

O przekazywaniu znaczenia i nauczaniu słownictwa na lekcji języka obcego

ŁUKASZ KOPACZ

Słownictwo odgrywa kluczową rolę w procesie nabywania języka. Porozumiewanie się jest możliwe już za pomocą pojedynczych wyrazów, a znajomość nawet najprostszych zwrotów w niektórych sytuacjach (*Au secours!*) może się okazać zbawienna (Rück 1993:129). Za główne źródło zakłóceń w komunikacji odpowiedzialny jest niedostateczny zasób leksykalny (Komorowska 2005:151). W niniejszym artykule zaprezentowano wybrane techniki nauczania słownictwa wykorzystywane na lekcji języka obcego. Rozważania te poprzedzono omówieniem pojęcia *znaczenie*, którego poznanie powinno stanowić punkt wyjścia przy wyborze technik semantycznych stosowanych na lekcjach.

Znaczenie i jego rodzaje z perspektywy nauczania i uczenia się języka obcego

Znaczenie powinno zajmować szczególne miejsce w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, co w sposób niezwykle trafny obrazuje Wierzbicka (1996:3). *Uczenie się języka bez odniesienia do znaczenia* porównuje wspomniana autorka do *uczenia się znaków drogowych pod kątem ich właściwości fizycznych (ile ważą, jakim rodzajem farby zostały pomalowane itd.)* lub do *analizowania struktury oka bez odniesienia się do widzenia*¹. W językoznawstwie istnieje wiele, niekiedy przeciwstawnych, nurtów skupiających się na badaniu znaczenia. W koncepcji semiotycznej znaczenie jest powiązane ze znakiem (zob. de Saussure 1931; Ogden i Richards 1923). Znak językowy jest dwuwarstwowy i łączy w sobie wyobrażenie o danym obiekcie z formą dźwiękową (de Saussure i in. 1931/2001:77-78). Znaki językowe symbolizują myśli, które z kolei odnoszą się do danych obiektów (Ogden i Richards 1923:11). W podejściu behawiorystycznym znaczenie utożsamiano z zachowaniem. Zdaniem behawiorystów, to właśnie zachowanie ludzi ujawnia, jak należy rozumieć określone grupy wyrazowe i zwroty (por. Grzegorzczakowa 2011:20-21). Według podejścia behawiorystycznego, znaczenie definiowane jest jako sposób,

w jaki ludzie reagują po usłyszeniu danego wyrazu, zwrotu bądź zdania (tamże). Inną koncepcję postrzegania znaczenia zaproponował Wittgenstein (1978), akcentując wyraźnie, iż znaczenie wyrazów, zwrotów czy zdań należy charakteryzować bezpośrednio w odniesieniu do ich użycia. Teoria *znaczenia jako użycia* pozwala dostrzec przede wszystkim efekty znaków językowych, jednak pomija m. in. ich relację z rzeczywistością (Schippa 1984:129). Zgodnie z tą koncepcją, wyrazy nie pełnią funkcji etykiety dla obiektów rzeczywistości, lecz zależą od pojedynczych osób i grup społecznych, przez które są używane i rozumiane (tamże).

W językoznawstwie funkcjonuje wiele klasyfikacji pojęcia *znaczenie*. W niniejszym artykule scharakteryzowano tylko wybrane aspekty tego pojęcia, takie jak: *znaczenie leksykalne* bądź *denotacyjne*, *znaczenie konotacyjne*, *znaczenie zdania*, *znaczenie całej wypowiedzi*, *znaczenie mówcy* oraz *znaczenie pragmatyczne*. Dodać należy, iż właśnie te elementy przywoływane są najczęściej w klasyfikacjach prezentowanych w literaturze przedmiotu².

Znaczenie denotacyjne bądź leksykalne to znaczenie, jakie przypisuje się zazwyczaj poszczególnym wyrazom i zwrotom (por. Schlaefer 2002:24). Znaczenia leksykalne są – jak zaznacza Löbner (2015:43) – zapisywane

w umyśle człowieka. Schmidt (1986:16) uważa, że znaczenie znajduje się „wewnątrz” danego słowa, jest jego materią. „Szatą” danego wyrazu jest natomiast jego zapis graficzny bądź dźwiękowy. Znaczenie konotacyjne dotyczy właściwości stylistycznych wyrazu. Czasowniki takie, jak np. *ić, wędrować, spacerować, maszerować, łązić*, dotyczą chodzenia, jednak wywołują różne skojarzenia u odbiorców (Lewis 2002:79-80). Uczący się języka często zakładają, że obce słowo ma swój dokładny odpowiednik w języku ojczystym. Znaczenie nie jest jednak tylko odniesieniem do danego obiektu rzeczywistości, nie jest też tylko wyobrażeniem o takim obiekcie (Schmidt 1986:13). Za znaczeniem kryją się *emocje i pragnienia, zamiary i dążenia* (tamże 18-19). Jeśli chodzi o przyswajanie nowych słów i zwrotów, Wittgenstein (1978:64) mówi o pewnego rodzaju *przeżywaniu* i łączeniu ich z emocjami. Gdy dziecko usłyszy np. *Dość tych słodyczy na dzisiaj*, może się u niego pojawić irytacja, złość, gniew itp. (tamże). Ullmann (1972:58) konfrontuje użycie pełnego emocji słowa *jaskółka* w wierszu z „jałowym” użyciem tego wyrazu przez ornitologa.

Słowa – zbudowane z głosek/liter – to samodzielne elementy języka, które mogą występować i w izolacji, i jako części zdań czy tekstów (Schlaefler 2002:15-16). Znaczeń leksykalnych – jak zaznacza Löbner (2015:43) – trzeba się uczyć po to, aby rozumieć zdania. Na znaczenie zdania wpływ mają poszczególne słowa oraz ich lokalizacja w tym zdaniu. O tym, jak należy zinterpretować dane zdanie bądź całą wypowiedź, decyduje znaczenie pragmatyczne. Zdanie *Obawiam się, że on jest teraz na spotkaniu* może być równoznaczne z *On nie może teraz z Panem rozmawiać* (Lewis 2002:82). Wypowiedzi *Zieh dich warm an!* czy *Mach dich auf etwas gefasst!* odbiorca może zinterpretować albo jako radę, albo jako ostrzeżenie od rywala, np. przed stoczeniem pojedynku.

Kontekst

Niemiecki logik, matematyk i filozof, Gottlob Frege, twierdził, że nie powinniśmy pytać o znaczenie wyrazu w postaci odizolowanej, lecz zawsze w odniesieniu do konkretnego zdania (Wallace 1972:219). Język jest – jak podkreśla Langacker (1987:155) – przyswajany i używany w kontekście. Kontekst umożliwia zrozumienie, jak dany element leksykalny funkcjonuje w procesie komunikacji (por. Schmidt 1986:10). Jeśli kontekst jest nieznan, a wymiana informacji między osobami uczestniczącymi w komunikacji (np. między autorem tekstu a czytelnikami) zaburzona, pojawia się destabilizacja znaczeniowa (por. Gibbs 1999:47). Aby móc wyjaśnić znaczenie słowa czy zwrotu, trzeba znać kontekst jego użycia³. Dzięki temu

można rozszyfrować nieznanne słowa pojawiające się w tekstach analizowanych na lekcji języka obcego. Taka umiejętność jest bardzo przydatna podczas egzaminów z danego języka, kiedy nie wszystkie wyrazy są znane zdającym.

Wśród uczniów można nierzadko zauważyć nieprzeżywanie wagi do wyrażen, które pojawiły się wcześniej na lekcjach języka obcego (Müller 1994:50). Praca z leksyką już znaną jest jednak zasadna. Uczący powinni zatem zwracać swoim podopiecznym uwagę na fakt, iż niektóre zwroty mogą mieć zupełnie odmienne znaczenia w różnych kontekstach, np. *a coach* jako *a vehicle* lub jako *an instructor* albo *a trainer* (tamże). Niemiecki wyraz *krass* ma zarówno znaczenie pozytywne (*Der Ausflug war geil! Voll krass!*), jak i negatywne, gdy oznacza pewną skrajność (*Ich bin enttäuscht von dir. Dein Benehmen war einfach zu krass für mich!*). To samo dotyczy słowa *Hammer*, np. *Der Ausflug war der Hammer!* oraz *Sie zieht sich zehnmal am Tag um. Das ist der Hammer!* Kolejnym przykładem może być słowo *super*, które niekoniecznie wiąże się z czymś pozytywnym – *Ja, echt super!*

Aspekty kulturowe

Słownictwo każdego języka jest głęboko osadzone w kulturze. Leksyka scala się z *konwencjami, normami i rytuałami* obowiązującymi w danej kulturze (Mihulka 2009:48). Słownictwo używane w danym języku Sapir (1921/1972:194) określa mianem *śluzącego* tej właśnie kultury, gdyż ona się w nim odbija. Rozwój języka jest zatem ściśle powiązany z historią danej kultury (tamże). Proces przypisywania znaczenia nie jest jednak zabiegiem prostym, dającym się sprowadzić tylko do denotatywnego odpowiednika danego słowa. Konieczne jest zatem, zdaniem Dakowskiej (2001:71), promowanie wśród uczniów wrażliwości na obecność i odmienną innych kultur. Zabieg ten pozwoli na wyrobienie w uczniach nawyku uwzględniania podczas recepcji obcojęzycznych tekstów tła kulturowego słów i kontekstu konkretnego ich użycia. Dla przykładu można podać takie zdania w języku niemieckim, jak np. *Ich bin stolz, Deutscher zu bin* (sic!)⁴ czy *Ich hab' die Haare schön*⁵. Zwroty te w mowie codziennej są często modyfikowane i dostosowywane do danej sytuacji, np. *Jürgen Klopp hat die Haare schön*⁶. Aby zrozumieć ich właściwy sens, potrzebna jest wiedza o tym, jakie były okoliczności ich użycia. Z biegiem czasu pewne powiedzenia funkcjonujące w danej kulturze, których właściwa interpretacja wymaga znajomości kontekstu historyczno-kulturowego, mogą stać się obce młodszym reprezentantom tego kręgu kulturowego. Jako przykład posłużyć mogą zdania *Nie chcem, ale muszem* czy *Balcerowicz musi odejść*, które przez większość młodych Polaków, np.

licealistów, rozumiane są dosłownie. Wielu z nich bowiem ani nie potrafi wskazać autorów tych zdań, ani przybliżyć okoliczności, w jakich zostały wypowiedziane. Podczas przekazywania znaczenia za nieodzowne uznać można zaznajamianie uczniów z wymiarem konotacyjnym znaczenia słów z możliwością wglądu np. w kontekst historyczno-polityczny czy specyfikę miejsca pracy (Mihułka 2009:51-53).

W tym miejscu warto przywołać pojęcie językowego obrazu świata, który jest *odzwierciedleniem pewnych doświadczeń ludzi oraz produktem historii i kultury danego kraju* (Bartmiński 2007:14). Różnice tych obrazów widać np. w związkach frazeologicznych, które tę samą funkcję pragmatyczno-komunikacyjną ilustrują często w odmienny sposób (Bąk 2014:76). Należy również dodać, że dana kultura znajduje swoje odzwierciedlenie nie tylko w werbalnym wymiarze języka, ale także w mowie ciała, sposobie „bycia”, zachowaniu itp. (por. Ożóg 2001:181).

Techniki semantyzacyjne – przegląd

Przed przystąpieniem do omówienia wybranych technik semantyzacyjnych warto zastanowić się nad dwiema dość istotnymi kwestiami: doбором słownictwa oraz kolejnością, w jakiej nowe zwroty i wyrażenia wprowadzane są na lekcji języka obcego (Nation 1994:3). Przekazywanie znaczenia powinno przebiegać od *elementów konkretnych* do *elementów abstrakcyjnych* (Selimi 2010/2016:53). Istotne jest tu zwracanie uwagi uczniów na leksykę o wysokim i niskim stopniu frekwencji, a także na słownictwo szczególnie produktywne.

Stosowanie rozmaitych metod nauczania języków obcych wiązało się z odmiennymi zapatrywaniami na przekazywanie znaczenia. Stosując metodę gramatyczno-tłumaczeniową, uczących się konfrontowano z listą słów do zapamiętania wypisanych z danego tekstu, a więc pozbawionych kontekstu. Według przedstawicieli metody bezpośredniej, znaczenie słownictwa należy przekazywać zawsze w odniesieniu do zdań i konkretnych sytuacji. W zamyśle osób wykorzystujących metodę audiolingwalną było to, żeby uczniowie pracowali nad przyswojeniem pewnych przykładowych zdań, które następnie zapiszą się w ich przyzwyczajeniach językowych. Metoda audiowizualna łączy przy przekazie znaczenia bodźce dźwiękowe z wizualnymi. Metodzie komunikacyjnej przyświeca z kolei cel przekazywania znaczenia słownictwa zawsze w odniesieniu do konkretnych sytuacji komunikacyjnych (Rollek 1998:236-240).

Sposoby prezentowania leksyki oscylują między elementami wizualnymi, audytywnymi i audiowizualnymi. Techniki wykorzystywane do wyjaśniania znaczenia

nieszanych słów i zwrotów Bohn (2003:59-70) dzieli na niewerbalne, częściowo niewerbalne oraz werbalne. Techniki niewerbalne obejmują m.in. piktogramy, liczby oraz znaki. Do technik częściowo niewerbalnych autor zalicza ilustrowanie znaczenia wyrazów za pomocą przedmiotów, zdjęć i dźwięków, gestykę, mimikę oraz pantomimę. Pomoce wizualne obejmują zarówno rysunki i obrazki, jak i zdjęcia i nagrania wideo. Materiały ikonograficzne są szczególnie przydatne podczas omawiania konkretnych grup jednostek leksykalnych, jak np. nazw produktów spożywczych, mebli, miejsc, zawodów, czynności czy cech charakteru (Gairns i Redman 1986:73). Pracę z pomocami wizualnymi zaleca się już od pierwszych godzin nauki języka obcego. Na poziomie zaawansowanym takie materiały również mogą uatrakcyjnić naukę. Za pomocą mimiki i gestykulacji można z powodzeniem wyjaśniać znaczenie czasowników: *cry/weinen, laugh/lachen, jump/springen, blink/zwinkern, yawn/gähnen* itd., oraz zilustrować takie czynności, jak np.: *play basketball/Basketball spielen, read a book/ ein Buch lesen* czy przymiotniki: *shy/schüchtern, angry/wütend, sad/traurig* itd. (por. Bohn 2003:62). Podczas swoistej wizualizacji rzeczowników jednostkowych nauczyciel wskazuje na dany przedmiot, dodając przy tym najczęściej wyjaśnienie werbalne np. *This is a book/Das ist ein Buch.* itp. Nie zawsze jednak ta technika daje wymierne efekty. Pokazanie np. *róży* podczas wprowadzania słowa *kwiat* jest, zdaniem Heyd (1991:97) niewystarczające. Aby uniknąć uogólnienia, nieporozumienia lub porozumienia pozornego, konieczne są dodatkowe wyjaśnienia, np. w formie pytań kontrolnych (Bohn 2003:60).

Wśród technik semantyzacyjnych najbardziej rozbudowana jest ostatnia grupa: techniki werbalne, które skupiają w sobie zarówno podejście monolingwalne (wyjaśnianie znaczenia w oparciu o kontekst, definicje, przykładowe zdania, parafrazy, a także za pomocą synonimów czy antonimów), jak i podejście bilingwalne (przede wszystkim tłumaczenia). Samodzielne odkrywanie znaczenia, np. na bazie kontekstu, jest bardziej produktywne niż wyszukiwanie zwrotu w słowniku (Müller 1994:47). Podczas opracowywania podręczników pomija się często aspekty dotyczące przekazywania znaczenia (Bohn 2003:58). Autor stwierdza, że w podręcznikach często brak jest instrukcji pozwalającej uczniom samodzielnie wywnioskować znaczenie danego słowa, a taka umiejętność jest przydatna podczas rozwijania wszystkich czterech podstawowych sprawności językowych, szczególnie sprawności receptywnych. W przypadku sprawności produktywnych bardzo owocne może okazać się zaznajamianie uczniów ze strategiami komunikacyjnymi, gdy ich zasób leksykalny jest ograniczony (Thornbury 2002:15). Jedną z nich jest pewien typ parafrazy⁷, np.

zastąpienie słowa *daffodil* słowem *flower* czy też słowa *die Schwalbe* słowem *der Vogel*. Zareagowanie w języku niemieckim zdaniem *Ich weiß es nicht.* lub *Keine Ahnung!*, gdy nie wiemy, jak brzmi dokładna odpowiedź na pytanie, jest lepsza niż zareagowanie na pytanie nauczyciela w języku ojczystym. Na poziomie zaawansowanym warto operować frazami, jak np. *der/die/das Dings (da)* czy *whatsit*, które są przydatne w komunikacji, np. *Gib mir mal das Dings da* (Duden 2003) lub *Where's the whatsit you change channels with?*

Dwujęzyczna technika semantyzacyjna ograniczona do podawania odpowiedników nie uwzględnia często specyfiki dalej kultury. Sugerowana równość między wyrazem w języku ojczystym i obcym nierzadko nie istnieje i wymagane są dodatkowe wyjaśnienia (Surkamp 2010:333). Wiele odpowiedników poszczególnych pojęć dotyczących realiów można znaleźć w niektórych słownikach, ale – jak zaznacza Sieradzka (2014:105) – są one właściwie pozorne. Istotne jest wyrobienie wśród uczniów nawyku nieograniczania się do jednego tylko źródła, lecz sięgania po różne słowniki.

Podczas przekazywania znaczenia warto uwrażliwiać uczniów na zwroty i wyrażenia oraz zdania, które mają swoje stałe odpowiedniki w języku obcym. *Zaraz wracam* wyraża się w języku niemieckim najczęściej zdaniami *Ich bin gleich (wieder) da., Bin gleich wieder da!, Bin sofort da!* czy *Komme gleich zurück!*. Sformułowania będące dokładniejszym odzwierciedleniem polskiej wersji zdania, jak np. *Gleich komme ich zurück., Ich komme gleich zurück, Gleich kehre ich zurück, Ich kehre gleich zurück* nie są zbyt rozpowszechnione.

Podczas pracy z leksyką warto zwracać uwagę uczniów na łączliwość poznawanych wyrazów, np. *sich verabschieden von/say goodbye to, at midnight/um Mitternacht, on Tuesday/am Dienstag*. Takie stałe połączenia

(gramatyczne i leksykalne) Lewis (1997:257) określa potocznie mianem *spótek*, jakie dany wyraz zawiązuje z innymi słowami. Trudno wyobrazić sobie wprowadzenie przymiotnika *rancid/ranzig* skojarzenia z rzeczownikiem *butter/die Butter*. Nowy wyraz powinien być, w miarę możliwości, wprowadzany wraz z innymi elementami leksykalnymi z tej samej grupy tematycznej (Fillmore 1985:223). Taka strategia jest zazwyczaj stosowana na lekcjach języków obcych przy omawianiu m. in. nazw miesięcy, pór roku, dni tygodnia, zawodów, części garderoby, mebli itp.

Na poziomie zaawansowanym konieczne jest powtarzanie i utrwalanie słownictwa, które uległo zapomnieniu bądź nie zostało odpowiednio przyswojone, konieczna jest praca nad dynamiką i stabilizacją leksyki (Löschmann 1981:11-13).

Uwagi końcowe

Na lekcjach języka obcego warto stosować różne techniki semantyzacyjne, aby, z jednej strony, zapobiec monotonii uczenia leksyki, z drugiej zaś – aby uwzględniać indywidualne predyspozycje i potrzeby uczniów. Istotne jest przy tym wzbudzanie zainteresowania uczniów elementami leksykalnymi charakterystycznymi dla danej kultury oraz wyjaśnianie specyfiki obcego obszaru językowego, np. różnicy między użyciem *Dobranoc!* i *Gute Nacht!* czy *colazione* i *śniadanie* (zob. Miłułka 2009). Poznanie obcej kultury oraz sposobu postrzegania rzeczywistości przez nadawcę pozwala na poprawne, tj. zgodne z jego intencjami, zrozumienie komunikatu. W związku z tym na lekcjach języka obcego należy przede wszystkim unikać wprowadzania leksyki w oderwaniu od kontekstu, gdyż to właśnie w kontekście objawia się znaczenie – bez względu na to, czy utożsamiamy je z wyobrażeniem, zachowaniem czy użyciem słowa.

BIBLIOGRAFIA

- Bąk, P. (2014) Einführende Überlegungen zu semantischen Relationen als Problem der deutsch-polnischen Sprachkontakte. Implikationen für die Fremdsprachen- und Übersetzungsdidaktik. W: M. Wierzbicka, K. Nycz (red.) *Studien zur Glottodidaktik und Methodik*, t. 1, 73-85. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bartmiński, J. (2007) *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bohn, R. (2003) *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin-New York: Langenscheidt.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- *Duden – Deutsches Universalwörterbuch* (2003) Mannheim: Duden Redaktion.
- Fillmore, Ch. J. (1985) Frames and the Semantics of Understanding. W: *Quaderni di Semantica*, t. 6, 222-254.
- Gairns, R., Redman, S. (1986) *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (1999) *Intentions in the Experience of Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glück, H. (2010) *Metzler Lexikon. Sprache*. Stuttgart – Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Grzegorzczkova, R. (2011) *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heyd, G. (1991) *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Lewis, M. (1997) Pedagogical Implications of the Lexical Approach. W: J. Coady, T. Huckin (red.) *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 255-270.
- Lewis, M. (2002) *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Boston: Thomson/Heinle.
- Löbner, S. (2015) *Semantik. Eine Einführung*. Berlin – Boston: De Gruyter.
- Löschmann, M. (1981) *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- Mihułka, K. (2009) Uwarunkowania kulturowe a nauczanie słownictwa na lekcji języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 47-54.
- Müller, B. D. (1994) *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8*. Kassel-München-Tübingen: Langenscheidt.
- Nation, P. (1994) Meeting New Vocabulary for the First Time. Editor's Note. W: P. Nation (red.) *New Ways in Teaching Vocabulary*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 1-7.
- Ogden, C. K., Richards, I. A. (1923) *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism*. New York: A Harvest Book.
- Ożóg, K. (2001) *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku: wybrane zagadnienia*. Rzeszów: Fraza.
- Rolek, B. (1998) Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. W: I. Prokop (red.) *Glottodidactica. Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer zum 60. Geburtstag*, t. 26, 235-245. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rück, H. (1993) Text, Textart und das Lehren und Lernen von Sprachen. W: K-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.) *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 129-134.
- Sapir, E. (1921/1972) *Language. An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace, [przekład niemiecki]: *Die Sprache: eine Einführung in das Wesen der Sprache* przeł. C.P. Homberger, Monachium: Hueber Verlag.
- Saussure, F. de, Bally, Ch., Sechehaye, A. (red.). (1931/2001) *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Schippan, Thea (1984) *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Schlaefer, M. (2002) *Lexikologie und Lexikographie: eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schmidt, W. (1986) *Lexikalische und aktuelle Bedeutung: ein Beitrag zur Theorie der Wortbedeutung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Searle, J. R. (1998/1999) *Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World*. New York: Basic Books, [przekład polski]: *Umysł, język, społeczeństwo* przeł. D. Cieśla, Warszawa: W.A.B., CiS.
- Selimi, N. (2010/2016) *Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sieradzka, M. (2014) Ist das Wörterbuch Sprachrichter? Einige Überlegungen zum Umgang der Studierenden mit Hilfsmitteln in der Translation. W: M. Wierzbicka, K. Nycz (red.) *Studien zur Glottodidaktik und Methodik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 86-107.
- Surkamp, C. (2010) *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart – Weimar: J.B. Metzler Verlag.

- Thornbury, S. (2002) *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ullmann, S. (1972) *Grundzüge der Semantik. Die Bedeutung in sprachwissenschaftlicher Sicht*. Berlin-New York: Walter de Gruyter & Co.
- Wallace, J. (1972) On the Frame of Reference. W: D. Davidson, G. Harman (red.) *Semantics of Natural Language*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 219-252.
- Waszakowa, K. (1997) O nowych zjawiskach leksykalnych w świetle semantyki rozumienia. W: Grzegorzycowa R. i in. (red.) *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-24.

- Wierzbicka, A. (1996) *Semantics: Primes and Universals*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L., Rhees, R. (red.) (1978) *Philosophische Grammatik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

ŁUKASZ KOPACZ Nauczyciel języka niemieckiego w Zespole Szkół w Przecławiu. Doktorant językoznawstwa na Uniwersytecie Rzeszowskim. Ukończył podyplomowe studia translatorskie *Przeład jako transfer interkulturowy*.

1 To oraz wszystkie pozostałe tłumaczenia z języka angielskiego bądź niemieckiego zostały sporządzone przez autora tekstu.

2 Por. Searle (1998/1999), Schlaefer (2002), Löbner (2015).

3 Kontekst pozwala także odkodować znaczenie neologizmów (Waszakowa 1997:9). Umiejętność rozszyfrowania znaczenia nowo utworzonych formacji na podstawie kontekstu jest bardzo przydatna, gdyż inne metody są często ograniczone. Dotyczy to m. in. pracy ze słownikami, w których brak nowo powstałych jednostek leksykalnych.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=fmY4pWYc18o>

5 <https://www.youtube.com/watch?v=RSMBQRD3yz0>

6 Zdanie zaczerpnięto z wiadomości telewizyjnych *RTL II NEWS* wyemitowanych przez stację *RTL2* dnia 12.04.2013 r.

7 Glück (2010:493) dzieli parafrazy na syntaktyczne (np. strona czynna zamieniona na stronę bierną), leksykalno-idiomatyczne (np. *play truant* vs. *skip classes*) i sytuacyjno-pragmatyczne (*Am Samstag ist ein Konzert*. vs. *Ich will mit Dir in das Konzert am Samstag gehen.*) (por. tamże).