez Eleonorę Rosch w 1978 roku. W tym modelu pojęcie jest reprezentowane przez prototyp, czyli przedstawiciela o najbardziej typowych cechach. I znów, jeżeli pojęcie posiada cechy podobne do prototypu, wówczas jest szybciej rozpoznawane, niż gdy ich nie posiada (np. ptak – wróbel). Problematyczna w tym modelu wydaje się polisemia, a więc wieloznaczeniowość pojęć (np. zamek). Kolejnym modelem, który służy do rozpoznawania wyrazów, jest model sieci, którego idea opiera się na siatce połączeń międzywyrazowych. W odniesieniu do tych modeli wyróżnia się z kolei dwa sposoby połączeń międzywyrazowych: hierarchiczny oraz tzw. *spreading activation theory* zaproponowany przez Collins i Loftus (1975), w którym chodzi o natężenie i gęstość powiązań. System opierający się na *spreading activation theory* bazuje na połączeniach asocjacyjnych (Neveling, 2010: 218). Proces aktywacji słów można sobie wyobrazić jako aktywowanie całej mapy myśli w każdym dostępnym kierunku.

Istotnym aspektem asocjacyjnego funkcjonowania ludzkiej pamięci jest przykładowo zapamiętywanie znaczeń rzeczowników z ich właściwościami. James Deese (1959), Henry Roediger and Kathleen McDermott (1995) stworzyli ciekawy test[1] sprawdzający, w jaki sposób funkcjonuje pamięć. Autorka niniejszego artykułu prześledziła go i wypełniła. Oto na czym on polega: na monitorze pojawia się lista 15 słów, po 15 sekundach ukazują się kolejno trzy słowa ze wcześniej pokazanej listy. Trzeba odgadnąć, czy te trzy słowa znajdowały się na liście. Test wykazuje, co następuje: większość badanych sądzi, że wśród 15 słów pojawiło się słowo *sweet* (słodki), co jest błędną odpowiedzią. Pamięć działa na zasadzie skojarzeń, bowiem wśród 15 słów znalazło się aż 6 słów, które mają słodki smak: *honey* (miód), *pie* (placek), *chocolate* (czekolada), *candy* (cukierek), *sugar* (cukier). Poza tym na liście widniało jeszcze słowo *taste* (smak). Nagromadzenie kilku rzeczowników, które łączy słodki smak oraz słowo „smak" prawdopodobnie podsunęło bezpośrednie skojarzenie ze słowem „słodki". To doświadczenie oparte na tzw. primingu[2] (czyli torowaniu),

[1] Zob. http://neuroscience.uth.tmc.edu/s4/chapter07.html [18.07.2014].

[2] Eksperymenty z zakresu *primingu* pokazują, że podjęcie decyzji dotyczące wyboru słowa jest przyspieszone i uwarunkowane tym, jakie słowo zostanie nam pokazane chwilę wcześniej i na ile jest ono zbliżone semantycznie (Stork, 2003: 72).

pokazuje, że widząc różnego rodzaju obiekty, kojarzymy je z ich właściwościami do tego stopnia, że wydaje nam się, że owe właściwości też „zobaczyliśmy" (w tym przypadku torowanie podprogowe). Pamięć ma zatem charakter silnie asocjacyjny. W nauczaniu języków obcych często podkreśla się dziś, że uczenie się na zasadzie skojarzeń wspomaga jego efektywność.
Ponadto słownik umysłowy jest uporządkowany według 7 zasad: 1. Relacji czasowej, przestrzennej, logicznej, tematycznej między leksemami, 2. Podobieństwa semantycznego (synonimy, antonimy, polisemia), 3. Podobieństwa fonetycznego i grafemicznego (np. rymy), 4. Podobieństwa morfologicznego (np. rodziny wyrazów), 5. Hierarchii (kategorie, podkategorie), 6. Linearności (połączenia syntagmatyczne) oraz 7. Afektywności (Neveling, 2010: 217).

Osobną kwestią dyskutowaną wśród badaczy jest organizacja wielojęzycznego leksykonu mentalnego. A dokładniej, w kręgu zainteresowań naukowców znajduje się pytanie, jaka zależność istnieje między systemami reprezentacji języka pierwszego, drugiego i ewentualnie kolejnych u osób wielojęzycznych. W związku z tym powstają pytania, czy tworzą one jeden system, dwa oddzielne, działające równolegle lub są sobie w jakiś sposób podporządkowane. Niektórzy badacze: Groot (1993), Nation (1993), Lutjeharms (2004), Dong (2005) i in., Hulstijn (1997) i Paradis (2004) przypuszczają, że istnieje forma mieszana. Wyróżniają oni cztery możliwości działania leksykonu. Organizacja według systemu rozszerzonego (*extended system*) oznacza, że nie rozróżnia się osobnych magazynów dla każdego języka. System dualny zakłada, że każdy język jest przechowywany w osobnym magazynie. *Tripartite system* przyjmuje, że we wspólnym rezerwuarze przechowywane są tylko te informacje, które są podobne w różnych językach. Te pojęcia, które są typowe dla danego języka przechowywane są oddzielnie. Ostatnia hipoteza *subset* wychodzi od tego, że słowa w języku pierwszym, drugim, trzecim są ze sobą ściśle związane, tworząc podgrupy w jednym wspólnym systemie.

3. Ekskurs o mnemonistach

Informacje, które uznamy za istotne i interesujące łatwiej są przez nas zapamiętywane, przechowywane i wydobywane. Ponadto w psychologii mówi się o zjawisku pierwszeństwa i świeżości, które oznacza, że elementy występujące na początku lub na końcu wypowiedzi są przez nas lepiej zapamiętywane. Warunek znacznie ułatwiający przyswajanie i wydobywanie informacji to ich sens i zrozumiałość. Co ciekawe, badania przeprowadzane na Szereszewskim, człowieku, zdawałoby się, o nieograniczonych możliwościach pamięciowych, wykazały, że u niego zjawisko pierwszeństwa i świeżości nie miało znaczenia dla

zapamiętywania. Szereszowski zapamiętywał słowa poprzez przywoływane obrazy, „dlatego łatwiejsze były dla niego słowa mające konkretne desygnaty obrazowe, a trudności sprawiały wyrazy abstrakcyjne lub pozbawione sensu" (Czerniawska, 2003: 82). Badania nad mózgiem wykazały, że inne ośrodki w mózgu aktywują się podczas zapamiętywania rzeczowników konkretnych i abstrakcyjnych (Müller, 2003). W przypadku rzeczowników konkretnych uaktywniają się ośrodki odpowiedzialne za różne modalności (związek z możliwymi do określenia właściwościami), natomiast przy próbach zarejestrowania i zapamiętania rzeczowników abstrakcyjnych pracowały ośrodki typowo związane z przetwarzaniem języka. W związku z tym, Müller (2003) postuluje, by także rzeczowniki abstrakcyjne starać się pokazać uczącym się języka obcego za pomocą różnych modalności (Müller, 2003: 170). Jest to zadanie trudne (jak przedstawić np. słowo Hoffnung – niem. nadzieja wizualnie?), ale warto podejmować takie próby (np. posługując się symbolami) i badać, jak to wpływa na przyswojenie tych słów.

Szereszewski był synestetykiem, tzn. jedna modalność uruchamiała u niego inną modalność. Osoby, które charakteryzuje synestezja patrząc na określone słowa lub liczby widzą kształty, kolory, słuchając określonych głosów czują faktury, smaki. To synestezja powodowała u niego, jeśli nie była kluczowa, szybkie zapamiętywanie. Według Czerniawskiej, (2003: 81n.), najważniejsze mnemotechniki stosowane przez Szereszewskiego to: wyobrażenia umysłowe, silne asocjacje i synestezje. Najbardziej znanym, obecnie żyjącym synestetykiem jest Daniel Tammet, który w krótkim czasie potrafi nauczyć się niemalże dowolnego języka obcego, o czym świadczyły wyniki eksperymentów przeprowadzonych w Niemczech i Islandii. Tammet miał nauczyć się języka niemieckiego i islandzkiego w stopniu komunikatywnym w ciągu tygodnia. Po tym czasie był w stanie w miarę swobodnie porozmawiać w tych językach[3]. Oczywiście, synestezja jest zjawiskiem rzadkim, niemniej pokazuje, że wielokanałowe i wielomodalne uczenie wykorzystujące rozmaite bodźce może być niezwykle efektywne.

Sygnały towarzyszące zapamiętywaniu mają znaczący wpływ na „zakotwiczenie" w pamięci nowo poznanych słów. Łatwiej będzie nam przywołać nowe słowa, gdy pojawią się te same sygnały podczas wydobywania z pamięci, które towarzyszyły nam podczas kodowania (Michońska-Stadnik, 2008). I chodzi tu nie tylko o sygnały dźwiękowe czy wzrokowe, lecz także zapachowe i dotykowe. Także przestrzeń w jakiej nauczamy ma znaczenie. Jeśli wprowadzamy

[3] http://www.spiegel.de/international/germany/who-needs-berlitz-british-savant-learns-german-in-a-week-a-611381.html DW 20.07.2014. Więcej o możliwościach językowych Tammeta można dowiedzieć się z artykułu naukowego Baron-Cohena i in. 2011.

słowa związane z parkiem, jak np. drzewo, ławka, trawnik, krzewy itp., optymalnym byłoby wyjście na spacer do parku i pokazywanie określonych elementów tworzących krajobraz parkowy. Oczywiście jest to trudne w realizacji, niemniej warto wziąć takie podejście pod uwagę.

4. Efektywne nauczanie i uczenie się słownictwa wspierające procesy pamięciowe

Pod pojęciem słownictwa należy rozumieć sieć powiązanych ze sobą słów, a nie pojedyncze, wyizolowane słowa (Klippel, 1995:101). Choć ich forma i znaczenie zapamiętywane są oddzielnie, istnieją w mózgu bliskie powiązania między nimi (Huneke i Steinig, 2002:146).

Opanowanie słownictwa wiąże się ze wszystkimi subsystemami i sprawnościami językowymi, tj. uczeń zna nowe słowo, jeśli potrafi je rozpoznać, zrozumieć, wypowiedzieć, napisać i użyć w kontekście. Jednak nie tylko te aspekty składają się na kompetencję leksykalną, która jest konieczna w efektywnej komunikacji obcojęzycznej. Wychodząc od pojęcia kompetencji, która mieści w sobie zarówno wiedzę jak i umiejętności, można rzec, że kompetencja leksykalna to zasób słownictwa i wiedza na temat tego słownictwa oraz umiejętność wykorzystania tej wiedzy w sytuacji komunikacyjnej. Zatem uczeń / student nie tylko potrafi użyć danego słowa, lecz także zdaje sobie sprawę i potrafi wytłumaczyć, dlaczego owego słowa użył. Uczący się powinien nie tylko umieć powiązać słowa ze sobą, ale też uzasadnić wybór określonych słów: „manipulate words, relate them to other words and to their own experiences, and then justify their choices" (Sökmen, 1987: 242).

U Targońskiej (2011a: 122) można znaleźć rozwinięcie tej definicji o następujący aspekt: w przypadku, gdy brakuje uczniowi słowa, potrafi on zastosować strategie kompensacyjne. Ćwiczenie takich strategii uważam za istotny element nauki obcojęzycznego słownictwa.

Trudności, które napotykają uczący się języków obcych podczas przyswajania słownictwa, to m.in. zapamiętywanie i przywołanie z pamięci nowych słów (Biedroń, 2009: 29-32). Targońska (2011b: 65) zwraca uwagę na fakt, że studenci podejmujący studia neofilologiczne mają słabo rozwiniętą kompetencję leksykalną. Przyczyny tego stanu rzeczy upatruje w złych nawykach uczeniowych, wyniesionych prawdopodobnie ze szkoły, takich jak na przykład mechaniczne uczenie się wyizolowanych słów (ibidem).

Rolą nauczyciela jest zaprezentowanie uczącym się możliwych sposobów podejścia do nauki i pomoc w dobraniu najskuteczniejszej strategii: „Na każdym poziomie nauczania, kurs języka powinien umożliwić uczniom i słuchaczom

poznanie i utrwalenie różnorodnych środków językowych, które pozwolą im na efektywne rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz na tworzenie własnych wypowiedzi w mowie i w piśmie, poprawnych pod względem fonetycznym, ortograficznym, leksykalnym i morfosyntaktycznym" (Gajos, 2010: 5). Aby pokazać uczniowi, jak może się uczyć, potrzebna jest nauczycielowi wiedza między innymi z zakresu przebiegu procesów zapamiętywania i przypominania nowo poznanych słów.

Już w 1995 roku, w swojej publikacji Iluk postulował, by nauczać słownictwa w sposób zintegrowany. Im uczeń bardziej zaawansowany w nauce języka obcego, tym ważniejsze, by sprawdzać takie aspekty opanowania przez niego słownictwa jak różnorodność, trafność, adekwatne użycie słowa do sytuacji. Ponadto autor zwracał uwagę na to, jak ważne jest aktywowanie wiedzy, którą uczniowie już posiadają i odwoływanie się do ich doświadczeń przy wprowadzaniu nowego materiału leksykalnego. Ludzki mózg uczy się dopasowując nowe wiadomości do tych, które już posiada, dlatego bazowanie na wiedzy leksykalnej, którą uczniowie już opanowali, jest wskazanym podejściem przy nauczaniu słownictwa. Na ten czynnik zwraca uwagę także Kubiczek (2012: 82n.): „[…] coraz silniej podkreśla się konieczność wspierania naturalnego przebiegu procesów poznawania i zachowywania w pamięci słownictwa, a więc samodzielnego konstruowania znaczeń nowych wyrażeń i ich integrowania z indywidualnym systemem wiedzy uczącego się, tak by ten był zdolny rozumieć myśli i potrzeby innych oraz wyrażać własne intencje, używając struktury leksykalne stosownie do osoby rozmówcy i kontekstu sytuacyjnego". Aby umieć zastosować słownictwo odpowiednio do sytuacji, ważne jest, by uczeń mógł przećwiczyć wcześniej nowe słowa i wyrażenia w różnych kontekstach. Warto poprosić studenta /ucznia, by prześledził w słownikach jedno i dwujęzycznych, w jakich kontekstach pojawia się określone słowo, a następnie by stworzył podobne zdania, jednak odnosząc je do własnych doświadczeń.

Iluk (1995: 18n.) podkreślał także, by nauczyciele po zapoznaniu uczniów ze strategiami i technikami uczenia się i memoryzacji przetestowali je z uczniami na przykładowych ćwiczeniach. Mnemotechniki „pozwalające na trwalsze zapamiętywanie materiału leksykalnego" (Biedroń, 2009: 37) są bardzo istotne podczas przyswajania słownictwa, zwłaszcza, że nauka nowych słów polega nie tylko na wyuczeniu się ich znaczeń, lecz także ich wymowy, gramatyki i reguł ich użycia (zob. Andrzejewska 2004). Opanowanie słownictwa z jego kompleksowością staje się łatwiejsze, gdy uczniowie znają takie mnemotechniki jak wizualizacje rzeczywiste i wyobrażeniowe, akronimy, rymy, kategoryzacje itd. (Bohn, 1999).

Przetwarzanie słów jest skomplikowanym procesem, którego nie można analizować bez odniesienia do percepcyjnych i motorycznych funkcji mózgu

(Legutko-Marszałek, 2013: 26-30). Uzasadnione wydaje się zatem podejście Macedonii, lingwistki badającej funkcjonowanie mózgu podczas nauki języków obcych, która propaguje uczenie się słownictwa poprzez ruch (VMI – Voice Movement Icons) (Macedonia, 2013). Zaletą jej metody jest szybkie przyswajanie nowych słów i wyrażeń, ponieważ przypisane im są określone ruchy. Trudność stanowi wydobywanie tych słów, bowiem wymaga ono od uczących się wykonania określonych ruchów, co w sytuacji komunikacyjnej, jak można przypuszczać, nie powinno mieć miejsca. Zgadzam się jednak z tym, że ruch wpływa w dużym stopniu na zapamiętywanie słowa, także podczas pisania. Przepisywanie słów i całych tekstów uważam także za ciekawy sposób na naukę słownictwa, nie tylko pisowni. Łatwiejsze zapamiętywanie własnoręcznie przepisanego tekstu wynika także z faktu, że charakter pisma jest osobowy i cechuje go duża rozpoznawalność (Neveling, 204: 199), a więc uczenie się w ten sposób bazuje na elemencie dobrze znanym użytkownikowi języka.

Również emocje odgrywają podczas nauki słownictwa niebagatelną rolę: „zapamiętywaniu sprzyjają emocje doznawane w czasie nauki. Pobudzanie ciała migdałowatego potęguje siłę zapisu pamięciowego, wzbogacając wspomnienie o wymiar emocjonalny" (Biedroń, 2009: 37). Mając tę wiedzę, musimy zdawać sobie sprawę z tego, że stworzenie życzliwej atmosfery na zajęciach będzie miało korzystny wpływ i na zapamiętywanie, i na motywację, a ta z kolei na chęć do nauki słownictwa, która wymaga przecież od ucznia licznych powtórek i długotrwałego zaangażowania.

5. Badanie na temat technik uczenia się słownictwa

5.1. Pytania badawcze

Celem badania ankietowego było uzyskanie odpowiedzi na pytania, w jaki sposób studenci uczą się słownictwa oraz czy znają techniki wspomagające efektywne uczenie się nowych słów. W kręgu zainteresowań autorki było także podejście nauczycieli na różnych etapach edukacyjnych do tej kwestii. Przede wszystkim autorka chciała zbadać, czy studenci (także wcześniej jako uczniowie) zostali zapoznani z technikami uczenia się słownictwa i czy przetestowali je na zajęciach, tak by uczący się mogli wybrać dla siebie najkorzystniejsze sposoby przyswajania materiału leksykalnego.

5.2. Przebieg badania

Ankieta została przeprowadzona wśród 71 studentów lingwistyki stosowanej w listopadzie 2014 roku w Poznaniu. Większość badanych stanowili studenci

pierwszego roku studiów licencjackich (73%), pozostali byli studentami drugiego roku. Wszyscy badani posługują się co najmniej dwoma językami i uczą się języka niemieckiego i angielskiego. 40 osób uczyło się lub obecnie uczy się trzeciego lub kolejnego języka obcego (fiński, islandzki, japoński, rosyjski, francuski, hiszpański, włoski, chiński). 60% badanych posiada średniozaawansowaną lub biegłą znajomość co najmniej jednego języka obcego. Większość osób uczyła się języków w szkole lub na kursie w szkole językowej oraz na studiach.

W dalszej części artykułu przedstawię analizę wyników odnoszących się do następujących pytań: Czy na zajęciach z języka obcego spotkałeś się z technikami ułatwiającymi naukę słownictwa? Czy nauczyciel przećwiczył z grupą techniki uczenia się nowych słów? Jaką technikę stosujesz podczas nauki słownictwa? W jaki sposób powtarzasz słówka? Czy uważasz, że możesz uczyć się słownictwa efektywniej?

5.3. Wyniki

Niemal 1/3 badanych przyznała, że nauczający języka obcego nie wprowadził na zajęciach technik efektywnego uczenia się słownictwa. Choć niewiele ponad połowa badanych spotkała się z opisem różnych sposobów optymalizacji nauki nowego materiału leksykalnego, to 82% nie przećwiczyło poznanych technik na zajęciach z nauczycielem.

Na pytanie, jak studenci uczą się słówek, trudno wskazać na dominującą technikę, badani wymieniali jedną, dwie lub co najwyżej trzy techniki. Niektórzy tworzą zdania, inni uczą się za pomocą fiszek, jeszcze inni wypisują nowe słowa i szukają skojarzeń (wszystkie wymienione techniki wskazało kilkanaście procent badanych). Niewiele osób korzysta z odsłuchów lub szuka tekstów z nowymi słowami (ok. 7%). Tylko jedna osoba ćwiczy nowe słowa prowadząc konwersacje. Dopiero, gdy pojawiają się trudności, studenci korzystają z innych technik. Większość uczy się poprzez skojarzenia, bo aż 90%. Kilka osób (8) wizualizuje sobie słowo, rysując obrazek, tworzy historię z użyciem nowym słów (11), grupuje wyrazy tematycznie (12), czy tworzy akronimy (4). Ok. 1/3 badanych tworzy zdania z nowym słowem, szuka synonimów i antonimów, wyobraża sobie, co przedstawiają dane słowa.

Najczęściej używane techniki przy powtarzaniu słów to czytanie ich na głos (63%) i kilkukrotne pisanie ich (45%).

Na pytanie, czy studenci sądzą, że są w stanie uczyć się efektywniej, 75% badanych odpowiedziało twierdząco, 20% nie wie, pozostali udzielili negatywnej odpowiedzi. Studenci, którzy dostrzegają możliwość efektywniej-

szego uczenia się słówek niż dotychczas, byli zdania, że stosując więcej różnorodnych technik łatwiej i na dłużej zapamiętywaliby nowe słowa, a nauka byłaby urozmaicona.

6. Konkluzje

1. Aby uczniowie mogli w większym stopniu przetwarzać słownictwo i dzięki temu lepiej je zapamiętać, ważne jest, aby nauczyciel przećwiczył z nimi różne sposoby uczenia się. Wówczas będą mogli wypróbować i wybrać odpowiednią dla siebie technikę.
2. Istotną kwestią jest także wytłumaczenie uczniom/studentom, jak działa leksykon mentalny i czemu służą poszczególne techniki.
3. Warto byłoby zastanowić się także nad tym, jak zoptymalizować przepływ informacji między naukowcami a dydaktykami w tym zakresie.
4. Przypominanie o technikach uczenia się słownictwa na każdym etapie edukacyjnym przyniosłoby wymierne korzyści uczącym się.

BIBLIOGRAFIA

Andrzejewska, E. 2004. «Eigene Lernwege von Kindern beim Wortschatzerwerb im grundschulischen Fremdsprachenunterricht – Untersuchung zu Lernstrategien» (w) *Sprachen lehren – Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych*. (red. C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło, A. Uniszewska). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: 176-189.

Baron-Cohen, S. i in. 2011. «Savant Memory in a Man with Colour Form Number Synaesthesia and Asperger Syndrome». *Journal of Consciousness Studies* 14, No. 9-10: 237-251.

Bethge, Ph. 2009. «Who Needs Berlitz? British Savant Learns German in a Week». *Spiegel online*: http://www.spiegel.de/international/germany/who-needs-berlitz-british-savant-learns-german-in-a-week-a-611381.html DW 20.07.2014.

Biedroń, A. 2009. «Czy neurologia ma zastosowanie w dydaktyce nauczania języków obcych?» (w) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM: 29-38.

Bohn, R. 1999. *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin, München: Langenscheidt.

Byrne, J. H. «Learning and Memory» Online: http://neuroscience.uth.tmc.edu/s4/chapter07.html DW 18.07.2014.

Collins, A. M., Loftus, E. F. 1975. «A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing». *Psychological Review* 82: 407-428.

Czerniawska, E. 2003. «Nadzwyczajna pamięć (cz. 2). Pamięć, która nie przestaje zadziwiać – przypadek Szereszewskiego». *Nowiny Psychologiczne* 2/2003: 71-85.

Deese, J. 1959. «On the prediction of occurrence of particular verbal intrusions in immediate recall». *Journal of experimental psychology* 58(1): 17-22.

De Groot, A. M. B. 1993. «Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed-representational system» (w) *The Bilingual Lexikon* (red. R. Schreuder, B. Weltens). Amsterdam: John Benjamins: 27-51.

Dong, Y., Gui, S., MacWinney, B. 2005. «Shared and separate meaning in the bilingual mental lexicon». *Bilingualism: Language and Cognition* 8: 221-238.

Gajos, M. 2010. *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Gasparov, B. 2010. *Speech, Memory, and Meaning: Intertextuality in Everyday Language*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

Handke, J. 1997. «Zugriffsmechanismen im mentalen und maschinellen Lexikon». *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das Mentale Lexikon* (red. W. Boerner, K. Vogel). Tübingen: Narr: 89-106.

Hulstijn, J. H. 1997. «Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications» (w) *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy* (red. J. Coady, T. Huckin). Cambridge: CUP: 203-224.

Huneke, H.-W., Steinig, W. 2002. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Schmidt.

Iluk, J. 1995. «Curriculare Entscheidungen zur Wortschatzarbeit in den Lehrplänen». (w) *Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts* (red. J. Iluk). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 7-21.

Klippel, F. 1995. «Wörternetze» (w) *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. (red. K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm). Tübingen: Narr: 101-107.

Kubiczek, A. 2012. «Fazy przetwarzania informacji językowych w nauce obcojęzycznego słownictwa». *Neofilolog* 39/1: 81-93.

Kurcz, I. 2000. *Psychologia języka i komunikacji. Wykłady z psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo „Scholar".

Legutko-Marszałek, I. 2013. «Kortikale und subkortikale Sprachareale im Lichte der neurokognitiven Sprachverarbeitungsmodelle». *Glottodidactica* XL/2: 21-33.

Lutjeharms, M. 2004. «Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache». *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 33: 10-26.

Macedonia, M. 2013. „Fremdsprachen lernen mit Bewegung: Wie man natürlich und effizient lernt" (w) *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (red. G. Gombos). Klagenfurt: Drava Verlag: 115-130.

Michońska-Stadnik, A. 2008. «The effect of internal manipulation of environmental context imagery on vocabulary recall in English» (w) *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. *Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera* (red. K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki). Poznań: Wydawnictwo UAM: 254-174.

Müller, H. M. 2003. «Neurobiologische Aspekte des Fremdsprachenlernens» (w) *Fremdsprachenlehren und Lernen* 32. Jahrgang (red. G. Henrici, F. G. Königs, E. Zöfgen). Tübingen: Gunter Narr Verlag: 167-177.

Nation, P. 1993. «Vocabulary size, growth, and use» (w) *The Biligual Lexicon* (red. R. Schreuder, B. Weltens). Amsterdam: John Benjamins: 115-156.

Neveling, Ch. 2010. «Mentales Lexikon» (w) *Metzler Lexikon* (red. C. Surkamp). Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag: 217-218.

Roediger, H. L., McDermott, K. B. 1995. «Creating false memories: Remembering words not presented in lists». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 21 (4): 803-814.

Paradis, M. 2004. *A Neuroliguistic Theory of Bilngualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Roche, J. 2008. *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.

Rosch, E. 1978. «Prinicples of categorization» (w) *Cognition and Categorization* (red. E. Rosch, B. B. Lloyd). Hillsdale, NJ; NY: Lawrence Erlbaum: 27-48.

Smith, E. E., Shoben, E. J., Rips, L. J. 1974. «Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions». *Psychological Review* 81: 214-241.

Sökmen, A. J. 1997. «Current trends in teaching second language vocabulary» (w) *Vocabulary: Description, Acquisition* (red. N. Schmitt, M. McCarthy). Cambridge: CUP: 237-257.

Stork, A. 2003. *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.

Targońska, J. 2011a. «Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs». *Glottodidactica* XXXVII: 117-127.

Targońska, J. 2011b. «Słabo rozwinięta kompetencja leksykalna dorosłych – przyczyny, skutki i możliwości jej poprawy». *Neofilolog* 37: 55-71.

Joanna Targońska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

KOMPETENCJA KOLOKACYJNA – NIEDOSTATECZNIE ROZPOZNANY KOMPONENT KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ

Collocational competence – an underrecognized component of lexical competence

This paper emphasizes the need to include collocational competence in the model of lexical competence. Different ways of understanding of the notion "collocation" are presented together with the existing models of lexical competence. Next, a new model of lexical competence is proposed, i.e. the model covering lexical competence as well. The Author presents her original concept of collocational competence and argues for its development in vocabulary extension at a foreign language class.

Keywords: collocation, collocational competence, lexical competence, vocabulary, vocabulary acquisition

Słowa kluczowe: kolokacje, kompetencja kolokacyjna, kompetencja leksykalna, słownictwo, przyswajanie słownictwa

1. Wstęp

Słownictwo jest jednym z najważniejszych podsystemów językowych, gdyż jego znajomość stanowi podstawę wszelkich działań językowych. Kompetencja leksykalna jest zaś ściśle powiązana z wieloma innymi kompetencjami (np. kompetencją kognitywną, metakognitywną, lingwistyczną, pragmatyczno-kognitywną itd.), a nawet warunkuje ich rozwój (Ulrich, 2011: 127, 130). O ile bez znajomości gramatyki można czasami przekazać daną treść, o tyle przekazanie jej bez znajomości potrzebnego słownictwa będzie albo zupełnie niemożliwe, albo bardzo utrudnione. Nieznajomość leksyki uniemożliwia tradycyjnie rozumiane działanie komunikacyjne, bowiem słownictwo odnosi się do rzeczywistości językowej i pozajęzykowej: do

tego, co widać i co nie jest zauważalne, do tego, co tu i teraz oraz tego, co było lub co będzie. Kształcenie takich podsystemów jak: gramatyka, wymowa i pisownia musi opierać się na słownictwie, a więc na podsystemie leksykalnym.

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie, iż kompetencja kolokacyjna powinna stanowić nieodłączny, a jednocześnie niezwykle ważny element kompetencji leksykalnej. Ten jednakże nie był wymieniany w dotychczasowych ujęciach kompetencji leksykalnej, które zostaną tu pokrótce omówione. Druga część artykułu zostanie poświęcona omówieniu czynników wskazujących na konieczność uwzględnienia kolokacji na lekcji języka obcego (dalej JO). Tam też przedstawiono charakterystykę kompetencji kolokacyjnej.

2. Charakterystyka nauczania i uczenia się słownictwa obcojęzycznego

Nieodzownym elementem nauki JO jest przyswojenie sobie słownictwa obcojęzycznego. Nie jest ono jednakże zbiorem wyizolowanych słówek, lecz układem powiązanych ze sobą logicznie leksemów czy też jednostek leksykalnych (dalej JL). Badania korpusowe ostatnich dziesięcioleci pokazały, iż w różnych językach można znaleźć wiele stałych połączeń wyrazowych, a więc wyrazów, które występują w określonych połączeniach, konstelacjach i frazach oraz, że przekazywanie informacji nie opiera się jedynie na kreatywnym dobieraniu i komponowaniu ze sobą JL, gdyż wiele działań językowych bazuje na języku formulicznym, a więc na pewnych stałych wyrażeniach czy też na skonwencjonalizowanych połączeniach wyrazowych, charakterystycznych dla danego języka.

W nauczaniu i uczeniu się słownictwa obcojęzycznego należy wyjść od dwóch najważniejszych założeń. Po pierwsze praca nad leksyką nie powinna opierać się na wprowadzaniu i przyswajaniu pojedynczych wyizolowanych słówek, gdyż większość z nich jest polisemiczna, czyli niesie ze sobą różne znaczenia. Dopiero użycie danej JL w połączeniu z innymi wyrazami czy w kontekście może doprowadzić do zawężenia lub uszczegółowienia znaczenia. Po drugie nauka nowej JL nie może być utożsamiana tylko z internalizacją jej znaczenia. W przyswajaniu słownictwa należy uwzględnić poszczególne komponenty danego słówka (por. Löschmann 1986, 1993; Bohn 1999; Neveling 2004)[1]. Każdy wyraz posiada bowiem nie tyko swoje znaczenie (komponent semantyczny), ale również komponent stylistyczny, gramatyczny, kombinatoryczny i słowotwórczy. Ponadto w odniesieniu do formy, komponent fonetyczny (audytywny i artykulatoryczny) oraz graficzny (wizualny i grafomotoryczny). Znajomość poszczególnych komponentów w innym stopniu

[1] Przykładowe zestawienie różnych ujęć komponentów JL, których przyswojenie warunkuje pełną internalizację nowego słownictwa obcojęzycznego znajdziemy u Targońskiej i Stork (2013) i Targońskiej (2014a).

będzie wykorzystywana w recepcji, w innym zaś w produkcji językowej. I tak dla przykładu w procesie dekodowania znaczenia, czyli zrozumienia danej wypowiedzi, często wystarczyć może znajomość komponentu semantycznego i audytywnego (w tekstach słuchanych) oraz semantycznego i graficznego/wizualnego (w recepcji tekstów pisanych). Z pewnością przydatna byłaby w tych procesach również znajomość pozostałych komponentów, aczkolwiek ich nieznajomość nie musi automatycznie uniemożliwiać dekodowania danych komunikatów językowych.

Inaczej sprawa się ma w przypadku produkcji językowej. Dla poprawnego zastosowania danej JL w zdaniu uczącemu się JO nie wystarczy jedynie znajomość jej semantyki, gdyż zinternalizowanie tylko tego komponentu nie warunkuje umiejętności poprawnego wykorzystania danego słówka w kontekście. Ważne tu będzie również przyswojenie pozostałych komponentów (gramatycznego, stylistycznego oraz kombinatorycznego), które są wykorzystywane w momencie używania danej JL w wypowiedzi ustnej lub pisemnej. I to właśnie komponent kombinatoryczny, a więc wiedza na temat możliwości połączenia danej JL z innymi, znajomość ograniczeń jej użycia i ograniczeń w kreatywnym łączeniu danych wyrazów z innymi, wiąże się bezpośrednio z pojęciem kolokacji, a w dalszym rzędzie z pojęciem kompetencji kolokacyjnej. Dla przykładu osoba ucząca się danego rzeczownika[2] powinna przyswoić sobie wiedzę bądź też informację na temat tego, z jakim czasownikiem bądź przymiotnikiem dany rzeczownik można połączyć, czy w tej łączliwości konkretnego wyrazu mamy do czynienia z pewnymi ograniczeniami, czy dany rzeczownik jest elementem pewnej kolokacji, czy też nie.

3. Czym są kolokacje[3]? Kilka słów na temat różnego rozumienia tego pojęcia

Kolokacje stanowią niewątpliwie bardzo ważny element słownictwa każdego (przynajmniej europejskiego[4]) języka. Niestety nie ma jednomyślności w rozumieniu

[2] Kolokacje odnoszą się do połączeń różnych części mowy i zdania. Wyróżniamy bowiem kolokacje verbo-nominalne (połączenie rzeczownika z czasownikiem), kolokacje przymiotnikowe, przysłówkowe. Jednakże najliczniejszą grupę stanowią kolokacje werbo-nominalne i te najczęściej są przedmiotem badań empirycznych.

[3] Odnosząc się w niniejszym artykule do pojęcia kolokacji mam na myśli kolokacje leksykalne (patrz Scherfer 2001, 2008), a więc związek co najmniej dwóch słów, leksemów niosących treść, chociaż możliwe jest występowanie w tych połączeniach wyrazów funkcyjnych, np. przyimków (niem. *in Panik geraten*). Poza obszarem zainteresowania niniejszej pracy są kolokacje gramatyczne postulowane przez Bensona (1985), choć te są z pewnością również ważne w procesie przyswajania JO. Zjawisko nazywane przez Bensona kolokacjami gramatycznymi określane jest w językoznawstwie niemieckojęzycznym pojęciem rekcja.

[4] Kolokacje są udokumentowane w językach: polskim, niemieckim, angielskim, włoskim, francuskim, hiszpańskim, portugalskim, węgierskim, czeskim, słowackim i rosyjskim.

tego pojęcia. Dlatego też Hausmann (2004) mówi o wojnie kolokacyjnej, a więc o sytuacji, kiedy w odniesieniu do różnych zjawisk językowych przyjmowane jest to samo pojęcie, a każdy uważa, że tylko jego rozumienie tego pojęcia jest jedynym właściwym. Obecnie można odnieść wrażenie, iż wojna o znaczenie interesującego nas zagadnienia nadal trwa, a pojęcie kolokacja różnie jest rozumiane w językoznawstwie, lingwistyce korpusowej i leksykografii, inaczej zaś w glottodydaktyce (Zimmermann, 1981). Przyczyn takiej sytuacji należy upatrywać w rozwoju historycznym i związanym z nim ewoluowaniu znaczenia pojęcia kolokacja lub kolokacyjność[5].

Z jednej strony kolokacje mogą być rozumiane bardzo szeroko, jako często występujące połączenia syntagmatyczne. W tym przypadku mówić można o syntaktycznym bądź frekwencyjnym ujęciu tego pojęcia, gdyż w takim rozumieniu kolokacji nie chodzi o żadną specyficzną relację semantyczną zachodzącą między wyrazami występującymi w danym połączeniu wyrazowym o charakterze syntagmatycznym, lecz o pewną stałość i częstotliwość występowania wyrazów w swoim sąsiedztwie. Takie rozumienie kolokacji jest charakterystyczne dla lingwistyki korpusowej, a jego źródła należy upatrywać w kognitywiźmie brytyjskim. Przedstawicielem tego nurtu był m.in. Firth (1957), który jest uznawany za prekursora badań nad kolokacjami. Zapomina się jednak lub zupełnie nie zauważa, że zjawisko kolokacyjności zostało dużo wcześniej zauważone przez wielu innych językoznawców, m.in. takich jak: Bally (1909), Palmer (1933), Porzig (1934), dla których jednakże ważna była relacja semantyczna między występującymi w danym związku wyrazami. Ponadto pojęcie kolokacji było używane dużo wcześniej przed powstaniem pracy Firtha.

Myśli kognitywizmu brytyjskiego wpłynęły również na fakt, iż takie właśnie szerokie rozumienie tego pojęcia charakterystyczne jest także w nauczaniu języka angielskiego jako obcego. Patrząc na listy połączeń kolokacyjnych sporządzone w oparciu o szerokie ujęcie pojęcia kolokacja można często odnieść wrażenie, że podane tam kolokacje to często używane luźne związki wyrazowe, które uczący się JO byłby w stanie sam wygenerować łącząc dwa znane mu leksemy. Przykładowo ucząc się czasownika „*pisać*", można samodzielnie stworzyć syntagmy „*pisać list, pisać wypracowanie, pisać referat, napisać słowo, literę, tekst, artykuł* itd.", gdy zna się użyte w tych połączeniach rzeczowniki, bowiem słowo „*pisać"* nie wchodzi w połączenia kolokacyjne. Takie kolokacje, odnoszące się do zjawiska frekwencyjności i forsowane przez lingwistykę korpusową, nie stanowią większego problemu w procesie przyswajania leksyki obcojęzycznej.

[5] Targońska (2014) przedstawia zarys historyczny obrazujący, jak pojmowane było pojęcie kolokacji na przestrzeni ostatnich 80-ciu lat oraz, jak zmieniało się jego rozumienie.

Z drugiej zaś strony postulowane jest wąskie rozumienie pojęcia kolokacje. W tym przypadku mówimy o ujęciu semantycznym lub znaczeniowym, gdyż terminem *kolokacje* określa się charakterystyczne połączenia międzywyrazowe należące do grupy frazeologizmów w szerszym ujęciu. Chodzi tu o wieloczłonowe (często dwuczłonowe, ale nie tylko) połączenia wyrazowe nieidiomatyczne, charakteryzujące się stabilnością[6], frekwencyjnością (częstym występowaniem) i leksykalizacją[7], w których zestawienie wyrazów w syntagmie nie wynika z żadnych reguł językowych, lecz warunkowane jest normą językową. W takim ujęciu kolokacji postulowanym przez Hausmanna (1984) chodzi o połączenia wyrazowe o strukturze hierarchicznej (baza kolokacyjna + kolokator), w których baza kolokacji (niem. *Kollokationsbasis*) nadaje znaczenie danemu połączeniu syntagmatycznemu, zaś kolokator uszczegóławia tylko znaczenie bazy kolokacyjnej lub nadaje takiemu połączeniu kolokacyjnemu specyficzną wymowę. Dla lepszego zrozumienia tego zagadnienia posłużymy się tu kilkoma przykładami:

Np. (niem.) **eine These** aufstellen (pol. *postawić tezę*)
(niem.) **Entscheidung** treffen (pol. *podjąć decyzję*, dosłownie *spotkać decyzję*)
(niem.) **Mücken** stechen (pol. *komary gryzą,* dosłownie *komary kłują*)
(niem.) **Urtei**l fällen[8] (pol. *wydawać wyrok*, dosłownie *powalać wyrok*)
(niem.) helle **Verzweiflung**[9] – (pol. *czarna rozpacz*, dosłownie *jasna rozpacz*)
(niem.) heller **Geist** (pol. *światły umysł*, dosłownie *jasny umysł)*
(niem.) heller **Tag** (pol. *biały dzień*, dosłownie *jasny dzień*)

Wytłuszczone wyrazy stanowią bazę kolokacyjną, która jest przekładalna z jednego języka na kolejny. Natomiast, jak pokazują podane powyżej przykłady, niewytłuszczone elementy kolokacji a więc kolokatory nie zawsze dają się przetłumaczyć jako osobny element z pierwszego języka na język obcy (lub

[6] Co prawda w niektórych kolokacjach jeden element może być substytuowany (zastąpiony) przez inny element, ale w tym przypadku chodzi również o inne kolokacje (np. *eine Rede halten, einen Vortrag halten*) lub o inne luźne związki wyrazowe z tą samą bazą kolokacyjną. Najlepiej da się to zobrazować na przykładzie kolokacji *die Schule besuchen*, w której zamienienie słowa *Schule* innym elementem powoduje, iż tym samym mamy do czynienia z luźnymi związkami wyrazowymi (np. *die Oma besuchen, die Tante besuchen* itd.). Można jednakże określać kolokacje jako stabilne i stałe związki wyrazowe. Stabilne jest tu połączenie danej formy ze znaczeniem (Tomas 2008).

[7] Pod pojęciem leksykalizacji Tomas (2008: 45) rozumie proces internalizacji stałego łańcucha wyrazowego w jego znaczeniu i wkomponowywanie go do leksykonu mentalnego jako stałe związki wyrazowe.

[8] Bardzo wiele kolokacji występuje w językach specjalistycznych, charakterystycznych dla danej branży.

[9] Przykłady z komponentem „hell" zostały zaczerpnięte z pracy Szulca (1985: 13).

w obrębie dwóch języków obcych), bowiem wybranie danego kolokatora jest zależne od konwencji danego języka, od przyjętej normy, którą uczącemu się danego języka trudno jest przewidzieć.

Takie ujęcie kolokacji jest ważne z perspektywy nauczania i uczenia się JO, gdyż odnosi się ono do takich połączeń wyrazowych, w których przeniesienie każdego elementu tego związku wyrazowego jako osobnych jednostek leksykalnych z jednego języka na drugi nie jest możliwe. Przyczyną tego jest fakt, iż baza kolokacyjna da się co prawda przetłumaczyć z każdego dowolnego języka na inny język, ale kolokator stanowi najbardziej nieprzewidywalny element, którego bezpośrednie przetłumaczenie z jednego języka na drugi z wysokim prawdopodobieństwem będzie prowadzić do interferencji. Takie połączenia kolokacyjne, nazywane przez Szulca (1972) skonwencjonalizowanymi syntagmami bądź też syntagmami konwencjonalnymi, wynikają z normy danego języka. Dlatego też uczący się konkretnego JO nie są w stanie samodzielnie ich wykreować. Kolokacje w tym ujęciu nie są bowiem luźnymi związkami wyrazowymi, lecz stabilnymi związkami, które jako całość powinny być zinternalizowane w leksykonie mentalnym, gdyż jako całość powinny być przywoływane z pamięci w produkcji językowej. Kolokacje da się oczywiście przetłumaczyć z jednego języka na drugi, ale jest to możliwe w momencie przeniesienia całości tego skonwencjonalizowanego związku wyrazowego, nie zaś poszczególnych jego elementów z osobna.

Zdaniem Hausmanna (2004) właśnie takie wąskie rozumienie kolokacji jest z perspektywy glottodydaktyki, a więc z perspektywy nauczania i uczenia się JO, jedynym właściwym ujęciem tego pojęcia. Za takim pojmowaniem tego terminu postulują glottodydaktycy innych JO niż angielski. Szczególnie jest ono charakterystyczne w odniesieniu do języka niemieckiego jako obcego (Gładysz, 2003; Reder, 2006), ale również języka francuskiego (Hausmann, 1984, 2004) i włoskiego (Konecny, 2010). Za takim pojmowaniem opowiada się także Zimmermann (1981), formułując swoje rozumienie kolokacji w następujący sposób: „Wir wollen also als Kollokationen nur diejenigen Beziehungen zwischen den lexikalischen Einheiten bezeichnen, die für eine bestimmte Sprache charakteristisch sind und deren Begründung nur im Rahmen des semantischen Systems dieser Sprache liegt“[10] (Zimmermann, 1981: 66). Dla tej badaczki kolokacje są charakterystycznymi związkami zachodzącymi między wyrazami w danym połączeniu wyrazowym. Są one specyficzne dla danego języka. Zimmermann zwraca jednakże uwagę na fakt, iż nawet w wąskim rozumieniu kolokacji

[10] Tłum: „Pojęciem kolokacje chcemy określać tylko te związki zachodzące między jednostkami leksykalnymi, które są charakterystyczne dla danego języka i których uzasadnienie leży w ramach systemu semantycznego tego języka.” (J.T.)

chodzi o fenomen językowy, który nie stanowi jednolitej grupy. Do niej można bowiem zaliczyć z jednej strony takie związki wyrazowe, których specyfika wynika z różnego podziału słownictwa w obrębie danego języka. Jako przykłady Zimmermann podaje takie kolokacje, jak:

> (pol.) słońce **świeci** (niem.) die Sonne **scheint**
> (pol.) lampa **świeci** (niem.) die Lampe **leuchtet**,

w których jednemu wyrazowi w języku polskim odpowiadają, w zależności od użytego rzeczownika, różne czasowniki w języku niemieckim. Tych przykładów nie można jednakże interpretować w ten sposób, że jednemu słowu w jednym języku odpowiadają dwa lub trzy inne w innym języku. Zimmermann podkreśla, iż w przypadku odpowiedników połączeń w danym języku może chodzić o bardziej złożone i skomplikowane ekwiwalenty językowe. Innym przykładem kolokacji są bowiem związki lub połączenia wyrazowe bazujące na konwencjonalnym przyporządkowaniu jednostek leksykalnych, w których właśnie relacje semantyczne odgrywają wielką rolę, a kolokator nie występuje w swoim pierwszym znaczeniu:

> (niem.) Der Anzug **sitzt** gut (pol.) Garnitur dobrze **leży** (dosłowne tłumaczenie byłoby: ubranie **siedzi** dobrze)
> (niem.) die Schule **besuchen** (pol.) **uczęszczać** do szkoły (dosłowne tłumaczenie **odwiedzać** szkołę)

W podanych przykładach kolokator jest używany w swoim dalszym znaczeniu lub nawet w znaczeniu przenośnym.

4. Kompetencja leksykalna a kompetencja kolokacyjna

Kompetencja leksykalna nie może być stawiana na równi z przyswojeniem słówek. Jak należy więc rozumieć to pojęcie? W niniejszym artykule oprę się na wyjaśnieniu tego pojęcia przez Ulricha (2011: 132), który kompetencję leksykalną[11] rozumie

[11] Wyjaśnienie tego pojęcia w oryginale brzmi: „Lexikalische Kompetenz oder Wortschatzkompetenz ist die Fähigkeit eines Menschen, auf eine ausreichend große Zahl mit jeweils ausreichenden Informationen versehener Lexeme im mentalen Lexikon zugreifen zu können, die für kognitives und kommunikatives Handeln Voraussetzung sind. Eine erworbene umfassende Kompetenz ermöglicht einerseits abstraktes Denken auf hohem Niveau, andererseits rasches und volles Verstehen mündlicher wie schriftlicher Ausdrücke sowie einen geschmeidigen, situationsangemessenen Ausdruck im Gespräch und beim Schreiben“ (Ulrich, 2011: 132).

jako zdolność człowieka do wydobywania z leksykonu mentalnego leksemów wraz z zawartą w nich informacją, które umożliwiają działanie kognitywne i komunikacyjne. Jego zdaniem rozwinięta kompetencja leksykalna pozwala z jednej strony na myślenie abstrakcyjne na wysokim poziomie, z drugiej zaś na szybkie i całościowe rozumienie wyrażeń ustnych i pisemnych. Ponadto warunkuje ona odpowiednie do danej sytuacji komunikowanie się w mowie i piśmie.

Pojęcie kompetencji leksykalnej jest przedmiotem zainteresowania naukowców już od wielu lat. Kompetencja leksykalna[12] utożsamiana była z nauką słownictwa, dlatego w odniesieniu do niej zastanawiano się nad tym, co znaczy sformułowanie „znać dane słówko". Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci zagadnieniem kompetencji leksykalnej zajmowali się już m.in.: Cronbach (1942); Richards (1976); Wallace (1982); Nation (1990); Trèville & Duquette (1996); Kieweg (2002); Targońska (2011), a przegląd teorii odnoszących się do znaczenia tego pojęcia znaleźć można u Stork (2003), Aguado (2004) oraz Targońskiej i Stork (2014). W dotychczasowym rozumieniu pojęcia kompetencji leksykalnej dominowało jednakże ujęcie czysto lingwistyczne. Richards (1976) utożsamiał znajomość słownictwa ze znajomością znaczenia (w tym wieloznaczności znaczenia danej JL), znajomością ograniczeń w użyciu danego słowa, znajomością formy wyjściowej, jak i form pochodnych, oraz znajomością zachowania syntaktycznego danego wyrazu. Chociaż Richards wskazuje w swoim ujęciu kompetencji leksykalnej na wiele komponentów JL, mówi tylko o aspekcie wiedzy, nie wskazując na aspekt użycia danego słowa. Do swojego modelu kompetencji leksykalnej, obok wiedzy odnoszącej się do znaczenia i formy danego wyrazu, Wallace (1982) oraz Nation (1990, 2001) włączyli również płaszczyznę użycia danej JL, wskazując z jednej strony na aspekt przywołania danej JL w odpowiednim momencie z leksykonu mentalnego, z drugiej zaś strony na umiejętność jej użycia w mowie i w piśmie oraz stylistyczny dobór środków. Nowe, szersze ujęcie kompetencji leksykalnej zaproponowali zaś Trèville i Duquette (1996: 98 za Rzewólska, 2008: 40), którzy wyszli jeszcze poza aspekt użycia danej JL, włączając do swojego ujęcia kompetencji leksykalnej oprócz aspektów językowych (elementy zaproponowane przez Richardsa), również komponent dyskursywny, referencyjny, socjokulturowy i strategiczny.

Targońska i Stork (2013) podjęły próbę nieco innego ujęcia kompetencji leksykalnej, wyodrębniając w niej nie, jak czyniono to dotychczas, komponenty JL, lecz podkompetencje. Przy czym autorki nie wykreowały nowych, nieistniejących i nie definiowanych dotychczas rodzajów kompetencji, lecz

[12] Pojęcie to może być wyrażane w języku niemieckim dwojako, jako *lexikalische Kompetenz* albo jako *Wortschatzkompetenz*, w języku angielskim jako *vocabulary competence* lub *lexical competence*.

w zarysie nowego modelu kompetencji leksykalnej ujęły takie kompetencje, które często były przedmiotem prac glottodydaktycznych, a które nie były dotychczas eksplicytnie skojarzone i nazywane jako składowe kompetencji leksykalnej. Autorki proponują, aby w nowym schemacie kompetencji leksykalnej zostały ujęte m.in. takie subkompetencje, jak: kompetencja słowotwórcza i kompetencja kolokacyjna[13]. Na naszą uwagę zasługuje tu kompetencja kolokacyjna będąca przedmiotem zainteresowania niniejszych rozważań Za włączeniem jej do nowego ujęcia kompetencji leksykalnej przemawiają liczne przesłanki lingwistyczne postulowane już od wielu lat. Po pierwsze chodzi tu o argument językoznawczy wskazujący na fakt, że słownictwo nie stanowi zbioru wyrazów dających się swobodnie komponować, gdyż takie dowolne zestawianie wyrazów możliwe jest jedynie w przypadku luźnych związków wyrazowych stanowiących jedynie pewną część słownictwa. Po drugie można się powołać na argument Leonhardiego (1964), który uważał, że pojedyncze słówka nie stanowią naturalnych jednostek wyrazowych (niem. *natürliche Spracheinheit*), bowiem z perspektywy nauki każdego języka naturalną jednostką językową są połączenia wyrazowe (nie tylko rzeczownika z czasownikiem, ale również rzeczownika z przymiotnikiem itd.). Leonhardi (1964: 20) uważał za błędne założenie, że w języku można zestawiać ze sobą dowolnie wyrazy, bowiem możliwości ich kombinacji są ograniczone. Jego zdaniem każdy z języków zestawia ze sobą wyrazy w charakterystyczny dla siebie sposób, a więc kombinacje wyrazowe są regulowane inaczej w poszczególnych językach. Ponadto wskazać można również na argument czysto semantyczny, bowiem w stałych związkach wyrazowych suma znaczeniowa pojedynczych wyrazów (np. n + m) nie jest równa sumie ich znaczeń (nm), lecz wyrazy w danym połączeniu mogą uzyskać nowe znaczenie, co jest charakterystyczne dla różnych rodzajów fraz i frazeologizmów.

Przyglądając się wcześniej omawianym koncepcjom kompetencji leksykalnej można znaleźć w nich również odwołanie się do kolokacji lub kolokacyjności JL. Nawet w modelu kompetencji leksykalnej Richards (1976), w którym ta kojarzona była tylko z wiedzą (bez aspektu użycia), znajdziemy odniesienie do kolokacji, bowiem dla Richardsa znajomość danej JL to również znajomość wyrazów, z którymi może ona współwystępować. Wallace (1982 za Rzewólska 2008: 40) wskazywał na fakt, iż w kompetencji leksykalnej zawiera się również umiejętność użycia danej JL we właściwej kombinacji z innymi JL. Trèville i Duquette (1996) zaproponowali w swoim modelu kompetencji leksykalnej

[13] Z pewnością kompetencja kolokacyjna mogłaby być częścią składową kompetencji frazeologicznej czy też kompetencji formulicznej (patrz Gałkowski, 2006), gdyż kolokacje stanowią dziś element frazeologii oraz języka formulicznego.

komponent dyskursywny, czyli „znajomość sposobu kombinacji słów zgodnie z zasadami dyskursu" (Rzewólska, 2008: 40). Kombinacja słów może się więc odnosić do kompetencji kolokacyjnej. Również Kieweg (2002: 8) wskazuje na tenże element kompetencji kolokacyjnej: „Die Lernenden müssen die Verträglichkeit eines Wortes mit anderen Worten kennen (Kollokationen)[14]".

5. Dlaczego ważne jest rozwijanie kompetencji kolokacyjnej?

Nie tylko podane powyżej przykłady wskazują na konieczność uwzględniania kolokacji jako zjawiska językowego w modelu kompetencji leksykalnej. Również sam fakt, że w literaturze przedmiotu często pojawia się sformułowanie kompetencja kolokacyjna, może świadczyć o jej znaczeniu. Mówi się o niej zarówno w kontekście nauki i używania JO, jak i w kontekście tłumaczenia. Kompetencja kolokacyjna pojawia się również w odniesieniu do ilości i jakości przyswojonego słownictwa, bowiem w uczeniu się JO nie jest ważna jedynie ilość przyswojonych słówek, lecz również głębokość ich kodowania, a więc włączenie danego słówka w rozmaite połączenia mentalne odpowiadające często różnym komponentom danej JL. Na jakość przyswajanego słownictwa zwraca również uwagę Aguado (2004: 240), stwierdzając następującą prawidłowość: „Viele Wörter zu kennen, ohne zu wissen, mit welchen Wörtern sie kookkurieren, ist für die Verständigung ebenso wenig nützlich, wie einige Wörter in all ihren Bedeutungsnuancen zu kennen."[15] Jej zdaniem dla porozumiewania się w JO mało przydatna jest znajomość niewielkiej ilości słów we wszystkich ich możliwych znaczeniach. Tak samo mało przydatna jest znajomość wielu słów bez wiedzy, z jakimi innymi słowami dana JL może współwystępować.

Dlaczego kompetencja kolokacyjna jest tak ważna? Zöfgen (2001: 272-273) wymienia trzy aspekty podkreślające konieczność uczenia się kolokacji: aspekt językowo-strukturalny, wymiar psychologii uczenia się i pamięci, aspekt empiryczny. Otóż kolokacje należą do bardzo częstego zjawiska językowego i występują regularnie w języku mówionym i pisanym. Można nawet pokusić się o postawienie tezy, iż kolokacje stanowią najważniejszą podgrupę frazeologizmów. O ile w przypadku idiomów ważna jest przede wszystkim zdolność ich rozumienia, a formułowanie poprawnych komunikatów językowych jest również możliwe bez użycia tych frazeologizmów, o tyle w przypadku

[14] Tłum: „Uczący się powinni znać zgodność/akceptowalność współwystępowania jednego słowa z innymi (kolokacje)." (J.T.)

[15] Tłum: „Znajomość wielu słów bez wiedzy na temat tego, z jakimi słowami one współwystępują (kookurują), jest tak samo mało użyteczna, jak znajomość kilku słów w ich wszystkich znaczeniach." (J.T.)

nieznajomości pewnych kolokacji często nie da się wyrazić i przekazać danej treści. Drugi aspekt odnosi się do funkcjonowania naszego mózgu, w którym ważną rolę odgrywają połączenia wyrazowe lub całe sieci mentalne. Kolokacje zaś stanowią jedno z ważniejszych połączeń mentalnych naszego umysłu. Niestety, przysparzają one problemów w procesie przyswajania języka i nabywania słownictwa obcojęzycznego (niektórzy twierdzą, że najczęstszymi błędami na wyższych poziomach opanowania języka są właśnie błędy kolokacyjne), na co wskazuje wiele badań empirycznych. Co prawda błędy odnoszące się do kolokacji nie zawsze muszą zakłócać komunikację, jednakże często prowadzą do braku precyzji, która jest np. ważna w językach specjalistycznych. Problem z przyswajaniem kolokacji wynika stąd, że z jednej strony są one łatwo rozumiane, gdyż znajomość bazy kolokacyjnej pozwala poprzez domysł językowy na prawidłowe rozumienie zastosowanej w tekście kolokacji. Z drugiej zaś strony w przypadku właściwego dekodowania znaczenia nieznanej uczniom do tej pory kolokacji, nie zwracają oni uwagi na jej formę, a tym samym nie przywiązują wagi do kolokatora (brak skierowania uwagi na formę wyrażenia tylko na treść). Oznacza to, że uczniowie nie przyswajają nowego słownictwa w formie kolokacji, gdy nie są świadomi istnienia zjawiska kolokacyjności, gdy nie rozpoznają tego zjawiska językowego i gdy nie są świadomi wagi przyswajania nowego słownictwa w połączeniach kolokacyjnych. Kolokacje stanowią *Halbfertigprodukte* (Hausmann, 1984) lub *Fertigteile* (Ulrich, 2011: 32), a więc elementy kodowane jako całość i przywoływane z pamięci jako *Chunks*. Nie muszą one, a nawet nie mogą, być stale kreowane. Właściwe zakodowanie połączeń kolokacyjnych pozwala na szybkie ich przywołanie z leksykonu mentalnego oraz właściwe użycie, co przekłada się potem nie tylko na płynność wypowiedzi (Handwerker, 2010), ale również na poprawną intonację całego wyrażenia (Hill, 1999).

6. Kompetencja kolokacyjna i jej składowe

Pojęcie kompetencji kolokacyjnej nie zostało jeszcze eksplicytnie zdefiniowane. Co prawda w wielu pracach poświęconym kolokacjom używa się tego terminu (w opracowaniach niemieckojęzycznych znajdziemy to pojęcie np. u Zöfgena (2001), Lütge (2001), Reder (2002, 2006), Holderbaum (2003), Rössler (2010), Müllera (2011)), jednakże wszyscy ich autorzy zdawali się wyjść z założenia, iż sformułowanie to powinno być wszystkim znane. Nawet w rozprawach, w których pojęcie kompetencji kolokacyjnej zostało zawarte w tytule (np. w pracy Müllera pt. *„Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen“* oraz w pracy Rössler pt: *„Kollokationskompetenz fördern im Fremdsprachenunterricht – ein Plädoyer"*) brak

jest eksplicytnego wyjaśnienia intersesującego nas pojęcia. W każdej z tych prac, jest mowa jedynie o receptywnej i produktywnej kompetencji kolokacyjnej.

W nawiązaniu do przemyśleń Fandrycha (2008: 21), Targońska i Stork (2013) postulują konieczność wyodrębnienia trzech płaszczyzn każdej z subkompetencji leksykalnej, a więc dotyczy to również kompetencji kolokacyjnej. Na podstawie przemyśleń oraz badań empirycznych Ludewig (2005) oraz Müllera (2011) w niniejszej pracy zakłada się, że dla rozwoju zarówno receptywnej, jak i produktywnej kompetencji kolokacyjnej ważna, a być może nawet nieodzowna, jest świadomość kolokacyjna (niem. *Kollokationsbewusstsein*). Świadomość istnienia kolokacji warunkuje bowiem ich rozpoznawanie. Zaś rozpoznanie kolokacji jako specyficznego związku wyrazowego oraz skupienie uwagi na formie kolokacji może przyczynić się do produktywnego jej opanowania. Dopiero świadomość kolokacyjna pozwala uczącemu się JO zogniskować swoją uwagę na połączeniach międzywyrazowych. Dzięki niej może on skupiać się nie tylko na pojedynczych wyrazach, lecz szukać stałych związków międzywyrazowych w tekstach. Świadomość kolokacyjna może być rozpatrywana jako element świadomości językowej, ta zaś może być rozumiana jako refleksyjna część kompetencji kolokacyjnej.

Zatem postulowane jest tu rozumienie kompetencji kolokacyjnej jako składowej trzech elementów:

- refleksyjnej kompetencji kolokacyjnej,
- receptywnej kompetencji kolokacyjnej,
- produktywnej kompetencji kolokacyjnej.

Nie należy stawiać na równi subkompetencji refleksyjnej z receptywną, gdyż ta pierwsza, oparta na znajomości zjawiska kolokacyjności, wyraża się tylko w identyfikowaniu stałych skonwencjonalizowanych połączeń syntagmatycznych o charakterze kolokacji. Uczący się danego JO świadomie kieruje swoją uwagę na elementy języka w procesie recepcji, przez co może rozpoznać on nowe nieznane mu dotychczas kolokacje. Refleksyjna kompetencja kolokacyjna nie oznacza jednakże jeszcze aktywowania procesu rozumienia, ale jest punktem wyjścia do jego uaktywnienia. Znając już zjawisko kolokacji i różnorakie możliwości relacji semantycznych zachodzących między wyrazami w takiej skonwencjonalizowanej syntagmie, uczący się JO może być w stanie dokonać samodzielnego dekodowania znaczenia tego związku wyrazowego. W tym momencie mówić będziemy o receptywnej kompetencji kolokacyjnej. W przypadku, gdy uczeń poprawnie rozpozna kolokację, natomiast nie będzie w stanie samodzielnie jej zrozumieć, możemy mieć do czynienia z ponownym

włączeniem subkompetencji refleksyjnej (oraz ewentualnie strategicznej[16]), gdyż uczeń musi wiedzieć, gdzie i jak szukać znaczenia danej kolokacji (jak szukać jej w słownikach) (Targońska i Stork, 2013).

Istnieje wielka dysproporcja między receptywną a produktywną kompetencją kolokacyjną. Zdaniem Zöfgena (2001: 278) dla przyswojenia produktywnej kompetencji kolokacyjnej niewystarczającym jest w pełni zrozumiały *input* (ang. *comprehensible input*). Dla jej rozwoju nieodzowna zdaje się więc być świadomość kolokacji, czyli rozwinięta refleksyjna kompetencja kolokacyjna. Zakłada się, że ta jednak nie warunkuje rozwoju produktywnej kompetencji, lecz może stanowić podstawę jej rozwoju. Dla wykształcenia produktywnej kompetencji kolokacyjnej konieczne jest skupienie uwagi uczącego się na danej kolokacji. Działanie to powinno być intencjonalne, choć nie wyklucza się (jak wynika z prac empirycznych jest to jednak mało prawdopodobne) przyswojenia nowych kolokacji w sposób incydentalny, czyli niezamierzony. Uczący się języka obcego musi zwracać uwagę na nowe kolokacje, aby w sposób zamierzony zainicjować proces ich uczenia się.

7. Podsumowanie i wnioski

Artykuł miał na celu pokazanie z jednej strony, że kompetencja kolokacyjna jest wartością niedostatecznie rozpoznaną, z drugiej zaś strony zamierzeniem tego artykułu było zwrócenie uwagi na ważne zagadnienie językoznawcze i glottodydaktyczne, które dla wielu nauczycieli różnych szczebli nauczania JO zdaje się być niedostatecznie znane. Rozwijanie kompetencji kolokacyjnej stanowić powinno nieodzowny element pracy nad słownictwem, której należy poświęcać więcej miejsca na lekcji JO. Nie można wychodzić z założenia, że poprzez czytanie samoistnie rozwinie się znajomość słownictwa, a tym samym produktywna kompetencja kolokacyjna – tak ważna w procesie nabywania i używania JO. W czasie recepcji tekstu uwaga odbiorcy skupiona jest dużo częściej na treści niż na formie (choć ta jest również zależna od celu przyświecającemu procesowi czytania), co oznacza, że kolokacje nie są w trakcie czytania samoistnie przyswajane.

Jak pokazują badania dotyczące nauki słownictwa (Zöfgen, 2001; Targońska, 2011a; 2014a) oraz przyswajania kolokacji (m.in. Marton, 1977; Gabryś-Biskup, 1990; Bans i Eldaw, 1993) właśnie kompetencja kolokacyjna jest

[16] W modelu kompetencji leksykalnej Trèville i Duquette (1996: 98 za Rzewólską, 2008: 40) po raz pierwszy zawarto podkompetencję stategiczną. Również Aguado (2004), Targońska (2011) oraz Targońska i Stork (2013) podkreślają konieczność uwzględnienia strategii kognitywnych i metakognitywnych w modelu kompetencji leksykalnej.

bardzo zaniedbanym elementem nauki słownictwa. W odniesieniu do jej rozwoju jest jeszcze więcej pytań niż odpowiedzi. Trudno dziś jednak negować fakt, że kompetencja kolokacyjna stanowi ważny element kompetencji leksykalnej. W związku z tym nie powinna być ona pomijana w procesie rozwoju kompetencji leksykalnej na lekcji JO.

BIBLIOGRAFIA

Aguado, K. 2004. «Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate». *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 33: 231-250.

Bally, Ch. 1909. *Traitè de stylistique française 1*. Heidelberg: Winter.

Bahns, J., Eldaw, M. 1993. «Should we teach EFL students collocations?» *System* 21/1: 101-114.

Benson, M. 1985. «Collocations and Idioms» (w) *Dictionares, Lexicography and Language Learning* (red. R. Ilson). Oxford i in: Pergamon: 61-68.

Bohn, R. 1999. *Probleme der Wortschatzarbeit*. München: Langenscheidt.

Cronbach, L. J. 1942. «Measuring knowledge of precise word meaning». *Journal of Educational Research* 36: 528-534.

Fandrych, Ch. 2008. «Sprachliche Kompetenzen im ‚Referenzrahmen» (w) *Fertigkeiten – integriert oder isoliert?* (red. Ch. Fandrych, I. Thonhauser). Wien: Preasens Verlag: 13-33.

Firth, J. R. 1957. «Modes of Meaning». *Papers in Linguistics 1934-1951*. London, New York, Toronto: 190-215.

Gabryś-Biskup, D.1990. «Some remarks on combinability: Lexical collocation» (w) *Foreign language acquisition papers* (red. J. Arabski). Katowice: Uniwersytet Śląski: 31-44.

Gałkowski, B. 2006. «Kompetencja formuliczna a problem kultury i tożsamości w nauczaniu języków obcych». *Kwartalnik Pedagogiczny* 4: 163-180.

Gładysz, M. 2003. *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*. Frankfurt a. M. [i in.]: Peter Lang.

Handwerker, B. 2010. «Phraseologismen und Kollokationen» (w) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Tom 1. (red. H.J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer). Berlin/New York: Walter de Gruyter: 246-255

Hausmann, F. J. 1984. «Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31: 395-406.

Hausmann, F. J. 2004. «Was sind eigentlich Kollokationen?» (w) *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest* (red. K. Steyer). Berlin: de Gruyter: 309-334.

Hill, J. 1999. «Collocational competence». *English Teaching professional*: 3-7.

Holderbaum, A. 2003. *Kollokationen als Problemgrößen der Sprachmittlung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Kieweg, W. 2002. «Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität». *Der fremdsprachliche Unterricht*. Englisch 55: 4-10.

Konecny, C. 2010. *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

Leonhardi, A. 1964. «Die natürliche Spracheinheit». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 11: 17-22.

Löschmann, M.1986. «Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen» (w) *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)* (red. G. Desselmann, H. Hellmich). Leipzig: Enzyklopädie: 141- 166.

Löschmann, M. 1993. *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ludewig, P. 2005. *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Peter Lang.

Lütge, Ch. 2000. «Sprachbewusstheit und Wortschatzerwerb – zu Kollokationskompetenz fortgeschrittener Lerner des Englischen» (w) *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* (red. K. Aguado, A. Hu). Berlin: PZV Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 343-349.

Marton, W. 1977. «Foreign vocabulary as a problem No. 1 of language teaching at the advanced level». *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 33-57.

Müller, T. 2011. *Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Nation, I.S.P. 1990. *Teaching & Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neveling, Ch. 2004. *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.

Palmer, H. E. 1933. *Second Interim Report on English Collocations*. Tokio: Haitakusha.

Porzig, W. 1934. «Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen» (w) *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes* (red. L. Schmidt). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 78-103.

Reder, A. 2002. «Eine Aufgaben und Übungstypologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern». *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*: 293-311.

Reder, A. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.

Richards, J. C. 1976. «The role of vocabulary teaching». *TESOL Quarterly* 1: 77-89.

Rössler, A. 2010. «Kollokationskompetenz fördern im Fremdsprachenunterricht – Ein Plädoyer». *Die Neueren Sprachen* 1: 54-66.

Rzewólska, A. 2008. „Kompetencja leksykalna i nauczanie języków obcych". *Języki Obce w Szkole* 1: 38-44.

Scherfer, P. 2001. «Zu einigen wesentlichen Merkmalen lexikalischer Kollokationen» (w) *Phraseologie und Phraseodidaktik* (red. M Lorenz-Bourjot; H.H. Lüger). Wien: Preasens: 3-21.

Scherfer, P. 2008. «Lexikalische Kollokationen» (w) *Handbuch Französisch* (red. I. Kolboom, T. Kotschi, E. Reichel). Berlin: Erich Schmidt: 238-245.

Stork, A. 2003. *Vokabellernen. Eine Studie zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr.

Szulc, A. 1971. *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Szulc, A. 1972. «Możliwości i granice automatyzacji w nauczaniu języków obcych». *Języki Obce w Szkole* 2/1972: 88-97.

Szulc A. 1985. «Kontrastive Analyse und Interferenz». *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze* 80: 7-14.

Targońska, J. 2011. «Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs». *Glottodidactica* 37: 117-127.

Targońska, J. 2011a. «Słabo rozwinięta kompetencja leksykalna dorosłych – przyczyny, skutki i możliwe rozwiązania». *Neofilolog* 37: 55-71.

Targońska J. 2014. «Der Kollokationsbegriff im Lichte der geschichtlichen Entwicklung». *Kwartalnik Neofilologiczny* IV/2014: 695-717.

Targońska, J. 2014a. «Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn». *Lingwistyka Stosowana* 9: 171-200.

Targońska, J., Stork, A. 2013. «Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24, 1/2013: 71-108.

Targońska, J. Stork, A. 2014. «Lexikalische Kompetenz revisited – Warum eine neue Diskussion zu einem alten Begriff benötigt wird». *Zielsprache Deutsch* 41, 1/2014: 21-38.

Tomas, A. 2008. *Kollokationen im Deutschen. Ein Versuch einer Determinierung*. Saarbrücken: Dr. Müller Verlag.

Tréville M.-C., Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

Ulrich, W. 2011. «Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz» (w) *Wortschatzarbeit* (red. I. Pohl, W. Ulrich). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 127-132.

Wallace, M. J. 1982. *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.

Zimmermann, M. 1981. «Zum Begriff der Kollokation in der Sprachwissenschaft und Glottodidaktik». *Glottodidactica* 14: 61-68.

Zöfgen, E. 2001. «Lexikalische Zweierverbindungen: ‚Vertraute Unbekannte' im mentalen Lexikon germanophoner Französischlerner» (w) *Wege und Ziele. Zur Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Sprachen)* (red. K. Aguado, C. Riemer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 267-286.

Izabela Bawej
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WYBRANE TRUDNOŚCI W PODSYSTEMIE LEKSYKALNYM W ASPEKCIE KULTUROWYM NA PRZYKŁADZIE BŁĘDÓW KONTEKSTOWYCH W JĘZYKU NIEMIECKIM

Język to źródło nieporozumień
Antoine de Saint-Exupéry

Selected difficulties in the lexical system in the cultural view at the base of the context errors

The paper attempts to describe language errors in the foreign language learning process. I have devoted attention to questions of context errors in the lexico-semantic subsystem made by Polish learners of German. Context errors appearing in statements of individual learning German are the result of interlingual interference process, at the base of which lie cultural differences, different ways of thinking and different kinds of experiences between the native language and the foreign language being learned.

Keywords: errors, context, foreign language, cultural differences

Słowa kluczowe: błędy, kontekst, język obcy, różnice kulturowe

1. Wstęp

Bardzo często, gdy się pomylimy lub gdy chcemy usprawiedliwić czyjąś pomyłkę, używamy sentencji Seneki *Errare humanum est.*[1] Także ucząc się języka obcego,

[1] *Errare humanum est* – błądzić (mylić się) jest rzeczą ludzką.

błądzimy, poszukując na przykład właściwej struktury gramatycznej, odpowiedniego słówka czy poprawnej formy. Każdy, kto uczy się języka, może popełniać, pomimo usilnych starań, mniejsze lub większe błędy we wszystkich jego podsystemach. Błąd jest jednym z podstawowych pojęć, jakie są związane z nauką języka, a badania błędów językowych są częścią studiów nad procesem uczenia się, ponieważ dają obraz rozwoju językowego osoby nabywającej dany język.

Błąd językowy jest od lat przedmiotem zainteresowania przedstawicieli najróżniejszych dyscyplin naukowych, którzy starają się poznać jego przyczyny i sposoby zapobiegania. W określeniu składników błędu językowego biorą udział różne dyscypliny naukowe, np.: lingwistyka (językoznawstwo strukturalne, leksykologia, semantyka, językoznawstwo konfrontatywne), psychologia (neuropsychologia, socjolingwistyka, psycholingwistyka), fizjologia (neurologia, psychofizjologia, neurofizjologia), cybernetyka (teoria informacji), (Korzeniewska-Rogalewicz 1986: 144).

Z uwagi na ramy niniejszego artykułu przedstawione w nim rozważania ograniczono do zasygnalizowania trudności, jakie mają Polacy uczący się języka niemieckiego jako języka obcego, na przykładzie błędów w podsystemie leksykalnym, wywołanych negatywnym wpływem języka ojczystego (zjawisko interferencji).

Jak podkreśla Dakowska (2008: 59), trudności komunikacyjne w procesie nauki języka obcego wynikają najczęściej ze słabej znajomości języka oraz z niewystarczającej znajomości jego tła kulturowego. Dlatego w poniższym opracowaniu połączono kwestie lapsologiczne z refleksją nad wybranymi aspektami kultury rodzimych użytkowników danego języka. W badaniach nad kulturowym aspektem błędów nie można pominąć także elementów semantyki lingwistycznej. Semantyka jest ważna dla zrozumienia wszystkich dziedzin języka (poza fonetyką), a podstawową rolę odgrywa ona w dziedzinie słownictwa (Wierzbicka 2007: 15-16). W związku z tym uwagę skoncentrowano na słownictwie, a dokładniej na błędach kontekstowych. Materiałem źródłowym i podstawą przedmiotowej analizy błędów są teksty w języku niemieckim, napisane 18 czerwca 2014 r. w ramach egzaminu z praktycznej nauki języka niemieckiego przeprowadzonego na III roku lingwistyki stosowanej angielsko-niemieckich studiów pierwszego stopnia w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

2. Słownictwo a tło kulturowe i różnice językowe

Rozważania w tej części opracowania rozpocznę od następującej myśli Wierzbickiej (2007: 33): „Dla tych, których porównywanie kultur nie nudzi, zasada zależności językowo-kulturowych będzie miała absolutnie kluczowe znaczenie."

Istnieje bezpośrednia zależność pomiędzy sposobem życia danego społeczeństwa a słownictwem, jakim to społeczeństwo się posługuje, co widać w różnych dziedzinach naszego życia. Ciekawym przykładem takiej sfery życia jest pole wyrazowe obejmujące nazwy potraw, właściwe nie tylko określonemu regionowi danego kraju, lecz także specyficzne dla każdego narodu. W języku polskim występują np. takie słowa, jak *żurek, oscypek, pierogi* czy *kwaśnica* nie mające swoich ekwiwalentów w języku angielskim czy hiszpańskim. Włosi mają *prosciutto, carpaccio* czy *canelloni,* Anglicy jedzą *shepherds pie* i *pudding,* a Niemcy *rote Grütze, Spätzle* i *Apofelstrudel.*

W każdym języku istnieją specyficzne słowa wskazujące na jakieś „specyficzne" cechy. Na przykład w języku polskim, angielskim czy niemieckim nie istnieją ekwiwalenty rosyjskiego czasownika *christosovat'sja,* który oznacza potrójny pocałunek – pozdrowienie wielkanocne. Źródłem licznych dowodów na specyfikę leksykalną są nazwy zwyczajów i instytucji społecznych, np. język polski czy niemiecki nie posiadają słowa odpowiadającego japońskiemu *miai,* które odnosi się do pierwszego oficjalnego spotkania przyszłej panny młodej i jej rodziny z panem młodym i jego rodzicami. W tym kontekście należy podkreślić, że wszystko to, co odnosi się do kultury materialnej, tradycji, zwyczajów czy instytucji społecznych, odnosi się także do wartości, jakie mają poszczególne narody, do ich ideałów, postaw, poglądów na świat i życie człowieka w tym świecie (Tabakowska 2001: 185; Wierzbicka 2007: 17).

Znaczenia słów w poszczególnych językach wyrażają określony sposób życia i myślenia o otaczającym świecie charakterystyczny dla danej społeczności językowej. W każdym języku istnieją słowa oznaczające rzeczy, osoby, zjawiska, które w jakiś sposób są kulturowo ważne dla jego użytkowników. Są one ściśle związane z tradycją, religią, położeniem geograficznym, sytuacją gospodarczą, historią czy kulturą danego narodu, dlatego dają one pewien określony obraz świata w jego języku. Jako ciekawostkę warto przytoczyć w tym kontekście egzotyczny przykład pola wyrazowego z książki A. Wierzbickiej (2007: 34), obejmującego nazwy oznaczające różne rodzaje odgłosów, funkcjonującego w językach australijskich, np.: *dalmba* odgłos krojenia nożem, *mida* – odgłos kląskania językiem o podniebienie, *maral* – dźwięk wydawany przy klaskaniu, *yuyuruŋgul* – odgłos węża prześlizgującego się w trawie.

Sapir pisał (1978: 62): „Języki różnią się bardzo pod względem słownictwa. Rozróżnienia, które wydają się nam konieczne, mogą być zupełnie nieznane w języku będącym odbiciem całkiem odmiennego typu kultury, podczas gdy w tym języku istotne są rozróżnienia dla nas zgoła niezrozumiałe."

Język odgrywa ważną rolę w postrzeganiu rzeczywistości przez człowieka, bo dzięki niemu dokonujemy podziału, czyli segmentacji tego, co nas

otacza. Świat istniejący wokół nas tworzy kontinuum zapełnione nieskończoną ilością przedmiotów, zjawisk, procesów itp. Ludzie, jako użytkownicy języka, tworzą kategorie porządkujące otaczający ich świat. Istnieje wiele możliwości posegmentowania danej rzeczywistości pozajęzykowej i różne języki na różne sposoby radzą sobie z tym zadaniem. Jeśli weźmiemy dowolną parę języków, to od razu dostrzeżemy pomiędzy nimi mniejsze lub większe różnice (Lipiński 2000: 32-34). Na przykład w języku polskim jedno słowo *cieśnina* oznacza pas wody łączący dwa wielkie zbiorniki wodne, natomiast w języku niemieckim wyróżniamy *Meerenge,* czyli pas wody łączący dwa morza, oraz *Seeenge,* czyli pas wody łączący dwa jeziora. W języku polskim mówimy *ciasto,* mając na myśli zarówno masę powstałą z mąki, wody lub mleka, jajek i innych dodatków, jak i wypiek z tej masy. Język niemiecki zaś odróżnia masę od gotowego wypieku i dysponuje następującymi słowami *Teig, Kuchen, Gebäck.* Język niemiecki bardziej szczegółowo opisuje ten sam wycinek rzeczywistości. Często jest jednak odwrotnie i język polski może być dokładniejszy, np. polskim określeniom *pukać, stukać, zastukać, kołatać, zakołatać* odpowiada w języku niemieckim jedno, tj. *klopfen*. Bardzo często zakres znaczenia jakiegoś wyrazu w języku obcym jest szerszy lub węższy od zakresu znaczeń w języku ojczystym, co można wytłumaczyć tym, że każdy naród, posiadając własny system pojęć wyrażany przez poszczególne wyrazy języka, może inaczej dzielić i grupować przedmioty świata zewnętrznego.

Ludzie przyjmują wobec otaczającej ich rzeczywistości różnorodne postawy, wynikające z ich potrzeb. Ich reakcje na rzeczywistość są specyficznym sposobem postrzegania świata, co bardzo dobrze widać w podsystemie leksykalnym każdego języka. Oznacza to, że całe doświadczenie ludzi zdobywane w trakcie obcowania ze światem zostaje zakodowane w języku. Niejednokrotnie są to doświadczenia mające znaczenie tylko dla danej społeczności kulturowej. Dlatego w każdej grupie językowej istnieją własne reguły nazywania rzeczywistości zdeterminowane społecznymi konwencjami (Tabakowska 2001: 33, por. także Kadrič, Kaindl, Kaiser-Cooke 2010: 361).

Często jeden język mieści w pojedynczej jednostce leksykalnej określoną informację, która w drugim języku musi być przekazana za pomocą połączeń wyrazów lub kilku różnych jednostek leksykalnych. Dlatego na przykład Polakowi trudno zrozumieć, dlaczego niemieckiemu wyrazowi *Abgas* odpowiada w języku polskim znak dwuwyrazowy *gaz spalinowy,* a odpowiednikami polskiego wyrazu *pracownik* są w języku niemieckim odnoszące się do różnych pojęć: *Arbeiter, Mitarbeiter, Angestellte* czy *Arbeitnehmer.* Aby lepiej zobrazować zagadnienie, posłużmy się jeszcze kilkoma przykładami z języka angielskiego: *hoodie* tłumaczymy jako *bluzę z kapturem, sleepover* jako *piżama-party, charity* jako *organizację charytatywną*, *gym* jako *salę gimnastyczną,* a *cottage*

jako *domek letniskowy. Shop assistant* to po polsku *sprzedawca, flight attendant* to *stewardesa, office worker* to *urzędnik,* a *tawn hall* to *ratusz.* Języki nie nazywają niezależnie od nich istniejących kategorii przedmiotów czy pojęć, lecz każdy język artykułuje i organizuje świat odmiennie, np. angielski wyraz *cousin* ma w języku polskim dwa ekwiwalenty, tj. *kuzyna i kuzynkę*, ponieważ w naszej kulturze ważna jest płeć danej osoby. Słowo *wieś* można przetłumaczyć w języku angielskim jako *country* lub *village* w zależności od tego, czy mamy na myśli osadę czy teren pozamiejski. Mówiąc o *żółwiu* w języku angielskim, musimy uwzględnić, czy chodzi nam o *tortoise* - żółwia lądowego czy o żółwia morskiego *turtle.* Dlatego dwu lub więcej jednostkom w jednym języku może odpowiadać w innym języku tylko jeden leksem. Jeden leksem może także leksykalizować znaczenia, które nie są wyodrębniane w drugim języku, inaczej kategoryzującym dany fragment rzeczywistości, a każdą taką niejednoznaczność można usunąć tylko poprzez kontekst.

3. Kontekst

Każdy język dysponuje pewnym otwartym zbiorem słów, które odsyłają nas do określonych konceptów. Należy podkreślić, że „słownik to nie worek, do którego wrzucono niezależne od siebie słowa bez ładu i składu, gdyż słownictwo danego języka podlega pewnej organizacji, a pewne terminy i pojęcia pozostają wobec siebie w różnych stosunkach: wzajemne zawieranie się, krzyżowanie, nakładanie znaczeń; należenie do wspólnych pól semantycznych czy rodzin wyrazów itd. Podlegają również zasadom czy regułom słowotwórczym, charakterystycznym dla danego języka itd." (Pisarska 1996: 92).

Zatem w rzeczywistości językowej wyrazy nie występują w izolacji, lecz funkcjonują zawsze zarówno w relacji do świata (w relacji naszych o tym świecie wyobrażeń) i ludzi, którzy się nimi posługują, jak i w relacji do innych wyrazów, współwystępując z nimi w tekście (Łuczyński, Maćkiewicz 2002: 38).

Wszelka komunikacja, zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej, odbywa się za pomocą znaków, wyrażających pojęcia i tworzących pewien system, w którym wszystkie składniki są współzależne, a wartość jednego wynika z równoczesnej obecności innych składników. Niemal wszystkie jednostki języka zależą od tego, co je otacza w ciągu wypowiedzi (de Saussure 1991: 43, 138).

Język jest systemem wzajemnie powiązanych ze sobą znaków językowych. Dlatego też znaczenie każdego znaku wynika z kontekstu, tzn. zależy od miejsca w systemie i od jego połączeń z innymi elementami w tekście (Diller, Kornelius 1978: 27; Bünting 1993: 33, 37; Rösler 1994: 49). Aby poprawnie posługiwać się obcymi znakami językowymi, trzeba nabyć wiedzę o znaczeniu

i funkcjonowaniu wyrazu w poszczególnych kontekstach językowych, o jego denotacji i konotacji (Trawiński 1999: 23).

Posługiwanie się słownictwem w języku obcym nie polega na tłumaczeniu wyrazu języka ojczystego i podaniu jednego z obcojęzycznych odpowiedników, jakie są przypisane do danego hasła w słowniku. Obcojęzyczny wyraz może bardzo często występować w innym kontekście, łącząc się z innymi elementami niż jego ekwiwalent w języku ojczystym uczącego się, ponieważ każdy znak w danym języku odnosi się do specyficznych cech, uwarunkowanych kontekstem kulturowym i wyrażonych w odmiennym sposobie postrzegania otaczającego świata.

Układ znaczeń leksemów, w tym także cech kojarzonych ze zjawiskami, nie należących do znaczeń desygnacyjnych oraz związana z tym typowa łączliwość składają się na charakterystyczny dla danego języka sposób ujmowania zjawisk. Jak wcześniej wspomniano, ten sam bowiem fragment rzeczywistości może być różnie dzielony między leksemy w poszczególnych językach. Różny układ znaczeń leksemów zależy od różnego rozczłonkowania świata, np. podobne czynności prania i mycia są w języku polskim nazywane odrębnymi czasownikami, a w języku angielskim jedną nazwą *to wash* (Grzegorczykowa 1999: 43).

Niewłaściwe użycie wyrazów może prowadzić do zakłócenia komunikatu językowego. Dlatego poprawne posługiwanie się wyrazami danego języka oznacza m.in. znajomość ich różnych znaczeń; tylko wtedy uczący się będzie mógł dokładnie ująć w słowa języka obcego treść swojej wypowiedzi. Jako podsumowanie tej części, warto powołać się na Iluka (1977: 101), który podkreśla, że jeśli osoba ucząca się języka obcego, nie zna kontekstu, w jakim występuje dana jednostka, połączeń jakie tworzy, związków w jakie wchodzi, znaczeń jakie posiada, może ona tworzyć wypowiedzi poprawne gramatycznie, ale błędne pod względem semantycznym.

4. Metodologiczne podstawy badania

Przedmiotem analizy są błędy wyekscerpowane z prac studenckich napisanych 18.06.2014 r. podczas egzaminu z praktycznej nauki języka niemieckiego. Studenci mieli do wyboru jeden z pięciu następujących tematów:

1. Stress gehört zum Leben – beruflich und privat. Das ist im Prinzip auch nicht schlecht. Doch es kommt auf die richtige Dosis an. Wie empfinden Sie Stress und wie gehen Sie mit Belastungen um?
2. Der Trend zu Schönheits-OPs ist weiterhin erkennbar. Erörtern Sie bitte Vor- und Nachteile von Schönheitsoperationen.
3. Finden Sie, dass Polen ein ausländerfeindliches Land ist? Wie beurteilen Sie die Situation für Ausländer in Polen im Vergleich zu Deutschland?

4. Mit der Globalisierung und der Migration nimmt die Zahl bikultureller Partnerschaften ständig zu. Welche Vor- und Nachteile können Sie sich für eine binationale Familie vorstellen?
5. Sucht ist eine Krankheit, die unabhängig vom Alter, Geschlecht, Ausbildung und Beruf vorkommen könnte. Warum greifen Menschen zu Genussmitteln und wie wirkt sich eine Sucht auf den jeweiligen Betroffenen aus?

W badaniu wzięło udział 34 studentów lingwistyki stosowanej. Warto tu wspomnieć, że chociaż uczestnicy badania studiowali na jednym roku, reprezentowali różny poziom zaawansowania językowego, tj. między B2 i C1 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego.*

Teksty studentów sprawdziłam pod względem merytorycznym oraz jakościowym. Oceniałam treść, kompozycję, bogactwo językowe oraz poprawność językową prac. W ten sposób wypracowania studentów stały się moim materiałem źródłowym i równocześnie podstawą przedmiotowej analizy błędów. W badaniu posłużyłam się metodą jakościową, ponieważ jest ona bardzo pomocna w kontekście oceny umiejętności językowych osób uczących się języków obcych. Jak podkreślają w swojej pracy Komorowska, Obidniak (2002: 30), „badania jakościowe są szczególnie odpowiednie dla nauczycieli chcących zrozumieć konkretne zjawisko lub przeanalizować problem napotkany w swojej pracy pedagogicznej."

5. Błąd językowy a stopień otwartości podsystemu

W literaturze przedmiotu spotkamy różne definicje błędu językowego, co wynika z jego skomplikowanego charakteru i różnych jego uwarunkowań. Na przykład Grucza (1978: 43) przyjął, że błąd językowy to wypowiedź wykazującą odchylenia od wypowiedzi zgodnej z normą językową (ustaloną i ogólnie przyjętą zasadą). Według Gruczy (1978: 10) błąd mówi m.in. o stopniu przyswojenia przez uczącego się określonego zakresu wiedzy lub sprawności. Podkreśla on, że proces uczenia się języka obcego jest procesem niekończącym się, w czasie którego zawsze istnieje prawdopodobieństwo popełnienia błędu, ponieważ nie istnieje stan absolutnego opanowania języka (Nawet w przypadku języka ojczystego, którego uczymy się przez całe życie.).

Poprawna wypowiedź powinna być gramatyczna, czyli zgodna z określonym systemem językowym, tj. wykształconymi w danej społeczności językowej i uznanymi za prawidłowe normami językowymi, tak jak to przedstawiają podręczniki i leksykony, oraz akceptowana, czyli przyjęta w subiektywnej ocenie rodzimego użytkownika języka (Szulc 1994: 154).

Każdy język jest połączeniem planu wyrażania i planu treści, w których istnieją podsystemy otwarte i zamknięte (Szulc 1978: 227). Jak podaje Korzeniewska-Rogalewicz (1986: 26), z podziału języka na podsystemy można wysuwać wnioski istotne dla potrzeb glottodydaktyki. Istnieje bowiem ścisła współzależność pomiędzy stopniem otwartości podsystemu, a rodzajem, ilością i trwałością popełnianych błędów, zwłaszcza będących wynikiem negatywnego wpływu języka pierwszego (ojczystego). Im bardziej podsystem jest zamknięty, tym mniejsza jest zawartość jego informacji i mniejsze prawdopodobieństwo przyporządkowywania określonych struktur nabywanego języka strukturom języka ojczystego.

Im bardziej otwarty jest podsystem języka obcego, tym większa jest zawartość jego treści, przez co łatwiej powstają skojarzenia z językiem ojczystym uczącego się i szybciej zostają wprowadzone obce (ojczystojęzyczne) elementy językowe, powodujące błędy interferencyjne. Zakłócenia są zawsze tam większe, gdzie istnieją większe możliwości wyboru określonego elementu (Szulc 1978: 227).

Uczący się przenosi do nabywanego języka obcego nawyki wykształcone podczas przyswajania języka ojczystego tam, gdzie umożliwia mu to stopień otwartości podsystemu poznawanego języka (Kaczmarski 2002: 18). Najbardziej otwarty, tzn. dający wiele możliwości wyboru poszczególnych elementów i narażony na błędy w planie treści, jest podsystem leksykalny. W tym kontekście warto podkreślić, że w podsystemie leksykalnym, chociaż jest on otwarty, dobór poszczególnych elementów nie zależy całkowicie od wolnego wyboru uczącego się, lecz jest zdeterminowany różnymi sposobami widzenia świata w jego języku ojczystym i w języku obcym, którego się uczy.

6. Przykłady błędów kontekstowych

Przytoczone poniżej wybrane przykłady błędów kontekstowych pokazują, że błędy tego typu spowodowane są różnicami między językiem ojczystym uczącego się a nabywanym językiem obcym w sposobach odzwierciedlania określonych wycinków rzeczywistości pozajęzykowej. Należy dodać, że nie poruszono tutaj kwestii poprawności gramatycznej i stylistycznej w przywołanych zdaniach z uwagi na ramy niniejszego opracowania.

Błędy kontekstowe powstają wskutek niedostatecznej znajomości znaczenia danego wyrazu i nieznajomości związków, jakie tworzy dany element językowy z innymi elementami w zdaniu (relacje syntagmatyczne), ponieważ konteksty, w jakich występują wyrazy w języku polskim i w języku niemieckim, nie zawsze się ze sobą pokrywają. W języku ojczystym każdy użytkownik działa w tym zakresie intuicyjnie: zazwyczaj nie zdaje sobie sprawy, dlaczego tak, a nie

inaczej połączy daną jednostkę leksykalną. Wybór wariantu semantycznego w języku obcym nie jest już tak łatwy (por. Bawej 2008), o czym świadczą poniższe błędy w pracach egzaminacyjnych studentów, np.:

- **cieszyć się**
  Heutzutage **freuen sich Schönheits-Op großer Beliebtheit.*
  (Obecnie operacje plastyczne cieszą się dużą popularnością.)
  Czasownik *sich freuen* oznacza w języku niemieckim, że cieszymy się z czegoś, że odczuwamy radość, że nastąpi coś miłego. Natomiast jeśli coś czy ktoś cieszy się dużą popularnością i powodzeniem należy użyć czasownika *sich erfreuen.*
- **kategoria**
  Ich besitze den Führerschein der **Kategorie B.*
  (Posiadam prawo jazdy kategorii B.)
  W Polsce uprawnienie do prowadzenia pojazdów mechanicznych, czyli prawo jazdy, dzieli się na kategorie, np.: A, B, C. Natomiast kierowcy w Niemczech mają prawo jazdy klasy A, C, D itd.
- **pracownik**
  Im Job fallen die **Arbeiter zum Opfer des Mobbings, deswegen werden sie oft eingeschüchtert und können die Aufgaben nicht bewältigen.*
  (W pracy pracownicy padają ofiarą mobbingu, dlatego często są zastraszani i nie potrafią podołać zadaniom).
  Arbeiter to pracownik fizyczny, natomiast w tym przypadku należy użyć słowa *Mitarbeiter,* które też oznacza pracownika, ale jest to osoba zatrudniona na przykład na umowę o pracę w jakiejś firmie.
- **równowaga**
  Jeden Tag bringen uns viele Situationen aus der **Balance und es ist leider nicht leicht, sich zu entspannen.*
  (Codziennie wiele sytuacji wyprowadza nas z równowagi i nie jest łatwo się zrelaksować.)
  Balance to równowaga, np. pozycja naszego ciała. Natomiast równowaga wewnętrzna, spokój duchowy to w języku niemieckim *Gleichgewicht.*
- **wróżka**
  Die **Fee hat mir gesagt, dass ich eine reiche Person in der Zukunft werde.*
  (Wróżka powiedziała mi, że w przyszłości będę bogatą osobą).
  Fee to wróżka – postać występująca w bajkach, mająca ponadnaturalne siły, potrafiąca czarować. Osoba, która wróży z kart, nazywana jest w języku niemieckim *Wahrsagerin* lub *Kartenlegerin.*
- **zbudować**
  Ich möchte ein Haus **erbauen und ein eigenes Auto kaufen.*

(Chciałbym/chciałabym wybudować dom i kupić własny samochód.)
Erbauen oznacza wybudować, wznieść jakiś duży budynek, np. kościół czy teatr. Dom można *bauen.*

- **znać**
  Es unterliegt keinem Zweifel, dass ich zwei Fremdsprachen **kenne: Deutsch und Englisch.*
  (Nie ulega wątpliwości, że znam dwa języki: język niemiecki i język angielski.)
  Znać język obcy to po niemiecku *eine Fremdsprache können,* np. *Ich kann Deutsch. Ich kann Englisch.* Jeżeli ktoś mówi po niemiecku *Ich kenne Deutsch. Ich kenne Englisch* oznacza to, że wie, że słyszał, że są takie języki, jak język niemiecki czy język angielski.
- **zrzucić**
  Immer mehr junge Mädchen wollen wie Modells sein, deshalb wollen sie schnell die Kilos **abwerfen.*
  (Coraz więcej młodych dziewczyn chce być jak modelki, dlatego chcą one szybko zrzucić kilogramy.)
  Abwerfen to zrzucać coś z wysokości na ziemię, np. drzewo może zrzucić liście jesienią. W języku niemieckim zbędne kilogramy można *verlieren* lub *abspecken*.
- **mieszkaniec**
  Wenn sie ausreisen, müssen sie dessen bewusst sein, dass sie eine neue Sprache lernen sollen. Jeden Tag spricht man mit den **Bewohnern entweder in einem Geschäft oder bei der Arbeit.*
  (Jeżeli wyjeżdżają, muszą być świadomi tego, że powinni nauczyć się nowego języka. Każdego dnia rozmawia się z mieszkańcami albo w sklepie, albo w pracy.)
  Mieszkaniec jakiegoś kraju to w języku niemieckim *Einwohner.* Natomiast *Bewohner* to osoba, która mieszka stale w jakimś domu.
- **poddać się**
  **Viele Menschen entscheiden sich immer häufiger, sich einer Schönheitsoperation zu unterwerfen.*
  (Coraz więcej osób decyduje się poddać się operacji plastycznej.)
  Chcąc powiedzieć w języku niemieckim, że poddajemy się jakieś, nie zawsze miłej czynności, tu np. operacji, użyjemy czasownika *sich unterziehen.* Natomiast *sich unterwerfen* oznacza ulec komuś, poddać się komuś.

Przedstawione błędy kontekstowe należą do błędów w planie treści (planie semantycznym), są błędami leksykalnymi wywołanymi negatywnym wpływem języka ojczystego. Błędy te polegają na przesunięciu łączliwości formalnej wyrazów i na niewłaściwym wyborze ekwiwalentu w języku docelowym.

Błędy kontekstowe spowodowane są również faktem, że studenci nie znają zakresu znaczeniowego danego wyrazu i nie identyfikują różnic zakresów znaczeniowych wyrazów, tu szerszych w języku niemieckim, w porównaniu z ich ekwiwalentami w języku polskim. Powyższe błędy wynikają także z działań językowych studentów. W procesie nauki języka obcego bardzo często osoby uczące się języka myślą w języku ojczystym, w którym na co dzień się porozumiewają. Język ojczysty jest dla nich pewnym punktem odniesienia, który w przypadku kontekstu może sprawiać trudności w wyborze właściwego ekwiwalentu w języku obcym.

Język ojczysty jest ściśle związany z życiem emocjonalnym, wiedzą oraz tłem kulturowym uczącego się, dlatego staje się on często podstawą dla tworzenia tekstu w języku obcym (Kaczmarski 1988: 37). Wszystkie powyższe przykłady świadczą o tym, że tę samą treść formułuje się w obydwu językach nie tylko przy użyciu różnych jednostek leksykalnych, ale i różnych operacji myślowych. Pewne elementy treści zawierające się w jednostkach leksykalnych realizują się w określonych kontekstach sytuacyjnych, zdeterminowanych odmiennymi realiami życia (por. Maier 1991: 118). Dlatego zdarza się, że jednemu wyrazowi danego języka odpowiada w drugim języku szereg wyrazów konkretniejszych o zakresie nie pokrywającym się, ponieważ chodzi tu o inną interpretację rzeczywistości (Wierzbicka 1965: 162). W przypadku przedstawionych błędów różnice wiążą się ze specyfiką obydwu systemów semantycznych, z nieadekwatnością i odmienną kategoryzacją rzeczywistości pozajęzykowej przez Polaków i Niemców.

7. Podsumowanie

Trudności w podsystemie leksykalnym, jakie pojawiają się w wypowiedziach uczących się języka obcego, spowodowane są kilkoma przyczynami.

Błędy są efektem różnic semantycznych między elementami leksykalnymi języka ojczystego i języka obcego w innym w każdym z tych języków sposobie postrzegania otaczającego świata. Odmienna w każdym języku interpretacja rzeczywistości pozajęzykowej, wynikająca ze specyfiki kulturowej, sprawia, że nie zawsze sytuacje użycia znaków językowych w poszczególnych językach są takie same. Trudności sprawia uczącym się niezgodność ich znaczeń, odmienny zakres użycia oraz różne odcienie uzupełniające znaczenie podstawowe. Dochodzą tu cechy lingwistyczne podsystemu leksykalnego, nieznajomość elementów tego podsystemu i ich właściwości, co w połączeniu z zachowaniami językowymi uczących się, wynikającymi najczęściej z niedoskonałości ich kompetencji, obejmującymi przenoszenie elementów z języka ojczystego

do języka obcego i niewłaściwe łączenie znaków językowych języka obcego w jednostki wyższego rzędu, powoduje błędy.

Z obserwacji autorki wynika także, że studenci korzystają najczęściej ze słowników dwujęzycznych i nie posiadają nawyku sprawdzania znaczenia słów w słownikach jednojęzycznych. Studenci przenoszą takie ekwiwalenty, jakie znaleźli w słowniku polsko-niemieckim, nie sprawdzając ich rzeczywistego znaczenia w języku niemieckim na przykład w słowniku monolingwalnym.

BIBLIOGRAFIA

Bawej, I. 2008. *Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych. Poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Bünting, K.D. 1993. *Einführung in die Linguistik*. Frankfurt/Main: Antoin Hain.

Dakowska, M. 2008. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Diller, H.J., Kornelius, J. 1978. *Linguistische Probleme der Übersetzung*. Tübingen: Niemeyer.

Grucza, F. 1978. «Ogólne zagadnienia lapsologii». (w) *Z problematyki błędów obcojęzycznych* (red. Grucza, F.). Warszawa: WSiP. 9-59.

Grzegorczykowa, R. 1999. «Pojęcie językowego obrazu świata». (w) *Językowy obraz świata* (red. Bartmiński, J.). Lublin: Wydawnictwo UMCS. 39-46.

Iluk, J. 1977. «Przyczyny błędów w doborze i użyciu wyrazów w języku obcym». *Języki Obce w Szkole* 3: 100-108.

Kaczmarski, S.P. 1988. *Wstęp do bilingualnego ujęcia nauki języka obcego*. Warszawa: WSiP.

Kaczmarski, S.P. 2002. «Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego». *Języki Obce w Szkole* 2: 19-22.

Kadrič, M., Kaindl, K., Kaiser-Cooke, M. 2010. *Translatorische Methodik*. Wien: Facultas Verlag und Buchhandels AG.

Komorowska, H., Obidniak, D. 2002. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Korzeniewska-Rogalewicz, J. 1986. *Błąd leksykalny a dydaktyka języka obcego. Na materiale języka rosyjskiego*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Lipiński, K. 2000. *Vademecum tłumacza*. Kraków: Wydawnictwo Idea.

Łuczyński, E., Maćkiewicz, J. 2002. *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Maier, W. 1991. *Fremdsprache in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin und München: Langenscheidt.

Pisarska, A. 1996. «Najważniejsze kierunki badań translatologicznych». (w) *Współczesne tendencje przekładoznawcze. Podręcznik dla studentów neofilologii* (red. Pisarska, A., Tomaszkiewicz, T.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 11-59.

Rösler, D. 1994. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler.

Sapir, E. 1978. *Kultura, język, osobowość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Saint-Exupéry, A. de. 1991. *Mały książę*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Saussure, F. de. 1991. *Kurs językoznawstwa ogólnego* (Przekład: K. Kasprzyk). Warszawa: PWN.

Szulc, A. 1978. «Typen sprachlicher Interferenz». (w) *Deutsch als Fremdsprache* (red. Nickel, G.). Stuttgart: Hochschule Verlag. 225-234.

Szulc, A. 1994. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tabakowska, E. 2001. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Uniwersitas.

Trawiński, M. 1999. «Znajomość słownictwa i związków frazeologicznych u absolwentów szkół średnich». *Języki Obce w Szkole* 1: 23-31.

Wierzbicka, A. 1965. *O języku dla wszystkich* (Wydanie II rozszerzone). Warszawa: Wiedza Powszechna.

Wierzbicka, A. 2007. *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury* (Przekład Izabela Duraj-Nowosielska). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Aleksandra Szudy-Sojak
Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu
Szkoły Salezjańskie Don Bosco w Toruniu

USE YOUR HEAD TO MAKE LEARNING BY HEART EASY, CZYLI O IDIOMACH Z PUNKTU WIDZENIA LINGWISTYKI KOGNITYWNEJ

***USE YOUR HEAD TO MAKE LEARNING BY HEART EASY*, on idioms from the perspective of cognitive linguistics**

The aim of the article is to focus on the cognitive mechanisms that motivate the meanings of idioms as presented by Zoltán Kövesces. Contrary to traditional view, according to which an idiom is an expression whose overall meaning differs from the meanings of its constituents, cognitive linguistics claims that the meaning of a large number of idioms is not arbitrary but motivated. It rejects the "dead metaphor" perspective in favour of underlining relations between domains. The approach, which underlines the embodied aspects of language and cognition, appears tempting in particular in relation to body-related idioms. Metaphorical awareness can play a role of comprehensible input in learning idiomatic language.

Keywords: idioms, metaphor, metonymy, embodied language, English as a foreign language teaching

Słowa kluczowe: idiomy, metafora, metonimia, język ucieleśniony, nauczanie języka angielskiego

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na możliwość zastosowania paradygmatu kognitywnego w nauczaniu języka idiomatycznego, zaproponowaną przez Zoltána Kövescesa na przykładzie wyrażeń z słówkiem *hand*. Idiomy,

czyli swoiste wyrażenia językowe, których znaczenie bywa odmienne od sensów tworzących je poszczególnych części składowych, stanowią dość trudny obszar nauki języka angielskiego (Seidle i McMordie, 1978: 4). Angielski jest językiem bardzo idiomatycznym, co z jednej strony świadczy o jego niesamowitym bogactwie, z drugiej zaś stanowi nie lada wyzwanie tak dla nauczycieli jak i uczniów. Tradycyjne podejście do problemu sugeruje naukę pamięciową. Teorie alternatywne, do jakich należy lingwistyka kognitywna, wskazują na skuteczność zrozumienia gęstych sieci powiązań i wypływającej z nich motywacji znaczeń. „Jako termin przyjęty w językoznawstwie, motywacja oznacza występowanie niearbitralnych związków między formą a znaczeniem wyrażeń językowych" (Tabakowska, 2001: 32). Teoria lingwistyki kognitywnej proponuje więc zastąpić *serce* (*learn by heart* – uczyć się na pamięć) *głową* (*use your head* – zacznij myśleć/użyj głowy) i wydaje się efektywną odmianą dla nauczania pamięciowego.

2. Od teorii do praktyki

Jest sprawą oczywistą i niezaprzeczalną, że teorie lingwistyczne mają ogromny wpływ na metody nauczania języka obcego. Często słyszy się natomiast opinie nauczycieli, że coś dobrze wygląda w teorii, ale nie działa w praktyce. Co zaś nie działa w praktyce, jak twierdzą Julian Edge i Sue Garton (2009), jest błędną teorią. Według definicji Barry'ego McLaughlina teoria „jest zarówno sumą znanych faktów i praw, jak i przypuszczeniem dotyczącym powiązań między nimi" (1987: 7, tłum. własne). Jednym z głównych celów tworzenia teorii jest inspirowanie empirycznego sprawdzania słuszności założonej hipotezy, co od początku XX wieku można wyraźnie zauważyć w rozwijającej się dziedzinie nauczania języków obcych (tamże).

Na przykład, założenia psychologii behawioralnej zainicjowanej przez J.B. Watsona i rozwijanej przez B.F. Skinnera, opierające się na związku między reakcją i bodźcem (Ellis, 1985: 20), stały się podwaliną audiolingwalnej metody nauczania języka obcego. Metoda audiolingwalna, szczególnie popularna w amerykańskiej armii w trakcie drugiej wojny światowej, jako szybki i skuteczny sposób nauki, zakłada, że język jest pewnym zbiorem struktur, które można opanować na zasadzie nawyku wyrobionego przez bezrefleksyjne powtarzanie (Komorowska, 2005: 22). Materiał językowy utrwalany jest w sposób mechaniczny za pomocą dryli językowych, natomiast błędy zwalczane przez natychmiastowe poprawianie, aby nie dopuścić do tworzenia się błędnych nawyków (Skrzypczak 1994: 68). Jednakże metoda audiolingwalna nie do końca sprawdza się w praktyce, ponieważ umiejętności nabyte w klasie często nie przekładają się na pożądane umiejętności komunikacyjne poza nią.

Założenia lingwistyki kognitywnej proponują całkowicie różne podejście do procesu uczenia się, podkreślając zaniedbywany przez podejście behawioralne twórczy aspekt języka. Przy czym przymiotnik „kognitywny" jest w językoznawstwie używany w odniesieniu do kilku aspektów lingwistycznych. Metoda kognitywna, zwana również metodą świadomego uczenia, zainicjowana teoriami Johna Carrolla, Noama Chomsky'ego, Anette Karmiloff - Smith, zakłada, że uczenie się języka obcego jest nabywaniem skomplikowanej kognitywnej umiejętności (McLaughlin, 1987: 133). Według założeń metody, nabywanie rutyny w tworzeniu struktur językowych prowadzi do zautomatyzowania nawyków językowych (McLaughlin, 1987: 135), co z kolei daje możliwość tworzenia nieskończenie wielu zdań za pomocą skończonej liczby gramatycznych reguł (Komorowska, 2005: 23). W tym kontekście widać podobieństwo między językoznawstwem kognitywnym i generatywnym. Zauważa to Marek Laskowski, zastrzegając jednocześnie, że „chociaż lingwistyka kognitywna wywodzi się z językoznawstwa generatywnego, stała się jednak jego przeciwnym biegunem" (Laskowski 2005: 89). Różnica ta objawia się przede wszystkim przesunięciem centrum językoznawczego zainteresowania z syntaktyki na semantykę (Langacker, 2008: 67).

Natomiast językoznawstwo kognitywne zapoczątkowane kluczową publikacją George'a Lakoffa i Marka Johnsona *Metafory w naszym życiu* (1980, polskie tłumaczenie 1988) skupia się na poznawczej istocie i wszechobecności metafory i metonimii, wcześniej przypisywanych przede wszystkim językowi poetyckiemu. To nowe rozumienie metafory, przekładającej się na myśli, czyny i codzienną mowę, pokazuje, czym motywowane są formy językowe, zaś ona sama jawi się „takim samym i równie cennym elementem naszego funkcjonowania co zmysł dotyku" (Lakoff i Johnson, 1988: 266). Spojrzenie na język poprzez perspektywę doświadczenia ciała i wyobraźni (Skrzypczak, 2006: 78), tym bardziej podkreśla jego istotę - integralnej właściwości człowieka.

Za Tomaszem Krzeszowskim można więc przymiotnik „kognitywny" odnieść do „wiedzy o tym obszarze rzeczywistości, który dotyczy percepcji i poznania wraz z odpowiednimi procesami umysłowymi uwzględniającymi pamięć, ocenę i rozumowanie" (Krzeszowski, 1997: 23), jak i w dalszym znaczeniu dotyczącym wszystkich aspektów poznania, w tym również biologicznego i emocjonalnego (tamże 24). To właśnie ten szerszy sens określa tę dziedzinę interdyscyplinarnej lingwistyki, która poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące kognitywnych mechanizmów, jakie prowadzą do opanowania i posługiwania się językiem, determinują jego użycie, jak również pozwalają na „usemantycznienie" wszystkich jego aspektów (Laskowski, 2005: 90 - 91). Z perspektywy glottodydaktyki, umiejscowienie procesów nauczania w strukturze poznawczej

człowieka oraz zakorzenienie zjawisk językowych w szerokim spektrum ludzkich doświadczeń ma korzystne implikacje (Dakowska, 2001: 15).

3. Lingwistyka kognitywna i nauczanie języka obcego

Choć lingwistyka kognitywna w tym szerszym rozumieniu (jako element nauki kognitywnej, studiów kognitywnych czy kognitywizmu, por Krzeszowski, 1997: 23), jest prężną dziedziną nauki, przełożenie teorii na praktyczne zastosowanie w nauczaniu języków obcych nie jest jeszcze znaczące. Zwracają na to uwagę wybitni badacze lingwistyki kognitywnej. Maria Dakowska uznaje koncepty kognitywne za „merytorycznie uzasadnione źródło informacji istotnych dla glottodydaktyki, ale jeszcze nie gotowych – sugerujących podstawową architekturę dla szczegółowych zadań modelowania przyswajania języków obcych, ale jeszcze nie sam model" (Dakowska, 1997: 100). Ronald Langacker zaś wyraża nadzieję, że choć „nie wiadomo jeszcze, czy nauczanie języka wiele zyska dzięki założeniom lingwistyki kognitywnej. Istnieją, jednak, pewne podstawy do optymizmu" (Langacker, 2008: 66, tłum. własne). Ten optymizm zdają się podzielać uczestnicy konferencji dla kognitywistów, spotkań teoretyków z praktykami, organizowanych od niedawna w Wielkiej Brytanii. Z referatów i dyskusji przedstawionych na przykład na tegorocznej konferencji (5th UK Cognitive Linguistics Conference, miała miejsce w dniach 29-31 lipca w Lancaster) wyłaniała się przekonująca wizja skutecznych rozwiązań glottodydaktycznych, które jednakże na razie nie znajdują jeszcze odzwierciedlenia w jakże przecież bogatej ofercie podręczników do języka angielskiego.

Optymizm Langackera podziela również Kamila Turewicz, wyjaśniając, że pespektywa kognitywna, szczególnie twierdzenia gramatyki kognitywnej w założeniu Langackera, może znacznie ułatwić wyjaśnienie wielu aspektów struktur języka angielskiego i pozytywnie wpłynąć na proces nauczania (Turewicz, 2000: 7). Langacker bowiem podkreśla zasadę symboliczności, jaka leży nie tylko u podstaw relacji między formą i znaczeniem słów, lecz również struktur gramatycznych. Gramatyka, jak twierdzi badacz, ma takie samo znaczenie jak słowa, przy czym jest to znaczenie o charakterze bardziej abstrakcyjnym, zaś granica między leksyką i gramatyką jest w zasadzie umowna (Langacker, 2008: 67). Użyte kategorie leksykalne i gramatyczne konstruują znaczenia za pomocą elementów prototypowych lub peryferyjnych, procesów zwężenia lub rozszerzenia, perspektywy czy relacji między punktem orientacyjnym (landmarkiem) i trajektorem (Langacker 2008: 67-69).

Już na gruncie praktycznym skuteczność użycia paradygmatu kognitywnego w nauczaniu przyimków wykazują badania Katarzyny Piątkowskiej

(2005). Angielskie przyimki stanowią trudność dla osób uczących się tego języka, tym bardziej, że wiele z nich używanych jest wieloznacznie. Przyimki należą bowiem do kategorii radialnej, czyli są zbiorem elementów z tzw. centrum semantycznym i rozgałęzieniami (Skrzypczak, 2006: 80; por. Johnson analiza przypadku użycia przyimka „over" 1987: 418–440). Wnioski z przeprowadzonych doświadczeń potwierdzają sformułowaną przez badaczkę hipotezę, że przedstawienia informacji semantycznej osobom uczącym się przyimków dodatnio wpływa na ich poprawne zastosowanie i przewidywanie użycia.

Również autorka niniejszego opracowania (2014) przeprowadziła badania, których celem było sprawdzenie efektywności sposobu nauczania rozszerzonych znaczeń wyrazów związanych z częściami ciała (face – twarz, hand – ręka, foot – stopa, head – głowa) poprzez pokazanie studentom (uczestnikami badań były osoby dorosłe, miejscem zaś eksperymentu platforma kursu dystansowego) istnienia metaforycznej motywacji. Wyniki zdały się potwierdzić założoną hipotezę, iż łatwiej zapamiętać rozszerzone znaczenia prostych słów anatomicznych, jeśli dostrzeże się analogię między znaczeniem prototypowym związanym z anatomią człowieka, a użyciem słowa w dalszych kontekstach.

4. Doświadczenie ciała i idiomy związane z częściami ciała

Kövesces kwestionuje tradycyjne podejście do idiomów, według którego ich znaczenie jest w większości umowne, na rzecz pespektywy kognitywnej, która pozwala doszukać się mechanizmów motywujących znaczenie takich wyrażeń. „Lingwistyka kognitywna zgadza się częściowo z poglądem tradycyjnym, głoszącym, że znaczenie idiomów nie jest do końca przewidywalne, jednak sugeruje, że w większej części znaczenie to jest umotywowane" (Kövesces, 2002: 210, tłum. własn.). Badacz wskazuje na trzy główne mechanizmy poznawcze, które leżą u podstaw motywowania znaczenia idiomów, są nimi: metafora, metonimia i wiedza ogólna.

Podobnie jak Lakoff i Johnson w *Metaforach w naszym życiu*, nie zgadza się z rozróżnieniem na „martwe" i „żywe" metafory. Max Black pisze, że „tzw. martwa metafora nie jest wcale metaforą, jest po prostu wyrażeniem, którego nie używa się już metaforycznie" (Black, 1983: 263) i poddaje w wątpliwość, czy należy w wyrażeniach takich jak na przykład „wpaść w niełaskę" doszukiwać się metafory, sugerując, że ten oraz podobne zwroty to katachrezy, czyli wypełnienia luki w leksyce z pomocą analogii (tamże). Kövesces natomiast twierdzi, że takie podejście „pomija istotny fakt, taki mianowicie, że to co jest głęboko zakodowane, niezauważalne i stosowane bez wysiłku, jest najbardziej aktywne w naszych myślach" (Kövesces, 2002: ix, tłum. własn.). Przywołuje

w ten sposób przełomową tezę Lakoffa i Johnsona, która mówi, że „istnienie metafor jako wyrażeń językowych jest możliwe właśnie dlatego, że metafory tkwią w systemie pojęć człowieka (Lakoff i Johnson, 1988: 28).

Metafora w nowatorskim znaczeniu wprowadzonym przez autorów *Metafor w naszym życiu* rzuca nowe światło na relacje między językiem a podstawowym doświadczeniem ciała, „ten koncept 'ucieleśnienia' wyraźnie odcina poglądy lingwistyki kognitywnej od tradycyjnej" (Kövesces, 2002: x) i proponuje ciekawe rozwiązania w nauczaniu kłopotliwych obszarów języka angielskiego. Takimi są słowa wieloznaczne, tak często obecne w języku idiomatycznym. Lingwistyka kognitywna rozpatruje je na zasadzie polisemii, czyli zjawiska, w którym różne znaczenia pojęcia można sprowadzić do wspólnego źródła, w przeciwieństwie do poglądu homonimicznego, rozpatrującego pojęcia wieloznaczne na zasadzie przypadkowej relacji wyrażania różnych znaczeń za pomocą identycznych form językowych. Dlatego też, jak twierdzi Kövesces, „jednym z wielu potencjalnych zastosowań perspektywy lingwistyki kognitywnej na metaforę i metonimię w językoznawstwie jest (…) podejście do idiomów" (Kövesces, 2002: 199, tłum. własn.).

4.1. Metafora jako input zrozumiały

Uświadomiona metafora może pełnić funkcję *inputu* zrozumiałego. W anglojęzycznej literaturze na temat nauczania języków obcych, *input* oznacza „dane na wejściu, czyli dostępne uczniowi w procesie przyswajania języka" (Dakowska, 2001: 193). Zdaniem twórcy pojęcia *comprehensible input* Stephana Krashena, stanowi ono warunek konieczny do uczenia się. Stosując proponowany wzór akwizycji języka „i + 1" (Ellis, 1985: 157), można przyjąć w paradygmacie kognitywnym, że uświadomiona metafora stanowił „i" w procesie przyswajania języka idiomatycznego.

W proponowany przez Krashena i Longa modelu inputu zrozumiałego mówi się o dobudowywaniu nowego materiału w oparciu o słownictwo i struktury gramatyczne opanowane już przez uczących się, jak też odwoływaniu się do pozajęzykowych kontekstów i wiedzy ogólnej (Ellis, 1985: 157-158). W przypadku części idiomów miejsce to mogłaby właśnie wypełnić uświadomiona metafora. Na przykład, przyswojenie rozszerzonych znaczeń angielskiego słowa *hand* wydaje się znacznie prostsze, jeśli uczący się „doczepi" nowe sensy do tego prototypowego, związanego z anatomią człowieka. Bowiem w znaczeniu słowa nazywającego kończynę górną kryje się również świadomość jej funkcji oraz kształtu, które użytkownik języka przywołuje mimochodem. Co nader istotne znaczenia te w dużej mierze opierają się na cielesnym doświadczeniu użytkownika języka.

4.2. Motywacja metaforyczna idiomów z pojęciem *hand*

Kövesces odwołuje się do nieformalnego eksperymentu przeprowadzonego wraz z Szabó na studentach języka angielskiego dotyczącego przyswajania języka idiomatycznego i twierdzi, że osoby uczące się idiomów z perspektywy lingwistyki kognitywnej osiągnęły lepsze wyniki o 25% (Kövesces, 2002: 206). Badacz dopatruje się sukcesu metody w uświadomionej przez uczących się metaforze, metonimii oraz wykorzystaniu wiedzy ogólnej.

Ogólna wiedza dotycząca kształtu i funkcji ręki, jak też doświadczenie i świadomość charakterystycznych gestów i użycia tej części ciała, tworzą wyjątkowe mechanizmy poznawcze, jakie ująć można za pomocą następujących metafor i metonimii (za Kövascesem, 2002: 207):

the metaphor CONTROL IS HOLDING SOMETHING IN THE HAND
the metaphor POSSESSING SOMETHING IS HOLDING SOMETHING IN THE HAND
the metaphor ATTENTION IS HOLDING SOMETHING IN THE HAND
the metaphor FREEDOM TO ACT IS HAVING THE HANDS FREE
the metonymy THE HAND STANDS FOR THE ACTIVITY
the metonymy THE HAND STANDS FOR THE PERSON
the metonymy THE HAND STANDS FOR THE SKILL
the metonymy THE HAND STANDS FOR CONTROL

I tak łatwiej będzie osobie uczącej się zrozumieć i zapamiętać wyrażenia idiomatyczne takie jak: *many hands make light work* (w towarzystwie pracuje się przyjemniej) czy *all hands on the deck* (wszystkie ręce na pokład), gdy uświadomi ona sobie metonimiczne relacje między ręką a człowiekiem (metonimia: RĘKA ZA CZŁOWIEKA) oraz ręką i wykonywaną czynnością (RĘKA ZA CZYNNOŚĆ). Podobnie pomocna wydaje się świadomość metafory KONTROLOWANIE TO TRZYMANIE W RĘKU, która motywuje znaczenie idiomów takich jak *be in somebody's hands* (być w czyichś rękach), *be in good/safe hands* (być w dobrych rękach) czy *be out of somebody's hands* (wymknąć się spod czyjeś kontroli).

W przypadku wyrażeń idiomatycznych mamy do czynienia tak z przykładami prostej metafory i metonimii, które wyjaśniają nam zrozumienie jednego aspektu danego pojęcia, jak też koherencji złożonych, czyli metafor, które nakładają się na siebie (Lakoff i Johnson, 1988: 123). Na przykład wyrażenie *have one's hands full* (po polsku *mieć pełne ręce roboty*, czyli być zajętym) wypływa z metafory: WOLNOŚĆ DZIAŁANIA TO WOLNE RĘCE. Gdy ręce mamy zajęte trzymaniem jakiegoś przedmiotu, nie możemy chwycić w nie innego lub zająć się jakąś inną czynnością. Natomiast znaczenie wyrażenia *gain the upper hand* (zdobyć przewagę, zwyciężać) motywowane jest metonimią RĘKA ZA KONTOROLĘ (Kövesces,

2002: 209) oraz spójnymi metaforami orientacyjnymi WŁADZA TO GÓRA, WYSOKI STATUS TO GÓRA, PANOWANIE TO W GÓRĘ (Lakoff i Johnson,1988: 37, 41).

4.3. Współzależności pomiędzy domenami

„Istotą metafory jest zrozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy. (…) Metafora nie istnieje jedynie w słowach, lecz w samym sposobie pojmowania" (Lakoff i Johnson, 1988: 27).

Metafora wynika zatem z podobieństw między rzeczami i pomaga nam zrozumieć jakiś aspekt pojęcia w kategoriach innego pojęcia na zasadzie relacji między domeną źródłową, na przykład kształtem czy funkcjami tej części ciała, jaką jest ręka i docelową, na przykład wskazówką zegara czy kontrolowaniem i posiadaniem. Współzależności te można ująć w formie ontologicznej, czyli wskazującej na wspólne elementy, lub też epistemicznej, czyli opierającej się na wiedzy encyklopedycznej (Croft i Cruse, 2004: 196).

Ręka, w definicji encyklopedycznej, to ten odcinek kończyny górnej, który dzieli się na nadgarstek, śródręcze i palce, które to dwa ostatnie odcinki wykazują najbardziej charakterystyczne funkcje ręki związane głównie ze sposobem ruchu i wypływającymi z tego możliwościami chwytania oraz manipulowania. Wiedza ta, oparta przede wszystkim na własnym cielesnym doświadczeniu użytkowników języka, ułatwia uczącym się osobom przyswojenie wyrażeń takich jak: *be in somebody's hands* (być w czyichś rękach = znajdować się pod czyjąś kontrolą), *be/ get out of somebody's hands* (wyrwać się spod kontroli), *take something in hand* (przejąć nad czymś kontrolę), *have the situation well in hand* (panować nad sytuacją), *fall into the hands of somebody* (wpaść w czyjeś ręce).

Natomiast w motywacji znaczenia pojęcia *hand* w takich wyrażeniach jak *factory hand* (pracownik fabryczny) czy *we need more hands* (potrzebujemy więcej rąk = ludzi do pracy) wykorzystany jest mechanizm metonimii, czyli używania pewnej rzeczy, by mówić o innej, która jest z nią związana (Lakoff i Johnson, 1988: 58). W przypadku wymienionych idiomów używamy pojęcia *hand*, by skupić uwagę na ludziach, którzy – tu pojawia się kolejna metonimia – wykorzystują ręce do wykonania pewnych czynności, pracy.

Metafory i metonimie są w podobnym sensie systematyczne i pomagają nam organizować nasze myśli oraz działanie (Lakoff i Johnson, 1988: 62). Jednocześnie, mechanizmy te wyciągają na światło dzienne niezbędne aspekty jakiegoś pojęcia, tłumiąc inne na potrzeby bieżącego dyskursu. Na przykład znaczenie pojęcia *hand* w wyrażeniu *factory hand* wynika z metonimii RĘKA ZA CZŁOWIEKA, podczas gdy *give me a hand* (pomóż mi) z metonimii RĘKA ZA CZYNNOŚĆ.

Mechanizmy metafory i metonimii pozawalają na rozszerzenie znaczenia anatomicznego wyrazu *hand*. Powiązania te mają charakter sieci połączeń, tworzących

kategorię radialną ze znaczeniami prototypowym i peryferyjnym (Tabakowska, 2001: 57). Przekłada się to na ciekawą obserwację związaną z definiowaniem i kategoryzowaniem pojęć. *Hand* należy bowiem tak do kategorii części ciała, jak elementów przedmiotów (*hand of the clock*, wskazówka zegara) czy bezpieczeństwa (*be in good hands*, być w dobrych rękach). Można powiedzieć, że *hand* należy do kilku domen leksykalnych, czyli wewnętrznie spójnych fragmentów przestrzeni pojęciowej (Tabakowska, 2001: 59), jak na przykład ciało ludzkie czy przedmioty codziennego użytku. Angielskie słowa *hand* i *nose* są zbiorem słów (polem leksykalnym) należących do jednej domeny pojęciowej (ciało ludzkie), ale już *hand* i *face* mogą należeć do innej domeny (przedmioty – części zegara). Widać więc, iż granice między kategoriami są nieostre.

Paradoksalnie świadomość nieostrości kategorii leksykalnych może wspomóc przyswajanie języka idiomatycznego, poprzez próbę szerszego spojrzenia na funkcje i aspekty znaczeń tworzących go elementów. Przede wszystkim jednak doszukiwanie się wspólnego źródła słów polisemicznych wzbudza zainteresowanie osób uczących się, co jest istotnym czynnikiem motywującym proces uczenia się języka obcego.

ręka → podłużna część ciała, której podstawowymi funkcjami jest działanie, praca (np. chwytanie, trzymanie, manipulowanie, pisanie)
metonimia (relacje na zasadzie przyległości) → człowiek (*more hands on the deck*) → aktywność/ działanie (*give me a hand*) → kontrola (*be in someone's hand*) → współudział (*have a hand in something*) → umiejętność (*be good with your hands*) → charakter pisma (*neat hand*)
metafora (relacje na zasadzie podobieństwa między elementami lub sytuacjami) → *to have one's hands full* → *give something with an open hand* → *gain the upper hand* → *hand of the clock* → *ask for somebody's hand* (in marriage)

Tabela 1: Przykładowe rozszerzenia znaczeń słowa *ręka* w języku angielskim.

Motywowanie znaczenia należy jednak odróżnić od przewidywania form językowych w języku obcym. Choć wszyscy ludzie mają podobną podstawę doświadczeniową, używając sformułowania Lakoffa i Johnsona (1988: 42), nie każdy język tak samo ucieleśnia metafory. Nie można więc założyć z góry zastosowania idiomatycznych kalek. „Można jednak przewidzieć, że żaden język nie będzie miał domeny źródłowej, która przeczy pewnym uniwersalnym sensomotorycznym doświadczeniom, w których osadzone są domeny docelowe"

(Kövesces, 2002: 76, tłum. własn.). W metodycznym przełożeniu zakłada to szybsze i trwalsze zapamiętanie wyrażeń idiomatycznych, nawet jeśli (jak choćby w przypadku zegara, który w języku polskim nie posiada *rąk*, jednak angielska metafora trafnie ujmuje rozpoznawalną cechę) ich odpowiedniki czy tłumaczenia nie są transparentne.

5. Wnioski

Świadomość wszechobecności metafory oraz zrozumienie, że myśl i język nie są jedynie kwestią intelektu (Lakoff i Johnson, 1988: 25) przekłada się na nowe możliwości glottodydaktyczne. Przyswajanie idiomów nie tylko na zasadzie pamięciowej, ale również skojarzeń poprzez odwołanie się do osobistego doświadczenia oraz wiedzy ogólnej ułatwia zapamiętanie oraz stosowne użycie wyrażeń, pod warunkiem jednak, że uczący się posiada świadomość metafory (Kövesces w: Piątkowska, 2003: 50).

W dobie coraz większego zapotrzebowania na znajomość języków obcych oraz coraz śmielszych wyzwań komunikacyjnych, poszukuje się skutecznych sposobów nauki języków obcych. Lingwistyka kognitywna zdaje się proponować ciekawe rozwiązania glottodydaktyczne, *it gives a hand*, kończąc idiomatyczną nutą, aby ułatwić naukę języka obcego. Aby jednak potwierdzić założenia paradygmatu, należy przeprowadzić szerokie badania. Dopiero prace empiryczne w odniesieniu do różnych grup wiekowych, poziomów zaawansowania językowego, skonsolidowanego z typem inteligencji oraz preferowanymi strategiami uczenia się mogą przynieść odpowiedź, czy założenia lingwistyki kognitywnej rzeczywiście wnoszą coś przełomowego w procesie akwizycji języka.

BIBLIOGRAFIA

Black, Max. «Jeszcze o metaforze». Przekł. Maria Bożenna Fedewicz wg: M. Black, «More about metaphor» (w) *Metaphor and thought* (red. A. Ortony). New York 1979. Warszawa; Wrocław: Instytut Badań Literackich PAN, 1983. Nadb. z: "Pamiętnik Literacki" 1983, z. 2.

Croft, W. D.,Cruse, A. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dakowska, M. 1997. «Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych» (w) *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* (red. F. Grucza, M. Dakowska). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego: 99 -111.

Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.

Edge, J., Garton, S. 2009. *From Experience to Knowledge in ELT*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
Komorowska. H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Kövesces, Z. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
Krzeszowski, T. 1997. «O znaczeniu przymiotnika kognitywny». (w) *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* (red. F. Grucza, M. Dakowska). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego: 99 -111.
Lakoff, G., Johnson M. 1988. *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: PIW.
Langacker, R. 2008. «Cognitive Grammar as a basis for language instruction» (w) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (red. P. Robinson, N. Ellis). New York/ London: Routledge.
Laskowski, M. 2005. «Założenia integracyjne językoznawstwa kognitywnego – implikacje glottodydaktyczne». *Neofilolog* 27: 89-95.
McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
Piątkowska, K. 2005. «Nauczanie angielskich przyimków zgodnie z założeniami językoznawstwa kognitywnego». *Neofilolog* 26: 44-51.
Seidle, J., McMordie, W. 1978. *English Idioms and how to Use them*. Oxford: Oxford University Press.
Skrzypczak, W. 1994. *Communicative Skills and Beyond*. Toruń: UMK.
Skrzypczak, W. 2006. *Analog-Based Modelling of Meaning Representations in English*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
Szudy-Sojak, A. 2014. „Skuteczność nauczania polisemicznych wyrazów związanych z częściami ciała zgodnie z zasadami lingwistyki kognitywnej". *Lingwistyka Stosowana* 9: 151-170. http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12255677/Lingwistyka+Stosowana+9+Aleksandra+Szudy-Sojak.pdf
Tabakowska, E. (red.) 2001. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: TAiWPN Universitas.
Turewicz, K. 2000. *Applicability of Cognitive Grammar as a Foundation of Pedagogical/ Reference Grammar*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Iwona Janowska, Agnieszka Rabiej
Uniwersytet Jagielloński

ZADANIE JAKO FORMA WSPIERANIA REFLEKSYJNEGO NAUCZANIA GRAMATYKI

Task as a stimulant for reflective language teaching

The paper discusses the issues of form-focused instruction in foreign language pedagogy with the special emphasis on the task-based language teaching. There is a growing realization among the researchers and the language educators that the formal aspects of the target language need to be incorporated into the language teaching in order to facilitate the learners' in achieving high levels of accuracy as well as communicative effectiveness. The authors point out to different techniques and procedures that are used in task-based language teaching to stimulate learners' reflection on the formal aspects of the target language and to develop their capacity of noticing the linguistic forms as they are engaged in meaning focused activities.

Keywords: grammar teaching, reflexivity, CEFR, action-oriented approach, task, communicative language competences

Słowa kluczowe: nauczanie gramatyki, refleksyjność, ESOKJ, podejście ukierunkowane na działanie (zadaniowe), zadanie, językowa kompetencja komunikacyjna

1. Wprowadzenie: podejścia do nauczania gramatyki języków obcych

W rozważaniach dotyczących nauczania gramatyki często odwołujemy się do różnych teorii językoznawczych i prądów metodologicznych, dlatego niezbędna wydaje się chociażby skrótowa ich prezentacja w części poprzedzającej refleksje na

temat rozwijania kompetencji gramatycznej. W historii metod nauczania każdy nowy kierunek prezentował inną wizję procesu przyswajania języka, zmieniał się tym samym sposób postrzegania miejsca i roli gramatyki w tym procesie.

Przez długi okres czasu gramatyka zajmowała uprzywilejowane miejsce w koncepcjach nauczania języka, stanowiła centrum działań dydaktycznych, traktowano ją jako podstawę nauki i od niej uzależniano organizację kształcenia językowego (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda kognitywna). Stanowiła ona źródło i cel przyswajania języków: ojczystego i obcych. Ponieważ nowe teorie dydaktyczne rodzą się zawsze w opozycji do kierunków je poprzedzających, po erze hegemonii gramatyki nastąpił okres jej negowania (Puren, 1994, 2005). Nie tylko nie przypisywano jej żadnej roli, ale wręcz upatrywano w niej przyczynę słabych efektów kształcenia (głównie w zakresie wypowiedzi ustnych). Gramatyka odstąpiła swe uprzywilejowane miejsce komunikacji. Uczniowie używali języka w interakcjach, przyswajali akty mowy, nie troszcząc się o gramatykę (metody bezpośrednie, naturalne, pierwsza generacja metod komunikacyjnych). Euforia nauczania języka bez gramatyki przerodziła się jednak w przekonanie, że w nauczaniu zinstytucjonalizowanym nie można obejść się bez refleksji nad formami gramatycznymi, dlatego dziś gramatyka powraca do klas w postaci działań metajęzykowych w służbie komunikacji (podejście komunikacyjne i ukierunkowane na działanie).

2. Nowy kontekst nauczania gramatyki

Należy obiektywnie stwierdzić, że nauczanie gramatyki nie jest obecnie tematem, któremu poświęca się wiele miejsca i uwagi w polskojęzycznych opracowaniach glottodydaktycznych. Niemniej, mimo że wciąż nieśmiało, temat ten pojawia się coraz częściej i to w nowym kontekście. Powstanie i upowszechnienie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) przyczyniło się do nowego spojrzenia na problematykę nauczania gramatyki. Nie chodzi tu tylko o zalecenia autorów dokumentu Rady Europy odnośnie praktyki pedagogicznej w tej dziedzinie, ale także o postrzeganie nauczania gramatyki w kontekście różnojęzyczności i różnokulturowości. Czynniki te powodują reorganizację ogólnej koncepcji nauczania, a tym samym również zmianę w podejściu do nauczania gramatyki. Dostrzega się potrzebę powrotu gramatyki w nauczaniu refleksyjnym, konfrontatywnym i kontrastywnym, czego wyrazem są podejścia pluralistyczne do języków i kultur[1].

[1] FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*; CARAP – *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources,* Rada Europy, 2012.

Na uwagę zasługuje tu interkomprehensja (rozumienie języków pokrewnych), która zakłada jednoczesne uczenie się dwóch lub więcej języków należących do tej samej rodziny. Jeden z tych języków jest już znany uczniowi, czy to jako język ojczysty, czy też jako język używany w środowisku szkolnym lub jako każdy inny język opanowany wcześniej. Wykorzystany zostaje największy atut języków pokrewnych – czyli łatwiejsze zrozumienie podobnie brzmiących słów, struktur co ułatwia również porozumiewanie się w języku obcym.

Nie można nie wspomnieć tu o tzw. zintegrowanych podejściach dydaktycznych do uczenia się wielu języków, które mają ułatwić uczącemu się języka obcego odnalezienie powiązań między wybranymi językami, zgodnie z podstawowym założeniem pluralizmu dydaktycznego, który zaleca wykorzystywanie posiadanej wiedzy w procesie nabywania nowej. Głównym celem jest tu nauczenie pierwszego języka obcego poprzez wykorzystanie znajomości języka ojczystego lub innego języka używanego w szkole. W ten sposób praca może odbywać się w dwóch (nawet trzech lub czterech) językach jednocześnie (CARAP, 2012: 8-9).

3. Nauczanie gramatyki w *ESOKJ*

Obszar opisu językowego jest niezwykle rozległy, dlatego konieczne jest sprecyzowanie, czym jest to, co nazywamy gramatyką. Tradycyjnie gramatykę odróżnia się od leksykologii i fonologii, nazywając ją „kodem" języka docelowego. Z punktu widzenia organizacji procesu nauczania i uczenia się, można dokonać wyizolowania „kompetencji kodu", nazywanej „kompetencją gramatyczną" lub „kompetencją językową". To jedna ze składowych kompetencji komunikacyjnej w powszechnie znanym modelu, zaproponowanym w latach 80. XX wieku przez Michaela Canale'a i Merrill Swain. W ujęciu tych badaczy kompetencja gramatyczna (*grammatical competence*) to zdolność użycia reguł językowych (morfologicznych, syntaktycznych, leksykalnych, semantycznych i fonologicznych) (Canal&Swain, 1980: 29).

Obecnie ważnym dla nas punktem odniesienia w rozważaniach na temat nauczania/uczenia się gramatyki jest system opisu zaproponowany przez ekspertów Rady Europy. *Europejski system opisu* mówi o kompetencji gramatycznej w rozdziale 5. (5.2.1.2), zawierającym charakterystykę kompetencji użytkownika/uczącego się języka oraz w rozdziale 6. (6.4.7.4.), poświęconym zagadnieniom nauczania i uczenia się języka. Według autorów tego dokumentu, kompetencja gramatyczna to „umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażeń i zdań zgodnie z tymi zasadami" (ESOKJ, 2003: 102). Stanowi ona kluczowy

składnik (obok kompetencji leksykalnej, semantycznej, fonologicznej, ortograficznej i ortoepicznej) językowej kompetencji komunikacyjnej. Dlatego też osoby odpowiedzialne za efekty kształcenia językowego (nauczyciele, autorzy programów, podręczników etc.) powinny przywiązywać wielką wagę do rozwijania tej kompetencji. „Zazwyczaj nauka ta oznacza wybór, porządkowanie i stopniową prezentację oraz ćwiczenia automatyzujące nowy materiał, poczynając od krótkich zdań pojedynczych, a kończąc na zdaniach wielokrotnie złożonych, których liczba, długość i struktura są oczywiście nieograniczone"(ESOKJ, 2003: 131).

Na wczesnym etapie nauki języka dokument zakłada możliwość wprowadzania utartych wyrażeń w formie stałej ramy leksykalnej do uzupełnienia czy też jako słów poznawanych w jakiejś całości, np. w tekstach piosenek. Jeśli chodzi o dobór materiału, jego wewnętrzna złożoność nie jest jedynym czynnikiem, który powinno się uwzględniać. Należy brać pod uwagę komunikacyjną wartość kategorii gramatycznych, tj. ich rolę w wyrażaniu pojęć ogólnych. Ważne też są czynniki kontrastywne przy wyznaczaniu zakresu nauczanego materiału. W końcu zaleca się w nauczaniu gramatyki użycie autentycznych wypowiedzi mówionych oraz tekstów pisanych, które można porządkować pod względem stopnia trudności gramatycznej, ale mogą one również ukazywać uczącym się nowe, nieznane struktury (ESOKJ, 2003: 131-132).

Twórcy *Systemu opisu* podkreślają, iż dokument ten nie ma charakteru preskryptywnego i nie może zaproponować jedynie słusznej gradacji materiału gramatycznego w programach i materiałach nauczania. Na stronie 103. zamieszono ogólną skalę poprawności gramatycznej, która określa progresję, nie w postaci treści wyznaczonych do opanowania, ale jako progresję w zakresie kompetencji językowej. To „skalowanie oceny biegłości może wskazywać na pewne wybory i w pewnym stopniu oznacza też porządkowanie. Próbuje raczej określić ogólne ramy dla rozstrzygnięć, które muszą zostać podjęte przez praktyków" (ESOKJ, 2003: 132).

Kryteria selekcji i rozmieszczenia materiału gramatycznego na przestrzeni całego okresu nauczania języka (kursu) nie zostały sprecyzowane i problem selekcji form, które należy nauczać pozostał nierozwiązany[2]. Nieco dalej autorzy sugerują, w jaki sposób można oczekiwać/wymagać od uczących się rozwijania kompetencji gramatycznej:

„a) w sposób indukcyjny przez kontakt z nowym materiałem gramatycznym w napotykanych tekstach autentycznych,

[2] W ramach działalności edukacyjnej Rady Europy, na podstawie *ESOKJ* opracowano inwentarze opisujące treści nauczania dla poszczególnych języków, na określonych poziomach zaawansowania językowego.

b) indukcyjnie przez ukazywanie formy, funkcji i znaczenia nowych elementów gramatyki, kategorii, klas, struktur, reguł itp. w specjalnie do tego przygotowanych tekstach,
c) jak w punkcie b., lecz przy zastosowaniu objaśnień i formalnych ćwiczeń,
d) poprzez prezentację formalnych wzorów odmian, tabel itp., popartą wyjaśnieniami przy użyciu właściwego metajęzyka w L2. lub L1.,
e) przez zachęcanie uczących się do formułowania własnych hipotez i ewentualną modyfikację tych hipotez itp." (ESOKJ, 2003: 132).

Do tych zaleceń autorzy dołączają listę ośmiu rodzajów ćwiczeń gramatycznych (punkt 6.4.7.8.).

4. Zadanie a nauczanie gramatyki

W *Europejskim systemie opisu*, bez eksplicytnego odwoływania się do teorii, przyjęta perspektywa jest „zadaniowa": „Zastosowane do niniejszego opisu podejście jest, najogólniej mówiąc, zadaniowe. Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne 'jednostki społeczne', czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym" (ESOKJ, 2003: 20). Przywołując definicję użycia języka z *ESOKJ* należy podkreślić, że językowa kompetencja komunikacyjna pozostaje w ścisłym związku z realizacją zadań, które są działaniami intencjonalnymi, indywidualnymi lub kolektywnymi, wpisanymi w określoną sferę życia, ukierunkowanymi na realizację jednego lub więcej celów i zakończone dostrzegalnym rezultatem; mogą łączyć w sobie język i działanie oraz, w celu realizacji, wymagają uaktywnienia wraz ze strategiami licznych kompetencji. Mimo że „zadanie" jest pojęciem centralnym opisu kształcenia językowego i poświęcono mu w całości rozdział 7. *Systemu opisu*, nie zostało ono jasno sprecyzowane. Dlatego pomocne w tym wypadku będą definicje charakterystyczne dla T.B.L.T. (*Task Based Learning and Teaching*) – metodologicznego nurtu lat 90. XX wieku, które stały się inspiracją dla twórców *Europejskiego systemu opisu*. Jest ich wiele (Willis, 1996, Skehan, 1998, Nunan, 2004) i doczekały się one licznych analiz i interpretacji (Ellis, 2003, van den Branden, 2006). Na ich podstawie można wyróżnić kilka podstawowych cech zadania: jest ono planem pracy/działania; jest skoncentrowane na znaczeniu; implikuje uaktywnienie autentycznych procesów użycia języka; implikuje odwołanie się do działań i strategii językowych; uaktywnia procesy kognitywne; implikuje powstanie określonego (komunikacyjnego) produktu.

Problem definicji i klasyfikacji zadań związany jest z dyskutowanym od lat w ramach dydaktyki zadaniowej zagadnieniem, jakim jest miejsce gramatyki

w obrębie tego nurtu. Możemy mówić tu o dwóch podejściach do nauczania gramatyki. Pierwsze, skrajne, które całkowicie odrzuca gramatykę, uznając, że sama komunikacja stanowi warunek konieczny i wystarczający dla pomyślnej akwizycji języka. I drugie, bardziej umiarkowane, które przyjmuje, że gramatyka, choć pełni funkcję służebną wobec komunikacji, jest istotnym elementem, który należy uwzględniać w procesie nauczania/uczenia się (Ellis, 2003, 2009, Nunan, 2004). Na tym etapie rozważań może pojawić się jednak pytanie, czy działania wymagające zaplanowanego wcześniej użycia danych struktur językowych mieszczą się jeszcze w ramach ogólnej definicji zadania czy też należą już do innego typu działań. W tej sytuacji David Nunan proponuje rozróżnienie na dwa rodzaje zadań: zadanie ogniskujące (*focused task*), do wykonania którego wymagana jest konkretna struktura oraz zadanie nieogniskujące (*unfocused task)* takie, w którym uczący się mogą używać dowolnych dostępnych im środków językowych w celu jego ukończenia. W opinii badacza warianty te są komplementarne i mogą występować naprzemiennie w procesie dydaktycznym (Nunan, 2004: 94). Rod Ellis wprowadza dodatkową kategorię, którą określa jako zadania zwiększające świadomość językową (*consciousness-raising tasks*). Są to zadania zaprojektowane tak, by zapewnić eksplicytne uczenie się, a ich rolą jest rozwijanie świadomości sposobów funkcjonowania określonych zjawisk językowych. Badacz rozszerza pojęcie zadania także na działania wymagające bezpośredniej koncentracji uwagi na zagadnieniach gramatycznych. Podkreśla również konieczność dostarczenia uczącemu się materiału ilustrującego funkcjonowanie danej formy/struktury w kontekście oraz tworzenie zadań w taki sposób, aby uczący się musieli dokonać szeregu operacji na danych wejściowych w celu zrozumienia określonego zjawiska oraz (niekiedy) także samodzielnego opracowania reguły (Ellis, 2003: 163-164).

Dave i Jane Willis również dostrzegają konieczność nauczania gramatyki w metodyce zadaniowej, ale uznają, że działania zmuszające do eksplicytnego odwoływania się do niej, nazywane zadaniami zwiększającymi świadomość językową (*consciousness-raising tasks*) czy też zadaniami metakomunikacyjnymi (*metacommunicative tasks*), nie powinny być określane mianem zadań. Badacze ci wyróżniają trzy fazy realizacji sekwencji zadaniowej: koncentracja na znaczeniu (*focus on meaning*), kiedy to uczestnicy są skupieni na komunikacji (1); koncentracja na języku (*focus on language*), kiedy to w trakcie działań skoncentrowanych na znaczeniu użytkownicy języka zatrzymują się, aby zastanowić się, jak najlepiej wyrazić to, co chcą powiedzieć lub kiedy nauczyciel wchodzi w interakcję ze studentami i ułatwia proces uczenia się poprzez parafrazowanie i precyzowanie języka uczniów (2); koncentracja na formie (*focus on form*), kiedy dana forma leksykalna czy gramatyczna zostaje wyizolowana i pod-

dawana analizie (3) (Willis & Willis, 2007: 5). Według tej typologii, metakomunikacyjne ćwiczenia językowe, których celem jest przede wszystkim opanowanie danej formy językowej, będą należały do ostatniej z wymienionych wyżej kategorii, zadania zaś można przypisać do dwóch pierwszych (por. Janowska, 2011).

Poza wątpliwościami dotyczącymi nazewnictwa i tego, czy zadania zawierające komponent gramatyczny nadal jeszcze spełniają wymogi „zadaniowości", pojawia się jeszcze jeden związany z tymi zagadnieniami problem. Jest nim usytuowanie gramatyki w obrębie jednostek zadaniowych. Jak widać, D. i J. Willis przewidują pracę na formach językowych na końcu jednostki. Natomiast D. Nunan proponuje, aby sekwencja zadaniowa składała się z sześciu faz, przy czym część ściśle poświęcona gramatyce to faza czwarta. Ostatnim ogniwem całego procesu jest (bardziej lub mniej kompleksowe) zadanie główne. Przed jego realizacją uczący się zostają wprowadzeni w tematykę i kontekst, dokonują rozmaitych operacji na dostarczonym materiale, poznają niezbędne słownictwo i struktury (Nunan, 2004: 31-33). Tak, czy inaczej przywołani tu eksperci umieszczają zadania/ćwiczenia gramatyczne w końcowych fazach sekwencji dydaktycznych, nie zaś na ich wstępnym etapie, jak to ma miejsce w modelu 3P, w którym trzy kolejne fragmenty jednostki lekcyjnej to: prezentacja, praktyka i produkcja. Należy tu podkreślić, że model 3P zakłada całkiem inną rolę uczącego się i inne cele nauczania języka niż te, leżące u podstaw podejścia zadaniowego. W tej metodologii priorytetem jest proces negocjowania znaczeń, a uczący się traktowany jest przede wszystkim jako samodzielny i autonomiczny użytkownik języka.

5. Sposoby rozwijania kompetencji gramatycznej

Obecny w literaturze aktualny kształt dyskusji dotyczącej roli gramatyki w nauczaniu języka wynika z przekonania, że ani czysto komunikacyjne podejście do nauczania/uczenia się języków, ani metody skoncentrowane wyłącznie na kształceniu kompetencji gramatycznej w oderwaniu od kontekstu komunikacyjnego nie są rozwiązaniami gwarantującymi opanowanie nowego języka w sposób efektywny. Stanowią raczej dwa przeciwstawne stanowiska, które stwarzają konieczność poszukiwania trzeciego, mniej radykalnego rozwiązania. Podejście skoncentrowane na strukturach językowych, określane jest w języku angielskim często jako *form-focused instruction* i – w najbardziej ogólnym rozumieniu – oznacza każdy rodzaj interwencji pedagogicznej, która wymaga od uczącego się koncentracji na formalnych aspektach języka, przy wykorzystaniu zarówno eksplicytnych, jak i implicytnych technik ułatwiających uczenie się. Przeciwieństwem takiego podejścia jest tzw. *meaning-focused instruction* – działania pedagogiczne, charakterystyczne dla metody naturalnej

czy programów opartych na immersji, polegające na włączaniu uczącego się w proces używania i przetwarzania języka w komunikacji bez koncentrowania jego uwagi na pojedynczych strukturach (Pawlak, 2006).

Ten rodzaj dychotomii pojęciowej jest postrzegany przez wielu jako niesatysfakcjonujący. Mimo że oddzielenie formy od znaczenia w przypadku opisywania sposobów nauczania języka może mieć walor porządkujący i systematyzujący, jest jednak pozorne. Jak podkreśla H. Widdowson (1998 za: Pawlakiem 2006: 20) pełna analiza form wymaga uwzględnienia znaczenia, jakie niosą one ze sobą, podczas gdy odkrywanie znaczenia odbywa się także poprzez dostrzeganie form językowych. Zdaniem Ellisa (1997: 41 za: Pawlakiem 2006) to co odróżnia *form-focused instruction* od *meaning-focused instruction* daje się zauważyć w celach nauczania. W przypadku pierwszego rozwiązania głównym celem jest poprawność językowa, podczas gdy działania skoncentrowane na znaczeniu mają na celu przede wszystkim skuteczność komunikacyjną.

Autorem koncepcji, która na nowo zdefiniowała określenie *focus on form* jest Michael Long (1991). Zaproponował on odmienne od wcześniej istniejących definiowanie tego pojęcia, oddzielając tzw. *focus on formS* – rozumiane jako tradycyjne podejście do roli i sposobu nauczania gramatyki, oparte na programach syntaktycznych i skoncentrowane w pierwszej kolejności na strukturach językowych od *focus on form* – koncepcji nauczania opartej na programach analitycznych, skupionych wokół celów komunikacyjnych, do realizacji których konieczne są jednak określone środki językowe, mimo że uwaga uczących się kierowana jest najpierw na znaczenie. W tym sensie koncepcja *focus on form* przypomina wspomniane wcześniej podejście *focus on meaning*, ale nie jest z nim tożsama, bowiem w procesie odkrywania znaczenia umożliwia także refleksję nad formą. Jak oceniają C. Doughty i J. Williams (1998, za: Pawlak, 2006: 23) „*focus on form* wiąże się z koncentracją na formalnych aspektach języka, podczas gdy *focus on formS* jest do tych aspektów ograniczone, a *focus on meaning* je wyklucza". Taki sposób kształcenia i rozwijania kompetencji gramatycznej, jaki da się zauważyć w Longowskim pojęciu *focus on form* uznawany jest także za jeden ze sposobów nauczania/uczenia się języka w podejściu zadaniowym. Według M. Longa (1997) w procesie nauki języka uwaga uczących się jest kierowana na formalne aspekty języka doraźnie, w kontekście, gdy doświadczają oni trudności w rozwiązywaniu zadań, tzn. w kolejności określonej przez ich wewnętrzny program przyswajania języka, bieżącą zdolność przetwarzania informacji i wszelkie ograniczenia związane z indywidualnym przebiegiem procesu uczenia się. Ten rodzaj refleksji nad formą i znaczeniem nie umożliwia jednak uprzedniego planowania progresji gramatycznej – gramatyka pojawia się, gdy utrudnia użytkownikom języka komunikację. W metodyce zadaniowej nie jest to jedyny sposób

uwzględniania rozwoju kompetencji lingwistycznej w toku realizacji zadań. Jak podkreśla Ellis (2009: 233) zwracanie uwagi na formę podczas wykonywania zadań może odbywać się zarówno incydentalnie – w zależności od trudności komunikacyjnych, doświadczanych przez uczących się języka, jak i celowo – zgodnie z intencją nauczyciela i zaplanowaną strukturą zadania, jak chcą widzieć to wspomniani wcześniej D. i J. Willis czy D. Nunan (zob. punkt 4.). Za przykład przechodzenia od jednego modelu do drugiego służy Ellisowi jedna z lekcji zadaniowych, z której relację zawarł w swoim artykule Samuda (2001). Zadanie wykonywane przez uczących się podczas tej lekcji polegało na stworzeniu charakterystyki osoby na podstawie zawartości jej portfela („Things-in-Pocket" task), miało wspomniany wcześniej charakter ogniskujący (*focused task*) i wiązało się z użyciem czasowników modalnych w języku angielskim. Samuda opisał, jak nauczyciel, rozpoczynając lekcję, starał się dyskretnie włączać czasowniki modalne do dyskusji, jaka powstała w trakcie realizacji zadania przez studentów, ale nie sprowokował on w ten sposób refleksji nad tymi formami, ponieważ grupa uczących się nie odczuwała większych problemów komunikacyjnych. Dlatego też w następnej kolejności nauczyciel uciekł się do technik eksplicytnych, sterując uwagą studentów w sposób bardziej metodyczny doprowadził do zaobserwowania przez nich istotnych w tym kontekście struktur językowych, poszerzając tym samym dostępny im repertuar środków językowych (Ellis, 2009: 233). Podsumowując rozważania na temat różnych sposobów rozwijania kompetencji gramatycznej w podejściu zadaniowym, warto podkreślić, że zadanie jako element jednostki lekcyjnej jest postrzegane przez niektórych badaczy jako narzędzie, wykorzystywane w dydaktyce w celu odkrywania komplementarnych: formy, funkcji i znaczenia w procesie nauki języka (Gascoigne i Parnell, 2013).

6. Refleksja nad językiem i odkrywanie reguł

Poszukiwanie najbardziej efektywnych sposobów łączenia formy i znaczenia w nauczaniu/uczeniu się języka opartym na zadaniach jest jednym z głównych wyzwań dydaktycznych, obecnych w tym podejściu. Celem zadań staje się wówczas nie tylko rozwiązywanie problemów w kontekście społecznym, ale także budzenie refleksji nad językiem/językami i rozwijanie świadomości językowej uczących się przy użyciu zróżnicowanych technik i form pracy. W ocenie Ellisa (2009: 232) próby zwracania uwagi studentów na formalne aspekty języka mogą potencjalnie pojawiać się w każdej z trzech podstawowych faz lekcji zadaniowej, tzn. zarówno na etapie przedzadaniowym (*the pre-task phase*), jak i podczas realizacji zadania głównego (*the main task phase*) czy w fazie działań po

wykonaniu zadania (*the post-task phase*). Niemniej, jak wspomniano wcześniej, wśród badaczy metodologii zadaniowej widoczne są także różnice w opiniach na temat preferowanego momentu włączenia pracy nad strukturami językowymi w sekwencję działań na lekcji (por. Long, 2006; Estaire i Zanon, 1994 za: Ellis, 2009: 232). Jedno jest pewne – jak reasumuje R. Ellis – w dyskusji dotyczącej skuteczności nauczania opartego na zdaniach wielu obrońców podejścia zadaniowego postrzega refleksję nad strukturą języka nie jako możliwy, choć nieobowiązkowy element lekcji, lecz jako konieczność, gwarantującą dostrzeganie tych form języka, które były dotąd niewidoczne dla jego użytkowników (tamże). R. Ellis odwołuje się tym samym do zaproponowanej przez Richarda Schmidta (1994) tzw. *Noticing Hypothesis* – hipotezy świadomego postrzegania, która zakłada, że dostrzeganie określonych form językowych w materiale wejściowym (*language input*) jest warunkiem wstępnym dla późniejszej interioryzacji struktur języka. Formy językowe, które zwracają uwagę uczących się stają się następnie przedmiotem analizy i refleksji tych osób, a w konsekwencji umożliwiają im opanowanie języka. Zdaniem Pawlaka (2006: 213) zwracanie uwagi na formy językowe pozwala studentom dostrzec niezgodność między interjęzykiem, jakim się oni posługują a systemem języka docelowego. W ten sposób zostają uwolnione procesy poznawcze niezbędne w procesie pogłębionego i długoterminowego rozwoju języka. Opisana tu pokrótce hipoteza Schmidta znajduje swój aplikatywny wymiar w technikach nauczania gramatyki, jak choćby w technice tzw. wzmocnionego inputu (*enhanced input*), która polega na zwracaniu uwagi uczących się na wybrane formy za pomocą znaków typograficznych (pogrubienia, tekst pochyły, podkreślenia, wyróżniające się krój i rozmiar czcionki, kolor itp.), podczas gdy wykonują oni ćwiczenia skoncentrowane w pierwszej kolejności na znaczeniu. C. Gascoigne i J. Parnell (2013: 90) przywołują wyniki badań Joanny White oraz Frédérique Grim, które dowodzą większej skuteczności nauczania typu *focus on form* (zob. punkt 5.) z wykorzystaniem techniki wzmocnionego inputu. White (1998) badała wpływ stosowanych w materiale wejściowym znaków typograficznych na opanowanie zaimków dzierżawczych w trzeciej osobie liczby pojedynczej przez francuskojęzycznych studentów uczących się angielskiego. Natomiast Grim (2008) skoncentrowała się na włączaniu nauczania formalnych aspektów języka do nauki języka obcego za pośrednictwem wiedzy o naukach społecznych, historii, psychologii, matematyce, korzystając przy tym zarówno z techniki wzmocnionego inputu, jak i dodatkowych objaśnień nauczyciela. W obu przypadkach stwierdzono pozytywny związek między zastosowanymi technikami i procedurami pedagogicznymi a efektywnością nauczania. Innym rodzajem techniki stosowanej w nauczaniu gramatyki, ukierunkowanej zarówno na formę, jak i na znaczenie jest technika przetwarzania

materiału wejściowego (*input processing*). Została ona uprawomocniona przez *Input Processing Theory* – teorię, według której ani intensywna ekspozycja na język ani możliwość przekazywania istotnych dla uczących się znaczeń nie gwarantują, że w sposób spontaniczny zwrócą oni uwagę na ważne dla kompetencji językowej formy gramatyczne. Dlatego też niezbędna jest różnego rodzaju interwencja pedagogiczna, która uwrażliwi studentów na określone formy i pozwoli zauważyć znaczące dla efektywnej komunikacji struktury (Pawlak, 2006: 219). Badania Billa VanPattena i Teresy Cadierno (1993) potwierdzają większą skuteczność nauczania opartego na przetwarzaniu materiału wejściowego w stosunku do tradycyjnych objaśnień gramatycznych, ale także w porównaniu z nauczaniem pozbawionym gramatycznych instrukcji (*focus on meaning*).

Przekonanie o potrzebie kształtowania postawy refleksyjnej u uczących się języków widoczne jest także w metodzie konceptualizacji, opisywanej przez dydaktyków francuskich w latach 70., a odwołującej się do procesów poznawczych, uruchamianych w interakcjach. „Istotą tej metody jest obserwacja form językowych i refleksja nad formami. Jest to proces intelektualny, w trakcie którego w psychice uczącego się powstaje wyobrażenie na temat zasad i prawidłowości morfologicznych lub składniowych" (Janowska, 2004: 41). W swej pierwotnej wersji konceptualizacja polegała na odkrywaniu przez uczących się zasad funkcjonowania systemu językowego na podstawie zgromadzonego przez nich korpusu jednostek leksykalnych, strukturalnych czy też analizy dyskursu. W późniejszych odmianach tej metody proces refleksji nad językiem stymulowany jest tekstami autentycznymi lub preparowanymi, w których dane struktury pojawiają się w czytelnym kontekście. Nauczyciel planuje działania pedagogiczne tak, by ułatwić uczącym się refleksję i stopniowe odkrywanie zasad funkcjonowania systemu językowego. Struktura tego procesu zorganizowana jest etapowo – najpierw ma miejsce wyczulenie na problem (1), następnie rozpoczyna się proces rozpoznawania zjawiska gramatycznego (2), weryfikacji dokonanych odkryć (3), w następnej kolejności uruchamiany jest proces automatyzacji struktur (4) i wreszcie swobodne użycie języka (5). Liczba etapów może różnić się w zależności od autorskiej koncepcji dydaktyków (por. Janowska 2004). Cały proces uwzględnia autonomię ucznia i ma charakter zindywidualizowany (uczący się wyrażają swoje refleksje i spostrzeżenia w dowolny sposób – posiłkując się językiem ojczystym, innym językiem obcym, schematami, rysunkami itp.).

7. Podsumowanie

Zadanie jako jednostka dydaktyczna może umożliwiać refleksję nad językiem w kontekście działań społecznych, pozwala integrować formę i znaczenie w procesie opanowywania języka. Posiłkuje się przy tym procedurami pedagogicznymi

typowymi dla nauczania indukcyjnego, które uczy odkrywania reguł funkcjonowania systemu językowego, przy wykorzystaniu zróżnicowanych technik, opartych na bogatym materiale wejściowym i kontekstowej analizie struktur. Podczas realizacji zadań uczący się mogą obserwować gramatykę w dyskursie i postrzegać ją jako dynamiczny proces konstruowania znaczenia, a nie statycznie – jako produkt w rozumieniu, jakie nadał tym pojęciom Rob Batstone (1994). Wielokrotny kontakt ze środkami językowymi w zadaniu, niezbędnymi, by rozwiązać dany problem komunikacyjny, podkreśla więź między formą i znaczeniem, stymuluje proces obserwacji i analizy języka na podstawie przygotowanych przez nauczyciela dokumentów. Obecna w zadaniach, mniej lub bardziej sterowana, refleksja nad materią języka i mechanizmami, które nią kierują może wspomagać złożony i rozciągnięty w czasie proces interioryzacji struktur, potrzebnych w procesie komunikowania znaczenia.
Pozostając w zgodzie z filozofią *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i najnowszymi trendami dydaktycznymi, podejście zadaniowe wciąż jednak szuka swojego miejsca w programach, materiałach glottodydaktycznych czy praktyce szkolnej nauczania języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

Batstone, R. 1994. «Product and process: Grammar in the second language classroom» (w) *Grammar and the language teacher* (red. M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams). London: Prentice Hall: 224-236.

Canale, M., Swain, M. 1980. «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Doughty, C., Williams, J. 1998. «Issues and terminology» (w) *Focus on form in classroom second language acquisition* (red. C. Doughty, J. Williams). Cambridge: Cambridge University Press: 1-11.

Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 2009. «Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings». *International Journal of Applied Linguistics* 19 (3): 221-246.

Estaire, S., Zanon, J. 1994. *Planning classwork: a task based approach*. London: Heinemann.

Gascoigne, C., Parnell, J. 2013. «Tasks and Focus on Form: Connections in the US and Europe» (w) *MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections* (red. S. Dhonau) www.csctfl.org/documents/2013Report/2013Reportweb.pdf. DW 28.07.2014.

Grim, F. 2008. «Integrating focus on form in L2 content-enriched instruction lessons». *Foreign Language Annals* 41 (2): 321-346.

Janowska, I. 2004. «Refleksyjne nauczanie gramatyki». *Języki Obce w Szkole* 6: 40-48.

Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Janowska, I. 2014. «Refleksyjność w świetle tekstów 'Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego'». *Neofilolog* 42/2: 143-154.

Long, M. H. 1991. «Focus on form: A design feature in language teaching methodology» (w) *Foreign language research in cross-cultural perspective* (red. K. De Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch). Amsterdam: John Benjamins: 39-52.

Long, M. H. 1997. «Focus on Form in Task-Based Language Teaching». http://projectluisa.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long_1997_intro_focus_on_form.pdf DW 28.07.2014.

Long, M. H. (red.) 2006. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Kalisz-Poznań.

Puren, Ch. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*. Paris: Didier.

Puren, Ch. 2005. «Domaines de la didactique des langues-cultures: entrées libres». *Les Cahiers pédagogiques* 437: 41-44.

Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Rada Europy. 2012. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes; http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/en-GB/Default.aspx DW 25.07.2014

Richer, J.-J. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications.

Samuda, V. 2001. «Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher» (w) *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing* (red. M. Bygate, P. Skenan, M. Swain). Harlow: Longman: 119-140.

Schmidt, R. 1994. «Deconstructing consciousness: In search of useful definitions for applied linguistics». *AILA Review* 11: 11-26.

Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Van den Branden, K. (red.) 2006. *Task-Based Language Education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, J. 1998. «Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study» (w) *Focus on form in classroom second language acquisition* (red. C. Doughty, J. Williams). Cambridge: Cambridge University Press: 85-112.

VanPatten, B., Cadierno, T. 1993. «Explicit instruction and input processing». *Studies in second language acquisition* 15: 225-241.

Widdowson, H. G. 1998. «Context, community and authentic language». *TESOL Quarterly* 32: 705-716.

Willis, J. 1996. *A Framework for task-based language teaching*. New York: Longman.

Willis, D., Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Mieczysław Gajos
Uniwersytet Łódzki

Urszula Paprocka-Piotrowska

CONSTRUCTION DU RECIT DANS LA COMMUNICATION EN LANGUE ETRANGERE

LUBLIN: WYDAWNICTWO WERSET, 2013, STR. 309.

Urszula Paprocka-Piotrowska jest naukowcem o uznanym dorobku badawczym, w którym dominują rozważania na temat teoretycznych i pragmatycznych aspektów związanych z procesem przyswajania języków, zarówno ojczystego jak i języków obcych.

Najnowsza monografia Autorki, *Construction du récit dans la communication en langue étrangère* to dzieło systematyzujące jej dotychczasowe osiągnięcia badawcze poświęcone akwizycji języka. Jest to jednocześnie książka wnosząca wiele nowych cennych spostrzeżeń i obserwacji opartych na bardzo rzetelnie przeprowadzonych najnowszych badaniach, których wyniki pozwalają lepiej zrozumieć istotę procesów powiązanych z nabywaniem umiejętności posługiwania się określonym systemem znaków językowych.

Ta francuskojęzyczna, niezmiernie ciekawa i wartościowa publikacja Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej poświęcona analizie tworzenia opowiadania w trakcie komunikowania się w języku obcym doskonale wpisuje się w europejskie i światowe badania psycholingwistyczne, zarówno te teoretyczne jak i aplikatywne, które zmierzają do wyjaśnienia roli procesów poznawczych w nabywaniu określonych kompetencji komunikacyjnych. Opublikowana w 2013 roku monografia Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej ma wymiar zarówno poznawczy jak i praktyczny, co z pewnością może sprzyjać poszerzeniu kręgu jej ewentualnych odbiorców. W moim przekonaniu, książka stanowi cenne źródło informacji zarówno dla osób zajmujących się problematyką przyswajania

języków z punktu widzenia psycholingwistycznego jak i nauczycieli języków obcych, szukających odpowiedzi na pytania związane z optymalizacją procesu przyswajania języka obcego w warunkach szkolnych. Chociaż w swoim najnowszym opracowaniu Autorka ogranicza rozważania do sprawności narracyjnych w języku, to można tu także odnaleźć refleksje i opinie dotyczące nabywania ogólnej kompetencji językowej i komunikacyjnej, skuteczności porozumiewania się czy metodologii prowadzenia badań dotyczących akwizycji języka.

Urszula Paprocka-Piotrowska systematycznie, w sposób przejrzysty i uporządkowany wprowadza czytelnika w teoretyczne i pragmatyczne zagadnienia dotyczące tekstów narracyjnych, konstruowania opowiadania jako czynności metajęzykowej i językowej oraz nabywania przez uczących się języka umiejętności narracyjnych przy użyciu kodu języka drugiego/obcego.

Książka dostarcza również ciekawego materiału pozwalającego na obserwację warsztatu metodologicznego wykorzystanego przez Autorkę, którego opanowanie jest niezbędne do prowadzenia rzetelnych badań nad przyswajaniem języka. Z tego względu monografia Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej może stanowić cenne źródło inspiracji dla psycholingwistów, językoznawców i glottodydaktyków parających się badaniami nad asymilacją języków obcych. Może również dostarczać młodym badaczom i studentom cennych wskazówek na temat sposobu organizacji i prowadzenia badań nad akwizycją języka.

Dzieło, które liczy w sumie 309 stron zostało podzielone na cztery rozdziały, poprzedzone uwagami wprowadzającymi, zakończone konkluzją końcową, po której zamieszczono bardzo obszerną, wielojęzyczną bibliografię przedmiotu, streszczenie w języku angielskim, (szkoda, że zabrakło streszczenia w rodzimym języku Autorki), oraz indeks pojęć.

Wychodząc od znanych i powszechnie uznawanych teorii analizy tekstów narracyjnych, (Barthes, Genette, Adam, Labov, Waletzky i inni), Autorka w sposób syntetyczny i krytyczny zaprezentowała na łamach pierwszego rozdziału swojej monografii własną próbę zdefiniowania tekstu narracyjnego, wskazała na typowe cechy narracji oraz szczegółowo opisała wewnętrzną strukturę tekstów o charakterze narracyjnym. Uczyniła to z punktu widzenia ucznia, który nabywa i kształtuje językowe kompetencje komunikacyjne w języku obcym. Od samego początku, Autorka umiejętnie łączy teorię z praktyką, co widać wyraźnie poprzez całą sieć umiejętnie dobranych przykładów, które posłużyły do zilustrowania omawianych w tym rozdziale zagadnień.

Podobnie jest w rozdziale II, który został w całości poświęcony analizie czynności narracyjnej ucznia przyswajającego sobie język obcy. Autorka prześledziła i precyzyjnie opisała mechanizmy i strategie wykorzystywane przez ucznia-narratora do tworzenia wypowiedzi w języku obcym, które noszą cechy

opowiadania. Słusznie zauważa, że ucząc się języka obcego, uczeń powinien potrafić optymalnie korzystać z wcześniej nabytych i zinterioryzowanych umiejętności w języku rodzimym, w tym posiadanych kompetencji narracyjnych. Posiadane przez ucznia kompetencje dyskursywne opanowane w trakcie akwizycji języka pierwszego mogą i powinny być wykorzystywane na zasadzie pozytywnego transferu do samodzielnego tworzenia tekstu narracyjnego przy zastosowaniu obcojęzycznych środków językowych, nawet tych dość ograniczonych.

Omówione teoretyczne zagadnienia dotyczące konstruowania opowiadania w języku obcym zostały bogato zilustrowane i poparte odpowiednio przytoczonymi przykładami, co wpływa na przejrzystość i lepsze zrozumienie prowadzonego wywodu.

W dwóch pierwszych rozdziałach, otrzymaliśmy zatem spójne autorskie podejście teoretyczne dotyczące tekstu narracyjnego i jego tworzenia w trakcie procesu przyswajania języka obcego, które umiejętnie łączy wcześniejsze teorie semiotyczne, psycho i socjolingwistyczne ze spojrzeniem funkcjonalnym dokonywanym w perspektywie glottodydaktycznej.

Od teorii do praktyki, taka jest koncepcja książki dr hab. Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej, która swoje rozważania teoretyczne zawarte w dwóch pierwszych rozdziałach monografii uzupełniła kolejnymi dwoma rozdziałami o charakterze empirycznym. Znajdujemy tutaj szczegółowe opisy i wyniki przeprowadzonych badań własnych, które ukazują w jaki sposób uczący się języka obcego nabywają kompetencję narracyjną. Dużą wartość rozdziałów III i IV upatruję w ich wymiarze metodologicznym. Dostarczają bowiem czytelnikowi istotnych informacji na temat procedur i narzędzi badawczych niezbędnych do prowadzenia rzetelnych badań z zakresu akwizycji języka, o czym wspomniałem już wcześniej.

Podsumowując, najnowsza monografia dr hab. Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej stanowi bardzo ciekawe studium teoretyczno-pragmatyczne poświęcone nabywaniu kompetencji narracyjnej w języku obcym, wnosi wiele ciekawych obserwacji i spostrzeżeń do omawianej tematyki i to zarówno z punktu widzenia merytorycznego jak i metodologicznego. Gorąco polecam tę pozycję nie tylko naukowcom zajmującym się zagadnieniami przyswajania języków, ale również nauczycielom języków obcych i studentom neofilologii. Mam nadzieję, że język publikacji – francuski – nie będzie przeszkodą w jej odbiorze przez innych neofilologów. Zamieszczone streszczenie w języku angielskim i wielojęzyczna bibliografia mogą być pomocne dla osób, które nie znają języka francuskiego.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Mieczysław Gajos 147

ARTICLES

1. Tomasz Róg – *Polish teachers' perceptions of the role of mother tongue in developing communicative competence in a foreign language* 153
2. Wioletta Piegzik – *The relation between musical ability and the acquisition of phonological system by foreign language learners: the results of a study* 165
3. Gabriela Gorąca-Sawczyk – *Variety of vocabulary learning techniques in a foreign language* 181
4. Joanna Targońska – *Collocational competence – an underrecognized component of lexical competence* 193
5. Izabela Bawej – *Selected difficulties in the lexical system in the cultural view at the base of the context errors* 209
6. Aleksandra Szudy-Sojak – *USE YOUR HEAD TO MAKE LEARNING BY HEART EASY, on idioms from the perspective of cognitive linguistics* 223
7. Iwona Janowska, Agnieszka Rabiej – *Task as a stimulant for reflective language teaching* 235

BOOK REVIEWS 249

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko .....

imię .....

tytuł, stopień naukowy .....

adres do korespondencji .....

miejsce zatrudnienia .....

język nauczany .....

rok wstąpienia do PTN .....

telefon .....

e-mail .....

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. http://www.poltowneo.org),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

---
data/podpis

Składka członkowska za rok 2015 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: http://www.poltowneo.org