



Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej

Anna Seretny

Rozwijanie kompetencji lingwistycznych w podejściu komunikacyjnym nie zawsze postrzegane jest jako priorytet dydaktyczny. Na plan pierwszy zdecydowanie wysuwa się bowiem kształtowanie u uczących się umiejętności skutecznego porozumiewania, tj. zdobywania i przekazywania informacji (kompetencja pragmatyczna) i czynienia tego w sposób odpowiedni do kontekstu (kompetencja socjolingwistyczna).

Wdążeniu do tak określonego celu umyka niekiedy dość oczywisty przecież fakt, że skuteczność i adekwatność wszelkich działań językowych (receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych) zależy od kompetencji lingwistycznych użytkownika, czyli od repertuaru opanowanych przez niego środków językowych, m.in. od wielkości i jakości zasobu środków słownikowych, jakim dysponuje. Zasób ten nie rozwija się zaś samoistnie w wyniku procesu edukacji językowej, lecz wymaga intensywnego kształtowania, a zatem zoptymalizowanych działań dydaktycznych uwzględniających rozmaite czynniki, w tym także zróżnicowany stopień trudności słów.

Słownictwo jest podsystemem języka, którego znajomość stanowi podstawę wszelkich działań komunikacyjnych¹. Poprawność formułowanych wypowiedzi, ich jakość (tj. precyzja użytych w nich sformułowań), stopień złożoności, a także adekwatność kontekstowa zależne są zarówno od wielkości zasobu leksykalnego użytkownika, rodzaju oraz siły

powiązań między tworzącymi go jednostkami, jak i sprawnego dostępu do nich w aktach komunikacji². W ostatnich dekadach coraz więcej uwagi poświęca się więc nauczaniu słownictwa, poszukując zarówno efektywnych sposobów poszerzania kompetencji leksykalnej uczących się, jak i wiarygodnych metod szacowania wielkości ich zasobu słownikowego oraz dynamiki jego przyrostu. Niezwykłej wagi nabrało również udzielenie rzetelnych odpowiedzi na ważne z punktu widzenia praktyki glottodydaktycznej pytania, czyli: *Co to znaczy „znać słowo”? Ile wyrazów powinni poznać uczący się? Jakże to są wyrazy?*

Analiza działań użytkowników języka wykazała, że znajomości słowa nie można utożsamiać jedynie z poznaniem jego treści znaczeniowej. Nie wystarczy wiedzieć, że *dog* to *pies*, by rozumieć i tworzyć zdania typu: *Lubię rozmawiać o psach. Dam psu jeść. Taki to psi los.*

Badacze dowiedli, że na znajomość słowa składa się wiele aspektów, których określone kombinacje są przywoływane z pamięci w konkretnych działaniach językowych (Richards

¹ Kompetencja leksykalna w znacznej mierze warunkuje rozwój nie tylko innych kompetencji lingwistycznych, lecz także pragmatycznych i socjolingwistycznych.

² Im szybciej słowa są przywoływane z pamięci, tym płynniejsze stają się wypowiedzi użytkownika.

W ostatnich dekadach coraz więcej uwagi poświęca się nauczaniu słownictwa, poszukując zarówno efektywnych sposobów poszerzania kompetencji leksykalnej uczących się, jak i wiarygodnych metod szacowania wielkości ich zasobu słownikowego oraz dynamiki jego przyrostu.

1976; Nation 2001). Na poziomie recepcji trzeba umieć je rozpoznać w formach (fonicznych lub graficznych) aktualizowanych w danym kontekście, przywołując niekiedy również treści przez nie konotowane; na poziomie produkcji trzeba umieć je wypowiedzieć/zapisać, trzeba wiedzieć, jak je odmienić, jak komponować z innymi, nie naruszając zasad łączliwości składniowej i semantycznej. Trzeba również znać relacje między nimi a innymi wyrazami, leksyka nie jest bowiem luźnym zbiorem, *do którego wrzucono niezależne od siebie słowa bez ładu i składu (...)* Słownictwo danego języka podlega pewnej organizacji, a pewne terminy i pojęcia pozostają wobec siebie w różnych stosunkach: wzajemne zawieranie się, krzyżowanie, nakładanie znaczeń; należenie do wspólnych pól semantycznych czy rodzin wyrazów itd. Podlegają również zasadom czy regułom słotwórczym, charakterystycznym dla danego języka (Pisarska 1996:62).

Wiadomo już także, że uczący się w pierwszej kolejności powinni poznawać słowa najczęściej używane (zob. Sinclair i Renouf 1988), określono również, jak wiele z nich powinni opanować na poszczególnych poziomach zaawansowania (zob. Milton 2007). Zauważono też, że nie wszystkie wyrazy, których się mają nauczyć, stanowią dla nich jednakowe obciążenie (ang. *learning burden*) – jedne są bowiem zapamiętywane szybciej i trwalej, przyswojenie innych natomiast, to proces

długotrwały i nie zawsze kończący się pełnym sukcesem. Na podstawie tej obserwacji wysnuto więc wnioski, że słowa muszą mieć różny stopień trudności, a czynnik ten może w istotny sposób determinować dynamikę procesu opanowywania leksyki, decydując nie tylko o samym tempie przyrostu zasobu słownikowego użytkownika, lecz także o jego dostępności.

Niniejszy artykuł jest próbą syntezy dotychczasowych prac poświęconych zagadnieniu stopnia trudności wyrazów. Eksplicytne wskazanie czynników, które są za to odpowiedzialne, oraz określenie ich charakteru wydaje się bowiem kwestią istotną zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

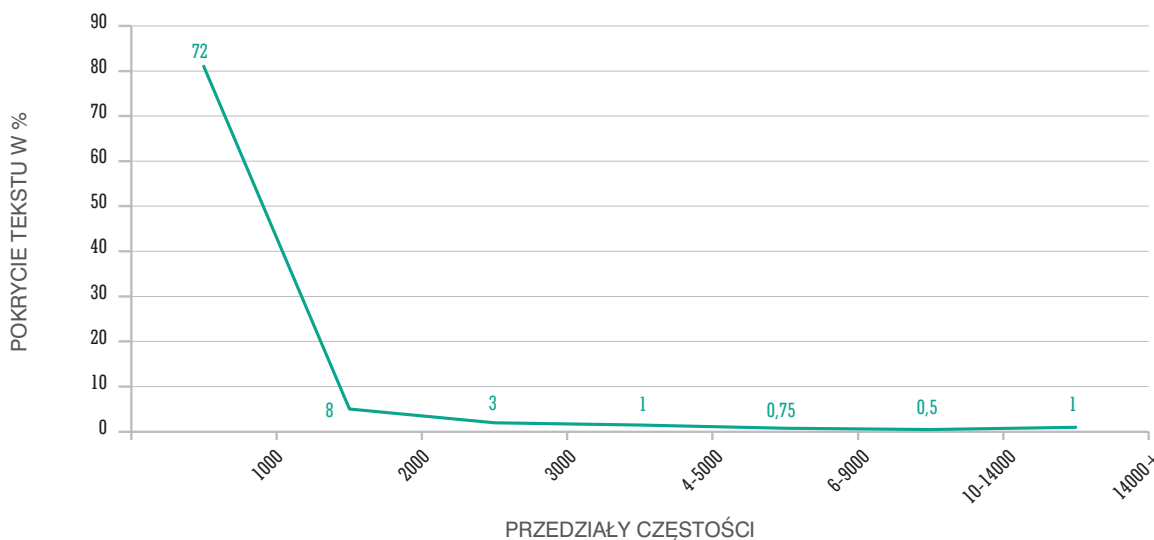
Determinanty stopnia trudności słowa

Zasób słownikowy rodzimych użytkowników języka liczy się w dziesiątkach, a niekiedy setkach tysięcy jednostek, zależnie od poziomu ich wykształcenia. Gdyby uczący się mieli dysponować podobnym, to zważywszy na fakt, iż w ciągu roku nauki opanowują średnio około 1000 słów (zob. Milton 2007; Laufer 1998; Seretny 2011), byłoby niejako z założenia skazani na niepowodzenie. Wiadomo jednak, że można sobie dobrze radzić w języku, przyswoiwszy znacznie mniej jednostek pod warunkiem, że zostały właściwie wyselekcjonowane.

Analizując częstość występowania wyrazów w tekstach mówionych i pisanych, nietrudno zauważyć, że są takie, których powtarzalność jest wyraźna i odczuwalna, inne natomiast pojawiają się bardziej sporadycznie. Te pierwsze są zazwyczaj postrzegane przez użytkowników jako prostsze, łatwiejsze, drugie – jako bardziej problematyczne. Doświadczenia potwierdzają badania, z których wynika, że sprawna recepcja i produkcja wyrazów jest w dużym stopniu funkcją ich frekwencji (Ellis 2002). Większa liczba zróżnicowanych kontaktów, normalna w przypadku słów częstych, wzmacnia zapis ich śladów w słowniku mentalnym, czyniąc je z jednej strony bardziej rozpoznawalnymi, z drugiej zaś – szybciej udostępnianymi w komunikacji. Im odleglejsze zaś miejsce danej jednostki na listach frekwencyjnych, tym niższa powtarzalność w tekstach³, a to sprawia, że zdecydowanie trudniej o jej naturalny „recykling”, którzy sprzyja procesowi zapamiętywania.

Nic więc dziwnego, że frekwencja stała się ważnym, a przy tym obiektywnym kryterium doboru leksykalnych treści

³ Wynika ona z ich większej „tematyczności” (słowa o najwyższej frekwencji są zazwyczaj atematyczne).



Wykres 1. Frekwencja wyrazów a pokrycie tekstów. Źródło: oprac. własne na podst. Nation 2001

nauczania⁴. Zgodnie z nim, w dydaktyce języka angielskiego np. słownictwo dzieli się na cztery kategorie (zob. Nation 2001; Schmitt, Schmitt 2014):

- 2000 rodzin wyrazów o najwyższej częstości,
- słownictwo akademickie,
- leksyka specjalistyczna,
- wyrazy o niższej frekwencji (przedziały powyżej 8000).

Priorytetem w nauce czyni się opanowanie przez użytkownika przede wszystkim tych słów, które należą do kategorii pierwszej, dzięki ich znajomości zyskuje on bowiem leksykalny dostęp do 80 proc. przeciętnego tekstu⁵. Nakazuje się również ich eksplicytnie nauczanie. Przyjmuje się też, że poznanie wyrazów z dwu kolejnych kategorii jest niezbędne wówczas, gdy uczący się zamierzają podjąć w języku angielskim studia (zob. Coxhead 1998). Słownictwu o niskiej frekwencji nie

poświęca się zaś specjalnej uwagi. Jego obecność w tekstach zaznacza się z taką nieregularnością, iż częściej proponuje się rozwijanie u uczących się strategii inferencji leksykalnej niż zaleca się jego celowe nauczanie (zob. m.in. Nation 2001).

Zasadność powyższych wytycznych wydaje się oczywista, a one same dość uniwersalne. Trudno bowiem zaprzeczyć, że opanowanie wyrazów należących do kategorii pierwszej, ze względu na stopień nasycenia nimi codziennych wypowiedzi stanowi swoistą rękojmię sukcesu komunikacyjnego użytkownika. Gdy przyjrzeć się krzywej obrazującej pokrycie tekstów przez jednostki o najwyższej frekwencji (zob. Wykres 1.), widać, że wyraźnie załamuje się ona w miejscu, w którym kończy się drugi przedział częstości⁶. Ze względu na swoją powtarzalność z reguły nie są one dla uczących się problematyczne (trudne). W przypadku wyrazów przypisanych do kategorii drugiej i trzeciej o priorytetach decydują konkretne potrzeby użytkowników. Zgodzić się też należy, że jednostkami trudnymi, bo rzadkimi, każdy uczący się powinien „zająć się” we własnym zakresie, zaznajomiony jedynie ze strategiami inferencji leksykalnej.

4 Pierwsze rozważania dotyczące miejsca i roli wyrazów często używanych w procesie kształcenia językowego sięgają początku XX wieku. Nie są zatem w żadnym stopniu, jak się często przypuszcza, związane z podejściem komunikacyjnym. Ruch *kontroli słowa* zapoczątkowany przez anglosaskich badaczy w dwudziestoleciu międzywojennym, zaowocował badaniami, których wyniki do dziś są wiążące dla nauczycieli języka (szerzej na ten temat zob. Seretny 2007).

5 Stopnia leksykalnej dostępności tekstu (wyrażanego liczbą słów nieznanych przypadających na każde 100 bieżących wyrazów tekstu) nie można utożsamiać z poziomem jego rozumienia. Procesy niższego rzędu, jakimi niewątpliwie są: rozpoznawanie graficznych kształtów wyrazów oraz łączenie ich ze znaczeniem, całkowicie warunkują uruchamianie procesów wyższego rzędu, w wyniku których znaczenia zostają przypisane większym fragmentom wypowiedzi (frazom, zdaniom, ich ciągom). Trudno je więc bagatelizować.

6 Załamanie intensywności przyrostu pokrycia tekstów tak naprawdę jest jeszcze lepiej widoczne, gdy rozważane są wyrazy z przedziału czwartego, tj. powyżej 3001, dlatego też Schmitt i Schmitt (2014) nie bez racji postulują, by mianem słownictwa najczęściej używanego określać nie tyle pierwsze 2000, ile pierwsze 3000 rodzin wyrazów.

Częsta ekspozycja niewątpliwie wspomaga proces opanowania wyrazu, liczne przykłady wskazują jednak, że te o niższej frekwencji (kryterium obiektywne) niekoniecznie zawsze są trudniejsze do przyswojenia

Z przedstawionego podziału wynika jednak, że uczący się są pozostawieni „sami sobie” także z leksyką o średnim stopniu trudności, tj. lokującą się na listach między przedziałami 2000-3000 a 8000-9000. To zaś nie jest rozwiązaniem słusznym przynajmniej z dwu powodów. Po pierwsze, działania w ramach podstawowych sytuacji komunikacyjnych (tzw. BICS – *Basic Interpersonal Communication Skills*; zob. Cummins 1982) wymagają od użytkownika znajomości nie 2000-3000, a około 5000-6000 wyrazów⁷; po drugie zaś, w miarę swobodna lektura tekstów staje się możliwa, gdy jego zasób leksykalny liczy przynajmniej 5000-8000 rodzin wyrazów⁸ (Hu, Nation 2000). Jeśli więc uczący się mają mieć w pełni rozwinięte podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS) oraz dostęp do zróżnicowanych tematycznie tekstów, zakres słownictwa nauczanego bezpośrednio (eksplicytnie)⁹

7 Dopiero po osiągnięciu tego progu, zdaniem Cummins (1982), można u uczących się rozwijać akademicką biegłość językową (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Głównym determinantem jej poziomu jest wielkość zasobu leksykalnego, który najwyżej koreluje z osiągnięciami szkolnymi/akademickimi użytkownika.

8 Wówczas pokrycie tekstu w języku angielskim sięga przynajmniej 95 proc. (5 nieznanymi na każde 100 bieżących wyrazów tekstu). W przypadku wypowiedzi mówionych podobne pokrycie zapewnia znajomość już 3000 rodzin wyrazów (Webb, Rogers, 2009). Użytkownik ma jednak wówczas do czynienia z prawie 4 nieznanymi jednostkami na minutę (Schmitt, Schmitt 2014:495). Opanowanie kolejnych 3000 sprawia zaś, ich liczba spada do około 1,6, co znacząco podnosi komfort słuchania.

9 Podstawową cechą nauczania zamierzonego jest to, że w jego trakcie użytkownik przetwarza informacje w celu ich zapamiętania (zmagazynowania w pamięci długotrwałej). Pozostaje ono w kontraście z uczeniem się incydentalnym, w czasie którego także może dochodzić do intensywnego przetwarzania danych, lecz bez intencji przekazania ich do pamięci długotrwałej (Laufer, Hulstijn 2001:10-11). W przypadku nauczania słownictwa dużo lepsze rezultaty przynoszą działania bezpośrednie (eksplicytnie) – uczący się opanowują więcej wyrazów, a zapamiętywanie cechuje wyższy poziom retencji (zob. m.in. Chodkiewicz 2001; Laufer 2006; Elgort, Nation 2010; Elgort 2011).

trzeba znacznie poszerzyć, obejmując nim również wyrazy o średniej frekwencji¹⁰. Ich inny stopień trudności, będący pochodną niższej powtarzalności, wymaga stosowania bardzo przemyślanych działań ze strony nauczyciela, a także sporego zaangażowania samych uczących się (zob. Seretny 2015).

Częsty nie zawsze znaczy łatwiejszy... Czynniki intra- i interlingwalne a stopień trudności słowa

Częsta ekspozycja niewątpliwie wspomaga proces opanowania wyrazu, liczne przykłady wskazują jednak, że te o niższej frekwencji (kryterium obiektywne) niekoniecznie zawsze są trudniejsze do przyswojenia (por. Ellis 2000). Z opanowaniem rzeczowników *blondyn/blondynka* lub *definicja* (odpowiednio drugi i trzeci przedział częstości) uczący się polskiego nie mają zazwyczaj problemów już na A1¹¹, podczas gdy znajomość czasownika *zdażyć* lub przymiotnika *sztuczny* (wyrazy z przedziału pierwszego) szwankuje jeszcze na poziomie B1 (zob. Seretny 2011). Wysoka frekwencja wyrazu, o której była mowa wcześniej, jest więc z pewnością czynnikiem istotnym, lecz nie jedynym, który wpływa na to, z jaką łatwością zapada on w pamięć. Ważnymi determinantami okazały się także jego cechy inherentne (czynniki intralingwalne) oraz stopień, w jakim różni się on od jednostki mającej takie samo/zbliżone znaczenie w języku wyjściowym (czynniki interlingwalne).

Klasyfikację stopnia trudności słów opartą na analizie kontrastywnej przedstawił Lado w połowie lat pięćdziesiątych poprzedniego wieku (1955). Zdaniem badacza, jedynym powodem, dla których jedno z nich łatwiej, inne zaś trudniej opanować, są podobieństwa i różnice między językiem wyjściowym (J1) a docelowym (J2), aspektami zaś, jakie należy uwzględnić w porównaniach są: (i) formy wyrazów, (ii) ich znaczenia oraz (iii) dystrybucja, czyli zakres użycia (Lado 1955:31).

Kierując się powyższymi wytycznymi, Lado podzielił wyrazy na trzy kategorie: łatwe, przeciętne i trudne (ang. *easy, normal, difficult*). W pierwszej znalazły się jednostki leksykalne, które w J1 i J2 charakteryzuje podobieństwo formalne i znaczeniowe (np. *film* w języku polskim i niemieckim) lub formalne przy bardzo niewielkich różnicach znaczeniowych (np. *lunch* w języku angielskim i polskim). Jednostki te zazwyczaj nie są problematyczne dla uczących się, gdyż tak naprawdę stanowią

10 Zagadnienie to stanowi obecnie przedmiot debat w dydaktyce języków światowych, np. angielskiego (zob. Schmitt, Schmitt 2014).

11 Para *blondyn/blondynka* – to internacjonalizm.

ich słownik potencjalny (Seretny 2011), tj. zbiór wyrazów w J2, których znajomości przed rozpoczęciem nauki zazwyczaj nawet sobie nie uświadamiają. Do kategorii drugiej amerykański badacz zaliczył wyrazy, które w J2 mają podobne znaczenie, lecz inną niż w J1 formę (graficzną/foniczną). Włączyć więc można do niej znakomitą większość słów do opanowania, z zastrzeżeniem jednakże, że tylko niektóre ich znaczenia w J1 w pełni odpowiadają tym w J2. Grupa trzecia, o najwyższym stopniu trudności, składa się zaś z wyrazów:

- o formie wskazującej na znaczenie inne niż faktyczne (*first floor* to w języku angielskim *parter*, a nie *pierwsze piętro*, jak wskazywałyby elementy złożenia);
- o formie bardzo podobnej lub takiej samej, lecz innym znaczeniu (tzw. fałszywi przyjaciele);
- o budowie zupełnie innej niż w J1, często też inaczej funkcjonujące w strukturach gramatycznych (niemieckie czasowniki złożone, takie jak *anrufen*, *einladen* są dla Polaków trudniejsze do opanowania niż proste jak *heißen*);
- o podobnym znaczeniu, lecz innych konotacjach (*fat* w języku angielskim ma zdecydowanie inne konotacje niż *gruby*) lub różnym zasięgu użycia.

Czynniki interlingwalne, aczkolwiek ważne, nie wyczerpują jednakże wszystkich możliwości, dla których obciążenie pamięci użytkowników może być różne. Wyrazy *nieszczęśliwy* i *nudny*, oba należące do kategorii drugiej w klasyfikacji Lado, dla większości uczących się polskiego nie mają tego samego stopnia trudności ze względu na ich „niejednakowo przyjazną” formę (foniczną i graficzną), inną strukturę fonotaktyczną i nie ten sam poziom abstrakcyjności znaczenia. Ten trop w swoich badaniach podjęła Laufer (1990), zdecydowanie odróżniając czynniki zewnątrzjęzykowe, na których skupił się Lado, od wewnątrzjęzykowych, rozumianych jako inherentne właściwości formy i znaczenia danego słowa w J2. Trudność jednostki leksykalnej, tkwiąca w niej samej, może mieć różne podłoże, dlatego też, czynniki interlingwalne Laufer podzieliła dodatkowo na:

- fonologiczne i fonotaktyczne (długość wyrazu i jego wymowa);
- graficzne (pisownia);
- gramatyczne (przynależność do określonej części mowy, skomplikowana odmiana);
- semantyczne (m.in. specyficzność, idiomatyczność znaczenia wyrazu, jego wieloznaczność, ograniczony zasięg użycia).

Struktura fonotaktyczna wyrazu jest istotnym, obiektywnym determinantem stopnia jego trudności. Słowa liczące więcej sylab są dłużej przetwarzane przez pamięć krótkotrwałą (zob. Arabski 1996), której pojemność jest ograniczona (por. wyrazy *dom* i *interesujący*¹²). Czynniki te są częściowo neutralizowane, w miarę jak rosną umiejętności użytkowników, gdyż ich pamięć językowa, dzięki wprawie, przetwarza wówczas jako pojedyncze elementy nie, jak początkowo, sylaby a całe wyrazy. Wymowa także jest determinantem, którego oddziaływanie zmienia się w czasie. Opanowanie formy fonicznej nowego wyrazu stanowi bowiem spore wyzwanie dla początkujących, zwłaszcza gdy język, którego się uczą: (i) ma odmienny system fonetyczny (np. jest dużo bogatszy w samogłoski i/lub spółgłoski), (ii) dopuszcza inne niż w J1 kombinacje głosek. Wymawianie połączeń początkowo postrzeganych jako trudne, stopniowo staje się coraz mniej problematyczne, choć z pewnością łatwiejszy pod względem fonetycznym, nawet dla nieźle znających polski, będzie wyraz *budowlany* niż słowa *oczyszczalnia*, *przestrzenny* czy *rozgwieżdżony*. Rozbieżności w relacji *głoska-litera* są kolejnym potencjalnym źródłem różnic między trudnością wyrazów jako jednostek do opanowania¹³. Waga czynnika ortograficznego, podobnie jak fonetycznego, zmienia się wraz z poziomem zaawansowania uczących się¹⁴.

Zdaniem Laufer, niektóre klasy wyrazów są łatwiejsze do zapamiętania niż inne. Za najprostsze uchodzą rzeczowniki, które są opanowywane szybciej i trwalej także w J1. Tuż za nimi lokują się przymiotniki. Czasowniki zaś uchodzą za trudne ze względu na to, że ich pełne przyswojenie wymaga znajomości nie tylko form i znaczeń, lecz także łączliwości składniowej¹⁵. Skomplikowana i/lub nieregularna odmiana wyrazu, pojawiające się oboczności i alternacje, także podnoszą stopień jego trudności. Łatwiejszy zatem do opanowania dla

12 W chińskim np. większość słów jest jednosylabowa, w związku z tym angielski, w którym dominują wyrazy dwu- i więcej sylabowe jest dla Chińczyków trudny do opanowania (Cobb 2000). Jeszcze trudniejszy jest więc dla nich polski, w którym dominują wyrazy trzysylabowe i dłuższe.

13 Wyrazy, których pisownia w języku polskim opiera się na zasadzie fonetycznej, sprawiają użytkownikom zdecydowanie mniej kłopotów i łatwiej zapadają im w pamięć niż te, których zapis opiera się za zasadach morfologicznej lub historycznej.

14 W przypadku polszczyzny jest ona również zależna od sposobu, w jaki poznawali język, który dzieli uczących się na dwie grupy: cudzoziemców (C) oraz osoby polskiego pochodzenia (P). Większe problemy z zapisem ma grupa druga, która zazwyczaj zna tylko język mówiony (zob. Lipińska, Seretny 2012).

15 Ciekawe jest to, że czasowniki zdecydowanie wolniej niż rzeczowniki podlegają procesowi zapominania (Polinsky 2005). Najwidoczniej dłuższy czas potrzebny na ich zapis w strukturach słownika mentalnego sprawia, że powstałe ślady cechują większą trwałość.

uczących się polskiego będzie rzeczownik *kot* (*kota, kotu; l.mn. koty*) niż należący do tego samego kręgu tematycznego oraz przedziału częstotliwości *pies* (*psa, psu; l.mn. psy*)¹⁶; mniej problematyczny jest czasownik *czytać* (*czytam, czytasz*) niż *jechać* (*jadę, jedziesz*) lub *ciąć* (*tnę, tniesz*).

Czynnikiem natury semantycznej utrudniającym opanowanie wyrazu jest z pewnością jego wieloznaczność, z którą uczący się stykają się na wyższych poziomach zaawansowania, wtedy bowiem rozpoczyna się intensywna nauka słownictwa nie tylko *wszereż*, lecz także *w głąb*. Bardzo wysoki stopień trudności cechuje też paronimy, czyli słowa podobnie brzmiące w J2 mające jednak różne znaczenie¹⁷ (*adaptować vs adoptować, efektywny vs efektowny*). Ci „wewnątrzjęzykowi fałszywi przyjaciele” są problematyczni również dla rodzimych użytkowników.

Natura czynnika zewnątrzjęzykowego, jakim jest typologiczna i genetyczna odległość dzieląca J1 i J2, jest dwójaka, na co Lado jako przedstawiciel podejścia kontrastowego nie zwrócił uwagi, a co uwzględnia mająca charakter konfrontatywny koncepcja Laufer¹⁸. Różnice między J1 i J2 mogą być bowiem źródłem transferu negatywnego lub pozytywnego. W językach blisko spokrewnionych o podobnej organizacji systemowej wiele wyrazów podobnie brzmi, podobnie wygląda, ma zbliżone znaczenie. Ich stopień trudności nie jest więc wysoki (transfer pozytywny). Mała odległość sprawia jednak również, że użytkownicy często zakładają istnienie podobieństwa także tam, gdzie go nie ma (transfer negatywny). Przynależność języków do zupełnie niespokrewnionych rodzin wydatnie ogranicza lub wręcz eliminuje jakikolwiek transfer. Odmienny sposób konceptualizacji zjawisk w J1 i J2 także powoduje wzrost stopnia trudności niektórych słów: opanowanie kilkunastu przymiotników określających *biel* śniegu w języku Inuitów jest bowiem dla uczącego się Polaka czy Anglika niezwykle trudne nie tyle językowo, ile pojęciowo.

Ujęcia Lado i Laufer są różne, opierają się bowiem nie tylko na innej wizji języka, lecz także na odmiennym sposobie rozumienia procesu jego opanowywania. Oba podkreślają

jednak bardzo wyraźnie, że łatwiejsze jest dla użytkowników to, co pokrewne, porównywalne lub zbliżone, trudniejsze zaś to, co inne lub fałszywie podobne.

Czynniki natury psycholingwistycznej – perspektywa użytkownika

Słownik mentalny użytkownika języka definiuje się jako system przechowywania danych, składający się z pojęć oraz ich językowych realizacji fonologicznych i ortograficznych, wyposażony w mechanizm przetwarzania leksykalnego, którego zadaniem jest udostępnianie zgromadzonych informacji w aktach komunikacji, przy czym status jednostek w nim zgromadzonych nie jest taki sam. Niektóre są bowiem przywoływane znacznie szybciej niż inne, co oznacza, że dostęp do nich jest niemal bezwiedny, aktywowanie innych natomiast zabiera więcej czasu, niekiedy nawet nie jest możliwe. W zasobie tym są też i takie jednostki, których zapis mentalny umożliwia jedynie recepcję. Badacze postawili więc tezę, że wyrazy tworzące aktywny trzon słownika mentalnego, tj. przetwarzane automatycznie, są postrzegane przez użytkownika jako proste, inne zaś jako trudniejsze lub bardzo trudne.

Zdaniem Crossleya i in. (2010, 2011), czynniki decydujące o tempie, w jakim wyrazy zgromadzone w leksykonie mentalnym są przetwarzane i udostępniane w aktach komunikacji, wpływają z inherentnych własności poszczególnych jednostek, którymi są konkretność (ang. *word concreteness*) i wyobrażalność (ang. *word imageability*). Są także pochodną stopnia ich familiarności (ang. *word familiarity*) dla użytkownika (kryterium subiektywne).

Wyrazy konkretne odnoszą się do namacalnych przedmiotów, doświadczalnych cech oraz czynności¹⁹, mówią o tym, co *tu i teraz*. Jednostki wyobrażalne to natomiast te, których znaczenie „daje się zobaczyć” w postaci obrazu. Wyobrażalność i konkretność są pojęciami zbliżonymi – podobiznę rzeczy konkretnej, np. *doniczki*, z łatwością przywołujemy w myślach. Nie są one jednak tożsame, gdyż niekiedy bez trudności można wyobrazić sobie byty abstrakcyjne, na przykład „zobaczyć” *błękit* czy „poczuć”, że *boli* lub *śmierdzi*. Wyobrażalność jest więc cechą o zdecydowanie szerszym znaczeniu niż konkretność. Familiarność z kolei jest to stopień obeznania użytkownika z daną jednostką leksykalną, będący wynikiem częstych z nią kontaktów.

¹⁶ Dla wielu uczących się na niższych poziomach rzeczownik *piesi* (na przejściu) to liczba mnoga od wyrazu *pies*.

¹⁷ Najtrudniejsze dla uczących się języka angielskiego były pary wyrazów, które różniły się przyrostkiem (np. *industrial vs industrious*). Nie prowadzono do tej pory badań, które przyniosłyby odpowiedź, jakie słowa postrzegane są jako trudne dla uczących się polskiego. Z moich doświadczeń wynika, że jest podobnie. Pary typu ziemisty/ziemny, kamienisty/kamienny (czyli opozycje odrzeczownikowy przymiotnik charakterystyczny – odrzeczownikowy przymiotnik materiałowy) sprawiają wiele kłopotów nawet bardzo zaawansowanym użytkownikom.

¹⁸ Podejście kontrastowe zwraca uwagę jedynie na różnice, podejście konfrontatywne – bierze pod uwagę różnice oraz podobieństwa.

¹⁹ W tym rozumieniu konkretne mogą więc być nie tylko rzeczowniki, lecz także inne wyrazy autosemantyczne.

Podstawowym czynnikiem determinującym stopień familiarności, tj. obeznania z wyrazami, jest liczba kontaktów z nimi. Użytkownik szybciej przetwarza (rozpoznaje i przywołuje) te jednostki, z którymi sam często się styka. Familiarność i frekwencja wydają się więc pojęciami tożsamymi.

Zestawiając wyrazy konkretne z abstrakcyjnymi, jednostki, które łatwo sobie wyobrazić z tymi, które umykają obrazowaniu, słowa oswojone przez użytkownika z bardziej mu obcymi, za łatwiejsze uznawane są zawsze pierwsze z każdej pary. Przejawem wyższej kompetencji użytkownika, czego dowiedli Salsbury i in. (2011), jest zaś posługiwanie się językiem, w którym dominują drugie.

Wyrazy konkretne jako jednostki do opanowania lepiej/głębiej zapadają w pamięć niż słowa abstrakcyjne. Potwierdzają to zarówno testy produktywnej znajomości słownictwa, jak testy decyzji leksykalnej (Crossley i in. 2011). Słowa takie są także wcześniej opanowywane w J1, gdyż to za ich pomocą opisywany jest świat stanowiący bezpośrednio otoczenie użytkownika. Szybciej jest więc włączany do jego słownika mentalnego wyraz *czapka* niż *pojemność*. Liczba nowo poznawanych jednostek o znaczeniu konkretnym maleje jednak w miarę jak rosną umiejętności językowe użytkowników – docelowo powinna ona być odwrotnie do niej proporcjonalna. Spośród wyrazów konkretnych najszybciej zapadają w pamięć rzeczowniki, na co zwracała uwagę także Laufer (1990); są one więc stosunkowo łatwo dostępne, sprawnie przywoływane w czasie recepcji i produkcji językowej, niezależnie od stopnia różnicowania sytuacji

komunikacyjnych, w których użytkownik się z nimi zetknął (ważna jest jedynie odpowiednia liczba ekspozycji). Zupełnie inny stopień trudności prezentują zaś czasowniki, gdyż w ich przypadku intensywność kontaktów jest czynnikiem istotnym, lecz nie decydującym, daleko ważniejsza jest bowiem wielość i różnorodność kontekstów, w których użytkownik miał okazje je spotkać. Oznacza to, że automatyzacja użycia imion i form werbalnych wymaga zastosowania w procesie kształcenia językowego zdecydowanie różnych działań dydaktycznych.

Słowa, których znaczenie daje się „zobaczyć”, „poczuć”, odwołując się do różnych zmysłów, są szybciej rozpoznawane i sprawniej przywoływane, a zatem – łatwiejsze do opanowania (Crossley i in. 2011). Dzięki wielokanałowemu kodowaniu – np. werbalnemu i wizualnemu, werbalnemu i taktylnemu, werbalnemu i olfaktorycznemu, więcej niż jeden sygnał może je wywołać z pamięci²⁰. By wyrazy kodowane pojedynczo, stanowiące sporą część słownika mentalnego użytkownika, mogły mieć równie trwałe zapis, konieczne jest zwielokrotnienie ekspozycji na nie przy jednoczesnym różnicowaniu kontekstów, w jakich się pojawiają (zwłaszcza w przypadku czasowników).

Podstawowym czynnikiem determinującym stopień familiarności, tj. obeznania z wyrazami, jest liczba kontaktów z nimi. Użytkownik szybciej przetwarza (rozpoznaje i przywołuje) te jednostki, z którymi sam często się styka. Familiarność i frekwencja wydają się więc pojęciami tożsamymi. Wyrazy „oswojone” przez konkretną osobę nie muszą jednakże zajmować wysokich miejsc na listach frekwencyjnych czy rangowych, są natomiast typowe dla dyskursu, z którym najczęściej ma ona do czynienia. Familiarność jest więc rezultatem indywidualnych doświadczeń jednostki oraz jej potrzeb wynikających z uczestnictwa w życiu określonej społeczności. Frekwencję wyrazów zaś należy rozmieć jako wynik zwerbalizowanych doświadczeń szerszej, bardziej zróżnicowanej zbiorowości. W procesie kształcenia należy z wielką dbałością dobierać leksykalne treści kształcenia, by jak najbardziej „znajome”, były dla uczących się te wyrazy, które są im niezbędne jako członkom całej społeczności mówiących, nie zaniedbując tych, które są im potrzebne jako użytkownikom indywidualnym.

²⁰ Wspomaganie przekazu werbalnego wizualnym jest dobrze znaną praktyką dydaktyczną, wykorzystywaną jednak głównie w początkowym okresie procesu kształcenia, zarówno ze względu na charakter poznawanych wyrazów, jak i ograniczone możliwości pełnego rozumienia przekazu werbalnego przez uczących się.

Koncepcja łączona

Podsumowaniem rozważań jest próba typologii stopnia trudności wyrazów, łącząca wszystkie omówione powyżej czynniki w jedną całość. Zachowuje ona trójdzielny podział zaproponowany przez Lado (1955), uzupełniając go i rozbudowując o czynniki intralingwalne (Laufer 1990) i psycholingwistyczne (Crossley i in. 2010, 2011).

Trójdzielny podział typologii stopnia trudności wyrazów (oprac. własne na podst.: Lado 1955; Laufer 1990; Crossley i in. 2010; 2011):

1. Grupa pierwsza – wyrazy łatwe – jednostki leksykalne, które w J1 i J2 charakteryzuje podobieństwo formalne i znaczeniowe lub formalne przy bardzo niewielkich różnicach znaczeniowych:
 - ich liczba jest zależna od typologicznej i genetycznej odległości dzielącej J1 i J2, intensywności kontaktów językowych między rodzimymi użytkownikami J1 i J2 oraz przystawalności językowych obrazów świata J1 i J2;
 - ze względu na silne oddziaływanie J1, wyrazy te, mimo niewielkiej liczby kontaktów z nimi, cechuje wysoki stopień familiarności; wartości pozostałych determinantów psycho-lingwistycznych są tożsame z tymi, jakie mają w J1;
 - czynnik częstości występowania (frekwencja jako obiektywne kryterium zewnętrzne) nie wpływa na stopień ich trudności.
2. Grupa druga – wyrazy przeciętne – jednostki leksykalne, które w J2 mają podobne znaczenie, lecz inną niż w J1 formę, o wysokiej i średniej frekwencji.
3. Grupa trzecia – wyrazy trudne:
 - jednostki leksykalne o niskiej frekwencji;
 - jednostki leksykalne:
 - o takiej samej formie, lecz innym znaczeniu;
 - o podobnym znaczeniu, lecz innych konotacjach;
 - o formie wskazującej na znaczenie inne niż faktyczne;
 - o podobnym brzmieniu w J2 (paronimy);
 - o budowie odmiennej niż w J1, inaczej funkcjonujące w strukturach gramatycznych.

Trudność wyrazów należących do grupy drugiej i trzeciej ma charakter stopniowalny, a decydują o niej:

 - czynniki wewnątrzleksykalne oraz poziom konkretności i wyobrazalności poszczególnych jednostek (wartości obu determinantów psycholingwistycznych będą najczęściej tożsame z tymi, jakie mają one w J1 użytkownika, różnice

będą zaś wynikiem odmiennych sposobów konceptualizacji niektórych zjawisk);

- frekwencja jako obiektywne kryterium zewnętrzne – wyrazy o wyższej frekwencji będą łatwiejsze do opanowania niż wyrazy rzadsze;
- stopień familiarności zależny od nachylenia procesu kształcenia i/lub intensywności ekspozycji na J2;
- poziom zaawansowania użytkownika oraz jego dotychczasowa biografia językowa.

Podsumowanie

O stopniu trudności jednostek leksykalnych decyduje zespół zróżnicowanych czynników, determinując tempo przyrostu zasobu słownikowego poszczególnych (grup) użytkowników oraz jego jakość. Dlatego też w procesie kształcenia językowego więcej uwagi należy poświęcać tym jednostkom (oraz ich połączeniom), które, potencjalnie, mogą sprawiać użytkownikowi więcej kłopotów, mniej czasu przeznaczając zaś na leksykę o niższym stopniu problematyczności. Zagadnienie to nabiera szczególnej wagi na wyższych poziomach zaawansowania, na których musi się dokonać duży jakościowy i ilościowy przyrost zasobu leksykalnego uczących się²¹.

Z kwestią powyższą łączy się kolejna – konieczność dążenia do większego uporządkowania leksykalnych treści nauczania, pewnej ich standaryzacji, która już dawno objęła zagadnienia gramatyczne²² (zakres słownictwa znanego uczącym się polszczyzny, na przykład, w dalszym ciągu w dużej mierze wyznaczają podręczniki oraz materiały własne poszczególnych nauczycieli). Działaniom tym powinna towarzyszyć troska o odpowiednią powtarzalność jednostek ważnych a trudnych do opanowania, tj. właściwy efektywnemu procesowi kształcenia „recykling” leksykalny, a także większa dbałość o docelowe potrzeby uczących się, które w podejściu komunikacyjnym ulegają zbyt niemu spłaszczeniu i zbyt daleko posuniętej unifikacji.

Bibliografia

- Arabski, J. (1996) *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chodkiewicz, H. (2001) *Vocabulary Acquisition from the Written Context. Inferring Word Meanings by Polish Learners of English*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

²¹ Poziomem „szczególnej troski” jest B2, na którym zasób leksykalny uczących się musi ulec podwojeniu (zob. Seretny 2015).

²² Dużo łatwiej jest standaryzować system (gramatykę), niż systmatoid (leksykę).

- Cobb T. (2000) One Size Fits All? Francophone Learners and English Vocabulary Tests. W: *Canadian Modern Language Review*, nr 57 (2), 295-324.
- Coxhead A. (1998) A New Academic Word List. W: *TESOL Quarterly*, nr 2, 213-238.
- Crossley Scott, A., Salsbury, T. (2010) Using Lexical Indices To Predict Produced and not Produced Words in Second Language Learners. W: *The Mental Lexicon*, nr 5 (1), 115-147.
- Crossley Scott, A. i in. (2011) Predicting Lexical Proficiency in Language Learner Texts Using Computational Indices. W: *Language Testing*, nr 28 (4), 561-580.
- Crossley Scott A. i in. (2012) Predicting the Proficiency Level of Language Learners Using Lexical Indices. W: *Language Testing*, nr 29 (2), 243-263.
- Cummins, J. (1982) *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Elgort, I. (2011) Deliberate Learning and Vocabulary Acquisition in a Second Language. *Language Learning*, nr 2 (62), 367-413.
- Elgort, I., Nation, I.S.P. (2010) Vocabulary Learning in a Second Language: Familiar Answers to New Questions. W: P. Seedhouse, S. Walsh i C. Jenks (red.) *Conceptualizing "Learning" in Applied Linguistics*. Houndmills UK: Palgrave Macmillan.
- Ellis, N. C. (2002) Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 24, 143-188.
- Hu, M., Nation I.S.P. (2000) Vocabulary Density and Reading Comprehension. W: *Reading in a Foreign Language*, nr 13, 403-430.
- Lado, R. (1955) Patterns of Difficulty in Vocabulary. W: *Language Learning*, nr 6 (1), 23-41.
- Laufer, B. (1990) Why Some Words are More Difficult Than Others. W: *IRAL*, nr 4, 293-307.
- Laufer, B. (2006) Comparing Focus on Form and Focus on Forms in Second Language Vocabulary Learning. W: *The Canadian Modern Language Review*, nr 63 (1), 149-166.
- Laufer, B., Hulstijn, J. (2001) Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Construct of Task-induced Involvement. W: *Applied Linguistics*, nr 22, 1-26.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012) Uczący się języka polskiego jako obcego/ drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby. W: *Kwartalnik Polonicum*, nr 12 (1), 2-10.
- Milton, J. (2007) The Value of Vocabulary Size Measures in a Language Framework of Reference. W: W. Martyniuk (red.) *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?*, Kraków: Universitas, 107-116.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pisarska, A. (1996) Najważniejsze kierunki badań translologicznych W: A. Pisarska i T. Tomaszewicz (red.) *Współczesne tendencje przekładoznawcze. Podręcznik dla studentów neofilologii*. Poznań: Wydawnictwo UAM, 11-69.
- Polinsky, M. (2005) Word Class Distinctions in an Incomplete Grammar. W: D. Ravid, H. Bat-Zeev Shyldkrot (red.) *Perspectives on Language and Language Development*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer, 419-436.
- Read, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salsbury, T. i in. (2011) Psycholinguistic Word Information in Second Language Oral Discourse. W: *Second Language Research*, nr 27 (3), 343-360.
- Schmitt, N. (2010) *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Houndmills UK: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. i Schmitt, D. (2014) A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching. W: *Language Teaching*, nr 47 (4), 484-503.
- Seretny, A. (2007) Quo vadis, lexicographia paedagogica? W: *Prace Filologiczne*, t. LIII, 503-512.
- Seretny, A. (2011) *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seretny, A. (2015) W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau. W: *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2(16), 89-106.
- Sinclair, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. i Renouf, A. (1988) A Lexical Syllabus for Language Learning. W: R. Carter, M. McCarthy (red.) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 141-160.
- Webb, S., Rodgers, M.P.H. (2009) Vocabulary Demands of Television Programs. W: *Language Learning*, nr 59, 335-366.
- Wilkins, D. (1972) *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold Publishers.

dr hab. Anna Seretny

Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego; autorka i współautorka podręczników do nauki języka oraz publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z kształtowaniem kompetencji leksykalnej uczących się.