

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 22



Poznań, 2003

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka, Włodzimierz Sobkowiak,
Aleksandra Jankowska

INFORMACJE DLA AUTORÓW

- Artykuły należy dostarczać na dyskietce (3,5") zapisane w formacie RTF wraz z jednym wydrukiem podając imię, nazwisko, instytucję i adres, na który należy nadesłać egzemplarz Neofilologa w przypadku wydrukowania artykułu.
- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 12 str. (30 wierszy po ok. 60 znaków).
- Cytaty i odsyłacze należy umieszczać w tekście wg zapisu: nazwisko, data, strony np. (Komorowska 1996:25-26)
- Przypisy należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu a aneksy umieścić na końcu artykułu.
- Bibliografia wg zapisu: nazwisko, imię (lub pierwsza litera imienia) data (kropka), tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/czasopisma (kropka) wydawnictwo/wydawca - nazwa wydawnictwa, strony

Adres redakcji:

Teresa Siek-Piskozub,

Instytut Filologii Angielskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań

piskozub@main.amu.edu.pl

Sebastian Chudak

Instytut Filologii Germańskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań

SebastianChudak@tenbit.pl

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 22

Poznań, 2003

OD REDAKCJI

5

ARTYKUŁY

1. Standardy europejskie w kształceniu językowym w aspekcie oceny i samooceny – **Izabela Marciniak** 6
2. Problemy mierzenia efektywności bilingwalnego toku nauczania na przykładzie kompetencji gramatycznej – **Marzena Będkowska-Obląk** 10
3. Trening użycia strategii czytania w języku angielskim – **Monika Kusiak** 19
4. Problem transferu strategii w rozwijaniu sprawności czytania – **Katarzyna Karpińska-Szaj** 25
5. Rozwijanie sprawności pisania w języku angielskim u studentów filologii angielskiej – **Ewa Witalisz** 32
6. Dekompozycja semantyczna w nauczaniu języka obcego – **Joanna Wilk-Racięska** 38
7. Inkluzja teorii frazeologicznych do praktyki nauczania języków obcych jako imperatyw lingwistyki konfrontatywnej – **Marek Laskowski** 45
8. Problemy werbalizacji diagramów na przykładzie języka polskiego i niemieckiego – **Anna Korzeniowska** 58
9. Światowy sławiec, zmęczczyzna, biletarz i mordarz. Komiczny aspekt błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego w SJPC UŁ. – **Maria-Elżbieta Sajenczuk** 64
10. Metoda HELEN DORON Early English. Wybrane aspekty teorii i praktyki w nauczaniu języka angielskiego dzieci w wieku 1-8 – **Kamila Sip** 75
11. Music and song as material conducive to foreign language acquisition: theoretical underpinnings – **Aleksandra Wach** 82
12. Problem adaptacji uczniów do szkoły jako systemu społecznego z perspektywy uczenia się i nauczania języka obcego – **Agnieszka Rumianowska** 92

SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY

- Krajowa Konferencja Naukowa PTN, KATOWICE 2002, nt. *Przyswajanie języków obcych - teoria a praktyka nauczania. Nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego* – **Elwira Banasik** 99
- Krajowa Konferencja PTN, ZIELONA GÓRA 2003, nt. *Integracja w nauczaniu języków obcych.* 102

Od redakcji

Niniejszy numer *Neofilologa* zawiera, w przeważającej mierze, materiały prezentowane na naszej dorocznej konferencji, która miała miejsce we wrześniu 2002 w Katowicach. Sprawozdanie z konferencji zamieściliśmy wewnątrz numeru. Również kolejny zeszyt, przygotowywany przez organizatorów konferencji, poświęcony będzie tematyce dyskutowanej w Katowicach.

Jak zwykle tematyka poruszana na naszych konferencjach jest szeroka, czego odzwierciedleniem są niniejsze artykuły. Izabela Marciniak poświęca uwagę europejskim standardom w kształceniu językowym oraz pracą nad ich polskimi odpowiednikami, zwracając szczególną uwagę na problematykę oceny i samooceny ucznia. Problem oceny efektywności bilingwalnego toku nauczania porusza Marzena Będkowska-Obląk. Zagadnieniami strategii rozwoju sprawności językowych i możliwości ich treningu czy też transferu zajmują się Monika Kusiak a także Katarzyna Karpińska-Szaj (strategie czytania) oraz Ewa Witalisz (strategie pisanie). Joanna Wilk-Raciecka zwraca uwagę na rolę jaką może pełnić dekompozycja semantyczna w budzeniu wrażliwości studentów na znaczenie używanych przez nich słów, których odpowiedników szukają często zbyt beztropko w słowniku. Marek Laskowski proponuje natomiast włączenie nauczania związków frazeologicznych do praktyki szkolnej, co nie tylko wspomogłoby nauczanie słownictwa ale również gramatyki, a także sprawności komunikacyjnych. Anna Korzeniowska zwraca uwagę na konieczność nauczania sposobów werbalnego interpretowania danych zawartych w różnego rodzaju diagramach i wykresach. Na problem błędów popełnianych przez obcokrajowców posługujących się językiem polskim zwraca uwagę Maria-Elżbieta Sajenczuk. Tematykę nauczania dzieci podejmuje Kamila Sip a Aleksandra Wach przedstawia teoretyczne uzasadnienie dla wykorzystania muzyki i piosenek w nauczaniu języka.

Na końcu zeszytu zamieszczamy komunikat o kolejnej konferencji PTN oraz deklarację członkowską dla zainteresowanych wstąpieniem w nasze szeregi.

STANDARDY EUROPEJSKIE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM W ASPEKTCIE OCENY I SAMOOCENY

Na początku lat siedemdziesiątych XX wieku rozpoczął się proces powstawania wspólnych europejskich ram dla uczenia się i nauczania języków. Inicjatorem działań były Unia Europejska i Rada Europy, a dzisiaj zaangażowanych jest w to dzieło wiele krajów. Najbardziej aktualną wersję dokumentu pt. „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen”¹ można zawdzięczać współpracy wielu instytucji i ekspertów od nauczania języków obcych.

Wspólne ramy europejskie są na terenie naszego kontynentu podstawą do tworzenia programów nauczania języków obcych, do porównywania egzaminów i certyfikatów oraz do powstawania podręczników. W dokumencie tym opisuje się szczegółowo, jakie wiadomości i umiejętności muszą zostać rozwinięte, aby uczący się byli w stanie z sukcesem działać w sytuacjach komunikacyjnych. Definiuje się także poziomy kompetencji, aby móc zmierzyć postępy na każdym etapie trwającego całe życie procesu uczenia się języków obcych.

Wspólne ramy europejskie mają do spełnienia wiele innych zadań, m. in. pomagają przezwyciężyć bariery wynikające z różnic między europejskimi systemami kształcenia, przyczyniają się do wzmocnienia międzynarodowej współpracy w dziedzinie nauczania języków obcych, pobudzają do refleksji i dyskusji nad nauczaniem języków obcych w kontekście podejmowanych w wielu krajach reform edukacyjnych, ułatwiają porównywanie i nostryfikacje kwalifikacji językowych, wspierają mobilność w Europie, rozwijają świadomość kulturową społeczeństw.

Jedną z najistotniejszych zasług dokumentu Rady Europy jest ujednolicenie narzędzi oceny i samooceny, które służy porównywalności wyników nauki języków na obszarze Europy. Celowi temu służy sześciostopniowa skala globalna, w której poziomy biegłości określa się literami A1, A2, B1, B2, C1, C2 – zob.: *Tabelle 1 – Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala* (Europarat 2001:35).

Skala globalna jest pewnym punktem odniesienia dla autorów programów nauczania, autorów podręczników i nauczycieli, a także daje wgląd nauczycielom w system oceniania biegłości językowej (np. pracodawcom). Służy ona ocenie holistycznej, gdzie umiejętności ocenia się całościowo.

Obok skali globalnej w dokumencie Rady Europy można znaleźć skale bardziej szczegółowe, przeznaczone dla różnych grup użytkowników np. dla uczącego się (skala wspierająca samoocenę), dla oceniającego (skala o charakterze opisu jakościowego), dla konstruktora testu. Skale te opierają się na skali globalnej, ale odnoszą się do następujących aktywności językowych: słucham i rozumiem,

¹ Europarat, 2001. „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen”. Langenscheidt, Berlin.

czytam i rozumiem, mówię (rozmawiam i wypowiadam się), piszę – zob.: *Tabelle 2 – Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung* (Europarat 2001:36).

Aby jeszcze bardziej ujednolicić narzędzia oceny i samooceny opracowano we wspólnych ramach europejskich jeszcze dokładniejsze skale, gdzie deskryptory dotyczą różnych aktywności i kategorii, np. tabela oceny komunikacji ustnej – zob.: *Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation* (Europarat 2001:37), tabele dla kategorii: argumentowanie (Europarat 2001:65), pisanie kreatywne (Europarat 2001:67), czytanie i rozumienie korespondencji (Europarat 2001:75), konwersacja (Europarat 2001:80), dyskusja nieformalna (Europarat 2002:81), wymiana informacji (Europarat 2001:84) i wiele innych. Każda z tych tabel posiada opis deskryptorów dla poziomów od A1 do C2.

Potrzeba istnienia ogólnych i szczegółowych opisów poziomów kompetencji językowych uzewnętrznia się w Europejskim Portfolio Językowym, które jest wkładem Szwajcarii w obchody Europejskiego Roku Języków 2001. Także portfolio językowe innych krajów, przedstawiane Radzie Europy do akredytacji, bazują na opisach poziomów sformułowanych we wspólnych ramach europejskich². Europejskie opisy kompetencji są podstawą do realizacji funkcji wychowawczej portfolio, polegającej na tym, żeby skłonić uczących się do refleksji nad własną nauką, do lepszego planowania i monitorowania pracy własnej oraz wdrożyć ich do stałej samooceny, autodiagnozy i dokumentowania swoich osiągnięć. Te wszystkie działania prowadzą dalej do funkcji dokumentacyjnej portfolio, polegającej na ukazaniu przebiegu i efektów nauki języków obcych danego ucznia. Portfolio językowe jest tworem, w którym zostają oficjalnie uznane i udokumentowane najróżniejsze formy uczenia się języków obcych i doświadczenia interkulturowe. Jest ono nowym sposobem łączącym ocenę z samooceną, ukierunkowanym na przebieg, a nie tylko na efekty procesu uczenia się. Korzyści z wprowadzenia portfolio językowego mogą także odczuć nauczyciele, rodzice i pracodawcy, którzy będą w stanie zorientować się w możliwościach oraz mocnych i słabych stronach danego ucznia. Taka orientacja służy z kolei wspieraniu ucznia w jego dalszej pracy własnej (np. w sytuacji zmiany nauczyciela, szkoły, planowania dalszego kształcenia).

Dzięki portfolio uczeń uzyskuje większą samoświadomość co do swych umiejętności językowych i co do przebiegu swej nauki, a to go może zachęcić do większego wysiłku, określenia kolejnych celów i zaplanowania pracy nad ich realizacją.

Istotą portfolio jest nowe podejście do zagadnienia oceny wyników nauczania, tzw. ocenianie alternatywne. Opiera się ono na założeniu, że każdy uczeń posiada pewne mocne strony i pewne sukcesy. Portfolio pozwala pokazać to, co już zostało zrobione, z czym uczeń już się zapoznał i co już umie zrobić. Najlepiej jest dostrzec ten motywujący charakter deskryptorów szczegółowych w zdaniach „Potrafię...”, szczególnie na niższych poziomach opanowania języka.

Ocenianie należało zawsze do jednych z trudniejszych czynności dydaktycznych nauczyciela. Budziło ono niechęć nie tylko uczniów, ale także samych nauczycieli, którzy nie byli pewni, jakie zastosować kryteria. Ocenianie analityczne, w myśl którego wypowiedź uczniowska, zarówno ustna jak i pisemna,

² O powołaniu Polskiego Zespołu Roboczego do spraw Portfolio i Języków Obcych pisze Maria Bołtrusko, *Języki Obce w Szkole* 4/2002, 38.

O Europejskim Portfolio Językowym piszą Halina Stasiak, *Języki Obce w Szkole* 5/2001, 3-7 i Barbara Głowacka, *Języki Obce w Szkole* 4/2002, 39-44.

oceniana jest na kilku skalach (np. skala Harrisa, skala 1-3), nigdy nie było wolne od pewnej dozy subiektywizmu. Dlatego dążenia Rady Europy do opracowania obiektywnych standardów służących ocenie postępów ucznia zasługują na uwagę nauczycieli. Polscy nauczyciele, choć jeszcze nie w pełni tego świadomi, współuczestniczą w tym procesie. W nowoczesnych podręcznikach do nauki języków obcych pojawiły się m. in. tabele samooceny, w których uczeń określa umiejętności, które zdobył bądź też określa stopień trudności zadań, które wykonał. Jeszcze wyraźniej można dostrzec europejskie tendencje w ocenianiu w nowych programach alternatywnych do nauczania języków obcych. Nauczyciele mogą w nich znaleźć uszczegółowione opisy deskryptorów, charakterystycznych dla danego poziomu, propozycje tabeli oceniania poszczególnych aktywności językowych oraz inne wskazówki dotyczące kontroli. Wszyscy autorzy programów deklarują, że opierają się na europejskich normach określających poziomy biegłości.

Akceptując fakt, że należy poczekać na polską wersję narodową portfolio językowego, choćby w zakresie ujednoliconych jej części (m. in. paszport językowy, listy deskryptorów dla poszczególnych poziomów trudności), trzeba się zastanowić, jak można już wdrażać uczniów polskich szkół do samooceny. Ważną rolę odgrywa w tym procesie nauczyciel, który może np.:

1. dobierać zadania zawierające elementy oceny i samooceny, przy których uczniowie muszą swój wybór uzasadniać;
2. przeprowadzać z uczniami prace projektowe, przy których uczniowie rozwijają swoją autonomię, ponieważ decydują o wyborze tematu, doborze materiałów lub formie prezentacji i określają na koniec, jaki był ich wkład w wykonany przez zespół projekt;
3. motywować uczniów do dokumentowania przebiegu swojej nauki języków obcych, tj. do zbierania certyfikatów, zaświadczeń, opisów doświadczeń z wymiany szkolnej itd.;
4. rozwijać umiejętności związane z wyborem swoich najlepszych prac i ich prezentacją;
5. zachęcać do zbierania doświadczeń interkulturowych np. podczas podróży zagranicznych czy też korespondencji z cudzoziemcami;
6. dobierać tematykę zajęć, która umożliwi poruszenie zagadnień związanych z portfolio językowym i jego celami (np. poszukiwanie pracy, autoprezentacja przed pracodawcą, europejskie systemy szkolne, integracja europejska, zmiana szkoły).

Na koniec nauczyciel sam musi też zmienić swój stosunek do oceniania. Nie można dalej usiłować udowodniać uczniom w trakcie kontroli, czego jeszcze nie potrafili i co źle robili. Trzeba koniecznie doceniać umiejętności uczniów, które się rozwinęły, a ewentualne deficyty³, ujawnione w trakcie testowania, powinny posłużyć lepszemu zaplanowaniu dalszego procesu nauki języków. Standardy europejskie zaś, opracowane przez wielu specjalistów z dziedziny nauczania języków obcych i dostosowane do polskich warunków, będą wielką pomocą w procesie dochodzenia do wielojęzyczności w naszym kraju.

³ Deficyty uczeń jest w stanie sobie uświadomić samodzielnie, choćby podczas wypełniania tzw. *Checklisten* dla poszczególnych poziomów biegłości językowej, które są częścią składową Europejskiego Portfolio Językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Bołtruszek, M. 2002. „Spotkanie Zespołu Roboczego do spraw Portfolio i Języków Obcych”. W: *Języki Obce w Szkole 5*. CODN, Warszawa, 38.
- Europarat, 2001. „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“. Langenscheidt, Berlin.
- Głowacka, B. 2002. „Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności”. W: *Języki Obce w Szkole 4*. CODN, Warszawa, 39-44.
- Komorowska, H. 2001. „Metodyka nauczania języków obcych”. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska, H. 2002. „Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola - Ocena – Testowanie”. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Schneider, G./ North, B./ Koch, L. 2001. „Europäisches Sprachenportfolio“. Berner Lehrmittel – und Medienverlag, Bern.
- Stasiak, H. 2001. „Portfolio – paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych”. W: *Języki Obce w Szkole 5*. CODN, Warszawa, 3-7.

PROBLEMY MIERZENIA EFEKTYWNOŚCI BILINGWALNEGO TOKU NAUCZANIA NA PRZYKŁADZIE KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ

Początki kształcenia dwujęzycznego (polsko-niemieckiego) w liceach ogólnokształcących przypadają na lata 90-te. Do chwili obecnej nie podjęte zostały jeszcze żadne próby pomiaru efektywności tego modelu kształcenia. Zatem celowym jest próba oceny efektywności na przykładzie rozwoju kompetencji gramatycznej uczniów nauczanych bilingwalnie.

1. EFEKTYWNOŚĆ ROZWOJU KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ W ŚWIELE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Jednymi z pierwszych, którzy podjęli próbę zbadania efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu bilingwalnym na terenie Niemiec byli Nold i Grimmig (1999). Na podstawie wyników testu gramatycznego przeprowadzonego w klasach bilingwalnych, tradycyjnych klasach gimnazjalnych i wśród studentów I-go roku anglistyki, udowadniają, iż kompetencja gramatyczna uczniów w trzecim roku nauki w klasie dwujęzycznej (niemiecko-angielskiej) – 8 klasa gimnazjum – osiągnęła poziom zbliżony do poziomu studentów I-go roku anglistyki i znacznie przewyższa poziom kompetencji gramatycznej nauczanych tradycyjnie – również uczniów 8 klasy gimnazjum. Najlepsi uczniowie nauczani w sposób tradycyjny w ww. klasie uzyskali wynik mieszczący się w dolnym przedziale uczniów klasy dwujęzycznej. Ponadto uczniowie z klas dwujęzycznych wykazali się większą umiejętnością identyfikacji i komentowania błędów gramatycznych. Podstawowym źródłem wyraźnie lepszego opanowania języka obcego jest, zdaniem Nolda i Grimmiga (1999), możliwość intensywnego użycia języka w funkcji komunikatywnej, m.in. w pracy z autentycznymi tekstami specjalistycznymi oraz w nauce przedmiotów szkolnych w języku obcym przez uczniów z klas bilingwalnych.

Nieco inne doświadczenia mają natomiast Prokop (1997) i po części Wode (1994).

Referując badania efektywności nauczania dwujęzycznego w Kanadzie, podmiotem których byli uczniowie klas bilingwalnych programu „partial immersion” – w trzecim roku nauczania tj. po ok. 5300 godzin nauki w języku obcym, Prokop (1997:37) stwierdza największe braki nauczanych dwujęzycznie w rozwoju kompetencji gramatycznej wypowiedzi pisemnych:

- ponad 70% badanych uczniów ma problemy z poprawnością językową,
- postęp w zakresie złożoności i precyzji wypowiedzi uległ zahamowaniu,
- wypowiedzi uczniów są z reguły krótsze i eliptyczne,
- uczniowie popełniają relatywnie więcej błędów w wypowiedziach na tematy mniej znane,

- nasila się także liczba błędów interferencyjnych oraz fosylizacja błędnych konstrukcji,
- uczniom brak podstaw kognitywnych do samodzielnej poprawy błędnie sformułowanych wypowiedzi.

W badaniach przeprowadzonych po 1 semestrze nauki w języku obcym z jedną dodatkową godziną nauczania w języku obcym, Wode (1994:51 i n.) zauważa, iż błędy popełniane przez uczniów kształconych dwujęzycznie to błędy stadialne typowe dla danego etapu rozwoju kompetencji językowej. W oparciu o ocenę holistyczną efektywności kompetencji gramatycznej nauczanych bilingwalnie w Szlezwigu-Holsztynie Wode wysunął następujące wnioski:

- mimo jednej godziny dodatkowej nauki języka obcego i po jednym semestrze w klasie o profilu dwujęzycznym uczniowie nie wykazują lepszego opanowania zagadnień fleksji w porównaniu z uczniami nauczonymi tradycyjnie,
- różnice są natomiast w postawie komunikatywnej, gdyż kształceni bilingwalnie wykazują większą tendencję do nadmiernej generalizacji reguł gramatycznych, co z jednej strony prowadzi do konstrukcji błędnych, a z drugiej świadczy o kreatywnym użyciu języka,
- na uwagę zasługuje również fakt, iż, w przeciwieństwie do doświadczeń kanadyjskich, składnia wypowiedzi badanych uczniów jest bardziej złożona, posługują się oni kompleksowymi członami zdań oraz posiadają większy zasób spójników wyrażających relacje logiczne.

Podsumowując powyższe wnioski należy zauważyć dość wyraźny wzrost kompetencji gramatycznej w zakresie budowy zdań. Już po jednym semestrze i jednej godzinie dodatkowej nauki języka można dopatrzeć się samodzielności i kreatywnych prób użycia języka. Problemy fleksji wynikają natomiast ze słabego stopnia zautomatyzowania i silnie oddziałującego prawa redukcji elementów redundantnych.

Reasumując powyższe wyniki badań Wodego (1994), Prokopa (1997) oraz Nolda i Grimmiga (1999) można stwierdzić wyraźny wzrost kompetencji gramatycznej po dłuższym okresie nauczania dwujęzycznego.

2. ROZWÓJ KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ W NAUCZANIU DWUJĘZCZNYM

Ze względu na fakt, iż głównym celem kształcenia dwujęzycznego jest nauka języka obcego poprzez przekazywanie i zdobywanie nowych informacji na bazie przedmiotów szkolnych, rozwój kompetencji gramatycznej nie jest bezpośrednim przedmiotem kształcenia (por. Wode 1995:80). Jednak z drugiej strony uczniowie poprzez intensywny kontakt z językiem podczas nauki przedmiotów specjalistycznych w tym języku natrafiają w pracy z autentycznymi i nie spreparowanymi dla celów nauczania języka obcego tekstami fachowymi na liczne konstrukcje gramatyczne, których znajomość jest niejednokrotnie nieodzownym elementem warunkującym zrozumienie treści tekstu. Częstość ich występowania umożliwia mimowolne przyswojenie, utrwalenie i automatyzację poprzez użycie w nie izolowanych kontekstach.

Przedmiotem moich badań jest próba zbadania efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym na przykładzie kilku (16)

arbitralnie wybranych zagadnień gramatycznych z uwzględnieniem struktur typowych dla przedmiotów fachowych nauczanych dwujęzycznie:

- z zakresu fleksji języka niemieckiego:

1. Tworzenie czasu przeszłego Perfekt (*Perfektbildung*);
2. Tworzenie strony biernej (*Passivbildung*);
3. Rodzaj rzeczownika – Homonimia (*Genusunterschiede*);
4. Liczba fleksyjna rzeczowników – singulare tantum (*Singulariatantum*);
5. Stosowanie rodzajników określonych i nieokreślonych (*Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels*);
6. Deklinacja rzeczowników jednosylabowych (*die Deklination der einsilbigen Substantive*);
7. Stopniowanie przymiotników (*Deklination der Adjektive*);
8. Konjugacja czasowników (*Konjugation der Verben*).

- z zakresu składni (Syntax):

9. Związek zgody czasowników i rzeczowników (*die Kongruenz des finiten Verbs und Subjekts*);
10. Szyk zdania (*die Wortfolge*);
11. Użycie predykatywne i atrybutywne przymiotników (*der prädikative und attributive Gebrauch der Adjektive*);
12. Konstrukcje bezokolicznikowe (*Infinitivkonstruktionen*);
13. Zdania okolicznikowe czasu (*Temporalsätze*);
14. Rekcja przyimków (*Rektion der Präpositionen*).

- z zakresu semantyki:

15. emantyka czasowników modalnych (*die Semantik der Modalverben*).

- pragmatyki tekstowej:

16. Mowa zależna (*die indirekte Rede*).

Wybrane zagadnienia mieszczą się w programie nauczania języka niemieckiego w liceach dwujęzycznych, nie są to najprostsze aspekty, jednakże istotne niuanse gramatyczne świadczące o wyższym poziomie kompetencji gramatycznej, z którymi uczniowie ze względu na ich częstotliwość występowania nie powinni mieć trudności.

3. METODA POMIARU ROZWOJU KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ

Generalny cel testowania kompetencji gramatycznej to zbadanie, czy:

- uczeń jest w stanie zrozumieć znaczenie gramatyczne danej wypowiedzi, tzn. czy rozumie specyficzne znaczenie połączeń wyrazów w struktury wyższego rzędu,
- czy potrafi znaleźć i poprawić błędne struktury,
- czy struktury takie umie samodzielnie i prawidłowo budować (por. Komorowska 1984:150), oraz
- czy kieruje się przy tym znajomością reguły gramatycznej, czy też posiada tzw. wyczucie poprawności językowej tak jak to ma miejsce w przypadku języka ojczystego.

W badaniach empirycznych niniejszej pracy została wykorzystana metoda sprawdzająca wiedzę deklaratywną i proceduralną. Metoda ta pozwala sprawdzić, czy uczeń potrafi zidentyfikować błędną strukturę gramatyczną, podać regułę gramatyczną, zgodnie z którą należy poprawić błąd i dokonać korekty.

Wymienione powyżej cele spełnia stosowany przez Hechta i Greena (1992) oraz Nolda i Grimmiga (1999) w badaniach nad rozwojem kompetencji językowej tzw. *test wycucia językowego*. Podstawą teoretyczną tej formy testu jest założenie, iż uczeń rozwija swoisty rodzaj świadomości językowej, dzięki czemu jest w stanie nie tylko zidentyfikować niepoprawne struktury gramatyczne, ale także zastosować posiadaną wiedzę teoretyczną, aby udzielić komentarza i ewentualnie dokonać korekty błędu. Argumentacja Nolda i Grimmiga oparta jest na hipotezie, iż uczący się języków obcych bazując na wycuciu językowym rozwiniętym w ramach języka ojczystego, posiadają szczególną wrażliwość na błędy językowe także w kontakcie z nowym materiałem językowym, dzięki czemu osiągają zdolność rozszerzonej świadomości w obszarze reguł obcojęzycznych (por. Nold/Grimmig, 1999:4).

Zważywszy na fakt, iż celem moich badań jest próba zbadania efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej na przykładzie wybranych struktur gramatyki języka niemieckiego, test „wycucia językowego” Nolda i Grimmiga (1999) jest najbardziej odpowiednią formą testowania, gdyż:

- za pomocą tego typu zadania można zbadać różne zjawiska gramatyczne,
- oprócz kompetencji gramatycznej przedmiotem badań będzie także performancja gramatyczna,
- ta forma testowania była już stosowana do zbadania i porównania kompetencji gramatycznej nauczanych dwujęzycznie (Nold/Grimmig 1999) i spełnia kryteria dotyczące jakości testowania.

4. PRZEBIEG I ZAŁOŻENIA BADAŃ NAD EFEKTYWNOŚCIĄ ROZWOJU KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ

Podmiotem badań efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej są uczniowie trzech ośrodków kształcenia bilingwalnego:

- *Grupa R* – uczniowie trzeciej klasy liceum w Raciborzu, rocznik 1999/2000 – w liczbie 30 osób –rekrutowani na podstawie egzaminu wstępnego, sprawdzającego znajomość języka niemieckiego, bez klasy wstępnej;
- *Grupa K* – uczniowie trzeciej klasy liceum w Kędzierzynie Koźlu, rocznik 1999/2000 – w liczbie 30 osób – podobnie jak w przypadku Raciborza przyjmowani na podstawie zdanego pisemnego egzaminu wstępnego, sprawdzającego znajomość języka niemieckiego, bez klasy wstępnej;
- *Grupa Z* – uczniowie trzeciej klasy liceum w Zabrze, rocznik 1999/2000 – w liczbie 30 osób – w odróżnieniu od pozostałych grup jest to grupa uczniów przyjęta do klasy wstępnej, tzw. zerowej bez znajomości języka niemieckiego, na podstawie testu sprawdzającego zdolności językowe.

Otrzymane wyniki badań zostaną zinterpretowane na tle grup kontrolnych:

- grupa studentów pierwszego roku Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego, w roku akademickim 2000/2001, w liczbie 50 osób,
- oraz uczniowie dwóch liceów ogólnokształcących z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, klasa czwarta, rocznik 2001/2002 w liczbie 40 osób.

Celem badań będzie zatem nie tyle zbadanie stopnia opanowania struktur gramatycznych nauczanych dwujęzycznie, co porównanie osiągniętego przez nich poziomu kompetencji i performancji gramatycznej z poziomem studentów i uczniów klas z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego.

Uczniowie wszystkich grup biorących udział w badaniu otrzymali ten sam test, składający się z 19 -tu zdań. Zadanie badanych polegało na:

- zakreśleniu zdania, w którym zauważyli błąd gramatyczny,
- zaznaczeniu w zdaniu błędnej konstrukcji i podaniu komentarza, bądź reguły gramatycznej, która została tutaj błędnie zastosowana,
- poprawieniu błędnej konstrukcji.

Wymienione powyżej aspekty gramatyczne zostały podane w leksykalnie uproszczonych zdaniach, wśród których 17 skonstruowanych zostało błędnie, a 2 zawierały poprawne struktury, w celu wyeliminowania automatycznego zaznaczania zdania jako niepoprawnego:

1. *Sowohl ich, als auch du nimmst an dem Ausflug teil.*
2. *Ich bin ihm entgegen gelaufen, als ich ihn kommen sehen habe.*
3. *Je älter man wird, desto mehr muss sich um die Haut kümmern.*
4. *Der Fehler, den sie gemacht haben, ist orthographisch.*
5. *Ich habe Lust ins Kino gehen.*
6. *Wenn ich klein war, ging ich jeden Tag in den Kindergarten.*
7. *Zeichne auf weißem Papier die Kreise für den Blütengrundriss.*
8. *Gestern bin ich meine Oma zum Bahnhof gefahren.*
9. *Es wird von ihr dem Vater geähnel.*
10. *Unser Nachbar hat sich eine neue Skoda gekauft.*
11. *Das Gehalt an Eisen in diesem Erz ist gering.*
12. *Ich mag zuhören, wenn alte Leute von ihren Kindheiten erzählen.*
13. *Ich bin die Schülerin der dritten Klasse.*
14. *Das ist nicht ihr Auto, sondern ihres Manns.*
15. *Eure Stadt ist dichtbevölkerter als unsere.*
16. *Ich klinge, aber niemand öffnet mir die Tür.*
17. *Entschuldigen Sie bitte, kann ich das Fenster aufmachen?*
18. *Sie haben uns gesagt, sie hätten es nicht absichtlich getan.*
19. *Jetzt wird aber aufgestanden.*

Mając na względzie różnice w podejściu do rozwoju kompetencji gramatycznej, wynikające ze specyfiki danego typu kształcenia – dwujęzycznego i tradycyjnego, oraz ramy programowe, wysunięte zostały następujące hipotezy, których trafność będzie przedmiotem niniejszych badań:

Hipoteza 1 – uczniowie kształceni dwujęzycznie dysponują wysokim poziomem kompetencji gramatycznej, gdyż w praktyce pracy z tekstami mają większy kontakt receptywny ze strukturami gramatycznymi, oraz cechuje ich wysoka zdolność identyfikacji błędów gramatycznych, wobec czego są w stanie zauważyć i zlokalizować błędne konstrukcje.

Hipoteza 2 – uczniowie liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego i studenci filologii germańskiej dysponują większym zakresem wiedzy deklaratywnej na temat testowanych struktur gramatycznych, dlatego będą w stanie poprawić błąd, a ich komentarz powinien być bardziej adekwatny i powinien w miarę wyczerpująco wyjaśnić zjawisko, na czym polega istota problemu gramatycznego,

Hipoteza 3 – co prawda uczniowie klas dwujęzycznych dysponują ze względu na specyfikę tego typu kształcenia większym zakresem wiedzy proceduralnej na temat testowanych aspektów gramatycznych, a ich komentarze gramatyczne prawdopodobnie będą mniej wyczerpujące, jednakże doświadczenie proceduralne

pozwała zrekompensować brak wiedzy deklaratywnej i powinni być w stanie poprawić błędne struktury.

5. WYNIKI PRZEPROWADZONYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH I PRÓBA ICH INTERPRETACJI

Uzyskane wyniki poddano analizie wg wskaźnika trudności zadania (por. Lewicki 2002:66) oraz wg parametrów statystycznych, m.in. wartości średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego.

W zakresie testowanych aspektów fleksji, semantyki i pozostałych zagadnień można wysunąć następujące wnioski:

1. Zdolność identyfikacji błędu – w ramach zadania polegającego na identyfikacji błędnej struktury uczniowie klas dwujęzycznych potrafili rozpoznać 11 z 12 testowanych zagadnień gramatycznych, podobnie jak grupa studentów, natomiast uczniowie liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego jedynie 2 zagadnienia. Poziom znajomości programowych zagadnień gramatycznych uczniów klas dwujęzycznych jest zatem znacznie wyższy od poziomu znajomości zagadnień przerabianych w tradycyjnym modelu kształcenia, a jednocześnie porównywalny z zakresem studentów I-go roku filologii germańskiej.
2. Zakres wiedzy deklaratywnej (ekliptyczna znajomość reguł gramatycznych) – stopień znajomości wiedzy deklaratywnej uczniów klas dwujęzycznych okazał się, zgodnie z oczekiwaniami, niższy od poziomu studentów I. roku filologii germańskiej, jednak wyższy od poziomu uczniów klas liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego. Komentarz gramatyczny podawany przez uczniów bilingwalnych był równie trafny i wyczerpujący jak komentarz studentów. W przypadku obu grup zauważalny jest brak znajomości metajęzyka, ponieważ komentarz był formułowany mową potoczną. Można przypuszczać, iż brak znajomości metajęzyka mógł być przyczyną znacznie mniejszej liczby komentarzy w porównaniu z wynikiem identyfikacji i korekty błędnych konstrukcji.
3. Umiejętność korekty konstrukcji błędnych – uczniowie klas dwujęzycznych wykazali się w prawdzie mniejszą znajomością wiedzy deklaratywnej, ponieważ rzadziej komentowali błędy w porównaniu z grupą studentów, jednak doświadczenie proceduralne wynikające z intensywnego użycia języka niemieckiego pozwoliło im zrekompensować brak wiedzy deklaratywnej i byli oni w stanie poprawić błędy. W oparciu o wiedzę deklaratywną uczniowie klas dwujęzycznych rozwiązali jedynie 3 zadania z zakresu fleksji m.in.:
 - semantycznej motywacji nazewnictwa rzeczowników,
 - homonimii rzeczowników,
 - użycia rodzajników określonych i nieokreślonych.

W oparciu o doświadczenie proceduralne zaś pozostałe 8 zadań.

Porównując wyniki uzyskane w zakresie aspektów składni języka niemieckiego nasuwają się następujące spostrzeżenia:

1. Zdolność identyfikacji konstrukcji błędnych – w zakresie identyfikacji błędu grupy dwujęzyczne wykazały się znajomością 6 z 7 zagadnień, podobnie jak grupa studentów. Poziom rozwiniętej kompetencji gramatycznej z zakresu

składni języka niemieckiego jaki osiągnęli uczniowie klas bilingwalnych znacznie przewyższa poziom uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, którzy byli w stanie zidentyfikować 5 błędnych konstrukcji z wynikiem procentowym odległym od wyników grup dwujęzycznych.

2. Zakres wiedzy deklaratywnej – zgodnie z założeniami uczniowie klas dwujęzycznych posiadają mniejszy zakres wiedzy deklaratywnej, ponieważ rzadziej niż studenci komentowali błędne struktury. Podobnie jak w przypadku identyfikacji błędów poziom znajomości wiedzy deklaratywnej uczniów klas dwujęzycznych jest wyższy od poziomu uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, którzy udzielili komentarza gramatycznego wyłącznie na temat 1-go zadania – związku zgody czasowników i rzeczowników w języku niemieckim z wynikiem 7,5% poprawnych komentarzy. Komentarz gramatyczny podawany przez uczniów bilingwalnych był jednakże równie trafny i wyczerpujący jak komentarz studentów.

Podobnie jak w przypadku znajomości zagadnień z zakresu fleksji języka niemieckiego, zarówno w grupie studentów jak i w grupie dwujęzycznej zauważalny jest brak znajomości metajęzyka, ponieważ komentarz był formułowany mową potoczną.

3. Umiejętność korekty błędów – w pełni trafną okazała się także w odniesieniu do znajomości składni wysunięta w założeniach hipoteza 3, gdyż uczniowie klas dwujęzycznych potrafili także pomimo braku wiedzy deklaratywnej dokonać korekty błędnych struktur. W oparciu o wiedzę deklaratywną uczniowie dwujęzyczni dokonali korekty m.in. zagadnień:

- związku zgody czasowników i rzeczowników,
- użycia bezokoliczników jako obowiązkowej części zdania z partykułą „zu”
- tworzenia zdań okolicznikowych czasu.

Brak wiedzy deklaratywnej z zakresu pozostałych zagadnień gramatycznych uczniowie rekompensowali doświadczeniem proceduralnym, co pozwoliło im poprawić błędną konstrukcję.

Analizując uzyskane wyniki w oparciu o parametry średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego można wysunąć następujące wnioski:

Zadanie 1 – polegające na identyfikacji błędnych konstrukcji - wartość średniej arytmetycznej dla:

- grup dwujęzycznych wynosi 13,1; odchylenie standardowe 2,54;
- grupy studentów 12,76; odchylenie standardowe 2,518;
- grupy uczniów liceum 3,5; odchylenie standardowe 2,3.

Otrzymany wynik potwierdzają referowane wyniki procentowe, ponieważ grupa dwujęzyczna osiągnęła zbliżony poziom do grupy studentów (wartość średniej 13,1 i 12,76). Poziom kompetencji gramatycznej uczniów liceum w testowanym zakresie jest znacznie niższy od poziomu pozostałych grup (wartość średniej 3,5).

Uzyskany wynik wartości średniej w grupie dwujęzycznej (13,1) świadczy o dość wysokim poziomie rozwoju kompetencji gramatycznej, ponieważ średnio uczniowie wykonali około 13 zadań z 19, czyli w przybliżeniu 70% całości testu. Dla porównania w grupie uczniów liceum około 3 zadań z 19 (15%).

Niewielkie odchylenie standardowe świadczy o dość wyrównanym poziomie grupy, gdyż w ramach średniej arytmetycznej i jednego odchylenia standardowego mieści się około 54 z 90 badanych uczniów. Odchylenie standardowe grupy uczniów liceum świadczy natomiast o dużym zróżnicowaniu grupy, ponieważ w ramach odchylenia mieści się 17 z 40 badanych osób.

Najwyższy wynik uzyskany w grupie uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego – 9 zadań, mieści się w odległości dalszej niż wartość jednego ujemnego odchylenia standardowego w grupie dwujęzycznej, jest to zatem wynik porównywalny do słabszej części grupy dwujęzycznej.

Zadanie 2 – testujące znajomość wiedzy deklaratywnej z zakresu badanych zagadnień gramatycznych - wartość średniej arytmetycznej dla:

- grupy dwujęzycznej wynosi 4,8; odchylenie standardowe 3,62;
- grupy studentów wynosi 10,96; odchylenie standardowe 2,49;
- grupy uczniów liceum wynosi 0,075; odchylenie standardowe 0,267.

Także w zakresie poziomu opanowania wiedzy deklaratywnej znajdujemy potwierdzenie wyliczeń procentowych. Grupa studentów posiada znacznie wyższy poziom wiedzy deklaratywnej (wartość średniej 10,96) w porównaniu z grupą uczniów klas bilingwalnych (średnia arytmetyczna 4,8). Poziom wiedzy deklaratywnej uczniów dwujęzycznych jest jednak znacznie wyższy od poziomu uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego (wartość średniej 0,075). Dość wysokie odchylenie standardowe w grupach dwujęzycznych (3,62 przy wartości średniej 4,8) i uczniów liceum (0,267 przy średniej 0,075) świadczy o zróżnicowanym poziomie znajomości wiedzy deklaratywnej w/w. grupach.

Zadanie 3 – polegające na poprawie błędnej konstrukcji - wartość średniej arytmetycznej dla:

- grupy dwujęzycznej wynosi 12,3; odchylenie standardowe 2,65;
- grupy studentów 12,38; odchylenie standardowe 2,28;
- grupy uczniów liceum 2,45; odchylenie standardowe 1,7.

Podobnie jak w przypadku zadania I wartości średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego świadczą o zbliżonym poziomie w grupie dwujęzycznej i grupie studentów.

Można zatem wnioskować, że gorszy wynik uzyskany w zakresie znajomości wiedzy deklaratywnej, został w przypadku grupy dwujęzycznej zrekompensowany doświadczeniem proceduralnym. Poziom kompetencji gramatycznej uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego jest znacznie niższy od poziomu tej kompetencji w grupie dwujęzycznej.

Podsumowując powyższe wnioski należy stwierdzić, iż zarówno wyliczenia procentowe (wg stopnia trudności zadania), jak i wyniki statystyczne świadczą o wysokim stopniu rozwiniętej kompetencji gramatycznej uczniów klas dwujęzycznych, porównywalnym z poziomem studentów I-go roku Filologii Germańskiej i znacznie wyższym od poziomu uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego. Braki wiedzy deklaratywnej uczniowie kształceni bilingwalnie potrafią znakomicie rekompensować „wycuciem językowym”, czyli zdobytym doświadczeniem proceduralnym.

BIBLIOGRAFIA

- Doye, P. 1988. „Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. Langenscheidt.
- Hecht, K./ Green, P. 1992. „Grammatikwissen unserer Schüler, gefühls- oder regelgeleitet.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 39. H.2/1992. 151-2.
- Informator Syllabus. 2000. „Matura z języka niemieckiego 2002“. CKE, Warszawa.
- Komorowska, H. 1984. „Testy w nauczaniu języków obcych“. WSiP, Warszawa.
- Komorowska, H. 1982. „Metody badań empirycznych w glottodydaktyce“. PWN, Warszawa.
- Lewicki, R. 2002. „Język niemiecki – Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum – kurs podstawowy“. PWN, Warszawa.
- Lewicki, R., G. 1997. „Der kleine Duden. Mała gramatyka języka niemieckiego“. PWN, Warszawa.
- Nold, G./ Grimmig R. 1999. „Zum Sprachgefühl und Sprachwissen von Fremdsprachenlernen im Bereich der Grammatik des Englischen“. In: *Festschrift für Prof. Günther Zimmermann*. Manuskript.
- Prokop, M. 1997. „Das Deutsche Bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada – ein Beispiel für „Partial Immersion“. In: *Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny vom 03.03.1997-06.03.1997*. Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. 28-77.
- Saloni, Z./ Świdziński M. 1985. „Składnia współczesnego języka polskiego“. PWN, Warszawa.
- Wode, H. 1995. „Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguałem Unterricht“. Hueber, Ismaning.
- Wode, H. 1994. „Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig Holstein. Bericht zur Entwicklung eines kommunikativen Tests für die Erprobung des Englischen bei Schülern der 7. Jahrgangsstufe.“ Bd. 1. Testentwicklung und holistische Bewertung. Bd. 2. Analytische Auswertungen. Kiel.
- Zimmermann, G. 1990. „Grammatikwissen im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung – Ergebnisse empirischer Untersuchungen“. München.

TRENING UŻYCIA STRATEGII CZYTANIA W JĘZYKU ANGIELSKIM

1. WSTĘP

Celem artykułu jest opis treningu, który stanowił część obszerniejszych badań eksperymentalnych (Kusiak 2000). Wyniki badań wskazały na wpływ treningu na efektywność czytania oraz na wiedzę metakognitywną i strategie stosowane przez czytelników.

W badaniach w psychologii rozwojowej i w psychologii kognitywnej **metapoznanie** (w literaturze angielskiej *metacognition*) definiuje się jako pojęcie składające się z dwóch poziomów. Rozróżnia się, np. Flavell (1978), poziom bardziej ogólny zwany **wiedzą metakognitywną** lub wiedzą o poznaniu (ang. *metacognitive knowledge*), dotyczący podejścia uczącego się do procesu uczenia się, obejmujący przekonania związane z różnymi aspektami uczenia się oraz z własnym stylem uczenia się; oraz drugi poziom zwany **regulacją poznania**, związany ściślej z procesami poznawczymi samej sytuacji uczenia się, obejmujący strategie planowania, sprawdzania, poprawiania i oceny stosowanych strategii.

Wydaje się, że wyodrębnienie dwóch poziomów jest zasadne. Na podstawie badań nad temat autonomii uczenia się Wenden (1987) wnioskuje, że tak szeroko pojęta definicja metapoznania pomaga w określeniu cech charakterystycznych dla osoby uczącej się w sposób autonomiczny, tzn. osoby kierującej własnym uczeniem się i odpowiedzialnej za decyzje związane z tym procesem. Wenden uważa, że w zachowaniach autonomicznych ważne jest, aby uczący się wykorzystał zarówno informacje dotyczące procesu uczenia się (tzw. wiedzę metakognitywną), jak i umiał sterować własnym procesem uczenia się oraz trafnie się oceniać (tzn. aby efektywnie regulował poznanie).

Badania nad czytaniem w języku obcym (np. Devine 1987) zdają się potwierdzać znaczenie zarówno poziomu zwanego wiedzą metakognitywną, jak i poziomu zwanego regulacją poznania w procesie czytania. Zaobserwowano wpływ przekonań czytelników dotyczących procesu czytania w języku obcym na strategie stosowane w czytaniu oraz na rozumienie tekstu. Okazało się, że czytelnicy, dla których czytanie przede wszystkim oznaczało koncentrowanie się na odkodowywaniu tekstu i na poprawnej wymowie wyrazów tekstu w czasie czytania stosowali mniej efektywne strategie i w konsekwencji gorzej rozumieli tekst. Natomiast czytelnicy, którzy wyrazili opinie, że czytanie polega na zrozumieniu informacji, które niesie tekst, stosowali bardziej efektywne strategie i lepiej rozumieli tekst. Inne badania (np. Forrest i Waller 1979) dowodzą, że "dobrzy" czytelnicy, czyli ci, którzy lepiej rozumieją tekst, charakteryzują się efektywniejszymi strategiami monitorowania swych procesów czytania. Potrafią oni także lepiej ocenić efektywność własnego czytania. Podsumowując, badania wskazują na istotny wpływ zarówno wiedzy metakognitywnej, jak i strategii regulacji na efektywność czytania.

Badania mające na celu określenie cech "dobrego" ucznia były podstawą treningu umiejętności uczenia się (ang. *strategy training*), tzn. wykształcenia korzystnych dla uczenia się przekonań oraz strategii ułatwiających proces uczenia się. Oxford i Leaver (1996) wyróżniają różne typy takiego treningu w zależności od poziomu uświadomienia sobie przez ucznia swoich procesów poznawczych. W odniesieniu do sprawności czytania, najprostszą i jednocześnie najmniej efektywną formą treningu okazało się polecenie czytającym wykonania różnych czynności towarzyszącym czytaniu tekstu bez wskazania celowości czytania określanego przez te czynności. Trening taki nosi w języku angielskim nazwę **blind training**, co w języku polskim oznaczałoby "trening na ślepo". Za najbardziej efektywną formę treningu uważa się trening, który uczy świadomego stosowania odpowiednich strategii, w zależności od tekstu i celu czytania. Ponadto trening taki uświadamia czytelnikom, jak mogą planować, monitorować i regulować stosowanie odpowiednich strategii w czasie czytania. Taki rodzaj treningu nosi nazwę **self-control instruction**, co oznacza trening oparty na wiedzy o funkcjonowaniu własnych strategii i ocenie ich efektywności. Taka forma treningu wzbogaca trening "na ślepo" o elementy metakognitywne. Oznacza to spełnienie dwóch celów: wyższy poziom uświadomienia sobie procesu czytania, a zwłaszcza własnego stylu czytania, oraz trening w zakresie stosowania strategii i oceny ich efektywności. Trening, który przeprowadziłam w trakcie moich badań przybrał właśnie taką formę i dlatego nazwałam go "metacognitive strategy training", tzn. trening użycia strategii metakognitywnych.

Przygotowując trening kierowałam się dotychczasowymi badaniami dotyczącymi strategii uczenia się przeprowadzonymi w Polsce. Do najważniejszych należą badania kwestionariuszowe Drożdżał-Szelest (1997), polegające na zbieraniu informacji o strategiach stosowanych przez uczniów szkół średnich; oraz badania Piaseckiej (1998), mające na celu obserwację strategii uczenia się słownictwa w języku angielskim przez studentów filologii.

Zainspirowały mnie także badania Michońskiej-Stadnik (1996) polegające na obserwacji rozwoju strategii uczniów w trakcie 4-letniego kursu w szkole średniej. Badania Michońskiej-Stadnik miały charakter badania preeksperymentalnego, bez grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej. Autorka uważała, że można potraktować jej badanie jako punkt wyjścia dla dalszych badań tych samych zjawisk, i proponowała przeprowadzenie badań eksperymentalnych (innowacyjnych) z grupą kontrolną i grupą eksperymentalną w celu określenia zależności pomiędzy treningiem użycia strategii a zmianami faktycznego ich stosowania. Planując swoje badania miałam nadzieję, że mój eksperyment będzie choć w części kontynuacją badań Michońskiej-Stadnik.

Sądziłam także, że mój eksperyment pozwoli lepiej zbadać warunki budowania autonomii ucznia w szkole (zob. Wilczyńska 1999). Zakładałam, że wpływając na samoświadomość uczącego się i nauczając strategii uczenia się uwrażliwię uczących się na ich własne procesy poznawcze, co przyczyni się do wykształcenia uczniów bardziej samodzielnych, odpowiedzialnych za własne uczenie się i umiających trafnie ocenić własne postępy.

2. OPIS TRENINGU

2.1. CELE TRENINGU

Trening został przeprowadzony wśród uczniów liceum (3 i 4 klasy), którzy byli na poziomie średniozaawansowanym. Trwał 4 tygodnie i obejmował 8 lekcji.

Trening polegał na:

1. uświadamianiu uczniom, że w czasie czytania stosowane są różne strategie, które wywierają wpływ na efektywność czytania;
2. zapoznaniu uczniów z różnymi technikami czytania i pokazaniu jakie techniki mogą być stosowane w czytaniu, w jaki sposób mogą one być stosowane, oraz wyjaśnieniu dlaczego właśnie takie techniki wydają się być optymalne w proponowanych sytuacjach;
3. ćwiczeniu jak stosować proponowane techniki w zależności od rodzaju tekstu i celów czytania;
4. zachęcaniu do samodzielnego i świadomego użycia przedstawionych technik.

Warto jest zwrócić uwagę na fakt, że w czasie treningu nie padło słowo "strategie". Trening oparty był na serii ćwiczeń z tekstami. Moim głównym zamierzeniem było, aby proponowane techniki zostały wykorzystane przez uczniów do indywidualnego rozwoju sprawności czytania, w czasie którego zrodzą się strategie, tzn. sposoby radzenia sobie z tekstem (definicja strategii: Rubin 1981).

2.2 PRZYKŁADY ĆWICZEŃ I MATERIAŁÓW ZASTOSOWANYCH W TRENINGU

Trening zawierał m.in. ćwiczenia uczące jak odnajdować główne myśli akapitów, jak rozpoznawać różne rodzaje tekstów, jak rozpoznawać najważniejsze wyrazy tekstu i jak odgadywać ich znaczenie z kontekstu. Ćwiczenia zachęcały uczniów do obserwacji własnego procesu czytania i strategii stosowanych przez innych uczniów. Uczniowie wypełniali ankiety oraz prowadzili dzienniki, gdzie zapisywali swoje refleksje dotyczące własnego procesu uczenia się. W czasie prezentacji technik czytania zastosowano ćwiczenia – metafory oraz ćwiczenia pozwalające uczniom na samodzielne odkrycie sposobów funkcjonowania proponowanych technik.

Ćwiczenia – metafory były ilustracją różnych technik czytania (zob. Nuttall 1996:11-17). Np. czytanie pobieżne dla ogólnego zrozumienia przedstawione było jako spojrzenie na ziemię z lotu ptaka. Czytelnik w czasie pobieżnego czytania, tak jak ptak, wychwytuje "w locie" to, co najważniejsze w tekście, bez skupiania się na szczegółach. Robi to na podstawie rozpoznania rodzaju tekstu, zauważenia technicznego ułożenia tekstu, tytułu, ilustracji, kluczowych wyrazów treści. To tak jak ptak, któremu w orientacji pomagają miedze wytyczające granice pól oraz punkty, które wyglądają znajomo i coś dla niego znaczą.

Poniżej podaję przykłady ćwiczeń stosowanych w czasie treningu. Ćwiczenia omawiane są w kolejności, w jakiej były przedstawiane w klasie. Pierwsze trzy typy ćwiczeń były przeprowadzone w języku polskim; pozostałe w języku angielskim.

1. "Co to jest czytanie?" – dyskusja została przeprowadzona najpierw w parach, potem z całą klasą w języku polskim. Uczniowie podawali różne definicje czytania, np. "rozpoznawanie znaków", "odkodowywanie komunikatu", "interakcja opinii autora z opinią czytelnika". Po zebraniu na tablicy najważniejszych definicji, wywiązała się dyskusja na temat które z aspektów wymienionych przez uczniów mogą sprawiać trudności w czytaniu w języku angielskim oraz czy czytanie to proces uniwersalny.
2. Czytanie tekstu w języku polskim: Fromm "O sztuce miłości" oraz odpowiedzi na pytania do tekstu. Dyskusja na temat pytań i porównywanie proponowanych odpowiedzi pozwoliły na retrospekcję jak uczniowie znajdowali odpowiedzi na podane pytania. W czasie dyskusji uczniowie wskazali na następujące trudności dotyczące czytania tekstu "O sztuce miłości" oraz zaproponowali następujące rozwiązania:

trudności:

- specyficzny charakter tekstu: tzn. filozoficzny sposób omawiania znanego tematu, tzn. miłości;
- odbiór tekstu przez czytelnika: zbyt indywidualne zrozumienie poruszanych zagadnień, np. miłości romantycznej.

rozwiązania:

- zwrócenie uwagi na terminologię użytą przez autora, sposób, w jaki autor rozumie omawiane zagadnienia, jak je rozwija, jaki jest jego cel oraz do kogo kierowany jest tekst;
 - porównanie opinii autora z opinią czytelnika.
3. Czytanie tekstu w języku łżyckim oraz odpowiedzi na proste pytania. Ćwiczenie miało na celu pokazanie uczniom, że często w celu ogólnego zrozumienia tekstu pomocne są ilustracje, tytuł tekstu oraz uświadomienie sobie jaki rodzaj tekstu czytamy. Ważną rolę odgrywa również ogólna wiedza czytelnika o świecie.
 4. Ćwiczenia mające na celu odnajdowanie tematu i głównych myśli tekstu; wyszukiwanie zdań, które wyrażają te myśli oraz słów kluczowych.
 5. Odnajdowanie głównej tezy wyrażonej w tekście i argumentów tej tezy. Poziom średniozaawansowany czytelnik pozwolił na wprowadzenie ćwiczeń polegających na odszukiwaniu myśli, które zostały wyrażone w tekście w sposób *implicite*.
 6. Ćwiczenia mające na celu uwrażliwienie czytelników na czynniki kształtujące spójność tekstu. Polegały one na:
 - rozróżnieniu związków między wyrażonymi treściami tekstu; rozróżnieniu tekstów typu wyliczanie, kontrast, związki czasowe, przyczyna-skutek.
 - rozróżnianiu spójników i dyskusji na temat tego jak wpływają na odbiór tekstu. Bardzo pomocną techniką okazało się graficzne przedstawianie spójników; np. łączenie treści tekstu za pomocą zaimka *and* przedstawione było jako matematyczny znak plus. Wiele ćwiczeń polegało na odgadywaniu z kontekstu znaczenia spójników anaforycznych i kataforycznych, tzn. zaimków odnoszących się do treści występujących przed zaimkiem i po zaimku.
 7. Zapoznanie uczniów z techniką rysowania map do tekstu. Technika ta jest polecana przez Buzana (1999) jako technika robienia notatek, pomoc w zapamiętywaniu i organizowaniu materiału. W czasie treningu uczniowie

stosowali tę technikę w celu przedstawienia treści tekstu. Zachęcałam uczniów do używania własnych sposobów ilustrujących sposób jak zrozumieli tekst, np. kolorów, różnych znaków. Najciekawszym elementem było porównanie map dotyczących tego samego tekstu i związane z tym dyskusje.

3. WNIOSKI

Wyniki badań wskazały na wpływ treningu na efektywność czytania oraz wiedzę metakognitywną i strategie stosowane przez czytelników. Eksperyment podkreśla rolę jaką metapoznanie pełni w procesie uczenia się i nauczania czytania w języku obcym. Badania sugerują, że nauczanie sprawności czytania nie może polegać tylko na nauczaniu gramatyki i słownictwa, ale przede wszystkim na uświadamianiu czytelnikom ich własnych procesów poznawczych oraz na świadomym nauczaniu strategii, które ułatwiają kształcenie tej sprawności językowej.

Eksperyment nie badał wpływu treningu na zachowania w czasie procesu czytania. Strategie faktycznie zastosowane przez czytelników mogą być badane poprzez analizę słownych relacji (ang. *verbal protocols*) czytelników w czasie ich czytania. Zaobserwowane w ten sposób użycie strategii można by porównać z percepcjami czytelników dotyczącymi procesu czytania.

Wydaje mi się, że ćwiczenia zastosowane w treningu mogą mieć uniwersalne zastosowanie. Zamiast całościowego treningu polecałabym użycie poszczególnych technik w zależności od potrzeb uczniów i charakteru czytanych tekstów. Obecnie wskazówki dotyczące uczenia się pojawiają się już w podręcznikach szkoły podstawowej i gimnazjum. Dla uczniów, którzy dotychczas nie używali nowych książek to podejście w nauczaniu może okazać się nowe i wprowadzenie go jest jak najbardziej zasadne. Podręczniki do szkół średnich wprowadzają ćwiczenia "jak się uczyć". Często, niestety, związane jest to z przygotowaniem uczniów do egzaminów i testów, ale nie z codziennym uczeniem się. Sądzę, że może to wyrobić błędny pogląd, że strategie uczenia się są sztuczkami, które ułatwiają zdanie egzaminu, a nie naturalnymi sposobami pracy nad własnym procesem uczenia się języka.

Wydaje mi się, że wiele zależy od tego, jak nauczyciele wykorzystają ćwiczenia zawarte w podręcznikach. Z obserwacji prowadzonych przeze mnie w szkołach wynika, że czasami uwagi o technikach uczenia są pomijane przez nauczycieli, a ćwiczenia przerabiane są bez należytej refleksji. Byłoby ciekawe, aby zidentyfikować i zbadać przekonania nauczycieli dotyczące procesu uczenia się w języku obcym. Można przypuszczać, że postawy nauczycieli mają wpływ na sposób, w jaki nauczają strategii uczenia się.

Mam nadzieję, że powyższa dyskusja podkreśli wagę kształcenia metapoznania uczącego się i nauczania strategii uczenia się oraz zachęci nauczycieli i badaczy do refleksji i własnych poszukiwań dotyczących zwiększenia efektywności nauczania w szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Buzan, T. 1999. „Mapy twoich myśli”. Ravi, Łódź.
Devine, J. 1987. "General language competence and adult second language reading".
W: J. Devine, P.L. Carrell, D.E. Eskey (red.). 1987. *Research on Reading English as a Second Language*. TESOL, Washington, D.C.

- Drożdżiał-Szelest, K. 1997. „Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language”. Motivex, Poznań.
- Flavell, J.H. 1978. "Metacognitive development". W: J.M. Scandura, C.J. Brainerd (red.). *Structural / Process Theories of Complex Human Behavior*. Alphen a.d. Rijn, The Netherlands, Sijthoff and Noordhoff.
- Forrest, D.L./ T.G. Waller. 1979. "Cognitive and metacognitive aspects of reading". Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco, March 1979.
- Fromm, E. 1987. "O sztuce miłości". W: M. Lojek. *Teksty filozoficzne dla uczniów szkół średnich*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 325-329.
- Kusiak, M. 2000. "The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge". Nieopublikowana praca doktorska napisana na Uniwersytecie Jagiellońskim.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. „Strategie Uczenia się i Autonomia Ucznia w Warunkach Szkolnych”. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Nuttall, C. 1996. "Teaching Reading Skills in a Foreign Language". Heinemann, Oxford, 11-17.
- Oxford, R.L. and B.L. Leaver. 1996. "A synthesis of strategy instruction for language learners". W: R.L. Oxford (ed.). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa, 227-246.
- Piasecka, L. 1998. "Learning foreign words: What is said and what is done". W: J. Arabski. *Studies in Foreign Language Learning and Teaching*. Uniwersytet Śląski, Katowice, 96-109.
- Rubin, J. 1981. "Study of cognitive processes in second language learning". W: *Applied Linguistics* 2(2), 117-131.
- Wenden, A. 1987. "Metacognition: An extended view on the cognitive abilities of L2 learners". W: *Language Learning* 37(4), 573-597.
- Wilczyńska, W. 1999. "Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego". PWN, Warszawa.

PROBLEM TRANSFERU STRATEGII W ROZWIJANIU SPRAWNOŚCI CZYTANIA

Wybór sposobu nauczania/uczenia rozumienia tekstów pisanych w języku obcym wiąże się z pytaniem jak nauczać strategii czytania. Choć samo pojęcie strategii jest nader zawiłe i nieprecyzyjne, większość dydaktyków jest zgodna co do wartości ujmowania procesu czytania w kategoriach użycia strategii i kierowania nimi (swoistego „panowania” nad procesem rozumienia). Problemem dydaktycznym staje się umożliwienie transferu strategii rozumienia z języka ojczystego na obcy, a w kontekście uczenia/nauczania sprawności czytania, przeniesienie strategii użytych w danej sytuacji (czytanie określonego typu tekstu, w danym celu) na inną sytuację czytania. W referacie poddamy dyskusji panujące podejścia w nauczaniu strategii czytania oraz wysuniemy kilka propozycji badawczych i aplikacyjnych.

1. INTERPRETACJA POJĘCIA STRATEGII CZYTANIA W JĘZYKU OBCYM

1.1. PROBLEMY Z DEFINICJĄ

Mimo, że użycie i podejścia do nauczania strategii nie przestają być w centrum zainteresowań dydaktyków języka obcego, samo pojęcie budzi ciągle wiele kontrowersji, a cała paleta możliwych definicji z trudem obejmuje złożoność zjawiska. Samo pojęcie wydaje się być ciągle definiowane zbyt ogólnie, bądź zawężane jest tylko do jednego (względnie kilku) aspektów. Problemy z uchwyceniem pojęcia strategii nie oznaczają bynajmniej stagnacji w badaniach nad ich użyciem w sytuacji uczenia się języka obcego. Strategie uczenia się ujmowane są czasami w częściowej opozycji, a częściej komplementarnie, do strategii komunikacyjnych. W tej też perspektywie, pojęcie strategii znalazło najwięcej interpretacji, których prawdziwy wyż przypada na lata 90 (zob. podsumowanie badań w obszernym artykule D. Little 1998).

Ogólnie strategie definiowane są jako osobiste działania podjęte w celu rozwiązania problemu. Gro autorów rozpatruje strategie uczenia się w kontekście interakcji (perspektywa socjolingwistyczna). Część badaczy sytuuje swe badania w perspektywie poznawczej, ujmując strategie w kategoriach procedur powziętych w celu planowania, kontroli i kompensowania trudności w powziętym zadaniu¹. Obecnie, te trzy komponenty użycia strategii wydają się nie podlegać dyskusji (zob. Fayol 1993). Zawierania teoretyczne dotyczą głównie udziału świadomości w użyciu strategii, intencjonalności podejmowanych decyzji, czy wreszcie udziału wiedzy deklaratywnej w opozycji (czy koniecznie?) do wiedzy proceduralnej.

¹ We wcześniejszych koncepcjach, strategie ujmowane były tylko jako działania kompensacyjne (por. Poullisse i Kellerman w Michońska-Stadnik 1996)

Mimo wszelkich niejasności w definiowaniu pojęcia strategii, nie ulega wątpliwości, że powzięte badania w kontekście dydaktyki języka obcego, stawiają uczącego się w centrum całego procesu uczenia się, skłaniają do refleksji nad indywidualnymi sposobami rozwiązywania problemów przez co inspirują do wzbogacania własnego stylu uczenia się.

1.2. MIEJSCE STRATEGII W ODBIORZE TEKSTÓW PISANYCH

W odbiorze tekstów pisanych w języku obcym, w ujęciu problemowym, strategie ujmowane są jako swoiste zachowania jednostki podjęte w celu zrozumienia tekstu (utworzenia tzw. reprezentacji umysłowej treści) w określonym celu. Zazwyczaj strategie utożsamiane są ze sposobami przyswajania (fr. appropriation) i interpretowania przez czytelnika wyznaczników tekstu (zob. Rui 2000). Źródła różnorodności w budowaniu znaczenia tekstu upatruje się natomiast w stylach poznawczych (czy wężej, w stylach uczenia się), uwarunkowaniach socio-kulturowych czy specyfice sytuacji odbioru tekstu.

W sytuacji uczenia się języka, strategie czytania nakładają się ze strategiami uczenia się, posiadają one jednak własną specyfikę wynikającą z charakterystyki podjętych działań. Tak więc strategie czytania odnoszą się w klasycznym ujęciu do radzenia sobie z danym typem tekstu na poziomie jego mikro i makro struktury, uznaniem celu odbioru tekstu jako wyznacznika doboru odpowiednich strategii i wreszcie z respektowaniem własnego stylu czytania z uwzględnieniem sytuacji uczenia się języka obcego. Stąd też możliwe są różne typologie strategii czytania oparte na kryterium przyjętym jako dominujące. W przypadku uznania specyfiki tekstu jako elementu nadrzędnego, wyróżnione strategie odnoszą się do cech tekstu, a rozumienie zasadza się na umiejętności interpretowania wyznaczników tekstu. Stąd mowa o tzw. mikro i makro strategiach (np. strategie dostępu do słownictwa, uchwycenia głównej myśli, wychwycenia ciągłości argumentacji, itd. (zob. Karpińska-Szaj 2001).

Biorąc pod uwagę cel czytania, strategie odnoszą się do planowania i sprawowania kontroli nad odbiorem tekstu, by osiągnąć zamierzony efekt (np. wyłowienie informacji, posłużenie się tekstem jako modelem w fazie produkcji, przyswojenie słownictwa z danej dziedziny, itd.).

Specyfika czytelnika dotyczy zaś sposobów budowania znaczenia opartych na właściwych danej jednostce cechach percepcyjnych, nawykach, motywacji, itp.). Swoistym ewenementem w takiej perspektywie badawczej są prace Ch. Develotte (1989, 1990), w których autorka podjęła się zbadania zależności między nawykiem wizualizowania, czy werbalizowania w języku wewnętrznym czytanych treści a jakością jego rozumienia.

Często bierze się także pod uwagę sytuację komunikacyjną odbioru tekstu pisanego, a więc w przypadku czytelnika uczącego się języka obcego – kontekst uczeniowy. Badania te zapoczątkowane zostały w podejściu globalnym, jednak wyróżnione w tej perspektywie strategie (selekcja informacji i czytanie integralne) nie wynikały z rzeczywistej obserwacji sposobów czytania uczących się języka obcego lecz wyróżnione zostały z punktu widzenia nauczania rozumienia tekstów pisanych. Strategie przypisane są tu zatem wyznaczonemu celowi dydaktycznemu. Postulat uwrażliwienia na wielość sposobów odbioru tekstów został rozwinięty w tzw. czytaniu interakcyjnym, w którym wyróżnione strategie opierają się na celu

czytania (czytanie w celu wyłowienia informacji, czytanie metodą przekątną, opieranie się na wyznacznikach poza tekstowych, itd.).

Propozycja rozpisania strategii ujęta w ramy komunikacji języka pisanego (uwypuklenie cech dyskursu) również budzi wątpliwości związane z brakiem określenia specyfiki sytuacji czytania. Strategie poszukiwania wyznaczników tekstu potwierdzających wysunięte hipotezy interpretacyjne, strategie zapewnienia kompletności informacji, strategie respektowania odrębności intencji autora od swojej własnej, czy strategie uproszczeń są w gruncie rzeczy ogólnymi strategiami komunikacyjnymi.

Jak łatwo można zauważyć, wyróżnione grupy strategii nie posiadają jednoznacznej specyfiki. Ich klasyfikacja jest bardzo wątpliwa, jedne strategie nakładają na inne, bazują właściwie na zbliżonych cechach. Próby typologii strategii, niewątpliwie potrzebne do przeprowadzania wszelkich analiz i jednolitego podsumowania wniosków badawczych, metodologicznie wydają się słabe. Stąd postulat B. Rui (2000), by postarać się o taką klasyfikację, która wzięłaby pod uwagę trzy podstawowe wyznaczniki czytania: tekst, cel i indywidualny styl czytania. Czy jest to jednak możliwe? Zanim postaramy się odpowiedzieć na to pytanie, zastanówmy się jeszcze nad możliwościami badań strategii w odbiorze tekstów pisanych.

2. JAK OBSERWOWAĆ, BADAĆ STRATEGIE?

2.1. ODBIÓR TEKSTÓW W JĘZYKU OJCZYSTYM I W JĘZYKU OBCYM

W okresie rozkwitu podejścia globalnego w nauczaniu/uczeniu rozumienia tekstów pisanych, badania nad użyciem strategii sprowadzały się do porównania czytania w języku ojczystym i w języku obcym. Słabość takich porównań wynika głównie z rzeczywistej przystawalności czynników wziętych pod uwagę w czytaniu w języku ojczystym i w czytaniu w języku obcym. Czyta bowiem ta sama osoba, ten sam rodzaj i typ tekstu, ale zgoła inna jest sytuacja czytania jak i jego cele². W rezultacie udało się określić jakich strategii czytelnik nie używa w odbiorze tekstów w języku obcym (zaobserwowano np. brak odwoływania się do kontekstu lub jego nadużywanie w stosunku do lektury w języku ojczystym). Ciągłe jednak nie udało się uchwycić specyfiki strategii związanych z użyciem wyznaczników tekstu różnych niż strategie używane w czytaniu w języku ojczystym.

Z punktu widzenia dydaktyki języka pisanego, niewątpliwą zasługą podejścia globalnego było uwrażliwienie ucznia na wielość interpretacji tekstu w zależności od obranego celu czytania. Poprzez porzucenie praktyk czytania linearnego, zakładano, że uczeń sam nabierze świadomości odnośnie strategii rozumienia, których używa w języku ojczystym i zadecyduje o ich przełożeniu na sytuacje czytania w języku obcym. Głównym problemem w dokonaniu takiego transferu miał być brak zautomatyzowania tzw. procesów oddolnych, które to miałyby utrudniać przejście na wyższe poziomy czytania, co w języku ojczystym u dojrzałego czytelnika nie stanowi większego problemu. A zatem, z tego punktu widzenia, ewentualne porównanie doświadczeń czytelniczych w języku ojczystym z

² Chodzi tu nie tylko o cele bezpośrednie (czytanie w celu dokonania przekładu, napisania rozprawki czy streszczenia), ale o cele pośrednie wynikające z faktu uczenia się języka obcego (wzbogacenie słownictwa, poszerzenie wiadomości, itd.).

czytaniem w języku obcym może być przydatne dopiero od momentu uzyskania przez ucznia pewnego pułapu znajomości języka obcego (Alderson 1984, Schoonen, Hulstijn i Bossers 1998 za Dakowska 2001).

Podjęcie interakcyjne, poprzez wskazanie na dynamikę i złożoność procesów w trakcie konstruowania znaczenia, uzmysłowiło, że czytelnik nie używa strategii punktowo (np. tam, gdzie napotyka daną trudność) w oderwaniu od pozostałych procedur w odbiorze tekstu pisanego. Najwyraźniej strategię są ze sobą ściśle powiązane a ich skuteczność wynika z faktu, że używane są łącznie. Trudno więc zabiegać o transfer danej strategii jeśli nie uwzględni się specyfiki całości procesu czytania. W tej perspektywie należałoby raczej mówić o kształceniu umiejętności oceniania i kontrolowania procesu czytania, co sprowadza się nie do używania tzw. skutecznych strategii lecz do umiejętnego nimi kierowania.

2.2. UŻYCIE STRATEGII W ZMIENIAJĄCYCH SIĘ SYTUACJACH CZYTANIA

Inną opcją przyjętą w badaniach nad strategiami czytania w języku obcym jest założenie, że należy obserwować je bezpośrednio w kontekście uczenia się języka obcego. Rozwiązaniem miała być obserwacja tzw. dobrych czytelników w celu wyłonienia skutecznych strategii przez nich stosowanych. Założenie takie jest bardzo dyskusyjne z powodów, o których wyżej wspomnieliśmy. Tytułem przykładu zacytujemy strategię używane przez dobrych uczniów, których klasyfikację opracował A. D. Cohen (1998). Takimi strategiami są między innymi: unikanie czytania słowo po słowie, maksymalnie wykorzystanie wiedzy o świecie i informacji dotyczących treści, antycypacja treści, zwracanie uwagi na formę, wyróżnianie najważniejszych informacji poprzez zaznaczanie ich w tekście lub ujęcie w języku wewnętrznym własnymi słowami, dokonywanie streszczeń przeczytanych partii tekstu, opieranie się na kontekście w celu rozwiązania problemów leksykalnych, itd. Wyabstrahowanie strategii z kontekstu ich użycia jest jednak wielce ryzykowne, a wręcz nieprzydatne. Wiadomo przecież, że czytelnik nie stosuje wszystkich tych strategii jednocześnie, co więcej, o skuteczności danej strategii decyduje nie jej „obiektywna” wartość lecz decyzja o tym kiedy, jak i dlaczego jest ona użyta. Wyróżnione strategie nie są skuteczne w izolacji od użycia pozostałych, a co się z tym łączy, specyfika stylu czytania danej osoby uczącej się determinuje jakość ich użycia. Krótko mówiąc, co jest skuteczne dla danej jednostki w konkretnej sytuacji, może okazać się nietrafione dla kogoś innego lub w innej sytuacji.

W nauce języka obcego zorientowanej na tzw. trening strategiczny często obserwowany jest brak transferu z sytuacji ćwiczeniowej na inne często już samodzielne sytuacje czytania. M. Fayol (1993) tłumaczy brak transferu nieznajomością danej strategii, niezdolnością jej użycia czy wręcz brakiem wiary w jej przydatność. Prawdopodobnie dzieje się tak właśnie dlatego, że strategię postrzegane są punktowo, a więc nie komponują się w całość procesu czytania. Jak to już wyżej zasygnalizowaliśmy, nie należy oczekiwać jednostkowego przeniesienia stosowanych strategii na inne sytuacje czytania, gdyż wyrwanie ich z kontekstu może przynieść więcej szkody niż pożytku. Zgodnie z tym przesłaniem, aby uwrażliwić czytelnika – uczącego się języka - na specyfikę czytania i możliwości doskonalenia rozumienia tekstów pisanych, M. Pressley (1995), a zanim J. Giasson (1996) proponują nauczanie strategii w sposób uaktywniający cały proces, a nie poszczególne strategie. I tak, zarysowując dyskutowane w pracach tych autorów przesłanki, działania dydaktyczne sprowadzają się do każdorazowego określenia celu

czytania, proponowania wachlarza możliwych sposobów czytania, uzasadnienia ich wyboru (wskazania za i przeciw), proponowania mediacji w sytuacji, gdy uczący się napotyka na trudności. Choć osadzenie strategii w szerszym kontekście jest zupełnie uzasadnione, taka propozycja dydaktyczna zdaje się nie uwzględniać osobistego stylu czytania, ani też sytuacji uczenia się języka obcego³. Inaczej mówiąc, jest to propozycja wynikająca z ustaleń dydaktycznych (oparta na celach dydaktycznych), a nie na rzeczywistej obserwacji procesu czytania w sytuacji uczenia się języka obcego.

Jak widać, mimo mnogości proponowanych podejść do nauczania/uczenia rozumienia tekstów pisanych, pytanie czy w ogóle może nauczać skutecznych strategii pozostaje ciągle otwarte. Poniżej chcemy przedstawić kilka sugestii dotyczących propozycji dydaktyki czytania, która być może ma szansę powodzenia w uczeniu się języka obcego.

3. JAK UCZYĆ STRATEGII CZYTANIA?

Obecnie wydaje się jasne, że badania porównawcze procesu czytania w języku obcym i ojczystym jak i koncepcja nauczania strategii osadzona na ich taksonomii jest niewystarczająca, a przynajmniej zawodna w wielu sytuacjach. Dydaktycy skłaniają się do tzw. nauczania proceduralnego, którego celem jest uwrażliwienie na dany proces poprzez proponowanie konkretnych zadań (problemów do rozwiązania) i w ten sposób wyłaniania sposobów radzenia sobie z nimi. Można więc w pewnym stopniu mówić o stopniowym zanikaniu uczenia poprzez stwarzanie sytuacji sprzyjających transferowi, zakładanych *a priori*. Słusznym wydaje się zmierzanie do samopoznania (zaznajomienia i „oswojenia” swojego stylu czytania), a zatem postawienia swoistej diagnozy, bynajmniej nie na potrzeby nauczyciela, ale samego ucznia, by potrafił on poznać swój styl czytania, swoje ewentualne niedostatki i na tej podstawie rozwijać własną kompetencję rozumienia tekstu. Tym samym wspomniany wyżej postulat, by w wyróżnianiu strategii wziąć pod uwagę równocześnie cechy tekstu, cel czytania i specyfikę czytelnika wydaje się być respektowany.

Proponujemy zatem nauczanie/uczenie strategii czytania oprócz na indywidualnie (tj. osobno dla każdego poziomu) dobranych „scenariuszach”. Zasadnicza część skupiona byłaby wokół sprowokowania swoistej refleksji nad planowaniem, oceną i kontrolowaniem rozumienia tekstu. Tutaj należałoby zaproponować najpierw podstawę, na której uczący się oparłby swoje przemyślenia. Formy zbierania informacji dotyczących używanych już strategii mogą być różne: kwestionariusz, ankieta, nagrania negocjacji sensu w parach, tzw. werbalizowanie treści⁴. W przypadku grup mniej zaawansowanych, zamiast wymienionych wyżej technik, można zaproponować popularny mini test werbalny używany często w celu aktywizowania posiadanej wiedzy, a polegający na zadawaniu sobie pytań „co już wiem?, czego chcę się dowiedzieć?, czego się dowiedziałem?”⁵. W badaniu nad

³ Podejście to opracowane zresztą zostało w kontekście uczenia się języka ojczystego.

⁴ Technika ta opiera się na wylansowanej przez twórców nauczania strategicznego na uniwersytecie w Lille we Francji koncepcji zbierania danych metodą introspekcji (fr. *représentation interprétative verbalisée*).

⁵ fr. *SVA – ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j' ai appris*, (por. Giasson 1995)

używanymi strategiami pytania te powinny być uszczegółowione i dotyczyć treści, formy, sposobów szukania danych w tekście, powiązań logicznych, itp.

Najważniejsze, aby rzeczywiście sprowokować zastanowienie się nad problemami rozumienia, nie sprowadzając ich tylko do kompensacji ewentualnych braków w słownictwie, czy strukturze tekstu. Ponieważ świadomość tego, co robimy czytając tekst, konstruując jego znaczenie często jest bardzo wąska, lub po prostu zmodyfikowana przez zwyczajowe, a nie zawsze prawdziwe sądy i wyobrażenia na temat procesu czytania, może się zdarzyć, że informacje zebrane od uczących się będą opierać się na takich właśnie przesłankach. Dlatego jest bardzo istotne, aby zwrócić uwagę czytelnika na te elementy procesu czytania, które mogą być pominięte lub niewłaściwie zinterpretowane. Do takowych mogą należeć: sposoby planowania czytania (czy przystają do proponowanego zadania), sprawowanie kontroli nad przebiegiem czytania (w jaki sposób odbywa się ocena deficytów w rozumieniu, jak kompensowane są niedostatki w warstwie językowej, strukturalnej i referencyjnej (czasem nawet afektywnej), czy ma miejsce dbałość o zachowanie spójności budowanego znaczenia). Z naszych obserwacji wynika, że dostosowanie strategii do celu często jest tylko pozorne. Okazuje się bowiem, że wyobrażenie o realizacji celu jest błędne lub fragmentaryczne. Podobnie, zauważyć można, że na poziomie kontroli czytania, uczący się nie wystarczająco oceniają swoje deficyty w rozumieniu, sprowadzając je tylko do nieznamości słownictwa i kłopotów ze składnią.

W refleksji nad używanymi strategiami nie chodzi zaś o to, by „podpatrywać” u innych strategii bardziej skutecznych od własnych. Celem jest tutaj zastanowienie i uświadomienie sobie zależności między planowaniem, oceną i kontrolowaniem procesu czytania w danej sytuacji przez konkretną osobę czytającą. Chodzi zatem o nabranie zdolności do kierowania procesem czytania. Naszym zdaniem, kierować procesem można tylko za pomocą uwypuklenia strategii i powiązań między nimi. W praktyce możemy zaproponować dyskusję nad zabranymi informacjami, próbę odpowiedzi na pytanie czy zawsze działamy w ten sam sposób, na co możemy wpływać a co wydaje się nie do zmodyfikowania.

4. PODSUMOWANIE – ZALETY I WADY PROPONOWANEGO PODEJŚCIA

Transfer strategii do innych sytuacji czytania może nastąpić tylko wtedy, gdy strategie dobrane są indywidualnie i działają jako całość skorelowana z typem tekstu, celem i przede wszystkim z cechami samej osoby czytającej. Jest to zgodne z przesłankami psychologii poznawczej, aby doprowadzić i umożliwić kształtowanie własnego stylu czytania tekstów obcojęzycznych. Niewątpliwie zaletą takiego podejścia jest stopniowe nabieranie wprawy w ukierunkowywaniu procesu, co w sytuacji uczenia się języka obcego może zaowocować utworzeniem nawyku osadzania swojej lektury w perspektywie zadaniowej, co z kolei wiąże się ze zwiększeniem świadomości celów i etapów przystających do danego zadania. M. Dakowska, powołując się na prace Eysencka i Keane (1995 w Dakowska 2001) wskazuje na wagę tzw. stanu orientacji (ang. coping potential) odnośnie charakteru zadania, mentalnie opracowanego planu działania oraz utworzenia (posiadania) doń potrzebnych narzędzi.

Aby uczący się mógł nabrać takiej świadomości, niesłuchanie ważne jest, aby właściwie dobrać narzędzia samoobserwacji. I właściwie to tutaj pojawia się najwięcej problemów. Po pierwsze nauczyciel sam powinien poznać swój warsztat czytelniczy i umieć go opisać. Po drugie, brak matryc w proponowaniu takiej analizy

swoim uczniom skłania do opracowywania ich na własny użytek (tj. na potrzeby swojej grupy uczących się), co jest sprawą nader delikatną. Pozostaje tylko mieć nadzieję, że poszukiwania dydaktyczne zaowocują w miarę możliwości wymiernymi wynikami i uniknie się sytuacji, którą metaforycznie określił znany francuski pedagog Ph. Meirieu (1996) jako tworzenie dydaktyki doktora Frankenstein.

BIBLIOGRAFIA

- Cohen, A. D. 1998. „Strategies in learning and using a second language”. Longman, London.
- Dakowska, M. 2001. „Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych”. PWN, Warszawa.
- Dévolotte, Ch. 1989. „Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère”. Mémoire de DEA (dir. S. Moirand). Paris III. Sorbonne Nouvelle.
- Dévolotte, Ch. 1990. „Lire: un contrat de confiance”. W: *Le français dans le monde* 235, 50-54.
- Fayol, M. 1993. „Quelques remarques à propos de l'acquisition et de la mise en oeuvre de stratégies”. W: *Enjeux* 30, 25-41.
- Giasson, J. 1995. „La lecture. De la théorie à la pratique”. Ed. Gaetan Morin, Montréal-Paris.
- Karpińska-Szaj, K. 2001. „Strategie kompensacyjne w rozumieniu tekstu pisanego”. W: *Studia Neofilologiczne 2. Prace naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa, 67-72.
- Little, D. 1998. „La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues”. W: *Le français dans le monde n. spécial*, 156 – 167.
- Meirieu, Ph. 1996. „Frankenstein pédagogue”. Editions sociales françaises, Paris.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. „Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych”. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Pressely, M. 1995. „A transactional strategies instruction Christmas Carol”. W: *Teaching for transfer. Fostering generalization in learning* (red. A. McKeough, J. Lupart i A. Marini). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rui, B. 2000. „Exploitation de la notion 'stratégie de lecture' en français langue étrangère et maternelle”. W: *AILE* 13, 89-110.
- Tardif, J. 1999. „Le transfert des apprentissages”. Les Editions Logiques, Montréal.

ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI PISANIA W JĘZYKU ANGIELSKIM U STUDENTÓW FILOLOGII ANGIELSKIEJ

Problem rozwoju sprawności pisania w języku ojczystym i w języku obcym spotyka się z dużym zainteresowaniem badaczy, ale nadal pozostaje kwestią otwartą. Jak dotąd ani badaczom ani nauczycielom pisania nie udało się jej jednoznacznie rozstrzygnąć, a przecież celem każdego szkolenia jest wymierny postęp. Tak więc jest to zagadnienie, któremu z pewnością warto poświęcić wiele uwagi.

Rozróżnianie pomiędzy piszącymi o niskich i wysokich umiejętnościach, pomiędzy początkującymi i ekspertami w pisaniu lub, mówiąc językiem nauczycieli, pomiędzy słabymi i bardzo dobrymi studentami nie jest trudne dla doświadczonych nauczycieli pisania i egzaminatorów. Te zagadnienia są także szeroko omawiane przez badaczy próbujących wyjaśnić różne procesy tworzenia tekstu i różne procesy kognitywne używane przez niewprawnych pisarzy i ekspertów. Jednakże, znacznie większym wyzwaniem jest próba ustalenia, na czym dokładnie polega postęp w rozwoju sprawności pisania na zaawansowanym poziomie języka obcego u poszczególnych studentów.

WYNIKI BADAŃ

Wyniki badań rozwoju sprawności pisania są niejednoznaczne, a czasami nawet sprzeczne. Według Hayesa i Flowera (1980) opanowanie tej sprawności oznacza opanowanie całego procesu pisania, który składa się z sześciu podstawowych procesów:

- wyznaczanie celu (*goal setting*),
- generowanie treści (*generating content*),
- organizacja (*organising*),
- translacja (*translating*),
- poprawa (*revising*),
- korekta (*editing*).

Proces pisania jest kontrolowany przez reguły produkcji wysokiego poziomu. Początkujący używają niekompletnej formy idealnego procesu stosowanego przez ekspertów.

Bereiter i Scardamalia (1987, 1988) rozróżniają dwa rodzaje procesu pisania:

- przekazywanie wiedzy (*knowledge telling*),
- transformacja wiedzy (*knowledge transforming*).

Przekazywanie wiedzy polega na prostym procesie powiedzenia tego, co się myśli, utrzymując mniej więcej tę samą kolejność myśli. Transformacja wiedzy polega na prowadzeniu interakcji pomiędzy treścią a retoryką, aby stworzyć coś nowego.

Biegłość w pisaniu jest rozumiana jako przejście od przekazywania wiedzy do transformacji wiedzy. Scardamalia i Bereiter twierdzą (1991), że biegłość w pisaniu jest różna od biegłości w innych dziedzinach. Definiują oni biegłość w pisaniu jako stopniowe budowanie procesu dialektycznego pomiędzy zakresem wiedzy pisarza i określonym zadaniem. Próbuąc poradzić sobie z trudnym zadaniem, początkujący pisarze odkrywają wiedzę z danego obszaru, co z kolei prowadzi do lepszego wykonania zadania. „Eksperci przyswajają sobie ogromne zasoby wiedzy nie poprzez wykonywanie tego, co dogodnie leży w ich kompetencji, ale poprzez pracę nad prawdziwymi problemami, które zmuszają ich do poszerzania wiedzy i kompetencji” (1991:174). Eksperci bardziej korzystają z ogólnej heurystyki wysokiego poziomu niż początkujący.

Inny pogląd jest prezentowany przez Torrance’a (1996), który twierdzi, że pisanie wymaga ogólnej heurystyki związanej z rozwiązywaniem problemów jeśli zadanie jest gatunkiem nieznanym. Natomiast w wielu kontekstach znajomość gatunku zapewnia strukturę, w ramach której można ułożyć określoną treść. W związku z tym, biegłość w pisaniu może być rozumiana jako ściśle związana z określonym gatunkiem. Zdefiniowana w ten sposób, jest ona zależna od wiedzy (przekazywanie wiedzy bardziej niż transformacja wiedzy) i podobna do biegłości w innych dziedzinach.

Grabe i Kaplan w książce „Theory and Practice of Writing”, która jest przeglądem badań z zakresu pisania, konkludują, że „to, co zazwyczaj prowadzi do osiągnięcia biegłości w pisaniu nie jest całkowicie zrozumiałe, ponieważ pisanie jest złożone, lokalnie zależne i stosunkowo słabo zdefiniowane: może stać się bardziej lub mniej złożone w zależności od pisarza, postrzeganego czytelnika, złożoności tematu, głębi potrzebnego wyjaśnienia i wymagań tekstu (np. ograniczenia gatunku, długość, cel)” (245). Złożoność pisania i trudność określenia, na czym polega postępowanie mogą być dobrze zilustrowane teoretycznymi modelami konstrukcji tekstu i pisania jako procesu.

Grabe i Kaplan twierdzą, że zasadniczą trudność w zastosowaniu procedur rozwiązywania problemów w nauce pisania stanowi fakt, że pisanie zazwyczaj jest słabo zdefiniowanym rozwiązywaniem problemu (nie ma pojedynczych wyraźnie zdefiniowanych rozwiązań). W słabo zdefiniowanych kontekstach użycia strategii poznawczej nie jest wiadomo które sprawności są przenoszone do nowego kontekstu i jak taki transfer się dokonuje (131). To stwierdzenie wyjaśnia dobrze znany i wyjątkowo zniechęcający aspekt nauki pisania na poziomie zaawansowanym, a mianowicie brak transferu sprawności pomiędzy zadaniami i gatunkami.

Jak wynika z powyższych rozważań, problem w ustaleniu co stanowi postępowanie w zaawansowanym pisaniu wynika z niejasności dotyczących celu nauki pisania. Nie ma bowiem jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, co to jest biegłość w pisaniu i co dokładnie oznacza bycie ekspertem w tej dziedzinie. Kolejnym ważnym zagadnieniem jest problem mierzenia postępu, gdzie w grę wchodzi ewaluacja tekstu, tzn. ustalenie, co dokładnie stanowi o tym, że tekst jest udany czy też logicznie spójny. Istnieje wiele teorii oraz modeli czytania pokazujących, że wartość tekstu całkowicie zależy od interpretacji danego czytelnika. Grabe i Kaplan (1996:67-69) w skrócie przedstawiają wyniki badań w tej dziedzinie, wskazując na trzy potencjalne nie-językowe źródła koherencji:

1. Badania z pragmatyki i analizy konwersacyjnej sugerują, że przynajmniej jakaś część koherencji jest konstruowana przez systemy

interpretacyjne czytelnika niezależnie od struktury samego tekstu (Garnham 1985).

2. Według Browna i Yule'a (1983), koherencja jest zasadniczo dziełem czytelnika a nie produktem tekstu. Koherencja jest wynikiem skonwencjonalizowanej wiedzy i sekwencji, na które czytelnik będzie mógł się powołać, aby na otrzymaną wiadomość nałożyć spójną ramę.
3. Według teorii relewancji Sperbera i Wilsona (1986) zasada relewancji określa jak koherentna jest dana wiadomość. Istoty ludzkie naturalnie poszukują relewancji w tekstach poprzez porównanie tekstu do innej informacji, co powoduje powstanie nowej informacji.

Oczywiście, gdyby polegać na takich teoriach, ewaluacja tekstu oparta na ogólnych, obiektywnych kryteriach byłaby praktycznie niemożliwa. Na szczęście Grabe i Kaplan konkludują, że szczególnie w przypadku bardziej przyziemnych, codziennych tekstów koherencja nie jest tak po prostu nałożona na tekst przez czytelnika. Badania z psychologii kognitywnej przedstawiają wyraźne dowody oddziaływania samej struktury tekstu jako podstawowego czynnika przyczyniającego się do koherencji tekstu. Pewne aspekty koherencji wyraźnie mają swe źródło w samej strukturze tekstu, a inne aspekty najlepiej postrzegać jako efekt interakcji pomiędzy czytelnikiem i informacją z tekstu (69).

Niemniej jednak, niewątpliwie zagadnienia dotyczące teorii czytania przynajmniej częściowo wyjaśniają liczne trudności związane z reakcją na pisanie, a w szczególności z ocenianiem pisania. Pomimo wielu systemów oceniania i szerokiego zakresu badań w tej dziedzinie, jak podsumowują Grabe i Kaplan, „jest powszechnie wiadomo, że nie ma podejścia do oceniania pisania, które byłoby pozbawione problemów” (421). Co więcej, badania pokazują, że żaden z różnorodnych sposobów reagowania na pisanie studentów nie powoduje wyraźnej poprawy treści (Leki 1990:61).

BADANIA WŁASNE

Biorąc pod uwagę wszelkie trudności związane ze zdefiniowaniem bieглиści w pisaniu i ze zmierzeniem postępu w pisaniu, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, na czym w praktyce polega postęp w zaawansowanym pisaniu, analizując trzy indywidualne przypadki studentów.

Badaniem objęto roczny kurs pisania (60 godz.) dla II roku studentów filologii angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w roku akad. 2000/01. Kurs jest oparty na dwóch podejściach do uczenia pisania: *genre* oraz *process*, które wymagają umieszczenia zadania w kontekście komunikatywnym oraz pisania kilku wersji jednej pracy poprawianej w odpowiedzi na uwagi nauczyciela i innych studentów. Kurs składał się z sześciu zadań w języku obcym i jednego zadania w języku ojczystym. Z wyjątkiem pierwszego zadania, które polegało na przeformułowaniu pracy innego studenta, inne zadania były porównywalne w ogólnej specyfikacji (typ tekstu: tekst argumentacyjny, długość: ok. 300 słów, odbiorca: czasopismo). Zadania 2, 4, 5, 6 polegały na analizie, selekcji i interpretacji danych. Zadania 3 i 7 wymagały od studentów wyrażenia ich własnej opinii na kontrowersyjny temat. W trakcie kursu stosowano nie-kwantytatywny system oceniania prac, który polega przede wszystkim na zaleceniach jak poprawić tekst, w połączeniu z indywidualnymi spotkaniami ze studentami (*assessment conferences*), podczas których analizowano i oceniano dane zadanie oraz omawiano problemy i negocjowano rozwiązania. Zwracano uwagę

studentów na trzy komponenty oceny: treść, organizacja i język, które są elementami skali ocen używanej w egzaminie (treść 40%, organizacja 30%, język 30%). Jednakże w czasie kursu punktacja nie była stosowana.

Oto krótki zarys rozwoju trzech studentów w czasie trwania kursu:

KASIA

W pierwszym zadaniu wykazuje poważny brak kontroli, bardzo wąski zakres języka, wyrażnie poniżej średniego poziomu grupy. Oczywiście jej próba realizacji zadania jest nieadekwatna również w zakresie treści i organizacji tekstu. Druga wersja tej pracy daje więcej języka do oceny, ale jest nadal nieporadna i brakuje podstawowego elementu treści; zadanie nie jest zrealizowane. Zadania drugie i czwarte wykazują podobne problemy z treścią i językiem. W zadaniu piątym studentka wykazuje o wiele lepszą kontrolę w zakresie treści i języka, ale tekst musi być zreorganizowany. Dzięki wspólnej z nauczycielem pracy nad planem tekstu, Kasia poprawia tekst, ale równocześnie niszczy jego spójność źle używając spójników, które zalecono jej użyć. Dwa zadania, które polegały na wyrażeniu własnej opinii, są o wiele lepsze pod każdym względem. Pojawiają się błędy związane z rejestrem języka oraz treścią, ale są one drobne w porównaniu z innymi zadaniami i teksty są z łatwością poprawione w odpowiedzi na uwagi nauczyciela. W zadaniu szóstym w języku ojczystym nie ma problemów, które pojawiły się w zadaniach w języku obcym.

TOMEK

W pierwszym zadaniu jego największy problem stanowi struktura zdania (długie, niezgrabne zdania); druga wersja tej pracy pokazuje pewną poprawę, ale podstawowy problem nie został wyeliminowany. Zadanie drugie zostaje w pełni zrealizowane od razu w pierwszej wersji. W zadaniach trzecim, czwartym i piątym są bardzo podobne problemy w pierwszych wersjach: poważne problemy dotyczące treści (niejasności, nielogiczności, niekonsekwencje, oderwanie od tematu) i organizacji (słaby rozwój akapitu, problemy z przejściem do następnego akapitu, powtórzenia). Inną cechą charakterystyczną jest nieodpowiedni styl akademicki (zbędne prowadzenie czytelnika, np. „Jak wspomniałem w drugim zdaniu tego akapitu”), który świadczy o braku świadomości odbiorcy tekstu. Kolejne wersje wykazują pewien postęp, ale, co ciekawe, czasami jest to postęp kosztem innego aspektu (np. w drugiej wersji poważne błędy językowe są poprawione, ale problemy z organizacją tekstu pozostały; trzecia wersja jest znacznie lepsza jeśli chodzi o treść i organizację, ale powróciły błędy językowe z wersji pierwszej). Wreszcie, druga wersja piątego zadania wykazuje radykalną poprawę: tekst jest zwięzły i dobrze zorganizowany, pozbawiony wszelkich niefortunnych cech charakterystycznych autora widocznych w pierwszych zadaniach. W zadaniu szóstym (w języku ojczystym) są problemy z organizacją (słabe przejścia między akapitami) i treścią (nielogiczna argumentacja), ale nie ma tych samych cech charakterystycznych (powtórzenia, rozwlekłość), chociaż można było się spodziewać, że właśnie te cechy były efektem interferencji języka ojczystego.

ANIA

W jej pracach jest wyraźna rozbieżność pomiędzy zadaniami, które wymagają wyrażenia własnej opinii i tymi, które wymagają pracy nad materiałem podanym w zadaniu. Te pierwsze są zrealizowane od razu w pierwszej wersji; w drugich są

nieporównywalnie poważne problemy w treści (nielogiczne, niejasne, nie na temat, nie zwracające uwagi na odbiorcę tekstu) i w organizacji (słaby rozwój akapitu, nieodpowiedni wstęp).

WNIOSKI

Cóż, zatem, można wywnioskować na temat postępu w zaawansowanym pisaniu na podstawie tego badania? Czy studenci rzeczywiście zmierzają do osiągnięcia biegłości w pisaniu?

W przypadku Kasi realizacja zadań była bardzo nierówna. Biorąc pod uwagę cały kurs, wydaje się, że zrobiła jakiś postęp, ale nie pomiędzy kolejnymi zadaniami (zadanie trzecie było lepsze niż czwarte). Praca w języku polskim była dość dobra i jako że nie wykazywała ona żadnych cech charakterystycznych tekstów w języku obcym, można przyjąć, że jej pisanie było ograniczone brakiem ogólnej kompetencji językowej w języku obcym.

Przypadek Tomka pokazuje wyraźny postęp, ale należy podkreślić, że zdarzył się on dopiero w drugiej wersji piątego zadania w odpowiedzi na uwagi nauczyciela. Nie jest zatem jasne, czy nastąpi transfer tej nowej umiejętności do następnych zadaniach.

Przypadek Ani jest szczególnie interesujący i wydaje się być związany z często napotykanym u studentów problemem niezamierzonej stroniczości w prezentacji faktów, który omówiłam w innym artykule (Witalisz 2001:209-216). Szczególnie interesujący w tym przypadku jest fakt, że niechęć studentki lub nieumiejętność poradzenia sobie z podanym w zadaniu materiałem wpływa na jej umiejętności, których transfer z innych zadań nie powinien stwarzać problemów, takich jak rozwinięcie logicznej argumentacji czy zorganizowanie tekstu. Ogólnie rzecz biorąc, nie można stwierdzić, że Ania zrobiła postęp w ciągu rocznego kursu. Teksty wyrażające jej śmiałe opinie były dobre; w innych zadaniach skutecznie poprawiała prace w odpowiedzi na uwagi nauczyciela. Jednakże, nie nastąpił transfer umiejętności pomiędzy zadaniami.

Ciekawym zjawiskiem jest również to, że studenci piszący w języku obcym na poziomie zaawansowanym mają tendencję robienia podstawowych błędów językowych (gramatyka, interpunkcja, ortografia) i mogą być nawet bardzo odporni na szkolenie w tym zakresie. Z perspektywy nauczyciela pisania stosującego podejście *process*, takie problemy to tylko błędy powierzchniowe (*surface errors*), które łatwo wyeliminować na poziomie korekty tekstu. Natomiast dla nauczyciela języka jest to bardzo niepokojące odkrycie. Dla badacza analiza tego zjawiska może dać nowe spojrzenie na naturę pisania.

Interesującym zagadnieniem jakie pojawiło się w tym badaniu, a które jest już poza zakresem tego referatu, jest związek pomiędzy biegłością w pisaniu w języku obcym a umiejętnościami w języku ojczystym. Zadając studentom porównywalne zadanie w języku ojczystym, nauczyciel ma dodatkową możliwość zdiagnozowania problemów studenta (brak odpowiednich umiejętności pisania w języku ojczystym, brak transferu tych umiejętności z języka ojczystego, interferencja języka ojczystego, itd.). Warto też poznać odczucia samych studentów na temat pisania w różnych językach. Wśród studentów objętych tym badaniem przeprowadzono ankietę dotyczącą ich odczuć na temat wykonania takiego samego zadania w języku obcym i ojczystym. Z 23 respondentów, 14, czyli 60% uznało, że sprostanie takiemu samemu zadaniu w języku ojczystym było trudniejsze. 15 osób

(65%) nie umiało jednoznacznie stwierdzić, który z ich tekstów (w języku obcym czy ojczystym) jest lepszy. Zapytani o kierunek transferu umiejętności pisania aż 12 studentów (52%) stwierdziło, że transfer następuje z języka obcego do ojczystego. A co najciekawsze, zapytani w którym języku wolą pisać, aż 16 studentów (prawie 70%) odpowiedziało, że wolą pisać w języku obcym.

Wracając do kwestii postępu w pisaniu w języku obcym u zaawansowanych studentów, wyniki omówionego badania mogą być raczej zniechęcające i dla nauczycieli i dla studentów. Z pewnością potwierdzają one jednak złożoność samego pisania, która tłumaczy trudności w mierzeniu postępu studentów. Poza tym, te trzy przedstawione przypadki, które bynajmniej nie są reprezentatywne dla wszystkich typów studentów, wyraźnie pokazują, że sprawność pisania rozwija się różnie u poszczególnych studentów i że mają oni indywidualne potrzeby w zakresie nauki pisania. To również może tłumaczyć trudność w mierzeniu postępu poszczególnych studentów.

Należy jednak pamiętać, że dowodem na biegle opanowanie sprawności pisania nie jest portfolio dobrych tekstów, które spełniły wymagania zadań. Jak już wspomniano, pisanie jest działaniem polegającym na rozwiązywaniu problemów, tak więc można przyjąć założenie, że nawet jeśli nie widać wyraźnego postępu w trakcie rocznego kursu pisania, studenci rozwijają nowe strategie rozwiązywania problemów i uczą się przystępować do nowego zadania w sposób, który przyniesie im powodzenie.

BIBLIOGRAFIA

- Bereiter, C./ Scardamalia, M. 1987. „The Psychology of Written Composition”. L. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bereiter, C./ Burtis, P. J./ M. Scardamalia 1988. „Cognitive Operations in Constructing Main Point in Written Composition”. *Journal of Memory and Language* 27, 261-278.
- Hayes, J. R./ L. Flower 1980. „Identifying the Organisation of Writing Processes”. W: Gregg, L. W., E. R. Steinberg (eds.) 1980. *Cognitive Processes in Writing*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 3-30.
- Leki, I. 1990. „Coaching from the Margins: Issues in Written Response”. W: Kroll, B. (ed.) 1990. *Second Language Writing*. Cambridge University Press, Cambridge, 57-68.
- Scardamalia, M./ Bereiter, C. 1991. „Literate Expertise”. W: Ericsson, K. A., J. Smith (eds.) 1991. *Towards a General Theory of Expertise*. Cambridge, England and New York, 172-194.
- Torrance, M. 1996. „Is Writing Expertise like Other Kinds of Expertise?” W: Rijlaarsdam G., Van den Bergh, H. and M. Couzin (eds.) 1996. *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam University Press, Amsterdam, 3-9.
- Witalisz, E. 2001. „Unable to Report, Ready to Argue. A Psycholinguistic Approach to Student Writers”. W: Witalisz, W. (ed.) 2001. *And gladly wolde he lerne and gladly teche*. Studies on Language and Literature. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 209-216.

DEKOMPOZYCJA SEMANTYCZNA W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Jednym z podstawowych problemów nauczycieli i tłumaczy, którzy dopiero ukończyli studia językowe jest często brak tzw. „wycucia językowego”, czyli po prostu nieumiejętność właściwego doboru wyrażenia do odpowiedniego kontekstu. Tradycyjne słowniki nie ułatwiają tego zadania podając często po dwa lub więcej „odpowiedników” danego wyrażenia w języku obcym, a jedyną pomocą – i to tylko w słownikach starannie opracowanych – jest pewna ilość tzw. użyc kontekstowych. Niestety, najczęściej zdarza się tak, że brakuje właśnie tego użycia, którego akurat szukamy.

Oczywiście wycucia językowego nie można się nauczyć za pomocą reguł. Można je nabyć dzięki praktyce lub po prostu wrodzonemu darowi. Mimo to nauczając języka obcego staramy się jak najbardziej uwrażliwiać studentów na jego idiomatyczne niuanse. Taką właśnie metodą służącą rozbudzaniu i kształtowaniu wrażliwości językowej jest analiza treści wyrażen jako konfiguracji pojęć o różnych stopniach złożoności, czyli tzw. dekompozycja semantyczna zaproponowana przez gramatykę o podstawach semantycznych¹.

Na czym polega dekompozycja semantyczna? Przyjrzyjmy się najpierw paru przykładom pozornie nie związanym z tak poważnym tematem.

W radiu, telewizji i w rubrykach humoru różnych czasopism pojawiają się, ostatnio bardzo modne, „nowe” definicje pojęć, uważanych dotychczas za znane, a nawet oczywiste, takich jak np. *cytat*, *symulant* czy *substytut*. I tak na przykład w „Słowniku Wyrazów Obcych”² *cytat* to: *słowa przytoczone dosłownie z jakiegoś tekstu pisanego albo z czyjejś wypowiedzi ustnej*, podczas gdy jedna z popularnych ostatnio definicji „dla myślących inaczej” głosi, że *cytat* to po prostu *zdanie, którego nie można wypowiedzieć własnymi słowami*. *Symulacja* natomiast, to wg „Słownika Wyrazów Obcych”: *udawanie, fałszywe przedstawianie rzeczywistości w celu wprowadzenia kogoś w błąd, np. udawanie objawów nieistniejącej choroby*. A przecież można prościej: *symulant* = *osoba, która udaje, że nie udaje*; I wreszcie *substytut* w „nowej” definicji to *coś, co możemy dać za coś, czego nie możemy dać*.

Oczywiście takie „redefinicje” są tylko zabawą, ale cały ich urok leży w prostocie sformułowań: zamiast wyrażen reprezentujących złożone konstrukcje pojęciowe posłużono się tutaj wykładnikami prostych treści, a nawet wyrazami reprezentującymi tylko jedno pojęcie, jak np. słowo *możemy* w definicji *substytutu* = *coś, co możemy dać za coś, czego nie możemy dać*; gdzie morfem semantyczny może reprezentuje wyłącznie pojęcie **MOŻLIWOŚCI**, będące pojęciem intuicyjnie oczywistym, niedefiniowalnym za pomocą innych pojęć. Takie właśnie intuicyjnie

¹ Sama teoria została przedstawiona w: Bogacki, K./ Karolak, St. (1991:309-345).

² Wszystkie definicje słownikowe podajemy za „Słownikiem Wyrazów Obcych” (1961).

oczywiste pojęcia zwane są pojęciami prostymi (indefinibilia)³, a należą do nich m.in. pojęcie LOKALIZACJI, POSIADANIA, NEGACJI, WOLI czy DOBRA i ZŁA.

Poszukiwanie uniwersalnych pojęć prostych, za pomocą których można by wyjaśniać wszelkie inne, bardziej złożone struktury pojęciowe wywodzi się jeszcze od Arystotelesa i Platona, wiedzie poprzez XVII-wieczną myśl filozoficzną (Kartezjusz, Locke, Leibniz), aż do czasów współczesnych. Wśród polskich językoznawców zajmujących się ideą pojęć prostych należy oczywiście wymienić przede wszystkim Andrzeja Bogusławskiego, Annę Wierzbicką, Stanisława Karolaka, którego teoria jest podstawą niniejszego tekstu.⁴

Mówiąc o pojęciach prostych należy oczywiście pamiętać, że kryterium ich wyodrębniania jest intuicyjne i tak np. Spinoza objaśniając takie pojęcia złożone jak NADZIEJA, STRACH, ROZPACZ i PEWNOŚĆ posługuje się kilkoma pojęciami, które uważa za podstawowe, proste: PRZYSZŁOŚĆ, DOBRO, ZŁO, TO CO KONIECZNE (tzn. "musi nastąpić"), TO CO PRZYPADKOWE ("może, ale nie musi nastąpić"). Za pomocą tych pojęć tworzy proste i jasne definicje, takie jak: "Jeśli pojmujemy, że spodziewana rzecz jest dobra i że może się zdarzyć, to dusza otrzymuje stąd postać zwaną nadzieją /.../ Jeśli z kolei sądzymy, że rzecz, która może się pojawić jest zła, wówczas zjawia się w duszy naszej postać, którą zwiemy strachem. /.../ A kiedy znów rzecz pojmujemy jako złą i nieuchronną zarazem, to w duszy naszej powstaje stąd rozpacz." (Spinoza, 1969: 278-279)⁵. Z kolei wg Leibniza pojęciem złożonym jest predykat WOLI. Można go wyjaśnić za pomocą pojęć SAĐU + DOBRA + WARUNKU (*chcę = sądzę, że będzie dobrze jeżeli...*); wg A. Wierzbickiej złożony jest predykat DOBRA: *dobry = taki jak chcemy*. Jednak w

³ Bogacki K/ Karolak St. (1991)

⁴ Zgodnie z zasadami tej teorii, czyli gramatyki o podstawach semantycznych, przedmiotem składni jest opis reguł tworzenia wyrażeń złożonych z wyrażeń prostych o funkcji semantycznej. Tak więc, w zakres składni wchodzi przede wszystkim reguły tworzenia wyrażeń złożonych zdolnych do samodzielnego pełnienia funkcji komunikatywnej. Są to wyrażenia zupełne pod względem semantycznym, tzn. takie, w których cała komunikowana treść jest wyrażona explicite. Najważniejszą innowacją tej definicji jest fakt przypisania funkcji semantycznej priorytetowej roli w organizacji języków naturalnych. Gramatyka o podstawach semantycznych nie zajmuje się, więc, regułami tworzenia wyrażeń złożonych typu: *dobr-y*, *'dobrz-e'*; *stolic-a*, *'stołecz-n-y'*, gdyż są one złożone wyłącznie na płaszczyźnie morfologicznej, ale proste syntaktycznie, bo zawierające tylko jeden składnik o funkcji ekstratekstualnej. Bada natomiast reguły tworzenia takich wyrażeń, które zawierają więcej niż jeden składnik semantyczny (wy-strzelać = wyczerpać strzelając; za-pracowywać się = przemęczać się pracą, etc.). Podstawową rolę w systemie i opisie języków naturalnych odgrywa znaczenie, które wyrażamy za pomocą form właściwych danemu językowi. Języki różnią się między sobą przede wszystkim na poziomie powierzchniowym. Gramatyka semantyczna postuluje istnienie 3 poziomów opisu jednostek języka:

- poziom pojęć – podstawowy, uniwersalny, wspólny dla wszystkich języków naturalnych;
- poziom symboli (wyrażeń językowych) – idiomatyczny, właściwy danemu językowi;

poziom komunikacyjny – gdzie reguły semantyczno-syntaktyczne organizują jednostki o funkcji semantycznej (znaki predykatywne) i jednostki, które tej funkcji nie posiadają (znaki niepredykatywne, operatory syntaktyczne) w informacyjne ciągi wyrażeń. (St. Karolak: „Składnia wyrażeń predykatywnych” (1984:211-212).

⁵ Cytat z „Pism wczesnych” Spinozy podajemy za Apresjanem (1980).

niniejszej pracy przyjmujemy hipotezę St. Karolaka, zgodnie z którą oba te pojęcia są pojęciami elementarnymi⁶.

Znaczenie 'intuicyjnego rozumienia pojęć prostych w danym kontekście', a przede wszystkim ich obecność w naszym codziennym języku świetnie ilustruje wypowiedź pewnej eleganckiej pani dla dziennika TV na temat przecen sezonowych: "*przeceny są dobre, bo wtedy w bardzo dobrych sklepach można kupić dobre ciuchy za dobrą cenę*".

Następną istotną sprawą, o której należy pamiętać jest fakt, że języki naturalne cechuje asymetria polegająca na braku jedno-jednoznacznej odpowiedniości pomiędzy znakiem predykatywnym, a stopniem złożoności treści, jaką ten znak w danym języku reprezentuje. Oznacza to, że predykatom prostym danego języka naturalnego odpowiadają nie tylko pojęcia proste, lecz także konfiguracje pojęciowe o różnym stopniu złożoności i to właśnie tych ostatnich jest znacznie więcej, gdyż ekonomia komunikacji wymaga, abyśmy wysławiali się w sposób zwięzły i prosty i nie tracili czasu naszych rozmówców. Zauważmy np., że pojęcie DOBRA odnajdujemy zarówno w słowie *dobry*, gdzie reprezentuje je morfem *dobr-* jak i w wyrazie *dobroczyńca*, w którym odnajdujemy również pojęcie DZIAŁANIA, wyrażone na powierzchni morfemem *czyń-* czy w wyrazie *dobrotliwy*, *dobroduszny* = *taki, który pragnie dobra dla innych*, gdzie, obecne w strukturze semantycznej pojęcie WOLI wcale nie jest reprezentowane na powierzchni.

Jako najciekawszy przykład asymetrii można by, *nota bene*, zacytować słowo należące do języka używanego na najbardziej na południe położonych terenach Argentyny i Chile uznane przez Księgę Rekordów Guinnessa z 1997 roku za wyrażenie o najbardziej skondensowanej treści:

mamihlapinatapai = „wzajemne spoglądanie na siebie z nadzieją, że ktoś zaoferuje się zrobić coś, czego obydwie strony pragną, ale żadna nie chce uczynić.”

Na czym polega asymetria?

Otóż język jest uniwersalnym systemem semantycznym złożonym ze zbioru pojęć i zbioru reguł kombinatorycznych pozwalających na wywodzenie złożonych struktur pojęciowych z pojęć prostych i wyrażanie ich za pomocą czasami tylko jednego słowa⁷, jak to widziliśmy przed chwilą. Pojęcia proste, to, jak powiedzieliśmy wyżej, pojęcia intuicyjnie oczywiste, niedefiniowalne za pomocą innych pojęć. Jednym z aksjomatów gramatyki o podstawach semantycznych jest hipoteza, że liczba pojęć prostych jest ograniczona. Za pomocą tego ograniczonego zbioru pojęć prostych można zdefiniować wszystkie znaki predykatywne danego języka. Operacja taka nazywa się dekompozycją i polega na takim definiowaniu jednych znaków za pomocą innych, prostszych, aby, w konsekwencji, dojść aż do pojęć elementarnych, już niedefiniowalnych.

Jednym z podstawowych problemów jakie napotykają studenci uczący się języka obcego jest nabycie umiejętności posługiwania się wyrażeniami, których treści znaczeniowe wydają się bardzo zbliżone, a które bardzo często nie mają wyraźnych, zdecydowanych odpowiedników w języku nauczonym. Prawdę mówiąc, uczniowie stają tutaj przed dwoma ważnymi problemami. Pierwszy to właściwe rozumienie

⁶ Szerzej na ten temat Bogacki, K/ Karolak, St. (1991:164-5)

⁷ Języki naturalne dysponują ponadto pewną ilością znaków niepredykatywnych, których zadaniem jest odzwierciedlanie na powierzchni związków między pojęciami i między wyrazami.

i świadome używanie wyrażen w języku ojczystym, a dopiero w następnej kolejności możliwość znalezienia odpowiedniego określenia w innym języku. Zauważył to Karl Dedecius stwierdzając, że najważniejsza dla tłumacza nie jest znajomość języka obcego lecz własnego.

Tę prawdę potwierdzają zresztą doświadczenia wyniesione z zajęć z semantyki prowadzonych ze studentami polskimi i hiszpańskimi⁸. Celem tych zajęć było m.in. uwrażliwienie studentów na znaczenia wyrażen językowych, a podstawową metodą – metoda dekompozycji semantycznej. Okazuje się, że nawet studentowi filologii trudno jest zdefiniować wyrażenia, którymi się na co dzień posługuje. Klasycznym przykładem, zawsze sprawiającym trudność zarówno studentom polskim jak i hiszpańskim jest zdefiniowanie różnicy między MYLIĆ SIĘ a ŁUDZIĆ SIĘ. Dekompozycja tych wyrażen przebiega następująco:

Justyn myli się co do sensu moich słów (Duhamel) = x myli się co do

p = x sądzi, że p, ale nieprawda, że p;

Justyn łudzi się co do sensu moich słów = x łudzi się co do p = x
sądzi, że p, x chce, żeby p, ale x nie wie, że nieprawda, że p;

(Bogacki/ Karolak 1991:162).

Jak widzimy treść wyrażenia ŁUDZIĆ SIĘ jest zdecydowanie bogatsza. Jednak oba te przykłady mają pokrywające się zakresowo odpowiedniki w języku hiszpańskim, a stąd łatwo je znaleźć w słowniku i ich dekompozycja będzie tylko ćwiczeniem.

Gorzej jest, natomiast z wyrażeniami, które tylko pozornie posiadają odpowiedniki w obu językach, jak np. ZAZDROŚĆ i ZAWIŚĆ. Słownik polsko-hiszpański podaje:

ZAZDROŚĆ = (1) (jako uczucie przykrości spowodowane czymś powodzeniem) = ENVIDIA, (2) (podejrzliwość wobec osoby kochanej)⁹ = CELOSO; ale już ZAWIŚĆ, to tylko = ENVIDIA, chociaż ZAWISTNY to zarówno = ENVIDIOSO jak i CELOSO.

Jak widzimy polski termin ZAZDROŚĆ ma w języku hiszpańskim dwa odpowiedniki w zależności od obiektu uczucia.

W czasie zajęć studenci opracowali następujące definicje:

ZAZDROŚĆ 1 = *Antonio zazdrości Paco samochodu = x zazdrości*
y z: x nie ma z, y ma z, x sądzi, że z jest dobre, x chce mieć z, x czuje
się źle, że nie ma z, więc x chce zrobić coś, żeby mieć z;

Zauważmy, że tak zdefiniowane uczucie zazdrości wcale nie jest uczuciem złym, stanowi raczej impuls do działania.

ZAZDROŚĆ 2 = *Antonio jest zazdrosny o Pilar = x jest zazdrosny o*
y = x sądzi, że ma jakieś prawo do y, x czuje coś dobrego do y, x
sądzi, że ktoś może go pozbawić y (=p), x nie chce, żeby p i x boi
się, że p;

Widzimy więc, że ZAZDROŚĆ O KOGOŚ jest uczuciem zdecydowanie bardziej negatywnym. Zgodnie z opinią większości studentów nie stanowi ono nawet impulsu do działania, gdyż w przeciwieństwie do ZAZDROŚCI 1 (*więc x chce zrobić coś,*

⁸ Chodzi o zajęcia z gramatyki opisowej języka hiszpańskiego prowadzone ze studentami polskimi w Sosnowcu oraz zajęcia z semantyki prowadzone ze studentami hiszpańskimi w ramach kursu doktoranckiego (León) i programu „Sokrates” (Granada)

⁹ Zauważmy jednak, jak nieprecyzyjne są obie te definicje.

żeby mieć z), kontynuacja typu: więc x robi coś, żeby p się nie zdarzyło, nie jest inherentną częścią struktury semantycznej terminu ZAZDROŚĆ 2.

W każdym razie tak duże różnice w strukturze semantycznej terminów ZAZDROŚĆ 1 i ZAZDROŚĆ 2 wyjaśniają powód istnienia w języku hiszpańskim dwóch różnych reprezentujących je terminów.

W języku polskim mamy jednak jeszcze jeden termin, którego intuicyjna definicja nie pokrywa się, dla nas, Polaków, z definicją terminu ZAZDROŚĆ 1, a mimo to słowniki podają taki sam odpowiednik hiszpański. Jest to ZAWIŚĆ. W odczuciu studentów, którzy brali udział w tworzeniu definicji, ZAWIŚĆ to uczucie zdecydowanie negatywne:

Paco czuje zawiść do Manolo z powodu jego nowego samochodu / pięknej narzeczonej = y ma z, x nie ma z, x sądzi, że z jest dobre, x wie, że nie może mieć z i dlatego x czuje coś bardzo złego do y;

Różnica między treścią reprezentowaną przez terminy ZAZDROŚĆ 1 i ZAWIŚĆ jest więc zdecydowana i wydaje się polegać przede wszystkim na obecności w treści terminu ZAWIŚĆ pojęć WIEDZY, NEGACJI MOŻLIWOŚCI oraz INTENSIFYKACJI, przy czym na pierwszy plan wydaje się wysuwać intensyfikacja. Oba pojęcia tłumaczone są jednak na hiszpański za pomocą tego samego wyrażenia: ENVIDIA.

Czyżby dla Hiszpanów ta różnica była nieistotna? Otóż nic bardziej błędnego! Różnica jest tak samo silna i tak samo odczuwalna dla Hiszpanów jak i dla Polaków, a w dobrych słownikach hiszpańsko-hiszpańskich znajdziemy nawet bardziej precyzyjne określenia. Otóż definicji polskiego terminu ZAZDROŚĆ 1 odpowiada po hiszpańsku wyrażenie ENVIDIA SANA (ZDROWA ZAZDROŚĆ), podczas gdy definicja polskiej ZAWIŚCI wydaje się pokrywać z definicją MALA ENVIDIA (ZŁA ZAZDROŚĆ). Wyrażenia te nie są używane w swoim pełnym brzmieniu. Ekonomia użycia języka pozwoliła na zakorzenienie się “wersji skróconej” – ENVIDIA. Jednak kontekst w jakim to wyrażenie wystąpi zawsze pozwoli osobie czującej język odróżnić ENVIDIA SANA od MALA ENVIDIA. Hiszpańscy studenci, w pierwszym odruchu, określają tę różnicę krótko, ale dosadnie: MALA ENVIDIA (ZŁA ZAZDROŚĆ) = ta, która powoduje wściekłość i ENVIDIA SANA (ZDROWA ZAZDROŚĆ) = ta, która nie powoduje wściekłości.

Możemy więc uznać, że treści reprezentowanej przez polskie terminy ZAZDROŚĆ i ZAWIŚĆ można przypisać następujące terminy hiszpańskie: ZAZDROŚĆ O COŚ = ENVIDIA SANA; ZAZDROŚĆ O KOGOŚ = CELOS; ZAWIŚĆ = MALA ENVIDIA.

Omówienie tych kilku przykładów daje nam zaledwie bardzo ogólne pojęcie na temat tego jak ważną rolę może pełnić dekompozycja semantyczna w budzeniu wrażliwości studentów na znaczenia używanych przez nich słów, których odpowiedników szukają w słownikach często zbyt beztrzesko.

Jednak przyswojenie sobie umiejętności przeprowadzania dekompozycji semantycznej, a przede wszystkim zrozumienie istoty asymetrii istniejącej pomiędzy poziomem pojęć a poziomem form daje nam o wiele szersze spojrzenie na języki naturalne. Rzuca światło nie tylko na ich funkcjonowanie w “poważnym” planie wymiany informacji, lecz również w tak potrzebnej w dzisiejszych czasach komunikacji “mniej serio”, porozumiewaniu się za pomocą humoru. Gdyż właśnie, m.in., istniejącej w językach naturalnych asymetrii zawdzięczamy przecież możliwość stworzenia zarówno “oficjalnej” definicji bigamii = dwużeństwo, zawarcie małżeństwa bez unieważnienia lub rozwiązania małżeństwa poprzedniego,

jak i wersji nieoficjalnej: bigamista = mężczyzna, który postanowił urzeczywistnić marzenia o żonie pięknej i o żonie mądrej.

Różnica pomiędzy poziomem uniwersalnym (semantycznym), a poziomem idiomatycznym (form) jest odpowiedzialna również za gry językowe, których wspólną cechą jest zabawa regułami semantyczno – syntaktycznymi.

Jak wspomnieliśmy wcześniej język jest uniwersalnym systemem semantycznym złożonym ze zbioru pojęć i zbioru reguł kombinatorycznych pozwalających na wywodzenie złożonych struktur pojęciowych z pojęć prostych i wyrażanie ich za pomocą czasami tylko jednego słowa. Oprócz znaków predykatywnych języki naturalne dysponują ponadto pewną ilością znaków niepredykatywnych, których zadaniem jest odzwierciedlanie na powierzchni związków między pojęciami i między wyrazami. Bardzo łatwo zilustrować tę różnicę analizując fragment wspaniałej książki L. Carrolla „O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra”:

*Było smaszno, a jaszmię smukwijne
Swidrokretnie na zegwniku wężały,
Peliczaple stały smutcholijne
I zbląkinie rykoświstąkały.*

*Era cenora y los flexosos tovos
en los relonces giroscopiaban, perfibraban.
Mísvolos vagaban los borogovos
y los verdirranos extrarrantes gruchisflaban.*

*T`was brilling, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogroves,
And the momeraths outgrabe.*

Kończąc lekturę Alicja mówi: „Wydaje się bardzo ładne, ale trochę trudno to zrozumieć! Nasuwa to jakieś myśli... ale nie wiem dokładnie jakie!” (Carroll 1972:24-25)¹⁰. Oczywiście, że nie wie, gdyż słynny „Dżabersmok”, którego fragment właśnie zacytowaliśmy, zawiera bardzo mało morfemów o funkcji semantycznej. Każde z tłumaczeń posiada natomiast strukturę morfologiczną właściwą odpowiedniemu językowi.

Inaczej mówiąc, tekst zbudowany jest w dużej części za pomocą znaków niepredykatywnych (operatorów syntaktycznych), których podstawową funkcją jest odzwierciedlanie związków pomiędzy pojęciami i między wyrazami danego języka. Widzimy więc, trawestując znane powiedzenie, że to nie “szata zdobi słowo”. Wie o tym każdy, kto, posługując się językiem obcym, natknął się kiedykolwiek na tzw. “fałszywych przyjaciół” czyli słowa, które wydają się podobne z morfologicznego punktu widzenia, ale posiadają zupełnie różne znaczenia, jak np. hiszpańska *abnegación* oznaczająca *ofiarność*, *oddanie* a nawet *samozaparcie* czy niemiecki *der Konkurs* – *bankructwo*.

Osoby niewprawnie posługujące się językiem, nieświadome istnienia asymetrii czy po prostu niewrażliwe na złożoność struktury znaczeniowej mogą się sugerować powierzchniowym podobieństwem wyrazów tworząc dziwne, czasami śmieszne, a czasami wręcz groźne hybrydy językowe.

Jednak z drugiej strony, opisana tutaj właściwość języka pozwala nam również na pewne zabawy słowne, jak np. jeszcze jeden rodzaj “nowych” definicji:

¹⁰ Carroll, L., „O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra” (1972:24-25)

przedpokój = końcowy etap działań wojennych;
językoznawca = smakosz potraw z ozorków;
hydroplan = schemat instalacji wodociągowej,
bulion = sponsor, fundator;
Kopciuszek = parowozik
szantażysta = wykonawca pieśni żeglarskich.

Autor „Małego Księcia” powiedział kiedyś, że przyczyną największych nieporozumień między ludźmi są słowa, ale chyba najlepiej podsumował ten problem Bolesław Leśmian: „A słowa w chmurach płyną i się łajdaczą i myślą, że znaczą to, co znaczą...”

BIBLIOGRAFIA

- Bogacki, K./ Karolak, St. 1992. „Założenia gramatyki o podstawach semantycznych”. W: *Język a Kultura 18. wiedza o kulturze*. Wrocław. 157-188
- Carroll, L. 1972. „O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra” (przekład: M. Słomczyński). Czytelnik. Warszawa.
- Carroll, L. 1986. „Alicia en el país de las maravillas”. P&J Editores S.A., Barcelona.
- Deckers, L./ Buttram, H. 1990. „Humor as a response to incongruities within or between schemats”. W: *Humor 3-1*. 53-64
- Escandell, M.V. 1995. „Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”. *REL*, 25, 1. 31-66
- Gutiérrez Ordóñez, S. 1997. „Comentario pragmático de textos polifónicos”. W: *Colección Comentario de Textos*. Arco Libros S.L. Madrid.
- Jackendoff, R. 1983. „Semantics and cognition”. MIT Press, Cambridge, MA.
- Karolak, St. 1984. „Składnia wyrażen predykatywnych”. W: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*. Red. Z. Topolińska. PAN. Warszawa. 11-212.
- Raskin, V. 1985. „Semantic Mechanisms of Humor”. Dordrecht. Reidel.
- Rysiewicz, Z./ Safarewicz, J./ Słuszkiewicz, E. 1961. „Słownik Wyrazów Obcych”. PIW. Warszawa.
- Wierzbicka, A. 1972. „Semantic Primitives”. Atheneum. Frankfurt.
- Wierzbicka, A. 1999. „Język – Umysł – Kultura”. PWN. Warszawa.
- Wilk-Racięska, J. 1995. „El artículo y la genericidad a la castellana. La distribución en los sintagmas nominales simples”. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.
- Wilk-Racięska, J. 1997. „Significación de las palabras:¿ el sistema o la convencionalidad?”. Actas del I Congreso Internacional de Semántica, II. Universidad de la Laguna. 1439-1449.
- Wilk-Racięska, J. 2001. „Los humoristas no necesitan paraguas – algunas notas sobre la función comunicativa del humor”. TEC de Monterrey 11, red. B. López de Mariscal. Monterrey. 49-63.

INKLUZJA TEORII FRAZEOLOGICZNYCH DO PRAKTYKI NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH JAKO IMPERATYW LINGWISTYKI KONFRONTATYWNEJ

1. UWAGI WSTĘPNE

W dyskusji na temat przyswajania języków obcych w aspekcie teorii i praktyki nauczania niezwykle ważne miejsce zajmują związki frazeologiczne. Stałe połączenia leksotaktyczne w systemach językowych to najtrudniejszy element interioryzacji, czyli nierefleksyjnego opanowania reguł kodowania i dekodowania świadczący o odpowiednim poziomie kompetencji językowej. W związku z koniecznością szybkiego i efektywnego nauczania i uczenia się języków obcych w obecnych czasach spróbujmy zastanowić się nad włączeniem teorii frazeologicznych do praktycznego nauczania języków obcych w celu intensyfikacji procesu glottodydaktycznego. Ze względu na ograniczenia czasowo-przestrzenne zrezygnowano z analizy teorii frazeologicznych na bazie badań konfrontatywnych. Można je odnaleźć w wielu pozycjach literatury fachowej (np. Ćurko 1994: 9-27). Następnie przejdziemy do próby odpowiedzi na pytanie: Jak można wykorzystać wyniki porównania systemu frazeologicznego języka wyjściowego z językiem docelowym w praktyce nauczania języka obcego. Krótko zatrzymamy się nad eksplikacją pojęcia frazeologizmu i frazeologii. Kolejnym punktem rozważań jest inherentność dwóch dyscyplin językoznawstwa i dydaktyki, co wypływa z celów dydaktycznych lingwistyki konfrontatywnej. Na końcu zwrócimy naszą uwagę na wpływ frazeodydaktyki na jakość przyswajania języków obcych, gdzie podkreślimy potencję gramatyczno-komunikatywną związków frazeologicznych w nauczaniu języków obcych na przykładzie języka niemieckiego.

2. POJĘCIE FRAZEOLOGII I FRAZEOLGIZMU W KONTEKŚCIE SEMANTYCZNO-PRAGMATYCZNYM

Frazeologizmy jako elementy języka mają specyficzne znaczenie. Ich strona semantyczna zapisana jest w sposób leksykograficzny i mentalny.

Związki wyrazowe określa się jako frazeologiczne, jeżeli składają się z 2 lub więcej słów, jeśli słowa tworzą niejasną jednostkę przez syntaktyczną i semantyczną regularność połączeń i gdy połączenia wyrazowe w danym systemie językowym używane są podobnie jak pojedyncze leksemy (Burger, Buhofer, Sialm 1982:1). Do podstawowych cech frazeologizmu należą pełna lub częściowa idiomatyczność, relatywna leksykalno-semantyczna stabilność oraz reproduktywność. Granicą łączliwości leksykalnej danego wyrazu jest taka trwałość charakterystycznych dla niego połączeń, że w ich obrębie nie działają już żadne zasady doboru komponentów (Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1982: 210). Użytkownicy języka stosując frazeologizmy za każdym razem oznaczają, przedstawiają lub symbolizują coś za ich

pomocą. Posługujemy się nimi tak, aby odnosiły się do czegoś i nadajemy im w ten sposób jakby swoje znaczenie, rozumiejąc je w określony sposób. Narzucamy ten sposób rozumienia również naszemu rozmówcy. Dlatego posługiwanie się frazeologizmami należy do sfery pragmatycznej.

Językoznawstwo wewnętrzne bada system językowy, tzn. wzajemne stosunki i relacje między poszczególnymi znakami wchodzącymi w skład języka, oraz reguły gramatyczne pozwalające na tworzenie konstrukcji z tych składników językowych. Obok fonologii, morfologii i składni do językoznawstwa wewnętrznego zaliczamy również leksykologię, która zajmuje się analizą wyrazów jako abstrakcyjnych elementów słownictwa. Jej podstawową jednostką opisu jest leksem. Leksykologia obejmuje swoim zasięgiem badań lingwistycznych etymologię, onomastykę i frazeologię. Właśnie frazeologia egzemplifikuje związki jako całościowo odtwarzane jednostki słownika. Jest to z jednej strony zbiór wszystkich związków frazeologicznych danego systemu językowego, z drugiej zaś strony i dział leksykologii, lub, jak to się obecnie coraz częściej określa, samodzielna dziedzina językoznawcza gromadząca i badająca te stosunkowo trwale ustabilizowane połączenia semantyczno-pragmatyczne określonego języka. Z tego względu, że językoznawstwo wewnętrzne bada również dwuklasowy system języka, złożony ze słownictwa i zbioru reguł gramatycznych, to odpowiednio do tych klas wyróżnia się:

- gramatykę jako naukę o budowie języka, którą rządzą reguły gramatyczne,
- semantykę jako naukę o znaczeniu jednostek języka.

Drugi obszar lingwistyki to językoznawstwo zewnętrzne, którego zadaniem jest analiza relacji między językiem a jego użytkownikami, czyli różne sposoby realizacji parole i różnorodne uwarunkowania langue. Do językoznawstwa zewnętrznego należy zaliczyć więc ważne dla badań komparatywnych w zakresie frazeologii następujące dziedziny: audiologię, dialektologię, fonetykę geolingwistykę, glottodydaktykę, kulturę języka, leksykografię, logopedię, pragmatykę, psycholingwistykę, neurolingwistykę, socjolingwistykę i stylistykę. Szczególną wagę w procesie dydaktycznym należy przypisać korelacji między frazeologią i pragmatyką, co pozwala ująć zewnętrzne relacje frazeologiczne. Pragmatyka jest bowiem działem nauki o znakach. To ona bada związki między znakami językowymi a ich użytkownikami. Głównym przedmiotem studiów pragmatyki obejmującej teorię aktów mowy i kulturę języka są uwarunkowania komunikacji językowej, do której zaliczamy kompetencję, użycie języka, wiedzę o świecie i społeczne role uczestników aktu mowy, warunki przestrzenne obejmujące miejsce komunikacji, relacje przestrzenne między rozmówcami oraz zamierzone przez nadawcę zakodowane cele wypowiedzi, które odbiorca musi rozkodować w celu prawidłowego zrozumienia przekazanej mu informacji.

Każdy nauczyciel języka obcego lub osoba, która uczyła się języka obcego jest z pewnością świadoma tego, że synonimiczne środki leksykalne jakimi dysponujemy, są jednym z istotnych wyznaczników sprawności językowej. Utrwalony w pamięci zasób słownictwa, w którym szczególną rolę przypisuje się frazeologizmom, czyli stałym gramatyczno-leksykalnym wielowyzrazowym połączeniom, stanowi bazę naszego języka. Do frazeologizmów należą przede wszystkim idiomy, stereotypowe zwroty bliźniacze, porównania, kinegramy, kolokacje, stałe połączenia rzeczownikowo-czasownikowe, sformułowania rutynowe. Związki frazeologiczne składają się z dwóch lub więcej leksemów i

charakteryzują się polileksykalnością, idiomatycznością, relatywną stabilnością, leksykalizacją i reproduktywnością. Ich ogólnego znaczenia nie można wywieść bezpośrednio ze znaczenia kolejnych komponentów. Poszczególne składniki frazeologizmów są powiązane ze sobą w różny sposób. Systemem łączliwości leksemów w syntagmie, czyli prawami rządzącymi scalaniem ze sobą morfemów leksykalnych, zajmuje się leksotaktyka. Niemieckiemu wyrażeniu *die Zähne putzen* odpowiada wyrażenie *myć zęby* (a nie czyścić). Polskie połączenie *bezludna wyspa* ma swój odpowiednik w języku niemieckim *eine einsame Insel* a nie * *eine menschenlose Insel*. J. Tokarski i S. Kania (1984:208) uważają, że wyrazy łączą się ze sobą, tworząc mniej lub bardziej stałe połączenia semantyczne, np. *babie lato* – cienkie nitki pajęczyny unoszone w powietrzu przez wiatr w pogodne dni jesienne. B. Wotjak i M. Richter (1988:7-8) stoją również na tym samym stanowisku i konstatują, iż terminy frazeologizm i połączenie frazeologiczne określane są w literaturze jak połączenia kilku słów. Poza tym W. Fleischer (1997:2-3) i H. Burger (1988:11-14) uzupełniają, że struktura połączenia wyrazowego lub zdania jest obligatoryjną cechą frazeologizmu. W ramach frazeologizmu istnieją bardziej lub mniej stabilne komponenty, które nie zmieniają jego statusu jako jednostki semantycznej i pragmatycznej. Znajomość tych utrwalonych związków stanowi jeden z warunków poprawnego posługiwania się obcym systemem językowym.

Dlaczego frazeologizmy są tak ważne w procesie dydaktycznym? Po pierwsze komunikują pewne treści, funkcjonują wariantywnie z wyrazami neutralnymi i pozwalają dzięki wartości stylistyczno-ekspresywnej wyrazić emocje i oceny. Frazeologizmy implikują kulturę danego narodu, obrazowe informacje oraz pomagają uzewnętrzniać stosunek nadawcy do przedmiotu wypowiedzi. Z tego względu w kształceniu pragmatycznego aspektu sprawności językowej oraz w rozwijaniu myślenia metaforycznego - a więc w nurcie kognitywnym - nieodzowne są liczne ćwiczenia frazeologiczne.

Sposób i zastosowanie zwrotów frazeologicznych mają charakter pragmatyczny. Każdy frazeologizm ma swój wymiar semantyczno- pragmatyczny, ponieważ podczas analizy wyrażenia w kontekstach ich użycia rozważania nad funkcją semantyczną znaczenia łączą się jednocześnie z rozważaniami nad ich funkcją pragmatyczną, praktyczną po pierwsze w relacji mówiący lub piszący w stosunku do słuchającego lub czytającego, po drugie w relacji frazeologizm – zdanie – kontekst – tekst oraz po trzecie w relacji poszczególnych aktów mowy: lokucja, ilokucja i perlokucja. Lokucja w naszym wypadku jest samą wypowiedzią zawierającą pewien związek frazeologiczny ze składnikiem fonetycznym (a więc dźwiękiem, artykulacją), fatycznym (a więc porozumiewawczym służącym wymianie wrażeń i tworzeniu atmosfery towarzyskiej) i retycznym. Ten poziom znaczenia odnoszący się do tego o czym się mówi – jest nośnikiem aspektu semantycznego, bowiem stanowi materię i bezpośrednią zawartość komunikatu językowego. Ilokucyjny aspekt wypowiedzi dotyczy intencji, zamiaru nadawcy. Z tego wynika charakter komunikatu językowego, np. deklaracja, komentarz, obietnica, podziękowanie, prośba, rozkaz itd. Istotne jest to, czy ten składnik wypowiedzi jest skuteczny. O tym przekonujemy się w kolejnym akcie - perlokucyjnym, który odnosi się do skutków wypowiedzi dla odbiorcy danego komunikatu językowego. Chodzi tu o reakcję, jaką przejawia ktoś po usłyszeniu jakiegoś ciągu językowego z elementem frazeologicznym, który czasami wzmacnia intencję nadawcy, wzmacnia albo osłabia proces przyjęcia, dekodowania i zrozumienia komunikatu językowego przez odbiorcę. Uczestnicy aktu mowy sprowadzają relacje semantyczne do

pragmatycznych. Z praktycznego zastosowania frazeologizmów możemy również odtworzyć reguły, które rządzą semantycznymi zależnościami w ramach samego połączenia wyrazowego i całego kontekstu wypowiedzi.

Podczas stosowania frazeologizmów mogą pojawić się zakłócenia komunikacji językowej wynikające z dywergentnych relacji między językiem obcym i ojczystym, szczególnie gdy używane są silnie zidiomatyzowane połączenia wyrazowe. Komunikacja językowa odbywa się za pomocą tekstów wymienianych między uczestnikami tego procesu. Każdy frazeologizm będący samodzielnym tekstem lub jego częścią stanowi linearnie uporządkowaną kolejność sygnałów językowych, które są wskazówkami autora tekstu do jego adresatów. Odbiorca dysponując wiedzą semantyczną i pragmatyczną przetwarza odebrane frazeologizmy na bazie danych kontekstowych, tekstowych, sytuacyjnych i pamięciowych. Zakłócenia na poziomie zrozumienia przesyłanych komunikatów wynikają głównie z braku wiedzy semantyczno-pragmatycznej nadawcy lub odbiorcy w procesie komunikacji językowej.

Tylko ten rozumie w pełni odpowiednio związki frazeologiczne, kto zna ich strukturę, znaczenie poszczególnych komponentów, potrafi rozpoznać ich elementy antonimiczne, homonimiczne, polisemantyczne i synonimiczne. Teza ta wynika z definicji języka jako systemu przekazywanych kulturowo sygnałów konwencjonalnych, a więc wśród nich również frazeologizmów, które służą do porozumiewania się w obrębie danej społeczności.

Należy tu również podkreślić, iż semazjologia jako nauka o znaczeniach słów, ich wzajemnych stosunkach, rozwoju, zmianach i przyczynach zmiany znaczeń, które do nich prowadzą, pomaga nam znaleźć odpowiedź na pytanie: jakie znaczenie ma dany związek frazeologiczny, np. *wie Pilze aus dem Boden/aus der Erde schießen* - rasch in großer Zahl entstehen = *rosnąć, powstawać, pojawiać się, mnożyć się jak grzyby po deszczu* – powstawać szybko, nieoczekiwanie, w dużej liczbie. Onomazjologia natomiast, jako nauka o określeniach języka badająca przyczyny, które prowadzą do modyfikacji, ułatwia w badaniach konfrontatywnych udzielić odpowiedzi na pytanie: Jakie komponenty wyrażają odpowiedni stan rzeczy. I tak np. znaczenie słowa *schnell* i *szybko* w obu porównywanych językach można wyrazić za pomocą następujących frazeologizmów - schnell: *auf die Schnelle, im Handumdrehen, wie aus der Pistole geschossen, wie ein Wirbelwind, wie von der Tarantel gestochen, einen Zahn drauf haben, einen Affenzahn drauf haben, etwas schießt wie Pilze aus der Erde/aus dem Boden*, szybko: *na wyścigi, na gwałt, w przyspieszonym tempie, w oczach, jak pożar, jak lawina, jak grzyby po deszczu, jak z bicia trząś, co koń wyskoczy, pełną parą, co żywo, co tchu, co sił w nogach, co pary w piersiach, jak strzała, jak wiatr, jak błyskawica, lotem ptaka, na złamanie karku, na złamanie szyi, jak szalony, na jednej nodze, jednym łykiem/haustem/tchem*.

Istotny jest fakt, że język jest nie tylko systemem znaków lecz przede wszystkim prymarnie czynnością komunikacyjną. Posługiwanie się danym systemem językowym z jego zasobem frazeologicznym warunkuje nie tylko znajomość tego systemu, lecz przede wszystkim opanowanie jego zastosowania w różnych kontekstach i sytuacjach językowych, co dowodzi o ścisłym związku semantyki z pragmatyką i ich ciągłym przeplataniem się w procesie komunikacji językowej.

3. JĘZYKOZNAWSTWO I DYDAKTYKA - DYSCYPLINY INHERENTNE

Dalszy rozwój znajomości języków obcych wśród Polaków wymaga nowoczesnego podejścia do ich praktycznego nauczania. Do realizacji tego celu może przyczynić się językoznawstwo przy wypracowaniu odpowiednich naukowych podstaw i racjonalnych metod nauczania. Związki językoznawstwa z glottodydaktyką są oczywiste i mimo tego, że były wielokrotnie przedmiotem dyskusji, spróbujmy włączyć się ponownie do niej i zastanowić się nad tym, jaki wpływ ma językoznawstwo na procesy związane z opanowaniem j. obcych poprzez proces dydaktyczny. Lingwistyka jako nauka o języku pochodzi od łacińskiego słowa *lingua*, czyli język, natomiast dydaktyka jako nauka o sposobach i metodach nauczania tego języka pochodzi od greckiego słowa *didaktikos*, czyli umiejący uczyć.

Glottodydaktyka była i jest dziedziną zależną od językoznawstwa, od lingwistycznej wiedzy nauczyciela i uczniów. Językoznawstwo „stanowi dla glottodydaktyki nie tylko punkt wyjścia i selekcji materiału językowego i do sposobu jego opisu, lecz także do ustalania norm i zasad postępowania glottodydaktycznego” (Koczy, Grochowski 1980:40). Uczeń musi w trakcie szkolnej nauki poznać istniejący i nazwany za pomocą elementów językowych obraz obcego świata a następnie nauczyć się korzystać ze znaków leksykalno-fonetycznych w celu opisywania tej realnej i nierealnej rzeczywistości aby aktywnie uczestniczyć w komunikacji językowej.

Język jako system znaków fonicznych lub graficznych odnoszący się do rzeczywistości pozajęzykowej, sytuacji życiowych musi być zrozumiały zarówno przez nadawcę jak i odbiorcę komunikatu językowego, w którym nadawca koduje, a odbiorca dekoduje przesłane informacje opisujące rzeczywistość pozajęzykową percypowaną najpierw przez nadawcę a potem za pomocą przekazu językowego przez odbiorcę. Jeżeli rzeczywistość pozajęzykowa przesłana przez nadawcę do odbiorcy odpowiada wyobrażeniu rzeczywistości pozajęzykowej możemy mówić o pomyślnym procesie komunikacji. Na tym nie kończy się jednak zadanie glottodydaktyki. Nauczyciel powinien przygotować uczniów również do intuicyjnej reakcji na otrzymane informacje w celu podtrzymywania kontaktu z rozmówcą. Nauka i stosowanie reguł j. obcego w praktyce odbywa się za pomocą interioryzowania, czyli wprowadzania do użytku większej liczby reguł kodowania, co pozwala na zgodne z normą posługiwanie się j. obcym.

Dydaktyka języka obcego musi z jednej strony odgraniczać dywergentne relacje z dydaktyką ogólną, z drugiej strony z metodykami poszczególnych przedmiotów. Różnica ta wynika m.in. z tego, że dydaktyka ogólna innych przedmiotów niż język obcy posługuje się gotowym środkiem komunikacji, dzięki czemu można przekazywać bez problemów treści nauczania. W dydaktyce języka obcego musimy dopiero pracować nad rozwojem tego środka komunikacji. Karol Koczy i Ludwik Grochowski (1980:10) uważają, że w dydaktyce języka obcego uczeń przyswaja sobie język, który jest przedmiotem poznania. Dopiero po pewnym czasie język obcy staje się obok języka ojczystego prawdziwym narzędziem komunikacji. Oznacza to, że przy nauczaniu przedmiotów innych niż język obcy, język jest narzędziem poznawania, w procesie glottodydaktycznym język jest przedmiotem poznania. Poważnym problemem wynikającym ze związku językoznawstwa z dydaktyką jest lingwistyczny opis języka obcego adekwatny do

praktycznych wymogów lekcji języka obcego. Gerhard Helbig (1978:22)¹ sądzi, że gramatyka jest przedmiotem systemu językowego a jedno z zadań lekcji j. obcego polega na umiejętnym nauczaniu i przekazywaniu tego systemu uczniom. Ta uwaga odnosi się również do systemu leksykalnego i fonetycznego. Wspomniane związki językowe są nie mechaniczne i pośrednie, ponieważ gramatyka opisuje ten system własnymi strukturami lingwistycznymi bez uwzględniania psychologicznych procesów uczenia się języka obcego. Z tego wynika podstawowe zadanie dla nauczyciela j. obcego, aby optymalnie łatwo oraz jasno dydaktycznie i metodycznie przetransponować teorie gramatyczno-leksykalno-fonetyczne na potrzeby praktyczne w szkole.

4. LINGWISTYKA KONFRONTATYWNA I JEJ CELE DYDAKTYCZNE

Językoznawstwo komparatywne porównuje języki, aby m.in. wykryć różnice i podobieństwa między językiem wyjściowym i docelowym. W związku z tym, że języka obcego nauczamy zawsze na bazie określonego języka ojczystego, lingwistyka konfrontatywna ma do spełnienia wiele zadań. Głównymi założeniami, z których wychodzi frazeologia konfrontatywna są m.in.:

- istnienie konwergencji, podobieństw i dywergencji porównywanych systemów językowych,
- deskrypcja interlingwalna, tzn. pole badań, które należy opisać jakościowo i zinventoryzować ilościowo,
- porównywalność,
- badania inwariantów lub punktów odniesienia, na podstawie których ocenia się podobieństwa i różnice, oraz
- zastosowanie jednolitej i teoretycznej koncepcji do interpretacji zjawisk językowych poddanych konfrontacji (Földes 1996: 13).

Różnice gramatyczno-leksykalne, tzn. w gramatycznej strukturze i zbiorze leksyki między językami, wynikają z asymetrycznego stosunku między planem treści i planem wyrażania. Jednym z najważniejszych dążeń lingwistyki konfrontatywnej, w tym frazeologii porównawczej są cele dydaktyczne. Zadaniem dydaktycznym frazeologii konfrontatywnej jest hierarchizacja różnych znaczeń i środków wyrazu oraz wskazywanie na centralne i peryferyjne miejsce w systemie ekwiwalencji. Kolejny warunek sensownych analiz konfrontatywnych upatruje się w tym, że jednostki językowe, do których zaliczamy również zwroty frazeologiczne, nie mogą być izolowane lecz rozpatrywane zgodnie z ich miejscem w systemie językowym, a więc w aspekcie paradygmatycznym i syntagmatycznym. Ich znaczenie wynika przecież dopiero z kontekstu sytuacyjnego lub kontekstu zdania. "Pomiędzy wypowiedzią językową a kontekstem sytuacyjnym zachodzi stosunek odwrotnej proporcjonalności: im sytuacja jest bardziej jasna, tym wypowiedź może być bardziej eliptyczna. Fakt ten stanowi poważne utrudnienie dla dydaktyki języka obcego, ponieważ stworzenie danej sytuacji wraz z odpowiednimi realiami rzadko tylko jest możliwe, zwłaszcza gdy nauczanie odbywa się poza obszarem języka docelowego.

¹ Poza tym na temat związków językoznawstwa z dydaktyką można znaleźć ciekawe przemyślenia w następujących pozycjach: *Linguistische Studien Reihe A* 1976, Gert Henrici (1996): „Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach!” 1996. W: *Deutsch als Fremdsprache* 3.

Ważny jest również fakt, iż ten sam kontekst sytuacyjny może w dwu językach implikować dwa różne idiomy sytuacyjne, np. w pol. *dzień dobry panu/pani* odpowiada niem. *Guten Tag Herr/Frau + nazwisko*” (Szulc 1984:124). Poza tym jednemu polskiemu frazeologizmowi pragmatycznemu *dzień dobry* w sytuacji powitania można przyporządkować następujące odpowiedniki w języku niemieckim: *guten Morgen!*, *guten Tag!*, *Gott zum Grusse!*, *grüß Gott!* lub *Mahlzeit!*, których używa się odpowiednio do czasu i miejsca rozmowy.

Jak wiemy idiomy są grupą związków frazeologicznych, które rzadko można przetłumaczyć dosłownie na inny język, ponieważ jego znaczenie nie jest sumą znaczeń jego komponentów. Podczas konfrontacji niemieckiego i polskiego systemu frazeologicznego stwierdzamy np., że *mit Mann und Maus untergehen*, *zwischen Baum und Borke sein* – tłumaczymy jako *utonąć z całą załogą*, a nie **utonąć z człowiekiem i myszą*, oraz *jako być w kłopotach*, a nie **być między drzewem i korą*. Niekiedy spotykamy w języku polskim identycznie brzmiące zwroty, np. *von Zeit zu Zeit* – od czasu do czasu, *bei Adam und Eva anfangen* – zaczynać od Adama i Ewy, *zwischen Hammer und Amboss sein* – być między młotem a kowadłem, *sich mit Händen und Füßen wehren* – bronić się rękami i nogami, *in Wort und Schrift* – w mowie i piśmie (Tadeusz, Laskowski 1994:3). Celem dydaktycznym lingwistyki konfrontatywnej jest wskazywanie na takie wspomniane podobieństwa i różnice porównywanych języków. Uczniowie muszą otrzymać informację na temat ekwiwalencji całkowitej, częściowej i zerowej. To na tej podstawie dochodzą do tego, że „czasami odpowiednik zwrotu niemieckiego ma w tłumaczeniu na język polski przedstawione człony, np. *auf Leben und Tod* – na śmierć i życie lub zmienione komponenty, np. *aus Fleisch und Blut* – z krwi i kości, albo że występuje tylko jeden z nich, np. *jmdm. in Fleisch und Blut übergehen* – wejść w krew (Tadeusz, Laskowski 1994:4).

Ekwiwalencja zerowa występuje, gdy ze względów historyczno-kulturowych realiów, zwyczajów i obyczajów brak odpowiedników nazw w języku porównawczym. Wymienia się tu dyferencję w znaczeniu słownym i w strukturze, np. *frank und frei*, *klipp und klar*, *mit Fug und Recht*. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach zwrotów bliźniaczych (400) i idiomów (1000) największą grupę stanowi ekwiwalencja zerowa. W przypadku zwrotów bliźniaczych 320 przykładów, co stanowi 80% (*frank und frei* = *otwarcie, szczerze*), w grupie idiomów 398 przykładów, czyli 39,8% *sein Schäfchen ins Trockene bringen*= *dbać o własny interes*). Na drugim miejscu wśród analizowanych grup frazeologicznych znajdują się odpowiedniki całkowite: 46 przykładów, czyli 11,5% w przypadku zwrotów bliźniaczych oraz 307 przykładów (*zwischen Hammer und Amboss sein* = *być między młotem i kowadłem*, czyli 30,7% w obrębie idiomów (*den Kopf in den Sand stecken* = *chować głowę w piasek*). Trzecią pozycję wśród badanej ekwiwalencji zajmuje zgodność strukturalno-semantyczna. 34 przykłady, czyli 8,5% wśród zwrotów bliźniaczych (*wie Kraut und Rüben* = *jak groch z kapustą*) i 295 przykładów, a więc 29,5% w ramach idiomów (*wie angegossen sitzen* = *leżeć jak ulał*).

Gramatyka konfrontatywna podsuwa glottodydaktyce swoje wyniki badań interferencji, transferu i ekwiwalencji. Wykorzystanie wyników badań frazeologii konfrontatywnej w praktyce nauczania języka obcego przejawia się w opisie lingwistycznym i tworzy podstawę dla autorów podręczników, którzy powinni wykazywać podobieństwa i różnice językowe przy formułowaniu reguł oraz uwzględniać je w tekstach i ćwiczeniach. Dane te służą do kształcenia nauczycieli języków obcych oraz do strukturalnej prognozy i korekty potencjalnych źródeł

błędów. Proces włączenia teorii frazeologicznych do praktyki nauczania języka obcego powiedzie się tylko wówczas, gdy badania konfrontatywne skierowane będą m.in. na analizę *dobrych i złych przyjaciół* frazeologicznych, ekwiwalencję całkowitą, częściową i zerową. Należy przy tym uwzględnić poza tym frekwencję frazeologizmów i minimum potrzebne w dydaktyce oraz włączyć do procesu glottodydaktycznego język ojczysty ze świadomością językową.

5. WPLYW FRAZEODYDAKTYKI NA JAKOŚĆ PRZYSWAJANIA JĘZYKÓW OBCYCH²

Biorąc pod uwagę fakt, że frazeologizmy są ciągami fonetyczno-semantyczno-syntaktycznymi w pełni odtwarzalnymi i przywoływanymi w konkretnych sytuacjach na zasadzie automatyzmu i reprodukcji, a nie produkcji językowej, należy uwzględnić istotne znaczenie nurtu kognitywistycznego dla praktycznych implikacji teorii frazeologicznych (Chlebda 1989:105).

Erla Hallsteinsdóttir (1999:83) zauważa słusznie, że każda osoba ucząca się j. obcego musi również rozwijać kompetencję frazeologiczną jako jedną z części kompetencji językowej. Należą do nich strategia rozpoznania i rozumienia nieznanymi i zmodyfikowanymi związków frazeologicznych. Nie jest przecież możliwe wprowadzenie do mentalnego leksykonu wszystkich frazeologizmów j. ojczystego, nie mówiąc już o języku obcym.

Nowe założenia szkolnictwa sprawiły, że główna odpowiedzialność za nauczanie języków obcych spadła na nauczycieli szkół średnich, ponieważ w ramach nauczania w gimnazjum nie uwzględniono żadnego egzaminu kompetencyjnego z języka obcego, który powinien moim zdaniem spełniać rolę motywująco-kontrolującą. Taki prawdziwy egzamin ze znajomości j. obcego odbywa się dopiero na maturze. Nauczyciele j. obcych w szkołach średnich stoją przed poważnym problemem. Będzie im bardzo trudno przygotować uczniów praktycznie w trakcie 2,5 letniego kursu nauczania w liceum profilowanym. Wiemy, że każdy program nauczania j. obcego bazuje na wyborze struktur gramatyczno-leksykalno-fonetycznych, którego źródłem jest deskryptywny obraz języka. To w metodach i technikach pracy nauczyciela, w postawie i nastawieniu do uczniów i przedmiotu leży sukces ucznia na lekcji języka obcego. Nauczyciel musi umiejętnie korzystać z badań i doświadczeń językoznawstwa i glottodydaktyki, aby przyspieszyć i zefektywizować proces uczenia się j. obcych przez uczniów.

² Tematyka ta była centrum zainteresowania wielu językoznawców, np. Peter Kühn: „Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF”. W: Fremdsprachen lehren und lernen 21, 1992, str. 169-189., Peter Stolze: „Phraseologismen und Sprichwörter als Gegenstand des Deutschunterrichts”. W: Studien zur Phraseologie und Parämiologie. 1995, str. 339-353. Bochum., Barbara Stein: „Idiome in Lehrwerken des Französischen”. W: Fremdsprachen lehren und lernen 21, str. 140-158., Regina Hessky: „Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache”. W: Fremdsprachen lehren und lernen 21, 1992, str. 159-168., Czesława Schatte: „Konventionelle Syntagmen und ihre Rolle im Unterricht Deutsch als Fremdsprache”. W: Językoznawstwo 22., Adelheid Ulbricht: „Idiomatische Wendungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch”. W: Deutsch als Fremdsprache 2. 1989.

Racjonalne realizowanie założeń frazeodydaktyki wymaga od nauczyciela orientacji w potrzebach i trudnościach zespołu uczniowskiego lub studenckiego w zasobie frazeologicznym używanym przez nich. Znajomość ta dotyczy również rozumienia znaczenia związków frazeologicznych, a także rozwoju percepcji świata przez pryzmat frazeologii oraz przyczyn i mechanizmów powstawania błędów frazeologicznych. To właśnie ze względu na swoją niepowtarzalność frazeologizmy stanowią źródło błędów językowych. Każdy związek frazeologiczny jest bowiem jednostką, którą należy zapamiętać aby ją w przyszłości poprawnie użyć w komunikacji językowej. Jest to przyczyna późnego opanowywania frazeologizmów przez użytkowników języka. Wszyscy uczestnicy procesu glottodydaktycznego zdają sobie z tego sprawę, że konieczne jest poszerzanie słownictwa, co siłą rzeczy wiąże się z błędem językowym. Również w języku ojczystym popełniamy wiele błędów, np. zamiast *na drodze dedukcji* lepiej powiedzieć *przez dedukcję, stosując dedukcję*, zamiast **na dzień dzisiejszy* lepiej powiedzieć *dziś* lub *dzisiaj* a nie **dzisiaj*, *po dziś dzień*, **do dziś dzień*, *nie zasypiać gruszek w popiele* zamiast **nie zasypywać gruszek w popiele*.

Uczniowie muszą być świadomi, że homonimia i polisemia wynikająca z niektórych frazeologizmów wykorzystywana jest często w kalamburach, grach słownych. Bez dostatecznej znajomości słownictwa uczniowie nie są w stanie dokładnie zrozumieć obcojęzyczny tekst, czy wypowiedź ustną, a ograniczony zasób słownictwa poważnie zawęża ich własne próby włączenia się w rozmowę. Nieodpowiednie użycie danego związku frazeologicznego prowadzi do nieporozumień a „dosłowne tłumaczenie frazeologizmów na język obcy jest przyczyną powstawania dość niezrozumiałych i bezsensownych wyrażen. Tłumacząc te zwroty dosłownie z języka niemieckiego na język polski lub odwrotnie mamy często do czynienia z potknięciami stylistycznymi lub wręcz rażącymi błędami językowymi, np.

- *sich in Samt und Seide kleiden* – ubierać się bogato, a nie ubierać się w aksamity i jedwabie;
- *einen Fehler machen* – popełnić błąd, zamiast zrobić błąd;
- *von Kopf bis Fuß* – od stóp do głów, a nie od głowy do stopy;
- *in der Zwischenzeit* – przez ten czas, tymczasem, w tym czasie, zamiast w międzyczasie;
- *von Fall zu Fall* – doraźnie, nieregularnie, niesystematycznie, od czasu do czasu, a nie od przypadku do przypadku, co jest dosłownym, niepoprawnym tłumaczeniem” (Tadeusz, Laskowski 1994:4).

Według „Słownika poprawnej polszczyzny” jest to najczęściej używany germanizm frazeologiczny (Doroszewski 1980:608). Bardzo często używany jest również niepoprawnie frazeologizm: *Tu leży (jest) pies pogrzebany, w tym tkwi pies pogrzebany* (zamiast: *w tym cała tajemnica, w tym tkwi sedno sprawy*). Jest to dosłowne tłumaczenie niemieckiego związku frazeologicznego: *da liegt der Hund begraben*.

Nauczyciel dzięki swoim zabiegom dydaktycznym rozwija u uczniów umiejętność posługiwania się obcym systemem językowym, uczniowie muszą odpowiednio używać zdobytą kompetencję języka w postaci wypowiedzi ustnych i pisemnych. To właśnie performancja, czyli aktualizacja kompetencji językowej w danej wypowiedzi jest miernikiem pracy glottodydaktycznej w szkole (Szulc 1984: 177). Bardzo trafnie ujął tę kwestię Gerhard Helbig (1978:36). Stoi on bowiem na stanowisku, iż metodyka nauki j. obcego zależy od ogólnej teorii nauczania języka

obcego, od teorii przyswajania j. obcego i od teorii obcojęzycznej komunikacji. W związku z tym w procesie glottodydaktycznym należy znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak przebiega komunikacja w języku obcym?
2. W jaki sposób opanowujemy język ojczysty i obcy?
3. Jak naucza i uczy się języków obcych w formie zinstytucjonalizowanej?
4. Jakie metody i techniki służą do optymalnego opanowania języka?

Należy podzielić zdanie Gerta Jägera (1976:88), który konstatuje, że istotne dla glottodydaktyki jest określenie środków językowych będących przedmiotem nauczania na lekcji j. obcego oraz określenie rodzaju środków językowych z kolejnością wprowadzania tych środków na kolejnych jednostkach lekcyjnych oraz opracowanie materiałów dydaktycznych z uwzględnieniem teorii nauczania j. obcych.

Zaczynając pracę nad frazeologicznym zasobem języka obcego musimy być świadomi, że napotkamy na wiele trudności natury semantyczno-kulturowej. Warto jednak podjąć się tego zadania, ponieważ wniesiemy z pewnością duży wkład w rozwój sprawności językowych oraz kultury języka obcego i ojczystego naszych uczniów, co przynosi niebywałą satysfakcję nauczycielowi i jego uczniom.

Uwzględniając powyższe rozważania należy w pracy ze związkami frazeologicznymi wybierać najpierw te połączenia wyrazowe, które nie stanowią zarówno bariery kulturowej, sytuacyjnej jak i semantyczno-strukturalnej. Godne uwagi są zestawienia analogicznych ciągów frazeologicznych języka wyjściowego i docelowego.

Z badań wynika, że np. wiele porównań, kolokacji, zwrotów bliźniaczych i kinegramów ma w większości w zestawieniu z polskimi frazeologizmami tego rodzaju najczęściej ekwiwalenty całkowite lub częściowe, np. *Alfa i Omega – das A und O*, *niewierny Tomasz – ein ungläubiger Thomas*, *cierpieć męki Tantala – Tantalusqualen leiden*, *zakazany owoc – verbotene Früchte*, *od A do Z – von A bis Z*. Dlatego właśnie paralele frazeologiczne należy wybierać w początkowej fazie zaznajamiania uczniów z obcą sferą frazeologiczną. Rozsądne i całkowicie zrozumiałe jest wprowadzanie na lekcjach j. obcego najpierw frazeologizmów mających w j. ojczystym te same lub podobne formy i znaczenia oraz przekazując ten sam lub podobny obraz. Dobór wprowadzonych związków frazeologicznych musi być przemyślany i uzasadniony pod względem semantyczno-leksykalno-gramatycznym. W początkowej fazie powinny znaleźć się związki frazeologiczne cechujące się prostą konstrukcją, których komponenty wyrazowe nie stwarzają problemów językowych i nawiązują do znanej już leksyki, np. w zakresie bloku tematycznego *czas* możemy swobodnie posłużyć się połączeniami wyrazowymi typu: *von Zeit zu Zeit*, *ab und zu*, *ab und an*, *hin und wieder*, *dann und wann*, *ein oder das andere Mal*, *auf die Minute*, *nicht zu früh und nicht zu spät*. Uczniowie bez problemów rozpoznają i rozumieją je, ponieważ dekodują je poprzez leksykon języka ojczystego. Marek Kornaszewski i Janusz Padalak (1980:308-310) zastanawiając się nad trudnościami w opanowywaniu frazeologii zwrócili uwagę na dwa problemy. Po pierwsze frazeologizmy są w języku elementami nieregularnymi, tzn. nie jest możliwe ich opanowanie na zasadzie włączenia do poznanych wcześniej reguł strukturalnych. Inkluzja części frazeologizmów do stałego repertuaru aktywnych struktur językowych wymaga zapamiętania konkretnego odpowiednika we frazeologii obcej i kontekstu sytuacyjno-stylistycznego bez naruszenia obowiązującej normy językowej. Cały ten proces musi być podbudowany

odpowiednio spreparowanymi tekstami i przygotowanymi ćwiczeniami wdrażająco-automatyzującymi. Po drugie podczas wypowiedzi w j. obcym pozostajemy nieświadomie w obrębie pojęć j. ojczystego, co powoduje we wstępnej fazie nauki skłonność do translacji frazeologizmów rodzimych, np. niem. *kleine/kleinere Brötchen backen müssen* nie wolno tłumaczyć jako **musieć piec małe/mniejsze bułeczki*, lecz *ograniczać się, oszczędzać*. Każdy z nauczycieli języka niemieckiego w swojej pracy spotkał się np. z trudnościami praktycznymi pytania *ile masz lat, wie alt bist du*, które w tłumaczeniach uczniów przybierają najróżniejsze formy.

W klasach z rozszerzonym językiem obcym w szkole średniej lub w pracy ze studentami możemy sobie pozwolić na zabawę z modyfikacją frazeologizmów, która jest ograniczona i wymaga od rodzimych użytkowników języka i obcokrajowców w szczególności odpowiedniego przygotowania językowego. Modyfikacja frazeologizmów, spotykana często np. w tekstach prasowych wiąże się z dodatkowym wysiłkiem w procesie interpretacji przez recypienta. D. Buttler (1969:99-150) wymienia upodobnienia frazeologiczne (np. *szmira i kadzidło*), wymianę częściową składu leksykalnego (np. *na złodzieju czapka karakułowa i gość w domu masło w kredens*), defrazeologizację (*Krowa pańska zaczęła dużo ryczeć, a mało mleka dawać. Wiatr wiał biednemu w oczy*), pseudodefinicje (*kwinta – gwóźdź do wieszania nosa, ciemię – miejsce, w które nikt nie jest bity*), kontaminacje (*nie wylewaj dziecka za kołnierz = nie wylewaj za kołnierz i wylewać dziecko z kąpielą, myjcie owoce zakazane*). Według Buttler kontrast między treścią lub zabarwieniem tradycyjnego związku a sensem lub barwą jego zmodyfikowanego odpowiednika jest źródłem dowcipu językowego, np. *Jak sobie podchmieleś, tak sobie wyśpisz, czekaj totka-lotka, kto Mieciem wojuje, od Miecia ginie*.

Uważam, że zgłębianie słownictwa - a nawet zasad gramatyki - może odbywać się za pomocą frazeologii. W zakresie wielu bloków tematycznych można z powodzeniem używać wielu związków frazeologicznych. I tak np. przy omawianiu leksyki dotyczącej pogody można bez problemów wprowadzić np. następujące połączenia wyrazowe: *es regnet/gießt wie mit Mulden/Kübeln/Kannen, es regnet Bindfäden, es regnet junge Hunde, es regnet Schusterjungen, es regnet Strippen, es gießt in Strömen/es gießt wie/mit/wie aus Kübbeln/Kannen/Eimern, der Himmel öffnet seine Schleusen, die ersten Tropfen fallen, es regnet dicke Tropfen, der Hagel trommelt gegen die Scheibe, es klärt sich auf zum Wolkenbruch, der Himmel klärt sich auf, Petrus meint es gut, die Sonne zieht Wasser, auf Regen folgt Sonnenschein, bei/in Wind und Wetter*, zwroty typu *es is + przymiotnik: es ist: warm, kalt, windig, sonnig, wolkig, regnerisch*, lub *es + czasownik: es rieselt, es regnet, es sprüht, es tröpfelt*. Badając strukturę związków frazeologicznych dochodzi się do wniosku, że zawierają one gotowe struktury gramatyczne i nadają się do utrwalania i rozszerzania danego materiału językowego. W języku niemieckim mamy np. gotowe zwroty z czasownikami w trybie rozkazującym: *oh, aase nicht mit dem Gänseschmalz!, sieh mal einer an!, steig mir den Buckel rauf, friss Vogel oder stirb! Hilf dir selbst, so hilf dir Gott, mach halblang!, lass das, ich hass das, geh zum Teufel, Schuster, bleib bei deinem Leisten*.

Na szczeblu zaawansowanym można pozwolić sobie na bardziej odważne wprowadzanie i stosowanie frazeologizmów. W tej fazie opanowania języka obcego warto zwracać uwagę na odcienie stylistyczne, aby zapobiec błędom.

6. ZAKOŃCZENIE

Teoria i praktyka nauczania języka obcego z jego związkami frazeologicznymi w szczególności musi, oczywiście w celu usprawnienia nauczania, czerpać wiedzę dla swoich potrzeb również z wyników badań innych dyscyplin naukowych, np. psychologia, socjologia, realioznawstwo, kulturoznawstwo, literaturoznawstwo itd., które pomagają odpowiedzieć w procesie glottodydaktycznym na wiele pytań.

Mimo tego, że dysponujemy różnymi słownikami frazeologicznymi z eksplikacją semantyczną i egzemplifikacją kontekstualną zawartych w nich związków frazeologicznych nie jest możliwe pełne ujęcie systemu frazeologicznego w odróżnieniu np. od systemu gramatycznego lub fonologicznego, których reguły i zasady można sklasyfikować, zebrać, opanować i użyć niemal w całości.

Problem powyższy wiąże się, jak już wcześniej podkreślałem, z trudnościami semantyczno-pragmatycznymi i różnymi sposobami widzenia rzeczywistości pozajęzykowej, jej percepcji i różnemu opisywaniu oraz przyporządkowaniu jej przy pomocy systemu językowego, który podlegał wpływom rodzimych i obcych elementów historycznych, kulturowych i językowych.

Odwiecznym problemem jest kwestia wtajemniczania uczniów w określone struktury i funkcje językowe. Nowoczesna glottodydaktyka wychodzi z założenia, że językoznawstwo jest jedynie środkiem do racjonalnego kształtowania procesu przyswajania j. obcego a przekazywanie lingwistycznych elementów w procesie kształcenia językowego jest koniecznym przedsięwzięciem glottodydaktycznym. Dlatego w jej procesie chodzi o rozsądne opanowywanie języka, a nie o wiedzę o języku.

BIBLIOGRAFIA

- Bąba, Stanisław, Dziamska, Gabriela, Liberek, Jarosław 1999. „Podręczny słownik frazeologiczny języka polskiego.” Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Burger, Harald 1998. „Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen.” Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Buttler, Danuta 1968. „Polski dowcip językowy.” Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Buttler, Danuta, Kurkowska, Halina, Satkiewicz, Halina 1982. „Kultura języka polskiego.” Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Chlebda, Wojciech 1989. „Teoria frazeologiczna a nauczanie języka obcego.” *Prace językoznawcze 15. Z zagadnień językoznawstwa rosyjskiego i polskiego*. UŚ, Katowice.
- Czochrański Jan, Ludwig, Klaus-Dieter 1999. „Słownik frazeologiczny niemiecko-polski.” Warszawa. Wiedza Powszechna.
- Doroszewski, Witold 1980. „Słownik poprawnej polszczyzny.” Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Drosdowski, Günther 1992. „Duden 11. Deutsche Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten.” Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. Dudenverlag
- Đurčo, Peter 1994. „Probleme der allgemeinen und kontrastiven Phraseologie.”

- Heidelberg. Julius Groos Verlag.
- Fleischer, Wolfgang 1997. „Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache.“ Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Földes, Csaba 1996. „Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge.“ Heidelberg, Julius Groos Verlag.
- Gladrow, Wolfgang 1982. „Konfrontative Linguistik für den Fremdsprachenunterricht.“ *Linguistische Studien*. Reihe A. Berlin. Akademie der Wissenschaften der DDR. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, 14-23.
- Helbig, Gerhard 1978. „Zu einigen Fragen des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik, Methodik und Fremdsprachunterricht (unter linguistischem Aspekt).“ *Linguistische Studien*. Reihe A. 49. Berlin. Akademie der Wissenschaften der DDR. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, 21-43.
- Henrici, Gert 1996. „Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach!“ *Deutsch als Fremdsprache 3*. Herder-Institut der Universität Leipzig. Verlag Langenscheidt, 131-135.
- Hallsteinsdóttir, Erla 1992. „Indizien der Phraseologizität. Erkennen und Verstehen von fremdsprachlichen Phraseologismen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache.“ *Deutsch als Fremdsprache 2*. Herder-Institut der Universität Leipzig. Verlag Langenscheidt, 93-97.
- Kania, Stanisław, Tokarski, Jan 1984. „Zarys leksykologii i leksykografii polskiej.“ Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Koczy, Karol, Grochowski, Ludwik 1980. „Metodyka nauczania języka niemieckiego.“ Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kornaszewski, Marek, Padalak, Janusz 1980. „Rola frazeologizmów w nauczaniu języka obcego na szczeblu zaawansowanym (na przykładzie nauczania języka polskiego obywateli NRD).“ *Poradnik Językowy*. 6. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 306-311.
- Lorenz-Bourjot, Martine, Lüger, Heinz-Helmut 2001. „Phraseologie und Phraseodidaktik.“ Wien, Verlag Edition Praesens.
- Kozłowska, Ewa, Mikołajczuk, Agnieszka, Podracki, Jerzy 1998. „Szkolny słownik nauki o języku.“ Warszawa. Wydawnictwo Medium.
- Sternemann, Reinhard 1983. „Einführung in die konfrontative Linguistik.“ Leipzig. VEB Verlag Enzyklopädie.
- Sternemann, Reinhard 1983. „Konfrontative Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Eine kritische Musterung.“ *Deutsch als Fremdsprache 2*. Herder-Institut der Universität Leipzig. Verlag Langenscheidt, 65-70.
- Szulc, Aleksander 1984. „Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego.“ Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tadeusz, Elżbieta, Laskowski, Marek 1994. „Stereotype Zwillingsformeln im Deutschen.“ Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wotjak, Barbara, Richter, Manfred 1997. „Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis.“ Leipzig. Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- Zgółkowa, Halina 1988. „Język zwierciadłem kultury czyli nasza codzienna polszczyzna.“ Poznań, Wydawnictwo Poznańskie UAM.

PROBLEMY WERBALIZACJI DIAGRAMÓW NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO I NIEMIECKIEGO

Jednym z wariantów przekazywania treści fachowych w skondensowanej formie jest ich przedstawienie w postaci diagramu bądź tabeli. Ma ono na celu zgromadzenie konkretnych danych i ukazanie ich zależności względem np. jednostki procentowej, monetarnej, czy jednostki czasu i służy w szczególności do interpretacji danego zjawiska.

Interpretacja wykresu bądź schematu wymaga z jednej strony wiedzy na dany temat (Kalverkämper 1993:221 za Schmidt 1997:19), natomiast z drugiej strony konieczne jest produktywnie opanowanie konkretnych środków leksykalnych, wyrażających przykładowo wzrost, spadek, stagnację, itd.

Produktywną kompetencją językową z tego zakresu powinni wykazać się nie tylko tłumacze konsekwentni, ale także uczniowie tzw. klas dwujęzycznych, w których przedmioty tj. geografia, wiedza o społeczeństwie, elementy socjologii czy ekonomii prowadzone są w języku obcym, a diagramy, zestawienia statystyczne i in. odgrywają istotną rolę w poszerzaniu wiedzy. Autorzy podręczników do tych przedmiotów przedstawiają dane statystyczne lub wyniki przeprowadzonych ankiet, kładąc główny nacisk na zawartą w nich treść. Kwestia językowa jest w zupełności pomijana, gdyż zakłada się, że uczniowie, jako rodzimi użytkownicy języka, posiadają umiejętność zwerbalizowania owych przedstawień graficznych. Dotyczy to zarówno podręczników polskich jak i niemieckich. O tym, jak ważnym czynnikiem w wyrażaniu zależności ujętych w wykresach jest język, a zwłaszcza środki leksykalne w języku obcym, świadczą przykłady krótkich wypowiedzi pisemnych studentów wydziałów ekonomicznych, będące próbą sprostania zadaniu omówienia wybranego wykresu, bazując na kilku podstawowych wyrażeniach, tj. *steigen* (wzrastać), *sinken* (obniżać się), *X% der ..., des...* (X% liczby osób zjawisk...), *knapp X%* (blisko X%) i *mehr / weniger als...* (więcej / mniej niż...). Wypowiedzi te ukazują, że werbalizacja diagramów wykracza poza ogólne słownictwo i skłania do stosowania określonych związków łączliwych (np. „*Verbrauch des Fisches ist steigende Tendennnz*”, „*Verbrauch des Fettes werden fast konstant*“, „*Verbrauch des Brotes Rückgangen knapp zehn Prozent*“).

Problemy werbalizacji wykresów zostały zaprezentowane na przykładzie łączliwości rzeczowników *wzrost* oraz *Anstieg* z czasownikami, gdyż zanim związki łączliwe zostaną produktywnie zastosowane, muszą być najpierw znane użytkownikowi języka obcego i zautomatyzowane. Do tej pory jednak tematyka ta nie była podejmowana w podręcznikach z tekstami specjalistycznymi. Podstawą prezentacji jest korpus badawczy, złożony z polskich i niemieckich tekstów ekonomicznych i statystycznych. Ze względu na to, że funkcja środków językowych w komunikacji odgrywa w nauczaniu główną rolę, uwaga skoncentrowana jest na omówieniu związków łączliwych rzeczowników *wzrost* oraz *Anstieg* z czasownikami z perspektywy funkcji czasowników w komunikacji.

1. Czasowniki ingresywne, wyrażające pojawienie się wzrostu:
wzrost: *mieć miejsce, nastąpić, wystąpić*
Anstieg: melden
2. Czasowniki wyrażające jednoczesność:
wzrost: *towarzyszyć, zbiec się*
Anstieg: einhergehen
3. Czasowniki sygnalizujące dostrzeżenie wzrostu:
wzrost: *być widocznym, obserwować, zaobserwować*
Anstieg: zu bemerken sein, beobachten, zu beobachten sein
4. Czasowniki wskazujące na rejestrowanie procesu wzrostu:
wzrost: *notować, odnotować, zanotować, zarejestrować*
Anstieg: zu verzeichnen sein
5. Czasowniki wyrażające zmianę intensywności wzrostu:
wzrost: *być większym, być x-krotnym, rosnąć*
Anstieg: sich abflachen, sich abschwächen, sich erhöhen, sich verringern, Zurückgehen
6. Czasowniki wyrażające wzrost jako przyczynę:
wzrost: *powodować, spowodować*
Anstieg: bewirken, führen, zurückzuführen sein
7. Czasowniki wskazujące na związek wzrostu z innym zjawiskiem, czynnikiem, itd.:
wzrost: *dotyczyć, zaliczyć*
Anstieg: brak
8. Czasowniki wyrażające osiągnięcie wartości wzrostu:
wzrost: *oznaczać, sięgnąć, uzyskać, wynieść*
Anstieg: bedeuten, betragen, erreichen, erzielen
9. Konstrukcje werbalne wartościujące wzrost:
wzrost: *być imponującym*
Anstieg: ausfallen
10. Czasowniki antycypujące wzrost:
wzrost: *można spodziewać się, wyprzedzić*
Anstieg: erwarten, rechnen, zu rechnen sein
11. Czasowniki eksplikujące wzrost:
wzrost: *charakteryzować się*
Anstieg: brak
12. Czasowniki wyrażające konstatację wzrostu:
wzrost: *brak*
Anstieg: erleben, verbuchen
13. Czasowniki duratywne, wskazujące na kontynuację procesu wzrostu:
wzrost: *brak*
Anstieg: sich fortsetzen
14. Czasowniki wyrażające tempo wzrostu:
wzrost: *brak*
Anstieg: sich beschleunigen

Występowanie zarówno w pierwszej jak i drugiej grupie rzeczownika *wzrost* z więcej niż jednym czasownikiem, podczas gdy po stronie niemieckiej występuje tylko jeden czasownik należący do danej grupy: *melden* i *einhergehen*, mogłoby

wskazywać na zjawisko konwergencji, omawianej w językoznawstwie konfrontatywnym (*towarzystwić, zbiec się – einhergehen*) (Bondzio 1980:213). Jednak czasownik *melden* nie jest znaczeniowym odpowiednikiem *mieć miejsce, nastąpić* lub *wystąpić*, lecz należy do tej grupy ze względu na swoją funkcję. Podobny problem pojawia się w grupie czwartej z czasownikami *notować, odnotować, zanotować, zarejestrować* i niemieckim czasownikiem *zu verzeichnen sein*. Można więc zatem przypuszczać, że potencjalne niebezpieczeństwo popełnienia błędu w przetłumaczeniu owych czasowników na język niemiecki będzie polegało na użyciu odpowiedników znaczeniowych, np. *mieć miejsce, nastąpić, wystąpić – vorkommen, eintreten, zum Vorschein kommen* lub w przypadku grupy czwartej: *notować, odnotować, zanotować, zarejestrować – notieren, registrieren*, które w zebranych tekstach nie pojawiły się w połączeniu z rzeczownikiem *Anstieg*. Ponadto rzeczownik *Anstieg* tworzy związek wyrazowy z czasownikiem *melden* w formie dopełnienia w przeciwieństwie do czasowników *mieć miejsce, nastąpić* i *wystąpić*, w których rzeczownik *wzrost* występuje w funkcji podmiotu (*wzrost nastąpił, wzrost miał miejsce*, itd.)

W grupie czasowników sygnalizujących dostrzeżenie wzrostu znajdziemy po trzy czasowniki w języku polskim i niemieckim: *być widocznym, obserwować, zaobserwować* oraz *zu bemerken sein, beobachten, zu beobachten sein*. Należy zwrócić uwagę, że konstrukcja werbalna *być widocznym* nie znalazła swojego znaczeniowego odpowiednika wśród czasowników niemieckich. Zdanie *Der Anstieg ist / war... sichtbar* nie pojawiło się w zebranym korpusie niemieckim, natomiast częściej znajdziemy przymiotnik *deutlich* w formie przydawki: *ein deutlicher Anstieg*, który także wyraża dostrzeżenie wzrostu i mógłby znaczeniowo odpowiadać polskiemu przymiotnikowi *wyraźny*. Oznacza to, że funkcja dostrzeżenia wzrostu wyrażana jest w tekstach niemieckich najczęściej bądź za pomocą konstrukcji *sein + zu + bezokolicznik* bądź *przydawki*. Czasownik *zu bemerken sein* również nie znalazł tutaj odpowiednika *zauważyć*. Na uwagę zasługuje jednak fakt, iż czasowniki *obserwować* i *zaobserwować* użyte są w połączeniu z rzeczownikiem *wzrost* bądź w stronie biernej: *wzrost jest obserwowany, wzrost obserwuje się* bądź w formie bezosobowej: *zaobserwowano wzrost*. Natomiast czasownik *beobachten* występuje w związku łączliwym z rzeczownikiem *Anstieg* w stronie czynnej: *wir beobachten einen Anstieg* lub też tworzy konstrukcję *sein + zu + bezokolicznik*, będącą formą konkurencyjną do strony biernej i zawierającą czynnik modalny (Helbig/Buscha 1994:186). podobnie jest z czasownikiem *rechnen* w grupie czasowników antycypujących wzrost (patrz grupa 10). Zastosowanie tej konstrukcji w interpretacji wykresów jest znacznie częstsze od konwencjonalnej strony biernej i nie ma adekwatnej formy w języku polskim. Dlatego też konstrukcja ta powinna zostać zautomatyzowana, by uniknąć stosowania nie będących w częstym użyciu form syntaktycznych dla danych czasowników, tym bardziej, iż niejednokrotnie nie jest wprowadzana i omawiana w nauczaniu języka niemieckiego w szkole.

Brak ekwiwalencji w grupach czasowników w języku polskim (np. w grupie 5 dla czasowników *sich abflachen, sich abschwächen, sich verringern, zurückgehen*, czy w grupie 10 dla czasownika *erwarten*) lub też brak czasowników dla danej grupy w języku niemieckim (np. w grupie 5 dla konstrukcji werbalnych *być większym, być x-krotnym*, w grupie 7 dla czasowników: *dotyczyć, zaliczyć*, czy w grupie 11 dla czasownika *charakteryzować się*) nie świadczy o tym, że czasowniki o takim znaczeniu nie mogą wystąpić w drugim języku w związku z rzeczownikiem *wzrost* lub *Anstieg*, lecz, że nie wystąpiły w takiej funkcji w korpusie polskim i niemieckim.

Można zatem przypuszczać, że nawet, jeśli związki te są możliwe, to używane są stosunkowo rzadko. Istnieje jednak także brak ekwiwalencji, który uzasadnić można bardziej specyfiką języka i możliwością użycia danego czasownika również w związku łączliwym z rzeczownikiem *wzrost* lub *Anstieg*. Przykład taki widoczny jest w grupie 9, zawierającej konstrukcje werbalne wartościujące wzrost. O ile konstrukcja *być imponującym* mogłaby znaleźć swój odpowiednik w niemieckim, np. *Der Anstieg war eindrucksvoll*, o tyle czasownik *ausfallen* w kontekście: *Der Anstieg fiel schwächer / höher...* *aus* trudno byłoby przetłumaczyć na język polski jako *wypaść słabiej* lub *wyżej* w połączeniu z rzeczownikiem *wzrost*: *Wzrost wypadł słabiej*. Ten sam problem dotyczy czasownika *erleben* w grupie 12 w kontekście: *Der russische Aktienmarkt erlebte ... einen Anstieg ...*. W dosłownym znaczeniu zdanie to brzmiałoby w języku polskim: *Rosyjski rynek akcji przeżył ... wzrost*. W takiej sytuacji czasownik ten można by zastąpić w języku polskim jednym z kilku czasowników wyrażających pojawienie się wzrostu z grupy pierwszej. Rzeczownik *wzrost* zmieniłby tutaj jednak funkcję w zdaniu z dopełnienia na podmiot.

Zestawienie czasowników pod względem ich funkcji w komunikacji ukazuje nam jeszcze jedną cechę. Wśród czasowników w korpusie niemieckim dominują te, które wyrażają zmianę intensywności wzrostu (patrz grupa 5). Wynika stąd, iż tekst interpretujący wzrost na wykresie skoncentrowany jest bardziej na przebiegu procesu wzrastania, a nie na oznajmianiu o samym pojawieniu się tendencji wzrostowej lub charakteryzowaniu jej, co świadczy o merytorycznej specyfice tekstu.

Aby uświadomić uczącym się istniejące związki łączliwe rzeczowników *wzrost* i *Anstieg* z czasownikami oraz pomóc w zautomatyzowaniu ich użycia, zalecane są różne typy ćwiczeń ze słownictwem, jak np. ćwiczenia przyporządkowujące tzw. 1:1 (tzn. jeden rzeczownik do jednego czasownika), ćwiczenia przyporządkowujące, w których kilka czasowników należy przyporządkować jednemu rzeczownikowi lub odwrotnie, skontekstowane ćwiczenia z uzupełnianiem brakującego elementu w zdaniu, ćwiczenia polegające na wyszukaniu poprawnych czasowników spośród wielu do danego rzeczownika i in. (Bahns 1997:135).

Utrwalenie owych struktur przyczyni się do poszerzenia kompetencji językowej, a tym samym pozytywnie wpłynie na przebieg sytuacji komunikacyjnej przeprowadzonej w języku obcym, np. w dziedzinie ekonomii czy biznesu.

BIBLIOGRAFIA

- Bahns, J. 1997. „Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht“. W: L. v. Bredella, H. Christ, H.-E. Piepho, M. Wendt (eds.). *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.
- Bańko, M. (red.) 2000. „Inny słownik języka polskiego PWN”. Warszawa.
- Bondzio, W. (red.) 1980. „Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft“. Lipsk.
- Conlin, C. 1995. „Unternehmen Deutsch. Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Lehrbuch“. Monachium.
- Cox, S./ O'Sullivan, E./ Rösler, D. 1990. „Business – auf Deutsch. Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch“. Monachium.
- Helbig, G./ Buscha, J. 1994. „Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für Ausländerunterricht“. Lipsk, Berlin, Monachium.

Schmitt, P.A. 1997. „Was ist ein „Text“?“. W: E. v. Fleischmann, W. Kutz, P.A. Schmitt (eds.). *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen.

KORPUS BADAWCZY

- Andrzejewska, O. 2001. „Rosyjski rynek reklamy“. W: *Boss Gospodarka* (386) 23
- Andrzejewska, O. 2001. „Rynek artykułów szkolnych. Witaj szkoło...“ W: *Boss Gospodarka* (399) 36
- Bielski, P./ Zajdel-Kurowka, K./ Bilbin, M. 2001. „Deficyt budżetowy sięgnął 90 proc. planu“. W: *Boss Gospodarka* (384) 21
- Bojanowska, J. 2001. „Struktura urodzeń w Kostrzynie nad Odrą“. W: *Wiadomości statystyczne GUS* 3, Warszawa
- Boruc, R. 2001. „Intymny komfort“. W: *Handel* 3
- Brzozowski, J. 2001. „Przemysł w nieco gorszej kondycji“. W: *Boss Gospodarka* (382) 19
- Brzozowski, J. 2001. „Osłabienie koniunktury w Unii wszystkiego nie tłumaczy“. W: *Boss Gospodarka* (383) 20
- Czapska, J. 1995. „Rynek usług telekomunikacyjnych w Polsce. dyrekcja Okręgu Telekomunikacji Polskiej S.A. w Warszawie“. W: *Marketing i Rynek* 10
- Gazińska, M. 2001. „Analiza niektórych zjawisk demograficznych w woj. zachodniopomorskim“. W: *Wiadomości statystyczne GUS* 1, Warszawa
- GUS. 2000. „Wstępna informacja gospodarcza o I półroczu 2000r.“. Warszawa
- Gutkowska, K./ Trybus, J. 2001. „Specyfika rynku lodów w Polsce“. W: *Wiadomości statystyczne GUS* 7, Warszawa
- Kania, J./ Niski, T. 1999. „Polski rynek prasowy w latach 1996-1998. Tendencje na światowym rynku wydawnictw prasowych“. W: *Handel Wewnętrzny. Marketing, Rynek, Przedsiębiorstwo* 6
- Komuda, Ł. 2001. „Rynek dywanów i wykładzin“. W: *Boss Gospodarka* (384) 21
- Meleszyk, E. 1999. „Inwestycje zagraniczne handlu“. W: *Handel Wewnętrzny. Marketing, Rynek, Przedsiębiorstwo* 6
- Małkowski, J. 2001. „Rynek mięsa / stan i prognoza“. W: *Przemysł Spożywczy* 2
- Mielczarek, A. 1999. „Wykorzystanie kapitałów obcych w przedsiębiorstwach handlowych. SGH warszawa“. W: *Handel Wewnętrzny. Marketing, Rynek, Przedsiębiorstwo* 6
- Nowacki, R. 1995. „Rynek napojów w Polsce“. W: *Marketing i Rynek* 1. Getas-IRWiK Sp. z o.o.
- Okrasa, M. 2001. „Współczesne europejskie migracje międzynarodowe a dynamika procesów integracyjnych“. W: *Studia Socjologiczne* (160) 1
- Olejczuk-Merta, A. 1997. „Podstawy kindermarketingu w Polsce“. W: *Marketing i Rynek* 8-9
- „Polak tylko 40% średniej dla Unii“. W: *Boss Gospodarka* (397) 34/2001
- Stefaniak, P. 2001. „Rynek taboru dla komunikacji miejskiej“. W: *Boss Gospodarka* (399) 36
- Stefaniak, P. 2001. „tendencje w rozwoju dystrybucji na rynku Unii Europejskiej“. W: *Marketing i Rynek* 7 Instytut Marketingu Międzynarodowego Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

- Świetlik, K. 1999. „Zmiany cen żywności 1 1998r. i ich uwarunkownia”. W: *Handel Wewnętrzny. Marketing, Rynek, Przedsiębiorstwo* 3
- Zarębska, J. 2000. „Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000”. W: *Języki Obce w Szkole* 4. CODN Warszawa
- Zienkowski, L. 2001. „Wydajność pracy i kapitału w Polsce”. W: *Wiadomości statystyczne GUS* 2. Warszawa
- „Bayern – Kaleidoskop – Ausgewählte Ergebnisse aus dem „Statistischen Jahrbuch für Bayern 2000“. Internetquelle
- Benesch, D. 2000. „Gute Wirtschaftsdaten in Polen und Ungarn bleiben bislang unbelohnt: Die „Konvergenz-Rally“ hat noch nicht begonnen“. W: *Gewinn. Das Wirtschaftsmagazin für den persönlichen Vorteil* 19. Jg. H. 5
- Boss, A./ Gerling, K./ Gottschalk, J./ u.a. 2001. „Ende des Aufschwungs in Deutschland“. W: *Die Weltwirtschaft* H. 2
- Gern, K.-J./ Gottschalk, J./ Kamps, Ch./ u.a. 2001. „Deutliche Abkühlung der Weltkonjunktur“. W: *Die Weltwirtschaft* H. 1
- Gern, K.-J./ Gottschalk, J./ Kamps, Ch./ u.a. 2001. „Konjunktur in den Industrieländern durchschreitet die Talsohle“. W: *Die Weltwirtschaft* H. 2
- Geyer, S. 1992. „Methodische Aspekte der Erfassung lebensverändernder Ereignisse“. W: *Jugendwerk der Deutschen Schell. Jugend* 92. *Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinten Deutschland. Bd.4. Methodenberichte. Tabellen. Fragebögen.* Opladen
- Klein, Th./ Unger, R. 2001. „Einkommen, Gesundheit und Moralität in Deutschland, Großbritannien und den USA“. W: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. H.1. Jg. 53.*
- Lange, E. 1989. „Marktwirtschaft. Eine soziologische Analyse ihrer Entwicklung und Strukturen in Deutschland“. Opladen
- Nunnenkamp, P./ Spatz, J. 2001. „Globalisierungsverlierer in der Automobilindustrie? Internationaler Wettbewerb und Arbeitmarkteffekte in Deutschland, Japan und in den Vereinigten Staaten“. W: *Die Weltwirtschaft* H. 2
- Reuband, K.-H. 2001. „Möglichkeiten und Probleme des Einsatzes politischer Befragungen“. W: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. H.2. Jg. 53.* J. Friedrichs, K. V. Mayer, W. H. Schluchter (eds.)
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (eds.) 2000. „Höhepunkt im Herbst“. W: *Konjunktur Südwest* 4

Maria-Elżbieta Sajenczuk

Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców
Uniwersytet Łódzki

‘ŚWIATOWY ŚLAWIEC, ZMEŹCZYŻNA, BILETARZ I MORDARZ.’

KOMICZNY ASPEKT BŁĘDÓW POPEŁNIANYCH PRZEZ CUDZOZIEMCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO W SJPC UŁ

1. UWAGI WSTĘPNE

Uczenie się języka obcego jest związane z powstawaniem różnorodnych błędów popełnianych przez uczącego się. Nauczanie **języka polskiego jako obcego** [JPJO] jest stosunkowo młodą dziedziną, więc liczba prac podejmujących problematykę lapsologiczną przedstawia się skromnie w porównaniu z innymi językami. W latach osiemdziesiątych opublikowano w UŁ artykuły o błędach popełnianych przez studentów SJPC.¹ W latach dziewięćdziesiątych ukazało się kilka artykułów poświęconych błędom językowym Polaków ze Wschodu.² W roku 1999r. badania lapsologiczne w zakresie JPJO – jako ambitny, długofalowy projekt badawczy – zostały podjęte w Uniwersytecie Wrocławskim. Dokonana klasyfikacja i następnie analiza błędów zgromadzonych dotąd przez autorki Annę Dąbrowską i Małgorzatę Pasiekę ma posłużyć opracowaniu poradnika językowego dla cudzoziemców uczących się polskiego. Dotąd analizowano błędy popełniane przez osoby posługujące się jednym językiem pierwszym, jak np. Niemców, Rosjan, Bułgarów, Węgrów, Latynosów, Wietnamczyków i innych. Klasyfikacja ogólna zawierająca 12 grup błędów przedstawiona w artykule "Odesyci, badawcy i lekkoatletyści..." (Dąbrowska/Pasieka 2000:97) dotyczy **lapsusów użytkowników różnych języków uczących się JPJO na poziomie zaawansowanym**. Klasyfikacja ta ma być modyfikowana w procesie prowadzonych obecnie badań.

¹ L. Sikorski, Polaryzacja polskiego systemu czasownikowego u uczniów niemieckich, "Poradnik Językowy" 1980, z.4. s. 187-192; J. Kucharczyk, Najczęstsze błędy fleksyjne i składniowe w procesie przyswajania języka polskiego przez studentów latynoskich, [w:] Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Studia i Materiały, red. J. Mączyński i J. Michowicz, Łódź 1987, s. 89-98; E. Sajenczuk, Próba przedstawienia błędów popełnianych najczęściej przez studentów wietnamskich w czasie uczenia się języka polskiego w Polsce, [w:] Kształcenie polonistyczne..., 99-109.

² M. Górecki, M. Stawska, Błędy językowe charakterystyczne dla młodzieży polskiej ze Wschodu, [w:] Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu, red. J. Mazur, Lublin 1993, 49-55; G. Przegodzka, Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze wschodu, [w:] Metodyka kształcenia Polaków..., 39-48.

2. ZAGADNIENIE BŁĘDU JĘZYKOWEGO

Przed rozpoczęciem rozważań nt. błędów o aspekcie komicznym mających być przedmiotem niniejszego artykułu warto przypomnieć za Dąbrowską, że językoznawczą klasyfikację błędów językowych w oparciu o podsystemy języka przeprowadził Aleksander Szulc (Szulc 1982:259). Podzielił je on na błędy w planie ekspresji oraz błędy w planie semantycznym. Do tej drugiej grupy Szulc zalicza błędy morfologiczne, syntaktyczne, derywacyjne i leksykalne. Dołącza do proponowanego podziału także błędy interakcyjne, czyli odchylenia od norm określane jako błędy stylistyczne.

Glottodydaktyka posiada bardzo długą już listę prac związanych z pojęciem i typologią błędów, ich analizą, a wreszcie terapią.

Dla Dąbrowskiej podstawową kwestią teoretyczną jest właściwe i współczesne zdefiniowanie językowego błędu jako błędu glottodydaktycznego w odniesieniu do języka polskiego - obcego. Istnieje wiele podejść w pojmowaniu istoty błędu językowego i autorka omawia je w swojej pracy, aby jednocześnie podkreślić, że odróżnia się błędy językowe popełniane przez rodzimych użytkowników języka od popełnianych przez cudzoziemców (Dąbrowska/Pasieka 2000:97). Tutaj w odniesieniu do cudzoziemców akceptuje definicję proponowaną przez K. Jung-Chomicz³, że "błąd glottodydaktyczny jest każdym odstępstwem od wyznaczonej [...] normy glottodydaktycznej". Innym przydatnym podejściem w odniesieniu do JPJO jest to, że "błąd językowy jest fenomenem o podłożu lingwistycznym, a więc wszelkie poszukiwania powinny być determinowane określeniem lingwistycznej istoty błędu"⁴.

3. GLOTTODYDAKTYCZNY BŁĄD KOMICZNY

Niniejsza praca związana jest z błędami o aspekcie komicznym, jako że uczący się JPJO często popełniają błędy prowadzące do efektu komicznego. W procesie komunikacji językowej powstają niejednokrotnie nowe struktury słowotwórcze wywołujące efekt komiczny swą treścią leksykalną i kształtem. D. Buttler pisząca o polskim dowcipie językowym wprowadza pojęcie "żartobliwych neologizmów słowotwórczych" tworzonych przez Polaków (Butler 1974:151). Autorka twierdzi, że neologizmy - jako elementy dowcipu - stanowią zniekształcenia struktur tradycyjnych. Cechą charakterystyczną uzyskanych struktur jest kontrast znaczeniowy formantu i tematu. Nawet jeśli nowa forma słowotwórcza jest izolowana od kontekstu, nie traci swej siły komicznej. Autorka wspomina o żartobliwym słowotwórstwie rzeczowników, przymiotników i czasowników. Nieprzypadkowo więc "Polski dowcip językowy" jest pozycją przydatną do analizy błędów popełnianych przez cudzoziemców. Rzuca światło na mechanizm powstawania niektórych błędów w procesie uczenia się JPJO, jako że mogą być owe błędy wspólne dla Polaków i cudzoziemców. Źródło tego podobieństwa tkwi w charakterze gramatycznym i leksykalnym naszego języka.

³ K. Jung-Chomicz. 1982. „Glottodydaktyczna ewaluacja błędu językowego”. (praca doktorska).

⁴ J. Korzeniewska-Koralewicz, Błąd leksykalny a dydaktyka języka obcego. Na materiale języka rosyjskiego, "Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego" 1986.

Na użytek niniejszej pracy warto przypomnieć wciąż aktualne definicje błędów prof. Gaertnera (1935), iż błąd to jest to, co słuchaczy śmieszy lub sprawia, że nie rozumieją wypowiedzi; to niezgodność z normą, odchylenie od normy. Nie straciło aktualności stwierdzenie prof. Doroszewskiego (1966:51), iż przyczyną błędu językowego są lenistwo i bezmyślność, a niezawodnym wyrazem poziomu umysłowego człowieka jest język, jakim się mówi i pisze. To stwierdzenie, mimo iż było kierowane do Polaków można interpretować bardziej uniwersalnie i odnieść także do uczących się języków obcych, w tym polskiego. Reprezentując różne kultury cudzoziemcy charakteryzują się rozmaitym poziomem umysłowym i wykształceniem.

Człowiek, którego własne słownictwo jest bardzo ubogie, którego wiedza o otaczającym go świecie jest mała, nie czuje potrzeby werbalizowania zjawisk, których nie zna. Ciekawym przykładem może tu być postać pewnego studenta z Wietnamu z roku akademickiego 1986/87. Nie chciał on uczyć się słownictwa, którego desygnatów nie znał, choć o nich słyszał, a stwarzanie sytuacji komunikacyjnej stymulującej do rozmowy wywoływało u niego irytację i powodowało powstawanie licznych błędów językowych. Był on mieszkańcem miasteczka *Ca Lãng* z północno-zachodniej prowincji *Lai Chau*. Jego rzeczywistość to podnóże gór, pogranicze dżungli i mniejszości etniczne egzotyczne nawet dla hanojczyków. Kiedy ten student pojawił się w Polsce szkoda mu było czasu na uczenie się słownictwa związanego z telefonowaniem. Bardzo się irytował i chciał uczyć się takiej leksyki, która odpowiadała realiom wietnamskich warunków.

Wracając do błędu językowego o aspekcie komicznym, nie możemy zapomnieć, że jest on także błędem glottodydaktycznym. Warto więc zastanowić się nad przyczyną powstawania takiego rodzaju lapsusa, pokusić się o znalezienie czynników błędotwórczych i zastanowić się, jaką terapię stosować, by usprawnić proces dydaktyczny, a uczącemu się pomóc w osiągnięciu sukcesu w opanowaniu języka polskiego.

4. WARUNKI POWSTAWANIA BŁĘDÓW KOMICZNYCH

Cudzoziemcy uczący się języka polskiego i po polsku przedmiotów kierunkowych w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi mają niewiele czasu na odpowiednie przyswojenie języka i przygotowanie do studiów, a przecież do nich można odnieść aktualną hipotezę uczonych amerykańskich, że języki genetycznie odległe od języka ojczystego są przyswajane dłużej i z większym wysiłkiem. Nie wolno zapominać o tym ucząc języka polskiego Chińczyków, Wietnamczyków, Laotańczyków, Khmerów i Arabów, dla których polski jest często *drugim językiem (L-2)*. Dla Afrykanów (Nigeryjczyków, Tanzanijczyków, Ghańczyków, Kameruńczyków, Etiopczyków, Kongijczyków czy Zimbabwańczyków) polski jest *językiem trzecim (L-3)* po *języku etnicznym (L-1)* i *angielskim lub francuskim (L-2)*. Ci studenci starają się wypracować własne strategie w uczeniu się JPJO, ale nauczyciel uważnie obserwujący ten proces zauważy ich zagubienie w systemie języka polskiego i lęk przed jego uczeniem się. Być może dlatego, że są dwujęzyczni, tzn. że L-1 i L-2 były opanowywane w tym samym czasie, a język polski jest dla nich pierwszym językiem prawdziwie obcym.

Poznawany stopniowo w SJPC system języka polskiego zaczyna być sprawdzany w konkretnych sytuacjach. W wypowiedziach studentów zauważamy chęć dostosowania się do znanych już wzorów odmiany i budowy wyrazów w nowej

sytuacji językowej. Wtedy pojawiają się **nowotwory językowe**, które jakkolwiek są rozumiane przez odbiorców wypowiedzi, to wywołują zaskoczenie towarzyszące ich percepcji. Jest to właśnie ów **efekt komiczny**.

Wielość problemów gramatycznych, jakie napotyka student w procesie uczenia się języka nie pozwala na dogłębne studiowanie zasad tworzenia wyrazów. Jeżeli w języku słuchacza – mam na myśli jego **interjęzyk** (Selinker 1972:10) – pojawiają się neologizmy, są one dowodem czynnej postawy uczącego się, polegania nie tylko na pamięci mechanicznej, ale świadczą także o samodzielnym myśleniu językowym. Student tworzy własne wypowiedzi na podstawie przyswojonych reguł, pomysłowości i własnej intuicji językowej.

W pierwszym semestrze nauki pojawiają się błędy fonetyczne i gramatyczne. W drugim semestrze – do tych błędów – jeśli nie zostały one usunięte – dochodzą **żartobliwe neologizmy słowotwórcze**. Pojawiają się one tam, gdzie zachodzi potrzeba zreferowania jakiegoś problemu, szybkiej reakcji, chęci komunikowania się lub określenia kogoś / czegoś w celu sprostania uczestnictwu w rozmowie, której odbiorcą jest także nauczyciel.

5. MATERIAŁ I METODA ANALIZY

Przedstawiony w niniejszej pracy **materiał lapsologiczny** to wybrane błędy fonetyczne i słowotwórcze w większości **w zakresie rzeczowników, bo inne części mowy nie mają tutaj licznej reprezentacji**. W przypadku słowotwórczych - są to **nowe formacje wyrazowe wywołujące efekt komiczny swą treścią leksykalną i kształtem**. W przypadku fonetycznych chodzi o zmianę znaczenia już istniejących wyrazów.

Błędy prowadzące do niezamierzonego efektu komicznego wypisano w r. ak. 1987/88 z prac pisemnych i swobodnych wypowiedzi studentów zaawansowanych wietnamskich zaawansowanych, a więc grupy jednolitej etnicznie. Stanowią większość błędów analizowanych w niniejszej pracy. Wypisano też błędy popełniane przez średnio-zaawansowanych w nauce JPJO reprezentantów innych narodowości uczących się w Łodzi w latach 2001/2002.

Każdy z przedstawionych błędów został podany w kontekście, opisany i zinterpretowany poprzez podanie zamiaru komunikacyjnego uczącego się.

6. ANALIZA BŁĘDÓW

BŁĘDY FONETYCZNE STUDENTÓW WIETNAMSKICH

Zadek / żadek [*dziadek*]

Zadek pani Marii był bardzo stary.

Studenci wietnamscy wymawiają **dź** przy pomocy **z**, **ż** jako że w języku wietnamskim fonem ten nie istnieje. Stąd próba zastąpienia go istniejącym fonemem **z** lub **ż**.

biurka [*piórka*]

Ten ptak gubił biurka.

W języku wietnamskim fonem [p] występuje wyłącznie w pozycjach wygłosowych, stąd realizowany jest jako fonem [b] zawsze występujący w nagłosie.

Szepraszam, czy mogę szeiś? [*Przepraszam, czy mogę przejść?*]

Odbiorca może nie zrozumieć pytania, a zwłaszcza jego drugiej części. Mamy tutaj do czynienia ze zjawiskami wynikającymi z różnic między systemem fonetycznym i fonologicznym języka polskiego i wietnamskiego. Trudność w realizacji grupy spółgłoskowej [pś] w nagłosie i [ść] w wygłosie prowadzi do uproszczenia i zaniku spółgłosek. Należy tu przypomnieć, że ani fonem [p], ani grupa spółgłoskowa [pś] nie istnieją w języku wietnamskim w nagłosie. Z kolei [ć], którego wietnamski odpowiednik [ch] występuje zawsze w pozycji nagłosowej, jest podczas mówienia opuszczony. Wietnamczycy mają ogromne trudności z realizacją fonemów [s], [ś], [š], [ć], [c] i ich dźwięcznych odpowiedników. Większość studentów realizuje [s], [ś], [š] jako [s], a [z], [ź], [ż] jako [z]. Należy jeszcze zwrócić uwagę na zróżnicowanie regionalne: na południu Wietnamu istnieją fonemy spółgłoskowe [s], [c], a autor analizowanego pytania stamtąd pochodził.

Ciało / dzieło [*dzieło*]

To było największe *dzieło* jego życia.

Pracował na to *ciało* kilka lat.

Wydał kilka *ciał* chemicznych.

W dwunastoosobowej grupie wietnamskiej żaden ze studentów nie użył słowa "dzieło" wywołując niezamierzony komizm w streszczeniu pisemnym tekstu o Janie Śniadeckim. Studenci znali z lekcji fizyki i chemii termin "ciało". Być może na skutek opozycji dźwięczności [ć] do [dź] wystąpiła trudność w graficznej realizacji słowa "dzieło" jeszcze nie utrwalonego pod względem semantycznym. Prawdopodobnie piszący byli zaabsorbowani chęcią właściwej realizacji graficznej słowa, a niemożliwość prawidłowej artykulacji fonemów [ć] i [dź] spowodowała wahanie i odwrócenie uwagi od właściwej grafii słowa "dzieło". Dziwić może fakt, że żaden ze studentów nie sprawdził w słowniku znaczenia wymienionego słowa wiedząc, że chodziło o pracę naukową.

Komporytorz [*kompozytor*]

On był wielkim *komporytorzem*.

W tym wyrazie występują dwa błędy: realizacja fonemu [z] jako [r], a z kolei [r] jako [ž]. Właśnie północni Wietnamczycy wymawiają fonem [r] jako [ž]. A może to błąd graficzny powstały na skutek upodobnienia do innych końcówek rzeczowników z formantem [-arz] typowym dla wykonawców czynności...

Ściera [*zamiast: szczerą*]

Pani jest taka *ściera*.

To stwierdzenie padło podczas rozmowy w polskiej ambasadzie w Hanoi wywołując moje zdumienie. Trudność w realizacji fonemów [š] i [ć] w nagłosie i zastąpienie ich fonemami [ś] i [ć] spowodowało zmianę znaczenia wyrazu i części

mowy. Jednocześnie trzeba tu wyjaśnić, że w języku wietnamskim nie pojawia się nigdy w nagłosie grupa spółgłoskowa [ʃč], więc trudno się dziwić popełnianiu przez studentów takiego błędu.

Cioteczka [zamiast: szczoteczka]

Ciotka [zamiast: szczotka]

Phai mył zęby *cioteczka*.

Phai zamiętał podłogę *ciotką*.

Powstanie tego błędu też jest spowodowane trudnością w realizacji grupy spółgłoskowej [ʃč] w nagłosie. Student zastąpił go fonemem [č] zbliżonym do podobnego istniejącego w języku wietnamskim w postaci [ch].

Cieszyłem się [zamiast: *spieszyłem się*]

Obużyłem się [zamiast: *obudziłem się*]

- Proszę pani, zapomniałem pracy domowej. Rano tak się *cieszyłem* i zapomniałem wziąć.
- Dlaczego pan się *cieszył* rano?
- *Cieszyłem się*, bo późno *obużyłem się*.

Ten przypadkowy, wywołujący efekt komiczny dialog wynikał ze spontanicznej chęci usprawiedliwienia się. Student nie odróżniał znaczeń dwóch czasowników, ponieważ nie słyszał różnicy między grupą nagłosową [sp'] i [če], jakkolwiek umiał napisać poprawnie na tablicy oba czasowniki. Aby wyjaśnić to zjawisko należy porównawczo przyjrzeć się fonemom [č], [p] i [s].

W języku wietnamskim istnieje fonem [ch] występujący zawsze w pozycji nagłosowej i zbliżony do polskiego [č], co ułatwia jego realizowanie w języku polskim. Z kolei grupy spółgłoskowej [sp][sp'] - jak już wiemy - w języku wietnamskim nie ma, a fonem [p] występuje wyłącznie w wygłosie. Istniejący w języku wietnamskim fonem [s] nigdy nie łączy się z eksplozywnym [p], a tym bardziej z [p']. Z tego też powodu mówiący nie mógł znaleźć właściwej realizacji nagłosowej grupy spółgłoskowej [sp'] zastępując ją przez [če] i był przekonany, że robi to właściwie.

Wyjaśnienia dotyczące realizacji fonemu [dź] jako [ž] w czasowniku 'obużyć się' można znaleźć przy okazji omawiania przypadku *dziadek*.

BŁĘDY SŁOWOTWÓRCZE STUDENTÓW WIETNAMSKICH I STUDENTÓW INNYCH NARODOWOŚCI

A. Neologizmy

W przedstawionych poniżej neologizmach mamy do czynienia z derywacją sufiksalną. Największą produktywność wykazywały formanty [-arz] dla nazw osobników męskich i [-ka] dla feminitatywów.

[-arz]

boksiarz [bokser, pięściarz], golarz [bramkarz], ciężarz [ciężarowiec], biletarz [bileter], kontrolarz [kontroler], mordarz [morderca].

Powyżej przedstawione neologizmy zostały utworzone na lekcji o tematyce sportowej u **studentów wietnamskich**, kiedy nauczyciel nie zdążył jeszcze wprowadzić tematycznego słownictwa, a studenci znali już wyrazy "piłka", "piłkarz" i "gol". Z kolei przy innej okazji pojawił się neologizm "**mordarz**" [*mordarze hilerowscy*] po wcześniej wprowadzonym czasowniku "mordować".

Warto przypomnieć, że neologizm "golarz" jest odnotowany przez D. Buttler jako przykład wtórnej homonimii żartobliwej. Temat [gol-] może być zarówno pochodzenia odczasownikowego (golić) lub rzeczownikowego (gol). Studenci wietnamscy nie skojarzyli tych dwóch wyrazów, mimo że ten pierwszy był im znany jeszcze z kursu wstępnego.

[-ka]

W tworzeniu nazw żeńskich zwierząt od męskich bardzo produktywny był formant [-ka]. **Studenci wietnamscy** tworzyli je analogicznie biorąc za podstawę wcześniej poznane wyrazy "kot / kotka". I tak powstawały kolejno nazwy: **pieska** [pies], **wilka** [wilk], **lewka** [lew], **słońka** [słoń].

Np. Mieliśmy jedną **słońkę** na całą wieś.

Tworzenie analogicznych lecz błędnych nazw żeńskich wydaje się uzasadnione, gdy mówiący nie zdaje sobie sprawy z mechanizmów tworzenia wyrazów pochodnych. Tego typu neologizmy tworzą także polskie dzieci w wieku od 3 do 6 lat. (Chmura-Klekotowa, 1971: 200).

[-ec]

Światowy sławiec: Infeld to był **światowy sławiec**. [.. to był uczony o światowej sławie] (wiet.)

Formant [-ec] należy do produktywnych we współczesnej polszczyźnie, więc studenci dość szybko poznają wyrazy takie, jak np.: krawiec, głupiec, starzec. Powyższy, dziwaczny neologizm powstał po wprowadzeniu form tzw. dopełniacza jakościowego występującego w wyrażeniach frazeologicznych.

[-ca]

taksówka: Powiedziałem do **taksówcy**, żeby... (wiet.)

naukowca: Moja żona jest **naukowcą**. (*afr.*)

Prawca - lewca: W moim kraju **prawca** nie istnieje, tylko **lewca**. (*afr.*)

Ta formacja odrzeczownikowa powstała zapewne pod wpływem poznanych wcześniej odrzeczownikowych formacji, jak np. sprzedawca, wynalazca.

B. kontaminacje

W twórczości wyrazowej studentów **wietnamskich** pojawiała się spora liczba neologizmów powstałych drogą kontaminacji. Niektóre z nich były bardzo zabawne, inne mniej. Autorzy tych formacji tworzyli je w trakcie mówienia i pisania na zasadzie skojarzeń z wcześniej poznanymi wyrazami.

Pijanik (pijany + pijak): Marek był ukrytym **pijanikiem**.

Duchownik (duchowny + duchowy): **Duchownik** to zawód religijny.

Klimacja (klimat + klimatyzacja): Polacy narzekają, że **klimacja** nie jest dobra.
Kapitanlista (kapitan + lista): Poznański był **kapitanlistą**.
Alfazbest (alfabest + azbest): Modrzejewska mówiła **alfazbest** polski.
Wyznalazca (wynalazca + znaleźć): Łukaszewicz był **wyznalazcą**.
Tropikantny (tropikalny + pikantny): Wietnam to kraj **tropikantny**.
Sport Casablanka (port + sport): Teliga rozpoczął podróż ze **sportu** Casablanka.
Stowarzystwo (towarzystwo + stowarzyszenie): On był prezesem **stowarzystwa**.
Skonstrukcja (skonstruować + konstrukcja): Długo pracował nad **skonstrukcją** roweru.
Trafineria (trafić + rafineria): W Polsce w XIX w. było 60 **trafinerii**.
Uratunek (uratować + ratunek): Czekałem, ale **uratunek** nie przychodził.
Ambicja (ambicja + ambitny): Teliga miał wielką **ambicję**.
Zbióro (biuro + z biura + zbiór liczb): Rano pojechałem do **zbióra** podróży.
Zmężczyzna (mężczyzna + z mężczyzną): Życie **zmężczyzny** nie jest łatwe.
Zadowolność (zadowolony + wolność): On miał wielką **zadowolność**.
Falszyzm (fałsz + faszyzm): Wszystko może być **falszyzmem**.

Ten ostatni przykład kontaminacji jest ciekawy przez skrzyżowanie dwóch sufiksów -yzm/-sz, z których ten pierwszy odznacza się frekwencywnością, a drugi należy do rzadkich.

C. Inne neologizmy

A oto przykłady innych neologizmów powstałych wewnątrz tej samej kategorii gramatycznej. Te były one tworzone przez użytkowników różnych języków. Tutaj mamy do czynienia z **atrakcją**, czyli **przyciąganiem końcówek**. Drugi wyraz został utworzony przez analogię:

Łukasiewicz prowadził badania i **obserwania**. (wiet.)
 Ludzie nauki powinni cechować się optymizmem i **toleranizmem**. (wiet.)
 To się nie zgadzało z jego indywidualnością i **życią**. (afr.)
 Wszyscy zaczęli interesować się **ropą** - tą nową paliwą do oświetlenia. (wiet.)
 Turyści nie mają łatwej **egzysty** w moim kraju. (sud.)
 Marzę, że kiedyś będę kierować żaglówką nad **oceaną**. (tur.)
 Kupiłem herbatę, bułkę i **pomidorę**. (alb.)
 Miłość daje **dobrość** i **zdrowość** psychiczną. (alb.)
 Starość charakteryzuje się krótką **pamięścią**.
Pracowitość i **samość** to moja **egzystowość** w Polsce. (tur.)
 Kopernik to wielki **astronomik**. **Astronomikom** potrzebne są wiadomości o związkach między katami i bokami trójkąta. (wiet.).

D. Inne błędy

Na uwagę zasługują u studentów wietnamskich błędy w użyciu **Dopelniaacza** lm. rzeczowników **żarówka** **zwierzę**, **notatka**, „**świeca**, **urodziny** jako Mianownika lp. Obserwujemy tutaj derywowanie formy lm. do lp. w celu uzyskania właściwej – według rozmówcy – postaci rzeczownika. Takie wyrównanie tematu dało formę **zwierząt**, **notatek**, **żarówek**, **notatek**, **świec**, **urodzin**.

Zając to bardzo popularny zwierząt.
Co może zrobić weterynarz dostając bezbronny, mały zwierząt?
Wydaje nam się, że zwierząt został opuszczony przez matkę.
Pożyczyłem koleżance ten notatek na dwa dni.
Mój notatek jest bardzo dokładny.
Dawniej świec był używany do oświetlania mieszkania, a teraz żarówkek.
Urodzin nie jest w Polsce popularny.

Warto też zwrócić uwagę na błędy studentów afrykańskich (Zimbabwe) w użyciu Miejscownika nazw państw takich jak np. Włochy, Czechy, Niemcy jako Mianownika.

Włoszech zaczął renesans. Włoszech rozwijał sztukę, handel i manufakturę.
Czech leży blisko Polski.
Niemczech jest na zachodzie.
Niemczech ma dobre samochody.

Błędy związane z nazwami występującymi w języku polskim w liczbie mnogiej pojawiają się prawdopodobnie z powodu końcówki Miejscownika [-ech] będącej częścią nazwy obywatela republiki czeskiej w Mianowniku. Tu może zachodzić zjawisko atrakcji spotęgowane niezapamiętaniem, a może i niedouczeniem się.

7. PODSUMOWANIE

Zadaniem artykułu było zasygnalizowanie, że procesowi przyswajania języka polskiego jako obcego mogą towarzyszyć błędy z większym lub mniejszym nacechowaniem komicznym i jednocześnie zwrócenie uwagi na fakt, że za tym komizmem kryją się przyczyny prowadzące do powstawania takich lapsusów... Z rozmów przeprowadzonych z nauczycielami JPJO, a także i studentów polskich stykających się z cudzoziemcami wynika, że cudzoziemcy popełniają wiele zabawnych błędów w zakresie wymowy, wysławiania się i pisania. Błędy te pojawiają się we wszystkich strukturach języka polskiego. W przedstawionej ograniczono się tylko do ich wycinka..

Ta niezamierzona przez cudzoziemca "twórczość wyrazowa"⁵ ma następujące źródła: niewykształcony słuch fonetyczny [nieodróżnianie dźwięków], słaba znajomość reguł gramatycznych, refleksyjność wypowiedzi, impulsywność, pośpiech, brak tolerancji logiczności i nielogiczności oraz odstępstwo od reguł przyswajanego języka i jego systemu kulturowego, słaba zdolność zapamiętywania, a wreszcie ignorancja i bezmyślność (Arabski 1985:89).

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że istnieją błędy typowe dla użytkownika danego języka i nie pojawiają się one u innych uczących się. Np. błędy fonetyczne są zależne od bazy artykulacyjnej użytkownika określonego języka, więc zrozumiałe, że wyuczona polska wymowa będzie "skażona" rodzimą fonetyką. Tak więc błędy

⁵ Określenie "twórczość wyrazowa" (dzieci) sformułowane przez Chmurę-Klektową znajduje swoje zastosowanie także i w procesie nauczania języka polskiego cudzoziemców.

fonetyczne mogą pojawiać się tak długo, jak długo użytkownik będzie posługiwał się językiem polskim.

Z kolei neologizmy powstają na etapie kolejnego interjęzyka uczących się, przy czym musimy wziąć pod uwagę typ interjęzyka i stopień jego rozwoju. Z całą pewnością neologizmy słowotwórcze powstają już na średniozaawansowanym poziomie języka, ale z całą intensywnością pojawiają się, kiedy dochodzi do wzbogacania słownictwa intelektualnego i specjalistycznego. Jest to bowiem kolejny etap uczenia się i kolejny system aproksymatywny studenta prowadzący do właściwego stopnia osiągnięcia kompetencji językowej. (Komorowska 1980:99). Jest to także proces glottodydaktyczny prowadzący do osiągnięcia wyższego stopnia językowej kompetencji. Kiedy uczący się staje przed kolejnym etapem przyswojenia nowej wiedzy językowej, znów popełnia błędy.

Warto także zwrócić uwagę na spostrzeżenia, które pojawiły się w wyniku badań i prowadzonych obserwacji. Najwięcej kreatywności i pomysłowości w tworzeniu błędów o aspekcie komicznym popełniają Wietnamczycy zarówno na płaszczyźnie fonetycznej, jak i leksykalnej. Obserwuje się za to mniej błędów gramatycznych. Powody powstawania neologizmów mogą wynikać z niedouczenia, niezapamiętania słownictwa we właściwy sposób, a jednocześnie z konieczności lub chęci szybkiego wypowiedzenia się.

Z kolei u studentów afrykańskich, tureckich i albańskich pojawiają się błędy gramatyczne o aspekcie komicznym. Nie obserwuje się wielu komicznych neologizmów słowotwórczych. U podłoża obserwacji uczących się JPJO odmiennych narodowościowo grup może leżeć podtekst kulturowy, psycholingwistycznie nacechowane podejście do JP (Arabski 1985:30), a niekoniecznie słaba zdolność zapamiętywania, czy wspomniana już ignorancja i bezmyślność.

Trzeba jednak postawić pytanie, czy można przewidywać powstawanie takich błędów? Czy i jak im zapobiegać, aby nie utrudniały komunikacji językowej? Wydaje się, że w przypadku języka polskiego reprezentującego typ syntetyczny, należy iść bardziej w kierunku tzw. nauczania kognitywnego niezależnie od mody na metodę. Należy obserwować, jakiego rodzaju błędy pojawiają się na określonych etapach nauczania i w jakim języku: ogólnie naukowym, intelektualnym, technicznym, czy medycznym.

Błędy fonetyczne zmieniające znaczenie wyrazu, powstające na skutek interferencji fonematycznej języka wietnamskiego powinny znaleźć się w centrum uwagi nauczyciela jako powodujące poważne, czasem graniczące ze śmiesznością zakłócenia językowe. Świadome nauczanie i uczenie się fonetyki języka polskiego powinno wykluczać ignorancję zarówno jednej, jak i drugiej strony, a w tym intuicyjne poprawianie błędów na "chybił-trafił" (Le din Tu 1984:50).

Gdyby w celu poprawienia istniejącej sytuacji powstał np. skrypt do fonetyki języka polskiego – z ilustracjami i ćwiczeniami – w ujęciu konfrontatywnym z językiem wietnamskim, można by było uświadomić uczącym się języka polskiego Wietnamczykom – którzy od lat przyjeżdżają do Polski na studia lub w celu prowadzenia interesów – istnienie różnic w systemach obu języków. Może wtedy nie usłyszeliśmyby, że Phat zamiatał podłogę *ciotką*, a Lien mył zęby *cioteczka*. Jeżeli nawet – biorąc pod uwagę odmiennosć genetyczną języka – nie osiągnie się zadowalających wyników, to przynajmniej jakieś kroki byłyby podjęte.

Przedstawiona analiza małego wycinka błędów słowotwórczych o niezamierzonym aspekcie komicznym prowadzi do wniosku, że nieuświadomienie sobie przez uczącego się stałości nazw w języku polskim prowadzi do powstawania

licznych, błędnych formacji słowotwórczych. A więc nie tylko prezentacja wyrazów, lecz także przyswajanie zasad tworzenia niektórych formacji muszą mieć znaczące miejsce w procesie nauczania JPJO.

Uświadomienie uczącym się procesów derywacyjnych na danym stopniu kompetencji językowej pomoże cudzoziemcom w rozwijaniu biernej znajomości języka, a to z kolei będzie pomocne w samodzielnej pracy z tekstami naukowymi i literackimi.

Na zakończenie rozważań zw. z błędami o aspekcie komicznym warto raz jeszcze wrócić do tezy – sformułowanej w oparciu o rozważania Arabskiego (1985:28) – o psycholingwistycznie nacechowanym podejściu do JP uczących się go przedstawicieli innych kultur i pójść tym tropem. Może właśnie tutaj znajdą się odpowiedzi na stawiane pytania.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. 1985. „O przyswajaniu języka drugiego (obcego)”. WSiP, Warszawa.
- Buttler, D. 1974. „Polski dowcip językowy”. PWN, Warszawa.
- Chmura-Klekotowa, M. 1971. „Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci”. W: *Prace Filologiczne*, t. XXI, Warszawa.
- Doroszewski, W. 1966. „Wśród słów, wyrażen i myśli. Refleksje o języku polskim”. Warszawa.
- Gaertner, H. 1935. „Dydaktyka języka polskiego”. Lwów.
- Grzegorzczkova, R. 1984. „Zarys słowotwórstwa polskiego”. Warszawa.
- Hoang Tue. 1962. „Elementy gramatyki języka wietnamskiego”. Warszawa.
- Komorowska, H. 1980. „Nauczanie języka polskiego a interferencja”. WSiP, Warszawa.
- Krzemińska, W. 1985. „Mechanizmy słowotwórcze w kompetencji obco-języcznej (na przykładzie derywacji prefiksальной)”. Poznań.
- Le dinh Tu. 1984. „Próba analizy błędów fonetycznych popełnianych przez Wietnamczyków uczących się języka polskiego jako obcego”. W: *Materiały Glottodydaktyczne UW*, z. 22, Warszawa.
- Sajenczuk, E. 1987. „Próba przedstawienia błędów popełnianych przez studentów wietnamskich w czasie uczenia się języka polskiego w Polsce”. W: *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Studia i materiały UŁ*.
- Selinker, L. 1972. „Interlanguage”. W: *International Review of Applied Linguistics*, z.10.
- Smoczyńska, M. 1987. „Metodologiczne analizy błędów językowych dzieci”. W: I. Kurcz, G.W.Shugar, B. Bokus, *Wiedza a język, t.II Język dziecka*, Wrocław.
- Szulc, A. 1982. „Błąd językowy a dydaktyka języka obcego”. W: *Języki Obce w Szkole*, z.5.
- Szulc, A. 1997. „Słownik dydaktyki języków obcych”. PWN, Warszawa.

METODA HELEN DORON EARLY ENGLISH.

WYBRANE ASPEKTY TEORII I PRAKTYKI W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO DZIECI W WIEKU 1- 8

0. WSTĘP

Celem referatu jest przedstawienie i przeanalizowanie wybranych elementów teorii i praktyki nauczania dzieci języka angielskiego. Głównym założeniem metody Helen Doron jest wypracowanie mentalnej kompetencji językowej poprzez zabawę, pozornie nie będącą formalną nauką. Utożsamianie znaczenia słów, fraz czy zdań jest poprzedzone ich dźwiękowymi odpowiednikami, dokładnie na tej samej zasadzie jak ma to miejsce w procesie przyswajania języka natywnego. Charakterystyczna dla poszczególnych języków intonacja okazuje się być kluczową we wczesnym etapie przyswajania języka jako zjawiska komunikacyjnego. Ze względu na fakt, iż gramatyka jako skomplikowany system zależności językowych jest dla dziecka abstrakcją, priorytetem jest efektywna komunikacja kontekstowa. Szeroko pojmowane zanurzenie sytuacyjne (zajęcia w klasie) umożliwia dziecku poprawne utożsamianie czysto werbalnego przekazu z jego niewerbalnym odpowiednikiem.

1. DZIECIŃSTWO A PRZYSZŁA KARIERA ZAWODOWA

Tempo dzisiejszego życia, oczekiwania pracodawców względem przyszłych podwładnych i perspektywy znalezienia dobrej pracy tak dalece rzutują na psychospołeczne relacje międzyludzkie, że nawet beztroskie życie przedszkolaka przerodziło się w całodniową naukę. Jakkolwiek sama idea by umożliwić dziecku wszechstronny rozwój jest dla niego korzystna, tak jej realizacja nie zawsze współgra z pierwotnym założeniem zdobywania wiedzy poprzez zabawę. Biorąc pod uwagę prawidłowy, mentalny rozwój dziecka, rodzice starają się tak zaplanować harmonogram dnia swoich pociech, by te nie miały czasu na zajęcia nie związane z nauką. Jednakże, by dziecko wyrosło na „pełnowartościowego” obywatela należy w równym stopniu zadbać o jego rozwój emocjonalny i umiejętność współżycia w grupie rówieśników. To właśnie umiejętności interpersonalne odgrywają podstawową rolę w procesie efektywnej międzyludzkiej komunikacji na zarówno jej werbalnym jak i niewerbalnym poziomie.

Chcąc wyjść naprzeciw rynkowo-społecznym potrzebom, przedszkola i szkoły językowe prześcigają się w najróżniejszych, coraz to nowszych propozycjach przyswajania wiadomości i ogólnorozwojowych umiejętności takich jak nauka pływania, tenis, ceramika, rytmika, język angielski, niemiecki czy francuski. Co ważniejsze, to właśnie nauka języka obcego okazuje się być tym najbardziej pożądanym atutem. Jedną z metod przyswajania języka angielskiego jest stosunkowo

nowa na polskim rynku metoda Helen Doron wprowadzona po raz pierwszy cztery lata temu w Tychach.

1.1. METODA HELEN DORON

Podstawowym założeniem metody Helen Doron jest nauka języka angielskiego poprzez zabawę, której priorytetowym celem jest komunikacja interpersonalna, a co za tym idzie praktyczne użycie języka będącego jej atrybutem. Kluczowym jest rozpoczęcie nauki w możliwie jak najwcześniejszym wieku, gdyż wedle Doron, im młodsze dziecko tym przyswajanie języka odbywa się znacznie szybciej, i przede wszystkim łatwiej. Rozpowszechnienie tegoż poglądu jest na tyle szerokie wśród zarówno metodyków jak i laików, iż uznaje się go jako normatywną zależność językową, zgodnie z którą wypracowanie adekwatnej kompetencji językowej równa się z wczesnoszkolnym nabywaniem, tudzież uczeniem się języka obcego L2 (Latkowska 2001:11). Przekonanie to potwierdzone zostało przez liczne odkrycia neuropsychologów i neurofizjologów (Penfield, Roberts, Lanneberg cf. Trula 2001:102) określających tzw. wiek krytyczny, do którego następuje podział półkul mózgowych ze względu na swe późniejsze funkcje (rozwój kognitywnych procesów najistotniejszych dla naturalnego przyswajania języka kończy się wraz z wchodzeniem w wiek dojrzewania płciowego). Konsekwentnie, biorąc pod uwagę fakt, iż dziecko uczy się swojego języka ojczystego L1 przede wszystkim w formie mówionej od pierwszego dnia życia, więc zrozumiałe wydaje się być analogiczne założenie, iż nauka języka obcego L2 powinna odbywać się na tej samej zasadzie.

Zajęcia w ośrodkach Helen Doron odbywają się raz w tygodniu w maksymalnie ośmioosobowych grupach dzieci w przedziale wiekowym od 0 do 8 roku życia, co w praktyce przekłada się na tworzenie grup dwulatków, bądź dwu- i trzylatków itd. (w najmłodszych grupach obecność rodziców jest regułą zapewniającą dziecku bezpieczeństwo). Kolorowa klasa, pluszowe maskotki, miękkie poduszki, ogólnorozwojowe gry i zabawy, wspólne śpiewanie piosenek i uśmiechnięta twarz lektorki stwarzają przyjemną i zupełnie „nieszkolną” atmosferę. To właśnie element przyjemnych skojarzeń jest bodźcem motywującym dziecko do chętnego przychodzenia na zajęcia. Ponadto, zakłada się również, że każdego dnia dziecko w dwóch dwudziestominutowych sesjach słucha anglojęzycznych piosenek podczas zabawy w domu czy choćby jedzenia. Praktyka ta opiera się na przekonaniu, że w początkowym stadium uczenia się świata dziecko uczy się mimowolnie i nieświadomie.

Podczas obserwacji lekcji opartej na założeniach metody Helen Doron nie sposób nie zauważyć, że żywa atmosfera, nieustanny ruch i częste zmienianie zabaw przez lektorkę stymulują szeroko rozumiane procesy kognitywne. Schemat lekcji jest zawsze taki sam: językiem „urzędowym” jest angielski więc by każdorazowo wprowadzić tenże, lektorka metaforycznie odsyła język ojczysty za pomocą samolotu-zabawki i analogicznie czyni to również w drugą stronę na końcu zajęć (wylądował język angielski / polski), następnie dzieci gromadzą się wokół nauczyciela i zaczyna się seria zabaw (piosenki, wyliczanki, berek itd.) instruowanych w języku docelowym, dzieci głównie w niewerbalny sposób reagują na angielskie polecenia. Jednakowoż, nie wszystkie dzieci reagują na polecenia równie entuzjastycznie, niektóre wręcz ostentacyjnie siedzą na swych poduszkach i tylko obserwują bawiących się rówieśników. To jednak, wedle Doron, jest całkowicie dopuszczalne i naturalne u dzieci. Dlatego też, na lekcjach w ośrodkach Helen Doron,

nie zmusza się dzieci by brały czynny udział w zajęciach jeśli te wyraźnie nie mają na to ochoty w danym momencie. Co ważniejsze, nie sprawdza się też nabywanej wiedzy u dziecka poprzez na przykład testy. Metoda zakłada, że dziecko w odpowiednim dla niego momencie samo pokaże czego się nauczyło. Taki czas przypada mniej więcej na piąty rok życia, kiedy to dziecko ma tendencję do eksponowania nabytej dotychczas wiedzy.

Jednakże wyegzekwowanie owej językowej wiedzy jest swoistego rodzaju wyzwaniem, z tego to prostego względu, iż tempo przyswajania określonych poziomów języka jest rzeczą indywidualną. Kryterium to dotyczy się zarówno L1 i L2. Zasób słów w L1, którymi operuje małe na danym etapie nauki jest różny dla każdego dziecka i waha się od pięćdziesięcio- do kilkuset elementowego leksykonu. Konsekwentnie, stopień i zakres przyswajanych treści jest również relatywny. Niemniej jednak, co ważne, dzieci używają wybiórczych słów-kluczy z L2 zamiennie z L1 (np. „buzia” – „mouth”), wydają się rozumieć instrukcje w języku docelowym mimo iż np. nie biorą czynnego udziału w lekcji bądź niechętnie słuchają kaset podczas domowych zajęć (Smoczyńska 1999, cf. Niżegorodcew 2002:272-273).

1.2. PRYSWAJANIE JĘZYKA OBCEGO A DWUJĘZYCZNOŚĆ

Helen Doron opiera swoją metodę nauki języka obcego bazując na danych dotyczących mentalnych zależności i etapów przyswajania języka ojczystego. Prymarnym celem możliwie najwcześniejszego rozpoczęcia nauki jest wypracowanie bilingwalnej kompetencji językowej. Jednakże, to co z pozoru jest stosunkowo proste w przypadku symultanicznego nauczania dwóch języków (dziecko od pierwszych swych dni jest wychowywane w otoczeniu dwujęzycznym), jest utrudnione w procesie nauczania języka obcego jako dodatkowego. Pojawiają się tu bariery natury kognitywnej, mianowicie werbalizacja znaczenia na poziomie znaków w określonych strukturach językowych odbywa się często tylko na poziomie języka mówionego, co w rezultacie pozostawia lukę w sferze języka pisanego i czytanego. I choć pozornie dziecko wydaje się być dwujęzyczne, w rzeczywistości jego umiejętności nie są jednakowo płynne w języku ojczystym i obcym (Białystok 2002). Ważne jest także definiowanie dwujęzyczności ze względu na stałe kontynuowanie używania obu języków we wszystkich sytuacjach społecznych. Przyswajanie języka obcego w jednojęzycznym środowisku nie daje więc możliwości komunikatywnego posługiwania się obydwoma językami w równym stopniu ich efektywności (Niżegorodcew 2002:26-269). Dlatego też można się tu dopatrywać niejako dwóch rodzajów kompetencji komunikacyjnej: pierwotnej (ojczystej) i wtórnej (obcej). Kompetencja językowa nie powinna być traktowana jako transparentna matryca, gdyż bardzo istotną rolę odgrywają zależności społeczno-kulturowe, których przełożył po prostu nie sposób.

Niemniej jednak, stwierdzenie, że im młodsze dzieci tym nauka języka przychodzi im łatwiej można łatwo zanegować poza jednym aspektem, którym jest fonetyczna reprezentacja języka. Nie da się zaprzeczyć, że nabywanie tej umiejętności jest bardzo ważnym aspektem, choć nie priorytetowym ze względu na efektywną komunikację międzyludzką. Penny Ur (1998) wymienia kilka istotnych elementów przemawiających na niekorzyść poglądu prezentowanego przez Helen Doron na temat przyswajania języka obcego przez dzieci, między innymi:

- koncentracja u dzieci jest krótsza;
- nie posiadają jeszcze w pełni nabytej umiejętności myślenia abstrakcyjnego,

- uczą się szybciej będąc „wrzucone” w obcojęzyczne środowisko, ze względu na „element przetrwania”;
- przypuszczalnie najlepiej język obcy przyswajają nastolatki (myślą abstrakcyjnie, skupiają się i mają określoną motywację);
- szeroko pojęta kompetencja językowa (werbalna i niewerbalna) umożliwia dorosłemu człowiekowi dobór odpowiednich strategii uczenia się, czego dziecko wydaje się być w części pozbawione.

Wykluczenie jakichkolwiek strategii, zarówno świadomych jak i nieświadomych, uczenia się języka w przypadku dzieci jest kolejnym uproszczeniem. Opracowane przez Rebeke Oxford (1990, cyt. za Michońska-Stadnik 1996:38) strategie pamięciowe zaliczane przez autorkę do pierwszej grupy bezpośrednich strategii uczenia się dają wyraz kognitywnych operacji myślowych jakie dokonują się niezależnie od woli dziecka.

A) Tworzenie skojarzeń myślowych:

- 1) *grupowanie*
- 2) *tworzenie asocjacji, rozszerzanie pojęć*
- 3) *umiejscawianie nowych słów w kontekście*

B) Używanie obrazu i dźwięku:

- 1) *używanie skojarzeń wzrokowych*
- 2) *umiejscawianie słowa w kontekście sytuacyjnym*
- 3) *używanie słów – kluczy*
- 4) *odtworzenie dźwięków w pamięci*

C) Systematyczne utrwalanie

D) Zapamiętywanie przez działanie:

- 1) *fizyczna reakcja służąca lepszemu utrwalaniu*
- 2) *mechaniczne techniki zapamiętywania*

Dzięki wykorzystywaniu wymienionych wyżej strategii dziecko tworzy i utrzuca mentalne schematy zdarzeń tudzież relacji językowych, dzięki czemu aktywizacja znanego już materiału nie tylko wspiera pamięć ale przede wszystkim pozwala jednostce zaoszczędzić każdorazowego umiejscawiania nowych treści w nowych miejscach i wtórnej selekcji (Mietzel 2002:239).

2. PAMIĘĆ A LEKSYKON MENTALNY

Zważywszy na fakt, zauważony już w starożytności przez Platona, iż pamięć jest konstrukcją metaforycznie porównywalną do wosku, w którym każde doświadczenie a więc stymulacja mentalna zostawia ślad, należy rozumieć, że prawidłowa aktywność intelektualna przekłada się na efektywność konkretnego procesu myślowego. Jednakże koncepcja Platona ograniczała się do zostawiania śladów a zupełnie pomijała elastyczność pamięci i jej możliwości. Obecnie pamięć ludzka rozumiana jest raczej jako sieć powiązań opartych na skojarzeniach, dzięki czemu możliwy jest proces przetwarzania i segregowania danych. Odwoływanie się do nabytych uprzednio doświadczeń i budowanie coraz to szerszych asocjacji metaforycznie odbywa się na zasadzie układania klocków lego. Niemniej jednak, ze względu na nieograniczone ilości bodźców intelektualnych i dynamizm procesów mentalnych, które stymulują dopasowywaniem i łączeniem nowych treści w

koherentne całości, „układanie” nowo nabytych wiadomości jest niemalże niekończącym się procesem.

Gerd Mietzel (2002:206-207) porównuje ludzką pamięć do biblioteki, gdzie pozyskane informacje magazynuje się w celu ich późniejszego wykorzystywania. Struktura biblioteki umożliwia docierania do określonych danych za pomocą kart katalogowych, co w przypadku pamięci odbywa się za pomocą skojarzeń. Niemniej jednak nie można zapomnieć, że postrzeganie biblioteki jako niekwestionowanego modelu ludzkiej pamięci jest dalece idącym uproszczeniem. Warto jest uzmysłowić sobie, że pamięć nie jest schematyczną konstrukcją z precyzyjnie określonymi miejscami przechowywania danych. Przeciwnie, jest ona elastyczną kompozycją co najmniej trzech ściśle powiązanych ze sobą komponentów tj. rejestru sensorycznego (zmysłowego), pamięci krótko- i długotrwałej (Mietzel 2002:207). Czas i pojemność magazynowania treści w pamięci krótkotrwałej jest ograniczony ze względu na charakter operacji myślowych jakie się tam dokonują, mianowicie aktywne przetwarzanie danych stanowi podstawę czynności poznawczych takich jak czytanie i mówienie (Gathercole/Baddeley 1992; Hulme/Mackenzie 1992 za Mietzel 2002:212-213). Co istotniejsze, wiedza zmagazynowana w pamięci długotrwałej czerpie informacje z wcześniejszego poziomu, tj. pamięci krótkotrwałej. Niemniej jednak, zasób wiadomości zgromadzony na poziomie głębszym dzieli się na wiedzę deklaratywną (czyli to, co się wie) i proceduralną (czyli jak korzystać ze zgromadzonej wiedzy) będącą w określonych relacjach względem siebie (Mietzel 2002:219).

Dlatego też, biorąc pod uwagę fakt, że dziecko w procesie przyswajania jakiegokolwiek języka w pierwszym rzędzie opanowuje relacje konkretne a dopiero w późniejszym etapie abstrakcyjne (Tabakowska 2001: 259-260), jest więc niejako mentalnie zobligowane do przyswajania języka w formie komunikatywnych ale i nieskomplikowanych sformułowań, tj. pojedynczych słów, fraz rzeczownikowych i czasownikowych. Dopiero dzięki dynamizmowi rozwoju mózgu, a co za tym idzie i fenomenowi pamięci, dziecko jest w stanie stosunkowo szybko wytworzyć tak zwany leksykon mentalny na bazie nabytych uprzednio słów, czyli odcisków komunikacyjnych. Opierając się na koncepcjach omawianych przez Aitchison (1996:169-170) wyróżnia się dwie metaforyczne koncepcje budowania leksykonu mentalnego. Pierwsza z nich zakłada, że proces budowania leksykonu odbywa się na zasadzie systematycznego i uprzednio zorganizowanego gromadzenia nowych wyrazów tak jak ma to miejsce w nowo otwartej bibliotece, gdzie przygotowane wcześniej półki zapełnia się książkami z określonych działów tematycznych. W tym przypadku sugeruje się, że leksykon dziecka i dorosłego człowieka na każdym etapie rozwoju różni się tylko ilością nabytej treści. Niemniej jednak, druga koncepcja, wydaje się być bardziej realistyczna, gdyż zakłada, iż dziecko gromadzi nowe treści pakując je niejako na jedną półkę, a segregacja tematyczna następuje wówczas, gdy brakuje miejsca na treść lub nie można odszukać treści pożądaną w danym momencie. Proces ten ma jednak miejsce u starszych dzieci, które posiadają już konkretną bazę danych językowych.

2.1 ROZWÓJ MOWY U DZIECKA

Element dynamiczności i braku konkretnej organizacji jest typowy dla procesów przyswajania języka przez dzieci. Co ważniejsze, proces przypisywania rzeczom określonych nazw, czyli ich znaczenia również nie jest jednolity czy

jednostajny. Pierwsze trzy stadia rozwoju mowy u dzieci (tzw. okres prelingwistyczny) obejmują etapy od płaczu do gaworzenia, natomiast stadium czwarte wydaje się być najbardziej kluczowe. Przypada on na koniec pierwszego roku życia i sprowadza się do początków systematyzacji i selekcji nabywanej wiedzy. Opisując typowy przebieg rozwoju mowy Phillip Zimbardo (1996:143-148) twierdzi, że przeciętne roczne dziecko zna 2 do 3 słów, dwuletnie natomiast około 50, a trzyletnie około 1000. Tak więc wychodząc od bardzo ubożego słownictwa dziecko w bardzo dynamiczny sposób poszerza swój słownik. Tłumaczy się to tym, że mózg dziecka od początku swojego istnienia do trzeciego roku życia ulega bardzo gwałtownym zmianom na skutek procesów mentalnych. W pierwszym etapie dziecko postrzega słowa jako element konkretnej sytuacji i tylko w takiej używa określonej nazwy dla określonego przedmiotu [wskazanie pieska to piesek, ale to już nie zwierzę, bo to inna nazwa choć dla tego samego obiektu – wiek 2 latka]; następnie dziecko rozdziela słowo od sytuacji i jest w stanie użyć go poprawnie w innej [piesek wskazany na ulicy to też piesek - 3 latka]; kolejnym etapem jest postrzeganie kolokacji i poprawnych gramatycznie struktur, połączeń słownych, synonimów, antonimów itd. [wiek 5 latka] (Aitchison 1996:169-180).

Reasumując: mimo, że słusznie uważa się, iż dziecko uczy się podstaw języka najintensywniej do 3 roku, proces szeregowania tychże podstaw ze względu na swą dynamiczność trwa do 5 roku życia, po czym następuje proces pogłębiania i rozszerzania leksykonu mentalnego poprzez intelektualne stymulacje. Dodać należy, również, że proces lateralizacji (Lenneberg 1967), czyli umiejscawiania funkcji językowych w określonych ośrodkach mózgowych trwa aż do okresu dojrzewania, gdyż do tego czasu umiejscowienie ośrodków jest w zasadzie płynne.

3. AKULTURACJA, „SZOK KULTUROWY” I DYSTANS SPOŁECZNY

Mając na względzie proces przyswajania języka obcego należy pamiętać, że pojęcie dwujęzyczności nierozzerwalnie wiąże się z nabywaniem nie tylko umiejętności stricte językowych. W równym stopniu jest to proces przyswajanie nowej kultury, a co za tym idzie w pewnym sensie nowej tożsamości. Tak więc rozsądne zachęcanie dziecka do nowego języka jest wskazane. Zważywszy jednak na fakt, iż język jest uwarunkowany społeczno-kulturowym kontekstem, można mówić o co najmniej trzech zjawiskach kognitywno-językowych, które doświadczane we wczesnych etapach psycho-społecznego rozwoju dziecka mogą zaważyć na jego pozbyciu się lęku przed obcą kulturą (Brown 1994:169).

Pierwszym zjawiskiem jest *akulturacja*, która niewątpliwie odbywa się poprzez nabywanie coraz lepszej kompetencji komunikacyjnej w nowym języku, gdyż język zawsze stanowi integralną część kultury. Stąd dziecko nawet tylko osłuchawszy się z drugim językiem we wczesnym dzieciństwie będzie później miało łatwość powrotu do niego, nawet jeśli kompetencja językowa nie była pogłębianą.

Drugim zjawiskiem jest zmniejszanie tzw. „szoku kulturowego” zawsze związanego z nową kulturą, która w obecnych czasach szybkiego postępu informacyjno-technicznego sama wdiera się z językiem angielskim do naszych domów choćby poprzez komputery. Niemniej dziecko zaznajomione nawet tylko z piosenkami i wyliczankami w języku obcym, nie będzie obawiało się wstąpić w nową kulturę, poznać ją czy nawet zaakceptować na dłużej bądź wybrać ją na stałe.

Trzecim ogromnie ważnym zjawiskiem, którego jeśli nie można zniwelować wczesną ekspozycją dziecka w stronę nowego języka, to może wydatnie ograniczyć,

jest zmniejszanie dystansu społecznego, na jaki narażony jest każdy cudzoziemiec wyjeżdżający za granicę. Co więcej, zaznajomienie dziecka z zanurzeniem społecznym nowego dla niego języka może też skutkować w przyszłości łatwiejszą przyswajalnością ról społecznych, nieodzownych w życiu a więc i na wakacyjnym wyjeździe za granicę.

Powyżej przedstawione uwagi są li tylko sygnalizacją możliwości rozwinięcia bardzo ciekawego badania prowadzonego na materiale uzyskanym w czasie obserwacji nauczania małych dzieci metodą promowaną przez Helen Doron. Oczywiście, nie ma metod doskonałych, dzięki którym w tydzień można opanować język obcy. Jednakowoż aspekt pełnej immersji dziecka w języku obcym, choćby na krótką chwilę w trakcie innych jego zajęć w tygodniu, jak przedszkole, wizyty u dziadków, itp., ma swój niezaprzeczalny walor poznawczy, a jeśli przy tym jeszcze dziecko bawi się, to można być niemal pewnym, że nawet porzucając ten język na jakiś czas, będzie o wiele łatwiej później wrócić do zajęć i pracy nad czymś już „oswojonym”, z czym można wiązać mile wspomnienia z dzieciństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison, J. 1996. "Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon". Blackwell. Oxford UK and Cambridge USA
- Białystok, E. 2002. „Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research”. W: Guiora, A. (gen. ed.) *Language Learning. A Journal of research in Language Studies*, Vol. 52, nr 1. March Published at the University of Michigan by Blackwell Publishing, 159-199
- Brown, D.H. 1994. "Principles of Language Learning and Teaching. 3rd edition". San Francisco State University, Prentice Hall Regents Englewood Cliffs, NJ 07632
- Gathercole, S. E./ Baddeley, A. D. 1992. "Working Memory and Language Processing". Erlbaum, East Sussex.
- Hulme, C./ Mackenzie, S. 1992. „Working Memory and Severe Learning Difficulties”. Erlbaum, East Sussex.
- Latkowska, J. 2001. „Naturalny bilingwalizm dzieci a praktyka glottodydaktyczna”. W: Arabski, J. (ed.) *Teoria praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 11-20
- Lenneberg, E. H. 1967. „Biological Foundations of Language”. John Wiley, New York.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. „Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych”. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Mietzel, G. 2002. „Psychologia kształcenia”. Gdańsk Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Niżegorodcew, A. 2002. „Initial Stages in L2 Lexical Acquisition”. W: Arabski, J. (ed.) *Time for Words. Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*. Offprint. Peter Lang. 267-275.
- Oxford, R.L. 1990. „Language Learning Strategies”. Heinle & Heinle Publishers, Boston, Mass.
- Smoczyńska, M. 1999. „Inwentarz rozwoju mowy i komunikacji”. Copyright materials.
- Tabakowska, E. 2001. „Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa”. Universitas, Kraków.
- Turula, A. 2001. „Mamo / tato naucz mnie angielskiego”. W: Arabski, J. (ed.) *Teoria praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.
- Ur, P. 1998. "A course in Language Teaching. Parctice and Theory". Cambridge University Press
- Zimbardo, P./ Ruch, F. R. 1996. „Psychologia i Życie”. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.

MUSIC AND SONG AS MATERIAL CONDUCTIVE TO FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: THEORETICAL UNDERPINNINGS

Songs have been present in foreign language didactics, enjoying different levels of popularity, for decades. Still, however, many teachers find it difficult to accept them as serious teaching material whose didactic value is unquestionable. In light of this, the presentation of theoretical underpinning of music and songs' usefulness for language learning seems well-grounded. This article will list and briefly discuss a few factors which may justify why music and foreign language songs might greatly contribute to facilitating the process of foreign language acquisition.

1. PARALLELS BETWEEN MUSIC AND LANGUAGE

As a starting point for any more detailed considerations within this topic the parallels that exist between music and language will be analyzed, which may provide a justification of why music and language acquisition and language didactics should be at all associated with each other. The parallels, which are, however, not necessarily straight similarities, appear to exist on at least three planes: neurological, evolutionary and structural.

1.1. THE NEUROLOGICAL PLANE

Generally speaking, music and language are represented separately in the two hemispheres of the cerebral cortex: the left hemisphere is primarily involved in language processing, while the right side is usually referred to as the music hemisphere.

The left hemisphere, as far as the specificity of its operations is concerned, is specialized for detecting the succession of sounds. It is thus not a surprise that it is dominant in language processing, which consists mainly in "sequencing networks of ideas into chains of words." In music processing, the left hemisphere is involved in recognizing hierarchies of sequencing, and plays a prominent role in the perception of rhythm. It is responsible for analyzing the rhythmic patterns of melodies (Jourdain 1997:56-7).

The right hemisphere, in contrast, is involved in recognizing relations between simultaneous sounds, synthesizing them in a holistic manner. As such, it is specialized for music processing. With music, it focuses on performing harmonic analysis and therefore is specialized for identifying tones and melodies. Loraine K. Obler and Kris Gjerlow (1999:79-80) note that the right hemisphere, typically associated with processing emotions, visuo-spatial materials, art and music, generally displays little linguistic ability. However, certain language processing has been

identified there as well. Research shows that, in children who have had the left hemisphere removed or severed, the right side takes over the language functions and

they develop linguistically almost normally. Moreover, right-brain damage in adults impairs their verbal communicative skills, such as appropriateness or carefulness of speech, which may point to the localization of these skills in the right hemisphere. In language processing, the right hemisphere is involved in the perception and production of harmonic vowel sounds as well as language-related prosodic features, the “singsong” of language. Linguistic prosodic features are thus parallel to the melodic contours in music (Jourdain 1997:273). Dean Falk (2000:203-4) also notes the right hemisphere’s ability to interpret the “melodic nuances of speech,” which convey affective connotations. Therefore, in view of these facts, it can be stated that the right hemisphere plays a role in “processing stimuli containing affective information” (Van Lacker and Pachana 1998:307).

As can be seen, lateralization is a complicated issue, whose nature lies perhaps in the division between logic and emotion, and not strictly between language and music. Figure 1 summarizes the main abilities connected with linguistic and musical functions controlled by particular hemispheres.

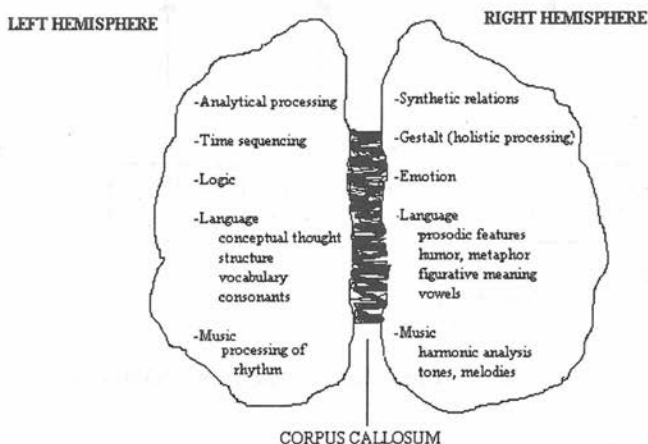


Figure 1. The main music and language processing functions performed by both hemispheres (based on Falk 2000:205).

1.2. THE EVOLUTIONARY PLANE

With so much evident neurological mutual resemblance between language and music, “it would be bizzare to suppose that (...) these capacities developed autonomously and independently” (Bickerton 2000:161). Edward Gorzelańczyk (2001:45) admits that the fact that both language and music activities are connected with the same brain regions, but located on opposite sides of the brain, points to common traits in the evolution of music and language.

Numerous theories have appeared discussing the ways in which music and language may have been related evolutionarily, the most prominent or interesting of which will be mentioned here. Basically, there are three interactive theories: one holds that music gave rise to speech (Charles Darwin and Otto Jespersen were among

the proponents of this theory). Another theory evolves around the assumption that music evolved from language. Jourdain (1997:274) presents an argument that language, as a much more useful system, must have evolved first. Storr (1992:10) presents another argument, popular especially in Victorian times, that music developed from the prosodic features of language. Ellen Dissanayake (2000), after long and extensive research, developed a theory that music developed from verbal exchanges between young infants and their mothers.

Steven Brown (2000:277-80) appears to agree neither with the theory that language evolved from music nor the one that music evolved from language. He puts forward another theory: that both language and music developed from a common source, the “musilanguage” stage. Figure 2 schematically illustrates the “musilanguage” evolution model together with the other music and language evolution models discussed above.

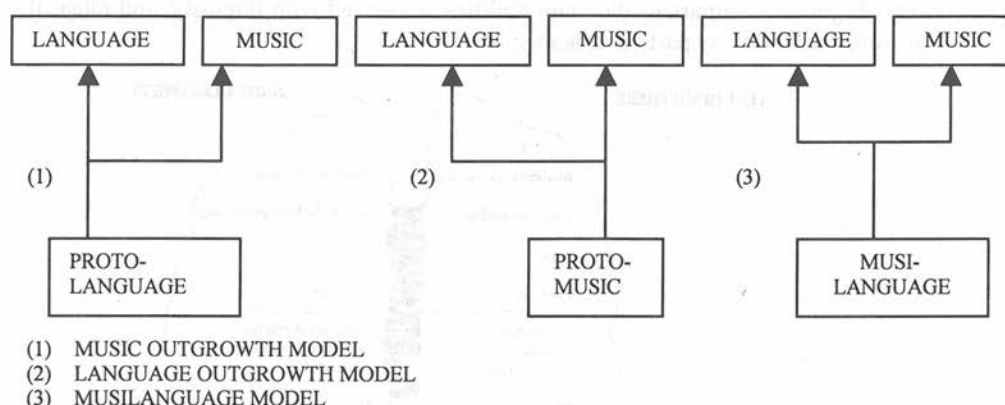


Figure 2. Music and language evolution models (Brown 2000:276).

1.3. THE STRUCTURAL PLANE

As concerning the structural musical and linguistic components organization, John Sloboda (1985:11) identifies the same fundamental structurally-based subdivisions within both language and music: phonology, syntax and semantics.

Steven Brown (2000:273) explains that the phonological level within linguistic and musical structure is realized mainly in phrasing and combinatoriality, which implies that phrases, basic units of structure and function, are generated through combinatorial arrangements of smaller elements (phonemes in language and notes in music). Speech phrases and musical phrases are “melodiorhythmic” structures, which points to the existence and relevance of melody and rhythm in both systems. Additionally, both language and music make use of expressive phrasing, through which emphasis and emotional states are conveyed. To Jourdain (1997:275), the occurrence of phrasing, or chunking, in both systems, constitutes the closest parallel between them. Owing to phrasing, comprehension of spoken language and music is possible. Moreover, the brain turns out to process musical phrases and

speech phrases in a similar way: comprehension is suspended as the phrase is heard, and after a pause the brain processes the chunk as a unit.

The syntactic language/music parallels dwell mainly upon the similarities between the generative theory of language developed by Noam Chomsky, and the theory of musical structure, developed first by the German musicologist Heinrich Schenker. Both scholars, working independently, discovered the differentiation between surface and deep structure in the domains they studied. While Chomsky (1957) claimed that at a deep level all languages have the same structure, which gives insight into the human intellect, in Schenker's (1935) view, at a deep level ("Ursatz"), all good musical compositions have the same structure, which reveals relevant information about the nature of musical intuition (in Sloboda 1985:12).

At the semantic level, the greatest divergence between music and language is noticeable (Brown 2000:273-4). The main difference between linguistic and musical meaning lies in that language describes reality with great precision, naming objects and phenomena, while music mimics reality (Jourdain 1997:295-6). Language semantics is referential, based on abstract cognitive representations, while music mainly evokes certain states of the mind, appealing mostly to the listener's emotions. Musical interpretation is thus a highly subjective matter, and no one is capable of objective "understanding" of music. However, as Diane Raffman (1993:41) points out, the very existence of musical structure calls for some kind of musical understanding. She claims that the musical feelings evoked by the perception of music may be referred to as "quasi-semantics," parallel to linguistic meaning. Similarly, Jean Molino (2000:172) observes that the referential in nature linguistic semantics is often emotionally charged, and this emotional load is usually responsible for conveying most meaning. In that way, this "affective semantics" appears to be common to language and music. She concludes that "the emotive power of language is comparable with that of music and is dependent on similar mechanisms associated with the brain stem and limbic system."

2. MUSIC AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

The potential advantages of music for stimulating the processes of the acquisition of a foreign language may be viewed from three different perspectives: sociological, psychological and cognitive.

2.1. THE SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Music and song have always accompanied human everyday activities as well as celebrations. Storr (1992:14) provides an example of ancient Greece, where music was an indispensable element of people's lives. It accompanied celebrations, feasts and religious rituals, and musical education was commonplace among ordinary citizens. Teresa Siek-Piskozub (2002:32-3) shows that musical activities were popular also in Slavonic nations of the past centuries, serving both as a pastime and adding splendor to important events and festivities. Moreover, Storr (1992:20-1) observes that in the past and in contemporary primitive cultures singing and dancing serve to draw societies together in a threatening situation, such as a war.

It seems, therefore, that from its beginnings, music has played an important role in social interaction (Storr 1992:17). This basic function has been preserved, in a variety of forms, till today. Music still habitually accompanies religious and other

ceremonies. Other kinds of music enhance social integration, providing an emotional and aesthetic framework for group activities (cf. Siek-Piskozub 2002:41). Jan Wierszyłowski (1981:307) observes that there are few spheres of social life without the application of music. In a variety of folk rituals as well as social-political actions, music enhances a collective manifestation and propagation of certain ideas. The most important national occasions are accompanied by the performance of the national anthem. Maria Maturzewska and Barbara Kamińska (1998:107) refer to music as "the language of interpersonal communication," a form of participation in social life in all its aspects.

Nowadays, however, the culturally predominant music is popular music, the importance of which has been generated through the recording industry and the media. Simon Frith (1983:216-17), in his detailed analysis of the role of rock and roll in culture, states that rock music is an important aspect of young people's peer-group organization. It is through music that they learn the rules of "the social game," develop their sexual identity and social status. B. Lee Cooper (1998) notes that popular recordings, in a highly unsystematic and segmented way, convey facts, ideas and values relevant to society; "in contemporary culture they form an unpredictable, everchanging audio collage."

With the twentieth-century audio-technological revolution, people's relations with music have changed for ever (Jourdain 1997:244). Jourdain concedes that nowadays, in modern industrial societies, "music is *everywhere* and embedded in *everything*." Music penetrates into every realm of human life, literally and metaphorically. From specialized places, like concert halls and opera houses, it has spread into a multiplicity of formal and informal settings. And so, background music accompanies journey-makers on buses, trains and in cars in order to distract them from the hardships of travel; shoppers are exposed to music in department stores and in the street, where it makes them more open and receptive to the products; music in waiting-rooms serves as a time-filler. People listen to music when working in the workplace as well as at home (reading, doing homework and housework) and when relaxing in pubs, restaurants, and other places.

Consequently, another aspect of listening behavior that has changed is the amount of exposure to music that people get. With the development of technology, the amount of time that people devote to listening to music or are exposed to it involuntarily has risen dramatically. Additionally, studies and observations show that English popular songs, being the most prevalent in the media, are the most widely listened to kind of music. This observation appears to be cross-national in character. Tim Murphey (1985) reports that Swiss teenagers listen to English songs between one and two hours a day. In Doris Axelsen's (1981) study, most of her teenage subjects listened to music one hour a day, a fifth between two and five hours, half of them listened for between two and five hours at weekends and even more than five hours when they stayed at home on weekdays. Moreover, three-fourths of the youths reported listening to the same songs many times in succession. Krystyna Siekierzyńska's (1996) study results show that 74% of her 813 secondary-school respondents listen to English songs on average for between one and three hours a day. The popularity of English-language pop songs is consistent with Jourdain's explanation that if a song's lyrics are understood, or at least partly understood, it's much more likely to become popular. Hence, there is so little music "crossing linguistic borders." Since English is the international language of our times, English

popular songs have become the most important part of truly international pop music, and pop culture, of our times (Jourdain 1997:256-7).

The sociological perspective outlined above seems to be a necessary precondition for the discussion of the relevance of music and song in learning a language. Since music is such an indispensable element of social life, performing crucial social functions, its place in the language learning process, in the classroom and outside it, appears to be justified or even recommended. As David Cranmer and Clement Laroy (1992:1) put it: "Music is such a manifestation of culture and of the human need to communicate that it is inextricably associated with language". Moreover, just as it enhances social bonding and the team spirit in other activities, it may contribute to the sense of unity and cooperation in the foreign language classroom.

2.2. THE PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

Apart from its interpersonal communication functions, music has always provided a means of emotional expression (Manturzevska and Kamińska 1998:107).

Zofia Konaszkievicz (1993:66-8, 158), through her large-scale analysis of the nature of the contemporary person's contact with music, concludes that nowadays social functions of music are becoming less important than the functions music performs in the psychological domain of individuals. She indicates the evident "egocentric character" of music perception. Music is perceived as a "companion," accompanying people as they work, relax, pray. The therapeutic function of music appears to be of extreme importance: music is a soothing, relaxing factor, an escape from everyday problems.

The power of music to evoke emotional states and affect the physiology of patients has been known and used for centuries to heal psychological, mental and somatic disorders.

Music therapy has developed into a recognized branch of psychotherapy and medicine, exerting strong influence and achieving success in treating a multiplicity of illnesses and disorders. While the uses and effects of music therapy are varied, the fundamental benefits of this kind of therapy, regardless of its form, are the following: it leads to direct psycho-physiological contact with patients with whom any contact is otherwise impossible; it enables patients with speech impediments to express themselves; it creates conditions for the development of motivation in all spheres of the patients' functioning; it brings about positive social experiences; it develops in patients a feeling of self-identity, identity of others and of the world around them (cf. Lewandowska 1996:95-6).

The psychological considerations discussed so far are, undoubtedly, relevant to a language learning situation as well. Music's potential to evoke emotions, to arouse and to soothe, can be exploited in performing cognitive tasks, for emotions are closely related to reason and cognition. Jourdain (1997:309) claims that emotion motivates attention to a given input; moreover, it directly induces thinking and learning. Another issue, however, which brings together the psychological response to music and language learning: the psychological value of popular song lyrics.

M. W. Booth (1981:14-15) makes the point that listeners to a song have a tendency to attend to lyrics as if they were the intended recipients of the message. Since the singer's voice is perceived as a kind of anonymous pseudocommunication,

the audience typically identifies with what is being sung. Tim Murphey (1989) analyzed the lyrics of the top fifty English-language songs (from the year 1987) to look for significant patterns in their discourse and register. He discovered that pop lyrics leave a lot of space for personal interpretation through the following devices: absence of specific time and place referents, imprecise designation of pronouns ("you," "me" and "I" being the most frequent ones) and the non-gender character of most pop songs. Therefore, the listener easily "completes" the lyrics with their own referents, which makes the message conveyed in the song very personal and significant to the individual listener.

Another observation resulting from the analysis of pop song register leads Tim Murphey and Jean Luc Alber (1985) to view pop songs as a kind of "motherese": they inspire affection, tenderness and intimacy, they are structurally simple, using short phrases, a high percentage of monosyllabic words and frequent repetitions. Consequently, Murphey and Alber conclude that pop songs replace "motherese," satisfying adolescents' need to be attended to in an affective way, and coin the term "motherese of adolescence" referring to pop songs (Murphey and Alber 1985:793-4, Murphey 1992:7).

The personal meaning attached to songs and their emotional value may be important factors enhancing foreign language learners' motivation. Motivation is, in turn, a very strong factor directly influencing learning outcomes. Eric Jensen (1998:67-8) can see great potential in activating and engaging positive emotions through music and arts for promoting intrinsic motivation. He accentuates the need for "transition" from the learners' personal lives to their school reality, which can be achieved, at least partly, by listening to the same songs in class and at home.

2.3. THE COGNITIVE PERSPECTIVE

Research shows that music appears to serve as a facilitating agent in the acquisition of knowledge. Gordon Shaw and Frances Reuscher from the University of California (in Dess 2000) have discovered the "Mozart Effect," finding that after a 10-minute exposure to Mozart's music an experimental group outperformed two control groups on a spatial-temporal test. The conclusion is that listening to music improves associative functions required for mathematics, other sciences or playing chess. The positive effects after a single exposure, however, last only a few minutes. On the other hand, Weinberger claims that with time and regular practice, long-term contact with music bears cognitive effects, in language skills, reasoning and creativity (in Dess 2000). Marta Bogdanowicz (1989:57-8) enumerates the benefits that music provides for the intellectual development of children: it trains perception, thus improving noticing and attention; it improves concentration skills; it develops memory and imagination; it enhances thinking skills, shaping processes like analysis, synthesis, comparison, abstract thinking; it develops mathematical skills. Hungarian educationalist Zoltan Kodaly points to greater intellectual capacity displayed by children who take part in regular musical training (in Bogdanowicz 1989:58).

This cognitive enhancement may be explained by Jensen's (1998:29-31) theory of "environment enrichment," conducive to learning. The theory is based on the premise that while 30-60% of the brain is genetically wired, 40-70% is open to environmental influence. Therefore, the richer the environment, i.e. the greater the

number of adequate environmental stimuli, the more neural connections directly leading to enhanced learning.

Another important aspect is that music is a powerful mnemonic device. Words in a song are usually better recalled than words presented through prose, which can be confirmed by almost everyone's personal experience (Storr 1992:21). Paul Farnsworth (1969:216) reports on a study in which material presented to retarded children in the form of song was better remembered than when conveyed to them in a prose story.

Finally, the fact that songs frequently trigger "mental rehearsal" in the minds of foreign language learners appears to be an important factor facilitating acquisition. Music in general, and pop songs in particular, have a tendency to "get attached" to the listener. This is achieved by song-writers through finding a melodic or verbal "hook" that the listener cannot get away from. Hook words easily get "implanted" into the listener's mind and, in turn, "snag the listener into the song" (Booth 1981:179). Tim Murphey (1990) sees immediate similarity with the "mental rehearsal" phenomenon and a song's tremendous capacity to "stick" in one's head, coining the name "the song-stuck-in-my-head" (SSIMH) phenomenon for the "dinning" of a song in one's mind after hearing it. This commonplace natural phenomenon may have its implications for foreign language acquisition processes. Foreign language songs, or their elements (words, phrases, suprasegmental features) are, through frequent exposition and additional involuntary rehearsal in the learners' minds, processed and remembered more easily. Results of studies confirm the widespread occurrence of the SSIMH phenomenon among Polish learners of English. In the already quoted Siekierzyńska's (1996) study, out of her 813 secondary school subjects, 779 (i.e. 96%) admitted having experienced the SSIMH phenomenon. Siek-Piskozub's (1999) questionnaires answered by 58 university students yield similar findings: 100% of the population have experienced the SSIMH after hearing English and Polish songs. The respondents report that they were intrigued by the words they heard and did not know, which provoked most of them (64%) to look the words up in a dictionary (Siek-Piskozub 1999:254-5, 2002:77).

3. CONCLUSIONS

This article has attempted to explain why foreign language songs can be considered to as material conducive to foreign language learning. With so many arguments based on theoretical premises drawn from the domains of psychology, linguistics and musicology, music and songs' presence in the field of foreign language acquisition and didactics seems well justified. It appears that music and song constitute a natural environment in which different realms of human cognitive activity, including language learning, can thrive.

REFERENCES

- Axelsen, D. 1981. "Swedish Adolescents and the Phonogram". In: Mark, D. (ed.). 47-51.
Bickerton, D. 2000. "Can Biomusicology Learn from Language Evolution Studies?" In: Wallin, N.L./ Merker, B./ Brown, S. (eds). 153-63.
Bogdanowicz, M. 1989. „Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat”. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.

- Booth, M.W. 1981. "The Experience of Songs". Yale University Press. New Haven, Connecticut.
- Brown, S. 2000. "The 'Musilanguage' Model of Music Evolution". In: Wallin, N.L./ Merker, B./ Brown, S. (eds). 271-300.
- Cooper, B.L. 1998. "Teaching with Popular Music Resources: A Bibliography of Interdisciplinary Instructional Approaches". In: *Popular Music and Society*. Summer 1998. At: www.findarticles.com.
- Cranmer, D./ Laroy, C. 1992. "Musical Openings". Longman Group UK Limited.
- Dess, N.K. 2000. "Music on the Mind". In: *Psychology Today*. September 2000. At: www.findarticles.com.
- Dissanayake, E. 2000. "Antecedents of the Temporal Arts in Early Mother-Infant Interaction". In: Wallin, N.L./ Merker, B./ Brown, S. (eds). 389-410.
- Falk, D. 2000. "Hominid Brain Evolution and the Origins of Music". In: Wallin, N.L./ Merker, B./ Brown, S. (eds). 197-216.
- Farnsworth, P. 1969. "The Social Psychology of Music". The Iowa State University Press. Ames. IA.
- Frith, S. 1983. "Sound Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock'n'Roll". Pantheon Books. New York.
- Gorzelańczyk, E.J. 2001. "Pomost pomiędzy nauczaniem materiału leksykalnego a funkcjonowaniem układu nerwowego – model pamięci długotrwałej". In: *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, vol. III. 37-55.
- Jensen, E. 1998. „Teaching with the Brain in Mind”. ASCD. Alexandria, VA.
- Jourdain, R. 1997. "Music, The Brain, And Ecstasy". Avon Books, Inc. New York.
- Konaszewicz, Z. 1993. „Muzyka w życiu codziennym słuchaczy”. Akademia Muzyczna im. F. Chopina. Warszawa.
- Lewandowska, K. 1996. „Muzykoterapia dziecięca”. Studio "Norma". Gdańsk.
- Manturzevska, M./ B. Kamińska. 1998. "Zaniedbany wymiar rozwoju człowieka." In: Smoczyńska, M. (ed.). 107-15.
- Mark, D. (ed.). 1981. "Stock-taking of Musical Life". Doblinger. Vienna.
- Molino, J. 2000. "Toward an Evolutionary Theory of Music and Language". In: Wallin, N. L./ Merker, B./ S. Brown (eds). 165-76.
- Murphey, T. 1985. "Teaching for Peak Relevance Using International Pop Music". In: *TESOL Newsletter* 12. 13.
- Murphey, T. 1989. "The Where When and Who of Pop Song Lyrics: The Listener's Prerogative". In: *Popular Music* 8/2. 185-93.
- Murphey, T. 1990. "The Song Stuck in My Head Phenomenon: a Melodic Din in the LAD?". In: *System* 18/1. 53-64.
- Murphey, T. 1994. "Music and Song". Oxford University Press. London.
- Murphey, T./ Alber, J.L. 1985. "A Pop Song Register: The Motherese of Adolescents as Affective Foreigner Talk". In: *TESOL Quarterly* 19/4. 793-5.
- Obler, L. K./ Gjerlow, K. 1999. "Language and the Brain". Cambridge University Press. Cambridge.
- Raffman, D. 1993. "Language, Music and Mind". The MIT Press. Cambridge, MA.
- Siek-Piskozub, T. 1999. "Mental Rehearsal in Foreign Language Learning". In: *On Language Theory and Practice Vol.2*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 248-56.
- Siek-Piskozub, T. 2002. „Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego”. Motivex. Poznań.
- Siekierzyńska, K. 1996. „What Is The Value of English Language Songs as a Contribution to Foreign Language Learning”. In: *Unpublished Master's Thesis*. Adam Mickiewicz University. Poznań.
- Sloboda, J. 1985. "The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music". Clarendon Press. Oxford.
- Smoczyńska, M. (ed.). 1998. „Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki. Tom poświęcony pamięci Marii Przetacznik-Gierowskiej”. Universitas. Kraków.

- Stemmer, B./ Whitaker, H.A. (eds). 1998. "Handbook of Neurolinguistics". San Diego, CA, Academic Press.
- Storr, A. 1992. "Music And The Mind". Ballantine Books. New York.
- Van Lacker, D./ Pachana, N.A. 1998. "The Influence of Emotions on Language and Communication Disorders". In: Stemmer, A./ Whitaker, N.A. (eds). 301-11.
- Wallin, N.L./ Merker, B./ Brown, S. (eds). 2000. "The Origins of Music". The MIT Press. Cambridge, MA.
- Wierszyłowski, J. 1981. „Psychologia muzyki”. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa.

PROBLEM ADAPTACJI UCZNIÓW DO SZKOŁY JAKO SYSTEMU SPOŁECZNEGO Z PERSPEKTYWY UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO

1. WSTĘP – PROBLEM ADAPTACJI UCZNIÓW DO INSTYTUCJI SZKOLNEJ JAKO SYSTEMU SPOŁECZNEGO

W jednej ze swoich książek poświęconych szkole i młodzieży znany niemiecki pedagog Dieter Baacke opisuje fragment życia szkolnego, zaobserwowanego przez Hartmuta v. Hentiga, zaangażowanego reformatora szkolnego:

„(...) Nasza szkoła jest nie tylko brudna, lecz mocno zapuszczona (...). Nasze dzieci zdecydowanie odrzucają polecenie sprzątnięcia argumentując, że po pierwsze to nie oni ten papier wyrzucili, a po drugie że to nie ich kolej. Wina i obowiązek są zawsze po stronie innych. Dla tych dzieci nie istnieje wspólnota, do której się należy, za którą się stoi, nie zależnie od tego czy to jest mała grupa czy też szkoła. Co więcej dają oni do zrozumienia, że czegoś takiego wcale nie znają i wcale nie potrzebują.

Dzieci w mojej szkole są bez przerwy w ciągłym ruchu. Kiedy nie mają lekcji pędzą po budynku, kiedy mają lekcję stukają rękoma po stołach, poręczach, bujają się na krzesłach. Pewien spokój osiągam, kiedy pozwalam im od czasu do czasu położyć się (...).

Na terenie szkoły dzieci zbudowały sobie małe budki. To wydarzyło się już na drugi dzień, tak że nie można chyba powiedzieć, że była to oczywista reakcja na duże pomieszczenie. Raczej jest chyba tak, iż to szkoła pozwoliła na ich zbudowanie – i to nie tylko fizycznie. Tu można zaznaczyć swoją odrębność w stosunku do innych w innej budce, nie izolując się od nich całkowicie. Według wyobrażeń dzieci budki muszą być trudno dostępne (...) i prawie zupełnie zaciemnione” (Henting po Baacke 2000:308).

Sposoby zachowań, które wymienia tutaj Henting nie są z pewnością typowe tylko i wyłącznie dla jego uczniów. Wydaje się jednakże, iż jego opis szczególnie wyraźnie pokazuje, na czym polega problem wielu szkół: dzieciom i młodzieży nie udaje się w rzeczywistości identyfikacja z szkołą i jej porządkiem. Szkoła nie jest dla nich atrakcyjną instytucją, do której łatwo się przystosowują. Tworzą oni na terenie biurokratycznych ram własne przestrzenie społeczne, które stoją w opozycji do szkolnego porządku. W szkole tworzą się w ten sposób dwie odrębne subkultury. Subkultura szkoły wraz ze swoimi regulacjami stoi naprzeciw subkultury nieformalnego, spontanicznego działania. Uczniom nie jest łatwo rozwijać się w tych dwóch obszarach w sposób jednakowy, ponieważ przeżywają je często jako sprzeczne i nie dające się połączyć (por. Baacke 2000:311).

2. POJĘCIE INSTYTUCJI SZKOLNEJ ORAZ JEJ PODSTAWOWYCH FUNKCJI W SYSTEMIE SPOŁECZNYM

W celu bliższego zrozumienia problemu adaptacji uczniów do instytucji szkolnej, w ramach której odbywa się nauka języka obcego, wydaje się, iż warto najpierw przybliżyć pokrótce samo pojęcie instytucji, podstawowych funkcji, które szkoła spełnia jak i licznych sprzeczności i napięć, którymi instytucja ta jest nacechowana.

Z punktu widzenia socjologii szkoła jak wszelkie inne instytucje społeczne wykazuje określone cechy: jest zbiorem norm z wysokim stopniem organizacyjnym; dysponuje określonym aparatem materialnym oraz personelem, który znajduje się z zasady w sformalizowanych relacjach interpersonalnych wynikających z pełnionych ról społecznych (por. Dietrich 1989:47).

Podstawową funkcją szkoły jest funkcja reprodukcji społeczeństwa, która realizowana jest zgodnie z trzema zasadami: kwalifikacji czyli przekazywania wiedzy i umiejętności do następnych pokoleń, selekcji czyli rozdzielania przyszłych szans zawodowych i społecznych jak i dzięki zasadzie integracji (przystosowania się) do istniejącego systemu i co za tym idzie do tzw. "kultury oficjalnej" i jej rytuałów, norm, wartości jak i odgrywania ról społecznych. Tą ostatnią funkcję szkoła realizuje zarówno w ramach jawnych jak i ukrytych programów. Uczeń przyswaja sobie więc określone ramy konwencji, norm zachowań, określony światopogląd, sposoby myślenia i wartościowania oraz uczy się akceptowania ustalonych podziałów władzy w klasie szkolnej. Uczniowie, którzy tych celów nie osiągają, traktowani są jako nieprzystosowani społecznie. Pewną odmianą programu ukrytego jest tak zwana symboliczna forma przemocy przykładowo niszczenie kultury młodzieżowej, zbytni rygoryzm, karanie typowo dziecięcych zachowań, czy też ignorowanie wiedzy potocznej ucznia.

Już sam fakt istnienia ukrytych ideologii w szkołach, wskazuje, iż instytucja szkolna nie jest tworem monolitycznym lecz raczej pluralistycznym, tworem nacechowanym licznymi sprzecznościami i napięciami, utrudniającymi młodzieży szkolnej przystosowanie się do niej (por. Lauerbach 1989:102). I tak z jednej strony mamy do czynienia z postulatami głoszącymi orientację na ucznia, kształtowanie jego osobowości, postaw prospołecznych, tolerancji, wspieranie jego indywidualności oraz koncepcje autonomii czy też emancypacji w procesie uczenia się. Z drugiej strony widzimy zaś obok wspomnianego już programu ukrytego również biurokratyczne regulacje, sztywny podział ról społecznych i co za tym idzie dostrzeganie jedynie tych wartości, które wiążą się wyłącznie z normatywnymi zadaniami szkoły czy też powiększającą się coraz bardziej granicę pomiędzy ofertą szkolną a doświadczeniami młodego pokolenia.

3. WEWNĘTRZNE SPRZECZNOŚCI I NAPIĘCIA ŚRODOWISKA DYDAKTYCZNEGO W RAMACH UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Te wewnętrzne sprzeczności i napięcia charakterystyczne ogólnie dla instytucji szkolnej określają również lekcję języka obcego i stają się tu w specyficzny sposób jeszcze bardziej widoczne. W przeciwieństwie bowiem do pozostałych przedmiotów szkolnych, w których wyrównanie braków w określonych obszarach wiedzy odbywa się za pomocą wspólnego języka, to znaczy w których język służy realizacji pozajęzykowych celów, to w ramach lekcji języka obcego te pozajęzykowe

cele realizowane są raczej metodą symulacji, specyficznego „Jak-gdyby”, w celu przyswojenia sobie języka obcego. Dodatkowo nawet jeśli język i treści prezentowane są w sposób ciekawy i motywujący, to podejście to i tak ma jedną zasadniczą wadę, iż uczący się nie mają sobie nawzajem w rzeczywistości nic do powiedzenia gdyż na lekcji chodzi tylko o zrozumienie jednego i tego samego problemu (por. Piepho 1994:21). I chociaż lekcja języka obcego jest normatywnie zorientowana na model naturalnej komunikacji, to jeśli uwzględnić ponad to typowe w ogóle dla komunikacji szkolnej ograniczenia i sprzeczności, to komunikacja jako taka rzadko ma miejsce (por. Lauerbach 1989:104).

Nie wnikając głębiej w istotę funkcji pełnionych przez szkołę, należy jedynie zaznaczyć iż badania nad nauczaniem języków obcych zajmowały się jak do tej pory głównie aspektem kwalifikacji szkolnej nauki języka obcego. Dla wielu badaczy problem dopasowania się jednostki do istniejącego porządku społecznego jawi się z racji już samego pojęcia „sterowane przyswajanie języka obcego” jako reguła, czyli coś zupełnie oczywistego i naturalnego. Jednak jak pisze prof. Lauerbach, brak uwzględnienia czynników instytucjonalnych i co za tym idzie socjologicznych powoduje, że interakcja w klasie szkolnej widziana jest jedynie z punktu widzenia kognitywnego i psychologicznego kosztem czynników socjologicznych. Socjologia zredukowana jest bowiem do aspektu kognitywnego poprzez metaforę kompetencji społecznej, tak że czynniki społeczne nie istnieją jako takie, lecz jeżeli już to tylko kompetencja społeczna osoby (por. Lauerbach 1989:106).

4. SZKOŁA JAKO MIEJSCE DOMINACJI I OPORU

Uczeń wypełniający generalnie obowiązki związane z działalnością dydaktyczną szkoły oraz przestrzegający (lub przynajmniej nie naruszający) norm i zasad szkolnych, czyli zachowujący się adekwatnie do wymagań i warunków otoczenia, traktowany bywa jako prawidłowo przystosowany (zaadaptowany) do warunków szkolnych (por. Pstrag 1996:203). Wszelkie formy opozycji wobec szkoły, próby lekceważenia środowiska szkolnego jak przykładowo błaznowanie, działania humorystyczne, sabotaż czy też jawne nieposłuszeństwo, skłonni jesteśmy natomiast traktować jako trudności wychowawcze i reakcję negatywną wynikającą z braku adaptacji w środowisku szkolnym. Jednocześnie mechanizmy tego nieprzystosowania rzadko brane są pod uwagę.

O ile jawne formy opozycji, tj. zachowania bezpośrednio szkodzące porządkowi społecznemu w klasie szkolnej, skłaniają nauczycieli do podejmowania określonych kroków, mających na celu ich wyeliminowanie, to z reguły wszelkie ukryte formy opozycyjne wobec szkoły bywają w milczący sposób pomijane. A wymienić tu należy przykładowo typowe zachowania uczniów ukierunkowane jedynie na „przetrawanie” jak pozorowanie jedynie działania, chowanie się za opiniami innych, wycofywanie się, fantazjowanie, zwlekanie z wykonaniem polecenia, bierność, zgadywanie odpowiedzi, itd. Lekceważenie tego typu zachowań przez nauczycieli wynikać może po części z faktu, iż tradycyjna szkoła – jak się często zauważa – z reguły promuje raczej usługłość, grzeczność, kult posłuszeństwa i konformizm czy też z ukrytego przekonania, że jak pisze Janowski „w naszej kulturze jesteśmy skłonni przedstawiać generalnie sprawy tak, jakby naturalna była dobroć, ufność i łagodność ucznia oraz chętnie podążanie za nauczycielem” (por. 1995:173).

Jak do tej pory zbyt mało jednak jeszcze wiemy, jakiego rodzaju napięcia, lęki i interesy występują u uczniów decydujących się na określoną strategię oporu wobec szkoły jako instytucji homogenicznej, silnie sformalizowanej i unormowanej. Nie wiemy również, jak duży jest tu wpływ grupy, czy uczeń zmienia styl adaptacji w zależności od tego, jaki sens widzi w poszczególnych celach, treściach i metodach nauczania, czy też dlaczego uczniowie o różnym statusie społecznym przybierają różne style adaptacji? Generalnie wiedza na temat uwarunkowanych społecznie postępowaniach uczniów nie jest zbyt bogata.

To szczególnie nowe, socjologiczne analizy procesów edukacyjnych, oparte na teorii krytycznej pozwoliły spojrzeć na szkołę i co za tym idzie również lekcję języka obcego z innej perspektywy, nie tylko jako na miejsce przymusowego przystosowania się do istniejących warunków, miejsce dominacji i panowania lecz również jako miejsce opozycji oraz możliwości częściowej przynajmniej niezgody na to, co dzieje się w szkole.

5. WPŁYW PRAKTYKI INSTYTUCJONALNEJ NA PRZEBIEG INTERAKCJI SPOŁECZNEJ W KLASIE SZKOLNEJ

Zachowania uczniów uwarunkowane społecznie czy też instytucjonalnie nabierają w kontekście uczenia się języka obcego szczególnie istotnego znaczenia wszędzie tam, gdzie mowa o interakcji lekcyjnej, wzajemnym współdziałaniu nauczycieli i uczniów czyli tam gdzie ich zachowania modyfikowane są przez wymogi instytucjonalne i role społeczne przez nich pełnione. Czynniki instytucjonalne stają się przy tym najbardziej widoczne w sytuacjach, w których jednostka nie zachowuje się zgodnie z koncepcją roli ucznia i próbuje odgrywać rolę inną niż tą, której się od niej oczekuje. O wiele trudniej jest je natomiast dostrzec, jeśli wszystko funkcjonuje na pozór w sposób oczywisty i bezkonfliktowy, to jest kiedy np. uczeń zmuszony jest do odgrywania roli dającej mu poczucie bezpieczeństwa, bez silniejszego angażowania się w cel i treść kształcenia, rezygnując w ten sposób z wyrażania własnej indywidualności, własnych potrzeb czy też oczekiwań.

Lekcja języka obcego przedstawia generalnie specyficzną sytuację interakcyjną. Już sam fakt, iż interakcja odbywa się za pomocą obcego języka, podczas której nauczyciel dysponuje znacznie większymi umiejętnościami językowymi, i przez to ma znacznie więcej pewności, definiuje tą sytuację po obu stronach. Do tego dochodzą zachowania nauczyciela wynikające z instytucjonalnie określonej roli społecznej, większa wiedza, większe doświadczenie jak również różnica wiekowa. Nie bez znaczenia dla przebiegu interakcji wydają się tu wreszcie efekty grupowe (przykładowo obawa przed kompromitacją w oczach rówieśników), które to szczególnie przy uczeniu się języka obcego odgrywają istotną rolę.

6. PRÓBY STWORZENIA NOWEGO WYMIARU INTERAKCJI SPOŁECZNEJ PRZY WYKORZYSTANIU NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO POSTMODERNISTYCZNYCH TEKSTÓW MUZYCZNEJ POP-KULTURY

Ten typowy wymiar interakcji może jednakże ulec zmianie w sytuacji, w której nauczyciel traci w określonym obszarze wiedzy władzę "eksperta" i funkcję lepiej wiedzącego autorytetu. Takim obszarem jest niewątpliwie muzyczna pop-kultura, gdzie głównym źródłem wiedzy i autorytetu dla młodszego pokolenia stają

się raczej rówieśnicy (por. Jakubowski 2001:12). Wydaje się, iż jest to szczególnie dogodny grunt do negocjowania pełnionych ról, ich elastycznego traktowania jak i wreszcie możliwość przekształcenia interakcji w dialog.

Integralną częścią muzycznej pop-kultury stały się w ostatnich latach muzyczne videoklipy, czyli krótkie filmy zrealizowane z myślą o promocji piosenki czy też nagrania płytowego. Obok typowych przyczynowo skutkowych teledysków pojawiają się również utwory określane mianem postmodernistycznych, w których zostaje zatarta logika czasu i przestrzeni oraz zagarnięte znane obrazy i motywy ze świata mediów, sztuki, polityki czy też prasy. Postmodernistyczne utwory zaliczane są do tzw. dzieł otwartych, które umożliwiają dokonanie różnych często sprzecznych interpretacji i odczytań ze strony ich odbiorców.

Istotną z punktu widzenia relacji między nauczycielem a uczniami staje się tu kategoria różnicy, sprzeczności czy też wieloznaczności treści, uznawana przez wielu za podstawowy wręcz warunek zaangażowania się w dialog (por. Klus-Stańska 2001:28). Zaistnienie znaczących różnic w obszarze postaw, opinii jak i wartości stwarzają nową przestrzeń dla podejmowanego dialogu i działania.

7. ZNACZENIE MYŚLI PEDAGOGIKI KRYTYCZNEJ I HERMENEUTYKI PEDAGOGICZNEJ

Proponowany tu wymiar interakcji jak i relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem zawiera w sobie dwa podstawowe nurty reformatorskie. Wywodzi się z pedagogiki krytycznej i opiera się na hermeneutyce pedagogicznej.

W odniesieniu do pedagogiki krytycznej szczególnie istotny wydaje się tu aspekt emancypacyjny dialogu, możliwość oporu, który zachęca grupy zdominowane do przejmowania kontroli nad wytwarzanymi znaczeniami, swobodnego samookreślenia się, jak i świadomego przekraczania sztywnych ram instytucjonalnych. Emancypacja rozumiana jest przy tym jako "poszukiwanie możliwości wyzwania się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata. Wartością jest tu otwieranie się na nowe, przy tym wypowiedane we własnym imieniu, wartości, na nowe znaczenia i nowy sposób doświadczania świata (por. Kwaśnica po Bilińska-Suchanek 2000:39). Ułatwić ma to wyjście od kultury uczniowskiej, głosu ucznia oraz jego doświadczenia i sposobu myślenia dając w ten sposób podstawy do myślenia alternatywnego umożliwiającego wyobrażenie sobie innej niż zastana sytuacji. Szczególnie istotnego znaczenia nabiera to podejście w odniesieniu do uczniów, którzy nie chcą identyfikować się ze szkołą, odrzucają szkołę jako instytucję obcą i w konsekwencji decydują się albo na milczenie albo na inne zachowania opozycyjne.

Sprzyjającą okazją do realizacji tego podejścia jest niewątpliwie wykorzystanie naturalnego oporu młodzieży w okresie dorastania, w okresie, w który z natury wpisany jest zwiększony krytycyzm oraz poszukiwanie nowych znaczeń dla swojej odrębności i indywidualności. Zbyt restrykcyjne podejście do zachowań morytoryjnych może prowadzić zdaniem wielu autorów do marginalizacji aktywności jednostki, poczucia zachwiana równowagi, powodując problemy tożsamościowe i adaptacyjne (por. Bilińska-Suchanek 2000:122-123).

W odniesieniu natomiast do hermeneutyki pedagogicznej istotne wydaje w tym podejściu zaakcentowanie nie tyle przestrzeni cielesno-psychicznej wspólnego bycia nauczyciela i ucznia co przede wszystkim przestrzeni duchowej. Hermeneutyka pedagogiczna postrzega bowiem człowieka jako byt cielesno-psychiczno-duchowy, który rozumie a zarazem oczekuje potwierdzenia siebie dzięki rozumieniu przez

Innych. Według Sawickiego proces kształcenia i wychowania winien mieć postać mowy czyli wydarzenia duchowego pomiędzy nauczycielem a uczniem. Aby mowa ta nie stała się pseudo-mową, gadaniną o wszystkim i o niczym, musi odsłaniać sens i mieć znaczenie dla ucznia. Gdy uczeń nie mówi od siebie, tylko powtarza wyuczone na pamięć zdania, lub gdy jego wypowiedź jest kopią innej wypowiedzi, wtedy znika "mowa" w sensie hermeneutyki (por. 1996:59).

Z punktu widzenia uczenia się języka obcego, zgodnie z ujęciem hermeneutycznym, język konwencjonalny w ujęciu lingwistycznym jako narzędzie komunikacji, jest - w przeciwieństwie do mowy - jedynie artykulacją procesów psychicznych (np. intelektualnych) w człowieku. Aby miał on wpływ również na procesy duchowe jednostki, wiedza i umiejętności językowe muszą być połączone z jej doświadczeniem egzystencjalnym. Innymi słowy kształcenie językowe musi być skierowane również na sens i znaczenie dla życia jednostki, a nie tylko skuteczność działania. Samo uznanie bowiem skuteczności za istotną zamyka pytanie o sens.

8. PODSUMOWANIE

Proponowany tu wymiar interakcji między nauczycielem a uczniem winien więc przyjąć formę spotkania, dialogu, w którym dzięki autentyczności, partycypacji i wzajemnej akceptacji możliwa staje się wymiana doświadczeń międzypokoleniowych, wzrost aktywności społecznej jak i możliwe stają się wreszcie dążenia emancypacyjne młodzieży. I nie ma to nic wspólnego z kumpłowstwem czy też formą "bratania się" lecz wręcz przeciwnie z zaakcentowaniem różnic wiekowych i związanymi z nimi odmiennymi doświadczeniami. Nie może być tu jednocześnie mowy o próbie afirmowania kultury popularnej, na bazie której młodzi ludzie w coraz większym stopniu bezkrytycznie konstruują własną tożsamość lecz raczej o poddanie jej dekonstrukcji, w celu przesłedzenia obecnych w niej sprzeczności. Byłoby to więc odejście od podejścia adaptacyjnego w stronę myślenia krytycznego, alternatywnego jak i dialogowego.

BIBLIOGRAFIA

- Baacke, D. 2000. „Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters“. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Bilińska-Suchanek, E. 2000. „Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu“. Wydawnictwo Uczelniane Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku. Słupsk.
- Dietrich, I. 1989. „Schulisch gesteuerter Fremdspracherwerb ist gesellschaftlich kontrollierter und bürokratisch verwalteter Fremdspracherwerb“. W: *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen*. Gunter Narr Verlag. Tübingen.
- Jakubowski, W. 2001. „Edukacja i kultura popularna“. Oficyna Wydawnicza „Impuls“. Kraków.
- Janowski, A. 1995. „Uczeń w teatrze życia szkolnego“. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.
- Klaus-Stańska, D. 2000. „Konstruowanie wiedzy w szkole“. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Olsztyn.

- Klippel, F. 2000. "Zur pädagogischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht". W: K.-R. Bausch, H. Christ et.al. (hrsg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Gunter Narr Verlag. Tübingen.
- Krumm, H-J. 2000. "Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht : Fremdsprachenunterricht als Interaktion". W: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ et.al. (hrsg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen:Gunter Narr Verlag
- Lauerbach, G. 1989. "Institution Fremdsprachenunterricht". W: *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen*. Gunter Narr Verlag. Tübingen.
- Piepho, H-E. 1994. "Aufgaben als hermeneutische Chance der Lernenden im Fremdsprachenunterricht". W: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1, 21.
- Pstrąg, D. 1996. "Adaptacja uczniów do wymagań szkoły i jej związek z charakterem percepcji środowiska społecznego". W: M. Dudzikowa (red.) *Nauczyciel-Uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków.
- Rutkowiak, J. 1992. "O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne". W: J. Rutkowiak (red.). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- Sawicki, M. 1996. „Hermeneutyka pedagogiczna”. Wydawnictwo Naukowe Semper. Warszawa.
- Śliwerski, B./ Szkudlarek, T. 1991. „Wyzwania pedagogiki krytycznej i anty-pedagogiki”. Niezależne Wydawnictwo Harcerskie "Impuls". Kraków.

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI PTN – KATOWICE 2002

W dniach 23-25 września 2002 odbyła się w Katowicach, w siedzibie Wydziału Lekarskiego Śląskiej Akademii Medycznej w Katowicach-Ligocie Krajowa Konferencja Naukowa PTN nt. *Przyswajanie języków obcych - teoria a praktyka nauczania. Nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego*. W konferencji wzięło udział ponad stu nauczycieli średniego i wyższego szczebla nauczania języków obcych: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, polskiego, rosyjskiego i włoskiego oraz grupa studentów z Uniwersytetu Śląskiego. Przybyłych uczestników przywitani organizatorzy konferencji: dr Elwira Banasik i mgr Maria Morawiec. Obrady otworzyła przewodnicząca Zarządu Głównego PTN, prof. dr hab. Weronika Wilczyńska. W imieniu władz ŚAM powitał gości dr hab. Przemysław Jałowicki, dziekan Wydziału Lekarskiego w Katowicach-Ligocie.

W pierwszym dniu obrady rozpoczęły się od sesji plenarnej, w której wystąpiły z referatami następujące osoby: prof. dr hab. Maria Wysocka - *Czy skończyły się możliwości badawcze glottodydaktyki?*, prof. dr hab. Weronika Wilczyńska - *Typy postaw i praktyk w doskonaleniu obcojęzycznym*, prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka - *Problem integracji w nauczaniu języków obcych*. W godzinach wieczornych odbyło się walne zebranie PTN.

Drugi dzień obrad również rozpoczął się od sesji plenarnej, w której referaty wygłosili: prof. dr hab. Kazimiera Myczko - *Kognitywna teoria przyswajania języka obcego a praktyka kształcenia językowego*, prof. dr hab. Krystyna Wojtynek-Musik - *Wspólnota celu jako impuls do pracy zespołowej*, prof. dr hab. Halina Widła - *Wykorzystanie wyników opracowań statystycznych w pracy nauczyciela*. Po dyskusji i przerwie na kawę obrady odbywały się w trzech równoległych sekcjach tematycznych.

W sekcji pierwszej poruszano problemy związane z nauczycielem i przyswajaniem języków obcych w ogóle. Referaty wygłosili następujące osoby: mgr Ewa Bandura - *Rola nauczycieli języków obcych w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich. Wyniki badań porównawczych przeprowadzonych w ośmiu krajach*, mgr Anna Gnoińska - *Styl nauczania a postawy i osiągnięcia uczniów w nauce języka angielskiego*, mgr Iwona Stasikowska - *Nauka poprawności językowej na kierunkach neofilologicznych na poziomie licencjackim a strategię uczenia się*.

W sekcji drugiej dyskutowano problemy związane z nauczaniem wczesnoszkolnym: mgr Mieczysława Materniak - *Wybrane aspekty nauczania języków obcych na poziomie wczesnoszkolnym*, mgr Magdalena Jałowiec - *Pozytywny wpływ nauczania języków obcych na rozwój dziecka*, Kamila Sip - *Metoda Helen Doron Early English. Wybrane aspekty teorii i praktyki w nauczaniu języka angielskiego dzieci w wieku od 1 do 8 lat*.

Sekcja trzecia poświęcona była problemom związanym z nauczaniem języka francuskiego, a referaty wygłosili: prof. dr hab. Paweł Plusa - *Czytanie ze zrozumieniem a przekładalność francuskojęzycznych tekstów glottometodycznych*, dr Ewa Miczka - *Lingwistyka tekstu a mechanizmy ponadzdaniowe w nauczaniu języka obcego*, dr Katarzyna Karpińska-Szaj - *Granice transferu strategii w sprawności czytania*.

Po dyskusji i przerwie na obiad, obrady toczyły się w czterech równoległych sekcjach tematycznych. W sekcji pierwszej kontynuowano tematykę związaną z nauczycielem i przyswajaniem języków obcych. Referaty wygłosili: dr Marzena

Blachowska - *Schematy poznawcze w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, dr Aleksandra Jankowska - *Kształcenie nauczycieli poprzez przykład. Na ile wykładowcy kolegów są wzorem do naśladowania dla swoich studentów*, dr Elwira Bansik - *W drodze do Unii Europejskiej: rola nauczyciela języków obcych w tym okresie i wynikające z tego kierunki jego działań*, mgr Maria Torenc - *Wybrane problemy postrzegania inności kulturowej w nauczaniu języków obcych*, mgr Andrzej Kaczmarek - *Pracownie samokształcenia językowego - wyzwania i trudności*, mgr Elżbieta Jastrzębska - *Kształcenie twórczego nauczyciela języków obcych w nauczycielskim kolegium językowym*.

Sekcja druga poświęcona była problemom związanym z nauczaniem języka niemieckiego. Referaty wygłosili: dr Aldona Sopata - *Badania generatywne procesu akwizycji języka obcego*, dr Izabela Marciniak - *Standardy europejskie w kształceniu językowym w aspekcie oceny i samooceny*, mgr Marzena Będkowska-Oblak - *Problemy mierzenia efektywności bilingwalnego toku nauczania na przykładzie kompetencji gramatycznej*, dr Marek Laskowski - *Inkluzja teorii frazeologicznych do praktyki nauczania języków obcych jako imperatyw lingwistyki konfrontatywnej*, mgr Anna Korzeniowska - *Problemy werbalizacji diagramów na przykładzie języka polskiego i niemieckiego*, a tematykę aktualną dla wszystkich języków obcych poruszyła dr Elżbieta Gajewska w swym referacie - *Komunikacja w przedsiębiorstwie w dialogach dydaktycznych a nabywanie kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej*.

W sekcji trzeciej kontynuowano tematykę związaną z nauczaniem języka francuskiego. Referaty wygłosiły następujące osoby: dr Teresa Kwaśna - *Nowoczesne metody wykorzystania tekstu literackiego w nauczaniu języka francuskiego jako obcego*, mgr Magdalena Sowa - *Kondensacja tekstu narracyjnego w językach francuskim i polskim u uczniów w zaawansowanym stadium nauki języka francuskiego*, mgr Joanna Górecka - *Ocenianie sprawności mownych na poziomie zaawansowanym w zadaniach komunikacyjnych na przykładzie dyskusji*, dr Urszula Paprocka-Piotrowska - *Kompetencja narracyjna w języku obcym i w języku ojczystym na przykładzie dzieci polskich oraz polskich uczniów w zaawansowanym stadium nauki języka francuskiego*, mgr Sonia Szramek - *Akwizycja leksyki, a niektóre tak zwane niekonwencjonalne metody nauki*, mgr Agata Górka - *Jak przetłumaczyć to, co nieprzetłumaczalne?*

Tematyką sekcji czwartej było nauczanie języka polskiego jako obcego. W pierwszej części obrad znalazły się cztery referaty prezentujące problematykę związaną z nauczaniem języka polskiego jako obcego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Śląskiej Akademii Medycznej. Mgr Maria Morawiec w wystąpieniu zatytułowanym *Po co nam język polski?* krótko scharakteryzowała studentów uczących się języka polskiego w ŚAM. Autorki trzech kolejnych referatów omówiły stopień opanowania przez uczących się wybranych zagadnień gramatycznych, zwracając uwagę na specyficzne trudności pojawiające się w poszczególnych przypadkach. W tej części obrad wystąpiły: Mgr Danuta Budzyn-Słota z tekstem pt. *Porozumiewam się po polsku: teoria czy praktyka?*, mgr Barbara Pawlicka omówiła *Przyswajanie rzeczownika w języku polskim przez użytkowników języka angielskiego* i mgr Joanna Rak, która próbowała odpowiedzieć na pytanie *Być albo not to be? Czy łatwo opanować ten czasownik?*. W dyskusji zwrócono uwagę na mechanizm powstawania błędów interferencyjnych u studentów uczących się języka polskiego.

W drugiej części obrad mgr Maria-Elżbieta Sajenczuk wygłosiła referat - *Światowy sławiec, zmeżczyzna, biletarz i mordarz. Komiczny aspekt błędów*

popelnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego w SJPC UŁ. W referacie autorstwa dr Jolanty Tambor - *O potrzebie klasyfikacji błędów w aspekcie testowania i egzaminowania studentów uczących się języka polskiego jako obcego* - podkreślone zostały wymagania, jakie stawia przed nauczycielem system certyfikacji języka polskiego, także w dziedzinie klasyfikacji i oceny błędów. Jako ostatnia wystąpiła dr Blanka Konopka z referatem - *Glottodydaktyczne aspekty analizy kontrastywnej języka polskiego i rosyjskiego w preparacji materiałów do nauki języka polskiego jako obcego w środowiskach rosyjskojęzycznych*. Autorka podzieliła się doświadczeniami z pracy lektorki języka polskiego w Kazachstanie, a także zaprezentowała napisany przez siebie podręcznik. W dyskusji poruszono problemy związane z testami certyfikacyjnymi, omówiono główne założenia i wymagania opracowywanego systemu. Dyskusja stworzyła też okazję do wymiany poglądów na temat zasadności używania języka medium w procesie nauczania języka polskiego jako obcego.

W drugim dniu obrad, w godzinach wieczornych, wszyscy uczestnicy zostali zaproszeni na uroczystą kolację przy świecach.

Trzeci dzień konferencji rozpoczął się od obrad w trzech równoległych sekcjach: sekcja pierwsza poświęcona była problemom nauczania języka angielskiego. Referaty wygłosili: dr Monika Kusiak - *Trening użycia strategii czytania w języku angielskim*, mgr Ewa Witalisz - *Rozwijanie sprawności pisanie w języku angielskim u studentów filologii angielskiej*, mgr Justyna Leśniewska - *Kolokacje w nauczaniu języka angielskiego*, mgr Dominika Szmerdt - *Ocenianie sprawności mówienia za pomocą testu pośredniego (semi-direct oral test)*.

W sekcji drugiej omawiano problemy związane z nauczaniem języków hiszpańskiego i włoskiego. Referaty wygłosiły następujące osoby: dr Joanna Wilk-Racięska - *Dekompozycja semantyczna w nauczaniu języka obcego*, mgr Danuta Augustyn - *Rozumienie i opanowanie reguł gramatycznych w uczeniu się i nauczaniu języka obcego, na przykładzie rodzajnika włoskiego*, a w referacie wygłoszonym przez mgr Agnieszkę Rumianowską poruszony został problem aktualny dla wszystkich języków obcych - *Wykorzystanie postmodernistycznych tekstów kultury popularnej na lekcji języka obcego*.

Sekcja trzecia obradowała na temat nauczania języka specjalistycznego. Referaty wygłosili: dr Halina Małeńczyk-Boguszewska - *Rozumienie obcojęzycznych tekstów fachowych w nauczaniu zaawansowanym (na przykładzie polskich studentów germanistyki)*, dr Urszula Kokot - *Specyfika niemieckiego języka medycznego i wymagania z nią związane jako kryterium egzekwowania wiadomości zdobytych na lektoracie języka niemieckiego*, mgr Jolanta Gorbacz-Pazera - *Język medycyny jako przedmiot badań lingwistycznych na tle potrzeb dydaktyki*.

Po dyskusji i przerwie na kawę odbyła się plenarna konferencja panelowa na temat *Aktualne tendencje i wyzwania dydaktyki językowej w Polsce*, którą poprowadził prof. dr hab. Janusz Arabski. W prezydium zasiadli: prof. dr hab. K. Myczko, prof. dr hab. W. Wilczyńska, prof. dr hab. K. Wojtynek-Musik oraz prof. dr hab. H. Widła, które w krótkich wystąpieniach scharakteryzowały złożoną problematykę dydaktyki językowej w Polsce oraz własnymi przemyśleniami zachęciły do ożywionej dyskusji uczestników konferencji, zgromadzonych w auli im. prof. J. Szaflarskiego. Zamknięcia obraz dokonała przewodnicząca PTN prof. dr hab. W. Wilczyńska.

Tak przedstawia się w suchym, telegraficznym skrócie sprawozdanie z Krajowej Konferencji Naukowej PTN Katowice 2002. Zasygnalizowana tytułami referatów,

bogata tematyka konferencji dała możliwość wyboru każdemu z uczestników interesującej go problematyki, a co należy podkreślić, zaplanowany w programie czas na dyskusję, umożliwił wszystkim uczestnikom zabranie głosu i swobodne wyrażenie własnej opinii na temat wysłuchanych referatów i na temat własnych przemyśleń związanych z nauczycielską praktyką. Całej konferencji towarzyszyła miła, koleżeńska atmosfera. Możemy więc z satysfakcją przyznać, że Krajowa Konferencja PTN 2002 w Katowicach spełniła zadanie, którego od niej oczekiwali i uczestnicy i organizatorzy.

Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Konferencji
dr Elwira Banasik

KOMUNIKAT

Zarząd Główny oraz Okręg Zielonogórski PTN zapraszają na doroczną konferencję, która odbędzie się w dniach 22-24 września w Zielonej Górze. Współorganizatorami konferencji są Studium Języków Obcych, Instytut Filologii Germańskiej oraz Nauczycielskie kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Tematem wiodącym konferencji jest *Integracja w nauczaniu języków obcych*. Językami konferencji będą: polski, angielski, francuski, niemiecki i rosyjski. przewiduje się druk materiałów konferencyjnych przyjętych przez komitet Redakcyjny.

Opłata konferencyjna dla członków PTN wynosi 120 zł i 150 zł dla pozostałych uczestników. W ramach wpisowego uczestnicy otrzymają materiały konferencyjne oraz posiłki w trakcie sympozjum. Koszt noclegu pokrywają uczestnicy w recepcji hotelu. Osoby, które wraz z wpisowym prześlą deklarację przystąpienia do PTN mogą skorzystać z łącznej, preferencyjnej taryfy. Formularz deklaracji w numerze Neofilologa oraz na stronie internetowej PTN. Pytania o dalsze informacje prosimy kierować do organizatorów (zob. adres poniżej).

Abstrakty wystąpień należy nadsyłać do 5 maja 2003. Autorów zainteresowanych drukiem swoich wystąpień organizatorzy proszą o przesłanie dyskietki oraz wydruku tekstów do 30 października 2003 r. na następujący adres:

Katarzyna Trychoń-Cieślak
Studium Nauki Języków Obcych
Uniwersytet Zielonogórski
65-762 ZIELONA GÓRA
al. Wojska polskiego 69
tel. : (068) 328-32-40; fax.: (068) 328-31-69;
email: E.Sobolewska@snjo.uz.zgora.pl

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 jest mi Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob.

<http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>),

- 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.

data / podpis

* niepotrzebne skreślić

Składka członkowska za rok 2003 wynosi: 20 zł dla doktorantów i studentów, 40 zł dla nauczycieli.

konto PTN: SBL Oddział Poznań

44 90431070 2070 0016 6302 0001

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN-u.

(Deklarację członkowską można wypełnić na stronie WWW PTN w internecie).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne

Zarząd Główny

Ul. Berwińskiego 1

60-765 Poznań

adres internetowy: <http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>

