

Tom 8



Słownictwo w dydaktyce języka
Świat słów na przykładzie
języka polskiego jako obcego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 8

Redaktor naukowy serii
Władysław Miodunka

ANNA SERETNY

Słownictwo w dydaktyce języka
Świat słów na przykładzie
języka polskiego jako obcego

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 8

ANNA SERETNY

Słownictwo w dydaktyce języka
Świat słów na przykładzie
języka polskiego jako obcego



Księgarnia Akademicka
Kraków 2015

© Copyright by Anna Seretny, 2014

Recenzent
prof. dr hab. Bożena Ostromęcka-Frączak

Opieka redakcyjna
Diana Osmęda

Projekt okładki
Emilia Dajnowicz

Książka dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
i Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ

ISBN 978-83-7638-554-9 (wersja papierowa)
ISBN 78-83-7638-604-1 (e-book)

KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./fax 431-27-43, 422-10-33 w. 11-47
akademicka@akademicka.pl
www.akademicka.pl

Pamięci mojego Taty

Spis treści

Od Autorki	11
Słownictwo w glottodydaktyce polonistycznej – wprowadzenie	15
I. Zasób słownictwa w nauczaniu języka obcego	25
1. Czego uczyć? – dobór treści kształcenia	25
1.1. Co to jest wyraz?	26
1.2. Zasób leksykalny języka naturalnego	27
1.3. Zasób leksykalny rodzimego użytkownika języka	29
1.4. Słownictwo najczęściej używane	30
1.5. Listy frekwencyjne na potrzeby dydaktyki języka	32
2. <i>Europejski system opisu kształcenia językowego</i> (2003) – zalecenia w zakresie doboru leksykalnych treści nauczania	37
3. Nowa rzeczywistość – nowe potrzeby	39
4. Podsumowanie	44
II. Co to znaczy znać słowo?	45
1. Znajomość słowa – przegląd koncepcji glottodydaktycznych	45
1.1. Ujęcie L. Cronbacha (1942)	46
1.2. Propozycja J. Richardsa (1976)	46
1.3. Koncepcja I. S. P. Nationa (2001)	47
1.4. Stanowisko autorów <i>Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego</i> (2003)	50
2. Aspekty znajomości słowa – implikacje dydaktyczne	51
2.1. Znaczenie	52
2.2. Forma gramatyczna	53
2.3. Relacje leksykalne	57
2.3.1. Oś paradygmatyczna	57
2.3.2. Oś syntagmatyczna	63
3. Podsumowanie	68
III. Proces przyswajania i uczenia się słownictwa	71
1. Wprowadzenie	71
2. Proces przyswajania słownictwa w języku rodzimym – zarys problematyki	72
3. Słownik mentalny rodzimych użytkowników języka	75
4. Proces uczenia się leksyki w języku obcym	78

4.1. Słownik mentalny uczących się	79
4.2. Słownik pasywny a słownik aktywny	81
4.3. Modele opanowywania słownictwa	83
4.3.1. Model J. Arabskiego (1996)	83
4.3.2. Model W. W. Shen (2003)	85
5. Pamięć i jej znaczenie w procesie opanowywania języka docelowego	86
5.1. Rodzaje pamięci	87
5.2. Fazy pamięci	91
5.3. Implikacje dydaktyczne	92
6. Podsumowanie	93
IV. Słownictwo a metody nauczania języków obcych	95
1. Wprowadzenie	95
2. Metody nauczania języka obcego	95
3. Słownictwo a metody nauczania	97
3.1. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa	97
3.2. Metoda bezpośrednia	99
3.3. Metoda audiolingwalna	100
3.4. Metoda kognitywna	102
3.5. Podejście komunikacyjne	103
3.6. Podejście zadaniowe	108
4. Podsumowanie	110
V. Nauczanie słownictwa	113
1. Wprowadzenie	113
1.1. Pośrednia i bezpośrednia dydaktyka leksyki, nauczanie <i>wszerz</i> a nauczanie <i>w głąb</i>	113
1.2. Dynamika wprowadzania nowej leksyki	115
1.3. Stopień trudności wyrazów	116
2. Fazy nauczania leksyki na etapie przedkomunikacyjnym	119
2.1. Faza poznawcza	120
2.1.1. Prezentacja znaczenia przez nauczyciela	120
2.1.2. Negocjowanie znaczenia	127
2.1.3. Sprawdzenie znaczenia w słowniku	128
2.1.4. Pułapki fazy poznawczej	128
2.2. Faza utrwalania i powtarzania leksyki	129
2.2.1. Ćwiczenia mnemoniczne (ułatwiające zapamiętywanie)	130
2.2.2. Ćwiczenia zwiększające koncentrację i pojemność pamięci krótkotrwałej	133
2.2.3. Ćwiczenia wspomagające słuchowe/wzrokowe zapamiętywanie słownictwa	134
2.2.4. Ćwiczenia wspomagające zapamiętywanie wyrazów powiązanych tematycznie/znaczeniowo	140
2.2.5. Ćwiczenia wspomagające zapamiętywanie znaczeń wyrazów	142
2.2.6. Ćwiczenia wspomagające zapamiętywanie połączeń wyrazowych	150
2.2.7. Ćwiczenia skojarzeniowe	154

2.3. Wnioski	155
3. Nowe rozwiązania – nowe możliwości	156
3.1. Teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera (1983)	156
3.2. Teoria prototypów E. Rosch (1978)	158
3.3. Elementy kognitywnej teorii metafor	160
3.4. Mapy myśli T. Buzana i B. Buzana (1999)	161
3.5. Korpusy językowe w nauczaniu słownictwa	163
3.6. Podejście leksykalne M. Lewisa (1993, 1997)	165
3.7. Kaligrama w dydaktyce słownictwa	166
4. Podsumowanie	167
VI. Słownictwo a sprawności receptywne: słuchanie, czytanie	169
1. Czytanie a słuchanie	169
2. Rozumienie ze słuchu a słownictwo	170
2.1. Teksty do słuchania wspomagające rozwijanie kompetencji leksykalnej	172
2.1.1. Tematyka tekstu	172
2.1.2. Stopień dostępności tekstu	173
2.1.3. Typ, tempo i czas nagrania	175
2.2. Implikacje dydaktyczne	177
2.2.1. Słuchanie cykliczne	177
2.2.2. Mikrosłuchanie	178
2.2.3. Słuchanie wspierane czytaniem	179
2.2.4. Słuchanie wspierane obrazem	180
2.2.5. Transkrybowanie tekstów	183
2.2.6. Zadania wspomagające antycypację	183
2.2.7. Leksykalne profilowanie ćwiczeń rozwijających sprawność słuchania	184
2.2.8. Słuchanie a testowanie znajomości słownictwa	184
3. Rozumienie tekstu pisanego a słownictwo	185
3.1. Znajomość leksyki a proces czytania	186
3.1.1. Parametry stopnia trudności tekstu	186
3.1.2. Wskaźnik czytelności tekstu	187
3.1.3. Upraszczenie tekstów	189
3.1.4. Uwarunkowania inferencji leksykalnej	190
3.1.5. Znajomość słownictwa a tempo czytania	194
3.2. Implikacje dydaktyczne	195
3.2.1. Ćwiczenia wspomagające wzrokowe rozpoznawanie słownictwa	196
3.2.2. Recykling leksykalny	198
3.2.3. Leksykalne profilowanie ćwiczeń rozwijających sprawność czytania ..	199
3.2.4. Czytanie a testowanie znajomości słownictwa	201
4. Podsumowanie	201
VII. Słownictwo a sprawności produktywne: mówienie, pisanie	203
1. Język mówiony a język pisany	203
2. Mówienie	206
2.1. Formułczość języka	207

2.2. Implikacje dydaktyczne	209
2.2.1. Nauczanie ciągów formułicznych	209
2.2.2. Leksykalne profilowanie ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia	210
2.2.3. Działania ukierunkowane na płynność	219
2.2.4. Ocenianie znajomości słownictwa w wypowiedziach ustnych	221
2.3. Wnioski	222
3. Pisanie	223
3.1. Wyznaczniki tekstowości – semantyczna spójność tekstu	224
3.2. Implikacje dydaktyczne	227
3.2.1. Leksykalne profilowanie działań rozwijających sprawność pisania	229
3.3.2. Ocenianie znajomości słownictwa w pracach pisemnych	237
4. Podsumowanie	238
VIII. Strategie uczenia się słownictwa	239
1. Sukces w nauce języka?	239
2. Strategie uczenia się	241
2.1. Typologia strategii uczenia się R. Oxford (1990, 2011)	243
2.2. Taksonomia strategii uczenia się J. M. O'Malleya i A. U. Chamot (1990)	244
2.3. Strategie komunikacyjne w ujęciu autorów ESOKJ (2003)	245
2.4. Wnioski	246
3. Uwarunkowania doboru strategii uczenia się	248
4. Strategie uczenia się słownictwa	250
4.1. Definicje strategii uczenia się słownictwa	250
4.2. Inwentarze strategii i próby ich systematyzacji	251
4.2.1. Propozycja I. Stoffer (1995)	251
4.2.2. Taksonomia N. Schmitta (1997)	252
4.2.3. Ujęcie I. S. P. Nationa (2001)	253
4.3. Badania strategii uczenia się słownictwa	254
4.4. Trening w zakresie strategii uczenia się słownictwa	256
5. Badania strategii uczenia się słownictwa w glottodydaktyce polonistycznej	257
6. Podsumowanie	259
IX. Badanie kompetencji leksykalnej i testowanie znajomości słownictwa	261
1. Cele i rodzaje kontroli	261
2. Badania kompetencji leksykalnej	262
2.1. Badania ilościowe	263
2.1.1. Dobór treści	263
2.1.2. Techniki w badaniach ilościowych	265
2.1.3. Wskaźniki w badaniach ilościowych	268
2.2. Badania jakościowe	269
2.2.1. Skale znajomości słowa	270
2.2.2. Testy skojarzeniowe	271
2.3. Podsumowanie	272
3. Testowanie znajomości słownictwa	272
3.1. Testowanie na poziomie recepcji	273

3.1.1. Techniki oparte na bodźcu wizualnym (techniki obrazkowe)	273
3.1.2. Techniki oparte na bodźcu werbalnym	274
3.2. Testowanie na poziomie produkcji	274
3.2.1. Techniki oparte na bodźcu wizualnym	275
3.2.2. Techniki oparte na bodźcu werbalnym	274
3.2.3. Techniki mieszane	276
3.3. Uwagi dotyczące technik testowania	276
4. Ocenianie stopnia znajomości słownictwa – poprawa i ocena testów leksykalnych	278
5. Podsumowanie	279

X. Słownictwo a programy nauczania – komponent leksykalny w dokumentach

programowych	281
1. Program nauczania	281
2. Komponent leksykalny programu nauczania	282
2.1. Cel kształcenia	283
2.2. Determinanty doboru treści nauczania komponentu leksykalnego	283
2.3. Układ treści nauczania	287
2.4. Techniki pracy	288
2.5. Ocenianie	288
3. Ewaluacja programu – <i>ante re, in re, post re</i>	289
4. Komponent leksykalny w standaryzowanych programach nauczania języka polskiego jako obcego	291
4.1. <i>Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny</i> , pod redakcją W. Miodunki (1992)	292
4.2. <i>Standardy wymagań egzaminacyjnych Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego</i> (2003)	293
4.3. <i>A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim</i> , W. Martyniuk (2004)	294
4.4. <i>Pogromy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2</i> , pod redakcją I. Janowskiej i in. (2011)	294
5. Podsumowanie	295

XI. Leksykografia pedagogiczna – słowniki w nauczaniu języka obcego

1. Wprowadzenie	297
2. Słowniki dwujęzyczne w perspektywie dydaktycznej	299
3. Słowniki pedagogiczne	303
3.1. Geneza gatunku	302
3.2. Rozwój gatunku	304
3.3. Jednojęzyczny słownik objaśniający – specyfika gatunku	305
4. Leksykografia pedagogiczna w Polsce	307
4.1. Jednojęzyczne słowniki ogólne	307
4.2. Słowniki specjalistyczne dla cudzoziemców	309
4.3. Leksykografia ogólna w służbie pedagogicznej	315
5. Obecne potrzeby polskiej leksykografii pedagogicznej	316
6. Podsumowanie – słowniki w pracy dydaktycznej	317

Aneksy	319
Bibliografia	339
Słowniki i encyklopedie	339
Opracowania przedmiotowe	341
Strony internetowe:	373

Od Autorki

*Język obcy – to występujący poza
człowiekiem niesforny byt czy
żywiol, który należy okiełznać.*

J. Maćkiewicz (1999: 54)

Zagadnienia związane z nauczaniem i uczeniem się słownictwa w języku obcym dość długo pozostawały poza głównym nurtem zainteresowań glottodydaktyków. Uwidoczniało się to przede wszystkim w niewielkiej liczbie badań, a co za tym idzie – publikacji teoretycznych poświęconych kwestiom leksykalnym ujmowanym z perspektywy dydaktycznej. Powszechnie, lecz niesłusznie, uważano bowiem, że zasób słownikowy uczących się pomnaża się niejako automatycznie m.in. w trakcie wykonywania ćwiczeń gramatycznych lub dzięki lekturze znajdujących się podręcznikach czytanek. I choć ostatnie stwierdzenie trudno podważyć – poziom znajomości słownictwa i sprawność czytania warunkują się wzajemnie, nie można jednak zakładać, że w wyniku dydaktyki pośredniej nastąpi samoistny, znaczący, ilościowy i jakościowy przyrost zasobu leksykalnego uczących się¹.

Do zmiany w postrzeganiu znaczenia słownictwa w procesie kształcenia językowego doszło dopiero w latach siedemdziesiątych, gdy celem nauczania stało się rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się. Wówczas okazało się bowiem, że realizacja zamierzeń komunikacyjnych jest w pełni możliwa, gdy użytkownik języka nie tylko wie, jakich użyć struktur, lecz także potrafi wypełnić je odpowiednią, adekwatną do kontekstu, substancją, czyli słowami. Zmiana perspektywy dała początek szeroko zakrojonym badaniom, które z jednej strony koncentrowały się na kwestiach dotyczących selekcji i doboru leksykalnych treści nauczania, z drugiej zaś – na sposobach podnoszenia efektywności procesu opanowywania słownictwa. Badacze zaczęli poszukiwać odpowiedzi na takie pytania jak: *Co to znaczy znać słowo? Ile wyrazów powinni poznać uczący się na określonym poziomie zaawansowania? Na jakich treściach powinno się koncentrować nauczanie, by umożliwić uczącym*

¹ H. Komorowska zwracała na to uwagę już pod koniec lat osiemdziesiątych (1988).

się podejmowanie i realizację jak najszerszego spektrum działań językowych? Jak zdecydować, które wyrazy powinni opanować czynnie, a które biernie? Jak nowo poznane jednostki są przez nich zapamiętywane? Jak są wbudowywane w obręb ich struktury poznawczej? Jaką sieć powiązań tworzą w ich pamięci? Jak wiarygodnie badać efektywność procesu przyswajania słownictwa? Analizom poddano także czynniki wspomagające lub utrudniające zapamiętywanie nowo poznawanych wyrazów oraz działania podejmowane przez samych uczących się w celu lepszego opanowania leksyki, czyli ich strategie uczenia się.

Wyniki prowadzonych badań dowiodły, że znajomość słowa jest zjawiskiem złożonym i wieloaspektowym, a na kolejnych etapach procesu kształcenia językowego może mieć różne poziomy głębokości. Opracowano więc techniki pomiaru wielkości i dynamiki przyrostu zasobu słownikowego uczących się oraz stopnia jego opanowania. Doszło również do uporządkowania i systematyzacji treści nauczania, a w rezultacie – do zmiany procesu glottodydaktycznego na zdecydowanie bardziej leksykalny.

Monografia *Słownictwo w dydaktyce języka* przybliży zarówno teoretyczne, jak i praktyczne zagadnienia związane z nauczaniem i uczeniem się słownictwa w języku obcym, osadzając je w kontekście polszczyzny. Stanowi ona swoiste podsumowanie dotychczasowych przemyśleń autorki dotyczących miejsca i roli leksyki w procesie kształcenia.

Pracę otwiera krótki rys historyczny ukazujący działania podejmowane na przestrzeni lat przez polskich językoznawców i/lub glottodydaktyków, których celem było dążenie do systematyzacji treści kształcenia w zakresie słownictwa oraz wypracowanie sposobów jego nauczania w języku polskim jako obcym. Pierwszy rozdział monografii poświęcony został kwestiom selekcji oraz doboru materiału leksykalnego, gdyż odpowiedź na pytanie: *Czego uczyć?* ma w dydaktyce znaczenie podstawowe. Pojęciem kluczowym dla procesu kształtowania kompetencji leksykalnej uczących się jest znajomość słowa, część kolejna omawia więc różne ujęcia tego zagadnienia, ukazuje także leksykę jako systematoid, którego elementy tworzą swoistą, specyficzną strukturę. Rozdział trzeci próbuje przybliżyć proces opanowywania nowych wyrazów w języku docelowym, wskazując jednocześnie czynniki, które go wspomagają bądź hamują. Przedstawia także koncepcje organizacji mentalnego słownika uczących się i ich implikacje dydaktyczne. Część następna omawia rolę nauczania leksyki w różnych metodach stosowanych w glottodydaktyce, od naturalnej począwszy, na podejściu zadaniowym, popularyzowanym przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ, 2003), skończywszy. Rozdział piąty z kolei analizuje i ilustruje przykładami techniki prezentacji, powtarzania i utrwalania nowego słownictwa, zarówno te starsze, bardziej tradycyjne, jak i nowsze, powstałe na kanwie współczesnych prac z zakresu językoznawstwa oraz psychologii.

Nowych wyrazów uczymy się po to, by móc swobodnie przekazywać określone treści, by bez trudu docierać do ważnych informacji, dlatego też dwa następne rozdziały koncentrują się na problematyce aktywizowania słownictwa w działaniach ję-

zykowych – receptywnych, produktywnych (w tym mediacyjnych i interakcyjnych). Trwałe zapisanie się wyrazów w pamięci wymaga rozważnych posunięć nie tylko ze strony nauczyciela wprowadzającego w świat słów, lecz także samych uczących się, którzy muszą wiedzieć, jak ten świat poznawać i jak go oswajać. Ponieważ efektywność opanowywania słownictwa zależy w dużej mierze od sposobu organizacji, monitorowania oraz ewaluacji procesu uczenia się, część ósma omawia strategie stosowane przez uczących się w celu zapamiętania znaczeń nowo poznawanych wyrazów. Rozdział dziewiąty koncentruje się natomiast na zagadnieniach pomiaru dydaktycznego, kontrola wyników jest bowiem istotnym ogniwem procesu kształcenia językowego. Przybliżone w nim zostały zarówno ilościowe (wszerz), jak i jakościowe (w głąb) sposoby badania zasobu słownikowego. Kształtowanie kompetencji leksykalnej uczących się powinno być działaniem planowym i przemyślanym, warto zatem znać zasady opracowywania słownikowego komponentu programu nauczania, które szczegółowo zostały przedstawione w części dziesiątej. Pracę zamyka omówienie zagadnień z zakresu leksykografii pedagogicznej. Słowniki przygotowywane z myślą o uczących się są nieodzowną pomocą dydaktyczną, umożliwiającą im poznawanie nowych słów oraz zasad rządzących ich użyciem w tekstach.

Słownictwo w dydaktyce języka – to książka adresowana do wszystkich, którym bliskie są problemy glottodydaktyki. Ma ona pełnić funkcję przewodnika, którego sugestie warto rozważyć, przygotowując zajęcia językowe ukierunkowane na kształtowanie/poszerzanie kompetencji leksykalnej uczących się. Mam nadzieję, że jej lektura zachęci czytelników do zgłębiania tajemnicy słów, a następnie do odkrywania jej przed uczącymi się.

Autorka



Słownictwo w glottodydaktyce polonistycznej – wprowadzenie

...zarówno w teorii, jak i w praktyce nauczania o wiele więcej jest spraw odnoszących się do wszystkich języków, aniżeli właściwych wyłącznie każdemu z nich z osobna.

(B. Wieczorkiewicz, 1966: 255)

Glottodydaktyka polonistyczna jako dziedzina naukowa obejmująca refleksją teoretyczną proces uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) ma już wieloletnią historię, prace z tej dyscypliny zaczęły bowiem powstawać jeszcze w latach 60. ubiegłego wieku (zob. J. Lewandowski, 1985). Jest to jednak w dalszym ciągu ta forma nauczania i badania polszczyzny, która znajduje się na peryferiach świadomości klasycznych polonistów lub nie występuje w niej wcale (W. Miodunka, 2013: 683). Jest również mało znana badaczom z kręgów neofilologicznych.

Periodyzacji historii polskiej myśli glottodydaktycznej¹ dokonał w roku 1985 J. Lewandowski w *Nauczaniu języka polskiego cudzoziemców w Polsce*. Pierwszy wydzielony czasokres, obejmujący lata powojenne do roku 1961, upłynął, zdaniem autora, wyłącznie pod znakiem praktyki dydaktycznej, której nie towarzyszyły żadne publikacje obejmujące proces kształcenia refleksją teoretyczną. Został on więc nazwany przez niego „okresem metodyki stosowanej, przednaukowej, intuicyjnej”. Teksty naukowe zaczęły się pojawiać dopiero w latach 1962-1970. Były to prace prekursorskie, głównie o charakterze postulatycznym, od czego wziął nazwę okres drugi. Kolejna, trwająca do roku 1982, faza tzw. pełnego rozwoju metodyki teoretycznej, była czasem intensywnych badań centralnych/resortowych poświęconych nauczaniu polszczyzny cudzoziemców i młodzieży polonijnej. W „Poradniku Językowym” pojawiła się wówczas istniejąca do dziś stała rubryka *Język polski za granicą*, w której zaczęły się ukazywać pierwsze ważne rozprawy teoretyczne z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Okres ostatni, w ujęciu J. Lewandowskiego,

¹ Przymiotnik *polska* w tym kontekście nie oznacza ‘powstała w Polsce’, a ‘dotycząca nauczania języka polskiego cudzoziemców’.

obejmuje jedynie trzy lata (1982-1985), w czasie których kontynuowano badania ukierunkowane na podniesienie efektywności nauczania JPJO, tworząc jednocześnie jego naukowe podstawy.

W czasach opisanych przez J. Lewandowskiego glottodydaktyka polonistyczna nie była postrzegana jako odrębna dyscyplina naukowa. Badacze zajmowali się nią doraźnie, nie upatrując w jej rozwoju drogi własnej kariery. W. Miodunka tak więc podsumowuje owo czterdziestolecie:

nauczanie języka polskiego jako obcego było postrzegane zrazu jako działalność praktyczna, mająca doprowadzić do opanowania przez cudzoziemców języka polskiego w takim stopniu, by mogli oni podjąć w Polsce jakąś działalność – najczęściej studia magisterskie. Nauczanie to, jak każda zresztą działalność praktyczna, nie cieszyło się w Polsce uznaniem środowiska naukowego, które ograniczało swe zainteresowania nim do ogólnego nadzoru.

(W. Miodunka, 2012a: 633)

Kolejna periodyzacja dokonań glottodydaktyki obejmuje okres znacznie dłuższy, bo niemal siedemdziesięcioletni. Jej autor, W. Miodunka (2013), słusznie zauważa, iż J. Lewandowski, wydzielając poszczególne fazy rozwoju, przyjął *perspektywę wewnętrzną*, tj. organizację nauczania języka polskiego, publikacje. Kryterium podziału w koncepcji W. Miodunki stanowią natomiast przede wszystkim wydarzenia, które dla glottodydaktyki polonistycznej miały znaczenie kluczowe. Ich ogląd jest jednakże znacznie szerszy, *zewnętrzny*. Autor umieszcza je bowiem w kontekście społeczno-politycznym, widząc je równocześnie na tle periodyzacji glottodydaktyki ogólnej przedstawionej przez H. Komorowską (2007).

W. Miodunka wydziela trzy fazy rozwoju polskiej myśli glottodydaktycznej:

- okres językoznawstwa stosowanego JPJO (lata 1952-1992);
- okres kształtowania się glottodydaktyki polonistycznej (1993-2003);
- okres glottodydaktyki polonistycznej opartej na standardach europejskich (od roku 2003 do chwili obecnej).

W roku 1992, kończącym okres pierwszy, ukazały się dwie ważne pozycje: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* pod red. W. Miodunki oraz *Vademecum lektora języka polskiego* pod red. B. Bartnickiej, L. Kacprzak i E. Rohozińskiej. W pierwszej opublikowano wyniki badań ilościowych i jakościowych gramatyki i słownictwa polskiego² (zob. W. Miodunka, 1992), które dały nauczaniu polszczyzny solidne naukowe podstawy. Znalazły się w niej ponadto inwentarze: intencjonalno-pojęciowy i tematyczny przygotowane z uwzględnieniem wytycznych ekspertów Rady Europy. Pozycja druga natomiast była zbiorem artykułów przygotowywanych z myślą o systemowych szkoleniach

² Badania te prowadzone były w ramach prac powołanej przez MEN Komisji Ekspertów ds. Nauczania Języka Polskiego jako Obcego (znanej jako Komisja Ekspertów).

metodycznych nauczycieli języka polskiego wyjeżdżających za granicę. Nie ulega więc wątpliwości, iż w roku 1992 w dydaktyce JPJO pojawiła się nowa jakość.

Rok 2003 kończący okres drugi także obfitował w wydarzenia ważne dla rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Wtedy właśnie ukazało się polskie tłumaczenie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, publikacji obejmującej standaryzacją trzy elementy triady dydaktycznej: uczenie się, nauczanie i ocenianie, która została uznana za podstawę kształcenia językowego w zjednoczonej Europie³. Kolejnym ważnym wydarzeniem było stworzenie prawnych oraz organizacyjnych ram procesu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego. Opublikowane wówczas *Standardy wymagań egzaminacyjnych* opracowane zostały z uwzględnieniem wymogów europejskich, na „straży” których stoi *Association of Language Testers in Europe*⁴. Rok 2003 zapoczątkował więc trwający do dziś okres zintensyfikowanych działań na rzecz standaryzowania procesu nauczania polszczyzny, a także kształtowania się odrębnej dziedziny nauki, tj. glottodydaktyki polonistycznej, która na mapie dyscyplin leży na pograniczach językoznawstwa stosowanego, antropologii kulturowej, glottodydaktyki ogólnej, psychologii oraz pedagogiki, obejmując refleksją teoretyczną nauczanie, uczenie się oraz ocenianie znajomości języka i kultury polskiej.

W. Miodunka był zawsze głęboko przekonany, że dydaktyka języków obcych opiera się na wspólnym trzonie teoretycznym, poszczególne metodyki stanowią zaś jego rozwinięcie i uszczegółowienie pozwalające na uchwycenie specyfiki danego kodu. Opowiadał się również za wprowadzeniem do polszczyzny światowych standardów. Stanowisko to nieobce jest także autorce niniejszego opracowania, dlatego też, przy omawianiu pozycji poświęconych leksyce, wykorzystana zostanie periodyzacja zaproponowana przez krakowskiego badacza.

Nauczanie słownictwa zawsze postrzegano jako istotny komponent kształcenia, najprostsza definicja sprowadzała bowiem język do dwu jedynie wymiarów: GRAMATYKI I SŁOWNICTWA. Powszechnie uważano więc, że aby go opanować, wystarczy poznać zasady działania systemu, a następnie umiejętnie wypełnić struktury treścią, czyli słowami. Nic więc dziwnego, że we wszystkich okresach rozwoju polskiej glottodydaktyki leksyka była zarówno przedmiotem rozważań teoretycznych, tj. rozpraw, artykułów, badań, jak i obiektem działań praktycznych, w wyniku których powstawały podręczniki umożliwiające/ułatwiające jej nauczanie. Nie sposób przytoczyć wszystkich prac obejmujących refleksją teoretyczną słownictwo, czy też omówić wszystkich podręczników. Wspomniane więc zostaną jedynie pozycje najważniejsze, których publikacja przyczyniła się do zmiany stanu świadomości środowiska glottodydaktyków polonistycznych co do miejsca i roli leksyki w procesie kształcenia językowego.

³ Szeroko na temat funkcji i roli tego dokumentu pisze I. Janowska (2011).

⁴ Jej członkiem jest od roku 2001 Uniwersytet Jagielloński.

Autorkami niezwykle istotnych prac poświęconych słownictwu, które ukazały się pod koniec pierwszego wyróżnionego przez W. Miodunkę okresu (2013), były wybitne polskie językoznawczynie: D. Buttler, Z. Cygal-Krupa oraz H. Zgólkowa. D. Buttler w obszernych artykułach (1977, 1980) starała się odpowiedzieć na podstawowe pytania dotyczące selekcji leksykalnych treści nauczania, a mianowicie: *Jakich wyrazów uczyć, w jakiej kolejności? Na jakich kryteriach powinien zostać oparty ich dobór?* Badaczka w SŁOWNICTWIE widziała bowiem z jednej strony systematoid, którego strukturę należy przybliżać uczącym się⁵, z drugiej zaś zbiór, w którym jedne wyrazy są „ważniejsze” niż inne, gdyż występują częściej, mają szerszy zakres użycia lub ich znajomość jest niezbędna w życiu codziennym. Zwracała również uwagę, iż odpowiednio dokonana selekcja sprawi, że proces nauczania, a co za tym idzie opanowywania słownictwa będzie mniej chaotyczny. Obie prace D. Buttler ukazały się w pierwszej *Metodyce nauczania języka polskiego jako obcego*, która, w zamierzeniu jej redaktora, J. Lewandowskiego, miała stać się zaczątkiem rozwoju polskiej myśli glottodydaktycznej (1980: 5). Choć teksty w niej opublikowane, w tym pozycje D. Buttlerowej, cechuje wysoka wartość naukowa i wnikliwość analizowanych zjawisk, a sama *Metodyka*... ukazała się w renomowanym wydawnictwie PWN, miała ona znikomy wpływ na proces nauczania polszczyzny. Przygotowała jednak grunt dla badań podjętych w latach 80., kiedy to, jak pisze W. Miodunka (2012a: 633),

w nauczanie JPJO zaangażowały się osoby znające zachodnioeuropejską i polską lingwistykę stosowaną, osoby przekonane o konieczności prowadzenia badań naukowych tworzących najpierw podstawę nauczania JPJO, potem zaś – sprawdzających funkcjonowanie samego procesu nauczania JPJO.

Badacze ci podjęli szereg działań, w wyniku których powstały naukowe podstawy glottodydaktyki polonistycznej. Dzięki nim możliwy stał się dobór treści nauczania polszczyzny dla poszczególnych poziomów zaawansowania⁶ oraz ich organizacja.

W upowszechniającym się wówczas w Europie podejściu komunikacyjnym zwraca się uwagę na konieczność systemowego rozwijania kompetencji leksykalnej uczących się, podkreślając fakt, iż możliwość wyrażania określonych treści, a wręcz komunikowania w ogóle zależy nie tylko od wielkości zasobu słownikowego, jakim dysponują, lecz także od jego jakości (zob. H. Komorowska, 1988). Badania leksyki w Polsce skupiające się na doborze i układzie leksykalnych treści nauczania prowadzono więc dwukierunkowo; z jednej strony wydzielano słownictwo najczęściej używane związane z określonymi tematami, z drugiej zaś gromadzono wyrazy o najwyższej frekwencji niezależne od tematu.

⁵ Rozwój badań leksykologicznych i semantycznych doprowadził do zmiany spojrzenia na słownictwo – zaczęto je postrzegać jako specyficznie zorganizowany zbiór, w którym jednostki są ze sobą powiązane tematycznie i znaczeniowo.

⁶ Wówczas były to: poziom dla początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych.

W nurcie pierwszym pozostają prace Z. Cygal-Krupy: *Słownictwo tematyczne języka polskiego* (1986) oraz *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego*⁷ (1990), w których autorka korzysta z osiągnięć francuskiej lingwistyki stosowanej, spopularyzowanych na gruncie polskim przez W. Miodunkę (1980). Stanowią one teoretyczną i metodologiczną podstawę jej poszukiwań. W nurcie drugim znajdują się badania prowadzone przez H. Zgólkową. Ich zwieńczeniem była publikacja obszernego opracowania *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego* (1992), którego integralną część stanowią listy frekwencyjne słownictwa polskiego dla trzech poziomów zaawansowania⁸. Omawiając badania prowadzone przez Z. Cygal-Krupę i H. Zgólkową, W. Miodunka (2012a) zwraca uwagę na dwie kwestie: swoistość oraz nowatorstwo. Ich autorki podejmowały w nich bowiem tematykę częściowo pomijaną przez językoznawstwo polonistyczne, opisując zaś leksykę polską, nie stroniły od ujęć porównawczych⁹.

Przed rokiem 1992 powstają także pierwsze podręczniki do nauki słownictwa w JPJO. Są to m.in.: *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia leksykalne* B. Bartnickiej (1974), *Frazeologia polska* D. Buttler (1980), *Nie taki diabeł straszny* E. Rybickiej (1990) oraz *Brak mi słów* M. Chłopickiej i P. Fornelskiego (1984). Uporządkowanie treści ćwiczeń B. Bartnickiej nosi jeszcze wyraźne znamię językoznawcze, poszczególne działy poświęcone są bowiem wieloznaczności wyrazów, synonimii, antonimii itp.¹⁰ W pozycji D. Buttler mamy już do czynienia z układem tematycznym, bardziej przyjaznym dla uczącego się. Większość ćwiczeń proponowanych przez autorkę składa się jednak nadal z oderwanych, izolowanych zdań. Pozbawione szerszego kontekstu komunikacyjnego frazeologizmy jawią się więc jako zbiór bardzo trudny do opanowania. Zupełnie inaczej zbudowany jest podręcznik E. Rybickiej (1990). Wprowadzanie uczących się w świat idiomów nie odbywa się, jak u D. Buttler, na drodze przekazywania i egzekwowania wiedzy frazeologicznej, lecz poznawania uwarunkowań kulturowych leżących u podstaw poszczególnych związków oraz sposobu ich funkcjonowania w strukturze zdania lub tekstu. Podobne cele, choć w odniesieniu do słownictwa ogólnego, stawia sobie podręcznik ostatni, tj. *Brak mi słów*. Miał on pomóc użytkownikom utrwalić leksykę poznaną w dotychczasowej nauce¹¹, poszerzyć obszary jej znajomości, porządkując ją jednocześnie

⁷ Opracowany metodami matematyczno-komputerowymi zbiór stanowił pierwszą tego typu publikację w polskim językoznawstwie stosowanym.

⁸ Dzięki pracom obu badaczek dydaktyka słownictwa zyskała więc solidne naukowe podstawy. W praktyce dydaktycznej częściej wykorzystywano listy tematyczne Z. Cygal-Krupowej (zob. m.in.: E. Rybicka, M. Szelc-Mays, 1997; M. Szelc-Mays, 1999), zaniedbując, niestety, nauczanie słownictwa najczęściej używanego (zob. A. Seretny, 2011a).

⁹ Badania te do dziś zachowały charakter komparatywny (zob. W. Marytniuk, 2004; A. Seretny, 2011a). Szeroko na ten temat pisze P. E. Gębał (2014).

¹⁰ Stąd w jednym ćwiczeniu sąsiadują ze sobą takie zwroty jak: *kochający ojciec* i *niezaprawiony barszcz* (B. Bartnicka, 1974: 13).

¹¹ Był on przeznaczony dla średnio zaawansowanych (obecny poziom B1.2).

pod względem tematycznym, znaczeniowym i funkcjonalnym. Na tamte czasy pozycje E. Rybickiej oraz M. Chłopickiej i P. Fornelskiego były prawdziwie nowatorskie i gdyby nie obraz innej, nieistniejącej już rzeczywistości wyłaniający się z ich kart oraz siermiężna szata graficzna, mogłyby być stosowane do dziś.

W okresie drugim, w latach 1992-2003, w którym glottodydaktyka polonistyczna zaczęła kształtować się jako odrębna dziedzina naukowa, pojawiło się bardzo wiele publikacji poświęconych słownictwu. Wśród znaczących przeważały prace o charakterze praktycznym, czyli podręczniki, co wydaje się rzeczą naturalną z uwagi na fakt, iż w okresie poprzednim opublikowane zostały wyniki badań podstawowych, umożliwiających odpowiedni dobór treści nauczania. Mniejsze prace teoretyczne dotyczące leksyki ukazywały się głównie w tomach wydawanych po konferencjach „lubelskich” oraz „bristolowych”¹². Jedyną większą pozycją było opracowanie poświęcone polskiej leksykografii pedagogicznej w ujęciu konfrontatywnym (A. Seretny, 1998).

Konferencje organizowane przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (zob. J. Mazur, red., 1992, 1993, 1994, 1995) poświęcone były przede wszystkim kształceniu cudzoziemców o rodowodzie słowiańskim¹³. Nie zaniedbywano w nich jednak zagadnień o charakterze ogólnym (zob. np. W. Żarski, K. Wróblewski, 1992). Tematy spotkań naukowych organizowanych przez Stowarzyszenie Bristol w różnych ośrodkach akademickich w Polsce (zob. W. Miodunka, red., 1997; B. Ostromęcka-Frączak, red., 1999; J. Mazur, red., 2000; R. Cudak, J. Tambor, red., 2001) były już, ze względu na zmieniający się profil studiujących w Polsce cudzoziemców, formułowane znacznie szerzej. Leksyką w wymiarze teoretycznym i/lub dydaktycznym zajmowali się jednak nieliczni badacze, poświęcając swoje prace takim zagadnieniom jak:

- nauczanie określonego słownictwa na różnych poziomach zaawansowania (H. Zgółkowa, 1995; M. Pastuchowa, A. Janowska, 1999; B. Krawiec, 2000),
- miejsce frazeologii w dydaktyce JPJO (K. Popova, 2000),
- specyfika nauczania kolokacji (A. Dąbrowska, 1997; M. Chłopicka, 1999; J. Fellerer, 2001),
- leksykografia pedagogiczna (B. Ostromęcka-Frączak, 2000; B. Sieradzka-Baziur, 2000) i porównawcza (H. Zgółkowa, 1998; B. Ostromęcka-Frączak, 1998; A. Seretny, 1997, 2000).

Były to opracowania wartościowe pod względem merytorycznym, lecz tematycznie „rozproszone”, mozaikowe. Nie przynosiły także odpowiedzi na pytanie,

¹² Stanowiły one pokłosie spotkań organizowanych pod patronatem zarejestrowanego w roku 1997 Stowarzyszenia Bristol, zrzeszającego polskich i zagranicznych badaczy i nauczycieli JPJO.

¹³ O „lubelskich” tomach pokonferencyjnych tak pisze W. Miodunka (2013: 698): „zostało (w nich) opisane nauczanie polszczyzny cudzoziemców ze Wschodu, ale także został w nich zapisany stan świadomości specjalistów odpowiedzialnych za to nauczanie w pierwszych latach jego prowadzenia w Polsce”.

jak efektywnie uczyć słownictwa w JPJO, lecz próbowały „podpowiedzieć”, jak radzić sobie w dydaktyce leksyki z określonymi, zazwyczaj bardzo specyficznymi problemami.

W okresie drugim, jak już wspomniano, powstał szereg ważnych podręczników do nauczania JPJO. Do najważniejszych zaliczyć należy *Słowa i słówka* E. Rybickiej i M. Szelc-Mays (1997) oraz *Nowe słowa, stare rzeczy* M. Szelc-Mays (1999). Na uwagę zasługuje również podręcznik *Oto polska mowa* P. Lewińskiego (1999). Wszystkie wymienione pozycje cechuje bogactwo ćwiczeń leksykalnych (kategoryzujących, leksykalno-frazeologicznych i skojarzeniowych), dzięki którym uczący się mogą z jednej strony powtarzać wyrazy już im znane, z drugiej zaś – poznawać nowe, a następnie aktywizować je dzięki licznym i bardzo zróżnicowanym zadaniom komunikacyjnym. W tym czasie ukazał się również obrazkowy słownik języka polskiego *A co to takiego?* (A. Seretny, 1993)¹⁴ gromadzący materiał leksykalny w polach tematycznych, *Słownik minimum języka polskiego* Z. Kurzowej i H. Zgółkowej (1992) oraz *Ilustrowany słownik języka polskiego* Z. Kurzowej (1999). Lista artykułów hasłowych *Słownika minimum* oparta została na wspomnianych wcześniej badaniach frekwencyjnych. Wyraźnie wskazywała więc ukierunkowanie nauczania leksyki w pierwszym okresie nauki. Pozycja druga pozwalała zaś użytkownikom poznać znaczenia 5000 wyrazów najczęściej używanych w polszczyźnie.

Trwający od roku 2003 okres trzeci upływa pod znakiem nauczania opartego na standardach europejskich. Uruchomienie państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego w znaczący sposób wpłynęło bowiem na standaryzację i normalizację procesu kształcenia¹⁵. Wprowadzone zostało nowe nazewnictwo poziomów nauczania/testowania, w podręcznikach i materiałach dla uczących się pojawiły się nowe typy ćwiczeń i zadań umożliwiających harmonijne rozwijanie w s z y s t k i c h podsystemów języka oraz sprawności językowych. Ujednolicono także treści nauczania, przypisując określone zagadnienia do poszczególnych poziomów zaawansowania. W obszarze teoretycznym nowa jakość przejawia się po pierwsze w coraz częstszym/śmielszym sięganiu przez badaczy po dokonania glottodydaktyki światowej w celu ich przemyślanej implementacji na polski grunt; po drugie w poszukiwaniu inspiracji dla badań własnych w publikacjach poświęconych innym językom, po trzecie zaś w prowadzeniu szeroko zakrojonych analiz o charakterze kontrastywnym lub konfrontatywnym.

Za najważniejsze w kontekście omawianego zagadnienia, a wydane w tym okresie pozycje, uznać należy prace umożliwiające przyszłym nauczycielom języka polskiego jako nierodzimego zdobycie wiedzy z zakresu glottodydaktyki polonistycznej oraz zapoznanie się z podstawami warsztatu¹⁶. Są to:

¹⁴ Jego rozszerzona, uzupełniona, a przede wszystkim kolorowa wersja ukazała się w roku 2003.

¹⁵ Ów efekt zwrotny jest charakterystyczny dla wszystkich egzaminów wysokiej stawki.

¹⁶ Początek XX wieku to czas upowszechniania się różnych form kształcenia, od kursów dla lektorów, przez studia podyplomowe, po specjalności i kierunki na studiach dziennych.

- *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* A. Seretny i E. Lipińskiej (2005),
- *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie* A. Dąbrowskiej, U. Dobesz i M. Pasieki (2010),
- seria prac pod red. A. Achtelek i J. Tambor – *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (2007), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (2010), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (2013),
- *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* pod red. I. Janowskiej, A. Rabiej, E. Lipińskiej, A. Seretny i P. Turka (2011).

Treści w nich zawarte pozwalają użytkownikom zaznajomić się ze specyfiką nauczania słownictwa, doborem leksykalnych treści nauczania oraz technikami pracy pozwalającymi uczącym się na efektywniejsze opanowywanie polskich słów i ich kombinacji.

W tym czasie ukazały się również tomy wydane po kolejnych spotkaniach naukowych Stowarzyszenia Bristol, w których sprawom nauczania leksyki zawsze poświęcano sporo miejsca (zob. A. Dąbrowska, red., 2004, P. Garncarek, red., 2005; W. Miodunka, A. Seretny, red., 2008; G. Zarzycka, G. Rudziński, red., 2010; J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, red., 2013; A. Mielczarek, A. Rotter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz, red., 2013). Teksty, których autorzy skupiają się na zagadnieniach leksykalnych ujmowanych z perspektywy glottodydaktycznej, znaleźć można również w tomach „Acta Universitatis Lodziensis” „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”¹⁷ (zob. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochola, red., 2008; B. Grochola, M. Wojenka-Karasek, red., 2011; I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska, red., 2013). Pojedyncze prace publikowały również „Języki Obce w Szkole”, „Postscriptum Polonistyczne”, „Kwartalnik Polonijny”, „LingVaria” oraz „Poradnik Językowy”.

Z zagadnień leksykalnych najczęściej poruszane były następujące kwestie:

- nauczanie wybranych obszarów leksyki (I. Sarnowska-Giefing, 2005; N. Ananiewa, 2005; M. Pastuchowa, 2005; M. Pančiková, 2004, 2005),
- słowotwórstwo jako problem dydaktyczny (M. Pastuchowa, 2004, 2007, 2010; A. Krawczuk, 2011),
- dydaktyka frazeologii (P. Pałka, 2004; A. Nowakowska, 2004; J. Dilna, 2008; A. Madeja, 2007; B. Ostromecka-Frączak, 2011; K. Szafranec, 2013)
- dydaktyka kolokacji (H. Burkhardt, 2010; H. Burkhardt, A. Jurasz, 2013) i internacjonalizmów (A. Dunin-Dudkowska, 2013),
- dobór i organizacja treści nauczania (A. Seretny, 2004a, 2008; J. Tambor, 2012; P. Góralczyk, 2013),

¹⁷ Jedyne punktowane czasopismo dedykowane wyłącznie zagadnieniom glottodydaktyki polonistycznej.

- konfrontatywne nauczanie leksyki (M. Wtorkowska, 2013; B. Ostromęcka-Frażczak, 2013; A. Babanov, 2013).

Większą pracą poświęconą zagadnieniom leksykalnym była *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (A. Seretny, 2011a), która omawia kwestie teoretyczne, prezentując jednocześnie wyniki badań przeprowadzonych na dużej grupie cudzoziemców uczących się polszczyzny. Ukazały się także kolejne ważne słowniki pedagogiczne – *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* (2008) oraz *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* (2009), oba autorstwa H. Zgółkowej, a także *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich* (2013), *Słownik odmiany rzeczowników polskich* (2011), *Praktyczny słownik łączliwości syntaktycznej czasowników polskich* (2005) opracowane przez S. Mędaka.

Liczba podręczników przeznaczonych do nauczania słownictwa powstałych w ostatnich dziesięciu latach nie jest duża. Są to: *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2 P.E.* Gębala (2009), *Co raz do głowy wejdzie, już z niej nie wyleci* A. Pięcińskiej (2006) oraz pozycje autorstwa J. Krztoń z serii *Testuj swój polski – Słownictwo 1* (2011a), *Słownictwo 2* (2011b), *Słownictwo w pracy* (2013). Dzięki książce A. Pięcińskiej, przeznaczonej do nauczania frazeologii polskiej (poziom B2-C2), cudzoziemcy mogą poznać wyrażenia idiomatyczne najczęściej pojawiające się w codziennej komunikacji. Repetytorium leksykalne P. E. Gębala (poziom B1/B2) jest zaś zbiorem ćwiczeń w układzie tematycznym, które mają zarówno charakter automatyzujący, jak i komunikacyjny. Książki J. Krztoń (poziom A1-B1) natomiast to rodzaj tematycznych testów słownikowych.

Wagi i znaczenia prac poświęconych słownictwu opublikowanych w latach 1945-2013, zarówno tych teoretycznych (rozpraw, artykułów), jak i praktycznych (poradników, podręczników), nie sposób przecenić. Trudno jednak nie zauważyć, iż częstokroć działania autorów miały charakter doraźny, podyktowany potrzebą chwili lub/i wycinkowy, bądź wynikały z ich specyficznych zainteresowań badawczych przenoszonych jedynie na grunt glottodydaktyki.

U podstaw niniejszego opracowania legła więc chęć przygotowania pozycji, która z jednej strony przybliżyłaby w sposób holistyczny i systemowy szerokie spektrum zagadnień związanych z rozwijaniem i ocenianiem kompetencji leksykalnej uczących się, z drugiej zaś, odwołując się do osiągnięć glottodydaktyki światowej (perspektywa zewnętrzna), ukazywałaby specyfikę nauczania słownictwa w języku polskim jako obcym (perspektywa wewnętrzna).

I



Zasób słownictwa w nauczaniu języka obcego

Jeśli spędzisz większość czasu, ucząc się gramatyki, nie wpłynie to zbyt wiele na twój język. Odczujesz zdecydowanie większą satysfakcję, jeśli będziesz się uczył słów oraz zwrotów. Za pomocą samej gramatyki możesz bowiem wyrazić bardzo niewiele, za pomocą słów prawie wszystko.

S. Thornbury (2002:13)

1. Czego uczyć? – dobór treści kształcenia

Rozważania dotyczące doboru treści kształcenia w zakresie słownictwa początkowo koncentrowały się wokół takich zagadnień, jak:

- co to jest wyraz, czyli co stanowi jednostkę nauczania,
- ile wyrazów danego języka powinni opanować uczący się¹, by w miarę swobodnie porozumiewać się z rodzimymi użytkownikami,
- które z nich powinni poznawać w pierwszej kolejności.

Aby rozstrzygnąć te kwestie, badacze poddawali analizie z jednej strony zasoby leksykalne języka naturalnego, ich wielkość oraz organizację, z drugiej zaś – działania za pomocą słów podejmowane przez rodzimych użytkowników w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

¹ W niniejszym opracowaniu termin *przyswajanie/nabywanie słownictwa* odnosić się będzie do procesu naturalnego/nieświadomego, zaś *opanowywanie/uczenie się słownictwa* do rezultatu kształcenia językowego. W przypadku języka pierwszego/odziedziczony/drugi słownictwo najpierw jest nabywane, a następnie opanowywane w trakcie nauki szkolnej. W języku obcym jest ono przede wszystkim opanowywane, choć, w środowisku endolingwalnym, może być także przyswajane.

1.1. Co to jest wyraz?

Przeciętny człowiek wie, czym są wyrazy. Potrafi je wydzielić, obustronnie oddzielając nieprzerwane ciągi liter spacjami lub znakami interpunkcyjnymi. Odpowiadające ciągom liter realizacje foniczne nazywa *słowami*. Mówiący i słuchacz „czują słowa” (E. Sapir, za: W. Miodunka, 1989: 61). Piszący i czytelnik widzą je.

W językoznawstwie pojęcie wyraz jest dalekie od jednoznaczności i to nie tylko z tego powodu, że to, co nazywa się wyrazem w jednym języku, niekoniecznie jest nim w innym, lecz przede wszystkim dlatego, że nawet w obrębie tego samego języka pewne ciągi foniczne lub graficzne mogą być traktowane jako jeden lub kilka wyrazów. Określenia tego używa się bowiem zarówno w znaczeniu jednostki systemu słownikowego języka, jak i jednostki tekstu ujmowanej w konkretnym znaczeniu oraz funkcji, a także elementu tekstu. Ponieważ brak jednoznaczności w opisie naukowym nie jest zjawiskiem pożądanym, językoznawcy podjęli próbę przyporządkowania różnemu pojmowaniu tego słowa terminów o ustalonym zakresie. W rezultacie, by uniknąć nieporozumień, w odniesieniu do znaczenia pierwszego używa się określenia *leksem* (jednostka leksykalna); mówiąc o drugim, stosuje się wyrażenie – forma wyrazowa, a w trzecim nazywa się go wyrazem tekstowym.

Leksem jest zatem abstrakcyjną jednostką systemu słownikowego języka, ciągiem elementów diakrytycznych „niepodzielnych semantycznie na takie podciągi znaczące, które byłyby elementami klas substytucyjnie niezamkniętych” (M. Grochowski, 1982: 28). Składa się na niego określone znaczenie leksykalne oraz zespół wszystkich funkcji gramatycznych, jakie może pełnić, a także form językowych (słowoform), które reprezentują go w tekście w jego poszczególnych funkcjach (R. Laskowski, 1978: 378). Jest to znak bilateralny, gdyż na płaszczyźnie wyrażania tworzy go zbiór wyrazów tekstowych, na płaszczyźnie treści natomiast – znaczenie leksykalne, wspólne wszystkim formom danego leksemu, oraz znaczenie gramatyczne, charakteryzujące poszczególne formy (J. Maćkiewicz, 1999: 55).

Forma wyrazowa jest natomiast jednostką tekstu ujmowaną w określonym znaczeniu i funkcji. Powstaje w wyniku przypisania słowom pojawiającym się w tekście określonych interpretacji semantycznych i gramatycznych (na przykład dany wyraz to rzeczownik o pewnym znaczeniu, w konkretnym przypadku danej liczby).

Fakt, że formy wyrazowe – w przeciwieństwie do słów – są interpretowane w określonym znaczeniu i funkcji oznacza, że identyczne słowa mogą odpowiadać różnym formom wyrazowym. Na przykład słowo *co* w zdaniu *Co tu się dzieje?* reprezentuje inną formę wyrazową niż w zdaniu *Co tam masz?* – pierwsze *co* jest zaimkiem w mianowniku, drugie zaimkiem w bierniku.

(M. Bańko, 2004: 23)

Pojęcie *forma wyrazowa* bywa utożsamiane z określeniem *forma fleksyjna*. M. Bańko postuluje jednakże, by określenia ostatniego używać wyłącznie w odniesieniu do form wyrazowych jednostek odmiennych.

Wyraz tekstowy, podobnie jak *forma wyrazowa*, jest również jednostką tekstu, ale użytą w konkretnym komunikacie językowym, rozumianą jako ciąg graficzny, wyodrębniony odstępami lub znakami przestankowymi, lub ciąg foniczny wydzielony pauzami.

Wystąpienia wyrazów tekstowych i form wyrazowych w tekście można zliczyć. W zdaniach: *Czym się martwisz? Nie martwię się!* jest więc 6 wyrazów tekstowych, ale tylko 4 formy wyrazowe. W pierwszym przypadku elementy tekstu traktowane są jako okazy (egzemplarze), w drugim – jako typy². Leksemów natomiast, w przeciwieństwie do wyrazów tekstowych i form wyrazowych, nie da się liczyć na dwa sposoby, gdyż w systemie językowym przeciwstawienie typów i okazów nie istnieje (M. Bańko, 2004: 23). W powyższych zdaniach zostały więc użyte 3 leksemy (zob. tabela 1).

Tabela 1: *Ujęcia liczbowe zdań: Czym się martwisz? Nie martw się!*

	Okaz	Typ
wyraz tekstowy	6	4
forma wyrazowa	4	4
leksem	3	

(opracowanie własne)

W niniejszym opracowaniu, podobnie jak w większości ujęć glottodydaktycznych, terminy: *wyraz*, *słowo*, *leksem* będą używane zamiennie w odniesieniu do samodzielnych jednoelementowych znaczących jednostek języka³ (lub jednostek dwuelementowych w przypadku czasowników z morfemem *się*). Ciągi wieloskładnikowe (typu: *wpuścić kogoś w maliny*, *pokorne ciele dwie matki ssie*) nazywane będą *jednostkami leksykalnymi*, elementy konkretnych tekstów – *wyrazami tekstowymi* lub *słowoformami*.

1.2. Zasób leksykalny języka naturalnego

Wielkość zasobów leksykalnych języków naturalnych, liczonych w wyrazach, jest bardzo zróżnicowana. W dużej mierze zależy od stopnia rozwoju cywilizacyjnego społeczności, której dany kod służy jako narzędzie komunikacji – im jest on wyższy, tym kod jest bogatszy. Język kumuluje bowiem w sobie i utrwała doświadczenia społeczne, jest zapisem tego, co widzą, czego doznają jego użytkownicy⁴. Służy

² W języku anielskim jest to relacja *token* – *type*.

³ Najmniejszymi jednostkami znaczenia są morfemy – nośniki zarówno sensu, jak i informacji gramatycznych (R. Laskowski, 1998: 65-78).

⁴ Tylko w latach powojennych w związku z gwałtownym rozwojem nauki i techniki, przemianami kulturowymi, pociągającymi za sobą m.in. zmianę stylu i rytmu życia, w polszczyźnie

im do porozumiewania się, jest także nośnikiem ukrytych i społecznie utrwalonych sposobów kategoryzowania świata i oceny rzeczywistości (R. Tokarski, 2001: 343-344). W jego słowach odbija się ich intelektualny i emocjonalny stosunek do odpowiadających wyrazom fragmentów rzeczywistości pozajęzykowej (J. Bartmiński, 2001: 19).

Wielkość zasobu leksykalnego nie przybiera także wartości stałej dla konkretnego systemu komunikacyjnego. Język jest tworem nieustannie podlegającym ewolucji, zmiany w obrębie słownictwa zachodzą zaś najszybciej. Są również najbardziej zauważalne – wielu rodzimych użytkowników bez problemu potrafiłoby wskazać zarówno te słowa, które pojawiły się w ostatnich latach, jak i te, którymi przestano się już posługiwać (B. Walczak, 1995).

Rozwój leksyki dokonuje się zarówno w wyniku działania czynników wewnątrz-, jak i zewnątrzjęzykowych, a jego wyznaczniki mają charakter ilościowy oraz jakościowy. Zmiany ilościowe dotyczą wzrostu bądź spadku liczby jednostek słownika⁵; jakościowe natomiast są mniej jednorodne i występują na różnych płaszczyznach języka. Są one pochodną:

- poszerzania/zwężania się konkretnych kręgów tematycznych słownictwa oraz jego zróżnicowania funkcjonalnego, wynikającego z kształtowania się odmian i stylów;
- tzw. życia wyrazów (wychodzenia z użycia i pojawiania się nowych);
- rozwoju synonimiki;
- mechanizmów zmian znaczeniowych wyrazów;
- wpływu języków obcych, który jest świadectwem kontaktów z innymi językami i kulturami.

(S. Dubisz, 1997: 339-358)

Opracowaniami, których zadaniem jest dostarczanie wiedzy o wyrazach, ich znaczeniu, pochodzeniu, zakresie użycia, są jednojęzyczne słowniki ogólne. Jedną z miar wartości takiego słownika jest liczba zawartych w nim artykułów hasłowych: im większa, tym jest on bogatszy, tym dokładniejsza, w sensie ilościowym, jest w nim rejestracja faktów językowych. Ekskserpcji haseł dokonuje się zwykle ze starannie dobranych źródeł (mówionych i pisanych), reprezentujących różne odmiany i style. Największe dzieła leksykograficzne liczą niekiedy nawet kilkaset tysięcy artykułów hasłowych⁶. Nie oznacza to jednak, że tyle wyrazów tworzy zasób leksykalny danego języka. W ramach poszczególnych haseł prezentowane są bowiem znaczenia

pojawiło około 40 tysięcy nowych jednostek, a tylko niewiele innych w tym samym czasie wyszło z użycia (B. Walczak, 1995: 11).

⁵ Można je próbować określić, analizując słowniki rejestrujące leksykę różnych epok.

⁶ Największe ze współcześnie opracowanych słowników polszczyzny, czyli *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego (1958-1969) oraz *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, zawierają, odpowiednio, 125 oraz 130 tysięcy artykułów hasłowych.

kilku, a niekiedy kilkunastu nawet jednostek leksykalnych. Ponadto słowniki takie dokumentują jedynie odmianę ogólnonarodową. Nie definiują więc znaczeń terminów specjalistycznych⁷, nie ma w nich także nazw własnych. Nie notują również większości wyrazów obcych, potocznych, slangowych, okazjonalnych, wulgarnych, gwarowych itp. To zaś oznacza, że zasoby leksykalne języków naturalnych, którymi posługują się społeczeństwa o wysokim poziomie rozwoju cywilizacyjnego, są niezwykle bogate i mogą liczyć nawet miliony jednostek.

Nie wszystkie wyrazy są jednakże znane ogółowi mówiących. Nawet najbardziej wykształceni ludzie nie są bowiem w stanie wyrazić wszystkich treści ani zrozumieć każdej wypowiedzi formułowanej w ich języku (R. Lado, 1961). Wszyscy jednak potrafią:

- posługiwać się nim w miarę poprawnie;
- budować spójne komunikaty w celu realizacji określonej funkcji;
- działać w różnych sytuacjach i różnych sferach życia, dostosowując formę oraz treść przekazu do kontekstu, w którym zachodzi akt komunikacji;
- radzić sobie z trudnościami komunikacyjnymi, stosując powtórzenia, parafrazy, zadając pytania, sygnalizując niezrozumienie lub nieporozumienie itp.

Badaczy zaczęło więc nurtować pytanie: *Czy da się określić, jaki potencjał leksykalny umożliwia użytkownikom tak zróżnicowane działania językowe?*

1.3. Zasób leksykalny rodzimego użytkownika języka

Określenie wielkości zasobu leksykalnego przeciętnego rodzimego użytkownika języka okazało się zadaniem trudnym z dwu powodów. Po pierwsze jego wielkość, bogactwo oraz charakter są uzależnione od wielu czynników, m.in. wykształcenia, wykonywanego zawodu oraz stopnia uczestnictwa w życiu kulturalnym społeczeństwa, a także pochodzenia terytorialnego i społecznego człowieka (S. Grabias, 2003: 125). Uwiarygodnienie średniej wymagałoby więc doboru bardzo dużej i zróżnicowanej próby. Po drugie zaś nie udało się opracować obiektywnych procedur umożliwiających analizę wielkich pod względem liczbowym zbiorów. Nie ulega bowiem wątpliwości, że każdy mówiący zna tysiące, jeśli nie dziesiątki tysięcy słów. J. Aitchison (1994) utrzymuje, że wielkość zasobu słownikowego rodzimego użytkownika jest bardzo zróżnicowana i może wynosić od 50 000 do 250 000 wyrazów. J. Richards (1976) podaje, że przeciętny *native speaker* zna od 20 000 do 100 000 i więcej wyrazów. I. S. P. Nation (2001) szacuje ten zasób na około 20 000 rodzin wyrazów, co z powodzeniem może przełożyć się na 100 000 i więcej jednostek leksykalnych. Podobne wielkości, tj. między 18 000 a 20 000 rodzin wyrazów, pojawiają się w pracy

⁷ M. Szymczak pisał, że samych terminów naukowych, technicznych i zawodowych powstało w języku polskim w okresie powojennym przynajmniej kilkaset tysięcy (1978: XI).

N. Schmitta (2010). Zróżnicowanie wielkości zasobu leksykalnego rodzimych użytkowników wydaje się jednak rzeczą naturalną, zważywszy na fakt, że sposób, w jaki posługują się językiem, oraz zakres jego użycia mogą być zupełnie inne. Zazwyczaj ludzie wykształceni dysponują większym potencjałem słownikowym, choć, jak słusznie zauważa N. Schmitt (2010: 6), wielbiciel krzyżówek lub miłośnik gry w *scarabble* może czasem być sprawniejszy leksykalnie niż osoba z doktoratem, nawet z językoznawstwem.

Bardziej precyzyjne są natomiast dane, które otrzymano na podstawie wyników badań wielkości zasobu słownikowego dzieci⁸ oraz dynamiki jego przyrostu w różnych fazach rozwoju. Dzięki nim udało się ustalić, że dziecko przed rozpoczęciem nauki szkolnej (w wieku około 6 lat) zna mniej więcej 5000 do 6000 słów⁹ (m.in. M. Przetacznikowa, 1963; M. Zarębina, 1975; E. Polański, 1982; M. Kielar-Turska, 1989; I. S. P. Nation, 2001; A. Jakubowicz-Bryx, 2006). Na zakończenie edukacji w szkole średniej, stając się zwykłym użytkownikiem języka, młody człowiek może posługiwać się więc nawet kilkudziesięcioma tysiącami wyrazów, gdyż w trakcie nauki poznaje przynajmniej kilka nowych jednostek leksykalnych dziennie (C. E. Snow, Y. Kim, 2007: 124)¹⁰.

Wyłonienie z zasobu języka naturalnego przybliżonej liczby wyrazów znanych przeciętnemu użytkownikowi wydatnie ograniczyło zakres słownictwa, którym interesowali się glottodydaktycy. Był to jednak w dalszym ciągu zbiór bardzo obszerny. Nie wiadomo było także, jakie jednostki go tworzą, a przede wszystkim, które z nich uczący się powinni poznać w pierwszej kolejności.

1.4. Słownictwo najczęściej używane

Analizując zasób słownikowy jakiegokolwiek tekstu, nietrudno zauważyć, iż niektóre wyrazy pojawiają się w nim częściej, inne – rzadziej, jeszcze inne zupełnie sporadycznie (zob. Aneks 1). Obecność pewnych słów determinuje temat dyskursu, są też i takie, które znaleźć można w większości wypowiedzi formułowanych w danym języku. Jedne wyrazy znane są tylko wąskiej grupie specjalistów lub członkom jakiejś subkultury, inne z kolei są zrozumiałe dla każdego. Komunikacja między członkami wspólnoty językowej jest jednak na ogół efektywna i skuteczna, co dowodzi, że pewien podzbiór jednostek tworzących poszczególne idiolekty stanowi część znaną wszystkim.

⁸ Były to zbiory znacznie mniejsze, których liczebność można było ustalić, stosując np. metodę „liczenia wprost” (M. Zarębina, 1975).

⁹ Rozbieżności wynikają z uwarunkowań indywidualnych i środowiskowych.

¹⁰ Z badań cytowanych przez N. Schmitta (2000a: 3-4) wynika, że przeciętny rodzimy użytkownik języka angielskiego poznaje około 1000 rodzin wyrazów rocznie, czyli około 4000 pojedynczych słów.

Niezwykle pomocne w wyodrębnieniu leksyki, której obecność nie jest zależna od rodzaju i tematu tekstu, typu dyskursu, nadawcy komunikatu oraz kanału przekazu, okazały się badania frekwencyjne i rangowe reprezentatywnych korpusów tekstów. Umożliwiły one wyodrębnienie słownictwa najczęściej używanego: ogólnego, nienacechowanego stylistycznie, odnoszącego się do rzeczywistości bezpośrednio otaczającej uczestników komunikacji¹¹.

O tym, jak właściwy dla glottodydaktyki okazał się ten trop, świadczyć mogą zestawienia pokazujące pokrycie przeciętnego tekstu przez słowa o najwyższej frekwencji¹². Wynika z nich wyraźnie, że 2000 najczęściej używanych jednostek umożliwia dostępność leksykalną około 80% treści komunikatów formułowanych w danym języku (zob. tabela 2), podczas gdy tyle samo, lecz przypadkowo dobranych wyrazów pokrywa przeciętny tekst jedynie w około 11-16% (I. S. P. Nation, 2001: 17).

Tabela 2: *Typ tekstu a jego pokrycie przez słownictwo najczęściej używane*

Wyrazy (w tys.)	Pokrycie tekstu (w %)			
	Rozmowa	Beletrystyka	Artykuły prasowe	Teksty akademickie
1000	84,3	82,3	75,6	73,2
2000	6	5,1	4,7	4,6

(I. S. P. Nation, 2001: 17)

Po latach okazało się również, że słownictwo najczęściej używane zmienia się bardzo wolno (C. K. Ogden, 1930, 1940; M. West, 1953; G. Leech i in., 2001)¹³, inny dobór korpusu tekstów, pod warunkiem, że jest on dostatecznie reprezentatywny, także nie wpływa na zawartość list (I. S. P. Nation, 2001: 16).

Analiza słów najczęstszych pozwoliła ustalić zależności istniejące między frekwencją wyrazów a ich pewnymi cechami. Zaobserwowano je między częstością a:

- strukturą foniczną (wyrazy najczęstsze są zazwyczaj najkrótsze);
- formą foniczną (system foniczny wyrazów najczęstszych jest odmienny od systemu fonizacji wyrazów rzadkich);

¹¹ Wyłonieniem leksyki o wysokiej frekwencji zajmowali się: w języku angielskim między innymi C. K. Ogden (1930), M. West (1953) oraz zespół G. Leecha (2001); w rosyjskim badał ją M. Sztajnfeld (za: D. Buttler, 1980a: 155), a w języku francuskim – R. Gougenheim (1964). W Polsce analizy frekwencyjne różnych odmian stylowych polszczyzny prowadziła grupa naukowców pod kierunkiem I. Kurcz (1974-1977, 1990).

¹² Szerzej na ten temat zob. A. Seretny (2011a).

¹³ Zmiany uwarunkowane są najczęściej rozwojem nauki, techniki i stanowią swoiste *signa temporis*.

- „wiekiem” (wyrazy najczęstsze to te najstarsze, stanowiące swoiste jądro etymologiczne danego języka);
- etymologią (wyrazy najczęstsze mają prostą etymologię);
- zakresem semantycznym (wyrazy najczęstsze mają wiele znaczeń, a liczba znaczeń jest, według G. Zipfa, proporcjonalna do pierwiastka kwadratowego ich częstości).

(na podst. W. Miodunka, 1989: 175-176)

Wyniki badań frekwencyjnych oraz analizy słownictwa najczęściej używanego doprowadziły badaczy do jednoznacznej konkluzji: w doborze treści nauczania należy uwzględnić leksykę częstą, gdyż jako podzbiór znany wszystkim użytkownikom stanowi jądro języka. Jej opanowanie cechuje najwyższy także wskaźnik „opłacalności”. Badania parametru stopnia trudności wyrazów dowiodły zaś (B. Laufer, 1990), że ze względu na posiadane cechy opanowanie przez uczących się słów często używanych nie wiąże się z dużym nakładem pracy (*low learning load*). Kryterium uzupełniającym dla frekwencji powinna być zaś użyteczność wynikająca z potrzeb uczących się poznających język w określonym kontekście dydaktycznym.

1.5. Listy frekwencyjne na potrzeby dydaktyki języka

Pierwszy inwentarz słownikowy oparty na badaniach frekwencyjnych przygotowany na potrzeby nauczania języka angielskiego pochodzi jeszcze z lat trzydziestych. Jest to lista minimum C. K. Ogdena (*Basic English*), która liczy 850 jednostek podawanych bez definicji, najprawdopodobniej w znaczeniu podstawowym (zob. tabela 3).

Tabela 3: *Basic English* C. K. Ogdena – wyrazy na literę A

A
a, able, about, account, acid, across, act, addition, adjustment, advertisement, after, again, against, agreement, air, all, almost, among, amount, amusement, and, angle, angry, animal, answer, ant, any, apparatus, apple, approval, arch, argument, arm, army, art, as, at, attack, attempt, attention, attraction, authority, automatic, awake

(na podst. <http://ogden.basic-english.org/wordalph>)

Zupełnie inaczej zorganizowana jest natomiast lista wyrazów ogólnego użytku (*General Service List*) M. Westa (pierwsza wersja pochodzi z roku 1936, uaktualniona – z 1953), którą do dziś wykorzystuje się w dydaktyce języka angielskiego. Znaczenia jednostek wchodzących w skład poszczególnych haseł są ilustrowane przykładami i podawane wraz z charakterystycznymi dla nich połączeniami semantyczno-składniowymi (zob. tabela 4).

Tabela 4: *Hasło HEAD (głowa) z General Service List*

HEAD	2216e	
head, n.	(1)	(part of body) A hat on my head Head and heart (= intelligence and feeling) (5%) Will cost him his head (= life) (2%) Wiser head; count heads (= persons) (1%) Phrase: over head (= above) (63%)
	(2)	(top) Head of a bone, plant, page, procession (13%)
	(3)	(idea of leadership) Head of the school Head clerk At the head of the whole business (14%)
head		Head-rest, head-hunter etc. (1%) Phrases: Head to foot (0,2%) Head or tail (0,3%) Keep or lose one's head (= control) (0,5%) [On your head be it] [Off his head = mad]
head, v.		Headed the list All came in headed by Mr. X Gold headed stick (5%) [Heading for = going towards 0,4%]
heading, n.		Newspaper heading, etc. (2%)

(M. West, 1953)

Zestawienie o jeszcze innej organizacji przygotował natomiast A. Coxhead (1998). *Academic Word List* jego autorstwa obejmuje 560 rodzin wyrazów¹⁴ należących do tzw. słownictwa akademickiego (zob. tabela 5). Zdaniem niektórych

¹⁴ Tworząc rodziny wyrazów (grupy słów wywodzących się od wspólnego rdzenia) na użytek dydaktyki języka, angielscy badacze brali pod uwagę frekwencję, regularność, produktywność oraz przewidywalność formantów słowotwórczych (L. Bauer, I. S. P. Nation, 1993: 253-279). W skład rodziny wchodzi jednakże nie tylko wyraz bazowy i określone wyrazy pokrewne, lecz także wszystkie ich formy fleksyjne.

badaczy (m.in. T. Cobb, M. Horst, 2004: 19) dla uczących się, którzy zamierzają podjąć studia w języku angielskim, bądź chcą swobodnie czytać dokumenty naukowe z różnych dziedzin, opanowanie słownictwa listy akademickiej powinno mieć charakter priorytetowy¹⁵, ponieważ pokrywają one przecięty dyskurs naukowy aż w 8,5% (zob. tabela 6).

Tabela 5: Przykładowe hasła z *Academic Word List*

ANALYSE	CONSTITUTE
analysed	constituencies
analyser	constituency
analysers	constituent
analyses	constituents
analysing	constituted
<i>analysis</i>	constitutes
analyst	constituting
analysts	constitution
analytic	constitutions
analytical	constitutional
analytically	constitutionally
analyze	constitutive
analyzed	unconstitutional
analyzes	
analyzing	

(A. Coxhead, 1998)

¹⁵ Konieczności wyróżniania tego typu leksyki nie stwierdzono natomiast dla języka francuskiego, w którym dyskurs naukowy operuje w znacznej części słownictwem częstym z zakresu 1001-2000 wyrazów (T. Cobb, M. Horst, 2004). Nie odnotowano także takiej potrzeby w przypadku duńskiego oraz niemieckiego, gdyż tam wzbogacanie zasobu leksykalnego następowało przez pożytkowanie własnego materiału językowego, np. *Naturwissenschaften* itp. Badania frekwencyjne słownictwa polskich tekstów naukowych (I. Kurcz i in. 1990) nie były bezpośrednio wykorzystywane w glottodydaktyce polonistycznej. Nie wiadomo więc, czy istnieje potrzeba wyróżniania tego typu zasobu. Rezultaty badań języka tekstów naukowych (M. Rachwałowa, 1986), prawnych (A. Malinowski, 2006) oraz sozjologicznych (G. Rudziński, 2004) wskazują jednak, że charakterystyka badanych odmian w ujęciu statystycznym wyraźnie odbiega od charakterystyki odmiany ogólnej, co może oznaczać, że dla polszczyzny, podobnie jak dla angielskiego, wskazane byłoby opracowanie list słownictwa akademickiego.

Tabela 6: *Typ tekstu a jego pokrycie z uwzględnieniem list słownictwa akademickiego*

Wyrazy (w tys.)	Pokrycie tekstu (w %)			
	Rozmowa	Beletrystyka	Artykuły prasowe	Teksty akademickie
1000	84,3	82,3	75,6	73,2
2000	6	5,1	4,7	4,6
<i>Academic List</i>	1,9	1,7	3,9	8,5

(I. S. P. Nation, 2001: 17)

Pierwsze prace, w których sygnalizowano konieczność podjęcia badań polskiego słownictwa najczęściej używanego na potrzeby glottodydaktyki, pojawiły się w latach 70. (D. Buttler, 1977; 1980a), same badania natomiast zaczęto prowadzić w następnej dekadzie. W roku 1986 ukazały się wyniki analiz frekwencyjnych podstawowego słownictwa tematycznego Z. Cygal-Krupy (ich zadaniem było ukazanie miejsca w języku polskim wyrazów rzadszych, związanych z poszczególnymi tematami). Uzyskany korpus¹⁶ liczył 476 098 jednostek. Po odrzuceniu słów o niższej frekwencji pozostało ich 3446, w tym 2319 rzeczowników, 700 przymiotników i 427 czasowników. Autorka zebrała je na trzech listach:

- tematycznej, najbardziej reprezentatywnej, obejmującej 23 pola,
- rangowej,
- alfabetycznej (według części mowy), umożliwiającej szybkie odnalezienie poszukiwanego słowa.

Praca Z. Cygal-Krupy stanowi do dziś jedyną tak obszerną statystyczną analizę materiału leksykalnego o ukierunkowaniu tematycznym.

Innym projektem zrealizowanym w latach 80. były badania nad strukturą współczesnego języka polskiego¹⁷. W ich ramach analizowano frekwencję części mowy, w wyniku której powstała ilościowa charakterystyka odmiennych (rzeczownika, czasownika, przymiotnika, liczebnika, zaimka, imiesłówów przymiotnikowych) oraz nieodmiennych części mowy (przysłówków, imiesłówów przysłówkowych, przyimków, wskaźników zespolenia oraz modulantów)¹⁸.

Nieco wcześniej, bo jeszcze w latach 70., I. Kurcz wraz z zespołem współpracowników zbierała materiały do frekwencyjnego słownika języka polskiego. Teksty, które były źródłem ekscerpcji jednostek leksykalnych, należały do różnych odmian

¹⁶ Grupę respondentów stanowiła młodzież ze szkół licealnych z całej Polski – z dużych ośrodków miejskich oraz małych miasteczek.

¹⁷ Prowadzone w Uniwersytecie Jagiellońskim pod kierunkiem prof. Z. Kurzowej.

¹⁸ Wyniki tych badań zostały opublikowane w tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* pod. red. W. Miodunki (1992).

stylowych polszczyzny¹⁹, obejmując korpus liczący w sumie około 700 000 słowoform. Kolejne części list ukazywały się w latach 1974-1977, tom zbiorczy został zaś opublikowany w roku 1990.

Uzyskane materiały, choć niezwykle cenne, nie mogły jednakże stanowić treści nauczania polszczyzny jako języka obcego. W celu przystosowania obiektywnych danych naukowych do potrzeb dydaktycznych w 1986 r. powołano więc Komisję Ekspertów, w skład której wchodził badacz reprezentujący polskie ośrodki akademickie oraz instytucje zajmujące się nauczaniem obcokrajowców. Rezultatem jej prac był zbiór „programów nauczania, które łączyły nauczanie struktury morfologiczno-syntaktycznej, słownictwa, sposobów wyrażania pojęć i intencji oraz zachowań językowych w różnych sytuacjach i w odniesieniu do różnych tematów” (W. Miodunka, 1992a: 20).

Zalecenia określające treści nauczania w zakresie leksyki JPJO przedstawiono w postaci list haseł do słownika minimum współczesnej polszczyzny, poziom I – 1579 wyrazów (zob. tabela 7), oraz słownika podstawowego, poziom II – 1302 wyrazy i poziom III – 1658 wyrazów. Ich autorką była H. Zgółkowa (1992).

Kryteriami, które zadecydowały o uwzględnieniu określonego hasła na liście I, były:

- liczba wyznaczająca miejsce danego hasła na listach rangowych sporządzonych dla poszczególnych odmian polszczyzny (znalazły się na niej wyrazy o randze mniejszej lub równej 500);
- liczba stanowiąca frekwencję tekstową danego hasła z wyłączeniem nazw własnych.

(H. Zgółkowa, 1992: 39)

Podobnie postępowano, kompilując listy słownictwa poziomu drugiego i trzeciego, tyle że znalazły się na nich wyrazy o randze mniejszej lub równej 1000 (poziom II) lub 1500 (poziom III).

Przy opracowaniu zestawień uwzględniony został także fakt, że relacja między frekwencją słowa i jego użytecznością nie zawsze jest bezpośrednia. Dlatego też dopełniono kilka zamkniętych pól semantycznych (np. *dni tygodnia* czy *nazwy miesięcy*) oraz wypełniono puste miejsca w niektórych polach otwartych (takich chociażby jak *ubranie* czy *nazwy potraw*).

¹⁹ Styl I: teksty popularnonaukowe, styl II: drobne wiadomości prasowe, styl III: publicystyka, styl IV: proza artystyczna, styl V: dramat artystyczny. Do słownika włączono także materiały pochodzące z opracowania H. Zgółkowej (1983) dotyczące polszczyzny mówionej.

Tabela 7: Lista haseł do słownika minimum współczesnej polszczyzny (I poziom nauczania)

A		
1. a (spójnik)	8. akcja	15. ani
2. a! (wykrzyknik)	9. aktor	16. aparat
3. aby	10. akurat	17. apteka
4. ach!	11. albo	18. artykuł
5. adres	12. ale	19. atom
6. aha!	13. ambasada	20. autobus
7. akademia	14. analiza	21. aż

(H. Zgólkowa, 1992: 67)

Jak więc widać, glottodydaktyka polonistyczna od wielu lat dysponuje listami słownictwa o wysokiej frekwencji, które uczący się powinni poznawać w pierwszej kolejności po to, by swobodniej angażować się w podstawowe działania komunikacyjne. Ich przygotowanie było przejawem troski o odpowiednie nachylenie procesu kształcenia językowego, o nadanie mu ukierunkowania pozwalającego użytkownikom na jak najszybsze przekroczenie progu samodzielności językowej (B1). Niestety, zalecenia Komisji Ekspertów w odniesieniu do leksyki potraktowane zostały dużo mniej rygorystycznie niż wytyczne dotyczące zagadnień gramatycznych (np. kolejności wprowadzania przypadków, trybów, konstrukcji składniowych). Nauczanie leksyki cechuje więc w dalszym ciągu dowolność większa niż powinna²⁰.

2. Europejski system opisu kształcenia językowego (2003) – zalecenia w zakresie doboru leksykalnych treści nauczania

Europejski systemu opisu kształcenia językowego (2003) jest dokumentem, który obecnie pełni funkcję ramy referencyjnej procesu nauczania języków nowożytnych oraz bazy merytoryczno-terminologicznej glottodydaktyki, umożliwiając porównywanie rozwiązań funkcjonujących w różnych kontekstach. Nie sposób więc pomijać jego zapisów w rozważaniach nad doбором leksykalnych treści procesu kształcenia.

W ESOKJ wyróżniono trzy ogólne poziomy zaawansowania językowego (A, B, C) i sześć zasadniczych (A1, A2, B1, B2, C1, C2)²¹. Innowacyjność ich

²⁰ Warto jednak pamiętać, że zaniedbania w zakresie słownictwa często używanego skutkują późniejszym niż to możliwe osiągnięciem poziomu B1 (A. Seretny, 2011a). Nazywanie osób, zjawisk, przedmiotów nie jest możliwe bez znajomości tzw. leksyki tematycznej, lecz do mówienia o nich, do wypowiadania się na ich temat konieczna jest znajomość wyrazów często używanych. Słowa tematyczne funkcjonują bowiem w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych na osi paradygmatycznej, czyli związków *in absentia*. Na osi syntagmatycznej, związków *in presentia*, pojawia się zaś leksyka o wysokiej frekwencji.

²¹ Zdaniem autorów odpowiadają potrzebom większości osób uczących się w Europie.

wyznaczania polegała na tym, że każdy opisany został w kategoriach umiejętności uczących się przy użyciu wskaźników biegłości wyskalowanych na drodze statystycznej analizy ich interpretacji (ESOKJ, 2003: 38). Dzięki opisom ogólnym wiadomo więc, jakiego spektrum działań można oczekiwać od uczących się na kolejnych etapach kształcenia. Towarzyszące im szczegółowe opisy umiejętności odnoszące się do działań językowych (receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych) oraz językowych kompetencji komunikacyjnych (lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmatycznych) precyzują zapisy ramowe.

Zasób słownictwa oraz stopień jego opanowania stanowią ważny parametr oceny biegłości językowej uczącego się, dlatego też w dokumencie Rady Europy sugeruje się, by w programach prowadzących do osiągnięcia przez uczących się poszczególnych poziomów zaawansowania dokładnie określić:

- jaki zasób słownictwa (tj. liczba słów i wyrażeń) będzie, na danym etapie kształcenia językowego, potrzebny uczącemu się / trzeba mu przekazać i będzie od niego wymagany;
- jaki zakres słownictwa (tj. obejmujący jakie sfery życia, tematy itp.) będzie potrzebny uczącemu się / trzeba mu przekazać i będzie od niego wymagany;
- jaki stopień opanowania słownictwa będzie potrzebny uczącemu się / trzeba u niego rozwinąć / będzie od niego wymagany;
- jaka jest różnica (jeżeli w ogóle istnieje) między uczeniem się słownictwa w celu jego rozpoznawania i rozumienia a uczeniem się w celu przypominania i twórczego użycia;
- w jaki sposób korzystać z technik wnioskowania znaczenia i jak można na nich wspierać rozwój.

(ESOKJ, 2003: 131)

Uczący się muszą wiedzieć zatem nie tylko, ile słów mają opanować, z jakich obszarów tematycznych, jak dobrze mają je znać, lecz także jak najlepiej się ich uczyć.

Dokument Rady Europy formułuje także zalecenia dotyczące doboru leksykalnych treści nauczania, który może polegać na:

- określeniu kluczowych słów i wyrażeń: a) w zakresach tematycznych koniecznych do realizacji zadań komunikacyjnych wynikających z potrzeb uczących się; b) ukazujących specyfikę kulturową i/lub wartości wyróżnienia wartości i przekonywania społeczności, której język jest przedmiotem nauki;
- zastosowaniu wyników badań częstości występowania słów, dokonywanych na obszernych próbach słownictwa ogólnego i tematycznego;
- wyborze autentycznych tekstów mówionych i pisanych oraz uczeniu się / nauczaniu tego słownictwa, które zawierają;
- rezygnacji z kontrolowanego rozwoju słownictwa na rzecz jego naturalnego poszerzania w odpowiedzi na potrzeby uczących się, związane z wykonywaniem przez nich zadań komunikacyjnych.

(ESOKJ, 2003: 131)

Sposobów selekcji materiału leksykalnego na potrzeby dydaktyki jest, jak widać, kilka. Tylko drugi jednakże, ze względu na swój uniwersalny charakter, znajduje zastosowanie w wielu różnych kontekstach dydaktycznych. Pierwszy i trzeci są odpowiedzią na określone potrzeby uczących się, wynikające z ich zainteresowań, profilu studiów, specyfiki wykonywanego zawodu itp. Można je więc brać pod uwagę jedynie w przypadku tzw. *tailor-cut-courses*. Czwarty zaś, choć sugeruje naturalność selekcji, nie wydaje się propozycją rozsądną. Nauczanie języka jest bowiem procesem, którego przebieg powinien podlegać kontroli na wszystkich etapach, w odniesieniu zarówno do form, jak i treści kształcenia.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* wielkość zasobu słownиковego, którym powinien umieć posługiwać się użytkownik na danym poziomie zaawansowania, nie podlega bezpośredniej parametryzacji. W deskryptorach znaleźć można wyłącznie wyznaczniki o charakterze jakościowym typu: na poziomie A1 użytkownik języka dysponuje

bardzo podstawowym zakresem słów i prostych wyrażeń (podkreśl. A. S.) związanych z danymi osobowymi i pojedynczymi, prostymi sytuacjami komunikacyjnymi.
(ESOKJ, 2003: 41)

Na poziomie C1 natomiast od użytkownika oczekuje się:

dobrej znajomości szerokiego zasobu leksykalnego, który pozwala mu na wypełnianie omówieniami luk leksykalnych (...) oraz **dobrej znajomości wyrażeń idiomatycznych i potocznych** (podkreśl. A. S.).

(ESOKJ, 2003: 101)

Ogólnikowość rozwiązań nie jest bynajmniej wadą dokumentu. Jest to przecież system opisu, a nie opis systemu. Nie może więc ani wyznaczać, ani tym bardziej przypisywać zakresów treści kształcenia do poszczególnych poziomów, gdyż mogą one być po części determinowane specyfiką kodu.

3. Nowa rzeczywistość – nowe potrzeby

Z zapisów ESOKJ (2003) jednoznacznie wynika jednak, że uczący się powinni wiedzieć, ile wyrazów muszą opanować i jak dobrze mają je znać, by osiągnąć biegłość (swobodę działania) na danym poziomie zaawansowania. Dokument zaleca także, by dobór leksykalnych treści nauczania opierał się na rezultatach badań frekwencyjnych słownictwa ogólnego i tematycznego. Rozwiązanie takie gwarantuje bowiem, że w procesie kształcenia uczący się w pierwszej kolejności poznają wyrazy o dużym potencjale komunikacyjnym, co w przypadku kształcenia o charakterze ogólnym stanowi wartość samą w sobie.

Wdrożenie wytycznych Rady Europy na gruncie glottodydaktyki polonistycznej, która od 30 z górą lat dysponuje listami słownictwa najczęściej używa-

nego²², nie jest, na pozór, zadaniem trudnym, choć zastrzeżenia budziły dwie kwestie. Pierwsza to możliwa dezaktualizacja materiału ze względu na tempo zmian zachodzących w zasobie języka; druga to trudności z dostosowaniem zawartości list do systemu poziomów opracowanego przez specjalistów Rady Europy. Wątpliwość pierwszą rozwiązać można było stosunkowo łatwo, bo choć prawdą jest, że zmiany w systemie słownikowym zachodzą bardzo szybko, to leksykę najczęściej używaną cechuje duża, potwierdzona badaniami stabilność²³. Bardziej problematyczna okazała się natomiast kwestia druga. Automatyczne przypisanie zawartości list z roku 1992 do obecnych etapów kształcenia oznaczałoby bowiem, że osoby zaawansowane (C2) mają czynnie opanować jedynie około 4600 wyrazów. Mniej zatem niż dzieci rozpoczynające naukę w szkole, a te trudno przecież nazwać biegłymi użytkownikami języka, którzy, cytując deskryptor ESOKJ (2003: 101), powinni dysponować bardzo szerokim zasobem leksykalnym, obejmującym wyrażenia idiomatyczne i potoczne, a także mieć świadomość znaczeń konotowanych i wykazywać ich znajomość.

Brak możliwości przystosowania zawartości list w ich pierwotnym kształcie do obecnych wymogów procesu kształcenia nie oznacza bynajmniej, że należy uznać je za bezużyteczne. Potrzebowały one jedynie odświeżenia (uaktualnienia), na którego konieczność zwracała uwagę sama autorka już w roku ich publikacji (H. Zgólkowa, 1992: 63). Modyfikację przeprowadzono (A. Seretny, 2011), opierając się na:

- opracowaniach frekwencyjnych Instytutu Podstaw Informatyki PAN, przygotowanych na podstawie Korpusu Języka Polskiego PWN;
- współczesnym *Słowniku minimum języka polskiego* (H. Zgólkowa, 2009);
- *Podstawowym słowniku języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* (H. Zgólkowa, 2008).

Operacja ta umożliwiła uaktualnienie zawartości list przez włączenie do nich nowych wyrazów takich na przykład, jak: *sms, komputer, bankomat, internet* itp., których znajomość jest konieczna już w początkowym etapie kształcenia.

Materiał leksykalny wymagał jednakże nie tylko odświeżenia, lecz także innego wewnętrznego u p o r z á d k o w a n i a. Krokiem pierwszym było więc wydzielenie przedziałów o równej, opartej na tysiącach, liczebności, dzięki czemu w każdym z nich znalazły się wyrazy o podobnym potencjale konieczności. Rozwiązanie takie jest powszechnie stosowane w dydaktyce języków światowych i uważa się je za korzystne dla użytkowników. Za ważną uznano także potrzebę innej strukturyzacji list, w której uwidoczniłyby się bardzo istotne w procesie dydaktycznym powiązania między gramatyką a słownikiem. W tym celu została wykorzystana technika

²² Szerzej na ten temat zob. A. Seretny (2011).

²³ Wiele wyrazów tworzących jej trzon w języku polskim to słowa odziedziczone jeszcze z praszkańszczyzny, stanowiące swoiste jądro etymologiczne naszej mowy (T. Lehr-Splawiński, 1938; L. A. Jankowiak, 1997).

gron wyrazowych (A. Seretny, 2011a), czyli specyficznie zorganizowanych gniazd słowotwórczych, obejmujących „słowo bazę” oraz wyrazy mające z nią wspólny rdzeń wraz z ich wszystkimi formami fleksyjnymi²⁴. Wielkość poszczególnych gron, zarówno w wymiarze fleksyjnym, jak i słowotwórczym, jest zależna od poziomu wiedzy gramatycznej oczekiwanej od uczących się polskiego na danym etapie kształcenia językowego (A. Seretny, 2011a: 184-189). Z tego też względu kolejne przedziały częstości (I, II i III), obejmujące taką samą liczbę gron wyrazowych (po tysiąc), różnią się liczbą wyrazów. W pierwszym znajduje się ich około 1200, w drugim i trzecim – po około 2300 (zob. tabela 8).

Tabela 8: *Liczebność wyrazów w poszczególnych przedziałach gron wyrazowych*

Przedziały	Frekwencja	Liczba wyrazów w przedziale	Liczebność skumulowana
I	1-1000	1200	1200
II	1001-2000	2300	3500
III	2001-3000	2300	5800

(opracowanie własne)

Grona opracowane na użytek glottodydaktyki polonistycznej mają charakterystyczny układ schodkowy wzorowany na *Małym słowniku słowotwórczym języka polskiego dla cudzoziemców* (M. Skarżyński, 1989). Wyraz najbardziej przesunięty w lewo to trzon motywujący bezpośrednio schodki usytuowane na prawo od niego, a pośrednio całą resztę (zob. zestawienie 1, 2, 3²⁵). Strzałka (→) jest znakiem relacji aspektu, pionowa kreska (|) natomiast – znakiem stosunku derywacji. Wyrazami bazowymi list uporządkowanych techniką gron wyrazowych są rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, zaimki, przyimki, partykuły i spójniki. Na listach nie zostały uwzględnione liczebniki oraz wykrzykniki. Przysłówki także nie stanowią osobnych haseł, gdyż w większości są one regularnymi derywatami odprzymiotni-

²⁴ Grona wyrazowe są więc swoistymi odpowiednikami rodzin wyrazów, którymi operuje glottodydaktyka angielska (L. Bauer, I. S. P. Nation, 1993).

²⁵ Oznaczenie kolorów: bold podkreślony – wyrazy zajmujące miejsca od 1 do 1000 na listach frekwencyjnych słownictwa współczesnej polszczyzny mówionej (H. Zgólkowa, 1983, 1987). Dano im priorytet, gdyż uczący się w początkowym stadium nauki mają styczność głównie z tekstami mówionymi; bold rozspacjowany – wyrazy zajmujące miejsca od 1 do 1000 w słowniku frekwencyjnym współczesnej polszczyzny (I. Kurcz i in., 1992); kapitaliki bezszeryfowe – wyrazy z przedziału II (miejsca 1001-2000); font bezszeryfowy – słowa włączane do listy ze względu na zjawisko paralelności nauczania/opanowywania gramatyki i leksyki; font bezszeryfowy kursywny – wyrazy należące do III przedziału częstości (miejsca 2001-3000); kursywa – uzupełnienia będące wynikiem systemowego nauczania gramatyki.

kowymi (Z. Cygal-Krupa, 1990: 46). Ze względu na wieloznaczność oraz homonię niektórych wyrazów bazowych konieczne było wprowadzenie do list definicji. Zostały one skonstruowane na podstawie *Podstawowego słownika języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* (H. Zgólkowa, 2008) oraz *Słownika gniazd słowotwórczych współczesnego języka polskiego*, t. 1 (T. Vogelgesang, 2001), t. 2 (H. Jadacka, red., 2001), t. 3 (M. Skarżyński, red., 2004), t. 4 (M. Skarżyński, 2004).

Zestawienie 1: *Fragment listy opartej na koncepcji gron wyrazowych* – I przedział częstości (miejsca od 1 do 1001)

w i a t r

wiązać

Zestawienie 2: *Fragment listy opartej na koncepcji gron wyrazowych* – II przedział częstości (miejsca od 1001 do 200)

WIAĆ

| w i a t r

wiązać

| ZWIĄZAĆ → związywać

WIAZAĆ

| rozwiązać → rozwiązywać

| ROZWIĄZANIE

WIAZAĆ

| OBOWIĄZYWAĆ

| OBOWIĄZEK

Zestawienie 3: *Fragment listy opartej na koncepcji gron wyrazowych* – III przedział częstości (miejsca od 2001 do 3000)

WIAĆ

| w i a t r

wiadro

wiązać

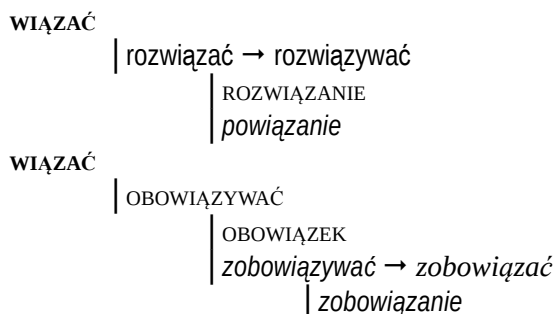
| wiązanka

| wiązka

| wiązanie

| zawiązać → zawiązywać

| ZWIĄZAĆ → związywać



(A. Seretny, 2011, CD)

Przyporządkowanie określonych przedziałów częstości do poziomów zaawansowania wytyczonych przez ESOKJ (2003) wymaga szerzej zakrojonych badań. Wstępny przydział (zob. tabela 9) został opracowany z uwzględnieniem wyników badań, które miały na celu dostosowanie programów nauczania oraz testów biegłości do propozycji przedstawionej w ESOKJ (zob. tabela 10).

Tabela 9: *Przedziały grom wyrazowych a poziomy zaawansowania ESOKJ*

Przedziały	Liczebność grom	Liczba wyrazów w przedziale	Liczebność skumulowana	Poziom zaawansowania
I	1-1000	1200	1200	A2
II	1001-2000	2300	2500	B1
III	2001-3000	2300	4800	B2

(opracowanie własne)

Tabela 10: *Poziom zaawansowania a wielkość zasobu leksykalnego uczących się*

Poziom zaawansowania	Oczekiwana wielkość zasobu słownikowego
A1	– około 1000 rodzin wyrazów
A2	– około 2000 rodzin wyrazów
B1	– około 3500 rodzin wyrazów
B2	– około 5000 rodzin wyrazów
C1	– około 7500 rodzin wyrazów
C2	– przynajmniej 10 000 rodzin wyrazów

(opracowanie własne na podst. I. S. P. Nation, 2001;
P. Meara, J. Milton, 2003; J. Milton, 2006, 2007a)

4. Podsumowanie

Poznanie przez uczących się wszystkich wyrazów języka docelowego nie jest możliwe, taką znajomością nie wykazują się bowiem nawet najbardziej wykształceni rodzimi użytkownicy. Niezwykle trudne, choć osiągalne, jest natomiast opanowanie tyłu słów, ile znają przeciętni ludzie. Potrzeba na to jednak dużo czasu oraz sporego nakładu pracy. By proces prowadzący do tego celu był jak najbardziej efektywny i jak najszybciej umożliwił poznającym język podstawową komunikację w różnych sferach życia (ESOKJ, 2003), musi być odpowiednio zorganizowany. Nie wolno wysyłać uczących się „w morze leksyki w dryfującej łodzi, z poleceniem łapania słów, w zależności od kierunku, w który ich zniesie” (T. Cobb, M. Horst, 2001). Wówczas zapamiętują bowiem dziesiątki wyrazów o niskiej frekwencji, którymi nie będą umieli się posługiwać, a często nawet nie rozpoznają ich w innych niż pierwotne kontekstach. Nie jest więc obojętne, które ze słów tworzących zasób leksykalny przeciętnego użytkownika będą poznawać, a także w jakiej kolejności będą się one pojawiać na zajęciach.

W początkowym okresie nauki uczący się powinni poznawać przede wszystkim leksykę najczęściej używaną, określaną mianem minimum. Liczebność jej gron wyrazowych szacuje się na około 2000. Etap kolejny to opanowanie tzw. słownictwa elementarnego, obejmującego w przybliżeniu kolejne 2500-3000 gron. Rodzimi użytkownicy, podejmując działania językowe, nie sięgają jednakże wyłącznie do wyrazów najczęściej używanych, dlatego równoległe ze słownictwem częstym uczący się powinni poznawać wyrazy o nieco niższej frekwencji, czyli tzw. leksykę podstawową, wspólną różnym odmianom języka (A. Markowski, 1992). Faza ostatnia zaś – to uczenie się słownictwa specjalistycznego, charakterystycznego dla określonego typu dyskursu²⁶. Jego opanowywanie służy bowiem specyficznym, a nie ogólnym, potrzebom uczących się, jest związane z ich zainteresowaniami, wykształceniem, wykonywanym zawodem itp.

Wydaje się, że listy słownictwa najczęściej używanego uporządkowane techniką gron wyrazowych mogą stać się użyteczną pomocą w dydaktyce polszczyzny. Właściwy dobór treści leksykalnych, uwzględniający leksykę o wysokiej frekwencji, zapewnia bowiem procesowi kształcenia językowego odpowiednie ukierunkowanie, a w konsekwencji – wyższą efektywność. Poznawanie przez uczących się wyrazów należących do kolejnych przedziałów częstości sprawia bowiem, że coraz większe partie tekstów (mówionych/pisanych) stają się dla nich dostępne leksykalnie (zob. Aneks 2), a choć dostępność ta nie gwarantuje rozumienia, to bez niej nigdy do niego nie dojdzie.

²⁶ Dyskursem nazywany będzie ciąg słów, zdań, które służą wyrażaniu myśli, lub wypowiedź zbudowana według określonych reguł w celu wywołania określonego skutku u odbiorcy.

II



Co to znaczy znać słowo?

*Język ma tę dziwną i uderzającą właściwość,
że nie pozwala od razu uchwycić swych
niedostrzegalnych bytów, przy czym nie można
wątpić, że byty te istnieją oraz że to właśnie ich gra
stanowi język. Jest to niewątpliwie cecha, która go odróżnia
od wszystkich innych instytucji semiologicznych.*

F. de Saussure (1991: 130)

1. Znajomość słowa – przegląd koncepcji glottodydaktycznych

Wypowiedzi rodzimych użytkowników języka cechuje wysoka skuteczność komunikacyjna. Precyzja w posługiwaniu się słowami jest wynikiem opanowania przez nich nie tylko stosownej liczby wyrazów, lecz także odpowiedniego stopnia ich znajomości.

Badacze w różny odpowiadają na pytanie, czym jest znajomość słowa. Wszyscy jednak są zgodni co do tego, że nie ogranicza się ona wyłącznie do treści znaczeniowej. Nie wystarczy przecież wiedzieć, że *cat* lub *die Kätze* to *kot*, by utworzyć w języku polskim zdania:

Kotu brakło mleka.
Godzinami mówiła o swoim kocie.
Miała kota na punkcie mody.

Znajomość desygnatu, tj. świadomość, do jakiego fragmentu rzeczywistości znak językowy *kot* odsyła, jest bowiem tylko jednym z aspektów struktury znaczenia, bardzo ważnym wprawdzie, lecz nie umożliwiającym użytkownikowi pełni działań komunikacyjnych¹.

¹ Znacznie szersze omówienie glottodydaktycznych koncepcji znajomości słowa znajduje się w A. Seretny (2011a).

1.1. Ujęcie L. Cronbacha (1942)

Jednym z pierwszych badaczy, który na zagadnienie znajomości słowa próbował spojrzeć z perspektywy glottodydaktycznej był L. Cronbach (za: C. Pythian-Sence, R. K. Wagner, 2007: 10; H. Chodkiewicz, 2000). Wyróżnił on pięć obszarów *znajomości słowa* (wiedzy leksykalnej), wskazując jednocześnie konkretne działania językowe użytkownika, w których się przejawiają (zob. tabela 11).

Znać słowo w ujęciu L. Cronbacha to nie tylko znać jego znaczenie/znaczenia, ale także wiedzieć, w jakim kontekście, w jakich strukturach i w jakim otoczeniu leksykalnym może się pojawiać, a także umieć się nim posługiwać zarówno w mowie, jak i w piśmie. Ujęcie L. Cronbacha ma charakter „czynnościowy”, wiąże on bowiem wyraźnie znajomość słów z opanowaniem takich umiejętności, które umożliwiają poprawne, precyzyjne, adekwatne do kontekstu posługiwanie się nimi w aktach komunikacji.

Tabela 11: Wymiary wiedzy leksykalnej i jej przejawy – L. Cronbach, 1942

Wymiar wiedzy		Przejawy
uogólnianie	→	umiejętność zdefiniowania znaczenia
użycie	→	umiejętność doboru odpowiednich słów do sytuacji komunikacyjnej
głębokość	→	świadomości wieloznaczności znaczeń wyrazów
precyzja	→	umiejętność poprawnego posługiwania się słowem
dostępność	→	faktyczne posługiwanie się słowem w myślach oraz dyskursie mówionym i pisanym

(opracowanie własne na podst. L. Cronbach, 1942)

1.2. Propozycja J. Richardsa (1976)

Kolejnym badaczem, który próbował odpowiedzieć na pytanie: *czym jest znajomość słowa*, był J. Richards (1976). Obserwując działania językowe rodzimych użytkowników języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych, stwierdził on, że ich skuteczność wynika z tego, że:

- znają odpowiedni zasób słownictwa, umożliwiający im działania komunikacyjne w ramach wspólnoty, której są członkami²;
- znają znaczenia wyrazów i wiedzą, że mogą być wieloznaczne;
- znają ich formy morfologiczne, a także możliwości (i ograniczenia) tworzenia od nich słów pokrewnych;
- znają ich łączliwość syntaktyczną oraz semantyczną (wiedzą, z jakimi innym słowami mogą współwystępować i na jakich zasadach);

² J. Richards sugerował, że jest to około 20 000 rodzin wyrazów.

- znają ograniczenia w ich użyciu w zależności od sytuacji i funkcji, jaką w danym kontekście pełnią;
- znają rodzaje zależności między wyrazami (relacje antonimi, synonimii itp.);
- wiedzą, do której odmiany stylowej należą;
- wiedzą, z jakimi innymi słowami są najczęściej kojarzone;
- wiedzą także, z jakim prawdopodobieństwem mogą pojawić się w mowie lub piśmie.

(J. Richards, 1976)

W ujęciu J. Richardsa *znajomość słowa*, podobnie jak u L. Cronbacha, jest konstruktem wielowymiarowym. Jego komponent bazowy stanowi znajomość treści znaczeniowej, wszystkie współtworzące go moduły są zaś ze sobą ściśle powiązane. Użytkownik wie więc, w jakie reakcje paradygmatyczne i syntagmatyczne dany wyraz wchodzi z innymi jednostkami języka, potrafi go odmieniać i stosować adekwatnie do kontekstu. Wywołuje on u niego zazwyczaj określone, niekiedy uwarunkowane kulturowo skojarzenia.

J. Richards zwrócił także uwagę na fakt, że znajomość poszczególnych słów może mieć różne poziomy głębokości. Użytkownicy języka nie wszystkimi wyrazami posługują się bowiem równie sprawnie, co, jego zdaniem, jest pochodną niedostatecznego opanowania niektórych aspektów znaczenia. Badacz podkreślał także, że umiejętność posługiwania się słowami, czyli kompetencja leksykalna, kształtuje się całe życie, przy czym czas jej najintensywniejszego rozwoju przypada na okres nauki szkolnej.

1.3. Koncepcja I. S. P. Nationa (2001)

Próbie wyłonienia komponentów *znaczenia słowa* podjął także I. S. P. Nation (1990, 2001). W jego ujęciu, które merytorycznie nie różni się zasadniczo od propozycji J. Richardsa, widać jednak wyraźnie strukturalne uporządkowanie poszczególnych składników (zob. tabela 12). Wyróżnione aspekty zostały ujęte w ramy trzech kategorii: formy, znaczenia, użycia. Każda kategoria jest trójwymiarowa, każdy wymiar natomiast ma dwa identyczne poziomy: recepcji i produkcji³.

³ Rozróżnienie to w dotychczasowych pracach było jedynie implikowane.

Tabela 12: *Aspekty znajomości słowa w ujęciu I. S. P. Nationa (2001)*

Kategoria	Wymiar	Poziom	Przejaw
Forma	kod foniczny	(R) (P)	Jak dane słowo brzmi? Jak jest wymawiane?
	kod graficzny	(R) (P)	Jak wygląda jego forma graficzna? Jak jest zapisywane?
	budowa wyrazu	(R) (P)	Jakie części można wyróżnić w danym wyrazie? Jakie części muszą się w nim znaleźć, by przekazywał dane znaczenie?
Znaczenie	forma i znaczenie	(R) (P)	Jakie znaczenie sygnalizuje forma tego słowa? Jaką formę zastosować, by to znaczenie wyrazić?
	pojęcie i referencja	(R) (P)	Co zawiera się w danym pojęciu? Do czego dane pojęcie odsyła?
	skojarzenia	(R) (P)	Z jakimi innymi słowami kojarzy się dane słowo? Jakich słów można używać zamiast niego?
Użycie	łączliwość składniowa	(R)	W jakich strukturach dane słowo występuje?
		(P)	W jakich strukturach należy go używać?
	łączliwość semantyczna	(R)	Jakich słów oczekiwać przed nim i po nim?
		(P)	Jakich należy używać z danym słowem?
	stosowność użycia	(R)	W jakich strukturach i kontekstach oczekiwać danego słowa?
		(P)	W jakim kontekście / w jakich kontekstach go używać?

(I. S. P. Nation, 2001: 27)

Znajomość formy słowa, jego wersji graficznej, fonicznej oraz budowy, jest wynikiem opanowania kilku umiejętności. Pierwsza – to segmentacja strumienia mowy (dzielenie go na elementy znaczące); drugą jest przyswojenie na tyle poprawnej artykulacji słowa, by była zrozumiała dla przeciętnego odbiorcy; kolejna umiejętność – to rozpoznawanie form graficznych i zapamiętanie poprawnego zapisu; ostatnią jest zaś rozpoznawanie funkcji i znaczenia form morfologicznych wyrazu oraz poprawne posługiwanie się nimi w wypowiedziach.

W kategorii znaczenie mieści się znajomość treści znaczeniowej wyrazów, ich odniesień do rzeczywistości pozajęzykowej, skojarzeń, jakie wywołują⁴, oraz jednostek, z którymi wchodzą w relacje paradygmatyczne.

Znajomość użycia natomiast obejmuje zarówno aspekt składniowy, jak i semantyczny. By prawidłowo sformułować wypowiedź, użytkownik musi nie tylko znać znaczenia wyrazów, których zamierza użyć, oraz ich formy morfologiczne. Powinien także wiedzieć, w jakich konstrukcjach oraz z jakimi innymi słowami mogą one współwystępować, gdyż wiele jednostek ma określone wymagania składniowo-semantyczne w stosunku do elementów z nimi sąsiadujących. Trzecim wymiarem tego komponentu jest stosowność, czyli umiejętność doboru wyrazów odpowiednio do kontekstu. Dzięki niej użytkownik potrafi różnicować swoje wypowiedzi w zależności od tego, gdzie, w jakich okolicznościach i do kogo kieruje swój komunikat (zob. tabela 13).

Tabela 13: *Dobór środków językowych do kontekstu komunikacyjnego*

Treść znaczeniowa / intencja komunikatu	Nadawca	Odbiorca	Realizacja
nadawca chce, by odbiorca podnosił kolejno najpierw prawą, a potem lewą nogę / by wiedział, że trzeba podnosić kolejno prawą i lewą nogę.	matka	dziecko	<i>Najpierw jedna nóżka, a potem druga.</i>
	nauczyciel wychowania fizycznego	uczeń liceum	<i>Najpierw podnosimy lewą nogę, a potem prawą.</i>
	wykładowca	studenci rehabilitacji	<i>Kończyny należy unosić naprzemiennie.</i>

(opracowanie własne)

Pełną *znajomość słowa* w koncepcji I. S. P. Nationa należy widzieć jako rezultat zespolenia w całość form znaku językowego, jego treści, referencji oraz reguł użycia. Autor podkreśla przy tym, że siła powiązań między poszczególnymi komponentami determinuje czas dostępu potrzebny na aktywowanie jednostek w trakcie formułowania i dekodowania wypowiedzi – wydłużając go (w przypadku powiązań słabych) lub skracając (w przypadku powiązań mocnych). Stopień opanowania poszczególnych aspektów przekłada się zaś na jakość działań podejmowanych za pomocą słów.

⁴ Część z nich ma bowiem charakter uniwersalny, część zaś bywa uwarunkowana kulturowo i jest wynikiem wspólnych przeżyć, doświadczeń, historii danej wspólnoty (D. Gabrys-Baker, 2005).

1.4. Stanowisko autorów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003)

Znajomość słów i umiejętność posługiwania się nimi w aktach komunikacji autorzy dokumentu Rady Europy nazwali lapidarnie kompetencją leksykalną. Świadomość organizacji znaczenia, umiejętność określania związków wewnątrzleksykalnych oraz wykrywania logicznych (np. wykluczenia, złożenia, implikacji), rozumienie znaczenia kategorii, struktur i mechanizmów gramatycznych, postrzeganie związków między słowem a ogólnym kontekstem określili natomiast mianem kompetencji semantycznej (ESOKJ, 2003: 101-104). Nie koncentrowali się z kolei na tym, w jaki sposób przejawia się znajomość słów, za dużo ważniejsze uznając wyraźne sprecyzowanie tego, co tworzy leksykę języka, gdyż to jej składniki stają się *jednostkami nauczania*.

W ujęciu autorów ESOKJ słownictwo tworzą zarówno elementy gramatyczne, jak i leksykalne. Te pierwsze należą do zbiorów zamkniętych; są nimi zaimki osobowe, dzierżawcze, przymyki, spójniki itp. Drugie natomiast to:

(1) **pojedyncze słowa**, które mogą mieć wiele różnych znaczeń (polisemia), np. *babka*, oznacza ciasto lub młodą atrakcyjną kobietę⁵; obejmują one elementy otwartych kategorii, czyli rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłówki;

(2) **stałe zwroty** złożone z kilku słów, używane i zapamiętywane jako całość, czyli:

- utarte formuły (bezpośrednie eksponenty funkcji językowych, przysłówia, archaizmy);
- wyrażenia idiomatyczne (semantycznie niezrozumiałe, skostniałe metafory, np. trzymać język za zębami);
- intensyfikatory, np. biała jak ściana, których zastosowanie jest zazwyczaj ograniczane wymogami kontekstu i stylu;
- szablonowe zwroty, wyuczone i używane jako całości bez odrębnej analizy, do których wstawia się słowa lub frazy, by nabrały znaczenia, np. Czy mogę prosić?;
- inne stałe związki wyrazowe składające się ze słów regularnie używanych razem, np. wygłosić przemówienie, popęlić błąd.

(ESOKJ, 2003: 101)

Leksykalnymi jednostkami nauczania są więc nie tylko pojedyncze wyrazy, lecz także człony wieloelementowe, takie jak idiomy, intensyfikatory, przysłówia, a także kolokacje oraz szablonowe zwroty i wyrażenia⁶.

W ujęciu tym widać wyraźne nawiązanie do badań kompetencji leksykalnej rodzimych użytkowników języka (A. Pawley, F. H. Syder, 1983; B. Erman, B. Warren, 2000; A. Wray, 2002), które pozwoliły ustalić, iż pewne ciągi wyrazów (o różnym stopniu zespolenia) na poziomie recepcji są rozpoznawalne jako niepodzielne i w związku z tym niepoddawane dalszemu przetwarzaniu, na poziomie produkcji

⁵ Może także oznaczać roślinę – *babka lancetowa*.

⁶ Takie rozwiązanie propagują od początku lat 90. J. R. Nattinger i J. D. DeCarrico (1992) oraz M. Lewis (1993, 1997).

są zaś wydobywane z pamięci jako całości (*language chunks*), a nie generowane element po elemencie (zob. A. Seretny, 2011b). Sugestia autorów ESOKJ (2003) wydaje się zatem jednoznaczna: skoro ciągi takie funkcjonują w pamięci rodzimych użytkowników jako niepodzielne całości, języka należy uczyć tak, by struktury podobnej długości wpisywały się w pamięć uczących się, zwracając jednocześnie uwagę na relacje zachodzące między nimi na osi paradygmatycznej.

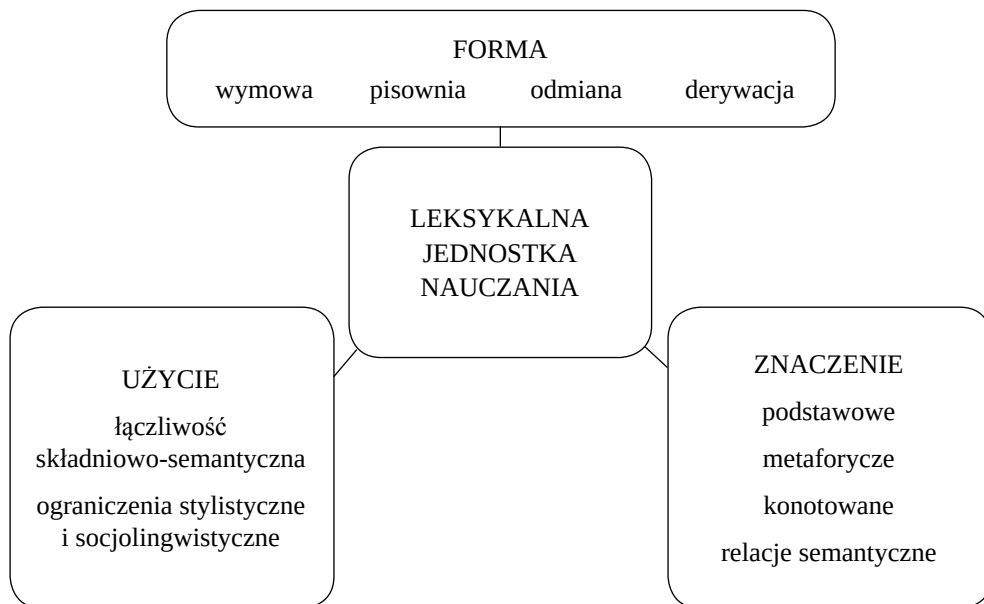
2. Aspekty znajomości słowa – implikacje dydaktyczne

Precyzyjne i adekwatne do kontekstu posługiwanie się słowami przez uczących się wiąże się z:

- przyswojeniem ich znaczeń oraz form,
- opanowaniem umiejętności komponowania ich w ciągi zgodnie z regułami gramatycznymi i zasadami łączliwości semantycznej,
- poznaniem uwarunkowań stosowności kontekstowej.

Innymi słowy, muszą poznać wszystkie aspekty, które składają się na konstrukt, jakim jest *znajomość słowa* (zob. schemat 1), choć nie wszystkie w tym samym czasie i nie na tym samym poziomie głębokości.

Schemat 1: *Aspekty znajomości znaczenia*



(opracowanie własne)

2.1. Znaczenie

Podstawową rolą słowa jako znaku językowego jest oznaczanie jakiegoś wyodrębnionego fragmentu rzeczywistości pozajęzykowej, przedmiotu istniejącego lub pomyślanego. Większość wyrazów języka to jednostki mające wiele znaczeń. Zazwyczaj przyjmuje się, że podstawowym jest to, które jako pierwsze przychodzi na myśl rodzimemu użytkownikowi po jej usłyszeniu w izolacji (W. Doroszewski, 1954). Pozostałe noszą nazwę wtórnych. Tworzą one wraz z wyrazem podstawowym określoną strukturę, która może być gwiazdzista, łańcuskowa, krocząca lub zstępująca (R. Przybylska, 2003). W pierwszym przypadku każde ze znaczeń wtórnych pochodzi od podstawowego; w drugim – pierwsze znaczenie wtórne pochodzi od podstawowego, kolejne wtórne od pierwszego wtórnego itd. W przypadku struktury kroczącej znaczenie podstawowe ma najwyższy zakres, zakres kolejnych znaczeń pochodnych jest zaś coraz szerszy. Odwrotnie jest natomiast w strukturze zstępującej – tam wszystkie znaczenia pochodne są węższe niż podstawowe i nie są ze sobą powiązane.

Stwierdzenie typu: *szkoła* – ‘to miejsce, w którym uczą się dzieci’, *wnuczka* – ‘to córka czyjejś córki’, jest przypisaniem wyrazom znaczenia przedmiotowego, na które składają się dwa aspekty: treść wyrazu oraz jego zakres. Pierwszy jest zespołem cech charakterystycznych wspólnych przedmiotom, które są przez niego oznaczane; drugi – zbiorem desygnatów, czyli przedmiotów istniejących lub pomyślnych, które można za jego pomocą oznaczyć⁷. Wyrazy, które nie posiadają znaczenia przedmiotowego, nazywane są gramatycznymi. Służą one do budowy tekstu, łączenia zdań, wskazywania stosunków składniowych itp.

Większość zasobu leksykalnego języka stanowią jednostki neutralne, nienacechowane. Są jednak i takie, po które mówiący sięgają, gdyż chcą wyrazić swój subiektywny, negatywny lub pozytywny stosunek do zjawiska/rzeczy/osoby oznaczonej daną nazwą. Wśród wyrazów, które mają znaczenia ekspresywne, można wyróżnić słowa pieszczotliwe, obelżywe, rubaszne, ironiczne, lekceważące itp.⁸

Niektóre słowa mają także znaczenie asocjacyjne (zwane też konotowanym), ich znaczenie przedmiotowe przywołuje bowiem na myśl jakieś wyobrażenia związane z danym przedmiotem. Znaczenie to początkowo ma charakter subiektywny – skojarzenia poszczególnych osób wynikają z ich doświadczeń, wieku, wiedzy pozajęzykowej. Gdy jednak jakiś jego element utrwali się i u wszystkich użytkowników zaczyna wywoływać podobne asocjacje, staje się ono częścią znaczenia przedmiotowego lub ekspresywnego.

⁷ Warto zauważyć, że między treścią znaczeniową wyrazu a jego zakresem zachodzi stosunek odwrotnie proporcjonalny, tzn. im bogatsza jest treść wyrazu, tym węższy jest jego zakres znaczeniowy i na odwrót.

⁸ Ekspresja inherentna, będąca stałą częścią struktury semantyczno-pragmatycznej znaku językowego, realizuje się z każdym jego użyciem, w przeciwieństwie do ekspresji kontekstowej, ujawniającej się tylko w niektórych wystąpieniach (m.in. S. Grabias, 1981).

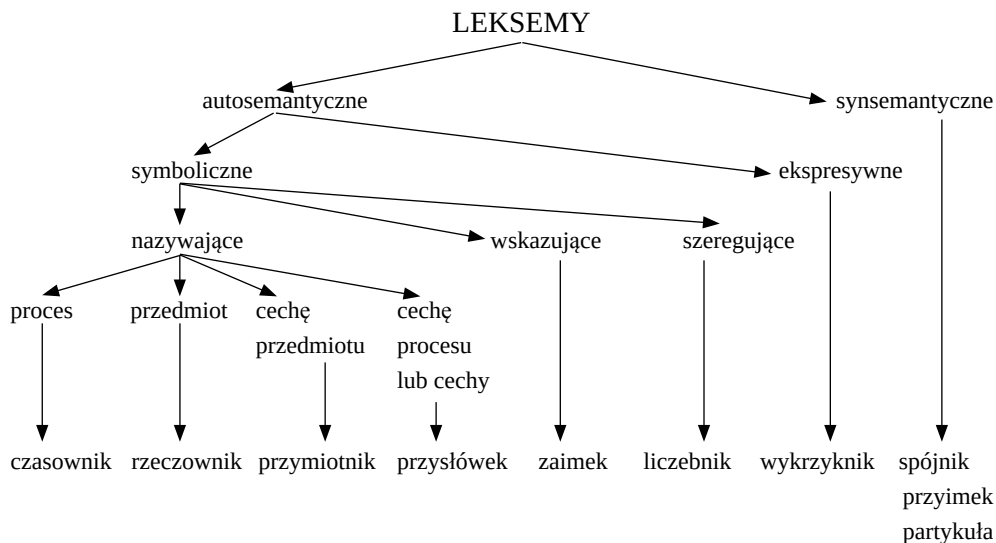
Uczący się w pierwszej kolejności powinni poznawać podstawowe znaczenia przedmiotowe wyrazów, czyli wiedzieć, jakie są ich odpowiedniki w rzeczywistości materialnej lub pomyślanej (znać ich desygnaty). Dopiero gdy przekroczą próg samodzielności językowej (poziom B1), można zacząć systemowo wprowadzać ich w świat wieloznaczności.

2.2. Forma gramatyczna

Spojrzenie na wyraz przez pryzmat gramatyki pozwala na wskazanie części mowy, do jakiej należy, i określenie, jakie kategorie gramatyczne mu przysługują. Wyrazy można klasyfikować, opierając się na opisie ich właściwości semantycznych, morfologicznych lub syntaktycznych.

Podział oparty na kryteriach semantycznych wydziela części mowy, odwołując się do pojęć ontologicznych oraz do sposobu odnoszenia wyrazów językowych do rzeczywistości pozajęzykowej. Odróżnia on leksemy samodzielne znaczeniowo (autosemantyczne) od niesamodzielnych (synsemantycznych); pierwsze niosą ze sobą określoną informację o obiekcie myśli, drugie natomiast pełnią jedynie rolę pomocniczą względem wyrazów samodzielnych, modyfikują, łączą, wzmacniają, uzupełniają wypowiedź (zob. schemat 2).

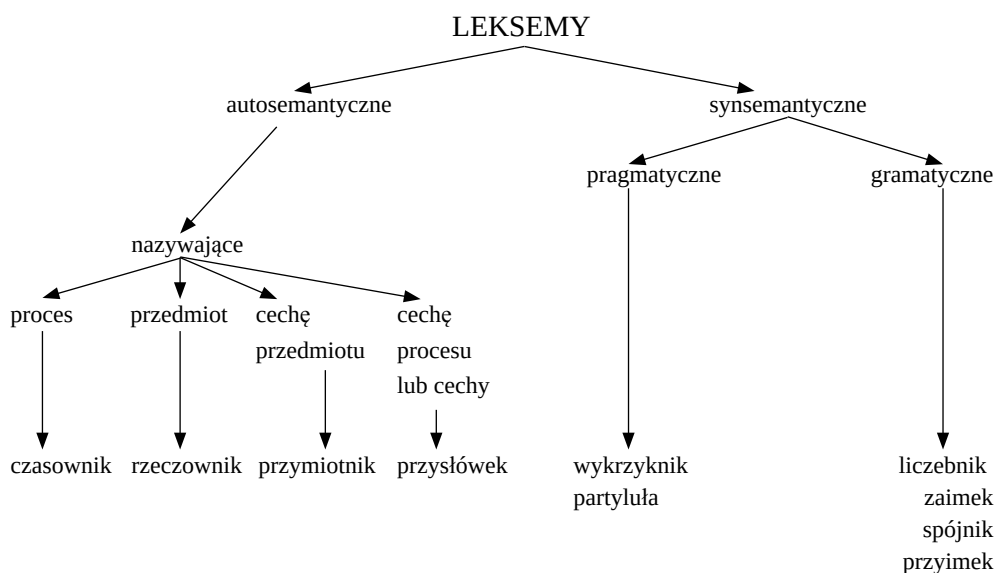
Schemat 2: Klasyfikacja semantyczna leksemów – ujęcie T. Milewskiego



(na podst. R. Laskowski, 1998: 53)

Do wyrazów autosemantycznych zaliczane są rzeczowniki, przymiotniki, przysłówki, czasowniki, zaimki, liczebniki i wykrzykniki, do synsemantycznych – przyimki, spójniki i partykuły⁹. Niekiedy (m.in. H. Zgółkowa, 1992) za wyrazy autosemantyczne uznaje się rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki oraz przysłówki, a wyrazy synsemantyczne dzieli się na gramatyczne i pragmatyczne. Do gramatycznych włączane są zaimki, spójniki, przyimki oraz liczebniki, do pragmatycznych – wykrzykniki i partykuły (zob. schemat 3).

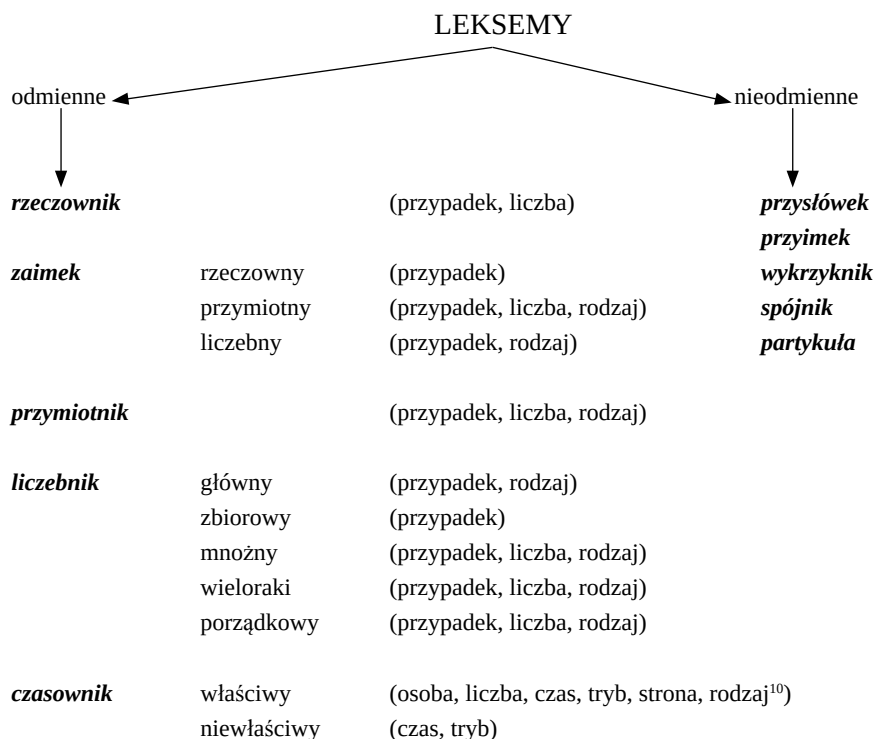
Schemat 3: *Klasyfikacja semantyczna leksemów – ujęcie H. Zgółkowej*



(na podst. H. Zgółkowa, 1992)

Podział odwołujący się do kryteriów morfologicznych wyróżnia leksemy odmienne i nieodmienne (zob. schemat 4). Do pierwszych zalicza się rzeczownik, zaimek, przymiotnik, liczebnik i czasownik, do nieodmiennych – przysłówek, partykułę, wykrzyknik, spójnik i przyimek.

⁹ Następnie wyrazy są dzielone według tego, co nazywają, do czego się odnoszą. Do nazywających zalicza się rzeczowniki (nazwy ludzi, roślin, przedmiotów, zdarzeń itd.), czasowniki (nazwy czynności, stanów i procesów), przymiotniki (opisujące osoby, przedmioty, zdarzenia, stosunki), przysłówki (określające miejsce, czas, sposób, przyczynę); do wskazujących – zaimki, które wskazują na osoby, przedmioty, zdarzenia, rośliny; do szeregujących zaś – liczebniki, czyli wyrazy określające liczbę, wielkość, ilość.

Schemat 4: *Klasyfikacja morfologiczna leksemów – ujęcie Z. Saloniego*

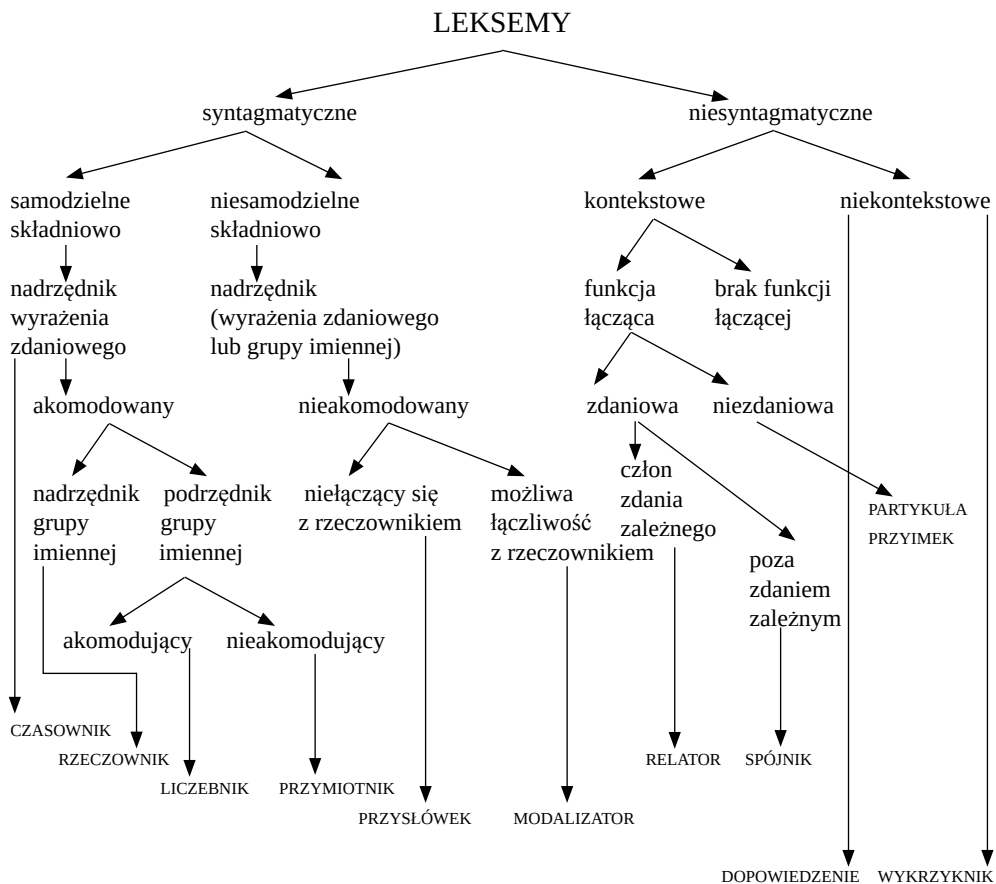
(na podst. R. Laskowski, 1998: 54;
A. Nagórko, 1998: 107-108)

Zdaniem R. Laskowskiego (1998: 54-55) zarówno klasyfikacje morfologiczne, jak i semantyczne mają swoje walory. Nie są jednakże pozbawione mankamentów, dlatego też badacz uważa, że jedynym typem kryteriów, które umożliwiają „skonstruowanie opartej na jednolitej zasadzie, wewnętrznie niesprzecznej formalnej procedurze klasyfikacji słownictwa na części mowy, pozostają kryteria syntaktyczne”. Klasyfikacja odwołująca się do nich pozwala wyróżnić leksemy syntagmatyczne o określonej łączliwości składniowej oraz niesyntagmatyczne, które funkcjonują jako samodzielne wypowiedzenia, nie wchodząc w związki syntaktyczne z innymi jednostkami języka (R. Laskowski, 1998: 55-59). Leksemy syntagmatyczne dzielą się na autosyntagmatyczne (do nich zaliczane są czasowniki właściwe i predykatywy, rzeczowniki, zaimki, przymiotniki, liczebniki, przysłówki i modalizatory) oraz

¹⁰ Tylko w czasie przyszłym, przeszłym i trybie przypuszczającym.

nieautosyntagmatyczne (czyli spójniki, relatory, przyimki, partykuły, dopowiedzenia, wykrzykniki).

Schemat 5: *Klasyfikacja syntaktyczna – ujęcie R. Laskowskiego*



(na podst. R. Laskowski, 1998: 59)

W dydaktyce języka polskiego jako nierodzimego najczęściej stosuje się podział wyrazów oparty na kryterium morfologicznym, gdyż jest najprostszy i najbardziej tradycyjny¹¹. Dzięki przyporządkowaniu wyrazów do określonych klas, które charakteryzuje zespół właściwości funkcjonalnych oraz cech formalnych, uczący się wiedzą, jakie funkcje mogą one pełnić w zdaniu (orzeczenia, podmiotu, przydawki itp.) i jak należy je odmieniać.

2.3. Relacje leksykalne

Warstwa leksykalna języka nie jest luźnym inwentarzem jednostek o przypisanym znaczeniu i określonej formie gramatycznej, lecz zbiorem otwartym o strukturze systematoidu¹², w którym elementy słowne pełniące tę samą funkcję semantyczną tworzą uporządkowane klasy. Wyrazy z poszczególnych klas wchodzą zaś ze sobą w dwojakiego rodzaju związki: paradygmaticzne (*in absentia*) i syntagmatyczne (*in praesentia*) (zob. schemat 6).

2.3.1. Oś paradygmaticzna

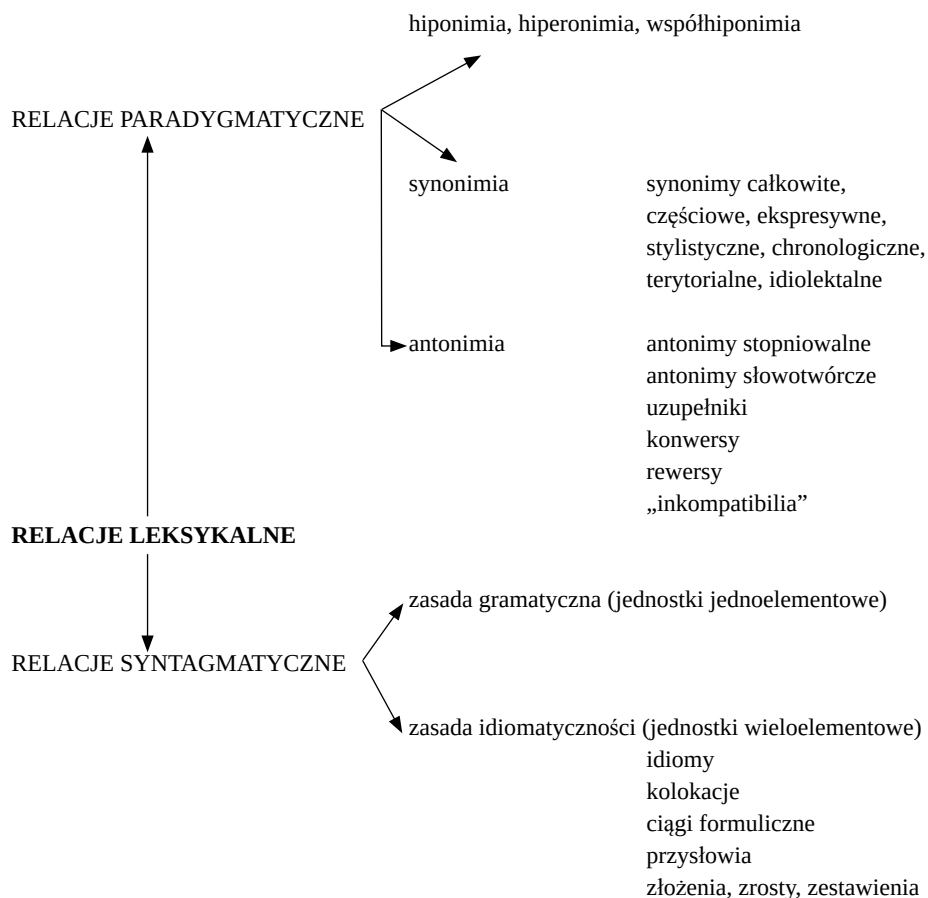
Mianem paradygmaticznych określa się związki w obrębie systemu językowego między określoną jednostką a innymi, należącymi do tej samej klasy morfologicznej, semantycznej lub do tego samego paradygmatu gramatycznego. Są one uwarunkowane istnieniem logicznych powiązań¹³ między przedmiotami, czynnościami, zjawiskami oznaczanymi za pomocą par wyrazów. Relacjami takimi są:

- synonimia,
- antonimia,
- hiponimia.

¹¹ Klasyfikacji syntaktycznej nie używa się wcale ze względu na skomplikowany metajęzyk opisu, w którym pojawiają się takie terminy, jak: *modalizatory*, *dopowiedzenia*, *predykatywy*. Badacze zwracają uwagę także na fakt, iż brak w niej jasnych kryteriów przydzielania obiektów językowych poszczególnym klasom, co skutkuje niepotrzebnym rozproszeniem tradycyjnie wydzielonych części mowy (A. Nagórko, 1998: 110). Podział stosowany w klasyfikacji semantycznej wykorzystuje się zaś jedynie w glottodydaktycznych badaniach słownictwa, gdyż wyraźnie rozgranicza on samodzielne części mowy od pozostałych, pełniących w wypowiedziach funkcję wspomagającą (A. Seretny, 2011a).

¹² *Systematoid* – twór na kształt systemu, który umożliwia jedynie częściową klasyfikację elementów (W. Miodunka, 1989).

¹³ Typu: nadrzędność, podrzędność, równoważność, krzyżowanie się, rozłączność, rodzaj, gatunek, przyczyna, skutek, część, całość. Uporządkowanie relacji znaczeniowych zachodzących między jednostkami języka na płaszczyźnie paradygmaticznej zawdzięczamy w dużej mierze J. Lyonsowi (1984: 262–302). Pisali o nich także E. Nida (1975), J. Apresjan (1980), D. A. Cruse (1986), R. Kempson (1977), S. Ullman (1957), R. Przybylska (2003).

Schemat 6: *Relacje leksykalne – oś paradygmatyczna i syntagmatyczna*

(opracowanie własne na podst. J. Lyons, 1984; R. Gairns, S. Redman, 1986; D. A. Cruse 1986; H. Chodkiewicz, 2000; M. Lewis, 1997)

Synonimia

Środkami, które umożliwiają wyrażenie tych samych treści w różny sposób, są synonimy, czyli pary wyrazów o takim samym znaczeniu (np. *językoznawstwo – lingwistyka*) lub pary/ciągi jednostek o znaczeniu zbliżonym (np. *deszcz, ulewa, mżawka, kapuśniaczek*)¹⁴.

Synonimia całkowita to równoważność pary wyrazów polegająca na identyczności każdego składnika ich znaczenia. Jeden termin można wówczas zastępować drugim we wszystkich kontekstach bez zmiany znaczenia konstrukcji, w których się pojawia (np. *lingwistyka – językoznawstwo*)¹⁵. W innych przypadkach mówi się o parach wyrazów o znaczeniu zbliżonym (synonimy częściowe), przy czym ze względu na liczbę kontekstów wspólnych dla poszczególnych par wyróżnia się synonimy bliższe, o stosunkowo wysokiej potencjalnej wymienności kontekstowej (np. *efektywny – skuteczny, nieugięty – nieustępliwy*), oraz dalsze, których wymiennosc jest ograniczona.

Spojrzenie na wyrazy o znaczeniu zbliżonym przez pryzmat wartości semantycznej i barwy pozwala natomiast odróżnić synonimy semantyczne od stylistycznych (H. Kurkowska, S. Skorupka, 2001: 143-144). Pierwsze mają wspólną treść i zazębiające się zakresy znaczeniowe. Różnice dotyczą zazwyczaj:

- odmiennej hierarchii cech składającej się na treść wyrazu (*gotować się – wrzeć*);
- obecności w jednym z wyrazów dodatkowych cech odróżniających, bardziej szczegółowych (*hałas – gwar, huk*);
- stopnia intensywności wyrażanej cechy (*zimny – lodowaty*);
- innego zakresu użycia (*zbliżać się – nadciągać*).

(R. Przybylska, 2003: 202)

Synonimy stylistyczne z kolei (zob. schemat 7) są to wyrazy o tym samym znaczeniu, lecz różnym zabarwieniu, przy czym w grę wchodzić mogą najrozmaitsze rodzaje barw (H. Kurkowska i S. Skorupka, 2001: 145). Mówi się zatem o synonimach:

- chronologicznych, czyli parach wyrazów, w których jeden jest już przestarzały (np. *pryncypał – szef, zeszyt – kajet*);
- terytorialnych, czyli parach, w których jeden wyraz należy do odmiany ogólnopolskiej, drugi – jest prowincjonalizmem (np. *bombka – bańka, chaber – modrak*);

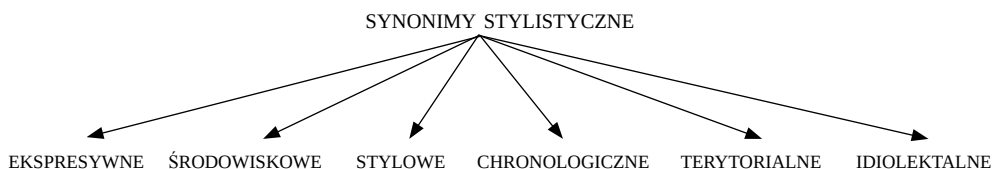
¹⁴ Środkami synonimicznymi są także paralelne konstrukcje składniowe (*ryzykować życiem – ryzykować życie*), wyrazy i odpowiadające im znaczeniowo połączenia wyrazów, także o charakterze idiomatycznym (*umrzeć – kopnąć w kalendarz*) oraz równoległe formy fleksyjne (np. *psychologowie i psycholodzy*) i konstrukcje składniowe (np. *Zaskoczyło nas, że przyjechali = Zaskoczył nas ich przyjazd*).

¹⁵ H. Kurkowska i S. Skorupka (2001: 143) zwracają uwagę na to, że „zjawisko całkowitej jednoznaczności występuje w wykształconych językach z rzadka i ma zwykle charakter przejściowy ze względu na silnie przejawiającą się dążność do różnicowania znaczeniowego i stylistycznego jednoznaczników”.

- środowiskowych, czyli parach, w których jeden wyraz należy do odmiany ogólnopolskiej, drugi – do środowiskowej (np. *sprzedać* – *opylić*);
- stylowych, czyli parach wyrazów należących do różnych odmian stylowych polszczyzny (np. *mąż* – *małżonek*, *wieść* – *prowadzić*);
- ekspresywnych, czyli zróżnicowanych pod względem emocjonalnym (np. *kobieta* – *baba*);
- idiolektałnych, w przypadku których oba człony pary mają to samo znaczenie, lecz tylko jeden z nich używany jest przez określoną osobę (np. *dosyć* – *dość*).

Wyżej wymienione podziały krzyżują się, a granice między wyróżnionymi grupami są nieostre.

Schemat 7: Podział synonimów stylistycznych



(opracowanie własne na podst. R. Przybylska, 2003;
H. Kurkowska, S. Skorupka, 2001)

Warto również pamiętać o podziale synonimów ze względu na ich formę na różno- oraz jednordzenne, czyli takie, które nie należą do jednej rodziny wyrazowej (np. *burza* – *nawałnica*, *zawierucha*; *słota* – *plucha*, *chlapa*; *pensja* – *placa*) lub są ze sobą spokrewnione słowotwórczo-etymologicznie (np. *ziemski*, *ziemny*, *ziemisty*). Te ostatnie powstają przez równoległą derywację jakiejś podstawy słowotwórczej za pomocą formantów współnofunkcyjnych. Początkowo wyrazy te były używane wymiennie, stopniowo następowała ich specjalizacja znaczeniowa lub znaczeniowo-stylistyczna. Najczęściej jednemu ze współpodstawnych synonimów przypisane zostaje znaczenie dosłowne, drugiemu – przenośne, np. *owocowy* – *owocny* (H. Kurkowska, S. Skorupka, 2001: 146).

R. Carter i M. McCarthy (1988: 28-29) ujmują zagadnienie synonimii nieco inaczej. Mówią oni nie tyle o typach synonimii, ile rodzajach bliskoźnaczności. Analizując cechy par wyrazów, badacze stwierdzili, że najczęściej różnią się one tym, że jeden z nich ma znaczenie:

- ogólniejsze (*deszcz* – *ulewa*);
- bardziej intensywne (*odmówić* – *wzgardzić*);
- bardziej neutralne (*oszczędny* – *skąpy*);
- bardziej specjalistyczne (*zgon* – *śmierć*);
- bardziej literackie (*odejście* – *śmierć*);

- bardziej potoczne (*wypiąć się – odmówić*);
- dialektalne (*pyry – ziemniaki*);
- starsze (*aeroplan – samolot*).

Ponadto jeden z nich może:

- należeć do języka dziecięcego (*tatusz – ojciec*);
- tworzyć inne połączenia (*nadciągać – zbliżać się*): *nadciąga, zbliża się → burza*
zbliża się → rok szkolny
- zasadniczo zmieniać znaczenie zdania (*równie – prawie*):
Jego kolejna książka była prawie tak dobra jak poprzednia.
Jego kolejna książka była równie dobra jak poprzednia.

Warto zwrócić uwagę na to, że w ujęciu R. Cartera i M. McCarthy’ego wśród cech decydujących o odmienności znaczenia znalazła się łączliwość semantyczna. Uwzględnienie w koncepcji tej właściwości jest przejawem dydaktycznego podejścia do zagadnienia bliskoźnaczości. Dla uczącego się informacja, że wyrazy o podobnym znaczeniu wchodzą w inne połączenia, jest bowiem bardzo ważna na poziomie produkcji językowej.

Zapoznając uczących się z wyrazami o podobnym/zbliżonym znaczeniu, należy ostrożnie operować pojęciem *synonim*, by ci mniej wyczuleni na słowa nie odnieśli fałszywego wrażenia, że wyrazy par można stosować zamiennie. Zamiast mówić zatem:

X jest synonimem Y

lepiej posługiwać się sformułowaniem

X znaczy prawie to samo co Y, ale ...

X ma znaczenie podobne do Y, lecz ...

zwracając uwagę na tę cechę, która decyduje o różnicy i/lub podając stosowne przykłady. Zapis par wyrazów na tablicy może zaś wyglądać w następujący sposób:

nadciągać (o burzy) ≈ zbliżać się (o świętach, wakacjach)

szczupły J (+) ≈ chudy L (-)

ulewa → bardzo duży i mocny deszcz

W przypadku synonimów całkowitych może on natomiast przybrać kształt równania:

językoznawstwo = lingwistyka

Antonimia

Relacje między wyrazami mogą się opierać, nie jak powyżej, na podobieństwie, lecz na kontraście znaczeniowym, który może dotyczyć jednej, kilku lub wszystkich cech. Wśród wyrazów o znaczeniu przeciwnym wyróżnia się:

- antonimy właściwe (stopniowalne),
- uzupełniki (wyrazy o znaczeniu komplementarnym),
- rewersy,
- konwersy,
- „inkompatibilia”,
- antonimy słowotwórcze.

W przypadku antonimów właściwych kontrast dotyczy cechy stopniowalnej. Parę wyrazów antonimicznych stanowią te, które nazywają skrajne punkty skali natężenia danej cechy (np. *wysoki* – *niski*, *mały* – *duży* itp.) lub te, które odnoszą się do wartości położonych na skali w jednakowej odległości od jej punktu zerowego (np. *ciepły* – *zimny*, *gorący* – *lodowaty*). Inny rodzaj przeciwieństwa jest oznaczany za pomocą uzupełników, czyli par wyrazów o znaczeniu komplementarnym, wzajemnie wykluczającym się. W ich przypadku porównywana cecha nie jest stopniowalna, np. *zacząć* – *skończyć*, *zdać* – *oblać*. Aby odróżnić uzupełniki od antonimów, należy zastosować test negacji obu elementów pary. Dla antonimów (np. *dobry* – *zły*) otrzymane zdanie będzie sensowne (*Jan nie jest ani dobry, ani zły*), dla uzupełników natomiast (np. *oblać* – *zdać*) powstała konstrukcja będzie pozbawiona sensu. Zaprzeczając jeden wyraz pary, otrzymujemy bowiem treść tożsamą ze znaczeniem drugiego (*Jan ani nie zdał egzaminu, ani go nie oblał*)¹⁶.

Rewersy to kolejne opozycje dwuczłonowe, których części składowe różnią się tylko jedną cechą semantyczną, np. *zawiązać* – *rozwiązać*, *wejść* – *wyjść*. W konwersach natomiast zmiana jednej cechy towarzyszy również zamiana uczestników czynności, np. *kupić* – *sprzedać*, gdyż te pary wyrazów mają odwróconą strukturę ról lub aktantów. Inkompatybiliami nazywa się zaś opozycje funkcjonujące w ramach pól zamkniętych, czyli takich, których elementy daje się wyliczyć. Przykładami tu mogą być takie pary, jak: *zima* – *lato*, *dzień* – *noc*.

Ostatnim typem relacji opartej na kontraście znaczeniowym jest antonimia słowotwórcza. Opozycje tworzą pary wyrazów opartych na tym samym rdzeniu, z których jeden został utworzony za pomocą przedrostka, np. *nie-* (*miły* – *niemiły*), *bez-* (*celowy* – *bezcelowy*), *anty-* (*komunistyczny* – *antykomunistyczny*). Antonimy te nazywane są jednordzennymi, podczas gdy wszystkie pozostałe określa się mianem różnordzennych¹⁷.

¹⁶ Z różnicą między antonimami a uzupełnikami krzyżuje się rozróżnienie przeciwstawień prywatywnych (opozycja między leksemami, z których jeden denotuje pewną właściwość, a drugi jej brak, np. *ożywiony* – *nieożywiony*) i ekwipolentnych (w których każdy z leksemów opozycyjnych denotuje właściwość pozytywną, np. *mężczyzna* – *kobieta*).

¹⁷ Zazwyczaj wyraz, który posiada antonim słownikowy, nie tworzy pary z antonimem słowotwórczym. Ten ostatni może istnieć, np. *wielki* – *niewielki*, *głupi* – *niegłupi*, lecz nie jest nośnikiem relacji antonimicznych (*niewielki* – ‘większy niż mały’, *niegłupi* – ‘całkiem mądry’). Jeśli zaś dany wyraz nie ma antonimu słownikowego, tworzy go za pomocą odpowiedniego formatu słowotwórczego, np. *miły* – *niemiły*.

Zjawisko kontrastu znaczeniowego należy do uniwersaliów językowych, dlatego też w dydaktyce można odwoływać się do niego przy definiowaniu znaczeń wyrazów, np. *zapomnieć* to coś przeciwnego (innego) niż *pamiętać*, *odważny* to taki, który nie jest *tchórzliwy*. Zapis na tablicy może zaś wyglądać w sposób następujący:

pamiętać ≠ zapomnieć
odważny ≠ tchórzliwy

Hiponimia

Hiponimia, opozycja niedwuczłonowa, jest relacją sensu zachodzącą między leksemem bardziej szczegółowym, węższym, zwanym hiponimem, a ogólniejszym, szerszym – hiperonimem. Dla par typu *pies* – zwierzę, *róża* – kwiat wyrazy *zwierzę* i *kwiat* są terminami nadrzędnymi, hiperonimami, ponieważ w swoim znaczeniu zawierają znaczenie elementu pierwszego – każdy *pies* to *zwierzę*, każda *róża* to *kwiat*. *Hiacynt* zaś, jako inny kwiat, lub *kot*, jako inne zwierzę, są współhiponimami, odpowiednio, *róży* oraz *psa*.

Dzięki hiponimii, zwanej także relacją inkluzji, słownictwo daje się uporządkować taksonomicznie, hierarchicznie.

Zasada od ogółu do szczegółu i od szczegółu do ogółu porządkuje nie tylko słownictwo, ale całe nasze myślenie o świecie. Wyrazy ogólne umożliwiają bowiem myślenie abstrakcyjne, czyli dotyczące już nie jednostkowych, konkretnych rzeczy i zjawisk, ale całych klas podobnych okazów. Dzięki nim możemy uogólniać nasze doświadczenia, spostrzegać typowość i powtarzalność pewnych zjawisk, formułować ogólne prawa i zasady.

(R. Przybylska, 2003: 210)

W dydaktyce języka relacje hiponimiczno-hiperonimiczne wykorzystuje się często w fazie prezentacji znaczeń nowych wyrazów. Jeśli uczący się znają znaczenie hiperonimu definiowanego wyrazu, można im powiedzieć, że np. '*róża* – to kwiat', '*gruszka* – to owoc'. Jeśli zaś mają poznać hiperonim, powinni już wiedzieć, jaki jest przynajmniej jeden jego współhiponim, by można było zastosować definicję typu: '*kot, pies, koń* – to zwierzęta'. Przybliżanie znaczeń wyrazów, opierające się na hiponimach i hiperonimach, na co słusznie zwracają uwagę R. Carter i M. McCarthy (1988: 26), jest najbardziej efektywne w odniesieniu do rzeczowników. Definiowanie czasownika '*nabywać*' jako '*rodzaj kupowania*' jest niezręczne i mało precyzyjne.

2.3.2. Oś syntagmatyczna

W wyniku zespalandia słownych składników wypowiedzi zgodnie z regułami gramatycznymi powstają jednostki wyższego rzędu, czyli frazy, zwroty, wyrażenia, zdania. Związki między elementami sąsiadującymi w porządku linearnym (*in praesentia*), które współtworzą jednostkę wyższego rzędu, określane są mianem syntagmatycznych.

Poprawna konstrukcja wypowiedzi wymaga nie tylko przestrzegania zasad gramatycznych, które narzuca system językowy, lecz także doboru odpowiednich środków wyrażania treści.

(...) mając do dyspozycji repertuar określonych środków językowych, dzięki posiadanym umiejętnościom, użytkownik ocenia ich przydatność (w kategoriach zamierzonego celu komunikacyjnego), a następnie dobiera je, w zależności od kontekstu, w jakim zachodzi akt komunikacji, uwzględniając przy tym swoje cele oraz społeczne i konwencjonalne reguły użycia języka.

(A. Seretny, 2011a: 23)

Formułując wypowiedzi, bierze on więc równocześnie pod uwagę to, co w języku jest możliwe/dopuszczalne, oraz to, co fortune (D. H. Hymes, 1972), czyli równolegle stosuje dwie zasady: gramatyczną oraz idiomatyczną (J. M. Sinclair, 1991)¹⁸.

Zasada pierwsza (gramatyczna) mówi, że dobierając składniki do jednostki wyższego rzędu, trzeba kierować się regułami poprawności gramatycznej. Tworząc zdania, użytkownik musi więc łączyć elementy języka, uwzględniając ich wymagania morfologiczne, formalne oraz składniowe. Czasownik w języku polskim żąda od rzeczownika określonej wartości przypadku; rzeczownik natomiast determinuje takie kategorie czasownika, jak rodzaj gramatyczny, osoba i liczba, przymiotnikowi narzuca zaś liczbę, rodzaj oraz przypadek, którego wartość pochodzi od nadrzędnego czasownika (akomodacja morfologiczna). Niektóre czasowniki wymagają użycia po nich konkretnego przyimka, z którym z kolei nierozzerwalnie związany jest przypadek, jaki narzuca on podrzędnemu rzeczownikowi w grupie przyimkowej (akomodacja słownikowa). Są też czasowniki, którym przysługują zdania podrzędne rozpoczynające się od konkretnego spójnika, inne wymagają zdania podrzędnego pytajnozależnego (akomodacja syntaktyczna). Budowanie wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym wiąże się więc z koniecznością opanowania paradygmatów odmiany wyrazów oraz ich cech akomodacyjnych.

Kombinację słów pojawiających się w wypowiedziach rodzimych użytkowników języka nie zawsze jednak można wyjaśnić, odwołując się wyłącznie do reguł gramatycznych. Dlaczego *odnosi się zwycięstwo*, a *ponosi klęskę*, dlaczego *zgniły* może być *owoc* i *kompromis*, a *demokracja* jest *mniej* lub *bardziej dojrzała*? Dlaczego *robimy kogoś w konia*, *balona*, a nie w *byka*? Dlaczego na pewne sprawy spoglądamy *z jednej* lub *drugiej* strony, a nie *z pierwszej* lub *kolejnej perspektywy*. Dzieje się tak, gdyż znaki, które język oferuje mówiącym, nie są doskonałe i tylko w pewnym stopniu odpowiadają sytuacjom, do których się odnoszą. Dlatego też użytkownicy stale poszukują sposobów, by lepiej, trafniej zobrazować rzeczywistość, opisać swój stan emocjonalny, wyrazić swoje przekonanie. Połączenia najcelniejsze, najbardziej pojemne znaczeniowo zostają następnie przejęte przez społeczność i utrwalone w zasobie języka (A. M. Lewicki, 2003: 158).

¹⁸ J. Sinclair nazywa je, odpowiednio, *open-choice principle* oraz *idiom principle*.

Użytkownicy, tworząc wypowiedzi, łączą ze sobą jednostki, stosując równolegle z zasadą gramatyczną także idiomatyczną. Budują więc wypowiedź zarówno z pojedynczych wyrazów, jak i kombinacji jednostek rozmaitej długości utrwalonych w zasobie języka, do których należą:

- kolokacje,
- ciągi formułiczne,
- wyrażenia idiomatyczne,
- złożenia, zestawienia, zrosty,
- przysłowia.

Różnią się one siłą zespolenia tworzących je elementów, stopniem konwencjonalizacji oraz poziomem rozkładalności znaczeniowej (H. Chodkiewicz, 2000: 30).

Kolokacje

Termin kolokacja¹⁹ pochodzi od dwu łacińskich słów: *cum*, czyli „z”, oraz *locus* – „miejsce”. Używa się go w odniesieniu do kombinacji jednostek leksykalnych, mających tendencję do współwystępowania, których człony pozostają przezroczyste semantycznie w tym sensie, że każdy element leksykalny jest jednocześnie elementem semantycznym (D. A. Cruse, 1986: 40).

Kolokacje są połączeniami utrwalonymi w zasobie leksykalnym. Użytkownik nie tworzy ich za każdym razem *ad hoc*, lecz wydobywa z pamięci jako „całostki” w sytuacji, w której kontekst upoważnia do ich zastosowania (A. M. Lewicki, 2003). Są one zróżnicowane pod względem:

- wielkości (liczba tworzących je elementów nie jest stała),
- budowy (mogą to np. być połączenia typu rzeczownik – rzeczownik, rzeczownik – przymiotnik, rzeczownik – czasownik itp.),
- stopnia bliskości współtworzących je elementów: niekiedy muszą one występować w bezpośrednim sąsiedztwie (*dyrektor administracyjny*), czasem mogą być oddzielone innymi elementami (*sformułować swój własny, niezależny wniosek*).

W ujęciu M. Cop (1990) jeden z elementów kolokacji ma charakter nadrzędny, tworząc jej bazę, jednostkę przywołującą, pozostałe to kolokatory, czyli jednostki przywoływane. Poszczególne bazy mogą się różnić liczbą kolokatorów; niektóre mają jeden – np. *zbijać baki*, inne zaś kilka – np. *popęłnić: przestępstwo, wykroczenie, morderstwo, kradzież, samobójstwo* itp.²⁰

¹⁹ Pierwszy raz posłużył się tym terminem J. R. Firth (1957), który zjawisko wzajemnego „wywoływania się” jednostek leksykalnych nazwał znaczeniem poprzez kolokację (*meaning by collocation*). Jego zdaniem jednym z części znaczenia wyrazu *noc* jest jego współwystępowanie z wyrazem *ciemna* i odwrotnie – częścią znaczenia przymiotnika *ciemny* jest jego łączliwość z wyrazem *noc*. W polskiej literaturze stosowany jest termin *związki luźno łączliwe*.

²⁰ W tym miejscu mowa jest wyłącznie o łączliwości leksykalnej, należy jednak pamiętać, że częścią znajomości wyrazu jest opanowanie jego łączliwości składniowej, szuka się ‘czegoś’,

Połączenia takie muszą zostać przyswojone przez uczących się jako „całostki”, podobnie jak wszystkie inne jednowyrazowe jednostki języka (J. R. Nattinger, J. D. DeCarrico, 1992; A. P. Cowie, 1992, 1998; M. Lewis, 1993, 1997). Nie znając ich, dokonują bowiem niewłaściwych wyborów, najczęściej przenosząc do języka docelowego kombinacje funkcjonujące w ich mowie rodzinnej, co potwierdza analiza błędów popełnianych przez uczniów (M. Trawiński, 1999).

Ciągi formułiczne

Nieco inny charakter mają ciągi formułiczne (całostki²¹). Nazwą taką obejmuje się szablonowe zwroty, które umożliwiają realizację różnych funkcji językowych (m.in. funkcji działania, modalnych, ekspresywnych) oraz organizację tekstu wypowiedzi. Tworzą one zasadniczy szkielet wielu wymian komunikacyjnych. Część z nich bowiem to gotowe „prefabrykaty”, które są używane zawsze w tej samej formie, na przykład:

No coś takiego!
To wystarczy!
Co słychać?
To wszystko z mojej strony.
Chyba sobie żartujesz!

Inne wymagają dopełnienia treścią odpowiednio do kontekstu:

Czy mogę prosić o ... ?
Czy byłbyś tak miły i ...
Z jednej strony ..., z drugiej zaś ...
Nie ulega wątpliwości, że ...
Chciałabym zwrócić uwagę na to, że ...
Ze względu na to, że ...

Obecność ciągów formułicznych w dydaktyce języka zawdzięczamy podejściu komunikacyjnemu, w którym po raz pierwszy zwrócono uwagę na konieczność opanowania przez uczących się umiejętności realizacji różnych funkcji oraz podejmowania określonych działań w sytuacjach życia codziennego. Powinny one jednak w zdecydowanie szerszym wymiarze stawać się leksykalnymi jednostkami nauczania, gdyż tworzą wypowiedzi rodzimych użytkowników języka w około 50% (zob. A. Wray, 2002).

Wyrażenia idiomatyczne

W przeciwieństwie do kolokacji oraz ciągów formułicznych idiomy są jednostkami niepodzielnymi znaczeniowo. Ich znaczenie może być semantycznie nieprzej-

dziedziczy się ‘coś po kimś’, *‘coś’ następuje* ‘po czymś’.

²¹ Są to tłumaczenia terminów angielskich: *formulaic sequences*, *prefabricated chunks*, *language chunks*.

rzyste (np. *wpuścić kogoś w maliny*), częściowo nieprzejrzyste (np. *duby smalone bredzić*) lub częściowo przejrzyste (np. *obiecować gruszki na wierzbie*). Idiomy mogą być częścią wypowiedzi zdaniowych, jak również stanowić realizację wypowiedzi niezdaniowych, same jednak nie są zamkniętym i skończonym tekstem pod względem treściowym i formalnym (P. Pałka, 2004: 300). Niektóre ich części składowe mogą podlegać wymianie (np. *zrobić kogoś w konia, balona, bambuko*). Człony wymienne tworzą wówczas zbiór, zazwyczaj zamknięty, niedający się scharakteryzować semantycznie (W. Miodunka, 1989: 81).

Wielość typologii frazeologizmów, a także mnogość ich definicji, wynika z odmiennego doboru kryteriów klasyfikacji. Podział związków dokonany na potrzeby glottodydaktyki opiera się na kryterium syntaktycznym (zob. schemat 8). Dzieli on idiomy na dwie grupy: asyntagmatyczne oraz syntagmatyczne. Wśród tych ostatnich wyróżnia związki funkcjonujące jako samodzielne człony zdania, czyli idiomy autosyntagmatyczne (*ktoś zbija bąki, kogoś krew zalewa, psim śwędem, gruba ryba*) oraz związki synsyntagmatyczne, a zatem niesamodzielne.

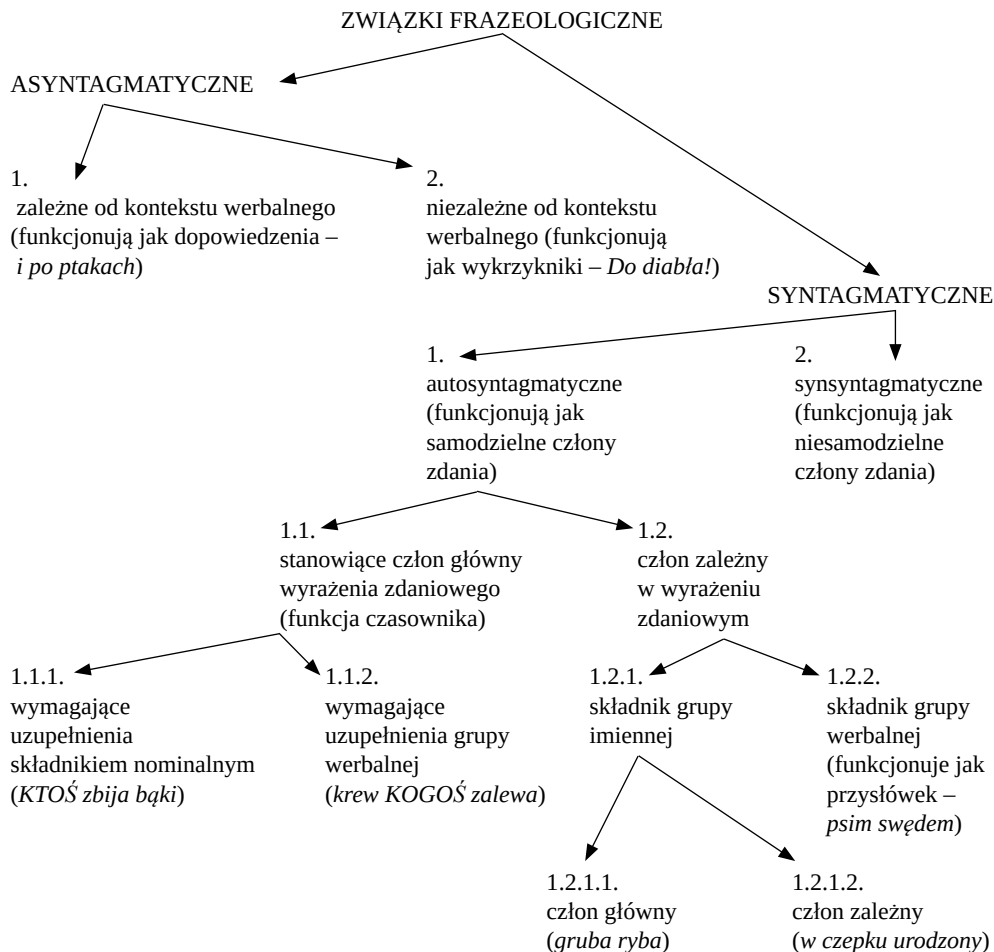
Złożenia, zestawienia, zrosty

Wyrazy złożone dzielą się na złożenia, zestawienia i zrosty. Połączenie dwóch lub więcej wyrazów w całość stwarzającą pozory bycia frazą, lecz interpretowaną jako pojedynczy leksem nazywamy zestawieniem (np. *wieczne pióro, dziadek do orzechów, skok w dal, czarna jagoda*). Od luźnego połączenia wyrazowego różni się nieprzestawialnością członów. Ciągami innego typu są złożenia, czyli jednostki leksykalne oparte na dwu tematach zespolonych formantem słowotwórczym, nadającym połączeniu charakter pojedynczego leksemu (np. *jasnozielony, chłoporobotnik, szybkobiegacz*). Zrosty natomiast są wyrazami powstałymi z dwu innych, których człony zespolone są związkiem zgody lub rządu (*zamążpójście, Białystok, duszpasterz*). Elementy tworzące zrost nie są przestawialne i mają jeden wspólny akcent główny.

Przysłowia

Przysłowia z kolei są zdaniami w zasadzie niezmiennymi, które mają konkretne znaczenie. Zazwyczaj mówią coś o rzeczywistości w sposób alegoryczny bądź obrazowy (np. *Nosił wilk razy kilka, ponieśli i wilka. Żeby kózka nie skakała, to by nóżki nie złamała*). Zdaniem W. Miodunki (1989: 83) różnica między przysłowiami i innymi jednostkami leksykalnymi polega na tym, że tych ostatnich używa się do tworzenia wypowiedzi, przysłowia zaś się w nich przytacza. Funkcjonują one jak gotowe teksty nieznanego autorstwa, wtrącane w tworzony komunikat, dlatego też często ujmuje się je w cudzysłów, pisze italiką lub sygnalizuje, używając przymiotnika *przysłowiowy* (np. *jak przysłowiowa kura pazurem*).

Schemat 8: Podział związków frazeologicznych



(P. Pałka, 2004: 304)

3. Podsumowanie

Od bogactwa zasobu leksykalnego i stopnia jego opanowania zależy skuteczna realizacja wielu funkcji językowych (np. informacyjnych, ekspresywnych, oceny). Zadaniem nauczyciela jest więc nie tylko przybliżanie uczącym się znaczenia/znaczeń wyrazów oraz przedstawienie ich form gramatycznych (paradygmatu odmiany), lecz także, zwłaszcza na wyższych poziomach, ukazywanie ich na tle słów o znaczeniu zbliżonym i/lub przeciwnym, bardziej/mniej ogólnym (oś paradygmatyczna).

Znajomość synonimicznych i antonimicznych środków wyrazu oraz umiejętność posługiwania się nimi umożliwia bowiem uczącym się bardziej precyzyjne porządkowanie doświadczeń życiowych, ich klasyfikację i ocenę, daje im także szansę budowania wypowiedzi mniej monotonnych, bardziej zróżnicowanych²².

Nauczanie słownictwa, które prowadzi do jak najlepszego przyswojenia materiału, powinno polegać przede wszystkim na jego porządkowaniu, grupowaniu, strukturyzowaniu, klasyfikowaniu i hierarchizowaniu (A. Łyp-Bielecka, 2005: 277). Dzięki temu w pamięci uczących się powstaje sieć różnorodnych powiązań, które umożliwiają przyspieszenie procesu rozpoznawania znaczenia jednostek leksykalnych na poziomie recepcji oraz zwiększenie ich dostępności w akcie komunikacji. W procesie kształcenia językowego należy również zwracać szczególną uwagę na logiczne bądź zwyczajowe ciążenie ku sobie pewnych wyrazów, a także na wzajemne wykluczania się innych. Zjawisko to, nazywane łączliwością leksykalną, na równi ze składniową decyduje bowiem o tym, czy jakieś wyrazy mogą utworzyć razem minimalną konstrukcję zwaną grupą syntaktyczną lub syntagmą, czy też nie (D. Buttler, 1987: 46). Zasada gramatyczna powinna więc przeplatać się z idiomatyczną. Stosowanie pierwszej pozwala bowiem tworzyć teksty/wypowiedzi poprawne pod względem formalnym, dzięki drugiej natomiast brzmią one naturalnie (*native-like*). Leksykalnymi jednostkami nauczania winny więc być wszystkie rodzaje kombinacji wyrazów utrwalonych w zasobie języka, a nie tylko pojedyncze elementy.

²² O rozwijanie zasobu słownikowego uczących się należy zadbać szczególnie na poziomie B2, by nie dopuścić do pojawiania się zjawiska *leksykalnego plateau*, przejawiającego się tym, że uczący się, będąc w stanie wyrazić już bardzo wiele, stale czynią to w sposób uproszczony, mało urozmaicony, pełen powtórzeń, gdyż zadawalają się łatwo już dla nich osiągalną skutecznością komunikacyjną swoich wypowiedzi (zob. A. Seretny, 2015).

III



Proces przyswajania i uczenia się słownictwa

Słowo pociąga za sobą słowo.

José Saramago

1. Wprowadzenie

Wiedza o procesie opanowywania leksyki w języku obcym jest fragmentaryczna (J. Channell, 1988; R. Carter, 1998; J. Arabski, 1996; N. Schmitt, 2000a) głównie ze względu na to, że procesy myślowe nie podlegają bezpośredniej obserwacji. Wciąż mało wiadomo, w jaki sposób powstaje i jaki dokładnie ma charakter reprezentacja wyrazów w mentalnym słowniku uczących się, jak słownik ów jest zorganizowany oraz jak znajomość wyrazów już do niego należących wpływa na proces opanowywania innych. Nie jest też jasne, przez jakie fazy przechodzi w pamięci nowo poznawane słowo – nie można bowiem faz tych ani śledzić, ani monitorować. Zaobserwowano jedynie, że tempo i dynamikę przyrostu zasobu leksykalnego uczących się cechuje spore zróżnicowanie (N. Schmitt, 2010: 9), które okazało się wynikiem oddziaływania wielu czynników tak wewnątrz- i zewnątrzjęzykowych, jak i indywidualnych (takich jak wiek, pamięć, motywacja, stopień zanurzenia w języku docelowym, dotychczasowa biografia językowa).

Znacznie więcej wiadomo na temat przyswajania słownictwa w języku rodzimym, a także mechanizmów przetwarzania, zapamiętywania i organizacji danych językowych w pamięci ludzkiej. Mózg co prawda w dalszym ciągu jest sporą zagadką, ale wiedza na jego temat jest już na tyle szeroka¹, że przyczynia się do lepszego rozumienia zachodzących w nim procesów neurobiologicznych, których produkty widoczne są w postaci działań językowych użytkowników.

¹ Wiadomo na przykład, że za umiejętności językowe odpowiedzialne są obszary wtórne, znajdujące się w lewej półkuli u większości osób praworęcznych (obszary wokół bruzdy Sylwiusza, ośrodek Broki i Wernickego). Wiedza metajęzykowa jest zlokalizowana bilateralnie, sekwencje formułacyjne zaś znajdują się w półkuli prawej (Z. Chłopek, 2011: 40).

2. Proces przyswajania słownictwa w języku rodzimym – zarys problematyki

„Rozwój językowy jest procesem interpretacyjno-twórczym. Nie przebiega linearnie, lecz holistycznie, przechodząc przez coraz to trafniejsze przybliżenia” (W. Martyniuk, 1999: 25). Jak zatem dzieci poznają język? Najpierw powoli starają się wydzielić ze strumienia mowy jednostki znaczące i przypisać im znaczenie². Tworzą wówczas w pamięci reprezentację formy wyrazu na potrzeby rozumienia (R-reprezentację), która obejmuje znaczenie oraz informację słuchową o dźwiękach oraz ich uporządkowaniu. Dzięki temu, słysząc zapamiętaną sekwencję w wypowiedziach rozmaitych osób, rozpoznają ją, łącząc jednocześnie ze znaczeniem. Ponieważ dane słowo może pojawiać się w różnych kontekstach, w pamięci dzieci pojawiają się kolejne R-reprezentacje, modyfikujące i/lub uzupełniające pierwotne zapisy. Rozumienie poprzedzające tworzenie wypowiedzi staje się następnie wzorcem dla mówienia. Próbuując coś powiedzieć, poszukują w pamięci opowiadającej formy, tworząc M-reprezentację, która składa się z informacji o artykulacji i ze znaczenia. Jest ona początkowo niedoskonała, lecz stopniowo, dzięki monitorowaniu wypowiadanej formy i porównywaniu jej z R-reprezentacją, staje się coraz bardziej podobna do znanej im z mowy otoczenia (E. Clark, 2000: 138-139, 167-168).

Dzieci bardzo wcześnie podejmują pierwsze próby posługiwania się słowami, choć artykułowane przez nie wyrazy nie zawsze są rozumiane przez dorosłych. Początkowo używają ich bowiem w formie daleko odbiegającej od standardowej – *lus* może oznaczać *kapelusz*, *cit* – *włączyć*, *ka* – *piłkę* itp. By stały się rozpoznawalne, wymagają wielu mozolnych ćwiczeń, jak większość zresztą umiejętności motorycznych. Ponadto, dzieci początkowo posługują się wyrazami dość nieprecyzyjnie. Jeden może być używany wyłącznie w określonym kontekście (zawężenie znaczenia) – *bu* może odnosić się do buta, tylko gdy ten jest założony, nie zaś gdy stoi on na podłodze lub w szafce; lub odwrotnie – odnosić się do wielu różnych przedmiotów (rozszerzenie znaczenia). W początkowym okresie rozwoju językowego dzieci koncentrują bowiem uwagę na określonej cesze / określonych cechach przedmiotu i nadają im nazwę wyłącznie na jej/ich podstawie³. E. Hatch (1983: 59) przytacza przypadek dziewczynki, która nazwała *zegarek* (referencja podstawowa) *tik-tak*, kierując się kształtem i wydawanym przez niego dźwiękiem. Następnie tego określenia używała w stosunku do wielu przedmiotów, w których dostrzegła podobne cechy (rozszerzenie, ekstensja). Były to wszystkie zegary (nie tylko małe, na rękę), liczniki (gazowe, energetyczne), a nawet zwinięty wąż przeciwpożarowy i waga łazienkowa

² Podstawą pierwszych hipotez dotyczących znaczenia słów są kategorie pojęciowe, jakie dzieci konstruują w ciągu pierwszego roku życia, obserwując przedmioty i związane z nimi działania, relacje między obiektami, czynności wykonywane przez różne osoby, relacje między nimi itp. (E. Clark, 2000: 141).

³ W niektórych przypadkach dziecięce słowa mogą zupełnie rozbiegać się ze znaczeniem w języku dorosłych, jednakże większość z nich częściowo przynajmniej zachodzi na nie znaczeniowo (E. Clark, 2000: 140).

– ten pierwszy, znajdował się w przeszklonej skrzynce i przypominał nieco cyferblat, waga natomiast go posiadała (E. Clark, 1973: 80). Inne dziecko (córką autorki) początkowo używało określenia *cit*, gdy chciało włączyć światło (referencja podstawowa). Formą tą szybko objęte zostały również wszystkie czynności wiążące się ze zmianą stanu początkowego – *wyłączyć*, *zgasić*, *zaświecić*, *zapalić*, *wyjechać*, *uruchomić*, *nakręcić* (rozszerzenie). „Moi bliźniacy”, wspomina z kolei M. Smoczyńska (2007), „mówili *hau-hau* o wszystkim, co się rusza, nawet o gałązce chwiejącej się na wietrze. Z pewnością odróżniali *psa* od *gałęzi*, tylko nie mogli sobie jeszcze pozwolić na nazywanie ich różnymi określeniami”. Dzieci nie czekają zatem z próbą wypowiedziania wyrazów, aż będą pewne znaczenia, jakie nadają mu dorośli. Po prostu używają wszystkiego, co jest dla nich dostępne i zdaje się im odpowiednie do danej sytuacji, stosując jednakże trzy zasady: całego przedmiotu (nowy wyraz odnosi się do całego obiektu, a nie do jego części), taksonomii (dany wyraz odnosi się do obiektów tego samego rodzaju), wzajemnego wykluczania się znaczeń (nowy wyraz – nowe znaczenie)⁴. Tę fazę rozwoju leksykalnego dziecka J. Aitchison (1994: 170) nazywa etykietowaniem.

W miarę nasilenia się procesów poznawczych dzieci zwracają uwagę na coraz więcej cech, co z kolei pozwala im stopniowo różnicować także wyrazy nazywające pojęcia, które początkowo ujmowały w ramy jednej kategorii. Kolejna faza nosi więc nazwę kategoryzowania. Pojawianie się nowych słów w systemie wiąże się z jednej strony z koniecznością ich właściwego umiejscowienia, z drugiej zaś – z częściową restrukturyzacją wyrazów znajdujących się w jego bezpośrednim sąsiedztwie. Włączenie do słownika nowej nazwy koloru – *purpurowy*, wymusza jej umiejscowienie w polu *KOLORY*, wiążąc się jednocześnie z reorganizacją elementów w okolicach *czerwieni*. Opisując tę fazę, E. Hatch (1983: 58) posłużyła się ciekawą metaforą. Porównała ona słowa w mentalnym słowniku dzieci do kart perforowanych, dziurki zaś – do śladów określonych informacji. Początkowo kart w słowniku jest niewiele, nieliczne też są zaobserwowane cechy. W miarę jak umysł zauważa i odnotowuje ich coraz więcej, pojawia się potrzeba „wyprodukowania” kolejnej karty, której ślady różnią się nieco od pierwotnej, początkowo wspólnej⁵.

„Ślady na kartach”, w propozycji E. Hatch, mają nie tylko charakter semantyczny, lecz także syntaktyczny. Oznacza to, że wyrazy posiadają także „znak” klasy, do której należą – inny rzeczowniki, przymiotniki itp., potem „wydruk” uzupełniany jest charakterystycznymi dla nich ograniczeniami. I tak na przykład *śpiewać* jest „oznakowany” początkowo jako czasownik, potem jako czasownik przechodni wymagający podmiotu ożywionego; *iść* – jako czasownik nieprzechodni itp. Nie ulega

⁴ Zob. E. Markakman (1989).

⁵ J. Aitchison z kolei posługuje się metaforą biblioteki. Początkowo jest ona pusta, po czym, w miarę upływu czasu, rozrasta się. Zmienia się także organizacja regałów i półek. Reorganizacja następuje zawsze zgodnie z pewnymi ogólnymi zasadami (kryteriami), które dzieci zdają się rozumieć instynktownie, a którymi także kierują się dorośli (1994: 180).

bowiem wątpliwości, że aby prawidłowo posługiwać się formami morfologicznymi wyrazu, trzeba najpierw zidentyfikować część mowy, do której należy. Ów proces identyfikacji badacze nazywają zakotwiczeniem w znaczeniu (*semantic bootstrapping*). Dzieci obserwują bowiem, że w mowie dorosłych istnieje ścisła korelacja między kategorią pojęciową (przedmiot, czynność, cecha) a częścią mowy, i to otwiera im drogę do opanowania gramatyki języka ojczystego (E. Clark, 2001: 156). Kiedy odkryją związek między posiadanymi kategoriami przedmiotów, czynności, właściwości z odpowiadającymi im kategoriami części mowy, ich wiedza „o konkretnych końcówkach i całych paradygmatach odmiany odgrywa rolę przy przypisywaniu nowych słów do kategorii *rzeczownik* czy *czasownik*, co z kolei wspomaga wstępne ustalanie znaczeń nowych słów” (E. Clark, 2001: 157).

Faza ostatnia polega na budowaniu sieci powiązań między wyrazami. Trwa ona najdłużej, gdyż proces ten zachodzi w umysłach dzieci wolno, „w żółtim niemal tempie”⁶. Równie trudne jest oderwanie wyrazów od kontekstu, w których zostały poznane i adekwatne przeniesienie ich w nowy. J. Aitchison (1994: 178) przytacza przykład dzieci w wieku od ośmiu i pół do dziesięciu i pół lat, które błędnie odgadły znaczenie nonsensownego w języku angielskim czasownika *lidber* pojawiającego się w zdaniu:

Jimmy lidber stamps from all countries.
(Jimmy lidber znaczki z całego świata)

przypisując mu znaczenie ‘zbierać’. Kiedy jednak miały powiedzieć, co może znaczyć ten sam czasownik w kolejnym zdaniu:

The police did not allow people to lidber in the street.
(Policja nie pozwoliła ludziom lidber na ulicy)

typowa odpowiedź brzmiała – *Policja nie pozwoliła ludziom zbierać znaczków na ulicy*, a nie – *Policja nie pozwoliła ludziom zbierać się na ulicy*. Wyabstrahowanie znaczenia w nowym kontekście okazało się więc zadaniem przekraczającym ich ówczesne możliwości poznawcze.

Proces przyswajania słownictwa w języku ojczystym jest, jak widać, złożony, lecz przebiega stosunkowo sprawnie – kilkuletnie dziecko włada już bowiem z powodzeniem kilkoma przynajmniej tysiącami wyrazów. Jeśli jest dwujęzyczne – liczba ta zazwyczaj się podwaja.

⁶ Określenie J. Aitchison (1994: 179) – *the tortoise-like progress of network-building*.

3. Słownik mentalny rodzimych użytkowników języka

Określenie *słownik mentalny* jest metaforycznym ujęciem obecnej w umyśle rodzimego użytkownika leksykalnej wiedzy językowej. Jego struktura jest budowana stopniowo, ciągle ulegając przeobrażeniom pod wpływem docierających danych. Kolejne doświadczenia ze słowami powodują nawarstwianie i porządkowanie gromadzonych informacji, a w konsekwencji – precyzowanie znaczeń poszczególnych elementów, które wchodzą ze sobą w różne relacje paradygmatyczne i syntagmatyczne. Struktura słownika mentalnego rozbudowuje się i przekształca nie tylko wraz z wiekiem i rozwojem poznawczym, lecz w dużej mierze również w wyniku nauki szkolnej. Słowa powoli tworzą coraz bardziej zwartą sieć powiązań semantycznych opierających się na dwóch regułach: denotacji oraz sensu. Badania dowodzą (m.in. I. Kurcz, 2005: 128-132), że mamy łatwość wymieniania zarówno słów będących wypełnieniem określonej kategorii (reguła denotacji)⁷, jak i wyrazów pod-, nad- oraz współrzędnych, a także antonimicznych lub synonimicznych w stosunku do wyjściowego; odróżniamy również jednostki homonimiczne od polisemicznych (reguła sensu). Powiązania w słowniku mentalnym oparte na regule denotacji potwierdza analiza pomyłek popełnianych przez mówiących. Ludzie często bowiem „mieszą” wyrazy powiązane znaczeniowo:

Daj mi ten zielony... to znaczy czerwony ręcznik!

Podaj mi ten gar... kubek!

Musi pan skrócić w lew... prawo!

W ich wypowiedziach pojawiają się również blendy, czyli bezsensowne zbitki powstałe w wyniku połączenia dwu wyrazów o zbliżonym znaczeniu, np. *sleast* → *slightest*, *least* (za: J. Channell, 1988: 87), *książeta* → *książka*, *gazeta*.

Jednostki słownika tworzą sieć kategorialną, cechą każdej z nich jest bowiem kategoria gramatyczna, czyli przynależność do określonej części mowy. Każde wejście leksykalne ma również przypisaną mu specyfikację fonetyczną (dotyczącą cech prozodycznych), a najtrwalej zapisanymi elementami formy fonicznej są jej początek oraz koniec. Jest to tzw. *bathtub effect* (efekt wanny), człowiekowi leżącemu w wannie najczęściej bowiem wystaje głowa oraz stopy. Na bardzo podobnej zależności opiera się zjawisko określane w języku angielskim jako TOT – *tip of the tongue* (mieć coś na końcu języka), czyli przypominanie sobie nazwy czegoś/kogoś. „Badani pamiętają zwykle pierwszy dźwięk, literę, długość wyrazu, czyli liczbę sylab, i końcówkę. Te trzy elementy stanowią bowiem ramę, która najmocniej tkwi w pamięci” (J. Arabski, 1996: 151). W przypadku ludzi piśmiennych wejście leksykalne opatrzone jest również specyfikacją ortograficzną, której reprezentacja

⁷ „Większość znaków językowych denotuje szczegółowe treści semantyczne, ukazując nam, w jaki sposób umysł ludzki konstruuje treści”, które na płaszczyźnie języka przybierają kształt kategorii leksykalnych (E. Tabakowska, 2001: 42).

umysłowa ze względu na różne rodzaje pisma (logograficzne, sylabiczne i fonetyczne) wygląda nieco inaczej.

Słownik mentalny jest więc systemem przechowywania danych, składającym się z pojęć i przypisanych im własności oraz ich językowych realizacji fonologicznych (i ortograficznych). Jest on wyposażony w mechanizm przetwarzania leksykalnego, którego zadaniem jest udostępnianie wiedzy leksykalnej w akcie komunikacji (D. Gabryś-Barker, 2005: 39). Językiem posługujemy się dwojako – tworząc wypowiedzi (produkcja, interakcja, mediacja) bądź je odbierając (recepcja).

Proces tworzenia wypowiedzi polega więc na doborze elementów adekwatnych do przekazania określonych treści, użycia ich w odpowiedniej formie, ustrukturyzowania zgodnie z regułami syntaktycznymi i przekazania za pomocą kodu fonicznego (mowa) bądź graficznego (pismo). Recepcja zaś opiera się na umiejętności rozpoznania formy fonicznej lub graficznej i połączeniu jej ze znaczeniem. System dostępu do danych słownika musi więc pozostawać w ścisłym związku ze sposobem, w jaki mają być one użytkowane, umożliwiając „w ułamku sekundy dotarcie do potrzebnych elementów” (J. Arabski, 1996: 143).

Modele słownika leksykalnego opracowane przez badaczy w różny sposób próbowały przedstawić naturę dostępu/aktywacji jego zasobu w procesie komunikacji językowej, czyli wyjaśniać, „jak to się dzieje, że umysł ludzki działa równocześnie jak leksykon, słownik, tezaurs, księga rymów dla poety i podręcznik gramatyki” (L. M. Reeves, K. Hirsh-Pasek, R. Golinkoff, 2005: 189), przetwarzając i aktywując zasoby w zawrotnym tempie. Modele te można podzielić na pośrednie (przeszukiwania szeregowego/autonomicznego) i bezpośrednie (dostępu równoległego). Pierwsze zakładają, że aktywacja danych słownika jest procesem dwuetapowym, w którym poziomy dostępu i wydobywania są rozłączne; w drugich natomiast przetwarzanie leksykalne widziane jest jako proces jednoetapowy – poziomy dostępu i wydobywania są w nich bowiem połączone (D. Gabryś-Barker, 2005: 41-45).

Model przeszukiwania autonomicznego (szeregowego) J. Fostera (1976) najlepiej można przedstawić, porównując słownik umysłowy do biblioteki, w której pozycje zlokalizowane są w różnych działach, na różnych regałach i półkach. Każda pozycja znajduje się w konkretnym miejscu, a znaleźć ją można, wertując trzy różne katalogi: ortograficzny, fonologiczny, semantyczny/syntaktyczny, czyli trzy różne pętle (ścieżki) dostępu. Autor założył jednak, że umysł ludzki przywołuje zgromadzone w słowniku informacje, posługując się tylko jedną z nich. Oznacza to, że w danym momencie używane są dane pochodzące jedynie z jednej modalności (np. wzrokowej lub słuchowej). Odnalezienie pełnej reprezentacji percepcyjnej jest możliwe po zidentyfikowaniu sygnatury książki bibliotecznej, która pozwala na dotarcie do konkretnego egzemplarza w słowniku głównym. Słownik ten zaś jest tak zorganizowany, że pozycje częściej używane zlokalizowane są „poręczniej”, na łatwiej dostępnych półkach niż te rzadsze, co tłumaczy fakt, że czas ich odnalezienia/przywołania jest zdecydowanie krótszy. Model przeszukiwania szeregowego jest wyraźnie dwuetapowy: plik dostępu pozwala bowiem jedynie na wstępną loka-

lizację elementu leksykalnego, po czym trzeba go odnaleźć w słowniku głównym, w którym znajduje się pełna informacja na jego temat.

Zupełnie inaczej wygląda docieranie do danych słownika w modelach opartych na dostępie równoległym. Model logogenowy J. Mortona (1979)⁸ składa się z trzech komponentów:

- systemu logogenów (części systemu nerwowego aktywnej w procesie przetwarzania leksykalnego),
- systemu kognitywnego (informacji semantycznej),
- buforu reakcji (generatora językowego).

W koncepcji tej dostęp do słów polega nie tyle na poszukiwaniu lokalizacji jednostek w słowniku mentalnym, ile na drodze pobudzania ich do pewnego progu aktywności. Metafora biblioteki zastąpiona tu więc zostaje obrazem żarówki, która rozżarza się tylko wówczas, gdy przepływa przez nią prąd o odpowiednim napięciu. J. Morton sądzi, że „każde słowo (morfem) ma swój logogen, który funkcjonuje jak tabulator sumujący liczbę cech, jakie dana pozycja w słowniku dzieli z bodźcem percepcyjnym” (L. M. Reeves, K. Hirsh-Pasek, R. Golinkoff, 2005: 192). Każdy logogen ma swój próg pobudzenia, poniżej którego pozostaje w uśpieniu. Pobudzenie dokonuje się na podstawie informacji o charakterze fonologicznym i/lub ortograficznym i/lub semantycznym, które są równolegle przyjmowane, sumowane. Prowadzi ono następnie do aktywacji dostępu wszystkich logogenów, „w których całkowite pobudzenie osiągnie próg określony na podstawie wystarczającego podobieństwa. Jeśli próg osiągnie kilka pozycji w słowniku, to wygrywa (czyli zostaje *rozpoznana*) ta, którą z poszukiwanym słowem łączy najwięcej cech” (L. M. Reeves, K. Hirsh-Pasek, R. Golinkoff, 2005: 189). Jednostki często używane mają, zdaniem autora, niższy próg pobudzenia, dzięki czemu są aktywowane znacznie szybciej.

Modele koneksjonistyczne, które opierają się na neurobiologicznych teoriach funkcjonowania mózgu, mają z kolei postać sieci neuronalnych złożonych z węzłów wejściowych (w nich dokonuje się przetwarzanie impulsów wzrokowych i słuchowych), wyjściowych (wyznaczających reakcje) oraz ukrytych (odpowiedzialnych za procesy wewnętrzne) oraz połączeń między nimi. Zakładają one, podobnie jak model logogenowy, bezpośredni dostęp do pozycji zawartych w słowniku przez równoczesne pobudzenie wielu jednostek oraz wykorzystywanie różnych informacji w celu uzyskania dostępu do słowa

Model kohorty (W. Marsler-Wilson, W. Tyler, 1980) natomiast próbuje wyjaśnić zjawisko słuchowego rozpoznawania wyrazów. Jego autorzy twierdzą, że bodziec dźwiękowy uaktywnia wszystkie jednostki słownika podobne do niego pod względem fonologicznym. Tworzą one tzw. wstępną kohortę, z której stopniowo,

⁸ Kolejne: koneksjonistyczny McClellanda i Rumelharta (1981) oraz kohorty (Marslen-Wilson, 1987), są modyfikacjami podstawowych założeń teorii logogenów. Ich szczegółowe opisy znaleźć można w pracy L. M. Reeves, K. Hirsh-Pasek, R. Golinkoff, (2005).

wskutek docierania kolejnych informacji, eliminowane są kolejne elementy, aż do uzyskania właściwego. Każda jednostka słownika mentalnego ma swój unikatowy punkt „wystarczającej rozpoznawalności”, dzięki czemu użytkownicy często są w stanie właściwie zidentyfikować wyraz, zanim mówiący skończy go artykułować. Realność psychologiczną tego modelu na poziomie produkcji potwierdza pojawianie się w wypowiedziach rodzimych użytkowników słów rozpoczynających się na tę samą literę, często mających tę samą budowę, akcent lub intonację, co wyraz, który miał być aktywowany (np. *linka* → *lotka*, *żarówka* → *żaglówka*, *czesać* → *czepiać*). Są to tzw. malopropizmy, których obecność świadczy o tym, że w czasie produkcji językowej umysł przywołuje z pokładów słownika mentalnego o wiele więcej wyrazów, niż użytkownik w danym momencie potrzebuje, i czasem te niepotrzebne „wydostają się na powierzchnię” (D. Fay, A. Cutler, 1977; J. Aitchison, 1994: 200). Mamy także stosunkowo dużą łatwość podawania wyrazów rozpoczynających się na tę samą literę. Generowanie słów, w których dana litera jest na przykład drugą lub trzecią, jest zaś o wiele trudniejsze.

Żaden z dotychczas przedstawionych modeli nie został powszechnie zaakceptowany. Większość badaczy skłania się jednak ku temu, że dostęp do informacji zawartych w słowniku mentalnym ma charakter wielokanałowy, gdyż takie rozwiązanie jest zdecydowanie bardziej ergonomiczne.

4. Proces uczenia się leksyki w języku obcym

Wiedza na temat procesu przyswajania języka rodzimego, charakteru przechowywania danych językowych oraz możliwych sposobów ich uaktywniania w aktach komunikacji ma duże znaczenie dla glottodydaktyki, która, wykorzystując ją, próbuje znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

- jak przechowywane są słowa w pamięci uczących się, jak jest zorganizowany ich słownik mentalny;
- czy organizacja ta przypomina tę, która funkcjonuje w umysłach rodzimych użytkowników języka, czy też nie;
- czy między procesami przyswajania i opanowywania słownictwa w języku rodzimym i obcym istnieją podobieństwa, jeśli tak – to jakie;
- jakie czynniki wspomagają, a jakie hamują proces opanowywania leksyki.

Dane uzyskiwane w wyniku badań pozwalają coraz lepiej organizować proces rozwijania/kształtowania kompetencji leksykalnej, uwzględniając funkcję, jaką w tych procesach pełni język pierwszy uczących się.

4.1. Słownik mentalny uczących się

Ujawnienie niektórych aspektów organizacji słownika mentalnego rodzimych użytkowników zrodziło pytanie o to, jak magazynowane jest słownictwo obcojęzyczne w stosunku do rodzimego⁹.

Początkowo wierzone, że w umyśle dwujęzycznym znajdują się dwa niezależne leksykony mentalne, inne pod względem strukturalnym oraz funkcyjnym, powiązane z jednym systemem pojęciowym¹⁰. Hipoteza przeciwna, integracyjna, mówiła zaś, że istnieje jeden zintegrowany leksykon, wspólny dla wszystkich nabywanych języków. Obecnie większość badaczy skłania się ku rozwiązaniu „polubownemu”. Wydaje się bowiem, że zupełne oddzielenie leksykonów nie jest możliwe, „gdyż oba języki zlokalizowane są w tym samym umyśle. Pełna integracja także wydaje się niemożliwa, ponieważ użytkownicy bez trudu potrafią oddzielać J1 i J2. Całkowitą separację i pełną łączność – można zatem widzieć jako krańcowe punkty continuum integracyjnego” (V. Cook, 2003: 7). Zgodnie z hipotezą „polubowną” w umyśle osoby znającej więcej niż jeden język istnieją odrębne pod względem strukturalnym i funkcyjnym leksykony, które jednakże wchodzą ze sobą w bardzo dynamiczne interakcje, współpracując z jednym systemem pojęciowym (*three store hypothesis*). Zakłada ona więc, że istnieje wspólny rodzajowi ludzkiemu system pojęciowy, który w różnych językach, na skutek ciągu doświadczeń, kontekstu, uwarunkowań historyczno-społecznych znajduje nieco inne uzewnętrznienie (D. Gabryś-Barker, 2001). Istnienie jednej struktury konceptualnej, wspólnej dla wszystkich języków obecnych w umyśle użytkownika, potwierdzają, między innymi, wyniki badań wykorzystujące techniki neuroobrazowania. Osoby, które J2 poznały w warunkach sztucznych, w trakcie podejmowania decyzji semantycznych aktywują bowiem te same obszary cerebralne co w J1 (Z. Chłopek, 2011: 58).

Nie ma także pełnej zgodności co do tego, w jaki sposób aktywowane są dane leksykalne znajdujące się w umyśle osób dwu- i wielojęzycznych. Hipoteza dostępu selektywnego głosi, iż w trybie jednojęzycznym pod wpływem docierających bodźców aktywowane są jednostki wyłącznie jednego języka (A. Costa i in., 2000). Jej przeciwieństwem jest hipoteza dostępu nieselektywnego, w myśl której dochodzi do równoległej aktywacji wszystkich obecnych w umyśle języków, a to, w trybie jednojęzycznym, stwarza konieczność hamowania aktywacji jednostek języka

⁹ Szeroko na temat słownika mentalnego i jego organizacji u osób dwujęzycznych oraz wielojęzycznych pisze Z. Chłopek (2011), przytaczając prace zwolenników różnych modeli, hipotez i koncepcji.

¹⁰ Obie te hipotezy nawiązują wyraźnie do podziału na bilingwizm współrzędny, złożony i podrzędny, wprowadzonego przez U. Weinreicha. W pierwszym każdy język to oddzielny system pojęciowy z właściwymi sobie wyrazami odpowiadającymi tym pojęciom; w drugim – jednemu pojęciu odpowiadają dwie formy w dwu językach, w trzecim zaś – formy wyrazów należących do J2 połączone są ze znaczeniami J1 przez związki z formami J1 (E. Lipińska, 2003: 105-110).

nieużywanego (T. Dijkstra i in., 1998). Wyniki eksperymentów nie są jednak jednoznaczne, co każe przypuszczać, że cechą dostępu nie jest ani stuprocentowa selektywność, ani jej przeciwieństwo.

Badacze podkreślają natomiast, że zarówno struktura słownika, jak i sposób aktywacji tworzących ją elementów może wyglądać nieco inaczej w zależności od czynników takich, jak:

- sposób opanowywania języka;
- stopień zaawansowania w J2;
- sposób nauczania (zadań, które użytkownik ma wykonać);
- typologiczna i genetyczna odległość dzieląca J1 i J2.

Poznanie języka w warunkach naturalnych/zbliżonych do naturalnych¹¹ sprawia, że znaczna część słownictwa jest przyswajana szybciej, incydentalnie, dzięki wielokrotnym ekspozycjom. Rzadko jednak się zdarza, by J1 i J2 funkcjonowały na podobnych zasadach. Zazwyczaj jeden używany jest w domu (sfera prywatna), drugi w szkole, pracy, urzędach (sfera edukacyjna, zawodowa, społeczna). Brak równorzędności zakresu stosowania obu kodów może przełożyć się na większą niezależność obu magazynów. Na stopień powiązania obu leksykonów J1 i J2 może wpłynąć także sposób nauczania. Techniki zdominowane przez J1 (np. ciągłe podawanie uczącym się ekwiwalentów, nieustanne odwoływanie się do J1) może w rezultacie spowodować, że leksykon mentalny w J2 będzie bardziej podporządkowany temu w J1.

Struktura słownika umysłowego uczących się jest zależna również od poziomu ich zaawansowania (P. Meara, 1978). Zmienność rodzaju/typu asocjacji uzyskiwanych od nich w badaniach pokazuje, że jest ona dynamiczna, płynna, a ewoluując, przechodzi przez różne formy pośrednie. Początkowo słownik ten jest uporządkowany głównie fonologicznie, o czym świadczą ciągi skojarzeniowe otrzymywane od uczących się słabiej znających J2, np. *horse – house; effect – reflect, biały – mały* (P. Mesara, 1984; D. Singleton, 1999: 182). W przypadku J1 skojarzenia takie (tzw. *clang associations*) pojawiają się niemal wyłącznie u dzieci, a zatem także u użytkowników o niepełnej jeszcze kompetencji. W miarę jednak jak rośnie poziom zaawansowania uczących się, zmienia się także organizacja ich słownika mentalnego. Badani podają wówczas ciągi oparte na relacjach syntagmatycznych oraz paradygmatycznych. Postępujący proces integracji jednostek słownika wiąże się więc z coraz intensywniejszym ich przetwarzaniem na bazie znaczenia, a nie formy

¹¹ Na przykład w przypadku języka odziedziczonego lub drugiego. Przez język odziedziczony rozumiemy tu język domu emigrantów (np. Polaków urodzonych i mieszkających za granicą); przez drugi – język funkcjonujący równolegle obok pierwszego (np. niemiecki i francuski w Szwajcarii) lub język kraju osiedlenia emigrantów, który może stać się dla drugiego pokolenia funkcjonalnie pierwszym (jak angielski dla polskich dzieci w Anglii, Szwecji itp. lub polski dla wietnamskich dzieci mieszkających w Polsce).

(D. Singleton, 1999: 189). Ciekawe jest również to, że u uczących się, podobnie jak u rodzimych użytkowników języka, obserwuje się stopniowe przechodzenie od skojarzeń o charakterze syntagmatycznym typu: *jeść – obiad, spacerować – wolno, dywan – puszysty, obrus – śnieżnobiały* itp., do paradygmatycznych, tj. *podłoga – sufit, pokój; obrus – stół, śniadanie; ksiądz – kościół, kazanie, modlitwa; Biblia – religia, Bóg, Jezus* (D. Gabrys-Barker, 2001). Ostatni typ asocjacji jest bardziej typowy dla osób dobrze i bardzo dobrze znających język, choć ich odpowiedzi i tak są w dużo mniejszym stopniu przewidywalne niż użytkowników J1 (N. Schmitt, 2010: 58-62)¹².

Słownik mentalny uczących się jest więc ustrukturyzowanym zbiorem jednostek leksykalnych (o różnej budowie i różnej długości), które wchodzą ze sobą w związki paradygmatyczne i syntagmatyczne. Ma on postać „leksykonu tematycznego” z wyrazami pogrupowanymi według znaczeń, będąc równocześnie słownikiem sortującym wyrazy według zbieżności na poziomie formy (Z. Chłopek, 2011: 267).

4.2. Słownik pasywny a słownik aktywny

Większość wyrazów, z którymi zetknie się użytkownik, tworzy jego słownik pasywny, jedynie część będzie w stałym użyciu (R. Goulden, I. S. P. Nation, J. Read 1990). Znajomość receptywna „kończy się” na umiejętności *rozpoznania* znaczenia wyrazu po usłyszeniu jego formy fonicznej lub ujrzaniu graficznej¹³. Znajomość produktywna jest zaś jej dopełnieniem, gdyż wiąże się z umiejętnością *posługiwania się* słowami w mowie oraz piśmie¹⁴. Trudno nie zgodzić się z R. Waringiem (1999: 7), że przedstawione powyżej rozumienie terminów jest bardzo ogólnikowe. Każda bowiem z czterech umiejętności, do których powyższa definicja się odnosi, wymaga od uczącego się uruchomienia zupełnie innych procesów kognitywnych, a zatem innego sposobu aktywowania i przetwarzania informacji zgromadzonych w jego umyśle. Umiejętności te ponadto nie są całkowicie współzależne. Nierozpoznanie struktury fonicznej nie zawsze wiąże się z nieznajomością znaczenia, gdyż może być

¹² J. Aitchison (1994) podaje trzy charakterystyczne cechy skojarzeń użytkowników J1: (1) wyrazy kojarzone z bodźcem zawsze pozostają w kręgu tego samego pola semantycznego, np. *igła* zazwyczaj kojarzy się z *szyciem*, a nie ze *szpadą* czy *pogrzebaczem*, które też są cienkie i ostre; (2) jeśli bodziec ma swoją naturalną parę, np. *mąż – żona, gruby – chudy*, to wówczas drugi element jest pierwszym skojarzeniem; (3) u dorosłych użytkowników reakcją na bodziec rzeczownikowy jest rzeczownik, na czasownikowy – czasownik, a zatem wyraz należący do tej samej kategorii gramatycznej.

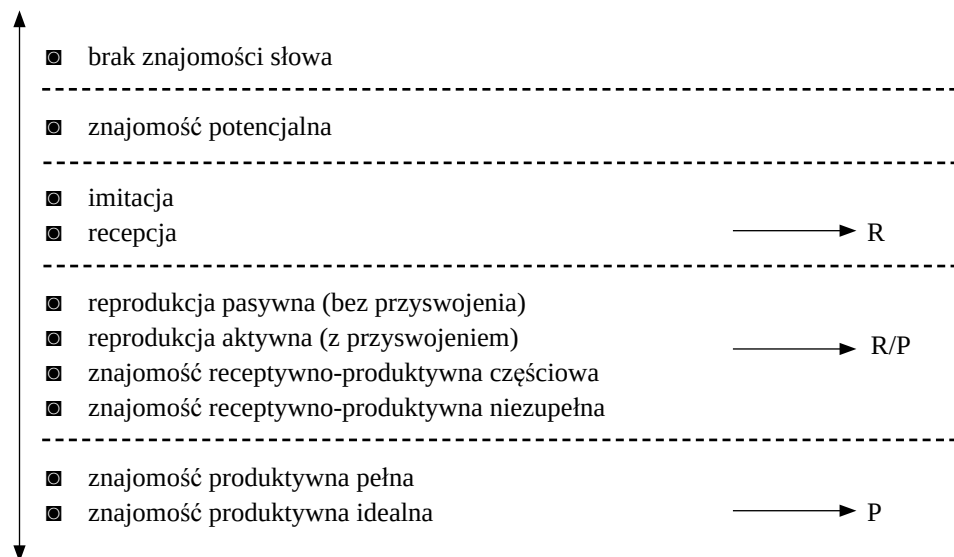
¹³ Inne określenia, jakie można spotkać w literaturze dla pasywnej, receptywnej znajomości słownictwa to: poziom rozpoznania (*recognition*); dla znajomości aktywnej – poziom przywoływania (*recall*).

¹⁴ Szerokie omówienie zagadnień receptywnej i produktywniej znajomości słownictwa można znaleźć w A. Seretny (2011a: 61-78).

wynikiem nieumiejętnej segmentacji strumienia mowy. Posługiwanie się określonymi słowami w mowie nie jest także równoznaczne z opanowaniem umiejętności stosowania ich w tekstach pisanych itp. Oznacza to, że ani znajomości receptywnej, ani produktywnej nie można rozpatrywać w kategoriach dychotomicznych, a tym bardziej fazowo-sekwencyjnych (najpierw jedna, potem druga). Produkcja co prawda zawsze opiera się na recepcji, ale nie pojawia się dopiero wskutek pełnego opanowania biernej znajomości wyrazu. Znajomość wyrazu powinno się więc traktować jako obszar nieliniowego *continuum* rozciągający się od nieznanomości do pełnego opanowania, które pozostaje pojęciem nieostrym – zawsze może być bowiem taki aspekt znaczenia, którego dana osoba może nie być świadoma.

Continuum (zob. schemat 9) rozciąga się więc od nieznanomości słów do ich idealnego opanowania¹⁵. Fazę pierwszą stanowi znajomość potencjalna, odnosząca się do słów znanych w J2 nieświadomie, takich jak m.in. internacjonalizmy czy wyrazy mające podobną formę i znaczenie w J1 (*cognates*). Faza następna, umożliwiająca użytkownikowi jedynie imitację, działanie o charakterze percepcyjno-motorycznym, pozostawia już w jego pamięci pewien ślad. Jest on jednak bardzo nietrwały i wymaga wzmocnienia, gdyż brak w nim połączenia na linii *forma – treść pojęciowa*. Gdy połączenie to się ukształtuje, użytkownik będzie znał słowo na poziomie recepcji (poziom R). Reprodukacja pasywna (poziom R/P) jest natomiast tym etapem znajomości słowa, w którym uczący się potrafi już powielać struktury leksykalne, nie zawsze jednak poprawnie, a przede wszystkim nie zawsze w odpowiednich sytuacjach. Różni się ona zasadniczo od reprodukcji z przyswojeniem, będącej umiejętnością odtworzenia usłyszanej lub przeczytanej struktury leksykalnej w adekwatnym dla niej kontekście. Ta ostatnia zakłada więc pełne rozumienie znaczenia słowa, którego dowodem jest prawidłowe jego użycie. Jest także oznaką wstępnej gotowości do eksperymentowania, czyli bardziej kreatywnego posługiwania się nowymi wyrazami, będącego przejawem ich receptywno-produktywnej znajomości częściowej. Faza znajomości receptywno-produktywnej niepełnej natomiast umożliwia użytkownikom zdecydowaną większość działań językowych, choć jeszcze nie wszystkie. Te są możliwe dopiero przy pełnej, częstszej lub idealnej, występującej rzadziej, znajomości słowa.

¹⁵ Schemat ten jest zmodyfikowaną wersją układu przedstawionego w A. Seretny (2011a).

Schemat 9: *Continuum znajomości słowa*

(A. Seretny, 2011a: 76-78)

Proces przesuwania się poszczególnych wyrazów wewnątrz *continuum* ma u różnych uczących odmienną dynamikę. Wpływają na nią m.in. stopień trudności słów, typologiczna odległość języków, motywacja do nauki. Ruch w obszarze *continuum* ma zaś charakter płynny, bywa także dwukierunkowy. Ujęcie takie tłumaczy zarówno zjawisko kumulatywnej natury procesu przyswajania leksyki, jak i „rdzewienia” językowego, zapominania wyrazów. Pozwala również wyłonić pewien obszar wspólny, receptywno-produktywny, niepełne możliwości produkcji mogą bowiem wyprzedzać pełną recepcję (A. Seretny, 2011a).

4.3. Modele opanowywania słownictwa

4.3.1. Model J. Arabskiego (1996)

Proces opanowywania leksyki w języku obcym ma charakter adytywny. Nowe słowa są „najpierw i przede wszystkim strukturą obcą fonologicznie, obco brzmiącym dźwiękiem. Później dopiero odnosimy ją do znaczenia L1, a następnie tworzymy strukturę semantyczną i gramatyczną obok istniejącej już w L1” (J. Arabski, 1996: 158). Podobnie więc jak dziecko w języku pierwszym, uczący się najpierw musi zapamiętać kształt fonetyczny nowego słowa. Tworząc jego R-reprezentację, łączy ów kształt ze znaczeniem. Następnie formuje M-reprezentację i obie wbudowuje w istniejącą już w jego umyśle sieć powiązań leksykalnych i skojarzeniowych.

Częścią słownika mentalnego uczącego się nie stają się jednak wszystkie wyrazy, z którymi się styka (*input*), a tylko niektóre (*intake*). Jest to rezultat działania filtra, czyli świadomego lub nieświadomego wyboru określonego materiału, który zostanie zapamiętany. W pięciofazowym modelu uczenia się słownictwa w języku obcym przedstawionym przez J. Arabskiego filtr jest „emocjonalnym stosunkiem do języka, jest to motywacja, by przyswoić dane słowo czy strukturę” (J. Arabski, 1996: 160-161). Pełni on funkcję „mechanizmu otwarcia”, umożliwiając uczącemu się dalsze działania¹⁶, z których pierwsze to opanowanie struktury fonologicznej wyrazu. Jest to etap trudny, gdyż wiąże się z koniecznością pokonania głęboko zakorzenionych nawyków artykulacyjnych w J1 (J. Tambor, 2010). Użytkownik musi nauczyć się sprawnie wymawiać poszczególne głoski oraz ich różne kombinacje. W tej fazie znaczenie wyrazu i jego struktura fonologiczna nie są jeszcze w pełni zintegrowane. By tak się stało, potrzebnych będzie wiele kontaktów z jednostką. Powinna ona pojawiać się nie tylko w różnicowanych kontekstach, lecz także być realizowana przez osoby posługujące się odmiennymi idiolektami (stąd tak duże znaczenie w procesie kształcenia ma obecność jak największej ilości materiałów do słuchania). Tylko w ten sposób może powstać trwała R-reprezentacja, umożliwiająca jej sprawne rozpoznawanie oraz utworzenie się prawidłowej M-reprezentacji. W przypadku języka fleksyjnego tworzenie R- i M-reprezentacji jest procesem znacznie dłuższym, gdyż uczący się musi umieć przypisywać temu samemu znaczeniu formy bardzo różniące się brzmieniem (np. *ciasto* – *cieście*, *ciastom*, *ciastach*; *ciąć* – *tnę*, *tniesz*, *ciął*, *cięli*, *cięłyby* itp.).

Fazą następną jest przyswojenie struktury semantycznej wyrazu, a następnie odpowiednie umiejscowienie go w pamięci. Zapisywanie nowego elementu w słowniku mentalnym (faza przechowywania) często łączy się z koniecznością restrukturyzacji układu, podobnie jak to ma miejsce w przypadku J1. Jednym z pierwszych słów z pola RELACJE WŁASNOŚCI, które uczący się poznaje, jest czasownik *mieć*, potem stopniowo dowiaduje się, co znaczy *kupić*, *sprzedać*, *dostać*, *dać*, *oddać* itp. Włączanie nowych wyrazów zmienia/poszerza strukturę pola, umożliwiając rozumienie/wyrażanie coraz to nowych treści. Gdy uczący się zetknie się z takimi słowami, jak *trzymać*, *zwrócić*, będzie musiał dokonać kolejnego „przegrupowania”, gdyż większość rzeczy można *dostać*, ale tylko niektóre *otrzymać*; *oddać* i *zwrócić* także nie są synonimami całkowitymi (A. Seretny, 1998). Jednostki słownika stopniowo tworzyć więc będą „sieć wzajemnie zależnych węzłów, które określają znaczenie danego elementu. Im gęstsza sieć wokół słowa, im bogatszy zestaw powiązań, tym większa liczba znanych uczącemu się wyrazów i głębsza znajo-

¹⁶ Na przykład na początku nauki najszybciej są opanowywane rzeczowniki konkretne, dzięki kumulacji takich ich cech, jak konkretność, użyteczność komunikacyjna oraz częstość występowania. Wyrazy konkretne, często używane, łatwiej przechodzą bowiem przez filtr ze względu na ich dużą użyteczność komunikacyjną.

mość konkretnego słowa¹⁷. Im lepsza jest zaś znajomość poszczególnych słów, tym łatwiejszy staje się dostęp do nich w fazie przypominania/przywoływania” (P. Meara, 1997: 119).

4.3.2. Model W. W. Shen (2003)

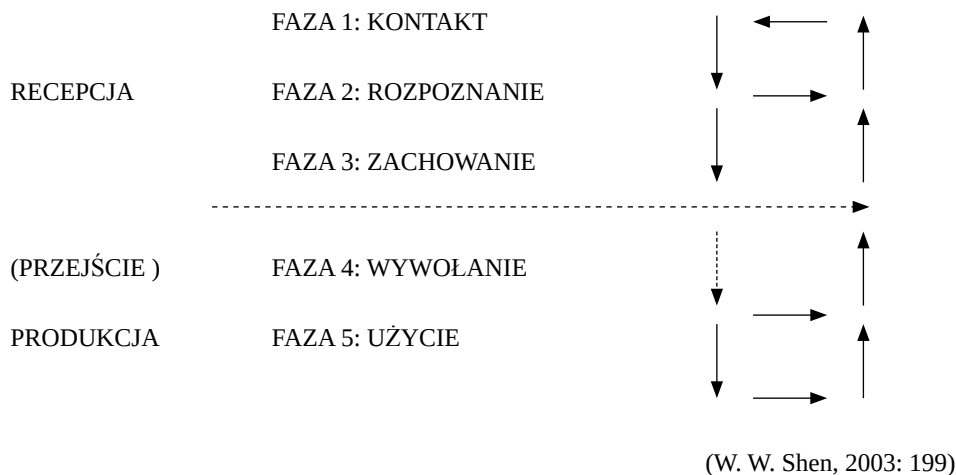
Nieco inny, choć również pięciostopniowy model opanowywania słownictwa w języku obcym (zob. schemat 10) znaleźć można w pracy W. W. Shen (2003). Wyróżnione w nim zostały następujące fazy:

- kontaktu (1),
- rozpoznania (2),
- zachowania (3),
- wywołania (4),
- użycia w obszarze czterech sprawności (5)¹⁸.

Po napotkaniu nowego wyrazu w mowie lub piśmie (faza 1) uczący się, świadomie lub podświadomie, dokonuje próby jego rozpoznania (faza 2). Próbuje ustalić znaczenie: analizuje formę, zestawia ze słowem podobnie brzmiącym w J1; może także zapytać, co ono znaczy, sięgnąć do słownika itp. Wykonuje więc rozmaite operacje kognitywne. Faza ta, zdaniem autora, ma zasadnicze znaczenie, gdyż to jej obecność warunkuje zatrzymanie wyrazu w pamięci (faza 3). Zachowany wyraz może zostać wywołany (faza 4), a następnie wykorzystany w obrębie sprawności (faza 5). Kierunki strzałek w modelu sugerują, że proces ten nie jest jednokierunkowy. Linia oddzielająca poszczególne fazy wskazuje zaś, że na danym poziomie może działać mechanizm, który powoduje wzmożenie wysiłku kognitywnego lub jego zaniechanie. I choć sam autor nie nazywa go filtrem, fakt, że kolejne fazy mogą w ogóle nie mieć miejsca, wyraźnie wskazuje na działanie jakiegoś nienazwanego czynnika blokującego bądź, w przypadku jego dezaktywacji – wspierającego proces opanowywania słownictwa.

¹⁷ Znajomość większej liczby wyrazów pociąga zwykle za sobą lepszą ich znajomość i na odwrót – głębsza znajomość słów jest najczęściej konsekwencją znajomości szerszego zasobu leksykalnego (A. Vermeer, 2001: 231).

¹⁸ W języku angielskim nosi on nazwę 5-R (*Receiving, Recognizing, Retaining, Retrieving, Recycling in four language skills*) i opiera się na koncepcji przedstawionej wcześniej w pracy autorstwa C. Brown i M. C. Payne (zob. W.W. Shen, 2003).

Schemat 10: *Model procesu opanowywania słownictwa*

5. Pamięć i jej znaczenie w procesie opanowywania języka docelowego

Pamięć jest wspaniałym i godnym podziwu darem natury, dzięki któremu przypominamy sobie rzeczy przeszłe, ujmujemy teraźniejsze i rozważamy przyszłe, opierając się na ich podobieństwie do przeszłych.

(Boncompagno da Signa, *Rhetorica novissima*, 1235)¹⁹

Proces uczenia się, w tym uczenia się słownictwa, w sposób naturalny wiąże się z pamięcią, która uczestniczy we wszystkich niemal procesach myślowych. Pamięć jest pojęciem wieloznacznym, gdyż definiuje się ją jako „zdolność do przechowywania przez dłuższe odcinki czasu treści w świadomości oraz dobrowolne lub mimowolne przypominanie sobie tychże treści”, „zdolność do tworzenia i magazynowania śladów uprzednich doznań i reakcji” (J. Brzeziński, 1987: 87) lub też jako hipotetyczny system magazynujący zgromadzone dane.

Badania nad pamięcią należą do najstarszych w naukowej psychologii eksperymentalnej²⁰. Znane są już od dawna fazy procesu pamięciowego, nazwane zostały również różne rodzaje pamięci (np. sensoryczna, długotrwała, operacyjna), oraz jej cechy (np. trwałość, szybkość, dokładność/wierność, gotowość oraz pojemność). Analizie poddano także czynniki wpływające na efektywność zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania informacji.

¹⁹ Za: F. Yates (1972: 69).

²⁰ Jedno z pierwszych opracowań autorstwa H. Ebbinghausa ukazało się w 1885 roku (za: I. Kurcz, 1995).

5.1. Rodzaje pamięci

Ze względu na czas przechowywania informacji, różną trwałość zapisu oraz inną pojemność najczęściej wyróżnia się pamięć sensoryczną, krótkotrwałą oraz długotrwałą.

Pamięć sensoryczna, zwana także ultrakrótką, jest pierwszym stadium przetwarzania informacji. Przechowuje ona przez pewien czas efekty bodźca sensorycznego po zakończeniu jego działania (I. Kurcz, 1995: 36). Dzieli się na wzrokową (ikoniczną) oraz słuchową (typu echo)²¹. Jej pojemność jest bardzo duża, lecz trwałość – niewielka (bodziec wzrokowy pozostaje w pamięci ikonicznej około 1 sekundy, w słuchowej około 4). Jest ona jednak konieczna do połączenia wszystkich percypowanych elementów w całość, odpowiadając jednocześnie za selekcję informacji z otoczenia (filtrowanie), nadanie im formy oraz przekazanie do analizy.

Organizm ludzki jest dobrze wyposażony do odbioru bodźców z otoczenia. Posiada 23 tysiące włókien nerwowych, których zadaniem jest doprowadzanie informacji słuchowych do mózgu, oraz 125 milionów zakończeń receptora wzrokowego. Zróżnicowanie osobnicze w odbiorze bodźców wzrokowych i słuchowych jest jednak znaczące. Są bowiem tacy, dla których albo jedno, albo drugie stanowią czynnik wspomagający zapamiętywanie, a ich brak powoduje wyraźne obniżenie ilości przyswajanego materiału (A. Seretny, E. Lipińska, 2005).

Pamięć krótkotrwałą (pierwotna, świeża, krótkoterminowa, operacyjna, robocza), STM, jest odpowiedzialna za bieżące przetwarzanie informacji i ich chwilowe przechowywanie. Ma bardzo ograniczoną pojemność i niewielką trwałość. „Mieści się” w niej bowiem jedynie 7 ± 2 jednostek (np. cyfr, sylab, wyrazów, zbitek słownych), a czas przechowywania danych z reguły nie przekracza 2-3 minut²². Pamięć długotrwałą (trwała, wtórna, długoterminowa), LTM, jest natomiast nieograniczona, zarówno jeśli chodzi o pojemność, jak i czas. Jest zbiorem trwale zakodowanych śladów. Transfer informacji do LTM, ich kodowanie, następuje najczęściej w wyniku powtarzania, organizowania, strukturyzowania danych wejściowych, co umożliwia ich włączenie do kategorii czy systemu kategorii istniejących już w umyśle podmiotu lub utworzenie nowej/nowych (I. Kurcz, 1995: 39).

Magazyny STM i LTM są ze sobą powiązane dwukierunkowo, co oznacza, że dane z STM są przekazywane do magazynu LTM, z którego z kolei do STM wysyłane są informacje konieczne do wykorzystania w danym momencie. Dowodem na istnienie obu rodzajów pamięci są między innymi efekty pierwszeństwa i świeżości²³. Najlepiej zapamiętywane są zawsze elementy podawane na początku lub na końcu. Te pierwsze, zdążyły już bowiem przejść do pamięci długotrwałej, gdyż

²¹ Niektórzy badacze postulują istnienie pamięci ruchowej, smakowej, węchowej, w zależności od tego, jaki analizator odebrał dane do zapamiętania.

²² Można go jednak wydłużyć, powtarzając informacje.

²³ Zob. opis eksperymentu w pracy I. Kurcz (1995: 40).

pojemność świeżej nie była już w stanie ich pomieścić (efekt pierwszeństwa), te ostatnie zaś można łatwo odtworzyć, gdyż znajdują się one jeszcze w krótkotrwałej (efekt świeżości).

W zależności od charakteru przyswajanych informacji w obrębie pamięci długotrwałej wyróżnić można pamięć deklaratywną (świadomą), która dzieli się dalej na epizodyczną i semantyczną²⁴ oraz proceduralną, umożliwiającą wykonywanie wyuczonych czynności (dzięki niej możliwe jest kształtowanie umiejętności i nawyków). Pamięć epizodyczna odnosi do konkretnych wydarzeń z przeszłości, mających miejsce w określonej czasoprzestrzeni, zapisuje bezpośrednie doświadczenia. Jej jednostkami są zdarzenia, układające się w ciągi zwane epizodami. Pamięć semantyczna z kolei:

rejestruje znaczenie zdarzeń i faktów oraz znaczenie językowe. W świetle tej teorii doświadczenie czegoś, uczestnictwo w wydarzeniach powoduje zapisywanie ich śladu w pamięci epizodycznej, trzeba je jednak zrozumieć, by zostało zapisane w pamięci semantycznej, stąd często podkreśla się ścisły związek tej ostatniej z inteligencją. Pamięć semantyczna jest więc zbiorem ludzkiej wiedzy o świecie. O jej organizacji decyduje system pojęć.

(I. Kurcz, 1995: 63)

Badania pamięci semantycznej dowodzą, że podstawowe jednostki tej wiedzy, czyli pojęcia, stanowią elementy bardziej złożonych struktur mających kształt sieci lub zbiorów.

Większość badaczy jest zgodna co do tego, że pamięć semantyczna ma organizację językową, przetwarzając, kodując i przechowując wiedzę dotyczącą pojęć i zawartych w nich znaczeń. Jednym z pierwszych modeli pamięci semantycznej był, oparty na idei asocjonizmu, model mający postać sieci węzłów połączonych różnymi relacjami (zob. schemat 11).

Węzły te są dwojakiego rodzaju: jedne reprezentują abstrakcyjne kategorie, czyli są to tzw. węzły-typy, drugie reprezentują konkretne egzemplarze tych kategorii, czyli okazy (...) Poszczególne węzły pamięci tworzą hierarchię połączeń podrzędności – nadrzędności²⁵, przy czym (...) cechy przypisane poszczególnym węzłom nie powtarzają się już na poziomie podrzędnym, na którym zapisane są tylko cechy charakterystyczne dla danego poziomu.

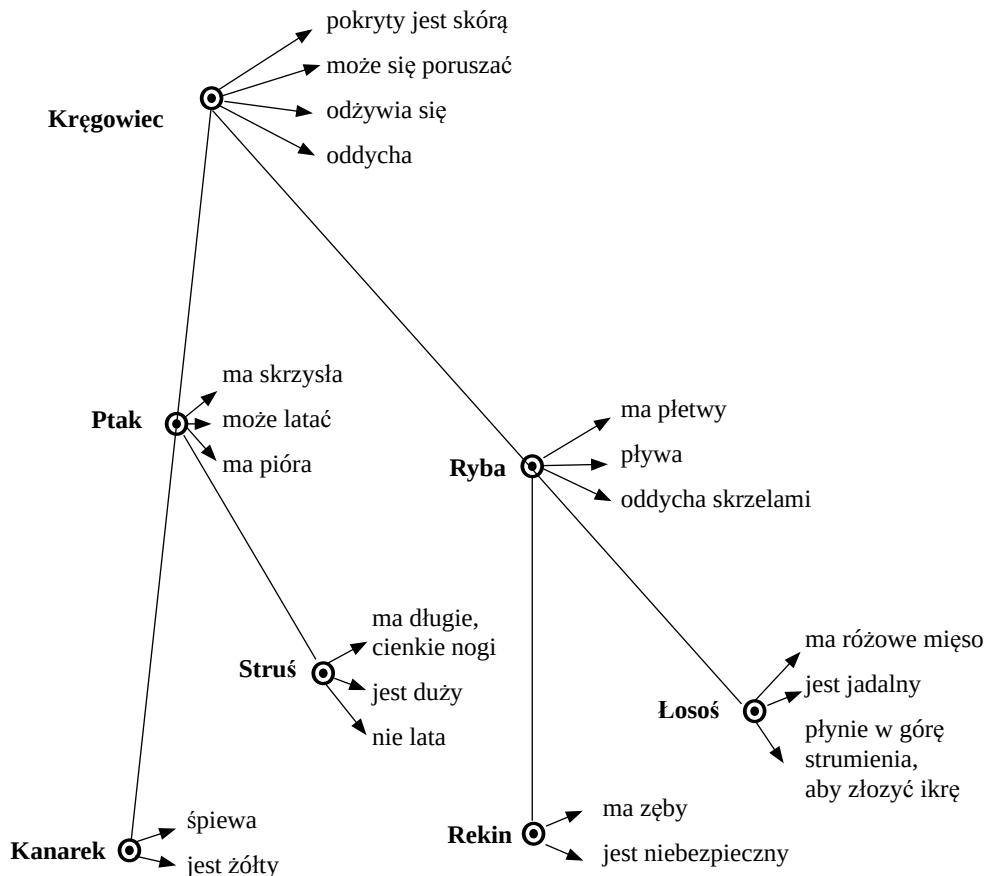
(I. Kurcz, 1995: 67)

Na przykład cechy właściwe *kotu*: „mruczy”, „łapie myszy”, wiążą się z węzłem reprezentującym *kota*, ma sierść – z *ssakiem*, „oddycha” – z *kręgowcem* itp. Wynika z tego, że cecha „ma sierść” charakteryzuje kota przez węzeł nadrzędny „ssak”, a cecha „oddycha” znajduje się o dwa węzły dalej.

²⁴ Podziału tego dokonał E. Tulving, różnicując system ogólnej wiedzy pojęciowej (pamięć semantyczną) od wiedzy związanej z doświadczeniami i przeżyciami osobistymi (za: I. Kurcz, 1995: 62-63).

²⁵ W języku odpowiadają temu relacje hiponimiczno-hiperonimiczne.

Schemat 11: Sieciowy model pamięci semantycznej M. R. Quiliana (1968)



(za: I. Kurcz, 1995: 68)

Nieco inną organizację struktury pamięci proponują badacze odwołujący się do międzywyrazowych relacji znaczeniowych (model oparty na cechach semantycznych). Źródłem inspiracji była dla nich niewątpliwie analiza składnikowa, rozbijająca znaczenie poszczególnych jednostek leksykalnych na składniki elementarne, takie na przykład jak: *policzalność*, *żywołność* itp., za pomocą których można definiować pojęcia. Nie ma jednak pewności, że owe minimalne składniki znaczenia stanowią podstawę organizacji pamięci, zwłaszcza że do tej pory nie ma zgody ani co do wielkości, ani co do charakteru samego inwentarza cech niepodlegających dalszemu rozkładowi. Pojawił się także problem takich, „które nie są definicyjne, lecz odgrywają istotną rolę w rozumieniu danego pojęcia” (I. Kurcz, 1995: 69). Ptak nie musi latać, by być ptakiem (istnieją bowiem nietoty), a jednak umiejętność latania jest ważną cechą dla identyfikowania tego gatunku i odróżniania go od innych.

5.2. Fazy pamięci

W procesie zapamiętywania najczęściej wyróżnia się trzy fazy: zapamiętywanie lub kodowanie, przechowywanie oraz odtwarzanie tego, co zostało zapisane. Efektywność pamięci ocenia się zaś na podstawie ilości odtwarzanych informacji oraz jakości ich przetwarzania.

Faza pierwsza, zapamiętywanie, może mieć bardzo zróżnicowany charakter, od jednego aktu spostrzeżeniowego po złożoną aktywność jednostki, polegającą na „opanowywaniu trudnego zadania, poprzedzonego jego rozwiązaniem, na przyswojeniu sobie materiału werbalnego lub umiejętności sensomotorycznych czy umysłowych” (I. Kurcz: 1995: 8). Do zapamiętania może więc dochodzić na skutek oddziaływania jednego bodźca; może ono także nastąpić w wyniku długotrwałych działań mających na celu opanowanie jakiejś skomplikowanej czynności, konkretnej bądź abstrakcyjnej. Faza przechowywania, podobnie jak i struktura organizacji pamięci, nie podlega bezpośredniej obserwacji. O jej skuteczności dowiadujemy się z fazy trzeciej, odtwarzania, w której następuje aktualizacja, przywołanie tego, co zostało przechowane²⁶. Miarami odtwarzania są przypominanie oraz rozpoznawanie. Przypominanie może przybierać formę reprodukcji lub wywoływania z pamięci, rozpoznawanie zaś – to identyfikacja czegoś, odróżnienie jednych treści od innych.

Według Z. Włodarskiego (1984: 145-201) czynnikami mającymi wpływ na zapamiętywanie, przechowywanie i odtwarzanie informacji są przede wszystkim:

- sytuacja zapamiętywania,
- właściwości osobnicze jednostki,
- aktywność jednostki w procesie zapamiętywania.

Stosunek do opanowywanych informacji (sytuacja zapamiętywania) ma istotne znaczenie dla efektywności procesów pamięciowych. Szybciej zapamiętuje się to, co jest postrzegane subiektywnie jako ciekawe, ważne, potrzebne. Łatwiej też opanować materiał, gdy temat czy dziedzina są już w jakiejś części znane. Niezbędnym warunkiem zapamiętania danej informacji jest skojarzenie. Wiązanie składników dokonuje się bowiem na podstawie ich obiektywnych zależności bądź też treściowego lub sensorycznego podobieństwa (W. Szewczuk, za: E. Dźwierzynska, 2012: 72). Tempo zapamiętywania zależy natomiast od struktury materiału – im lepiej zorganizowany (ustrukturyzowany, spójny, sensowny), tym szybciej podlega opanowaniu.

Wśród czynników indywidualnych niebagatelną rolę odgrywa wiek. U młodszych dzieci dominuje zapamiętywanie materiału niepowiązane z koniecznością pojmowania jego struktury, bez dostrzegania związków między jego częś-

²⁶ Czas reakcji, wywołania z pamięci, może być bardzo różny i świadczy o lepszym lub gorszym zapamiętaniu danej informacji.

ciami (J. Arabski, 1996: 100). Tego typu pamięć nazywamy mechaniczną²⁷. Jej przeciwieństwem jest pamięć logiczna, która opiera się na analizie, przetwarzaniu, kojarzeniu w całość poszczególnych elementów zapamiętywanej treści, a także na dostrzeganiu powiązań między nimi, określaniu ich rodzaju. Pamięć ta wykształca się około 11-13 roku życia. Jej efektywność jest zależna od inteligencji, z którą wiąże się zdolność pełnego rozumienia, logicznego przekształcania i integracji opanowanych informacji z już posiadaną wiedzą. Wraz z wiekiem wzrasta także trwałość przechowywania danych, przy czym jest ona tym większa, im lepiej nowy materiał został skojarzony z tym, co już zostało opanowane oraz im częściej jest powtarzany. Nie sposób negować również wpływu wrodzonych właściwości systemu nerwowego jednostki na proces zapamiętywania. Jest bowiem oczywiste, że niektóre osoby są obdarzone lepszą, inne – gorszą pamięcią.

Mechanizmy leżące u podstaw procesów zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania informacji są jednak wspólne wszystkim ludziom. Obecnie coraz częściej zwraca się uwagę na ich czynnościowy charakter, podkreślając, że efektywność przyswajania informacji w dużej mierze zależy od aktywności jednostki, jej koncentracji i zaangażowania oraz systematycznej pracy, gdyż osoby, które ćwiczą pamięć, utrzymują ją przez lata w dobrej kondycji.

5.3. Implikacje dydaktyczne

Proces przechodzenia informacji z pamięci krótko- do długotrwałej jest zjawiskiem bardzo ciekawym. Nie wszystkie bowiem informacje docierające do pierwszego magazynu zostaną następnie trwale zachowane w drugim. Pojawia się więc pytanie, jakie warunki należy stworzyć, by tak się stało.

Czynnikiem, który pozytywnie wpływa na proces zapamiętywania jest odpowiednie tempo prezentacji. Jeżeli nowy materiał wprowadzany jest szybko, prawdopodobieństwo jego zakodowania w pamięci długotrwałej maleje. Wolniejsza, bardziej wyrazista prezentacja będzie zaś sprzyjać trwalszemu zapamiętywaniu materiału. Nie może też być go zbyt dużo. Wpływ na kotwiczenie materiału w pamięci długotrwałej ma także charakter oraz liczba powtórzeń. Zapamiętywanie jest bardziej efektywne, gdy repetycje są rozłożone w czasie, niż wówczas, gdy mają charakter skomasowany. Nie powinny być one mechaniczne, lecz wymagające operacji kog-

²⁷ Przyjmuje się, że mechaniczne zapamiętywanie treści nauczania, choć bywa bardzo efektywne (po wielu latach ludzie są w stanie przypomnieć sobie wyuczony na pamięć wiersz), nie jest najlepszą strategią w nauce języka. Brak jakiegokolwiek elementu zapamiętanej treści (proces zapominania), powoduje, że uczący się nie jest w stanie odtworzyć pozostałej części opanowanego materiału, gdyż nie zna ani rodzaju, ani charakteru powiązań między poszczególnymi jego elementami. Zapamiętywanie logiczne, które wiąże się z próbą powiązania nowego elementu z dotychczas opanowanym materiałem daje dwudziestokrotnie lepsze rezultaty niż zwykłe uczenie się na pamięć (J. Arabski, 1996).

nitywnych. Istotna okazała się również właściwa organizacja materiału, jego strukturyzacja (na przykład ujęcie w ramy jakiegoś schematu, zestawu) lub osadzenie w charakterystycznym kontekście. Badania dowiodły bowiem, że materiał uporządkowany łatwiej przenoszony jest do LTM niż informacje izolowane, chaotyczne, nieposiadające żadnych wewnętrznych powiązań²⁸. Nowy materiał należy także wiązać z już znanym w najszerszym możliwie zakresie, gdyż przyspiesza to proces kotwiczenia go w pamięci.

Proces zapamiętywania wspomaga również polisensoryczność przekazu. Słowom powinny więc towarzyszyć gesty, obrazy, obrazom zaś dźwięki itp. Ponieważ najlepiej przyswajane są elementy początkowe oraz końcowe (efekt pierwszeństwa i świeżości), najistotniejsze informacje powinny być podawane w pierwszej i ostatniej fazie lekcji (T. Buzan, 1999). Efektywność przypominania można podnosić natomiast, odtwarzając sytuację zapamiętywania, stąd ważne jest, by powracać do kontekstu/kontekstów, w którym dany materiał był wprowadzany, a nie tworzyć nieustannie nowego. Należy także starać się o podnoszenie poziomu aktywności uczących się, proponując jak najwięcej działań językowych opartych na tzw. głębokim przetwarzaniu (F. I. M. Craik, R. S. Lockhart, 1972), które sprawiają, że informacje na dłużej pozostają w pamięci.

6. Podsumowanie

Proces kształcenia językowego to podróż w krainę słów. Nie można wyruszać w nią bez mapy i kompasu. By świadomie wspomagać wysiłki uczących się i kierunkować ich działania, trzeba wiedzieć, jak opanowują słowa, dlaczego je zapominają, jak przechowują je w pamięci. Im większa będzie wiedza nauczyciela na temat procesu opanowywania leksyki, tym efektywniej będzie mógł pomóc uczniom w pokonywaniu trudności pojawiających się w trakcie nauki, dobierając odpowiednie metody, materiały i techniki pracy, tworząc odpowiednią atmosferę czy właściwie rozkładając akcenty w czasie zajęć.

²⁸ Eksperymenty pokazały na przykład, że dużo lepiej (trwalej) zapamiętywane są ciągi liczb lub ciągi cyfr niż ciągi mieszane – liczb i cyfr pojawiających się naprzemiennie.

IV



Słownictwo a metody nauczania języków obcych

*Współczesną dydaktykę języków
obcych cechuje niezwykle
bogactwo metod nauczania.*

J. C. Richards, T. S. Rodgers (1991: VII)

1. Wprowadzenie

Wraz ze zmieniającym się spojrzeniem na biegłość językową (zob. H. Stern, 1994: 337-359) rola słownictwa w procesie kształcenia ulegała przeobrażeniom. Ujawnia to w pełni analiza metod nauczania języków obcych, które powstawały na przestrzeni wieków. Inaczej formułuje się w nich cele nauczania leksyki, na innych kryteriach opiera dobór treści dydaktycznych, stosuje się w nich także odmienne techniki pracy oraz sposoby kontrolowania postępów uczących się.

2. Metody nauczania języka obcego

Metoda (z greckiego *méthodos* – ‘droga do czegoś’) jest to świadome i konsekwentne postępowanie zmierzające do osiągnięcia określonego celu. W dydaktyce języka termin ten odnosi się do sposobu nauczania, który powstaje w wyniku połączenia w spójną całość refleksji teoretycznej dotyczącej natury języka oraz rozwiązań praktycznych, możliwych do przyjęcia w danym kontekście¹. W każdej metodzie daje się więc wyróżnić następujące komponenty:

- podstawy teoretyczne, obejmujące teorię języka, na której się opiera (szczególnie ważny jest model języka, a także sposób pojmowania biegłości językowej

¹ Na temat metod nauczania w kontekście glottodydaktyki polonistycznej zob. A. Seretny (2006b).

proponowany w jego ramach), oraz teorie uczenia się języka (z uwzględnieniem procesów kognitywnych uruchamianych w trakcie nauki oraz czynników warunkujących jej powodzenie);

- koncepcję metody, czyli cele nauki języka determinujące dobór treści nauczania, typy działań podejmowanych w trakcie zajęć przez uczących się, zadania i działania nauczyciela; rodzaj oraz funkcja materiałów nauczania;
- procedury stosowane w ramach metody, prowadzące do osiągnięcia celu, czyli techniki nauczania oraz sposoby kontrolowania postępów w nauce.

Metoda z jednej strony opiera się więc na teorii języka, rozumieniu jego natury, budowy, użycia; z drugiej zaś – na wiedzy o sposobach jego przyswajania/uczenia się, sugerując jednocześnie konkretne rozwiązania, czyli techniki pracy, których stosowanie umożliwia osiągnięcie celu, jakim jest biegłość językowa (zob. H. Stern, 1994: 452; por. W. Pfeiffer, 2001: 56).

Historia metod nauczania języka jest bardzo długa, najwięcej jednak pojawiło się ich w ciągu ostatnich 100 lat. Niektóre stosowane były przez dłuższy czas, na mniejszą lub większą skalę, inne zniknęły równie szybko, jak się pojawiły (zob. C. Puren, 1994). Dzielić je można w różny sposób², najczęściej jednak bierze się pod uwagę kryterium zasięgu i użyteczności, wyróżniając metody konwencjonalne (tradycyjne) oraz niekonwencjonalne. Te pierwsze mają charakter bardziej uniwersalny. Są adresowane do szerokiego kręgu odbiorców i w związku z tym częściej stosowane w praktyce; drugie powstawały z myślą o uczących się o konkretnych i/lub specyficznych potrzebach, dlatego też wykorzystywane bywają zdecydowanie rzadziej. Wśród konwencjonalnych należy wymienić metodę naturalną (bezpośrednią), gramatyczno-tłumaczeniową, audiolingwalną, kognitywną oraz podejście komunikacyjne i zadaniowe. Do ważniejszych niekonwencjonalnych z pewnością należy metoda reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*), sugestopedia, a także metody: Sita, Callana, ciszy (*Silent Way*) (zob. H. Komorowska, 2002a)³.

Inne kryterium podziału może stanowić udział świadomości uczących się w procesie zdobywania wiedzy gramatycznej oraz rola języka ojczystego w toku nauczania (zob. W. Pfeiffer, 2001). Dzielią się one wówczas na bezpośrednie, pośrednie i pośredniczące. Bezpośrednie wykluczają świadome zdoby-

² Analiza metod nauczania, a w konsekwencji ich typologia, może uwzględniać różne czynniki. Podział F. J. Bosco i R. J. Di Pietro opiera się na kryteriach o charakterze lingwistycznym (specyficzność językowa, systematyczność prezentacji, typ ujęcia) oraz psychologicznym (np. funkcjonalność, molekularność, cykliczność, zbieżność itp.). S. D. Krashen i H. Selinger z kolei proponują włączenie do analizy takich aspektów jak: jednostkowość, dedukcyjność, eksplicytność, uszeregowanie, kanał przekazu, typologia ćwiczeń, stopień kontroli, informacja zwrotna (zob. H. Stern, 1994: 482-491).

³ J. C. Richards i T. S. Rodgers (1991: VII) podkreślają, że niektóre podejścia niekonwencjonalne proponują dziwne, by nie rzec – dziwaczne – techniki pracy, o części niewiele wiadomo, inne zaś opisane są w zawiły sposób bądź figurują w pozycjach niedostępnych przeciętnemu odbiorcy.

wanie wiedzy gramatycznej w procesie opanowywania języka, samo nauczanie ma zaś charakter monolingwalny. W metodach pośrednich natomiast zasady gramatyki przedstawia się w sposób eksplicytny, a mowa ojczysta uczniów jest wpisana w dydaktyczną codzienność. Z kolei w metodach pośredniczących proces kształcenia zasadniczo toczy się w języku docelowym, nauczanie gramatyki ma zaś charakter implicytny. Dopuszcza się w nich jednakże stosowanie wyjaśnień metajęzykowych, jeśli mogą one umożliwić uczącym się szybsze zrozumienie zasad funkcjonowania struktur gramatycznych. Możliwe jest także używanie na zajęciach *języka pośrednika* (najczęściej jest to język rodzimy uczących się lub inny dobrze znany uczestnikom kursu).

3. Słownictwo a metody nauczania

Przegląd metod nauczania i proponowanych przez nie rozwiązań w odniesieniu do słownictwa został ograniczony do najpopularniejszych, najczęściej stosowanych w glottodydaktyce, czyli – konwencjonalnych. Ma on przede wszystkim na celu unaocznienie zmieniającej się roli i znaczenia leksyki w procesie kształcenia językowego.

3.1. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa to najstarszy sformalizowany sposób nauczania, pierwotnie stworzony do opanowywania greki i łaciny, przeniesiony następnie na grunt dydaktyki języków nowożytnych. Jej światopoglądową podstawą było przekonanie, że uczenie się języka ma wartość wychowawczą. Poznanie literatury będącej świadectwem duchowych osiągnięć danej społeczności (lektura tekstów) miało więc kształtować ucznia.

Metoda ta wytycza procesowi kształcenia językowego dwa cele: opanowanie przez uczących się umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz tłumaczenia, które postrzegane są jako wiodące w poznawaniu i utrwalaniu struktur gramatycznych (H. Komorowska, 2002a: 22). Podstawowym nośnikiem treści dydaktycznych są teksty, które stanowią egzemplifikację zagadnień gramatycznych. Uczący się, analizując znajdujące w nich struktury gramatyczne, tłumaczą je, początkowo przy pomocy nauczyciela, a następnie samodzielnie, na swój język rodzimy. Mówienie w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej ogranicza się do odczytywania tłumaczonych zdań lub recytacji fragmentów tekstów. Przyznaje więc ona prymat językowi pisanemu, zakładając, że uczący się, tłumacząc teksty, nauczą się mówić, niejako przy okazji.

Materiał gramatyczny, który poznają uczniowie, jest odpowiednio dobrany i zorganizowany, a kryterium decydującym o kolejności, w jakiej określone zagadnienia pojawiają się na zajęciach, jest „naturalny porządek opisu gramatycznego, tzn. gra-

dacja (...) ściśle wyznaczona przez kolejność przyjętą w językoznawczym opisie danego języka” (W. Pfeiffer, 2001: 79). Prezentowane zagadnienia gramatyczne opartywane są zawsze komentarzem dydaktycznym w języku rodzimym uczących się, który jednocześnie służy jako system odniesień przy porównywaniu struktur. Proces nauczania jest więc wyraźnie dedukcyjny: od reguły gramatycznej, której następnie trzeba się nauczyć na pamięć (!), do ilustrującego ją przykładu.

O ile wprowadzanie nowego materiału gramatycznego w omawianej metodzie jest przemyślane i zorganizowane, o tyle nauczanie słownictwa ma charakter zupełnie przypadkowy i jest całkowicie podporządkowane gramatyce: czasowniki wprowadza się, ponieważ należą do określonej koniugacji, rzeczowniki – zgodnie z ich typem deklinacyjnym itp. Zadaniem uczących się jest zaś zapamiętywanie słów w „parach”, czyli wyrazu (z formą umożliwiającą odmianę według określonego paradigmatu) wraz z jego ekwiwalentem, np.:

<i>amo, amare</i>	– <i>kochać</i>
<i>traho, trahere</i>	– <i>ciągnąć</i>
<i>contentus, contenta, contentum</i>	– <i>zadowolony</i>
<i>lingua, linguae</i>	– <i>język</i>

Ze względu na to, że treści leksykalne, które trzeba opanować, nie są ze sobą powiązane znaczeniowo, ich zapamiętanie nastrocza zazwyczaj uczącym się sporo trudności. Słownictwo opanowywanego języka jawi się im jako nieuporządkowany zbiór, „worek, do którego wrzucono niezależne od siebie słowa bez ładu i składu” (A. Pisarska, 1996: 62).

Utrwalanie słownictwa dokonuje się wyłącznie na drodze tłumaczenia, przy czym z języka docelowego na rodzimy uczący się przekładają zazwyczaj teksty literackie lub ich fragmenty, w drugą zaś stronę – często zupełnie oderwane od siebie zdania typu:

Filozof ciągnął kurę za dolną szczękę.

Moi synowie kupili lustra księcia.

Kot mojej ciotki jest bardziej podstępny od psa należącego do twojego wuja.

(za: R. Titone, 1968: 28)

głównie po to, by wykazać się znajomością określonych struktur gramatycznych.

Kontrola postępów uczących się w odniesieniu do słownictwa przybiera w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej różne formy. Zazwyczaj jest to:

- podanie ekwiwalentu w języku docelowym wraz z charakterystycznymi formami po usłyszeniu/przeczytaniu wyrazu w języku rodzimym;
- podanie odpowiednika w języku rodzimym po usłyszeniu/przeczytaniu wyrazu w języku docelowym;

lub

- tłumaczenie fragmentu tekstu z języka docelowego na rodzimy;
- tłumaczenie zdań z języka rodzimego na docelowy.

Warto jednak zaznaczyć, że monitorowanie postępów ma w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej charakter systematyczny, gdyż, zgodnie z jej założeniami, ćwiczenie pamięci służy zwiększaniu zdolności i umiejętności intelektualnych uczących się (zob. H. Stern, 1994). W rezultacie więc, mimo iż treści leksykalne nie były uporządkowane, wpisywały się w pamięć uczących się dzięki częstym i regularnym powtórkom (*repetitio est mater studiorum*).

3.2. Metoda bezpośrednia

Jest to prawdopodobnie najstarsza metoda nauczania, choć swój pełny kształt uzyskała dopiero pod koniec XIX wieku. U jej podłoża leży przekonanie, że człowiek uczy się języka obcego w ten sam sposób co rodzimego. Głównym celem nauki jest więc opanowanie komunikacji słuchowo-ustnej⁴, a realizuje się go przez jak najgłębsze zanurzenie uczącego się w języku docelowym. Dokonuje się ono dzięki ciągłej interakcji między nim a nauczycielem, rodzimym użytkownikiem, który nieustannie zachęca podopiecznego do działań językowych, poprawiając w razie konieczności popełniane przez niego błędy. „Metoda ta ma cele pragmatyczne, a nie formalno-edukacyjne, z zadaniem wykształcenia u ucznia wycucia językowego. To z kolei ma nastąpić poprzez asocjację (łączenie pojęć i dźwięków z treściami niejęzykowymi) oraz naśladowanie nauczyciela” (B. Anisimowicz, 2000: 22).

W metodzie bezpośredniej, która z założenia jest jednojęzyczna, nauczanie słownictwa jest ważne, gdyż jego znajomość umożliwia interakcję. Prezentacja znaczeń początkowo ma charakter poglądowy, następnie zaś opiera się na opisie i wyjaśnieniach. Nauczyciel nazywa rzeczy, osoby znajdujące się w bezpośrednim otoczeniu; opisuje stany, których doświadczają ludzie wokół, odnosi się do wykonywanych przez nich czynności. Rozmawia z uczniem na różne tematy, od codziennych, prozaicznych począwszy, na bardziej złożonych skończywszy. W późniejszym okresie czyta z nim także rozmaite teksty⁵. Selekcja treści nauczania w zakresie słownictwa jest więc bardziej sprawą przypadku niż przemyślanych i zapisanych prawideł postępowania, co automatycznie oznacza, że rozwój leksykalny uczącego się nie ma charakteru uporządkowanego. Pojawienie się tego czy innego wyrazu na zajęciach jest całkowicie uwarunkowane kontekstem i bieżącymi potrzebami. Nauczyciel cały czas monitoruje jednak przyrost warstwy leksykalnej ucznia, pytając o znaczenia wyrazów, żądając parafrazy wypowiedzi lub sformułowania prostej definicji. Kontrola ta nie ma jednak charakteru systemowego.

⁴ Cechuje ją więc prymat kodu fonicznego nad graficznym.

⁵ Mowa tu oczywiście o czasach, w których znane już było pismo, gdyż sam sposób poznawania języka poprzez ciągły kontakt osobą posługującą się nim, nazwany dużo później metodą bezpośrednią, sięga z pewnością czasów przedpiśmiennych.

Proces opanowywania języka w metodzie bezpośredniej z reguły przebiega dość sprawnie⁶. Czynniki, które go wspomagają, są bowiem:

- nieustanna „dostępność” nauczyciela,
- stosunkowo głęboki stopień zanurzenia w języku docelowym,
- zróżnicowane konteksty sytuacyjne, w których zachodzi interakcja,
- kontekstowe poznawanie słownictwa, eliminujące uczenie się wyrazów oraz struktur gramatycznych „na sucho”.

3.3. Metoda audiolingwalna

Metodę audiolingwalną uznaje się za pierwszy sposób nauczania języka, który został oparty na podstawach naukowych⁷. U jej podłoża leży behawiorystyczna koncepcja uczenia się, lingwistycznym punktem odniesienia jest zaś strukturalizm.

W ujęciu psychologii behawioralnej proces uczenia się polega na formowaniu nawyków, czyli ustalonych związków między bodźcem a reakcją powstałych w wyniku wzmocnienia⁸. Wykształca się je na drodze wielokrotnego powtarzania gotowego materiału językowego⁹, które ma na celu z jednej strony automatyzację struktur lub wręcz ich memoryzację, z drugiej zaś – uchronienie uczących się przed możliwością popełnienia błędów¹⁰. Innymi słowy, prawidłowe nawyki uzyskuje się na drodze „przeuczenia”, czyli tak długiego powtarzania wyrażen językowych, aż staną się bezwiedne (automatyczne) w użyciu.

Strukturalistyczne ujęcie, odróżniające język jako abstrakcyjny system znaków służących komunikacji (*langue*) od mowy będącej konkretnym przykładem jego realizacji, pozwoliło twórcom metody skupić się wyłącznie na tej drugiej (*parole*), której opanowanie uczynili celem nauki języka obcego. W metodzie audiolingwalnej daleko ważniejsza niż kompetencja (znajomość systemu) jest więc performancja (wykonanie), gdyż jak pokazuje przykład rodzimych użytkowników, możliwe jest sprawne posługiwanie się językiem, któremu nie towarzyszy znajomość reguł. Przekonanie zaś, iż jednostki niższego rzędu tworzą jednostki wyższego rzędu przełożone na praktykę, zaowocowało strukturalnym uporządkowaniem treści nauczania:

⁶ Większość dzieci uczących się języka od obcojęzycznych guwernantek i guwernerów z reguły posługiwała się nim bardzo dobrze.

⁷ Wywodzi się od *Army Method*, opracowanej na potrzeby armii amerykańskiej, będącej reakcją na metodę gramatyczno-tłumaczeniową, która zaniedbywała dominującą w życiu codziennym komunikację słuchowo-ustną.

⁸ Pojawia się ono w przypadku, gdy reakcja była prawidłowa, zachęcając do jej powtarzania w podobnych okolicznościach; jego brak ma zaś wskazać uczącemu się, że reakcja nie była prawidłowa, sygnalizując w ten sposób powstrzymanie się od niej w przyszłości.

⁹ Modelem był nauczyciel lub, częściej, materiały audialne (taśmy), które zostały wprowadzone do procesu dydaktycznego dzięki rozwojowi technologii.

¹⁰ Błędów należy unikać, gdyż mogłyby stać się nawykiem, który bardzo trudno wykorzenić.

uczący się najpierw poznawali fonemy, potem morfemy, a dopiero następnie leksemy i zdania (zob. W. Pfeiffer, 2001).

W metodzie audiolingwalnej sprawności językowe rozwija się w określonej kolejności: od słuchania, przez mówienie, do czytania i pisanie, a zatem w takiej, którą obserwuje się w trakcie przyswajania języka pierwszego. Język rodzimy ucznia eliminuje się jednak z zajęć, widząc w nim potencjalne źródło interferencji. Wzorce językowe, które trzeba opanować, opisują sytuacje dnia codziennego i zawierają w sobie ukrytą progresję struktur gramatycznych. Gramatyki uczą się wyłącznie poprzez analogię, stosując technikę indukcji. Za przejaw jej przyswojenia uznaje się zaś umiejętność szybkiego reagowania w danym kontekście sytuacyjnym.

Progresja programu nauczania oparta na kryterium formalnojęzykowym dotyczy wyłącznie struktur gramatycznych. Leksyka postrzegana jest jako komponent uzupełniający, lecz nie równoprawny. C. F. Hockett, jeden z głównych zwolenników metody audiolingwalnej, podkreśla nawet, że uczący się przede wszystkim potrzebują „ćwiczyć, ćwiczyć i jeszcze raz ćwiczyć oraz trochę słownictwa, by te ćwiczenia w ogóle były możliwe” (J. C. Richards, T. S. Rodgers, 1991: 46). Należy jednak zauważyć, iż wprowadzenie i utrwalanie leksyki nosi pewne znamiona uporządkowania. Konieczność opanowania komunikacji słuchowo-ustnej w celu nawiązania kontaktu z rodzimymi użytkownikami sprawiła, iż niezbędna stała się selekcja materiału leksykalnego. Uczący się mieli bowiem umieć posługiwać się językiem w określonych sytuacjach (na dworcu, w kinie, restauracji itp.), a także rozmawiać na konkretne tematy: rodzina, przyjaciele, hobby. Pojawiające się w krótkich preparowanych tekstach lub dialogach struktury wypełnione więc były słownictwem powiązanym znaczeniowo, na przykład:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| – <i>Basiu, czy lubisz jabłka?</i> | – <i>Heniu, czy lubisz gruszki?</i> |
| – <i>Tak, lubię jabłka. A ty?</i> | – <i>Tak, lubię gruszki. A ty?</i> |
| – <i>Ja też lubię jabłka.</i> | – <i>Ja też lubię gruszki.</i> |

C. Fries (1961) opracował nawet trzypoziomowy korpus podstawowych elementów strukturalnych oraz leksykalnych dla języka angielskiego wraz z sugerowanymi przykładami ich kontekstualizacji. W. Rivers (1964: 20) zwracała zaś uwagę na to, że znaczeń słów należy uczyć się w językowym i kulturowym kontekście, nie zaś w izolacji. Pełne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się odkładano jednak do czasu, w którym opanują oni podstawowe reguły gramatyczne oraz wymowę i intonację. Przyjmowano bowiem, że „rozpoznanie i rozróżnianie musi poprzedzać naśladowanie i zapamiętywanie. Uczący się musi najpierw oswoić się z dźwiękami, poznać organizację struktur gramatycznych, zanim może skupić się na poszerzaniu słownictwa” (N. Brooks, 1964: 50). Opanowanie leksyki w metodzie audiolingwalnej jest więc raczej pochodną uczestniczenia w drylach oraz pamięciowego opanowywania wzorcowych dialogów (W. Pfeiffer, 2001: 74) niż wynikiem konkretnych zabiegów dydaktycznych.

Postępy uczących się metodą audiolingwalną kontroluje się regularnie, wykorzystując głównie jednostki zamknięte. Znajomość leksyki jest sprawdzana pośrednio,

gdyż jest czynnikiem warunkującym prawidłowe wykonanie zadań gramatycznych, oraz bezpośrednio – za pomocą zadań polegających przede wszystkim na wyborze wielokrotnym, rozstrzygnięciu prawdziwości stwierdzeń oraz na dobieraniu.

3.4. Metoda kognitywna

Kolejny sposób nauczania języka pojawił się w połowie lat 60. w wyniku dyskusji wywołanej publikacją prac N. Chomskiego (1957, 1965). Zwolennicy innowacji zdecydowanie przeczyli temu, że język jest systemem nawyków możliwych do wykształcenia wskutek wielokrotnego powtarzania. Dzięki znajomości określonego zbioru elementów znaczących i funkcjonalnych oraz reguł ich łączenia można bowiem tworzyć i rozumieć nieskończenie wiele poprawnych pod względem gramatycznym struktur, a to oznacza, że kod, za pomocą którego się porozumiewamy, ma charakter twórczy.

W metodzie kognitywnej przedmiotem nauczania stają się nie tyle konkretne realizacje, gdyż tych może być bardzo dużo, ile reguły systemu językowego; innymi słowy, koncentruje się więc ona na budowaniu kompetencji uczących się, a nie na kształtowaniu performancji. Za daleko ważniejsze niż biegłość w posługiwaniu się określonymi strukturami uważa się bowiem rozumienie ich znaczenia, funkcji oraz zasad użycia¹¹. Materiał językowy dostarczany w czasie zajęć jest więc tak przygotowany, by umożliwić uczącym się samodzielną analizę omawianych zagadnień (podejście indukcyjne). Są oni nieustannie zachęcani nie tylko do odkrywania zasad funkcjonowania systemu, lecz także do eksperymentowania z nim. Błędy, które popełniają w trakcie dochodzenia do wiedzy, są bowiem postrzegane jako nieodłączny element procesu uczenia się. Dzięki nim szybciej uświadamiają sobie różnice w funkcjonowaniu struktur języka docelowego i wyjściowego.

Na zajęciach nie tylko nie eliminuje się języka rodzimego, lecz wręcz sankcjonuje jego obecność. Dokonuje się w nim wszelkich wyjaśnień, gdyż stanowi on dla uczących się podstawowy system odniesień. Zakłada się przy tym, że zjawiska podobne w obu językach zostaną w sposób naturalny przeniesione przez nich do języka docelowego (tzw. transfer pozytywny), zaś te odmienne – poprzez uwrażliwienie na ich obecność i charakter – przeniesione nie zostaną. Uczenie się jest więc widziane jako „indywidualne doświadczenie, w którym obarczone znaczeniem znaki, symbole, pojęcia odnoszone są do indywidualnej struktury poznawczej” (D. P. Ausubel, 1967: 10). Jest to wyraźne odwołanie do koncepcji psychologii kognitywnej, która zakłada, że mechanizmem tworzenia doświadczenia jest percepcja¹².

¹¹ Metoda ta bywa nazywana nowoczesną metodą gramatyczno-tłumaczeniową, gdyż zakłada konieczność świadomego opanowania reguł języka, ich interioryzacji.

¹² Zgodnie z koncepcją poznawczą siły motywujące ludzkie czynności są immanentnie zawarte w procesie przetwarzania informacji zachodzącym w ludzkim umyśle.

Metoda kognitywna zakłada także, że w chwili, gdy „uczący się opanuje właściwy poziom kognitywnej kontroli nad strukturami języka, biegłość w posługiwaniu się nimi rozwinie się niemal automatycznie wraz z próbami ich wykorzystania w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych” (J. B. Carroll, 1966: 102). Niestety, ostatniego założenia nie potwierdziły ani eksperymenty, ani praktyka dydaktyczna, co w rezultacie doprowadziło do zakwestionowania efektywności tego typu podejścia do nauczania języka obcego i otworzyło drogę nowym trendom.

W odniesieniu do nauczania słownictwa metoda kognitywna nie wprowadziła żadnych zasadniczych innowacji – ciężar w dalszym ciągu spoczywa bowiem na opanowaniu, tym razem świadomym, systemu językowego¹³. Niewątpliwą jej zasługą jest natomiast wprowadzenie do codziennej praktyki dydaktycznej pracy na autentycznych, niepreparowanych tekstach. Ich obecność otworzyła przed nauczycielami możliwość kontekstowego nauczania słownictwa, a także analizy z uczącymi się związków składniowo-semantycznych, w jakie wchodzi konkretne wyrazy.

Do prezentacji znaczenia nowej leksyki w metodzie kognitywnej stosuje się technikę poglądową (wizualną prezentację desygnatu), definicje kontekstowe w języku docelowym bądź tłumaczenie (podanie ekwiwalentu). Warto przy tym zauważyć, że proces opanowywania wyrazów jest tu postrzegany jako nadawanie nazw pojęciom już znanym (W. Pfeiffer, 2001: 81). Uczący się, poznając nazwy, mają jedynie umiejętnie „nakładać” je na istniejącą już w ich umyśle strukturę pojęciową.

W testowaniu wyraźnie zaznaczyło się odejście od testów wyboru wielokrotnego jako wiodącej formy sprawdzania poziomu wiedzy leksykalnej. W ich miejsce pojawiły się teksty z zadaniami otwartymi, wymagającymi analizy i dedukcji, a także kreatywnego wykorzystania struktur językowych. To właśnie owa samodzielność w tworzeniu wypowiedzi, aktywne eksperymentowanie z językiem, także na poziomie leksyki, prowadzące do osiągnięcia swobody w posługiwaniu się opanowanymi regułami, stanowią najdonioślejszą bodaj wartość wniesioną przez podejście kognitywne do nauczania języków obcych. Przywróciły one, jak pisze H. Komorowska (2002a: 23), wiarę w sensowność refleksji nad strukturą języka, prowadzenia analiz oraz komentarzy nauczycielskich.

3.5. Podejście komunikacyjne

Podejście komunikacyjne¹⁴ znane jest w dydaktyce języków obcych mniej więcej od połowy lat 70. Kładzie się w nim nacisk na interakcję, która stanowi zarówno

¹³ W gramatyce generatywnej komponent semantyczny także traktowany był jako wtórny w stosunku do syntaktycznego.

¹⁴ Podejście to „uporządkowany zestaw uzasadnionych poglądów na dany temat, określający działanie w danej dziedzinie. Można go także zdefiniować jako zbiór zasad, czyli wartości i przekonań decydujących o wyborze sposobu postępowania w określonej sprawie” (W. Martyniuk, 1999: 15). Jest terminem szerszym i bardziej pojemnym niż metoda.

środek, jak i ostateczny cel nauczania języka (zob. M. Stawna, 1991). Wyraźnie zaznacza się w nim także zmiana perspektywy z przedmiotowej, skupionej na języku, na podmiotową, koncentrującą się na jego użytkowniku (uczącym się).

Wiodącą rolę w kształtowaniu się nowego sposobu nauczania odegrała koncepcja D. Hymesa (1972), który otwarcie skrytykował generatywną teorię języka, gdyż:

- nie uwzględniała pragmatycznego wymiaru komunikacji językowej;
- nie wyjaśniała sposobów kodowania komunikatu przez nadawcę ani jego dekodowania przez odbiorcę;
- nie brała również pod uwagę kontekstu, w którym dochodzi do interakcji.

D. Hymes ukazał jałowość takiego podejścia, argumentując, że język jest przede wszystkim narzędziem komunikacji uwarunkowanej z jednej strony społecznie, z drugiej – kulturowo, a kompetentne posługiwanie się nim (*competent linguistic performance*) zależy nie tylko od poziomu wiedzy lingwistycznej. Trzeba także wiedzieć, które środki językowe można, a które trzeba wybrać, by zrealizować określony cel. Umiejętności umożliwiające użytkownikowi takie działania D. Hymes nazwał *kompetencją komunikacyjną*.

Jego idee stosunkowo szybko zostały przeniesione na grunt dydaktyki języków¹⁵, gdyż już w połowie lat 70. zaczęto odchodzić od uczenia języka struktura po strukturze na rzecz dydaktyki opartej na uwikłanym kontekstowo działaniu językowym.

Inną teorią, która wywarła znaczący wpływ na ukształtowanie się nowego podejścia, było funkcjonalne spojrzenie na język M. A. K. Hallidaya, który pisał: „językoznawstwo powinno zajmować się opisem aktów mowy i tekstów, gdyż dzięki analizom faktycznego użycia języka możliwe jest opisanie jego funkcji, a co za tym idzie – wszystkich komponentów znaczenia” (M. A. K. Halliday 1970: 145). Pod wpływem prac tego badacza zaczęto się zastanawiać, jakie funkcje językowe powinni umieć realizować uczący się i jakie środki językowe będą im do tego niezbędne. Wynikiem refleksji teoretycznej stały się katalogi funkcji i pojęć wraz z ich podstawowymi wykładnikami, stanowiące nieodłączną część programów językowych opartych na podejściu komunikacyjnym.

Na kształt nowego sposobu nauczania języków obcych wpływ miała także praca H. G. Widdowsona (1978), w której pokazał powiązania między strukturami językowymi a ich wartością komunikacyjną w tekście i dyskursie. Wartość ta może być bowiem różna dla tych samych konstrukcji pojawiających się w odmiennych kontekstach, czego muszą być świadomi zarówno nadawca, jak i odbiorca przekazu.

¹⁵ Pierwsza wersja *Threshold Level*, publikacji będącej manifestacją podejścia komunikacyjnego, została opublikowana w roku 1975 (zob. J. A. van Ek, 1975). Przedmowa do wydania z 1991 roku zaleca funkcjonalne podejście do nauczania, by „kształceniu zdominowanemu dotychczas przez struktury nadać nowy wymiar, w którym język stanie się narzędziem komunikacji ułatwiającym człowiekowi przemieszczanie i umożliwiającym rozprzestrzenianie się myśli” (zob. J. A. van Ek, J. L. M. Trim, 1991).

Można zatem powiedzieć, że teoretyczne podstawy nowego zespołu strategii pedagogicznych znanych jako podejście komunikacyjne utworzyły następujące przekonania:

- język jest systemem służącym wyrażaniu znaczenia;
- prymarną funkcją języka jest komunikacja i interakcja, struktura języka znajduje zaś odbicie w jego użyciu;
- podstawowymi jednostkami (molekułami) języka są kategorie znaczenia funkcjonalnego i komunikacyjnego egzemplifikowane przez dyskurs.

(J. C. Richards, T. S. Rodgers, 1991: 71)

Celem nauczania w podejściu komunikacyjnym uczyniono więc opanowanie przez uczących się umiejętności poprawnego i efektywnego posługiwania się językiem w sposób adekwatny do sytuacji, czyli odpowiedni do statusu rozmówców, intencji, warunków komunikacji itp.¹⁶ Ważnym zagadnieniem stała się również analiza potrzeb określonych grup uczących się (wiekowych, zawodowych i innych)¹⁷.

Uczestniczenie w naturalnej, niesterowanej konwersacji¹⁸, realizacja określonych funkcji, wyrażanie myśli, przekazywanie informacji stają się możliwe dzięki opanowaniu stosownego repertuaru środków językowych, gramatycznych, a przede wszystkim leksykalnych. Bez poznania gramatyki niewiele można przekazać, mówił D. Wilkins (1972), bez znajomości leksyki natomiast – prawie nic¹⁹. Dlatego też w podejściu komunikacyjnym słownictwo uczy się i systematycznie, i systemowo. Wykaz leksykalnych treści nauczania przybiera zazwyczaj postać katalogu – tematy główne dzielone są w nim na podtematy, w ramach których wskazuje się następnie pojęcia szczegółowe²⁰ (zob. schemat 13). Zwraca się także uwagę na to, by uczący się w pierwszej kolejności poznawali słowa często używane, komunikacyjnie nośne. Nauczanie leksyki ma zazwyczaj miejsce na etapie przedkomunikacyjnym, poprzedzającym działania językowe. Wówczas uczący się poznają środki wyrazu, które następnie mają wykorzystywać w rozmaitych zadaniach symulujących autentyczną komunikację.

¹⁶ Zob. U. Czarnecka (1991).

¹⁷ Zob. J. Warchoł (2001); J. Zając (2004).

¹⁸ Bardzo trudno przewidzieć w niej treść wypowiedzi rozmówcy, nawet w sytuacjach pozornie stereotypowych (zjawisko to znane jest jako niska prognostyczność aktu komunikacji).

¹⁹ Tezę tę potwierdziły badania H. Komorowskiej (1978), które wykazały wyraźnie, że korelacja między znajomością leksyki a komunikatywnością wypowiedzi jest bardzo wysoka i wynosi aż +0,82.

²⁰ Kontekstowa, powiązana tematycznie prezentacja nowego słownictwa daje możliwość jego kognitywnego zaczepienia w pamięci uczących się, dzięki czemu jest ono szybciej przyswajane. Słowa poznawane w izolacji, np. w postaci list wyrazów niepowiązanych znaczeniowo, nie angażują uwagi uczącego się, nie wywołują emocji – są więc szybciej zapomniane (zob. R. J. Sternberg, 1987).

Znajomość słownictwa sprawdza się pośrednio, angażując uczniów w działania o charakterze komunikacyjnym, których realizacja wymaga opanowania leksyki należącej do określonych kręgów tematycznych. I tak na przykład, aby zrozumieć, a następnie przekazać (np. w formie notatki prasowej) informacje zawarte w tekście mówiącym o występach polskiej drużyny siatkarzy na mistrzostwach świata, trzeba rozumieć znaczenie i opanować umiejętność posługiwania się między innymi takimi słowami jak *drużyna*, *trener*, *wygrana*, *porażka*. Bogactwo leksykalne jest także jednym z obowiązkowych kryteriów oceny prac pisemnych i wypowiedzi ustnych. Znajomość słownictwa sprawdza się również w sposób bezpośredni za pomocą zadań zamkniętych (np. na dobieranie) oraz otwartych, polegających na parafrazowaniu lub wypełnianiu luk na poziomie wyrazu bądź zdania²¹.

Podejście komunikacyjne stało się pierwszym sposobem uczenia języka obcego, w ramach którego zaproponowano systemowe podejście do nauczania leksyki, oparte na następujących założeniach:

- należy uczyć słownictwa podstawowego, najbardziej komunikacyjnie nośnego, czyli tego, które zajmuje najwyższe miejsca na listach frekwencyjnych i rangowych;
- należy uczyć leksyki powiązanej znaczeniowo, należącej do kręgów tematycznych, z którymi uczący się będą się stykać najczęściej;
- należy wskazać funkcje językowe, intencje i pojęcia, które powinni poznać, wraz z przykładowymi wypełnieniami leksykalnymi;
- w celu prezentacji, utrwalania i powtarzania nowych wyrazów należy wykorzystywać zróżnicowane techniki pracy, wspomagające ich semantyzację i zapamiętywanie.

Postulowane w podejściu komunikacyjnym rozwiązania często nie przynoszą jednak zadawalających rezultatów. Uczący się poznają co prawda odpowiednio wyselekcjonowane jednostki leksykalne i stykają się z nimi w różnych kontekstach, jednak brak odpowiedniej liczby ćwiczeń przedkomunikacyjnych, automatyzujących powoduje, że nie zapisują się one wystarczająco trwale w ich pamięci (zob. H. Komorowska, 1988).

²¹ Te ostatnie są szczególnie ważne, gdyż pozwalają uwzględnić w nauczaniu zasadę redundancji – w akcie komunikacji zawsze występuje pewna nadwyżka informacji, dzięki czemu jest możliwa rekonstrukcja tekstu po części uszkodzonego.

Schemat 13: *Kręgi tematyczne poziomu progowego (B1) wraz z przykładowym rozwinięciem*

Kręgi tematyczne	Podtematy	Pojęcia szczegółowe
◉ dane osobowe ◉ dom, mieszkanie, otoczenie ◉ życie codzienne ◉ czas wolny, rozrywka	* hobby i zainteresowania * zainteresowania intelektualne i artystyczne * wystawy i muzea * kino, teatr i koncerty * prasa * radio i TV * sport:	▷ miejsca: <i>boisko, stadion, plac do gry</i> ▷ instytucje i organizacje sportowe: <i>drużyna, klub, zespół</i> ▷ osoby: <i>gracz</i> ▷ przedmioty: <i>karty, piłka</i> ▷ zdarzenia: <i>wyścig, mecz, gra</i> ▷ działania: <i>grać w +</i> (nazwa dyscypliny), <i>oglądać, wygrywać, przegrywać</i>
◉ podróże ◉ stosunki międzyludzkie ◉ zdrowie i higiena ◉ edukacja ◉ zakupy ◉ żywność i napoje ◉ usługi ◉ miejsca ◉ język ◉ pogoda		

(opracowanie własne na podst. J. A van Ek, J. Trim, 1991)

3.6. Podejście zadaniowe

W podejściu komunikacyjnym pojęciem kluczowym jest komunikacja językowa. Istotą podejścia zadaniowego, które przybliża i promuje *Europejski system kształcenia językowego* (2003), jest natomiast idea łączenia komunikacji z działaniem społecznym.

Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie do wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji.

(ESOKJ, 2003: 20)

W podejściu tym bierze się zatem pod uwagę cały potencjał intelektualny, emocjonalny oraz kognitywny użytkownika, a także wszelkie posiadane przez niego umiejętności. Ma ono bowiem przygotować go nie tyle do podejmowania komunikacji z cudzoziemcami w określonych sytuacjach życia codziennego, lecz do obcowania i współdziałania na co dzień w pracy, na uczelni, w sąsiedztwie, w swoim kraju lub za granicą z osobami, które mówią innym językiem.

Głównym celem dydaktyki zadaniowej jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w jej podstawowych przejawach, jakimi są działania językowe. Do tradycyjnego podziału na te o charakterze receptywnym i produktywnym podejście zadaniowe dodaje dwa nowe typy – mediacyjne oraz interakcyjne, dzieląc następnie wszystkie cztery na pisemne oraz ustne (zob. tabela 14).

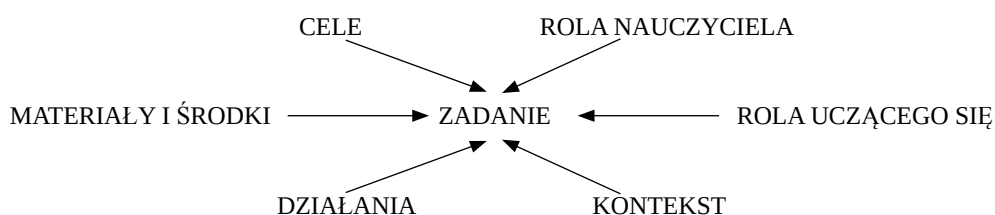
Tabela 14: *Działania językowe – ujęcie ESOKJ (2003)*

Rodzaj działań	Rodzaj umiejętności	Charakter
receptywne	rozumienie tekstów mówionych	jednokierunkowe
produktywne	rozumienie tekstów pisanych	jednokierunkowe
	tworzenie tekstów mówionych	jednokierunkowe
	tworzenie tekstów pisanych	jednokierunkowe
mediacyjne	przetwarzanie tekstów mówionych	dwukierunkowe
	przetwarzanie tekstów pisanych	dwukierunkowe
interakcyjne	wymiana informacji ustna	dwukierunkowe
	wymiana informacji pisemna	dwukierunkowe

(opracowanie własne)

Umiejętności językowe uczących się mają się rozwijać dzięki realizacji rozmaitych zadań. Autorzy ESOKJ widzą je jako wszystkie celowe działania, których podjęcie jest konieczne, by rozwiązać jakiś problem²². Realizacja większości z nich wymaga użycia języka, a to z kolei przyczynia się do rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Podstawowymi parametrami zadań są: cel/cele zadania, kontekst sytuacyjny, materiały i środki niezbędne do ich wykonania, działania, które muszą być podjęte, by doszło do ich realizacji, a także rola, jaką ma w nich odegrać nauczyciel oraz uczeń (zob. schemat 14).

Schemat 14: *Parametry zadania w ujęciu D. Nunana*



(za: I. Janowska, 2008: 43)

Dydaktyka zadaniowa opiera się w dużej mierze na pracy grupowej. Rozwiązanie przez członków współdziałającego zespołu problemu głównego (ZG), jakim może być na przykład *Znalezienie i wynajęcie mieszkania*, wiąże się zazwyczaj z wykonaniem szeregu czynności²³ ($Z1 + Z2 + Z3 + \dots$), które mają do tego doprowadzić. Podczas ich realizacji uczący się, korzystając z różnych materiałów, muszą podejmować różne, zintegrowane działania językowe (na przykład mediacyjne oparte na recepcji tekstu, interakcyjne oparte na mediacji itp.). Dzięki nim poszerzają swoje kompetencje lingwistyczne (poznają bowiem nowe struktury, słownictwo), socjolingwistyczne (uczą się dobierać środki językowe adekwatnie do kontekstu) oraz interkulturowe (wchodzą w interakcje z innymi osobami, z którymi muszą współdziałać, negocjując rozwiązania). W fazie końcowej przystępują zaś do realizacji zadania głównego (zob. tabela 14).

Rolą nauczyciela jest umożliwienie uczącym się działań, czyli przygotowanie ich (leksykalnie oraz strukturalnie) do realizacji wszystkich etapów pracy; opracowanie materiałów językowych, tekstów, nagrań, przykładowych dialogów oraz ćwiczeń sprawdzających ich rozumienie, ewentualne kierunkowanie pracy, zwłaszcza w początkowej fazie realizacji podzadań, jej monitorowanie oraz ewaluacja wykonania zadania głównego.

²² Na temat wieloznaczności terminu zadanie zob. I. Janowska (2011).

²³ Zwanych także podzadaniami. Ich realizacja umożliwia stopniowe dochodzenie uczących się do wiedzy i nabywanie przez nich koniecznych umiejętności.

Podejście zadaniowe można więc widzieć jako swoistą ewolucję podejścia komunikacyjnego. Nie są bowiem

nowością ani sytuacje komunikacyjne, ani funkcje komunikacyjne, ani też funkcjonalne traktowanie gramatyki. Zasadnicza różnica pomiędzy dotychczasowymi procedurami a metodą zaproponowaną przez ESOKJ to ukierunkowanie działań na wyraźnie określony cel, na realizację konkretnych zadań, które w swej pierwotnej koncepcji nie są zadaniami językowymi, lecz funkcjami społecznymi.

(I. Janowska, 2006a: 10)

Dydaktyka leksyki w podejściu proponowanym przez ESOKJ jest wpisana w realizację zadań. Ich wykonanie staje się możliwe dzięki poznawaniu przez uczących się określonego słownictwa. Nie są to jednak wyłącznie listy słownictwa powiązanego znaczeniowo, jak w podejściu komunikacyjnym, lecz gotowe struktury o ukierunkowanym tematycznie wypełnieniu leksykalnym (zob. tabela 15). Ich repertuar, dostarczony przez nauczyciela na etapie przedkomunikacyjnym, a uzupełniany na bieżąco w trakcie realizacji poszczególnych podzadań oraz zadania głównego, pozwala uczniom sprawniej działać językowo, gdyż wówczas ich uwaga cały czas może koncentrować się na treści przekazu (realizacja zamierzenia komunikacyjnego), a nie na jego formie (wypełnieniu strukturalno-leksykalnym).

Poziom skuteczności tego podejścia w odniesieniu do nauczania leksyki trudno określić. Jest ono bowiem rzadko stosowane i w zasadzie możliwe do wykorzystania głównie na niższych poziomach zaawansowania (do B1), a zatem wówczas, gdy praca na słownictwie koncentruje się głównie na wymiarze *wszerz*, a nie w *głęb*.

4. Podsumowanie

W metodach stosowanych na przestrzeni lat w nauczaniu języków obcych słownictwo zajmowało różne, nie zawsze należne mu miejsce. Dopiero ostatnie dekady przyniosły zasadnicze zmiany w podejściu do nauczania leksyki. Zostały one spowodowane innym niż w przeszłości postrzeganiem funkcji języka, a także koniecznością większej indywidualizacji procesu nauczania. Różne są bowiem powody, dla których uczący się podejmują naukę, inne mogą być także cele, które dzięki niej chcą osiągnąć. Próba zaspokojenia potrzeb komunikacyjnych przyszłych użytkowników języka zaowocowała więc staranniejszą selekcją treści nauczania w zakresie słownictwa oraz ich uporządkowaniem, zmieniając przez to nachylenie procesu kształcenia w stronę zdecydowanie bardziej leksykalnego. Więcej uwagi zaczęto również poświęcać technikom nauczania, wprowadzania i utrwalania nowo poznawanych wyrazów, a także badaniom ich przydatności i efektywności w określonych kontekstach dydaktycznych.

Tabela 15: Przykład jednostki zadaniowej – ZNALEŹĆ I WYNAJAĆ MIESZKANIE (POKÓJ)

Zadania	ZG znaleźć i wynająć mieszkanie, pokój	
	Z1	czytać i rozumieć łatwe ogłoszenia w prasie i internecie, zapoznać się z ofertami mieszkaniowymi
	Z2	zadzwoić lub pójść do agencji (właściciela mieszkania), przedstawić się i wyjaśnić, o jakie ogłoszenie chodzi
	Z3	uzyskiwać informacje na temat usytuowania mieszkania/pokoju, warunków mieszkaniowych, ceny, opłat
	Z4	umówić się na spotkanie, obejrzeć mieszkanie, omówić warunki wynajmu, odrzucić lub zaakceptować ofertę
Akty mowy Leksyka	Nazywam się... / Jestem... Potrzebuję/szukam pokoju, mieszkania, na okres... Chciałabym wynająć... Dzwonię w sprawie ogłoszenia/mieszkania. Kiedy mógłbym/mogłabym je/go zobaczyć? Ile ma metrów? Czy jest umeblowane? Jakie są w nim meble? Ile wynosi czynsz/opłaty? Jak jest usytuowane...? Muszę przemyśleć, chciałbym się zastanowić... Mieszkanie podoba mi się... Mieszkanie odpowiada mi... Jest za drogie, oddalone od centrum... Jak dojechać... Jakim autobusem, tramwajem? usytuowanie: dzielnica, okolice, piętro mieszkanie (<i>jakie?</i>) duże/małe, jasne/ciemne, słoneczne, jedno-/dwupokojowe garsoniera pokoje/pomieszczenia warunki: hałas, spokój	
	przedstawianie się udzielanie, uzyskiwanie informacji (w rozmowie bezpośredniej i przez telefon) wyrażanie opinii, życzeń i preferencji umawianie się na spotkanie akceptowanie/odrzućanie propozycji	

ZG znaleźć i wynająć mieszkanie, pokój	
Gramatyka	<i>mieszkać</i> + w czym? (w DS, w hotelu) + z kim? (z rodziną, z bratem) + gdzie? (na pierwszym piętrze) <i>wynająć</i> co? <i>mieszkanie</i> na ile? + (określenie czasu) pytania: gdzie, jak, ile, kiedy, od kiedy, czy, (na) jak długo formy czasownikowe: tryb warunkowy (chciał(a)bym itp.) liczebniki formy: trzeba, warto, należy + bezokolicznik czas teraźniejszy i przyszły (cd.)
Materialy	drobne ogłoszenia prasowe, ogłoszenia internetowe plan miasta, dzielnicy, plan mieszkania fotografie budynków, pomieszczeń, ciekawych zakątków dialogi i teksty na dany temat

(I. Janowska, 2006a: 11-12)

V



Nauczanie słownictwa

Materiały dydaktyczne powinny być zmodyfikowane w taki sposób, aby systematyczne wprowadzanie, a następnie utrwalanie słownictwa było podstawą, a nie jednym z elementów lekcji. Nauczyciele powinni zdać sobie sprawę ze znaczenia wnikliwej analizy słownictwa, umieszczając je na liście priorytetów

M. Trawiński (1999: 30)

1. Wprowadzenie

Poznanie języka jest procesem odkrywania świata ukrytego w słowach. Ich znajomość umożliwia nazywanie rzeczy, zjawisk, przekazywanie informacji, formułowanie myśli, opinii, wyrażanie uczuć. Znajomość jak największej liczby technik nauczania leksyki, połączona z jednej strony ze świadomością, czemu poszczególne z nich służą, na jakich aspektach znajomości wyrazu się koncentrują, z drugiej zaś z wiedzą na temat ich przydatności w określonych kontekstach dydaktycznych, powinna stanowić integralną część warsztatu nauczyciela. Jego zadaniem jest bowiem wprowadzanie uczących się w świat znaczeń, rozbudzanie potrzeby precyzyjnego ujmowania rzeczy w słowach, uwrażliwianie na ich moc.

1.1. Pośrednia i bezpośrednia dydaktyka leksyki, nauczanie *wszerz* a nauczanie *w głąb*

Słownictwa języka obcego można nauczać pośrednio i/lub bezpośrednio, *wszerz* oraz *w głąb*.

Z nauczaniem pośrednim (incydentalnym) mamy do czynienia wówczas, gdy uwaga uczących się skupiona jest na treści, a nie formie przekazu, na przykład na

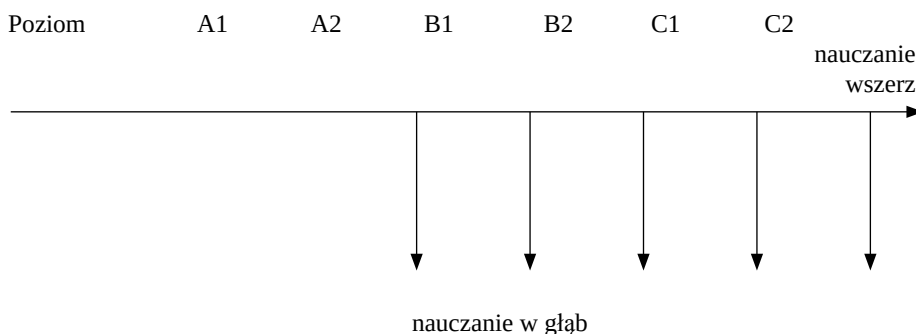
zrozumieniu treści wiadomości komunikowanej przez mówiącego lub piszącego, na zdobywaniu, przekazywaniu informacji itp. (*meaning focused approach*). Poznają oni wówczas nowe słowa w trakcie wykonywania działań językowych ukierunkowanych nieleksykalnie. Incydentalne opanowywanie słownictwa ma miejsce również w wyniku intensywnego kontaktu użytkownika z językiem docelowym dzięki, na przykład, zanurzeniu w środowisku ludzi mówiących nim na co dzień.

Nauczanie eksplicytne natomiast polega na realizacji zadań bezpośrednio skoncentrowanych na strukturach leksykalnych: uczący się wykonują rozmaite ćwiczenia na określonym materiale językowym. Ich uwaga skupia się wówczas na formach, za pomocą których przekazywane są określone treści (*form focused approach*).

W procesie kształcenia językowego oba typy nauczania – bezpośrednie oraz pośrednie – powinny mieć charakter komplementarny. Teza bowiem, jakoby działania bezkontekstowe były szkodliwe, a znajomość słownictwa utrzymywała się samorzutnie w wyniku rozwijania sprawności językowych (popularna początkowo w podejściu komunikacyjnym), całkowicie zawiodła (zob. H. Komorowska, 1988: 76). Skoncentrowanie uwagi uczących się bezpośrednio na wyrazach, na ich znaczeniu/znaczeniach, właściwościach gramatycznych, łączliwości leksykalnej itp. niezależnie od kontekstu, w którym się pojawiły, jest ważne, a czasem wręcz konieczne, gdyż jak słusznie zauważył I. S. P. Nation (2001: 64), by sprawnie opanować język, uczący się powinni postrzegać jego elementy także jako części systemu, a nie jedynie jako jednostki przekazu. Dydaktyka skupiona na formach powinna być częścią tzw. etapu przedkomunikacyjnego, a pojawiające się w jej trakcie struktury leksykalne należy następnie poddać kontekstualizacji w działaniach komunikacyjnych *sensu stricto*.

Rozwijanie kompetencji leksykalnej najpierw powinno przebiegać głównie wszerz, czyli koncentrować się na zapoznawaniu uczących się z jak największą liczbą słów w znaczeniu podstawowym przy jednoczesnym zaznajamianiu ich z odmianą, wymaganiami składniowymi i elementarną łączliwością (*herbata* i *kawa* w języku polskim są *mocne*, a nie *silne*). Uczenie się słownictwa ma charakter kumulacyjny – uczący się, podobnie jak dzieci poznające J1, zaczynają budowanie swojej kompetencji od niepełnej znajomości wyrazów, stopniowo ją poszerzając i uzupełniając. Nauczanie powinno więc przebiegać podobnie. Przy pierwszym kontakcie z nieznanym słowem należy dostarczyć uczącym się, zwłaszcza na niższych poziomach, jedynie część informacji, stopniowo je dodając/rozwijając.

Od poziomu B1 wzwyż natomiast rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się powinno być dwutorowe: wszerz oraz – w głąb (zob. schemat 15). Poznawaniu słów / odkrywaniu na nowo tych już znanych powinna towarzyszyć refleksja dotycząca ich odcieni znaczeniowych, konotacji, łączliwości semantycznej; słowem: wszystkich aspektów znaczenia.

Schemat 15: *Nauczanie leksyki wszerz i w głąb a poziomy biegłości językowej*

(opracowanie własne)

1.2. Dynamika wprowadzania nowej leksyki

Na pytanie, jak wiele nowych wyrazów można wprowadzać na jednych zajęciach, nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Na intensywność pracy nad leksyką wpływ ma tak wiele czynników, wewnątrz- i zewnątrzjęzykowych, że wszelkie uogólnienia mogą mieć wyłącznie charakter szacunkowy.

R. Gairns i R. Redman (1986: 122) uważają na przykład, że na jednej lekcji można wprowadzić od 8 do 12 słów. P. Meara (za N. Schmittem, 2000a: 142) proponuje z kolei, by uczyć około 50 wyrazów tygodniowo, nie podając jednak informacji ani na temat intensywności kursu (liczby godzin tygodniowo), ani też kontekstu dydaktycznego, w którym nauka by się odbywała. Obie propozycje wydają się ambitne i trudne do zrealizowania w warunkach szkolnych, zwłaszcza w środowisku egzolingwalnym (zob. H. Chodkiewicz, 2000). W pierwszym przypadku uczyć się byliby bowiem w stanie opanować średnio 1000 wyrazów w trakcie 120 godzin nauki w roku szkolnym; w drugim zaś, przy trzydziestotygodniowym roku szkolnym – nawet 1500. Poziom ten z kolei wydaje się jednak możliwy do osiągnięcia wówczas, gdy nauka ma miejsce w środowisku endolingwalnym (por. J. Milton, P. Meara, 1995). Wstępne badania na materiale polskim (A. Seretny, 2011a) wykazały, że niektórzy obcokrajowcy uczestniczący w intensywnym kursie języka polskiego (20 godzin zajęć językowych tygodniowo) prowadzonym w środowisku endolingwalnym po 15 tygodniach nauki opanowali prawie 1000 najczęściej używanych wyrazów.

Niezależnie od tego, jaka będzie intensywność zapoznawania uczących się z nową leksyką, zawsze należy mieć na uwadze fakt, że ilość samorzutnie nie przechodzi w jakość, sama zaś jakość nie zastąpi ilości. Poszukując *złotego środka*, należy systematycznie monitorować postępy uczących się i modyfikować dynamikę wprowadzania leksyki stosowanie do ich potrzeb i/lub możliwości.

1.3. Stopień trudności wyrazów

Nie wszystkie słowa, które uczący się poznają, stanowią dla nich jednakowe obciążenie (*learning burden*). Jedne zapadają im w pamięć niemalże natychmiast, z innymi miewają większe lub mniejsze problemy. Co stanowi zatem o trudności danej jednostki leksykalnej, gdy staje się ona elementem do opanowania?

Jedną z pierwszych klasyfikacji stopnia trudności słów przedstawił R. Lado (za J. Arabskim, 1996: 162). Podzielił on wyrazy na trzy kategorie: łatwe, normalne i trudne. Do pierwszej zaliczył wyrazy, które w J1 i J2 są podobne do siebie pod względem formy i znaczenia oraz zbliżone pod względem formy, lecz różniące się nieznacznie znaczeniem; do drugiej – słowa o podobnym znaczeniu, ale innej formie. Do grupy trzeciej włączył zaś:

- wyrazy o formie wskazującej na znaczenie inne niż faktyczne (*first floor* to w amerykańskim angielskim *parter*, a nie *pierwsze piętro*, jak wskazywałyby elementy złożenia);
- wyrazy o różnej strukturze morfologicznej (np. niemieckie czasowniki rozdzielnie złożone, takie jak *anrufen*, *einladen*, są dla Polaków trudniejsze do opanowania niż *kaufen* lub *schreiben*);
- wyrazy o podobnym znaczeniu, ale innych konotacjach (*stepmother* w języku angielskim ma inne konotacje niż jej polski kognitywny odpowiednik *macocha*);
- formy dialektalne.

Skala zaproponowana przez R. Lado opiera się na podejściu kontrastywnym, w którym uczenie się języka utożsamiano z pokonywaniem różnic między J1 a J2. Proces ten, jak obecnie wiadomo, jest dużo bardziej skomplikowany. Mimo to zagadnienia, na które zwrócił uwagę anglosaski badacz, w większości zachowały aktualność. Wyrazy, które w J1 i J2 cechuje podobieństwo formalno-znaczeniowe, uważa się za łatwiejsze do opanowania, stąd na takich właśnie jednostkach opiera się zazwyczaj początkowe stadium kształcenia językowego. Trudne do przyswojenia są natomiast słowa konotujące inne treści w J1 i J2, a także takie, których struktura morfologiczna w J2 bardzo różni się od tej w J1.

Obecnie wiadomo, że dla uczących się problematyczne są nie tylko zagadnienia odmienne w języku wyjściowym i docelowym (J1 vs. J2). Część trudności wyraża bowiem ze specyfiki opanowywanego kodu (J2). Na te kwestie zwróciła uwagę B. Laufer (1990), dzieląc czynniki decydujące o stopniu trudności słowa na wewnątrz- i zewnątrzleksykalne. Do pierwszych badaczka zaliczyła właściwości formy i znaczenia wyrazów w J2, do drugich – stopień podobieństwa jednostek docelowych (do opanowania) w J2 i odpowiadających im wyjściowych w J1, zależny od odległości typologicznej oraz pokrewieństwa genetycznego obu kodów.

Czynnikami wewnątrzleksykalnymi są:

- długość wyrazu oraz jego wymowa (aspekt fonologiczny) i pisownia (aspekt ortograficzny);

- przynależność do określonej części mowy, stopień skomplikowania odmiany i/lub derywacji (aspekt gramatyczny);
- abstrakcyjność, idiomatyczność znaczenia wyrazu, jego wieloznaczność, ograniczony lub specyficzny zasięg użycia (aspekt semantyczny).

Zdaniem B. Laufer wyrazy o skomplikowanej strukturze fonotaktycznej i fonologicznej, tj. długie i trudne do wymówienia, są zapamiętywane dłużej. Pamięć krótkotrwała potrzebuje bowiem więcej czasu na ich przetwarzanie. Czynniki te utrudniają opanowywanie nowych wyrazów przede wszystkim uczącym się na niższych poziomach zaawansowania, zwłaszcza gdy systemy fonologiczne i fonotaktyczne J1 i J2 różnią się znacząco. W miarę jak rosną ich umiejętności, realizacja połączeń głosek, początkowo postrzeganych jako trudne, staje się stopniowo coraz mniej problematyczna (efekt uelastycznienia zarówno aparatu artykulacyjnego, jak i zwiększającej się stopniowo wrażliwości fonetycznej), choć z pewnością łatwiejszy do zapamiętania nawet dla uczących się już biegłych w polszczyźnie będzie wyraz *rezydencjalny* niż *wstrzemięźliwość* czy *Świętokrzyszczyna*.

Skomplikowany zapis może podnieść stopień trudności jednostek. W języku polskim na przykład wyrazy / formy wyrazów, których pisownia opiera się na zasadzie fonetycznej, zawsze są postrzegane przez uczących się jako nieco łatwiejsze od pozostałych (np. *woda* vs. *krzew*). Jeśli J1 i J2 posługują się innym pismem (np. logograficznym vs. alfabetycznym, spółgłoskowym vs. logograficznym), zapis jest czynnikiem znacznie utrudniającym sprawne opanowywanie nowych wyrazów, choć podobnie jak w przypadku wymowy – głównie w początkowych stadiach nauki języka.

B. Laufer, podobnie jak wcześniej R. Rodgers (1969), uważa, że niektóre klasy wyrazów są trudniejsze do opanowania niż inne. Za najłatwiejsze uważane są rzeczowniki, tuż za nimi lokują się przymiotniki i przysłówki. Czasowniki natomiast uchodzą za trudne. W ich przypadku należy bowiem zapamiętać nie tylko formy oraz znaczenia, lecz także łączliwość składniową oraz semantyczną.

Kolejnym czynnikiem wewnątrzleksykalnym, który podnosi stopień trudności wyrazu, są jego własności morfologiczne. W polszczyźnie większość leksemów autosemantycznych i część synsemantycznych jest odmienna. Opanowanie ich fleksji stanowi więc spory problem dla uczących się, zwłaszcza gdy w odmianie pojawiają się oboczności i alternacje. Jest także oczywiste, że jednostki o paradygmatach regularnych są postrzegane jako łatwiejsze niż te, w których odmianie pojawiają się wyjątki.

Wśród cech semantycznych wpływających na stopień trudności wyrazów B. Laufer wskazuje między innymi ich wieloznaczność. Aspekt ten jest jednakże zdecydowanie bardziej problematyczny na poziomie produkcji językowej. Znając bowiem znaczenie podstawowe danego wyrazu, uczący się niejednokrotnie potrafią domyślić się wtórnego, prawidłowe posługiwanie się nim sprawia im natomiast dużo większy kłopot. Niezwykle trudne do opanowania są także te jednostki, które

tworzą specyficzne „pary” (czasem „ciągi”) wyrazów podobnie brzmiących, lecz znaczących co innego (tzw. paronimy). *Wodny* to przecież nie to samo co *wodnisty*; *ziemski* różni się zaś nie tylko od *ziemistego*, lecz również od *ziemnego*. Pary/ciągi bywają oparte na tym samym rdzeniu, czasem jednakże ich podobieństwo jest wyłącznie fonetyczne, na przykład *adaptować* vs. *adoptować*.

Do aspektów zewnątrzleksykalnych B. Laufer zalicza:

- typologiczną odległość między językami;
- liczbę słów o podobnym brzmieniu w J1 i J2, ich status;
- przystawalność językowych obrazów świata w J1 i J2.

W podejściu kontrastywnym uważano, że głównym źródłem transferu negatywnego (przenoszenia do J2 struktur z J1) są różnice między J1 i J2. Kiedy zaś różnicy nie ma – dochodzi do transferu pozytywnego (generowanie w J2 form poprawnych na zasadzie zbieżności z J1). Pogląd ten został jednakże częściowo zrewidowany. Obecnie uważa się, że różnice między językami wywołują transfer negatywny wówczas, gdy struktury w J2 są bardziej skomplikowane niż w J1 (Polacy nie przenoszą końcówek fleksyjnych z polskiego do angielskiego; Anglofoni natomiast mają tendencje do „nadużywania” mianownika we wszystkich konstrukcjach gramatycznych). Nie ulega jednak wątpliwości, że opanowywanie języka typologicznie bliższego (o podobnym systemie fonologicznym, morfologicznym i syntaktycznym) przebiega zazwyczaj znacznie sprawniej.

Bliskie pokrewieństwo genetyczne między J1 i J2 sprawia natomiast, że w obu językach jest wiele wyrazów podobnie brzmiących i/lub zapisywanych o podobnym znaczeniu, które w związku z tym łatwo zapamiętać. Należy jednak pamiętać, że liczba słów, które cechuje podobieństwo formalne przy całkowitym braku znaczeniowego, czyli tzw. „fałszywych przyjaciół tłumacza”, w przypadku języków pokrewnych może być znaczna. Należy więc na to zjawisko uwrażliwiać uczących się (zob. A. Dunin-Dudkowska, 2011; B. Ostromęcka-Frączak, 2013).

Choć język jest naszym podstawowym narzędziem komunikacji, nie służy nam wyłącznie do porozumiewania się. Jest także, jak już wspomniano, nośnikiem ukrytych społecznie utrwalonych sposobów kategoryzowania świata i oceny rzeczywistości. Jest swoistym zapisem tego, co widzimy, czego doświadczamy i jakie towarzyszą nam przy tym emocje. Rzeczywistość, która nas otacza, jest wspólna. Wskutek odmiennych doświadczeń możemy ją jednak różnie postrzegać, porządkować, opisywać, co znajduje odbicie w języku. Jeśli więc na opanowywanie J2 spojrzemy jak na podróż w inną przestrzeń socjosemantyczną (zob. A. Wierzbicka, 1990), to będzie ona tym bardziej przewidywalna (tj. bardziej przyjazna w wymiarze leksykalnym), im więcej podobnych doświadczeń miały społeczeństwa posługujące się J1 i J2.

Choć ujęcia R. Lado i B. Laufer są zupełnie inne, oba podkreślają bardzo wyraźnie, że łatwiejsze jest dla uczących się to, co pokrewne, porównywalne lub zbliżone, trudniejsze zaś to, co inne lub fałszywie podobne. Trójdzielny podział R. Lado wydaje się w tym kontekście bardziej przejrzysty. Brak mu jednakże niezwykle ważnej

perspektywy wewnątrzjęzykowej, którą można wprowadzić, posiłkując się propozycją B. Laufer (zob. zestawienie 4), zwłaszcza że czynniki wewnątrzleksykalne są często pochodną zewnątrzleksykalnych, np. genetycznej i typologicznej odległości między J1 i J2.

Zestawienie 4: Stopień trudności słowa – autorska koncepcja łączona

GRUPA PIERWSZA – W Y R A Z Y Ł A T W E

Słowa należące do tej grupy charakteryzuje podobieństwo formalne i znaczeniowe lub formalne przy bardzo niewielkich różnicach znaczeniowych.

Ich liczbę determinuje genetyczne pokrewieństwo między J1 i J2 oraz przystawalność językowych obrazów świata będąca pochodną podobnego sposobu konceptualizacji zjawisk.

GRUPA DRUGA – W Y R A Z Y P R Z E C I Ę T N E

Tworzy ją większość słów, które należy opanować w J2.

Ich trudność nie jest jednakże identyczna, a stopniowalna. Decydują o niej czynniki wewnątrzleksykalne (wymowa, pisownia, semantyka, gramatyka).

GRUPA TRZECIA – W Y R A Z Y T R U D N E

Należą do niej słowa:

- o takiej samej formie, a innym znaczeniu (tzw. fałszywi przyjaciele);
- o podobnym znaczeniu, lecz innych konotacjach;
- o formie wskazującej na znaczenie inne niż faktyczne;
- o podobnym brzmieniu w J2 (paronimy);
- o odmiennej niż w J1 strukturze morfologicznej

O zróżnicowanym stopniu trudności słów w obrębie poszczególnych podgrup decydują, podobnie jak w przypadku wyrazów przeciętnych, czynniki o charakterze wewnątrzleksykalnym (wymowa, pisownia, semantyka, gramatyka).

(opracowanie własne na podst.: R. Lado, 1961; B. Laufer, 1990)

W działaniach, których celem jest poszerzanie kompetencji leksykalnej uczących się, więcej uwagi należy poświęcać jednostkom (oraz ich połączeniom), które potencjalnie mogą przysparzać trudności, a zatem wyrazom należącym do grupy trzeciej, niż tym, które są potencjalnie łatwiejsze do opanowania.

2. Fazy nauczania leksyki na etapie przedkomunikacyjnym

Uczenie się, „które może być wynikiem nauczania, to proces prowadzący do modyfikacji zachowania jednostki w wyniku jej uprzednich doświadczeń” (I. Kurcz, 1995: 98). Jest przyswajaniem pewnych nawyków, nabywaniem wprawy w wykonywaniu jakiejś czynności lub opanowywaniu jakiegoś materiału. Proces ten, ujmując zagadnienie w sposób bardzo uproszczony, obejmuje trzy stadia: poznawcze, skojarzeniowe i autonomiczne. Pierwsze to zapoznanie się z czynnością lub mate-

riałem, który należy opanować; w drugim – w wyniku wielokrotnego powtarzania powstają związki między różnymi elementami przyswajanego materiału, prowadząc w rezultacie do fazy trzeciej, czyli automatyzmu.

W niniejszym rozdziale omówione zostaną działania możliwe do zastosowania w warunkach szkolnych w czasie dwu pierwszych stadiów. Kształtowanie, poszerzanie kompetencji leksykalnej jest bowiem budowaniem umiejętności niższego rzędu i ma miejsce na etapie przedkomunikacyjnym. Okazji do posługiwania się nowo poznanymi słowami mają zaś dostarczać uczącym się zadania rozwijające sprawność mówienia i pisanie, w których dochodzi do produkcji językowej *sensu stricto* (zob. rozdziały VI-VIII).

2.1. Faza poznawcza

Stadium poznawcze ma zasadnicze znaczenie dla całości procesu uczenia się słownictwa, gdyż to w jego trakcie powstają pierwotne połączenia (formy fonicznej ze znaczeniem, znaczenia z formą graficzną itp.), które w kolejnych fazach będą utrwalane i automatyzowane. Faza ta stanowi zatem fundament umożliwiający utworzenie początkowego ogniw wieloelementowego łańcucha powiązań.

Uczący się może zapoznać się ze znaczeniem nowego wyrazu w różny sposób:

- przybliży mu je nauczyciel;
- przybliży mu je rodzimy użytkownik języka lub inny uczący się;
- samodzielnie dojdzie do tego, co wyraz znaczy, stawiając i weryfikując swoje hipotezy (negocjowanie znaczenia);
- odnajdzie je w słowniku.

Na sposób, w jaki uczący się będzie poznawał nowe wyrazy w kontaktach z innymi użytkownikami języka, nauczyciel nie ma wpływu, dlatego też poniżej omówione zostaną tylko te, które wiążą się z procesem kształcenia.

2.1.1. Prezentacja znaczenia przez nauczyciela

Przybliżanie znaczenia powinno być atrakcyjne, w miarę możliwości oparte na różnorodnych bodźcach, angażujące zarówno zmysły, jak i procesy myślowe uczących się. Sposób prezentacji musi być dostosowany do ich wieku oraz poziomu zaawansowania, a także rodzaju wyrazów, które są przedmiotem nauczania.

Znaczenie nowych słów można prezentować uczącym się, wychodząc od obrazu, gestu (ruchu ciała) lub słowa, dlatego też techniki prezentacji dzieli się na:

- wizualne,
- niewerbalne,
- werbalne.

Mogą być one wykorzystywane łącznie lub rozłącznie, treści werbalne można bowiem uzupełniać elementami komunikacji niewerbalnej, obrazem lub dźwiękiem, a niewerbalne – słowem i/lub obrazem. Rozwiązanie drugie jest korzystniejsze, gdyż polisensoryczny przekaz treści wspomaga zapamiętywanie.

Techniki wizualne

Techniki wizualne (medium – rzecz lub jej obraz) to przede wszystkim: wskazanie konkretnego przedmiotu, pokazanie obrazka, ilustracji, fotografii itp. Dzięki połączeniu formy językowej (graficznej i fonicznej) z obrazem znaczenie jest podwójnie kodowane w pamięci uczących się.

Definiowanie ostensywne (poglądowe) polega na wskazaniu konkretnego przedmiotu (zjawiska) przy użyciu wypowiedzi typu:

To jest A.

To nie jest A.

Jest to najprostszy, choć daleki od ścisłości, sposób przybliżania znaczenia. Wskazywanie na wzorce (tak pozytywne, jak i negatywne) – czyli konkretne desygnaty danego pojęcia – dostarcza bowiem jedynie części informacji o nim. W warunkach szkolnych definiowanie ostensywne ma, z oczywistych powodów, dość ograniczone zastosowanie, dlatego też zdecydowanie częściej, zwłaszcza na poziomach niższych, wykorzystywane są reprezentacje rzeczy, pojęć, czyli ilustracje, obrazki. Materiały wizualne działają stymulująco na prawą półkulę mózgową, która zazwyczaj w trakcie nauki szkolnej pozostaje w „uśpieniu”. Półkula ta „przetwarza informacje bez wykorzystywania języka. Odbiera doznania wzrokowe, dotykowe, zapachowe, smakowe, a także ruch, muzykę, dźwięk ludzkiego głosu oraz przyrody, nie kojarząc tych doświadczeń ze słowami ani nie przydając im żadnych etykietek” (R. Linksman, 2001: 55).

A. Wright (1983: 202) sugeruje, by materiały ikoniczne używane w celu przybliżania uczącym się znaczenia cechował realizm uproszczony, tj. obrazowanie uwypuklające charakterystyczne cechy danej rzeczy lub pojęcia przy jednoczesnej redukcji ilości informacji wizualnej. Rysunki przygotowane w stylu uproszczonym cechuje wyrazistość, dzięki czemu łatwiej zapadają w pamięć (zob. A. Seretny, 2003a).

Techniki niewerbalne

Definiowanie niewerbalne (medium – ruch ciała) sprowadza się do przedstawienia znaczenia za pomocą gestu, mimiki lub pantomimy. Taka prezentacja również stosowana jest głównie na niższych poziomach. Nie należy jednak stronić od niej nawet wówczas, gdy uczący się opanowali już język w stopniu podstawowym (B). Jest to bowiem sposób na wspieranie przekazu werbalnego o elementy kinetyczne, ważne szczególnie dla tych studentów, którzy uczą się „w ruchu” (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2006). Gest lub pantomima mogą być także formą urozmaicenia sposobu prezentacji lub uzupełnienia czy wzmocnienia przekazu wizualnego.

Techniki werbalne

Definiowanie werbalne (medium – słowo) można podzielić na wykorzystujące wyłącznie język docelowy ($J2 \rightarrow J2$) oraz opierające się na języku rodzimym ($J2 \rightarrow J1$).

$J2 \rightarrow J1$

Znaczenie nowego słowa można przybliżyć uczącym się, podając ekwiwalent w ich języku rodzimym. Technikę tę stosuje się w grupach jednorodnych językowo lub w przypadku, gdy wszyscy w podobnym stopniu znają język „pośrednik”. Taki sposób prezentowania znaczenia jest przez wielu dydaktyków postrzegany jako szybki i efektywny, J1 stanowi bowiem dla uczących się naturalny system odniesień. Niebezpieczeństwo nadmiernego „eksploatowania” techniki tłumaczenia tkwi jednak w tym, że po pierwsze znacznie zmniejsza czas ekspozycji na język docelowy, który w warunkach szkolnych jest i tak bardzo ograniczony; po drugie zaś nauczyciele zbyt często stosują ekwiwalenty kognitywne zamiast tłumaczeniowych, co prowadzi do niewłaściwego kształtowania się słownika mentalnego uczących się.

$J2 \rightarrow J2$

Technik prezentacji znaczenia w języku docelowym jest znacznie więcej, można bowiem, tłumacząc je:

- posłużyć się wyrażeniami o znaczeniu podobnym bądź przeciwnym;
- zastosować objaśnienie kontekstowe, czyli przytoczyć krótkie opowiadanie, którego treść jest ilustracją znaczenia nowego słowa;
- umiejscowić nowe słowo na skali;
- umiejscowić je w sąsiedztwie słów o znaczeniu nadrzędnym, podrzędnym i równorzędnym;
- wykorzystać egzemplifikację;
- posłużyć się techniką matryc znaczeniowych;
- zastosować definicję gramatyczną lub strukturalną.

Wykorzystywanie w procesie definiowania znaczeń słów bliskoznacznych i/lub przeciwnych jest możliwe, pod warunkiem że są one znane uczącym się, na przykład:

pulchny – *tęgi*, tak mówimy o dziecku, o kobiecie
oblać – *znaczy nie zdać*

N. Schmitt (2000a: 192) ostrzega, że jednoczesne wprowadzanie antonimów, konwersów lub uzupełników może prowadzić do niepożądanych skojarzeń krzyżowych (*cross-associations*), w wyniku których uczący się mylnie – odwrotnie – będą posługiwać się poszczególnymi wyrazami par. Ponieważ jednak badania wykazały, iż z tego rodzaju sytuacją mamy do czynienia najwyżej w 25% przypadków, nie wydaje się słuszne, by całkowicie unikać łącznej prezentacji przeciwieństw. Nale-

ży tylko zapewnić uczącym się dostateczną liczbę rozmaitych zadań, by zwiększyć szansę na prawidłową semantyzację obu członów opozycji.

Objaśnienia kontekstowe, czyli krótkie definicje i/lub „historyjki” osadzone w kontekście, ilustrujące znaczenie nowego słowa, to sposób prezentacji odpowiedni dla uczących się na wszystkich poziomach zaawansowania. Wymagają od nauczyciela przygotowania, gdyż muszą być jasne i nieskomplikowane (język „historyjki” musi podlegać kontroli – nie mogą się w nim pojawiać słowa nieznane uczącemu się). W przypadku objaśnień kontekstowych precyzja wypowiedzi powinna zawsze górować nad elegancją sformułowania (U. Weinreich, 1980: 308), a samą prezentację warto, o ile to możliwe, wspomagać elementami komunikacji pozajęzykowej (ewentualnie elementami ikonicznymi).

DAĆ (coś komuś)

→ A1

Ja mam jabłko. Adam nie ma jabłka (tu nauczyciel wskazuje na jakiegoś studenta, a następnie daje mu jabłko). *Teraz Adam ma jabłko. Ja daję jabłko Adamowi.*

SPÓŹNIĆ SIĘ (na coś)

→ A2

Marek chciał pojechać do Londynu. Jego samolot startował o godzinie szóstej rano. Niestety Marek wstał dopiero o siódmej i... było już za późno. Marek spóźnił się na samolot.

SZEPTAĆ (coś) = MÓWIĆ SZEPTEM (do kogoś)

→ B1

Jeśli ktoś szepcze, to znaczy, że mówi bardzo, bardzo cicho (tu nauczyciel ścisza głos do szeptu). *Mówimy do kogoś szeptem na przykład w kościele, na wykładzie lub jeśli nie chcemy, żeby ktoś inny słyszał, co mówimy.*

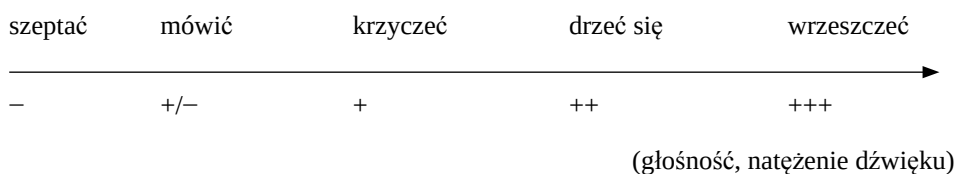
MURY OBRONNE

→ B2

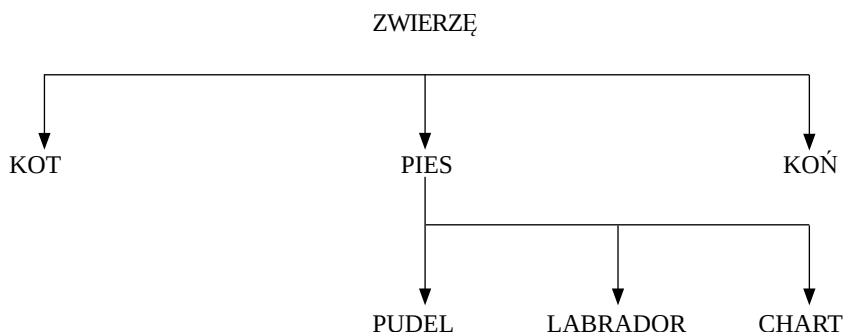
Wysokie, grube ściany, które dawniej otaczały (tu – kolisty ruch ręki) *miasto, żeby bronić je przed nieprzyjacielem.*

Taki sposób objaśniania znaczenia jest przyjazny dla uczących się. Nowe słowa pojawiają się w naturalnym kontekście, który często także informuje o łączliwości składniowej (*mówić szeptem do kogoś, spóźnić się na coś*) i semantycznej danej jednostki (*mury otaczają miasto, spóźnić się na samolot*).

Umiejscowienie słów na skali pomaga uczącym się w zrozumieniu znaczenia wyrazów różniących się między sobą intensywnością lub stopniem natężeniem cechy itp. (zob. schemat 16). Ten rodzaj definiowania jest możliwy do wykorzystania tylko wówczas, gdy znane są im już inne elementy skali.

Schemat 16: *Skala znaczeniowa*

Pokazanie wyrazów w układzie wertykalno-horyzontalnym z kolei (zob. schemat 17) pomaga uczącym się zobaczyć relacje hiponimiczno-hiperonimiczne, w jakie dane słowo wchodzi. W tym przypadku, podobnie jak w powyższym, warunkiem wprowadzenia schematu jest znajomość znaczenia przynajmniej części występujących w nim elementów. Definicja taka ma wówczas charakter porządkujący.

Schemat 17: *Układ wertykalno-horyzontalny*

Technikę macryc znaczeniowych (zob. tabela 16) można stosować w pracy z uczącymi się, którzy już nieźle znają język (najwcześniej na poziomie B1). Polega ona na analizie znaczeń wyrazów bliskoznacznych metodą składnikową wywodzącą się z semantyki strukturalnej. Należy podkreślić, że jest ona efektywna tylko wówczas, gdy uczący się znają większość wyrazów powiązanych znaczeniowo i potrafiliby sami, bez pomocy nauczyciela, wypełnić znaczną część pól.

Tabela 16: *Matryca znaczeniowa – czasowniki z grupy znaczeniowej DZIELIĆ NA CZĘŚCI*

	<i>kroić</i>	<i>siekać</i>	<i>szatkować</i>	<i>mleć</i>	<i>ciąć</i>	<i>trzeć</i>
NARZĘDZIE						
nóż	√					
nożyczki						
tarka						
maszynka						
CZĘŚCI						
bardzo małe kawałeczki						
plastry/plasterki	√					
duże kawałki	√					
długie, wąskie paski						
masa						

(opracowanie własne)

Podanie definicji gramatycznej polega na wskazaniu, jaką częścią mowy jest wyraz definiowany lub jakie ma cechy składniowe, na przykład:

przed – przyimek łączący się z rzeczownikiem w narzędniku, oznacza miejsce czynności lub miejsce położenia przedmiotu obserwowanego lub osoby obserwującej

Definicja strukturalna z kolei porzestaje na wskazaniu formalnej relacji definiowanego wyrazu do wyrazu podstawowego, na przykład:

dobro – rzeczownik od przymiotnika *dobry*
psisko – zgrubienie od rzeczownika *pies*

Tego typu definicje, jak widać, wymagają od uczących się znajomości metajęzyka opisu gramatycznego, co, zwłaszcza w pierwszym przypadku, znacznie ogranicza ich stosowanie.

Niezależnie od techniki wprowadzania słownictwa nauczyciel powinien zawsze głośno wymówić nowy wyraz. Na niższych poziomach zaawansowania można to zrobić dwukrotnie: pierwszy raz wolniej i wyraźniej, następnie w tempie zbliżonym do naturalnego, a potem poprosić uczniów, by go także wymówili, najpierw grupowo, potem indywidualnie. Następnie słowo należy zapisać na tablicy, ewentualnie prosząc uczących się, by tym razem je odczytali. Kolejność działań przedstawia się więc następująco:

nowy wyraz → słuchanie (nauczyciel wymawia słowo)
→ mówienie (uczący się powtarzają)
→ czytanie (uczący się odczytuje słowo zapisane przez nauczyciela)
→ zapis (uczący się zapisuje nowy wyraz)

Na wyższych poziomach zaawansowania, jeśli nowe słowo nie jest wyrazem trudnym do artykulacji, wystarczy je wypowiedzieć, podać jego znaczenie i zapisać na tablicy. W przypadku gdy jest trudne do wymówienia, jak *wstrzemięźliwość*, można poprosić, by jeden, dwóch uczących się głośno je powtórzyli.

Sposób zapisu informacji dotyczących nowego słowa powinien tworzyć system spójny, precyzyjny i czytelny dla uczącego się (zob. tabela 17). Przy rzeczownikach, które podaje się w mianowniku liczby pojedynczej, należy zwrócić uwagę na rodzaj tylko w niektórych przypadkach, np. *twarz* – rodzaj żeński. Informację tę można wzmocnić przez poprzedzenie rzeczownika zaimkiem wskazującym – *ta twarz*. Na poziomie podstawowym (A), jeśli uczący się poznali już przypadki, warto także podać formę dopełniacza liczby pojedynczej rodzaju męskiego rzeczowników nieżywotnych oraz miejscownika liczby pojedynczej innych rzeczowników. Ten ostatni przypadek, ze względu na dużą liczbę alternacji samogłoskowych i spółgłoskowych, jest dla cudzoziemców bardzo trudny do opanowania (część uczących się, znając znaczenie wyrazu *miasto*, nie rozpoznaje tego leksemu w formie *mieście*). Przysłówki podaje się w stopniu równym. Przymiotniki także należy zapisywać w stopniu równym, w mianowniku liczby pojedynczej rodzaju męskiego, uwzględniając ich łączliwość syntaktyczną. Czasowniki natomiast podaje się w bezokoliczniku wraz z formą pierwszej i drugiej osoby liczby pojedynczej (wskazują one na przynależność do określonego typu koniugacji) z zaznaczeniem rekcji, także przyimkowej. Gdy uczącym się znane jest pojęcie aspektu, czasowniki należy zestawiać w prymarne pary aspektowe, podkreślając, jeśli trzeba, przynależność poszczególnych elementów pary do różnych typów koniugacyjnych.

Tabela 17: Zapis nowego słowa – niezbędne informacje

Część mowy	Zapis
RZECZOWNIK	ta twarz (r.ż.) miasto – Msc. mieście bilet – D. biletu, Msc. bilecie
PRZYMOTNIK	luźny zależny od kogoś, czegoś (D.)
CZASOWNIK	krzyczeć – krzyknąć coś / na coś, na kogoś (B.) -cę -nę -czysz -niesz czekać – zaczekać na kogoś na coś? (B.) -am -asz
PRZYSŁÓWEK	szybko
PRZYIMEK, ZAIMEK, LICZEBNIK, PARTYKUŁA, WYKRZYKNIK, SPÓJNIK	nie wymagają specjalnego zapisu

(opracowanie własne)

2.1.2. Negocjowanie znaczenia

Negocjowanie polega na samodzielnym odkrywaniu znaczenia wyrazu przez uczącego się. Jest to

proces, w którym, podejmując wysiłek komunikowania się, uczący się i kompetentni rozmówcy dostarczają sobie nawzajem i interpretują sygnały zrozumienia, wywołując w ten sposób dopasowania form językowych, struktury konwersacji, treści komunikatu lub wszystkich trzech naraz, aż do osiągnięcia akceptowalnego poziomu zrozumienia.

(H. M. Long, za: K. Szymankiewicz, 2005: 313-314)

W trakcie negocjowania dochodzi do bardzo aktywnego i głębokiego przetwarzania danych, co wspomaga proces semantyzacji znaczenia. Uczący się, zauważając lukę w swoim słowniku mentalnym, próbuje ją uzupełnić, stawiając hipotezy co do znaczenia nieznanego elementu. Informacje zwrotne od partnera wymiany komunikacyjnej (może to być nauczyciel lub inny użytkownik języka) pozwalają i/lub umożliwiają mu weryfikowanie wstępnych hipotez.

Odtworzony przebieg negocjowania znaczenia na zajęciach (poziom B2.1)

Temat: OCHRONA ŚRODOWISKA

N: Jednym z powodów zanieczyszczenia powietrza...

U: Co to jest zaniecz...?

N: Za-nie-czysz-cze-nie

S: Tak ...zanieczyszczenie...

N: A jak myślisz?

S: Nie wiem.

N. Za-**nie**-czysz-czenie. (nauczyciel tak wymawia to słowo, by zaakcentować **nie** oraz **temat**, nieco zniekształcony, by naprowadzić uczącego się na słowo czysty i negację)

S: Nie czyszcz, nie czysty...

N: No właśnie – nie czysty, czyli...

S: Brudny... brudne powietrze... aha, jak *polluted*...

Proces ten jest bardzo efektywny z punktu widzenia trwałości zapisanych w umyśle informacji; ze względu na czasochłonność jego wykorzystanie w warunkach klasowych jest często ograniczane. Nauczyciel powinien jednak wykazywać gotowość do współpracy, pozwalając uczącym się na działania negocjacyjne, a także sam się w nie angażować. Dochodzenie do znaczenia może mieć różny przebieg, ale szansę powodzenia ma tylko przy wspierającej aktywności uczących się postawie nauczyciela¹.

¹ Szerzej na temat tego negocjowania znaczeń zob. A Seretny (2014). Tam też szeroka bibliografia tematu.

2.1.3. Sprawdzenie znaczenia w słowniku

Uczący się mogą także sprawdzić znaczenie nieznanym sobie wyrazów w słownikach jednojęzycznych lub dwujęzycznych. Zadaniem nauczyciela jest jednakże zwrócić im uwagę na to, z jakich opracowań leksykograficznych mogą korzystać, jak są zorganizowane dane językowe w artykułach hasłowych poszczególnych pozycji, a także jak szukać określonych informacji². Umiejętność korzystania ze słowników, świadomość, jakie ograniczenia wypływają ze sposobu organizacji (makrostruktury) i zawartości ich artykułów hasłowych (mikrostruktury) mogą znacznie ułatwić i/lub lepiej zorganizować pracę uczących się, przyczyniając się zarazem do efektywniejszego opanowywania przez nich leksyki.

2.1.4. Pułapki fazy poznawczej

Poznając nowe wyrazy w J2, uczący się mają tendencję do wyznaczania ich zakresów znaczeniowych na podobieństwo tych znanych im z języka rodzimego. Języki zaś cechuje brak symetrii leksykalnej. Zwraca na to uwagę A. Wierzbicka, podając niezwykle proste przykłady. W polskim na przykład, pisze badaczka,

popołudnie odnosi się do okresu poobiedniego (tj. mniej więcej od 15 do 18). Wynika stąd problem językowy: kiedy zapraszamy na angielski *dinner* świeżo przybyłych do Australii Polaków, czy powinniśmy używać słowa *obiad*? Wieczornego posiłku, choćby najwystawniejszego, nie można przecież tak nazwać, gdyż *obiad* spożywa się mniej więcej w środku dnia. W języku polskim wieczorny posiłek określa się słowem *kolacja*, a nie *obiad*. Jednakże *kolacja* nie jest dobrym tłumaczeniem angielskiego *dinner*, bo *kolacja* to lekki posiłek wieczorny, z pewnością nie najważniejszy w ciągu dnia. Niektórzy Polacy mieszkający w Australii tłumaczą jednak *dinner* słowem *kolacja*, a nie *obiad*. Obie wersje są równie nieadekwatne. (...)

(A. Wierzbicka, 1990: 100-101)

Trzeba więc uczulać uczących się na różnice pojęciowe, a także na odmienną łączliwość składniowo-semantyczną jednostek leksykalnych, inne konotacje, zakres użycia itp. Podkreślać należy również, że pełna synonimia jest w języku zjawiskiem rzadkim i wyklucza dowolne zastępowanie jednego słowa drugim. *Pulchny* bowiem to nie dokładnie to samo co *gruby* lub *tęgi*, a *pokroić* i *pociąć*, choć oba znaczą „podzielić na części”, łączą się jednak z innymi „obiektami”, wymagają również zastosowania innych narzędzi itp.

² Słownikom i ich roli w procesie dydaktycznym poświęcony został rozdział XI.

2.2. Faza utrwalania i powtarzania leksyki

Zadaniem technik utrwalania i powtarzania materiału jest umożliwić uczącym się wielokrotne i zróżnicowane obcowanie z nowo poznawanymi wyrazami. Dopiero bowiem kilkukrotny kontakt z informacją – w tym przypadku z wyrazem – daje szansę na zapisanie jej w pamięci długotrwałej uczących się (zob. I. S. P. Nation, 1990: 43-45; 2001: 81).

W tym miejscu warto przytoczyć wyniki badań P. Pimsleura (1967) dotyczące zależności między częstością powtórzeń materiału, przerwami między kolejnymi ekspozycjami a efektywnością zapamiętywania. Wynika z nich, że w razie pojedynczego kontaktu z informacją zapominanie następuje bardzo szybko, po kolejnych powtórzeniach staje się zaś coraz wolniejsze. Według skali sporządzonej przez badacza pierwsze powtórzenie powinno odbyć się jak najszybciej, drugie powinno nastąpić w ciągu kilkunastu sekund, następnie trzecie i czwarte, do 10 minut. Schemat wygląda następująco³:

pierwszy kontakt	
drugi kontakt	po 3 sekundach
trzeci	$3 \times 3 = 9$ sekund
czwarty	$9 \times 3 = 27$ sekund
piąty	$27 \times 3 = 81$ sekund
szósty	$81 \times 3 = 243$ sekundy (6 minut)
siódmy	$243 \times 3 = 729$ sekund (ok. 12 minut)
ósmy	$729 \times 3 = 8127$ sekund (ok. 36 minut)
dziewiąty	$8127 \times 3 = 6561$ sekund (ok. 1 h 40 min)

Regularność powtórzeń jest zatem kluczem do sukcesu. Jeśli bowiem nowe słowo nie będzie utrwalane na wiele sposobów zaraz po jego wprowadzeniu, potem zaś równie rytmicznie, ale rzadziej, wówczas szansa na jego zapamiętanie maleje. A. Baddeley (1990: 155-160) twierdzi nawet, że brak powtórzeń sprawia, iż każde kolejne zetknięcie się z nowym słowem jest wówczas jak pierwsze. J. Coady (1993: 12) z kolei, powołując się na badania R. Carpaya, przypomina, że nie wystarczy, by nowy wyraz pojawił się kilkakrotnie na jednej lekcji, musi on jeszcze „powrócić” przynajmniej raz – na trzech kolejnych zajęciach. Zwraca także uwagę na fakt, że nie chodzi tu o mechaniczną repetycję. Powtarzaniu powinna towarzyszyć skupiona uwaga uczących się oraz zaangażowanie w podejmowane działania.

F. I. M. Craik i R. S. Lockhart (1972: 49) uważają, że owo zaangażowanie ważniejsze jest nawet niż samo powtarzanie. W swoim eksperymencie badacze zadawali różnym grupom uczących się pytania dotyczące nowych dla nich wyrazów⁴.

³ Przykład opiera się na module trzysekundowym. Jeśli powtórzenie nastąpi po czterech sekundach, wówczas moduł będzie czterosekundowy itd.

⁴ 1. Czy słowo jest zapisane? 2. Jakimi literami? 3. Czy rymuje się z ...? 4. Czy należy do kategorii ...? 5. Czy można je użyć w zdaniu ...?

Odpowiedzi wymagały mniej lub bardziej złożonych działań, które, jak się okazało, odpowiednio, w mniejszym lub w większym stopniu przyczyniały się do lepszego zachowania wyrazu w pamięci. Zaobserwowana prawidłowość, znana jako teoria płaszczyzn przetwarzania, mówi, że im głębsze, bardziej zróżnicowane przetwarzanie danych językowych, tym trwalejsze są one zapamiętywane.

Ów trudny do przecenienia zróżnicowany kontakt z leksyką umożliwia uczyć się rozmaite ćwiczenia leksykalne, które powinny stanowić integralną część każdego procesu kształcenia językowego. Ich typologia może opierać się na różnych kryteriach podziału (zob. V. F. Allen, 1983; H. Komorowska, 2002a; A. Seretny, E. Lipińska, 2005; E. Dźwierzynska, 2012). Jednym z ważniejszych jest cel, jakiemu służą. Mogą one bowiem:

- ułatwiać proces zapamiętywania materiału leksykalnego,
- zwiększać pojemność pamięci werbalnej,
- wspomagać wzrokowe i/lub słuchowe rozpoznawanie wyrazów,
- wspomagać zapamiętywanie znaczeń słów,
- ułatwiać zapamiętywanie typowych połączeń wyrazowych (oś syntagmatyczna),
- umożliwiać opanowanie słów, które mają znaczenie podobne, przeciwne, zbliżone (oś paradygmatyczna)⁵.

2.2.1. Ćwiczenia mnemoniczne (ułatwiający zapamiętywanie)

Mnemonika to nadawanie nowym elementom jakiegoś sensu przez łączenie ich z czymś pozornie niezwiązanym, lecz dzięki niezwykłości skojarzenia – bardziej przyjaznym do zapamiętania⁶. Za twórcę tego sposobu zapamiętywania uznaje się greckiego poetę Simonidesa z Keos (556-486 p.n.e.). Mnemotechniki zatem to działania strategiczne, które mają na celu usprawnienie zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania materiału dzięki powiązaniu go z ustalonym kodem (zob. B. Kubiak, 1999; J. Hulstijn, 1997). Opierają się na skojarzeniach, strukturyzowaniu, porządkowaniu według przyjętych zasad, wykorzystywaniu potencjału obu półkul mózgowych (myślenie kolorami, kształtami, symbolami, dźwiękami). Najważniejsze z nich to techniki: *loci* (miejsca), obrazu, skojarzeń łańcuskowych, słów kluczowych, zamiennika cyfr, akrostychów i akronimów.

⁵ W glottodydaktyce polonistycznej o nauczaniu słownictwa pisali między innymi: B. Krawiec (2000), J. Fellerer (2001), A. Nowakowska (2004), P. Palka (2004), I. Sarnowska-Gieffing (2005), A. Madeja (2007), A. Babanow (2008), A. Madeja, M. Smereczniak (2010).

⁶ Już w starożytności zauważono, że o wiele łatwiej niż suche fakty zapamiętywane są informacje, które wywołują skojarzenia lub reakcje emocjonalne.

– TECHNIKA *LOCI*

Polega na kojarzeniu zapamiętywanych informacji z obrazami, które następnie stają się bodźcami umożliwiającymi wywołanie danych z pamięci. Materiał do opanowania trzeba „umiejszcować” w konkretnie zorganizowanej, „oswojonej”, dobrze znanej sobie przestrzeni (na przykład własnego pokoju, ulicy, podwórka itp.) Przypominanie jest wówczas powrotem do znanego miejsca w celu „odnalezienia pozostawionych” tam informacji.

– TECHNIKA OBRAZU

Technika ta jest podobna do poprzedniej, tyle że umiejscowienie materiału następuje w wymyślonej, zaaranżowanej przestrzeni. Elementy, które mają być zapamiętane, powinny tworzyć niebanalny, czasem nawet wręcz dziwaczny obraz, gdyż im więcej „wysiłku” wkłada się w stworzenie owej wizji, tym lepiej zapamiętywane są słowa, które ją tworzą⁷.

Na przykład dla wyrazów *nos*, *kuchnia*, *telefon*, *wizytówka*, *grabie* – powstały „obraz” pamięciowy mógłby wyglądać następująco:

*W kuchni stoi gruby mężczyzna, który ma wielki **nos**, w jednej ręce trzyma **grabie**, w drugiej **telefon**, a w zębach **wizytówkę**.*

Jeśli obraz ten zwerbalizujemy, zapamiętywanie opierać się będzie na technice historyjki.

– TECHNIKA POWIĄZAŃ ASOCJACYJNYCH

Polega ona na tworzeniu zależności skojarzeniowych między kolejnymi elementami ciągu. Aktywacja jednego z nich wywołuje automatycznie cały łańcuch. Dla poprzednio podanych wyrazów mógłby to być następujący ciąg:

nos – kuchnia (mężczyzna wciąga powietrze nosem, kiedy wchodzi do kuchni),
kuchnia – telefon (w kuchni wisi telefon z długim sznurem),
telefon – wizytówka (pod telefonem na stoliku leży wizytówka),
wizytówka – grabie (mężczyzna grabi wizytówki leżące na podłodze).

Tworząc poszczególne połączenia, nie wolno zestawiać ze sobą więcej niż dwóch rzeczy – to jedna z podstawowych zasad mnemotechniki.

⁷ Niewiele osób pamięta, kogo minęło wczoraj w drodze do pracy. Gdyby jednak był to żółto-fioletowy krokodyl, byłoby inaczej.

– TECHNIKA SŁÓW KLUCZY

Proces zapamiętywania słownictwa w języku obcym może wspomagać wykorzystywanie podobieństw fonetycznych między wyrazami w języku wyjściowym i docelowym. Przykładem może być słowo *pik*, które chce zapamiętać uczący się języka polskiego anglofon. Angielski leksem fonetycznie podobny do polskiego wyrazu to *peak* (szczyt). Można więc wyobrazić sobie „pik na szczycie”.

pik*peak*

(fot. K. Dooley)

– TECHNIKA PODOBIENSTWA FORMY I ZNACZENIA

Technika ta jest najczęściej wykorzystywana przy opanowywaniu internacjonalizmów – *transformation* – *transformacja*, *politics* – *polityka* itp. Pamiętać jednakże należy, że wśród tego rodzaju par jest wielu „fałszywych przyjaciół”, np. angielskie *actually* to wcale nie *aktualny*, *eventually* to nie *ewentualny* itp. Szczególnie dużo takich pułapek czyha na uczących się języków pokrewnych⁸.

– TECHNIKA RYMU

Innym sposobem, który wspomaga proces zapamiętywania, jest rymowanie nowo poznanego wyrazu ze znanym, np. *las* – *pas*, *mewa* – *śpiewa*. Wytworzenie w wyobraźni obrazu pojęcia reprezentowanego przez połączenie służy jako kotwica w pamięci. Zapamiętywaniu służą także rymowane wierszyki, których bardzo lubią uczyć się dzieci.

– TECHNIKA AKROSTYCHÓW

Polega ona na wykorzystywaniu pierwszych liter wyrazów zdania, które stają się kotwicą dla zapamiętywanego materiału. Angielski akrostych:

No plan like yours to study history wisely.

⁸ Szeroko na temat „fałszywych przyjaciół” w języku polskim i słoweńskim w obrębie leksyki najczęściej używanej pisze B. Ostromęcka-Frączak (2011).

pomaga zapamiętać wszystkie dynastie angielskie w chronologicznej kolejności (Norman, Plantagenet, Lancaster, York, Tudor, Stuart, Hanower, Windsor). Zdanie:

Mama dała córce bułkę nasmarowaną masłem wiejskim.

pozwała przypominać sobie kolejność siedmiu polskich przypadków itp.

– TECHNIKA ZAMIENNIKA CYFR

W tej technice poszczególnym liczbom przyporządkowuje się określone obrazy, na przykład:

0 to jajko

1 to strzykawka

2 to łabędź

3 to trójkąt

4 to krzesło

5 to gwiazda pięcioramienna

6 to kostka do gry

7 to laska

8 to bałwan

9 to ślimak



(na podst. <http://szybkanauka.mkbe.pl/zamienniki-cyfr.html>)

Numer karty kredytowej 1527 4445 2369 2658 można wówczas zapamiętać jako:

Pielęgniarkę, która trzyma w ręce strzykawkę (1) i robi zastrzyk gwiazdzie (5) leżącej na łabędziu, obok którego stoi dziadek z laską (7). Koło dziadka stoją 3 krzesła (444), a na ostatnim leży gwiazda (5). Za krzesłem jest łabędź (2), który ma na głowie trójkąt (3), a na nim kostkę do gry (6) i ślimaka (9). Kolejny łabędź (2) rzuca kostką (6) w stronę gwiazdy (5), za którą stoi bałwan (8).

Techniki mnemoniczne były często poddawane krytyce. Zarzucano im między innymi, że są sztuczne i niekiedy skomplikowane. Wydaje się jednak, że nie do końca słusznie, gdyż bazują one na naturalnych właściwościach ludzkiego umysłu, między innymi na redundancji kodowania i efekcie wyższości mnemicznej obrazów nad słowami. Warto więc, przynajmniej niektóre z nich, zaprezentować uczącym się. J. R. Levin (za: A. Sökmen, 1997: 247) twierdzi bowiem, nie bez racji, że choć „nie zawsze są one dla wszystkich, często są dla wielu”.

2.2.2. Ćwiczenia zwiększające koncentrację i pojemność pamięci krótkotrwałej

Aby uczący się mogli sprawniej zapamiętywać informacje, trzeba rozwijać ich spostrzegawczość, umiejętność koncentracji, a także pomagać im usprawnić działanie

pamięci krótkotrwałej (elementów powinno więc zawsze być nie więcej niż 9, gdyż jest to maksymalna pojemność tego typu pamięci).

– ODTWARZANIE Z PAMIĘCI JAK NAJWIĘKSZEJ LICZBY WYRAZÓW

Zadaniem uczących się jest zapamiętanie, a następnie wywołanie z pamięci jak największej liczby jednostek. Lista ta może początkowo liczyć kilka elementów, następnie jest stopniowo wydłużana, a czas na wykonanie zadania – skracany.

– TECHNIKA KIM

W tej technice nauczyciel zapisuje na tablicy kilkanaście wyrazów, uczący się, najpierw razem, potem indywidualnie, odczytują listę. Przed każdym kolejnym odczytaniem nauczyciel zmazuje jeden z wyrazów, w rezultacie więc ostatni uczący się odtwarza listę z pamięci.

– TECHNIKA MEMO

Ćwiczeniem poprawiającym pamięć wzrokową i koncentrację jest gra memory. Karty do gry trzeba pomieszać i odwrócić tak, aby informacje, które należy dobrać, były zakryte. Następnie, losowo wybierając dwie, trzeba znaleźć pasujące do siebie pary. Wygrywa ten, kto znajdzie ich więcej. Językowe memo może łączyć wyraz z ilustrującym jego znaczenie obrazkiem, wyrazem bliskoznacznym, antonimicznym, ekwiwalentem tłumaczeniowym itp.

– ZAPAMIĘTYWANIE UPRIEDNIO WYSELEKJONOWANYCH WYRAZÓW

Otrzymawszy dwie listy wyrazów, uczniowie po dwukrotnym ich przeczytaniu mają zapamiętać jak najwięcej słów wspólnych dla obu list.

2.2.3. Ćwiczenia wspomagające słuchowe/wzrokowe zapamiętywanie słownictwa

Zadaniem tego typu ćwiczeń jest budowanie w pamięci uczących się jak najściślejszego powiązania między *znaczeniem* a *formą graficzną/foniczną* jednostek leksykalnych. W części z nich tworzenie tego połączenia wspomagają elementy ikoniczne.

– DYKTANDO

Dyktanda całościowe, gramatyczne oraz dyktanda typu *coraz dłuższe zdania* zazwyczaj kojarzą się z utrwalaniem bądź sprawdzaniem stopnia opanowania pisowni. Mogą one być jednak efektywnym sposobem powtarzania znajomości słownictwa pod warunkiem, że zostaną odpowiednio ukierunkowane (na przykład tematycznie).

A.

Słuchając tekstu, proszę uzupełnić brakujące słowa.

Mój brat kupił niedawno domek __jednorodzinny__⁰ niedaleko Krakowa. Domek jest w bardzo złym stanie, więc trzeba będzie go _____¹. Przed domem jest nieduży ogród, w którym stoi osobny _____² na jeden samochód. Dom ma dwa _____³. Na _____⁴ są dwa pokoje i kuchnia. Obok kuchni jest _____⁵, w której można trzymać kupione jedzenie. To bardzo ważne, bo niestety w domku nie ma _____⁶. Po lewej stronie jest _____⁷ schodowa, która prowadzi na kolejne piętra i na _____⁸.

B.

Proszę zapisywać kolejne zdania. Każde zdanie będzie czytane tylko jeden raz.

Mieszkam sam.

Mam małe mieszkanie.

Jest ciche, słoneczne i przytulne.

W moim mieszkaniu są dwa pomieszczenia.

Jedno to duży pokój razem z kuchnią, drugie – łazienka.

– ODNAJDYWANIE OKREŚLONYCH WYRAZÓW W WYŚLUCHANYM TEKŚCIE

Słuchając tekstu „Grupa krwi a charakter”, proszę zaznaczyć wyrazy, które się w nim pojawiły (lub te wyrazy, które pojawiły się w nim więcej niż jeden raz).

drażliwy	kreatywny	zaradny	odpowiedzialny	nowy	uparty
systematyczny	opanowany	towarzyski	niezależny	nieśmiały	

– WĄŻ LITEROWY

Proszę ułożyć „węża literowego”. Każde następne słowo musi zacząć się na literę, na którą skończyło się ostatnie. Proszę używać rzeczowników rodzaju męskiego. Pierwszym wyrazem jest:

ROWER → ruszt → **tor** → rękaw → wiosło⁹

DOM →

TELEFON →

– UKŁADANKI/ZABAWY LITEROWE I SYLABOWE

A.

Proszę ułożyć wyrazy zaczynające się od kolejnych liter podanych słów.

MASŁO → morze, Anglik, ser, łopata, opona

LOKAL →

ZESZYT →

B.

Z podanych liter proszę ułożyć jak najwięcej wyrazów.

ROBOTNICA → robot, nit, torba, bit, bat, tor, car

SKAFANDER →

PSYCHOLOGIA →

C.

Proszę nazwać wszystkie przedmioty na literę P na tym rysunku.

półka, piekarnik



(fot. M. Townsend)

⁹ Odmianą węża literowego jest wąż sylabowy: ro-wer → wer-tep.

Waż literowy, układanie nowych wyrazów oraz sporządzenie listy są ćwiczeniami mającymi charakter zabawy (można do niej wprowadzić element rywalizacji grupowej lub indywidualnej). Nie dają jednak możliwości ukierunkowania pracy nad leksyką. Okazją utrwalenia pisowni wyrazów znanych, na przykład z określonego kręgu tematycznego, może być natomiast ćwiczenie polegające na łączeniu sylab.

– TWORZENIE WYRAZÓW Z PODANYCH SYLAB

Z podanych poniżej sylab proszę ułożyć jak najwięcej wyrazów.

PIÓ- -CZKA -SAĆ -ŁKA ŁA- TE- ZE- -SAK -GU
-WEK -RO PA- -NIK -WEK -MKA PI- -SZYT -WKA

PIŁKA, ŁAWKA, PIÓRNIK

– ODNAJDYWANIE OKREŚLONYCH WYRAZÓW W PODANYCH ZESTAWACH LITER

A.

Proszę odnaleźć wszystkie wyrazy związane z tematem DOM/MIESZKANIE.

Mój brat kupił niedawno mały domek niedaleko Krakowa. Przed domem jest nieduży ogród, w którym stoi garaż. Dom ma dwa piętra. Na parterze są dwa pokoje i kuchnia. Obok kuchni jest spiżarnia, w której można trzymać jedzenie. Towarzone, bo w domku, nie ma piwnicy. Po lewej stronie jest klatka schodowa. Prowadzą nastrzechy.

B.

Proszę odnaleźć w diagramie 8 czasowników związanych z tematem MEDIA.

C	A	C	U	E	Y	E	M	I	T	O	W	A	Ć
A	L	C	K	D	T	G	H	J	G	T	Y	I	W
B	U	A	A	E	R	T	F	K	F	D	Q	P	P
A	K	S	Z	D	H	Ś	C	I	S	W	Y	Ć	U
D	J	U	A	G	Ś	C	I	S	Z	Y	I	L	Ś
E	E	R	Ć	F	R	U	W	S	R	Ł	F	O	C
C	D	F	S	Ś	C	I	Ą	G	N	Ą	Ć	P	I
Z	G	O	I	U	E	K	T	R	Y	C	Y	R	Ć
A	E	W	Ę	Y	W	R	Y	F	U	Z	E	T	K
T	R	A	N	S	M	I	T	O	W	A	Ć	G	I
O	T	Ć	W	G	G	H	H	W	J	Ć	H	F	N
W	R	S	A	T	F	Y	U	A	I	H	Y	D	F
A	U	I	N	A	D	A	W	A	Ć	O	I	S	R
Ć	Y	G	V	A	S	G	I	F	P	T	O	D	D

- WSKAZANIE OBRAZKA PO USŁYSZENIU/PO PRZECZYTANIU ZDANIA ZAWIERAJĄCEGO OKREŚLONY WYRAZ

Po usłyszeniu (przeczytaniu) zdania proszę wpisać numer obrazka.



1.



2.



3.

Marek ma pięknego, dużego psa. __1__

- DOPASOWYWANIE OBRAZKÓW DO ZDAŃ

Po usłyszeniu (przeczytaniu) zdań proszę wpisać numer obrazka.



1.



2.



3.

Przykład:

Marek ma pięknego, dużego psa. __1__

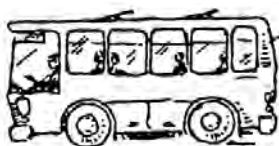
1. Ten kot nie jest duży. ____

2. Ten koń jest biały. ____

- UKŁADANIE OBRAZKÓW W KOLEJNOŚCI, ZGODNIE Z USŁYSZANYM / Z PRZECZYTANYM TEKSTEM

Proszę ułożyć obrazki w kolejności zgodnie z usłyszonym (przeczytany) tekstem.

Codziennie rano budzik dzwoni o godzinie siódmej. Zaraz potem wstaję, chociaż lubię długo spać. Zawsze najpierw jem śniadanie, a potem golę się i myję się. Na zajęcia zwykle jeżdżę autobusem ...



2.2.4. Ćwiczenia wspomagające zapamiętywanie wyrazów powiązanych tematycznie/znaczeniowo

Ćwiczenia kategoryzacyjne pomagają uczącym się porządkować poznaną leksykę. Słowa powiązane tematycznie i/lub znaczeniowo przyswajane są bowiem dużo łatwiej niż oderwane wyrazy izolowane.

- PRZYPORZĄDKOWYWANIE SŁÓW DO PEWNYCH KATEGORII LUB ICH WYKLUCZANIE ZGODNIE Z USTALONYM WCZEŚNIEJ KRYTERIUM

Proszę uzupełnić poniższą tabelę.

bluzka	szczotka	mydło	spodnie	krzesło	garaż
czapka	but	grzebień	kurtka	szafa	portfel
biurko	stół	kuchnia	komórka	łóżko	sukienka
skarpeta	stołek	kanapa	spódnica	półka	długopis

MEBLE	UBRANIA	PRZEDMIOTY CODZIENNEGO UŻYTKU
<i>biurko</i>		

- WYMIENIANIE SŁÓW BĘDĄCYCH LEKSYKALNYM WYPEŁNIENIEM KATEGORII

Proszę uzupełnić poniższą tabelę jak największą liczbą wyrazów.

ZWIERZĘTA	OWOCE	WARZYWA	NAPOJE
<i>pies</i>			

– ODNAJDOWANIE „INNEGO WŚRÓD PODOBNYCH”

Proszę zaznaczyć, który z podanych wyrazów „nie pasuje” do pozostałych, jak pokazano w przykładzie.

Przykład: masło, ser, **nóż**, chleb

1. pomidor, jabłko, śliwka, gruszka
2. woda mineralna, sok, wódka, coca-cola
3. talerz, filiżanka, łyżeczka, kubek

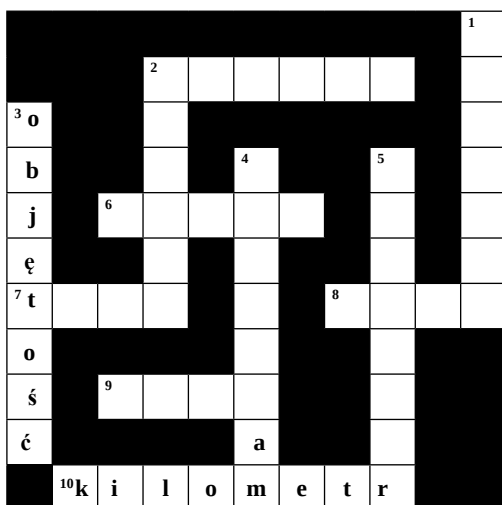
– ODGADYWANIE ZNACZENIA SŁOWA NA PODSTAWIE PODANEJ DEFINICJI W FORMIE KRZYŻÓWKI TEMATYCZNEJ

PIONOWO

1. 60 minut to _____ .
2. 1 kilometr ma 1000 _____ .
3. Pojemność to inaczej objętość .
4. 100 dekagramów to jeden _____ .
5. 1000 metrów to jeden _____ .

POZIOMO

2. 60 sekund to _____ .
6. 12 sztuk to _____ .
7. 1000 kilogramów to _____ .
8. 24 godziny to _____ .
9. Zwykle w kartonie jest jeden _____ mleka.
10. 100 000 centymetrów to kilometr .



- PRZYPORZĄDKOWYWANIE WYRAZOM / GRUPOM WYRAZÓW TERMINÓW NADRZĘDNYCH, PODRZĘDNYCH

Proszę uzupełnić brakujący element definicji.

deser, posiłek, mięso, owoc, warzywo, kosmetyk, kwiat, przyprawa, napój

Przykład: żonkil to **kwiat**

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1. obiad to _____ | 4. burak to _____ |
| 2. lody to _____ | 5. gruszka to _____ |
| 3. sok to _____ | 6. pieprz to _____ |

- PORZĄDKOWANIE WYRAZÓW WEDŁUG OKREŚLONEGO KRYTERIUM

Proszę uporządkować wyrazy pod względem stopnia natężenia cechy.

iść
pędzić
biec
wlec się
gnać

(TEMPO)

śmiać się
uśmiewać się
zanosić się śmiechem
chichotać
pękać ze śmiechu
rżeć ze śmiechu

(GŁOŚNOŚĆ)

2.2.5. Ćwiczenia wspomagające zapamiętywanie znaczeń wyrazów

W tej i kolejnej grupie ćwiczeń jest wiele takich, które można wykorzystać w pracy z tekstami mówionymi i pisanymi lub niezależnie od nich. Mają one na celu utrwalanie znaczenia określonych jednostek leksykalnych oraz ich typowych połączeń składniowo-semantycznych, wzmacniając w pamięci uczących się połączenia na linii *forma – znaczenie oraz znaczenie – użycie*.

– PODPISYWANIE OBRAZKÓW

Proszę podpisać następujące obrazki:



_____ **czajnik** _____



1. _____



2. _____

– DOPASOWYWANIE WYRAZÓW DO OBRAZKÓW

Proszę dopasować wyrazy do obrazków.





_____ **koń** _____



	kot	koń	pies	krowa
--	-----	-----	------	-------

– UZUPEŁNIANIE LUK W ZDANIACH WYRAZEM PRZEDSTAWIONYM NA OBRAZKU

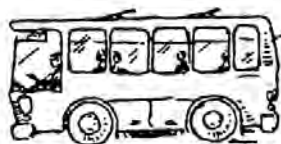
W miejsce obrazków proszę wpisać czasowniki w odpowiedniej formie.



Zawsze wstaje o siódmej, chociaż lubię długo _____



Potem _____, a następnie _____. Zwykle _____ śniadanie około ósmej.



Czasem muszę długo _____ na przystanku, a potem prawie godzinę _____ do szkoły autobusem (...)

– UZUPEŁNIANIE LUK OTWARTYCH

Proszę uzupełnić w tekście brakujące wyrazy. Pierwsze rozwiązanie jest przykładem.

Michał był znów bez pracy⁰. Tym razem nie został _____¹, a sam postanowił odejść. Denerwował go _____², który cały czas był niezadowolony. Denerwowali go też inni _____³, bo im, nie tak jak jemu, chciało się pracować. Ponieważ zbliżało się lato, postanowił poszukać _____⁴ poza miastem. Wyjechał w okolice Poznania zbierać truskawki. Praca na _____⁵ była bardzo ciężka i szybko okazało się, że w tempie, w którym pracował, nie będzie w stanie _____⁶ nawet na bilet powrotny do Warszawy.

– UZUPEŁNIANIE LUK STEROWANYCH

Proszę uzupełnić w tekście brakujące wyrazy. Pierwsze rozwiązanie jest przykładem.

Wiedza o istnieniu pięciu rodzajów i o szczególnej pozycji mężczyzn (przynajmniej w polskim systemie g) jest naszej Holenderce niezbędna do dalszego etapu wtajemniczenia – do poznania zasad doboru odpowiednich k. Aby móc utworzyć jakąś f rzeczownika, należy z jego rodzaj.

– POSZUKIWANIE ANTONIMÓW/SYNONIMÓW DO PODANYCH WYRAZÓW/FRAZ

A.

Proszę zaznaczyć, czy poniższe sformułowania są takie same (TS) czy różne (R).

Przykład: borykać się – mieć problemy **TS – R**

- | | |
|--|--------|
| 1. stosować – używać | TS – R |
| 2. dobrze władać językiem – posługiwać się biegle językiem | TS – R |
| 3. rodzimy użytkownik języka – native speaker | TS – R |

B.

Do wyrazów z grupy A proszę dobrać z grupy B wyrazy o znaczeniu podobnym.

Przykład: 1 – c

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. słynny | a. aromat |
| 2. legenda | b. żartobliwy |
| 3. dowcipny | c. znany |
| 4. zapach | d. podanie |

C.

Proszę zaznaczyć, który z podanych przykładów ma znaczenie najbliższe oryginałowi.

Przykład:

*W modzie zawsze jest **schludny** wygląd i kulturalne zachowanie.*

- | | | |
|--------------|----------------|-----------------------------|
| a. elegancki | b. sympatyczny | c. czysty, porządkny |
|--------------|----------------|-----------------------------|

- Wydatki, jakie poniosła na zakup sprzętu, były **olbrzymie**.
a. duże b. znaczne c. ogromne
- Bycie modnym, ale ze **szczyptą** własnej oryginalności, to jest coś, do czego warto dążyć.
a. odrobiną b. kropelką c. okrucieństwem
- Człowiek nie powinien ślepo iść za trendami obowiązującymi w modzie.
a. bez troski b. naiwnie c. bezkrytycznie

D.

Proszę zastąpić podkreślone wyrazy słowami o znaczeniu podobnym, jak pokazano w przykładzie.

Przykład: Bomba podłożona przez terrorystów **ekspłodowała** w centrum miasta.
Bombą podłożoną przez terrorystów **wybuchła** w centrum miasta.

1. Po dwudniowym oblężeniu miasto **skapitulowało**.
2. Policja robi wszystko, by od ujętych sprawców **wydobyc** informacje.
3. Niewinni ludzie **padli ofiarą** zamachowców.

E.

Proszę zastąpić podkreślone wyrazy słowami o znaczeniu przeciwnym, jak pokazano w przykładzie.

Przykład: **Oblał** kolejny egzamin.
Zdał kolejny egzamin.

1. Musimy zrobić wszystko, by **odnieść sukces**.
2. Ich drużyna **wygrała** wszystkie mecze w tym sezonie.
3. Zawsze **łamał** prawo.

— ZAZNACZANIE WŁAŚCIWEJ INTERPRETACJI WYRAZU / POŁĄCZENIA WYRAZOWEGO

Proszę zaznaczyć właściwą interpretację.

Przykład: Kontakty przez internet to tylko **namiaszka** relacji międzyludzkich.

Słowo „namiaszka” oznacza tu:

- a. coś co dostajemy w zamian za coś
- b. coś, co nieudolnie próbuje zastąpić prawdziwą rzecz**
- c. coś, co idealnie zastępuje oryginał

1. Izolacja społeczna może być równie **zabójcza** jak otyłość.

Słowo **zabójczy** oznacza:

- a. taki, który jest niebezpieczny dla otoczenia
- b. taki, który może być szkodliwy dla zdrowia
- c. taki, który wywiera wielkie wrażenie

— USTALANIE ZNACZEŃ FORM HOMONIMICZNYCH

Jakie znaczenie ma w następujących zdaniach wyraz **LAMA**?

1. Całe miasto przygotowywało się na przyjazd **lamy**.
2. W zoo oglądaliśmy różne zwierzęta, także piękne **lamy**.
3. Miała piękną suknię z **lamy**.

– POSZUKIWANIE ZNACZEŃ WYRAZÓW WIELOZNACZNYCH

Jakie znaczenie ma wyraz WŁADAĆ? Czy w podanych poniżej zdaniach ma znaczenie podobne?

Władal angielskim w stopniu podstawowym.

1. Królowa Elżbieta I niepodzielnie **władala** Anglią przez 43 lata.
2. Pan Wołodyjowski znakomicie **władal** szablą, nie miał sobie równych.
3. Po przebytej chorobie znów był w stanie **władać** obiema rękami.
4. Konkurs miał rozstrzygnąć, który z poetów najlepiej **władal** piórem.

– POSZUKIWANIE WYRAZÓW SYNONIMICZNYCH I/LUB ANTONIMICZNYCH WOBEC POSZCZEGÓLNYCH UŻYĆ WYRAZU WIELOZNACZNEGO

Jakie znaczenia ma wyraz WŁADAĆ? Proszę uzupełnić jego synonimy w poniższej tabeli.

	SYNONIMY / WYRAŻENIA SYNONIMICZNE
1. władać	<i>rządzić</i>
2. władać	
3. władać	
4. władać	

– PRZYGOTOWYWANIE DIAGRAMÓW ZNACZENIOWYCH (TECHNIKA MATRYC ZNACZENIOWYCH)

Proszę uzupełnić poniższy diagram.

	UŻYWAĆ BIEGLE I BEZ PROBLEMU	Z TRUDEM, SŁABO, Z PROBLE- MAMI	WYKORZY- STYWAĆ W JAKIMŚ CELU	UŻYWAĆ DO KOMU- NIKACJI
mówić				
władać				
posługiwać się			√	√
kaleczyć				

– DOPASOWYWANIE DEFINICJI DO WYRAZÓW

Proszę połączyć wyrazy umieszczone w kolumnie z odpowiednimi definicjami ich znaczeń.

Przykład: 1 – b

- | | |
|-------------------|---|
| 1. fenomen | a. wymordowanie dużej liczby ludzi |
| 2. przeczuwać | b. zjawisko |
| 3. rzeź | c. czuć z pewnym wyprzedzeniem; przewidywać |
| 4. wyzwanie | d. zadanie trudne, ale możliwe do wykonania |

– ZASTĘPOWANIE CZASOWNIKÓW WYRAŻENIAMI ANALITYCZNYMI

Proszę ułożyć zdania, wykorzystując wyrazy podane w nawiasach.

*Przykład: Nigdy nie umiał szybko **się decydować**. (→ decyzja)
Nigdy nie umiał szybko **podejmować decyzji**.*

1. Kolejny raz zwyciężył. (→ zwycięstwo)
2. Młody reporter pytał dyrektora o wiele rzeczy. (→ pytanie)
3. Dyrektor nie zawsze chciał odpowiadać. (→ odpowiedź)
4. Nie wiem, kto tak na niego wpłynął. (→ wpływ)

– PARAFRAZA KIERUNKOWANA

Proszę sparafrazować zdania, wykorzystując słowa podane w nawiasach.

*Przykład: Mówił świetnie po francusku. (→ **władać**)
Znakomicie **władał** francuskim.*

1. Wzięli ślub w tajemnicy przed wszystkimi. (→ cichy)
2. Ela jest w ciąży. (→ spodziewać się)
3. Marek jest bezrobotny. (→ zwolnić)

– PARAFRAZA SWOBODNA (WSKAZANYCH FRAGMENTÓW ZDAŃ/TEKSTU)

Proszę sparafrazować poniższe zdania, zastępując zaznaczone fragmenty wyrażeniami o podobnym znaczeniu.

*Przykład: **Trzydzieści lat temu** w Polsce reklama **kojarzyła się głównie z wystawą sklepową i neonem**, w którym kilka żarówek było zawsze **przepalonych**.*

***Przed trzydziestu laty** w Polsce reklamę łączono przede wszystkim z ekspozycją w oknie wystawowym i oświetlonym napisem, w którym kilka żarówek było zawsze **zepsutych**.*

1. **Starożytny producent** kosmetyków wysyłał „próbki” swoich wyrobów **najlepiej sytuowanym** damom, a średniowieczni rzemieślnicy bardzo **dbali** o widoczne, jednoznacznie świadczące o ich **zawodzie** i umiejętnościach **szylidy**.

– UZUPEŁNIANIE DIAGRAMÓW SŁOWOTWÓRCZYCH

Proszę uzupełnić poniższą tabelę.

RZECZOWNIK – Kto?	RZECZOWNIK – Co?	CZASOWNIK – Co robić?	PRZYMOTNIK – Jaki?
twórca	tworzenie	tworzyć	twórczy
		znać	
			użytkowy
	władza		

– UZUPEŁNIANIE LUK DERYWATAMI UTWORZONYMI OD PODANEGO WYRAZU

Proszę uzupełnić poniższe zdania słowami w odpowiedniej formie pochodzącymi od wyrazów podanych na marginesie.



Mona Lisa – obraz olejny⁰ namalowany na OLEJ
drewnie topoli o wymiarach 77 × 53 cm. Jego
autorem jest sławny ¹ włoskiego MAŁOWAĆ
renesansu, Leonardo da Vinci.

 ² powstał na początku szesnastego PORTRETOWAĆ
wieku, a obecnie znajduje się w Luwrze.

Mona Lisa jest obrazem, na którym dominują
ciemne i chłodne barwy z przewagą ³ ZIELONY
 ⁴ dzieła jest zdecydowanie KOMPONOWAĆ
statyczna.

Obraz ten od wieków zachwyca historyków
sztuki, ⁵, a także zwykłych ludzi. TWORZYĆ

Jako tło portretu posłużył krajobraz górski. Badacze ⁶ Leonarda TWORZYĆ
uważają, że to wynik studiów górskich, które w tym czasie prowadził mistrz.
Pejzaż jest ⁷, przygaszony przez mgłę, która opada na skały i kręte PASTEL
ścieżki.

– WSKAZYWANIE WŁAŚCIWEGO ZNACZENIA DERYWATU

Proszę zaznaczyć, która ze wskazanych definicji jest poprawna.

Przykład:

Kominiarka:

a. żona kominiarza

b. czapka, jaką zwykle na twarzy noszą bandyci

c. dziewczynka czyszcząca kominki

1. płotkarz:
 - a. rybak, który łowi małe rybki – płotki
 - b. osoba, która robi i naprawia płoty
 - c. sportowiec uprawiający bieg przez płotki
2. piaszczysty
 - a. zrobiony z piasku (np. piaszczysty zamek)
 - b. pełny piasku (np. piaszczysta plaża)
 - c. taki, w którym piasek jest, choć jest zupełnie niepotrzebny (np. piaszczyste buty)

Umiejętność odnajdywania w wyrazach morfemów już znanych jest ważna, gdyż często w kontekście pozwala ustalić znaczenie nowych jednostek (poziom recepcji), poszerzając znacznie zasobność słownika pasywnego uczących się. Tworzenie nowych formacji jest natomiast zdecydowanie trudniejsze, gdyż regułom słotwórczym daleko do kategorialności, która cechuje formy fleksyjne. Dlatego też większość z nich na poziomie produkcji wymaga podejścia leksykalnego i odpowiednio skonstruowanych ćwiczeń.

2.2.6. Ćwiczenia wspomagające zapamiętywanie połączeń wyrazowych

– ODNAJDYWANIE „INNEGO WŚRÓD PODOBNYCH”

Proszę skreślić wyrazy, które nie łączą się z podanymi rzeczownikami, jak pokazano w przykładzie.

Przykład:

ROZWÓD – dostawać, orzekać, wystąpić o ..., ~~zawrzeć~~

1. PROBLEM – palący, podstawowy, główny, bezpośredni
2. ZWIĄZEK – formalny, cierpliwy, trwały, kruchy
3. ROZWÓD – istotny, cichy, niespodziewany, potajemny

– WYBÓR POPRAWNEJ W DANYM KONTEKŚCIE FORMY LEKSYKALNEJ

Proszę uzupełnić luki w tekście, wybierając najlepszą spośród podanych możliwości. Pierwsze rozwiązanie jest przykładem.

Dorota i Andrzej poznali się w pracy. Po dwóch latach postanowili pobrać się⁰. Oboje bardzo chcieli _____¹ rodzinę i mieć dzieci, przynajmniej dwoje. Zaraz po ślubie, który _____² w kościele św. Marka w Krakowie, wyjechali do Włoch na swój miesiąc _____³.

Przykład:

- | | | | |
|----------------|----------------------|-----------------|--------------------|
| a. ożenić się | b. pobrać się | c. wyjść za mąż | d. wyjść za siebie |
| 1. a. zbudować | b. ułożyć | c. założyć | d. utworzyć |
| 2. a. zrobili | b. zabrali | c. mieli | d. wzięli |
| 3. a. miodowy | b. miodu | c. ślubny | d. weselny |

– DOBIERANIE KOŁOKACJI

Proszę połączyć ze sobą wyrazy z kolumny A z wyrazami z kolumny B, a następnie ułożyć z nimi zdania zgodnie z podanym przykładem.

A.	B.
narazić	umiejętnościami
zaimponować	sprawy
ustępować	zadowolenie
nabić	na szwank
wyrazić	guza
załatwiać	miejsca

Przykład: Szef **wyraził zadowolenie** z naszej dotychczasowej współpracy.

– DOPEŁNIANIE ZWIĄZKÓW FRAZEOLÓGICZNYCH

Proszę uzupełnić luki w tekście, wybierając najlepszą spośród podanych możliwości. Pierwsze rozwiązanie jest przykładem.

Rzeczowniki nieżywotne rodzaju męskiego w dopełniaczu liczby pojedynczej przybierają końcówkę -a (*komputera, swetra, parasola*) lub -u (*samochodu, dżemu, kwiatu*); __konia__⁰ z rzędem temu, kto określi, jaka tym rządzi zasada. Jest to rzeczywiście twardy _____¹ do zgryzienia. Nic więc dziwnego, że cudzoziemcy nieraz mają naszego języka powyżej _____² i często czują się zagubieni jak dzieci _____³.

Przykład:

- | | | | |
|-----------------|-----------------|---------------|------------|
| a. konia | b. rumaka | c. wielbłąda | d. muła |
| 1. a. problem | b. orzech | c. kamień | d. chleb |
| 2. a. nosa | b. oczu | c. uszu | d. głowy |
| 3. a. w lesie | b. w labiryncie | c. na pustyni | d. we mgle |

– UZUPEŁNIANIE LUK WYRAZAMI Z RAMKI

Proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki
(obszar tematyczny: MEDIA)

sygnał	telewizja	kanal	blok	dostęp	informacja
media	sondaż	transmisja	popularność	bajka	

Telewizja jest jednym z rodzajów mass mediów⁰. Polega na tym, że na naszych teleodbiornikach, zwanych potocznie telewizorami, odbierany jest _____¹, który powoduje wyświetlanie ruchomego obrazu. Pierwsze _____² telewizyjne miały miejsce na początku dwudziestego wieku, a dokładnie w roku 1928. W pierwszych latach nadawania programów w Polsce istniały tylko dwa _____³, które należały do telewizji państwowej. Na naszych telewizorach można było obejrzeć _____⁴ i od „święta” bajkę lub film fabularny. Dziś czasy się zmieniły. Istnieje wiele telewizji prywatnych, które nadają różnorodne _____⁵ tematyczne. Dekodery satelitarne dają nam _____⁶ do setek kanałów telewizyjnych z całego świata. A tam czeka na nas świat filmów fabularnych, _____⁷ animowanych dla dzieci, muzyki, wiadomości. _____⁸ wykazały, że prawie pięćdziesiąt procent polskiego społeczeństwa ma dostęp do _____⁹ w pokoju, w którym śpi. Świadczy to doskonale o _____¹⁰ tego wynalazku.

(<http://www.netphone.com.pl/krotka-historia-telewizji.php>)

– BUDOWANIE SIATEK SKŁADNIOWO-SEMANTYCZNYCH

Proszę opracować siatkę składniowo semantyczną dla wyrazu JĘZYK.

ojczysty rodzimy pierwszy/drugi/obcy	JĘZYK		
	władać → posługiwać się, mówić	czym?	językiem
rodzimy użytkownik języka	uczyć się → używać	czego?	języka
człowiek jednojęzyczny	poznać → znać	co?	język
dwujęzyczny	kaleczyć		
wielojęzyczny			
różnojęzyczny			
język pisany	językowy →	zdolności językowe	
mówiony		językowy obraz świata	
książkowy			
potoczny			

trzymać język za zębami
 ugryźć się w język
 mieć coś na końcu języka

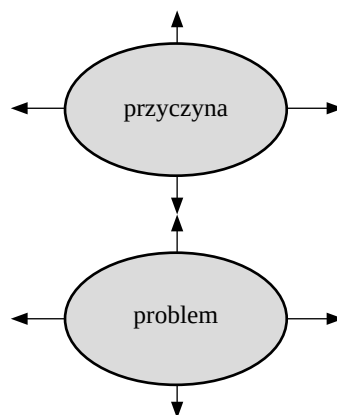
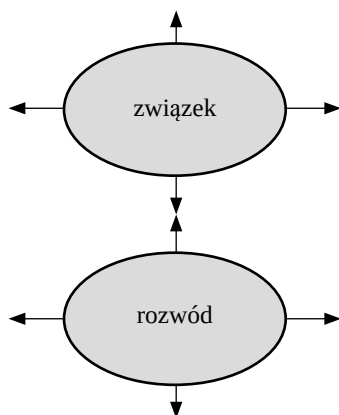
mieć długi język
 mieć ostry język
 strzępić sobie język

koniec języka za przewodnika

– TWORZENIE „MATRYC” KOŁOKACYJNYCH

Spośród podanych wyrazów proszę wybrać pięć takich, które łączą się z podanymi poniżej rzeczownikami.

pojawiać się	wziąć	zastanawiać się nad ...	występować
tworzyć	orzekać	przewycięzać	starać się o ...
być w ...	narastać	mieć	zawrzeć
sprawiać	budować	uzyskać	szukać
dbać o ...	nastawać	rozważać	zajmować się
nawiązać	nie zważać na ...	zerwać	znaleźć
pozostawać w ...	wystąpić o ...	zmieniać się	zrozumieć



– TŁUMACZENIE FRAGMENTÓW TEKSTU

Proszę przetłumaczyć poniższe zdania na język polski.

Przykład: His performance was a disaster. → Jego występ skończył się kompromitacją.

I am the one to blame. → To ja ponoszę winę.

1. I find it hard to put into words how much I regret it.
2. The blame rests fairly and squarely on my shoulders.
3. Don't blame me for that.

2.2.7. Ćwiczenia skojarzeniowe

Ćwiczenia skojarzeniowe są wykorzystywane przede wszystkim przed pracą z tekstem mówionym lub pisanym. Ich zadaniem jest skupienie uwagi uczących się na określonym temacie przez wydobycie z pamięci kojarzących się z nim wyrazów/wyrażeń/fraz. Rezultaty takiej burzy mózgów mogą zostać ujęte w postaci map myśli, tabel, asocjogramów, luźnych notatek. Ćwiczenia te mogą być również wykorzystane jako punkt wyjścia do dyskusji mającej na celu rozwijanie wrażliwości interkulturowej uczących się, których skojarzenia mogą się różnić w zależności od tego, z jakiego kręgu się wywodzą (zob. D. Gabryś-Baker, 2005). Pełnią one także funkcję relaksacyjną, zabawową.

- GRUPOWANIE WYRAZÓW WOKÓŁ PEWNEGO TEMATU; TWORZENIE MAP MYŚLI, ASOCJOGRAMÓW

Proszę wypisać wszystkie słowa (zwroty i wyrażenia) kojarzące się ze świętami Bożego Narodzenia. Proszę spróbować uporządkować je w formie mapy myśli.

- POBUDZANIE UCZĄCYCH SIĘ DO WOLNYCH LUB UKIERUNKOWANYCH SKOJARZEŃ

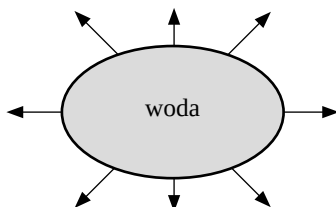
A.

Z czym i dlaczego kojarzy ci się wyraz PODRÓŻ, ORZEŁ, ZIEMIA...?

B.

Z czym kojarzy się wyraz WODA? Proszę uzupełnić matrycę/asocjogram jak największą liczbą wyrazów.

woda – jaka? **mineralna** _____
 woda – co? **rzeka** _____
 woda – co robi? **kapie** _____
 woda – w czym? **w butelce** _____
 woda – do czego służy? **do mycia** _____



- POSZUKIWANIE SŁOWA, KTÓRE KOJARZY SIĘ Z KILKOMA PODANYMI WYRAZAMI

Z jakim słowem kojarzą się następujące ciągi wyrazów?

ciężki, długi, szybki	→ pociąg
nóż, widelec, łyżka	→
kwaśny, zielony, herbata	→

- BUDOWANIE HISTORYJEK NA PODSTAWIE CIĄGU SKOJARZEŃ ŁAŃCUSZKOWYCH

budzik, śniadanie, tramwaj, lekcje, zakupy, film ...

Rano *budzik* zadzwonił za późno, nie miałam więc czasu na *śniadanie*. *Tramwaj* też nie przyjechał na czas, więc spóźniłam się na *lekcje*. Po szkole poszłam na małe *zakupy*: kupiłam chipsy i czekoladę. Będę miała co jeść w trakcie *filmu*, który obejrzę wieczorem ...

2.3. Wnioski

Reasumując, w nauczaniu bezpośrednim najważniejsze jest:

- stosowanie efektywnych technik wprowadzania, utrwalania i powtarzania nowej leksyki, umożliwiających tzw. „głębokie przetwarzanie danych językowych”, zmuszających uczących się do wzmoczonego wysiłku kognitywnego zarówno na poziomie recepcji, jak i produkcji;
- budowanie u uczących się jak największej bazy słownictwa rozpoznawanego wzrokowo (dzięki czemu wzrasta tempo dostępu do treści przekazu pisanego);
- umożliwienie uczącym się jak najczęstszych kontaktów z nowo poznanymi wyrazami przez wykonywanie zróżnicowanych ćwiczeń leksykalnych opartych w miarę możliwości na tekstach, a nie jedynie zdaniach izolowanych;
- stosowanie technik pracy wspomagających zapamiętywanie;
- zachęcanie do stosowania różnorodnych strategii uczenia się słownictwa i/lub trening w ich zakresie (np. do tworzenia indywidualnych skojarzeń werbalnych i wizualnych, robienia *flash cards* itp.).

Równie istotne jest integrowanie nowo poznawanych wyrazów z tymi, które uczący się już opanowali, by tworzyły sieć elementów wzajemnie powiązanych.

Kiedy pewna liczba słów jest już zmagazynowana w pamięci na długi okres oraz zorganizowana w formalne i semantyczne związki, uczący się musi zintegrować nowe słowa i utworzyć więzi między nimi a wiadomościami nabytymi w języku ojczystym i obcym. Przyswajanie słowa zależy więc przede wszystkim od jego integracji na poziomie semantycznym: jeśli więź semantyczna nie zostanie utworzona, proces kojarzenia pozwoli jedynie na częściowe utrwalanie słowa w pamięci; jeśli kojarzenie ma miejsce, nowe słowo zintegruje się z różnymi typami relacji: syntagmatycznymi, paradygmatycznymi itd. Słowo *pies*, na przykład, wejdzie w relację paradygmatyczną ze słowami *kot*, *ptak*, *koń* itd.:

w relację syntagmatyczną z *szczekać, gryźć* itd., w relację hiponimiczną ze *zwierzęciem, rodziną psów*, w relację koncepcyjną z wyrazami *strażnik, policja, polowanie*.

(M. C. Tréville, L. Duquette, 1996)

3. Nowe rozwiązania – nowe możliwości

3.1. Teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera (1983)

Propozycją, która zachęca do nieco innego spojrzenia na proces nauczania słownictwa, a w związku z tym do jego modernizacji, jest teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera (1983)¹⁰.

W tradycyjnym, popularnym ujęciu inteligencja najczęściej bywa definiowana jako „złożona zdolność umysłowa, która obejmuje takie zdolności podstawowe, jak rozumienie słowne, wyobraźnię przestrzenną, zdolność rozumowania, zdolność posługiwania się liczbami” (P. G. Zimbardo, 1994: 427)¹¹. Teoria inteligencji wielorakich, która wyłącza inteligencję muzyczną, kinestetyczną, logiczno-matematyczną, przestrzenną, interpersonalną, intrapersonalną oraz językową¹², pluralizuje to tradycyjne podejście. Ukazuje różne możliwości rozwiązywania problemów, a zatem rozmaite sposoby poznania w świetle ich biologicznej genezy, nie wartościując przy tym żadnej z nich. Do poznania, zdaniem H. Gardnera, nie dochodzi bowiem w ten sam sposób, gdyż różne bodźce uruchamiają system poznawczy człowieka (zob. tabela 18).

Teoria inteligencji wielorakich mówi zatem nie tylko, że nie jesteśmy tacy sami, ale także że uczymy się w różny sposób i w związku z tym potrzebujemy urozmaiconych sposobów stymulacji. Należy również pamiętać o tym, rozwijając kompetencję leksykalną uczących się. I tak, inteligencję werbalną wspomagają na przykład wszelkie prezentacje ustne i pisemne, gry i zabawy słowne, poszukiwanie znaczeń wyrazów, analizy kontekstowe. Większość ćwiczeń leksykalnych opartych na bodźcu werbalnym aktywizuje więc ten rodzaj inteligencji. Zestawianie materiału w postaci tabel, grafów, wykresów, matryc działać będzie stymulująco na tych uczących się, u których dominuje inteligencja matematyczno-logiczna. Uzupełnianie luk w tekstach piosenek, odwoływanie się do muzycznych skojarzeń, zachęcanie uczących się

¹⁰ Szerzej na ten temat zob. A. Seretny (2006c).

¹¹ Najczęściej mierzy się ją za pomocą specjalnie opracowanych testów, których wynik zapisywany jest w postaci tzw. ilorazu inteligencji, w skrócie IQ (z angielskiego – *Intelligence Quotient*). Jest więc traktowana jako wrodzona, jednorodna cecha bądź zdolność jednostki do nabywania pewnych umiejętności, o zasadniczo niezmiennej w czasie wartości liczbowej IQ. Przeciętny iloraz inteligencji wynosi 90-110.

¹² Potem dodane zostały jeszcze dwa rodzaje (inteligencja naturalna i egzystencjalna), które tu zostaną pominięte ze względu na mniejszą możliwość wykorzystania ich w nauczaniu języka obcego.

do układania własnych melodii do tekstów podręcznikowych mogą pomóc tym, którzy myślą dźwiękami (inteligencja muzyczna). Zapamiętywanie nowego słownictwa wspomagać będzie także dźwiękowa ilustracja prezentacji znaczenia, na przykład:

- zamykać* – nauczyciel głośno zamyka książkę
- przeglądać* – nauczyciel głośno kartkuje gazetę
- skakać* – nauczyciel wykonuje skok, robiąc przy tym hałas

Warto także wprowadzać elementy muzyczne do zajęć lekcyjnych, choćby w postaci tła, z którym uczący się mogą potem łączyć podawane treści nauczania¹³.

Tabela 18: *Bodźce uruchamiające rodzaje inteligencji H. Gardnera (1983)*

Bodziec	Rodzaj inteligencji
Słowa	Inteligencja językowa
Logika, liczby	Inteligencja matematyczno-logiczna
Obrazy	Inteligencja przestrzenna
Doświadczenie fizyczne	Inteligencja kinestetyczna
Dźwięk	Inteligencja muzyczna
Autorefleksja	Inteligencja intrapersonalna
Doświadczenie społeczne	Inteligencja interpersonalna

(opracowanie własne)

Odgrywanie ról, gry i zabawy, w których trzeba się poruszać po klasie, scenki pantomimiczne, prezentacje wspomagane gestykulacją (zarówno te, których autorem jest nauczyciel, jak i te wykonywane przez uczniów) dadzą szansę na zapamiętanie słownictwa uczącym się o rozwiniętej inteligencji kinestetycznej. Przestrzenną natomiast uruchamiają obrazy, dlatego ważne jest wspomaganie procesu rozwijania kompetencji leksykalnej elementami ikonicznymi. Mogą to być rysunki, mapy, diagramy, grafy, wykresy itp. Powinny być one wykorzystywane nie tylko do wprowadzania nowej leksyki, ale także do jej utrwalania (czytanie/słuchanie wspomagane obrazem) i powtarzania (na przykład wykonanie mapy myśli po przeczytaniu tekstu, sporządzanie asocjogramów itp.).

Praca indywidualna, monitorowanie własnych postępów pobudzają do działania osoby o silnej inteligencji intrapersonalnej. W kontekście nauczania słownictwa należy polecić wszelkie techniki pracy ze słownikiem, Internetem, takie jak wyszukiwanie konkretnych informacji, odnajdywanie antonimów, synonimów, parafrazowanie, gdyż stymulują one ten rodzaj inteligencji uczących się. Zachęcanie ich do wyznaczania sobie własnych celów, do obserwacji (monitorowania) swoich

¹³ Jest to wypróbowany sposób aktywacji prawej półkuli stosowany w sugestopedii oraz w metodzie SITA.

postępów także przyczyni się do zwiększenia ich odpowiedzialności za proces uczenia się, jednego z przejawów autonomiczności i niezależności dydaktycznej. Praca grupowa i jej organizacja, wspólny wysiłek oraz możliwość grupowego rozwiązywania problemów są natomiast szansą na uruchomienie systemu poznawczego ludzi obdarzonych inteligencją interpersonalną. Wspólne przygotowywanie map myśli, realizacja projektów dają im szansę lepszego zapamiętania słownictwa.

Odejście od modelu opartego wyłącznie na inteligencji lingwistycznej i matematyczno-logicznej, dominującego w nauce szkolnej, wymaga od nauczyciela zmiany dotychczasowego sposobu organizacji zajęć językowych. Może jednak okazać się bardzo pomocne, zważywszy na to, że inteligencje te nie są dominujące u wszystkich uczących się.

3.2. Teoria prototypów E. Rosch (1978)

W dydaktyce leksyki często, zwłaszcza w początkowym okresie nauczania, wykorzystuje się rozmaite ćwiczenia kategoryzujące, dzięki którym możliwa jest bardziej uporządkowana prezentacja słownictwa. Włączanie wyrazów do określonych grup lub ich wykluczanie na mocy ich przynależności / braku przynależności do określonej kategorii pomaga uczącym się systematyzować wiedzę leksykalną. Porządkowaniem tego rodzaju mogą być objęte wyrazy odnoszące się do konkretnych przedmiotów (*krzesło, fotel, stół* należą do kategorii PRZEDMIOTY DO SIEDZENIA), cech (*miły, sympatyczny, ciekawy, bez troski* to kategoria CECHY CZŁOWIEKA), czynności (*gotować, piec, smażyć, grillować* reprezentują kategorię GOTOWANIE), jak i abstrakcyjnych (*miłość, gniew, rozpacz* to UCZUCIA). Kategoryzację taksonomiczną opartą na związkach hiponimicznych wykorzystuje się nie tylko do systematyzowania nowo poznawanej lub znanej leksyki, lecz także do definiowania znaczeń – *róża* to rodzaj KWIATU, a *gniew* to rodzaj UCZUCIA (jest to klasyczny *genus proximum*).

Cechą kategorii od czasów Arystotelesa była niezmienność, sztywne, konkretne granice oraz równy status wszystkich członków. Zgodnie z tym rozumieniem dany przedmiot mógł albo należeć do danej kategorii, albo nie. Jeśli zaś należał, to miał taką samą pozycję jak wszystkie przedmioty do niej włączone. Tę właśnie koncepcję podważyła E. Rosch (1977, 1978). Zobaczyła ona bowiem kategorie nie jako jednostki abstrakcyjne, które można badać z punktu widzenia ich własności logicznych, lecz jako byty psychologiczne, które funkcjonują w ludzkim umyśle¹⁴. Członkowie danej kategorii mogą w związku z tym nie mieć tego

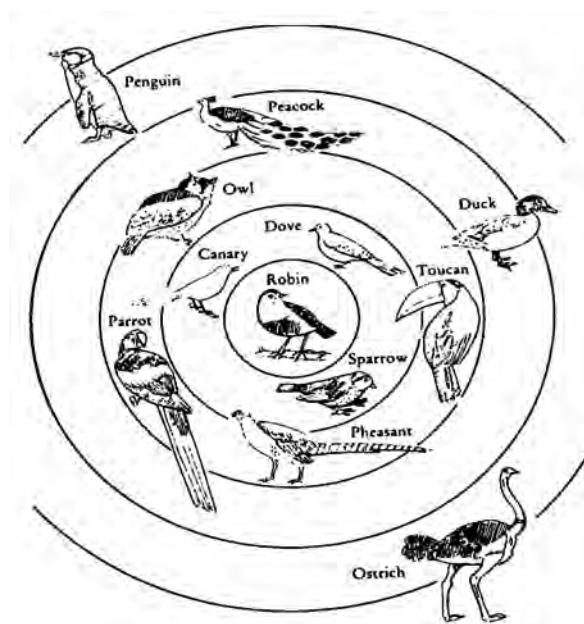
¹⁴ Teoria prototypów E. Rosch wywodzi się z psychologii kognitywnej. Psychologowie patrzą na język z innej niż językoznawcy perspektywy. Interesuje ich nie tyle, co jest w języku i jak on funkcjonuje, ile to, co ujawnia on o naszym umyśle. Chcą się więc dowiedzieć, jak nasz umysł kategoryzuje i na jakiej podstawie to czyni, jakie warunki muszą być spełnione, by określony przedmiot/byt został włączony do danej kategorii, a inny już nie.

samego statusu, a jej granice mogą być rozmyte. Na pytanie , jaki jest typowy polski ptak – odpowiedź brzmi najczęściej *wróbel*, *jaskółka*, *bocian*, nie zaś *struś*, *pelikan*, *kormoran*. Oznacza to, zdaniem E. Rosch, że dla Polaka *wróbel* jest „lepszym” reprezentantem kategorii niż *struś*, który co prawda jest ptakiem, ale „dziwnym”, dlatego też lokuje się na jej obrzeżach, a nie w centrum.

Kategorie w ujęciu E. Rosch mają więc strukturę wewnętrzną i nieostre granice. Ich centrum skupia najlepszych reprezentantów, natomiast na oddalających się peryferiach lokuje się przedstawiciele, wśród których rodzinne podobieństwo maleje (zob. schemat 18).

Przeniesienie teorii prototypów na grunt nauczania słownictwa jest możliwe w dwu wymiarach: teoretycznym i praktycznym. W wymiarze teoretycznym wiąże się z doбором treści nauczania. Jeśli bowiem wyrazy należące do określonej kategorii pojęciowej nie funkcjonują w umyśle użytkownika języka w postaci zestawu o równym statusie, to oznacza, że w pierwszej kolejności należy wprowadzać te, które stanowią centrum kategorii. Uwrażliwianie uczących się na inny sposób kategoryzowania rzeczywistości przez ludzi mówiących różnymi językami ma zaś wymiar praktyczny. Organizacja struktury wewnętrznej poszczególnych kategorii nie zawsze ma bowiem charakter uniwersalny, gdyż wyraźnie odbija się w niej językowy obraz świata danej wspólnoty powstały w wyniku innych doświadczeń.

Schemat 18: *Ranking ptaków wg użytkowników języka angielskiego, E. Rosch (1978)*



(za: J. Aitchison, 1994: 54)

3.3. Elementy kognitywnej teorii metafory

Istotą metafory jest „rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innych rzeczy” (A. Burzyńska, 2001: 109). Posługuje się ona domeną źródłową (podstawowym znaczeniem jakiegoś słowa) w celu opisanie domeny docelowej (znaczenia słów z innej dziedziny). Domena dostarczająca materiału leksykalnego jest zazwyczaj konkretniejsza, poznawalna zmysłowo, docelowa zaś – jest bardziej abstrakcyjna.

Według G. Lakoffa i M. Johnsona (1988: 25) metafora nie jest jedynie istniejącą w słowach figurą retoryczną, lecz zjawiskiem głęboko zakorzenionym w ludzkim doświadczeniu, które nadaje strukturę naszemu pojmowaniu codziennych przeżyć, kieruje naszym myśleniem i postępowaniem. O sporze intelektualnym często więc myślimy jak o wojnie: *spierając się – zajmujemy pozycję, atakujemy słabe punkty, bronimy swojej pozycji, zwyciężamy przeciwnika, ulegamy mu*. Politykę ujmujemy w kategoriach gry w karty (*politycy rozdają karty, wykładają karty na stół, mają asa w rękawie* itp.) lub małżeństwa (*koalicja na przykład bierze rozwód, ma ciche dni, jest związkiem z rozsądku*). Choroba zaś to wróg, który *atakuje, zabija, dziesiątkuje, nęka, zagraża, gnębi, toczy*. Można z nią, jak z wrogiem, *walczyć, zmagać się, można stawiać jej czoła i sprawić, by znalazła się w odwrocie, ustąpiła, cofała się*. Nie zawsze jednak walka kończy się zwycięstwem, zwłaszcza gdy przeciwnik jest silniejszy, dlatego też nieraz *nie mamy szans w starciu* i musimy się *poddać* (zob. A. Seretny, 2009).

Język, według kognitywistów, jest narzędziem poznania, głęboko zakotwiczonym w naszym doświadczeniu, zarówno fizycznym, psychicznym, jak i kulturowym, które pozwala nam kategoryzować doświadczenia świata. Podkreślają oni jednakże, że kategoryzacja ta nie jest uniwersalna. Modele kognitywne, czyli wyobrażenia jakiejś rzeczy, osoby lub zjawiska, tkwiące w ludzkich umysłach nie są identyczne, segmentacji natury dokonujemy bowiem tropami wyznaczonymi przez nasze języki ojczyste (J1) (L. B. Whorf, 2002: 286), często więc, zupełnie podświadomie, podążamy nimi także w języku, którego się uczymy (J2).

Tendencja do wyznaczania zakresów znaczeniowych słów J2 na podobieństwo tych znanych z J1 sprawia, iż często używamy wyrazów języka docelowego w ramach schematów pojęciowych języka ojczystego, naruszając reguły łączliwości semantycznej.

(A. Seretny, 2009: 11)

Dzięki wykorzystaniu na zajęciach podejścia opartego na kognitywnej teorii metafory możliwe staje się przybliżenie uczącym się struktury systemu pojęciowego leżącego u podstaw wielu pozornie niezwiązanych ze sobą zwrotów językowych oraz ujawnienie w nich pewnej regularności obrazowania. Ponadto, porównanie sposobu, w jaki rodzimi użytkownicy patrzą na otaczający ich świat, postrzegają go, porządkują i opisują, z obrazowaniem zawartym we własnym języku uwrażliwia ich na istniejące w tej kwestii różnice (zob. L. Wolf, 1999; A. Burzyńska, 2001; D. Stanu-

lewicz, 2004). Podejście to można wykorzystywać jednakże jedynie z uczącymi się bardzo dobrze znającymi język. Przenoszenie (transponowanie) połączeń na nowy obszar ma sens tylko wówczas, gdy są im znane ich znaczenia podstawowe. Trzeba bowiem wiedzieć, co robi zazwyczaj wróg (wróg *atakuję, uderza, cofa się, ustępuje*), co często ma miejsce w małżeństwie (małżeństwo *bierze rozwód, rozpada się, ma ciche dni*), by móc swobodnie tworzyć połączenia opierające się na metaforze CHOROBA TO WRÓG CZY KOALICJA POLITYCZNA TO MAŁŻEŃSTWO.

3.4. Mapy myśli T. Buzana i B. Buzana (1999)

Teoria map myśli opiera się na założeniu, że pojemność ludzkiej pamięci i zdolności analityczne mózgu są nieograniczone. Dostęp do nich umożliwiają słowa klucze. Pojawiając się, wywołują reakcję łańcuchową skojarzeń, która u dorosłego człowieka mogłaby nigdy się nie skończyć.

Mapę myśli (zwaną także mapą mentalną, pojęciową, skojarzeniową, pamięci) stworzono, by na papierze odwzorowywać proces myślowy¹⁵. Jest ona przykładem nieliniowej organizacji informacji. W jej centrum znajduje się pojęcie, od którego odchodzą linie prowadzące do pojęć powiązanych, podporządkowanych nadrzędnemu lub z niego wynikających¹⁶. *Mindmapping* wyraźnie więc opiera się na asocjacyjnym modelu pamięci, w którym każda informacja docierająca do mózgu łączy się z wieloma innymi za pomocą skojarzeń, tworząc rozbudowane sieci powiązań (zob. schemat 19). Nieliniowy system notowania pobudza obie półkule mózgowe. Standardowy zapis informacji odwołuje się zaś wyłącznie do lewej półkuli, która odpowiada za słowa, logikę, liczby, hierarchię, linearność, analizę i zbiory. Pomija się więc w nim zupełnie moc półkuli prawej, odpowiedzialnej za rytm, świadomość przestrzeni, wyobraźnię, marzenia, *Gestalt* (czyli obraz całości), postrzeganie kolorów, rozmiarów (zob. E. Lipińska, 2006). Według T. Buzana i B. Buzana (1999), stosując mapy myśli, oszczędzamy, w stosunku do notowania linearnego, 50-95% czasu notując i aż 90% czytając notatki.

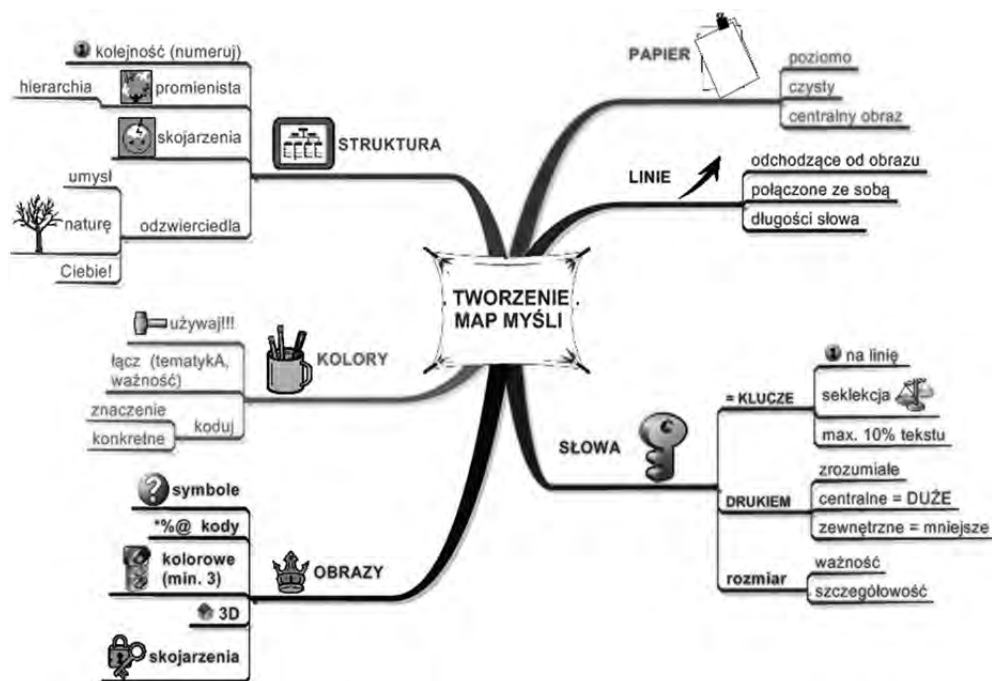
Mapy można sporządzać indywidualnie, nadając priorytet tym zagadnieniom lub ujęciom, które zdaniem autora są najważniejsze. Można je także wykonywać w grupach, wówczas każdy z uczących się ma wpływ na ich kształt i zawartość, negocjując z innymi miejsce oraz hierarchię poszczególnych informacji. Grupowe przygotowanie mapy myśli ma charakter interaktywny i jest działaniem opartym na

¹⁵ Jest to odwzorowanie bardzo uproszczone, bo proces myślowy jest wielowymiarowy. Zdecydowanie lepiej jednakże oddaje to, co dzieje się w naszym umyśle, niż notatki linearne.

¹⁶ Taki sposób organizacji materiału, którego zadaniem jest zgromadzenie w jednym miejscu, w postaci powiązań sieciowych, jak największej liczby słów (wyrażeń, zwrotów) kojarzących się z danym pojęciem, wyraźnie nawiązuje do modelu pamięci A. M. Collinsa i E. F. Lotusa (zob. schemat 12; rozdz. V).

luce informacyjnej, jednym z najefektywniejszych bodźców stymulujących działania werbalne człowieka (zob. E. Filipiak, 2002).

Schemat 19: Mapa myśli – przewodnik



(<http://upload.wikimedia.org>)

Przygotowywanie map myśli, poza tym, że pokazuje uczącym się inny sposób organizowania i poszerzania wiedzy leksykalnej, wymaga też zaangażowania wszystkich niemal rodzajów inteligencji: kinestetycznej (ruch towarzyszący tworzeniu i zapisywaniu informacji, operowanie przedmiotami itp.), logiczno-matematycznej (tworzenie hipotez, ich weryfikacja, tworzenie/odkrywanie nie zawsze jawnego porządku), językowej (werbalne przetwarzanie informacji), przestrzennej (organizacja danych w układzie przestrzennym), interpersonalnej (umiejętność negocjowania, mediacji).

3.5. Korpusy językowe w nauczaniu słownictwa

Korpusy stosunkowo rzadko wykorzystuje się w nauczaniu języka, choć to właśnie na gruncie językoznawstwa korpusowego wyrosły nowe podejścia postulujące redukcję znaczenia komponentu gramatycznego (D. Willis, 1990) na rzecz kształcenia umiejętności posługiwania się ciągami formulicznymi (M. Lewis, 1993, 1997).

Korpus językowy jest reprezentatywnym zbiorem tekstów autentycznych – powieści, artykułów prasowych, prac naukowych, opracowań, wypowiedzi ustnych dokumentów oficjalnych (zob. tabela 19), które zostały wybrane i uporządkowane według wyraźnych kryteriów (zob. J. Waliński, 2005). Zasoby obejmują nie tylko różnorodne zbiory danych językowych, ale także konieczne do ich analizy oprogramowanie, które umożliwia przeszukiwanie, opracowywanie tych danych za pomocą komputera, zarządzanie nimi i wykorzystanie ich.

Tabela 19: *Kolokacja dla słowa popelnić sortowana według prawego kontekstu (korpus PWN)*

Niech pan spróbuje – powiedział dygnitarz gestapowski. – I niech pan nie	popelni	błędu... Anna nie mogła, niestety, wiedzieć o tej rozmowie, dlatego
życia? W obu wypadkach nie ma najmniejszej gwarancji, że nie	popelnią	nowych przestępstw. Z tą różnicą, że Joanna, która ukończy niedługo
obejrzeniu się w tym lustrze, przy tym świetle, natychmiast chciałam	popelnić	samobójstwo. Pomyślałam, że pani tego domu jest wyjątkowo odporną kobietą
nieprzejmowania się problemami dorosłych osób bardziej niż własnymi, możesz	popelnić	wiele błędów i nie radzić sobie świetnie w każdej sytuacji
kryje w swej strukturze błędne koło. Przy dowodzeniu można nadto	popelnić	szczególny błąd zwany <i>ignoratio elenchi</i> (nieznajomość tezy dowodzonej). Polega on
ogóle prowadzi się tak ponure życie, że czasem bierze chęć	popelnić	jakieś szaleństwo. Jałowe to wszystko takie. Będę musiał już iść
To będzie cnota, czy rodzina, wiara czy ojczyzna, tam zawsze	popelnić	muszę jakieś łajdactwo. Oto moja tajemnica, którą ze swej strony
to być wnioskowanie dedukcyjne, błąd formalny we wnioskowaniu. Możemy też	popelnić	błąd zwany <i>petitio principii</i> (w dosłownym przekładzie: żądanie zasady), który

(<http://korpus.pwn.pl>)

Korpusy językowe mogą być przydatne zarówno uczącym, jak i uczniom. Nauczyciele mogą na ich podstawie przygotowywać własne materiały ilustrujące użycie struktur gramatycznych lub łączliwość leksykalną wyrazów, a następnie opracowywać stosowne ćwiczenia (zob. B. Gałkowski, 2005). Mogą także zachęcać

uczących się do korzystania z zasobów korpusowych, zapoznawszy ich uprzednio z narzędziami niezbędnymi do tego rodzaju działań, czyli z programem komputerowym do tworzenia konkordancji¹⁷ (tzw. konkordanserem).

Pracując z korpusem, uczący się mogą, między innymi¹⁸:

- ustalać znaczenia poszczególnych wyrazów i konstrukcji;
- sprawdzać łączliwość składniową i semantyczną określonych słów;
- poznawać nowe struktury gramatyczne;
- analizować konteksty, w których pojawiają się określone połączenia (konstrukcje), zwłaszcza te, które ze względu na podobieństwo znaczeniowe bywają często mylone (np. *walczyć z* oraz *walczyć przeciwko*; *zgubić* – *stracić*);
- analizować konteksty paronimów (np. *kamienny* – *kamienisty*, *górnny* – *górski*).

Realizacja takich zadań przyczynia się do wzrostu świadomości językowej, a zwłaszcza wrażliwości na ograniczenia w użyciu wyrazów wynikające z uwarunkowań kontekstowych. Pozwala także zobaczyć funkcjonowanie wybranych słów w zróżnicowanych strukturach. Jest to forma „odkrywczego” poznawania języka, w której uczący się mogą stawiać hipotezy, weryfikować je, dokonywać uogólnień, odnotowywać wyjątki. Poziom przetwarzania danych językowych w przypadku pracy z materiałami korpusowymi jest więc wysoki, co znacznie wspomaga proces uczenia się¹⁹. Ważne także jest to, iż korzystanie z komputera znacząco podnosi atrakcyjność wykonywanych działań, które zazwyczaj bywają postrzegane jako nudne – uczący się niechętnie sięgają do słowników w poszukiwaniu określonych informacji. Pozwala im także na większą samodzielność – rola nauczyciela sprowadza się bowiem w tym przypadku do „wyboru korpusu, inspirowania i nadzorowania prowadzonych przez uczniów badań językowych” (B. Chachulska, 2005: 346).

Możliwość korzystania z korpusów językowych w pełni spożytkować mogą wyłącznie uczący się na wyższych poziomach zaawansowania (poziom B2, C1, C2), ze względu na bardzo zróżnicowany stopień trudności tekstów występujących w zbiorach. By materiał taki mógł być wykorzystany w pracy z mniej zaawansowanymi, nauczyciel powinien dokonać jego selekcji, a także, często, opracowania²⁰.

¹⁷ Konkordancja jest zbiorem przykładów użycia danej formy wyrazowej, z których każdy jest przedstawiony w swoim własnym środowisku tekstowym (J. Sinclair 1991).

¹⁸ Propozycje konkretnych rozwiązań można znaleźć w pracy A. Bączkowskiej (2003).

¹⁹ Z badań T. Cobba (1997) wynika, że uczący się korzystający w trakcie zajęć językowych z programów typu konkordancer lepiej opanowali określony eksperymentem zasób słownictwa niż wówczas, gdy uczyli się bez jego pomocy.

²⁰ O takich zabiegach w odniesieniu do dydaktyki języka polskiego jako obcego piszą między innymi A. Chachulska (2005) i B. Gałkowski (2005).

3.6. Podejście leksykalne M. Lewisa (1993, 1997)

M. Lewis (1993, 1997) jest autorem koncepcji systemowego rozwijania kompetencji leksykalnej uczących się znanej jako podejście leksykalne (*lexical approach*)²¹. Opiera się ona na dwóch założeniach:

- język to zgramatyzalizowana leksyka, a nie zleksykalizowana gramatyka, dlatego też struktury gramatyczne nie powinny być przedmiotem dydaktyki bezpośredniej, a pojawiać się w procesie dydaktycznym w wyniku nauczania struktur leksykalnych;
- słownictwo powinno stanowić nie tylko oś programów nauczania, lecz punkt wyjścia wszelkich działań dydaktycznych.

Operowanie w procesie kształcenia językowego jednostkami nauczania wyróżnionymi na podstawie ściśle językoznawczych kryteriów sprawia, zdaniem M. Lewisa, że uczący się posługują się słownictwem mniej sprawnie i mniej idiomatycznie niż rodzimi użytkownicy. W pamięci tych ostatnich jako całości magazynowane są bowiem ciągi znacznie dłuższe niż pojedyncze wyrazy. M. Lewis postuluje więc, by kryterium wydzielania leksykalnych jednostek nauczania był stopień zespolenia tworzących je elementów, oparty na frekwencji ich współwystępowania. Zgodnie z nim jednostki te daje się podzielić na następujące kategorie:

- pojedyncze wyrazy oraz zespolenia,
- kolokacje,
- szablony zwroty i utarte formuły,
- otwarcia i ramy zdań.

O ile idea całkowitej leksykalizacji gramatyki może budzić wątpliwości zwłaszcza na gruncie języków fleksyjnych, o tyle koncepcja wydzielenia przez badacza innych niż tradycyjne jednostek nauczania słownictwa została, jak już wspomniano, spopularyzowana przez ESOKJ (2003). Co więcej, badania prowadzone w ostatnich latach potwierdziły wysoki stopień formułowości tekstów tworzonych przez rodzimych użytkowników języka (zob. Aneks 3). Ich wypowiedzi aż w 58,6% tworzą jednostki większe niż wyrazy, formułowość wypowiedzi pisemnych waha się zaś w granicach 52,3% (B. Erman, B. Warren, 2000).

M. Lewis uważa, że nauczanie leksyki powinno mieć przede wszystkim charakter bezpośredni. Wydaje się jednak, że połączenie dydaktyki bezpośredniej z pośrednią może przynieść jeszcze lepsze rezultaty, gdyż nauczanie koncentruje się wówczas na jednostkach, w rozumieniu M. Lewisa, faktycznie pojawiających się w tekstach lub z nimi powiązanych. Rozwiązanie takie odbiega od pierwotnej koncepcji autora (zob. Aneks 4). Nie przeczy jednak jej podstawowym założeniom, pozwalając w efektywny sposób wpisać ją w nurt podejścia komunikacyjnego.

²¹ Szerzej na temat podejścia leksykalnego w glottodydaktyce polonistycznej zob. A. Seretny (2011b).

3.7. Kaligrama w dydaktyce słownictwa

Ciekawą propozycją jest koncepcja nauczania przez kaligrama²² (zob. W. Piegzik, 2013). Synteza słowa i obrazu sprawia, że w proces ich tworzenia zaangażowane są obie półkule mózgowe. Uczący się muszą bowiem wybrać temat i dokonać selekcji słownictwa wchodzącego w skład kaligramu (aktywność lewej półkuli), a następnie zdecydować się na sposób, w jaki zostaną one pokazane (aktywność prawej półkuli).

Rysunek 1: Kaligram inspirowany tematem PRZYRODA



autorka M. Safiak (za: W. Piegzik, 2013: 146)

Powstające obrazy zazwyczaj nie naśladują rzeczywistości, lecz są jej twórczą interpretacją. W budowanie kaligramu

zaangażowana jest więc wyobraźnia twórcza, która wspomaga pamięć (dostarczając jej subiektywnych i tym samym łatwiejszych do trwałego zarejestrowania obrazów) i wymaga od osoby innego niż mechaniczne przetwarzania informacji. Stworzenie kaligramu z użyciem znanych już oraz nowych słów oznacza zatem jednocześnie zaangażowanie wielu funkcji intelektualnych oraz możliwość głębokiego przetwarzania informacji.

(W. Piegzik, 2013: 145)

²² Kaligram – neologizm utworzony przez G. Apollinaire’a. Oznacza utwór poetycki, w którym wersy tworzą układ graficzny obrazujący treść utworu.

Kognitywny potencjał techniki kaligramu jest więc zdecydowanie większy, gdy porównać go z tradycyjnym sposobami nauczania słownictwa, dzięki pobudzeniu wspierającej pamięć wyobraźni.

Autorka pomysłu podkreśla także, że tworzenie kaligramów rozwija umiejętności heurystyczne uczących się²³. Technikę tę można bowiem uznać i za narzędzie służące do rozwiązania problemu, jakim jest opanowanie określonego słownictwa, i za „użycie takiego sposobu myślenia zainspirowanego syntezą słowa i obrazu, która prowadzi do pożądaných efektów, czyli opanowania określonego materiału językowego” (W. Piegżik, 2013: 145).

4. Podsumowanie

Na zajęciach uczący się stykają się z wieloma nowymi dla siebie słowami. Nie wszystkie jednak powinny stać się materiałem ćwiczeń leksykalnych. W pierwszej kolejności, tzn. na niższych poziomach zaawansowania uczący się powinni najpierw poznawać wyrazy o najwyższej frekwencji. Opanowanie słownictwa najczęstszego stanowi bowiem priorytet kształcenia językowego opartego na podejściu komunikacyjnym. Prezentacja tej leksyki musi być wyczerpująca i całościowa (*rich instruction*). Powinno się w niej zwracać uwagę na te aspekty znaczenia, które są istotne na danym etapie procesu kształcenia językowego. Równocześnie ze słownictwem najczęściej używanym uczący się muszą poznawać także **stopniowo** wyrazy o niższej frekwencji, których znajomość jest niezbędna w procesie komunikacji. Powinna to być tzw. leksyka tematyczna (zob. Z. Cygał-Krupa, 1986) z kręgów znaczeniowych przewidzianych na dany poziom zaawansowania i/lub ważna dla uczących się ze względu na ich specyficzne potrzeby, zainteresowania. W ostatniej kolejności rozwijanie kompetencji leksykalnej można koncentrować na słownictwie rzadszym. Zadaniem nauczyciela jest także zwrócenie uczącym się uwagi na to, które słowa mają stanowić ich zasób czynny, a które jedynie wzbogacić słownik bierny (zob. A. Seretny, 2015). Powinien on także pamiętać, że efektywność procesu opanowywania leksyki wydatnie podnosi stosowanie w praktyce dydaktycznej zasady 5 x W.

²³ Definiowane w ESOKJ (2003: 99) jako umiejętności radzenia sobie z nowymi doświadczeniami obcojęzycznymi, wyszukiwania, rozumienia, a także przekazywania i poszukiwania nowych informacji.

ZASADA 5 x W

- Wybierz!** Dokonaj właściwej selekcji! Ucz rzeczy potrzebnych, często używanych, komunikacyjnie nośnych!
- Wprowadź!** Postaraj się, by prezentacja znaczenia była ciekawa i atrakcyjna!
 Stosuj przekaz pozwalający na polisensoryczny odbiór treści!
- Wzmocnij!** Przygotowuj urozmaicone ćwiczenia, jak najczęściej oparte na tekstach, pozwalające na głęboką semantyzację nowo poznawanych jednostek!
- Wyelicytuj!** Spraw, by uczący się musieli używać nowych słów / struktur leksykalnych w trakcie działań językowych!
- Wróć!** *Repetitio est mater studiorum.* Nie dopuść, by ważne słowa / struktury leksykalne pojawiały się na zajęciach tylko raz!

VI



Słownictwo a sprawności receptywne: słuchanie, czytanie

*Rozumienie dyskursu jest jedną z ważniejszych
form poznawczej aktywności człowieka,
najważniejszą w zakresie uczenia werbalnego.*

M. Dakowska (2001: 95)

1. Czytanie a słuchanie

Język w sensie abstrakcyjnym składa się z elementów znaczących i funkcjonalnych oraz z reguł ich łączenia służących do tworzenia większych jednostek: wypowiedzi oraz wypowiedzi. Tak rozumiany system może być realizowany za pomocą kodu mówionego lub pisanego, które są równoprawne i autonomiczne. Kod mówiony przekazywany jest kanałem dźwiękowym, a pisany – graficznym. Ich tworzywem są odpowiednio głoski oraz znaki graficzne, wynikiem zaś użycia jednego z nich jest wypowiedź w postaci tekstu mówionego bądź pisanego. Dzięki ustalonym relacjom między kodami wypowiedź mówiona może zostać zapisana, a pisemna – odczytana. Oba kody pełnią funkcję komunikacyjną, wybór jednego z nich ma charakter funkcjonalny, gdyż zależy wyłącznie od sytuacji oraz celu komunikacji.

Rozumienie wypowiedzi ustnych (słuchanie) i pisemnych (czytanie) z jednej strony wymaga więc znajomości systemu języka, z drugiej zaś sposobu, w jaki jest on wykorzystywany dla celów komunikacji językowej. Reprezentacje grafemiczna i fonemiczna oraz ich odbiór mają swoją specyfikę. Grafemiczna postać dyskursu (tekst pisany) składa się z wyraźnie oddzielonych elementów, zapisanych określonym krojem pisma, podzielonych na akapity; może zawierać wyróżnienia, wytłuszczenia, podkreślenia, a także elementy graficzne: ilustracje, fotografie, wykresy itp. Czytający może sam kontrolować tempo przetwarzania danych językowych przez np. zwiększenie liczby regresji, tj. powracanie do informacji uprzednio przeczytanych, lub wydłużenie czasu fiksacji – czyli dłuższe koncentrowanie wzroku na

danym fragmencie tekstu. Komunikat przekazywany drogą foniczną natomiast słyszy się zazwyczaj tylko raz, a tempo przetwarzania informacji narzuca słuchającemu mówiący. Ten pierwszy jedynie, w przypadku komunikacji *twarzą w twarz*, ma możliwość negocjowania szybkości przekazu, liczby powtórzeń niektórych jego partii czy sposobu kodowania znaczeń. Odbiór komunikatu może mu również utrudniać ilościowa i jakościowa redukcja artykułowanych przez nadawcę głosek, w wyniku której dochodzi do zatarcia granic między wyrazami, uwidaczniających się dopiero na poziomie fraz (M. Szałek, 1987: 58). Grafemiczna realizacja tekstu jest więc pełniejsza od fonicznej w warstwie językowej (nie ma w niej uproszczeń, elips, form zredukowanych). Jest ona jednak o wiele uboższa w informacje *parajęzykowe* oraz *pozajęzykowe*. W języku mówionym (w komunikacji *twarzą w twarz*) część treści przekazywana jest bowiem za pomocą intonacji, barwy i natężenia głosu, wokalnych elementów нефункциональных, a także mimiki, gestykulacji oraz proksemiki. Obie formy dyskursu funkcjonują „jako uzupełniające się wzajemnie reprezentacje mentalne w pamięci. Dopiero łącznie stanowią pełnowartościową informację o formach kodu językowego” (M. Dakowska, 2001: 99).

Dawniej rozumienie dyskursu (czytanie i słuchanie) postrzegano jako procesy bierne (pasywne). Rozwój psycholingwistyki ujawnił jednak (zob. J. Arabski, 1996: 145), że mają one równie złożoną naturę, jak te, które są aktywowane w trakcie mówienia czy pisanie.

Skupiając się na jednej tylko części komunikacji językowej – na procesach rozumienia – wzajemne oddziaływanie na siebie uczestników układu komunikacyjnego postrzegamy głównie z perspektywy jednego z nich, odbiorcy. Rola ta wcale nie oznacza pasywnego przyjmowania komunikatu, a przeciwnie bardzo aktywny i konstruktywny sposób przetwarzania informacji. Interakcja zachodzi między informacjami zakodowanymi w komunikacie oraz całą, nie tylko językową, wiedzą, którą posiada odbiorca.

(M. Dakowska, 2001: 93)

Rozumienie jest więc procesem aktywnym o charakterze relacyjnym. Stopień trudności lub łatwości przetwarzania dyskursu zależy bowiem nie tylko od czynników językowych, lecz także od zasobu wiadomości i doświadczeń odbiorcy, rodzaju przekazu i stopnia skomplikowania zawartych w nim treści.

2. Rozumienie ze słuchu a słownictwo

W życiu codziennym komunikacja słuchowo-ustna dominuje nad manualno-wzrokową. „Badania wykazują, że komunikujemy się przez 70% czasu, kiedy nie śpimy, (czyli w czasie *czuwania*), z czego w 45% poprzez słuchanie, w 30% poprzez mówienie, w 16% poprzez czytanie, a tylko w 9% poprzez pisanie” (L. Steil, W. R. Miller, za: A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 137). Rozwijanie zasobu słownikowego uczących się przez słuchanie, które dominuje w życiu codziennym, powinno więc odgrywać ważną rolę w kształceniu językowym, zwłaszcza na niższych pozio-

mach zaawansowania. Nie należy go jednak utożsamiać z rozwijaniem sprawności rozumienia ze słuchu. Procesy te, choć wzajemnie zależne, są bowiem nieco inaczej ukierunkowane.

Rozumienie wypowiedzi ustnych, pośrednich lub bezpośrednich, polega na budowaniu struktury z usłyszanych dźwięków, jej analizowaniu, a następnie przetwarzaniu¹. Komponenty sprawności słuchania dzielą się więc na te niższego rzędu – dekodowanie i odczytanie przekazu – oraz wyższego rzędu: wnioskowanie, interpretację oraz krytyczną ocenę wypowiedzi (M. Rost, 1990: 152-153).

Umiejętności niższego rzędu wymagają znajomości systemu języka i całkowicie się na niej opierają. Uczący się z ciągu słyszanych dźwięków musi wyróżnić elementy systemu, a następnie zidentyfikować wyłonięne jednostki w celu utworzenia grup znaczeniowych.

Rozpoznawanie postrzeganych słuchowo znaków językowych umożliwia tzw. mechanizm porównywania-przyporządkowywania poprzez ich zestawianie z wzorcami, modelami zgromadzonymi w magazynie pamięci długotrwałej. Magazyn ten, nazywany magazynem wewnętrznym, przechowuje w postaci konkretnych jednostek fonemy, morfemy, wyrazy oraz stałe połączenia wyrazowe, a także stałe inwariantne cechy znaków językowych wyższych poziomów – zdań, segmentów zdaniowych i tekstowych.

(L. Zabrocki, 1975: 38)

Słuchający dokonuje zatem segmentacji bodźca, łącząc go jednocześnie z określoną strukturą językową, a następnie wyróżnionym formom przypisuje określone znaczenia, dzięki czemu precyzuje w umyśle treść komunikatu (faza semantyzacji). Uchwyciwszy znaczenie przekazywanej treści, musi następnie zidentyfikować intencję komunikacyjną nadawcy na poziomie pragmatycznym (faza interpretacji), a kolejno zestawiać ją z własnym systemem wartości, upodobań, postaw, czyli potraktować subiektywnie (faza ewaluacji). Działania podejmowane w fazie interpretacji i ewaluacji są umiejętnościami wyższego rzędu.

Przetwarzanie dyskursu w trakcie rozumienia mowy jest wielopoziomowe (poziom fonetyczny, fonologiczny, prozodyczny, leksykalny, gramatyczny, semantyczny, pragmatyczny, ewaluacyjny) i ma charakter równoczesny (*parallel distributed processing*), a nie konsekwentny (zob. T. Lynch, 2002: 40). Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu powinno zatem wiązać się z doskonaleniem umiejętności zarówno niższego, jak i wyższego rzędu. Służą temu rozmaite techniki pracy z tekstami mówionymi (zob. A. Anderson, T. Lynch, 1988; P. Ur, 1989; M. Dakowska, 2001; H. Komorowska, 2002a; J. Flowerdew, L. Miller, 2005; A. Seretny, E. Lipińska 2005; A. Prizel-Kania, 2013), których zadaniem jest pomóc uczącym się w nabywaniu wprawy w słuchaniu (w doskonaleniu umiejętności segmentacji strumienia mowy, odczytywania intencji nadawcy komunikatu itp.) oraz stosowaniu różnych strategii prowadzących do pełnego zrozumienia tekstu.

¹ O rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu na przykładzie języka polskiego jako obcego szeroko pisze w swojej monografii A. Prizel-Kania (2013).

Poszerzanie kompetencji leksykalnej przy wykorzystaniu tekstów mówionych koncentruje się przede wszystkim na wzmacnianiu połączenia między formą foniczną a znaczeniem wyrazów (a przez to podnoszeniu poziomu ich rozpoznawalności słuchowej) oraz rozwijaniu umiejętności stosowania domysłu językowego (inferencji leksykalnej), czyli wnioskowania co do sensu nieznanych elementów na podstawie kontekstu sytuacyjnego, powiązania tematycznego, strukturalnego. Dzięki nim podnosi się u uczących się poziom wrażliwości fonologicznej, której rozwijanie, niestety, jest dość często zaniedbywane w procesie kształcenia językowego (zob. L. Madelska, 2009; 2010; J. Tambor, 2010). Przekonanie, że rodzimy użytkownik nie słucha pojedynczych wyrazów, a niemal natychmiast tworzy jednostki znaczeniowe na poziomie zdania, a często całej wypowiedzi, spowodowało bowiem, że w pracy z tekstem mówionym dominuje rozwijanie umiejętności wyższego rzędu *góra–dół*, w tym uruchamianie odpowiednich strategii. Zapomina się przy tym, że procesy percepcyjne, *dół–góra*, nie mają charakteru wspomagającego, a stanowią swoisty „mechanizm otwarcia” umożliwiający rozumienie. Bez nich po prostu do niego nie dochodzi.

2.1. Teksty do słuchania wspomagające rozwijanie kompetencji leksykalnej

Materiały audialne na zajęcia ukierunkowane leksykalnie muszą zostać odpowiednio dobrane. Aspekty, na które należy zwrócić uwagę, to:

- tematyka tekstu,
- jego stopień dostępności,
- typ nagrania, tempo nagrania.

2.1.1. Tematyka tekstu

P. Ur (1989: 9) zwraca uwagę na fakt, iż w rodzimym języku rzadko słuchamy, nie mając jakiegoś ogólnego wyobrażenia o tym, co zamierzamy usłyszeć. J. C. Richards nazywa to „znajomością scenariusza” (za: P. Ur, 1989: 9), podkreślając, że o sukcesie komunikacyjnym odbiorcy w znacznym stopniu decyduje poziom jego wiedzy na poruszany w wypowiedzi temat. Obszar tematyczny, *domena*, jest więc kategorią bardzo ważną z punktu widzenia powodzenia aktu komunikacji. Rzuca tuje on „na treść i schematy komunikacyjne, w tym także i te, które reprezentowane są w umyśle odbiorcy jako wiedza istotna w przetwarzaniu dyskursu” (M. Dakowska, 2001: 93). Przed słuchaniem należy więc zawsze wprowadzić uczących w temat wypowiedzi, by mogli nie tylko uruchomić odpowiednie strategie słuchania, lecz także pokłady swojej wiedzy językowej i ogólnej.

Temat tekstu musi być bliski nie tylko potrzebom i zainteresowaniom uczących się ich, lecz także ich wyobrażeniom i doświadczeniom. Prawdopodobieństwo zapa-

miętania słów pojawiających się w wypowiedziach pozostających w sferze zainteresowań odbiorcy jest o wiele wyższe niż wówczas, gdy tekst, z którym obcuja, nie jest dla nich ciekawy (E. Żółkiewska, 1988; W. B. Elley, 1989; P. Ur, 1989). Znaczący spadek poziomu koncentracji, przy i tak niskiej efektywności słuchania (sięgającej ledwo 25%), sprawia bowiem, że uwadze uczących się mogą umykać całe jego fragmenty. Wypowiedź powinna być również tak dobrana, by umożliwiała im identyfikację z mówiącymi lub przedstawianymi problemami, by nie pozostawiała ich „na zewnątrz”. Innymi słowy, musi być autentyczna w rozumieniu H. Widdowsona (1978)².

2.1.2. Stopień dostępności tekstu

Stopień leksykalnej dostępności tekstu mówionego określa się za pomocą dwu parametrów: globalnego i czasowego. Pierwszy to parametr gęstości nieznanego słownictwa, drugi – liczba wyrazów nieznanymi uczącym się pojawiających się w określonej jednostce czasu, najczęściej w jednej minucie (zob. tabela 20).

Przyjmuje się, że w przypadku wypowiedzi pisemnych parametr gęstości nieznanego słownictwa wynoszący 80% (20 nieznanymi na 100 wyrazów tekstu) zupełnie uniemożliwia zrozumienie treści komunikatu (zob. B. Laufer, 1995; R. Waring 2010; I. S. P. Nation, 2001). Dla wypowiedzi ustnych jednakże wskaźnik ten jest prawdopodobnie znacznie wyższy. Dlatego też M. Hu i I. S. P. Nation (2000) sugerują, by dla słuchania intensywnego (powiązanego z wykonywaniem określonych zadań, także leksykalnych) wahał się on w granicach 98%, choć dopuszczają także, w przypadku nagrań wolniejszych, odpowiednio opracowanych, jego niższą wartość – 95%³. Jednostkami nieznanymi nie mogą być jednak ani słowa klucze (główne nośniki treści tekstu, czyli wyrazy o dużym ładunku informacyjnym), ani jednostki spełniające podstawowe funkcje syntaktyczne. Dla słuchania ekstensywnego (dla przyjemności) wskaźnik gęstości nieznanego słownictwa, zdaniem wspomnianych badaczy, powinien wynosić niemal 100%⁴.

² Znakiem autentyczności tekstu dla odbiorcy jest interakcja, do jakiej dochodzi między nim a tekstem, w wyniku której poszerza on swoje horyzonty, uczy się czegoś, dowiaduje lub po prostu czerpie z niej przyjemność. Autentyczność nie jest więc immanentną cechą tekstu, a rezultatem interakcji słuchacza/czytelnika z jego treścią. Kwestia autorstwa i celu, w jakim powstała wypowiedź, jest tu zupełnie wtórna (w glottodydaktyce zbyt często uważa się, że tekst autentyczny to taki, który nie powstał z myślą o nauczaniu języka).

³ Pokrycie tekstu w 95% w języku angielskim zapewnia znajomość 3000 rodzin wyrazów. Użytkownik ma wówczas do czynienia z prawie 4 nieznanymi jednostkami na minutę. Opanowanie kolejnych 3000 sprawia zaś, że ich liczba spada do około 1.6, co znacząco podnosi komfort słuchania (N. Schmitt, D. Schmitt, 2014: 495).

⁴ Słuchaniu ekstensywnemu służą tzw. *sluchanki*, czyli materiały audialne dostosowane lub dobrane do poziomu zaawansowania językowego uczących się.

Wskaźnik czasowy określa maksymalną liczbę wyrazów nieznanych w jednostce czasu. By słuchanie mogło służyć kształtowaniu kompetencji leksykalnej, w jednej minucie nagrania mogą pojawiać się najwyżej trzy nowe wyrazy.

Na stopień rozumienia komunikatu wpływ ma nie tylko liczba nieznanych wyrazów, ale także ich bezpośrednie sąsiedztwo oraz umiejscowienie w tekście. Jeśli bowiem znajdują się one wśród słów dobrze opanowanych przez uczącego się, czyli bez problemu rozpoznawalnych słuchowo, szansa na prawidłową inferencję ich znaczenia wzrasta. Nowe jednostki nie powinny jednak pojawiać się na początku wypowiedzi, gdyż prowadzi to „do powstania tzw. bariery psychologicznej – wstrzymania procesu odbioru informacji w wyniku przesunięcia się uwagi odbiorcy z treści na formę tego wyrazu”⁵ (L. A. Zajcewa, za M. Szalkiem, 1987: 59).

Tabela 20: *Gęstość nieznanego słownictwa w teksach do słuchania*

Parametr liczbowy		Parametr czasowy
Słuchanie ekstensywne	Słuchanie intensywne	
1 wyraz nieznanym na 100 wyrazów tekstu	maks. 5 wyrazów nieznanym na 100 wyrazów tekstu	maks. 3 wyrazy nieznanym na 1 minutę tekstu

(opracowanie własne)

Poza liczbą nieznanym słów czynnikiem znacznie utrudniającym słuchową percepcję tekstu jest długość zdań. Postuluje się więc, by w tekstach do słuchania na poziomach niższych liczyły nie więcej niż 5, 6 wyrazów, na wyższym zaś od około 10 do 13 (N. V. Eluchina, E. V. Musznickaja, za M. Szalkiem, 1987: 70).

Zalecenia dotyczące gęstości nieznanego słownictwa oraz długości zdań są trudne do stosowania w praktyce. Jedynie preparowane teksty dla początkujących (A1, A2, B1) mogą mieć odpowiednią gęstość, właściwe umiejscowienie nieznanym wyrazów oraz wymaganą długość zdań. Kontrola podlega wówczas także tempo nagrania, ilość i intensywność szumów itp. Im wyższy jest jednak poziom zaawansowania uczących się, tym bardziej skomplikowane staje się stosowanie powyższych zaleceń. Po pierwsze nie da się precyzyjnie przewidzieć, które wyrazy będą dla nich nieznanym, zwłaszcza jeśli dotychczasowe umiejętności językowe zdobyli w odmiennym kontekstach dydaktycznym; po drugie dokonywanie uproszczeń w autentycznych materiałach audialnych jest bardzo trudne, a czasem wręcz niemożliwe. Zastępowanie trudnym wyrazów innymi, symplifikacja struktur składniowych itp. pociąga za sobą konieczność ponownego nagrania tekstu, a to wymaga i odpowiedniego sprzętu, i współpracy zespołu fachowców (reżyserów, aktorów, techników itp.).

⁵ Poziom umiejętności odpowiednio niższego i wyższego rzędu.

Parametry gęstości nieznanego słownictwa i czasu, aczkolwiek ważne, nie zmieniają faktu, że uczący się, znając nawet znaczenie wyrazów występujących w danym fragmencie dyskursu, mogą nie być w stanie ich rozpoznać. Trudności z percepcją wypowiedzi/fragmentów wypowiedzi pojawiają się dlatego, że w toku mówienia słowa często niemal nakładają się na siebie, ulegając „modyfikacjom” – skróceniom, uproszczeniom, a nawet elizji. Uczący się, nawet znając znaczenie wyrazów, mogą więc nie skojarzyć ich z formą foniczną. Mogą także, na skutek niewłaściwej percepcji słuchowej, dokonać błędnej segmentacji strumienia mowy⁶.

Jeszcze Polska nie zginęła, póki myszy jemy vs. Jeszcze Polska nie zginęła póki my żyjemy.
Pan Jezus z marchwi wstał vs. Pan Jezus zmartwychwstał.
Zmarł Billy King vs. Zmarł B.B. (czytane: bibi) King.
Bo uboga była vs. Bo u Boga była.

Z uwagi na ściśle związki łączące analizator słuchowy z motorycznym, które wzajemnie na siebie oddziałują, percepcję słuchową mogą także utrudniać kłopoty uczącego się związane z artykulacją danego dźwięku obcojęzycznego. W praktyce oznacza to, że z jednej strony nieprawidłowo rozwinięty słuch fonematyczny jest źródłem powstania błędnych nawyków wymawianiowych, gdyż nie spełnia należycie swej funkcji kontrolnej, z drugiej – niezdolność poprawnego wyartykułowania danej głoski i/lub kombinacji głosek jest przyczyną powstania ich niewłaściwej R-reprezentacji w słowniku mentalnym, a to w rezultacie uniemożliwia ich odbiór⁷.

2.1.3. Typ, tempo i czas nagrania

Rozumienie warunkowane jest również przez tempo dyskursu i jego konsytuację. Na najniższych poziomach zaawansowania wskazany jest (choć nie wyłącznie) tzw. *realizm uproszczony* materiałów audialnych. Cechuje go:

- ograniczona liczba głosów – preferowane są więc dialogi i monologi (poziom komunikowania intra- i interpersonalny);
- pewien zakres kontroli środków językowych;
- naturalne, choć nieznacznie wolniejsze od przeciętnego tempo mówienia; N. Giez podaje, że średnie tempo to 220-280 sylab na minutę (za M. Szalkiem, 1987: 72), komunikaty artykułowane w tym tempie nadają się więc na poziom B2 i wyższe;
- obecność, choć jeszcze w niewielkim stopniu, tzw. „efektu słuchowego” (wywołuje go zwalnianie lub przyspieszanie, zatrzymywanie się, zmiana tonu głosu na wyższy lub niższy dla zaakcentowania jakiejś części wypowiedzi; w efekcie

⁶ Pierwsze dwa przykłady za: L. Madelska (2010).

⁷ Konieczność powiązania ćwiczeń w wymowie z rozwijaniem sprawności rozumienia ze słuchu podkreśla H. Komorowska (2002: 140-141).

staje się ona ciekawsza, bardziej dramatyczna, nie zawsze oznacza to jednak, że słuchanie i rozumienie takiego komunikatu jest łatwiejsze);

- kontrolowany poziom „szumów”; w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych są to zakłócenia w przepływie informacji spowodowane zarówno przez przyczyny zewnętrzne (np. poziom hałasu), jak i błędną artykulację jakiegoś wyrazu, użycie niepoprawnej formy słowa (wyrażenia, zwrotu) lub wyrazu/wyrazów niezrozumiałych dla odbiorcy); kontrolowany oznacza obecny, lecz jedynie w pewnym zakresie;
- mówiący powinni posługiwać się standardową odmianą języka, oficjalną lub nieoficjalną, z nielicznymi, jeśli wymaga tego naturalność komunikacji, elementami potoczności; dominującym typem kontaktu między interlokutorami winien być towarzyski, neutralny lub rodzinny (zob. A. Prizel-Kania, 2013: 107).

Na niższych poziomach zaawansowania proponuje się także jak najczęstsze wspomaganie wypowiedzi ustnych obrazem (nagrania video, DVD). Nagrania takie pozwalają uczącym się na obserwowanie komunikacji *twarzą w twarz*, która ma miejsce w konkretnej konsytuacji. Towarzyszą jej zazwyczaj sygnały pozawerbalne, znacznie wspomagające odbiór i rozumienie treści przekazywanych za pomocą słów⁸. Obserwując konsytuację, uczący się są więc w stanie odebrać więcej sygnałów, więcej wskazówek z otoczenia dotyczących zarówno treści przekazywanych, jak i implikowanych przez przekaz. Łatwiej będzie im w związku z tym odgadnąć znaczenie niektórych wyrazów lub całych fraz, takich jak: *Nie mam zielonego pojęcia!* (z towarzyszącym gestem rozłożenia rąk i miną zdziwienia na twarzy); *Daj mi spokój!* (z grymasem i ruchem oznaczającym zdenerwowanie) itp. lub *Zobacz, jaki wspaniały pomnik!* (ze wskazaniem na monument); *Podaj mi tę agrafkę!* (podanie przedmiotu).

Na wyższych poziomach stosować należy nagrania o *pełnym realizmie* (niezmontowany fragment zapisu dźwiękowego lub zmontowany według tzw. naturalnego scenariusza, w rezultacie czego nagranie brzmi jak „prawdziwe”). Zadbaj także należy, by słuchane wypowiedzi były próbkami prawdziwego języka mówionego, a nie wtórnie mówionego czy mówionego w odmianie opracowanej. Od poziomu B2 typ kontaktu należy rozszerzyć o specjalistyczny, a komunikowanie o grupowe oraz instytucjonalne i masowe.

Preparowane materiały dydaktyczne zawsze powinna cechować naturalność z elementami redundancji. Pewien nadmiar informacji i ich powtarzanie są bowiem niezbędnymi elementami mowy. Nie należy ich również pozbawiać „efektu słuch-

⁸ Według badań A. Mehrabiana tylko 7% znaczenia danej wiadomości zawiera się w słowach, 38% w brzmieniu głosu, a aż 55% – to środki niewerbalne; podobne dane znajdziemy u A. Collinsa – 50% informacji odczytuje się z obserwacji zachowania rozmówcy – z intonacji głosu, mimiki, gestów i budowy fizycznej; według R. L. Birdwhistella – komponent słowny w wymianach bezpośrednich wynosi mniej niż 35%, a aż 65% informacji przekazuje się niewerbalnie (za: E. Lipińska, 2004).

wego”, w przeciwnym razie staną się materiałami „rażącymi sztucznością” i w konsekwencji „lepiej nadającymi się do uczenia wymowy i intonacji, czy też wdrażania wykładników funkcji komunikacyjnych” (M. Gaszyńska-Magiera, 2008), a nie słuchania.

Materiały audialne służące poszerzaniu kompetencji leksykalnej nie powinny być długie. Trudno jednakże precyzyjnie określić czas ich trwania, gdyż jest on zależny od ukierunkowania działań dydaktycznych – w słuchaniu ekstensywnym nagrania mogą być dłuższe, w cyklicznym – raczej krótsze. Sugeruje się, żeby nie przekraczały kilku minut (zob. M. Szałek, 1987: 72), gdyż wówczas poziom koncentracji uczących się utrzymuje się na wysokim poziomie.

2.2. Implikacje dydaktyczne

2.2.1. Słuchanie cykliczne

Efektywnym sposobem poszerzania kompetencji leksykalnej uczących się przez kontakt z wypowiedziami ustnymi jest słuchanie cykliczne, o ile spełnione zostaną określone warunki, którymi są:

- regularność kontaktu uczących się z materiałem audialnym;
- treść budząca ich zainteresowanie;
- jej strukturalna i leksykalna dostępność;
- towarzysząca słuchaniu dekontekstualizacja⁹ słów, które mają zostać opanowane.

(na podst. I. S. P. Nation, 2001: 118-122)

Badania wykazały (W. B. Elley, 1989), że do tego typu działań dydaktycznych lepiej nadają się dłuższe historie niż pojedyncze, oderwane teksty¹⁰. Słuchając kolejnych epizodów, uczący się mają możliwość wielokrotnego obcowania z tymi samymi słowami, co sprzyja trwalszemu zapamiętywaniu ich znaczenia¹¹. „Repetycja”,

⁹ Dekontekstualizacja polega na tłumaczeniu znaczenia wyrazów w trakcie słuchania lub przed słuchaniem. Jest to zabieg skupiający uwagę na słowach poza tekstem, w którym się pojawiają (*form focused instruction*). Uczący się, którym tłumaczono znaczenia jednostek leksykalnych w trakcie (lub przed wysłuchaniem tekstu), lepiej je zapamiętywali niż ci, którzy tylko słuchali samego tekstu (zob. W. B. Elley 1989; J. F. Peno, A. G. Wilkinson, D. Moore, 2002; J. H. Hulstijn, 1992). Co więcej, dzięki uwrażliwieniu na słowo wykazywali się oni także lepszym opanowaniem znaczenia tych wyrazów, które nie podlegały tłumaczeniu. Dekontekstualizacji nie należy utożsamiać z podawaniem znaczenia słownikowego jednostki innego od tego, w jakim występuje w tekście, bądź też wszystkich możliwych znaczeń.

¹⁰ Podobną funkcję mogą pełnić teksty powiązane ze sobą tematycznie, różniące się np. podejściem do zagadnienia, jego ujęciem itp. Słuchanie powiązane (*related listening*) pozwala uczącym się lepiej zapamiętywać słowa.

¹¹ Zjawisko to jest nazywane wielokrotnym utrwalaniem (*repeated retrieval*).

piszą A. Howatt i J. Dakin (1983: 87), „stwarza bowiem ponawiające się możliwości zrozumienia i zapamiętywania, jest ona ważnym elementem procesu uczenia się wyrazów metodą (...) słuchania”. Ponadto umożliwia ona kontakt z różnymi sposobami artykulacji tych samych słów, które przechowywane jako warianty fonetyczne w pamięci długotrwałej (R-reprezentacje) pozwalają następnie na ich szybszą identyfikację w innych kontekstach.

2.2.2. Mikrosłuchanie

Jest to metoda rozwijania kompetencji leksykalnej przez słuchanie szczegółowe, którą opracował zespół glottodydaktyków z Facultes Universitaires z Namur w Belgii (zob. P. Ostyn, M. Vandecasteele, G. Deville, P. Kelly, 1987). Opiera się ona na założeniu, że podstawową trudnością uniemożliwiającą uczącym się sprawne dekodowanie komunikatu jest brak znajomości elementów językowych, które ją tworzą i/lub zbyt wolne przetwarzanie danych. Zaproponowany sposób działania mający podnieść poziom tych umiejętności składa się z etapów o rosnącym stopniu trudności:

- słuchanie wspierane czytaniem – uczący się słuchają zdań tekstu, patrząc na zapis;
- samodzielne tłumaczenie tekstu przez uczących się na ich J1, sprawdzanie poprawności tłumaczenia z wersją pisaną;
- ponownie słuchanie wspierane czytaniem: tym razem uczący się, po wysłuchaniu tekstu, czytają go, starając się jak najwierniej naśladować model;
- słuchanie bez patrzenia na tekst – uczący się słuchają kolejnych zdań, a następnie powtarzają za modelem;
- uczący się wykonują ćwiczenia towarzyszące tekstowi.

Zdań zawierających nowe słownictwo jest zazwyczaj od 30 do 50 dla każdej jednostki lekcyjnej, a tempo ich nagrania na każdym etapie jest coraz szybsze¹².

Wyniki osiągane na testach słownikowych przez uczących się wskazują, że metoda ta jest bardzo efektywna (zob. P. Ostyn, M. Vandecasteele, G. Deville, P. Kelly, 1987). Uczący się mają bowiem wielokrotny, zróżnicowany kontakt z nowymi słowami, co w rezultacie pozwala im na coraz sprawniejsze przetwarzanie danych językowych oraz wspomaga zapamiętywanie nowych wyrazów (zarówno ich formy fonicznej, graficznej, jak i znaczenia).

Zastosowanie tej metody na szerszą skalę jest jednakże ograniczone, gdyż wymaga nie tylko odpowiedniego przygotowania materiałów, lecz przede wszystkim – dobrze wyposażonego laboratorium. Niemniej jednak warto o niej pamiętać, gdyż

¹² Uczący się pracują w ten sposób godzinę tygodniowo, zazwyczaj w laboratorium. Dzięki programowi komputerowemu mogą także uczyć się w domu.

podkreśla ona, jako jedna z nielicznych, wagę i znaczenie słuchania szczegółowego, które może być efektywnym sposobem poszerzania kompetencji leksykalnej uczących się, a także konieczność tworzenia w pamięci uczących się silnego powiązania między formą foniczną i graficzną znaku językowego.

2.2.3. Słuchanie wspierane czytaniem

Większość uczących się ma zdecydowanie liczniejszy zasób słownictwa „czytanego” (*reading vocabulary*) niż „słuchanego” (*listening vocabulary*). By leksyka znana im z czytania stała się dla nich rozpoznawalna w komunikatach ustnych, powinni mieć jak najczęstszy kontakt z językiem mówionym, w warunkach szkolnych – z materiałami audialnymi. Bywają jednak i tacy, którzy lepiej rozumieją ze słuchu, niż czytają. Do nich należą osoby, które częściową znajomość języka wyniosły z domu (*heritage language learners*). One z kolei powinny jak najwięcej czytać. Obie grupy uczących się mogą więc korzystać, choć każda w inny sposób, z techniki, jaką jest słuchanie wspierane czytaniem, które polega na śledzeniu w trakcie słuchania transkryptu tekstu. Osobom mającym problemy z percepcją słuchową umożliwia ona wzmacnianie w pamięci śladu R-reprezentacji fonicznej. Użytkownikom języka odziedziczonego pomaga tworzyć i/lub wzmacniać R-reprezentację graficzną form znanych im ze słuchu.

Zabieg ten, jak słusznie podkreśla P. Ur, niestety, „nie rozwija umiejętności polegania na słuchu, gdyż w razie wątpliwości zawsze ma się przed oczami formę pisaną” (1989: 65). Należy więc korzystać z niego rozsądnie.

2.2.4. Słuchanie wspierane obrazem

Zapamiętywanie wyrazów jest trwalsze, jeśli są one podwójnie kodowane (zob. A. Paivio, 1986). Warto więc teksty do słuchania „wizualizować”. Jest to zdecydowanie łatwiejsze w przypadku materiałów dla uczących się na niższych poziomach zaawansowania (A), choć możliwe także i na poziomach wyższych (B).

A.

W trakcie słuchania proszę podpisać fotografie, a następnie, patrząc na nie, połączyć wyrazy z kolumny I z wyrazami z kolumny II, jak pokazano w przykładzie.



(fot. feryswheel)



(fot. J. Lehuen)

1. _____

2. _____



(fot. B. Montgomery)



(fot. B. Eekhof Fotografie)

3. _____

4. _____

I.

1. palić fajkę
2. mieć piegi na nosie
3. nosić brodę
4. być krótkowidzem
5. być poważnym
6. być rudym
7. być niezadowolonym

II.

1. mieć kropki na nosie
2. mieć czerwone włosy
3. nie lubić się śmiać
4. nic mu się nie podoba
5. nie widzieć dobrze
6. palić coś innego niż papierosy
7. mieć dużo włosów na twarzy

(transkrypt)

Marek ma prawie sześćdziesiąt lat i pracuje jako lekarz. Niewiele osób go lubi, bo zawsze jest niezadowolony. Jest krótkowidzem. Dorota jest bardzo poważną młodą kobietą. Ma nie więcej niż dwadzieścia pięć lat. Jest bardzo atrakcyjna i elegancka. Pamela to miła dziewczyna. Ma jasne, rude włosy i piegi na nosie. Jest tu też stary Jakub, marynarz, choć teraz pływa już rzadko. Ma chyba siedemdziesiąt lat. Podobnie jak Marek nosi brodę, ciągle też pali fajkę¹³.

B.

W trakcie słuchania proszę podpisać rysunki, a następnie połączyć wyrazy z ich definicjami.



(fot. S. Pedneault)

1. _____



(fot. A. Quintano)

2. _____



(fot. Tatters)

3. _____



(fot. henribergius)

4. _____

¹³ Na podst. P. Ur (1989).



5. _____



6. _____

I.

1. efekt cieplarniany
2. trzęsienie ziemi
3. powódź
4. susza
5. trąba powietrzna
6. pożar
7. dwutlenek węgla
8. zagłada

II.

1. CO₂
2. podnoszeni się temperatury na Ziemi
3. bardzo długi okres bez deszczu
4. całkowite zniszczenie
5. bardzo silny wirujący wiatr
6. wielka ilość wody, która zalewa wsie, miasta itp.
7. nagłe ruchy powierzchni ziemi, które powodują zniszczenia
8. ogień, który niszczy

(transkrypt wywiadu z profesorem klimatologii)

- Dzień dobry, panie profesorze.
- Dzień dobry panu, dzień dobry państwu.
- Panie profesorze, zmienia nam się klimat i to i interesuje, i trochę martwi radiosłuchaczy.
- To prawda, w ostatnich latach wyraźnie nasiliły się zmiany klimatyczne. Obserwujemy coraz więcej zjawisk, które pojawiały się rzadziej lub występowały w innych rejonach świata, na przykład trzęsienia ziemi. Temperatura wzrasta, nazywamy to już od dawna efektem cieplarnianym.
- Co go powoduje?
- Różne czynniki, lecz przede wszystkim wzrost zawartości dwutlenku węgla w atmosferze.
- Będzie cieplej?
- Tak, nawet o kilka stopni w ciągu najbliższych kilkudziesięciu lat.
- I co wówczas?
- No cóż, konsekwencje mogą być różne. Na przykład powódzie, pod wodą mogą znaleźć się niektóre miasta w Holandii czy Bangladeszu. Pojawia się także trąby powietrzne.
- A susze?
- Dotkną nas zapewne także. Już dziś coraz więcej obszarów cierpi na brak wody.
- A jak susze, to i zapewne pożary (...) Czy Ziemi grozi zagłada? Czy my, jako zwykli ludzie, możemy coś w tej sprawie, naszej wspólnej sprawie, zrobić?
- Zagłada? Na pewno nie od razu, ale powinniśmy (...)

2.2.5. Transkrybowanie tekstów

Sposobem znacząco przyczyniającym się do uaktywnienia słownictwa znanego uczącym się z czytania jest transkrybowanie tekstów. Transkrypcja może mieć charakter częściowy lub całościowy. W pierwszym przypadku uczniowie otrzymują niekompletny zapis tekstu, który muszą uzupełnić – w brakujących fragmentach powinni znajdować się wyrazy do „uaktywnienia”. Sporządzanie transkryptu całościowego polega na tej samej operacji, z tym że należy zapisać cały tekst. Ważne jest, że w obu przypadkach nagranie można odsłuchiwać dowolną ilość razy.

Zaletą tego ćwiczenia jest jego „bezsresowość” – uczący się, mając do dyspozycji odpowiedni sprzęt i możliwość wielokrotnego odsłuchiwania, nie denerwuje się, że nie zdąży, że zrobi coś źle lub gorzej niż inni. W dodatku przyswaja sobie drogą słuchową poprawną wymowę i intonację, zapamiętuje całe fragmenty, a pisząc niespiesznie, może eliminować błędy.

(A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 73)

2.2.6. Zadania wspomagające antycypację

Kompetencję leksykalną uczących się można również rozwijać, wykorzystując zadania opierające się na antycypacji, umiejętności niezwykle ważnej w słuchaniu. Polegają one na zacieraniu w materiale do słuchania słów, fraz, zwrotów, zadaniem uczących się jest zaś uzupełnić braki. „Niewyraźne” elementy muszą być jednak odpowiednio dobrane, by antycypacja była możliwa. Tego typu ćwiczenie rozwija u uczących się strategię domysłu językowego.

Proszę uzupełnić brakujące słowa.

A.

– Przepraszam, czy jest tu gdzieś blisko poczta?

– Niestety, poczta jest bardzo ...

B.

Dzień dobry Państwu!

Witamy na pokładzie Boeinga 737. Mówi kapitan Jerzy Dobrowolski.

Za chwilę będziemy

W Nowym Jorku około 15.20.

Życzę Państwu miłego

(na podst. P. Ur, 1989)

C.

W poniedziałek rano premier Donald Tusk udał się z kolejną oficjalną do Berlina. Spotkał się z kanclerz Angelą Merkel. Wziął także w obradach Bundestagu. Do Warszawy premier w godzinach popołudniowych.

2.2.7. Leksykalne profilowanie ćwiczeń rozwijających sprawność słuchania

Wśród zadań na rozumienie ze słuchu profil leksykalny można nadać ćwiczeniom polegającym na:

- usuwaniu błędów (uczący się słuchają tekstu, weryfikując zapis, do którego celowo wprowadzono specjalnie dobrane niewłaściwe wyrazy);
- uzupełnianiu luk (na poziomie słowa, frazy, zdania); tu również dobór musi być celowy;
- zaznaczaniu, polegającym na podkreślaniu na podanej liście słów występujących w słuchanym tekście¹⁴;
- streszczaniu wysłuchanego tekstu przy użyciu podanych słów;
- wypisywaniu ze słuchanego tekstu określonych wyrazów, np. związanych z jedzeniem;
- odczytywaniu (śpiewaniu, recytacji) tekstu lub jego fragmentu (ćwiczenie doskonałe również prawidłową artykulację).

2.2.8. Słuchanie a testowanie znajomości słownictwa

Znajomość leksyki rzadko testuje się za pomocą słuchania (testowanie bezpośrednie). Częściej jej znajomość warunkuje rozwiązanie zadań sprawdzających stopień opanowania tej sprawności (testowanie pośrednie). Istnieją jednakże sposoby szacowania wielkości zasobu słownikowego uczących się przy użyciu materiałów audialnych (zob. R. L. Fountain, I. S. P. Nation, 2000). Jednym z nich są dyktanda oparte na listach frekwencyjnych. W kolejnych akapitach tekstu takiego dyktanda znajdują się słowa o coraz niższej frekwencji. Zadaniem uczących się jest zapisanie całego tekstu, jednakże przy ocenie bierze się pod uwagę prawidłowy zapis jedynie tych wyrazów, które pochodzą z list frekwencyjnych. Bardzo istotny jest sposób przeprowadzania takiego dyktanda: uczący się słyszą wydzielone fragmenty tekstu tylko jeden raz (miejsca na pauzy są z góry zaznaczone), a każdy następny akapit czytany jest nieco szybciej niż poprzedni. Liczba prawidłowo zapisanych wyrazów (liczą się tylko te podkreślone w wersji, którą ma nauczyciel), po przeszacowaniu wskazuje na wielkość zasobu leksykalnego uczących się¹⁵.

¹⁴ Podobną funkcję spełnia zapisywanie na tablicy słów z tekstu, który ma być słuchany. Można to zrobić przed słuchaniem, a następnie, w jego trakcie, sygnalizować uczącym się, kiedy pojawiają się one w tekście. Można także prosić, by sygnalizowali, na przykład przez podniesienie ręki, pojawienie się w tekście wyrazów, które zostały wypisane na tablicy.

¹⁵ W przypadku tego typu testów zakłada się, że umiejętność połączenia formy fonicznej i graficznej jest jednoznaczna ze znajomością znaczenia wyrazu, co nie jest do końca słuszne, zwłaszcza w odniesieniu do uczących się na wyższych poziomach zaawansowania, którzy mogą umieć prawidłowo zapisać zupełnie nieznane sobie słowo.

3. Rozumienie tekstu pisanego a słownictwo

Rozumienie wypowiedzi pisemnych definiuje się jako dochodzenie do znaczenia zakodowanego w tekście. Zdolność tę współtworzy wiele umiejętności (*abilities*) i sprawności (*skills*). W. Grabe (2002: 51) widzi czytanie jako wieloaspektowy proces przetwarzania informacji, który, u wprawnego czytelnika, jest szybki i automatyczny, interakcyjny, elastyczny, strategiczny i celowy. C. A. Perffeti z kolei (1995: 108) mówi, że jest to szybkie, niezależne od kontekstu rozpoznawanie słów oraz głębokie, uzależnione od kontekstu rozumienie tekstu.

Czytanie wymaga przetwarzania danych językowych, które, podobnie jak w przypadku słuchania, obejmuje procesy niższego rzędu, czyli dekodowanie, opierające się na rozpoznawaniu słów i niesionych przez nie znaczeń, a także tworzenie jednostek znaczeniowych na poziomie fraz, oraz procesy wyższego rzędu – wiążące się z umiejętnością budowania znaczenia na poziomie tekstu, wnioskowania, interpretacji itp. (zob. H. Chodkiewicz, 1986, 2000; M. Pamuła-Behrens, 2012).

Umiejętności niższego rzędu opierają się na znajomości systemu języka, przede wszystkim zaś na sprawnej aktywacji słownictwa. Uczący się, w celu utworzenia grup znaczeniowych (jednostek znaczenia na poziomie tekstu), musi umieć szybko rozpoznawać wyrazy¹⁶. Percepcja tekstu na płaszczyźnie leksykalnej polega na identyfikacji graficznych kształtów słów (ich składu morfemowego i słowotwórczego), a następnie na łączeniu ich ze znaczeniem wyrazów przez wybór jednego z aktualizowanych w danym kontekście i/lub odniesienie do posiadanej wiedzy o świecie. Procesu rozpoznawania znaczenia słów nie można utożsamiać z procesem rozumienia, którego jakość i głębokość zależy od wielu czynników. Poza poziomem rozwoju języka czytającego (zasobu środków językowych), umożliwiającym i warunkującym dostęp do treści, są nimi także zasób wiedzy o świecie przedstawionym w tekście, rodzaj i liczba doświadczeń życiowych oraz czytelnicznych, sprawność logicznego i abstrakcyjnego myślenia, umiejętność rozumowania i współodczuwania oraz wyrobienie wyobraźni (zob. R. Pawłowska, 1992, 2002, 2008).

Uchwyciwszy znaczenie przekazywanej treści na poziomie struktur językowych, czytelnik musi zidentyfikować intencję komunikacyjną autora tekstu, a następnie zestawić ją z własnym systemem wartości, upodobań, postaw, czyli potraktować subiektywnie. Te poziomy czytania należą do umiejętności wyższego rzędu (W. Grabe, 2002: 53).

Wielopoziomowe przetwarzanie dyskursu w trakcie czytania, podobnie jak w przypadku słuchania ze zrozumieniem, ma charakter równoczesny, a nie konsekwentny. Rozwijanie tej sprawności powinno więc wiązać się z doskonaleniem umiejętności zarówno niższego, jak i wyższego rzędu. Temu drugiemu służą rozmaite techniki pracy z tekstami pisanymi (zob. F. Grellet, 1981; M. Dakowska, 2001;

¹⁶ Sprawny czytelnik w J1 potrafi rozpoznać cztery do pięciu wyrazów na minutę; czas, jakiego potrzebuje, żeby wywołać z pamięci słowo, to 1/20 sekundy (W. Grabe, 2002: 52).

H. Komorowska, 2002a; K. Koda, 2005; A. Seretny, E. Lipińska, 2005). Poszerzanie kompetencji leksykalnej przy wykorzystaniu dyskursu pisanego pozostaje natomiast w kręgu umiejętności niższego rzędu. Testy mają dostarczyć prymarnych danych językowych, a techniki pracy – zapewnić uczącym się wielokrotny i zróżnicowany kontakt z materiałem leksykalnym. Procesy poszerzania kompetencji leksykalnej i rozwijania sprawności czytania *per se* są więc nieco inaczej ukierunkowane, uzupełniają się jednak, warunkując się wzajemnie.

3.1. Znajomość leksyki a proces czytania

3.1.1. Parametry stopnia trudności tekstu

Teksty są podstawowym materiałem dydaktycznym w procesie kształcenia językowego, warto więc zastanowić się nad tym, jakie parametry stanowią o stopniu ich trudności i które z nich mają charakter leksykalny (zaznaczony poniżej jako PL).

Na stopień trudności tekstu wpływa wiele czynników (zob. J. Iluk, 2002). Można je podzielić na wewnątrz- i zewnątrztekstowe¹⁷. Część bowiem wiąże się ze strukturą językową wypowiedzi, jej budową, organizacją oraz rodzajem przekazu. Inne dotyczą odbiorcy tekstu, poziomu jego wiedzy o świecie, znajomości zagadnienia, nastawienia do tematu lub autora przekazu.

Za czynniki wewnątrztekstowe uznaje się:

- rzadko używane lub nieznane słownictwo; (PL)
- rzadko używane połączenia wyrazowe; (PL)
- długość wyrazów; (PL)
- długość zdań;
- dużą odległość wyrazów pozostających w związkach składniowych;
- skomplikowaną strukturę zdań;
- długość tekstu;
- jego strukturę (zob. U. Żydek-Bednarczuk, 2005: 75-163);
- mało interesującą formę;
- wysokie zagęszczenie informacji i niski poziom jej eksplicytności;
- wysoki poziom abstrakcyjności; (PL?)
- niejasne rozumowanie nadawcy.

Czynnikami zewnątrztekstowymi są natomiast:

- ograniczony zakres wiadomości odbiorcy na temat, o którym jest mowa w tekście; (PL)
- nastawienie odbiorcy do tematu tekstu;
- nastawienie odbiorcy do autora tekstu.

¹⁷ Podział własny.

Jak widać, jeden zewnątrz- i trzy wewnątrztekstowe czynniki mają charakter leksykalny. Gdyby przyjąć, że wysoki poziom abstrakcyjności tekstu wiąże się często z pojawieniem się w nim specyficznej leksyki (parametr PL?), można by powiedzieć, że łącznie stanowią one aż 30%. Parametr leksykalny w znacznym stopniu decyduje więc o „dydaktycznej przydatności tekstu” w procesie kształcenia językowego (zob. J. Iluk, 2001: 22).

3.1.2. Wskaźnik czytelności tekstu

W określaniu stopnia leksykalnej dostępności danego tekstu pomocne może okazać się ustalenie jego wskaźnika czytelności. Został on opracowany dla języka angielskiego, ale po modyfikacjach może być także stosowany w odniesieniu do polszczyzny (zob. W. Pisarek, 2002; A. Seretny, 2006d; <http://jasnopis.pl>).

Wskaźnik czytelności jest to „miara stopnia trudności leksykalnej i gramatycznej tekstu stosowana w celu określenia stopnia, w jakim będzie on zrozumiały [czyli dostępny – przyp. A. S.] dla czytelników” (*Glosariusz...*, 2004: 108). Najpopularniejsze z obecnie stosowanych wskaźników to *fog index* (dalej: wskaźnik czytelności) R. Gunninga oraz *reading ease scale* (skala łatwości czytania) R. Flescha, dzięki którym możliwa jest szybka, wstępna ocena tego, czy dany tekst jest odpowiedni dla uczących się w określonym wieku i na danym szczeblu edukacji. Należy tu wyraźnie podkreślić, że dostępność tekstu nie może być utożsamiana ze stopniem jego zrozumiałości dla odbiorcy. Rozumienie, jak już wspomniano, jest pochodną „wiedzy, osobistego doświadczenia i sprawności myślenia” (R. Pawłowska, 2002: 13). Obserwuje się jednakże wyraźną zależność: im tekst dostępniejszy, tym częściej bywa zrozumiały dla czytelnika.

Wskaźnik czytelności tekstu R. Gunninga¹⁸ opiera się na dwóch czynnikach: syntaktycznym oraz semantycznym (P. Klare, 1976: 129-152). Wyznacznikiem pierwszego jest, liczona w wyrazach, długość zdań występujących w danym tekście; drugiego – liczba tzw. słów trudnych, za które uznaje się wyrazy mające trzy lub więcej sylab¹⁹. W kategorii słów trudnych nie mieszczą się (tzn. nie bierze się ich pod uwagę w obliczeniach):

- wielosylabowe złożenia oparte na słowach prostych, np. *korkociąg*;
- wyrazy, które na skutek odmiany (nie derywacji) stają się polisylabiczne;
- rzeczowniki własne.

¹⁸ W niniejszym tekście pokazane zostało zastosowanie wskaźnika R. Gunninga, gdyż jest on łatwiejszy do obliczenia i daje zbliżone rezultaty do wyników otrzymanych metodą R. Flescha.

¹⁹ Można mieć wątpliwości, czy kryterium drugie nie ma raczej charakteru morfologicznego – długość słowa ma przecież związek z jego budową, a nie znaczeniem.

W kategorii syntaktycznej jako osobne liczą się zdania połączone spójnikiem *i* oraz zdania współrzędnie złożone połączone bezspójnikowo (zob. Aneks 5).

Aby obliczyć wskaźnik czytelności tekstu, należy wybrać jego reprezentatywną próbkę, liczącą około 100-120 wyrazów tekstowych w pełnych zdaniach, a następnie:

- policzyć dokładnie słowa badanej próbki tekstu;
- policzyć liczbę zdań próbki;
- policzyć średnią liczbę słów w zdaniach;
- policzyć procent słów trudnych (w formie podstawowej liczących więcej niż cztery sylaby²⁰);
- dodać wyniki do siebie i pomnożyć sumę przez 0,4.

Im niższy jest otrzymany wynik, tym dostępniejszy tekst, otrzymana cyfra wskazuje zaś (w przybliżeniu) liczbę lat szkolnej edukacji niezbędną dla jego swobodnej lektury²¹.

Wskaźnik czytelności R. Gunninga opiera się na bardzo prostych zasadach, które wielokrotnie poddawane były krytyce. Krótkie, porwane zdania mogą sprawiać większą trudność czytającemu niż dłuższe struktury, powiązane adekwatnymi wskaźnikami zespolenia. Długie słowa, na przykład *demokratyzacja*, bywają łatwiejsze do zrozumienia niż krótkie typu *sieć*. Zwracano także uwagę, iż takie zjawiska gramatyczne jak nominalizacja, pasywizacja czy wielokrotne negacje częściej wpływają na obniżenie stopnia czytelności zdania niż sama liczba zawartych w nim słów. Wskaźnik pomija także wiele czynników, takich na przykład jak stopień skomplikowania tematu, potencjał odbiorcy, jego nastawienie itp., które mogą przyczynić się do podniesienia bądź obniżenia poziomu czytelności tekstu, a których nie da się uczynić przedmiotem pomiaru matematycznego.

Kryteria dostępności są jednak stosunkowo łatwe do obrony na gruncie glotodydaktyki. Uczący się mają zazwyczaj większe trudności z tekstami, w których przeważają zdania długie, wielokrotnie złożone, niż z tymi, w których informacje przekazywane są za pomocą struktur prostych²². Długość przeciętnego zdania tekstu, liczona w wyrazach, może być zatem traktowana jako jedna z miar stopnia jego

²⁰ Jest to sposób dostosowany do wymogów polszczyzny (zob. A. Seretny, 2006d; por. W. Pisarek, 2002). Dla wyrazów odmieniających się przez przypadki formą podstawową jest mianownik liczby pojedynczej; dla wyrazów odmieniających się przez osoby formą podstawową to bezokolicznik; dla przymiotników i przysłówków – stopień równy. Za wyrazy trudne uznaje się także długie (liczące cztery i więcej sylab) formy imiesłowowe, których nie sprowadza się do bezokolicznika, ale w przypadku imiesłówów odmiennych – do postaci mianownikowej (zob. W. Pisarek, 2002: 201). Wstępne badania pozwoliły ustalić, że wskaźnik czytelności tekstów przeznaczonych dla uczących na końcowym etapie poziomu B2 waha się w granicach 8 (zob. A. Seretny, 2006d).

²¹ Przeprowadzone badania pokazały, że przeciętny rodzimy użytkownik języka angielskiego czyta bez problemów teksty, których wskaźnik czytelności waha się około 9. Jest to w przybliżeniu poziom ostatniej klasy gimnazjum.

²² Spostrzeżenia oparte na niezwyfikowanych danych (*anecdotal evidence*).

trudności. Struktura fonotaktyczna słów jest także czynnikiem rzutującym na stopień trudności tekstu: krótsze, jak już wspomniano, są potencjalnie łatwiejsze do przyswojenia niż dłuższe, gdyż w tym samym czasie mogą być powtarzane więcej razy, a zatem szybciej zapadają w pamięć (zob. J. Arabski, 1996: 163).

Ustalenie ogólnego stopnia czytelności materiałów stanowi krok pierwszy. Drugim lub równoległym (zob. S. Gass, 1988) może być sprawdzenie, jak będą sobie z nimi radzić uczący się. W tym celu należy z tekstów (np. o zbliżonym wskaźniku czytelności²³) wybrać kilka próbek liczących około 200 wyrazów tekstowych. Z każdej usunąć 25 słów, czyli średnio co siódmy wyraz (nie uwzględniając nazw własnych). Jeśli uczącym uda się uzupełnić, średnio, 15 i więcej luk, oznacza to, że tekst jest dla nich odpowiedni. 10-14 prawidłowych rozwiązań sugeruje, że tekst jest za trudny, ale z pomocą nauczyciela uczący się prawdopodobnie sobie z nim poradzą. Wynik poniżej 9 wskazuje, że materiały są dla danej grupy zbyt trudne.

Dostosowanie stopnia trudności tekstu do poziomu zaawansowania uczących się, mierzonego wielkością ich zasobu leksykalnego (B. Laufer, 1992; W. Nagy i in., 1997; I. S. Nation, 2001; H. Chodkiewicz, 1986, 2000; M. Dakowska, 2001) jest zatem kwestią bardzo ważną, pozwala bowiem na efektywniejszy rozwój sprawności czytania, umożliwiając jednocześnie poszerzanie kompetencji leksykalnej uczących się, w myśl prostej zasady: *im więcej czytasz, tym więcej znasz słów, a im więcej znasz słów, tym więcej możesz przeczytać*.

3.1.3. Upraszczanie tekstów

Z przeprowadzonych badań wynika (zob. B. Laufer, 1995; I. S. P. Nation, 2001; D. Hirsh, I. S. P. Nation, 1992; R. Waring, 1999; M. Hu, I. S. P. Nation, 2002), że czytelnik jest w stanie domyślić się znaczenia wyrazów lub je odgadnąć, gdy stanowią one nie więcej niż 5% tekstu²⁴, co oznacza, że stopień jego dostępności leksykalnej może bardzo nieznacznie wykraczać poza możliwości czytającego²⁵.

Tekst zbyt trudny dla danej grupy uczących się można próbować uprościć. Upraszczanie służy dwojakim celom:

- umożliwia działania dydaktyczne na zajęciach dzięki dopasowaniu tekstu do obecnego poziomu kompetencji językowej uczących się,
- pozwala na tworzenie bazy materiałów służących rozwijaniu sprawności czytania²⁶.

²³ Wartość około 6 na poziom B1, 8 – na B2.

²⁴ Gęstość elementów nieznanymi nie przekracza wówczas stosunku 1:20.

²⁵ W myśl zasady (i + 1) sformułowanej przez S. Krashena, który twierdzi, że „warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym, by uczący się mógł przejść z fazy (i) do fazy (i + 1), jest rozumienie odbieranych danych (*input*), gdyż wówczas jego uwaga koncentrować się będzie na treści, a nie na formie przekazu” (S. Krashen, 1982: 21).

²⁶ Na temat czytania ekstensywnego w dydaktyce języka polskiego (w tym o zasadach upraszczania tekstów) zob. A. Seretny (2012, 2013, 2014). Tam też bogata bibliografia przedmiotu.

Jednym ze sposobów symplifikacji oryginału jest wprowadzenie do niego elementów ikonicznych: rysunków, zestawień, grafów, tabel (*ilustracja*). Sama treść nie ulega wówczas zmianie, pojawiają się w niej natomiast dodatkowe informacje, podane w bardziej przyjaznej formie. Nie wszystkie teksty jednakże można poddać tego rodzaju zabiegom. Kolejną możliwością jest więc wprowadzenie do nich egzemplifikacji, parafraz, ciągów synonimicznych (*elaboracja*), redundancja wspomaga bowiem proces rozumienia. Lektura stanie się również łatwiejsza, gdy nieznane wyrazy zostaną objaśnione w specjalnie przygotowanych słowniczkach zamieszczonych na końcu tekstu, na dole każdej strony lub na marginesach (*głosowanie*). Objasnień ich znaczeń można dokonywać bądź w języku docelowym (w grupach niejednorodnych językowo), bądź wyjściowym (w grupach jednorodnych językowo). Przeciwnicy głosów twierdzą, że rozleniwiają one uczących się, którzy, widząc gotowe rozwiązanie, nawet nie próbują uruchamiać strategii inferencji leksykalnej. Zwolennicy wysuwają natomiast ważki kontrargument – inferencja często może być nietrafna²⁷ (zob. Aneks 6). Podkreślają także, że głosowanie tekstu znacznie usprawnia/przyspiesza proces czytania; dzięki niemu, co bardzo istotne, wzrasta także do trzech liczba kontaktów z nowym słowem: (1) w tekście, (2) w głosie, (3) powtórnie w tekście²⁸.

3.1.4. Uwarunkowania inferencji leksykalnej

Incydentalne uczenie się słownictwa jest bardzo ważną częścią procesu jego opanowywania, zarówno w języku pierwszym (J1), jak i docelowym (J2)²⁹. Dochodzi do niego w czasie czytania/słuchania, gdy uwaga użytkownika skupia się na treści przekazu, a nie na formach językowych (*meaning focused instruction*), czyli gdy czyta on, by czegoś się dowiedzieć, lub dla przyjemności. Taka nauka ma więc charakter podświadomy. Można jednakże, a nawet trzeba uzmysłowić uczącym się, jakie działania ją wspomagają (I. S. P. Nation, 2001: 232).

Inferencja, jedna z kluczowych umiejętności sprawnych czytelników, jest procesem bardzo złożonym, uwarunkowanym wieloma parametrami zewnątrz- (PZT)

²⁷ Odczytywanie znaczenia z kontekstu jest trudne nawet dla rodzimych użytkowników języka. D. Summers przytacza badania J. Ollera, z których wynika, że przy kontekście składającym się z około 100 wyrazów tylko połowa uczestników eksperymentu, będących rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, odgadła prawidłowo znaczenie rzadkiego wyrazu (D. Summers, 1988: 121).

²⁸ Wskutek powtarzania elementy wymagające przetwarzania kontrolowanego w pamięci krótkotrwałej mogą zostać powielone w pamięci długotrwałej (I. Kurcz, 1995: 45). Oznacza to, że wielokrotne pojawianie się nowego wyrazu w czytany tekst sprawia, iż możliwość jego zapamiętania wzrasta.

²⁹ Wieloaspektowemu i szczegółowemu omówieniu tego zagadnienia poświęcona jest praca H. Chodkiewicz (2000).

i wewnątrztekstowymi (PWT). Jednym z nich jest stopień trudności tekstu (PWT), o którym już była mowa, ustalany za pomocą parametru gęstości nowego słownictwa. Nie bez znaczenia jest również kontekst (PWT), który musi dostarczać wystarczająco dużo wskazówek, umożliwiających odgadnięcie znaczenia nieznanego słowa³⁰. Istotne są także indywidualne umiejętności w zakresie radzenia sobie z nieznanym słowem (PZT). Wielu uczących się ich nie posiada, nie wie więc, co można robić, gdy w tekście pojawia się obce dla nich słowo. Wspomóc inferencję może także znajomość tematu, wiedza deklaratywna uczących się (PZT) oraz typ aktywności, która towarzyszy procesowi czytania, czyli rodzaj wykonywanego zadania (PZT)³¹.

J. Shefelbine (za: W. E. Nagy, 2007: 56) wyraźnie podkreśla, że podstawową przeszkodą dla uczących się, którzy usiłowali odczytać z kontekstu znaczenie nieznanego sobie wyrazów, był brak znajomości słów stanowiących ich bezpośrednie otoczenie. Inferencja jest bowiem procesem tworzenia znaczenia, którego jakość zależy przede wszystkim od bogactwa systemu leksykalnego i pojęciowego czytelnika, i to niezależnie od tego, czy lektura tekstu ma miejsce w J1 czy J2³². A choć procesy rozumienia w J1 i J2 przebiegają podobnie (zob. B. Bossers, 1991), uczący się języka obcego są jednak na ogół gorszymi czytelnikami niż rodzimi użytkownicy języka, gdyż niższy zazwyczaj poziom kompetencji językowej nie pozwala im z równą swobodą stosować strategii znanych z J1. Zdaniem J. C. Aldersona (1984), ich przeniesienie staje się możliwe dopiero po osiągnięciu pewnego poziomu biegłości językowej (poznaniu określonego zasobu słownikowego, struktur gramatycznych, wskaźników zespolenia, znaczników dyskursu). Hipotezę tę określa się mianem *hipotezy progu językowego* (*Language Threshold Hypothesis*)³³. Opierając się

³⁰ Zestawienie informacji kontekstowych wykorzystywanych w procesie inferencji leksykalnej przedstawiła W. Ames (1966). Omówienie efektywności poszczególnych wskazówek kontekstowych zawiera praca H. Chodkiewicz (2000: 84-86).

³¹ O tym ostatnim czynniku szeroko piszą L. Swanborn i K. de Glopper (2002).

³² Wielkość zasobu słownikowego jest podstawowym determinantem sprawności czytania zarówno w J1, jak i J2 (zob. R. C. Anderson, P. Freebody, 1981).

³³ W swoim artykule J. C. Alderson (1984) przedstawił dwie hipotezy dotyczące czytania w J2. Druga – hipoteza wzajemnej zależności językowej (*Linguistic Interdependence Hypothesis*) – mówi, że uczący się, którzy są słabszymi czytelnikami w języku pierwszym, są także słabszymi czytelnikami w języku drugim. Obie hipotezy znalazły potwierdzenie w wielu badaniach (zob. L. Piasecka, 2003), choć ustalenie „wysokości progu” jest w dalszym ciągu kwestią problematyczną. Wydaje się, że wysokość progu, a co za tym idzie czas, w jakim zostanie pokonany, może być zależna od typologicznej i genetycznej odległości między językiem wyjściowym uczącego się a językiem, który chce poznać. Dynamika opanowywania struktur gramatycznych i słownictwa języka polskiego jest zupełnie inna w przypadku Czechów (użytkowników języka fleksyjnego, opartego na tym samym alfabecie), a inna w przypadku Chińczyków (użytkowników języka izolującego, posługującego się pismem ideograficznym). Czesi niemal od samego początku nauki mogą dokonywać transferu wiedzy i strategii, Chińczycy zaś muszą najpierw stworzyć mechanizm rozpoznawania słów zapisanych za pomocą innego alfabetu, zrozumieć system odmiany wyrazów, a także „przyzwyczaić się” do znacznie

na propozycji J. C. Aldersona, B. Laufer (1989) zauważyła³⁴, że pozytywny transfer umiejętności czytelnich z J1 do nowego języka umożliwia znajomość około 3000 najczęściej używanych rodzin wyrazów³⁵. Do podobnych wniosków doszli także I. S. P. Nation (1997), N. Schmitt (2000a), T. Cobb i M. Horst (2001).

Czynniki wpływające na proces prawidłowego odczytania znaczenia wyrazu z kontekstu stały się przedmiotem dociekań naukowych. Badano zależność inferencji od:

- specyfiki nieznanego wyrazu oraz rodzaju tekstu, w którym się znajduje (M. Wesche, T. Paribakht, 1996);
- ilości informacji tekstowej dostępnej we fragmencie dyskursu bezpośrednio otaczającym słowo (F. Dubin, E. Olshtain, 1993);
- znaczenia słowa dla procesu rozumienia całego tekstu (C. M. Brown, 1994);
- umiejętności wykorzystania wskazówek kontekstowych przez uczącego się (K. Hastrup, 1991);
- poziomu wysiłku kognitywnego potrzebnego do prawidłowego odgadnięcia znaczenia wyrazu (C. A. Fraser, 1999);
- umiejętności wydobywania z tekstu wskazówek oraz wstępnych założeń uczącego się co do znaczenia nieznanego słowa (D. Frantzen, 2003).

(na podst. H. Nassaji, 2004: 109)

Proces odczytania znaczenia danego słowa z kontekstu często kończy się niepowodzeniem. Jednym z powodów, który uniemożliwia prawidłowe zrozumienie nieznanego wyrazu, bywa mylne przyporządkowanie znaczenia na skutek błędnego rozpoznania formy graficznej. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadkach, gdy pisownia nowego wyrazu przypomina zapis słowa już znanego. Inną przyczyną może być złe wykorzystanie wskazówek kontekstowych lub brak świadomości, że wyrazy mogą być wieloznaczne. Niektórzy uczący się interpretują zdanie, usiłując dopasować do niego znaczenia słów już im znane. Nie dopuszczają myśli, że mogą znaczyć one coś innego. Badania pokazały, że liczba błędnie odczytanych znaczeń wyrazów bywa stosunkowo duża³⁶, dlatego też postuluje się (zob. m.in. B. Laufer, D. D. Sim, 1985), by proces inferencji świadomie wspierać i ukierunkowywać dopiero wówczas, gdy uczący się osiągną wyższy poziom kompetencji leksykalnej, tym bardziej, że poziom retencji słownictwa, którego znaczenie zostało prawidłowo odczytane z kontekstu, nie jest

swobodniejszego szyku wyrazów (por. T. Cobbs, M. Horst, 2001: 320), a to proces żmudny i długotrwały.

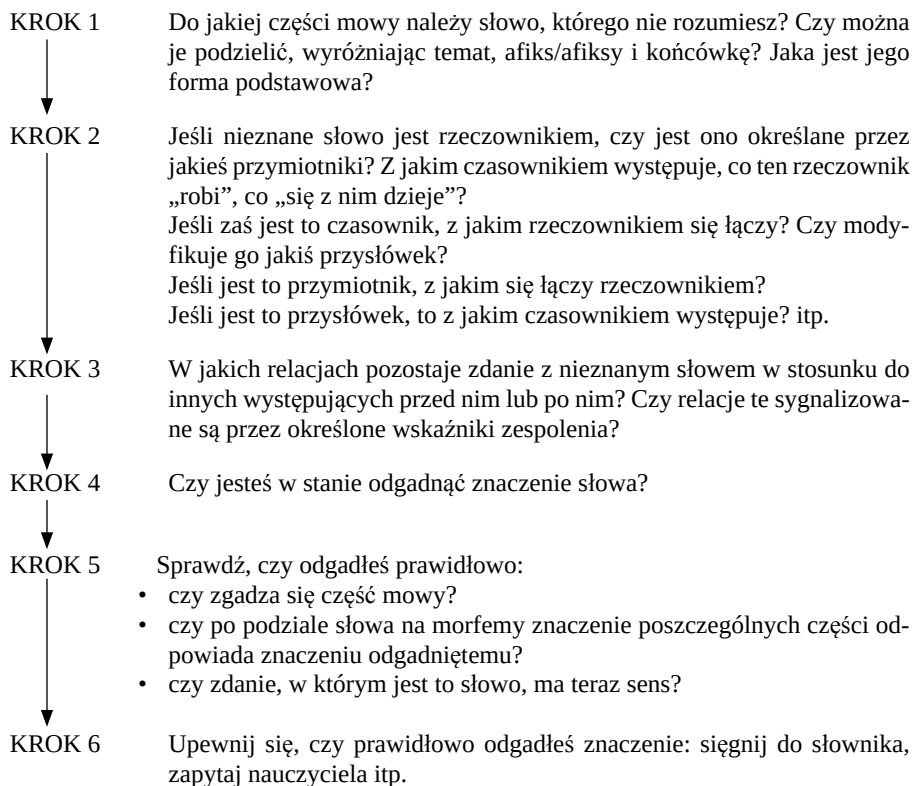
³⁴ Badaczka obserwowała proces odgadywania/domyślania się znaczeń słów u uczących się, posługujących się ok. 2000, 3000, 4000 i 5000 rodzin wyrazów, wyznaczając granice na poziomie 3000 słów.

³⁵ Pokrycie tekstu wynosi wówczas średnio około 85%.

³⁶ Nazwiska autorów oraz wyniki badań przytacza I. S. P. Nation (2001: 246).

zazwyczaj wysoki (zob. H. Chodkiewicz, 2000; B. Laufer, 2006)³⁷, choć zmienia się w zależności od celu czytania³⁸.

Schemat 20: *Procedura inferencji leksykalnej I. S. P. Nationa (1990, 2001)*



(na podst. I. S. P. Nation, 1990: 162-163)

³⁷ Dlatego też B. Laufer (2006), opierając się na wynikach badań przeprowadzonych przez siebie i innych, podkreśla znaczenie i wagę bezpośredniego nauczania słownictwa. Retencja wyrazów napotykanych w tekstach waha się w granicach 5 tygodniowo (zob. m.in. R. Waring, M. Takaki, 2003). Oznaczałoby to, że przy wyłącznie pośrednim nauczaniu słownictwa uczący się opanowywaliby 1000 wyrazów w 4 lata.

³⁸ Badane dzieci zapamiętały najwięcej słów, kiedy czytały po to, by dowiedzieć się czegoś nowego, mniej, gdy czytały, wiedząc, że będą pisać test, a najmniej, gdy czytały „dla siebie”, dla przyjemności (M. Swanborn, K. de Glopper, 2002). Z badań D. Pulido (2004) z kolei wynika, że poziom retencji jest w dużym stopniu zależny od stopnia znajomości tematu: im temat bardziej znany, tym retencja wyższa. C. A. Fraser (1999) zauważył natomiast, że trwale zapamiętywanie wspomagają: sprawdzenie znaczenia w słowniku dla potwierdzenia prawidłowości inferencji oraz połączenie znaczenia z ekwiwalentem w języku rodzimym. Większość uczących się pamięta jednak, że dane słowo pojawiło się w tekście, choć nie potrafią podać jego znaczenia. Zdaniem I. S. P. Nationa (2001: 240) świadczy to o kumulacyjnym charakterze przyswajania słownictwa z kontekstu.

I. S. P. Nation (1990, 2001) opracował specjalną procedurę wspomagającą inferencję leksykalną (zob. schemat 20). Można ją nazwać zestawem strategii inferencyjnych, z którymi należy zapoznać uczących się, uświadamiając im celowość poszczególnych działań, tj. co dzięki nim można osiągnąć, w jakich przypadkach można je zastosować, a w jakich – nie. Trening pozwoli im także objąć refleksją działania, które sami podejmują w celu ustalenia znaczenia słowa, ocenić ich skuteczność oraz czasochłonność.

3.1.5. Znajomość słownictwa a tempo czytania

Badacze zauważyli (zob. J. Coady, P. Carrell, I. S. P. Nation, 1985), że słowa, z którymi użytkownicy stykają się w trakcie lektury tekstu, można podzielić na trzy kategorie. Są to:

- wyrazy / połączenia wyrazowe rozpoznawane wzrokowo (*sight vocabulary*); ich formy i znaczenia są znane czytelnikowi niezależnie od kontekstu, w którym występują;
- wyrazy / połączenia wyrazowe rozpoznawane w kontekście; ich formy i znaczenia są mu znajome jedynie po części;
- wyrazy / połączenia wyrazowe nieznanne uczącemu się, których znaczenia musi sprawdzić w słowniku; może je także próbować odgadnąć lub zignorować, uznając, że nie są one ważne dla ogólnej treści komunikatu.

Wyrazy z pierwszej grupy są przetwarzane automatycznie, ich znaczenie w trakcie czytania jest bezwiednie wywoływane z pamięci długoterminowej czytającego. Nie angażują one zatem w żadnym stopniu jego pamięci krótkotrwałej³⁹. Wyrazy z drugiej grupy natomiast podlegają przetwarzaniu kontrolowanemu. Jest ono procesem złożonym, wymagającym świadomego działania i koncentracji uwagi. Przebiega zatem dużo wolniej przede wszystkim ze względu na ograniczoną pojemność pamięci świeżej, która nie jest w stanie przetwarzać większych ilości danych w tym samym czasie. Jeśli w tekście znajduje się zbyt dużo słów z grupy drugiej, tempo czytania spada. Jeszcze wolniejsze staje się, gdy pojawia się w nim duża liczba wyrazów należących do grupy trzeciej, rzadziej też wówczas proces przetwarzania informacji kończy się sukcesem.

Sprawni czytelnicy w niewielkim stopniu wykorzystują kontekst w trakcie identyfikacji słowa, automatycznie rozpoznają bowiem jego znaczenie i/lub funkcję, słabsi są zaś bardziej uzależnieni od kontekstu, który muszą nieustannie analizować,

³⁹ Wielokrotnie powtarzającym się doświadczeniom z wyrazami języka odpowiadają bowiem wielokrotne reprezentacje umysłowe w postaci percepcji jednostkowych. W miarę powtórzeń zachodzi też upraszczanie formy reprezentacji i automatyzacja jej przetwarzania (zob. I. Kurcz, 1995).

co znacznie spowalnia proces rozumienia (zob. W Grabe, F. L. Stoller, 2002). Oznacza to, że nie wystarczy znać odpowiednią liczbę słów, trzeba je jeszcze rozpoznawać w odpowiednim tempie, by nie hamować/opóźniać rozumienia tekstu (H. Chodkiewicz, 2000: 62).

Proces opanowywania nowych wyrazów ma, jak już powiedziano, charakter kumulatywny (zob. I. S. P. Nation, 2001: 155). Każdy kontakt z nimi pozostawia w pamięci uczących się jakiś ślad, dopiero zaś jego zwielokrotnienie czyni zapis bardziej trwałym. Kształcenie językowe powinno więc być tak zorganizowane, by powstanie takiego zapisu umożliwić. Niestety, ani podręczniki, ani materiały autentyczne, ani najlepiej przygotowany kurs nie są w stanie tego zapewnić⁴⁰. Dlatego też należy zachęcać uczących się do samodzielnego czytania ekstensywnego, bez którego, co podkreślają badacze (zob. I. S. P. Nation, 2001; R. Waring, 2010; T. Cobb, 2007; A. Seretny, 2013), trudno osiągnąć rzeczywistą biegłość językową⁴¹. Umożliwia ono bowiem recykling leksykalny, czyli wielorazowy kontakt z jednostkami już znanymi, zwiększając w konsekwencji ich dostępność w aktach komunikacji⁴². W ich pamięci utrwala się także jako całości charakterystyczne dla nich połączenia, a także rozmaite frazy, zwroty i wyrażenia (zob. A. Seretny, 2011b).

3.2. Implikacje dydaktyczne

Badania powiązań między stopniem znajomości leksyki a sprawnością czytania wykazały dwukierunkowość wzajemnych relacji (zob. m.in. D. Hirsh, I. S. P. Nation, 1992; B. Laufer, 1989, 1992; M. Hu, I. S. P. Nation, 2004). Z jednej bowiem strony znajomość słownictwa jest niezbędna do swobodnej lektury tekstów; z drugiej zaś – dzięki czytaniu uczący się poznają więcej nowych wyrazów. Te zaś, które już mają przyswojone, mogą napotkać w różnych kontekstach, obserwować, jak są używane i jak, w zależności od kontekstu, zmieniają swoje znaczenie.

⁴⁰ Większość wyrazów wprowadzanych w podręcznikach przeznaczonych dla poziomów A2-C2 pojawia się w nich jeden, najwyżej dwa razy (zob. N Schmitt, 2000a; R. Waring, 2010).

⁴¹ Czytanie ekstensywne to lektura tekstów, których materiał językowy podlegający przetwarzaniu jest łatwy, niesięgający w zasadzie ich obecnego poziomu umiejętności. Teksty przeznaczone do tego typu czytania muszą spełniać określone wymagania: pierwszym jest ograniczenie zawartości leksykalno-strukturalnej tekstu. Warstwa słownikowa jest ograniczana do kilkuset / kilku tysięcy wyrazów / rodzin wyrazów o najwyższej frekwencji, a struktury morfosyntaktyczne – do najprostszych lub prostych (w zależności od poziomu zaawansowania czytelnika). Drugim wymaganiem jest odpowiedni, tzn. bardzo niski, współczynnik gęstości wyrazów nieznanych; trzecim – glosowanie wyrazów wychodzących poza zrąb listy i ich odpowiednia powtarzalność (zob. A. Seretny, 2013).

⁴² Rodzimy użytkownik jest w stanie produkować około 150 wyrazów w ciągu minuty, co oznacza, że ma on automatyczny dostęp do danych słownika mentalnego.

3.2.1. Ćwiczenia wspomagające wzrokowe rozpoznawanie słownictwa

W celu podnoszenia tempa wzrokowej identyfikacji wyrazów można wykorzystywać typowe ćwiczenia leksykalne wspomagające tę umiejętność. Warto jednak, szczególnie na niższych poziomach zaawansowania, przygotowywać specjalne zadania ukierunkowane na podniesienie efektywności tego procesu. Im więcej bowiem wyrazów słownika mentalnego podlega przetwarzaniu automatycznemu, tym sprawniej przebiegają procesy niższego rzędu, których prawidłowy przebieg stanowi „mechanizm otwarcia” dla rozumienia.

M. Crawford (2005) słusznie podkreśla, że pewnym mankamentem ćwiczeń wspomagających rozpoznawanie wzrokowe jest, w porównaniu z typowymi – leksykalnymi, małe zróżnicowanie. Nie jest to jednak argument wystarczający, by eliminować je zupełnie z praktyki dydaktycznej. Wręcz przeciwnie – powinna to być okoliczność inspirująca do poszukiwania nowych rozwiązań.

– ZAZNACZANIE TEGO SAMEGO SŁOWA

W ćwiczeniach polegających na zaznaczaniu tego samego słowa ważne jest tempo ich wykonywania, można więc do nich wprowadzać element rywalizacji indywidualnej lub grupowej. Dystraktorami mogą w nich być różne formy morfologiczne, formacje słotwórcze, słowa o podobnej pisowni, często mylone. M. Crawford (2005: 38) postuluje, by były to także słowa nonsensowne, które „wyglądają” podobnie. Układ elementów może być linearny (A) lub nieuporządkowany (B). Zadaniem uczącego się może być także wyszukanie par takich samych wyrazów (C).

A.

Proszę zaznaczyć takie samo słowo. Liczy się czas wykonania ćwiczenia.

czytany	czytam	czytelnik	czytanka	czytany	czytnik
piszę	piszą	piszę	pisząc	pisać	pismo

B.

Proszę zaznaczyć takie samo słowo. Liczy się czas wykonania ćwiczenia.

		czytany		piszę	
	czytam	piszę	czytanka	pisząc	czytnik
piszą	czytany	pisać	pismo	czytelnik	

C.

Proszę zaznaczyć takie samo słowo. Liczy się czas wykonania ćwiczenia.

piszę	czytanka	pisząc	czytany
	czytnik	czytam	piszę
czytam	pisać	pismo	
	czytelnik	piszę	czytany
	czytam	czekam	

– **ANAGRAMY**

Rozsypanki literowe (anagramy) są niezwykle trudne nawet dla rodzimych użytkowników języka (często stanowią część testu na inteligencję). Warto jednak stosować je od czasu do czasu, gdyż przyczyniają się do usprawnienia przebiegu procesów niższego rzędu (W. Grabe, F. M. Stoller, 2002). Pewnego rodzaju ułatwieniem może być podanie pierwszej litery poszukiwanego słowa (B). Można także jedynie zamieniać kolejność sylab (C).

A.

Jakie to słowo?

ytrdnu	→	trudny
mogrony	→	ogromny

B.

Jakie to słowo?

ytrdnu	→	t
mogrony	→	o

C.

Jakie to słowo?

dnytru	→	trudny
gromnyo	→	ogromny

– **WYSZUKIWANIE SŁÓW**

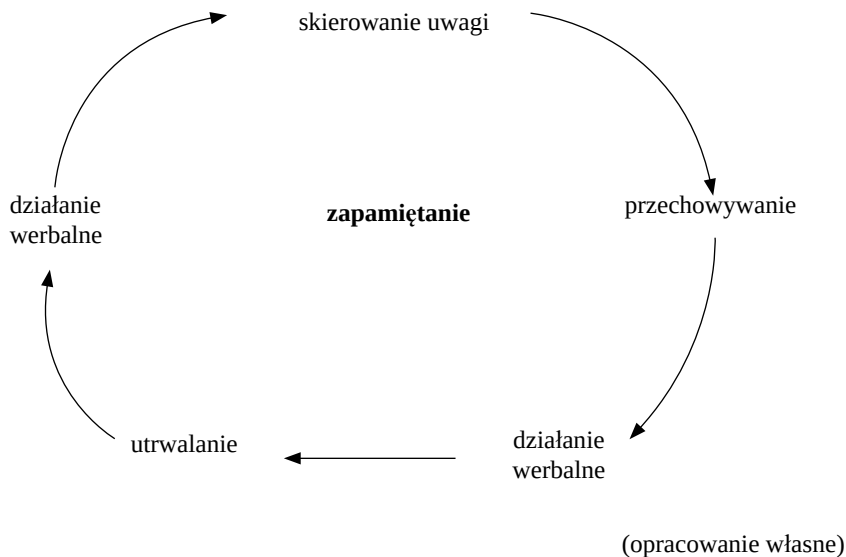
W zadaniach polegających na wyszukiwaniu nie należy umieszczać słów wyłącznie w ich formach podstawowych, uczący się języka fleksyjnego musi bowiem nauczyć się łączyć ze znaczeniem wszystkie ich formy morfologiczne. Wyrazy mogą znajdować się w szeregach poziomych, pionowych ukośnych, mogą być także pisane od prawej do lewej strony. Ich dobór nie musi opierać się na żadnym kryterium, nie jest to ćwiczenie leksykalne *sensu stricto*.

Proszę wyszukać jak najwięcej wyrazów.

A	H	F	R	D	S	V	B	R	L	Y	D	W	A	G	A	Y	H	V	R
W	E	Y	I	O	C	Z	Y	W	I	Ś	C	I	E	P	I	L	N	Y	G
I	L	K	I	K	O	T	Ł	N	T	I	F	O	R	S	F	H	J	N	W
A	E	F	N	Ł	O	J	A	G	E	L	S	T	U	D	E	N	T	P	A
J	N	L	N	A	G	D	H	G	R	W	E	K	E	K	E	O		R	A
U	A	R	H	D	Z	I	E	N	A	K	S	E	E	A	E	G	C	T	C
E	F	R	E	N	V	F	R	H	T	A	I	J	I	D	Z	I	E	F	E
K	R	E	W	I	T	G	E	N	I	D	O	R	P	L	A	N	F	H	F
O	P	L	M	E	U	F	A	G	R	O	D	Z	I	Ć	E	M	I	E	Y
P	M	Y	Ś	L	E	Ć	F	T	K	A	R	T	E	A	F	N	J	I	D

3.2.2. Recykling leksykalny

Analizując materiały przeznaczone do pracy dydaktycznej na danym poziomie zaawansowania, należy zwrócić uwagę, czy dostarczają one wystarczająco dużo okazji do ćwiczenia nowo poznawanego słownictwa, czy też ograniczają się wyłącznie do jego prezentacji. Taki stan rzeczy obliuguje bowiem nauczyciela do przygotowywania własnych propozycji utrwalania i powtarzania materiału zawartego w tekstach podręcznika, by umożliwić uczącym się wielorazowy kontakt z nowymi wyrazami, zwany recyklingiem leksykalnym (zob. schemat 21). Należy przy tym pamiętać, że ćwiczenia rozwijające sprawności receptywne wykonywane w trakcie lektury tekstu / słuchania stosunkowo **słabo** wspomagają proces opanowywania słownictwa. Koncentracja na rozumieniu tekstu przenosi bowiem punkt ciężkości na procesy przetwarzania wyższego rzędu, sprawiając, że poziom retencji wyrazów jest niski (zob. H. Chodkiewicz, 2000). By podnieść jego efektywność, potrzebne są konkretne działania na słowach (nauczanie bezpośrednie), uwrażliwiające na różne aspekty ich znaczeń.

Schemat 21: *Recykling leksykalny*

3.2.3. Leksykalne profilowanie ćwiczeń rozwijających sprawność czytania

Praca z tekstem jest zazwyczaj trzyetapowa, ćwiczenia ukierunkowane leksykalnie można zaś wprowadzać na każdym z nich. Zadaniem tych, których wykonanie poleca się uczącym się przed czytaniem, jest skoncentrowanie uwagi na określonym temacie przez aktywację leksyki wiążącej się z nim (skojarzenia kierunkowane), lub jej antycypację na podstawie tytułu, tematu tekstu. Można ich także zapoznać z trudniejszymi słowami występującymi w tekście (tzw. *uczenie wstępne*), zwracając uwagę jedynie na te, które są ważne dla zrozumienia tekstu, często używane, komunikacyjnie nośne.

Wachlarz technik możliwych do wykorzystania w czasie czytania i po jego zakończeniu jest znacznie szerszy. S. M. Gass (1988) dokonała klasyfikacji rodzajów działań sprzyjających procesowi opanowywania leksyki z tekstu pisanego ze względu na cel (zob. tabela 21), którym są:

- koncentracja uwagi uczącego się na nowej leksyce (K);
- rozpoznanie (R);
- analiza i manipulacja (A/M);
- integracja (I);
- produkcja (P).

Tabela 21: *Działania wspomagające opanowywanie leksyki a rodzaje zadań językowych*

Cel	Działania
KONCENTRACJA → (K)	efekt ten można uzyskać, zaznaczając, podkreślając, podświetlając, zestawiając wyrazy, których znaczenie może nie być znane, bądź wyrazy, które są ważne i w związku z tym powinny być opanowane na poziomie produkcji
RECEPCJA → (R)	działania, które mają na celu zachowanie danego słowa/słów w pamięci uczącego się
ANALIZA I MANIPULACJA → (A/M)	dokonywanie przekształceń słowotwórczych, składniowych itp.
INTEGRACJA → (I)	odgadywanie znaczenia słowa, łączenie go z synonimami, antonimami, dopełnianie kolokacji itp.
PRODUKCJA → (P)	posługiwanie się nowym słowem w trakcie symulowanej/naturalnej komunikacji.

(opracowanie własne na podst. S. M. Gass, 1988)

Celowość najczęściej stosowanych technik pracy ukierunkowanych na rozwijanie zasobu leksykalnego przy pomocy tekstów wygląda zatem następująco:

- odnajdywanie wyrazów z listy w czytany tekście (K)
- wypisywanie z tekstu zaznaczonych wyrazów z jednoczesnym przyporządkowywaniem ich do odpowiednich kategorii gramatycznych (K)
- wyszukiwanie w tekście słów wieloznacznych (K)
- wypisywanie z tekstu wyrazów synonimicznych (np. odnoszących się do określonej czynności) (K)
- wypisywanie wszystkich wyrazów należących do danej rodziny/rodzin (K)
- uzupełnianie luk derywatami, które należy utworzyć od podanej podstawy (A)
- uzupełnianie diagramów słowotwórczych (A)
- dobieranie/dopasowywanie wyrazów do obrazków (R)
- dobieranie/dopasowywanie wyrazów do ich definicji (R)
- uzupełnianie diagramów znaczeniowych (R)
- przygotowywanie map myśli (R, M, I)
- wybór najlepszego odpowiednika dla podkreślonego słowa (I)
- uzupełnianie luk (z banku możliwości) (I)
- uzupełnianie luk z wyborem wielokrotnym (I)
- łączenie w pary rozproszonych kolokacji (I)
- dopełnianie kolokacji, dopełnianie związków frazeologicznych występujących w tekście (I)
- odnajdywanie w tekście synonimów/antonimów do podanych wyrazów (I)
- usuwanie wyrazów niepasujących do pozostałych (I)
- zastępowanie słów podkreślonych w tekście wyrazami o znaczeniu podobnym (P)

- parafrazowanie zdań zawierających nowe wyrazy (P)
- uzupełnianie luk („dziurawiec”) (P)
- streszczanie tekstu przy użyciu podanych słów (P)

3.2.4. Czytanie a testowanie znajomości słownictwa

Znajomość słownictwa często sprawdza się pośrednio za pomocą tekstu pisanego: by wykonać oparte na nim zadanie testowe trzeba bowiem znać określony zasób leksykalny. Można ją także testować bezpośrednio za pomocą większości przedstawionych powyżej technik. Należy wówczas pamiętać, iż kontroli podlegać powinny wyrazy znane uczącym się (testy osiągnięć) lub te, których znajomość jest oczekiwana na danym poziomie biegłości językowej (testy biegłości).

Podobnie jednak jak rozwijanie sprawności czytania i poszerzanie kompetencji leksykalnej uczących się poprzez czytanie tekstów są dwoma częściowo tylko pokrywającymi się procesami, tak i testowanie znajomości słownictwa i stopnia opanowania sprawności czytania to pomiar dwóch różnych umiejętności, czego autorzy testu, określając jego cel, powinni być świadomi (zob. A. Seretny, 2004c).

4. Podsumowanie

Podejście komunikacyjne, a także popularyzowane przez ESOKJ (2003) podejście ukierunkowane na działanie stawiają na rozwijanie, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania, sprawności produktywnych i interakcyjnych. Proces tworzenia tekstu/tekstów jest jednak, jak pokazali badacze, odwróceniem procesu rozumienia (W. M. Eysenk, M. T. Keane, 1995; P. Skehan, 1998). W kształceniu językowym należy więc zdecydowanie podnieść rangę działań receptywnych, gdyż nieodzowną podstawą „naturalnie brzmiącej” produkcji jest odpowiednio ukierunkowana recepcja. Określone struktury leksykalne, leksykalno-gramatyczne, by stać się częścią aktywnego słownika uczących się, muszą najpierw jako takie zostać rozpoznane i zapamiętane. Innymi słowy, to, co zostanie zauważone i wyłowione z tekstu (*noticing*), ma szansę zostać zapamiętane (*retriving*), a następnie – rozpoznawane i używane (*recalling*).

VII



Słownictwo a sprawności produktywne: mówienie, pisanie

*Chodzi mi o to, aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa;
A czasem był jak piorun jasny, prędkie,
A czasem smutny jako pieśń stepowa.*

J. Słowacki

1. Język mówiony a język pisany

Akt komunikacji ustnej ma zazwyczaj charakter momentalny, żywiołowy. Wymaga też faktycznej obecności rozmówcy, który, podobnie jak nadawca, na przemian odbiera i przekazuje informacje¹. Przetwarzanie danych uzyskanych od partnera i tworzenie własnych wypowiedzi następuje w szybkich sekwencjach, a uczestnicy wymiany cały czas podświadomie monitorują przebieg wypowiedzi, sygnalizując ewentualne nieporozumienia. Pojawienie się zakłóceń zmusza uczestników do korekty wypowiedzi, np. powtórzenia użytego sformułowania lub zastosowania innego repertuaru środków językowych. Uwzględnianie przez nadawcę wypowiedzi optyki adresata jest warunkiem powodzenia komunikacji, w której chodzi nie tyle o wypowiadanie własnych myśli, ile o robienie tego w taki sposób, by zostały one właściwie „zrozumiane i zinterpretowane, a więc z zastosowaniem konwencji i strategii znanych odbiorcy” (M. Dakowska, 2001: 170). Akt pisania, choć także często

¹ Różnicami między mówioną i pisaną odmianą języka zajmowało się wielu badaczy. Zwracali oni uwagę na odmienną funkcję obu kodów, inny sposób ich nabywania, a także na spontaniczną, bardziej emocjonalną, a przez to swobodniejszą i mniej złożoną strukturę wypowiedzi formułowanych w języku mówionym (zob. m.in. F. Nieckula, 1993; K. Ożóg, 1993; J. Kram, 1995; A. Wilkoń, 2000; K. Bakuła, 2008).

ma charakter interakcyjny, nie jest ograniczony czasowo². Można go więc bardziej szczegółowo zaplanować, a także wielokrotnie zmieniać, udoskonalać powstającą wersję komunikatu.

Czynnikiem odróżniającym mówienie od pisania jest także otoczenie, nazwane w pierwszym przypadku konsytuacją, w drugim zaś – kontekstem sytuacyjnym. W przypadku komunikacji ustnej wiele treści może zostać przekazanych w sposób pozawerbalny, za pomocą gestów, mimiki, proksemiki (zob. M. Korosadowicz, 1987; K. Jarząbek, 1994; E. Lipińska, 2004). Tworzywem mowy są także, poza dźwiękami języka, tak zwane elementy suprasegmentalne, np. akcent, intonacja, które umożliwiają nadawcy wyrażenie uczuciowego stosunku do rzeczywistości. W komunikacji pisemnej natomiast, ze względu na brak obecności w tym samym miejscu i czasie obu parterów wymiany, wszystkie treści muszą zostać wyrażone eksplicitnie przy użyciu środków językowych *sensu stricto*. Elementy przekazu pozawerbalnego często nie mają bowiem odpowiedników w kodzie graficznym, w którym w tej funkcji występować mogą jedynie znaki interpunkcyjne, podkreślenia itp.³

Obie odmiany języka różni także frekwencja poszczególnych wyrazów oraz struktur gramatycznych – w piśmie przeważają te rzadziej używane, dominują zdania podrzędnie złożone. Bogatszy jest również sam zasób leksykalny tekstów pisanych, gdyż nadawcy starają się nie powtarzać słów, operując synonimami, hiperonimami i hiponimami. Język mówiony natomiast cechuje prostota składni oraz struktur gramatycznych – występują w nim przede wszystkim zdania złożone współrzędnie (parataksa), w których rzadko pojawiają się imiesłowy, liczebniki zbiorowe itp. Na poziomie leksykalnym widoczne jest zawężenie tekstów mówionych do podstawowego zasobu słów i zwrotów, cechuje je także wysoka frekwencja wyrazów konkretnych (około 80% całego słownictwa w języku potocznym), niska zaś leksemów abstrakcyjnych (A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 169). Nieco inaczej wygląda również kwestia poprawności wypowiedzi formułowanych w obu odmianach – język pisany, jako bardziej normatywny, stawia nadawcy większe wymagania; w mówionym natomiast dopuszczalne są przejęzyczenia, omyłki, elipsy, niedopowiedzenia. Nawet błędy zdają się razić mniej ze względu na ulotny charakter komunikacji ustnej, nie są też odbierane jako widomy znak niekompetencji językowej nadawcy.

Z badań J. Ure (1971), która porównywała zawartość leksykalną kilkudziesięciu tekstów mówionych i pisanych o średniej długości 21 000 słowoform, wynika, że różnią się one również gęstością treści⁴. W przypadku pierwszych wynosi ona około 40-45%; w przypadku drugich – sięga nawet 57%. Uszczegółowienia analiz

² W sytuacji, gdy o czasie realizacji wypowiedzi decyduje sam nadawca, a nie okoliczności zewnętrzne – tak jak na przykład na egzaminie.

³ Obecnie w dobie SMS-ów i poczty elektronicznej funkcję tę niejednokrotnie pełnią rozmaite skróty, inaczej wykorzystywane znaki interpunkcyjne, np. :) jako uśmiech, a także inne symbole oraz emotikony.

⁴ Stosunek liczby słów niosących treść, tj. autosemantycznych, do wszystkich wyrazów użytych w tekście.

J. Ure dokonał M. Stubbs (za: H. Nesi, 2001: 204), pokazując zróżnicowanie gęstości treści różnych rodzajów tekstów mówionych. Dla wypowiedzi oficjalnych lub opracowanych⁵, takich na przykład jak referat czy przemówienie, a zatem *de facto* wtórnie mówionych, gęstość ta jest wyższa i zbliża się do wskaźników typowych dla tekstów pisanych (zob. tabela 22). Stopień sformalizowania wypowiedzi, konstatuje M. Stubbs, jest determinowany nie tylko przez kanał przekazu, lecz także strukturę aktu komunikacji: jego uczestników, ich role społeczne oraz wzajemne relacje, typ dyskursu oraz cel wymiany komunikacyjnej.

Można bowiem znaleźć przykłady bardzo nieformalnej komunikacji pisemnej, jak na przykład korespondencja między zaprzyjaźnionymi studentami w czasie wykładu, i bardzo formalnej komunikacji ustnej, na przykład w trakcie rozprawy sądowej lub dyplomatycznych negocjacji międzynarodowych.

(M. Dakowska, 2001: 168)

Tabela 22: *Gęstość leksykalna różnego rodzaju tekstów mówionych*

Rodzaj wypowiedzi	Gęstość leksykalna
rozmowa telefoniczna – sprawy służbowe	44%
rozmowa telefoniczna – prywatna	45%
kazanie	47%
wypowiedzi w parlamencie	48%
komentarz w radiu – wiadomości sportowe	54%
komentarz w radiu – sprawozdanie z uroczystości państwowych	56%

(M. Stubbs, za: H. Nesi, 2001)

To zatem, co łączy obie odmiany języka, to ukierunkowanie aktu komunikacji na konkretnego odbiorcę, wynikiem czego jest konieczność dostosowania formy komunikatu do określonego kontekstu sytuacyjnego/konsytuacji. Uwidocznia się to na płaszczyźnie doboru środków wyrazu, zarówno językowych (słownictwa, struktur gramatycznych), jak i pozajęzykowych (konwencji zapisu, gestykulacji, mimiki itp.). Budowanie wypowiedzi czy to w mowie, czy w piśmie ma zatem „wszelkie cechy działania strategicznego, a sukces komunikacyjny jest wypadkową wielu czynników sytuacji komunikacyjnej” (M. Dakowska, 2001: 171). Ze względu jednak na znaczące różnice między obu odmianami, opanowanie, nawet dość biegle, jednej formy przekazu nie daje żadnej gwarancji sprawnego posługiwania się drugą.

⁵ „Opracowanie języka to proces przystosowania języka do precyzyjnego wyrażania treści (stylistycznych, np. technicznych, i treści indywidualnych w wypadku utworów literackich)” (W. Miodunka, 1994: 41).

2. Mówienie

M. Bygate (2002: 28), opierając się na pracy W. J. M. Levelta (1989), ujmuje akt komunikacji w kategoriach decyzji podejmowanych przez mówiącego⁶, które dotyczą:

- modelowania dyskursu (kształtowania się intencji w umyśle osoby formułującej komunikat);
- konceptualizacji wypowiedzi (rozważania sposobów jej realizacji w danej konsytuacji);
- formułowania wypowiedzi (przełożenia struktury pojęciowej na struktury językowe);
- jej artykulacji (faktycznej realizacji wypowiedzi).

Uczestnictwo w wymianie komunikacyjnej w określonym kontekście kulturowym wymaga znajomości reguł dyskursu, które stanowią ramę referencyjną wypowiedzi umożliwiającą jej planowanie, realizację oraz ocenianie jej efektu. Faza konceptualizacji (myślenia poprzedzającego mówienie) jest podstawą procesu formułowania wypowiedzi oraz monitoringu przed- i poartykulacyjnego. Na tym etapie tworzy się przedwerbalna forma komunikatu, dochodzi również do wyboru sposobu przekazania intencji przez mówiącego⁷. Przekładając struktury pojęciowe na językowe, nadawca dokonuje doboru środków wyrazu: selekcjonuje słownictwo z odpowiedniego obszaru tematycznego, tworzy szkieletową konstrukcję gramatyczną, wypełnia ją wybranymi elementami leksykalnymi, dopełnia struktury relewantnymi morfemami gramatycznymi oraz przygotowuje fonologiczny plan wypowiedzi. W fazie ostatniej dochodzi do realizacji planu przedartykulacyjnego.

Rodzimi użytkownicy języka większość decyzji podejmują w sposób automatyczny, niemal bezwiedny. Uczący się są zaś w znacznie trudniejszej sytuacji, gdyż z czterech faz aktu komunikacji jedynie dwie pierwsze przebiegają u nich w podobnym tempie, choć nieznanie ram dyskursu może niekiedy spowalniać ich produkcję językową. Kłopotliwa, zwłaszcza w początkowym okresie nauki, bywa faza ostatnia – artykulacyjna, nad którą trudno im czasem zapanować i którą muszą nieustannie monitorować, by ostateczny kształt wypowiedzi nie stał się przyczyną porażki komunikacyjnej. W miarę upływu czasu (tj. przechodzenia na kolejne poziomy zaawansowania w J2) ich aparat artykulacyjny uelastycznia się na tyle, że trudności fonetyczne przestają być aż tak uciążliwe. Niemal do końca nauki fazą najbardziej problematyczną jest przekładanie struktury pojęciowej na językową, zwłaszcza gdy

⁶ W modelu H. H. Clarka i E. Clark (za M. Dakowską, 2001: 176) mówi się o poziomach takich jak: planowanie dyskursu, plan zadań, planowanie na poziomie elementów składowych, program artykulacyjny, które odpowiadają obszarom wyróżnionym przez W. J. M. Levelta (1989).

⁷ Gdy sposób okaże się niefortunny, nadawca może próbować inaczej sformułować wypowiedź (reformułowanie) lub inaczej ująć jej treść (rekonceptualizacja).

J1 i J2 są kodami typologicznie i genetycznie odległymi. Sama znajomość środków językowych, choćby najlepsza, wcale nie gwarantuje powodzenia aktu komunikacji – kwestią kluczową jest bowiem zarówno ich dostępność, jak i tempo przetwarzania, będące pochodną sposobu ich przechowywania w pamięci (M. Dakowska, 2001: 113).

2.1. Formuliczność języka

Tworząc ustne wypowiedzi, rodzimi użytkownicy produkują około trzech lub czterech słów na sekundę (mniej więcej 6 sylab). Oznacza to, że dostęp do danych zgromadzonych w ich pamięci długotrwałej oraz czas ich przetwarzania liczy się w milisekundach (zob. J. Arabski, 1996: 143). Procesy te zachodzą z dużą szybkością, jakby niezależnie od skromnych przecież możliwości pamięci świeżej. Ową pozorną niezależność od ograniczeń natury kognitywnej mówiący zawdzięczają zasobowi gotowych formuł zgromadzonemu w ich słowniku mentalnym, które przez pamięć traktowane są jako pojedyncze elementy, a których liczbę ocenia się na dziesiątki lub nawet setki tysięcy (A. Pawley, F. Syder, 1983: 213).

Formuły (ciągi formuliczne) – to wieloelementowe połączenia o różnym stopniu zespolenia⁸. Na poziomie recepcji są one rozpoznawane jako całości i w związku z tym niepoddawane dalszemu przetwarzaniu, na poziomie produkcji są zaś wydobywane w całości, a nie generowane element po elemencie w wyniku stosowania reguł gramatycznych. Ich występowanie jest często ściśle związane z określonymi sytuacjami komunikacyjnymi/społecznymi, co stanowi o ich powtarzalności, a zarazem wysokiej przewidywalności. Dzięki nim tworzenie wypowiedzi może odbywać się nie tylko w trybie analitycznym, w którym wypowiedzi budowane są niejako od podstaw przy zastosowaniu reguł gramatycznych operujących na jednostkach leksykalnych (zasada gramatyczności w ujęciu J. Sinclaira), lecz także w daleko sprawniejszym trybie *formulicznym* (*holistycznym*), gdzie gramatyka podporządkowana jest leksyce i pełni jedynie funkcję regulującą (zasada idiomatyczności w ujęciu J. Sinclaira).

Przeciętny użytkownik polszczyzny, gdy chce dowiedzieć się, jaka jest w danym dniu pogoda, najczęściej zadaje pytanie:

Jaka jest dziś pogoda?

choć mógłby to przecież zrobić na wiele innych sposobów, mówiąc na przykład:

Jakie warunki panują dziś na zewnątrz?

Jakie są dziś warunki atmosferyczne?

⁸ Ciągami formulicznymi są zwroty, wyrażenia, wypowiedzenia, a nawet całe matryce zdaniowe (*lexicalized sentence stems*) o ustalonej formie zawierające jednakże elementy podlegające wymianie i/lub rozbudowie. Są to połączenia funkcjonujące na osi syntagmatycznej.

Jak jest dzisiaj na zewnątrz?

Jak wygląda dziś pogoda?

co i tak nie wyczerpuje wszystkich możliwości, jakie oferuje mu system. Pytania te, aczkolwiek poprawne pod względem gramatycznym, brzmią jednak nienaturalnie, *nieidiomatycznie*, w porównaniu ze zwykłym i znajomym *Jaka jest dziś pogoda?* Nie wszystko bowiem, co możliwe, jest z punktu widzenia komunikacji fortunate.

Użytkownik języka z pewnością także lepiej zapamięta osobę, która przy pierwszym spotkaniu zamiast standardowego:

Miło mi panią/pana poznać.

powie:

Bardzo się cieszę, że nareszcie nadarzyła się okazja, dzięki której mogliśmy się spotkać dziś po raz pierwszy.

gdyż jej zachowanie językowe odczytane zostanie jako nietypowe, odbiegające od standardu⁹, zmuszające do dodatkowego przetwarzania danych, nierzadko wymagające włączenia innego trybu (zob. B. Gałkowski, 2006). Realność psychologiczną ciągów formułicznych potwierdza więc nie tylko tempo mówienia rodzimych użytkowników, ale także ich reakcje na odbiegające od normy zachowania językowe. Dla *native speaker*a język nieidiomatyczny jest bowiem nie tyle niezrozumiały, ile „niewygodny” w odbiorze, a czasem nawet wręcz irytujący, gdyż bardziej obciąża jego mechanizmy przetwarzania językowego¹⁰.

Gdy zestawić faktyczne wypowiedzi z możliwościami, jakie w obszarze ich tworzenia oferuje język, okazuje się, że potencjał systemu wykorzystywany jest w niewielkim jedynie zakresie¹¹. Co sprawia zatem, że sformułowania inne niż „oczekiwane” są „zauważalne”? Dlaczego z nieskończonego wręcz repertuaru możliwości rodzimi użytkownicy wybierają określoną konstrukcję? Dlaczego tylko ta produ-

⁹ Badania „powtarzalności” sformułowań na szerszą skalę umożliwiło powstanie korpusów językowych (zob. J. Sinclair, 1991; J. Waliński, 2005). Dzięki szybkiemu rozwojowi techniki komputerowej wzrosła bowiem moc obliczeniowa i pojemność nośników danych w komputerach. Możliwe stało się więc nie tylko gromadzenie materiału liczonego w milionach słówform, ale także stosunkowo łatwy dostęp do zebranych informacji.

¹⁰ Ujęcie to zdaje się przeczyć twierdzeniom N. Chomskiego (1957, 1965), który wielokrotnie podkreślał kreatywny wymiar posługiwania się językiem. Można to jednak widzieć jako sprzeczność pozorną. Większość spostrzeżeń N. Chomskiego dotyczy bowiem nieograniczonych możliwości tworzenia połączeń (poziom kompetencji), które ma do dyspozycji użytkownik języka, to zaś, jak z nich korzysta (poziom performancji), jest oddzielną kwestią.

¹¹ Zauważono nawet, że znajdując się podobnej sytuacji komunikacyjnej, np. opowiadając po raz kolejny jakąś historię, relacjonując to samo wydarzenie, wygłaszając ten sam wykład, ludzie najczęściej korzystają z tego samego repertuaru środków (zob. A. Pawley, F. H. Syder, 1983; A. M. Peters, 1983).

kowana jest szybko, niemal bezwiednie, podczas gdy nad sformułowaniem innych trzeba się chwilę zastanowić?

Wydaje się, że zjawiska te najlepiej można wyjaśnić, ujmując je w kategoriach sprzężenia zwrotnego. Współwystępowanie wyrazów oraz częste użycie formuł stanowi bodziec do holistycznego ich przechowywania, umożliwiając tym samym ich holistyczną produkcję, która z kolei wspiera proces ich dalszego scalania i instytucjonalizacji (B. Gałkowski, 2006). Czynnikiem kolejnym jest ergonomia. Faktyczne zachowania werbalne rodzimych użytkowników języka w zestawieniu ze strukturami możliwymi do wygenerowania w danej sytuacji komunikacyjnej cechuje prostota, wynikająca z naturalnego dążenia do minimalizacji wysiłku intelektualnego i artykulacyjnego.

2.2. Implikacje dydaktyczne

2.2.1. Nauczanie ciągów formułicznych

Formulicność sprawia, że proces uczenia się jest zdecydowanie trudniejszy niż miałyoby to miejsce, gdyby rzeczywiście język składał się jedynie ze „słów i reguł”¹². Skoro jednak w słowniku mentalnym rodzimych użytkowników obok pojedynczych słów funkcjonują również ciągi o różnym stopniu zespolenia, proces kształcenia należy tak zorganizować, by podobne struktury wpisywały się w pamięć uczniów. Tylko wówczas będą w stanie szybciej przetwarzać dane, a tworzone przez nich komunikaty będą naturalne (*native like*), a nie tylko poprawne. Przetwarzane holistycznie sekwencje pozwalają im również wykraczać poza ramy obecnego poziomu kompetencji w zakresie formułowania wypowiedzi w trybie analitycznym, dostarczając jednocześnie materiału do późniejszej analizy i służąc jako łatwe do zapamiętania przykłady struktur złożonych (B. Gałkowski, 2006). Taki sposób nauczania da większą pewność, że uczący się, załazłszy się w określonej sytuacji komunikacyjnej, będą „odtwarzać” ciągi, którymi najczęściej posługują się rodzimi użytkownicy, a nie używać wyrazów języka docelowego (J2) w ramach struktur języka ojczystego (J1).

Bezpośrednie nauczanie języka formułicznego może mieć charakter tryfazowy (zob. N. Schmitt, 2001):

- wprowadzanie ciągów w rozmaitych ćwiczeniach komunikacyjnych jako całość niepodlegających modyfikacjom;

Co słyszać?

¹² W myśl najprostszej definicji *język* = *słownik* + *gramatyka*.

A.

Proszę opisać obrazek, odpowiadając na następujące pytania.



(fot. curran.kelleher)

- | | |
|-------------------------------|-----------------------|
| 1. Kim jest osoba na obrazku? | (skrzypek) |
| 2. Co lubi robić? | (grać muzykę country) |
| 3. Jak jest ubrana? | (kamizelka, apaszka) |
| 4. Gdzie jest? | (niewielki plac) |

B.

Proszę opisać obrazek, wykorzystując następujące słowa, zwroty i wyrażenia.



(fot. T. Alter)

siedzieć na murku, lekko zgarbiony, zamyślony, pociągły, nucić

— OPOWIADANIE HISTORYJKI OBRAZKOWEJ

Zadaniem uczących jest przedstawienie historyjki, w której muszą wykorzystać zawarte w instrukcji wyrazy (konstrukcje). Opowiadanie mogą przygotować w parach/grupach.

A.

Proszę opisać weekend Marcina, wykorzystując słowa i wyrażenia z ramki.

klub jazzowy, wypocząć, spakować się, przesadzić, przepisać, zażywać



(rys. A. Piątkowski, za: A. Seretny, 1993)

Bardziej leksykalne ukierunkowanie ma, z natury rzeczy, ćwiczenie polegające na wyszukiwaniu różnic między obrazkami, które uczący się mają wykonać w parach (każda osoba z pary widzi tylko jedną ilustrację). Wówczas w ich wypowiedziach muszą pojawić się określone sformułowania, choć jak sugeruje I. S. P. Nation (2008: 53), korzystniejsze jest wskazanie uczącym się słownictwa, które należy wykorzystać w zadaniu.

B.

Czym różnią się oba obrazy?



(fot. O. Viriyincy)



(fot. jimmywee)

– TECHNIKA PYTAŃ I ODPOWIEDZI

Elicytacja określonego słownictwa przy pomocy tej techniki jest możliwa, gdy wymianie komunikacyjnej nadana zostanie na przykład forma zgadywanki. Warunkiem sprawnie przeprowadzonej zabawy jest przygotowanie przez nauczyciela odpowiedniej liczby definicji wyrazów znanych uczącym się. Przekaz werbalny można, o ile to możliwe, wspomagać ilustracjami.

A.

Czy wiesz, co to jest?

1. Jak nazywa się żółty, kwaśny owoc?
2. Bardzo duży owoc, w środku czerwony, na wierzchu zielony; ma dużo małych pestek i jest bardzo soczysty. Co to jest?
3. Jest małe, czasem złote, czasem srebrne, jest z metalu, ludzie noszą to na ręce, jeśli chcą wiedzieć, która jest godzina. Co to jest?

Po kilku przykładach nauczyciel może rozdać uczącym się kartki z wyrażeniami, które będą mieli wykorzystać, wykonując to samo zadanie w parach lub grupkach.

To jest	czerwone srebrne złote	Służy do	gotowania smażenia siedzenia
Jest z	metal drewna szkła	Zwykle jest	w kuchni w pokoju w łazience

Podobną funkcję pełnią ćwiczenia gramatyczne z wyraźnie zarysowanym kontekstem wypowiedzi (zob. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 130), w których zadaniem uczących się jest reakcja na problem postawiony w pytaniu przez nauczyciela. Przygotowanie listy określonych wyrazów, którymi mają się posłużyć w odpowiedzi, sprawi, że będzie to zadanie o ukierunkowaniu leksykalnym. Na przykład:

B.

Czy możesz mi pomóc? Czy może mi pan/i pomóc?

Zgubiłam wczoraj telefon! Nie wiem gdzie!

Może został w

Sprawdź w ...

Byłaś/byłeś wczoraj w Może tam.

MIASTO – ulica, bar, sklep, supermarket, targ, bank,
park, kawiarnia, pub, restauracja, teatr, kino

Nie wiem, gdzie zostawiłam telefon. Gdzie on może być?

DOM – kuchnia, garaż, łazienka, pokój, sypialnia,
gabinet, piwnica, strych, kotłownia, przedpokój

Zobacz w ...

Chyba jest w ...

Widziałem/widziałam go w ...

Na zadawaniu pytań z konkretnym wypełnieniem leksykalnym polegają ćwiczenia oparte na luce informacyjnej. Zadaniem uczącego się jest uzyskanie informacji, w których posiadaniu jest ktoś inny.

C.

Proszę uzupełnić tabelę. Pomocne w tym mogą być pytania zamieszczone poniżej.

Karta pracy uczącego się A

	NARODOWOŚĆ	MIEJSCE ZAMIESZKANIA	WIEK	SZKOŁA	ZAINTERESOWANIA
Piotr	Polak	Warszawa	12		pływanie
					szachy
Adam	Anglik	Glasgow	17	liceum	

Czy to chłopiec, czy dziewczyna?
 Jakiej narodowości jest?
 Ile ma lat?
 Czym się interesuje? Jakie jest jego/jej hobby?

Jak ma na imię?
 Gdzie mieszka?
 Do jakiej szkoły chodzi?

Karta pracy uczącego się B

	NARODOWOŚĆ	MIEJSCE ZAMIESZKANIA	WIEK	SZKOŁA	ZAINTERE- SOWANIA
				podstawowa	
Monika	Niemka	Frankfurt	15	gimnazjum	
Adam	Anglik				piłka nożna

Czy to chłopiec, czy dziewczyna?
 Jakiej narodowości jest?
 Ile ma lat?
 Czym się interesuje? Jakie jest jego/jej hobby?

Jak ma na imię?
 Gdzie mieszka?
 Do jakiej szkoły chodzi?

— ODGRYWANIE RÓL NA PODSTAWIE OTRZYMANEJ INSTRUKCJI

W tym przypadku konieczne jest przygotowanie przez nauczyciela szczegółowego scenariusza działań. Wszystkie osoby biorące udział w interakcji muszą znać konsytuację, nie powinny jednak znać zadania partnerów. Ich rozmowa bardziej przypomina wówczas naturalną komunikację. By aktywizować określone słownictwo, uczący się powinni otrzymać repertuar określonych struktur językowych, które muszą wykorzystać w trakcie realizacji zadania.

A.

SAMODZIELNY WYJAZD

Konsytuacja: mieszkanie rodziny X, późny wieczór, córka chce po raz pierwszy wyjechać pod namiot

Osoby: **córka**, która po raz pierwszy chce wyjechać sama na wakacje; wszystko już zaplanowała, jest osobą odpowiedzialną, ale czasem roztrzępaną

matka, która jest osobą zasadniczą, uważa, że ten pomysł jest nie do przyjęcia

brat, który już podróżuje sam, ale ponieważ był starszy, gdy rodzice mu na to pozwolili, jest także przeciwny planowi siostry

ojciec nie ma nic przeciw wyjazdowi, ale nie chce sprzeczać się z żoną

Przykładowa karta

O j c i e c

Twoja córka chce pierwszy raz sama pojechać na wakacje pod namiot.

Nie masz nic przeciwko temu, by córka wyjechała na te wakacje.

Chcesz szybko załatwić sprawę i mieć spokój, bo w telewizji zaraz ma się zacząć mecz.

Nie chcesz się sprzeciwiać żonie, którą niezwykle trudno przekonać.

Nie rozumiesz zachowania syna.

Daj spokój!

Czy nie myślisz, że ...

Wydaje mi się, że ...

Jak możesz, przecież ...

W zasadzie nie mam nic przeciwko ...

Ależ kochanie, masz całkowitą rację ...

Czy to nie może poczekać ...

Z jednej strony ...

B.

SPOTKANIE PO LATACH

Proszę odegrać scenkę według scenariusza.

Karta pracy uczącego się A

Spotykasz kolegę na ulicy. Dziwisz się, bo dawno go nie widziałeś.

Pytasz, co robił przez ostatnie lata.

Jesteś zaskoczony tym, gdzie był.

Pytasz go, jakie ma plany.

Sugerujesz, że będziecie potrzebowali więcej czasu na rozmowę.

Proponujesz spotkanie, bo teraz się spieszysz.

Umawiasz się z nim w kawiarni następnego dnia wieczorem.

Żegnasz się.

Karta pracy uczącego się B

Spotykasz kolegę na ulicy.

Mówisz, że byłeś Afryce i pracowałeś dla Korpusu Pokoju.

Mówisz, że chciałbyś jeszcze pojechać do Chin i zaczynasz wyjaśniać dlaczego.

Kolega przerywa.

Proponuje ci spotkanie.

Zgadzasz się i pytasz gdzie i o której.

Żegnasz się z nim.

Podobnie jak w zadaniu poprzednim, by aktywizować określone słownictwo, uczący się powinni otrzymać repertuar struktur językowych, które muszą wykorzystać w trakcie realizacji zadania.

– WYPOWIEDŹ WEDŁUG PLANU

W tym przypadku nauczyciel podaje nie tylko temat, lecz także sugeruje plan wypowiedzi oraz słownictwo, którym należy się posłużyć. Na przykład:

Proszę opisać swoje mieszkanie, odpowiadając na następujące pytania.

1. Gdzie mieszkasz?
2. Jakiego masz mieszkanie/dom?
3. Ile jest pokoi?
4. Jaki jest twój pokój?
5. Jak jest umeblowany?
6. Co stoi po prawej, a co po lewej stronie? itp.
7. Dlaczego lubisz swój pokój?

słownictwo: *przytulny, wygodny, słoneczny/ciemny,
na ścianie, w rogu, przy oknie, po lewej stronie, po prawej stronie
kanapa, szafka, plakat, na parterze / na piętrze itp.*

– USTNE STRESZCZANIE/RELACJONOWANIE TEKSTU, W KTÓRYM POWINNO SIĘ POJAWIĆ OKREŚLONE SŁOWNICTWO¹³

Proszę przeczytać tekst, a następnie przygotować jego ustne streszczenie, wykorzystując wyrazy, zwroty i wyrażenia podane w ramce. Podczas wypowiedzi można korzystać tylko z listy wyrazów pomocniczych.

efekt cieplarniany, emitować dwutlenek węgla, katastrofalne następstwa, dotkliwa susza, opady deszczu, stwarzać zagrożenie, niszczycielski pożar, podnieść poziom, zespół powiązanych czynników

Jest ciepłej

Dlaczego zrobiło się ciepłej? Jedną z teorii mówi, że winny jest temu tzw. **efekt cieplarniany**. Gdy wielkie zakłady przemysłowe emitują ogromne ilości dwutlenku węgla (CO₂), freonu, metanu i pary wodnej, atmosfera staje się tak gęsta, że ciepło nie może się przez nią „wydostać”. Temperatura na Ziemi rośnie wtedy jak w szklarni. Wydawałoby się, iż kilka stopni więcej to nic groźnego – jednak w skali światowej nawet drobna zmiana może mieć katastrofalne następstwa.

¹³ Materiałem wyjściowym mogą być zarówno teksty pisane, jak i mówione.

OTO PROGNOZY WIELU UCZONYCH NA NADCHODZĄCE STULECIE:**Ekstremalne zjawiska klimatyczne w różnych częściach świata**

W niektórych częściach świata wydłużą się okresy suszy, a w innych zwiększą opady deszczu. Mogą się nasilić burze, powodzie oraz huragany.

Niebezpieczeństwo dla lasów

Ocieplenie klimatu i zmiany miejsc większych opadów to zagrożenie dla lasów, których zadaniem jest oczyszczanie powietrza i wody. Pożary lasów stałyby się częstsze i bardziej niszczące.

Podnoszenie się poziomu mórz

Mieszkańców niżej położonych wybrzeży trzeba będzie przesiedlić. Niektóre wyspy mogą zupełnie zniknąć pod wodą.

Co BĘDZIE?

Przepowiadając wystąpienie **efektu cieplarnianego**, klimatolodzy opierają się na symulacjach tworzonych na komputerach. Ale o ziemskim klimacie decyduje zespół wielu czynników powiązanych ze sobą w niezwykle skomplikowany sposób – należą do nich m.in. ruch Ziemi, **atmosfera**, oceany, lodowce oraz nasłonecznienie. Gdy w grę wchodzi tak wiele czynników, żaden komputer nie zdoła dokładnie przewidzieć, co będzie za 50 czy 100 lat¹⁴.

– ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW OPARTE NA TEKŚCIE

Punktem wyjścia do tego typu działań jest tekst, w którym sygnalizowany jest określony problem. Tekst powinien być krótki, a słowa/struktury leksykalne, które mają zostać aktywowane, należy zaznaczyć. Muszą się one potem pojawić w zadaniach towarzyszących wypowiedzi. I. S. P. Nation (2008: 48) sugeruje, by były to zadania, w których należy dokonać identyfikacji problemu, znaleźć jego przyczyny (od najmniej do najbardziej prawdopodobnych), poddać analizie, spróbować rozwiązać, a na koniec zrelacjonować, odnosząc do własnych doświadczeń. Działania takie otwierają możliwość pracy w parach, grupach i na forum klasy, a to sprawia, że do tych samych zagadnień wraca się wielokrotnie, choć za każdym razem w nieco inny sposób. W trakcie pracy wyrazy będące celem działań dydaktycznych można zapisać na tablicy wraz z ich łączliwością składniowo-semantyczną, a na wyższych poziomach – z najczęściej używanymi derywatami.

– ELICYTACJA WYPOWIEDZI USTNEJ ZA POMOCĄ MATERIAŁU STYMULUJĄCEGO O CHARAKTERZE MIESZANYM – IKONICZNO-WERBALNYM

Proszę przygotować wypowiedź o charakterze argumentacyjnym na następujący temat: „Sport wyczynowy – przygoda czy niebezpieczna zabawa”. W wypowiedzi proszę użyć jak najwięcej wyrazów znajdujących się w ramce.

¹⁴ Na podstawie tekstu z podręcznika *Kto czyta – nie błądzi* (A. Seretny, 2007).

narażać, obrażenie, niebezpieczeństwo, wyzwanie, doznanie, skok, spływ, nurt, przepaść, utrata, przypadek, adrenalina, pokonać, utonąć, ponieść



(fot. T. Fish)



(fot. tylerkaraszewski)



(fot. Tambako the Jaguar)

2.2.3. Działania ukierunkowane na płynność

Poza tworzeniem w pamięci uczących się niezbędnego repertuaru środków leksykalnych (pojedynczych leksemów oraz ciągów formułicznych) ważne jest również to, by były one szybko dostępne w aktach komunikacji, tj. by byli oni w stanie posługiwać się nimi płynnie.

Na płynność wypowiedzi wpływ mają przede wszystkim: czas reakcji na zadane pytanie, liczba pytań dodatkowych koniecznych dla zachowania ciągłości dyskursu, liczba powtórzeń fragmentów wypowiedzi, wypełnienia niewnoszące nowych informacji (typu: *to znaczy, chyba, co jeszcze*, oraz wypełnienia paralingwalne typu: *hmm, yyy, aaa* itp.), a także długość budowanych struktur (zob. M. Nowak-Mazurkiewicz, 2002). W zadaniach ukierunkowanych na płynność należy więc koncentrować się na eliminacji tych aspektów, które ją wyraźnie obniżają¹⁵.

- W przygotowaniu zadań ukierunkowanych na płynność należy zwrócić uwagę na:
- konstrukcję zadania (zadanie musi opierać się wyłącznie na strukturach gramatyczno-leksykalnych znanych uczącym się – czynnik językowy, a także dotyczyć tematów im bliskich i znanych – czynnik kognitywny; musi być na tyle proste, by uczący się mogli zaplanować i całkowicie kontrolować jego wykonanie; powinno zatem koncentrować się na znaczeniu, a nie na strukturach (*meaning focused approach* vs. *form focused approach*);
 - czas wykonania zadania (należy zachęcać uczących się do jak najszybszego wykonania zadania, co jest możliwe tylko wtedy, gdy jego realizacja nie wymaga pokonywania ani barier kognitywnych, ani językowych);

¹⁵ Należy przy tym pamiętać, że czas reakcji na zadane pytanie i liczba pytań koniecznych do podtrzymania dyskursu niekoniecznie wiążą się z umiejętnością płynnego wypowiadania się, lecz także ze znajomością tematu oraz stopniem opanowania sprawności rozumienia ze słuchu. Jeśli więc rozwijaniu tej sprawności nie zostanie nadana odpowiednia ranga, braki w jej zakresie u uczących się będą znacząco wpływać na płynność ich wypowiedzi.

- materiał wyjściowy (zadanie powinno opierać się na dużym materiale wyjściowym, np. tekście do czytania, słuchania, zestawach fotografii, wieloelementowych materiałach stymulujących).

(na podst. I. S. P. Nation, 2001)

W materiałach przeznaczonych dla nauczycieli języków obcych można znaleźć wiele przykładów technik wspomagających rozwijanie płynności wypowiedzi. Poniżej omówione zostały jedynie te, które są najczęściej używane w praktyce dydaktycznej, a które łatwo profilować leksykalnie. Są to m.in.:

- WYPOWIEDŹ TYPU „4/3/2”

Zadanie to polega na konieczności coraz krótszej rekonstrukcji tekstu. Typowa instrukcja do tego typu ćwiczenia brzmi:

Proszę opowiedzieć treść przeczytanego/wysłuchanego tekstu, wykorzystując podane słowa i zwroty.

Proszę opowiedzieć, co dzieje się na obrazku, wykorzystując podane słowa i zwroty.

Na prezentację masz 3 minuty.

Teraz masz 2 minuty.

Teraz masz tylko 40 sekund.

Wykonanie tego zadania wiąże się z koniecznością mówienia coraz szybciej. Czasem jednak niezbędne jest także dokonanie pewnych zmian w strukturze wypowiedzi. W dalszym jednak ciągu ma się w niej znaleźć wyróżniony materiał leksykalny.

- MÓWIENIE WSPIERANE CZYTANIEM

Technika wspierania mówienia czytaniem może stanowić etap wstępny do komunikowania bez „pomocy”. Zadanie takie, niezależnie od tego, czy jest kierunkowane leksykalnie, czy też nie, musi mieć określony przebieg: uczący się nie powinien w trakcie mówienia patrzeć na zapis, który przygotował, może jednak spoglądać na niego, zanim zacznie mówić, a także w trakcie wypowiedzi. Schemat wykonania tego zadania wygląda zatem następująco:

- uczący się patrzy na kartkę i obejmuje wzrokiem całą sekwencję, którą ma zamiar wypowiedzieć;
- uczący się mówi przygotowaną kwestię bez spoglądania na kartkę, starając się powiedzieć to, co przeczytał i zapamiętał, jak najszybciej;
- znów czyta i stara się zapamiętać jak najwięcej;
- ponownie mówi, jak najszybciej potrafi.

Etapem następnym jest zaś wypowiedź samodzielna (czy dialogowa, czy monologowa).

– MÓWIENIE WSPIERANE SŁUCHANIEM

To ćwiczenie jest oparte na podobnej zasadzie, tyle że uczący się ma powtórzyć całą usłyszaną sekwencję, zawierającą określone zwroty i wyrażenia. Powtórzenie zaś powinno nastąpić po kilkusekundowej przerwie.

2.2.4. Ocenianie znajomości słownictwa w wypowiedziach ustnych

Testowanie znajomości leksyki przez mówienie ma najczęściej charakter pośredni – wielkość zasobu słownikowego i sprawność posługiwania się nim jest bowiem jednym z aspektów biegłości językowej. Na testach osiągnięć sprawdza się więc, jak wiele uczący się opanowali z tego, czego ich uczono. Ramą referencyjną dla tego rodzaju sprawdzianów jest zatem program nauczania i jego treści. Należy przy tym zwrócić uwagę na to, by na niższych poziomach zaawansowania testować mówienie w działaniach interakcyjnych, a na wyższych – w mediacyjnych. Działania produkcyjne powinny zaś podlegać ocenie na wszystkich etapach kształcenia językowego.

Zadania egzaminacyjne powinny być tak skonstruowane, by umożliwić uczącym się wykazanie się znajomością opanowanego słownictwa. Tę funkcję dobrze spełniają ćwiczenia oparte na odpowiednio dobranych materiałach ikonicznych¹⁶, które pozwalają na elicytację leksyki z określonego kręgu tematycznego. Na poziomach A1, A2, B1 mogą to być pojedyncze ilustracje lub ich ciąg, tworzący logiczny układ. Na poziomie B2 może to być zestaw ilustracji połączonych tematycznie (na zasadzie podobieństwa, kontrastu, analogii) albo obrazek nadający się do opisu dynamicznego, czyli umożliwiający fabularyzację wypowiedzi. Sugeruje się, by materiał ikoniczny na poziomie C1, C2 był bardziej rozbudowany i opierał się na co najmniej dwóch spośród takich kategorii jak: ilustracje, komiksy, bardzo krótkie fragmenty tekstu, nagłówki, tytuły, diagramy, tabele, wykresy. „Wielkość poszczególnych elementów powinna odpowiadać strukturze wewnętrznej całego materiału, a wszystkie jego elementy powinny być logicznie podporządkowane głównemu problemowi tak, aby ukierunkować analizę materiału” (I. Janowska, 2006b: 192). Bodźcem stymulującym na wyższych poziomach powinien być także tekst, który uczący się mogą streszczać i/lub komentować. Przy jego doborze należy pamiętać o dwóch istotnych kwestiach: dostosowaniu treści tekstu do tematów omawianych na zajęciach oraz o leksykalnym (i kognitywnym) stopniu trudności samego tekstu,

¹⁶ O zaletach tego rodzaju materiału tak pisze I. Janowska (2006b: 191): „Przygotowując się do analizy materiału stymulującego zdający odwołuje się do swojej wiedzy deklaratywnej – *savoir* (wiedzy o świecie, wiedzy socjokulturowej), do wiedzy proceduralnej – *savoir-faire*, tj. umiejętności praktycznych, w tym też umiejętności interkulturowych. Poprzez zastosowanie tego typu zadania poznajemy także uwarunkowania osobowościowe zdającego – *savoir-être*, czyli jego postawę, motywację, system wartości, poglądy, style poznawcze i cechy osobowości”.

który nie może wykraczać poza umiejętności językowe zdających. Częścią egzaminu mogą być także prezentacje przygotowane przez uczących się na tematy zadane/sugerowane przez nauczyciela.

Ocenianie poziomu kompetencji leksykalnej na podstawie wypowiedzi ustnej powinno być oparte na znanych uczącemu się kryteriach i dokonane przez więcej niż jednego egzaminatora (zob. I. Janowska, 2014).

2.3. Wnioski

Niektórym proponowanym w tej części rozwiązaniom można zarzucić schematyzm, ograniczający kreatywność uczącego się. Jest jednak etap ćwiczeń kontrolowanych, które pozwalają mówiącemu zarówno strukturyzować wypowiedź, ujmując ją w ramy określonego dyskursu, jak i skuteczniej ją monitorować. Faza ta ma na celu pełniejszą automatyzację stosowanych struktur oraz aktywowanie leksyki pasywnej,

znajomość rutynowych schematów komunikacyjnych pozwala bowiem uczącemu się skupić uwagę na treści przekazu, a w przypadku wypowiedzi spontanicznych, na większej kontroli słabiej opanowanych form.

(ESOKJ, 2003: 140)

Zadania takie należy więc traktować jako etap pośredni poprzedzający spontaniczną, samodzielną komunikację.

Kierując leksykalnie ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia, zawsze należy pamiętać, by materiał będący przedmiotem działań:

- został wskazany uczącym się (nauczanie eksplicytne);
- musiał być wykorzystany, najlepiej wielokrotnie¹⁷;
- podlegał przetwarzaniu, tj. by uczący się sam tworzył wypowiedzi, a nie je odtwarzał (samodzielne użycie wspomaga proces zapamiętywania);
- stał się przedmiotem refleksji, która stanowi podstawowy warunek krytycznego i konstruktywnego myślenia.

Monitorując działania uczących się, nauczyciel powinien zaś zwracać uwagę na to, czy rzeczywiście wykorzystują wskazane w ćwiczeniach struktury, w jakim stopniu to robią, co sprawia im trudność itp. Obserwacje pomogą mu bowiem modyfikować przyszłe zadania, dostosowując je do potrzeb i możliwości uczących się.

¹⁷ I. S. P. Nation (2001: 136) przytacza eksperyment, w którym zadaniem dzieci było opowiadanie treści historyjki po jej wysłuchaniu. Wyniki wykazały, że w każdej kolejnej próbie dzieci opowiadały „barwniej”, posługując się nie tylko coraz większą liczbą słów, ale także używając ich dużo precyzyjniej.

Warto również pokazać im, w jaki sposób można „maskować” niedostatki leksykalne (najlepiej na drodze analizy wypowiedzi rodzimych użytkowników), wykorzystując wypełnienia niewnoszące nowych informacji. Są to słowa, zwroty, wyrażenia wtrącane wówczas, gdy mówiący traci wątek, gubi się w jakiejś zawiłej konstrukcji gramatycznej lub w zbyt skomplikowanym pod względem kognitywnym wywodzie, takie na przykład jak:

<i>to znaczy ...</i>	<i>a więc ...</i>
<i>mam na myśli ...</i>	<i>inaczej mówiąc ...</i>
<i>wydaje mi się ...</i>	<i>właściwie ...</i>

Zyskany w wyniku ich zastosowania czas często pozwala na odszukanie w pamięci odpowiednich środków językowych, uporządkowanie myśli itp. „Znajomość takich słów i wyrażeń oraz umiejętność ich właściwego stosowania może (...) okazać się bardziej przydatna podczas rozmowy w języku obcym niż niejedna skomplikowana struktura gramatyczna czy zwrot leksykalny związany z jej tematem” (B. Kubiak, 2003: 7).

Ważną kwestią jest również poprawianie błędów leksykalnych popełnianych przez uczących się w trakcie realizacji zadań¹⁸. Praca nauczyciela musi bowiem polegać na wzmacnianiu procesów kontrolowania poprawności ich wypowiedzi, rozumianej jako umiejętność wyrażania dokładnie tego, co jest ich zamiarem komunikacyjnym. „Jego zawodowym obowiązkiem jest wspomaganie procesów monitorowania i dostarczania informacji zwrotnej dla potrzeb modyfikowania (a właściwie doskonalenia) wiedzy ucznia” (M. Dakowska, 2001: 172). Błędy należy korygować na etapie ćwiczenia struktur, w fazie swobodnej komunikacji zwracając uwagę jedynie na te, które utrudniają rozumienie, stają się przyczyną nieporozumienia lub naruszają formułczość wypowiedzi.

3. Pisanie

Pisanie to wykonywanie wielu bardzo złożonych operacji myślowych jednocześnie (M. Dakowska 2001). Jest to, podobnie jak mówienie, proces decyzyjny, a poszczególne rozstrzygnięcia, które u sprawnych piszących zapadają dość szybko (choć nie tak szybko, jak w przypadku mówienia), dotyczą:

- ustalenia treści wypowiedzi, jej adresata, formy (faza modelowania dyskursu);
- sporządzenia jej planu (konceptualizacja wypowiedzi);
- doboru form językowych będących nośnikami treści, w tym wskaźników zespolenia nadających wypowiedzi spójność;
- wyboru sposobu edycji tekstu.

¹⁸ W podejściu komunikacyjnym są one niejako „wpisane” w proces opanowywania języka, będąc widomym znakiem tego, że ma on miejsce.

Przygotowując tekst, nadawca wykorzystuje zasoby językowe przechowywane w pamięci długotrwałej, w pamięci krótkotrwałej przetwarzając jedynie dane umożliwiające mu budowanie kolejnych sekwencji. Ma także, jak już wspomniano, możliwość wielokrotnego przeformułowywania swojej wypowiedzi, także przy wykorzystaniu źródeł zewnętrznych.

3.1. Wyznaczniki tekstowości – semantyczna spójność tekstu

Pisanie jest tworzeniem komunikacyjnej całości zbudowanej z linearnych ciągów, które układają się w określone sekwencje „uporządkowane pod względem semantycznym i podporządkowane tematowi. Są one jednocześnie spójne, to znaczy nawiązania międzyzdaniowe i wskaźniki zespolenia tworzą w nich określony porządek” (U. Żydek-Bednarczuk, 2005: 69). Najczęściej wymienianym wyznacznikiem tekstowości, poza intencjonalnością, adekwatnością sytuacyjną oraz informatywnością, jest jej spójność.

Początkowo zjawisko spójności ujmowano wyłącznie z perspektywy gramatycznej i rozumiano jako logiczne następstwo wypowiedzi. Badania koncentrowały się wówczas na analizie zdań i wskaźników zespolenia, a ich celem było ustalenie, które z konektorów wiążą zdania w sposób najbardziej logiczny. Dopiero „wyjście poza zdanie i traktowanie tekstu w sposób globalny doprowadziło do szerszego spojrzenia na spójność” (U. Żydek-Bednarczuk, 2005: 80). W ujęciu M. K. A. Hallidaya i R. Hassana (1976: 278) jest to „szereg formalnych zasobów językowych, których wspólną funkcją jest łączenie strukturalnie niezależnych zdań poprzez wybrane aspekty ich znaczenia. Relacje spójności mają więc charakter semantyczny, choć w sensie formalnym wyrażane są przez elementy systemu leksykogramatycznego, zaimki wskazujące, zaimki osobowe”. K. Trzęsicki z kolei (za: U. Żydek-Bednarczuk, 2005: 80) przez spójność rozumie „nawiązywanie związków między zdaniami w wyniku operacji tematyzacji tekstu”. Wzrost zainteresowania pragmatyką spowodował, że w analizach spójności tekstu zaczęto również brać pod uwagę ogólne mechanizmy językowe towarzyszące produkcji i interpretacji wypowiedzi, uwzględniające nadawcę, odbiorcę oraz kontekst wypowiedzi. Obecnie zagadnienie to rozpatruje się więc na trzech płaszczyznach: syntaktycznej (kohezja), semantycznej (koherencja) i pragmatycznej, które będąc wzajemnie zależne, częściowo się na siebie nakładają (zob. tabela 23).

Nawet bardzo pobieżny przegląd środków charakterystycznych dla poszczególnych typów spójności wskazuje, iż ich największe nagromadzenie pojawia się w obszarze semantyczno-leksykalnym. Spójność tekstowi nadają bowiem:

Tabela 23: *Klasyfikacja typów spójności tekstu*

Typ spójności		Mechanizmy i środki spójności	
Spójność składniowa (kohezja)	K O N T I N U U M	wskaźniki zespolenia, konektory, językowe środki wy- znaczające czas i aspekt, logiczny rachunek zdań: ko- niunkcja, alternatywa, implikacja, równoważność	
Spójność semantyczna (koherencja)		referencja osoby, rzeczy, czasu, działania	
		powtórzenie	
		paralelizm:	całkowity – leksykalny częściowy – część wyrażenia składniowy – te same konektory
		ekwiwalencja:	anafora katafora modyfikatory
		parafraza:	synonimy antonimy hiponimy
Spójność tematyczna	elipsa:	gramatyczna semantyczna pragmatyczna	
	kolokacje		
	następstwa tematyczno-rematyczne pole tematyczne rozwinienia tematyczne według schematu: opisowego, narracyjnego, argumentacyjnego, eksplikacyjnego		
Spójność pragmatyczna		kontekstowa, wspólna wiedza o świecie interlokutorów, uwarunkowana kulturowo i społecznie	
Spójność kompozycyjna		akapity, podrozdziały, rozdziały, punkty	

(U. Żydek-Bednarczuk, 2005: 87)

- powtórzenia eksplicytne, identyczne referencjalnie,

Elżbieta Kownacka jest nowym dyrektorem finansowym firmy ESKA. Dla Kownackiej ten awans jest prawdziwym wyzwaniem¹⁹.

Jan studiował w Warszawie. On nawet lubił to miasto²⁰.

Jan Matejko malował obrazy historyczne. Jego dzieła można oglądać w Muzeum Narodowym w Warszawie²¹.

¹⁹ Powtórzenie części tego samego wyrażenia.

²⁰ Powtórzenie przez użycie zaimka osobowego.

²¹ Rzeczownik z określeniem zastąpiony innym rzeczownikiem z tego samego pola semantycznego.

- powtórzenia częściowe (posługiwanie się tym samym słowem, ale w zmienionej kategorii gramatycznej, np. w innym przypadku lub zastosowaniu derywatu),

Mam w domu bardzo dużo książek. Książki są w zasadzie wszędzie.

Jan studiował w Warszawie. W czasie studiów pracował dla czasopisma „Po Prostu”.

- paralelizmy leksykalne (zastosowanie dubletów znaczeniowych)²²,

Lingwistyka jest to dział nauk humanistycznych, badający istotę, budowę i rozwój języka.

Wyróżniamy językoznawstwo teoretyczne oraz stosowane.

- ekwiwalencja polegająca na stosowaniu anafory, katafory²³ oraz środków spójnościowych składających się na metatekst,

Wczoraj w klubie spotkałyśmy Roberta. Był on jednym z najprzystojniejszych chłopców na roku.

Był on najprzystojniejszym chłopcem na naszym roku. Zawsze wesoły, zawsze uśmiechnięty. Na imię miał chyba Robert.

Policji udało się złapać przestępców. Była to bez wątpienia brawurowa akcja.

- parafraza opierająca się na synonimii, antonimii, hiponimii,

Muszę wyrzucić ten stary fotel. Nie będzie jednak łatwo pozbyć się go.

Muszę zrobić porządek w pokoju. Panuje w nim teraz całkowity bałagan.

W zasadzie lubię wszystkie owoce, ale najbardziej – jabłka i gruszki²⁴.

- odpowiednio zastosowane kolokacje.

Burza rozszalała się na dobre. Wiatr wyl, a strugi deszczu spływały po szybach.

Młody mężczyzna był zabójczo przystojny.

Zapewnienie spójności tworzonym wypowiedziom pisemnym wiąże się więc z koniecznością opanowania sporego zasobu środków językowych, a choć sprawne operowanie nimi nie daje gwarancji stworzenia ciekawego tekstu, jest jednakże nieodzowne, by powstała konstrukcja spełniała jeden z podstawowych wymogów tekstowości.

²² Na płaszczyźnie składniowej może to być zastosowanie analogicznych typów zdań.

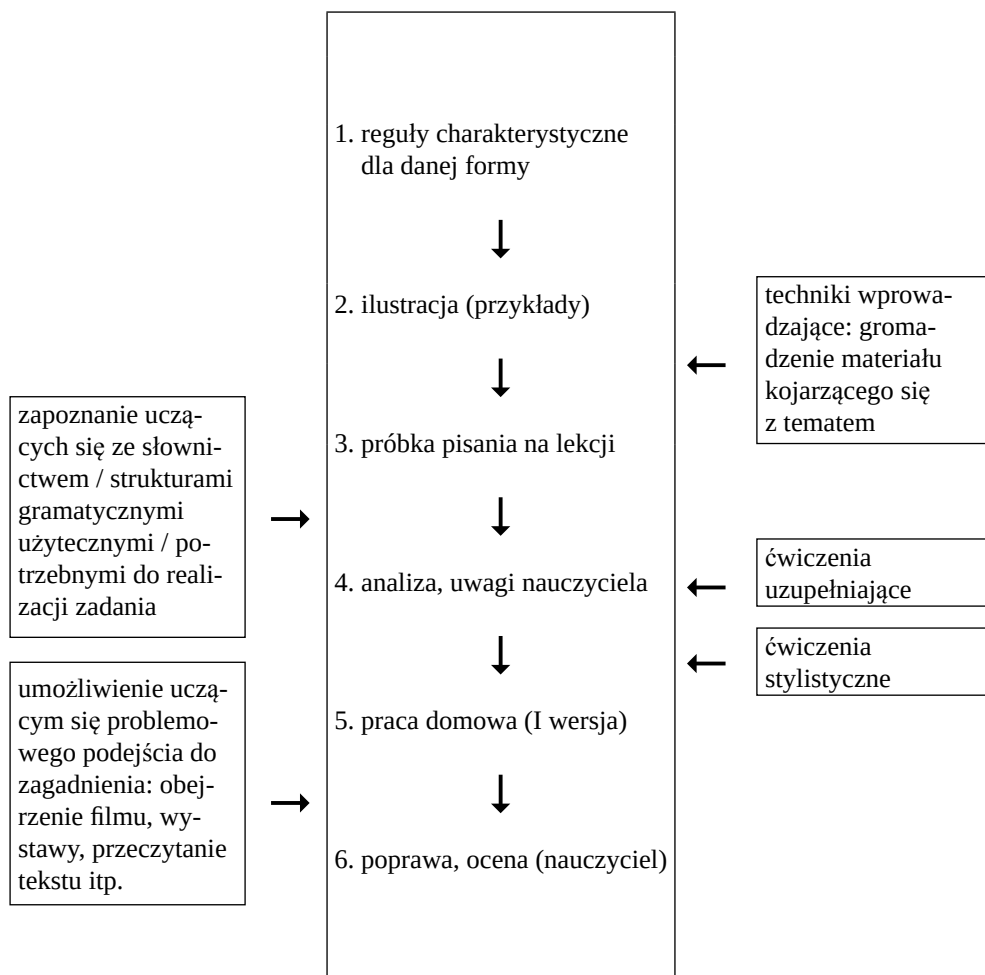
²³ Anafora – użycie w tekście form zaimkowych dla uniknięcia powtórzeń tych samych wyrażen nominalnych (wskazywanie wstecz). Katafora – odwrotność anafory – wskazywanie naprzód.

²⁴ Synonimia jest bardzo efektywnym środkiem stylistycznym, pod warunkiem że wyrazy bliskoznaczne pozostają w niedalekiej odległości od wyrazu, który zastępują – zbyt duże oddalenie powoduje bowiem, że mechanizm spójnościowy nie zadziała; spójności tekstu służy także zastępowanie określonych słów wyrazami o znaczeniu węższym lub szerszym, czyli hiponimami lub hiperonimami.

3.2. Implikacje dydaktyczne

Proces opanowania sprawności pisania można podzielić na trzy fazy. W pierwszej uczący się opanowują system graficzny języka (znajomość zasad poprawnego zapisu jest bowiem warunkiem umożliwiającym przekazywanie komunikatu za pomocą kodu graficznego). Następnie muszą się zapoznać z formami wypowiedzi, sposobem ich organizacji, próbując jednocześnie tworzyć własne teksty na podstawie dostarczonych wzorców (etap pisania sterowanego, kontrolowanego). Ich przygotowanie wiąże się z koniecznością opanowania określonych struktur oraz sformułowań (ciągów formulicznych) właściwych językowi pisanemu, a także określonym formom. Jest to etap żmudny, pracochłonny i rzadko przynoszący uczącym się satysfakcję (zob. A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 153-154), gdyż ćwiczenia w tym zakresie nie dają im możliwości podejmowania spontanicznych działań językowych lub umożliwiają je jedynie w dość ograniczonym zakresie. Są one jednak niezbędne, by w ich pamięci zostały zapisane odpowiednie dla danej formy wzorce oraz sposoby jej logicznej i spójnej organizacji. Faza pisania sterowanego jest także okazją do utrwalania i poszerzania zasobu słownikowego uczących się. Aby przygotować wypowiedź na określony temat, należy najpierw przypomnieć/wprowadzić słownictwo (wyrazy, zwroty, wyrażenia), które może być użyteczne w trakcie realizacji zadania. „Jeśli autor zaczyna opisywać jakieś zjawisko czy wycinek rzeczywistości, np. ogród, musi zgromadzić wyrazy i wyrażenia tworzące tzw. kolekcje (np. nazwy jarzyn, nazwy kwiatów) rejestru dotyczące pola semantycznego OGRÓD” (A. Wilkoń, 2002: 75). Dopiero tak przygotowani, co podkreśla E. Lipińska (2002), mogą przystąpić do fazy ostatniej – pisania samodzielnego.

Wieloletowy proces tworzenia wypowiedzi pisemnych ilustruje schemat 22.

Schemat 22: *Tworzenie wypowiedzi pisemnej w procesie kształcenia językowego*

(na podst. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 237)

3.2.1. Leksykalne profilowanie działań rozwijających sprawność pisania

W schemacie nauczania procesu pisania pola zaznaczone na szaro pokazują, że wszystkie niemal działania określone mianem *strategicznego przygotowania* uczących się do tworzenia wypowiedzi koncentrują się na zagadnieniach leksykalno-gramatycznych. Mają one za zadanie bądź rozbudować ich tematyczną bazę słownikową i zapoznać z typowymi dla danej formy ciągami formułicznymi (ćwiczenia leksykalne, gramatyczne), bądź rozwinąć umiejętność trafniejszego ujmowania treści (ćwiczenia stylistyczne).

Analiza przykładowych realizacji wypowiedzi

Analiza tekstu (tekstów) będącego przykładową realizacją wypowiedzi jest niezwykle ważnym etapem pracy. Jest to bowiem rodzaj metajęzykowej refleksji nad tym, jak został on skonstruowany. Umożliwia ona również zarejestrowanie/zauważenie tych zwrotów i wyrażeń, które są charakterystyczne dla danej formy, a także tych, które nadają tekstowi spójność. Unaocznia ona uczącym się, w jaki sposób i do realizacji jakich celów autor zastosował określone środki językowe²⁵.

Techniki wprowadzające

Zadaniem technik wprowadzających jest przygotowanie uczących się do napisania tekstu. Na poziomie leksykalnym wiąże się to ze zgromadzeniem tworzywa tekstu, czyli słów z obszaru tematycznego, którego będzie dotyczyć wypowiedź, oraz struktur leksykalno-gramatycznych niezbędnych do realizacji zadania. W tym celu można wykorzystać techniki skojarzeniowe, burzę mózgów, lekturę odpowiednio dobranych tekstów. Zebrany materiał należy uporządkować, posługując się na przykład mapą myśli, siatką leksykalno-frazeologiczną, które uczący się mogą sporządzić samodzielnie lub pracując w grupach. Nauczyciel powinien „wpływać” na kształt i zawartość uporządkowania, zadając pytania kierujące uwagę uczących się na określone słowa, zwroty czy wyrażenia. Powinien także pomóc im je rozwinąć i uzupełnić.

Poniżej znajduje się przykładowy materiał leksykalny, który należy zgromadzić, by uczący się mogli napisać recenzję filmu.

²⁵ Wybrane zwroty i wyrażenia mogą stać się następnie przedmiotem ćwiczeń (np. uzupełniających i/lub stylistycznych).

SŁOWNICTWO UŻYTECZNE PRZY PISANIU RECENZJI FILMOWEJ (B2)

film		
filmowy	→	festiwal filmowy, przemysł filmowy, gwiazda filmowa
film	→	robić/zrobić (co?), kręcić/nakręcić (co?), reżyserować/wyreżyserować (co?), film
	→	film może: wchodzić/wejść na ekrany ≠ schodzić/zejść z ekranu, odnosić/odnieść sukces ≠ ponosić/ponieść porażkę opowiadać historię, spotkać się z entuzjastycznym przyjęciem, mieć gwiazdorską obsadę
	→	(jaki?) z napisami, dubbingowany, z lektorem
	→	(jaki?) dokumentalny, fabularny
	→	(jaki?) dźwiękowy ≠ niemy
	→	projekcja filmu
	→	(b/o) (12 l.) (18 l.)
film (fabularny)	→	(jaki?) psychologiczny, obyczajowy, sensacyjny, akcji, kostiumowy, animowany, science fiction (fantastyczny)
	→	komedia, komedia romantyczna, horror, thriller
akcja filmu	→	akcja może: rozegrać się / rozgrywać się w ..., mieć miejsce w ..., trzymać w napięciu, toczyć się wartko/niemrawo
	→	(jaka?) porywająca, trzymająca w napięciu, wartka
czołówka		
napisy końcowe		
obsada		
scenariusz		
ścieżka dźwiękowa		
efekty	→	(jakie?) specjalne, dźwiękowe
kaskader		
premiera		
aktor (M)	→	grać/zagrać (co?) rolę,
aktorka (K)		pojawić się / pojawiać się (w czym?) w roli, w filmie = występować / wystąpić w roli, w filmie debiutować / zadebiutować (w czym?) w roli, w filmie
	→	aktor może mieć tremę
rola	→	(jaka?) główna, pierwszoplanowa, drugoplanowa
statysta		
reżyser	→	reżyser może: obsadzać/obsadzić (kogo?) w roli (kogo?)
reżyseria		
reżyserować		
scenograf		
scenografia		

Ćwiczenia leksykalno-stylistyczne

Ćwiczenia stylistyczne mają służyć zarówno refleksji metajęzykowej, uwrażliwiając uczących się na konieczność dostosowywania środków wyrazu do typu przekazu, jak i poszerzaniu/uaktywnianiu ich zasobu leksykalnego, pokazując, jak dbać o semantyczną spójność tekstu, jak ją tworzyć. Ukierunkowanie leksykalne mają tu przede wszystkim ćwiczenia typu:

– WYPEŁNIANIE LUK W TEKŚCIE SŁOWAMI LUB WYRAŻENIAMI²⁶

Proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki.

porywającej występują krytycy przyjęli akcji **przygodowy**
plenerowe nakręcić twórca rolach film

PIRACI – WIELKA PRZYGODA ROMANA POLAŃSKIEGO

Piraci to wspaniały film ...**przygodowy**...⁰, który wyrósł z dziecięcych fantazji i fascynacji. To ubrane w filmowy kształt marzenia o wielkiej przygodzie, o dalekich egzotycznych krajach, pięknych kobietach, tajemniczych skarbach. Polański już od dawna chciał¹ taki film i udało mu się!!!

Jest to film o², lecz precyzyjnie przemyślanej³. Wspaniałe zdjęcia⁴ przenoszą nas w świat marzeń i fantazji.

Nie wszyscy jednak⁵ *Piratów* entuzjastycznie. Niektórzy⁶ uznali bowiem, że ambitny⁷ *Wstrętu, Matni i Chinatown* zrobił zwykłą bajkę dla młodzieży. Ale to jest nieporozumienie! To nie jest⁸ dla młodzieży, lecz dla dorosłych młodych duchem. Dla tych, w których – podobnie jak w Polańskim – pozostało coś z małego chłopca.

W⁹ głównych zobaczyć możemy pełnych uroku i komizmu Waltera Matthau i Crisa Campiona. Obok nich¹⁰ śliczna Charlotte Lewis (Dolores) i Damien Thomas (Don Alfonso).

Jeśli zatem pragną państwo poczuć się młodszy i przeżyć raz jeszcze przygody z dziecięcych marzeń, muszą państwo koniecznie zobaczyć *Piratów* Polańskiego.

²⁶ W tym ćwiczeniu chodzi o zwrócenie uwagi uczących się na charakterystyczne dla danej formy wypowiedzi zwroty czy wyrażenia lub na konstrukcje, których znajomość jest konieczna do jej sformułowania.

– PARAFRAZY

Proszę sparafrazować poniższe zdania, wykorzystując podane słowa.

Przykład: Wspaniałe zdjęcia plenerowe przenoszą nas w świat marzeń i fantazji.
Dzięki wspaniałym zdjęciom plenerowym możemy się przenieść w świat marzeń i fantazji. DZIĘKI

1. W każdej scenie aż roi się od pięknych, stylowych rekwizytów. WIELE
2. Nie wszyscy jednak przyjęli *Piratów* życzliwie. PODOBAĆ SIĘ

– PRZEKSZTAŁCENIA SŁOWOTWÓRCZE

Proszę uzupełnić poniższe zdania słowami w odpowiedniej formie pochodzącymi od wyrazów podanych na marginesie.

Przykład: Jest to kolejny film w ...**reżyserii**... R. Polańskiego. REŻYSER

1. Ostatni film R. Polańskiego został poddany ostrej KRYTYKOWAĆ
2. Nie wiem, co napisali o ostatnim filmie R. Polańskiego. KRYTYKOWAĆ

– POSZUKIWANIE TERMINÓW NADRZĘDNYCH, PODRZĘDNYCH I RÓWNORZĘDNYCH (NA OSI WERTYKALNO-HORYZONTALNEJ)²⁷

Proszę wyrazić te same treści, używając wyrazów o znaczeniu szerszym i/lub węższym.

Przykład: Ta róża przepięknie pachnie. → wyraz nadrzędny
 Ten **kwiat** przepięknie pachnie.

1. Ta aktorka potrafi pięknie tańczyć. → wyraz nadrzędny
2. Reżyser spotkał się z widzami. → wyraz podrzędny
3. Obraz Chełmońskiego został sprzedany na aukcji. → wyraz nadrzędny

²⁷ Ich celem jest bogacenie słownika uczących się umożliwiające podniesienie wskaźnika różnicowania leksykalnego ich wypowiedzi.

- ROZWIJANIE ZDAŃ POJEDYNCZYCH (LUB HISTORYJEK ZBUDOWANYCH ZE ZDAŃ POJEDYNCZYCH)

Proszę utworzyć jak najdłuższe zdania

Przykład: Film jest interesujący.

Film opowiadający historię dwojga starych ludzi, który ostatnio nakręcił R. Kot, **jest** niezwykle **interesujący**.

- STRESZCZENIA TEKSTU (JEGO FRAGMENTU) Z WYKORZYSTANIEM OKREŚLONEGO SŁOWNICTWA

Proszę streścić fragment tekstu, wykorzystując materiał leksykalny zamieszczony w ramce.

Piraci to wspaniały film przygodowy, który wyrósł z dziecięcych fantazji i fascynacji. To ubrane w filmowy kształt marzenia o wielkiej przygodzie, o dalekich egzotycznych krajach, pięknych kobietach, tajemniczych skarbach. Polański już od dawna chciał nakręcić taki film i udało mu się!!!

Jest to film o porywającej, lecz precyzyjnie przemyślanej akcji. Wspaniałe zdjęcia plenerowe przenoszą nas w świat marzeń i fantazji (...).

reżyseria opowiadać o ... nowy rozgrywać się

„Piraci” to nowy film w reżyserii R. Polańskiego, który opowiada o wspaniałych, egzotycznych przygodach. Jego akcja rozgrywa się w pięknej scenerii ...

- PISANIE TEKSTÓW RÓWNOLEGLYCH O INNYM ZABARWIENIU EMOCJONALNYM²⁸

Proszę napisać ten tekst (fragment tekstu) tak, by powstała recenzja negatywna.



Piraci to wspaniały film przygodowy, który wyrósł z dziecięcych fantazji i fascynacji. To ubrane w filmowy kształt marzenia o wielkiej przygodzie, o dalekich egzotycznych krajach, pięknych kobietach, tajemniczych skarbach. Polański już od dawna chciał nakręcić taki film i udało mu się!!!

Jest to film o porywającej, lecz precyzyjnie przemyślanej akcji. Wspaniałe zdjęcia plenerowe przenoszą nas w świat marzeń i fantazji.



*Piraci to **niezbyt udany** film przygodowy, który wyrósł z **dziecinnych** fantazji i fascynacji. To **nieudolnie** ubrane w filmowy kształt marzenia o wielkiej przygodzie, o dalekich*

²⁸ Zob. E. Lipińska (2006).

egzotycznych krajach, pięknych kobietach, tajemniczych skarbach. Polański już od dawna chciał nakręcić taki film i, niestety, **poniósł porażkę!!!**

Jest to film o dość **nudnej i nieprzemyślanej** akcji. **Nie najlepsze** zdjęcia plenerowe **usiłują przenieść nas** w świat marzeń i fantazji.

– ZMIANY STYLU (Z FORMALNEGO NA NIEFORMALNY I ODWROTNIE)

Sebastian napisał e-mail do kolegi, w którym pyta go o możliwości studiowania języka polskiego w Krakowie. Jak wyglądałby ten list, gdyby pisał go do Dyrektora Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego?

Warszawa, 21.02.2012 r.

Cześć Stary!

W tym roku w czasie wakacji chciałbym spędzić trochę czasu w Polsce. Pomyślałem sobie, że może pouczyłbym się trochę polskiego na jakimś letnim kursie... Wiem od kolegi, że bardzo fajne zajęcia są w Krakowie, ale niestety to w zasadzie wszystko, co wiem. Czy dowiesz się, gdzie można uczyć się w lecie, za ile (kasa jest ważna!) i w ogóle...? Chciałbym się nauczyć lepiej pisać, bo ten mój mailowy polski jest dość marny, ale chętnie też coś poczytam i tak ogólnie się ukulturalnię... Zorientuj się co i jak i daj mi znać.

Trzymaj się – Seba

Warszawa, 21.02.2012 r.

Sebastian Kolasiński
ul. Wysoka 2
Kraków

Szanowny Panie _____!

– TŁUMACZENIA CAŁOŚCIOWE LUB CZĘŚCIOWE

Ich zadaniem jest uwrażliwianie studentów na odmienne sposoby formułowania określonego typu wypowiedzi w J1 i J2, na funkcjonowanie wskaźników zespolenia itp., charakterystyczne dla obu języków ciągi formułiczne, inną łączliwość składniowo-semantyczną wyrazów itp.

– UZUPEŁNIANIE TABELKI WYRAZAMI Z RAMKI

Uzupełniający charakter mogą mieć także ćwiczenia ortograficzne. Będą one szczególnie ważne dla uczących się, którzy nie uczyli się języka systemem szkolnym, a jego częściową znajomość wynieśli z domu (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012, 2013). Można je wykorzystać na przykład na etapie gromadzenia słownictwa niezbędnego do wykonania zadania.

Proszę wpisać wyrazy z ramki do odpowiednich kolumn.

ćwiczenie pisowni wyrazów z „ó” i „u”, „ż” i „rz”
poszerzanie i utrwalanie słownictwa z zakresu tematycznego:
ROZRYWKA/FILM

główna rola	czołówka	trzymać w napięciu	reżyserować
ścieżka dźwiękowa	nudny scenariusz	przemysłany	debiutować
odtwórca	postać	drugoplanowa	przyjąć z rezerwą
			twórca

FILM	AKTOR	AKCJA

– UZUPEŁNIANIE TABEL (MATRYC, DIAGRAMÓW)

Proszę uzupełnić poniższą tabelę.

ćwiczenie pisowni wyrazów z „ó” i „u” oraz „rz” i „ż”
poszerzanie i utrwalanie słownictwa z zakresu tematycznego:
ROZRYWKA/FILM

RZECZOWNIK	PRZYMIOTNIK/ IMIESŁÓW	CZASOWNIK
debiut		
reżyser		
		tworzyć
	nudny	
		dokumentować

– KREATYWNE DYKTANDA CZĘŚCIOWE²⁹

Podstawową techniką nauczania pisania ze słuchu są dyktanda. Mimo że zazwyczaj kojarzą się z utrwalaniem bądź sprawdzaniem stopnia opanowania pisowni, wszystkie mogą być efektywnym sposobem utrwalania znajomości słownictwa z określonego obszaru tematycznego. Ciekawym rozwiązaniem może być zastosowanie kreatywnego dyktanda częściowego, w którym zadaniem uczących się jest zapisanie tekstu i uzupełnienie jego brakujących części. Luki są sygnalizowane przez nauczyciela na przykład elementem paralingwalnym lub pozawerbalnym (stuknięciem).

Proszę zapisać usłyszany tekst. Taki dźwięk (tu stuknięcie) oznacza, że w tekście brakuje słowa, które należy uzupełnić z pamięci.

Tekst nauczyciela:

Jest to film o precyzyjnie przemyślanej (stuknięcie) Wspaniałe (stuknięcie) plenerowe przenoszą nas w świat marzeń i fantazji.
(stuknięcie)..... filmu jest Roman Polański, a w rolach (stuknięcie) występują Walter Matthau i Cris Campion.

²⁹ Zob. M. J. Nowak, 2001.

Etapem poprzedzającym samodzielne pisanie tekstu może natomiast być:

– PISANIE TEKSTU, W KTÓRYM NALEŻY WYKORZYSTAĆ OKREŚLONE SŁOWNICTWO

Proszę napisać recenzję dowolnego filmu. W wypowiedzi proszę wykorzystać materiał leksykalny zamieszczony w ramce.

akcja filmu rozgrywa się ścieżka dźwiękowa	w rolach głównych wchodzić na ekrany
---	---

3.3.2. Ocenianie znajomości słownictwa w pracach pisemnych

Testowanie znajomości słownictwa przez pisanie jest pośrednią formą oceniania bogactwa zasobu leksykalnego uczących się. By mieli możliwość wykazać się swoimi umiejętnościami, zadania sprawdzające stopień opanowania sprawności pisania powinny nawiązywać do tematów realizowanych na zajęciach. Materiał wyjściowy może mieć zarówno charakter werbalny (polecenie, tekst), jak i werbalno-wizualny (polecenie i elementy ikoniczne). Zastosowanie bodźców wizualnych ma wiele zalet. Ich obecność skraca czas przeznaczony na wykonanie zadania, gdyż nie obciążają one uczących się czytaniem, działając jednocześnie stymulująco na prawą półkulę mózgową. Należy jednak pamiętać, że lepiej sprawdzają się one w przypadku uczących się obdarzonych wyobraźnią.

Prace pisemne, podobnie jak wypowiedzi ustne, można oceniać globalnie bądź analitycznie. Ten drugi sposób, zwłaszcza jeśli połączy się go z ocenianiem w parach, jest bardziej rzetelny. Prowadzący zajęcia mogą sami przygotowywać kryteria oceny prac pod kątem bogactwa i dostosowania zasobu leksykalnego bądź korzystać z udostępnianych przez różne instytucje.

Nieporadność w posługiwaniu się słownictwem w pracach egzaminacyjnych uczących się powinna być dla nauczyciela sygnałem, że należy zwiększyć liczbę ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych i stylistycznych (zob. E. Lipińska, 2002). Ubóstwo stosowanych środków świadczy zaś o konieczności zintensyfikowania działań służących budowaniu zasobu uczących się bądź uaktywnianiu ich słownika receptywnego.

4. Podsumowanie

Efektywne poszerzanie kompetencji leksykalnej uczących się w trakcie rozwijania sprawności produktywnych wymaga od nauczyciela sporego nakładu pracy. Musi on bowiem:

- przygotowywać dużo materiału wyjściowego, przewidując, które jego części będą do wykorzystania w zadaniu, i tam umieścić słownictwo, które będzie celem nauczania;
- formułować zadania w taki sposób, by trzeba było je wykonać, posługując się fragmentami materiału wyjściowego, czyli nowym słownictwem;
- różnicować techniki pracy, umożliwiać uczącym się budowanie różnego typu wypowiedzi i adresowanie ich do odmiennych kręgów odbiorców;
- wielokrotnie wracać do materiału znanego w celu jego ciągłego utrwalania i powtarzania (działania takie przyspieszają czas dostępu do informacji przechowywanych w pamięci długoterminowej).

Opanowanie sprawności produktywnych, zwłaszcza pisania, jest procesem długotrwałym i czasochłonnym, a trudności uczących się mogą być powodowane przez rozmaite czynniki, takie jak: brak wiedzy, informacji na poziomie pojęciowym czy doświadczeń komunikacyjnych; nieznamość leksyki, ciągów formułicznych, struktur gramatycznych niezbędnych do wyrażenia danej intencji komunikacyjnej; deficyty w zakresie reprezentacji proceduralnych, które skutkują małą płynnością i niską poprawnością wypowiedzi, czy wreszcie uwarunkowania osobowościowe (zob. M. Dakowska, 2001: 180). Jak nietrudno zauważyć, większość z nich może być wynikiem niewłaściwego nachylenia procesu dydaktycznego, w którym zbyt małą rangę nadano etapowi przedkomunikacyjnemu (nauczaniu podsystemów języka) oraz sprawnościom receptywnym. Warto więc o tym pamiętać, planując proces kształcenia językowego.

VIII



Strategie uczenia się słownictwa

*Plany są niczym; planowanie
jest wszystkim.*

D. D. Eisenhower

1. Sukces w nauce języka?

W ostatnich dziesięcioleciach nauczanie języków obcych stało się zjawiskiem niemalże powszednim, zwłaszcza w kontekście europejskim. Języki obce są obecne w programach szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Różne instytucje organizują kursy, obozy językowe, krajowe i zagraniczne. Nieznajomość przynajmniej jednego języka obcego ogranicza znacznie możliwość wykonywania ciekawej pracy, a także współpracy w ramach wielonarodowych zespołów. Brak podstawowych umiejętności komunikacyjnych w innej niż rodzima mowa często staje się barierą ograniczającą podróżowanie inne niż masowe. Uczących się języków liczy się obecnie w setkach tysięcy, a nawet w milionach. Wiadomo jednak, że nie wszyscy ci, którzy podjęli naukę, osiągnęli sukces i potrafią bez problemów porozumiewać się z innymi. Dla części z nich, mimo sporego czasem wkładu pracy, energii i zaangażowania, przygoda z językiem kończy się porażką bądź jedynie w niewielkim stopniu zaspokaja ich pierwotne oczekiwania.

To właśnie rozczarowanie, jakie, niestety, było i jest udziałem znacznej grupy uczących się, zapoczątkowało, między innymi, badania nad czynnikami warunkującymi efektywność procesu kształcenia językowego. Miały one pokazać, jakie jest rzeczywiste podłoże niepowodzeń w nauce języka obcego; jakie warunki trzeba spełnić, by proces dydaktyczny mógł zakończyć się sukcesem; czy najczęściej upatrywane przez uczących się przyczyny porażki, tj. brak zdolności językowych i brak możliwości kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka, są prawdziwe (K. Karpińska-Szaj, 2000: 6).

Poszukiwania źródeł niepowodzenia rozpoczęto od obserwacji zachowań oraz działań podejmowanych przez tych, którym udało się osiągnąć biegłość w opanowywanym języku¹. Badania pokazały (zob. np. J. Rubin, 1975), że cechuje ich:

- wysoka motywacja;
- wiara we własne możliwości i umiejętności;
- kreatywność;
- chęć komunikowania w języku docelowym, poszukiwanie okazji do rozmów z rodzimymi użytkownikami języka;
- brak zahamowań w momencie pojawienia się trudności.

Legitymują się również różnymi umiejętnościami. Potrafią na przykład:

- wykorzystywać techniki ułatwiające uczenie się, zapamiętywanie;
- umiejętnie łączyć nowe informacje z tymi, które już zostały przez nich przyswojone²;
- uczyć się na błędach; akceptować własne braki i niedostatki, których nie są w stanie wyeliminować;
- organizować sobie naukę bez wytycznych od nauczyciela;
- docierać do materiałów dodatkowych: filmów, piosenek, tekstów;
- radzić sobie z problemami, podejmując próby ich przezwyciężania.

Są także świadomymi (autonomicznymi) uczącymi się, którzy:

- często ćwiczą i powtarzają materiał;
- uczą się całych zwrotów i połączeń;
- stosują domysł językowy, wnioskują na bazie wskazówek kontekstowych;
- wykorzystują nie tylko słowa, by przekazać sens, lecz także parafrazę, gest, mimikę;
- eksperymentują z gramatyką i słownictwem;
- „monitorują” wypowiedzi swoje oraz innych osób (przy czym monitoring nie dotyczy wyłącznie form językowych, ale także typu interakcji, zachowań niewerbalnych itp.).

Zbiór ten, jak słusznie zauważa W. Wilczyńska (1999: 212), mógłby zostać potraktowany jako syntetyczne ujęcie „bardzo aktywnego i intuicyjnego, a przy tym skoncentrowanego (świadomego) i dociekliwego podejścia do języka obcego, przy czym niemożnością jest łączne i stałe praktykowanie wszystkich tych cech”.

¹ Ci bowiem, którzy rzeczywiście chcą poznać język, są w stanie opanować go niezależnie od wszystkiego – „wbrew każdej metodzie i każdemu nauczycielowi” (W. Marton, 1976: 103).

² Niechęć/niemożność uruchomienia wcześniej zdobytej wiedzy osłabia efekty uczenia się. Mniej biegli uczniowie każdą lekcję traktują oddzielnie, nie starają się pamiętać treści, za które zostali już pozytywnie ocenieni. Ocena w ich przypadku spełnia często zupełnie odwrotną rolę niż powinna, osłabiając lub hamując aktywność.

2. Strategie uczenia się

Działania podejmowane przez uczących się w celu opanowania języka nazwano strategiami uczenia się, poddające się zaś obserwacji czynności markerami strategii.

Badania nad strategiami rozpoczęto na szerszą skalę w latach 80., operując dwoma odmiennymi paradygmatami badawczymi. Pierwszy miał rodowód ściśle językoznawczy. Zwolennicy tego podejścia uważali, że procesy poznawcze wchodzić co prawda w interakcję z procesami językowymi, zachowują jednak pełną odrębność, która uprawomocnia niezależne badania obu (zob. L. Wong Fillmore, 1985). Ich udział w modelach przyswajania języka ograniczał się więc do takich kategorii jak style poznawcze i ich aspekty oraz predyspozycje do nauki. Źródłem drugiego podejścia była psychologia kognitywna, w świetle której mechanizmu opanowywania języka nie można rozpatrywać niezależnie od procesów poznawczych, z których jednym jest również uczenie się języka³. Proces ten obejmuje cztery fazy: selekcję (czyli koncentrację na informacji budzącej zainteresowanie i jej transfer do pamięci krótkoterminowej), przyswajanie (przeniesienie informacji z pamięci krótkoterminowej do długoterminowej), konstrukcję (budowanie powiązań między pojęciami przechowywanymi w pamięci operacyjnej przy wspomaganiu danymi z pamięci długoterminowej) i integrację (przeniesienie wiedzy z pamięci długoterminowej do operacyjnej). Pierwsze dwie determinują wielkość przyswojonego materiału, dwie następne – sposób organizacji informacji (J. M. O'Malley, A. U. Chamot, 1990: 18).

Strategiami uczenia się zajmowało się wielu badaczy, którzy proponowali różne rozumienie tego terminu. H. D. Brown nazywa je „określonymi sposobami wykonywania danych zadań oraz rozwiązywania konkretnych problemów, (...) formami działania, których cel jest z góry określony i znany (...) ściśle skontekstualizowanymi «planami bitwy», które mogą się zmieniać z minuty na minutę, z dnia na dzień, z roku na rok” (H. D. Brown, 1994: 104). Definicja ta zwraca uwagę na dwa istotne aspekty tego pojęcia. Strategie są po pierwsze działaniami ukierunkowanymi na ściśle określony cel; po drugie zaś – nie mają one charakteru stałego, ich dobór może zatem ulegać zmianie (lub modyfikacji) w trakcie działań lub w ich wyniku. Zdaniem E. Białystok (1985: 258) z kolei strategie to świadome lub nieświadome działania podjęte przez uczących się, dzięki którym poszerzają się ich możliwości w zakresie analizy wiedzy językowej właściwej dla uczenia się języka lub zwiększa/poprawia się ich kontrola nad procedurami stosowania tej wiedzy w specyficznym kontekście. Strategie, będąc działaniami ukierunkowanymi na ściśle określony cel, mogą być więc stosowane nieświadomie i/lub podświadomie. Nie wszystkie bowiem działania

³ Termin *strategia uczenia się* po raz pierwszy pojawił się w pracy L. Selinkera (1972). Badacz określił tym mianem jeden z pięciu procesów poznawczych aktywnych w procesie tworzenia się i rozwoju interjęzyka.

daje się, zdaniem E. Bialystok, ująć w ramy celowości świadomej: „zrobię to tak, bo w ten sposób najszybciej osiągnę cel”. J. M. O'Malley i A. U. Chamot (1990) natomiast strategiami nazywają te operacje lub czynność wykonywane przez uczących się, które pomagają im w przyswajaniu informacji językowych, ich przechowywaniu, wydobywaniu z pamięci i posługiwaniu się nimi. R. Oxford (1990) używa tego pojęcia w odniesieniu do zachowań zmierzających do osiągnięcia biegłości lub kompetencji w języku docelowym. Dzięki nim uczenie się ma być procesem łatwiejszym, efektywniejszym, bardziej przyjaznym, umożliwiającym skuteczny transfer nabytej wiedzy i umiejętności w nowe obszary. Podobnie definiuje je A. D. Cohen (1998), podkreślając, że są to działania świadomie wybierane przez uczących się, które mają przyczynić się do lepszego opanowania języka obcego poprzez bardziej efektywne przechowywanie, przywoływanie i stosowanie informacji językowych. W tym miejscu warto również przytoczyć definicję E. Zawadzkiej, która zwraca uwagę na niezwykle ważną konieczność odróżnienia strategii od technik uczenia się – są one pojęciami zbliżonymi, lecz nie tożsamymi.

Strategie są pojęciem psychologicznym, techniki zaś dydaktycznym. Strategie uczenia się to pewne plany mentalne, psychologiczne sposoby zachowania, mogące zawierać techniki. Są one zazwyczaj nieświadomie stosowane, choć mogą być uświadomione. Techniki uczenia się są natomiast pewnym zbiorem sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej. Są to zazwyczaj świadomie i planowo stosowane sposoby zachowań ułatwiające przygotowanie procesu uczenia się, kierowanie nim i kontrolę.

(E. Zawadzka, 2004: 226)

Przez twórców ESOKJ (2003: 21) natomiast strategie są definiowane jako „wszelkie zorganizowane, celowe i ukierunkowane działania podejmowane z myślą o realizacji zadania, które dana osoba sobie wyznaczyła lub wobec którego stanęła”. Samo zadanie jest to zaś każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać dany problem.

Brak definicji zjawiska akceptowanej przez większość badaczy wynika z braku zgodności co do kwestii zupełnie podstawowych, a mianowicie, czy strategie to zachowania, czy działania, czy są one świadome czy podświadome oraz czy zautomatyzowane świadome działania stają się procesami czy też umiejętnościami.

E. Bialystok (1985) uważa, że kwestia świadomości nie jest centralna dla definicji strategii, choć przyznaje, że działania świadomie podejmowane przez uczących się jest łatwiej obserwować, opisywać itp. A. D. Cohen (1998) z kolei twierdzi, że strategie muszą być działaniami świadomymi, bo właśnie to odróżnia je od posunięć przypadkowych, nieukierunkowanych na cel. Częste uruchamianie określonych strategii sprawia, jego zdaniem, że można je postrzegać jako procesy. Podobnie widzi tę kwestię H. D. Brown. Według E. Zawadzkiej (2004) natomiast procesami myślowymi, świadomymi działaniami są techniki uczenia się, strategie zaś mają charakter behawioralny, są zatem zachowaniami. Tak też widzi je R. Oxford. Poszczególne ujęcia pokazują także, iż rozumienie pojęcia *strategia* jest w nich szersze, obejmu-

jące różne sfery życia (D. Brown, 1995; E. Zawadzka, 2004; ESOKJ, 2003), lub węższe, odnoszące się tylko do uczenia się języka (R. Oxford, 1990; J. M. O'Malley, A.U. Chamot, 1990).

Bardziej pragmatyczne podejście do zagadnienia strategii uczenia się znaleźć można w pracy R. Ellisa (1994: 532), który nie tyle definiuje, czym są strategie, ile wylicza ich cechy charakterystyczne. Według niego termin ten można odnosić się zarówno do ogólnego podejścia do uczenia się (ujęcie makro), jak i specyficznej techniki stosowanej w trakcie nauki (ujęcie mikro). Badacz podkreśla, że strategie są zawsze ukierunkowane na rozwiązywanie problemów (*problem-oriented*) – uczący się bowiem podejmują określone kroki, by poradzić sobie z konkretnym wyzwaniem. Są też zazwyczaj świadomi tego, co robią, wiedzą, na czym polegają podejmowane przez nich działania, potrafią opisać i/lub wytłumaczyć ich zasadność. Strategie mogą mieć charakter językowy (np. zapytanie o nazwę przedmiotu) lub niewerbalny (wskazanie ruchem ręki). Nie wszystkie jednak poddają się obserwacji, gdyż część z nich ma charakter mentalny, inne zaś są behawioralne. Wszystkie natomiast wspomagają uczenie się, przy czym zakres ich stosowania zależy od różnych czynników: indywidualnych, społecznych, zadaniowych i innych.

Ze względu na swoją złożoną naturę oraz ciągle jeszcze niedoskonałe narzędzia badania procesów mentalnych, strategie uczenia się jako konstrukt pojęciowy wymykają się próbom jednoznacznej conceptualizacji i operacjonalizacji. Stąd też wielość ich typologii, które bywają równie zróżnicowane jak definicje tego pojęcia. Poniżej omówione zostaną klasyfikacja R. Oxford (1990, 2011) oraz typologia J. M. O'Malleya i A. U. Chamot (1990), czyli propozycje najbardziej znane, które jednocześnie reprezentują dwie różne szkoły badań⁴, a także, ze względu na wagę dokumentu – koncepcja przedstawiona w ESOKJ (2003).

2.1. Typologia strategii uczenia się R. Oxford (1990, 2011)

Według R. Oxford (1990: 8) strategie uczenia się języka to „specyficzne działania podejmowane przez uczących się, ukierunkowane na przyspieszenie, uatrakcyjnienie, uprzyjemnienie procesu uczenia się; uczynienie go bardziej osobistym, bardziej efektywnym, a także możliwym do przeniesienia w inne, nowe obszary”. Zdaniem badaczki są one procesami złożonymi, wielowymiarowymi, uwikłanymi kontekstowo, dlatego też trzeba je ujmować nie tylko z perspektywy językowej, lecz także społecznej i emocjonalnej.

Działania stosowane przez uczących się w trakcie nauki języka obcego R. Oxford podzieliła na dwie podstawowe klasy, którym nadała miano strategii bezpo-

⁴ Omówienie innych typologii znaleźć można m.in. w pracy A. Michońskiej-Stadnik (1996), K. Drożdżal-Szelest (1997), M. Dąbrowskiej (2011).

średnich i pośrednich (zob. Aneks 7). W jej ujęciu strategiami bezpośrednimi są wszelkie konkretne posunięcia, mające na celu opanowanie materiału językowego lub świadomą kompensację braków; pośrednie zaś to sposoby, za pomocą których uczący się organizują, monitorują proces uczenia się oraz oceniają swoje postępy. Podział ten różnicuje zatem działania na te, w trakcie których dochodzi do interakcji z materiałem językowym, oraz te, które ukierunkowane są na podniesienie efektywności samego procesu uczenia się. Do strategii bezpośrednich zaliczone zostały: pamięciowe (*memory strategies*), kognitywne (*cognitive strategies*) i kompensacyjne (*compensation strategies*). Strategiami pośrednimi w tym ujęciu są zaś działania o charakterze metakognitywnym (*metacognitive strategies*), afektywnym (*affective strategies*) oraz społecznym (*social strategies*).

Strategie pamięciowe to intencjonalne/zamierzone czynności podejmowane przez uczących się w celu przyswojenia, utrwalenia i produkcji materiału językowego. Strategie kognitywne obejmują sposoby jego rozumienia, przetwarzania, analizowania, a także działania służące organizowaniu wiedzy. Strategie kompensacyjne stosuje się w celu uzupełniania i/lub maskowania braków językowych powodujących luki w komunikacji. Pomagają one użytkownikom radzić sobie w trudnych sytuacjach, czyli „zasygnalizować nieporozumienie, poprosić rozmówcę o wyjaśnienie, powtórzenie zwrotu, użyć synonimu lub omówić nieznaną sobie wyraz” (H. Komorowska, 2002a: 10).

Strategie metakognitywne są natomiast wykorzystywane przez uczących się w celu planowania/organizacji procesu uczenia się, sterowania nim, a także kontrolowania jego wyników. Czynnikiem, od którego w dużym stopniu zależy powodzenie w nauce języka, jest ich stan emocjonalny, „dobrzy” potrafią bowiem panować nad swoimi lękami, obawami i nie zrażają się w momencie chwilowego niepowodzenia. Działania, dzięki którym udaje im się przezwyciężyć trudności, R. Oxford nazwała strategiami afektywnymi. Przejawem stosowania strategii społecznych jest natomiast uczenie się przez interakcję z innymi osobami, przez społeczne działania językowe.

W swojej typologii R. Oxford przedstawiła ponad sześćdziesiąt różnego rodzaju posunięć, które umożliwiają uczącemu się rozwiązywanie określonych zadań, a choć zapewne można ich wymienić znacznie więcej, wszystkie dają się przyporządkować do sześciu wyróżnionych przez badaczkę grup.

2.2. Taksonomia strategii uczenia się J. M. O'Malleya i A. U. Chamot (1990)

J. M. O'Malley i A. U. Chamot z kolei uważają, że strategie to złożone umiejętności o charakterze kognitywnym, „sposoby myślenia i zachowania stosowane przez uczących się, które wspomagają proces rozumienia, uczenia się, przechowywania nowych informacji” (1990: 1). Zarówno przedstawiona przez nich teoria, jak i prowadzone w jej ramach badania opierają się na kognitywnym ujęciu procesu przetwa-

rzania informacji w odniesieniu do ludzkich myśli i zachowań. U jej podstaw legły dwa podstawowe założenia:

- zachowanie najlepiej można wyjaśnić, odnosząc je do sposobu, w jaki ludzie przestrzegają i interpretują własne doświadczenia;
- sposób, w jaki ludzie myślą i rozumują, jest porównywalny do tego, w jaki komputery przetwarzają informacje.

(J. M. O'Malley, A. U. Chamot, 1990: 1)

J. M. O'Malley i A. U. Chamot (1990: 137-139) wyróżniają trzy grupy strategii: kognitywne, metakognitywne oraz społeczne i afektywne (zob. Aneks 8). Strategie metakognitywne, podobnie jak u R. Oxford, obejmują takie działania jak: przemyślenia dotyczące procesu uczenia się, jego planowanie (ogniskowanie uwagi, ukierunkowanie uwagi na konkretne zadanie i organizację); monitorowanie zadań wykonywanych w trakcie nauki, w tym identyfikację problemów i sposoby ich rozwiązywania; ewaluację procesu uczenia się / jego wycinka.

Strategie kognitywne z kolei obejmują interakcję z materiałem językowym, manipulację fizyczną i mentalną oraz zastosowanie specyficznych technik do wykonania określonego zadania. Może to być na przykład: powtarzanie, grupowanie (klasyfikowanie, kategoryzacja itp.), notowanie, dedukcja/indukcja, substytucja, podsumowywanie, tłumaczenie, transfer, stosowanie domysłu językowego.

Strategie społeczne i afektywne (socjoafektywne) z kolei to działania obejmujące interakcje z innymi osobami oraz stosowanie kontroli emocji w trakcie wykonywania zadania. Do nich zalicza się m.in.: zadawanie pytań w celu uzyskania wyjaśnienia, współpraca, mówienie do siebie, samowspieranie się.

2.3. Strategie komunikacyjne w ujęciu autorów ESOKJ (2003)

Autorzy ESOKJ (2003) w swojej koncepcji koncentrują się przede wszystkim na strategiach komunikacyjnych. Terminem tym obejmują wszelkie sposoby stosowane przez użytkowników w celu mobilizacji i kontroli dostępnych im środków językowych oraz uaktywniania takich metod działania, które mają im umożliwić realizację danego zadania jak najlepiej, jak najszybciej i jak najadekwatniej (ESOKJ, 2003: 61). Strategie komunikacyjne, piszą autorzy dokumentu, są uruchamiane na poziomie metakognitywnym (planowania, wykonania, oceny i korekty) w trakcie wszystkich działań językowych, czyli odbioru, interakcji, produkcji własnej oraz mediacji. Ich zdaniem umiejętność posługiwania się nimi należy kształtować, by użytkownicy wiedzieli, jak uaktywniać dostępne im środki językowe i znane/możliwe w danym kontekście sposoby działania, by sprostać wymogom zadania komunikacyjnego.

Strategie produktywne polegają na uruchamianiu przez użytkowników środków językowych oraz wykorzystywaniu przez nich różnych umiejętności w celu

dostosowania możliwości do zadania. Zanim jednak przed nim staną, powinni się do niego przygotować, a w trakcie jego realizacji stosować strategie osiągnięć, umożliwiające przewyżczanie możliwych trudności⁵, na przykład:

- uciekając się do gestów;
- stosując parafrazy, włączając wyrazy z J1 itp.;
- monitorując skuteczność komunikacyjną swoich działań,
- obserwując reakcję rozmówcy/obiorcy,
- dokonując niezbędnych autokorekt.

(zob. ESOKJ, 2003: 66)

Ograniczenie przez użytkowników realizacji zadania ze względu na brak/niedobór środków językowych, porzucenie bądź całkowita zmiana tematu traktowane są jako markery strategii mniej pożądaných, odpowiednio, redukcji formalnej oraz funkcyjnej. Działan tych nie należy postrzegać jako nagannych, trzeba jednak pamiętać, że w efekcie ich częstego stosowania u uczących się pojawia się uczucie frustracji, które może przyczynić się do obniżenia poziomu ich motywacji.

Strategie receptywne polegają na wykorzystywaniu schematów rozumienia właściwych do realizacji danego zadania⁶. W przypadku luk pojawiających się w odbiorze przekazu, spowodowanych ograniczeniami językowymi i/lub pozajęzykowymi, stosując strategie osiągnięć, ucący się powinni próbować je wypełnić, kierując się wskazówkami kontekstowymi, sprawdzając, czy przyjęte przez nich hipotezy „pasują” do kontekstu i, ewentualnie, dokonać ich weryfikacji (zob. ESOKJ: 2003, 72-73). Przejawem zastosowania strategii redukcji jest natomiast zaprzestanie działań o charakterze odbiorczym, odłożenie tekstu, „wyłączenie się” podczas słuchania.

Strategie interakcyjne z kolei są traktowane w dokumencie jako szczególny przypadek naprzemiennego występowania receptywnych i produktywnych. Ich stosowanie w formie osiągnięć wymaga opanowania umiejętności prowadzenia rozmowy zgodnie z określonymi, obowiązującymi w danym języku schematami interakcyjnymi oraz zasadami współpracy interpersonalnej (zob. ESOKJ, 2003: 81). Strategie mediacyjne zdefiniowane zaś zostały jako sposoby wykorzystywania zasobu środków językowych w celu przetwarzania informacji i ustalania ekwiwalentnego znaczenia.

2.4. Wnioski

Różnice w klasyfikowaniu działań uczących się przez R. Oxford i J. M. O'Malley oraz A. U. Chamot są w zasadzie niewielkie. W obu propozycjach wyróżnione zostały te o charakterze kognitywnym, metakognitywnym oraz społecznym i afektywnym.

⁵ Działania te są markerami strategii osiągnięć.

⁶ Na podstawie zidentyfikowanego kontekstu i posiadanej wiedzy o świecie.

J. M. O'Malley i A. U. Chamot szerzej rozumieją jednakże działania kognitywne, włączając w nie również takie, które służą zapamiętywaniu materiału językowego. W ujęciu R. Oxford procesy zapamiętywania i przypominania są procesami pamięciowymi, ale różnią się od działań o charakterze „myślowym”. Wynika z tego, iż jej zdaniem działania mające służyć zapamiętywaniu nie mają charakteru myślowo-poznawczego. Nie powinno się jednak oddzielać pamięci od uczenia się, gdyż są to „dwie strony tego samego procesu przyswajania przez organizm nowych doświadczeń. Pamięć jest zdolnością organizmów do przechowywania tych doświadczeń, a uczenie się jest przejawem zmian w zachowaniu się organizmu” (I. Kurcz, 1995: 100). W tej kwestii stanowisko J. M. O'Malleya i A. U. Chamot wydaje się bardziej przejrzyste. W nim jednakże z kolei brak strategii kompensacyjnych, czyli działań podejmowanych przez uczących się w momencie niepełnego rozumienia lub braku dostatecznej informacji językowej koniecznej dla sformułowania komunikatu. Są one istotne w procesie uczenia się, który z natury swej zakłada sytuację kompetencji niepełnej. Umiejętność radzenia sobie z trudnościami ma zatem charakter strategiczny, choć nie zawsze przejawia się wyłącznie w działaniach społecznych, jak proponuje się w tym ujęciu.

Obie koncepcje podkreślają duże znaczenie sfery emocjonalnej i społecznej w uczeniu się języka, które przez wiele lat były pomijane w badaniach. W obu brak także wyraźnego podziału na strategie uczenia się języka oraz posługiwania się językiem, choć w przypadku typologii R. Oxford (1990) był to zabieg celowy, gdyż zdaniem autorki podział na strategie uczenia się i strategie komunikacyjne jest co najmniej sztuczny. Celem uczenia się, twierdzi badaczka, jest przecież opanowanie języka, które odbywa się na drodze szeroko rozumianej komunikacji (nieograniczonej do konwersacji). Ludzie uczą się więc, jak używać języka, i używają języka, aby się go uczyć.

Propozycja ESOKJ, omówiona tu ze względu na znaczenie dokumentu, zawęża ujęcie strategii jedynie do tych o charakterze komunikacyjnym. Dużą wagę przykładają się w niej do kształtowania umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach mimo doświadczanych/odczuwanych przez użytkowników ograniczeń natury językowej i pozajęzykowej. Świadomość, jak można wykorzystywać wiedzę już posiadaną, jak w sposób najbardziej efektywny czerpać informacje z dostępnych wskazówek kontekstowych, co robić, gdy brakuje środków językowych do realizacji zadania, jest niezwykle istotna, gdyż dzięki niej uczący się rzadziej są bezradni.

3. Uwarunkowania doboru strategii uczenia się

Kombinacje strategii, które uczący się wykorzystują w trakcie opanowywania języka obcego, mają charakter indywidualny. Nie istnieje bowiem żaden uniwersalny zestaw, którego stosowanie może zapewnić sukces każdemu. Badania wykazały jedynie, że zarówno liczba i rodzaj, jak też sama skuteczność poszczególnych typów działań podejmowanych przez uczących się zależą od wielu zmiennych.

Czynniki warunkujące dobór strategii uczenia się można podzielić na indywidualne (wewnętrzne), zewnętrzne i zadaniowe⁷.

Wśród czynników indywidualnych najważniejsze to:

- wiek (R. Ellis, 1994; R. Lan, R. Oxford, 2003);
- płeć (J. Arabski, 1999; R. M. J. Catalan, 2003; R. Oxford, 1995);
- osobowość (R. Oxford, 1990);
- motywacja, samoocena (R. Oxford, 1990);
- odległość genetyczna i typologiczna między J1 i J2;
- stopień zaawansowania w J2 (O'Malley i in., 1985a; N. Schmitt, 1997);
- znajomość innych języków obcych;
- tło kulturowe uczącego się;
- poziom wiedzy pozajęzykowej;
- style uczenia się (R. Oxford, 1990);
- modalność;
- preferencje półkulowe.

Z grupy czynników zewnętrznych należy wymienić:

- sposób prezentacji nowego materiału i technik nauczania (R. Oxford, 1990),
- bogactwo materiałów wyjściowych,
- środowisko uczącego się endo- lub egzolingwalne,
- charakter materiału, który trzeba opanować (I. S. P. Nation, 2001; Y. M. Fan, 2003).

Grupę czynników zadaniowych stanowią:

- typ zadania (J. Moir, 1996),
- stopień jego skomplikowania lub ogólności,
- stopień jego kognitywnej złożoności.

Czynnikiem niezwykle istotnym i w sposób zasadniczy wpływającym na zróżnicowanie oraz „wyrafinowanie” rozwiązań stosowanych w trakcie nauki języka okazała się motywacja. Chęć osiągnięcia sukcesu sprawia, że uczący się wykorzystują różne sposoby, by ich nauka była przyjemna i jak najbardziej efektywna (R. Ox-

⁷ W nawiasach podano nazwiska badaczy zajmujących wpływem określonych czynników na dobór strategii uczenia się.

ford, 1990). Liczba strategii okazała się także wprost proporcjonalna do poziomu zaawansowania uczących się – początkujący stosują ich niewiele, zaawansowani zaś zdecydowanie więcej (zob. np. N. Schmitt, 1997). Dobór sposobów działania determinowany jest także przez rodzaj materiału, który trzeba opanować, oraz sam typ zadania, które trzeba wykonać. Z badań Y. M. Fan (2003) wynika, że zapamiętując wyrazy o niższej frekwencji, uczący się wykorzystywali przede wszystkim strategie pamięciowe, gdy zaś ich celem było przyswojenie sobie słownictwa często używanego, uciekali się głównie do działań kognitywnych i metakognitywnych. M. Nyikos i R. Oxford (1993) pokazały z kolei, że zadania trudne niejako automatycznie „wymuszają” stosowanie strategii metakognitywnych, podczas gdy w trakcie wykonywania łatwiejszych wystarczy opierać się na kognitywnych i pamięciowych. Typ działań stosowanych zależy nie tylko od rodzaju zadania, które trzeba wykonać, czy treści, które należy opanować, ale także od samej metody nauczania. A. Wenden (1987) udowodniła, że uczący się, od których wymagano wiedzy językowej, częściej stosowali strategie kognitywne, ci zaś, którzy uczestniczyli w kursach nastawionych na komunikację – w zdecydowanie większym stopniu wykorzystywali strategie społeczne.

Równie wyraźny wpływ na rodzaj działań podejmowanych przez uczących się ma wiek: osoby starsze zdecydowanie częściej stosują strategie kognitywne i metakognitywne, dzieci natomiast opierają się przede wszystkim na działaniach pamięciowych. Płeć także okazała się istotnym czynnikiem determinującym wybór określonych rodzajów działania. Kobiety bowiem zdecydowanie częściej niż mężczyźni próbują „zorganizować” i monitorować swoją naukę języka, częściej także uczą się grupowo (w dwójkach, trójkach), a także stosują strategie afektywne. Mężczyźni z kolei preferują działania metakognitywne, unikając, jeśli to tylko możliwe, wszelkich operacji pamięciowych. Dobór strategii jest również uwarunkowany przez typ osobowości. Introwertycy częściej stosują metakognitywne, rzadziej natomiast społeczne, które z kolei zdecydowanie preferują ekstrawertycy (R. Oxford, 1990). Czynnikiem istotnym okazały się także dotychczasowe doświadczenia z nauką – pozytywne sprawiają, że w nowy obszar działań, jakim jest opanowanie języka, przeniesione zostają wszystkie zachowania, które do tej pory prowadziły do sukcesu. Mechanizm transferu działa, niestety, także w przypadku doświadczeń negatywnych – sposoby dotychczas stosowane, mimo że okazały się nieskuteczne, są w dalszym ciągu wykorzystywane. Źródeł takiego zachowania częściowo można upatrywać w niskiej samoocenie uczących się, u których je odnotowano, w ich skłonności do deprecjonowania własnych umiejętności, braku wiary we własne możliwości, jak również niewiedzy, że można uczyć się inaczej.

4. Strategie uczenia się słownictwa

Tematyka strategii uczenia się słownictwa (dalej: SUS) w języku obcym jako odrębny obszar badawczy zwróciła uwagę glottodydaktyków dopiero pod koniec lat 90.⁸ Wcześniej zagadnienia związane ze sposobami, jakie uczący się wykorzystują, opanowując słownictwo, włączane były w ogólny nurt badań.

Wydzielenie nowego obszaru wiązało się po pierwsze z koniecznością zdefiniowania przedmiotu analiz, po drugie – wymagało sporządzenia inwentarza działań podejmowanych przez uczących się, opartego na badaniach empirycznych, po trzecie zaś – wprowadzenia w jego obręb pewnej systematyzacji zgodnej z przyjętym paradygmatem badawczym.

4.1. Definicje strategii uczenia się słownictwa

N. Schmitt (1997: 203), opierając się na definicji uczenia się sformułowanej przez J. Rubin („proces, w czasie którego informacje są uzyskiwane, przetwarzane, przechowywane i wykorzystywane”), uważa, że SUS to wszelkie działania, które powodują zmiany w tym procesie.

I. S. P. Nation nie przedstawił własnej definicji SUS. Wymienił natomiast cechy, którymi musi się charakteryzować dane działanie, by można było nazwać je strategią. Według niego strategia musi:

- wiązać się z wyborem (musi być to jedna z wielu możliwości);
- być działaniem złożonym (musi się na nią składać kilka kroków);
- opierać się na wiedzy;
- przyczyniać się do zwiększenia efektywności uczenia się leksyki i posługiwania się nią.

(I. S. P. Nation, 2001: 217)

Zdaniem badacza działania uczących się, które nie przyczyniają się do zwiększenia efektywności procesu opanowywania słownictwa, nie mogą być nazywane strategiami.

Bardziej szczegółową definicję SUS, wyraźnie nawiązującą do propozycji N. Schmitta, przedstawiła natomiast R. M. J. Catalan. Według niej jest to

wiedza o mechanizmach (procesach) wykorzystywanych w celu opanowania leksyki oraz o działaniach uczących się podejmowanych, by: po pierwsze ustalić znaczenie nieznanych słów, po drugie – zachować je w pamięci długoterminowej, móc szybko przywoływać je na życzenie oraz umieć je wykorzystywać w pisemnych i/lub ustnych wypowiedziach.

(R. M. J. Catalan, 2003: 56)

⁸ Jeszcze w pierwszej połowie lat 90. temat ten bardzo rzadko pojawiał się na konferencjach poświęconych nauczaniu angielskiego (N. Schmitt, 2000: 107).

Definicja ta uwzględnia wszystkie aspekty ważne w procesie opanowywania leksyki w języku obcym, czyli: identyfikację oraz zapamiętywanie znaczenia nowych wyrazów, opanowanie umiejętności posługiwania się nimi w rozmaitych, także nowych, kontekstach oraz umiejętność radzenia sobie ze słowami nieznanymi.

Z kolei według P. Y. Gu (2003) SUS to ciąg działań, które uczący się podejmują, by ułatwić sobie realizację zadania, jakim jest przyswojenie leksyki. Początek stanowi etap analizy zadania oraz sytuacji i ustalenie dostępnych możliwości. W ich wyniku dochodzi do doboru działania i jego uruchomienia. W trakcie realizacji zadania ma zaś miejsce monitorowanie i ewaluacja efektywności podejmowanych wysiłków, które mogą doprowadzić do modyfikacji/zmiany sposobu postępowania. Opierając się na rozróżnieniu wprowadzonym przez A. D. Cohena (1998), P. Y. Gu oddziela strategie uczenia się od strategii użycia języka. Te pierwsze odnoszą się do działań mających na celu zapamiętanie nowego słownictwa, drugie – do umiejętności posługiwania się nim w sytuacjach komunikacyjnych. Badacz podkreśla także, że analiza SUS musi uwzględniać konfigurację czynników indywidualnych, zadaniowych i kontekstowych procesu kształcenia, gdyż dobór niektórych sposobów działania jest nie tyle uwarunkowany tymi zmiennymi, ile determinowany przez nie.

Każda z przedstawionych powyżej definicji SUS uwypukla nieco inne aspekty tego procesu. Dla I. S. P. Nationa (2001) najważniejsze są rodzaj oraz specyfika samych działań, podejmowanych przez uczących się, gdyż, jego zdaniem, nie wszystkie można określić mianem strategii. Propozycja P. Y. Gu (2003) z kolei podkreśla wagę poziomu metakognitywnego oraz czynników takich jak kontekst, zadanie, cechy indywidualne, wpływających na dobór rodzaju działań, których celem jest opanowanie słownictwa. N. Schmitt (1997) i R. M. J. Catalan (2003) natomiast zwracają uwagę na fakt, że SUS mogą być aktywizowane w trzech różnych celach: identyfikacji znaczenia i jego zapamiętywania, posługiwania się nową leksyką oraz radzenia sobie ze słowami nieznanymi.

4.2. Inwentarze strategii i próby ich systematyzacji

4.2.1. Propozycja I. Stoffer (1995)

Jednej z pierwszych prób systematyzacji działań uczących się podejmowanych w celu lepszego opanowania słownictwa dokonała I. Stoffer (1995; za N. Schmittem, 1997: 201). Nadrzędne kryterium w przedstawionej przez nią klasyfikacji stanowił charakter czynności / rodzaj działań podejmowanych przez uczących się. I. Stoffer wyróżniła następujące grupy strategii:

- koncentrujące się na użyciu języka;
- wymagające działań kreatywnych;
- podnoszące motywację własną;

- oparte na tworzeniu powiązań mentalnych;
- pamięciowe;
- ruchowe;
- wizualne/słuchowe;
- pomagające przezwyciężyć lęk;
- ułatwiające organizowanie słownictwa.

(za: N. Schmitt, 1997: 205)

W ich ramach ujęła 53 rodzaje działań nazwanych strategiami SUS. Rodzaj czynności jest jednakże kryterium nieostrym, ponieważ na przykład próby budowania siatki skojarzeń, czy kategoryzowania nowego materiału są strategiami ułatwiającymi zapamiętywanie, a w inwentarzu wymieniane są nie w grupie strategii pamięciowych, a jako równoległe do nich.

Podział I. Stoffer nie nawiązuje do opublikowanych wcześniej badań strategii uczenia się języka. Nie przystaje też do nich ani terminologicznie, ani pojęciowo.

4.2.2. Taksonomia N. Schmitta (1997)

Pełniejszą taksonomię SUS przedstawił w 1997 roku N. Schmitt (zob. Aneks 9). Wykorzystał on koncepcję R. Oxford (1990), wprowadzając do niej pewne modyfikacje. Badacz zauważył bowiem konieczność podziału działań uczących się nie tylko w zależności od rodzaju podejmowanych przez nich czynności, lecz także od fazy obcowania z nowym słowem. Nie znając go, muszą najpierw ustalić, co znaczy (*meaning determination strategies*). Ustaliwszy to, mogą dopiero podjąć działania umożliwiające jego zapamiętanie (*vocabulary learning strategies*), następnie zaś zastosować taktyki umożliwiające opanowanie umiejętności aktywnego posługiwania się nim (*vocabulary production strategies*).

W pierwszej grupie znalazły się więc działania określone jako poznawcze. Spół, w jaki uczący się próbują ustalić znaczenie nieznanego słowa, może być jednakże bardzo różny, a kroki, jakie podejmują, zależą nie tylko od poziomu ich umiejętności językowych, lecz także od posiadanych kompetencji ogólnych (zob. ESOKJ, 2003: 21-23). Niektórzy aktywizują i wykorzystują w tym celu całą swoją wiedzę językową i pozajęzykową; inni analizują wskazówki kontekstowe, jeszcze inni sięgają do materiałów pomocniczych, proszą o pomoc nauczyciela lub innego/rodzimego użytkownika języka. Dlatego też strategie pozwalające na ustalenie znaczenia podzielone zostały na *samodzielne*, mające charakter indywidualny, oraz *społeczne*, o charakterze interakcyjnym.

Człowiek, stykając się z nowymi informacjami, które uważa za ważne dla siebie, próbuje wbudować je w obręb własnej struktury poznawczej, połączyć z tym, co już wie, na zasadzie kontrastu, podobieństwa, analogii itp. Działania konsolidacyjne, które temu służą, mogą mieć charakter *pamięciowy* lub/i *kognitywny*. Są

bowiem uczący się, którzy stosują różne techniki mnemoniczne, próbują układać zdania z nowymi słowami, grupują je, analizują ich wymowę lub pisownię itp. Inni przygotowanymi *flash cards* wyklejają mieszkanie, wyznaczają sobie kolejne zadania, monitorują własne postępy, robią testy. Stosowanie strategii *metakognitywnych* jest przejawem wysokiego stopnia świadomości i rzadziej bywa udziałem uczących się o niskim poziomie motywacji. Strategie *społeczne* natomiast – to wszelkie próby uczenia się w grupie, wspólnie z innymi uczestnikami procesu glottodydaktycznego, oraz nawiązywanie kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka, który ma na celu zarówno poznawanie, jak i aktywizowanie nowego słownictwa.

4.2.3. Ujęcie I. S. P. Nationa (2001)

Kolejny podział SUS zaproponował I.S.P. Nation (2001). Jego ujęcie nie opiera się jednak, jak omówione poprzednio, na wynikach badań empirycznych, a jest modelem ściśle teoretycznym.

I. S. P. Nation przedstawił koncepcję, w której działania uczących się są grupowane, podobnie jak u N. Schmitta, wokół kolejnych etapów pracy ze słownictwem. Widzi on je jednak nieco inaczej (zob. tabela 24). Dla niego proces uczenia się słownictwa zaczyna się od fazy planowania, czyli selekcji materiału do opanowania. Uwypuklenie tego aspektu jest bardzo ważne z dydaktycznego punktu widzenia. Dobrzy uczący się z pewnością sami poradzą sobie z wyselekcjonowaniem słownictwa (potwierdziły to, między innymi, badania P. Y. Gu i K. R. Johnsona, 1996), mniej wprawnym zaś – trzeba, poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia, „wskazywać” materiał do opanowania. Po dokonaniu selekcji następuje próba ustalenia znaczenia, etap trzeci zaś obejmuje zarówno sposoby zapamiętywania wyrazów, jak i ich aktywizowania. Jak widać, autor koncepcji skupia się wyłącznie na procesach poznawczych oraz metakognitywnych, traktując poziom emocjonalny oraz możliwe działania interakcyjne jako mniej ważne.

Dobór strategii stosowanych na etapie poznawania znaczenia, zapamiętywania i aktywizacji jest, zdaniem I. S. P. Nationa, zależny od aspektów znajomości słowa, na których uczniowie się koncentrują. Badacz zakłada bowiem, że inne działania powinny zostać podjęte, gdy celem jest receptywne przyswojenie jedynie treści znaczeniowej wyrazów, a inne, gdy będą musieli umieć aktywnie się nimi posługiwać. Zwraca także uwagę na fakt, że uczący się nie zawsze umieją to rozróżnić i zazwyczaj, niezależnie od potrzeb, koncentrują się wyłącznie na zapamiętaniu treści znaczeniowej, co w konsekwencji uniemożliwia im poprawne użycie wyrazów. Zadaniem nauczyciela jest więc nie tylko uczyć ich na różne aspekty znajomości słowa, ale także wskazywać te wyrazy, które powinni opanować czynnie, a które – jedynie biernie.

Tabela 24: *Propozycja I. S. P. Nationa (2001)*

Rodzaj strategii	Typ działania
Planowanie (selekcja tego, czego trzeba się uczyć, i decyzja, kiedy to zrobić)	– wybieranie słów – wybieranie różnych aspektów znajomości słowa – wybieranie adekwatnego sposobu opanowania wyrazu – planowanie powtórzeń
Zdobywanie informacji o słowach (sięganie do różnych źródeł)	– analiza słowa – wykorzystanie kontekstu – wykorzystanie źródeł w J1 lub J2 – poszukiwanie paraleli między J1 i J2 lub innymi znanymi sobie językami
Utrwalanie zdobytych wiadomości	– spostrzeganie/zauważanie – przechowywanie – stosowanie

(I. S. P. Nation, 2001)

4.3. Badania strategii uczenia się słownictwa

Badania strategii uczenia się słownictwa rozpoczęły się jeszcze w latach 80., zanim pojawiły się typologie i analizy, choć kolejne dziesięciolecie przyniosło najwięcej prac z tego zakresu. A. D. Cohen i E. Aphhek (1981) analizowali skojarzenia mnemotechniczne i ich wpływ na zachowanie słów w pamięci. A. Ahmed (1989) badał sposoby uczenia się słów języka angielskiego przez studentów sudańskich. G. Porte (1998) próbował ustalić, jak uczyli się ci, którzy osiągnęli bardzo słabe rezultaty, J. Moir (1996) natomiast, jak robili to tzw. „dobrzy uczący się”. R. Sanaoui (1995) przyglądał się stosowaniu strategii mnemotechnicznych przez dorosłych, J. M. Lawson i D. Hogben z kolei (1996) ustalali, jakie działania uczący się faktycznie wykorzystują w trakcie nauki słownictwa, a które jedynie deklarują, że stosują⁹. W tym samym nurcie pozostają analizy N. Schmitta (1997), który próbował sprawdzić, jakie strategie uczący się postrzegają jako pożyteczne, nawet jeśli ich nie stosują. R. M. J. Catalan (2003) natomiast chciała się przekonać, czy i jakie są różnice w stosowaniu poszczególnych rodzajów strategii między kobietami i mężczyznami, odkrywając, że kobiety częściej monitorują swoje działania, starają się je organizować. Częściej też uczą się słownictwa na pamięć.

⁹ Były to pierwsze badania w tym obszarze oparte na kwestionariuszach i protokołach głośnego myślenia, które wykazały duże rozbieżności między deklaracjami uczących się a faktycznie podejmowanymi przez nich działaniami.

Ciekawe badania przeprowadzili P. Y. Gu i K. R. Johnson (1996). Ustaliwszy, jakie strategie stosują średnio zaawansowani studenci pochodzenia azjatyckiego w celu opanowania angielskiej leksyki¹⁰, przedstawili następnie typologię respondentów, wyróżniając 5 różnych grup o następujących nazwach:

- czytelnicy,
- aktywni użytkownicy strategii,
- pamięciowcy,
- nie-pamięciowcy,
- pasywni uczący się.

W pierwszej znaleźli się bardzo nieliczni, najlepsi, najbardziej aktywni uczący się, którzy opanowywali słownictwo dzięki rozległemu czytaniu w języku docelowym, stosując inferencję leksykalną, ucząc się takich aspektów znaczenia jak: treść znaczeniowa, odmiana, łączliwość składniowo-semantyczna, konotacje. Do drugiej, też stosunkowo nielicznej (obie grupy to łącznie około 11% badanych), zostali przydzieleni studenci aktywnie posługujący się szeroką gamą strategii w trakcie pracy ze słownictwem. W ostatniej zaś, także nielicznej (około 2% badanych), znaleźli się ci, którzy uczyli się przede wszystkim na pamięć z tradycyjnie sporządzanych list wyrazów. Najwięcej uczących się zostało przydzielonych do dwóch środkowych grup. Stosowali oni tzw. przeciętny wachlarz strategii, a różnica między nimi polegała głównie na tym, że ci z grupy pierwszej wykorzystywali więcej pamięciowych¹¹. Wyniki uzyskane przez P. Y. Gu i K. R. Johnsona wyraźnie zaprzeczyły więc stereotypowym przekonaniom, jakoby studenci azjatyccy uczyli się głównie na pamięć.

Uczący się najczęściej polegają na „starych” sposobach, nawet jeśli są świadomi ich niskiej efektywności. Dowiodły tego między innymi badania U. Esser i U. Nowak (za: A. Sulikowska, 2008). 82% badanych¹² stosowało jedynie metodę zakrywania wyrazu i przywoływania go z pamięci oraz jej warianty polegające na mechanicznym uczeniu się i głośnym powtarzaniu, przy czym aż 73% respondentów stwierdziło, że nie są one satysfakcjonujące. Ich wykorzystanie uzasadnili brakiem znajomości innych sposobów lub czasochłonnością tychże. Prawie połowa badanych (46,7%) przyznała także, że właściwie prawie nigdy nie zastanawia się nad efektywnością uczenia się i sposobami jej podnoszenia.

¹⁰ Przygotowany przez nich kwestionariusz uwzględniał 91 różnych strategii oraz obiegowe opinie dotyczące uczenia się słownictwa.

¹¹ I. S. P. Nation (2001: 227) twierdzi jednak, że takie wyniki mogły być spowodowane zmęczeniem uczących się, którzy wypełniali ankietę. Składała się ona z sekcji informacyjnej oraz 108 punktów o siedmiopunktowej skali Likerta. Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Jagiellońskim (A. Seretny, 2005) potwierdzają to spostrzeżenie. Mimo iż oryginalny kwestionariusz P. Y. Gu i R. K. Johnsona został skrócony do 70 punktów, studenci wypełniali końcową część bardzo niedokładnie. Twierdzili także, że siedmiopunktowa skala jest zbyt rozbudowana, ponieważ różnica między *w zasadzie nie* a *i tak*, *i nie* jest zbyt subtelna.

¹² Ankietowani uczyli się języka obcego ponad siedem lat.

W Polsce badania strategii uczenia się, uwzględniające komponent leksykalny, prowadzone były wśród młodzieży (starszej i młodszej) uczącej się języków obcych – głównie angielskiego (zob. np. A. Michońska-Stadnik, 1996; K. Drożdżał-Szelest, 1997; L. Piasecka, 2001; J. Bielska, 2006).

Wyniki badań prowadzonych w obszarze SUS pozwalają na sformułowanie dwu ważnych wniosków.

Po pierwsze uczący się najczęściej stosują najprostsze strategie, takie jak zapamiętywanie, notowanie, powtarzanie (N. Schmitt określa je mianem *plytkich*, gdyż przetwarzanie danych językowych ma taki właśnie charakter). Działania bardziej złożone, na przykład tworzenie siatek skojarzeń, metoda „miejsca”, „kołka”, mimo iż są dużo bardziej efektywne (zob. J. Hulstijn, 1997), rzadko bywają stosowane na szerszą skalę. Warto jednak pamiętać, że strategie wykorzystywane przez uczących się w trakcie przyswajania języka obcego bywają odbiciem technik i metod pracy stosowanych przez nauczyciela (zob. J. M. O'Malley, A. U. Chamont, 1990: 83). A zatem im bardziej różnicuje się techniki pracy ze słownictwem na zajęciach, tym bardziej poszerza się potencjalne spektrum strategii uczenia się leksyki.

Po drugie dobrzy uczący się nie tylko wykorzystują szeroki wachlarz technik, lecz także właściwie planują swoje działania, „samodzielnie kontrolują i oceniają wyniki swojej pracy, a kiedy nie są zadowoleni, zmieniają pierwotny plan działania” (L. Piasecka, 2011: 179). Słabsi natomiast korzystają z niewielu strategii, głównie pamięciowych, rzadko też „wychodzą” poza materiały proponowane przez nauczyciela. Ucząc się, koncentrują się głównie na znaczeniu, a nie na użyciu. Często również, nawet jeśli postrzegają własne działania jako mało efektywne, nie starają się ich zmienić, gdyż nie bardzo wiedzą, w jaki sposób można to zrobić. W rezultacie więc, mimo że poświęcają uczeniu się słownictwa zdecydowanie więcej czasu niż ci dobrzy, osiągają słabsze wyniki (zob. J. Moir, 1996).

4.4. Trening w zakresie strategii uczenia się słownictwa

Skoro strategiczne podejście do uczenia się daje tak dobre wyniki, badacze zaczęli zastanawiać się, w jakim stopniu trening w zakresie stosowania określonych rozwiązań może przyczynić się do podniesienia efektywności procesu opanowywania języka.

P. L. Carrell i in. (1989) znaleźli potwierdzenie faktu, że wzrost świadomości uczących się co do podejmowanych przez nich działań może przełożyć się na wyższe rezultaty osiągane przez nich na egzaminach końcowych. Do podobnych wniosków doszła A. Studenska (2005) – stosowanie przez uczących się rozmaitych strategii korzystnie wpłynęło nie tylko na ogólny poziom ich biegłości językowej, lecz także motywacji. Trening w zakresie strategii słuchania i mówienia prowadzony przez J. M. O'Malley i in. (1989) okazał się co prawda mało efektywny w odniesieniu do sprawności słuchania, lecz przyczynił się znacznie do poprawy umiejętności mó-

wienia badanych. E. Rasekh i R. Ranjbary (2003) udowodnili z kolei, że świadome stosowanie strategii metakognitywnych ma znaczący wpływ zarówno na tempo, jak i trwałość przyswajania nowej leksyki.

Trening w zakresie strategii uczenia się jest rozwiązaniem korzystnym, trudno bowiem przeczyć faktom, które wyraźnie wskazują, że wzrost świadomości uczących się w tym obszarze częściej przynosi pozytywne niż negatywne rezultaty (zob. R. Zimmerman, 1999). I. S. P. Nation (2001: 223) postuluje w związku z tym, by był on częścią komponentu leksykalnego programu nauczania¹³ i obejmował takie elementy jak:

- modelowa prezentacja strategii przez nauczyciela;
- ćwiczenie w parach stosowania danej strategii;
- wspólna analiza działań podejmowanych w klasie w trakcie realizacji zadania;
- referowanie działań podejmowanych samodzielnie poza zajęciami;
- monitorowanie przez nauczyciela działań uczących się, dostarczanie im informacji zwrotnych;
- pytania, uwagi uczących się do nauczyciela.

Dobre rezultaty, jak już wspomniano, może także przynieść odpowiedni dobór technik pracy wykorzystywanych w czasie realizacji programu. Dzięki wielokrotnemu i urozmaiconemu kontaktowi z nowymi słowami będą mogli bowiem doświadczyć czegoś, co E. Resnik nazywa czeladnictwem poznawczym¹⁴ (za: A. Sökmen, 1997: 255), tj. stopniowego uświadamiania sobie tego, w jaki sposób najlepiej, najbardziej efektywnie się uczyć.

5. Badania strategii uczenia się słownictwa w glottodydaktyce polonistycznej

W glottodydaktyce polonistycznej nie zajmowano się dotychczas zagadnieniami związanymi ze strategiami uczenia się słownictwa¹⁵. Więcej, aczkolwiek niekoniecznie w sposób usystematyzowany, mówiło się o technikach pracy, czyli o sposobach nauczania, materiałach dydaktycznych służących rozwijaniu zasobu słownikowego uczących się, a także o roli leksyki w procesie opanowywania języka polskiego jako obcego¹⁶. Próbą ustalenia typu działań podejmowanych przez uczących się polszczyzny były pilotażowe badania SUS przeprowadzone dwukrotnie w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego (zob. A. Seretny, 2005b). Zadaniem pierwszych była wstępna weryfikacja twierdzenia, „iż psychologię uczenia

¹³ Zwolennikami takiego rozwiązania są także L. Piasecka (2001) oraz R. Zimmerman (1999).

¹⁴ Ang. *cognitive apprenticeship*.

¹⁵ Szersza dziedzina, jaką są strategie uczenia się języka polskiego jako obcego, także pozostawała dotychczas na marginesie zainteresowań polskiego środowiska.

¹⁶ Prace z tego zakresu systematycznie pojawiają się w tomach konferencyjnych Stowarzyszenia „Bristol” (zob. www.bristol.us.edu.pl).

się języka polskiego cechuje więcej podobieństw niż różnic w stosunku do uczenia się np. angielskiego jako obcego” (W. Miodunka, 1993: 63); drugie miały przynieść odpowiedź na pytanie, czy sposoby opanowywania słownictwa przez cudzoziemców (*foreign language learners*) i uczących się o rodowodzie polonijnym (*heritage language learners*) są takie same, czy też różne.

W badaniach pierwszych wykorzystano ankietę opracowaną przez P. Y. Gu i R. K. Johnsona (1996) w wersji zmodyfikowanej i dostosowanej do potrzeb polszczyzny¹⁷. Uzyskane wyniki, ze względu na małą próbę – 70 badanych – nie upoważniają do uogólnień. Można jednak mówić o zarysowujących się tendencjach. Pilotaż pokazał na przykład, iż uczący się słabiej znający język polski, w przeciwieństwie do tych o wyższej kompetencji, uważali, iż uczenie się słownictwa nie jest rzeczą trudną¹⁸. Nie budzi to zdziwienia, gdyż na niższych poziomach zaawansowania uczący się poznają leksykę głównie wszerz, a nie w głąb. Mniej są zatem świadomi takich aspektów znajomości znaczenia jak: wieloznaczność, łączliwość składniowo-semantyczna, konotacje, odcienie znaczeniowe, które są znacznie trudniejsze do opanowania niż sama treść znaczeniowa i odmiana. Z tych samych powodów słabiej zaawansowani wolą się uczyć słów na pamięć z list lub ze słownika. Obie grupy są natomiast w równym stopniu przekonane, iż słownictwo trzeba często powtarzać, by zostało właściwie (trwale) przyswojone, a także że znaczenia wielu nowych słów można opanować dzięki czytaniu tekstów. Rozbieżności w samych strategiach stosowanych przez uczących się różnych poziomów nie zaznaczyły się bardzo wyraźnie, choć ci mniej zaawansowani częściej odwoływali się do formy dźwiękowej w trakcie zapamiętywania nowego słowa, starając się łączyć znaczenie z brzmieniem. Jest to jednakże zrozumiałe, gdyż aspekt fonologiczny częściej jest postrzegany jako trudny w początkowym okresie nauki.

W badaniach drugich zastosowano zmodyfikowany kwestionariusz N. Schmitta (1997). Wyniki, wbrew przewidywaniom, pokazały, że obie grupy uczących się dość podobnie i w stosunkowo skromnym zakresie wykorzystują strategie uczenia się słownictwa¹⁹. Wachlarz działań stosowanych w celu opanowywania nowo poznawanych wyrazów cechowało niewielkie zróżnicowanie. Był także mało wyrafinowany. Najczęściej wymienianym sposobem pozwalającym ustalić znaczenie nieznanej jednostki leksykalnej okazała się analiza wskazówek kontekstowych. Spośród strategii wspomagających zapamiętywanie największą popularnością

¹⁷ Uczestniczyli w nich, inaczej niż w eksperymencie angielskim, studenci kilku poziomów zaawansowania wywodzący się z różnych kręgów językowo-kulturowych, w pilotażu chodziło bowiem także o zaobserwowanie ewentualnych różnic w strategiach stosowanych przez rozpoczynających naukę języka polskiego jako obcego i tych, którzy stosunkowo dobrze już go znają.

¹⁸ Podobne rezultaty uzyskała E. Krawczyk-Neifar, przeprowadzając badania na uczących się języka angielskiego jako obcego (2001).

¹⁹ Zarówno te ułatwiające ustalenie znaczenia, wspomagające zapamiętywanie, jak i umożliwiające monitoring postępów w nauce.

u obu grup cieszyło się zaś utrwalanie pisowni wyrazów oraz notowanie tych, które pojawiają się na lekcji.

Wnioski płynące z obu analiz potwierdzają konieczność prowadzenia badań w zakresie strategii uczenia się słownictwa, gdyż wiedza na temat tego jak uczą się leksyki osoby poznające język polski (o różnej przeszłości edukacyjnej i/lub biografii językowej), pozwoli wypracować skuteczniejsze techniki jego nauczania.

6. Podsumowanie

Praca ukierunkowana na rozwijanie strategii uczenia się to modelowanie zupełnie innej postawy uczących się. Wymaga ona współdziałania obu stron. Zadaniem nauczyciela jest rozwijanie umiejętności uczenia się, wskazywanie sposobów organizowania nowo przyswojonej wiedzy, pobudzanie uczących się do refleksji nad efektywnością podejmowanych przez nich działań, by wiedzieli, czego i dlaczego się uczą, a także byli świadomi, czemu służą oraz jaki skutek mają/mogą przynieść podejmowane przez nich kroki. Dzięki temu zyskują oni możliwość stopniowego odchodzenia od schematyzmu myślenia, poznają smak prawdziwego, twórczego uczenia się. Umacniają się także w przekonaniu, że są lub potrafią być samodzielni (zob. W. Wilczyńska, 1999). Nawet najbardziej zróżnicowane i wyrafinowane techniki pracy nauczyciela nie przyniosą jednak efektu, jeśli sami uczący się nie będą chcieli stać się aktywnymi uczestnikami procesu glottodydaktycznego oraz jeśli nie podejmą świadomego wysiłku w celu opanowania materiału językowego. Tej pracy nie wykona bowiem za nich nikt, nawet najbardziej kreatywny i zaangażowany nauczyciel.

IX



Badanie kompetencji leksykalnej i testowanie znajomości słownictwa

Nic nie jest dane ludziom bez trudów.

Horacy

1. Cele i rodzaje kontroli

Znajomość słownictwa i umiejętność posługiwania się nim poddaje się kontroli w różnym celu. Można to robić po to, by:

- oszacować wielkość zasobu słownikowego, jakim dysponują uczący się na danym etapie kształcenia językowego;
- ustalić, jak dobrze znają wyrazy tworzące ich słownik mentalny;
- określić dynamikę przyrostu ich zasobu leksykalnego;
- wskazać obszary ich ewentualnych braków;
- sprawdzić, czy i w jakim stopniu opanowali oni słownictwo, które stanowiło treści nauczania na danym kursie językowym.

Pierwszy rodzaj kontroli umożliwia określenie poziomu kompetencji leksykalnej uczących się, którzy swoje umiejętności językowe zdobyli w różny sposób, oraz jego porównywanie. Narzędziem pomiaru są w tym przypadku sformalizowane, standaryzowane testy pisemne i/lub ustne. Ocena wielkości zasobu słownikowego może być wykorzystana w celu przydziału uczących się do grup o określonym poziomie zaawansowania, umożliwienia im wstępu do instytucji akademickich lub właściwego ukierunkowania dalszego procesu kształcenia językowego. Dzięki badaniom stopnia znajomości wyrazów tworzących słownik mentalny uczących się można natomiast ustalić, jakiego rodzaju działania językowe będą mogli podejmować z większą swobodą – czy tylko receptywne, czy także produktywne. Ustalenie dynamiki przyrostu zasobu leksykalnego pozwala z kolei stwierdzić, czy techniki nauczania stosowane w procesie kształcenia były efektywne. Pomiar dokonywany

jest zazwyczaj dwa razy: przed rozpoczęciem danego kursu i po jego zakończeniu. Rozpoznawanie braków uczących się, kolejny cel kontroli, może pomóc w określeniu obszarów, na których nauczanie na danym kursie powinno koncentrować się w pierwszej kolejności. Służą temu testy organizowane zazwyczaj przed jego rozpoczęciem. Ostatni typ pomiaru, najczęściej stosowany w codziennej praktyce dydaktycznej, jest sposobem sprawdzania stopnia opanowania treści leksykalnych objętych konkretnym programem nauczania. Przeprowadza się go wielokrotnie w trakcie procesu kształcenia oraz na jego zakończenie.

W odniesieniu do pomiarów, które mają na celu ustalenie wielkości i jakości zasobu słownikowego uczących się, zazwyczaj stosuje się termin *badanie/testowanie kompetencji leksykalnej*. Gdy mowa jest zaś o sprawdzaniu opanowania leksykalnych treści nauczania na określonym kursie językowym, używa się określenia *testowanie znajomości słownictwa*. Pojęcie *technika testowania* odnosi się do sposobów weryfikowania wiedzy leksykalnej w obu obszarach.

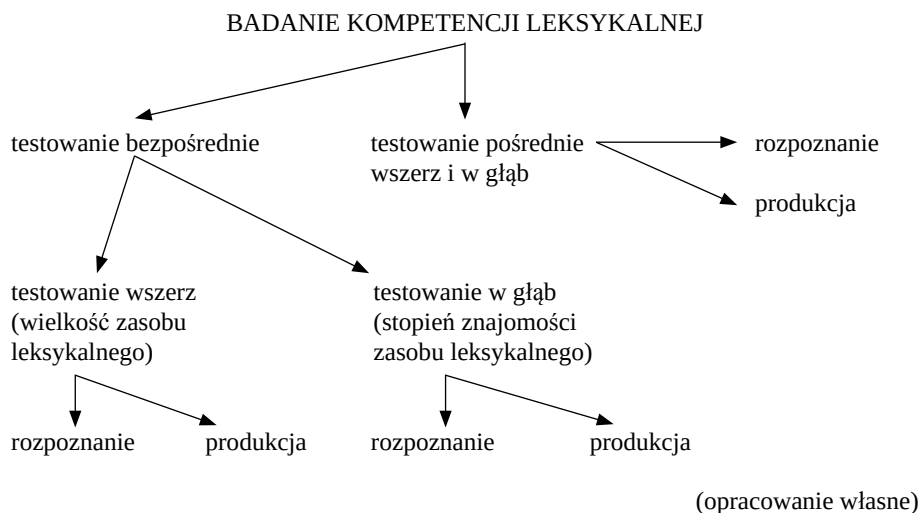
2. Badania kompetencji leksykalnej

Znajomość leksyki można badać w dwojaki sposób: bezpośrednio oraz pośrednio (zob. schemat 23). Badanie bezpośrednie polega na sprawdzaniu, czy uczący się opanowali konkretny zasób słownictwa. Wykonując specjalnie przygotowane zadania, mają wykazać się znajomością określonych aspektów znaczenia wyrazów bądź umiejętnością posługiwania się słowami w różnych kontekstach. O badaniu pośrednim mówi się zaś wówczas, gdy stopień znajomości słownictwa, nie będąc celem testowania samym w sobie, warunkuje poziom rozwiązania zadań, które sprawdzają umiejętności inne niż leksykalne. Uczący się musi bowiem zrozumieć zarówno polecenie zawarte w instrukcji, jak i treść materiałów wyjściowych, aby następnie wskazać właściwe rozwiązanie (poziom recepcji) lub udzielić oczekiwanej odpowiedzi (poziom produkcji).

Badania bezpośrednie koncentrują się zazwyczaj na dwu różnych obszarach: określaniu wielkości zasobu słownikowego uczących się (badanie ilościowe – „wszerz”) lub sprawdzaniu, jak dobrze znają określone słowa – czy są świadomi ich wieloznaczności, łączliwości semantycznej, syntaktycznej, powiązań wewnątrzleksykalnych, konotacji itp. (badanie jakościowe – „w głąb”). Znajomość słownictwa wszerz (obszerność zasobu słownikowego) ujmowana jest w postaci liczby słów znanych danemu użytkownikowi języka, która przekłada się na możliwość podejmowania przez niego działań językowych. Stopień znajomości znaczenia (głębia rozumienia) decyduje o precyzji ujmowania przekazywanych treści (zob. J. Read, 2000). Badania bezpośrednie można więc kierunkować, koncentrując się na aspekcie ilościowym bądź jakościowym, pośrednie natomiast są najczęściej równoczesnym sprawdzaniem wielkości i jakości zasobu słownikowego. Na omówione powyżej rozróżnienie nakłada się jeszcze inny podział, a mianowicie ukierunkowanie na bierną i czynną

znajomość słownictwa, czyli na umiejętność rozpoznawania rozmaitych aspektów znaczenia wyrazów oraz umiejętność posługiwania się nimi w aktach komunikacji (zob. A. Seretny, 2011a).

Schemat 23: Sposoby badania kompetencji leksykalnej



2.1. Badania ilościowe

2.1.1. Dobór treści

Wielkość zasobu słownikowego uczących się można szacować, opierając się na materiale słownikowym lub na listach frekwencyjnych.

Metoda pierwsza proponuje ekscerpcję materiału testowego z określonego słownika według ustalonego algorytmu¹. Wielkość zasobu słownikowego użytkownika określa się następnie za pomocą wzoru:

$$\frac{\text{liczba poprawnych odpowiedzi} \times \text{liczba słów w słowniku}}{\text{liczba jednostek testu}} = \text{zasób słownictwa}$$

Taki sposób badania kompetencji leksykalnej budzi jednak sporo wątpliwości ze względu na trudny do standaryzacji tryb ekscerpcji wyrazów będących tworzywem testu – wielkość słowników liczona liczbą artykułów hasłowych, a także struktu-

¹ Może to być na przykład drugi wyraz pierwszej kolumny z co dziesiątej strony (zob. I. S. P. Nation, 1993).

ra poszczególnych artykułów są bowiem bardzo zróżnicowane. Wyniki otrzymane w rezultacie zastosowania metody słownikowej nie są więc ani miarodajne, ani co istotniejsze – porównywalne.

W drugim rodzaju pomiaru źródłem ekscerpacji materiału testowego są listy frekwencyjne. Do testów wybiera się określoną liczbę wyrazów z kolejnych przedziałów częstości, a wyniki uzyskane przez uczących się przelicza się następnie metodą proporcji. Jeśli zatem w teście było po 50 słów z pięciu przedziałów liczących po 1000 wyrazów, a uczący się A zna 40 jednostek z przedziału pierwszego, 25 z drugiego, 15 z trzeciego, 5 z czwartego i 0 z piątego, przyjmuje się, że zna 80% wyrazów przedziału pierwszego, 50% drugiego, 30% trzeciego, 10% czwartego i 0 piątego. Wyniki uzyskane przez badanego (zob. tabela 25) pozwalają stwierdzić, że jego zasób leksykalny obejmuje około 1700 wyrazów z przedziałów zawierających łącznie 5000 jednostek (zob. tabela 25).

Badania takie pozwalają ustalić nie tylko przybliżoną wielkość zasobu słownиковego w odniesieniu do ramy referencyjnej, jaką są listy frekwencyjne, ale także stwierdzić, czy kompetencja leksykalna uczących się rozwija się prawidłowo. Powinni oni bowiem znać najwięcej wyrazów z obszaru pierwszego, porównywalnie, lecz mniej z drugiego itd.

Tabela 25: Wyniki testu osoby A

Przedział	1-1000		1001-2000		2001-3000		3001-4000		4001-5000		1700
Wynik a	80%	→800	50%	→500	30%	→300	10%	→100	0%	→ 0	

(opracowanie własne)

Listy frekwencyjne są jednak mało reprezentatywne w odniesieniu do słownictwa rzadziej używanego. Większość z nich jest także ograniczona liczbowo (np. do kilku tysięcy), co oznacza, że nie można należycie przeprowadzić ilościowego badania kompetencji leksykalnej osób znających język bardzo dobrze. Kolejną podnoszoną kwestią jest niewielka reprezentatywność słownictwa z poszczególnych przedziałów. N. Schmitt (2000: 166) utrzymuje, że powinna ona wynosić 1 do 10; innymi słowy, w teście powinno znaleźć się przynajmniej 100 wyrazów z każdego tysiąca. Mniejsza próba nie jest już, jego zdaniem, wystarczająco reprezentatywna

i obniża miarodajność wyników². Długość testu wpływa jednak negatywnie na jego praktyczność – badanie wielkości zasobu leksykalnego uczących się na poziomie 10 000 wyrazów musiałoby bowiem dotyczyć 1000 jednostek, co w praktyce nie jest możliwe.

2.1.2. Techniki w badaniach ilościowych

Jednostki testu³, które wykorzystuje się w badaniach wielkości zasobu słownikowego (opartych zarówno na słownikach, jak i listach frekwencyjnych), są bardzo zróżnicowane. Mogą to być na przykład jednostki typu wybór wielokrotny:

- | | |
|------------------|---|
| A. <i>a tome</i> | 1. a rough split
2. a pain in the back
3. a large, heavy book
4. a type of horse |
| B. <i>a tome</i> | 1. nierówny podział
2. ból pleców
3. duża, ciężka książka
4. rodzaj konia |

Typ A stosuje się w badaniach jednojęzycznych, B – dwujęzycznych. Pierwszy jest bardziej uniwersalny – można go wykorzystać w przypadku uczących się o różnych językach pierwszych; drugi, choć mniej uniwersalny – daje jednak większą pewność, iż wybór niewłaściwej odpowiedzi był spowodowany nieznaną cię znaczenia słowa, a nie na przykład sformułowań użytych w definicjach lub ich fragmentach

Wyraz wyjściowy może być także przedstawiony w postaci obrazka. Ten sposób testowania ogranicza jednak zasób badanego słownictwa przede wszystkim do rzeczowników konkretnych oraz niektórych przymiotników, czasowników i przyimków. W pozostałych przypadkach dobór odpowiednich ilustracji, które jednoznacznie przedstawiałyby znaczenie badanych wyrazów, jest bardzo kłopotliwy, a często wręcz niemożliwy. Dlatego też tego rodzaju technika stosowana jest przede wszystkim na niższych poziomach zaawansowania, kiedy sprawdza się znajomość leksyki podstawowej.

² Wielkość próby ma bezpośredni wpływ zarówno na trafność, jak i na rzetelność pomiaru: im więcej jednostek znajduje się w teście, tym badanie trafniejsze i bardziej rzetelne.

³ Jednostka testu – „najmniejszy element testu, za który przyznawany jest oddzielny punkt bądź punkty. Jest to na przykład jedno puste miejsce w tekście z lukami, jedno pytanie z trzema lub czterema odpowiedziami do wyboru w jednostce testu typu wybór wielokrotny, jedno zdanie do przekształcenia, jedno pytanie, na które trzeba odpowiedzieć pełnym zdaniem, itp.” (*Przewodnik...*, 2004: 174).

C.

1. muł
2. krowa
3. koń
4. osioł



Można także prosić uczących się o przetłumaczenie wybranych słów na ich na język rodzimy:

D. a hand ____ ręka ____

W tym przypadku poważnym ograniczeniem jest z kolei znajomość języków uczących się przez badającego. Jest ona bowiem konieczna do poprawnej oceny wykonania zadania.

W celu szacowania zasobu słownikowego stosuje się także testy z jednostkami na dobieranie:

- | | | |
|----|----------------|---|
| E. | 1. krzyczeć | |
| | 2. kłamać | ____ przerywać osobie, która właśnie mówi |
| | 3. szeptać | ____ nie mówić prawdy |
| | 4. milczeć | ____ bardzo cicho mówić |
| | 5. chwalić | |
| | 6. wtrącać się | |

Zadanie uczącego się polega na dopasowaniu definicji do podanych haseł. Definicje jednostek na dobieranie powinny być krótkie i proste, a wyrazy, z których są zbudowane, muszą należeć do tego samego lub niższego przedziału frekwencyjnego. W kolumnie po lewej stronie powinny znaleźć się słowa należące do tej samej części mowy, by uczący się, wybierając odpowiedź, kierowali się przede wszystkim znaczeniem, a nie wskazówkami o charakterze gramatycznym.

Do ustalania przybliżonej wielkości zasobu słownikowego można także wykorzystywać zadania typu prawda/fałsz. Muszą być one skonstruowane z wyrazów należących do niższego lub tego samego przedziału częstości co wyraz poddawany testowaniu, mówić o rzeczach uniwersalnych lub oczywistych.

F. Napisz P, jeśli zdanie jest prawdziwe, a F, jeśli jest fałszywe. Napisz X, jeśli nie rozumiesz zdania.

1. **Średni** pies nie jest ani mały, ani duży. _____
2. Człowiek **bogaty** ma mało pieniędzy. _____
3. **Sztuczne** kwiaty – to kwiaty, które są prawdziwe. _____

Wszystkie wymienione powyżej typy jednostek sprawdzają stopień znajomości słownictwa na poziomie recepcji. Do badania wielkości aktywnego słownika uczących się najczęściej stosowane są zdania z lukami z wyraźnie zaznaczonym kontekstem.

G. _____ – to duży kot, w paski, który mieszka w dżungli.

Do pomiaru można również wykorzystać jednostki z tzw. lukami sterowanymi (zob. B. Laufer, I. S. P. Nation, 1999).

- H. 1. Cieszę się, że mieliśmy ok _____ porozmawiać na ten temat.
 2. W koszyku jest tu _____ jajek. .
 3. Każdy pracujący człowiek musi płacić p _____ dochodowy.
 4. Piraci zakopali s _____ na bezludnej wyspie.

P. Meara (1992), idąc w ślady R. C. Andersona i P. Freebody'ego (1983), zaproponował rozwiązanie nieco inne niż wszystkie przedstawione powyżej. Opracował on tzw. *Test TAK/NIE (Yes/No Vocabulary Checklist)*, opierający się na listach frekwencyjnych. W procedurze pomiaru zaproponowanej przez P. Mearę uczący się wpisują literę Y (yes – tak), jeśli znają znaczenie danego słowa, a literę N (no – nie), jeśli go nie znają⁴. W celu zmniejszenia przypadkowości uzyskanych odpowiedzi w teście znajduje się także około 30% słów nieistniejących w języku angielskim, na przykład *flinder* czy *trebron*, „skonstruowanych” jednak zgodnie z zasadami morfologicznymi tego języka⁵. Pełnią one rolę dystraktorów, by trafność testu była zadowalająca.

J. Test – Yes/No

1 [Y] bridge	2 [Y] modern	3 [Y] curtain
4 [Y] prison	5 [N] classmate	6 [N] masquerade
7 [Y] engine	8 [Y] hurt	9 [Y] ugly

Określanie wielkości zasobu słownikowego uczących się za pomocą weryfikacji słów istniejących w języku (przy eliminacji nonsensownych) ma jednak ograniczone zastosowanie. Nie jest z pewnością odpowiednie dla tych, u których notuje się słabą znajomość zasad pisowni (np. w polskim kontekście dydaktycznym nie byłoby właściwe dla sprawdzania kompetencji leksykalnej osób, które znają język polski z domu). Jest także nieodpowiednie dla uczących się o zdiagnozowanej dysleksji⁶.

⁴ Kolejna wersja tego testu, *X_Lex: The Swansea Levels Test* powstała 10 lat później (P. Meara, J. Milton, 2003). Bada ona znajomość 5000 rodzin wyrazów o najwyższej frekwencji.

⁵ Na przykład w wyniku zamiany liter (*porfame* zamiast *perfume*, *flurt* zamiast *flirt*) lub dodania niewłaściwego formantu słotwórczego do podstawy (*observment* zamiast *observation*, *manhood* zamiast *mankind*).

⁶ Ten test jest też zupełnie nieodpowiedni dla uczących się, których językiem pierwszym jest arabski – nie zapisuje się w nim samogłosek, a jedynie się je odczytuje. W związku z tym studenci arabscy myślą słowa różniące się samogłoskami, na przykład *tilet* i *toilet* (zob. T. Cobb, 2001).

2.1.3. Wskaźniki w badaniach ilościowych

Badania przedstawione powyżej, jakkolwiek bardzo ważne, dają tylko częściowy obraz kompetencji leksykalnej uczących się. Żadna z omówionych powyżej procedur pomiaru nie pokazuje bowiem, czy opanowali umiejętność użycia słownictwa, wynikającą z określonych potrzeb komunikacyjnych. Narzędziami, za pomocą których można określić, jak wielu i jakiego rodzaju słów używają, są między innymi procedury ustalania leksykalnego profilu wypowiedzi oraz obliczania jej wskaźnika różnicowania słownikowego (zob. M. Wesche, T. Paribakht, 1996).

Wskaźnik różnicowania leksykalnego (WZL) jest to stosunek niepowtarzających się wyrazów występujących w danym tekście do wszystkich w nim użytych – im jest wyższy, tym większe bogactwo leksykalne wypowiedzi.

$$\text{WZL} = \frac{\text{LNS} \times 100}{\text{LWS}}$$

WZL (wskaźnik różnicowania leksykalnego)

LWS (liczba wszystkich słów) – TEKST

LSN (liczba słów niepowtarzających się) – SŁOWNIK

Nie daje on jednak żadnych informacji na temat rodzaju słownictwa wykorzystywanego w tekście. Zdania:

Test był bardzo trudny.

Test okazał się nie lada wyzwaniem.

mają podobny wskaźnik, choć nie ulega wątpliwości, iż drugie jest świadectwem zdecydowanie szerszej znajomości leksyki. WZL bada bowiem powtarzalność wyrazów, nie zaś rodzaj słownictwa występującego w wypowiedzi.

Bardziej czułym narzędziem pomiaru kompetencji leksykalnej, umożliwiającym określenie jakościowego różnicowania leksykalnego wypowiedzi, jest procedura ustalania jej profilu leksykalnego opracowana przez B. Laufer i I. S. P. Nationa (1995)⁷. Wychodząc z założenia, że na tempo przyswajania wyrazów wpływa częstość ich występowania w tekstach – słowa pojawiające się częściej są szybciej zapamiętywane niż te, które związane są z określonymi tematami lub konkretnym typem dyskursu – I. S. P. Nation i B. Laufer podzielili zasób słownikowy angielszczyzny na cztery grupy (zob. tabela 26).

⁷ Wcześniej zaprezentowana przez B. Laufer (1994).

Tabela 26: *Podział wyrazów języka angielskiego na poziomy na podstawie kryterium frekwencji*

Poziom 1	pierwsze 1000 wyrazów najczęściej występujących w języku
Poziom 2	drugie 1000 wyrazów najczęściej występujących w języku
Poziom 3	wyrazy z <i>University Word List</i> ⁸
Poziom 4	pozostałe wyrazy

(B. Laufer, I. S. P. Nation, 1995)

Określając profil leksykalny wypowiedzi, należy dokonać jej dekonstrukcji do poziomu jednostek podstawowych (bierze się pod uwagę tylko wyrazy, które zostały poprawnie użyte), przypisać je do wyróżnionych poziomów frekwencji, a następnie procentowo określić wielkości poszczególnych przedziałów.

W przypadku leksykalnego profilowania wypowiedzi analiza opiera się wyrazach tekstowych, a nie jednostkach leksykalnych. Umykają więc kontroli frazeologizmy, powiedzenia, przysłowia, których im więcej w wypowiedzi, tym szerszy zasób słownikowy użytkownika (zob. P. Meara, 2005; E. Witalisz, 2006). Jest to jednak stosunkowo trafne i rzetelne narzędzie pomiaru, gdyż okazało się niezależne od tematu oraz długości wypowiedzi, a także języka pierwszego uczących się. Wartości profilu pozostają także w ścisłym związku z poziomem ogólnej biegłości językowej (zob. B. Laufer, I. S. P. Nation, 1995), są one także zbliżone dla uczących się będących na tym samym poziomie zaawansowania (zob. A. Jaglińska, 2005; A. Seretny, 2011a, 2015).

2.2. Badania jakościowe

Badania ilościowe pozwalają jedynie na szacunkowe wskazanie wielkości zasobu słownikowego uczących się. Nie przynoszą one jednak odpowiedzi na ważne pytania: *W jakim stopniu wyraz objęty kontrolą został przyswojony?* oraz *Czy uczący umie się nim posługiwać w kontekście pozatestowym?* Jednostki zamknięte pomiarów ilościowych badają jeden z aspektów pasywnej znajomości słowa, a mianowicie – rozpoznanie formy graficznej oraz niesionego przez nią znaczenia. Sterowane zadania otwarte (tłumaczenia i wypełnianie luk) mają wywołać z pamięci uczącego się skojarzoną ze znaczeniem formę graficzną lub odpowiednik w języku rodzimym. Elicytacja wypowiedzi pisemnych i określanie ich profilu leksykalnego, choć mogą dostarczyć odpowiedzi na pytanie pierwsze, drugie pozostawiają jednakże bez odpowiedzi.

⁸ Są to wyrazy w liczbie 546, które mają najwyższą frekwencję w tekstach akademickich z różnych dziedzin (zob. I. S. P. Nation, 1990).

U podłoża krytyki badań ilościowych legło zatem przekonanie, że znajomość słowa jest konstruktem złożonym, którego nie powinno się rozpatrywać w kategoriach binarnych: *znać / nie znać*. Jest to bowiem rodzaj kontinuum, rozciągającego się od rozpoznania znaczenia (minimum – punkt początkowy) do pełnej znajomości słowa (maksimum – punkt końcowy), przejawiającego się w różny sposób – od rozpoznawania znaczenia po umiejętność poprawnego, twórczego posługiwania się nim w rozmaitych kontekstach (zob. A. Seretny, 2011a).

2.2.1. Skale znajomości słowa

W roku 1996 M. B. Wesche i T. S. Paribakht opracowali test badający stopień znajomości słowa w głąb. Jest to *Vocabulary Knowledge Scale – VKS (skala znajomości słownictwa)*, w której uczący się za pomocą wyznaczonych kryteriów oceniają swoją znajomość wyrazów poddawanych kontroli.

A. Oceń swoją znajomość następujących słów, stosując poniższą skalę.

czytać
obowiązek
drzewo
skrzynka ...

1. nie przypominam sobie, żebym kiedykolwiek spotkała się / spotkał się z tym słowem ☐
2. widziałem/łam już to słowo, ale nie znam jego znaczenia ☐
3. spotkałem się / spotkałam się z tym słowem i myślę, że znaczy _____ ☐
 – (synonim lub tłumaczenie)
4. rozumiem znaczenie tego słowa; ono znaczy _____ ☐
 – (synonim lub tłumaczenie)
5. potrafię użyć tego słowa w zdaniu: ☐

(Jeśli wykonujesz punkt 5, proszę wykonaj także punkt 4)

Propozycja ta łączy samoocenę uczącego się (wiedzę deklaratywną) z elicytacją produkcji językowej (wiedzę proceduralną). Samodzielna, a nie sterowana, jak w przypadku zadań w testach ilościowych, produkcja umożliwia dokładniejszą ocenę różnych aspektów kompetencji leksykalnej (znajomość znaczenia, form gramatycznych, łączliwości składniowej, łączliwości leksykalnej, pisowni, rejestru, konotacji itp.).

Trzy lata później D. Scarella i A. Zimmerman (za N. Schmitter, 2000: 170) zaproponowali podobny sposób badania kompetencji leksykalnej uczących się:

B. Oceń swoją znajomość słowa. Jeśli wybierzesz (4), napisz zdanie, w którym go użyjesz.

czytać

1. nie znam tego słowa ☐
2. widziałem/łam już to słowo, ale nie jestem pewny/a jego znaczenia ☐
3. rozumiem znaczenie tego słowa, kiedy widzę je w tekście lub słyszę w wypowiedzi ustnej, ale nie wiem, jak się nim posługiwać w mowie i piśmie ☐
4. potrafię użyć tego słowa w zdaniu: ☐

Testy badające znajomość słownictwa w głąb, podobnie jak testy ilościowe, nie są wolne od uchybień. W procedurze D. Scarelli i A. Zimmermana najczęściej wątpliwości budzi punkt trzeci. Odpowiedź udzielona przez uczącego się ma bowiem wyłącznie charakter deklaracyjny: uczący się mówi, że zna, że rozumie znaczenie danego wyrazu, a konstruktor testu nie ma żadnych narzędzi walidacji tego stwierdzenia. W teście tym jednakże, na co zwraca uwagę N. Schmitt (2000: 175), nacisk kładzie się na to, co uczący się już umie, a nie na to, czego jeszcze nie opanował, dlatego też ta forma kontroli, jest, jego zdaniem, bardziej motywująca niż inne. Inną wadą tego typu testów jest czasochłonność i wykonania, i poprawy, a także konieczność opracowania i konsekwentnego stosowania bardzo precyzyjnych kryteriów oceny odpowiedzi udzielanych przez uczących się.

2.2.2. Testy skojarzeniowe

Inne badania, których celem było określenie stopnia znajomości słownictwa, zostały oparte na skojarzeniach. W teście autorstwa J. Read (1993, 1995, 1998) wybrane do badań jednostki podawane są wraz z ośmioma wariantami: cztery z nich pozostają w pewnych zależnościach z wyrazem wyjściowym, pozostałe cztery – nie. Niektóre wchodzi z nim w relacje paradygmatyczne, inne – w syntagmatyczne. Podanie przez uczących wszystkich prawidłowych odpowiedzi oznacza dobrą znajomość wyrazu wyjściowego, brak odpowiedzi – nieznajomość słowa, błędne połączenia – niedostateczny stopień opanowania poszczególnych aspektów znaczenia.

wersja oryginalna:

C. *sudden*

beautiful	quick	surprising	thirsty	change	doctor	noise	school
-----------	-------	------------	---------	--------	--------	-------	--------

prawidłowe rozwiązanie:

sudden – quick, surprising
sudden – change, noise

wersja polska:

C. *nagły*

piękny	gwałtowny	niespodziewany	spragniony	zmiana	lekarz	szkoła	przypadek
--------	-----------	----------------	------------	--------	--------	--------	-----------

prawidłowe rozwiązanie:

nagły – gwałtowny, niespodziewany

nagły – przypadek, zmiana

W przypadku testu tego rodzaju nie do końca można jednak stwierdzić, czy uczący się rzeczywiście zna dane słowo, czy też *udało mu się trafić* poprawną odpowiedź⁹. Uwiarygodnienie wyniku testu wymaga więc zastosowania poprawki na zgadywanie.

2.3. Podsumowanie

W tym miejscu warto podkreślić, że żadna z procedur pomiaru kompetencji leksykalnej nie została zaakceptowana jako uniwersalne narzędzie badawcze. W praktyce dydaktycznej zdecydowanie częściej stosuje się badania ilościowe, gdyż ważniejsza jest możliwość ustalenia ogólnego potencjału leksykalnego, jakim w danym momencie dysponują uczący się, niż określenie stopnia opanowania wybranych wyrazów.

Nie bez znaczenia jest też fakt, iż za pomocą testów ukierunkowanych na znajomość słownictwa wszędzie można badać i porównywać potencjał dużych grup uczących się o różnych językach pierwszych, wywodzących się z różnych kręgów kulturowych, a także śledzić dynamikę rozwoju ich kompetencji leksykalnej. Atrakcyjność tego podejścia dodatkowo podniosło wykrycie znaczącej korelacji między wielkością zasobu słownikowego a stopniem jego znajomości oraz ogólnym poziomem biegłości językowej.

(A. Seretny, 2011a: 267)

3. Testowanie znajomości słownictwa

Stopień opanowania słownictwa może być kontrolowany wstępnie, na bieżąco i okresowo (zob. tabela 27). Kontrola wstępna ma za zadanie ustalenie potencjału leksykalnego uczących się i/lub wskazanie ich braków. Jest ona ważna, gdyż pozwala na odpowiedni dobór treści oraz technik nauczania stosowanych w trakcie zajęć na danym kursie językowym. Istotniejsza jest jednak kontrola bieżąca (*formative evaluation*), która pełni kilka ważnych funkcji, w tym wychowawczą – regularne

⁹ J. Read (1998) zaobserwował, zastosowawszy protokół głośnego myślenia, że chęć odgadywania połączeń cechowała uczących się na wyższych poziomach zaawansowania, słabsi, jeśli nie znali znaczenia wyrazu wyjściowego, najczęściej opuszczali kombinacje.

sprawdzanie umiejętności uczących się wdraża ich do systematycznej pracy. Ma też podwójną funkcję diagnostyczną – uczącym się pokazuje, jaki materiał został lepiej, a jaki gorzej opanowany, nauczycielowi zaś daje możliwość ciągłego monitorowania postępów podopiecznych oraz efektywności stosowanych technik pracy. Regularna kontrola ma także aspekt psychologiczny – uczący się zazwyczaj postrzegają jako ważne te obszary, które podlegają częstemu sprawdzaniu. To zaś, co nie podlega ocenie, bywa przez nich marginalizowane. Kontrola okresowa (*summative evaluation*) ma podobne funkcje jak bieżąca, ale w jej przypadku wyraźniej kładzie się nacisk na „podsumowanie” osiągnięć uczących się na zakończenie określonego etapu kształcenia. Zazwyczaj jest ona więc znacznie obszerniejsza i bardziej sformalizowana niż pierwsza.

Zdaniem H. Komorowskiej (2002b: 30) regularne monitorowanie efektywności procesu opanowywania leksyki powinno być na stałe wpisane w proces kształcenia językowego. Nauczanie jest bowiem „nierozzerwalnie związane z pojęciem *feedback*, czyli częstego, zwrotnego informowania uczniów o tym, co już opanowali, a w czym jeszcze napotykają trudności”.

3.1. Testowanie na poziomie recepcji

Celem testowania znajomości słownictwa na poziomie recepcji jest uzyskanie potwierdzenia, czy uczący się rozpoznają rozmaite aspekty znaczenia słowa oraz jak dobrze je znają. Techniki kontroli, które można wykorzystać, są bardzo różnorodne. Należy jednak pamiętać, że powinny być one powiązane ze stosowanymi na zajęciach – zgodność technik testowania z technikami nauczania jest jednym z podstawowych wymogów trafnej i rzetelnej kontroli wyników. Zadaniom testowym powinna towarzyszyć instrukcja, która w jasny i czytelny sposób uświadomi uczącym się rodzaj operacji, jakich się od nich wymaga, oraz przykładowe rozwiązanie.

3.1.1. Techniki oparte na bodźcu wizualnym (techniki obrazkowe)

Techniki oparte na bodźcu wizualnym są często wykorzystywane w testowaniu znajomości słownictwa przez uczących się na niższych poziomach zaawansowania (wyjątek stanowi testowanie znajomości słownictwa specjalistycznego).

Należą do nich¹⁰ między innymi:

- przyporządkowanie wyrazu do właściwego obrazka po usłyszeniu jego formy fonicznej;
- dopasowywanie wyrazów do obrazków;

¹⁰ Przykładowe realizacje zadań opartych na technikach wymienianych w niniejszym rozdziale znajdują się w części V.

- wskazanie obrazka po usłyszeniu / po przeczytaniu zdania zawierającego wyraz podlegający testowaniu;
- dopasowywanie obrazków do zdań zawierających wyrazy podlegające testowaniu;
- układanie obrazków w kolejności, zgodnie z usłyszanym / przeczytanym tekstem.

3.1.2. Techniki oparte na bodźcu werbalnym

Techniki testujące oparte na bodźcu werbalnym dzielą się na dwie grupy: tematyczno-kategoryzacyjną oraz leksykalno-frazeologiczną. Do pierwszej należą:

- przyporządkowywanie słów do pewnych kategorii lub ich wykluczanie zgodnie z określonym kryterium;
- eliminacja wyrazów nienależących do kategorii;
- przyporządkowywanie wyrazom / grupom wyrazów terminów nadrzędnych, podrzędnych.

Do drugiej zaś zaliczają się:

- wybór odpowiedniego do kontekstu synonimu lub antonimu;
- dobieranie (łączenie w pary) wyrazów o znaczeniu podobnym/przecíwnym;
- dopasowywanie definicji do wyrazów;
- porządkowanie wyrazów według określonego kryterium;
- zaznaczanie właściwej interpretacji wyrazów / połączeń wyrazowych;
- dobieranie prawidłowych połączeń wyrazowych (dopełnianie kolokacji, dopełnianie związków frazeologicznych);
- uzupełnianie tekstu wyrazami z banku¹¹.

3.2. Testowanie na poziomie produkcji

Techniki te wykorzystuje się po to, by ustalić, czy uczący się potrafi sprawnie przywoływać wyrazy z pamięci i posługiwać się nimi poprawnie, odpowiednio do kontekstu.

¹¹ Wyrazów może być tyle ile luk, więcej niż luk (nie wszystkie są potrzebne) lub mniej niż luk (niektórych trzeba użyć wielokrotnie).

3.2.1. Techniki oparte na bodźcu wizualnym

Do najważniejszych technik opartych na bodźcu wzrokowym należą:

- nazywanie/podpisywanie przedmiotów, czynności itp. przedstawionych na obrazku lub na planszy;
- uzupełnianie luk w zdaniach wyrazem przedstawionym na obrazku;
- opisywanie obrazka / porównywanie dwóch podobnych (różnych obrazków);
- opowiadanie wydarzeń na podstawie ciągu ilustracji (np. historyjki obrazkowej).

Techniki druga i trzecia, na co słusznie zwraca uwagę H. Komorowska (2002b: 72), pozwalają na „kontrolowanie czynnej znajomości wielu czasowników, przymków, liczebników itp., czyli na znaczne poszerzenie zakresu kontrolowanego słownictwa w porównaniu z czystą techniką obrazkową”, która ogranicza się prawie wyłącznie do testowania znajomości znaczenia rzeczowników konkretnych.

3.2.2. Techniki oparte na bodźcu werbalnym

Podobnie jak na poziomie recepcji, techniki testujące oparte na bodźcu werbalnym dzielą się na tematyczno-kategoryzacyjne oraz leksykalno-frazeologiczne. W pierwszej grupie wymienia się najczęściej:

- podawanie słów będących leksykalnym wypełnieniem wskazanej kategorii;
- odgadywanie znaczenia słowa na podstawie podanej definicji (np. w formie krzyżówki tematycznej).

W drugiej natomiast:

- uzupełnianie luk otwartych lub sterowanych;
- zastępowanie wyrazów słowami o znaczeniu podobnym bądź przeciwnym;
- tworzenie wyrazów pokrewnych;
- uzupełnianie tekstu właściwymi derywatami;
- parafrazę kierowaną (wskazanych fragmentów zdań/tekstu);
- parafrazę swobodną (wskazanych fragmentów zdań/tekstu);
- technikę tłumaczenia zdań/fragmentów tekstu na język docelowy.

Technika zdań z lukami (sterowanymi i otwartymi) jest bardzo ważną formą kontroli czynnej znajomości słownictwa. Stosując ją, należy jednak pamiętać, by kontekst zdaniowy był dobrze dobrany, jednoznaczny i w sposób niejako automatyczny „wywoływał” użycie określonego wyrazu / grupy wyrazów. Przed testem właściwym warto przeprowadzić pilotaż takiego zadania (rozwiązanie go przez innego nauczyciela lub rodzimego użytkownika języka). Często zapomina się bowiem, iż uczący się muszą dokonać rekonstrukcji tekstu, którego, w przeciwieństwie do autora zadania, nigdy nie widzieli jako całości.

Tłumaczenie międzyjęzykowe jest ważną umiejętnością mediacyjną, której opanowanie wymaga ćwiczeń. Pozwala ona na ukazanie odmienności w sposobie postrzegania i ujmowania tej samej rzeczywistości przez użytkowników różnych języków, uświadamiając uczącym się, że znajomość ekwiwalentów wyrazów tworzących teksty, które mają przełożyć, jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym. Technikę tę należy stosować przede wszystkim w grupach jednorodnych językowo.

3.2.3. Techniki mieszane

Reakcję werbalną uczącego się, ustną lub pisemną, można wywołać także, stosując bodźce łączone – werbalno-wizualne. Znaną i często stosowaną techniką jest tu cytacja wypowiedzi za pomocą materiału stymulującego o charakterze mieszanym, tj. ikoniczno-werbalnym.

3.3. Uwagi dotyczące technik testowania

Przy testowaniu opartym na bodźcu wzrokowym należy zwrócić uwagę na charakter i jakość materiałów ikonicznych: element podlegający testowaniu powinien być na nich przedstawiony w sposób jasny, czytelny, niepozostawiający wątpliwości. Zbyt bogate w szczegóły tło może stać się bowiem niezamierzonym dystraktorem.

W testowaniu opartym na bodźcu werbalnym najwięcej problemów sprawia zazwyczaj przygotowywanie zadań z jednostkami wyboru wielokrotnego, gdyż powinny spełniać one następujące wymagania:

- powinna istnieć tylko jedna poprawna odpowiedź o całkowicie jednoznacznym statusie;
- dystraktory powinny być niepoprawne, ale prawdopodobne;
- minimalna liczba elementów rozpraszających to dwa (wybór jednego z trzech wariantów); lepiej jednakże, gdy są trzy takie elementy (wybór jednego z czterech wariantów);
- warianty powinny stanowić spójny zbiór alternatyw (powinny mieć podobną strukturę, budowę, stanowić wypowiedzenia o podobnej długości oraz stopniu skomplikowania/trudności¹² itp.);
- pozycja odpowiedzi właściwej powinna zmieniać się losowo.

(na podst. *Przewodnik...*, 2004: 126-127)

¹² Dystraktory nie mogą być trudniejsze niż testowany wyraz, gdyż wówczas test słownikowy przekształca się w zgadywanke.

Tabela 27: Kontrola wyników nauczania w zakresie słownictwa

Typ testowania	Cel testowania	Format testowania	Częstość i czas testowania
test plasujący	→ badanie aktywnego słownika uczących się → ustalenie/modyfikacja treści nauczania w zakresie leksyki → przydzielenie do grupy o odpowiednim poziomie	specjalnie opracowane testy pozwalające na ustalenie zakresu słownictwa znanego uczącym się	przed rozpoczęciem procesu nauczania
testy osiągnięć: kontrola bieżąca	→ monitorowanie postępu uczących się w skali mikro → podtrzymywanie zainteresowania → budowanie motywacji → modyfikacja programu	wszelkie typy zadań leksykalnych (quizy, krzyżówki, zadania z lukami, zadania na dobieranie itp.)	zależna od intensywności kursu, tj. liczby godzin oraz liczby spotkań w tygodniu ¹³
test osiągnięć: kontrola sumująca	→ monitorowanie postępu uczących się w skali makro → modyfikacja programu	wszelkie typy zadań leksykalnych, lecz w szczególności: → zadania wyboru wielokrotnego → dobieranie → uzupełnienie luk → techniki pisania sterowanego (elicytujące użycie określonego słownictwa) → wypowiedzi ustne na podstawie odpowiednio przygotowanych materiałów stymulujących	np. dwa razy w ciągu kursu (w połowie i na jego zakończenie)

(opracowanie własne)

Dystraktorami mogą być wyrazy o podobnym brzmieniu lub pisowni, pochodzące z tego samego kręgu tematycznego, mające podobne znaczenie. Ważna jest także prawidłowa konstrukcja trzonu (kontekstu zdaniowego). Jak słusznie zauważa

¹³ Na przykład na kursie semestralnym przy 6 godzinach tygodniowo – mniej więcej raz na dwa tygodnie 15-minutowy test/quiz.

H. Komorowska (2002b: 70), trudność winna „kryć się wyłącznie w przykładach przeznaczonych do wyboru, natomiast w żadnym przypadku dodatkowych trudności nie powinien dostarczać kontekst zdaniowy. Inaczej test stanie się sprawdzianem sprawności czytania ze zrozumieniem, a nie słownictwa”.

Dobór leksyki będącej przedmiotem testowania musi być zgodny z treściami nauczania. Jeśli w procesie kształcenia uczący się mieli się zapoznać przede wszystkim ze słownictwem najczęściej używanym (neutralnym, niespecjalistycznym), wówczas zadaniem nauczyciela jest wyłowienie z treści nauczania tzw. *minimum* „i włączenie do testu tylko tych wyrazów, które bezwzględnie muszą być opanowane przez każdego ucznia” (H. Komorowska, 2002b: 63). Ich znajomość powinna być sprawdzana przede wszystkim na poziomie produkcji. Pozostałe należy poddać testowaniu bezpośredniemu na poziomie recepcji bądź testowaniu pośredniemu. W przypadku, gdy treści nauczania stanowiła leksyka częsta oraz tematyczna, słownictwo trzeba podzielić na „kategorie ważności” i włączać do testów kilka/kilkanaście wyrazów z każdej z nich. Liczba słów z danej kategorii podlegających sprawdzaniu powinna być wprost proporcjonalna do czasu dydaktycznego, wyrażonego rodzajem i intensywnością ćwiczeń utrwalających i powtórzeniowych, jaki został poświęcony na ich opanowanie. Należy także wydzielić te wyrazy, które powinny zostać opanowane przez uczących się czynnie, i ich znajomość testować na poziomie produkcji. Znajomość innych można testować pośrednio lub bezpośrednio na poziomie recepcji.

Niezależnie od zastosowanej strategii niezwykle istotne jest, by jak największa liczba zadań sprawdzających stopień opanowania słownictwa opierała się na tekstach. Testowanie znajomości leksyki za pomocą zdań izolowanych nie jest naganne, nie powinno jednak dominować działań uwikłanych w kontekst.

4. Ocenianie stopnia znajomości słownictwa – poprawa i ocena testów leksykalnych

Test sprawdzający stopień opanowania słownictwa może być samodzielnym komponentem lub stanowić część większej całości. W obu przypadkach jego wielkość musi być proporcjonalna do czasu przeznaczonego na bezpośrednie nauczanie leksyki. Liczba punktów przyznawanych za poszczególne zadania powinna odzwierciedlać stopień trudności operacji dokonywanych przez uczących się, dlatego też punktacja zadań zamkniętych (poziom recepcji) powinna być niższa niż tych, które wymagają samodzielnego sformułowania odpowiedzi (poziom produkcji).

Poprawa testów zamkniętych, badających znajomość słownictwa na poziomie rozpoznania, nie sprawia problemów. Punkty naliczane są najczęściej mechanicznie według uprzednio przygotowanego klucza. Jeśli zadania, a w nich jednostki testu: zostaną poprawnie przygotowane, status odpowiedzi będzie jednoznaczny, treści testowania będą zawierać się w treściach nauczania, uzyskane wyniki będą rzetelne.

Poprawa zadań otwartych natomiast jest bardziej problematyczna. Wymaga bowiem opracowania kryteriów oceny, a więc i rozważenia zagadnień poprawności – gramatycznej, ortograficznej i/lub fonetycznej – odpowiedzi udzielanych przez uczących się. Rozwiązania przyjęte przez autora sprawdzianu powinny wynikać z ogólnych założeń celu testowania. Jeśli więc zadanie miało sprawdzić, czy uczący się zapamiętali znaczenie określonych słów (nastawienie na treść przekazu), wówczas pewne niedoskonałości gramatyczno-ortograficzne nie powinny być brane pod uwagę, chyba że uniemożliwiają one zrozumienie wypowiedzi. W przypadku natomiast, gdy celem testowania jest uzyskanie odpowiedzi, czy uczący się potrafią się posługiwać nowo poznanymi słowami (nastawienie na treść przekazu), ocena powinna uwzględniać zarówno poprawność gramatyczną formy, jak i zapisu. Można rozważyć, czy komponenty te mają być równoważne.

5. Podsumowanie

W nauczaniu słownictwa niezwykle istotne jest regularne powtarzanie oraz przypominanie poznanego wcześniej materiału. Proces ten może wydatnie wspomagać systematyczne, urozmaicone i zróżnicowane monitorowanie/sprawdzanie postępów uczących się. Działanie takie z jednej strony przyczynia się do sprawniejszego funkcjonowania mechanizmu przetwarzania słownika mentalnego, gdyż, jak pisze H. Komorowska (2002b: 124), „elastyczność magazynowania i przywoływania potrzebnego wyrazu to gwarancja trwałości zapamiętywania i gotowości pamięci”, z drugiej zaś, zmusza uczących się do stosowania różnych strategii powtarzania, utrwalania i aktywacji nowo poznanych wyrazów.

X



Słownictwo a programy nauczania – komponent leksykalny w dokumentach programowych

*Nacisk na nauczanie słownictwa powinien
oznaczać konstrukcje nowych programów nauczania,
by dotrzymać kroku zmianom zachodzącym
w języku oraz zmieniającym się potrzebom uczniów.*

M. Trawiński (1999: 30)

1. Program nauczania

Program nauczania – to plan, zazwyczaj przybierający kształt dokumentu, w którym wytycza się cel/cele działania, określa się sposoby (strategie, procedury) ich osiągnięcia oraz środki umożliwiające ich realizację (zob. H. Komorowska, 1996a, 1996b, 1999, 2005; B. Niemierko, 1999; W Pfeiffer, 2001). Zawiera także listę treści nauczania oraz standardy wymagań końcowych.

Dokument programowy może mieć charakter uniwersalny lub kontekstowy. W pierwszym przypadku realizacja treści w nim zawartych umożliwia osiągnięcie określonego poziomu biegłości językowej; w drugim – wyznacza cel i kierunek działań w określonym środowisku dydaktycznym. Typ pierwszy tworzy podstawę programową nauczania, drugi zaś jest planem działań dydaktycznych dla konkretnego kursu językowego.

Program nauczania zawsze przygotowuje się dla konkretnego odbiorcy, dlatego też przed rozpoczęciem prac należy dokonać analizy kontekstu edukacyjnego i społecznego miejsca, w którym ma być realizowany. Kontekst ten może bowiem w sposób zasadniczy wpływać zarówno na formułowanie celów kształcenia, jak i na dobór procedur ich osiągnięcia i materiałów nauczania.

Założenia programowe muszą być spójne z ogólnymi zasadami przyjętymi w systemie oświaty, a są to na przykład wymogi podstawy programowej, status języka w danej placówce, szkole (język pierwszy czy drugi), długość kursu językowego, tygodniowy wymiar zajęć itp. O możliwości realizacji danego programu decydują również warunki kształcenia w danej placówce¹, czyli charakterystyka uczących się², liczebność grup, kwalifikacje nauczycieli, wyposażenie sal lekcyjnych itd.

(I. Janowska, 2006c: 164)

Ważne jest także rozważenie potrzeb uczących się w danym kontekście społeczno-edukacyjnym i uwzględnienie ich w dokumencie programowym, gdyż i ten aspekt wiąże się bezpośrednio z wyznaczeniem adekwatnych celów kształcenia.

2. Komponent leksykalny programu nauczania

Konstruowanie programu jest procesem decyzyjnym, w trakcie którego poszukuje się odpowiedzi na następujące pytania:

- Po co UCZYĆ? Jaki jest cel procesu dydaktycznego? Co mają osiągnąć uczniowie dzięki kształceniu? (formułowanie ogólnych i szczegółowych celów kształcenia);
- CZEGO UCZYĆ? Co ma być treścią procesu dydaktycznego? Jaki ma być dobór materiału nauczania rozumianego w kategoriach wiedzy i umiejętności, w które należy wyposażać uczących się? (dobór treści kształcenia);
- JAK UCZYĆ? Jakie metody pracy umożliwią skuteczną realizację materiału objętego programem? Jakiej mają być formy organizacyjne zajęć? Jak należy rozłożyć nauczanie w czasie? Jakimi materiałami dydaktycznymi stosować? (układ treści kształcenia, dobór technik pracy);
- JAK OCENIAĆ POSTĘPY UCZĄCYCH SIĘ? Jakimi technikami sprawdzać przyrost wiedzy i umiejętności uczących się?³ Jak oceniać ich działania? (kontrola wyników);
- JAK SPRAWDZAĆ WARTOŚĆ PROGRAMU? Czy program został poprawnie konstruowany? Jak sprawdza się w praktyce? (ewaluacja programu kształcenia).

Pytania te dotyczą zarówno programu jako całości (zob. D. Willis, 1990), jak i jego poszczególnych komponentów (zob. E. Ehrenhalt-Zajac i in., 1995).

¹ Między innymi zaplecze szkoły, liczba stanowisk komputerowych, pomocy dydaktycznych, słowników.

² Między innymi rodzaj grupy uczących się, wiek, język pierwszy, fakt, czy wszyscy mają ten sam język pierwszy, czy mają czas na wykonywanie zadań domowych, czy nauka będzie odbywała się wyłącznie w czasie zajęć.

³ Zarówno w skali makro, w odniesieniu do ogólnych umiejętności uczących się, jak i mikro, w stosunku do umiejętności szczegółowych, takich jak opanowanie gramatyki, leksyki, sprawności mówienia itp.

2.1. Cel kształcenia

Zadaniem każdego kursu językowego jest sukcesywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się, czyli ich umiejętności rozpoznawania struktur leksykalnych oraz płynnego posługiwania się nimi w obrębie sprawności językowych. Działania ukierunkowane na realizację tego celu powinny im jednocześnie umożliwić poznanie rozmaitych strategii zapamiętywania, przechowywania, a także aktywizowania słownictwa w aktach komunikacji oraz kompensacji jego braków.

2.2. Determinanty doboru treści nauczania komponentu leksykalnego

Przy doborze materiału leksykalnego autorzy programów i materiałów dydaktycznych powinni kierować się dwoma kryteriami:

- frekwencji, nie tylko w odniesieniu do form morfologicznych danej jednostki (słowoform), lecz również jej znaczeń;
- użyteczności (treści nauczania winny być uzupełniane o jednostki o frekwencji niższej, które, z różnych powodów, mogą być ważne dla uczących się lub im potrzebne).

(J. M. Sinclair, A. Renouf, 1988)

Samo nauczanie powinno zaś skupiać się nie tyle na samych słowach, ile na strukturach, w których są one najczęściej używane, a także na najbardziej dla nich charakterystycznych połączeniach (*language chunks*).

Koncentracja na słownictwie najczęściej używanym jest szczególnie ważna na najniższych poziomach zaawansowania (A, A2) i to niezależnie od tego, czy uczący się podejmują naukę języka dla przyjemności, ze względów zawodowych czy też edukacyjnych. Przyszli studenci na przykład, jakkolwiek z pewnością będą potrzebowali zapoznać się ze słownictwem z określonej dziedziny, a także z wyrazami charakterystycznymi dla dyskursu naukowego, nie mogą nie znać słownictwa często używanego, gdyż poza nauką będą musieli zaspokajać swoje potrzeby komunikacyjne wynikające z faktu, iż mieszkają w kraju, w którym na co dzień mówi się danym językiem. Leksykalne wymagania wszystkich uczących się, którzy rozpoczynają naukę, są więc podobne.

Ukierunkowanie procesu kształcenia na wyższych poziomach zaawansowania (od B1 począwszy) może być już zależne od specyficznych potrzeb określonej grupy odbiorców. Należy więc zastanowić się, w jakich sferach życia będą posługiwać się językiem, w jakich sytuacjach komunikacyjnych będą uczestniczyć, na jakie tematy powinni umieć się wypowiadać, a także z jakimi tekstami (jakim typem dyskursu) będą się najczęściej spotykać. Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania pozwoli bowiem ustalić, czy:

- przedmiotem nauczania mają być przede wszystkim wyrazy (struktury leksykalne) najczęściej używane czy także, oraz w jakim stopniu, te o niższej frekwencji;
- nauczanie ma być związane z określonymi obszarami tematycznymi, czy też ma dotyczyć różnych kręgów;
- nauczanie ma koncentrować się na słownictwie specjalistycznym czy ogólnym.

Analiza wyżej wspomnianych potrzeb pozwala na właściwe ukierunkowanie procesu dydaktycznego, czyli na taki dobór treści kształcenia w obrębie leksyki, który będzie korelował z faktycznymi potrzebami adresatów. Zasadniczo jednak przyjmuje się, że powinni oni najpierw opanowywać wyrazy z kolejnych przedziałów częstości, a następnie, lub równolegle, te rzadziej używane i/lub specjalistyczne. W przypadku koncentracji na określonych obszarach tematycznych w pierwszej kolejności należy ich zapoznać ze słowami należącymi do centrum pól, a dopiero później z tymi, które znajdują się na peryferiach.

Tabela 28: *Sposoby określania potencjału i potrzeb uczących się*

Obszar	Sposoby działania
ZASÓB SŁOWNIKOWY UCZĄCYCH SIĘ receptywna znajomość słownictwa produktywna znajomość słownictwa	→ test diagnostyczny (poziom rozpoznania) → test diagnostyczny (poziom produkcji)
BRAKI UCZĄCYCH SIĘ receptywna znajomość słownictwa produktywna znajomość słownictwa	→ testy słownikowe (poziom rozpoznania) → testy słownikowe (poziom produkcji), badania profilu leksykalnego uczących się, dyktanda
strategie uczenia się słownictwa	→ kwestionariusze, arkusze obserwacyjne
POTRZEBY potrzeby w zakresie słownictwa potrzeby w zakresie strategii	→ kwestionariusze pozwalające ustalić cele nauki języka; rozmowy z uczącym się → techniki pracy umożliwiające uczącym się zapoznanie się z nowymi sposobami opanowywania (zapamiętywania i/lub uaktywniania) słownictwa
OCZEKIWANIA obszary zainteresowań	→ kwestionariusze, dyskusja, rozmowa na zajęciach

(na podst. I. S. P. Nation, 2001: 382)

Niezwykle istotną kwestią warunkującą dobór treści kształcenia w przypadku uczących się kontynuujących naukę jest oszacowanie wielkości ich zasobu leksykalnego, a także ustalenie, jakie słownictwo z obszaru docelowego jest im już znane, gdzie mają braki oraz jakiego są one typu: czy dotyczą tylko pozio-

mu produkcji, czy także recepcji (zob. tabela 28). Zakres znajomości słownictwa ustala się zazwyczaj za pomocą specjalnie opracowanych testów. Określenie potencjału leksykalnego uczestników kursu jest o tyle ważne, że jak słusznie zauważa I. S. P. Nation (2001: 380), rodzaj oraz wielkość luk w kompetencji decydują o doborze technik pracy. Braki w zakresie słownictwa specjalistycznego czy wyrazów o niższej (niskiej) frekwencji wymagają bowiem zastosowania tych, które ułatwiają rozpoznanie (szybkie kojarzenie formy, fonicznej i graficznej, ze znaczeniem). Gdy celem nauczania jest aktywacja słownictwa najczęściej używanego lub uzupełnienie braków w jego zakresie, należy stosować przede wszystkim techniki ukierunkowane na produkcję językową.

Tabela 29: *Determinanty doboru treści kształcenia a zawartość programu*

Czynnik	Wpływ na zawartość programu
MOTYWACJA wysoka motywacja niższa / nieokreślona motywacja	→ możliwość większego obciążenia słownikowego → konieczność obniżenia obciążenia słownikowego
DŁUGOŚĆ KURSU kursy krótkoterminowe kursy długoterminowe	→ ukierunkowanie przede wszystkim na rozwijanie strategii uczenia się i strategii kompensacyjnych → ukierunkowanie na rozwijanie kompetencji leksykalnej <i>per se</i>
INTENSYWNOŚĆ KURSU kursy intensywne kursy nieintensywne / mniej intensywne	→ uczenie się słownictwa ma miejsce na zajęciach w domu → uczenie się jest w dużej mierze pracą pozalekcyjną
OTOCZENIE JĘZYKOWE kontekst endolingwalny kontekst egzolingwalny	→ priorytet słownictwa najczęściej używanego, komunikacyjnie nośnego → słownictwo najczęstsze może nie być traktowane priorytetowo (a zgodnie z potrzebami uczących się, profilem kursu itp.)
JĘZYK WYJSCIOWY UCZĄCYCH SIĘ wspólny brak języka medium	→ szerszy zakres technik stosowanych przy prezentacji (tłumaczenia) i sprawdzania stopnia opanowania słownictwa → brak możliwości stosowania szeroko rozumianych technik tłumaczeniowych

(opracowanie własne)

W pracy nad doбором treści w zakresie leksyki nie powinno się pomijać oczekiwań uczących się, które często wiążą się z ich potrzebami lub są ich pochodną.

Można je poznać, przygotowując specjalnie opracowane kwestionariusze, które pozwalają ustalić wspólne dla większości członków danej grupy obszary zainteresowań. Nauka z pewnością stanie się bardziej efektywna, gdy będzie dotyczyć tego, co dla uczących się jest interesujące lub/i tego, co postrzegają jako ważne. Należy także pamiętać, że, zwłaszcza w odniesieniu do młodszych uczniów, to właśnie oczekiwania, a nie potrzeby wysuwają się na plan pierwszy, gdyż zazwyczaj odnoszą się one do konkretnej rzeczywistości, jaką jest określony kurs językowy, a nie abstrakcyjnej, jaką jest posługiwanie się językiem w przyszłości.

Potrzeby uczących się, ich potencjał oraz oczekiwania są czynnikami o charakterze nadrzędnym, bezpośrednim. Nie są one jednak jedynymi determinantami doboru treści nauczania. Pośrednio wpływają na niego także – motywacja, otoczenie językowe, obecność języka pośrednika oraz długość i intensywność kursu (zob. tabela 29).

Motywacja uczących się jest czynnikiem warunkującym nie tyle sam dobór treści kształcenia, ile wielkość materiału, który będą mieli opanować. Im bardziej bowiem zmotywowana jest grupa podejmująca naukę, tym większe może być obciążenie słownikowe kursu (*vocabulary load*); im uczący się są mniej zmotywowanymi, a cel nauki języka mniej sprecyzowany lub bardziej odległy, tym obciążenie to powinno być mniejsze (zob. N. Schmitt, 2000; I. S. P. Nation, 2001).

Proces kształcenia ma miejsce bądź w otoczeniu, w którym język docelowy jest dla wszystkich środkiem codziennej komunikacji, bądź w kraju, gdzie nie służy ludziom do porozumiewania się na co dzień. Kontekst pierwszy nosi miano endolingwalnego, drugi – nazywany jest egzolingwalnym. W środowisku endolingwalnym, niezależnie od profilu kursu, zainteresowań i innych czynników, uczący się muszą w pierwszej kolejności poznać słownictwo umożliwiające im funkcjonowanie w otaczającej ich rzeczywistości. W kontekście egzolingwalnym natomiast nauczanie może od początku koncentrować się na treściach określonych programem.

Kolejnym czynnikiem, który pośrednio wpływa na kształt i wielkość komponentu leksykalnego, jest genetyczne pokrewieństwo między językiem wyjściowym uczących się a tym, który opanowują. W przypadku, gdy oba kody należą do tej samej wąsko rozumianej rodziny (np. języków zachodniosłowiańskich), liczba wyrazów, które cechuje podobieństwo formalne i znaczeniowe, jest często duża, a to pozwala na stosunkowo szybkie wprowadzanie nowej leksyki, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania⁴. Ważne jest także to, czy kurs językowy realizowany jest w grupie jednorodnej językowo, czy też zróżnicowanej pod tym względem. W pierwszym przypadku można bowiem wykorzystywać techniki tłumaczeniowe, na przykład do wyjaśniania znaczenia nowej leksyki, ćwiczeń przekładowych, konfrontatywnych itp. W grupach różnojęzycznych możliwości takie są ograniczone, język docelowy jest jednocześnie przedmiotem poznania i nauczania oraz środkiem komunikacji.

⁴ W polszczyźnie wiele wyrazów wywodzi się z prasłowiańszczyzny. Brzmia więc one podobnie i mają podobne znaczenie w wielu językach słowiańskich.

2.3. Układ treści nauczania

Rozwiązania przyjęte w fazie doboru treści nauczania mają zaowocować skonstruowaniem katalogu tematycznego oraz listy wyrazów, które uczący się winni opanować w trakcie realizacji danego programu językowego (I. S. P. Nation, 2001: 388).

Opanowanie leksyki rzadko jest tym składnikiem znajomości języka, który staje się „zasadą organizującą całość nauczania i podporządkowuje sobie wszystkie inne kwestie” (H. Komorowska, 2002a: 13). Dzieje się tak zazwyczaj jedynie na kursach o wyraźnym nachyleniu zawodowym, gdzie celem jest poznanie przez uczących się jak największej liczby słów (zwrotów, wyrażeń) związanych z określonym obszarem tematycznym. Programy większości kursów organizują całość nauczania wokół funkcji językowych lub struktur gramatycznych. Do nich dobierane są sytuacje, które ilustrują ich użycie. Te z kolei determinują tematykę, a w konsekwencji konkretne wypełnienie leksykalne⁵.

Przyjmuje się, że uszeregowanie treści leksykalnych może być zgodne bądź z tzw. podejściem *s e r y j n y m* (*series approach*), bądź *p ó l o w y m* (*field approach*). Różnica między nimi polega na tym, że w pierwszym o kolejności wprowadzania nowych słów (struktur leksykalnych) decyduje określone kryterium, na przykład ich frekwencja, stopień trudności lub przydatność (nośność) komunikacyjna: w rezultacie uczący się poznają więc słowa w ściśle określonej kolejności. W przypadku drugiego – wyznacza się zasób słownictwa, który będzie stanowić treści nauczania, a następnie dzieli się go na komponenty różnych rozmiarów, najczęściej tematyczne lub funkcjonalne. Układ *p ó l* nie jest określony, nie precyzuje się także kolejności wprowadzania poszczególnych wyrazów w ich obrębie. Obowiązkiem nauczyciela jest natomiast upewnienie się, czy wszystkie słowa z danego pola zostały opanowane, nim przedmiotem nauczania stanie się leksyka kolejnego z wyznaczonych obszarów.

Przy wprowadzaniu nowego słownictwa, niezależnie od sposobu uszeregowania komponentu leksykalnego, należy również uwzględnić zasadę stopniowania trudności,

która przejawia się w przechodzeniu od nazw przedmiotów z najbliższego otoczenia – do nazw ogólnych i abstrakcyjnych; od nazw prostych czynności, stanów i cech do nazw związanych ze współczesnym życiem, techniką, przemysłem, ekonomią, historią; od

⁵ Nawet bardzo pobieżna analiza kilku pierwszych lekcji podręczników przeznaczonych dla uczących się języka polskiego na poziom A1 wskazuje, że programy nauczania, na których oparto te pozycje, miały wyraźnie uporządkowany komponent gramatyczny (zarówno w obszarze doboru, jak i gradacji treści nauczania); zaznacza się także mocno uporządkowanie w obrębie wprowadzanych funkcji komunikacyjnych (zob. P. Gębał, 2006). Wypełnienie leksykalne struktur gramatycznych znajdujących się w poszczególnych pozycjach jest natomiast bardzo zróżnicowane. Inne jest także obciążenie leksykalne poszczególnych jednostek leksykalnych, które po części wynika z innej organizacji konkretnych podręczników, jak i nieco innego kręgu odbiorców.

nazw zewnętrznych przejawów życia do nazw przejawów życia psychicznego, przeżyć wewnętrznych; od dosłownych znaczeń do subtelnych odcieni znaczeniowych.

(K. Gąsiorek, 1997: 124)

Zadaniem nauczyciela jest także zapewnienie uczącym się wystarczającej liczby dobrze rozłożonych w czasie kontaktów z nowo poznawanymi wyrazami, by mogły się one zapisać w ich pamięci.

2.4. Techniki pracy

Po selekcji i gradacji materiału leksykalnego należy zastanowić się nad doбором odpowiednich technik pracy: prezentacji, utrwalania, powtarzania leksyki oraz monitorowania postępu uczących się, pamiętając, że żadna ich kombinacja nie gwarantuje sukcesu. Ważne jest jednakże, by te wykorzystywane przez nauczyciela:

- umożliwiały uczącym się częste powtarzanie słownictwa;
- wymuszały konieczność posługiwania się nim w różnych kontekstach;
- zachęcały uczących się do refleksji nad strukturami leksykalnymi, ich budową, znaczeniem itp.;
- były na tyle zróżnicowane, by uczący się w celu zapamiętania słów, szybkiego wywoływania ich z pamięci musieli stosować rozmaite strategie.

Warto pamiętać, że szeroki wachlarz technik umożliwia podtrzymywanie i/lub rozbudzanie zainteresowania uczących się w dużo większym stopniu niż działania oparte na rutynie.

2.5. Ocenianie

Istotnym elementem każdego programu nauczania jest propozycja oceniania postępów uczących się⁶. Program powinien zalecać kontrolę bieżącą, okresową i roczną, proponując również odpowiednie jej formy i techniki. „W tym celu należy umieścić w programie próbki technik i ćwiczeń kontrolnych przykładowe testy semestralne lub roczne oraz podać kryteria oceniania. Procedury oceniania powinny uwzględniać elementy samooceny” (I. Janowska, 2006c: 172).

W nauczaniu słownictwa ważne jest jak najczęstsze stosowanie kontroli bieżącej (*formative assessment*), gdyż dzięki niej nauczyciel ma możliwość stałego monitorowania postępów uczących się. H. Komorowska (2002b: 11) słusznie podkreśla, że uświadamia to uczącym się, iż ich umiejętności są regularnie sprawdzane, co w wielu przypadkach podnosi poziom motywacji i zwiększa chęć „wyka-

⁶ Uczący się muszą wiedzieć nie tylko, czego będą się uczyć, ale także jak często oraz w jaki sposób ich osiągnięcia będą podlegały weryfikacji.

zania się”. Dzięki regularnie prowadzonej kontroli bieżącej można także ustalić, jak przebiega proces opanowywania materiału przez całą grupę, gdzie występują braki, czy mają one charakter globalny (dotyczą wszystkich), czy indywidualny. Nie zawsze musi ona przybierać formę testu. Mogą to być także quizy, zgadywanki, zwykłe zadawanie pytań itp. Na zakończenie określonego etapu nauki należy jednak przeprowadzać obszerniejszą z założenia kontrolę okresową (*summative assesment*), w formie testu osiągnięć, pamiętając, by sposób testowania zgodny był z metodą nauczania (zob. C. Weir, 1988; H. Komorowska, 2002b; A. Seretny, E. Lipińska, 2005).

I. S. P. Nation (2001: 389) podkreśla, że poza kontrolą ważna jest także obserwacja strategii stosowanych przez uczących się w trakcie opanowywania słownictwa. Ich dobór może bowiem istotnie, pozytywnie bądź negatywnie, wpływać zarówno na wielkość, jak i na jakość czynionych przez nich postępów. Strategie uczenia się nie podlegają ocenie w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, tzn. za podejmowanie lub niepodjęcie określonych działań nie można wystawiać stopni. Ich stosowanie należy jednakże monitorować, by w razie potrzeby wspomagać wysiłki uczących się. Pomocne w tym mogą być:

- obserwacja uczestnicząca, w trakcie której nauczyciel w razie potrzeby podsuwa uczącemu się pomysły na inne działania;
- zadawanie pytań o rodzaj działań podejmowanych w trakcie wykonywania konkretnych zadań (*thinking aloud protocol*) – odpowiedzi uczącego się mogą skłonić nauczyciela do zasugerowania innych możliwych rozwiązań;
- wypełnienie przez uczących się odpowiednio przygotowanego kwestionariusza, umożliwiającego wyciągnięcie wniosków co do stosowanych przez nich sposobów przyswajania słownictwa;
- zróżnicowane formy organizacyjne zajęć (uczący się pracują w zmieniających się parach, grupkach, mają możliwość obserwowania działań stosowanych przez innych).

Podnoszenie świadomości uczących się jest bardzo istotnym elementem procesu kształcenia – gdy będą wiedzieli, jak się uczyć efektywnie, ich szanse na sukces wzrosną.

3. Ewaluacja programu – *ante re, in re, post re*

Ewaluacja to „proces zbierania danych i ich interpretacja po to, by w efekcie tego działania podjąć określoną decyzję” (H. Komorowska, 2005: 50). Ewaluacji programu nauczania można dokonywać przed jego wdrożeniem, w czasie użytkowania (ewaluacja formatywna) oraz po zakończeniu realizacji (ewaluacja podsumowująca). Procedurom ewaluacyjnym można poddać cały program (skala makro) bądź jego elementy (skala mikro).

Przed wdrożeniem programu (*ante re*) należy przede wszystkim przyjrzeć się jego wewnętrznej spójności, czyli relacjom zachodzącym między celami, treściami nauczania, czynnościami nauczyciela, uczniów itp. Można także poddać praktycznej próbie fragmenty programu w celu ocenienia efektów, a zwłaszcza stopnia realizacji zadań postawionych przed programem (K. Kruszewski, 2005: 465).

Ewaluacja prowadzona w trakcie i po zakończeniu programu⁷ opiera się na obserwacjach, opiniach i sprawdzianach. Składa się na nią ocena syntetyczna i analityczna. Ta pierwsza koncentruje się na zagadnieniach takich jak: relacja zakładanych celów do osiągniętych efektów, dostosowanie programu do możliwości uczniów i nauczycieli, stopień i zakres akceptacji programu. Druga zaś – „sprowadza się do szukania przesłanek pozwalających przypisać dane efekty danym właściwościom programu lub staraniom towarzyszącym wprowadzeniu programu do użytku” (K. Kruszewski, 2005: 466), dzięki czemu można go będzie modyfikować/ulepszać w trakcie realizacji.

Procedury ewaluacyjne mają przynieść odpowiedzi dotyczące:

- konstrukcyjnej poprawności programu;
- szans na jego upowszechnienie (wykorzystania programu w innym kontekście dydaktycznym, np. z inną grupą);
- możliwości ulepszenia jego struktury (np. dodanie, usunięcie pewnych technik pracy);
- efektów, jakie przyniósł.

W wyniku przeprowadzonej ewaluacji można określić, czy dany program ma być dalej prowadzony, czy jego realizacja powinna zostać przerwana.

Ewaluując komponent leksykalny określonego programu, należy zastanowić się nad następującymi kwestiami:

PRZED WDROŻENIEM (ANTE RE)

1. Czy jest wewnętrzna spójność między celami nauczania, treściami oraz proponowanymi technikami pracy, podręcznikami itp.?
2. Czy program jest dostosowany do możliwości potencjalnych uczących się (ich obecnego poziomu zaawansowania i poziomu opanowania słownictwa)?
3. Czy komponent leksykalny programu ma charakter progresywny?

⁷ Może mieć charakter wieloaspektowego projektu lub krótkiego podsumowania dokonywanego przez samych uczestników kursu, prowadzącego zajęcia, dyrektora jednostki itp. (najczęściej przybiera ono postać ankiety).

W TRAKCIE UŻYTKOWANIA PROGRAMU I PO ZAKOŃCZENIU JEGO REALIZACJI (IN RE, POST RE)

1. Czy program umożliwia/umożliwił realizację celów kształcenia? Jeśli nie, to co było tego powodem?
2. Czy treści kształcenia zostały odpowiednio dobrane dla docelowej grupy adresatów? Czy należy zachować je w kształcie proponowanym przez program? W jaki sposób należy je uzupełnić bądź ograniczyć?
3. Czy zaproponowany układ treści należy uznać za odpowiedni? Czy obciążenie słownikowe było dostosowane do możliwości i oczekiwań uczestników?
4. Czy proponowane sposoby prezentacji słownictwa są urozmaicone?
5. Czy proponowane techniki pracy są zróżnicowane?
6. Czy zadania rozwijające sprawności zostały są tak zaplanowane, by wspomagać rozwijanie kompetencji leksykalnej?
7. Czy proponowane sposoby oceniania/monitorowania postępów uczących się sprawdziły się w praktyce? Czy dały nauczycielowi możliwości bieżącego śledzenia postępów uczących się?
8. Czy program spełnił oczekiwania uczących się? Czy i jakie modyfikacje w tym zakresie należy zasugerować?

Ewaluacja programu dokonywana w trakcie jego realizacji jest o tyle istotna, że pozwala na wprowadzanie zmian i modyfikacji w skali mikro, które mogą przyczynić się do podniesienia jego jakości bez większego uszczerbku dla uczących się. Ewaluowanie programu na jego zakończenie może zaś doprowadzić do jego przekształcenia, uzupełnień w skali makro, gdyż wówczas są już do dyspozycji pełne dane dotyczące jego realizacji, w tym wyniki osiągnięte przez uczących się. W przypadku, gdy zmiany sugerowane przez prowadzącego kurs nauczyciela (i/lub samych uczących się) są poważne i wiążą się z daleko idącą ingerencją w strukturę programu, należy rozważyć możliwość skonstruowania go od początku, uwzględniając wszystkie aspekty istotne dla jego realizacji⁸.

4. Komponent leksykalny w standaryzowanych programach nauczania języka polskiego jako obcego

Nauczanie języka polskiego jako obcego odbywa się w różnych kontekstach. Można się go uczyć w kraju i poza jego granicami, na uniwersytetach, w szkołach polskich poza Polską, w rozmaitych szkołach prywatnych. Każdy kurs ma swoją specyfikę, jest adresowany do konkretnej grupy odbiorców, którzy z kolei mają określone potrzeby. Czasem także charakter nauki, jej cele, dyktowane są przez rozwiązania systemowe obowiązujące w ramach danej instytucji prowadzącej

⁸ O sposobach ewaluacji programów nauczania pisze szeroko H. Komorowska (2005: 50-63).

nauczanie⁹ (zob. H. Komorowska, 2005: 75). Komponenty leksykalne kursów o takiej rozpiętości i stopniu zróżnicowania muszą być inne. Nie powinno to jednak kolidować z próbą ujednolicenia podstaw nauczania leksyki¹⁰.

4.1. Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny, pod redakcją W. Miodunki (1992)

W historii nauczania języka polskiego jako obcego powstało kilka dokumentów programowych o szerszym zasięgu. Opracowanie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* pod redakcją W. Miodunki (1992)¹¹ było pierwszą próbą wprowadzenia standaryzacji do nauczania polszczyzny. Dotyczyła ona leksyki oraz gramatyki. Przygotowane zostały także inwentarze intencjonalno-pojęciowe i tematyczne. W dwóch pierwszych częściach zaproponowano uporządkowanie tego, co w nauczaniu polszczyzny jest swoiście polskie (W. Miodunka, 1992: 8). Dwa pozostałe były pierwszą próbą uwzględnienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego najnowszych tendencji obecnych w nauczaniu języków światowych.

Na komponent leksykalny programu składają się:

- lista słów na pierwszy, drugi, trzeci poziom nauczania;
- wykaz liczebników głównych i porządkowych, które zostały wyłączone z ww. list;
- nazwy części świata wraz z przymiotnikami i nazwami mieszkańców;
- nazwy niektórych krajów i ich mieszkańców oraz formy przymiotnikowe;
- inwentarz tematyczny dla poziomu odpowiadającego *Threshold Level English* (obecnie B1), obejmujący 9 zakresów tematycznych wraz z przykładowymi wypowiedziami.

W propozycji z roku 1992 znaleźć można wykaz treści nauczania dla wszystkich ówczesnie wyłanianych poziomów zaawansowania¹². Materiał stanowiący komponent leksykalny został dobrany na podstawie dostępnych wówczas danych ilościowych (zob. H. Zgółkowa, 1992). Uwzględniono w nim także potrzeby obco-krajowców, dla których język polski miał być „nie tylko narzędziem komunikacji

⁹ Nauka języka w polskich szkołach poza Polską i na zagranicznych uniwersytetach w kwestiach programowych może zatem ciążyć ku rozwiązaniom stosowanym w krajach, w których placówki te się znajdują.

¹⁰ Na pozorną rozbieżność tych dwu przeciwstawnych celów, zróżnicowania i ujednolicenia, zwrócono uwagę na sympozjum w Ruschlikon (1990), które zapoczątkowało prace nad ESOKJ (2003).

¹¹ W roku 1993 ukazała się skrócona wersja tego dokumentu.

¹² Katalog obszarów tematycznych opracowano jedynie dla poziomu średniego niższego (obecnego B1).

codziennej, lecz także narzędziem dalszego kształcenia się i kluczem do wiedzy i kultury stworzonej w tym języku” (W. Miodunka, 1992a: 17).

Program ten nie zawiera jednak ani informacji dotyczącej układu treści nauczania (poza przypisaniem list do poziomów zaawansowania), ani doboru sugerowanych technik pracy. Nie ma w nim także mowy o proponowanych sposobach oceniania/monitorowania postępów uczących się. Innymi słowy, brak w nim odpowiedzi na pytania, *jak* nauczać słownictwa oraz *jak* sprawdzać, czy i w jakim zakresie zostało opanowane przez uczących się. Jest więc to raczej inwentarz treści nauczania niż program *sensu stricto* (zob. H. Komorowska, 2005). Do dziś jednak wyznaczniki dotyczące leksyki przedstawione w tym dokumencie stanowią ważny punkt odniesienia dla autorów innych programów oraz pozycji dydaktycznych.

4.2. Standardy wymagań egzaminacyjnych Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (2003)

Wprowadzenie w życie systemu urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego zrodziło konieczność opracowania *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (2003). Powstały one dla trzech poziomów¹³: podstawowego (B1), średniego ogólnego (B2) i zaawansowanego (C2).

Zdaniem I. Janowskiej (2006c: 173):

standardy te można również traktować jako docelowy program dla wyżej wymienionych poziomów. Zawierają one opis ogólny i szczegółowy kompetencji językowych, wykaz funkcji i pojęć językowych, katalog tematyczny oraz wykaz zagadnień gramatycznych i składniowych dla poszczególnych poziomów.

Komponent leksykalny *Standardów wymagań...* to katalog obszarów tematycznych o rosnącym stopniu uszczegółowienia, dzięki któremu wiadomo, na jakie tematy uczący się muszą umieć się wypowiadać (ustnie i pisemnie) oraz jaki jest zakres tematyczny tekstów mówionych i pisanych, które powinni rozumieć. Jest to zatem, podobnie jak w przypadku programów z roku 1992, ujęcie inwentarzowe, w którym, niestety, brak przykładowych pojęć szczegółowych oraz wykładników funkcji komunikacyjnych. Nie ma w nich żadnych informacji na temat wielkości oczekiwanego na danym poziomie zasobu słownikowego zdających oraz stopnia jego znajomości (zob. A. Seretny, 2014). Szkoda też, że w dokumencie tej wagi co *Standardy wymagań egzaminacyjnych* nie zaznaczono, iż dobór słownictwa do testowania znajomości polszczyzny opiera się na kryterium częstości oraz użyteczności komunikacyjnej (potrzeb). Efekt zwrotny, jaki egzaminy wysokiej stawki mają

¹³ Wersja robocza *Standardów...* opracowana dla wszystkich sześciu poziomów zaawansowania czeka na zatwierdzenie przez MNiSW.

zazwyczaj na proces kształcenia, sprawiłby, że w dydaktyce zwracano by większą uwagę na tę bardzo ważną kwestię.

4.3. A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim, W. Martyniuk (2004)

W 2004 roku W. Martyniuk opracował program nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomu A1. Pozostaje on wyraźnie w nurcie wyznaczonym przez ESOKJ (2003), a zwłaszcza przez wcześniejszy *Threshold Level English* autorstwa J. van Eka i J. L. M. Trima (1991). Zgodnie z założeniami autora realizacja treści w nim zawartych powinna umożliwić uczącym się osiągnięcie pierwszego etapu biegłości językowej.

W programie tym zagadnieniom tematycznym oraz pojęciom ogólnym (zawartym w katalogu intencjonalno-pojęciowym) przypisane zostały, co niezmiennie istotne, przykładowe wykładniki realizacji wypowiedzi. Z zawartego w nich słownictwa sporządzono zaś listę wyrazów, której jednakże, jak wyraźnie zastrzega autor, nie można traktować jako zbioru stanowiącego cel nauczania, a jedynie jako zestaw stosownego do poziomu wypełnienia konstrukcji¹⁴.

Program nie sugeruje kolejności realizacji poszczególnych obszarów tematycznych, nie ma także wskazówek metodycznych dotyczących proponowanych technik pracy oraz możliwych sposobów monitorowania osiągnięć uczących się. Jest to więc ujęcie bliskie temu, które zastosowano w *Standardach...* (2003).

Pozycja ta jest jednak ważna dla nauczycieli, którzy uczą na najniższych poziomach zaawansowania, gdyż po raz pierwszy, w nowym kontekście dydaktycznym¹⁵, mają do dyspozycji spójne wytyczne ujęte w kategoriach oczekiwanych umiejętności uczących się.

4.4. Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2, pod redakcją I. Janowskiej i in. (2011)

Realizacja projektu *Standaryzacja wymagań w dydaktyce języka polskiego jako obcego* zaowocowała przygotowaniem przez pracowników i współpracowników Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego programów nauczania języka polskiego jako obcego dla wszystkich poziomów zaawansowania (A1, A2, B1, B2, C1, C2)¹⁶. Ze względu na to, iż docelowym odbiorcą opracowania

¹⁴ Jest to rozwiązanie, które zastosowano w *Threshold Level English* (1990).

¹⁵ Przyjęcie systemu nauczania zgodnego z ESOKJ (2003).

¹⁶ W trakcie prac wykorzystano wszystkie ważne dla polskiej glottodydaktyki pozycje: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* pod red.

są instytucje prowadzące nauczanie języka polskiego zarówno w kraju, jak i poza nim, im również postanowiono nadać postać inwentarzy programowych.

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 – to pozycja nowoczesna, zgodna z europejskimi standardami nauczania języków nowożytnych zawartymi w ESOKJ (2003) i, co bardzo istotne, przystająca do systemu certyfikacji znajomości polszczyzny (zob. W. Miodunka, 2012). Nie jest ona także sprzeczna z podstawami programowymi kształcenia ogólnego MEN¹⁷, opracowanymi dla języków obcych i etnicznych, i spełnia założenia rozporządzenia dotyczącego budowy ogólnych programów nauczania.

Komponent leksykalny programów obejmuje (zob. Aneks 10):

- cele nauczania w zakresie leksyki wyznaczające zarówno wielkość zasobu słownikowego oczekiwanego na danym poziomie, jak i stopień jego opanowania;
- katalog tematyczny;
- sugerowane techniki wprowadzania, utrwalania i powtarzania materiału leksykalnego;
- wskazówki dla uczących się (dotyczące strategii uczenia się słownictwa);
- sugerowane sposoby kontroli wyników w zakresie leksyki.

Kolejność zapoznawania uczących się ze słownictwem poszczególnych obszarów tematycznych jest w zasadzie dowolna, choć sugeruje się, zwłaszcza ze względu na potrzeby komunikacyjne uczących się niższych poziomów (A1, A2), rozpoczynanie od pola *Ludzie* oraz *Rodzina*.

5. Podsumowanie

Opanowanie słownictwa jest ważną częścią językowej kompetencji komunikacyjnej, dlatego też nauczaniu leksyki należy nadać odpowiednią wagę, od etapu planowania procesu dydaktycznego, jego kształtu i przebiegu, po etap ewaluacji osiągnięć uczących się. Należy także dołożyć wszelkich starań, by rozwiązania proponowane w ramach komponentu leksykalnego były przemyślane, spójne i dostosowane do szeroko rozumianego kontekstu dydaktycznego. Winny one koncentrować się nie tylko na samej selekcji słów, które staną się treściami nauczania, ale także na doborze odpowiednich materiałów oraz adekwatnych technik pracy.

W. Miodunki (1992), *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003) oraz inne publikacje związane z certyfikacją znajomości języka polskiego jako obcego, ESOKJ (2003), *Metodykę nauczania języków obcych* H. Komorowskiej (2002), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* A. Seretny i E. Lipińskiej (2005), a także *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym* H. Komorowskiej (2005).

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. (załącznik 1 oraz 2).

Niezależnie od samej konstrukcji programu i proponowanego w nim układu treści uczący się zawsze powinni:

- wiedzieć, jakiego słownictwa mają się uczyć;
- być świadomi tego, co to znaczy znać słowo, i umieć dotrzeć do potrzebnych im w tym zakresie informacji;
- w pierwszej kolejności poznawać słowa najczęściej używane, a także te, które są im niezbędne z powodu potrzeb osobistych, zainteresowań, wykonywanego zawodu itp.;
- wiedzieć, jak uczyć się słownictwa;
- wiedzieć, jak posługiwać się słownictwem;
- mieć możliwość stałego poszerzania swojej kompetencji leksykalnej zarówno wszerz, jak i w głąb;
- umieć ocenić własne postępy w nauce lub dostrzegać ich brak.

(na podst. I. S. P. Nation, 2001: 395-405)

XI



Leksykografia pedagogiczna – słowniki w nauczaniu języka obcego

*Zatrzasnęły się za nim wrota gramatyki.
Teraz szukajcie go w gajach i puszczach słownika.*

Czesław Miłosz

1. Wprowadzenie

Leksykografia to – według określenia zawartego w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego – „układanie słowników, nauka o metodach układania słowników”. Podobnie definiują leksykografię *Słownik języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka oraz *Słownik współczesnego języka polskiego* pod redakcją B. Dunaja. Wysuwają one jednak na plan pierwszy fakt, iż jest to dział językoznawstwa stosowanego zajmujący się teorią przygotowywania słowników. Przedmiot działań leksykograficznych, czyli „opracowywanie słowników, słownikarstwo”, wymieniony jest w nich na miejscu drugim.

Leksykografia ma zatem dwa wymiary: teoretyczny i pragmatyczny. Przygotowanie koncepcji słownika wymaga bowiem odwołania się do wiedzy teoretycznej, jej urzeczywistnienie jest zaś działaniem praktycznym *sensu stricto* (T. Piotrowski, 2001: 31). Przyjmuje się także, że stanowi ona dział językoznawstwa stosowanego, czyli „zespołu badań nad możliwościami wykorzystania osiągnięć wszystkich działów językoznawstwa (leksykologii, semantyki, morfologii, składni, fonologii) w różnych dziedzinach życia oraz innych dyscyplinach naukowych” (*Encyklopedia...*, 1978: 332).

W historii nauk dostrzec można trzy fazy rozwoju. W pierwszej dochodzi do zgromadzenia i opisania materiałów/faktów/artefaktów, w drugim dokonuje się ich systematyzacja, w trzecim zaś ma miejsce interpretacja uporządkowanych danych. Jako nauka leksykografia przez długie lata nie osiągała fazy trzeciej, choć nie ulega wątpliwości, że autorzy poświęcający opracowaniu słownika całe (lub prawie

całe) życie brali pod uwagę ówczesny stan wiedzy o języku, poszukując potwierdzenia swoich założeń także w filozofii. W miarę upływu lat refleksja nad słowami usamodzielniała się, dając początek nowym naukom o wyrazach – leksykologii, dziedzinie zajmującej się badaniami zasobu znaczących jednostek języka, a także relacji między nimi oraz semantyce – koncentrującej się na analizie znaczeń wyrazów. Przedmiotem badań leksykografii pozostał słownik, książkowy zbiór słów danego języka¹.

Spojrzenie na leksykografię przez pryzmat chronologii oraz stopnia ogólności problemów, którymi się zajmuje, dzieli ją z jednej strony na diachroniczną oraz synchroniczną, z drugiej zaś na ogólną, szczegółową oraz kontrastywną. Obszarem zainteresowania leksykografii diachronicznej jest teoria i praktyka układania słowników w ich historycznym rozwoju, synchroniczna natomiast bada stan dziedziny w danym momencie. Przedmiotem dociekań leksykografii ogólnej są z kolei kwestie teoretyczne i praktyczne rozważane niezależnie od języka opracowań, szczegółowa natomiast koncentruje się na analizie rozwiązań stosowanych w pracach, które powstały w konkretnym języku. Celem badań kontrastywnych jest zaś porównywanie teorii i praktyki układania słowników w dwu lub więcej językach.

Leksykografia – rozumiana jako sztuka lub umiejętność układania słowników – znana była już w czasach starożytnych. Pierwowzorami obecnych opracowań były greckie glosy, czyli objaśnienia nieznanych wyrazów umieszczane najczęściej na marginesach tekstów lub nad nimi. Tradycja ta, kontynuowana w średniowieczu, dała początek pierwszym, niewielkim słownikom (zob. S. Kania, J. Tokarski, 1984; P. Żmigrodzki, 2003). Dopiero jednakże rozwój nauk w dobie renesansu oraz wynalezienie druku przyczyniły się do gwałtownego rozwoju leksykografii, który trwa nieprzerwanie do dziś.

Słowniki od początku swego istnienia pełniły bardzo ważną funkcję dydaktyczną, wypełniały bowiem „lukę między stanem świadomości użytkowników a świadomością całego społeczeństwa reprezentowaną przez ich autora lub autorów” (W. Miodunka, 1989: 221). Skromne początkowo potrzeby odbiorców, chęć zrozumienia czy przetłumaczenia tekstu napisanego w innym języku z czasem stawały się coraz bardziej wyrafinowane. Użytkownicy chcieli korzystać z opracowań, by:

- sprawdzić znaczenia słów nieznanych im także w ich własnym języku;
- uzyskać informację na temat ich pochodzenia;
- upewnić się co do poprawności form używanych przez siebie słów/zwrotów/wyrażeń;
- sprawdzić pisownię, wymowę, odmianę, łączliwość syntaktyczną konkretnych wyrazów;
- znaleźć wyrazy o znaczeniu podobnym lub przeciwnym do wyjściowego;
- sprawdzić znaczenie terminu z określonego profesjolektu (np. z języka prawniczego).

¹ Opracowano na podst. A. Seretny (1998).

Leksykografowie stawiali sobie również coraz bardziej złożone cele. Po pracach przybliżających język Biblii, słownikach dwu- oraz wielojęzycznych, dominujących w czasach średniowiecza i renesansu, zaczęli podejmować trud przygotowania opracowań rejestrujących wszystkie będące w użyciu jednostki określonego języka, definiując ich znaczenia, dokumentując użycie, wyjaśniając pochodzenie. Stopniowo zaczęli interesować się także frekwencją wyrazów, regionalnymi i społecznymi odmianami języków, jak również idiolektami wybitnych twórców².

Owe zróżnicowane cele autorów oraz potrzeby odbiorców, których zbieżność często obecnie decyduje o popularności danego słownika, znajdują odbicie zarówno na poziomie jego makro- (sposób ekscerpcji artykułów hasłowych, ich liczba i układ) oraz mikrostruktury (budowa artykułów hasłowych, stopień uszczegółowienia opisu leksykograficznego), a także formy udostępniania danych (wersje książkowe, kieszonkowe, sieciowe, płyty CD). Wielość propozycji różniących się zawartością, wielkością, jakością oraz ukierunkowaniem sprawia, iż poruszanie się w ich gąszczu wymaga niekiedy od użytkownika sporej wiedzy metaleksykograficznej.

Niezależnie jednak od funkcji i/lub przeznaczenia danego słownika powinien on zawsze być narzędziem poznania oraz ustawicznego kształcenia dla tych, którzy się nim posługują (W. Miodunka, 1989: 221). Realizacja tego postulatu jest szczególnie istotna w przypadku, gdy odbiorcami są użytkownicy o niepełnej kompetencji językowej, jakimi z są cudzoziemcy uczący się języka obcego. Słowniki przygotowywane specjalnie z myślą o nich powstają obecnie w ramach nowego działu leksykografii zwanego pedagogicznym. Są oni również adresatami tworzonych od stuleci pozycji dwu- i wielojęzycznych.

2. Słowniki dwujęzyczne w perspektywie dydaktycznej

Leksykografia dwujęzyczna jest najstarszym działem leksykografii ogólnej. Jej początki w większości krajów europejskich datuje się na czas pojawienia się glosów, pierwowzorów pierwszych słowników dwujęzycznych (zob. J. A. H. Murray, 1970; S. Kania, J. Tokarski, 1984; W. Miodunka, 1989). Obecnie jest ona rozległą dziedziną nauki, która zajmuje się teorią i praktyką opracowywania słowników przekładowych, a badania prowadzone w jej ramach koncentrują się wokół takich kwestii jak:

- funkcja słownika i jego adresat;
- zasady doboru ekwiwalentów;
- oczekiwany poziom ekwiwalencji (będący pochodną funkcji);
- sposób organizacji makrostruktury słownika, jego ukierunkowanie na odbiorcę;
- sposób oraz miejsce prezentacji w słowniku zagadnień językowych, zwłaszcza tych uwarunkowanych kulturowo;

² O historii leksykografii szczegółowo piszą między innymi M. Grochowski (1982), S. Kania, J. Tokarski (1984), W. Miodunka (1989), P. Żmigrodzki (2003), B. Ostromecka-Frączak (2007).

- typ/rodzaj rozwiązań typograficznych na poziomie artykułu hasłowego i stopień ich dostępności.

(na podst. F. J. Hausmann, 1986)

Słowniki dwujęzyczne, których forma, początkowo dość prosta, stopniowo ewoluowała, są najpopularniejszymi opracowaniami leksykograficznymi, z których korzystają uczący się języków obcych – około 75% badanych używa takich właśnie opracowań, podczas gdy tylko 0,4% twierdzi, że nigdy po nie nie sięga (zob. T. Piotrowski, 1994a: 142; por. J. Koczur, 1999). Warto więc spojrzeć na te słowniki z perspektywy pedagogicznej i zastanowić się, kiedy dobrze służą uczącym się.

Podstawową funkcją słownika dwujęzycznego jest umożliwienie użytkownikom tworzenia i/lub rozumienia komunikatów w języku docelowym (J2) oraz podejmowania kompetentnych działań mediacyjnych (tłumaczenia komunikatów z J1 na J2 oraz z J2 na J1). Wydawać by się mogło, że przy takich założeniach w trakcie opracowywania słownika w pierwszej kolejności rozstrzygana jest kwestia wskazania jego docelowego adresata. To potrzeby potencjalnego odbiorcy, będące pochodną wieku, stopnia znajomości języka docelowego, charakteru języka wyjściowego oraz celu, w jakim będzie używał słownika, powinny bowiem decydować o rozwiązaniach zastosowanych zarówno na poziomie makro-, jak i mikrostruktury powstającej pozycji. Okazuje się jednak, że czynniki te rzadko są brane pod uwagę, kwestią nadrzędną jest zaś adekwatność opisu – jeśli jest precyzyjny i odpowiednio skonstruowany, to sposób jego prezentacji widziany jest jako sprawa zupełnie wtórna. W rezultacie słowniki dwujęzyczne są obecnie często adresowane do szerokiej, a przez to niejednorodnej grupy odbiorców, wśród których są uczący się języka (o różnym stopniu jego znajomości), nauczyciele, naukowcy, dziennikarze, tłumacze oraz inni zainteresowani wywodzący się z obu obszarów językowych (zob. J. Tomaszczyk, 1981: 288). Rozwiązanie to dyktowane jest zazwyczaj względami ekonomicznymi: im większy bowiem krąg adresatów, tym łatwiej wypromować dane opracowanie na rynku wydawniczym. Nieostre postrzeganie docelowego odbiorcy sprawia jednak, że wiele przygotowanych słowników, chcąc służyć wszystkim, dobrze służy niewielu.

Słownik dwujęzyczny powinien być dwukierunkowy (*bidirectional*), czyli równie funkcjonalny dla uczących się J2 mówiących J1, jak i dla poznających J1 użytkowników J2. W praktyce jednak owa dwukierunkowość jest trudno osiągalna, gdyż na przykład potrzeby językowe uczących się polskiego anglofonów i poznających angielski Polaków ze względu na odmienną specyfikę kodów nie są takie same. Dwukierunkowość słowników ma więc z reguły charakter deklaracyjny, dzięki czemu można znacząco poszerzyć spektrum potencjalnych nabywców³.

³ Słowniki dwujęzyczne przygotowywane w danym kraju należy więc widzieć jako pomoc dla rodzimych użytkowników w nauce J2. I tak na przykład słowniki angielsko-polskie/polsko-angielskie powstające w Polsce mają pomagać Polakom poznającym angielski. Anglofoni

Słowniki dwujęzyczne często nazywane są tłumaczeniowymi, gdyż ich celem jest umożliwienie odbiorcom dekodowania tekstów pisanych/mówionych z języka docelowego na wyjściowy ($J2 \rightarrow J1$) oraz ich kodowanie w języku docelowym ($J1 \rightarrow J2$). Proces tłumaczenia niekiedy bywa jednak zbyt wąsko rozumiany przez autorów opracowań, a mianowicie w kategoriach prostej operacji substytucyjnej: za wyraz A języka wyjściowego ($J1$) można podstawić wyraz B języka docelowego ($J2$) i odwrotnie. Przekład nie zachodzi tymczasem „na linearnych sekwencjach jednostek języka – bo tekst nie jest tylko taką sekwencją” (T. Piotrowski, 1994b: 163). Rzadko więc mamy do czynienia z sytuacją, w której zamiana wyrazów $J1$ na ekwiwalenty znajdujące się w słowniku daje w rezultacie spójny, adekwatny znaczeniowo i poprawny pod względem językowym tekst. Dzieje się tak dlatego, że słowniki dwujęzyczne częściej operują ekwiwalentami kognitywnymi, czyli wyrazami odnajdywanymi dzięki analizie opartej na relewantnych kryteriach, rzadziej zaś tłumaczeniowymi, czyli denotacyjnie ekwiwalentnymi wyrażeniami syntagmatycznymi w ich wymiarze paradygmatycznym⁴.

Różnica między ekwiwalentami kognitywnymi a tłumaczeniowymi polega zaś na tym, że ekwiwalenty tłumaczeniowe nie mają nic wspólnego z relewantnymi kryteriami (wymiarami) analizy, a jedynym kryterium ich doboru jest możliwość podstawienia ciągu wyrazów jednego języka zamiast ciągu wyrazów drugiego języka.

(T. Piotrowski, 1994b: 167)

Przy tak rozumianej ekwiwalencji w artykule hasłowym słownika dwujęzycznego powinny się więc znaleźć nie tylko pojedyncze wyrazy, lecz całe zwroty lub wyrażenia (wzorce składniowo-semantyczne) wraz ze wskazówkami dotyczącymi warunków podstawialności. Tego zaś w przeciętnych opracowaniach najczęściej brak⁵.

Rozpowszechnioną praktyką jest także podawanie nie jednego, a kilku ekwiwalentów kognitywnych (tzw. ciągów synonimicznych), bez informacji dotyczącej kontekstów, w których można ich używać, na przykład⁶:

<i>embitterment</i> s.	rozgoryczenie; zgorzknienie; zgorzkniałość; gorycz (w sercu); rozjątrzenie	WSAP (1969: 261)
<i>emancipation</i> s.	emancypacja; wyzwolenie; usamodzielnienie	WSAP (1969: 260)
<i>far away</i> adj.	daleki; odległy; nieobecny	WSAP (1969: 293)

uczący się naszego języka są zazwyczaj widziani jako odbiorcy drugorzędni, co znajduje wyrażenie odbicie zarówno na płaszczyźnie makro-, jak i mikrostruktury opracowania.

⁴ Problem ten szczegółowo analizuje T. Piotrowski (1994b).

⁵ Ekwiwalencje kognitywna i tłumaczeniowa częściej zachodzą na siebie w przypadku języków blisko spokrewnionych; gdy języki dzieli pewna odległość, pokrywanie się obu typów ekwiwalencji ma miejsce zdecydowanie rzadziej.

⁶ WSAP – *Wielki słownik angielski-polski i polsko-angielski* pod redakcją J. Stanisławskiego.

Przy czym, o ile właściwe zrozumienie tekstu w J2 (w tym przypadku angielskim) nie sprawi uczącemu się (Polakowi) problemu – kontekst pozwoli mu bowiem na wybór odpowiedniego ekwiwalentu w J1, o tyle na poziomie produkcji napotka on trudności, które niekoniecznie będzie w stanie przezwyciężyć, gdyż *daleki* może być *kuzyn*, *odległy* – *czas*, a nie *kuzyn*, *nieobecne* zaś *spojrzenie*. Bez ekwiwalentów tłumaczeniowych prawdopodobieństwo, że zbuduje wypowiedź adekwatną znaczeniowo i poprawną pod względem językowym, jest niewielkie⁷. W opisie znaczenia zawartym w słowniku dwujęzycznym powinny więc znaleźć się wskazówki dotyczące warunków podstawialności wyrażen. Podając jedynie wyrwany z kontekstu innojęzyczny odpowiednik słowa jakiegoś języka oraz bardzo ograniczoną informację o jego cechach gramatycznych, nie pozwalają one bowiem „ani na odpowiednie ukształtowanie treści pojęciowej reprezentowanego przez to słowo sememu, ani nie ukazują związków paradygmatycznych i syntagmatycznych łączących je z innymi leksemami” (J. Mączyński, 1987: 138).

Wybór odpowiedniego słownika dwujęzycznego, jeśli ma on właściwie pełnić swoją funkcję w procesie kształcenia, jest niezwykle ważny i nie powinien być przypadkowy. W dobrym opracowaniu użytkownik powinien znaleźć: definicję znaczenia w postaci ekwiwalentów kognitywnych i tłumaczeniowych, informację gramatyczną, składniową, wzory łączliwości składniowo-semantycznej wraz z przykładami oraz informację o wartości stylistycznej danego wyrazu (zob. M. Rundel, 1998). By prawidłowo operować słowami w aktach komunikacji, nie wystarczy bowiem sama znajomość treści znaczeniowej wyrazu; trzeba jeszcze wiedzieć, jak on się odmienia (jeśli jest odmienny), w jakim sąsiedztwie gramatyczno-leksykalnym go używać, w jakich kontekstach się go wystrzegać. Gdy w opracowaniu takich informacji brak lub są one zbyt skąpe, co zwykle ma miejsce w przypadku najpopularniejszych słowniczków kieszonkowych⁸, należy uświadomić użytkowników, jak z nich korzystać, pokazując:

- jakie informacje są w słowniku, jakich brakuje i co z tego wynika;
- które dane należy sprawdzać „podwójnie” i jak to robić;
- gdzie mogą czyhać pułapki i jak można ich uniknąć.

Pomoże im to roztropniej korzystać z tej nieodzownej w nauce języka pomocy⁹.

⁷ Jest to możliwe wówczas, gdy lista artykułów hasłowych obu części powstała na drodze konwersji – wtedy wszystkie ekwiwalenty J2 są hasłami słownika J1. Rzadko który użytkownik wie, że pułapkę tę daje się czasem ominąć, nie poprzestając na wyborze jednego z odnalezionych ekwiwalentów, a upewniając się jeszcze, czy daje on w języku wyjściowym ten wyraz, którego znaczenia pierwotnie poszukiwano.

⁸ Często są one replikami (tłumaczeniami) opracowań innych języków.

⁹ Jedną z ciekawszych pozycji leksykografii dwujęzycznej, którą można polecić anglojęzycznym cudzoziemcom uczącym się polszczyzny, jest *Słownik angielsko-polski, polsko-angielski* pod redakcją J. Fisiaka (dalej: SPAC, 1996) wydany na licencji Collinsa. Słownik ten zawiera 80 000 haseł, definiując znaczenia 120 000 jednostek leksykalnych należących do współczes-

3. Słowniki pedagogiczne

3.1. Geneza gatunku

Słowniki dwujęzyczne (lub wielojęzyczne) przez stulecia stanowiły podstawową pomoc w nauce języka obcego. Mniej więcej od XVII wieku uczący się mogli korzystać również z licznie powstających jednojęzycznych słowników objaśniających. Zadaniem tego typu opracowań, jak już wspomniano, jest całościowa, udokumentowana¹⁰ rejestracja jednostek języka, ich znaczenia, użycia i pochodzenia¹¹. Przydatność tych opracowań dla celów dydaktycznych okazała się jednak znikoma, gdyż umiejętności językowe uczących się i rodzimych użytkowników (pierwotnych adresatów prac) są zupełnie różne. Zupełnie inne są także potrzeby obu grup odbiorców – pierwsi chcą budować/kształtować swoją kompetencję, drudzy – jedynie uzupełniać ją w określonych obszarach.

Słowniki przeznaczone dla uczących się uwzględniające ich potrzeby i możliwości, czyli jednojęzyczne słowniki objaśniające, pojawiły się dopiero w pierwszej połowie XX wieku. Na kształt ich makro- i mikrostruktury, przede wszystkim zaś na kwestie związane z selekcją materiału, wyróżnianiem i definiowaniem znaczeń, a także prezentacją informacji leksykalno-składniowych, znacząco wpłynęły wyniki badań prowadzonych w latach 20. i 30. w ramach ruchu znanego pod nazwą *słownictwo pod kontrolą* (*vocabulary control movement*) (zob. A. P. Cowie, 1999). Jego aktywnymi członkami byli H. Palmer, A. Hornby oraz M. West, a ich celem – ustalenie podstawowego zasobu słownikowego języka angielskiego, czyli leksyki najbardziej komunikatywnie nośnej (*vocabulary of communicative weight*), którą uczący się powinni poznawać w pierwszej fazie nauki języka (H. Palmer, 1934). Wyłonione drogą badań frekwencyjnych najczęściej używane wyrazy stały się następnie tworzywem języka definicyjnego słowników, który dzięki temu stał się bardziej przystępny i zrozumiały dla użytkowników o ograniczonej kompetencji. Pierwszym opracowaniem, w którym został on zastosowany, był *A New Method English Dictionary* M. Westa¹², który ukazał się w roku 1935. Trzy lata później wydano *A Grammar of English*

nej angielszczyzny. Zdecydowana większość podawanych w nim ekwiwalentów opatrzona jest stosowną informacją kontekstową. I tak na przykład przy hasle *emancipation* czytamy, że jest to wyzwolenie lub *emancypacja*, dowiadując się jednocześnie, że wyzwolenie dotyczy niewolników, a *emancypacja* – kobiet (SPAC, 1996: 145). W artykule hasłowym *far away* znajdujemy wskazówki, iż w odniesieniu do miejsca należy użyć polskich wyrazów *odległy* lub *daleki*. Mówiąc o dźwiękach z kolei, można się posłużyć wyłącznie wyrazem *daleki*, podczas gdy *spojrzenie* jest *nieobecne* (SPAC, 1996: 164). Szerzej na temat słownika zob. A. Seretny (2000).

¹⁰ Są to zazwyczaj urywki tekstów, cytaty wraz z adresami bibliograficznymi.

¹¹ Duże słowniki objaśniające stają się często podstawą mniejszych opracowań jednojęzycznych oraz źródłem ekscerpcji haseł pozycji dwujęzycznych.

¹² M. Westowi udało się zdefiniować 23 898 jednostek leksykalnych za pomocą języka definicyjnego ograniczonego do 1490 elementów (zob. M. West, 1935a).

Words H. Palmera, a w 1942 – *The Idiomatic and Syntactic English Dictionary* przygotowany przez A. Hornby'ego. Od tamtego czasu powstało wiele słowników przeznaczonych dla uczących się różnych języków obcych, a część domów wydawniczych, takich jak np. Longman, Larousse, Robert, Langenscheidt, Duden, Collins, Oxford University Press¹³, wręcz specjalizuje się w ich przygotowywaniu.

Z biegiem lat słowniki przeznaczone dla uczących się języków obcych (*learner's dictionaries*) stały się na tyle ciekawym gatunkiem leksykograficznym, że doczekały się sporej liczby prac oceniających (analiz, recenzji, porównań itp.). Stopniowo zaczęły pojawiać się także prace projektujące, w których rozważa się, jak powinny być konstruowane artykuły hasłowe poszczególnych rodzajów opracowań, jakich informacji na danym poziomie zaawansowania uczący się potrzebują najbardziej, jak należy je w związku z tym przygotowywać, jak podawać. Dziś można więc już mówić o nowym, odrębnym, prężnie rozwijającym się dziale – leksykografii pedagogicznej, który zajmuje się teorią i praktyką przygotowywania słowników przeznaczonych dla coraz liczniejszych rzesz uczących się języków obcych. Otwarcie granic, możliwość taniego podróżowania, podejmowania pracy, studiów w innych krajach sprawiły bowiem, że liczba ludzi, którzy w znajomości języka innego niż rodzimy upatrują szansy na inne i/lub lepsze życie, stale rośnie.

3.2. Rozwój gatunku

Pierwsze publikacje przeznaczone dla uczących się były ogólnymi słownikami o układzie alfabetycznym i takie opracowania do dziś cieszą się największą popularnością. W miarę upływu lat oferta znacznie się jednak poszerzyła. W odpowiedzi na określone potrzeby odbiorców zaczęły powstawać również pedagogiczne słowniki profilowane (zwane specjalistycznymi). Dla młodszych uczących się lub dla tych, którzy dopiero zaczynają naukę, zaczęto opracowywać pozycje obrazkowe i/lub ilustrowane. W tych pierwszych wyrazy definiowane są wyłącznie za pomocą elementów ikonicznych, w drugich – opis werbalny jest wspomagany obrazem. Dostępne są również prace umożliwiające uczącym się opanowywanie określonych aspektów biegłości językowej, takich na przykład jak znajomość frazeologii, łączliwości składniowej, leksykalnej, wymowy bądź słownictwa z określonych kręgów tematycznych.

¹³ Dla tego wydawnictwa publikacje kolejnych edycji słowników pod redakcją A. Hornby'ego przez lata były najbardziej, po Biblii, opłacalną pozycją (za T. Piotrowskim 1994a: 118).

3.3. Jednojęzyczny słownik objaśniający – specyfika gatunku

Jednojęzyczny słownik objaśniający jest specyficznym gatunkiem leksykograficznym, służącym pomocą w nauce języka¹⁴. Ma umożliwić uczącym się poznanie nie tylko znaczenia nowego słowa (poziom recepcji), ale także reguł rządzących jego użyciem w tekstach mówionych i pisanych (poziom produkcji językowej), dlatego też wszystkie stosowane w nim rozwiązania są z założenia podporządkowane wymogom użyteczności dydaktycznej.

Wymogi te na poziomie makrostruktury dotyczą:

- doboru, liczby oraz układu haseł, sposobu hasłowania (systemu odsyłaczy);
- metajęzyka opisu;
- zasad zamieszczania elementów ikonicznych.

Szczegółowe wytyczne dotyczą również mikrostruktury opracowania. Budowa poszczególnych artykułów hasłowych musi być powtarzalna, a ich zawartość funkcjonalno-semantyczna ma obejmować:

- wymowę,
- znaczenie/znaczenia jednostki,
- jej odmianę,
- łączliwość składniowo-semantyczną wraz z przykładami użycia,
- zakres użycia.

Makrostruktura słownika

Artykułami hasłowymi opracowania przeznaczonego dla uczących się języka ma być słownictwo, którego znajomość jest niezbędna do swobodnego porozumiewania się w życiu codziennym. Z jednej strony powinny to więc być wyrazy o wysokiej frekwencji, z drugiej zaś te, które spełniają kryterium bezpośredniej użyteczności. Postuluje się także, by słownik prezentował znaczenia jednostek należących do standardowej odmiany języka, czyli neutralnych, nienacechowanych stylistycznie. Jeśli zaś pojawią się w nim słowa, zwroty, wyrażenia obciążone konotacjami, potoczne, slangowe lub obsceniczne, należy je bezwzględnie opatrzyć stosownymi kwalifikatorami.

Liczba artykułów hasłowych w tego typu opracowaniach jest dość zróżnicowana i waha się od kilku do kilkudziesięciu tysięcy. Z reguły jednakże nie jest mniejsza niż 10 000 i nie przekracza 40 000, czyli według norm leksykografii ogólnej słowniki pedagogiczne to słowniki małe lub bardzo małe. Układ haseł jest w nich z reguły alfabetyczny, choć trafiają się również pozycje o porządku onomazjologicznym skrzyżowanym z alfabetycznym. Niezwykle ważny jest również przyjazny sposób hasłowania, by umożliwić uczącym się szybkie dotarcie do interesujących ich informacji.

¹⁴ Nie zaś o języku.

Wymogiem kategoryalnym jest opracowanie ograniczonego liczbowo metajęzyka opisu leksykograficznego, liczącego nie więcej niż około 2000 wyrazów. Jego trzon powinny stanowić wyrazy o najwyższej frekwencji. Zasada obowiązująca w leksykografii ogólnej, w myśl której w definicjach nie powinny znajdować się wyrazy nieopisane w siatce haseł, jest tu więc zdecydowanie zaostrzona.

Elementy ikoniczne są nieodłączną częścią makrostruktury słownika pedagogicznego. Posłużenie się ilustracją, która jest pewnym odzwierciedleniem rzeczywistości, ma za zadanie przyspieszyć proces semantyzacji hasła w przypadku, gdy analiza znaczeniowa jest utrudniona. Wykorzystuje się je więc jako element uzupełniający/wzmacniający/ujednolaczniający opis wówczas, gdy artykułami hasłowymi słownika są jednostki:

- o znaczeniu trudnym do wyjaśnienia (np. *stalaktyt*, *stalagmit*);
- należące do leksyki bezekwiwalentnej (np. *kierpce*);
- tak proste, iż każda ich definicja jest z zasady skomplikowana (np. *pies*).

Konwencja graficzna stosowana zazwyczaj przez ilustratorów to styl uproszczony, redukujący nieistotne elementy obrazu przy jednoczesnym uwypukleniu tych ważniejszych (zob. A. Wright, 1983).

Mikrostruktura słownika

Zalecenia dotyczące mikrostruktury słownika pedagogicznego, czyli budowy poszczególnych artykułów hasłowych, są znacznie bardziej szczegółowe.

W opracowaniach tych niezwykle ważne są definicje znaczeń, które muszą być ciągami elementów semantycznie prostszych (zob. A. Bogusławski, 1988). Niedopuszczalne jest zarówno definiowanie cyrkularne, jak i *ignotum per ignotum*. Znaczenia wyrazów należy przybliżać uczącym się, odwołując się do naiwnego widzenia świata przez hipotetycznego przeciętnego rodzimego użytkownika języka (zob. J. Apresjan, 1980: 19), unikając informacji i sformułowań o charakterze encyklopedycznym. Zaleca się także, by znaczenia leksemów wieloznacznych systematyzowane były zgodnie z ich frekwencją występowania w korpusach, z których dokonywana była ekscerpcja materiału leksykalnego słownika.

Definicje mogą być poprzedzone informacją o wymowie, akcencie danego leksemu. Dzieje się tak w przypadku języków, w których realizacja foniczna wyrazów nie daje się ująć w żadne schematy (np. w opracowaniach dla uczących się języka angielskiego wymowa zapisywana jest za pomocą alfabetu – IPA, *International Phonetic Alphabet*). Z tego samego względu niektóre opracowania podają również informację dotyczącą struktury fonotaktycznej haseł.

Częścią artykułu hasłowego musi być pełna informacja morfologiczna oraz składniowa. Należy ją podawać eksplicytnie, jasno i precyzyjnie, umieszczając przy wyrazie hasłowym odpowiednie końcówki fleksyjne wraz ze schematami łączliwości składniowej. Abstrakcyjne wzory powinny być ilustrowane odpowiednio skonstruowanymi przykładami, których zadaniem jest wzmacnianie abstrakcyjnego opisu składniowego (por. T. Piotrowski, 1994a: 134).

Niezwykle ważna jest również prezentacja łączliwości leksykalnej jednostki. By prawidłowo sformułować wypowiedź, uczący się muszą nie tylko znać odpowiedniki wyrazów, których zamierzają użyć, ich formy morfologiczne czy łączliwość syntaktyczną. Muszą także wiedzieć, z jakimi innymi wyrazami mogą one współwystępować, by przy tworzeniu tekstów nie przenosić połączeń z języka rodzimego. Najbardziej typowe kolokacje podaje się więc jawnie, inne zamieszcza się w przykładach.

Elementem mikrostruktury słownika pedagogicznego są też informacje na temat wartości stylistycznej wyrazów będących artykułami hasłowymi podawane za pomocą kwalifikatorów.

4. Leksykografia pedagogiczna w Polsce

Uczący się języka polskiego jako obcego mogą korzystać z rozmaitych pozycji leksykograficznych przygotowanych z myślą o nich, ukierunkowanych na ich potrzeby. Są to zarówno słowniki ogólne, jak i specjalistyczne. Leksykografia pedagogiczna w Polsce jest jednak dziedziną mało znaną – większość opracowań poświęconych historii i metodologii słownikarstwa nie tylko nie omawia specyfiki tego gatunku, lecz nawet nie odnotowuje jego istnienia¹⁵.

4.1. Jednojęzyczne słowniki ogólne

Pierwsze jednojęzyczne słowniki objaśniające dla uczących się polszczyzny powstały stosunkowo wcześniej, gdyż już pod koniec lat 70. Były to *Słownik podstawowy języka polskiego* autorstwa B. Bartnickiej i R. Sinielnikoff (1979)¹⁶ oraz *Słownik języka polskiego* S. Hrabcowej i I. Kalińskiej (1979)¹⁷. W latach 90. opublikowano dwie kolejne pozycje: *Słownik minimum języka polskiego* Z. Kurzowej i H. Zgółkowej (1992) oraz *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego* Z. Kurzowej (1999). Ostatnio zaś ukazały się *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* H. Zgółkowej (2008) oraz tej samej autorki *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* (2009).

¹⁵ Nie pisze o niej T. Piotrowski w swojej ostatniej książce poświęconej leksykografii (2001), choć sygnalizował jej obecność i znaczenie w swojej wcześniejszej pracy (1994). Pomija ją także P. Żmigrodzki (2003). Podobnie jest w nieco starszych opracowaniach (np. W. Miodunka, 1989).

¹⁶ W końcu lat 90. ukazało się jego nowe wydanie. Niestety, mimo wielu prac poświęconych leksykografii pedagogicznej, recenzji omawianej pozycji ukazujących jej błędy i niekonsekwencje, słownik ten wydano bez poprawek. Zmianie uległa jedynie zewnętrzna szata graficzna; dokonano też niewielkiego rozszerzenia w zakresie materiału leksykalnego, ale zasadnicza mikro- i makrostruktura słownika pozostała bez zmian.

¹⁷ Słownik ten jako niedefiniujący znaczeń nie jest tu omawiany.

Pozycje te, niestety, są rzadko używane przez uczących się. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest kilka, w większości jednakże są one wynikiem tego, że makro- i mikrostruktura opracowań nie do końca odpowiada potrzebom odbiorców (zob. tabela 30 oraz tabela 31).

Po pierwsze polskie opracowania są bardzo małe. Liczba artykułów hasłowych w największym nie przekracza 7000, w pozostałych waha się od 1600 do 5000, podczas gdy pedagogiczne słowniki angielskie, niemieckie, francuskie zawierają ich nawet do kilkudziesięciu tysięcy, nigdy jednakże mniej niż 15 000. Zważywszy na fakt, iż pozycje te są adresowane do uczących się, którzy osiągnęli już poziom B1, zamieszczenie w polskich pozycjach tak niewielkiej liczby haseł powoduje więc, że potencjalni odbiorcy nie są nimi zainteresowani. Liczba słów, które zazwyczaj już znają, waha się w okolicach 3000-4000 wyrazów, „nie opłaca” się im zatem kupować słownika, z którego stosunkowo szybko przestaną korzystać¹⁸.

Powodem drugim jest fakt, iż definicje w polskich opracowaniach nie operują ograniczonym liczbowo i jakościowo językiem. Rozwiązanie takie jest wygodne dla autora: pisząc definicje, nie musi on kontrolować ich semantycznej zawartości. Jest ono jednakże niekorzystne dla użytkowników, którymi są osoby o niepełnych kompetencjach. Sprawdzając znaczenie nieznanego wyrazu w słowniku, mogą bowiem znaleźć w definicji zupełnie im nieznaną słowa.

Kolejnym odczuwalnym brakiem jest nieobecność elementów ikonicznych¹⁹. Polskie słowniki, za wyjątkiem *Ilustrowanego słownika podstawowego języka polskiego* Z. Kurzowej (1999), nie wzmacniają/uzupełniają definicji obrazem. Jest to rozwiązanie przeniesione z leksykografii ogólnej na grunt pedagogicznej²⁰. Nie do końca kompetentny użytkownik nie znajdzie więc żadnego elementu, który mógłby przyspieszyć lub po prostu umożliwić semantyzację znaczenia poszukiwanego wyrazu.

Zastrzeżenia budzą także niektóre elementy mikrostruktury polskich opracowań. Zdecydowanie *najsłabszym ogniwnem* są definicje, które bywają encyklopedyczne²¹, cyrkularne²² (A. Seretny, 1998). Dość często także, zwłaszcza w opracowaniach mniejszych, język definicyjny jest zdecydowanie bogatszy niż siatka haseł²³ (zob. A. Seretny, 1998, 2000; B. Ostromęcka-Frączak, 2000). Zbyt mało jest także przy-

¹⁸ W przypadku nauczania innych języków (angielskiego, niemieckiego) wyrazy, które uczyć się powinni poznać w pierwszej kolejności (około 2000), przedstawiane są zazwyczaj w postaci list lub stanowią artykuły hasłowe słowników ilustrowanych bądź obrazkowych.

¹⁹ Nie jest to może powód najistotniejszy, lecz pominąć go nie można.

²⁰ Zamieszczanie w słownikach ilustracji traktowane jest w polskiej leksykografii jako przejaw bezradności i/lub braku profesjonalizmu autora/autorów.

²¹ Przykładem może być chociażby definiowanie *słońca* jako największej gwiazdy Układu Słonecznego, a nie gwiazdy dającej Ziemi ciepło i jasność.

²² *Czajnik – imbryk. Imbryk – czajnik.*

²³ Definicja *chmury* w *Słowniku minimum języka polskiego* (1992) jako ‘cząsteczek pary wodnej w atmosferze’ jest często cytowanym przykładem, ilustrującym brak znajomości wymagań

kładów użycia definiowanych jednostek, często brak schematów łączliwości składniowej i jawnego podawania kolokacji (te aspekty zdecydowanie lepiej wyglądają w pozycjach powstałych w ostatnich latach: zob. tabela 31). Jedynie informacje morfologiczne podawane są konsekwentnie i przejrzysto.

Z dostępnych obecnie na rynku pozycji z pewnością najlepiej służyć będzie odbiorcom *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego* Z. Kurzowej (1999) oraz *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* H. Zgółkowej (2008). Nauczyciele języka powinni zaś zapoznać się ze *Słownikiem minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* H. Zgółkowej (2009), który rejestruje wyrazy najczęściej używane w polszczyźnie ogólnej. Chcąc odpowiednio kierunkować proces kształtowania kompetencji leksykalnej, powinni bowiem wiedzieć, jakie jednostki tworzą leksykę o najwyższej frekwencji. W pozycji tej znajdują także przyporządkowanie poszczególnych wyrazów do pól tematycznych. To z kolei jest o tyle istotne, że jak wykazały badania (zob. A. Seretny, 2011a), zasób leksykalny uczących się na niższych poziomach zaawansowania wykazuje wyraźne „przerosty” w obrębie leksyki tematycznej, najczęściej nominalnej, na niekorzyść słownictwa werbalnego, dominującego w języku mówionym.

4.2. Słowniki specjalistyczne dla cudzoziemców

W ostatnim dwudziestoleciu powstało wiele ważnych słowników specjalistycznych przeznaczonych dla uczących się języka polskiego jako obcego. Są one zazwyczaj adresowane do tych, których znajomość języka wykracza poza poziom podstawowy (A1, A2). W przeciwieństwie do opracowań ogólnych zostały one przygotowane zgodnie z wymogami stawianymi pracom tego typu.

Jedną ze starszych pozycji jest *Mały słownik słotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców* M. Skarżyńskiego (1989). Dobór wyrazów będących artykułami hasłowymi pozycji został oparty na listach frekwencyjnych i tematycznych opracowanych z myślą o uczących się obcokrajowcach²⁴. Hasło słownika stanowi grupa wyrazów uporządkowana „zgodnie z relacjami motywacyjnymi i skupiona wokół jednego z nich – tego, który jest słotwórczo niemotywowany, ale – który sam w sposób bezpośredni lub pośredni motywuje wszystkie pozostałe” (M. Skarżyński, 1989: 5). Taka konstrukcja pozwala zobaczyć użytkownikowi słotwórczą strukturę wyrazów oraz zachodzące między nimi relacje. Słownik ten jest więc cenną pomocą dla studentów na poziomie samodzielności (B) i zaawansowanym (C), dzięki której mogą w przystępny sposób zapoznać się z mechanizmami derywacji w języku polskim.

gatunku, gdyż wyrazy *cząsteczka*, *para* (jako jeden ze stanów cieczy), *atmosfera* (jako warstwa otaczająca Ziemię) nie należą do słownictwa minimum.

²⁴ Były to: *Lista Komisji Ekspertów ds. Nauczania Języka Polskiego jako Obcego*, opublikowana w 1992 (zob. H. Zgółkowa, 1992) oraz opracowanie Z. Cygal-Krupy (1986).

Tabela 30: Makrostruktura polskich ogólnych słowników pedagogicznych²⁵

Makrostruktura słownika							
	Dobór artykułów hasłowych		Wielkość	Układ	Metajęzyk	Hasłowanie	Elementy ikoniczne
	Frekwencja	Użyteczność					
SPJP	✓	✓	5000	alfabetyczny	brak	+/-	brak
SMJP	✓	✓	1520	alfabetyczny	brak	+	brak
ISPJP	✓	✓	5000	alfabetyczny/ pojęciowy	brak	+	obecne
PSJP	✓	✓	6 175	alfabetyczny	brak	+	brak
SMJP-G	✓	✓	2300	alfabetyczny/ pojęciowy	brak	+	brak

(opracowanie własne)

²⁵ W tabeli 30 oraz 31 obszary uchybień zaznaczono **boldem**. Rozwiązania skrótów:

SPJP – Słownik podstawowy języka polskiego B. Bartnickiej i R. Sinielnikoff;

SMJP – Słownik minimum języka polskiego Z. Kurzowej i H. Zgólkowej;

ISPJP – Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego Z. Kurzowej;

PSJP – Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej H. Zgólkowej;

SMJP-G – Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej H. Zgólkowej.

Tabela 31: Mikrostruktury polskich ogólnych słowników pedagogicznych

Makrostruktura słownika						
	Definicje	Informacje morfologiczne	Łączliwość składniowa	Kolokacje	Przykłady użycia	Kwalifikatory
SPJP	nieodpowiednie	pełne	podawana implicytnie			
SMJP	nieodpowiednie	pełne	podawana niekonsekwentnie	nie zawsze wystarczające	nie zawsze wystarczające	wystarczające
ISPJP	nieodpowiednie	pełne	podawana konsekwentnie	podawane niejawnie	nie zawsze wystarczające	wystarczające
PSJP	nieodpowiednie	pełne	podawana konsekwentnie	wystarczające	nie zawsze wystarczające	wystarczające
SMJP-G	nieodpowiednie	pełne	podawana konsekwentnie	wystarczające	nie zawsze wystarczające	wystarczające

(opracowanie własne)

Do podobnego odbiorcy adresowany jest *Strukturalny słownik aspektowy czasowników polskich* W. Cockiewicza i A. Matlak (1995). Opanowanie słownictwa werbalnego jest trudne²⁶ z powodu złożonych „wzajemnych powiązań morfologii werbalnej z gramatyczną kategorią aspektu” (W. Cockiewicz, 1995: 7). Słownik porządkuje i w sposób przejrzysty przedstawia system derywacyjny polskiego czasownika, ujmując go, podobnie jak i poprzedni, w formie gniazd słowotwórczych. Na pierwszej pozycji w gnieździe stoją zazwyczaj czasowniki niedokonane – rzadziej dokonane, którymi są wówczas zleksykalizowane derywaty diachroniczne. W kierunku poziomym rozwijają się zaś tak zwane aspektowe ciągi derywacyjne²⁷. Słownik podaje także tłumaczenia poszczególnych form na język angielski, zamieszczając w części końcowej indeks polski czasowników oraz indeks angielsko-polski.

Słownik semantyczno-syntaktyczny przymiotników polskich W. Śliwińskiego (1993) ma z kolei za zadanie pomóc uczącym się w doborze właściwych określeń używanych z rzeczownikami, a dzięki temu – w poszerzaniu znajomości słownictwa. Cel pierwszy realizowany jest poprzez ukazywanie typowych pod względem semantycznym połączeń przymiotnikowo-rzeczownikowych, drugi – przez podawanie ich synonimów, antonimów, wyrażen frazeologicznych, porównań i przysłów. W ramach poszczególnych artykułów prezentowane jest znaczenie przymiotników, wraz z przykładami, ich łączliwość składniowa oraz semantyczna. Szkoda, że to bardzo rzetelnie przygotowane opracowanie może być przydatne uczącym się jedynie przy dekodowaniu tekstu. Autor wyszedł bowiem z założenia, że przymiotnik stanowi swoiste centrum frazy i przyciąga nazwy uzupełniające jego treść oraz że konotuje rzeczownik, otwierając dla niego miejsce. Budując/kodując tekst, uczący się nie pyta jednak, co znaczy *blady*, *zgniły*, *burzliwy*. Zastanawia się raczej, jakie są niezdatne do jedzenia *owoce*, jaka może być *dyskusja*, w czasie której padają ostre słowa, jakiego koloru jest twarz *człowieka* bliskiego omdlenia²⁸. Tylko odpowiednie ukierunkowanie pracy na zajęciach może przyczynić się do wykorzystania potencjału słownika w procesie tworzenia wypowiedzi.

Trzy kolejne pozycje: *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich* (2013), *Słownik odmiany rzeczowników polskich* (2011), *Praktyczny słownik łączliwości*

²⁶ Uczący się musi posiadać umiejętność rozróżniania, który spośród wielu derywatów podstawy czasownikowej jest jego partnerem aspektowym, który zaś jest derywatem o nieco innym znaczeniu. W jej nabywaniu może mu pomóc omawiany słownik.

²⁷ Cyfra obok czasownika hasłowego oznacza przynależność do jednej z czterech wyróżnionych klas znaczeniowych: statywów, procesywów, kauzatywów oraz czasowników aktywnościowych.

²⁸ Teksty tworzy się bowiem, wychodząc od pojęć, które mają zostać opisane, czyli od zjawisk, idei, rzeczy; innymi słowy – od nazw, czyli od rzeczowników. Tak właśnie przygotowany został słownik łączliwości leksykalnej adresowany do Polaków uczących się języka angielskiego (*Selected English Collocations*). A oto przykładowy artykuł hasłowy tego słownika, w którym artykułami hasłowymi są wyłącznie rzeczowniki: EMPLOYMENT – [U] (general) V. boost, create, encourage, generate, provide, stimulate ~; Adj. full ~; V. ~ increase, pick up; N. drop in ~.

syntaktycznej czasowników polskich (2005), zostały przygotowane przez S. Mędaka. Pierwszy jest nową, skróconą i dostosowaną do potrzeb użytkowników wersją publikacji z 1997 roku. Znajduje się w nim około 150 wzorów odmiany, opracowanych oddzielnie dla czasowników niedokonanych, dokonanych oraz niefleksyjnych. Czytelność układu oraz dostępność zawartych w nim informacji, a także zamieszczony w słowniku indeks są bez wątpienia wielką zaletą omawianej pozycji. Opracowanie drugie jest praktycznym przewodnikiem po fleksji polskiego rzeczownika, zawierającym kilkadziesiąt paradygmatów wraz z indeksem liczącym 20 000 leksemów. Uczący się znajdzie w nim bez trudu wzory odmiany oraz liczne informacje praktyczne z zakresu fleksji. Jest to pozycja przygotowana bardzo starannie, w której zastosowane rozwiązania zarówno w makro-, jak i mikrostrukturze są bardzo przyjazne dla użytkownika. *Praktyczny słownik łączliwości syntaktycznej...* prezentuje zaś 1001 czasowników polskich²⁹ wraz z ich charakterystyką, łączliwością leksykalną i składniową. Wszystkim hasłom nadany został jednolity, przejrzysty schemat. Uzupełnieniem czasownika hasłowego jest grupa nominalna, występująca w mianowniku, następnie dla czasowników wymagających przypadków zależnych (syntetycznych lub analitycznych) zamieszczony został ciąg uzupełnień sygnalizowany pytaniami, przyimkami oraz wyrażeniami przyimkowymi. W dalszej części artykułu hasłowego znajdują się pozostałe połączenia czasownika, a także wyrazy i konstrukcje bliskoznaczne. Słownik ten stanowi bezcenną pomoc dla cudzoziemców pragnących samodzielnie przygotować wypowiedź (ustną lub pisemną) w języku polskim, gdyż to czasownik stanowi jądro większości formułowanych w języku wypowiedzi. Znajomość jego łączliwości składniowo-semantycznej jest więc kwestią kluczową.

Pozycją przeznaczoną dla osób rozpoczynających naukę języka lub pragnących uzupełnić swoją znajomość słownictwa z określonych obszarów tematycznych jest obrazkowy słownik języka polskiego *A co to takiego?* A. Seretny (2003a), który wyjaśnia znaczenia jednostek leksykalnych za pomocą ilustracji w stylu uproszczonym³⁰ (zob. A. Wright, 1983). W ten sposób zdefiniowano w nim znaczenia około 2000 jednostek leksykalnych należących do 32 pól tematycznych. Alfabetyczny indeks wszystkich haseł został zamieszczony na końcu słownika. Poza informacjami umożliwiającymi lokalizację rysunku ilustrującego znaczenie znaleźć tam można także podstawowe wiadomości gramatyczne, takie jak: rodzaj gramatyczny rzeczownika, aspekt czasownika i paradygmat odmiany, stopień wyższy przymiotnika itp., a także niemieckie, francuskie oraz angielskie odpowiedniki artykułu hasłowego. *A co to takiego?* łączy więc w sobie słownik tematyczny z alfabetycznym oraz wielojęzycznym, dzięki czemu jego użytkownicy mogą dotrzeć do potrzebnych im informacji w rozmaity sposób. Ekscerpcji artykułów hasłowych dokonano zarówno z opracowań frekwencyjnych (H. Zgólkowa, 1992), jak i list tematycznych

²⁹ Czasowniki będące artykułami hasłowymi słownika znajdują się na listach słownictwa podstawowego (H. Zgólkowa, 1992).

³⁰ Autorem rysunków jest A. Piątkowski.

słownictwa polskiego (Z. Cygal-Krupa, 1986). Potrzeba wykorzystania obu źródeł wyrosła z przekonania, iż różna jest użyteczność poszczególnych słów w procesie komunikacyjnym – niektóre słowa tematyczne, choć rzadziej używane, są komunikacyjnie nośne.

4.3. Leksykografia ogólna w służbie pedagogicznej

Lata 90. XX wieku i pierwsze dziesięciolecie wieku XXI to bez wątpienia czas gwałtownego rozwoju polskiego słownikarstwa. Na polskim rynku wydawniczym ukazało się wówczas wiele różnego rodzaju słowników³¹. Niektóre, choć przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka, zostały opracowane w taki sposób, iż służyć mogą także uczącym się, którzy władają polszczyzną przynajmniej na poziomie samodzielności (zob. A. Seretny, 2003b; B. Sieradzka-Baziur, 2000, 2001).

Przykładem jednojęzycznego słownika objaśniającego, który można polecić uczącym się polszczyzny, jest *Inny słownik języka polskiego* pod redakcją M. Bańki (2000), który zawiera 40 000 artykułów hasłowych, definiujących znaczenia 100 000 jednostek leksykalnych³². Głównym celem zespołu redakcyjnego było opracowanie podstawowego zasobu polskiej leksyki w *głąb*, co w praktyce oznaczało koncentrację na dokładnym opisie wyrazów najczęściej używanych.

Sięgając do *Innego słownika...* w poszukiwaniu znaczenia, korzystający też bardzo szybko doświadcza zapowiadanej przez tytuł „inności” (zob. A. Seretny, 2003b). Opracowanie to bowiem, jako pierwsze w leksykografii polskiej – wprowadza definicje kontekstowe³³, najważniejszy wyróżnik omawianego słownika³⁴. Ich niewątpliwymi zaletami są „programowa” nieencyklopedyczność oraz prostota. Próbuje one bowiem opisać świat widziany oczami przeciętnego użytkownika języka polskiego:

przekąs Jeśli ktoś mówi **z przekąsem**, to mówi to z ironią lub złośliwością w głosie.
Miło jest tak siedzieć z przyjaciółmi w teatrze – rzekł Piotrek. – Szczególnie jak się nie zapłaciło za bilet – dodał z przekąsem Marek.

³¹ Listę słowników użytecznych w nauczaniu polszczyzny na różnych poziomach zaawansowania można znaleźć między innymi w: Janowska i in. (2011).

³² Jednostką leksykalną jest każde znaczenie zamieszczonego w tym słowniku wyrazu i każde znaczenie zamieszczonego w nim wyrażenia.

³³ W leksykografii angielskiej zastosowano je po raz pierwszy przy opracowywaniu *Collins Co-build English Language Dictionary* (Collins, London–Glasgow, 1987), na którym wzorowano się podczas prac nad *Innym słownikiem języka polskiego*.

³⁴ Potrzeba uwzględniania kontekstu znajdowała do tej pory większe zrozumienie u językoznawców niż u leksykografów praktyków, choć przecież powinno się go brać pod uwagę z dwu ważkich powodów: kontekst może służyć jako kryterium wyodrębniania poszczególnych jednostek leksykalnych oraz wyróżniania ich znaczeń.

Kontekst w sposób pośredni informuje między innymi o łączliwości składniowej i/lub semantycznej danej jednostki.

wygrażać Jeśli ktoś **wygraża** komuś, to grozi mu, np. pięścią lub bronią. *Wygrażał nam na czym świat stoi... Wygrażał kijem i wymyślał od łobuzów. Nieraz wygrażał, że ją zabije.*

Odtworzony schemat składniowy czasownika wygląda więc następująco:

<i>ktoś wygraża komuś czymś</i>	$M + \text{wygrażać} + C + N$
<i>ktoś wygraża, że ...</i>	$M + \text{wygrażać} + \text{że} + \text{zdanie}$

Kolejną pozycją, z której z powodzeniem mogą korzystać uczący się polszczyzny na wyższych poziomach zaawansowania, jest sieciowy *Wielki słownik języka polskiego* (www.wsjp.pl). Po zakończeniu pierwszego etapu prac artykułami hasłowymi słownika stanie się 15000 najczęściej używanych wyrazów³⁵, traktowanych bardzo szeroko jako swoiste gniazda leksykalne, tworzone przez wyraz hasłowy, niejednokrotnie wieloznaczny, wraz ze wszystkimi jednostkami nieciągłymi, frazematami, skrzydlatymi powiedzeniami, przysłowiami, w których występuje. Trudno zatem jednoznacznie określić wielkość tej pozycji, gdyż gdyby pojedynczy artykuł hasłowy **głowa** z USJP³⁶ przekształcić zgodnie z zasadami WSJP, „powstałoby 186 odrębnych haseł (możliwe, że dałoby się znaleźć jeszcze więcej jednostek godnych odnotowania), a np. w wypadku hasła **stół** byłoby ich 27” (P. Żmigrodzki, M. Bańko, B. Dunaj, R. Przybylska, 2007: 12).

Budowa artykułu hasłowego jest powtarzalna. By go otworzyć, należy wpisać do wyszukiwarki wyraz. Jeśli jest on wieloznaczny, słownik informuje, jak wiele ma znaczeń, podając najpierw te należące do języka ogólnego, zgodnie z częstością występowania w korpusach, następnie zaś znaczenia nacechowane stylistycznie, zgodnie z kolejnością alfabetyczną kwalifikatorów. Wszelkie informacje o konkretnych znaczeniach znajdują się w zakładkach: pionowych (DEFINICJA, KWALIFIKACJA TEMATYCZNA, RELACJE ZNACZENIOWE, POŁĄCZENIA, CYTATY, ODMIANA, SKŁADNIA) oraz poziomych (CHRONOLOGIZACJA, FRAZEOLIZMY, SKRZYDLATE SŁOWA). Otwierając kolejne (pierwszą jest DEFINICJA), można się dowiedzieć, do jakiego obszaru tematycznego należy szukany wyraz, zaznajomić się z jego kolokacjami, a także ze słowami w stosunku do niego nadrzędnymi i/lub podrzędnymi, równorzędnymi oraz przeciwstawnymi. Można się również zapoznać z przykładowym użyciem, poznać jego pełną odmianę (a nie tylko problematyczne końcówki) oraz łączliwość składniową. Ciekawi znajdą tam również informację, kiedy dany wyraz po raz pierwszy pojawił się w słownikach i które następnie go odnotowywały, poznają także skrzydlate słowa oraz związki frazeologiczne, których jest częścią. Stosowany w definicjach meta-

³⁵ Wyłonionych na drodze analiz dostępnych obecnie korpusów językowych PWN, IPI PAN oraz łódzkiego.

³⁶ *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. S. Dubisza (2003).

język mieści się w siatce haseł (autorzy, niestety, nie posługują się ograniczonym liczbowo zasobem). Stosowane w nich sformułowania nie noszą jednak znamion języka naukowego i/lub encyklopedycznego. Jest to pozycja przygotowana bardzo rzetelnie, niezwykle bogato udokumentowana i nowoczesna. Wiele elementów makro-, a zwłaszcza mikrostruktury *Wielkiego słownika*... może być niezwykle użyteczne dla cudzoziemców, niektóre zaś wyglądają tak, jakby były przygotowywane z myślą o nich.

5. Obecne potrzeby polskiej leksykografii pedagogicznej

W ostatnich latach zainteresowanie nauką języka polskiego wyraźnie wzrosło. Świadczyć może o tym chociażby stale zwiększająca się liczba szkół językowych oferujących kursy języka polskiego jako obcego, coraz liczniejsze grupy studentów studiujących w Polsce w ramach programów wymiany międzynarodowej oraz rosnąca z roku na rok popularność kursów letnich organizowanych przez polskie uniwersytety. Od roku 2004 uczący się, którzy chcą potwierdzać swoje umiejętności językowe, mają możliwość uzyskać uznawany w całej Europie dokument poświadczający stopień, w jakim zdołali opanować polszczyznę. Jest to certyfikat znajomości języka polskiego jako obcego³⁷.

W tej sytuacji warto byłoby opracować nowy, średni (czyli liczący nie mniej niż 20 000 do 25 000 artykułów hasłowych) internetowy słownik ogólny dla cudzoziemców, spełniający wymogi gatunku. Uczący się, którzy opanowaliby taki zasób słownictwa, mogliby bowiem z powodzeniem korzystać następnie z pozycji przeznaczonych dla rodzimych użytkowników języka polskiego. By nowy słownik pedagogiczny mógł powstać, potrzebne są szeroko zakrojone działania, które winni podjąć wspólnie językoznawcy i glottodydaktycy. Prace nad nim należałoby poprzedzić badaniami, których celem byłoby opracowanie ograniczonego liczbowo meta-języka opisu, dzięki czemu definicje mogłyby być w pełni przyjazne dla przyszłych użytkowników. Konieczne byłoby także przeprowadzenie ankiet, których celem byłoby ustalenie, jakich informacji najczęściej poszukują w słowniku, w jakiej formie chcieliby je znaleźć, jakiego typu schematy uważają za bardziej przyjazne itp. Dużo uwagi trzeba byłoby także poświęcić łączliwości składniowej i semantycznej, opatrując ją stosowanymi przykładami, które winny być potraktowane nie jako element uzupełniający, lecz nieodzowny.

³⁷ Szczegółowe informacje na temat egzaminów można znaleźć na stronie internetowej: www.buwiwm.cedu.pl/certyfikacja.

6. Podsumowanie – słowniki w pracy dydaktycznej

W dotychczasowych rozważaniach zwracano uwagę na konieczność dostosowywania opracowań leksykograficznych do potrzeb, możliwości i oczekiwań użytkowników. Jak słusznie jednak zauważa T. Piotrowski (1994a: 79), „oprócz dostosowywania słowników do potrzeb użytkowników należy też dostosowywać użytkowników do słowników, czyli kształtować ich potrzeby”. Oznacza to, że posługiwanie się opracowaniami leksykograficznymi nie tylko można, lecz wręcz należy ich uczyć, gdyż by korzystać ze słownika, muszą:

- umieć wydzielić w tekście (pisanym lub mówionym) daną jednostkę, sprowadzić ją do formy podstawowej – w przypadku języka fleksyjnego operacja ta może być trudna, zwłaszcza dla uczących się na niższych stopniach zaawansowania³⁸;
- umieć odnaleźć hasło, co przy nie zawsze konsekwentnym sposobie hasłowania artykułów jest rzeczą niełatwą (na przykład *zapukać* nie będzie przy *pukać*, ale *krzyknąć* najczęściej będzie umieszczone razem z *krzyżeć*);
- zrozumieć definicję znaczenia;
- wiedzieć, jak słownik wyróżnia kolejne z nich, by umieć odróżnić je od frazeologizmów;
- umieć posługiwać się skrótami i symbolami, którymi operuje słownik, by odkodować zawarte w nich informacje gramatyczne, składniowe, stylistyczne.

Innymi słowy, muszą wiedzieć, jak szukać i/lub w jaki sposób dotrzeć do interesującej ich informacji, a to wymaga czasem „sporej wiedzy metajęzykowej i znajomości opisu leksykograficznego” (T. Piotrowski, 1994a: 80).

Korzystanie z opracowań leksykograficznych powinno stanowić integralną część procesu dydaktycznego³⁹. Jak słusznie jednak zauważa H. Komorowska (1988: 98), prowadzenie najprostszych zajęć metodą wyszukiwania potrzebnych wyrazów i podawania ich polskich odpowiedników (lub odwrotnie) jest niezwykle monotonne i nie ukazuje rzeczywistych trudności, jakie kryje praca ze słownikiem. Nie przekonuje ona zazwyczaj uczących się, iż jest niezbędnym źródłem wiedzy o leksyce języka docelowego. Dlatego też tak ważny jest odpowiedni dobór technik nauczania leksyki oraz rozwijania sprawności językowych, które nie tylko zachęcałyby, lecz wręcz zmuszałyby do korzystania w trakcie nauki z rozmaitych opracowań leksykograficznych, i to zarówno w procesie dekodowania treści wypowiedzi ($J1 \rightarrow J2$), jak i jej kodowania ($J1 \rightarrow J2$)⁴⁰.

³⁸ Formy miejscownika lp., w których pojawiają się alternacje (np. formy *mieście*, *miodzie*, *psie* itp.), są, zwłaszcza na początku nauki, bardzo trudne do „rozszyfrowania”, czyli do przekształcenia w formę podstawową.

³⁹ Szeroko pisze na ten temat B. Ostromęcka-Frączak (2007); zob. także I. Małasińska (2001).

⁴⁰ Do pracy z jednojęzycznym słownikiem ogólnym znakomicie nadają się także wszelkie ćwiczenia gramatyczne: składniowe, słotwórcze, transformacyjne, a także te rozwijające sprawności językowe. Słowniki synonimów mogą być pomocne w trakcie realizacji zadań,

Słownik powinien pełnić funkcję *rodzimego użytkownika na biurku lub w sieci*, do którego zawsze można zwrócić się z prośbą o pomoc czy wyjaśnienie (D. Summers, 1988: 116). By jednak korzystać z rad *przyjaciela*, trzeba wiedzieć, jak się do niego zwracać, ten zaś musi być chętny, tj. przygotowany do pomocy. Ważne jest zatem, by uczący się wiedzieli, z jakich słowników korzystać i jak to robić. Pomóc w ich wyborze powinien im zaś nauczyciel.

których celem jest parafraza; może być ona neutralna bądź nacechowana stylistycznie, na przykład:

Matematyk postawił mi dwóję. → *Nauczyciel dał mi bardzo złą/słabą ocenę. /
Dostałam dwóję z matematyki.*

Matematyk postawił mi dwóję. → *Facet od majcy wsadził mi lufę.*

Słowniki łączliwości semantyczno-składniowej wykorzystać można natomiast do poprawy prac pisemnych. Nauczyciel wówczas jedynie zaznacza błędy, uczący się mają zaś sami dokonać ich korekty.



Aneksy

Aneks 1: Ustalanie tekstowej frekwencji wyrazów

Tekst: *Ile jest warta praca kobiet?* „Gazeta Wyborcza”¹ (254 wyrazy)

Wyraz	FT ²	Wyraz	FT	Wyraz	FT	Wyraz	FT
kobieta	6	aż	1	o	1	sprawa	1
się	6	bo	1	obowiązek	1	sprzątanie	1
być	5	cerowanie	1	obserwować	1	statystyczny	1
domowy	5	chory	1	obywatelski	1	sto	1
na	5	co	1	od	1	stowarzyszenie	1
w	5	coraz	1	ogólnopolska	1	szczęście	1
za	5	członkini	1	ona	1	szycie	1
złoty	5	dlatego	1	one	1	śląskie	1
że	5	do	1	opieka	1	średnio	1
dom	4	doceniony	1	opiekować	1	tak	1
który	4	dostawać	1	opłacany	1	też	1
praca	4	dowiedzieć	1	oraz	1	trzy	1
akcja	3	dużo	1	organizator	1	tymczasem	1
dziecko	3	duży	1	osiemdziesiąt	1	urząd	1
i	3	dwa	1			uświadomić	1
mąż	3	dwójka	1			uznać	1
mieć	3	dzielony	1			wartość	1
pani	3	dziennie	1				
po	3						
sześć	3						
powinien	3						

¹ <http://www.polityka.pl/rynek/ekonomia/1500247,1,ile-jest-warta-praca-kobiet-w-domu.read>.

² FT – frekwencja tekstowa.

Wyraz	FT ²	Wyraz	FT	Wyraz	FT	Wyraz	FT
aktywny	2	ekonomistka	1	osoba	1	wiele	1
całkowicie	2	ekspert	1	oszacowanie	1	większość	1
czwartek	2	emerytalny	1	pięć	1	własny	1
czynność	2	faktura	1	pięćset	1	właściwy	1
dla	2	finansowo	1	południe	1	województwo	1
emerytura	2	główny	1	pomysł	1	wycenianie	1
gospodyni	2	godzina	1	popierać	1	wycenić	1
ich	2	instytut	1	poprosić	1	wykonanie	1
ile	2	jak	1	pora	1	wykonywać	1
każdy	2	jeśli	1	posiłek	1	wykonywany	1
nie	2	kilkanaście	1	poświęcać	1	wyłącznie	1
patelnia	2	koordynujący	1	pół	1	wynagrodzenie	1
przez	2	ktoś	1	pracować	1	wysoki	1
a	2	kwota	1	pranie	1	wystawiać	1
to	2	lista	1	prasowanie	1	z	1
tysiąc	2	lub	1	prawo	1	zajmować	1
uważać	2	milion	1	prezes	1	zajmujący	1
warty	2	móc	1	prowadzenie	1	zakupy	1
zarabiać	2	mówić	1	przekonywać	1	zależny	1
ale	2	mężczyzna	1	przeznaczany	1	zawodowo	1
		naczynia	1	przygotowanie	1	zawód	1
		nad	1	przykład	1	zmywanie	1
		nałężny	1	realny	1	znaleźć	1
		nawet	1	również	1	zrobiony	1
				różny	1	żona	1
				składka	1		
				sosnowiecki	1		
				społeczeństwo	1		

Liczba wyrazów	Liczba wystąpień w tekście
2	6
7	5
3	4
9	3
20	2
126	1

(opracowanie własne)

W tekście liczącym 254 wyrazy aż 126 słów pojawiło się tylko jeden raz.

Aneks 2: Określanie leksykalnej dostępności tekstu

Do ilustracji zagadnienia dostępności leksykalnej wykorzystano tekst z części C (rozumienie tekstów) przykładowego testu biegłości kończącego poziom B1 z roku 2009. Przyjmuje się bowiem, że uczący się na tym poziomie powinni już znać wyrazy należące do pierwszych dwu przedziałów częstości 1-1000 i 1001-2000.

Badając pokrycie tekstu, nie bierze się pod uwagę występujących w nim nazw własnych (także przymiotników derywowanych od nazw własnych) oraz liczebników (jak również przymiotników i rzeczowników odliczebnikowych), gdyż te jednostki nigdy nie są włączane do list frekwencyjnych (zob. H. Zgólkowa, 1992; A. Seretny 2011a). Nie umieszcza się ich także w opracowaniach leksykograficznych.

Podkreśleniem zaznaczono wyrazy, które nie znalazły się na listach uporządkowanych techniką gron wyrazowych w przedziale częstości 1-2000 (zob. A. Seretny, 2011a).

Kamil Durczok pracuje od wtorku do piątku w Warszawie, ale z radością wraca do domu na swój Śląsk, do Katowic. Pochodzi z tradycyjnej śląskiej rodziny. Z takiej, gdzie ojciec zarabia od świtu i to on przynosi pieniądze, a żona zajmuje się domem i dziećmi. I choć mężczyzna jest w domu najważniejszy, to właśnie kobieta rządzi i podejmuje decyzje.

Ojciec wracał do domu późnym wieczorem, po pracy w warsztacie samochodowym. Starał się jednak spędzać z małym Kamilem jak najwięcej czasu: wyciągał globus i pokazywał mu kontynenty, morza i oceany. Te zabawy zawsze były po coś – chłopiec wiedział, gdzie są Hawaje, Ameryka Północna, Nowa Zelandia.

W dzieciństwie Kamil miał dwóch idoli: pradziadka, górnika z kopalni Boże Dary i człowieka, który przyjeżdżał po śmieci dwa razy w tygodniu. Jednak sam wybrał inną karierę zawodową – zaczął studiować prawo. Na czwartym roku kolega zaprosił go jako współpracownika do studenckiego radia i wtedy Kamil zrozumiał, że to jest to! Studia były odtąd dodatkciem do radia. W końcu je rzucił, o co tata ma zał, bo jak każdy rodzic marzył, że syn będzie od niego lepszy.

Pierwszym materiałem dziennikarskim Durczoka był trzyminutowy reportaż, na który w Radiu Katowice od razu zwrócono uwagę. W wieku 24 lat został dyrektorem Radia Top. Potem razem z kolegą prowadził firmę reklamową, ale wspomina to jako porażkę. Przyszły jednak lepsze dni; Kamil dostał pracę w Telewizji Katowice, skąd przeniósł się do Telewizji Polonia. Kiedy prowadził Wiadomości, oglądało go osiem milionów Polaków. Jest jednym z największych talentów telewizyjnych ostatnich lat. W roku 2002 zdobył prestiżowy tytuł Dziennikarza Roku.

Liczba wyrazów tekstowych	255
Liczba nazw własnych	22
Liczebniki	7
Długość tekstu bez nazw własnych (ich derywatów) oraz liczebników	210
Liczba wyrazów, których nie ma w przedziale częstości 1-2000	18
Pokrycie tekstu przez wyrazy najczęściej używane (w %)	92,4

Na listach wyrazów należących do dwu pierwszych przedziałów częstości nie ma 18 jednostek występujących w tekście. Liczba ta jednak faktycznie jest mniejsza, gdyż można założyć, że uczący się, znając słowa *telewizja* oraz *dziennikarz*, rozpoznają znaczenie przymiotników *telewizyjny* i *dziennikarski*. Na liście wyrazów częstych znajdują się natomiast rzeczowniki *współpraca*, *dodawać* oraz *reklama*, można więc również przyjąć, że będą oni w stanie rozpoznać znaczenie przymiotnika *reklamowy* oraz rzeczowników *dodatek*, *współpracownik*. Liczba wyrazów nierozpoznawalnych spada wówczas do 13, a pokrycie tekstu wzrasta do 94,9%.

Podkreśleniem zaznaczono jednostki, które nie znalazły się na listach uporządkowanych techniką gron wyrazowych w przedziale częstości 1-2000 (zob. A. Seretny, 2011a). Linia podwójną podkreślono słowa, których znaczenie uczący się mogą rozpoznać, jeśli znają wyrazy z listy.

Kamil Durczok pracuje od wtorku do piątku w Warszawie, ale z radością wraca do domu na swój Śląsk, do Katowic. Pochodzi z tradycyjnej śląskiej rodziny. Z takiej, gdzie ojciec zarabia od świtu i to on przynosi pieniądze, a żona zajmuje się domem i dziećmi. I choć mężczyzna jest w domu najważniejszy, to właśnie kobieta rządzi i podejmuje decyzje.

Ojciec wracał do domu późnym wieczorem, po pracy w warsztacie samochodowym. Starał się jednak spędzać z małym Kamilem jak najwięcej czasu: wyciągał globus i pokazywał mu kontynenty, morza i oceany. Te zabawy zawsze były po coś – chłopiec wiedział, gdzie są Hawaje, Ameryka Północna, Nowa Zelandia.

W dzieciństwie Kamil miał dwóch idoli: pradziadka, górnika z kopalni Boże Dary, i człowieka, który przyjeżdżał po śmieci dwa razy w tygodniu. Jednak sam wybrał inną karierę zawodową – zaczął studiować prawo. Na czwartym roku kolega zaprosił go jako współpracownika do studenckiego radia i wtedy Kamil zrozumiał, że to jest to! Studia były odtąd dodatkciem do radia. W końcu je rzucił, o co tata ma żał, bo jak każdy rodzic marzył, że syn będzie od niego lepszy.

Pierwszym materiałem dziennikarskim Durczoka był trzyminutowy reportaż, na który w Radiu Katowice od razu zwrócono uwagę. W wieku 24 lat został dyrektorem Radia Top. Potem razem z kolegą prowadził firmę reklamową, ale wspomina to jako porażkę. Przyszły jednak lepsze dni; Kamil dostał pracę w Telewizji Katowice, skąd przeniósł się do Telewizji Polonia. Kiedy prowadził *Wiadomości*, oglądało go osiem milionów Polaków. Jest jednym z największych talentów telewizyjnych ostatnich lat. W roku 2002 zdobył prestiżowy tytuł Dziennikarza Roku.

Liczba wyrazów tekstowych	255
Liczba nazw własnych	22
Liczebniki	7
Liczba wyrazów, których nie ma w przedziale częstości 1-2000	18
Liczba wyrazów, których znaczenie może zostać rozpoznane	5
Długość tekstu bez nazw własnych, liczebników	210
Liczba wyrazów nieznananych	13
Pokrycie tekstu przez wyrazy najczęściej używane (w %)	94,9

Aneks 3: Formuliczność tekstu

Grupa krwi a charakter

Japońscy badacze mają niezbite dowody na to, że istnieje ściśły związek między grupą krwi a charakterem człowieka oraz jego predyspozycjami zdrowotnymi. Grupa krwi zdradza, jakie choroby nam zagrażają. Powiedzenie Mam to we krwi nabiera więc obecnie nowego znaczenia.

Zdaniem uczonych krew ma ściśły związek z historią rozwoju ludzkości. Zgodnie z ich twierdzeniem krew grupy „0” prawdopodobnie płynęła w żyłach człowieka pierwotnego, który odżywił się głównie mięsem. Dlatego też osoby z grupą krwi 0 najlepiej przyswajają białko. Okazało się także, że cechuje je silna wola, energia, łatwość nawiązywania kontaktów oraz nieprawdopodobna wręcz siła przebicia. Mają zatem wszelkie predyspozycje do osiągnięcia sukcesu zawodowego. Uchodzą za konsekwentnie dążących do celu, odważnych, ale także autorytatywnych, pewnych siebie, czasem wręcz bezwzględnych i przyzwyczajonych do podejmowania nagłych decyzji. Mają także największe szanse na dożycie sędziwego wieku.

Natomiast ludzie, u których w żyłach płynie krew grupy „A”, są podatni na choroby, dlatego jeśli chcą długo żyć, powinni zacząć dbać o zdrowie już w młodości. Są sumienni i obowiązkowi. To także urodzeni perfekcyoniści. Często otwarcie wypowiadają swoje zdanie i nie wstydzą się tego. Gdy dadzą słowo, można na nich polegać.

Liczba wyrazów pozostających w związkach formulicznych	114
Liczba wyrazów pozostałych	73
Długość tekstu bez nazw własnych, liczebników	187
Pokrycie tekstu przez ciągi formuliczne (w %)	60,9

Aneks 4: Podejście leksykalne – tekst jako narzędzie rozwijania kompetencji leksykalnej³

W Internecie czy w realu – konto osobiste

Wybór naszego pierwszego konta w banku może być sporym wyzwaniem. Liczba ofert i konkurencji może przyprawić o zawrót głowy nawet doświadczonego maklera, o zwykłym zjadaczu chleba nie wspominając. Dlatego warto zastanowić się nad kilkoma cechami, jakie musi posiadać nasze konto osobiste.

Konto tradycyjne czy internetowe?

Tradycyjne konto osobiste, chyba już niespotykane w swej pierwotnej formie, polega na załatwianiu wszelkich formalności w czasie wizyty w oddziale bankowym. Jeśli chcemy wpłacić lub pobrać gotówkę, wymagana jest wizyta. Jeśli chcemy dokonać przelewu, trzeba osobiście udać się do oddziału. W efekcie będziemy spędzali mnóstwo czasu w kolejkach. Zaletą jest natomiast gwarancja, że nasze usługi zostaną zrealizowane.

W dobie wszechobecnego Internetu tego typu konta osobiste są jednak na wyginięciu. Częściej spotkamy się z kontem obsługiwanym przez Internet. Dzięki temu załatwianie większości spraw bankowych odbywa się wirtualnie. Jedyne usługi bankowe, których przez Internet nie będziemy w stanie załatwić w pełni, to:

- zakładanie lokaty długoterminowej na atrakcyjnych warunkach,
- udzielanie kredytu, zwłaszcza na dom lub założenie własnej działalności gospodarczej,
- umowy upoważniające do korzystania z konta przez członków rodziny.

W banku internetowym zarządzaniem naszymi pieniędzmi zajmuje się system informatyczny, który czuwa nad spójnością danych i bezpieczeństwem operacji.

Polacy coraz częściej wybierają konta osobiste obsługiwane przez Internet. Wygoda obsługi, brak godzin przyjęć czy szybkość załatwiania spraw wygrywają z tradycyjnymi kontami.

Spekuluje się, że przyszłość bankowości leży w Internecie, czy tego chcemy, czy nie. Niesie to ze sobą zmianę przyzwyczajeń, ale też szanse na nowe, wspaniałe możliwości. Niedługo być może w ogóle nie będziemy musieli korzystać z tradycyjnych banków.

(<http://www.artykuly.net.pl/index.php/w-internecie-czy-real-u-konto-osobiste/>)

³ Jest to zmodyfikowana i uzupełniona o ćwiczenia IV, VII praca A. Biłgoraj.

I. Proszę odpowiedzieć na pytania, wybierając jedną prawidłową odpowiedź:

1. Sformułowanie „w realu” użyte w tytule oznacza:
 - a. tradycyjne, nieinternetowe,
 - b. rzeczywiste, realne,
 - c. dostępne dla osób powyżej 21 roku życia.
2. Według autora tekstu konta internetowe:
 - a. stają się coraz bardziej popularne wśród Polaków,
 - b. gwarantują dostęp do usług wysokiej jakości,
 - c. nie są jeszcze ogólnie dostępne.
3. Niewątpliwym minusem kont internetowych jest to, że:
 - a. nie można porozmawiać z pracownikami obsługi bankowej,
 - b. trzeba iść do banku, żeby załatwić sporo spraw,
 - c. nie można zaciągnąć kredytu ani założyć lokaty wyłącznie przez Internet.

II. Proszę dopasować wyrazy do podanych definicji:

makler, przelew, bankowość, obsługa, lokata, kredyt, umowa, oddział banku, saldo, transakcja

- | | |
|----------|---|
| a) | przekazanie pieniędzy z jednego konta na drugie, może być bankowy, można go także dokonać między rachunkami |
| b) | pieniądze umieszczone w banku, które po jakimś czasie wypłacamy z zyskiem |
| c) | osoba pośrednicząca w transakcjach finansowych |
| d) | filia banku |
| e) | obecny stan konta bankowego |
| f) | czynność zachodząca między sprzedającym i kupującym |
| e) | personel, zespół lub nazwa czynności, którą wykonują |
| g) | ogół spraw związanych z bankiem |
| h) | pieniądze pożyczone od banku |
| i) | jest zawierana między dwoma podmiotami, np. daną osobą a bankiem |

III. Proszę uzupełnić tekst brakującymi wyrazami w odpowiedniej formie gramatycznej.

pracownik	hasło	transakcja	osobiste	dostęp	saldo
inwestować	konto	uchronić	cracker	środki	

Konta osobiste przez Internet – same zalety?

Wydawać by się mogło, że internetowe ma same zalety. Przede wszystkim nie musimy stać w kolejkach do kas i użerać się z obsługi. Mamy też dostęp do naszych przez całą dobę, możemy więc na bieżąco kontrolować stan naszego Możemy też przełać pieniądze w ciągu kilku minut. A jednak istnieje kilka wad posiadania konta obsługiwanego przez Internet.

Przede wszystkim podczas łączenia się z naszym kontem ryzykujemy wykradnięcie naszych danych przez organizacje przestępcze., czyli informatycy działający na szkodę społeczeństwa, dążą do uzyskania do naszych kont. Oczywiście banki olbrzymie pieniądze, aby mieć gwarancję, że nie dojdzie do takiego wydarzenia. Niemniej trzeba pamiętać, że najsłabszym ogniwem w łańcuchu jest sam człowiek. Jeśli nie dopilnujemy, żeby nikt nie zdobył naszego, nawet największe umysły z dziedziny bezpieczeństwa nie będą w stanie nas przed wykradnięciem pieniędzy.

IV. Który z wyrazów nie pasuje?

załatwić	– załatwić egzamin	załatwić sprawę	załatwić formalności	załatwić kredyt
kredyt	– otrzymać kredyt	starać się o kredyt	założyć kredyt kredyt	udzielić kredytu
konto	– założyć konto	mieć konto	zamknąć konto	otrzymać konto
przelew	– wykonać przelew	puścić przelew	dokonać przelewu przelewu	mieć przelew
lokata	– założyć lokatę	zerwać lokatę lokatę	zamknąć lokatę lokatę	udzielić lokaty
rachunek	– założyć rachunek	obsługiwać rachunek	zerwać rachunek	mieć rachunek
umowa	– zawrzeć umowę	podpisać umowę	zerwać umowę	założyć umowę
lokata	– krótkoterminowa	kredytowa	długoterminowa	bankowa
rachunek	– oszczędnościowy	internetowy	oszczędzający	bankowy

V. Powyższy tekst jest fragmentem artykułu o internetowej bankowości. Jak sądzisz, z którego miejsca go usunięto?

VI. Proszę uzupełnić tabelę. Które z wyrazów pojawiły się w tekstach?

	Rzeczownik	Przymiotnik / imiesłów przymiotnikowy bierny	Czasownik
0.	<i>bezpieczeństwo</i>	<i>bezpieczny</i>	<i>ubezpieczyć</i>
1.		zrealizowany	
2.		obsługiwany	
3.	kredyt		
4.		inwestycyjny	
5.	kradzież		
6.			kontrolować
7.		możliwy	
8.			spekulować
9.			upoważnić
10.		gwarantowany	

VII. Czy posiadasz konto bankowe? Uważasz, że lepsze jest konto internetowe czy tradycyjne?

VIII. Proszę dopasować obrazki do podanych związków frazeologicznych. Co oznaczają naprawdę? Proszę skorzystać ze słownika frazeologicznego i ułożyć z nimi zdania złożone.

*przyprawić o zawrót głowy
najsłabsze ogniwo*



1)

*zwykły (przeciętny) zjadacz chleba
największy umysł*



(fot. allspice1)

2)



3)



(fot. Ch. Benseler)

4)

1)

2)

3)

4)

Aneks 5: Obliczanie wskaźnika czytelności tekstów

Przykład polski

Stanowi to duże wyzwanie dla grup mniejszościowych, które ze względu na ich kulturowe odmienności mogą mieć trudność w spełnieniu wymogu tożsamościowego. Polityka tożsamości realizowana przez grupę tatarską w odniesieniu do kwestii przynależności narodowo-politycznej skierowana jest przede wszystkim na budowanie polskiej identyfikacji przy jednoczesnym utrzymaniu etnicznej odrębności. W efekcie swoistych negocjacji wewnątrz grupy i w relacjach z innymi powstał złożony konstrukt tożsamościowy – z jednej strony członkowie tej grupy dzielą silną narodową, polską tożsamość, z drugiej zaś tatarsko-muzułmańską, manipulując tak symbolicznymi zasobami, aby uprawomocnić bycie Polakiem, Tatarem i muzułmaninem jednocześnie. Cechą tego wielorakiego układu jest elastyczność, która daje możliwość godzenia różnorodnych autodefinicji.

103 wyrazy

24 wyrazy trudne

4 zdania

wskaźnik czytelności (w %) – 19,62

(opracowanie własne)

Przykład angielski

It is thus a challenge for minority groups, which due to their cultural differences, cannot meet the ethnic requirements of identity. The identity policy line adopted by Tartars in that respect aims at constructing Polish identification without losing their distinct ethnic character. The specific negotiations, within the group and outside it, resulted in the appearance of the complex identity construct: the Polish Tartars reveal both Polish national identity and a Tartar-Muslim one, and the manipulation of symbolic resources helps them to legitimize their Polishness, Tartariness and Muslimness. This multiple model is flexible and thus enables reconciliation of various auto definitions.

100 wyrazów

4 zdania

24 wyrazy trudne

wskaźnik czytelności (w %) – 19,6

(opracowanie własne)

Aneks 6: Ograniczenia inferencji leksykalnej

Z poniższego tekstu, liczącego 111 wyrazów tekstowych, usunięto jedno słowo (zob. pusta ramka). Jego nieznanomość nie wpływa na rozumienie przekazu. Odczytanie jego znaczenia z kontekstu jest jednak bardzo trudne nawet dla rodzimych użytkowników języka (rozwiązanie w przypisie dolnym)⁴.

Fenomenem Nowej Huty jest fakt, że jako symbol architektury socrealistycznej stanowi ona jeden z nielicznych przykładów zrealizowania teoretycznej koncepcji miasta „od zera”. Jej plan oparty na promieniście wychodzących z Placu Centralnego pięciu alejach stanowi oryginalny przykład realizowania renesansowych założeń urbanistycznych. Harmonia i pewien najstarszej części Nowej Huty wzbudza zachwyt zwłaszcza wśród licznie tu przybywających turystów zagranicznych.

Choć w Nowej Hucie można zwiedzić potężną hutę stali o niezaprzeczalnej wartości historycznej, znaleźć niemal wszystkie tendencje architektoniczne czy wdrapać się na jeden z najstarszych w Krakowie kopców, turystów przyciągają przede wszystkim nie zabytki średniowieczne, których jest wiele w innych miastach Polski. Promować Hutę musi doskonale zachowane dziedzictwo socrealizmu w zakresie architektury i urbanistyki.

⁴ Brakujący wyraz – *rozmach*.

Aneks 7: Strategie uczenia się R. Oxford (1990)

STRATEGIE BEZPOŚREDNIE	
Pamięciowe (wszelkie sposoby rozpoznawania i zapamiętywania znaczenia wyrazów)	
1. tworzenie skojarzeń myślowych	– tworzenie asocjacji – tworzenie grup wyrazów – poszukiwanie kontekstów użycia, umiejscawianie nowych słów w kontekście – rozszerzanie pojęć⁵
2. stosowanie obrazów i dźwięków	– tworzenie w pamięci reprezentacji wizualnych i brzmieniowych – używanie słów kluczowych – odtwarzanie formy fonicznej w pamięci
3. utrwalanie	– systematyczne powtarzanie materiału
4. zapamiętywanie przez działanie	– łączenie znaczenia z działaniem – użycie mechanicznych technik zapamiętywania
Kognitywne	
1. ćwiczenie	– powtarzanie, ćwiczenie wymowy i pisowni, – rozpoznawanie i używanie formuł oraz wzorców
2. otrzymywanie i przesyłanie informacji	– stosowanie technik ułatwiających rozumienie tekstów mówionych i pisanych – używanie dodatkowych źródeł (na przykład słowników, czasopism)
3. analizowanie danych językowych	– rozumowanie dedukcyjne – analizowanie wyrażeń językowych – analiza międzyjęzykowa – transfer, notowanie, streszczanie, podkreślanie
4. tworzenie struktur w J1 i J2	– tłumaczenie – transfer wewnątrzjęzykowy
5. organizowanie wiedzy	– prowadzenie notatek – streszczanie – podkreślanie ważnych informacji
Kompensacyjne	
1. inteligentne odgadywanie/ domyślanie się znaczenia	– wykorzystywanie wskazówek językowych i pozajęzykowych
2. pokonywanie ograniczeń w mówieniu i pisaniu	– przechodzenie na język ojczysty, uzyskiwanie pomocy – użycie gestu, mimiki, użycie definicji opisowej – użycie omówienia, synonimu – tworzenie nowych słów – zmiana tematu

⁵ W wyszczególnieniach podano tylko przykłady. Nie jest to pełna gama strategii proponowanych przez R. Oxford.

STRATEGIE POŚREDNIE	
Metakognitywne	
1. centralizacja procesu uczenia się	– koncentracja uwagi – przeglądanie materiału i łączenie go z już znanym
2. organizowanie, planowanie procesu uczenia się	– ustalanie celów długo- i krótkoterminowych, identyfikowanie celu z zadaniem
3. ewaluacja	– samoocena – monitorowanie wypowiedzi – monitorowanie procesu uczenia się
Afektywne	
1. próby obniżania poziomu lęku	– sposoby relaksowania się – słuchanie muzyki – śmiech
2. stosowanie samozachęty	– samonagradzanie się – mądre podejmowanie ryzyka
3. monitoring stanów emocjonalnych	– pisanie dzienniczka nauki – rozmowy z inną osobą o swoich odczuciach
Spoleczne	
1. zadawanie pytań	– prośba o wyjaśnienie – prośba o poprawę wypowiedzi
2. współpraca z innymi	– współdziałanie z innymi uczącymi się – współdziałanie z rodzimymi użytkownikami języka
2. empatia	– próba zrozumienia kultury / różnic kulturowych – uświadamianie sobie myśli i odczuć innych osób

(opracowanie własne na podst. R. Oxford, 1990)

Aneks 8: Strategie uczenia się J. M. O'Malleya, A. U. Chamont (1990)

STRATEGIE METAKOGNITYWNE
• planowanie • ogniskowanie uwagi • ukierunkowanie uwagi na konkretne zadanie • organizacja procesu uczenia się • monitoring: – monitoring rozumienia – monitoring produkcji (w tym monitoring audytywny) – monitoring wizualny – monitoring stylu – monitoring strategii – monitoring planowania – monitoring upewniający (<i>double-check</i>) • identyfikacja problemu • samoocena: – performacji – umiejętności wykonania zadania – wykorzystywanego repertuaru językowego – zastosowanych strategii
STRATEGIE KOGNITYWNE
• wykorzystywanie rozmaitych źródeł informacji • grupowanie (klasyfikowanie, kategoryzacja itp.) • notowanie • dedukcja/indukcja • substytucja • nawiązywanie do wiedzy wcześniejszej, łączenie informacji; poszukiwanie skojarzeń – nabieranie osobistego stosunku do treści – nawiązywanie do posiadanej wiedzy o świecie, doświadczeń – nawiązywanie do wiedzy zdobytej w warunkach akademickich – wiązanie różnych części zadania w całość – poszukiwanie rozwiązań drogą „burzy mózgów” – ocenianie swoich możliwości w odniesieniu do nowego materiału – przyjmowanie określonej perspektywy (kreatywność) – działania oparte na wyobraźni (łączenie obrazów z informacjami) • podsumowywanie • tłumaczenie • transfer • stosowanie domysłu językowego
STRATEGIE SPOŁECZNE I AFETYWNE
• zadawanie pytań w celu uzyskania wyjaśnienia • współpraca • mówienie do siebie • wspieranie się

(opracowanie własne na podst. J. M. O'Malley, A. U. Chamont, 1990)

Aneks 9: Strategie uczenia się słownictwa N. Schmitta (1997)

STRATEGIE POZNAWCZE (STRATEGIES FOR DISCOVERING)		
Strategie pozwalające na ustalenie znaczenia	samodzielne	– analiza morfologiczna – analiza słowotwórcza (przedrostków i przyrostków) – analiza kontekstu pozajęzykowego (obrazków, gestów itp.) – analiza kontekstu werbalnego – sprawdzanie, czy w J1 jest słowo podobnie brzmiące – użycie słownika dwujęzycznego – użycie słownika jednojęzycznego
	spoleczne	– prośba do nauczyciela o podanie odpowiednika w J1 – prośba do nauczyciela o parafrazę lub synonim – prośba do nauczyciela o zbudowanie zdania z nowym słowem – pytanie o znaczenie skierowane do innego uczącego się – odkrywanie znaczenia podczas pracy w grupie
STRATEGIE KONSOLIDACYJNE (CONSOLIDATING STRATEGIES)		
Strategie wspomagające zapamiętywanie	pamięciowe	– łączenie znaczenia z obrazem – łączenie słowa z doświadczeniem osobistym i/lub odczuciem fizycznym – łączenie słowa z jego synonimami lub antonimami – wyobrażanie sobie znaczenia nowego wyrazu – posługiwanie się mapami myślowymi – posługiwanie się skalami dla „stopniowalnych” przymiotników lub przysłówków – przyporządkowywanie nowego słowa do określonej kategorii (np. <i>czapka</i> jako kolejna nazwa części garderoby lub bardziej szczegółowo – inne niż <i>kapelusz</i> nakrycie głowy itp.) – metoda „kołka” – metoda „miejsca” – metoda słów kluczy – grupowanie słów do opanowania – grupowanie słów przestrzennie na kartce – grupowanie słów w jakiejś historyjce – analiza pisowni – analiza brzmienia – głośne wypowiadanie słów – wyobrażanie sobie formy słowa (jego zapisu) – tworzenie zdań z nowymi słowami – uczenie się całych zwrotów – podkreślanie pierwszej litery wyrazu – zapamiętywanie przedrostków i przyrostków – zapamiętywanie części mowy – parafrazowanie znaczenia słowa – wykorzystywanie internacjonalizmów – wykorzystywanie ruchu w trakcie nauki – wykorzystywanie matryc znaczeniowych

STRATEGIE KONSOLIDACYJNE (<i>CONSOLIDATING STRATEGIES</i>)		
Strategie pozwalające na monitoring postępów	kognitywne	– powtarzanie ustne – powtarzanie pisemne – tworzenie list słów – robienie <i>flashcards</i> – robienie notatek – wykorzystywanie informacji z podręcznika (sekcja słów) – nagrywanie i słuchanie nowych słów – naklejanie na faktycznych przedmiotach kartek z ich nazwami w J2 – naklejanie kartek z nowymi wyrazami w różnych miejscach (np. na lodówce, szafkach itp.) – tworzenie własnego słowniczka
		– planowanie sposobów uczenia się słownictwa – robienie sobie testów słownikowych – posługiwanie się nowym słownictwem (inicjowane samodzielnie) – sięganie do mediów w danym języku (prasy, radia, telewizji, Internetu) – omijanie nowych słów, prześlizgiwanie się po nich
	społeczne	– uczenie się i ćwiczenie w grupie – interakcja z rodzimymi użytkownikami języka

(opracowanie własne)

Aneks 10: Komponent leksykalny programu językowego

Katalog tematyczny – poziom A1.

A1	
1. Człowiek – dane personalne: imię i nazwisko, adres, płeć, wiek, miejsce urodzenia, przynależność narodowa/państwowa – znajomość języków; wykształcenie – zawód, zajęcie – wygląd zewnętrzny – ubranie – cechy charakteru – uczucia i emocje	2. Rodzina – członkowie rodziny
3. Życie codzienne – rutyna dnia codziennego – pory dnia – przedmioty codziennego użytku	4. Sposoby spędzania czasu – zainteresowania (hobby) – sport
5. Mieszkanie – rodzaj, położenie i wielkość mieszkania/domu – rodzaje pomieszczeń – podstawowe wyposażenie mieszkania/domu – wynajmowanie mieszkania/domu	6. Miejsca – rodzaj, położenie i wielkość miejscowości – podstawowe instytucje użyteczności publicznej (bank, poczta, dworzec, biblioteka, hotel) – rodzaje budynków (np. blok, kościół, zamek)
7. Środki transportu – środki komunikacji	8. Praca – miejsca pracy – nazwy podstawowych zawodów
9. Edukacja – rodzaje szkół – nazwy przyborów szkolnych	10. Żywnienie – artykuły spożywcze – posiłki, dania, napoje – nakrycia stołowe – lokale gastronomiczne
11. Zakupy i usługi – sklepy (kioski), punkty usługowe – towary (artykuły spożywcze, kosmetyki) – podstawowe jednostki miar i wag – pieniądze	12. Zdrowie i higiena osobista – samopoczucie – higiena osobista – części ciała – choroba
13. Środowisko naturalne – pory roku, pogoda – podstawowe nazwy roślin i zwierząt	

A1	
Techniki prezentacji znaczenia	Techniki wspomagające zapamiętywanie i utrwalanie znajomości słownictwa
– objaśnianie znaczenia wyrazów przy wykorzystywaniu plansz, ilustracji, obrazków, widokówek, przedmiotów itp. – objaśnianie znaczenia słów przy wykorzystaniu elementów komunikacji pozawerbalnej – objaśnianie znaczenia wyrazów za pomocą tzw. definicji kontekstowych (tj. krótkich „historyjek” ilustrujących znaczenie nowego słowa) – objaśnianie znaczenia za pomocą wyrazów o znaczeniu przeciwnym, podobnym	Ćwiczenia tematyczne i kategoryzujące: – przyporządkowywanie słów do określonych kategorii zgodnie z ustalonym kryterium – odnajdowanie słowa „innego wśród podobnych” – wymienianie/wypisywanie słów będących leksykalnym wypełnieniem kategorii Ćwiczenia leksykalne: – uzupełnianie luk, tabel, diagramów – wybór poprawnej (w danym kontekście) formy leksykalnej – dobieranie prawidłowych połączeń wyrazowych – układanie zdań z podanymi wyrazami – zaznaczanie zdań prawdziwych lub fałszywych Ćwiczenia skojarzeniowe: – grupowanie wyrazów związanych z danym tematem – przygotowywanie list słów (zwrotów, wyrażań) niezbędnych do ćwiczeń sytuacyjnych Ćwiczenia literowe i ortograficzne: – podpisywanie obrazków – ćwiczenia wspomagające wzrokowe rozpoznawanie słownictwa – węże literowe

(na podst. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego – poziomy A1-C2*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka, Księgarnia Akademicka, Kraków 2011, *Biblioteka „LingVariów”*. Podręczniki, t. 1)

Bibliografia

Słowniki i encyklopedie

- Bańko M. (2006), *Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy, które się lubią*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bartnicka B., Sinielnikoff R. (1979), *Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Benson M., Benson E., Ilson R. (1998), *The BBI Dictionary of English Word Combinations*, Wydawnictwo Omnibus, Poznań.
- Cockiewicz W., Matlak A. (1995), *Strukturalny słownik aspektowy czasowników polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Skrypty uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 721, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, z. 39.
- Drabik L., Sobol E., Stankiewicz A. (2006), *Słownik idiomów polskich PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Encyklopedia języka polskiego*, S. Urbańczyk, M. Kucała (red.), Ossolineum, Wrocław 1999.
- Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2, *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Ossolineum, Wrocław 1993.
- General Basic English Dictionary*, Ogden C. K. (ed.), Evans Bros., London 1944.
- Glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny (tłum.), Universitas, Kraków 2004.
- Hornby A. S., Gatenby E. V., Wakefield A. H., *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*, Kaitakusha, Tokio 1942.
- Hrabcowa S., Kalińska I. (1979), *Słownik języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Inny słownik języka polskiego*, M. Bańko (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kozłowska Ch. D., Dzierżanowska H. (1998), *Selected English Collocations*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Woronczak J. (1990), *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, t. 1-2, Wydawnictwo Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków.
- Kurzowa Z. (1999), *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń*, Universitas, Kraków.
- Kurzowa Z., Zgólkowa H. (1992), *Słownik minimum języka polskiego. Podręcznik do nauki języka polskiego dla szkół podstawowych i obcokrajowców*, Kantor Wydawniczy SAWW, Poznań, *Polonistyka*.

- Mędak S. (2005), *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich. Słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków, *Język Polski dla Cudzoziemców*.
- Mędak S. (2013), *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich. Słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków, *Język Polski jako Obcy*.
- Mędak S. (2011), *Słownik odmiany rzeczowników polskich. Słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków, *Język Polski dla Cudzoziemców*.
- Nagórko A., Łaziński M., Burkhardt H. (2004), *Dystynktywny słownik synonimów*, Universitas, Kraków 2004.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, H. Zgólkowa (red.), t. 1-50, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1994-2005.
- Saloni Z. i in. (2007), *Słownik gramatyczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Seretny A. (1993), *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Skrypty uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 678, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, z. 35.
- Seretny A. (2003a), *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków, *Język Polski dla Cudzoziemców*.
- Skarżyński M. (1989), *Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Skrypty uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 600, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*.
- Słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, J. Fisiak (red.), Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1996.
- Słownik antonimów*, A. Dąbrowka, E. Geller (red.), EMCR, Warszawa 1995.
- Słownik gniazd słowotwórczych współczesnego języka polskiego*, t. 1 (T. Vogelgesang, 2001), t. 2 (H. Jadacka, red., 2001), t. 3 (M. Skarżyński, red., 2004), t. 4 (M. Skarżyński, 2004), Universitas, Kraków.
- Słownik języka polskiego*, W. Doroszewski (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa 1958-1969.
- Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978-1981.
- Słownik stylistyczny języka polskiego*, A. Dąbrowka, E. Geller (red.), Świat Książki, Warszawa 2007.
- Słownik synonimów*, A. Dąbrowka, E. Geller, R. Turczyn (red.), Bertelsmann Media, Warszawa 2005.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Wydawnictwo Wilga, Kraków 1999.
- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwiński W. (1993), *Słownik semantyczno-syntaktyczny przymiotników polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Skrypty uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 683, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, S. Dubisz (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Wielki słownik angielsko-polski i polsko-angielski (WSAP)*, J. Stanisławski (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa 1982.

- Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz (opr.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych PWN*, M. Bańko (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, M. Bańko (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Zgółkowa H. (2008), *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zgółkowa H. (2013), *Słownik minimum języka polskiego*, Universitas, Kraków, *Język Polski jako Obcy*.
- Zgółkowa H. (2009), *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań.

Opracowania przedmiotowe

- Achtelik A., Tambor J. (red.), 2007, *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, cz. 1, Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- Achtelik A., Kita M., Tambor J. (red.), 2010, *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, cz. 2, Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- Achtelik A., Tambor J. (red.), 2013, *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- Ahmed M. O. (1989), *Vocabulary Learning Strategies*, [in:] *Beyond Words*, P. Meara (ed.), University of Exeter Press, Exeter, p. 121-135.
- Aitchison J. (1989), *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*, Unwin Hyman, London.
- Aitchison J. (1994), *Words in Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Blackwell, Oxford–Cambridge.
- Alderson J. C. (1984), *Reading in a Foreign Language. A Reading Problem or a Language Problem?*, [in:] *Reading in a Foreign Language*, J. C. Alderson, A. H. Urquhart (eds.), Longman, London–New York, p. 1-24.
- Allen V. F. (1983), *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, *Teaching Techniques in English as a Second Language*.
- Ames W. (1966), *The Development and Classification Scheme of Contextual Aids*, „Reading Research Quarterly”, vol. 2, no. 1, p. 57-82.
- Ananiewa N. (2005), *Nomen proprium jako składnik kształcenia polonistycznego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 99-104, *Biblioteka Polonicum*, nr 1.
- Anderson J. (1983), *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, London–Cambridge, Mass., *Cognitive Science Series*, 5.
- Anderson J., Lynch T. (1988), *Listening*, Oxford University Press, Oxford, *Language Teaching. A Scheme for Teacher Education*.
- Anderson R. C., Freebody P. (1981), *Vocabulary Knowledge*, [in:] *Comprehension and Teaching. Research Reviews*, J. T. Guthrie (ed.), International Reading Association, Newark, Del., p. 77-117.

- Anderson R. C., Freebody P. (1983), *Reading Comprehension and the Assessment and Acquisition of Word Knowledge*, „Advances in Reading / Language Research”, vol. 2, p. 231-256.
- Anisimowicz B. (2000), *Alternatywne metody nauczania języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*, DiG, Warszawa.
- Apresjan J. (1980), *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Z. Kozłowska, A. Markowski (tłum.), Ossolineum, Wrocław.
- Arabski J. (1988), *Skojarzenia swobodne w języku angielskim u studentów anglistyki*, [w:] *Metody glottodydaktyki*, J. Arabski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 21-34, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, t. 907.
- Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice.
- Arabski J. (1997), *Pamięć w przyswajaniu słownictwa obcojęzycznego*, [w:] *Podejścia poznawcze w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Materiały z XX Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Grzegorzewice 12-14 stycznia 1996 r.*, F. Grucza, M. Dakowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 113-117.
- Arabski J. (1999), *Gender Differences in Language Learning Strategy Use*, [w:] *The Construction of Knowledge, Learner Autonomy, and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff*, B. Missler, U. Multhaup, D. Wolff (eds.), Stauffenburg, Tübingen, *Stauffenburg Festschriften*.
- Ausubel D. P. (1967), *Learning Theory and Classroom Practice*, „Bulletin”, no. 1, Ontario Institute for Studies and Education, Toronto.
- Babanow A. (2008), *Nauczanie słownictwa na poziomie zaawansowanym*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego, jako obcego u progu XXI wieku*, W. T. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 151-158.
- Babanow A. (2013), *Konfrontatywny opis słownictwa dla potrzeb glottodydaktyki*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 19-26, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Baczyńska H. (1965), *Rozwój mowy pisanej w klasach I-IV (typy twórczości literackiej)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Baddeley A. D. (1990), *Human Memory. Theory and Practice*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Bakula K. (2008), *Mówione = pisane: komunikacja, język, tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, *Acta Universitatis Wratislaviensis*, nr 3078.
- Bańko M. (2004), *Wykłady z polskiej fleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bartmiński J. (2001), *Język w kontekście kultury – odmiany i style języka miarą bogactwa kultury*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 12-21.
- Bartnicka B. (1974), *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia leksykalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Bartnicka B., Kacprzak L., Rohozińska E. (red.), 1992, *Vademecum lektora języka polskiego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Bauer L., Nation I. S. P. (1993), *Word families*, „International Journal of Lexicography”, vol. 6, no. 3.
- Bączkowska A. (2003), *Wybrane techniki wykorzystywania korpusów językowych w nauczaniu języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 64-76.
- Bialystok E. (1985), *The Compatibility of Teaching and Learning Strategies*, „Applied Linguistics”, vol. 6, no. 3, s. 266-262.
- Bielska J. (2006), *Between Psychology and Foreign Language Learning*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Bogusławski A. (1988), *Język w słowniku. Desiderata semantyczne do wielkiego słownika polszczyzny*, Ossolineum, Wrocław, *Studia Leksykograficzne*.
- Bossers B. (1991), *On thresholds, Ceilings and Short-Circuits. The Relation Between L1 Reading, L2 Reading, and L2 Knowledge*, [in:] *Reading in Two Languages*, J. H. Hulstijn, J. F. Matter (eds.), p. 45-60, *AILA Review*, no. 8.
- de Bot K., Paribakht T., Wesche M. (1997), *Towards a Lexical Processing Model for the Study of Second Language Vocabulary Acquisition. Evidence from ESL Reading*, „Studies in Second Language Acquisition”, no. 19, p. 309-329.
- Brooks N. (1964), *Language and Language Learning*, Harcourt, Brace and World, New York.
- Brown H. D. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall, New Jersey.
- Brzeziński J. (1987), *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Burkhardt H. (2010), *Miejsce kolokacji w leksykografii i ich rola w tworzeniu tekstów w języku ojczystym*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, cz. 2, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 177-184, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 17.
- Burkhardt H., Jurasz A. (2013), *Koncepcja metodologiczno-leksykograficzna słownika kolokacji niemiecko-polskich*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 39-46.
- Burzyńska A. (2001), *Kognitywna teoria metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, R. Cudak, J. Tambor (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 109-118, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, t. 2018.
- Burzyńska A. (2004), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, A. Dąbrowska (red.), Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 157-164.
- Butcher A., Guziuk-Świca B. (2000), *Leksyka a rzeczywistość pozajęzykowa – zmiany w systemie zachodzące w ostatnich latach (na przykładzie słownictwa wybranego z podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego)*, [w:] *Słownictwo współczesnej polszczyzny w okresie przemian*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 101-108, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Buttler D. (1977), *Dobór wyrazów do słownika minimum języka polskiego*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 253-262.

- Buttler D. (1980), *Z metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, J. Lewandowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 129-153.
- Buttler D. (1987), *Zagadnienia poprawności leksykalno-semantycznej*, [w:] D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 44-228.
- Buttler D. (1980), *Frazeologia polska. Ćwiczenia dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Buzan T., Buzan B. (1999), *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*, Wydawnictwo RAVI, Łódź.
- Bygate M. (2002), *Speaking*, [in:] *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, R. Kaplan (ed.), Oxford University Press, Oxford, p. 27-38.
- Carrell P. L., Pharis B. G., Liberto J. C. (1989), *Metacognitive Strategy Training for ESL Reading*, „TESOL Quarterly”, vol. 23, no. 4, p. 647-678.
- Carroll, J. B. (1962), *The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training*, [in:] *Training Research and Education*, R. Glaser (ed.), University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, p. 87-136.
- Carroll J. B. (1966), *The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages*, „The Modern Language Journal”, vol. 49, no. 5, p. 273-281.
- Carroll J. B., Davies P., Richman B. (1971), *The American Heritage Word Frequency Book*, Houghton Mifflin, Boston.
- Carter R. (1998), *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*, Routledge, London–New York.
- Carter R., McCarthy M. (1988), *Lexis and Structure*, [in:] *Vocabulary and Language Teaching*, R. Carter, M. McCarthy (eds.), Longman, London–New York, p. 18-38, *Applied Linguistics and Language Study*.
- Catalan R. M. J. (2003), *Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies*, „International Journal of Applied Linguistics”, vol. 13, no. 1, p. 54-77.
- Chachulska B. (2005), *Korpus języka polskiego w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 344-350, *Biblioteka Polonicum*, nr 1.
- Channell J. (1988), *Psycholinguistics Consideration in the Study of L2 Vocabulary Acquisition*, [in:] *Vocabulary and Language Teaching*, R. Carter, M. McCarthy (eds.), Longman, London – New York, p. 83-97.
- Chamot A. U. (1987), *The Learning Strategies of ESL Students*, [in:] *Learner Strategies in Language Learning*, A. Wenden, J. Rubin (eds.), Prentice Hall, New York.
- Chłopek Z. (2002), *Czy testy sprawności mówienia mogą być rzetelne?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 11-17.
- Chłopek Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, *Acta Universitatis Wratislaviensis*, nr 3341.
- Chłopicka M. (1998), *Kolokacja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (propozycja słownika)*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*,

- B. Ostromęcka-Frączak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 13-22, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 10.
- Chłopicka M., Fornelski P. (1984), *Brak mi słów. Podręcznik do nauczania obcokrajowców słownictwa języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Skrypty uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 468, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, z. 8.
- Chodkiewicz H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, WSiP, Warszawa, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.
- Chodkiewicz H. (2000), *Vocabulary Acquisition from the Written Context. Inferring Word Meanings by Polish Learners of English*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*, Mouton, The Hague, *Janua Linguarum. Series Minor*, no. 4.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Mass., *Special Technical Report (Massachusetts Institute of Technology. Research Laboratory of Electronics)*, no. 11.
- Clark E. (1973), *What is in a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in his First Language*, [in:] *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, T. E. Moore (ed.), Academic Press, New York, p. 65-100.
- Clark E. (1993), *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Studies in Linguistics*, 65.
- Clark E. (2007), *Przyswajanie języka: słownik i składnia*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, GWP, B. Bokus, G. Shugar (red.), Gdańsk, s. 136-174.
- Clark J. M., Paivio A. (1991), *Dual Coding Theory and Education*, „Educational Psychology Review”, vol. 3, no. 3, p. 149-170.
- Coady J. (1993), *Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition. Putting it in Context*, [in:] *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (eds.), Ablex Publishing Corporation, Norwood–New Jersey, p. 3-23.
- Coady J. i in. (1993), *High Frequency Vocabulary and Reading Proficiency in ESL Readers*, [w:] *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (eds.), Ablex Publishing Corporation, Norwood–New Jersey, p. 217-228.
- Coady J., Carrell P., Nation I. S. P. (1985), *The Teaching of Vocabulary in ESL from the Perspective of the Schema Theory*, Midwest TESOL, Milwaukee.
- Cobb T. (1997), *Is There any Measurable Learning from Hands-on Concordancing?*, „System”, vol. 25, no. 3, p. 301-315.
- Cobb T. (2001), *One Size Fits All? Francophone Learners and English Vocabulary Tests*, „Canadian Modern Language Review”, vol. 57, no. 2, [on-line] <http://www.lexutor.ca/cv/Size.htm> – XI 2007.
- Cobb T. (2007), *Computing the Vocabulary Demands of L2 Reading*, „Language Learning & Technology”, vol. 11, no. 3.
- Cobb T., Horst M. (2000), *Vocabulary Sizes of Some City University Students*, „Journal of the Division of Language Studies of City University of Hong Kong”, no. 1, p. 59-68.
- Cobb T., Horst M. (2001), *Reading Academic English. Carrying Learners Across the Lexical Threshold*, [w:] *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, J. Flowerdew, M. Peacock (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 315-329.
- Cobb T., Horst M. (2004), *Is there room for an AWL in French?*, [in:] *Vocabulary in a Second Language. Selection, Acquisition and Testing*, P. Bogaards, B. Laufer (eds.), John Benjamins, Amsterdam, p. 15-38.

- Cohen A. D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Longman, London–New York.
- Cohen A. D., Aphex E. (1981), *Easyfying Second Language Learning*, „Studies in Second Language Acquisition”, vol. 3, no. 2, p. 221-236.
- Cook V. (2003), *Introduction: The changing L1 in the L2 User's Mind*, [in:] *Effects of the Second Language on the First*, Multilanguage Matters, V. Cook (ed.), Clevendon, p. 1-18.
- Cop M. (1990), *The Function of Collocations in Dictionaries*, [in:] *BudaLEX'88 Proceedings. Papers from the 3rd International EURALEX Congress*, T. Magay, J. Zigany (eds.), Akademiai Kiado, Budapest, p. 39-46.
- Costa A. et al. (2000), *Lexical Access in Speech Production. The Bilingual Case*, „Psicologia”, no. 21, p. 403-437.
- Cowie A. P. (1992), *Multiword Lexical Units and Communicative Language Teaching*, [in:] *Vocabulary and Applied Linguistics*, P. Arnaud, H. Bejoint (eds.), Macmillan, London.
- Cowie A. P. (1998), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*, Oxford Univeristy Press, Oxford.
- Cowie A. P. (1999), *Learners' Dictionaries in a Historical and Theoretical Perspective*, [in:] *The Perfect Learners' Dictionary*, T. Herbst, K. Popp (eds.), Max Niemeyer Verlag, Tübingen, p. 3-13, *Lexicographica. Series Maior*, no. 95.
- Coxhead A. (1998), *Academic Word List*, Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand, *English Language Institute Occasional Publication*, no. 18.
- Coxhead A. (2000), *A New Academic Word List*, „TESOL Quarterly”, vol. 43, no. 2, p. 213-238.
- Craik F. I. M., Lockhart R. (1972), *Levels of Processing. A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, vol. 11, no. 6, p. 671-684.
- Crawford M. (2005), *Adding Variety do Word Recognition Exercises*, „English Teaching Forum”, vol. 43, no. 2, p. 36-41.
- Cruse D. A. (1986), *Lexical Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cudak R., Tambor J. (red.), 2001, *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Cygal-Krupa Z. (1986), *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Cygal-Krupa Z. (1990), *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego (na wybranych przykładach)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Rozprawy Habilitacyjne. Uniwersytet Jagielloński*, nr 207.
- Czarnecka U. (1991), *Nauczanie języka polskiego jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Cziko G. A. (1980), *Language Competence and Reading Strategies. A Comparison of First- and Second-Language Oral Reading Errors*, „Language Learning”, vol. 30, no. 1, p. 101-116.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Davies A., Widdowson H. G. (1983), *Czytanie i pisanie*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, J. P. B. Allen,

- S. P. Corder, A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wyd. polskiego), WSiP, Warszawa, s. 132-157.
- Dąbrowska A. (1997), *Roztargniony nauczyciel i zdolny student. Wprowadzanie typowych sformułowań w nauczaniu JPJO*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, W. Miodunka (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 139-146.
- Dąbrowska A. (red.), 2004, *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wydawnictwo WTN, Wrocław.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M. (2010), *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Dąbrowska M. (2011), *Cel kształcenia językowego – nauczyć się jak uczyć*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, H. Komorowska (red.), Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, s. 79-103, *Edukacja Językowa Dzisiaj. Podręcznik akademicki*.
- Dembowska-Wosik I., Pałuszyńska E. (red.), 2013, *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 20.
- Dijkstra T. et al. (1998), *The BIA Model and Bilingual Word Recognition System*, [in:] *Localist Connectionist Approaches to Human Cognition*, J. Grainger, A. M. Jacobs (ed.), Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New York, p. 189-226.
- Dilna J. (2008), *Frazeologizmy w polskiej prozie młodzieżowej. Problemy z recepcją odbiorcy ukraińskiego uczącego się polszczyzny*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 143-150.
- Dobrowolska J. (1988), *Rozwijanie sprawności mówienia. Przykłady ćwiczeń*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, H. Komorowska (red.), WSiP, Warszawa, s. 134-171, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.
- Doroszewski W. (1954), *Z zagadnień leksykografii polskiej*, PIW, Warszawa.
- Drożdżal-Szelest K. (1997), *Language Learning Strategies In the Process of Acquiring a Foreign Language*, Motivex, Poznań.
- Dubisz S. (1997), *Z zagadnień historii języka*, [w:] *Nauka o języku dla polonistów*, S. Dubisz (red.), Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa, s. 333-457.
- Dunin-Dudkowska A. (2011), *Jak sobie radzić z fałszywymi przyjaciółmi na lektoracie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 2, K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 97-108.
- Dunin-Dudkowska A. (2013), *Internacjonalizmy w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym A1 i A2*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 27-38, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Dunin-Dudkowska A., Małyńska A. (red.), 2013, *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska, procesy, tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.

- Dźwierzynska E. (2012), *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Ehrenhalt-Zajac E. i in. (1995), *Planowanie kursu opartego na programie leksykalnym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 263-268.
- van Ek J. A., Alexander L. G. (1977), *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Longman, London.
- van Ek J. A., Trim J. L. M. (1991), *Threshold Level 1990*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Elley W. B. (1969), *The Assessment of Readability by Noun Frequency Counts*, „Reading Research Quarterly”, vol. 4, no. 3, p. 411-427.
- Elley W. B. (1989), *Vocabulary Acquisition Form Listening to Stories*, „Reading Research Quarterly”, vol. 24, no. 2, p. 174-187.
- Ellis N. C. (1997), *Vocabulary Acquisition. Word Structure, Collocation, Word-Class, and Meaning*, [in:] *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 119-131, *Cambridge Language Teaching Library*.
- Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford–New York, *Oxford Applied Linguistics*.
- Erman B., Warren B. (2000), *The Idiom Principle and Open Choice Principle*, „Text”, vol. 20, no. 1, p. 29-62.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.
- Eysenck M. W., Keane M. T. (1995), *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*, Psychology Press, Hove, UK.
- Fan Y. M. (2003), *Frequency of Use, Perceived Usefulness and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies. A Study of Hong Kong Learners*, „The Modern Language Journal”, vol. 87, no. 2, p. 222-241.
- Fay D., Cutler A. (1977), *Malapropisms and the Structure of the Mental Lexicon*, „Linguistic Inquiry” R. 8, no. 3, p. 505-520.
- Fellerer J. (2001), *Semantyczne grupy leksemów jako podstawa nowych ćwiczeń leksykalnych*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, R. Cudak, J. Tambor (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 458-475, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2018.
- Filipiak E. (2002), *Mapy mentalne w edukacji językowej*, [w:] *W kręgu zagadnień i dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, H. Synowiec (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 204-211, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2081.
- Firth J. R. (1957), *Papers in Linguistics 1934-51*, Oxford University Press, London.
- Flowerdew L., Miller L. (2005), *Second Language Listening. Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge–New York, *Cambridge Language Education*.
- Forster K. I. (1976), *Accessing the Mental Lexicon*, [in:] *New Approaches to Language Mechanism*, R. J. Wales, E. Walker (eds.), North Holland, Amsterdam, p. 257-287.
- Fountain R. L., Nation I. S. P. (2000), *A Vocabulary-Based Graded Dictation Test*, „REL C Journal”, vol. 31, no. 2, p. 29-44.

- Fraser C. A. (1999), *Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning Through Reading*, „Studies in Second Language Acquisition”, vol. 21, no. 2, s. 225-241.
- Fries C. C., Fries A. C. (1961), *Foundations for English Teaching. Including a Corpus of Materials Upon which to Build Textbooks and Teachers' Guides for Teaching English in Japan*, Kenkyusha, Tokyo.
- Gabryś-Barker D. (2001), *What Our Mental Lexicon Tells us About Ourselves. On Cross-Cultural Differences*, [w:] *Insights into Foreign Language Acquisition and Teaching*, J. Arabski (ed.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 36-52, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2012.
- Gabryś-Barker D. (2005), *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2316.
- Gairns R., Redman S. (1986), *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Handbooks for Language Teachers*.
- Gałkowski B. (2005), *Korpus językowy w dydaktyce*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 375-386, *Biblioteka Polonicum*, nr 1.
- Gałkowski B. (2006), *Kompetencja formułiczna a problem kultury i tożsamości w nauczaniu języków obcych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 163-180.
- Garbara M. (1999), *Spory wokół metod nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 167-170.
- Gardner H. (1983), *The Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardner H. (2000), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
- Garncarek P. (red.), 2005, *Nauczanie języka i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, *Biblioteka Polonicum*, nr 1.
- Gass S. (1988), *Second Language Vocabulary Acquisition*, „Annual Review of Applied Linguistics”, vol. 9, p. 92-106.
- Gaszyńska-Magiera M. (2008), *Sluchanie – sprawność trudna, zaniedbywana, czy źle uczona?*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, E. Lipińska, A. Seretny (red.), Universitas, Kraków, s. 29-38, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 14.
- Gąsiołek K. (1997), *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Gębal P. E. (2009), *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Universitas, Kraków, *Język Polski dla Cudzoziemców*.
- Gębal P. E. (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków, *Biblioteka „LingVariów”*. *Glottodydaktyka*, t. 7.
- Gnoińska A. (2001), *Effects of Adult English Students' Learning Style Differences on Their Use of Vocabulary Learning Strategies*, [w:] *Research on Foreign Language Acquisition*, J. Arabski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 81-88, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2036.

- Gougenheim G. i in. (1964), *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Études sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris.
- Goulden R., Nation I. S. P., Read J. (1990), *How Large Can a Receptive Vocabulary Be?*, „Applied Linguistics”, vol. 11, no. 4, p. 341-363.
- Góralczyk P. (2013), *Słownictwo związane z rodziną (na materiale list hasel Haliny Zgółkowej i serii podręczników „Hurra!!!”)*, [w:] *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej*, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 111-118, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 20.
- Grabe W. (2002), *Reading in a Second Language*, [in:] *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, R. Kaplan (ed.), Oxford University Press, Oxford, p. 49-59.
- Grabe W., Stoller F. L. (2002), *Teaching and Researching Reading*, Longman, Harlow.
- Grabias S. (1981), *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Grabias S. (2003), *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Grellet F. (1981), *Developing Reading Skill. A practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, Cambridge University Press, Cambridge, *New Directions in Language Teaching*.
- Grochala B., Wojenka-Karasek M. (red.), 2011, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, cz. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 18.
- Grochowski M. (1982), *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Grzegorzczak R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1999, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gu P. Y., Johnson K. R. (1996), *Vocabulary Learning Strategies and Learning Outcomes*, „Language Learning”, vol. 46, no. 4, p. 643-679.
- Gu P. Y. (2003), *Vocabulary Learning in Second Language. Person, Task, Context and Strategies*, „TESL-EJ. Teaching English as a Second of Foreign Language”, vol. 7, no. 2, [on-line] <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a4.htm> – V 2010.
- Guziuk-Świca B., Laskowska-Mańko A. (1995), *Frazeologia języka polskiego w nauczaniu Polaków ze Wschodu*, [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Sprawności Komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu” zorganizowanej wspólnie z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie*, J. Mazur (red.), Lublin, s. 125-136, *Kształcenie Polaków ze Wschodu*.
- Halliday M. A. K. (1970), *Language Structure and Language Function*, [in:] *New Horizons in Linguistics*, J. Lyons (ed.), Penguin, Harmondsworth, p. 140-165.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London, *English Language Series*, no. 9.
- Hatch E. M. (1983), *Psycholinguistics. A Second Language Perspective*, Newbury House Publishers, Rowley, Mass.
- Hatch E. M., Brown C. (1995), *Vocabulary, Semantics, and Language Education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hausmann F. J. (1986), *The Training and Professional Development of Lexicographers in Germany*, [w:] *Lexicography. An Emerging International Profession*, R. Ilson (ed.), Manchester University Press, Manchester, p. 101-110.

- Hirsh D., Nation I. S. P. (1992), *What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure?*, „Reading in a Foreign Language”, vol. 8, no. 2, p. 689-696.
- Honeyfield J. G. (1987), *Word Frequency and the Importance of Context in Vocabulary Learning*, [in:] *Methodology in TESOL. A Book of Readings*, M. H. Long, J. C. Richards (eds.), Newbury House Publishers, New York.
- Hornby A. S., Gatenby E. V., Wakefield A. H. (1942), *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*, Kaitakusha, Tokio.
- Howatt A., Dakin J. (1983), *Materiały do pracy w laboratorium językowym*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, J. P. B. Allen, S. P. Corder, A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wyd. polskiego), WSiP, Warszawa, s. 84-111.
- Hu M., Nation I. S. P. (2000), *Vocabulary Density and Reading Comprehension*, „Reading in a Foreign Language”, vol. 13, no. 1, p. 403-430.
- Hulstijn J. H. (1992), *Retention of Inferred and Given Word Meanings. Experiments in Incidental Vocabulary Learning*, [in:] *Vocabulary and Applied Linguistics*, P. J. L. Arnaud, H. Béjoint, Macmillan, London, p. 113-125.
- Hulstijn J. H. (1997), *Mnemonic Methods in Foreign Vocabulary Learning. Theoretical Considerations and Pedagogical Implications*, [in:] *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*, J. Coady, T. Huckin (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 203-224, *Cambridge Applied Linguistics Series*.
- Hymes D. H. (1972), *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics. Selected Readings*, J. B. Pride, J. Holmes (eds.), Penguin, Harmondsworth, p. 269-293.
- Iluk J. (2002), *Stopień trudności tekstów w podręcznikach szkolnych (na przykładzie geografii)*, [w:] *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*, M. T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 18-29, *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 2.
- Jaglińska A. (2002), *Analiza źródeł idiomatyczności języka z perspektywy nauczania języka obcego*, [w:] *Badania naukowe*, W. Gonet, H. Kardela (red.), Wyższa Szkoła Umiejętności w Kielcach, Kielce, s. 45-58.
- Jaglińska A. (2005), *Leksykalne profilowanie prac uczniowskich. Sposób na opisanie bogactwa zasobu leksykalnego oraz wskaźnik rozwoju kompetencji językowej*, [w:] *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, K. Karpińska-Szaj (red.), Oficyna Wydawnicza „Leksem”, Łask, s. 337-348.
- Jakubowicz-Bryx A. (2006), *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Jankowiak L. A. (1997), *Prasłowiańskie dziedzictwo leksykalne we współczesnej polszczyźnie ogólnej (na podstawie „Słownika prasłowiańskiego”, t. 1-7)*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa, *Język na Pograniczach*, nr 20.
- Janowska I. (2006a), *O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 19-27.
- Janowska I. (2006b), *Testowanie sprawności mówienia w certyfikатовych testach biegłości dla poziomów B1, B2 i C2*, [w:] *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego*, A. Seretny, E. Lipińska (red.), Universitas, Kraków, s. 185-192, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 11.

- Janowska I. (2006c), *Przygotowanie kursu językowego – programy nauczania*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, E. Lipińska, A. Seretny (red.), Universitas, Kraków, s. 155-176.
- Janowska I. (2008), *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu / uczeniu się języków obcych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W. T. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 35-50.
- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych: na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego*, t. 11.
- Janowska I. (2014), *Jak oceniać ustne działania językowe uczących się? Ewaluacja wypowiedzi ustnej w podejściu ukierunkowanym na działanie*, [w:] *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), Poznań, s. 227-238.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków, Biblioteka „LingVariów”. Podręczniki, t. 1.
- Jarząbek K. (1994), *Gestykulacja i mimika. Słownik*, Wydawnictwa Naukowe Śląsk, Katowice.
- Judd E. L. (1978), *Vocabulary Teaching and TESOL. A Need of Reevaluation of Existing Assumptions*, „TESOL Quarterly”, vol. 12, no. 1, p. 71-76.
- Kaleta Z. (1995), *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*.
- Kania S., Tokarski J. (1984), *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej*, WSiP, Warszawa.
- Karpińska-Szaj K. (2000), *Kilka uwag o sukcesie w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4-10.
- Kempson R. M. (1977), *Semantic Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kielar-Turska M. (1989), *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Rozprawy Habilitacyjne Uniwersytetu Jagiellońskiego*, nr 161.
- Kjellmer G. (1991), *A Mint of Phrases*, [in:] *English Corpus Linguistics. Studies in Honour of Jan Svartvik*, K. Aijmer, B. Altenberg (eds.), Longman, London, p. 111-127.
- Klare G. R. (1976), *A second Look at the Validity of Readability Formulas*, „Journal of Reading Behaviour”, vol. 8, p. 129-152.
- Koczur J. (1999), *Native Language/Target Language in Approaching Vocabulary and the Use of Monolingual and Bilingual Dictionaries by Students*, [in:] *On Language Theory and Practice. In Honor of Janusz Arabski on the Occasion of his 60th Birthday*, M. Wysocka (ed.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, p. 197-206, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 1776.
- Koda K. (2005), *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Applied Linguistics Series*.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.
- Komorowska H. (1988), *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, H. Komorowska (red.), WSiP, Warszawa, s. 75-116, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.

- Komorowska H. (1996a), *Typologia i wyznaczniki konstrukcyjne programu nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 9-17.
- Komorowska H. (1996b), *Kryteria konstrukcji i ewaluacji programu nauczania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 11-19.
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa, *Biblioteka Nauczyciela. Reforma*.
- Komorowska H. (2002a), *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (2002b), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola, ocena, testowanie*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole” z wyborem tekstów z lat 1957-2007*, CODN, Warszawa, *Języki Obce w Szkole*, nr spec. 6.
- Korosadowicz M. (1987), *Aspekty komunikacji niewerbalnej w nauczaniu języka obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 9.
- Kram J. (1995), *Zarys kultury żywego słowa*, WSiP, Warszawa, *Literatura Pedagogiczna*.
- Krashen S. (1982), *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, New York.
- Krawczuk A. (2011), *Teksty w nauczaniu Ukraińców łączliwości leksykalno-semantycznej czasowników polskich*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, cz. 3, B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 223-228, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, t. 18.
- Krawczyk-Neifar K. (2001), *The Development of Foreign Language Vocabulary Learning Strategies Among Beginners, Intermediate and Advanced Polish Learners*, [in:] *Insights into Foreign Language Acquisition and Teaching*, J. Arabski (ed.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, p. 93-105, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2012.
- Krawiec B. (2000), *Wtórne znaczenie nazw narodowości, czyli o uczeniu leksyki na poziomie zaawansowanym*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 361-364, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Kruszewski K. (2005), *Sztuka nauczania*, t. 1, *Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krztoń J. (2011a), *Słownictwo*, cz. 1, Wydawnictwo Prolog, Kraków, *Testuj Swój Polski*.
- Krztoń J. (2011b), *Słownictwo*, cz. 2, Wydawnictwo Prolog, Kraków, *Testuj Swój Polski*.
- Krztoń J. (2013), *Słownictwo w pracy*, Wydawnictwo Prolog, Kraków, *Testuj Swój Polski*.
- Kubiak B. (1999), *Wykorzystanie środków mnemotechnicznych w nauce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 314-322.
- Kubiak B. (2003), *Strategie prowadzenia rozmowy w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 2-9.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, WSiP, Warszawa.
- Kurcz I. (1995), *Pamięć, uczenie się, język*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, *Psychologia ogólna*.

- Kurcz I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Gdańsk, *Wykłady z psychologii*, t. 2.
- Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Woronczak J. (1974-1977), *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne*, t. 1, *Teksty popularnonaukowe*, t. 2, *Drobne wiadomości prasowe*, t. 3, *Publicystyka*, t. 4, *Proza artystyczna*, t. 5, *Dramat artystyczny*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Warszawa.
- Kurkowska H., Skorupka S. (2001), *Stylistyka polska. Zarys*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, *Klasyka Językoznawstwa Polskiego*.
- Lado R. (1961), *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests*, Longman, London.
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, PIW, Warszawa.
- Lan R., Oxford R. L. (2003), *Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, vol. 41, no. 4, p. 339-379.
- Laskowski R. (1978), *Wyraz*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, S. Urbańczyk (red.), Ossolineum, Wrocław, s. 378.
- Laskowski R. (1998), *Zagadnienia ogólne morfologii*, [w:] *Morfologia*, R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 27-86, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*.
- Laufer B. (1989), *What Percentage of Text-Lexis is Essential for Comprehension?*, [in:] *Special Language. From Humans Thinking to Thinking Machines*, C. Lauren, M. Nordman (eds.), Multilingual Matters, Clevedon.
- Laufer B. (1990), *Why Are Some Words More Difficult than Others?*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, vol. 28, no. 4, p. 293-307.
- Laufer B. (1991), *Some Properties of the L2 Mental Lexicon as Evidenced by Lexical Confusions*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, vol. 29, no. 4, p. 317-330.
- Laufer B. (1992), *How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension?*, [in:] *Vocabulary and Applied Linguistics*, P. J. L. Arnaud, H. Béjoint (eds.), Macmillan, London.
- Laufer B. (1994), *The Lexical Profile of Second Language Writing. Does it Change Over Time?*, „RELC Journal”, no. 245, p. 21-33.
- Laufer B. (1995), *Beyond 2000. A Measure of Productive Lexicon in a Second Language*, [in:] *The Current State of Interlanguage*, W. Rutherford, L. Eubank, L. Selinker, M. Sharwood-Smith (eds.), John Benjamins, Amsterdam, p. 265-272.
- Laufer B. (2001), *Quantative Evaluation of Vocabulary. How it Can Be Done and What is it Good for*, [in:] *Experimenting with Uncertainty. Essays in Honor of Alan Davies*, C. Edler et al. (eds.), University Press, Cambridge.
- Laufer B. (2006), *Comparing Focus on Form and Focus on Forms in Second-Language Vocabulary Learning*, „The Canadian Modern Language Review”, vol. 63, no. 1, p. 149-166.
- Laufer B., Nation I. S. P. (1995), *Vocabulary Size and Use. Lexical Richness in L2 Written Production*, „Applied Linguistics”, vol. 16, no. 3, p. 307-322.
- Laufer B., Nation I. S. P. (1999), *A Vocabulary Size Test of Controlled Productive Ability*, „Language Testing”, vol. 16, no. 1, p. 33-51.
- Laufer B., Sim D. D. (1985), *An Attempt to Measure the Threshold of Competence for Reading Comprehension*, „Foreign Language Annals”, vol. 18, no. 5, p. 405-411.

- Lawson J. M., Hogden D. (1996), *Vocabulary-Learning Strategies of Foreign Language Students*, „Language Learning”, vol. 46, no. 1, p. 101-135.
- Leech G., Rayson P., Wilson A. (2001), *Word Frequencies in Written and Spoken English. Based on the British National Corpus*, Longman, London.
- Le Goff J. (1992), *History and Memory*, Columbia University Press, New York, *European Perspectives*.
- Lehr-Splawiński T. (1938), *Element prasłowiański w dzisiejszym słownictwie polskim*, [s.n.], Kraków.
- Levelt W. J. M. (1989), *Speaking: from Intention to Articulation*, The MIT Press, Cambridge.
- Lewandowski J. (red.) 1980, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lewandowski J. (1985), *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, *Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego*, t. 252.
- Lewiński P. (2001), *Oto polska mowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Lewis M. (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove, England LTP.
- Lewis M. (1997), *Pedagogical Implications of the Lexical Approach*, [in:] *Second Language Vocabulary Acquisition*, J. Coady, T. Huckin (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 255-270, *Cambridge Applied Linguistics Series*.
- Linksman R. (2001), *W jaki sposób szybko się uczyć*, Diogenes, Warszawa.
- Lipińska E. (2000), *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 10-20.
- Lipińska E. (2002), *O nieprzydatności pisania „z powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 58-65.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E. (2004), *Niewerbalne środki przekazu w nauczaniu i organizacji egzaminów*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), Universitas, Kraków, s. 147-158, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 4.
- Lipińska E. (2006), *Sposoby angażowania prawej półkuli w proces efektywnego przyswajania materiału językowego*, [w:] *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego*, A. Seretny, E. Lipińska (red.), Universitas, Kraków, s. 49-66, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 11.
- Lipińska E., Seretny A. (2005), *Od Z do A, czyli od certyfikacji do programów nauczania*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 31-41.
- Lipińska E., Seretny A. (2006), *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, E. Lipińska, A. Seretny (red.), Universitas, Kraków, s. 29-68, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, t. 4.

- Lipińska E., Seretny A. (2008), *Słownictwo a ortografia*, [w:] *Rozwijanie i testowanie sprawności językowych oraz kompetencji socjokulturowej i socjolingwistycznej*, E. Lipińska, A. Seretny (red.), Universitas, Kraków, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*.
- Lipińska E., Seretny A. (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonoego w chicagowskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (2013), *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Księgarnia Akademicka, Kraków, *Biblioteka „LingVariów”*. Glottodydaktyka, t. 5.
- Lynch T. (2002), *Listening. Question of Level*, [w:] *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, R. Kaplan (ed.), Oxford University Press, Oxford, p. 39-48.
- Lyons J. (1984), *Semantyka*, t. 1-2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Łyp-Bielecka A. (2005), *Pola semantyczne w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III*, t. 3, *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, M. Dąbrowska (red.), Krakowskie Wydawnictwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, s. 273-282, *Język a komunikacja*, nr 8.
- Maćkiewicz J. (1999), *Słowo o słowie. Potoczna wiedza o języku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Madeja A., Smereczniak M. (2010), *Frazeologia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, K. Birecka, K. Tańczyńska (red.), Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 39-46.
- Madeja A. (2007), *Co należy wiedzieć, chcąc uczyć cudzoziemców frazeologii*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, cz. 1, A. Achtelek, J. Tambor (red.), Katowice, s. 71-78.
- Madelska L. (2009), *Polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, „Poradnik Językowy”, nr 6 (665), s. 38-55.
- Madelska, L. (2010), *Między logopedią a glottodydaktyką*, „Wielkopolski Przegląd Logopedyczny”, z. 1/9, s. 57-65.
- Malasińska I. (2001), *Uczmy posługiwania się słownikami*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 74-75.
- Malinowski A. (2006), *Polski język prawny. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa.
- O'Malley J. M., Chamot A. U., Stewner-Manzanares G., Kupper L., Russo R. P. (1985a), *Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students*, „Language Learning”, vol. 35, no. 1, p. 21-46.
- O'Malley J. M., Chamot A. U., Kupper L. (1989), *Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition*, „Applied Linguistics”, vol. 10, no. 4, p. 418-437.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge–New York, *Cambridge Applied Linguistics Series*.
- Markman E. (1989), *How Children Constrain the Possible Meaning of Words*, [in:] *Concepts and Conceptual Knowledge: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*, U. Neisser (ed.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 255-287.
- Markowski A. (1992), *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze”, Wrocław.
- Marton W. (1976), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.

- Martyniuk W. (1999), *Poststrukturalistyczne podejście glottodydaktyczne* (materiały do użytku wewnętrznego CJKPwŚ UJ).
- Martyniuk W. (2004), *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Universitas, Kraków, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 7.
- Mazur J. (red.), 1992, *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Stan i problemy kształcenia młodzieży polonijnej (ze szczególnym uwzględnieniem Wschodu)”*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Mazur J. (red.), 1993, *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)”*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Mazur J. (red.), 1994, *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Polaków ze Wschodu w aspekcie ich przygotowania merytorycznego”*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, *Kształcenie Polaków ze Wschodu*.
- Mazur J. (red.), 1995, *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu”*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, *Kształcenie Polaków ze Wschodu*.
- Mazur J. (red.), 2000, *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Mazur J., Małyska A., Sobstyl K. (red.), 2013, *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1-2, Wydawnictwo UMCS, Lublin, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Mączyński J. (1987), *Teoretyczne założenia dydaktycznego słownika objaśniającego języka polskiego dla cudzoziemców*, [w:] *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Studia i materiały*, J. Mączyński, J. Michowicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 136-143, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 0.
- Mączyński J., Michowicz J. (red.), 1987, *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Studia i materiały*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 0.
- McCarthy M. (1990), *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford.
- Meara P. (1978), *Learners' Word Association in French*, „*Interlanguage Studies Bulletin – Utrecht*”, no. 3, p. 192-211.
- Meara P. (1984), *The Study of Lexis in Interlanguage*, [in:] *Interlanguage*, A. Davies, C. Crippen, A. P. R. Howatt (eds.), Edinburgh University Press, Edinburgh, p. 225-235.
- Meara P. (1992), *EFL Vocabulary Tests*, Centre for Applied Language Studies, University College of Swansea.
- Meara P. (1997), *Towards a New Approach to Modelling Vocabulary Acquisition*, [in:] *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 109-121, *Cambridge Language Teaching Library*.
- Meara P. (2005), *Lexical Frequency Profiles: A Monte Carlo Analysis*, „*Applied Linguistics*” R. 26, nr 1, p. 32-47.
- Meara P., Milton J. (2003), *X-Lex. The Swansea Levels Test (CD-ROM)*, Express Publishing, Newbury England.

- Mercer S. (2005), *Vocabulary Strategy Work for Advanced Learners of English*, „English Teaching Forum”, vol. 43, no. 2, p. 25-35.
- Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, *Acta Universitatis Wratislaviensis*, nr 1954.
- Michońska-Stadnik A. (2007), *Uwagi na temat przechowywania w pamięci oraz struktury dwujęzycznych zasobów leksykalnych*, [w:] *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 57-63.
- Mielczarek A., Roter-Bourkane A., Zduniak-Wiktorowicz M. (red.), 2013, *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, *Prace Komisji Językoznawczej (Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Wydział Filologiczno-Filozoficzny)*, t. 62.
- Miller G. (1956), *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. Some Limits on our Capacity for Processing Information*, „Psychological Review”, vol. 63, no. 2, p. 81-97.
- Milton J. (2006), *X-Lex. The Swansea Vocabulary Level Test*, [in:] *Proceedings of the 7th and 8th Current Trends in English Language Testing (CTELT) Conference*, R. 4, Ch. Coombe, P. Davidson, D. Lloyd (eds.), TESOL Arabia, Dubai, p. 29-38, *TESOL Arabia Publications*.
- Milton J. (2007a), *French as a Foreign Language and the Common European Framework of Reference for Languages*, [on-line] [https://www.llas.ac.uk/resources/paper/2715 – XI 2007](https://www.llas.ac.uk/resources/paper/2715-XI-2007).
- Milton J. (2007b), *The Value of Vocabulary Size Measures in a Language Framework of Reference*, [in:] *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?*, W. Martyniuk (ed.), Universitas, Kraków, p. 107-116, *Describing and Testing Language Proficiency*, 12.
- Milton J., Meara P. (1995), *How Periods Abroad Affect Vocabulary Growth in a Foreign Language*, „ITL. Review of Applied Linguistics”, vol. 107/108, p. 17-34.
- Miodunka W. (1980), *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze*, z. 67.
- Miodunka W. (1989), *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Miodunka W. (1990), *Wstęp*, [w:] *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, W. Miodunka (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 6-19.
- Miodunka W. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 13-34, *Skrypty uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 659, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, z. 30.
- Miodunka W. (1992a), *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, W. Miodunka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 13-34, *Skrypty uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 659, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, z. 30.

- Miodunka W. (1992b), *Program gramatyczno syntaktyczny w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, W. Miodunka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 105-118, *Skrypty uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 659, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, z. 30.
- Miodunka W. (1993), *Nauczanie języka polskiego jako obcego na tle nauczania języków światowych i języków etnicznych w świecie*, „Przegląd Polonijny”, nr 2, s. 61-72.
- Miodunka W. (1994), *Proces opracowywania tekstu w różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, [w:] *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, Universitas, Z. Kurzowa, W. Śliwiński (red.), Kraków, s. 33-45.
- Miodunka W. (2012a), *Badania słownictwa polskiego powiązane z nauczaniem języka polskiego jako obcego*, [w:] *Mundus verbi. In honorem Sophiae Cygal-Krupa*, M. Pachowicz, K. Choińska (red.), Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Tarnów, s. 632-645.
- Miodunka W. (2012b), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego w rzeczywistości europejskiej*, „LingVaria”, nr 1 (13), s. 223-242.
- Miodunka W. (2013), *Glottodydaktyka polonistyczna w rozwoju nauczania i badań polszczyzny w latach 1950-2012*, [w:] *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska, procesy, tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 681-710, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Miodunka W. (red.), 1997, *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W., Seretny A. (red.), 2008, *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Moir J. (1996), *Task Awareness and Learning Effectiveness. A Case Study of Ten Learners' Perceptions of a Vocabulary Learning Task*, Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.
- Morton J. (1979), *Facilitation in Word Recognition: Experiments Causing Change in the Logogen Model*, [in:] *Processing the Visual Language*, P. A. Kolaras, M. E. Wroldstad, H. Bouma (eds.), Plenum Press, New York.
- Morgan J., Rinvolucri M. (1986), *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, *Resource books for teachers*.
- Murray J. A. H. (1970), *The Evolution of English Lexicography*, McGrath Publishing Company, College Park, Maryland.
- Nagórko A. (1998), *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nagy W. E. i in. (1997), *Linguistic Transfer and The Use of Context by Spanish-English Bilinguals*, „Applied Psycholinguistics”, vol. 18, no. 4, p. 431-452.
- Nagy W. E. (2007), *Metalinguistic Awareness and the Vocabulary – Comprehension Connection*, [in:] *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*, R. K. Wagner, A. E. Muse, K. R. Tannenbaum (eds.), The Guilford Press, New York, p. 52-77.

- Nassaji H. (2004), *The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success*, „The Canadian Modern Language Review”, vol. 61, no. 1, p. 107-134.
- Nation I. S. P. (1983), *Testing and Teaching Vocabulary*, „Guidelines”, vol. 5, no. 1, p. 12-25.
- Nation I. S. P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Newbury House Publishers, New York.
- Nation I. S. P. (1993), *Using Dictionaries to Estimate Vocabulary Size. Essential, but Rarely Followed, Procedures*, „Language Testing”, vol. 10, no. 1, p. 27-40.
- Nation I. S. P. (1997), *Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists*, [in:] *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 6-19.
- Nation I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Applied Linguistics Series*.
- Nation I. S. P. (2008), *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Heinle, Boston.
- Nation I. S. P., Coady J. (1988), *Vocabulary and Reading*, [in:] *Vocabulary and Language Teaching*, R. Carter, M. McCarthy (eds.), Longman, London–New York, p. 97-110, *Applied Linguistics and Language Study*.
- Nation I. S. P., Waring R. (1997), *Vocabulary Size, Text Coverage, and Word Lists*, [in:] *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 6-19, *Cambridge Language Teaching Library*.
- Nattinger J. R., DeCarrico J. D. (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford University Press, New York.
- Nesi H. (2001), *A Corpus Based Analysis of Academic Lectures Across Disciplines*, [w:] *Language Across Boundaries*, J. Cotterill, A. Ife (eds.), Continuum Press, London, *British Studies in Applied Linguistics*.
- Nida A. (1975), *Componential Analysis of Meaning. An Introduction to Semantic Structures*, Mouton, The Hague, *Approaches to Semiotics*, no. 57.
- Nieckula F. (1993), *Język ustny a język pisany*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 101-114, *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2.
- Niemierko B. (1991), *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa, *Literatura Pedagogiczna*.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa, *Literatura Pedagogiczna*.
- Nowak-Mazurkiewicz M. (2002), *Płynność wypowiedzi dziewcząt i chłopców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5-11.
- Nowakowska A. (2004), *Rola frazeologii w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, A. Dąbrowska (red.), Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 295-298.
- Nyikos M., Oxford R. (1993), *A Factor Analytic Study of Language Learning Strategy Use. Interpretations from Information Processing Theory and Social Psychology*, „The Modern Language Journal”, vol. 77, no. 1, p. 11-22.
- Ogden C. K. (1930), *Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar*, Kegan Paul, London, *Psyche Miniatures*, no. 29.

- Ogden C. K. (1940), *The General Basic English Dictionary*, Evans Brothers Limited, London.
- Ostromecka-Frączak B. (1998), *Słownik dwujęzyczny i jego rola w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, B. Ostromecka-Frączak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 389-395, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 10.
- Ostromecka-Frączak B. (2000), *Słowniki dydaktyczne do nauki języka polskiego jako obcego. Teoria i praktyka*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 323-331, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Ostromecka-Frączak B. (2007), *Historia leksykografii słoweńskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Ostromecka-Frączak B. (2011), *Nagłówki prasowe w glottodydaktyce. Frazeologia*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, cz. 3, B. Grochala, M. Mojenka-Karasek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 7-17, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 18.
- Ostromecka-Frączak B. (2013), *Rola leksyki w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej cudzoziemców (na materiale języka polskiego i słoweńskiego)*, [w:] *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej*, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 23-32, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 20.
- Ostromecka-Frączak B. (red.), 1998, *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 10.
- Ostyn P., Vandecasteele M., Deville G., Kelly P. (1987), *Towards an Optimal Programme of FL Vocabulary Acquisition*, [in:] *Beads or Bracelet? How do we approach LSP?*, A. M. Cornu et al. (eds.), Oxford University Press, Oxford, p. 292-305.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- Oxford R. (1995), *Gender Differences in Language Learning Styles. What do They Mean?*, [in:] *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, J. M. Reid, (ed.), Heinle & Heinle Publishers, New York, p. 34-46.
- Oxford R. (2011), *Strategies for Learning a Second or Foreign Language*, „Language Teaching”, no. 44, p. 167-180.
- Ożóg K. (1993), *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 87-99, *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2.
- Ożóg K. (2001), *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Fraza, Rzeszów.
- Paivio A. (1986), *Mental Representations. A Dual Coding Approach*, Oxford University Press, Oxford, *Oxford Psychology Series*, no. 9.
- Palka E. (2005), *Nauczanie słownictwa na poziomie zaawansowanym – problemy, rozwiązania*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III*, t. 3, *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, M. Dąbrowska (red.), Krakowskie Wydawnictwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków, s. 295-302, *Język a komunikacja*, nr 8.

- Palmer H. (1934), *An Essay in Lexicology in the Form of Specimen Entries in Some Possible New-Type Dictionary*, Institute for Research in English Teaching, Department of Education, Tokio.
- Palmer H. (1938), *A Grammar of English Words*, Longmans, London.
- Pałka P. (2004), *Związki frazeologiczne w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, A. Dąbrowska (red.), Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 299-305.
- Pamuła-Behrens M. (2012), *Nauka czytania w języku obcym w okresie wczesnoszkolnym. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, *Prace Monograficzne (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)*, nr 639.
- Pančiková M. (2004), *Archaizmy*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, A. Dąbrowska (red.), Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 283-288.
- Pančiková M. (2005), *Nowa leksyka z aspektu porównawczego w nauczaniu przyszłych tłumaczy*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 172-177, *Biblioteka Polonicum*, nr 1.
- Paribakht T. S., Wesche M. (1996), *Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading. A Hierarchy of Text-Related Exercise Types*, „The Canadian Modern Language Review” vol. 52, no. 2, s. 155-178.
- Pastuchowa M. (2004), *Formacja słowotwórcza jako leksem. O nauczaniu słowotwórstwa polskiego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, A. Dąbrowska (red.), Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 185-191.
- Pastuchowa M. (2005), *Trudności leksykalne czy gramatyczne? O odbiorze archaizmów przez obcokrajowców*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 178-183, *Biblioteka Polonicum*, nr 1.
- Pastuchowa M. (2007), *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, cz. 1, A. Achtelek, J. Tambor (red.), Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 21-28.
- Pastuchowa M. (2010), *Rola nauczania słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, cz. 2, A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 9-16.
- Pastuchowa M., Janowska A. (1998), *Metaforyka języka potocznego. Nauczanie leksyki na poziomie średnim*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, B. Ostromęcka-Frączak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 381-388, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 10.
- Pawley A., Syder F. H. (1983), *Two Puzzles for Linguistic Theory. Nativelike Selection and Nativelike Fluency*, [in:] *Language and Communication*, J. C. Richards, R. W. Schmidt (eds.), Longman, New York, p. 191-226.

- Pawłowska R. (1992), *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, *Rozprawy i Monografie (Uniwersytet Gdański)*, nr 176.
- Pawłowska R. (2002), *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Pawłowska R. (2008), *Maturalny sprawdzian sprawności czytania tekstu naukowego (publicystycznego) w funkcji poznawczej*, [on-line] <http://www.testy.com.pl/Nowa%20matura%20-%20Giertych.htm> – 2008
- Peno J. F., Wilkinson I. A. G., Moore D. W. (2002), *Vocabulary Acquisition and Teacher Explanation and Repeated Listening to Stories. Do they Overcome the Matthew Effect?*, „Journal of Educational Psychology”, vol. 94, no. 1, p. 23-33.
- Perfetti C. A. (1985), *Reading Ability*, Oxford University Press, New York.
- Peters A. M. (1983), *The Units of Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Monographs and Texts in Applied Psycholinguistics*.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Phythian-Sence C., Wagner R. K. (2007), *Vocabulary Acquisition. A Primer*, [in:] *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*, R. K. Wagner, A. E. Muse, K. Tannenbaum (eds.), The Guilford Press, New York, p. 1-14.
- Piasecka L. (2001), *Ways with Words. Strategies of Lexical Acquisition*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, *Studia i monografie (Uniwersytet Opolski)*, no. 302.
- Piasecka L. (2003), *Reading in L1 i L2. What is the relationship?*, [w:] *Problemy lingwistyki i nauczania języków obcych*, H. Miatliuk, K. Bogacki, H. Komorowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 163-170.
- Piegiż W. (2013), *Kaligrama jako narzędzie rozwijania kompetencji leksykalnej uczących się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 144-147.
- Pięcińska A. (2006), *Co raz wejdzie do głowy, już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów, pomoc dla nauczycieli. Poziomy średni-zaawansowany B1-C1*, Universitas, Kraków, *Język Polski dla Cudzoziemców*.
- Pimsleur P. (1967), *A Memory Schedule*, „The Modern Language Journal”, vol. 51, no. 2, p. 73-75.
- Piotrowski T. (1994a), *Z zagadnień leksykografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Piotrowski T. (1994b), *Problems in Bilingual Lexicography*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, *Acta Universitatis Wratislaviensis*, nr 1694.
- Piotrowski T. (2001), *Zrozumieć leksykografię*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, *Kolekcja Lingwistyczna PWN*.
- Pisarek W. (2002), *Nowa retoryka dziennikarska*, Universitas, Kraków, *Dziennikarstwo i Świat Mediów*.
- Pisarska A., 1996, *Najważniejsze kierunki badań translatologicznych*, [w:] *Współczesne tendencje przekładoznawcze. Podręcznik dla studentów neofilologii*, A. Pisarska, T. Tomaszewicz (red.), Poznań, s. 11-69.
- Polanski E. (1982), *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, WSiP, Warszawa.
- Popowa K. (2000), *Kilka uwag na temat nauczania frazeologii polskiej jako obcojęzycznej*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 365-371, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Porte G. (1998), *Poor Language Learners and Their Strategies for Dealing with New Vocabulary*, „ELT Journal” vol. 42, no. 3, p. 167-172.

- Prizel-Kania A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, *Biblioteka „LingVariów”*. Glottodydaktyka, t. 4.
- Przetacznikowa M. (1963), *Rozwój struktury i funkcji zdań u dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne*, z. 4.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych, tłum. i adapt. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Universitas, Kraków 2004, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 5.
- Przybylska R. (2003), *Wstęp do nauki o języku polskim. Podręcznik dla szkół wyższych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Pulido D. (2004), *The Relationship Between Text Comprehension and Second Language Incidental Vocabulary Acquisition. A Matter of Topic Familiarity*, „Language Learning”, vol. 54, no. 3, p. 469-523.
- Puren C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Crédif-Hatier, Paris.
- Rachwałowa M. (1986), *Słownictwo tekstów naukowych*, Ossolineum, Wrocław, *Prace Komisji Językoznawstwa (Polska Akademia Nauk. Oddział w Krakowie)*, nr 55.
- Rasekh Z. E., Ranjbari R. (2003), *Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning*, „TESL-EJ. Teaching English as a Second or Foreign Language”, vol. 7, no. 2, p. 1-15.
- Read J. (1988), *Measuring the Vocabulary Knowledge of Second Language Learners*, „REL C Journal”, vol. 19, no. 2, p. 12-25.
- Read J. (1993), *The Development of a New Measure of L2 Vocabulary Knowledge*, „Language Testing”, vol. 10, no. 3, p. 355-371.
- Read J. (1995), *Refining the Word Associates Format as a Measure of Depth of Vocabulary Knowledge*, „New Zealand Studies in Applied Linguistics”, no. 1, p. 1-17.
- Read J. (1998), *Validating a Test to Measure Depth of Vocabulary Knowledge*, [in:] *Validation in Language Assessment*, A. J. Kunnan (ed.), Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, p. 41-60.
- Read J. (2000), *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Language Assessment Series*.
- Reeves L. M., Hirsch-Pasek K., Golinkoff R. (2005), *Słowa i znaczenia: od pojęć pierwotnych do złożonych struktur*, [w:] *Psycholingwistyka*, J. B. Gleason, N. B. Ratner (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 173-248.
- Richards J. (1976), *The Role of Vocabulary Teaching*, „TESOL Quarterly”, vol. 10, no. 1, p. 77-90.
- Richards J. C., Rodgers T. S. (1991), *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Language Teaching Library*.
- Rigg P. (1977), *The Miscue – ESL Project*, [in:] *Teaching and Learning English as a Second Language. Trends in Research and Practice. On TESOL '77*, TESOL, Washington, p. 106-118.
- Rivers W. (1964), *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, University of Chicago Press, Chicago.
- Rodgers R. (1969), *On Measuring Vocabulary Difficulty. An Analysis of Item Variables in Learning Russian-English Vocabulary Pairs*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, vol. 7, no. 4, p. 327-343.

- Rosch E. (1977), *Human Categorization*, [in:] *Studies in Cross-Cultural Psychology*, N. Warren (ed.), vol. 1, Academic Press, London–New York, p. 1-49.
- Rosch E. (1978), *Principles of Categorization*, [in:] *Cognition and Categorization*, E. Rosch, B. B. Lloyd (eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Rost M. (1990), *Listening in Language Learning*, Longman, London, *Applied Linguistics and Language Study*.
- Rubin J. (1975), *What the „Good Language Learner” Can Teach Us?*, „TESOL Quarterly”, vol. 9, no. 1, p. 41-51.
- Rubin J. (1987), *Learner Strategies. Theoretical Assumptions, Research History and Typology*, [in:] *Learner Strategies in Language Learning*, A. Wenden, J. Rubin (eds.), Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York, *Language Teaching Methodology Series*.
- Rudziński G. (2004), *Charakterystyka językowa tekstów naukowych a glottodydaktyka (na materiale tekstów sojologicznych)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 13.
- Rudzka B. (1981), *The Words You Need*, Macmillan, London.
- Rudzka B. (1985), *More Words You Need*, Macmillan, London.
- Rundell M. (1998), *Recent Trends in English Pedagogical Lexicography*, „International Journal of Lexicography”, vol.11, no. 4, p. 315-342.
- Rybicka E. (1990), *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii polskiej dla obcokrajowców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Skrypty Uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 610, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, z. 23.
- Rybicka E., Szelc-Mays M. (1997), *Słowa i słówka. Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących. Ćwiczenia do słownictwa tematycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sanaoui R. (1995), *Adult Learners’ Approaches to Learning Vocabulary in Second Languages*, „The Modern Language Journal”, vol. 79, no. 1, p. 15-27.
- Sarnowska-Gieffing I. (2005), *Głos onomasty w kwestii nauczania słownictwa*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 183-192, *Biblioteka Polonicum*, nr 1.
- de Saussure F. (1991), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schmitt N. (1997), *Vocabulary Learning Strategies*, [in:] *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 199-227, *Cambridge Language Teaching Library*.
- Schmitt N. (2000a), *Vocabulary and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Language Education*.
- Schmitt N. (2000b), *Lexical Chunks*, „ELT Journal”, vol. 54, no. 4, p. 400-401.
- Schmitt N. (2001), *The Long and Short of It. Vocabulary as Chunks*, [in:] *Insights into Foreign Language Acquisition and Teaching*, J. Arabski (ed.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, p. 68-76, *Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 1212.
- Schmitt N. (2010), *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*, Palgrave Press. „Language Teaching”, no. 47 (4), p. 484-503.

- Schneider W., Murschetz L. (2001), *Deutsch für Profis. Wege zu gutem Stil*, Goldmann, München, Mosaik bei Goldmann.
- Selinker L. (1972), *Interlanguage*, „IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, vol. 10, no. 1-4, p. 209-232.
- Seretny A. (1998), *Definicje i definiowanie*, Wydawnictwo Nomos, Kraków, *Prace Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego*.
- Seretny A. (2000), *Słowniki bilingwalne w nauce języka obcego – pomoc czy utrudnienie. Kilka uwag o angielsko-polskim, polsko-angielskim słowniku pod redakcją Jacka Fisiaka*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 345-356, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Seretny A. (2001), Recenzja pracy: *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń*, Z. Kurzowa, Universitas, Kraków 1999, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 50-58.
- Seretny A. (2003b), *Jak inny jest „Inny słownik języka polskiego”. O „Innym słowniku języka polskiego” z perspektywy studenta obcojęzycznego*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 67-71.
- Seretny A. (2004a), *Najnowsze słownictwo polskie a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Współczesne odmiany języka narodowego*, K. Michalewski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 409-416.
- Seretny A. (2004b), *Słownictwo poziomu progowego – listy frekwencyjne a zawartość inwentarza funkcjonalno-pojęciowego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, A. Dąbrowska (red.), Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 269-275.
- Seretny A. (2004c), *Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 6-13.
- Seretny A. (2005a), *Łączliwość leksykalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III*, t. 3, *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, M. Dąbrowska (red.), Krakowskie Wydawnictwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków, s. 303-312, *Język a komunikacja*, nr 8.
- Seretny A. (2005b), *Strategie uczenia się słownictwa – badania pilotażowe*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 193-202, *Biblioteka Polonicum*, nr 1.
- Seretny A. (2006a), *Autonomia uczącego się – wprowadzenie do zagadnienia*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, E. Lipińska, A. Seretny (red.), Universitas, Kraków, s. 99-113, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, t. 4.
- Seretny A. (2006b), *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, E. Lipińska, A. Seretny (red.), Universitas, Kraków, s. 131-153, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, t. 4.
- Seretny A. (2006c), *Koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardniera a nauczanie języka obcego*, [w:] *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli*

- Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego*, A. Seretny, E. Lipińska (red.), Universitas, Kraków, s. 67-89, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 11.
- Seretny A. (2006d), *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „LingVaria”, nr 2 (2), s. 87-98.
- Seretny A. (2007), *Quo vadis, lexicographia peadagogica?*, „Prace Filologiczne”, t. 53, s. 503-512.
- Seretny A. (2008), *Słownictwo a programy nauczania – komponent leksykalny kształcenia językowego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W. T. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 131-142.
- Seretny A. (2008), *Kryteria oceny wypowiedzi ustnych w testach plasujących oraz biegłości – w poszukiwaniu nowych rozwiązań*, [w:] *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.), Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków, s. 135-149, *Język a Komunikacja*, nr 22.
- Seretny A. (2010a), *Kompetencja leksykalna w badaniach ilościowych na przykładzie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna, współczesny język polski, językowy obraz świata*, R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), Universitas, Kraków, s. 184-197.
- Seretny A. (2010b), *Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, cz. 2, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 547-559, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 17.
- Seretny A. (2011a), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Polszczyzna w dobie globalizacji*.
- Seretny A. (2011b), *Podejście leksykalne Michaela Lewisa a glottodydaktyka polonistyczna*, „LingVaria”, nr 1 (11), s. 281-296.
- Seretny A. (2013), *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, [w:] *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, A. Achtełik, J. Tambor (red.), Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 208-220.
- Seretny A. (2014a), *Standaryzacja wymagań leksykalnych w glottodydaktyce polonistycznej – znajomość słownictwa jako parametr oceny stopnia biegłości językowej*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 22-35.
- Seretny A. (2014b), *Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym*, [w:] *Glottodydaktyka-Media-Komunikacja. Negocjowanie znaczeń*, I. Dembowska-Wosik, B. Grochala, E. Pałuszyńska, M. Wojenka-Karasek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 37-50, *Acta Universitatis Lodzeinsis – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 21.
- Seretny A. (2014c), *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (13), s. 11-25.
- Seretny A. (2015), *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau*, „Postscriptum Polonistyczne” (w druku).
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, t. 3.
- Shen W. W. (2003), *Current Trends of Vocabulary Teaching and Learning Strategies for EFL Settings*, „Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences”, no. 7, p. 187-224.

- Sierdzka-Baziur B. (2000), *Słowniki języka polskiego a nauka tego języka*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 333-344, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Sieradzka-Baziur B. (2001), *Czy nowe polskie słowniki mogą pomóc cudzoziemcom w nauce języka polskiego?* [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, J. Tambor, R. Cudak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 198-204, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2018.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford, *Describing English Language*.
- Sinclair J., Renouf A. (1988), *A Lexical Syllabus for Language Learning*, [in:] *Vocabulary and Language Teaching*, R. Carter, M. McCarthy (eds.), Longman, London, p. 141-160, *Applied Linguistics and Language Study*.
- Singleton D. (1999), *Exploring the Second Language Mental Lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Skehan P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Smoczyńska M., *Mowa dziecka*, [on-line] <http://www.edziecko.pl/rodzice/1,79362,2765920.html> – XI 2007.
- Snow C. E., Kim Y. (2007), *Large Problem Spaces. The Challenge of Vocabulary for English Language Learners*, [in:] *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*, R. K. Wagner, A. E. Muse, K. R. Tennenbaum (eds.), The Guilford Press, New York, p. 123-139.
- Sökmen A. (1997), *Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary*, [in:] *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 237-257, *Cambridge Language Teaching Library*.
- Spolsky B. (1995), *Measured Words. The Development of Objective Language Testing*, Oxford University Press, Oxford, *Oxford Applied Linguistics*.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, 2003.
- Stanulewicz D. (2004), *Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5-11.
- Stawna M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, WSiP, Warszawa, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.
- Stern H. (1994), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Sternberg R. J. (1987), *Most Vocabulary is Learnt from Context*, [in:] *The Nature of Vocabulary Acquisition*, M. G. McKeown, M. E. Curtis (eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, p. 89-105.
- Stoller F., Grabe W. (1993), *Implications for L2 Vocabulary Acquisition and Instruction from L1 Vocabulary Research*, [in:] *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (eds.), Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, p. 33-36.
- Strother J. B., Ulijn J. M. (1987), *Does Syntactic Rewriting Affect English for Science and Technology Text Comprehension?*, [in:] *Research in Reading in English as a Second Language*, J. Devine, P. L. Carrell, D. E. Eskey (eds.), TESOL Publications, Washington.

- Studenska A. (2005), *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Sulikowska A. (2008), *Nauczyć, jak się uczyć – kilka uwag o treningu strategii i technik uczenia się*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 26-31.
- Summers D. (1988), *The Role of Dictionaries in Llanguage Learning*, [in:] *Vocabulary and Language Teaching*, R. Carter, M. McCarthy (eds.), Longman, London–New York, p. 111-125, *Applied Linguistics and Language Study*.
- Swanborn L., de Glopper K. (2002), *Impact on Reading Purpose on Incidental Word Learning from Context*, „Language Learning”, vol. 52, no. 1, p. 95-117.
- Szafranec K. (2013), *Nauczanie frazeologizmów w metodzie komunikacyjnej*, [w:] *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej*, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 103-110, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 20.
- Szałek M. (1987), *Charakterystyka trudności związanych ze słuchową percepcją obcojęzycznego tekstu*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 8, s. 55-79.
- Szelc-Mays M. (1999), *Nowe słowa, stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Zakonu Pijarów, Kraków.
- Szymankiewicz K. (2005), *Komunikacja na lekcji języka obcego jako proces negocjowania znaczenia*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III*, t. 3, *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, M. Dąbrowska (red.), Krakowskie Wydawnictwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków, s. 313-322, *Język a komunikacja*, nr 8.
- Szymczak M. (1978), *Wstęp do słownika języka polskiego*, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 1, M. Szymczak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwiński W. (1990), *Łączliwość składniowo-semantyczna przymiotników z rzeczownikami we współczesnym języku polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Rozprawy Habilitacyjne (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 177.
- Tabakowska E. (1995), *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Wydawnictwo Oddziału PAN, Kraków, *Nauka dla Wszystkich*, nr 474.
- Tabakowska E. (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Universitas, Kraków.
- Tambor J. (2010), *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, cz. 2, A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 30-52.
- Tambor J. (2012), *Kilka uwag o tendencjach leksykalnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10), s. 41-54.
- Taylor L. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Prentice Hall, New York, Prentice-Hall International Language Teaching Methodology Series.
- Thornbury S. (2002), *How to Teach Vocabulary*, Longman, Harlow.
- Titone R. (1968), *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*, Georgetown University Press, Washington.
- Tokarski R. (2001), *Słownictwo jako interpretacja świata – wprowadzenie*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 342-356.
- Tomaszczyk J. (1981), *Issues and Developments in Bilingual Pedagogical Dictionaries*, „Applied Linguistics”, vol. 2, no. 3, p. 287-296.

- Trawiński M. (1999), *Znajomość słownictwa i związków frazeologicznych u absolwentów szkół średnich*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 23-31.
- Trawiński M. (2001), *Developing Foreign Language Vocabulary. Individual Procedures and Strategies Applied by Advanced Learners of English – a Scheme of a Diagnostic Study*, [in:] *Research on Foreign Language Acquisition*, J. Arabski (ed.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, p. 49-54, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2036.
- Tréville M.-C., Duquette L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, *Autoformation*.
- Ur P., Niezgoda E. (1989), *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, WSiP, Warszawa, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.
- Ure J. (1971), *Lexical Density and Register Differentiation*, [in:] *Application of Linguistics. Selected Papers of the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969*, G. E. Perren, J. L. M. Trim (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 443-452.
- Vermeer A. (2001), *Breadth and Depth of Vocabulary in Relation to L1/L2 Acquisition and Frequency Input*, „Applied Psycholinguistics”, no. 22, p. 217-234.
- Vygotsky L. (1962), *Thought and Language*, The MIT Press, Cambridge.
- Walczak B. (1995), *Zarys dziejów języka polskiego*, Wydawnictwo SAWW, Poznań, *Seria Polonistyka*, nr 3.
- Waliński J. (2005), *Typologia korpusów oraz warsztat informatyczny lingwistyki korpusowej*, [w:] *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Walter C. (2004), *Transfer of Reading Comprehension Skills to L2 is Linked to Mental Representations of Text and to L2 Working Memory*, „Applied Linguistics”, vol. 25, no. 3, p. 315-339.
- Warchoń J. (2001), *Podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych – moda czy konieczność?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 22-28.
- Waring R. (1999), *Tasks for Assessing Second Language Receptive and Productive Vocabulary*, University of Wales, Swansea, UK, [on-line] <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/phd/title.html> – I 2008.
- Waring R. (2010), *Researching Vocabulary in Extensive Reading*, [on-line] www.robwaring.org/presentations – III 2011.
- Waring R., Takaki M. (2003), *At What Rate Do Learners Learn and Retain New Vocabulary from Reading a Graded Reader?*, „Reading in a Foreign Language”, vol. 15, no. 2.
- Weinreich U. (1980), *On Semantics*, University of Pennsylvania Press, Pittsburgh.
- Weir C. J. (1988), *Communicative Language Testing*, „Exeter Linguistic Studies”, vol. 11., University of Exeter, Exeter.
- Wenden A. L. (1987), *How to Be a Successful Language Learner. Insights and Prescriptions from L2 Learners*, [in:] *Learner Strategies in Language Learning*, A. Wenden, J. Rubin (eds.), Prentice Hall International, New York, *Language Teaching Methodology Series*.
- Wesche M., Paribakht T. S. (1996), *Assessing Second Language Vocabulary Knowledge. Depth Versus Breadth*, „The Canadian Modern Language Review”, vol. 53, no. 1, p. 13-40.
- West M. (1935a), *Definition Vocabulary*, University of Toronto, Toronto, *Department of Educational Research Bulletin*, no. 4.

- West M. (1935b), *The New Method Vocabulary*, Longman, London.
- West M. (1953), *A General Service List of English Words*, Longman, London.
- West M., Endicott J. G. (1935), *The New Method English Dictionary*, Longman, London.
- Whorf B. L. (2002), *Język, myśl i rzeczywistość*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Widdowson H. G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford.
- Wieczorkiewicz B. (1966), *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 250-255.
- Wierzbicka A. (1990), *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, [w:] *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, W. Miodunka (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 71-104.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Willis D. (1990), *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*, Harper Collins, London.
- Wilkoń A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 1875.
- Wilkoń A. (2002), *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Universitas, Kraków.
- Wilkins D. (1972), *Linguistics and Language Teaching*, Edward Arnold, London.
- Willkins D. (1976), *Notional Syllabuses. A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Witalisz E. (2007), *Vocabulary Assessment in Writing. Lexical Statistics*, [in:] *Second Language Lexical Processes. Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives*, Z. Lengyel, J. Navracics (eds.), Multilingual Matters, Clevedon, p. 102-116, *Second Language Acquisition (Clevedon, England)*, no. 23.
- Witkowska-Gutkowska M., Grochala B. (red.), 2008, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, cz. 1, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 16, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Włodarski Z. (1984), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, WSiP, Warszawa.
- Wolf L. (1999), *Najnowsze tendencje w nauczaniu słownictwa – wszechstronność metafor w języku codziennym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 110-113.
- Wong Fillmore L. (1985), *Second Language Learning in Children. A Proposed Model*, [w:] *Issues in English Language Development. Information Exchange*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Inter-America Research Associates, Rosslyn, VA.
- Wray A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wright A. (1983), *Pomoce audiowizualne w nauczaniu języków*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, J. B. P. Allen, S. P. Corder, A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wyd. polskiego), WSiP, Warszawa, s. 186-207.
- Wtorkowska M. (2013), *Polski i słoweński diabeł nie taki straszny...*, [w:] *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej*, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 51-65, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 20.

- Yates F. (1972), *Sztuka pamięci*, PIW, Warszawa.
- Yule G., Tarone E. (1997), *Investigating Communication Strategies in L2 Reference. Pros and Cons*, [in:] *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, G. Kasper, E. Kellerman (eds.), Longman, London–New York, p. 17-30, *Applied linguistics and language study*.
- Zabrocki L. (1975), *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*, Ossolineum, Wrocław.
- Zając J. (2004), *Kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych – retrospekcje, introspekcje i prognozy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 3-6.
- Zarębina M. (1965), *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Ossolineum, Wrocław, *Prace Komisji Językoznawstwa (Polska Akademia Nauk. Oddział w Krakowie)*, nr 7.
- Zarzycka G., Rudziński G. (red.), 2010, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, cz. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 17.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Zgółkowa H. (1983), *Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej. Lista frekwencyjna i rangowa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zgółkowa H. (1987), *Ilościowa charakterystyka współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zgółkowa H. (1992), *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, W. Miodunka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 37-119, *Skrypty Uczelniane (Uniwersytet Jagielloński)*, nr 659, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, z. 30.
- Zgółkowa H. (1993), *Parametry warunkujące nauczanie leksyki dialogowej. Problemy metodyczne*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)”*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 23-32.
- Zgółkowa H. (1994), *Nazwy części ciała w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Polaków ze Wschodu w aspekcie ich przygotowania merytorycznego”*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 89-96, *Kształcenie Polaków ze Wschodu*.
- Zgółkowa H. (1995), *Techniki rozszerzania repertuaru leksykalnego w kształceniu sprawności komunikacyjnej*, [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu”*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 39-48.
- Zgółkowa H. (1998), *Gniazdowe rozszerzanie podstawowego słownika języka polskiego*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, B. Ostromecka-Frączak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 423-428, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 10.
- Zimbardo P. G. (1994), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zimmerman R. (1999), *Lexical Strategies for Advanced Learners. A Plea in Favor*, [in:] *On Language Theory and Practice. In Honor of Janusz Arabski on the Occasion of His*

- 60th Birthday, M. Wysocka (ed.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, p. 134-144, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 1776.
- Żarski W., Wróblewski K. (1992), *Przegląd ważniejszych teorii stosowanych w glottodydaktyce*, [w:] *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Stan i problemy kształcenia młodzieży polonijnej (ze szczególnym uwzględnieniem Wschodu)”*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 99-110.
- Żmigrodzki P. (2003), *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, *Podręczniki i Skrypty Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 16.
- Żmigrodzki P., Bańko M., Dunaj B., Przybylska R. (2007), *Koncepcja „Wielkiego słownika języka polskiego” – przybliżenie drugie*, [w:] *Nowe studia leksykograficzne*, P. Żmigrodzki, R. Przybylska (red.), Lexis, Kraków 2007, s. 9-21; [on-line] www.wsjp.pl – III 2012.
- Żółkiewska E. D. (1988), *Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem. Przykłady ćwiczeń*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, H. Komorowska (red.), WSiP, Warszawa, s. 172-265, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.
- Żydek-Bednarczuk U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Universitas, Kraków.

Strony internetowe:

www.jasnopis.pl

<https://commons.wikimedia.org/>

http://www.pbw.bydgoszcz.pl/jezyki_obce.html

Biblioteka „LingVariów”

- t. 1: *Listy Jana Baudouina de Courtenay do Henryka Ułaszyna z lat 1898–1929*, oprac. M. Skarżyński i M. Smoczyńska, Kraków 2007.
- t. 2: *W kręgu języka. Materiały konferencji „Słowotwórstwo – słownictwo – polszczyzna kresowa” poświęconej pamięci Profesor Zofii Kurzowej*. Kraków 16–17 maja 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i M. Szpiczakowskiej, Kraków 2009.
- t. 3: *Język z różnych stron widziany. Materiały ogólnopolskiej doktorancko-studenckiej konferencji naukowej „Z zagadnień metodologii badań językoznawczych”*, Kraków 10–11 marca 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i A. Czelakowskiej, Kraków 2009.
- t. 4: J. Godyń, *Studia historycznojęzykowe, edytorskie, kulturalnojęzykowe*, Kraków 2009.
- t. 5: *Polszczyzna mówiona ogólna i regionalna. Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej*, Kraków, 25–26 września 2008 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2009.
- t. 6: A. Czelakowska, *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817–1939*, Kraków 2010.
- t. 7: H. Ułaszyn, *Z Kopiałowej na katedry uniwersyteckie. Wspomnienia*. Z rękopisu opracował, opatrzył przypisami i wydał M. Skarżyński, Kraków 2010.
- t. 8: A. Czelakowska, M. Skarżyński, *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa. Listy Jana Baudouina de Courtenay, Jana Łosia, Kazimierza Nitscha, Jana Rozwadowskiego, Henryka Ułaszyna*, Kraków 2011.
- t. 9: *Symbolae grammaticae in honorem Bogusłai Dunaj*, pod red. R. Przybylskiej, J. Kąsia i K. Sikory, Kraków 2010.
- t.10: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, pod red. J.S. Gruchały i H. Kurek, Kraków 2010.
- t. 11: M. Rak, *Materiały etnograficzne z Podhala Ignacego Moczydłowskiego*, Kraków 2011.
- t. 12: T. Kurdyła, *Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich)*, Kraków 2011.
- t. 13: W. Cockiewicz, *Metaforyka Leśmiana. (Analiza lingwistyczna)*, Kraków 2011.
- t. 14: *Badania historycznojęzykowe. Stan, metodologia, perspektywy*, pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2011.
- t. 15: *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Słowistów, Mińsk 2013*, pod red. H. Kurek, Kraków 2012.
- t. 16: K. Tutak, *O dedykacjach w drukach polskich XVI i XVII w. (grafia i interpunkcja)*, Kraków 2013.

- t. 17: *Badania dialektologiczne. Stan, perspektywy, metodologia. Materiały konferencji naukowej „Gwara i tekst”*, Kraków, 27–28 września 2013 r., pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2014.
- t. 18: M. Sagan-Bielawa, *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2014.
- t. 19: M. Rak, *Kulturomy podhalańskie*, Kraków 2015.

Biblioteka „LingVariów”. Seria „Glottodydaktyka”

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*. Praca zbiorowa pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P. E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P. E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Monografia zbiorowa pod redakcją Ewy Lipińskiej i Anny Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.

Sprzedaż prowadzi
KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
e-mail: akademicka@akademicka.pl
Księgarnia internetowa
www.akademicka.pl

Proces kształcenia językowego to podróż w krainę słów. Nie można wyruszać w nią bez mapy i kompasu. By świadomie wspomagać wysiłki uczących się i kierunkować ich działania, trzeba wiedzieć, jak opanowują słowa, dlaczego je zapominają, jak przechowują je w pamięci. Im większa będzie więc wiedza nauczyciela na temat procesu opanowywania leksyki, tym efektywniej będzie mógł wspomagać uczących się w pokonywaniu trudności pojawiających się w trakcie nauki, dobierając odpowiednie metody, materiały i techniki pracy, tworząc odpowiednią atmosferę czy właściwie rozkładając akcenty w czasie zajęć.

Fragment rozdziału III

Parafrazując słowa Autorki, taką mapą i kompasem dla wszystkich nauczycieli języka polskiego jako obcego, a także innych języków obcych oraz dla osób uczących się samodzielnie języka może być książka *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Jest ona jednak, według mnie, czymś więcej niż przewodnikiem, jest monografią, poświęconą kształceniu kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego. Książka ma spójną kompozycję, przejrzystą i jednolitą metodologię, logiczne i dobrze udokumentowane wywody. Odbiorca cały czas może śledzić proces twórczy Autorki, która na początku każdego rozdziału pokazuje problem, stawia tezę, następnie problem analizuje i wreszcie ukazuje jego rozwiązanie. Na rynku wydawniczym brakuje prac, w których refleksja naukowa i wiedza teoretyczna tak umiejętnie łączyłyby się z rozwiązaniami praktycznymi.

Z recenzji prof. dr hab. Bożeny Ostromęckiej-Frączak



www.akademicka.pl

ISBN 978-83-7638-554-9



9 788376 438554 9