

Biblioteka LingVariów
Glottodydaktyka
Tom 20

KIERUNKI BADAŃ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Monografia zbiorowa pod redakcją

Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

une langue étrangère
badania
glottodydaktyka
didaktik
고수법
изследвания
język obcy
Lingua estrangeira
kutatás

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej



Księgarnia Akademicka
Kraków 2020

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>
✉ iwona.janowska@uj.edu.pl

Michalina Biernacka
Uniwersytet Łódzki
ID <https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>
✉ michalina.biernacka@uni.lodz.pl

© Copyright by individual authors, 2020

Recenzent
dr hab. Anna Żurek, Uniwersytet Wrocławski

Opracowanie redakcyjne
Justyna Ostafin

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-316-5 (druk)
ISBN 978-83-8138-411-7 (on-line, pdf)
<https://doi.org/10.12797/9788381384117>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Spis treści

Wprowadzenie	7
IWONA JANOWSKA	
Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji	13
PAULINA KAŻMIERCZAK	
Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego	33
PIOTR MIROCHA	
Lingwistyka korpusowa w badaniach nad ewaluacją leksyki podręczników do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>	53
MARIOLA FIEMA	
Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych	73
KAMILA KUBACKA	
Pytania lektora podczas lekcji języka polskiego jako obcego – analiza ilościowa i jakościowa	111
MIKOŁAJ BORKOWSKI	
Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych	135
MONIKA GWORYS	
O <i>trudnych miejscach polszczyzny</i> dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków	155
BEATA TERKA	
Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna	173
DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ	
Błędy gramatyczne w polszczyźnie pisanej studentów ukraińskojęzycznych – korpusowe badania lapsologiczne	189

ANNA CYCHNERSKA, EMILIA KUBICKA

Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych 211

AGNIESZKA MAJEWSKA

Badania nad kompetencją fonologiczną, ortoepiczną i ortograficzną w zakresie dźwięków odpowiadających literom *q* oraz *ę* w grupie cudzoziemców uczących się języka polskiego 229

MICHALINA BIERNACKA

Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych 243

JOANNA ZAWADKA

Błędy grafii w pracach pisemnych studentów z Niemiec uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie badań ilościowych 261

IWONA DEMBOWSKA-WOSIK

O rozumieniu terminów: *błąd ortograficzny*, *błąd graficzny*, *literówka* przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wyniki badań ankietowych..... 273

Notki biograficzne Autorów 285

Indeks nazwisk..... 291

PIOTR MIROCHA 

Uniwersytet Jagielloński

Lingwistyka korpusowa w badaniach nad ewaluacją leksyki podręczników do języka polskiego jako obcego

Analiza i ocena podręcznika Polski krok po kroku 1

Applying Corpus Linguistics in Research of Vocabulary Evaluation in Polish as a Foreign Language Handbooks. Analysis and Evaluation of the Handbook Polski krok po kroku 1

The goal of this paper was to analyse the vocabulary of the handbook for Polish as a foreign language *Polski krok po kroku 1* with the use of frequency lists. It was found out that the lexical material in the book is too difficult for the beginners, as, out of 3021 lexical types, only 960 were covered by a lexical list dedicated to be learnt at the A1 proficiency level, while 273 lexemes from that list were not included in the handbook. Among the lexemes exceeding the A1 level one could find internationalisms, proper names and their derivatives, as well as aspectual pairs of verbs. From the perspective of a foreign language learning/teaching process, the presence of such vocabulary may be controversial. The paper proves that implementation of stricter control of the vocabulary used in the foreign language handbooks could possibly improve results of the teaching process.

Key words: vocabulary, frequency list, proper name, internationalism, handbook for Polish as a foreign language, evaluation

1. Wprowadzenie

Niniejsze rozważania stanowią próbę oceny, na ile narzędzia statystyczne językoznawstwa korpusowego mogą być przydatne w przygotowaniu materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego. Analiza ta przeprowadzona została nie tylko przy uwzględnieniu ustaleń dotyczących stosunków ilościowych w języku (zob. np. Nation, 2001), lecz także faktów psycholingwistycznych oraz zaleceń dotyczących preparacji materiałów dydaktycznych. Praktycznym przedmiotem analizy będzie natomiast leksyka zawarta w podręczniku do języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku 1* (Stempek et al., 2010).

Badania prezentowane w niniejszym tekście mają w pierwszej kolejności na celu ustalenie, na ile zakres słownictwa zawartego w analizowanym podręczniku pokrywa się z leksyką przewidywaną do opanowania dla poziomu zaawansowania językowego A1 na tyle, na ile można tego rodzaju zalecenia przygotowywać, wychodząc od częstości słownictwa w korpusach ogólnych języka polskiego i dobrych praktyk związanych z progresją materiału. Uwzględnione zostaną również inne informacje o zasobie leksykalnym analizowanego podręcznika, tj. obecność leksyki rzadszej czy też nieobecność leksyki zalecanej do opanowania na poziomie zaawansowania językowego A1. Ważnym elementem rozważań będą próby przedstawienia motywów, które stały za takimi bądź innymi wyborami leksykalnymi. Taka procedura umożliwi wreszcie sformułowanie pewnych hipotez dotyczących konsekwencji określonego sposobu kształtowania zasobu leksykalnego prezentowanego w badanym podręczniku dla procesu nauczania/ uczenia się języka obcego.

Podobne badania powstały już m.in. dla podręczników do nauki języka francuskiego (Tschichold, 2008, za: Milton, 2009: 202) oraz angielskiego (Milton, Vassiliu, 2000, za: Milton, 2009: 203). Kwantytatywne studia nad słownictwem w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego wydawanych przez wrocławską glottodydaktykę polonistyczną przeprowadzone zostały przez Grzegorza Zarzecznego (2014). Jednakże dociekania te skupiały się przede wszystkim na ilościowych wskaźnikach podobieństwa pomiędzy leksyką zawartą w podręcznikach i na listach frekwencyjnych ze słownictwem przeznaczonym dla początkujących uczących się. Celem niniejszych dociekań jest natomiast przedstawienie dodatkowych danych oraz pogłębionych interpretacji na przykładzie analizy podręcznika *Polski krok po kroku 1*.

2. Pojęcie kompetencji leksykalnej

Kontekst dla ewaluacji leksykalnego aspektu pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego stanowi długa tradycja dociekań związanych z kompetencją leksykalną. Pionierem rozważań nad kompetencją był Dell Hymes (1972), który w polemice z generatywistycznym rozumieniem tego pojęcia (Chomsky, 1965) sformułował postulat opisu języka uwzględniający społeczne i kulturowe uwarunkowania komunikacji, jej otoczenie, uczestników, cele, sekwencję aktów mowy, tonację, narzędzia, normy czy gatunek. Czynniki te decydują bowiem o uznaniu wypowiedzi za odpowiednią bądź nie przez użytkowników języka.

Pojęcie kompetencji językowej, uwarunkowane przez tak liczne czynniki, było w późniejszym okresie objaśniane przez licznych badaczy, m.in. Michaela Canale'a i Merrill Swain (1980) czy Lyle'a Bachmana (1990). W podejściach tych starano się wyróżnić elementy składowe kompetencji językowej. Jednym z wyodręb-

nionych subkomponentów była – rozmaicie definiowana – kompetencja leksykalna. Rozważania teoretyków w praktykę przekuli twórcy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003). Przyjęto ściśle praktyczną perspektywę glottodydaktyczną i uwzględniono zarówno podstawową zdolność przypisywania słowom ich znaczeń (kompetencję leksykalną), jak i znajomość bardziej złożonych relacji w ramach systematoidu leksykalnego (kompetencję semantyczną).

Tę dwoistość opanowywania leksyki przez uczących się języka można opisać przy użyciu pojęć znajomości słownictwa w głąb i wszcz (Anderson, Freebody, 1981: 92–93, za: Seretny, 2011: 49). Zwłaszcza ten ostatni aspekt można odnieść do zjawisk ilościowych występujących w języku. Wiadomo bowiem, że najczęstsze leksemy stanowią ogromną większość używanych słów w ogóle. Dobór słownictwa do nauki na początkowym etapie uczenia się języka obcego powinien zatem odzwierciedlać częstość występowania słów w języku (Seretny, Lipińska, 2005: 81).

3. Kompetencja leksykalna a praktyka nauczania słownictwa

Pod koniec lat 70. XX wieku w ramach glottodydaktyki polonistycznej rozpoczęto badania mające na celu ustalenie zasobu słownictwa podstawowego, które mogłoby być bazą dla uczących się języka polskiego jako obcego (Seretny, 2011: 172). Temu miały służyć m.in. dociekania Zofii Cygal-Krupy (1986), które pomyślane były jako uzupełnienie wcześniejszych wyników ustaleń dotyczących frekwencji wyrazów w języku polskim. Uznano bowiem za istotne, by uczący się oprócz leksyki najczęstszej poznawali także słownictwo wprawdzie rzadziej występujące, ale tematycznie powiązane z treściami nauczania (zob. np. Miodunka, 1980).

W 1986 roku Komisja Ekspertów postanowiła o sporządzeniu list wyrazowych na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej. W efekcie Halina Zgółkowa przygotowała *Słownik minimum języka polskiego* o inwentarzu leksykalnym opartym na zasadzie częstości występowania wyrazów w języku (Zgółkowa, 1992).

Leksykon ten został opracowany na podstawie korpusu list frekwencyjnych z lat 1963–1983, zrównoważonego pod względem gatunku i kanału komunikacji. Łącznie wykorzystano teksty z 7 różnych odmian stylowych, liczące sobie 700 000 lematów (Zgółkowa, 1992: 38–39). Zdaniem Zgółkowej taki zbiór tekstów był reprezentatywny dla współczesnej polszczyzny, zwłaszcza uwzględniający powtarzalność najczęstszych wyrazów na listach frekwencyjnych stworzonych na podstawie tekstów z różnych gatunków czy stylów (Seretny, 2011: 174). W korpusie przeważały teksty z lat 60. i 70. XX wieku, ale opracowanie to stanowiło do początku XXI wieku jedyną próbę dostosowania danych statystycznych do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej, zresztą z uwagi na dużą stabilność słownictwa najczęściej używanego – wciąż użyteczną (Seretny, 2011: 175).

Dane te zostały natomiast zaktualizowane przez Annę Seretny na potrzeby książki *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (Seretny, 2011). Uwzględniono w nich opracowania frekwencyjne stworzone w Instytucie Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk na bazie Narodowego Korpusu Języka Polskiego, a także *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* Haliny Zgółkowej (2008), nowe wydanie *Słownika minimum języka polskiego* (Zgółkowa, 2009) oraz zestawienia leksyki tematycznej opracowane przez Zofię Cygal-Krupę (1986). Uaktualnienie to pozwoliło m.in. uzupełnić listy o wyrazy nowsze, takie jak *SMS*, *bankomat* czy *internet*. Listy leksykalne zostały uzupełnione również o formy należące do gron wyrazowych poszczególnych leksemów (ich formy fleksyjne oraz wyrazy mające wspólny rdzeń) (Seretny, 2011: 183).

Lista została wreszcie podzielona na trzy przedziały – w pierwszym kroku o równej wielkości, a następnie dopełnione pozostałymi składnikami gron wyrazowych dla odnośnych poziomów zaawansowania. Tak więc w przedziale I, w dużym stopniu odpowiadającym poziomowi zaawansowania A1, znalazło się 1000 najczęstszych wyrazów w języku polskim, a następnie, po uzupełnieniu o grona wyrazowe, 1200 leksemów. W przedziale II, zbliżonym do poziomów A2 i B1, przewidziane zostało 2000 najczęstszych wyrazów, a 2300 łącznie z brakującymi składnikami gron. Wreszcie w przedziale III, bliskim poziomowi B2, lista została uzupełniona o leksemy o rangach 2001–3000 na listach frekwencyjnych polszczyzny, co po uzupełnieniu o grona wyrazowe dało kolejne 2300 wyrazów do opanowania. Jak już wspomniano, są to zbiory zbliżone do danych dotyczących zasobów słownictwa przeciętnie opanowywanych przez uczących się na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego – dla poziomu A1 – około 1000 wyrazów, A2 – około 2000, B1 – około 3500, B2 – około 5000, C1 – około 7500, dla poziomu C2 – około 10 000 (zob. m.in.: Martyniuk, 1992; Zgółkowa, 1992; Nation, 2001; Seretny, Lipińska, 2005; Milton, 2006).

W niniejszym artykule podstawą ewaluacji leksyki zawartej w analizowanym podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku 1* była lista gron wyrazowych przeznaczona do opanowania na poziomie zaawansowania językowego A1. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003) nie przewiduje wprawdzie z góry określonej listy słownictwa czy też liczby jednostek leksykalnych, które uczyć się powinni opanować. Jednak mimo że wskaźniki ESOKJ w uogólniony sposób opisują kompetencję leksykalną, sposób zaś jej osiągnięcia jest kwestią bardziej szczegółowych praktyk dydaktycznych, uzależnionych od metod i struktury poszczególnych języków, to zastosowanie ustandaryzowanych zasobów leksyki dla poszczególnych poziomów zaawansowania w ewaluacji i preparacji materiałów dydaktycznych umożliwia względnie obiektywną ocenę stopnia trudności słownictwa, które używane jest w badanej pomocy.

4. Zjawiska ilościowe w języku i uwarunkowania psycholingwistyczne

Ilościowe ujęcie podsystemu leksykalnego jest możliwe, ponieważ najczęstsza leksyka pokrywa ogromną większość używanych słów w ogóle, o czym głosi prawo Zipfa–Mandelbrota (znane także po prostu jako prawo Zipfa). Zgodnie z nim na uporządkowanej pod względem częstości liście frekwencyjnej leksyki (w języku, korpusie czy tekście dłuższym niż 1000 słów – Nation, 2016: 3) iloczyn rangi elementu i jego częstości jest wartością stałą.

Słownictwo częstsze jest także „łatwiejsze” z psycholingwistycznego punktu widzenia. Badania empiryczne potwierdzają bowiem, że reakcja na częściej używane słowa jest szybsza niż na te rzadkie. Eksperymenty dotyczyły zarówno decyzji leksykalnych (Rubenstein et al., 1970), jak i odczytywania sekwencji liter (Forster, Chambers, 1973, za: Reeves et al., 2005: 184). Dzięki nim udało się wykazać, że w recepcji tekstu pisanego lub słuchanego tempo rozpoznawania jednostek leksykalnych koreluje z ich częstością w języku. Badacze zajmujący się tymi eksperymentami stwierdzili także, że najprawdopodobniej słownik mentalny odmiennie traktuje wyrazy konkretne i abstrakcyjne (Rubenstein et al., 1970: 490). Zjawisko szybszych decyzji związanych z wyborem leksemów o wyższej frekwencji nazwali efektem częstości, który miałby w takim modelu polegać na oznaczaniu w pierwszej kolejności najczęstszych pozycji słownika mentalnego (Rubenstein et al., 1970: 492). Odkrycia związane z wpływem częstości na czas dostępu leksykalnego zostały zresztą potwierdzone również podczas studiów nad pacjentami z afazją (Reeves et al., 2005: 184).

W późniejszych badaniach okazywało się jednak, że moc tej korelacji bywa odmienna dla różnych typów zadań językowych (Balota, Chumbley, 1984, za: Reeves et al., 2005: 185). Stosunkowo wcześniej stwierdzono także, że efekt częstości nie zachodzi dla zamkniętych klas leksykalnych. Badania takie przeprowadzono m.in. na afatykach ośrodka Broki, których choroba objawia się przede wszystkim właśnie wybiórczą niedostępnością słów z klas zamkniętych (Bradley et al., 1980, za: Reeves et al., 2005: 187).

Wiadomo jednak skądinąd, że leksemy należące do klas zamkniętych są w języku częstsze – zajmują one większość najwyższych rang na listach frekwencyjnych korpusów językowych. Jeżeliby listę frekwencyjną przedstawić w postaci krzywej Zipfa – tj. takiego wykresu, którego osią x są częstości leksemów w korpusie, a oś y stanowią ich rangi – to można by na niej wyznaczyć tzw. punkt h . Definiowany jest on jako miejsce, gdzie $r = f(r)$, tzn. ranga leksemu i częstotliwość jego występowania są sobie równe. Większość słów z list frekwencyjnych powyżej punktu h stanowią właśnie leksemy synsemantyczne, poniżej niego natomiast przeważać zaczyna leksyka autosemantyczna (Popescu et al., 2007: 68).

W ostatnich latach podejmowano się także pewnych badań, które miały na celu zintegrowanie konkluzji osiąganych w ramach psycholingwistyki i językoznawstwa korpusowego. Przykładowo w ramach badań przeprowadzanych przy użyciu

potencjałów wywołanych udało się udowodnić, że częste współwystępowanie leksemów (kolokowanie) warunkuje bardziej pobudzoną aktywność mózgu aniżeli ekspozycja na rzadkie połączenia leksykalne (Hughes, Hardie, 2020).

Ogólnie biorąc, uznaje się, że dobór słownictwa nauczanego na etapie początkowym powinien wynikać z jego częstości (Seretny, Lipińska, 2005: 81). W tym celu opracowuje się np. listy frekwencyjne czy słowniki minima dla poszczególnych stopni zaawansowania, w których przyporządkowanie wyrazu do odpowiedniego poziomu zależy od jego częstotliwości w korpusie języka (Zgółkova, 1992: 37–38).

Korpusy mogą być szeroko rozumiane jako zbiory tekstów. Obraz uogólnionego użycia języka stanowią one jednak dopiero, kiedy uzyskana jest ich reprezentatywność, tj. „takie próbkowanie, w wyniku którego zawiera on wszystkie typy tekstów w proporcjach odpowiednich, by zawartość korpusu stanowiła trafne odbicie całości języka lub tej jego odmiany, której stanowi on próbkę” (McEnery, Hardie, 2012: 250). Natomiast lista frekwencyjna jest spisem wszystkich egzemplarzy danego typu (tu – typu leksykalnego, ale mogą to być też określone tagi części mowy lub np. ciągi czterech wyrazów) wraz z liczbą wystąpień egzemplarzy typu (zob. McEnery, Hardie, 2012: 243).

Największym korpusem polszczyzny jest Narodowy Korpus Języka Polskiego, który jak dotąd nie stał się podstawą opracowania żadnej propozycji słownika minimum. Natomiast dane NKJP posłużyły do uaktualnienia list frekwencyjnych zastosowanych w badaniach nad kompetencją leksykalną uczących się języka polskiego jako obcego Anny Seretny (2011).

5. Przedmiot badania: podręcznik *Polski krok po kroku 1*

Zasadniczym przedmiotem analizy w niniejszym artykule jest podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku 1* (Stempek et al., 2010). Jest to materiał dydaktyczny przeznaczony dla osób zaczynających naukę języka od podstaw, a więc dla poziomu zaawansowania językowego A1, a także części poziomu A2. Podręcznik ten napisany jest w całości w języku polskim i – poza nielicznymi wyjątkami – nie odwołuje się do języków obcych (a więc pośredniczących lub języków pierwszych uczących się).

Lekcje w analizowanym podręczniku *Polski krok po kroku 1* zaplanowane są na rozwijanie wszystkich sprawności językowych jednocześnie. W związku z tym każda z jednostek (jest ich 26) zawiera ćwiczenia na sprawność słuchania, mówienia, czytania oraz pisanie. W późniejszych jednostkach lekcyjnych pojawiają się również informacje związane z wiedzą socjokulturową o Polsce. Wspomniane są zatem obiekty geograficzne leżące w Polsce, a także pewne zabytki i atrakcje turystyczne.

Co do zasady jednostki lekcyjne w podręczniku zorganizowane są wokół sytuacji komunikacyjnych, np. zakupów (lekcja 7), pytania o drogę (14) czy wizyty u lekarza

(25). Układ materiału jest spiralny, toteż przykładowo temat zakupów powtarza się w czterech jednostkach lekcyjnych (7, 9, 15, 23) w kontekście odmiennych struktur gramatycznych, użytecznych w omawianej sytuacji komunikacyjnej.

Jako zalety podręcznika recenzje (zob. np. Dembowska-Wosik, 2014) wskazywały: naturalność i humor języka tekstów, wyrazistość postaci pojawiających się w luźnej fabule lekcji, a także bardzo atrakcyjną oprawę graficzną. Ponadto korzystny może być obfity zasób materiałów powiązanych z podręcznikiem – zeszyt ćwiczeń, przejrzyste tabele gramatyczne, a także komplet gier i zabaw językowych oraz platforma online. Wśród wad podręcznika wymieniano osadzenie fabuły tekstów i ćwiczeń w realiach krakowskich, które mogą być nieznane początkującym uczącym się poza Krakowem. Ponadto techniczne kłopoty może sprawiać format nagrań audialnych, umieszczonych na płycie dołączonej do podręcznika. Wreszcie język tekstów – choć chwalony przez recenzentkę jako „naturalny i miły w lekturze”, oceniony został jako „często zbyt trudny dla studentów na poziomie A” (Dembowska-Wosik, 2014: 415).

Jednym z głównych celów niniejszego artykułu jest właśnie zweryfikowanie wniosków o poziomie języka badanego podręcznika. Refleksja z jednej strony nad zasobem leksykalnym, który powinien być wprowadzany na początku nauki języka polskiego, a z drugiej strony – nad zastosowaniem narzędzi komputerowych w preparacji materiałów dydaktycznych może w przyszłości pomóc w konstruowaniu skuteczniejszych pomocy naukowych.

6. Przebieg badań

Badany tekst podręcznika został zdigitalizowany i zlematyzowany z wykorzystaniem programu TaKIPI (Piasecki, 2007). Zbiory słownictwa podręcznika oraz listy leksykalne porównywane były za pomocą skryptów napisanych w języku Python, jednak wyniki komputerowe zostały uprzednio wyczyszczone przez badacza. Przyczyną zakłóceń były m.in. struktura graficzna materiałów dydaktycznych i konstrukcja tekstów stosowanych w ćwiczeniach wykorzystywanych w nauczaniu języków obcych. Stanowiło to pewną przeszkodę dla programu komputerowego w rozpoznawaniu ciągłości zdań, choć co do zasady wyniki były zadowalające. Przykładowo na pierwszej stronie rozdziału 14 współczynnik błędu dla lematyzacji wyniósł 1,9%.

Tekst podręcznika liczy sobie około 35 340 wyrazów tekstowych – określanych w językoznawstwie kwantytatywnym mianem tokenów (słowoform) – oraz 3021 leksemów (wyrazów słownikowych), nazywanych także typami. Na liście słownictwa dla poziomu zaawansowania językowego A1 znajdowało się 1228 leksemów, a 2069 pochodziło spoza niej. Z listy leksykalnej dla poziomu A1 275 leksemów nie znalazło się w badanym podręczniku.

Tabela 1. Ogólne dane ilościowe dotyczące podręcznika *Polski krok po kroku 1*, listy słownictwa dla poziomu A1 oraz relacji tych źródeł (źródło: oprac. własne)

ok. 35 340	Liczba tokenów w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i>
ok. 3021	Liczba typów w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i>
8,55%	Wskaźnik różnicowania leksykalnego (<i>typy/tokeny</i>)
1228	Liczba leksemów na liście słownictwa dla poziomu zaawansowania A1
2069	Liczba leksemów w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i> spoza listy słownictwa dla A1
960	Liczba leksemów w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i> z listy słownictwa dla A1
275	Liczba leksemów z listy słownictwa dla A1 nieuwzględnionych w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i>

Spośród słownictwa z listy zalecanej dla poziomu zaawansowania językowego A1 w podręczniku opuszczane były przeważnie następujące kategorie leksykalne:

- czasowniki, których partner aspektowy został uwzględniony w podręczniku (np. nieobecność *zrozumieć*, *budować*, *pożyczać* wobec obecności *rozumieć*, *zbudować*, *pożyczyć*),
- przymiotniki, których przysłówkowy derywat został uwzględniony w podręczniku (np. *bliski*, *podobny*), oraz przysłówki, których przyimkowa podstawa słowotwórcza została uwzględniona w podręczniku (np. *doskonale*),
- inne leksemy¹, których derywaty słowotwórcze zostały uwzględnione w tekście (np. *zbyt*, *tramwajowy*, *nudny*),
- inne leksemy – głównie z domeny edukacji (np. *akademia*, *artykuł*, *biblioteka*) oraz transportu i podróżowania (np. *ekspres*, *parking*, *port*).

W bardzo dużej grupie leksyki, która występuje w badanym podręczniku, a pochodzi spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1, wyróżnić można następujące subkategorie:

- 479 internacjonalizmów (np. *afro*, *barman*, *ekspłodować*) i 67 pożyczek z języków zachodnioeuropejskich (np. *abonament*, *fason*, *koszmarny*) – wliczając w to ich derywaty słowotwórcze,
- 250 nazw własnych (np. *Ada*, *Bałtyk*, *Europa*) – z założenia pomijanych na listach frekwencyjnych,
- czasowniki, których partner aspektowy został uwzględniony na liście frekwencyjnej (np. *dodzwonić się*, *odpoczywać*, *podnieść*),
- inne leksemy należące do różnych domen semantycznych (np. *segregator*, *kubek*, *preferencja*).

¹ To jest niebędące przysłówkami motywowanymi od przymiotników ani przymiotnikami, których przysłówkowe derywaty uwzględnione zostały w badanym podręczniku.

7. Progresja materiału leksykalnego w badanym podręczniku

W dalszej kolejności należało ustalić progresję materiału w badanym podręczniku, a także ewentualny próg pomiędzy poziomem zaawansowania językowego A1 i A2, jeżeliby był on odzwierciedlony w stosowanym zasobie słownictwa. Do badań wybrano dwa rozdziały ze środkowych partii podręcznika (rozdział 11 i 13) – gdzie mogłoby wypadać przejście między poziomami. Zbadane zostały także dwa rozdziały (4 i 7) z początkowych części *Polski krok po kroku 1*, by ustalić, jakie strategie podawania leksyki proponowane są w pracy z uczącymi się na samym początku nauki.

Tabela 2. Klasyfikacja leksyki rozdziału 13 podręcznika *Polski krok po kroku 1* (źródło: oprac. własne)

2259	Liczba tokenów w rozdziale 13 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
560	Liczba typów w rozdziale 13 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
164 (29,29%)	Liczba typów leksykalnych w rozdziale spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1
33	Liczba typów będących nazwami własnymi w badanym rozdziale
51	Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich w badanym rozdziale
74 (13,21%)	Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami

Udało się zatem ustalić, że w rozdziale 13 spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania A1 pochodziło 29,29% leksemów, a w rozdziale 11 takich typów leksykalnych było 32,77%. Większość z nich stanowią jednak internacjonalizmy (np. *popularny, banan, garaż, nieoficjalnie*) oraz nazwy własne (np. *ASP, Francja, Anglik, Elena*), a także ich derywaty. Pozostałych leksemów spoza poziomu w rozdziale 13 było 13,21%, a w rozdziale 11 – 13,78%. Nie można zatem powiedzieć, że w środkowych partiach podręcznika następuje jakościowa zmiana w strategiach podawania leksyki. Są one konsekwentne w całym badanym materiale dydaktycznym, co potwierdziły kolejne analizy początkowych fragmentów podręcznika.

Tabela 3. Klasyfikacja leksyki rozdziału 11 podręcznika *Polski krok po kroku 1* (źródło: oprac. własne)

595	Liczba typów w rozdziale 11 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
192 (32,27%)	Liczba typów leksykalnych w rozdziale spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1
45	Liczba typów będących nazwami własnymi w badanym rozdziale
59	Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich w badanym rozdziale
5	Liczba typów będących członami pary aspektowej z czasownikami z listy frekwencyjnej dla A1, a występujących w badanym rozdziale
82 (13,78%)	Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami

W początkowych rozdziałach (4 i 7) liczba używanych leksemów jest niższa – a zatem próbuje się dostosować leksykę do poziomu zaawansowania uczących się. Jednakże już w rozdziale 4 – 36%, a w rozdziale 7 – 28,7% używanych wyrazów nie znajduje się na listach frekwencyjnych przeznaczonych dla poziomu zaawansowania językowego A1.

Tabela 4. Klasyfikacja leksyki rozdziału 7 podręcznika *Polski krok po kroku 1* (źródło: oprac. własne)

338	Liczba typów w rozdziale 7 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
97 (28,70%)	Liczba typów leksykalnych w rozdziale spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1
17	Liczba typów będących nazwami własnymi w badanym rozdziale
45	Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich w badanym rozdziale
37 (10,36%)	Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami

Nie uwzględniając zapożyczeń, nazw własnych i ich derywatów, jest to dla rozdziału 4 – 8,48%, a dla rozdziału 7 – 10,36%. Jakkolwiek zatem nie ma w badanym podręczniku progu rozdziałającego fragmenty, w których leksyka należy do poziomów zaawansowania językowego A1 i A2, to w początkowych partiach udział wprowadzanej leksyki spoza poziomu początkującego rośnie stopniowo.

Tabela 5. Klasyfikacja leksyki rozdziału 4 podręcznika *Polski krok po kroku 1* (źródło: oprac. własne)

283	Liczba typów w rozdziale 4 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
102 (36,04%)	Liczba typów leksykalnych w rozdziale spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1
45	Liczba typów będących nazwami własnymi w badanym rozdziale
32	Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich w badanym rozdziale
24 (8,48%)	Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami

Do wyróżnionych wcześniej kategorii wyrazów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1, które występują w badanym podręczniku, należą m.in. przysłówki tworzone od przymiotników oraz człony czasownikowych par aspektowych. Są to zatem przykłady zagadnień należących do dziedziny słowotwórstwa. Paul Nation, badacz leksykalnych aspektów glottodydaktyki anglistycznej, komentując rolę derywacji nowego słownictwa w uczeniu się języka obcego, stwierdził, że „[...] jest zapewne najefektywniej wprowadzać analizę słowotwórczą już po tym, gdy uczący się opanują pewną liczbę słów złożonych jako wyrazów niemotywowanych” (Nation, 2001: 274)².

Wnioski z takiego zalecenia mogą być dwójakiego charakteru. Z jednej strony na poziomie początkowym skuteczne może być rozbudowywanie zasobu leksykalnego wszcz (Janowska et al., red., 2011: 32), a więc powiększanie liczby jednostek słownikowych, których uczący się potrafią używać aktywnie. Z drugiej jednak strony nie można oczekiwać od początkujących adeptów języka obcego umiejętności analizy słowotwórczej, poza jednostkowymi wypadkami wynikającymi z interkomprehensji, wiedzy filologicznej czy intuicji.

W konsekwencji np. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska et al., red., 2011) proponują, by na poziomie zaawansowania językowego A1 wprowadzić takie zagadnienia słowotwórcze jak:

Nazwy mieszkańców krajów oraz przymiotniki tworzone od nazw krajów (funkcjonalnie), np. *Polska – polski, Szwecja – szwedzki*.

Tworzenie i funkcje syntaktyczne przysłówków, np. *dobry – dobrze. On jest dobry. Czuję się dobrze* (Janowska et al., red., 2011: 21).

² „[...] it is probably most efficient to begin to deal with word parts after learners have already learned a substantial number of complex words as unanalysed wholes”; wszystkie tłumaczenia pochodzą od autora, chyba że zaznaczono inaczej.

Zgodnie z *Programami...* na poziomie A2 wymienione już kwestie powinny natomiast zostać powtórzone i utrwalone, a z nowych treści należałoby uczących się zapoznać ze stopniowaniem przymiotników i przysłówków wraz z użyciem syntaktycznym stopni (Janowska et al., red., 2011: 49).

Toteż w świetle treści proponowanych przez *Programy...* wydaje się w pełni usprawiedliwione używanie derywatów przymiotnikowych lub przysłówkowych nieobecnych na listach frekwencyjnych dla poziomu A1, jeżeli wyrazy motywujące tego rodzaju derywaty należą do leksyki najczęstszej. Przykłady tego rodzaju zabiegów dydaktycznych można znaleźć w całym podręczniku, także w rozdziałach początkowych. Dla ilustracji w rozdziale 4 pojawiają się przysłowki *świetnie* i *miło*, nieobecne na liście frekwencyjnej dla poziomu A1. Jednak już przymiotniki, od których zostały derywowane – *świetny* i *miły* – należą bez wątpienia do najczęstszych polskich wyrazów. Wprawdzie pojawienie się takich form już w rozdziale 4 podręcznika antycypuje nieco wprowadzenie zagadnienia derywacji przysłówków od przymiotników, jednak bierne osvajanie uczących się z tego rodzaju postaciami może być uzasadnione. Natomiast z dużo większą ostrożnością należy podchodzić do innego rodzaju konstrukcji słowotwórczych. Z kolei na odrębne omówienie zasługuje kwestia aspektu czasownika i jego wykładników leksykalnych.

Zgodnie z podejściem nowoczesnych gramatyk języka polskiego zagadnieniem słowotwórczym jest także tworzenie form aspektowych czasownika. Wszelako sam aspekt pozostaje gramatyczną własnością postaci czasownikowej. W konsekwencji kategoria aspektu występuje w programach nauczania na poziomie zaawansowania językowego A1 (Janowska et al., red., 2011: 20), ale jako zagadnienie o charakterze właśnie *stricte* gramatycznym. Można z tego wnosić, że ani aktywna, ani pasywna znajomość słowotwórstwa form aspektowych czasownika nie należy do zasadniczych treści, które należałoby wprowadzić na poziomie A1.

Przykładowo w rozdziale 11 podręcznika *Polski krok po kroku 1* pojawiają się czasowniki *potaćńczyć* oraz *zaprosić*, nieznajdujące się na liście frekwencyjnej dla poziomu A1. Lista jednak uwzględnia ich podstawy słowotwórcze: czasowniki *tańczyć* oraz *prosić*. W rozdziale 13 tego rodzaju postaci są jeszcze częstsze – *dopasować* od *pasować*, *używać* od *użyć*, *narysować* od *rysować*, *powtórzyć* od *powtarzać*, *ugotować* od *gotować*, *wyprowadzić* oraz *przeprowadzić* od *prowadzić*. Kategoria aspektu należy do centralnych zagadnień w glottodydaktyce języków słowiańskich. Po pierwsze, w przypadku prawdziwych par aspektowych uczący się postaci obu członów opozycji muszą opanować pamięciowo. Już przywołane przykłady pokazują szereg możliwych schematów derywacji – prefiksację jak w *dopasować* od *pasować*, sufiksację jak w *używać* od *użyć*, wymianę samogłosek jak w *powtarzać* od *powtórzyć* czy wymianę samogłosek z alternacją morfonologiczną w temacie jak w *zapraszać* od *zaprosić*. Złożoność tego zagadnienia słowotwórczego jest ewidentna. Po drugie natomiast, kwestią, która może zostać wprowadzona na nieco późniejszym etapie nauki, jest derywacja tzw. wtórnych par aspektowych, tj. takich, w których jeden z członów

opozycji ma zmienione znaczenie, jak np. *przeprowadzić* od *prowadzić*. Funkcja prefiksów częściowo jest regularna i może zostać dość łatwo objaśniona uczącym się po opanowaniu rudymentów języka. Częściowo zaś semantyczne skutki prefiksacji są nieprzewidywalne i za każdym razem muszą być opanowywane pamięciowo.

Inną dużą grupę leksemów spoza list frekwencyjnych dla poziomu zaawansowania językowego A1, która pojawia się w badanym podręczniku, stanowią nazwy własne. Nazwy własne raczej mają niską frekwencję, choć niektóre mogą pojawiać się z wyższymi rangami na niepreparowanych listach opracowywanych na podstawie korpusów polszczyzny, np. *Polska*, *Warszawa* czy częste imiona, jak *Jan* czy *Anna*. Natomiast z list frekwencyjnych wykorzystywanych w badaniu nazwy własne zostały zgodnie z założeniami usunięte.

Pomocny kontekst mogą stanowić ustalenia filozofii języka dotyczące własności nazw własnych. Zgodnie z teorią Johna S. Milla *nomina propria* mają denotację (odniesienie), ale nie konotację (zbiór cech definicyjnych obiektu) (Prechtel, 2007: 58–61; Mill, 1962: 38–72). W konsekwencji nie można i nie trzeba byłoby ich definiować, lecz wskazywać nosicieli. To zaś upraszczałoby naukę na początkowych etapach – wystarczy wskazać na mapie *Rzym*, a będzie jasne, że zakres użycia tej nazwy jest taki sam jak np. angielskiego *Rome* czy rosyjskiego *Pum*. Treści imion bohaterów powieści nie da się nauczyć przed jej lekturą, są one objaśniane przez samą treść utworu: „[...] [Imiona własne – P.M.] nie mogłyby zostać wprowadzone w fazie przygotowawczej, ponieważ to użycie w tekście odkrywa ich znaczenie. Nie ma potrzeby uczenia się imion postaci przed lekturą powieści” (Nation 2001: 19-20)³.

Z drugiej strony Gottlob Frege stwierdził, że nazwy własne także mają konotacje (np. *Triest* to *nie Wiedeń*), chociaż te nie są konieczne do ich definiowania (Prechtel, 2007: 75–96; Frege, 1892: 200). Cechy konotacyjne można traktować jako część wiedzy pozajęzykowej i jeśli uczący się istotnie ją mają, to mogą one ułatwiać zrozumienie nowo wprowadzanych tekstów.

Sięgając po przykłady z analizowanego podręcznika: nawet na poziomie zaawansowania językowego A1 nietrudno objaśnić uczącym się, czym jest *Japonia* lub *Słowenia* i kim jest *Japończyk*. Podobnie w toku korzystania z podręcznika odkrywają się znaczenia imion występujących w nim postaci, jak np. *Mami*, *Shige* czy *Natasza*.

Z drugiej strony cechy konotacyjne licznych nazw własnych stanowią istotną część wiedzy socjokulturowej związanej z danym językiem obcym (np. *Zakopane* – *zimowa stolica Polski*). W podręczniku pojawiają się takie *nomina propria* jak *ZSRR* czy *RAF* – objaśnienie ich istotnych cech konotacyjnych związanych np. z przesunięciami granic Polski w latach 1939–1945 czy rolą Dywizjonu 303 może być trudne przy użyciu polskiego słownictwa poznanego w toku dotychczasowej nauki. Wreszcie nieznane nazwy własne – obce czy to pod względem formy (jak np. *Niemcy*), czy także odniesienia (jak być może *Wisła*) – również obciążają pamięć.

³ „[...] [Proper names – P.M.] could not be sensibly pre-taught because their use in the text reveals their meaning. Before you read a novel, you do not need to learn the characters names”.

Mimo to użycie nazw własnych może uczynić tekst przystępniejszym, co zauważa się także w praktyce preparacji materiałów dydaktycznych. Przykładowo: Nation proponuje, by w tekstach preparowanych udział rzeczowników będących nazwami własnymi wynosił około 4,5% (Nation, 2001: 263). Wraz z leksyką z poziomów poprzednich pokrywałyby one przynajmniej 95% słownictwa tekstów, z którymi konfrontowani byłiby uczący się:

W sytuacji idealnej procentowy udział nowo wprowadzanego słownictwa w tekście powinien wynosić maksymalnie 4%, ponieważ wówczas leksyka z poprzednich etapów nauki oraz rzeczowniki własne mogłyby pokryć ponad 95% tekstu, ułatwiając zrozumienie i zgadywanie z kontekstu (Laufer, 1992b; Liu Na i Nation, 1985) (Nation, 2001: 262)⁴.

Rzecz jasna na samym początku nauki nie ma mowy o słownictwie z poziomów poprzednich, ale odsetki podawane przez Nationa dają jakieś pojęcie o dobrych praktykach związanych z wprowadzaniem nazw własnych w materiałach dydaktycznych.

Kolejną liczną grupą słownictwa spoza list frekwencyjnych dla poziomu zaawansowania językowego A1, która została odkryta podczas badania podręcznika *Polski krok po kroku 1*, są internacjonalizmy. Często zakłada się, że są one w całości kategorią zrozumiałą międzyjęzykowo. Istotnie, przy rozwijaniu procesu czytania internacjonalizmy mogą być traktowane jako jeden z elementów wewnątrztekstowych, ułatwiających „proces rozumienia w rezultacie aktywizowania wiedzy nabytej” (Majkiewicz, 2001: 127, za: Seretny, Lipińska, 2005: 199). Sięgając po przykłady z badanego podręcznika – nie ma wątpliwości, że owa aktywizacja wiedzy w przeważającej większości przypadków zajdzie, kiedy uczący się natkną się na leksemy takie jak *afro*, *barman*, (ser) *feta* czy *weekend*.

Założenie o pełnej międzyjęzykowej interkomprehensji internacjonalizmów nie rzadko przenosi się jednak także na leksykę derywowaną od tej klasy słownictwa. Tymczasem Paul Nation zauważa, że w wielu sytuacjach kognatom i zapożyczeniom warto poświęcić specjalną uwagę (Nation, 2001: 280).

Ponadto bez wskazania na formę wyrazu zapożyczonego i powiązanie między internacjonalizmem a jego źródłem lub kognatem w języku światowym znaczenie danej jednostki leksykalnej może pozostać niejasne. Przykładowo początkującym może sprawiać trudności ustalenie precyzyjnego znaczenia przymiotnika *weekendowy*, jeśli pojawi się on w zbyt nietypowym kontekście, lub denotacji leksemu *strajk*, jeśli nie rozpoznają znanego im anglicyzmu w polskiej postaci ortograficznej.

⁴ „Ideally, the percentage coverage of text by the newly introduced words should be 4% or less, because then the words from the previous levels and the proper nouns could cover 95% or more of the text, making comprehension and guessing from context easier (Laufer, 1992b; Liu Na and Nation, 1985)”.

Nie oznacza to bynajmniej, że użycie internacjonalizmów jest przeszkodą w nauce języka polskiego jako obcego. Istnieją przykłady pomocy dydaktycznych konsekwentnie pracujących na tej kategorii leksyki. Można tu przywołać podręcznik pod redakcją Przemysława Gębala *Od słowa do słowa toczy się rozmowa*, co do zasady stanowiący repetytorium leksykalne dla poziomów B1 i B2. W każdym z działów podręcznika przewidziano ćwiczenia rozwijające kompetencje w zakresie komponentu semantycznego internacjonalizmów, a także np. ich cech morfologicznych w języku polskim. Punktem odniesienia jest język angielski (jako że założeniem podręcznika jest to, że uczący się polskiego z tej pomocy będą w pewnym stopniu znać również ten język) oraz język ojczysty uczących się (Szafraniec, 2011: 233).

Znamienne jest jednak, że owe dobre praktyki są przeznaczone dla uczących się na poziomie zaawansowania językowego B1 i B2. Rzecz jasna, nietrudno sobie wyobrazić, że uczący się o niezłej intuicji językowej, z dobrym przygotowaniem filologicznym czy posługujący się spokrewnionymi językami mogą zauważyć pewne prawidłowości słowotwórcze związane z internacjonalizmami w polszczyźnie już na wcześniejszym etapie nauki. Co do zasady jednak należałoby się skłaniać ku opinii, że internacjonalizmy, w których forma graficzna lub foniczna została znacznie spolszczona, podobnie jak inne wyrazy złożone słowotwórczo na początkowym etapie nauki byłyby traktowane jak słownictwo niemotywowane. Przykładowo, nie jest pewne, czy początkujący uczący się znający język francuski lub niemiecki rozpoznają w polskim wyrazie *koszmarny* – występującym w badanym tekście – źródłosłów *cauchemar*. Podobnie z początku relacja pomiędzy *zaprezentować* a np. ang. *to present* może być nieco niejasna. Gdyby jednak konsekwentnie traktować wszystkie tego rodzaju leksemy jako wyrazy niemotywowane, to skutkiem byłoby stosunkowo duże obciążenie pamięci uczących się.

Zgodnie z zaleceniami Paula Nationa w tekstach przeznaczonych dla uczących się języka (w tym wypadku angielskiego) udział nazw własnych powinien wynosić do 5%. Tymczasem, jak to zostało wykazane w badaniu, w analizowanym podręczniku można ich naliczyć 8,28% (250 nazw własnych na 3021 typów leksykalnych). Większy udział nazw własnych być może daje się uzasadnić początkowym etapem nauki i koniecznością zapewnienia leksyki o znanym lub łatwym do objaśnienia odniesieniu. Należałoby jednak unikać nazw własnych o złożonych konotacjach, których nie można wyjaśnić przy użyciu struktur i leksyki poznanej w toku nauki.

W badaniach nad leksyką prowadzonych przez Nationa nie ma zaleceń co do użycia internacjonalizmów w tekstach przeznaczonych dla uczących się. Jest tak zapewne dlatego, że to angielski jest obecnie zazwyczaj pierwszym poznawanym językiem światowym. Przy odrobinie dobrej woli można by potraktować internacjonalizmy jako kolejną kategorię wyrazów o znanym lub łatwym do objaśnienia odniesieniu. Jednak w *Polski krok po kroku 1* można naliczyć 15,86% (479 wyrazów) udziału internacjonalizmów wśród typów leksykalnych, co wydaje się wartością bardzo wysoką. Nawet jeśli nie uwzględniać derywatów od internacjonalizmów, to

większość tego rodzaju derywowanej leksyki na poziomie początkującym należałoby zaliczyć w poczet słownictwa niemotywowanego – zgodnie z przedstawionymi wcześniej rozważaniami dotyczącymi dydaktyki słowotwórstwa języka obcego. Ponieważ jednak, jak to już stwierdzono we wcześniejszych podrozdziałach, uczący się w pierwszej kolejności powinni poznać leksemy najczęstsze, to zaleca się unikać obciążania ich pamięci słowotwórczymi derywatami internacjonalizmów.

8. Podsumowanie

Podsumowując, niniejsza analiza potwierdza intuicje, które pojawiały się w recenzjach podręcznika *Polski krok po kroku 1* (Stempek et al., 2010), a które określały jego język jako „często zbyt trudny dla studentów na poziomie A” (Dembowska-Wosik, 2014: 415). Wydaje się, że – za sugestią Bauera i Nationa (1993) – nie jest do końca poprawne założenie, jakoby złożone derywaty słowotwórcze były przejrzyste dla początkujących uczących się, i to zarówno urobione od leksemów rodzimych, jak i internacjonalizmów. Tego rodzaju okazjonalnie używane derywaty słowotwórcze mogą bowiem stanowić dla uczących się dodatkowe obciążenie pamięci bądź być zwyczajnie niezrozumiałe.

Mniej kontrowersji wydaje się budzić wykorzystanie nazw własnych w celu uprzyętnienia tekstu. Mimo to uczący się muszą (roz)poznać ich powiązania z denotatami, a nierzadko także z kulturowo uwarunkowanymi konotacjami. Wprawdzie nazwy własne tego ostatniego rodzaju pozwalają uczącym się poszerzyć wiedzę o kulturze kraju, którego język poznają, jednak do wyjaśnienia kulturowych konotacji nieraz może być potrzebne słownictwo na poziomie A nieznane.

Wreszcie badania pozwoliły wyciągnąć wnioski związane z poszerzaniem leksyki uczących się o wyrazy spoza list frekwencyjnych przeznaczonych dla poziomu zaawansowania językowego A1. Niektórzy glottodydaktycy podają bowiem liczby jednostek leksykalnych, które z uwagi na uwarunkowania kognitywne mogą być w ramach jednej lekcji opanowane przez przeciętnych uczących się – przykładowo według Ruth Gairns i Stuarta Redmana (1986: 67) jest to około ośmiu jednostek na poziomie początkującym.

Tymczasem w każdej z jednostek lekcyjnych analizowanego podręcznika występują znaczne liczby leksyki spoza poziomu zaawansowania A1. Odjawszy zapożyczenia i nazwy własne, uzyskać można od 8,48% (24 wyrazy) w rozdziale 4 do 13,78% (82 wyrazy) w rozdziale 11. W dużej mierze są to okazjonalizmy, pojawiające się wyłącznie w jednej jednostce lekcyjnej, co przyczynia się do bardzo dużej sumy wyrazów spoza poziomu w całym podręczniku. Jednakże tego rodzaju zabiegi mogą w najgorszym wypadku stanowić przeszkodę w zrozumieniu tekstów, a nawet w opanowaniu podstawowej leksyki, a w konsekwencji – zaszkodzić w osiąganiu dalszych sukcesów w poznawaniu nowej leksyki.

Świadoma kontrola słownictwa prezentowanego w stosowanych pomocach jest postulatem wielu glottodydaktyków. W praktyce jednak podręczniki zawierają znacznie więcej leksyki przeznaczonej do opanowania na wyższych poziomach zaawansowania językowego i wprowadzają znacznie więcej leksemów w ramach jednej jednostki lekcyjnej, niż to zalecają eksperci (Milton, 2009: 197–201).

Tego rodzaju zalecenia związane ze świadomym ograniczaniem zasobu słownиковego prezentowanego na poziomach początkowych mogą być trudne do wprowadzenia w życie. W rzeczywistości nierzadko też stosowanie leksyki nieco szerszej, aniżeli by to wynikało ze wskazówek czysto statystycznych, może dawać dobre rezultaty – takimi uwarunkowaniami może być znaczny poziom interkomprehensji u (wschodnio)słowiańskich uczących się języka polskiego jako obcego czy rozpowszechnienie znajomości niektórych internacjonalizmów dzięki popularności języka angielskiego. Niebezpieczeństwo poważnych przeszkód w zrozumieniu materiałów dydaktycznych i w osiąganiu dalszych sukcesów w nauce języka polskiego jako obcego na skutek braku dyscypliny w używaniu leksyki przez autorów podręczników istnieje jednak nadal.

Bibliografia

- Anderson R. C., Freebody P., 1981, *Vocabulary Knowledge*, [w:] T. Guthrie (red.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, International Reading Association, Newark, s. 77–117.
- Bachman L., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Balota D. A., Chumbley J. I., 1984, *Are lexical decisions a good measure of lexical access? The role of word frequency in the neglected decision stage*, „Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance”, nr 10(3), s. 340–357.
- Bauer L., Nation I. S. P., 1993, *Word families*, „International Journal of Lexicography”, nr 6, s. 253–279.
- Bradley D. C., Garrett M. E., Zurif E. B., 1980, *Syntactic deficits in Broca's aphasia*, [w:] D. Caplan (red.), *Biological studies of mental processes*, MIT Press, Cambridge, MA, s. 269–286.
- Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, nr 1(1), s. 1–47.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Dembowska-Wosik I., 2014, *Recenzja serii materiałów do nauczania JPJO „Polski, krok po kroku”*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 413–415, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.28>.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Forster K. I., Chambers S. M., 1973, *Lexical access and naming time*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 12(6), s. 627–635.

- Frege G., 1892, *Über Begriff und Gegenstand*, „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie”, nr 16(2), s. 192–205.
- Gairns R., Redman S., 1986, *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hughes J., Hardie A., 2020, *Corpus Linguistics and Event-Related Potentials*, [w:] J. Egbert, P. Baker (red.), *Using Corpus Methods to Triangulate Linguistic Analysis*, Routledge, New York, s. 185–218, <https://doi.org/10.4324/9781315112466-8>.
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, [w:] J. B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, s. 269–293.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Majkiewicz A., 2001, *Różne odmiany tekstów na lekcjach języka polskiego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 125–135.
- Martyniuk W., 1992, *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. T. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 140–156.
- McEnery T., Hardie A., 2012, *Corpus Linguistics. Method, Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mill J. S., 1962, *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*, tłum. C. Znamierowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Milton J. S., 2006, *The Value of Vocabulary Size Measures in a Language Framework of Reference*, [w:] W. Martyniuk (red.), *Proceedings of the conference „Towards a Common Framework of Reference for Language(s) of School Education?”*, Universitas, Kraków, s. 107–116.
- Milton J., 2009, *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Multilingual Matters, Bristol, <https://doi.org/10.21832/9781847692092>.
- Milton J., Vassiliu P., 2000, *Frequency and the lexis of low-level EFL texts*, [w:] K. Nicolaidis, M. Mattheoudakis (red.), *Proceedings of the 13th Symposium in Theoretical and Applied Linguistics*, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, s. 444–455.
- Miodunka W. T., 1980, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków.
- Nation P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge, <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>.
- Nation P., 2016, *Making and Using Word Lists for Language Learning and Testing*, John Benjamins, Amsterdam, <https://doi.org/10.1075/z.208>.
- Piasecki M., 2007, *Polish Tagger TaKIP: Rule Based Construction and Optimisation*, „Task Quarterly”, nr 11, s. 151–167.
- Popescu I.-I., Best K.-H., Altmann G., 2007, *On the dynamics of word classes in text*, „Glottometrics”, nr 14, s. 58–71.
- Prechtl P., 2007, *Wprowadzenie do filozofii języka*, tłum. J. Bremer, WAM, Kraków.
- Reeves L. M., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R., 2005, *Słowa i znaczenia – od pojęć pierwotnych do złożonych struktur*, [w:] J. Berko-Gleason, N. Bernstein-Ratner (red.), *Psycholing-*

- wistyka, tłum. J. Bobryk et al., Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 173–247.
- Rubenstein H., Garfield L., Millikan J. A., 1970, *Homographic Entries in the Internal Lexicon*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 9, s. 487–494.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2010, *Polski, krok po kroku. Seria podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom A1*, Polish-Courses.com, Kraków.
- Szafranec K., 2011, *Internacjonalizmy i inne zapożyczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 229–234.
- Tschichold C., 2008, *Vocabulary in tricolour: Do learners have a chance?*, referat dla BAAL, wrzesień 2008.
- Zarzeczny G., 2014, *Leksyka w ujęciu ilościowym (na materiale wybranych wrocławskich podręczników)*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, s. 373–384.
- Zgółkowa H., 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. T. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 37–104.
- Zgółkowa H., 2008, *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zgółkowa H., 2009, *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest analiza leksyki podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku 1* przy użyciu list frekwencyjnych. Ustalono, że materiał leksykalny w książce jest zbyt trudny dla początkujących uczących się, jako że z 3021 typów leksykalnych jedynie 960 należało do listy słownictwa przeznaczonego do opanowania na poziomie zaawansowania A1, podczas gdy 273 leksemów z tej listy w podręczniku nie uwzględniono. Pośród leksemów wykraczających poza poziom A1 znalazły się internacjonalizmy, nazwy własne i ich derywaty, a także pary aspektowe czasowników. Z punktu widzenia skuteczności procesu uczenia się i nauczania języka obcego obecność tego rodzaju leksyki może być kontrowersyjna. Artykuł dowodzi, że wdrożenie postulatu ściślejszej kontroli słownictwa wykorzystywanego w materiałach dydaktycznych do nauki języka obcego mogłoby poprawić rezultaty procesu kształcenia.

Słowa kluczowe: leksyka, lista frekwencyjna, nazwa własna, internacjonalizm, podręcznik do języka polskiego jako obcego, ewaluacja

[...] monografia naukowa *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej stanowi bardzo cenną i wyjątkową pozycję, długo oczekiwaną na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Tworzy spójną i przemyślaną całość, opracowaną w sposób rzetelny i bardzo staranny. Chociaż omawiana pozycja ma charakter *stricte* naukowy, to zawiera wiele przydatnych wskazówek dydaktycznych, które – co jest nie do przecenienia – są silnie ugruntowane w badaniach empirycznych.

z recenzji dr hab. Anny Żurek

Zawartość tomu stanowią artykuły, których celem jest zwrócenie uwagi środowiska glottodydaktyków na indywidualne, charakterystyczne dla poszczególnych autorów i rzadko w literaturze przedmiotu prezentowane zainteresowania badawcze, wynikające z aktualnie dostrzeganych potrzeb rozwijającej się dyscypliny. Zgromadzone teksty pokazują, że współcześni dydaktycy języka polskiego jako obcego nie poprzestają na rozważaniach teoretycznych, a rozmaite poglądy weryfikują, korzystając przy tym m.in. z metod czy narzędzi uznawanych za typowe choćby dla nauk ścisłych (statystyczne, korpusowe, akustyczne itp.). Opracowane wnioski z badań, przedstawione w poszczególnych artykułach, pozwalają na nowo spojrzeć na proces przyswajania i (lub) nauczania/ uczenia się polszczyzny w takich aspektach jak np.: skuteczność stosowania nowych technologii, jakość i zasadność werbalnych i niewerbalnych działań praktycznych nauczycieli (czy nawet stosowanej przez nich naukowej terminologii), właściwy dobór materiałów dydaktycznych podyktowany potrzebami określonych adresatów bądź sposoby rozwijania kompetencji językowych w grupach hetero- i homogenicznych. Istotne z punktu widzenia wielu badaczy okazały się ujęcia lapsologiczne, opisom poddano również elementy systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Ponadto analizy o charakterze jakościowym, ilościowym, a najczęściej mieszanym oraz dość rozbudowane korpusy służące eksperymentom pozwalają uznać opisywane rezultaty jako istotne dla rozwijającej się dyscypliny oraz – co szczególnie cenne – aplikatywne.

*Michalina Biernacka, Iwona Janowska,
Wprowadzenie (fragment)*

