

Wizualizacja zjawisk gramatycznych jako propozycja dydaktyczna wspierająca naukę języka obcego (na przykładzie języka francuskiego i włoskiego)

KATARZYNA
KWAPISZ-OSADNIK

System nauczania języków obcych oparty tylko na aktywności lewej półkuli mózgu zmniejsza efektywność uczenia się. Wizualizacja zjawisk gramatycznych to propozycja szybszego (całościowego) zrozumienia i zapamiętania reguł, ponieważ zasada się na aktywności obu półkul i na wykorzystaniu naturalnych zdolności poznawczych człowieka (obrazowanie).

Wprowadzenie

Od momentu, kiedy człowiek zaczął zdawać sobie sprawę z ograniczeń własnego intelektu, pamięci oraz zmysłów, próbował szukać rozwiązań, aby zmotywować się do pracy, która przy najmniejszym wysiłku przyniosłaby najwięcej wymiernych efektów. Kiedy stało się oczywiste, że znajomość języków obcych stanowi gwarancję lepszej ścieżki rozwojowej i zawodowej człowieka, wzrosło zapotrzebowanie na takie metody, techniki czy ćwiczenia, które znacznie wpłynęłyby na efektywność zajęć i tempo nauczania/uczenia się. Doświadczony nauczyciel języka obcego wie, że na sukces dydaktyczny składa się wiele różnych czynników, np. liczba uczniów w grupie, ich wcześniejsze doświadczenia szkolne, osobowość nauczyciela, liczba godzin lekcyjnych. Wie także, że nie można polegać na jednej metodzie, ale trzeba spróbować stworzyć własny (autorski) system pracy z grupą w oparciu o możliwości poznawcze uczniów, mając na uwadze również ich zainteresowania, potrzeby i przyjemność uczenia się.

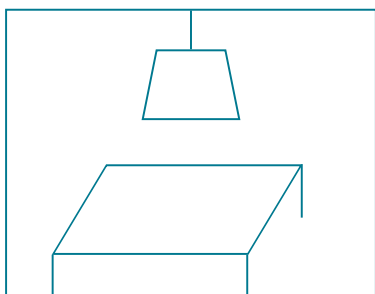
Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na kilka podstawowych zdolności poznawczych człowieka, które mogą stać się pożądanym wsparciem w procesie glottodydaktycznym. Z jednej strony, pomogą one wypracować właściwą postawę nauczyciela, co w konsekwencji pozwoli skorygować podejście ucznia do nauki języka obcego; z drugiej zaś strony – znajomość podstaw funkcjonowania pamięci oraz mózgu powinno przyczynić się do

zwiększenia skuteczności nauczania. Dlatego pierwsza część niniejszego artykułu poświęcona jest wyjaśnieniu, do jakich procesów poznawczych i aspektów aktywności pamięci i mózgu można się odwoływać w celu skorygowania postawy nauczyciela. W drugiej części omówione są założenia i cele projektu zwizualizowanej gramatyki, wraz z kilkoma sprawdzonymi przykładami z języka francuskiego (użycie czasów gramatycznych) i włoskiego (funkcjonowanie przyimków *da* i *con*). Część trzecia, ostatnia, zawiera refleksje na temat perspektyw badawczych, wyzwań i dylematów współczesnej glottodydaktyki.

Mózg i pamięć wobec procesów poznawczych ucznia

Wzmożona praca mózgu i pamięci następuje wtedy, gdy budowanie relacji z uczniem rozpoczynamy od zaciekania go. Mózg, podobnie jak jego właściciel, uwielbia rutynę, ponieważ czuje się pewnie i bezpiecznie w sytuacjach przewidywalnych. Poza tym, nie wymagają one żadnego wysiłku intelektualnego. Kiedy jednak nauczyciel zaczyna opowiadać o języku (o gramatyce) jak o przejściu na drugą stronę lustra, czyli w kategoriach z *Alicji w Krainie Czarów*, uczeń zaczyna się przysłuchiwać, ponieważ zwykle nikt wcześniej nie pokazał mu, że jakakolwiek nauka, w tym nauka języka obcego, może być szczególnym impulsem do zmiany fałszywego obrazu szkoły, niechętnego

nastawienia do nauki i negatywnych przyzwyczajeń szkolnych. Zatem pierwsza zasada dydaktyczna brzmi: zerwij z rutyną i uprzedzeniami! Od samego początku uczeń powinien zdawać sobie sprawę, że język to dar, który nie ogranicza się jedynie do możliwości wypowiedzania zdań. Język to nasza wiedza o świecie, to odbicie naszych myśli, to identyfikator, który podkreśla naszą niepowtarzalność i świadczy o naszej przynależności do kultury i społeczeństwa. Język to intersubiektywna wizja świata. Proponuję sięgnąć do przykładu Langackera (Tabakowska 1995:56) i naszkicować na tablicy prosty rysunek.



Należy poprosić uczniów, żeby napisali w jednym zdaniu, co widzą. Jakie jest ich zdumienie, kiedy uświadamiają sobie różnorodność sposobów postrzegania tego samego fragmentu rzeczywistości: „stół i lampa”, „lampa nad stołem”, „stół pod lampą”, „pokój” itd., która wyrażana jest właśnie w języku. W ten sposób przygotowujemy uczniów do pracy ze świadomością, że język bierze udział w procesie obrazowania, które rozumiemy, za Langackerem (1987, 1993, 2009), jako umiejętność poznawczą, polegającą na konstruowaniu sceny, czyli przedstawieniu pewnej sytuacji na różne sposoby za pomocą środków językowych i obrazów, na potrzeby myślenia oraz wyrażania myśli (Tabakowska 2000). A zatem przyjmujemy, że pewna część naszej wiedzy o świecie przybiera postać mniej lub bardziej ikonizowaną i zostaje zmagazynowana w pamięci długotrwałej (Sheppard i Metzler 1971, Johnson-Laird 1983, Darras 1998). Taki obrazowy sposób ujmowania informacji jest ważny w procesie glottodydaktycznym, gdyż umożliwia całościowe i relacyjne zapamiętanie danych (Buzan 2014).

Jeśli chodzi o funkcjonowanie mózgu, system edukacji bazuje na lewej półkuli, odwołując się do rewolucyjnych odkryć sprzed lat, a mianowicie do przekonania, że lewa półkula jest naukowa, analityczna i językowa, natomiast prawa półkula jest artystyczna, przestrzenna, syntetyczna. Tymczasem kolejne badania potwierdziły aktywność prawej półkuli w przetwarzaniu nie tylko danych o świecie, ale też danych językowych (De Bono 1970, Rico

1983, Buzan 1998, Spitzer 2007). Prawa półkula odpowiada bowiem między innymi za rozumienie treści implicytnych, za elementy prozodyczne, za całościowe rozumienie tekstów i dyskursów, za rozumienie rzeczowników konkretnych, za identyfikację i rozróżnianie samogłosek, czy w końcu za kierunek czytania. Rezygnacja z linearnego przetwarzania danych na korzyść wprowadzenia rysunków, mniej lub bardziej schematycznych, pozwoli aktywować obie półkule, a tym samym wpłynąć na efektywność nauki. A zatem druga zasada dydaktyczna brzmi: aktywuj obie półkule mózgu w procesie dydaktycznym!

Niebagatelna jest również świadomość fazowości pracy mózgu. Mając świadomość, że te same cykle sprawują kontrolę nad dominacją aktywności półkul w rytmie 24-godzinnym i w rytmie 90-minutowym (a lekcja trwa 45 minut), należy pamiętać, że mózg ucznia nie może pozostać przez cały czas trwania lekcji w stanie koncentracji i aktywności lewej półkuli. Moment przejścia pomiędzy szybszym i wolniejszym rytmem pracy mózgu związany jest ze wzrostem aktywności prawej półkuli, charakterystycznej dla snu (Neville 2009), i dlatego pojawia się skłonność do fantazjowania, patrzenia w okno czy ziewania. Jednak mózg jest nadal aktywny, informacje są przetwarzane, choć w sposób mniej kontrolowany. Dlatego trzecia zasada dydaktyczna brzmi: nie karć ucznia, kiedy sprawia wrażenie nieskupionego na temacie lekcji! Ważne, że jest, że chłonie treści i że jego mózg je przetwarza.

Podsumowując tę część wywodu, trzeba zdecydowanie podkreślić rolę następujących procesów poznawczych w procesie glottodydaktycznym:

1. OBRAZOWANIE JAKO PROCES PRZETWARZANIA DANYCH ZAKOTWICZONY W JĘZYKU ORAZ JAKO ŚRODEK MAGAZYNOWANIA INFORMACJI W PAMIĘCI, W TYM INFORMACJI O JĘZYKU OBCYM.

Wykorzystanie tej naturalnej zdolności człowieka w nauce języka obcego prowadzi do całościowego i relacyjnego ujmowania zjawisk gramatycznych (widząc ikonizowany schemat, uczeń intuicyjnie dostrzega różne użycia danej kategorii gramatycznej), umożliwia szybszy dostęp do danych (uczeń z łatwością wydobywa użycia adekwatne do danej sytuacji komunikacyjnej) oraz ułatwia modyfikację schematu w miarę wprowadzania nowych informacji.

2. SELEKTYWNOŚĆ INFORMACJI W OPARCIU O AKTYWNOŚĆ MÓZGU JAKO GŁÓWNA PRZESZKODA W EFEKTYWNYM UCZENIU SIĘ.

Fazowość pracy mózgu w ciągu jednostki lekcyjnej (pobudzenie, koncentracja, fantazjowanie, sen), a także

nastawienie na rutynę (na lekcji nic ciekawego nie może się wydarzyć) należy umiejętnie wykorzystać, łamiąc szkolne przyzwyczajenia i utrwalone myślenie o nauce, np. wprowadzić opowieść lub opowieści o języku: o jego pochodzeniu, funkcjach, o różnych wizjach języka (język jako mentalny byt, jako sposób zachowania, jako odbicie naszych myśli, jako instynkt, jako funkcja mózgu, jako logiczny mechanizm itp.). Często posługuję się porównaniem zajęć z gramatyki do Alicji w Krainie Czarów, która przechodzi na drugą stronę lustra, oraz o różnych wizjach świata zawartych w języku, np. wyjaśniamy rolę kategorii *subjonctif*, której nie ma w języku polskim, a która służy do wyrażania dystansu mówiącego wobec prawdziwości treści wypowiedzenia. Odnosząc występowanie tej kategorii w języku do zachowań kulturowych, można wskazać typową francuską rezerwę przed podjęciem decyzji lub przerwaniem jej na kogoś innego, można też wspomnieć o linii Maginota. Dobrze jest wprowadzić ćwiczenia oparte na aktywności obu półkul (np. można poprosić o narysowanie omawianych wcześniej zdań w czasach przeszłych lub zapytać, jakiego koloru jest np. przyimek *de*), jak również wprowadzić kontrolowaną swobodę badawczą (nauczyciel staje się przewodnikiem, prowadząc ucznia do wniosków i systematyzacji wiedzy).

Projekt gramatyki zwizualizowanej

Projekt gramatyki zwizualizowanej, który prezentuję, ma dwa podstawowe źródła naukowe: językoznawstwo kognitywne i badania psycholingwistyczne nad uczeniem się i pamięcią, oraz źródło praktyczne, bowiem odnosi się do mojego wieloletniego doświadczenia dydaktycznego, które obejmuje nie tylko przedmioty wchodzące w zakres tzw. praktycznej nauki języka obcego (w tym kilkuletnia praca w liceum), ale też przedmioty teoretyczne z językoznawstwa. Projekt nawiązuje również do koncepcji map mentalnych T. Buzana (1998). Mapy myśli to wyobrażeniowe odwzorowanie struktur naszej wiedzy o świecie, w tym wiedzy językowej i wiedzy o języku. Charakteryzują się różnym stopniem schematyzacji, są selektywne, zhierarchizowane oraz dynamiczne (podlegają modyfikacjom). Dają całościowy ogłęd funkcjonowania poszczególnych kategorii. Mapy myśli to sposób na porządkowanie wiedzy, na rozumienie związków między pojęciami, a także na szybsze zapamiętanie poznawanych treści.

Koncepcja map myśli jest ściśle związana z aktywnością naszej pamięci, gdzie przechowywanie danych ma postać zdań, obrazów lub scen i scenariuszy (Kwapisz-Osadnik 2010). Dlatego niewykorzystanie naturalnego potencjału poznawczego człowieka w procesie

glottodydaktycznym stanowi przeszkodę w skutecznym i efektywnym nauczaniu i uczeniu się, ale za to otwiera przestrzeń do realizacji projektu gramatyki zwizualizowanej, który zakłada ikoniczną (obrazkową) koncepcję opisu języka, a nauczanie gramatyki opiera na rekonstrukcji mniej lub bardziej schematycznych reprezentacji poszczególnych kategorii języka. Inaczej mówiąc, rezygnujemy z linearnego, wypunktowanego podawania reguł, począwszy od użyć prototypowych, a proponujemy całościowy schemat, zawierający wszystkie wartości i użycia danej kategorii. Nauczyciel inspirowanie ucznia poprzez stawianie nietypowych pytań, np. co przeżył Francuz, jeśli powiedział: *Je suis content que Pierre soit parti?* Czy Pierre rzeczywiście wyjechał? Dlaczego Francuz powie: *Je vais en Pologne*, ale *Je vais à Cracovie?* A dlaczego Polak jedzie do Francji i do Krakowa? Co widzi Włoch, kiedy mówi: *Una ragazza dai capelli rossi?* Czy widzi co innego, mówiąc: *Una ragazza con i capelli rossi?*

W ten sposób nauczanie gramatyki staje się kreatywne, różnorodne, dynamiczne (nierutynowe i aktywne) i wielokulturowe (poprzez kategorie języka wyjaśniając różnice kulturowe).

Zrozumienie funkcjonowania danej kategorii gramatycznej to pierwszy etap procesu glottodydaktycznego. Drugim etapem jest automatyzacja form i ich użyć we właściwym kontekście. W tym celu istotne jest tradycyjne odpytywanie z form oraz duża ilość ćwiczeń, bo jedynie przez powtarzanie możliwe jest utrwalenie i swobodne wydobywanie z pamięci właściwych danych w podobnych kontekstach zdaniowych i sytuacyjnych. Można zastosować pewne techniki pochodzące z metod niekonwencjonalnych, np. odwrócić uwagę od najważniejszych treści (sugestopedia), wymyślić rymowaną, poprosić o narysowanie sceny czy też mierzyć czas odpowiedzi albo zaproponować zawody na czas na znajomość form i/lub użyć. Podsumowując omówienie projektu gramatyki zwizualizowanej, należy podkreślić, że:

1. Projekt wywodzi się z zainteresowania badaniami nad procesami poznawczymi, zwłaszcza nad rolą obrazowania (ikoniczny zapis informacji) w przetwarzaniu danych percepcyjnych i językowych.
2. Projekt wykorzystuje naturalną aktywność mózgu i pamięci w procesach poznawczych, takich jak holistyczne postrzeganie rzeczywistości, prototypowe organizowanie danych, zdolność do schematyzacji.
3. Projekt ma charakter dynamiczny, operatywny, relacyjny i wielokulturowy; ma rozwijać kreatywność ucznia, ma uczyć podejmować decyzje i rozwiązywać problemy, a przy okazji ożywić jego zainteresowanie nauką języków obcych.

4. Jest to koncepcja graficznego opisu kategorii języka (Kwapisz-Osadnik 2008).
5. Jest to propozycja dla nauczycieli, którzy nie boją się wyzwań i którzy chętnie podejmą się zmiany negatywnego nastawienia do nauki, zwłaszcza do nauki gramatyki.
6. Każdy rzeczywiście nowy projekt rodzi kontrowersje i wzbudza wątpliwości, gdyż zwykle stawia wymagania i w konsekwencji bywa odrzucany przez grono doświadczonych specjalistów z danej dziedziny. Dlatego ważny jest entuzjazm, stanowczość oraz wiara w atrakcyjność i skuteczność takiej formy przekazywania wiedzy o języku.

W kolejnej części proponuję prezentację dwóch konkretnych przykładów zastosowania tej koncepcji w nauczaniu gramatyki języka francuskiego (tryb warunkowy) i języka włoskiego (przyimek *da*). Ograniczam się jednak do schematów omawianych kategorii oraz do kilku uwag wyjaśniających i wskazówek ogólnych, ponieważ pełne opracowanie poszczególnych kategorii było już tematem kilku moich artykułów (zob. na temat kategorii czasownika (Kwapisz-Osadnik 2008a), francuskiego czasu teraźniejszego (Kwapisz-Osadnik 2010a), francuskiego trybu *subjonctif* (Kwapisz-Osadnik 2010b), francuskich czasów przeszłych (Kwapisz-Osadnik 2003), włoskich przyimków (Kwapisz-Osadnik 2013), włoskiego czasu *passato prossimo* (Kwapisz-Osadnik 2005)).

Analiza przypadków

FRANCUSKI TRYB WARUNKOWY (*LE CONDITIONNEL*)

Zacznijmy od podstawowej cechy trybu warunkowego w języku francuskim: każde użycie trybu warunkowego zakłada istnienie pewnego warunku, który niekoniecznie musi być wyrażony. Innymi słowy, musi zostać spełniony jakiś warunek, aby treść zdania w trybie warunkowym uznać za prawdziwą, np. w zdaniu *Je voudrais te demander une faveur*, użycie formy w trybie warunkowym presuponuje istnienie jakiegoś *jeśli* (jeśli mogę, jeśli ci to nie przeszkadza, jeśli cię tym nie obrażę itd.).

Analiza wszystkich użyć trybu warunkowego prowadzi do wyróżnienia następujących wartości:

1. Wartość wyrażania sytuacji przyszłych w przeszłości; np. *Jacques pensait: viendrait-elle le voir bientôt?*; *Marc espérait que Marie reviendrait.*; *Charles croyait qu'Emma lui serait fidèle.*

Tryb warunkowy wydaje się logiczny, zważywszy że zakłada on wystąpienie pewnych okoliczności, które mogły zakłócić realizację sytuacji, ale nie wystąpiły, stąd sytuacja niejako jest skonceptualizowana jako dokonana (bo w przeszłości), a zatem pozbawiona

wartości prospektywnej, która jest charakterystyczna dla czasu przyszłego *futur simple*.

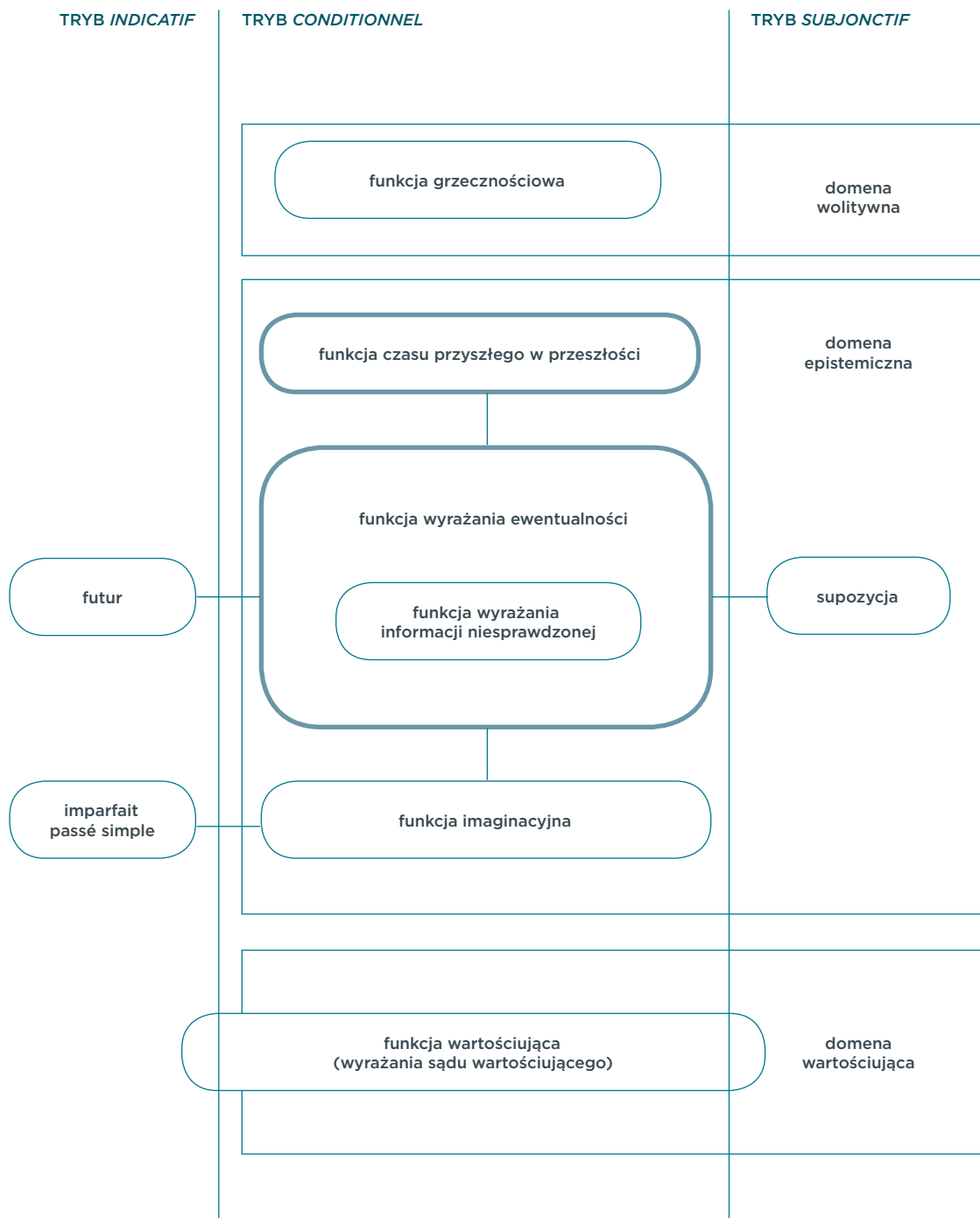
2. Wartość wyrażania zdarzeń ewentualnych, tzn. takich, które mogą się wydarzyć pod pewnym warunkiem, niekoniecznie wypowiedzianym, np. *Si j'avais de l'argent, j'achèterais une grande maison*; *Je pourrais t'aider (si tu me le demandais)*, oraz takich, które się nie wydarzyły, ale mogły się wydarzyć, gdyby określone warunki zostały spełnione (kontrfaktywność), np. *Si j'avais su, j'aurais pu t'aider*; *Mais je t'aurais téléphoné (si tu me l'avais demandé)*.
3. Wartość wyrażania zdarzeń niesprawdzonych lub niepotwierdzonych (traktuję tę funkcję jako szczególnie przypadek wyrażania zdarzeń ewentualnych), np. *Les troupes feraient route vers la frontière du Sud-Ouest*; *Le président serait bien accueilli par B. Obama*; *Le ministre aurait déclaré qu'il n'était pas question de négocier*.
4. Wartość imaginacyjna, kiedy lokutor wyobraża sobie coś (gdyby to była prawda, to ...), np. *On serait dans une île déserte*; *Je terminerais mon roman et je serais riche*; *Poirot discernait dans le ton les regrets d'un homme navré de manquer de personnalité, observation dont le bien-fondé lui semblait incontestable: Meredith Blake ne convaincrat jamais personne. On l'écouterait généralement avec indulgence, mais toujours on négligerait des avis auxquels il ne savait donner de poids*.
5. Wartość osłabienia wypowiedzi, np. *Pourriez-vous me passer du sel?*; *Je voudrais vous parler*; *J'aimerais vous dire combien je vous suis reconnaissant*; *Excusez-moi, auriez-vous du feu?*; *Vous n'auriez pas vu mon chat?*

Poprzez założenie istnienia warunku, który musi być spełniony, żeby treść zdania w trybie warunkowym została uznana za prawdziwą (*jeśli nie sprawi ci to kłopotu, jeśli znajdziesz dla mnie czas, jeśli możesz mnie wysłuchać* itd.), tryb warunkowy zaczął spełniać tzw. funkcję grzecznościową: grzeczność zakłada pewien dystans między tym, co wypowiedziane, a realizacją treści, stąd istnienie warunków, które muszą być spełnione, aby treść została uznana za prawdziwą.

6. Wartość wyrażania osądu, np. *Il faudrait encore travailler*; *Mais tu devrais disparaître sans laisser de traces*; *Je n'aurais pas dû faire cela*.

Wyrażanie osądu w trybie warunkowym na temat rzeczywistości ma charakter hipotetyczny w tym sensie, że mówimy o sytuacji, która się nie wydarzyła z powodu założenia pewnych warunków koniecznych, aby treść została uznana za prawdziwą przez lokutora.

RYSUNEK 1. Schemat wartości trybu warunkowego w języku francuskim (Kwapisz-Osadnik 2008b:155)



Proponowany schemat wartości trybu warunkowego miałyby taką postać, jak pokazano to na Rysunku 1.

Zaprezentowany schemat jest opracowany jako pomoc dla nauczyciela, który czuwa nad kompletnością schematów tworzonych przez uczniów. Samodzielna praca ucznia nad zgłębieniem istoty funkcjonowania trybu warunkowego, jak również ikoniczny zapis danych przyczynią się do holistycznego zapamiętania materiału oraz do szybszego dostępu do poszczególnych wartości i użyć, co w konsekwencji wpłynie na lepsze posługiwanie się językiem.

Należy zwrócić uwagę na to, że schemat zawiera wszystkie tryby, tak bowiem łatwiej opisać rolę kategorii trybu w języku i pokazać uczniom, czym różni się ich funkcjonowanie na poziomie konceptualizacji rzeczywistości. Tryb jest kategorią informującą o postawie mówiącego wobec wypowiedzanej treści, stąd wyróżnione zostały trzy domeny, tj. domena wolitywna (mówiący czegoś chce), domena epistemiczna (mówiący bierze odpowiedzialność za prawdziwość wypowiedzanej treści albo się do tego dystansuje), domena wartościująca (mówiący niejako poddaje ocenie sytuację wyrażoną w zdaniu).

Użycie trybu oznajmującego zakłada prawdziwość treści zdania bez względu na to, czy jest ona hipotetyczna, czy nie. Inaczej mówiąc, lokutor konstruuje scenę, w której treść uznana jest za jedyną rzeczywistą w przeszłości, w teraźniejszości lub w przyszłości. Tryb *subjonctif* służy do zawieszania prawdziwości treści zdania, nawet jeśli lokutor wie, że treść jest prawdziwa, tak jak w zdaniu *Je regrette que Sophie soit partie*. Wypowiadając podobne zdanie, lokutor informuje o swoich uczuciach wobec jakiegoś faktu, w tym wypadku chodzi o wyjazd Sophie, jednak sam wyjazd nie jest istotny. Gdyby był – prawdopodobnie wypowiedź miałaby inną postać, np. *Sophie est partie et je le regrette*.

Tryb warunkowy umieszczony jest pomiędzy trybem oznajmującym a trybem *subjonctif*, bowiem lokutor bierze odpowiedzialność za prawdziwość treści (tryb oznajmujący), ale pod warunkiem spełnienia się pewnych okoliczności, nawet jeśli wiadomo, że już jest to niemożliwe (kontrafaktywność).

WŁOSKI PRZYIMEK DA

Przyimek ten sprawia uczącym się wiele kłopotów, ponieważ należy do przyimków abstrakcyjnych, czyli takich, które nie zawierają żadnej treści i właściwie bezkontekstowo nie można się domyślić jego funkcji. Poza tym, jest specyficzny dla języka włoskiego, nie ma na przykład odpowiednika w języku francuskim, co znacznie ułatwiłoby zrozumienie jego funkcjonowania.

Tradycyjna analiza przyimka *da* obejmuje linearne wymienienie wszystkich jego funkcji (nazwy poszczególnych części zdania oraz typ zdania podrzędnego są literalnie tłumaczone na język polski, dlatego nie należy doszukiwać się odpowiedniości terminologicznej):

1. Funkcja sprawcy (*il messaggio è stato scritto da Marco*).
2. Funkcja dopełnienia miejsca (*andare da Marco, stare da Maria, uscire dall'ufficio, essere a pochi metri dal porto*).
3. Funkcja dopełnienia czasu (*da Natale*).
4. Funkcja orzecznika (*parlare da padre*).
5. Funkcja dopełnienia pochodzenia (*Leonardo da Vinci, venire da Roma*).
6. Funkcja dopełnienia oddalenia/separacji (*liberarsi dagli amici, staccarsi dai genitori*).
7. Funkcja dopełnienia celu (*una canna da pesca, una sala da pranzo*).
8. Funkcja dopełnienia ilości (*una macchina da 2000 euro*).
9. Funkcja dopełnienia jakości (*una ragazza dagli occhi azzurri*).
10. Funkcja dopełnienia sposobu (*trattare qualcuno da scemo, fare da guida, uscire dalla porta posteriore*).
11. Funkcja dopełnienia przyczyny (*tremare dal freddo*).
12. Funkcja dopełnienia ograniczenia (*cieco da un occhio, sordo da un orecchio*).

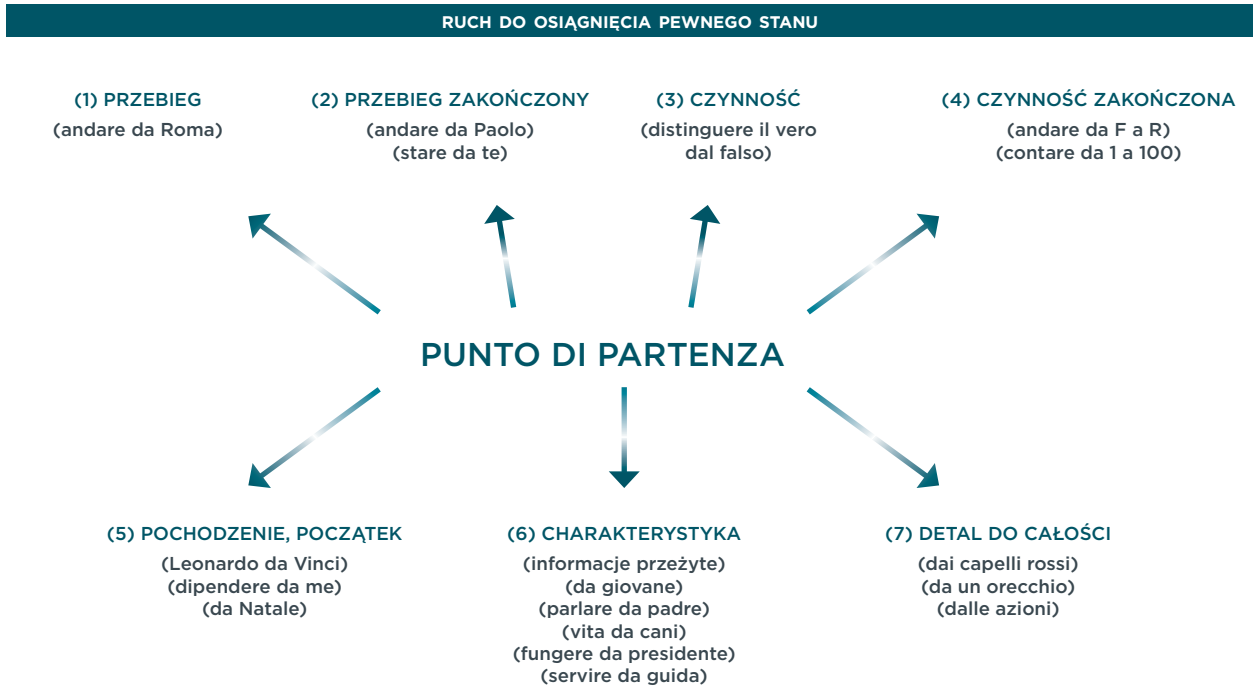
Poza tym, przyimek *da* wprowadza zdania podrzędne implicytne skutku (*essere stanco da non poter stare in piedi*) i celu (*dare qualcosa da mangiare*). Stanowi też część różnych wyrażeń przysłówkowych (*da una parte... dall'altra, da lontano, da parte*) i przyimkowych (*fuori da, eccetto da, fin da*).

Ujęcie wszystkich wartości w schemat wydaje się bardziej czytelne i łatwiejsze do zapamiętania (por. Rysunek 2.).

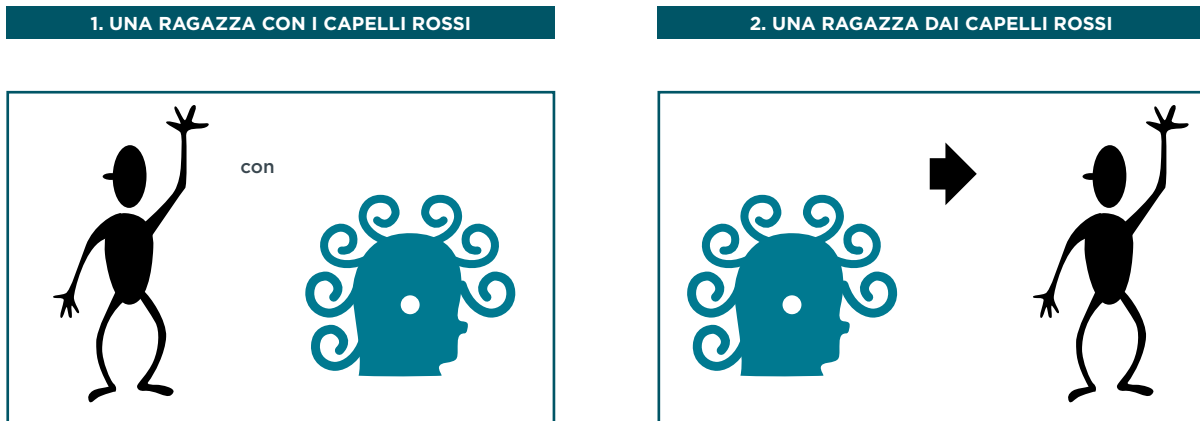
Dokładna analiza wszystkich użyć przyimka *da* pozwoliła wyłonić cechę wspólną, a mianowicie to, że przyimek *da* zawsze stanowi punkt początkowy wszelkiej konceptualizacji, która polega na pewnym ruchu fizycznym lub mentalnym między dwoma obiektami w relacji.

Cechę tę można wyjaśnić na podstawie dwóch wyrażeń z różnymi przyimkami (Kwapisz-Osadnik 2013): *Una ragazza dai capelli rossi* i *Una ragazza con i capelli rossi*. Użycie przyimka *da* byłoby językowym wskaźnikiem, że początkiem obrazowania są rude włosy, które mentalnie prowadzą do całej postaci dziewczyny (mówiący postrzega najpierw rude włosy, a potem dziewczynę w całości), natomiast w przypadku przyimka *con*, postrzegana jest dziewczyna, która ma rude włosy (z rudymi włosami) (por. Rysunek 3.).

RYSUNEK 2. Schemat wartości włoskiego przyimka *da*



RYSUNEK 3.



Różnica, jakkolwiek subtelna, jest możliwa do wychwycenia jedynie na poziomie języka, poprzez użycie innych przymków, bo choć postrzegamy w każdym przypadku rudowłosą dziewczynę, inaczej o tym fakcie mówimy, co w ujęciu językoznawstwa kognitywnego wyjaśniane jest poprzez zjawisko obrazowania.

Wnioski

Koncepcja gramatyki zwizualizowanej jest propozycją odejścia od rutyny w nauczaniu języków obcych. Odwołując się do naturalnych zdolności poznawczych człowieka, przede wszystkim do obrazowania jako sposobu przetwarzania informacji i ich magazynowania w pamięci, nauczyciel posługuje się schematami, obejmującymi wszystkie wartości i użycia omawianej kategorii. Taki sposób prezentacji gramatyki uwrażliwi ucznia na kompleksowość funkcjonowania kategorii języka, powstrzyma korzystanie z użyc prototypowych (zapamiętanie najczęstszych użyc blokuje stosowanie danej kategorii w jej występowaniu mniej prototypowym; np. użycie *futur antérieur* w zdaniach prostych (*j'aurai fini dans cinq minutes*) w stosunku do prototypowego użycia w zdaniach podrzędnych czasowych (*quand j'aurai terminé ce travail, j'irai me promener*), ale zwiększy świadomość językową ucznia, pozwoli poszerzyć horyzonty i przede wszystkim otworzy na Logos, niezbędny dla rozwoju intelektualnego młodego człowieka, dla jego przysłych wyborów i sposobu życia.

BIBLIOGRAFIA

- Bono, de E. (1970) *Lateral Thinking*. New York: Harper and Row.
- Buzan, T. (1998) *Mapy twoich myśli*. Łódź: Ravi.
- Buzan, T. (2014), *Pamięć na zawołanie*. Łódź: Aha!
- Darras, B. (1998) L'image, une vue de l'esprit: étude comparative de la pensée figurative et de la pensée visuelle. W: *Recherches en communication*, nr 9, 77-99.
- Johnson-Laird, P (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, inference and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2003) La linguistique cognitive et l'enseignement des langues étrangères. Le cas de trois temps passés en français. W: H. Miatliuk, K. Bogacki, H. Komorowska (red.) *Problemy lingwistyki i nauczania języków obcych*, Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, 243-257.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2005) Obrazowanie zjawisk gramatycznych. Projekt gramatyki wizualnej. W: G. Szpila (red.) *Język trzeciego tysiąclecia III*, Kraków: Tertium, 57-69.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2008a) *Kategoria czasownika – jak nauczać o czasowniku w ujęciu kognitywnym na przykładzie języ-*

ka francuskiego? W: J. Florczak, M. Gajos (red.) *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych*. Teoria i praktyka, Warszawa: Wyd. Biblioteka, 153-166.

- Kwapisz-Osadnik, K. (2008b) Gramatyka wizualna w nauczaniu języków obcych (na przykładzie francuskiego trybu warunkowego *conditionnel*). W: M. Jodłowiec (red.) *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych*, Kraków: Tertium, 147-159.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2010a) Czas w języku: propozycja nauczania czasów gramatycznych na przykładzie francuskiego czasu teraźniejszego. W: W. Chłopicki, M. Jodłowiec (red.) *Słowo w dialogu międzykulturowym*, Kraków: Tertium, 314-355.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2010b) Językoznawstwo kognitywne w nauczaniu języków obcych: projekt gramatyki wizualnej na przykładzie francuskiego trybu *subjonctif*. W: *Neofilolog*, nr 34, 133-146.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2010c) Myśli zapisane w pamięci, myśli zapisane w języku, czyli kilka obserwacji psycholingwistycznych. W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.) *Widma pamięci*, Chorzów: Medium Mundi, 69-82.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2013) Tra percezione e lingua: alcune osservazioni sul funzionamento dei complementi che fanno riferimento alle proprietà fisiche degli esseri umani, W: *Studia Romanica Posnaniensa*, nr XL/3, 33-43.
- Langacker, R. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1993) *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Langacker, R. (2009) *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, Kraków: Universitas
- Neville, B. (2009) *Psyche i Edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, Kraków: WAM.
- Rico, G. (1983) *Writing in the Natural Way*, Los Angeles: Tarcher.
- Tabakowska, E. (1995) *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków: PAN.
- Tabakowska, E. (2000) *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków: Wyd. UJ.
- Sheppard, R. i Metzler, J. (1971) *Mental Rotation of Three-Dimensional Objects*, W: *Science*, nr 171, 701-713.
- Spitzer, M. (2007) *Jak uczy się mózg*, Warszawa: PWN.

DR HAB. KATARZYNA KWAPISZ-OSADNIK, PROF. UŚ Pracuje w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół językoznawstwa ogólnego, kognitywnego oraz stosowanego (psycholingwistyka, neurolingwistyka). Jest autorką licznych publikacji glottodydaktycznych oraz podręczników.

Wykorzystanie TIK do nauczania gramatyki

DOROTA UCHWAT-ZARÓD
MARCIN ZARÓD

Nauka gramatyki kojarzy się najczęściej ze żmudnymi ćwiczeniami i sprawdzaniem kolejnych odpowiedzi w zadaniach typu: *wstaw w odpowiedniej formie czasownik w nawiasie*. Tymczasem dzięki postępowi technologicznemu uczniowie mają dostęp do ciekawych treści w języku obcym i coraz szybciej się nudzą, wykonując tradycyjne podręcznikowe ćwiczenia. W jaki sposób można zatem wykorzystać nowe technologie, aby uatrakcyjnić i poprawić efektywność nauczania gramatyki?

Przez wiele lat nauka języka obcego sprowadzała się w dużej mierze do nauczania gramatyki. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (znana germanistom pod nazwą *die Grammatik-Übersetzungsmethode*, a anglistom jako *Grammar translation method*), oparta na tradycyjnych wzorcach nauczania języków klasycznych, czyli łaciny i greki, przeżywała rozkwit w XIX i pierwszej połowie XX wieku. Nauczyciel pełnił w niej rolę najwyższego autorytetu, praca na lekcji polegała głównie na tłumaczeniu tekstów pisanych oraz objaśnianiu zasad użycia określonych struktur, a gramatyka była traktowana jako jedna z umiejętności kluczowych. Uczniowie mieli po prostu wykonywać polecenia nauczyciela, a postępy oceniano na podstawie licznych testów pisemnych. W latach 70. i 80. XX wieku metody, w których gramatyka była elementem dominującym, zastąpione zostały przez podejścia komunikacyjne, gdzie rola gramatyki była z kolei marginalizowana. Obecnie przyjmuje się, że mimo nadrzędnego celu, jakim jest sprawna i efektywna komunikacja, pewna znajomość form językowych jest w nauce języka obcego niezbędna (Arnell 2012).

Warto zwrócić uwagę, że wraz ze zmieniającą się rolą gramatyki w nauczaniu języków obcych zmieniały się również cechy naszych uczniów. W związku z rozwojem Internetu i nowych technologii wielu z nich nie wystarczy dzisiaj rola pasywnego odbiorcy treści dostarczanych przez nauczyciela, chcą natomiast aktywnie uczestniczyć w procesie nauki, także jako twórcy własnych materiałów.

Z drugiej strony, bombardowani zewsząd informacjami, uczniowie mają niekiedy poważne problemy z motywacją do pracy i utrzymaniem skupienia przez dłuższy czas. Problemem staje się także konieczność systematycznej pracy, bo nauczycielowi coraz trudniej konkurować z portalami społecznościowymi, którym uczniowie poświęcają niekiedy niekontrolowaną ilość czasu. Co zatem nauczyciel może zaproponować współczesnemu uczniowi, wychowanemu w świecie nowych technologii, aby ułatwić mu opanowanie gramatyki? Jednym z rozwiązań może być wykorzystanie materiałów i narzędzi internetowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK).

CALL (ang. *Computer Assisted Language Learning*), czyli edukacja językowa wspomagana komputerowo, rozwinięła się już w latach 80. XX wieku wraz z upowszechnieniem komputerów osobistych. Entuzjaści tej metody wieszczili nawet, że komputery zastąpią nauczycieli. Tymczasem pierwsze programy komputerowe do nauki języków obcych były niezwykle prymitywne. Ograniczenia techniczne pierwszych komputerów osobistych nie pozwalały na wykorzystanie materiału filmowego ani nawet dźwiękowego, więc zadania najczęściej ograniczały się do uzupełniania tekstu lub prostych transformacji, testów wyboru bądź tłumaczeń. W dodatku, w świecie bez Internetu, dostępność tego typu oprogramowania była mocno ograniczona, a wyposażenie szkół w komputery osobiste wiązało się z bardzo wysokimi kosztami. Z czasem, wraz z rozwojem techniki zwiększały się też możliwości nowych technologii. Do komputerów stacjonarnych