

Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego

– próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów

JOANNA TARGOŃSKA

Kompetencja leksykalna stanowi bardzo ważny element kompetencji komunikacyjnej, gdyż w każdym działaniu językowym niezbędna jest znajomość słownictwa i umiejętność jego zastosowania w recepcji i w produkcji językowej. Niestety, kompetencja leksykalna uczących się języków obcych jest często bardzo słabo rozwinięta. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w działaniach dydaktycznych nauczyciela lub braku takich działań skierowanych na leksykę. Niniejszy artykuł wskazuje na problematyczne elementy kompetencji leksykalnej uczniów, a tym samym problematyczne obszary pracy nad słownictwem w nauczaniu instytucjonalnym.

Praca nad słownictwem należy do ważniejszych elementów lekcji języka obcego. Po długoletniej dominacji metody gramatyczno-tłumaczeniowej, w której wielką rolę przywiązywano do nauczania i ćwiczenia form językowych, a w szczególności do podsystemu gramatycznego¹, zaniedbując przy tym rozwój kompetencji komunikacyjnej, ciężar instytucjonalnego nauczania języków obcych przesunął się w stronę komunikacji ustnej. Widoczne było to już w metodzie audio-lingwalnej i audiowizualnej oraz metodzie bezpośredniej. W tej ostatniej zrezygnowano ze świadomego skupiania się na formach językowych oraz z użycia języka prymarnego. W metodzie tej nauka języka obcego dokonywać się miała poprzez imitację, naśladowanie, a więc w dużej mierze poprzez nieświadome nabywanie struktur gramatycznych i leksykalnych. Praca nad słownictwem (raczej skupiona na przekazywaniu znaczeń) odbywała się tu w języku docelowym, a ćwiczenia leksykalne nie odgrywały większej roli (Neuner i Hunfeld 2002:35-39). Słownictwo było wprowadzane w kontekście, a jego ćwiczenie dokonywało się zasadniczo poprzez odtwarzanie dialogów (Tobiasz 2006). Podobnie wyglądała praca

nad słownictwem w metodzie audiowizualnej. Dopiero w podejściu kognitywnym, komunikacyjnym i interkulturowym, które uwzględniają wytyczne pragmalinguistyki, praca nad słownictwem znalazła należne sobie miejsce na lekcjach języka obcego. Wpływ na to miała tzw. *Wortschatzwende*² (Hausmann 1987:430), czyli skierowanie się w stronę słownictwa, i wiążąca się z tym zmiana podejścia do eksplicytnego nauczania leksyki.

Niestety, jak wynika z przeprowadzonej przez Targońską (2016) analizy badań empirycznych dotyczących stanu zasobów leksykalnych uczących się różnych języków obcych w Polsce i w Niemczech oraz analizy elementów kompetencji leksykalnej polskich gimnazjalistów, poziom opanowania słownictwa jest często zbyt słaby i nie odpowiada standardom, zakładającym receptywną i produktywną znajomość jednostek leksykalnych na konkretnym poziomie dla danego etapu edukacyjnego (por. Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2016). Wyniki tych analiz stały się punktem wyjścia do próby znalezienia odpowiedzi na pytanie o przyczynę słabego rozwoju kompetencji leksykalnej uczniów. Skoro tak niski poziom tej kompetencji odnosi się do całej badanej populacji, to przyczyn takiego stanu rzeczy można z pewnością upatrywać

w sposobie prowadzenia lekcji języka obcego. W artykule tym przedstawiono przykłady problematycznych elementów kompetencji leksykalnej uczących się języków obcych. Na ich podstawie podjęto próbę zdiagnozowania i opisania błędów w pracy nad słownictwem na lekcjach języków obcych oraz naszkicowano zadania nauczyciela, które mogą wpłynąć na podwyższenie kompetencji leksykalnej uczniów.

Słownictwo i jego rola w procesie uczenia się języka obcego oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnej

Słownictwo odgrywa bardzo ważną rolę w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. Poziom jego opanowania, wyrażający się nie tylko w liczebności zasobu przyswojonych jednostek leksykalnych, ale również w jakości opanowanego słownictwa (chodzi tu i o znajomość znaczenia słowa, i innych jego komponentów, niezbędnych w prawidłowym użyciu), rzutuje na stan kompetencji leksykalnej ucznia. Znajomość słownictwa ma bardzo duży wpływ na rozwój sprawności receptywnych i produktywnych. Osoba dysponująca nikłym zasobem słownictwa będzie miała z pewnością kłopoty ze zrozumieniem prostych przekazów ustnych i tekstów pisanych. Jednakże słabo rozwinięta kompetencja leksykalna o wiele mocniej wpływa na sprawności produktywne. Oczywiście, umiejętność komunikowania się w języku obcym wynika również z innych czynników, takich jak np. znajomość i stosowanie różnorodnych strategii, czynniki osobowościowe czy też motywacja. Jednak uczniowi dysponującemu większym zasobem słownictwa łatwiej jest stosować strategie rozumienia (Neveling 2004:71-78) lub strategie odkrywania (Foß i Pude 2001). Uczeń napotykający nowe nieznanne mu słowo, a stosujący różnorodne strategie rozumienia, odwołuje się do swoich zasobów leksykalnych i próbuje odnaleźć w nowym słowie znane mu elementy innych przyswojonych wcześniej słów³.

Kilka uwag na temat pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego i jej roli w rozwijaniu kompetencji leksykalnej

Praca nad słownictwem może być rozpatrywana z kilku perspektyw. W ujęciu szerokim obejmuje ona każdy rodzaj kontaktu ze słownictwem, zarówno na lekcji języka obcego, jak i poza nią (De Florio-Hansen 2004:85). Praca nad słownictwem może być z jednej strony sterowana od zewnątrz, z drugiej zaś – sterowana przez samego uczącego się w procesie autonomicznego przyswajania leksyki. W tym artykule zajmujemy się pracą nad słownictwem

sterowaną przez nauczyciela w nauczaniu instytucjonalnym i odnoszącą się do eksplicytnego kierowania uwagi ucznia na jednostki leksykalne. Jednak działania dydaktyczne nauczyciela mogą mieć wpływ i na samodzielną naukę leksyki przez ucznia.

Praca nad słownictwem na lekcji języka obcego obejmuje wszystkie czynności nauczyciela (a w konsekwencji również ucznia), począwszy od wyboru słów, które będą wprowadzane, omawiane i ćwiczone na lekcji, aż do procesu ich użycia w komunikacji językowej (De Florio-Hansen 2006:153). Chodzi tu o takie kroki dydaktyczne nauczyciela, jak:

- wybór słów (np. z tekstów, które są czytane na lekcji, wprowadzanie dodatkowych słów z danego zakresu tematycznego; poszerzanie słownictwa przez podawanie synonimów lub antonimów do słów zawartych w tekstach; wprowadzanie wyrażen z tymi słowami; poszerzanie słownictwa przez podawanie wyrazów złożonych, kolokacji i innych frazeologizmów itp.);
- prezentacja słów (ustna, pisemna – w tym rodzaj zapisu na tablicy (np. interaktywnej));
- semantyzacja (przekazywanie znaczeń, np. werbalne lub niewerbalne, jedno- lub dwujęzyczne; wyjaśnianie, podawanie znaczenia w kontekście itp.; uświadamianie zakresu semantycznego danej jednostki leksykalnej; wskazywanie na różnice i podobieństwa między wyrazami o podobnym znaczeniu w językach pokrewnych; wskazywanie na zabarwienie stylistyczne wyrazu);
- ćwiczenia automatyzujące (w tym ćwiczenia skupione na formie lub/i na znaczeniu nowych jednostek leksykalnych);
- ćwiczenia systematyzujące, utrwalające, poszerzające zasób słownictwa, ćwiczenia na włączanie słów w nowe sieci kognitywnych połączeń mentalnych (Neveling 2004:41-48);
- ćwiczenia na użycie nowo poznanego słownictwa (w mowie i w piśmie, od ćwiczeń mocno sterowanych do zadań otwartych).

Wymienione tu kroki dydaktyczne odpowiadają fazom pracy nad słownictwem (wprowadzanie słownictwa, przekazywanie znaczeń, ćwiczenia leksykalne, użycie nowego słownictwa w produkcji językowej). Z pewnością należy tu wspomnieć o jeszcze jednym kroku dydaktycznym, a mianowicie ewaluacji znajomości słownictwa, gdyż ta z pewnością będzie miała wpływ na proces samodzielnego uczenia się i powtarzania leksyki, a w konsekwencji na poziom kompetencji leksykalnej uczniów.

Cele pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego

Celem eksplicytnej pracy nad słownictwem jest takie efektywne i długotrwałe przyswojenie jednostek leksykalnych przez ucznia, które umożliwi mu łatwe i szybkie przywołanie słów z leksykonu mentalnego i poprawne ich użycie w sytuacjach komunikacyjnych (Löschmann 1993:29). Zdaniem Szulca (1973:51), kolejnym celem tej pracy jest uświadomienie uczniowi różnic w łączliwości wyrazów (syntagmy konwencjonalne) w różnych językach, a więc przeciwdziałanie interferencji, która w systemie leksykalnym jest największa. Konieczne jest zatem uwrażliwienie uczących się na to, że w kolokacjach czy idiomach łączenie wyrazów jest oparte na konwencji danego języka, co oznacza, że nie można ich przenosić/tłumaczyć z jednego języka na drugi element po elemencie. Praca nad słownictwem ma na celu zapobieganie bezrefleksyjnemu przenoszeniu związków frazeologicznych z jednego języka do drugiego poprzez wskazanie, że *naturalną jednostką językową* (*natürliche Spracheinheit*) (Leonhardi 1964:20) nie są w zasadzie pojedyncze słowa, gdyż te są często polisemiczne, a ich jednoznaczność następuje dopiero poprzez użycie w kontekście.

Ponadto wielu słów nie można zestawiać z innymi w syntagmy, co w szczególności dotyczy związków frazeologicznych. Przykładem takich związków wyrazowych, w których nie można ze sobą dowolnie zestawiać wyrazów w syntagmy, są kolokacje.

W pracy nad leksyką ważne jest nie tylko to, czym zajmuje się nauczyciel, ale i jakość jego działań dydaktycznych. Praca ta nie powinna być utożsamiana z przekazaniem uczniom listy słów do nauczenia się. Główne jej zadanie polega na przeniesieniu informacji leksykalnej, z jaką uczeń się styka w kontakcie z językiem obcym, z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej (Rzewólska 2008:45). Ponadto wymaga się od dydaktyki słownictwa wpływania na proces zapamiętywania nowej leksyki (magazynowanie przez ucznia coraz większej liczby pojedynczych słów – ilość) oraz dokonywanie zmian w leksykonie mentalnym poprzez tworzenie nowych połączeń mentalnych między zapamiętanymi już wyrazami a tymi nowo poznanymi (jakość słownictwa). Dlatego też, zdaniem Aßbecka (2002:28), w pracy nad słownictwem ważne jest odwoływanie się do wiedzy ucznia, przywoływanie jej, przeorganizowywanie i tworzenie nowej struktury słownictwa w jego leksykonie mentalnym. Chodzi tu o skuteczne włączenie nowych jednostek leksykalnych do leksykonu mentalnego, a więc o ich zapamiętanie w odpowiedniej formie (czyli z informacji niezbędnymi do ich użycia), tak aby łatwe było ich przywołanie

z leksykonu mentalnego w procesach recepcji i produkcji językowej.

Problemy leksykalne uczących się języków obcych i próba nakreślenia ich przyczyn

Jak wynika z badań, można wyróżnić następujące problemy leksykalne uczących się języków obcych:

- mały zasób słownictwa (nikła ilość zinternalizowanych jednostek leksykalnych);
- niska jakość zapamiętanego słownictwa (pobieżna znajomość słownictwa; nieznanostwo poszczególnych komponentów słowa);
- zbyt słabo rozwinięte słownictwo produktywne;
- problemy z przywołaniem zapamiętanego słowa z leksykonu mentalnego;
- błędy interferencyjne w użyciu słownictwa.

Autorka niniejszego artykułu jest świadoma, że za część problemów leksykalnych odpowiedzialni są sami uczniowie, którzy nie uczą się słów w domu oraz nie znają i nie stosują efektywnych strategii zapamiętywania słownictwa (De Florio-Hansen 2004, 2006; Targońska 2014). Jednakże wiele przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów leżeć może nie tylko po stronie instytucjonalnej (np. założenia programowe, formaty egzaminów na zakończenie poszczególnych poziomów edukacji), ale również może ona wynikać z błędnych założeń nauczycieli lub też ich niewłaściwej pracy nad leksyką. W artykule tym skupiamy się na problemach wynikających z działań dydaktycznych nauczycieli lub braku nieodwrotnych kroków dydaktycznych na lekcji języka obcego z ich strony.

Mały zasób słownictwa (ilość)

Najpoważniejszym problemem leksykalnym uczniów jest znikomy zasób słownictwa. Takie wnioski wypływają z badań przeprowadzonych przez Bürgela i Siempanna (2010) oraz Targońską (2016), z których wynika, że nie tylko niemieccy uczniowie uczący się języka francuskiego jako obcego, ale również polscy absolwenci gimnazjów dysponują słabo rozwiniętym słownictwem receptywnym. To samo dotyczy niemieckich maturzystów, z których tylko 21 proc. charakteryzuje się receptywną znajomością języka angielskiego na zakładanym poziomie, a jedynie 2 proc. z nich osiąga zakładany pułap w odniesieniu do słownictwa produktywnego (Tschirner 2004).

Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w kilku elementach pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego. Pierwszą z nich zdaje się brak eksplicytnej pracy nad leksyką na zajęciach. Nauczyciele wychodzą z założenia, że uczniowie będą przyswajali nowe słowa poprzez

czytanie, czyli incydentalnie, i nie widzą konieczności eksplicytnego i intencjonalnego zajmowania się tymi słowami, których opanowanie jest niezbędne dla rozwoju kompetencji językowej i których znajomość jest przewidziana na dany poziom językowy. W procesie uczenia się istotna jest jednak uwaga ucznia, a ta w trakcie czytania lub słuchania skupiona jest na treści, a nie na formach językowych. Incydentalne przyswajanie słownictwa nie przynosi takich efektów jak nauczanie eksplicytnie, celowe, bowiem niewielka garstka uczniów potrafi samodzielnie kierować uwagę na formy i środki językowe podczas recepcji, która z natury rzeczy koncentruje się na treści. Aby uczeń przyswajał słownictwo w procesie czytania, musi aktywować inny rodzaj czytania (Ulrich 2011:40), a do takiej formy recepcji testów uczeń powinien być wdrożony na lekcji języka obcego.

Drugą przyczyną zdaje się, zwłaszcza w ostatnich latach, koncentracja nauczania języków obcych na rozwijaniu sprawności receptywnych, czyli skupienie się na przygotowywaniu ucznia do rozumienia tekstów, a więc wdrażanie go do odgadywania i rozumienia znaczenia słów z kontekstu oraz ćwiczenie umiejętności odnalezienia w tekście odpowiedniej informacji⁴. Taki przebieg zajęć z języka obcego wynika zwykle z tego, że na egzaminach zewnętrznych gros punktów uczeń uzyskuje za sprawności receptywne, a sprawności produktywne mają mały udział w ocenie końcowej. Z tego względu uczniowie czytają teksty na zajęciach tylko w celu ich recepcji, nie wykorzystując ich treści i zawartych tam form (gramatycznych i leksykalnych) do rozwijania kompetencji leksykalnej. Nauczyciele nie kierują uwagi uczniów na formy i środki językowe, choć obecnie w dydaktyce światowej ważnym podejściem jest *focus on form*, *Formfokussierung*, czyli wskazanie na konieczność zajmowania się formami językowymi (gramatyka, leksyka) na lekcji języków obcych. Podejście to jest odpowiedzią na niezadowolenie z metody komunikacyjnej dążącej do komunikacji za wszelką cenę (bez zwracania uwagi na poprawność językową), która nie zdała egzaminu, o czym świadczyć może fakt coraz niższej kompetencji językowej uczących się różnych języków obcych na całym świecie. Podejście zorientowane na formy językowe, wykorzystujące ich eksplicytnie i kognitywne nauczanie, jeszcze nie zagościło w Polsce na dobre. Oznacza to, że uczniowie czytają teksty, skupiając się tylko na wykonaniu zadań. Słowa niezrozumiałe, których znaczenia uczniowie odszukują w słowniku lub które są im podawane przez nauczyciela, zapisywane są często bezpośrednio w tekście w języku ojczystym nad słowem obcojęzycznym. Niestety, takich słów uczniowie już się potem nie uczą. Nie poświęca im dalej uwagi, więc takie jednostki

leksykalne, którymi „zajmowali się” tylko przez chwilę, pozostają jedynie krótko w pamięci krótkotrwałej. Oczywiście jest, że do procesu uczenia się potrzebne jest skupienie się na przedmiocie uczenia się. Gdy uczeń nie poświęci danemu słowu czasu, nie powtórzy go ponownie później, to słowo to nie wejdzie nawet do zasobu słownictwa receptywnego. Takie podejście wiąże się z kolejną przyczyną słabego rozwoju receptywnej kompetencji leksykalnej, jakim jest brak ćwiczeń odnoszących się do występujących w tekstach słów. W podręcznikach nie wszystkie ważne jednostki leksykalne występujące w tekstach, które na danym poziomie biegłości językowej powinny być opanowane, stanowią przedmiot ćwiczeń leksykalnych. Ważne z punktu komunikacji słownictwo powinno być przez nauczyciela wyszukiwane w tekstach, a następnie kierowane do fazy ćwiczeń. Oznacza to, że nauczyciel powinien poprzez dodatkowe ćwiczenia najpierw ćwiczyć, a następnie utrwalać z uczniami nowo poznane słownictwo.

Niska jakość opanowanego słownictwa

Kolejnym problemem w rozwoju kompetencji leksykalnej uczących się jest powierzchowne uczenie się słów. Każde słowo ma pewne komponenty, których znajomość jest nieodzowna w poprawnym jego użyciu w kontekście, na co Bohn i Schreiter (2001:173) wskazują w następujący sposób: *Wiedza leksykalna nie powstaje tylko poprzez ogólne utrwalanie jej w pamięci, lecz również i w szczególności poprzez świadome przyswajanie jej komponentów⁵ i regularności, które sterują jej użyciem* (tłum. własne – J.T.). Przyswojenie słowa nie jest więc równoznaczne z nauczeniem się jedynie jego znaczenia. Taka wiedza jest co prawda wystarczająca w przypadku biernej znajomości danego słowa i może okazać się pomocna w procesie recepcji tekstów czytanych lub słuchanych. Nie jest ona jednak wystarczająca do produkcji językowej. Słowo jest w większości języków obcych naznaczone gramatycznie i stylistycznie. Oznacza to, że np. rzeczowniki mają rodzaj i liczbę mnogą. W przypadku języków fleksyjnych (np. języka niemieckiego, rosyjskiego, polskiego) znajomość tych komponentów gramatycznych warunkuje poprawne zastosowanie danej jednostki leksykalnej.

Choć w języku angielskim dla ponad 90 proc. rzeczowników liczba mnoga tworzona jest według jednego wzoru, to w języku niemieckim mamy przynajmniej 8 różnych możliwości tworzenia liczby mnogiej w sposób regularny, a oprócz tego może być ona tworzona w sposób opisowy (np. l. poj. *der Regen* – l. mn. *die Regenfälle*; l. poj. *das Obst* – l. mn. *die Obstsorten*). Oznacza to, że na najniższych poziomach kształcenia (A1 – B1) uczeń powinien przyswajać nowe rzeczowniki wraz z ich formą w liczbie

mnogiej, zaś przy nauce czasownika zapamiętać, jak on się odmienia (np. jaka jest koniugacja czasownika nieregularnego, jakie są jego formy podstawowe, z jakim przyimkiem łączy się dany czasownik lub jakiego przypadku wymaga)⁶. Ważna jest również wiedza, z jakimi innymi jednostkami leksykalnymi można połączyć dany czasownik lub rzeczownik (łączliwość leksykalna), czy słowo to jest elementem wielu luźnych związków wyrazowych, czy jest np. przede wszystkim elementem kolokacji (np. *Freundschaften schließen* = zawierać przyjaźnię; *die Entscheidung treffen* = podejmować decyzję; *Gäste empfangen* = podejmować gości). Nauczyciel powinien rozpoznać, które z tych jednostek leksykalnych uczniowie powinni opanować w stopniu produktywnym, i te o dużym znaczeniu komunikacyjnym powinien podawać w czasie pracy nad słownictwem (np. w fazie wprowadzania i semantyzacji słownictwa lub w fazie ćwiczeń) już w połączeniach w formie kolokacji. Oczywiście taką kolokację można jeszcze podać jako całość w fazie użycia, gdy uczeń błędnie utworzy samodzielnie kolokację, której do tej pory nie poznał. Zaleta wprowadzania nowych słów w typowych formach ich występowania (np. frazach) wynika z faktu, że takie działanie nauczyciela nie tylko „zmusza” ucznia do nauczenia się typowych syntagm, które – jako gotowe prefabrykaty – ułatwiają komunikację, ale jest ona dla ucznia wskazówką, że często powinno się uczyć nie pojedynczych słów, lecz całych związków, które stanowią jednostkę leksykalną (*lexikalische Einheit*), jednostkę uczeniową (*lexikalische Lerneinheit*) albo jednostkę tłumaczeniową (*Übersetzungseinheit*).

Przyczyna niskiej jakości opanowanego słownictwa leżeć może właśnie w pracy z leksyką na lekcji języka obcego. Po pierwsze, uczniowie mogą nie być świadomi, że wraz z nauką nowego słowa należy przyswoić sobie nie tylko jego znaczenie, ale również inne komponenty, jak rodzajnik, forma liczby mnogiej czy komponent kombinatoryczny – chodzi tu o słowa, które często współwystępują z danym wyrazem, a więc np. o kolokacje (np. niem. *die Entscheidung treffen*, ang. *make a decision* = podjąć decyzję (dosłowne tłumaczenie – *niem. spotkać decyzję, ang. zrobić decyzję itp.). Nieświadomość uczniów wynikać może z tego, że na lekcjach języka obcego brakuje eksplicytnego zajmowania się danym słowem i brak ćwiczeń, których przedmiotem byłoby np. skupienie się na różnych formach słów lub na ich różnych komponentach (np. praca nad ich pisownią, wymową, połączeniami syntagmatycznymi (np. kolokacjami), nad rodzajem, nad rekcją (połączeniami rzeczownika, czasownika lub przyimotnika z odpowiednim przyimkiem itd.). Uczniowie wychodzą z założenia, że znajomość znaczenia danego

słowa wystarczy, a utwierdzać może ich w tym przekonaniu forma ewaluacji ich kompetencji leksykalnej w odpowiedziach ustnych, na kartkówkach i pracach pisemnych, która często ogranicza się do kontroli słów w postaci dwujęzycznej listy, gdzie do podanego w języku polskim słowa należy podać jego obcojęzyczny odpowiednik.

Słabo rozwinięte słownictwo produktywne

Na słabo rozwinięte słownictwo produktywne uczących się różnych języków obcych wskazują badania przeprowadzone przez Bürgela i Siempanna (2010) oraz Tschirnera (2004). Wynika z nich, że słownictwo produktywne uczących się języków obcych stanowi jedną trzecią słownictwa receptywnego, co jest naturalne. W przypadku, gdy uczeń dysponuje słabo rozwiniętym słownictwem receptywnym (a to stanowi podstawę do rozwijania słownictwa produktywnego), to ilość jednostek leksykalnych opanowanych w stopniu produktywnym (zakładając, że ta stanowi zwykle 1/3 słownictwa receptywnego) jest nikła. Wynikać to może z kilku faktów.

Pierwszym i zasadniczym problemem zdaje się brak fazy użycia w pracy nad słownictwem. Oznacza to, że nauczyciele wprowadzają słownictwo, ćwiczą je (często dokonuje się to tylko w oparciu o ćwiczenia dostępne w podręczniku) i na tym kończy się praca nad leksyką. A przecież najważniejszym elementem tej pracy jest właśnie faza użycia, w której uczeń musi przywołać dane słowo z leksykonu mentalnego, odszukać informacje na temat poszczególnych komponentów (np. deklinacji czy koniugacji), poprawnie wkomponować ją w zdanie (pamiętając o pisowni lub wymowie) i zrealizować w ten sposób dany cel komunikacyjny. Takie działanie językowe wiąże się z procesami głębokiego przetwarzania i procesami myślowymi, które nie tylko pozwalają na poprawne użycie nowo poznanych jednostek leksykalnych, ale również pozytywnie wpływają na proces ich zapamiętywania. Słowo uaktywniane (najlepiej kilkakrotnie) z leksykonu mentalnego trudniej i później ulegnie procesowi zapomnienia. Dodatkowo umiejętność zastosowania nowo poznanego słownictwa w komunikacji może motywować ucznia do dalszej pracy i nauki.

Innym problemem może być również brak cyrkulacyjnej pracy nad słownictwem. Oznacza to, że do raz „omówionego” na lekcji słowa więcej się nie wraca. Jednak praca nad słownictwem nie jest i nie powinna być procesem linearnym. Ważne jest wracanie do omawianej wcześniej leksyki, próba aktywowania jej po pewnym czasie i skłonienie ucznia do przypomnienia sobie słów (np. w określonych ćwiczeniach), a następnie ich zastosowania. Może się to dokonywać w procesie ćwiczeń

poszerzających zasób słownictwa lub ćwiczeń utrwalających. Ale słownictwo to może być również wykorzystywane do przećwiczenia konkretnych zagadnień gramatycznych. Dobrze jest więc, aby te były ćwiczone w oparciu o poznaną już wcześniej leksykę.

Problem z przywołaniem zapamiętanego słowa z leksykonu mentalnego

Ten problem leksykalny wiąże się w pewnym stopniu z poziomem słownictwa produktywnego, a uwidacznia się w tym, że uczeń zbyt długo zastanawia się na kolejnym wyrazem, który chce wkomponować w zdanie. Brakuje mu słów, nie może ich sobie szybko przypomnieć. Zanim podjęta będzie próba podania przyczyn takiego stanu rzeczy, należy zwrócić uwagę na to, że sprawne i szybkie odnalezienie słowa w leksykonie mentalnym zależy od ilości jego połączeń mentalnych z innymi jednostkami leksykalnymi. Im ta sieć połączeń jest gęstsza, tym więcej jest ścieżek dostępu do danego słowa, co warunkuje możliwość jego szybkiego przywołania (Bohn 1999:82).

Sieć taką tworzy się m.in. poprzez ćwiczenia leksykalne, ale również poprzez odwoływanie się do wiedzy ucznia, np. w procesie wprowadzania i semantyzacji nowego słownictwa. Przykładowo, w czasie wprowadzania słowa *erhalten* (otrzymywać) nauczyciel może wskazać na synonim, który uczniowie już znają (odwołanie się do wiedzy ucznia), czyli słowo *bekommen*, oraz słowo o tym samym znaczeniu, ale stosowane w języku potocznym: *kriegen*. Tworzy się wtedy takie połączenia mentalne, jak: *Erhalten – bekommen – kriegen* (otrzymywać – dostawać – dostawać (ale w języku potocznym)). Nauczyciel może również wskazać na kolokacje, w których słowo *bekommen*⁷ używane jest w znaczeniu przenośnym: *Ein Kind bekommen* (urodzić dziecko), *Angst bekommen* (przestraszyć się = dostać pietra).

Kolejnym przykładem tworzenia połączeń mogą być następujące ciągi wyrazowe:

- antonimy – *schnell – langsam* (szybko – wolno);
- tworzenie grup wyrazów z tym samym przyrostkiem: *essbar – trinkbar – tragbar* (jadalny; zdatny do picia; przenośny) – ważne jest przy tym przybliżenie uczniom znaczenia przyrostka *-bar*, oznaczającego, że można coś zrobić z tym, co nazywa rzeczownik, czyli można to jeść, pić i (prze)nosić).

Problemy z odnalezieniem danego słowa w pamięci widoczne są już na poziomie recepcji językowej, ale szczególnie uwidaczniają się w produkcji, gdy dla realizacji swoich intencji komunikacyjnych uczeń szuka potrzebnych mu słów, co zajmuje mu zbyt wiele czasu i często nie kończy się

sukcesem. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy może być zbyt krótka faza ćwiczeń zaplanowana przez nauczyciela, który wykorzystuje np. tylko ćwiczenia dostępne w podręczniku, nie dokonując ewaluacji i refleksji, czy ich ilość była wystarczająca a jakość zadowalająca, i nie sprawdzając, czy nowe słownictwo zostało przez uczniów przyswojone w dostatecznym stopniu. A w pracy nad słownictwem ważne jest również dokonanie analizy ćwiczeń zawartych w podręcznikach i zwrócenie uwagi na to, czy ich forma nie skłania do bezrefleksyjnego i automatycznego działania, co ma miejsce w ćwiczeniach, w których uczniowie tylko łączą pewne elementy lub wstawiają cyfry⁸. Skuteczniejsze dla procesu zapamiętywania leksyki są bowiem takie ćwiczenia, które zmuszają uczniów do działań w języku obcym, do zastanowienia się, zapisania lub przekształcenia, czyli ćwiczenia przyczyniające się do głębszego kodowania słów.

Przyczyn problemów z szybkim przywołaniem jednostek leksykalnych z pamięci można również upatrywać w pracy nad słownictwem w nauczaniu instytucjonalnym. Jedną z nich może być brak ćwiczeń kognitywnych, które z jednej strony skłaniają do eksplicytnego i intencjonalnego zajmowania się konkretnymi jednostkami leksykalnymi, z drugiej zaś strony mają na celu stworzenie gęstej siatki połączeń międzywyrazowych, a więc wkomponowanie nowych jednostek leksykalnych w odpowiednie sieci skojarzeń i dokonywanie przeorganizowania zasobów leksykalnych (patrz powyżej). Zdaniem Bohna (1999:84), tworzenie połączeń mentalnych między słowami pozytywnie wpływa na proces zapamiętywania. Ważnym elementem tych ćwiczeń, które mogą przyjmować różną formę, jest skłonienie uczącego się do poświęcenia większej uwagi podanym słowom. Chodzi tu o takie ćwiczenia, w których uczeń powinien analizować formę i treść danego słowa, szukać podobieństw i różnic między wyrazami o zbliżonych znaczeniach, klasyfikować je, grupować i porządkować pod różnymi względami. Mogą to być ćwiczenia na synonimy i antonimy, ćwiczenia na porządkowanie pod względem formy, np. grupowanie rzeczowników pod względem rodzaju, identycznego schematu tworzenia liczby mnogiej, podobnej koniugacji lub deklinacji, przyporządkowywanie wyrazów do różnych pól semantycznych, grup znaczeniowych (np. wyrazów o znaczeniu pozytywnym lub negatywnym). W trakcie takich ćwiczeń uczeń musi dokonywać refleksji nad danym słowem, skupić uwagę na różnych jego komponentach w odniesieniu do formy i treści. Nawet ćwiczenia na tłumaczenie skłaniają uczniów do kognitywnej pracy nad słownictwem, a jednocześnie pozwalają uwrażliwić na częste błędy interferencyjne, które są kolejnym problemem w procesie nabywania leksyki obcojęzycznej.

Błędy interferencyjne w użyciu słownictwa

Błędy interferencyjne są na płaszczyźnie leksykalnej dość częstym zjawiskiem. Ich przyczyną jest bezrefleksyjne przenoszenie słowa z jednego języka do drugiego. Co prawda problemy te mogą się odnosić do pojedynczych słów, z których jedno w języku pierwszym ma kilka znaczeń, a w języku docelowym tylko jedno lub odwrotnie (pol. *skóra*, niem. *Leder* lub *Haut*; pol. *kasować*, niem. *löschen*, *entwerten*; niem. *ablegen*, pol. *przystępować* (do egzaminu), *odkładać* (coś np. na stół); niem. *Band*, pol. *tom*, *książka*, *wstążka*, *grupa*) czego uczeń nie jest świadomy. Z tego powodu może on użyć słowa niewłaściwego w danym kontekście (np. *eine Jacke aus der Haut*; *eine E-Mail entwerten*). Problemy interferencyjne mogą również wynikać z nieprawidłowego przyswojenia sobie komponentu graficznego, w związku z czym uczeń pisze pewne wyrazy (szczególnie dotyczy to tych podobnych w dwóch pokrewnych językach), niepoprawnie przenosząc pisownię z lepiej opanowanego języka do tego, którego właśnie się uczy (np. niem. *Student*, pol. *student*; niem. *Fisch*, ang. *fish*).

Błędy interferencyjne wynikają jednak przede wszystkim z bezrefleksyjnego przenoszenia związków frazeologicznych z jednego języka do drugiego, słowo po słowie. Wynika to m.in. z badań Trawińskiego (1999:28), Martyńskiej (2004), Reder (2006), Phocharoensil (2014), a Szulc (1966:148) wskazuje na to w następujący sposób: *Niekonwencjonalne ciągi wyrazów powstają przede wszystkim w wyniku interferencji z języka ojczystego*. W szczególności dotyczy to kolokacji lub formuł rutynowych. Stanowią one grupę frazeologizmów nieidiomatycznych, których istnienia, stałości lub konwencjonalności uczniowie nie są świadomi. Ponieważ rozumieją oni daną syntagmę, nie zwracają uwagi na jej formę. Uczniowie wychodzą nieświadomie z założenia, że każdy język tak samo zapatruje się na świat i za pomocą odpowiadających sobie jednostek leksykalnych odnosi się do pewnych zjawisk, wyraża je czy opisuje. Jednak, jak twierdzi Hausmann (1993:3), słownictwo każdego języka stanowi odmienny językowy obraz świata. Przykładowo w języku polskim statki *płyną*, w niemieckim statki nie *płyną*, tylko *jeżdżą* (niem. *das Schiff fährt*), a komary nie *gryzą*, tylko *kłują* (niem. *Mücken stechen*). Oznacza to, że różne języki opisują te same wydarzenia czy procesy za pomocą odmiennych środków językowych.

Wraz z przyswajaniem języka pierwszego i rozwojem kompetencji leksykalnej w tym języku, człowiek tworzy sobie obraz świata, czyli sieć skojarzeń międzywyrazowych czy też podział rzeczywistości językowej

uchwycony przez leksykę. Później patrzy on na języki obce, których się uczy, właśnie przez pryzmat tego obrazu (Szulc 1975:31), co prowadzi do pojawiania się błędów interferencyjnych, czego dowodzą również wyniki badań przeprowadzonych przez Bahnsa i Eldawę (1993), Gabryś-Biskup (1990), Martona (1977), Nesselhauf (2003) i Reder (2006), które pokazują, że język pierwszy stanowi najważniejsze źródło błędów interferencyjnych w przypadku użycia kolokacji, a kolokacje, które są poprawnie zrozumiane, nie są automatycznie przyswajane w stopniu produktywnym przez uczniów. Wynika to z nieświadomości istnienia stałych konwencjonalnych związków wyrazowych albo z nieświadomości, że luźnemu związkowi wyrazowemu w jednym języku (np. pol. *myć zęby*, *szczotkować zęby*, *szorować zęby*) w innym języku odpowiada związek stały (są to kolokacje w jęz. niem. *Zähne putzen*, w jęz. ang: *to brush teeth*) A przenoszenie stałych związków wyrazowych z jednego języka do drugiego jest błędne, bowiem w kolokacjach przyporządkowanie bazy kolokacyjnej do kolokatora jest konwencjonalne i opiera się na normie danego języka. Z tego względu ta sama kolokacja jest realizowana w różnych językach za pomocą innych środków leksykalnych (np. pol. – *podejmować decyzję*; niem. – *die Entscheidung treffen*; ang. – *to make a decision*; franc. – *prendre la décision*). System leksykalny jest otwarty, dzięki czemu powstają nowe słowa, można tworzyć nowe wyrazy z już istniejących. Jednak w przypadku stałych związków wyrazowych kreatywność użytkowników języka jest ograniczona. W dwóch porównywanych ze sobą językach można odnaleźć co prawda ekwiwalentne kolokacje, ale ekwiwalencja ta jest na poziomie kolokacji, nie zaś na poziomie kolokatorów (czyli nieekwiwalentnych części kolokacji) (Hausmann 1984:405).

Przyczyna leksykalnych błędów interferencyjnych leżeć może również w dydaktyce nauczania słownictwa. Dzieje się tak, gdy nauczyciel nie uświadamia uczniom istnienia stałych związków frazeologicznych, nie wskazuje na ich różne typy i rolę w komunikacji. Nauczyciel powinien uświadomić uczniom, że ważne jest uczenie się nie pojedynczych słów, lecz całych fraz, gdyż te – jako stałe związki wyrazowe – są w języku odtwarzalne, a nie kreowane w produkcji językowej. Kreatywne łączenie wyrazów w związki międzywyrazowe może prowadzić do błędów językowych, często właśnie tych interferencyjnych, bowiem oparte są one na skojarzeniach z lepiej opanowanego języka.

Szulc (1971) podkreślał już ponad 45 lat temu konieczność wprowadzania i omawiania przez nauczyciela na lekcji języka obcego właśnie idiomów sytuacyjnych

(tak określał on kolokacje i frazeologizmy pragmatyczne), a w konsekwencji przyswajania ich przez ucznia następującymi słowami: *Dla umożliwienia uczniowi elementarnej chociażby konwersacji, musimy wyposażyć go w podstawowy zestaw syntagm skonwencjonalizowanych (typu np. Guten Tag Herr..., Mein Name ist... itp.), których uczeń samodzielnie zgenerować nie potrafi* (Szulc 1971:85). Konieczne jest uwzględnienie tych płaszczyzn, w których zachodzi niebezpieczeństwo interferencji z innego języka, w planowaniu lekcji i w opracowaniu ćwiczeń automatyzujących. Szulc (1960:344) wychodził bowiem z założenia, że interferencji należy przeciwdziałać, zanim do niej dojdzie. Warto tu przypomnieć stwierdzenie Szulca wskazujące na wielką wagę nauczania syntagmatycznego słownictwa: *Po opanowaniu bowiem struktur formalnych zdobywanie nowego słownictwa polega już wyłącznie na opanowaniu nie „słów”, ale syntagm konwencjonalnych* (Szulc 1971:88).

W przypadku związków frazeologicznych praca nad słownictwem nie powinna być prowadzona jednojęzycznie. Ważne jest w niej eksplicytnie zwracanie uwagi uczących się na różnice między językami w użyciu jednostek leksykalnych w poszczególnych kolokacjach, które uczniowie powinni przyswoić sobie niejako w kontraście do znanych im już języków, gdyż – jak wspomniano powyżej – adekwatne pod względem treści idiomu lub kolokacje nie muszą się składać z identycznych, adekwatnych jednostek leksykalnych, i często się właśnie z takich nie składają. Na przykład:

- pol. *koń by się uśmiał* – niem. *da lachen ja die Hühner* (dosłowne tłumaczenie: **tak śmieją się kury*);
- pol. *wozić drewno/drwa do lasu* – niem. *Eulen nach Aten tragen* (dosłowne tłumaczenie: **nosić sowy do Aten*);
- pol. *zająć stanowisko wobec czegoś* – niem. *Stellung zu etwas nehmen* (dosłowne tłumaczenie: **wziąć stanowisko wobec czegoś*).

Praca nad słownictwem powinna charakteryzować się podejściem kognitywnym, polegającym na uświadamianiu uczniom różnic i ewentualnie podobieństw językowych, tak aby wiedzieli oni, że swoją wiedzę z jednego języka mogą wykorzystać w nauce innego języka. Ćwiczenia leksykalne powinny też uwzględniać frazeologizmy stanowiące źródło błędów interferencyjnych, aby przeciwdziałać zapobiegawczo interferencji z języka prymarnego (Szulc 1976:122). Ich zadaniem jest to, by wpłynąć na powstawanie w leksykonie mentalnym ucznia innych, nowych skojarzeń semantyczno-leksykalnych charakterystycznych dla danego języka.

Podsumowanie

W artykule pokazano, że na rozwój kompetencji leksykalnej ucznia wpływ ma wiele czynników. Niektóre z nich leżą po stronie ucznia, ale przyczyną wielu z nich może być praca nad słownictwem niewłaściwie prowadzona przez nauczyciela. Jego rola w rozwoju kompetencji leksykalnej ucznia i w przygotowaniu go do dalszego autonomicznego poszerzania zasobów leksykalnych jest nie do przecenienia. Do każdego z problematycznych elementów kompetencji kolokacyjnej ucznia możliwe jest podanie konkretnych kroków naprawczych, które w niniejszym artykule nie mogły (ze względów objętościowych) zostać bliżej opisane.

Należy jednak podkreślić, że dobry nauczyciel języków obcych powinien nie tylko znać fazy pracy nad słownictwem, ale również dysponować wiedzą na temat procesów przyswajania leksyki, na temat czynników warunkujących długotrwałą internalizację słownictwa i na temat roli ćwiczeń leksykalnych i pracy z tekstem w rozwoju kompetencji leksykalnej. Ważne jest również takie podejście wykorzystujące każdą czynność na lekcji do rozwoju kompetencji leksykalnej. Również każdy błąd leksykalny ucznia (który nie musi być traktowany jako wielkie niedociągnięcie, lecz może być rozpatrywany jako wskazanie nauczycielowi błędnych procesów myślowych ucznia, mogących wynikać z niedostatecznie wyjaśnionego zagadnienia), może być wykorzystany do pracy nad słownictwem, do uświadamiania uczniowi, z czego wynika jego błąd. A ten może być efektem przenoszenia pewnych reguł na wszystkie jednostki leksykalne, przenoszenia skojarzeń semantycznych z języka lepiej opanowanego do tego, którego uczeń właśnie się uczy. Można więc sformułować następujące tezy dotyczące nauczania słownictwa obcojęzycznego.

1. Praca nad słownictwem nie kończy się na fazie wprowadzania i semantyzacji.
2. Nowo poznane słownictwo powinno być przedmiotem fazy ćwiczeń oraz fazy użycia (uczeń powinien otrzymywać zadania komunikacyjne, w których byłby „zmuszony” do wykorzystania nowo poznanego słownictwa w komunikacji).
3. Praca nad słownictwem nie może być składana jedynie na barki ucznia i nie powinna być przesuwana jedynie do jego pracy w domu. Powinna być w dużej mierze realizowana na lekcjach języka obcego.
4. Uczeń powinien poznawać nie tylko znaczenie danego słowa (komponent semantyczny), ale również inne komponenty (gramatyczny, kombinatoryczny, graficzny, artykulacyjny), których znajomość pozwoli mu na jego poprawne użycie w komunikacji.

5. Na lekcji powinny pojawiać się ćwiczenia na powtarzanie, poszerzanie i porządkowanie słownictwa, tak aby wspierały one powstawanie nowych połączeń w leksykonie mentalnym ucznia.
6. Praca z testem czytany i słuchany powinna być również wykorzystywana do poszerzania i utrwalania słownictwa (kierowanie uwagi ucznia na środki językowe).
7. Formy ewaluacji kompetencji leksykalnej powinny wyjść poza odpytywanie ze słówek. Sprawdzana powinna być nie tylko znajomość znaczenia, ale również zastosowanie nowego słownictwa w kontekście (w zdaniach i tekstach).
8. Praca nad słownictwem może sprawiać radość i przyjemność. Można ją włączyć w gry językowe.

BIBLIOGRAFIA

- Aßbeck, J. (2002) Thesen zur Wortschatzüberprüfung – „An der Tafel hab ich immer Mattscheibe“. W: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 1, 28-32.
- Bahns, J., Eldaw, M. (1993) Should we teach EFL students collocations? W: *System*, 21(1), 101-114.
- Bohn, R. (1999) *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin i in.: Langenscheidt.
- Bohn, R., Schreiter, I. (2001) Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. W: G. Henrici i C. Riemer (red.) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. T. 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 166-201.
- Bürgel, Ch., Siepmann, D. (2010): Was können Französischlerner und -lehrer? Wortschatz- und Hörverstehenskompetenzen auf dem Prüfstand. W: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21(2), 191-216.
- De Florio-Hansen, I. (2004): Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 83-113.
- De Florio-Hansen, I. (2006) Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden. W: D. Siepmann (red.) *Wortschatz und Fremdsprachenlernen* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9). Empirische Pädagogik: Landau, 145-191.
- Foß, P., Pude, A. (2001) Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten: Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität. W: *Fremdsprachen und Hochschule*, 63, 7-31.
- Gabryś-Biskup, D. (1990) Some remarks on combinability: Lexical collocation. W: J. Arabski (red.) *Foreign language acquisition papers*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 31-44.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A, Paczuska, K., Marczak, M., Pitura, J., Muszyński, M., Szpotowicz, M. (2016) Osiągnięcia gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego. Podstawa wciąż niezrealizowana. W: *Języki Obce w Szkole*, 2, 90-98.
- Hausmann, F. J. (1984) Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. W: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3(4), 395-406.
- Hausmann, F.J. (1987) Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht. W: *Die Neueren Sprachen*, 6, 426-445.
- Hausmann F. J. (1993) Was ist eigentlich Wortschatz? W: W. Börner i K. Vogel (red.) *Wortschatz und Fremdspracherwerb*. Bochum: AKS, 2-21.
- Marton, W. (1977) Foreign vocabulary learning as a problem No. 1 of language teaching at the advanced level. W: *Interlanguage Studies Bulletin*, nr 2, 33-57.
- Leonhardi, A. (1964) Die natürliche Spracheinheit. W: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 11, 17-22.
- Löschmann M. (1993) *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Martyńska, M. (2004) Do English language learners know collocations? W: *Investigationes Linguisticae*, 11, 1-12.
- Nesselhauf, N. (2003) The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implication for Teaching. W: *Applied Linguistics*, nr 24, z. 2, 223-242.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (2002) *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin i in.: Langenscheidt.
- Neveling, Ch. (2004b) *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Phoocharoensil, S (2014) Exploring Learners' Developing L2 Collocational Competence. W: *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 2533-2540.
- Rzewólska, A. (2008) Zapamiętywanie i zapomnianie a nauka słownictwa. W: *Języki Obce w Szkole*, 5, 45-48.
- Segermann, K. (2013) Zur didaktischen Relevanz einer inhaltsorientierten Lexiko-Grammatik des Französischen. W: Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (red) *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*, 6, 43-55.
- Szulc, A (1960) Teoria lingwistyczna a nauczanie języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole*, 4, 338-346.
- Szulc, A. (1966) Intensyfikacja i ekstensyfikacja materiału językowego. W: *Języki Obce w Szkole*, 3, 144-150.
- Szulc, A. (1971) *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szulc A. (1973) Möglichkeiten und Grenzen der Automatisierung im Fremdsprachenunterricht. W: A. Haslinger (red.) *Deutsch heute*. Monachium: Hueber, 43-51.

- Szulc, A. (1975) Kognitivität und Habituation im Fremdsprachenunterricht. w: A. Szulc (red.) *Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 25-37.
- Szulc, A. (1976) *Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien*. Warszawa: PWN.
- Targońska, J. (2014) Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. W: *Linguistyka Stosowana*, 9, 171-200.
- Targońska, J. (2016) Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir? W: A.D. Jarzabek (red.) *Anfang. Didaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Königshausen & Neumann: Würzburg, 79-93.
- Tobiasz, L. (2006) Wortschatzarbeit in traditionellen Lehrmethoden – Versuch einer kritischen Analyse. W: *Linguistica Silesiana*, 27, 177-187.

- Trawiński M. (1999) Znajomość słownictwa i związków frazeologicznych u absolwentów szkół wyższych. W: *Języki Obce w Szkole*, 1, 23-31.
- Tschirner, E. (2004) Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums. W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 114-127.
- Ulrich, W. (2011) Begriffserklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. W: I. Pohl i W. Ulrich (red.) *Wortschatzarbeit*. Schneider: Baltmannsweiler, 29-45.

DR JOANNA TARGOŃSKA Absolwentka filologii germańskiej na UMCS w Lublinie. Pracuje w Katedrze Filologii Germańskiej UWM w Olsztynie, gdzie w 2003 r. uzyskała tytuł doktora w zakresie glottodydaktyki. W pracy badawczej zajmuje się nauczaniem i przyswajaniem słownictwa, rozwijaniem kompetencji leksykalnej (w szczególności kompetencji kolokacyjnej), wpływem pracy nad słownictwem na rozwój sprawności mówienia.

- 1 Należy tu jednakże zaznaczyć, że w metodzie tej przywiązywano również wagę do eksplicytnego zajmowania się słownictwem. Tu faza użycia opierała się głównie na czytaniu i tłumaczeniu przeczytanych tekstów lub tłumaczeniu zdań zawierających nowo poznaną konstrukcję gramatyczną (Neuner i Hunfeld 2002:21).
- 2 *Wortschatzwende* można przetłumaczyć jako „zwrot ku słownictwu” albo „przewrót leksykalny”. Ta zmiana podejścia w nauczaniu języków obcych objawiła się powstaniem wielu nowych słowników i podręczników do leksyki obcojęzycznej. Ćwiczenia leksykalne znalazły również należne sobie miejsce w podręcznikach do nauki języka obcego.
- 3 Dotyczy to w szczególności języka niemieckiego, w którym wiele słów złożonych powstaje np. na zasadzie kompozycji (zestawiania ze sobą dwóch słów w jedno, np. *Milchkaffe* = kawa z mlekiem, *Kaffepause* = przerwa na kawę, *Schulsachen* = przybory szkolne, *Matheheft* = zeszyt do matematyki) lub przez dodawanie przyrostów lub przedrostków (np. niem: *sicher*, *Sicherheit*, *sich versichern* = pol. *bezpieczny*, *bezpieczeństwo*, *ubezpieczać/zabezpieczać*). Znajomość pewnych leksemów występujących w nowym dla ucznia słowie oraz umiejętność rozpoznania części mowy pozwalają mu na zasadzie domysłu na odszyfrowanie znaczenia nowego słowa, z którym uczeń styka się po raz pierwszy.
- 4 Oczywiście, takie działanie dydaktyczne jest poprawne, a nawet ważne, ale praca nad tekstem nie może kończyć się tylko na ćwiczeniu sprawności receptywnych. Aby uczeń poszerzał swoje słownictwo – nawet już to receptywne – ważne jest poświęcenie uwagi nowym słowom, czyli „zajmowanie się” danym słowem w różny sposób. Teksty stanowią doskonały punkt wyjścia do komunikacji ustnej, do dyskusji, a w niej ważne jest posługiwanie się nowo poznanym słownictwem z danego zakresu tematycznego.
- 5 Poprzez komponenty słowa rozumie się znajomość pisowni, wymowy, rodzaju i liczby mnogiej rzeczownika, odmiany, łączliwości leksykalnej itp., czyli tych elementów wiedzy, które należy uaktywnić, gdy chce się poprawnie użyć danego słowa w kontekście.
- 6 Element ten można zaliczyć do płaszczyzny gramatycznej, choć pojęcie gramatyki odnosi się bardziej do schematów koniugacji, deklinacji czy składni, gdzie reguły odnoszą się ogólnie do wybranych grup wyrazów czy też rodzajów zdań. Z drugiej zaś strony, każda jednostka leksykalna ma swoje cechy gramatyczne określane jako komponent gramatyczny (Löschmann 1986, 1993; Bohn 1999), komponent morfologiczny (Neveling 2004) czy też kombinatoryczny (Bohn 1999). Należy podkreślić, że leksyka i gramatyka ściśle się ze sobą wiążą i współgrają, dlatego coraz częściej postulowane jest badanie leksyko-gramatyki jako współzależnych ze sobą elementów języka (Segerman 2013). Również na testach gimnazjalnych znajdziemy zadania określane jako „znajomość środków językowych”, gdzie znajomość leksyki i morfologii badana jest łącznie.
- 7 Mimo że w przytoczonym powyżej przykładzie wyszliśmy od wprowadzania słowa *erhalten*, to podanie na tej lekcji kolokacji do czas. *bekommen*, czyli synonimu do czas. *erhalten* o innym zabarwieniu stylistycznym, jest zasadne. Praca nad słownictwem jest procesem cyrkulacyjnym, w którym wraca się do poznanych przez uczniów słów. Wtedy, po jakimś czasie, można pogłębić znajomość danego słowa poprzez przekazywanie przez nauczyciela i przyswojenie przez ucznia nowych informacji na jego temat. Wynika to z faktu, że na niższych stopniach nauczania (np. na poziomie A1 lub początkowym etapie poziomu A2) uczeń nie uzyskuje od razu wszystkich ważnych informacji na temat poznawanego właśnie słowa. W trakcie nauki informacje te mogą być, a nawet powinny być uzupełniane.
- 8 Doświadczony, zaangażowany i kreatywny nauczyciel potrafi każde ćwiczenie przekształcić lub zmienić formę jego wykonania.