JACEK FLORCZAK

JĘZYKOZNAWCZE ASPEKTY MODELU KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI JĘZYKA OBCEGO

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO
ŁÓDŹ 2010

JĘZYKOZNAWCZE ASPEKTY MODELU KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI JĘZYKA OBCEGO

· ROZPRAWY HABILITACYJNE UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO ·

JĘZYKOZNAWCZE ASPEKTY MODELU KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI JĘZYKA OBCEGO

JACEK FLORCZAK

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO
ŁÓDŹ 2010

RECENZENT
Krzysztof Bogacki

SKŁAD I ŁAMANIE
Barbara Kuźnik

PROJEKT OKŁADKI
Barbara Kuźnik

Rozprawa habilitacyjna wykonana w Katedrze Filologii Romańskiej
Uniwersytetu Łódzkiego

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do
Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego

© Copyright by Jacek Florczak, 2010

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
2010
Wydanie I. Nakład 200 + 41 egz.
Ark. druk. 26,125. Papier kl. III, 80 g. 70 x 100
Zam. 111/4731/2010. Cena zł 38,–

Drukarnia Uniwersytetu Łódzkiego
90-131, Łódź, ul. Lindleya 8

ISBN 978-83-7525-426-6

https://doi.org/10.18778/7525-426-6

Spis treści

Wstęp . . . 13

Nauczyciel językoznawca — badacz: założenia metodologiczne . . . 15

Poznawanie języka z perspektywy metodologa . . . 16

Model badań (języka i/lub nauki języka obcego) . . . 16

Model (nauki) języka (i/lub nauki języka obcego) . . . 18

Wiedza o glottodydaktyce z perspektywy językoznawcy . . . 21

Glottodydaktyka a lingwistyka . . . 21

Glottodydaktyka w teorii i praktyce nauczania . . . 22

Językoznawstwo w teorii językoznawczej i praktyce glottodydaktycznej . . . 22

Język przyswajany, język rodzimy, język pośredni . . . 24

Język przyswajany jest językiem obcym . . . 24

Językiem znanym jest język rodzimy . . . 25

Językiem władanym jest język pośredni . . . 25

Język obcy jest językiem wyuczanym . . . 27

Dwujęzyczność współrzędna i podporządkowana . . . 28

Modele indukcyjne i dedukcyjne . . . 29

Procesy algorytmiczne i heurystyczne . . . 30

Dydaktyka terapeutyczna i profilaktyczna . . . 30

Wiedza o języku z perspektywy glottodydaktyka . . . 33

Wiedza o języku . . . 33

Forma i substancja treści i wyrażenia . . . 33

Dwuczłonowość języka . . . 36

Związki paradygmatyczne i syntagmatyczne . . . 38

Semazjologia i onomazjologia . . . 43

Kompetencja i performancja . . . 44

Różne kompetencje językowe i badania językoznawcze . . . 46

Język — świat — poznanie . . . 48

Język — świat — myślenie . . . 50

Konwencja i konwencjonalizacja . . . 51

Koncept i konceptualizacja . . . 52

Profil i profilowanie . . . 53

Interpretant . . . 55

Język rodzimy i świat obcy — świat rodzimy i język obcy . . . 55

Problemy natury kognitywnej . . . 56

Problemy natury funkcjonalnej . . . 57

Problemy natury interferencyjnej i pozainterferencyjnej . . . 58

Język — myślenie — mowa . . . 59

Błędy i chybienia . . . 59
Kompetencja poprawnościowa i stosownościowa . . . 62
Krzywa akwizycji — progresja kompetencji języka pośredniego . . . 63
Język — komunikacja — użytkownik . . . 64
Schemat komunikacji i funkcje języka . . . 64
Zasady komunikacji endolingwalnej i działania użytkownika języka rodzimego . . . 65
Zasada kooperacji . . . 65
Zasada relewancji . . . 66
Zasada ekonomii . . . 69
Zasady komunikacji egzolingwalnej i niebezpieczeństwa użytkownika języka obcego . . . 70
Zasada skuteczności i stosowności . . . 71
Zasada interpretowalności . . . 72
Zasada akomodacji . . . 75
KOMPETENCJA JĘZYKOWA Z PERSPEKTYWY DYDAKTYKA-JĘZYKOZNAWCY . . . 79
Uczmy (się) języka z wiedzą o języku . . . 79
Uczmy (się) języka obcego językiem znanym . . . 81
Tłumaczmy język i o języku . . . 83
Mówmy tak, aby zrozumiano to, co chcieliśmy powiedzieć . . . 84
Uczmy się sami, ale poprawnie . . . 85

JĘZYKOZNAWCZE TECHNIKI KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SYNTAKTYCZNEJ . . . 89
UJĘCIE JĘZYKOZNAWCZE — WIEDZA O SKŁADNI: CZYLI CZEGO (SIĘ) UCZYĆ . . . 90
Kompetencja składniowa języka — ujęcie intralingwalne . . . 90
Kompetencja generująca: o generowaniu struktur składniowych . . . 90
Kompetencja echoidalna: o sposobie przywoływania z pamięci . . . 92
Kompetencja formulaiczna: o formułach zamiast struktur . . . 92
Kompetencje składniowe języków — ujęcie interlingwalne . . . 95
Przyczyny problemów... . . . 96
Aspekty systemowe . . . 96
Implikacje kognitywne. . . . 97
...i proponowane rozwiązania . . . 99
PROCEDURA DYDAKTYCZNA — UMIEJĘTNOŚĆ BUDOWANIA ZDAŃ: CZYLI JAK (SIĘ) UCZYĆ . . . 102
Struktura tematyczno-rematyczna zdania: dwie logiki organizacji tekstu . . . 102
Ujęcie frastyczne. . . . 102
Ujęcie systemowe . . . 104
Ujęcie kognitywne . . . 107
Ujęcie dydaktyczne . . . 109
Koncesja: przyzwolenie na nie-ćwiczenie . . . 112
O sposobach wyrażania „tylko" i „nie tylko" . . . 118
Przyczynowość po francusku: jak poradzić sobie z przechodniością . . . 121
Konstrukcje kauzatywne i antonimy wewnętrzne. . . . 121
Faire faire.... . . . 123
Faire faire (wyr. analityczne) ← wyrażenie syntetyczne . . . 124
Faire faire ← peryfraza . . . 124
Faire faire ← ? . . . 125
Mieć czy być — faire ou être . . . 126
Aspekty kognitywne i funkcjonalne . . . 127

Części mowy: o odmienności profili, które zwykło się dostrzegać . . . 127
Charakter nominalny *vs* werbalny . . . 128
Charakter posesywny *vs* atrybutywny . . . 128
Elipsa i amplifikacja . . . 129
Zaimki . . . 129
Konstrukcje bezokolicznikowe . . . 130
Nie wszyscy są pierwsi, ostatni, jedyni . . . 133
Nie wszystko zostało jeszcze powiedziane . . . 133
Jako jedyny, pierwszy i ostatni . . . 134
Najważniejszy, jaki kiedykolwiek / ktokolwiek / gdziekolwiek... . . . 134
To, że jest tyle nie znaczy, że nie może być więcej . . . 135
Rytuały językowe: o zachowaniach adekwatnych do sytuacji . . . 135
Jak zapytać o drogę? . . . 136
Rytuał prośby: prosić to nie rozkazywać . . . 136
ASPEKTY AUTODYDAKTYCZNE: WIEDZA O JĘZYKU, ZNAJOMOŚĆ SKŁADNI I UMIEJĘTNOŚĆ BUDOWANIA ZDAŃ . . . 138
Algorytmy tłumaczeniowe . . . 138
Badania własne . . . 139
A może byśmy... . . . 139
Lepiej (będzie) jeśli... . . . 140
Im więcej, tym mniej . . . 140
Nie tyle *x*, ile *y* . . . 140
Ciągle to samo... . . . 141
Sans que . . . 141
„Ergatyw" po polsku . . . 141
Participe passé . . . 142
Algorytmy w praktyce . . . 142
Środki i zasady . . . 145
Cele i sprawności . . . 147
JĘZYKOZNAWCZE TECHNIKI KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SEMANTYCZNEJ . . . 149
UJĘCIE JĘZYKOZNAWCZE: ZNACZENIE ZNACZENIA I ZNACZENIA ZNACZEŃ . . . 150
Teoria wyrazu i/lub znaku językowego . . . 150
Cechy definicyjne znaku językowego . . . 150
Dwuczłonowość . . . 150
Linearność . . . 150
Arbitralność . . . 151
Różne koncepcje znaczenia . . . 153
Znaczenie i oznaczanie . . . 153
Znaczenie znaczenia . . . 155
Znaczenie w użyciu . . . 155
Znaczenie w języku i w umyśle . . . 158
Składniki treści wyrażeń . . . 159
Konotacja i denotacja . . . 160
Informacje językowe czy encyklopedyczne . . . 161
Treści symbolizowane i sugerowane . . . 162
Treści inferowane . . . 163

Treści artelektalne, socjolektalne i idiolektalne . . . 164
Trzy płaszczyzny języka . . . 164
Trzy rodzaje składników treści . . . 165
Trzy formy znaczeń wyrażenia . . . 165
Trzy rodzaje kompetencji semantycznej . . . 166
Relacje między znaczeniami wyrażeń: formy i rodzaje znaczeń . . . 167
Składniki treści wyrażenia: jednoznaczność i wieloznaczność leksemu . . . 168
Możliwe znaczenia wyrażenia: relacje sememiczne leksemu . . . 169
Relacje między wyrażeniami: relacje sememiczne leksemów . . . 172
UJĘCIE FUNKCJONALNE: RÓŻNICE SYSTEMOWE I ICH IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE . . . 175
Różnice kategorialno-gramatyczne, czyli o rozbieżnościach przeddyskursywnych . 175
Języki syntetyczne i analityczne . . . 175
Ładunki znaczeniowe morfemów . . . 176
Różnice funkcjonalno-dyskursywne, czyli o rozbieżnościach w mowie . . . 177
Ekonomia semazjologiczna i onomazjologiczna . . . 177
Wyrażenia proste i złożone . . . 178
Konwergencja składników treści: wyrażenia analityczne i syntetyczne . . . 179
Dywergencja składników treści: wyrażenia generyczne i specyficzne . . . 182
Aspekty kontrastywne: implikacje glottodydaktyczne . . . 184
Syntagmy werbalne . . . 185
Syntagmy przyimkowe . . . 186
UJĘCIE DYDAKTYCZNE: JĘZYKOZNAWCZE TECHNIKI ANALIZY ZNACZENIA SŁOWA OBCEGO . . 188
Konfrontacje leksykalne . . . 188
Tertium comparationis . . . 189
Podejście operacyjne . . . 190
Ujęcie atrybutywne . . . 191
Modele analizy . . . 192
Analizy wprowadzające . . . 193
Relacje intraleksykalne — konfrontacja składników treści . . . 193
Relacje interleksykalne — konfrontacja rodziny wyrażeń . . . 195
Analiza logiczna . . . 196
Pojęcia semantyki logicznej . . . 196
Implikacje dydaktyczne . . . 197
Od zakresu do treści charakterystycznej . . . 198
Od treści charakterystycznej do zakresu . . . 199
Zasadność analiz logicznych . . . 200
Analiza semiczna . . . 201
Tabela semiczna . . . 202
Analiza semiczna w praktyce MCL . . . 204
Analiza składnikowa . . . 208
Podstawowe pojęcia . . . 208
Dendryt leksykalny . . . 209
Ograniczenia selekcyjne . . . 211
Reguły projekcyjne i znaczenia dyskursywne . . . 212
Aplikacje dydaktyczne . . . 214
Poszukiwanie znaczeń — kompetencja leksykalna . . . 215
Konkatenacje i kolokacje — kompetencja leksotaktyczna . . . 217

Analiza KKP . . . 219
W języku ogólnym . . . 219
W języku specjalistycznym . . . 222
Koncepty . . . 222
Konwencje . . . 223
Profile . . . 224
Praca własna . . . 224
Analiza semantograficzna . . . 226
Dwa sposoby konceptualizacji rzeczywistości: konceptualizacja językowa i wizualna . . . 226
Dwa przedmioty wizualizacji graficznej: obrazowanie myśli i słów . . . 228
Dwa odniesienia wizualizacji znaku językowego:
obrazy desygnatów i obrazowanie znaczeń . . . 231
Różne rodzaje wizualizacji słowa i różne rodzaje wizualizowanych treści . . . 233
Remografy . . . 233
Profilografy . . . 239
Konceptografy . . . 241
Technika podświetlania . . . 243
Dwa sposoby wykorzystania technik wizualizacji:
pozna(wa)nie i rozpozna(wa)nie treści słów . . . 247
Analizy podsumowujące . . . 247

JĘZYKOZNAWCZE TECHNIKI KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI PRAGMATYCZNEJ . . . 251

ELEMENTY KOMPETENCJI PRAGMATYCZNEJ . . . 253
Kompetencja pragmatyczna w pragmatyce językoznawczej . . . 253
Akty mowy i działania językowe . . . 253
Skutek i skuteczność . . . 254
Inferencje . . . 254
Implikacja . . . 255
Presupozycja . . . 255
Domniemanie . . . 256
Kompetencja pragmatyczna w dydaktyce języka obcego . . . 256
Ujęcie dydaktyczne . . . 257
Ujęcie pragmatyczne . . . 257
Ujęcie interlingwalne . . . 257

TECHNIKI NAUCZANIA EFEKTÓW ZNACZENIOWYCH RODZAJNIKA FRANCUSKIEGO . . . 258
Przyczyny problemów . . . 258
Ujęcie gramatyczne i tradycyjne metody nauczania . . . 259
Reguły użycia . . . 259
Ćwiczenia użycia . . . 261
Ujęcie językoznawcze . . . 262
Ujęcie logiczne . . . 265
Ujęcie pragmatyczne . . . 268
Ujęcie dydaktyczne: od analizy pragmatycznej do technik nauczania . . . 271
Procedura dydaktyczna . . . 271
Doświadczenia językowe . . . 272
Przed chwilą rozmawiałem z Potrzebowskim . . . 272
Rozmawiałem wczoraj z tą... no.... . . . 273

Poproszę obie osoby o powstanie . . . 273
Pospiesz się, bo tramwaj jedzie. . . . 274
Przełożenie glottodydaktyczne: „pragmadydaktyka" w zastosowaniu . . . 274
Utrwalenie i ewaluacja . . . 276
Tłumaczenia kontekstualne (z języka polskiego) . . . 276
Testy komutacyjne (w języku francuskim) . . . 276
Inferencje kontekstualne . . . 278
Praca własna . . . 282
Podsumowanie . . . 284

TECHNIKI NAUCZANIA EFEKTÓW ZNACZENIOWYCH WYBRANYCH CZASÓW JĘZYKA FRANCUSKIEGO . . . 285
Przyczyny problemów . . . 285
Ujęcie językoznawcze . . . 286
Perspektywa konfrontatywna... . . . 286
...i jej implikacje kognitywno-dydaktyczne . . . 290
Ujęcie pragmatyczne . . . 292
Ujęcie dydaktyczne: od analizy pragmatycznej do metody dydaktycznej . . . 293
Procedura dydaktyczna . . . 293
Doświadczenia pragmatyczne . . . 294
Inferencje kontekstualne . . . 295
Impaktualność, aspektualność, temporalność . . . 297
Analiza czasowości w praktyce . . . 300
Tłumaczenia kontekstualne i testy komutacyjne . . . 300
Ewaluacja i prace własne . . . 301
Podsumowanie . . . 302

UJĘCIE METODOLOGICZNE: TECHNIKI PRZEDMIOTO- I PODMIOTOCENTRYCZNE . . . 304

UCZEŃ BADACZ — JĘZYKOZNAWCA, CZYLI ZASADNOŚĆ METODY JĘZYKOZNAWCZEJ . . . 307

MODEL (MCL) POZYSKIWANIA KOMPETENCJI JĘZYKA OBCEGO: PRÓBA FORMALIZACJI . . . 308
Jak badamy?
czyli proponowana metodologia badań . . . 308
Modele analizy . . . 311
Analiza diachroniczna . . . 312
Analiza synchroniczna . . . 313
Co badamy?
czyli analiza przedmiotu badań . . . 314
Kompetencja syntaktyczna . . . 314
Kompetencja semantyczna . . . 328
Kompetencja pragmatyczna . . . 332
Podsumowanie i wnioski . . . 338
Interpretacja wyników badań,
czyli próba formalnej reprezentacji krzywej akwizycji MCL . . . 341
Różne krzywe dla różnych modeli . . . 343
Arbitralność znaku językowego . . . 344
Motywacja znaczenia . . . 345
Luki leksykalne . . . 345
Dystans semantyczny derywatów . . . 346
Modyfikacja ograniczeń selekcyjnych . . . 347

Różne krzywe dla różnych kompetencji . . . 347
Różne modele dla różnych potrzeb . . . 349
Różne potrzeby w inteligentnym rozwoju językowym . . . 353

Z metodologii badań nad umysłem, językiem i akwizycją . . . 354
Model umysłu . . . 354
Model języka . . . 357
Język myśli . . . 357
Język ucieleśniony . . . 362
Model akwizycji . . . 364
Akwizycja JR i JO . . . 365
Model modularny i holistyczny . . . 366
Wiedza proceduralna i deklaratywna . . . 367
Glottodydaktyka zewnątrz- i wewnątrzpodmiotowa . . . 369

Zasadność metod „językoznawczych", czyli jak, kogo i kiedy (nie) należy nauczać . . . 370
Pytania metodologii glottodydaktycznej . . . 371
Zasadność metody MCL — przesłanki stworzenia . . . 372
Zastosowanie czynne i bierne . . . 373
Nauczyciel: (glotto)dydaktyk czy językoznawca . . . 373
Kompetencja sztuczna czy naturalna . . . 374
Podręcznik MCL . . . 375
Uczeń — językoznawca — nauczyciel . . . 379
MCL a prawo najmniejszego wysiłku . . . 379
MCL a autonomia ucznia . . . 380
Uczeń — badacz samodzielny i dojrzały . . . 381

Aneks . . . 383

Bibliografia . . . 399

Résumé: Aspects linguistiques du modèle d'acquisition de la compétence en langue étrangère . . . 409

Od redakcji . . . 417

Wstęp

Wychodząc z prostego założenia, że umieć coś robić jest czymś zupełnie innym niż umieć powiedzieć, jak to się robi (Strawson 1994, s.12; za: Karolak 2001, s.9), językoznawstwo stara się już od dawna opisać w formie zasad, reguł i praw to, co umiemy za pomocą języka robić, niekoniecznie te zasady, reguły i prawa znając. Ta prosta opozycja między wiedzą a umiejętnościami dała asumpt do licznych refleksji nad naturą języka oraz do powstania różnych modeli jego funkcjonowania. Konstruowana w ten sposób wiedza o języku ma liczne zastosowania praktyczne. W naszej pracy omówimy jej zastosowanie w dydaktyce języków obcych.

Uczynimy to w dwójnasób. Po pierwsze, za jej pomocą zwrócimy uwagę na językoznawcze własności procesu nauki języka obcego, które w opisach ukierunkowanych na aspekty dydaktyczne mogą być uwypuklane w sposób niewystarczający. Ten sposób wykorzystania wiedzy o języku, w samym procesie nauki języka obcego, ma charakter pośredni. Po drugie, wskażemy na to, jak na polu dydaktyki języka obcego wykorzystać można wybrane narzędzia językoznawcze, czyniąc z nich podstawę konkretnych ćwiczeń językowych. Ten sposób wykorzystania wiedzy o języku ma dla konstruowania modelu jego akwizycji charakter bezpośredni.

Językiem obcym jest tutaj język francuski. Dysponując możliwością jego nauczania na poziomie zaawansowanym na przestrzeni kilkunastu lat,[1] obserwowaliśmy niejednokrotnie, iż dzielenie się z uczniami spostrzeżeniami językoznawczymi pozwalało im nie tylko wyraźniej dostrzegać swoje błędy, ale też posługiwać się językiem obcym w sposób bardziej świadomy. Z czasem, początkowo luźne refleksje zaczęły przybierać formę coraz bardziej uporządkowaną, rady przeobrażały się w techniki nauczania, a techniki zaczęły kształtować koncepcję metody. Przybrała ona nazwę *metody poznaw-*

1 Praca ta nie mogłaby zostać zrealizowana bez czynnego udziału studentów filologii romańskiej w Łodzi oraz uczestników kursów z Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli w Płocku i Warszawie. Ich prace oraz spostrzeżenia na temat proponowanych technik odegrały ważną rolę w kształtowaniu prezentowanej tu formy metody MCL. Część tych prac znajduje się w niniejszej książce. Ich korekta dokonywana była przez rodzimych użytkowników języka francuskiego, którzy zechcieli również poświęcić swój czas dla sprawdzenia zasadności wielu stawianych tu twierdzeń. Za wkład pierwszych oraz cierpliwość drugich pragnę niniejszym podziękować.

czo-językoznawczej (lub: *kognitywno-lingwistycznej*) tj. *MCL — méthode de cognition linguistique*, a jej integralnym składnikiem stało się nauczanie języka obcego poprzez pozyskiwanie wiedzy o języku jako takim. Większość naszej pracy zostanie poświęcona, z jednej strony, omówieniu przesłanek jej stworzenia i zasadności jej wprowadzenia oraz, z drugiej strony, prezentacji konkretnych technik stosowanych na jej gruncie. Odpowiada to zresztą opisywanemu przed chwilą podwójnemu sposobowi wykorzystania językoznawstwa w glottodydaktyce języka obcego

Chociaż w obydwu podejściach mamy do czynienia z rozważaniami sytuującymi się na skrzyżowaniu glottodydaktyki i językoznawstwa, to praca ta ma charakter głównie językoznawczy. Nie chodzi w niej bowiem o to, jak udział językoznawstwa w nauce języka obcego widzi glottodydaktyk, ale o to, jak językoznawca stara się wykorzystać swą aparaturę poznawczą do optymalizacji procesu nauki języka obcego. Ten podwójny (tj. pośredni i bezpośredni) sposób wykorzystania refleksji językoznawczej znajduje też oddźwięk w samej budowie pracy. O ile bowiem rozdziały pierwszy i ostatni poświęcone są głównie prezentacji językoznawczych aspektów modelu nauki języka obcego, to rozdziały środkowe przedstawiają już konkretne — językoznawcze — techniki kształtowania kompetencji języka obcego na poziomie zaawansowanym. Ostatecznie więc, w całej pracy pragniemy wskazać nie tylko na to, jak ważna jest wiedza o języku dla nauki języka, ale i zilustrować konkretne sposoby jej wykorzystania, czyniąc z językoznawstwa naukę o wymiernym przełożeniu praktycznym.

* * *

Pragnę w tym miejscu podziękować Szanownemu Recenzentowi tej książki, Panu Profesorowi dr. hab. Krzysztofowi Bogackiemu za wnikliwą lekturę i cenne uwagi dotyczące strony merytorycznej oraz metodologicznej pracy i podnoszące z pewnością jej wartość naukową. Dziękuję za cenne rady i wskazówki Panu prof. dr. hab. Józefowi Sypnickiemu oraz Panu prof. dr. hab. Mieczysławowi Gajosowi. Dziękuję kolegom z pracy oraz moim bliskim za stwarzanie sprzyjającej atmosfery i wszelką okazaną pomoc w całym okresie pracy nad książką. Jeszcze raz wszystkim serdecznie dziękuję.

Nauczyciel językoznawca — badacz: założenia metodologiczne

W rozdziale tym omówimy kwestie związane z metodologicznymi przesłankami skłaniającymi do wykorzystania wiedzy językoznawczej w procesie kształcenia kompetencji języka obcego w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej. Dokonamy prezentacji ogólnych założeń modelu uczenia (się) języka obcego z wiedzą o języku jako takim. Przyjmując uświadomioną wiedzę językową (Stalmaszczyk 2008) za integralny element proponowanego modelu nauki języka obcego, zwrócimy uwagę zarówno na niedogodności nauczania tradycyjnego jak i na przeszkody samego językoznawstwa. Wskażemy na korelację między różnymi stopniami świadomości językowej a stopniami zaawansowania znajomości języka. Omówimy też miejsce języka rodzimego w procesie nauczania / uczenia się języka obcego.

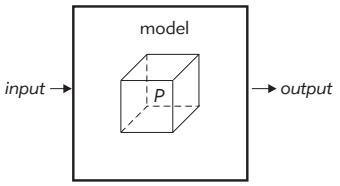
POZNAWANIE JĘZYKA Z PERSPEKTYWY METODOLOGA

Integralnym, choć zewnętrznie nie eksponowanym, elementem opisu zjawiska jest przyjmowana przezeń metodologia badawcza. Wpływa ona na definicję modelu badawczego i poprzez przyjęte — implicytnie bądź eksplicytnie — założenia metodologiczne kieruje — niejako od wewnątrz — sposobem jego analizy.

MODEL BADAŃ (JĘZYKA I/LUB NAUKI JĘZYKA OBCEGO)

Spór wokół podmiotowości (subiektywności) oraz przedmiotowości (obiektywności) poznania toczy się od czasów, kiedy człowiek nabrał świadomości naukowej i zredukować go można do pytania o to, czy możliwe jest poznanie przedmiotu badań bez podmiotu poznającego; tj. takie poznanie zjawiska, na które podmiot poznający nie będzie wywierał jakiegokolwiek wpływu. Odpowiedź na to pytanie określa charakter modelu badań i tez postulowanych przez daną metodę poznawczą.

Modelem nazwiemy konstrukt myślowy stanowiący schematyczną reprezentację istotnych cech modelowanego zjawiska (por. Baldinger 1984, s.21 i n.). Zjawisko lub przedmiot badań *P* można sobie wyobrazić w postaci skrzynki z wejściem — *input* oraz wyjściem — *output*. Zadaniem modelu *M* jest opisanie procesu kierującego powstawaniem wyniku *out* po zadaniu odpowiednich danych na wejściu *in*. Innymi słowy, zastosowanie modelu *M* pozwoli otrzymać wynik *out* w oparciu o dane *in*. Graficznie przedstawić to można w sposób następujący:



Jako, że w naszym przypadku chodzi o modelowanie zjawisk językowych, posłużymy się prostym przykładem modelu odczytywania treści 'F' = 'dorosła istota ludzka płci żeńskiej' od wyrażenia *F* = *femme*. Celem jest opisanie reguł odpowiedzialnych za przypisywanie treści wyrażeniom, czyli stworzenie modelu *M* analizy treści słów *(P)*. Wartości na wejściu oraz wyjściu modelu są zmienne, wartość *M* jest z założenia wartością stałą. Mamy tutaj dwie możliwości. Po pierwsze, model odczyt(yw)ania tej treści wyobrazić sobie możemy jako *in* = *femme* $\xrightarrow{M}$ *out* = 'dorosła istota płci żeńskiej'. Mówiąc inaczej: jeśli za zmienną *in* przyjmiemy wyrażenie *femme (f)*, to przy stałej M, M(*f*) daje *out* = 'dorosła istota płci żeńskiej'. W drugim ujęciu, przed skonstruowaniem modelu analizy czynimy założenie o wynikach tej analizy. To znaczy, że odpowiadamy na pytanie, jakie procesy kierowały odczytaniem *femme* jako 'istota dorosła płci żeńskiej'. Tak pojmowany model ma opisać operacje powodujące, że taki *input* staje się takim *outputem*. Drugie podejście ma charakter deskryptywny: mamy dane na wejściu i wyjściu,

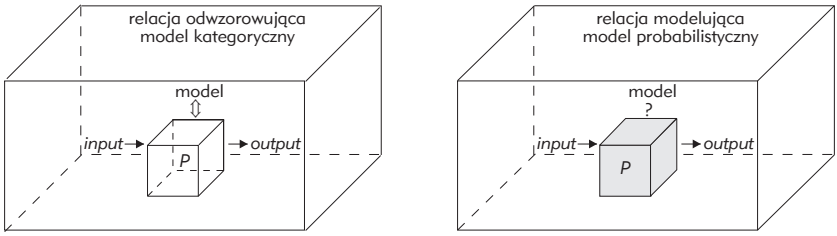
zadaniem jest opisać operacje przetwarzania *inputu* w *output*. Pierwsze podejście jest preskryptywne: mamy dane wejściowe oraz model ich przetwarzania i za ich pomocą mamy opisać (przewidzieć) *output*.

model deskryptywny
input $\xrightarrow{?}$ output

model preskryptywny
input $\xrightarrow{M}$?

Oba podejścia są ściśle współzależne, bo tak jak stworzenie modelu pozwalającego generować na danych wejściowych wyniki uprzednio nieznane opiera się na wcześniej skonstruowanych założeniach co do otrzymywanych wyników, tak też opis czynionych założeń opiera się na operacjach będących przedmiotem opisu zawartym w proponowanym modelu. Innymi słowy, tak jak nie da się stworzyć modelu preskryptywnego bez uprzednio opisanych założeń co do wyników jego zastosowania, tak też czynione założenia są wynikiem operacji, które to mają zostać opisane w proponowanym modelu.

Charakter modelu zależy od samej definicji opisywanego w nim zjawiska. Istnieją dwie możliwości. Po pierwsze, zjawisko *P* może być pojmowane jako poznawalne, co z góry zakłada jego istnienie. Przedstawiamy je wówczas jako przezroczystą skrzynkę, do której wgląd jest możliwy. W drugim ujęciu, opisywane zjawisko przedstawiamy jako czarną skrzynkę (zob. teoria cybernetyki), do której wglądu nie ma. Różnice między tymi podejściami zilustrować można graficznie:



Pierwszy model, twierdzeniem odwzorowania zjawiska — a więc i rzeczywistości — zakłada jego obiektywne istnienie, dostępność poznawczą oraz możliwość jego wyczerpującego poznania. Jest modelem kategorycznym. Drugi jest modelem probabilistycznym; istnienie zjawiska jest jedynie postulowane. Ma on charakter projektujący: ze struktury modelu nie należy wyciągać wniosków co do struktury oryginału. To model relatywistyczny.

Obydwa podejścia mają swoje plusy i minusy. Dążenie do opisania „oryginału" jest dążeniem chlubnym, ale i zgubnym. Przypięcie etykietki, że t a k j e s t zmusza często do naginania faktów do teorii. Narażony jest na to każdy model „odwzorowujący". Model projektujący nie ma takiej pretensji: reguły rządzące badanym procesem opisywane są w kategoriach instrukcji możliwych do przyjęcia, a jego zasadność jest mierzona jego efektywnością, tj. wartością wyników, jakie umożliwia jego zastosowanie. Jeśli instrukcje prowadzą do wyników błędnych lub niezadowalających, może on zostać skorygowany. Jednak taki relatywizm doprowadza z kolei do powstawania niezliczonych teorii, czasem sprzecznych. Jeśli więc krańcową formą modeli kategorycznych jest naukowy despotyzm, to krańcową implikacją modeli projektująco-postulujących jest naukowa anarchia.

Oba omawiane tutaj podejścia metodologiczne są odnajdywane w każdej dziedzinie naukowej, a więc także w językoznawstwie oraz glottodydaktyce. Bywa tak, że polemika wokół słuszności jednego z nich jest prowadzona przez różnych autorów na łamach tej samej publikacji. Na przykład W. Mańczak, w biuletynie PTJ LVII (2001, s.68), opowiada się wyraźnie przeciw naukowej demagogii:

> […N]auka polega na poszukiwaniu prawdy, a nie na kulcie autorytetów, [...] o tym, że jakaś koncepcja jest lub nie jest słuszna, decydują argumenty, a nie to, od kogo dana koncepcja pochodzi, [...] wreszcie naukowca powinna cechować postawa krytyczna, a nie wiara w nieomylność autorytetów.

W tym samym biuletynie, A. Pisowicz (2001, s.223-225) idzie już jednak w kierunku przeciwnym:

> […N]iektóre prądy współczesnego językoznawstwa odpowiadają uniwersalnym skłonnościom ludzkim do odrzucania wszelkich autorytetów. Obecnie często można zaobserwować tendencję do interpretowania jakichkolwiek ograniczeń (także reguł naukowych!) w kategoriach „zamachu na wolność", która stanowi — i tutaj nie mamy wątpliwości — jedną z podstawowych wartości ludzkiego życia. Sytuacja staje się dramatyczna: nauka, która wyrzeka się precyzji, przestaje być nauką. […] Wydaje się, iż niektórzy uczeni hołdują zasadzie: „im więcej prób objaśnienia jakiegoś problemu, tym lepiej". Jedna z tych prób (czasem kilka) może faktycznie prowadzić do celu, jakim jest (czy przynajmniej powinno być) poznanie prawdy. Co do tego nie ma wątpliwości. Jednakże cena osiągnięcia postępu może się nieraz okazać wysoka: wielość fałszywych rozwiązań (nie zawsze przecież k a ż d e rozwiązanie jest prawidłowe) rodzi zamęt. Jeśli mamy na przykład kilkadziesiąt prób objaśnień jakiegoś problemu, to znaczy, że nasz faktyczny stan wiedzy o danym zagadnieniu jest nikły.

MODEL (NAUKI) JĘZYKA (I/LUB NAUKI JĘZYKA OBCEGO)

Rozwój nauki pokazuje, iż nieustannie pojawiają się coraz to nowe modele dla zjawisk wcześniej już „poznanych". Zmiana paradygmatu myślenia pozwala spojrzeć na dane zjawisko za pomocą innych instrumentów poznawczych, a zjawisko obserwowane z innej perspektywy ukazuje się nam w świetle, które wcześniej nie było do pomyślenia. Przełamanie starych paradygmatów myślowych doprowadza do postępu w nauce tam, gdzie wydawałoby się, że popadliśmy w impas i nie dysponujemy już możliwością poznania (zob. Kuhn 2009). Przyjmujemy więc, że wszystko zależy nie tylko od tego, co obserwujemy, ale i również od tego, z jakiej aparatury poznawczej korzystamy i dla jakich potrzeb lub celów to czynimy.

> […] W językoznawstwie zawsze będziemy mieć do czynienia z modelami, które są tylko prawdopodobnym opisem języka. Spośród zaś takich modeli wybór lepszego powinien odbywać się za pomocą ścisłych kryteriów metalingwistycznych. (Bobrowski 2006, s.111)

Dlatego też model (nauki) języka (obcego) prezentowany w naszej pracy ma charakter postulująco-projektujący (zob. też Żmigrodzki 2006, s.61). Jego podstawą epistemologiczną jest kantowskie rozróżnienie pojęć *noumenu* i *fenomenu*. *Noumen* jest definiowany jako rzecz sama w sobie, istniejąca niezależnie od podmiotu poznającego, zaś *fenomen* to zjawisko, które jawi się nam jako takie i jest nam bezpośrednio dostępne. Innymi słowy, zjawisko to przedmiot możliwego doświadczenia, odróżniony od niepoznawalnej rzeczy samej w sobie, na której istnienie jednak może wskazywać. My poznajemy jedynie zjawiska.

Z rozgraniczeniem na *noumeny* i *fenomeny* skorelować możemy hjelmslevowskie rozgraniczenie substancji i formy, podzielone na płaszczyznę treści i wyrażania (Hjelmslev 1953; za: Fisiak 1985, s.34-39). Przedmiotem poznania w językoznawstwie jest forma będąca już ustrukturyzowanym przejawem otaczającej nas substancji. W sytuacji, gdzie poznanie substancji jest niemożliwe, zaś możliwe jest jedynie poznanie jej reprezentacji formalnych, tj. przedmiotów, w których zawarte są apriorycznie podmioty poznające, określić możemy jedynie kryteria, jakimi podmiot poznający winien się kierować przy konstruowaniu modeli, opisywaniu zjawisk, czy tworzeniu teorii. Kryteriami tymi są spójność postulowanych tez, ich kompletność i niesprzeczność, prostota i użyteczność. Teoria jest zasadna wtedy, gdy zawarty w niej opis przedmiotu badań jest wolny od sprzeczności, wyczerpujący, możliwie najprostszy. Pierwszy warunek jest nadrzędny względem drugiego, a drugi względem trzeciego.

Wszelka teoria naukowa winna być ponadto weryfikowalna i falsyfikowalna. Z jednej strony winniśmy móc empirycznie orzec prawdziwość głoszonych przez nią sądów, z drugiej zaś fałszywość sądów, które będą stać do niej w stosunku sprzeczności (Popper 2002). Za falsyfikowalne uznamy np. twierdzenie o (nie)obecności składnika /(nie)celowość działania/ w czasownikach *chercher* i *trouver* (por. test sprzeczności — Bogacki i Karolak 1992, s.181):

*Il a cherché la clé par hasard.
Il a trouvé la clé par hasard.

Weryfikowalność i falsyfikowalność teorii możliwe są tylko wtedy, gdy proponowany model jest wystarczająco jasny. Bez względu na to, czy jest on odwzorowujący, czy projektujący, opisywane w nim reguły — tezy, twierdzenia — muszą być dostępne i w pełni eksplicytne, żeby mogły być dyskutowane i zostać poddane sprawdzeniu (Rouveret i Schlenker 1998, s.9-10).

Prostota teorii może zostać przedstawiona w kategoriach ekonomi(k)i opisu: ograniczona i możliwie najmniejsza liczba reguł winna pozwolić opisać możliwie największy fragment analizowanej rzeczywistości. Korelując to z wymogiem wyczerpującości, zauważymy, że liczba reguł nie może zostać z góry ustalona, gdyż pewne zjawiska graniczne mogą zawsze wymagać tworzenia reguł nowych, czy też modyfikacji starych. Ekonomii opisu nie należy więc rozumieć jako ograniczanie się za wszelką cenę do niewielkiej liczby reguł, kosztem nieopisania pewnych zjawisk, lecz jako szukanie liczby reguł optymalnej, co ma być wynikiem nieustannej konfrontacji reguł teoretycznych z ich praktycznym zastosowaniem na przykładach badanego zjawiska.

Przyjmując, że obrana metodologia wpływa, poprzez proponowane przez nią narzędzia poznawcze, na obraz prowadzonych badań, a tym samym na otrzymywane wyniki, spośród wielu różnych metod opisu zjawiska wybieramy tę, która jawi się

jako najbardziej stosowna do potrzeb. Nie chcąc zaś mnożyć teorii ponad te, które już istnieją, z nich to właśnie tworzymy model akwizycji języka obcego oraz techniki metody MCL. Jako, że opis danego zjawiska zależy ponadto od dobranej aparatury pojęciowej, a każda z nich ujawnia inne aspekty danego zjawiska lub pasuje lepiej do opisu wybranych problemów, dla potrzeb naszego modelu przyjmujemy synkretyzm metodologiczny. Synkretyzm taki bywa jeszcze w językoznawstwie odrzucany i w imię spójności metodologicznej przypisuje mu się etykietkę eklektyzmu. A przecież spójność opisu zjawiska nie wyklucza możliwości tworzenia modelu czerpiącego z osiągnięć różnych prądów lub dziedzin naukowych. Co więcej, stojąc w obliczu konieczności rozwiązania problemu w praktyce, okazuje się często, iż trzeba się posłużyć osiągnięciami nie tylko różnych prądów tej samej dziedziny, ale i nawet różnych dziedzin. Dzisiejszy, szybki postęp w nauce jest właśnie wynikiem współistnienia (współpracy) różnych, czasem i odległych modeli, teorii. Dlatego też w proponowanym przez nas modelu (nauki) języka znajdą oddźwięk wszystkie główne nurty językoznawcze: od strukturalizmu, przez generatywizm i funkcjonalizm, po kognitywizm. Jako, że nurty te różnie podchodzą do omawianych wcześniej kryteriów zasadności modeli naukowych (zob. np. strukturalizm *vs* kognitywizm w sprawie falsyfikowalności tez), niektóre z tych rozbieżności znajdą oddźwięk w naszych rozważaniach i technikach nauki języka. O ile, ponadto, do formułowania konkretnych technik językoznawczych będą nam służyć głównie trzy pierwsze nurty badawcze, to sam model akwizycji języka obcego opiera się w głównej mierze na ujęciu komputacyjno-kognitywnym: komputacyjnym, gdyż procesy akwizycji modelujemy za pomocą algorytmów na materii umysłu w oderwaniu od materii mózgu; kognitywny, bo zwracamy uwagę na silną więź między językiem a jego użytkownikiem. Nasz model bada nie tyle język — a dokładniej język pośredni — jako systemową *langue*, czy procesualną kompetencję, ile *homo loquens* z jego procesami poznawczymi modelowanymi dla nauki języka obcego i określonymi trudnościami w jego przyswajaniu.

Wiedza o glottodydaktyce z perspektywy językoznawcy

Glottodydaktyka cieszy się swą autonomią już od dawna; oderwała się ona zarówno od lingwistyki jak i dydaktyki ogólnej, stając się nauką całkowicie samodzielną. Pozwoliło to dokładniej przyjrzeć się istniejącym już metodom nauczania języków obcych oraz stworzyć metody nowe. Długa byłaby ich lista, a jeszcze dłuższe objaśnienia ich specyfiki. W każdej z nich pojawiają się jednak te same pytania, a o odrębności tych metod stanowią różne na te pytania odpowiedzi. Jednym z nich jest pytanie o kierunek przyswajania kompetencji języka obcego, rozgraniczające metody nauczania na dedukcyjne: najpierw tłumaczymy reguły użycia, a później stosujemy ćwiczenia na ich utrwalenie oraz indukcyjne: podajemy przykłady użyć, w których regularność pewnych struktur ma skłonić ucznia do samodzielnego wyprowadzenia reguł. Inne pytanie dotyczy udziału wiedzy o języku i przeradza się w polemikę o to, czy nauczanie języka winno być również nauczaniem o języku. Kolejne pytania dotyczą udziału języka rodzimego i każą zastanowić się nad tym, czy z nauczania języka obcego język rodzimy należy wyeliminować, bo przecież uczymy się języka obcego; czy też, przeciwnie, należy się nim posiłkować, bo przecież do tego, co nieznane dotrzeć możemy tylko za pomocą tego, co znane. W końcu też pojawiają się pytania o relacje między uczniem a nauczycielem, a jednym z nich jest pytanie o to, czy uczeń w procesie nauki jest jednostką autonomiczną, czy też sterowaną przez nauczyciela.

Metoda MCL opiera się na budowanej przez nauczyciela świadomości językoznawczej, dlatego też za podstawowe przyjmujemy rozgraniczenie na metody bezpośrednie, z ich postulatem nauki języka a nie o języku oraz pośrednie, postulujące wprowadzenie do nauki języka obcego naukę o języku. Dychotomia ta jest wyrażana wieloma terminami (Kim Jin-Ok 2002, s.101-102): uczenie świadome i nieświadome, eksplicytne i implicytne; intencjonalne lub zamierzone i przypadkowe lub automatyczne. Pojęcia te odwołują się do opozycji między nauczaniem przy użyciu świadomych strategii i ze zrozumieniem mechanizmów językowych a nauczaniem bez używania świadomych strategii analitycznych, czy też bez skupienia uwagi na procesach językowych. Drugi model jest właściwy pozyskiwaniu kompetencji języka ojczystego. W przypadku pozyskiwania kompetencji języka obcego propozycje modeli są już rozbieżne. Jedni reguł użycia nie tłumaczą, każąc je wydobywać samodzielnie z przedstawionych uczniom wypowiedzi autentycznych. Drudzy uważają, że gramatyki należy uczyć eksplicytnie, gdyż mamy wówczas pewność, że nauczane reguły są przynajmniej właściwe. Dla pierwszych umiejętność władania językiem obcym jest wynikiem stosowania wiedzy wewnątrzpochodnej (endogennej), dla drugich — zewnątrzpochodnej (egzogennej). Jeśli pierwsi starają się odwzorować naturalny proces pozyskiwania języka rodzimego, to drudzy przyjmują, że język obcy jest dla nas... obcy, a jego nauka jest siłą rzeczy czymś sztucznym.

Glottodydaktyka a lingwistyka

Za nadrzędny cel glottodydaktyki przyjmuje się usprawnianie metod nauczania języków obcych. Jeśli jednak przy konstruowaniu metody nauczania zapomnimy o jej przedmiocie, doprowadzić to może do sytuacji paradoksalnej: coraz sprawniej możemy

nauczać języka ułomnego. Adekwatny model kształtowania kompetencji języka obcego wymaga więc nieustannej współpracy glottodydaktyki i językoznawstwa.

GLOTTODYDAKTYKA W TEORII I PRAKTYCE NAUCZANIA

Dla opisania podstawowych pojęć glottodydaktyki oddajemy głos specjalistom (Kida 2000, s.97):

> Glottodydaktyka [...] w pracach językoznawczych określana jest jako nauka zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się języków oraz jako praktyczne nauczanie języków obcych. Przedmiot jej badań obejmuje całokształt zjawisk związanych z procesem akwizycji, czyli przyswajania (nabywania) języków obcych (Komorowska 1982, s.17).
>
> Glottodydaktyka wewnętrznie dzieli się na czystą i stosowaną. Glottodydaktyka czysta zajmuje się opisem i wyjaśnianiem przedmiotu swych badań, tj. akwizycją, natomiast stosowana wiąże się z opracowaniem i formułowaniem dyrektyw dla praktyki nauczania i uczenia się, które to dyrektywy wynikają z opisu i wyjaśnień dostarczanych przez glottodydaktykę czystą.
>
> Językoznawcy w swoich pracach stosują także inny podział glottodydaktyki na szczegółową i ogólną. Szczegółowa dotyczy przyswajania określonego języka, a ogólna wielu języków, poszukując punktów wspólnych w procesie ich nauczania (Komorowska 1982; por. też Grucza 1979).
>
> Z punktu widzenia [glotto]dydaktyki metoda nauczania języka obcego jest określana jako „model realizacji podstawowych celów, zasad i komponentów nauczania, zawierający określoną ideę stanowiąca nić przewodnią wszystkich elementów tego modelu. Model ten jest oparty na konkretnej idei dydaktycznej i metodologicznej, co w praktyce oznacza, że wynika on z konkretnej teorii nauczania." (Koczy i Grochowski 1984, s.21) […]
>
> W stosowaniu określonej metody jako zbioru zasad można posługiwać się różnymi technikami. Pojęcie technika jest podrzędne w stosunku do pojęcia metoda w szerokim znaczeniu tego słowa. Istotę metody stanowią zasady realizacji konkretnych celów, a istotę techniki — środki i sposoby, za których pomocą realizuje się te same cele. Technikę nauczania języków obcych możemy zatem określić jako zespół konkretnych sposobów nauczania zdeterminowany przez określone warunki i środki (pomoce naukowe) (Koczy i Grochowski, 1984, s.25).

JĘZYKOZNAWSTWO W TEORII JĘZYKOZNAWCZEJ I PRAKTYCE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Mariaż metodyki i lingwistyki znany jest nie od dzisiaj.

> Językoznawcy i dydaktycy języka, zwłaszcza glottodydaktycy, zgodnie podkreślają znaczenie dorobku współczesnej lingwistyki dla stworzenia nowoczesnej teorii dydaktyki intensywnego i efektywnego nauczania języka. [...] Nowoczesna

> szkoła w zakresie edukacji językowej musi nadążać za aktualnym stanem wiedzy lingwistycznej i w miarę swych możliwości korzystać z niej zarówno w teorii nauczania, jak i w praktyce pedagogicznej. (Kida 2000, s.94)

Są jednak tacy, według których prób praktycznego zastosowania lingwistyki do konkretnych metod nauczania jest ciągle za mało (patrz dalej: Gross 2002). Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, winne jest temu przekonanie o specyficznym sposobie nauczania języka obcego, ukute zarówno przez dydaktyków jak i językoznawców. O ile bowiem próby opracowania teoretycznych podstaw nauczania języka obcego opisywane były w wielu pracach językoznawczych (zob. w: Kida 2000, s.95), to już dominujące w nich nastawienie „praktyczne" przyczyniło się paradoksalnie do sformułowania postulatu „czynnego uczenia języka [...] a nie gromadzenia wiedzy o nim" (ibid.). Jeśli więc sami językoznawcy odrzucają potrzebę gromadzenia wiedzy o języku dla nauki języka, to dlaczego dydaktycy, którzy właśnie na nauczanie języka są nastawieni, mieliby tę językoznawczą wiedzę zdobywać, a już tym bardziej tegoż językoznawstwa uczyć?

Nastawienie do wiedzy o języku zmienił kognitywizm, dobitnie podkreślając jej wagę i traktując ją jako integralny element nauki języka obcego. Prace o tym charakterze są coraz liczniejsze (zob. w: Myczko 2004). Jednak tutaj pojawia się problem drugi. Nauczycieli — nauczających i uczących się — przeraża stopień skomplikowania prac lingwistycznych, zaś sami językoznawcy zbyt rzadko dokonują czytelnego przekładu swych teorii na pole dydaktyki. Walki teoretyczne, drobiazgowe analizy, tworzenie coraz to nowych teorii nie dają komuś niewprawnemu w sztuce czytania prac językoznawczych pojęcia o tym, co z tej wiedzy o języku dla nauczania języka jest przydatne. Według niektórych jest to przyczyną coraz mniejszego zainteresowania językoznawstwem.

> Après avoir connu un succès remarquable à la fin des années soixante […] la linguistique n'est pas dans un état très florissant actuellement. Beaucoup de départements de linguistique ont été fermés de par le monde. [...] Les linguistes se sont montrés incapables de s'accorder sur un corps de doctrine accepté par tous. On se plaît à donner le nom de « théories » à de simples descriptions d'un domaine particulier. Cette dérive tient peut-être au fait que la formation des linguistes est très hétérogène est essentiellement littéraire, l'originalité du point de vue prime l'établissement des faits. A cela s'ajoute des querelles théoriques incessantes qui font fuir les étudiants, tout comme les enseignants du second degré qui formaient la majorité des abonnés aux différentes revues de linguistique. (Gross 2002, s.88)

Tak oto dydaktykom nie-językoznawcom w gmatwaninie pojęć i rozważań teoretycznych trudno jest dostrzec ich przydatność dla dydaktyki w sensie konkretnej i bezpośredniej aplikacji, podczas gdy językoznawcy nie-dydaktycy uważają, że nadrzędny przedmiot ich badań to język, a nie jego nauczanie i tworzą coraz bardziej skomplikowane teorie (słusznie lub nie), które coraz trudniej jest zrozumieć bez solidnego podłoża językoznawczego. Poświęciwszy się czystej lingwistyce...

> ...ils se sont coupés des autres disciplines [...] et de leur public normal, à savoir les enseignants du premier et du second degré qui ont fait le succès de cette discipline il y a trente ans. (op.cit., s.100)

A przecież „les recherches linguistiques peuvent fournir des outils efficaces à l'enseignement des langues" (op.cit., s.89). Z lingwistyki należy więc uczynić naukę w służbie rzeczywistych potrzeb; oddając ją na użytek tym, którzy będą z niej korzystać w praktyce.

> La linguistique ne se développera que si elle se soucie du rôle social qu'elle doit jouer comme toute autre science. Il faut que les concepts et les descriptions qui voient le jour trouvent un public et montrent leur intérêt face à une demande effective. Il suffit d'entendre les enseignants de langue pour remarquer que les querelles théoriques ne rencontrent guère d'échos à usage externe. Ce qu'ils souhaitent, c'est que, petit à petit, de nouvelles régularités de la langue soient mises à jour et soient intégrées dans l'enseignement réel. (op.cit., s.100)

Między innymi to właśnie dlatego naszym celem będzie zaadaptowanie znanych metod opracowanych na gruncie lingwistyki do potrzeb dydaktyki języka francuskiego jako obcego. I choć tworzymy model „własny", to czynimy to na bazie teorii już istniejących, a ich jakiekolwiek zmiany wynikają nie tyle z potrzeby polemizowania, ile, przede wszystkim, z konieczności ich dostosowania do potrzeb adresata metody.

JĘZYK PRZYSWAJANY, JĘZYK RODZIMY, JĘZYK POŚREDNI

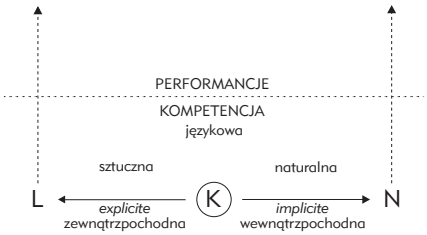
Wybitna postać glottodydaktyki polskiej, W. Pfeiffer (2000) słusznie zwrócił uwagę na fakt, że „jak by nie patrzyć na proces nauczania języka obcego, ile by w nim nie umieszczać składowych, to w centrum każdego schematu glottodydaktycznego znajduje się zawsze język". Jeśli więc metoda nauczania jest bardzo ważna, to znajomość przedmiotu nauczania jest po prostu niezbędna, a znajomość mechanizmów funkcjonowania języka jako takiego może być tutaj jedynie bardzo pomocna. Wiedza o języku powraca tym samym jako nieodłączny element procesu nauki języka.

Sam język jest oczywiście pojęciem bardzo złożonym, a kompetencja, którą staramy się pozyskać różni się pod różnymi względami od tej, jaką pozyskujemy na lekcjach matematyki, chemii, czy fizyki oraz w trakcie akwizycji języka rodzimego.

JĘZYK PRZYSWAJANY JEST JĘZYKIEM OBCYM

Przyjmując, że wyidealizowanym celem nauki języka obcego jest władanie tym językiem na wzór jego użytkowników rodzimych, okazuje się dążymy do przyswojenia czegoś dość specyficznego. Na lekcji fizyki, chemii, biologii dążymy do poznania praw otaczającej nas rzeczywistości i choć przedmioty poznania ukrywać się będą przed nami jak każdy *noumen*, to należy się zgodzić z tym, że nikt z nas nie pozyska całkowitej wiedzy o prawach fizyki, chemii czy biologii, a szanse ich poznania są dla nas wszystkich apriorycznie takie same. W przypadku nauczania języka obcego rzecz się ma odwrotnie: dążymy do przyswojenia kompetencji, którą posiada już na ogół od kilku do kilkuset milionów osób na świecie. Do tego dochodzi jeszcze znany powszechnie paradoks, iż ci, którzy ją posiadają, nie są jej nawet świadomi, zaś my, żeby ją przyswoić, musimy się najpierw o niej (czegoś) dowiedzieć, godząc się jedno-

cześnie z tym, że nie będziemy posiadać takiej jak oni kompetencji. Ponadto, należy pamiętać jeszcze o tym, że nasz model dotyczy nauki języka obcego w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej w środowisku zinstytucjonalizowanym, tj. w takim, gdzie język obcy jest dla nas tworem sztucznym. Schematycznie:



gdzie: K — Kompetencja językowa, N — *Native* (użytkownik „natywny"): rodzimy użytkownik języka, L — *Learner*: uczący się języka obcego w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej

Językiem znanym jest język rodzimy

Od dawna toczy się dyskusja na temat roli bądź miejsca języka rodzimego w procesie nauczania języka obcego. Zwraca się uwagę na jego wpływ w postaci interferencji i sygnalizuje transfery zarówno negatywne jak i pozytywne, zauważając przy tym, że o ile w początkowym etapie nauki języka ten wpływ jest bardzo widoczny, o tyle w etapie późniejszym wpływ ten zanika, a obserwowane błędy niekoniecznie muszą być natury interferencyjnej.

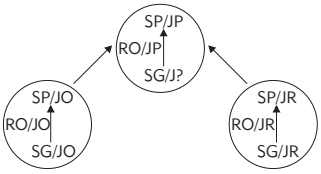
Do tych kwestii ustosunkujemy się później. Tymczasem, zadowolimy się dość tautologicznym twierdzeniem, że bez względu na to, czym jest powodowana nasza nie-kompetencja, to język przyswajany jest dla nas językiem o b c y m , podczas gdy jedynym językiem w pełni z n a n y m jest język rodzimy. Deklaracją tą pragniemy podkreślić przyjmowaną w modelu MCL „hipotezę o istnieniu fundamentalnie różnych mechanizmów rządzących nauką języka ojczystego i języka obcego po okresie krytycznym" (Biedroń 2009, s.17, tam też zob.: Bley-Vroman 1989, Skehan 1998, Gozdawa-Gołębiewski 2006).

Językiem władanym jest język pośredni

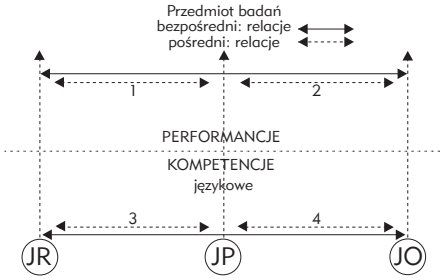
Dla określenia kompetencji języka obcego pozyskiwanej przez ucznia w przypadku dwujęzyczności podporządkowanej wprowadzono pojęcie interjęzyka. To język ucznia stanowiący autonomiczny system lingwistyczny na każdym etapie jego ewolucji, umożliwiający z czasem arefleksyjne budowanie performancji (SP) w oparciu o wytworzone przez niego reguły i ograniczenia (RO). Interjęzyk[2] jest faktycznym produktem

2 Różni naukowcy używają tutaj różnych terminów: Selinker (1972) używa pojęcia *interjęzyka (interlanguage)*, Nemser (1971) *systemu aproksymatywnego*, Corder (1971) *dialektu idiosynkratycznego* lub *przejściowego*, Porquier i Frauenfelder (1980) *systemu pośredniego (système intermédiare)*.

procesu nauczania języka obcego. Mówiąc wprost: choć uczymy języka obcego (JO), to kształtujemy język pośredni (JP); przy czym kompetencja ta jest najczęściej „wypadkową kompetencji w języku ojczystym [JR] i docelowym [JO]" (Szulc 1994, s.101).



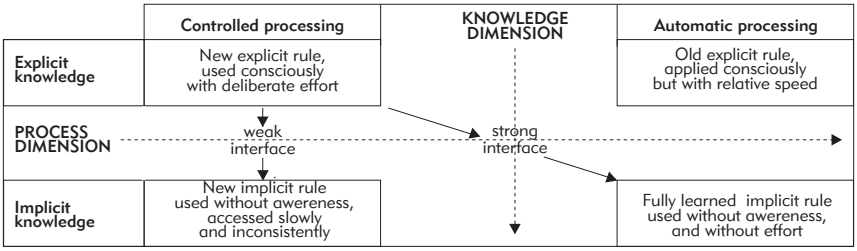
Wpływ JR na kształtowanie JP może być pozytywny lub negatywny. Z czasem wpływ ten maleje, choć błędy popełniane w JO wskazują na fakt, że kompetencja JP nie jest tożsama z kompetencją JO użytkowników rodzimych. Struktury konceptualne (SG) towarzyszące generowanym strukturom powierzchniowym są czymś w rodzaju życzeniowych wyobrażeń (SG/J?), jakie ma uczeń o tym, co w danej chwili jest aktualizowane. Jeśli więc JP jest kompetencją ułomną, to ułomności tej kompetencji można badać w oparciu o błędne performancje i na tej podstawie wskazywać na przyczyny trudności w nauce JO. Szczególnie interesujące są badania natury językoznawczej. Jeśli bowiem badania o charakterze dydaktycznym wskazują na błędy lub zalety samego procesu nauki, to badania językoznawcze dostarczają nam informacji na temat tego, czy i dlaczego kompetencja JO jest jedynie „kompetencją pośrednią" a nie „kompetencją pełną". JP jest więc pojęciem pomocnym w tym sensie, że określa on kompetencję, której badanie winno stać się przedmiotem glottodydaktyki. Badanie to winno dotyczyć nie tylko poprawności, ale i stosowności wypowiedzi, rozumianej jako zgodność treści generowanych w JP z ich rzeczywistą treścią w JO. Omawianie błędów w JP za pomocą wyłącznie JO przemawia jednak słabiej niż opis, który wykorzystuje wyczucie JR. Postulat badania relacji między JO a JP można więc zamienić na postulat badania relacji między JO a JR.



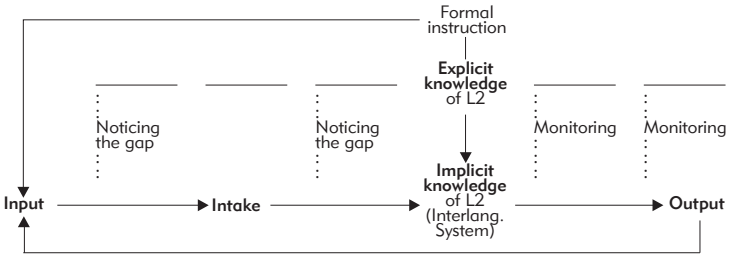
Wszystkie powyższe relacje są współzależne. Negatywny wpływ struktur JR na JO (1) stwierdzimy tylko wtedy, gdy zauważymy uprzednio, że istnieje odchylenie między performancją JP a jego właściwszą formą w JO (2). Postulowane przez dydaktykę języków obcych badanie JP jest więc drogą pośrednią. Na końcu pozostaje badanie relacji między JR a JO. Choć badanie performancji JP pozwala stwierdzić, co i w jakim stopniu należy eliminować lub naprawiać, a co w kompetencji ucznia umacniać.

JĘZYK OBCY JEST JĘZYKIEM WYUCZANYM

Metoda MCL opiera się na klasycznym modelu wiedzy eksplicytnej. Wprowadzoną do niej wiedzą o języku posługujemy się zgodnie z następującym schematem (Ellis 1993 s.96, 1997 s.112; za: Foth i Dewaele 2002, s.178-179):



Przyswajana w ten sposób wiedza służyć ma samodzielnemu doskonaleniu kompetencji JP. Dzięki niej wyczulamy ucznia na występowanie chybień w jego interjęzyku i uczymy, jak te nieprawidłowości poprawić, tj., jak błąd lub niestosowność użycia zauważyć, oraz, *a contrario*, jak dotrzeć do konkurencyjnej wobec niego formy właściwej. Schemat takiego sposobu przyswajania kompetencji JO przybiera następującą postać (Ellis 1993, s.97; za: Foth i Dewaele 2002, s.175):

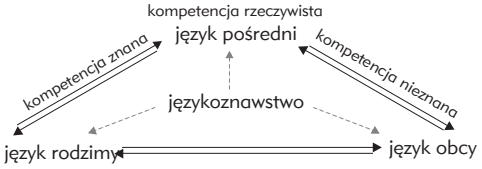


Idea schematu jest prosta. Każda wypowiedź wyprodukowana w oparciu o kompetencję JP ucznia zostaje poddana kontroli i zweryfikowana co do poprawności i stosowności. W momencie zauważenia błędu (*noticing the gap*) zostaje skorygowana, a zatem skorygowane są również RiO. Badanie odchyleń od normy staje się więc jedną z zasad pozyskiwania kompetencji JO.

> Pour qu'il y ait acquisition, il faut que l'apprenant porte une attention sélective sur la langue cible. L'attention est nécessaire pour qu'un élément de l'*input* devienne *intake* qui est le point de départ de l'acquisition. Schmidt (1990) est le représentant de cette position avec son « principe de notation de l'écart » (*notice the gap principle* — Schmidt emploi le mot « noticing » dans le sens d'enregistrement conscient et de stockage dans la mémoire à long terme d'une occurrence de stimulus et non dans le sens de détection de relation forme-sens ou de formation inductive d'hypothèses, Schmidt 1994 : 179), principe qu'il a dégagé à partir de sa propre expérience d'apprentissage du portugais du Brésil : l'acquisition aura lieu

> quand l'apprenant comparera consciemment le décalage entre ce qu'il entend et ce qu'il produit lui-même en langue étrangère (Huot et Schmidt 1996) et cette comparaison du décalage est possible quand une forme fait l'objet d'une attention focalisée. (Kim Jin-Ok 2002, s.104)

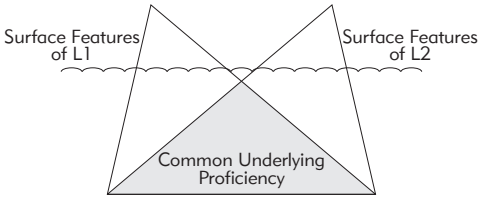
Badanie odchyleń (*gap*) JP względem JO jest stosowane jako narządzie samodzielnego pozyskiwania kompetencji języka docelowego, a eksplicytna wiedza językoznawcza staje się integralnym elementem nauki języka obcego. Dotyczy ona zarówno wiedzy o języku jako takim, jak i o języku przyswajanym i rodzimym. Wiedza ta ma dać możliwość porównania obu tych języków oraz właściwy dostęp do nieznanego nam czucia JO za pomocą znanego nam czucia JR. Taki model nauki języka umożliwia kształtowanie kompetencji JP w pełnej świadomości magazynowanych w nim struktur językowych.



W teoretyczne ramy tak opisanego modelu (*Computational model of L2 acquisition, Noticing the gap*) metoda MCL wpisuje konkretne techniki, stosowane dla konkretnego języka i konkretnego adresata.

DWUJĘZYCZNOŚĆ WSPÓŁRZĘDNA I PODPORZĄDKOWANA

Cummins (1984, s.143) przyrównuje dwujęzyczność do podwójnego lodowca, co wizualnie przedstawia w sposób następujący (za: Lipińska 2003, s.117):



> Na powierzchni widać niezależne od siebie wierzchołki dwóch lodowców, które pod wodą jednak są ze sobą połączone, to znaczy mają wspólną podstawę. Podobnie języki — na pozór obydwa funkcjonują odrębnie, tymczasem mają wspólny fundament — „ogólną sprawność językową".

Sytuacja taka jest jednak mocno wyidealizowana, nawet jeśli ma ona dotyczyć dwujęzyczności współrzędnej: oba wierzchołki schematu są takie same a jego pod-

stawa jest całkowicie symetryczna. Jeśli podstawę lodowca wyobrazić sobie jako szarą materię mózgu odpowiedzialną za procesy myślenia językowego, a jego wierzchołki jako nasze głowy, to istota w pełni dwujęzyczna musiałaby mieć *de facto* dwie głowy… a takich istot nie ma. Badania z zakresu dwujęzyczności współrzędnej dowodzą jednoznacznie, że dwujęzyczność całkowita jest nieosiągalna.

> Absolutna dwujęzyczność jest w praktyce nieosiągalna nawet w wypadku bilingwizmu współrzędnego, zawsze bowiem występują różnice ilościowe w posługiwaniu się jednym czy drugim kodem językowym. Fakt ten sprzyja powstawaniu zjawisk interferencyjnych, na które są narażone nawet jednostki w znacznym stopniu dwujęzyczne. (Szulc 1994, s.52)

A cóż dopiero w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej, z jaką nauczyciel i uczeń mają do czynienia w nauczaniu zinstytucjonalizowanym i dla jakiej to sytuacji pomyślany jest model MCL. Należy więc nieustannie pamiętać, iż chodzi tutaj o taki proces pozyskiwania kompetencji języka drugiego, gdzie kompetencja języka rodzimego jest już całkowicie wykształtowana, zaś „opanowanie języka docelowego odbywa się poprzez język wyjściowy." (op.cit., s.51)

> Podczas gdy w wypadku dwujęzyczności współrzędnej mówiący traktuje leksemy języka wyjściowego i docelowego jako różne znaki językowe, w przypadku dwujęzyczności podporządkowanej uczący się odnosi wyrazy języka docelowego nie bezpośrednio do kontekstu pozajęzykowego, lecz do odpowiednich leksemów języka wyjściowego wraz z ich kolokacjami. (ibid.)

MODELE INDUKCYJNE I DEDUKCYJNE

W metodach indukcyjnych uczniowie na podstawie zasłyszanych form odkrywają sami, w jaki sposób funkcjonuje język i tworzą samodzielnie, na wzór języka rodzimego, reguły użycia tegoż języka.

> W *uczeniu indukcyjnym* […] system dokonuje generalizacji podanych przykładów (przejście od szczegółów do uogólnienia), analizuje atrybuty (cechy opisujące), środowisko (przedmiot działania), by na bazie podanych przykładów odkrywać zależności, podobieństwa między atrybutami konkretnych realizacji. (Żyżyński 2003, s.281)

W metodach dedukcyjnych rzecz się ma odwrotnie: uczeń otrzymuje gotowe reguły i na ich podstawie buduje wypowiedzi. Automatyzacja użycia reguł w praktyce odbywa się za pomocą *pattern drillów*.

Pojęcie modeli indukcyjnych i dedukcyjnych jest podstawą innych analogicznych podziałów, o których pisaliśmy przed chwilą. Na przykład dedukcyjne nauczanie języka jest kojarzone z podejściem eksplicytnym, nauczanie indukcyjne z podejściem implicytnym. Prezentując założenia metody (modelu) MCL, głos w tej sprawie będziemy zabierać jeszcze wielokrotnie.

PROCESY ALGORYTMICZNE I HEURYSTYCZNE

Procesy myślowe dzielimy na algorytmiczne i heurystyczne. Rządzą one izomorficznie wszelkim postępem człowieka w każdej sferze refleksji. Człowiek akumuluje wiedzę i rozwiązuje problemy według wyuczonych algorytmów. Tymi samymi algorytmami stara się rozwiązać problemy nowe, zaś im trudniejszy do rozwiązania problem, tym większą ilość poznanych algorytmów stosuje. Gdy staje w obliczu problemu nierozwiązywalnego w obrębie dostępnych mu algorytmów, nastąpić może coś na kształt oświecenia: pojawia się rozwiązanie problemu według algorytmu zupełnie nowego; a źródło jego powstania pozostaje tak samo znane — ciężka praca z algorytmami obowiązującymi w danej chwili (procesy algorytmiczne) — jak i nieznane (procesy heurystyczne).

Te dwa rodzaje procesów można odnieść do procesu akwizycji języka. Procesy heurystyczne są właściwe nauce języka rodzimego, choć proces jego władania można modelować algorytmicznie. W nauce języka obcego dominują procesy algorytmiczne; choć pojawiają się też procesy heurystyczne. Towarzyszące nauce języka obcego procesy heurystyczne mogą być jednak przyczyną kształtowania kompetencji JP niezgodnej z rzeczywistą kompetencją JO. Intuicja kogoś niewprawnego w analizach języków może być zawodna i prowadzić do przyswajania reguł niekoniecznie właściwych. To, co uczeń odkrył sam, niekoniecznie wiedząc, jak tego dokonał, może być dość odległe od tego, co odkryć powinien. Dlatego też metoda MCL jest metodą z zasady algorytmiczną, ingerującą w proces kształcenia języka obcego, tłumacząc algorytmy jego samodzielnego poznawania. Uczeń wyposażony w takie narzędzia ma większe szanse na to, że to, co pozna sam, a co nie było mu tłumaczone, będzie bliższe temu, co poznać powinien.

DYDAKTYKA TERAPEUTYCZNA I PROFILAKTYCZNA

Ogólny model nauki języka obcego w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej przyjmiemy za zgodny z powszechnie znanym modelem czteroetapowym (O'Connor i Seymour 2008, s.29):

1. Nieświadoma niekompetencja
2. Świadoma niekompetencja
3. Świadoma kompetencja
4. Nieświadoma kompetencja

Model ten ilustrowany był nieco wyżej (model komputacyjny, Ellis 1997) i odnieść go można izomorficznie do przeróżnych przedmiotów nauki.

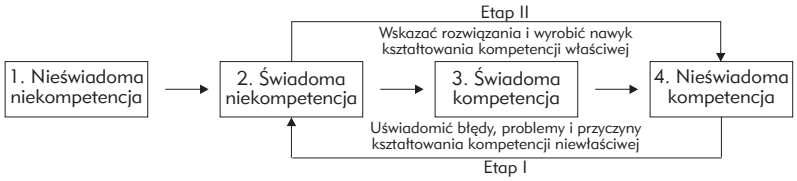
> Tradycyjne podejście do uczenia się dzieli je na cztery etapy. Pierwszy to nieświadoma niekompetencja. Nie tylko nie wiesz, jak coś robić, ale też nie zdajesz sobie sprawy, że tego nie wiesz. Na przykład, nie jeżdżąc nigdy samochodem, nie masz pojęcia, jak to jest. Zacząłeś jednak się uczyć. Bardzo prędko odkrywasz swoje ograniczenia. Zaliczyłeś kilka lekcji i świadomie obsługujesz wszystkie przyrządy, kierujesz, koordynujesz pracę sprzęgła i obserwujesz drogę. To wymaga całej twojej uwagi. Nie jesteś jeszcze kompetentny, więc jeździsz bocznymi drogami. Jest to etap świadomej niekompetencji. Ze zgrzytem wrzucasz biegi i zjeżdżasz z drogi wywołując

> atak serca u motocyklisty. Chociaż nie jest to przyjemne (szczególnie dla motocyklisty), na tym etapie uczysz się najwięcej. Potem następuje etap świadomej kompetencji. Możesz prowadzić samochód, lecz wymaga to twojej pełnej koncentracji. Opanowałeś już umiejętności, lecz ich jeszcze nie udoskonaliłeś. Ostatecznie, jako cel naszych starań, osiągamy nieświadomą kompetencję. Wszystkie te drobne sprawności, których uczyłeś się tak pracowicie, zlewają się w jedno sprawne działanie. Możesz wówczas słuchać radia, podziwiać krajobraz albo prowadzić konwersację równocześnie z prowadzeniem samochodu. Twoja świadomość ustanawia zadania i pozostawia nieświadomości ich realizację, uwalniając twoją uwagę dla innych spraw. (O'Connor i Seymour 2008, s.28)

Bardzo często jest tak, że w etapie czwartym — końcowym — istnieją elementy, które sprawiają, że kompetencja ta nie jest poprawnie lub w pełni ukształtowana.

> Jeśli praktykujesz coś wystarczająco długo, osiągniesz ten czwarty etap i uformujesz nawyki. W tym momencie umiejętność stanie się nieświadoma. Tym nie mniej nawyki nie muszą być najefektywniejsze dla danego zadania. Nasze filtry mogły spowodować, że po drodze do nieświadomej kompetencji opuściliśmy jakieś istotne informacje. Przypuśćmy, że grasz w tenisa, ale chcesz grać lepiej. Trener prawdopodobnie przyjrzy się twojej grze i zacznie zmieniać takie rzeczy, jak kroki, sposób trzymania rakiety, sposób przemieszczania jej w powietrzu. Innymi słowy, weźmie coś, co dla ciebie było jednym elementem — na przykład uderzenie z forhendu — rozłoży na części składowe i przebuduje tak, że uzyskasz lepsze uderzenie. Przejdziesz wstecz poprzez etapy uczenia się do świadomej niekompetencji i będziesz się oduczał, zanim ponownie się czegoś nauczysz. Jedynym powodem do robienia tego jest pragnienie zbudowania nowych możliwości, bardziej wydajnych form działania. (ibid.)

Aby tę kompetencję naprawić, musimy więc przejść od etapu czwartego do etapu drugiego (oduczanie) i z powrotem do etapu czwartego (ponowne uczenie się). I to właśnie według takiego algorytmu postępuje metoda MCL. Nie zdarzyło się bowiem jeszcze, by naukę języka obcego — zresztą jak każdego innego przedmiotu — poprowadzić tak, by po przejściu wszystkich czterech etapów, za pierwszym razem osiągnąć kompetencję doskonałą. Co więcej, nauka JO często wręcz świadomie kształtuje kompetencję niepełną, pomijając pewne elementy; tak jak uczymy tenisistę lub gitarzystę, którzy chcą uprawiać ten sport lub grać na tym instrumencie dla przyjemności. Analogicznie rzecz się ma z językiem obcym. Z tej perspektywy, metoda MCL operuje przede wszystkim na wektorach oduczania — uświadamiania błędów i problemów oraz ponownego uczenia się — wskazywania dróg ich rozwiązania i wyrabiania nawyków kształcenia kompetencji „właściwej".



Pojmowana jest więc ona głównie jako metoda terapeutyczna dla tych, którzy chcą doskonalić swój JP. W tym ujęciu, wprowadzamy ją po przyswojeniu kompetencji poprawnościowej i „naprawiamy" za jej pomocą to, na co podczas kształcenia tej kompetencji nie zwracano uwagi (patrz dalej: kompetencja poprawnościowa i stosownościowa). Szeroko pojmowany model nauczania ma jednak również wartość profilaktyczną. W tym przypadku chodzi o to, by wykształcony metodą MCL nauczyciel, uwrażliwiony na problemy i niebezpieczeństwa, na jakie jest narażony uczeń przeciętny, tak kierował procesem nauczania, by starać się nie dopuścić do spontanicznego kształtowania kompetencji ułomnej, antycypując naturalne odruchy akwizycji JO, które mogą do tego prowadzić (patrz dalej: problemy kognitywne i funkcjonalne). O ile więc m e t o d a MCL ma głównie wartość terapeutyczną, to m o d e l MCL, pojmowany w sposób całościowy, łączy w sobie wartość terapeutyczną z profilaktyczną (patrz dalej: czynne i bierne wykorzystanie wiedzy językoznawczej).

Wiedza o języku z perspektywy glottodydaktyka

Badania nad językiem mogą być prowadzone z różnych perspektyw. Do najbardziej tradycyjnych zaliczamy badania z podziałem na podsystemy: fonetyczny, syntaktyczny, semantyczny i pragmatyczny. Inny podział badań wyznacza podział języka na płaszczyzny systemu, normy (uzusu) oraz dyskursu (choć początki lingwistyki dotyczyły wyłącznie badań systemowych). W końcu też na wyniki badań wpływ mają stosowane metodologie badawcze. Cztery spośród nich są wykorzystane w metodzie MCL w sposób bezpośredni: strukturalizm, generatywizm, funkcjonalizm, kognitywizm.

Wiedza o języku

Istnieje grupa pojęć uniwersalnych, których poznanie jest konieczne dla zrozumienia glottodydaktycznych implikacji każdego modelu nauki języka. Zwykło się tutaj mówić o cechach definicyjnych, czy też o uniwersaliach języka.

Forma i substancja treści i wyrażenia

W swej najprostszej postaci, znak językowy jest przedstawiany jako jednostka złożona z dwóch części (Saussure 1916): znaczącej (*signifiant*) i znaczonej ('signifié'). *Signifiant* to dźwiękowa lub graficzna forma znaku (np. dla *parowóz* = [parɔvus]), podczas gdy 'signifié' to treść, na którą signifiant wskazuje (dla *parowóz* = 'pojazd kolejowy napędzany parą wodną'). Tymczasem według glossematyki (Hjelmslev 1961; za: Fisiak 1985, s.37-40), w języku wyróżniamy nie dwie lecz cztery współistniejące płaszczyzny: płaszczyznę treści i wyrażania oraz przyporządkowane każdej z nich formę i substancję. Relacje te przedstawić można w następujący sposób:

	płaszczyzna treści	płaszczyzna wyrażenia
substancja	otaczająca nas rzeczywistość	dźwięk języka
forma	wyobrażenie otaczającej nas rzeczywistości	wyobrażenie substancji wyrażenia

Płaszczyzna treści odpowiada stronie znaczonej znaku ('signifié'), płaszczyzna wyrażenia — jego stronie znaczącej (*signifiant*). Substancja treści to obiektywna rzeczywistość, która nas otacza (*noumeny*), zaś substancję wyrażania tworzy spektrum wszystkich możliwych do wyartykułowania dźwięków. Formy treści (*fenomeny*) i wyrażania są właściwościami języka i określają nasze wyobrażenie, jakie mamy o odpowiednich dla nich substancjach. Substancja jest ciągła, kontynualna; jak płaszczyzna w geometrii, którą można pokryć nieskończoną liczbą punktów. Forma jest dyskretna; analogicznie do punktów na płaszczyźnie, które przypisane będą w danej chwili jej wybranym miejscom i których liczba będzie w danej chwili zawsze skończona.

Otaczający nas świat występuje jako substancja, podczas gdy język narzuca nań ramy interpretacyjne i sprawia, że jawi się on nam jako taki w postaci konceptualizowanych za pomocą języka form. W płaszczyźnie form wyrażania z kontynualnej substancji spektrum dźwięków, jakie oferują nam narządy artykulacji, każdy język wybiera ograniczoną liczbę fonemów decydujących o znaczeniu wyrazu, np.: [b] *vs* [p] w [*p*as] *vs* [*b*as]. W płaszczyźnie form treści, rolę fonemów odgrywają morfemy, które są odniesieniami do kontynualnej substancji rzeczywistości pozajęzykowej.

Tak jak forma strukturyzuje świat na odrębne składniki, tak też jest ona badana na zasadzie kompozycjonalności tworzących ją składników dyskretnych. Forma wyrażania [suka] rozkłada się na mniejsze fonemy, [s], [u] itp., rozkładane z kolei na cechy fonetyczne takie jak [bezdźwięczność] dla fonemu [s]. Analogicznie rzecz się ma z formami treści: *suka* rozkłada się na cechy /pies/ i /rodzaj żeński/. Wydobyte tutaj dyskretne cechy form treści i wyrażenia połączone są relacją izomorfizmu, łączącą wszystkie płaszczyzny języka zasadą współwystępowania analogicznych zależności między wielkościami przynależnymi do jakościowo odmiennych płaszczyzn językowych (np. opozycja między cechami /dźwięczność/ i /bezdźwięczność/, pozwalająca odróżnić głoskę [d] od [t] w płaszczyźnie fonetycznej, jest analogiczna do opozycji między cechami /samiec/ i /samica/, pozwalającej rozróżnić znaczenia wyrażeń *pies* vs *suka* w płaszczyźnie semantycznej).

O ile podział na formę i substancję jest niezaprzeczalny, o tyle kłopotów nastręcza twierdzenie o dyskretnym charakterze badanych jednostek. To prawda, że nauka dzieli porządek kontynualny na jednostki dyskretne; ryzykowne jest jednak stwierdzenie, że język jest narzędziem, które przekłada ten porządek na dyskretne formy treści. Jeśli bowiem proste opozycje między wyrażeniami typu *człowiek* vs *zwierzę*, czy *tygrys* vs *tygrysica* pozwalają rzeczywiście wydobyć składniki znaczenia w postaci jednostek dyskretnych typu /ludzki/ *vs* /zwierzęcy/, /męski/ *vs* /żeński/, to problemów może już nastręczać wydobycie tego typu składników z tych samych słów w poniższych kontekstach:

> Ta kobieta to istna tygrysica.
> Ten człowiek to prawdziwe zwierzę.

Duża część znaczenia tych słów jest rozciągła, gdzie możemy się jedynie domyślać nieograniczonej liczby treści sugerowanych. To tak, jakbyśmy, przy ograniczeniu dyskretnego charakteru języka, dzielącego w sposób arbitralny interpretowaną przezeń substancję, dążyli do odwzorowania jej kontynualnego charakteru. Problem ten dotyczy zresztą nie tylko płaszczyzny dyskursywnej, ale i systemowej, gdzie język jest pełen pojęć abstrakcyjnych typu *dobro* vs *zło*, *miłość* vs *nienawiść*, trudnych do zanalizowania w postaci jednostek dyskretnych.

Współczesna semantyka stara się stawić czoło jednostkom niedyskretnym, tj. problemowi rozciągłości form treści (Nowakowska-Kempna 1992), a założenie o dyskretnym lub niedyskretnym charakterze składników form treści prowadzi do dwóch skrajnych metodologii naukowych. Z jednej strony, podporządkowujemy się wymogom dyskrecjonalności nauki kosztem uproszczenia rzeczywistości językowej. Z drugiej strony, podporządkowujemy się nie zawsze dyskredytowalnemu charakterowi języka i tworzymy aparaturę jego analizy, która nie zawsze odpowiada wymogom popperowskiej falsyfikowalności naukowej (zob. Kardela 1992, s.17 i n.). Wokół tych dwóch podejść

skupiają się przeciwstawne metodologie badań językoznawczych, a dobitnym wyrazem tej przeciwstawności jest współczesny spór między językoznawstwem o podłożu strukturalnym i kognitywnym.

Relacje między formami treści a substancją treści nie są izomorficzne. Mówiąc kolokwialnie, to język wskazuje na to, jak ten świat sobie poukładaliśmy, a nie odwrotnie. A jako, że każdy język mógł sobie ten świat poukładać inaczej, za nieizomorficzne należy też uznać relacje między formami treści i wyrażania przynależnymi różnym językom. Z rozciągłej substancji wyrażania język polski wybrał sześć samogłosek, podczas gdy język francuski osiem. Klasycznym już przykładem nieizomorficznych podziałów substancji treści jest spektrum barw, którego różne wycinki pokrywają różne słowa różnych języków (Hjelmslev 1961):

Różnice segmentacji dotyczą zarówno wartości leksykalnych (np. „niedostrzegalne" dla Europejczyka zróżnicowanie nazw śniegu, tj. odcieni bieli, w językach eskimoskich) jak i gramatycznych (język Indian Hopi „jest pozbawiony czasu", Whorf 1956).

Wszystkie powyższe rozważania mają istotne znaczenie dla zrozumienia trudności w nauce języka obcego oraz sposobu konstruowana modelu jego akwizycji. Pierwszym pozazmysłowym narzędziem poznawczym człowieka jest język. Pojmowany jako *homo loquens*, zaczyna on z czasem mimowolnie przyjmować, że świat, który poznawał (o którym mówił) przez całe życie, jest jedynym możliwym i takim samym dla wszystkich. Sposób postrzegania rzeczywistości, narzędzia kognicji form treści, petryfikują się tak samo jak narządy artykulacyjne, służące do budowania form wyrażania. Wszyscy wiemy, jak trudno przyswoić sobie nową paletę głosek języka obcego, nie wszyscy jednak zdajemy sobie sprawę, że tak jak wymawiamy słowa obce z naleciałościami dźwięków rodzimych, tak też trudno nam zbudować właściwe dla poznawanego języka formy treści i, o ile dla potrzeb komunikacji turystycznej „rodzimy" język obcy jest wystarczający, o tyle rzeczywiste poznanie JO wymaga prawdziwego oderwania się od form treści, do których przyzwyczaił nas JR. W tej pozaformalnej, a więc i pozajęzykowej, umiejętności postrzegania otaczającego nas świata (zob. *epoché* fenomenologiczna) można też upatrywać predyspozycji do nauki języków obcych, jaką są obdarzone wybrane osoby. Pytanie, jakie się jawi dotyczy jednak nie tylko tego, jak odzwyczaić się od patrzenia i mówienia przez pryzmat pojęć rodzimych o rzeczywistości konceptualizowanej przez język obcy, ale i tego, jak do tej rzeczywistości obcej dotrzeć, tj. jak sprawić, by nałożyć na nią nowe siatki pojęciowe. Do dyspozycji mamy tutaj modele analizy dyskretnej, rozkładające formy treści na atomy znaczeniowe, których kombinatoryka będzie właściwa odpowiednim wyrażeniom języka obcego (często różna od tej, jaką uczniowie mimowolnie przypisują tym wyrażeniom) oraz modele analizy niedyskretnej. Powszechnie już, na zalety jednych wskazuje się dokładnie tam, gdzie są wady drugich. Pierwszym wypomina się to, że nie opisują kompetencji rzeczywistej, lecz

redukują język do struktur mocno wyidealizowanych. Drugie starają się opisać język w kategoriach wartości rozciągłych, właściwych naturze każdego języka, ale popadają w paradoks niemożności opisania tego, czego opisać się nie da i przestają być weryfikowalne i falsyfikowalne. Jeśli zresztą nawet analizy tego typu są dobrze przyjmowane przez tych, którym rzucają nowe światło na aspekty języka rodzimego, to dla tych, dla których język ten jest językiem obcym, przestają być już tak czytelne. Tutaj poręczniejsze są modele analiz dyskretnych i choć wydają się one sztuczne, to przecież tak samo sztuczny jest proces akwizycji języka obcego w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej. Poza tym, lepiej jest dobrze poznać język obcy w sposób sztuczny, niż pozostawiać wszystko „intuicji", co kończy się często przyswojeniem „sztucznego" języka obcego. Dlatego też metoda MCL opiera się w głównej mierze na analizach dyskretnych, choć znajdą się w niej również techniki przybliżające treści niedyskretne, bowiem pełny model nauki języka obcego winien dać możliwość wglądu w oba rodzaje treści.

DWUCZŁONOWOŚĆ JĘZYKA

Język to zbiór form treści i wyrażania. Szczególna współzależność tych form jest charakterystyczną cechą języka, odróżniającą go od innych kodów niejęzykowych. W szachach odpowiednim figurom przyporządkowane są zawsze te same właściwości (jedna i ta sama forma ma z góry przydzieloną jedną i tę samą treść), podczas gdy w języku za pomocą skończonej liczby form wyrażania (dźwięków) można tworzyć nieskończoną liczbę form treści (wypowiedzi). Tę właściwość nazywamy dwuczłonowością języka lub podwójnym rozczłonkowaniem języka.

Tezę o dwuczłonowości języka można odnieść do różnych płaszczyzn języka. W swym oryginalnym brzmieniu (*double articulation du langage*) koncept ten został sformułowany na gruncie językoznawstwa funkcjonalnego (Martinet 1991). Rozumie się przezeń specyficzną organizację języka, w której każda wypowiedź artykułowana jest w dwóch płaszczyznach. W pierwszej — w jednostkach posiadających znaczenie ('signifiés' — zdania, syntagmy, słowa), z czego najmniejsze są morfemami:[3] zdanie *Kotek miauczy* rozczłonkowuje się na cztery morfemy. W drugiej — każdy morfem rozczłonkowany jest w swoim *signifiant* na jednostki pozbawione znaczenia [kɔt-ɛk-mjaω- t͡ʃɨ], z czego najmniejsze są fonemami. Morfem *miaucz*– zbudowany jest z pięciu fonemów.

Podwójne rozczłonkowanie języka to uniwersalna cecha języka ludzkiego pozwalająca na tworzenie niezliczonej liczby wypowiedzi za pomocą określonej, ograniczonej i niewielkiej liczby dźwięków. Jest ono podstawą ekonomii języka. Z niewielkiej liczby fonemów (ich liczba nie przekracza na ogół 40 w różnych językach, co umożliwia ich łatwe zapamiętanie), których możliwości kombinacyjne są praktycznie nieograniczone, tworzonych jest nawet do kilkunastu tysięcy morfemów, których to połączenia lub kombinacje tworzyć mogą z kolei nieskończoną liczbę komunikatów. Podwójne rozczłonkowanie języka pozwala jednocześnie uniknąć przeciążenia pamięci i organów artykulacyjno-słuchowych oraz zachować ekonomię wysiłku (Prieto 1975, Baldinger 1984, Martinet 1991).

W innym ujęciu, dwuczłonowość języka odnosi się do dwóch rodzajów morfemów: leksykalnych i gramatycznych. Pierwsze, tj. leksemy, określają znaczenie słowniko-

3 Martinet nazywa je monemami.

we wyrażenia. Drugimi, tj. gramemami, mogą być końcówki fleksyjne, deklinacji, koniugacji, afiksy, zaimki itp. Stosunek znaczeniowy między formą wyrażenia a formą treści morfemu jest złożony. Z jednej strony morfemy gramatyczne uważa się za znaczeniowo puste (Gross 1975, s.128, Dubois 1991, s.347), a za morfemy posiadające znaczenie przyjmuje się wyłącznie morfemy leksykalne. Z drugiej strony przyjmuje się, że zarówno leksemy jak i gramemy mają wartości znaczeniowe, z tym, że pierwsze mają znaczenie leksykalne, a drugie gramatyczne (Polański 1999, s.643-644), rozumiejąc przez nie funkcję, jaką gramem spełnia dla leksemu w ciągu mownym. Relacja znaczenia w leksemach jest bezpośrednia, w gramemach pośrednia: nabierają znaczenia dopiero w użyciu z leksemem. A skoro jedne i drugie mają znaczenia, oba stają się przedmiotem badań semantyki.

Ujmując jednak rzecz tradycyjnie, morfemy gramatyczne stanowią przedmiot badań gramatyki a ich możliwe relacje funkcyjne z leksemami bądź innymi gramemami tworzą płaszczyznę gramatyczną. Morfemy leksykalne tworzą płaszczyznę leksykalną i są opisywane w słownikach (leksykografia). Dwuklasowość języka polega tu na tym, że składa się on ze słownika i gramatyki (Zawadowski 1966). Słownik obejmuje ograniczoną (choć nieokreśloną) liczbę znaków, które odsyłają do świata zjawisk. Gramatyka to zbiór reguł, które pozwalają na łączenie elementów słownika w złożone konstrukcje wyższego rzędu. Ta możliwość łączenia form leksykalnych i gramatycznych tworzy otwartość lub produktywność języka. Użytkownik zaznajomiony z odpowiednią liczbą leksemów i reguł gramatycznych jest w stanie produkować i rozumieć nieskończoną liczbę wypowiedzi.

Powyższe rozważania rzadko znajdują oddźwięk w metodach nauczania języków obcych. Glottodydaktycy uważają je z pewnością za zbyt ogólne. A tak nie jest! Każdy z języków korzysta bowiem z dwuczłonowości na swój sposób. Jej szczególna organizacja sprawia, że staje się on produktywny, otwarty, ekonomiczny w sobie tylko właściwy sposób. Tworzy swoistego ducha języka (Humboldt) i bez uwzględnienia tych właściwości, trudno jest stworzyć metodę jego nauczania, która duchem tego języka pozwoli przesiąknąć.

Oto parę przykładów. Uczeń polski przyzwyczajony do produktywności syntetycznej dążyć będzie nieświadomie do tego, by w ten sam sposób organizować wypowiedzi w języku francuskim (przykład pierwszy). Gdy reguły jego interjęzyka nie pozwolą mu takiej formy zastosować, odczuwać będzie dyskomfort: nie do końca bowiem powiedział to, co chciał i jak to chciał powiedzieć (przykład drugi).

☹Je lui ai réécrit. ↖ ☺Odpisałem mu.
☹Il a couru de la salle. ↖ ☺Wybiegł z sali.

Kiedy uczeń wyrobi w sobie odruch produktywności analitycznej, czeka na niego pułapka związana z odmiennym charakterem ekonomii języków. Jeśli bowiem łatwość syntetyzowania form złożonych sprawia, że język polski używa powszechnie form semantycznie precyzyjnych, to odruchem języków analitycznych jest eliminowanie z wypowiedzi elementów, które z uwagi na kontekst są niepotrzebne:

☺Je lui ai répondu (~~par écrit~~). ↖ ☺Odpisałem mu.
☺Finis (~~de boire~~) ton thé. ↖ ☺Dopij herbatę.

Największy problem dotyczy jednak sposobu postrzegania samych wartości kategorialnych, tj. gramemów i leksemów. Powszechnie wiadomo, że niektóre leksemy mogą ulec gramatykalizacji, tj. nabierać właściwości gramemów (jak np. gramatykalizacja wyrażenia *avoir* w czasie *passé composé*). Przyjmując, że gramatykalizacja jest właściwością gradualną, mówić można o jej stopniach, a porównując morfemy języków analitycznych i syntetycznych w syntagmach ekwiwalentnych:

le livre de Pierre — książka Piotrka
le petit Nicolas — Mikołajek

stwierdzamy, że wolnostojące wyrażenia języków analitycznych przejmują funkcję wiązanych morfemów gramatycznych języków syntetycznych; mówiąc ogólnie: leksemy francuskie gramatykalizują się. Jeśli jednak w języku rodzimym zwykliśmy przypisywać leksemom znaczenia „pełne", to podobnie będziemy je postrzegać w języku obcym (**de* = 'z', **petit* = 'mały'). Słysząc leksem w języku francuskim odbierzemy go jako jednostkę o wartości leksykalnej, której wcale mieć nie musi:

J'ai bien dormi. ☹Dobrze spałem.
J'ai bien mangé. ☹Dobrze zjadłem.

Wszystkie te zależności winny być uwzględnione przy tworzeniu adekwatnego modelu nauki języka francuskiego. Tymczasem w analizowanych przez nas metodach nie znaleźliśmy jakichkolwiek ćwiczeń, które na tę właściwość pozwoliłyby uwrażliwić; ani w metodach francuskich, jakby cechy te miały być właściwe innym językom, ani polskich, jakby problem ten nie był wystarczająco istotny.

Ostatnia uwaga dotyczy kwestii dużo ogólniejszej. Uniwersalne rozczłonkowanie języka na gramatykę i leksykę doprowadziło w dydaktyce języków obcych do takiego samego rozkładania materiału nauczania. Gramatykę traktuje się, zgodnie z zasadami ekonomii językowej, jako zbiór ograniczonej liczby reguł, umożliwiający generowanie nieskończonej liczby wypowiedzi. Po przyswojeniu tych reguł, nauczanie gramatyki uważa się za zamknięte. Nic bardziej błędnego! Choć założenie to jest logiczne, nie koresponduje ono z tym, jak do języka podchodzi *homo loquens*. Z nieskończonej liczby wypowiedzi możliwych, ogranicza się on, *de facto*, do liczby wzorów wypowiedzi w pewnym sensie zamkniętej, tworząc w swym umyśle, jako członek danej społeczności językowej, zbiór skonwencjonalizowanych sposobów wyrażania myśli w postaci pewnego rodzaju prototypów, macierzy; co jest zresztą zgodne z prawem najmniejszego wysiłku. Dla stworzenia adekwatnego modelu akwizycji języka obcego musimy więc pamiętać, że nauczanie „czystej" gramatyki jest po prostu niewystarczające.

ZWIĄZKI PARADYGMATYCZNE I SYNTAGMATYCZNE

Związki syntagmatyczne to relacje między jednostkami językowymi umieszczonymi w konkretnej wypowiedzi. Mówi się tu o poziomej osi łączliwości (<>). Związek ten istnieje *in praesentia* i opiera się na składnikach istniejących *de facto* w rzeczywistym szeregu. Składniki te połączone są relacją koniunkcji, a ciąg takich elementów nazywamy syntagmą. Związki paradygmatyczne zachodzą między określoną jednostką ciągu

a innymi jednostkami mogącymi w tym ciągu ją zastąpić. Mówi się tutaj o pionowej osi wyboru (><). Związek paradygmatyczny łączy składniki *in absentia* w pamięciowym szeregu potencjalnym. Ciąg uszeregowanych w ten sposób elementów nazywamy paradygmatem. Związki te łączą na zasadzie izomorfizmu różne płaszczyzny języka i dotyczą różnych wielkości:

```
p          przy        młody
v          v           v
^          ^           ^
b<>a<>s    od<>jechać  stary <> człowiek
```

Charakterystycznym dla związków paradygmatycznych jest test komutacji. Dokonuje się go poprzez zastępowanie wybranego elementu sekwencji innym, będącym z nim w relacji synonimii (równo- lub bliskoznaczności) lub antonimii (sprzeczności lub przeciwieństwa). Porównanie uszeregowanych w ten sposób wyrażeń umożliwia określenie treści wyrażenia dla niego znaczeniowo istotnych. Na przykład:

```
Statek    ^ płynie
  v         v
Samochód  ^ jedzie
  v         v
Samolot   ^ leci
```

Test ten pozwala określić treści relewantne leksemu, przez które rozumiemy cechy różnicujące go od komutowanych z nim wyrażeń w danym paradygmacie, tj. cechy istotne dla zrozumienia jego treści (np. gramatycznej: podmiot *vs* orzeczenie, rodzaj żeński *vs* męski lub semantycznej: /pojazd lądowy/ *vs* /powietrzny/, /przemieszczać się w powietrzu/ *vs* /na wodzie/).

Test dystrybucji jest charakterystyczny dla związków syntagmatycznych. Dokonuje się go poprzez dostawienie do wybranego słowa (kontekstu) innego wyrażenia. Badamy tu, z jakimi elementami dane słowo może się połączyć. Celem jest określenie składników badanego wyrażenia, które wyznaczają jego możliwą łączliwość w kontekście, poprzez odróżnienie połączeń poprawnych od niepoprawnych:

Statek pływa.	*Statek jeździ.	*Samochód pływa.
Samochód jeździ.	*Samochód lata.	*Samolot jeździ.
Samolot lata.	*Samolot pływa.	*Statek lata.

Test ten określa walencję wyrażenia, przez którą rozumiemy zdolność wyrażeń do otwierania w kontekście językowym miejsc, które mogą lub muszą zostać zajęte przez inne elementy (walencja gramatyczna: /podmiot/ + /orzeczenie/ a nie /okolicznik/, /przymiotnik/ + /rzeczownik/ a nie /przyimek/; walencja leksykalna: *statek* $\xrightarrow{\text{/ruch/}}$ *pływać*, *latać* $\xrightarrow{\text{/pojazd/}}$ *samolot*).

Odmienność organizacji syntagmatycznej oraz paradygmatycznej języka rodzimego i docelowego jest kolejnym czynnikiem określającym ogólny poziom trudności nauki języka obcego. Winna ona też znaleźć swój oddźwięk w modelu jego akwizycji. Podamy trzy przykłady. Pierwszy dotyczy „myślenia" paradygmatycznego,

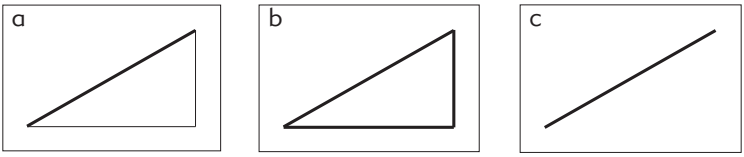
zgodnie z którym treść słowa przyswajana jest w oparciu o relacje przeciwieństwa i podobieństwa z pojęciami mu spokrewnionymi; a jako, że między językami istnieją mniejsze lub większe różnice paradygmatyczne, wniosek nasuwa się taki, że powinniśmy uczyć (się) nie pojedynczych słów lecz całych paradygmatów. Nauczanie tego typu jest jednak praktykowane tylko do połowy. Jeśli bowiem często spotyka się ćwiczenia na synonimy lub antonimy, to do rzadkości już należą próby opisu składników ich treści; jakby uczeń miał poznać treść przyswajanego wyrażenia przez sam fakt podania jego synonimów lub antonimów.

Należy tu również zauważyć, że o ile początkowe teorie semantyczne zakładały, że w dowolnym akcie mownym, treści danych wyrażeń uświadamiamy sobie przez mimowolne przywoływanie w pamięci innych wyrażeń tego samego paradygmatu (Bréal 1897), to

> gramatyka kognitywna odrzuca strukturalistyczną koncepcję znaczenia, według której znaczenia są zależne od innych struktur semantycznych pojawiających się w formie zleksykalizowanej w danym języku. Charakterystycznej dla strukturalistycznego podejścia do znaczenia koncepcji Bickertona przeciwstawia Taylor podejście kognitywistyczne (por. Taylor 1995 [2001, s.123]): „Bickerton (1981, s.230 i n.) dowodzi, że o zakresie znaczeniowym leksemu *toothbrush* 'szczoteczka do zębów' decydują znaczenia innych elementów systemu językowego, takich jak *nailbrush* 'szczoteczka do paznokci' i *hairbrush* 'szczotka do włosów'. Czy jednak naprawdę można sądzić, że osoba, której zasób słów nie obejmuje *szczoteczki do paznokci* i *szczotki do włosów*, zinterpretuję *szczoteczkę do zębów* inaczej niż osoby świadome, czym są szczoteczki do paznokci i szczotki do włosów? Znaczenie *szczoteczki do zębów* wynika przecież z roli, jaką szczoteczki do zębów pełnią w utrzymywaniu higieny jamy ustnej, nie zaś z paradygmatycznych opozycji między terminem *szczoteczka do zębów* a innymi terminami systemu językowego. Pojęcie 'szczoteczka do zębów' nie ma nic wspólnego ze sposobem, w jaki czyścimy paznokcie, układamy włosy, czy szorujemy podłogi.” W konkluzji Taylor stwierdza: „Ogólnie rzecz biorąc, znaczenie formy językowej staje się zrozumiałe dopiero w kontekście innych struktur poznawczych, a to, czy struktury są wyrażane w danym języku nie jest w zasadzie istotne.” (Kardela 2006, s.201)

To rzekomo odmienne podejście do pojęcia paradygmatu jest, naszym zdaniem, w gruncie rzeczy jego redefinicją na sposób kognitywny (taką samą jak redefinicja pojęcia arbitralności i motywacji znaku językowego). Być może, by operować pojęciem 'toothbrush', nie musimy istotnie przywoływać w pamięci 'nailbrush' bądź 'hairbrush', ale, żeby wiedzieć do czego służy 'brush', musimy je umieścić w paradygmacie 'przedmiotów do czyszczenia'. Przyznają to zresztą sami kognitywiści. W tym samym artykule, z którego pochodzi powyższy cytat, czytamy, że

> aby zdefiniować pojęcie 'paznokieć' musimy odwołać się do bazy kognitywnej 'palec', natomiast aby zdefiniować pojęcie 'ręka' musimy przywołać bazę kognitywną 'ciało'. Podobnie, aby prawidłowo zdefiniować pojęcie 'przeciwprostokątna' musimy odnieść to pojęcie do pojęcia „bazowego”, mianowicie 'trójkąta' (*przeciwprostokątna* = 'bok trójkąta przeciwległy do kąta prostego'). Przyjrzyjmy się następującym rycinom (Langacker 1988, s.59):



Pogrubiona linia przedstawiona w a) to przeciwprostokątna — element bazy składającej się na pojęcie 'trójkąta'. W b) cały trójkąt, a więc wszystkie elementy bazy tej figury geometrycznej są wyprofilowane. Na rysunku c) pokazano, że nie może istnieć baza bez profilu, ani profil bez bazy — definiowana z pominięciem bazy trójkąta przeciwprostokątna „staje się" linią. (op.cit., s.204)

Najdobitniejszym zaś wyrazem tego, że pojęcie paradygmatu jest pojęciem tak samo ważnym dla ujęć kognitywnych jak strukturalnych, jest z pewnością pojęcie ramy lub sceny. Co więcej, pojęciem tym kognitywiści wracają do przywoływanych wyżej teorii rozumienia znaczenia wyrażenia w dyskursie w oparciu o pojęcia towarzyszące mu poza nim, *in abstracto*.

> […] Definicja ramy kładzie nacisk na to, że znaczenie słów rozpatruje się w relacji do sieci pojęć i że jest ono motywowane przez większe struktury konceptualne […]. Często cytowanym przykładem ramy […] jest 'transakcja handlowa' […], z którą związane są m.in. czasowniki *kupować, sprzedawać, płacić, wydawać, kosztować*. Użycie jednego z czasowników „wydobywa" pewien aspekt ramy i przedstawia wydarzenie z pewnej perspektywy, koncentrując się na niektórych spośród potencjalnych uczestników 'transakcji'. Opisanie tego fragmentu wiedzy jako ramy […] oznacza, że zrozumienie każdego z czasowników wymaga rozumienia całości mechanizmu 'transakcji' i w związku z tym nie można rozumieć jednego, nie rozumiejąc wszystkich. Wiedza strukturyzowana przez ramę […] stanowi motywację dla kategorii konceptualnych reprezentowanych przez słowa. (Szymańska 2010, s.96)

Choć do czynienia mamy z terminologią całkowicie odmienną od strukturalnej, to idea paradygmatu zostaje zachowana. Ostatecznie więc dla potrzeb metody MCL stosowane będą techniki „paradygmatyczne" zarówno w ujęciu strukturalnym jak i kognitywnym.

Druga z uwag dotyczy związków syntagmatycznych. Przyswojenie reguł łączliwości języka tworzy kompetencję leksotaktyczną, której wyuczenie jest jednym z trudniejszych zadań, jakie stoi przed każdym adeptem nauki JO. Dydaktyka języków obcych dobrze rozumie konieczność przyswajania słownictwa w kontekście. Dowodzą tego przykłady syntagm często spotykane w podręcznikach oraz ćwiczenia na użycie słowa w kontekście. Również i tu można zaproponować technikę optymalizacji. Zamiast wyposażać ucznia w dziesiątki przykładów użyć, coraz trudniejszych do zapamiętania im szersza jest łączliwość kontekstualna wyrażenia, można by wskazać na cechy wyrażenia, które o tej łączliwości stanowią. Byłoby to bardziej ekonomiczne i pozwoliłoby na świadome operowanie słowem zgodnie lub celowo niezgodnie z jego regułami łączliwości.

W końcu po trzecie, pojęcie związków para- i syntagmatycznych umożliwia nowe spojrzenie na język z perspektywy funkcjonalnej, określając nowe ujęcie ekonomii języka:

> Un sujet parlant [...] pour arriver à satisfaire ses besoins aura [...] le choix entre un accroissement du nombre des unités du système (la ménagère pourra, par exemple, parler de sa *Bendix*) ou une augmentation du nombre des unités employées dans la chaîne parlée (la ménagère dira alors *ma machine à laver*). Dans le premier cas, on pourra parler d'économie syntagmatique : un [morphème] au lieu de [cinq], les deux syllabes et les six phonèmes de [bɛ̃diks] au lieu des cinq syllabes et des dix phonèmes de [maʃinalave] ; dans le second, d'économie paradigmatique, puisqu'on évitera d'ajouter une nouvelle unité à la liste des substantifs que le locuteur doit retenir et entre lesquels il doit choisir lorsqu'il parle. Considérée dans cette perspective, l'économie de la langue gère un équilibre entre la productivité syntagmatique et paradigmatique et exprime une recherche permanente de l'équilibre entre les besoins contradictoires qu'il faut satisfaire : besoins communicatifs d'une part, inerties mémorielle et articulatoire d'autre part. (Martinet 1991, s.177-178)

Pojęcie ekonomii para- i syntagmatycznej dostarcza przydatnego narzędzia do analizy porównawczej języków. Wprowadzenie do paradygmatu maszyn wyrażenia *pralka* rozbudowuje ten paradygmat i choć przeciąża pamięć pozwala na realizację ekonomii syntagmatycznej. Brak po stronie języka francuskiego wyrażenia o takiej skondensowanej strukturze wydłuża wypowiedź w perspektywie syntagmatycznej (*machine à laver*), ale pozwala zaoszczędzić paradygmat maszyn. Te dwie przeciwstawne tendencje prowadzą z kolei do innej przeciwstawności. Dla określenia nowych zjawisk możemy bowiem użyć neologizmów lub neosemantyzmów. Wybieramy wówczas między nową formą wyrażenia a formą wyrażenia już istniejącą z dopisaną do niej nową formą treści. Ekonomia języka rozumiana jest wówczas jako poszukiwanie równowagi między produktywnością słowotwórczą w przypadku neologizmów a znaczeniotwórczą w przypadku neosemantyzmów. Użytkownicy języka decydują więc, czy powiększyć liczbę znaczeń leksemu, nie powiększając liczby samych leksemów, czy też, odwrotnie, powiększyć liczbę leksemów, nie obciążając zbioru znaczeń przypisywanych do leksemów już istniejących. Te systemowe zależności mają zaś swoje konsekwencje w płaszczyźnie dyskursu, o czym pisaliśmy przed chwilą. Tam gdzie język polski odwołuje się do wyrażenia *pralka*, którego używać będzie konsekwentnie w każdej wypowiedzi, tam francuski, z uwagi na prawo najmniejszego wysiłku, pominąć może drugi człon wyrażenia, jeśli kontekst jest wystarczająco jasny. Przyczynia się do powstawania istotnych różnic na poziomie choćby najprostszej komunikacji dnia codziennego i znajduje oddźwięk w odmiennych związkach frazeologicznych:

W sklepie:

☺Myślę, że ta pralka jest lepsza.	☺Je trouve cette machine bien meilleure.
☹Myślę, że ta maszyna jest lepsza.	☹Je trouve cette machine à laver bien meilleure.

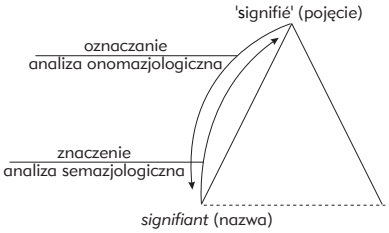
W domu:

Pamiętaj o praniu.	N'oublie pas de faire une machine.

Pełny model akwizycji języka obcego winien uwzględniać wszystkie opisane tutaj zależności.

SEMAZJOLOGIA I ONOMAZJOLOGIA

Obieg: myśl ⇆ znak dokonuje się w procesie komunikacji w dwóch kierunkach. Nadawca wychodzi od myśli po to, by dotrzeć do jej werbalizacji, podczas gdy odbiorca wychodzi od znaku językowego i poszukuje znaczenia, które mu odpowiada. Analiza onomazjologiczna odpowiada sytuacji nadawcy, analiza semazjologiczna — sytuacji odbiorcy. Do czynienia tu mamy z dualizmem znaku językowego, który można przedstawić za pomocą następującego schematu (zob. Baldinger 1984):



W schemacie tym znaczenie prowadzi od nazwy do pojęcia, a oznaczanie od pojęcia do nazwy[4] (zob. Ullmann 1957). Analiza semazjologiczna to analiza znaczeń (odczytywania pojęć, np. badanie polisemii), analiza onomazjologiczna to analiza oznaczeń (nazywania pojęć, np. badanie synonimii).

Rozróżnienie tych perspektyw pozwala uniknąć wielu nieporozumień. Niektóre pojęcia mogą bowiem przybierać różne interpretacje w zależności od perspektyw analizy. Tak ma się rzecz z pojęciami leksykalizacji i gramatykalizacji. W perspektywie semazjologicznej, gramatykalizacja jest rozumiana jako utrata pierwotnego znaczenia leksykalnego morfemu kosztem nabycia znaczenia gramatycznego (patrz wcześniej), podczas gdy leksykalizacja — jako utrata pierwotnego znaczenia leksemu kosztem nabycia nowego znaczenia wtórnego (np.: *pióro* 'pióro ptasie' → 'narzędzie do pisania', *rzucić okiem* → 'obejrzeć'). W perspektywie onomazjologicznej, stwierdzamy natomiast, że treść 'przedmiot do pisania atramentem ze skuwką' zostaje zleksykalizowana w postaci leksemu *pióro*. W tym wypadku mówić można o różnych stopniach leksykalizacji (Bally 1965; za: Dubois 1991, s.287-288). Z trzech wyrażeń: *se mettre à fuir, prendre la fuite, s'enfuir* za całkowicie zleksykalizowane przyjmujemy wyrażenie ostatnie, środkowe za mniej zleksykalizowane od ostatniego (z uwagi na niejasne znaczenie czasownika *prendre*) a bardziej od pierwszego (które uważa się za niezleksykalizowane).

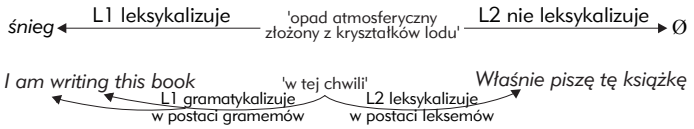
Z gramatykalizacją rzecz się ma podobnie. Mówimy o niej wtedy, gdy wybranej treści przypiszemy odpowiedni morfem gramatyczny — gramem:

'obejrzeć' $\xrightarrow{\text{leksykalizuje}}$ rzucić okiem 'Aux/PasséComp/' $\xrightarrow{\text{gramatykalizuje}}$ avoir

Wprowadzone pojęcia są bardzo ważne dla konstruowanego modelu akwizycji JO z wielu powodów. W ujęciu strukturalnym — z uwagi na różnice w sposobach leksykalizacji i gramatykalizacji różnych treści w różnych językach. Jeden język może

4 Pojęcie oznaczania nie jest więc tutaj rozumiane zgodnie z tradycją jako odnoszenie nazwy do desygnatu, lecz w sensie oznaczenia pojęcia nazwą, doboru nazwy do pojęcia, nazywania, określenia lub denominacji pojęcia.

zleksykalizować treść, która w drugim języku nie jest zleksykalizowana; na przykład treść 'opad atmosferyczny złożony z kryształków lodu' jest zleksykalizowana w języku polskim przez wyrażenie *śnieg*, podczas gdy w językach Amazonii treść ta nie jest zleksykalizowana. Ta sama uwaga dotyczy zjawiska gramatykalizacji; na przykład kategoria 'czasu teraźniejszego punktowego' jest zgramatykalizowana w języku angielskim według schematu /zaim.os. + *be* + *ing*/, podczas gdy w języku polskim kategoria ta nie jest zgramatykalizowana i żeby ją wyrazić należy odwołać się do parafrazy wyrażającej tę treść w postaci leksemu:



Badania lingwistyczne winny dostarczyć usystematyzowanej wiedzy na ten temat, zaś zadaniem dydaktyka jest te zależności wpleść w proces nauczania języka obcego.

W ujęciu funkcjonalnym ważne jest wyczulenie na kwestie ekonomii języka. Wprowadzone pojęcia pozwalają rozgraniczyć ekonomię sema- i onomazjologiczną i wyczulić na różnice między charakterystycznymi dla wybranych języków rodzajami ekonomii; np. formy leksykalizujące w L1 to, co L2 gramatykalizuje (*Właśnie piszę — I am writing*) będą postrzegane jako semazjologicznie bardziej ekonomiczne podczas, gdy formy wyrażające terminami o słabszym ładunku semantycznym to, co inne formy wyrażają treściami precyzyjniejszymi będą postrzegane jako bardziej ekonomiczne onomazjologicznie (*machine — pralka*). Wokół obserwowanych zależności należałoby skonstruować ćwiczenia pozwalające przesiąknąć duchem ekonomii języka docelowego.

Omawiane perspektywy badawcze są ważne również z punktu widzenia „czysto" dydaktycznego. Pełen model akwizycji JO winien operować w obydwu perspektywach. Dydaktyka semazjologiczna nadaje się znakomicie do kształcenia kompetencji poprawnościowej (patrz s.62-63), bowiem nauczyciel może skupić uwagę na poprawności zasłyszanej wypowiedzi i skorygować ją na samych strukturach powierzchniowych. Modele nauczania uprzywilejowujące dydaktykę semazjologiczną prowadzą jednak do trudności wynikających z faktu, że interpretacja użytych już struktur może być odmienna ze strony nauczyciela i ucznia, czego ani jeden ani drugi mogą nie zauważyć. Model, który stawia sobie za cel kształcenie kompetencji stosownościowej (patrz s.62-63) winien więc równie często operować procedurami onomazjologicznymi, gdzie proponowane do wykonania ćwiczenia narzucać będą ustalone formy treści, zaś zadaniem ucznia będzie dopasować do nich odpowiednie formy wyrażania, tj. odpowiednio je zleksykalizować i/lub zgramatykalizować.

KOMPETENCJA I PERFORMANCJA

Kompetencją językową nazywamy zdolność użytkownika języka do tworzenia i rozumienia — generowania — dowolnych poprawnych wypowiedzi językowych, a tym samym do rozróżniania wypowiedzi niepoprawnych. Kompetencję językową tworzy zbiór skończonej liczby reguł zinterioryzowanych przez użytkownika języka, dzięki

której jest on w stanie generować nieskończoną liczbę performancji w konkretnych aktach mownych. Włada językiem (ma kompetencję językową) ten, kto potrafi, w oparciu o słownik i zasób reguł, stworzyć lub zrozumieć nowy, nigdy przedtem nie słyszany tekst, a nie ten, kto potrafi reprodukować tekst gotowy, nauczony na pamięć.

Współzależność kompetencji i performancji jest oczywista. Rodzimy użytkownik języka zdobywa kompetencję na podstawie zasłyszanych performancji, zaś tworzy performancje na podstawie zinterioryzowanych reguł kompetencji. Jeśli budowane performancje są niepoprawne, reguły stare zostają zmodyfikowane, bądź też utworzone zostają reguły nowe.

Pojęcie kompetencji językowej jest kluczowym pojęciem językoznawstwa generatywnego, a jego przeniesienie na teren glottodydaktyki przyczyniło się do wyróżnienia różnych rodzajów kompetencji. Analogicznie do perspektywy semazjologicznej i onomazjologicznej możemy mówić o kompetencjach interpretowania oraz tworzenia wypowiedzi językowych. Pierwszą stanowią reguły odczytywania struktury głębokiej na podstawie zadanej struktury powierzchniowej, drugą — reguły tworzenia wypowiedzi ze struktur głębokich. Badania drugiej mają na celu eksplicytne podanie reguł kierujących tworzeniem poprawnych wypowiedzi językowych; np.: *mieć* $\xrightarrow{\text{mieć+dop.}}$ /^{dop}biernik/, *samolot* $\xrightarrow{\text{ruch}}$ *lata*. Badania pierwszej mają na celu eksplicytne podanie reguł kierujących przypisywaniem znaczeń poszczególnym elementom tekstu; np.: *zegarek nie chodzi, chodzić* $\xrightarrow{\text{zegarek/mechanizm}}$ 'funkcjonować'.

W oparciu o podsystemy języka mówimy też o kompetencji fonetycznej, syntaktycznej, semantycznej i pragmatycznej. Za tradycyjnym rozróżnieniem *langue* i *parole* rozróżniamy kompetencję językową i komunikacyjną lub pragmatyczną (socjo-pragmalingwistyczną, Hymes 1972). Pierwsza dotyczy wiedzy czysto systemowej, gramatyczno-leksykalnej znajomości kodu językowego reprezentowanego w wyidealizowanej postaci na płaszczyźnie morfosyntaksy i leksyki. Druga odnosi się do aspektów pragmatycznych lub socjologicznych języka i umożliwia dostosowanie wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej, do wymogów kontekstu, interpretowanie zawartych w niej założeń, odczytywanie i przekazywanie treści sugerowanych. Oprócz reguł użycia języka, tj. skonwencjonalizowanych społecznie wypowiedzi determinowanych sytuacją (reguły powitania, zdziwienia), kompetencja ta zakłada też opanowanie stereotypów zachowania cechujących daną społeczność językową.

W oparciu o dwuklasowe rozczłonkowanie języka na płaszczyznę gramatyki oraz leksyki mówimy o kompetencji gramatycznej i leksykalnej. Przez pierwszą rozumiemy zinterioryzowany zbiór reguł gramatycznych pozwalających tworzyć wypowiedzi gramatycznie poprawne i odróżniać je od niepoprawnych. Druga dotyczy sprawności odczytywania znaczenia wyrażeń lub wypowiedzi oraz łączenia wyrażeń w wypowiedzi semantycznie dopuszczalne (kompetencja leksotaktyczna). Zgodnie z wymogami kompetencji języka francuskiego spośród czterech poniższych zdań:

Tu sais nager le crawl ?
*Tu$^{(+\text{czas./2os.poj.})}$ savoir$^{(\text{czas.}\neq\text{2os.poj.})}$ la$^{(+\text{rzecz./r.żeń.})}$ crawl$^{(\text{rzecz.}\neq\text{r.żeń.})}$?
*Tu$^{(+\text{ludz.})}$ sais flotter$^{(\text{o statkach})}$ le crawl$^{(\text{o ludziach})}$?
*Tu flotter crawl ?

tylko pierwsze zdanie jest całkowicie poprawne. Drugie nie spełnia wymogów gramatycznych; zdania tego typu nazwiemy agramatycznymi. Trzecie nie spełnia wymogów

łączliwości leksykalnych; zdania takie nazwiemy asemantycznymi. Ostatnie zdanie jest jednocześnie agramatyczne i asemantyczne.

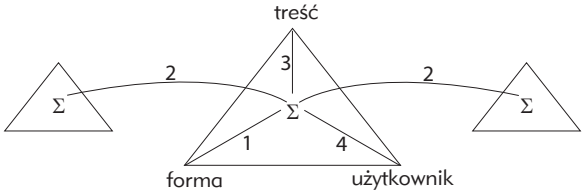
Kompetencje językowe podzielić też można ze względu na charakterystyczne dla różnych płaszczyzn języka składniki treści. Kompetencja socjolektalna (socjolekt) dotyczy treści ponadindywidualnych generowanych w płaszczyźnie normy języka. Kompetencja idiolektalna (idiolekt) dotyczy treści jednostkowych (okazjonalnych), których aktualizacja możliwa jest jedynie w sferze dyskursu.

W końcu też istnieje podział kompetencji stosowany tradycyjnie w dydaktyce języków obcych na cztery sprawności językowe: pisanie, czytanie, mówienie i rozumienie ze słuchu.

Wyróżnienie różnych rodzajów kompetencji pozwala zwrócić uwagę na hierarchiczny względem potrzeb adresata i celów metody rozkład akcentów. Metody komunikacyjne nastawione są na kształcenie kompetencji komunikacyjnej kosztem kompetencji gramatycznej. Metody gramatyczno-tłumaczeniowe nastawione są na kształcenie kompetencji poprawnościowej, zaniedbując kompetencję komunikacyjną. Metoda MCL nastawiona jest na kształcenie kompetencji stosownościowej (patrz s.62-63).

RÓŻNE KOMPETENCJE JĘZYKOWE I BADANIA JĘZYKOZNAWCZE

Wyróżniamy cztery podsystemy języka zgodnie z trójdzielną reprezentacją znaku zaproponowaną na polu semiotyki przez Ch. Morrisa: forma znaku — jego reprezentacja graficzna lub fonetyczna; treść znaku — jej definicje bywają dalece zróżnicowane; użytkownik języka — osoba, która tworzy bądź odbiera znak w komunikacji. Określenie przedmiotu badań dyscyplin językoznawczych polega na wskazaniu badanych przez nie relacji między znakiem językowym a jego różnymi elementami.



Fonetyka zajmuje się analizą form dźwiękowych (relacja 1 między znakiem a formą). Syntaktyka bada relacje między samymi znakami (2). Semantyka bada relacje między znakami a ich treścią (3). Pragmatyka bada relacje między znakami a ich użytkownikami (4).

Powyższy podział określa również różne kompetencje językowe bądź aspekty wypowiedzi. Dla ich zilustrowania posłużymy się przykładem, w którym żona zwraca się rano do wychodzącego do pracy męża słowami: *Kochanie, pada deszcz!* Dzięki kompetencji fonetycznej, intonację zdania odczytujemy jako informującą, a nie, na przykład, pytającą. Dzięki kompetencji syntaktycznej, wiemy, że *kochanie* to zawołanie do męża. Dzięki kompetencji semantycznej wiemy, że teraz ma miejsce 'opad atmosferyczny w postaci kropel wody spadających z chmury'. Dzięki kompetencji pragmatycznej re-

akcją na tę wypowiedź może być wzięcie parasola, gdyż moja żona się o mnie martwi (choć wcale mnie o tym nie informuje).

Obecnie zwraca się uwagę na ścisłą współzależność wszystkich płaszczyzn języka i sztuczność jakichkolwiek podziałów. Zjawiska językowe rozgrywają się na kilku płaszczyznach jednocześnie i trudno jest określić, które z nich są przynależne jakiej dyscyplinie językoznawczej. Dyskusje wokół współzakresowości dyscyplin i zasadności ich rozgraniczania doprowadzają do koncepcji kontinuum językowego. Z jednej strony, podkreśla się sztuczność podziału płaszczyzn, z drugiej zaś, wybranym płaszczyznom językowym przypisuje się różne poziomy badań językoznawczych. Najwięcej wydaje się wchłaniać semantyka. Tworzona jest na przykład „gramatyka o podstawach semantycznych" (Bogacki i Karolak 1992), w której tradycyjna opozycja gramatyka/składnia *vs* słownik traci rację bytu, gdyż każda językowa struktura głębinowa jest, w swej elementarnej właściwości, natury semantycznej wyrażalnej za pomocą rachunku predykatów z narzuconymi na nie odpowiednimi restrykcjami. Wartości kategorii semantycznych nabierają na przykład gramatyczne kategorie aspektu i czasu, logiczno-składniowe kategorie podmiotu, orzeczenia i dopełnienia, funkcjonalne kategorie tematu i rematu. W takiej sytuacji wszystko ma znaczenie i tworzone jest kontinuum gramatyczno-semantyczne w którym semantyka bierze prymat. „Brak jest wyraźnych granic między poszczególnymi poziomami opisu języka. [...] Wszystkie struktury języka, w tym struktury fonologiczne, morfologiczne i składniowe są «usemantycznione»" (Kardela 1992, s.10). Usemantyczniony staje się cały język.

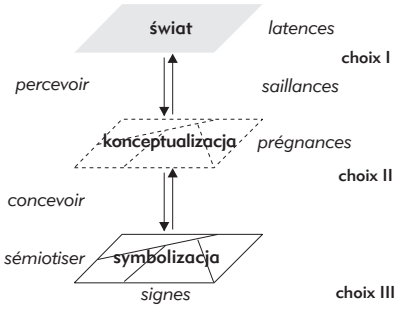
> Język jest niepodzielnym systemem, gdzie wszystko współpracuje na przekaz znaczenia — słowa, konstrukcje gramatyczne oraz wszystkie środki illokucyjne (w tym intonacja). Stąd językoznawstwo dzieli się w sposób naturalny na trzy części, które można by nazwać semantyką leksykalną, semantyką gramatyczną oraz semantyką illokucyjną. Morrisowski podział badań nad znakiem na semantykę, składnię i pragmatykę może mieć sens w odniesieniu do znaków sztucznych, nie ma on jednakże sensu w przypadku języka naturalnego, którego składniowe, semantyczne (a także illokucyjne) środki same są przekaźnikami znaczenia. (Wierzbicka 1988, s.182; za: Kardela 1992, s.16)

Od restrykcyjnych ram językoznawstwa tradycyjnego (strukturalizm) przechodzimy do podejścia holistycznego, łączącego wszystkie płaszczyzny w kontynualną i semantyczną całość (kognitywizm).

Z tezą o ścisłej współzależności różnych płaszczyzn języka nie można się nie zgodzić. Należy też zgodzić się z pansemantycznym charakterem wszelkiej komunikacji. W proponowanym przez nas modelu pozostajemy jednak przy tradycyjnym podziale podsystemów języka. Proces komunikacji językowej rozgrywa się wprawdzie na wszystkich płaszczyznach jednocześnie, jednak bez określenia granic przedmiotu badań, możemy popaść w paradoks badań *ad infinitum*. Jeśli, ponadto, podział ten jest sztuczny, to wydaje się on jednak najprostszą drogą do tego, aby ten skomplikowany konstrukt języka uczniom przybliżyć, dzieląc go na fragmenty łatwiej przyswajalne.

JĘZYK — ŚWIAT — POZNANIE

We współczesnej refleksji językoznawczej język przestaje być tworem oderwanym od człowieka. Przestaje być autonomicznym konstruktem badawczym pozbawionym, „w imię zasad naukowych", jakiegokolwiek psychologizowania. Dla zrozumienia współzależności między czynnikami wyróżnionymi w powyższym tytule posłużymy się poniższym schematem (inspirowanym zresztą schematem językoznawcy o rodowodzie strukturalisty, Pottier 1992, s.69):



Z uwagi na uniwersalność schematu, ilustrowane na nim procesy opisać można na różne sposoby. Przytoczymy opis natury kognitywnej (Kwapisz-Osadnik 2002, s.148-149):

> 1) Le rapport entre le monde, la pensée et la langue reflète notre système de concepts, qui constitue notre savoir ou domaine de connaissances. 2) Ce rapport correspond aux processus de perception, de conceptualisation et de symbolisation : nous percevons un fragment de réalité, nous le conceptualisons, c'est-à-dire nous construisons dans le cerveau une structure cognitive correspondant à ce fragment pour la mettre ensuite en forme linguistique (« si nous renvoyons les relations réciproques réalité — connaissance — langue à l'homme et si nous présentons leur dimension humaine, de ce point de vue la réalité extralinguistique sera liée à des processus perceptifs, la connaissance — à des processus de conceptualisation mentale et la langue — à des processus d'idéalisation et de symbolisation » Nowakowska-Kempna 1995, s.109).

Nas interesuje poziom środkowy — poziom upojęciowienia świata. Poziom ten kognitywizm uznaje za determinowany językiem. Strzałki schematu odnoszą się do kierunków działania ono- i semazjologicznego. Kognitywne ujęcie języka zrywa z pojęciem wyabstrahowanych i niezależnych od człowieka systemów, a do analizy języka włącza językowe procesy poznawcze. Podejście kognitywne wpływa też na rozwój wielu innych prądów językoznawczych, nie stroniących od silnej dominanty „humanistycznej". Do nich należy wypracowana w środowisku naukowców polskich teoria językowego obrazu świata, której fragmenty przytaczamy (Anusiewicz 1999, s.263 i n.):

> Język [jest traktowany] jako model świata, jego obraz czy też ujęcie, rezultat procesu i sposobu poznania — czyli jako określona klasyfikacja i hierarchiza-

cja (uporządkowanie) świata, a zarazem jego interpretacja — zaś tekst (zdanie) jako pewien model określonego wycinka rzeczywistości — a nie tylko i wyłącznie jako środek komunikacji międzyludzkiej. [...] „Każdy członek wspólnoty komunikacyjnej przejmuje nieświadomie w czasie przyswajania języka ojczystego językowy obraz świata. Jeśli chce on coś przekazać, o czymś mówić, musi posługiwać się słowami i strukturami zdaniowymi swego języka ojczystego, które zawierają już wcześniej ustalony i określony porządek oraz ocenę świata." (Mańczyk 1982, s.44) [...] Należy traktować kategorie języka (zarówno gramatyczne, jak i semantyczne) jako wybrane [...] i skodyfikowane przez daną wspólnotę komunikatywną obserwacje empiryczne rzeczywistości przedmiotowej [...] w zasadniczy sposób wpływające na procesy poznawcze przebiegające w danym języku. [...] W ten oto sposób przejawia się [...] weisgerberowska „siła duchowego kształtowania" zawarta w każdym języku — czyli siła, z jaką język oddziałuje na jednostkową i społeczną świadomość, formując jej ostateczny kształt. Tak więc każdy język — to rozległy system struktur różny od innych [...], za pomocą których odbywa się nie tylko porozumiewanie, lecz także analizowanie przyrody, zauważanie lub pomijanie różnych typów związków i zjawisk, świadomości osobniczej." (Whorf 1956, s.252) [...] Sądy, wiedza oraz sposób orientacji w świecie i jego interpretacji przekazywane są przez [...] kategorie językowe, następnym pokoleniom, kształtując i determinując ich poglądy oraz zapatrywania na temat rzeczywistości, na sposób myślenia o niej i sposób jej percepcji. [...] Według Gippera [...] językowy obraz świata „to określony sposób istnienia (ujawniania się) świata (w szeroko pojętym, obejmującym człowieka i uniwersum, sensie) w semantycznych rozczłonkowaniach systemu leksykalnego danego języka, w jego kategoriach gramatycznych oraz w sposobach syntaktycznego łączenia jednostek tegoż języka". (Gipper 1978, s.165)

W interpretacji świata jesteśmy więc uzależnieni od filtru językowego, przez który go postrzegamy; filtru, którego nie da się pominąć jakąkolwiek *époché* po to, by dostrzec autentyczną, bezpodmiotową rzeczywistość. I choć odróżnia się obrazy świata językowe od naukowych, religijnych itp., to język pozostaje filtrem nadrzędnym. Przejawia się on w różnych jego aspektach:

Składniki językowego obrazu świata obejmują, jak się wydaje różne zjawiska.

1. Przede wszystkim trzeba odróżnić te elementy obrazu świata, które przejawiają się w pewnych własnościach gramatycznych języka od ujęcia świata odbijającego się w słownictwie, tzn. w znaczeniach i łączliwości leksemów. Badania etnolingwistyczne dostarczają wielu przykładów cech gramatycznych (kategorii morfologicznych) odbijających warunki życia społeczności mówiącej i wpływających z kolei na sposób widzenia świata przez mówiących danym językiem (por. Sapir 1921, Whorf 1956). [...]

2. [Drugi element] to zjawiska leksykalne, a więc cechy słownictwa stanowiące swoisty klasyfikator świata. Układ znaczeń leksemów [...] oraz związana z tym typowa łączliwość leksykalna składają się na charakterystyczny dla danego języka sposób ujmowania zjawisk. Jak pokazują badania pól semantycznych w ujęciu porównawczym, ten sam fragment rzeczywistości bywa różnie dzielony między leksemy w poszczególnych językach. [...]

> 3. Na językowy obraz świata składają się także własności słowotwórcze leksemów [derywacje semantyczne i formalne — neologia i neosemia], które odsłaniają sposób ujmowania zjawisk przez mówiących. Związki słowotwórcze wyrazów [...] wskazują na [eksponowane w danym języku] własności akcydentalne przedmiotów (*mrowiskowiec* — podobieństwo wielkiego domu do mrowiska), cechy istotne przedmiotów (*obszarnik* — 'posiadacz dużych obszarów ziemi'), [...] czy też wskazują na związki między różnymi znaczeniami wyrazu polisemicznego (np. 'ciekawy' o stanie psychicznym człowieka i 'ciekawy' o stanie wywołującym ciekawość, zdziwienie). [...]
>
> 4. W wypadku etymologii można mówić [...] jedynie o stanie minionym, a więc o odbiciu stanu świadomości z okresu tworzenia języka. [...]
>
> 5. Kolejny bardzo ważny składnik językowego obrazu świata to konotacje semantyczne wiązane przez mówiących ze zjawiskami nazywanymi. Są to cechy (oceny, emocje) kojarzone przez ogół mówiących (lub przez niektóre środowiska, a nawet przez jednostki) z desygnatami nazw, utrwalone w pewnych faktach językowych (metaforach, derywatach, frazeologizmach) [...].
>
> 6. Ostatnia kwestia [...] to możliwość wiązania pojęcia językowego obrazu świata z wizją świata przekazywaną przez teksty poetyckie. [...] Poeta widzi inaczej i wobec tego może, jak np. Leśmian, powiedzieć o kimś, że „próżnię życia na karku dźwigał z całych sił", choć z punktu widzenia potocznej ontologii, odbitej w języku, jest to zdanie bez sensu. (Grzegorczykowa 1999, s.43-45)

Filtrem postrzegania lub interpretacji świata jest więc każdy przejaw języka, a fakt odmiennej konceptualizacji świata przez różne języki ma daleko idące konsekwencje dla procesu pozyskiwania sposobów tych interpretacji w procesie nauczania języka obcego.

JĘZYK — ŚWIAT — MYŚLENIE

Każdemu, kto uczył się języka obcego w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej zdarzyło się z pewnością odczuć w trakcie rozmów z jego rodzimymi użytkownikami, że przekazywane — przez niego bądź do niego — treści nie były do końca rozumiane tak, jak życzyłby sobie tego ich nadawca. Rozminięcia bądź chybienia tego typu mogą dotyczyć różnych sytuacji. Na przykład forma adresatywna polskiego *Pan/Pani + Imię* jest formą zarazem grzecznościową jak i półoficjalną, ale już tak samo skonstruowana forma w zdaniu *Madame Colette vous attend dans sa chambre*, wypowiedzianym przez studenta polskiego, który chciał uprzejmie poinformować, że pani profesor poszła do swojego gabinetu, wywołuje skojarzenia wręcz obraźliwe. Kiedy dodamy do tego jeszcze fakt, że zakres wyrazu *chambre* pokrywa się tylko częściowo z jego odpowiednikiem *pokój*, w którym, w odróżnieniu od *chambre*, nie musi być żadnego miejsca do spania, tj. *lit*, zrozumiemy jak rozbieżna jest treść tej wypowiedzi z intencją jej nadawcy. Przykładów tego typu można podać wiele. Jak na przykład można we Francji komuś współczuć? Formuła skalkowana *je te compatis* jest regularnie przez Francuzów poprawiana na *je compatis*, której to i tak w języku francuskim nie używa s i ę tak często, jak słyszy się ją w interjęzyku Polaków. Mówiąc inaczej, język francuski nie skonwencjonalizował jej na tyle, by wrzucić ją do zbioru formuł zwyczajowo używanych. Stopniowi skonwencjonalizowania formuły *współczuję ci* odpowiada natomiast formuła *je suis désolé*.

Jednak dla Polaka posiada ona pewne niedogodności. Po pierwsze, brak w niej 'ci'. Po drugie, jej zakres użycia nie odpowiada formule *współczuję ci*. Jeśli bowiem *je suis désolé* można powiedzieć do kolegi, który złamał sobie nogę, to już nie pasuje ona do użycia ironicznego adresowanego do studenta, który ma zajęcia z wymagającym profesorem, gdzie doskonale pasuje *współczuję ci*. W takiej sytuacji powie się, na przykład, *Oh, le pauvre !* Poza tym *je suis désolé* i *Oh, le pauvre !* znaczą sobie tylko właściwe wycinki rzeczywistości języka francuskiego, które jedynie częściowo pokrywają się z wycinkiem rzeczywistości języka polskiego znaczonym przez *współczuję ci*. Innymi słowy, *je suis désolé* znaczy 'je suis désolé', a *Oh, le pauvre* znaczy 'Oh, le pauvre' i na pewno nie znaczą one 'współczuję ci'. A to skłania do jednego wniosku: Francuzi po prostu „sobie nie współczują". Wówczas dla Polaka uczącego się języka francuskiego pozostają dwa rozwiązania: albo, jeśli chce mówić i czuć jak Francuz, nikomu we Francji nie będzie współczuł, albo, jeśli chce dzielić się z Francuzami polskim współczuciem, jego sposób mówienia nie będzie odbierany jako francuski. Które z rozwiązań jest lepsze? Nie wiadomo. Wiadomo jednak, że aby posługiwać się językiem obcym w pełni świadomie, należy te zależności znać.

KONWENCJA I KONWENCJONALIZACJA

Najważniejsze jest zrozumienie różnicy między tym, co m o ż n a powiedzieć a tym, co s i ę mówi. Wymownym przykładem niezrozumienia różnicy między tym, co jest formą skonwencjonalizowaną a przypadkami użyć nie(s)konwencjonal(izowa)nych bądź jednostkowych (*hapax legomena*) może być takie oto zdanie wypowiedziane przez jednego z uczniów na poparcie „stosowności" użytej w języku obcym formy: „Tak s i ę mówi, słyszałem r a z w metrze".

Przyczyny problemów z wyczuciem konwencjonalności używanych w języku obcym struktur wydają się mieć dwa podłoża. Pierwsze dotyczy nieświadomego interferowania na język obcy form o stopniach skonwencjonalizowania, jakie przypisujemy ich odpowiednikom polskim lub też zwykłego braku świadomości konwencji aktualizowanych struktur. Drugie dotyczy nadmiernej roli czystej gramatyki w modelach nauczania języka obcego, której to przyswojenie ma pozwolić uczniowi za pomocą ograniczonej liczby reguł przekazywać każdą myśl. A wiemy przecież, że z nieskończonej liczby struktur generowanych czystą gramatyką język uprzywilejowuje jedne struktury względem innych na mocy swojej konwencji. Innymi słowy, choć po przyswojeniu reguł gramatyki uczeń rzeczywiście będzie m ó g ł tworzyć struktury dowolne, to pozostaje problem, czy struktur, których użył, rzeczywiście s i ę używa.

Do konwencjonalizacji podchodzimy w dwójnasób. Po pierwsze pojmujemy ją ilościowo, przyjmując, że stopień skonwencjonalizowania danej formy jest wprost proporcjonalny do frekwencji jej użycia. Po drugie, podchodzimy do niej w sposób jakościowy, przyjmując, że stopień skonwencjonalizowania formy zależy od interpretantu jej użycia (np. socjolektu). Często jest tak, że forma używana w danym socjolekcie, poza nim formą skonwencjonalizowaną już nie jest. Pytanie o to, czy danej formy s i ę używa musi być więc dopełnione pytaniem, g d z i e lub j a k jej się używa.

O znajomości konwencji języka, czy też stopnia skonwencjonalizowania używanych struktur świadczy umiejętność dostosowania się do sytuacji komunikacji, umiejętność czerpania z różnych rejestrów języka celem wybrania formy właściwej do kontekstu.

Słusznie podkreśla H. Bauche (1951, s.9) różnicę między „bien et mal parler", kładąc nacisk na fakt, że

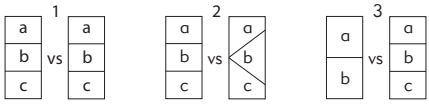
> tout Français dont la langue maternelle est le dialecte de l'Ile de France parle « bien » s'il parle comme on le fait dans son milieu ; il parle « mal » s'il s'exprime autrement que c'en est la coutume dans ce milieu.

Oczywiście sytuację powyższą można odwrócić i stwierdzić, że człowiek posługuje się grą stylów po to, by celowo użyć efektów, które do sytuacji ich użycia nie pasują. Na tym polega urok języka. Skuteczność takiego zabiegu zakłada jednak świadomość użytych w nim środków. Przeformułowując powyższe stwierdzenie, powiedzieć więc można, że włada językiem ten, kto jest świadom jego różnych efektów znaczeniowych i kto wie, jakie są oczekiwania związane z użyciem wybranych form w danej sytuacji. Kto tego nie wie (nie czuje), językiem w pełni nie włada.

KONCEPT I KONCEPTUALIZACJA

Kiedy już wiemy, co s i ę mówi, można przystąpić do analizy tego, c o to znaczy. Uczeń winien też zrozumieć, że pewnych rzeczy powiedzieć s i ę nie da. By te relacje poznać, w części semantycznej zaproponujemy różne techniki językoznawcze, których głównym celem będzie nauczyć, jak relewantnie o treści wyrażeń pytać i jakie odpowiedzi uznawać za relewantne. Analiza znaczenia będzie dokonywana w dwóch perspektywach. W perspektywie międzyjęzykowej, będziemy ustalać podobieństwa i różnice między strukturami znaczeniowymi porównywanych wyrażeń (np. 'uczciwość' *vs* 'honnêteté'). W perspektywie wewnątrzjęzykowej, znaczenia wyrażeń będziemy analizować w obrębie samego języka obcego (np. 'honnêteté' *vs* 'justesse').

Dostępność poznawcza do konceptualizacji języka obcego za pomocą pojęć języka rodzimego zakłada istnienie wspólnego obu językom *tertium comparationis*. Choć spór o uniwersalia semantyczne trwa nadal, nasz model przyjmuje — siłą rzeczy — istnienie jednostek wspólnych językowi polskiemu i francuskiemu, z możliwością ich odmiennej kombinatoryki w porównywanych strukturach. Różnice w rozczłonkowaniu tej samej substancji przez różne zbiory pojęć ilustruje klasyczna już analiza diachroniczna pól pojęciowych. Z uwagi na fakt, że dokonywana jest w perspektywie tego samego języka, pozwala zrozumieć zależności między odmiennymi konceptualizacjami pojęć obecnych w dwóch oddalonych od siebie odcinkach czasu (zob. Trier 1934; za: Lyons 1984), a w przełożeniu na synchroniczne porównanie dwóch różnych języków obrazuje możliwe relacje podobieństwa i rozbieżności między pojęciami z tych samych pól leksykalnych konceptualizowanych przez różne języki (zob. Lyons 1984, s.249).



W pierwszym przypadku (1) nie ma żadnych różnic w sposobach konceptualizacji tego samego pola leksykalnego: oba systemy są izomorficznie tożsame (pol.:

milimetr, centymetr, metr ↔ fr.: *milimètre, centimètre, mètre*). W drugim przypadku (2) mamy do czynienia z taką samą liczbą leksemów pokrywających ekwiwalentne pola leksykalne, choć sposób, w jaki dokonują ich podziału, nie jest izomorficznie tożsamy; elementy z pola J1 odnoszą się do treści, do których nie odnoszą się elementy z pola J2, i odwrotnie (pol.: *prawość, uczciwość, niewinność* ↔ fr.: *justesse, honnêteté, innocence* lub pol.: *wiedza, znajomość, umiejętność* ↔ fr.: *savoir, connaissances, facultés*). W trzecim przypadku (3) te same pola leksykalne są pokryte różną liczbą elementów; ich wewnętrzne struktury są siłą rzeczy odmienne (pol.: *tak* vs *nie*, fr.: *oui* vs *non* vs *si*).

PROFIL I PROFILOWANIE

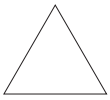
Dla zilustrowania tych pojęć usytuujemy się w perspektywie onomazjologicznej. Przyjmiemy, że dla opisania „tych samych" fragmentów rzeczywistości, możemy się posłużyć różnymi formami wyrażenia, choć o różnym stopniu skonwencjonalizowania. Myśl *M* 'Ty jesteś tutaj. To jest powodem mojej radości.' wyrazić można, między innymi, w następujące sposoby:

(1) Fakt, że tutaj jesteś bardzo mnie cieszy.
(2) Twoja obecność tutaj bardzo mnie cieszy.
(3) Bardzo się cieszę, że tu jesteś.

Prosty test frekwencji użycia pozwala stwierdzić, że najczęściej używana jest forma (3). Nie oznacza to, że pozostałe formy są niedopuszczalne, nienormalne. Są one jednak mniej skonwencjonalizowane. Naturalny odruch wyrażenia myśli *M* jest zgodny ze strukturą (3), pozostałe formy nie są wyrażane tak odruchowo. Form (1) i (2) użyjemy „świadomie", dla podkreślenia któregoś z aspektów wydarzenia (np.: w (2) prawdopodobnie miałeś nie przyjść, w (1) powszechnie wiadomo, że unikasz tego miejsca). Forma (3) jest nienacechowanym, prototypowym sposobem wyrażenia myśli *M*. W formach (1) i (2) pojawiają się aspekty, które względem (3) zostały uwypuklone — wyprofilowane. Formę (3) postrzegamy całościowo, gdzie każdy z elementów sceny ma taką samą wagę, podczas gdy w (1) i (2) podkreślamy wybrane elementy tej sceny.

Pojęcie profilu i profilowania otrzymało wiele definicji. Jego naiwne, choć właściwe rozumienie można zobrazować prostymi przykładami obrazu *szklanki do połowy pełnej* i *do połowy pustej* lub *trójkąta* i *trójboku*. Semantyka o podstawach strukturalno-logicznych zadowalała się stwierdzeniem, że wyrażenia te, choć są nierównoznaczne, bo aktualizują inne cechy semantyczne, to są równoważne, bo oznaczają ten sam desygnat. W ujęciu kognitywnym uwzględniamy możliwość odmiennego postrzegania t e g o s a m e g o przedmiotu, podkreślając, że te dwie odmienne percepcje językowe nie tworzą już przedmiotów t a k i c h s a m y c h (zostały wyprofilowane różne elementy tej samej bazy):

Ujęcie logiczne (deysgnatywne)



Ujęcie kognitywne (profilujące)

W ujęciu kognitywnym nie liczy się więc przedmiot jako taki, lecz sposób jego postrzegania. Na drugim krańcu wiązania jednostka fonologiczna ↔ jednostka symboliczna otrzymujemy dwie różne jednostki konceptualne o odmiennym statucie percepcji językowej, tj. *via* język. Takie profilowanie może mieć daleko idące konsekwencje natury pragmatycznej; poprzez takie a nie inne obrazowanie zjawiska może pociągać odbiorcę do określonych reakcji (mentalnych, fizycznych, innych).

Zrozumienie pojęcia profilowania i roli, jaką w procesie dydaktycznym odgrywa przyswojenie profili słów obcych („oswojenie" z tymi profilami) ułatwia ontogenetyczna analiza akwizycji słów dokonana z perspektywy semazjologicznej. Dzieci odbierają słowa słyszane po raz pierwszy bardzo konkretnie, co uświadamia nam ich siłę oddziaływania, o której my, dorośli, już zapomnieliśmy (patrz dalej: Kaczmarek 2003). Kiedy dziecko francuskie usłyszy *homme-grenouille*, „zobaczy" człowieka-żabę. Czas robi jednak swoje. Na skutek częstego używania słów tego typu, zakotwiczają się one w kompetencji językowej jako oznaczające „normalnie". W końcu „zapominamy" o ich profilach. W ujęciu strukturalnym powiemy, że zostały one zleksykalizowane; w ujęciu kognitywnym, że język skonwencjonalizował je na tyle, że są odbierane jako zwyczajne; *homme-grenouill*e staje się „zwykłym płetwonurkiem". O językowych profilach słów przypominamy sobie wtedy, gdy są użyte w interpretancie, w którym nie zwykliśmy ich używać, na przykład w języku specjalistycznym. Pojęcie *odchodów* użyte w księgowości będzie śmieszyć kogoś, kto z księgowością nie jest obeznany z uwagi na specyficzny profil aktualizowany w języku ogólnym, choć z uwagi na częstość (normalność) jego użycia w języku księgowości, księgowych śmieszyć ono już nie będzie.

Konsekwencje tego zjawiska dla pozyskiwania kompetencji języka obcego są olbrzymie. Z punktu widzenia onomazjologicznego, możemy mimowolnie dążyć do konceptualizowania pojęć, które będą profilować to, co uważamy za skonwencjonalizowane w naszym umyśle, a unikać będziemy mimowolnie form, które profilują to, do czego profilowania nie przywykliśmy, bądź jawi nam się jako zawierające aspekt, którego nie chcemy wyprofilować. W perspektywie semazjologicznej będziemy reagować na słowa nowe tak, jak reagowaliśmy na słowa rodzime w chwili pierwszego zasłyszenia; możemy je odbierać jako zaskakujące (czasem śmieszne, czasem niegrzeczne), słowem tak, jakby ich profil miał w sobie coś szczególnego, podczas gdy w języku obcym nic szczególnego mieć nie musi.

Wprowadzone przez kognitywistów pojęcie profilowania, mimo swej nieostrej definicji, odniosło olbrzymi sukces z uwagi na swą poręczność, sugestywność i pojemność. Praktyka posługiwania się tym pojęciem w ramach proponowanej metody dowodzi też, że jest ono szybko przyswajane i ułatwia intuicyjne zrozumienie licznych zależności między językami. Za jego pomocą wyjaśnić można fakt, że w tych samych rzeczach różne języki mogą przypisywać różną wagę ich różnym elementom i to, co znajduje się na pierwszym planie w jednym języku może zejść na plan dalszy w języku drugim. Pojęciem profilowania uczulamy na rozbieżności między pojedynczymi wyrazami, np. *kwartał* (1/4 roku) — *trimestre* (3/12), między formami ponadwyrazowymi o tym samym stopniu skonwencjonalizowania, np. Polakowi *chce się pić* a Francuz *a soif*, Polak *miał włamanie* a Francuz *s'est fait cambrioler*, czy też między całymi konstrukcjami składniowymi, np. *T o u t ce qui brille n' e s t p a s or* vs *N i e w s z y s t k o złoto, co się świeci*.

Interpretant

Pojęcie interpretantu jest kolejnym pojęciem kluczowym metody MCL. Jego pierwsza definicja (Peirce 1931-58) określa go jako jeden z elementów triadycznej relacji między reprezentamenem (tj. znakiem lub środkiem przekazu), przedmiotem i interpretantem.

> Znak, czyli reprezentamen, jest to Pierwsze, które w stosunku do Drugiego, zwanego jego przedmiotem, pozostaje w takiej prawdziwie triadycznej relacji, iż jest ono w stanie spowodować, że Trzecie zwane jego interpretantem, znajdzie się w tej samej relacji triadycznej, w której ono samo pozostaje do tego samego przedmiotu. [2.274.] (Peirce 1931-58; za: Palek 1991, s.190)

Rozważania Peirce'a nie należą do łatwych w odbiorze (Palek 1991), dlatego też definicję tę uprościmy i interpretantem nazwiemy wszystko to, co ma znaczenie dla odczyt(yw)ania znaczenia. Interpretantem jest na przykład kontekst użycia. Inne znaczenie ma *tygrysica* w filmie przyrodniczym {FP}, inne podczas plotek o swojej szefowej {PS}. {FP} oraz {PS} są tutaj interpretantami. Inaczej odczytujemy *Kto tu rządzi* z prozodią zdania pytającą i grożącą. Interpretantem jest tutaj intonacja.

Wprowadzenie tego pojęcia pozwala na czytelne wyjaśnienie wielu problemów. Interpretantem znaczenia wyrażeń może być bowiem nie tylko wewnątrzpochodny kontekst wyrażeń współwystępujących, ale i również czynniki zewnątrzpochodne. Mogą nim być na przykład różne konwencje. Może nim być sama sytuacja komunikacji, w tym sytuacja komunikacji egzolingwalnej. Interpretantem znaczeń jest w końcu sam odbiorca i nadawca, a ich funkcje w komunikacji egzolingwalnej są dość szczególne (patrz dalej: zasady komunikacji egzolingwalnej).

Ostatecznie, elementy konceptualizacji, profilowania i konwencjonalizacji łączą się w nierozerwalną i współzależną do interpretantu całość, a implikacje tych zależności dla procesu nauki JO są bardzo istotne. Przyjmując, że zgodny z konwencją J1 sposób konceptualizowania myśli *M* w sposób *K1* profiluje elementy *P1*, ta sama (choć nie taka sama) myśl *M* może być w konwencji języka J2 konceptualizowana inaczej *(K1 ≠ K2)* i profilować inne elementy *(P1 ≠ P2)*. Tymczasem praktyka dowodzi, że języki pośrednie obcokrajowców pełne są „dziwnych" profili, w „dziwnie" budowanych zdaniach, a ich regularna obecność jest odbierana przez użytkowników rodzimych jako specyfika języka pośredniego dla określonej społeczności językowej.

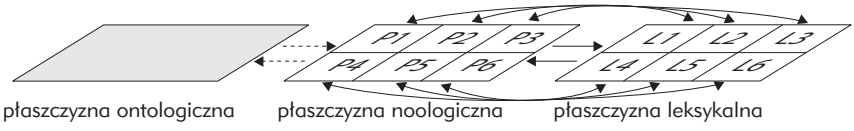
Język rodzimy i świat obcy — świat rodzimy i język obcy

Różnice między językami omawiane były jeszcze nie tak dawno wyłącznie w kategoriach odmienności struktur powierzchniowych. Dziś, dzięki gramatykom o podstawach kognitywnych, zwraca się uwagę na fakt, że sięgają one dużo głębiej. To, czy użyjemy rzeczownika czy czasownika pozwala nie tylko profilować inny aspekt rzeczywistości, ale także wpływa na sposób jej postrzegania jako odpowiednio statycznej (*X polega na wykonaniu*...) bądź dynamicznej *(X consiste à effectuer*...). Takie podejście rzuca nowe światło na problematykę nauczania i pozwala lepiej zrozumieć przyczyny trudności nauki JO. Problemy z wyrażaniem myśli w języku obcym są nie tylko kwestią struktury powierzchniowej; wynikają nie tyle z niedoskonałości kompetencji gramatycznej, ile

z potrzeby opisywania świata tak, jak przyzwyczailiśmy się go postrzegać. A jako, że językowy sposób postrzegania świata dotyczy wszystkich przejawów języka, problemy z przyswojeniem myślenia w języku obcym dotyczą wszystkich jego płaszczyzn. Podstawowe przyczyny problemów w akwizycji kompetencji języka obcego podzielimy na przyczyny natury kognitywnej i funkcjonalnej.

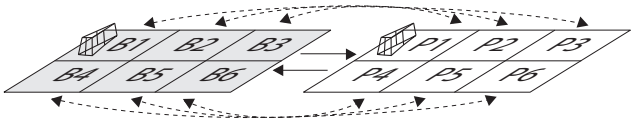
PROBLEMY NATURY KOGNITYWNEJ

Za nadrzędną przyczynę problemów w pozyskiwaniu kompetencji jakiegokolwiek języka obcego przyjmujemy mimowolnie akceptowane przekonanie o odwzorowującym charakterze języka względem opisywanego przezeń świata. Dla zobrazowania tej kwestii posłużymy się następującym schematem:



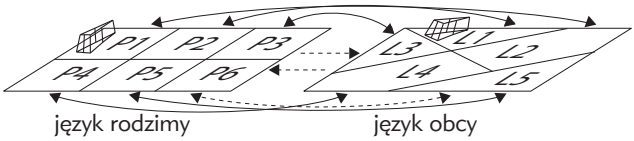
który, w uproszczony sposób, przedstawia związki między światem, myślą oraz językiem i w którym płaszczyzna leksykalna odpowiada formie wyrażania (*signifiants*), płaszczyzna noologiczna formie treści ('signifiés'), czy też konceptualizacjom, jakim odpowiadają upojęciowione wyobrażenia o świecie, zaś płaszczyzna ontologiczna substancji treści, będącej stałym kontinuum o charakterze pozajęzykowym. Na płaszczyźnie pojęć zaznaczymy dodatkowo ich profile, by wskazać na fakt, że wybrane aspekty danego zjawiska rozkładają się w sposób hierarchiczny na mniej lub bardziej ważne:

Te głęboko zakotwiczone w naszych umysłach struktury podziału świata przez język projektowane są na rzeczywistość, którą on oznacza, co powoduje, że w naturalny sposób zakładamy, iż język jest tegoż świata odwzorowaniem. Przeciętny użytkownik języka projektuje płaszczyznę pojęć (konceptualizacji P1, P2, ..., Pn), wraz z wyprofilowanymi na niej aspektami, na płaszczyznę bytów (B1, B2, ..., Bn):



Trudno mu pogodzić się z faktem, że świat niekoniecznie musi być taki, jak go postrzega *via* język (por. *noumen* vs *fenomen*) i przyjmuje mimowolnie, że świat jest jeden i taki

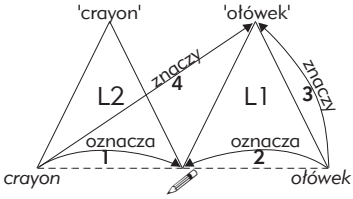
sam dla wszystkich. Język obcy postrzega wówczas jako obcy w brzmieniu i w trakcie jego nauki stara się dopasować obce formy wyrażania do znanych mu bytów z płaszczyzny ontologicznej. Mówiąc inaczej, rodzime formy wyrażania zastępuje obcymi, w przekonaniu, że będą one oznaczać te same wycinki rzeczywistości. Mówiąc najprościej, nieznanym formom wyrażania przypisuje znane już formy treści; choć te ostatnie wcale nie muszą odpowiadać tym pierwszym. Na tym polega zjawisko interferencji.



To silne przywiązanie do postrzegania świata poprzez koncepty (swojego) języka nie tylko powoduje, że pojęcia języka obcego trudno mu... pojąć, ale i rodzi potrzebę opisywania świata w języku obcym tak, jak go postrzega w języku rodzimym. Z jednej strony, obce formy wyrażania konceptualizuje na sposób rodzimy, z drugiej zaś, dąży do wyprofilowania tego, co wyraża jego język ojczysty, by opisać te aspekty świata, które zwykł w swoim języku uważać za istotne.

PROBLEMY NATURY FUNKCJONALNEJ

Często jest tak, że na podstawie jednego wskazania przedmiotu oznaczanego słowem obcym dobieramy do niego ekwiwalent z języka rodzimego. Nie byłoby w tym nic złego — na tym polega proces tłumaczenia — gdyby nie fakt, że kończy się to często przepisaniem znaczenia ekwiwalentu polskiego na znaczenie słowa obcego. Weźmy na przykład sytuację, w której nauczyciel języka obcego pokazuje ołówek, mówiąc *c'est un crayon* (1). Wówczas to, uczeń dobiera do niego nazwę rodzimą (2) o określonym przez nią znaczeniu (3), które przypisuje następnie nazwie *crayon* (4).



I tak oto, mówiąc najprościej, uczeń słyszy *crayon* a widzi 'ołówek'. Przykładów takich fałszywych wyobrażeń o znaczeniach słów obcych, choćby tych, które odnoszą się do sfery życia codziennego, znaleźć można wiele: **manteau* = 'płaszcz', **verre* = 'szklanka', **chapeau* = 'kapelusz', **sac* = 'torba', **portemanteau* = 'wieszak', **essuie-mains* = 'ręcznik', **cheveux* = 'włosy' itp.

Przyczynę tego rodzaju interferencji upatrujemy w nieświadomym mieszaniu relacji oznaczania (łączy nazwę z desygnatem) i znaczenia (łączy nazwę z pojęciem), a tym samym relacji równoważności (łączy różne *signifiants* oznaczające ten sam desygnat)

i równoznaczności (łączy różne *signifiants* znaczące to samo 'signifié'). Przeciętny użytkownik języka przyjmuje często mimowolnie, że skoro dwa różnobrzmiące słowa oznaczają ten sam desygnat, to znaczą również ten sam 'signifié'. A przecież każdy lingwista wie, że dwa słowa przyjęte w danym akcie oznaczania za równoważne nie muszą być wcale równoznaczne. Mimo, że *crayon* i *ołówek* mogą czasami oznaczać ten sam przedmiot, to *crayon* znaczy zawsze 'crayon', a *ołówek* — 'ołówek'.

Opisane tutaj mechanizmy powodowane są w naszym przekonaniu prawem najmniejszego wysiłku. Prawo to jest jednym z uniwersaliów językowych regulującym procesem akwizycji języka rodzimego. Jego istota jest prosta: chodzi o to, by zinterioryzować jak najmniejszą (optymalną) liczbę reguł lub zasad, która pozwoli generować jak największą liczbę performancji lub aktów językowych. Wszystko dzieje się w sposób nie-uświadamiany, a jednak efektywny. Temu samemu prawu podlega proces akwizycji języka obcego. Raz dokonana konceptualizacja świata (poza)językowego przyjmowana jest mimowolnie jako nadrzędna względem innych języków tak, by nie wydatkować już energii na proces jego ponownej (re)konceptualizacji. Prawem najmniejszego wysiłku tłumaczymy też przypadki kalki językowej, w tym jej szczególną odmianę polegającą na utożsamianiu znaczenia wyrażenia obcego ze znaczeniem jego pojedynczego ekwiwalentu rodzimego, dobranego ze słownika dwujęzycznego.

PROBLEMY NATURY INTERFERENCYJNEJ I POZAINTERFERENCYJNEJ

Początkowo, głównego źródła błędów językowych dopatrywano się w interferencji międzyjęzykowej. Lista takich błędów była przeznaczona dla uczniów oraz nauczycieli i miała wskazywać na kwestie najbardziej wrażliwe. Z czasem udowodniono, że negatywny transfer języka rodzimego nie jest ani jedynym źródłem błędów (Richards 1974, Tarone 1988, s.8), ani też nie tworzy tych błędów najwięcej (Putzer 1994, s.13). Aktualnie szacuje się, że interferencja języka macierzystego jest powodem jednej trzeciej popełnianych błędów, ponieważ błędy przewidywane przez analizę kontrastywną nie zawsze są potwierdzone (Wilczyńska 2005, s.188-189). Zauważyć jednak należy, że przeważająca liczba błędów pozainterferencyjnych dotyczy sytuacji, w których obserwowane są duże rozbieżności między JO a JR. To tak, jakby JP ucznia przekształcał się we „właściwy" JO przede wszystkim tam, gdzie do jego poznania zostały z powodzeniem wykorzystane struktury JR (jeśli nie na zasadzie transferu pozytywnego, to przynajmniej na zasadzie zrozumiałej dla języka rodzimego konfrontacji obu języków).

Wyróżnimy dwie grupy interferencji, lub szerzej: chybionych prób dotarcia do języka obcego językiem znanym: kategorialną lub gramatyczną oraz leksykalną lub semantyczną. Podział ten uzasadniamy podwójnym rozczłonkowaniem języka na klasy gramemów i leksemów. Interferencja kategorialna dotyczy zarówno struktur języka na poziomie organizacji gramatycznej, tj. części mowy, zdania itp., jak i organizacji rzeczywistości za pomocą morfemów gramatycznych. Do tego typu interferencji należą przypadki transferu organizacji syntaktycznej zdania (*wakacje spędziłem nad morzem* — **les vacances j'ai passé à la mer*), charakteru nominalnego lub werbalnego (☺*celem jest napisanie* — ☹*l'objectif est la description*), struktury predykatywnej (☺*ma katar* ≠ ☺*il est enrhumé*), percepcji ładunków znaczeniowych morfemów (☺*il a bien dormi* — ☹*dobrze spał*), produktywności języka (np. syntetycznej: *chorować* — **malader*), rodzaju ekonomii językowej (☺*pojechać autobusem* ≠ ☺*prendre le*

bus) itp. Z interferencją leksykalną mamy do czynienia w przypadku transferu cech denotacji (**ołówek* = *crayon*), konotacji (☺*głupi jak koza* = ☹*bête comme une chêvre*), ograniczeń selekcyjnych (*orle gniazdo* = **nid aquilain*), efektów znaczeniowych (☺*Panie Janku* = ☹*Monsieur Janek*) itp.

Między przywołanymi rodzajami interferencji istnieje duża różnica natury ilościowej. Nakładanie się struktur leksykalnych dotyczy użyć nierekursywnych w tym sensie, iż odnosi się do słów, syntagm w konkretnych i wybranych sytuacjach. Kłopoty na poziomie przyswajania struktur gramatycznych objawiają się natomiast w sposób rekurencyjny w tym sensie, iż jedna i ta sama struktura gramatyczna ma dużo większe prawdopodobieństwo pojawienia się (większą frekwencję użycia) w dyskursie niż jedna i ta sama struktura leksykalna. Zależność ta znajduje oddźwięk w ilości popełnianych błędów. Niewłaściwe przyswojenie znaczenia leksemu widoczne jest rzadziej (np. *je compatis* zamiast *je suis désolé*). Niewłaściwe przyswojenie struktury gramatycznej dostrzegane jest dużo częściej (np. niewłaściwe operowanie gramemami czasów lub trybów). Przyjmując, iż każde użycie niewłaściwe zwiększa prawdopodobieństwo zaburzenia komunikacji, można wyciągnąć wniosek co do wagi, jaką w nauczaniu języków obcych winniśmy nadawać jego poszczególnym płaszczyznom.

JĘZYK — MYŚLENIE — MOWA

Jakie winny być cele nauczania na poziomie zaawansowanym? Ch. Puren formułuje je w sposób radykalny: nauczyć myśleć w języku obcym (1994, s.14):

> Un principe fondamental de tout l'enseignement moderne des langues depuis la fin du XIXème siècle (et de toute l'histoire de la didactique du FLE) qui est remis en cause avant même qu'il ait commencé à être discuté par les didactologues : il s'agit du principe direct, selon lequel il est possible et indispensable de « faire penser » les élèves directement en langue étrangère.

Dziś już wiemy, że idealny bilingwizm jest niemożliwy; szczególnie w dwujęzyczności podporządkowanej. W początkowym etapie uczniowie myślą w języku rodzimym i myślenie to starają się przekazać za pomocą struktur języka obcego. Z drugiej strony, nawet jeśli struktur rodzimych już nie kalkują, to trudno jest powiedzieć, że są w pełni świadomi struktur języka obcego. Doprowadza to do licznych zaburzeń w procesie komunikacji, których często są nawet nieświadomi.

BŁĘDY I CHYBIENIA

W literaturze glottodydaktycznej istnieje duża polemika co do kryteriów, według których wypowiedź ma być uważana za błędną lub poprawną. Dotyczy ona również kwestii, kto i na podstawie jakich uprawnień ma orzekać o niepoprawności i zaproponować na miejsce formy błędnej formę poprawną.

Definicja błędu i konsekwencje, które z niej wynikają, zależą od punktu widzenia i przyjętych postaw. Rozróżnia się na przykład błędy językowe i dydaktyczne (Mayr 1985, s.53), zwracając uwagę na fakt, że błędy w kompetencji ucznia mogą wynikać

z niewłaściwego sposobu jej kształtowania. Sam błąd językowy definiuje się z kolei, w sposób ogólny, jako

> niezamierzone przez mówiącego odchylenie (dewiacja) od reguł przewidzianych przez system danego języka lub od obowiązującej w ramach tego systemu normy językowej. […] W zależności od tego, czy odchylenie dotyczy systemu języka, czy też normy, rozróżniamy błędy systemowe oraz błędy poprawnościowe. Podczas gdy pierwsze z nich mogą spowodować zaburzenia w bezpośredniej komunikacji językowej [np. *[lœi] *Louis* 'Ludwik' zamiast [lɥi] *lui* 'on'], pozostałe dotyczą tylko stopnia akceptabilności. (Szulc 1994, s.40-41)

Nie należy też zapominać, że błąd jest tutaj traktowany jako przejaw kompetencji języka pośredniego ucznia i jest analizowany względem rzeczywistej kompetencji języka obcego.

> Błędy stanowią przejaw *interjęzyka*, czyli uproszczonej, niedoskonałej wersji kompetencji docelowej. Jeśli uczący się popełnia błędy, jego wypowiedzi są w pełni zgodne z jego kompetencją, która rozwinęła cechy odbiegające od normy obowiązującej w języku drugim. (Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie 2003, s.134)

Typy błędów są funkcją przyjętego kryterium. Najczęstsze i najbardziej przydatne są ich podziały ze względu na podsystem językowy (błędy wymowy, pisowni, leksykalne, gramatyczne), według kryterium komunikatywności przekazu, systematyczności (błędy systematyczne, sporadyczne i przejęzyczenia), źródła błędu, tj. mechanizmu powstawania (błędy interferencji wewnątrz- lub zewnątrzjęzykowej, błędy wynikające ze sposobu uczenia się / nauczania).

W modelu MCL, błędy języka pośredniego dzielimy na poprawnościowe oraz stosownościowe. Na konieczność takiego rozróżnienia zwracano już uwagę. Schloter (1992, s.40) daje trzy kryteria oceny wypowiedzi: gramatyczność, dopuszczalność oraz stosowność. Gramatyczność jest związana z respektowaniem norm systemu językowego (**des chevals*). Dopuszczalność wiąże się na przykład z regułami łączliwości słów (**nid aquilain*). Stosowność wypowiedzi wiąże się z jej użyciem w kontekście. Należy jednak pamiętać, że wypowiedzi mogą być budowane bądź to zgodnie z obowiązującymi normami użycia danych wyrażeń w wybranych sytuacjach, bądź też w oparciu o celowe pogwałcenie tych norm. Wówczas to, za wypowiedź stosowną uznajemy nie tyle taką, która zbudowana jest zgodnie z wymogami konwencji danego języka, ile taką, gdzie przekazywanych za jej pomocą treści jesteśmy w pełni świadomi. Ten trójczłonowy podział błędów okazuje się więc o tyle kłopotliwy, że zdania uznane za błędne z uwagi na ich niedopuszczalność, uznać też należy za stosowne z uwagi na ich celowość (zabawy językiem). Dlatego też, w proponowanym przez nas modelu, rodzaje błędów klasyfikujemy ostatecznie według dwóch kryteriów, przyjmując, że zawierają one co najmniej jedną z dwóch następujących cech (zob. Kielhöfer i Börner 1979, s.9): a) istnieje niezgodność między konkretną realizacją wypowiedzi a normą językową (normami językowymi), b) istnieje niezgodność między konkretną realizacją wypowiedzi a intencją komunikacji. W pierwszym przypadku, zbudowane wypowiedzi dzielimy na poprawne oraz niepoprawne, a kryterium ich odgranicza-

nia wyprowadzamy z reguł gramatyki. Wypowiedzi te oznaczamy odpowiednio jako: *p* vs **p*; np. *C'est bien que tu sois venu* vs **C'est bien que tu es venu*. W drugim przypadku, dzielimy je na nie-chybione (skuteczne, stosowne) i chybione (nieskuteczne, niestosowne), rozgraniczając je w taki oto sposób: jeśli wypowiadając *p* chcieliśmy przekazać treści lub spowodować powstanie sytuacji *u*, i faktycznie przekazaliśmy treści lub wytworzyła się sytuacja *v*, to nasza wypowiedź była stosowna wtedy i tylko wtedy, gdy $u = v$. Jeśli $u \neq v$, naszą wypowiedź uznajemy za chybioną. Wypowiedzi te oznaczamy odpowiednio za pomocą symboli: ☺*p* vs ☹*p*; np. zdanie ☹*tu me passes le manteau, s'il te plaît ?* wprowadzające w zakłopotanie (na skutek utożsamiania **manteau* = 'płaszcz') tego, kto w zasięgu ręki nie ma *płaszcza*, choć posiada *manteau*.

Wyróżniamy kilka rodzajów „chybień". W pierwszej kolejności podzielimy je na semazjologiczne i onomazjologiczne. W przypadku chybień semazjologicznych zasłyszane zdania odbieramy niezgodnie z intencją nadawcy, a ich szczególnym i wymownym przypadkiem są sytuacje, w których użycia poprawne odbieramy jako dziwne, na przykład:

☺J'ai fini dans cinq minutes.	*Skończyłem za pięć minut.
☺J'ai perdu ma montre en or depuis longtemps.	*Zgubiłem złoty zegarek od dawna.

Z chybieniami onomazjologicznymi mamy do czynienia wówczas, gdy formułowane przez nadawcę wypowiedzi odczytywane są niezgodnie z jego intencjami, jak choćby poniższe przypadki zdań sformułowanych w sposób gramatycznie poprawny, a jednak odbieranych jako chybione:

☹Il réparait, mais il n'a pas réparé. ← Naprawiał, ale nie naprawił.
☹Excuse-moi d'être en retard, mais j'ai oublié ma montre. — patrząc na swój ręczny zegarek

Chybienia ono- i semazjologiczne podzielimy na konceptualne i pozakonceptualne. Z chybieniami konceptualnymi do czynienia mamy wtedy, gdy chybienie dotyczy niesionej informacji:

☹Il chante seulement des chansons. ↖ ☺Tylko śpiewa piosenki. (↗ ☺Il ne fait que chanter des chansons.)
☹L'amour compte seulement pour lui. ↖ ☺Dla niego liczy się tylko miłość. (↗ ☺Seul l'amour compte pour lui.)

Chybienia pozakonceptualne mogą wynikać, na przykład, ze szczególnego i nieuświadomionego nacechowania stylistycznego wypowiedzi (np. Larsson-Ringqvist 2002, odnośnie do form pytających), wywoływania efektów znaczeniowych (skutków) niezgodnych z intencją mówiącego itp. Wszystkie powyższe chybienia dotyczyć mogą każdej płaszczyzny języka, na przykład:

chybienia syntaktyczno–stylistyczne:
☹Est-il déjà arrivé ? ↖ ☺Przyszedł już? (↗ ☺Il est déjà arrivé ?)
☹Tu me donneras le sel ? ↖ ☺Podasz mi sól? (↗ ☺Il Tu me passes le sel, STP ?)

chybienia semantyczne:
C'est une honnête femme. — ☹To uczciwa kobieta.
Tu me passes ton manteau, s'il te plaît ? — a ja mam tylko kurtkę

chybienia pragmatyczne:
Pani Ewo! — ☹Madame Ewa !
Monsieur Kowalski ! — ☹Panie Kowalski!

Możliwości weryfikacji błędów oraz chybień są całkowicie odmienne. Błędy poprawnościowe są odczytywane w sposób natychmiastowy i w takiż sam sposób mogą być korygowane, podczas gdy chybienia już tej właściwości nie mają. Dotyczy to zarówno możliwości oceny stosowności wyrażenia już użytego, jak choćby w przypadku rodzajników, gdzie za dopuszczalne uznajemy często użycie zarówno rodzajnika określonego jak i nieokreślonego; jak również opisu treści wyrażenia przed jego użyciem, jak choćby w przypadku konotacji wyrażeń, której opis jest z natury rzeczy nieostry i otwiera możliwość nieograniczonej liczby cech, co odpowiada zresztą kontynualnemu charakterowi rzeczywistości pozajęzykowej, do której cechy konotacji mają się odnosić.[5]

KOMPETENCJA POPRAWNOŚCIOWA I STOSOWNOŚCIOWA

Odpowiednio do rozgraniczenia na poprawność języka o charakterze systemowym i stosowność jego użycia w konkretnych aktach mowy ustanawiamy dwa rodzaje kompetencji językowej: kompetencję poprawnościową — odpowiedzialną za rozgraniczanie wypowiedzi poprawnych od niepoprawnych i kompetencję stosownościową — odpowiedzialną za rozgraniczanie wypowiedzi stosownych od chybionych. Między tymi kompetencjami istnieją istotne różnice natury jakościowej. Obie wymagają też odrębnych metod kształcenia, co wynika ze specyfiki materii, które je tworzą. Kompetencja poprawnościowa ogranicza się do reguł związków rządu, zgody, przynależności, do reguł koniugacji i deklinacji itp. Nauczanie tej kompetencji jest o tyle prostsze, że odpowiada ścisłym wymogom nauk dyskretnych i operuje na dwu wartościach prawdy i fałszu, np. *j'irai* vs **j'allerai*, zaś ewaluacja stopnia jej przyswojenia jest dokonywana metodą zerojedynkową (poprawny *vs* niepoprawny). W przypadku kompetencji stosownościowej rzecz jest bardziej skomplikowana. Kompetencja ta jest odpowiedzialna za użycia wyrażeń właściwe, nie-chybione, za formułowanie wypowiedzi z pełną świadomością ich skutków znaczeniowych i oszacowanie tego, czy mówiący powiedział na pewno to, co chciał powiedzieć, czy też został zrozumiany tak, jak chciał, by go zrozumiano, nie jest już tak proste jak badanie kompetencji poprawnościowej. Kiedy, na przykład, poprosimy o *crayon* i otrzymamy ołówek, sam akt komunikacji uznamy za udany, nawet jeśli wyobrażenie 'crayon' osoby formułującej prośbę ogranicza się do obrazu ołówka, co jest obrazem fałszywym. Jeśli prośbę tę sformułujemy ponadto w trybie rozkazującym, co jest rytuałem skonwencjonalizowanym w języku polskim, a nie jest nim w języku francuskim, to mimo, iż Francuz zareaguje zgodnie

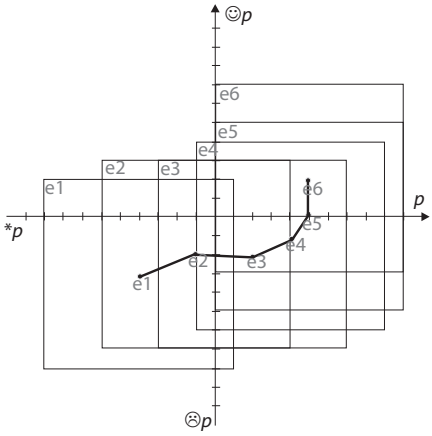
5 Słowniki ograniczają się do kwalifikatorów typu: *fam./posp., vulg./wulg.*, co jest niewystarczające. Świadczyć o tym może choćby pytanie *Jak się mają twoje bachory?* zadane przez Francuza, który chciał wprowadzić do rozmowy nieco „familiaryjności", a każdy rodzimy użytkownik języka polskiego wie, że był od tego daleki.

z poleceniem, przypisze temu trybowi wartości, które naszą intencją nie były. W obydwu przypadkach intencje nadawcy nie są odczytane zgodnie z jego oczekiwaniami, choć nie zostało to w żaden sposób zauważone... ani skorygowane, a te niekorygowane przypadki chybień mają jeszcze tę przypadłość, że utwierdzają w fałszywych wyobrażeniach o treściach użytych wyrażeń.

Widać więc, że zarówno techniki nauczania jak i ewaluacja stopnia przyswojenia kompetencji stosowności wymagają narzędzi bardziej subtelnych niż ma to miejsce w przypadku kompetencji poprawnościowej. Zrozumieć też można, dlaczego kompetencjom tym różne metody glottodydaktyczne poświęcają dość rozbieżną ilość miejsca, koncentrując się na kompetencji poprawnościowej, a zaniedbując kompetencję stosowności.

KRZYWA AKWIZYCJI — PROGRESJA KOMPETENCJI JĘZYKA POŚREDNIEGO

Przyjmując, że pełne pozyskanie kompetencji języka obcego zakłada całkowite przyswojenie kompetencji poprawnościowej i stosowności, przeprowadzić można symulację progresji rozwoju kompetencji języka pośredniego, uwzględniającą udział obu tych kompetencji w zależności od preferowanego modelu nauczania. Przyjmijmy, że badamy liczbę zdań *n* równą 100%. Rozróżniamy zdania poprawne od niepoprawnych: *p* vs **p* oraz stosowne od chybionych: ☺*p* vs ☹*p* i odnosimy je na dwie krzyżujące się w punktach środkowych osie. Kompetencję poprawnościową zaznaczamy na osi poziomej, stosowności — na pionowej. Zdania niepoprawne i chybione odnosimy odpowiednio na lewej i dolnej części diagramu, zdania poprawne i stosowne — na jego części prawej i górnej. Procentowy rozkład użyć *p* i ☺*p* względem **p* i ☹*p* przedstawić można w dwójnasób: bądź to jako płaszczyznę o kształcie kwadratu, bądź też jako punkt znajdujący się dokładnie w jego środku. To proste narzędzie graficzne pozwala wskazać, na jakim etapie nauki ($e_1, e_2, ..., e_n$) obu tych kompetencji jest dany uczeń. Progresję języka pośredniego wyrazić możemy bądź to jako przesuwające się kwadraty, bądź też jako postępujące po sobie ich punkty środkowe. Na przykład:



Do modelowanej w ten sposób progresji języka pośredniego powrócimy na końcu pracy. Teraz zwrócimy jedynie uwagę na dysproporcje między obiema kompetencjami w klasycznych, zinstytucjonalizowanych, modelach nauczania. W początkowym etapie nauki języka obcego akcent położony jest na kompetencję poprawnościową, podczas gdy kompetencja stosownościowa jest w dużej mierze zaniedbywana. Potwierdzają to proste testy przeprowadzane wśród uczniów początkowych lat studiów neofilologicznych. Uczniowie ci potrafią rozwiązywać testy weryfikujące ich umiejętności gramatyczne, ale już: w dysertacjach, w których mają się wypowiadać za pomocą swobodnie konstruowanych zdań, łączą wyrazy w ciągi świadczące o nieznajomości kompetencji formulaicznej; w sytuacjach komunikacji wskazują na desygnaty niewłaściwe dla rzeczywistego zakresu słowa obcego; posługują się rodzajnikami w sposób świadczący o tym, że nie czują ich efektów znaczeniowych itp. Ostatecznie więc, w początkowym etapie nauki języka, progresja nauczania dotyczy kompetencji poprawnościowej, a dopiero z czasem pojawiają się techniki pozwalające przyswajać kompetencję stosownościową. Odnieść można wrażenie, że kompetencja stosownościowa otwiera drugi cykl kształcenia języka pośredniego. Taki opis sytuacji jest oczywiście uproszczony, trudno bowiem wyobrazić sobie, by w trakcie nauki kompetencji poprawnościowej, uczeń nie uwrażliwił się w żaden sposób na wartości znaczeniowo-pragmatyczne przyswajanych struktur. Nie umniejsza to jednak faktu, że proporcje nauczania tych kompetencji układają się właśnie w taki dwutaktowy cykl nauczania, wobec którego można zaproponować model konkurencyjny, polegający na równoczesnym kształtowaniu obu rodzajów kompetencji.

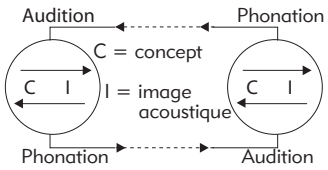
JĘZYK — KOMUNIKACJA — UŻYTKOWNIK

Zagadnienia komunikacji językowej przenoszą przedmiot zainteresowań językoznawstwa z płaszczyzny systemu na płaszczyznę dyskursu. Głównym przedmiotem badań stają się prawa rządzące procesem komunikacji, a za ich pomocą modelowane są zjawiska odpowiedzialne za różne sposoby przekazywania i odczytywania treści.

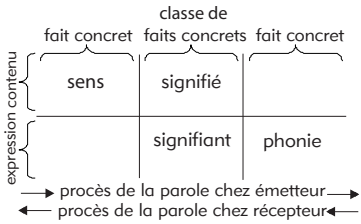
SCHEMAT KOMUNIKACJI I FUNKCJE JĘZYKA

Proces komunikacji jest jednocześnie prosty i złożony. Wyjaśnia to z pewnością, dlaczego z jednej strony, proponowane dla niego diagramy są nieskomplikowane, z drugiej zaś, bardzo liczne i odmienne, tak w swej formie jak i w proponowanej przez ich autorów terminologii.

Saussure 1916 (w: Dubois 1991)



Prieto 1964



Choć każdy ze schematów uwypukla inne elementy, to najogólniej rzecz ujmując, proces komunikacji opisać można z punktu widzenia jego uczestników w sposób następujący:

> Un concept donné déclenche dans le cerveau du locuteur une image acoustique correspondante (phénomène psychique) ; puis le cerveau transmet aux organes de phonation une impulsion corrélative à l'image (processus physiologique) ; les ondes sonores se propagent alors de la bouche du locuteur à l'oreille de l'allocutaire (processus physique) ; enfin le circuit se prolonge du côté de l'allocutaire dans l'ordre inverse : de l'oreille au cerveau, transmission physiologique de l'image acoustique ; dans le cerveau, association psychique de cette image avec le concept correspondant. (Dubois 1991, s.99)

Zasady komunikacji endolingwalnej i działania użytkownika języka rodzimego

Procesem komunikacji rządzą ogólne prawa językowe zaliczane do uniwersaliów języka. Prawa te omawiane były na łonie różnych teorii i różnie też były nazywane (zob. Grice, Searle i Austin, Sperber i Wilson itp.). Dla czytelności ograniczymy je do trzech zasad: kooperacji, relewancji i ekonomii. Zasady te kierują — świadomie lub nie — wszelkim aktem mownym i tworzą szeroko rozumianą kompetencję komunikacyjną. Są one ściśle współzależne w tym sensie, że opis jednej z nich wymaga odwołania się do pozostałych. Brak też w nich zasady priorytetowej. Zamiast rozkładać je na zhierarchizowany układ założeń w kategoriach nadrzędności i podrzędności, przedstawić by je należało w postaci pętli, łączącej te pojęcia relacją przechodnią i zwrotną. Zapętlony opis tych zasad mógłby jednak szybko stać się nieczytelny; dlatego też opisujemy je rozłącznie, a dla ich wyjaśnienia operować będziemy pojęciami opracowanymi na gruncie pragmatyki, funkcjonalizmu oraz teorii informacji (cybernetyki).

Zasada kooperacji

Zasada kooperacji sformułowana została na gruncie badań pragmatycznych (Grice 1975). Pojmowana jest jako aprioryczne założenie o współpracy czynione w każdym akcie komunikacji przez wszystkich jej uczestników. Uczestnicy ci zakładają, że po obu stronach aktu podporządkują się oni jej wszystkim regułom. Pierwotna formuła przyjmowanego na mocy tej zasady założenia brzmi: „Twoja wypowiedź winna wnosić do konwersacji taki wkład, jakiego się oczekuje na danym etapie z punktu widzenia celu wymiany zdań, w której uczestniczysz" (Grice 1975). Najprościej zaś można ją sformułować w postaci założenia o treści: „Nie mówi się po to, żeby niczego nie powiedzieć".

Zasadę kooperacji uściśla się w postaci maksym konwersacyjnych: ilości — „nie udzielaj ani więcej, ani mniej informacji, niż jest to konieczne na danym etapie rozmowy", jakości — „nie wygłaszaj poglądów, o których fałszywości jesteś przekonany, ani nawet poglądów, dla których nie masz dostatecznego uzasadnienia", sposobu — „mów w sposób zrozumiały; unikaj niejasności i wieloznaczności, mów krótko i w sposób

uporządkowany" oraz istotności — „nie wypowiadają sądów irrelewantnych, nie dotyczących tematu konwersacji". Nie twierdzi się oczywiście, że wszyscy i zawsze tych maksym przestrzegają. Siła naczelnej zasady współpracy jest jednak tak duża, że gdy stwierdzamy, iż nasz rozmówca pogwałcił którąś z nich (~M) w sposób oczywisty, to jego wypowiedź staramy się zinterpretować tak, aby naczelna zasada została zachowana (K). Zmusza to do wyciągania wniosków (→) leżących pozornie poza meritum rozmowy {D}. Tę strategię odczytywania treści nazywamy wnioskowaniem konwersacyjnym, a wyciągnięte z tej nadinterpretacji wnioski nazywamy implikaturami (I). Formalnie: $\sim M \xrightarrow{K} I\{D\}$. W poniższych przykładach:

— Pożyczysz mi 100 złotych?
— Ale przecież nie oddałeś mi jeszcze poprzedniej pożyczki.

— Może pójdziemy dzisiaj do teatru?
— Ale przecież jest poniedziałek.

— Czy ty mnie jeszcze kochasz?
— Cóż za paskudna pogoda dzisiaj.

pozornie nierelewantne odpowiedzi dopasowujemy do kontekstu tak, że uznajemy je ostatecznie za adekwatne do sytuacji — relewantne. Wnioski te odczytać można w sposób konkretny, w nawiązaniu do samej treści rozmowy (dwa pierwsze przykłady). Mogą one też być odczytywane w sposób ogólny (przykład trzeci), jako „ostrzeżenie rozmówcy, iż obecny temat dialogu jest niewłaściwy lub niebezpieczny" (Tokarz 1993, s.224). Wyrażać też mogą różne postawy jak ironia, aluzja, odrzucenie propozycji rozmowy, wywołanie śmiechu i wiele innych.

ZASADA RELEWANCJI

Długo w językoznawstwie panowało przekonanie o tym, że poza zakresem jego badań winny znaleźć się zjawiska językowe związane z aktualizacją treści okazjonalnych, jednostkowych. Opisem językoznawczym winny być objęte wyłącznie cechy znaczeniowo istotne w systemie, tj. relewantne. Doprowadziło to nie tylko do zubożenia przedmiotu badań językoznawstwa, ale i do niemożności opisu językoznawczego choćby najprostszych aktów mowy. Tak pojmowana lingwistyka znajdowała też niewielkie przełożenie w praktyce glottodydaktycznej. Tymczasem wystarczy przyjąć, że relewancja nie jest właściwością wybranych struktur językowych, lecz procesem organizującym izomorficznie ogólne zasady funkcjonowania całego języka.

Teoria relewancji D. Sperbera i D. Wilson szczęśliwie zakończyła epokę tak zwanych kontekstów neutralnych i znaczeń dosłownych w językoznawstwie. Przeniesienie badań semantycznych z dziedziny oderwanych od komunikowania się abstrakcyjnych rozważań na teren realnych procesów werbalizacji interpretacji kontekstowej zmienia w sposób zasadniczy całą metodologię semantyki. „Wypowiedzenie — piszą V. Gołod i A. Szachnarowicz (1982, s.261) — nie jest tym produktem końcowym, do którego uzyskania dąży uczestnik komunikacji. Wypowie-

> dzenie jest tylko środkiem do osiągnięcia określonego celu znajdującego się poza obrębem samego tekstu wypowiedzenia." [...] Celem mówiącego jest ukryta implikatura, którą odbiorca ma odkryć, analizując wypowiedzenie jako bodziec inferencji. (Awdiejew 1992, s.118-119)

O tym, co jest, a co nie jest relewantne decyduje interpretant. Jeśli za relewantną przyjąć cechę konieczną dla zrozumienia treści słowa, to cechy relewantne w jednym interpretancie mogą nimi już nie być w interpretancie drugim, w którym za relewantne uznać trzeba będzie inne cechy. O ile w paradygmacie kotowatych za relewantne należy uznać cechy *tygrysicy* odróżniające ją od *tygrysa*, *lwa* itp., o tyle w syntagmie zestawiającej *tygrysicę* z *kobietą* za relewantne musimy przyjąć cechy inne. Zasada relewancji, wraz z zasadą koherencji, jest więc pojmowana jako ogólne prawo kierujące produkcją oraz interpretacją wypowiedzi. Zasada relewancji jest rozumiana jako założenie o istotności (sensowności) komunikowanych treści. Koherencja dotyczy spójności wypowiedzi, tj. „sposobu, w jaki składniki świata tekstu, tzn. konfiguracja pojęć i relacji, które leżą u podstaw tekstu powierzchniowego są wzajemnie dostępne i istotne" (Beaugrande i Dressler 1990, s.21). Z punktu widzenia komunikacji wyrażają się one w dążeniu do odszukiwania w wypowiedziach treści znaczeniowo dla nich istotnych poprzez poszukiwanie spójności pomiędzy ich różnymi elementami. W oparciu o te zasady, „użytkownicy znajdują tyle relacji, ile trzeba, aby dany tekst był w pełni zrozumiały" (ibid.), rozwiązując lub zawieszając pojawiające się między pojęciami napięcia znaczeniowe, na których zastosowanie zdecydował się, świadomie lub nie, nadawca. Procesy te odnoszą się zarówno do wypowiedzi z dnia codziennego, jak i do tych, które mają charakter poetycki.

> Szkoła idzie na wycieczkę.
> Widziałem lwa w książce.
>
> Próżnię życia na karku dźwigał z całych sił. (Leśmian)
> Ekspresy porannych nastrojów odchodzą ku stacjom południa. (Baumgarten)

Funkcjonowanie tej zasady zilustrować też można maksymami nie-sprzeczności oraz nie-zbędności. Pierwsza zakłada, że nonsensownym jest wyrażanie sądów o treściach sprzecznych i wymuszać będzie na tekstach zawierających wyrażenia wzajemnie wykluczające się konieczność ich uspójnienia poprzez porównanie. Druga zakłada, że nonsensownym jest wyrażanie sądów o treściach identycznych i wymuszać będzie na tekstach tego typu konieczność ich uspójnienia poprzez zróżnicowanie. To właśnie dzięki tym zasadom, teksty pozornie sprzeczne lub tautologiczne uznajemy za całkiem spójne, a ich poszczególnym składnikom przypisujemy treści w pełni sensowne, relewantne. W tekstach:

> Kobieta powinna być kobietą, a mężczyzna mężczyzną.
> Dzisiaj kobiety są męskie, a mężczyźni kobiecy.

jednoargumentowe predykaty *bycia mężczyzną* lub *bycia kobietą,* przy argumentach *kobiety* lub *mężczyzny* — K(k), M(m), K(m), M(k) — nie odnoszą się do cech płciowych, lecz do szczególnych cech wyglądu lub zachowania, takich jak /siła/ *vs* /słabość/, /władczość/ *vs*

/uległość/, /inteligencja/ *vs* /intuicja/, /brzydota/ *vs* /piękno/ lub innych znaczonych przez wszelkie stosowne względem kontekstu pozasystemowe składniki 'męskości' i 'kobiecości'. Odczytane treści są oczywiście zależne od interpretantu: w kontekście zawodów kulturystycznych za relewantne składniki znaczenia kobiecości uznamy cechę /szczególnie subtelnej urody/, w kontekście komentarza charakteru szefowej przez dwu podwładnych jej mężczyzn cechę /szczególnej władczości/.

O ile powyższe rozumienie pojęcia relewancji ma dominantę semantyczną, o tyle można je też przenieść na grunt badań o dominancie pragmatycznej. W stworzonej przez D. Sperbera i D. Wilson teorii relewancji (np. 1986, 2003), zasada relewancji pojmowana jest w swej istocie ciągle tak samo i w pewnym uproszczeniu można ją sprowadzić do twierdzenia,

> że przystępując do interpretacji skierowanej do nas wypowiedzi (w komunikacji werbalnej, bądź jakiegokolwiek bodźca ostensywnego w komunikacji niewerbalnej), zakładamy (niekoniecznie świadomie), że będzie ona dla nas istotna/znacząca (relewantna), a samej interpretacji dokonujemy poszukując potwierdzenia tej właśnie relewancji. (Mioduszewska 2006, s.159)

Choć teoria relewancji neguje zasadę kooperacji Grice'a jako główną zasadę kierującą porozumiewaniem się, to naszym zdaniem, zasada relewancji pozostaje bezpośrednią wypadkową zasady współpracy, by nie powiedzieć, że jest ona „niczym innym niż p a r a f r a z ą z a s a d y k o o p e r a c j i" (Kalisz 2006, s.246). Jej podstawowa myśl jest taka:

> Komunikacja ludzka zakłada posługiwanie się dwoma odmiennymi sposobami porozumiewania się: modelem kodowym i […] ostensywno-inferencyjnym. […] Ludzka komunikacja językowa nigdy nie polega tylko na kodowaniu i dekodowaniu. Istnieje rozdźwięk między reprezentacją semantyczną zdań a intencjami komunikacyjnymi nadawcy […]. Ten rozdźwięk zanika nie dzięki procesowi kodowania i dekodowania, lecz dzięki wnioskowaniu. Oczywiste jest, że w komunikacji werbalnej […] kodowanie i dekodowanie ma miejsce. Spełnia ono jednak jedynie pomocniczą rolę w interpretacji przekazu nadawcy. Rezultat dekodowania to dla odbiorcy tylko część potwierdzenia intencji komunikacyjnej nadawcy. W rzeczywistości dekodowanie językowe nie jest częścią właściwego procesu rozumienia, ale czymś co ten proces poprzedza. Tak więc kodowanie / dekodowanie jest podporządkowane procesowi inferencyjnemu. (Mioduszewska 2006, s.157 i 161)

Takie ujęcie zasad komunikacji pozwala zwrócić uwagę na specyfikę komunikacji egzolingwalnej. Modelowe ujęcie procedury interpretacji bodźców ostensywnych wyróżnia dwa etapy:

> a) w dochodzeniu do efektów poznawczych, kieruj się zasadą najmniejszego wysiłku. Weryfikuj hipotezy interpretacyjne (np. przy usuwaniu wieloznaczności, przypisywaniu odniesień, wyciąganiu implikatur) w kolejności ich dostępności;
> b) zakończ interpretację w chwili osiągnięcia relewancji. (op.cit., s.161.)

Dochodzenie do etapu b) zależy od różnych czynników, a to, co nadawca chciał nam przekazać na mocy inferencji, jakie zakładał, że wyciągniemy, nie musi pokrywać się z tym, co my uznaliśmy dla jego przekazu za relewantne.

> […K]omunikacja może […] być pełna, jak również może zachodzić tylko do pewnego stopnia. Intencję informacyjną nadawcy należy rozumieć jako jego intencję zmodyfikowania […] otoczenia poznawczego [odbiorcy]. Efekty poznawcze tejże modyfikacji są przewidywalne tylko częściowo. Komunikacją nie rządzi jasno sprecyzowany algorytm, ale procedura heurystyczna. Dlatego też porozumiewanie się jest często niedoskonałe lub wręcz zablokowane. (op.cit., s.158)

Choć opisanie zbioru procedur, których stosowanie pozwoliłoby określić zamierzone oraz odczytywane inferencje, wydawać się może, z uwagi na ich heurystyczny charakter, przedsięwzięciem trudnym, to jednak możliwe jest sformułowanie ogólnych praw rządzących procesem lektury inferencyjnej:

> a) relewancja bodźca ostensywnego dla odbiorcy jest tym większa, im większe są pozytywne efekty poznawcze wynikające dla odbiorcy z interpretacji tego bodźca;
> b) relewancja bodźca ostensywnego dla odbiorcy jest tym mniejsza, im większy jest wysiłek poznawczy włożony przez odbiorcę w interpretację tego bodźca. (Wilson i Sperber 2003, s.5; za: op.cit., s.160)

Mówiąc inaczej: „dane wyrażenie jest relewantne w stopniu, w jakim wartość komunikatu jest istotna i w stopniu, w jakim zrozumienie komunikatu jest łatwe" (Kalisz 2006, s.245). Jeśli więc o tym, co ma być relewantne jest tym trudniej decydować, im większy należy włożyć wysiłek poznawczy w lekturę domniemanych inferencji, to istnieją też takie sytuacje, gdzie próg wysiłku poznawczego jest przekroczony i właściwe odczytanie intencji przestaje być możliwe (rzecz spotykana, gdy mówi do nas obcokrajowiec). Z drugiej strony, jeśli zakładamy, że im mniejszy wkładamy wysiłek poznawczy w dokonanie lektury inferencji, tym jest pewniejsze, że odczytamy ją właściwie, to należy opisać warunki, które pozwalają wkładać wysiłek minimalny, co da pewność, że lektura inferencyjna odbiorcy będzie tożsama z intencjami nadawcy. W przełożeniu tych zasad na język komunikacji egzolingwalnej, obejmiemy je niebawem wspólnym mianownikiem zasady interpretowalności.

Zasada ekonomii

W kontekście bardzo szerokim, za relewantną cechę znaczenia wyrażeń użytych w cytowanych przed chwilą wypowiedziach uznać należy /szczególną cechę przypisywaną danej płci/ z całą świadomością rozciągłości czy też otwartości takiej treści. Wówczas to zasada relewancja wiąże się bezpośrednio z zasadą ekonomii semiotycznej (Klinkenberg 1998), zgodnie z którą obydwie strony aktu komunikacji godzą się na pewne zyski kosztem pewnych strat. Nieprecyzyjność treści jest kompensowana możliwością szerokiej gamy interpretacji. Za relewantną uzna się cechę

/szczególnego/ rodzaju piękna, charakteru itp. Znaczenie poniższego tekstu zostanie odczytane wówczas /m n i e j w i ę c e j/ jako:

Ta kobieta to prawdziwe złoto. → |Ta kobieta ma s z c z e g ó l n i e dobry charakter.|

Mimo, że znaczenie złota w tym tekście czyni jego interpretację rozciągłą, z nieokreśloną liczbą treści niedyskretnych, to właśnie z uwagi na tę rozciągłość go używamy. Złoto znaczy nie tylko 'osoba szlachetna' ale i 'coś jeszcze'. Obydwaj uczestnicy aktu wiedzą, że zyskują na zwięzłości, choć tracą na precyzyjności. Podstawą zasady ekonomii pozostaje więc zawsze dualny charakter regulowanego za jej pomocą zjawiska i stałe poszukiwanie optymalnej równowagi między przeciwstawnymi potrzebami lub wymogami. Jeśli porównamy ze sobą takie oto proste wyrażenia:

Ta kobieta zachowuje się bardzo agresywnie wobec mężczyzn.
Ta kobieta to tygrysica.

to łatwo zauważymy, że druga możliwość, choć od pierwszej jest mniej precyzyjna w formie treści, to jest też ona od niej prostsza w formie wyrażania. Dążenie do ekonomii wypowiedzi oznacza więc dążenie do optymalizacji skuteczności sposobu, w jaki jest przekazywana informacja. Zarówno nadawca jak i odbiorca godzą się na straty w precyzji, ale i na zyski w ekspresji. I jeśli zostało to powiedziane tak, a nie inaczej, to właśnie po to, by powiedzieć coś więcej i coś mniej. Tak oto, po raz kolejny, jedna i ta sama zasada wiąże ze sobą różne płaszczyzny języka. Zasada ekonomii opisu w postaci tego, co konieczne i wystarczające jest izomorficznie właściwa wszelkim przejawom języka. Definicja systemowa, słownikowa, *tygrysicy* uzna za konieczne i wystarczające te cechy, które odróżnią ją od *tygrysa*, *lwa* itp. Dla zrozumienia porównania tygrysicy z kobietą, cechy te przestają być wystarczające. Dla spójności tekstu konieczne jest zwirtualizowanie pewnych cech, a zaktualizowanie innych. Tutaj też zasada ekonomii zbiega się z zasadą relewancji: próba opisu treści rozciągłych będzie zawsze niewystarczająca, dlatego też, dla sensownego zrozumienia przekazu konieczne staje się odczytanie informacji o /rozciągłości/ tej treści w postaci cech typu /coś w rodzaju/, /coś więcej/ itp.

Jak zobaczymy niebawem, zasada ta znajduje swoje specyficzne zastosowanie w sytuacji komunikacji egzolingwalnej, a uwzględnienie wszystkich tych zasad łącznie jest niezbędne dla zrozumienia niebezpieczeństw, na jakie narażony jest użytkownik języka obcego i ma niebagatelne znaczenie dla skonstruowania adekwatnego modelu nauki JO.

ZASADY KOMUNIKACJI EGZOLINGWALNEJ I NIEBEZPIECZEŃSTWA UŻYTKOWNIKA JĘZYKA OBCEGO

Komunikacja endolingwalna ma miejsce wtedy, gdy język, którym posługują się nadawca i odbiorca jest dla nich obu językiem rodzimym; np. Francuz rozmawia z Francuzem po francusku lub Polak z Polakiem po polsku. Komunikacja egzolingwalna ma miejsce wtedy, gdy język, którym władają uczestnicy rozmowy jest przynajmniej dla jednego z nich językiem obcym; np. Polak rozmawia z Francuzem po francusku lub po

polsku (choć sytuacja taka ma również miejsce, gdy po francusku rozmawia Hiszpan z Włochem). W konstruowanym przez nas modelu odnosimy się do sytuacji, w której Polak rozmawia z Francuzem po francusku. Zasady kierujące komunikacją są dokładnie takie same dla sytuacji endo- i egzolingwalnej. Ich implikacje lub konsekwencje są jednak dalece odmienne.

Zasada skuteczności i stosowności

Badanie skuteczności komunikacji polega na badaniu zgodności reakcji odbiorcy (v) z oczekiwaniami nadawcy (u) w oparciu o stosowane środki (π), służące realizacji określonego celu. Za skuteczne przyjmujemy wypowiedzi, które wywołują zamierzony efekt u odbiorcy ($u = v$). Aby jednak ten skutek wywołały, winno się mieć pełną świadomość środków, do jakich w oczekiwaniu na ten efekt się odwołaliśmy. Pierwsze rozumienie skuteczności jest jej klasycznym rozumieniem w kategoriach pragmatycznych. W naszym modelu interesuje nas jej drugie rozumienie: za skuteczną przyjmujemy taką wypowiedź, której treść odebrano tak, jak nadawca chciał, by ją odebrano. Ostatecznie więc, zasada skuteczności jest rozumiana inaczej w sytuacji endo- i egzolingwalnej. W pierwszej często jest tak, że nawet jeśli reakcja odbiorcy nie pokrywa się z intencjami nadawcy ($u \neq v$), to środki (π) użyte w komunikacie zostają odczytane zgodnie z intencją nadawcy (świadczy o tym choćby prosty akt przeprosin, które nie zostały przyjęte lub teksty reklam, których zachętę do kupna doskonale rozumiemy, choć reklamowanych produktów nie kupujemy). W sytuacji egzolingwalnej zdarza się natomiast tak, że nieskuteczność aktu wynika z samej trudności odczytania użytych w nim środków. Mają tu miejsce dwa przypadki. W obydwu, znaczenia użytych środków (π) są odczytywane odmiennie przez nadawcę i odbiorcę ($u \neq v$). W pierwszym, sytuacja ta prowadzi do tego, że reakcja odbiorcy jest odmienna od oczekiwanej. W drugim, reakcja odbiorcy jest zgodna z intencjami nadawcy. Granica między tymi przypadkami jest rozmyta. Zastosowanie środków wywołujących reakcje odmienne od oczekiwanych jest o tyle trudne do uchwycenia, że sterująca komunikacją egzolingwalną zasada akomodacji skłania rodzimego odbiorcę do domyślania się intencji nierodzimego nadawcy. Rzadko któraś z pań da po sobie poznać, że formuła *Madame* + *Imię* za bardzo do niej nie przystoi. Francuz, który poprosi o *crayon*, będzie cierpliwie czekał, aż z torby wyciągniemy ołówek, choć pod ręką mamy długopis. Często jest więc tak, że mimo, iż środki komunikatu mają odmienną interpretację ze strony nadawcy i odbiorcy, to reakcje drugiego są zgodne z oczekiwaniami pierwszego, co może go tylko utwierdzić w tym, że znaczenie, które im przypisał, jest zgodne z powszechnie przyjętą konwencją. Specyfika komunikacji egzolingwalnej jest więc taka, że mimo, iż przypisywane przez obie strony aktu interpretacje są rozbieżne, to sam akt uznać by należało za skuteczny. Dlatego też zasadę skuteczności komunikacji endolingwalnej przekształcamy w zasadę stosowności w sytuacji egzolingwalnej i za właściwie użyte uznajemy tylko te środki, których interpretacja jest całkowicie zgodna z przyjętą w języku konwencją. Zapis $u = v$ odnosi się więc nie tyle do sytuacji, w której władający językiem obcym zna reguły użyć stosownych, ile ma pełną świadomość konwencji, konceptów i profili czy też efektów znaczeniowych stosowanych przez niego środków w dowolnym interpretancie. Za symbolami v oraz u, kryją się więc odpowiednio treści rzeczywiście w języku obcym komunikowane oraz wyobrażenie o tych treściach w kompetencji języka pośredniego

osoby uczącej się języka. Zadaniem metody staje się wówczas takie nauczanie języka, by to, co mówimy znaczyło to, co chcemy powiedzieć ($u = v$). Mówiąc kolokwialnie, nie chodzi o to, by się dogadać (metody komunikacyjne), ile o to, by wiedzieć, co się mówi (metody kognitywne). Z technik automatyzujących arefleksyjne (nieświadome) budowanie wypowiedzi poprawnych przechodzimy do technik „refleksyjnego" pozyskiwania świadomości tego, co mówimy.

ZASADA INTERPRETOWALNOŚCI

Zasady kooperacji, relewancji oraz ekonomii pozwalają zrozumieć procesy interpretacji znaczeń w dyskursie. Sposób funkcjonowania tych zasad w sytuacji endo- i egzolingwalnej jest dość szczególny. Dla naszych potrzeb zasadę interpretowalności ograniczymy do kwestii interpretacji szeroko pojętego znaczenia wypowiedzi.[6] Zdaniem interpretowalnym nazwiemy sąd aktualizujący spójną treść językową, nieinterpretowalnym — sąd, w którym użytkownik języka nie jest w stanie dostrzec żadnej treści zaktualizowanej w sposób koherentny i kontekstualnie relewantny. Z dwóch poniższych zdań, pierwsze uznamy za interpretowalne, podczas gdy drugie, w którym poszczególne słowa zdania pierwszego zastąpiliśmy występującymi po nich w *Słowniku języka polskiego* słowami tej samej kategorii gramatycznej (technika *Oulipo*), uznamy za nieinterpretowalne:

> Zielone światło oznacza wolną drogę na jezdni.
> Ziemisty światłowód oznajmia wołowy drogowskaz na jeziorze.

Zasada interpretowalności określa więc szeroko pojęte warunki interpretacji znaczenia tekstu. Za tekst nieinterpretowalny — nonsensowny — uznajemy tekst, w którym odbiorcy nie mogą dostrzec żadnej ciągłości, zazwyczaj dlatego, że nie ma zgodności między konfiguracją pojęć i relacji wyrażonych w tekście a uprzednią wiedzą odbiorcy o świecie. Pojęcie interpretowalności kojarzone jest więc tylko częściowo z pojęciem dopuszczalności współwystępowań leksemów w oparciu o reguły łączliwości. Za interpretowalne można bowiem uznać zdania niedopuszczalne. Skorelowane w pojęciu kompetencji zagadnienia poprawności i interpretowalności językowej nie są więc symetryczne. Ze zdań:

> Les enfants aiment beaucoup le chocolat.
> Tout enfants très aimer chocolat.
> L'enfer ajointe bellement le choeur.

pierwsze spełnia wymogi interpretowalności w sposób oczywisty, drugie, choć pogwałca reguły łączliwości gramatycznej (normę kohezji lub spoistości), pozostaje interpretowalne (intencję nadawcy da się odczytać). Trzecie zdanie (technika *Oulipo*) jest nieinterpretowalne, z uwagi na niemożność odnalezienia relewantnych relacji między użytymi słowami.

6 Nie wyróżniamy więc tutaj świadomie interpretacji (interpretowalności) logicznej, syntaktycznej, pragmatycznej itp.

Interpretowalność danej formy (*resp.* interpretacja jej znaczenia) zależy od stopnia jej skonwencjonalizowania. Umownie przyjmujemy trzy stopnie. Środki skonwencjonalizowane odczytujemy jednoznacznie w perspektywie semazjologicznej oraz odruchowo się do nich odwołujemy w perspektywie onomazjologicznej dla wyrażenia przypisywanych im zgodnie z konwencją znaczeń (na przykład pytanie *Ma Pan zegarek?* odczytujemy jako pytanie o godzinę). Formy wpół-skonwencjonalizowane są na drodze do pełnego skonwencjonalizowania. Środki nieskonwencjonalizowane (niekonwencjonalne) mogą być natomiast odczytywane różnie przez różnych odbiorców (przykładem niech będzie jeden i ten sam tekst poetycki otrzymujący czasem dalece rozbieżne interpretacje). Mogą też być w ogóle nie odczytane. Granice między tymi stopniami są rozmyte.

Interpretacja znaczenia danej formy oraz sposób komunikowanych przez nią treści zależy ściśle od jej interpretantu. Stąd też, na przykład znaki □ oraz ◇, które w interpretancie nauk logicznych symbolizują znaczenia wartości koniecznej i możliwej, są dla nie-logika zwykłymi kwadracikami, podczas gdy buźki ☹ *vs* ☺, które w interpretancie języka potocznego sugerują znaczenia radości i smutku, są w tej pracy znakami symbolizującymi, na mocy ustanowionej konwencji, wypowiedzi skuteczne i chybione. Nie należy też zapominać, że interpretantem wypowiedzi jest jej odbiorca i że wiele zależy od indywidualnej recepcji wypowiedzi. To co dla jednych jest nieinterpretowalne, dla innych może być interpretowalne. Siła zasady relewancji jest tak duża, że odbiorcy tekstów starają się znaleźć relacje między najbardziej zaskakującymi konkatenacjami wyrażeń w dyskursie. Dowodem są tutaj gry typu *cadavre exquis* lub technika grupy *Oulipo* (wykorzystana wyżej), wskazujące na to, że człowiek jest w stanie nadać interpretacje najdziwniejszym przejawom aktów mowy.

Łatwość interpretacji przekazu wiąże się z przewidywalnością użytych w nim środków, tj. z prawdopodobieństwem wystąpienia danego elementu w danym kontekście. Za przewidywalny przyjmujemy taki element p^{n+1}, którego cechy są pokrewne bądź presuponowane występującym przed nim elementem p^n. Im większa jest liczba cech p^{n+1} niezgodnych z cechami p^n, tym mniejsze prawdopodobieństwo jego wystąpienia, tym bardziej jego użycie jest odbierane za nieoczekiwane bądź niekonwencjonalne. Im mniej skonwencjonalizowany jest zaś sposób wyrażania myśli, tym większa dowolność interpretacji, a odwoływanie się do środków niekonwencjonalnych, nieprzewidywalnych, zwiększa prawdopodobieństwo dokonania interpretacji niezgodnej z intencjami nadawcy.

Czytelność oraz interpretowalność przekazu zmniejsza się wraz ze stopniem skomplikowania operacji interpretacyjnych koniecznych do jego odczytania. Używanie środków odbiegających od form konwencjonalnych, przewidywalnych, wymaga większego skupienia uwagi, profilując jednocześnie te treści, które nie zostały przekazane zgodnie z konwencją interpretantu, co pociąga za sobą również i nieokreślone konwencją sposoby ich odczytywania. Im bardziej niekonwencjonalny środek, tym więc większe ryzyko chybienia. Odbiorca przekazu może doszukiwać się treści niekonwencjonalnie profilowanych tam, gdzie w ogóle nie chcieliśmy ich nadać, zaś stopień nagromadzenia takich środków wpływać będzie ujemnie na czytelność przekazu. Zdanie:

Ab&CaDło z pieca Odpadło

poprzez niekonwencjonalność jego zapisu przykuło na pewno uwagę czytelnika, ale i jego odczytanie zabrało mu z pewnością więcej czasu niż odczytanie pozostałych zdań

zapisanych w sposób konwencjonalny. Ponadto odbiorca tekstu zaczął się prawdopodobnie zastanawiać dlaczego nadawca wyprofilował dość szczególne względem powszechnie znanej konwencji elementy (dlaczego ODpadło a nie Spadło?), przypisując mu interpretacje idiosynkratyczne, podczas gdy ten sam tekst bez tych profili zrozumiałby zgodnie z interpretacją konwencjonalną, do jakiej przywykł od pierwszych klas szkoły podstawowej, od kiedy to z tym wierszykiem Juliana Tuwima jest zaznajomiony.

Przewidywalność, prawdopodobieństwo wystąpienia, konwencjonalność użytych środków dotyczy wszystkich płaszczyzn i wielkości języka. W interpretantach wewnątrzpochodnych możemy mieć na przykład do czynienia z utartymi związkami frazeologicznymi na poziomie syntagmy; znajdą się tutaj wyrażenia frazeologiczne: *czytam z twoich...* → *ust / warg / oczu / rąk* (a nie ↛ *brzucha*), kolokacje budowane zgodnie z regułami łączliwości słów: *ujeżdżać...* → *konia* (a nie ↛ *samochód*), kolokacje utrwalone na skutek kojarzenia cech: *mistrzostwa świata w*(rywal. sport.) → *kolarstwie*(rywal. sport.) (a nie ↛ *wypoczywaniu*). Konwencja listu, czy ją traktować jako wewnątrz- czy zewnątrzpochodną wymaga użycia takich a nie innych formuł otwarcia, zamknięcia, podziękowania, prośby itp. Podobnie jest z interpretantami zewnątrzpochodnymi ustalającymi rytuały powitania, pożegnania, składania życzeń, kondolencji. Różne struktury odbieramy więc za nieoczekiwane i/lub niekonwencjonalne względem różnych interpretantów, zaś niekonwencjonalność użytej struktury rośnie wraz z liczbą oraz stopniem nieoczekiwalności i/lub nieprzewidywalności użytych w nim środków.

Omawiane tutaj oczekiwania związane z użyciem takich a nie innych środków, prawdopodobieństwa wystąpienia takich a nie innych form, spełniają ważną funkcję w komunikacji językowej. Zwiększają jej efektywność, bowiem właśnie z uwagi na przewidywalność ich użycia oraz konwencjonalny sposób ich interpretacji czynią akt komunikacji zrozumiałym, dając pewność interpretacji zgodnej z intencjami, mimo nawet ewentualnych szumów (jak choćby tych w telefonie), bądź zaburzeń w trakcie rozmowy (jak na przykład tych, które mają miejsce w hałasie klubu dyskotekowego). Doskonale więc odpowiadają zasadzie oszczędności wysiłku i ekonomii języka.

Kierujące komunikacją zasady współpracy, relewancji, koherencji itp. okazują się dla osoby władającej językiem obcym w sytuacji egzolingwalnej bardzo pomocne. Dobrym przykładem jest tutaj przekazywanie zdań agramatycznych, których „esencja" zostaje jednak, na ogół, odczytana zgodnie z intencją nadawcy, w wyniku procesu odpowiedniego uspójnienia wypowiedzi ze strony odbiorcy. Te same zasady mogą się okazać jednak zgubne. Prawo najmniejszego wysiłku powoduje bowiem, że pozornie nieograniczona liczba możliwych form wyrażania myśli w języku zamyka się, *de facto*, w formach prototypowych w liczbie ograniczonej. Ograniczanie się do form skonwencjonalizowanych umożliwia odbiorcy łatwe zrozumienie przekazu, zaś nadawcy daje pewność, że zostanie on właściwie odczytany. Tymczasem, niezaznajomiony z konwencją języka obcego uczeń buduje myśli w sposób często odległy od oczekiwanego i licząc — może i nieświadomie — na ich dorozumienie ze strony rodzimego odbiorcy, może się po prostu przeliczyć. Nadmierne nagromadzenie środków nieoczekiwanych, zbyt niekonwencjonalnych, prowadzi do nieprzejrzystości formy oraz do nieczytelności treści, a co za tym idzie do nieodczytania jego intencji. Należy też pamiętać, że im bardziej nieprzewidywalne są środki językowe, do których się odwołujemy, tym większej wymagają one uwagi ze strony odbiorcy, a wysoki stopień skomplikowania procedur interpretacyjnych koniecznych do zrozumienia wypowiedzi, może odbiorcę do jej odczytywania po prostu zniechęcić (czytaj: unikać rozmów z obcokrajowcami).

Wniosek nasuwa się sam. Im bardziej jesteśmy w kompetencji języka obcego zaawansowani, tym bardziej powinniśmy być tego języka świadomi. To właśnie dlatego w metodzie MCL odchodzimy od nauczania czystej gramatyki, dzięki której uczeń m o ż e powiedzieć wszystko i proponujemy nauczanie konwencji, dzięki której mówić on będzie to, co s i ę powszechnie rozumie.

Zasada akomodacji

Rewersem szeroko pojętej zasady kooperacji jest, w sytuacji egzolingwalnej, zasada akomodacji. Łącząc wszystkie poprzednie zasady, reguluje ona dostosow(yw)aniem się uczestników rozmowy do kompetencji językowej każdego z nich. Po obu stronach aktu komunikacji jego uczestnicy godzą się na pewne straty, przyjmując, że niezaprzeczalnym zyskiem jest tutaj sama możliwość porozumienia. Jeśli więc koszty tej komunikacji są większe względem sytuacji endolingwalnej — zarówno dla nadawcy, dla którego język, którym przekazuje informacje jest językiem obcym, jak i dla odbiorcy, dla którego język, który słyszy nie jest językiem rodzimym — to wszelkie jej braki i niespójności zostają, na mocy tej zasady, dopasowane tak, że istota informacji zostaje odczytana.

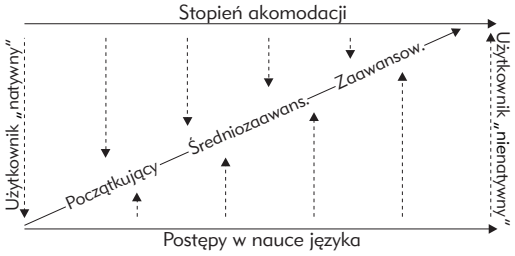
Ogólny mechanizm funkcjonowania tej zasady opisują najprościej dwa krańcowe zachowania akomodacyjne:

sytuacja 1: moi vouloir demander vous venir à moi ↗ |je vous demande de venir chez moi|
sytuacja 2: je vous demande que vous veniez me voir ↘ |je vous demande que vous veniez me voir|

W pierwszym (sytuacja 1), gdy kompetencja użytkownika języka obcego jest na poziomie początkującym, użytkownik języka rodzimego, wyczuwając trudności, jakie użytkownikowi języka obcego sprawia władanie tymże językiem, dopasowuje treści aktualizowane do treści najprawdopodobniej zamierzonych. Wkład pracy odbiorcy rodzimego jest duży w tym sensie, iż musi on domyślać się treści, które użytkownik języka obcego chciał prawdopodobnie przekazać. W sytuacji drugiej (sytuacja 2), gdy kompetencja użytkownika języka obcego znajduje się na poziomie bardzo zaawansowanym, użytkownik rodzimy nie ma potrzeby korygowania ani dopowiadania treści zamierzonych przez użytkownika nierodzimego; treści wypowiadane przyjmuje za zamierzone, widząc, że użytkownik języka obcego dopasowuje się doskonale do wymogów komunikacji w tymże języku.

Stosowanie tej zasady pociąga daleko idące konsekwencje, których często bywamy nieświadomi. Sytuacja egzolingwalna jest sytuacją specyficzną, a omawiana tu zasada akomodacji ma z punktu widzenia obu uczestników aktu zarówno korzyści jak i niebezpieczeństwa. Niezaprzeczalną korzyścią jej istnienia jest dyspensa, jaką obdarza nas użytkownik rodzimy — „natywny" — w początkowym etapie nauki języka obcego. Dzięki niej wiele z nieskładnie budowanych zdań zostaje „właściwie" zrozumianych. Im bardziej odległe od normy są wypowiedzi użytkownika nierodzimego, tym większa jest dyspensa oraz stopień dostosowania się do specyfiki tej komunikacji ze strony użytkownika rodzimego; użytkownik nierodzimy — „nienatywny" — czuje się w pewnym sensie zwolniony z obowiązku poprawnego władania językiem obcym, bo widzi, że ten, dla kogo jest on językiem rodzimym, potrafi dorozumieć treści, które w sposób nie-

zgodny z normą języka przekazuje. Co więcej, rządząca komunikacją egzolingwalną zasada akomodacji sprawia, że użytkownik natywny dostosowuje swoje wypowiedzi do stopnia, w jakim, w jego mniemaniu, użytkownik nienatywny włada językiem obcym. Każdy, kto rozmawiał z obcokrajowcami wie, że mówimy do nich w sposób inny od tego, jakim zwykliśmy rozmawiać z rodakami. Widząc, że władanie naszym językiem sprawia komuś trudności, dostosowujemy nasz poziom do tego, który w naszym mniemaniu obcokrajowiec zrozumie; im gorzej ktoś włada naszym językiem, tym więcej wysiłku musimy włożyć zarówno w zrozumienie tego, co mówi, jak i w zbudowanie wypowiedzi, którą powinien zrozumieć. Wraz ze wzrostem sprawności językowej użytkownika nienatywnego, proporcje te stają się dokładnie odwrotne. Teraz cały wysiłek jest po jego stronie. Im sprawniej włada on językiem obcym, tym większy włożył wysiłek w jego poznanie. Po drugiej stronie aktu, widząc, że użytkownik nienatywny dostosował się do wymogów języka obcego, użytkownik natywny czuje się zwolniony z obowiązku jakiegokolwiek dorozumiewania intencji wyrażanych przez użytkownika nienatywnego oraz z potrzeby dopasowywania swojego języka do poziomu języka pośredniego użytkownika nienatywnego. Schematycznie:



Schemat ten opisuje, z jednej strony, udział użytkownika języka w procesie dopasowywania się do wymogów systemu języka, którym władają obaj uczestnicy aktu, z drugiej zaś, proporcje między uczestnikami aktu komunikacji egzolingwalnej między ich wzajemnym dostosowywaniem się do potrzeb komunikacji względem różnych etapów znajomości języka obcego.

Zasada akomodacji jest szczególną właściwością komunikacji egzolingwalnej. Jednak choć to ona w głównej mierze czyni jej przebieg efektywnym, po obu jej stronach kryją się duże niebezpieczeństwa. Niedogodności wynikające z nieznajomości rudymentarnych zasad języka obcego są oczywiste. Pojawia się duże prawdopodobieństwo „niedorozumień", co sprawia, że staje się ona komunikacją ciężką, nie do końca sprawną. Być może jeszcze większe niebezpieczeństwa czyhają na drugim końcu sprawności językowej, w sytuacji nieco wyidealizowanej, kiedy władamy językiem obcym na tyle sprawnie, że nie jesteśmy rozpoznawani jako obcokrajowcy (choćby z uwagi na bliską doskonałej sprawność fonetyczną). Pierwszy problem dotyczy sytuacji semazjologicznej. Zakładając, że użytkownik natywny nie rozpoznał w nas obcokrajowca, nie „wysili się" on na tyle, by dostosować swój język do domniemanej sprawności swojego nienatywnego odbiorcy. Posłuży się formułą, jaką posługuje się na co dzień, a którą użytkownik nienatywny może słyszeć po raz pierwszy… i jej nie zrozumieć (w ogóle, lub tak, jak powinien). Ujmując rzecz z perspektywy onomazjologicznej, problem jawi się taki, że nieświadomi konwencji języka, mo-

żemy profilować w nim aspekty, których wyprofilować nie chcieliśmy, choć odbiorca odczyta je jako profilujące. Po krótkim *je vous demande* spodziewamy się *de + inf*,[7] choć nic, poza konwencją, nie stoi na przeszkodzie, by otworzyć po tym wyrażeniu zdanie podrzędne za pomocą spójnika *que*. Jeśli go jednak użyjemy, to przekierujemy uwagę nadawcy na to, co po tym spójniku stoi. Wszystko się ma dobrze, jeśli tej czynności jesteśmy świadomi. Jeśli nie, komunikacja staje się pełna często nieuświadomionych chybień. Im ich więcej, tym bardziej czujemy, że rozmowa nie przebiega do końca tak, jakbyśmy sobie tego życzyli. Nie zapominajmy też, że znaczenie wszelkiej formy zależy od jej interpretantu, w tym od kompetencji odbiorcy, a tutaj zależność jest dość specyficzna. Im bardziej odbiorca natywny jest zaznajomiony z JP nadawcy, tym łatwiej odnajdywać będzie te zależności, które, mimo ich niecodziennego wyglądu, nadawca nienatywny chciał przekazać. Im mniej do sytuacji egzolingwalnej jest przyzwyczajony, tym bardziej konstrukcje formułowane przez nadawcę będzie odbierać jako świadomie zamierzone. W prostych przykładach użycia przyimków w konstrukcjach *parler* lub *faire l'amour* spodziewać się będzie konstrukcji z pierwszej kolumny i jeśli usłyszy konstrukcje z kolumny drugiej, typowe dla języka pośredniego Polaków:

☺Je lui ai parlé.	J'ai parlé avec elle.	(← ☺Rozmawiałem z nią.)
☺Je lui ai fait l'amour.	J'ai fait l'amour avec elle.	(← ☺Kochałem się z nią.)

doszukiwać się w nich może znaczeń, które niekoniecznie nadawca nienatywny chciał zaktualizować (przeprofilowując treść wypowiedzi na składniki, które są wyrażone po przyimku *avec*). Niebezpieczeństwo chybień tego rodzaju ($u \neq v$) wzrasta, paradoksalnie, w miarę coraz lepszego władanie językiem obcym. Przyjmując, że nasza wymowa jest bliska rodzimej, a specyficzna dla naszego interjęzyka prozodia lub struktura zdań kojarzy się bardziej z akcentem („językiem") regionalnym niż obcym, odbiorca przekazu będzie się spodziewać takiej samej kompetencji komunikacyjnej. Tym mniejszej udzieli on dyspensy dla obcokrajowca i tym bardziej to, co powiedzieliśmy, odczyta w przekonaniu, że to właśnie chcieliśmy powiedzieć.

Problem ten bywa bagatelizowany. W większości sytuacji komunikacji egzolingwalnej, nienatywnych użytkowników języka rozpoznaje się dość szybko i zgodnie z zasadą akomodacji, wszelkie chybienia są dorozumiewane tak, jak pozwala domniemywać tego sytuacja. Im mniej jednak w języku obcym wyczuwa się nieznajomość jego właściwości, tym większe mogą być kłopoty. Wystarczy sobie wyobrazić, że ktoś nierozpoznany jako nie-Francuz, po kilku chwilach rozmowy poprosi przez telefon *Madame Colette*… A to przecież między innymi na podstawie tego, jak mówimy, budują się wyobrażenia o naszej kulturze. Z tego też punktu widzenia, dążeniem metody MCL jest przystosowanie ucznia do sytuacji egzolingwalnej z jakimkolwiek odbiorcą przekazu, a nie tylko z tym, który jest przyzwyczajony do ułomności naszego języka pośredniego. Zresztą nawet jeśli rozmówca rozpozna, że nie jest to nasz język rodzimy i na zasadzie akomodacji, ponownie pozwoli nam korzystać z dyspensy językowej, to stałe dorozumiewanie

7 Dla wyjaśnienia tego zjawiska można się posłużyć pojęciem siły rozpędu (*representational momentum*; Freyd i Finke 1984). Siła, o której tu mowa dotyczy np. rozpędzonego pojazdu, człowieka, kopniętej piłki. Ujawnia się ona również w kontekstach wrażeń słuchowych (za: Lewandowska-Tomaszczyk 2006, s.261), czy też w trakcie odbioru tekstu pisanego. Ujmując rzecz nieco metaforycznie: słuchając „rozpędzonego" nadawcy *Chciałbym ciebie do siebie za*…, przewidujemy, że „tor" jego wypowiedzi zakończy formą …*prosić* (a nie np. …*przegnąć,* …*gonić* itp.).

wypowiedzi użytkownika nienatywnego może być dla niego po prostu męczące. A i dla użytkownika języka obcego męcząca stać się może w końcu rozmowa, w której widzi, że męczy on swego odbiorcę. Dlatego może tak wiele osób, nawet i spośród tych, którzy władają językiem obcym bardzo sprawnie, kończy rozmowę, choć chciałoby jeszcze tyle powiedzieć… Niektórzy nawet jej nie zaczynają.

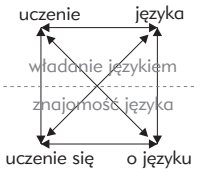
Bez zrozumienia tych zależności trudno jest stworzyć kompletny model akwizycji języka obcego. Zarówno językoznawcy jak i glottodydaktycy przyznają coraz częściej, że nieświadomość tych kwestii prowadzi do dużych trudności komunikacyjnych, a konieczność ich uświadomienia winna wzrastać wraz z postępami w nauce języka.

Kompetencja językowa z perspektywy dydaktyka-językoznawcy

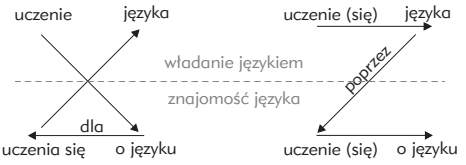
Tak oto dochodzimy do podstawowych postulatów metody MCL. Postulaty te winny być uwzględnione, naszym zdaniem, w każdym modelu nauki JO na poziomie zaawansowanym.

Uczmy (się) języka z wiedzą o języku

Przytaczane w całej pracy błędy i chybienia dowodzą zarówno silnego wpływu myślenia w języku rodzimym (interferencje międzyjęzykowe), jak i braku czucia w języku obcym (chybienia wynikające z czynników pozainterferencyjnych), potwierdzając tym samym, iż w procesie nauki języka obcego, jego struktury konceptualne (kognitywne) pozostają dla nas czymś nieznanym; i bądź to będziemy się nimi posługiwać w pełni ich nie rozumiejąc (czując), bądź też do ich poznania dążyć będziemy za pomocą znanych nam już struktur języka rodzimego. Wówczas to okazuje się, że podstawową przyczyną kształtowania zafałszowanego obrazu języka obcego oraz kłopotów z jego rzeczywistym poznaniem są niewłaściwe refleksje o języku prowadzone przez pozostawionych samych sobie uczniów; mówiąc inaczej, ich niekontrolowane narzędzia poznawcze. Uczeń uczy się zgodnie z prawem najmniejszego wysiłku, a pozostawiony sam sobie jest nieświadomy niebezpieczeństw, które na niego czyhają. Heurystyczne procesy poznania języka obcego kończą się często przyswojeniem zafałszowanego obrazu jego struktur, bądź też nawet brakiem pełnej świadomości struktur własnego języka pośredniego. Wynika to z mylnie przyjmowanego założenia, że języka obcego możemy się uczyć na wzór języka rodzimego. Tak nie jest — język obcy jest, w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej *ex definitione* sztuczny, a wszelkie naturalne metody jego akwizycji kształtują jedynie „naturalny" język pośredni. W takiej sytuacji, należy więc wyczulić ucznia na czyhające na niego pułapki i dać mu odpowiednie narzędzia poznawcze, pozwalające na samodzielne docieranie do rzeczywistej kompetencji języka obcego. Odchodzimy tym samym od uświęconej maksymy uczenia języka a nie o języku i uważamy, że dogłębniejsze poznanie języka obcego nie jest możliwe bez jakiejkolwiek refleksji nad językiem jako takim. Pozyskanie tej wiedzy wyczula na różne aspekty języka docelowego, które są niedostrzegalne gołym okiem i pozwala wskazać na przyczyny problemów oraz sposoby ich rozwiązywania. W metodzie MCL, z różnych składowych procesu uczenia i/lub uczenia się języka i/lub o języku:



koncentrujemy się więc na następujących kierunkach:



Pierwszy z nich odpowiada podejściu językoznawcy, drugi — podejściu glottodydaktyka. Z punktu widzenia pierwszego, chodzi o dostosowanie narzędzi, w jakie wyposażony jest lingwista, do potrzeb, przed jakimi stoi dydaktyk, w celu skonstruowania modelu nauczania umożliwiającego dogłębne poznanie kompetencji języka obcego. Z punktu widzenia drugiego, chodzi o to, by wyposażyć ucznia w narzędzia analizy umożliwiające mu samodzielne poszukiwanie drogi do jego pełnego zrozumienia.

Zastosowanie językoznawstwa w nauczaniu języka obcego można rozumieć na trzy sposoby. W pierwszy nurt badań wpisują się prace komparatystyczne opisujące różnice i podobieństwa między analizowanymi językami, które nie mają bezpośredniego przełożenia dydaktycznego; nauczają o języku a nie języka. Drugi sposób polega na bezpośredniej aplikacji wyników badań językoznawczych do procesu kształcenia języka obcego. Proces nauczania językoznawczego ogranicza się tutaj jednak do wybranych kwestii, a kwestie, które językoznawstwem nie zostały wyjaśnione niosą dalej niebezpieczeństwo przyswajania języka niewłaściwego. W metodzie MCL proponujemy więc sposób trzeci. Wiedzę o języku do nauki języka wprowadzamy tak, by uczeń mógł za jej pomocą odkrywać samodzielnie i w sposób poprawny wszelkie właściwości języka, w tym te, które nie zostały mu eksplicytnie wyjaśnione. Integralnym elementem nauczania języka staje się więc nauczanie o języku, a wiedzą językoznawczą ma dysponować nie tylko nauczyciel, ale i sam uczeń.

Zauważyć można tymczasem, że nawet jeśli lingwistyka jest bardzo pomocna dla dydaktyki języków obcych, to jej bezpośrednie zastosowanie w nauce języka może stwarzać problemy. Z jednej strony, osiągnęła ona taki poziom skomplikowania teoretycznego, że trudno jest ją zrozumieć uczniom, którym zalecamy się nią posłużyć, z drugiej strony, nie można oprzeć się wrażeniu, że jej teoretyczne wyjaśnienia służą w dużej mierze opisaniu kompetencji języka tym, którzy opisywanym językiem doskonale się posługują. Żeby zaradzić tym niedogodnościom, w metodzie MCL zdobycze lingwistyki przekładamy na pole dydaktyki zawsze pod kątem jej aplikacji i dostosowując ją do potrzeb ucznia, który na językoznawstwo nie jest bezpośrednio zorientowany. Wymusza to konieczność uproszczeń prezentowanych problemów lingwistycznych, co choć dla językoznawców może się wydawać posunięciem kontrowersyjnym, to z punktu widzenia metody jest posunięciem całkowicie zasadnym.

W kwestii doboru metod językoznawczych kierujemy się zasadą efektywności i spośród różnych metod opisu wybranego zjawiska proponujemy taką (lub zbiór takich), która j a w i się jako najwłaściwsza względem opisywanego zjawiska.

> [...D]ans les études confrontatives, comme dans toute autre recherche, ce sont les propriétés du matériel que l'on soumet à l'analyse et le but que l'on vise qui déterminent essentiellement tant le choix des méthodes d'analyse que l'étendue du champ d'investigation et la profondeur de l'examen mené. (Sypnicki 2002, s.248)

Jak poznać która z metod jest najefektywniejsza? O tym decyduje praktyka ich stosowania. Przyznajemy otwarcie, że technik, których używanie będziemy ilustrować w kolejnych rozdziałach pracy, nie uznajemy za bezwzględnie najlepsze, ale jedynie za najlepsze z tych, które w praktyce stosowania metodą prób i błędów dawały najlepsze wyniki. W imię efektywności nauczania, różne metodologie będą też ze sobą łączone, chociaż mamy świadomość, że proponowane mariaże na gruncie językoznawstwa jako takiego można traktować jako niedopuszczalne.

Filarem metody MCL jest metodologia kognitywna, która przestała traktować język jako przedmiot autonomiczny, niezależny od tworzącego go podmiotu. Dla zrozumienia procesów nauki języka obcego ma to znaczenie kapitalne. Różnice w strukturach języków przestają być postrzegane jako różnice systemowe i zostają zreinterpretowane jako różnice procesów myślowych. Jednak, choć inspiracją metody MCL jest mentalno-poznawcza funkcja języka i kognitywna eksplicytacja przeszkód, jakie pojawiają się w procesie akwizycji języka obcego, to techniki jego przyswajania sięgają swym rodowodem do językoznawstwa przedkognitywnego. Innymi słowy, metoda MCL dostosowuje osiągnięcia metodologii starszych do zjawisk opisywanych na gruncie metodologii najnowszej, co jest zresztą zgodne ze sposobem postępowania językoznawstwa dnia dzisiejszego.

> [...N]ajbardziej wartościowe prace [kognitywne] tworzą uczeni, stosujący na etapie przygotowania materiału językowego do analizy kognitywnej formalne metody wypracowane przez strukturalizm [metody przedkognitywne]. (Polański 1999, s342)

Takie podejście eklektyczne, choć przez językoznawców purystów może być krytykowane, ma swoje uzasadnienie zarówno teoretyczne — powszechnie wiadomo, że niektóre metodologie lepiej wyjaśniają pewne zjawiska od innych, jak i praktyczne — jednym z przejawów prawa najmniejszego wysiłku, towarzyszącemu każdemu procesowi nauki, jest synkretyzm poznawczy właściwy zarówno zachowaniu osobniczemu jak i gatunkowemu. Metoda MCL postępuje w myśl zasady, że cel uświęca środki; dlatego jest metodą kompilacyjną. Jest metodą spójną w ramach podstawowych założeń, ale dla optymalizacji procesu akwizycji języka obcego stosuje, „co się da".

Uczmy (się) języka obcego językiem znanym

Wydawać by się mogło, że wyeliminowanie JR z procesu nauczania JO jest czymś całkowicie naturalnym i słusznym. Metody do tego nawołujące każą się ograniczać do języka docelowego i tak długo poddawać ucznia jego i tylko jego działaniu, aż zinterioryzują się w nim w sposób podświadomy reguły i ograniczenia tworzące kompetencję tegoż języka (zob. Zabrocki 1966). Zakładają one tym samym, że z biegiem czasu uczeń nie tylko zautomatyzuje podświadomie wytworzone reguły, ale i że reguły te będą prawidłowe, tak jak prawidłowe są proponowane na gruncie tych metod ćwiczenia. Jednak rzeczywistość temu przeczy. Kiedy, nawet na poziomie zaawansowanym, uczeń jest postawiony już nie przed koniecznością rozwiązania ćwiczenia, ale wyrażenia swej myśli, popełnia różne błędy i okazuje się, że w oparciu o zinterioryzowane reguły generuje zdania nie tylko niepoprawne, ale i takie, które są nie-

zgodne z jego intencjami, czy wręcz niezrozumiałe. Co skłania do wniosku, że albo przyswojone przez niego reguły są złe, albo reguły właściwe nie są przyswojone.

Rola języka rodzimego w nauce języka obcego pozostanie, w dwujęzyczności podporządkowanej, z a w s z e bardzo istotna. Jeśli prawdą jest, że jego wpływ na język obcy z czasem maleje, na co ma wskazywać fakt, że w późniejszych etapach nauki zaledwie jedna trzecia błędów jest popełniana wskutek transferu negatywnego (patrz wcześniej: Richards 1974), to prawdą jest też, że pozostałe dwie trzecie błędów powodowane są niewłaściwym wyobrażeniem o strukturach JO w JP ucznia. Ostatecznie więc przyjąć można, że wszystkie błędy wynikają z niepełnej świadomości struktur konceptualnych, kryjących się za powierzchnią struktur JO. A wówczas to, w nabywaniu świadomości tych struktur konfrontacja naszego języka obcego („naszego", tj. języka pośredniego) z naszym językiem rodzimym z pomocą wiedzy językoznawczej może być tylko pomocna. Przyznają to z resztą sami glottodydaktycy:

> [...] dydaktyka języków obcych winna uzyskiwać interesujący ją materiał poprzez analizę konfrontatywną systemu wyjściowego, języka pośredniego i docelowego (Szulc 1994, s.101);

co nie oznacza nic innego, jak porównywanie wypowiedzi francuskich dokonanych przez Polaka ze strukturą konceptualną ich odpowiedników polskich oraz popraw(io)nym sposobem jej wyrażania w języku francuskim.

Zwykłe unikanie języka rodzimego na lekcjach języka obcego prowadzi do niekontrolowanego wpływu pierwszego na drugi. Zresztą, jeśli wszystkie błędy języka obcego powodowane są brakiem jego wyczucia, to czemu do jego pozyskania nie posłużyć się czuciem już znanym? Posiłkowanie się językiem rodzimym jest wyjściem naprzeciw potrzebom i nieprzezwyciężalnym przyzwyczajeniom ucznia, a zadaniem dydaktyka jest wskazać, jak się tym językiem posiłkować, by wyniki tego, co uczeń i t a k robi, były jak najbardziej zadowalające. W metodzie MCL nie walczymy więc z językiem rodzimym poprzez eliminowanie go z procesu nauczania, ale wręcz przeciwnie, z przeszkody czynimy użytek i do tego, co nam nieznane (tu: język docelowy) docieramy poprzez świadome (tu: językoznawstwo) odwoływanie się do tego, co nam znane (tu: język wyjściowy). Dokonywane jest to zresztą w myśl zasady najmniejszego wysiłku: bo poznawać to, co nam obce jest wygodniej za pomocą tego, co już znamy; inaczej chyba nawet się nie da. Mówiąc kolokwialnie, chodzi tutaj o to, aby „sfrancuszczyć" polską głowę za pomocą... polskiej głowy... bo to jedyna jaką mamy.

Posiłkowanie się językiem rodzimym ma jeszcze inne zalety. W perspektywie intrasemiotycznej, na języku rodzimym sprawdzić można zasadność proponowanych technik analizy struktur języka obcego; ucząc się analizować język rodzimy, uczymy się, jak właściwie poznawać język obcy. W perspektywie intersemiotycznej, poprzez językoznawczą analizę różnic i podobieństw uświadamiamy sobie treści zawarte w strukturach obcych, nie dopuszczając tym samym do spontanicznego interferowania treści rodzimych (błędy interferencyjne), bądź szerzej, do fałszywego wyobrażenia o treściach wyrażeń języka obcego (błędy pozainterferencyjne). Innymi słowy, poprzez analizę różnic i podobieństw obu języków, w wyrażeniach obcych dostrzegamy wyraźniej zarówno nieobecność treści, które znajdują się w ich odpowiednikach języka rodzimego, jak i obecność treści od nich odmiennych. Wobec tez metod bezpośrednich można więc postawić tezy przeciwstawne: im częściej ta refleksja konfrontatywna z wiedzą języko-

znawczą jest wykonywana, tym bardziej od języka rodzimego odchodzimy, a do języka obcego się zbliżamy, gdyż poprzez kontrastywne zestawienie struktur polskich i francuskich uczulamy na różnice i eliminujemy wpływ języka rodzimego.

Tłumaczmy język i o języku

Proponowana metoda opiera się na tłumaczeniu języka w podwójnym sensie: na tłumaczeniu o języku (eksplikacja) oraz na tłumaczeniu z języka na język (translacja), zaś wszystkie powyższe refleksje prowadzą na grunt językoznawstwa komparatywnego. W poszukiwaniu płaszczyzny porównawczej należy zejść na tyle głęboko, by znaleźć adekwatne dla porównań *tertium comparationis*, nie narażając się na niebezpieczeństwo porównań nieadekwatnych.

> [...I]l faudrait abandonner un cadre strictement contrastif et chercher peut-être à jeter les bases d'une conception théorique plus large. [...] Les études contrastives, basées sur la comparaison de deux ou plusieurs langues (souvent typologiquement différentes) donnent certes des résultats intéressants, mais à défaut d'une théorie globalisante, elles sont dépourvues d'une base solide à partir de laquelle on pourrait aboutir à un niveau supérieur de généralisation. (Štichauer 2002, s.274)

Porównania języków na poziomach niewystarczająco głębokich mogą skłaniać do szukania różnic lub podobieństw tam, gdzie ich nie ma (tak, jak to robią sami uczniowie) i czynić więcej dobrego niż złego. Dla wyjaśnienia temporalności francuskiej nie można ograniczać się do aspektowości polskiej; dla wyjaśnienia wartości rodzajnika nie wystarczą listy ich ekwiwalentów polskich itp.

Pierwszym zadaniem dydaktyka jest więc wyeliminowanie naturalnej skłonności uczniów (patrz prawo najmniejszego wysiłku) do poszukiwania form wyrażania dla wytworzonych już w ich umysłach form treści. Uczeń winien nade wszystko zrozumieć brak izomorfizmu między strukturami konceptualizacji a strukturami bytów ontologicznych. Musi też zrozumieć, że niektóre „byty" w języku obcym mogą być przezeń nie wskazywane, tak jak i wskazywać on może na byty nieistniejące w języku rodzimym. Jest to zadanie trudne. Doświadczenie pokazuje bowiem, że choć teorię uczniowie rozumieją, to mają trudności z jej przełożeniem w praktyce władania językiem.

Poszukiwanie relewantnego poziomu analiz porównawczych prowadzi do poszukiwania narzędzi deskrypcji języka wystarczająco ogólnych (np. dwuklasowość języka, ekonomia językowa, prawo najmniejszego wysiłku itp.), a wyniki ich zastosowania winny być w sposób efektywny wykorzystane we właściwym budowaniu kompetencji języka pośredniego (gramatykalizacja leksemów, ekonomia paradygmatyczna i syntagmatyczna, użycia generyczne i specyficzne itp.). Czynników takich winno być, zgodnie z zasadą ekonomii, niewiele, choć za ich pomocą winniśmy być w stanie wyjaśnić jak najwięcej rozbieżności między językami oraz konsekwencje, jakie pociągają one za sobą w nauce języka. Dotykamy tu sfery typologii języków. Kilka fundamentalnych różnic typu: pozycyjny *vs* fleksyjny, analityczny *vs* syntetyczny, temporalny *vs* aspektualny itp. implikuje poważne rozbieżności między językami i tłumaczy liczne trudności w pozyskiwaniu kompetencji języka obcego. Językoznawcy wiedzą o nich od dawna,

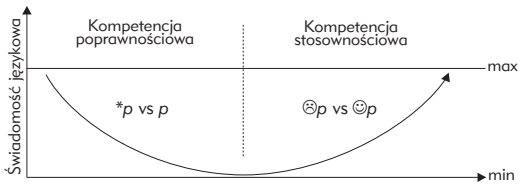
jednak rzadko widzi się, by zależności te znajdowały swój oddźwięk w świadomym sterowaniu procesem glottodydaktycznym.

Ostatecznie, metoda MCL operuje w trzech perspektywach. W perspektywie transsemiotycznej, dotyczy językoznawstwa ogólnego i odnosi się do ogólnych praw kierujących językiem jako takim. Uwrażliwienie ucznia na kwestie ogólnojęzykowe jest środkiem niezbędnym do tego, by mógł on z pomocą nabytej wiedzy zwrócić uwagę na to, jak powszechnie funkcjonujące prawa znajdują oddźwięk w konkretnych językach. W perspektywie intrasemiotycznej, wskazujemy na zależności istniejące w ramach jednego języka. Mamy tutaj na myśli zarówno refleksję o języku obcym, jak i refleksję o języku rodzimym. Bez drugiej niemożliwe jest nabycie pierwszej. W perspektywie intersemiotycznej, dokonujemy porównania języka docelowego z rodzimym, wskazując na ich podobieństwa i różnice.

W pełnym modelu nauki języka sama świadomość tych zależności jest oczywiście niewystarczająca. Należy przełożyć ją jeszcze na sprawności językowe ucznia, tj. zaproponować techniki nauczania, które pozwolą mu tworzyć i rozumieć struktury języka obcego zgodnie z ich rzeczywistymi wartościami. Prezentacji tych technik poświęcone są kolejne rozdziały pracy.

MÓWMY TAK, ABY ZROZUMIANO TO, CO CHCIELIŚMY POWIEDZIEĆ

Metoda MCL jest zorientowana na kształcenie kompetencji stosownościowej, a nie poprawnościowej. Kiedy uczeń już zrozumie, że *crayon* znaczy 'crayon', że *Mme Geneviève* wywołuje sobie tylko właściwe efekty znaczeniowe, należy wyposażyć go w wiedzę, która pozwoli mu dowiedzieć się, co 'crayon', czy też 'Mme Geneviève' znaczą. Metoda MCL nie dotyczy więc nauki języka poprawnego, ale zdobywania świadomości tego, co rzeczywiście wypowiadamy. Nauczanie tego aspektu języka pojawia się zwykle po etapie opanowania reguł gramatycznych, tj. po etapie, w którym reguły te są już aktualizowane w sposób arefleksyjny.



O ile proces nauczania kompetencji poprawnościowej winien się kończyć nieuświadamianym — arefleksyjnym — aktualizowaniem reguł gramatycznych przy budowaniu zdań całkowicie poprawnych (nieświadoma kompetencja), o tyle dalszym etapem jest kształcenie kompetencji stosownościowej, której celem jest wyposażenie ucznia w pełną świadomość wypowiadanych (już mechanicznie) struktur. Na specyfikę i trudności związane z nauczaniem tej kompetencji zwracaliśmy już uwagę. Jedna z nich dotyczy instancji oceniającej stosowność wypowiedzi (Wille 2002). Zdania niegramatyczne i asemantyczne w miarę możliwości nam Francuz poprawi; ale czy poprawi

nam zdania chybione pod względem intencji? Czy więc lepiej przedstawić intencję nauczycielowi polskiemu, żeby ją przetłumaczyć, choć ryzykując, że jako Polak nie odda on wszystkiego, co jest w intencji zawarte, czy też wytłumaczyć ją Francuzowi, ryzykując, że jako Francuz, nie zrozumie jej tak, jak byśmy chcieli? Jak sprawdzić zamierzoność użycia? Jeśli ktoś użył konstrukcji niekonwencjonalnej, profilującej elementy dla odbiorcy zaskakujące, to może właśnie to było jego zamiarem. Choć równie dobrze mógł to zrobić niechcący. Jak odróżnić zdania ☺*p* od ☹*p*, jeśli za kryterium chybienia przyjmujemy zgodność treści z intencją? Odziedziczona po sposobach nauczania kompetencji poprawnościowej weryfikacja stosowności użycia dokonywana na poziomie struktur powierzchniowych jest niewystarczająca. Za użycie stosowne przyjmujemy bowiem takie użycie, które świadomie wywołuje takie a nie inne efekty znaczeniowe. Tak rozumianą kompetencję stosownościową uzależniamy więc od intencji użytkownika, a nie od struktur „wymuszających" takie bądź inne użycie. Widać więc wyraźnie, że w nauczaniu tej kompetencji należy zejść do poziomu intencji; tylko tak można sprawdzić, czy to, co uczeń powiedział, znaczy rzeczywiście to, co chciał powiedzieć.

Inna trudność dotyczy natury substancjalnej i odnosi się do materii, na jakiej operuje kompetencja stosownościowa. Wielu aspektów tej kompetencji nie da się opisać metodą zerojedynkową. Kryteria takie jak konceptualizacje, konwencje i profile mają charakter nie tylko gradualny, ale wręcz rozmyty. By się o tym przekonać, wystarczy poprosić użytkowników języka rodzimego o to, by opisali skojarzenia, jakie przywołują im na myśl użycia metaforyczne (*kobieta tygrysica* to coś z drapieżności, ale i odwagi, ale i...), efekty znaczeniowe wyrażeń o charakterze pragmatycznym (*Panie Stanisławie* to zarazem grzeczne, ale i poufałe, ale i...) itp.

Ta złożoność problematyki jest przyczyną zaniedbywania tych kwestii na kursach języka obcego. Tymczasem to właśnie na nich koncentruje się metoda MCL.

Uczmy się sami, ale poprawnie

Istota całej metody sprowadza się do świadomego nabywania kompetencji języka pośredniego na drodze konfrontacji języka rodzimego (polskiego) z językiem obcym (francuskim) i do analizy ich wzajemnych zależności w oparciu o wiedzę o języku, którą uczeń zdobywa i poszerza w sposób ciągły względem nowych elementów kompetencji języka obcego. Proponowana procedura dydaktyczna składa się z dwóch głównych części, realizowanych często w sposób równoległy. Pierwsza jest natury ogólnej. Wyjaśniamy w niej zasady kierujące procesem autodydaktycznym (np. zasada najmniejszego wysiłku) oraz procesami językowymi (np. ekonomia języka). Omawiamy tu zasady komunikacji egzolingwalnej i główne pojęcia językoznawcze, ilustrując je jak najczytelniejszymi przykładami. To tutaj uczeń ma zrozumieć zasadę arbitralności form treści i braku izomorfizmu między siatkami pojęciowymi różnych języków. Wyczulenie na te kwestie ma wprowadzić dyskomfort wynikający z uświadomionej już niemożności kalkowania, interferowania itp. To dzięki niej ma zrozumieć, że nie wszystko, co chcemy powiedzieć w języku rodzimym, da s i ę powiedzieć w języku obcym, bądź też odwrotnie: nie wszystko, co usłyszymy w języku obcym da się w prosty sposób przełożyć na struktury znaczeniowe (poznawcze — kognitywne) języka rodzimego.

Druga część procedury dydaktycznej jest natury praktycznej. Dotyczy ona kształtowania wybranych elementów kompetencji języka obcego. Podstawą tego etapu są roz-

ważania natury intrasemiotycznej, gdzie omawiane kwestie ilustrujemy przykładami z języka rodzimego, a następnie intersemiotycznej, gdzie przystępujemy już do analiz porównawczych między oboma językami po to, by w części trzeciej powrócić ponownie do perspektywy jednego języka, ale już tylko i wyłącznie języka obcego.

Opisana procedura dydaktyczna dotyczy wszystkich prezentowanych w kolejnych rozdziałach kompetencji: syntaktycznej, semantycznej oraz pragmatycznej. Wprowadzając wiedzę o języku, należy pamiętać, że ma być ona wiedzą czysto praktyczną. W metodzie MCL nie chodzi o nauczanie językoznawstwa jako takiego, ile o jego wykorzystanie do nauki języka obcego. Proponowane na gruncie metody ćwiczenia, techniki, zadania[8] nie są zadaniami *stricte* językoznawczymi, jakie spotyka się na przykład w klasycznym już „Zbiorze zadań z językoznawstwa" (Gruszyński 1990). Są one dostosowane do potrzeb ucznia nie-językoznawcy. Wprowadzając je, należy odwoływać się do przykładów trafiających do jego wyobraźni. Istotną rolę w procesie dydaktycznym będą odgrywać wszelkie doświadczenia prowadzone tak, by uczniowie byli w stanie sami sformułować prawa z nich wynikające (patrz np. techniki nauczania rodzajnika). Zbliża nas to do dydaktyki majeutycznej.

> Metoda majeutyczna — stworzona przez Sokratesa metoda prowadzenia dyskusji, której celem było uświadomienie sobie posiadanej wiedzy prawdziwej. Słowo pochodzi od greckiego μαιευτικός odnoszącego się do sztuki położniczej. Według Sokratesa, każdy człowiek nosi w sobie prawdziwą wiedzę, jednak nie jest tego świadom. Dlatego też potrzebny mu jest nauczyciel („położnik"), który pomoże mu odnaleźć w sobie tę wiedzę. Sokrates robił to zadając swoim rozmówcom proste pytania, które nie wymagały wiele samodzielności, by na nie odpowiedzieć i sprowadzały się do powiedzenia: tak lub nie. Odpowiedzi na proste pytania etyczne musiały wypadać trafnie, gdyż odpowiedź na nie wymagała jedynie rozsądku, który każdy posiada. (Tatarkiewicz 1988, s.76-77)

Stosowanie tej metody w praktyce dowodzi, że każdy wyciągnięty w sposób samodzielny wniosek jest żywo przekonujący, wyniki jej zastosowania mają od samego początku dużą wartość poznawczą, a wyjaśniane kwestie pozostają głęboko wyryte w pamięci ucznia. Nad przyswajaną przez niego wiedzą należy jednak cały czas sprawować należytą kontrolę, bowiem to właśnie jego niekontrolowane, „domorosłe" refleksje o języku są przyczyną problemów z właściwym poznaniem JO.

Przyswajana przez ucznia wiedza o języku ma być z czasem wykorzystywana do samodzielnego poznawania coraz to nowych fragmentów kompetencji języka obcego. Jeśli więc punktem wyjścia metody MCL jest przyjęcie założenia o szkodliwej autonomii ucznia (błędnym pozyskiwaniu kompetencji języka obcego w sposób samodzielny), to rolą nauczyciela jest go nie tyle tej autonomii pozbawić, ile wskazać mu, jak ma się uczyć sam tak, by wyniki jego pracy były optymalne.

---

8 Specyfika naszej pracy sprawia, że niektóre z technik zostaną wzbogacone o dodatkowe wyjaśnienia celem nie tyle demonstracji metody, ile omówienia jej zasadności. Adresować je będziemy zarówno do lingwistów, by wskazać na sposób przełożenia zdobyczy językoznawstwa na glottodydaktykę, jak i dydaktyków, by wskazać na zasadność stosowania proponowanych technik. Opisując wybrany fragment kompetencji języka francuskiego, będziemy więc zwracać uwagę zarówno na konkurencyjne względem siebie ujęcia językoznawcze, jak i na ich przydatność w procesie glottodydaktycznym.

Autonomia ucznia jest kwestią często podkreślaną (np. w: Pawlak red. 2004), a dydaktycy prześcigają się w pomysłach metodycznych mających na celu nakłonić ucznia do pracy samodzielnej. W metodzie MCL stawiamy rzecz odwrotnie. Wychodzimy z założenia, że nauka języka obcego pozostaje z natury rzeczy kwestią autonomiczną. Uczeń po zajęciach uczy się sam; dotyczy to zarówno sytuacji, kiedy odrabia pracę domową (a więc między zajęciami), jak i sytuacji po zakończenia cyklu szkolenia (na przykład po studiach). Im mniej otrzyma wskazówek na temat tego, jak ma się uczyć, tym samodzielniej będzie tworzyć reguły samokształcenia i tym większe będzie też ryzyko, że wytworzy reguły niewłaściwe. W ten proces nauki samodzielnej ingeruje metoda MCL. Metoda ta nie jest więc odpowiedzią na pytanie, jak zachęcić ucznia do nauki samodzielnej, ale w jakie narzędzia go wyposażyć, by uczył się samodzielnie w sposób właściwy.

Językoznawcze techniki kształtowania kompetencji syntaktycznej

Techniki te zilustrujemy na przykładzie jednych z częściej popełnianych przez uczniów polskich błędów natury składniowej, a więc tych fragmentów podsystemu syntaktycznego języka francuskiego, których przyswojenie sprawia im szczególne kłopoty.

Ujęcie językoznawcze — wiedza o składni: czyli czego (się) uczyć

Proponowana na użytek metody MCL definicja kompetencji syntaktycznej eksponuje jej dwa elementy. W ujęciu strukturalnym („statycznym") czynimy ją odpowiedzialną za rozumienie relacji zachodzących między poszczególnymi elementami zdania. Przyjmując, że każde zdanie jest zminiaturyzowaną historią — mikrodramatem (*petit drame*, Tesnière 1959) — na wzór tych, jakie oglądamy w teatrze, dzięki tej kompetencji wiemy, kto zrobił co, komu, dlaczego itp. (por. schemat aktancjalny, Greimas 1966) W ujęciu generatywnym („dynamicznym") zwracamy uwagę na fakt, że kompetencja składniowa umożliwia generowanie opisanych relacji zarówno w perspektywie semazjologicznej jak i onomazjologicznej; wówczas mówimy o kompetencjach interpretowania oraz budowania wypowiedzi.

Kompetencja składniowa języka — ujęcie intralingwalne

Zgodnie z procedurą dydaktyczną, przed przystąpieniem do technik kształcących sprawność językową, wyczulamy na problemy, jakie są związane z danym elementem kompetencji. Mówiąc wprost, wyjaśniamy, co trzeba wiedzieć o tym, czego nauczamy, zanim zaczniemy tego nauczać.

Kompetencja generująca: o generowaniu struktur składniowych

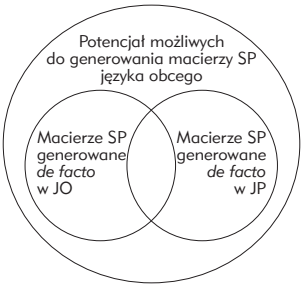
Kompetencja składniowa może być pojmowana jako ograniczony zbiór reguł — tu: natury składniowej — pozwalający formułować nieograniczoną liczbę performancji. Zbudowana jest ona zgodnie z prawem najmniejszego wysiłku. Liczba reguł jest nie tylko skończona, ale minimalna, a dokładniej optymalna do tego, by za ich pomocą generować, tj. tworzyć i rozumieć, nieskończoną liczbę wypowiedzi.

Taki model kompetencji ma ważne implikacje dla modeli glottodydaktycznych. Uświadomienie zależności kompetencji od performancji dało początek polemikom na temat skuteczności metod indukcyjnych względem metod dedukcyjnych. Pozwoliło również zwrócić uwagę na fakt, że przyswojenie niewielkiej liczby reguł jest warunkiem, którego spełnienie umożliwia budowanie dowolnych performancji, a więc posługiwanie się językiem w sposób, nazwijmy to, kompletny.

Wiele metod — dedukcyjnych czy indukcyjnych — za główny cel nauczania przyjmuje więc akwizycję tych reguł. Jednak choć ich przyswojenie jest z pewnością konieczne, to nie jest ono wystarczające. Prawo najmniejszego wysiłku powoduje bowiem, że z olbrzymiej liczby możliwych kombinacji macierzy składniowych język ogranicza się do struktur wybranych. Taka przewidywalność struktur czyni komunikację efektywniejszą, niż miałoby to miejsce w sytuacji, w której wszystkie struktury miałyby takie samo prawdopodobieństwo wystąpienia, co wymagałoby z kolei nieustannego skupienia uwagi. Język to nie zbiór matematycznych reguł generujących nieskończoność

zdań, ale zbiór konwencji sprawiających, że pewne struktury są używane częściej, inne rzadziej; jedne pasują bardziej do wyrażania jednych myśli, inne do wyrażania innych myśli w ogóle nie pasują.

Te sama prawa kierują procesem kształtowania języka pośredniego. Choć uczeń języka obcego ma, dzięki przyswojonym regułom, możliwość generowania dość wysokiej liczby macierzy, tj. struktur składniowych, odwołuje się on do kombinacji wybranych. Obserwacje macierzy składniowych języka francuskiego oraz zdań generowanych kompetencją języka pośredniego uczniów polskich wskazują jednak, że kompetencje języka pośredniego i języka obcego pokrywają się w tym względzie tylko w niewielkiej mierze.



Pojawianie się struktur nieoczekiwanych zmusza do wytężonej uwagi. Choć mogą one być całkowicie poprawne, to, jako niekonwencjonalne, mogą być odczytywane niezgodnie z intencją lub też mogą być w ogóle nie odczytane. Niektóre osoby uczące się języka obcego przyznają, że w myśl zasady najmniejszego wysiłku, zaczynają się z czasem ograniczać do struktur najprostszych, takich, których znaczeń są pewni. Do czynienia więc mamy ze szczególnym rodzajem „progresji regresywnej": po okresie, w którym uczniowie mówią wiele, choć „byle jak", mówią coraz poprawniej, choć coraz mniej. Po tym, jak uczeń został wyposażony we „wszystkie" reguły budowania wypowiedzi języka obcego, on sam ogranicza się do budowania struktur w liczbie niewielkiej. To z pewnością dlatego często woli przemilczeć coś, co chętnie i swobodnie powiedziałby w JR i/lub unika mówienia o tym, co wymaga użycia struktur, których w JO, tj. w swoim JP, nie zwykł używać.

> Dlatego też rzekoma doskonała znajomość gramatyki danego języka nie gwarantuje mówienia płynnie w tym języku; przyswojenie sobie pełnego „zestawu" wyrażeń skonwencjonalizowanych jest prawdopodobnie o wiele trudniejszym zadaniem w opanowaniu języka. (Langacker 1987, s.35; za: Kardela 2006, s.199)

Zadanie, jakie się jawi polega więc na dopasowaniu zakresu macierzy składniowych JP ucznia do zakresu macierzy JO. Jest ono zarazem proste i trudne. Proste, bo przecież z olbrzymiej liczby kombinacji składniowych ograniczamy je do liczby mniejszej. Trudne, bo ta pozornie mała liczba skonwencjonalizowanych macierzy bywa dalece odmienna od wyobrażeń o JO, jakie w swoim JP wytworzył uczeń. Co gorsza, te prawdziwe struktury JO często nie pozwalają wyrazić tego, do czego wyrażania uczeń przywykł oraz, *a contrario*, wyrażają to, czego JP ucznia nie zwykł wyrażać.

KOMPETENCJA ECHOIDALNA: O SPOSOBIE PRZYWOŁYWANIA Z PAMIĘCI

Najprostszą definicję struktur echoidalnych (echoicznych) podaje chyba B. Pottier (1992, s.63): „Je vois un A, un a, un *a* et je dis que c'est un /A/". To proste stwierdzenie uzmysławia fakt, że każde spostrzeżenie — odbiór — pociąga za sobą odpowiedni proces (re)konceptualizacji, w którym główną rolę odgrywa proces skojarzeniowy, wykorzystujący zjawisko tzw. struktur echoidalnych. Dana forma zdaniowa przywołuje na myśl inne wcześniej zasłyszane, a wszelkie użyte środki językowe zakładają istnienie oraz możliwość odwołania się do odpowiedniego wzorca. Dzięki temu nawet i szumy komunikacyjne nam nie przeszkadzają w bezbłędnym odczytaniu treści przekazu. Wystarczy podać przykład rozmowy telefonicznej z zanikającym sygnałem, gdzie mimo nawet i licznych przerw jesteśmy w stanie dorozumieć treści komunikowane. Ilustruje to również poniższy przykład, dający nam wyobrażenie o skojarzeniach (możliwościach dopełnienia struktury niepełnej), z jakimi mamy do czynienia w przypadku grafii niekompletnych (na podstawie: Pottier 1992, s.63 i Furdal 2000, s.94):

Im odleglejszy jest odnośnik wzorcowy, do którego dany środek językowy się odwołuje, czy też im bardziej odległa jest konwencja, którą mamy rozpoznać, tym trudniejszy jest on do odczytania i tym większa dowolność jego interpretacji. Nie należy też zapominać, że wiele zależy od indywidualnej recepcji wypowiedzi. Każdy z nas ma swoje skojarzenia i ta sama forma może zostać rozpoznana (lub nie) i odczytana (lub nie) różnie przez różnych odbiorców.

Posługiwanie się językiem w sytuacji endolingwalnej polega często na równoważeniu dwóch przeciwstawnych zasad: użycie środków niekonwencjonalnych wzmaga zainteresowanie tekstem i czyni wypowiedź bardziej ekspresyjną. Tymczasem, odwoływanie się do struktur nieechoidalnych w sytuacji egzolingwalnej jest często nieświadome i prowadzi do nieświadomych chybień, nieporozumień itp. Warunkiem koniecznym przyswojenia języka obcego jest więc opanowanie struktur echoidalnych, konwencjonalnych. Ich pełne przyswojenie uczyni komunikację egzolingwalną w pełni efektywną, swobodną; uczeń przestanie bać się rozmów „przez telefon" — ze swobodą będzie odczytywał to, co się do niego mówi oraz będzie mieć pewność, że zostanie zrozumiany zgodnie z intencjami. Przyswojenie tych struktur da też możliwość posługiwania się strukturami nieechoidalnymi w pełnej świadomości profili aktualizowanych niekonwencjonalnie.

KOMPETENCJA FORMULAICZNA: O FORMUŁACH ZAMIAST STRUKTUR

Zjawisko formulaiczności (formuliczności) jest rozumiane jako występowanie w języku zwrotów magazynowanych w pamięci użytkownika języka jako całości.[9] Sekwencja formulaiczna definiowana jest jako

9 Duża część przedstawionych tutaj spostrzeżeń pochodzi z Wróbel 2008.

> sekwencja słów lub innych elementów, ciągła lub nie, która jest, lub wydaje się być, prefabrykowana: to znaczy przechowywana w pamięci i odtwarzana z niej w momencie użycia, raczej niż poddana generacji lub analizie przez gramatykę języka (Gałkowski 2006, s.168; za: Wróbel 2008, s.110).

W sytuacjach wymagających sprawnej i szybkiej reakcji językowej polegamy na zwrotach skonwencjonalizowanych. Z całej gamy możliwych do utworzenia zdań poprawnych do znajomego zwrócimy się zdaniami *co słychać* lub *co u ciebie*, raczej niż *co się z tobą działo od ostatniego kontaktu* lub *jak się dzieje*. Za Pawley i Syder (1983) przyjmujemy, że tylko niewielka część wypowiedzi generowanych przez zasady gramatyczne i morfosyntaktyczne jest natywna tj. możliwa do zaakceptowania przez rodzimych użytkowników języka jako naturalne formy ekspresji; pozostałe, chociaż formalnie poprawne, są oceniane jako obco brzmiące, czy wręcz dziwaczne.

> Native speakers do not exercise the creative potential of syntactic rules to anything like their full extent, and that, indeed, if they did do so they would not be accepted as exhibiting nativelike control of the language. The fact is that only a small proportion of the total set of grammatical sentences are nativelike in form — in the sense of being readily acceptable to native informants as ordinary, natural forms of expression, in contrast to expressions that are grammatical but a judged to be 'unidiomatic', 'odd' or 'foreignisms'. (Pawley i Syder 1983, s.193; za: Wróbel 2008, s.110)

Językoznawstwo generatywne zepchnęło idiomatyczność — a więc formulaiczność — na margines, nadając jej status zjawiska peryferyjnego. Trudno jednak nazwać peryferyjnym zjawisko, które według niektórych obliczeń (Altenberg 1998; za: Wróbel 2008) stanowi nawet ponad połowę języka.

> Zakładając — tak jak zakładają kognitywne badania nad akwizycją języka — że aż 40 procent podstawowej struktury języka stanowi język formul[a]iczny, staje się oczywiste, że owe 40 procent musi być wyuczone przez użytkownika języka i w związku z tym automatycznie pozostanie poza zasięgiem reguł, zasad, czy warunków teorii minimalistycznych. Ten stan rzeczy nie da się pogodzić z podstawowym postulatem gramatyki generatywnej — dyrektywą generalizacji, przyjętej przez zwolenników gramatyki generatywnej. Dyrektywa owa oparta jest — zdaniem kognitywistów — na tzw. fałszywej alternatywie reguła / lista […], głoszącej, iż to, co daje się ująć w postaci reguł, nie powinno być niezależnie formułowane w postaci list. (Kardela 2008, s.133-134)

Język nie jest czystą matrycą gramatyczną, w której można łączyć dowolnie wybrane słowa z innymi pod wystarczającym warunkiem poprawności. Jest wręcz odwrotnie: to myśli wyrażane określonymi słowami determinują strukturę gramatyczną. Znajomość reguł łączliwości syntaktycznej (koligacje) i semantycznej (kolokacje) nie wystarczy. Aby przyswoić kompetencję języka należy przyswoić naturalne macierze wyrażania myśli w postaci natywnych konstrukcji składniowych pasujących do tego, co za pomocą takich a nie innych konstrukcji w konwencji danego języka się wyraża. „W każdym języku istnieją dosłownie tysiące takich konwencjonalnych wyrażeń, zaś ich znajomość

jest absolutnie niezbędna do prawidłowego posługiwania się językiem." (Langacker 1987; za: Kardela 2008, s.133)

> Językowa kompetencja komunikacyjna użytkownika języka nie jest sprawą znajomości reguł budowania zdań — stosowania reguł w konstruowaniu „od zera" wyrażeń w danym momencie. Jest to sprawa znajomości gotowych wzorców, formul[a]icznych struktur oraz zestawu reguł „dostosowawczych" działających w danym kontekście. W tym ujęciu komunikacyjna kompetencja to sprawa adaptacji, reguły zaś nie mają charakteru generatywnego, lecz raczej pełnią rolę pomocniczą, regulatywną. Oto dlaczego kompetencja Chomsky'ego nie przystaje do koncepcji komunikacyjnej kompetencji. (Widdowson 1989; za: Wray 2005, s.18; za: Kardela 2008, s.155)

Posługiwanie się sekwencjami formulaicznymi wpływa na płynność językową, zwiększając szybkość przetwarzania danych językowych. Przechowywane i odtwarzane z pamięci sekwencje formulaiczne redukują lub kompensują ograniczenia zarówno w trakcie tworzenia wypowiedzi — nie ma potrzeby budowania jej z poszczególnych elementów, jak i ich interpretacji — im bardziej znana formuła, tym lepiej przećwiczony sposób jej interpretacji. Przewidywalność formuł w danym kontekście ułatwia analizę informacji i intencji interlokutora, rekompensuje zakłócenia (patrz wyżej). Tę dominującą strategię komunikacji wyjaśniamy naturalnym dążeniem do ograniczenia wysiłku przy przetwarzaniu danych, wspieranym powtarzalnością sytuacji, które człowiek przywołuje z pamięci (Wróbel 2008).

Rola kompetencji formulaicznej w komunikacji egzolingwalnej jest niejednoznaczna. Z jednej strony, jej braki są kompensowane odpowiednimi nadinterpretacjami natywnego odbiorcy przekazu na mocy zasady akomodacji. Z drugiej strony, powodują one zaburzenia komunikacji zarówno w perspektywie semazjologicznej — wówczas nawet proste zdania nie są poprawnie interpretowane przez odbiorcę nienatywnego (niewielu studentów rozumie powszechnie stosowaną konstrukcję: *x (n')en être (pas) un/e)* jak i onomazjologicznej — wówczas dochodzi do różnych nadinterpretacji ze strony odbiorców natywnych (zamiast posługiwać się konstrukcją *ce n'est pas parce que x que y*, studenci regularnie używają konstrukcji należącej do rejestru dużo bardziej wyszukanego *le fait que x ne signifie pas que y*). Po raz kolejny okazuje się, że generatywne modele nauki JO nie gwarantują budowania zdań właściwie interpretowalnych. Modele te okazują się albo za obszerne, gdyż zdania generowane kompetencją leksykogramatyczną ucznia wykraczają poza zbiór tych, których się w danym języku używa, albo za wąskie, bo do formuł poprawnych i możliwych nie dorzucają formuł „generowanych" konwencją danego języka.

W nauce języka obcego, jednym z priorytetów powinny więc być działania zmierzające do rozwijania kompetencji formulaicznej. Tymczasem, psycholingwistyczne właściwości akwizycji sekwencji formulaicznych w języku rodzimym nie sprawdzają się w kontekście języka obcego. Podczas recepcji tekstu języka obcego uczeń mimowolnie analizuje tylko informacje semantyczne i pragmatyczne, podobnie jak czyni to w języku rodzimym. Dane wejściowe są przede wszystkim przetwarzane w poszukiwaniu znaczenia, w związku z tym odkodowywana jest semantyka jednostek leksykalnych. Forma morfosyntaktyczna jednostki jest w zasadzie pomijana (zob. Van Patten 1996, Skehan 1998). Mówiąc wprost, uczeń jest nastawiony na zrozumienie komunikatu, a nie na

rejestrowanie i przyswajanie struktur służących jego zbudowaniu (na tę mozolną pracę wydał już dość energii w języku rodzimym). Jedną z propozycji kształtowania tej kompetencji jest więc eksplicytacja sekwencji formulaicznych i ich ćwiczenie na zajęciach. Przy ich preselekcji można brać pod uwagę potrzeby uczących się, użyteczność danej formuły, jej zakres i częstotliwość stosowania oraz łatwość, z jaką uczniowie mogą ją przyswoić (Yorio 1980). W sekwencjach tych znaleźć się również mogą konkretne akty mowy gratulowania, dziękowania, odmowy, obiecywania itd. Jeśli formuły te stanowią całości w naszym umyśle, rozwiązaniem byłoby też kontrastowanie formuł obcych z ich odpowiednikami rodzimymi, co prowadziłoby do eliminacji zwrotów interferencyjnych lub wypowiadanych w sposób nieświadomy (Wróbel 2008, s.117).

Proponowane tutaj rozwiązania są słuszne. Z nich to czerpią właśnie nasze techniki syntaktyczne. Jednak czy można przyjąć, że uda nam się w ograniczonym czasie kursu zinstytucjonalizowanego podać wszystkie te formuły? Z pewnością nie. Kompetencja formulaiczna jest wartością rozciągłą i każda lista formuł jest z natury otwarta. Dlatego też pomysł eksplicytacji formuł należy rozszerzyć. Wiedząc, że uczeń jest mimowolnie nastawiony na rozumienie tekstu, a nie na szukanie formuł składniowych zgodnych z konwencją języka, należy wyrobić w nim odruch analizy samodzielnej i nauczyć go, jak takich formuł szukać. W metodzie MCL ten dodatkowy element staje się celem nadrzędnym, co odróżnia go wyraźnie od metod stosujących lingwistykę nieksplicytną.

Kompetencje składniowe języków — ujęcie interlingwalne

Wynikiem modyfikacji modeli generatywnych jest tzw. gramatyka konstrukcji (Goldberg 2003), która dużo lepiej odpowiada potrzebom dydaktyki MCL.

> Istotą tego podejścia jest to, że forma językowa nie jest oddzielona od jej interpretacji (znaczenia). Przeciwnie — forma niesie, a nawet tworzy znaczenie. Bardzo dobitnie wyraża to Croft (1996, s.44-45) pisząc, że w gramatyce konstrukcji „rama subkategoryzacyjna jest jednostką składniowo-semantyczną, żyjącą własnym życiem". (Szymańska i Śpiewak 2006, s.177)

Bardzo ważnym dla metody MCL aspektem tej gramatyki jest odcinające się zdecydowanie od generatywizmu założenie o wyłącznej dostępności do struktur bezpośrednio obserwowalnych. Gramatyka konstrukcji rezygnuje z podziału na struktury głębokie i powierzchniowe.

> Gramatyka konstrukcji jest niederywacyjna. Nie zakłada istnienia żadnych abstrakcyjnych poziomów reprezentacji, a więc także nie używa przekształceń jednych struktur w inne, ani reguł przechodzenia w derywacji z poziomu na poziom. […] W każdym przypadku tworzenia lub interpretowania wypowiedzenia następuje „połączenie" lub rozpoznanie wielu konstrukcji z zasobu danego języka, gramatyka nie określa jednak żadnej kolejności „łączenia" czy rozpoznawania konstrukcji (Kay 1997, s.126). Jest to więc model ściśle reprezentacyjny i niekierunkowy, co odróżnia go zde-

> cydowanie od modeli transformacyjno-generatywnych. Goldberg (2003, s.219) podkreśla też, że w gramatyce konstrukcji obowiązuje zasada [*wysiwyg*] „opisujemy to, co widać" (*what you see is what you get*), a więc jedynie bezpośrednio dostępne dane językowe, nie postulując struktur głębokich, pustych elementów itp. (op.cit., s.183)

Jak zobaczymy niebawem, założenie to jest podstawowym założeniem algorytmów tłumaczeniowych, będących podstawową techniką budowania kompetencji syntaktycznej w ramach technik MCL.

Zbieżność gramatyki konstrukcji z modelem MCL obserwowana jest również w kwestii problematyki akwizycji JR, a w konsekwencji JO. Proces kształcenia języka polega na rejestracji konstrukcji typowych dla wyrażania wybranych myśli i gromadzeniu ich w swoistym banku danych, do których odwołujemy się w trakcie produkcji i recepcji. Dzięki przyjęciu tych założeń zwrócić można z kolei uwagę na rozbieżności między bankami konstrukcji różnych języków, pojmując je już nie tylko jako różnice czysto formalne, ale też jako różnice semantyczne, czy wręcz kognitywne.

> Z perspektywy podejścia konstrukcyjnego jest metodologicznie nieuprawnione zakładać, że konstrukcje w różnych językach okażą się funkcjonalnie identyczne tylko na podstawie ich podobieństwa syntaktycznego. Spojrzenie konstrukcyjne pozwala uchwycić fakt, że między paralelnymi składniowo typami zdań w porównywanych językach występują często różnice funkcjonalne. I odwrotnie, równoważne znaczenia są w różnych językach kodowane przez różne konstrukcje [...]. Gramatyka konstrukcji przewiduje, że języki różnią się znacznie, jeśli chodzi o sposób kodowania zbliżonych znaczeń, i będzie raczej odwoływać się w analizie porównawczej do t y p ó w konstrukcji, wykazujących zbliżone cechy formalne i funkcjonalne, niż do istnienia w różnych językach tych samych konstrukcji. (op.cit., s.193)

Właśnie takie podejście przyświecało konstruowaniu technik MCL kształtowania kompetencji syntaktycznej od samego początku ich stosowania (tj. pierwszej połowy lat 90-ych), kiedy podstawy teoretyczne gramatyki konstrukcji nie były nam jeszcze w ogóle znane.

PRZYCZYNY PROBLEMÓW...

Wspominaliśmy już o istnieniu niewielkiej liczby istotnych rozbieżności systemowych pociągających za sobą nie tylko różnice w płaszczyźnie ekwiwalencji składniowych, ale i znaczące trudności w pełnym przyswojeniu logiki (składniowej) języka docelowego.

ASPEKTY SYSTEMOWE

Język polski i francuski są sobie już od dawna przeciwstawiane z uwagi na ich charakter: fleksyjny *vs* pozycyjny, syntetyczny *vs* analityczny, nominalny *vs* werbalny.[10] Te różnice sy-

10 Mowa tu o charakterach języków, co ma oznaczać, że opozycja między tymi językami jest natury ilościowej (definiowana w kategoriach *mniej lub bardziej*) a nie kategorycznej (w kategoriach *albo tak albo nie*). Języki te nie są ani całkowicie fleksyjne lub pozycyjne, ani też całkowicie syntetyczne bądź analityczne itp.

stemowe organizują odmienne sposoby myślenia „składniowego" i mają olbrzymie konsekwencje dla przyswajania logiki języka. Kilka przykładów podawaliśmy już w pierwszym rozdziale pracy. Dodatkowe rozbieżności wynikają z różnic o charakterze uzualnym, są natury frekwencyjnej.

Implikacje kognitywne

W modelu MCL odrzucamy (za konstrukcjonizmem) założenie o synonimii konstrukcji zdaniowych należących do różnych języków, a odmienność logiki składniowej traktujemy (za kognitywizmem) jako wpływającą bezpośrednio na sposób myślenia o świecie w formie frastycznej.

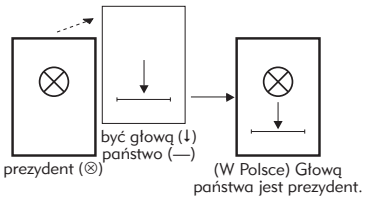
> W lingwistyce kognitywnej [...] panuje przekonanie, że wszelkie zjawiska językowe, w tym składniowe i morfologiczne mają podłoże konceptualne, a więc semantyczne. Innymi słowy, każda różnica formalna odzwierciedla jakąś różnicę pojęciową […]. Tym samym zwraca się uwagę na to, iż wyrażenia tradycyjnie uważane za równoznaczne (synonimiczne), czyli mające tę samą denotację i zwartość konceptualną (treść), różnią się sposobem organizacji tej ostatniej. Mówi się, że inny jest sposób konstruowania sceny. […] Dobrego przykładu sytuacji, w której treść konceptualna dotycząca tego samego wycinka rzeczywistości jest odmiennie obrazowana przy pomocy różnych sformułowań, dostarcza para wyrażeń *a pod b* i *b nad a*. Opisują one to samo ułożenie elementów *a* i *b*, ale (używając terminów Langackera) różnią się pod względem wyrazistości obrazowania uczestników relacji (Langacker 1995, s.26-27). […] Istnieją też grupy wyrażeń, które w opisach przedkognitywnych uznaje się za (składniowo) synonimiczne, natomiast w ujęciu Langackerowskim różniłyby się one sposobem profilowania zawartości konceptualnej. Pary takie to wyrażenia z derywatami transpozycyjnymi, np. *Bardzo mi się podobało, jak Janek recytował Pana Cogito* i *Bardzo mi się podobała Janka recytacja Pana Cogito*. Derywacja transpozycyjna *recytować* → *recytacja* odpowiada zmianie profilu czasownika, odpowiadającego konceptualnej kategorii 'proces w rzeczownik', odpowiadający konceptualnej kategorii 'rzecz'. (Linde-Usienkiewicz 1998, s.92)

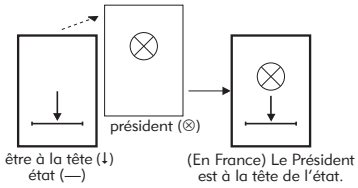
Prezentowany wyżej aparat pojęciowy pozwala na czytelne uchwycenie różnic w zdaniach pozornie synonimicznych. Różnice między nimi oraz wzajemny stosunek ich różnych elementów prezentuje się, w językoznawstwie kognitywnym, za pomocą schematów rysunkowych, których zasadność ma być potwierdzona metaforą postrzegania wzrokowego (Langacker 1995, s.81-83).

> Pozwala ona pokazać dla wyrażeń złożonych pewne inaczej trudne do wyobrażenia sobie cechy ich budowy. Polega na metaforycznym ujęciu każdego elementu składowego konstrukcji jako obrazka na kliszy (folii) do rzutnika. Przy złożeniu osiąga się (metaforycznie) taki sam efekt, jak przy tworzeniu obrazu na ścianie poprzez nałożenie klisz (odpowiadających elementom składowym) jednej na drugą, ale w taki sposób, iż obrazek odpowiadający elementowi nadrzędnemu konstrukcji jest na wierzchu przez co jego kontur, czyli profil wyrażenia, jest wyraźniejszy i staje się konturem, tj. profilem całości. […] Pogrubiona ramka ozna-

cza, iż dany element jest elementem nadrzędnym, którego profil tym samym wyznacza profil całej struktury. (Linde-Usienkiewicz 1998, s.96)

Za pomocą techniki klisz zobrazować można różnice między poniższymi formami zdaniowymi przyjętymi za formy o tym samym stopniu skonwencjonalizowania, choć o odmiennych profilach (każda z nich, zgodnie z konwencją języka, za wyprofilowane przyjmuje inne elementy sceny):





Logika świata jest w pewnym sensie logiką jego struktur składniowych, które ten świat w taki a nie inny sposób organizują. Jest więc rzeczą naturalną, że uczący się języków obcych dążyć mogą nieświadomie do takiej samej organizacji syntaktycznej świata innych języków, lub tworzyć własną składnię JP, niekoniecznie zbieżną z konwencją JO. Doprowadza to do różnego rodzaju błędów lub chybień. W przypadku uczniów polskich uczących się języka francuskiego prowadzi to na przykład do: 1) interferowania struktury tematyczno-rematycznej zdania polskiego, 2) opisywania zjawisk za pomocą kategorii gramatycznych preferowanych przez JR (np. rzeczowniki odczasownikowe), 3) wyrażania zdań przyzwoleniowych na sposób polski i 4) innych chybień:

1) ☹A la tête de l'Etat est le président. ← Głową państwa jest prezydent.
2) ☹Le rendement de ce service m'a fait plaisir. ← Oddanie tej przysługi sprawiło mi przyjemność.
3) ☹Sans importance à ce que tu feras. ← Bez względu na to, co zrobisz.
4) ☹Non seulement les blondes sont stupides. ← Nie tylko blondynki są głupie.

Przytaczane chybienia wskazują na dwa rodzaje strategii nauki JO. Pierwsza dotyczy języka rodzimego: uczeń, któremu trudno uwolnić się od konceptualizowania świata w języku rodzimym, przenosi struktury swojego języka na język obcy; przy czym negatywny wpływ języka polskiego dotyczy zarówno perspektywy onomazjologicznej, gdzie zdania francuskie buduje on za pomocą struktur polskich (poniżej przykład pierwszy), jak i semazjologicznej, gdzie zdania francuskie odczytuje na sposób polski, a mówiąc dokładniej, przypisuje im polskie koncepty i profile (przykład drugi).

1) Tylko śpi całymi dniami.	☹Il dort seulement tous les jours.
2) Il ne fait que dormir toute la journée.	☹Każe tylko spać cały dzień.

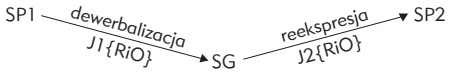
Zresztą to właśnie dlatego uczeń polski „łatwiej" rozumie tekst francuski napisany przez Polaka, choć czuje, że nie jest to tekst „francuski", podczas gdy trudniej jest mu zrozumieć tekst francuski napisany przez Francuza, choć czuje, że jest to tekst „francuski".

Druga strategia odnosi się do sposobu obcowania ucznia z tekstami obcymi. W wypowiedziach formułowanych przez użytkowników rodzimych błędów przecież nie ma. Nie usłyszy się Francuza, by zwracał się w tożsamej z polską sytuacji komunikacyjnej do kogoś per *Monsieur* + *Imię*, a polscy uczniowie tej konstrukcji nagminnie używają. W tekstach autentycznych pojawia się przede wszystkim konstrukcja *je doute que*, a uczniowie polscy z uporem używają *je doute si*. Skąd więc w ich interjęzyku chybienia te się pojawiają? Po pierwsze stąd, że obcując z autentycznym JO, uczeń nastawia się na jego zrozumienie, a nie na dotarcie do jego struktur składniowych odbiegających od JR (patrz wyżej: Van Patten i Skehan), bo to właśnie zrozumienie, a nie analiza języka jest jego celem nadrzędnym. Po drugie stąd, że uwaga ucznia jest selektywnie ukierunkowana na rejestrowanie konstrukcji odpowiadających wyobrażeniom jego JP. Wystarczy, że uczeń raz usłyszy *il s'agit de*, a już nagminnie posługuje się konstrukcją ☹*s'il s'agit de moi*, nie mając świadomości, że konwencja takiego użycia jest bardzo szczególna. Dla skonstruowania adekwatnego modelu nauki języka te zasady nauki samodzielnej należy po prostu wziąć pod uwagę.

...I PROPONOWANE ROZWIĄZANIA

Pojawia się szereg pytań: jak przekazać sposoby konceptualizowania i/lub profilowania rzeczywistości języka obcego, skoro dana jest nam jedynie rzeczywistość języka polskiego? Jak walczyć z wpływem języka rodzimego? Odpowiedzi na te pytania skłaniają nas do wprowadzenia prostych technik tłumaczeniowych. Skoro metody posługujące się wyłącznie językiem obcym prowadzą do samorodnego wyrabiania reguł nietrafnych, to lepiej z przeszkody zrobić użytek i kompetencję języka obcego budować w oparciu o to, czym uczeń już dysponuje, przyjmując za złe nie to, że do języka rodzimego się odwołuje, ale że czyni to bez świadomości językowej. Punktem wyjścia kolejnych rozważań będzie więc poniższy schemat inspirowany ujęciem generatywnym:

W schemacie tym zakłada się w sposób uproszczony, że ta sama struktura głęboka (SG) może być wyrażona przez różne struktury powierzchniowe (SP) w J1 i J2. Sytuując się w perspektywie onomazjologicznej, dla wyrażenia tej samej SG posługujemy się różnymi regułami i ograniczeniami (RiO) tworzącymi kompetencję danego języka, umożliwiającą budowanie jego różnych performancji. W metodach nawołujących do nauczania tylko i wyłącznie za pomocą języka obcego pojawia się dobrze znany problem. Opisanie SG o treści 'T' w JO wymaga już użycia SP o tejże treści ('signifié' nie da się oderwać od *signifiant*), a więc wypowiedzenia zbudowanego w oparciu o reguły, których uczeń nie zna, czyli użycia wypowiedzi, której uczeń nie zrozumie. Dlatego też jesteśmy zmuszeni odwołać się do JR w sposób, który można opisać za pomocą klasycznego modelu tłumaczenia:

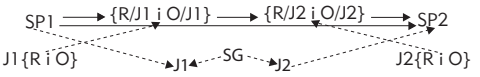


Zgodnie z powyższym modelem (Seleskovitch), po „zapomnieniu" SP1, zrozumianej dzięki znajomości RiO/J1 i zachowaniu w swej pamięci jedynie opisywanej przez nią treści (SG), treść tę wyrażamy w SP2, którą budujemy za pomocą reguł i ograniczeń języka J2.

Model ten jest jednak ułomny. Po pierwsze, zakłada on, że obydwa języki znaczą tę samą strukturę głęboką i może prowadzić do chęci wyrażania przez JO tego, co wyraża JR. A przecież wiemy, że w ekwiwalentnym akcie mownym konceptualizowane i/lub profilowane mogą być odmienne zjawiska. Po drugie, pojawia się pytanie, czy uczeń jest w stanie dokonać fazy dewerbalizacji. A tutaj zarówno prace naukowe (Tomaszkiewicz 2002) jak i zwykła praktyka dowodzą, że nie. Posługując się językiem obcym, uczeń dąży mimowolnie do wyrażenia konceptów, które ma język rodzimy a język obcy mieć nie musi, łącząc w zdaniu zwykłe ekwiwalenty słownikowe z zachowaniem struktur składniowych języka ojczystego.[11]

> On a beau expliquer aux futurs traducteurs qu'ils doivent se libérer de la forme de l'original, pour réexprimer le sens à l'aide des moyens linguistiques de la langue d'arrivée, souvent l'application de la technique du « mot à mot » est bien visible. (Tomaszkiewicz 2002, s.294)

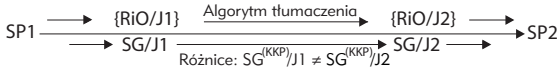
Dlatego też zasady funkcjonowania technik tłumaczeniowych proponujemy zorganizować w oparciu o następujący schemat:



Schemat ten łączy w sobie schematy wcześniejsze: z punktu widzenia relacji SP1 → SP2 odpowiada zasadom ekonomiki uczenia (się) języka obcego, zaś z punktu widzenia relacji SP → SG zwraca uwagę na różnice między SG/J1 i SG/J2.

Procedura dydaktyczna jest tu skonstruowana z kilku etapów. Najpierw omawiamy ogólny algorytm tłumaczenia SP zdania polskiego na SP zdania francuskiego. Algorytm ten opiera się na prostych regułach przekształcania danych części mowy na inne, zaznaczania pozycji słów w zdaniu, określaniu związków rządu i zgody itp. Wraz z podaniem algorytmu tłumaczenia, uczulamy na różnice w sposobach konceptualizowania i profilowania SG obu języków (SG/J1 ≠ SG/J2), tj. tego, co ewentualnie zanika lub pojawia się dodatkowo w jednej wypowiedzi względem drugiej.

11 O ile tłumaczenie dosłowne z języka polskiego na obcy jest zrozumiałe w tym sensie, że nie czujemy nienatywnego charakteru przetłumaczonych zdań, o tyle tłumaczenie dosłowne z języka obcego na język rodzimy jest już bardziej problematyczne. Świadczy to bowiem o braku szeroko pojętej świadomości języka ojczystego.



Następnie przechodzimy do ćwiczeń tłumaczeniowych. Przyjmujemy tutaj trzy kryteria stosowności użycia formuły składniowej: konceptualizacje, konwencje i profile, a uświadomienie różnic w tak rozumianych strukturach „głębokich" (poprawniej: pojęciowych) odbywa się dzięki analizie porównawczej tych elementów w obydwu formułach (macierzach) składniowych w oparciu o pozyskiwaną i stale wzbogacaną wiedzę lingwistyczną. Tworzone w ten sposób algorytmy tłumaczeniowe dotyczą z biegiem czasu coraz większej liczby przykładów, które grupujemy w tzw. bloki macierzy składniowych i/lub algorytmów tłumaczeniowych. Ich przykłady prezentujemy poniżej.

PROCEDURA DYDAKTYCZNA — UMIEJĘTNOŚĆ BUDOWANIA ZDAŃ: CZYLI JAK (SIĘ) UCZYĆ

Prezentowane techniki kształcenia kompetencji składniowej pojmowane są jako nauka „syntaktyki echoidalnej, formulaicznej, konstrukcyjnej". Chodzi w nich o wyrobienie odruchu posługiwania się macierzami zdań, których się rzeczywiście zgodnie z konwencją języka francuskiego używa.

STRUKTURA TEMATYCZNO-REMATYCZNA ZDANIA: DWIE LOGIKI ORGANIZACJI TEKSTU

Z wszystkich problemów związanych z kształtowaniem kompetencji składniowej języka francuskiego, problem ten należy do najbardziej kłopotliwych. A to z kilku powodów. Po pierwsze, chybienia w tym względzie należą do najczęstszych. Po drugie, z uwagi na ich małą szkodliwość komunikacyjną są rzadko zauważane; choć to właśnie z uwagi na ich wysoką frekwencję sprawiają, że wypowiedzi francuskie konstruowane przez Polaków mają słowiański charakter. Po trzecie, dotyczą najbardziej nieostrej ze sfer kompetencji stosownościowej. Po czwarte, są najtrudniejsze do wyeliminowania i jak przyznają sami zainteresowani: „choć z czasem zaczynają się sami poprawiać", to przesiąknięcie logiką STR zdania francuskiego wymaga najwięcej czasu ze wszystkich ćwiczonych macierzy.

UJĘCIE FRASTYCZNE

Ujmując rzecz najprościej, każdemu słowu w zdaniu możemy przypisać trzy rodzaje funkcji. Pierwsze to funkcje gramatyczne. Określają one części mowy typu: rzeczownik, przymiotnik, czasownik, a ich analizę nazywa się w gramatyce klasycznej rozbiorem gramatycznym. Drugi rodzaj funkcji to funkcje składniowe. Określają one części zdania takie jak podmiot, orzeczenie, dopełnienie, a ich analizę nazywa się w gramatyce klasycznej rozbiorem logicznym. Funkcje te bywają w różnych modelach gramatycznych różnie nazywane. Spotykamy na przykład określenia typu agens *vs* pacjens (w gramatyce strukturalnej), np. w {*Te dzieci*}^{P} *zostały dobrze wychowane przez* {*rodziców*}^{A}, aktant *vs* cirkumstant (w gramatyce Tesnière'a), np. w {*Ojciec*}^{A} *wychował* {*syna*}^{A} {*w trudzie*}^{C}; a najogólniejszy ich opis podał Greimas (1986, s.180) w swoim klasycznym już schemacie aktancjalnym. Stąd też mówimy często o strukturze aktancjalnej zdania.

Trzeci rodzaj funkcji to funkcje tematu i rematu. Tematem zdania są elementy, które są w nim odbierane jako te, O których się mówi. Są to informacje już znane — *datum*, do których dołączamy informacje nowe — *novum*, określone jako remat. Rematem zdania są więc te elementy, które zostają wypowiedziane *à propos* tego, o czym się mówi. Jest to to, CO się mówi na temat tego, o czym się mówi. Na przykład:

— Jak masz na imię?
— {Na imię mam}^{T} {Paweł}^{R}.

Literatura przedmiotu posługuje się również innymi pojęciami, na przykład opozycją między *topic* a *focus* lub *subject* (podmiot) a *object* (przedmiot lub dopełnienie). Z uwagi na postulowaną prostotę modelu, pojęcia podmiotu i dopełnienia zachowujemy dla funkcji składniowych, a więc podmiotów i dopełnień gramatycznych, które oczywiście nie muszą się pokrywać z jego podmiotami logicznymi lub tematycznymi (zob. Lyons 1989, s.117-129).

Dla wyrażenia funkcji tematu i rematu różne języki dysponują różnymi środkami. Wykładnikiem funkcji tematyczno-rematycznej mogą być na przykład pewne morfemy lub partykuły. Najczęściej cytowanym przykładem jest eksplicytna partykuła tematyczna *wa* w języku japońskim. Jej pojawienie się w zdaniu sygnalizuje, że człon znajdujący się przed nią jest użyty w zdaniu jako temat, wszystkie jego pozostałe człony należą do rematu (Huszcza 1990, s.69-70, zob. też Karolak 2001, s.92 i n.):

Yan-wa kimashita. {Jan}^{T} {przyszedł}^{R}.
Yan-ga kimashita. {Przyszedł}^{T} {Jan}^{R}.

Po badaniach szkoły praskiej, pierwszym poddanym analizie środkiem wyrażania tej funkcji była pozycja słowa w zdaniu. Przyjęto, że elementy rematyczne mają tendencję do sytuowania się na końcu zdania, podczas gdy elementy tematyczne na jego początku. Badania te dotyczyły języków fleksyjnych, które mogą repozycjonować słowa w zdaniu bez zmiany ich funkcji składniowych, a badanie tego, co jest tematem a co rematem wykonywano testami pytań diagnostycznych i/lub testami polegającymi na dokończeniu zdań otwartych konektorami typu: *p, ale...*, *p, a nie...*, na przykład:

Pytania diagnostyczne:
W Polsce należy zmienić {prawo}^{R}. Co należy zmienić w Polsce?
Prawo należy zmienić {w Polsce}^{R}. Gdzie należy zmienić prawo?
W Polsce prawo należy {zmienić}^{R}. Co należy zrobić z prawem w Polsce?

Test *-a nie...*
W Polsce należy zmienić prawo, a nie system penitencjarny.
Prawo należy zmienić w Polsce, a nie we Francji.
W Polsce prawo należy zmienić, a nie pozostawić takim jakie jest.

Do środków syntaktyczno-gramatycznych dodać należy najczęściej stosowany wykładnik w warstwie fonetycznej. Dla przykładu weźmy zdanie polskie i francuskie o niezmienionej strukturze pozycyjnej, ale odmiennej prozodii zdania, w której słowa w pozycji rematu otrzymują specyficzną intonację:

{<u>Prawo</u>}^{R} należy zmienić w Polsce. *vs* Prawo należy zmienić {<u>w Polsce</u>}^{R}.
Il faut changer {<u>le droit</u>}^{R} en Pologne. *vs* Il faut changer le droit {<u>en Pologne</u>}^{R}.
Que faut-il changer en Pologne ? *vs* Où faut-il changer le droit ?

{Człowiek}^{T} {jest <u>śmiertelny</u>}^{R}. *vs* {<u>Człowiek</u>}^{R} {jest śmiertelny}^{T},
{L'homme}^{T} {est <u>mortel</u>}^{R}. *vs* {<u>L'homme</u>}^{R} {est mortel}^{T},
Comment est l'homme ? *vs* mais sa mémoire restera toujours vivante.

UJĘCIE SYSTEMOWE

Patrząc na możliwości systemowe języka polskiego i francuskiego od strony formalnej, oba języki dysponują zbliżonymi środkami wyrażania struktury tematyczno-rematycznej zdania.

Prozodia zdania — Po pierwsze, oba języki mogą posługiwać się odmienną intonacją rematyzowanych i/lub tematyzowanych słów w zdaniu. Ilustrują to przykłady podane przed chwilą. Środek ten wykorzystywany jest oczywiście w języku mówionym. W naszych technikach skupiamy uwagę na środkach „pozaprozodycznych", choć do roli interpretantu fonetycznego powrócimy jeszcze w nieco innym ujęciu.

Pozycja słów w zdaniu — Oba języki dysponują możliwością prostej zamiany porządku słów w zdaniu, sytuując element rematyzowany na końcu zdania (np. Karolak 2001, s.374-375):

J. Chirac jest prezydentem Francji.	*vs*	Prezydentem Francji jest J. Chirac.
J. Chirac est le président de la France.	*vs*	Le président de la France est J. Chirac.
Wisła jest największą rzeką w Polsce.	*vs*	Największą rzeką w Polsce jest Wisła.
La Vistule est la plus grande rivière en Pologne.	*vs*	La plus grande rivière en Pologne est la Vistule.

Środki morfosyntaktyczne — Oba języki dysponują zbliżonymi środkami natury morfosyntaktycznej umożliwiającymi rematyzowanie lub tematyzowanie wybranych elementów zdania; należą do nich strona bierna, konstrukcje typu *co do... to...* lub galicyzmy *c'est... qui/que, pour ce qui est de...*, tj. konstrukcje emfatyczne nadające charakter rematu członom zdania znajdującym się w ich zasięgu:

Piotr zaprosił Pawła.	*vs*	Paweł został zaproszony przez Piotra.
Pierre a invité Paul.	*vs*	Paul a été invité par Pierre.
To Piotr przyszedł.	↔	C'est Pierre qui est venu.
Pieniędzy to mi zawsze mało.	↔	Le fric, ça, j'en ai jamais assez.

Jak więc widać możliwości systemowe obydwu języków są do siebie zbliżone. Nie należy jednak ulegać złudzeniom. W tym to systemie istnieją bowiem duże rozbieżności, które indukują poważne różnice między konwencjami organizacji struktury frastycznej zdania francuskiego i polskiego. We fleksyjnym języku polskim funkcja składniowa słów jest określona końcówkami fleksyjnymi i użytkownik języka polskiego może dowolnie zmieniać pozycję słów w zdaniu po to, by przypisywać im funkcję tematu (który umieszcza odruchowo na początku zdania) lub rematu (który umieszcza odruchowo na końcu zdania), czyniąc to bez szkody dla zrozumienia ich funkcji składniowych. W pozycyjnym języku francuskim funkcja składniowa słów jest określona ich pozycją i zamiana szyku słów w zdaniu może zmienić całkowicie ich funkcje składniowe:

pl:	{Język}^{P} {tworzy}^{O} {kulturę}^{D}.	*vs*	{Kulturę}^{D} {tworzy}^{O} {język}^{P}.
fr.:	{La langue}^{P} {crée}^{O} {la culture}^{D}.	*vs*	{La culture}^{P} {crée}^{O} {la langue}^{D}.

Jeśli więc dla nadania określonej STR w języku polskim wystarczy prosta zamiana kolejności słów, to językowi francuskiemu tej prostej reguły rematyzacji słów podporządkować się jest trudniej i aby tego dokonać, odwoływać się musi do innego rodzaju środków. Z jednej strony, użyć może struktur emfatycznych, które pozwolą mu rematyzować odpowiednie elementy zdania bez zmiany ich porządku, z drugiej strony, jeśli chce zmienić pozycję słów zgodnie z zasadami STR pozycyjnej, zmuszony jest odwołać się do środków leksykalno-morfosyntaktycznych (zob. np. Gross 2002, s.94 i 99), które mogą wydawać się skomplikowane z punktu widzenia użytkownika języka polskiego, ale które pozwolą mu zachować pozycyjną strukturę STR ekwiwalentną do zdania polskiego.

Emfaza		
Piotr przyszedł.	*vs*	Przyszedł Piotr.
Pierre est venu.	*vs*	C'est Pierre qui est venu.
Zaimki anaforyczne lub kataforyczne		
Rozmawiałem przez telefon z Pauliną.	*vs*	Z Pauliną rozmawiałem przez telefon.
J'ai eu au téléphone Pauline.	*vs*	Pauline, je l'ai eue au téléphone.
Strona bierna		
Piotr zaprosił Pawła.	*vs*	Pawła zaprosił Piotr.
Pierre a invité Paul.	*vs*	Paul a été invité par Pierre.
Czasowniki zwrotne		
Śnieg pokrył ziemię.	*vs*	Ziemię pokrył śnieg.
La neige couvre la terre.	*vs*	La terre se couvre de neige.
Charakter nominalny *vs* werbalny		
Przedstawienie x-a jest głównym celem.	*vs*	Głównym celem jest przedstawienie x-a.
La présentation de x est l'objectif principal.	*vs*	L'objectif principal est de présenter x.
Czasowniki percepcyjne		
Wybudowano wiele fabryk w Łodzi.	*vs*	W Łodzi wybudowano wiele fabryk.
On a construit de nombreuses usines à Łódź.	*vs*	Łódź a vu se construire de nombreuses usines.
Czasowniki topikalizujące / fokalizujące		
Różne metody wykształciły się na gruncie tej teorii.	*vs*	Na gruncie tej teorii wykształciły się różne metody.
Différentes méthodes se sont formées à partir de cette théorie.	*vs*	L'application de cette théorie a donné lieu à différentes méthodes.

Istotnym wykładnikiem organizacji STR zdania francuskiego jest też rodzajnik (zob. np. Wilczyńska 1989, s.9; Lyons 1989, s.126; Huszcza 1990, s.87 i n.; Bogacki i Karolak 1992, s.178; Karolak 2001, s.338, 374-375, 380), który ma kompensować stałą pozycję słowa języków pozycyjnych. Jest oczywistym, że rodzajnika nie można rozpatrywać jako morfemu rematu lub tematu w pełnym znaczenia tego słowa. Jego zadania są inne. Na potrzeby chwili przyjąć jednak można w sposób uproszczony, że tam gdzie użytkownik

języka polskiego odwoływać się będzie do zamiany szyku słów, tam użytkownik języka francuskiego posługiwać się będzie rodzajnikiem określonym (funkcja tematu) lub nieokreślonym (funkcja rematu) (zob. Huszcza 1990, s.87 i n.):

{Chłopiec}^{T} {wszedł do środka}^{R}.	*vs*	{Wszedł}^{T} /pauza/ {[jakiś] chłopiec}^{R}.
Le garçon est entré.	*vs*	Un garçon est entré.
pyt. diagn.: Co zrobił chłopiec?	*vs*	pyt. diagn.: Kto wszedł?

Najważniejsza rozbieżność między oboma językami jest jednak głębsza i dotyczy nie tyle możliwości systemowych, ile sposobu organizowania tekstowości, czy też odruchu budowania zdania w obydwu językach. Łatwość, z jaką język polski ustawia dowolny szyk słów sprawia, iż pozycyjna organizacja STR staje się nadrzędnym filtrem organizowania tekstowości polskiej. Funkcja tematu i rematu słów w zdaniu francuskim jest niezależna od ich pozycji dużo częściej niż ma to miejsce w języku polskim, i choć język ten dysponuje innymi środkami jej wyrażania, to często z jej pozycyjnej eksplicytacji rezygnuje. Z punktu widzenia porządku słów w zdaniu, każdy z języków profiluje więc wartości odmienne. W strukturze pozycyjnej zdania polskiego, właściwej dla budowania tekstowości polskiej, na plan pierwszy wysuwa się funkcja tematyczno-rematyczna słów (STR ≥ SPD), w budowaniu zdania lub tekstowości francuskiej na pierwszy plan wysuwa się ich funkcja składniowa (SPD ≥ STR).

język polski: STR ≥ SPD	język francuski: SPD ≥ STR
$T_0 \rightarrow R_1. \quad T_1 \rightarrow R_2. \quad T_2 \rightarrow \ldots$	$P_1 \rightarrow O_1 \leftarrow D_1. \quad P_2 \rightarrow O_2 \leftarrow D_2. \quad \ldots$

Tę odmienność logiki organizacji tekstowości polskiej i francuskiej potwierdza zarówno obserwacja języka codziennego (przykład 1), jak i fragmenty tekstów paralelnych (przykład 2, fragmenty z *A propos. Le journal des partenariats franco-polonais*, n°11/2003) oraz obserwacje frekwencyjne poczynione na tekstach nieparalelnych (przykład 3, Grzegorczykowa 1999, s.43; Mounin 1968, s.79-80):

Gdzie spędził pan wakacje? Całe wakacje spędziłem nad morzem.	Où est-ce que vous avez passé vos vacances ? J'ai passé toutes mes vacances à la mer.
Na drodze do rozszerzenia Unii Europejskiej został pokonany decydujący etap. [...] Rozpoczął się proces realizacji oczekiwanej od chwili upadku muru berlińskiego historycznej perspektywy zjednoczonej europy.	Une étape décisive a été franchie sur la voie de l'élargissement de l'Union Européenne. [...] La perspective historique d'une Europe Unifiée, envisagée dès la chute du mur de Berlin, est en passe de se réaliser.
Składniki językowego obrazu świata obejmują, jak się wydaje różne zjawiska. Pierwszy element to zjawiska leksykalne. [...] Na JOŚ składają się także własności słowotwórcze leksemów. [...] Kolejny bardzo ważny składnik JOŚ to konotacje semantyczne [...].	R. Jakobson distingue sept fonctions du langage. La fonction référentielle semble être la plus importante. [...] La fonction phatique accompagne les fonctions précédentes […]. La fonction poétique est, elle aussi, très importante. [...]

Niezależność pozycji słowa w zdaniu od jego funkcji STR nie oznacza, że słowo to nie wyraża tej funkcji. Funkcję tę można mu bowiem przypisać na podstawie kontekstu. Postawić można wówczas tezę w perspektywie badań funkcjonalnych, że funkcja STR wyrażona eksplicytnie i zawierająca informacje powielające to, co z kontekstu o tych funkcjach już wiadomo odpowiada ekonomii semazjologicznej (język polski), podczas gdy brak powielania tych informacji — ekonomii onomazjologicznej (język francuski). Zależności te zostaną potwierdzone w części semantycznej.

Wiemy też, że do interpretantu znaczenia należy prozodia zdania, a funkcję rematu można nadać jego odpowiednim elementom stosowną intonacją, bez względu na ich pozycję. Z tej to perspektywy pojawiają się istotne różnice między konwencjami prozodii latentnych (tekst czytany w myślach) lub patentnych (na głos) zdań obu języków. Z uwagi na regularność pozycyjnego budowania STR w języku polskim, według schematu $T_{poz.pocz.} + R_{poz.końc.}$, skonwencjonalizowana prozodia latentna zdania czytanego w tym języku jest taka, że intonacja tematu znajduje się na jego początku zaś rematu na jego końcu. W języku francuskim struktura pozycyjna zdania informuje nas przede wszystkim o funkcjach składniowych słów według schematu $P_{anteverb.} + D_{postverb.}$ i jego tematy i/lub rematy znajdować się będą raz to na końcu, raz to na początku zdania. Wówczas to, funkcje te odczytywane i/lub przypisywane są słowom na podstawie kontekstu, a intonację rematyczną lub tematyczną przypisuje się im niezależnie od ich pozycji w zdaniu. Upraszczając kwestię, zdanie polskie będzie więc intonowane zgodnie z predefiniowaną konwencją prozodii latentnej, podczas gdy prozodia zdania francuskiego dopasowana zostanie do ustalonych z kontekstu funkcji tematyczno-rematycznych jego poszczególnych słów.

W Polsce Sejm musi prawo złagodzić.	La Diète doit {assouplir}$^{int.rem.}$ la loi en Pologne.
W Polsce Sejm musi złagodzić prawo.	La Diète doit assouplir {la loi}$^{int.rem.}$ en Pologne.
Sejm musi złagodzić prawo w Polsce.	La Diète doit assouplir la loi {en Pologne}$^{int.rem.}$.

Wnioski dla procesu nauki języka francuskiego nasuwają się same. Uczeń winien zostać oswojony z organizacją STR zdania francuskiego, a techniki jego apropriacji winny umożliwić mu sprawne posługiwanie się różnymi macierzami zdań w świadomości profilowanych przez nie elementów.[12]

Ujęcie kognitywne

Zależności systemowe nie dają pełnego obrazu kompetencji języka francuskiego. Wiemy, że to, co m o ż n a powiedzieć, czy nawet to, co j e s t całkowicie poprawne, wcale nie musi s i ę mówić. Każdy użytkownik języka jest przyzwyczajony do sposobu organizowania myśli zgodnego ze specyfiką jego składni. Użytkownicy różnych języ-

12 Inny wniosek dotyczy wyłącznie języka polskiego i jest adresowany szczególnie do początkujących tłumaczy. Konwencja prozodii latentnej zdania polskiego tłumaczy ewentualne trudności z odczytywaniem, a więc i zrozumieniem, tego samego tekstu przez tego, kto go czyta zgodnie z prozodią skonwencjonalizowaną i tego, kto go napisał zgodnie ze swoją prozodią idiosynkratyczną, odmienną od przyjętej. Piszmy więc teksty polskie zgodnie z tym, jak zwykliśmy je czytać:

W Polsce jest wiele wysokich gór. ☹{Rysy}$^{intonacja\ tematu}$ {są najwyższym szczytem}$^{intonacja\ rematu}$.
W Polsce jest wiele wysokich gór. ☺{Najwyższym szczytem są}$^{intonacja\ tematu}$ {Rysy}$^{intonacja\ rematu}$.

ków mają do dyspozycji różne formy zdaniowe — macierze, przez które odruchowo przepuszczają, filtrują swoje myśli zgodnie z konwencjami swych języków, a filtry te dla różnych społeczności językowych mogą być bardzo odmienne. Uzmysławia to prosty test przeprowadzony na grupie 20 Polaków i 20 Francuzów, poproszonych o pogrupowanie rozrzuconych losowo słów ostatniego zdania akapitu (tekst oryginalny z Dubois 1991, s.265):

On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait caractéristique de la langue B.	O interferencji mówimy wówczas, gdy osoba dwujęzyczna używa w języku docelowym A cechy właściwej językowi B.
interférences / sont / l'emprunt / des / souvent / et / dus / le calque / à	interferencji / są / zapożyczenie / często / i / wynikiem / kalka
☺L'emprunt et le calque sont souvent dus à des interférences. ☹Sont souvent dus à des interférences l'emprunt et le calque.	☺Wynikiem interferencji są często zapożyczenie i kalka. ☹Zapożyczenie i kalka są często wynikiem interferencji.

Polacy układają je według szyku zdania odpowiadającego zasadzie STR ≥ SPD, podczas gdy Francuzi czynią to zgodnie z logiką SPD ≥ STR. Odpowiedzi odwrotne należą do rzadkich: w grupie polskiej 6/20, w grupie francuskiej 2/20. W grupie francuskiej są one statystycznie nieistotne. W grupie polskiej, osoby czytające swe propozycje „naprawiają" to chybienie rematyczną intonacją słów usytuowanych w pozycji tematu i kiedy ten fakt się im uzmysłowi (patrz przypis 12) przyznają, że zdanie to brzmi lepiej, kiedy zbudujemy je zgodnie z logiką STR ≥ SPD.

Nie oznacza to oczywiście, że oba języki mają tylko takie sposoby organizacji swych tekstowości. Oba przecież mogą zmieniać konwencjonalną strukturę zdań po to, by nadać tekstowi walor ekspresyjny. Niezmiennym pozostaje jednak fakt, że formy te traktowane będą właśnie względem tekstowości konwencjonalnej jako formy mniej skonwencjonalizowane, nacechowane.

> Le sujet se place normalement avant le verbe en français, et Rivarol (*Discours sur l'universalité de la langue française*) a bâti là-dessus la doctrine selon laquelle [la] langue [française] suivrait ainsi un ordre naturel et logique. En réalité, cet ordre est celui de la phrase non-marquée sans intention expressive ; l'ordre est tout différent dans le style affectif, et les inversions y sont fréquentes, comme du reste dans la langue parlée, plus expressive que la langue écrite. On a ainsi : *Louis est venu* (neutre) et *Il est venu, Louis* (expressif). (Dubois 1991, s.467)

Nieświadomy tych zależności uczeń jest narażony na różne rodzaje chybień. Z perspektywy semazjologicznej struktury całkiem normalne odbiera jako dziwne, np. amfibologiczne:

> (☺)Divers exercices sont réalisés dans cette méthode, qui sont formulés...,
> (☹)Różne ćwiczenia są stosowane w tej metodzie, które opierają się na zasadzie...

Z perspektywy onomazjologicznej, tekstowość francuską buduje nagminnie nadużywając logiki STR zdania polskiego; i to nawet na poziomie bardzo zaawansowanym (fragment artykułu przed korektą):

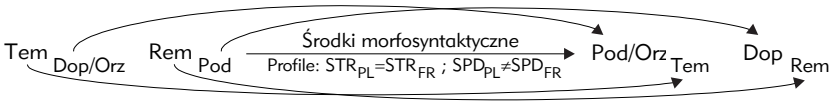
> Struktura autentyczna (☹):
> Les étudiants écrivent les textes avec la conviction que les seuls lecteurs de leurs mémoires ce seront leur directeur de thèse et le rapporteur.
>
> Struktura domyślna:
> Studenci piszą swe prace w przekonaniu, że ich jedynymi czytelnikami będą promotor oraz recenzent.
>
> Forma skonwencjonalizowana (☺):
> Les étudiants écrivent leurs textes, convaincus que le directeur et le rapporteur de leur thèse seront les seuls lecteurs de leurs mémoires.

Chybienia te wiążemy z dwoma rodzajami interferencji. Pierwsza dotyczy kalkowania struktury powierzchniowej zdania polskiego. Ma ona miejsce szczególnie w początkowym etapie nauki języka francuskiego. Druga wynika z interferowania struktury „głębokiej" (konceptualnej), tj. struktury organizowania myśli, tekstu lub zdania według zasady STR ≥ SPD. Obserwuje się ją nawet na poziomie zaawansowanym, co sprawia, że teksty francuskie pisane przez Polaków mają, jak to określił redaktor francuski specjalizujący się w poprawianiu tekstów pisanych przez Polaków, swój specyficzny polski styl.

Ujęcie dydaktyczne

Procedura dydaktyczna składa się z dwóch etapów. W pierwszym, tłumaczymy zależności organizacji STR ↔ SPD tekstowości polskiej i francuskiej. W drugim, uczniowie przygotowują zdania polskie, które tłumaczą następnie ustnie na język francuski, starając się wykonać to jak najszybciej po to, by zautomatyzować odruch przejścia SP1 → SP2 według ustalonych wcześniej algorytmów.

W takie ogólne ramy wpisują się dwa rodzaje ćwiczeń, których zadaniem jest realizacja dwóch celów. Dla realizacji pierwszego, proponujemy ćwiczenia restrukturyzacji STR francuskiej za pomocą środków systemowych, takich jak: strona bierna, czasowniki zwrotne, czasowniki percepcyjne itd.



W ramach tych ćwiczeń zaproponować można tłumaczenie różnych zdań polskich o różnych profilach STR za pomocą zdań francuskich o profilach STR ekwiwalentnych (patrz dalej: przykłady studentów), bądź też przekształcanie jednego zdania za pomocą kilku wersji o różnych profilach tematyczno-rematycznych (Gross 2002, s.99):

Le Ministère a réduit les subventions aux universités.
Le Ministère a procédé à une réduction drastique des subventions aux universités.
Les subventions aux universités ont fait l'objet de / ont subi une subvention drastique de la part du Ministère.
Les universités se sont vu réduire leur subvention (de 30%, de façon drastique) de la part du Ministère.
Les subventions aux universités sont réduites de 30%.
Il y a eu une réduction de 30% des subventions aux universités de la part du Ministère.

Ćwiczenia te mają na celu wyrobić odruch poprawnego budowania zdania francuskiego zgodnie z zasadami STR pozycyjnej oraz uświadomić stopień skonwencjonalizowania użytych w tym celu środków leksykalno-syntaktycznych, zarówno względem języka polskiego jak i języka francuskiego. Rzadkość, z jaką uczniowie polscy odwołują się do tych form wynika bowiem z tego, że w ich języku rodzimym, a więc i języku pośrednim, są one przez nich postrzegane jako „dziwne" (☹):

Varsovie a vu se construire de nouvelles routes. (☹Warszawa widzi się…)
Les maisons se construisent ici. (☹Domy budują się tutaj.)
Ce ne sont pas les filles qui manquent. (☹To nie są dziewczyny, które brakują.)

Poprzez automatyzowanie odruchu ich używania chodzi więc o to, by nadać im w umyśle ucznia polskiego statut właściwy językowi francuskiemu (stopień skonwencjonalizowania tych form, właśnie z uwagi na ich większą frekwencję użycia, jest dużo wyższy niż ich odpowiedników polskich), a jednocześnie wzbogacić paletę środków budowania STR francuskiej o środki, do których używania nie jest on przyzwyczajony.[13] Oto przykłady zdań przygotowanych przez studentów:

Korespondencję wymieniła Komisja i wydział Narodów Zjednoczonych do spraw środowiska.
→ Un échange de lettres a eu lieu entre la Commission et le programme des Nations Unies.

W Japonii spadł poziom eksportu.
→ Le Japon a subi un effondrement de ses exportations.

Po wypadku, nałożona na nią została wysoka kara.
→ A la suite de l'accident, elle s'est vu obligée de payer une forte amende.

W powyższych ćwiczeniach porządek słów jest taki sam w obu językach i odpowiada układowi $\text{Temat}_{\text{pocz.zd.}} \rightarrow \text{Rem}_{\text{kon.zd.}}$, choć zastosowane są w nich inne środki leksykalno-składniowe. Z drugiej strony, obydwa języki dysponują wykładnikami organizacji STR

13 Z tej perspektywy wskazać można na czasowniki posiłkowe towarzyszące predykatom nominalnym w zdaniach z pacjensem w funkcji podmiotu (Gross 2002, s.96):

Bénéficier de: prêt	Endurer: souffrance	Faire l'objet: condamnation	Recevoir: coup, gifle
Écoper de: punition	Essuyer: échec, défaite	Obtenir: une subvention	Subir: choc
Encaisser: coups	Être l'objet de: critiques	Palper: une subvention	Subir: des sévices

Ich odpowiednia automatyzacja umożliwiłaby swobodną manipulację STR zdania francuskiego, np.:
Ten projekt krytykowano już wielokrotnie. → Ce projet a déjà fait l'objet de nombreuses critiques.

dopuszczającymi organizację zdania odmienną od pozycyjnej. Do nich należą struktury emfatyczne, zaimki anaforyczne lub kataforyczne. Struktur tych używa się jednak w sposób nieco odmienny w obydwu językach, dlatego też ćwicząc ich użycie, należy eksponować takie przykłady, gdzie wydawałoby się, że struktura STR zdania polskiego do ich użycia nie zachęca (tam gdzie język polski wykorzystał zamianę szyku słów, tam język francuski wykorzystał jeden z tych środków):

Dziewczyn to ci u nas nie brakuje.
→ Ce ne sont pas les filles qui manquent.

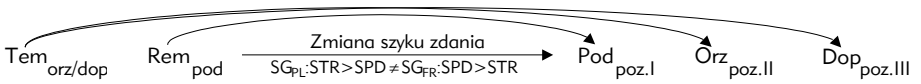
Najbardziej brakuje nam doświadczenia.
→ C'est d'expérience qu'on manque le plus.

Stawka jest wysoka; chodzi tutaj bowiem o umiejętność dostosowania się do zmian.
→ L'enjeu est important : c'est de la capacité d'adaptation au changement dont il est question.

Proponowane algorytmy absolutnie się tutaj nie kończą. Co więcej, nadmierne eksponowanie tych środków oraz wykonywanie ćwiczeń na ich automatyzację naraża ucznia na nadużycia w ich stosowaniu zgodnie z tekstualnością języka polskiego, którą to może starać się odruchowo reprodukować. Klasycznym przykładem takiego nadużycia jest dużo częstsze niż dopuszcza to kompetencja formulaiczna języka francuskiego używanie form emfatycznych. Użytkownik języka polskiego operuje nimi z łatwością, gdyż z taką samą łatwością operuje strukturami paralelnymi w języku polskim.

Ce qui est important dans la vie, c'est…
Ce qui compte dans notre relation, c'est…
Ce que l'auteur a voulu dire dans son poème, c'est…

Stąd też dużo silniejszy nacisk należy położyć na realizację drugiego celu, który dotyczy zautomatyzowania odruchu budowania form najmniej nacechowanych. Wykonujemy je według następującego algorytmu tłumaczeniowego:



Na tym etapie pracy, uczniowie bądź to wyszukują autentyczne zdania francuskie, których struktura pozycyjna potwierdza analizowane przed chwilą relacje, a których dosłowne tłumaczenie na język polski wywołałoby dziwne (☹) efekty znaczeniowe, bądź też konstruują zdania polskie o STR typowej dla języka polskiego, które mają być następnie przetłumaczone na język francuski zgodnie z logiką SPD ≥ STR tekstowości francuskiej. Tłumaczenie to może dotyczyć zarówno zdań pojedynczych, jak i paragrafów 2-4 zdaniowych. Wiedząc, że problem tkwi przede wszystkim w transfrastycznym sposobie or-

ganizowania tekstowości wypowiedzi, główny ciężar zadania skupia się na tłumaczeniu paragrafów. Wtedy to odruch budowania tekstowości polskiej ujawnia się najsilniej.

Na zabawie była tylko moja klasa.
☹A la fête a été seulement ma classe.
☺Seule ma classe est allée à cette fête.

W nauczaniu języków obcych liczy się nie tylko motywacja. Liczą się również inne rzeczy. Za jedną z ważniejszych jest uważana wytrwałość.
☹Dans l'apprentissage des langues étrangères compte non seulement la motivation. Comptent aussi d'autres choses. Comme l'une des plus importantes est considérée la persévérance.
☺La motivation n'est pas la seule chose qui compte dans l'apprentissage des langues étrangères. D'autres choses comptent encore. La persévérance est considérée comme l'une des plus importantes.

Jeśli więc celem ćwiczeń z pierwszego bloku jest odzwyczaić ucznia od interferencji „powierzchniowej", to ćwiczenia z tego bloku mają go odzwyczaić od interferencji „głębokiej" (od polskiej logiki budowania zdań francuskich). Oto przykłady zdań zaproponowanych przez studentów:

Do tej grupy należy 75% osób.
→ 75% des personnes font partie de ce groupe.

Kiedyś liczył się tylko produkt. Dzisiaj ważniejsza od produktu stała się konsumpcja.
→ Autrefois, seul le produit comptait. Aujourd'hui, la consommation est devenue plus importante que le produit.

Witamina A jest pochodną karotenu. Jej główne pola działania to metabolizm skóry, widzenie i reprodukcja. Jedną z pierwszych czynności fizjologicznych zakłóconych w przypadku jej braku jest widzenie.
→ La vitamine A est dérivée du carotène. Elle intervient dans la synthèse et dans le métabolisme de la peau, dans la vue et dans la reproduction. La vue est une des premières fonctions physiologiques touchées en cas de carence.

KONCESJA: PRZYZWOLENIE NA NIE-ĆWICZENIE

Wyrobienie odruchu używania koncesji „rzeczywiście" francuskiej jest pracochłonne. Jej tłumaczenie jest złożone z uwagi na wielorakość skonwencjonalizowanych macierzy służących do jej wyrażania, a pozyskanie tego fragmentu kompetencji formulaicznej wymaga cierpliwości. Jednak, choć pierwsze ćwiczenia przypominają krytykowane przez metody audio-lingwalne dukanie (Zabrocki 1966), to z biegiem czasu odruch ich użycia u większości studentów się automatyzuje. To drugi, obok STR, z najtrudniejszych do uchwycenia algorytmów. Jeśli jednak pierwszy rozwiązywany jest na zajęciach na ogół bezbłędnie i szybko, a jego trudność ujawnia się dopiero w tym, że poza wykonywanymi ćwiczeniami, wielu uczniów i tak posługuje się polskim sposobem budowa-

nia tekstowości, to z drugim rzecz się ma odwrotnie. Trudności z jego przyswojeniem dotyczą głównie początkowych etapów nauki, zaś kiedy odruch jego używania zostanie zautomatyzowany, uczniowie odwołują się do ćwiczonych struktur całkowicie spontanicznie i zaczynają się nimi posługiwać w sposób arefleksyjny.

Zdaniem przyzwoleniowym nazwiemy zdanie, w którego członie przyzwalającym mówi się o tym, że niesprzyjające okoliczności nie przeszkodzą w zajściu zdarzenia wyrażonego w członie nadrzędnym. Na otwarcie członu przyzwalającego stosujemy najczęściej takie wykładniki leksykalne jak: *(po)mimo x-a / pomimo, że x*, *wbrew x-owi / wbrew temu, że x*. Wyrażanie tak skonceptualizowanych myśli w języku polskim nie sprawia na ogół trudności:

On ira nager bien qu'il fasse mauvais.
On ira nager malgré le mauvais temps.

Nas interesują jednak sposoby wyrażania koncesji zbudowane według macierzy składniowych zilustrowanych następującymi przykładami zdań (Wagner i Pinchon 1962, s.608-612):

1) On ira nager, qu'il fasse beau ou mauvais.
2) On ira nager, quel que soit le temps.
3) On ira nager, aussi mauvais qu'il fasse.

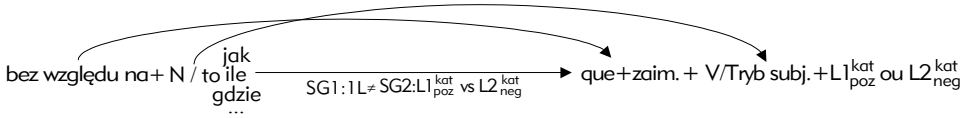
Uczniowie do tego rodzaju macierzy składniowych odwołują się rzadko. Z reguły koncesje tego typu oddają strukturami mocno uproszczonymi (1), niepoprawnymi (2) lub nieskonwencjonalizowanymi (3):

1) On ira nager. Peu importe le temps.
2) *On ira nager. N'importe quel est le temps.
3) ☹On ira nager sans égard au temps.

Interesujące nas wykładniki leksykalne konceptualizujące przyzwolenie w języku polskim są więc następujące (*p* = *pójdziemy na basen*; koncesja odnosi się do warunków pogodowych):

1) *p*, bez względu na pogodę / bez względu na to, jaka będzie pogoda / Δ
2) *p*, jaka by nie była pogoda / jaka nie byłaby pogoda / jaka pogoda by nie była / Δ
3) *p*, jak by nie było zimno / jak zimno by nie było / Δ

Formy wyrażania tych struktur są w języku francuskim zróżnicowane, a ich różnice tłumaczymy odmiennością konwencji, konceptów oraz profili. Za formę wyjściową przyjmujemy macierz składniową tworzoną za pomocą następującego algorytmu tłumaczeniowego:



Algorytm ten generuje zdania, których forma wyjściowa języka polskiego odpowiada konstrukcjom 1) i 2) wraz ze strukturami, gdzie w okolicznikach przyzwolenia pojawiają się zaimki pytające, na przykład:

1) bez względu na Xnom / bez względu na to: jak/ile/gdzie/Δ
p, bez względu na twoje zarobki / na ich wysokość/ bez względu na to, ile zarabiasz / Δ
p, bez względu na kolor skóry / na to, jaki masz kolor skóry / Δ
p, bez względu na to, z kim przyjedziesz

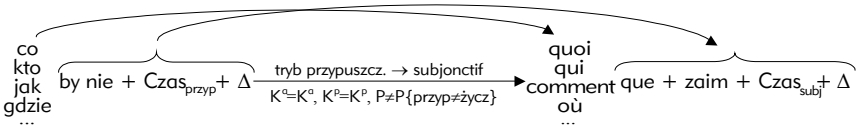
2) jak/ile/gdzie/Δ + byΔ nie + verb + nom
p, gdzie byś nie poszedł
p, o której byś nie przyszedł
p, z kim byś nie przyjechał

Na przyswojenie tej struktury należy zwrócić szczególną uwagę. Język polski ogranicza się bowiem do pojedynczego terminu obejmującego swym zakresem wszelkie możliwe warianty: *bez względu na pogodę* → |pogoda może być brzydka, ładna, wietrzna, bezwietrzna itp.|. Język francuski skłania natomiast do konkretnego wyboru między terminami stojącymi w opozycji. Odpowiada to polskiej koncesji leksykalizowanej konstrukcją *czy x, czy y (czy będzie ładnie, czy brzydko)*, której frekwencja użycia nie jest tak wysoka jak w przypadku konstrukcji *que + subj + L1 ou L2* języka francuskiego. Dobór terminów przeciwstawnych zależy od konkretnego kontekstu, skłaniającego do użycia takich a nie innych wyrażeń. W niektórych przypadkach uda się dobrać terminy na tyle ogólne, że będą pasować do większości sytuacji, w innych przypadkach tak uczynić się nie da. Dlatego też podczas tłumaczeń należy dopasowywać ich dobór do nałożonego spontanicznie kontekstu wypowiedzi. Oto dwa przykłady:

I tak nie starczy dla ciebie mięsa, który byś nie stał w kolejce.
→ Que tu sois au début ou à la fin de la queue, il n'y aura plus de viande pour toi.

Bez względu na wysokość czynszu, bierzemy to mieszkanie.
→ On louera cet appartement que le loyer soit élevée ou pas.

Kolejny sposób wyrażania koncesji uznamy za skonwencjonalizowany w interpretancie języka nieco staranniejszego. Macierz tę generujemy następującym algorytmem:



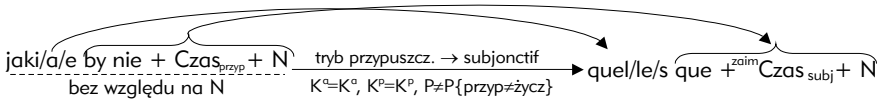
Powyższy algorytm umożliwia wyrażenie praktycznie każdego zdania przyzwoleniowego.[14] Oto dwa proste przykłady tłumaczeń:

14 W „prawdziwej" kompetencji formulaicznej, nie generuje on jednak wyrażeń ze wszystkimi zaimkami. Stąd też należy unikać zdań typu: *z kim byś nie przyszedł, p → avec qui que tu viennes, p*. Oczywi-

Czego byś nie zrobił, i tak nie uda ci się go przekonać.
→ Quoi que tu fasses, tu ne résussiras pas à le convaincre.

Gdzie byś nie uciekła, i tak cię znajdę.
→ Où que tu ailles, je te trouverai.

Rozwinięciem tego algorytmu jest poniższy algorytm:



Traktować go należy jako nadrzędny względem poprzedniego. Oto przykłady tłumaczeń:

Pokonamy wszystkie przeszkody, bez względu na trudności.
→ Quelles que soient les difficultés, nous les surmonterons.

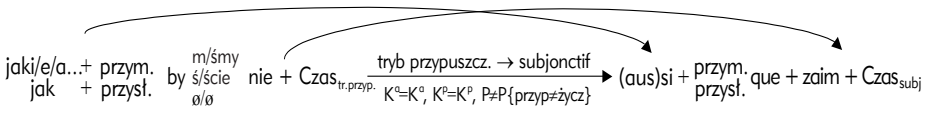
Należy sprzedać to przedsiębiorstwo, bez względu na koszty.
→ Il faut vendre cette entreprise, quels qu'en soient les coûts.

Dwa ostatnie algorytmy używają form konceptualizujących koncesję w sposób do siebie w obydwu językach zbliżony. Żeby nie doprowadzić do ich nadużywania, należy zwracać uwagę na większy stopień skonwencjonalizowania formy pierwszej, która choć wymaga kontekstualnie uzależnionej rekonceptualizacji koncesji polskiej, winna być przez uczniów nieustannie praktykowana:

Lubię wszystkie kobiety bez względu na kolor skóry.
→ J'adore toutes les femmes, quelle que soit la couleur de leur peau.
→ → J'adore toutes les femmes, qu'elles soient blanches ou noires.

Należy sprzedać to przedsiębiorstw, bez względu na koszty.
→ Il faut vendre cette entreprise, quels qu'en soient les coûts.
→ → Il faut vendre cette entreprise, que ça nous coûte cher ou pas.

Ostatni algorytm różni się znacznie od poprzednich. Odpowiada on koncesji typu: *jak zimno by nie było* → *aussi froid qu'il fasse* i schematycznie przedstawić go można w sposób następujący:



ście forma taka jest dopuszczalna i całkowicie zrozumiała. Należy ona jednak do rejestru b a r d z o wyszukanego.

W odróżnieniu od poprzednich struktur, gdzie *X* mogło być *a* lub *nie a*, w tej strukturze do czynienia mamy z presupozycją, że *X* już jest *a*; pytanie tylko, w jakim stopniu. Oto przykłady:

Jaki byś nie był sprytny, i tak u niego nie zdasz.
→ Aussi habile que tu sois, tu ne réussiras pas à cet examen.

Jaki byś nie był miły, i tak cię zwolni.
→ Si gentil que tu sois avec lui, il te licenciera quand même.

Powyższa macierz należy do najbardziej skonwencjonalizowanych. Spotykamy jednak również jej wariant, polegający na użyciu form inwersyjnych, stosowany w konwencji języka stylistycznie nacechowanego. Choć formy inwersyjne mają niższą frekwencję użycia, to wyrabianiu odruchu ich użycia należy poświęcić stosowną ilość czasu:

Jaki by nie był inteligentny, może nie zdać.
→ Si intelligent soit-il, il risque de ne pas réussir.

Problemy z koncesją tutaj się nie kończą. W algorytmach tych należy jeszcze uwzględnić rozbudowany względem języka polskiego system temporalny języka francuskiego. Można się tutaj posłużyć klasycznymi regułami zgodności czasów:

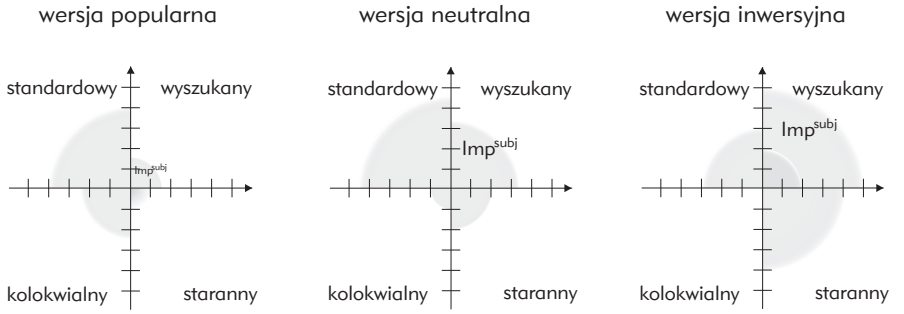
Kiedy byli młodzi, chodzili na basen codziennie, bez względu na pogodę.
→ Quand ils étaient jeunes, ils allaient nager tous les jours, quel que fût le temps.
→ Quand ils étaient jeunes, ils allaient nager tous les jours, aussi mauvais le temps fût-il.

Poza wyrabianiem odruchu odwoływania się do powyższych sekwencji formulaicznych, należy też kłaść nacisk na świadomość konwencji, stylu, rejestru, w których je stosujemy. Jednak, choć możliwe jest określenie biegunów osi, na której sytuują się style: styl kolektywny *vs* idiosynkratyczny (Ducrot i Schaeffer 1995, s.654), to z uwagi na niedyskretność materii, w której operują, podziały między nimi są płynne, a ich jednoznaczna definicja jest niemożliwa. O zwrocie *Panie Czesławie* powiemy, że jest trochę oficjalny, koleżeński itp. Nie ma też jednorodnej klasyfikacji. B. Havránka, w praskiej szkole strukturalistycznej, wyróżniał na przykład styl potoczny, zawodowy, naukowy i poetycki (za: Polański 1999, s.568), ale nie ma przesłanek, które nie pozwoliłyby wyróżnić innych stylów, jak: urzędowy, naukowy, literacki, publicystyczny, oratorski, potoczny (Szulc 1994, s.205). Nie znaczy to, że z definiowania stylów i/lub rejestrów należy rezygnować.[15] Wyczulenie na adekwatność form do danej sytuacji winno być uwzględniane w każdej metodzie nauki języka obcego. Należy jednak

15 Jedna z klasycznych prac (Halliday 1968) rozróżnia rejestry języka na podstawie trzech kryteriów: obszaru tematycznego wypowiedzi, formy wypowiedzi wiążącej się z użyciem wybranego kanału komunikacji oraz stylu wypowiedzi wiążącego się z relacjami społecznymi zachodzącymi między uczestnikami aktu. Odwołanie się do obszaru tematycznego pozwala na wyodrębnienie np. pola dyskursu: politycznego, naukowego, czy gier sportowych. Odwołanie się do formy wypowiedzi pozwala na wyróżnienie takich dyskursów jak: język rozmów telefonicznych, język e-mailowy, język telewizyjny. Odwołanie się do stylu wypowiedzi pozwala na mówienie o języku urzędowym, uprzejmym czy też poufałym.

podkreślić, że klasyfikacje tego typu są „konwencjonalne i nie ustalone" (Polański 1999, s.567), podziały między rejestrami są nieostre, a definicje macierzy z uwagi na ich przynależność stylistyczną są sieciowe.

Proponujemy wyróżnić cztery rodzaje rejestrów językowych, od dolnych do górnych: kolokwialny (żargonowy), standardowy (potoczny), staranny, wyszukany (uroczysty). Przyjmujemy, iż jedna macierz może być charakterystyczna bądź dla jednego, bądź dla kilku rejestrów jednocześnie. Jej przynależność do rejestru jest gradualna i oceniana w skali od 0 do 5. Odwzorowujemy ją na diagramie składającym się z osi poziomej i pionowej, dzielących język na cztery rejestry: kolokwialny → standardowy, staranny → wyszukany. Ćwiczone macierze koncesji dzielimy na trzy: 1) popularna, tj. *que subj* + *term1 opoz. term2* bez inwersji, 2) neutralna, tj. pozostałe formy bez inwersji, 3) inwersyjna. Formy te odnosimy na diagramy w sposób następujący (użycie czasów przeszłych, szczególnie *subjonctif imparfait*, na diagramach *Imp*^{subj}, które w języku potocznym jest rzadkie, podnosi styl wypowiedzi na poziomy wyższe):



Aby odczuć wartość efektów znaczeniowych indukowanych użyciem formuł przynależnych do różnych rejestrów języka, wskazane jest samodzielne wykonanie analiz diagramowych dla macierzy koncesji w języku polskim. Uczeń jest wówczas wyczulony na trudności związane z określaniem przynależności struktury do wybranego rejestru. Staje się też bardziej świadomy niebezpieczeństw, jakie pociąga za sobą użycie formuł, których apropriacji kontekstualnej nie jest do końca pewien.

Po wyjaśnieniu tych zależności pozostaje już samo ćwiczenie. Poniżej podajemy przykłady zdań wraz z ich tłumaczeniami proponowanymi przez samych studentów:

Nieruchomości wciąż są bardzo dobrą lokatą kapitału, niezależnie od tego, co na ten temat myśli twój doradca.
→ L'immobilier sera toujours un bon investissement, quoi qu'en pense ton conseil commercial.

Mogę kupić ten samochód bez względu na cenę.
→ Je peux me permettre d'acheter cette voiture quel que soit son prix.

Jak trudny nie byłby ten egzamin, i tak kiedyś go zdam.
→ Aussi difficile qu'il soit, je vais le réussir un jour ou l'autre, cet examen.

O SPOSOBACH WYRAŻANIA „TYLKO" I „NIE TYLKO"

Wprowadzenie techniki tłumaczeniowej zaczynamy często od algorytmów prezentowanych poniżej. Algorytmy te są proste do zapamiętania, są wykonywane przez studentów bez większych trudności, a jednocześnie uzmysławiają im wartość terapeutyczną proponowanej techniki.

Prosty leksem *tylko* pokrywa w języku polskim szerokie pole konceptualne, a swym zakresem obejmuje wiele konstrukcji zdaniowych o wysokiej frekwencji użycia, co sprawia, że błędy i chybienia studentów w tym względzie należą do bardzo częstych:

☹Il dormirait seulement tous les jours. ↖ Spałby tylko całymi dniami.
☹Il ne regarderait que la télé. ↖ Oglądałby tylko telewizję.
☹Seulement les femmes savent s'occuper des enfants.
↰ Tylko kobiety umieją zajmować się dziećmi.
☹Non seulement les blondes sont stupides. ↖ Nie tylko blondynki są głupie.

Zdania te bądź to rozmijają się z treścią, którą nadawca zamierzał przekazać (2 pierwsze), bądź też nie są zbudowane zgodnie ze skonwencjonalizowanymi sposobami ich budowania (2 ostatnie), odbierane są jako nienatywne. Żeby je „naprawić", należy wyjaśnić kwestię zasięgu leksykalno-syntaktycznego wyrażenia *tylko* (lub wyrażeń bliskoznacznych, np. *jedynie*) w zdaniu.

Tylko by spał całymi dniami.

Rząd deliberowałby jedynie nad sytuacją gospodarczą.

Nie tylko blondynki są głupie.

Kocham ciebie tylko.

Z tej perspektywy budujemy dwie grupy algorytmów. Pierwsza dotyczy sytuacji, w której *tylko* odnosi się do orzeczenia w zdaniu:

Według zadanego algorytmu otrzymujemy następujące tłumaczenia:

Tylko by spał całymi dniami.
→ Il ne ferait que dormir toute la journée.

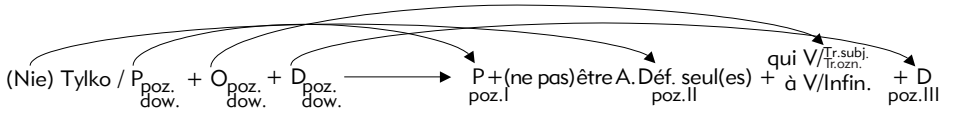
Przez cały czas rząd deliberował jedynie nad warunkami poprawy sytuacji gospodarczej.
→ Pendant toute cette période, le gouvernement n'a fait que délibérer.

Nie spóźnisz się, dopiero co zaczęli.
→ Tu ne seras pas en retard, ils n'ont fait que commencer.[16]

Druga grupa algorytmów dotyczy zdań, w których wyrażenie *(nie) tylko* nie odnosi się do orzeczenia. Zdania, w których odnosi się ono do dopełniania nie sprawiają problemów:

Je ne regarde que du cinéma japonais.
Je ne parle qu'avec lui, toi, tu ne t'en mêles pas.
J'ai trouvé seulement des roses, ils n'avaient pas d'autres fleurs.

Problemy pojawiają się wówczas, gdy zasięgiem *(nie) tylko* mają być objęte elementy w funkcji podmiotu (gramatycznego lub logicznego) zdania. Odruch budowania zdań zgodnych z kompetencją formulaiczną języka francuskiego wyrabiamy za pomocą następującego algorytmu tłumaczeniowego:



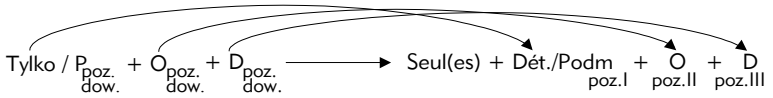
Jednym algorytmem tłumaczeniowym generujemy wypowiedzi zawierające zarówno wyrażenie *tylko* jak i *nie tylko*. Zwróćmy uwagę na dowolność pozycji elementów zdania polskiego oraz sztywny szyk zdania francuskiego. Algorytm ten pozwala więc dodatkowo eliminować odruch budowania zdania francuskiego według STR logiki polskiej. W sekwencji francuskiej znajdujemy dwa warianty segmentów końcowych (trzy — jeśli wziąć pod uwagę wybór między trybem oznajmującym a *subjonctif*); wyczucie ich stosowności użycia pozostawiamy samym uczniom:

Nie tylko Schwarzennegger gra w filmach akcji.
→ Schwarzennegger n'est pas le seul à faire des films d'action.

W życiu liczy się nie tylko miłość.
→ L'amour n'est pas la seule chose qui compte dans la vie.

Do powyższego algorytmu dodajemy inny wariant generujący zdania z samym elementem *tylko*.

16 Ostatnie zdanie każe pochylić się nad innym problemem. Na skutek asymilacji francuskiego *seulement (ne… que)* z polskim *tylko (jedynie)*, uczniowie nie tylko używają go w sytuacjach, do których *seulement* nie pasuje, ale i nie używają go tam, gdzie powinni. Koncept *seulement* odnosi się zarówno do polskiego *tylko* jak i *dopiero*, a zarówno proste testy tłumaczeniowe jak i spontaniczne wypowiedzi studentów wskazują na to, że są oni tej wartości nieświadomi. Tę wartość *seulement (ne... que)* warto więc przećwiczyć:
Lekarz przyjmuje dopiero w czwartek.
→ Le médecin ne pourra te voir que jeudi.

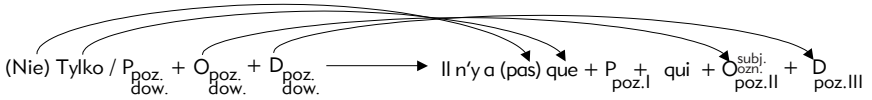


Choć nie generuje on zdań z *nie tylko*, to z uwagi na prostotę jest równie często używany jak poprzedni. Przez uczniów jest on jednak trudniej asymilowany. Tym częściej należy go ćwiczyć:

Samolotem poleciał tylko premier.
→ Seul le premier ministre a pris l'avion.

Tylko prawda cię wyzwoli.
→ Seule la vérité te rend libre.

O ile przedstawione wyżej algorytmy wpisujemy do rejestru języka standardowego lub starannego, to algorytm przedstawiony poniżej generuje formuły o zabarwieniu potocznym:



Oto przykłady:

Dla niego liczą się tylko pieniądze.
→ Il n'y a que l'argent qui compte pour lui.

W życiu liczy się nie tylko miłość.
→ Il n'y pas que l'amour qui compte dans la vie.[17]

Formułę tę można skrócić w języku mówionym do nagminnie słyszanych skrótów *'y a que x* vs *'y a pas que x*:

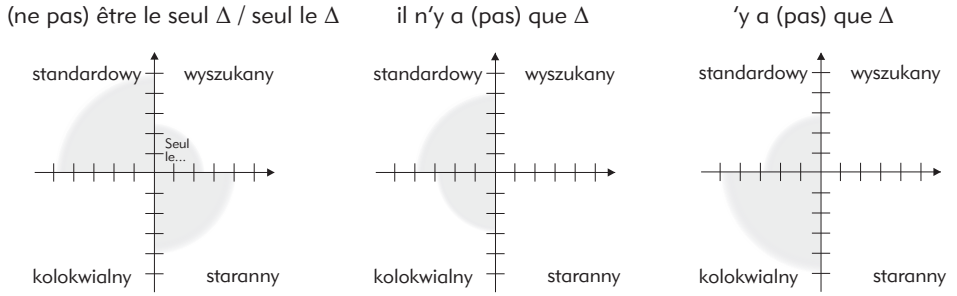
→ 'Y a que l'argent qui compte pour lui.
→ 'Y a pas que l'amour qui compte dans la vie.

Formuły *il n'y a (pas) que* są szybko przez uczniów przyswajane i chętnie stosowane. Tym bardziej należy przestrzec przed konsekwencjami ich użyć w sytuacjach, do któ-

17 Tutaj można zaproponować inną macierz języka potocznego generującą to, co język polski wyraża za pomocą *wystarczy że(by)..., musisz tylko...* ↔ *On n'a qu'à / Il n'y a qu'à...* wraz ze skróconymi fonetycznie formami z rejestru kolokwialnego:

Wystarczy (tylko), że tam pojedziemy.
→ → On n'a qu'à y aller.
Musisz tylko tam pójść.
→ → Tu n'as qu'à y aller.
→ T'as qu'à y aller.

rych nie pasują i, *a contrario*, wskazać na formuły stosowniejsze (☹*'Y a pas que vous, Mr le Directeur…* vs ☺*Vous n'êtes pas le seul, Mr le Directeur…*). Różnice między rejestrami poszczególnych macierzy przedstawiamy następująco:



Oto przykłady prostych zdań opracowanych przez studentów:

Na raka umierają nie tylko palacze.
→ Les fumeurs ne sont pas les seuls qui meurent de cancer.

Tylko cud nas uratuje.
→ Seul un miracle peut nous sauver.

Osiągniemy sukces działając wyłącznie w grupie.
→ Ce n'est qu'en agissant en groupe qu'on pourra remporter le succès.

Przyczynowość po francusku: jak poradzić sobie z przechodniością

Opisywany problem należy do jednych z większych, z jakimi borykają się osoby władające językiem francuskim nawet na poziomie mocno zaawansowanym. Systemy obu języków różnią się tu znacznie, tym samym system JR nie pomaga nam zbytnio tych problemów rozwiązać, a jeśli już je rozwiązujemy w sposób intuicyjny, to reguły naszego JP nie generują wypowiedzi w tej sferze zbyt swobodnie. Proponowane niżej algorytmy są dużym uproszczeniem opisywanego problemu. Podają jednak pewne sugestie samodzielnego ulepszenia tego segmentu kompetencji języka francuskiego. Podrozdział ten omawia jeszcze kilka dodatkowych kwestii z tytułowym problemem przechodniości nie związanych.

Konstrukcje kauzatywne i antonimy wewnętrzne

Prosty przykład czasownika *usypiać* jest ilustracją obu pojęć użytych w powyższym tytule. Posiada on dwa przeciwstawne znaczenia. Jedno ma wartość przyczynową — kauzatywną, traktujemy go wówczas jako czasownik przechodni: *x usypia y*. W drugim

znaczeniu jest on czasownikiem niekauzatywnym, nieprzechodnim: *x usypia*. Dla tego czasownika zaproponować można dwa ekwiwalenty francuskie: jeden zwrotny, nieprzechodni, drugi przechodni, nie-zwrotny. A przykładów takich jest więcej:

usypiać:	endormir:	Ce livre m'endort.	Ta książka mnie usypia.
	s'endormir:	Quand je lis ce livre, je m'endors.	Kiedy czytam tę książkę, to usypiam.
trenować:	entraîner:	Apollo Creed entraîne Rocky Balboa.	Apollo Creed trenuje Rocky'ego Balboa.
	s'entraîner:	On s'entraîne depuis trente minutes.	Trenujemy już od trzydziestu minut.

Dużo częstsza jest jednak sytuacja, w której homonimiczną wartość przeciwstawnych znaczeń — kauzatywnego i niekauzatywnego — ma jeden i ten sam czasownik francuski: wówczas to, analogicznie do sytuacji poprzedniej, można mu przypisać dwa ekwiwalenty polskie:

commencer:	zacząć: rozpocząć:	Czas zacząć zajęcia.	Il est temps de commencer nos cours.
	zacząć się: rozpocząć się:	Zajęcia się już zaczęły.	Le cours a déjà commencé.
finir:	(za)kończyć:	Zaraz kończymy zajęcia.	Il faut qu'on finisse bientôt notre cours.
	(za)kończyć się:	Zajęcia się jeszcze nie skończyły.	Notre cours n'a pas encore fini.
augmenter:	zwiększyć:	Należy zwiększyć świadczenia dla bezrobotnych.	Il faut augmenter les allocations de chômage.
	zwiększyć się:	Liczba chorych na AIDS zwiększa się co roku.	La population des séropositifs augmente.
diminuer:	zmniejszyć:	Należy zmniejszyć świadczenia.	Il faut diminuer les allocations de chômage.
	zmniejszyć się:	Liczba palaczy bardzo się zmniejszyła.	La population des fumeurs a diminué.

Błędy interferencyjne wynikające z tych zależności pojawiają się w początkowym etapie nauki:

*Le cours s'est déjà commencé.
*Le nombre de fumeurs se diminue.
*Tu te rappelles où est-ce que j'ai garé ?

Jednak w późniejszym etapie zostają one wyeliminowane i to nie one będą przedmiotem analizy.

Idąc tą drogą, można też znaleźć przypadki analogiczne do poprzednich, z tym że różniące się doborem ekwiwalentów polskich, np.: *monter* → *wejść* lub *wnieść*, *descendre* → *zejść* lub *znieść*, *(r)entrer* → *wejść* lub *wprowadzić*, *sortir* → *wyjść* lub *wyprowadzić*. Chociaż w początkowych etapach nauki zaobserwować można charakterystyczną blo-

kadę użycia powyższych czasowników w ich znaczeniach przechodnich, to z czasem te problemy zanikają:

Tu dois apporter ces valises en haut. → ☺Il faut que tu montes ces valises.
Tu dois prendre la voiture du garage. → ☺Tu dois sortir la voiture du garage.
Tu as une bonne / mauvaise odeur. → ☺Tu sens bon / mauvais.
Ça pue ici, on sent que ça été longtemps fermé. → ☺Ça pue / Ça sent le renfermé.

Faire faire...

Analizy konstrukcji kauzatywnych podjęte w ramach modelu generatywnego (McCawley 1968, Lakoff 1970) opisują je za pomocą uniwersalnych składników semantycznych. Na przykład pary zdań takich jak (Karolak 2001, s.143):

John killed Mary.	John a tué Mary.	John zabił Mary.
John caused Mary to die.	John a fait mourir Mary.	John spowodował śmierć Mary.
John melted the glass.	John a fondu la glace.	John rozpuścił lód.
John caused the glass to melt.	John a fait fondre la glace.	John sprawił, że lód się rozpuścił.

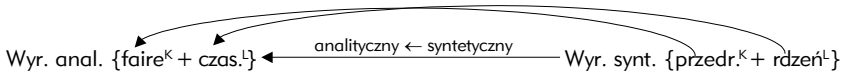
są, zgodnie z modelem generatywnym, derywowane od następujących struktur semantycznych:

JOHN CAUSE [$_S$MARY DIE]
FLOYD CAUSE [$_S$THE GLASS MELT]

Do czynienia tutaj mamy zarówno z konstrukcjami syntetycznymi (prostymi: *(to)kill — tuer — zabić*) jak i analitycznymi (złożonymi: *(to)cause (x) to die — faire mourir — spowodować śmierć*). I to właśnie w produktywności analityczno-syntetycznej można upatrywać jednej z przyczyn problemów w pozyskiwaniu tego fragmentu kompetencji języka francuskiego. O ile bowiem charakterystyczna dla języka francuskiego produktywność analityczna pozwala mu z łatwością profilować aspekty kauzatywne za pomocą struktur, których mechanizm budowania jest prosty (*faire faire*) i na stałe utrwalony w umyśle użytkownika tego języka, o tyle ekwiwalentne struktury analityczne języka polskiego mają mniejszy stopień skonwencjonalizowania (*sprawić, że*), zaś jego struktury syntetyczne nie zawsze są w stanie oddać treści formuł analitycznych języka francuskiego (*faire rire → rozśmieszyć*, ale *faire pleurer → Ø*). Tym można też tłumaczyć odmienne potrzeby tych języków w opisywaniu kauzatywności, tj. rzadsze w języku polskim względem języka francuskiego profilowanie i/lub konceptualizowanie tego aspektu rzeczywistości (np. *uczniowie muszą poczuć język — il faut faire sentir la langue aux élèves*). W przełożeniu tych zależności na sprawności językowe mają pomóc szczególnie trzy kolejne algorytmy tłumaczeniowe. W przeciwieństwie do algorytmów poprzednich, gdzie jedna struktura wyjściowa języka polskiego była przepisywana na kilka struktur docelowych języka francuskiego, tutaj — różne struktury języka polskiego będą przepisywane na jedną konstrukcję *faire faire* języka francuskiego.

FAIRE FAIRE (WYR. ANALITYCZNE) ⟵ WYRAŻENIE SYNTETYCZNE

Pierwszy z algorytmów jest związany z dawno już obserwowaną zależnością między oboma językami.



Ten prosty schemat pozwala generować takie zdania jak:

Nie rozśmieszaj mnie.
→ Ne me fais pas rire.

Przypomnij mi, żebym to wziął.
→ Tu me feras penser à le prendre.

Choć produktywność języka polskiego jest w tym względzie dość duża, to jednak ma ona swoje granice i wobec praktycznie nieskończonej liczby możliwych konstrukcji analitycznych po stronie języka francuskiego staje się bezradna (patrz luki leksykalne):

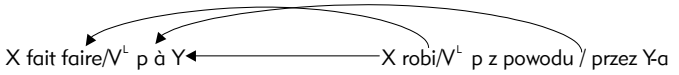
X se tait → X milczy	*vs*	X fait taire Y → X Ø Y-a
X pleure → X płacze	*vs*	X fait pleurer Y → X Ø Y-a
X trébuche → X się potyka	*vs*	X fait trébucher Y → X Ø Y-a
X oublie p → X zapomina p	*vs*	X fait oublier p à Y → X Ø p Y-owi
X comprend p → X rozumie p	*vs*	X fait comprendre p à Y → X Ø p Y-owi

Niektóre z wyrażeń znajdują ekwiwalenty polskie w formie związków frazeologicznych, np. *faire trébucher* ↔ *podstawić nogę*, chociaż należy pamiętać, że wyrażenia te wprowadzają w języku polskim nowe odcienie znaczeniowe (np. *faire comprendre* ↔ *dać do zrozumienia*), które nie są właściwe ich ekwiwalentom francuskim. Dlatego też, aby wyrobić odruch używania tego typu konstrukcji w języku francuskim, możliwym wariantem tego ćwiczenia są zdania w języku polskim budowane według schematu niekauzatywnego i/lub nieprzechodniego. Na przykład:

W(y)jechał samochodem do (z) garażu.
→ Il a fait entrer (sortir) la voiture dans le (du) garage.

FAIRE FAIRE ⟵ PERYFRAZA

Inną możliwością wyrobienia odruchu używania tych konstrukcji jest odwołanie się do prostych konstrukcji peryfrastycznych typu:

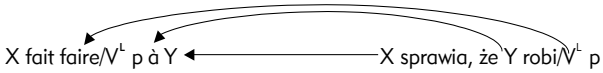


Oto przykłady:

Widzisz, teraz przez ciebie płaczę.
→ Tu me fais pleurer maintenant.

To z twojego powodu spóźniliśmy się na to spotkanie.
→ C'est toi qui nous as fait rater ce rendez-vous.

Kolejny proponowany algorytm



generuje takie oto przykłady zdań:

Trzeba doprowadzić do tego, by uczniowie poczuli różnice w kauzatywności.
→ Il faut faire comprendre aux élèves la différence entre le français et le polonais.

Hitler lubił kazać na siebie długo czekać, by onieśmielić swojego rozmówcę.
→ Hitler faisait longtemps patienter son interlocuteur avant de le recevoir pour l'intimider.

Te „matematycznie" generowane algorytmy tłumaczeń skłaniają czasem uczniów do tworzenia zdań nie do końca polskich. Ale czyż właśnie takie nie do końca polskie mają być zdania francuskie? Poza tym, cel uświęca środki i nawet jeśli formuły zdań polskich wydają się w dziwny sposób nadużywać konstrukcji nie do końca w języku polskim natywnych, to warto na ten kompromis się zgodzić, jeśli tylko mają one pomóc w wyrobieniu odruchu posługiwania się konstrukcją *faire faire*.

Faire faire ← ?

W wielu przypadkach jest tak, że tam, gdzie język polski relacji przyczynowej nie profiluje, tam czyni to język francuski. Dlatego też należy zaproponować algorytm, w którym język polski pozornie do użycia tej konstrukcji nie zachęca. Przypadek ten uczy patrzeć na język polski okiem francuskim; przynajmniej takie są jego założenia:

Wybudowałem ten dom trzy lata temu.
→ J'ai fait construire cette maison il y a trois ans.

Musiałem naprawić samochód.
→ J'ai dû faire réparer la voiture.

Charakterystyczne dla języka francuskiego jest również to, że wysoki stopień skonwencjonalizowania konstrukcji *faire faire* skłania do jej użycia nawet tam, gdzie wystarczyłoby użyć konstrukcji prostej (Karolak 2001, s.143 i n.):

Alice a remonté Humpty Dumpty sur son mur.
Alice a fait remonter Humpty Dumpty sur son mur.

Jean-Baptiste a plongé Jésus dans le Jourdain.
Jean-Baptiste a fait plonger Jésus dans le Jourdain.

Le médecin a accouché Madeleine.
Le médecin a fait accoucher Madeleine.

W początkowym modelu generatywnym (McCawley 1968, Lakoff 1970) „postulowano istnienie wspólnej struktury semantycznej, z której miałyby być derywowane obydwie struktury powierzchniowe" (Karolak 2001, s.143). Różnica w tych konstrukcjach jest jednak wyraźna. Konstrukcje *faire faire* wyrażają eksplicytnie to, co konstrukcje proste wyrażają jedynie implicytnie i znoszą ich ewentualną dwuznaczność. Ostatecznie konstrukcje te nie mogą być traktowane jako synonimiczne. Reprezentują one „dwie różne struktury podstawowe" (Ruwet 1972, za: Karolak 2001, s.144), które

> różnicuje [...] ambiwalencja czasownika fundującego drugi terminał relacji przyczynowej, czyli jej *consequens*. Może on mieć alternatywne znaczenie czynne realizujące się także w zdaniach niezależnych lub znaczenie bierne realizujące się tylko w strukturach zależnych.
>
> Konstrukcja syntetyczna ma zakres ograniczony: dopuszcza czasownik tylko w znaczeniu biernym, natomiast konstrukcja analityczna jest kompatybilna z obydwoma znaczeniami. Są one zatem w relacji inkluzji. (Karolak 2001, s.154)

Zależności te mają istotne przełożenie na sposoby myślenia w obu językach i odciskają swoje piętno na nie do końca francuskim sposobie postrzegania przyczynowości francuskiej przez Polaka.

MIEĆ CZY BYĆ — FAIRE OU ÊTRE

W rozumowaniu w kategoriach *faire faire* można upatrywać kolejnej rozbieżności, na którą winniśmy uczulić ucznia. Należy dodać bowiem możliwość refleksywizacji wyrażenia *faire faire* na wyrażenie zwrotne *se faire faire*, równie często i zwyczajowo używane. Wyrażenia te odnajdują ekwiwalenty po stronie języka polskiego, które często w ogóle tej konstrukcji nie przypominają i profilują czasem dalece odmienne aspekty „tej samej" czynności:

Polak(a)	Le Français
ma kontrolę	se fait contrôler
ma włamanie, się okrada (okradli mnie)	se fait cambrioler
oddaje do szycia, sobie szyje	se fait couper
idzie do, był u fryzjera, się strzyże	se fait / s'est fait couper les cheveux
ma/miał operację	se fait / s'est fait opérer
zatrzymała policja	s'est fait arrêter par la police

Różnice w profilowaniu są więc tutaj istotne. Tymczasem, niezaznajomiony z tymi zagadnieniami uczeń buduje zdania zgodnie z profilami uznanymi za skonwencjonalizowane w swoim interjęzyku i choć są one poprawne i zrozumiałe, to z uwagi na fakt, że są niekonwencjonalne mogą profilować rzeczy, których uczeń nie chciał wcale wyprofilować:

☹Hier, ils m'ont cambriolé.(profil: oni - kto?) ↖ Wczoraj mnie okradli ↗ ☺Hier, je me suis fait cambrioler.
☹Je me suis coupé les cheveux.(profil: sam sobie) ↖ Ostrzygłem się ↗ ☺Hier, je me suis fait couper les cheveux.

Aspekty kognitywne i funkcjonalne

Tak oto po raz kolejny okazuje się, że od dawna znane różnice systemowe są przyczyną dużych rozbieżności nie tylko w systemach obu języków, ale i w ich strukturach kognitywnych. Analityczny charakter języka francuskiego otwiera przed nim szerokie możliwości tworzenia konstrukcji według prostej macierzy *faire faire*, dając tym samym użytkownikowi języka łatwe w obsłudze i produktywne narzędzie do wypowiadania się w kategoriach przyczynowych. Z punktu widzenia prawa najmniejszego wysiłku takiej konstrukcji używa się łatwo i często. Język polski musi tymczasem odwoływać się bądź to do form syntetycznych, których liczba z uwagi na ekonomię języka jest przecież ograniczona, bądź też do form analitycznych w postaci peryfraz, konstrukcji składniowych, do których to, z uwagi na tę samą ekonomię języka, jego użytkownicy odwołują się rzadziej (są to formuły o nacechowaniu „zbyt starannym", by używać ich na co dzień: *x sprawił, że y zrobił...*). Ostatecznie więc, język polski relacje przyczynowości profiluje rzadziej, niż ma to miejsce w języku francuskim. Jeśli chcemy więc uczniom polskim „sfrancuszczyć" głowę, to musimy im najpierw *faire comprendre* te zależności, później *faire sentir* kauzatywność francuską, a w końcu *les faire parler* tak, aby o przyczynowości wyrażali się tak często i swobodnie jak rodzimi użytkownicy języka francuskiego, lub prawie jak oni.

Części mowy: o odmienności profili, które zwykło się dostrzegać

Pisaliśmy już o potrzebie wyrażania w języku obcym aspektów profilowanych przez język rodzimy. Nie ma problemu, jeśli profile te się pokrywają (transfer pozytywny); rzecz komplikuje się wtedy, gdy tak nie jest. Profilowanie aspektów odmiennych od skonwencjonalizowanych każe skupić uwagę na tym, czego najprawdopodobniej nie chcieliśmy uwypuklić.

☹J'ai un rhume. ↖ Mam katar. ↗ ☺Je suis enrhumé.
☹Il a demandé sa venue. ↖ Poprosił o przyjście. ↗ ☺Il lui a demandé de venir.

Chybienia tego typu wymykają się prostym klasyfikacjom. A jednak na te różnice należy koniecznie uczulić i choć wszelkie próby algorytmizacji są tu z konieczności uproszczone, to otwierają one drogę do samodzielnych poszukiwań.

CHARAKTER NOMINALNY *VS* WERBALNY

Rozbieżności, o których mowa były już sygnalizowane algorytmami: *Polak ma kontrolę / włamanie / operację → le Français se fait contrôler / cambrioler / opérer*. Na nominalny charakter języka polskiego względem charakteru werbalnego języka francuskiego (np. Kielski 1960, Gniadek 1979), czy też szerzej języków słowiańskich względem języków romańskich (np. Gak 1975, 1983) zwracano już wielokrotnie uwagę. Za jedną z przyczyn podaje się wysoką produktywność syntetyczną języka polskiego, umożliwiającą tworzenie rzeczowników odczasownikowych: *robić → robienie* vs *faire → Ø* (zob. np. Sypnicki 2002). Ma to też wpływ na utrwalony przez użytkowników języka sposób konceptualizowania rzeczywistości językowej jako nominalno-statycznej bądź werbalno-dynamicznej, a więc i na proces przyswajania języka francuskiego przez Polaków. Żeby na te różnice uczulić, proponujemy dwa rodzaje algorytmów. Pierwszy opisuje zależność 'czasownik — rzeczownik' sterowaną rekcją czasownika:

Naszym celem jest odzwyczajenie uczniów od myślenia po polsku.
→ Notre objectif est de faire perdre l'habitude de penser en polonais.

Interferencja polega na przenoszeniu cech jednego języka na drugi.
→ L'interférence consiste à transférer les traits d'une langue sur une autre.

Drugi wskazuje na zależności uzualne, obserwowane choćby między tekstami paralelnymi.

Nasze cele są następujące:	Nos objectifs sont les suivants :
— nawiązanie współpracy,	— nouer la coopération,
— rozwiązanie problemów.	— résoudre les problèmes.

CHARAKTER POSESYWNY *VS* ATRYBUTYWNY

Jest jeszcze wiele innych rozbieżności. Na dużą część z nich uczniowie są już wyczuleni: *być głodnym → avoir faim, jest komuś ciepło / zimno → avoir chaud / froid* itp. Zależności te dotyczą struktur skostniałych i z nimi problemów uczniowie nie mają. Rzecz się ma jednak gorzej w przypadku struktur formulaicznych, na które w procesie nauczania języka nie zwrócono eksplicytnie uwagi. Jednym z przykładów jest dość uproszczony schemat reorganizowania myśli polskiej: *mam x/N*$^{\{choroba\}}$ na myśl francuską: *je suis x/A*$^{\{choroba\}}$:

Mam katar.
→ Je suis enrhumé.

Ma zatwardzenie.
→ Il est constipé.

Elipsa i amplifikacja

Kolejne algorytmy dotyczą sytuacji, w których wypowiedzi języka J1 redukują elementy zawarte w J2 (elipsa), bądź też dołączają do nich elementy dodatkowe (amplifikacja).

Zaimki

Opisywana w tym algorytmie zależność jest, po raz kolejny, konsekwencją charakteru fleksyjnego języka polskiego oraz charakteru pozycyjnego języka francuskiego. Jako, że podstawowym sposobem określania funkcji składniowych słów w zdaniu w języku francuskim jest ich pozycja, nie może on ich pomijać tak często, jak ma to miejsce w języku polskim. Na przykład:

Wyobraź sobie, że Paweł kupił kwiaty Magdzie. — ☺On… jej…?
Tu imagines ? Paweł a acheté des fleurs à Magda. — ☹Lui… à elle…?

Po raz kolejny więc, ta systemowa zależność ma głębokie konsekwencje w odmiennych strukturach kognitywnych obu języków. Problem jest widoczny szczególnie wtedy, gdy chodzi o wypełnianie zdania elementami ana- lub kataforycznymi, co ma miejsce dużo częściej w języku francuskim niż w polskim, właśnie z uwagi na mniejszą eliptyczność języka francuskiego.

Powiedziałeś jej, że przyjedziemy? — Powiedziałem.
Tu lui as dit qu'on viendrait ? — Je le lui ai dit.

Problem pomijania elementów tego typu jest szczególnie widoczny w zaimku *en*, którego studenci nagminnie nie używają tam, gdzie konwencja, a nawet poprawność języka francuskiego tego wymaga:

☹On achète cette entreprise quel que soit le coût.
↳Kupujemy to przedsiębiorstwo bez względu na koszty.

Mankament ten staramy się naprawić kolejnymi algorytmami:

Kupujemy to przedsiębiorstwo bez względu na koszty.
→ On achète cette entreprise quel qu'en soit le coût.

Chciałbym zakończyć ten temat i zaproponować inny.
→ Je voudrais qu'on termine ce débat et qu'on en propose un autre.

Szczególne kłopoty w związku z użyciem zaimka *en* sprawia studentom struktura typu *ce n'en est pas un / une*. Poproszeni o wytłumaczenie sensu poniższego zdania (o co prosimy na początku każdego kursu MCL), studenci nie potrafią go właściwie odczytać.

A y regarder de plus près cette césure entre l'économique et le politique n'en est pas une.
→ ☹Gdy przyjrzeć się temu bliżej, ta cezura nie jest jedna.
→ ☹Gdy przyjrzeć się temu bliżej, ta cezura nie jest jedyna.
→ ☹Gdy przyjrzeć się temu bliżej, to nie jedyna cezura.

Dopiero poniższy prosty przebieg rozumowania uzmysławia im rzeczywiste znaczenie tej konstrukcji:

Je suis le capitane de ce bateau. → Je le suis.
Il est le capitaine de ce bateau. → Il l'est.
C'est un capitane. → *C'est un → C'en est un.
Ce n'est pas un capitane. → Ce n'en est pas un. (C'en est même pas un.)

Ta prosta w gruncie rzeczy struktura jest używana w języku codziennym bardzo często, dlatego też na wyrobienie odruchu jej użycia szykujemy odpowiedni algorytm tłumaczeniowy:

Spotkałem wiele pięknych kobiet, Zdzisława nią nie jest.
→ J'ai rencontré beaucoup de pures beautés, mais Zdzisława n'en est pas une.

KONSTRUKCJE BEZOKOLICZNIKOWE

Kolejny przykład pozwoli poruszyć kwestie, które poza amplifikację *sensu stricto* wykraczają. Punktem wyjściowym są często słyszane chybienia polegające na użyciu formy skróconej tam, gdzie język francuski używa formy rozszerzonej:

☹J'ai entendu de cela. ↖ Słyszałem o tym. ↗ ☺J'en ai entendu parler.
☹Je l'ai vu dans une pièce. ↖ Widziałem go w jednej sztuce. ↗ ☺Je l'ai vu jouer dans une pièce.

Relacje te wynikają z pewnością z prostoty konstrukcji francuskich (wystarczy dodać bezokolicznik), których ekwiwalenty polskie okazują się bardziej skomplikowane (a więc mniej ekonomiczne) lub nacechowane wyższym rejestrem języka, a więc nieskonwencjonalizowane w rejestrze języka potocznego, co sprawia, że używane są one, w porównaniu do języka francuskiego, rzadziej:

Słyszałem, jak o tym mówiono. ↖ J'en ai entendu parler. ↗ Słyszałem o tym.
Widziałem ją grającą w jednej sztuce. ↖ Je l'ai vue jouer dans une pièce. ↗ Widziałem ją w jednej sztuce.

Konstrukcje tego typu są ćwiczone na lekcjach gramatyki według prostego algorytmu: czasownik percepcyjny → bezokolicznik: *J'a vu tes enfants. Ils jouaient dans la cour → J'ai vu tes enfants jouer dans la cour* i z takimi przekształceniami uczniowie nie mają trudności. A jednak w spontanicznej rozmowie uczniowie się nimi nie posługują. Wy-

rabiając odruch ich użycia, nacisk kładziemy na konstrukcje amplifikowane względem języka polskiego, gdyż to właśnie tutaj chybienia obserwowane są najczęściej.

Sportowcy marzą o medalach.
→ Les sportifs rêvent d'avoir des médailles.

Początkujący przedsiębiorcy sygnalizują najwięcej problemów w obszarze księgowości.
→ Les entrepreneurs débutants déclarent avoir beaucoup de problèmes au niveau de la comptabilité.

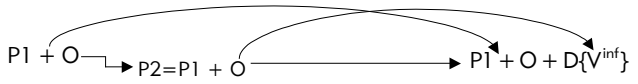
O ile powyżej zdania polskie i francuskie wyrażają różne porcje informacji, o tyle kolejny algorytm dotyczy wyrażania treści tożsamych, a jego zadaniem jest eliminowanie odruchu używania formy osobowej czasownika tam, gdzie język francuski używa formy bezokolicznikowej:

Je pense que je pourrai le faire. → ☺Je pense pouvoir le faire.
↳Wydaje mi się, że będę mógł to zrobić.

Il me semble que je l'ai vu quand il partait. → ☺Il me semble l'avoir vu partir.
↳Wydaje mi się, że widziałem (go) jak wychodził.

Zaznaczyć należy, że formy osobowe są w języku francuskim również używane. Zadaniem tego algorytmu jest jednak wyposażyć ucznia w możliwość stosowania innych macierzy składniowych, używanych równie często jak te, do których odwołuje się on w swoim interjęzyku.

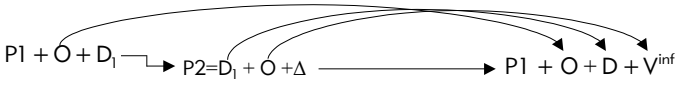
Proponujemy tutaj trzy algorytmy tłumaczeniowe. Pierwszy generuje wypowiedzi, w których po stronie języka polskiego podmioty w zdaniu nadrzędnym i podrzędnym są takie same:



Sądzę, że to zrozumiałem.
→ Je crois l'avoir compris.

Wydaje mi$^{pod.log.}$ się, że o tym słyszałem.
→ Il me semble en avoir entendu parler.

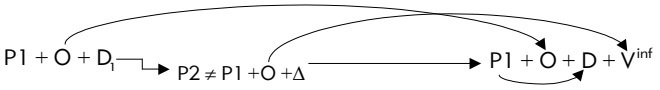
Drugi algorytm generuje wypowiedzi, w których polskie zdania podrzędnie złożone są dopełnieniowe:



Dziękuję ci, że ją przekonałeś.
→ Je te remercie de l'avoir convaincue.

Poprosiłem go, żeby przyszedł.
→ Je lui ai demandé de venir.

W trzecim algorytmie, w zdaniu polskim, podmiot zdania podrzędnego jest inny niż podmiot zdania nadrzędnego (*cieszę się, że ty..., jestem szczęśliwy, że wy..., mam nadzieję, że oni...* itp.), podczas gdy zdanie francuskie konstruowane jest zgodnie z algorytmem drugim:



Wymaga to przeprofilowania zdania polskiego. W zdaniu francuskim, segment dopełnieniowy winien otwierać bezokolicznik odnoszący czynność opisywaną w zdaniu podrzędnym polskim do tej samej osoby, co w członie nadrzędnym. Na wyrobienie tego nawyku należy poświęcić dużo czasu:

Cieszę się, że przyszło was tak dużo.
→ Je suis content de vous voir (être venus) aussi nombreux.

Mam nadzieję, że w końcu będziesz w pełni sił.
→ J'espère te revoir bientôt en pleine forme.

Czy to znaczy, że formy *Je suis content que vous soyez venus si nombreux, Je t'ai bien demandé qu'elle ne vienne pas* są niepoprawne? Nie! Po pierwsze, nie wszystko da się wyrazić formą bezokolicznikową. Po drugie, formy osobowe mają również wysoki stopień skonwencjonalizowania. A jednak, na 20 Francuzów poproszonych o dokończenie w sposób dowolny zdań *je suis content..., je te demande...* 14 rozpoczęło je od *de* (patrz pojęcie *siły rozpędu*, przypis 7). Innych 15 Francuzów na pytanie, która z form — *de* czy *que* — przychodzi do głowy jako pierwsza, 7 odpowiedziało *de*, 5 obydwie, a 3 *que*. W kompetencji formulaicznej wersja z *de* zakorzeniła się więc mocniej.

Do powyższych algorytmów dodajemy ćwiczenie uzupełniające, mające wyrobić odruch użycia trybu *subjonctif* po konstrukcjach, które w formie bezokolicznikowej poprzedzane są partykułą *de*, a o którym uczniowie nagminnie zapominają na skutek interferencji polskiego trybu oznajmującego:

Byłem szczęśliwy, że mu to w końcu powiedziała.
→ J'étais heureux qu'elle le lui ait finalement dit.

To dobrze, że przyszedłeś z tym do mnie.
→ C'est bien que tu sois venu me parler de ton problème.

Ostatnie ćwiczenie jest generowane inną ciekawą, „typowo francuską" macierzą:

Jest tak brzydka, że aż się chce płakać.
→ Elle est laide à faire pleurer.

Jest tak nudny, że aż się chce spać.
→ Il est ennuyeux à mourir / dormir debout.

Ostatecznie otrzymujemy szeroką paletę algorytmów tłumaczeniowych dla różnego rodzaju konstrukcji:

O niczym nie marzył bardziej niż o tym sukcesie.
→ Son seul rêve a été de remporter ce succès.

Świadek oświadcza, iż zapoznał się z treścią zeznań.
→ Le témoin déclare avoir pris connaissance de tous les témoignages.

Dziękuję państwu za poświęconą mi uwagę.
→ Merci de m'avoir consacré votre attention.

Nie wszyscy są pierwsi, ostatni, jedyni

Zamieścimy tutaj trzy rodzaje algorytmów naprawiających częste błędy uczniów nawet na poziomie zaawansowanym:

☹Les premiers sont venus les garçons et pas toutes les filles sont venues
↳Pierwsi przyszli chłopcy, a dziewczynki przyszły nie wszystkie

Nie wszystko zostało jeszcze powiedziane

Problem z sekwencją *wszyscy / nie wszyscy* jest swoistym *pendant* do kalkowanych z języka polskiego konstrukcji z wyrażeniami *tylko / nie tylko*, a chybienia są tutaj częste zarówno w języku mówionym jak i pisanym. Mechanizm naprawy jest bardzo prosty i zbudowany zgodnie z poniższym algorytmem:

Opór, na jaki trafia ten algorytm ze strony studentów — „przecież ja chcę powiedzieć: *nie wszyscy są…*, a nie: *wszyscy nie są…*" — dowodzi, jak silnie w ich umysłach

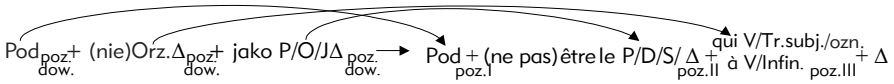
zakorzenione są struktury kognitywne kształcone przez język rodzimy. Tym większy należy kłaść nacisk na przećwiczenie tej struktury:

Nie wszystko złoto, co się świeci.
→ Tout ce qui brille n'est pas or.

Nie wszystkie koty są czarne.
→ Tous les chats ne sont pas noirs.

JAKO JEDYNY, PIERWSZY I OSTATNI

Kolejny algorytm odpowiada polskim sekwencjom typu *zrobić coś (jako) pierwszy / ostatni / jedyny*. Zwracamy uwagę na alternatywną obecność różnych trybów w języku francuskim:



W algorytmie tym można wprowadzić równolegle ćwiczenie struktury tematyczno-rematycznej.

Stawił się na egzaminie jako ostatni.
→ Il a été le dernier à se présenter.

Odpowiednią definicję semantyki zaproponował jako pierwszy Michel Bréal.
→ Michel Bréal est le premier linguiste ayant proposé une définition de la sémantique.

NAJWAŻNIEJSZY, JAKI KIEDYKOLWIEK / KTOKOLWIEK / GDZIEKOLWIEK...

Ten algorytm jest rozwinięciem poprzednich i eliminuje dość częsty błąd zapominania o *subjonctivie* po stopniu najwyższym, a jednocześnie wyczula na wartość znaczeniową słowa *jamais* (które niekoniecznie znaczy 'nigdy'; podobnie *personne, rien* i inne):

Pieczeń ze strusia to najbardziej wyrafinowane danie, jakie kiedykolwiek jadła.
→ Le rôti d'autruche est sans doute le plat le plus raffiné qu'elle ait jamais mangé.

To największa bzdura, jaką ktokolwiek słyszał.
→ C'est la plus grande bêtise que personne ait jamais entendu dire.

To, że jest tyle nie znaczy, że nie może być więcej

Technikę algorytmów tłumaczeniowych rozpoczynamy najchętniej od tego algorytmu (obok algorytmu *(nie) tylko*). Jest on łatwo asymilowany przez wszystkich uczniów, a podany na początku kursu zachęca do poznawania kolejnych algorytmów. Ilustruje również wszelkie zależności KKP opisywane we wstępie.

To, że x (nie) znaczy, że (nie) $y_{P1'znaczenie' \neq P2'przyczyna'}$ Ce (n') est (pas) parce que x que (ne) y (pas)

Eliminuje on odruch nadużywania struktur o profilach polskich:

> Le fait que tu *as (aies) le permis de conduire ne signifie pas que tu sais conduire.
> ↳To, że masz prawo jazdy nie znaczy, że umiesz prowadzić.

których stopień skonwencjonalizowania odpowiada rejestrom bardziej wyszukanym. Pokazuje on, że dążąc do użycia struktur o tym samym stopniu skonwencjonalizowania, często musimy przyjąć profile odmienne od rodzimych:

> To, że jesteś bogaty nie znaczy, że możesz mieć w życiu wszystko.
> → Ce n'est pas parce que tu es riche que tu peux tout avoir dans la vie.

> Fakt, że jesteś szczupła, nie oznacza wcale, że dobrze ci w bikini.
> → Ce n'est pas parce que tu es mince que le bikini te va bien.

Rytuały językowe: o zachowaniach adekwatnych do sytuacji

W dobie globalizacji coraz więcej rytuałów z różnych języków upodabnia się do siebie. Wyrażenie powitalne *Have a nice day*, niegdyś właściwe wyłącznie kulturom anglosaksońskim, wchodzi (jeśli już nie weszło) do języka polskiego w formie prostego życzenia *Miłego dnia*. Choć istnieją również i takie rytuały, które są silnie zróżnicowane, a ich przenoszenie z jednego języka na drugi może być brzemienne w skutkach. Przykładem jest rytuał odmowy w języku angielskim (Stalmaszczyk 2008, s.19):

> Poniżej przedstawiam krótkie i proste ćwiczenie (za: Thornbury 1997, s.9), które bardzo dobrze wskazuje na różnice w strategiach komunikacyjnych, które mogą mieć szersze konsekwencje. W poniższym dialogu należy uzupełnić jedną wypowiedź, czyli podziękować za zaproszenie, przy czym kontekst wskazuje, że zaproszenia nie możemy przyjąć:
>
> A colleague at work drops into your office:
>
> C o l l e a g u e : We're having a few friends round for dinner next Saturday night and I was wondering if you and your friend would like to join us?

> You: ...
>
> Colleague: Oh, well, maybe another time then.
>
> Wielokrotnie przeprowadzałem to ćwiczenie wśród różnych grup o zaawansowanej kompetencji językowej (studenci młodszych i starszych lat anglistyki, początkujący i doświadczeni nauczyciele języka angielskiego). Bardzo często podawana odpowiedź zaczynała się od słów w rodzaju „I'm sorry but…", albo „Unfortunately we cannot come because…", tymczasem typowa brytyjska odpowiedź brzmiałaby np. „Oh, we'd love to. But…". […]
>
> Powyższe ćwiczenie pokazuje wyraźnie, jak bardzo mocno połączone są ze sobą akty mowy, strategie komunikacyjne i relacje charakterystyczne dla poszczególnych kultur. Dla „polskiej" strategii komunikacyjnej charakterystyczne jest udzielenie w pierwszym rzędzie odpowiedzi na pytanie, nawet jeśli oznacza ona odmowę, natomiast dla strategii „brytyjskiej" charakterystyczna jest odpowiedź o charakterze empatycznym (zob. Thornbury 1997, s.148), z odmową przesuniętą do dalszej części wypowiedzi. Okazuje się, że te różne strategie komunikacyjne mogą wpływać (i niestety wpływają) na postrzeganie Polaków jako niezbyt uprzejmych. Od osób posługujących się płynną angielszczyzną oczekuje się zachowań typowych dla własnej kultury, w pewien sposób łatwiej usprawiedliwić kłopoty z wymową, doborem słów lub konstrukcji gramatycznych, niż zachowania postrzegane jako nieuprzejme. W tym przypadku świadomość metalingwistyczna polega na rozpoznaniu wzorca zachowań komunikacyjno-kulturowych, zazwyczaj mniej lub bardziej różnych od tych znanych z własnej kultury.

Nauczanie rytuałów językowych winno być więc nieodłącznym elementem kształcenia kompetencji formulaicznej. W kontekście zinstytucjonalizowanym trudno jest jednak podpatrzeć, które z nich mogą studentom sprawiać szczególne trudności.

JAK ZAPYTAĆ O DROGĘ?

Pierwszy przykład dowodzi zacierania się granic między rytuałami języków różnych społeczności językowych. Kiedyś Polaków „obowiązywała" formuła: *przepraszam, jak dojść do…, jak znaleźć…, przepraszam, można prosić o…*, słowem, formuła rozwinięta. Wówczas też słusznie zwracano uwagę na sztuczność jej kalki w języku francuskim, który formułę polską skracał do lakonicznego: *rue X SVP, la résidence X SVP, deux bierres SVP* (Gawełko 1989). Dzisiaj, coraz częściej obserwuje się w języku polskim używanie formuł lakonicznych: *Przepraszam, ulica Piotrkowska?* Zależność tę omawiamy tytułem przykładu zmian diachronicznych, które nauczyciel językoznawca winien bezspornie uważnie obserwować.

RYTUAŁ PROŚBY: PROSIĆ TO NIE ROZKAZYWAĆ

Choć rytuał prośby jest obserwowany na każdym kroku życia codziennego, to jego konwencjonalna formuła francuska umyka uczniom polskim, nawet tym, którzy często z Francuzami obcują. Utwierdza nas to w przekonaniu, po raz kolejny, że, aby ją przyswoić, należy ją skonfrontować z formułą polską:

Prośba { Tryb rozkazujący / Zdanie pytające czas dok. } ⟶ Czas ter. „modaln. pytanie" + STP / SVP

Język francuski nie ma gramatycznie wytworzonego aspektu dokonanego i wszelkie prośby polskie leksykalizowane za pomocą zdania pytającego w czasie przyszłym dokonanym: *wejdziesz?, poczekasz na mnie?* itp. zostają z tej racji zastąpione czasem teraźniejszym w języku francuskim: *tu entres ?, tu m'attends ?* itp.[18] Tymczasem wielu uczniów jest tych zależności nieświadomych:

☹Qu'est-ce que tu boiras ? ↖ Czego się napijesz? ↗ ☺Qu'est-ce que tu bois ?
☹Tu vas entrer ? ↖ Wejdziesz? ↗ ☺Tu entres ?

Oczywiście *Tu vas entrer ?* jest całkowicie poprawne. Trzeba mieć jednak świadomość, że profilujemy tu czas przyszły względem formy konwencjonalnie nienacechowanej, w której używa s i ę czasu teraźniejszego (to tak, jakbyśmy Polaka spytali: *czy będziesz wchodził?*).

A cóż się stanie, gdy w prośbie użyjemy trybu rozkazującego tak, jak ma to miejsce w języku polskim? Pozornie nic. Na *Passe-moi le sel* odbiorca zareaguje zgodnie z poleceniem. Przypisze on jednak tym wypowiedziom efekty znaczeniowe właściwe dla profilowanego trybu rozkazującego i prośbę odczyta z posmakiem żądania. Czyż nie wpływa to na sposób postrzegania Polaków za granicą, o której Stalmaszczyk wspomina w przytaczanym wyżej cytacie?[19]

Choć algorytm tłumaczeniowy jest tu bardzo prosty, to nie znaczy, że wystarczy go raz wyjaśnić. Wręcz przeciwnie, na zautomatyzowanie takich to właśnie spontanicznych reakcji językowych należy kłaść nacisk szczególny, bo przecież językiem nie tylko informujemy, ale i budujemy relacje między ludźmi. A te będą w dużej mierze takie, jaki jest nasz język.

18 Na temat różnicy między pytaniami a zdaniami pytającymi (o składniowej strukturze pytania) z ich zróżnicowanym potencjałem illokucyjnym, zob. np. Wiertlewski 1996.

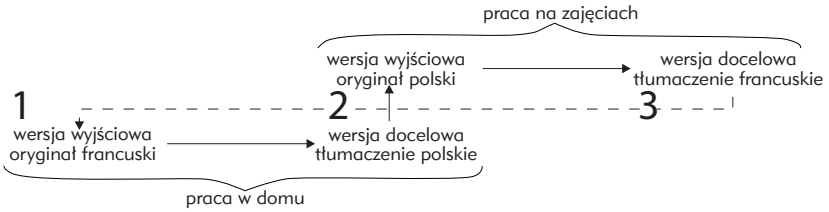
19 Właśnie tak chyba należy rozumieć jedno z autentycznych wydarzeń, gdzie Francuz odważył się wytłumaczyć znajomej z Polski (studentce, która z kolei podzieliła się tą refleksją na zajęciach), że takie ciągłe: *passes-moi le sel, viens me chercher* itd. każą mu myśleć (*le font penser*), że odzywa się do niego jak do psa (*tu me parles comme à ton chien*). Na ile było to spostrzeżenie natury językoznawczej, a na ile element sprzeczki między dwojgiem młodych ludzi, pozostanie już tajemnicą.

ASPEKTY AUTODYDAKTYCZNE: WIEDZA O JĘZYKU, ZNAJOMOŚĆ SKŁADNI I UMIEJĘTNOŚĆ BUDOWANIA ZDAŃ

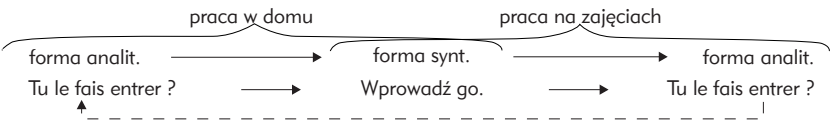
Omawiane w poprzednim podrozdziale algorytmy tłumaczeniowe są prezentowane przez prowadzącego. Należy jednak pamiętać, że głównym celem metody MCL jest nakłonić uczniów do prowadzenia badań własnych.

ALGORYTMY TŁUMACZENIOWE

Pierwsze algorytmy tłumaczeń rozpisujemy wspólnie, później uczniowie rozpisują je samodzielnie do zadanych ekwiwalentów syntaktycznych. Następnie, zgodnie z rozpisanymi algorytmami, sami już przygotowują zdania do tłumaczenia w klasie. Zdania te mogą wymyślać bezpośrednio po polsku, bądź też tłumaczyć je na język polski z autentycznych zdań francuskich, odpowiadających relacjom omawianym w algorytmie. Model ich pracy ilustruje wówczas poniższy schemat:



Dwa pierwsze kroki to samodzielne poszukiwania przez studentów oryginalnych zdań francuskich oraz ich przetłumaczenie na język polski. Dwa ostatnie kroki odnoszą się do tłumaczeń prowadzonych na zajęciach. Praca z tekstem oryginalnym ma tę przewagę, że z dydaktycznego punktu widzenia uczy aktywnego obcowania z językiem i autonomicznego poszerzania zakresu kompetencji, zaś z punktu widzenia językowego pozwala dotrzeć do zdań, co do których nie ma wątpliwości, że stanowią one rzeczywisty element zbioru zdań generowanych kompetencją formulaiczną rodzimego użytkownika języka, a wersję przetłumaczoną można zawsze skonfrontować z wersją oryginalną. Na przykład:



W ostatnim etapie, uczniowie wyszukują samodzielnie z autentycznych tekstów francuskich zdania nowe, których specyficzna (bo „nie-polska") budowa przyciąga w pewien sposób uwagę, których nie da się przetłumaczyć dosłownie, i dla których tworzą własne algorytmy tłumaczeniowe, które przedstawiają na zajęciach. Na tym etapie pracy chodzi o to,

by wyrobić w uczniu odruch dostrzegania takich zdań, po to, by z czasem już samodzielnie i coraz sprawniej analizował nie tylko reguły ich budowania, ale i kryjące się za nimi koncepty, profile i stopnie skonwencjonalizowania.

Badania własne

Wyniki badań samodzielnych są przeróżne, a proponowane algorytmy są mniej lub bardziej ciekawe. Niektóre z nich są banalnym powieleniem analizowanych już konstrukcji. Inne są opracowane na podstawie prac z zakresu komparatystyki syntaktycznej. Za najbardziej cenne przyjmujemy te, w których wyczuwa się samodzielną pracę ucznia. Do takich to uczniów adresowana jest przede wszystkim metoda MCL. Oni też najwięcej z niej skorzystają. Ostatecznie, spośród proponowanych przez uczniów algorytmów niektóre są efemerydami, inne zaś na stałe wpisują się do kanonu praktykowanych macierzy składniowych. Oto ich przykłady.

A może byśmy...

Myśl tę w języku pośrednim uczniów polskich wyraża najczęściej struktura:

Et peut-être, on irait, on resterait, etc... ↖ A gdybyśmy / może byśmy poszli, zostali itd.

Choć wydaje się, że nie można tu mówić o interferencji, bowiem struktura francuska nie przejmuje słowo w słowo składników struktury polskiej, to zauważyć trzeba, że język francuski nie dysponuje środkami formalnymi, które taką kalkę pozwoliłyby stworzyć. Uwaga ta skłania do rewizji poglądów o czasowym wypieraniu JR z JP. Obecność JR przestaje być widoczna w strukturach powierzchniowych, wyczuwa się ją jednak w strukturach konceptualnych (zob. *Full transfer hypothesis*, Shwartz i Sprouse 1996). Uczeń poruszający się już swobodnie w regułach formalnych języka obcego, stara się wyrazić za ich pomocą to, o czym naturalnie myśli w języku rodzimym, zaś tam, gdzie struktury języka obcego nie pozwolą mu oddać tych myśli „dosłownie", tam stara się zbliżyć regułami JO jak najbardziej do tego, co w swym języku JP chciałby powiedzieć. Stąd też i nieświadomość profili niekonwencjonalnych (*peut-être* /być może/ *on irait, resterait*…). W celu wyrobienia odruchu użycia formy skonwencjonalizowanej proponujemy ten prosty algorytm:

A może / gdyby + partyk./orzecz. + dop. $\xrightarrow[\text{P1'futur'} \neq \text{P2'passé'}]{\text{może} \rightarrow \text{si}}$ Et si + pod. + orzecz. + dop.

A może by tak wybrać się do kina.
→ Et si on se faisait un cinéma.

A gdybyś tak przestał marudzić.
→ Et si tu arrêtais de te plaindre.

LEPIEJ (BĘDZIE) JEŚLI...

W interjęzyku Polaków często pojawiają się struktury z użyciem czasownika *être*:

Il serait mieux que tu la pardonnes. ↖ Lepiej będzie jeśli / jak ją przeprosisz.
Ça sera mieux de ne pas le toucher. ↖ Lepiej tego nie ruszać.

Nie ma w nich nic niepoprawnego, a jednak ich nagminne używanie jest przez Francuzów obcujących z Polakami odbierane jako jedna z cech francuskiego „polskiego". Równie częsta jak z czasownikiem *être* jest bowiem struktura z czasownikiem *faire*:

Lepiej będzie jak ją przeprosisz.
→ Tu ferais mieux de t'excuser.

Lepiej tego nie ruszać.
→ On ferait mieux de ne pas y toucher.

Struktura z *faire* jest przynależna do rejestru standardowego, podczas gdy z *être* do starannego i jej częste używanie w rozmowach z zażyłymi kolegami może być odbierane jako zbyt wygórowane.

IM WIĘCEJ, TYM MNIEJ

Te dwa proste algorytmy autorstwa studentów: *a force de…* oraz *plus x, moins y* zostają przytoczone po obserwacji kłopotów z właściwym dopasowaniem struktur francuskich do polskich:

Z biegiem lat człowiek cierpi na coraz więcej chorób.
→ Plus on est vieux, plus on a de maladies.

Od nadmiaru kawy cierpi na bezsenność.
→ A force de boire du café, il souffre d'insomnie.

NIE TYLE X, ILE Y

Proponowany algorytm ma odzwyczaić od budowania zdań francuskich niezgodnych z jego konwencją na skutek klasycznej kalki porządku słów zdania polskiego:

Elle n'est pas tellement laide mais plutôt naïve.
↳Ona jest nie tyle głupia, ile naiwna.

Il ne sait pas tellement danser, mais plutôt il ne sent pas le rythme.
↳On nie tyle nie ma poczucia rytmu, ile nie umie tańczyć.

Proponowany algorytm generuje następujące przykłady:[20]

Ona jest nie tyle głupia, ile naiwna.
→ Elle est naïve plutôt que bête.

On nie tyle nie ma poczucia rytmu, ile nie umie tańczyć.
→ Ce n'est pas qu'il ne sente pas le rythme, c'est plutôt qu'il ne sait pas danser.

Ciągle to samo...

Ten prosty algorytm pozwala wyeliminować odruch nadużywania ekwiwalentnego względem *ciągle* przysłówka *toujours*, którego efekty znaczeniowe są dość dalekie od treści sekwencji polskiej:

Ciągle mi tu jęczysz.
→ Tu n'arrêtes pas de pleurer.

Pytasz i pytasz...
→ Tu n'arrêtes pas de m'ennuyer avec tes questions.

Sans que

Algorytm ten daje uczniowi wybór między konstrukcjami *sans* + *bezokolicznik* a *sans que* + *forma osobowa / subjonctif*. Język polski nie dysponuję tutaj konstrukcją formalnie zbliżoną do konstrukcji francuskiej. Tym bardziej należy wyrobić odruch jej używania.

Zrobił to, choć wcale nie musiał.
→ Il l'a fait sans qu'on l'y oblige.

Wyszedł tak, że nikt się nie spostrzegł.
→ Il est parti sans que personne ne s'en aperçoive.

„Ergatyw" po polsku

To przykład algorytmu, jaki uczniowie proponowali podczas kilku cykli, co dowodzi tego, że w swych poszukiwaniach kierują się potrzebami języka rodzimego. Propozycje macierzy są następujące:

20 Ten algorytm koryguje też inne typowo polskie chybienie: *raczej x niż y*
☹Les jeunes écoutent plutôt le pop que la musique classique. Ils préfèrent regarder le film en DVD qu'aller au cinéma.
☺Les jeunes écoutent le pop plutôt que la musique classique. Ils préfèrent regarder les films en DVD plutôt que d'aller le voir au cinéma.

Pióro mi cieknie.
→ J'ai un stylo qui coule. (P + *avoir* + D *qui*...)

Zmarł mi ojciec.
→ Mon père est mort. (Zaim. dzierż. + N + Orz.)

Struktura ta ma w języku polskim bardzo wysoką frekwencję użycia i generuje olbrzymią liczbę zdań (*popsuł mi się samochód, spadła mi szklanka* itp.). Należy ona do jednych z bardziej kłopotliwych — z jednej strony, użytkownik języka polskiego „myśli nią" bardzo często, z drugiej zaś, charakterystyczny dla niej profil „ergatywny" nie da się wyrazić w analogiczny sposób w systemie języka francuskiego, a jej ekwiwalenty francuskie są różne i liczne. Nie należy jednak zapominać, że zadaniem dydaktyka jest skierować uwagę uczniów na poszukiwania prowadzone w języku obcym. Dopasowywanie struktur języka obcego do rodzimego może tylko zwielokrotnić potrzebę oddawania w języku obcym tego, czego w nim być może oddać s i ę nie da. Przedmiotem poszukiwań ucznia ma być przede wszystkim język docelowy, do którego wyczucia może dążyć za pomocą języka rodzimego. Poszukiwania prowadzone w odwrotnym kierunku są bardziej ryzykowne (choć, przyznajmy to otwarcie, nieuniknione).

PARTICIPE PASSÉ

Algorytm na imiesłów jest podawany przez studentów właściwie na każdym kursie MCL:

Jak tylko butelka się skończy, otworzymy następną.
→ Une fois la bouteille terminée, on en débouchera une autre.

Po skończonym posiłku przychodzi czas na mały digestif.
→ Le repas terminé, on se doit de prendre un petit digestif.

Choć algorytm ten wskazuje na zalecaną drogę badań: francuski → polski, to fakt, że uczniowie podają go tak często, może być dla dydaktyka sygnałem ostrzegawczym. Jest on bowiem klasycznym przykładem struktury, której używanie jest ćwiczone wielokrotnie na wcześniejszych latach. Nie jest więc dobrze, jeśli jest on jedynym algorytmem proponowanym przez ucznia w ramach badań własnych. I choć niekoniecznie oznacza to, że uczeń taki (będzie) włada(ć) słabo językiem francuskim, to do takich uczniów metoda MCL nie jest adresowana.

ALGORYTMY W PRAKTYCE

Z czasem całe zajęcia zostają poświęcone wyłącznie ćwiczeniom praktycznym, podczas których uczniowie proponują sobie sami różne zdania polskie do tłumaczenia na język francuski. Ćwiczenia te możemy realizować według kilku kryteriów. Po pierwsze, zdanie do przetłumaczenia może zawierać bądź to jedną „pułapkę" i wymagać zastosowania jednego algorytmu, bądź też wiele pułapek, zmuszając do zastosowania kilku

algorytmów jednocześnie. Po drugie, wraz z podaniem zdania możemy tę pułapkę, a więc i algorytm tłumaczenia, wyjaśnić lub nie. Po trzecie, jeśli to możliwe, możemy poprosić o podanie kilku wersji tłumaczenia z adekwatnym opisem różnic KKP.

Tłumaczenie ma być wykonane zaraz po usłyszeniu struktury polskiej i najszybciej jak to możliwe. Wymuszając jak najszybszy czas reakcji, zwalniamy ucznia z konieczności właściwego doboru słów. W ostateczności uczeń może pominąć słowo, którego ekwiwalentu nie zna, czy też użyć słowa odmiennego (ostatecznie polskiego). Celem tych ćwiczeń nie jest bowiem nauka tłumaczenia jako takiego, ale zautomatyzowanie przejścia SP1 → SP2 tak, by z czasem wykonywać je mechanicznie. Oto przykłady zaczerpnięte bezpośrednio z zajęć:

Taki pejzaż mógł namalować tylko wielki artysta.[Nie/tylko+STR]
→ Seul un grand artiste aurait pu peindre ce paysage.

Honor jest najważniejszą z wartości nie tylko dla Piotra.
→ Pierre n'est est pas le seul pour qui l'honneur soit la valeur la plus importante.
→ Il n'y a pas que Pierre pour qui l'honneur soit la valeur la plus importante.

To, że studiujesz Filologię Romańską nie znaczy, że znajdziesz pracę.
W poszukiwaniu pracy wykształcenie nie jest najważniejsze.
→ Ce n'est pas parce que tu as fini la Philologie Romane que tu trouveras facilement du travail. Le diplôme n'est pas la chose la plus importante dans la recherche de travail.

Tłumaczenia ustne wymagają zdań dość krótkich. Należy skoncentrować się na odruchu jak najszybszego odnalezienia docelowej struktury formulaicznej, a nie na zapamiętywaniu formy wyjściowej. Dłuższe teksty można dawać do tłumaczenia pisemnego.

Jeśli więc na 55 ankietowanych przedsiębiorstw za rzadką należy uznać współpracę związaną z innowacjami (za ważną uznaje ją jedynie 12 na 55 przedsiębiorców), to dużo częstsza jest już współpraca związana z produkcją (32/55) lub z dystrybucją (30/55). Również słabo rozwinięta jest współpraca w wymianie informacji (ważna tylko dla 14/55 przedsiębiorstw).
→ Parmi les 55 entreprises enquêtées, les coopérations en matière d'innovations ne sont pas les plus fréquentes : seules 12 entreprises sur 55 les jugent comme telles. Sont davantage privilégiées les coopérations en matière de production (32/55) ou de distribution (30/55). Les échanges en matière d'informations ne sont pas, eux non plus, bien développés (ils ne sont importants que pour 14/55 entreprises).

Po kilku latach prowadzenia tych ćwiczeń wyłaniają się dwie ciekawe obserwacje. Nie dotyczą one tego, jak uczniowie tłumaczą zadane algorytmy na zajęciach (o tym w ostatnim rozdziale pracy), ale tego, jak uczniowie przygotowują zdania do tłumaczenia. Pierwsza obserwacja dotyczy grupy studentów, których zdania przedłożone do tłumaczeń świadczą o niezrozumieniu wyjaśnianego problemu, jak choćby w następujących przypadkach:

To są moje dokumenty, a tamte są mojego ojca, nie pomieszaj ich.
→ Ces papiers-ci sont à moi et ceux-là sont à mon père.

W całej klasie były tylko dwie ładne dziewczyny.
→ Il n'y avait que deux belles filles dans toute la classe.

Pierwsze zdanie miało dotyczyć użycia zaimka *en*, ale jego struktura do jego użycia w ogóle nie skłania. Drugie, choć zawiera wyrażenie *tylko*, to według proponowanych algorytmów nie może być przetłumaczone.

Ta grupa studentów nie należy jednak do licznej i dotyczy siłą rzeczy tych, którzy zdania do tłumaczenia przygotowują jedynie „z głowy". Czasem wystarczy ich poprosić, by przygotowane zdania przetłumaczyli zgodnie z algorytmem, zanim je podadzą w klasie.

Istnieje też druga grupa studentów. Przygotowywane przez nich zdania do tłumaczenia są również chybione, choć chybienia te są zaskakujące inaczej. Ich zdania polskie mają bowiem strukturę francuską. Oto dwa przykłady:

Brytyjskie linie kolejowe były budowane przez przedsiębiorstwa prywatne, a w Europie kontynentalnej państwo decydowało o budowie linii.
→ Les lignes ferroviaires anglaises ont été construites par les entreprises privées, tandis qu'en Europe Continentale l'Etat a toujours décidé de la construction des lignes.
↰ ☺… a w Europie Kontynentalnej o budowie linii decydowało państwo.

Jedyny, który wie, co to miłość, jest ten, kto choć raz zaznał w życiu cierpienia.
→ Seul celui qui a souffert au moins une fois dans sa vie sait ce que c'est que l'amour.
↰ ☺Wie, co to miłość tylko ten, kto zaznał w życiu cierpienia.

Struktura pierwszego zdania jest odzwierciedleniem struktury SPD zdania francuskiego a nie STR zdania polskiego, według której zdania te miały być przygotowane. Struktura drugiego zdania jest kalką macierzy francuskich z wyrażeniami *seul(e/s)*. Jeśli zdania takie są wynikiem tłumaczenia autentycznych zdań francuskich, świadczy to o braku wyczucia języka rodzimego.[21] Jeśli natomiast przygotowywane są „z głowy", to wydają się dowodzić rzeczy dość szczególnej. Pisząc to zdanie po polsku, uczeń myślał najwyraźniej jednocześnie o tym, jak zostanie ono przetłumaczone na język francuski. A myśląc o tym, jak je przetłumaczyć, myślał strukturą francuską jeszcze zanim ją zwerbalizował po polsku. A czyż celem nauki języka obcego nie jest nakłonić do myślenia w tymże języku? Odpowiadając proleptycznie na zarzut

21 Chybienia w tę stronę zdarzają się też na bardzo zaawansowanym poziomie znajomości języka obcego z uwagi na silne przesiąknięcie jego strukturami, patrz s.91:

Dlatego też rzekoma doskonała znajomość gramatyki danego języka nie gwarantuje mówienia płynnie w tym języku;

☹przyswojenie sobie pełnego „zestawu" wyrażeń skonwencjonalizowanych jest prawdopodobnie o wiele trudniejszym zadaniem w opanowaniu języka.

☺prawdopodobnie o wiele trudniejszym zadaniem w opanowaniu języka jest przyswojenie sobie pełnego „zestawu" wyrażeń skonwencjonalizowanych.

w kwestii rozchwiania struktury języka rodzimego, jego ryzyko wydaje się znikome. Jeśli jednak nawet istnieje (zob. np. Widła 1999), to jest ono być może ceną, jaką płaci się za coraz lepsze władanie językiem obcym.

Środki i zasady

W proponowanej metodzie kilka rzeczy zasługuje na szczególną uwagę. I choć każda z nich jest ściśle związana z pozostałymi, dla czytelności postaramy się je rozdzielić na kilka odrębnych spostrzeżeń.

Po pierwsze, wszelka próba algorytmizacji nauczania języka obcego może być poddawana krytyce z uwagi na odtwórczy i mało elastyczny sposób jego przyswajania. Język jest przecież tworem o rozmytych granicach między jego różnymi warstwami, choćby między rejestrami języka, stopniami skonwencjonalizowania, a reguły o zacięciu algorytmizującym sprowadzają go do kilku „sztucznych" równań, którym zawsze będzie się wymykał. Redukując ten zarzut do absurdu należałoby jednak stwierdzić, że każda próba uporządkowania języka jest z góry bezzasadna. Co się zaś tyczy przyswajania naturalnego, to właśnie ono prowadzi do wielu negatywnych skutków, na co wielokrotnie zwracaliśmy uwagę. Większość uczniów pozostawionych samych sobie uczy *się* po prostu błędnie. Dlatego też uważamy, że lepiej jest wskazać im niebezpieczeństwa takiej nauki oraz reguły JO, w tym algorytmy jego poznania, odpowiednio „sztucznie" je tłumacząc, niż wszystkie kwestie problematyczne ignorować, wierząc, że sami je odpowiednio „naturalnie" rozwiążą.

Kolejna kwestia dotyczy dopuszczalności i/lub poprawności przetłumaczonych zdań. Aby to ocenić, posługujemy się wyłącznie symbolami *p*☺ vs *p*☹, bowiem za chybione przyjąć możemy również zdania niepoprawne. Kryterium stosowności budowanych zdań jest wyznaczone stopniem ich skonwencjonalizowania. I tak, na przykład, w zbiorze zdań:

1) ☹A jeślibyśmy poszli do kina? 2) ☺Et si on se faisait un cinéma ?
1) ☹Et peut-être on irait au cinéma ? 2) ☺A może by tak wybrać się do kina?

mimo, iż przykłady z pierwszej kolumny należy uznać za poprawne, to uznać je należy również za mniej skonwencjonalizowane, a jeśli przyjąć, że celem nadawcy było wyrazić swą myśl w formie całkowicie konwencjonalnej, to uznać je należy wówczas za chybione. Jeśli ponadto mogą być one uznane za dopuszczalne, to z uwagi na ich mniejszy stopień skonwencjonalizowania, przyjmowane będą jako formy profilujące pewne szczególne aspekty wydarzenia względem form „nienacechowanych", skonwencjonalizowanych, a których wyprofilowanie nie było zamiarem mówiącego (*peut-être on irait, peut-être on n'irait pas*). Dlatego też na zajęciach, za chybione („niewłaściwe") przyjmujemy zdania nie odpowiadające opracowanym „wspólnie" algorytmom, nawet jeśli są one poprawne i/lub dopuszczalne. Rozwiązanie takie może budzić kontrowersje i być krytykowane za ograniczanie kreatywności ucznia. Przecież język to nie tylko formy skonwencjonalizowane, ale i formy, które tę konwencjonalność pogwałcają. Z tym należy się zgodzić, ale pod warunkiem, że ten, kto poza tę normę wykracza, jest tego świadomy, a więc tę normę zna. „Niedopuszczanie" zdań „dopuszczalnych" jest więc tylko pozornie ograniczaniem kreatywności językowej. Nadmierne dopuszczanie zdań

niekonwencjonalnych może powodować, że uczeń nie będzie wiedział, jakie zdania uznać za normalne, tj. nie będzie miał świadomości konwencji języka obcego.

Można też zastanawiać się, czy ćwiczenia tego typu nie ograniczają ucznia do niewielkiego zbioru struktur składniowych, wymuszając na nim posługiwanie się strukturami myślowymi zadanymi z zewnątrz. Czy nie słuszniejszą byłaby tradycyjna metoda dysertacji, konwersacji itp. skłaniająca ucznia do wyrażania s w o i c h myśli, w różnorakich strukturach syntaktycznych? Odpowiadamy. Po pierwsze, prezentowane tutaj algorytmy mają na celu ułatwienie akwizycji tych elementów kompetencji syntaktycznej języka francuskiego, które uczniom polskim sprawiają najwięcej kłopotów. Po drugie, nawet i pobieżna obserwacja prac pisemnych lub wypowiedzi uczniów potwierdza, iż bądź to posługują się w nich strukturami bardzo prostymi (patrz prawo najmniejszego wysiłku i zasada akomodacji), bądź też, jeśli posługują się strukturami bardziej skomplikowanymi, to zrozumienie ich intencji jest często dość trudne (patrz zasada interpretowalności i stosowności). Ponadto, w zinstytucjonalizowanym kontekście nauczania mamy tendencję do wprawiania ucznia w produkowaniu wypowiedzi charakterystycznych dla konwencji eseju, rozprawy, wykładu, itp., a zaniedbujemy język „normalny". Przyznają to zresztą sami zainteresowani:

> Dużo prościej jest mi poprowadzić wykład trwający nawet i 90 minut, cały w języku francuskim, niż poprosić o zmianę biletu na inny dzień i z inną przesiadką przez telefon dzwoniąc na lotnisko do Francji. (Fragment rozmowy z jednym z nauczycieli)

Należy też pamiętać, to po trzecie, że nadrzędnym celem całej metody jest nie tyle dawać gotowe rozwiązania, ile wyczulić ucznia na problemy i wyposażyć go w narzędzia samodzielnego poszukiwania ich rozwiązania. W tym też sensie proponowane algorytmy są tylko przykładem tego, jak z przyswajaniem kompetencji formulaicznej można się uporać. W końcu po czwarte, jedno nie wyklucza drugiego. Choć uważamy, że proponowane techniki są bardzo istotnym elementem kształcenia JO, to absolutnie nie odbieramy ważnego miejsca technikom lub metodom odmiennym. Co więcej, techniki MCL winny być traktowane jedynie jako towarzyszące innym zajęciom, na których języka obcego naucza się już metodami „tradycyjnymi" i na których to uczeń będzie mógł zresztą zastosować przyswojone macierze w praktyce władania JO w pełnym tego słowa znaczeniu.

Kolejna kwestia dotyczy roli, jaką w powyższych ćwiczeniach odgrywa język polski. Rygorystyczne odwoływanie się wyłącznie do języka obcego każe wierzyć w samodzielną umiejętność wychwytywania konstrukcji typowych dla tego języka i umiejętność budowania poprawnych reguł jego użycia z wyczuciem jego struktur konceptualnych.

> Plus les apprenants sont exposés à la langue cible, plus ils ont l'occasion de noter l'absence des formes [...] fautives [...] et la présence d'autres constructions alternatives dans le français des locuteurs natifs. (Larsson-Ringqvist 2002, s.163)

Niestety, zarówno badania naukowe (patrz wcześniej: Van Patten 1996, Skehan 1998) jak i zwykła praktyka nauczycielska dowodzą, że tak nie jest. Uczeń nastawia się na rozumienie tekstu, a nie na kolekcjonowanie struktur językowych, a samorodnie tworzone reguły są w dużej ilości przypadków błędne. Zresztą, nawet i uczenie tych reguł wyłącznie w języku obcym jest nie do końca skuteczne. Brak konfrontacji z ję-

zykiem rodzimym powoduje, że tak naprawdę uczniowie pewnych fragmentów kompetencji języka obcego nie przyswajają i choć testy rozwiązują poprawnie, to później testy te popadają w zapomnienie, a ćwiczonymi na nich strukturami się nie posługują. Potwierdzeniem tego niech będzie prosty fakt, że ćwiczenia na koncesję typu:

> Nous ferons cette promenade. Peu importe le temps qu'il fera.
> *Quel que soit* le temps, nous ferons cette promenade. (Nouveau sans frontières 4, s.83)
> *Si / Aussi* doué *qu'il soit*, on ne peut pas l'engager s'il n'a pas les yeux bleus ! (Espace 3, s.53)

znajdują się w każdej metodzie FLE (FJO) i przerabiane są na pierwszym roku studiów, a na czwartym roku studenci o tych konstrukcjach już „nie pamiętają". Odwoływanie się do języka rodzimego na lekcjach języka obcego nie jest więc czymś z góry złym. Zamiast z nim walczyć udając, że go nie ma, można z nim walczyć poprzez konfrontację i jego wpływ ś w i a d o m i e eliminować. Zresztą, czy da się wygrać, lub chociaż walczyć, z czymś, czego nie chcemy widzieć?

Cele i sprawności

Proponowana technika wydaje się sprawdzać doskonale na kursach kształcenia tłumaczy, a wyrabiany szybki czas reakcji jest szczególnie przydatny dla tłumaczy słowa żywego, szczególnie dla tłumaczy kabinowych, ale jako technika kształtowania kompetencji języka obcego może budzić kontrowersje. Ma ona jednak swoje korzyści. Po pierwsze, uczniowi zostaje zadana „SG" o wspólnie odczytanej intencji i często o dość skomplikowanej strukturze, co pobudza go do budowania zdań, których bez takich bodźców być może nigdy by nie budował (patrz zasada akomodacji). Po drugie, wychodząc od języka rodzimego, uczeń utwierdza się w słuszności doboru zdania francuskiego, a podpierając się językiem polskim, „walczy" z nim, nabierając świadomości różnic między językiem rodzimym a obcym. Po trzecie, ćwiczenia te wyrabiają odruch wyrażania się w sposób skonwencjonalizowany, dając jednocześnie świadomość tego, co poza tę konwencję może wykraczać. Po czwarte, coraz szybciej wykonywane tłumaczenia na język francuski sprawiają, że struktury polskie stają się jedynie pewnego rodzaju mechanicznym bodźcem, impulsem do budowania zdań francuskich, które uczeń zaczyna konstruować w sposób coraz bardziej arefleksyjny, a jednak ze świadomością ich struktur znaczeniowych. Mówiąc wprost: im mechaniczniej są wykonywane ćwiczenia tłumaczeniowe, tym mniej uczeń zwraca uwagę na strukturę powierzchniową języka rodzimego, a tym bardziej skupia się na strukturze francuskiej. Z czasem reguły budowania tych zdań aktualizowane są już mechanicznie i wykluczone zostają odruchy tłumaczeniowe *sensu stricto*. W końcu po piąte, zdania, które studenci przygotowują po polsku, mają być przygotowywane z myślą o ich przetłumaczeniu na język francuski z wykorzystaniem ćwiczonej odpowiednim algorytmem struktury. Tak więc, choć każemy przygotowywać przykłady po polsku, to nakłaniamy do antycypowania myśli na sposób francuski. Mówiąc obrazowo, uczymy myśleć strukturami francuskimi, zanim jeszcze zostaną one zwerbalizowane.[22] A to właśnie nauka myślenia w języku obcym jest przecież celem ostatecznym.

22 Przykładów dostarczają cytowane przed chwilą zdania polskie, przygotowane przez studentów do tłumaczenia na język francuski, których to struktura przypominała logikę składni bardziej francuską niż polską.

Językoznawcze techniki kształtowania kompetencji semantycznej

Pansemantyczny charakter języka sprawia, że wszelkie jego analizy sprowadzają się prędzej czy później do analiz treści lub znaczenia. Dlatego też kwestie semantyczne doczekały się w literaturze językoznawczej tak wielu opracowań i teorii. Dla stworzenia językoznawczego modelu kształtowania kompetencji języka obcego jest więc z czego czerpać. Jednak ta proliferacja teorii semantycznych ma też swoje minusy. Jeśli bowiem rzeczywiście niektóre z nich nadają się lepiej do wyjaśnienia tych elementów, z którymi inne radzą sobie gorzej, to podstawowa trudność dotyczy siłą rzeczy istniejących niespójności. Zgodnie z założeniem metody MCL adresowanej do odbiorcy nie-językoznawcy, czerpiąc z wielu tych modeli jednocześnie (programowy eklektyzm), będziemy więc zmuszeni do wielu uproszczeń (programowa prostota).

Ujęcie językoznawcze: znaczenie znaczenia i znaczenia znaczeń

Pierwszy podrozdział poświęcony jest semantyce „teoretycznej", drugi — semantyce „stosowanej", a dokładniej: zastosowaniu narzędzi opracowanych na gruncie semantyki językoznawczej do procesu nauki JO.

Teoria wyrazu i/lub znaku językowego

Autorstwo powszechnie cytowanej myśli „Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria" przypisuje się tak wielkim umysłom jak Einstein, Popper, Bergson, Kirchhoff. Wydaje się, że sam autorytet tych postaci wystarczy, by się z tą myślą zgodzić. Dlatego też podrozdział ten poświęcimy wyjaśnieniu podstawowych pojęć teorii semantyki, zwracając w nich uwagę na elementy, które są szczególnie istotne dla stworzenia adekwatnego modelu nauki języka obcego.

Cechy definicyjne znaku językowego

Ograniczamy się do opisu trzech najczęściej cytowanych cech znaku językowego wraz z krótką charakterystyką ich implikacji dla procesu nauczania języka obcego.

Dwuczłonowość

Znak językowy składa się zawsze z dwóch elementów: *signifiant* (element znaczący) — będący jego reprezentacją foniczną lub graficzną oraz 'signifié' (element znaczony) — będący jego reprezentacją mentalną lub treścią. Te dwa elementy znaku stanowią niepodzielną strukturę, którą przyrównuje się do dwóch stron kartki papieru, gdzie jedna nie może istnieć bez drugiej (Saussure). Ta niepodzielność formy i treści ma poważne implikacje dla modeli akwizycji języka obcego. Wskazuje bowiem na to, że żadna forma treści, struktura głęboka, nie istnieje sama w sobie, a jej dewerbalizacja jest niemożliwa. Fenomenologiczna *époché* jest z pewnością ideą ciekawą, ale dla dydaktyki języków obcych pozostaje raczej filozoficznym abstraktem. Po raz kolejny skłania to do rewizji poglądów na temat modeli postulujących nauczanie języka obcego z abstrakcyjnie wyodrębnionych struktur głębokich.

Linearność

Zarówno elementy akustyczne jak i graficzne występują jeden po drugim, tworząc łańcuch. Tylko tak możemy je komunikować i odczytywać. Jakakolwiek zmiana ich szyku — w *signifiant* — powoduje zmianę ich 'signifié' (*tam* i *mat*). Ten linearny charakter struktur każdego języka skłania do takiego samego sposobu nauczania języka obcego. Tymczasem, o ile produkcja i recepcja komunikatu mają zawsze charakter linearny, o tyle

preselekcja form wyrażania oraz postselekcja przynależnych im form treści mogą mieć charakter nielinearny. Dotyczy to języka rodzimego, którego formuły przechowujemy w swoistym banku c a ł y c h i gotowych do użycia sekwencji, macierzy (patrz kompetencja echoidalna, formulaiczna). Dlatego też, choć nauczanie języka obcego musi być linearne, to mając świadomość nielinearnego charakteru struktur kognitywnych, magazynowanych w pamięci i służących opowiadaniu o świecie, należy kłaść nacisk na to, aby w takiej to właśnie postaci formuły te były magazynowane w umyśle ucznia.

Arbitralność

Większość językoznawców przyjmuje, że stosunek między elementem znaczonym a znaczącym ma charakter czysto umowny. Forma dźwiękowa znaku nie jest w sposób naturalny związana z pojęciem, a związek między *signifiant* i 'signifié' jest arbitralny. Dowodem lub konsekwencją tej cechy jest fakt, że to samo pojęcie jest reprezentowane przez różne kompleksy dźwięków w różnych językach, na przykład dla oznaczenia tego samego 🐕 język polski używa wyrażenia *pies*, angielski *dog*, francuski *chien*. Nie wszyscy jednak się z tym zgadzają. Już w starożytności odnotowywano dysputy między zwolennikami (za: Mańczak 1970, s.17 i n.) tezy o naturalnym związku między znaczeniem wyrazu a jego formą (koncepcja φύσει) a przeciwnikami tego poglądu (koncepcja θέσει). Naturaliści utrzymywali, że wszystkie wyrazy są w sposób naturalny dostosowane do rzeczy przez siebie oznaczanych. Dowodów miały dostarczać onomatopeje: *kukać, miauczeć, huczeć* itd. Miały one stanowić rdzeń słownictwa, z którego czasem wykształciły się inne wyrazy. Przykładem jest tutaj wyraz *mama*, który w procesie filogenezy języka miał powstać na bazie głosek *m* i *a* odpowiadających układowi ust przy ssaniu, a więc kojarzonych w sposób naturalny z matką. Ekstrapolowanie tej koncepcji na wszystkie znaki językowe może jednak prowadzić do nadużyć w interpretacjach treści słów, w której wrażenia dźwiękowe kojarzone z wymową słowa projektowane są na jego znaczenie (np. Ullmann 1952, s.106-107 w językoznawstwie: samogłoska *u* wywołuje ideę ciemności, niejasności, ciężkości lub Kristeva 1974, s.241-242 w teorii literatury).

Arbitralność znaku polega na tym, że stosunek między jego *signifiant* i 'signifié' jest ustalony odgórnie i nie zależy od pojedynczych użytkowników języka (Benvéniste 1966). Relacja ta jest narzucona wszystkim użytkownikom języka na mocy konwencji. Użytkownik nie może w niczym modyfikować dokonanego za niego doboru form treści do form wyrażania. Koncepcja ta dała asumpt do powstania kognitywnej teorii stopniowalności skonwencjonalizowania znaczenia. Im powszechniejsze jest wspólne rozumienie danego znaku językowego, tym bardziej jest ono uznane za skonwencjonalizowane. Znaczenie w pełni skonwencjonalizowane to znaczenie kontekstowe, które jest do pewnego stopnia uschematyzowane, dzięki wielokrotnemu użyciu danego kontekstu.

> Według R. Langackera (por. Langacker *Foundations*...) jednostka językowa to struktura, którą użytkownik języka opanował do tego stopnia, że jest w stanie używać jej automatycznie bez potrzeby analizowania jej poszczególnych części. Taka struktura nie wymaga już konstruktywnego wysiłku, jaki podejmuje użytkownik języka przy tworzeniu nowych, nieznanych mu jeszcze struktur języko-

> wych. Jest oczywiste, że konwencjonalność jednostek językowych jest w tym ujęciu kwestią stopnia: jednostka językowa może być używana przez całą społeczność językową, lub wąską grupę zawodową posługującą się żargonem, czy wreszcie przez małą grupę osób, które nie chcą wyjawić treści przekazu osobom postronnym (np. gryps). (Kardela 1999, s.18)

Za najbardziej skonwencjonalizowane — „najmniej arbitralne" — zostaną uznane te znaki i znaczenia, które przypisywane są słowom o dużej frekwencji użycia i o dużym zasięgu społecznym, za najmniej — te, które są neologizmami, noesememami, wyrażeniami specjalistycznymi.

> W podejściu kognitywnym istota neologizmów polega na tym, że charakteryzują się one niskim stopniem utrwalenia w strukturze kognitywnej. Jako wyrażenia peryferyjne mają one bardzo dużą ekspresyjność. Podobnym stopniem utrwalenia w strukturze kognitywnej charakteryzują się również zapożyczenia z języków obcych. [...] Wraz ze wzrostem częstotliwości użycia, neologizmy „właściwe" jak i te będące niedawnymi zapożyczeniami, stopniowo utrwalają się w strukturze kognitywnej i zaczynają funkcjonować jako skonwencjonalizowane jednostki językowe. (Michoński 1992, s.263)

Kolejny problem dotyczy kwestii motywacji wtórnej. O ile bowiem arbitralny charakter znaku narzuca mu znaczenie na mocy konwencji, o tyle w przypadku wyrażeń pochodnych lub złożonych możemy mieć do czynienia z motywacją pochodną, np.: *stół* ← *stać, samolot* ← *sam, latać*.

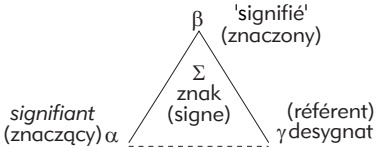
Zrozumienie powyższych kwestii jest niezbędne dla stworzenia adekwatnego modelu kształtowania kompetencji JO. Opisują one przyczyny problemów, z jakimi boryka się uczeń, a ich uwzględnienie pozwala stworzyć model bardziej wydajny niż miałoby to miejsce w modelu nauki „spontanicznej".

Arbitralność znaku wymaga przyswojenia czysto pamięciowego pokaźnej liczby słów obcych, pokrywających często odmienne wycinki rzeczywistości od ich ekwiwalentów JR. Obowiązujący na mocy konwencji charakter relacji *signifiant* ↔ 'signifié' sprawia tymczasem, iż wartości, które za nimi się kryją uznajemy za powszechnie konieczne, co oczywiście prowadzi do chybień. Prawdopodobieństwo ich wystąpienia zwiększają dodatkowo różnice w stopniach skonwencjonalizowania znaczeń przypisywanych używanym wyrażeniom. Te „językowe uzależnienia" dotyczą zresztą nie tylko form treści ale i form wyrażania, tj. płaszczyzny fonetycznej. Jeden z Francuzów zachwycał się słowem *szambo* (bo *champ beau*), które dla Polaka nie kojarzy się zbyt przyjemnie. Inny Francuz dziwił się, że mamy tak mało groźne słowo na określenie tego, co u nich oznacza słowo *guerre* (*wojna*).

Inne pułapki czyhają na ucznia w kwestii motywacji wtórnej. Wydawać się może, że tempo akwizycji kompetencji leksykalnej wzrasta w postępie geometrycznym, bowiem poznanie znaczenia (zakładając, że poznaliśmy je właściwie) jednego wyrażenia otwiera drogę do zrozumienia innych wyrażeń od niego utworzonych. A jednak motywacje wtórne są niesymetryczne, częściowe, np. *chauffer* ('ogrzewać') → *chauffage* ('ogrzewanie'), ale ↛ *chauffeur* ('kierowca'). Jak więc widać, czynniki te mogą się przyczyniać do zafałszowanego wyobrażenia o strukturach znaczeń JO i, w konsekwencji, do zaburzeń w procesie komunikacji egzolingwalnej.

Różne koncepcje znaczenia

Większość koncepcji znaczenia za punkt wyjściowy przyjmuje schematy triadyczne. Obok schematu Morrisa (patrz wcześniej) najczęściej cytowany jest trójkąt Ogdena i Richardsa (1923):



Koncepcja ta jest poszerzeniem koncepcji saussurowskiej i do binarnej struktury *signifiant* ↔ 'signifié' dodaje element trzeci — desygnat. Relacje między *signifiant* i 'signifié' oraz między *signifiant* i desygnatem nazwiemy relacjami odniesienia: $\alpha \xrightarrow{\text{odnosi (się) do}} \gamma \vee \beta$. Relację wiążącą *signifiant* z 'signifié' nazwiemy znaczeniem: $\alpha \xrightarrow{\text{znaczy}} \beta$, a relację między *signifiant* a desygnatem — oznaczaniem: $\alpha \xrightarrow{\text{oznacza}} \gamma$. Podczas gdy desygnat oznaczany przez dany *signifiant* jest konkretnym przedmiotem z rzeczywistości pozajęzykowej, 'signifié' znaczone przez *signifiant* należy już do rzeczywistości językowej.

Pojęcia znaczenia i oznaczania mogą być pojmowane w dwójnasób: bądź to jako rezultat odniesienia znaku do jego znaczenia lub desygnatu, bądź też jako proces kierujący tym odnoszeniem. W pierwszym wypadku mamy na myśli końcowy składnik jednokierunkowej relacji $\alpha \rightarrow \boldsymbol{\beta}$ lub $\alpha \rightarrow \boldsymbol{\gamma}$; są to już odczytane i przedstawione cechy znaku. W drugim ujęciu myślimy o operacjach odpowiedzialnych za przypisanie słowu znaczenia lub za odniesienie go do desygnatu: $\alpha \longrightarrow \beta \vee \gamma$. W pierwszym przypadku wyraz m a znaczenie lub desygnat (o d n i e s i e n i e), w drugim, wyraz znaczy lub oznacza (o d n o s i s i ę).

Rozgraniczenie tych ujęć w budowaniu modelu kształcenia kompetencji JO wyznacza dwie odmienne metodologie stosowania językoznawstwa. Ujęcie rezultatywne odnosi się do takiego zastosowania językoznawstwa, którego uczeń otrzymuje tylko wyniki, bez świadomości procesów odpowiedzialnych za ich otrzymanie. Ujęcie procesualne prowadzi w stronę metod wyposażających ucznia w umiejętność samodzielnego poznawania znaczeń i desygnatów (zakresów) przyswajanych wyrażeń. Nasza metoda wpisuje się w drugą optykę, a to każe nam z kolei zastanowić się nad tym, jaki model opisu tych operacji wydaje się najbardziej adekwatny dla potrzeb ucznia.

Znaczenie i oznaczanie

Scholastyczna koncepcja znaczenia (Ullmann 1957; za: Grzegorczykowa 1995) zakłada, że *vox significat rem mediantibus conceptibus* (Arystoteles). Aby odbiorca znaku mógł orzec, do jakiego przedmiotu się on odnosi, musi najpierw zrozumieć jego treść; aby wiedzieć, co dana nazwa oznacza, musi najpierw zrozumieć, co ona znaczy.

> Zakłada się tutaj, iż znaczenie (pojęcie, intensja, sens […]) determinuje odniesienie [oznaczanie]. Przyjmuje się zatem istnienie pośrednika pomiędzy znakiem a rzeczywistością pozajęzykową. Tym pośrednikiem są intensje (sensy, znaczenia […]). (Muszyński 1992, s.24-25)

Teorii scholastycznej przeciwstawia się koncepcja sztywnej desygnacji (Putnam; zob. w: Lieb 1991), podważająca postulat determinacji oznaczania przez znaczenie. Mówiący używają słów prawidłowo, mając dość mgliste wyobrażenie o ich znaczeniu lub mając nawet niezbieżne reprezentacje znaczeń tych słów w umyśle. Jednak mimo rozbieżności znaczeń przypisywanych słowu odnoszą je poprawnie do wskazywanych desygnatów (Putnam 1975, 1988; Kripke 1972; za: Muszyński 1992, s.26 i n.).

> Dla opisu efektywnego porozumiewania się przyjąć trzeba założenie przyjmowane w ramach przyczynowej teorii [oznaczania], że znaczenie (skojarzona z wyrażeniem deskrypcja) nie determinuje [oznaczania]. [...] Zgodnie z przyczynową teorią [oznaczania] zmiana znaczenia nie powoduje zmiany [oznaczania], jest tylko zmianą przekonań o obiekcie [oznaczania]. [...] Co może [więc] gwarantować stałość [oznaczeń] mimo różnych znaczeń podmiotowych przypisywanych danemu wyrażeniu-okazowi przez różnych użytkowników języka? [Otóż oznaczanie] ustalone w akcie nazywania (swoistym akcie „chrztu") przekazywane jest świadomie lub nie, w trakcie kolejnych użyć danego terminu przez kolejnych użytkowników w procesie porozumiewania się tworząc przyczynowy łańcuch użyć, który konserwuje stałość [oznaczania] danego terminu w kolejnych aktach użycia tego terminu. […] Ta stałość [oznaczania] jest rodzajem konieczności logicznej, a nie językowej (analitycznej). Możliwe jest skojarzenie z danym terminem […] błędnej deskrypcji będącej efektem błędnego poznania i opisu rzeczywistości przez ekspertów danej dziedziny. Mimo błędnej deskrypcji skojarzonej z danym terminem, termin ten odnosi się nadal do obiektów podobnych co do istoty, do obiektu nazwanego po raz pierwszy. […] Mówi się w tym przypadku, że termin z tak ustalonym na stałe [oznaczeniem] niezależnym od tego, co o nim wiemy i jak go rozpoznajemy w różnych sytuacjach, jest sztywnym desygnatorem, tj. wskazuje ten sam obiekt w każdym świecie możliwym.

Choć dla zrozumienia istoty języka za zasadne należy przyjąć obie koncepcje jednocześnie, to przy tworzeniu modelu nauki języka obcego należy się kierować zasadą funkcjonalności i operatywności. Dlatego też, mimo, iż niektóre z proponowanych technik starają się kształtować kompetencję sygmatyczną w duchu koncepcji sztywnej desygnacji (analiza logiczna, remograficzna), to za wiodący dla modelu MCL przyjmujemy postulat scholastyczny. Ilustrujemy to prostym testem wykonywanym co roku na studentach rozpoczynających kurs MCL. Gdy w otoczeniu ucznia znajdą się trzy przedmioty:

prosimy go, by podał nam *crayon*. Reakcja studentów jest zawsze (sic!) taka sama: podają ołówek, podczas gdy na 15 ankietowanych w ten sam sposób Francuzów ołówek podaje tylko 5; 6 pyta: *lequel*, 4 podaje nie ołówek. Winne temu są odmienne reprezentacje mentalne znaczenia 'crayon' Francuzów i Polaków. To na nich skupia się właśnie proces akwizycji kompetencji leksykalnej w metodzie MCL. Wówczas, pojawia się pytanie o to, jaki model deskrypcji znaczeń studentom zaproponować.

Znaczenie znaczenia

Różne metodologie różnie do znaczenia podchodzą. Koncepcje Saussura były psychologizujące; znaczenie było obrazem mentalnym; to tutaj wpisuje się koncepcja scholastyczna. Dla behawioryzmu, programowo odchodzącego od jakiegokolwiek mentalizmu, znaczenie staje się bodźcem pośredniczącym w procesie: akcja (*podaj długopis*) → reakcja (podanie długopisu); to tu wpisuje się koncepcja sztywnej desygnacji.

Różne są też modele deskrypcji znaczenia. Semantyka strukturalna odcina się od nurtów psychologizujących i znaczenie opisuje *per genus proximum et differentiam spaecificam*, w postaci zbioru cech koniecznych i wystarczających. Temu wyidealizowanemu sposobowi deskrypcji znaczenia przeciwstawia się kognitywizm, starający się przybliżyć opis znaczenia do rzeczywistych wyobrażeń użytkownika języka. Modeli deskrypcji znaczenia jest oczywiście dużo więcej, lecz nie będziemy ich tutaj opisywać. Pamiętać należy natomiast, że wybór jakiegokolwiek z nich będzie determinować otrzymywane wyniki, a zasadność ich stosowania w modelach nauki języka obcego będzie dyktowana celem metody i potrzebami jej adresata.

Znaczenie w użyciu

Z jednej strony, znaczenia wyrażeń są nam dane w oparciu o konteksty ich użycia. Z drugiej strony, to znajomość znaczenia słowa skłania nas do jego użycia w takiej a nie innej sytuacji. Pojawia się więc pytanie o to, czy znaczenie determinuje użycie czy też użycia determinują znaczenia. Odpowiedź na nie wyznacza określony model nauki, który może mieć daleko idące konsekwencje dla właściwego przyswojenia kompetencji leksykalnej.

W skrajnym, minimalistycznym, dualizmie znaczenia i użycia twierdzi się, że znaczenie wyrażenia pozostaje zawsze niezmienne, a wszelkie treści dodatkowe pojawiające się w kontekście należą wyłącznie do sfery użycia. Nawet i „metafory znaczą to samo, co znaczą słowa w ich najbardziej dosłownej interpretacji, i nic poza tym" (Davidson 1978; za: Martin 1991, s.49). Treści różnych wystąpień leksemu niczym się nie różnią, co najwyżej różna jest ekspresyjność tekstów, w których się pojawiają. Nie trzeba wyróżniać odrębnych znaczeń dla *piać* w *kogut pieje o poranku* i *chłopcy pieją podczas mutacji*. Do czynienia mamy tutaj jedynie z efektem znaczeniowym wynikającym z pogwałcenia presupozycji leksykalnych, według których podmiotem *piać* powinien być *kogut* (Lerat 1983).

Teoria ta kusi swoją prostotą; w imię zasady oszczędności (brzytwa Ockhama) zadowala się deskrypcją znaczenia w oparciu o relacje czysto systemowe. Jest też atrakcyjna dla modelu akwizycji JO, bowiem naukę znaczeń słów ogranicza do znaczeń

dosłownych. A jednak jej postulat tożsamości znaczenia i użycia zawodzi: gdyby istotnie *piać* miało w zdaniu *chłopiec pieje* znaczenie dosłowne, należałoby je odczytać jako 'chłopiec robi kukuryku'. Jeśli ponadto użycia wyrażeń w kontekście uzasadnia ona jedynie ekspresyjnością tekstu, wynikającą z pogwałcania presupozycji leksykalnych, to łączyć można wszystko z wszystkim. Być może to właśnie takie „oszczędne" nauczanie znaczeń systemowych jest powodem tego, że użytkownik języka obcego dopuszcza się często połączeń niefortunnych. Jeśli *piać* mogę użyć z *kogutem*, z *chłopcem*, to mogę go użyć z *czajnikiem*, o którym powiem, że *pieje* zamiast *gwiżdże*, żeby poinformować, że zagotowała się woda. To prawda; z tym jednak zastrzeżeniem, że do niektórych połączeń konwencja języka przywykła, zaś do innych nie. I jeśli pierwsze otrzymają skonwencjonalizowaną formę interpretacji, to drugie odbierane będą jako niekonwencjonalne i takie też otrzymają interpretacje (patrz zasada interpretowalności). Ten model opisu znaczenia na te kwestie jednak nie wyczula i w kształceniu kompetencji leksykalnej języka obcego należy go zdecydowanie odrzucić.

Na drugim krańcu znajduje się model monistyczny: „znaczeniem wyrazu jest jego użycie w języku" (Wittgenstein). Nie ma żadnych stałych znaczeń, a tylko reguły użycia. Choć model ten pokonuje aporie skrajnego minimalizmu, to doprowadza on do innych trudności. Liczba kontekstów, w których może się pojawić słowo jest nieokreślona i wrzucanie do sfery znaczenia każdej treści wynikającej z jego możliwych wystąpień prowadzi do niemożności jego zdefiniowania (Stati 1979). Ciężko też sobie wyobrazić, by akwizycja kompetencji leksykalnej polegała na nauce wszystkich kontekstów użycia słowa z rejestrowaniem jego (niedyskretnych) odcieni znaczeniowych dla każdego z nich.

Ostatecznie więc, wielu badaczy zakłada istnienie granicy między sferą znaczenia i użycia, chociaż przyjmuje jednocześnie, że pozakontekstualna treść leksemu winna zdawać sprawę z treści pozasystemowych.

> Użycie wyrażenia językowego jest częściowo wyznaczane przez znaczenie tego wyrażenia. Znaczenie złożonego wyrażenia językowego jest wyznaczane nie tylko przez znaczenie jego składników, lecz także przez jego konkretne użycie. Mówiąc najkrócej, w wymianie informacji nie tylko używa się znaczeń, lecz i użycie ma tu znaczenie. (Posner 1991, s.90)

W semantyce strukturalnej (Greimas 1966) zakłada się istnienie rdzenia znaczeniowego w postaci cech niezmiennych pojawiających się w każdym użyciu leksemu (s^n — *semper et omnis*). Żeby go odnaleźć, należy wygenerować możliwe konteksty użycia i sprawdzić, jakie cechy będą się pojawiać w każdej okurencji. Znaczenie leksemu w kontekście jest z kolei konkretyzowane za pomocą cech zawartych w pozostałych wyrażeniach tekstu, tj. zmiennych cech kontekstualnych (s^k — *hic et nunc*). O *pianiu* powiemy tylko tyle, że to 'rodzaj cienkiego głosu'. Struktura jego znaczenia jest poza kontekstem otwarta, jej zamknięcie dokonuje się w konkretnych wypowiedziach za pomocą składników kontekstualnych. O tym czy piać to 's^n/głos/ • s^k/zwierzęcy/', czy 's^n/głos/ • s^k/ludzki/' stwierdzamy dopiero w zdaniach *Koguty pieją* oraz *Chłopcy pieją*.

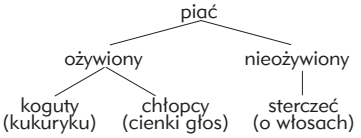
Teoria ta jest atrakcyjna dla modelu nauki języka obcego. Ograniczanie znaczenia do występującego wszędzie rdzenia odpowiada zasadzie ekonomii. Wystarczy dokonać analizy kontekstów użycia słów i wydobyć z nich to, co jest dla nich specyficzne, zwracając

przy tym uwagę na rozbieżności rdzeni między parami ekwiwalentów języka rodzimego i przyswajanego, na przykład:

tête de l'Etat	głowa państwa
ale	ale
tête du peloton	czoło peletonu
tête du moteur	głowica silnika

Niestety napotykamy tutaj na poważne trudności. Z uwagi na szeroki zakres użycia słowa, ekstrakcja jego rdzenia jest często niemożliwa. Jaką częścią wspólną połączyć znaczenia *głowy człowieka, państwa, kapusty* lub *piania kogutów, chłopców, włosów*? Asymilowane przez użytkowników języka znaczenia słów nie mają tylko i wyłącznie znaczenia centralnego, od którego wychodzą promieniście znaczenia kontekstualne. Sieci łączące różne znaczenia słowa mają charakter nieregularny. Zresztą nawet gdyby przyjąć istnienie kilku rdzeni dla jednego słowa, pojawia się inna trudność. Ograniczanie znaczenia do rdzenia pozwala, ponownie, łączyć wszystko z wszystkim, nie ucząc tym samym w żaden sposób kompetencji leksotaktycznej. Taki model deskrypcji znaczenia również odrzucamy.

Przedstawione wyżej trudności pokonuje częściowo model generatywny. Znaczenie wyrażenia jest opisywane w postaci kilku ścieżek, na których odniesione są cechy im wspólne oraz różnicujące; na przykład dla *piać*:



Na szczególną uwagę zasługują tzw. ograniczenia selekcyjne (Katz i Postal 1964), inaczej selektemy (Kerbrat-Orecchioni 1979). Cechy te pozwalają wyselekcjonować, ujednoznacznić, wartość słowa w kontekście: *włosy*$^{(\text{nieożyw})}$ mu *pieją*$^{(\text{sterczą})}$ i wyznaczają jego dopuszczalne lub niedopuszczalne konteksty użycia. W oparciu o wymóg zgodności ograniczeń selekcyjnych łączonych ze sobą słów sformułowane są reguły łączliwości, np. *kogut pieje* vs **kaczor pieje*, wykluczające możliwość połączeń nonsensownych (patrz zasada interpretowalności) lub możliwość użycia słów pozornie bliskoznacznych, np. *czajnik gwiżdże* vs **czajnik pieje*.

Koncepcja ta jest wielce przydatna w glottodydaktyce: znajomość ograniczeń selekcyjnych pomaga kształtować kompetencję leksotaktyczną, unikać interferencji kolokacyjnych. Nie jest ona jednak bez wad. Podstawową jest to, że choć daje możliwość generowania zdań poprawnych, to odmawia takiego statutu zdaniom faktycznie istniejącym: *strach*$^{(+\text{abstr})}$ *ma wielkie oczy*$^{(+\text{konkr})}$, ograniczając przy tym kreatywność języka w zdaniach całkowicie dopuszczalnych: *ta książka*$^{(-\text{ożyw})}$ *rodzi się*$^{(+\text{ożyw})}$ *w bólach*. Semantycy generatywni przyznają wówczas, że wiele zdań uznanych za niepoprawne należy uznać za dopuszczalne (Bierwisch 1970). Podważa to jednak zasadność istnienia reguł i ograniczeń, skoro i tak dopuszczalne są zdania niepoprawne i stwarza pytanie o granicę dopuszczalności zdań niepoprawnych: kiedy uznać zdanie za sensowne mimo, że niepoprawne, kiedy za niepoprawne dlatego, że absurdalne? Kiedy

kończy się możliwość sensownej interpretacji — interpretowalność — zdań niepoprawnych? Choć pytania te w ramach opisywanej teorii pozostają bez odpowiedzi, to w modelu MCL o nich nie zapominamy. O tym, że nadmierne dopuszczanie kreatywności ucznia może być szkodliwe już pisaliśmy. Dlatego też zanim tę kreatywność dopuścimy, proponujemy go wpierw nauczyć struktur skonwencjonalizowanych, zaś sztywny model generatywny proponujemy uelastycznić, przechodząc z łączliwości zerojedynkowej na gradualną, w czym pomocne są z kolei teorie kognitywne, które z wyidealizowanych cech koniecznych i wystarczających przechodzą na cechy prototypowe (np. Kleiber 1990), o różnym stopniu skonwencjonalizowania (np. Langacker).

ZNACZENIE W JĘZYKU I W UMYŚLE

Polemikę wokół tej kwestii usytuujemy na dwóch przeciwstawnych punktach osi, odwołujących się z jednej strony do koncepcji znaczenia internalistycznych, tj. lokujących je „wewnątrz użytkownika języka" oraz eksternalistycznych, lokujących je „poza użytkownikiem języka" (Maciaszek 2006, s.23). Poruszany problem dotyczy fundamentalnych pytań semantyki i znajduje bezpośredni oddźwięk w modelach deskrypcji znaczenia. Na jednym z krańców, znaczenie ogranicza się do reprezentacji czysto językowej, opisywanej w postaci cech modelowanych w abstrakcyjnym systemie języka.

> Badacz języka zajmuje się przede wszystkimi słowami, a nie rzeczami. [...] Charakter związku między rzeczywistością a jej odbiciem stanowi domenę badań psychologa i filozofa; filolog ani nie jest kompetentny, ani też powołany do tego, aby zabierać głos w tej kontrowersyjnej sprawie. Jedyne co może uczynić, to skoncentrować się na lewym boku trójkąta — na linii łączącej [*signifiant* z 'signifié']. (Ullmann 1951, s.32; za: Kardela 1999, s.16)

Podejście to wynika z dążenia do autonomizacji językoznawstwa. Deskrypcja znaczenia dokonuje się niezależnie od użytkownika języka, w postaci cech dyskretnych, a niekompatybilność między opisem językoznawczym a rozumieniem zwyczajowym jest normalną konsekwencją wymogów weryfikowalności i falsyfikowalności naukowej (Popper). Tak jak prawa fizyki są często niezrozumiałe dla korzystającego z nich całkiem poprawnie człowieka, tak też opisy językoznawcze nie muszą być zgodne z wyobrażeniem języka, jakie mają o nim jego użytkownicy.

Ale przecież o ile prawa fizyki „istniały" jeszcze zanim zaczęto je modelować, o tyle język został stworzony przez człowieka i w oderwaniu od niego istnieć nie może. Stąd też, w opozycji do trendów odcinających się programowo od reprezentacji mentalnych, kognitywizm pojmuje znaczenie jako obraz pojęcia w umyśle człowieka. Deskrypcja znaczenia jest opisem tego obrazu, a semantyka przechodzi z opisów w abstrakcyjnym systemie językowym do opisu znaczenia we wszystkich jego możliwych relacjach z tym, kto za jego tworzenie jest odpowiedzialny.

> Naczelna zasada teorii semantycznej R. Jackendoffa głosi, że analiza znaczenia jest *ipso facto* analizą struktur kognitywnych. W tej teorii badane są te aspekty języka, które są przedmiotem analizy teorii *stricte* implikatur semantycznych (np. Katza i Postala), teorii pragmatycznych (np. teorii implikatur H.P. Grice'a), teorii psy-

> cholingwistycznych, w tym neurolingwistyki, teorii socjolingwistycznych, a także teorii sztucznej inteligencji opartej na tzw. *computer science*. Jest to więc analiza języka we wszystkich jego formach i przejawach. (Kardela 1999, s.16-17)

Odrzucona zostaje konieczność weryfikowalności i/lub falsyfikowalności tez, a z jednostek koniecznych i wystarczających, podporządkowujących się rygorom nauk dyskretnych, przechodzi się do badania treści na przykład prototypowych (E. Rosch), charakteryzujących się brakiem ostro zakreślonych granic (*fuzziness*), stopniowalnością (*gradability*) i rozciągliwością (*stretchability*). Na takim to gruncie rodzi się wiele propozycji modeli opisu znaczenia:

1) wyidealizowany model kognitywny (Lakoff 1987),
2) domena kognitywna (Langacker 1987),
3) *frame* lub rama (Minsky 1980, Fillmore 1977),
4) scenariusz lub skrypt (Schank i Abelson 1977, Johnson i Hasher 1987).

Wyidealizowany model kognitywny jest definiowany jako struktura złożona lub *gestalt*, który jest podstawą do konstytuowania kategorii lub cech prototypowych wedle zadanych i stereotypowych kryteriów semantycznych. Może on mieć strukturę propozycjonalną (zbiór właściwości wspólnych wszystkim przedstawicielom kategorii) lub być schematem obrazowym (mentalnym). Tak jak WMK, tak też domena kognitywna wiąże się z mechanizmem idealizacji polegającym na tworzeniu prototypowego punktu odniesienia, służącego za punkt wyjścia w procesie kategoryzacji. Pojęcie ramy (*frame*) dotyczy ustrukturyzowanej formy danych pochodzących z doświadczeń na temat stereotypowej sytuacji lub przedmiotu, do których odnosimy się wobec sytuacji lub przedmiotów nowych. Podobną funkcję spełnia scenariusz lub skrypt. O ile jednak rama jest kojarzona ze stanem rzeczy ujętym w sposób statyczny, o tyle scenariusz jest natury dynamicznej i odwołuje się do zbioru doświadczeń uporządkowanych w czasie (Banyś 2000, s.45).

Tak oto otrzymujemy ostatecznie dwie odległe klasy modeli opisu znaczenia. Po długim panowaniu metod tworzących z języka byt autonomiczny, jego analizy stają się dzisiaj analizami procesów kognitywnych. Odzwierciedla to odwieczną polemikę wokół charakteru językoznawstwa jako nauki ścisłej lub humanistycznej. W modelu akwizycji języka obcego za najważniejsze przyjmujemy kryterium przydatności i/lub efektywności. A tu obie grupy teorii mają role ambiwalentne. Jeśli bowiem prawdą jest, że kognitywna deskrypcja znaczenia jest bliższa temu, co winno być rzeczywistym przedmiotem poznania w nauce języka obcego, to rodzi się też pytanie, jak dotrzeć do tego, co jest z natury rzeczy rozmyte, nieostre, rozciągłe; słowem bardziej odczuwalne niż poznawalne. Jak pogodzić potrzebę intuicji, która może prowadzić do kształtowania obrazu zafałszowanego z potrzebą rozumu, który siłą rzeczy kształtuje obraz uproszczony, sztuczny? (patrz procesy heurystyczne i algorytmiczne)

Składniki treści wyrażeń

Z jednej strony, płaszczyznę semantyczną odróżniamy od syntaktycznej, pragmatycznej itp., z drugiej zaś, płaszczyznę treści określamy w opozycji do płaszczyzny

wyrażania i w zakresie badań znaczenia umieszczamy wszystkie płaszczyzny języka. Rodzi się więc pytanie, na jakich rodzajach treści leksemu winien skupić się proces nauczania języka obcego tak, by jego model był optymalny.

> D'après Levelt (1989, pp.181-188) [...], chaque item du lexique est une liste d'au moins quatre sortes d'informations. Il y a d'abord une spécification du sens de l'item. C'est l'ensemble des conditions conceptuelles qui doivent être remplies par le message pour que l'item soit sélectionné. En second lieu, il y a un ensemble de propriétés syntaxiques incluant la catégorie de l'entrée (par ex. verbe), les arguments syntaxiques qu'il est susceptible de prendre. Il y a en troisième lieu une spécification morphologique de l'item (concernant par ex. la flexion et les temps du verbe). Quatrièmement, il y a une spécification formelle, en particulier la composition de l'item en termes de segments phonologiques, sa structure syllabique et accentuelle. Il existe des relations internes entre ces quatre types d'information. [...]
>
> Une entrée lexicale peut être partagée en deux parts : le lemma et l'information formelle. [...] Il y a deux sortes d'organisation interne du lexique mental : une selon le sens des items et une selon les propriétés formelles.

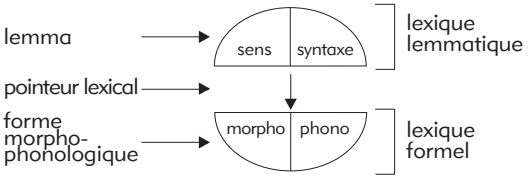


Schéma d'une entrée lexicale (d'après Levelt 1989, p.188). (Bange i in. 2002, s.133-134)

Konotacja i denotacja

Terminy te pojmuje się odmiennie w ujęciu logicznym i językoznawczym. W pierwszym, denotacją nazwy jest to, co jest przez nią oznaczane, podczas gdy jej konotacją to, co jest współoznaczane, czyli cechy, które odnajdujemy w każdym z oznaczanych desygnatów. Nazwa *pies* oznacza (denotuje) pewne konkretne zwierzęta, zaś współoznacza (konotuje) cechę bycia zwierzęciem udomowionym, z czterema łapami, ogonem itp. Denotacją w tym ujęciu nazwiemy zakres nazwy, tj. zbiór wszystkich oznaczanych przez nią desygnatów, zaś konotacją jej treść charakterystyczną, czyli zbiór takich cech współoznaczanych, które przynależne są każdemu z oznaczanych desygnatów.

Pojęcie konotacji w powyższym rozumieniu wprowadził J.S. Mill jako eksplikację bardziej potocznego zwrotu *meaning*. Swym artykułem *Über Sinn und Bedeutung*, Frege (1892) odwrócił te relacje, a ostateczne przeniesienie tych pojęć na grunt językoznawstwa (Bloomfield 1933) doprowadziło do ich odwrotnego rozumienia. Choć definicja zakresu i treści charakterystycznej się nie zmienia, to z wniosków o przeddyskursywnej i niezmiennej formie denotacji, nazwana ona została treścią charakterystyczną, zaś konotacja formą treści skojarzeniową, zmienną. *Pies* denotuje cechy charakterystyczne dające się zastosować do każdego desygnatu oznaczanego tym wyrażeniem, zaś ko-

notuje cechy, których każdy pies nie musi posiadać, choć które są z nim powszechnie kojarzone, np.: /wierność/, /przyjaciel człowieka/ itp.

Dwa wyrażenia o tej samej denotacji różnić się mogą konotacją. Na przykład *pistolet* i *flingue* lub *argent* i *fric* denotują tę samą klasę desygnatów, choć różnią się konotacją: pierwsze to wyrażenia neutralne (*pistolet*, *pieniądze*), drugie są nacechowane stylistyczno-emocjonalnie (*spluwa*, *forsa*). Sama konotacja może być elementem opozycji systemowych: *manger* vs *bouffer*, *boire* vs *picoler* (*jeść* vs *żreć*, *pić* vs *chlać*). W innych przypadkach treści konotacji należą wyłącznie do uzusu, a dla ich zbadania trzeba się odnieść do kontekstów użycia lub do treści powszechnie przypisywanych desygnatom nazwy; np.: */têtu/ (comme) une mule, /agile/ (comme) un singe* (*/uparty/ jak osioł*, */zwinny/ jak kot*), /oceny negatywne/ *vol / kradzież, meurtre / morderstwo, adultère / cudzołóstwo* lub słynnej *belle-mère / teściowej* z jej powszechnie znanymi wadami, że: /lubi się wtrącać w sprawy małżeńskie/, /jest irytująca dla zięcia/ itp. Testy opozycji tutaj nie wystarczą; nie ma bowiem odrębnych słów, które leksykalizowałyby opozycję 'dobra teściowa' *vs* 'zła teściowa', czy też 'zwinna małpa' *vs* 'ślamazarna małpa'. W końcu też, analiza konotacji jest badaniem stosunku, jaki ma nadawca do oznaczanego desygnatu lub reakcji, jakie użycie słowa wywołuje u odbiorcy: nadawca /wyraża się pogardliwie/ o *scribouillard*, /nie znosi/ *gniard*, za /wulgarne/ uważa *bâfrer*, z /„rezerwą"/ ustosunkowuje się do *picoler* (odpowiednio: *poecina*, *bachor*, *opychać się*, *chlać*) itd.

Pełne przyswojenie kompetencji języka obcego wymaga znajomości zarówno cech denotacji jak i konotacji. Znajomość pierwszych zapewni odwoływanie się do właściwych desygnatów wyrażenia. O tym, jak ważne jest przyswojenie drugich świadczy niestosowność pewnych słów w pewnych kontekstach, problem słów tabu oraz prosty fakt, że dobór słów świadczy przecież o ich użytkowniku.

Informacje językowe czy encyklopedyczne

To zaskakujące, jak próby zastosowania modeli lingwistycznych do dydaktyki języków obcych mogą trafnie weryfikować zasadność pierwszych względem przydatności dla drugiej. Czysto strukturalny opis znaczenia ograniczał się do cech opisywanych w mocno wyidealizowanym systemie języka. O tym, że jest to niewystarczające wiedział każdy, kto, ucząc się języka obcego „słownikowo", musiał, by móc się porozumieć, do znaczeń wyuczonych dodawać elementy kulturowe, encyklopedyczne. Dzisiejsze, holistyczne pojmowanie znaczenia „znos[i] opozycję wiedza potoczna — wiedza naukowa oraz cechy semantyczne a wiedza encyklopedyczna o świecie. Semantyka wchłania wiedzę o świecie i to encyklopedyczną" (Langacker 1987, s.154-156; za: Nowakowska-Kempna 1992, s.139).

> Zakładając, że analiza znaczenia jest analizą struktur kognitywnych, językoznawcy kognitywni odrzucają jako całkowicie arbitralny podział na semantykę i pragmatykę, i co za tym idzie — na informację słownikową i encyklopedyczną. Cała semantyka jest encyklopedyczna — powiada Langacker — języka bowiem uczymy się i używamy w kontekście. [W tak pojmowanym znaczeniu wyrażenia] mamy do czynienia z dwoma typami informacji: „centralną" i „peryferyjną", przy czym ta pierwsza charakteryzuje się większym stopniem skonwencjonalizowania. [...] Relacje między tymi dwoma typami informacji nie są niezmienne. Przeciw-

> nie, często się zdarza, że w pewnych sytuacjach zaczyna odgrywać istotną rolę informacja, która nie jest bezpośrednio związana ze znaczeniem danego wyrażenia. (Kardela 1999, s.17-19)

Semantyka, która odżegnuje się od relacji ze światem nie byłaby w stanie zanalizować najprostszych porównań. Mówienie o kimś, że *wlecze się jak żółw*, ma sens tylko wtedy, jeśli z /powolności/ uczynimy cechę semantyczną żółwia. W naturalnym odczuciu, w definicji *cytryny* eksponujemy jej /kwaśny smak/, w definicji *słonia* jego /wielkość/, często nie mając nawet pojęcia o ich właściwościach fitologicznych lub zoologicznych. W opisie znaczenia znajdują się więc cechy ekstensji wyrażenia, których hierarchii nie ustala się wymogiem definicji *per genus proximum et differentiam spaecificam* i/lub cech koniecznych i wystarczających, lecz stopniem skonwencjonalizowania takiej czy innej interpretacji bądź cechy przypisywanej danemu pojęciu. A dla pozyskania kompetencji semantycznej języka obcego jest to szczególnie ważne. Dla kogoś, kto chce dotrzeć do kompetencji rzeczywistej ważniejsze jest przecież poznać skonwencjonalizowane wyobrażenia o danych pojęciach — tym bardziej tych, które odbiegają od obrazów mentalnych wyrażeń równoważnych języka rodzimego — niż znać doskonale ich definicje słownikowe, których sama społeczność językowa znać nie musi.

TREŚCI SYMBOLIZOWANE I SUGEROWANE

Tym tytułem obejmujemy klasyczną dychotomię wyrażoną w od dawna uznanym przekonaniu, że

> język bywa używany zarówno symbolicznie, jak i sugestywnie. Ściślej: każde zdanie symbolizuje przynajmniej część swego znaczenia, reszta natomiast bywa w wielu zdaniach tylko sugerowana. […] Zdanie „symbolizuje" swe znaczenie, o ile owo znaczenie jest zrozumiałe jedynie dzięki kompozycji i strukturze tego zdania; […] zdanie „sugeruje" swe znaczenie, jeśli każdy, kto na podstawie tego zdania ma zrozumieć jego znaczenie, musi wziąć pod uwagę czynniki inne niż kompozycja i struktura wypowiedzi. Innymi słowy, język został użyty „sugestywnie", o ile słuchacz ma do pewnego stopnia domyślić się znaczenia... [...] Zwykły język jest w bardzo znacznej mierze sugestywny. Każdy, kto zastanawia się nad zwykłą rozmową, musi zauważyć, jak wiele ze znaczenia swych wypowiedzi mówiący pozostawia domysłowi słuchacza, jego zdrowemu rozsądkowi (tj. sądowi o tym, co rozmówca prawdopodobnie miał na myśli). (Mac Iver, 1936)

Podział ten pokrywa się częściowo z podziałami na treści komunikowane *explicite* i *implicite*, dosłowne i przenośne itd. W każdym z nich podkreśla się różnice między tym, co wypowiadamy a tym, co dajemy do zrozumienia, zwracając przy tym uwagę, że każda treść sugerowana ma charakter bardziej rozciągły niż treść symbolizowana, dużo łatwiej poddająca się zasadzie kompozycjonalności (*tygrys* vs *tygrysica*; *moja żona to istna tygrysica* → /ma w sobie coś agresywnego/). Kompletny model nauki JO winien przewidzieć nauczanie obu rodzajów treści. O ile bowiem do nauczania treści symbolizowanych nie trzeba przekonywać, o tyle pamiętać też należy, że treści sugerowane mogą mieć różne stopnie skonwencjonalizowania. Jeśli więc jedne sekwencje odczytu-

jemy jednoznacznie mimo, że ich treści dosłowne na to nie wskazują (*Ma Pan zegarek?* → |Która godzina?|), inne mogą nie być tak skonwencjonalizowane i być odczytane odmiennie od sugestii, którą chcieliśmy zawrzeć (*Vous avez une montre ?* → |Ma Pan zegarek?|). Nauka JO polega wówczas na nauce skonwencjonalizowanych form interpretacji, a tym samym stopni skonwencjonalizowania treści komunikowanych niedosłownie (|Ma Pan zegarek?| ← *Vous avez l'heure ?*).

TREŚCI INFEROWANE

W każdym z powyższych przypadków mamy do czynienia z wynikaniem treści z wypowiedzi. Zjawisko to określa się mianem inferencji i podaje się najczęściej jej trzy podstawowe rodzaje: implikacja, presupozycja i domniemanie. Dwa pierwsze wiążą się odpowiednio z pojęciem znaczenia oraz założenia, odnosząc je do zależności między tym, co się twierdzi, a tym, co się zakłada. Trzeci rodzaj inferencji dotyczy tego, co daje się do zrozumienia (Lerat 1983). Na przykład:

p) datum:	Spotkałem twojego sąsiada.
Inferencje	
q) implikacja:	|Spotkałem jakąś osobę.|
	Nie spotkałem twojego sąsiada, ale spotkałem jakąś osobę.
q) presupozycja:	|Masz sąsiada.|
	Nie spotkałem twojego sąsiada, to znaczy, że masz sąsiada.
q) domniemanie:	|Znam twojego sąsiada.|
	Spotkałem twojego sąsiada, ale nie wiedziałem, że to twój sąsiad.

W implikacji rozpoznajemy podstawę hierarchii leksykalnych, na przykład 'sąsiad' → |'osoba'| (jeśli to jest krzesło, to jest to siedzenie, Pottier 1964, s.123). Implikacja dotyczy więc treści hiperonimicznych względem analizowanych wyrażeń i zdefiniować ją można już na poziomie systemu językowego.

Presupozycją zdania *p* nazwiemy, z punktu widzenia relacji logicznych, zdanie *q*, którego prawdziwość jest koniecznym warunkiem sensowności zdania *p*. Innymi słowy, są to warunki, które muszą być spełnione, aby dane zdanie mogło zostać wypowiedziane lub aby jego wypowiedzenie uznać za sensowne. Na przykład ktoś, kto słyszy *zamknij (nie zamykaj) drzwi* założy, że drzwi są otwarte; w przeciwnym przypadku prośbę tę uznałby za niestosowną (Fillmore 1969). Presupozycje mogą być natury egzystencjalnej (*Prezydent Ugandy ogolił się na łyso* → |Istnieje kraj Uganda|) lub leksykalnej (→ |wcześniej miał włosy|), mogą dotyczyć całych zdań (*dziękujemy za zakup naszego telefonu* → |kupiłeś telefon|) lub pojedynczych wyrażeń (*otwierać* → |coś zamkniętego|). Często składniki presupozycji są integralnym elementem znaczenia wyrażenia, odróżniającym go od wyrażeń z nim spokrewnionych. Cechy /nieszczęśliwy/ *vs* /szczęśliwy/ definiują opozycję znaczeń wyrażeń *obawiać się* vs *mieć nadzieję* (Kiefer 1974, s.90). Taki sam jest statut cech /z materiału/ *vs* /nie z materiału/ odnoszących się do dopełnienia czasowników *prać* i *myć* lub cechy /w obecności kogoś/, która odróżnia wyrażenie *réprimander* od nieposiadającego tej cechy wyrażenia *critiquer* (Fillmore 1970, s.66). Tak rozumiane presupozycje leksykalne wyznaczają stosowność użycia

słów w kontekstach (**Il l'a réprimandé en son absence*), bądź też dookreślają treści wyrażeń współwystępujących (*Janek s'illusionne qu'elle le veut* → |Janek sądzi i chce żeby ona go chciała, ale nie wie, że ona go nie chce|, Bogacki i Karolak 1992, s.162).

Wnioskowanie poprzez domysł jest jedynie uprawdopodobniające i w odróżnieniu od przypadków poprzednich nie ma statutu konieczności logicznej. Dla potrzeb naszego modelu, domniemania podzielimy na sytuacyjne lub pragmatyczne — wynikające z użycia wypowiedzi w danej sytuacji (np. *Jedzie samochód* → |Nie przechodź przez jezdnię|) oraz leksykalne lub semantyczne — wynikające z użycia wyrażenia w kontekście, który wymusza reinterpretację jego znaczenia dosłownego (np. *Miłość to ogień* → |'ogień' → 'coś, co rozpala, ogrzewa, ale i powoduje strach'|). Mogą one również wynikać z pogwałcenia presupozycji leksykalnych (*śliczny chłopak* → /o cechach kobiecych/). Nie należy też zapominać, że o charakterze sugestii decyduje jej stopień skonwencjonalizowania i że niektóre z nich mimo odmienności tworzących je znaczeń dosłownych odczytywane są w sposób jednoznaczny (*Ma Pan zegarek?* → |Czy wie Pan, która godzina?|).

Znajomość wszystkich rodzajów inferencji jest konieczna do spełnienia różnych wymogów kompetencji komunikacyjnej. Implikacja rozpatrywana jest względem prawdziwości lub poprawności, presupozycja względem stosowności lub skuteczności, zaś domysł względem intencjonalności. Takie też będą zasady kierujące ich użyciem w sytuacji egzolingwalnej; zarówno w perspektywie sema- jak i onomazjologicznej. Gdy ktoś powie np. *crayon* lub *manteau* dla określenia długopisu i kurtki, to możemy pomyśleć, że użył słowa niepoprawnie, choć wcale tak nie było. Gdy ktoś powie *il a réprimandé Janek*, choć Janek był przy tym nieobecny powiemy, że użył słowa niestosownie, gdy ktoś powie *fille bien bâtie* dla wyrażenia 'zgrabna dziewczyna' powiemy, że nie jest to zgodne z jego intencjami. Widać więc, jak istotna jest znajomość tych wszystkich rodzajów składników treści.

TREŚCI ARTELEKTALNE, SOCJOLEKTALNE I IDIOLEKTALNE

Choć listę rodzajów składników treści można jeszcze wydłużyć, to już teraz widać, że propozycji jest wiele, a każda z nich zwraca uwagę na różne elementy szeroko rozumianego pojęcia znaczenia. Ta obfitość pojęć kogoś niewprawnego w językoznawstwie może jednak do stosowania metod językoznawczych zniechęcić, dlatego też, dla potrzeb metody MCL, zaproponujemy aparaturę pojęciową, która obejmie swym zakresem powyższe rodzaje treści w sposób homogeniczny.

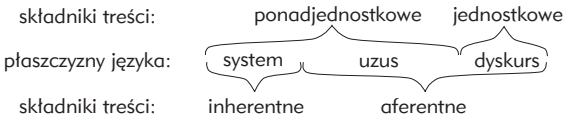
TRZY PŁASZCZYZNY JĘZYKA

W szeroko pojętym języku proponujemy wyróżnić trzy rodzaje płaszczyzn. System to abstrakcyjna struktura wyidealizowanych współzależności opartych na relacjach tożsamości i przeciwstawności między wyrazami. W systemie, *kot* to 'zwierzę domowe z rodziny kotowatych'. Uzus to zbiór pewnych ponadindywidualnych i utrwalonych skojarzeń językowych wykraczających poza treści czysto systemowe. *Czarnemu kotu* każdy dorosły użytkownik języka przypisze cechę /przynoszenia pecha/. Obie te płaszczyzny określimy wspólnym mianem normy językowej rozumianej jako zbiór

wszelkich ponadindywidualnych aspektów znaczeniowych języka i przeciwstawimy ją dyskursowi, w którym mogą być aktualizowane treści czysto okazjonalne, różniące się diametralnie od treści właściwych systemowi lub uzusowi. Przykładem niech będzie cecha /potrawa/ dla *kota* aktualizowana w zdaniu: *W Chinach, koty są uważane za przysmak*.

Trzy rodzaje składników treści

Tym trzem płaszczyznom języka można przypisać typowe dla nich rodzaje składników treści. Typologię tę oprzemy na podziale cech na inherentne — wynikające z opozycji systemowych oraz aferentne — kodyfikowane w pozasystemowych płaszczyznach języka (Rastier 1987). Graficznie:



Otrzymujemy więc trzy rodzaje składników treści: inherentne (zawsze ponadjednostkowe), aferentne ponadjednostkowe oraz jednostkowe (zawsze aferentne). Podział ten pozwala pogodzić ze sobą opisywane wcześniej rodzaje składników. Na przykład cechą inherentną czasownika *przestać* będzie zarówno składnik jego implikacji /zakończyć czynność…/ jak i presupozycji /…czynność uprzednio wykonywaną/, gdyż oba te składniki są właściwe każdej jego okurencji. Podobnie, cechami inherentnymi mogą być zarówno składniki denotacji: *pistolet* to /broń o określonych własnościach/, jak i konotacji: *spluwa* jest /wyrażeniem pospolitym/; gdyż drugie mogą być elementami koniecznymi, relewantnymi, dla odróżnienia znaczeń słów spokrewnionych. Treści konotacji mogą też być oczywiście cechami aferentnymi, jak na przykład /charakter luksusowy/ dla *kawioru* (nie ma w systemie uniwerbalnych form leksykalizujących opozycję 'kawior luksusowy' *vs* 'kawior nieluksusowy') i *szampana*, posiadający statut cechy socjolektalnej i, w opozycji do nich /charakter biedny/ dla *smalcu* i *chleba*, posiadający statut cechy idiolektalnej.

Trzy formy znaczeń wyrażenia

W szeroko pojętej treści leksemu wyróżnimy trzy formy jego możliwych znaczeń zbudowanych z różnych rodzajów składników treści, przypisywanych odpowiednim płaszczyznom języka. Sens to zwyczajowo treść dosłowna leksemu. Zbudowany on jest z cech inherentnych i może być badany poza wszelkim kontekstem użycia (*context-free*) w oparciu o relacje koniunkcji i dysjunkcji wyrażeń danego paradygmatu określające ich treści wspólne i przeciwstawne; np. *cheval (koń)* 's1/ożywiony/, s2/zwierzę/, s3/koniowaty/, s4/rodzaj męski/' w paradygmacie *zwierząt* jest przeciwstawiony *jument (klacz)* z uwagi na obecność /s4/, natomiast jest z nią połączony z uwagi na obecność /s3/. Liczba sensów w leksemie jest określona i niewielka.

Badania na pozostałych płaszczyznach opierają się na wystąpieniach wyrażeń w kontekście (*context-sensitive*). Tak bowiem jak treści idiolektalne pojawić się mogą jedynie w dyskursie, tak też treści socjolektalne przypisywane są wyrażeniom na podstawie ich częstych kontekstów użycia; na przykład:

Il m'obéit comme un chien.	Jest mi posłuszny jak pies.	/posłuszeństwo/
Il me traite comme un chien.	Traktuje mnie jak psa.	/złe traktowanie/

Wyróżniamy tutaj ujęcia i znaczenia tekstowe. Pierwsze dotyczą treści niesystemowych, trwale zakorzenionych w pamięci skojarzeniowej użytkownika języka. Zbudowane są z ponadjednostkowych cech aferentnych. Na przykład sensem *ojca* jest 'mężczyzna w stosunku do własnego dziecka', podczas gdy jego ujęciami są 'czyjś troskliwy opiekun' (*Mój brat był dla mnie prawdziwym ojcem*), 'twórca' (*Michel Bréal jest ojcem semantyki*). Liczba ujęć w leksemie jest skończona, choć bywa nieokreślona. Znaczenia tekstowe są aktualizowane w sposób doraźny. Zawierają cechy aferentne jednostkowe, które nie muszą, ani nawet nie powinny być przedstawiane w pozadyskursywnych płaszczyznach języka. Na przykład: *Ten człowiek to chodzący metanol* ('alkoholik'), *Ten słoik jest skwaśniały* (/zawartość naczynia/). Liczba znaczeń tekstowych jest nieokreślona, być może nieskończona.

TRZY RODZAJE KOMPETENCJI SEMANTYCZNEJ

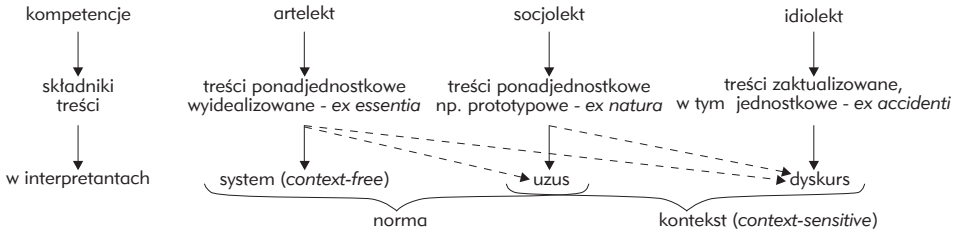
Odpowiednio do powyższego, rozgraniczymy trzy rodzaje kompetencji leksykalnej (semantycznej). Kompetencją artelektalną (artelekt) nazwiemy kompetencję wyidealizowaną, opartą na logicznych relacjach współzależności między wyrażeniami językowymi, generującą sensy leksemów w systemie złożone z treści inherentnych. Mówimy tutaj o treściach wynikających *ex essentia* — „z istoty rzeczy".

Kompetencja socjolektalna (socjolekt) ma dwie interpretacje: po pierwsze może być rozumiana jako ta, która generuje treści ponadindywidualne, choć wykraczające poza system — wówczas odpowiada uzusowi, po drugie jako zbiór wszelkich treści ponadindywidualnych — wówczas odpowiada normie. Analiza treści w płaszczyźnie normy polega na przedstawieniu możliwych sensów i ujęć leksemu oraz kojarzonych z nimi ponadindywidualnie składników, które stanowią o jego możliwych połączeniach w kontekście. W słowniku *Petit Robert* pod hasłem *cheval* czytamy 1) 'mammifère ongulé solipède', 2) 'jouet d'enfant', 3) 'appareil de gymnastique', 4) 'unité de travail 75kGm/s'; a ponadto przy każdym z wejść odnajdujemy eksplicytnie opisane cechy konotacji; np. 'domestiqué par l'homme comme animal de trait et de transport' lub przykłady użyć wyrażenia w postaci kolokacji: *harnacher un ~, galoper sur un ~, un ~ se cabre, s'emballe, désarçonne son chevalier* lub związków frazeologicznych: *monter sur ses grands chevaux, être à cheval sur les principes, fièvre de cheval*.

Dla potrzeb modelu MCL przyjmujemy pierwsze rozumienie socjolektu, obejmując nim cechy aferentne usankcjonowane uzusem. Cechy te nazywane są różnie w różnych modelach: prototypy, wyidealizowane modele kognitywne, językowe obrazy świata. Mówimy tu o treściach wynikających *ex natura* — „z natury rzeczy". Na przykład *kotu* w języku polskim przypisane są cechy /zwinność/ (*zwinny jak kot*), /łapanie myszy/ (*kiedy kota nie ma, myszy harcują*).

Składniki jednostkowe, doraźne, aktualizowane wyłącznie w danym tekście, generuje kompetencja idiolektalna. Mówimy tu o treściach „przypadkowych" wynikających *ex accidenti* — „z (konkretnego) przypadku rzeczy". Są to cechy aferentne okazjonalne, np. /biedota/ aktualizowana w *chlebie* i *smalcu* w zdaniu: *Im to się dobrze powodzi codziennie kawior i szampan, a my tylko smalec i chleb.*

Zależności między tymi kompetencjami, rodzajami składników treści oraz płaszczyznami, na których się one pojawiają przedstawić można za pomocą następującego schematu:

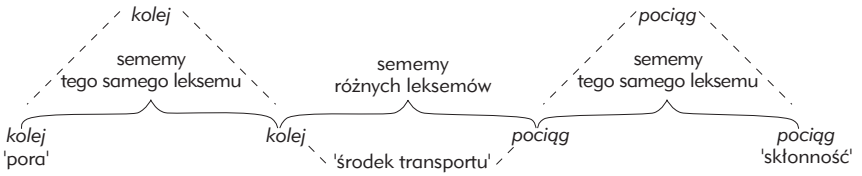


Ostrą granicą oddzielone są jedynie cechy inherentne od aferentnych. Granica między cechami socjolektalnymi a idiolektalnymi jest już płynna. Jest naturalną właściwością języka, że w procesie ewolucji znaczeń pojawiają się z czasem dodatkowe ujęcia lub sensy, a inne wychodzą z użycia, zanikają. Metafory i metonimie jednostkowe, żywe, przechodzą w ponadjednostkowe, skostniałe, tzw. katachrezy; i odwrotnie. O ile na przykład *odlotowy* pojmowany jako 'uniesienie psychiczne' na stałe już weszło do socjolektu języka młodzieży, o tyle *czadowy* w socjolekcie tym jeszcze nie tak dawno nie istniało, dlatego też jedna ze starszych osób, która usłyszała o *czadowej dyskotece* pomyślała o dyskotece „zaczadzonej", a nie „odlotowej", co było z pewnością intencją młodego nadawcy.

Dokonane rozróżnienia pozwalają zastanowić się nad kwestią zakresowości nauczania kompetencji semantycznej w języku obcym. Chodzi o odpowiedź na pytanie, jakiej kompetencji, w jakim modelu nauczania należałoby nauczać i jaka kompetencja jest rzeczywiście przyswajana. O ile oczywistym jest, że kompetencja artelektalna jest „obca" przeciętnemu użytkownikowi języka rodzimego, o tyle pojawia się pytanie, czy nauczanie tej kompetencji w języku obcym jest bezzasadne. Inna kwestia dotyczy priorytetów. O ile w języku rodzimym treści idiolektalne odczytujemy „właściwie", bo mamy w pełni przyswojone treści socjolektalne, o tyle odczytywanie idiolektów, na przykład poezji języka obcego, przed poznaniem jego socjolektu jest przedsięwzięciem dość ryzykownym.

RELACJE MIĘDZY ZNACZENIAMI WYRAŻEŃ: FORMY I RODZAJE ZNACZEŃ

Opiszemy tu relacje między różnymi znaczeniami tego samego leksemu (relacje sememiczne leksemu) oraz między znaczeniami różnych leksemów wewnątrz tej samej klasy semantycznej (relacje sememiczne leksemów). Różnice między tymi typami relacji zilustrować można prostym przykładem:



SKŁADNIKI TREŚCI WYRAŻENIA: JEDNOZNACZNOŚĆ I WIELOZNACZNOŚĆ LEKSEMU

Do pojęcia (nie)jednoznaczności podejść można na dwa sposoby. Po pierwsze, za niejednoznaczne możemy uznać słowa, które z uwagi na rozciągłość treści, dzielić można na nieokreśloną liczbę cech; tj. słowa takie, którym nie można przypisać skończonego zbioru cech koniecznych i wystarczających. Za jednoznaczne uznamy wówczas słowa, których treść jest precyzyjna, a liczba cech zamknięta. Bywa tak, że słowo jednoznaczne w sensie systemowym (*tygrysica* vs *tygrys* vs *lew*) jest wieloznaczne w znaczeniu kontekstualnym (*Moja żona to tygrysica*). Po drugie, za wieloznaczne uznajemy słowo, które odnosi się do różnych klas desygnatów, zaś za jednoznaczne — takie, które odnosi się do jednej klasy. Jeśli cechę znaczeniową nazwiemy semem, a zbiór semów danego znaczenia sememem (np. dla 'kobieta': /istota ludzka/, /płci żeńskiej/, /dojrzała/), to pierwszą niejednoznaczność pojmujemy jako polisemię (wielość semów w sememie), zaś drugą jako polisememię (wielość sememów w leksemie).

Rozgraniczenie polisemii od polisememii i rozciągłości treści od wieloznaczności słowa porządkuje modele akwizycji kompetencji semantycznej. Nauka wyrażeń polisemicznych winna uwzględniać nie tylko cechy inherentne, ale i aferentne, głównie socjolektalne. Postulat ten nie jest jednak łatwo zrealizować. Podział na treści socjolektalne i idiolektalne, „centralne" i „peryferyjne" itp. ułatwia to zadanie, ale granica między nimi jest nieostra. By ją zaostrzyć, proponuje się rozwiązania natury statystycznej; na przykład cechy stanowiące ponad 50% - 80% odpowiedzi udzielanych w ankietach odnotowywane są jako reprezentacyjne odpowiednio dla Językowego Obrazu Świata (JOŚ, Bartmiński 1988) oraz *Charge Culturelle Partagée* (CCP, Galisson). Zastosowanie tych rozwiązań jest jednak w MCL problematyczne: technika ta, jak by nie była słuszna, jest po prostu zbyt pracochłonna, a jej stopa zwrotu za mało opłacalna. Z drugiej strony, można się posłużyć prostą zasadą ekonomii opisu znaczenia, przyjmując za wystarczający opis w postaci cech typu /szczególny/, /specyficzny/ itp. Jednak i tu pojawia się problem; okazać się może, że za rozciągłymi składnikami treści kryją się odmienne skojarzenia różnych społeczności językowych. Słowniki jednojęzyczne pomagają tutaj tylko w ograniczonym zakresie; ich twórcy borykali się bowiem z tymi samymi problemami. Dokonywane przez nich wybory w tej kwestii wydają się niepełne. Bywa, że w opisach znaczeń nie podają składników, które w ujęciach socjolektalnych winny się znaleźć.

> […] Galisson (1987, s.130) podaje przykład wyrazu *carotte* ('marchew'), definiowanego […] przez aktualne słowniki francuskie jako: 1) 'roślina typu baldaszkowatego'; 2) 'podłużny korzeń warzywny, bogaty w cukier'. Słowniki nie podają natomiast na ogół informacji, że zgodnie z popularnym przekonaniem 1) *Jedzą-*

> *cy marchew stają się milsi*, 2) *Jedzącym marchew różowieją nogi* (!). […] W kolejnej wersji elektronicznej słownika Petit Robert (1996) […] ta pierwsza informacja jest już podana, zapewne dlatego, że znajduje swoje odzwierciedlenie w powiedzeniu *Mange des carottes, ça rend aimable* ('Jedz marchew, będziesz milszy'). Jednakże wydaje się, że wyrazy, których CCP nie znajduje potwierdzenia czysto językowego (np. we frazeologii), nie mają szansy na pełny opis swego znaczenia, nawet w największych słownikach francuskich. Tak więc nawet w *Trésor de la Langue Française* nie ma informacji, że *różowy*, to kolor konotujący płeć żeńską niemowlęcia, zaś *niebieski* męską, co znajduje na przykład wyraz w wyborze koloru wyprawki […], ofiarowan[ej] z okazji chrztu dziecka. A jednak syntagma *layette rose* ('różowa wyprawka') czy *layette bleue* ('niebieska wyprawka'), mimo że nie ma statusu wyrażenia frazeologicznego, dla Francuza jednoznacznie konotuje płeć dziecka, dla którego jest przeznaczona. Według Galissona, tego typu słownikowe niedomówienia stanowią poważny brak […]. (Kacprzak 2002, s.18)

Choć kwestie te mogą budzić niepokój, to nie należy z prób ich rozwiązania rezygnować, tym bardziej w modelu, który ma skłaniać do badań samodzielnych.

Możliwe znaczenia wyrażenia: relacje sememiczne leksemu

Dla analizy różnych jednostek znaczeniowych leksemu wykorzystywane są różne rodzaje testów. Lewandowska-Tomaszczyk (2006) podaje ich trzy rodzaje: logiczny, lingwistyczny i definicyjny.

> […Celem pierwszego (Quine 1964)] jest próba udowodnienia istnienia postulowanej w językoznawstwie różnicy między polisemią a nieostrością. Polisemiczna, nie zaś nieostra, jest taka forma, która użyta w asercji może być jednocześnie prawdziwa i fałszywa [np. poniższe zdanie], w któr[ym] pierwsze znaczenie wyrazu *słoń* jest dosłowne, drugie zaś — metaforyczne:
>
> [☺]On to taki słoń, ale nie słoń. […]
>
> […] Test ten jednak nie pozwala na rozróżnienie między polisemią a homonimią:
>
> [☹]Widziałam zamek a nie zamek.
>
> Test lingwistyczny (Zwicky i Sadock 1975, Cruse 1986) […] oparty jest na założeniu, że wyrazy polisemiczne użyte w jednym zdaniu dają w efekcie kombinację zeugmatyczną, czyli na granicy akceptowalności, jak na przykład:
>
> [😐]Piotr i woda wyparowali.
>
> Test ten nie zdaje jednak egzaminu w przypadku polisemii systematycznej […], np. gdy wyraz *uniwersytet* jest interpretowany jako 'budynek', 'pracownicy' albo 'instytucja'. W takim kontekście obserwujemy różne stopnie niedopasowania semantycznego; zdanie [pierwsze] oceniane jest przez użytkowników języka polskiego jako bardziej „niezgrabne" niż zdanie [drugie]:
>
> [☹]Uniwersytet mieści się w starych budynkach i podjął decyzję o przeprowadzce.
>
> [😐]Ponieważ uniwersytet mieści się w starych budynkach, podjął decyzję o przeprowadzce.

> Najstarszy test — definicyjny — autorstwa Arystotelesa […] wykorzystuje pojęcie definicji i wyraża postulat, iż wyraz jest polisemiczny, jeśli do określenia jego znaczenia potrzebna jest więcej niż jedna definicja. (Lewandowska-Tomaszczyk 2006, s.272-273)

W dalszych rozważaniach posługiwać się będziemy ujęciem definicyjnym i choć źródłosłów wskazuje inaczej, to rozumienie polisemii odnosimy do niejednoznaczności rozumianej jako wielość sememów w leksemie.[23] Wyrażeniami wieloznacznymi są więc, na przykład, *ojciec*: 'rodzic', 'założyciel'; *głowa*: 'część ciała z mózgiem', 'rozum'. Wyrażenie jednoznaczne zaś to leksem, któremu jest przypisany jeden semem, np. wyrażenia techniczne: *metanol, mejoza, obstrukcja*.

Granica między jednoznacznością a wieloznacznością jest nieostra, co stwarza problem natury nie tylko leksykograficznej, w opisie znaczeń leksemów w słownikach, ale i dydaktycznej, jeśli celem jest „pełna" prezentacja słowa poza kontekstem. Pojawiają się dwa pytania. Po pierwsze, które leksemy uznać za jednoznaczniki, które za wieloznaczniki? Kiedy uogólnić klasę nazywanych zjawisk i przypisać słowu treść obejmującą jego wszystkie możliwe użycia, a kiedy wyodrębnić w nim sens dosłowny i dodatkowe znaczenia przenośne? Czy *boire (pić)* wyjaśnić jako 'czynność wprowadzania płynu przez łykanie', w opozycji do *manger (jeść)* polegającego na 'wprowadzaniu pokarmu przez przeżuwanie', a następnie przypisać mu dodatkowe znaczenia w oparciu o jego możliwe przykłady użycia:

> znaczenie 'boire'1 w: Les végétaux boivent de l'eau.
> znaczenie 'boire'2 w: Le papier boit l'encre.
> znaczenie 'boire'3 w: Il boit de désespoir. Ça fait déjà trois jours qu'il boit.

czy też ograniczyć się do jego treści ogólnej 'wchłanianie płynu' pojawiającej się w każdym z jego powyższych wystąpień (patrz rdzeń znaczeniowy)?

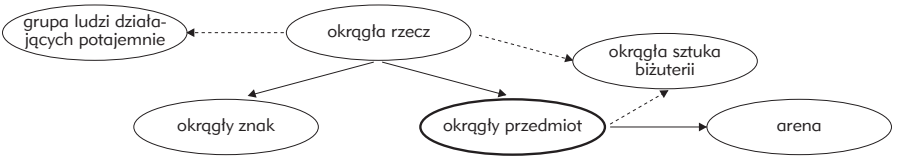
Drugie pytanie dotyczy kryteriów deskrypcji oraz liczby przedstawianych znaczeń. Najczęściej przywołuje się tutaj pojęcia homonimii oraz polisemii (tj. polisememii), gdzie homonimami są słowa o identycznym brzmieniu, a których znaczenia nie mają żadnych istotnych cech wspólnych lub związków motywacyjnych (np. *mineur* jako 'nieletni' i 'górnik'), podczas gdy w przypadku polisemii, między różnymi znaczeniami leksemu zachodzą pewne związki, istnieją wspólne nietrywialne składniki treści, ustalające motywację kolejnych znaczeń (np. *bureau* jako 'budynek' i 'urząd') (zob. Grzegorczykowa 1995). Związki między znaczeniami tworzą struktury układające się w dwa klasyczne typy polisemii (Apresjan 1974): radialną (gwiaździstą), gdzie znaczenia są derywowane z jednego centrum (*tête* jako 'tête de chou' ze względu na kształt i 'tête de peloton' jako przód) i linearną, gdzie kolejne znaczenia nawiązują do uprzednio derywowanego (np. *vert* to 'kolor dojrzewających owoców' → 'świeży' → 'żywotny' *un vieillard encore vert*).

Relacje między różnymi znaczeniami tego samego słowa można też opisać jako dwa rodzaje podobieństw: podobieństwo prototypowe i podobieństwo rodzinne, które semantyka kognitywna przeformułowuje na dwa typy kategoryzacji: przez schemat (strzałka A→B: A jest schematem dla B. B uszczegóławia lub konkretyzuje A. B jest całkowicie zgodne z charakterystyką A, lecz cechuje się większą dokładnością) i przez prototyp

23 Stąd też w niektórych pracach terminy te zastępuje się pojęciami polisememii oraz monosememii (np. Greimas 1970), po to by zwrócić uwagę na fakt, że odnosimy się nie tyle do liczby semów w sememie, ile do liczby sememów w leksemie.

(strzałka A⇢B: A jest prototypem B. B jest rozszerzeniem prototypu. Zachodzi konflikt między charakterystyką B a charakterystyką A, B zostaje włączone do kategorii na mocy postrzeganego podobieństwa) (Langacker 1995, s.15). Relacje te opisuje się

> za pomocą skomplikowanej sieci struktur znaczeniowych, tworzących tak zwany model sieciowy (*network model*) (ibid.). Np. dla angielskiego rzeczownika *ring* (op.cit., s.16):



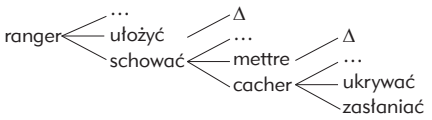
> W pogrubionym owalu opisany jest prototyp rzeczownika *ring*. Znaczenie 'rodzaj biżuterii noszonej na palcu' (czyli 'obrączka', 'pierścionek') traktuję jako pewien szczególny, chociaż także prototypowy przypadek. To znaczenie *ring* uszczegóławia pojęcie 'okrągły przedmiot' — dlatego owe wartości łączy strzałka ciągła. Jeszcze ogólniej mówiąc, *ring* może odnosić się do jakiejkolwiek 'okrągłej rzeczy'; nie musi to być obiekt fizyczny, może to być na przykład znak. W języku angielskim mówimy na przykład *ring of dirt*, dosł. *pierścień brudu* (jaki pozostaje na nie domytej wannie). 'Okrągła rzecz' reprezentuje wartość najbardziej schematyczną, 'okrągły znak' i 'okrągły przedmiot' są uszczegółowieniami tej wartości. Mamy tu do czynienia z przypadkami kategoryzacji pierwszego typu — kategoryzacji przez schemat na różnych poziomach. Istnieją jednak takie rozszerzenia kategorii, w których *ring* odnosi się do grup ludzi działających skrycie, np. siatki szpiegowskiej. Termin *ring* może także oznaczać arenę bokserską lub ogólniej — pewien rodzaj areny. Ponieważ arena bokserska jest zazwyczaj prostokątna, występuje tu konflikt między charakterystykami i odejście od prototypu. Ten polisemiczny charakter wyrażeń możemy przedstawić za pomocą takiego właśnie modelu sieciowego. (ibid.)

Przyjmuje się, że dla opisania homonimów wystarczy płaszczyzna systemu języka (np.: *mine* vs *grimace*, *mine* vs *grenade*), podczas gdy dla opisania polisemii konieczne jest wyjść poza system, o czym świadczą podawane przez słowniki przykłady użyć słowa w różnych kontekstach (np.: *tête* jako 'psychika' w *avoir la tête chaude / froide* lub 'rozum' w *n'avoir rien dans la tête*).

Odniesienie polisemii do płaszczyzny kontekstu wymaga jednak uściślenia. Jeśli prawdą jest, że polisemia wykracza poza relacje systemowe, to nie oznacza to, że wszelkie znaczenia pozasystemowe stanowią o polisemii wyrażenia. Regularne wariancje znaczeń w konkretnych sekwencjach tworzą polisemią pozorną (dyskursywną), która wynika ze stałych mechanizmów interpretacji znaczeń w dyskursie, takich jak metonimie, np. /naczynie/ → /zawartość/ (*il a mangé trois assiettes*). Polisemia właściwa odnosi się natomiast do modyfikacji znaczenia leksemu w oparciu o treści ponadjednostkowe, na stałe zakorzenione w pamięci użytkownika języka.

Jak klarowne by nie były terminologiczne próby rozstrzygnięć powyższych problemów, przekładając je na praktykę nauczania języka obcego, wiele kwestii pozostaje jednak otwartych. Akwizycję znaczeń wyrażeń polisemicznych zalecamy oczywiście ograniczyć do sensów i ujęć, pomijając, zgodnie z zasadą ekonomii, nauczanie wariantów

tekstowych. Nieostrość granic między płaszczyznami języka stawia nas jednak przed trudnym pytaniem o to, co uznać za socjolektalne, a co za idiolektalne, a tym samym, dokąd znaczenia słów wyjaśniać. Dokonywane przez słowniki jednojęzyczne wybory w kwestii liczby znaczeń oraz ich opisu, kiedy chcemy zrozumieć słowo nam „prawdziwie" obce, są niekompletne. Bywa, że nie rejestrują one tych znaczeń, które dla zrozumienia tekstu byłyby pomocne, a rejestrują te, które nie są już przydatne. Widać to zwłaszcza wtedy, gdy słowniki te nie rozgraniczają odrębnych znaczeń tam, gdzie w języku drugim analizowane wyrażenie otrzymuje obligatoryjnie dwa różne ekwiwalenty. Na przykład czasownik *rentrer* ma dla Polaka dwa odmienne „znaczenia polskie": 1) 'włożyć' i 2) 'mieścić się', a jednak *Petit Robert* różnicy tej nie uwzględnia w sposób wystarczająco wyraźny. Zostając przy tak rozumianej współzależności znaczeń wyrażenia JO względem jego ekwiwalentów JR, stworzyć można całą sieć zależności:



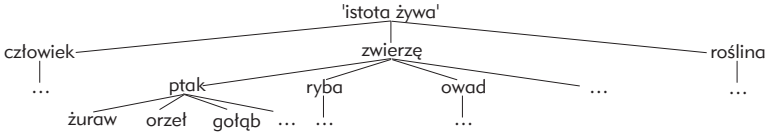
Po raz kolejny widać więc niedogodności metod ograniczających się wyłącznie do języka obcego. Podawane przez użytkownika rodzimego objaśnienia znaczeń słowa, jak szczegółowe by nie były, mogą po prostu pomijać to, czego on naturalnie nie dostrzega, a co jest koniecznie z punktu widzenia użytkownika nierodzimego. Żeby tę niedogodność ominąć, naukę znaczeń słów obcych należy więc r ó w n i e ż skorelować z naturalnymi potrzebami języka rodzimego.

RELACJE MIĘDZY WYRAŻENIAMI: RELACJE SEMEMICZNE LEKSEMÓW

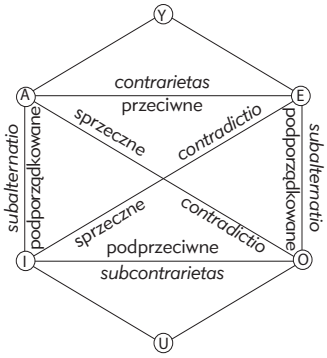
Przyswajanie kompetencji leksykalnej wymaga umiejętności patrzenia na słowo w interpretancie zarówno kontekstu jak i systemu. Obok relacji między różnymi znaczeniami jednego słowa, równie ważna jest świadomość powiązań znaczeń między różnymi słowami. Dzięki porównaniom słów poznajemy lepiej ich treść i zdajemy sobie sprawę z rozbieżności tych relacji w języku rodzimym i obcym. Do ich opisu posługujemy się najczęściej pojęciami synonimii (całkowitej, tj. równoznaczności oraz względnej, tj. bliskoznaczności) i antonimii (tj. sprzeczności, np. albo *mężczyzna* albo *kobieta*, *tertium non datur* oraz przeciwstawności, np. ani *murzyn* ani *biały*), hiponimii i hiperonimii itp. O ile dwa pierwsze pojęcia odnoszą się do relacji między wyrażeniami znajdującymi się na osi współrzędności, o tyle dwa ostatnie odnoszą się do relacji natury hierarchicznej, opisywanych w kategoriach podrzędności i nadrzędności. W takiej relacji pozostają względem siebie na przykład *żuraw*, *ptak* i *zwierzę*. Ich hierarchiczny stosunek opiera się na relacjach implikacji i inkluzji. Pierwsza ustala hierarchię wyrażeń w oparciu o treści charakterystyczne i polega na wynikaniu wyrażeń o treści ogólnej z wyrażeń o treści szczegółowej, np. jeśli to jest żuraw, to jest to ptak, inaczej: *żuraw* → *ptak*. Druga ustala hierarchię wyrażeń w oparciu o ich zakresy i opiera się na zasadzie zawierania wyrażeń o mniejszej liczbie desygnatów w wyrażeniach o ich liczbie większej, np. w zakres wyrażenia *ptak* wchodzi wyrażenie *żuraw*, inaczej: *ptak* ⊃ *żuraw*. Implikacji i inkluzji nie

należy mieszać z relacją cząstkowości (partonimii), w której wyrażenie pojmuje się jako kolektywny zbiór elementów, z których zbudowane są oznaczane przez nie desygnaty. Na przykład częściami ptaka są dziób, skrzydła itp.

Ostatecznie otrzymujemy dwie osie wyznaczające dwa typy relacji: pionową oś podlub nadrzędności oraz poziomą oś równorzędności (współhiponimy), a różne fragmenty systemu języka przedstawić można jako zhierarchizowane mikrosystemy opisywane za pomocą diagramów w postaci drzew leksykalnych (zob. Kerbrat-Orecchioni 1979, s.209-212). Na przykład:



Relacje te uporządkować też można na inne sposoby. Relacje przeciwieństwa, sprzeczności i podporządkowania zbiegają się z trzema rodzajami stosunków między czterema typami zdań kwadratu logicznego. Zbieżność ta została wykorzystana do sformułowania kwadratu i/lub sześciokąta semiotycznego. Jak proponują jego autorzy (Ducrot i Schaeffer 1995), relacje między zdaniami SaP — *każde S jest P*, SeP — *żadne S nie jest P*, SiP — *niektóre S są P*, SoP — *niektóre S nie są P* przełożyć można na relacje między sądami typu A(a), E(a), I(a), O(a):



gdzie A, E, I, O są predykatami tego samego argumentu, na przykład (op.cit., s.281): A(a) *Jean est avare* (skąpy), E(a) *Jean est prodigue* (rozrzutny), I(a) *Jean est économe* (oszczędny), O(a) *Jean est libéral* (szczodry); bądź też różnymi nazwami utrzymującymi stosunki analogiczne do relacji między zdaniami kwadratu logicznego, na przykład (ibid.): A *chaud*, E *froid*, I *tiède*, E *frais*. Dwa dodatkowe wierzchołki sześciokąta określamy jako terminy neutralny Y oraz złożony U. Termin neutralny zawiesza zawartą w odpowiadających mu wyrażeniach przeciwnych kategorię semiczną (*albo A albo E* lub *ani A ani E*, np.: A *moralny*, E *niemoralny*, Y *amoralny*, lub *polityczny*, *niepolityczny*, *apolityczny*). Termin złożony wyraża łączną obecność obydwu przyporządkowanych mu terminów (*jednocześnie I oraz O*, np.: *pojedynczy*, *mnogi*, *liczbowy*). Klasycznym przykładem dla wszystkich sześciu terminów heksagonu jest tutaj (op.cit., s.282): A *excité*, E *déprimé*, Y *cyclothymique*, I *en train*, O *calme*, U *équilibré*.

Nie cała struktura leksyki da się uporządkować w sposób tak elegancki. Niekiedy trudno jest orzec, czy termin nadrzędny jest neutralny czy złożony. W wielu przypadkach, poszukiwania uniwerbalnych wyrażeń odpowiadających wierzchołkom figury kończą się niepowodzeniem. Obecność tych pustych miejsc w strukturze języka uświadamia nam też analiza struktur drzewiastych dokonana w kategoriach rachunku intensjonalnego. Jeśli poniższe wyrażenia rozbijemy na cechy znaczeniowe, semy:

krzesło = s1/do siedz./ • s2/na podw./ • s3/dla 1 os./ • s4/z oparciem/ • s5/bez poręczy/,
fotel = s1 • s2 • s3 • s4 • s6/z poręczami/,
taboret = s1 • s2 • s3 • s5 • s7/bez oparcia/,
kanapa = s1 • s2 • s4 • s6 • s8/dla kilku osób/,

to okaże się, że wspólny im wszystkim hiperonim jest otrzymywany w wyniku przemnożenia zbiorów tych cech, co pozwoli otrzymać ich część wspólną s1 • s2, leksykalizowaną wyrażeniem *siedzenie*. Jeśli jednak przemnożymy na przykład Sk ∩ Sf ∩ St, to otrzymamy semem (zbiór semów) zbudowany z semów {s1 • s2 • s3}, którym nie da się przyporządkować żadnego leksemu; nie ma osobnego leksemu dla określenia 'siedzeń dla jednej osoby' w odróżnieniu od 'siedzeń dla kilku osób'. Struktur tego typu jest dużo więcej, a wniosek jest taki, że choć każdemu uniwerbalnemu wyrażeniu przypisać można pewien zbiór treści, to istnieją też zbiory treści, których nie da się wyrazić za pomocą uniwerbalnych wyrażeń. Te puste miejsca w strukturze systemu leksykalnego nazywamy lukami leksykalnymi.

Luki leksykalne pojawiają się w różnych miejscach. Na osi równorzędności możemy mieć do czynienia z nieobecnością jednego z przeciwstawników: np. *drogi* vs *tani*, ale *cher* vs ø (*pas cher* lub *bon marché*), *głęboki* vs *płytki*, ale *profond* vs ø (*peu* lub *pas profond*). Na osi nadrzędności wiele leksemów nie posiada wyrażeń hiperonimicznych, np. *ciastka* i *cukierki* to *słodycze*, ale w języku francuskim takiego hiperonimu już nie ma.[24] Jeśli przyjąć, że struktura języka jest odzwierciedleniem organizacji myślenia ludzkiego, przynajmniej „językowego", wskazuje nam to na kolejny aspekt ekonomii językowej. Nieuporządkowanie systemu językowego jest tylko pozorne. Każda luka jest podporządkowana prawu najmniejszego wysiłku rozumianego jako dążenie do równowagi między potrzebą opisu pojęć bardzo złożonych za pomocą prostych form leksykalnych a brakiem potrzeby takiego opisu dla treści pozornie bardzo prostych, gdzie za wystarczające dla potrzeb języka przyjmuje się nawet bardzo złożone peryfrazy.

Choć czysto logiczna hierarchizacja systemu języka jest niewykonalna, to nie przeczy to możliwości korzystania z narzędzi, jakie proponuje. Praktyka klasyfikacji leksemów w oparciu o relacje hiponimii i partonimii wykorzystywana jest przez leksykografów do tworzenia słowników pojęciowych lub tematycznych. Duże usługi oddaje ona również, gdy potraktujemy ją jako narzędzie poznania (badania) struktury (logiki) myślenia językowego. Wówczas to dostrzega się jej przydatność w modelach kształcenia języka obcego. Opracowane na jej gruncie pojęcia można wykorzystać do ćwiczeń praktycznych poszerzających tradycyjne ćwiczenia na synonimy i antonimy, do porównań całych struktur wskazanych pól leksykalnych, do wychwytywania luk leksykalnych jednego języka względem drugiego. Tak też zostanie ona wykorzystana w części praktycznej.

24 Często, język nadrabia te braki, używając jednego terminu w znaczeniu hipo- i hiperonimicznym. W *głęboki* vs *płytki*, *wysoki* vs *niski* za wyrażenie nadrzędne uważa się termin nienacechowany, tj. wyrażenie, które w odpowiednim kontekście neutralizuje opozycję między treściami przeciwstawników; pytamy o głębokość i wysokość, a nie o płytkość i niskość.

Ujęcie funkcjonalne: różnice systemowe i ich implikacje glottodydaktyczne

Tak jak kategorie leksykalne tak też, jeśli nie bardziej, kategorie gramatyczne wpływają na sposób postrzegania świata „poza"językowego. To w głównej mierze ich przyswojenie jest odpowiedzialne za przyswojenie logiki myślenia językowego. Dlatego też, przed przystąpieniem do ćwiczeń *stricte* leksykalnych, należy wyczulić uczniów na ogólne właściwości leksemu francuskiego, którego charakter jest dość odmienny od leksemu polskiego, a czego uczniowie są często nieświadomi.

Różnice kategorialno-gramatyczne, czyli o rozbieżnościach przeddyskursywnych

W części syntaktycznej pisaliśmy o tym, jak różnice między charakterem fleksyjnym języka polskiego a pozycyjnym języka francuskiego wpływają na prototypową organizację transfrastyczności i utrudniają przyswojenie tekstowości francuskiej przez uczniów polskich. W tej części, za najbardziej kłopotliwą przyjmiemy rozbieżność między charakterem syntetycznym a analitycznym obu języków.

Języki syntetyczne i analityczne

Języki syntetyczne definiuje się jako te, „w których poszczególne funkcje gramatyczne wyrażane są za pomocą wielofunkcyjnych afiksów fleksyjnych, stanowiących integralną część formy wyrazowej, np. forma czasu przeszłego dokonanego: *napisałem*" (Polański 1999, s.278), języki analityczne zaś jako te, „w których funkcje gramatyczne wyrażane są za pomocą morfemów luźnych (przyimków, częściowo zaimków oraz innych słów posiłkowych, tzw. wyrazów pustych), np. łac. *Venit Romam* wobec franc. *Il-est-venu à Rome*" (op.cit., s.274). Wyrażenia analityczne są więc definiowane w opozycji do syntetycznych, a ich ogólna definicja jest taka, że pierwsze wyrażają za pomocą morfemów luźnych to, co drugie wyrażają za pomocą morfemów wiązanych. Przy takiej definicji, opozycja analityczny *vs* syntetyczny obejmuje zarówno przypadki klasyczne, odnoszące się do koniugacji i deklinacji, derywatów przysłówkowych, przymiotnikowych itp. (np.: *maison de Pierre* ↔ *dom Piotra, avec élégance* ↔ *elegancko, petite fleure* ↔ *kwiatek*), jak i przypadki, w których formy analityczne wyrażają kilkoma odrębnymi morfemami to, co formy syntetyczne wyrażają za pomocą jednego wyrażenia w obrębie dwóch spacji (np.: *machine à laver* ↔ *pralka, couvrir de boue* ↔ *zabłocić*). Język polski i francuski nie są oczywiście, ani całkowicie syntetyczne, ani całkowicie analityczne. Niezaprzeczalnym pozostaje jednak fakt, że drugi ma względem pierwszego charakter zdecydowanie analityczny i odwrotnie. Innymi słowy, po odrzuceniu dwóch pierwszych spośród czterech następujących możliwych zależności:

S1 Pol. synt. ↔ Fr. synt.
S2 Pol. analit. ↔ Fr. analit.
S3 Pol. synt. ↔ Fr. analit.
S4 Pol. analit. ↔ Fr. synt.

sytuacja trzecia ma miejsce dużo częściej niż sytuacja czwarta.

ŁADUNKI ZNACZENIOWE MORFEMÓW

Ta odmienność typologiczna ma poważne konsekwencje dla nauki języka francuskiego jeszcze przed jakąkolwiek analizą jego funkcjonowania w dyskursie i dotyczy konceptualizowania samej kategorii gramatycznej. Pytanie, jakie się jawi, dotyczy sposobu postrzegania „(proto)typowej" wartości, jaką przypisujemy kategorii leksemu i gramemu: czy Polak i Francuz postrzegają je tak samo? Odpowiedź na to pytanie rozpoczniemy od prostego porównania syntagm ekwiwalentnych:

<u>do</u>pij herbatę	<u>finis de</u> boire
<u>sortir</u> en courant	<u>wy</u>biec

pokazującego, że funkcje morfemów gramatycznych języków syntetycznych przejmowane są często przez morfemy leksykalne języków analitycznych, czy też odrębne jednostki znaczeniowe: *do–* ↔ *finir (de), wy–* ↔ *sortir*, a czyniąc to zaczynają funkcjonować jak gramemy, tj. gramatykalizują się.

> Postulując zasadę oparcia analizy ciągów syntagmatycznych na obiektywnie sprawdzalnych właściwościach funkcjonalnych (syntagmatycznych), należy zrezygnować z twierdzenia, że morfemowy [gramemowy] lub semantemowy [leksemowy] charakter określonego elementu języka decyduje automatycznie o jego odrębności funkcjonalnej od elementu nie zaliczanego do morfemów [gramemów] (lub semantemów [leksemów]). Analogiczne zastrzeżenie należy wysunąć w odniesieniu do twierdzenia o funkcjonalnej odrębności wyrazu [leksemu] i morfemu [gramemu]. [...] Twierdzenia takie należy uznać za aprioryczne. Wydaje się, że są one próbą przeniesienia faktów należących do układu zewnętrznego (właściwości zewnętrznotechnicznych) na płaszczyznę funkcjonalną. (Karolak 2001, s.162 i 169)

Okazuje się więc, że „te same" morfemy leksykalne mają kategorialnie różne ładunki semantyczne. Z perspektywy intensjonalnej, ładunek znaczeniowy leksemów francuskich jest słabszy od ładunku ich ekwiwalentów polskich, które to z kolei mają węższy zakres użycia i są precyzyjniejsze od leksemów francuskich z perspektywy ekstensjonalnej. Tymczasem, uczący się języka francuskiego Polak postrzega leksem francuski w rozumieniu polskim. Czasowniki: *faire*, *aller*, *prendre*, *mettre*, *rendre*, *oublier*, przysłówki: *bien*, *mal*, *peu*, *beaucoup* i inne części mowy są odruchowo postrzegane jako prototypowo leksykalne, ze „sposobem znaczenia" właściwym dla leksemów języka polskiego: *robić*, *iść*, *dobrze*, *źle* itd. Przyzwyczajony do konceptualizowania tych morfemów na sposób języka polskiego uczeń jest narażony na chybienia natury zarówno

semazjologicznej (jakże często studenci polscy dziwią się, że Francuzi ciągle pytają, czy d o b r z e ci się spało, czy d o b r z e zjadłeś):

☺tu as bien dormi ← ☹dobrze spałeś
☺j'ai oublié de me réveiller ← ☹zapomniałem się obudzić

jak i onomazjologicznej, gdzie wyczuwa się wyraźnie struktury i przyzwyczajenia języka polskiego:

☺zaspałem → ☹j'ai trop longtemps dormi (brak cechy /niecelowości/)
☺wyspałem się → ☹j'ai dormi (brak cechy /wypoczęcia/, /braku potrzeby snu/)

Przed przyswajaniem wartości *stricte* leksykalnych, należy więc wyczulić na różnice w znaczeniach kategorialnych, odzwyczajając od ich „rodzimej" konceptualizacji.

j'ai bien dormi ⇆ wyspałem się
j'ai oublié de me réveiller ⇆ zaspałem

W pełnym modelu nauki języka obcego należy zaproponować techniki nauczania, które te różnice nie tylko uświadomią, ale i przyczynią się do ich spontanicznego konceptualizowania zgodnie z ich rzeczywistymi wartościami. Służą temu proponowane nieco dalej ćwiczenia wykonywane zgodnie z techniką algorytmów tłumaczeniowych.

Różnice funkcjonalno-dyskursywne, czyli o rozbieżnościach w mowie

Różnice w produktywności syntetycznej i analitycznej obu języków mają duży wpływ na ich funkcjonowanie w dyskursie i pozwalają zrozumieć ich zależności analizowane w kategoriach ekonomii językowej.

Ekonomia semazjologiczna i onomazjologiczna

Można założyć, że każda wypowiedź językowa zbudowana jest z informacji *sensu stricto* oraz z dodanej do niej nadwyżki. W takim to przypadku za wypowiedź najbardziej ekonomiczną przyjmie się tę, która ma tej nadwyżki najmniej lub tę, która ogranicza się do „czystej" informacji (Gawełko 1989).

> Tout énoncé, tout fragment d'énoncé, entraînent, de la part du locuteur, une dépense d'énergie mentale et physique. [...] Ceci dit, nous pouvons poser que l'énergie dépensée à des fins linguistiques tendra à être proportionnelle à la masse d'information transmise. En termes plus simples et plus directs, nous dirons que lorsqu'on parle pour se faire comprendre, on ne se dépense que dans la mesure où ce qu'on dit semble porter. (Martinet 1991, s.178-180)

W innym rozumieniu, ekonomia wiązana jest bezpośrednio z prawem najmniejszego wysiłku i pojmuje się ją jako dążenie do utrzymania równowagi między dwoma przeciwstawnymi tendencjami w celu otrzymania optymalnego wyniku, będącego konsekwencją ich wzajemnego pogodzenia.

> L'évolution linguistique peut être conçue comme régie par l'antinomie permanente entre les besoins communicatifs de l'homme et sa tendance à réduire au minimum son activité mentale et physique. Ici, comme ailleurs, le comportement humain est soumis à la *loi du moindre effort* selon laquelle l'homme ne se dépense que dans la mesure où il peut ainsi atteindre aux buts qu'il s'est fixés. [...] A chaque stade de l'évolution, se réalise un équilibre entre les besoins de la communication qui demandent des unités plus nombreuses, plus spécifiques, dont chacune apparaît moins fréquemment, dans les énoncés, et l'inertie de l'homme qui pousse à l'emploi d'un nombre restreint d'unités de valeur plus générale et d'emploi plus fréquent. (Martinet 1991, s.176-177)

Założyć więc można, że, zgodnie z prawem najmniejszego wysiłku, nadawca próbuje powiedzieć jak najmniej, by wyjaśnić jak najwięcej, podczas gdy odbiorca, chcąc włożyć jak najmniej wysiłku w jego zrozumienie, wymuszać będzie na nim, by ten wyrażał się jak najprecyzyjniej. Ekonomia komunikacji polega wówczas na dążeniu do równowagi między potrzebami nadawcy i odbiorcy (Zipf 1949). Zauważyć jednak należy, że nadawca może równie dobrze tworzyć wypowiedzi zwięzłe, licząc na ich dorozumienie, jak i bardzo precyzyjne, wręcz redundantne, by proleptycznie uniknąć męczących pytań ze strony odbiorcy. Odbiorca zaś może czuć się tak samo zmęczony koniecznością permanentnego uzupełniania luk w komunikatach zbyt zwięzłych, jak i nadmiarem informacji w wypowiedziach zbyt redundantnych. Dlatego też odchodzimy od ujęcia psychologizującego i wprowadzamy pojęcia ekonomii onomazjologicznej i semazjologicznej. W pierwszym przypadku, wyrażamy szeroki zakres znaczenia za pomocą form jak najprostszych (ogólnych: *zrobić sobie oko, wziąć taksówkę*), w drugim zaś, wąski zakres znaczenia za pomocą form złożonych (precyzyjnych: *pomalować sobie oko, pojechać taksówką*).

Wyrażenia proste i złożone

Tytułową opozycję określa się w literaturze przedmiotu również za pomocą takich pojęć jak wyrażenia syntetyczne *vs* analityczne lub skondensowane *vs* ekspansywne. Najprościej różnice między tymi formami opisuje Gawełko (1989): „la langue analytique exprime à l'aide de quelques « mots » ce que la langue synthétique est capable d'exprimer à l'aide d'un seul « mot »."

> L'*expansion* [...] se résume dans la constatation [...] que les unités de communication de dimension différente peuvent en même temps être reconnues comme équivalentes. […] En tant que principe de conservation du sens par transformation, il élargit énormément les possibilités de relier des expressions formellement différentes entre elles. [...] Ce principe veut simplement dire qu'un mot simple peut être expliqué par une séquence plus large, et qu'inversement un

> seul mot peut souvent être trouvé pour désigner ce que l'on a d'abord conçu sous forme d'un développement. [...]
>
> L'*expansion* [...] a pour corollaire la *condensation* qui doit être comprise comme une sorte de décodage compressif des messages en expansion. [...] De même que l'expansion s'exprime, au niveau sémantique, par la définition, de même l'effort de condensation aboutit le plus souvent à la dénomination dont la forme la plus simple est la dérivation. (Greimas 1986, s.74-76)

Z punktu widzenia formalno-semantycznego, wyrażenia syntetyczne wyrażają morfemami wiązanymi to, co wyrażenia analityczne wyrażają całymi leksemami. A jako, że ładunek semiczny gramemu jest słabszy od leksemu, derywatom syntetycznym towarzyszy zubożenie znaczenia (Greimas 1986, s.76) względem ich ekwiwalentów syntaktycznie złożonych, np. *pralka* vs *machine à laver*. Z punktu widzenia dyskursywnego, wartość znaczeniowa gramemu konkretyzuje się (KK — konkretyzacja kontekstualna) dopiero po jego przyłączeniu do rdzenia (RZ — rdzeń znaczeniowy), podczas gdy wyrażenie analityczne odwołuje się do pełnej eksplicytacji tej treści, a więc do konkretyzacji eksplicytnej (KE).

Jeśli uznać teraz formy syntetyczne za onomazjologicznie bardziej ekonomiczne niż formy analityczne, gdyż gramem (*wy–*) jest semantycznie słabszy od leksemu (*sortir*), nawet jeśli ten ostatni, jak pamiętamy, ma tendencję do gramatykalizowania się, to zbadanie, który z języków, do jakich form odwołuje się statystycznie częściej, pozwoli orzec o charakterze preferowanej przez niego ekonomii.

Dla potwierdzenia omawianych wyżej zależności ograniczymy się do formacji czasownikowych zbadanych na tekstach równoległych[25] oraz słownikach i przykładach z innych prac o przywołanej problematyce.

Konwergencja składników treści: wyrażenia analityczne i syntetyczne

Formalnie rzecz ujmując, możliwie są wszystkie kombinacje między językiem polskim i francuskim:

Francuski			Polski
toussoter	syn.	syn.	pokasływać
avoir du courage	anal.	anal.	mieć odwagę
sortir en courant	anal.	syn.	wybiec
recommencer	syn.	anal.	zaczynać od nowa

25 Raymond Radiguet, *Le diable au corps* 1987, Grasset, tłum. Krystyna Dolatowska, *Opętanie* 1989, KiW oraz Jerzy Andrzejewski, *Popiół i diament* 1966, PWN, tłum. Georges Lisowski, *Cendres et diamant* 1967, Gallimard.

Jeśli przyjrzeć się na przykład czasownikom odrzeczownikowym, których wbudowane argumenty rzeczownikowe biorą za swe predykaty czasowniki o silnym ładunku znaczeniowym (tj. czasowniki specyficzne, np.: *enlever*, *joncher*, *zbierać*, *lądować*), to okaże się, że poziomy produktywności syntetycznej / analitycznej w obu językach są do siebie zbliżone:

S1(Pol/F.syn./→Fr/F.anal./) ≈ S2(Fr/F.syn./→Pol/F.anal./)

Pol/F.syn./	Fr/F.anal./	Fr/F.syn./	Pol/F.anal./
pestkuję (wiśnie)	j'enlève les pépins	vendanger	zbierać winogrona
błocić (podłogę)	couvrir de boue	skier	jeździć na nartach
ukwiecić	joncher de fleurs	zigzaguer	jechać zygzakiem
butelkować	mettre en bouteilles	alunir	lądować na Księżycu

Sytuacja wygląda jednak inaczej w przypadku czasowników derywowanych od argumentów rzeczownikowo-przymiotnikowych, których predykaty są czasownikami *stricte* generycznymi (tj. o słabym ładunku znaczeniowym, np.: *być*, *mieć*, *robić*, *stawać się*). Chociaż oba języki dysponują tu formami syntetycznymi (np.: *wzbogacić* ↔ *enrichir, zubożyć* ↔ *appauvrir, odnowić* ↔ *renouveler, odmłodzić* ↔ *rajeunir*), to język francuski odwołuje się częściej do konstrukcji analitycznych, opierając się na operatorach takich jak: *faire*, *être*, *avoir*, *rendre*, *mettre*, *devenir*.

S1(Pol/F.syn./→Fr/F.anal./) > S2(Fr/F.syn./→Pol/F.anal./)

Pol/F.syn./	Fr/F.anal./		
hałasować	faire du bruit	(o)głuchnąć	devenir sourd
chorować	être malade	uszczęśliwić	rendre heureux
siedzieć	être assis	uruchomić	mettre en marche
gorączkować	avoir de la fièvre	rozzłościć	mettre en colère

Różnica ta jest jeszcze silniej widoczna w przypadku czasowników odczasownikowych. Choć oba języki dysponują systemem afiksacji dewerbalnej, to *gros* prac wskazuje na dużo większą produktywność języka polskiego (Kielski 1960, Gniadek 1979). Praktycznie wszystkie afiksy mogą tutaj tworzyć z właściwie wszystkimi czasownikami nowe jednostki znaczeniowe (Wróbel 1984, s.48). Produktywność języka francuskiego w tym względzie, choć sama w sobie dość wysoka (Grevisse 1991, §172, Dubois 1969, s.181-192), jest od języka polskiego dużo niższa. Tym samym trudniej jest mu wyrazić te same niuanse znaczeniowe za pomocą formy uniwerbalnej i aby to uczynić jest często zmuszony odwołać się do form peryfrastycznych.

Przykłady takich ekwiwalentów podzielimy na kilka grup (Wróbel 1984, s.467-507, Gak 1975 i 1983). W pierwszej przedstawimy derywaty modyfikujące, gdzie czasownik derywowany uszczegóławia lub modyfikuje znaczenie czasownika fundującego. Mamy tu do czynienia z charakterystyką czasową czynności (czynność krótkotrwała, formacje inchoatywne, finitywne, rezultatywne), z charakterystyką modalną (*réussir à, arriver à, pouvoir, être en état de*), z charakterystyką intensywności procesu.

S1(Pol/F.syn./→Fr/F.anal./) > S2(Fr/F.syn./→Pol/F.anal./)

Pol/F.syn./	Fr/F.anal./		
popracować	travailler un peu	przegnić	pourrir entièrement
zasmakować	prendre goût à	wymarznąć	être transi de froid
znienawidzić	prendre en haine	przyhamować	freiner légèrement
zakwitnąć	commencer à fleurir	naśmiać się	rire tout son soûl
rozpłakał się	il s'est mis à pleurer	przysiąść	s'asseoir deux minutes
doczytać	finir de lire	przejadł się	il a trop mangé
wyżyć	arriver à survivre	przepłacić	payer trop cher
utrzymać	arriver à tenir	niedosłyszeć	entendre mal

Wyjątkiem jest tutaj wyższa od języka polskiego produktywność francuskiego prefiksu *re–* w opisach czynności o charakterze repetytywnym. Oto przykłady (Gniadek 1979, s.65):

S1(Fr/F.syn./→Pol/F.anal./) > S2(Pol/F.syn./→Fr/F.anal./)

Pol/F.syn./	Fr/F.anal./		
revouloir	chcieć jeszcze	réapprendre	nauczyć się jeszcze raz
réélire	wybrać powtórnie	réapparaître	ukazać się ponownie
reperdre	zgubić na nowo	repenser à qqch	ponownie zastanowić się
recommencer	zacząć od nowa	redécouvrir	odkrywać na nowo

W drugiej grupie czasowników znajdują się derywaty mutacyjne, w których derywat posiada znaczenie odmienne od rdzenia czasownikowego. Znajdziemy tu czasowniki ruchu opisujące charakterystykę przestrzenną czynności (formacje kierunkowe, formacje lokatywne lub miejscowe), opisy czynności tworzenia lub zakończenia (pojawianie się lub zanikanie), opisy czynności porównawczych, opisy stanów, wyników działania. Oto przykłady:

S1(Pol/F.syn./→Fr/F.anal./) > S2(Fr/F.syn./→Pol/F.anal./)

Pol/F.syn./	Fr/F.anal./		
przyjść	venir à pied	nasłuchać się	se lasser d'écouter
wybiec	sortir en courant	wczuć się	ressentir profondément
wypłakać	obtenir par ses pleurs	spracować się	s'éreinter au travail
dobudzić	réussir à réveiller	wsłuchać się	être tout oreille
doszukać się	finir par trouver	zaczytać się	s'absorber dans la lecture
wymacać	découvrir en tâtonnant	zapatrzyć się	s'oublier à regarder
przeżyć kogoś	vivre plus longtemps que	zagłodzić	faire mourir de faim
odszepnąć	répondre en chuchotant	zastrzelić	tuer d'un coup de feu

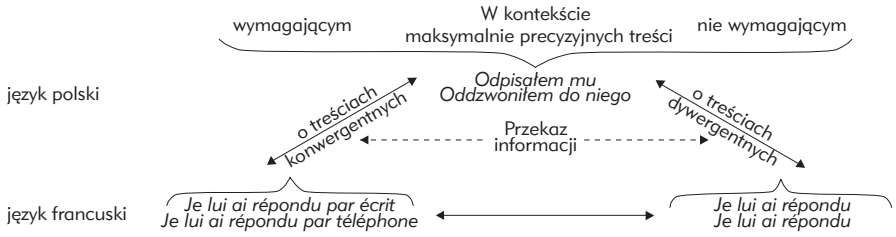
Ostatnia grupa czasowników to derywaty aspektualne, które od derywatów modyfikacyjnych różnią się tym, że ich formanty nie są wykładnikami nowych predykatów, ale aktualizują jedynie czynność akcji dokonanej lub niedokonanej. Funkcji tej towarzyszą często obie funkcje poprzednie (czasowniki semelfaktywne, frekwentatywne), co łączy derywaty aspektualne z poprzednimi derywatami.

S1(Pol/F.syn./→Fr/F.anal./) > S2(Fr/F.syn./→Pol/F.anal./)

Pol/F.syn./	Fr/F.anal./		
rozejrzeć się	jeter un coup d'oeil	pisywać	écrire de temps en temps
krzyknąć	pousser un cri	widywać	voir de temps à autre
westchnąć	pousser un soupir	jadać	manger ordinairement
kopnąć	donner un coup de pied	wydzwaniać	téléphoner sans cesse

DYWERGENCJA SKŁADNIKÓW TREŚCI: WYRAŻENIA GENERYCZNE I SPECYFICZNE

W podawanych wyżej przykładach zakładaliśmy, że oba języki dążą do wyrażenia tej samej porcji informacji. Zwrócić należy teraz uwagę na fakt, że te przeciwstawne charaktery obu języków predysponują je do odmiennych zachowań w zależności od danych kontekstualnych. Łatwość, z jaką język polski tworzy złożone i nierozerwalne formy syntetyczne sprawia, iż często, a więc konwencjonalnie, używa on form o złożonej strukturze znaczenia nawet tam, gdzie wystarczyłoby użyć słowa o znaczeniu ogólniejszym, podczas gdy w języku francuskim, w kontekście, który umożliwia doprecyzowanie odpowiednich elementów, forma analityczna zostaje poddana elipsie i jest okrojona z elementów uszczegóławiających, które względem kontekstu uważa za redundantne.



W ten oto sposób do częstych należą sytuacje, w których tam, gdzie język polski odwołuje się do form specyficznych, tam język francuski zadowala się formą generyczną. Na zależność tę zwracano już wielokrotnie uwagę (Kielski 1960, Gniadek 1979, Gawełko 1989, Gak 1975), tłumacząc ją trzema czynnikami: 1) redukowalnością kontekstualną francuskich formacji analitycznych — w wystarczająco precyzyjnych kontekstach ograniczają się one do składników generycznych, np. *être assis, couché*, … stają się prostym *être*, 2) wysoką produktywnością formacji syntetycznych w języku polskim, sprzyjającą używaniu form znaczeniowo precyzyjnych w kontekstach, które dopuszczałyby użycie form ogólniejszych (*oddzwonić*, *odpisać* vs *répondre*), c) niską substytuowalnością wyrażeń specyficznych języka polskiego przez wyrażenia generyczne, hiperonimiczne:

> Dans la phrase *Książka leży na stole* [...], la position du livre est connue pour le locuteur et l'allocutaire. Par conséquent, les verbes tels que *znajduje się* [...] ou *jest* [...] seraient suffisants. Cependant, leur apparition dans les phrases de ce type est plus rare. (Gawełko 1989)

Przykłady tych relacji podzielimy na dwie grupy. W pierwszej, za kryterium wyboru przyjmiemy zakres użycia czasownika. Zaczniemy od jednego z niewielu kontrprzykładów, gdzie generyczny czasownik *być* znajduje po stronie języka francuskiego czasowniki o silniejszym ładunku znaczeniowym, czy też o węższym zakresie użycia (V.[z.r.]):

S1(Pol/być/→Fr/V.[z.r.]/) > S2(Fr/être/→Pol/V.[z.r.]/)

Pol/być/	Fr/V.[z.r.]/
Centurion był u mnie z wiadomością	Un centurion est venu m'apprendre
Byłem w kinie / Byłem na filmie	Je suis allé au cinéma / voir un film
Byliśmy w kawiarni / Byliśmy na kawie	On est allés dans un café / boire un café

Przypadki tego typu wyjaśniamy między innymi koniecznością wzmacniania przyimków polskich przez wyrażenia peryfrastyczne w języku francuskim (*byłem na filmie* vs *je suis allé voir un film*; patrz dalej).[26]

Dużo częściej mamy jednak do czynienia z sytuacją odwrotną (Gawełko 1989). Za przykład wystarczy podać choćby czasowniki *faire* i *prendre*, których zakres użycia jest dużo szerszy niż ich odpowiedników polskich *robić* oraz *brać/wziąć*:

S1(Fr/faire/→Pol/V.[z.r.]) > S2(Pol/robić/→Fr/V.[z.r.]/)

Fr/faire/	Pol/V.[z.r.]/		
faire la Corse	objechać Korsykę	faire le malade	udawać chorego
faire la province	zwiedzić prowincję	faire l'idiot	udawać głupka
faire son chemin	iść swoją drogą	faire le commerce	trudnić się handlem
faire le lit	posłać łóżko	faire de la musique	zajmować się muzyką

S1(Fr/prendre/→Pol/V.[z.r.]) > S2(Pol/brać-wziąć/→Fr/V.[z.r.]/)

Fr/prendre/	Pol/V.[z.r.]/		
prendre le lit	położyć się do łóżka	prendre un thé	napić się herbaty
prendre une chaise	usiąść na krześle	prendre la tempér.	zmierzyć temperaturę
prendre la mer	wypłynąć w morze	la mayonnaise prend	majonez gęstnieje
prendre sa droite	skręcić w prawo	le vaccin prend	szczep. się przyjmuje

Druga grupa to czasowniki ruchu oraz czasowniki pozycyjne (patrz też wyżej). W grupie czasowników pozycyjnych do czynienia mamy na przykład z sytuacją, w której język francuski specyfikuje jedynie lokalizację (L.Ps) opisywanego przedmiotu, opisując ją bądź to za pomocą syntagmy V.gener. + przyimek (np. *être sur qqch*), bądź też za pomocą V.loc. opisującego już tę lokalizację (np. *surmonter qqch*), podczas gdy język polski uszczegóławia dodatkowo sposób jego ułożenia (M.Ps):

S1(Fr/L.Ps/→Pol/L.Ps+M.Ps/) > S2(Pol/L.Ps/→Fr/L.Ps+M.Ps/)

Fr/L.Ps/	Pol/L.Ps+M.Ps/
La table est près$^{(L.Ps)}$ de la fenêtre.	Stół stoi $^{(M.Ps)}$ przy $^{(L.Ps)}$ oknie.
Mettre la table près$^{(L.Ps)}$ de la fenêtre.	Postawić$^{(M.Ps)}$ stół przy$^{(L.Ps.)}$ oknie.
La statue qui surmonte$^{(L.Ps)}$ la colonne.	Pomnik, który stoi$^{(M.Ps)}$ na$^{(L.Ps)}$ kolumnie.

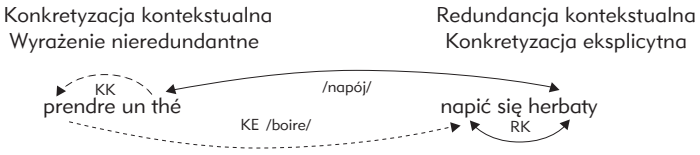
26 Nie należy też zapominać o tym, że leksemy francuskie są względem ich odpowiedników polskich semantycznie uboższe.

W grupie czasowników ruchu po stronie języka francuskiego do czynienia mamy z czasownikami specyfikującymi jedynie bądź to kierunek ruchu (Dr), bądź to miejsce ruchu (L.Dp), podczas gdy język polski dookreśla w obydwu tych przypadkach sposób przemieszczania się (Dr∨L.Dp+M.Dp):

S1(Fr/Dr∨L.Dp/→Pol/(Dr∨L.Dp)+M.Dp/) > S2(Pol/Dr∨L.Dp/→Fr/(Dr∨L.Dp)+M.Dp/)

Fr/Dr∨L.Dp/	Pol/(Dr∨L.Dp)+M.Dp/
Nous allions à $^{(Dr)}$ Marne.	Jeździliśmy $^{(M.Dp)}$ do $^{(Dr)}$ Marny.
Il est sorti $^{(Dr)}$ de sa chambre.	Wy$^{(Dr)}$szedł $^{(M.Dp)}$ z$^{(Dr)}$ pokoju.
Cette rivière sort $^{(Dr)}$ d'un lac.	Ta rzeka wy$^{(Dr)}$pływa $^{(M.Dp)}$ z$^{(Dr)}$ jeziora.
Suivre $^{(L.Dp)}$ une voiture dans la rue.	Jechać $^{(M.Dp)}$ za $^{(L.Dp)}$ samochodem na ulicy.
Longer $^{(L.Dp)}$ la Seine.	Iść $^{(M.Dp)}$ wzdłuż $^{(L.Dp)}$ Sekwany.

Wszystkie powyższe przykłady potwierdzają już od dawna obserwowane zależności dyskursywne w kwestiach stopnia precyzyjności, konkretyzacji i redundancji obu języków. Przyjmując ogólnie za redundantny element „contenant plus d'information qu'il n'est strictement nécessaire pour le comprendre, comme, par exemple: *Une lettre tapée à la machine à écrire*" (Weinrich 1989, s.27), okazuje się ostatecznie, że język polski, z uwagi na silną tendencję do używania elementów specyficznych, jest często bardziej redundantny od francuskiego, który to używając elementów generycznych konkretyzuje jedynie kontekstualnie to, co język polski konkretyzuje eksplicytnie, powtarzając wyrażane informacje.



ASPEKTY KONTRASTYWNE: IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE

Opisane zależności rzutują na charakter ekonomii sema- i onomazjologicznej obu języków. Gdy kontekst wymaga użycia formy znaczeniowo precyzyjnej, język polski używa częściej formy syntetycznej, zaś francuski analitycznej, a jako, że ładunek znaczeniowy gramemów jest słabszy od leksemów, język polski jest od francuskiego bardziej ekonomiczny onomazjologicznie, zaś język francuski od polskiego — bardziej ekonomiczny semazjologicznie. Z drugiej strony, gdy kontekst pozwala doprecyzować treści wypowiedzi, język polski jest często bardziej redundantny od francuskiego i tam, gdzie w polskim używamy form specyficznych, tam francuski używa częściej form generycznych. Tym razem relacje są więc odwrotne: onomazjologicznie bardziej ekonomiczny jest język francuski, podczas gdy język polski jest bardziej ekonomiczny semazjologicznie. Z tej perspektywy można prowadzić dalsze badania, poszerzając je na inne kategorie morfosyntaktyczne (np.: *słuchać uważnie* vs *écouter d'une oreille attentive*; *manger des crudités* vs *jeść surowe potrawy*). Ich przydatność dla

dydaktyki języka francuskiego jako obcego jest bardzo wysoka, gdyż pozwala zwrócić uwagę na zależności, które w niekontrolowanym procesie akwizycji języka uczniom po prostu umykają. A problem jest ważny, bo zależności te dotyczą kategorii wysoce rekursywnych, tj. o wysokim stopniu frekwencji.

Syntagmy werbalne

Do dość częstych należą sytuacje, w których uczeń poszukuje uniwerbalnej formy wyrażania po to, by oddać myśl, którą w języku polskim za pomocą takiej formy by oddał, bądź też przypadki użyć form uszczegółowiających, tam gdzie konwencja języka francuskiego zadowala się formą uogólniającą. Dla wyrobienia odruchu użycia właściwego wykorzystujemy technikę algorytmów tłumaczeniowych. Algorytm składa się z dwóch etapów. W pierwszym posługujemy się formami analitycznymi w języku francuskim, tam gdzie w polskim „wystarczy" forma syntetyczna.

Przepijał wszystko, co zarabiał.
→ Tout ce qu'il gagnait passait dans l'alcool.

Niepotrzebnie jej tak wypatrujesz. Mówiłem ci, że nie przyjdzie.
→ Pas la peine de t'esquinter les yeux à la chercher. Je t'avais bien dit qu'elle ne viendrait pas.

Anna pokłóciła się ze swoim chłopakiem i przepłakała całą noc.
→ Anna a eu une querelle avec son ami et après elle a passé la nuit à pleurer.

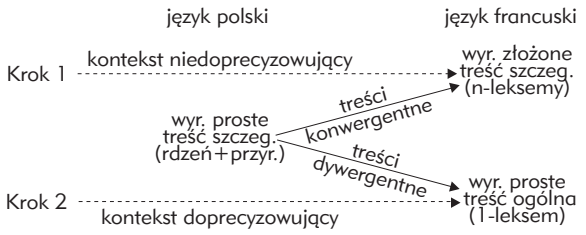
W drugim wyrabiamy odruch używania form generycznych dla polskich ekwiwalentów specyficznych.

Przez całe spotkanie udawał głucho-niemego.
→ Il a fait le sourd-muet pendant toute la conversation.

Postarajcie się przemówić do niej po dobroci.
→ Essayez de la prendre par la douceur.

Musiałem odespać te trzy noce.
→ Il a fallu que je récupère de ces trois nuits.

Obydwa kroki można połączyć według następującego schematu:



Zgodnie z powyższym schematem, polskie zdanie wyjściowe wymusza na zdaniu francuskim bądź to formę analityczną, bądź też generyczną (przykład z syntagmą nominalną, wskazuje na możliwość poszerzenia ćwiczenia na inne części mowy):

... dopić ...
→ Finis de boire ça et on y va. ↖kontekst niedoprecyzowujący — np. nie wiemy co jest w kubku
→ → Finis ton thé et on y va. ↖kontekst doprecyzowujący — dopij herbatę

... pralka ...
→ Je voudrais regarder les prix de machines à laver.
↑kontekst niedoprecyzowujący — np. wchodząc do sklepu
→ → Ça ne se lave pas à la machine.
↑kontekst doprecyzowujący — prać w pralce

W rzeczywistości trudno jest jednak spreparować przykłady w sposób, który odpowiadałby dokładnie powyższemu algorytmowi tłumaczeniowemu. Dlatego też w praktyce zajęć ustępuje on miejsca dwóm odrębnym algorytmom na wyrażenia analityczne i generyczne.

SYNTAGMY PRZYIMKOWE

Polski filtr postrzegania leksemów francuskich skłania do przypisywania im pełnych wartości leksematycznych. Tak też, siłą rzeczy, postrzegane są francuskie przyimki (☹*de* = 'od', ☹*à* = 'do', ☹*avec* = 'z' itp.). Wystarczy jednak kilka prostych przykładów, żeby uzmysłowić uczniom ich wartość gramematyczną:

Napisał to ołówkiem.	Il l'a écrit avec un crayon.
Nie pracuje pilnie.	Il ne travaille pas avec ordre / assiduité.

Po raz kolejny okazuje się, że słabszy ładunek znaczeniowy „leksemów" francuskich sprawia, że tam gdzie po stronie języka polskiego wystarczy zwykły przyimek, tam język francuski wzmacnia ich znaczenie za pomocą syntagm przyimkowych. A zależność ta bardzo często umyka adeptom nauki języka francuskiego, nawet na poziomie zaawansowanym. Zwracamy na nią uwagę prostym algorytmem tłumaczeniowym. Oto przykłady:

Poszedł po chleb.
→ Il est allé chercher du pain.

Zatrzymaliśmy się przy drodze.
→ Nous nous arrêtions au bord de la route.

Powiem ci całą prawdę, ale tylko przy świadkach.
→ Je te dirai toute la vérité, mais en présence des témoins.

Dowiedziałam się o tym od twojej mamy.
→ Je l'ai appris de la bouche de ta mère.

To wzmacnianie znaczeń jest zresztą charakterystyczne dla całego języka francuskiego. Systemowo determinowana łatwość budowania konstrukcji analitycznych z niewiązanych leksemów w funkcji gramemów sprawia, że wyrażenia takie dorzucane są, w ich najszerszym z możliwych znaczeń, w bardzo wielu sytuacjach, a skonstruowanym w ten sposób wypowiedziom trudno jest nawet przypisać relewantne formy ekwiwalentne z języka polskiego.

Je lui ai bien répondu. ↘ Naprawdę (?) mu odpisałem
Tu es bien rentré ? ↘ Wróciłeś już?

A jako, że opisywana tutaj właściwość jest „obca" językowi polskiemu, tym większą należy jej poświęcić uwagę. Regularne wykonywanie tych prostych algorytmów przybliża ucznia do postrzegania leksemów francuskich zgodnie z właściwym im sposobem znaczenia wartości kategorialnych.

UJĘCIE DYDAKTYCZNE: JĘZYKOZNAWCZE TECHNIKI ANALIZY ZNACZENIA SŁOWA OBCEGO

Poprzedni podrozdział traktował o rozbieżnościach kategorialnych, ten zaś zostanie poświęcony analizie relacji już *stricte* leksykalnych.

KONFRONTACJE LEKSYKALNE

Wiemy, że różne języki mogą posiadać dalece odmienne siatki pojęciowe. Przykładowe porównanie[27] serii synonimów dla hiperonimów *privé de: dépourvu, dénué, démuni, dépouillé, dépossédé, spolié, lésé, frustré* oraz *pozbawiony*: *ogołocony, wywłaszczony, ograbiony, wydziedziczony* wskazuje na niemożność postawienia znaków równości między którymkolwiek z powyższych wyrażeń. Do rozbieżności synonimicznej i antonimicznej dochodzą jeszcze rozbieżności w sferze polisemii i homonimii, na przykład *rozerwać się* — *se rompre* vs *se distraire*. Nie należy też zapominać o *faux amis*, na przykład pol. *figura* ('forme de corps humain') — fr. *figure* ('visage, face'). Liczne są też rozbieżności w szeroko rozumianej konotacji słów. Analiza tych cech, prowadzona na przykład w ramach pojęcia „Wspólnego Ładunku Kulturowego" (*Charge Culturelle Partagée* Galisson 1987;[28] odpowiednik polski za: Kacprzak 2002), wskazuje na odmienność czynników, na przykład społeczno-historycznych, które tłumaczą różnice w wyrażeniach skostniałych: Francuz nazywa *yeux bridés* to, co Polak nazywa *oczami skośnymi*, Polak mówi *gęsia skórka* na to, na co Francuz mówi *chair (peau) de poule*. Pozwala ona też porównać cechy skojarzeniowe przypisywane tym samym desygnatom, które w niektórych przypadkach mogą się pokrywać, na przykład fr. *pinson* i pol. *szczygieł* — /wesoły/ lub fr. *cochon* i pol. *świnia* — /brud/, w innych zaś mogą być rozbieżne, na przykład *wesz* francuska (*pou*) kojarzona jest z /brzydotą/ i /brudem/, podczas gdy *wszy* polskiej przypisuje się /natarczywość/ i /biedę/. Pamiętać też należy, że nacechowania słów mogą się zmieniać z upływem czasu. Słowa *collaboration* i *kolaboracja* nabrały w obu językach znaczenia negatywnego po II wojnie światowej. Ale już podczas, gdy polskie *działania kolektywne* wszystkim, którzy przeżyli epokę realnego socjalizmu w Polsce kojarzą się negatywnie, to francuskie *action collective* pozostaje nadal czymś wręcz pożądanym. Ważne jest też zrozumienie rozbieżności w językowych obrazach świata powodujących, że analogiczne wyrażenia mogą wywoływać skojarzenia odmienne, na przykład powiedzieć o kimś, że mu *słoma z butów wyłazi* to określić go prostakiem, zaś analogiczna struktura francuska *avoir du foin dans ses bottes* określa kogoś bogatego. Z drugiej strony, dla opisania analogicznych aspektów rzeczywistości należy odwołać się do odmiennych obrazów językowych, na przykład:

assiette au beurre	*vs*	koryto ('władza wraz z przywilejami')
avoir un coup dans le nez	*vs*	mieć w czubie
les battus payent l'amende	*vs*	biednemu wiatr w oczy wieje

27 Większość z przedstawionych tu przykładów i spostrzeżeń pochodzi z Sypnicki 2002.

28 Sam Galisson odróżnia CCP od konotacji dlatego, że konotacja może mieć charakter indywidualny, podczas gdy CCP ma charakter kolektywny oraz dlatego, że konotacja związana jest z semantyką, podczas gdy CCP z pragmatyką.

se casser le nez à la porte de qqn	*vs*	pocałować klamkę
un vrai pot de peinture	*vs*	wymalowana jak ściana
vivre à la colle	*vs*	żyć na kocią łapę

Nieświadomość powyższych rozbieżności jest często źródłem nieporozumień (chybień) i nie pozwala w pełni uczestniczyć w sytuacjach komunikacji egzolingwalnej.

Tertium comparationis

Wszelkie porównania leksyki różnych języków zakładają istnienie jednostek, za pomocą których porównania te mogą być dokonane.

> Język — uniwersalny system semantyczny — składa się ze zbioru pojęć i reguł kombinatorycznych, umożliwiających derywowanie struktur pojęciowych czyli konfiguracji pojęć z pojęć prostych (elementarnych). Jednym z aksjomatów […] jest hipoteza, że istnieje ograniczona liczba pojęć prostych, niedefiniowalnych za pomocą innych, a więc pojęć intuicyjnie oczywistych. [...] Języki naturalne cechuje asymetria polegająca na tym, że predykatorom prostym — morfemom rdzennym — języków, takich jak włoski, francuski czy języki słowiańskie, odpowiadają nie tylko pojęcia proste (indefinibilia), lecz również konfiguracje pojęć o różnych stopniach złożoności. […] Zamysł wyeksplikowania wszystkich znaków predykatywnych za pomocą ograniczonego zbioru znaków elementarnych [...] ma swoje tradycje [...] począwszy od Platona, poprzez filozofię XVII wieku (Kartezjusz, Locke, Leibniz), a kończąc na filozofii współczesnej. Dekompozycja opiera się na definiowaniu jednych znaków za pomocą innych prostszych, w ostatecznej instancji elementarnych. (Bogacki i Karolak 1992, s.161-162)

Różnice między leksemami różnych języków sprowadzają się więc do różnych kombinacji wspólnych im składników treści leksykalizowanych przez właściwe im morfemy leksykalne (lub gramatyczne). Stąd też niektórzy lingwiści wyróżniają dwie klasy kategorii: kategorie właściwe każdemu językowi (noemy, semy uniwersalne, kategorie semiologiczne) oraz właściwe konkretnym językom (leksemy, sememy, kategorie semantyczne) (Katz 1971, s.197). Pierwsze mają pochodzić z wrodzonych właściwości naszego organizmu i być składnikami interoceptywnymi; racjonalnymi kategoriami rozumu, czystej myśli, aprioryczne względem wyrażeń w mowie. Drugie są związane z percepcją świata, z doświadczalnymi figurami świata kosmologicznego, są danymi postrzegania i odnoszą się do wymiaru eksteroceptywnego, są wydobyte *a posteriori* z wyrażeń w dyskursie (Greimas 1986, s.108). Z tymi założeniami wiąże się również teoria prymitywów semantycznych, opierająca się na założeniu, że zawsze i wszędzie identyczne semy, których ograniczony i niewielki zbiór tworzy powszechnie rozumianą *lingua mentalis*, mogą tworzyć różnorodne konfiguracje, którym przypisane są różne i liczne wyrażenia tworzące rzeczywiste *linguae vocales* (Wierzbicka 1972, 1993; Katz i Postal 1964, s.162-163). Na ogół zakłada się, że około 20 (w pracach Wierzbickiej od 14 do 35) semów wystarczy do opisania ponad miliona sememów.

Spór o uniwersalia semantyczne należy do jednych z głośniejszych, a stosunek metody MCL do tej kwestii wynika z jej założeń metodologicznych. Propozycja docierania do tego, co obce za pomocą tego, co znane zakłada, z natury rzeczy, możliwość wydobycia cech wspólnych obu językom; chodzi jedynie o to, by w ich porównaniach zejść na poziom wystarczająco głęboki.

PODEJŚCIE OPERACYJNE

Metoda MCL kładzie nacisk nie tyle na to, by dawać uczniowi gotowe rozwiązania, ile na to, by wskazywać mu drogi ich samodzielnych poszukiwań. Koncentruje się więc na podejściu operacyjnym, a nie rezultatywnym. Korelując to z zasadą najmniejszego wysiłku, chodzi o to, by wskazać uczniowi ograniczoną i możliwie niewielką liczbę działań, umożliwiających poznanie jak największej liczby rodzajów składników treści w jak największej liczbie przyswajanych wyrażeń. Z pomocą przychodzą tutaj zasady relewancji, ekonomii i spójności, którymi każdy z nas posługuje się w sposób intuicyjny i które w przełożeniu na metody poznawcze — trzeba je tylko umiejętnie z ucznia wydobyć — tłumaczą podstawowe zasady ekstrakcji składników znaczenia. Operacje te są izomorficznie właściwe całemu językowi, lecz, choć pozostają niezmienne, to wyniki ich stosowania są zależne od materiału, na którym są zastosowane; mówiąc szerzej — od interpretantu.

Zasada relewancji oznacza, że wydobywane z wyrażeń składniki winny być znaczeniowo istotne i pozwolić odróżnić zawierające je wyrażenie od wyrażeń z nim porównywalnych. Dlatego też *jument* ('klacz') przeciwstawiamy słowu *cheval* ('koń') w paradygmacie *zwierząt*, by wydobyć cechę /samicy/, a nie na przykład słowu *verre* ('szklanka') w paradygmacie *bytów*, by wydobyć cechę /nietłukliwości/. To, co jest jednak nierelewantne w jednym interpretancie (tutaj: systemu, artelektu), w innym okazać się może wręcz niezbędne dla właściwego odczytania przekazu. Użycie wyrażeń *fauteil* i *chaise* w tekście:

> Au théâtre Petit Kursaal les billets sont moins chers, mais tu as des chaises ;
> alors qu'au Grand Kursaal tu payes plus, mais tu as des fauteuils.

jest oparte na opozycji /wygodny/ *vs* /niewygodny/; pozostaje tylko sprawdzić, czy mają one statut cech socjo- czy idiolektalnych dla konwencji danego języka. Relewantny charakter składników zależy też od precyzyjności interpretantu. Nawet w tak homogenicznym interpretancie jak system językowy pojawia się konieczność uściślenia zakresu porównywanych wyrażeń. Składniki /zwierzęcy/, /koniowaty/, /samiec/ odróżniające *konia* od innych istot żywych, są niewystarczające w paradygmacie koniowatych, gdzie, aby go odróżnić od *zebry* lub *osła*, zmuszeni jesteśmy przypisać mu dodatkowe składniki, np.: /o umaszczeniu jednorodnym lub plamistym/, /z ogonem owłosionym na całej długości/, /z długą grzywą/ itp. Zasada relewancji staje się więc zbieżna z zasadą oszczędności opisu, która polega na unikaniu definiowania opozycji tam, gdzie interpretant, w którym są one definiowane ich nie wymaga: dla odczytania treści wyrażenia w y s t a r c z y wydobyć z niego to, co jest k o n i e c z n e dla jego zrozumienia w danym interpretancie. Dlatego też dla opisania cechy czasem wystarczy forma prosta (/koniowaty/), czasem konieczna jest

forma złożona (/o umaszczeniu pasiastym/) (por. Lerat 1983, s.33); czasem wystarczy forma dyskretna (/dwuśladowy/ dla *aut*), czasem konieczna jest forma rozciągła (/szczególny rodzaj agresji/ dla *kobiety tygrysicy*); czasem wystarczy wiedza naukowa (/*Oleum Morrhuae*/ dla *tran*), czasem konieczna jest wiedza życiowa… Żart:

> 10-letni chłopczyk wchodzi do apteki:
> — Czy to Pan sprzedaje tran?
> — Tak. Czemu pytasz?
> — Ty gnoju!

ma sens tylko wtedy, gdy z /nielubienia tranu przez dzieci/ uczynimy jego cechę semantyczną. Tutaj też poprzednie zasady łączą się z zasadą spójności; gdyż, aby uznać ten tekst za spójny, za relewantną przyjąć musimy cechę, że /mimo tego do jego picia się ich zmusza/.

Dominującym ujęciem metodologicznym w procedurach ekscerpcji pojęć języka obcego będzie więc ujęcie strukturalne. Nie ograniczamy go jednak do konkretnych prądów badawczych. Pojmujemy je raczej jako pewien sposób myślenia o języku, charakterystyczny tak naprawdę dla prądów czasem dalece odległych.

> […S]trukturalizmem nazywa się pewną zasadę metodologiczną, zwaną także zasadą systemowości lub relewancji. Zasada ta głosi, że badacz powinien opisywany przez siebie zespół zjawisk traktować świadomie i otwarcie jako system. A to z kolei wymaga, jak wiemy, uznania istotności (relewancji) pewnych cech tych zjawisk, a nieistotności innych, i to z jakiegoś punktu widzenia wspólnego dla całego badanego zespołu. W dzisiejszym językoznawstwie ta zasada jest uznawana i stosowana niemal powszechnie — także przez te szkoły lingwistyczne, których przedstawiciele nie chcą być nazywani strukturalistami. (Weinsberg 1983, s.20-21; za: Linde-Usienkiewicz 2008, s.159)

Ujęcie atrybutywne

Pisaliśmy już o konieczności wprowadzenia terminologii, która w sposób spójny i prosty pozwoli opisać składniki znaczenia będące przedmiotem akwizycji języka obcego. Uspójnienie i uproszczenie terminologii jest też warunkiem atrakcyjności technik dla osób nieobeznanych z językoznawstwem. W tym celu skorzystamy z prezentowanej już klasyfikacji, dzieląc rodzaje składników na inherentne i aferentne oraz ponadjednostkowe i jednostkowe, generowane odpowiednio przez kompetencję artelektalną (w systemie), socjolektalną (w uzusie) oraz idiolektalną (w dyskursie). Ostatecznie więc, pojęcie znaczenia rozumiemy w sposób szeroki, nie angażując się w polemiki typu: czy odróżnić cechy znaczenia od cech presupozycji (*accoucher*(o kobietach) vs *engendrer*(o mężczyznach)), czy odróżnić sferę znaczenia od sfery użycia (*argent* vs *fric*(pot.)), czy odróżnić składniki intensji (*citron* jako /owoc cytrusowy/) od ekstensji (*citron* jako /owoc kwaśny/).

Podział kompetencji semantycznej na artelektalną, socjolektalną i idiolektalną jest poręcznym narzędziem pozwalającym na prostą klasyfikację tego, co uczeń winien

przyswoić w wybranym modelu nauczania. Użytkownik języka rodzimego ma w pełni rozwiniętą kompetencję socjolektalną i idiolektalną. Kompetencja systemowa, ta wyidealizowana, jest dla niego *ex definitione* sztuczna (a r t e lekt) i jest mu praktycznie całkowicie obca. Zapytany o to, co znaczy *kobieta* nie określi jej jako 'dojrzałej istoty ludzkiej rodzaju żeńskiego'; choć słowem tym posługuje się doskonale, a o jego treści socjolektalnej może niejedno powiedzieć. Użytkownik ten ma też z pewnością znany niewielkiej liczbie innych użytkowników (kolegom z pracy, członkom rodziny itp.) zestaw słów o znaczeniach idiolektalnych. Potrafi też odczytywać te znaczenia w reklamach, grach słownych, może poezji.

Czy więc przyswojenie takiej „prawdziwej" kompetencji w przypadku języka obcego jest możliwe? Jak dotrzeć do kompetencji socjolektalnej, która przez samych użytkowników języka jest często nieuświadomiona i pełna trudnych do opisania wartości intuicyjnych, a intuicyjne przyswajanie języka obcego prowadzi do zafałszowania jego obrazu? W obliczu tych aporii, w metodzie MCL proponujemy świadome przyswajanie kompetencji semantycznej na drodze analizy słów rozkładanych na cechy znaczeniowe, zdając sobie sprawę, że jest to zabieg sztuczny i nie dający pełnego obrazu znaczenia słowa. Pozyskana w ten sposób kompetencja będzie się różnić jakościowo od tej, którą mamy w języku rodzimym. W JR słowami (tj. ich znaczeniami) posługujemy się doskonale, choć większości z nich nigdy nie rozkładaliśmy na żadne cechy. W JO do znaczeń słów będziemy docierać rozkładając je na różne jednostki po to, by ich świadomość pozwoliła nam właściwie się nimi posługiwać. Innymi słowy, jeśli w kompetencji języka rodzimego mamy doskonale rozwiniętą, choć nieuświadomioną, kompetencję socjolektalną i idiolektalną, a tylko w ograniczonej mierze dysponujemy kompetencją artelektalną, to w kompetencji języka obcego budujemy najpierw kompetencję artelektalną, przez pozyskiwanie eksplicytnej wiedzy o znaczeniach słów po to, by z czasem wiedza ta, zgodnie ze schematem modelu komputacyjnego, weszła do arefleksyjnej umiejętności posługiwania się tymi słowami w socjolekcie i, ewentualnie, idiolekcie tegoż języka. Uważamy bowiem, że lepiej jest przyjąć ten sztuczny model nauczania, wyraźnie uczniom tłumacząc jego zasady, niż pozostawić ich samodzielnemu przyswajaniu kompetencji zafałszowanej.

MODELE ANALIZY

Dla ekscerpcji tych treści, czy dokładniej: kształcenia samodzielnej umiejętności docierania do znaczeń JO, posłużymy się znanymi metodami analizy znaczenia opracowanymi na gruncie semantyki językoznawczej. Jej rozwój wskazuje na nieustanne poszerzanie zakresu badań. Zaczynała ona od analizy systemu by dojść do badań wariacji znaczeń w dyskursie. Jej pierwsze założenia o dyskrecjonalności, kompozycjonalności znaczenia ustępują dziś miejsca tezom o jego charakterze rozciągłym i konieczności stworzenia modelu, który z tych cech zdawałby sprawę. Pierwsze modele opisu znaczenia odcinały się programowo od ujęć psychologizujących, podczas gdy dzisiejsza semantyka kognitywna jest w gruncie rzeczy semantyką procesów poznawczych.

Nurty te rozwijały się zgodnie z duchem potrzeb, wyznaczając sobie coraz to nowe i trudniejsze zadania. W takiej też kolejności postaramy się postępować w metodzie MCL. Kolejność ta nie ma jednak nic wspólnego z hierarchią prezentowanych ana-

liz; nie ma technik mniej lub bardziej ważnych. Ponadto są one często w relacji intersekcji. Chodzi po prostu o to, by przeprowadzić ucznia przez wszystkie ścieżki poznawcze: od poznania bardziej sztucznego, do bardziej „naturalnego".

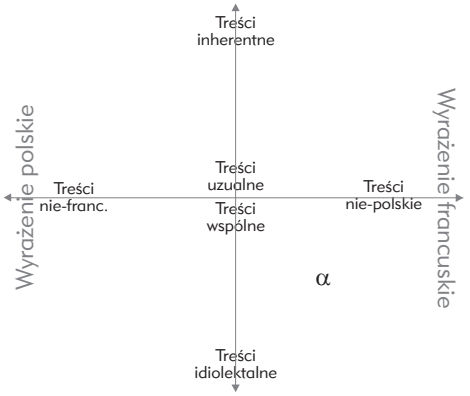
Procedura dydaktyczna we wszystkich zadaniach składa się z trzech etapów. W ramach kształtowania uświadomionej wiedzy językowej, czy też kompetencji językoznawczej, proponujemy analizy w języku rodzimym. W ramach kształcenia kompetencji „tłumaczeniowej", wykonujemy analizy porównawcze. W ramach kształcenia kompetencji semantycznej języka obcego, proponowane analizy ograniczamy do języka docelowego; wykorzystując podane narzędzia, uczeń pracuje samodzielnie na materiale autentycznym (słowniki, teksty, użytkownicy rodzimi, Internet itp.).

Analizy wprowadzające

Pierwsze analizy są prowadzone jeszcze przed omówieniem relacji systemowych (patrz poprzedni podrozdział). Ich celem jest praktyczna ilustracja zagadnień omawianych w części teoretycznej, tj. ogólne wyczulenie na różnorodność składników treści oraz ich relacji między językami J1 i J2.

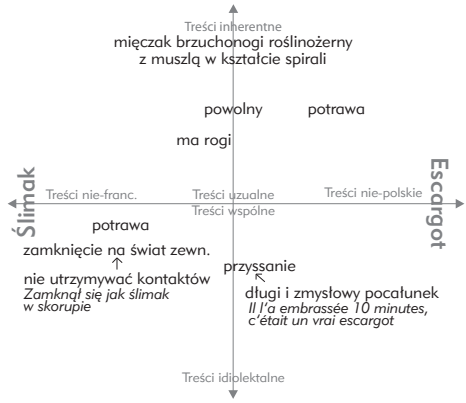
Relacje intraleksykalne — konfrontacja składników treści

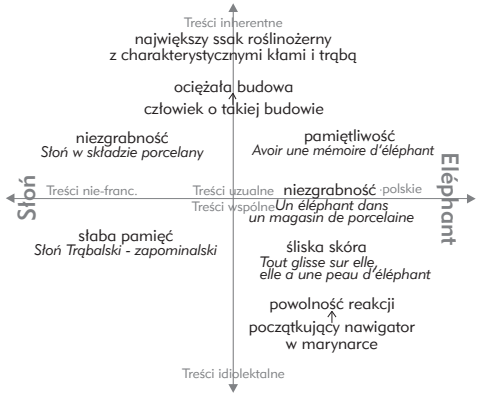
Pierwsze zadanie dotyczy porównania dowolnie wybranych par ekwiwalentów w języku polskim i francuskim z punktu widzenia ich treści inherentnych i aferentnych oraz socjolektalnych i idiolektalnych. Matryca porównania rozgranicza dwie osie.

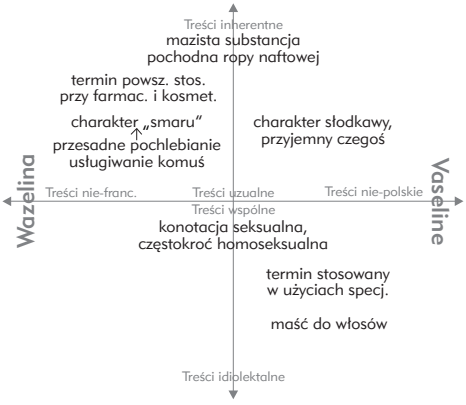


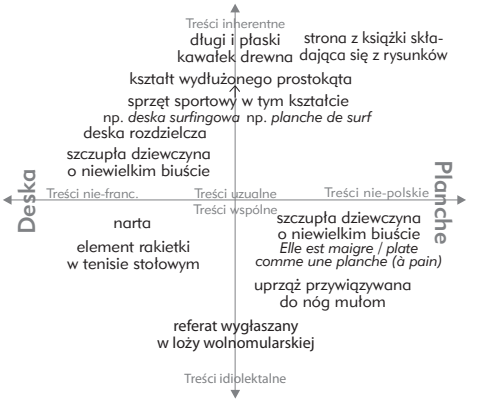
Na osi poziomej zaznaczamy, po środku: składniki treści wspólne obu językom, po bokach: treści rozbieżne. Na osi pionowej zaznaczamy, kolejno od góry do dołu, treści inherentne ponadjednostkowe (artelekt), ponadjednostkowe aferentne — uzualne (socjolekt) oraz aferentne jednostkowe (idiolekt). W przypadku tych ostatnich prosimy o podanie przykładu użycia porównywanych wyrażeń. Dopuszczamy możliwość rozmycia granic między poszczególnymi parametrami matrycy. Umożliwia to umieszcze-

nie składnika treści na przykład g d z i e ś między idio- a socjolektem, bądź treściami wspólnymi obydwu językom a przynależnymi wyłącznie jednemu z nich (na schemacie punkt α). Podejście to uwzględnia więc kontynualny charakter języka i zwalnia z odpowiedzi na pytania stawiane w kategoriach rozłącznych, co wymagałoby analiz statystycznych i arbitralnego przyjęcia progu różnicującego aferencje idiolektalne od socjolektalnych. Składniki opisujemy w jednym języku: albo polskim, albo francuskim. Opis składników w języku polskim wyklucza paradoks porównywania treści z niezrozumieniem ich znaczenia. Oczywiście, lepiej byłoby, gdyby językiem konfrontacji był język francuski, tym bardziej, że proponowane ćwiczenia mają wyrobić odruch poznawania języka w terenie. Zakłada to jednak poprawne rozumienie treści prezentowanych w języku obcym. Ostatecznie więc, w początkowym etapie zalecamy stosowanie języka rodzimego, z czasem przechodząc do stosowania języka obcego. Oto przykłady prac studentów:









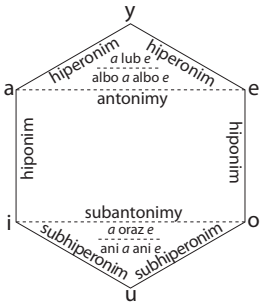
Powyższe porównania mają uzmysłowić liczne rozbieżności między różnymi wyrażeniami przyjmowanymi spontaniczne jako tożsame w treściach. A rozbieżności te są tym większe, im częściej w języku codziennym jest używane słowo. Dotyczyć mogą treści inherentnych i aferentnych i mogą być różnorakiej natury. Po pierwsze,

to, co jest obecne w J1 może być nieobecne w J2. Na przykład /śliskości skóry/ przy *éléphant* nie obserwujemy w ogóle przy *słoniu*. Po drugie, to, co jest obecne w J1 może być obecne w J2 jako cecha wręcz przeciwstawna, na przykład /pamiętliwość/ *éléphant* zamienia się w /słabą pamięć/ przy *słoniu*. Po trzecie, ta sama cecha może mieć inny statut w porównywanych wyrażeniach, na przykład socjolektalna wartość /potrawy/ przy *escargot* staje się wartością bliższą idiolektalnej przy *ślimaku*. Po czwarte, można mieć do czynienia z kilkoma różnicami na raz, na przykład socjolektalna /pamiętliwość/ *éléphant* staje się jedynie idiolektalną /słabą pamięcią/ przy *słoniu*. Porównanie to unaocznia więc statut różnego rodzaju treści wyrażeń JO i jest pierwszym krokiem do ich świadomego używania.

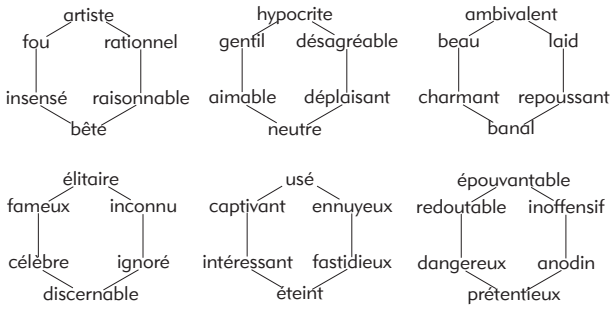
W pracach oddawanych przez studentów często cechy znaczenia mieszają się z cechami użycia (np. dla *wazelina* — *vaseline* wyjaśniony jest zakres stosowania terminu) lub z całymi jednostkami znaczeniowymi (np. 'pocałunek' dla *escargot*). Z metodologicznego punktu widzenia jest to niespójne. Jednak z punktu widzenia dydaktycznego nic nie stoi na przeszkodzie, by właśnie tak uczeń miał przyswajać treści słów i poznawać reguły ich użycia. Zapisywane znaczenia słów są przecież motywowane cechami o konkretnym statucie w danym języku (np. *deska* → /płaska/ → 'kobieta „bez biustu"'), a rygor spójności naukowej ustępuje miejsca celowi przyswojenia języka.

Relacje interleksykalne — konfrontacja rodziny wyrażeń

Poprzednia analiza operowała na składnikach treści jednego wyrażenia. Ta, którą proponujemy tutaj dotyczy relacji między różnymi wyrażeniami. Opiera się ona na relacjach antonimii, synonimii, hip(er)onimii itp. Jej matryca jest nader prosta: na wierzchołkach dowolnie wybranej konfiguracji geometrycznej generowanej formą heksagonu semiotycznego nanosimy odpowiednie wyrażenia.



Zadanie to wykonywać można w perspektywie intersemiotycznej (porównanie ekwiwalentnej rodziny słów obu języków) i intrasemiotycznej (ograniczamy się do jednego języka). W pierwszym przypadku pozwala nam ono uzmysłowić istnienie luk w języku J1 względem języka J2 (np. *głęboki* vs *płytki* ↔ *profond* vs Ø). W drugim przypadku pozostaje ćwiczeniem na poszerzanie świadomej kompetencji leksykalnej języka obcego. Oto kilka przykładów prac wykonanych przez studentów:



Praktyka wykonywania tego zadania przez studentów pozwala poczynić ciekawą obserwację. Choć są oni kilkakrotnie instruowani o możliwości redukcji heksagonu do figur prostszych (kwadratu: a, e, i, o; trójkąta: a, e, y lub odcinka: a, e) oraz możliwości występowania luk leksykalnych, to praktycznie wszystkie ćwiczenia oddawane są w formie sześciokąta, którego wszystkim wierzchołkom przyporządkowane są jakieś wyrażenia. Ma to swoje wady i zalety. Do pierwszych należy fakt, że studenci często dopasowują słowa „na siłę", niekoniecznie właściwie (np. ni *brave*, ni *lâche* → *moyen*), co może z kolei wskazywać na ich niewłaściwe rozumienie (np. ni *délicat*, ni *grossier* → *renfermé*). Co ciekawe, podobne problemy spotyka się w ćwiczeniach wykonywanych w języku rodzimym (np. ani *ambitny / ambitieux*, ani *nierób / tire-au-cul* → *pilny / diligeant*). Dość często wymaga to więc przeformułowania prac, a ich poprawione wersje odpowiadają już w przeważającej części stawianym wymogom. Ponadto, usilne poszukiwania wyrażeń dla wszystkich wierzchołków figury skłaniają do cierpliwych i samodzielnych badań i odkrywania czegoś, co często było wcześniej nieznane. A to już należy do zalet. Ostatecznie więc, te logiczne „łamigłówki" każą postrzegać system leksykalny języka obcego w sposób całościowy i dają wgląd w różne relacje interleksykalne: znaczenia pojedynczych słów poznajemy lepiej, gdy zestawiamy je ze słowami pokrewnymi. Przygotowują one ponadto do późniejszych analiz.

ANALIZA LOGICZNA

W ujęciu tradycyjnym, semantyka lingwistyczna przyjmuje za przedmiot badań relację znaczenia, łączącą język ze światem pojęć (z bytem noologicznym: *signifiant* — 'signifié'). Przedmiotem badań semantyki logicznej jest relacja oznaczania, łącząca język z rzeczywistością pozajęzykową (z bytem ontologicznym: *signifiant* — desygnat). We współczesnej semantyce coraz częściej obserwuje się jednak współzakresowość tych relacji i tak jak semantyka logiczna interesuje się lewą stroną trójkąta semantycznego — np. semantyki intensjonalne, tak też semantyka lingwistyczna interesuje się jego prawą stroną — np. semantyka prototypu, semantyka kognitywna.

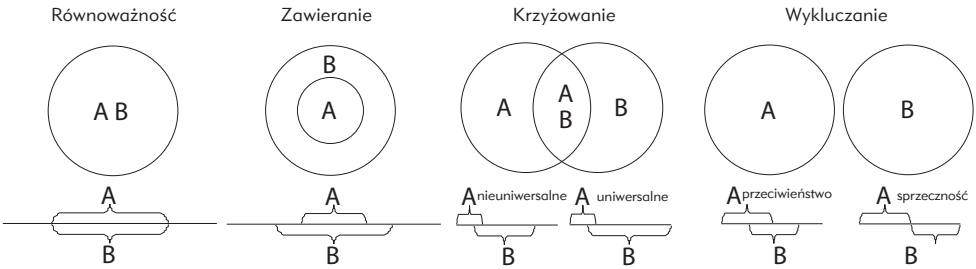
POJĘCIA SEMANTYKI LOGICZNEJ

Relacja oznaczania jest obiektywna, bowiem to, czy dany przedmiot jest desygnatem danej nazwy można sprawdzić empirycznie. Relacja znaczenia jest jedynie intersu-

biektywna. Z pierwszą związany jest zakres nazwy, tj. zbiór oznaczanych przez nią desygnatów, z drugą jej treść charakterystyczna, tj. zbiór wspólnych cech przypisywany wszystkim desygnatom tej nazwy. Badanie zakresu nazwy polega więc na wyszukaniu jej wszystkich desygnatów z rzeczywistości pozajęzykowej, które można za jej pomocą i zgodnie z prawdą oznaczyć. Badanie treści charakterystycznej polega na odnalezieniu zbioru cech, które są przynależne każdemu z desygnatów z zakresu i opisaniu ich w postaci zbioru cech koniecznych i wystarczających wspólnych wszystkim desygnatom. Weryfikując poprawność opisu treści charakterystycznej, sprawdzamy, czy pozwala ona oznaczyć wszystkie desygnaty jej zakresu oraz, czy nie pozwala oznaczyć desygnatów, które poza jej zakres wykraczają.

Dla oznaczenia tych samych desygnatów możemy wybrać nazwy o różnych treściach, np. dla trójkąta: *figura o trzech kątach* i *figura o trzech bokach*. Nazwy te nazwiemy równoważnymi (ekwiwalentami). Dwie różnobrzmiące nazwy mogą też posiadać tę samą treść, na przykład *dur* i *tyfus*. Nazwiemy je równoznacznymi (czasem synonimami). Nazwy oznaczające ten sam desygnat (równoważne) mogą się różnić treścią (intensją). Nazwy o tych samych treściach (równoznaczne) nie mogą mieć różnych zakresów (ekstensji).

W przełożeniu na modele akwizycji leksyki języka obcego relacje te odgrywają bardzo ważną rolę. Nauka słów o tej samej treści charakterystycznej jest najprostszą z możliwych. Przyswojenie dźwięków obcego słowa daje natychmiastową możliwość odnoszenia nowego wyrazu do znanego już zakresu desygnatów (np. *cheval* dla *konia* w znaczeniu 'zwierzę'). Niestety przypadków takich jest tym mniej, im bardziej dotyczą one słów języka codziennego (*ołówek* ≠ 'crayon', *płaszcz* ≠ 'manteau' itp.). Wielu uczniów jest jednak tego nieświadomych. Pomocna w nabyciu tej świadomości ma być prezentacja powyższych pojęć, a jej przełożeniu na pole praktyki służą z kolei badania relacji między zakresami (oraz treściami) nazw za pomocą prostego i klasycznego rachunku zbiorów.



Implikacje dydaktyczne

Błędnemu kształceniu treści charakterystycznych słów sprzyjają tradycyjne metody demonstracyjne. Zalecenie, by zamiast podawać definicje słów, wskazywać na ich przykładowe desygnaty, jest słuszne; odwołujemy się do percepcji i ograniczamy wyłącznie do języka obcego. A jednak bez świadomości niebezpieczeństw, na jakie naraża ono

ucznia, przynosi też wiele złego. Nauczyciel pokazujący trzy ołówki, płaszcze, szklanki nazywając je odpowiednio *crayon*, *manteau*, *verre*, choć oznacza je całkowicie poprawnie, kształtuje w umyśle ucznia ich treść niewłaściwą. Żeby te niebezpieczeństwa uświadomić, na początku zajęć posługujemy się opisywanym już doświadczeniem z ołówkiem (patrz s.57 i 154-155). Na jego podstawie wyjaśniamy pojęcie znaczenia i oznaczania, treści charakterystycznej i zakresu oraz relacje między nimi (*vox significat rem mediantibus conceptibus*). Przeprowadzenie tego doświadczenia w języku francuskim daje ponadto podstawę do wyjaśnienia pojęcia interferencji i sposobów właściwego pozyskiwania znaczeń słów w oparciu o ich zakresy. Wyjaśniamy tu motywowany prawem najmniejszego wysiłku błąd nieświadomego mieszania relacji równoważności i równoznaczności prowadzący do zafałszowanych wyobrażeń o zakresie wyrażenia obcego, a tym samym o jego treści charakterystycznej.

OD ZAKRESU DO TREŚCI CHARAKTERYSTYCZNEJ

Właściwie przeprowadzona technika demonstracyjna wymaga wskazania „wszystkich" desygnatów nazwy, tworzących jej rzeczywisty zakres. Dopiero tak zrealizowana odzwierciedla prawdopodobną ontogenezę kompetencji leksykalnej języka rodzimego, gdzie nowo zasłyszane słowa weryfikujemy i falsyfikujemy na podstawie nowych wskazań, poszerzając bądź zawężając ich zakres i budując stosowne wyobrażenia o ich treściach charakterystycznych. Stosowanie tej techniki wymaga więc pełnej świadomości procesów sterujących zarówno akwizycją języka rodzimego jak i obcego. Należy też tę świadomość zamienić w praktykę. W tym celu prosimy studentów o wykonanie pracy, w której dla 10 dowolnie wybranych par ekwiwalentów mają przygotować przykładowe desygnaty (wskazania znalezione w książkach, w Internecie, bądź w inny sposób), po czym przebadać relacje, jakie zachodzą między ich zakresami. Oto trzy przykłady:

ołówek ⊂ crayon

płaszcz ∩ manteau

szklanka ⊂ verre

Na wykonanie tego zadania studenci mają około pół roku i pod koniec kursu dostarczają często dość pokaźne dokumentacje (liczba desygnatów sięga nawet 30), świadczące o rzetelnie wykonanej pracy.

To proste ćwiczenie daje olbrzymie korzyści. Po pierwsze, uczeń staje się świadomy faktu, że jedno wskazanie desygnatu nie uprawnia go do określania jego treści charakterystycznej. Po drugie, co ma znaczenie dla przyszłych nauczycieli, wskazuje, jak poprawnie prowadzić techniki demonstracyjne: jako, że na lekcji pokazanie wszystkich desygnatów oznaczanych przez słowo jest niemożliwe, wybrać należy zarówno desyg-

naty wspólne, jak i te, które poza wspólny zakres nazw wykraczają. Po trzecie, prace uczniów wyposażają ich na przyszłość w przydatną pomoc dydaktyczną.

OD TREŚCI CHARAKTERYSTYCZNEJ DO ZAKRESU

Tak poznany zakres wyrażenia daje z kolei podstawę do opisu jego treści charakterystycznej. Na przykład, w oparciu o podane wskazania nazwy *manteau* uczeń określa jego treść charakterystyczną jako 'okrycie wierzchnie, na które już nic więcej się nie zakłada, ale które nie chroni przed deszczem', dla *crayon* podaje 'przedmiot służący do pisania lub rysowania cienką linią' itp. Należy też podkreślić, że chodzi tutaj o kompetencję językową przeciętnego użytkownika języka, o pierwszy odruch, jaki ma dla oznaczenia danego przedmiotu. Jest oczywiste, że np. producent konfekcji odróżnia *canadienne* od *paletot* oraz od *manteau* dla potrzeb sprzedaży, a producent artykułów piśmiennych *crayon* od *stylo-bille*; nie umniejsza to jednak faktu, że oznaczenie tych przedmiotów odpowiednio słowami *manteau* oraz *crayon* przez osobę „niewtajemniczoną" uznaje się za całkowicie normalne.

Technika ta jest jednak pracochłonna — tak zresztą jak pracochłonna jest akwizycja kompetencji „sygmatycznej" języka rodzimego[29] — a przecież języka obcego staramy się nauczyć zawsze w czasie krótszym niż języka rodzimego. Dlatego też kolejne zadanie stoi po drugiej stronie omawianej relacji. Jako, że procedura ekscerpcji treści z zakresu jest jedną z głównych metod refleksji autorów słowników leksykograficznych, proponujemy ćwiczenie, w którym punktem wyjścia nie jest już zakres wyrażenia, lecz jego definicja słownikowa, do której zawsze można dodać treści, które w oparciu o własne analizy uznamy za stosowne. Tak skonstruowane definicje są zestawiane w sposób analogiczny do poprzedniego i wskazują na relacje między ich składnikami. Pamiętać przy tym należy o tym, że o ile relacje między zakresami nazw dotyczyły perspektywy ekstensjonalnej, w dystrybutywnych zbiorach desygnatów, o tyle relacje między ich treściami charakterystycznymi dotyczą perspektywy intensjonalnej, w kolektywnych zbiorach ich cech charakterystycznych. Stąd też, na przykład, jeśli ekstensja wyrażenia L1 zawierać się będzie w ekstensji wyrażenia L2 (*szklanka* ⊂ *verre*, bo zakres drugiej obejmuje to, czego nie obejmuje zakres pierwszej), to relacja między ich intensjami będzie dokładnie odwrotna: L2 zawierać się będzie w L1 (*verre* ⊂ *szklanka*, bo zbiór cech zawartych w pierwszej jest jedynie podzbiorem cech drugiej; Kerbrat-Orecchioni 1979, s.212). Ogólna matryca porównania L1 i L2 wygląda następująco:

Tabela porównawcza treści charakterystycznych

wyrażenie francuskie (w.f.)		wyrażenie polskie (w.p.)
treść właściwa w.f., ale obca w.p.	treść wspólna obydwu wyrażeniom	treść właściwa w.p., ale obca w.f.

Analiza ta daje możliwość obrania drogi na skróty, wyrabiając ponadto umiejętność świadomego korzystania ze słowników jednojęzycznych. Tak jak w porówna-

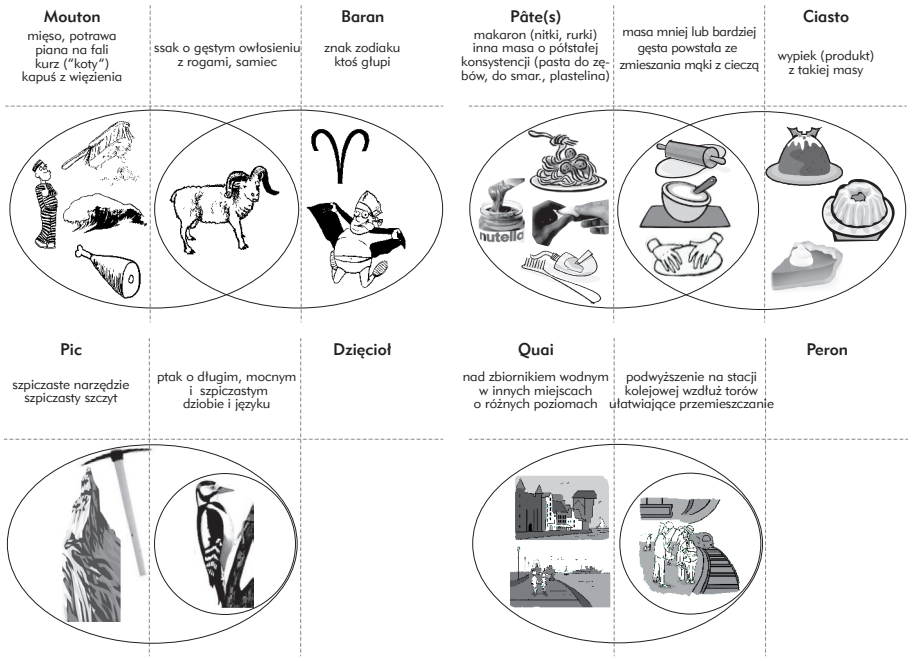
29 Powyższy sposób kształtowania kompetencji leksykalnej odpowiada putnamowskiej koncepcji sztywnej desygnacji.

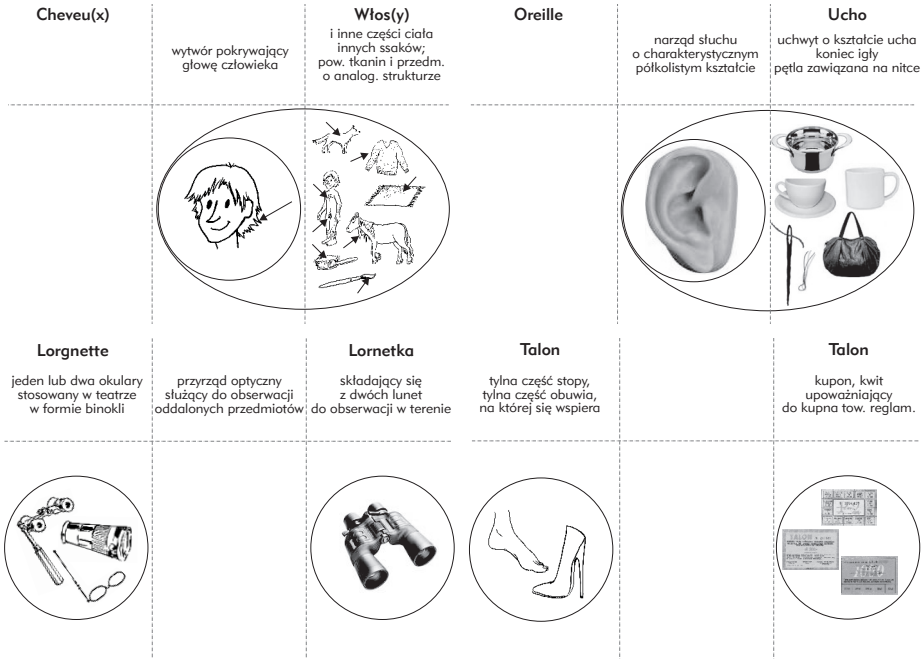
niach treści inherentnych i aferentnych, zapis treści sprowadzamy do jednego języka. Oto przykłady:

Wyrażenie francuskie		Cechy wspólne obu wyrażeniom	Wyrażenie polskie	
fleuve	gdy wpada do morza	masa wody wypływająca ze źródła / strumienia, płynąca ciągle / okresowo w określonym kierunku, do ujścia	—	**rzeka**
chambre	posiada łóżko	pomieszczenie mieszkalne, oddzielone od pozostałych ścianami, nie posiadające sanitariatów (w odróżnieniu od łazienki i kuchni)	—	**pokój**
coiffure	też nakrycie głowy	uczesanie, sposób uczesania	—	**fryzura**
cheveu(x)	—	zrogowaciały wytwór pokrywający skórę głowy człowieka	i inne części ciała różnych ssaków	**włos(y)**
instituteur	w przedszkolu	osoba ucząca przedmiotu w jednostce edukacyjnej; w szkole podstawowej	w gimnazjum / szkole średniej	**nauczyciel**
talon	tylna część stopy lub obuwia	—	kupon upoważniający do nabycia towaru reglamentowanego	**talon**

ZASADNOŚĆ ANALIZ LOGICZNYCH

Te dwa rodzaje analiz łączymy w jedną. Oto kilka przykładów prac wykonanych przez studentów:





Technika ta ma najlepsze zastosowanie do słów oznaczających desygnaty konkretne, dające się utrwalić „fotograficznie". Choć słowa te wydają się banalne, to właśnie one odnoszą się do najbardziej praktycznych przejawów życia codziennego, a ich nieznajomość utrudnia codzienną komunikację. Dość trudno ją jednak zastosować do pojęć abstrakcyjnych; nie da się sfotografować *uczciwości*, *zawziętości*; nawet jeśli desygnaty takich nazw mogą być postrzegane jako cechy pewnych zachowań lub wydarzeń. Przyswojenie ich znaczeń wymaga innych technik.

ANALIZA SEMICZNA

Punktem wyjścia jest twierdzenie, że treść każdego morfemu da się rozłożyć na mniejsze składniki; na przykład *–em* od wyrażenia *jestem* zawiera cztery elementy: /1os./, /l.poj./, /cz.ter./, /tr.ozn./. Ta dekompozycja treści dokonuje się przez zestawienie wyrażeń tego samego paradygmatu i wyodrębnienie w nich cech wspólnych, połączonych relacją tożsamości (=) i różnicujących, połączonych relacją przeciwstawności (≠) (Kerbrat-Orecchioni 1979, s.116-119). Zbiór tych cech opisuje sens wyrażenia w postaci składników inherentnych. W klasycznym już przykładzie (Lyons 1975, s.515 i n.):

homme	(/s1/•/s2/•/s4/)	femme	(/s1/•/s2/•/s5/)	enfant	(/s1/•/s3/)
taureau	(/s6/•/s2/•/s4/)	vache	(/s6/•/s2/•/s5/)	veau	(/s6/•/s3/)
cheval	(/s7/•/s2/•/s4/)	jument	(/s7/•/s2/•/s5/)	poulain	(/s7/•/s3/)

s1/homo sapiens/, s2/dorosły/, s3/nie-dorosły/, s4/samiec/, s5/samica/, s6/bos taurus/, s7/equus caballus/

wyrazy znajdujące się w jednym szeregu i kolumnie cechują zarówno podobieństwa jak i różnice, a z przedstawionych proporcji wydobywamy różne składniki dla ciągów wyrażeń w poziomie i w pionie.

Zestawienie to ilustruje zasadę ekstrakcji składników, które analiza semiczna nazywa semami, dzieląc je na semy generyczne, wynikające z podobieństwa oraz specyficzne, określające cechy różnicujące. Podstawowe operacje kierujące wykonaniem tej analizy są właściwe wszelkim przejawom aktywności językowej i zostały opisane wcześniej (tj.: relewancja, dystynktywność i ekonomia). W analizie semicznej ogranicza się je do płaszczyzny systemu. Z tym też interpretantem utożsamiane jest najczęściej pojęcie semu (np. Greimas, Pottier i inni).

TABELA SEMICZNA

Jedną z częściej stosowanych technik ekscerpcji semów z wyrażeń jest tzw. tabela semiczna. Jej konstrukcja umożliwia określenie treści kilku zestawianych ze sobą jednocześnie słów.

semy / sememy	/ożyw.•nieoż./		/ludz.•zwierz./		/płeć/		/wiek/	
	/ożyw./	/nieoż./	/ludzki/	/zwierz./	/męski/	/żeński/	/dorosły	/młody/
Mężczyzna / Homme	+	–	+	–	+	–	+	–
Kobieta / Femme	+	–	+	–	–	+	+	–
Chłopak / Garçon	+	–	+	–	+	–	–	+
Dziewczyna / Fille	+	–	+	–	–	+	–	+

Powyższa tabela pozwala odczytać budowę semiczną *dziewczyny* jako: /ożywiony/, /ludzki/, /płeć żeńska/, /młody wiek/. Znak „+" odpowiada obecności danej cechy w leksemie, podczas gdy „–" odpowiada jej nieobecności. Analiza semiczna nie ma jednej obowiązkowej formy, bądź określonych wymogów co do sposobu zapisu składników. Stąd też zaproponować można tabelę oszczędniejszą:

	/ożywiony/	/ludzki/	/męski/	/dorosły/
Mężczyzna / Homme	+	+	+	+
Kobieta / Femme	+	+	–	+
Chłopak / Garçon	+	+	+	–
Dziewczyna / Fille	+	+	–	–
Dziecko / Enfant	+	+	0	–

Z boku tabeli spisujemy porównywane leksemy. U góry zaznaczamy wydobyte z wyrażeń semy, jak w przypadku pierwszej tabeli, lub kategorie semiczne, jak w tabeli drugiej. Kategorie semiczne można przedstawić bądź to jako wspólną cechę łączącą relacją koniunkcji podporządkowane jej składniki (/młody/ i /stary/ → /wiek/, /męski/ i /żeński/ → /płeć/), bądź to jako sumę podporządkowanych jej składników (/człowiek•zwierzę/, /ożywiony•nieożywiony/), bądź też jako nienacechowany składnik opozycji, której człon nacechowany posiada cechę dodatkową względem składni-

ka nienacechowanego (/dorosły/ *vs* /młody/ → /dorosłość/ lub /±dorosły/ i odwrotnie /±męski/ → /męski/ *vs* /żeński/ lub /+męski/ *vs* /–męski/). Wówczas budowę semiczną *dziewczyny* przedstawić można jako: /+ożywiony/, /+ludzki/, /–męskość/, /–dorosłość/. Zbiór odczytanych w ten sposób semów nazywamy sememem.

W drugiej tabeli znak „+" oznacza obecność danej cechy lub obecność składnika nienacechowanego, podczas gdy znak „–" odpowiada obecności cechy przeciwstawnej, a więc występowaniu składnika nacechowanego. Jeśli w leksemie obecne mogą być jednocześnie obydwa terminy danej kategorii lub nieobecny żaden z nich, mówimy o neutralizacji tej kategorii lub zawieszeniu semicznym. Kratki tabeli mogą pozostać wówczas puste lub zawierać znak „0" (czasami „±"). Powiemy, że semem danej cechy w ogóle nie zawiera lub też, że może zawierać obie cechy kategorii jednocześnie. Przykładem jest zawieszenie kategorii /płeć/ w leksemie *dziecko*. W zależności od wymogów analizy, zneutralizowaną w leksemie cechę przedstawić możemy, np. *enfant*: /+ożywiony/, /+ludzki/, /–dorosłość/, /±płeć/, ale nie musimy, *enfant*: /ożywiony/, /ludzki/, /młody/. Neutralizacja semiczna jest szczególnie widoczna przy tabelach zestawiających duże liczby wyrażeń: im większa liczba leksemów w tabeli, tym większa liczba cech, które są w niej zaznaczone, i tym większa liczba znaków „0" w rządkach kratek przyporządkowanych wyrażeniom tabeli.

Przydatność analiz wykonywanych w postaci tabel semicznych jest szczególnie widoczna w możliwości jasnej i dokładnej analizy składników wyrażeń tego samego pola semantycznego. Z pewnością właśnie dlatego wielokrotnie ją wykorzystywano. Posłużyła ona na przykład do analizy porównawczej różnych rodzajów siedzeń (Pottier 1962; skład semiczny 'krzesła' to: /do siedzenia/ • /na podwyższeniu/ • /dla 1 osoby/ • /z oparciem/ • /bez poręczy/ • /z mocnego tworzywa/):

semy \ sememy	*Chaise* *Krzesło*	*Fauteuil* *Fotel*	*Tabouret* *Taboret*	*Pouf* *Puf*	*Canapé* *Kanapa*
/do siedzenia/	+	+	+	+	+
/na podwyższeniu/	+	+	+	+	+
/dla 1 osoby/	+	+	+	+	–
/z oparciem/	+	+	–	–	+
/z poręczami/	–	+	–	–	+
/z mocnego tworzywa/	+	+	+	–	+

do analizy przymiotników określających rozmiary i wielkości (Greimas 1986, s.35; 'wysoki' to zbiór semów: /przestrzenność/ • /wymiarowość/ • /położenie pionowe/ • /duża ilość/):

semy \ sememy	*Haut* *Wysoki*	*Bas* *Niski*	*Long* *Długi*	*Court* *Krótki*	*Large* *Szeroki*	*Etroit* *Wąski*	*Epais* *Gruby*	*Mince* *Szczupły*
/przestrzenność/	+	+	+	+	+	+	+	+
/wymiarowość/	+	+	+	+	+	+	–	–
/położenie pionowe/	+	+	–	–	–	–		
/położenie poziome/	–	–	+	+	+	+		
/perspektywiczność/	–	–	+	+	–	–		
/położenie boczne/	–	–	–	–	+	+		
/duża ilość/	+	–	+	–	+	–	+	–

do analizy struktury znaczeniowej określeń pokrewieństwa (Bierwisch 1969; 'syn' to: /istota żywa/ • /człowiek/ • /krewny/ • /pokrewieństwo bezpośrednie/ • /inne pokolenie/ • /młodszy/ • /męski/):

semy \ sememy	*Krewni*	*Rodzice*	*Ojciec*	*Matka*	*Rodzeństwo*	*Brat*	*Siostra*	*Dziecko*	*Syn*	*Córka*	*Wuj*	*Ciotka*	*Kuzyn*	*Kuzynka*	*Siostrzeniec*	*Siostrzenica*
/istota żywa/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/człowiek/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/krewny/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/pokrewieństwo bezpośrednie/	(–)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	–	–	–	–	–	–
/to samo pokolenie/	0	–	–	–	+	+	+	–	–	–	–	–	+	+	–	–
/starszy/	0	+	+	+	0	0	0	–	–	–	+	+	0	0	+	+
/męski/	0	0	+	–	0	+	–	0	+	–	+	–	+	–	+	–
/kobiecy/	0	0	–	+	0	–	+	0	–	+	–	+	–	+	–	+
/liczba mnoga/	0	+	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Analiza sensu leksemu dokonywana jest w perspektywie semazjologicznej, sprawdzenie poprawności jego zapisu odbywa się w perspektywie onomazjologicznej poprzez próbę uniwerbalnej leksykalizacji iloczynu semów z wybranego rządku tabeli. Jeśli sens *tabouret* opiszemy jako 's1/do siedzenia/ • s2/na podwyższeniu/ • s3/dla 1 osoby/ • s4/bez oparcia/ • s5/bez poręczy/', odróżniając go tym samym od *chaise*, *fauteuil*, *canapé*, to w teście na odczytanie pojęcia: 's1 • s2 • s3 • s4 • s5' będzie mu można przypisać zarówno leksem *tabouret* jak *pouf*; zbiór cech *tabouret* jest więc niewystarczający i dopisać do niego należy s6/z mocnego tworzywa/, odróżniając go od *pouf* /nie z mocnego tworzywa/.

Analiza semiczna w praktyce MCL

Istota tej analizy jest zawsze taka sama. Rozkładając słowa na czynniki prostsze, umożliwia ona opisanie zasad klasyfikacyjnych narzucanych rzeczywistości przez język, a stosowana do różnych języków uzmysławia różnice między strukturami organizacyjnymi ich pól semantycznych oraz między właściwymi dla danego języka kombinacjami semów zawartych w porównywanych leksemach. Jej stosowanie w perspektywie porównawczej zwraca uwagę na wiele zależności, które dla przeciętnego ucznia pozostałyby niedostrzegalne. Na przykład poniższa tabela semiczna dla czasowników ruchu (zob. też Gak 1975, 1983):

semy \ sememy	/czynny÷bierny/		/kierunek/		/sposób przemieszczania/			
					/pieszo/		/pojazd/	
	/nieprzech./	/przech./	/zbliż./	/oddal./	/iść/	/biec/	/ziemia/	/powietrze/
Przychodzić	+	–	+	–	+	–	–	–
Odchodzić	+	–	–	+	+	–	–	–
Przyjechać	+	–	+	–	–	–	+	–
Odjechać	+	–	–	+	–	–	+	–

Tabela semiczna dla czasowników ruchu — c.d.

semy / sememy	/czynny÷bierny/		/kierunek/		/sposób przemieszczania/			
					/pieszo/		/pojazd/	
	/nieprzech./	/przech./	/zbliż./	/oddal./	/iść/	/biec/	/ziemia/	/powietrze/
Przybiec	+	–	+	–	–	+	–	–
Odbiec	+	–	–	+	–	+	–	–
Przylecieć	+	–	+	–	–	–	–	+
Odlecieć	+	–	–	+	–	–	–	+
Przynosić	–	+	+	–	+		–	
Odnosić	–	+	–	+	+		–	
Przywozić	–	+	+	–	–		+	
Odwozić	–	+	–	+	–		+	
Arriver	+	–	+	–	0			
Partir	+	–	–	+	0			
Apporter	–	+	+	–	0			
Emporter	–	+	–	+	0			

pozwala zwrócić uwagę na sposób, w jaki rozkłada się neutralizacja semiczna w obydwu językach. W języku polskim dotyczy ona tylko zawieszenia opozycji między /iść/ i /biec/ oraz /poj. naziemny/ i /poj. powietrzny/. Nie zawiesza ona jednak nigdzie /sposobu przemieszczania/. Mamy tu więc do czynienia z neutralizacją jedynie cząstkową. Natomiast w języku francuskim kategoria ta nie jest wyrażana przez żadne wyrażenie. W porównaniu z językiem polskim, mamy tu więc do czynienia z całkowitym zawieszeniem tej kategorii.

Zależności między czasownikami ruchu lokalizacyjnymi można z kolei przedstawić w sposób następujący:

semy / sememy	/lokalizacja/		/sposób przemieszczania/	
	/za/	/wzdłuż/	/pieszo/	/nie-pieszo/
Chodzić za	+	–	+	–
Jechać za	+	–	–	+
Chodzić wzdłuż	–	+	+	–
Jechać wzdłuż	–	+	–	+
Suivre	+	–	0	
Longer	–	+	0	

Jest rzeczą oczywistą, że prezentowane w ten sposób treści słów są olbrzymim uproszczeniem. Dzięki temu jednak relacje między językami stają się bardziej przejrzyste, a praktyka pokazuje, że właśnie taka prezentacja pozwala eliminować choćby klasyczne już chybienia wynikające z asymilacji znaczeń „na skróty", typu: **sortir* = 'wyjść', **partir* = 'wyjechać'.

Przydatność tej techniki zilustrować można również innymi przykładami. Oto fragment tabeli semicznej dla określenia stopni pokrewieństwa w obydwu językach:

semy \ sememy	*Teść*	*Teściowa*	*Ojczym*	*Macocha*	*Zięć*	*Synowa*	*Pasierb*	*Pasierbica*	*Beau-père*	*Belle-mère*	*Beau-fils*	*Belle-fille*
/pokrewieństwo bezpośrednie/	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
/to samo pokolenie/	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
/starszy/	–	–	–	–	+	+	+	+	–	–	+	+
/męski/	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–
/od: ojciec÷matka/	1)+	1)–	2)+	2)–	3)+		3)+		+	–	0	
/od: syn÷córka/	3)+		3)+		2)+	2)–	1)+	1)–	0		+	–
/od: mąż÷żona/	2)+		1)+	1)–	1)+	1)–	2)+			0		

gdzie: 1) jest czytany w mianowniku, 2) w dopełniaczu, 3) jako dla + dopełniacz

czy też analiza rozkładu kategorii /contenant/ *vs* /contenu/ (zleksykalizowanej np. odpowiednio w *cuillère* vs *cuillerée*) wyrażającej różnice między określeniami pór dnia:

semy \ sememy	*Jour*	*Journée*	*Matin*	*Matinée*	*Soir*	*Soirée*	*Nuit*	*(Nuitée)*	*Dzień*	*(Dzionek)*	*Rano*	*Ramek*	*Wieczór*	*Wieczorek*	*Noc*	*(Nocka)*
/doba.../	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
/contenant/	+	–	+	–	+	–		–		–		–		–		–
							0		0		0?		0		0	
/contenu/	–	+	–	+	–	+		+		+		+		+		+

Dzionek, *nocka*, *wieczorek* wyrażają również inne treści krzyżujące się z zakresami odpowiedników francuskich. *Rano* z racji swej niejasności gramatycznej nie zachowuje się tak jak pozostałe wyrazy: *te piękne wieczory*, *noce*, *dnie*, ale *te piękne (po)ranki*. *Nuitée* jest bardzo rzadko używane.

Powyższe tabele wykonujemy na zajęciach wspólnie z uczniami, tłumacząc im przy tym zasady ich tworzenia. Kolejnym etapem są już tylko prace wykonywane przez samych studentów. Przygotowują je w oparciu o słowniki leksykalne, pojęciowe lub tematyczne, wskazania desygnatów w Internecie i oczywiście *natifs speakers*. Poniżej zawieramy kilka przykładów:

Rzeczowniki oznaczające przedmioty noszone na palcu

	/nosz. na palcu/	/stos. też jako ogniwo/	/±met. szl./	/±drogi kam./	/±ozn. małż./	/±herb/
Pierścień	+	+	+	+	–	–
Pierścionek	+	–	+	+	±	–
Obrączka	+	–	+	–	+	–
Sygnet	+	–	+	–	–	+
Anneau	+	+	+	–	–	–
Bague	+	+	+	+	–	–
Alliance	+	–	+	–	+	–
Chevalière	+	–	+	±	–	+

Rzeczowniki oznaczające pojemniki służące do picia płynów

	/poj. na picie/	przeznaczenie		/±szkło/	/± ¼ l./	/+z uchem –bez ucha/	kształt /±tuleja/
		/+gorące –zimne/	/±alkohol/				
Szklanka	+	±	–	+	+	0–	+
Filiżanka	+	+	–	–	<	+	–
Kubek	+	±	–	–	+>	–	+
Kufel	+	–	+	+	>	+	+
Kieliszek	+	–	+	+	<	–	±
Verre	+	0		+	±	0–	±
Tasse	+	+	–	–	<	+	–
Chope	+	–	+	–	>	+	+
Boc	+	±	–	–	>	+	+
Gobelet	+	–	–	–	+	–	+

Przymiotniki określające osoby wyniosłe

	/ignorow. uwag zewn./	/pogarda dla drug./	/odwaga podcz. dział./	/uzn. wyższ. nad drugim/	/niedostęp./	/zapatrz. w sam. siebie/	/brak dąż. do doskon./	/przek. o słuszności wł. opinii/	/wywyższanie wł. osiąg./
Wyniosły	–	+	–	+	+	+	–	+	+
Dumny	–	–	–	–	–	–	–	–	+
Butny	+	+	–	+	+	+	+	+	–
Pyszny	–	–	–	–	–	+	–	+	+
Zarozumiały	–	–	–	–	–	+	–	+	+
Próżny	–	–	–	–	+	+	+	+	+
Altier	+	+	–	+	–	+	–	–	+
Fier	–	+	+	+	–	+	–	–	+
Hautain	+	+	–	+	+	+	–	–	+
Infatué	–	–	–	+	–	+	–	–	+
Orgueilleux	+	–	–	+	+	+	–	+	+
Présomptueux	+	–	–	–	–	–	–	+	+
Vaniteux	+	+	–	+	+	+	+	+	+

Wyrażenia oznaczające empatię / żal

	pod. /±ożyw./	x/± pozyt./	dop.x rzecz. /±ożyw./	dop.x /± wydarz./	x/± konkr./	nastaw. do podm. /±pozyt./	/poczucie straty krzywdy/	/poczucie winy/
Współczuć (x)	+	–	+	–	+	+	–	–
Żałować (x)	+	–	0		±	±	+	+
Szkoda mi (x)	+	–	0		±	±	+	–
Przykro mi (x)	+	–	–	+		+	+	+
Etre désolé (pour x)	+	–	+	–	+	+	–	+
S'apitoyer (sur x) *(Avoir pitié (pour x))*	+	±	+	–	+	–	–	–
Se repentir (de x)	+	–	–	+	±	+	–	+
Compatir (à x)	+	–	–	+		+	–	–

Wykonanie tabeli nie jest proste. Pierwsze problemy dotyczą zrozumienia zasad relewancji i ekonomii. Szukając cech zawartych w wyrażeniach, uczniowie stawiają często pytania w kategoriach: *czy można?*, a nie, jak powinni: *czy się?* (np. przy *szklance* mamy „+" w rubryce /alkohol/). Wielu uczniów przekracza próg treści inherentnych, a ekstrahowane cechy bywają nierelewantne lub niewystarczająco ostre. W jednej z tabel *kochać* i *lubić* rozgraniczono „żarem namiętności". Są to odruchy naturalne. Analiza semiczna kształtuje jednak — świadomie — artelekt, jakby wbrew naturze języka. Ostatecznie więc, wiele z tabel ma przekreślenia, znaki zapytania, dodatkowe symbole, które później studenci objaśniają. Wszystko to świadczy o tym, że, choć matryca zadania jest prosta i czytelna, to wkład pracy w jego wykonanie jest niemały. Studenci wahają się, co i gdzie wpisać, co nie może dziwić, bo informacje, których szukają często nie są łatwe do znalezienia. W zadaniu tym nie chodzi jednak wyłącznie o wyniki. Tak samo ważnym celem jest bowiem zakorzenić w uczniach mechanizmy poznawania tych znaczeń; tj. sprawić, by dostrzegali oni możliwość ich atomizacji na składniki prostsze oraz odmienne kombinatoryki wydobywanych cech.

ANALIZA SKŁADNIKOWA

Znajomość inherentnych cech wyrażenia nie gwarantuje umiejętności jego właściwego użycia w kontekście. Tę umiejętność pomagają nabyć ćwiczenia inspirowane analizą składnikową powstałą na gruncie generatywizmu. Programowa prostota metody MCL sprawia, iż jego rozległy obszar badań ograniczamy wyłącznie do interesującego nas zakresu, a kwestie pozostałe, którym towarzyszyły niegdyś zagorzałe polemiki (np. spór między semantyką generatywną a interpretatywną), pomijamy.

PODSTAWOWE POJĘCIA

Początkowe modele generatywne ograniczały się do reguł syntaktycznych (gramatycznych). Szybko jednak dostrzeżono, iż model ten jest niewystarczający; tak jak niewystarczające jest przyswojenie reguł gramatyki w języku obcym. W kompetencji języka, poza informacjami pozwalającymi łączyć leksemy w ciągi kohezyjne — odpowiadające wymogom gramatyki,

zawarte są również reguły i ograniczenia pozwalające łączyć je w ciągi koherentne — semantycznie sensowne i akceptowalne. Nauczanie języka obcego bez komponenty semantycznej jest po prostu niemożliwe. Informacje te kierują zdolnością użytkownika do łączenia słów w kolokacje oraz opisują reguły odczytywania znaczenia, tj. interpretowania zdań, w tym rozpoznawania oraz usuwania różnych niejednoznaczności.

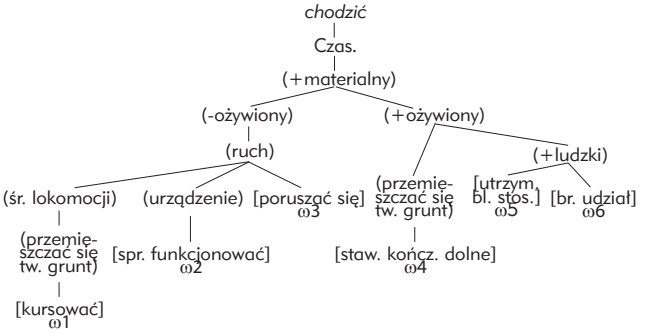
DENDRYT LEKSYKALNY

Miejsce komponentu semantycznego w generatywnym modelu języka określa się powszechnie znanym hasłem: „opis języka minus gramatyka równa się semantyka". Komponent ten składa się ze słownika i reguł projekcyjnych. Słownik opisuje różne znaczenia wyrazu i składa się ze skończonej liczby haseł. Podstawową formą prezentacji treści wyrażenia jest dendryt leksykalny, którego różne gałęzie odpowiadają różnym znaczeniom i w którym mamy różne rodzaje składników. Znaczniki syntaktyczne określają kategorie syntaktyczne, do których przynależy dany wyraz, np. części mowy. Znaczniki semantyczne (s) to składniki o dużym stopniu generyczności i małej liczbie, obejmujące swym zakresem dużą część wyrażeń języka, np.: (±ożywiony), (±męski) itp. Wyróżniki semantyczne [s] to cechy odróżniające daną jednostkę od jednostek pokrewnych znaczeniowo. Ograniczenia selekcyjne [ω] wskazują na możliwość łączenia leksemu z innymi leksemami w kontekście w postaci kolokacji typu L1^L2^Ln, np. *orli nos* — *nez aquilain*, ale *orle gniazdo* — **nid aquilain*.

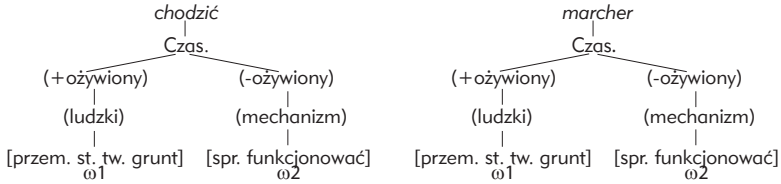
Za pierwszy etap opracowania dendrytu przyjąć można określenie różnych sensów i/lub ujęć leksemu. Ich ustalenie dokonuje się w oparciu o test dystrybucji wyrażenia w jego możliwych i powszechnie akceptowanych kontekstach. Na przykład na podstawie użyć czasownika *chodzić* w zdaniach:

Autobusy chodzą nieregularnie.
Mój zegarek nie chodzi.
Dom chodził od wybuchów.
Nie tylko ludzie chodzą na dwóch kończynach.
Ten chłopak chodzi z bogatą dziewczyną.
Lubię chodzić na wiejskie zabawy.

można stworzyć następujący dendryt leksykalny (dla czytelności prezentacji wykluczyliśmy z niego niektóre składniki znaczeń, np. ω7'chodzić (komuś) o (coś)'):



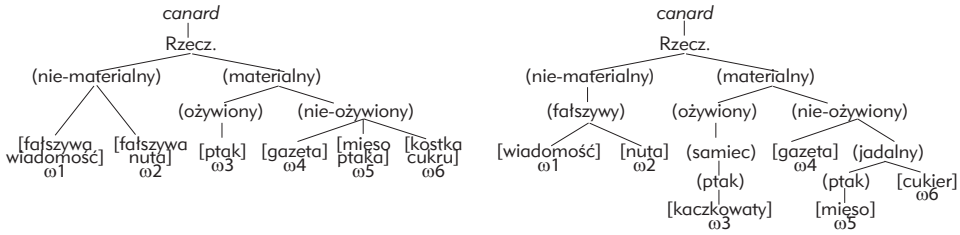
Należy od razu zwrócić uwagę na rozbieżności między różnymi językami. Z jednej strony, możemy mieć do czynienia z podobną repartycją ścieżek słów polisemicznych, a więc podobnymi regułami łączliwości:



Moje dziecko jeszcze nie chodzi. Mon enfant ne marche pas encore.
Mój zegarek nie chodzi. Ma montre ne marche pas.

Z drugiej strony, różne ścieżki dendrytu wyrażenia J1 mogą wymagać innych wykładników leksykalnych w J2, np. dla *chodzić*: *aller, sortir, fréquenter* (patrz s.215). Na zależności te należy wyczulić jak najwcześniej.

Analiza składnikowa operuje w dwóch kierunkach. Tak jak dendryt opisuje reguły użycia, tak użycia określają konstrukcję dendrytu, co potwierdza współzależność kompetencji i performancji. Na górze dendrytu znajdują się cechy generyczne (wspólne kilku ścieżkom), zmierzając ku dołowi, dochodzimy do cech specyficznych (dla jednej ścieżki). Poza ogólną formą drzewka, nie ma jednoznacznych wymogów co do reprezentacji składników. Różnice mogą dotyczyć form zapisu (/±konkr./ lub /±abstr./ lub /pojęcie/ *vs* /rzecz/) statutu składników (kategoria /rodzaju/, /policzalności/, /ożywioności/ raz jest semantyczna raz gramatyczna) i poziomów, na których umieszcza się wybrane składniki. Stąd też np. dla klasycznej w literaturze romańskiej analizy *canard* (Fuchs i Le Goffic 1975, tłumacz. z: Katz i Postal 1964) mamy dwa zapisy:



Tak skonstruowany dendryt leksykalny spełnia kilka funkcji. Zdaje sprawę z wieloznaczności leksemu jako potencjału znaczeń „przed dyskursem" aktualizowanych względem możliwych użyć oraz, *a contrario*, opisuje zasady ujednoznaczniania słowa w kontekście. Znaczenia użyć odczytywane są poprzez wyselekcjonowanie i/lub odrzucenie wybranych ścieżek dendrytu z uwagi na zgodność i/lub niezgodność składników leksemów współwystępujących. Na przykład:

Entendre un canard $\xrightarrow{\text{nie-mat.}}$ 'fałszywa wiadomość lub nuta'
Manger un canard $\xrightarrow{\text{mat. nieożyw. jadalny}}$ 'mięso ptaka lub kostka cukru'

Poszczególne składniki ścieżki ustalają reguły współwystępowania leksemów, a blokując możliwość ich użycia z wyrażeniami o składnikach niekompatybilnych, pozwalają odróżnić sekwencje dopuszczalne od niedopuszczalnych:

Passer$^{(qqch)}$ une belle journée$^{(qqch)}$ *Partir$^{(quand)}$ une belle journée$^{(qqch)}$
Partir$^{(quand)}$ un beau soir$^{(quand)}$ *Passer$^{(qqch)}$ un beau soir$^{(quand)}$

Ograniczenia selekcyjne

W oparciu o reguły współwystępowania leksemów można również opisać problem kolokacji (Firth 1957) lub zgodności leksykalnych (Coseriu 1967), tzn. zdolności leksemów do tworzenia mniej lub bardziej stałych związków semantyczno-syntagmatycznych. Ograniczenia selekcyjne rozpatrywane są wówczas jako cechy umożliwiające poprawny dobór słowa w kontekście, wykluczając możliwość użycia słów innych, pozornie równoznacznych. Na przykład cechy ω1/+tkanina/^{dop} i ω2/–tkanina/^{dop} dodane odpowiednio do treści 'usuwać brud za pomocą wody' czasowników *prać* i *myć*:

myć (laver): ręce, samochód... *prać: ręce, samochód...
prać (laver): bieliznę, tapicerkę... *myć: bieliznę, tapicerkę...

Ograniczenia selekcyjne mają podwójną funkcję. Z perspektywy semazjologicznej występują w funkcji cech selekcyjnych (selektemów) określających znaczenia użyć. W perspektywie onomazjologicznej spełniają rolę ograniczników użyć. Dla ich określenia posługujemy się testem dystrybucji słowa w kontekstach poprawnego i niepoprawnego użycia lub, odwrotnie, testem komutacji słowa ze słowami pokrewnymi, których użycie w kontekście jest wykluczone. Na przykład:

faire bouillir l'eau	*rôtir l'eau	*cuire l'eau
faire frire les crêpes	*rôtir les crêpes	*cuire les crêpes
faire cuir un gâteau	*bouillir un gâteau	*bouillir un gâteau

Ograniczeniami selekcyjnymi mogą być wszelkie rodzaje składników, tzn. kategorie gramatyczne oraz semantyczne, w tym składniki generyczne (znaczniki semantyczne) i specyficzne (wyróżniki semantyczne) lub też odrębne formy składników; odpowiednio:

*le bateau$^{(–ludzki)}$ nage$^{(+ludzki)}$
*s'adosser$^{[+oparcie•plecy]}$ sur un tabouret$^{[–oparcie•plecy]}$
*nid aquilin$^{<tylko\ odnośnie\ do\ nosa>}$

Czasem dla ich opisu wystarczy analiza poza kontekstem użycia. Jeśli zestawimy czasowniki ruchu *jechać*, *pływać*, *latać*, to w ich dendrytach umieścimy zarówno wspólną cechę /przemieszczenia/ oraz /pojazdu/, jak i cechy różnicujące: /lądowy/, /wodny/, /powietrzny/, ograniczając możliwość ich współwystępowania do pojazdów zawierających te właśnie składniki:

samochód $\xrightarrow{\text{ruch (na lądzie)}}$ jeździć	Samochód jeździ	*Jeździć statkiem
statek $\xrightarrow{\text{ruch (na wodzie)}}$ pływać	Statek pływa	*Latać samochodem
samolot $\xrightarrow{\text{ruch (w powietrzu)}}$ latać	Samolot lata	*Pływać samolotem

Analizy pozakontekstualne są jednak niewystarczające w tym sensie, że ograniczenia selekcyjne mają opisywać cechy, które odnoszą się do wymogów, jakie spełniać muszą słowa znajdujące się w bezpośrednim zasięgu struktury walencyjnej leksemu. Czasowniki zmysłów: *entendre*, *voir* wymagają by ich podmioty były /+ożywione/, czasownik *tuer* wymaga, by /+ożywione/ były zarówno jego podmioty, jak i dopełnienia. Właściwe zbadanie tych cech wymaga więc odniesienia leksemu do jego otoczenia w kontekście. Jeśli z kolei reguły współwystępowania leksemów opierają się na zgodności i/lub niezgodności ich wzajemnie skorelowanych cech, to badanie ograniczenia selekcyjnego jednego słowa jest także badaniem cech selekcyjnych słów mu towarzyszących; na przykład:

Galop d'un cheval	*Sprint d'un cheval
Sprint d'un coureur	*Galop d'un coureur
Troupeau de chevaux	*Meute de chevaux
Meute de chiens	*Troupeau de chiens

REGUŁY PROJEKCYJNE I ZNACZENIA DYSKURSYWNE

Ograniczanie analizy składnikowej do treści inherentnych nastręcza dużych trudności, gdyż wypowiedzi całkowicie dopuszczalne każe uznawać za niepoprawne, ograniczając kreatywność języka:

La haine$^{(abstr.)}$ tue$^{(konkr.)podm•dop}$ l'amour$^{(abstr.)}$.
Miłość$^{(abstr.)}$ zabija$^{(konkr.)podm•dop}$ nienawiść$^{(abstr.)}$.

Użyteczność tej analizy można zwiększyć poszerzając jej zakres o wszelkie treści ponadindywidualne. Testy dystrybucji i komutacji w płaszczyźnie uzusu pozwolą wówczas zwrócić uwagę na wiele cech, które w relacjach systemowych są całkowicie pominięte. W paradygmacie atrybutów zwierząt znajdziemy na przykład:

Courir comme un lièvre$^{/szybkość/}$	☹Courir comme un boeuf
Travailler comme un boeuf$^{/pracowitość/}$	☹Travailler comme un lièvre

Ta poszerzona o sferę uzusu metoda analizy składnikowej może jednak generować składniki dalece odmienne od tego, co zwykło nazywać się tradycyjnie ograniczeniami selekcyjnymi. Ich charakter pozasystemowy odnieść można bowiem zarówno do sfery uzusu w płaszczyźnie semantycznej, jak i do sfery użycia w płaszczyźnie pragmatycznej. Ograniczeniami selekcyjnymi należałoby wówczas nazwać na przykład cechy konotacji. Ograniczenia selekcyjne są więc pojęciem o tyle niewygodnym, że w swym podstawowym znaczeniu nie pozwalają łączyć się w kontekście temu, co s i ę w nim łączy, ani też interpretować tego, co j e s t całkowicie interpretowalne. W takiej sytuacji należałoby raczej mówić o cechach presuponowanych i treściach domnie-

manych, które z ich pogwałcenia wynikają. Dziwny charakter zdania *J'ai l'honneur de vous informer que notre équipe a perdu* wynika z faktu, że użycie *avoir l'honneur* zakłada, że rzecz, o której mowa, jest powodem do dumy. Na zasadzie współpracy odczytamy je jednak nie tyle jako niepoprawne, ile jako, na przykład, ironiczne. W opozycji *bien fait* vs *bien bâti*, oba określenia, w odniesieniu do istot ludzkich, znaczą wspólnie /pozytywne wrażenie estetyczne aspektu fizycznego/, lecz pierwsze „unika" wyrażeń z /pł. męska/, zaś drugie — z /pł. żeńska/. Jeśli jednak użyjemy ich w ten niewskazany sposób:

Garçon ^ bien fait ⊃ 'chłopak o cechach kobiecych'
Fille ^ bien bâtie ⊃ 'dziewczyna o cechach męskich'

to, na zasadzie transferu cech (Weinreich 1966), nie stwierdzimy, że ich użycie jest niepoprawne, lecz sugerujące. Z perspektywy onomazjologicznej nieprawdą jest więc, że konkatenacja *garçon bien fait* jest niedopuszczalna lub też, że ten, kto tak te wyrażenia połączył popełnił błąd, lecz odwrotnie, świadomy ograniczeń pogwałcił te reguły po to, by socjolektalnym selektemem *bien fait* wpłynąć na znaczenie użycia. Jeśli mamy więc do czynienia z regułami projekcyjnymi, to ich zadaniem jest nie tyle ograniczać, ile „informować (znaczyć) inaczej". Ale żeby to stwierdzić, należy treści normatywne leksemów znać, bez czego tak jak zdania normalne mogą być zrozumiane w sposób dziwny, tak też zdania dziwne mogą zostać zrozumiane tak, jakby były całkiem normalne:

1) Fille bien bâtie. → ☹Zgrabna dziewczyna.
2) Il court comme un lièvre. → ☹Jest szybki jak zając.
3) Złamać butelkę. → ☹Casser la bouteille.
4) C'est une honnête femme. → ☹To uczciwa kobieta. (→ ☺To cnotliwa kobieta.)

Kolejno: 1) Selektem *bien bâtie* nie został właściwie odczytany, przez co sugestia syntagmy nie jest zrozumiana. 2) Treść socjolektalna w *lièvre* oddana jest w formie treści idiolektalnej w *zającu*. 3) *Casser* w kontekście *bouteille* znaczy tyle co 'potłuc', czego nie znaczy 'złamać'. 4) Ostatni przykład wskazuje na brak znajomości cech selekcyjnych leksemu ustalających różne znaczenia jego użyć.

Po raz kolejny uwypuklają się problemy akwizycji języka obcego w warunkach niekontrolowanych. Język wykracza poza reguły łączliwości nieustannie. Widać to zarówno w tekstach preparowanych (np. reklam: *Chipsy przyszły* lub poezji: *Ekspres nastroju*) jak i w komunikacji codziennej (*Dosiadłem motoru*). Tymczasem to, co jest urokiem języka rodzimego może stać się udręką w nauce języka obcego. W warunkach naturalnych, uczniowie są ciągle poddawani świadomym transgresjom reguł łączliwości, a ich nieznajomość staje się źródłem kłopotów. Po pierwsze, nie rozumieją oni finezji tych transgresji, co potwierdzają ich chybione interpretacje tekstów reklam lub poezji. Po drugie, co jest groźniejsze, tworzą z nich kolokacje idiosynkratyczne swojego własnego interjęzyka.

APLIKACJE DYDAKTYCZNE

Problematyka łączliwości słów w kontekście może być ujmowana na wiele sposobów. W ujęciu scholastycznym (Arystoteles), składniki dowolnej konkatenacji możemy podzielić na

> wyrażenia, które nadają się do konstytuowania autonomicznych aktów językowych […] — kategorematy i wyrażenia niezdolne do pełnienia [tej funkcji] — synkategorematy. [...] Bertrand Rusell, który identyfikuje kategorematy z wyrażeniami autosemantycznymi, ogranicza klasę nazw kategorematycznych do nazw, które określa jako symbole zupełne (*complete symbols*) [...]. Pozostałe nazwy ogólne i szczegółowe, które zdaniem Rusella są symbolami niezupełnymi (*incomplete symbols*) [wyrażenia synsemantyczne] nie nadają się do pełnienia funkcji stanowienia autonomicznych aktów językowych. Aby je stanowić, muszą zostać uzupełnione innymi symbolami, a same mogą być tylko orzeczeniami w zdaniach atomowych. (Karolak 2001, s.298)

Analiza ograniczeń selekcyjnych dotyczy więc synkategorematów łączonych z kategorematami z uwagi na obecność w tych ostatnich cech kompatybilnych z pierwszymi. Istota badania sprowadza się do porównania i kontekstualizacji. Mamy dwa kierunki badań. Badając na przykład kolokacje nominalno-werbalne, za punkt wyjścia przyjmujemy czasownik bądź rzeczownik. Na przykład Gross (2002) przedstawia wyrażenia w formie struktur argumentowo-predykatowych i analizuje implikacje leksykalne, jakie pociąga za sobą użycie wybranej formy. Predykat *décision* ma za swój czasownik posiłkowy *prendre*, *question* wymaga czasownika *poser*. Głównymi czasownikami posiłkowymi dla czasowników uczuć są we francuskim: *avoir (de la haine, de l'amour), manquer de (respect)*. Obok czasowników elementarnych istnieją czasowniki specyficzne: *éprouver*, *ressentir (de l'amour, du respect, de la haine)*. Istnieją też czasowniki „metaforyczne": *caresser*, *nourrir (un amour exclusif, une haine féroce)* oraz czasowniki „pasywne" aktualizujące zdania o predykacie nominalnym (op.cit., s.90):

> Encourir (la haine) de Nhum
> Faire l'objet (de haine) de la part de Nhum
> Recevoir (beaucoup d'amour, du respect) de Nhum
> S'attirer (la haine, la reconnaissance) de Nhum
> S'exposer à (la haine, la reconnaissance) de Nhum
> Subir (la colère, le mépris) de la part de Nhum

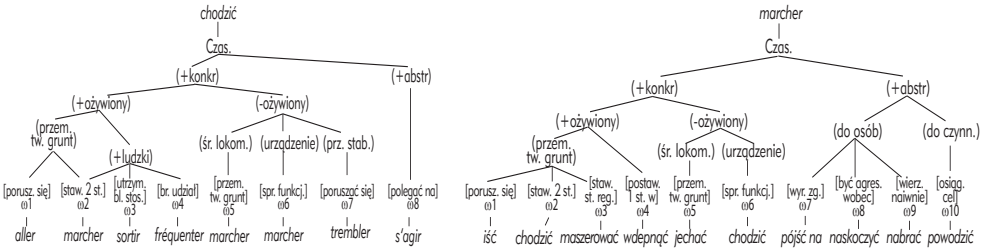
Ten językoznawczy opis daje usystematyzowany wgląd w to, co pozostając jedynie w sferze intuicji ucznia, prowadzi do braku wyczucia reguł łączliwości. Pełen model nauki leksyki języka obcego wymaga przyswajania znaczeń słów wraz z regułami współwystępowania towarzyszących im argumentów (lub predykatów).

> Il ne faut jamais demander à un élève quel est le sens d'un verbe comme *prendre*, *regarder* ou *réduire* mais d'y inclure un objet. Que signifie *prendre un*

> *steak, prendre un bus, prendre une route* ? De même, ne faut-il pas demander un synonyme ou une traduction d'une forme isolée mais munie de l'indication d'un argument. Donne-moi un synonyme *de prendre le train*. (op.cit., s.91)

Poszukiwanie znaczeń — kompetencja leksykalna

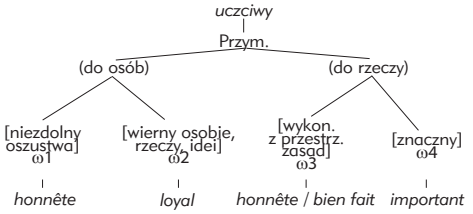
Pierwsze ćwiczenie odnosi się do wielości znaczeń słowa. Korzystając ze słowników, z Internetu, z pomocy *natifs speakerów*, zadaniem ucznia jest przedstawić różne znaczenia wybranych przez siebie ekwiwalentów z J1 i J2, dla których konstruuje on uproszczone dendryty leksykalne. Na końcu ścieżek wyrażenia z języka J1 podaje wyrażenia leksykalizujące składniki ścieżki w języku J2. Podaje on też przykłady tłumaczeń w różnych kontekstach zdaniowych z J1 na J2, opisując przy tym reguły projekcyjne decydujące o selekcji znaczenia. Analogicznie do poprzednich ćwiczeń, w środku umieszczamy część wspólną, po bokach wykładniki leksykalne od części wspólnej odmienne.

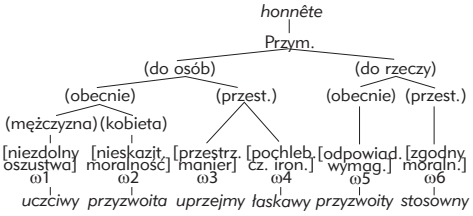


Autobusy chodzą nieregularnie.
Les bus n'arrivent pas à l'heure.
Dom chodził od wybuchów.
La maison trembla des explosions.
Janek chodzi z tą dziewczyną.
Janek sort avec cette fille.
Chodzić na wiejskie zabawy.
Fréquenter les bals musette.
Chodzi o co innego.
Il s'agit d'une autre chose.

To dziecko jeszcze nie chodzi.
Cet enfant ne marche pas encore.
Mój zegarek nie chodzi.
Ma montre ne marche pas.

Troupes de soldats marchant sur...
Oddziały maszerujące na...
Cette auto marche à 150 km à l'heure.
To auto jedzie 150 km/h.
Marcher dans la combine.
Pójść na układ.
Il ne cesse pas de me marcher dessus.
Ciągle na mnie naskakuje.
Tu ne me feras plus marcher.
Już się nie nabiorę.
Comment ça marche ?
Jak leci?

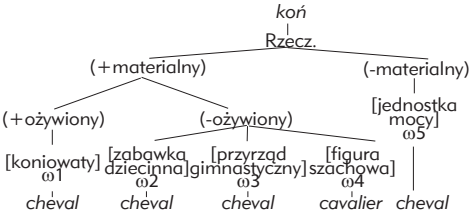


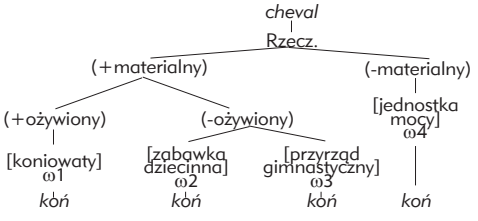


Przebył uczciwy kawał drogi.
Il a fait une longue promenade.
Zjadł uczciwe śniadanie.
Il a pris un petit déjeuner copieux.

Ci policjanci nie są uczciwi.
Ces policiers ne sont pas honnêtes.

Je suis une honnête femme, Mr.
Jestem przyzwoitą kobietą.
Il a obtenu des résultats honnêtes.
Otrzymał przyzwoite wyniki.
Vous êtes trop honnête, Mr.
Jest Pan dla mnie zbyt łaskawy.





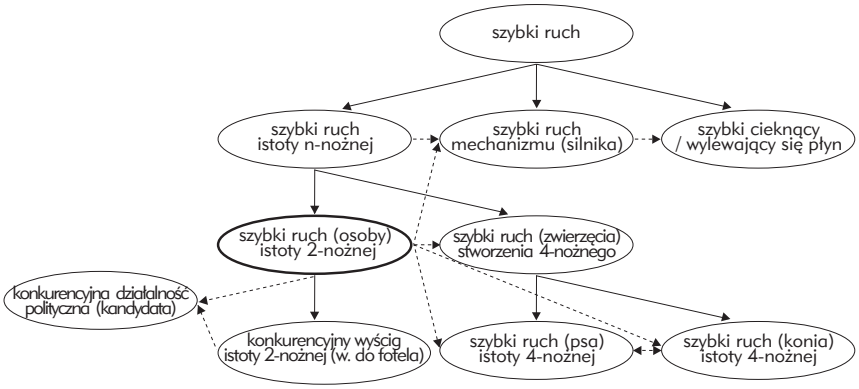
Zbić wieżę koniem.
Prendre la tour avec le cavalier.

Stado galopujących koni.
Troupeau de chevaux au galop.
Dziecko buja się na swoim koniu.
Mon enfant se balance sur son cheval.
Gimnastyczka ćwiczy na koniu.
La gymnaste s'exerce au cheval.
Samochód ma powyżej stu koni.
Cette voiture a plus de 100 chevaux.

Obustronne tłumaczenie różnych znaczeń wyrażenia nie tylko pozwala je utrwalić, ale i wyczula na tworzone wraz z nimi kolokacje (np.: *balancer, basculer sur un cheval*).

Konkurencyjnym wobec powyższego modelu analizy jest model kognitywny. Jego ogólne zasady prezentowaliśmy przy opisie zjawiska polisemii słowa (patrz s.170-171). Polisem(em)iczny charakter wyrażenia przedstawia się za pomocą modelu sieciowego, gdzie poszczególne znaczenia powiązane są ze sobą na mocy relacji podobieństwa

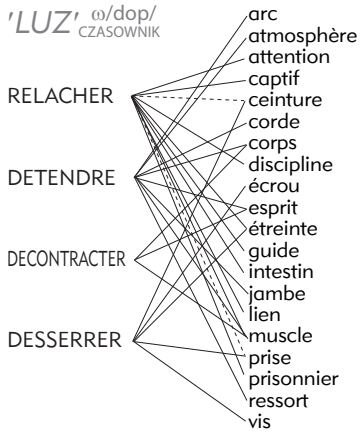
prototypowego (kategoryzacji przez prototyp ⇢) oraz rodzinnego (kategoryzacji przez schemat →). Na przykład sieć znaczeń czasownika *run* możemy przedstawić następująco (Langacker 1988, s.135; za: Kardela 2006, s.201):



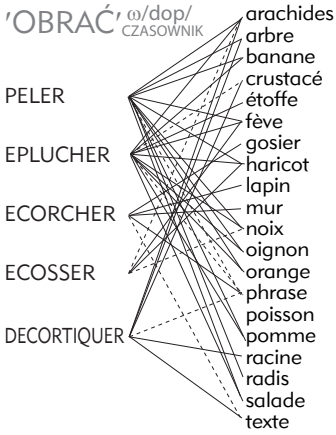
W praktyce MCL, zadania opierające się na powyższej technice wprowadziliśmy dopiero na jednym kursie. Pierwsze oddane przez studentów prace wskazują na trudności w określeniu typu relacji oraz liczby jednostek znaczeniowych. Wskazują one jednak również na duże uwolnienie potencjału skojarzeń (zarówno potwierdzonych, tj. rzeczywiście istniejących w JO, jak i niestety istniejących jedynie w JP ucznia). W przyszłości zamierzamy prowadzić oba rodzaje ćwiczeń równolegle lub wymiennie, co pozwoli nam dostosować aparaturę metodologiczną do potrzeb ucznia nie-językoznawcy oraz sprawdzić, która z technik jest bardziej wartościowa z punktu widzenia celów metody MCL.

KONKATENACJE I KOLOKACJE — KOMPETENCJA LEKSOTAKTYCZNA

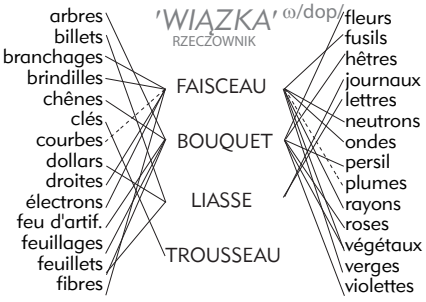
Celem zadania jest wykształcenie odruchu odnajdywania (relewantnych) ograniczeń selekcyjnych i reguł łączliwości słowa. Z wybranego pola leksykalnego ustalamy określony zakres predykatów (np. czasowników) i do każdego z nich dopisujemy argumenty, z którymi tworzą kolokacje. Wszystkie argumenty winny zajmować tę samą pozycję w strukturze walencyjnej predykatu; np.: *battre*$^{(P)}$ *qqch*$^{(a)}$, *frapper*$^{(P)}$ *qqch*$^{(a)}$i *taper*$^{(P)}$ *qqch*$^{(a)}$, ale nie *qqch*$^{(a)}$ *palpite*$^{(P)}$. Dla czytelności ćwiczenia dopuszcza się ograniczenia liczby dopisywanych argumentów. Ostatecznie, otrzymujemy dwie kolumny (paradygmaty) słów, które łączymy następnie (w syntagmy) za pomocą linii ciągłych — kolokacje silne, bądź przerywanych --- kolokacje słabsze (lub środowiskowe). Brak linii oznacza brak kolokacji. Wymaga to oczywiście sprawdzenia konkatenacji wszystkich słów z obu kolumn. Na koniec ekscerpujemy ograniczenia selekcyjne ze słów w funkcji predykatu, starając się, zgodnie z ekonomią zapisu, wystarczająco je uogólnić (co nie jest łatwe, patrz ograniczenia koncepcji rdzeni semicznych) (znak → odczytujemy jako: jeśli (a) ma cechę /s/, to (P) odnosi się do [ω]). Oto kilka przykładów:



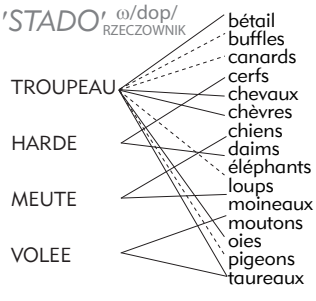
$\forall_{dop}(x, y)$; y spina(ją) x
'RELACHER' → x lub y
(±konkr., ±ożyw.)
+konkr./+ożyw → /ist.żyw.(x) lub jej część(y)/
+konkr./–ożyw.(y) → (Y)/przedm. elastyczny/
–konkr.(y) → (Y)/stan/
'DETENDRE' → x lub y
(±konkr., ±ożyw.)
+konkr./+ożyw. → /ciało(x) lub jego część(y)/
+konkr./–ożyw.(x) → (X)/przedm. sprężysty/
–konkr.(x) → (X)/sposób/
'DECONTRACTER' → x
(±konkr., ±ożyw.)
+konkr./+ożyw.(x) → (X)/ciało lub jego część/
+konkr./–ożyw.(x) → (X)/przedm. kurczliwy/
–konkr.(x) → (X)/czynność/
'DESSERRER' → y
(+konkr., –ożyw.)
jw. → /o niezmiennym kształcie i wielkości/



$\forall_{dop}(x, y)$; x ma(ją) $y^{(powł.)}$
'PELER' → x lub y
(+konkr., +roślina)
'EPLUCHER' → x
(+konkr., +warzywo/owoc, +tkanina)
+warz/ow. → /pozb. powł. lub wydob. zaw./
+tkan. → /pozb. powł./
'ECORCHER'→ x
(±ożyw., ±konkr.)
+ożyw. → +zwierzę /pozb. skóry/
–ożyw. → +konkr. /uszkodz. zewn. powł./
–ożyw. → –konkr. /zniekształ./
'ECOSSER'→ x
(+konkr., +rośl., y ma kształt ziaren)
'DECORTIQUER'→ x
(±konkr., ±ożyw)
+konkr. (zwierzę lub rośl.) → y jest twarde
–konkr. → x jest spis. myśl. i poddane anal.

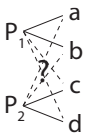


$\forall_{dop}(x, y)$; $x^{(zb.kol.)}$ zawiera n•$y^{(zb.dystr.)}$ ⊂ 1kat.
$\forall_{dop}(y)$; Y (/+konkr./,/–ist.żyj./,/n•y → [+styczne]/)
'FAISCEAU' → y
(/±rośl./,/+prosty/,/–giętki/)
+rośl. → /drewn./
–rośl. → /w przestrz./
'BOUQUET' → y
(/+rośl./,/+prosty/,/+giętki/) → (kw.cięt., rośl.korz.)
'LIASSE' → y
(/+formy z papieru/) → (kszt.kartki)
'TROUSSEAU' → y
(/–rośl./,/+prosty/,/+sztyw./, [+metal]) → (klucze)



$\forall_{dop}(x, y)$; $x^{(zb.kol.)}$ zawiera n•$y^{(zb.dystr.)}$ ⊂ 1kat.
$\forall_{dop}(y)$; Y (/+zwierzę/,/n•y → [–(+)styczne]/)
'TROUPEAU' → y
(/+udomowione/)
'HARDE' → y
(/+dzikie/)
'MEUTE' → y
(/+psowate/, ?/+dzikie/)
'VOLEE' → y
(/+ptaki/) → (w locie)

Choć zadanie to przypomina tradycyjne ćwiczenia typu „połącz", to nie należy ono wcale do łatwych. Problemy pojawiają się nawet przy korpusach badawczych ograniczonych wyłącznie do słowników. Wypisanie dwóch kolumn wyrażeń znalezionych w słownikach (linia ciągła) zmusza do odpowiedzi na pytanie o statut nowych otwierających się w ten sposób konkatenacji (linia przerywana):



Z testami dystrybucji i komutacji wyrażeń w kontekstach (nie)dopuszczalnych łatwo sobie poradzić w języku rodzimym. Choć w języku obcym jest to oczywiście trudniejsze, nie jest to jednak niemożliwe. W nauczaniu zinstytucjonalizowanym pomogą nam na przykład rodzimi użytkownicy JO, nauczający w danej placówce. Pomocne są tutaj również słowniki kolokacyjne i leksykalne oraz Internet; choć pamiętać należy, że nie falsyfikują one połączeń niekolokacyjnych; a w Internecie, co gorsza, można znaleźć wiele konkatenacji nie będących kolokacjami. Ostatecznie więc, wykonanie tej analizy wymaga dużego nakładu pracy. Rekompensatą jest jednak fakt, że pozostawia ona na długo swój ślad w pamięci ucznia.

Analiza KKP

Zwracaliśmy już uwagę na rozbieżności międzyjęzykowe analizowane w perspektywie pojęć KKP. Poza różnicami w sposobach konceptualizacji (Kp) zjawiska (np. *bez względu na wiek* vs *qu'ils soient jeunes ou âgés*), może być też tak, że to, co jeden język profiluje (P), drugi pomija i profiluje coś innego (*Ale masakra. Mówię ci!* vs *Quelle catastrophe. Je te dis pas !*), a skonwencjonalizowane (Kw) formy wyrażania jednego języka w drugim mogą być przyjęte jako formy wyrażające to, czego język nie zwykł wyrażać (np. *I'm reading* vs *Jestem w trakcie czytania*) i choć mogą być uznane za dopuszczalne, to przyjmowane będą jako „dziwne" (np. ☺*bez względu na wiek* vs ☹*sans égard à l'âge*).

W języku ogólnym

Naturalną tendencją uczącego się jest postrzeganie słów obcych przez pryzmat KKP języka rodzimego. Na przykład czynność *embrasser* postrzegana jest z profilem ramion — *bras*, przez co zakres jego użycia jest ograniczany do obejmowania, przytulania itp. Na skutek samodzielnej, niekontrolowanej, nauki leksyki języka francuskiego (patrz prawo najmniejszego wysiłku, motywacja wtórna), dla czynności, w których ramion się nie używa, uczeń stara się dobrać określenia inne, na przykład dla całowania — *baiser*. Tak oto można wytłumaczyć jedno z klasycznych chybień polskich obserwowanych szczególnie często w początkowym etapie nauki języka francuskiego. A jest ono o tyle kłopotliwe, że czasownik *baiser*, choć etymologicznie

zawiera znaczenie pocałunku, to obecnie postrzegany jest jako wulgaryzm, którego ekwiwalentów polskich wręcz nie przystoi podawać. Uczeń wyczulony na ten fakt przestanie go oczywiście używać, choć nadal będzie poszukiwać w swym interjęzyku wyrażenia z profilem zbliżenia ust. Z pomocą przychodzi mu *donner un baiser*, które nie jest już wulgaryzmem i rzeczywiście fakt całowania profiluje. Na tym też kończy się często etap poszukiwań; uczeń buduje sobie zbiór wyrażeń, które, w tym konkretnym przypadku, pozwalają mu podtrzymać polski podział rzeczywistości (poza)językowej. A tymczasem struktura konwencji, konceptów i profili języka przyswajanego w większości przypadków nie jest taka sama. Francuskie *donner un baiser* nie jest tak samo skonwencjonalizowane jak polskie *pocałować*; po pierwsze, jest ono „bardziej profilujące", po drugie, jest rzadziej używane. A to dlatego, że skonwencjonalizowaną formą opisywania tego, co kryje się za polskim *całowaniem* jest w języku francuskim *embrasser*. Mimo obecności *bras* w jego rdzeniu, na skutek frekwencji jego użycia dla tych to właśnie desygnatów, przestał on ramiona profilować. Problem ten „poczuć" można lepiej, uświadamiając sobie szczególną cechę ontogenetycznego procesu metaforyzacji języka, uwidaczniającą się w trakcie jego akwizycji.

> Większość naszych wypowiedzi ma charakter figuratywny (por. Jaspers 1990; Lakoff i Johnson 1988). Już Nietsche mówił, iż „Język jest pełen zwiędłych metafor". Wymaga to od mówcy-słuchacza […] pewnego doświadczenia życiowego. Nie dziwi więc, że dzieci często mają trudności w prawidłowym interpretowaniu wypowiedzi osób dorosłych. […] Przykłady dziecięcych interpretacji powszechnie używanych stwierdzeń, których my nie odbieramy jako metaforyczne, podaje Teresa Kłys-Wojtasińska (1981). [Na przykład] okazuje się, że *intrygi* szyje się igłą. „Bo u Mamy w pracy była taka intryga, co ją szyli grubymi nićmi" (op.cit., s.91). Wyjaśnienie to poparło inne dziecko, dodając: „Intryga musi być grubymi nićmi szyta, bo jakby były cienkie, to by się urwała". Jeden z chłopców zaś pochwalił się, że najpiękniejsze intrygi robi jego babcia. A na pytanie, czym babcia robi owe intrygi, odparł: „Szydełkiem i białymi niciami" (ibid.). Po wyjaśnieniu okazało się, że ojciec chłopca mówił, iż „intrygi to są koronkowe roboty".
>
> […] Podobne przykłady rozumienia metafor przez dzieci podaje Kornel Czukowski (1962). [Czteroletnia] Ola stwierdziła w pewnym momencie: „Mamusiu, mówiłaś, że wujek siedzi cioci na karku, a on cały czas siedzi na krześle" (op.cit., s.152). Podobnie interpretowały dzieci sześcioletnie (a nawet starsze) przysłowia prezentowane w prowadzonych przez nas badaniach. Na przykład przysłowie […] *Spiesz się powoli* wyjaśniały: „Że nie powinno się chodzić szybko, lecz powoli", „Biegnij powoli" lub wręcz „Nie należy przebiegać przez ulicę". (Kaczmarek 2003, s.21-22)

Dopiero z upływem czasu dziecko poddaje profile metaforyczne katachrezie i znaczenia słów zaczyna odczytywać zgodnie z konwencją, o profilach tych „zapominając".

Opisane tu zasady akwizycji leksyki rodzimej mają głębokie konsekwencje w procesie akwizycji leksyki języka obcego. Pierwsza dotyczy sposobów onomazjologicznego doboru słów w JO; naturalną jest potrzeba profilowania aspektów, do których profilowania przywykliśmy w JR. Przykład: jeden z Polaków poprosił swojego francuskiego gościa: *déshabillez-vous*, chcąc oddać to, co wyraża polskie *proszę się rozebrać*, które nie-

koniecznie zakłada, że skutkiem tej czynności jest pozostanie nagim, co zakłada już czasownik francuski. Druga konsekwencja dotyczy sposobu, w jaki postrzegamy słowa obce z perspektywy semazjologicznej, raz to profilując je na sposób, w jaki nie są (już) profilowane, raz to nie odczytując ich profili właściwie. Przykładów chybień w drugiej sytuacji dostarczają nam żarty, których nie rozumiemy. Pierwszą sytuację ilustruje autentyczne wydarzenie, w którym student polski w trakcie zajęć we Francji wybuchnął jako jedyny na sali śmiechem, gdy jedna ze studentek weszła spóźniona, usprawiedliwiając się zdaniem *J'ai oublié de me réveiller*.

Na opisywane tutaj zależności można zwrócić uwagę ucznia prostymi listami ekwiwalentów, tłumacząc ich wzajemne zależności w perspektywie pojęć KKP. Listy takie podzielić można według różnych kryteriów; na przykład na ekwiwalenty gramatyczne (*je te l'avais bien dit ≠ a nie mówiłem*) i leksykalne, które z kolei można podzielić względem wielkości badanych jednostek, na przykład na przysłowia, związki frazeologiczne, wyrażenia proste i złożone. Oto krótka lista przykładów:

Przysłowia i powiedzenia:
Mieux vaut tard que jamais — Lepiej późno niż wcale
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$
Pierre qui roule n'amasse pas mousse — Kamień toczący się nie obrasta mchem
$Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$, $Kw^{fr} \neq Kw^{pl}$
Chien qui aboie ne mord pas — Krowa, która ryczy mało mleka daje
$Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
Qui se ressemble, s'assemble — Kto z kim przestaje, takim się staje
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $P^{fr} \approx P^{pl}$, $Kp^{fr} \neq Kp^{pl}$

Związki frazeologiczne i idiomatyczne:
Le jeu en vaut la chandelle — Gra warta świeczki
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$
La mariée est trop belle — Skarżyć się nie w porę
$Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$, $Kw^{fr} \neq Kw^{pl}$
Faire d'une pierre deux coups — Upiec dwie pieczenie na jednym ogniu
$Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
Tirer le diable par la queue — Złapać diabła za ogon
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $P^{fr} \approx P^{pl}$, $Kp^{fr} \neq Kp^{pl}$

Wyrażenia proste lub złożone:
Grippe porcine — Świńska grypa
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$
Narcotiques — Narkotyki
$Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$, $Kw^{fr} \neq Kw^{pl}$
Bouc émissaire — Kozioł ofiarny
$Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
Canard (à l'hôpital) — Kaczka (szpitalna)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$, $Kp^{fr} \neq Kp^{pl}$

W JĘZYKU SPECJALISTYCZNYM

Analizy KKP ograniczamy głównie do słownictwa specjalistycznego. Każdy język specjalistyczny dotyczy określonej dziedziny, tworzącej interpretant, w którym struktury KKP wyrażeń powstają w pewien sposób od nowa. Do czynienia tu mamy ze słowami nowymi (neologizmy) lub takimi, które przeszły z języka ogólnego do specjalistycznego (neosemantyzmy). Cytowaliśmy już przypadek *odchodów*, które w języku księgowości stoją w opozycji do *przychodów*, a które w języku ogólnym kojarzą się z ekskrementami. Nie dziwi więc zaskoczenie tego, kto z konwencją języka księgowości nie miał czasu się oswoić. Rzecz się ma analogicznie, gdy przyswajamy słownictwo specjalistyczne języka obcego. Ktoś, kto przyzwyczaił się w księgowości mówić o *rachunku zysków i strat* szuka wyrażenia z analogicznymi profilami w języku francuskim i trzeba czasu, by oswoił się z faktem, że oznaczające to samo francuskie *compte de résultat* ani zysków ani strat nie profiluje.

Języki specjalistyczne dotyczą przeróżnych dziedzin: od tzw. nauk twardych (fizyka, chemia) do miękkich (socjologia, psychologia). Słownictwo specjalistyczne jest też obecne w języku codziennym; np. słownictwo sportowe, kulinarne, farmaceutyczne itp. Często granicę między słownictwem specjalistycznym a ogólnym ustala się według kryteriów semantycznych (jednoznaczność, precyzyjność, zwięzłość itp.) i funkcjonalnych (słownictwo specjalistyczne nie ma funkcji pragmatycznych). Za większością badaczy (Kocourek 1982, Rondeau 1984, Lerat 1995; za: Kacprzak 2000, s.16) przyjmujemy jednak, że rozbieżności między słownictwem ogólnym a specjalistycznym nie są typu kategorycznego a jedynie gradualnego; a ewentualne różnice w modelach ich akwizycji dotyczą rozłożenia akcentów w trudnościach, które będą się jawić jako częstsze lub rzadsze w jednym słownictwie względem drugiego.

KONCEPTY

Przyjmuje się, że słownictwo specjalistyczne różni się od ogólnego precyzyjnością pojęć, a charakterystyczne dla słownictwa języka ogólnego różnice natury konceptualnej w językach specjalistycznych nie istnieją, gdyż oznaczane przez terminy specjalistyczne desygnaty są takie same dla każdej społeczności językowej. O ile pierwsze twierdzenie jest istotnie właściwością słownictwa specjalistycznego, to przy drugim należy uwzględnić różnice między dziedzinami i/lub naukami społeczno-zależnymi i społeczno-niezależnymi. Pierwsze (chemia, fizyka, biologia itp.) wyjaśniają rzeczywistość wspólną różnym społecznościom językowym. Nauka słownictwa sprowadza się tu do opisu pojęć i doboru ekwiwalentów o dokładnie tych samych zakresach. Jedyne różnice dotyczą profilowania i konwencjonalizacji (np. *włókna wolno- i szybkokurczliwe — fibres rouges et blanches*). Drugie to prawo, administracja, podatkowość. Tutaj rozbieżności konceptualne pojawiają się dość często. Przykładów dostarcza choćby polskie i francuskie prawo, których niekompatybilność była dobrze widoczna przy pierwszych próbach tłumaczeniu *acquis communautaire* na język prawa polskiego.

Szczególnie kłopotliwa sytuacja ma miejsce wtedy, gdy jeden język ma to, czego nie ma drugi. Przykładem jest *podatek akcyzowy*, którego ekwiwalent francuski *droit d'accise* znany jest niewielkiej rzeszy osób specjalizujących się w podatkach unijnych. Inna roz-

bieżność dotyczy odmiennych zasad funkcjonowania rzeczy pozornie tożsamych. Polskie *spółki z o.o.* mają odpowiedzialność ograniczoną do ich kapitału. Francuskie *SARL* funkcjonują w tym względzie nieco inaczej. Inny przypadek dotyczy luk w słownictwie jednego języka względem drugiego. Jednemu polskiemu terminowi *konkurencyjny* odpowiadają dwa terminy francuskie: *concurrentiel* i *compétitif*, gdzie pierwszy odnosi się do obecności konkurencji, a drugi wskazuje na współzawodnictwo. Najbardziej skomplikowane jest przyswajanie słownictwa, w którym słowa tworzą siatki pojęć, pokrywających się w sposób tylko częściowy. Dopiero uważne wczytanie się w definicje pojęć *zbrodnia*, *przestępstwo*, *wykroczenie*, *występek* oraz *crime*, *délit*, *infraction*, *contravention* pozwoli zrozumieć ich jedynie częściową ekwiwalencję. Na przykładach tego typu widać dobrze, że nauczanie słownictwa specjalistycznego zakłada uprzednie, choćby ogólne, poznanie problematyki, której ono dotyczy.

Konwencje

W słownikach specjalistycznych często jednemu słowu zostaje przypisanych kilka ekwiwalentów w zależności od dziedziny. Na przykład *obrót* jako element księgowości ma za ekwiwalent francuski *chiffre d'affaires*, a w odniesieniu do wymian rynkowych — *échanges*. Nierzadko jest niestety tak, że młody adept języka specjalistycznego dobiera słowa ze słownika zgodnie „ze swoim wyczuciem".

Czasem jednemu słowu odpowiada kilka ekwiwalentów w tej samej dziedzinie; jednak niektóre z nich są bardziej, inne mniej skonwencjonalizowane; i choć drugie można zrozumieć, to używa się pierwszych. Na przykład w środowisku statystyków mówi się o *odchyleniu standardowym* — *écart type*, choć można też użyć wyrażenia *odległości* lub *dystansu*; w środowisku dietetyków mówi się o *błonniku*, *fibres* lub *féculant,* choć można też użyć wyrażenia *cellulose*. Można też używać różnych form wymiennie, choć w zależności od kontekstu użycia, a więc interpretantu. Tam, gdzie w języku francuskim mamy pojęcie *presbytie*, tam język polski oferuje dwa ekwiwalenty: *prezbicja* i *starcza ślepota*, przy czym pierwszy jest używany w środowisku okulistów, podczas gdy drugim posługują się oni wobec osób spoza środowiska. Nie znaczy to, że dla *starczej ślepoty* należy ukuć nowy termin typu *cécité sénile*, gdyż francuskie *presbytie* nie ma konwencji naukowości, którą ma polska *prezbicja*. Zależność tę można zresztą uogólnić, bowiem formy francuskie pochodzenia łacińskiego mają większy stopień skonwencjonalizowania w interpretancie języka ogólnego niż w językach słowiańskich.

Osoba posługująca się słownictwem specjalistycznym w JO jest narażona na stosowanie wyrażeń, których w danym środowisku się nie używa. Słowniki pomagają tylko w niewielkim zakresie, gdyż nie podają stopnia ich skonwencjonalizowania. Neofita nieobeznany z konwencją słownictwa specjalistycznego, stara się tymczasem oddać wszystkie wartości, które uznaje za ważne, przyjmując nieświadomie, że taka jest konwencja ich użycia w różnych językach specjalistycznych. Może też użyć formy tak mało skonwencjonalizowanej, że wręcz niezrozumiałej, jak choćby często spotykane *capital roulant* na określenie *kapitału obrotowego*, które to określenie już dawno wyszło z użycia w języku francuskim, choć do tej pory jest przez słowniki rejestrowane. Z tego punktu widzenia, nauka słownictwa specjalistycznego polega na pozna(wa)niu (wyrobieniu wyczucia) konwencjonalności jego wyrażeń.

PROFILE

Różnice w profilach słów uznawanych za ekwiwalentne w terminologiach specjalistycznych różnych języków należą do częstych.[30] W słownictwie kulinarnym, na przykład, we Francji posługujemy się jednostkami: *décilitres* (dl) lub *centilitres* (cl) oraz *grammes* (g), podczas, gdy język polski preferuje określenia w *litrach* i *deka*(*gramach*) lub też odwołuje się do określeń typu *½, ¼ szklanki*; używanie gramów i centylitrów, z uwagi na niezgodność z konwencją polskiej sztuki kulinarnej, może być odbierane jako konieczność dokładnego odmierzenia produktu; nie wspominając już o tym, że wielu domowych kucharzy nie wie, ile to 10 cl, a ile 10 dl.

Właściwe oswojenie z profilami pojęć przyjętych za skonwencjonalizowane w danym interpretancie, tj. dziedzinie bądź specjalizacji, jest więc jednym z celów akwizycji słownictwa specjalistycznego. Bez tej znajomości dochodzić może do różnych przekłamań. Osoba uczącą się takiego słownictwa nie może dać się zwieść profilom skonwencjonalizowanym w interpretancie jednego języka i zakładać, że te właśnie profile należy eksponować. W terminologii prawniczej,

> *le commerce juridique* to 'obrót prawny' (a nie *handel legalny*), *le commerce charnel* to 'pozamałżeńskie stosunki płciowe' (a nie 'handel mięsem'), *le conseil de fabrique* to 'prowizorowie kościelni' (a nie 'rada fabryczna'), *la femme marchande*, *publique* to nie 'prostytutka', ale [...] 'kobieta prowadząca pod swoim nazwiskiem i za zgodą męża działalność handlową'. (Pieńkos 1999, s.164)

Osoba pragnąca władać słownictwem specjalistycznym musi mieć świadomość zarówno kryjących się za słowami konceptów (wiedza specjalistyczna, najlepiej w perspektywie porównawczej), ich stopni skonwencjonalizowania (w języku rodzimym i docelowym oraz w różnych interpretantach w obrębie jednego języka, np. tekst naukowy *vs* popularno-naukowy), jak i profili tych pojęć przyjętych za skonwencjonalizowane. Uwrażliwieniu na te wartości służy proponowana niżej analiza.

PRACA WŁASNA

Matryca zadania jest prosta. W dziedzinie o charakterze mniej lub bardziej specjalistycznym należy porównać ze sobą wybrane fragmenty jej terminologii z perspektywy KKP:

30 Tytułem przykładu, przytaczamy (za: Rutkowski, 2001) prostą analizę znaku internetowego „@", który jest „postrzegany" różnie przez różne społeczności językowe. Najbardziej neutralne jest określenie anglojęzyczne *at*, znaczące 'na', 'w' (od: 5 @ $10 — pięć sztuk po 10 dolarów), które inne języki zapożyczyły (jap. *atto maaku*) lub skalkowały (w rum. *la* to *at* — 'w', 'na'). Neutralny rodowód mają też określenia romańskie: *parobas*, *arobase* (franc.), *arroba* (hiszp.), *arrova*, *rova* (katal.), *aeroba* (port.), pochodzące od hiszpańskiej miary wagi (10,5kg-12,5kg) oznaczanej @. Najciekawsze są określenia motywowane kształtem. Dla niektórych wystarczy, że przypomina literę *a*, np. *a* (indon. i egip.), *alfa(-tegn)* (duńsk.). W innych dodaje się informację o kształcie: *Alphakringel* (alfa w kółku) w Austrii, *krøll-alfa* (zakręcona alfa) w norw., *a okrągłe* lub *a zawinięte*: franc. *aronde*, *a enroulé*, rum. *a-rond*, holend. *a-krol*, *a-krul*, gruz. *kudiani a* (a z ogonem), indon. *a kura-kura* (żółwie a). Bardziej wymyślne nazwy to: *małpa* (pol., serb. *majmun*, słoweński *afna*), *małpi ogon* (afrikaans *aapstert*, holend. *apestaartje*, rum. *coada de mamuta*, szwajc. *Affenschwanz*, niem. *Klammeraffe*), *ogon kota* (szwed. *kattsvans*, fińsk. *kissanhäntä*), *świński ogon* (niem. *Schweinekringel*, duńsk. i norw. *grisehale*), *ślimak* (hebr. *shablul*, włosk. *chiocciola*, kor. *dalphaengi*), *piesek* (ros. *sobačka*), *ucho słonia* (Szwecja *elefantöra*), *robak* (węg. *kukac*), *kaczątko* (grec. *papaki*).

wyrażenie francuskie	DZIEDZINA	wyrażenie polskie
elementy obce w.p.	elementy wspólne obu wyrażeniom ewent.: przykł. użyć chybionych i nie	elementy obce w.f.

Dziedziny są wybierane samodzielnie bądź sugerowane przez prowadzącego (prawo, ekonomia, księgowość, medycyna itp.). Podanie przykładów użyć chybionych ma przestrzec przed kalkowaniem KKP języka rodzimego. Należy uwrażliwić na niedogodności ekwiwalentów słownikowych, które mogą sugerować tożsamość zakresową porównywanych terminów i często nie uwzględniają stopnia skonwencjonalizowania terminu ekwiwalentnego. Stąd też zaleca się kwerendy biblioteczne, pracę z podręcznikami lub poszukiwania w Internecie; stopień skonwencjonalizowania terminu jest uznany za proporcjonalny do liczby jego wystąpień (co dodatkowo uczy korzystać z Internetu). Pozostają jeszcze specjaliści z dziedziny; niektórzy studenci pracują już w przedsiębiorstwach dwujęzycznych. Liczba słów nie jest określona, choć porównywane słownictwo winno tworzyć pewien spójny mikrosystem. Wykonanie pracy jest dość pracochłonne. Nie zawsze też otrzymane wyniki są zadowalające. Analizy te pozostawiają jednak trwały ślad w umyśle ucznia i sprawiają, że w późniejszej nauce samodzielnej będzie on dużo bardziej ostrożny. Oto przykłady:

Muzyka — elementy zapisu nutowego:
nuta — une note; (symbol o określonej wartości na papierze lub wykonany; term. powsz. używ.)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$
ćwierćnuta — une noire; (j.w.; wartość *vs* wygląd)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
półnuta — une ronde; (j.w.)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
tonacja durowa / molowa — tonalité majeure / mineure; („twardość" *vs* „wielkość")
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
c-d-e-f… — do-re-mi-fa…; (system pl anglosaksoński *vs* system fr solmizacyjny)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
nuty — partition; (zapis nutowy utworu; pl. utwory krótsze do kilku stron *vs* fr. każdy)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} \neq Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
partytura — partition; (j.w.; pl. w odniesieniu do zapisów orkiestralnych *vs* fr. każdy)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} \neq Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$
próba — répétition; (czas poświęcony na przećwicz. utw.; term. powsz. używ; próbować *vs* powtarzać)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
mieć próbę — répéter; (w polskiej próbie uczestniczy zawsze więcej niż 1 os.)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} \approx Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$

Przykłady użyć chybionych:

☹Tu as oublié d'apporter les notes ! ↖ Zapomniałeś przynieść nuty! ↗ ☺Tu as oublié d'apporter ta partition !
☹Comment tu veux qu'on fasse notre essai ? ↖ Jak mamy teraz zrobić próbę? ↗ ☺Comment tu veux qu'on répète ?

Księgowość — elementy równania na wynik przedsiębiorstwa:
obrót — chiffre d'affaires; (przychód brutto; term. powsz. używ.; obracać pieniędzmi *vs* faire des affaires)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
próg — seuil; (dotyczy kwoty opodatkowania; term. używ. powsz. w pl., rzadziej we fr.; profil poprzeczki)
$Kw^{fr} \neq Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$
próg — assiette, (dotyczy kwoty opodatkowania; term. używ. powsz. w obu jęz.; profil poprz. *vs* pojemn.)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
rachunek zysków i strat — compte de résultat; (dok. ksiąg podatk.; zyski i straty *vs* wynik)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
dobra trwałe — immobilisations; (zapis księgowy; term. powsz. używ.)
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$

Piłka nożna — wybrane elementy:
aut — touche
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
spalony — hors-jeu
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
karny (rzut) — pénalité (ten odpowiednik fr. jest używ. w rugby)
$Kw^{fr} \neq Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$
karny (rzut) — penalty
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} = P^{pl}$
pole karne — surface de réparation
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
faul — faute
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \approx P^{pl}$
napastnik — avant
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$
obrońca — arrière
$Kw^{fr} = Kw^{pl}$, $Kp^{fr} = Kp^{pl}$, $P^{fr} \neq P^{pl}$

Analiza semantograficzna

Wizualny sposób reprezentacji znaczeń spopularyzował się ostatnio w sposób szczególny. Dotyczy to zarówno graficznej schematyzacji zagadnień natury ogólnej, jak i graficznego sposobu reprezentacji znaczeń wyrażeń językowych. Na łamach kognitywizmu opracowane są wręcz całe modele analiz, ogólne schematy obrazowania treści słowa. Pojawiły się też dwa pytania. Pierwsze dotyczy korelacji postrzegania językowego i obrazkowego: na ile jest ono słuszne? Drugie dotyczy przydatności tej metodologii: gdzie i na ile pomocne jest obrazowanie znaczeń słów za pomocą środków wizualnych?

Dwa sposoby konceptualizacji rzeczywistości: konceptualizacja językowa i wizualna

Posługiwanie się schematami w lingwistyce zawdzięczamy psychologii. Doświadczenia wykazały, że dla rozwiązywania problemów, posługujemy się często reprezentacjami

ikonicznymi, co świadczy o tym, że posiadamy zdolność mentalnego konstruowania oraz manipulowania obrazami w myślach. Według M. Denis (1989, s.129), choć obraz mentalny nie jest siedliskiem znaczenia, towarzyszy on procesom rozumienia i tworzenia znaczeń. Obraz mentalny jest reprezentacją figuratywną organizacji naszej wiedzy w pamięci tak samo ważną jak reprezentacja propozycjonalna, typu językowego. Kodowanie informacji w postaci obrazów ułatwia zrozumienie i zapamiętanie myśli dzięki możliwości wizualizacji ich cech oraz relacji między nimi. Przyczynia się to też do zwiększenia kreatywności, gdyż obraz umożliwia symulowanie nowych stanów i sytuacji do tej pory nie dostrzeżonych.

> Lingwiści kognitywni wywodzący się głównie z nurtu gramatyki przestrzennej, a szczególnie jej twórca Ronald Langacker, opowiadają się za nieużywaniem języka naturalnego do reprezentacji znaczeń. […D]zieje się to przynajmniej z dwóch powodów. Definicja jednego znaczenia werbalnego w terminach drugiego znaczenia werbalnego prowadzi, w sposób nieunikniony, do niekończącego się regresu lub też zmusza do przyjęcia tezy często dyskutowanej w literaturze filozofii o konieczności przyjęcia bytu kontrolującego (*homunculus*) do wyjaśnienia semantyki języka naturalnego. Żadna z tych opcji nie wydaje się atrakcyjna. Właśnie jako przeciwwagę zaproponowano podstawę znaczeń lingwistycznych w postaci nie-propozycjonalnych, wyobrażeniowo-schematycznych reprezentacji, aktywizowanych nie tylko w przypadku struktur językowych, lecz także w przypadku innych niż lingwistyczne zdolności kognitywnych człowieka, przede wszystkim takich jak percepcja wzrokowa i słuchowa oraz opartych na nich pojęć. Schematy te, przedjęzykowe w swojej naturze, oparte na bazie sensomotorycznej, tworzą swoiste zakotwiczenie konceptualne zarówno dla językowych jak i innych sprawności poznawczych człowieka. (Lewandowska-Tomaszczyk 2006, s.255)

Wykorzystywane przez kognitywizm pojęcia obrazowania i postrzegania, profilu i sceny, itp. oraz liczne wizualizacje graficzne struktur znaczeniowych języka wskazują więc na „duże analogie między obrazowaniem i semantyką konceptualną a postrzeganiem wzrokowym" (Langacker 1995, s.65) oraz na fakt, że „wiele aspektów struktury językowej daje się interpretować jako przejawy postrzegania wzrokowego" (op.cit, s.67). Tak sformułowana metodologia niesie jednak niebezpieczeństwo sprowadzenia struktur konceptualnych języka do poziomu obrazowania wizualnego lub postrzegania wzrokowego, przed czym należy przestrzec. Kompetencja językowa jest językowa, a nie wizualna, i nie o wszystkim, o czym myślimy językowo, myślimy wizualnie. Dowodzi tego fakt, że gdy „rysujemy" myśl, to czynimy to właśnie po to, by wzbogacić język o to, czego on nie ma. Dowodzą tego badania neuronalne mózgu: mózg ma charakter modułowy; różne moduły są odpowiedzialne za różne procesy (Aitchison 2002 s.64-67).[31]

31 Choć teza ta jest coraz częściej poddawana krytyce: „Tradycyjna teoria sprowadzająca mózgowe podstawy języka do okolic Broki i Wernickiego w korze nowej jest błędna" (Lieberman 2002, s.36). „[…] Liczba obszarów korowych znanych nam jako mające udział w produkcji i rozumieniu języka rośnie z każdym dniem" (Changeux 1997, s.121). „Wykonanie każdego osobnego zadania językowego wymaga skoordynowanego współdziałania wielu systemów mózgowych, nie zaś aktywności tylko jednego czy dwóch centrów" (Deacon 1999, s.216). „Po całym wieku poszukiwań nadal nie mamy żadnego odrębnego systemu korowego, żadnej specjalnej okolicy Brodmanna, […] żadnej znanej cechy kory lub jakiejkolwiek innej części mózgu, którą można by wyłącznie i uniwersalnie identyfikować z językiem" (Donald 1998, s.46-47). (Wszystkie cytaty za: Wacewicz 2008, s.33)

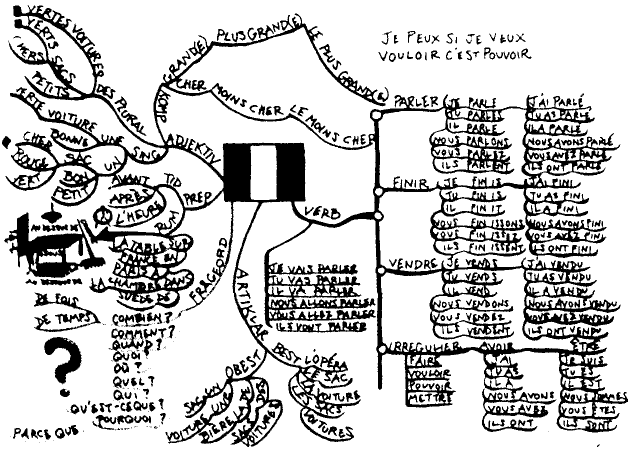
Za konceptualizację językową i wizualną odpowiedzialne są u większości z nas dwie różne półkule (Lipińska 2003, s.30-31), które komunikują się tylko w ograniczonym zakresie. Uszkodzenia lewej półkuli, w której zlateralizowane są wszelkie funkcje językowe, powoduje zaburzenia w produkcji lub rozumieniu mowy; uszkodzenia prawej półkuli, która stanowi centrum informacji wizualnych i relacji przestrzennych, nie wywołują takich efektów (ibid.).

Nie umniejsza to jednak faktu, że różne formy reprezentacji graficznych mogą, właśnie poprzez swą odmienność od reprezentacji językowej, ułatwić zrozumienie tego, co wyrażamy językiem. To zaś jest szczególnie przydatne przy poznawaniu kompetencji języka obcego. Obrazy pozwalają wykroczyć poza ograniczenia języka i wspomóc go takimi środkami wyrazu, jakimi on nie dysponuje. I choć wszelkie metody obrazkowe uprzywilejowują wzrokowców, to są one z pewnością ciekawym i pomocnym sposobem wspomagania pozyskiwania kompetencji semantycznej języka obcego.

DWA PRZEDMIOTY WIZUALIZACJI GRAFICZNEJ: OBRAZOWANIE MYŚLI I SŁÓW

Peraya i Meunier (1999) wyróżniają dwa rodzaje obrazów mentalnych: *similis*, które zachowują strukturę przedmiotów i sytuacji rzeczywistych oraz *schematy*, które są streszczeniami kognitywnymi w postaci ikonotypów lub diagramów. Analogicznie do powyższego, wszelkie sposoby wizualizacji graficznej można odnieść do dwóch rodzajów szeroko rozumianej treści, dzieląc je na graficzne schematyzacje myśli lub powiązanych ze sobą ciągów myślowych (ideografia) oraz reprezentacje graficzne znaczeń wyrażeń językowych (semantografia, zob. Pottier 1992, s.32).

W pierwszym przypadku chodzi o wspomaganie myśli obrazem organizującym zjawiska we współistniejące zbiory współzależności. Takie rysowanie myśli wykorzystywane jest szczególnie w dydaktyce „kognitywnej", gdzie nawołuje się do rysowania nawet całych (pod)systemów językowych w postaci różnych układów (technika *mind-mapping*, Buzan 2008, s.216):



Mapa myśli opracowana przez ucznia dla gramatyki języka francuskiego

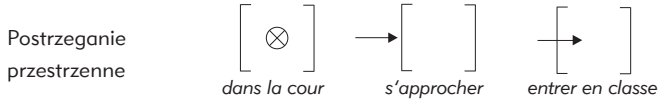
Schematyczne wizualizowanie myśli uwalnia potencjał intelektualny i odpowiada rozumowaniu wielowymiarowemu (Buzan 2008, s.53 i n.). Umożliwia prezentację problemu w sposób często bardziej skuteczny niż linearny opis zjawiska w postaci propozycjonalnej. Mówiąc wprost: to, co trudno wyrazić w języku, staje się czasem łatwiejsze w grafii, by nie powiedzieć, że dopiero w grafii można wyrazić to, czego nie da się wyrazić w języku. Tę właściwość wizualizacji graficznych wykorzystujemy w metodzie MCL: opisywane przez nas zależności obrazujemy często diagramami, schematami, odnosząc je zarówno do ogólnych właściwości modelowanych zjawisk (model czarnej skrzynki, podwójny trójkąt semantyczny itp.) jak i do konkretnych przejawów języka (analiza treści socjo- i idiolektalnych, figury geometryczne dla rodzin słów, dendryty leksykalne itp).

Wszystkie proponowane w tej pracy reprezentacje graficzne staramy się konstruować w sposób wolny od jakichkolwiek niejasności.[32] Mamy jednak świadomość, że wiele zależy od odbioru indywidualnego i tam, gdzie jedni znajdować w nich będą cenną pomoc, tam inni traktować je będą jako zbyteczne lub trudne. Ale też nie zwolnienie z wysiłku jest ich głównym celem. Powtarzanie rysunkiem informacji zawartych w poprzedzającym go paragrafie nie jest też czystą redundancją. Chodzi tu raczej o u n a o c z n i e n i e problemu w sposób inny niż tradycyjny, skłaniając tym samym do innego „spojrzenia" na „obrazowany" problem i dając być może asumpt do kolejnych refleksji tym odbiorcom pracy, do których schematy wizualne przemawiają w sposób szczególny.

O ile w powyższym przypadku chodzi o reprezentacje graficzne myśli o charakterze kompleksowym, o tyle w drugim przypadku chodzi o reprezentacje graficzne (konkretnych) wartości znaczeniowych języka. Wówczas to:

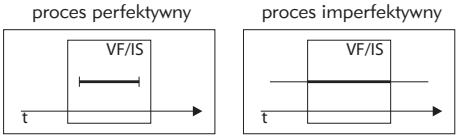
> la schématisation visualisée [est considéré comme] étant le moyen le plus adéquat pour évoquer les parcours mentaux les plus probables dans la construction des représentations du sens, aussi bien chez l'individu qui le construit pour le dire que chez celui qui le construit pour le comprendre. (Pottier 1992, s.12)

Wizualizowane w ten sposób treści podzielić można na semiologiczne (odpowiedniki noemów) i semantyczne (odpowiedniki semów lub sememów). Pierwsze mają być uniwersaliami znaczeniowymi o charakterze ponadnarodowym, zaś drugie konkretnymi manifestacjami wizji świata właściwej danemu językowi. I tak, na przykład, z form graficznych ilustrujących noemy postrzegania przestrzeni ❒ i czasu → oraz noemy pojęcia zbliżania i oddalania: →● *vs* ●→ można utworzyć takie oto reprezentacje graficzne dla poniższych leksemów języka francuskiego (op.cit., s.74):



32 Na taki zarzut naraził się przytaczany przez nas B. Pottier, któremu „zarzucano, że […] rysunki […] w jego prac[ach] służą zamaskowaniu własnej nieporadności w zmierzeniu się z materią, która powinna być przedstawiona dyskursywnie, a nie pikturalnie i że uciekając się do nich, wykorzystuje się w gruncie rzeczy intuicję, która wcale nie musi być taka sama u wszystkich." (Bogacki, z recenzji wydawniczej niniejszej pracy)

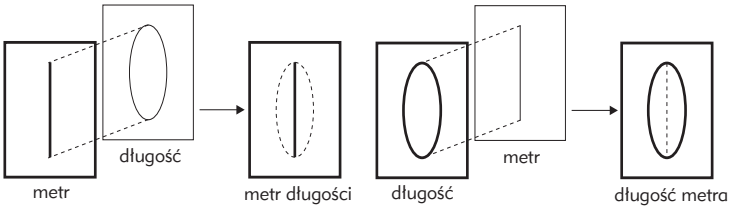
Rodzaje wizualizowanych treści mogą dotyczyć różnych wartości i wielkości. Mogą się odnosić do jednostek leksykalnych (jw.) oraz gramatycznych, jak poniższa dobrze już znana prezentacja graficzna różnicy między perfektywnością a imperfektywnością w języku angielskim (Langacker 1995, s.103):



(gdzie: VF — *viewing frame* — rama postrzegania, czyli maksymalne pole postrzegania, na które użycie danej formy werbalnej każe zwrócić uwagę, IS — *immediate scope* — bezpośredni zakres predykacji, który obejmuje cały szereg treści konceptualnych, charakteryzując daną akcję werbalną w sposób bezpośredni)

Schemat ten okazał się też przydatny „dla oddania różnicy semantycznej między aspektem niedokonanym (profilowanie przebiegu czynności, procesu) i dokonanym (profilowanie całości czynności, procesu, wraz ze zmianą końcową)" (Grzegorczykowa 1998, s.9) w języku polskim (patrz też dalej: s.299).

Z punktu widzenia wielkości jednostek, reprezentacje graficzne odnosić się mogą zarówno do pojedynczych słów (jw.) jak do syntagm złożonych, jak w poniższym przykładzie, gdzie wykorzystana jest technika wizualizacji klisz nakładanych jedna na drugą, przez co obrazek będący na wierzchu jest wyraźniejszy i staje się konturem tj. profilem całości (Linde-Usienkiewicz 1998, s.97) (patrz też wcześniej: s.98):



Minusem może tu być ewentualna trywializacja wizualizowanych znaczeń, bądź też niezrozumienie wizualizowanych treści, wynikające ze stopnia skomplikowania rysunku; żeby te rysunki odczytać właściwie, należy bowiem posiadać odpowiednią wiedzę językoznawczą. Jeśli jednak wprowadzić stosowne modyfikacje dla potrzeb odbiorcy nie-językoznawcy, to niezaprzeczalną korzyścią reprezentacji graficznych jest ich ekonomiczność, gdyż skondensowana forma schematu daje możliwość podania tego, czego wyjaśnienie językowe wymagałoby więcej czasu oraz fakt, że dają one dostęp do znaczenia wyrazu bez konieczności odwoływania się do jakiegokolwiek języka. Z jednej strony pozwala to uniknąć sytuacji, w której słowa nam obce

wyjaśniamy językiem nam nieznanym, z drugiej zaś, pozwala uniknąć definiowania słów obcych w języku naszym, co może prowadzić do przypisywania im znaczeń, których nie mają.

Dwa odniesienia wizualizacji znaku językowego: obrazy desygnatów i obrazowanie znaczeń

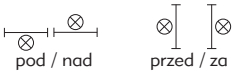
Reprezentacje graficzne znaku językowego można odnieść bądź to do jego desygnatów w relacji oznaczania: *signifiant* → desygnat (*vox* → *res*) bądź też do jego konceptów w relacji znaczenia: *signifiant* → 'signifié' (*vox* → *conceptus*). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z obrazem rzeczy oznaczanej przez słowo, a więc z tradycyjnym sposobem wizualizacji pojmowanej jako fotografie desygnatów słów; nazwiemy je r e m o g r a f a m i (rysunek rzeczy). Remografy te różnić się mogą skomplikowaniem rysunku: jedne, odnosząc się do konkretnego desygnatu, będą bogatsze, inne zaś oszczędniejsze, zdając sprawę z cech przedmiotu najistotniejszych (wyidealizowanych lub (proto)typowych), np.: ołówek: ✐, długopis: ✐, dom: 🏠, kamienica: 🏘. W drugim przypadku mamy do czynienia z obrazowaniem, czy też rysunkami konceptów; nazwiemy je k o n c e p t o g r a f a m i. Na przykład różnicę między *sortir* a *partir* można przedstawić za ich pomocą jako: ⊞→ *vs* •⟶; między *commencer* a *finir*, jako: |→ *vs* →|.

Wydaje się, że istniejąca między remografami a konceptografami różnica natury jakościowej nie upoważnia do mówienia w przypadku pierwszych o wizualizacji form treści, a jedynie o wizualizacji desygnatów, czy też odwrotnie — można uważać, że formy treści są wizualizowane jedynie w przypadku konceptografów. Nie należy jednak zapominać, że te dwa ujęcia są ściśle powiązane, bo to właśnie w oparciu o desygnaty budowane są cechy denotatywne czy też prototypowe słowa. Uwzględnia to zresztą sama forma rysunku, będąca w pewnym sensie wyidealizowanym desygnatem danego znaku językowego, a więc takim, który zawiera w sobie pewne cechy znaczeniowe (patrz koncepcja sztywnej desygnacji). Ostatecznie więc, oba sposoby wizualizacji odnosimy do treści znaczeniowych, choć ani remografy, ani nawet konceptografy nie zdają z nich sprawy w sposób bezpośredni.

Granica między powyższymi sposobami reprezentacji wizualnej jest ponadto dość płynna. Istnieją bowiem formy wizualizacji, które trudno jest jednoznacznie określić jako desygnatywne lub konceptualne, czy też takie, które czerpią z obu rodzajów wizualizacji jednocześnie. Odnajdujemy tu takie wizualizacje, gdzie obok remografów znajdują się elementy graficzne abstrakcyjne jak w konceptografach (np. różnicę między *wyjść* a *wybiec* można przedstawić jako: ⊞🚶 *vs* ⊞🏃); bądź też wizualizacje o charakterze remografów, ale skonstruowane tak, że obraz słowa odpowiada nie tyle temu, czym on jest w rzeczywistości, ile temu, jak postrzega go język. Na przykład różnicę między 'podkową' a 'Hufeisen', tzn. /żelazem do kopyta/, zilustrujemy odpowiednio jako: 🥾 *vs* 🎻. Wizualizacje te obrazują różnice w treściach profilowanych oraz wyczulają na odmienne sposoby postrzegania „tej samej" rzeczywistości pozajęzykowej. Nazwiemy je p r o f i l o g r a f a m i.

Te same jednostki znaczeniowe mogą być przedstawione na różne sposoby, tak samo jak i w jednej wizualizacji mogą być wykorzystane różne reprezentacje graficz-

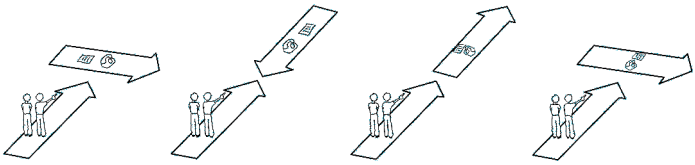
ne. Ilustruje to przykład wartości przyimków; z jednej strony, mamy ich reprezentacje konceptograficzne, tylko dla leksemów:[33]



z drugiej strony, mamy ich reprezentacje remograficzne, podawane w oparciu o całe zdanie, jak w poniższych przykładach, gdzie użyte przyimki są odpowiedzialne za „wyrazistość «źródła» i «celu» w schemacie «przemieszczanie»" (Tabakowska 2001, s.123), co obrazują poniższe schematy (ibid.):

jabłko spadające z drzewa jabłko spadające na trawę

Mamy też wizualizacje profilograficzne, czy też takie, w których użyte są różne środki graficzne jednocześnie, jak poniższy przykład reprezentacji przestrzennych obrazu zdań *Twój list leży za telefonem / obok telefonu*, gdzie *za* i *obok* jest postrzegane w zależności od orientacji deiktycznej (podmiotocentrycznej, gdzie punktem odniesienia jest mówiący) lub właściwej (przedmiotocentrycznej, gdzie punktem odniesienia jest przedmiot, mający swój przód, tył i boki) (Hill 1991, s.177-179):



Ostatecznie otrzymujemy bogaty repertuar środków wizualizacji graficznej, które wykorzystać można z powodzeniem dla wzbogacenia metod pozyskiwania kompetencji semantycznej języka obcego.

33 Należy zwrócić uwagę, że jeśli pierwszy rysunek (nad / pod) rozumiemy od razu, to zrozumienie drugiego (przed / za) wymaga pewnych apriorycznych założeń, ponieważ „cette fois l'orientation horizontale ne naît pas de l'expérience comme la verticalité naît de la gravitation. On peut supposer ici que le sens de l'écriture occidentale justifie ce choix." (Pottier 1992, s.32)

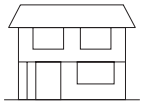
Różne rodzaje wizualizacji słowa i różne rodzaje wizualizowanych treści

Do omawianych wizualizacji remo-, koncepto- oraz profilograficznych dodamy jeszcze sposób czwarty i omówimy możliwości ich zastosowania w technikach MCL.

Remografy

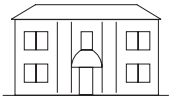
Przykłady remografów odnajdujemy w słownikach wizualnych jedno- lub wielojęzycznych. Formy rysunków są różne: od zdjęć konkretnych desygnatów po rysunki ograniczające się do wizualizacji najważniejszych cech desygnatu. Słowniki takie istnieją na rynku od dawna i oddają duże usługi leksykografii oraz nauce języków obcych. Większość z nich jest jednak narażona na poważny błąd, który wynika z samej ich konstrukcji; a mianowicie z faktu, że jeden i ten sam desygnat jest podpisany dwoma (lub więcej) ekwiwalentami z różnych języków; czy też odwrotnie, że dwa lub więcej ekwiwalentów z różnych języków oznaczają jeden i ten sam desygnat. Na przykład:

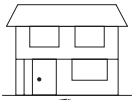
pol.: ołówek
fr.: crayon



pol.: dom
fr.: maison

Idea tych słowników sprawdza się (szczególnie w słownikach technicznych) w chwili, gdy w ich indeksie szukamy słowa po to, by sprawdzić czy oznacza ono to, co „powinno". Jeśli jednak korzystamy z nich, sprawdzając, jak się określa dany desygnat po polsku i w języku obcym, to narażeni jesteśmy na błąd interferencji znaczenia, wynikający z utożsamiania relacji równoważności z relacją równoznaczności (patrz s.57-58). Aby przeciwdziałać temu niebezpieczeństwu, należałoby pokazać cały zakres słowa języka obcego, a jako, że jest to fizycznie niemożliwe, przynajmniej te desygnaty, które poza zakres ekwiwalentów wykraczają, na przykład:



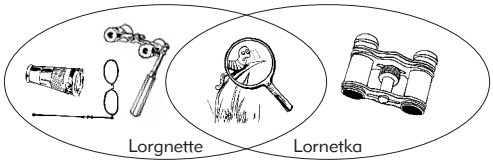


kamienica maison dom

długopis crayon ołówek

Powyższe uwagi skłaniają do zaproponowania prostej techniki, polegającej na zestawianiu zakresów słów obrazowanych ich przykładowymi desygnatami (remografami).

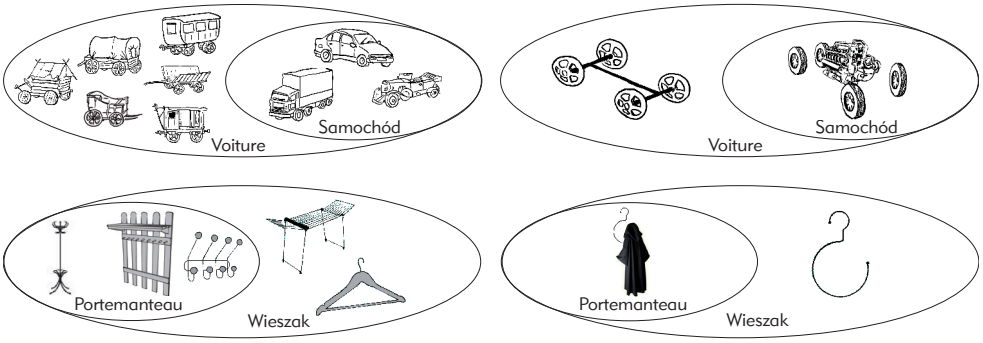
Jej zasady omawialiśmy już przy okazji analizy logicznej. Choć formalnie nie ma między nimi różnicy, to w analizie logicznej uczniowie posługują się remografami pojmowanymi jako obrazy konkretnych przedmiotów (fotografie własne, zdjęcia z Internetu, z czasopism itp.), podczas gdy tutaj nakłaniamy do tworzenia remografów pojmowanych jako przedmioty o cechach wyidealizowanych. Różnicę tę można wyjaśnić na podawanym wcześniej przykładzie zestawienia *lorgnette* — *lornetka*. Choć oba słowa zawierają wspólne elementy znaczeniowe: 'narzędzie optyczne służące do obserwacji przedmiotów oddalonych', to nie ma takiego przedmiotu w otaczającej nas rzeczywistości, który ilustrowałby te i tylko te cechy (przedmioty te będą zawsze lornetkami, lunetami, okularami, lorgnettes itd.). Możliwa jest jednak wizualizacja tej wspólnej treści w postaci remografu ideowego. Wówczas to, w przeciwieństwie do przykładu ilustrowanego w analizie logicznej (patrz s.201) wypełnione zostaną wszystkie pola zbiorów połączonych relacją intersekcji:



Remografy tego typu odpowiadają w pewnym sensie putnamowskiej koncepcji „chrztu" w relacji znak — desygnat — znaczenie.

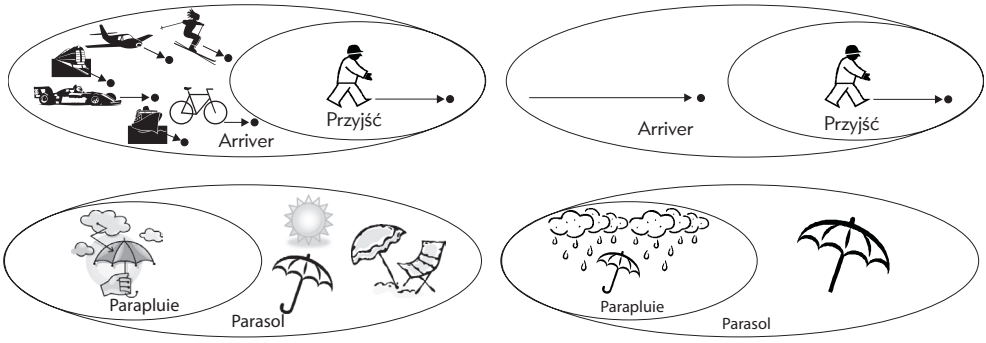
Choć wykonanie tego ćwiczenia może wydawać się trudne dla osób nieobdarzonych zdolnościami plastycznymi, to należy pamiętać, że abstrakcyjny charakter rysunków daje im dyspensę na rysowanie „kreatywne" (istnieje ponadto bogata „remografia" dostępna w postaci klipartów lub grafiki internetowej). Być może właśnie dlatego wiele oddawanych prac wykonanych jest zgodnie z konwencją remografów „niedesygnatywnych".[34] Oto kilka przykładów:[35]

Remografy konkretne i ideowe

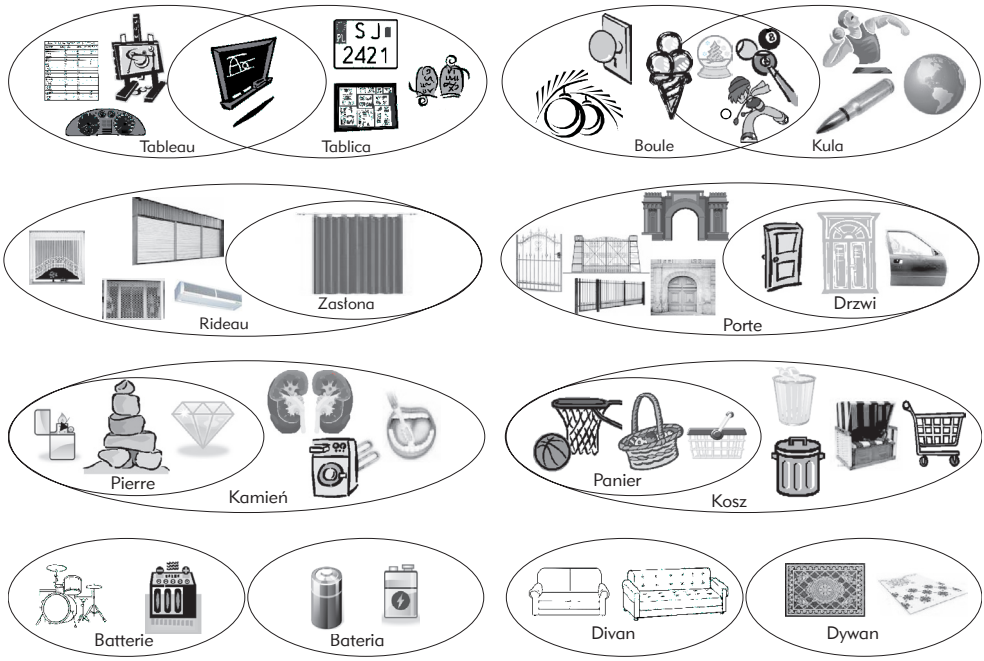


34 W ćwiczeniu obrazujemy głównie te desygnaty, które wchodzą w zakres wybranego znaczenia słowa, unikając tym samym ilustrowania jego wszystkich wartości homonimicznych.

35 Za pomoc w opracowaniu rysunków dziękuję Błażejowi Kurowskiemu i Łukaszowi Gregorczukowi.



Remografy konkretne



Wykonując to zadanie, rozumujemy w kategoriach warunków koniecznych i wystarczających dla zaklasyfikowania danego przedmiotu do danej kategorii, nadając przy tym ten sam status wszystkim przedmiotom umieszczanym w jednym zbiorze. Nie jest to jednak zgodne z naturalną logiką rozumowania językowego. Takim ideowym reprezentacjom języka można zarzucić:

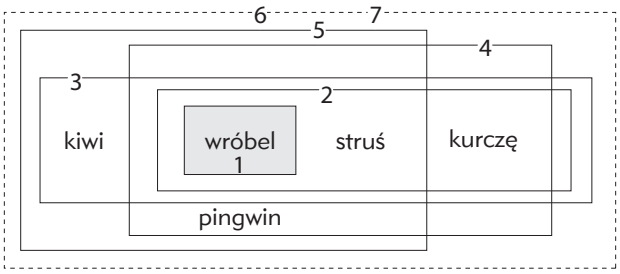
> 1) Zbyt wielką homogeniczność, ponieważ elementy są traktowane jako równorzędne […], podczas gdy istnienie pewnej stopniowalności w wewnętrznej strukturze wydaje się intuicyjnie i językowo uzasadnione […]. 2) Zbyt minimalistyczną, „spartańską" wizję cech, które mają zostać zachowane. Poszukiwanie samych warunków koniecznych i wystarczających prowadzi do wyeliminowa-

nia licznych właściwości, które chciałoby się jednak widzieć jako reprezentowane w definicji semantycznej wyrazu […]. (Kleiber 2003, s.36)

Żeby wyjść poza te ograniczenia i zbliżyć ucznia do kompetencji rzeczywistej, odwołamy się do rozwiązań proponowanych na gruncie semantyki prototypu (Kleiber 2003 [1990]), przechodząc z rozumowania zerojedynkowego i reprezentacji wyidealizowanej do reprezentacji naturalnej, tj. takiej, która modeluje rzeczywiste wyobrażenia *homo loquens* o desygnatach wizualizowanych wyrażeń. Przyswajanie znaczenia staje się w takim ujęciu przyswajaniem różnego rodzaju okazów danego pojęcia, poczynając od okazów najbardziej reprezentatywnych (najlepszy egzemplarz, przedstawiciel kategorii), a kończąc na okazach najbardziej marginalnych, peryferyjnych. Z rozumowania w kategoriach *albo tak albo nie*, przechodzimy na rozumowanie stopniowalne.

Główną ideą jest to, że kategorii nie stanowią elementy „jednakowo oddalone" w stosunku do kategorii, która je sobie podporządkowuje, ale że kategorie zawierają elementy, które są lepszymi egzemplarzami od innych. Na przykład w kategorii *owoc* osoby badane przez E. Rosch (1973b) podały jabłko jako najlepszy egzemplarz i oliwkę jako egzemplarz najmniej reprezentatywny. Między tymi dwoma okazami odnajdujemy w porządku malejącym na skali reprezentatywności, śliwkę, ananas, truskawkę i figę. (Kleiber 2003, s.47)

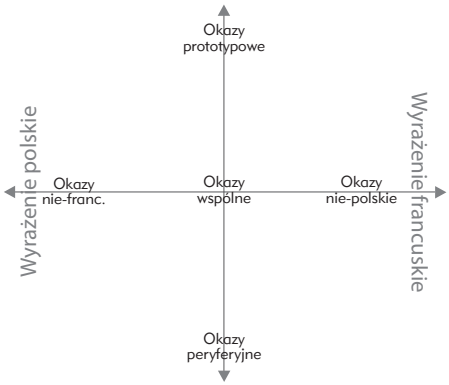
Możemy tutaj korzystać zarówno z reprezentacji propozycjonalnych jak i wizualnych. W pierwszym przypadku podajemy listę cech, które odnosimy następnie do wartości prototypowych i peryferyjnych. Prototyp będzie mieć tych cech najwięcej, okazy marginalne będą natomiast dzielić z tym prototypem coraz mniej atrybutów typowych (op.cit., s.65). Otrzymujemy w ten sposób schematyczny obraz składników treści, należących do prototypu lub peryferii kategorii. Na przykład:



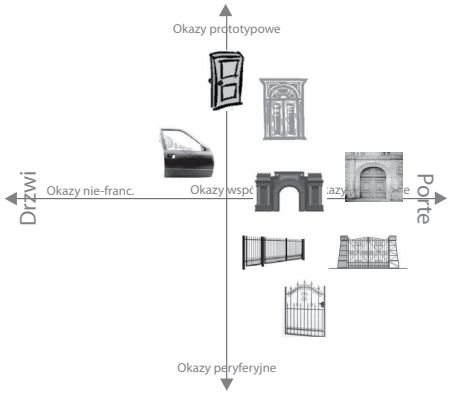
gdzie: 1 /potrafi latać/, 2 /ma pióra/, 3 /ma kształt/, 4 /ma skrzydła/, 5 /nieudomowiony/, 6 /jajorodny/, 7 /ma dziób/

[Powyższy rysunek] pokazuje […], że desygnaty nazwy ptak, mianowicie kiwi, wróble, strusie, kurczęta i pingwiny, nie są połączone przez warunki konieczne i wystarczające, ale przez właściwości takie jak /potrafi latać/, /ma pióra/, /ma skrzydła/ itd., które nie są udziałem wszystkich desygnatów, ale tylko dwóch czy kilku elementów […]. (op.cit., s.55)

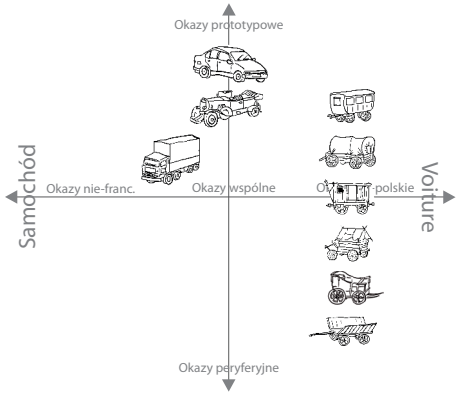
W metodzie MCL, propozycjonalne opisy cech prototypu / peryferii można odnaleźć w porównaniach treści inherentnych i aferentnych oraz w technice podświetlania. Poniżej proponujemy wizualizację prototypowości w postaci remografów.[36] Matryca zadania przypomina matrycę porównania treści inherentnych i aferentnych:

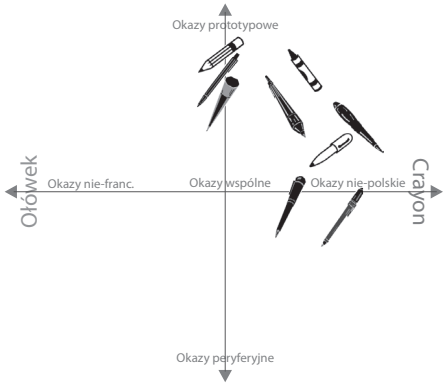


Matryca ta łączy zasadę dystynktywności z zasadą rozciągłości. Staramy się za jej pomocą zobrazować w sposób wystarczająco czytelny to, co należy, dopuszczając przy tym możliwość dokonywania niejednoznacznych rozmieszczeń remografów, bez ostrych granic między kolejnymi reprezentacjami. Ćwiczenie to jest kontynuacją analizy logicznej; tu i tam odwołujemy się praktycznie do tego samego zbioru remografów. Jednak, o ile tam operowaliśmy na zamkniętych zbiorach o ściśle wytyczonych granicach, orzekając o przynależności danej reprezentacji graficznej do danego zbioru w kategoriach zerojedynkowych, o tyle tutaj ustalamy hierarchię względem prototypowości, co dużo bardziej odpowiada rzeczywistej kompetencji językowej. Poniżej przedstawiamy cztery przykładowe rozkłady analizowanych już wyżej zbiorów:



36 Zwracamy uwagę, że wizualizacja prototypowości jest już zawarta w remografach ideowych. Odpowiadają one prototypowości intensjonalnej w postaci wizualizowanych cech najbardziej reprezentacyjnych; np. *voiture* vs *samochód*, gdzie wizualizujemy fakt dwuśladowości dla pierwszego oraz dodatkowo silnika spalinowego dla drugiego.





Analizy te zostały przeprowadzone dopiero na jednym kursie. Pierwsze próby ich wykonania wskazują na intuicyjnie przewidywalne trudności. Niewątpliwa przewaga semantyki prototypu nad ujęciami logicznymi staje się poważną przeszkodą w badaniach własnych, do których to w ramach technik MCL nakłaniamy.

> […P]ojęcie prototypu jest od samego początku w decydujący sposób związane z ludźmi: prototyp jest egzemplarzem, który przez użytkowników języka jest uznawany za najlepszy. […] Celem semantyki prototypu jest [więc] opis obszarów wiedzy prototypowej podzielanej przez użytkowników danego języka. (Langacker 1987, s.62; za: Kleiber 2003, s.48)

Wizualizacja prototypowości pojęcia rodzimego nie sprawia większych trudności. Zgodnie z zasadą intersubiektywnego charakteru przyswajanych znaczeń w pełni skonwencjonalizowanych, studenci rozkładają remografy zgodnie z powszechnie przyjętą konwencją. Konwencja języka obcego jest im natomiast nieznana. W takim przypadku, dla określenia prototypowości należałoby przyjąć mierniki statystyczne i na przykład za Dubois (1982; za: Kleiber 2003, s.49) uznać za prototypy tylko te egzemplarze, które przytacza przynajmniej 75% badanych. W ramach programowego założenia badań własnych metody MCL, ani nie nakazujemy, ani też nie liczymy na to, by student prowadził badania statystyczne. W warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego jest to prostu niewykonalne. Najczęściej ma on do dyspozycji od jednego do kilku *natifs speakerów* (plus ewentualnie Internet), którym po prostu ufa i wyniki przeprowadzonych testów uznaje za wiarygodne.[37] Nie powinniśmy jednak zapominać, że najważniejsze w tym wszystkim jest to, by uczeń traktował podane narzędzia analizy jako element swojej dynamicznie i nieustannie rozwijającej się kompetencji. Równie ważne, jeśli nie ważniejsze, jak wykonanie ćwiczenia, jest przyswojone zasad jego wykonania. Mówiąc dość przewrotnie, nie chodzi tak bardzo o to, by student rozwiązał zadanie tu i teraz, do czego może być zmuszony w warunkach niekoniecznie sprzyjających, ile o to, by za-

37 Tutaj też pojawia się linia podziału między zwolennikami badań w terenie, a tymi, którzy pozwalają polegać na odczuciach użytkowników „jednostkowych". Na przykład W. Labov (1972) dzieli językoznawców na gabinetowych i terenowych, przyznając statut prawdziwych językoznawców tylko tym pierwszym. A. Wierzbicka nie podziela tego przekonania i za równie zasadne przyjmuje poleganie na intuicji i rozumnej introspekcji (za: Kleiber 2003, s.76).

wsze i wszędzie posługiwał się stosowanymi w nim operacjami do odkrywania wartości języka wtedy, gdy będzie miał do tego sprzyjającą okazję.

PROFILOGRAFY

Może być tak, że dwa słowa różnych języków oznaczają to samo z punktu widzenia logicznego, podczas gdy z punktu widzenia kognitywnego, znaczą dwie jednostki o różnej „percepcji językowej". Dla zobrazowania tych różnic posługujemy się profilografami; na przykład (za: Tabakowska 2001, s.34):

ujęcie logiczne
(desygnatywne)

ang.: *horseshoe*, fr.: *fer à cheval*, niem.: *Hufeisen*, pol.: *podkowa*

ujęcie kognitywne
(percepcyjno-profilujące)

horseshoe

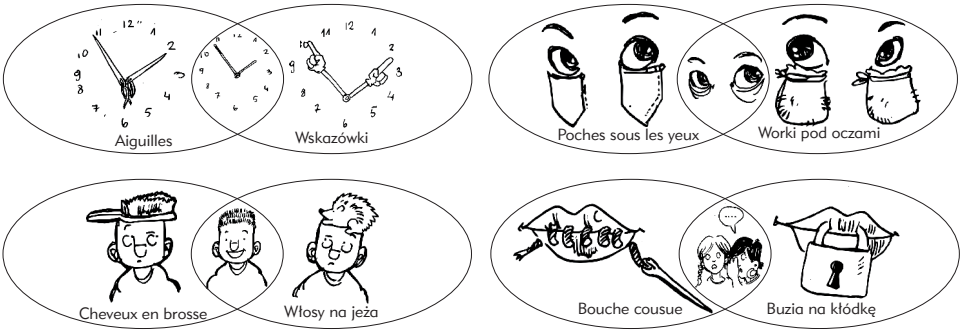
fer à cheval

Hufeisen

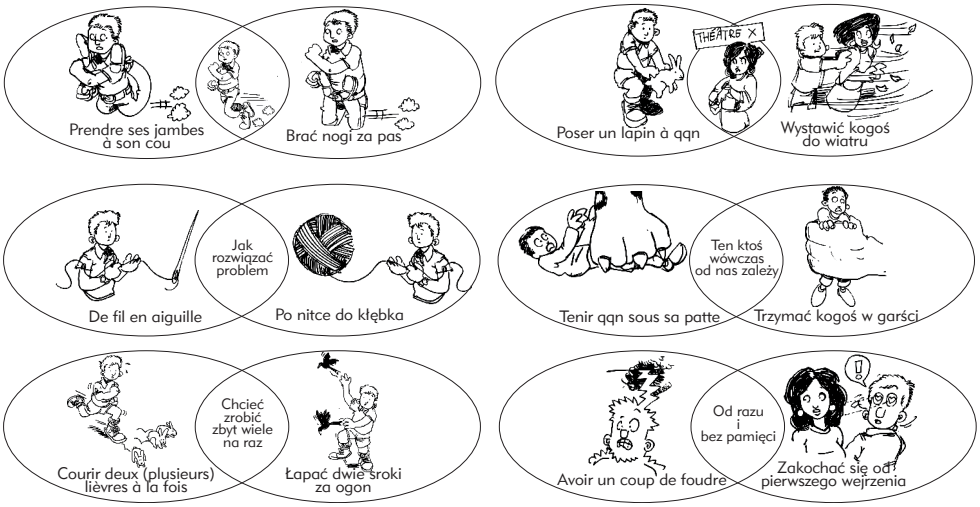
podkowa

Pisaliśmy już nieco wyżej (analiza KKP), że w naturalnym procesie akwizycji języka profile słów ulegają całkowitemu skonwencjonalizowaniu; metaforyczne motywacje wyrażeń podlegają procesowi katachrezy. To przyzwyczajenie do nieświadomego profilowania wybranych aspektów rzeczywistości jest często przenoszone na język obcy. Zdarza nam się, że słysząc jakąś formę w języku obcym, uśmiechamy się po jej spontanicznej wizualizacji w umyśle naszego języka. Istnieją też przypadki, w których wywołujemy uśmiech u tych, którzy spontanicznie zwizualizowali to, co powiedzieliśmy w języku obcym. To właśnie tym problemom ma po części zaradzić technika profilografów. Oswaja ona wizualnie z odmiennością profili przyjętych za skonwencjonalizowane w różnych językach. Podawane w niej obrazy wyrażeń uczą patrzeć na rzeczywistość języka obcego oczami (profilami) tegoż języka oraz interpretować wypowiedzi (profile) w nim formułowane zgodnie z jego konwencją. Matryca zadania jest prosta: na bokach dwóch nachodzących na siebie owali rysujemy profilografy wyrażenia francuskiego i polskiego; w części wspólnej przedstawiamy wspólne znaczenie katachretyczne; czynimy to opisowo, bądź też, jeśli to możliwe, za pomocą prostego remografu.

Wyrażenia proste i złożone



Zwroty proste i złożone



Pojęcie profilowania rozumieć też można nieco inaczej; a mianowicie jako

> ukazywanie różnych aspektów nazwanego przedmiotu, co w konsekwencji może prowadzić do powstania nowych znaczeń lub wariantów znaczeniowych nazwy. (Grzegorczykowa 1998, s.12; tam też na temat dwojakiego rozumienia profilowania)

Na przykład, w wyrazach *nuty* vs *notes*, drugi wyraz wywołuje jedynie obraz nut jako takich, podczas gdy pierwszy może przywołać (wyprofilować) dodatkowo obraz nut zapisanych w postaci utworu. W analogicznej opozycji między *partition* vs *partytura* obydwa wyrazy odnoszą się do zapisów nutowych utworów zespołowych (profilując wówczas cechę objętości dzieła), ale pierwszy może ponadto w odpowiednim kontekście przywołać (wyprofilować) obraz zapisu nutowego utworu bardzo prostego, z czym nigdy nie będzie się kojarzył wyraz drugi. Te różne profile słów zobrazować można za pomocą techniki klisz lub slajdów nakładanych jedna na drugą, gdzie klisza znajdująca się na wierzchu obrazuje znaczenie aktualizowane w danym momencie. Na przykład dla: *nuty* vs *notes* oraz *partition* vs *partytura* zaproponować można następujące schematy:

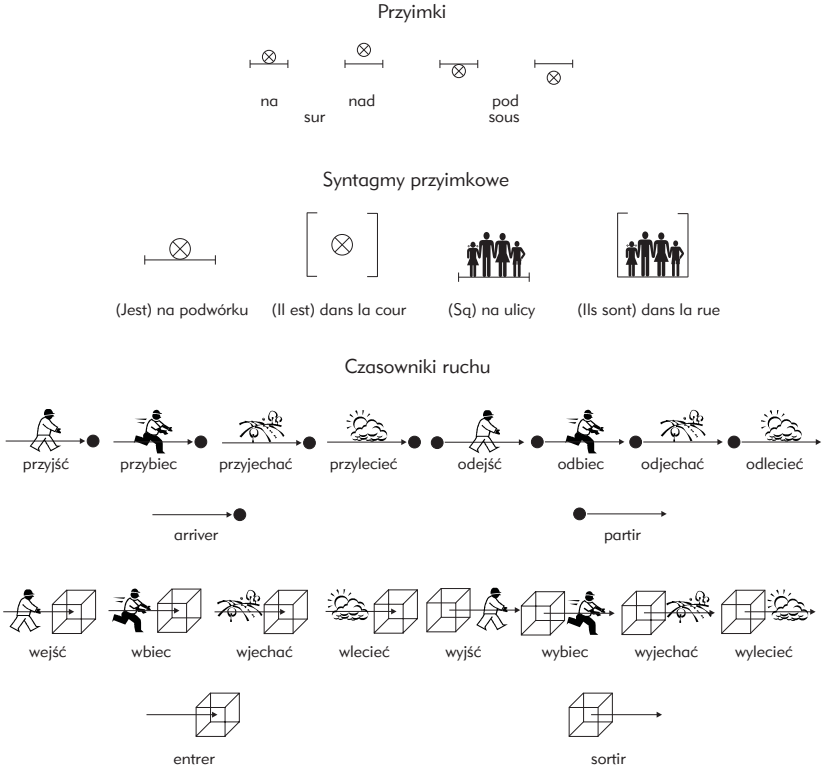
nuty$_1$(dźwięki) nuty$_2$(utwór) partition$_1$(partytura) partition$_2$(nuty$_2$)

Wizualizacje tego typu dają wgląd w różne znaczenia słowa i wyczulają na różnice między odmiennymi ujęciami wybranych ekwiwalentów słownikowych. Pozwalają też

uniknąć profilowania słowa obcego na sposób rodzimy, co prowadzi do użyć chybionych (*tu as apporté (☹)les notes / (☺)les partitions ?*).

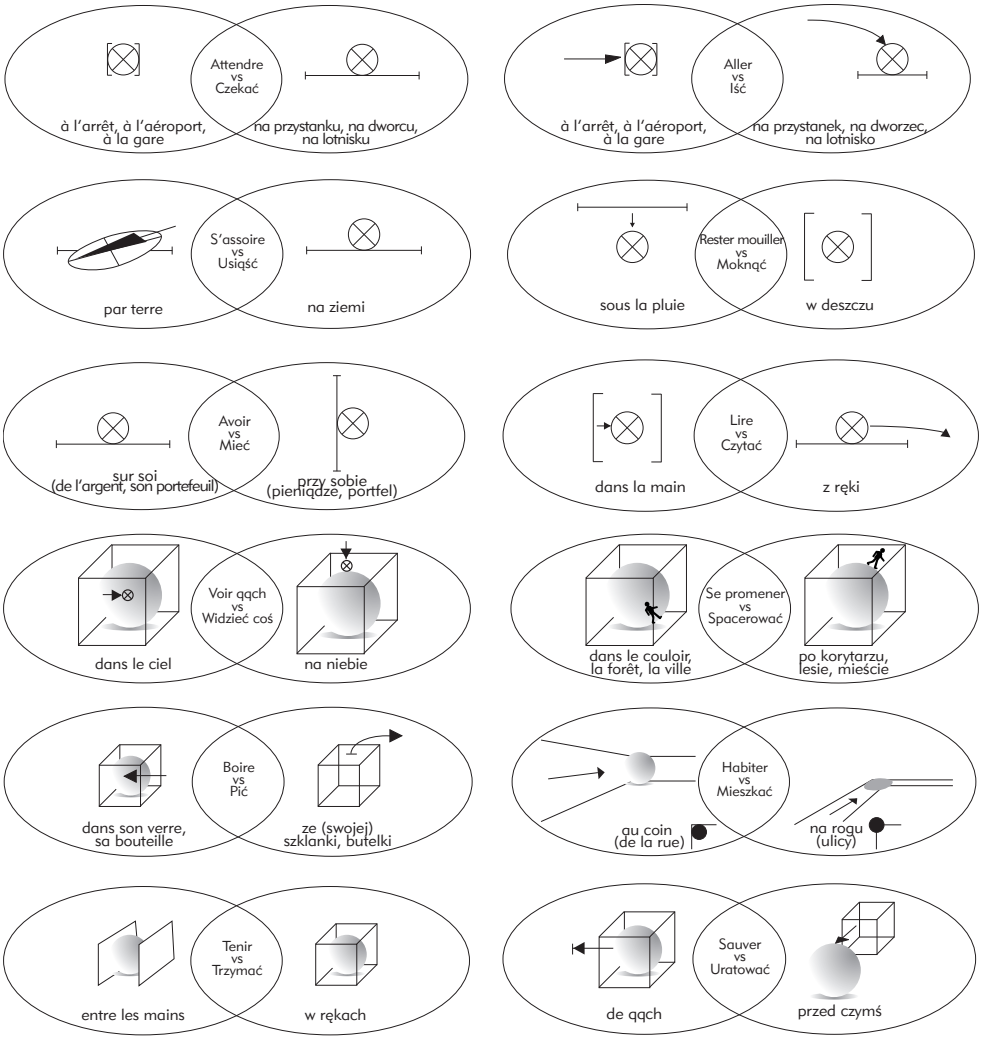
Konceptografy

O korzyściach szeroko pojętej „konceptografii" dla dydaktyki języków obcych pisaliśmy już wyżej. Daje ona możliwość ekonomicznego zestawienia znaczeń słów różnych języków, bez konieczności odwoływania się do któregokolwiek z nich. Zilustrujemy to wizualizacjami znaczeń polskich i francuskich przyimków przestrzennych, różnic między sposobami konceptualizacji desygnatów oznaczanych przez syntagmy przyimkowe oraz wizualizacjami różnic między znaczeniami czasowników ruchu.



Z punktu widzenia dydaktycznego technika ta ma jednak pewne minusy. Jeśli bowiem można ją stosować z łatwością dla konceptów stosunkowo prostych, to zrozumienie wielu konceptografów opracowanych na przykład przez kognitywistów wymaga już dużej wiedzy językoznawczej. Wówczas, dydaktyk, który pragnie się nimi posłużyć, stoi przed wyborem wyposażenia ucznia w dość skomplikowaną wiedzę językoznawczą (schemat traci na ekonomii opisu) lub uproszczenia schematu na potrzeby adresata nie-językoznawcy (ryzykując trywializację znaczenia obrazowanego konceptu). Właściwe wykorzystanie tej techniki zakłada zrównoważenie tych

przeciwstawnych potrzeb. Matryca zadania jest analogiczna do poprzedniej. Poniżej podajemy przykłady prac studentów, które dla potrzeb czytelności uspójniliśmy wspólnym modelem graficznym:



Prezentowane wyżej rysunki mają naszym zdaniem wartość nie tylko dydaktyczną (w sensie wizualizacji tego, co ma zostać poddane utrwaleniu), ale i poznawczą. Tak wizualizowane treści słów odpowiadają bowiem kognitywnej teorii znaczenia ucieleśnionego, w której ucieleśnienie pojmowane jest jako ukierunkowane odwzorowanie metaforyczne,

> gdzie struktury wiedzy, u podłoża których leżą schematy wyobrażeniowe, są rzutowane z „bardziej" ucieleśnionej domeny źródłowej do „mniej ucieleśnionej", mniej zrozumiałej i bardziej abstrakcyjnej domeny docelowej. (Kardela 2006, s.228)

Przy takim ujęciu problemu, sposób postrzegania i/lub konceptualizowania rzeczywistości jest izomorficznie związany z właściwościami sensomotorycznymi naszego organizmu. To właśnie w taki ucieleśniony sposób mają być kształcone schematy wyobrażeniowe, jakie człowiek tworzy sobie na temat otaczającego go świata, leksykalizując je następnie za pomocą konkretnych form wyrażania.

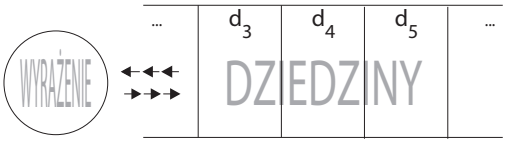
> Według teorii Marka Johnsona (1987) umysł człowieka zawiera struktury kognitywne zwane schematami wyobrażeniowymi […], takie jak schemat pojemnika […], schemat „część-całość" […], schemat ścieżki „źródło-cel" […] lub schemat wywieranej siły […]. To właśnie przy pomocy tych wzorców jesteśmy w stanie opisać nasze doświadczenie, w konsekwencji zaś — znaczenia wyrażeń. Tak więc schemat pojemnika leży u podstaw naszego doświadczenia wchodzenia np. do pokoju, lecz także na wyższym bardziej abstrakcyjnym poziomie — u podstaw znaczen[ia] zda[nia] *Starałem się wybić mu z głowy te niedorzeczności* (umysł człowieka przyrównywany tu jest do pojemnika, z którego można coś usunąć). To, że schematy wyobrażeniowe, pochodzące z naszego doświadczenia, leżą u podstaw abstrakcyjnych znaczeń, wskazują badania Eve Sweetser (1990). Według tej badaczki zmiany historyczne znaczeń słów często polegają na rozszerzeniu ich podstawowych znaczeń, osadzonych w doświadczeniu, na znaczenia abstrakcyjne. Tak więc np. z podstawowych znaczeń słów 'widzieć', 'pojmować' i 'łapać' powstało — w procesie rozwoju języka — bardziej abstrakcyjne znaczenie 'rozumieć', zawarte np. w zdaniach *Aha, już w i d z ę, o co chodzi* lub *Nie p o j ą ł e m (nie p o ł a p a ł e m się), o co chodzi.* (op.cit., s.220)

Z tego punktu widzenia proponowane techniki pozwalają dotrzeć do przedkatachretycznych wartości leksykalnych w sposób *sui generis* sensomotoryczny, wskazując tym samym na właściwe różnym społecznościom językowym sposoby ucieleśniania schematów wyobrażeniowych. Schematy te są przekazywane z pokolenia na pokolenie i choć ich ogólną strukturę można uznać za uniwersalną, to dla konkretnych zjawisk są one różne w różnych społecznościach językowych. Tłumaczy to, dlaczego dziwi nas tak bardzo, że Francuz pije „w" szklance, ma portfel „na" sobie itp.; przywoływane w naszym umyśle schematy wyobrażeniowe nie są zgodne z sensomotorycznym postrzeganiem naszego świata, które to właśnie z uwagi na przekonanie o uniwersalnym charakterze jego i naszych właściwości fizycznych, przyjmujemy za tak (dla nas) oczywiste. Za pomocą prezentowanej techniki staramy się więc przekierować nauczanie języka z nauczania struktur powierzchniowych, bez kontroli towarzyszących im struktur konceptualnych, na nauczanie „sensomotoryki" języka, poprzez docieranie do niej za pomocą modelujących ją schematów wyobrażeniowych.

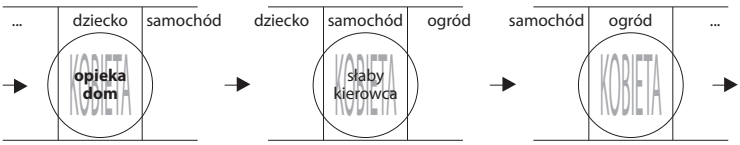
TECHNIKA PODŚWIETLANIA

W ostatniej technice wykorzystujemy koncepcje profilowania oraz wizualizacji dynamicznej i posługujemy się nimi dla obrazowania cech przypisywanych bardzo szeroko pojmowanej płaszczyźnie konotacji. Przyjmujemy, że jedno słowo może w różnych kontekstach profilować (przywoływać na pierwszy plan) różne skojarzenia odnoszące się do wybranych cech oznaczanego przezeń desygnatu. Słowo jawi się więc jako potencjał różnych treści, wykraczających poza jego „wartości konieczne i wystarczające",

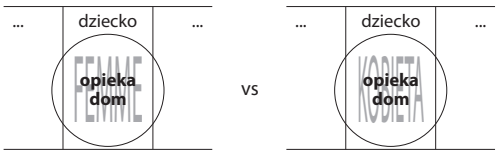
aktualizowanych z różną siłą w różnych interpretantach (por. wyidealizowany model kognitywny). Dla prezentacji tych cech, obrazujemy ciąg dziedzin D{d_1, d_2, ..., d_n} w postaci paska oraz potencjał treści wyrażenia w postaci koła, po czym wyobrażamy sobie bądź to przesuwające się koło pod nieruchomym paskiem, bądź też przesuwający się pasek nad nieruchomym kołem.



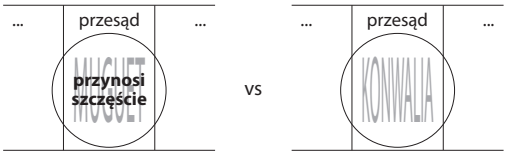
Pasek dziedzin może być jeden i ten sam dla wszystkich leksemów o zadanej kolejności przesuwania, którą można jednak modyfikować według wybranych kryteriów. Nałożenie wybranej dziedziny na słowo spowoduje „podświetlenie" (lub brak) poszukiwanej cechy z odpowiednim dla tej cechy natężeniem (obrazowanym kolorem lub grubością):



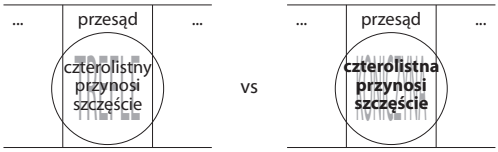
Obecność oraz natężenie tych cech w danym pojęciu zależy od kultury kraju, od panujących w nim stereotypów, przyzwyczajeń językowych itp., a ten sposób wizualizacji umożliwia czytelne zobrazowanie podobieństw i różnic w postrzeganiu tych samych zjawisk przez różne społeczności językowe oraz zwrócenie uwagi na różną siłę profilowania przypisywanych im cech. Aktualizowane w tych samych dziedzinach cechy porównywanych słów mogą być takie same, na przykład dla *femme* vs *kobieta*:



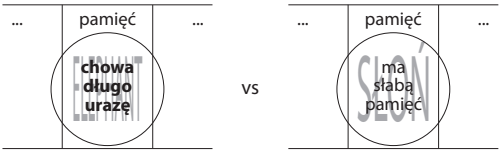
lub też różne; przy czym może być tak, że w L1 obecne są cechy, których nie ma w L2:



lub tak, że w obydwu leksemach są zaktualizowane te same cechy, ale różne jest ich natężenie:



czy też w końcu tak, że nałożenie tych samych dziedzin spowoduje podświetlenie różnych cech z różnym natężeniem, a sytuację tę ilustruje poniższe porównanie słonia francuskiego z polskim:



Różnica w natężeniu profilowanych cech wynika z ich różnego statutu w obu językach. W języku francuskim mają one statut cech socjolektalnych; na określenie 'pamiętliwości' używa się powszechnie znanego wyrażenia *avoir une mémoire d'éléphant*. W języku polskim mają one statut cech idiolektalnych; taki jest właśnie ich statut u „Słonia Trąbalskiego".

Wizualizowane cechy odnoszą się do konotacji słowa, do cech proto- i stereotypowych desygnatu, do składników *Charge Culturelle Partagée*, Językowego Obrazu Świata, skojarzeń pragmatycznych itp. Techniki ich ekscerpcji są zbieżne z technikami wykorzystywanymi w porównaniu cech idio- i socjolektalnych. Pierwsze wartości można znaleźć w oparciu o rejestrowane przez słowniki związki frazeologiczne (*uparty jak osioł, zwinny jak kot* itp.). Pamiętać jednak należy, że słowniki nie zawsze rejestrują wszystkie cechy uznane za socjolektalne, a mogą też rejestrować te, które dzisiaj mają już statut cech idiolektalnych. Z pomocą przychodzą tutaj Internet oraz rodzimi użytkownicy języka. W pierwszym przypadku, natężenie danej cechy uzależniamy od ilości potwierdzonych okurencji (nie wprowadzamy tu żadnych progów liczbowych). Stąd:

Uparty jak osioł *vs* Têtu comme un âne	**Zwinny jak kot** *vs* Agile comme un chat
Têtu comme une mule *vs* Uparty jak wół	**Agile comme un singe** *vs* Zwinny jak małpa

Możemy też posłużyć się prostymi ankietami typu: „z czym ci się kojarzy?" lub testami językowymi, jak choćby test na ekscerpcję cech stereotypowych uściślających wyidealizowany model kognitywny danego pojęcia.

> Cechy stereotypowe dają się łatwo uchwycić za pomocą „testu *chociaż*". Zdanie *Maria jest dobrą matką, chociaż pracuje zawodowo* jest zdaniem normalnym. Zdanie *Maria jest dobrą matką, chociaż nie pracuje zawodowo* uważamy za jakieś dziwne. I na odwrót: *Maria jest dobrą matką, chociaż umie prowadzić gospodarstwo domowe* jest dziwne, a z danie *Maria jest dobrą matką, chociaż nie umie prowadzić gospodarstwa domowego* jest zupełnie poprawne. Stereotypowa matka nie pracuje więc zawodowo i umie prowadzić gospodarstwo domowe. (Polański 1999, s.341)

W oparciu o te testy możemy weryfikować zasadność wydobytych cech a po ich weryfikacji dopisywać je do analizowanych leksemów z odpowiednim dla nich natężeniem (patrz s.378).

☹☹☹Porusza się jak słoń, ale nie umie tańczyć.
☺Porusza się jak słoń, ale umie tańczyć. → **Słoń porusza się niezgrabnie.**

☹☹Zarabia dużo, chociaż jest politykiem.
☺Nie zarabia dużo, chociaż jest politykiem. → Polityk zarabia dużo.

☹To komunista, ale niesympatyczny.
☺To komunista, ale sympatyczny. → Komuniści są niesympatyczni.

Matryca zadania może przybierać różne formy. Praktyka pokazuje jednak, że przy zbyt dowolnym podejściu do zapisu graficznego, uczniowie wykonują je dość nieczytelnie. Ostatecznie więc, jego macierz przedstawiamy w postaci dwóch kolumn reprezentujących treści porównywanych wyrażeń. Na nie nakładamy wspólne dziedziny, których liczba oraz nazwy dobierane są indywidualnie przez ucznia i które dotyczyć mogą zarówno pojęć ogólnych (np.: charakter, symbol, przesąd, uczucia itp.), jak i zjawisk konkretnych (patrz wyżej). Tak dobrane dziedziny dzielą kolumny (wyrażenia) na wiersze, na których zaznaczone zostają odpowiednie cechy wyrażenia, z właściwym dla nich natężeniem. Oto kilka przykładów:

	MAK	PAVOT
cechy zewn.	**CZERWIEŃ,** kolor krwi	czerwień
właściwości	**NARKOTYK, sen**	**NARKOTYK, sen**
przesądy	**bogactwo,** płodność	płodność
skoj. histor.	**MONTE CASINO**	
skoj. kulin.	**MAKOWIEC**	

	KASZTAN	MARRON
cechy zewn.	**KOLOR WŁOSÓW, FIGURKI Z ~**	**KOLOR OCZU, FIGURKI Z ~**
kalendarium	**MATURA**	**BOŻE NARODZENIE**
skoj. kulin.		**PRZEKASKA SPRZED. NA ULICY inne potrawy**
skoj. społ.	**PARK, wspólne zbieranie**	**park**
skoj. kultur.	**Film *Kapitan Klos* Najlepsze ~ są na Pl. Pigale**	**Bajka La Fontaine'a *Le Singe et le Chat***

	KRÓLIK	LAPIN
cechy zewn.	**przeb. w kapuście,** futro, gromadny	**przeb. w kapuście, futro,** gromadny
cechy charakt.	**ŁATWOŚĆ ROZMNAŻANIA**	**ŁATWOŚĆ ROZMN. SZYBKOŚĆ, smaczne mięso**
personifikacja	**DOŚWIADCZALNY**	przeb. tam, gdzie nie powinien
kalendarium	**WIELKANOC**	**WIELKANOC, CHOWANY W OGRODZIE**
skoj. kultur.		**gra *Lapin Malin* dla maluchów**

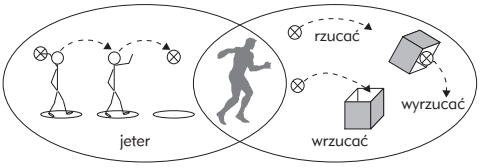
	RYBA	POISSON
cechy zewn.	**WODA, oślizgłość, nieprzyjemny zapach**	**WODA NIEPRZYJEMNY ZAPACH**
cechy charakt.	**NIE MÓWI**	
personifikacja	**WAŻNA OSOBA, ZDROWIE, SPRAWNY W SW ŚR**	**sprawny w sw. śr.,** ważna osoba w kartotek. polic.
skoj. kulin.	**liczne potrawy, karp na Boże Nar.**	**liczne potrawy**
kalendarium	**karp na Boże Nar.**	**Prima Aprilis**

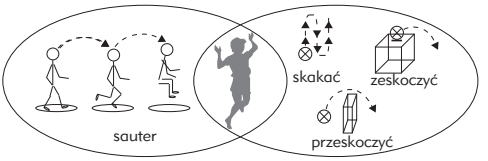
	GĘŚ	OIE
cechy fizyczne	**DŁUGA SZYJA, CHODZĄ 1 ZA 2**	**DŁUGA SZYJA *CRI DE L'OIE***
cechy charakteru	**GŁUPOTA, PANOSZENIE SIĘ, PRZEMĄDRZAŁ.'**	**GŁUPOTA, NAIWNOŚĆ**
personifikacja	**niedojrzałe, niedoświadczone dziewczę**	**niedojrzałe, niedoświadczone dziewczę**
skoj. kulin.	nadziewana, na Święto Dziękczynienia w USA	**WATRÓBKA *FOIE GRAS***
skoj. społ.-kult.	Teatrzyk *Zielona Gęś*	**gra towarzyska *Jeu de l'Oie*** (franc. odm. Chinczyka)

	ŚWINIA	COCHON
cechy fizyczne	**GRUBY, TŁUSTY, BRUDNY, kwiczy, chrumka**	**GRUBY, TŁUSTY, BRUDNY, *grogne***
cechy charakteru	**NIESTOSOWNOŚĆ**	**NIESTOSOWNOŚĆ, UPÓR, ZAZYŁOŚĆ**
personifikacja	**nieprzyzwoity SEKS, zachowanie, jedzenie itp.**	**nieprzyzwoity seks, zachowanie, jedzenie itp.**
skoj. kulin.	**KOTLET SCHABOWY**	**liczne potrawy,** Arabowie nie jedzą, wędliny *Cochonou*
skoj. społ.-kult.	**SKARBONKA** różowa maskotka	**SKARBONKA ROZOWA MASKOTKA**

Dwa sposoby wykorzystania technik wizualizacji: pozna(wa)nie i rozpozna(wa)nie treści słów

Zaproponowany przez nas podział technik semantograficznych ma na celu jedynie uporządkowanie i zasygnalizowanie różnych sposobów wykorzystania zjawiska wizualizacji w nauce języka obcego. W trakcie realizacji zadań nie należy ograniczać ucznia do wybranej techniki pod rygorem nieuznania złożonej pracy. Wręcz przeciwnie, w jednej wizualizacji można łączyć ze sobą różne sposoby obrazowania.





Prezentowane sposoby wizualizacji słowa można ostatecznie wykorzystać w dwójnasób: w leksykografii — celem stworzenia nowego rodzaju wielojęzycznego słownika wizualnego[38] oraz w dydaktyce języka obcego, jako narzędzie pomocne w pozyskiwaniu kompetencji leksykalnej. Oba rodzaje odpowiadają omawianym już sposobom wykorzystania językoznawstwa w glottodydaktyce. Odbiorca słownika może nie wiedzieć, jak do jego skonstruowania doszło. Adresat metody MCL sam taki słownik tworzy, wykorzystując przekazane mu uprzednio umiejętności językoznawcze.

Analizy podsumowujące

Wspólnym celem prezentowanych technik jest wyrobienie odruchu pozyskiwania kompetencji leksykalnej poprzez dekompozycję znaczenia wyrażenia na relewantne składniki treści. Chodzi więc o uchwycenie i zinterioryzowane ograniczonej liczby mechanizmów umożliwiających rozkład słów na składniki mniejsze, ułatwiając dotarcie do ich rzeczywistego znaczenia. Odwieść chcemy tym samym od obserwowanych często w dwujęzyczności podporządkowanej tendencji do nakładania całościowych i niepodzielnych struktur znaczeniowych języka rodzimego na język obcy, bądź też, mówiąc szerzej, od przyswajania znaczeń w sposób całkowicie niekontrolowany.

> Dla efektywnej realizacji procesu uczenia się istotne znaczenie ma postać zbioru atrybutów. Gdy atrybuty mają charakter ciągły, dokonuje się ich dyskretyzacji, tak aby pojęcie docelowe mogło być reprezentowane dokładnie i zarazem oszczędnie, a w rezultacie by możliwe było efektywne nauczenie się go za pomocą stosowanego algorytmu uczenia się. Dokonana w ten sposób modyfikacja atrybutów może pozwolić na lepsze dostosowanie ich z jednej strony do charakteru pojęcia docelowego (które może być lepiej przybliżane za pomocą konstruowanych hipotez) i z drugiej stro-

38 Szczególnie atrakcyjny byłby tutaj słownik komputerowy, z możliwością wizualizacji dynamicznej, np.: 1) zestawienia zakresów słów (w ujęciu logicznym i prototypowym), 2) techniki klisz dla profilografów, 3) techniki podświetlania itd.

ny do algorytmu uczącego się (który lepiej funkcjonuje w dyskretnej przestrzeni hipotez, łatwiej może nauczyć się pojęcia). (Żyżyński 2003, s.281)

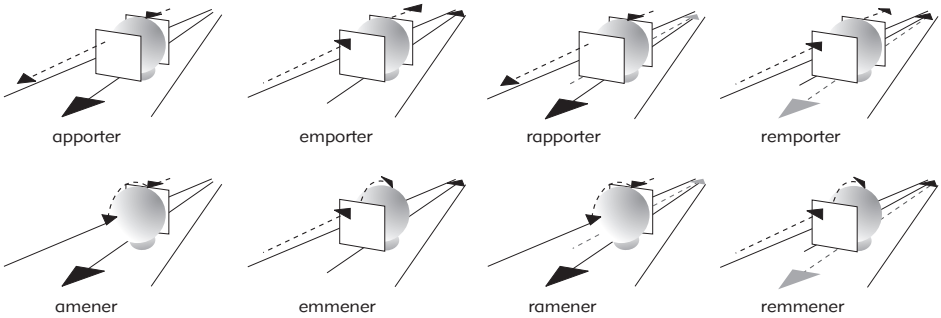
Proponowane ćwiczenia czerpią z różnych metodologii badawczych, operują w różnych płaszczyznach języka i generują różne rodzaje składników treści. Każda kolejna technika wskazuje na obecność coraz to nowych rodzajów składników treści, tworząc tym samym coraz pełniejszy obraz kompetencji leksykalnej. Przechodzimy od analizy pojedynczego słowa do analizy wielu słów ze sobą wzajemnie zestawianych. Idziemy od analizy słowa w systemie do analizy słowa w uzusie oraz dyskursie. Zaczynamy od cech koniecznych i wystarczających semantyki strukturalnej a kończymy na cechach prototypowych lub stereotypowych semantyki kognitywnej. W końcu też zaczynamy od zapisu treści w formie językowej, propozycjonalnej a kończymy na zapisie znaczeń w formie wizualnej, graficznej, kształtując tym samym kompetencję leksykalną w sposób pozajęzykowy.

Dzięki komplementarnemu stosowaniu tych technik poznajemy różne rodzaje składników. Mają one różny charakter: od cech inherentnych (w intensji) do aferentnych socjolektalnych (w ekstensji wyrażenia). Mają też różne funkcje: od ograniczników selekcyjnych wyznaczających normatywną łączliwość leksemu w kontekście do treści odpowiedzialnych za językowy obraz świata lub wspólny ładunek kulturowy. Budują też różne kompetencje: sygmatyczną — odpowiedzialną za poprawność doboru słowa do desygnatu (w płaszczyźnie ontologicznej), semantyczną — odpowiedzialną za właściwą interpretację aktualizowanego znaczenia (w płaszczyźnie noologicznej) i pragmatyczną — odpowiedzialną za stosowność użycia słowa względem interpretantu (w relacji znak — użytkownik).

Po przyswojeniu tych technik, dalsze (samodzielne) doskonalenie kompetencji leksykalnej można oprzeć na kilku technikach jednocześnie, co odpowiada naturalnej tendencji ucznia, który do rozwiązania problemu dochodzi często różnymi drogami. Taką eklektyczną formę mogą przybrać analizy podsumowujące. Oto przykład jednej z nich: łączy ona analizę semiczną z semantograficzną, by opisać wybrane cechy definicyjne oraz ograniczenia selekcyjne czasowników *–porter*, *–mener*:

∀x,y; P(x,y); $x^{Agens\ Podmiot}$, $P^{Predykat\ Czas.przech}$, $y^{Pacjens\ Dopełnienie}$ x→/ludzki/, y→/materialny/	y ±ożywiony	y ±ruchomy	y ±ruchomy	P kierunek
Apporter	–	–	⊗ →	
Amener	0(+)	0(+)	⊗	
Emporter	–	–	⊗ →	
Emmener	0(+)	0(+)	⊗	
Raporter	–	–	⊗ →	
Ramener	0(+)	0(+)	⊗	
Remporter	–	–	⊗ →	
Remmener	0(+)	0(+)	⊗	

Powyższa analiza składników pozwala otrzymać następujące wizualizacje znaczeń tych czasowników:[39]

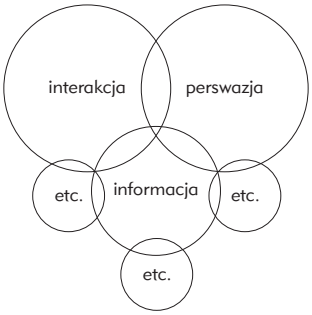


Otwarty pozostaje jeszcze problem zasadności wyników analiz przedstawianych przez studentów. W obecnej dobie globalizacji nie znajdują się oni jednak w sytuacji dramatycznej. Poza słownikami, leksykonami itp., dysponują Internetem (w kwestii korzystania z Internetu zob. np. Lewandowska-Tomaszczyk 2006, s.268), dokumentami autentycznymi, możliwością błyskawicznego kontaktu z rodzimymi użytkownika języka a także innymi środkami zwiększającymi wiarygodność wyników ich badań. Wszystko zależy tak naprawdę od stopnia przyłożenia się do zadanej pracy. Zresztą, nawet gdyby wyniki ich prac były nie do końca właściwe, co przecież może się zdarzyć i oczywiście się zdarza, to nie należy zapominać, że nadrzędnym celem metody MCL jest nakłonić do stałej autoweryfikacji swojego interjęzyka w oparciu o dostarczone narzędzia refleksji i modele analizy. Proponowane techniki mają takich właśnie narzędzi dostarczyć.

39 Choć analiza ta pozwala wykluczyć wiele konkatenacji niepoprawnych (Girodet 1981, s.36 i n.: *La mère a ☺ra/em/amené (☹ra/em/apporté) les enfants à l'école* vs *Les enfants ont ☹ra/em/amené (☺ra/em/apporté) les disquesà l'école*), to nie należy jej absolutnie traktować jako wyczerpującej. Ograniczamy ją wyłącznie do aktantów narzuconych strukturą predykatową opisaną w nagłówku tabeli, a więc do ich znaczenia bazowego przy podmiocie /+ludzki/ i dopełnieniu /+materialny/. Pełne wyjaśnienie ich znaczeń wymagałoby poszerzenia ograniczników już w samym znaczeniu bazowym do wszelkich podmiotów /+materialnych/: *La canalisation emmène les eaux usées* (ibid.). Do tego należałoby dodać bogatą paletę znaczeń derywowanych w użyciach katachretycznych: *amener la conversation sur un sujet; cette pièce a remporté un succès; il a emporté son secret dans la tombe*. W końcu też istnieją jeszcze użycia języka potocznego, które choć są niezalecane („déconseillés", ibid.), są powszechnie obserwowane: *Amène-moi ces disques*. Ostatecznie więc selektemy obu argumentów mogą przyjmować wszystkie wartości: /±ożywiony/, /±materialny/, /±ruchomy/. Nie umniejsza to jednak naszym zdaniem przydatności tak prowadzonych analiz dla pozyskiwania kompetencji języka obcego. W tym konkretnym przypadku, choćby dlatego, że dając wgląd w znaczenia dosłowne, pozwalają spojrzeć na specyfikę ich użyć metaforycznych.

Językoznawcze techniki kształtowania kompetencji pragmatycznej

Najogólniej przyjmuje się, że pragmatyka bada relacje między językiem a jego użytkownikiem. Tak szeroki zakres badań każe wrzucić do pola jej zainteresowań kwestie najprzeróżniejszej natury: od rytuałów językowych po manipulacje i perswazje językowe oraz komunikowanie niejawne. Przez długi czas kryterium odgraniczania pragmatyki od semantyki przebiegało równolegle do granicy między systemem i dyskursem. Obecnie powszechnie już uważa się, że wszelkie próby oddzielania kompetencji pragmatycznej od pozostałych są sztuczne, bowiem każdy przejaw języka jest związany z tym, kto się nim posługuje. Co więcej, tak jak często całość języka sprowadza się do płaszczyzny znaczenia (pansemantyzm), tak też niektórzy przyjmują, że funkcja pragmatyczna języka jest nadrzędna względem pozostałych (np. Sperber i Wilson). Twierdzi się też (np. Aitchison 2002), że funkcja ta (rozumiana jako „potrzeba") przyczyniła się do powstania języka i po dzień dzisiejszy przeważa nad funkcją informacyjną. Ilustruje to poniższy „rzeczywisty schemat funkcji językowych" (op.cit., s.41):



Mimo tak oczywistej wagi kompetencji pragmatycznej, w większości metod, jej nauczaniu poświęca się jednak niewiele miejsca.

> L'apport de la recherche en pragmatique [...] demeure bien souvent dans les méthodes et manuels d'enseignement du français comme langue étrangère un veux pieux, une profession de foi qui s'affiche dans l'introduction, mais n'est guère suivie d'effets dans la réalité des unités pédagogiques. (Rittaud-Hutinet 2002, s.215)

Tam, gdzie jej nauczanie jest przewidziane, ogranicza się ją najczęściej do skonwencjonalizowanych form językowych, takich jak otwarcia i zamknięcia rozmowy, prośby i rozkazy, formy grzecznościowe itp. A przecież kompetencja pragmatyczna obejmuje wszelkie aspekty języka związane z jego oddziaływaniem na użytkownika, co może przejawiać się praktycznie w każdej strukturze językowej.

> Harley [1984] qui a étudié des élèves anglophones se trouvant dans des classes d'immersion de français au Canada a fait l'observation que même les apprenants avancés se distinguent des locuteurs natifs lorsqu'il s'agit de la maîtrise des aspects pragmatiques de la langue, en ce qui concerne l'emploi des pronoms de la deuxième personne ou les valeurs modales de certains temps verbaux. (Larsson--Ringqvist 2002, s.161)

W naszej pracy nie nadrobimy tych luk. Ograniczymy się bowiem jedynie do dwóch bardzo szczególnych, z punktu widzenia ucznia polskiego, elementów języka francuskiego. Zaproponujemy dość niekonwencjonalne techniki nauczania wartości pragmatycznych rodzajnika i temporalności francuskiej, tj. tych elementów kompetencji języka francuskiego, których przyswojenie sprawia uczniom polskim szczególnie dużo kłopotów, a których wartości pragmatyczne są przez dydaktyków rzadko dostrzegane i, siłą rzeczy, rzadko stanowią przedmiot nauczania dostosowanego do potrzeb uczniów, którzy ani rodzajnikami ani temporalnością romańską nie dysponują.

Elementy kompetencji pragmatycznej

Przedmiot badań pragmatyki jest bardzo rozległy, a opracowana na jej gruncie aparatura pojęciowa bardzo bogata. W proponowanych niżej technikach nauczania rodzajnika i czasu interesować nas będzie tymczasem jedynie kilka wybranych pojęć.

Kompetencja pragmatyczna w pragmatyce językoznawczej

Chodzi tu głównie o pojęcia inferencji językowych, szczególnie presupozycji oraz o pojęcia efektu znaczeniowego, skutku użycia i skuteczności wypowiedzi.

Akty mowy i działania językowe

Badania pragmatyczne sytuują się w płaszczyźnie dyskursu i dotyczą aktów mowy (Austin 1962, Searle 1969) pojmowanych jako proces działania mownego z określonym celem i skutkiem wypowiedzi w konkretnej sytuacji. Akty te analizowane są w trzech aspektach. Zdanie *Jedzie samochód!* w aspekcie lokucyjnym pojmowane jest jako informacja o rzeczywistości pozajęzykowej: 'istnieje pojazd o pewnych cechach, który w tej chwili się porusza'. Ten aspekt wypowiedzi jest poza badaniami pragmatyki. W aspekcie illokucyjnym, wypowiedź ta jest próbą wywołania określonej reakcji przez wyrażone w niej intencje; np. chęć zwrócenia uwagi na grożące niebezpieczeństwo. Jej aspekt perlokucyjny jest rozumiany jako reakcja odbiorcy na ostrzeżenie, czyli czynność wykonana w konsekwencji aktu illokucyjnego; np. przejście w bezpieczne miejsce. Tak więc, w akcie lokucyjnym (Tokarz 1993, s.251) zdania opisują sytuacje, w akcie illokucyjnym mówieniu towarzyszy jakiś cel, w akcie perlokucyjnym cel przyświecający mówiącemu niekiedy zostaje osiągnięty, a niekiedy nie.

Lokucyjna struktura wypowiedzi posiada pewien potencjał illokucyjny, który może być sygnalizowany siłą głosu, gestem, mimiką itp. oraz różnymi modyfikatorami (wykrzykniki, wyrazy emfatyczne). Intencje aktu illokucyjnego wyrażone być mogą na różne sposoby. 1) Mogą być całkowicie niezwerbalizowane i zależne wyłącznie od kontekstu sytuacyjnego. Wówczas wyrażane są w sposób całkowicie implicytny. 2) Mogą być zwerbalizowane w postaci rytuałów językowych rozumianych jednoznacznie na skutek skonwencjonalizowania; choć z punktu widzenia semantycznego nie wyrażają one eksplicytnie tego, co z nich odczytujemy. Wyrażane są one jakby pół-eksplicytnie. 3) Mogą być też zwerbalizowane w sposób całkowicie eksplicytny:

1) Ależ tu zimno.
2) Ależ tu zimno. Czy mógłbyś zamknąć okno?
3) Ależ tu zimno. Zamknij okno.

1) Pada deszcz.
2) Pada deszcz. Może weźmiesz parasol?
3) Pada deszcz. Weź parasol.

SKUTEK I SKUTECZNOŚĆ

Nawet zdania najprostsze wywołują jakieś skutki bądź konkretne działania, które z semantycznego punktu widzenia nie mają nic wspólnego z treścią komunikowaną eksplicytnie. To bardzo ważne, by tę pozornie luźną więź między komunikatem a jego odbiorem zrozumieć.

> Potoczna obserwacja na każdym kroku potwierdza następujące spostrzeżenie: przez użycie odpowiednio dobranego wyrażenia możemy spowodować obserwowalne, niekiedy bardzo daleko idące zmiany otoczenia. [...] Przechodzącego przez jezdnię człowieka możemy zatrzymać bez stosowania gazu paraliżującego ani innych środków przymusu, po prostu wrzeszcząc w jego kierunku *Uwaga!!!* I oto posługując się środkiem tak niewinnym jak język, spowodowaliśmy piorunujący efekt. Sytuacja, która powstaje w wyniku użycia pewnego wyrażenia, będzie nazywana [...] skutkiem tego wyrażenia. (Tokarz 1993, s.253)

Za każdym razem kiedy coś wypowiadamy, czynimy założenie, że nasze zwerbalizowane lub niezwerbalizowane intencje zostaną poprawnie odczytane oraz, że nasza wypowiedź odniesie swój pożądany skutek. Jeśli cel przyświecający wypowiedzi jest osiągnięty, uznamy ją za skuteczną, jeśli nie — za nieskuteczną. Mówiąc inaczej,

> jeśli wypowiadając p chcieliśmy spowodować powstanie sytuacji u, zaś faktycznie wytworzyła się sytuacja v, to nasza wypowiedź była skuteczna wtedy i tylko wtedy, gdy $u = v$.[40] (op.cit., s.256)

Należy też zwrócić uwagę, że nadawca w chwili, gdy zakłada możliwość wypowiedzenia jakiegoś wyrażenia, wyobraża sobie jednocześnie ewentualne skutki jego użycia, czy też wnioski, jakie z tego użycia może wyciągnąć odbiorca i dążyć on będzie do doboru słów, które będą wywoływać oczekiwane przez niego efekty (Ducrot 1972, s.15). Jego akty wypowiedzi jawią mu się więc z antycypowanym wyobrażeniem ewentualnego skutku użycia danego znaczenia w danym kontekście. Ten antycypowany skutek użycia znaczenia wyrażenia nazwiemy efektem znaczeniowym.

INFERENCJE

Efekty znaczeniowe wypowiedzi mogą być analizowane w kategoriach treści, jakie wynikają z użycia wyrażeń w danym akcie językowym, tj. inferencji. Przyjmujemy trzy rodzaje inferencji (patrz też wcześniej: s.163-164): implikacja, presupozycja i domniemanie (Lerat 1983, s.85-86), a różnice między nimi opisujemy w kategoriach logiki klasycznej, gdzie statut logiczny następników określają różne formy wynikania. Na przykład:

---

40 Sprawa jest bardziej skomplikowana, bowiem „sytuacja, którą chcieliśmy spowodować jest na ogół częścią sytuacji, która faktycznie powstała w wyniku tej właśnie wypowiedzi" (op.cit., s.256). Wówczas to skuteczność wypowiedzi opisuje się tak: jeśli x ma intencję u, i jeśli wypowiedziane przez x-a p powoduje powstanie sytuacji v, to p jest skuteczne jeśli $u \subset v$.

przesłanka p:	Wczoraj wypił dużo wina.
implikacja:	q = |Wczoraj wypił dużo alkoholu.|
$\sim p \rightarrow (q \vee \sim q)$	Wczoraj nie wypił dużo wina, ale za to bardzo dużo piwa.
presupozycja:	q = |Wczoraj wypił wino.|
$\sim p \rightarrow q$	Wczoraj nie wypił dużo wina; ograniczył się tylko do jednej lampki.
domniemanie:	q = |Upił się.|
$p \rightarrow (q \vee \sim q)$	Wczoraj wypił dużo wina, ale wcale się nie upił, bo ma bardzo mocną głowę.

IMPLIKACJA

Powiemy, że zdanie *q* jest implikacją zdania *p*, w takim wypadku, że: jeśli *p* jest prawdziwe, to *q* jest tak samo prawdziwe, ale jeśli *p* jest fałszywe, to *q* fałszywe już być nie musi. Formalnie: $(p \rightarrow q) \leftrightarrow ((p \rightarrow q) \wedge (\sim p \rightarrow (q \vee \sim q)))$. Treści implikowane należą do treści zawartych we właściwym przekazie. W gruncie rzeczy implikacje wypowiedzi są przeformułowaniem ich znaczenia i w tym sensie ustalają warunki jej prawdziwości.

PRESUPOZYCJA

Inferencja *q* otrzymuje statut presupozycji wtedy, gdy *q* pozostaje prawdziwe, nawet jeśli zanegujemy przesłankę *p*. Formalnie: $(p \Rightarrow q) \leftrightarrow ((p \vee \sim p) \rightarrow q)$. W sposób ogólny, presupozycją wypowiedzi nazywamy informacje, które nadawca zakłada jako idące same z siebie. Z punktu widzenia relacji logicznych, presupozycją zdania *p* nazwiemy zdanie *q*, którego prawdziwość jest koniecznym warunkiem sensowności zdania *p*. Innymi słowy,

> presupozycję danego zdania można zdefiniować jako zbiór tych wszystkich warunków, które muszą być spełnione, zanim zostanie ono użyte [...]. Tak na przykład zdanie: *Otwórz drzwi* może być użyte jako polecenie tylko wówczas, gdy odbiorca przekazu znajduje się w takim miejscu, że wie, o które drzwi chodzi [*Open the door*], i gdy drzwi, o których mowa, nie są otwarte w trakcie nadawania przekazu. (Fillmore 1969, s.120 [1991])

Odróżnienie znaczenia predykatu od jego presupozycji może być dokonane w sposób następujący:

> [...Z]naczenie predykatu odgrywa istotną rolę w rozstrzyganiu, czy dane zdanie — z uwagi na to, co głosi — jest zdaniem fałszywym czy też prawdziwym; presupozycje natomiast odgrywają istotną rolę w rozstrzyganiu, czy dane zdanie może w ogóle stanowić twierdzenie. Jeżeli warunki presupozycyjne nie są spełnione, zdanie jest po prostu nie do przyjęcia; dopiero wówczas gdy stało im się zadość, możemy w sposób poprawny za jego pomocą składać przeprosiny, wydawać rozkaz, wygłaszać sąd moralny lub estetyczny, czy wypowiadać twierdzenie. (ibid.)

DOMNIEMANIE

O domniemaniu mówimy wtedy, gdy *q* jest jedynie przypuszczeniem bez konieczności logicznej. Tutaj wynikanie ma charakter co najwyżej uprawdopodobniający. Formalnie: $(p \supset q) \leftrightarrow (p \rightarrow (q \vee \sim q))$. Ocena prawomocności domniemania jest dokonywana względem kontekstu użycia lub konwencji języka, które determinują zasadność odczytania treści sugerowanych:

Domniemanie kontekstualne
Wczoraj wypił za dużo wódki. ⊃ |Upił się.|
Wczoraj wypił za dużo wódki, ale się nie upił bo ma mocną głowę.
Wczoraj wypił za dużo wódki, a przecież wie, że ma słabą głowę. ⊃ |Upił się.|

Domniemanie konwencjonalne
Ma Pan zegarek? ⊃ |Proszę mi powiedzieć, która godzina.|
Ulica Piotrkowska? ⊃ |Proszę mi powiedzieć, jak się dostać na ul. Piotrkowską.|

W obydwu przypadkach do czynienia mamy z komunikowaniem informacji nie zawartych bezpośrednio w przekazie. Wydawać by się więc mogło, że nauczanie tych inferencji wymyka się dydaktyce języków obcych, gdyż odczytywanie ich treści jest zależne od szeroko rozumianego interpretantu wypowiedzi, a więc i jego indywidualnej recepcji przez odbiorcę. Pamiętać jednak należy, że niektóre domniemania ulegają skonwencjonalizowaniu. Niektóre słowa są wręcz stworzone na potrzeby sugestii, a ich treść jest odczytywana praktycznie jednoznacznie przez społeczności posługujące się danym językiem. Nasze „niewinne": *Mieszka Pani sama?* zamienione na: *Vous habitez toute seule ou avec vos parents ?* staje się jednoznaczną (i już niegrzeczną) prośbą o zaproszenie. Widać więc, że domniemania wypowiedzi winny być tak samo przedmiotem kształcenia kompetencji języka obcego jak pozostałe inferencje.

KOMPETENCJA PRAGMATYCZNA W DYDAKTYCE JĘZYKA OBCEGO

Od pierwszego kontaktu z językiem obcym uczniowie budują, świadomie lub nie, elementy kompetencji pragmatycznej języka pośredniego i im mniej ten proces się kontroluje, tym większe prawdopodobieństwa zaistnienia braków i niedostatków. A nieznajomość kompetencji pragmatycznej prowadzi do nieporozumień najbardziej przykrych. Jeśli bowiem chybienia natury gramatyczno-leksykalnej można na zasadzie akomodacji dorozumieć, to braki w kompetencji pragmatycznej prowadzić mogą do chybień mających czasem daleko idące konsekwencje. Na każdym kroku należy więc dołożyć starań, by uświadomić uczniom prostą regułę: Uważaj, co mówisz, bo mogą o tobie pomyśleć coś, czego byś nie chciał.

Ujęcie dydaktyczne

Często w języku obcym posługujemy się słowami bez wyczucia konsekwencji ich użycia (efektów znaczeniowych). Dowodów chybień mamy tutaj wiele. W perspektywie semazjologicznej dostarczają ich niezrozumiałe dla nas w języku obcym żarty, gry słów bądź manipulacje językowe (w poezji, w reklamach, w języku codziennym). W perspektywie onomazjologicznej uświadamia to prosty test wyrażeń o konotacji wulgarnej. Ich użycie jest niewyobrażalne w języku rodzimym w sytuacji oficjalnej, do której należą z pewnością zajęcia akademickie, podczas gdy słowa z takim samym ładunkiem wulgarności studenci na zajęciach „chętnie" w języku obcym powtarzają, nic się przy tym nie rumieniąc; co więcej, dopytując kilkakrotnie o ich poprawną wymowę.

Jak wobec powyższego wyczulić na aspekty pragmatyczne języka obcego? Odpowiedź na to pytanie zawarta jest w procedurze dydaktycznej metody MCL. Po pierwsze, należy na wartość pragmatyczną języka w ogóle zwrócić uwagę. Zanim przystąpimy do ćwiczeń, uczeń musi mieć świadomość jej istnienia. Oznacza to konieczność prezentacji pojęć, które dla zrozumienia omawianych zagadnień będą niezbędne. Żeby zaś być pewnym, że omawiane pojęcia uczeń „poczuł", proponujemy się posłużyć przykładami w języku rodzimym, gdyż w nim to właśnie mamy pewność, że omawiane (dowolnym metajęzykiem) przykłady zadziałają na niego tak, jak powinny. Ogólnie rzecz ujmując, w części praktycznej przechodzimy więc stopniowo od pragmalingwistyki „z elementami" języka rodzimego do glottodydaktyki „wyłącznie" języka obcego.

Ujęcie pragmatyczne

Tradycyjne metody nauczania rodzajnika i czasu faworyzują morfosyntaktyczną (gramatyczną) i/lub semantyczną płaszczyznę interpretacji ich wartości. Interpretacje te pomijają fakt, że użyciu tych kategorii w kontekście towarzyszy zawsze jakiś cel, wiążący nadawcę komunikatu pewną relacją z jego odbiorcą. To właśnie to założenie jest punktem wyjścia proponowanych niżej technik. Pragmatyczny aspekt tych wartości badamy w kategoriach skutków użycia, efektów znaczeniowych oraz inferencji. Szczególnie ważne jest przekierowanie tradycyjnego nauczania poprawnościowego (zerojedynkowego) na nauczanie użyć stosownych lub skutecznych.

Ujęcie interlingwalne

Zadaniem proponowanych technik jest uświadomienie efektów znaczeniowych omawianych kategorii. Wychodzimy tu od zasady dwujęzyczności podporządkowanej: kiedy opanowanie języka docelowego dokonuje się przez język wyjściowy. Wiemy też, że w języku tak samo ważne jak rozumienie jest czucie, żeby zaś w pełni zrozumieć opisywane efekty znaczeniowe, najlepiej jest te efekty poczuć. Przy czym, tak jak język rodzimy czujemy bezbłędnie, nawet jeśli nie zawsze rozumiemy zasady jego funkcjonowania, tak też język obcy czujemy dużo słabiej, choć wiemy o nim więcej niż o języku rodzimym. Dlatego też, by te proporcje zmienić, dla zrozumienia czucia, które jest nam obce posłużymy się czuciem już istniejącym i, po raz kolejny, będziemy się starać „sfrancuszczyć" naszą polską głowę, nią to właśnie się posługując.

TECHNIKI NAUCZANIA EFEKTÓW ZNACZENIOWYCH RODZAJNIKA FRANCUSKIEGO

Proponowane techniki ograniczamy do nauczania efektów znaczeniowych (EZ) wywoływanych użyciem rodzajnika określonego (AD) i nieokreślonego (AI). EZ rodzajnika AD oznaczamy symbolem Σα, EZ rodzajnika AI — symbolem Σβ. Nie będziemy się więc zajmować wszystkimi problemami związanymi z rodzajnikami, jak rodzajnik cząstkowy, pomijanie rodzajnika w strukturach skostniałych itp.

PRZYCZYNY PROBLEMÓW

Język polski nie posiada dwu odrębnych wykładników leksykalizujących opozycję efektów znaczeniowych Σα i Σβ w sposób systemowy tak, jak ma to miejsce w języku francuskim. Stąd też, w początkowym etapie nauki języka, naturalny odruch interferowania struktur języka rodzimego na język przyswajany powoduje, że o jego użyciu uczniowie po prostu zapominają (1). Z czasem odruch ten zostaje zautomatyzowany i miejsca początkowe „puste" jakimś rodzajnikiem zostają wypełnione. Praktyka pokazuje jednak, że użycie rodzajnika jest często całkowicie nieuzasadnione (2).

1) *Quel est film préféré ?
2) ☹Je préfère un film d'aventure.

Świadczy to o tym, że uczniowie po prostu jego wartości nie przyswoili, co prowadzi z kolei do sytuacji, w których to albo użytemu rodzajnikowi nie przypisują żadnego EZ, albo też przypisują mu EZ niezgodny z tym, który chcieli wywołać, stojąc już przed koniecznością wywołania jakiegokolwiek efektu (☹*Quand j'étais en France, j'habitais dans la famille française*).

Brak wyczucia wartości rodzajnika potwierdzają też badania wskazujące na to, że uczniowie uczący się języka rodzajnikowego jako obcego, a których językiem rodzimym jest dowolny język rodzajnikowy, popełniają dużo mniej błędów niż uczniowie, których językiem rodzimym jest język nie posiadający rodzajników; np. dla języka włoskiego (Katerinov i Boriosi 1985, s.ix):

Zestawienie błędów rodzajnikowych popełnianych przez studentów Università per stranieri di Perugia

Rodzajnik: formy i użycie	Na 100 studentów			
	język niemiecki	język hiszpański	język francuski	języki słowiańskie
	65	82	75	212

Frekwencja błędu jest prawie trzykrotnie większa (2,864) w przypadku uczniów, których językiem rodzimym jest język nierodzajnikowy. Potwierdza to fakt, że uczniowie z językami rodzajnikowymi mają już naturalne wyczucie wartości rodzajnika i tam, gdzie o jego użyciu decyduje nie reguła natury stylistycznej (*mettre les cartes sur la table)*, lecz jego efekt znaczeniowy, tam używają go bezbłędnie.

Tymczasem, proces nauczania rodzajnika obserwowany w przypadku uczniów z językiem rodzimym nierodzajnikowym koncentruje się często na „kontekstach użycia rodzajnika", zaniedbując przyswajanie jego wartości jako takiej. Dlatego też w technikach MCL proces ten przekierowujemy z nauczania reguł użycia na przyswajanie wartości samego rodzajnika. Problem nie zostanie z pewnością definitywnie rozwiązany. Pozwoli to jednak zbliżyć się uczniom polskim do wyczucia, jakim dysponują użytkownicy języków rodzajnikowych.

Ujęcie gramatyczne i tradycyjne metody nauczania

Z uwagi na olbrzymią frekwencję występowania rodzajnika — rodzajnik jest zawsze tam, gdzie jest rzeczownik (tam, gdzie go nie ma, jest rodzajnik zerowy) — potrzeba tłumaczenia jego „znaczeń" pojawia się od pierwszego kontaktu z językiem francuskim. Rodzi to konieczność tworzenia reguł nawet i tymczasowych, chociażby po to, by wyrobić odruch użycia jakiegokolwiek rodzajnika.

Reguły użycia

Reguły te stanowią element szeroko pojmowanej gramatyki języka, a ich formuły są oparte na zaobserwowanych frekwencjach użycia wybranego rodzajnika w danym kontekście językowym. Sformułowane w taki sposób nie odzwierciedlają jednak jego rzeczywistych wartości i dają się dość łatwo podważyć prostymi kontrprzykładami. Kilka z formuł tego typu przedstawiamy poniżej.

1) AI używany jest wtedy, gdy przedmiot, o którym mówimy jest wprowadzony do dyskursu po raz pierwszy, podczas gdy AD odnosi się do przedmiotu, o którym była już mowa wcześniej; jego użycie oznacza, że przedmiot, o którym mowa, był już przywoływany w przeszłości. Na przykład:

> Sur la mer il y a un bateau, dans le bateau il y a une chambre, dans la chambre il y a...;
> Une voiture est arrivée. Un homme robuste est sorti de la voiture qui est arrivée.
> L'homme qui est sorti de la voiture...

Chociaż reguła ta nie jest do końca nieprawdziwa, to sformułowana w taki sposób daje się łatwo podważyć prostymi kontrprzykładami (za: Wilczyńska 1989, s.22):

> Non loin de là, était une autre maisonnette, très laide. La porte ne fermait pas,
> les deux fenêtres étaient cassées, et les volets avaient depuis longtemps perdu
> leur peinture.

Jej dodatkowym minusem jest też fakt, że ćwiczenia, które mają na celu jej przyswojenie, przyczyniają się do utworzenia dwóch innych często cytowanych (przez uczniów i podręczniki) reguł:

2) Po konstrukcji *il y a* używamy rodzajników *un, une, des*. Na przykład:

> Dans la cuisine, il y a: un four, une table, des chaises, etc.

3) W zdaniach złożonych rzeczownik, do którego odnosi się zdanie podrzędne, jest poprzedzony AD:

C'est l'homme que j'ai vu, à qui je, etc.

Formuły 2) i 3) zostają łatwo podważone następującymi przykładami:

Regarde, il y a le bus qui vient. *vs* Regarde, il y a un bus qui vient.

Jeśli bowiem użycie AD w zdaniu pierwszym jest zgodne z wymogami reguły 3), to nie jest już zgodne z wymogami reguły 2). Rzecz się ma odwrotnie w zdaniu drugim.

4) Niektóre kategorie leksykalne indukują użycie wybranych rodzajników. Istnieją czasowniki lub rzeczowniki, z którymi występują takie a nie inne rodzajniki. Na przykład:

le soleil, la terre, la linguistique, ...
J'aime les fleurs, le vin, la linguistique, ...

Zastosowanie tej reguły doprowadziło jednego z uczniów do dość szczególnego użycia rodzajnika, które stażystka z Francji, prowadząca zajęcia dla Polaków, skomentowała w poniższy sposób:

> Voilà ce qui se passe lorsque les apprenants déduisent que le verbe *aimer* est systématiquement suivi de l'AD : *Ce film raconte l'histoire d'un homme qui aime la femme mariée*. Les conséquences sémantiques de l'emploi de l'AD déforment complètement l'intention du locuteur puisqu'on s'attend plus à l'adaptation cinématographique d'une oeuvre de Sade qu'au mélodrame américain dont il était question ! (Breton 2001, s.27-28)

5) Zgodnie z formułą tłumaczeniową AD odpowiada polskiemu *ten*, *ta* itd., zaś AI — *jakiś*, *jakaś* itd.:

Tu as vu la voiture ! *vs* Tu as vu une voiture là-bas ?
Widziałeś ten samochód! *vs* Widziałeś tam jakiś samochód?

Formuła ta jest o tyle zasadna, iż etymologicznie rzecz ujmując, rodzajnik określony *le*, *la* wywodzi się z łacińskiego zaimka wskazującego *ille*, *illa*. Dlatego też nie dziwi, że przy badaniu tekstów paralelnych odnaleźć można ekwiwalenty typu *le* ↔ *ten*, co zachęca z kolei do wnioskowania o ekwiwalencji *un* ↔ *jakiś*. Formuła ta jest ponadto o tyle przydatna, że daje dostęp do wartości rodzajnika czuciem polskim. A jednak znaleźć też można ekwiwalenty, które wydają się ją podważać: *szukam takiej dziewczyny, która mnie pokocha — je cherche une fille qui puisse m'aimer*. Nie można też zapominać, że język francuski dysponuje, tak jak polski, determinantami typu *ce*, *cette* lub *certain*, *certaine*. Rodzajniki nie ograniczają się więc do efektów znaczeniowych zaimków wskazujących i z równoważności tych kategorii w niektórych kontekstach nie można wnioskować o ich równoznaczności.

6) Różnice między AD i AI opisywane są też w kategoriach opozycji. Do najczęściej przytaczanej należy opozycja między określonością (AD) i nieokreślonością

(AI), łączona często ze znajomością (AD) *vs* nieznajomością przedmiotu (AI), o którym mowa:

> 1) Pojęcie określoności rzeczownika — Rzeczownik jest uważany za określony, kiedy rzecz, osoba lub pojęcie, które przedstawia, są znane mówiącemu (a także i słuchającemu). [...]
> 2) Pojęcie nieokreśloności rzeczownika — Za nieokreślony uważa się rzeczownik oznaczający przedmioty, których mówiący albo bliżej nie zna, albo o których przedtem nie wspomniał. Jest to jeden z okazów danej klasy przedmiotów nie określony ani przez kontekst, ani przez sytuację. (Łozińska i Przestaszewski 1988, s.9)

Reguła ta jest bliska faktycznego rozwiązania problemu, jednak w tak okrojonej wersji stwarza problemy, gdy próbujemy ją zastosować w praktyce i prowadzi do chybień ze strony nadawcy; jak choćby w poniższych zdaniach, gdzie przecież mowa o rzeczach znanych:

☹J'ai le mari, mais pas encore les enfants.
☹Quand j'étais en France, j'habitais dans la famille française.

W rzeczywistości często jest bowiem tak, że użycie rodzajnika określonego nie wyklucza możliwości takiej, że ani nadawca ani odbiorca nie wiedzą nic o przedmiocie poprzedzonym AD (1), tak samo jak i możemy posługiwać się AI dla określenia przedmiotu, który jest nam doskonale znany (2):

1) Tu m'as apporté le livre ? — Quel livre ?
2) Il m'a donné un livre et je l'ai lu tout de suite après.

Ostatecznie więc wszelkie uproszczenia, jak by nie były przydatne i konieczne (patrz prawo najmniejszego wysiłku), dotyczą przypadków jednostkowych i przyczyniają się do wytworzenia w umyśle ucznia niespójnego wyobrażenia o zasadach funkcjonowania rodzajnika. Zniechęcony ich liczbą oraz sprzecznością uczeń przestaje z czasem w ogóle dochodzić jego wartości i godzi się koniec końców z tym, że wartości rodzajnika nigdy nie poczuje. A tak być nie musi.

Ćwiczenia użycia

W procesie nauczania wartości rodzajnika stosowane są dwie metody — indukcyjna, gdzie na podstawie przykładów użyć uczniowie tworzą sami rządzące nimi reguły:

C'est un passeport. / C'est le passeport de Muriel.
J'aime les oranges et les bananes. / Nous mangeons des oranges et des bananes.
Toutou boit du lait. Et vous, vous aimez le lait ?
J'aime le café. / Je bois du thé.

oraz dedukcyjna, od reguł użycia do ćwiczeń, których zadaniem jest podane wcześniej reguły utrwalić:

> Sur la mer il y a ... bateau — dans ... bateau il y a ... chambre — dans ... chambre il y a...; ... voiture est arrivée — ... homme robuste est sorti de ... voiture qui est arrivée — ... homme qui est sorti de ... voiture...

Ich wspólnym celem jest wyrobić odruch użycia rodzajnika „właściwego", uzgadniając go w liczbie i rodzaju z rzeczownikiem, który poprzedza. Ćwiczenia te ograniczają się jednak do pojedynczych kontekstów zdaniowych, a ćwiczone nimi reguły tracą swoją zasadność w innych kontekstach. Odwracają tym samym uwagę od rzeczywistej wartości rodzajnika i przyczyniają się do kształtowania w umyśle ucznia jego reprezentacji mocno heterogenicznej.

Atrakcyjność tradycyjnych (gramatycznych) metod nauczania polega na tym, że tworzą one łatwo weryfikowalny system reguł, których przyswojenie można ocenić metodą zerojedynkową: jeden punkt za użycie zgodne z podawaną regułą, brak punktu za użycie z regułą niezgodne. W takim systemie nauczania, rodzajnik jest traktowany jako element kompetencji poprawnościowej. Wyrabiane tutaj przekonanie, że użycie rodzajnika jest zależne od konstrukcji zdaniowych lub semantyzmu wybranych słów jest jednak błędne. Po pierwsze, tak duża liczba reguł do zinterioryzowania w umyśle *homo loquens* sprzeciwiałaby się — pomijając już kwestie ich sprzeczności — sterującemu procesem akwizycji języka prawu najmniejszego wysiłku. Po drugie, gdyby predefiniowane reguły natury składniowej lub semantycznej rzeczywiście wymuszały użycie takiego a nie innego rodzajnika (nie dając żadnego wyboru), jego użycie okazałoby się zbędne. Jego rola ograniczałaby się do informowania o liczbie i rodzaju rzeczownika, a opozycja między określonością i nieokreślonością przestałaby być konieczną do wyrażania, bo byłaby przecież inherentną składową konstrukcji zdaniowych, czasowników, rzeczowników itp. A tak nie jest. Opozycja między AD i AI służy wyrażaniu specyficznych dla nich informacji bądź wartości. I to właśnie ich poznanie winno stać się przedmiotem nauczania.

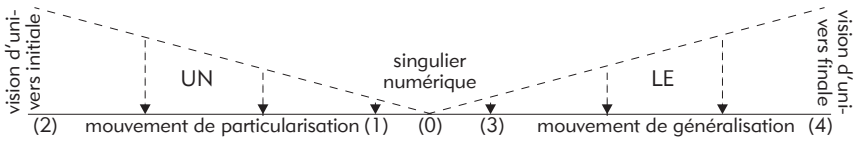
UJĘCIE JĘZYKOZNAWCZE

Problem rodzajnika zajmował lingwistów od dawna. Na pierwsze miejsce wysuwa się analiza opozycji A *vs* ØA, która to według licznych teorii jest równoległa do opozycji *langue* vs *parole*. Pamiętając, że rodzajnik określa zawsze rzeczownik, przed którym występuje, mamy tutaj do czynienia z przejściem słowa od jego wartości słownikowej do jego wartości sygmatycznej w konkretnym akcie mownym. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z *nom en puissance*, w drugim — z *nom en effet*, przechodząc tym samym od wartości potencjalnej słowa w *langue* do jego wartości desygnatywnej w *parole*.

> Ainsi, attribue-t-on à l'article la fonction de réducteur de la trop grande extension de l'idée nominale en la spécifiant selon les exigences sémantico-situationelles : autrement dit, le rôle de l'article consisterait à préciser, parmi tous les emplois dont le nom en puissance est capable, l'emploi particulier qu'il adoptera en discours. Chaque système d'article permet, par réaction à la

> trop grande idéalité du nom en langue, un ensemble d'attitudes intellectuelles que le sujet pensant est capable d'adopter à l'égard du nom. (Guillaume 1964; za: Wilczyńska 1986, s.49)

Głównym zadaniem rodzajnika jest więc wskazanie interlokutorowi na obowiązującą w danej chwili zakresowość słowa użytego w dyskursie. Faktyczna właściwość oznaczanego przez rzeczownik przedmiotu może być, w zależności od intencji nadawcy, uniwersalna, pośrednia bądź szczegółowa. W ten oto sposób dochodzimy do klasycznej już statyczno-dynamicznej prezentacji dowolnego systemu rodzajnikowego ilustrowanego za pomocą następującego schematu (Guillaume 1964, s.149; za: Wilczyńska 1986, s.49-50):



Myśl uczestnika rozmowy przemieszcza się na powyższej osi, zatrzymując się w trakcie nadania lub odbioru komunikatu na jej wybranym punkcie, określającym EZ odpowiadający wybranemu natężeniu cechy partykularyzacji lub generalizacji użytego w dyskursie słowa; w punkcie zerowym zarówno *UN* jak i *LE* mogą wyrażać zarówno wartość generalną jak i partykularną (Wilczyńska 1986, s.49-50):

0) Le / Un soldat français sait résister à la fatigue.
1) Une guerre vient d'éclater au Proche-Orient.
2) Une guerre locale aujourd'hui peut vite engendrer un conflit mondial.
3) Son grand-père a fait la guerre de 1914-1918.
4) Faites l'amour, pas la guerre.

Dychotomiczny opis wartości rodzajnika dał asumpt do tworzenia innych opozycji. Na pierwszy plan wysuwa się opozycja AI kategoryzacja *vs* AD identyfikacja. AI ma służyć sprecyzowaniu przedmiotu bądź to względem kategorii lub kontekstu (*C'est un paysage magnifique; ce n'est pas un paysage comme les autres*), bądź też poprzez powiązanie go z właściwą mu kategorią (*C'est un ami; On dirait un Modigliani*). W przypadku AD chodzi o identyfikację, gdyż przywołany za jego pomocą przedmiot ma być łatwo identyfikowalny przez interlokutora. Nadawca zakłada, że obraz przedmiotu wywołany w umyśle odbiorcy będzie odpowiadać jego wyobrażeniom. AD jest więc sygnałem, za pomocą którego nadawca odwołuje się do: pamięci odbiorcy — *merci pour la carte (celle que tu m'as envoyée)*, do jego logiki rozumowania — *j'ai mal à la tête (la mienne évidemment)*, do ogólnych pojęć istniejących w sposób logiczny w naszych umysłach — *le chien (et non pas le chat) est le meilleur ami de l'homme*.

> Si donc l'AD s'applique à tout nom qui continue une trace retrouvable dans l'esprit, l'AI accompagnera les noms qui se produisent en rupture de cette continuité mentale. Il traduira une opposition ou un contraste de l'objet par rapport à un fond d'idées de l'interlocuteur, surtout dans le cas où la représentation de l'objet en question devrait frapper l'esprit soit par des traits originaux (*un comportement*

> *extraordinaire*), soit par sa soudaineté ou son caractère inattendu (*une réaction surprenante*). (op.cit., s.19)
>
> Cette vision des choses permet d'aborder des exemples comme *Elle a les / des yeux bleus* sans y voir une synonymie parfaite ou une différence « de nature stylistique ». Dans le premier cas, la couleur bleue apparaît comme une caractéristique permanente, un type de beauté identifiable pour tout un chacun. Dans le second cas, l'interlocuteur est invité à découvrir la personne qu'on lui décrit sous l'un de ces traits originaux qu'il devra s'imaginer concrètement, sans se référer pour cela à l'idée générale qu'il peut s'être formée de cet « objet ». (op.cit., s.30-31)

Do powyższych dychotomii dodać można jeszcze inne (Wilczyńska 1986, 1989): dla AD — ponowienie (anafora), *statut de familiarité*, wiedza wspólna, egzystencja zaktualizowana, decyzja interpersonalna; dla AI — prezentacja lub wprowadzenie, statut nowości, wiedza indywidualna, egzystencja wirtualna, *proposition provisoire*. Powyższa dychotomizacja wartości obu rodzajników

> jest całkowicie zgodna z romańską tradycją gramatyczną, która wyróżnia całą serię wartości rodzajnika nieokreślonego: 1) wartość prezentatywną (*valeur présentative ou de non-notoriété*) lub szczegółową (*valeur spécifique*), [...] 2) wartość nieszczegółową lub ewentualną (*valeur non spécifique ou éventuelle*), 3) wartość ogólną lub generyczną *sensu stricto*, [...] 4) wartość numeryczną, 5) wartość indywidualizującą (*valeur individualisante ou de mise en relief*) i in. Paralelną serię wartości przypisuje się rodzajnikowi określonemu, a mianowicie: 1) wartość jednostkową, 2) wartość identyfikacyjną (*valeur de notoriété ou identificatoire*), 3) wartość anaforyczną, 4) wartość deskryptywną, uważaną przez niektórych autorów za wariant wartości anaforycznej, 5) wartość generyczną, którą w literaturze poświęconej rodzajnikowi włoskiemu dzieli się na dwie: a) wartość uniwersalną lub klasyfikacyjną, b) wartość generyczną *sensu stricto*, a ponadto szereg innych wartości jak posesywna, demonstratywna, emfatyczna i in. (Karolak 2001, s.341)

Jak widać, eksplikacje lingwistyczne różnią się wyraźnie od tradycyjnie podawanych w szkołach formuł gramatycznych. Są bliższe rzeczywistości i nie upraszczają problemu. Jednak ich przełożenie na grunt dydaktyki języków obcych napotyka na poważne trudności. O ile bowiem wyjaśnienia te są z pewnością zasadne i dotykają interesujących aspektów, to są czasem zbyt teoretyczne i trudne do zrozumienia nawet na dość zaawansowanym poziomie znajomości wiedzy językoznawczej. Ponadto, nie można się oprzeć wrażeniu, że tak naprawdę służą one wytłumaczeniu opisywanych kategorii temu, kto już je zna i umie nimi władać, a dla kogoś, kto języka francuskiego dopiero się uczy (lub naucza) narażone są na błędne koło: żeby wyjaśnić znaczenie AI i AD, trzeba rozumieć pojęcia partykularyzacji (kategoryzacji) i generalizacji (identyfikacji), a dla zrozumienia tych pojęć najlepiej jest się posłużyć znaczeniem rodzajników. Zadaniem nauczyciela jest natomiast znalezienie sposobu odczytania ich EZ, dla tych, których system języka ich nie leksykalizuje. Aby przeciwdziałać wadom tego podejścia teoretycznego, należy więc przełożyć zdobycze lingwistyki na pole dydaktyki języków obcych w taki sposób, aby tłumaczenie pierwszej było jasne

i przydatne dla tych, którzy są przedmiotem drugiej. Posługując się użytymi przed chwilą terminami chodzi o to, żeby przejść z językoznawstwa *en puissance* do językoznawstwa *en effet*.

Ujęcie logiczne

Powyższy opis właściwości rodzajnika ma jeszcze tę przypadłość, że operuje pojęciami o wartościach rozciągłych, niedyskretnych, a więc nierestrykcyjnych. W opozycji do takich opisów proponowane są kryteria, nazwijmy je, logiczne, które na mocy jednoznacznie falsyfikowalnych sądów mają orzekać o zasadności użytego rodzajnika. Ujęcie to różni się od tradycyjnego ujęcia gramatycznego, bowiem restrykcje użycia rodzajnika nie wywodzą się z formalnych właściwości struktur powierzchniowych, lecz pochodzą ze struktur głębokich. Nazwy pojmowane są jako wyrażenia nieautonomiczne, symbole niezupełne, tj. synkategorematy, które są dopełnione w kontekście rodzajnikami; przy czym przyjmuje się, że w językach bezrodzajnikowych funkcję dopełnieniową spełnia kontekst (Karolak 2001, s.135). Symbolami nieautonomicznymi są również rodzajniki i chociaż istnieją sytuacje, gdzie zarówno zdanie z rodzajnikiem jak i bez rodzajnika należy uznać za poprawne (np. *The lilac / Lilac smells very strongly*), to są one pojmowane jako operatory, tj. funktory nazwotwórcze od argumentu rzeczownikowego (op.cit., s.140). Ujęcie to przejmuje więc w sposób logicznie uporządkowany opozycję wyrażeń *en puissance* w systemie do wyrażeń *en effet* w dyskursie.

Z interpretacją logiczną rodzajnika związana jest też opozycja między jego ujęciem referencyjnym a kwantyfikującym. Wartości referencyjne rodzajnika dzieli się względem trybów *de re* — wówczas rodzajnik otrzymuję funkcję denotatywną i *de dicto* — gdzie otrzymuje funkcję konotatywną; obie funkcje są rozumiane w ujęciu logicznym. W ujęciu kwantyfikacyjnym rodzajniki interpretowane są za pomocą kwantyfikatorów w ramach logicznego rachunku zdań. Rodzajnikom przypisuje się kwantyfikatory egzystencjalne i uniwersalne, a wartość kwantyfikacyjna rodzajnika zmienia się w zależności od kontekstu z ogólnej na szczegółową i odwrotnie (op.cit., s.354-355):

Un chien aboie. (ogólny lub szczegółowy)
por.: A dog barks. (ogólny) *vs* A dog is barking. (szczegółowy)
Une horloge sonne l'heure. (ogólny lub szczegółowy)
por.: A clock strikes hours. (ogólny) *vs* A clock is striking an hour. (szczegółowy)
Un critique hostile pourrait réunir une moisson d'inconséquences verbales.
(A. Wood) (ogólny)
Un critique hostile a rédigé un rapport négatif. (szczegółowy)
Vous pouvez entendre un coup de tonnerre, quand vous êtes seul dans un désert.
(Russel) (ogólny)
Etant seul dans un désert j'ai entendu un coup de tonnerre. (szczegółowy)

Przytoczonym zdaniom przypisuje się: pierwszym — formę z kwantyfikatorem ogólnym, drugim — formę z kwantyfikatorem egzystencjalnym, symbolicznie:

$(\forall x)\ P_1\ [(x)\ P_2\ (x)]$ *vs* $(\exists x)\ P_1\ [(x)\ P_2\ (x)]$

W formalno-logicznym ujęciu rodzajnika uzasadnienia jego użycia szuka się w kontekście.

> Rodzajnik jest selekcjonowany przez znaczenie nazwy, której towarzyszy, samej lub wziętej łącznie z kontekstem kooperującym. (op.cit., s.359) W związku z tym reguły rządzące dystrybucją rodzajników powinny być formułowane przede wszystkim ze względu na kontekst, w którym występują, a ponadto ze względu na niektóre składniowe osobliwości nazw. (op.cit., s.337)
>
> Selekcję rodzajnika wyznacza kombinacja pojęć reprezentowanych przez nazwę i przez kontekst zdaniowy. Nakazuje to istotną zmianę perspektywy dydaktycznej, a mianowicie przesunięcie akcentu z postulowanych przez gramatyki wartości rodzajników na wartość kontekstu nazwowego i zdaniowego. (op.cit., s.422)

Dowodem na opisywany wyżej determinizm kontekstualny selekcji rodzajników mają być paralelne teksty tłumaczeń z języków nierodzajnikowych na rodzajnikowe. Na przykład:

> *Ludzie na zachodzie skłonni są często rozpatrywać los krajów nawracanych tylko w kategoriach przymusu i przemocy. (Miłosz)*
> *Les Occidentaux ont tendance à concevoir le sort des pays convertis exclusivement en termes de contrainte et d'oppression.* [...]
>
> Fakt, że tłumacze oddali bezrodzajnikowe nazwy słowiańskie różnymi pod względem determinacji, ale równoznacznymi nazwami języka francuskiego [...] skłania do wniosku, że znaleźli odpowiednie sygnały w ich immanentnej strukturze. […] Stwierdzenie takich faktów jak powyższe pozwala na wysunięcie hipotezy, że określoność / nieokreśloność nazw jest kategorią semantyczną, a więc że jej istnienie nie ogranicza się do języków rodzajnikowych. Różnica między językami nierodzajnikowymi a rodzajnikowymi polega na tym, że w pierwszych kategoria określoności wyrażana jest w sposób niejawny, niedyskretny, czyli że zawarta jest jedynie w pojęciowej treści nazw, natomiast w drugich ma ona ponadto dodatkowy refleks powierzchniowy w postaci przedimków / rodzajników. Różnica między nimi ma więc charakter powierzchniowy, idiomatyczny, nie jest jednak bez znaczenia dla informacyjnej struktury tekstu. Języki rodzajnikowe cechuje bowiem wyższy stopień dyskretności, który umożliwia usuwanie ambiwalencji właściwej znacznej liczbie nazw w językach naturalnych. (op.cit., s.440-441)

Teza o logiczno-formalnych uwarunkowaniach selekcji rodzajnika jest kusząca, bo z punktu widzenia naukowego pozwala określić falsyfikowalne warunki użycia rodzajnika w zamkniętej liczbie reguł syntaktyczno-semantycznych, a z punktu widzenia dydaktycznego pozwala stworzyć ćwiczenia na jego użycie oceniane w sposób jednoznaczny. Nie wytrzymuje ona jednak próby zarówno empirycznej jak i racjonalnej i to zarówno w perspektywie lingwistycznej jak i dydaktycznej. Pisaliśmy już wcześniej, że gdyby użycie rodzajnika zależne było wyłącznie od wymogów formalnych współwystępującego z nim kontekstu, rodzajnik przestałby wyrażać cokolwiek ponad liczbę i rodzaj. A przecież rodzajnik używany jest po to, by wyrazić coś ponad kontekst, w którym się znajduje. Innymi słowy, nie tylko kontekst determinuje użycie rodzajnika, ale i użycie wybranego rodzajnika również ten kontekst zmienia. Tam, gdzie zmuszeni

jesteśmy do wybrania jednego rodzajnika, a więc odrzucenia innych, ma to miejsce tak samo z uwagi na kontekst, j a k i z uwagi na wartość rodzajnika.

Dowód na kontekstualny determinizm rodzajnika w postaci tekstów paralelnych również należy odrzucić. Jeśli bowiem pewne konteksty wymuszają rzeczywiście odrzucenie EZ rodzajnika oponującego, to często jest też tak, że proces tłumaczenia z języka nierodzajnikowego na rodzajnikowy wymaga od tłumacza rozwiązania arbitralnego i użycia wybranego rodzajnika m i m o , ż e użycie rodzajnika oponującego należałoby uznać za równie zasadne (dowiodą tego niebawem tłumaczenia kontekstualne). Sformułować można, choćby *ad hoc*, nawet i długi tekst, w którym kluczowy rzeczownik przyjąć może rodzajnik zarówno określony jak i nieokreślony.

Kup mi papierosy.
Pamiętaj kupić papierosy.
A jak już mnie poślubisz, będziesz musiał mi kupować papierosy.
Będąc w Paryżu, codziennie rano kupowałem papierosy w kiosku na rogu ulicy.
itd.

Przekonanie o „logicznych" wymogach selekcji rodzajnika jest też przyczyną błędnego formułowania i oceniania testów na jego użycie. Często po konsultacjach z rodzimym użytkownikiem języka rodzajnikowego, prędzej czy później okazuje się, że użycie obu rodzajników jest nie tylko dopuszczalne, ale wręcz i nie wiadomo, które z nich należałoby uznać za właściwsze.

Dalece wadliwa jest też teoria kwantyfikacyjna. Czyżby według logiki kwantyfikatorów nie istniała żadna różnica między zdaniami typu:

Les femmes sont sensibles. *vs* Toutes les femmes sont sensibles.
Des amis sont venus me voir. *vs* Certains amis sont venus me voir.

Jak zinterpretować ponadto w ramach tak ścisłych kryteriów logicznych fakt, iż za „logicznie" poprawne uznać należy zdania asemantyczne (Attal 1976; za: Karolak 2001, s.228):

Certains amis sont venus. *vs* Certains amis ne sont pas venus.
Des amis sont venus. *vs* *Des amis ne sont pas venus.

Z powyższych kłopotów wypływają dwie alternatywne hipotezy:

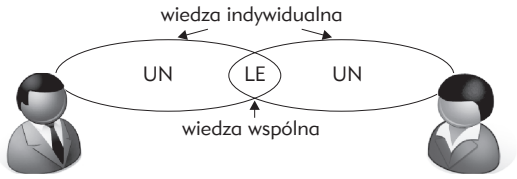
> albo 1) logika kwantyfikatorów ma zbyt uproszczoną wizję języka, która abstrahuje od istotnych różnic właściwym językom naturalnym, czyli przedmiotem logiki jest uproszczona wersja języka, albo 2) logiczny rachunek kwantyfikatorów jest źle zinterpretowany przez językoznawców opisujących wyrażenia uważane za wykładniki kwantyfikatorów. (Karolak 2001, s.210)

Odpowiedź twierdząca na pytanie pierwsze dyskredytuje ujęcie logiczne jako wystarczające dla opisania właściwości rodzajników. Odpowiedź twierdząca na pytanie drugie skłania logików do wprowadzenia licznych komplikacji, co czyni ich teorie coraz mniej przydatnymi dla potrzeb kogoś, kto pragnie się nimi posłużyć w procesie

glottodydaktycznym. Czy więc ujęcia logiczne są nieprzydatne? Nie. Bowiem to właśnie dzięki poszukiwaniu restrykcyjnych warunków użycia rodzajnika wskazane zostają przykłady jego użyć logicznie odrzucanych (dużej liczby przykładów dostarcza Karolak 2001). Te zaś są bardzo pomocne przy konstruowaniu ćwiczeń zarówno w perspektywie wewnątrzjęzykowej jak i międzyjęzykowej. I choć w niektórych „logicznie" wymuszanych przypadkach, użycie rodzajnika oponującego byłoby nadal równie zasadne, to właśnie dzięki badaniom logicznym będziemy dostarczać przykładów, w których użycie takiego rodzajnika wymagać będzie silnego wysiłku intelektualnego, co będzie z kolei tylko utwierdzać we właściwym zrozumieniu jego wartości.

UJĘCIE PRAGMATYCZNE

Zanim będziemy opisywać rodzajnik za pomocą mniej lub bardziej zasadnych reguł gramatycznych lub semantycznych, powinien on być postrzegany przede wszystkim jako narzędzie komunikacji właściwe płaszczyźnie pragmatycznej języka i być pojmowany jako element wiążący interlokutorów odpowiednimi presupozycjami wynikającymi z jego użycia w konkretnym akcie mowy. Pierwsza interpretacja wartości rodzajnika opiera się więc na następującym schemacie (Wilczyńska 1989, s.14):



Według tego schematu rodzajnik służy do określenia przestrzeni myślowej, w której ma zostać usytuowany dany przedmiot. Rodzajnik jawi się jako wyraz czynionej przez nadawcę presupozycji, celem odniesienia danego przedmiotu do wiedzy wspólnej lub indywidualnej (ibid.). Indukowanym EZ wiąże on uczestników rozmowy wspólnym (AD) lub indywidualnym (AI) doświadczeniem i wywołuje odpowiednią względem kontekstu użycia presupozycję. Mówiąc *J'ai vu le film* nadawca odsyła do wspomnienia we wspólnej pamięci, podczas gdy w *J'ai vu un film* zwalnia nas z konieczności podjęcia tego wysiłku. Użycie rodzajnika indukuje więc konkretną inferencję kontekstualną, której treść zależy od doświadczenia mentalnego, w którym dany przedmiot jest lub powinien być umieszczony (op.cit., s.16-18):

> Avez-vous pensé à apporter le disque ? ⇒ |Vous avez demandé, hier, à votre ami de vous prêter les trois concerts de Mozart qu'il venait d'acheter.|
> As-tu pensé à apporter un disque ? ⇒ |Votre ami vous a promis de régler votre tourne-disque, il a besoin pour cela de le vérifier avec un disque, peu importe lequel.|
> Le disque a été inventé en 1877 par E. Berliner, technicien américain d'origine allemande. ⇒ |En tant que dispositif, ou procédé de reproduction du son, qui est communément connu.|

Powyższe inferencje to presupozycje kontekstualne, wynikające jednocześnie z EZ danego rodzajnika jak i z kontekstu jego użycia. Są one inferencjami sytuacyjnymi i są zasadne tylko w danym kontekście sytuacyjnym — *hic et nunc*. Wynikają one jednak z wartości przypisywanych rodzajnikom *semper et omnis* — we wszystkich kontekstach użycia. Zamiast więc mnożyć listę presupozycji kontekstualnych, należy opisać ogólną wartość rodzajnika, pozwalającą wytłumaczyć skutki jego użycia we wszystkich jego możliwych kontekstach. Tę ogólną wartość rodzajnika proponujemy opisać tak (Reguła RArt):

1) Rodzajnik jest wyrazem presupozycji czynionej przez nadawcę i jego wybór zależy od mówiącego; rzadziej od predefiniowanych reguł syntaktycznych lub semantycznych.
2) Gdy mówiący użyje rodzajnika:
   a) AD, to zakłada (presuponuje), że słuchający wie, o czym mówiący mówi (co nie znaczy, że słuchający wie, o czym mówiący mówi),
   b) AI, to nie zakłada (nie presuponuje), że słuchający wie, o czym mówiący mówi (co nie znaczy, że zakłada on, że słuchający nie wie, o czym mówiący mówi).
3) *Nota bene* — słuchający w przypadku:
   a) założy, że mówiący zakłada, że słuchający wie, o czym mówiący mówi,
   b) założy, że mówiący nie zakłada, że słuchający wie, o czym mówiący mówi.

Reguła ta opisuje jedynie różnice między AI a AD. Sformułowana została zgodnie z zasadą ekonomii opisu i prawem najmniejszego wysiłku. Formuła *zakładam, że* odnosi się do zasady kooperacji i ustala pętlę presupozycji typu: *...zakładam, że zakładasz, że zakładam, że...* itd. — bez początku i końca. Pojęcie efektu znaczeniowego pozwala przyjąć, że użycie danego rodzajnika ma na celu wywołać efekt w przestrzeni mentalnej odbiorcy, którego konsekwencje mogą być przeróżnej natury.

Reguła ta może zostać rozwinięta na dwa sposoby. Pierwszy dotyczy inferencji sytuacyjnych typu: *Tu m'as rendu la cassette* $\Rightarrow$ |celle dont on a parlé|, indukowanych przez EZ rodzajnika oraz kontekst jego użycia. Ich statut jest specyficzny. W rachunku logicznym wnioski te mają statut presupozycji, gdyż odpowiadają formule: $(p \Rightarrow q) \leftrightarrow ((p \vee \sim p) \rightarrow q)$, np. *Je (n')ai (pas) vu le film* $\rightarrow$ |Tu m'en as parlé|. Należy jednak odróżnić sam fakt presuponowania (lub nie) określony w RArt jako obecny *semper et omnis* od możliwych do wyciągnięcia z tego faktu wniosków w danym kontekście wypowiedzi, zasadnych *hic et nunc*. Różnicę tę skorelować można z opozycją między pojęciami presupozycji i implikatury.

> Intuicyjnie różnica wydaje się następująca: presupozycją jest to, co nadawca, a zdaniem nadawcy także adresat, zakłada jako część tła kontekstowego. Natomiast implikaturą jest to, co adresat (niekoniecznie z zamiarem nadawcy) może wywnioskować z wypowiedzi w tym kontekście, w którym została wygłoszona. (Lyons 1989, s.218)

Z proponowaną wyżej regułą wiąże się problem logicznej struktury opisywanych za jej pomocą efektów znaczeniowych. Pojawiają się dwie koncepcje, które przedstawić można za pomocą następujących formuł:

Koncepcja 1

A	vs	ØA
(±) x albo (+) zakłada, albo (–) nie zakłada, że y wie		(ø) x ani (~+) zakłada, ani (~–) nie zakłada, że y wie

AD	vs	AI
x (+) zakłada, że y wie		x (–) nie zakłada, że y wie

Koncepcja 2

A	vs	ØA
x (+) zakłada, że y (±) albo wie, albo nie wie		x (–) nie zakłada, że y (±)wie lub nie wie

AD	vs	AI
x (+) zakłada, że y (+) wie		x (+) zakłada, że y (–) nie wie

Użycie rodzajnika nieokreślonego w poniższym zdaniu może więc otrzymać dwie interpretacje:

C'est / Il y a un tableau.
1 koncepcja ⇒ |Nie zakładam, że wiesz o czym mówię.|
2 koncepcja ⇒ |Zakładam, że nie wiesz o czym mówię.|

Kłopoty te wynikają z prób jednoznacznego podporządkowania EZ rodzajnika ścisłym rygorom logiki, podczas gdy język często logice się wymyka. Wobec powyższego przyjąć by można za słuszne obie interpretacje jednocześnie, warunkując ich zasadność sytuacją użycia rodzajnika. W naszym modelu skłonimy się jednak ku pierwszej koncepcji, do uzasadnienia to której powrócimy niebawem.

Drugi typ rozwinięć RArt jest natury teoretycznej. Chodzi w nich o dookreślenie szczególnych cech rodzajnika odnajdywalnych w pewnych zbiorach kontekstów. Można je podzielić na dwa rodzaje. Jedne wskazują na charakter przedmiotu implikowany jego użyciem (np.: AD(x) → x/znany/ *vs* AI(x) → x/nieznany/, AD(x) → x/przedstawiciel gatunku/ vs AI(x) → x/wybrany okaz/), drugie dotyczą kontekstu syntaktyczno-semantycznego lub natury wyrażeń skłaniających do użycia AD lub AI (np.: AD ← czasownik odnoszący się do czynności uprzednio zaistniałej: *rendre le livre* ⇒ |celui qu'on a emprunté|, AI ← czasownik wprowadzający istnienie czegoś: *il y a, il existe, il est* itp. Wilczyńska 1989, s.25-28). Reguły te są jednak same w sobie niewystarczające i stają się zasadne dopiero w ramach RArt, na której to przyswojeniu winien być przede wszystkim położony nacisk w procesie glottodydaktycznym.

Analiza użycia rodzajnika nie dokonuje się w kategoriach poprawności (p vs *p) lub prawdziwości (1/0), ale dopuszczalności (stosowności) lub skuteczności, czyli w kategoriach użycia udanego (☺) lub chybionego (☹).[41] Powiemy, że użycie da-

41 Nie wykluczamy jednak rozumowania w kategoriach zerojedynkowych, np.: *La chauve-souris est un mammifère* vs **Une chauve-souris est le mammifère* lub *Cracovie était la capitale de la Pologne* vs **Cracovie était une capitale de la Pologne.*

nego rodzajnika jest dopuszczalne wtedy i tylko wtedy, gdy spełnione są warunki presupozycyjne jego użycia, zaś jest ono skuteczne wtedy, gdy skutek jego użycia jest zgodny z intencjami nadawcy. Jeśli warunki presupozycyjne użycia rodzajnika nie są spełnione, a odbiór rodzajnika nie pokrywa się z intencją nadawcy, jego użycie uznamy odpowiednio za niestosowne i za nieskuteczne, zaś cały przekaz za chybiony lub nieudany.

Omawiana tu kwestia jest szczególnie ważna dla dydaktyków. Ich nadrzędnym zadaniem powinno być wyczulenie na pojęcia skuteczności i stosowności użycia rodzajnika, nie zaś jego poprawności. Jeśli bowiem użycie dowolnego rodzajnika można uznać za poprawne, to nie znaczy, że musi być ono stosowne lub skuteczne (udane: ☺). Zdarzyć się może tak, że EZ indukowany użyciem danego rodzajnika rozmijać się będzie z intencją nadawcy (3, 4) lub będzie nie na miejscu (1, 2). Chociaż zdania:

1) ☹Tu peux ouvrir la fenêtre ? — powiedziane w pokoju z 3 oknami; niespełnione warunki presupozycyjne.
2) ☹Tu peux ouvrir une fenêtre ? — powiedziane w pokoju z 1 oknem; niespełnione warunki presupozycyjne.

należy uznać za poprawne, to są one niestosowne względem kontekstu ze względu na EZ użytych rodzajników. W zdaniach:

3) ☹Je peux emprunter la cassette ? — powiedziane w wypożyczalni, gdy nikt nie wie, co chcemy oglądać; $u \neq v$
4) ☹Tu peux me donner une cassette ? — powiedziane o filmie, o którym dyskutowaliśmy od miesiąca; $u \neq v$

rodzajniki zostały użyte „poprawnie", ale nie dają oczekiwanych efektów ponieważ nie odpowiadają naszym intencjom.

Ujęcie dydaktyczne: od analizy pragmatycznej do technik nauczania

Wyróżniamy dwa etapy procedury dydaktycznej. W pierwszym, teoretycznym, wyczulamy na różne aspekty aktów mowy i na fakt, że płaszczyzna pragmatyczna jest nadrzędną płaszczyzną interpretacji rodzajnika. Przedstawiamy pojęcia z zakresu pragmatyki, które do jego opisu będą niezbędne. Głównym punktem tego etapu jest podanie reguły RArt, która winna zostać sformułowana „w s p ó l n i e" oraz d o p i e r o p o doświadczeniach wyczulających na Σα i Σβ rodzajników AD i AI (patrz niżej).

Procedura dydaktyczna

W drugim etapie przechodzimy od teorii do praktyki, od uświadomienia wartości pragmatycznej rodzajników do interioryzacji EZ wywoływanych ich użyciem i do konkretnych ćwiczeń na ich stosowanie. Proponowane techniki są skonstruowane

specjalnie dla uczniów polskich. Wychodząc z założenia, że aby w pełni „zrozumieć" opisywane w RArt efekty Σα i Σβ rodzajników AD i AI, należy te efekty „poczuć", zadaniem proponowanych technik jest wywołać Σα i Σβ w języku polskim, introspektywnie je opisać, przypisać je właściwym rodzajnikom i utrwalić wywołane wrażenia:

$$\text{Wypowiedź/Pl}\{\cancel{\text{Rodzajnik}}\} \xrightarrow{\text{1) odczuć i 2) opisać}} \text{EZ} \xrightarrow{\text{3) przypisać i 4) utrwalić}} \{\text{Rodzajnik}\}\text{Fr/Wypowiedź}$$

Przyjmując że AD i AI indukują efekty Σα i Σβ zawsze i w sposób jawny (*explicite*), podczas gdy w języku polskim, odpowiadające im EZ wyrażane są czasami (nieregularnie) i najczęściej w sposób niejawny (*implicite*), dla ich poczucia proponujemy posłużyć się doświadczeniami językowymi, które wyrażać będą analogiczne EZ w języku polskim, zaczynając od przykładów, które wyrażają te efekty bardziej eksplicytnie, a kończąc na tych, które je wyrażają bardziej implicytnie.

Doświadczenia językowe

Termin „doświadczenie" pojmujemy w dwójnasób: w sensie *eksperymentu* i czasownika *doświadczać*. Dążymy do tego, by uczniowie polscy doświadczyli wartości rodzajników tak, jak doświadczają ich rodzimi użytkownicy języka francuskiego. Pierwsze doświadczenie należy przeprowadzić przed podaniem reguły RArt. Chodzi o to, aby zgodnie z majeutycznymi założeniami metody MCL nakłonić uczniów do samodzielnego, choć wspomaganego, opisania doświadczanych EZ.

Przed chwilą rozmawiałem z Potrzebowskim

To doświadczenie przeprowadzamy jako pierwsze. Powyższe zdanie wypowiadamy zaraz po wejściu do klasy. Używamy tu nazwiska jak najbardziej wymyślnego, choć brzmieniowo prawdopodobnego. Zdanie to należy wypowiedzieć w najmniej oczekiwanym momencie tak, aby jego efekt pragmatyczny był jak najsilniejszy. Zaraz po jego wypowiedzeniu poddajemy je introspekcji, prosząc studentów, by opisali, co wydarzyło się w ich głowach. Reakcję studentów zaobserwować można po specyficznym wyrazie twarzy, a ich odpowiedzi są zawsze takie same: „Nie wiem, o kim on mówi, ale on myśli, że ja wiem", „Czy powinienem znać tego Potrzebowskiego?", „Dlaczego przypuszcza, że go znam?" itd. Gdy przedstawiony przez nich opis uznamy za zadowalający (zbieżny z podpunktami (a) reguły RArt), opisany przez nich EZ odnosimy do rodzajnika AD. Zgodnie ze schematem przestrzeni mentalnych, Potrzebowski (P) należy (∈) do mojej wiedzy indywidualnej (UN), a nie do sfery wiedzy wspólnej nadawcy i odbiorcy (LE). Mój przekaz (*m*) jest chybiony, ponieważ nie jest adekwatny (≠) do sytuacji komunikacji (*s*) (*s*: P∈UN, *m*: P∈LE, więc $m \neq s$). Doświadczenie to wyczula nie tylko na EZ, jaki użycie AD wywołuje w umyśle słuchającego, ale również na wartość pragmatyczną wypowiedzi, tj. na pojęcia przekazu chybionego i różnicę między poprawnością a stosownością wypowiedzi.

Rozmawiałem wczoraj z tą... no....

Doświadczenie to polega na wypowiedzeniu w charakterystyczny dla siebie sposób zdań anakolutowych urywających się na zaimkach wskazujących:

Rozmawiałem wczoraj z tą... no... (jak ona się nazywa?)

Użyte tu zaimki nie mają wartości wskazującej *sensu stricto*, lecz wartość Σα rodzajnika AD. Porównując rodzajnik francuski z zaimkami polskimi, tym ostatnim należałoby więc przypisać dwie wartości: deiktyczną, tj. taką samą jak wartość desygnatywna zaimków wskazujących w języku francuskim, oraz presupozycyjną lub pragmatyczną, a więc taką, jaką ma rodzajnik AD. Reguły opisywania wartości rodzajnika francuskiego za pomocą zaimków wskazujących nie są więc bezzasadne. Na ogół nie wskazują one jednak, jaka wartość zaimka polskiego odpowiada *de facto* rodzajnikowi francuskiemu, a w odczuciu tej to właśnie wartości pomaga niniejsze doświadczenie.

Na przykładach tego typu zrozumieć też można zasadność punktu RArt2a: mimo, iż mówiący sam nie pamięta imienia osoby, o której mówi, to jest on przekonany, że słuchający wie, o kogo mu chodzi, a EZ wywołany w umyśle słuchającego jest zgodny z tym, jaki mówiący chciał wywołać. W oparciu o ten model można zbudować wiele innych przykładów:

Wczoraj w końcu kupiłem ten... no wiesz… (Hier, j'ai acheté le... tu sais, le...)
Przyniosłeś mi... no... ten... (Tu m'as apporté le... enfin, le...)

Zdania tego typu wywołują na ogół charakterystyczne zachowania osoby mówiącej, jak na przykład gesty rękoma, strzelanie palcami lub inne, co Wilczyńska (1986, s.112) nazywa „un clin d'oeil complice, un signal invitant le destinataire à identifier l'objet en question à l'intérieur de l'aire de connivence". Przykład ten podkreśla więc relację między mową a działaniem ucieleśnionym w postaci pewnych mikrozachowań, po stronie zarówno nadawcy jak i odbiorcy.

Poproszę obie osoby o powstanie

W poszukiwaniu chwytów na oddanie analogicznych Σα i Σβ pomagają następujące ekwiwalencje:

inni *vs* pozostali	↔	d'autres *vs* les autres
jedni i drudzy	↔	les uns et les autres
dwie *vs* obie	↔	deux *vs* les deux

Na zajęciach posługujemy się prostym doświadczeniem, wykorzystując różnicę między efektami Σβ i Σα wyrażeń: *dwie* vs *obie*. Gdy wszyscy siedzą, prosimy *dwie* (Σβ) osoby o powstanie, co wywołuje lekkie zamieszanie i zgodnie z „prawidłową" reakcją studentów na wywołany EZ, nikt nie wstaje. Kiedy uda nam się w końcu sprawić, by *dwie* osoby powstały, prosimy *obie* (Σα) osoby o wykonanie jakiejś czynności i *obie* osoby doskonale wiedzą, do kogo się zwracamy. Z drugiej strony, kiedy wszyscy siedzą

i prosimy, aby wstały *obie* osoby, zasiewamy w klasie niepokój; wszyscy czują, że przekaz jest chybiony. Analogicznie do tego doświadczenia zaproponować można inne; na przykład z wykorzystaniem różnicy między *inni* vs *pozostali*. Doświadczenie to wyczula na wartość perlokucyjną rodzajnika: uczniowie widzą, jak użycie konkretnego efektu znaczeniowego może powodować działanie uczestników aktu komunikacji.

POSPIESZ SIĘ, BO TRAMWAJ JEDZIE

Zwracaliśmy już uwagę na zależność między systemem rodzajnika języków pozycyjnych a strukturą tematyczno-rematyczną języków fleksyjnych (s.105-106). Na potrzeby tego doświadczenia przyjmujemy, że tak jak język polski dla wyrażania funkcji rematycznej wyrażeń kompensuje nieobecność rodzajnika porządkiem słów, tak język francuski kompensuje ścisły porządek słów obecnością rodzajników. Przyjmujemy, że: temat ↔ Σα, zaś remat ↔ Σβ (Huszcza 1990, s.88) i aby te zależności uzmysłowić, proponujemy doświadczenie porównujące następujące wypowiedzi:

(Zobacz.) Jedzie tramwaj. *vs* (Zobacz.) Tramwaj jedzie.

Aby poddać je analizie presupozycji kontekstualnych, z uwzględnieniem skutków, jakie wywołać może użycie odpowiadających im rodzajników, umieszczamy je w konkretnej rzeczywistości. Za kontekst przyjmujemy przystanek na Placu Wolności w Łodzi, gdzie dwaj studenci czekają na tramwaj nr 15. W pierwszym zdaniu *tramwaj* jest w pozycji rematu, a jego Σβ (jeszcze nie wiemy, jaki tramwaj) odpowiada rodzajnikowi AI. W drugim zdaniu jest on w pozycji tematu (wiem, że chodzi o 15-kę), dlatego też dla jego określenia użyjemy AD. Otrzymujemy więc następujące ekwiwalencje:

(Regarde.) Il y a un tramway qui arrive. *vs* (Regarde.) Il y a le tramway qui arrive.

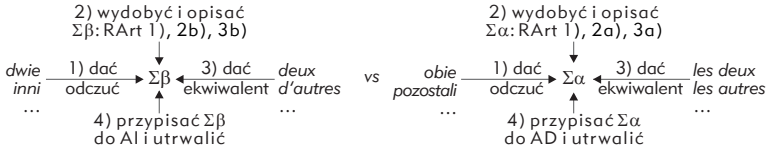
Powyższy przykład uzmysławia nam, jak silny jest związek między wartością rodzajnika a kontekstem jego użycia (inferencje kontekstualne) i jak fatalne może być w skutkach jego użycie niezgodne z naszymi intencjami. Na przykład, gdy chcemy, żeby nasz kolega pospieszył się z kupnem biletu w kiosku i wołamy do niego *Il y a un tram*, podczas gdy chcieliśmy powiedzieć $\{Tramwaj\}^T$ $\{\underline{jedzie}\}^R$, lub też, gdy nasz kolega dociera z kiosku na przystanek zdyszany po tym, jak usłyszał *Il y a le tram*, podczas gdy my chcieliśmy tylko, żeby zwyczajnie wiedział, że $\{Jedzie\}^T$ $\{\underline{tramwaj}\}^R$.

Powyższa analiza jest mocno uproszczona, gdyż wykładnikiem STR zdania jest nie tylko jego szyk lub rodzajnik (na zajęciach można wartość rematu słowa podkreślić intonacją). Nie umniejsza to jednak przydatności proponowanego doświadczenia.

PRZEŁOŻENIE GLOTTODYDAKTYCZNE: „PRAGMADYDAKTYKA" W ZASTOSOWANIU

Celem tych doświadczeń jest pobudzenie Σβ i Σα w umysłach uczniów polskich i przypisanie ich do odpowiednich rodzajników francuskich. Kolejne etapy tego pro-

cesu można zilustrować na przykładzie doświadczenia *dwie* vs *obie* za pomocą poniższych schematów:



Centralnym punktem doświadczeń jest skupienie uwagi na wspólnych językowi polskiemu i francuskiemu efektów Σα i Σβ. Po ustaleniu właściwych ekwiwalencji formułujemy wspólnie Regułę RArt, ilustrując ją przykładami wypowiedzi z użyciem AD i AI. Przykłady te analizujemy następnie ze względu na: 1) indukowane EZ (nie/zakładam, że...), 2) rozwinięcia teoretyczne (np. AI wprowadzenie *vs* AD wznowienie), 3) inferencje kontekstualne (*rends-moi le livre* ⇒ |celui que je t'ai prêté|). Następnie przechodzimy do ćwiczeń utrwalających efekty Σα i Σβ. Dzielimy je na: 4) tłumaczenia kontekstualne, gdzie w tekście polskim bez rodzajników analizujemy ich możliwe użycie oraz 5) testy komutacyjne, gdzie w tekście francuskim zamieniamy AD na AI i odwrotnie, wskazując na różne inferencje indukowane przez ich Σα i Σβ.

Tak jak niekonwencjonalne są proponowane tutaj techniki nauczania rodzajnika, tak też szczególny charakter ma ewaluacja przyswojenia jego wartości. Po pierwsze, z faktu, że użycie rodzajnika nie jest analizowane w kategoriach poprawności, lecz stosowności lub skuteczności, wnioskować można, że każde użycie rodzajnika jest poprawne. Jednak, jeśli nawet można użyć rodzajnika „dowolnego" (często, na przykład, nieprzewidzianego przez autora testu), to pozostaje sprawdzić czy indukowany u odbiorcy EZ jest zgodny z intencjami nadawcy. Innymi słowy: c h o ć k a ż d e u ż y c i e r o d z a j n i k a j e s t p o p r a w n e , t o n i e k a ż d e j e s t n i e - c h y b i o n e . Zadaniem nauczyciela jest więc uczyć używać rodzajnika tak, aby EZ wywołany przez mówiącego (nie) był (nie)zgodny z tym, jaki chciał wywołać.

☺Tu peux me donner une cassette ? ← nie wiedząc, co chcemy oglądać; $u = v$

Po drugie, przyjmując, że użycie rodzajnika zależy od nadawcy, uczeń może starać się je uzasadnić, odklepując jedynie formułkę, nie czując w rzeczywistości EZ rodzajnika, którego użył (co winien jednak wyczuć nauczyciel). Wówczas to przywołać należy któreś z doświadczeń, aby ponownie obudzić w umyśle ucznia EZ użytego rodzajnika. Uczniowie winni bowiem zrozumieć, że nawet jeśli u ż y c i e r o d z a j n i k a zależy od nich samych, to n i e j e s t o n o d o w o l n e .

Po trzecie, użycie rodzajnika dotyczy zawsze konkretnej sytuacji i choć nie analizujemy go w kategoriach użycia (nie)poprawnego, to analizować je możemy w kategoriach użycia stosownego względem kontekstu. Wówczas to okazuje się, że n i e k a ż d e u ż y c i e r o d z a j n i k a j e s t d o p u s z c z a l n e ; niektóre konteksty, sytuacje, wykluczając użycie jednego rodzajnika, wymuszają użycie drugiego. Można więc wymyślić ćwiczenia, które zawężą wybór rodzajnika względem przywołanego interpretantu.

☺Tu peux ouvrir la fenêtre ? ← powiedziane w pokoju z jednym oknem.

UTRWALENIE I EWALUACJA

Wyróżniamy dwa rodzaje ćwiczeń: tłumaczenia kontekstualne i testy komutacyjne. Podczas gdy pierwsze uczą patrzeć na tekst polski czuciem francuskim, drugie pokazują, jak sprawdzić już w samym języku francuskim zasadność użytego rodzajnika.

TŁUMACZENIA KONTEKSTUALNE (Z JĘZYKA POLSKIEGO)

Tłumaczenia te skłaniają do wychwycenia niewerbalizowanych eksplicytnie efektów Σα i Σβ, które można przypisać przedmiotom opisywanym w tekście zredagowanym w języku polskim. Celem ćwiczenia jest wyrobienie odruchu postrzegania tekstu polskiego przez pryzmat wrażliwości Σα i Σβ języka francuskiego. Na przykład:

> Kontekst: Janek i Arek idą do Marii na urodziny. Janek chce jej kupić (1) prezent.
> Rozmawiają rano przez telefon. Janek pyta Arka: Kupiłeś jej (2) prezent?
> Spotykają się wieczorem przed domem Marii. Janek pyta Arka: Przyniosłeś (3) prezent?

Przy niezleksykalizowanych w tym tekście Σα i Σβ, zadajemy pytanie odnośnie do trzech okurencji rzeczownika *prezent*. Chociaż język polski zawiesza tę opozycję, dając możliwość tylko niejawnego i niekoniecznie jednoznacznego domniemania, o który z EZ chodzi, to praktycznie zawsze odpowiedzi studentów są następujące: w (1) narrator nie zakłada, że prezent ten stanowi dla czytelników element, którego tożsamość była (uprzednio) zdefiniowana; w (2) Janek nie zakłada, że Arek wie, o czym Janek mówi (mówią o tym po raz pierwszy); a w (3) Janek zakłada, że Arek wie, o czym Janek mówi (z pewnością ustalili, co kupią). Następnie przekładamy tekst na język francuski, leksykalizując EZ: (1)→Σβ, (2)→Σβ i (3)→Σα za pomocą rodzajników: (1)←AI, (2)←AI, (3)←AD.

> Contexte : Marie fête son anniversaire. Janek veut lui acheter un (1)cadeau
> Matin : Janek demande à Arek : Tu lui as acheté un (2)cadeau ?
> Soir : Janek rencontre Arek : Tu as apporté le (3)cadeau ?

Do użycia tych rodzajników nie zmuszają nas żadne wymogi gramatyczne, a celem tego ćwiczenia nie jest wstawienie rodzajników „właściwych", ale uzasadnienie stosowności ich użycia przez ich szeroko pojęty interpretant: sytuację komunikacyjną, presupozycje kontekstualne i samego nadawcę.

TESTY KOMUTACYJNE (W JĘZYKU FRANCUSKIM)

Kiedy EZ zostały określone, Σα→AD i Σβ→AI zleksykalizowane, a teksty w całości przetłumaczone, w kolejnym etapie zastępujemy użyty rodzajnik rodzajnikiem oponującym. Opierając się na zasadzie falsyfikowalności, w ćwiczeniu tym uzasadniamy użycie jednego rodzajnika niemożnością użycia rodzajnika oponującego. Istnieje tu kilka możliwości. EZ indukowany użytym rodzajnikiem pozostaje w sprzeczności względem kontekstu lub sytuacji komunikacji, a ponieważ wybór jednego rodzajnika jest

wykluczony, to użycie drugiego jest konieczne. W tym przypadku użycie rodzajnika jest uzasadnione w kategoriach n i e - d o p u s z c z a l n o ś c i , a wymóg jego użycia może być natury syntaktycznej, semantycznej, pragmatycznej, logicznej lub innej. Na przykład (Karolak 1988):

Les (~~Des~~)hommes sont mortels.
La (~~Une~~) chauve-souris est un (~~le~~) mammifère.
Cracovie était la (~~une~~) capitale de la Pologne.
Madame Lerat est la (~~une~~) femme de mon collègue.
Le Mont Blanc est le (~~un~~) plus haut sommet d'Europe.
L'(~~Un~~)actuel président de la République aurait pu être un (~~l'~~)homme de droite.

W innych przypadkach może być dopuszczalne użycie obu rodzajników, bowiem EZ rodzajnika oponującego nie stoi w sprzeczności względem kontekstu użycia lub szerzej: interpretantu. Użycie rodzajnika oponującego może jednak indukować EZ niezgodny z intencją nadawcy. Wybór rodzajnika jest tu więc jednocześnie wolny, bo dokonuje go wyłącznie nadawca oraz wiążący, gdyż zobowiązuje go do poniesienia odpowiedzialności za wywołany EZ. W tym przypadku użycie rodzajnika jest uzasadniane w kategoriach n i e - s k u t e c z n o ś c i i aby sprawdzić, czy jego użycie jest zasadne, uczniowie winni wytłumaczyć wynikające z jego EZ presupozycje kontekstualne. W cytowanej wyżej historyjce, po pierwszej repartycji: (1)←AI, (2)←AI, (3)←AD, przystępujemy do komutacji użytych rodzajników wraz z analizą ich EZ oraz inferencji kontekstualnych. Ich kombinatoryka jest wysoka (3!), dlatego też pominiemy zdanie pierwsze (1) i przeanalizujemy trzy następujące możliwości:

a) (2)←AD, (3)←AD. W tym przypadku, AD w (3) wynika ze wznowienia tematu, o którym Arek i Janek już mówili, podczas gdy w (2) narrator zakłada, że Arek powinien zidentyfikować prezent, o którym mówi Janek (mówili o tym np. wcześniej, kupują jej prezent co roku, czy też powszechnie wiadomo, że na urodziny daje się prezenty, a nie, na przykład, nagrodę).
b) (2)←AI, (3)←AI. W tym przypadku, użycie AI w (2) jest uzasadnione jak w wersji pierwszej, a z użycia AI w (3) domniemywać można, że Janek i Arek nie ustalili jeszcze, co i czy w ogóle coś Marii kupią. Widać tym samym, że użycie rodzajnika w (3) zależy od tego, co (przypuszczamy, że) się wydarzyło między uczestnikami tego opowiadania. Stąd trzecia możliwość:
c) (2)←AD, (3)←AI, których $\Sigma\alpha$ i $\Sigma\beta$ sugerować mogą np., że Janek i Arek rozstali się, uzgadniając, że prezentu nie kupią, ale że Janek przyniesie Marii coś w charakterze prezentu od siebie z domu.

Niektóre z powyższych interpretacji wydają się wymuszone. Jeśli jednak zostaną przez uczniów właściwie uzasadnione, winny zadowolić nauczyciela, gdyż świadczą o poprawnej interioryzacji $\Sigma\alpha$ i $\Sigma\beta$. Stąd też narzucają się dwie uwagi. Po pierwsze, testy na użycie rodzajników powinny być dokładnie skontekstualizowane, a więc skonstruowane tak, aby użycie jednego rodzajnika było konieczne, ponieważ użycie drugiego jest niedopuszczalne. W przeciwnym przypadku, sprawdzenie rozumienia bądź wyczucia $\Sigma\alpha$ i $\Sigma\beta$ przedstawianych w RArt opierać się może jedynie na opisowym uzasadnieniu intencji nadawcy; w tym — na opisie indukowanych lub przypuszczalnych inferencji kontekstualnych. Po drugie, jako, że podstawowym kryterium zastosowania rodzajnika jest EZ zamierzony przez mówiącego i że często oba rodzajniki są dopuszczalne,

wprowadzić należy dwa rodzaje ewaluacji użycia. Pierwszy odnosi się do użyć udanych i chybionych: ☺ *vs* ☹. Oszacowanie doboru rodzajnika polega tutaj na sprawdzeniu czy EZ wywołany jego użyciem jest zgodny z zamierzeniami nadawcy, a zapis ten pozwala oszacować użycie rodzajnika w kategoriach u ż y c i a (n i e) s k u t e c z n e g o. Przyjmując, że w naszej historii intencją ucznia było wywołanie EZ: (2)→Σβ, (3)→Σα, zapis pozostałych możliwych użyć wyglądać będzie tak:

a) 2) Tu lui as acheté ☹le cadeau ?
   3) Tu as apporté ☺le cadeau ?
b) 2) Tu lui as acheté ☺un cadeau ?
   3) Tu as apporté ☹un cadeau ?
c) 2) Tu lui as acheté ☹le cadeau ?
   3) Tu as apporté ☹un cadeau ?

Obligatoryjność lub nieobligatoryjność rodzajnika skłania z kolei do wprowadzenia kryterium użycia, wyrażonego opozycją między użyciem możliwym a koniecznym, tj.: ◇ *vs* □. Kryterium to jest skorelowane z pojęciem u ż y c i a (n i e) d o p u s z c z a l n e g o względem szeroko rozumianego kontekstu. Nasza historyjka otrzyma więc zapis:

1) Janek veut lui acheter ◇un cadeau.
2) Janek demande à Arek : Tu lui as acheté ◇un cadeau ?
3) Janek rencontre Arek : Tu as apporté ◇le cadeau ?

podczas gdy przykłady podawane nieco wcześniej otrzymają notację:

□L'homme est mortel.
□La chauve-souris est □un mammifère.
□L'actuel président de la République aurait pu être □un homme de droite.

INFERENCJE KONTEKSTUALNE

Ostatecznie, w proponowanych ćwiczeniach wyróżniamy następujące etapy:

1) Formułujemy mniej lub bardziej skomplikowaną historię w języku polskim, z „brakującymi" rodzajnikami.

   Kupiłeś jej ___ prezent?

W późniejszej praktyce stosowania ćwiczeń etap pierwszy może zostać pominięty i historyjkę możemy sformułować od razu po francusku (oczywiście bez rodzajników).

2) W drugim etapie tłumaczymy historię na język francuski, uzupełniając brakujące rodzajniki i uzasadniamy ich użycie poprzez dopasowanie do indukowanych przez nie EZ odpowiednich inferencji kontekstualnych.

Tu lui as acheté un cadeau ? Σβ np. |Mówię o tym po raz pierwszy.|

3) W trzecim etapie dokonujemy komutacji użytych wcześniej rodzajników, sprawdzając, poprzez ich EZ, czy ich użycie jest dopuszczalne. Weryfikacja ta dokonuje się na drodze jawnego podania możliwych do zbudowania inferencji kontekstualnych.

Tu lui as acheté le cadeau ? Σα np. |Rozmawiałem o tym wcześniej, bądź też wiadomo, że na urodziny kupuje się prezenty, a nie, na przykład, daje nagrody.|

Jeśli zbudowanie zasadnej inferencji kontekstualnej, w kontekście c a ł e j historii jest niemożliwe, rodzajnik użyty w etapie drugim oznaczamy znakiem □A. Jeśli inferencje kontekstualne rodzajnika oponującego wydają się równie dobrze pasować, rodzajnik użyty w etapie drugim oznaczamy symbolem ◇A.

Tu lui as acheté ◇un cadeau ?

W teście komutacyjnym prosimy więc o uzasadnienie wyboru rodzajnika, tłumacząc jego EZ i sprawdzając dopuszczalność oraz skuteczność jego użycia, przypisując mu wartości użycia możliwego lub koniecznego, czy też użycia udanego lub chybionego.

Tu lui as acheté ◇un (☺) cadeau ? $u(\Sigma\beta) = v$ np. |Choć wiem, że na urodziny kupuje się prezenty, to jednak pytam, po raz pierwszy, czy coś w charakterze prezentu kupiłeś.|

Poniżej podajemy kilka przykładów:

Przykład 1

— On va au cinéma, samedi ? — D'accord, mais c'est toi qui achètes billets.
— D'accord, mais c'est toi qui achètes les (*vs* ☹des) billets.
— D'accord, mais c'est toi qui achètes □les billets.

Możliwa interpretacja: gdybyśmy użyli AI, nadawca nie zakładałby (Σβ), że odbiorca wie, o jakie bilety chodzi, podczas gdy z kontekstu wynika wyraźnie, że mówiący jest przekonany, że słuchający wie, że mówiącemu chodzi o bilety do kina, a nie, na przykład, na autobus.

Przykład 2

— Regarde soleil (lors d'une éclipse) lub Ne regarde pas soleil, il va t'éblouir.
— Regarde le (*vs* ☹un) soleil.
— Regarde □le soleil.

Możliwa interpretacja: jeśli użyję AI, oznacza to, że nie jestem przekonany, że słuchający wie, o co mi chodzi, co jest wykluczone — Ziemia ma tylko jedno Słońce, powszechnie wszystkim znane. Chyba że zdaniu temu nadamy prozodię: *Regarde, un soleil !* i włożymy je w usta mieszkańca innej galaktyki, wypowiadającego je do swojego towarzysza podróży w chwili, gdy ich statek przelatuje obok Ziemi. Jeśli jednak użycie to jest możliwe, to trze-

ba mieć świadomość ryzyka, że wypowiadając je, nie będzie się postrzeganym jako mieszkaniec naszej planety.

Przykład 3

Oto prosta historia, którą po przedstawieniu po polsku:

Do klasy wchodzi dwóch chłopców. Jeden jest wyższy, drugi niższy.
.....Wyższy siada, a.....niższy stoi.

przekładamy na język francuski, leksykalizując interesujące nas EZ, ze szczególnym uwzględnieniem Σα leksykalizowanego przez AD w miejscach wykropkowanych:

Deux garçons entrent dans la classe. L'un est plus grand, l'autre est plus petit.
□Le (*vs* *Ø, ☹un) plus grand s'assied, □le (*vs* *Ø, ☹un) plus petit reste debout.

Przykład ten pozwala przestrzec przed tradycyjnym utożsamianiem formuły *AD + st. wyższy* z EZ stopnia najwyższego języka polskiego, bez uwzględnienia wartości użytego w niej AD.

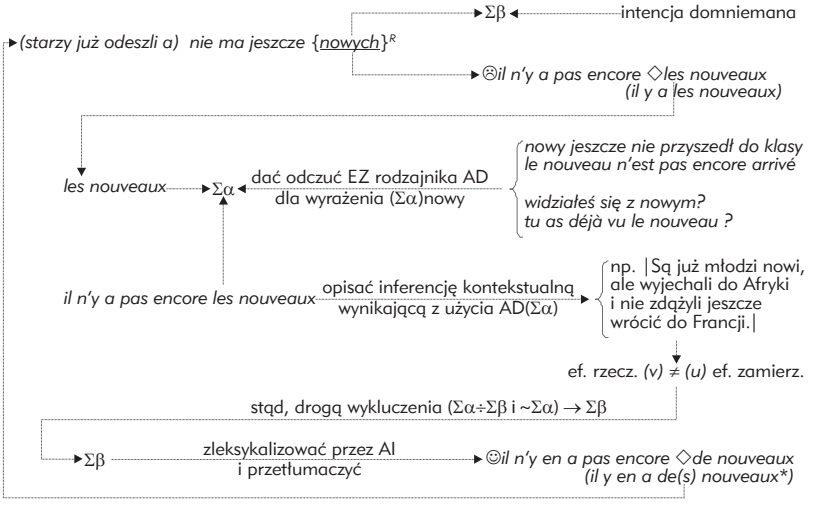
Do klasy wchodzi dwóch chłopców. Jeden jest wyższy, drugi niższy.
☹Najwyższy siada, a ☹najniższy stoi.

Przykład 4

Metoda ta wykorzystana być może do poprawiania użyć chybionych. Oto przykład: jedna z uczennic, komentując artykuł z prasy francuskiej o tym, że we Francji zmniejsza się liczba anestezjologów, bo młodzi nie chcą się kształcić w tym fachu, gdyż jest on zbyt odpowiedzialny, a starzy powoli odchodzą, sformułowała takie oto zdanie:

Les vieux (anesthésistes) sont déjà partis et il n'y a pas encore les nouveaux,

w którym użycie rodzajnika *les* dla wyrażenia *nouveaux* jest chybione. Poniższy schemat przedstawia główne etapy wspólnego dochodzenia do zrozumienia i naprawy błędu, tzn. wstawienia rodzajnika zgodnego z domniemanymi intencjami:



* Odnośnie do możliwych form wyrażania „il y en a de + adj." oraz „il y en a des + adj." z rzeczownikiem poddanym elipsie, zob. np. Grevisse, Le Bon Usage, Paryż, 1991, §569 (s.913).

Przykład 5
W kontekście proponowanych technik, można też wyjaśnić (dać odczuć) różnice między różnymi formami rodzajnika w syntagmach złożonych.

W pierwszej chwili zwracamy uwagę na syntagmy typu: A+(Adj+Nom) oraz na różnice między EZ indukowanymi taką oto dystrybucją determinantów:

de jeunes filles *vs* des jeunes filles
de grands hommes *vs* des grands hommes

W gramatykach tradycyjnych przyjmuje się, że w syntagmach poprzedzonych determinantem *de* wartości poszczególnych elementów odczytywane są autonomicznie, a syntagmy poprzedzone *des* są traktowane jako katachrezy, którym interpretacje nadaje się w sposób globalny. Zwraca się też uwagę na zależność między językami analitycznymi a syntetycznymi, gdzie złożone formy katachretyczne pierwszych znajdują często swe odpowiedniki w prostych formach uniwerbalnych drugich:

de jeunes filles — młode dziewczyny *vs* des jeunes filles — panienki ([młode] panny)
de petites maisons — małe domy *vs* des petites maisons — domki

Powyższa interpretacja jest dla dydaktyki języka francuskiego niepełna. W tradycyjnych gramatykach podaje się listę syntagm orzekając, że tylko one mogą przyjmować charakterystyczne dla katachrez determinanty. Inwentarz tych kolokacji jest ograniczony i wystarczy się go nauczyć, aby wiedzieć, które z nich mogą przyjąć *des* a tym samym wykluczyć te, które *des* przyjąć nie mogą. W kontekście takich tłumaczeń, połączenie *des grandes oreilles* w piosence Billa Baxtera *Petit avec des grandes oreilles* musi więc zaskoczyć, gdyż syntagma ta nie jest rejestrowana jako połączenie katachretyczne tak, jak np. *jeune fille*. Tłumaczenie to należy więc dopełnić. Doboru determinantów nie uzależniamy od narzuconych reguł, ale od intencji nadawcy, który świadomie odwoła się do jednego z nich, celem wywołania szczególnych EZ. Te zaś są spokrewnione z $\Sigma\alpha$ lub $\Sigma\beta$; odpowiednio: $\Sigma\alpha \Rightarrow$ |zakładam, że wiesz, o czym mowa, a więc, że znasz dla obu wyrażeń łącznie znaczenie globalne|; $\Sigma\beta \Rightarrow$ |nie zakładam, byś słyszał o tym wcześniej, więc każde ze znaczeń słów potraktuj oddzielnie i w sposób normalny|.

Analogicznie wytłumaczyć można formy dopełniaczowe w konstrukcjach oponujących typu:

conseil de parents *vs* conseil des parents
chien du/d'un berger *vs* chien de berger,

do których wyjaśnienia można się również posłużyć efektami znaczeniowymi $\Sigma\alpha$ oraz $\Sigma\beta$. Ich lektura jest wówczas następująca. W *conseil des parents* zakładam, że wiesz, o jakich, czyich, bądź których rodzicach mówię (... *[des] parents* $\rightarrow \Sigma\alpha$, bo *des* $\leftarrow$ *de* + *les*), a więc rodzice jakiejś grupy uczniów tworzą *conseil*; podczas gdy w *conseil de parents* bądź to nie zakładam, że wiesz, o jakich rodzicach mówię (... *[de] parents* $\rightarrow \Sigma\beta$, bo *de* $\leftarrow$ *de* + *des*), bądź też to założenie wręcz zawieszam (... *[de] parents* $\rightarrow \Sigma\emptyset$, bo *de* $\leftarrow$ *de* + $A\emptyset$) i skupiam twoją uwagę na *conseil*, który przeciwstawić należy np. *conseil d'élèves* lub *conseil d'administration* (Wilczyńska 1989, s.38). Podobnie

odczytamy opozycję w drugim przykładzie. Zarówno *chien du berger*, jak i *d'un berger* indukują EZ właściwe obecności rodzajnika, odpowiednio: Σα i Σβ, tym samym zakładamy realne istnienie zarówno psa jak i pasterza, podczas gdy w *chien de berger*, z uwagi na brak determinantu przed *berger*, założenie to zawieszamy i rzeczywiste istnienie przypisujemy wyłącznie psu. Stąd też dwie pierwsze syntagmy otrzymują interpretację dwóch autonomicznych desygnatów N1 należy do N2, w ostatniej mówimy o jednym desygnacie. Inaczej: *berger* w (1) i (2) → ΣA (tj. albo Σα albo Σβ), podczas gdy *berger* w (3) → ΣØ.[42]

W powyższych uwagach zawarta jest też prosta interpretacja braku rodzajnika: A *vs* AØ, którą to analizujemy jako zawieszenie jakiejkolwiek opozycji między omawianymi efektami znaczeniowymi, np.: Σα w *L'histoire de France* oraz ΣØ — neutralizacja Σα i Σβ — w *Histoire de France* (patrz s.270 — koncepcja 1).

PRACA WŁASNA

Ostatni etap pracy jest oddany w ręce studentów. Zgodnie z omówioną wyżej procedurą wykonują oni samodzielnie ćwiczenia, które analizujemy następnie wspólnie na zajęciach. Oto trzy przykłady:

Przykład 1

Dwóch więźniów przebywa w celi z dwoma oknami,		
z których otwiera się tylko jedno; drugie jest popsute.	Σα	N zakł., że O wie, o jakie okno chodzi
Nowy więzień, który o tym nie wie prosi drugiego:	Σα	N zakł., że O wie, o jakiego więźnia chodzi
— Jest duszno. Otwórz okno.	Σβ	N nie zakł., że O wie, o jakie okno chodzi
Deux prisonniers sont enfermés dans une cellule avec deux fenêtres dont l'une ouvre et l'autre est cassée.	Σα	|skoro na dwa jedno wykluczam, to wiesz, że pozostaje tylko drugie|
Le nouveau prisonnier qui l'ignore demande à l'autre :	Σα	|bo jest ich tylko dwóch|
— Ça sent le renfermé. Ouvre une fenêtre.	Σβ	|N nie wie, że tylko jedno się otwiera|
Deux prisonniers sont enfermés dans une cellule avec deux fenêtres dont l'une ouvre et ~~une~~ autre est cassée.	Σβ	|tylko jeśli jest więcej okien, a tak nie jest|
~~Un~~ nouveau prisonnier qui l'ignore demande à l'autre :	Σβ	|jw. tylko, że odnośnie do więźniów|
— Ça sent le renfermé. Ouvre ~~la~~ fenêtre.	Σα	|jeśli wie, że tylko jedno się otwiera, a tak nie jest|
Deux prisonniers sont enfermés dans une cellule avec	*u*(Σα)=*v*	|mam świad. ogran. nałoż. przez kont.|
deux fenêtres dont l'une ouvre et □l'(☺)autre est cassée.	*u*(Σα)=*v*	|jw.|
□Le(☺) nouveau prison. qui l'ignore demande à l'autre :	*u*(Σβ)=*v*	|choć ja wiem, że nowy nie wie i wiem nawet,
— Ça sent le renfermé. Ouvre □une(☺) fenêtre.		że stary wie, że nowy ☹chybił|

42 Podobną lekturę kategorii dopełniacza semantycznie implikowanego i nie implikowanego proponuje ujęcie logiczne, posiłkujące się pojęciami kategorematu i synkategorematu. W zdaniu „*Napięcia wywołane głodem prawdy czy raczej, jak bym powiedział, kompleksem prawdy, te groźne napięcia zostają skutecznie anulowane właśnie przez umiejętnie stosowaną aluzję* (Konwicki), w składzie nazwy *głód prawdy*, której składnik główny *głód* jest synkategorematem, nazwa *prawda* pełni funkcję uzupełnienia i zgodnie z odpowiednią regułą strukturalną wymaga w wersji francuskiej obecności rodzajnika określonego. Natomiast nazwa *kompleks prawdy* jest kategorematem, a więc zespolona z nią nazwa poboczna może pełnić tylko funkcję przyłączenia, jest hiponimem nazwy głównej. [Stąd w tłumaczeniu]: *Les tensions provoquées par la soif de la vérité ou plutôt par le complexe de vérité, ces tensions toujours dangereuses s'annulent automatiquement si l'allusion est correctement manipulée.*" (Karolak 2001, s.455)

Przykład 2

Klient — Poproszę pokój od strony ogrodu.	Σβ	N nie zakł., że O wie, o jaki pokój chodzi
Wł. hotelu — Przykro mi, ale pokój od str. ogr. jest zajęty.	Σα	N zakł., że O wie, o jaki pokój chodzi
K. — Poproszę więc pokój od ulicy.	Σβ	N nie zakł., że O wie, o jaki pokój chodzi
W. — Życzy Pan sobie pokój z telewizorem czy bez?	Σβ	N nie zakł., że O wie, o jaki pokój chodzi
K. — Poproszę pokój bez telewizora.	Σβ	N nie zakł., że O wie, o jaki pokój chodzi
C — Une chambre sur le jardin, S.V.P.	Σβ	|N nie wie, że taki pokój jest tylko jeden|
P — Désolé mais la chambre sur le jardin est occupée.	Σα	|a teraz właśnie się dowiedział|
C — Alors, une chambre sur la rue, S.V.P.	Σβ	|więc ma nadzieję, że tych pok. jest więcej|
P — Voulez-vous une chambre avec ou sans la télé ?	Σβ	|a teraz wie, że się nie mylił|
C — Une chambre sans la télé, S.V.P.	Σβ	|choć nie wie, jaki pokój dostanie|
C — La chambre sur le jardin, S.V.P.	Σα	|bądź hotel zna, bądź nie chce pok. na ul.|
P — Désolé mais ~~une~~ chambre sur le jardin est occupée.	Σβ	|musiałby być jeszcze 1 pok., a tak nie jest|
C — Alors, la chambre sur la rue, S.V.P.	Σα	|bo wie, że są tylko te 2 rodz. pokoi|
P — Voulez-vous la chambre avec ou sans la télé ?	Σα	|a teraz wie, że są jeszcze dwa inne rodzaje|
C — La chambre sans la télé, S.V.P.	Σα	|i nie chce pokoju 1-ego rodzaju|
C — ◇Une(☺) chambre sur le jardin, S.V.P.	$u(\Sigma\alpha)\models v$	|choć Σβ też można, wybrałem świad. Σα|
P — Désolé mais □la(☺) ch. sur le jardin est occupée.	$u(\Sigma\beta)\models v$	|w tak sform. hist. Σα nie da się uzasadnić|
C — Alors, ◇une(☺) chambre sur la rue, S.V.P.	$u(\Sigma\alpha)\models v$	|choć Σβ też można, wybrałem świad. Σα|
P — Voulez-vous ◇une(☺) ch. avec ou sans la télé ?	$u(\Sigma\alpha)\models v$	|jw.|
C — ◇Une(☺) chambre sans la télé, S.V.P.	$u(\Sigma\alpha)\models v$	|jw.|

Przykład 3

Na spacerze w górach, Zosia pyta Janka:		
— Widziałeś kozę?	Σα	N zakł., że O wie, o jaką kozę chodzi
Z. chce, żeby Janek zrobił kozie zdjęcie.	Σα	N zakł., że O wie, o jaką kozę chodzi
Jednak koza ucieka.	Σα	N zakł., że O wie, o jaką kozę chodzi
En se promenant à la montagne, Z. demande à J. :		
— Tu as vu la chèvre ?	Σα	|tę, którą właśnie zobaczyła i wskazuje|
Zosia veux que Janek prenne la chèvre en photo.	Σα	|tę, którą zobaczył również Janek|
Mais la chèvre s'échappe.	Σα	|tę, którą widzieli więc oboje|
En se promenant à la montagne, Z. demande à J. :		
— Tu as vu une chèvre ?	Σβ	|to pytanie o „doświadczenia z przyrodą"|
Zosia veux que Janek prenne une chèvre en photo.	Σβ	|jeśli na jakąś trafią|
Mais ~~une~~ chèvre s'échappe.	☹p	|przy takim układzie Σβ, całe to zdanie jest chybione|
En se promenant à la montagne, Z. demande à J. :		
— Tu as vu ◇la(☺) chèvre ?	$u(\Sigma\alpha)\models v$	|wybr. świad. Σα, choć Σβ też można|
Zosia veux que Janek prenne ◇la(☺) chèvre en photo.	$u(\Sigma\alpha)\models v$	|choć jestem świad., że może też być Σβ|
Mais □la(☺) chèvre s'échappe.	$u(\Sigma\alpha)\models v$	|teraz już wiem, że (i dlaczego) inaczej byłoby bez sensu|

Przytoczone przykłady prac są celowo uproszczone do dwóch prostych kombinacji zamiany AD na AI i odwrotnie. Uproszczone są też opisy inferencji kontekstualnych. W rzeczywistości, prace oddawane przez studentów zawierają dla jednej historyjki kil-

ka permutacji rodzajników, np. jeśli 1) AI+AD+AD, to 2) AI+AI+AD, 3) AI+AI+AI, 4) AD+AD+AD itd. Te różne repartycje rodzajników wyczulają na ich współzależność w kontekście całej historii i zmuszają do prezentacji dużo bardziej skomplikowanych inferencji kontekstualnych.

PODSUMOWANIE

Można zadać pytanie o przyczyny tak powszechnego stosowania gramatycznej (tradycyjnej) metody nauczania rodzajnika, której reguły są o ile nie bardziej skomplikowane, to przynajmniej dużo bardziej liczne niż w proponowanym ujęciu pragmatycznym. Wyjaśnienie leży, jak zwykle, w prawie najmniejszego wysiłku oraz konceptualnym ujęciu procesów kognitywnych sterujących poznawaniem tego, co nam obce. Język polski nie posiada wykładników leksykalnych tożsamych z tymi, które pokrywałyby się z wartościami EZ rodzajnika AD i AI. Przy takim braku, łatwiej jest odwołać się do reguł o charakterze dyskretnym. Kiedy jednak okaże się, iż przyswojone reguły dotyczą przypadków wybranych i nie dają wglądu w wartości nadrzędne, użytkownicy języków nierodzajnikowych czują się zrezygnowani. A przecież tę samą zasadę najmniejszego wysiłku wykorzystać można inaczej. Wystarczyłoby skoncentrować się na przyswojeniu jednej reguły, do której odnieść by można wszystkie pozostałe interpretacje. To właśnie jej pełnemu zrozumieniu, wręcz poczuciu, służą proponowane techniki.

Pragmatyczny model akwizycji rodzajnika nie zdaje oczywiście sprawy z wszystkich jego aspektów. Świadomie ograniczyliśmy się do opisu różnicy między rodzajnikiem określonym a nieokreślonym. Formie dopełniacza implikowanego i nieimplikowanego poświęciliśmy niewiele miejsca. Nie zajmowaliśmy się też rodzajnikiem cząstkowym. Nie omawialiśmy konstrukcji skostniałych: *mettre cartes sur table*, stylistycznych (wyliczenie lub wtrącenie: *X, conseiller à l'Ambassade française,* ...) i wielu innych. Analiza pragmatyczna jest też z pewnością w wielu miejscach niewystarczająca. Istnieje ponadto grupa restrykcji formalnych użycia rodzajnika, lub formalizowanych w płaszczyźnie morfosyntaksy lub semantyki (☐*L'actuel président de la République aurait pu être* ☐*un homme de droite*). Interpretacja pragmatyczna rodzajnika nie jest więc jedyną możliwą. Uważamy jednak, iż jego wartość pragmatyczna jest nadrzędna wobec pozostałych i sprzeciwiamy się interpretacjom, które wartości pragmatycznych mu w ogóle odmawiają.[43] Uważamy też, iż nadmierne eksponowanie interpretacji w kategoriach restrykcji kontekstualnych może uczynić mglistym sedno problemu, szczególnie dla tych, którzy starają się znaleźć rozwiązania proste, na wzór tych, które „znaleźli" w języku rodzimym i którymi posługują się arefleksyjnie. Stąd też centralną częścią modelu nauczania rodzajnika jest Reguła RArt, ułożona według chwalebnej zasady ekonomii opisu i prawa najmniejszego wysiłku. To wokół niej organizujemy proces nauczania. Wygodniej przecież jest sobie uświadomić wartość pozyskiwanego elementu kompetencji językowej, a następnie samodzielne wydedukować, jakie użycie będzie pasować do jakiego celu, niż uczyć się dziesiątek, często nie do końca rozumianych (a bardzo często nie dających się „wyczuć") formuł lub reguł.

43 Zob. „J'en conclus qu'il n'y a pas de raisons suffisantes qui justifient une version quelconque des théories pragmatiques ou sémantico-pragmatiques de l'article.", Karolak 1988, s.44.

TECHNIKI NAUCZANIA EFEKTÓW ZNACZENIOWYCH WYBRANYCH CZASÓW JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Materiał tego podrozdziału organizujemy w sposób analogiczny do poprzedniego. Omawiamy tu wybrane aspekty związane z funkcją pragmatyczną wybranych czasów (T) języka francuskiego i proponujemy kilka odmiennych od tradycyjnych oraz skonstruowanych specjalnie dla uczniów polskich technik nauczania efektów znaczeniowych (EZ) wywołanych ich użyciem. Ograniczamy się do omówienia różnic między czasami *passé composé* (PC), *plus-que-parfait* (PQP) i *imparfait* (Imp). Dla interesujących nas EZ tych czasów posługujemy się symbolami: Σα — EZ(PC), Σβ — EZ(PQP), Σγ — EZ(Imp).

PRZYCZYNY PROBLEMÓW

Język polski nie dysponuje wykładnikami gramematycznymi tożsamymi z gramemami temporalności francuskiej. Tymczasem, w nieuniknionych dla dwujęzyczności podporządkowanej poszukiwaniach tożsamości językowych, uczeń stara się ustanowić podobieństwa na poziomie gramatykalizowanych w jego języku EZ czasu przeszłego z wykładnikami gramematycznymi oferowanymi przez język francuski. Z jednej strony, obce mu formy wyrażania konceptualizuje więc na sposób rodzimy, czego dowodzi klasyczny już przykład utożsamiania czasowości języków romańskich z aspektowością języków słowiańskich (Štichauer 2002, s.272):

> [...L]es apprenants ont tendance à assimiler automatiquement l'imperfectif à l'imparfait et le perfectif au passé composé:
>
> Nic mi nigdy nie wytłumaczył. Il ne m'a jamais rien expliqué.
> Nic mi nigdy nie tłumaczył. Il ne m'expliquait jamais rien.

Z drugiej strony, dąży do wyrażania tego, do wyrażania czego przywykł w języku rodzimym. Prowadzi to do sytuacji, w której bądź to formom języka obcego przypisuje właściwości, których one nie posiadają, bądź też odbiera im te, które są im właściwe i z perspektywy semazjologicznej, użycia całkowicie poprawne odbiera jako dziwne, czy wręcz anormalne:

☺Attends, j'ai fini dans cinq minutes *Poczekaj, skończyłem za pięć minut.
☺J'ai perdu ma montre en or depuis longtemps. *Zgubiłem złoty zegarek od dawna.

a z perspektywy onomazjologicznej, odwołuje się do form wyrażania, które niekoniecznie odpowiadają jego intencjom, z uwagi na niestosowność indukowanych przez nie EZ:

☹Je n'ai pas pu jouer avec vous parce que je me suis cassé le bras.
— gdy ręka jest już zdrowa
☹Je ne pouvais pas jouer avec vous parce que je m'étais cassé le bras.
— gdy ręka jest jeszcze w gipsie

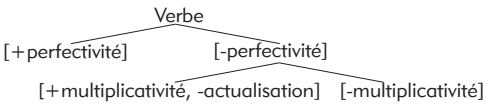
A przecież gramemy polskiej i francuskiej akcji werbalnej (*action verbale*, tj. opisu czynności za pomocą czasownika) mają sobie tylko właściwe EZ, pokrywające się jedynie w ograniczonym zakresie. Zadanie dydaktyka jest więc podwójne. Po pierwsze winien on od odzwyczaić ucznia od utożsamiania gramemów czasowości francuskiej z gramemami aspektowości polskiej. Po drugie, winien mu uświadomić wartość tych pierwszych.

UJĘCIE JĘZYKOZNAWCZE

Rozbieżności reprezentacji akcji werbalnej w języku polskim i francuskim dotyczą zarówno odmiennych sposobów konceptualizacji „tego samego" zjawiska (*padał deszcz* vs *il a plu*), jak i jego profilowania (*je te l'avais dit* vs *a nie mówiłem*) oraz stopnia skonwencjonalizowania — to, co jeden język uznaje za na tyle ważne, by nadać temu statut wartości gramatycznej, drugi nie musi wyrażać (*Tu le rendras après que tu l'auras lu* vs *Oddasz, jak przeczytasz*) i choć przyzwyczajenia pierwszego uznać by mógł za „wyrażalne", to siłą rzeczy jego konwencja każe mu je postrzegać jako niekonwencjonalne, czy wręcz niepoprawne (☺*J'ai oublié ma montre* vs ☹*Mam zapomniany zegarek*).

PERSPEKTYWA KONFRONTATYWNA...

Wewnątrz samego języka francuskiego czasy analizuje się w kategoriach opozycji między: plan pierwszy – PC *vs* plan drugi – Imp, między *effet (il appelait son frère → qui ne r é p o n d i t pas)* a *attitude (il appelait son frère → qui ne r é p o n d a i t pas)*, czy też w kategoriach punktu odniesienia: *maintenant* vs *alors*. W perspektywie porównawczej podkreśla się różnice między rozbudowanym systemem temporalnym i niezgramatykalizowanym systemem aspektualnym języka francuskiego oraz zgramatykalizowanym systemem aspektualnym języka polskiego i jego ubogim w porównaniu z językiem francuskim system temporalnym. Jeśli bowiem język polski zadowala się trzema czasami gramatycznymi (tj. posiadającymi wykładniki gramatyczne), to język francuski posiada ich już ponad 10. Oznacza to, że dysponuje on ponad 10 gramemami, których istnienie wymuszać będzie na użytkowniku języka francuskiego dużo precyzyjniejsze, względem języka polskiego, usytuowanie w czasie opisywanej czynności. Z analogicznym zachwianiem proporcji mamy do czynienia w problematyce aspektu.

> Si pour les langues slaves on peut prendre comme point de départ de toute analyse aspectologique le schéma suivant :
>
> 
>
>
> [en français, par contre,] l'abondante littérature consacrée jusqu'ici à la problématique aspectologique est extrêmement riche en variantes terminologiques: pour l'opposition de base, on trouve *perfectif* vs *imperfectif*, *sécant* vs *non-sécant*, *accompli* vs *inaccompli*,

> *inchoatif* vs *terminatif*, *semelfactif* vs *itératif*, *momentané* vs *duratif*, *conclusif* vs *non--conclusif*, *processif* vs *statique* et bien d'autres, et cette opposition concerne aussi bien les verbes eux-mêmes (les verbes en *–iser* comme *sensibiliser*, sont dits inchoatifs, Gaatone [1998] parle de verbes perfectifs, etc.) que le sens des énoncés formés à la base de ces verbes (p.ex. *Il est mort*). (Štichauer 2002, s.269-270)

W takim ujęciu zakłada się, że obydwie kategorie — czas i aspekt — są właściwe obydwu językom, a różnice między nimi są zarówno natury jakościowej — aspekt w języku polskim wyrażany jest gramatycznie, w języku francuskim pozagramatycznie, jak i ilościowej — podczas gdy język polski ma tylko dwa aspekty i trzy czasy, to język francuski ma dużo więcej zarówno czasów jak i aspektów.

W innej perspektywie można przyjąć, że liczba aspektów w obu językach jest zbliżona, jednak o ile język polski dwa z nich — dokonany i niedokonany — wyraża czysto gramatycznie, to język francuski wyraża aspektowość w sposób dużo mniej regularny. Obok takich formantów jak *–iller, –onner* itp., służących do budowania aspektowości iteratywnej, np.: *sauter* → *sautiller, chanter* → *chantonner*, większość z nich kryje się w znaczeniach samych czasowników lub poza nimi. Z perspektywy dydaktycznej definicje czasowników należałoby więc wzbogacić o ich cechy aspektualne. A jednak wartości tej nie uwzględniają ani słowniki dwujęzyczne (gdzie obok nielicznych przykładów doboru ekwiwalentów typu: *znaleźć* — *trouver* a nie **znajdować*, do jednego hasła dobierane są często ekwiwalenty o różnych wartościach aspektu), ani też słowniki jednojęzyczne (po których spodziewać by się należało, że do opisu znaczenia czasownika dodadzą one wyjaśnienie wyżej omawianych wartości).

> Certains verbes supports sont spécialisés dans l'expression de l'aspect. Les dictionnaires actuels ne donnent pas cette fonction dans les articles qui leur sont consacrés. Cette information se trouve donc nulle part. Voici quelques exemples à propos [...] des noms de sentiments.
>
> continuatif : *conserver (son respect à Nhum), garder*
> duratif : *connaître (une grande joie)*
> inchoatif : *concevoir (de l'amour), prendre*
> intensif : *déborder de (joie), ne pas manquer de, brûler de (amour), crever de (jalousie)*
> ponctuel : *avoir un accès de (colère)*
> terminatif : *perdre (son respect) pour Nhum* (Gross 2002, s.91)

Rzecz jednak nie wygląda tak prosto, a kwestia aspektowości jest jedną z bardziej problematycznych w językoznawstwie. Różnice w poglądach dotyczą zarówno liczby aspektów, jak i pytania o to, co jest jego wykładnikiem: gramemy czy leksemy. Odpowiedź na drugie pytanie wyznacza dwa obozy polemizujące ze sobą już od dawna. Jeśli bowiem aspektualny charakter języka polskiego wynika z faktu, że aspekt wyraża on za pomocą gramemów, to o francuskim (lub językach romańskich) mówi się bądź to, że jest nieaspektualny (np. Kuryłowicz, Coseriu), bo nie wytworzył morfemów gramatycznych do wyrażania aspektu, bądź też, że mimo to jest aspektualny (np. Gross, Karolak), gdyż wykładniki aspektu mogą być natury niegramatycznej. Innymi słowy, aspekt w języku polskim jest zgramatykalizowany, a we francuskim zgramatykalizowany jest tylko częściowo, zaś w głównej mierze jest zleksykalizowany (wyrażany w czasownikach, okolicznikach czasu itp.).

> Aspekt jest wbudowany w pojęcia szczegółowe. Może jednak zostać z nich wyabstrahowany. W prymarnej wersji jest wyrażony semantemami [leksemami], w wersji sekundarnej w zasadzie gramemami. Na przykład, semantem [leksem] *connai–* czasownika *connaître* jest przykładem wbudowania aspektu ciągłego w pojęcie wiedzy i znajomości (czegoś), które tym samym jest pojęciem szczegółowym ciągłym. Natomiast gramem imperfectum *–ai(t)* reprezentuje to samo pojęcie ciągłości w abstrakcji od szczegółowych pojęć treści pojęciowych. W obu przypadkach chodzi jednak o tę samą jednostkę pojęciową. Podkreślamy tę tożsamość z naciskiem dystansując się od znanych podziałów aspektualności na aspekt leksykalny (rodzaj czynności) i aspekt gramatyczny, podziałów zasugerowanych przez różny formalny status wykładników i nie mających wiele wspólnego z semantyczną kategoryzacją aspektów. W płaszczyźnie pojęciowej podział ten nie istnieje. […]
>
> Niedawno jeszcze w aspektologii znany był podział języków na aspektualne i nieaspektualne. Język francuski zaliczano do drugiej kategorii, natomiast języki słowiańskie do pierwszej jako języki *par excellence* aspektualne. Kryterium tego podziału była systematyczna obecność przeciwstawiona brakowi (lub obecności niesystematycznej) gramemów aspektu w strukturze form werbalnych. Jeśli obecnie mówi się o istnieniu kategorii aspektu w języku francuskim i szerzej w językach romańskich, to dlatego, że odkryto istnienie w nich gramatycznych wykładników aspektu, choć ich status syntagmatyczny jest odmienny od wykładników aspektu słowiańskiego. Zmiana ta nie została więc spowodowana zmianą perspektywy teoretycznej.
>
> Podział na języki aspektualne i nieaspektualne nie ma uzasadnienia w gramatyce pojęciowej. Jeżeli aspekt jest składnikiem pojęć szczegółowych, istnieje także w językach nie mających gramemów aspektu, które skądinąd w znacznej liczbie przypadków reduplikują aspekt semantemów [leksemów]. Nie ma ponadto żadnych podstaw, aby aspekt ograniczać do czasowników, jak to czyni aspektologia klasyczna utożsamiając aspekt z aspektem czasownikowym. Aspekt jako kategoria pojęciowa jest właściwy innym autosemantycznym częściom mowy w tym samym stopniu co czasownikom. Na przykład, jeżeli semantem [leksem] *lanç–* należy prymarnie do aspektu nieciągłego, będzie nieciągły zarówno czasownik *lancer* jak i rzeczownik *lancement* w *le lancement d'une fusée, le lancement d'une vedette / d'un film* etc. Jeżeli semantemy [leksemy] *tomb–* i *trah–* są wykładnikami konfiguracji aspektualnej z dominantą nieciągłą, konfiguracja ta jest właściwa w równym stopniu czasownikom *tomber* i *trahir* co rzeczownikom *chute* i *trahison*. Jeżeli semantem [leksem] *fascin–* ma aspekt ciągły, mają go zarówno czasownik *fasciner* jak i rzeczownik *fascination* etc. (Karolak 2001, s.423-424)

Poglądy te wpisują się w pansemantyczne ujęcie języka, gdzie kategorie tradycyjnie przypisywane płaszczyźnie gramatycznej, przypisane są szeroko rozumianej płaszczyźnie pojęciowej, konceptualnej, wyrażanej przez różne rodzaje wykładników morfematycznych (Langacker 1991, s.139-40):

> Les perfectifs représentatifs (par exemple *sauter, shooter, apprendre, exploser, arriver, cuire, demander)* impliquent clairement une évolution à travers le temps ; au contraire, la permanence dans le temps d'une configuration statique permet une

interprétation plausible des imperfectifs (par exemple *ressembler, avoir, connaître, désirer, aimer*). Les cas les plus instructifs, sont peut-être ceux où le même verbe peut représenter les deux catégories. Par exemple les verbes de (1) sont imperfectifs (comme le montre leur occurrence au présent simple) alors que ceux de (2) sont utilisés de manière perfective (témoin, leur occurrence au progressif).

1) Un fossé vide entoure (surrounds) le vieux château.
   Ses parents ont (have) une belle maison à la campagne.
   Roger aime (likes) son nouveau professeur.
2) Les soldats entourent (are surrounding) le vieux château.
   Ses parents ont (are having) une violente dispute.
   Roger aime (is liking) son nouveau professeur davantage chaque jour.

Chociaż język jest z pewnością materią rozciągłą, a nie dyskretną, to powyższe ujęcie stwarza wiele problemów. Pomijając zarzuty natury merytorycznej (np. Nowikow 2004), skoncentrujemy się na niedogodnościach praktycznych, tj. możliwościach jego zastosowania w procesie glottodydaktycznym. Trudno jest wymagać, aby uczeń uczył się „na pamięć" tak rozumianych wartości aspektu wraz z nauką znaczenia czasownika. Sprzeciwia się to zarówno prawu najmniejszego wysiłku, jak i zasadzie dwujęzyczności podporządkowanej. Można oczywiście przyjąć, iż ten, kto chce się języka naprawdę nauczyć winien tę przeszkodę pokonać. A jednak nawet wtedy problemy nie przestają istnieć. Ustalone z powyższego *tertium comparationis* zakłada, że oba języki mają dostęp do wartości aspektu, a tym samym ich użytkownicy mają w swych kompetencjach odpowiednie ich wyczucie. Dostęp do aspektu polskiego Francuzi mieliby wówczas poprzez wybranie z bogatej palety swoich aspektów tylko dwu. Mówiąc po prostu: Francuzi czują różnicę między aspektem dokonanym i niedokonanym (bo mają je w swoim języku). A tak nie jest. Po pierwsze, do trudności ze zrozumieniem aspektualności polskiej sami się przyznają. Po drugie, dowodzą tego olbrzymie ilości niestosownych użyć aspektu w ich wypowiedziach formułowanych po polsku.

☹Jutro chciałbym się z Tobą spotykać.
☹Mógłby Pan przesuwać to krzesło, żeby robić miejsce dla innych.
☹Będę dopiero za 15 minut, bo jeszcze nie mogłam się malować.

Pojęciowe utożsamianie aspektu z rodzajami czynności, jak by nie było słuszne, powoduje ponadto, że uczniowie polscy przypisują aspekt gramatyczny gramemom języka francuskiego (w przekonaniu, że francuski ma aspekty, interferują EZ aspektów polskich), którego ten w t a k i sposób nie wyraża.

Un exemple suffit. *Il a frappé à la porte pendant un bon quart d'heure* se traduit par une forme imperfective *Stukał do drzwi przez dobry kwadrans*, et non pas par *Zastukał do drzwi przez dobry kwadrans.* [...] Si, après une conférence, je sors dans la rue et je constate que le trottoir est mouillé, je m'exclamerai: *Tiens, il a plu !*, et non pas *Tiens, il pleuvait !* En polonais, on ne dira pas dans une telle situation : **O, proszę, napadało!*, ni **O, proszę, popadało!*, mais *O, proszę, padało!* Au passé composé correspond ici non pas le passé à l'aspect perfectif, mais l'imparfait à l'aspect imperfectif. (Bogacki 2002, s.15)

Dlatego też na potrzeby technik MCL powracamy do ujęcia tradycyjnego. Przyjmujemy, że cechy /duratywność/, /inchoatywność/ itp. przypisywane czasownikom francuskim nie opisują aspektu *à la polonaise*, ale jedynie rodzaje czynności, opisujące wartości odmienne od aspektualnych (Szulc 1994, s.190) i będące inherentną składową leksemów (morfemów leksykalnych) właściwych obu językom. Język francuski traktujemy jako (gramatycznie) nieaspektowy w opozycji do (gramatycznie) aspektowych języków słowiańskich. Przyjmujemy w konsekwencji, iż każdy z nich uwypukla w opisie akcji werbalnej rzeczy odmienne; inne rzeczy przyjmuje za istotne na tyle, by nadać im statut wartości gramatycznej, a więc takiej, do której należy się odwołać z konieczności, na drodze wyboru jednej spośród wielu opcji za każdym użyciem czasownika. Różnice te opisywano wielorako.

> Dans la discussion lors du Xème Congrès de linguistique et philologies romanes, E. Coseriu a constaté entre autres : « En slave, on exprime l'action verbale en tant qu'envisagé avec son terme objectif ou sans son terme, tandis qu'en roman on exprime l'action avec des limites définies dans le temps ou sans limites, ou, pour mieux dire, l'action en dehors de son déroulement et dans son déroulement même ». (Štichauer 2002, s.272-273)

Na poziomie morfemów gramatycznych, w języku francuskim dominują więc relacje temporalne lub impaktualne (/maintenant/ *vs* /alors/; skutek działania w czasie T^{-1} na punkt T^{0}), podczas gdy język polski przywiązuje większą wagę do kategorii aspektu. Słowem francuski profiluje (gramatycznie) wartości następstwa i/lub impaktu na podawane punkty odniesienia, podczas gdy polski profiluje (gramatycznie) wartości nie/dokonaności; i jeśli pierwsze nie są tak istotne dla użytkownika języka polskiego, to użytkownik języka francuskiego nie będzie zbytnio się starał wyrazić tych drugich.

...I JEJ IMPLIKACJE KOGNITYWNO-DYDAKTYCZNE

Gramematyczny charakter aspektowości polskiej przyzwyczaił nas do tego, że w każdej formie (od)czasownikowej (*robić* vs *zrobić*, *robiłem* vs *zrobiłem*, *robiony* vs *zrobiony* itd.) dokonujemy wyboru między dokonanością i niedokonanością. Takie kategorialne profilowanie otaczającej nas rzeczywistości musi koniec końców znaleźć swój głęboki oddźwięk na sposobie jej postrzegania i rozumienia. To stałe aspektualizowanie wydarzeń, udzielające odpowiedzi na zawsze presuponowane pytanie o to, czy czynność jest dokonana czy nie,[44] zakotwicza się w naszych umysłach tak głęboko, że każde czasowe myślenie o rzeczywistości jest również myśleniem o jej aspektowości. Tłumaczy to tak usilną potrzebę profilowania aspektu przez uczniów polskich w obrazach świata kreowanych strukturami gramatycznymi innych języków.[45] Tłumaczy to też, dlaczego tak

44 Nielicznymi wyjątkami są tu czasowniki *mieć* i *być*, choć nawet jeśli oba neutralizują opozycję między *dokonany* vs *niedokonany*, to oba posiadają swe derywaty w formie niedokonanej: *miewać* i *bywać*.

45 Tak samo zresztą jak Francuz poszukuje usilnie struktur w języku polskim, które pozwolą oddać mu różnicę między *ce que j'ai eu* vs *ce que j'avais froid hier* i trudno mu pogodzić się z faktem, że dla Polaków, różnica ta nie „zasłużyła" na to, by otrzymać tak „proste" jak w języku francuskim wykładniki gramatyczne.

wielu z nich z niedowierzaniem przyjmuje fakt, że w języku francuskim opozycji *naprawiał, ale nie naprawił* (patrz s.61) tak prosto jak w polskim nie da się wyrazić.[46]

To właśnie na tym etapie rozumowania pogląd o aspektowości języka francuskiego wydaje się narażać ucznia na największe niebezpieczeństwo. Przekonanie o istnieniu aspektu w języku francuskim doprowadza go do poszukiwania podobieństw na poziomie kategorialnym i przypisywania gramemom języka francuskiego wartości aspektualnych języka polskiego (*zrobiłem → j'ai fait, *ørobiłem → je faisais).[47] Na tak niewłaściwie rozumianą tożsamość kategorialną aspektualiści reagują szybko, rozgraniczając różne morfematyczne poziomy wyrażania aspektowości i wskazując na fakt, że tak samo nazywane aspekty w różnych językach nie muszą mieć wcale takich samych EZ.

> Terminy perfektywny i imperfektywny w znaczeniu sprecyzowanym przez Langackera niezupełnie obejmują rozróżnienia aspektowe czasownika w języku polskim. (Turewicz 1998, s.72)

Prowadzi to do skomplikowanej sieci zależności między różnymi wartościami nie/dokonaności / i im/perfektywności na obu poziomach języka: gramatycznym i leksykalnym. Trudno to jednak przełożyć na język glottodydaktyki praktycznej, która z dobrodziejstw językoznawstwa chce korzystać w sposób bezpośredni i efektywny. Ostatecznie, choć uczeń wie, że gramemom francuskim nie może przypisać polskich wartości aspektualnych, to dalej nie wie, co ma im przypisać; a ponieważ coś przypisać im musi, wraca do wartości aspektualnych.

Między innymi to właśnie dlatego, dla potrzeb technik MCL, typologiczną zależność obu języków opisujemy na poziomie kategorialnym (gramemów), a nie leksykalnym (semantyki). Scalenie tych poziomów w jedną płaszczyznę, choć konceptualnie zasadne, wprowadza zamieszanie zarówno pod względem teoretycznym (gramemy bądź wartości gramatyczne wyrażane są w niezgramatykalizowanych ładunkach znaczeniowych leksemów), jak i, przede wszystkim, aplikatywnym, względem przydatności tej teorii dla modeli nauki języka obcego. Ostatecznie przyjmujemy, że na poziome leksykalnym (morfemów leksykalnych) obydwa języki wyrażają za pomocą czasowników to, co powszechnie nazywa się rodzajami czynności (*Aktionsarten, ordres de procès*), które dotyczą inherentnych cech czasownika zarówno polskiego jak francuskiego:

zacząć	:inchoatywny:	*commencer*
starzeć się	:progresywny:	*vieillir*
podskakiwać	:iteratywny:	*sautiller*

Przyjmujemy, że sposób konceptualizacji leksykalnej obu języków jest na tym poziomie zbieżny. Odmienność dotyczy natomiast konceptualizacji gramatycznej. Aglutyno-

46 Chodzi tu oczywiście o możliwość gramatyczną, choć czasami nawet i peryfrastycznie jest to trudno opisać (np. *j'ai tenté de le réparer, mais je n'y suis pas arrivé*), bo peryfraza wprowadza inne efekty znaczeniowe.

47 Choć pozostają tu nierozwiązane kwestie związane z czasami (ograniczamy się do czasów przeszłych), które w tej logice nie dadzą się wyjaśnić: *je viens de le faire* to 'właśnie zrobiłem' czy 'właśnie robiłem', *j'avais fait* to 'wcześniej zrobiłem' czy 'wcześniej robiłem'? i uczeń konsekwentnie tego sobie nie wyjaśnia, pozostawiając to w mglistym wyobrażeniu o uprzedniości lub niedawności, jednak i tak przypisując tym formom arbitralnie jakiś aspekt.

wane z leksemami czasownikowymi gramemy polskie służą do wyrażania aspektowości (ørobiłem *vs* zrobiłem), podczas gdy łączone z leksemami czasownikowymi gramemy francuskie (j'ai / avais fait *vs* je faisais) t a k i e j wartości nie wyrażają. Cóż więc wyrażają? Często formułowana odpowiedź to: „stosunki czasowe" — chodzi o dużo precyzyjniejsze niż w języku polskim pozycjonowanie wydarzeń względem siebie samych (wartości temporalne) oraz względem punktów odniesienia o charakterze deiktycznym lub ustalonych w kontekście (wartości impaktualne). Taka odpowiedź dla ucznia jest jednak pomocna tylko w ograniczonym zakresie. Jeśli bowiem EZ aspektu dokonanego i niedokonanego czuje on doskonale:

naprawiłem $\xrightarrow{\text{implikuje}}$ |już działa| lub $\xrightarrow{\text{implikuje}}$ |musi działać / nie może nie działać|
naprawiałem $\xrightarrow{\text{nie implikuje}}$ |już działa| lub $\xrightarrow{\text{implikuje}}$ |może nie działać / nie musi działać|

to EZ gramemów temporalnych systemu czasu francuskiego pozostaje mu się jedynie domyślać. Licznie przytaczane deskrypcje EZ czasowości francuskiej pozostają mu obce w tym sensie, iż kategorialny charakter jego języka rodzimego nie dał mu z nimi obcować na tyle często, by mógł się nimi posługiwać tak swobodnie jak użytkownik języka francuskiego. Tym większych należy dołożyć starań, by uczeń poczuł poziom kategorialny języka francuskiego wszelkimi możliwymi środkami.

UJĘCIE PRAGMATYCZNE

Skuteczność pragmatycznych technik nauczania rodzajnika skłoniła nas do tego, by analogicznymi rozwiązaniami posłużyć się w nauce wartości pragmatycznych czasu. Natura tej kategorii jest jednak bardzo złożona i opisanie EZ francuskich gramemów temporalnych w postaci prostej i jednorodnej reguły (na wzór RArt) jest niemożliwe. Wartość pragmatyczna czasów francuskich nie jest ponadto wartością nadrzędną, ale jedynie jedną z wielu. Równie ważne są reguły następstwa czasów, np. *je te le (FS) rendrai après que je l'(FA)aurai terminé*, wartości stylistyczne, np. *nous avons voulu* vs *nous voulâmes*, czy semantyczne. Reguły „znaczenia czasu" w użyciu winny ponadto uwzględniać, poza kategorią czasu, wartości leksykalne czasownika, który w tym czasie został użyty oraz inne elementy znajdujące się w jego otoczeniu (np. okoliczniki czasu). Proponowane niżej techniki dotyczą więc tylko wąskiego wycinka złożonej rzeczywistości, zawężonej do wartości pragmatycznych, które dodatkowo ograniczamy do wybranych wartości EZ, dotyczących ponadto jedynie wybranych czasów.

Pragmatyczny aspekt użycia czasu analizujemy w kategoriach skutków użycia, efektów znaczeniowych oraz inferencji kontekstualnych. W odróżnieniu od rodzajnika, którego EZ opierają się na inferencji przez presupozycję, w przypadku czasów taki sam nacisk kładziemy na wszystkie rodzaje inferencji. Przykładów dostarczą poniższe zdania:

Si elle avait été riche... → (implikuje) |Elle ne l'est pas.|
Ce qu'elle était riche ! ⊃ (sugeruje) |Elle ne l'est plus.|

EZ tych czasów wyrażone są po prawej stronie zdań w formie następników, wraz z ich statutem logicznym (tutaj implikacji i domniemania), zaś skutki (zamierzone

bądź nie) ich użycia w dyskursie mogą być różne; jednym z nich może być podjęcie decyzji o rezygnacji ze ślubu z dziewczyną, o której mowa.

Analogicznie do pragmatycznej interpretacji rodzajnika, użycie danego czasu uzależniamy od intencji nadawcy z zamiarem wywołania określonego efektu u jego odbiorcy w oparciu o inferencje ustalone w danym kontekście sytuacyjnym. Analiza jego użycia dokonuje się w kategoriach użycia udanego (☺) lub chybionego (☹) (dopuszczalnego, stosownego lub skutecznego). Użycie danego czasu uznajemy za dopuszczalne wtedy i tylko wtedy, gdy spełnione są stosowne warunki inferencyjne. Użycie danego czasu jest skuteczne, jeśli indukowany przezeń EZ jest interpretowany tak samo przez nadawcę i odbiorcę. Jeśli warunki użycia czasu nie są spełnione, a EZ otrzyma interpretację odmienną u nadawcy i odbiorcy, użycie czasu uznamy odpowiednio za niestosowne i nieskuteczne, zaś cały przekaz za chybiony lub nieudany. Na przykład zdania:

☹Il m'a rendu la cassette que je lui ai prêtée. — niespełnione warunki inferencyjne
☹Je suis venu en retard parce que j'ai oublié ma montre. — patrząc na swój zegarek; $u \neq v$

uznane zostaną za niestosowne względem kontekstu, bowiem nie można jednocześnie czegoś mieć (*avoir*) i nie mieć (tj. 'mieć komuś pożyczone' lub 'mieć zapomniane'). W kształceniu wartości pragmatycznych czasu, akcent jest więc położony nie na kryterium poprawności, ale na kryterium stosowności lub skuteczności.

UJĘCIE DYDAKTYCZNE: OD ANALIZY PRAGMATYCZNEJ DO METODY DYDAKTYCZNEJ

Procedura dydaktyczna składa się z dwóch etapów realizowanych równolegle. W pierwszym, teoretycznym, realizujemy dwa cele. Po pierwsze, za pomocą omawianych wyżej pojęć wskazujemy na odmienność podziałów kontinuum akcji werbalnej w obu językach. Po drugie, wyczulamy na wartości pragmatyczne czasu (równorzędne względem pozostałych) i zapoznajemy z pojęciami z zakresu pragmatyki, którymi będziemy się posługiwać w trakcie ćwiczeń.

PROCEDURA DYDAKTYCZNA

W drugim etapie, praktycznym, przechodzimy do interioryzacji poznanych EZ. Stawiając sobie za cel „wyczucie" (a nie wyłącznie „zrozumienie") EZ omawianych czasów oraz pragmatycznych skutków ich użycia, posługujemy się rozwiązaniami analogicznymi do tych, jakie stosowaliśmy w przypadku rodzajnika. Dla odczucia EZ czasu (T) na czasowniku (l) w kontekście (k) proponujemy doświadczenia językowe przeprowadzone po polsku, wywołujące EZ zbliżone do EZ czasów francuskich.

$$\text{Wypowiedź/Pl}\{\cancel{\text{Tfr}}\} \xrightarrow{\text{1) odczuć i 2) opisać}} \text{EZ} \xrightarrow{\text{3) przypisać i 4) utrwalić}} \{\text{Tfr}(\text{l})_{\Sigma}^{k}\}\text{Fr/Wypowiedź}$$

Materiał językowy wykorzystywany do konstruowania prezentowanych tu doświadczeń różni się w sposób znaczny od tego, którym posługiwaliśmy się w przypadku

rodzajnika. O ile tam odwoływaliśmy się do zdań typowo polskich, opisujących fragmenty rzeczywistości w taki sposób, aby zawarte w nich były EZ rodzajnika francuskiego, o tyle tutaj językiem polskim próbujemy odzwierciedlić nie-polską strukturę czasu francuskiego poprzez przełożenie jej na składniki polskie. Innymi słowy, choć doświadczenia prowadzone będą po polsku, to formułowane wypowiedzi będą mieć strukturę francuską.

Za centralny element doświadczeń przyjmujemy formalno-semantyczną budowę czasu francuskiego, a dokładnie rolę, jaką odgrywa w nim czasownik posiłkowy *avoir* lub *être* (bądź jego brak) w czasach przeszłych. Podobną interpretację zjawiska czasowości odnajdujemy w ujęciach kognitywnych, dla których językowy sposób konceptualizowania świata polega wielokrotnie na przenoszeniu cech pewnych zjawisk na inne (np. przestrzeni na czas: *Lato jest tuż-tuż*), celem uchwycenia własności, których inaczej uchwycić się nie da. Zjawisko to jest określane mianem schematyczności, która

> szczególnego znaczenia [...] nabiera w przypadku czasowników. Jak zauważa Langacker, w języku angielskim [dla języka francuskiego zob. Vandeloise, 1991] było ono decydujące w procesie wykształcenia się tzw. czasowników posiłkowych [których] znaczenie, chociaż, a raczej właśnie dlatego, że bardzo ogólne (schematyczne), przyczynia się w sposób zasadniczy do końcowego efektu semantycznego użycia danego „czasu". (Wróbel 2005, s.274)

W myśl zasady ekonomii, wyjaśnienia różnic szukamy więc w gramemach, a nie w wartościach leksykalnych. Uwzględniając potrzebę ucznia dochodzenia czuciem znanym do czucia obcego, sprowadzamy go na poziom ekwiwalencji morfemów gramatycznych: *avoir* ↔ *mieć*, *être* ↔ *być*, starając się jednocześnie odwieść go od niewłaściwego przenoszenia całych, więc niepodzielnych, wartości gramemów aspektualności polskiej na gramemy temporalności francuskiej.

DOŚWIADCZENIA PRAGMATYCZNE

Główne doświadczenie procedury dydaktycznej jest analogiczne do doświadczenia z Potrzebowskim. Tak oto wchodząc do klasy, anonsujemy jedno z dwóch poniższych zdań:

> Proszę wybaczyć spóźnienie, ale mam zapomniany zegarek.
> Proszę wybaczyć spóźnienie, ale musiałem iść wolniej niż zwykle, bo mam skręconą kostkę.

odpowiednio: sprawdzając godzinę na przegubie lub demonstrując ostentacyjnie zdrowy krok. Zaraz po tym, prosimy studentów o interpretację wypowiedzi i oszacowanie jej stosowności. Ich reakcja jest oczywista: „dlaczego mówi, że m a zapomniany zegarek, kiedy widzę, że ma go na ręku?", „dlaczego mówi, że m a skręconą kostkę, kiedy widzę, że jest całkiem zdrowy?". Przekaz jest więc chybiony, a wywołany tu EZ odpowiada Σα wynikającemu z użycia czasu PC. Zwracamy też uwagę, że przy zachowaniu tej nieco dziwnej (bo „nie-polskiej") konstrukcji odbiorca wie, że powinno się powiedzieć: *miałem zapomniany zegarek, miałem skręconą kostkę*, co z kolei

odpowiada *mutadis mutandis* efektowi Σβ czasu PQP. W ten sposób otrzymujemy pierwsze ekwiwalencje:

> Excusez-moi d'être en retard...
> mais j'ai oublié ma montre. → Σα ← ...ale 'mam zapomniany' zegarek.
> mais j'avais oublié ma montre. → Σβ ← ...ale 'miałem zapomniany' zegarek.
> mais je me suis estropié la cheville. → Σα ← ...ale 'jestem ze skręconą' kostką.
> mais je m'étais estropié la cheville. → Σβ ← ...ale 'byłem ze skręconą' kostką.

Dla oddania różnicy między efektami znaczeniowymi Σα i Σβ czasów PC i PQP stosujemy więc prostą technikę tłumaczenia dosłownego z podkreśleniem wartości temporalnej czasownika posiłkowego i „pominięciem" wartości aspektualnej *participium passivi*. Proponowana technika tłumaczenia dosłownego wymaga często odwołania się do form wręcz niedopuszczalnych w języku polskim[48] i może być krytykowana za upraszczanie problemu. Podtrzymujemy jednak, iż wychodzi ona naprzeciw potrzebom czucia rodzimego i odwodzi uwagę ucznia od asymilacji aspektu z gramemami temporalności; chociaż podkreślamy, że użyte tu formy polskie indukują EZ jedynie zbliżone do ich ekwiwalentów francuskich, choćby dlatego, że są one nieskonwencjonalizowane. Podobne uwagi są formułowane w perspektywach porównawczych innych języków.

> *I am writing an article now* znaczy dokładnie 'Jestem w trakcie pisania artykułu', czyli odzwierciedla konceptualizację, w której z natury swojej perfektywny proces [^{to}*write*] został przeprofilowany w taki sposób, że na jego bazie został skonstruowany proces imperfektywny.
>
> Podany przeze mnie polski odpowiednik zdania angielskiego proponuję potraktować jako próbę przybliżenia polskiemu użytkownikowi języka struktury konceptualnej angielskiego czasu ciągłego. Nie jest to propozycja sugerująca sposób tłumaczenia tego typu zdań na język polski, gdyż […] istotnym czynnikiem świadczącym o naturalności przekładu jest stopień jego zgodności z konwencją języka docelowego, w tym przypadku polskiego. (Turewicz 1998, s.75)

Zauważyć należy ponadto, że o ile gramemom francuskim odmawiamy „polskiego" charakteru aspektualnego, to w zbiorze jego leksemów znajdują się takie, których rodzaje czynności zbliżone są do pojęcia polskiej (im)perfektywności. W języku polskim natomiast należy zwrócić uwagę na fakt, że o ile ekwiwalenty czasowników posiłkowych *być* i *mieć* są aspektualnie neutralne, to problemem pozostaje aspektualizowanie *participium passivi* (*mam napisane* vs *mam pisane*), które zachęcać może nadal do interferowania aspektualizacji polskiej na akcję werbalną francuską.

Inferencje kontekstualne

Po ustaleniu tych ekwiwalencji, przechodzimy do opisu inferencji kontekstualnych wynikających z użycia danego czasu w danym interpretancie: tj. przy danym czasowniku oraz kontekście językowym i pozajęzykowym, sprawdzając tym samym stosowność i skutecz-

48 Choć formy tego typu rejestrowane są w dialektach języka polskiego: śląskim — *mom wyjechane* i kaszubskim — *mam najadłe*, *wyjechany był*, *to miało byte* 'to było', *ty masz pite* 'ty piłeś wódkę'.

ność jego użycia. Analiza inferencji wynikających z użycia czasu jest metodą stosowaną w niektórych pracach lingwistycznych (Ducrot 1972, s.185; za: Lerat 1983, s.85):

Si elle avait été belle. → |Elle n'était pas belle.|
Si elle n'avait pas été belle. → |Elle était belle.|

Proponowana przez nas „deskrypcja" podanych niżej przykładów użycia czasów PC, PQP i Imp oparta na ekwiwalentach polskich wyglądałaby więc następująco:

J'ai attrapé le rhume. → 'mam złapany' |Ma voix est encore enrouée.|
J'avais attrapé le rhume. → 'miałem złapany' |Ma voix n'est plus enrouée.|
Ce que j'ai eu froid hier. → 'mam miany' |J'en tremble encore quand j'y pense.|
Ce que j'avais froid hier. → '~~mam~~ miany' |Je n'en tremble plus quand j'y pense.|

Dla odczytania tych inferencji możemy się posłużyć naturalnymi formułami badawczymi typu:

de la phrase *p* je (ne) conclue (pas) que *q* et/ou il (ne) résulte (pas) que *q* ;
en constatant *p*, on (ne) sait (pas) que/si *q* et/ou on (ne) suppose (pas) que *q*,

które mogą służyć jako wskaźniki do przeprowadzenia testów (na rodzimych użytkownikach języka), sprawdzających zasadność podawanych inferencji. Na przykład:

Elle était belle; ☹on sait qu'elle l'est toujours; ☺on suppose qu'elle ne l'est plus
Elle avait été belle; ☺on sait qu'elle ne l'est plus; ☹on suppose qu'elle l'est toujours

Analiza inferencji kontekstualnych wynikających z użycia danego czasu wydaje się metodą poprawną i przydatną dla poznania specyfiki czasu francuskiego. Stosować ją można do innych elementów:

Quelque effort que tu fournisses, tu ne réussiras pas. → |Jeszcze cię czeka nauka.|
Quelque effort que tu aies fourni, tu ne réussiras pas. → |Naukę masz już za sobą.|

Na pierwszy rzut oka wydawać się może, że wartość *passé composé* języka francuskiego opisać by można w kategoriach skutku wydarzenia, ciągłości wydarzenia w teraźniejszości; na wzór angielskiego *present perfect*. Zaznaczamy jednak, że pierwszy z drugim jest spokrewniony tylko częściowo i nie można ich uważać za tożsame (np. *J'ai trop bu hier soir* ↔ *I drank (*I've drunk) too much last night*). Przedstawiona systematyzacja inferencji jest ponadto dalece uproszczona, zaś próba jednoznacznego opisu inferencji czysto czasowych jest niemożliwa. Inferencje te nie zależą wyłącznie od użytego czasu, ale również od interpretantu jego znaczenia, tj. od samego czasownika i kontekstu użycia. Na przykład *je t'ai toujours dit x* → |je n'ai pas changé d'opinion|, ale ten sam PC w przypadku *je t'ai aimée* ⊃ |je ne t'aime plus|, *j'ai été malade* → |je ne le suis plus|. Inny przykład: *Attends, j'ai voulu te parler* → |je veux toujours|, ale w *Bonjour, je voulais parler à Mr le directeur*, 'je voulais' wcale nie znaczy (ani nie sugeruje), że |już nie chcę| (zob. też Langacker (Vandeloise) 1991, s.142 dla *connaître* i *apprendre*). Powyższa technika jest więc zasadna tylko dla wybranej i nie-

zdefiniowanej tu grupy czasowników. Pogłębiona analiza tych inferencji wymaga korelacji różnych czynników.

Ale to nie klasyfikacja inferencji jest naszym głównym celem. Chodzi bowiem o przedstawienie, mówiąc kolokwialnie, prostego chwytu dydaktycznego, dającego dostęp do czucia wybranych EZ francuskiej akcji werbalnej, która jest obca konwencji języka polskiego. Przywraca to, z jednej strony, „normalność" zdaniom „nie-dziwnym", a które w wyniku klasycznej asymilacji aspektualności polskiej z czasowością francuską mogą być postrzegane jako dziwne, np:

☺J'ai (Σα→ 'mam') fini dans cinq minutes (↔ 'za pięć minut').
☺J'ai (Σα→ 'mam') perdu ma montre en or depuis longtemps (↔ 'od dawna').

a z drugiej strony, wyczula na ewentualną nie-stosowność lub nie-skuteczność użycia wybranych czasów w zdaniach całkiem poprawnych. Kwestię tę zilustrujemy następującym przykładem:

Excuse-moi ma tante, mais
je suis parti *vs* j'étais parti

gdzie pierwsze implikuje: 'jestem wyjechany', czego nie implikuje drugie. Użycie jednej lub drugiej formy ma więc swoje konsekwencje. Użycie *je suis parti* uznamy za stosowne wtedy, gdy, na przykład, mieszkając w Łodzi dzwonię z Poznania do Cioci, żeby usprawiedliwić swą nieobecność na jej imieninach, podczas gdy, usprawiedliwiając tę nieobecność po powrocie do Łodzi, użycie *je suis parti* uznamy za niestosowne, bo przecież nie mogę powiedzieć w obecności Cioci, że 'jestem wyjechany' i jeśli nie chcę, by Ciocia przypisała mi nadprzyrodzone umiejętności, powinienem powiedzieć 'byłem wyjechany' ← *j'étais parti*.

Impaktualność, aspektualność, temporalność

Proponowany tu sposób odczytywania EZ wymaga ważnego sprecyzowania. Istnieją sytuacje, w których można użyć jednego czasu dla wydarzeń różnie sekwencjonowanych, ponieważ kontekst (poza)językowy dookreśla w sposób wystarczająco jasny miejsce wydarzenia na osi czasu:

Ce matin, j'ai oublié de prendre ma montre et j'ai prolongé mon cours de linguistique, mais maintenant (= à 5h de l'après-midi) je l'ai déjà (prise) et je vous lâcherai à l'heure.

Hier, je suis venu en retard à la fac parce que ma voiture est tombée en panne, mais là (= aujourd'hui) je l'ai déjà réparée et je...

W odpowiednim kontekście okazać się może, że mowa o przeszłości lub przyszłości nie wyklucza użycia czasu wywołującego EZ opisany za pomocą polskiego *mam* lub *jestem*. *Jestem* i *mam* leksykalizują bowiem nienacechowaną formę czasu teraźniejszego w opozycji do nacechowanych form czasów nieteraźniejszych i na zasa-

dzie ekonomii językowej ich użycie będzie preferowane wobec form nacechowanych. Dlatego też, za normalne przyjmiemy użycie czasu teraźniejszego w opowiadaniach dotyczących wydarzeń z przeszłości lub przyszłości:

Wyobraź sobie, że wczoraj, idę ulicą i zgadnij kogo spotykam…
Jutro mnie nie ma w pracy, bo jadę do Poznania na konferencję…

Przypomnienie tej zasady pozwala zrozumieć ważny aspekt systemu czasów francuskich:

Hier, je suis parti et aujourd'hui, je suis déjà rentré / retourné.
Je te rejoins dans un instant... dès que j'ai fini.

i odróżnić francuski *passé composé* od angielskiego *present perfect* (zob. Swan i Houdart 1983, §322):

J'ai perdu mes clés.
I've lost my keys.
} $\xrightarrow{\text{implikuje}}$ |je ne les ai pas en ce moment|

J'ai perdu mes clés hier.
I lost my keys yesterday.
} $\xrightarrow{\text{nie implikuje}}$ |je ne les ai pas en ce moment|

Il a beaucoup voyagé.
He's travelled a lot.
} $\xrightarrow{\text{implikuje}}$ |jusqu'à présent|

Il a beaucoup voyagé quand il était jeune.
He travelled a lot when he was young.
} $\xrightarrow{\text{nie implikuje}}$ |jusqu'à présent|

Houellebecq a écrit 3 livres.
Houellebecq has written 3 books.
} $\xrightarrow{\text{implikuje}}$ |il est vivant|

Shakespeare a écrit beaucoup de pièces.
Shakespeare wrote a lot of plays.
} $\xrightarrow{\text{wiemy, że}}$ |il est mort|

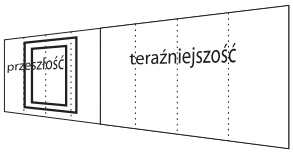
Fakt ten wydaje się podważać zasadność przedstawianego przed chwilą opisu, bowiem *je suis parti*, które cytowaliśmy przed chwilą, może zostać wypowiedziane nawet w obecności mojej ciotki, która wcale nie będzie zdziwiona, że mówiąc *je suis parti* stoję tuż przy niej. Nie umniejsza to jednak faktu, że EZ użytych czasów pozostają takie same. *J'ai…* i *je suis…* nie muszą koniecznie znaczyć 'mam' i 'jestem' tu i teraz, a wydobywane dzięki proponowanej technice EZ pozwalają zrozumieć (może i poczuć) różnicę między optyką *maintenant (mam)* i *alors (~~mam~~)* (patrz wyżej Coseriu: „action dans et en dehors de son déroulement"), tak charakterystyczną dla temporalności francuskiej:

Lorsque je suis ('jestem') arrivé à la gare, le train a ('ma') démarré ('wyruszone').
Lorsque je suis ('jestem') arrivé à la gare, le train démarrait ('~~ma~~').
Lorsque j'arrivais ('~~jestem~~') à la gare, le train a ('ma') démarré ('wyruszone').
Lorsque j'arrivais ('~~jestem~~') à la gare, le train démarrait ('~~ma~~').

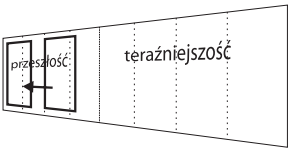
Dla określenia tej specyfiki różni badacze posługują się różną terminologią. Najczęściej mówi się tutaj o przywoływaniu przeszłości w teraźniejszość, dynamicznym charakterze czynności przeszłych z wpływem (impaktem) na teraźniejszość, wciąganiu odbiorcy do aktywnego uczestnictwa w relacjonowanych wydarzeniach z przeszłości poprzez przeniesienie ich na tu i teraz; przypisując te cechy czasowi PC, a zawieszając je w czasie Imp. Właściwość tę proponujemy nazwać impaktualnością.

Otrzymujemy więc trzy wartości akcji werbalnej, których waga (profilowanie skonwencjonalizowane bądź nie) oraz sposób werbalizacji (gramatykalizacja lub leksykalizacja) są różne w języku polskim i francuskim. Impaktualność dotyczy profilowania stosunku czasów nieteraźniejszych na *hic et nunc* formułowanej wypowiedzi. Temporalność polega na profilowaniu punktów czasowych, jednych względem drugich, w których miały miejsce relacjonowane wydarzenia. Aspektualność dotyczy profilowania dokonaności lub niedokonaności wydarzenia. Wizualnie:

Temporalność
(np. dla relacji równoczesności i uprzedniości)

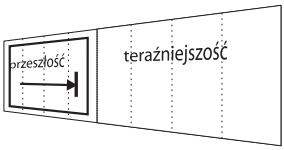


Je lui ai dit que je ne pouvais pas.

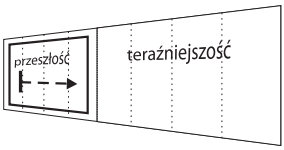


Je lui ai dit que je n'avais pas pu.

Aspektulaność
(czynność dokonana i niedokonana)

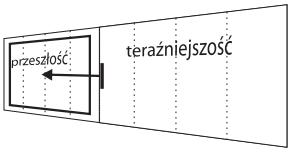


Naprawiłem ten samochód w jedną godzinę.

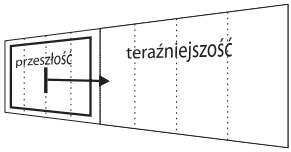


Naprawiałem ten samochód przez trzy dni.

Impaktualność
(dla *imparfait* vs *passé composé*)



Hier, il pleuvait énormément.



Hier, il a plu énormément.

ANALIZA CZASOWOŚCI W PRAKTYCE

Proces dydaktyczny jest więc przekierowany z nauczania zewnątrzpochodnych reguł narzucanych przez restrykcje kontekstualne na zakorzenianie określonych wartości bezpośrednio w umyśle ucznia tak, by uczynić z nich wartości wewnątrzpochodne. To sam uczeń ma dokonywać świadomego wyboru, a nie czekać, aż kontekst dokona wyboru za niego. Tak jak w przypadku rodzajnika, zadaniem dydaktyka jest więc nie tyle uczyć użyć poprawnych, ile użyć nie-chybionych.

☺Je me suis foulé la cheville. — powiedziane, gdy kuleję

Nie oznacza to oczywiście, że wszystko jest dozwolone. Jeśli bowiem użycie czasów uzależniamy od intencji nadawcy, to pamiętać też należy, że z uwagi na ich EZ niektóre z nich mogą się okazać niestosowne względem kontekstu, wymuszając tym samym użycie innych.

☺Je lui ai rendu la cassette que je lui (~~ai~~) avais empruntée.

TŁUMACZENIA KONTEKSTUALNE I TESTY KOMUTACYJNE

Dla utrwalenia poznanych EZ proponujemy dwa rodzaje ćwiczeń na wzór tych, które opisaliśmy w technikach akwizycji rodzajnika. W pierwszym dążymy do wyczulenia uczniów na wychwycenie niewerbalizowanych eksplicytnie przez język polski EZ czasowości francuskiej w tekście zredagowanym w języku polskim. W następnym etapie zastępujemy użyte czasy innymi i opisujemy konsekwencje tej zamiany w postaci inferencji kontekstualnych. Jeśli użycie innych czasów jest wykluczone, ewaluacja użycia czasu dokonywana jest w kategoriach użycia koniecznego; w opozycji do użycia jedynie możliwego, tj.: □ *vs* ◇. Na przykład:

Je lui ai rendu le livre que je lui □avais (~~ai~~)emprunté.
Lorsque je ◇suis arrivé (j'arrivais) à la gare, le train ◇a démarré (démarrait).

Jeśli możliwe jest użycie różnych czasów, za właściwy przyjmiemy ten, którego EZ odpowiada intencjom nadawcy. Ewaluacja jego użycia dokonuje się tutaj w kategoriach użycia chybionego bądź nie (☹ *vs* ☺), co sprawdzamy poprzez weryfikację intencji z odbiorem ($u = v$ lub $u \neq v$), uzasadniając to na drodze deskrypcji EZ i inferencji kontekstualnych. Na przykład sformułowana niżej wypowiedź po polsku nie pozwala, bez precyzyjniejszego kontekstu, dokonać jednoznacznego wyboru między Σα czasu PC a Σβ czasu PQP; stąd też przetłumaczyć ją możemy na dwa sposoby, każdy poprawny:

Nie mogłem z wami zagrać bo s k r ę c i ł e m sobie (→ Σα lub Σβ) kostkę.
1) Je n'ai pas pu jouer avec vous parce que je me suis (Σα → 'mam') foulé la cheville.
2) Je ne pouvais pas jouer parce que je m'étais (Σβ → 'miałem') foulé la cheville.[49]

49 Użycie czasu PC w *je me **suis** foulé* pociąga za sobą konieczność użycia czasu PC w *je n'**ai** pas pu*, ponieważ ten, kto **ma** skręconą kostkę, „**nie ma** zdolności do" rozegrania meczu, zaś ktoś, kto „**ma** tę zdolość", **nie** może **mieć** skręconej kostki; stąd czas Imp przy PQP w zdaniu drugim.

Każde z tłumaczeń wywoła inne inferencje, na których opisaniu polega ewaluacja wyczucia badanych EZ. 1) można zinterpretować jako telefoniczne usprawiedliwienie siatkarza, który do tej pory ma nogę jeszcze w gipsie, zaś 2) może być rozmową na treningu o tym, jak rok temu drużyna w pełnym składzie mogłaby wygrać (*aurait pu gagner* → |n'a pas gagné|) bardzo ważny dla siebie mecz. Analizy te wskazują na związek między wartością czasu a kontekstem jego użycia i na pragmatyczne skutki jego użyć chybionych; na przykład, gdy chcę przygotować kolegę na to, że nie będę mógł grać w drużynie przez trzy najbliższe mecze, a mówię *je m'étais foulé la cheville*, bo tak nakazuje reguła zgodności czasów, lub też, gdy chcę powiedzieć, że moje problemy minęły i że jutro zagram, a zdanie anonsuję *je me suis foulé la cheville*, na skutek interferencji polskiego imperfectum.

Ewaluacja i prace własne

Testy sprawdzające „poprawność" użycia czasów powinny być więc skontekstualizowane na tyle, by użycie danego czasu było konieczne, ponieważ użycie innego jest niedopuszczalne. W przeciwnym przypadku, ewaluacja zrozumienia lub wyczucia indukowanych EZ opierać się musi na opisie intencji nadawcy. Inferencje wynikające z EZ czasu wyznaczają wnioski, jakie z jego użycia należy wyciągnąć, a tym samym dopuszczalność (□ *vs* ◇) i/lub skuteczność (☺ *vs* ☹) jego użycia w kontekście. Celem ćwiczeń jest więc wyczulić na fakt, że choć użycie czasu zależy od intencji nadawcy, to pociąga ono za sobą pewne konsekwencje, których nadawca musi być świadomy.

Ostatecznie, proponowane ćwiczenia składają się z tych samych etapów co ćwiczenia rodzajnikowe. Proponujemy wypowiedź zredagowaną w języku polskim (stopień kontekstualizacji wyznacza stopień dopuszczalności różnych czasów). Następnie zaznaczonym czasownikom przypisujemy Σα, Σβ lub Σγ i tłumaczymy historię na język francuski. Potem przechodzimy do testów komutacyjnych, uzasadniając wybór czasu jego EZ oraz inferencjami w kontekście (Tfr(l)$^{k}_{\Sigma}$ (nie) implikuje, (nie) presuponuje, (nie) sugeruje) i sprawdzamy skuteczność oraz dopuszczalność wybranego czasu, przypisując mu wartości użycia możliwego lub koniecznego czy też udanego lub chybionego. Oto kilka przykładów.

Przykład 1

Mąż dzwoni do żony na telefon komórkowy: — Kochanie nie wzięłaś kluczy od domu

Tu n'~~avais~~ pas pris tes clés.

☹|'nie miałaś ich wziętych', co sugeruje mocno, że już je masz, a przecież ich nie masz|

☺|można by tak powiedzieć, gdyby rozmawiali po powrocie żony do domu, jednak kontekst jest inny|

Tu □ n'as pas pris tes clés.

☺|więc cały czas ich ze sobą nie masz|

☹|przy tak opisanym kontekście jest niemożliwe znalezienie inferencji podważającej użycie PC|

Przykład 2
Po stłuczce, jeden kierowca do drugiego: — Przepraszam, ale w ogóle Pana nie widziałem.
Je ne vous ~~ai~~ absolument pas vu arriver.
☹|'nie mam Pana widzianego', a przecież z Panem rozmawiam|
☺|chyba, że jest to opowiadanie mające miejsce dłuższy czas po stłuczce; ale kontekst jest inny|
Je □ *ne vous avais absolument pas vu arriver.*
☺|to logiczne: spowodowałem stłuczkę, bo 'nie miałem Pana na widoku'|
☹|przy tak opisanym kontekście, trudno jest znaleźć inferencję podważającą użycie PQP|

Przykład 3
Ania chce iść na imieniny Marka w zielonej sukience. W końcu wychodzi z garderoby i mówi do zniecierpliwionego męża: — Przepraszam, że czekałeś, ale ubrudziłam sukienkę podkładem.
Je t'ai fait attendre. Mais ◇ *j'ai souillé ma robe de fond de teint.*
☺|jeśli wyszła w żółtej sukience|
☹|jeśli wyszła w zielonej sukience; ☺chyba, że odwróciła sukienkę na drugą stronę|
Je t'ai fait attendre. Mais ◇ *j'avais souillé ma robe de fond de teint.*
☺|jeśli wyszła w zielonej sukience|
☹|jeśli wyszła w żółtej sukience; choć 'miałam zabrudzoną' nie implikuje, że już jej nie mam zabrudzonej|

Przykład 4
Życie, które prowadziłem do tej pory przy tobie całkowicie się zmieniło.
Tu m'as fait complètement changer la vie que ◇ *je menais jusque là.*
☺|bo chodzi mi o to, że od poprzedniego życia się odcinam|
Tu m'as fait complètement changer la vie que ◇ *j'ai menée jusque là.*
☺|zmieniłaś mi to życie, które do teraz 'mam prowadzone'|
Tu m'as fait complètement changer la vie que ◇ *j'avais menée jusque là.*
☺|wypowiedziane na przykład, gdy się już rozwodzimy|

PODSUMOWANIE

Natura akcji werbalnej obejmuje wiele aspektów złożonego kontinuum: temporalność, modalność, aspektualność (gramatyczna i leksykalna, tj. rodzaje czynności), impaktualność. Tym bardziej podkreślamy, że proponowane wyżej ujęcie dotyczy niewielkiego wycinka i że pełne przyswojenie wszystkich wartości wymagałoby dużo bardziej skomplikowanych wyjaśnień teoretycznych oraz dużo bardziej zróżnicowanych technik akwizycji.

Główny nacisk technik MCL został położony na przyswojenie wybranych wartości impaktualnych. Nie proponowaliśmy jednak żadnej reguły opisującej omawiane przez

nas EZ, zarówno z uwagi na złożoność problematyki, jak i z uwagi na niebezpieczeństwo jej ewentualnego ekstrapolowania.

Prezentowana tu analiza jest niewystarczająca w wielu miejscach. Obok wartości pragmatycznych czasów istnieją inne, które są równie ważne, bądź nawet ważniejsze. Sama analiza pragmatyczna dokonywana w kategoriach inferencji czasowych jest ponadto niekompletna: przytaczaliśmy przypadki, które regułom *mam* vs *miałem* vs ~~*mam*~~ się wymykają. Niektóre czasowniki już w samej strukturze cech inherentnych indukują efekty znaczeniowe inne od opisywanych. Szczegółowy opis takich wartości winien wziąć pod uwagę czynniki, które jedynie sygnalizowaliśmy, np. wartość leksykalną samego czasownika (*Aktionsart*), obecność okoliczników, otoczenia leksykalnego itp.

> 1) Czas nie jest wyznaczony przez końcówki czasów gramatycznych a przynajmniej w ich funkcji prymarnej, w której pełnią one rolę morfemów akomodacyjnych. […] Komponent temporalny — jednostka struktury pojęciowej — nie jest wyłączną domeną wyrażeń werbalnych […].
>
> 2) Forma prymarna wykładnika temporalności, najbardziej eksplicytna, to forma zdaniowa. Wszystkie inne formy — rzeczowniki, frazy nominalne, czy przysłówki — są derywatami od zdań. (Karolak 2001, s.60-61)

Poza tym, w proponowanych technikach istnieją też kwestie, które wymogiem czucia rodzimego trudno jest rozwiązać. Szczególną trudność sprawia, w ramach przyjętych założeń, oddanie różnicy między wartością impaktualną czasu PC a wartością „a-impaktualną" czasu Imp, dlatego też „zobrazowanie" wartości tego ostatniego ograniczamy wyłącznie do przekreślonego '~~mam~~'.

Same zadania mają też dużo luźniejszą strukturę niż zadania na użycie rodzajnika. Permutacja dotyczy tylko dwóch czasów PC — PQP lub PC — Imp, a ich uzasadnienia są dużo mniej restrykcyjne.

Podkreślamy więc po raz kolejny, że proponowane techniki ograniczają się do wyczulenia ucznia na wybrane wartości EZ francuskiej czasowości i należy przestrzec przed ich jakimkolwiek ekstrapolowaniem na inne obszary zagadnienia. Ale też naszym celem nie było ani omówienie wszystkich aspektów czasu francuskiego, ani też konstruowanie ogólnych reguł. Chodziło raczej o zasygnalizowanie pewnej sztuczki dydaktycznej, opierającej się na podstawowych założeniach metody MCL, tj. kształcenia świadomości struktur języka obcego, na drodze docierania do ich wyczucia czuciem znanym. Proponowane techniki są więc tylko przykładem realizacji tych założeń. W żadnym wypadku nie należy ich traktować jako zorganizowanej metody nauczania czasowości francuskiej.

UJĘCIE METODOLOGICZNE: TECHNIKI PRZEDMIOTO- I PODMIOTOCENTRYCZNE

Proponowane techniki stoją w opozycji do metod tradycyjnych pod wieloma względami. Po pierwsze, omawiane wartości traktują jako elementy kompetencji stosownościowej a nie poprawnościowej. Po drugie, traktują je jako elementy podsystemu pragmatycznego a nie gramatycznego. Po trzecie, odwołują się do wyczucia językowego, w tym do czucia języka rodzimego. Wychodzimy w nich z założenia, że aby w pełni przyswoić sobie jakikolwiek system, należy go poczuć i że wszelka reguła, jak by nie była słuszna i dobrze wyuczona, warta jest tym więcej, im lepiej ją czujemy. Stąd też, tak dużą wagę przywiązujemy do wszelkich sposobów docierania do wyczucia języka obcego. W tym zaś celu opowiadamy się za umiejętnym wykorzystaniem czucia, którym już dysponujemy.

Dokonujemy więc istotnego przeformułowania tradycyjnie stosowanych metod, przechodząc z nauczania zewnątrzpodmiotowego na nauczanie wewnątrzpodmiotowe. Procesy nauczania są tu diametralnie różne. Różne są też jakości kształconej kompetencji. Pierwszy sposób nauczania określamy mianem technik przedmiotocentrycznych: nauczanie języka opiera się na zbiorze reguł i ograniczeń narzucanych zewnątrzpochodnie przez swoiste restrykcje ze strony kontekstu (lub nauczyciela). Drugi rodzaj technik nauczania określamy mianem podmiotocentrycznych: nauczanie jest ukierunkowane na kształcenie wyczucia wartości w umyśle samego użytkownika języka obcego, który to, będąc świadomym aktualizowanych przez siebie wartości, kontekst ich użycia może dowolnie, aczkolwiek świadomie, tworzyć i/lub zmieniać.

Swoje dobre i złe strony mają oczywiście oba rodzaje technik. Niezaprzeczalną korzyścią pierwszych jest „fizyczna namacalność" tłumaczonych i przyswajanych reguł, a tym samym możliwość jednoznacznej weryfikacji stopnia ich przyswojenia. Zawsze istnieje jednak ryzyko, że kształcony w ten sposób podmiot będzie władać językiem obcym jak Anglik z chińskiego pokoju (do tego eksperymentu myślowego autorstwa Searle'a jeszcze wrócimy), tj. nie będąc do końca świadomym, co i dlaczego tak powiedział. Tutaj też należy upatrywać przewagi technik podmiotocentrycznych. Ten rodzaj kształcenia jest jednak dużo trudniejszy w realizacji i w ewaluacji. Uzależnianie dokonywanych wyborów od samej intencji autora stawia nas przed pytaniem o to, jak sprawić, by podmiot nauczania poczuł właściwie to, co mu obce, sprawdzając jeszcze do tego, czy poczuł to tak, jak powinien. Prezentowane tutaj techniki są podpowiedzią, jak można tego dokonać.

Techniki te nie mogą być stosowane na wszystkich poziomach nauczania i nie są też przeznaczone dla każdego odbiorcy. Ich stosowanie wydaje się wręcz konieczne na poziomie zaawansowanym, a ich adresatem jest ten, kto dąży do biegłej znajomości języka obcego (studenci neofilologii, tłumacze, nauczyciele itp.). Trudno sobie jednak wyobrazić ich stosowanie w wieku wczesnoszkolnym (choć i o takich próbach słyszeliśmy), czy też wobec odbiorcy, którego celem jest rudymentarne poznanie języka na potrzeby turystyczne. Co więcej, ich zbyt wczesne wprowadzanie może zniechęcić do nauki języka i przekierować niepotrzebnie uwagę na nadmierne gromadzenie wiedzy o nim. W tym też sensie proponowane techniki nie tylko nie wykluczają stosowania reguł gramatycznych metod tradycyjnych, ale wręcz zakładają ich konieczność. Te ostatnie mają bowiem niezaprzeczalną przewagę, że mogą zo-

stać szybko zasymilowane i pozwolić dość szybko budować już pierwsze wypowiedzi. Nasze podejście nie zamierza więc podważać tłumaczeń dostępnych w tradycyjnych metodach nauczania, ale pragnie wyposażyć ucznia w to, czego mu brakuje (w JO, JP i w wiedzy o języku). Dają mu one możliwość samodzielnego wytworzenia zaplecza pojęciowego, z czasem aktualizowanego w sposób odruchowy, umożliwiającego dobór rodzajnika lub czasu zgodny z jego intencją, bez konieczności odwoływania się do reguł, których treść przyswaja często jedynie w sposób czysto mechaniczny, nie do końca rozumiejąc, dlaczego ma być tak, a nie inaczej.

Uczeń
badacz — językoznawca, czyli zasadność metody językoznawczej

Zasadność metody glottodydaktycznej można analizować na wiele sposobów. Można na przykład podać kryteria, zgodnie z którymi jej stosowanie przynosi optymalne wyniki, omawiając takie czynniki jak adresat metody, jej cele, warunki wprowadzenia (np. zinstytucjonalizowane lub nie) itp. Wówczas też, można ją porównać z innymi metodami i orzec, która z nich, gdzie lepiej pasuje, a tym samym oszacować jej plusy i minusy względem metod konkurencyjnych. Tej kwestii zostanie poświęcony drugi podrozdział.

Jej skuteczność można też analizować, porównując grupę eksperymentalną z grupą kontrolną. Wyniki takiego porównania pozwolą oszacować zarówno, na ile różnią się postępy w nauce jednej i drugiej grupy, jak i na ile jakiej grupie udało się zbliżyć do realizacji celów badanej metody, bądź też, ogólniej, realizacją jakich celów kończy się nauka metodą jednej i drugiej grupy. Analizowane postępy mogą też być dla obu grup modelowane w postaci wykresów, krzywych akwizycji itp., mających z kolei na celu klarowniejsze unaocznienie specyfiki badanej metody. Temu będzie poświęcony pierwszy podrozdział.

Model (MCL) pozyskiwania kompetencji języka obcego: próba formalizacji

Ewaluacji kompetencji poprawnościowej dokonuje się testami gramatycznymi ocenianymi metodą zerojedynkową (albo forma poprawna albo niepoprawna). Ocena progresji dokonuje się poprzez porównanie ilości błędów w czasie wcześniejszym i późniejszym. W przypadku kompetencji stosownościowej rzecz nie jest już tak prosta. Kompetencja ta jest odpowiedzialna za formułowanie wypowiedzi z pełną świadomością ich skutków znaczeniowych i oszacowanie tego, czy mówiący powiedział na pewno to, co chciał powiedzieć lub został zrozumiany tak, jak chciał, by go zrozumiano jest bardziej skomplikowane. Aby to sprawdzić, należałoby zajrzeć w umysł użytkownika języka. Mówimy przecież nie tylko strukturami formulaicznymi, w pełni przewidywalnymi i skonwencjonalizowanymi. Jedyną możliwością wydaje się więc tutaj opis intencji towarzyszących każdej formułowanej w języku obcym wypowiedzi. Ale przecież testy takie trwałyby w nieskończoność. Inna możliwość to ocena ogólna, dokonana przez rodzimego użytkownika języka po dłuższych rozmowach z użytkownikiem nierodzimym. Jednak oceny te, choć w zinstytucjonalizowanym kontekście nauczania są kwantyfikowane (egzaminy), to często opierają się na wrażeniach i odczuciach. A przecież wszelki opis skuteczności metody winien być dyskredytowalny, weryfikowalny i falsyfikowalny, a opis wrażeń nie spełnia tych kryteriów. Żeby je spełnić, trzeba dobrać narzędzia pomiarowe, które potrafią wystarczająco wyraźnie wskazać na to, jak w pozyskiwaniu danej kompetencji uczeń się porusza. To zaś wymaga uproszczenia sposobów jej oszacowania oraz selekcjonowania tych fragmentów kompetencji, które poddają się kwantyfikacjom miarodajnym; słowem tendencyjnego doboru materiału badań. Dlatego też podkreślamy, że wszelkie interpretacje wyników przedstawionych tutaj badań wynikają z powyższych założeń i należy do nich podchodzić ostrożnie.

Jak badamy? czyli proponowana metodologia badań

Specyfika kompetencji stosownościowej zmusza do zastosowania dwóch modeli badań. W badaniach prowadzonych z perspektywy semazjologicznej analizie poddajemy performancje ucznia i na tej podstawie wnioskujemy o stopniu przyswojenia reguł języka, służących do ich zbudowania. Ekscerpcja błędów pozwala wysunąć wnioski dotyczące na przykład wpływu JR (przykład pierwszy), czy też braku wyczucia JO (przykład drugi). Możemy tym samym określić fragmenty kompetencji JO, które sprawiają uczniom szczególne trudności, znaleźć ich przyczyny i zaproponować metody terapeutyczne.

*C'est bien que tu es venu.
*Monsieur Dubois est le professeur à l'Université de Paris.

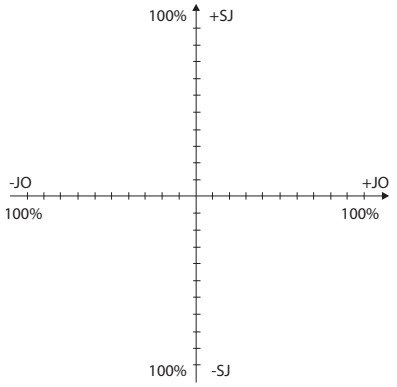
Kompetencję ucznia można też analizować z perspektywy onomazjologicznej. Wówczas to ewaluacji poddajemy świadomość językową, zadając uczniowi pytanie na przykład o to, jak i kiedy danej formy (nie) należy używać. Większość tradycyjnych ewaluacji dotyczy

kompetencji poprawnościowej i dokonywana jest pierwszym sposobem. Tymczasem, dla ewaluacji kompetencji stosownościowej trzeba się również odwołać do badań o charakterze onomazjologicznym. Jeśli bowiem na pierwszy rzut oka wydawać się może, że słuszniejszym jest badanie performancji ucznia, gdyż językiem możemy się przecież doskonale posługiwać, nie wiedząc, jakie reguły nim rządzą, to badania takie nie sprawdzają się w sytuacjach, w których użycia całkiem poprawne zwierają treści, których nie chcieliśmy przekazać, czy też odwrotnie: nie zawierają treści, które przekazać chcieliśmy. Weźmy choćby analogiczne do poprzedniego przykładu użycie trybu i rodzajnika w zdaniach:

☹Croyez-vous qu'il fasse beau demain ? (↗ ☺Croyez-vous qu'il fera beau demain ?)
☹Il m'a rendu le livre. (↗ ☺Il m'a rendu un livre.)

O tym, że mamy tu do czynienia z użyciami chybionymi zorientujemy się dopiero wtedy, gdy wejrzymy w intencje nadawcy, który to, gdyby miał świadomość indukowanych przez powyższe formy efektów znaczeniowych, użyłby form odmiennych. Semazjologiczny kierunek badań nie sprawdza się więc wtedy, gdy chcemy zbadać czy treści (semantyczne), intencje (pragmatyczne), bądź stylistyka (syntaktyczna) wypowiedzi są zgodne z tymi, które nadawca chciał przekazać, bądź też, czy jest on świadomy tego, czego użył. Ostatecznie więc, tylko badania na skrzyżowaniu tych obu podejść mogą nam dać wyobrażenie o tym, jak się kształtuje język pośredni ucznia.

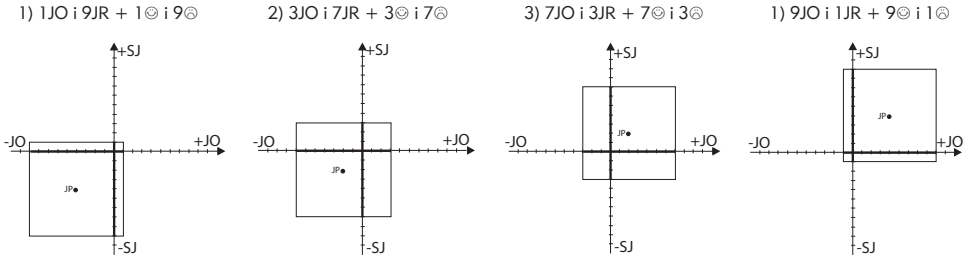
Ogólny schemat całościowej oceny badanej przez nas kompetencji JP ilustruje poniższy schemat.



Oś pozioma określa procentowy rozkład struktur JP ucznia świadczących, z jednej strony, o zinterioryzowaniu rzeczywistych struktur JO, a z drugiej strony, o negatywnym wpływie JR na JP lub szerzej — o braku wyczucia JO. Oś ma charakter binarny i na jej prawym odcinku odnoszone są struktury natywne, natomiast na odcinku lewym wszelkie struktury nienatywne. Wśród tych drugich większość jest powodowana interferencją JR na JO (głównie w płaszczyźnie syntaksy; wówczas też, oś tę można by oznaczyć symbolami JR↔JO), choć istnieją również i takie, które zjawiskiem interferencji jest trudniej uzasadnić (np. rodzajnik; dlatego też zdecydowaliśmy się na oznaczenia –JO↔+JO). Oś pionowa określa stopień świadomości językowej. Pojmujemy ją przede wszystkim jako świadomość języka, to jest świadomość EZ, KKP

itp. aktualizowanych w nim struktur (odnosimy ją wówczas do kompetencji stosownościowej, –KS↔+KS, i na jej odcinku dolnym odkładamy przypadki *(u ≠ v)* → ☹, na górnym — przypadki *(u = v)* → ☺). Czasami pojmujemy ją też jako wiedzę o języku (zarówno jako takim, jak i rodzimym oraz obcym), uwrażliwiającą na różne mechanizmy przyswajania JO w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej (dlatego też ostatecznie zdecydowaliśmy się na oznaczenia –SJ↔+SJ).

Omawiane wartości zaznaczyć można na dwa sposoby: 1) liniowo i 2) punktowo, wówczas w odpowiednim miejscu osi odnosimy punkt będący uśrednieniem krańcowych punktów linii. Aby to zilustrować, przyjmijmy, że dla osi –JO↔+JO na 100% badanych przypadków 90% ma strukturę JR (np. *sans égard au temps*), 10% strukturę JO (np. *quel que soit le temps*). Podobnie dla osi –SJ↔+SJ: na 100% badanych przypadków 90% jest ☹ (np. *Madame Colette* używane jako forma grzecznościowa), 10% jest ☺ (jako forma grzecznościowa używane jest *Madame Dupont*). Dodając do tego trzy inne przykłady, otrzymujemy takie oto rozkłady:



Na skrzyżowaniu omawianych kryteriów otrzymujemy więc poręczne narzędzie pozwalające na określenie poziomu kształconej kompetencji. Otrzymane reprezentacje graficzne możemy na siebie nakładać, obrazując wówczas badane postępy w postaci postępujących po sobie kwadratów lub w postaci krzywej otrzymanej w wyniku połączenia ich punktów środkowych (patrz s.63). W naszych badaniach posłużą nam one do wizualizacji różnic i podobieństw w poziomach kompetencji różnych grup w różnym lub tym samym czasie.

Choć proponowana forma reprezentacji graficznej opisuje proces akwizycji w sposób przejrzysty, to zebranie danych do jej wykonania napotyka na problemy natury technicznej i ilościowej. Jak dotrzeć do prac uczniów z różnych lat nauki? Jak sprawdzić świadomość tego, co mówili kiedyś?

W ewaluacji skuteczności metody pomógł nam fakt, że na IV roku, na którym prowadzimy kurs MCL, pewna liczba studentów wyjeżdża każdego roku na stypendium do Francji, by powrócić na studia macierzyste na rok V. Tak oto dysponujemy, prawie co roku, dwiema grupami: jedną, po szkoleniu MCL, uczącą się francuskiego „po polsku" w środowisku zinstytucjonalizowanym, drugą, która ten sam rok (lub ½) spędziła na nauce francuskiego we Francji. Choć stwarza to możliwość ciekawych porównań także i tu pojawiają się problemy. O tych, które dotyczą ewaluacji kompetencji stosownościowej już pisaliśmy. Inne zaskoczyły nas samych: studenci po powrocie z Francji pożyczają sobie notatki, nadrabiając zajęcia, które ich ominęły. Taka grupa kontrolna traci więc na wiarygodności.

Badania obu grup wykonujemy za pomocą zadań, które podzieliliśmy na „zamknięte" i „otwarte". Praktykę ich stosowania najłatwiej jest omówić na przykładzie kompe-

tencji syntaktycznej. Pierwszy rodzaj zadań polega na ćwiczeniach tłumaczeniowych. Należy podkreślić, iż za właściwe przyjmujemy tłumaczenia przestrzegające zasad ekwiwalencji KKP. Kontynuacją tego ćwiczenia jest opis podobieństw i różnic między ekwiwalentnymi strukturami języka polskiego i francuskiego; przy czym studenci z obu grup nie muszą operować terminologią KKP (choć oczywiście studenci z grupy MCL tą terminologią operują). Wyniki pierwszej części tego zadania odnosimy na osi –JO↔+JO. Określają one procentowy udział struktur natywnych i nienatywnych w kompetencji JP ucznia. Wyniki jego drugiej części opisują stopień świadomości znaczenia w budowanych przez ucznia strukturach. Odnoszone są one na osi pionowej: liczba n(u=v) daje procent użyć ☺ odnoszonych na górnej części osi, zaś liczba n(u≠v) daje procent użyć ☹ odnoszonych na dolnej części osi.

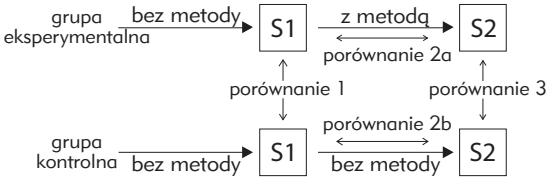
Opisane wyżej badania dotyczą struktur zadanych odgórnie. Skupiają one uwagę ucznia na wybranych fragmentach kompetencji języka, na które staje się on natychmiast wyczulony. Z tego punktu widzenia, za bardziej wiarygodne przyjąć należy zadania otwarte, tj. takie, gdzie uczniowie budują swe wypowiedzi w sposób spontaniczny. Tutaj uwaga ucznia nie jest skupiona na ćwiczonej strukturze, lecz na chęci wyrażenia myśli. Materiał ten dzielimy na prace pisemne i wypowiedzi ustne. Jednak to, co jest materiałem najciekawszym, jest też najtrudniejsze do zebrania. O ile prace pisane do czwartego roku włącznie są liczne, o tyle na roku piątym ich liczba gwałtownie maleje. Można oczywiście porównać język prac magisterskich, jednak już ich pobieżne analizy wskazują na dość specyficzne problemy. Większość z nich jest wielokrotnie poprawiana przez studentów o lepszych kompetencjach językowych, zawiera dużo cytatów, zarówno tych w cudzysłowie, jak i „ukrytych". Ostatecznie więc zebranie wiarygodnego korpusu do badań nie należało do łatwych, lecz mimo to, na pewne regularności udało się nam zwrócić uwagę.

Pozostaje jeszcze badanie wypowiedzi ustnych. Ich rejestrowanie jest szczególnie pracochłonne, a czasem niemożliwe. Wypowiedzi te obserwowane były podczas zajęć z konwersacji i choć są one wyrywkowe, to również i ten rodzaj kompetencji staraliśmy się poddać analizie.

Modele analizy

Badaniami można objąć samą grupę eksperymentalną (GE), bądź też postępy grupy eksperymentalnej względem grupy kontrolnej (GK), w której metoda nie była stosowana.

Badania porównawcze dzielimy na diachroniczne i synchroniczne. W pierwszym przypadku, porównań dokonujemy w różnych jednostkach czasu (S1↔S2), w drugim, w tym samym czasie (S1↔S1, S2↔S2). Badania mogą dotyczyć samej grupy GE przed i po wprowadzeniu metody ($S1^{GE}$↔$S2^{GE}$), bądź też grupy eksperymentalnej i kontrolnej (GE^{S1}↔GK^{S1}, GE^{S2}↔GK^{S2}). Schematycznie:

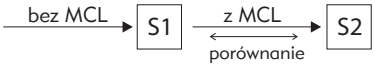


Porównania 1) $GE^{S1} \leftrightarrow GK^{S1}$ dokonujemy po to, by mieć pewność, że poziom wyjściowy obu grup jest taki sam. Porównanie 2a) $S1^{GE} \leftrightarrow S2^{GE}$ pozwala oszacować na ile zostały zrealizowane cele metody (analogicznych wyników dostarcza porównanie 2b $S1^{GK} \leftrightarrow S2^{GK}$). Dla analizy skuteczności metody najcenniejsze jest porównanie 3) $GE^{S2} \leftrightarrow GK^{S2}$, którego wyniki uwiarygodniają wcześniejsze porównania. Pozwala ono orzec o różnicach między wiedzą i umiejętnościami nabytymi w obu grupach na skutek stosowania analizowanej metody, a tym samym o jej plusach i minusach (analiza SWOT). Między etapami S1 i S2 można dodatkowo wprowadzić badania pośrednie.

W prezentowanych analizach nie wszystkie porównania zostały wykonane; nie robiliśmy na przykład pomiarów pośrednich. W sposób szczegółowy zostały natomiast przeprowadzone dwie analizy: pierwszą — $S1^{GE} \leftrightarrow S2^{GE}$ — nazwiemy analizą diachroniczną, drugą — $GE^{S2} \leftrightarrow GK^{S2}$ — synchroniczną. Analizy te posłużą nam za materiał, w oparciu o który sformułowane zostaną ostateczne wnioski.

ANALIZA DIACHRONICZNA

W pierwszej analizie badamy tę samą grupę GE, tj. grupę MCL, uczniów w etapie S1 i S2.



Stopień znajomości języka uczniów diagnozowanych w sytuacji S1 odpowiada poziomowi czwartego roku studiów filologii romańskiej lub poziomowi nauczycieli licealnych. Do czynienia tu mamy z osobami, których kompetencja języka obcego, oceniana zgodnie z kryteriami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), sytuuje się na poziomie B2.

> B2 Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi — w szerokim zakresie tematów — formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne i pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.

Kompetencja uczniów w sytuacjach S1 i S2 została zdiagnozowana w oparciu o ich prace pisemne wykonywane poza i na kursie MCL, ich wypowiedzi ustne oraz odpowiedzi na pytania problemowe. Kompetencję stosownościową badaliśmy zadaniami otwartymi i zamkniętymi o charakterze semazjologicznym (ewaluacja performancji) i onomazjologicznym (ewaluacja kompetencji). Za właściwy styl wypowiedzi dowolnych (konwersacje, dysertacje) przyjęliśmy konwencję języka ogólnego (bowiem uczeń na zajęciach akademickich właśnie w taki sposób wypowiada się w języku rodzimym).

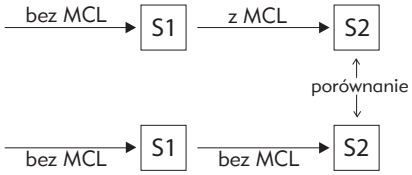
Dużą wagę przywiązujemy do oszacowania stopnia przyswojenia uświadomionej wiedzy językowej. Często jest bowiem tak, że choć uczeń odtwarza przekazaną mu wiedzę w taki sam sposób, w jaki została mu przekazana, to rozumie ją w sposób odmienny od tego, jak nauczyciel chciał, by ją zrozumiano.

> Comme les représentations des apprenants sont le résultat d'un travail actif de compréhension, d'interprétation et de reconstruction de sens, nous devons nous attendre à ce que cette représentation puisse varier d'un apprenant à l'autre et qu'elle ne coïncide pas dans tous ses détails avec celle, par exemple, de l'enseignant ou de l'auteur de la grammaire pédagogique. Nous devons également nous garder de tirer des conclusions hâtives sur la nature des représentations des apprenants d'après leurs verbalisations des règles de la grammaire. Même dans les cas où celles-ci peuvent sembler satisfaisantes, rien ne prouve qu'elles recouvrent la même réalité sémantique et pragmatique pour apprenants et enseignant. En tant que professeurs, nous risquons d'interpréter les verbalisations des apprenants bienveillamment, en associant nos propres représentations mentales à leurs paroles. (Larsson-Ringqvist 2005, s.96)

Weryfikacja adekwatności przyswojonej wiedzy językoznawczej jest o tyle ważna, że metoda MCL dąży do wykształcenia świadomości językowej, którą uczeń ma posługiwać się w celu samodzielnego doskonalenia swej kompetencji długo po zakończonym kursie, a wtedy nie będzie już jak jej poprawić.

Analiza synchroniczna

Schematycznie, ideę analizy synchronicznej można przedstawić w sposób następujący:



W sytuacji S1, eksplicytnej ewaluacji kompetencji poddana była głównie grupa eksperymentalna (tj. grupa MCL); bowiem, jak już pisaliśmy, grupa kontrolna była w tym samym czasie zawsze nieobecna (staż we Francji). Tam, gdzie to konieczne przyjmowaliśmy jednak założenie o identycznym poziomie wyjściowym w S1 dla obu grup. W sytuacji S2 takimi samymi rodzajami badań objęliśmy już obie grupy (powrót grupy kontrolnej ze stażu). Dla uporządkowania problematyki, wnioski dzielimy na ilościowe — dotyczące ewaluacji performancji (liczba użytych struktur, liczba użyć chybionych) oraz jakościowe — dotyczące ewaluacji kompetencji (pytania o charakterze językoznawczym, uświadomiona wiedza językowa). W kolejnych podrozdziałach omawiamy wyniki poddane już obróbce statystycznej. Zestawienie wyników szczegółowych przedstawiamy w Aneksie.

CO BADAMY? CZYLI ANALIZA PRZEDMIOTU BADAŃ

Omawiane powyżej badania przeprowadzone są zgodnie z podziałem na tradycyjnie rozróżniane podsystemy języka, zgodnie z którymi postępowała zresztą progresja metody MCL.

KOMPETENCJA SYNTAKTYCZNA

Postępy grupy MCL $S1^{MCL} \rightarrow S2^{MCL}$ badamy w pierwszej kolejności ćwiczeniami tłumaczeniowymi. Wyniki dla testów pisemnych przedstawiamy w poniższej tabeli (Aneks, zadanie 1):

Tłumaczenie macierzy — pisanie (% zdań ☺)		
Grupa MCL $S1^{MCL} \leftrightarrow S2^{MCL}$	S1	S2
STR	25%	86%
Koncesja	30%	84%
Tylko — nie tylko	16%	88%
Konstrukcje przyczynowe	9%	44%
Elipsa i amplifikacja	31%	75%
Nie wszyscy	30%	92%
To, że x nie znaczy, że y	7%	95%
Rytuały językowe	27%	91%
A może byśmy	12%	79%
Lepiej będzie jeśli	8%	81%
Nie tyle x, ile y	9%	76%
Razem średnio	**20%**	**77%**

W obliczeniach tych odpowiedziom jednoznacznie pozytywnym (*W życiu liczy się nie tylko pieniądz. Tak naprawdę ważniejsza od niego jest miłość* → ☺*L'argent n'est pas la seule chose qui compte dans la vie. L'amour est plus important*) przeciwstawiamy wszystkie pozostałe, rezygnując z podziałów mniej ostrych (☹*Plus important est l'amour;* 😐*Ce qui compte plus, c'est l'amour* itp.). Największy wzrost użyć sekwencji ☺ ma miejsce dla konstrukcji takich jak *nie wszyscy; to, że x nie znaczy, że y; a może byśmy; lepiej będzie jeśli; nie tyle x ile y*. W zadaniach zamkniętych są one od razu rozpoznawane i odpowiednio tłumaczone. W niektórych przypadkach obserwujemy skok 100%-wy, co może znaczyć, że w S1 struktury te nie były uczniom znane (patrz Aneks). Na szczególną uwagę zasługuje duży wzrost poprawnych odpowiedzi w tłumaczeniach na STR. Pisaliśmy o tym, jak dużym kłopotem dla kogoś posługującego się logiką syntaktyczną języka fleksyjnego jest przyswojenie transfrastycznej logiki języka pozycyjnego. Najwięcej kłopotów sprawiają tłumaczenia konstrukcji przyczynowych.

Zbliżone wyniki badań otrzymujemy dla testów tłumaczeniowych wykonywanych w języku mówionym (Aneks, zadanie 2). Choć pojawiają się różnice związane zarówno

ze specyfiką ćwiczenia — liczba zadanych pytań jest mniejsza, gdyż każda odpowiedź właściwa jest sugerująca dla pozostałych osób obecnych w klasie, jak i ze specyfiką tłumaczenia ustnego, wymagającego szybszego czasu reakcji, przez co łatwiej jest w złożonym zdaniu, bądź paragrafie „nabrać się na więcej pułapek".

Tłumaczenie macierzy — mówienie (% zdań ☺)		
Grupa MCL $S1^{MCL} \leftrightarrow S2^{MCL}$	S1	S2
STR	13%	73%
Koncesja	20%	74%
Tylko — nie tylko	20%	79%
Konstrukcje przyczynowe	15%	47%
Elipsa i amplifikacja	20%	54%
Nie wszyscy	20%	84%
To, że *x* nie znaczy, że *y*	20%	93%
Rytuały językowe	40%	71%
A może byśmy	10%	81%
Lepiej będzie jeśli	0%	66%
Nie tyle *x*, ile *y*	16%	66%
Razem średnio	**18%**	**70%**

W podsumowaniu zestawiamy wielokrotnościowy i procentowy wzrost posługiwania się w sposób właściwy powyższymi macierzami składniowymi:

Poprawa w tłumaczeniu macierzy S1 względem S2 Grupa MCL						
dla pisania i mówienia oraz średnio:	w punktach procentowych			o *n*-krotność		
	pisanie	mówienie	średnio	pisanie	mówienie	średnio
STR	61%	60%	**60,5%**	3,4-kr.	5,6-kr.	**4,50-kr.**
Koncesja	54%	54%	**54,0%**	2,8-kr.	3,7-kr.	**3,25-kr.**
Tylko — nie tylko	72%	59%	**65,5%**	5,5-kr.	3,9-kr.	**4,70-kr.**
Konstrukcje przyczynowe	35%	32%	**33,5%**	2,3-kr.	3,3-kr.	**2,80-kr.**
Elipsa i amplifikacja	44%	34%	**39,0%**	2,4-kr.	2,7-kr.	**2,55-kr.**
Nie wszyscy	62%	64%	**63,0%**	3,0-kr.	4,2-kr.	**3,66-kr.**
To, że *x* nie znaczy, że *y*	88%	73%	**80,5%**	13,5-kr.	4,6-kr.	**9,05-kr.**
Rytuały językowe	64%	31%	**47,5%**	4,3-kr.	1,7-kr.	**3,00-kr.**
A może byśmy	67%	71%	**69,0%**	6,6-kr.	8,1-kr.	**7,35-kr.**
Lepiej będzie jeśli	73%	66%	**69,5%**	10,1-kr.	0%→66%	
Nie tyle *x*, ile *y*	67%	50%	**58,5%**	8,4-kr.	4,1-kr.	**6,25-kr.**
Razem średnio	**57%**	**52%**	**54,5%**	**3,8-kr.**	**3,8-kr.**	**3,80-kr.**

Otrzymane powyżej wyniki uważamy za bardzo zadowalające.

Zadania zamknięte mają tę wadę, że są sugerujące i w tym sensie są mniej wiarygodne niż zadania otwarte. Tymi ostatnimi nazywamy spontaniczne produkcje uczniów nie wymuszające na nich, poza ogólnym tematem wypowiedzi, konieczności użycia

określonych struktur gramatycznych. Ewaluacja takich zadań z interesującego nas punktu widzenia napotyka jednak poważne problemy. Trudno jest w spontanicznej wypowiedzi sprowokować ucznia do używania wybranych konstrukcji tak, by sprawdzić, czy używa ich właściwie. Student wyraża swą myśl tak, jak chce i niekoniecznie odczuwa potrzebę użycia analizowanych macierzy składniowych. Stąd też, o ile na przykład chybienia w STR są (łatwo) wychwytywane, bo przecież każde zdanie musi mieć jakąś perspektywę funkcjonalną, o tyle na przykład trudniej jest już obserwować chybienia w użyciu struktur koncesyjnych, gdyż myśl, którą by wyrażały niekoniecznie musiała zaistnieć. Skłania to do poczynienia dwóch uwag natury, po części, metodologicznej. Po pierwsze, dla konstrukcji takich dużo trudniej jest opracować wiarygodny współczynnik mierzalności ich użycia właściwego. Dlatego też do korpusu zadań otwartych języka pisanego zaliczyliśmy, dla sytuacji $S2^{GK}$, prace pisemne kandydatów na tłumaczy przysięgłych (różnica poziomów między studentami IV/V roku a magistrami kandydującymi na tłumacza przysięgłego została oszacowana jako statystycznie nieistotna). Choć formalnie mamy tu do czynienia z techniką tłumaczenia, to traktujemy ją jako stymulator produkcji tekstów, w których jesteśmy w stanie nakłonić do wybranego sposobu wyrażania myśli. Oczywiście w korpusie badawczym znajdują się również wybrane dysertacje studentów z okresu przed i po kursie MCL.

Druga uwaga jest taka, że rzadkość z jaką studenci odwołują się do konstrukcji tego typu, świadczy po prostu o słabszym stopniu ich przyswojenia. Zgodnie z zasadą akomodacji student ogranicza liczbę macierzy stosowanych w swoim JP do tych, których „poprawności" oraz zrozumienia jest pewien i konstrukcji dla niego trudnych nie używa. Mówiąc wprost, uczeń unika mówienia o tym, o czym nie wie, jak powiedzieć, czy też o tym, co wymaga użycia konstrukcji dla niego zbyt skomplikowanych (słabo zautomatyzowanych). Aby tę tezę potwierdzić, wystarczy wejrzeć w język rodzimy ucznia, w którym analizowane konstrukcje są generowane „normalnie", tj. tak często, jak trzeba.

Ostatecznie, w tekstach tych analizie poddajemy przypadki używania oraz eliminowania struktur chybionych uczniów z okresu przed kursem oraz po kursie. Są nimi zarówno struktury gramatycznie niepoprawne (*p vs p), jak i gramatycznie poprawne, lecz odbiegające od form przyjętych za skonwencjonalizowane (☹p vs ☺p).

Analizie poddawaliśmy od 25 do 50 losowo wybranych zdań w jednej zwartej wypowiedzi, tj. jednostce (dysertacje: prace cząstkowe, praca egzaminacyjna itp., rozdziały pracy magisterskiej, egzaminy pisemne kandydatów na tłumacza przysięgłego). Mimo prób właściwego skonstruowania korpusu, jednostki analizowane w S1 i S2 nie są symetryczne. Końcowej ocenie zostało poddanych 135 jednostek z okresu przed MCL i 51 jednostek po MCL (dla grupy MCL; Aneks, zadanie 3). Wyniki porównań omawiamy analogicznie do poprzednich, dzieląc je na dwie grupy. Obliczamy tutaj zarówno współczynnik jak i procent użyć chybionych (☹) oraz właściwych (☺). Na przykład, na 123 dysertacje (bez licencjatów) poddane analizie we wszystkich badanych latach, rozkład użyć dla konstrukcji przyzwoleniowych wynosił w $S1^{MCL}$ 157☹/64☺ (Aneks, zadanie 3). Na podstawie tych danych obliczamy procent użyć chybionych i współczynnik błędu według następujących wzorów:

Procent użyć chybionych

$$\frac{n☹}{n☹ + n☺} \times \% \rightarrow \frac{157}{221} \times \% = 71\%$$

Współczynnik błędu

$$\frac{n☹}{\text{liczba jednostek}} \rightarrow \frac{157}{123} = 1{,}27$$

Pierwszy wynik odczytujemy tak, że na 10 (100%) odwołań się do omawianych konstrukcji w 7,1 (71%) przypadkach uczeń używa jej niewłaściwie. Drugi wynik odczytujemy natomiast tak, że w 1 pracy uczeń popełnia średnio 1,27 błędu w tym względzie. Jeśli teraz obliczymy analogiczne wskaźniki dla $S2^{MCL}$, tj.: 11% (bo: 4 / (4+34)) oraz 0,1 (bo: 4 / 40), to ocenie możemy poddać postęp ucznia, szacując go bądź to w punktach procentowych z różnicy między S1 a S2, bądź też jako iloraz współczynników błędu z S1/S2. Odpowiednio dla koncesji:

Spadek użyć chybionych o %	Spadek użyć chybionych o *n*-krotność
S1(71%) — S2(11%) = 60%	S1(1,27) / S2(0,10) = 12,7

Pierwszy wynik odczytujemy tak, że 60% błędów zostało wyeliminowanych, w drugim przypadku mówimy, że uczeń popełnia dany błąd 12,7 razy rzadziej (w sytuacji S2 w porównaniu z S1).

Powyższe zestawienia dotyczą użyć chybionych, a postępy ucznia są analizowane w kategoriach eliminowania chybień. Dla pełnego obrazu należy jeszcze zbadać użycia właściwe (☺), tj. zwiększony (lub zmniejszony) udział struktur budowanych zgodnie z algorytmami MCL. Obliczeń dokonujemy w sposób analogiczny do poprzedniego, z tą różnicą, że w liczniku obu równań wstawiamy liczbę użyć właściwych. Odpowiednio dla koncesji:

Procent użyć właściwych	Współczynnik użyć właściwych
$S1\left(\frac{64}{221}\right)\times\% = 29\% \rightarrow S2\left(\frac{34}{38}\right)\times\% = 89\%$	$S1\left(\frac{64}{123}\right) = 0{,}52 \rightarrow S2\left(\frac{34}{40}\right) = 0{,}85$
Wzrost użyć właściwych o %	Wzrost użyć właściwych o *n*-krotność
S2(89%) — S1(29%) = 60%	S1(0,85) / S2(0,52) = 1,6

Wyniki powyższych działań odczytujemy analogicznie do poprzednich. W S1 uczeń posługuje się właściwie strukturami przyzwoleniowymi w 29% przypadków jej użycia, bądź też inaczej: używał jej właściwie raz na dwie prace (0,52 na 1 pracę). Po zakończonym kursie MCL, liczba użyć stosownych wzrosła o 60 punktów procentowych, a student używa tej konstrukcji poprawnie 1,6 razy częściej niż w sytuacji S1, co oznacza, że średnio na 100 przypadków odwoływania się do analizowanych struktur przyzwoleniowych student używa ich poprawnie w 89 przypadkach, czy też inaczej: na 100 napisanych przez niego dysertacji odnajdujemy 85 właściwych zastosowań tej konstrukcji. Łatwo zauważyć, że wskaźniki procentowe dla użyć właściwych i chybionych są lustrzanym odbiciem jednych względem drugich (ewentualne różnice — patrz niżej — wynikają z zaokrąglania obliczeń). Wynika to z miernika skonstruowanego tak, że w mianowniku znajduje się zawsze całkowita liczba badanych użyć (☹+☺), a licznik zawiera raz to liczbę użyć ☹, raz to liczbę użyć ☺.

Zbiorcze zestawienie wyników przedstawia poniższa tabela. Zwracamy uwagę, że niektóre z analizowanych i ćwiczonych na zajęciach konstrukcji zostały pominięte z uwagi na charakter prac poddawanych analizie (trudno w rozpraw(k)ach znaleźć rytuały mówionego języka codziennego) lub też kłopoty klasyfikacyjne (konstrukcje przyczynowe).

Grupa MCL Analiza tekstów pisanych Wsp. poprawy kompetencji	Spadek użyć ☹		Wzrost użyć ☺	
	w punktach % (S1→S2)	o *n*-krotność (S1/S2)	w punktach % (S1←S2)	o *n*-krotność (S2/S1)
STR	15% 19%(S1)→4%(S2)	4,92 5,61(S1)/1,14(S2)	15% 81%(S1)←96%(S2)	1,19 24,54(S1)/29,23(S2)
Koncesja	60% 69%(S1)→9%(S2)	14,87 1,19(S1)/0,08(S2)	59% 31%(S1)←90%(S2)	1,42 0,52(S1)/0,74(S2)
Tylko — nie tylko	58% 76%(S1)→18%(S2)	8,66 0,52(S1)/0,06(S2)	58% 24%(S1)←82%(S2)	1,69 0,16(S1)/0,27(S2)
Elipsa i amplifikacja	30% 54%(S1)→24%(S2)	8,10 1,62(S1)/0,20(S2)	30% 45%(S1)←75%(S2)	0,45 1,35(S1)/0,61(S2)
Nie wszyscy	75% 90%(S1)→15%(S2)	11,00 0,44(S1)/0,04(S2)	75% 10%(S1)←85%(S2)	5,25 0,04(S1)/0,21(S2)
To, *że x* nie znaczy, *że y*	70% 81%(S1)→11%(S2)	14,50 0,29(S1)/0,02(S2)	70% 19%(S1)←89%(S2)	2,28 0,07(S1)/0,16(S2)
Nie tyle *x*, ile *y*	45% 71%(S1)→26%(S2)	3,40 0,34(S1)/0,10(S2)	45% 29%(S1)←74%(S2)	1,93 0,14(S1)/0,27(S2)
Razem średnio	**22%** **27%(S1)→5%(S2)**	**6,13** **10(S1)/1,63 (S2)**	**22%** **73%(S1)←95%(S2)**	**1,17** **26,84(S1)/31,51(S2)**

Poprawa dotyczy każdej konstrukcji. Przy spadku *n*-krotności użyć chybionych obserwujemy wzrost użyć właściwych, co oznacza, że techniki MCL mają skutek obustronny; choć zauważyć należy, że przyczyniają się one bardziej do eliminowania użyć chybionych niż do wzrostu posługiwania się ćwiczonymi macierzami. W żadnym z przypadków nie mamy do czynienia z regresją (choć w „elipsa / amplifikacja", wsp. *n*-krotn. dla ☺ jest < 1). Wnioskujemy więc, że proponowane techniki na pewno nie szkodzą. Niski względem pozostałych procent poprawy umiejętności konstruowania perspektywy STR tłumaczymy obranym miernikiem statystycznym, który liczbę zdań chybionych odnosi zawsze do całkowitej liczby zdań w tekście (bo każde zdanie ma swoją STR). Ciekawym przypadkiem są sytuacje, gdzie w S1 analizowane konstrukcje nie są w ogóle używane, a rejestrowane są jedynie w S2.

Opisywany materiał badawczy nie jest wolny od uchybień. Zwrócić należy na przykład uwagę na fakt, że w pracach studentów kryją się nie tylko cytaty w cudzysłowie, ale i cytaty „ukryte", czasem całe paragrafy przepisane z tekstów źródłowych (kwestię deontologii ucznia celowo przemilczamy). Nie są one emanacją rzeczywistej kompetencji studenta i chociaż nawet i takie przepisywanie może przyczynić się do polepszenia kompetencji, staraliśmy się ich nie brać pod uwagę. Inną wadą materiału badawczego jest paradoksalnie to, co jest głównym celem technik MCL w płaszczyźnie syntaksy: prace sprzed kursu pisane były przez studentów w sposób spontaniczny, po kursie zaś niektórzy z nich używali wybranych konstrukcji celowo, by się „przypodobać". Choć czynnik ten może rzeczywiście fałszować obraz progresji, to nie umniejsza on jednak faktu, że przecież właśnie o wyrobienie odruchu używania tego typu konstrukcji w proponowanych technikach chodzi.

Badania języka mówionego dostarczają pod tym względem materiału bardziej wiarygodnego w tym sensie, iż dotyczą produkcji ucznia bardziej spontanicznej, niewymuszonej. A jednak skonstruowanie próbek do analizy tekstu mówionego jest dużo trudniejsze. Problemy z pozyskaniem miarodajnego materiału do analizy statystycznej, dotyczącego okresu sprzed prowadzenia kursu MCL (trudno na przykład nagrywać zajęcia prowadzone przez różnych wykładowców), zmusiły nas do zrezygnowania z badań liczbowych $S1^{MCL} \rightarrow S2^{MCL}$ i ograniczenia się do spostrzeżeń bardzo ogólniko-

wych, w których zwracamy jedynie uwagę na zwiększoną frekwencję użycia omawianych struktur w wypowiedziach, co wskazuje na uwalnianie potencjału ucznia i możliwość wyrażania coraz bardziej złożonych myśli.

Obok ewaluacji performancji dokonaliśmy również ewaluacji kompetencji. Analizie poddajemy dwa rodzaje świadomości językowej. Pierwsza dotyczy kompetencji stosownościowej. Chodzi o sprawdzenie rozumienia KKP wypowiedzi francuskich (często względem wypowiedzi polskich), tj. weryfikację świadomości aktualizowanych znaczeń. W przypadku drugiej sprawdzamy, na ile udało się zakorzenić w uczniu sposób świadomego pozyskiwania kompetencji języka obcego. Analizę postępów ucznia z grupy MCL ograniczamy do zadań weryfikujących stopień wyczucia aktualizowanych znaczeń w różnych strukturach zdaniowych. Na początku szkolenia przedstawiamy listę zdań do tłumaczenia, prosząc o opisanie zależności między strukturami ekwiwalentnymi na poziomie stylu (konwencji) i znaczenia (konceptualizacji i profilowania). Wyniki analiz pozwalają orzec, iż w większości przypadków dopiero wpojenie świadomości językoznawczej oraz konfrontacja z językiem rodzimym pozwala uczniom wyczulić się na pewne niedostrzegane do tej pory aspekty, wyposażając ich tym samym w pełniejszą świadomość tego, co mówią (patrz Aneks i niżej dla $MCL^{S2} \leftrightarrow GK^{S2}$).

Porównania $MCL^{S2} \leftrightarrow GK^{S2}$ prowadzone są w sposób analogiczny. W zadaniach zamkniętych dotyczących zarówno tłumaczenia pisemnego jak i ustnego (Aneks, zadania 1 i 2) różnice między obiema grupami są dość wyraźne.

Testy tłumaczeniowe dla MCL i GK w S2	zestawienie procentowe (% zdań ☺)						porównanie % i *n*-kr. MCL-GK i MCL/GK		
	pisemne		ustne		średnio				
	MCL	GK	MCL	GK	MCL	GK	pis.	ustne	śr.
STR	86%	25%	73%	31%	79,5%	28,0%	61% 3,44	42% 2,35	51,5% 2,84
Koncesja	84%	33%	74%	19%	79,0%	26,0%	51% 2,54	55% 3,89	53% 3,04
Tylko — nie tylko	88%	25%	79%	21%	83,5%	23,0%	63% 3,52	58% 3,76	60,5% 3,63
Konstrukcje przyczynowe	44%	17%	47%	13%	45,5%	15,0%	27% 2,58	34% 3,61	30,5% 3,03
Elipsa i amplifikacja	75%	27%	54%	18%	64,5%	22,5%	48% 2,77	36% 3,00	42% 2,86
Nie wszyscy	92%	36%	84%	30%	88,0%	33,0%	56% 2,55	54% 2,80	55% 2,66
To, że *x* nie znaczy, że *y*	95%	16%	93%	16%	94,0%	16,0%	79% 5,94	77% 5,81	78% 5,87
Rytuały językowe	91%	33%	71%	22%	81,0%	27,5%	58% 2,76	49% 3,23	53,5% 2,94
A może byśmy	79%	30%	81%	11%	80,0%	20,5%	49% 2,63	70% 7,36	59,5% 3,90
Lepiej będzie jeśli	81%	15%	66%	0%	73,5%	07,5%	66% 5,40	66% —	66% 9,80
Nie tyle *x*, ile *y*	76%	31%	66%	0%	71,0%	15,5%	45% 2,45	66% —	55,5% 4,58
Razem średnio	**77%**	**26%**	**70%**	**16%**	**73,5%**	**21,0%**	**51%** **2,96**	**54%** **4,37**	**52,5%** **3,50**

Chociaż na każdy wynik statystyczny należy patrzeć z rozsądkiem, to z zestawienia wynika, że w ramach przeprowadzonego testu uczniowie MCL wypadli 3,5 raza lepiej od uczniów z GK.

Wspominaliśmy już o trudnościach związanych z zebraniem miarodajnego materiału statystycznego dla grupy kontrolnej w sytuacji S1. Trudności te skłoniły nas do przyjęcia założenia, że sytuacja wyjściowa obu grup jest taka sama, choć nie odgraniczaliśmy testów S1 dla grupy kontrolnej. Założenie to uzasadniamy kilkoma czynnikami. Po pierwsze, testy S1 prowadzone są najczęściej na początku IV roku, kiedy to już studenci nie uczestniczący w zajęciach MCL odbywają swój zagraniczny staż, a więc są nieobecni w Polsce. Po drugie, proponowanie tych testów grupie kontrolnej doprowadzić by mogło do sytuacji, w której grupa ta zdobyłaby od grupy MCL odpowiedzi właściwe, co z kolei zafałszować by mogło wyniki badań $MCL^{S2} \leftrightarrow GK^{S2}$. Po trzecie, w zbiorach dysertacji badanych na koniec trzeciego roku znajdowały się prace zarówno tych, którzy wyjeżdżali na staż, jak i tych, którzy pozostawali w Polsce i uczestniczyli w kursie MCL, a statystycznie rzecz ujmując, różnice między poszczególnymi pracami nie były istotne. W końcu po czwarte, wskaźniki badań GK w sytuacji S2 utwierdzają tylko w słuszności powyższego założenia. Przy takich to założeniach można się więc pokusić o porównanie wskaźników progresji dla obu grup (Aneks, zadanie 3).

Wskaźniki te zestawia tabela na stronie obok. Tabela ta porównuje wyniki badań grupy MCL i GK w sytuacji S2 i zestawia wskaźniki poprawy kompetencji dla obu grup, badając je jako współczynniki eliminowania użyć chybionych oraz wzrostu użycia struktur właściwych. Choć wydawać się może skomplikowana, to jej odczytywanie jest dość proste. Dla przykładu, interpretacji poddamy współczynniki obliczone dla macierzy *koncesji*. W S1 użycia niewłaściwe obejmowały 69% przypadków, w $S2^{MCL}$ zaledwie 4%, podczas gdy w $S2^{GK}$ — 54%. W obu przypadkach następuje więc poprawa, choć dla MCL o 60% (69%-9%), a dla GK o 15% (69%-54%), a wyniki grupy MCL są lepsze o 45%; przy czym, przy założeniu identycznej sytuacji S1 dla obu grup, współczynnik porównania synchronicznego $S2^{MCL}$-$S2^{GK}$ (54%-9%) jest taki sam jak współczynnik porównania diachronicznego $S2/S1^{MCL}$-$S2/S1^{GK}$ (60%-15%); również i dla pozostałych miar $_{\frac{Por}{GE/GK}}$ w pozostałych kolumnach. Wyniki dla użyć ☺, z trzeciej kolumny, interpretowane są w sposób analogiczny, bowiem procent użyć ☺ jest rewersem procentu użyć ☹, o czym już pisaliśmy.

Tak samo odczytujemy wyniki ilości błędów na jednostkę teksu. W sytuacji S1 na 1 tekst popełniane było średnio 1,19 błędu; w MCL^{S2} — 0,08, w GK^{S2} — 0,43. Liczba użyć niewłaściwych na 1 tekst zmniejszyła się 14,87-krotnie (1,19 / 0,08) dla grupy MCL oraz 2,77-krotnie (1,19 / 0,43) dla grupy GK. Postępy grupy MCL są więc oceniane jako 5,37-krotnie większe niż grupy GK (0,43 / 0,08 lub 14,87 / 2,77). Analogicznie odczytujemy wyniki z kolumny czwartej. W sytuacji S1 analizowanych struktur przyzwoleniowych używano właściwie średnio 0,52 razy na 1 jednostkę tekstu; w MCL^{S2} — 0,74 razy; w GK^{S2} — 0,36 razy. Tak więc, o ile w grupie MCL mamy do czynienia z 1,42-krotnym wzrostem użyć właściwych (0,74 / 0,52), o tyle w grupie kontrolnej liczba użyć właściwych spada ($0{,}36^{S2} < 0{,}52^{S1}$, dlatego też wskaźnik wzrostu: 0,36 / 0,52 jest <1, tj. 0,69) 1,45-krotnie (odwrotność 0,69, tj. 1 / 0,69 lub 0,52 / 0,36; wartość nie podana w tabeli). Postępy grupy kontrolnej są oceniane jako 2,05-krotnie słabsze niż grupy MCL (0,74 / 0,36 lub 1,42 / 0,69).

Kolumny pierwsza i trzecia wskazują, iż choć obie grupy czynią postępy, to względem analizowanych konstrukcji składniowych, postęp grupy MCL jest większy niż grupy kontrolnej. Ponadto, w przypadku konstrukcji *elipsa* i *amplifikacja* oraz *nie tyle x, ile y*, w grupie kontrolnej obserwujemy regres (patrz wyniki ujemne w 1-ej i 3-ej kolumnie).

Analiza tekstów pisanych Porównania MCL↔GK:	Użycia ☹								Użycia ☺							
	%☹				☹/jedn.				%☺				☺/jedn.			
synchroniczne→	S1 GE/GK	$S2^{GE}$	$S2^{GK}$	Por GE/GK	S1 GE/GK	$S2^{GE}$	$S2^{GK}$	Por GE/GK	S1 GE/GK	$S2^{GE}$	$S2^{GK}$	Por GE/GK	S1 GE/GK	$S2^{GE}$	$S2^{GK}$	Por GE/GK
diachroniczne→		$Postęp^{GE}$	$Postęp^{GK}$			$Postęp^{GE}$	$Postęp^{GK}$			$Postęp^{GE}$	$Postęp^{GK}$			$Postęp^{GE}$	$Postęp^{GK}$	
STR	19%	4%	11%	7%	5,61	1,14	2,72	2,38	81%	96%	89%	7%	24,54	29,23	22,26	1,31
		15%	8%			4,92	2,06			15%	8%			1,19	0,91	
Koncesja	69%	9%	54%	45%	1,19	0,08	0,43	5,37	31%	90%	46%	44%	0,52	0,74	0,36	2,05
		60%	15%			14,87	2,77			59%	15%			1,42	0,69	
Tylko – nie tylko	76%	18%	73%	55%	0,52	0,06	0,44	7,33	24%	82%	27%	55%	0,16	0,27	0,16	1,69
		58%	3%			8,66	1,18			58%	3%			1,69	1,00	
Elipsa i amplifikacja	54%	24%	65%	41%	1,62	0,20	0,97	4,85	45%	75%	35%	40%	1,35	0,61	0,51	1,19
		30%	-11%			8,10	1,67			30%	-10%			0,45	0,38	
Nie wszyscy	90%	15%	64%	49%	0,44	0,04	0,22	5,50	10%	85%	36%	49%	0,04	0,21	0,13	1,61
		75%	26%			11,0	2,00			75%	26%			5,25	3,25	
To, że *x* nie znaczy, że *y*	81%	11%	71%	60%	0,29	0,02	0,30	15,0	19%	89%	29%	60%	0,07	0,16	0,13	1,23
		70%	10%			14,5	0,96			70%	10%			2,28	1,86	
Nie tyle *x*, ile *y*	71%	26%	77%	51%	0,34	0,10	0,32	3,20	29%	74%	23%	51%	0,14	0,27	0,10	2,70
		45%	-6%			3,40	1,06			45%	-6%			1,93	0,71	
Razem / średnio	**27%**	**5%**	**18%**	**13%**	**10,0**	**1,63**	**5,42**	**3,33**	**73%**	**95%**	**82%**	**13%**	**26,84**	**31,51**	**25,00**	**1,26**
		22%	**9%**			**6,13**	**1,84**			**22%**	**9%**			**1,17**	**0,93**	

Ostatecznie, uśredniony współczynnik postępu grupy MCL wynosi 22%, grupy kontrolnej — 9%, a różnica między nimi wynosi 13%. Zwrócić należy uwagę, że powyższa średnia nie jest średnią arytmetyczną otrzymaną z wyników z kolumn, lecz średnią wa-

żoną obliczoną z danych zawartych w Aneksie (zadanie 3). Przyjęcie średniej arytmetycznej zakładałoby, że analizowane jednostki tekstu zbudowane są tylko z powyższych konstrukcji. A przecież tak nie jest i wiarygodniejszym wydaje się odniesienie tych konstrukcji składniowych do płaszczyzny całego tekstu (tak samo zostały obliczone średnie w tabeli wcześniejszej). Dzięki temu zwracamy uwagę na fakt, że choć różnice między użyciami analizowanych konstrukcji są duże, to już różnice w ogólnym odbiorze pisemnych prac obu grup nie są tak zauważalne; co zgadza się zresztą z naturalnym odczuciem.

W takim samym kontekście należy odczytywać współczynniki użycia na jednostkę tekstu. To prawda, że współczynnik skumulowany jest dużo wyższy po stronie GK w przypadku użyć niewłaściwych. Nie należy jednak zapominać, że odnosi się on wyłącznie do wybranych konstrukcji. Porównanie tych współczynników w kolumnie 2-ej i 4-ej, potwierdza też sygnalizowane już spostrzeżenie, że w proponowanych technikach przewyższa wartość terapeutyczna. Zwrócić też można uwagę na przeważającą liczbę współczynników <1 w przypadku grupy GK w kolumnie czwartej. Świadczy to o tym, że grupa kontrolna odwołuje się coraz rzadziej do analizowanych konstrukcji, co przywołuje z kolei na myśl zasadę akomodacji egzolingwalnej, zarówno w jej aspekcie pozytywnym: „ograniczam się do używania struktur, których zrozumienia jestem pewien", jak i negatywnym: „unikam mówienia o tym, o czym jest mi (za) trudno powiedzieć". Być może badania prowadzone dla innych typowo francuskich (i jednocześnie „nie-polskich") macierzy składniowych języka francuskiego potwierdziłyby obserwowaną tutaj tendencję. Jeśli tak, byłby to z pewnością poważny argument przemawiający za częstszym stosowaniem technik językoznawczych w nauczaniu zaawansowanym. Choć w kolumnie tej istnieją też dwie macierze: *To, że* x *nie znaczy, że* y oraz *Nie wszyscy* posiadające wskaźnik >1 (dla pierwszej wynik sięga aż 3,25). Obserwacje środowiskowe każą niestety wyciągnąć wniosek, iż nie jest to wynikiem indywidualnej pracy ucznia, ile wspomnianego już faktu, że studenci nie uczestniczący w zajęciach MCL korzystają z notatek kolegów,[50] do czego przyznają się sami:

> na pewne konstrukcje trzeba być wyczulonym, żeby nie narazić się na krytykę ze strony nauczyciela (wypowiedź jednego ze studentów).

Dotyczy to szczególnie macierzy uznanych za proste i lubiane, do których przytaczane wyżej konstrukcje należą. Widoczne pozostają natomiast różnice w strukturach wymagających głębszego zrozumienia i większej wprawy. Można by oczywiście przyjąć, iż dysproporcje te wynikają z „błędnie" skonstruowanego korpusu badawczego uprzywilejowującego *a priori* tych, którym omawiane konstrukcje są tłumaczone. Można by… gdyby nie fakt (o czym już pisaliśmy), że celem technik MCL jest właśnie, poprzez tak przekazaną wiedzę, studentów grupy MCL względem studentów pozostałych uprzywilejować.

Z opisywanych wcześniej powodów, zadania otwarte języka mówionego, będące przedmiotem analiz statystycznych, ograniczone są, dla obu grup, do sytuacji S2. W korpusie badawczym wyróżniamy trzy rodzaje jednostek. Pierwsze pochodzą z zajęć z tłumaczenia słowa żywego prowadzonych na V roku studiów. Choć formalnie nie są one zadaniami „otwartymi", to ich uwzględnienie jest o tyle zasadne, że traktujemy je jako stymulatory nie tylko dłuższej wypowiedzi na zadany temat, ale też użycia analizowanych konstrukcji.

50 Mamy więc do czynienia z sytuacją nieco paradoksalną. Za najbardziej wiarygodne należałoby uznać wyniki analiz z pierwszych lat szkolenia MCL, gdzie notatki z zajęć jeszcze wśród studentów nie „krążyły". Z drugiej jednak strony, techniki MCL dopiero się wtedy rodziły, więc były mniej efektywne niż pod koniec prowadzonych badań.

W zajęciach tych uczestniczą zarówno studenci po kursie MCL, jak i studenci, którzy nie brali w nim udziału (w tym czasie byli na stażu za granicą). Prosimy ich o przygotowanie kaset z paralelnymi tekstami w języku polskim i francuskim, trwającymi średnio od 8 do 10 minut. Większość kaset spreparowana jest tak, że tekstem źródłowym jest tekst polski a tekst francuski jest jego tłumaczeniem. Na nich to skupiamy analizy statystyczne. Drugi i trzeci rodzaj jednostek stanowią losowo dobrane odpowiedzi na pytania zadawane na egzaminach lub zaliczeniach (trwające od 10 do 15 minut) oraz konwersatoria, a dokładniej pogadanki (również 10-15 minut), do których stymulowaliśmy studentów pod koniec wybranych zajęć. Dla każdej z jednostek zliczona została liczba użyć ☺ i ☹, które odnotowywaliśmy dyskretnie w trakcie słuchania wypowiedzi studenta (studentów). Skonstruowany w ten sposób materiał badawczy nie odpowiada być może w pełni wymogom precyzyjnej analizy statystycznej, jednak z uwagi na wagę spontanicznych wypowiedzi w badaniu kompetencji językowej, prezentację wyników tych badań należy uznać za konieczną. W sumie otrzymaliśmy 72 jednostki w grupie MCL oraz 62 jednostki w grupie GK, dla których przeprowadziliśmy dwa rodzaje podwójnych zestawień (Aneks, zadanie 4). W pierwszym, badamy procent użyć właściwych i niewłaściwych względem całkowitej liczby użyć ☹ + ☺, w drugim — uśredniony współczynnik występowania badanych konstrukcji na jednostkę tekstu. W oparciu o pozyskane wyniki szacujemy współczynnik porównania wyników grupy eksperymentalnej (MCL) i kontrolnej. W kalkulacjach posługujemy się objaśnionymi już formułami. Wyniki badań przedstawia poniższa tabela.

Analiza wypowiedzi ustnych Porównanie synchroniczne MCL^{S2} — GK^{S2}	Stosunek %☹/%☺		Średnio: użycie / jedn.				Porównanie MCL-GK		
			Wsp. ☹/jedn.		Wsp. ☺/jedn.				
	MCL	GK	MCL	GK	MCL	GK	%	☹	☺
STR*	– ☹* / – ☺	– ☹* / – ☺	1,68	2,53	–*	–*	– ☹* / – ☺	1,50	–*
Koncesja	36%☹ / 64%☺	55%☺ / 45%☺	0,42	0,58	0,75	0,48	+19%	1,38	1,56
Tylko — nie tylko	31%☹ / 69%☺	62%☹ / 38%☺	0,30	0,55	0,69	0,34	+31%	1,83	2,03
Elipsa i amplifikacja	45%☹ / 55%☺	50%☹ / 50%☺	0,93	1,10	1,12	1,08	+5%	1,18	1,04
Nie wszyscy	22%☹ / 78%☺	56%☹ / 44%☺	0,25	0,68	0,86	0,53	+34%	2,72	1,62
To, że x nie znaczy, że y	38%☹ / 62%☺	65%☹ / 35%☺	0,24	0,52	0,39	0,27	+27%	2,16	1,44
Nie tyle x, ile y	52%☹ / 48%☺	70%☹ / 30%☺	0,32	0,37	0,29	0,16	+18%	1,16	1,81
A może byśmy	27%☹ / 73%☺	65%☹ / 35%☺	0,05	0,18	0,15	0,10	+38%	3,6	1,50
Lepiej będzie jeśli	25%☹ / 75%☺	76%☹ / 24%☺	0,10	0,26	0,29	0,08	+51%	2,6	3,62
Rytuały językowe	44%☹ / 56%☺	69%☹ / 31%☺	0,10	0,14	0,12	0,06	+25%	1,4	2,00
Razem / średnio	**48%☹* / 52%☺**	**69%☹* / 31%☺**	**4,39**	**6,90**	**4,68**	**3,11**	**+21%**	**1,57**	**1,50**

* W kwestii obliczeń, patrz Aneks, zadanie 4

Tabela ta jest prostsza od poprzedniej, gdyż nie ma w niej danych dla S1. Niektóre konstrukcje pojawiają się wyłącznie w konwersatoriach (np. prośba). Brak jest analizy konstrukcji kauzatywnych z uwagi na trudności ich ekscerpcji. Niektóre rozbieżności między MCL a GK są większe inne mniejsze bądź ich praktycznie nie ma. W końcu, pojawiają się też przypadki, w których pewne konstrukcje są używane bardzo rzadko (patrz Aneks, zadanie 4) i wyniki ich kalkulacji są objęte miarą błędu statystycznego.

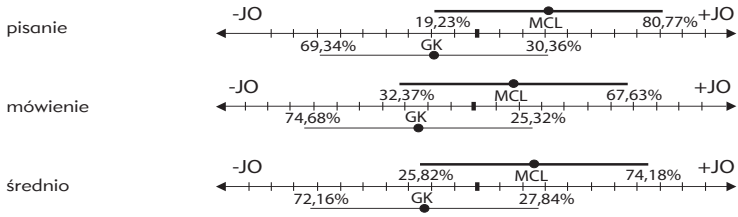
Ostatecznie grupa MCL wypada o 27 punktów procentowych lepiej od grupy kontrolnej. Konstrukcje ☹ występują tu 1,57-krotnie rzadziej, a konstrukcje ☺ 1,50-krotnie częściej niż w grupie GK. Otrzymane wyniki można zinterpretować w taki sam sposób jak dla języka pisanego, choć pojawiają się między nimi różnice natury proporcjonalnej. Rozbieżności te są związane dwoma czynnikami. Pierwszy jest natury metodologicznej: w danych zawartych w tabeli brak jest kalkulacji całkowitej liczby zdań dla STR (patrz Aneks, zadanie 4), co wpływa na wyniki obliczeń. Drugi dotyczy specyfiki języka mówionego, w którym operacje językowe nie podlegają kontroli *ex post*, co powoduje, że struktury nie w pełni zautomatyzowane są produkowane nie do końca właściwie. Tym też można wytłumaczyć, dlaczego rozbieżności między grupą MCL a GK są w niektórych miejscach bardzo duże (51% i ☺3,62/j dla *Lepiej jeśli*), a w niektórych — nikłe (5% dla *Elipsa i amplifikacja*; 19% dla STR). Struktury prostsze są szybciej automatyzowane podczas gdy, choć algorytm użycia właściwego struktur „kłopotliwych" jest już zapamiętany, to w mowie spontanicznej jest „zapominany". Potwierdza to obserwowana rozbieżność między wypowiedziami E (egzaminy i zaliczenia) i K (konwersacje), a więc formułowanymi w sposób spontaniczny, a wypowiedziami T (tłumaczenia), które są dużo bardziej dopracowane (patrz Aneks, zadanie 4). Do nierzadkich należą sytuacje, gdzie dla tej samej macierzy w jednostkach T liczba użyć ☺ przewyższa liczbę ☹, podczas gdy w jednostkach E i K jest dokładnie odwrotnie. Jeśli jednak przyjąć, że proponowane techniki w przyswajaniu macierzy kłopotliwych są pomocne, to być może problem leży głównie w czasie poświęcanym na ich wyćwiczenie (im trudniejszy do zautomatyzowania algorytm, tym częściej winien być ćwiczony).

Ostateczne zestawienie ograniczamy do sytuacji S2 i rozdzielamy je na język mówiony, język pisany oraz podajemy zestawienie uśrednione (średnia z zadań zamkniętych i otwartych oraz współczynniki ☹/j i ☺/j) dla obydwu produkcji językowych.

Porównanie MCL^{S2}-GK^{S2}	zestawienie: testy ustne i pisemne zamknięte i otwarte						porównanie % i *n*-kr. MCL-GK i MCL/GK		
	pisemne		ustne		średnio				
	MCL	GK	MCL	GK	MCL	GK	pis.	ustne	śr.
STR	91%	57%	73%	31%	82%	44%	+34%	+42%	+38%
	1,14☹	2,72☹	1,68☹	2,53☹	1,41☹	2,62☹	2,38☹	1,50☹	1,94☹
	29,23☺	22,26☺	–☺	–☺	–☺	–☺	1,31☺	–☺	–☺
Koncesja	87%	39,5%	69%	32%	78%	35,75%	+47,5%	+37%	+42,25%
	0,08☹	0,43☹	0,42☹	0,58☹	0,25☹	0,50☹	5,37☹	1,38☹	3,37☹
	0,74☺	0,36☺	0,75☺	0,48☺	0,74☺	0,42☺	2,05☺	1,56☺	1,80☺
Tylko — nie tylko	85%	26%	74%	29,5%	79,5%	27,75%	+59%	+44,5%	+51,5%
	0,06☹	0,44☹	0,30☹	0,55☹	0,18☹	0,49☹	7,33☹	1,83☹	4,58☹
	0,27☺	0,16☺	0,69☺	0,34☺	0,48☺	0,25☺	1,69☺	2,03☺	1,86☺
Konstrukcje przyczynowe	44%	17%	47%	13%	45,5%	15%	+27%	+34%	+30,5%
	–☹	–☹	–☹	–☹	–☹	–☹	–☹	–☹	–☹
	–☺	–☺	–☺	–☺	–☺	–☺	–☺	–☺	–☺

Porównanie MCL^{S2}-GK^{S2}	zestawienie: testy ustne i pisemne zamknięte i otwarte — c.d.						porównanie % i *n*-kr. MCL-GK i MCL/GK		
	pisemne		ustne		średnio				
	MCL	GK	MCL	GK	MCL	GK	pis.	ustne	śr.
Elipsa i amplifikacja	75%	31%	54,5%	34%	64,75%	32,5%	+44%	+20,5%	+33,25%
	0,20☹	0,97☹	0,93☹	1,10☹	0,56☹	1,03☹	4,85☹	1,18☹	3,02☹
	0,61☺	0,51☺	1,12☺	1,08☺	0,86☺	0,79☺	1,19☺	1,04☺	1,11☺
Nie wszyscy	88,5%	36%	81%	37%	84,45%	36,5%	+52,5%	+44%	+48,25%
	0,04☹	0,22☹	0,25☹	0,68☹	0,14☹	0,45☹	5,5☹	2,72☹	4,11☹
	0,21☺	0,13☺	0,86☺	0,53☺	0,53☺	0,33☺	1,61☺	1,62☺	1,61☺
To, że *x* nie znaczy, że *y*	92%	22,5%	77,5%	25,5%	84,75%	24%	+69,5%	+52%	+60,75%
	0,02☹	0,30☹	0,24☹	0,52☹	0,13☹	0,41☹	15,0☹	2,16☹	8,58☹
	0,16☺	0,13☺	0,39☺	0,27☺	0,27☺	0,20☺	1,23☺	1,44☺	1,33☺
Nie tyle *x*, ile *y*	75%	27%	57%	15%	66%	21%	+48%	+42%	+45%
	0,10☹	0,32☹	0,32☹	0,37☹	0,21☹	0,34☹	3,20☹	1,16☹	2,18☹
	0,27☺	0,10☺	0,29☺	0,16☺	0,28☺	0,13☺	2,70☺	1,81☺	2,25☺
A może byśmy	79%	30%	77%	23%	78%	26,5%	+49%	+54%	+51,5%
	–☹	–☹	0,05☹	0,18☹	0,05☹	0,18☹	–☹	3,60☹	–☹
	–☺	–☺	0,15☺	0,10☺	0,15☺	0,10☺	–☺	1,50☺	–☺
Lepiej będzie jeśli	81%	15%	70,5%	12%	75,75%	13,5%	+66%	+58,5%	+62,25%
	–☹	–☹	0,10☹	0,26☹	0,10☹	0,26☹	–☹	2,60☹	–☹
	–☺	–☺	0,29☺	0,08☺	0,29☺	0,08☺	–☺	3,62☺	–☺
Rytuały językowe	91%	33%	63,5%	26,5%	77,25%	29,75%	+58%	+37%	+47,5%
	–☹	–☹	0,10☹	0,14☹	0,10☹	0,14☹	–☹	1,40☹	–☹
	–☺	–☺	0,12☺	0,06☺	0,12☺	0,06☺	–☺	2,00☺	–☺
Razem / średnio	**80,77%**	**30,36%**	**67,63%**	**25,32%**	**74,18%**	**27,84%**	**50,41%**	**42,32%**	**46,40%**
	1,63☹	**5,42☹**	**4,39☹**	**6,90☹**	**3,01☹**	**6,16☹**	**3,33☹**	**1,57☹**	**2,05☹**
	31,51☺	**25,00☺**	**4,68☺**	**3,11☺**	**18,09☺**	**14,05☺**	**1,26☺**	**1,50☺**	**1,29☺**

Wskaźniki *n*-krotnościowe pokazują, iż w ramach badanych konstrukcji, ich użycia niewłaściwe mają miejsce 2,05 razy rzadziej w grupie MCL niż w grupie GK; użycia właściwe mają miejsce 1,29 razy częściej. Wskaźnik procentowy wskazuje na 46,40%-ową przewagę grupy MCL. Różnice wskaźników procentowych dla obu grup w sytuacji S2 ilustrujemy diagramami, które opisywaliśmy na początku podrozdziału:



Powyższe porównania dotyczą w y b r a n y c h konstrukcji i n i e n a l e ż y ich ekstrapolować na całość podsystemu syntaktycznego. Sam korpus badań też nie jest doskonały; wystarczy spojrzeć na śladowe ilości niektórych konstrukcji w Aneksie. Tłumaczy to, dlaczego niekwantyfikowalne wrażenia różnic między kompetencjami językowymi osób z grupy MCL i GK nie są już tak wyraźne. Nie zaprzecza to jednak przydatności proponowanych technik; analizowane macierze dotyczą bowiem tych fragmentów kom-

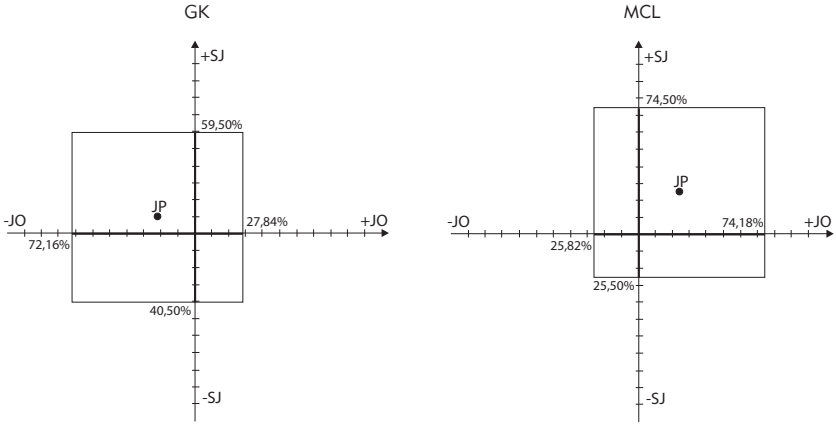
petencji syntaktycznej, które uczniom polskim sprawiają szczególne kłopoty, a ich opanowanie daje możliwość swobodnego poruszania się po dużej części tego podsystemu. Same wyniki badań pozwalają natomiast zwrócić uwagę na to, iż wplecenie zmodyfikowanej wersji metod gramatyczno-tłumaczeniowych — tak długo krytykowanych i przyćmionych metodami komunikacyjnymi — w proces nauczania języka obcego na poziomie zaawansowanym może przynieść bardzo korzystne wyniki.

Ostatnie badania dotyczą ewaluacji kompetencji. Sprawdzają one świadomość językową rozumianą jako świadomość aktualizowanych znaczeń (w ramach wyczucia konwencji, konceptów i profili) oraz jako wiedza językoznawcza niezbędna do samodzielnego i właściwego przyswajania tych fragmentów kompetencji JO, które na kursie MCL nie były tłumaczone. Weryfikacja pierwszej kompetencji łączy się z badaniami performancji; fakt, iż zarówno w testach tłumaczeniowych jak i w swych wypracowaniach uczniowie kalkują struktury polskie, czy też odwołują się do struktur słabo skonwencjonalizowanych w języku francuskim, świadczy o braku wyczucia jego konwencji. Dla oceny tej kompetencji proponujemy kilka zadań. W pierwszym z nich (Aneks, zadanie 5) uczniowie dostają spreparowany z tekstów autentycznych tekst francuski z poleceniem wskazania konstrukcji (miejsc) nie odpowiadających w pełni konwencji języka francuskiego. W drugim (Aneks, zadanie 6), obie grupy dostają zdania ekwiwalentne zredagowane po polsku i francusku, z poleceniem wskazania różnicy w stopniu skonwencjonalizowania tych struktur, dysponując trzema kryteriami oceny: ☺p, 😐p, ☹p.

Liczba wskazań konstrukcji ☹ w tekście francuskim na 100%		Liczba wskazań konstrukcji ☺p, 😐p, ☹p dla zdań ekwiwalentnych pl — fr na 100%	
MCL	GK	MCL	GK
70%	46%	79%	73%

Choć ćwiczenie te są bardzo podobne, to ich wyniki dla obu grup dość mocno się od siebie różnią. Celem wyrównania szans oraz weryfikacji umiejętności praktycznego stosowania kształconej wrażliwości językoznawczej w przypadku terytoriów jeszcze nie eksplorowanych, w obu zadaniach, do konstrukcji przerabianych na zajęciach MCL dodane są konstrukcje nowe. Choć tych ostatnich nie jest wiele, co tłumaczy być może wyniki pierwszego ćwiczenia, w którym wyraźnie uprzywilejowana grupa MCL z łatwością „wyłapuje" ćwiczone już konstrukcje „nie-francuskie". Wyniki drugiego testu pozwalają natomiast potwierdzić przytaczane już tezy. Eksplicytne (tutaj: pół-eksplicytne) wskazania pozwalają skupić uwagę ucznia na tym, na czym powinien. W zestawieniu z wynikami pierwszego testu interpretujemy je tak, że na szeroko zakreślonym polu badawczym uczeń się gubi, podczas gdy wszelkie podpowiedzi i wskazówki, jak sobie dawać radę z trudnościami ułatwiają mu pracę.

Dodanie uśrednionych wyników badań kompetencji (w Aneksie zadania 5 i 6) do wyników badań performancji (zadania 1-4) pozwala otrzymać takie oto zestawienie kompetencji języka pośredniego w podsystemie syntaktycznym dla obu analizowanych grup w sytuacji S2. Zestawienie to nie różni się w sposób znaczny od zestawienia S1↔S2 dla samej grupy MCL. Podkreślamy jednak, iż miary otrzymanych współczynników są, z uwagi na charakter badanego korpusu, wartościami aproksymatywnymi.



Do tych wyników należy jeszcze dodać różnice dotyczące samodzielnego i właściwego stosowania wiedzy językoznawczej. Żeby je zbadać, posłużyliśmy się prostym zadaniem (Aneks, zadanie 7), polegającym na przeprowadzeniu badań własnych. Obie grupy zostały poproszone o samodzielne wyszukanie z tekstów autentycznych konstrukcji charakterystycznych dla języka francuskiego oraz o ich opisanie.

Ekscerpcja konstrukcji w badaniach własnych na 1 studenta		Deskrypcja konstrukcji trafność opisu w skali 100% średnia ogółem	
MCL	GK	MCL	GK
1,24	2,39	81,34%	71,44%

Wyższy wskaźnik odnajdywania przykładów (zaakceptowanych — gdyż nie każdy przykład wskazywał na zrozumienie polecenia) w grupie GK wynika z faktu, iż studenci z grupy MCL mieli ograniczone pole poszukiwań poprzez wykluczenie zeń konstrukcji analizowanych już na zajęciach, których to ograniczeń nie mieli studenci z grupy kontrolnej (na ile drudzy kopiowali wyniki badań lub notatki z zajęć pierwszych, nie wiemy). Nie należy też zapominać, że większość studentów z GK wracała właśnie ze stażu we Francji wzbogacona o konstrukcje natywne, zasłyszane najczęściej w środowisku studenckim. O ile jednak ilościowo studenci GK osiągają lepsze wyniki od studentów MCL, to rzecz ma się już odwrotnie w przypadku jakościowej oceny sposobu rozumienia podawanych struktur (nawet jeśli grupa MCL była poddawana ocenie coraz surowszej; patrz Aneks, zadanie 7). Aby to ocenić, studenci byli proszeni o opisanie ich specyfiki w obrębie samego języka francuskiego, bądź też w porównaniu z językiem polskim; przy czym opis ten jest dokonywany własnym językiem, by nie uprzywilejowywać grupy MCL. Dowodu słabszego zrozumienia (wyczucia) konstrukcji przytaczanych przez studentów GK dostarczają, naszym zdaniem, coroczne debaty między jedną i drugą grupą studentów na temat konstrukcji algorytmizowanych na zajęciach MCL — podczas gdy po stronie grupy kontrolnej notorycznie można się spotkać z reakcjami typu:

> …ale ja nie chcę powiedzieć, że *ona jest jedyna która*, tylko, że *tylko ona*…
> …ale przecież struktura *ce n'est pas parce que* wyraża *to nie dlatego, że* a ja chcę powiedzieć, że *to, że x nie znaczy, że y*…
> …ale przecież *toutes les blondes ne sont pas* wcale nie znaczy, że *nie wszystkie blondynki są*, tylko, że *wszystkie blondynki nie są*…,

to po stronie grupy MCL reakcje tego typu należą do rzadkich (choć się zdarzają), a tym, którzy rzeczywiście poczuli się wtajemniczeni w arkana językoznawstwa stosowanego, pozostawało jedynie obserwować niepokój swych niewtajemniczonych w językoznawstwo kolegów; bardziej aktywni sami tłumaczyli, dlaczego ci ostatni mogą się mylić.

Ostatnie badanie kompetencji polega na rozmowach o charakterze językoznawczym, mających na celu sprawdzenie choćby intuicyjnego wyczucia problemów, jakie pojawić się mogą w trakcie nauki języka obcego, np.: brak izomorfizmu między substancją treści a sposobami jej konceptualizacji przez różne języki, kwestia równoważności i równoznaczności oraz związane z nią funkcjonalne niedogodności prawa najmniejszego wysiłku, kierujące procesem wszelkiej (auto)dydaktyki. Wyniki tych rozmów przemawiają na korzyść grupy MCL. Wiedząc, jak ważna jest praktyczna umiejętność zastosowania wiedzy językoznawczej w procesie samodzielnego kształcenia kompetencji stosownościowej, pozostaje mieć nadzieję, że grupa MCL będzie, już poza murami instytucji, czynić większe postępy w doskonaleniu języka ze wskazówkami danymi w ramach tejże instytucji.

KOMPETENCJA SEMANTYCZNA

Wykonanie badań porównawczych dla kompetencji semantycznej (leksykalnej) jest dużo trudniejsze niż dla kompetencji syntaktycznej. Chodzi nam bowiem o weryfikację świadomości aktualizowanego znaczenia oraz o sprawdzenie udziału MCL w kształtowaniu tej świadomości. Tradycyjne ćwiczenia leksykalne weryfikują ją w sposób częściowy. Podanie synonimów, antonimów, wstawienie słowa w brakujące miejsce sprawdza umiejętności, których można się wyuczyć mechanicznie (patrz dalej: chiński pokój) i choć test jest rozwiązany poprawnie, niekoniecznie świadczy to o tym, że znaczenie jednostki jest równie poprawnie zasymilowane (patrz $u \neq v$). Mając świadomość powyższych trudności, wszelkie badania dokonywane z perspektywy semazjologicznej uznać należy za niezbyt doskonałe w tym względzie, a wyniki porównań S1-S2 lub MCL-GK obliczone na ich podstawie należy traktować z ostrożnością.

Najłatwiej weryfikacji mierzalnej poddają się zadania wykorzystujące algorytmy tłumaczeniowe. Do nich należy algorytm tłumaczenia wyrażeń syntetycznych języka polskiego (afiks + rdzeń) na wyrażenia analityczne lub generyczne języka francuskiego. W zadaniu (zadanie 8) prosimy o przetłumaczenie krótkich historyjek z „ukrytymi" (by nie sugerować tłumaczenia zgodnego z algorytmami opracowywanymi w klasie) wyrażeniami syntetycznymi o silnym ładunku znaczeniowym i należało się spodziewać, że przetłumaczone one zostaną bądź to na konstrukcje analityczne bądź też za pomocą wyrażeń generycznych. Podobne ćwiczenie przeprowadzamy z francuskiego na polski. Wyniki przedstawia poniższa tabela.

polski → francuski					francuski → polski				
MCL^{S1} 54%☺	→	MCL^{S2} 67%☺	vs	GK^{S2} 67%☺	MCL^{S1} 73%☺	→	MCL^{S2} 76%☺	vs	GK^{S2} 62%☺
Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} 13%☺			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1		Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} 3%☺			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1,2	

Wyniki zadań dla MCL^{S2} i GK^{S2} nie różnią się w sposób znaczny. Podobne obserwacje dotyczą zadań otwartych (zadania 9-10). Technika pomiaru jest taka sama jak w kompetencji syntaktycznej; choć analizie poddajemy wyłącznie użycia chybione (☹), a korpus badawczy ograniczamy do dysertacji (D) dla języka pisanego oraz pogadanek prowadzonych pod koniec zajęć (K) dla języka mówionego.

Analiza konstrukcji ☹									
Język pisany					Język mówiony				
MCL^{S1} 0,66☹/j	→	MCL^{S2} 0,52☹/j	vs	GK^{S2} 0,36☹/j	MCL^{S1} —	→	MCL^{S2} 0,17☹/j	vs	GK^{S2} 0,25☹/j
Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} 1,27			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 0,70		Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} —			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1,47	

Ostatecznie więc, różnice między $S1^{MCL}$ i $S2^{MCL}$ a MCL^{S2} i GK^{S2} są niewielkie, a grupa GK wykazuje się nawet niższym współczynnikiem użyć ☹ (średnio dla języka pisanego i mówionego — MCL: 0,39☹/jedn., GK: 0,28☹/jedn., tj. w GK użycia ☹ występują 1,4-krotnie (odwrotność 1 / 0,7) rzadziej niż w MCL), co jednak można też wytłumaczyć małą ilością materiału badawczego (patrz Aneks). Czy oznacza to, że metoda MCL nie ma żadnego wpływu na postępy ucznia w tej kwestii i nawet, jeśli jej nie stosować, postępy będą takie same? Być może tak. Być może nie, jeśli wziąć pod uwagę krótki czas stosowania metody i małą liczbę ćwiczeń praktycznych. O tym, że stosowanie MCL ma swój skutek pozytywny świadczy przecież wyższy procent tłumaczeń niechybionych z francuskiego na polski. Dowodzi to, że problematyka ta jest bardziej obca grupie GK. O pozytywnym wpływie MCL świadczą też wyniki testu tłumaczeniowego, w którym konkretne i pojedyncze zdania były tłumaczone przez obie grupy w obydwie strony. Poniższa tabela przedstawia uśrednione wyniki dla tłumaczenia pisemnego i ustnego (Aneks, zadania 11-12).

polski → francuski					francuski → polski				
MCL^{S1} 58%☺	→	MCL^{S2} 83%☺j	vs	GK^{S2} 60%☺	MCL^{S1} 45%☺	→	MCL^{S2} 87%☺	vs	GK^{S2} 60%☺
Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} 25%☺			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1,38		Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} 42%☺			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1,45	

To jedyne zadanie, w którym różnica między grupami jest wyraźna. O ile w zadaniu poprzednim struktury problematyczne były ukryte (brak eksplicytnych wskazań dla struktur problematycznych), o tyle to zadanie ma charakter dużo bardziej zamknięty

(jedno zdanie do przetłumaczenia z praktycznie eksplicytnym wskazaniem struktury problematycznej). Jego wyniki pozwalają więc przypuszczać, iż skoro przy eksplicytnym wskazaniu pułapki uczniowie z grupy MCL wypadają lepiej, to wyrobienie odruchu automatycznego aktualizowania struktur tego typu pozostaje być może kwestią czasu.

Analogicznymi zadaniami posługujemy się przy badaniu stopnia przyswojenia kolokacji. W pierwszym (Aneks, zadania 13-14), w definiowanych wcześniej jednostkach tekstu pisanego (D) i mówionego (K), badamy liczbę użyć chybionych (zakładamy, że nieświadomie). Wyniki analiz zestawia poniższa tabela.

Analiza kolokacji ☹									
Język pisany					Język mówiony				
MCL^{S1} 1,75☹/j	→	MCL^{S2} 1,77☹/j	vs	GK^{S2} 1,73☹/j	MCL^{S1} —	→	MCL^{S2} 0,42☹/j	vs	GK^{S2} 0,30☹/j
Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} 1			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1		Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} —			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 0,71	

Tak niewielkie różnice między $S1^{MCL}$ i $S2^{MCL}$ a MCL^{S2} i GK^{S2} potwierdzają z pewnością fakt, że przyswojenie kompetencji leksotaktycznej należy do jednych z trudniejszych. Co więcej, nie obserwujemy też żadnej progresji, a do tego w języku mówionym GK używa konstrukcji chybionych 1,4-krotnie (odwrotność 0,7 lub 0,42 / 0,30) rzadziej niż grupa MCL (co może jednak równie dobrze wynikać z tego, że osoby z GK zabierały głos rzadziej niż osoby z MCL). Czy świadczy to o małej skuteczności metody? Udzielimy odpowiedzi podobnej do poprzedniej, zauważając przy tym, iż inny test przeprowadzany na tym polu (zadanie 15) wskazuje na wyraźną przewagę grupy MCL. Poprosiliśmy w nim studentów obu grup o opisanie konkatenacji użytych w tekście, określając, czy są one kolokacjami w pełnym stopniu skonwencjonalizowania (☺), kolokacjami półkonwencjonalnymi (😐), czy też połączeniami pogwałcającymi te kolokacje (☹). W przedstawionym nieco dalej podsumowaniu wyniki tego testu odniesiemy na osi –SJ↔+SJ. Liczba wskazań właściwych jest następująca:

Procent właściwych wskazań stopnia skonwencjonalizowania konkatenacji w tekście				
MCL^{S1} 58%	→	MCL^{S2} 77%	vs	GK^{S2} 66%
Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} 19%			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1,17	

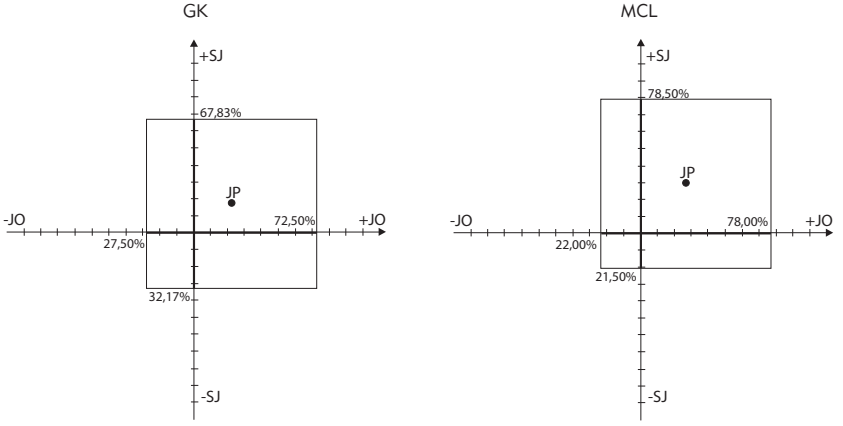
Nie wszystko można było poddać wystarczająco klarownej kwantyfikacji. Nie wszystkie też wyniki badań odzwierciedlają to, co chcielibyśmy tej kwantyfikacji poddać. Testy desygnatywne, polegające na wskazaniu przedmiotów oznaczanych przez dane słowo, uznajemy za mało wiarygodne w tym sensie, że uczniowie zapoznani z pułapkami zakresów słów równoważnych typu: *crayon*, *manteau* na testach porównawczych są mocno uprzywilejowani. Żeby więc nie tylko sprawdzić, czy zakresy słów omawiane na zajęciach MCL pozostają nadal obce osobom z grupy GK, ale i zwiększyć wiarygodność badania, dodajemy do niego taki sam test (zadania

16a i 16b) dla słów, dla których grupa MCL nie wykonywała ćwiczeń porównywania zakresów. Wyniki tego badania odniesiemy na oś –JO↔+JO oraz –SJ↔+SJ.

Procent właściwych (i niewłaściwych) wskazań desygnatów									
Słownictwo opracowywane na zajęciach MCL					Słownictwo nowe				
MCL^{S1} 71%☺	→	MCL^{S2} 88%☺	vs	GK^{S2} 79%☺	MCL^{S1} 71%☺	→	MCL^{S2} 81%☺	vs	GK^{S2} 79%☺
Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} 17%			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1,11		Wsk. postępów MCL^{S1}→MCL^{S2} 10%			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1,02	

Choć w drugiej części testu niewielka przewaga grupy MCL jest wciąż widoczna, to jego wyniki należy uznać za objęte miarą błędu statystycznego. Poza tym, wynikają one prawdopodobnie z faktu, że grupa MCL jest dużo bardziej nieufna i wie, że do tego pozornie prostego ćwiczenia należy podchodzić z ostrożnością.

W podsumowaniu, celem zobrazowania różnic między MCL^{S2} i GK^{S2}, uśredniamy zliczone do tej pory wartości procentowe i odnosimy je na odpowiednie osie schematu:



Liczba danych odwzorowanych w tym porównaniu jest bardzo ograniczona z uwagi na trudności w skonstruowaniu narzędzi pomiarowych mierzących to, co w MCL chcielibyśmy zmierzyć ($u = v$?). Zestawienie to różni się od tego, które obrazowało różnice w kompetencji syntaktycznej. Tam, różnice między obiema grupami dotyczyły zarówno postępów na osi –JO↔+JO, jak i na osi –SJ↔+SJ, podczas gdy tutaj, różnice na osi –JO↔+JO są niewielkie, widoczne są zaś różnice na osi –SJ↔+SJ. Spostrzeżenie to pozwala przypuszczać, że mimo iż stosowanie metody MCL nie przyniosło oszałamiających wyników w perspektywie krótkoterminowej, to zasiane na jej gruncie praktyczne refleksje językoznawcze pozwolą osobom po kursie MCL mieć (statystycznie) lepsze wyniki w samodzielnym doskonaleniu kompetencji stosownościowej, niż gdyby mieli ją poszerzać bez tych refleksji. Przypuszczenie to wydaje się ponadto potwierdzać prosta analiza „kompetencji", w której poprosiliśmy

studentów GK o przygotowanie słowniczka językowo-obrazkowego dla 10-20 dowolnych lub narzuconych słów. Choć wyniki ich prac nie są poddane kwantyfikacji, to ich ogólną prezentację uważamy za pouczającą. Studenci ci dzielą się bowiem dość wyraźnie na dwie grupy. Pierwsza wykonuje to polecenie w sposób zadowalający. Wyniki prac studentów z grupy drugiej pokazują tymczasem, że dalej przyswajają oni znaczenia JO, ograniczając swój wkład pracy do niewystarczającego minimum: cechy słowa spisują ze słowników jedno- lub dwujęzycznych (niektórzy dodają przykłady użycia) i wyraźnie wyczuwa się przy ich opisie, że bądź to uczeń opisuje (przyswaja) tę treść mechanicznie (patrz chiński pokój), bądź też w swoim interjęzyku zakres tego słowa łączy wyraźnie z zakresem ekwiwalentu polskiego, w którym to przypuszczeniu utwierdza z kolei dobrany do słowa pojedynczy remograf, podpisany po polsku i francusku. Jest dość prawdopodobne, iż studenci tej grupy będą pogłębiać swą kompetencję leksykalną w sposób zafałszowany.

KOMPETENCJA PRAGMATYCZNA

Wykonanie badań weryfikujących poziom zinterioryzowania systemu rodzajnika i czasów w języku francuskim należy do szczególnie trudnych. Uzależniając użycie tak jednych jak drugich w głównej mierze od intencji mówiącego, a nie od narzuconych (zewnątrzpochodnych) reguł natury syntaktyczno-semantycznej, weryfikacja ich przyswojenia wymagałaby zajrzenia w umysł użytkownika po to, by sprawdzić, czy EZ, jaki użytkownik przypisuje użytej przez siebie formie, jest zgodny lub też, a *contrario*, nie jest sprzeczny z tym, jaki jej rzeczywiście towarzyszy. Na trudności te zwracamy uwagę po to, by przestrzec przed uogólnianiem wniosków sformułowanych na podstawie opisanych poniżej badań.

Pierwsze zadanie jest klasycznym testem poprawnościowym, zerojedynkowym, tj. takim, w którym użycie rodzajników jest jednoznaczne z uwagi na wymogi logiczno-gramatyczne, stylistyczne (konstrukcje skostniałe), kontekstualne. Wyniki testów przedstawia poniższa tabela (Aneks, zadanie 17).

Procentowy rozkład poprawnych użyć rodzajnika ujęcie poprawnościowe				
MCL^{S1}	→	MCL^{S2}	vs	GK^{S2}
78%		84%		83%
Wsk. postępów $MCL^{S1} \rightarrow MCL^{S2}$			Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2}	
8%			1	

Test ten przeprowadziliśmy w ramach tradycyjnego nurtu badań rodzajnikowych, celem sprawdzenia, czy jego wyniki odbiegają od powszechnie opisywanego wskaźnika błędu użycia rodzajnika na poziomie zaawansowanym (np. Augustyn 2008). Porównanie obu grup nie wskazuje na statystycznie istotną przewagę którejkolwiek z nich. Podkreślamy, iż ćwiczenie to dotyczy sytuacji precyzyjnie skontekstualizowanych tak, aby praktycznie wykluczyć możliwość użycia rodzajnika oponującego; choć jak wiemy, możliwość uycia rodzajnika oponującego istnieje „praktycznie" zawsze. I to właśnie stopień przyswojenia EZ rodzajników (a nie tradycyjnie rozumianych reguł użycia) chcemy przebadać. Główną część zadań zamkniętych przeprowadzamy więc analogicznie do omawianych

wcześniej tłumaczeń kontekstualnych. Pierwsze zadanie (Aneks, zadanie 18) polega na przetłumaczeniu prostej historyjki zredagowanej po polsku, w której dla trzech wybranych rzeczowników należy wstawić rodzajnik oraz podać uzasadnienie jego użycia; w historyjce dopuszczalne jest użycie różnych rodzajników, a celem badań jest sprawdzić procentowy rozkład odpowiedzi tożsamych (miara skupienia).

Okurencje	Miara skupienia użycia rodzajnika	
	MCL	GK
1)	86%^{AI}/14%^{AD}	87%^{AI}/13%^{AD}
2)	81%^{AI}/19%^{AD}	84%^{AI}/16%^{AD}
3)	90%^{AD}/10%^{AI}	90%^{AD}/10%^{AI}

Jak widać, studenci obu grup używają rodzajnika w sposób praktycznie identyczny. W przypadku użyć rozbieżnych trudno jest wskazać na to, która grupa użyła rodzajnika w sposób „bardziej właściwy". Co do sposobów uzasadnienia użycia rodzajnika, obie grupy wykonały to w sposób „poprawny".

Nadal pozostaje jednak problem sprawdzenia, czy studenci obu grup rzeczywiście czują EZ aktualizowane w momencie użycia wybranego rodzajnika. Weryfikacji tej służą lepiej dwa kolejne testy. W pierwszym z nich (zadanie 19) w spreparowanej w języku francuskim historyjce prosimy studentów o wstawienie rodzajnika „stosownego" i jednoczesne sformułowanie uzasadnienia dla wykluczenia rodzajnika oponującego; przy czym w teście możliwe było zastosowanie różnych permutacji na użycie rodzajnika AD i AI we wszystkich przypadkach (100%). I tutaj wyniki są bardziej znaczące.

Procent wskazań ambiwalentnych (tj. trafnych)	
Grupa MCL 83%	Grupa GK 60%

Grupa MCL znajduje uzasadnienie dla większości przypadków, gdzie użycie obu rodzajników jest możliwe, podczas gdy grupa GK wyklucza dużo częściej użycie rodzajnika oponującego mimo, iż jego użycie jest zasadne, choć wymaga specyficznego „dopasowania" kontekstu.

W podobnym duchu są sformułowane wnioski dla ostatniego zadania (zadanie 20a i 20b). W spreparowanym z dokumentów autentycznych tekście prosiliśmy o wskazanie niestosownych użyć rodzajnika; przy czym niektóre z nich były istotnie całkowicie chybione, podczas gdy inne, choć podmienione względem tekstu autentycznego, wymagały jedynie bardziej złożonego uzasadnienia. Test składał się z dwóch etapów. W pierwszym uczniowie pracowali tylko z tekstem spreparowanym (TS). W drugim porównywali swe wyniki z tekstem autentycznym (TA) i nanosili ewentualne poprawki. Wyniki testu zestawia poniższa tabela.

Procent wskazań trafnych (użycia chybionego i nie) w tekście spreparowanym		Procent autokorekt po porównaniu z tekstem autentycznym	
Grupa MCL 86%	Grupa GK 71%	Grupa MCL 17%	Grupa GK 47%

Procent wskazań trafnych jest wyższy w grupie MCL. Dodatkowo, porównanie wyników testu z tekstem autentycznym skłania do wprowadzenia korekt dużo więk-

szy procent uczniów GK niż MCL. Pierwszy wskaźnik określamy wskaźnikiem trafności oceny, drugi wskaźnikiem ufności. Grupa MCL zarówno „trafia z wyczuciem użycia rodzajnika" w większym stopniu niż grupa GK, jak i ma większe zaufanie do dokonywanych przez siebie wyborów. Niski wskaźnik ufności po stronie GK może świadczyć o restrykcyjnym sposobie postrzegania rodzajnika, wynikającym z tradycyjnie zasymilowanego systemu jego wartości w postaci reguł i ograniczeń na wzór kompetencji poprawnościowej.

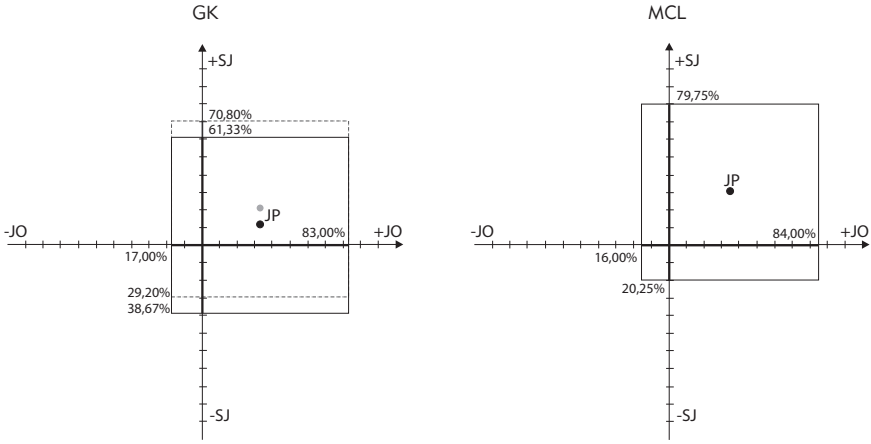
Niestety, techniki MCL nie przynoszą samych korzyści. Istnieją bowiem przypadki, w których uczniowie z grupy MCL uznają za zasadne użycia w istocie niewłaściwe; np. konfiguracja użycia rodzajnika w teście wygląda: TA:AI→TS:~◇AD, zaś uczeń rozwiązuje test w sposób następujący: TS:AD☺→TA:◇AD (patrz Aneks, zadanie 20b).

Procent autokorekt nietrafnych po porównaniu z tekstem autentycznym	
Grupa MCL	Grupa GK
33%	0,8%

Przeważająca liczba autokorekt nietrafnych po stronie grupy MCL jest logiczną i statystyczną pochodną zarówno systemu ewaluacji (autokorekty nietrafne zliczane są wyłącznie dla przypadków, gdzie korekta jest konieczna; patrz Aneks), jak i strategii autokorekty: jeśli bowiem uczniowie GK praktycznie zawsze zmieniali swe odpowiedzi na zgodne z tekstem autentycznym, to siłą rzeczy zmieniali również i te niewłaściwe na właściwe. Nie podważa to jednak zasadności samej techniki. Dowodzi to jedynie konieczności permanentnego uświadamiania nielogiczności związanych z dysharmonią między EZ rodzajnika a kontekstem jego użycia oraz podawania jak największej liczby przykładów wymuszających użycie rodzajnika z uwagi na wymogi kontekstualne (wymogi stylistyczne przyjąć należy za „arbitralne").

Można by też powiedzieć, że zarówno stosowanie jak i niestosowanie technik MCL daje wyniki zbliżone. Uczniowie GK dokonują być może rzadziej wskazań właściwych, ale nadrabiają to autokorektą, podczas gdy uczniowie MCL wskazań właściwych dokonują częściej, ale ufni co do wyboru, nie nanoszą poprawek tam, gdzie powinni, nawet po konsultacji z tekstem autentycznym. Tym samym plusy i minusy jednej i drugiej grupy się równoważą. Z taką interpretacją nie do końca się zgadzamy. Jeśli bowiem metoda MCL zwiększa rzeczywiście (choć niechcący) ufność co do wyborów niewłaściwych, to przynajmniej daje ona pewne wewnątrzpochodne poczucie wartości rodzajnika (dość wysokie, jeśli spojrzeć na wyniki testów). Tymczasem w grupie GK w ponad 8 przypadkach na 10, każdą poprawę „swojego" użycia uczniowie przyjmują za właściwą, co utwierdza tylko w tym, że jego wartości nie czują, wierząc, że ich użycie niewłaściwe (co wcale nie musi być prawdą) wynika z nieznajomości kolejnej (zewnątrzpochodnej) reguły. Do tego właśnie prowadzą metody postulujące „zmianę perspektywy dydaktycznej [polegającą na] przesunięciu akcentu z postulowanych przez gramatyki wartości rodzajników na wartość kontekstu nazwowego i zdaniowego" (Karolak 2001, s.422). Wnioskując nieco kolokwialnie, lepiej przyswajać wartość samego rodzajnika i jeśli przykłady jego użycia okazują się chybione, starać się ją „modyfikować", niż wierzyć, że każde natywne użycie rodzajnika jest wyrocznią i kolekcjonować nieustannie „oryginalne" konteksty jego użycia po to, by stwierdzić na koniec, że o samej wartości rodzajnika dalej nic nie wiemy.

Po zsumowaniu wszystkich uśrednionych i obliczonych do tej pory wartości otrzymujemy następującą ilustrację różnic poziomów obu grup:



Na osi –JO↔+JO odnieśliśmy wskaźniki z pierwszej tabeli (zadanie 17), na osi –SJ↔+SJ wartości z tabel pozostałych (zadania 18-20). Na diagramie GK zaznaczyliśmy ponadto dwie płaszczyzny: ta z wynikiem lepszym uwzględnia wskaźnik autokorekty, ta z gorszym wskaźnika autokorekty nie uwzględnia. Odpowiednio:

Wszystkie wskaźniki dla MCL: $\frac{\mathrm{I}\{83\%\}+\mathrm{II}\{86\%\}+\mathrm{III}\{100\%-17\%\}+\mathrm{IV}\{100\%-33\%\}}{4}=79{,}75\%$

Wszystkie wskaźniki dla GK: $\frac{\mathrm{I}\{60\%\}+\mathrm{II}\{71\%\}+\mathrm{III}\{100\%-47\%\}+\mathrm{IV}\{100\%-0{,}8\%\}}{4}=70{,}80\%$

Bez wskaźnika IV dla GK: $\frac{\mathrm{I}\{60\%\}+\mathrm{II}\{71\%\}+\mathrm{III}\{100\%-47\%\}}{3}=61{,}33\%$

Jak pisaliśmy wyżej, autokorekta grupy GK jest przede wszystkim wynikiem nieufności w swoje wyczucie wartości rodzajnika i jednocześnie dowodem na całkowite zaufanie do użycia natywnego, co dowodzi braku wyczucia wartości rodzajnika; dlatego też za właściwsze przyjmujemy odniesienie bez wskaźnika autokorekty. Obliczenia dla MCL wskaźnik autokorekty (wskaźnik IV) obligatoryjnie zawierają, bo brak autokorekty tam, gdzie powinna ona mieć miejsce, dowodzi właśnie braków w wyczuciu wartości rodzajnika.

Jak widać na schemacie, po raz kolejny różnica między obiema grupami jest widoczna na osi świadomości językowej. Potwierdzają to zresztą badania kompetencji.[51] Studentów grupy GK poprosiliśmy o podanie możliwie najmniejszej liczby reguł rządzących użyciem rodzajnika. Odpowiedzi są całkowicie zgodne z oczekiwanymi. Podawane reguły były heterogeniczne zarówno z punktu widzenia całości grupy, jak i z punktu widzenia jednego studenta. Wśród nich znajdowały się w większości te, które cytowaliśmy w części poświęconej nauczaniu rodzajnika. Nawiązania do wartości presupozycyjnej rodzajnika należały do rzadkości. Wprawdzie jako przyszli nauczyciele studenci obu grup będą „zmuszeni" nauczać rodzajnika jako gramatycznego elementu kompetencji poprawnościowej, to jednak studenci MCL będą mieć świadomość, że za tradycyjnymi regułami użycia kryją się stałe wartości, w oparciu o które przygotowywać będą ćwiczenia na ich przyswojenie.

51 Badań tych nie poddawaliśmy kwantyfikacji. W analizach użycia rodzajnika zrezygnowaliśmy ponadto z zadań otwartych.

W analogiczny sposób analizowaliśmy stopień przyswojenia francuskiej temporalności. Przypominamy, że weryfikacji poddany jest tutaj jedynie bardzo wąski wycinek wartości czasu, a wnioski z przeprowadzonych testów nie są już tak jednoznaczne jak w przypadku analizy rodzajnika i nie mogą być w jakikolwiek sposób uogólniane ponad przeprowadzone tutaj analizy.

Pierwszy wspólnie przeprowadzony test (zadanie 21) wykonany był w oparciu o tradycyjnie pojmowane 1) reguły zgodności czasów, 2) reguły wartości pierwszo- i drugoplanowej, 3) wartości czasu rozciągłego i punktowego i inne. Reguły użycia czasu traktowane tu więc były jako element kompetencji poprawnościowej.

1) Je te dis que j'ai pu.
   Je t'ai dit que j'avais pu.
2) Il fait beau. Le ciel n'est couvert que de deux petits nuages.
   Marie sort de sa voiture.
   Il faisait beau. Le ciel n'était couvert que de deux petits nuages.
   Marie est sortie de sa voiture.
3) Il m'appelle quand je suis en train de faire mon travail.
   Il m'a appelé quand j'étais en train de faire mon travail.

Procentowy rozkład błędów w obu grupach przedstawia się następująco:

Procentowy rozkład poprawnego użycia czasu ujęcie poprawnościowe				
MCL^{S1} 75%	→	MCL^{S2} 83%	vs	GK^{S2} 78%
Wsk. postępów $MCL^{S1} \rightarrow MCL^{S2}$ 8%		Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2} 1,06		

Te zbliżone dla obu grup wartości świadczą o tym, iż system tradycyjnych reguł o charakterze gramatycznym został zinterioryzowany w takim samym stopniu przez obie grupy. Jednak choć w samych ćwiczeniach procent użycia poprawnego jest dość wysoki, to poza nimi sprawa nie wygląda już tak dobrze. Świadczą o tym proste zadania otwarte wykonywane zarówno przed jak i po kursie. Zadania te ograniczamy do historii, których celem jest słowne zrelacjonowanie wydarzeń usytuowanych na różnych punktach osi czasu przeszłego. Kilkakrotnie prosiliśmy rodzimych użytkowników języka francuskiego, nauczających języka francuskiego na poziomie zaawansowanym[52] o przeprowadzenie 15-20 minutowych sterowanych pogadanek i o odnotowanie użyć niestosownych. Liczba otrzymanych jednostek nie jest zbyt duża (patrz Aneks, zadanie 22), ale potwierdza ona statystycznie to, o czym powszechnie wiadomo: przyswojenie wartości czasu języka francuskiego (romańskiego) jest jednym z trudniejszych zadań, przed jakim stoją użytkownicy języka polskiego (słowiańskiego).

52 Wielkie słowa podziękowania za pomoc w tym i wielu innych testach składam Béatrice Merle, Oliverowi Guionaud oraz François Nachin.

Współczynnik błędów w użyciu czasu w języku mówionym							
MCL^{S1}		→	MCL^{S2}		vs	GK^{S2}	
16,28☹/j	1,39☹/stud		6,12☹/j	1,13☹/stud		8,66☹/j	1,33☹/stud
Wsk. postępów $MCL^{S1} \rightarrow MCL^{S2}$					Wsk. porównania MCL^{S2} vs GK^{S2}		
2,66-krotnie/j	1,23-krotnie/stud				1,41-krotnie/j	1,18-krotnie/stud	

Pierwszy współczynnik przelicza liczbę użyć chybionych na jednostkę zajęć, drugi na osobę. Dużo wyższy wskaźnik użyć chybionych na jednostkę zajęć względem analizowanych wcześniej macierzy składniowych wynika z kategorialnego charakteru badanej wartości. Macierzy koncesji można nie użyć, bądź też ominąć konieczność jej użycia strukturą do niej zbliżoną (patrz zasada akomodacji). Czasu pominąć się nie da i jeśli chcę opowiedzieć o przeszłości muszę jakiegoś czasu użyć (patrz wcześniej: nauczanie kategorii gramatycznych i pozagramatycznych, s.58-59). Współczynnik błędu użycia na studenta zmniejsza się w stopniu niewielkim (w sytuacji S2 względem S1), a różnica między obiema grupami (w sytuacji S2) jest niewielka (niższy wskaźnik błędu po stronie grupy MCL można równie dobrze wytłumaczyć faktem, że osoby z tej grupy zabierały rzadziej głos), co nie pozwala poczynić jakichkolwiek wniosków odnośnie do udziału metody MCL w postępach ucznia.

A jednak testy sprawdzające sposób rozumienia czasów wykonywane w sposób bardziej eksplicytny wskazują na pewne różnice. W pierwszym (zadanie 23), prosimy o wstawienie czasu z uzasadnieniem jego użycia poprzez odrzucenie możliwości użycia czasu innego; przy czym tekst skonstruowany jest tak, że we wszystkich przypadkach możliwe jest wymienne użycie czasów (choć zamiana jednego może implikować konieczność wymiany czasu współwystępującego). Wyniki testu są następujące:

Procent wskazań ambiwalentnych (tj. trafnych)	
Grupa MCL 71%	Grupa GK 56%

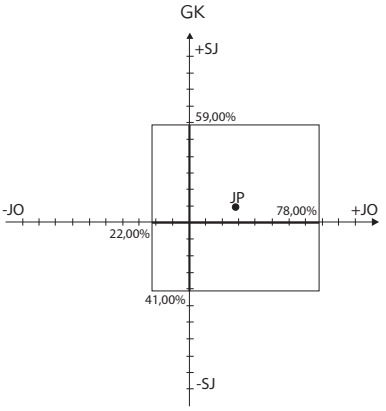
Jak widać, grupa GK podchodzi do użycia czasu w sposób bardziej restrykcyjny, częściej wykluczając możliwość użycia innego czasu tam, gdzie jest to możliwe, choć wymaga to dookreślenia kontekstu pozazdaniowego.

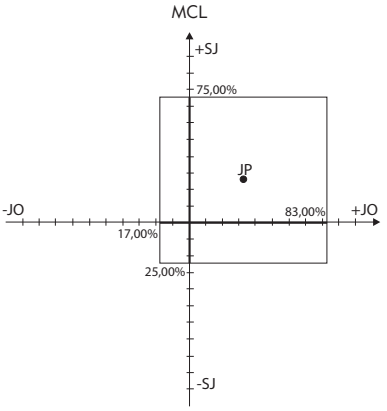
Kolejny test jest odwrotnością poprzedniego. W tekście spreparowanym zamieszczamy użycia czasów zarówno chybione jak i dopuszczalne (Aneks, zadanie 24), choć wymagające bardziej skomplikowanego (sprecyzowanego) dookreślenia kontekstu. Wyniki testu przedstawiają się następująco:

Procent wskazań trafnych (użycia chybionego i nie)	
Grupa MCL 79%	Grupa GK 62%

Podobnie jak w przypadku testów na rodzajnik, grupa GK częściej zawęża dopuszczalność użycia innego czasu i wskazuje na użycia „niepoprawne" tam, gdzie rodzimy użytkownik języka francuskiego wcale ich tak nie postrzega. Wyjaśnienia (zakazu) użycia ograniczają się często do reguł gramatycznych, co wskazuje na fakt, iż ucznio-

wie ci podchodzą do wartości czasu jak do rzeczy wymuszanej wartością zdania, a nie jak do wartości samej w sobie, służącej przekazywaniu charakterystycznych dla siebie informacji. Ten „formalno-gramatyczny" sposób rozumienia czasu potwierdzają też badania kompetencji. Uczniowie z grupy GK wyjaśniają wartości czasów regułami zgodności, wartościami perfektywności i imperfektywności, podziałem na *background* i *firstground*. Rzadko wykazują świadomość rozbieżności między temporalnym charakterem języków romańskich i aspektualnym charakterem języków słowiańskich, a procent wskazań na wartość impaktualną jest znikomy. W ostatecznym rozrachunku, chociaż badania performancji nie wskazują na istotne różnice między obiema grupami, to w przypadku ewaluacji kompetencji różnica ta staje się wyraźna.





Wydaje się więc, że grupa MCL została lepiej przygotowana do pracy samodzielnej (jako nauczyciel, tłumacz itd.) poza murami instytucji uniwersyteckiej.

Końcowe wnioski dla obu analizowanych tutaj kategorii pozwalają zauważyć, iż chociaż stosowanie metody MCL nie przyczyniło się w sposób istotny do poprawy performancji, to poprawiło ono kompetencję językową pojmowaną jako świadomość aktualizowanych wartości (kompetencja stosownościowa).

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Sformułowanie ostatecznych wniosków z przeprowadzonych analiz nie należy do łatwych z uwagi na heterogeniczny charakter badanych zadań. Wyniki postępów poddane analizie dotyczą wybranych elementów kompetencji języka francuskiego i badań tych nie należy traktować jako zamkniętych.

Pierwsza grupa wniosków dotyczy postępów badanych w ramach samej grupy MCL. Na osi –JO↔+JO, wyraźny postęp obserwowany jest przede wszystkim w płaszczyźnie syntaksy (przyznajemy też, że wskaźniki tej kompetencji zawyżają średnią arytmetyczną dla wszystkich kompetencji łącznie), zaś postępy na osi –SJ↔+SJ, tj. w nabieraniu świadomości językowej, dotyczą wszystkich płaszczyzn. Główne cele metody są więc zrealizowane. Nie oznacza to jednak, iż ich realizacja odbyła się w sposób wzorco-

wy. Niektóre kwestie zostały przyswojone od razu. Inne wymagały więcej cierpliwości. Problemy, których wytłumaczenie i asymilacja sprawiają najwięcej trudności, wskazują na to, co powinno być przedmiotem szczególnej troski w nauce języka francuskiego na poziomie zaawansowanym.

W podsystemie syntaktycznym, najczęściej spotykany problem dotyczy organizacji tematyczno-rematycznej zdania. Studenci nie mają problemów ze zrozumieniem omawianych rozbieżności między językami, jednak ich silne przyzwyczajenie do organizowania zdania na sposób polski powoduje, iż wyplenienie tego odruchu jest spośród wszystkich konstrukcji nienatywnych („nie-francuskich") najtrudniejsze. Na drugim miejscu znajduje się automatyzacja koncesji. W podsystemie semantycznym, najwięcej problemów sprawia wyrobienie odruchu posługiwania się formami generycznymi i konstrukcjami *faire faire*. Inne problemy dotyczą wykonywania samych zadań. Niektóre prace są wyraźnym dowodem na to, że polecenia zostały niedokładnie zrozumiane. Najwięcej problemów sprawiają techniki analizy semicznej i ekscerpcji ograniczeń selekcyjnych na podstawie testów dystrybucji i komutacji. Największym powodzeniem cieszyły się prace z zakresu semantografii. W podsystemie pragmatycznym nie zaobserwowano szczególnych trudności ani w zrozumieniu przekazywanej wiedzy językoznawczej ani też w wykonywaniu ćwiczeń, choć analiza tekstów pisanych i wypowiedzi ustnych nie wskazuje, niestety, na znaczącą poprawę w operowaniu tymi kategoriami.

Analizy wykonywanych zadań wskazują też na różny stopień trudności w przyswojeniu wiedzy językoznawczej. Można by tu pokusić się o zbadanie korelacji między stopniem łatwości przyswajania tej wiedzy a postępami w nauce języka. Odpowiedź na to pytanie wskazałaby na statystycznie mierzalne predyspozycje do nauki języków obcych w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej. Choć wstępne i nieoszacowane obserwacje pozwalają orzec, że osoby słabiej dające sobie radę na kursie MCL mają też niższe oceny średnie z praktycznej znajomości języka, to ogólna analiza statystycznej zależności między tymi czynnikami pozostaje rzeczą do zbadania; są bowiem zarówno tacy, którzy i bez metody MCL czują język doskonale i władają nim w sposób ponadprzeciętny, jak i tacy, którzy na zajęciach MCL wykonują ciekawe prace, chociaż ich oceny z praktycznej znajomości języka nie wskazują na to, by władały nim zbyt dobrze.

Ogólne wyniki porównań między grupami MCL i GK w sytuacji S2 przypominają wyniki porównań między sytuacjami S2 i S1 w grupie MCL. Cennym skutkiem wprowadzenia metody jest poszerzenie kompetencji formulaicznej: uczniowie MCL mniej lub bardziej płynnie posługują się wyuczonymi strukturami syntaktycznymi, podczas gdy uczniowie z GK nie tylko posługują się nimi rzadziej (nierzadko niepoprawnie), ale też często nie są do końca świadomi wartości KKP aktualizowanych przez siebie struktur składniowych. Choć obserwowana jest również rzecz niekorzystna; grupa MCL zaczęła wolniej względem GK budować swoje wypowiedzi; być może wyłącznie na zajęciach z MCL, na których uczniowie starają się pokazać, iż nie popełniają już chybień, na które byli wyczulani. Zresztą nawet jeśli grupa MCL straciła nieco na samej płynności przekazu, to jest to być może cena, jaką warto zapłacić za pozyskanie świadomości tego, co się mówi.

Wyposażenie w kompetencję językoznawczą ułatwiło bardzo komunikację między nauczycielem a uczniem i przyspieszyło zarówno możliwość interwencji zewnętrznych jak i autokorekty wewnątrzpochodnej. Przypadki użyć wątpliwych były dużo łatwiej korygowane w przypadku grupy MCL niż grupy kontrolnej; użycie struktur *le fait que x ne signifie pas que y, x se fait sans égard à y* itp. w przypadku ucznia GK było uzasadniane: „ale przecież, to jest poprawne", „a ja właśnie tak chciałem powiedzieć", przy czym wi-

dać było wyraźnie, że uczeń ten nie jest w pełni świadomy KKP zastosowanej formuły. W przypadku uczniów MCL nie tylko łatwiej było korygować takie przypadki, ale i dużo sprawniej rozumieli korekty struktur bądź użyć nieomawianych na zajęciach MCL.

Najważniejsze różnice dotyczą więc ogólnej świadomości językowej i umiejętności jej praktycznego zastosowania w samodzielnym kształceniu kompetencji stosowności-owej. Jeśli bowiem uczniom z GK nie można odmówić świadomości językoznawczej, to brakuje im już wyraźnie umiejętności jej praktycznego przełożenia, a nawet jeśli zdobyta przez nich wiedza o języku daje im intuicyjne rozumienie wybranych problemów, to nie dysponują oni umiejętnością jej aplikacji w postaci prostych narzędzi pozwalających omijać pułapki i rozwiązywać problemy, których istnienie intuicyjnie wyczuwają. Proponowana metoda wydaje się więc być skuteczną drogą do (samo)kształcenia kompetencji stosowności-owej.

A jednak ocena jej skuteczności w perspektywie długoterminowej jest trudna. W psychologii uczenia się (Budohoska i Włodarski 1972) mówi się o tzw. transferze wiedzy, tj. umiejętności oraz wpływie zastosowania wiedzy już nabytej na pozyskiwanie nowych materiałów. Dla zbadania wielkości transferu posługuje się dwoma możliwymi wzorami wskazującymi na różnice między grupą kontrolną i eksperymentalną (op.cit., s.229 i n.):

Wskaźnik 1

$$\frac{\text{Wyniki GE — Wyniki GK}}{\text{Wyniki GK}} \text{x}100\%$$

Wskaźnik 2

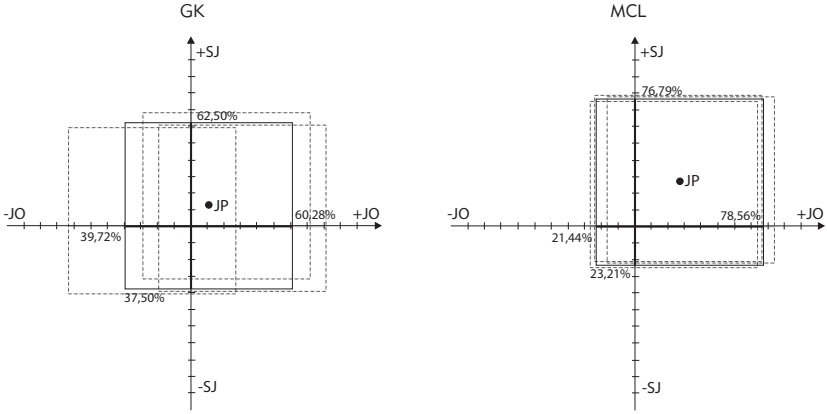
$$\frac{\text{Wyniki GE — Wyniki GK}}{\text{Maks. wskaźnik transferu — Wyniki GK}} \text{x}100\%$$

Ogólne podsumowanie wyników przeprowadzonych przez nas badań dla poszczególnych kompetencji jest przedstawione poniżej. Jako, że zastosowanie obu wzorów daje odmienne wyniki (ibid.), podajemy też wartość średnią. Wartości zastosowane w poniższych obliczeniach są średnimi arytmetycznymi (z obliczeń procentowych).

Wskaźnik / Podsystem	Wskaźnik 1	Wskaźnik 2	Śr.
Syntaksa	$\frac{(\overset{t1}{77}+\overset{t2}{70}+\overset{t3}{95}+\overset{t4}{52}+\overset{t5}{70}+\overset{t6}{79}+\overset{t7}{81}) - (\overset{t1}{26}+\overset{t2}{16}+\overset{t3}{82}+\overset{t4}{31}+\overset{t5}{46}+\overset{t6}{73}+\overset{t7}{71})}{(\overset{t1}{26}+\overset{t2}{16}+\overset{t3}{82}+\overset{t4}{31}+\overset{t5}{46}+\overset{t6}{73}+\overset{t7}{71})}$ x100%=52%	$\frac{(\overset{t1-7}{524} - \overset{t1-7}{345})}{(\overset{t1-7}{700} - \overset{t1-7}{345})}$ x100%=50%	51%
Semantyka	$\frac{(\overset{t8a}{67}+\overset{t8b}{76}+\overset{t11}{83}+\overset{t12}{87}+\overset{t15}{77}+\overset{t16a}{88}+\overset{t16b}{81}) - (\overset{t8a}{67}+\overset{t8b}{62}+\overset{t11}{60}+\overset{t12}{60}+\overset{t15}{66}+\overset{t16a}{79}+\overset{t16b}{79})}{(\overset{t8a}{67}+\overset{t8b}{62}+\overset{t11}{60}+\overset{t12}{60}+\overset{t15}{66}+\overset{t16a}{79}+\overset{t16b}{79})}$ x100%=37%	$\frac{(\overset{t8-16}{559} - \overset{t8-16}{407})}{(\overset{t8-16}{700} - \overset{t8-16}{407})}$ x100%=52%	44,5%
Pragmatyka	$\frac{(\overset{t17}{84}+\overset{t19}{83}+\overset{t20a}{86}+\overset{t20a}{83}+\overset{t20b}{*}+\overset{t21}{83}+\overset{t23}{71}+\overset{t24}{79}) - (\overset{t17}{83}+\overset{t19}{60}+\overset{t20a}{71}+\overset{t20a}{53}+\overset{t20b}{*}+\overset{t21}{78}+\overset{t23}{56}+\overset{t24}{62})}{(\overset{t17}{83}+\overset{t19}{60}+\overset{t20a}{71}+\overset{t20a}{53}+\overset{t20b}{*}+\overset{t21}{78}+\overset{t23}{56}+\overset{t24}{62})}$ x100%=23%	$\frac{(\overset{t17-24}{569} - \overset{t17-24}{463})}{(\overset{t17-24}{700} - \overset{t17-24}{463})}$ x100%=45%	34%
Średnio	$\frac{(\overset{t1-7}{524}+\overset{t8-16}{559}+\overset{t17-24}{569}) - (\overset{t1-7}{345}+\overset{t8-16}{407}+\overset{t17-24}{463})}{(\overset{t1-7}{345}+\overset{t8-16}{407}+\overset{t17-24}{463})}$ x100%=36%	$\frac{(\overset{t1-24}{1652} - \overset{t1-24}{1215})}{(\overset{t1-24}{2100} - \overset{t1-24}{1215})}$ x100%=49%	42,5%

* Z uwagi na omawianą już dwuznaczność, wyniku tego testu nie braliśmy pod uwagę

Powyższy wynik dotyczy wartości skumulowanych w tym sensie, że do jego obliczenia zsumowano ze sobą wartości obliczane dla badań performancji i kompetencji. By te wartości rozgraniczyć, możemy zastosować dość proste rozwiązanie polegające na uśrednieniu poszczególnych diagramów obliczanych dla każdego z podsystemów:



Poza tym, że ilustracja ta obrazuje omawiane różnice w sposób bardzo czytelny, pozwala ona też zwrócić uwagę na dużo większe skupienie wyników postępów po stronie grupy MCL.

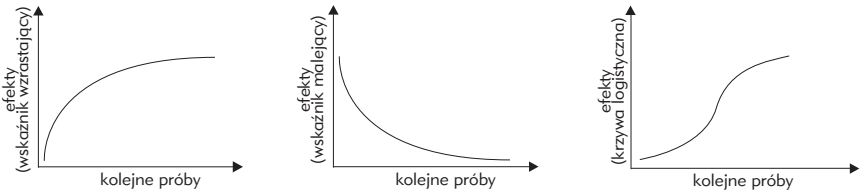
Wyniki te opisują sytuację, w której S2 dotyczy zadań wykonywanych bezpośrednio po zakończonym kursie i w tym sensie mogą być one odbierane jako tendencyjne. Rzetelny pomiar skuteczności metody powinien dotyczyć korzystania z narzędzi MCL w nauce samodzielnej na długo po ukończeniu kursu i efekty jej stosowania należałoby badać w perspektywie długoterminowej — nawet i kilku lat. Niestety z uwagi na utratę kontaktu z uczniem zmierzyć tego po prostu się nie da. To dlatego badania nad wpływem uświadomionej wiedzy językowej na proces nauki JO wskazują na jej przydatność w krótkim okresie czasu, zaś nie mogą ocenić jej przydatności w czasie odleglejszym.

> De nombreuses études ont été faites pour montrer l'utilité ou l'inutilité d'explications grammaticales explicites dans les milieux guidés (répertoriées et analysées par exemple dans Norris — Ortega 2000). La conclusion préliminaire semble être que l'enseignement explicite (qui, lui, peut être fourni suivant différents modèles) est propice à l'acquisition à court terme mais que les effets à long terme sont difficiles à prouver. (Larsson-Ringqvist 2005, s.96-97)

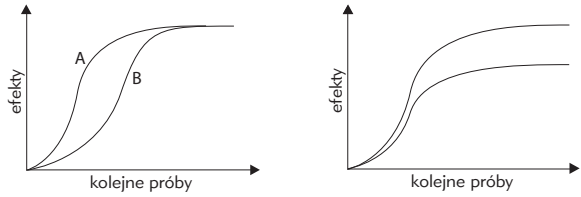
Interpretacja wyników badań, czyli próba formalnej reprezentacji krzywej akwizycji MCL

Proces uczenia się obrazowany jest często za pomocą krzywych, będących graficznymi reprezentacjami tempa postępów w nauce i sposobu ich poczynania. Ich kształt jest wyidealizowany w tym sensie, że uśrednia on wyniki jednostkowe, celem ułatwienia prawidłowej charakterystyki procesu.

Najczęściej na osi poziomej oznacza się kolejne stadia uczenia się, próby, godziny, dni, a na osi pionowej — różnorodne wskaźniki efektów. W ten sposób kolejnym stadiom uczenia się przyporządkowane zostają odpowiadające im efekty. Zależnie od rodzaju wskaźnika tych efektów uzyskujemy zazwyczaj krzywą wypukłą lub wklęsłą. Krzywą wypukłą otrzymuje się zwykle wtedy, gdy wielkość wskaźników wzrasta w miarę postępów w uczeniu się, krzywą wklęsłą — gdy wielkość wskaźników maleje. […] Niekiedy w początkowym okresie uczenia się, szczególnie gdy materiał jest nowy i trudny, uzyskuje się odmienny obraz krzywej. Przyrosty wprawy, początkowo bardzo małe, wzrastają stopniowo i dopiero od pewnego momentu ulegają zmniejszeniu. Krzywa taka, stosownie do swego kształtu, nosi nazwę esowatej. (Budohoska i Włodarski 1972, s.73-74)



O ile powyższe krzywe reprezentują ogólne właściwości procesualnego charakteru uczenia się, o tyle różnice w samym procesie nauki mogą też dotyczyć prędkości przyswajania materiału i osiągniętych poziomów końcowych. Pierwszy grafik przedstawia krzywe obrazujące szybki (A) i wolny (B) przebieg uczenia się, drugi — krzywe obrazujące jednakowo szybki przebieg uczenia się, ale różny poziom stabilizacji wprawy (op.cit., s.155-156).



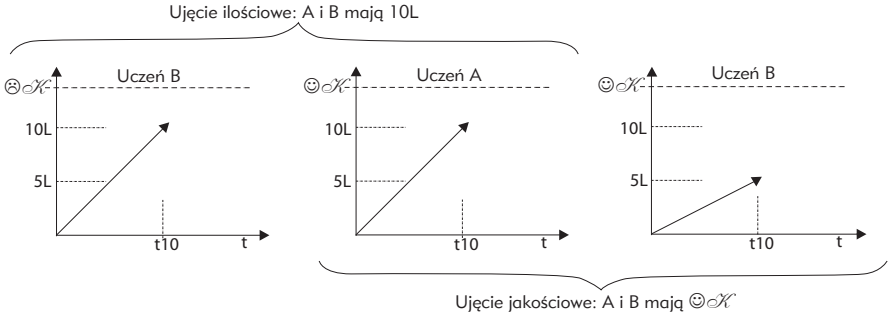
Na gruncie psychologii formułowane są różne prawa ustalające warunki skuteczności nauki. Do nich należą: prawo świeżości — więcej pamiętamy zaraz po przyswojeniu materiału, prawo częstości — lepiej utrwalimy materiał częściej go powtarzając, prawo objętości — im obszerniejszy materiał, tym więcej powtórzeń wymaga jego przyswojenie, czy też: liczba powtórzeń potrzebna do zapamiętania materiału wzrasta szybciej niż jego objętość (op.cit., s.159). Kwestie te wiążą się z psychologicznymi właściwościami uczenia się i choć są integralnym elementem tego procesu, w naszym modelu zostaną pominięte. Korzystając jednak z proponowanych na gruncie psychologii formalnych prób opisu procesu nauki — tak jak ma to miejsce na przykład w modelach komputacyjnych — postaramy się zobrazować za ich pomocą podstawowe różnice między metodą MCL a innymi metodami nauki języka.

Różne krzywe dla różnych modeli

Choć oszacowanie postępów kształcenia kompetencji stosownościowej należy do bardzo trudnych, to badania pozaperformancyjne pozwalają sformułować wnioski na temat prawdopodobnego przebiegu procesu jej kształcenia w etapie nauki pozainstytucjonalnej, tj. w sposób całkowicie samodzielny. Wyniki wcześniejszych testów pokazują, iż dysponujemy z jednej strony uczniem wyposażonym w wiedzę językoznawczą i przestrzeżonym przed pułapkami samodzielnego pogłębiania kompetencji JO, z drugiej zaś, uczniem, który choć intuicyjnie problemy wyczuwa, to ich rozwiązanie zajmuje mu więcej czasu i częściej też popada w pułapki „autodydaktyki samowystarczalnej".

Ten uproszczony schemat rozumowania można również przedstawić w sposób bardziej formalny. By to uczynić, oprzemy się na rozumowaniu hipotetycznym i modelować będziemy progresję kompetencji leksykalnej. Prezentowany model będzie mieć charakter komputacyjny i będzie modelem wyidealizowanym, tj. takim, który opisuje progresję ucznia wyidealizowanego, dążącego do pozyskania równie wyidealizowanej kompetencji JO. Przyjmujemy w nim, że jedna wartość (tutaj: item) jest przyswojona w czasie t_1, tj. zmagazynowana w pamięci niezależnie od problemów, jakie towarzyszyć mogą uczniom o większych lub mniejszych predyspozycjach do nauki języków obcych. Pozwoli to stworzyć ponadindywidualny opis możliwych form progresji, porównać różne modele akwizycji i zastanowić się nad możliwościami ich optymalizacji.

Kompetencją idealną nazywamy kompetencję użytkownika rodzimego, do której pozyskania dąży uczeń. Diagramy ilustrujące progresję jej pozyskiwania opisują więc sytuację, w której JP ucznia staje się tożsamy z JO. Opisywana ona będzie za pomocą linii przyrostu odwzorowanej na dwuosiowym wykresie składającym się z osi poziomej *t* oraz osi pionowej $\mathscr{K}$. Na osi *t* odkładamy odcinki czasu kumulowane w postaci $t_1 + t_2 + t_3 + t_n$. Oś $\mathscr{K}$ to oś pozyskanej wiedzy lub sprawności językowej, na której odkładamy „porcje wiedzy" $L_1 + L_2 + L_3 + L_n$, gdzie *L* jest wyidealizowanym i arbitralnie fundowanym miernikiem jednej porcji wiedzy, odpowiadającej nowo zmagazynowanemu słowu z jego jednym znaczeniem. Wyobraźmy sobie teraz dwóch uczniów — A i B — którzy w czasie t10 pozyskali porcję wiedzy równą 10L. Pierwszy z nich — A — przyswoił właściwe znaczenia dla wszystkich dziesięciu leksemów. Drugi z nich — B — jedynie dla pięciu, dla pięciu pozostałych przyswoił znaczenia niepełne (np. *crayon* ← 'ołówek') i/lub błędne (np. *lorgnette* ← 'lornetka'). Różnice między uczniami A i B opisać można na dwa sposoby. Jeśli przyjąć — ilościowo — że obydwaj pozyskali tę samą porcję wiedzy w tym samym roboczoczasie, to stwierdzić też należy, że JP ucznia A jest tożsamy z kompetencją rzeczywistą JO, podczas gdy JP ucznia B nie jest. W pierwszym przypadku kompetencję docelową ucznia oznaczamy symbolem ☺$\mathscr{K}$, w drugim przypadku — symbolem ☹$\mathscr{K}$. Choć krzywa akwizycji przebiega dla obydwu uczniów identycznie, to pozyskali oni ostatecznie jakościowo odmienne kompetencje. Jeśli więc dla obydwu uczniów będziemy modelować progresję kompetencji ☺$\mathscr{K}$, to zauważymy, że podczas gdy uczeń A pozyskał istotnie 10L w t10, uczeń B w tym samym t10 pozyskał jedynie 5L. Graficznie:



Ostatecznie, przyjmujemy trzy rodzaje opozycji: 1) 𝒦 vs Ø𝒦 — odpowiadającą opozycji między kompetencją a jej brakiem (to znaczy sytuacją, w której języka obcego w ogóle nie znamy), 2) 𝒦 vs *𝒦 — odpowiadającą opozycji między kompetencją „poprawną" a „niepoprawną" (to znaczy kompetencją JP ucznia, której reguły i ograniczenia pozwalają budować zdania odpowiednio zgodne lub niezgodne z regułami gramatyki JO) oraz 3) ☺𝒦 vs ☹𝒦 — odpowiadającą opozycji między kompetencją „właściwą" a „niewłaściwą" (w pierwszym przypadku wyobrażenia o EZ i/lub KKP kryjących się za przyswajanymi strukturami w JP ucznia są zgodne z ich rzeczywistymi wartościami w JO, tj. $JP_{(EZ,\ KKP)} = JO_{(EZ,\ KKP)}$, w drugim — są one odmienne: $JP_{(EZ,\ KKP)} \neq JO_{(EZ,\ KKP)}$).[53]

Przy powyższych założeniach, dalsze rozważania poświęcimy opisowi przyczyn pozyskiwania kompetencji ☹𝒦 oraz wskazówkom, jak unikać budowania tej kompetencji i zarazem jak zoptymalizować proces budowania kompetencji ☺𝒦.

ARBITRALNOŚĆ ZNAKU JĘZYKOWEGO

Arbitralność znaku językowego jest jego pierwszą „niekognitywną" własnością, sprawiającą, że nauka języka obcego jest procesem tak trudnym. Arbitralny charakter relacji między *signifiant* a 'signifié' sprawia, iż znaczeń słów obcych jesteśmy zmuszeni uczyć się po prostu „na pamięć". Ta właściwość znaku językowego ma również przełożenie na problemy natury kognitywnej, gdyż jej rewersem jest motywacja znaczenia na mocy odgórnie narzuconej konwencji języka, wyznaczonej stopniem skonwencjonalizowania. Naturalna dla procesu nauki zasada najmniejszego wysiłku sprawia tymczasem, że w akwizycji JO szukamy ułatwień. Nadrzędnym z nich jest odwołanie się do motywacji zgodnej z konwencją języka rodzimego. Choć motywacja ta jest narzucona „tylko" na mocy konwencji, to przyjmujemy ją — czy tego chcemy, czy nie — za punkt oparcia dla pozyskania kompetencji języka obcego. Trudno bowiem uczyć się języka od zera i dla każdego nowego itemu tworzyć nowe znaczenia. Łatwiej jest ich znaczenia moty-

53 W proponowanym rozgraniczeniu używamy terminów zbliżających się niebezpiecznie do sprzecznych samych w sobie. Mówiąc o kompetencji „niepoprawnej" lub „niewłaściwej", przyjmujemy bowiem, że ktoś ma kompetencję, jednocześnie jej nie posiadając (*contradictio in adiecto*). Na potrzeby naszego modelu zostajemy jednak przy tych określeniach, odnosząc omawiane kompetencje do języka pośredniego ucznia, który jakąś kompetencję w tym języku zawsze ma; chociaż w tym wypadku niezgodną z kompetencją JO użytkownika rodzimego. Proponowane terminy traktujemy więc jako *definienda*, za którymi kryją się konkretne *definiensy* a ich wprowadzenie ma głównie na celu zwiększenie ekonomiki opisu.

wować tymi, do których się już przyzwyczailiśmy. A siła tego przyzwyczajenia jest tak duża właśnie dlatego, że motywacja ta jest arbitralna, więc konieczna.

W następnej kolejności „z pomocą" przychodzą procesy produktywności językowej, na przykład motywacja wtórna: raz wyuczone znaczenie wyrażenia fundującego, jest odnoszone do słów derywowanych, których nie trzeba się już ponownie uczyć od zera, np.: *jaloux* → *jalousie, chauffer* → *chauffage*. Przyjąć wówczas można, iż każdy kolejny item przyswajany jest szybciej niż poprzednie, gdyż różnica między ich znaczeniami jest jedynie różnicą kategorii gramatycznej: *aimer* → *aimable* → *aimablemen*t, a pozyskiwanie kompetencji leksykalnej dokonuje się zgodnie z postępem nie matematycznym, lecz geometrycznym. Dowodu na taki postęp nauki języka dostarczają też słowa o wspólnych rdzeniach. Gdy przyswoimy już logikę formantów gramatycznych języka obcego, przyswojenie znaczeń takich słów wymaga praktycznie czasu zerowego: *ewolucja* ↔ *évolution, rewolucja* ↔ *révolution* itp.

Motywacja znaczenia

Rzecz niestety nie jest tak prosta. Tak modelowany proces akwizycji buduję kompetencję JP zbliżoną bardziej do JR niż JO. Akwizycja rzeczywistego JO napotyka na wiele przeszkód, które sprawiają, że proces ten nie przebiega tak szybko. Pierwszy problem dotyczy rozbieżności znaczeń, a więc skonwencjonalizowanego sposobu opisywania danego zjawiska, jawiącego się jako mniej lub bardziej oczywiste dla danej społeczności językowej. Ich przykłady odnajdujemy w całej pracy. Kolejny przypadek dotyczy *faux amis*. Wspólne rdzenie słów są w nauce języka obcego tak samo pomocne jak zgubne. Liczne słowa o wspólnych rdzeniach mają odmienne znaczenia: 'żyrandol' ≠ 'girandole', 'lustro' ≠ 'lustre' itp. a te, które mają znaczenia zbieżne mogą mieć inne formanty: *amortyzacja* — **amortisation* — *amortissement, konsument* — **consument* — *consommateur* itp.

Ostatecznie więc, model akwizycji kierowany tak rozumianym prawem najmniejszego wysiłku sprawia, że każdy nowy item magazynowany w naszej pamięci jako równoznacznik ekwiwalentu rodzimego buduje kompetencję niezgodną z rzeczywistą. Żeby pozyskać kompetencję właściwą, tak naprawdę znaczeń tych słów musimy uczyć się tak samo jak znaczeń słów całkowicie nowych, a czas, który ewentualnie poświęciliśmy na ich uprzednie niewłaściwe przyswojenie jest czasem wykorzystanym nieefektywnie.

Luki leksykalne

Geometryczny model postępów w nauce JO wydaje się popierać fakt, że uczeń zapoznany z produktywnością przyswajanego języka jest w stanie tworzyć itemy nowe, zgodnie z przyswojonymi uprzednio regułami ich budowania. Jednak i tutaj czyhają liczne pułapki. Produktywności derywatywne języków różnić się mogą dalece, a zgodnie z prawem najmniejszego wysiłku uczeń może tworzyć formy nieistniejące: *dépendant* → *indépendant* → *indépendamment*, ale *dépendant* → **dépendamment*. Różnice w stopniach produktywności między językiem francuskim i polskim są znaczne. Klasycznym już przykładem są tutaj rzeczowniki odczasownikowe (*nomina actionis*) które w języku polskim mogą być utworzone od praktycznie każdego czasownika (*parkować* → *parkowanie, osaczyć* → *osa-*

czenie), podczas gdy w języku francuskim ich produktywność jest dużo mniejsza (*garer* → ø, *traquer* → ø), a nawet i te, które są rejestrowane przez leksykografów pojawiają się bardzo rzadko w dyskursie (Sypnicki 2002). Tymczasem ktoś, kto tego problemu nie jest świadomy może interferować produktywność jednego języka na drugi i tworzyć słowa nieistniejące (*chory* → *chorować : malade* → **malader*). Ostatecznie, okazuje się, że każda nowa samodzielnie tworzona jednostka leksykalna wymaga weryfikacji jej istnienia, co przeczy po raz kolejny geometrycznemu charakterowi postępów w nauce JO.

DYSTANS SEMANTYCZNY DERYWATÓW

Zresztą nawet jeśli założyć, że leksem prymarny został poznany w sposób właściwy a sekundarny utworzony poprawnie, to drugi nie musi być logiczną pochodną pierwszego. Znaczenia derywatów różnić się mogą dalece od znaczeń leksemów fundujących. Formalnemu tworzeniu derywatu towarzyszą przeróżne procesy wariacji semantycznych, poszerzające lub zawężające treści obecne w leksemie prymarnym, a zmiany te najczęściej nie pokrywają się w różnych językach. Różnice dotyczą zarówno struktury jak liczby wchłanianych przez derywat argumentów i nie ma praktycznie żadnych przesłanek, by móc przewidzieć znaczenie elementu derywowanego w oparciu o element fundujący.

> Formacje tego typu wskazują na znaczny stopień nieregularności w sensie przewidywalności uzualnego (czyli wykorzystywanego w danej społeczności językowej) zakresu implicytnych predykatów w porównaniu z wyrażeniami fundującymi złożonymi z predykatu i jawnego argumentu. […] Tak np. polska formacja *rybak* jest skrótem odpowiadającym grupie *łowi ryby*, natomiast bułgarska formacja *ribat* odpowiada grupom *lovi riba*, *prodava riba* i *običa da jade riba*. […] Na skraju regularności / nieregularności jako wyrażenia synchronicznie nieumotywowane znajdą się formacje słowotwórcze, w których treść składnika eksplicytnego nie jest częścią ich struktury semantycznej. Składniki eksplicytne tych formacji oznaczają przeważnie jakieś integralne, niekonstytutywne cechy desygnatów (a niekiedy nie oznaczają żadnych cech właściwych desygnatom), np.: *ręcznik*, *pływak* (przedmiot), *maślak* itp. (Karolak 2001, s.240-241)

Porównania języka polskiego i francuskiego wskazują, iż najczęściej jest tak (Sypnicki 2002), że derywaty polskie zachowują dużo więcej znaczenia związanego z leksemem fundującym, niż ma to miejsce w przypadku derywatów francuskich. Na przykład francuskie rzeczowniki odczasownikowe ulegają leksykalizacji dużo częściej niż w języku polskim, a ich związek znaczeniowy z czasownikiem bazowym jest bardzo luźny (*parlement*, *brûlis* itp.). Tendencja ta pociąga za sobą często poluźnienie związków semantycznych derywatów nie tylko ze znaczeniem podstawowym słowa bazowego, ale i również ze wszystkimi znaczeniami tego słowa, np.: *chape* vs *chapeau* vs *chapelet*, *gris* vs *grisette*. Charakterystycznym przykładem są tu zdrobnienia, których znaczenia w języku francuskim odbiegają dalece od leksemów prymarnych, np.: *fourchette* ≠ 'petite fourche', *menottes* ≠ 'petites mains', podczas gdy w języku polskim zachowują one swoją wartość hipokorystyczną, nawet w przypadku takich wyrażeń jak *rączka*, którego używa się głównie w znaczeniu 'poignée', ale które zachowuje przy tym znaczenie 'drobnej ręki'. Innych trudności przysparza fakt, że ten sam element fundujący tworzy derywaty, których struk-

tura argumentowo-predykatowa jest różna w różnych językach, np. repartycja cech w *ennuyeux* vs *ennuyant* nie przebiega analogicznie do repartycji cech w *nudny* vs *nużący*.

Regularność procesów morfologicznych nie implikuje więc ich semantycznej przewidywalności. Ułatwieniem nauki byłoby tutaj wskazanie derywacji semantycznie zbieżnych i rozbieżnych. Procentowy rozkład pierwszych względem drugich określałby podobieństwa języków, współczynniki prawdopodobieństwa transferu pozytywnego i negatywnego, przyspieszającego lub spowalniającego krzywą akwizycji. Taki słownik derywatów byłby z pewnością cenną pomocą dydaktyczną, pozwalającą zoptymalizować tempo akwizycji kompetencji leksykalnej. Dla naszych potrzeb nie jest on jednak konieczny. Celem MCL jest bowiem wyposażyć w narzędzia, a nie dawać rozwiązania. Ponadto, choć słownik taki ułatwiłby proces akwizycji w tym sensie, iż w jednym miejscu grupowałby różne derywaty, to nie wpływałby on na kształt krzywej akwizycji. Opis procesów semantycznych towarzyszących derywacji morfologicznej dokonuje się *ex post*, co w przełożeniu na proces nauki języka obcego sprawia, że każdego nowo poznanego słowa winniśmy uczyć się (prawie) tak, jakbyśmy je postrzegali po raz pierwszy.

Modyfikacja ograniczeń selekcyjnych

Nie wszystkie derywaty mają takie same ograniczenia selekcyjne, a więc i łączliwość kontekstualną, jak itemy prymarne, od których zostały utworzone.

> Istotne różnice między wyrażeniami fundującymi a derywatami podmiotowymi występują w zakresie ich dystrybucji, np. formacje podmiotowe dewerbalne mają w porównaniu z odpowiednimi formami czasowników dystrybucję bardziej ograniczoną, niekiedy o daleko idącej specjalizacji. Innymi słowy, nie każde podstawienie zamiast x_1, które w zdaniach z formami czasownika jest właściwe, daje zdanie sensowne z derywatami rzeczownikowymi dewerbalnymi w pozycji predykatu. […] Niekiedy ograniczenia dystrybucji są tak daleko idące, że prowadzą do indywidualnych specjalizacji znaczeniowych. (Karolak 2001, s.246)

To, że *porter* odnosi się do *chapeau*, *enfant*, a *prendre* do *cachet*, *entrecôte*, nie znaczy, że *port* lub *prise* dopuszczać będą te same argumenty: jedne odrzucają, a inne, których czasowniki mogą nie mieć, przyjmują. Uczeń przyswajający itemy bez tej świadomości może popełniać błędy typu: **port d'un enfant, *prise d'une entrecôte* itp. Po raz kolejny okazuje się, że w przyswojeniu itemu derywowanego, item fundujący pomaga tylko w ograniczonym zakresie, a może wręcz przeszkadza.

Różne krzywe dla różnych kompetencji

Do opisanych problemów dorzucić można wiele innych kwestii, dodatkowo komplikujących proces akwizycji znaczeń nowo poznawanych wyrażeń, np.: rozbieżności konotacji i denotacji, różnice w statutach cech inherentnych i aferentnych itd. Uwagi te prowadzą do jednego wniosku: właściwa asymilacja znaczenia każdej nowej jednostki wymaga nowego nakładu pracy. Wówczas to, kształcenie kompetencji leksykalnej nie dokonuje się postępem geometrycznym, lecz addytywnym: każde nowe słowo poznajemy z jego nowym znacze-

niem. Co więcej, często jest tak, że słowo przyswojone w sposób intuicyjny wymaga korekty, a poznawanie nowych itemów staje z czasem się coraz bardziej skomplikowane. Wówczas to, tempo postępów jest coraz wolniejsze. Ostatecznie otrzymujemy trzy idealne krzywe modelujące proces uczenia się. Pierwsza odpowiada funkcji wykładniczej i odnosi się do modelu, w którym wiedza nabyta wcześniej przyspiesza tempo przyswajania wiedzy nabywanej później. Druga modeluje proces nauki w postępie monotonicznym. Trzecia odpowiada funkcji logarytmicznej. Zakładamy w niej, iż proces akwizycji jest spowalniany.

Przy powyższych założeniach, krzywe akwizycji możemy modelować za pomocą różnych wzorów. W psychologii uczenia się najczęściej przytaczanym jest wzór opisywany jako prawo Foucaulta (Budohoska i Włodarski 1972, s.159), który dla potrzeb modelu MCL wyglądałby następująco:

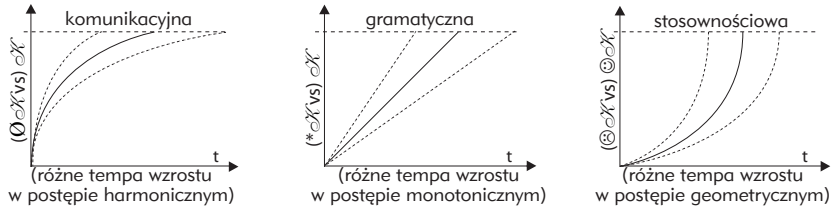
$$L = mt^n$$

Współczynnik n określa specyfikę sposobu pozyskiwania kompetencji JO (JP), tj. podejście, jakie stosujemy w modelowaniu postępów ucznia. Współczynnik ten jest zawsze $n > 0$. Przy $n = 1$ mamy do czynienia z addytywnym postępem monotonicznym. Dla $n > 1$ otrzymujemy postęp geometryczny; odpowiadający modelowi z przyspieszeniem przyrostu wiedzy. Przy $n < 1$ (tj. $\frac{1}{n>1}$) mamy postęp harmoniczny, odpowiadający modelowi zwalniającemu.

We wszystkich tych modelach możemy mieć do czynienia z różną prędkością, tj. z wolniejszym bądź szybszym przyswajaniem kompetencji. Przyjmujemy, że o tempie postępów decydują dwa czynniki. Dzielimy je na podmiotowe (podmiotocentryczne lub subiektywne) oraz przedmiotowe (przedmiotocentryczne lub obiektywne). Czynniki podmiotowe są związane z predyspozycjami ucznia do nauki języków obcych. Prowadzone na ten temat klasyfikacje psychologiczne wskazywały na różne rodzaje typów osobowości posiadających sobie właściwe zdolności (zob. Lipińska 2003). Określamy je współczynnikiem m; im większy m tym szybszy przyrost wiedzy. Czynniki przedmiotowe są związane z metodą i technikami nauczania. Określamy je współczynnikiem n. W postępie geometrycznym przyrost wiedzy jest szybszy przy $n = 4$ niż przy $n = 2$. W postępie harmonicznym jest wolniejszy przy $n = 1/2$ niż przy $n = 1/3$. Obydwa rodzaje czynników są ze sobą ściśle powiązane i o progresji ucznia decydują nierozłącznie. Współczynniki te mogą się znosić bądź wzmacniać. Może być tak, że uczeń dysponuje szczególnymi cechami predysponującymi go do nauki języków obcych, a metoda stosowana jest nieefektywnie, lub tak, że choć metoda stosowana jest prawidłowo, to nie współgra ona z predyspozycjami lub motywacjami ucznia. Ważne jest więc, by metodę (przedmiot) dobrać do cech i potrzeb ucznia (podmiotu).

Każdemu z modeli towarzyszy inne podejście do przyswajanej lub nauczanej kompetencji. W modelu pierwszym, na główny plan wyłania się zasada produktywności (preskrypcji lub przewidywania: poznając jeden item, znamy ich możliwe derywaty) lub kreatywności (deskrypcji lub rozpoznawania: widząc leksem po raz pierwszy, rozpoznajemy jego znaczenie, bo znamy znaczenie jego bazy). Model drugi za najważniejszą przyjmuje zasadę arbitralności znaku językowego (brak indukcji: choć item ma znaną już bazę, to i tak należy sprawdzić jego znaczenie; brak dedukcji: dla każdego nowego itemu należy sprawdzić formalno-semantyczne właściwości jego ewentualnych derywatów). W modelu trzecim dominuje zasada stosowności lub świadomości językowej (dąży się do poznania mechanizmów deskrypcji znaczenia, by za ich pomocą móc

samodzielnie poznawać nowe jednostki). Ostatecznie każda z ilustrowanych krzywych modeluje różne typy progresji akwizycji języka obcego, dążąc do pozyskania innego rodzaju kompetencji za pomocą właściwych dla siebie metod nauczania (dodatkowo w każdej z nich możemy mieć różne tempa wzrostu dla różnego rodzaju uczniów).



Na pierwszy plan wyłania się opozycja między kompetencją komunikacyjną, tj. taką, którą można uznać za wystarczającą dla podstawowej komunikacji egzolingwalnej oraz stosownościową, tj. taką, gdzie uczeń dysponuje pełną świadomością generowanych struktur. Jeśli celem jest jak najszybsze poznanie jak największej liczby jednostek dla zbudowania kompetencji JP, wystarczającej dla podstawowych wymogów komunikacyjnych, wybierzemy model pierwszy (harmoniczny). Musimy mieć jednak świadomość, że zbudowany za jego pomocą JP może dalece odbiegać od rzeczywistej kompetencji JO. Dlatego też, jeśli celem jest zbudowanie kompetencji stosownościowej, a czynnik czasu nie jest już tak istotny, wybierzemy model drugi (geometryczny). Choć w początkowym etapie nauczanie wiedzy językoznawczej wymaga czasu i nie należy do łatwych, a umiejętność jej praktycznego zastosowania wymaga wprawy a więc wyćwiczenia, to z czasem jej wykorzystanie przynosi coraz lepsze wyniki.

RÓŻNE MODELE DLA RÓŻNYCH POTRZEB

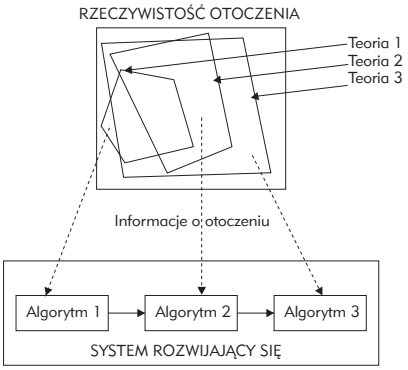
To formalne ujęcie procesu nauki JO można odnieść do trzech metod nauczania, kształtujących charakterystyczne dla siebie rodzaje kompetencji JP względem różnych wymogów sytuacji egzolingwalnej. Z punktu widzenia „wystarczającości" komunikacji, za istotną uznaje się opozycję: ◇𝒦 vs □𝒦 (lub ◇𝒦 vs ~◇𝒦). Kształcenie sprawności mówienia „tak, by wystarczyło, żeby się porozumieć" jest naczelnym zadaniem metod komunikacyjnych. Opozycja 𝒦 vs *𝒦 jest charakterystyczna dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej; dla niej najważniejsze jest kształcenie sprawności poprawnego pisania oraz mówienia. W końcu też, z punktu widzenia kompetencji stosownościowej, najważniejsza jest opozycja: ☺𝒦 vs ☹𝒦. Kształcenie tej kompetencji jest podstawowym celem metody MCL.

Stosowanie każdej z metod ma swoje słabe i mocne strony i tam gdzie pierwsza wskazuje na niedoskonałości drugiej, tam druga może realizować lepiej cele, które gorzej realizuje pierwsza. Nauczanie metodą komunikacyjną rozwija najszybciej umiejętność komunikowania. Jej stosowanie na dłuższą metę ma jednak tę niekorzyść, że skutkuje dużo mniejszą względem pozostałych metod liczbą użyć zarówno poprawnych jak i świadomych. Z kolei zaś, o ile stosowanie metod językoznawczych zwiększa zakres świadomego operowania językiem, to wymaga dużo większego nakładu pracy, a ich zbyt wczesne wprowadzenie może po prostu do nauki języka zniechęcić. Każda

metoda ma swoje miejsce i nie może być stosowana w nieskończoność. Po pewnym okresie stosowania jednej metody, gdy jej możliwości się wyczerpią, a wyniki jej stosowania przestaną być zadowalające, aby czynić dalsze postępy, należy wprowadzić metodę inną. Do tak rozumianego modelu uczenia się można odnieść pojęcie inteligentnego i strukturalnie rozwijającego się systemu uczenia się.

System uczący się wykorzystujący jedną, daną apriorycznie teorię otoczenia nazwiemy *prostym systemem uczącym się (PSU)*. Proces uczenia się systemu prostego ma [...] pewien kres, przy którym efektywność wykorzystania posiadanej teorii wyczerpuje się. […] Przekroczenie tej bariery […] jest możliwe tylko w wyniku zmiany teorii postrzegania otoczenia przez system. Zmiana teorii jest natomiast możliwa tylko wtedy, gdy założymy, że otoczenie systemu samo jest systemem o strukturze nie w pełni reprezentowanej przez aktualnie wykorzystywaną teorię, co oznacza to, że teoria musi być niezupełna w stosunku do rzeczywistości. Można wobec tego powiedzieć, że system uczący się nie w pełni postrzega otoczenie w ramach teorii, którą dysponuje. […]

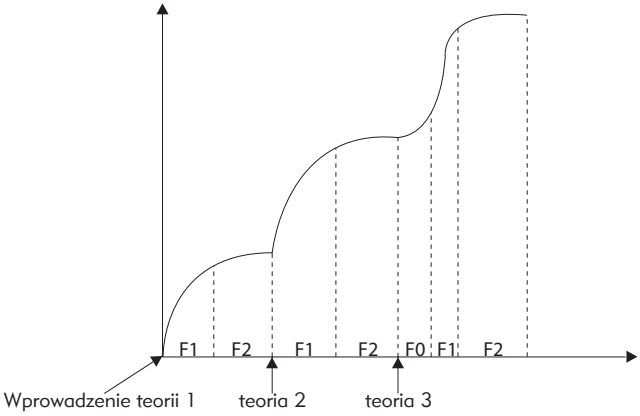
System uczący się zmieniający teorię otoczenia nazwę *inteligentnym systemem uczącym się (ISU)* lub *systemem rozwijającym się*. W tym znaczeniu rozwój jest zatem swego rodzaju wyższym etapem uczenia się. Relacje między systemem rozwijającym się a otoczeniem ilustruje [poniższy] diagram:



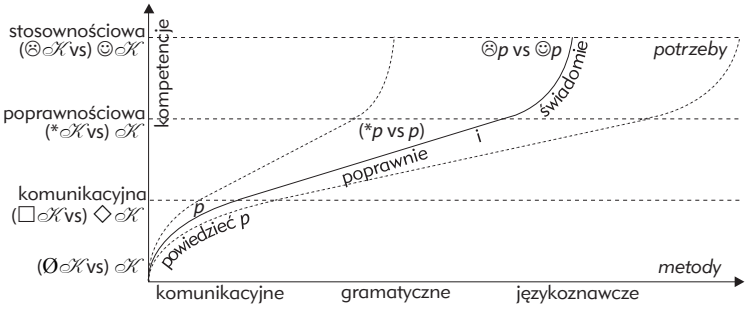
System na bazie teorii (modelu) 1 opisującej otoczenie wykorzystuje dostosowany do tej teorii algorytm działania w stosunku do otoczenia, oznaczony numerem 1. Gdy wyczerpią się możliwości poprawienia efektywności działania w ramach tej teorii, system buduje nową teorię (2), która daje mu inny, szerszy obraz otoczenia (choć niekoniecznie uwzględniający wszystkie aspekty poprzedniej teorii). Konsekwencją nowej teorii jest nowy algorytm działania, udoskonalany w toku procesu uczenia się. Proces ten jest kontynuowany w ramach procesu rozwoju. […]

W rezultacie takiego procesu krzywa uczenia się systemu rozwijającego się będzie miała kształt narastającej fali, jak przedstawia to [następny] rysunek. Krzywa [ta] ujmuje kolejne etapy uczenia się w ramach kolejnych teorii, dostępnych na tych etapach. Krzywa poszczególnych etapów, którą można nazwać *krzywą życia teorii*, składa się z co najmniej dwóch faz: F1 — faza dynamicznego doskonalenia systemu w ramach tej teorii, F2 — faza spadku efektywności procesu uczenia się.

W pierwszej fazie system intensywnie doskonali algorytm oddziaływania na otoczenie, wykorzystując korzyści, jakie daje pozyskanie nowej wiedzy o otoczeniu dzięki nowej teorii. Gdy wyczerpią się nowo wykorzystywane atrybuty, efektywność procesu spada. System może poprawić wyniki jedynie przez znalezienie nowej teorii wyjaśniającej otoczenie. W pewnych sytuacjach krzywa życia teorii zawiera jeszcze fazę F0 opracowywania i/lub wdrażania nowego algorytmu działania na bazie nowej teorii. W tej fazie system uczy się samej teorii i ewentualnie stopniowo tworzy nowy, wynikający z nowej teorii algorytm działania, zapoznaje się z nim, dlatego efektywność uczenia się rośnie stopniowo, co ilustruje krzywa opisująca wynik wprowadzenia teorii 3. (Żyżyński 2003, s.286-289)



Teoria systemu uczącego się doskonale ilustruje progresywny model akwizycji języka obcego. Kiedy jedna metoda nauki staje się niewystarczająca (metody komunikacyjne), podmiot nie brnie dalej w ćwiczenia proponowane na jej gruncie, ale szuka rozwiązań nowych, pozwalających pokonać niedogodności tej metody, choć niekoniecznie rozwiązujących jej wszystkie problemy (metody poprawnościowe). Niektóre metody nauki wymagają też wprowadzenia właściwej teorii, której poznanie zabierze nieco czasu, zanim teoria zostanie zastosowana w praktyce (metody językoznawcze). Na tym polega właśnie inteligentna nauka JO, bądź szerzej, rozwój kompetencji JP i tym się też różni ona od nauki JO „prostej". Kiedy teorię tę skorelujemy z omawianymi metodami nauki języka, otrzymamy trzyetapową progresję, określającą *inteligentny rozwój językowy* ucznia w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej. Poniższą krzywą progresji nazwiemy (pełnym) modelem MCL nauki języka obcego.



Krzywą tę[54] otrzymaliśmy w wyniku połączenia poprzednich krzywych w naturalnej kolejności inteligentnego rozwoju językowego: komunikacja → poprawność → świadomość. Każdemu z tych etapów towarzyszą specyficzne techniki optymalizacji nauczania, decydujące o ich szybszym lub wolniejszym przebiegu. Zależą one od czynników podmiotowych i przedmiotowych. Na przykład w pierwszym etapie akwizycji kompetencji leksykalnej (etap — komunikacja) znaczenia słów uczymy się ze słowników dwujęzycznych, co odpowiada potrzebom najmniejszego wysiłku i pozwala w krótkim czasie wzbogacić kompetencję leksykalną o dużą liczbę nowych jednostek. W etapie pozyskiwania kompetencji stosownościowej (etap końcowy) ich naukę opieramy na cechach znaczeniowych, początkowo podawanych przez nauczyciela (lub słowniki jednojęzyczne), a z czasem wydobywanych samodzielnie przez ucznia testami lingwistycznymi. Inteligentny rozwój kompetencji językowej odbywa się więc równolegle do nabywania autonomii przez ucznia.

Poza możliwością optymalizacji technik nauczania właściwych wybranej metodzie, optymalizacji można poddawać również proces nauki języka pojmowany całościowo (obrazują to linie przerywane na schemacie).[55] Refleksja językoznawcza wprowadzana w początkowym etapie nauki pozwoli zaoszczędzić czas w etapach późniejszych, w których sprawniej będzie można korygować chybienia i proponować na ich miejsca formy właściwsze. Optymalizacja kształcenia na przykład kompetencji leksykalnej polegać będzie na antycypacji błędów i uprzedzaniu o niebezpieczeństwach (dystans semantyczny, luki leksykalne, modyfikacja ograniczeń selekcyjnych itp.) oraz na wskazywaniu możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów.

Ideałem byłoby takie pokierowanie procesem akwizycji kompetencji JO, by równomiernie kształtować wszystkie rodzaje kompetencji. Obecny stan wiedzy językoznawczej i glottodydaktycznej wskazuje jednak, że jest to niemożliwe. Gdybyśmy każde słowo, strukturę mieli szczegółowo wyjaśniać od pierwszego kontaktu z JO, zajęcia z języka zaczęłyby przypominać zajęcia z językoznawstwa. Takie podejście nie tylko mogłoby nie odpowiadać potrzebom podmiotu — na kurs zapisujemy się po to, by jak najszybciej już coś mówić, ale i byłoby demotywujące nawet tam, gdzie moglibyśmy je stosować — w szkołach publicznych. Młody adept języka jest nastawiony na komunikację i — czy tego chcemy, czy nie — etap świadomej dla nauczyciela nieświadomości ucznia jest niezbędny. Dlatego też, w ogólnie pojmowanym modelu MCL rozwoju językowego, za nadrzędną wartość metody MCL przyjmujemy wartość terapeutyczną (choć nie odbieramy jej wartości profilaktycznej; patrz dalej: zastosowanie bierne, s.373).

54 Jej kształt jest odwrotnością krzywej logistycznej znanej jako model wzrostu Solowa-Swana, ilustrujący ogólny mechanizm rozwoju. Choć przyjęło się uważać, że obrazuje ona model wszelkiego postępu, to przyznaje się również, że krzywa postępów jest zależna od dziedziny, której one dotyczą. Musi upłynąć dużo czasu, zanim wydobędziemy właściwy dźwięk na skrzypcach, choć kiedy nam się to uda, kolejne postępy wydają się pojawiać lawinowo. Pierwszych akordów na gitarze uczymy się po tygodniu, jednak nauka gam zabiera nam później sporo czasu. Tak więc o ile każda krzywa wzrostu ma formę esowatą, o tyle jej kształt zależy zarówno od przedmiotu, którego poznanie doskonalimy, jak i od naszych predyspozycji.

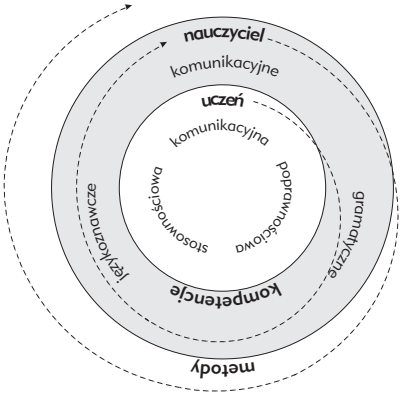
55 Im wcześniej gitarzysta znajdzie się pod okiem fachowca, tym mniej będzie popełniać błędów, które mogłyby później być trudne do wyplenienia.

Różne potrzeby w inteligentnym rozwoju językowym

W modelu MCL, proponowana kolejność wprowadzania metod kształtujących określone rodzaje kompetencji językowych jest więc następująca:

1) $\Box\mathcal{K}$ vs $\Diamond\mathcal{K}$ (lub $\sim\Diamond\mathcal{K}$) - z punktu widzenia wystarczającości (metoda komunikacyjna)
2) $\mathcal{K}$ vs $*\mathcal{K}$ - z punktu widzenia poprawności (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa)
3) ☺$\mathcal{K}$ vs ☹$\mathcal{K}$ - z punktu widzenia stosowności (metoda MCL — językoznawcza)

Taka etapowość nauczania języka jest uzasadniona wieloma przesłankami. Wprowadzona na początku metoda komunikacyjna nadaje się zarówno dla osób chcących szybko przyswoić konieczne rudymenty języka obcego, jak i dla tych, którzy z czasem zapragną kontynuować naukę. Wówczas wprowadzamy metody gramatyczne, koncentrując się na kształceniu kompetencji poprawnościowej. Metody językoznawcze, w tym MCL, proponujemy jako szlif ostateczny, dla przyszłych tłumaczy, nauczycieli itp. Korzyścią takiej etapowości jest to, że uczący się może w każdej chwili zrezygnować ze szkolenia, dysponując odpowiednią dla danej metody kompetencją. Co więcej, w nauce języka obcego w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej, jakakolwiek zamiana tej kolejności burzy logikę rozwoju językowego. Jeśli jako pierwszą wprowadzimy na przykład metodę gramatyczno-tłumaczeniową, to uczeń będzie świetnie odmieniał czasy, choć trudno mu będzie się tym wykazać w rozmowie, do której nie jest przygotowany (zob. Zabrocki 1966) i jeśli po tym etapie nauki zrezygnuje — a zrezygnuje tym szybciej, im bardziej nużące będzie tłumaczenie gramatyki — to będzie miał problemy z komunikacją. Oczywiście w procesie akwizycji JO etapy te się przenikają. Co więcej, dobrze skonstruowany model rozwoju językowego nie rozdziela kategorycznie poszczególnych metod, ani kształconych za ich pomocą kompetencji. Nie kształtujemy czystej kompetencji komunikacyjnej, poprawnościowej lub stosownościowej, co najwyżej mocniej rozkładamy akcenty nauczania. Nie umniejsza to jednak faktu, że sama idea kolejności wprowadzania tych metod wydaje się bezsporna. Dlatego też, dla zdobycia pełnej kompetencji JO należy przejść przez wszystkie te etapy, a uczeń, który znajdzie się na końcu tej drogi będzie miał świadomość nie tylko języka, którym włada, ale i przeszkód, jakie w jego poznaniu musiał pokonać. Taki uczeń może z kolei stać się bardzo dobrym nauczycielem.



Z metodologii badań nad umysłem, językiem i akwizycją

W konstruowaniu każdego modelu istnieją zawsze pewne założenia metodologiczno-ideologiczne.

> Osoby deklarujące się, że ich dzieła pozbawione są warstwy ideologicznej albo się łudzą, albo się mylą, albo usiłują zakamuflować swoje poglądy, choć o ich istnieniu wiedzą, bo sporo wysiłku włożyli w dorobienie się tych poglądów. Takich autorów warto czytać, potrzebny jest tylko dodatkowy wysiłek na rekonstrukcję warstwy ideowej. [...] Gdyby jednak zdarzyło się, że odpowiadałaby prawdzie deklaracja jakiegoś autora o braku w jego dziele ideologii, to byłby to wystarczający powód do rezygnacji z lektury, bo życie jest zbyt krótkie, by tracić czas na czytanie zdań przypadkowych lub słabo uporządkowanych. (Borawski 2000, s.9; za: Żmigrodzki 2006, s.66)

Niektóre z tych założeń przyjmowaliśmy świadomie. O istnieniu innych dowiadywaliśmy się w miarę budowania metody (lub szerzej: modelu) MCL, ciesząc się, że potwierdzają nasze założenia lub zmuszając nas do dodatkowych refleksji, w przypadku poznawania tez przeciwstawnych.

Podstawowe założenia przejmowane z różnych modeli zbieramy poniżej. Pamiętać należy jednak, że o ile wpisują się one w dość powszechnie znane paradygmaty badań naukowych, o tyle samemu wyjaśnieniu tych paradygmatów należałoby poświęcić odrębne prace (prace takie oczywiście istnieją). Dlatego też podkreślamy, że przedstawione tutaj rozważania dotyczą jedynie wybranych i interesujących nas zagadnień, których prezentacja jest również mocno zawężona, gdyż dostosowana do potrzeb naszego modelu.

Model umysłu

Z metodologicznego punktu widzenia, metodzie oraz modelowi MCL towarzyszą dwa, pozornie tylko sprzeczne paradygmaty badawcze: paradygmat komputacyjny i kognitywny. Pierwszy bierze swój początek od powszechnie znanej analogii, której sformułowanie przypisuje się H. Putnamowi: umysł ma się do mózgu tak, jak *software* do *hardware'u* komputera. Umysł jest więc programem mózgu. A zatem, podobnie jak nie ma sensu analiza programu poprzez badanie fizycznej budowy komputera, tak i umysł należy badać w oderwaniu od mózgu, jako obiekt abstrakcyjny. Wyróżnia się dwa poziomy opisu zdarzeń mentalnych: logiczny i fizykalny. Na poziomie fizykalnym omawia się struktury i ich zachowanie, np. podrażnianie włókien nerwowych. Poziom logiczny nie może być sprowadzony do fizykalnego substratu, lecz stanowi jego funkcję.

> Darwin pisał, że mózg „wydziela" umysł, a niedawno filozof John Searle twierdził, że fizyczno-chemiczne właściwości mózgu w jakiś sposób produkują umysł, tak jak tkanka piersiowa produkuje mleko czy tkanka roślinna cukier. [...] Same fizyczne właściwości tkanki nie wystarczają do wyjaśnienia istoty inteligencji, tak jak fizyczne

właściwości cegieł nie wystarczają do wyjaśnienia istoty architektury. [...] Dla istnienia ludzkiej inteligencji ważne jest coś, co ukrywa się w samych wzorach tkanki neuronowej. (Pinker 2002, s.77)

Z takiego pojmowania umysłu wynika wiele konsekwencji, z czego dwie są dla nas najistotniejsze. Po pierwsze, odcinają one badania nad *psyche* od badań nad *physis*. To, że drugie determinuje obecność pierwszego nie ulega wątpliwości. Nie oznacza to jednak, że opis drugiego da nam wyjaśnienie funkcjonowania pierwszego.

Druga właściwość wynika z poprzedniej. Ujęcie komputacyjne pozwala modelować akwizycję języka w kategoriach zalgorytmizowanych operacji, które się podejmuje lub podjąć należy. Sztuczne modelowanie zjawisk umysłowych jest narzędziem wielce pomocnym w ich zrozumieniu. Modele algorytmiczne — komputacyjne — uzmysławiają nam, z jakimi zadaniami nasz aparat poznawczy styka się na co dzień i wśród badanych laboratoryjnie rozwiązań pozwalają odnaleźć te, które istotnie najlepiej odpowiadają prawdziwym zdolnościom człowieka. Tak uzasadniona możliwość modelowania umysłu ludzkiego pozwala na opracowanie tzw. inżynierii odwrotnej.

Zgodnie z zasadami zwykłej inżynierii projektuje się maszyny, które mają coś wykonywać; odwrotna inżynieria polega na odtwarzaniu, w jakim celu zaprojektowano daną maszynę. […] Analizę trzeba zacząć od definicji celu, jaki ma zostać osiągnięty, oraz od opisu świata przyczyn i skutków, w którym ten cel ma zostać osiągnięty, następnie należy określić, jakie konstrukcje lepiej się nadają do jego osiągnięcia niż inne. (op.cit., s.31 i 48-49).

To właśnie w taki paradygmat badawczy wpisuje się metoda MCL. Badamy język pośredni ucznia i wskazujemy jak (można bądź należy) eliminować to, co w nim niewłaściwe. Wyrazem stosowania podejścia algorytmicznego są ponadto wszystkie zadania dydaktyczne o ściśle określonych instrukcjach wykonywania (a więc nie tylko algorytmy tłumaczeniowe, ale i pozostałe ćwiczenia z semantyki i pragmatyki). Komputacyjny charakter ma również sam model akwizycji JO; ilustrują to zarówno schematy jego akwizycji proponowane we wstępie pracy (patrz s.30-31 i 27: model komputacyjny Ellis 1993 i 1997), jak i modele krzywych akwizycji opisywane nieco wyżej (s.343-353).

Samo pojęcie komputacji można również odnieść do sposobów modelowania funkcjonowania umysłu.

Jak zauważa Keith Devlin, przekonanie o możliwości sformalizowania wiedzy wynikło z przekładu greckiego słowa *logos*, oznaczającego nie tylko samo logiczne myślenie, ale i pojmowanie całych sytuacji. Słowo *logos* zostało jednak przełożone na łacińskie słowo *ratio*, które znaczy to samo, co słowo *obliczanie*. Stąd prawdopodobnie wynikło pojęciowe skojarzenie zwrotu „człowiek rozumny" ze zwrotem „człowiek obliczający". (Borawski 2005, s.13)

W komputacyjnej teorii umysłu przyjmuje się, że procesy umysłowe — poznawcze — mają charakter algorytmiczny. Stany funkcjonalne opisuje się w kategoriach obliczania, operowania symbolami i wykonywania algorytmów. Operacje mentalne są podobne w swej strukturze — jeśli nie identyczne — do funkcji spełnianych przez maszynę cyfrową.

Nietrudno też się dziwić, że takiemu ujęciu problemu wielu badaczy się sprzeciwia. Za jeden z najmocniejszych argumentów, mających podważyć istotę komputacyjnej teorii umysłu, uważa się eksperyment myślowy Johna Searle'a (1995, s.28-29) zwany „chińskim pokojem". Załóżmy, że człowieka, który posługuje się wyłącznie językiem angielskim zamykamy w wyizolowanym pokoju, w którym znajdują się kosze wypełnione znaczkami języka chińskiego i księgi z instrukcjami manipulowania tymi symbolami. Do pomieszczenia przez szparę w drzwiach docierają symbole nowe, które są pytaniami od Chińczyka, będącego na zewnątrz. Reguły, za pomocą których Anglik udziela odpowiedzi, są sporządzone w sposób czysto formalny, np.: jeśli widzisz 你好吗, to zwróć 谢谢. Chińczyk nie wie, że Anglik nie zna chińskiego, więc pyta o cokolwiek, nawiązując z nim swoisty dialog, w którym Anglik nie rozumie żadnego z pytań ani żadnej z udzielanych przez siebie odpowiedzi, choć dla Chińczyka nie ulega wątpliwości, że ma do czynienia z osobą doskonale znającą język chiński.

Od czasu gdy „chiński pokój" ujrzał światło dzienne, stał się on przedmiotem licznych polemik. S. Pinker, propagator modelu komputacyjnego, powiada:

> Gdyby [...] przyspieszona wersja niedorzecznej historyjki Searle'a urzeczywistniła się i spotkalibyśmy osobę, która wydaje się rozmawiać inteligentnie po chińsku, ale w rzeczywistości rozmieszcza w ułamku sekundy miliony wyuczonych na pamięć reguł, jej brak znajomości chińskiego nie byłby dla nas tak oczywisty. (Pinker 2002, s.107)

Tej argumentacji można jednak zarzucić, że przecież z punktu widzenia obserwatora zewnętrznego, bez względu na szybkość manipulowania symbolami, zawsze będziemy mieli kłopot z rozróżnieniem prawdziwego rozumienia języka od jego rozumienia pozornego. Jak zaznaczył Searle, nawet rodowity Chińczyk będzie przekonany, że ma do czynienia z osobą rozumiejącą chiński, chociaż w istocie rzeczy jest to sprytnie wykonana symulacja. Podzielamy całkowicie tę opinię. Dla pełnego rozumienia języka samo operowanie symbolami nie jest wystarczające. By posługiwać się nimi ze zrozumieniem, należy mieć jeszcze pełną świadomość, co za tymi symbolami się kryje. To właśnie dlatego tak istotne poza budowaniem kompetencji gramatycznej jest również budowanie kompetencji stosownościowej. I to na jej kształtowaniu koncentruje się metoda MCL, dążąc do tego, by Anglikowi z chińskiego pokoju (tj. uczniowi znajdującemu się w sytuacji egzolingwalnej) dać prawdziwą świadomość tego, co rzeczywiście mówi. Odnosząc się do opisywanych wcześniej diagramów dwuosiowych, oś $*p \leftrightarrow p$ lub –JO↔+JO można przyrównać do sprawności, którą w wymianie symboli ma Anglik, oś p☹↔p☺ lub –SJ↔+SJ odnosi się natomiast do tego, czego Anglikowi brakuje.

Metafora chińskiego pokoju ma też podważać jakąkolwiek inną analogię komputerową, przyjmując, że wszelka próba komputacyjnego algorytmizowania umysłu jest niezgodna z jego heurystycznym sposobem funkcjonowania. Rozumowanie tego typu pociąga za sobą jednak dość oczywisty paradoks. Jakikolwiek model systemu poznawczego człowieka przestaje być bowiem osiągalny tak długo, jak długo podstawą procesów mentalnych ma być stworzenie programu o charakterze formalnym. Językoznawcze techniki opisu wartości językowych dokonywane są zawsze za pomocą algorytmów i jeśli wszelkie algorytmizowanie uznamy za nie-myślenie, to siłą rzeczy odrzucimy jakąkolwiek możliwość poznawczą języka, w tym języka obcego. Redukując tę polemikę do absurdu, przyjąć by należało, że przy-

swojenie języka obcego jest niemożliwe, gdyż wszelkie próby jego algorytmizacji dają podmiotom uczącym się tego języka narzędzia jedynie czysto odtwórcze. Sytuacja ta nie jest jednak, naszym zdaniem, tak dramatyczna. Choć procesy myślowe języka obcego jest rzeczywiście trudno poznać, to zawsze możemy się ich d o - m y ś l a ć i na tej podstawie proponować modele nauczania. W przełożeniu na język glottodydaktyki otrzymujemy wówczas taką oto mocno uproszczoną alternatywę. W metodach komunikacyjnych, procesy nauki języka opierają się na samorodnie tworzonych algorytmach JO, których znaczenie tworzymy równie samorodnie przez pryzmat ich wyobrażeń kształtowanych w naszym JR. W metodach językoznawczych docieramy do algorytmów JO rzeczywiście w nim skonwencjonalizowanych, przez pryzmat kontrolowanych już narzędzi poznawczych naszego JP. Stanowisko metody MCL do komputacjonizmu jest więc dokładnie ambiwalentne: m i m o , ż e rozumiemy jego ograniczenia, to nauczanie języka obcego opieramy na algorytmach; j a k o , ż e mamy świadomość niedogodności mechanicznego władania językiem, proponujemy algorytmy, które w nabyciu świadomości języka mają pomóc. Metoda MCL to w pewnym sensie uświadomiony model komputacyjny.

Model języka

M. Christiansen porównuje język do pasożyta, „który, aby przeżyć, musi jak najlepiej przystosować się do swego nosiciela — człowieka" (za: Wacewicz 2008, s.30). W oryginale mowa jest o pasożycie „przydatnym" (ibid.), a to dlatego, że metafora ta odnosi się do pozycji, jaką przypisuje się w naszym umyśle językowi rodzimemu. Metaforę pasożyta można jednak również odnieść do pozycji, jaką w naszym umyśle zajmuje język rodzimy względem języka obcego. Pożywką tak pojmowanego języka rodzimego jest nasz umysł, w którym pasożyt ten zadomowił się na tyle, że nie sposób go stamtąd wykorzenić. Celem metody MCL staje się wówczas jego pozycję osłabić. Wiedząc, że wykorzenić się go nie da, należy stworzyć pożywkę dla pasożyta języka obcego; jeśli dostosowujemy pasożyta do pożywki, otrzymujemy JP bliższy JR; jeśli dostosujemy pożywkę do pasożyta, by jego rozwój pielęgnować, JP staje się bliższy JO. Choć porównanie jest dość makabryczne, przemawia do wyobraźni i ilustruje dobitnie zarówno przesłanki stworzenia jak i cele stosowania metody MCL.

Język myśli

Charakterystyczne dla modelu komputacyjnego uniwersalistyczne tezy o istnieniu wrodzonych „wskazówek" nauki języka, tj. wrodzonych zdolnościach nabywania i posługiwania się językiem, przypisywane są powszechnie Chomsky'emu.

> Języka uczymy się dzięki wrodzonemu mechanizmowi opanowywania języka (MOJ […]). MOJ zawiera wskazówki, jak należy konstruować gramatykę języka. Język ma być rodzajem organu mentalnego, który — jak serce czy wątroba — rozwija się zgodnie z genetycznie zdeterminowanym programem […]. Częścią MOJ jest gramatyka uniwersalna (GU). Gramatyki wszystkich języków etnicznych mają wspólną strukturę, którą jest GU. Aby zbadać tę strukturę, nie trzeba

> wcale badać wszystkich języków świata. Wystarczy zbadać gramatykę jednego języka i ustalić, które z jej elementów nie mogły być stworzone na podstawie danych dostępnych dziecku przy uwzględnieniu jego możliwości poznawczych. Jeśli ludzie posługują się regułami, których nie mogli się nauczyć, jest to widome świadectwo tego, że reguły te muszą być wrodzone. […]
>
> […] GU, w którą wyposażony jest każdy zdrowy noworodek, jest matrycą, w której należy dokonać ustawienia parametrów. Pod wpływem nawet nielicznych danych językowych parametry zostają ustawione i w umyśle dziecka zaczynają funkcjonować reguły generatywne dla danego języka. (Więckowski 2008, s.54 i 56)

Przeświadczenie o genetycznym charakterze zdolności językowych komputacjonizm wyjaśnia swoistym doborem naturalnym.

> Po wielu cyklach obliczeń, doboru, mutacji i reprodukcji, programy, które przetrwały, są często lepsze niż to, co byłby w stanie napisać jakikolwiek programista. (Pinker 2002, s.194)

Przeświadczenie to miało potwierdzić odnalezienie i opisanie zaangażowanego w mowę i język genu $FOXP_2$ (*Forkhead box protein* P2). Doprowadziło to do sformułowania twierdzenia o filogenetycznym charakterze „języka myśli" (Fodor), będącego właściwością całego gatunku ludzkiego tj. bytem wspólnym nam wszystkim, a więc ponadnarodowym. Komputacyjna teoria umysłu zakłada operowanie reprezentacjami umysłowymi, które nie są zdaniami w języku naturalnym mimo, iż jesteśmy przekonani, że myślimy w języku ojczystym (Pinker 2002, s.82). Językiem naszych myśli ma być tzw. *język mentalski*, a argumenty na rzecz tezy, że nie myślimy w języku ojczystym brzmią następująco (Pinker 1994; za: www.programuje.eu): 1) każdy z nas miał zapewne kiedyś wrażenie, że pisząc lub mówiąc jakieś zdanie, nagle zatrzymał się, rozumiejąc, że nie było to dokładnie tym, co chciał wyrazić; 2) pamiętamy najczęściej treść tego, co usłyszeliśmy, a nie dokładne słowa; 3) jeśli myśli zależałyby od słów, nowe słowa nie mogłyby być ukute; 4) język nie mógłby być nauczony; 5) tłumaczenie z jednego języka na inny byłoby niemożliwe. W *języku mentalskim* ułożona jest nasza wiedza pojęciowa. Nie musimy pamiętać dokładnego przekazu, wystarczy, że pamiętamy wątek, który zresztą ponownie możemy ubrać w inne stosowne słownictwo.

Glottodydaktyczne konsekwencje tych tez brzmią bardzo zachęcająco. Wspólny nam wszystkim język myśli umożliwia dotarcie do wartości języka obcego na poziomie „mentalskim", bez konieczności odwoływania się do języka rodzimego. Nauka języka obcego odwołuje się wówczas do wspólnej wszystkim językom gramatyki uniwersalnej i polega na przestawieniu jej parametrów adekwatnie do wymogów przyswajanego języka; pozostając przy metaforze komputacjonizmu, chodziłoby tu o swoisty restart komputera z nowo zainstalowanym oprogramowaniem.

Rzecz jednak nie wygląda tak prosto, zaś same tezy o wrodzonym charakterze języka, bądź o istnieniu *języka mentalskiego* są mocno dyskusyjne. Po pierwsze, twierdzenie o genetycznym charakterze języka, lub szerzej umysłu, sformułowane na gruncie komputacjonizmu może dziwić, bowiem przekaz genetyczny kojarzony jest przecież z wartościami fizykalnymi, na temat których komputacjoniści deklarują się programowo nie wypowiadać. Po drugie, dowody na istnienie *języka mentalskiego* są niefalsyfikowalne i każdemu z nich przeciwstawić można tezę przeciwną. Ad1) Jeśli mam wrażenie, że

to, co wyraziłem nie jest tym, co chciałem wyrazić, to skąd mam mieć to wrażenie, jeśli nie stąd, że po „przejrzeniu" swoich myśli „widzę", że inne słowa wyraziłyby je lepiej? „Innymi słowy, najpierw trzeba coś «po raz pierwszy powiedzieć», żeby zrozumieć, co takiego «mieliśmy na myśli»" (Pawelec 2008, s.115). Ad2) Przekonanie o możliwości dewerbalizacji przekazu podważają zarówno obserwacje pracy tłumaczy (szczególnie słowa żywego), jak i bogata paleta przykładów w tej pracy. Ad3) Jeśli nowe słowa ukute są dlatego, że mamy w naszym umyśle matrycę ich tworzenia, to czy znaczy to, że w umyśle tym mamy już wszystkie pojęcia świata, tylko, że tego nie wiemy? A jeśli tego nie wiemy, to skąd mamy wiedzieć, że wszystkie myśli świata się w nim gnieżdżą? Ad4) Czy to znaczy, że języka możemy się nauczyć tylko dlatego, że jeszcze zanim się go nauczyliśmy, już go znaliśmy? A jeśli tak, to skąd wiedzieć, że go znaliśmy, skoro go jeszcze nie umieliśmy? Ad5) Czy fakt, że tłumaczymy z japońskiego na polski ma świadczyć o istnieniu wspólnego im języka „japolskiego"? Przecież każdy dobry tłumacz wie, jak często musi pogodzić się nie tylko z tym, że to, co oddane w jednym języku w drugim oddane być nie może, ale i również z tym, że wiele z rzeczy podanych w jednym języku przy tłumaczeniu na język drugi ucieka nam m i m o w o l i . I na koniec pytanie dodatkowe: w jakim języku myśli wpadli na pomysł istnienia *języka mentalskiego* jego autorzy?

Kolejnych argumentów polemicznych dostarczają badania prowadzone w ramach paradygmatu antropolingwistycznego. Do ostatnich w tej dziedzinie należą prowadzone przez D.L. Everetta badania języka plemienia Pirahã w Amazonii. (za: Lewandowska-Tomaszczyk 2008) Historia językoznawstwa zatacza najwyraźniej koło, gdyż wyniki, interpretacje oraz spory wokół tych badań przypominają poruszenie, jakiego w językoznawstwie dokonała teza Sapira-Whorfa.

> Język ten posługuje się parataksą i ma formę monoklauzalną. […S]połeczność ta […] nie posiada[…] pojęcia 'czasu' oraz dysponuje najprostszym modelem stosunków 'pokrewieństwa', rozróżniającym tylko syna od córki. […] Pojęcia kolorów są także uproszczone, niektórzy lingwiści twierdzą nawet, że Pirahã pojęcia 'koloru' nie posiadają i […] nie dysponują oni pojęciami 'liczby' i 'liczenia'. Związana jest z tym cecha obojętności i braku zainteresowania dobrami materialnymi. (Lewandowska-Tomaszczyk 2008, s.14)
>
> […] Pirahã nie tylko nie posiadają liczebników — dorośli członkowie ludu Pirahã nie potrafią się nauczyć liczyć, podczas gdy ich dzieci takich ograniczeń nie wykazują — wskazywałoby to na istnienie dość silnego determinizmu językowego w kontekście relatywistycznej hipotezy Whorfa i granicy wieku dojrzewania dla przyswajania pojęć. (op.cit., s.24)

Choć wyniki tych badań ocenianie są różnie, to po raz kolejny powraca teza o niegenetycznym charakterze cech językowych, whorfiańskim determinizmie i wieku krytycznym dla nauki języka.

Tez o języku wrodzonym nie potwierdzają również badania empiryczne, zarówno psycholingwistyczne jak i neurologiczne. Potwierdzany pierwszymi badaniami entuzjazm dla modelu GU gramatyk generatywnych malał wraz z pojawianiem się badań nowych.

> Z perspektywy lat George Miller tak pisał o owym okresie: „Gramatyków bardziej interesuje to, co można powiedzieć w danym języku niż to, co ludzie na-

> prawdę mówią, co irytuje psychologów. Psychologowie z kolei nalegają, by intuicje popierać obiektywnymi dowodami, co z kolei irytuje językoznawców." (Miller 1990, s.319; za: Rączaszek-Leonardi 2008, s.242)

Równie płonne okazały się nadzieje wiązane z odkryciem genu $FOXP_2$. Najpierw okazało się, że gen ten nie jest specyficzny dla rekursywności, która ma być cechą uniwersalną języka (co też nie jest pewne, patrz wyżej: język Pirahã), by w końcu stwierdzić, że „po gruntownym przebadaniu jego funkcji nie ma mowy o obarczaniu go za ludzki dar języków" (Woźniak 2008).

Z drugiej strony, inne badania wskazują na prawdziwość tez przeciwnych. Na przykład w obecnie prowadzonych eksperymentach w perspektywie kognitywnej wyłania się taki oto obraz:

> Zamiast gotowych (wrodzonych lub wyuczonych tylko na podstawie doświadczeń językowych) reguł reprezentowanych w umyśle, dziecko „odkrywa je", a raczej nieświadomie się im podporządkowuje w naturalnym procesie komunikacji, w której percepcja fizycznego i społecznego świata pozwala mu bez trudu odkrywać znaczenia wypowiedzi i konstruować własne. (Rączaszek-Leonardi 2008, s.246)

Analogiczny obraz wyłania się z badań neurolingwistycznych.

> Na przykład badania eksperymentalne w dziedzinie akwizycji języka przynoszą wiele dowodów poddających w wątpliwość teorię wrodzonej gramatyki uniwersalnej Chomsky'ego i przemawiających za gramatyką konstrukcji i Langackerowską koncepcją języka opartego na użyciu (por. Tomasello i Brooks 1998, Tomasello 2000). Również ostatnie odkrycia neuronaukowców dotyczące działania neuronów lustrzanych wydają się podważać tezę o wrodzoności języka i wskazują na znacznie większy niż dotąd uważano wpływ imitacji w procesie akwizycji języka (Arbib i Rizolatti 1999, Skoyles strona WWW). (Bierwiaczonek 2008, s.124)

Dyskutowany problem sprowadza się więc do pytania o to, czy język jest wynikiem adaptacji lub egzaptacji onto- lub filogenetycznej i czy wyłania się z dziedziczonych zdolności człowieka, dotyczących bądź to bezpośrednio zdolności językowych, bądź też dużo szerszych zdolności sensomotorycznych i komputacyjnych na stałe wpisanych w mózg i w konsekwencji umysł człowieka. Jedni na te pytania udzielają odpowiedzi niejednoznacznych:

> Wydaje się, że kwestia struktury wrodzone [np. Chomsky] *contra* „wyspecjalizowane adaptacje ogólniejszych umiejętności" [np. Langacker] musi pozostać w tym momencie sprawą otwartą, dopóki badania nad umysłem / mózgiem, prowadzone w ramach tzw. metodologicznego naturalizmu nie przyniosą jednoznacznych rozstrzygnięć w tym względzie. (Kardela 2006, s.230)

Inni „bardzo jednoznacznych":

> W psychologii spór o to, czy dana właściwość człowieka jest wrodzona czy nabyta, toczy się w przypadku wielu zagadnień, od psychologii różnic indywi-

> dualnych po psychologię poznawczą. Wydaje się, że w wielu przypadkach, także w przypadku zdolności językowych, na to pytanie można udzielić prostej, logicznie poprawnej, choć gramatycznie zaskakującej odpowiedzi: Czy reguły językowe są wrodzone, czy nabyte? Tak! (Rączaszek-Leonardi 2008, s.245)

Choć model MCL nie rozstrzyga prawdziwości żadnej z tych tez, to z uwagi na swoje potrzeby jedne z nich mniej lub bardziej milcząco przyjmuje, inne odrzuca. Obserwacje osób uczących się języka obcego w dwujęzyczności podporządkowanej (w tym cała gama przykładów w tej pracy) świadczą o tym, że „pierwszym" *językiem mentalskim* ucznia jest jego język rodzimy. To właśnie jego struktury odbijają swe głębokie piętno na sposobie myślenia i to jego parametry uczeń przeprogramowuje tak, by dotrzeć do języka obcego. Paradoksalnie więc, celem metody MCL jest t a k i *język mentalski* wykorzenić. Tak czy owak, *język mentalski* jest dla glottodydaktyka konstruktem, którego wykorzystać się nie da, bo jak odwołać się do czegoś, do czego odwołać się, poza konkretnym językiem, *ex definitione* nie można. *Język mentalski* jest w nauczaniu języków obcych bytem tak samo istniejącym i weryfikowalnym, jak intuicja, równie pomocna, co zwodnicza. Dlatego też w MCL (prze)programowania parametrów dokonujemy na poziomie innym, a mianowicie na poziomie ogólnych operacji myślowych, których istnienie dla potrzeb MCL przyjmujemy za uniwersalne. Te gatunkowe zdolności umysłowe są szczególnym przedmiotem zainteresowań tzw. koneksjonistycznych modeli umysłu. Są nimi umiejętność indywiduowania (zdolność ujmowania indywiduów), kompozycyjność (umiejętność, której wynikiem jest, m.in., podwójne rozczłonkowanie języka), kwantyfikacyjność (umiejętność wiązania zmiennych), rekursywność (przejawiająca się w umiejętności iteratywnego posługiwania się jednym pojęciem w różnych kontekstach) oraz ambiwalentność (np. jedna i ta sama jednostka pojęciowa może funkcjonować raz jako kategoria mentalna ściśle doprecyzowana, raz jako kategoria nieostra). Ta ograniczona liczba „uniwersalnych" właściwości umysłu ludzkiego zbiega się zarówno z cechami definicyjnymi języka jak i podstawowymi operacjami językoznawczymi naszego modelu (patrz np. s.190-191).

Ostatecznie więc, w przełożeniu na język komparatystyki językoznawczej i glottodydaktycznej, prezentowane wyżej poglądy dzielą naukowców na dwa przeciwstawne obozy. Zdaniem pierwszych możliwość porozumiewania się między ludźmi należącymi do różnych społeczności językowych (słowem przetłumaczalność języków) świadczy o istnieniu w różnych językach świata tożsamych im wszystkim składników na poziomie czysto pojęciowym, choć o różnych wykładnikach morfematycznych. Zdania *I am writing* oraz *Jestem w trakcie pisania* mają różne stopnie skonwencjonalizowania (Polacy tą strukturą posługują się rzadziej niż Anglicy) i profile (to, co jest gramatyczne w języku angielskim jest leksykalne w języku polskim), lecz koncepty pozostają takie same. Drudzy bronią tezy, że nie wszystko, co wyraża język J1, da się wyrazić w języku J2. Fakt, że udało się przetłumaczyć z J1 na J2 nie świadczy przecież o tym, że wszystko zostało przetłumaczone. Różne tłumaczenia tego samego tekstu świadczą równie dobrze o tym, że tłumacze poszukują jak najlepszego środka do oddania tego, czego oddać się być może nie da. Do tego dochodzi jeszcze możliwość odmiennej percepcji oryginału i tłumaczenia w dwóch różnych społecznościach językowych. Sam akt porozumiewania się w sytuacji egzolingwalnej nie jest też dowodem wystarczającym na to, że te same treści są obecne w obu językach. W końcu też jak echo powraca teza relatywizmu językowego (patrz język Pirahã). W istocie rzeczy, kłopoty z jednoznacznym rozwiązaniem tego

sporu wynikają z niefalsyfikowalności żadnej z tez, co jest z kolei charakterystycznym problemem nauk humanistycznych, w których to jedną nogą stoi językoznawstwo (choć może i by nie chciało).

Do zaprezentowanych tutaj poglądów metoda / model MCL ma, po raz kolejny, stosunek ambiwalentny. Z jednej strony docieranie do wartości języka obcego za pomocą języka rodzimego zakłada istnienie treści wspólnych obu językom (patrz s.189-190: *„Tertium comparationis"*). W całościowym jednak spojrzeniu na język przyjmujemy możliwość nieobecności pewnych cech języka J2 w języku J1 (patrz s.50-51: „Język – świat – myślenie"). Powyższa sprzeczność tez nie jest naukom obca. Chlubne założenie niesprzeczności teorii jest zasadne, jeśli dotyczy ono ściśle zdefiniowanego wycinka rzeczywistości; im zaś szerszego zakresu zjawisk dotyczy teoria, tym bardziej zwiększa się prawdopodobieństwo, że zawierać ona będzie w sobie twierdzenia sprzeczne (patrz niżej: teorie światła w fizyce).

Język ucieleśniony

Sprzeczności modelu kognitywnego i komputacyjnego wynikają z przyjmowanych przez nie założeń. Założenia kognitywizmu wynikają z realizmu doświadczeniowego i przeciwstawiają się założeniom obiektywizmu poznawczego, które są podstawą modeli komputacyjnych i gramatyk niekognitywnych, jak strukturalizm lub generatywizm. Wybrane tezy obiektywizmu poznawczego przedstawić można następująco (zob. Lakoff 1987, s.xii; za: Kardela 2006, s.213-214):

> 1) Myśl polega na mechanicznym posługiwaniu się symbolami. 2) Umysł jest urządzeniem abstrakcyjnym posługującym się symbolami […] poprzez obliczenia algorytmiczne. 3) Symbolom (tj. słowom i mentalnym reprezentacjom) przypisane są znaczenia w wyniku ustalenia [odniesień] między symbolami a rzeczami świata zewnętrznego. 4) Symbole odnoszą się do świata realnego. Traktuje się je jako wewnętrzne reprezentacje realnego świata. 5) Abstrakcyjne symbole odpowiadają rzeczom w świecie realnym, niezależnie od własności przypisywanym organizmowi człowieka. 6) […U]mysł ludzki […] traktowany jest jako zwierciadło rzeczywistości. Prawidłowe rozumowanie odzwierciedla logikę świata realnego. 7) […] Ciało człowieka może odgrywać pewną rolę w wyborze pojęć i sposobów wnioskowania, lecz nie ma wpływu na określenie istoty pojęcia i rozumowania. 8) Myśl jest abstrakcyjna i odcieleśniona, ponieważ jest niezależna od jakichkolwiek ograniczeń związanych z ciałem, postrzeganiem i systemem nerwowym człowieka. […] 10) Myśl jest zatomizowana, jest rozkładalna — jak klocki — na symbole tworzące myśl, które łączą się w struktury złożone. O użyciu tych ostatnich decydują reguły. […]

Powyższym tezom można z kolei przeciwstawić tezy realizmu doświadczeniowego, który leży u podstaw kognitywnych modeli języka (Johnson i Lakoff 1999, s.4; za: Kardela 2006, s.214):

> 1) Myśl jest ucieleśniona […]. Struktury nadające spójność aparatowi poznawczemu człowieka pochodzą z ludzkiego doświadczenia i dadzą się opisać

> w kategoriach tego doświadczenia. […] 2) Myśl jest wyobrażeniowa […]. Pojęcia, które nie są bezpośrednio zakotwiczone w naszym doświadczeniu bazują na metaforze, metonimii i mentalnym obrazowaniu. Myśl nie jest dosłownym odbiciem, nie jest też reprezentacją zewnętrznej realności. […Z]a każdym razem, gdy kategoryzujemy coś w sposób, który nie odzwierciedla otaczającej nas rzeczywistości, posługujemy się ogólnymi zdolnościami wyobrażeniowymi. 3) Myśl posiada własności holistyczne: struktury pojęć nie da się przyrównać do budowli z klocków, składanej wedle ogólnych reguł. 4) Myśl posiada strukturę ekologiczną: kognitywne przetwarzanie informacji — podobnie jak w przypadku uczenia się i zapamiętywania — zależy od ogólnej struktury systemu poznawczego i od znaczenia pojęć. Myśl jest zatem czymś więcej niż tylko mechaniczną manipulacją abstrakcyjnych symboli. […]

Choć prezentowane tutaj twierdzenia są wobec siebie wyraźnie przeciwstawne, to w metodzie / modelu MCL czerpiemy z obu paradygmatów jednocześnie, biorąc z nich wybiórczo tezy, które dla potrzeb MCL uznajemy za istotne. Taki sposób postępowania jest na łamach szeroko pojmowanej nauki ogólnie akceptowany.

> *Światło składa się z cząstek* wydaje się przeczyć zdaniu *Światło składa się z fal*, jednak oba są uznawane przez fizyków za prawdziwe w zależności od tego, jakie aspekty światła są istotne w rozmaitych eksperymentach. (Johnson i Lakoff 1988, s.193)

Ponadto, przywoływane tutaj paradygmaty badań są sprzeczne tylko pozornie i w istocie rzeczy nie tylko nawzajem się przenikają, ale i wywodzą się z tego samego paradygmatu myślowego.

> […K]ognitywistyka ukształtowała się pod wpływem impulsów, które wydają się antagonistyczne — czego jednak przez długi czas nie dostrzegano. Z jednej strony, powstała bowiem w opozycji do jałowego, mechanistycznego behawioryzmu, niosąc obietnicę powrotu do tego, co decyduje o człowieczeństwie. Z drugiej strony, zainteresowanie procesami mentalnymi było związane z programem badań nad „sztuczną inteligencją", który zrodził się […] na skutek rozwoju języków formalnych i formalistycznych ujęć języka naturalnego. Paradoksalnie więc umysłem zajęto się wtedy, gdy uznano, że „myśleć" mogą maszyny i w rezultacie zaczęto go opisywać na modłę komputera. Paradoks jest wszakże pozorny, zważywszy na ogromną nośność metafory maszyny w naszej scjentystycznej kulturze. (Pawelec 2008, s.109-110)

Kognitywno-komputacyjne ujęcie procesów językowych w metodzie / modelu MCL wpisuje się więc w charakterystyczny dla kognitywistyki dwoisty paradygmat myślenia. Z jednej strony ucieleśniony charakter umysłu i języka traktujemy jako podstawową przyczynę problemów w akwizycji języka obcego, z drugiej zaś uważamy, że pełne przyswojenie kompetencji JO wymaga jego „ucieleśnienia". Przyjmujemy też, że brak kontroli nad procesem przyswajania JO, prowadzi, właśnie z uwagi na kognitywne własności sposobu przyswajania języka, do kształcenia kompetencji zafałszowanej. Dlatego też pragniemy nadać tę kontrolę. W tym zaś celu odwołujemy się nie tylko do „algorytmów", ale i do narzędzi rozbioru języka, z którymi kognitywizm mocno polemizuje. Po kilkuletnim do-

świadczeniu w stosowaniu MCL, stwierdzamy, że kognitywne techniki opisu języka wymykają się zbytnio poznawczej kontroli ucznia, gdyż paradoksalnie, z uwagi na ich bliskość materii języka, przestają być wystarczająco czytelne. Dla opisu języka przyjmujemy więc tezy o jego kompozycjonalności, dyskrecjonalności itp., gdyż to właśnie na nich opierające się techniki pozostawiają dużo trwalszy ślad w strukturach poznawczych uczniów.

MODEL AKWIZYCJI

Praktycznie wszystkie działania metody MCL zmierzają do tego, by osłabić pozycję „mentalnego" języka polskiego i zakorzenić w umyśle ucznia „mentalny" język obcy. W modelu endogenicznym uczenia wewnątrzpochodnego dokonujemy tego poprzez uświadamianie narzędzi poznawczych umożliwiających samodzielne docieranie do właściwych wartości języka przyswajanego. W modelu egzogenicznym nauczania zewnątrzpochodnego dokonujemy tego na drodze intensywnej imitacji gotowych macierzy wyrażania myśli na sposób języka obcego. Przyjmujemy, że w trakcie nauki języka człowiek w takim samym stopniu buduje reguły „generujące" (na przykład dla deklinacji, koniugacji itp.) jak imituje macierze w postaci gotowych wzorców. Tezę tę podkreślaliśmy szczególnie mocno, proponując techniki kształtowania kompetencji syntaktycznej. Z tego punktu widzenia, metoda MCL przyjmuje założenia zbieżne z założeniami opisywanej już gramatyki konstrukcji.

Gramatyka konstrukcji uznaje konstrukcje za jednostki przyswajane w procesie akwizycji; zbudowanie kompetencji językowej oznacza przyswojenie relacji między nimi. Konstrukcjoniści odchodzą od argumentu o „ubóstwie danych pierwotnych" (*powerty of stimulus*) używanego w modelu transformacyjno-generatywnym dla uzasadnienia tezy o istnieniu gramatyki uniwersalnej i autonomicznej zdolności językowej. Uznają, że proces przyswajania języka opiera się na zastosowaniu do dostępnych danych językowych ogólnych zdolności poznawczych i mechanizmów uczenia się w kontekście kulturowym takich jak rozpoznawanie podobieństw, kategoryzacja, abstrahowanie schematów, analizowanie równoczesne na wielu poziomach, rozpoznawanie i internalizacja intencji komunikacyjnych (Tomasello 1998, s.440). „Dostępne dane" brane są pod uwagę w całym ich bogactwie i różnorodności, co z kolei prowadzi do wniosku, iż skoro akwizycja struktur „nieproduktywnych" musi odbywać się indukcyjnie na podstawie danych, nie ma powodu przyjmować, że ten mechanizm nie stosuje się do wszystkich struktur, czyli nie ma powodu postulować gramatyki uniwersalnej. W tym aspekcie gramatyka konstrukcji oczywiście wykazuje dużą zbieżność z podejściami kognitywnymi.

Jak podkreśla Tomasello (1998, s.438-439), z perspektywy konstrukcyjnej dziecko nie rozpoczyna akwizycji pierwszego języka z ogólnymi i abstrakcyjnymi zasadami gramatyki uniwersalnej i nie ustanawia poszczególnych wartości równie abstrakcyjnych parametrów strukturalnych. Przeciwnie — budulcem docelowego systemu kompetencji językowej jest konkretny, faktycznie obserwowany przez dziecko materiał językowy w formie krótszych lub dłuższych ciągów. Uogólnienia na temat pojawiających się regularnie mniejszych elementów (takich jak np. morfemy funkcjonalne) są możliwe poprzez ciągłe porównywanie danych językowych w realnym kontekście komunikacyjnym, a zatem zawsze z uwzględnieniem zarówno ich formy

> jak i znaczenia. Inaczej mówiąc, system pierwszego języka nie istnieje zdaniem konstrukcjonistów *a priori* w formie „gramatyki uniwersalnej", lecz niejako wynurza się z danych językowych. (Szymańska i Śpiewak 2006, s.188)

Jeśli powyższe założenia przyjąć za słuszne, to metoda MCL, mimo deklarowanej sztuczności modelu nauki języka obcego, uwzględnia w sobie procedury akwizycji naturalnej tak samo jak modele komunikacyjne. Z tą jednak kardynalną różnicą, że tutaj w proces magazynowania struktur języka obcego interweniujemy wiedzą językoznawczą po to, by przyswajane struktury (konstrukcje / macierze) w JP były zgodne z tymi, jakie „obowiązują" w JO.

Akwizycja JR i JO

Tak oto, mimo programowo deklarowanej sztuczności procesu nauki JO (będącej skądinąd rzeczą całkowicie naturalną), metoda MCL nie pozostaje wcale obojętna na modele akwizycji JR. Poznanie jej mechanizmów może naukę JO tylko usprawnić. Spośród różnych modeli akwizycji języka o trzech jest dzisiaj najgłośniej; chodzi o model generatywny, komputacyjny i kognitywny. W pierwszym i drugim GU jest wrodzona, a akwizycja języka jest modelowana algorytmami na wzór operacji obliczeniowych, w trzecim jest ona indukcyjna i polega na podpatrywaniu wzorców.

> Zarówno Langacker jak i Hudson podkreślają, że język nabywamy na drodze jego użycia w kontekście. Jeśli tak, to […] należy oczekiwać, iż proces uczenia się będzie charakteryzował się (Tomasello 2003) […] zróżnicowanym stopniem kognitywnego osadzenia nabywanych struktur […], przy czym im częściej dana ścieżka łącząca elementy w sieci […] jest aktywowana, tym większy jest jej stopień osadzenia kognitywnego […]. Akwizycja języka polega na utrwalaniu okazów przez aktywację dostatecznie długo tak, aby okaz zaczął funkcjonować jako typ. Ten ostatni z kolei będzie w przyszłości służyć jako typ pozwalający klasyfikować inne okazy. […]
>
> To, że nabywanie struktur językowych i języka odbywa się właśnie tak — od „szczegółu do ogółu" — świadczą badania Tomasello [2003], który odrzuca generatywistyczną tezę „domniemania ciągłości" […]. Kamieniem węgielnym, na którym się [ona] opiera, jest zakładana przez Chomsky'ego kreatywność języka. Jak zauważa Tomasello, owa kreatywność języka — w przypadku dzieci — została w dużej mierze przez gramatykę generatywną wyolbrzymiona. Z jednej strony — powiada Tomasello — dzieci rzeczywiście tworzą — na bardzo ograniczonych zasadach — nowe wypowiedzi uogólniając takie formy jak […] *Allgone paper* 'Nie-ma -papier' = 'Nie ma papieru / Papier się skończył' na *Allgone sticky* 'Nie-ma lepki' = 'Nie ma kleju / Klej się skończył'. Z drugiej jednak strony małe dziecko, słysząc takie zdanie jak *The window broke* 'Okno się zbiło', nie jest w stanie — o ile wcześniej nie poznało innych użyć czasownika *break* 'zbić' — utworzyć takich zdań, jak *He broke it* 'On je zbił' czy też *It got broken* 'Ono zostało zbite'. Dowodzi to — zdaniem Tomasello — tego, że małe dzieci nie opanowały jeszcze abstrakcyjnych struktur argumentowo-predykatowych, lecz używają konkretnych czasowników, ucząc się ich składniowych zachowań. Konkludując Tomasello stwierdza (2003, s.146): „Ogólnie rzecz biorąc, ograniczona kreatywność językowa dzieci podważa praktykę opisy-

> wania ich ukrytej kompetencji językowej za pomocą abstrakcyjnych kategorii składniowych, schematów i gramatyk, które byłyby zbliżone do kategorii stosowanych w opisie umiejętności językowych osób dorosłych". A zatem kognitywne podejście do akwizycji języka zdecydowanie przesuwa akcenty z ogólnych wrodzonych zasad na nabywanie języka w procesie użycia. (Kardela 2008, s.152-154)

Poznanie procesów akwizycji języka rodzimego jest dla stworzenia modelu kształtowania kompetencji języka obcego bardzo ważne. W nim to znajdują się bowiem wyjaśnienia trudności z przyswajaniem języka obcego i w nim też można szukać wskazówek, jak kompetencję języka obcego przyswajać. W modelu MCL, za modelem kognitywnym, trudności w przyswajaniu JO wyjaśniamy stopniem zarówno zakorzenienia, jak i wypełnienia struktur kognitywnych naszego umysłu strukturami JR. Z tego punktu widzenia, naukę języka obcego pojmujemy jako „wyrycie" struktur nowych, co czynimy z kolei, naśladując proces zakorzeniania się struktur rodzimych. To właśnie takimi przesłankami kierujemy się przy stosowaniu techniki algorytmów tłumaczeniowych w postaci gotowych macierzy składniowych (wzorców echoidalnych). Żeby nie dopuścić jednak do ułomnej świadomości aktualizowanych w JP struktur, na skutek niekontrolowanych i samorodnych reguł poznawczych ucznia, dostarczamy mu zalgorytmizowanych instrukcji docierania do świadomości JO. Tutaj więc czerpiemy z ujęcia komputacyjnego. Odzieramy być może język z jego cech rozmytych, ale mamy przynajmniej pewność, że to, co kształcimy jest tym, co chcemy wykształcić.

Model modularny i holistyczny

W koncepcji komputacyjno-generatywnej, umysł jest zorganizowany w moduły „z których każdy ma wyspecjalizowaną budowę, dzięki której jego domeną jest jedna dziedzina interakcji ze światem" (Pinker 2002, s.31). Teza ta jest krytykowano przez ujęcia kognitywne (również i przez gramatykę konstrukcji), które do języka podchodzą całościowo, holistycznie, „gestaltowo".

> Wiele obecnych publikacji (np. Karmiloff-Smith 2006) dostarcza nowych argumentów przeciw radykalizmowi tezy o modularności, biorąc za punkt odniesienia tezę o neurokonstruktywistycznej podstawie w rozwoju człowieka. (Lewandowska-Tomaszczyk 2008, s.21)

Ostatecznie, po raz kolejny nie ma jednoznacznych dowodów przemawiających za jednym z ujęć. Modularne podejście do języka obecne w metodzie MCL jest wynikiem praktyki jej stosowania. Przyjęcie modelu holistycznego, w którym tradycyjnie rozróżniane podsystemy języka łączy się w niepodzielną całość o charakterze pansemantycznym (kognitywizm) lub panpragmatycznym (teoria relewancji) doprowadzić by musiało w konsekwencji do indukcyjnego modelu kształcenia kompetencji JO (tak, jak ma to miejsce w języku rodzimym). A skoro metoda MCL jest dedukcyjna, założenie to musi odrzucić. Być może w przyszłości uda się stworzyć efektywny i niemodularny model nauczania JO. W naszym przekonaniu, na dzień dzisiejszy, metody nauczania niemodularnego (indukcyjne, naturalne, komunikacyjne) nie są w stanie zrealizować celów, jakie stawia przed sobą metoda MCL.

Wiedza proceduralna i deklaratywna

Zgodnie z koncepcją G. Ryle'a (1970) możemy wyróżnić dwa rodzaje wiedzy: tzw. *wiedzę, jak* i *wiedzę, że*. *Wiedza, że (savoir)* to wiedza oparta na sądach, przekonaniach. *Wiedza, jak (savoir-faire)* oznacza umiejętności, dotyczy poprawnego wykonywania czynności, jest procedurą wykonania zadania. Powiedzmy, że uczymy się grać na gitarze pewien utwór muzyczny. Znamy już kilkanaście akordów, więc możemy przystąpić do nauki piosenek. Mamy jednak do dyspozycji jedynie taśmę z nagraniem. Naszym zadaniem będzie dopasowanie znanych nam akordów do piosenki. Po kilkudziesięciu minutach gramy utwór mechanicznie. Nie musimy się zastanawiać, jaki akord zagrać w danym momencie. Zagranie utworu to umiejętność, która polega na przyswojeniu, zapamiętaniu i odtworzeniu pewnej procedury. Tak właśnie wygląda proces uczenia się *wiedzy, jak*. Dodatkowo, jeśli znamy jakiś system *wiedzy, że*, np. zapis nutowy dźwięków, możemy bez kłopotu (czytaj: bez zastanowienia), mając przed sobą tylko pięciolinię utworu, zagrać go w takim stanie, w jakim został skomponowany.

Analogię z metodą MCL są oczywiste. Słuchając utworu bez odpowiedniej wprawy możemy dopasować akordy nie do końca właściwe. Wspomaganie wykształcenia muzycznego pozwoli nam natomiast zawsze 1) dopasować akordy lepiej, 2) szybciej, 3) i sprawniej nimi operować. Analogicznie rzecz się ma z nauką języka obcego. Ucząc się go bez odpowiedniej podpowiedzi, jak powinniśmy się uczyć, możemy się go nauczyć niewłaściwie. Wspomaganie tej nauki odpowiednimi instrukcjami pozwoli natomiast poznać go po prostu lepiej. (Co nie znaczy, że nie ma na tym świecie uzdolnionych samouków!)

Opisaniu tego modelu kształcenia poświęciliśmy pierwszy rozdział pracy. Teraz zwrócimy dodatkowo uwagę na fakt, że słuszność takiego postępowania — tj. od wiedzy deklaratywnej do proceduralnej — wydaje się być potwierdzona badaniami neuronalnymi.

> W uczeniu się języka uczestniczą dwa systemy pamięci: proceduralna i deklaratywna. Nauka leksyki, semantyki, zasad gramatyki i zasad fonetyki języka obcego/drugiego odbywa się głównie przez pamięć deklaratywną, mieszczącą się w hipokampie i korze nowej. Nauka gramatyki i fonetyki, polegająca na automatyzacji produkcji językowej, zależy od pamięci proceduralnej, niezbędnej w rozwijaniu umiejętności motorycznych i kognitywnych, która mieści się głównie w zwojach podstawy mózgu (Paradis 2007). Obszary korowe, tradycyjnie traktowane jako ośrodki mowy: obszar Broki i obszar Wernickiego, nie są wystarczające, jeśli chodzi o naukę języka. […]
>
> Bardzo istotną rolę w uczeniu się języków odgrywa pamięć deklaratywna. Ten rodzaj pamięci służy do przechowania wiedzy o zasadach języka, wiedzy metakognitywnej i metalingwistycznej. Pamięć deklaratywna powiązana jest ze świadomością i procesami uwagi (Ellis 2002). Oba rodzaje pamięci są połączone, co ma znaczenie przy zauważaniu i korekcie błędnych form językowych (*noticing [the gap]*). Procesy uwagi koordynujące te zmiany pozwalają na hamowanie wyboru zautomatyzowanej formy z pamięci proceduralnej i świadomy wybór formy poprawnej z pamięci deklaratywnej. Zdolność zauważania (*noticing*) jest jedną z różnic indywidualnych mających wpływ na sukces w nauce. Osoby uzdolnione językowo są prawdopodobnie neurologicznie predysponowane do efektywnego funkcjonowania zasobów uwagi (Schuchert 2004). […]

> [...] Zanim informacja zostanie zapisana ostatecznie w korze mózgowej, trafia do hipokampu, którego rola w tworzeniu się pamięci deklaratywnej polega na konsolidacji wspomnień (Nadel i in. 2000). System kodowania nowych informacji w hipokampie będzie przebiegał w oparciu o porównanie nowych informacji do informacji już znanych. Proces ten trwa tak długo, aż rozwiązany zostanie konflikt niespójności pomiędzy starą a nową informacją. W momencie, w którym uczeń przyswoi sobie nową zasadę lub nauczy się nowego materiału leksykalnego, połączenia neuronalne pomiędzy korą a hipokampem zaczynają słabnąć, natomiast wzmocnieniu ulegają połączenia w obrębie kory. Gdy zapamiętywanie jest ukończone, wiedza staje się niezależna od hipokampu. Zatem wiedza deklaratywna po zatoczeniu pętli przez hipokamp przechowywana jest ostatecznie w tych ośrodkach kory mózgowej, które pierwotnie przetworzyły daną informację. O tempie nauki decydują indywidualne różnice w ilości cykli (prób / powtórzeń) niezbędnych do przyswojenia informacji. (Biedroń 2009, s.22-24)

Tak więc, w nauce języka obcego zanim materiał zostanie zapisany w korze mózgowej w postaci wiedzy proceduralnej, musi on przejść przez hipokamp jako wiedza deklaratywna. Stąd też, nawet w modelach indukcyjnych tworzy się etap wiedzy deklaratywnej przetwarzanej w obrębie hipokampu. Problem, jaki się pojawia jest jednak taki, że w nauce JO wiedza deklaratywna, tworzona samodzielnie przez ucznia jest często dalece odmienna od tej, jaką powinien sobie wytworzyć, co ma oczywiście bezpośredni wpływ na jakość wiedzy proceduralnej, tj. kształconej samodzielnie kompetencji JP.

> De Graaf (1997), DeKeyser (2005) i Robinson (2005, 2007) utrzymują, iż nauka języka drugiego w warunkach eksplicytnych, wymagających pewnego stopnia świadomości metalingwistycznej i instrukcji jest równie, a w przypadku skomplikowanych reguł bardziej skuteczna (DeKeyser 2005), niż nauczanie implicytne. Teza ta podważa teorię Krashena (1981), czy Rebera (1993) na temat wyższości nauczania implicytnego nad eksplicytnym w procesie rozwoju dialektu idiosynkratycznego [języka pośredniego]. Ponadto, uważa się (De Graaf 1997, DeKeyser 2005, Robinson 2007), że w nauce dorosłych [...], w warunkach implicytnych różnice w zdolnościach mogą uwypuklić się w sposób szczególny, gdyż uczeń nie otrzymuje wsparcia w postaci instrukcji formalnej od nauczyciela, musi zatem sam znaleźć prawidłowości rządzące strukturą języka (DeKeyser 2005, Robinson 2007). Świadomość, w takim przypadku, znacznie przyczynia się do sukcesu w nauce, pozytywnie korelując z aspektem zdolności — wrażliwością gramatyczną. (op.cit., s.15)

Dlatego tak ważne jest przedstawić uczniom chcącym doskonalić swój JP wskazówki, jak to czynić, by nie dopuścić do przyswajania zafałszowanej kompetencji JO. Obecnie, coraz częściej wskazuje się na

> ogromną potrzebę instrukcji związanej ze świadomością metajęzykową. Analizując komentarze, trudno nie zgodzić się ze stawianymi przez Gabryś-Barker (2005) wnioskami dotyczącymi konieczności wprowadzenia bardziej eksplicytnej, czyli formalnej i fachowej wiedzy do klasy. (Szubko-Sitarek 2009, s.44)

Instrukcje te mogą dotyczyć konkretnych fragmentów podsystemów języka przyswajanego i być sformułowane w postaci „deklaracji" typu: *X* znaczy *a, b, c*..., EZ od *Y* jest *α, β,*

γ…, użyj *p*, jeśli chcesz otrzymać inferencję *x, y, z*… itp. (zgodnie z modelem lingwistyki zastosowanej), bądź też mogą być przekazywane w postaci wiedzy metajęzykowej opisującej, jak tę wiedzę — wpierw deklaratywną, później proceduralną — samemu budować: jeśli chcesz poznać, co znaczy *X*, jaki jest EZ od *Y*, jaka jest inferencja od *p*, zastosuj odpowiednie algorytmy „analizy" językoznawczej, tj. odpowiednio: a, b, c…, α, β, γ…, x, y, z… W metodzie MCL główny nacisk kładziemy na model drugi.

Glottodydaktyka zewnątrz- i wewnątrzpodmiotowa

Specyfika metody MCL (ujawniająca się jeszcze bardziej w jej ujęciu modelowym) polega na łączeniu wielu tez pochodzących z często polemizujących ze sobą obozów naukowych. Jest ona na przykład zarówno komputacyjna, bo czerpie z idei maksymalnej algorytmizacji procesu nauczania i antykomputacyjna, bo podpisuje się pod searle'owską krytyką komputacjonizmu sformułowaną w metaforze „chińskiego pokoju". To właśnie po to, by przeciwdziałać „mechanicystycznemu" władaniu językiem, proponujemy model względem komputacjonizmu zmodyfikowany, przechodząc z glottodydaktyki jak ją nazwaliśmy zewnątrzpodmiotowej na glottodydaktykę wewnątrzpodmiotową (patrz techniki przedmioto- i podmiotocentryczne w nauczaniu rodzajnika i czasów, s.304-305). Celem metody MCL jest zakorzenić w uczniu wartości tego, czym się posługuje. Nie uczymy go zewnątrzpochodnych reguł w formie restrykcji kontekstowych, ale budujemy w nim, niejako od wewnątrz, świadomość aktualizowanych przez niego wartości. Jeśli więc w pierwszym modelu nadrzędnym interpretantem produkcji ucznia są zewnątrzpochodne reguły o charakterze restrykcji narzucanych przez kontekst, a nauczanie ma charakter restrykcyjno-kontekstowy, to w metodzie MCL nadrzędnym interpretantem wypowiedzi jest sam autor, a dydaktyka ma wówczas charakter podmiotowy.

Podejście to jest trudne w realizacji i niesie pewne niebezpieczeństwa. Trudne w realizacji, bo wymaga operacji na „otwartym umyśle" ucznia; sprawdzenie stopnia przyswojenia nauczanych wartości wymaga „wejrzenia w jego głowę". Niesie niebezpieczeństwa, bo uzależniając produkcje językowe od woli ucznia, może wpłynąć na rozchwianie restrykcji zewnątrzpochodnych, które w języku oczywiście istnieją i to w liczbie niemałej. Dlatego też techniki podmiotocentryczne winny być stosowane głównie na poziomie zaawansowanym wtedy, gdy niebezpieczeństwo rozchwiania restrykcji kontekstualnych praktycznie już nie istnieje. Z drugiej jednak strony, odkładanie nauczania wewnątrzpodmiotowego na etapy „późniejsze" może prowadzić do tego, że nigdy takiego nauczania nie wprowadzimy.

Zasadność metod „językoznawczych", czyli jak, kogo i kiedy (nie) należy nauczać

Dobór metody zależy od jej adresata, jego potrzeb i motywacji oraz celów nauczania. Bardzo pobieżna próba systematyzacji metod nauczania JO pozwala wyróżnić metody bezpośrednie (konwersacyjna, komunikacyjna, metody indukcyjne) i pośrednie (o charakterze dedukcyjnym, np.: gramatyczno-tłumaczeniowa, kognitywna), sztuczne (stosowane w warunkach zinstytucjonalizowanych i oparte na tradycyjnie pojmowanych podręcznikach i ćwiczeniach) i naturalne (starające się odwzorować proces nauczania języka rodzimego, np.: Berlitz, Hellen Doron), nawykowe (opierające się na automatyzowaniu dryli językowych, np.: metoda Callana, audiolingwalna) i innowacyjne (tj. „uświadamiające", np. metoda kognitywna), czy w końcu konwencjonalne (tradycyjne) i niekonwencjonalne (metoda reagowania całym ciałem (TPR), metoda „grup terapeutycznych" (CLL), sugestopedia, np. system nauki SITA).

Charakterystyczny dla funkcjonowania wszelkich paradygmatów myślowych efekt wahadła sprawił, że na długo dominującą metodę komunikacyjną podnoszone są coraz głośniej słowa krytyki i jej miejsce zaczynają zajmować metody kognitywne. Być może po metodach kognitywnych należy się spodziewać powrotu do metod komunikacyjnych w zmienionej i udoskonalonej formie. W każdym razie, metoda MCL sięga swym rodowodem właśnie do metod kognitywnych. Te zaś nie są wcale tak młode, jeśli przyjrzeć się postulatom tzw. zmodyfikowanej metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

> Metoda kognitywna — Metoda nauczania języka obcego, zwana też metodą świadomego uczenia się kodu językowego, zaproponowana w roku 1964 […] przez J.B. Carrolla i określona przezeń jako zmodyfikowana i unowocześniona metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (*a modified and up-to-date grammar-translation theory*, Carroll 1965). […]Jej założenia są diametralnie różne od założeń metody audiolingwalnej, opartej na behawiorystycznej teorii uczenia się / nauczania. Metoda kognitywna zakłada, że celem nauczania języka obcego powinno być osiągnięcie przez uczącego się częściowej kompetencji językowej, zanim opanuje on performancję. Jest to więc metoda traktująca proces dydaktyczny jako drogę od kompetencji do performancji […]. Oznacza to w praktyce, że uczeń powinien najpierw zapoznać się w sposób świadomy z daną regułą językową, aby następnie, zgodnie z zasadą pola poznawczego przejść do jej stosowania w praktyce. Interioryzacja reguły następuje dopiero po wejściu reguły w skład kompetencji językowej. (Szulc 1994, s.135-136)

Tak jak metoda kognitywna bywa nazywana zmodyfikowaną wersją metody gramatyczno-tłumaczeniowej, tak też i metoda MCL z ujęć kognitywnych czerpie jedynie podstawowe założenia. Skupia się ona bowiem na analizowaniu reguł rządzących językiem i na wyjaśnianiu błędów językowych, które przyjmuje za naturalną cechę uczenia się, a nawet za sygnał, że proces ten w ogóle zachodzi. Jej celem staje się twórcze, refleksyjne, analityczne przyswajanie języka obcego, którego opis konfrontuje z językiem ojczystym po to, by lepiej zrozumieć język obcy i jego odkrywane właściwości zapamiętać. Przygotowuje ona więc do nauki samodzielnej, którą uczeń kontynuuje po zakończeniu procesu kształcenia zinstytucjonalizowanego.

Metoda MCL jest owocem praktyki stosowania, a ta dowodzi jednoznacznie, że wszelkie próby nauczania języka ograniczane do jednej metody w imię spójności metodologicznej przynoszą wyniki zawsze słabsze niż w przypadku nauczania czerpiącego z metod lub technik heterogenicznych. O spójności MCL stanowią jej podstawowe postulaty, lecz tak jak eklektyczny jest materiał przekazywany w ramach wiedzy językoznawczej, tak też eklektyczne są stosowane w niej techniki dydaktyczne. Podczas gdy kognitywizm szerzy tezy o niepodzielności języka (i niemodularności umysłu) i jego opis przedstawia w kategoriach nieostrych, wiele z ćwiczeń kształcenia kompetencji semantycznej opiera się na dyskrecjonalnych opisach języka. Chociaż kompetencję syntaktyczną ćwiczymy algorytmami tłumaczeniowymi, to ich szybkie i bezrefleksyjne wykonywanie jest podstawową techniką metody nawykowej.

Inna różnica dotyczy celów nauczania. MCL nie ogranicza się do podawania reguł, ale pokazuje, jak te reguły samodzielnie budować. Ponadto, choć sama metoda jest metodą wybitnie eksplicytną i dedukcyjną, to w szeroko pojmowanym modelu rozwoju językowego zakłada ona współistnienie (odpowiednio rozłożone w czasie) różnych metod kształcenia tak, jak ilustrowaliśmy to wcześniej.

Pytania metodologii glottodydaktycznej

W opracowanych do dzisiaj już dziesiątkach metod nauczania języka obcego (Korzeniowska-Nalepińska i Sobczyk (1974, s.60-62) naliczyli ich 29; za: Kida 2000, s.97) pojawiają się zawsze te same pytania dotyczące różnych składowych procesu glottodydaktycznego:

Pytanie o nadawcę jest pytaniem o to, kto ma uczyć, czy też jaką kompetencją ma dysponować nauczyciel lub ten, od kogo się uczymy: czy ma to być przede wszystkim dydaktyk, czy może lingwista, czy ma to być Francuz czy Polak? Pytanie o odbiorcę jest pytaniem o ucznia. Poza grupą pytań typu: wiek, motywacja, potrzeby itp. pytamy też o osobowość ucznia.[56] Po stronie kompetencji pytamy o to, czego uczyć: języka czy o języku, kompetencji poprawnościowej czy stosownościowej, mówienia czy tłumaczenia? W końcu też pojawia się pytanie, jak uczyć:

dedukcyjnie *vs* indukcyjnie:	od kompetencji do performancji lub odwrotnie
eksplicytnie *vs* implicytnie:	tłumacząc bądź nie tłumacząc systemu języka obcego
języka *vs* o języku:	nauczamy języka poprzez lub bez nauczania o języku
jęz. rodzimym *vs* jęz. obcym:	posiłkując się językiem rodzimym bądź nie

56 Na przykład Bielajew (1969, s.229; za: Dzierżanowska 1990, s.15) dzieli uczniów pod względem sprawności pozyskiwania kompetencji na uczuciowo-emocjonalnych i racjonalnych. Metody gramatyczno-tłumaczeniowe mają trafiać bardziej do typu racjonalnego, podczas gdy do typu emocjonalnego mają bardziej przemawiać metody naturalne.

uczeń *vs* nauczyciel:	wiedza jest przekazywana przez nauczyciela bądź „wyciągana" od ucznia

Na pytania te metoda MCL udziela właściwych sobie odpowiedzi.

ZASADNOŚĆ METODY MCL — PRZESŁANKI STWORZENIA

Metoda MCL jest „alternatywą" dla bardzo często stosowanych na poziomie zaawansowanym metod bezpośrednich. Często obserwowany model progresji nauczania języka obcego jest taki, że idąc od nauczania o dominancie eksplicytnej i dedukcyjnej na poziomie początkującym, dochodzi się do nauczania implicytnego i indukcyjnego na poziomie zaawansowanym. Zakłada się więc, że dla doskonalenia swojej kompetencji, uczniowi wystarczy z czasem praca z językiem autentycznym, na podstawie którego wzbogacać on będzie swą kompetencję we wszystkich podsystemach języka. Tym samym akcenty nauczania przesuwają się z nauczania o języku na nauczanie języka. Z czasem udział języka rodzimego jest coraz bardziej eliminowany; na poziomach zaawansowanych unika się go wręcz jak ognia. Taka progresja nauczania jest sama w sobie słuszna. Zakłada ona jednak milcząco realizację pewnych przesłanek, które w rzeczywistości nie są spełnione. Nakłaniając ucznia do samodzielnej pracy na przykład z tekstem, zakładamy, że wpłynie on na niego tak, że uczeń przyswoi sobie w sposób właściwy specyficznie w nim stosowane struktury składniowe, jego leksykę oraz aspekty pragmatyczne zgodnie z ich rzeczywistymi strukturami konceptualnymi oraz ze świadomością ich konwencjonalizacji. W całej pracy dawaliśmy dowody, że tak nie jest. Uczeń nastawiony jest, zgodnie z prawem najmniejszego wysiłku, na zrozumienie treści tekstu (patrz wcześniej: Van Patten 1996, Skehan 1998), a słownictwo przyswaja „na skróty". Dowodzą tego prace studentów wykonywane nawet na poziomie zaawansowanym. Struktury, którymi się posługują są często bądź to dość elementarne, bądź też — te, które są bardziej złożone — niezgodne z kompetencją formulaiczną języka docelowego; czuć w nich bądź to obecność JR, bądź też brak wyczucia JO. Uczeń, po zakończeniu instytucjonalnego kursu, kontynuować będzie doskonalenie swojego interjęzyka w przekonaniu, iż proces j a k o ś c i o w e g o kształcenia jego kompetencji jest już zamknięty, a jedyne, co można poprawić to i l o ś ć . Tak budowana, w sposób już całkowicie pozainstytucjonalny, kompetencja ucznia staje się więc z czasem kompetencją rozbudowaną ilościowo, lecz jakościowo pozostawiającą wiele do życzenia.[57]

Uczniowie wyposażeni w intuicję językową, którym samo obcowanie z językiem wystarcza do tego, by ich język pośredni stawał się coraz bardziej językiem obcym, należą do grupy mniej licznej. Dla większości z nich samo obcowanie z językiem jest niewystarczające. Studenci pojmują autonomiczne doskonalenie języka pośredniego w sposób szczególny. Rzeczy nowo poznawane wyjaśniają sobie logiką kompetencji poprawnościowej. Z budowaniem kompetencji stosownościowej radzą sobie już dużo gorzej. Pokutuje tutaj, po pierwsze, postulat nauczania języka a nie o języku, który doprowadza do tego, że uczeń wiedząc o języku niewiele, nie wie, jak w istocie rzeczy lepiej go poznać. Po drugie, obowiązkowe programy z językoznawstwa ciągle zbyt rzadko lub za mało eksplicytnie wskazują na możliwość jego efektywnego zastosowa-

57 Dowodów dostarczają tutaj prace kandydatów na tłumaczy przysięgłych.

nia do nauki samodzielnej. Po trzecie, unikanie języka rodzimego, na lekcjach języka obcego doprowadza do sytuacji, w których n i e u n i k n i o n e porównania tych języków, dokonywane przez ucznia samodzielnie, mają skutek taki, że przyswojone tą drogą struktury JO są dalekie od właściwych. Dlatego też, wobec dwu imperatywów metod bezpośrednich: 1) nauczać języka a nie o języku, 2) wyeliminować język rodzimy z procesu nauczania języka obcego, metoda MCL stawia postulaty przeciwne: 1) „sfrancuszczyć" polską głowę za pomocą polskiej głowy, zaś żeby z przeszkody zrobić użytek, 2) wyposażyć ucznia w odpowiednią wiedzę językoznawczą, antycypując niebezpieczeństwo (samodzielnego) kształtowania kompetencji niewłaściwej.

Zastosowanie czynne i bierne

Nabyta wiedza językoznawcza ma, w całym modelu MCL (tj. inteligentnym rozwoju JP), zastosowanie czynne i bierne. W pierwszym przypadku wiedza językoznawcza przekazywana jest eksplicytnie, a język jest nauczany technikami językoznawczymi; adresatem metody są tutaj uczniowie na poziomie zaawansowanym. W drugim przypadku nie chodzi o to, by nauczyciel przekazywał uczniom wiedzę językoznawczą, ale nauczał ich, wykorzystując ją. W tym rozumieniu, wiedza językoznawcza jest obecna na każdym poziomie nauczania, w tym na poziomie początkowym. Nauczyciel, który chce przeprowadzić ucznia przez wszystkie etapy inteligentnego rozwoju językowego (komunikacja — poprawność — świadomość) w sposób efektywny, winien być świadomy niebezpieczeństw, na jakie jest narażony ten, kto wiedzy językoznawczej nie posiada i nauczać języka tak, by już od samego początku minimalizować ryzyko pozyskiwania kompetencji niewłaściwej.[58] Taki też jest wkład metody MCL w nauczanie na poziomach początkowych, nie-zaawansowanych. Nie należy jednak zapominać, że choć wykorzystanie wiedzy językoznawczej po stronie nauczyciela jest tutaj jedynie bierne, to wymaga ono uprzednio jej zastosowania czynnego. O ile więc odradzamy jej przekazywanie na wszystkich poziomach nauczania, to wskazujemy na niezaprzeczalne korzyści, jakie płyną z jej posiadania w modelu nauczania JO pojmowanym w sposób całościowy. Tak czy owak, wiedza językoznawcza jest obecna na każdym etapie nauczania i na tym właśnie polega specyfika szeroko pojmowanego modelu MCL.

Nauczyciel: (glotto)dydaktyk czy językoznawca

Nauczycielem MCL winna być więc osoba o kompetencji podwójnej: dydaktycznej i językoznawczej. Nauczyciel taki winien być dwujęzyczny: nikt lepiej nie zna problemów, przez jakie przechodzą Polacy w nauce języka francuskiego, jak Polak, który przez te problemy przechodził. Czy to znaczy że MCL wyklucza nauczyciela Francuza? NIE! Wręcz przeciwnie, jego obecność jest nie tylko wskazana, ale wręcz nieodzowna. To on potwierdzi stawiane tezy, odpowie na stawiane pytania, wykona test itp.

58 Na przykład, by nie dopuścić do asymilacji *crayon* = 'ołówek', wskaże on zarówno takie desygnaty, które są ołówkami jak i te, które już nimi nie są, choć pozostają *crayon*. Np. ćwiczenia na rodzajnik będzie układać tak, by nie dopuścić do zautomatyzowania samokształtujących się reguł niepoprawnych. Po *patern drillach* typu: *il y a ... table* → *il y a une table*, *... homme que j'ai vu* → *l'homme que j'ai vu*, poda również przykłady powstrzymujące proces budowania reguł niewłaściwych.

Tak jak podwójna jest kompetencja nauczyciela MCL, tak też podwójne jest jego zadanie. Jako nauczyciel-językoznawca winien on stale dostosowywać swoje narzędzia językoznawcze do potrzeb i celów nauczania. Wymaga to od niego stałego poszerzania zakresu swojej wiedzy oraz umiejętnej i wynikającej z praktyki stosowania adaptacji narzędzi językoznawczych do potrzeb ucznia-niejęzykoznawcy. Jako nauczyciel-glottodydaktyk winien on natomiast sprawować właściwy nadzór nad procesem kształtowania języka pośredniego; tj. umiejętnie zapobiegać kształtowaniu kompetencji „niewłaściwej" oraz kierować procesem nauczania tak, by wyrobić w uczniu nawyki samodzielnego pozyskiwania kompetencji „właściwej".

KOMPETENCJA SZTUCZNA CZY NATURALNA

Wielu technikom MCL można zarzucić, iż kształtują kompetencję mocno wyidealizowaną, wręcz sztuczną. W płaszczyźnie syntaksy, uczymy „gotowych" algorytmów oraz do algorytmizacji składni zachęcamy, pozbawiając język kreatywności. W płaszczyźnie semantyki, rozkładając go na jednostki dyskretne, pozbawiamy go charakterystycznej dla niego rozciągłości i czynimy z niego twór nienaturalny. W płaszczyźnie pragmatyki, nauczanie czasów opieramy na mocno uproszczonej ekwiwalencji *avoir* ↔ *mieć*. Jest to zarzut poważny i uzasadniony, ale trzeba pamiętać, że czynniki „kreatywne", rozciągłe, którymi kompetencja języka rodzimego jest z pewnością przepełniona, stają się poważną przeszkodą przy próbie opisu języka dla tych, dla których jest on językiem obcym. Intuicyjne docieranie do wartości języka obcego, pozwoli z pewnością przyswoić wartości nieostre, ale czynione w sposób niekontrolowany, czyni więcej złego niż dobrego; za intuicyjnym rozumieniem słowa kryć się będą *de facto* składniki, które, n i e w i e d z i e ć c z e m u , sprawiają, że posługujemy się nim niewłaściwie, a więc i niewłaściwie je rozumiemy. Nauczanie metodami „naturalnymi" tworzy w umyśle ucznia rzeczywiście twór bardziej naturalny. Niestety, rozciągłe wartości magazynowane w kompetencji jego JP stają się wartościami w gruncie rzeczy nieokreślonymi, a kreatywny sposób budowania myśli sprawia, że swoje intencje rozumie nierzadko jedynie on sam.

W obliczu takich niedogodności, metoda MCL wraca do technik bardziej rygorystycznych, tak jak zresztą wracają do nich sami uczniowie, zagubieni wynikami stosowania metod „naturalnych". Nawet jeśli kształtują one kompetencję sztuczną (artelektalną), to ich niezaprzeczalną korzyścią jest czytelność otrzymywanych na ich gruncie wyników. Kosztem niepełności, uproszczenia i trywializacji, mamy przynajmniej pewność zrozumienia tego, co staramy się zrozumieć.

Język obcy jest, w dwujęzyczności podporządkowanej, przedmiotem nauki tak samo sztucznym lub, jak kto woli, „naturalnym" jak inne przedmioty nauczania, typu fizyka czy chemia.[59] I tak samo „naturalna", bądź sztuczna, będzie metoda jego poznania. Dopiero takie założenie pozwoli skonstruować adekwatną dla potrzeb adresata metodę. Jeśli celem jest „dogadać się" na dwutygodniowej wycieczce w Paryżu, wystarczające będzie poskładać parę słów według logiki języka rodzimego w niepełnej świadomości aktualizowanych przez siebie treści, choć zrozumiałych dla odbiorcy zgodnie z zasadą akomodacji.

59 Z punktu widzenia procesu nabywania / przyswajania umiejętności jego nauka jest oczywiście dużo bliższa nauce gry na instrumencie, nauce wybranej dyscypliny sportowej (zob. Wilczyńska 2005, s.48), czy też nauce jazdy samochodem. Do tych analogii nawiązywaliśmy wielokrotnie w naszej pracy.

Jeśli jednak postawić poprzeczkę wyżej, to samodzielne, niekontrolowane pozyskiwanie kompetencji języka obcego jest niewystarczające.

Język obcy ma oczywiście cechy, które sprawiają, że zarówno on sam, jak metody jego nauczania wymagają specyficznych technik (patrz rozdział pierwszy). Izomorficznie rzecz ujmując, docierać do jego poznania będziemy jednak tak samo jak do poznania innych przedmiotów. Wokół analogicznych praw poznawczych będą też budowane metody optymalizacji jego przyswajania. Tak jak otaczające nas prawa fizyki odkrywamy za pomocą własnych doświadczeń z życia, tak też prawa języka obcego będziemy poznawać, korzystając z doświadczeń języka rodzimego. I tak jak w zrozumieniu fizyki pomogą nam odkryte już prawa, tak w nauce języka obcego pomogą nam jego zaobserwowane już właściwości. Tak samo też jak są osoby, którym poznanie praw fizyki przychodzi, „nie wiedzieć czemu", łatwiej, tak samo są też uczniowie o lepszych predyspozycjach do nauki języków obcych.

„Sztuczne" metody poznania języka mają te zaletę, że są falsyfikowalne i pozwalają kontrolować to, co w metodach naturalnych jest niekontrolowane i przyczynia się na ogół do budowania kompetencji… „sztucznej". Ostatecznie więc, w metodzie MCL, czynimy założenie, że lepiej jest dotrzeć w sposób sztuczny do właściwych wartości języka obcego, niż uczyć się go naturalnie, lecz błędnie. Słowem, lepiej poznawać język obcy w sposób świadomie nienaturalny, niż nieświadomie niewłaściwy.

Podręcznik MCL

Najwyższy czas odejść od mitu, że podręcznik napisany przez rodzimych użytkowników języka jest najlepszy, bo wolny od błędów i zgodny z kompetencją rzeczywistą. Choć język obcy jest taki sam dla różnych społeczności językowych, to różne społeczności inaczej się tego samego języka uczą. Inaczej francuskiego uczy się Włoch (członek społeczności romańskiej), inaczej Polak (słowiańskiej), inaczej Japończyk (azjatyckiej). Dla każdego z nich inne rzeczy są łatwe, inne zaś trudne, czy wręcz niewyczuwalne. Nie sztuką jest napisać podręcznik bez błędów w języku rodzimym. Sztuką jest napisać go tak, by naprawdę przyswajanego języka nauczył. Jeden dla wszystkich podręcznik „rodzimy" nabierze pełnej wartości dopiero z nauczycielem, który będąc świadomym struktur sprawiających jego uczniom najwięcej trudności, na nich to będzie się koncentrować, mimo iż podręcznik mógłby takowych trudności nie sugerować.

Podręcznikiem MCL byłby jednak dopiero podręcznik na skrzyżowaniu „metody" i językoznawstwa. Omówić by w nim należało zarówno te aspekty języka obcego, których przyswojenie sprawia adresatowi podręcznika szczególne trudności (przykład ZAstosowania językoznawstwa[60]) jak i wybrane elementy wiedzy językoznawczej, niezbędne dla poznania ogólnych mechanizmów funkcjonowania języka jako takiego (w tym rodzimego) oraz przyswajania języka obcego (tym różni się MCL od lingwistyki ZAstosowanej). Wprawdzie struktura naszej pracy rozkłada materiał w podobny sposób, to jednak jej zadania były zupełnie inne i napisanie podręcznika MCL pozostaje rzeczą do zrobienia. Rozważania metodologiczne należałoby

60 Tego typu prace istnieją. „Reichler-Béguelin et al. (1988) [...] proposent des matériaux d'un tel enseignement notamment pour l'écrit, en fournissant des descriptions de phénomènes précis du français ainsi que divers exercices, élaborés sur l'observation des fautes réelles d'apprenants de français langue étrangère." (Kim Jin-Ok 2002, s.120)

zawęzić do ogólnych założeń metody, opisujących optymalne warunki jej stosowania. Część teoretyczną podręcznika należałoby ograniczyć do opisu konkretnych problemów wybraną aparaturą językoznawczą, bez opisu metodologii konkurencyjnych. Za to część praktyczną, poświęconą konkretnym ćwiczeniom i technikom nauczania (drugi etap procedury dydaktycznej) należałoby obficie rozbudować, celem utrwalenia nabywanych umiejętności (M C L m a u c z y ć, j a k s i ę u c z y ć). A tutaj, zastosowanie technik językoznawczych otwiera szerokie pole do popisu. Żeby to zobrazować, wystarczy wskazać możliwe przykłady ćwiczeń dla samej kompetencji semantycznej. Kolejno:

1) Analizy wprowadzające — składniki inherentne / aferentne (s.193-195)
   a) na pustej matrycy ćwiczenia, podane są wyrażenia w J1 i w J2 oraz nieuporządkowane składniki treści, które należy rozmieścić we właściwym porządku
   b) przy uporządkowanych już składnikach treści dla wyrażenia w J1, należy dopisać składniki treści dla wyrażenia w J2
   c) przy czym, w ćwiczeniu b) składniki te mogą być podane (luzem), bądź nie

2) Analizy wprowadzające — sześciokąt semiotyczny (s.195-196)
   a) podane są wyrażenia, które należy nanieść na odpowiednie wierzchołki sześciokąta
   b) należy uzupełnić brakujące wierzchołki sześciokąta, jeśli to możliwe
   c) przy podanym sześciokącie dla J1, należy skonstruować sześciokąt ekwiwalentny dla J2, wskazując przy tym, jeśli sytuacja taka ma miejsce, na ewentualne luki leksykalne

3) Analiza logiczna (s.198-201)
   a) z nieuporządkowanych desygnatów (remografów), należy ułożyć odpowiednie zbiory i oznaczyć je właściwym wyrażeniem (perspektywa ekstensjonalna); dla J2 i/lub J1
   b) dla uporządkowanego zbioru desygnatów, określ jego treść charakterystyczną; dla J2 i/lub J1
   c) dla zadanego zbioru desygnatów z przyporządkowaną mu treścią charakterystyczną, odrzuć desygnaty, które do treści charakterystycznej nie pasują; dla J2 i/lub J1
   d) dla uporządkowanego zbioru desygnatów z przyporządkowaną mu treścią charakterystyczną, skoryguj treść charakterystyczną (dodaj lub usuń nie pasujące składniki treści); dla J2 i/lub J1
   e) dla podanych treści charakterystycznych wyrażeń J1 i J2, ustal ich relacje (w intensji)

4) Analiza semiczna (s.204-208)
   a) w tabeli semicznej wypełnione są pola kategorii semicznych oraz podane są „+”, „–” i „±” w jej kratkach; zleksykalizuj podane sememy odpowiednimi leksemami; dla J2 i/lub J1
   b) w tabeli semicznej wypełnione są pola leksemów oraz kategorie semiczne, wstaw „+”, „–” i „±” w puste kratki tabeli; dla J2 i/lub J1

c) tabela semiczna zawiera opis sememów dla leksemów w J1 oraz leksemy w J2, uzupełnij tabelę, definiując stosowne sememy dla J2; jeśli to konieczne, dopisz nowe kategorie semiczne

5) Analiza składnikowa — kompetencja leksykalna (s.215-217)
   a) przy opisanych ścieżkach dendrytu dla wyrażenia w J2, zleksykalizuj je wyrażeniami w J1
   b) uzupełnij brakujące elementy ścieżek dla wyrażenia w J2, opisujące znaczenia tego wyrażenia zleksykalizowane na końcu ścieżek leksemami z J1
   c) dla opisanych dendrytów leksykalnych wyrażenia w J2, podaj przykłady użyć, aktualizujących jego różne znaczenia; opisz proces ujednoznacznienia wyrażenia oraz podaj ekwiwalent w J1

6) Analiza składnikowa — kompetencja leksotaktyczna (s.217-219)
   a) podana jest kolumna predykatów i argumentów oraz ograniczenia selekcyjne, połącz wyrażenia obu kolumn stosownymi liniami określającymi charakter otrzymanych konkatenacji
   b) podana jest kolumna predykatów i argumentów, ich wyrażenia są połączone stosownymi liniami określającymi charakter otrzymanych konkatenacji, opisz ograniczenia selekcyjne
   c) podane są sieci kolokacji i ograniczenia selekcyjne, w podanych przykładach konkatenacji (w syntagmach lub zdaniach), odczytaj treści inferowane, motywując je odpowiednimi regułami projekcyjnymi (np.: *fille bien roulée*$^{(\text{żeński})}$ $\supset$ |kobieca|, *fille bien bâtie*$^{(\text{męski})}$ $\supset$ |męska|)

7) Analiza KKP (s.219-226)
   a) język ogólny: dla podanych ekwiwalentów J1 i J2: wyrażeń prostych lub złożonych, związków frazeologicznych, przysłów, opisz podobieństwa i różnice w kategoriach KKP
   b) język specjalistyczny: dla podanych wyrażeń w J1 znajdź odpowiedniki w J2 o tym samym stopniu skonwencjonalizowania, choć niekoniecznie tych samych profilach; bądź też o tych samych profilach, choć niekoniecznie tych samych stopniach skonwencjonalizowania
   c) język ogólny lub specjalistyczny: dla podanych wyrażeń w J1 znajdź odpowiedniki o tych samych profilach i/lub stopniach skonwencjonalizowania, choć odmiennych konceptach; podaj przykłady użyć chybionych w J2 względem J1

8) Analiza semantograficzna — remografy (s.233-238)
   a) dla podanych ekwiwalentów J1 i J2, podaj remografy ideowe i zdefiniuj relację między ich zakresami
   b) dla podanych remografów ideowych, znajdujących się w określonej relacji między zakresami wyrażeń ekwiwalentnych, dopasuj odpowiednie nazwy w J1 i J2
   c) na matrycy okazów prototypowych, ustaw w odpowiednim porządku podane luzem remografy dla wyrażeń J1 i J2
   d) na podanej matrycy uszeregowanych okazów prototypowych, odrzuć remografy niewłaściwe

c) na matrycy uszeregowanych już odpowiednio okazów prototypowych dla wyrażenia w J1, dobierz okazy prototypowe dla wyrażenia w J2; przy czym okazy te mogą być podane (luzem), bądź nie

9) Analiza semantograficzna — profilografy (s.239-240)
   a) dla podanych profilografów, z pustym polem w części wspólnej, dobierz odpowiednie wyrażenia w J1 i J2 oraz uzupełnij część wspólną
   b) w matrycy ćwiczenia wypełniona jest tylko część wspólna; dobierz odpowiednie wyrażenia w J1 i J2 i zilustruj je odpowiednimi profilografami
   c) w matrycy ćwiczenia wypełniona jest tylko część dla wyrażenia w J1 (profilograf + wyrażenie), uzupełnij brakującą część dla wyrażenia w J2 (profilograf + wyrażenie) oraz część wspólną

10) Analiza semantograficzna — konceptografy (s.241-243)
   analogicznie do profilografów: a), b) i c)

11) Analiza semantograficzna — technika podświetlania (s.243-246)
   a) dla zadanych wyrażeń w J1 i J2 oraz dziedzin, ustal ich aferentne składniki konotacji, określając ich natężenie; wykorzystaj w tym celu testy: *p, ale nie q* lub *x, choć nie y*; np. dla: *éléphant* w dziedzinie /wdzięk/, *médecin* w /zamożność/, *socialiste* w /osobowość/:

☹☹☹Il a une allure d'éléphant, mais il ne sait pas danser.
☺Il a une allure d'éléphant, mais il sait danser. → **L'éléphant a une allure lourde.**

☹☹Il gagne beaucoup, bien qu'il soit médecin.
☺Il ne gagne pas beaucoup, bien qu'il soit médecin. → Le médecin gagne beaucoup.

☹Mes chers amis, néanmoins collègues.
☺Mes chers collègues, néanmoins amis. → Les collègues ne sont pas forcément amis.

   b) są podane: wyrażenia w J1 i J2, dziedziny *tertium comparationis* i składniki treści, nanieś te ostatnie na matrycę ćwiczenia, nadając im odpowiednie natężenie (różne kolory lub grubości)
   c) dla wyrażeń w J1 i J2 jest podane w pełni wykonane ćwiczenie, niektóre ze składników są zobrazowane w sposób niepoprawny (bądź to nie powinno ich tam być, bądź też winny one mieć inne natężenie), popraw ćwiczenie, ustalając, o jakie składniki chodzi
   d) przy rozpisanych już składnikach treści dla wyrażenia w J2, należy dopisać składniki treści dla wyrażenia w J1
   e) przy czym, w ćwiczeniu d) składniki te mogą być podane (choć bez natężenia), bądź nie

Powyższe ćwiczenia winny poprzedzać zadania końcowe, których wyniki opisywaliśmy w naszej pracy. Podobną paletę ćwiczeń można zaproponować dla kompetencji syntaktycznej oraz pragmatycznej (niektóre z możliwych ćwiczeń są sygnalizowane w zadaniach w Aneksie). Liczbę ćwiczeń zwiększają dodatkowo perspektywy intra- oraz interlingwalna, przy czym w przypadku pierwszej ćwiczenia możemy wykonywać bądź to w samym JO, bądź też, dodatkowo, w JR. Ostatecznie więc otrzymujemy

bardzo szeroki wybór ćwiczeń, o bardzo zróżnicowanych formach. To na nich właśnie powinien się koncentrować podręcznik MCL.

Uczeń — językoznawca — nauczyciel

Po pierwsze, adresatem metody MCL jest uczeń polski pragnący nauczyć się języka francuskiego. MCL jest metodą tworzoną na konkretne potrzeby adresata z konkretnej społeczności językowej o konkretnych problemach w przyswajaniu konkretnego języka (patrz wyżej: podręcznik MCL). Po drugie, jest ona adresowana do osób o ukształtowanych możliwościach prowadzania refleksji o charakterze abstrakcyjnym. Trudno sobie wyobrazić, by w wieku licealnym dysponować wystarczającym poziomem refleksji językowej, by rozumieć skomplikowane rozważania natury teoretycznej. Po trzecie, metodę tę należy stosować w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej. Sprawdza się ona w przypadku osób, które naukę języka obcego rozpoczęły w liceum i kontynuują ją na studiach neofilologicznych i do takiego to zawężonego kręgu odbiorców adresujemy ją w praktyce.[61] Wykluczamy więc możliwość jej stosowania na innych kierunkach studiów (w formie lektoratów), czy też na kursach w prywatnych szkołach językowych. Cele tych kursów oraz potrzeby ich uczniów są zupełnie inne. Praktyka jej stosowania pokazuje też, że nie sprawdza się ona w przypadku osób, które zaczęły się uczyć języka drugiego w wieku przedkrytycznym w środowisku naturalnym.[62] Po czwarte, wprowadzamy ją na poziomie zaawansowanym, po przyswojeniu kompetencji poprawnościowej, tj. wtedy, gdy reguły i ograniczenia budowania struktur powierzchniowych aktualizowane są już arefleksyjnie oraz wtedy, gdy mamy już wypracowany odruch swobodnego mówienia. Zbyt wczesne wprowadzenie metody MCL może wręcz zniechęcić do nauki języka z uwagi na uwypuklane przez nią trudności; może wywołać odruch dukania, wstydu, stresu (przeciw czemu tak słusznie walczą metody komunikacyjne, zob. Zabrocki 1966) — tym samym, może przynieść więcej złego niż dobrego.[63] W końcu, po piąte, metoda MCL jest pomyślana, aby zamknąć zinstytucjonalizowany kurs nauki języka obcego i przygotować do nauki samodzielnej. Jest adresowana do tych, którzy pragną ten język nieustannie doskonalić (z powodów zawodowych – nauczyciele lub tłumacze – lub hobbistycznych) po to, by dążyć w jego władaniu do doskonałości. A to wymaga na pewno sporego wysiłku i cierpliwości.

MCL a prawo najmniejszego wysiłku

Metoda MCL jest pracochłonna. Wymaga szczególnie dużego nakładu pracy ze strony uczniów. Ale przecież nic nie przychodzi samo i jak do tej pory, nie wymyślono metody, która pozwoliłaby nauczyć się języka obcego bez żadnego trudu. Nie oznacza to jed-

61 Wiedząc, że na różnych kierunkach dominują różne metodologie językoznawcze, proponujemy bądź to właśnie te metodologie wykorzystać, bądź też przychylniej spojrzeć na metodologie niedominujące.

62 Przez 7 lat rejestrowania wyników metody na 4 przypadki osób „dwujęzycznych", 2 z nich nie dawały sobie rady z ćwiczeniami, 2 pozostałe choć ćwiczenia wykonywały poprawnie, to w niczym nie udoskonaliło to ich kompetencji. Słowem, o ile MCL takim osobom nie szkodzi, to znajomości ich języka nie rozwija.

63 Wprowadzenie metody MCL na 1-ym roku studiów przyniosło dużo słabsze efekty niż na roku IV-ym, na którym metoda ta jest najczęściej praktykowana.

nak, że metoda MCL nie uwzględnia prawa najmniejszego wysiłku. Wokół niego jest przecież organizowany każdy proces dydaktyczny i nie da się stworzyć adekwatnego modelu nauki języka, który by tego prawa nie brał pod uwagę.

Prawo to wyjaśnia wpływ języka rodzimego na obcy. Energię, który wydaliśmy na utrwalenie struktur konceptualizowania świata w języku rodzimym w naturalny sposób wykorzystujemy do przyswojenia innych języków. Wyjaśnia ono też zasady progresji języka obcego. Jego prosta myśl: „włożyć tyle pracy, ile trzeba, aby osiągnąć to, co potrzeba" będzie ograniczać liczbę i jakość przyswajanych reguł do takich, które sami uznamy za konieczne dla potrzeb naszej komunikacji. Jeśli celem jest komunikacja turystyczna, zadowolę się wykorzystaniem umiejętności zdobytych już w języku rodzimym, adaptując je do języka obcego. Jeśli celem jest dogłębne poznanie języka, będę zmuszony wyjść poza granice języka rodzimego i jeśli obecny poziom kompetencji mojego JP mnie nie zadowala, to modyfikuję reguły przyswojone, poszerzam zakres mojej kompetencji; choć zawsze na tyle, na ile to konieczne. I jeśli nikt nie da mi wskazówek, jakimi regułami poznawania / przyswajania języka obcego mam się posługiwać, będę posługiwać się tymi, które sam sobie stworzę. A te nie zawsze muszą być właściwe.

Ostatecznie więc, na prawo najmniejszego wysiłku w metodzie MCL spojrzeć można od dwóch różnych stron. Po pierwsze, przekazywana wiedza językoznawcza jest ograniczona do optymalnej liczby operacji umożliwiających dotarcie do jak największych połaci języka obcego. Po drugie, spojrzeć można na nie od strony zasady akomodacji, korelującej nakład pracy włożony w pozyskanie kompetencji językowej z wysiłkiem włożonym w sam akt komunikacji — porozumienia — po stronie odbiorcy i nadawcy tego aktu. Jeśli bowiem metody komunikacyjne — „oszczędniejsze" — pozwalają komunikować się już po krótkim okresie nauki, to jakość samych wypowiedzi sprawia, że ich odbiorca musi włożyć wiele energii w to, by je zrozumieć. Często ich też po prostu nie rozumie, co wymusza z kolei na nadawcy konieczność ich wielokrotnego przeformułowywania. I tak oto wysiłek zaoszczędzony na początku nauki kosztuje nas dużo energii podczas samego aktu komunikacji. Nie wspominając już o uczuciu dyskomfortu pojawiającym się w trakcie rozmowy. Być może lepiej jest więc włożyć więcej wysiłku w sam akt nauki języka, by później móc się nim porozumiewać z dużo większą swobodą, „bez wysiłku". W tym to rozumieniu, metoda MCL podporządkowuje się prawu najmniejszego wysiłku jak każda inna metoda nauczania; wszystko zależy od tego, gdzie chcemy tego wysiłku włożyć więcej lub mniej.

MCL a autonomia ucznia

Problem autonomii ucznia jest często wiązany z metodami nauczania o charakterze dedukcyjnym i indukcyjnym. Przyjmuje się, że metody dedukcyjne tej autonomii pozbawiają, podając uczniowi gotowe reguły niejako z zewnątrz, zaś samodzielności uczą metody indukcyjne. O zasadności wybranej metody mówi się względem trwałości przyswojonych umiejętności (wiedzy) oraz jej czaso- lub pracochłonności. Odkryte samodzielnie reguły mają być przyswojone na dłużej. Z drugiej jednak strony, uczniowie wolą często, by podać im reguły gotowe, „bo tak będzie szybciej" (Pawlak 2004). I to właśnie w mniejszej pracochłonności ucznia i czasochłonności realizacji materiału upatrywać można przewagi metody dedukcyjnych.

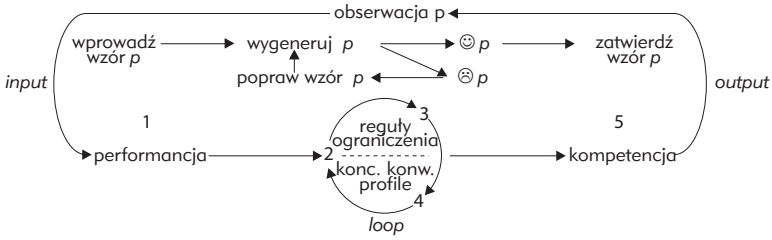
Metoda MCL jest eksplicytna i dedukcyjna. Czy oznacza to więc, że odbiera ona uczniowi możliwość samodzielnego dochodzenia do przyswajanych wartości? Nie. Wręcz przeciwnie: do pracy samodzielnej go nakłaniamy. Co więcej, przyjmujemy, iż uczeń uczy się przede wszystkim sam (zapamiętując przedstawiony materiał, przygotowując tekst, ucząc się do sprawdzianu). Z drugiej strony, nieustannie powtarzamy, że pozostawiony sam sobie jest on narażony na wiele niebezpieczeństw. Jest to szczególnie widoczne w procesie kształcenia kompetencji stosowności owej. Metody indukcyjne — „autonomizujące" ucznia — sprawdzają się być może w kształceniu kompetencji poprawnościowej. Jeśli bowiem uczeń wytworzy samodzielnie regułę niepoprawną, to jej zastosowanie przejawiające się w strukturze powierzchniowej może zostać przez nauczyciela skorygowane. Rzecz jest jednak bardziej skomplikowana, gdy uczeń ma budować kompetencję stosowności ową. Samodzielnie tworzone wyobrażenia o KKP lub EZ zasłyszanych wyrażeń, syntagm lub struktur składniowych są często dalece odmienne od ich KKP lub EZ rzeczywistych, i żeby to uzmysłowić, musimy często odwołać się do procesu tłumaczenia (w podwójnym znaczeniu: eksplikacji i translacji). W procesie nauczania dochodzi więc do sytuacji paradoksalnej. Nakłania się do samodzielnego budowania kompetencji poprawnościowej tam, gdzie uczeń wolałby zaoszczędzić czas i mieć reguły już gotowe, a pozostawia się go samemu sobie przy kształtowaniu kompetencji stosowności owej, gdzie samodzielnie tworzone reguły budują kompetencję JP niezgodną z rzeczywistą kompetencją JO, a więc tam, gdzie ingerencja z zewnątrz jest konieczna.

Sytuacja ta wynika z mieszania dwu czynników związanych z pracą samodzielną ucznia (autodydaktyka), tj.: jego samodzielnością (autonomia) i samowystarczalnością (autarksja). W MCL odgraniczamy pierwszą od drugiej i przyjmujemy, że dla pozyskania rzeczywistej kompetencji języka obcego reguły jego poznania tworzone przez ucznia samodzielnie są w bardzo dużej mierze niewystarczające. Innymi słowy, choć uczeń jest dla nas samodzielny, to nie jest już według nas samowystarczalny. MCL ogranicza tak pojmowaną samowystarczalność, przekazując uczniowi narzędzia pozyskiwania kompetencji JO (w miarę możliwości metodą majeutyczną), po to by mógł on samodzielnie (szczególnie po ukończeniu kursu) przekształcać swój język pośredni w rzeczywisty język obcy. Na obecnym etapie rozwoju glottodydaktyki wydaje się, że tylko tak półautonomicznie rozumiana samowystarczalność ucznia daje szanse na jego samodzielne budowanie kompetencji właściwej.

Uczeń — badacz samodzielny i dojrzały

W stosowaniu wiedzy językoznawczej nie chodzi o rygor zapisu naukowego; nie należy wymagać, by dla każdej nowo poznanej struktury tworzyć rozbudowane algorytmy, szkicować skomplikowane schematy. Chodzi przede wszystkim o uchwycenie i zinterioryzowanie pewnej ograniczonej liczby mechanizmów, umożliwiających samodzielną analizę jak największej liczby „(na) nowo" poznawanych struktur języka obcego. Chodzi o to, by poprzez zakorzenią w uczniu świadomość językową wyrobić w nim odruch dostrzegania takich struktur. Chodzi o to, by, kiedy obcować on będzie z językiem już całkowicie samodzielnie, nie przechodził koło nich obojętnie, jak czyni to często uczeń przeciętny. Posłużyć się tu można metaforą turysty i archeologa, gdzie choć jeden i drugi, przechodząc koło piramid w Egipcie, patrzą na to samo, to nie to samo dostrzegają; i jeśli pierwszy się nimi tylko zachwyca, to drugi odkrywa dodatkowo to, czego

pierwszy nie zauważył. Uczeń MCL wie, czego szukać, wie, o co pytać, wie, jak analizować oraz przyswajać to, co znajduje. Tak oto, na przecięciu różnych omawianych w tej pracy modeli języka i akwizycji (model komputacyjny, generatywny, kognitywny, system uczący się, *noticing the gap*) powstaje ogólny algorytm metody MCL, dotyczący samodzielnego pozyskiwania kompetencji języka obcego (patrz s.27-28):



Ostatecznie więc, w metodzie MCL chodzi o to, by w procesie nauki JO wyjść od tego, czym już dysponujemy („głowa polska"), by dotrzeć do tego, czego nie mamy („głowa francuska") za pomocą tego, czego się uczymy („uświadomiona wiedza językowa"). Chodzi o kontrolę (pół)autonomicznego kształtowania języka pośredniego tak, by samodzielna nauka języka obcego pozwoliła pozyskać kompetencję właściwą. Chodzi o to, by wyposażyć ucznia w samonapędzający się schemat pozyskiwania tej kompetencji. Za Trocmé-Fabre (1994, s.243) uważamy bowiem, że „faire atteindre une disponibilité, une capacité est plus important que de faire atteindre une performance". Wyposażony w taką wiedzę uczeń staje się z czasem mistrzem posiadającym umiejętność odpowiedniego wykorzystania swojej własnej wiedzy do właściwej nauki JO; mistrzem, który będzie mógł z czasem podzielić się swą wiedzą ze swymi przyszłymi uczniami.

Aneks

Przedstawiamy tutaj tabele z wynikami cząstkowymi wykonywanych zadań.

Liczby studentów nie są symetryczne. Testy S1 były przeprowadzane na samym początku kursu, S2 na samym końcu; tymczasem w trakcie roku akademickiego liczba studentów się zmieniała, bądź to przybywali nowi, bądź też niektórzy przestawali uczęszczać na zajęcia.

Na niektórych latach badaniu poddawani byli dodatkowo nauczyciele uczestniczący w pozauniwersyteckich kursach MCL. Od roku 2006 analizie poddawane były również tłumaczenia pisemne kandydatów na tłumaczy przysięgłych.

Numeracja prezentowanych zadań nie oznacza, że w takiej kolejności zostały one prowadzone. Numeracją tą posługujemy się do zliczenia wskaźników transferu wiedzy w pierwszym podrozdziale ostatniego rozdziału pracy.

Kompetencja syntaktyczna

Zadanie nr 1 Zdania do tłumaczenia pisemnego

liczba konstrukcji ☺ + liczba konstrukcji ☹ = całkowita liczba zdań dla danego algorytmu wszystkich studentów uczestniczących w teście
(np. dla roku 2002, 3 zdania na STR w 1 teście przy 14 studentach dają 42 odpowiedzi)

Rok akad.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
				Grupa MCL w sytuacji S1					
Liczba stud.	14 stud	—	—	9 stud	22 stud*	—	9 stud	6 stud	60 stud
STR	9☺/33☹	—	—	6☺/21☹	18☺/48☹	—	8☺/19☹	3☺/9☹	44☺/130☹
Koncesja	17☺/39☹	—	—	9☺/27☹	27☺/61☹	—	10☺/26☹	7☺/11☹	70☺/164☹
(Nie) tylko	5☺/37☹	—	—	4☺/14☹	2☺/42☹	—	6☺/12☹	4☺/8☹	21☺/113☹
Kauzatywy	4☺/52☹	—	—	4☺/23☹	6☺/82☹	—	4☺/23☹	2☺/10☹	20☺/190☹
Elipsa/Ampl.	11☺/31☹	—	—	12☺/15☹	4☺/40☹	—	16☺/11☹	4☺/8☹	47☺/105☹
Nie wszyscy	10☺/18☹	—	—	6☺/12☹	7☺/37☹	—	10☺/8☹	2☺/6☹	35☺/81☹
x nie znaczy y	0☺/28☹	—	—	1☺/8☹	0☺/22☹	—	3☺/6☹	1☺/5☹	5☺/69☹
Prośba	2☺/12☹	—	—	3☺/6☹	8☺/14☹	—	3☺/6☹	0☺/6☹	16☺/44☹
A może byśmy	—	—	—	4☺/14☹	3☺/41☹	—	2☺/16☹	1☺/5☹	10☺/76☹
Lepiej jeśli	—	—	—	3☺/15☹	2☺/42☹	—	2☺/16☹	0☺/6☹	7☺/79☹
Nie tyle x, ile y	—	—	—	—	5☺/39☹	—	0☺/18☹	2☺/10☹	7☺/67☹
Razem	58☺/250☹	—	—	52☺/155☹	82☺/468☹	—	64☺/161☹	26☺/84☹	282☺/1118☹

				Grupa MCL w sytuacji S2					
Liczba stud.	12 stud	—	—	6 stud	21 stud*	21 stud*	6 stud	4 stud	70 stud
STR	29☺/7☹	—	—	21☺/3☹	74☺/10☹	69☺/15☹	23☺/1☹	15☺/1☹	231☺/37☹
Koncesja	39☺/9☹	—	—	19☺/5☹	76☺/8☹	65☺/19☹	22☺/2☹	14☺/2☹	235☺/45☹
(Nie) tylko	20☺/4☹	—	—	21☺/3☹	78☺/6☹	70☺/14☹	21☺/3☹	16☺/0☹	226☺/30☹
Kauzatywy	17☺/31☹	—	—	16☺/14☹	45☺/60☹	39☺/66☹	19☺/11☹	12☺/8☹	148☺/190☹
Elipsa/Ampl.	25☺/11☹	—	—	18☺/6☹	69☺/15☹	58☺/26☹	19☺/5☹	12☺/4☹	201☺/67☹
Nie wszyscy	22☺/2☹	—	—	11☺/1☹	38☺/4☹	38☺/4☹	12☺/0☹	8☺/0☹	129☺/11☹
x nie znaczy y	12☺/0☹	—	—	5☺/1☹	20☺/1☹	19☺/2☹	6☺/0☹	12☺/0☹	74☺/4☹
Prośba	12☺/0☹	—	—	6☺/0☹	17☺/4☹	20☺/2☹	6☺/0☹	4☺/0☹	65☺/6☹
A może byśmy	—	—	—	6☺/0☹	32☺/10☹	31☺/11☹	6☺/0☹	7☺/1☹	82☺/22☹
Lepiej jeśli	—	—	—	14☺/4☹	51☺/12☹	33☺/9☹	17☺/1☹	9☺/3☹	124☺/29☹
Nie tyle x, ile y	—	—	—	—	33☺/9☹	29☺/13☹	11☺/1☹	6☺/2☹	79☺/25☹
Razem	176☺/64☹	—	—	137☺/37☹	533☺/139☹	471☺/181☹	162☺/24☹	115☺/21☹	1594☺/466☹

				Grupa kontrolna w sytuacji S2					
Liczba stud.	5 stud	—	—	7 stud	6 stud	—	7 stud	—	25 stud
STR	6☺/9☹	—	—	5☺/16☹	4☺/14☹	—	4☺/17☹	—	19☺/56☹
Koncesja	7☺/13☹	—	—	9☺/19☹	8☺/16☹	—	9☺/19☹	—	33☺/67☹
(Nie) tylko	3☺/12☹	—	—	5☺/9☹	1☺/11☹	—	5☺/9☹	—	14☺/41☹
Kauzatywy	1☺/19☹	—	—	6☺/22☹	2☺/22☹	—	8☺/20☹	—	17☺/83☹
Elipsa/Ampl.	5☺/5☹	—	—	10☺/11☹	6☺/12☹	—	5☺/9☹	—	26☺/37☹
Nie wszyscy	5☺/5☹	—	—	4☺/10☹	4☺/10☹	—	6☺/8☹	—	19☺/33☹
x nie znaczy y	0☺/5☹	—	—	1☺/6☹	0☺/6☹	—	3☺/4☹	—	4☺/21☹
Prośba	1☺/3☹	—	—	2☺/5☹	2☺/4☹	—	3☺/4☹	—	8☺/16☹
A może byśmy	—	—	—	3☺/11☹	4☺/8☹	—	5☺/9☹	—	12☺/28☹
Lepiej jeśli	—	—	—	3☺/11☹	1☺/11☹	—	2☺/12☹	—	6☺/34☹
Nie tyle x, ile y	—	—	—	—	3☺/9☹	—	5☺/9☹	—	8☺/18☹
Razem	28☺/71☹	—	—	48☺/120☹	35☺/123☹	—	55☺/120☹	—	166☺/434☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 2 Zdania do tłumaczenia ustnego

liczba konstrukcji ☺ + liczba konstrukcji ☹ = całkowita liczba zdań dla danego algorytmu zadanych do tłumaczenia w klasie (liczba zdań jest mniejsza, gdyż zdanie przetłumaczone ☺*p* przez 1 studenta na głos w klasie „przypomina" jego wzór studentom pozostałym)

Z reguły, tam, gdzie jest stosowany test pisemny, tam nie jest stosowany test ustny, i odwrotnie; choć są lata, na których stosowane są oba rodzaje testów, szczególnie dla MCL w sytuacji S2.

Rok akad.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
					Grupa MCL w sytuacji S1				
Liczba stud.	—	10 stud	11 stud	—	—	19 stud*	—	4 stud	44 stud
STR	—	0☺/3☹	1☺/2☹	—	—	1☺/6☹	—	0☺/2☹	2☺/13☹
Koncesja	—	1☺/4☹	1☺/4☹	—	—	1☺/9☹	—	2☺/3☹	5☺/20☹
(Nie) tylko	—	0☺/5☹	2☺/3☹	—	—	2☺/8☹	—	1☺/4☹	5☺/20☹
Kauzatywy	—	0☺/4☹	0☺/4☹	—	—	2☺/6☹	—	1☺/3☹	3☺/17☹
Elipsa/Ampl.	—	1☺/2☹	0☺/3☹	—	—	1☺/5☹	—	1☺/2☹	3☺/12☹
Nie wszyscy	—	0☺/2☹	0☺/2☹	—	—	1☺/3☹	—	1☺/1☹	2☺/8☹
x nie znaczy *y*	—	0☺/2☹	0☺/2☹	—	—	1☺/4☹	—	1☺/0☹	2☺/8☹
Prośba	—	0☺/2☹	0☺/2☹	—	—	2☺/2☹	—	2☺/0☹	4☺/6☹
A może byśmy	—	0☺/2☹	0☺/2☹	—	—	1☺/3☹	—	0☺/2☹	1☺/9☹
Lepiej jeśli	—	—	0☺/2☹	—	—	0☺/4☹	—	0☺/1☹	0☺/7☹
Nie tyle *x*, ile *y*	—	—	—	—	—	1☺/3☹	—	0☺/2☹	1☺/5☹
Razem	—	2☺/26☹	4☺/26☹	—	—	13☺/53☹	—	9☺/20☹	28☺/125☹
					Grupa MCL w sytuacji S2				
Liczba stud.	—	8 stud	8 stud	—	—	20 stud*	5 stud	5 stud	46 stud
STR	—	3☺/1☹	4☺/1☹	—	—	8☺/3☹	5☺/3☹	5☺/1☹	25☺/9☹
Koncesja	—	6☺/3☹	6☺/2☹	—	—	14☺/4☹	3☺/1☹	3☺/1☹	32☺/11☹
(Nie) tylko	—	5☺/2☹	5☺/2☹	—	—	11☺/3☹	4☺/0☹	2☺/0☹	27☺/7☹
Kauzatywy	—	2☺/3☹	4☺/3☹	—	—	6☺/6☹	3☺/3☹	1☺/3☹	16☺/18☹
Elipsa/Ampl.	—	2☺/3☹	3☺/3☹	—	—	6☺/5☹	3☺/3☹	5☺/2☹	19☺/16☹
Nie wszyscy	—	3☺/0☹	2☺/0☹	—	—	6☺/2☹	3☺/0☹	2☺/1☹	16☺/3☹
x nie znaczy *y*	—	2☺/0☹	3☺/0☹	—	—	5☺/1☹	2☺/0☹	2☺/0☹	14☺/1☹
Prośba	—	1☺/1☹	2☺/1☹	—	—	3☺/1☹	2☺/1☹	2☺/0☹	10☺/4☹
A może byśmy	—	2☺/0☹	2☺/1☹	—	—	4☺/2☹	2☺/0☹	3☺/0☹	13☺/3☹
Lepiej jeśli	—	—	3☺/1☹	—	—	6☺/3☹	3☺/1☹	2☺/2☹	14☺/7☹
Nie tyle *x*, ile *y*	—	—	—	—	—	5☺/3☹	3☺/1☹	4☺/2☹	12☺/6☹
Razem	—	26☺/13☹	34☺/14☹	—	—	74☺/33☹	33☺/13☹	31☺/12☹	198☺/85☹
					Grupa kontrolna w sytuacji S2				
Liczba stud.	—	4 stud	4 stud	—	—	8 stud	—	9 stud	25 stud
STR	—	0☺/3☹	1☺/2☹	—	—	1☺/2☹	—	2☺/2☹	4☺/9☹
Koncesja	—	0☺/3☹	0☺/4☹	—	—	2☺/3☹	—	1☺/3☹	3☺/13☹
(Nie) tylko	—	2☺/2☹	0☺/2☹	—	—	0☺/4☹	—	1☺/3☹	3☺/11☹
Kauzatywy	—	0☺/3☹	1☺/4☹	—	—	0☺/3☹	—	1☺/3☹	2☺/13☹
Elipsa/Ampl.	—	1☺/2☹	0☺/3☹	—	—	1☺/2☹	—	0☺/2☹	2☺/9☹
Nie wszyscy	—	0☺/2☹	1☺/2☹	—	—	0☺/2☹	—	2☺/1☹	3☺/7☹
x nie znaczy *y*	—	0☺/1☹	0☺/2☹	—	—	0☺/2☹	—	1☺/0☹	1☺/5☹
Prośba	—	0☺/1☹	0☺/2☹	—	—	1☺/2☹	—	1☺/2☹	2☺/7☹
A może byśmy	—	0☺/2☹	0☺/2☹	—	—	1☺/2☹	—	0☺/2☹	1☺/8☹
Lepiej jeśli	—	—	0☺/2☹	—	—	0☺/1☹	—	0☺/1☹	0☺/4☹
Nie tyle *x*, ile *y*	—	—	—	—	—	0☺/1☹	—	0☺/1☹	0☺/2☹
Razem	—	3☺/19☹	3☺/25☹	—	—	6☺/24☹	—	9☺/20☹	21☺/88☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 3 Analiza tekstów pisanych

n/J, gdzie: n — uż. chybione ☹ / uż. stosowne ☺, J — jednostka poddana analizie (od 25 do 50 zdań tekstu zwartego, ciągłego i zamkniętego)

Wyróżniamy 3 rodzaje jednostek: D — dysertacje, tj. prace na zadane tematy, M/L — wybrane fragmenty (rozdziały itp.) prac magisterskich (M) i/lub licencjackich (L), T — tłumaczenia (z egzaminów na tłumacza przysięgłego) traktowane jako stymulatory użycia wybranych konstrukcji.

W sytuacji S1 i S2 analizujemy 2 rodzaje jednostek dla grupy MCL: D i M/L. W sytuacji S2 wprowadzenie do grupy kontrolnej tłumaczeń wykonywanych przez kandydatów na tłumaczy przysięgłych jako jednostek zadania otwartego można uznać za problematyczne; pozwala to jednak nadrobić braki korpusu badawczego dla studentów, z którymi nie ma już praktycznie żadnego kontaktu po ukończeniu studiów. Wszystkie osoby składające w/w egzamin zostały zaliczone do grupy kontrolnej, bowiem choć prace pisemne są kodowane, to spośród osób, które przeszły do etapu egzaminu ustnego ani jedna nigdy nie uczestniczyła w kursie MCL.

Wskaźnik wiarygodności wyników analiz dysertacji (z wyjątkiem egzaminów pisemnych składanych na koniec roku akademickiego) oraz, szczególnie, prac magisterskich może nie być wystarczająco wysoki z uwagi na omawiane już czynniki — przekazywanie notatek z zajęć MCL osobom z grupy kontrolnej, weryfikacja i poprawa prac pisemnych przez rodzimych użytkowników języka francuskiego, bądź kolegów językowo lepszych itp.

Rok akad.	2005		2006		2007		2008		2009		**Razem**	
Grupa MCL w sytuacji S1												
l-ba jednostek: D, L ogółem	9	4	14	2	29	4	19	2	52	—	123	12
	13		16		33		21		52		135	
STR	45/227*	28/121	68/351	6/64	174/721	11/135	120/425	5/60	301/1209	—	708/2933	50/380
	73☹/348☺		74☹/415☺		185☹/856☺		125☹/485☺		301☹/1209☺		758☹/3313☺	
Koncesja	17/7	2/2	17/2	0/2	46/20	0/3	28/18	2/0	49/17	—	157/64	4/7
	19☹/9☺		17☹/4☺		46☹/23☺		30☹/18☺		49☹/17☺		161☹/71☺	
(Nie) tylko	6/1	0/0	31/5	1/0	9/0	1/2	6/8	0/0	17/6	—	69/20	2/2
	6☹/1☺		32☹/5☺		10☹/2☺		6☹/8☺		17☹/6☺		71☹/22☺	
Elipsa/Ampl.	22/9	0/2	11/14	0/0	43/22	0/0	17/12	2/0	124/124	—	217/181	2/2
	22☹/11☺		11☹/14☺		43☹/22☺		19☹/12☺		124☹/124☺		219☹/183☺	
Nie wszyscy	4/1	2/0	2/0	1/0	26/3	0/0	4/0	1/1	19/1	—	55/5	4/1
	6☹/1☺		3☹/0☺		26☹/3☺		5☹/1☺		19☹/1☺		59☹/6☺	
x nie znaczy *y*	0/0	2/0	4/0	0/0	17/0	1/0	4/2	0/0	11/7	—	36/9	3/0
	2☹/0☺		4☹/0☺		18☹/0☺		4☹/2☺		11☹/7☺		39☹/9☺	
Nie tyle *x*, ile *y*	3/1	0/0	7/2	1/0	12/6	3/0	6/3	0/1	14/6	—	42/18	4/1
	3☹/1☺		8☹/2☺		15☹/6☺		6☹/4☺		14☹/6☺		46☹/19☺	
Razem	97/246	34/125	140/374	9/66	327/772	16/140	185/468	10/62	535/1370	—	1284/3230	69/393
	131☹/371☺		149☹/440☺		343☹/912☺		195☹/530☺		535☹/1370☺		1353☹/3623☺	

Grupa MCL w sytuacji S2												
l-ba jednostek: D,M ogółem	9	2	9	3	11	3	6	2	5	1	40	11
	11		12		14		8		6		51	
STR	12/272	0/48	8/301	1/95	17/306	0/80	5/170	4/60	11/125	0/34	53/1174	5/317
	12☹/320☺		9☹/396☺		17☹/386☺		9☹/330☺		11☹/159☺		58☹/1491☺	
Koncesja	1/11	0/1	0/7	0/1	3/8	0/2	0/4	0/0	0/4	0/0	4/34	0/4
	1☹/12☺		0☹/8☺		3☹/10☺		0☹/4☺		0☹/4☺		4☹/38☺	
(Nie) tylko	0/3	0/0	0/3	0/1	1/2	0/0	1/3	0/2	0/0	1/0	2/11	1/3
	0☹/3☺		0☹/4☺		1☹/2☺		1☹/5☺		1☹/0☺		3☹/14☺	
Elipsa/Ampl.	1/6	0/1	1/4	0/0	4/8	0/1	1/7	1/0	2/4	0/0	9/29	1/2
	1☹/7☺		1☹/4☺		4☹/9☺		2☹/7☺		2☹/4☺		10☹/31☺	
Nie wszyscy	0/2	0/0	0/1	0/1	1/0	0/0	0/3	0/1	1/1	0/2	2/7	0/4
	0☹/2☺		0☹/2☺		1☹/0☺		0☹/4☺		1☹/3☺		2☹/11☺	
x nie znaczy *y*	0/3	0/1	1/0	0/0	0/2	0/0	0/0	0/1	0/1	0/0	1/6	0/2
	0☹/4☺		1☹/0☺		0☹/2☺		0☹/1☺		0☹/1☺		1☹/8☺	
Nie tyle *x*, ile *y*	1/2	0/0	0/4	0/1	2/7	0/0	0/0	1/0	1/0	0/0	4/13	1/1
	1☹/2☺		0☹/5☺		2☹/7☺		1☹/0☺		1☹/0☺		5☹/14☺	
Razem	15/299	0/51	10/320	1/99	28/333	0/83	7/187	6/64	15/135	1/36	75/1274	8/333
	15☹/350☺		11☹/419☺		28☹/416☺		13☹/251☺		16☹/171☺		83☹/1607☺	

Rok akad.	2005			2006			2007			2008			2009			**Razem**		
Grupa kontrolna w sytuacji S2																		
l-ba jedn: D, M, T ogółem	4	1	—	—	2	6	3	2	12	2	1	16	2	—	21	11	6	55
		5			8			17			19			23			72	
STR	22/92	3/27	—	—	4/62	9/156	14/78	7/78	30/225	2/71	1/40	39/300	8/71	—	57/403	46/312	15/207	135/1084
		25☹/119☺			13☹/218☺			51☹/381☺			42☹/411☺			65☹/474☺			196☹/1603☺	
Koncesja	3/2	1/0	—	—	0/1	0/0	4/2	0/2	7/5	0/2	0/0	9/7	3/0	—	4/5	10/6	1/3	20/17
		4☹/3☺			0☹/1☺			11☹/9☺			9☹/9☺			7☹/5☺			31☹/26☺	
(Nie) tylko	2/0	0/0	—	—	2/0	6/0	2/0	0/1	0/0	0/0	1/0	11/5	2/0	—	6/6	6/0	3/1	23/11
		2☹/0☺			8☹/0☺			2☹/1☺			12☹/5☺			8☹/6☺			32☹/12☺	
Elipsa/Ampl.	8/3	0/0	—	—	1/0	11/7	2/1	1/0	7/5	7/4	0/0	10/6	6/4	—	17/7	23/12	2/0	45/25
		8☹/3☺			12☹/7☺			10☹/6☺			17☹/10☺			23☹/11☺			70☹/37☺	
Nie wszyscy	0/0	0/0	—	—	1/0	0/0	2/0	0/0	5/1	0/0	0/0	3/3	1/0	—	4/5	3/0	1/0	12/9
		0☹/0☺			1☹/0☺			7☹/1☺			3☹/3☺			5☹/5☺			16☹/9☺	
x nie znaczy y	2/0	0/0	—	—	0/0	0/0	1/0	0/1	5/1	1/1	0/0	5/1	1/0	—	7/5	5/1	0/1	17/7
		2☹/0☺			0☹/0☺			6☹/2☺			6☹/2☺			8☹/5☺			22☹/9☺	
Nie tyle x, ile y	3/0	1/0	—	—	0/0	0/0	2/1	2/0	0/0	2/0	0/0	8/2	1/0	—	4/4	8/1	3/0	12/6
		4☹/1☺			0☹/0☺			4☹/1☺			10☹/2☺			5☹/4☺			23☹/7☺	
Razem	40/97	5/124	—	—	8/63	26/163	27/82	10/82	54/237	12/78	2/40	85/324	22/75	—	99/435	101/332	25/309	264/1159
		45☹/221☺			34☹/226☺			91☹/401☺			99☹/442☺			121☹/510☺			390☹/1800☺	

* wysoka liczba zdań przyjętych za ☺ wynika z faktu, że każde zdanie tekstu ma jakąś perspektywę funkcjonalną; siłą rzeczy kalkulacją są więc objęte wszystkie zdania badanej jednostki (co nie znaczy, że wszystkie zdania uznane za ☺ z uwagi na ich strukturę STR są pod innymi względami równie właściwe).

Zadanie nr 4 Analiza wypowiedzi ustnych

n/J, gdzie: n — uż. chyb. ☹ / uż. właśc. ☺, J — jednostka poddana analizie (8-15 min. tekstu zwartego, ciągłego i zamkniętego)

Badaniom zostały poddane 3 rodzaje jednostek:
T — 8-10 minut tekstu przygotowanego w domu na zadany temat i nagranego na kasecie po francusku (w ramach zajęć prowadzonych na V roku studiów z tłumaczenia słowa żywego); studenci nagrywają je jako materiał do późniejszego tłumaczenia, nie wiedząc, że są one również poddawane obróbce pod w/w względem,
E — losowo dobrane odpowiedzi na pytania zadawane na egzaminach lub zaliczeniach (10-15 minut),
K — konwersatoria, tj. pogadanki, do których studenci byli stymulowani pod koniec wybranych zajęć (10-15 minut).
Wskaźnik wiarygodności wyników jednostek T może nie być wystarczająco wysoki z uwagi na omawiane już czynniki — przekazywanie notatek z zajęć MCL osobom z grupy GK, przygotowywanie kaset bezpośrednio z tekstów oryginalnych itp.

Rok akad.	2005			2006			2007			2008			2009			**Razem**		
Grupa MCL w sytuacji S2																		
l-ba jedn: T, E, K ogółem	6	5	—	6	5	9	—	6	5	4	4	7	4	8	3	20	28	24
		11			20			11			15			15			72	
STR	5/-*	14/-	—	4/-	17/-	6/-	—	17/-	7/-	1/-	11/-	15/-	5/-	12/-	7/-	15/-	71/-	35/-
		19☹/-			27☹/-			24☹/-			27☹/-			24☹/-			121☹/-	
Koncesja	1/2	0/3	—	0/4	3/4	5/7	—	6/2	4/2	0/4	1/0	2/11	1/2	1/9	6/4	2/12	11/18	17/24
		1☹/5☺			8☹/15☺			10☹/4☺			3☹/15☺			8☹/15☺			30☹/54☺	
(Nie) tylko	0/2	1/2	—	1/2	2/1	4/11	—	1/3	2/8	0/0	2/1	4/9	0/1	3/8	2/2	1/5	9/15	12/30
		1☹/4☺			7☹/14☺			3☹/11☺			6☹/10☺			5☹/11☺			22☹/50☺	
Elipsa/Ampl.	0/9	3/3	—	2/11	4/4	11/8	—	5/7	14/11	7/7	4/4	6/7	2/3	3/3	6/4	11/30	19/21	37/30
		3☹/12☺			17☹/23☺			19☹/18☺			17☹/18☺			11☹/10☺			67☹/81☺	
Nie wszyscy	0/2	1/2	—	0/2	1/0	4/9	—	0/4	2/12	0/4	1/2	4/10	0/4	3/5	2/6	0/12	6/13	12/37
		1☹/4☺			5☹/11☺			2☹/16☺			5☹/16☺			5☹/15☺			18☹/62☺	
x nie znaczy y	0/0	0/1	—	0/1	0/1	2/7	—	1/1	4/3	0/1	1/0	2/4	0/2	4/1	3/6	0/4	6/4	11/20
		0☹/1☺			2☹/2☺			5☹/4☺			3☹/5☺			7☹/9☺			17☹/28☺	
Nie tyle x, ile y	—	—	—	0/2	1/0	7/6	—	0/2	1/0	3/0	0/3	3/2	3/0	2/4	3/2	6/2	3/9	14/10**
		—			8☹/8☺			1☹/2☺			6☹/5☺			8☹/6☺			23☹/21☺	
A może byśmy	0/0	0/0	—	0/1	0/0	0/0	—	0/0	1/3	0/0	0/2	1/3	0/0	0/1	2/1	0/1	0/3	4/7
		0☹/0☺			0☹/1☺			1☹/3☺			1☹/5☺			2☹/2☺			4☹/11☺	
Lepiej jeśli	0/1	0/1	—	0/1	0/0	1/2	—	0/0	2/2	0/1	0/0	1/4	0/0	2/3	1/6	0/3	2/4	5/14
		0☹/2☺			1☹/3☺			2☹/2☺			1☹/5☺			3☹/9☺			7☹/21☺	
Prośba	0/0	0/0	—	0/0	0/0	1/2	—	1/2	0/2	0/0	0/0	4/2	0/0	0/0	1/1	0/0	1/2	6/7
		0☹/0☺			1☹/2☺			1☹/4☺			4☹/2☺			1☹/1☺			7☹/9☺	
Razem	6/16	19/12	—	7/24	28/10	41/52	—	31/21	37/43	11/17	20/12	42/52	11/12	30/34	33/32	35/69	128/89	153/179
		25☹/28☺			76☹/86☺			68☹/64☺			73☹/81☺			74☹/78☺			316☹/337☺	

Rok akad.	2005			2006			2007			2008			2009			**Razem**		
							Grupa kontrolna w sytuacji S2											
l-ba jedn: T, E, K ogółem	2	1	—	6	6	9	—	8	5	1	7	7	3	4	3	12	26	24
		3			21			13			15			10			62	
STR	3/-*	6/-	—	11/-	18/-	12/-	—	23/-	14/-	3/-	19/-	22/-	8/-	9/-	9/-	25/-	75/-	57/-
		9☹/-			41☹/-			37☹/-			44☹/-			26☹/-			157☹/-	
Koncesja	1/1	2/0	—	1/4	1/4	9/1	—	4/3	3/0	1/2	4/4	6/2	0/2	2/2	2/5	3/9	13/13	20/8
		3☹/1☺			11☹/9☺			7☹/3☺			11☹/8☺			4☹/9☺			36☹/30☺	
(Nie) tylko	0/2	2/0	—	2/4	0/2	11/2	—	3/0	4/0	0/2	4/4	4/2	0/0	2/1	2/2	2/8	11/7	21/6
		2☹/2☺			13☹/8☺			7☹/0☺			8☹/8☺			4☹/3☺			34☹/21☺	
Elipsa/Ampl.	3/1	3/0	—	4/1	7/7	12/6	—	12/12	6/6	1/3	2/2	9/12	0/7	2/2	7/8	8/12	26/23	34/32
		6☹/1☺			23☹/14☺			18☹/18☺			12☹/17☺			9☹/17☺			68☹/67☺	
Nie wszyscy	2/0	0/0	—	2/1	1/1	6/6	—	6/2	7/2	0/3	4/4	9/3	1/6	0/1	4/4	5/10	11/8	26/15
		2☹/0☺			9☹/8☺			13☹/4☺			13☹/10☺			5☹/11☺			42☹/33☺	
x nie znaczy y	0/0	0/0	—	0/1	0/2	5/0	—	2/0	3/1	0/1	6/2	8/2	0/1	3/4	5/3	0/3	11/8	21/6
		0☹/0☺			5☹/3☺			5☹/1☺			14☹/5☺			8☹/8☺			32☹/17☺	
Nie tyle x, ile y	—	—	—	0/0	0/0	0/3	—	4/1	5/1	0/2	4/0	6/2	0/1	2/0	2/0	0/3	10/1	13/6**
		—			0☹/3☺			9☹/2☺			10☹/4☺			4☹/1☺			23☹/10☺	
A może byśmy	0/0	0/0	—	0/0	0/0	0/3	—	0/0	2/0	0/0	1/0	3/1	0/0	1/0	4/2	0/0	2/0	9/6
		0☹/0☺			0☹/3☺			2☹/0☺			4☹/1☺			5☹/2☺			11☹/6☺	
Lepiej jeśli	1/0	0/0	—	0/0	0/0	4/0	—	0/0	3/1	0/0	0/3	5/1	1/0	0/0	2/0	2/0	0/3	14/2
		1☹/0☺			4☹/0☺			3☹/1☺			5☹/4☺			3☹/0☺			16☹/5☺	
Prośba	0/0	0/0	—	0/0	0/0	2/0	—	0/0	1/1	0/0	1/0	1/2	0/0	1/0	3/1	0/0	2/0	7/4
		0☹/0☺			2☹/0☺			1☹/1☺			2☹/2☺			4☹/1☺			9☹/4☺	
Razem	10/4	13/0	—	20/11	27/16	61/21	—	54/18	48/12	5/13	45/19	73/27	10/17	22/10	40/25	45/45	161/63	222/85
		23☹/4☺			108☹/48☺			102☹/30☺			123☹/59☺			72☹/52☺			428☹/193☺	

* podana jest wyłącznie liczba STR chybionych. Zliczenie całkowitej liczby zdań wypowiedzianych w trakcie rozmów prowadzonych na żywo jest praktycznie niemożliwe. Pominięcie tej liczby sprawia też, że wyniki porównań użyć ☹ do użyć ☺ różnią się znacznie od wyników otrzymanych z poprzedniej tabeli.

** obliczenia dla tej konstrukcji nie obejmują roku 2005.

Zadanie nr 5 Analiza kompetencji

Uczniowie dostają spreparowany z tekstów autentycznych tekst francuski z poleceniem wskazania „ukrytych" konstrukcji (miejsc) nie odpowiadających w pełni konwencji języka francuskiego. Na przykład koncesja jest użyta 3 razy: x☹, y☺, z☹. Jeśli trzej uczniowie wskażą odpowiednio: 1) x☹, y☺, z☺, 2) x☺, y☹, z☺, 3) x☹, y☺, z☹; odnotowujemy to odpowiednio jako: 1) 2☺/1☹, 2) 0☺/3☹, 3) 3☺/0☹; ich wynik łączny to: 5☺/4☹, tj.: 55,5%☺/44,5%☹.

Rok akad.	2004		2005		2006		2007		2008		2009		**Razem**	
						Grupa MCL i GK w sytuacji S2								
liczba stud.	MCL 8	GK 4	MCL 6	GK 7	MCL 20*	GK 6	MCL 20*	GK 8	MCL 6	GK 6	MCL 4	GK 9	MCL 64	GK 40
STR	20☺/4☹	7☺/5☹	17☺/1☹	11☺/10☹	48☺/12☹	8☺/10☹	37☺/23☹	7☺/17☹	14☺/4☹	12☺/6☹	9☺/3☹	16☺/11☹	145☺/47☹	51☺/69☹
Koncesja	6☺/2☹	3☺/1☹	12☺/0☹	8☺/6☹	31☺/9☹	8☺/4☹	28☺/12☹	8☺/8☹	6☺/0☹	2☺/4☹	2☺/2☹	4☺/5☹	85☺/25☹	33☺/28☹
(Nie) tylko	16☺/0☹	2☺/6☹	6☺/0☹	0☺/7☹	29☺/11☹	2☺/10☹	29☺/11☹	6☺/10☹	5☺/1☹	3☺/3☹	4☺/0☹	4☺/5☹	89☺/23☹	17☺/41☹
Kauzatywy	4☺/4☹	1☺/3☹	5☺/1☹	0☺/7☹	9☺/11☹	2☺/4☹	7☺/13☹	0☺/8☹	4☺/2☹	2☺/4☹	2☺/2☹	4☺/5☹	31☺/33☹	9☺/31☹
Elipsa/Ampl.	12☺/4☹	3☺/5☹	8☺/4☹	6☺/8☹	30☺/10☹	4☺/8☹	21☺/19☹	5☺/11☹	7☺/5☹	5☺/7☹	1☺/3☹	2☺/7☹	79☺/45☹	25☺/46☹
Nie wszyscy	8☺/0☹	1☺/3☹	6☺/0☹	2☺/5☹	18☺/2☹	0☺/6☹	15☺/5☹	2☺/6☹	6☺/0☹	2☺/4☹	4☺/0☹	5☺/4☹	57☺/7☹	12☺/28☹
x nie znaczy y	16☺/0☹	4☺/4☹	10☺/2☹	7☺/7☹	27☺/13☹	2☺/10☹	24☺/16☹	8☺/8☹	9☺/3☹	8☺/4☹	4☺/0☹	8☺/10☹	90☺/34☹	37☺/43☹
Nie tyle x, ile y	—	—	5☺/1☹	0☺/7☹	22☺/18☹	6☺/6☹	18☺/22☹	2☺/14☹	9☺/3☹	4☺/8☹	5☺/3☹	1☺/8☹	59☺/47☹	13☺/43☹
Inne 1	10☺/6☹	4☺/4☹	9☺/3☹	11☺/3☹	22☺/18☹	6☺/6☹	20☺/20☹	12☺/4☹	4☺/2☹	5☺/1☹	4☺/0☹	6☺/3☹	69☺/49☹	44☺/21☹
Inne 2	—	—	5☺/1☹	6☺/1☹	17 ☺/3☹	5☺/1☹	15☺/5☹	7☺/1☹	6☺/0☹	6☺/0☹	3☺/1☹	7☺/2☹	46☺/10☹	31☺/5☹
Inne 3	—	—	4☺/2☹	7☺/0☹	—	—	10☺/10☹	7☺/1☹	5☺/1☹	5☺/1☹	—	—	19☺/13☹	19☺/2☹
Razem	92☺/20☹	25☺/31☹	87☺/15☹	58☺/61☹	253☺/107☹	43☺/65☹	224☺/156☹	64☺/88☹	75☺/21☹	54☺/42☹	38☺/14☹	57☺/60☹	769☺/333☹	301☺/347☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 6 Analiza kompetencji

Obie grupy dostają zdania ekwiwalentne zredagowane po polsku i francusku, z poleceniem wskazania różnicy w stopniu skonwencjonalizowania tych struktur, dysponując trzema kryteriami oceny: ☺p (forma w pełni skonwencjonalizowana), 😐p (forma wpół-skonwencjonalizowana), ☹p (forma nieskonwencjonalizowana).

Na przykład, prostemu *bez względu na pogodę* przypisujemy 4 ekwiwalenty francuskie: 1) *sans égard au temps* (☹), 2) *indépendamment du temps* (☺), 3) *quel que soit le temps* (☺), 4) *qu'il fasse beau ou mauvais* (☺). Jeśli uczeń przypisał im interpretacje 1) ☺, 2) ☺, 3) ☺, 4) ☹, jego odpowiedź oceniamy jako: 2☺/2☹, tj.: 50%☺/50%☹. Z uwagi na nieostry charakter zjawiska konwencji językowej, w niektórych przypadkach za właściwe przyjmujemy dwa wskazania dla jednej struktury (w dwóch osobnych pracach; bądź to ☹ lub 😐, bądź też ☺ lub 😐).

Choć zadania 5 i 6 staraliśmy się wykonywać niezależnie, tj. tak, aby wykonanie jednego nie miało wpływu na wyniki drugiego, to z uwagi na niewielką liczebność studentów nie zawsze było to możliwe.

Rok akad.	2004		2005		2006		2007		2008		2009		**Razem**	
Grupa MCL i GK w sytuacji S2														
liczba stud.	MCL —	GK 4	MCL 4	GK 3	MCL 11*	GK —	MCL 5*	GK 8	MCL —	GK 6	MCL —	GK —	MCL 20	GK 21
STR	—	12☺/4☹	14☺/2☹	9☺4☹	37☺/7☹	—	16☺/4☹	26☺/6☹	—	19☺/5☹	—	—	67☺/13☹	66☺/19☹
Koncesja	—	12☺/4☹	16☺/0☹	11☺/1☹	40☺/4☹	—	18☺/2☹	24☺/8☹	—	22☺/2☹	—	—	74☺/6☹	69☺/15☹
(Nie) tylko	—	8☺/4☹	12☺/0☹	7☺/2☹	27☺/6☹	—	12☺/3☹	20☺/4☹	—	12☺/6☹	—	—	51☺/9☹	47☺/16☹
Kauzatywy	—	6☺/2☹	7☺/1☹	5☺/1☹	12☺/10☹	—	6☺/4☹	10☺/6☹	—	9☺/3☹	—	—	25☺/15☹	30☺/12☹
Elipsa/Ampl.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Nie wszyscy	—	6☺/2☹	8☺/0☹	4☺/2☹	9☺/2☹	—	10☺/0☹	8☺/8☹	—	10☺/2☹	—	—	27☺/2☹	28☺/14☹
x nie znaczy *y*	—	6☺/2☹	8☺/0☹	5☺/1☹	6☺/5☹	—	8☺/2☹	12☺/4☹	—	6☺/6☹	—	—	22☺/7☹	29☺/13☹
Nie tyle *x*, ile *y*	—	—	8☺/4☹	3☺/6☹	22☺/11☹	—	9☺/6☹	15☺/9☹	—	10☺/8☹	—	—	39☺/21☹	28☺/23☹
Inne 1	—	3☺/5☹	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3☺/5☹
Inne 2	—	5☺/3☹	4☺/4☹	4☺/2☹	13☺/9☹	—	5☺/5☹	10☺/6☹	—	9☺/3☹	—	—	22☺/18☹	28☺/14☹
Inne 3	—	—	—	—	—	—	10☺/0☹	15☺/1☹	—	12☺/0☹	—	—	10☺/0☹	27☺/1☹
Razem	—	58☺/26☹	77☺/11☹	48☺/19☹	166☺/54☹	—	94☺/26☹	140☺/52☹	—	109☺/35☹	—	—	337☺/91☹	355☺/132☹

* bez uczestników kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 7 Analiza kompetencji — badania własne

Studenci obu grup są proszeni o samodzielne wyszukanie z tekstów autentycznych konstrukcji charakterystycznych dla języka francuskiego oraz ich opisanie. Ewaluacja opisu / zrozumienia / wyczucia konstrukcji dokonywana jest w skali od 0-10, tj. w skali procentowej. Opis konstrukcji dokonywany jest własnym językiem (by nie uprzywilejowywać grupy MCL). W tabeli podawane są już wyniki uśrednione. Na przykład, jeśli student podał 3 konstrukcje, z czego jedna została odrzucona, a dwie pozostałe ocenione na 75% i 85%, średnia ocena jego pracy to: 2/80%. Jeśli na roku było 3 studentów, którym łącznie zaliczone zostało 7 konstrukcji z ocenami: 60%, 75% i 85%, średnia ocena ich pracy to: 7/73%.

UWAGA: nie wszystkie odnalezione przez studenta konstrukcje zostają zaakceptowane; obliczeniami są objęte tylko konstrukcje ostatecznie zaakceptowane.

Rok akad.		2004		2005		2006		2007		2008		**Razem**	
Grupa MCL w sytuacji S2													
liczba stud.		6		4		9*		5*		5		29	
suma konstr na n st	średnia ocena na 1 st	7	87,14%	6	85,62%	12	82,28%	7	78,20%	4	73,45%	36	81,34%
Grupa GK w sytuacji S2													
liczba stud.		2		3		4		4		5		18	
suma konstr na n st	średnia ocena na 1 st	5	73,50%	7	74,28%	9	68,35%	10	71,28%	12	69,75%	43	71,44%

* bez uczestników kursów dla nauczycieli

Kompetencja semantyczna

Zadanie nr 8 Historia do tłumaczenia pisemnego — wyrażenia analityczne i generyczne

Prosimy o przetłumaczenie krótkich historyjek zredagowanych po polsku, z „ukrytymi" (by nie sugerować tłumaczenia zgodnego z algorytmami opracowywanymi w klasie) wyrażeniami syntetycznymi o silnym ładunku znaczeniowym. Należało się spodziewać, że przetłumaczone one zostaną bądź to na konstrukcje analityczne (synt.→anal.) bądź też za pomocą wyrażeń generycznych (spec.→gener.). Podobny test przeprowadziliśmy, wyrywkowo, z francuskiego na polski (tj. anal.→synt. lub gener.→spec.).

liczba konstrukcji ☺ + liczba konstrukcji ☹ = całkowita liczba użyć poddanych analizie w teście
(np. dla roku 2004, 4 zdania w 1 teście przy 11 studentach dają 44 odpowiedzi)

Rok akad.	2004		2005		2006		2007		2008		**Razem**	
Grupa MCL w sytuacji S1												
liczba stud.	11		9		22*		19*		9		70	
pol→fr n☺/n☹	fr→pol n☺/n☹	pol→fr 17☺/27☹	—	pol→fr 21☺/15☹	fr→pol 19☺/17☹	pol→fr 47☺/41☹	—	pol→fr 41☺/35☹	fr→pol 49☺/27☹	pol→fr 24☺/8☹	—	pol→fr 150☺/126☹	fr→pol 68☺/25☹
Grupa MCL w sytuacji S2												
liczba stud.	8		6		21*		21*		6		62	
pol→fr n☺/n☹	fr→pol n☺/n☹	pol→fr 11☺/21☹	—	pol→fr 19☺/5☹	fr→pol 18☺/6☹	pol→fr 57☺/27☹	—	pol→fr 59☺/25☹	fr→pol 64☺/20☹	pol→fr 20☺/4☹	—	pol→fr 166☺/82☹	fr→pol 82☺/26☹
Grupa GK w sytuacji S2												
liczba stud.	4		7		6		8		7		32	
pol→fr n☺/n☹	fr→pol n☺/n☹	pol→fr 7☺/9☹	—	pol→fr 21☺/7☹	fr→pol 16☺/12☹	pol→fr 14☺/10☹	—	pol→fr 25☺/7☹	fr→pol 21☺/11☹	pol→fr 19☺/9☹	—	pol→fr 86☺/42☹	fr→pol 37☺/23☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 9 Analiza tekstów pisanych — wyrażenia analityczne i generyczne

n/J, gdzie: n — uż. chybione ☹, J — jednostka poddana analizie

Jednostki poddane analizie to dysertacje, tj. prace pisemne na zadane tematy (patrz wyżej). Dla S1 dysertacje te pisane są pod koniec trzeciego roku studiów, bądź na samym początku czwartego.

Rok akad.	2004	2005	2006	2007	2008	**Razem**
Grupa MCL w sytuacji S1						
liczba jednostek D	9	14	29	19	52	123
liczba użyć ☹	11	6	15	12	37	81
Grupa MCL w sytuacji S2						
liczba jednostek D	9	9	11	6	5	40
liczba użyć ☹	6	6	6	0	3	21
Grupa GK w sytuacji S1						
liczba jednostek D	4	—	3	2	2	11
liczba użyć ☹	1	—	2	0	1	4

Zadanie nr 10 Analiza wypowiedzi ustnych — wyrażenia analityczne i generyczne

n/J, gdzie: n — uż. chybione ☹, J — jednostka poddana analizie
Jednostki poddane analizie to pogadanki pod koniec zajęć (patrz wyżej: jednostki K). Brak danych dla sytuacji S1.

Rok akad.	2004	2005	2006	2007	2008	**Razem**
Grupa MCL w sytuacji S2						
liczba jednostek K	—	9	5	7	3	24
liczba użyć ☹	—	1	1	2	0	4
Grupa GK w sytuacji S2						
liczba jednostek K	—	9	5	7	3	24
liczba użyć ☹	—	2	0	3	1	6

Zadanie nr 11 Zdania do tłumaczenia pisemnego — wyrażenia analityczne i generyczne

liczba konstrukcji ☺ + liczba konstrukcji ☹ = całkowita liczba zdań wszystkich studentów uczestniczących w teście (np. dla roku 2002, 2 zdania przy 14 studentach dają 28 odpowiedzi; z czego 16☺/12☹)

Rok akad.		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
Grupa MCL w sytuacji S1										
liczba stud.		14 stud	—	—	9 stud	22 stud*	—	9 stud	6 stud	60 stud
n☺/n☹	pl→fr	16☺/12☹	—	—	21☺/15☹	38☺/28☹	—	18☺/9☹	18☺/6☹	111☺/70☹
	fr→pl	—			17☺/19☹	31☺/35☹		—	—	48☺/54☹
Grupa MCL w sytuacji S2										
liczba stud.		12 stud	—	—	6 stud	21 stud*	21 stud*	6 stud	4 stud	70 stud
n☺/n☹	pl→fr	22☺/2☹	—	—	19☺/5☹	53☺/10☹	56☺/7☹	12☺/6☹	12☺/4☹	174☺/34☹
	fr→pl	—			22☺/2☹	53☺/10☹	—	—	—	75☺/12☹
Grupa kontrolna w sytuacji S2										
liczba stud.		5 stud	—	—	7 stud	6 stud	—	7 stud	—	25 stud
n☺/n☹	pl→fr	6☺/4☹	—	—	19☺/9☹	11☺/7☹	—	13☺/8☹	—	49☺/28☹
	fr→pl	—			20☺/8☹	9☺/9☹		—		29☺/17☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 12 Zdania do tłumaczenia ustnego — wyrażenia analityczne i generyczne

liczba konstrukcji ☺ + liczba konstrukcji ☹ = całkowita liczba zdań dla danego algorytmu zadanych do tłumaczenia w klasie (liczba zdań jest mniejsza, gdyż zdanie przetłumaczone ☺*p* przez 1 studenta na głos w klasie „przypomina" jego wzór studentom pozostałym)
Z reguły, na latach na których jest stosowany test pisemny, nie jest stosowany test ustny; i odwrotnie; choć są lata, na których stosowane są oba rodzaje testów, szczególnie dla MCL w sytuacji S2.

Rok akad.		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
Grupa MCL w sytuacji S1										
liczba stud.		—	10 stud	11 stud	—	—	19 stud*	—	4 stud	44 stud
n☺/n☹	pl→fr	—	2☺/4☹	3☺/3☹	—	—	2☺/6☹	—	1☺/2☹	8☺/15☹
	fr→pl		0☺/2☹	1☺/3☹			—		—	1☺/5☹
Grupa MCL w sytuacji S2										
liczba stud.		—	8 stud	8 stud	—	—	20 stud*	5 stud	5 stud	46 stud
n☺/n☹	pl→fr	—	4☺/1☹	2☺/0☹	—	—	5☺/2☹	3☺/1☹	2☺/0☹	16☺/4☹
	fr→pl		2☺0☹	2☺/0☹			—	—	—	4☺/0☹
Grupa kontrolna w sytuacji S2										
liczba stud.		—	4 stud	4 stud	—	—	8 stud	—	9 stud	25 stud
n☺/n☹	pl→fr	—	0☺/2☹	1☺/1☹	—	—	0☺/2☹	—	1☺/1☹	2☺/6☹
	fr→pl		1☺/1☹	0☺/2☹			1☺/1☹		1☺/0☹	3☺/4☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 13 Analiza tekstów pisanych — kolokacje

n/J, gdzie: n — uż. chybione ☹, J — jednostka poddana analizie
Jednostki poddane analizie to dysertacje tj. prace pisemne na zadane tematy (patrz wyżej). Dla S1 dysertacje te pisane są pod koniec trzeciego roku studiów, bądź na samym początku czwartego.

Rok akad.	2004	2005	2006	2007	2008	**Razem**
			Grupa MCL w sytuacji S1			
liczba jednostek D	9	14	29	19	52	123
liczba użyć ☹	19	22	44	32	98	215
			Grupa MCL w sytuacji S2			
liczba jednostek D	9	9	11	6	5	40
liczba użyć ☹	15	17	21	9	9	71
			Grupa GK w sytuacji S2			
liczba jednostek D	4	—	3	2	2	11
liczba użyć ☹	7	—	4	5	3	19

Zadanie nr 14 Analiza wypowiedzi ustnych — kolokacje

n/J, gdzie: n — uż. chybione ☹, J — jednostka poddana analizie
Jednostki poddane analizie to pogadanki pod koniec zajęć (patrz wyżej: jednostki K). Brak danych dla sytuacji S1.

Rok akad.	2004	2005	2006	2007	2008	**Razem**
			Grupa MCL w sytuacji S2			
liczba jednostek K	—	9	5	7	3	24
liczba użyć ☹	—	3	2	3	2	10
			Grupa GK w sytuacji S2			
liczba jednostek K	—	9	5	7	3	24
liczba użyć ☹	—	2	2	1	2	7

Zadanie nr 15 Analiza kompetencji — analiza kolokacji

Obie grupy dostają ten sam tekst spreparowany na podstawie różnych tekstów autentycznych. Prosimy studentów o wskazanie trzech rodzajów konkatenacji: kolokacje w pełnym stopniu skonwencjonalizowania (☺), kolokacje półkonwencjonalne lub środowiskowe (😐) oraz połączenia, które kolokacje pogwałcają (☹).

Jeśli, na przykład, w tekście znajdują się trzy następujące konkatenacje: 1) *il a emporté le succès* (☹), 2) *il a ramené les cassettes* (😐), 3) *il m'a fauché les cheveux* (☹), a uczeń zinterpretuje je jako 1) ☺, 2), 😐 3) ☺, jego odpowiedź oceniamy jako: 1☺/2☹, tj.: 33%☺/67%☹. Z uwagi na nieostry charakter zjawiska konwencji językowej, w niektórych przypadkach za właściwe przyjmujemy dwa wskazania dla jednej struktury (w dwóch osobnych pracach): na przykład dla konkatenacji 2) za właściwą uznajemy odpowiedź zarówno 😐 jak ☹ (ale już nie — ☺).

Rok akad.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
				Grupa MCL w sytuacji S1					
liczba stud.	14 stud	—	—	9 stud	22 stud*	—	9 stud	6 stud	60 stud
wskazania ☺/☹	22☺/20☹	—	—	19☺/8☹	35☺/31☹	—	16☺/11☹	12☺/6☹	104☺/76☹
				Grupa MCL w sytuacji S2					
liczba stud.	12 stud	—	8 stud	6 stud	21 stud*	—	6 stud	4 stud	57 stud
wskazania ☺/☹	26☺/10☹	—	19☺/5☹	14☺/4☹	51☺/12☹	—	13☺/5☹	9☺/3☹	132☺/39☹
				Grupa kontrolna w sytuacji S2					
liczba stud.	5 stud	—	4 stud	7 stud	6 stud	—	7 stud	—	29 stud
wskazania ☺/☹	10☺/5☹	—	9☺/3☹	14☺/7☹	12☺/6☹	—	12☺/9☹	—	57☺/30☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 16a i 16b Test desygnatywny — zakresu słów

W teście znajduje się ok. 5 słów i od 1 do 5 remografów dla każdego z nich. Do jednego słowa należy dopasować odpowiednie remografy. Na przykład, jeśli do słowa *X* student winien dopasować 4 remografy ☺, a dopasował 3 remografy ☺ oraz 1 remograf ☹ jego odpowiedź oceniamy jako 3☺/2☹; procentowo 60%☺/40%☹.

Test podzielony jest na dwie grupy:

1-a (test 16a) dotyczy słownictwa opracowywanego na zajęciach MCL — przeprowadzamy ją głównie po to, by sprawdzić, na ile grupa MCL przyswoiła zakresy słów omawianych na zajęciach i czy słowa te pozostają (nadal) obce osobom z grupy GK;

2-a grupa (test 16b) dotyczy słownictwa nowego, by zwiększyć wiarygodność porównań MCL^{S2}-GK^{S2}.

W sytuacji S1 dla grupy MCL, czy też w S2 dla GK stosujemy również bardziej „realistyczną" odmianę tego testu. Uczestników zajęć prosimy o podanie najczęściej dwóch rzeczy — bądź to *crayon*, bądź *manteau*. Sytuacja dobrana jest tak, by w zasięgu znajdowały się *crayons*, które nie są ołówkami lub *manteaux*, które nie są płaszczami. Wspominaliśmy już w pracy, że na kilka(naście) lat praktykowania tego testu, żaden z uczniów polskich nie zapytał jeszcze, o który *crayon* lub *manteau* chodzi.

Rok akad.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
				Grupa MCL w sytuacji S1					
liczba stud.	14 stud	10 stud	11 stud	9 stud	22 stud*	—	9 stud	6 stud	81 stud
wskazania ☺/☹	96☺/32☹	75☺/20☹	72☺/39☹	57☺/29☹	168☺/60☹	—	62☺/32☹	45☺/25☹	575☺/237☹
				Grupa MCL w sytuacji S2					
liczba stud.	12 stud	8 stud	8 stud	6 stud	21 stud*	—	6 stud	—	61 stud
słow. MCL ☺/☹	74☺/12☹	45☺/6☹	47☺/4☹	33☺/4☹	111☺/22☹	—	36☺/0☹	—	346☺/48☹
słow. nowe ☺/☹	—	—	66☺/15☹	47☺/13☹	161☺/30☹	—	42☺/15☹	—	316☺/73☹
				Grupa kontrolna w sytuacji S2					
liczba stud.	5 stud	4 stud	4 stud	7 stud	6 stud	—	7 stud	—	33 stud
wskazania ☺/☹	58☺/22☹	50☺/14☹	60☺/11☹	89☺/24☹	75☺/24☹	—	96☺/17☹	—	428☺/112☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Kompetencja pragmatyczna

Zadanie nr 17 Test użycia rodzajnika — ujęcie poprawnościowe

liczba użyć ☺ + liczba użyć ☹ = całkowita liczba użyć rodzajnika badanych testem
(np. dla roku 2002, 10 użyć badanych w 1 teście przy 14 studentach daje 140 odpowiedzi poddanych kwantyfikacji)

Rok akad.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
				Grupa MCL w sytuacji S1					
liczba stud.	14 stud	10 stud	—	9 stud	22 stud*	—	9 stud	6 stud	70 stud
wskazania ☺/☹	114☺/26☹	78☺/22☹	—	61☺/29☹	174☺/46☹	—	71☺/19☹	48☺/12☹	546☺/154☹
				Grupa MCL w sytuacji S2					
liczba stud.	12 stud	8 stud	—	6 stud	21 stud*	—	6 stud	4 stud	57 stud
wskazania ☺/☹	97☺/23☹	64☺/16☹	—	52☺/8☹	190☺/20☹	—	45☺/15☹	32☺/8☹	480☺/90☹
				Grupa kontrolna w sytuacji S2					
liczba stud.	5 stud	4 stud	—	7 stud	6 stud	—	7 stud	9 stud	38 stud
wskazania ☺/☹	42☺/8☹	34☺/6☹	—	57☺/13☹	49☺/11☹	—	60☺/10☹	75☺/15☹	317☺/63☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 18 Test użycia rodzajnika — protokół zbieżności użyć

Zadanie polega na przetłumaczeniu prostej historyjki zredagowanej po polsku, w której dla wybranych rzeczowników należy podać uzasadnienie użytego rodzajnika. Analizom statystycznym poddajemy procent skupienia wokół odpowiedzi identycznych (miara rozkładu) zarówno wewnątrz jednej grupy, jak i jednej grupy w porównaniu z drugą.

Na przykład, w teście mamy 3 okurencje rzeczownika *prezent*. Jeśli na 10 testów dla *prezent* 1) 9AI/1AD, 2) 8AI/2AD, i 3) 7AI/3AD, to procent skupienia odpowiedzi (miara rozkładu) będzie odpowiednio 90/10, 80/20, 70/30 tj. średnio 80/20. Innymi słowy 80% osób jest zgodnych co do tego, że ten a nie inny rodzajnik należy wybrać. Jeśli w drugiej grupie rozkład procentowy jest 70/30, to wnioskujemy o współczynniku skupienia większym w pierwszej grupie o 10% (80-70) od drugiej, bądź też o tym, że grupa 1 dokonuje tego samego wyboru 1,14-krotnie częściej niż grupa druga (80/70). Współczynnik koncentracji (współczynnik Lorenza mierzony od 0 — całkowity brak koncentracji do 1 — całkowita koncentracja) wynosi dla 1-ej grupy 0,6, dla 2-ej 0,4. W takim ujęciu stwierdzimy, że grupa 1 ma 1,5-krotnie większy współczynnik koncentracji.

Rok akad.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
				Grupa MCL w sytuacji S2					
liczba stud. / okurencje	12 stud	8 stud	—	6 stud	21 stud*	—	6 stud	4 stud	57 stud
1)	11AI/1AD	8AI/0AD		4AI/2AD	19AI/2AD		5AI/1AD	2AI/2AD	49AI/8AD
2)	9AI/3AD	6AI/2AD	—	5AI/1AD	16AI/5AD	—	6AI/0AD	4AI/0AD	46AI/11AD
3)	12AD/0AI	7AD/1AI		6AD/0AI	16AI/5AI		6AD/0AI	4AD/0AI	51AD/6AI

				Grupa GK w sytuacji S2					
liczba stud. / okurencje	5 stud	4 stud	—	7 stud	6 stud	—	7 stud	9 stud	38 stud
1)	4AI/1AD	4AI/0AD		7AI/0AD	5AI/1AD		6AI/1AD	7AI/2AD	33AI/5AD
2)	5AI/0AD	4AI/0AD	—	6AI/1AD	5AI/1AD	—	5AI/2AD	7AI/2AD	32AI/6AD
3)	5AD/0AI	4AD/0AI		4AD/3AI	6AD/0AI		7AD/0AI	8AD/1AI	34AD/4AI

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 19 Badanie kompetencji — test wskazań ambiwalentnych

W spreparowanej w języku francuskim historyjce prosimy studentów o wstawienie stosownego rodzajnika i jednoczesne sformułowanie uzasadnienia dla wykluczenia rodzajnika oponującego; w testach jest 4-5 miejsc do uzupełnienia, przy czym we wszystkich miejscach możliwe jest użycie obu rodzajników, o czym studenci NIE WIEDZĄ.

Na przykład, jeśli na 5 analizowanych użyć, uczeń 1 uzna, że w trzech miejscach możliwe jest użycie obu rodzajników, a dwa miejsca ograniczy do użycia tylko jednego, jego pracę oceniamy jako 3☺/2☹. Jeśli uczeń 2 jest oceniony 4☺/1☹, a uczeń 3 — 5☺/0☹, to średnia ocena procentowa dla całej grupy wynosi 80%☺/20%☹ (bo: 12☺/3☹).

Rok akad.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
				Grupa MCL w sytuacji S2					
liczba stud.	12 stud	8 stud	—	6 stud	21 stud*	—	6 stud	4 stud	57 stud
wskazania ☺/☹	42☺/6☹	29☺/3☹	—	16☺/8☹	68☺/16☹	—	25☺/5☹	18☺/2☹	198☺/40☹

				Grupa GK w sytuacji S1					
liczba stud.	5 stud	4 stud	—	7 stud	6 stud	—	7 stud	9 stud	38 stud
wskazania ☺/☹	11☺/9☹	8☺/8☹	—	16☺/12☹	14☺/10☹	—	23☺/12☹	29☺/16☹	101☺/67☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 20a Analiza kompetencji — test wskazań właściwych i autokorekt

W spreparowanym z dokumentu autentycznego tekście prosimy o wskazanie niestosownych użyć rodzajnika; przy czym niektóre z rodzajników są istotnie chybione, podczas gdy inne, choć podmienione względem tekstu autentycznego, wymagają jedynie bardziej złożonego uzasadnienia. Test składa się z dwóch etapów. W pierwszym uczniowie pracują tylko z tekstem spreparowanym (TS). W drugim porównują swoje wyniki z tekstem autentycznym (TA) i nanoszą ewentualne poprawki.
Przyjmijmy, na przykład, że rozkład badanych użyć w tekstach TS i TA jest następujący: TA: 1)AD, 2)AD, 3)AD; TS: 1)◇AD, 2)◇AI, 3)∼◇AI. Uczeń 1, który wskaże dla TS 1)☺, 2)☺, 3)☺ zostanie oceniony: 2☺/1☹. Jeśli po autokorekcie (po porównaniu swoich odpowiedzi z TA) wskaże (poprawi się na): 1)AD, 2)AD, 3)AD, liczba zmian zostanie oceniona jako 100%, bo na dwie rozbieżności dostrzeżone (2RD) między TS i TA dwie zostały uwzględnione (2^{RU}): 2)TS/AI→2)TA/AD i 3)TS/AI→3)TA/AD. Dla zrozumienia systemu ewaluacji tego testu posłużymy się dodatkowymi przykładami 4-ech uczniów:

Użycia	Test		Uczeń 1		Uczeń 2		Uczeń 3		Uczeń 4		Uczeń 5	
	TA	TS	TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA
1)	AD	◇AD	☺	AD	☺	AD	☹	AD	☺	AD	☹	AI
2)	AD	◇AI	☺	AD	☹	AD	☺	AD	☺	AD	☹	AD
3)	AD	∼◇AI	☺	AD	☹	AD	☺	AD	☹	AD	☹	AD
ocena 1 ucznia	proporcje		2☺/1☹	$2^{RU}/2^{RD}$	2☺/1☹	$0^{RU}/0^{RD}$	1☺/2☹	$3^{RU}/3^{RD}$	3☺/0☹	$1^{RU}/1^{RD}$	1☺/2☹	$0^{RU}/1^{RD}$
	procenty		66%	100%	66%	0%	33%	100%	100%	100%	33%	0%
Średnio grupa razem			Procent wskazań trafnych						Procent naniesionych zmian			
			Średnia ważona $9☺/15^{(9☺+6☹)}$		Średnia arytmetyczna $300\%^{(66+66+33+100+33)}/5$				Średnia ważona $6^{RU}/7^{RD}$		Średnia arytmetyczna $300\%^{(100+0+100+100+0)}/5$	
			60%						86%		60%	

Poniżej przedstawiamy wyniki wyszczególnione grupami w poszczególnych latach.

Rok akad.		2004		2005		2006		2007		2008		**Razem**	
Grupa MCL w sytuacji S2													
liczba stud.		8		6		21*		21*		6		62	
TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA
n☺/n☹	n^{RU}/n^{RD}	28☺/4☹	$2^{RU}/12^{RD}$	22☺/2☹	$2^{RU}/10^{RD}$	71☺/13☹	$5^{RU}/29^{RD}$	75☺/9☹	$9^{RU}/33^{RD}$	18☺/6☹	$2^{RU}/10^{RD}$	214☺/34☹	$20^{RU}/94^{RD}$
Grupa GK w sytuacji S2													
liczba stud.		4		7		6		8		7		32	
TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA	TS	TA
n☺/n☹	n^{RU}/n^{RD}	10☺/6☹	$6^{RU}/6^{RD}$	19☺/9☹	9☺/11☹	$15^{RU}/9^{RD}$	$7^{RU}/9^{RD}$	23☺/9☹	$10^{RU}/13^{RD}$	24☺/4☹	$6^{RU}/10^{RD}$	91☺/37☹	$38^{RU}/49^{RD}$

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 20b Analiza kompetencji — test autokorekt właściwych

To kontynuacja ewaluacji testu poprzedniego.
Przyjmijmy podany już wyżej rozkład badanych użyć w tekstach TS i TA. Przeanalizujmy 2 odpowiedzi dla wiersza 3), tj.: TA:AD; TS:∼◇AI, tj. w oryginale mamy AD, podczas gdy w teście przedłożonym uczniom w etapie pierwszym mamy AI, którego nie można (∼◇) użyć. Uczeń 1 i 2 w pierwszym etapie testu udzielili odpowiedzi tak samo niepoprawnych tj.: 3)☺. W etapie drugim (autokorekty), po porównaniu swojej odpowiedzi z oryginałem, uczeń A nanosi poprawkę, a więc TS☺→TA:AD, Uczeń B jej nie nanosi, a więc: TS☺→TA:AI. Jeśli w grupie mamy 3 uczniów A i 2 uczniów B, wynik grupy oceniamy jako 60% poprawek trafnych i/lub 40% poprawek nietrafnych (bo: 3/(3+2) i 2/(3+2)). Wyniki przedstawione w tabeli odnoszą się tylko do przypadków, w których poprawka powinna zostać uwzględniona: liczba autokorekt/liczba autokorekt wymaganych, tj.: n/n^{w}. Pominięte są więc przypadki typu: Test {TA:AD; TS:◇AI} — odpowiedź ucznia {TS☺→TA:AD}.

Rok akad.	2004	2005	2006	2007	2008	**Razem**
Grupa MCL w sytuacji S2						
liczba stud.	8	6	21*	21*	6	62
n/n^{w}	$2/2^{w}$	$2/2^{w}$	$2/4^{w}$	$1/2^{w}$	$1/2^{w}$	$8/12^{w}$
Grupa GK w sytuacji S2						
liczba stud.	4	7	6	8	7	32
n/n^{w}	$2/2^{w}$	$2/3^{w}$	$4/4^{w}$	$3/3^{w}$	$0/0^{w}$	$11/12^{w}$

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 21 Test użycia czasu — ujęcie poprawnościowe

liczba użyć ☺ + liczba użyć ☹ = całkowita liczba użyć czasu badanych testem
(np. dla roku 2002, 5 użyć badanych w 1 teście przy 14 studentach daje 70 odpowiedzi poddanych kwantyfikacji)

Rok akad.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
Grupa MCL w sytuacji S1									
liczba stud.	14 stud	10 stud	—	9 stud	22 stud*	—	9 stud	6 stud	70 stud
wskazania ☺/☹	56☺/14☹	40☺/10☹	—	32☺/13☹	83☺/27☹	—	32☺/13☹	21☺/9☹	264☺/86☹
Grupa MCL w sytuacji S2									
liczba stud.	12 stud	8 stud	—	6 stud	21 stud*	—	6 stud	4 stud	57 stud
wskazania ☺/☹	49☺/11☹	33☺/7☹	—	24☺/6☹	89☺/16☹	—	25☺/5☹	17☺/3☹	237☺/48☹
Grupa kontrolna w sytuacji S2									
liczba stud.	5 stud	4 stud	—	7 stud	6 stud	—	7 stud	9 stud	38 stud
wskazania ☺/☹	21☺/4☹	16☺/4☹	—	29☺/6☹	22☺/8☹	—	24☺/11☹	37☺/8☹	149☺/41☹

* dodatkowo osoby z kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 22 Analiza wypowiedzi ustnych — użycia czasów chybione

n/J, gdzie: n — uż. chybione ☹, J — jednostka poddana analizie

Jednostki poddane analizie to pogadanki prowadzone pod koniec zajęć (15-20 min., patrz wyżej: jednostki K). Pogadanki te są sterowane tak, by nakłonić uczniów do zrelacjonowania wydarzeń usytuowanych na różnych punktach osi czasu przeszłego. Prowadzone są one przez rodzimych użytkowników języka francuskiego (bo to im należy pozostawić ocenę stosowności użycia czasu), którzy odnotowywali użycia chybione (z zaznaczeniem poszczególnych osób, jeśli w sytuacji S2, w pogadance uczestniczyły zarówno osoby MCL jak i GK). Dla S1 pogadanki te mają miejsce pod koniec III lub na początku IV roku studiów, dla S2 — pod koniec roku IV lub na początku V. Liczba otrzymanych jednostek nie jest zbyt duża, co wynika z trudności technicznych.

Rok akad.	2004	2005	2006	2007	2008	**Razem**
Grupa MCL(i GK) w sytuacji S1						
n jedn K	2 IIIrok	1 IIIrok	1 IVrok	2 IIIiIVrok	1 IVrok	7
n uż. ☹/n stud	42☹/31stud	29☹/16stud	11☹/9stud	21☹/12+8stud	11☹/6stud	114☹/82stud
Grupa MCL w sytuacji S2						
n jedn K	2 IVi Vrok	2 Vrok	1 Vrok	2 IVi Vrok	1 Vrok	8
n uż. ☹/n stud	19☹/9+8stud	8☹/7stud	9☹/6stud	12☹/6+5stud	1☹/2stud	49☹/43stud
Grupa GK w sytuacji S2						
n jedn K	1 Vrok	2 Vrok	1 Vrok	1 Vrok	1 Vrok	6
n uż. ☹/n stud	7☹/8stud	11☹/9stud	14☹/9stud	10☹/6stud	10☹/7stud	52☹/39stud

Zadanie nr 23 Analiza kompetencji — test wskazań ambiwalentnych

W spreparowanej w języku francuskim historyjce prosimy studentów o wstawienie stosownego czasu przeszłego i jednoczesne sformułowanie uzasadnienia dla wykluczenia czasu innego; w testach są 4 miejsca do uzupełnienia, przy czym wszędzie jest możliwe użycie dwóch czasów wymiennie (PC na Imp lub PC na PQP; choć wstawienie jednego czasu może implikować konieczność wstawienia tylko jednego czasu współwystępującego), o czym studenci NIE WIEDZĄ.

Na przykład: jeśli uczeń 1 uzna, że w dwóch miejscach możliwe jest użycie dwóch czasów, a dwa ograniczy do użycia tylko jednego, jego pracę oceniamy jako 2☺/2☹. Jeśli student 2 jest oceniony 3☺/1☹, a student 3 — 4☺/0☹, to średnia ocena procentowa dla całej grupy wynosi 75%☺/25%☹ (bo: 9☺/3☹).

W teście zawarte są przykłady, które celowo wymykają się klasycznym regułom nauczania czasów (np. zgodności czasów: je ne pas *pouvoir* jouer avec vous parce que je *se casser* le bras daje: 1) je n'*ai* pas *pu* jouer avec vous parce que je *me suis cassé* le bras lub 2) je ne *pouvais* pas jouer avec vous parce que je *m'étais cassé* le bras; wartościom transferowanym z języka polskiego: …peu après ils *se marier* daje: 1) *se mariaient* lub 2) *se sont mariés* itp.).

Rok akad.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**Razem**
				Grupa MCL w sytuacji S1					
liczba stud.	12 stud	8 stud	—	6 stud	11 stud*	—	6 stud	4 stud	47 stud
wskazania ☺/☹	48☺/12☹	19☺/21☹	—	22☺/8☹	42☺/13☹	—	20☺/10☹	15☺/5☹	166☺/69☹
				Grupa GK w sytuacji S1					
liczba stud.	5 stud	4 stud	—	7 stud	6 stud	—	7 stud	9 stud	38 stud
wskazania ☺/☹	14☺/11☹	8☺/12☹	—	20☺/15☹	19☺/11☹	—	19☺/16☹	26☺/19☹	106☺/84☹

* bez uczestników kursów dla nauczycieli

Zadanie nr 24 Analiza kompetencji — test wskazań właściwych

W spreparowanym tekście prosimy o wskazanie użyć czasu stosownych i niestosownych. Przyjmijmy, że rozkład badanych użyć jest następujący: 1)☺PC, 2)☺Imp, 3)☹PQP. Uczeń 1, który wskaże 1)☺, 2)☺, 3)☺ zostanie oceniony: 2☺/1☹. Uczeń 2, który wskaże 1)☺, 2)☺, 3)☹ zostanie oceniony: 3☺/0☹. Ocena łączna to: 5☺/1☹, a więc: 83,5%☺/16,5%☹.

Tak samo jak w teście poprzednim, zawieramy tutaj przykłady, które celowo wymykają się klasycznym regułom nauczania (np. zgodności czasów: *je n'ai pas pu jouer avec vous parce que je me suis cassé le bras*, wartościom transferowanym z języka polskiego: …*peu après ils se mariaient* itp.).

Rok akad.	2004	2005	2006	2007	2008	**Razem**
			Grupa MCL w sytuacji S2			
liczba stud.	8	6	11*	5*	6	36
wskazania ☺/☹	32☺/8☹	24☺/6☹	43☺/12☹	19☺/6☹	25☺/5☹	143☺/37☹
			Grupa MCL w sytuacji S2			
liczba stud.	4	7	6	8	7	32
wskazania ☺/☹	11☺/9☹	22☺/13☹	22☺/8☹	24☺/16☹	20☺/15☹	99☺/61☹

* bez uczestników kursów dla nauczycieli

Bibliografia

PUBLIKACJE PRZYTACZANE W PRACY

1. Aitchison J., 2002, *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, PIW, Warszawa
2. Altenberg B., 1998, *On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent Word-combinations*, w: (red. A. Cowie) Phraseology: Theory, Analysis and Applications (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), Oxford University Press, Oxford, ss.101-122
3. Anusiewicz J., 1999, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, w: (red. J. Bartmiński) „Czerwona seria" t.12: Językowy obraz świata, Wyd. UMCS, Lublin, ss.261-289
4. Apresjan J., 1974, *Leksičeskaja semantika. Sinonimičeskie sredstva jazyka*, Izdatel'stwo Nauka, Moskwa (tłum. polskie: Kozłowska E., Janus E., 2000, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków)
5. Arbib A.M., Rizzolatti G., 1999, *Neural expectations: a possible evolutionary path from manual skills to language*, w: (red. Ph. Van Locke) The Nature of Concepts. Evolution, Structure and Representations, Routledge, London-New-York, ss.128-154
6. Attal P., 1976, *A propos de l'indéfini « des » : problèmes de représentation sémantique*, w: Le Français moderne 44/2, CILF, Paris, ss.126-142
7. Augustyn D., 2008, *Nauczanie o zasadach stosowania rodzajnika włoskiego inspirowane kognitywnym podejściem do języka*, w: (red. J. Florczak, M. Gajos) Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i Praktyka, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Wyd. Biblioteka, Warszawa, ss.167-180
8. Austin J.L., 1962, *How to do things with Words*, Oxford University Press, Oxford (tłum. polskie: Chwedeńczuk B., 1993, *Jak działać słowami*, w: John L. Austin. Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne, PWN, Warszawa, ss.545-713)
9. Awdiejew A., 1992, *Składnik wyjściowy w gramatyce komunikacyjnej*, w: (red. I. Nowakowska-Kempna) Język a kultura t.8: Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej, Wyd. Wiedza o Kulturze, Wrocław, ss.157-188
10. Baldinger K., 1984, *Vers une sémantique moderne*, Klincksieck, Paris
11. Bally Ch., 1965 (4e wyd.), *Linguistique générale et linguistique française*, A. Francke, Berne
12. Bange P., Carol R., Griggs P., 2002, *Genèse du système d'opposition présent / passé (sous-système du parfait) en allemand chez une apprenante francophone en immersion*, w: Marges linguistiques 4: Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère t.1, M.L.M.S., Saint-Chamas, ss.123-147
13. Banyś W., 2000, *Système de « si » en français moderne. Esquisse d'une approche cognitive*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
14. Bartmiński J., 1988, *Kryteria ilościowe w badaniu stereotypów językowych*, w: (red. K. Polański) Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego XLI, Ossolineum, Wrocław, ss.91-104
15. Bauche H., 1951, *Le langage populaire*, Payot, Paris
16. Beaugrande (de) R.A., Dressler W.U., 1990, (tłum. Szwedek A.) *Wstęp do lingwistyki tekstu*, PWN, Warszawa
17. Benvéniste E., 1966-1974, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris
18. Bickerton D., 1981, *Roots of Language*, Karoma, Ann Arbor
19. Biedroń A., 2009, *Zdolność językowa z perspektywy neurolingwistycznej: mózg osoby uzdolnionej językowo*, w: (red. J. Nijakowska) Język, poznanie, zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.13-32
20. Bielajew B., 1969, (tłum. Mirecki L.) *Zarys psychologii nauczania języków obcych*, PZWS, Warszawa
21. Bierwiaczonek B., 2008, *Czy językoznawstwo kognitywne jest autonomiczne?*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje, Lexis, Kraków, ss.120-131
22. Bierwisch M., 1969, *Hasło Strukturelle Semantik*, w: Kleine Enzyklopädie. Die Deutsche Sprache, Bd. I, Leipzig VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, ss.562-567 (tłum. polskie fragm.: Niklas D., 1991, *Semantyka strukturalna*, w: (red. J. Pelc, L. Koj) Biblioteka Myśli Semiotycznej t.10: Semiotyka dziś i wczoraj, Wrocław, Ossolineum, ss.396-401)
23. Bierwisch M., 1970, *Semantics*, w: (red. J. Lyons) New Horizons in Linguistics, Middlesex, Penguin, Harmondsworth, ss.166-184
24. Bley-Vroman, 1989, *What is the logical problem of foreign language learning*, w: (red W. Rutherford, J. Schachter) Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition, Cambridge University Press, Cambridge, ss.41-46.
25. Bloomfield L., 1933, *Language*, Allen and Unwin, New York
26. Bobrowski I., 1993, *Językoznawstwo racjonalne. Z zagadnień teorii językoznawczej i metodologii opisów gramatycznych*, IJP PAN, Kraków

27. Bobrowski I., 2006, *Problemy gramatyki generatywnej języka polskiego*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.108-130
28. Bogacki K., 2002, *Le traitement de l'aspect dans les traducteurs automatiques de Systran*, w: (red. A. Kacprzak) Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique, Wyd. Biblioteka, Łódź, ss.7-15
29. Bogacki K., Karolak S., 1992, *Założenia gramatyki o podstawach semantycznych*, w: (red. I. Nowakowska-Kempna) Język a kultura t.8: Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej, Wyd. Wiedza o Kulturze, Wrocław, ss.157-188
30. Borawski G., 2005, *Genealogia i ideologia Sztucznej Inteligencji*, http://www.kognitywistyka.net/artykuly/gb_genealogia-si.pdf
31. Borawski S., 2000, *Wprowadzenie do historii języka polskiego*, PWN, Warszawa
32. Bréal M., 1897, *Essai de sémantique : science des significations*, Hachette, Paris
33. Breton M., 2001, *Le problème des articles défini et indéfini chez les apprenants dont la langue maternelle ne possède pas le système de l'article*, raport ze stażu magisterskiego, ze zbioru prywatnego
34. Budohoska W., Włodarski Z., 1972, *Psychologia uczenia się*, PWN, Warszawa
35. Buyssens E., 1970, *Tautologies*, w: La Linguistique 6/2, PUF, Paris, ss.37-45
36. Buzan T., 2008 (wyd. 2e zmienione, dodruk), *Mapy twoich myśli*, Wydawnictwo JK, Łódź
37. Carroll J.B., 1965, *The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages*, w: Moderne Language Journal 49, ss.273-281
38. Changeux J.P., 1997, *Neuronal Man: the Biology of Mind*, Princeton University Press, Princeton
39. Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge (tłum. polskie: Jakubczak I., 1982, *Zagadnienia teorii składni*, Ossolineum, Wrocław)
40. Chomsky N., 2002, *On Nature and Language*, Cambridge University Press, Cambridge (tłum. polskie: Lang J., 2005, *O naturze i języku*, Axis, Poznań)
41. Christiansen M.H., Kirby S., 2003, *Language Evolution: the Hardest Problem in Science?*, w: (red. M.H. Christiansen, S. Kirby) Language Evolution, Oxford University Press, Oxford, ss.1-15
42. Corder S.P., 1971, *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, w: International Review of Applied Linguistics 10, ss.147-160
43. Coseriu E., 1967, *Lexikalische Solidaritäten*, w: Poetica 1, ss.293-303
44. Croft W., 1996, *What's a Head?*, w: (red. J. Rooryck, L.A. Zaring) Phrase, Structure and the Lexicon. Studies in Natural Language and Linguistic Theory 33, Kluwer, Dordrecht, ss.35-75
45. Cruse A.D., 1986, *Lexical Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge
46. Cummins J., 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon
47. Czukowski K., 1962, *Od dwóch do pięciu*, Nasza Księgarnia, Warszawa
48. Davidson D., 1978, *What metaphors mean*, w: Critical Inquiry, Autumn, 5, ss.31-47; przedruk w: (red. Sh. Sacks) On Metaphor, University of Chicago Press, Chicago, ss.29-46
49. Deacon T.W., 1999, *Language evolution and neuromechanisms*, w: (red. W. Bechtel, G. Graham) A Companion to the Cognitive Science, Blackwell Publishers Inc., Oxford, ss.212-225
50. DeKeyser R.M., 2005, *Implicit and Explicit Learning*, w: (red. C.J. Doughty, M.H. Long) The Handbook of Second Language Acquisition, Blackwell, Oxford, ss.313-348.
51. Denis M., 1989, *Image et cognition*, PUF, Paris
52. Donald M., 1998, *Mimesis and the executive suite: missing links in language evolution*, w: (red. J.R. Hurford, M. Studdert-Kennedy, Ch. Knight) Approaches to the Evolution of Language. Social and Cognitive Bases, Cambridge University Press, Cambridge, ss.44-67
53. Dubois D., 1982, *Lexique et représentations préalables dans la compréhension des phrases*, w: Bulletin de psychologie XXXV/356, ss.601-606
54. Dubois J. et al., 1991, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris
55. Dubois J., 1969, *Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations*, Larousse, Paris
56. Ducrot O., 1972, *Dire et ne pas dire*, Hermann, Paris
57. Ducrot O., Schaeffer J.M., 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Editions du Seuil, Paris
58. Dzierżanowska H., 1990, *Przekład tekstów nieliterackich. Na przykładzie języka angielskiego*, PWN, Warszawa
59. Ellis R., 1993, *The structural syllabus and Second Language Acquisition*, w: TESOL 27/1, ss.91-113.
60. Ellis R., 1997, *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford
61. Ellis R., 2002, *Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition*, w: Studies in Second Language Acquisitions 24, ss.143-188
62. Everett D.L., 2005, *Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã: another look at the design features of human language*, w: Current Anthropology 46/4, ss.621-646
63. Fillmore Ch.J., 1969, *Types of lexical informations*, w: (red. F. Kiefer) Studies in syntax and semantics, Reidel, Dordrecht, ss.109-137 (tłum. polskie fragm.: Hołówka T., 1991, *Znaczenie a presupozycja*, w: (red. J. Pelc, L. Koj) Biblioteka Myśli Semiotycznej t.10: Semiotyka dziś i wczoraj, Ossolineum, Wrocław, ss.393-395)
64. Fillmore Ch.J., 1970, *Verbes de jugement*, w: Langages 17, Larousse, Paris, ss.56-72

65. Fillmore Ch.J., 1977, *Scenes-and-frames semantics,* w: Linguistic Structures Processing, North Holland, Amsterdam
66. Firth J.R., 1957, *Papers in Linguistics 1934-51*, Oxford University Press, London
67. Fisiak J., 1985, *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*, WSiP, Warszawa
68. Foth R., Dewaele J.-M., 2002, *The computational model of L2 acquisition and its implications for second language instruction*, w: Marges Linguistiques 4: Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère t.1, M.L.M.S., Saint-Chamas, ss.175-187
69. Frege G., 1892, *Über Sinn und Bedeutung*, w: Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, NF 100, ss.25-50 (tłum. polskie, np. Wolniewicz B., 2009, *Sens i znaczenie*, w: (red. L. Jasiński) Język, dyskurs, społeczeństwo, PWN, Warszawa, ss.227-243)
70. Freyd J., Finke R., 1984, *Representational momentum*, w: Journal of Experimental Psychology 10: Learning, Memory and Cognition, ss.126-132
71. Fuchs C., Le Goffic P., 1975, *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*, Hachette, Paris
72. Furdal A., 2000, *Językoznawstwo otwarte,* Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków
73. Gaatone D., 1998, *Le passif en français*, Duculot, Paris-Bruxelles
74. Gabryś-Barker D., 2005, *Aspects of Multilingual Storage. Processing and Retrieval*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
75. Gak V.G., 1975, *Ruskij jazyk v sopostavlieni z francuskom*, Ruskij Jazyk, Moskwa
76. Gak V.G., 1983, *Sravnitielnaja tipologija francuskogo i ruskogo jazykov*, Prosveščenie, Moskwa
77. Galisson R., 1987, *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP* w: Etudes de Linguistique Appliquée 67, Didier, Paris, ss.119-140
78. Galisson R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Clé International, Paris
79. Gałkowski B., 2006, *Kompetencja formuliczna a problem kultury i tożsamości w nauczaniu języków obcych*, w: Kwartalnik Pedagogiczny 4/202, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, ss.163-180
80. Gawełko M., 1989, *Remarques sur l'économie de l'expression linguistique romane*, artykuł nieopublikowany, ze zbioru prywatnego
81. Gipper H., 1978, *Sprachliches Weltbild, wissenschaftliches Weltbild und ideologische Weltanschauung*, w: (red Zimmermann J.) Sprache une Welterfahrung, München
82. Girodet J., 1981, *Pièges et difficultés de la langue française*, Bordas, Paris
83. Gniadek S., 1979, *Grammaire contrastive franco-polonaise*, PWN, Warszawa
84. Goldberg A.E., 2006, *Constructions at work. The nature of generalization in language*, Oxford University Press, Oxford
85. Gołod V.I., Szachnarowicz A.M., 1982, *Semantičeskie aspekty porożdenija reči. Semantika v ontogeneze rečevoj*, w: Izviestija AN SSSR, serija literatury i jazyka 40/3, ss.259-265
86. Gozdawa-Gołębiewski R., 2006, *Do errors reveal anything about Universal Grammar involvement in foreign language learning?*, w: (red. J. Zybert) Issues in Foreign Language Learning and Teaching, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, ss.89-110
87. Graaf (De) R., 1997, *Differential Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition*, Holland Institute of Generative Linguistics, The Hague
88. Greimas A.J., 1966 (1986 2e wyd.), *Sémantique structurale*, PUF, Paris
89. Greimas A.J., 1970, *Du sens*, PUF, Paris
90. Grevisse M., 1991, *Le Bon Usage. Grammaire française*, Duculot, Paris
91. Grice P.H., 1975, *Logic and conversation*, w: Syntax and semantics, Academic Press, New York, ss.41-58 (tłum. polskie: Stanosz B., 1980, *Logika a konwersacja*, w: (red. B. Stanosz) Język w świetle nauki, Czytelnik, Warszawa, ss.91-114)
92. Grobelak L., 1990, *Dictionnaire collocationnel du français général*, PWN, Warszawa
93. Gross G., 2002, *Recherches théoriques et enseignement des langues*, w: (red. A. Kacprzak) Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique, Wyd. Biblioteka, Łódź, ss.88-101
94. Gross M., 1975, *Méthodes en syntaxe*, Hermann, Paris
95. Grucza F., 1979, *Rozwój i stan glottodydaktyki w latach 1945-1975*, w: (red. F. Grucza) Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa
96. Gruszyński W., 1990, *Zbiór zadań z językoznawstwa*, WSiP, Warszawa
97. Grzegorczykowa R., 1995, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, PWN, Warszawa
98. Grzegorczykowa R., 1998, *Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę znaczenia* w: (red. J. Bartmiński, R. Tokarski) „Czerwona seria" t.9: Profilowanie w języku i w tekście, Wyd. UMCS, Lublin, ss.9-17
99. Grzegorczykowa R., 1999, *Pojęcie językowego obrazu świata*, w: (red. J. Bartmiński) „Czerwona seria" t.12: Językowy obraz świata, Wyd. UMCS, Lublin, ss.39-46
100. Guillaume G., 1964, *Langage et science du langage*, Presses de l'Université Laval, Paris-Québec
101. Guiraud P., 1975, *La Sémantique*, PUF (Que sais-je), Paris
102. Halliday M.A.K., 1968, *The Users and Uses of Language*, w: (red. J.A. Fishman) Readings in Sociology of Language, Mouton, The Hague–Paris, ss.139–169

103. Harley B., 1984, *Mais apprennent-ils vraiment le français ?*, w: Langue et Société 12, ss.57-62
104. Hill C., 1991, *Recherches interlinguistiques en orientation spatiale*, w: (red. C. Vandeloise) Communications 53 : Sémantique cognitive, Seuil, Paris, ss.171-207
105. Hjelmslev L., 1961, *Prolegomena to a Theory of Language*, The University of Wisconsin Press, Madison
106. Huot D., Schmidt R., 1996, *Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre*, w: Acquisition et interaction en langue étrangère 8, ss.89-127.
107. Huszcza R., 1990, *Tematyczno-rematyczna struktura zdania w językach różnych typów*, w: (red. T. Dobrzyńska) Tekst w kontekście, Ossolineum, Wrocław, ss.55-96
108. Hymes D., 1972, *Models of Interaction of Language and Social Life*, w: (red. J.J. Gumperz, D. Hymes) Directions in Sociolinguistics, Holt, Rinehart, Winston, ss.35-71
109. Jakobson R., 1989, *W poszukiwaniu istoty języka* t.1i2, PIW, Warszawa
110. Jaspers K., 1990, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, PIW, Warszawa
111. Jaszczołt K., 2006, *Pomiędzy semantyką a pragmatyką*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.131-154
112. Johnson M., 1987, *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning*, University of Chicago Press, Chicago
113. Johnson M., Hasher L., 1987, *Human Learning and Memory*, w: Annual Review of Psychology 38, ss.631-668
114. Johnson M., Lakoff G., 1980, *Metaphors We Live by*, The University of Chicago Press, Chicago (tłum. polskie: Krzeszowski T.P., 1988, *Metafory w naszym życiu*, PIW, Warszawa)
115. Johnson M., Lakoff G., 1999, *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York
116. Kacprzak A., 2000, *Terminologie médicale française et polonaise. Analyse formelle et sémantique*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
117. Kacprzak A., 2002, *Leksykografia kulturowa: « Dictionnaire de noms de marques courants »*, w (red. J. Wawrzyńczyk) Semiosis Lexicographica X, Uniwersytet Warszawski, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Warszawa, ss.17-25
118. Kaczmarek B.L.J., 2003, *Rodzaje kodów komunikacyjnych*, w: (red. B. Kaczmarek, K.Markiewicz) Komunikowanie się we współczesnym świecie, Wyd. UMCS, Lublin, ss.11-25
119. Kalisz R., 2006, *Językoznawstwo kognitywne w analizie pragmatyki językoznawczej*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.235-250
120. Kardela H., 1992, *Gramatyka kognitywna jako globalna teoria języka*, w: (red. I. Nowakowska-Kempna) Język a kultura t.8: Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej, Wyd. Wiedza o Kulturze, Wrocław, ss.9-22
121. Kardela H., 1999, *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*, w: (red. J. Bartmiński) „Czerwona seria" t.12: Językowy obraz świata, Wyd. UMCS, Lublin, ss.15-37
122. Kardela H., 2006, *Metodologia językoznawstwa kognitywnego*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.196-233
123. Kardela H., 2008, *Gramatyka kognitywna a gramatyka słowa i język formuliczny. Czy maksymalistyczne teorie lingwistyczne spełniają kryteria adekwatności wyjaśniającej?*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje, Lexis, Kraków, ss.132-157
124. Karmiloff-Smith A., 2006, *Ontogeny, genetics and evolution: A perspective from developmental cognitive neuroscience,* w: Biological Theory, Integrating Development, Evolution and Cognition 1/1, ss.44-51
125. Karolak S., 1988, *Remarques sur les théories sémantico-pragmatiques de l'article défini*, w: (red. K. Polański) Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego XLI, Ossolineum, Wrocław, ss.35-45
126. Karolak S., 2001, *Od semantyki do gramatyki. Wybór rozpraw*, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa
127. Katerinov K., Boriosi M.C., 1985, *La lingua italiana per stranieri con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi*, Edizioni Guerra, Perugia
128. Katz J.J., 1971, *La philosophie du langage*, Payot, Paris
129. Katz J.J., Postal P.M., 1964, *An integrated theory of linguistic descriptions*, The MIT Press, Cambridge
130. Kay P., 1997, *Words and the Grammar of Context*, CSLI Publications, Stanford
131. Kerbrat-Orecchioni C., 1979, *De la sémantique lexicale à la sémantique de l'énonciation*, Service de reproduction des thèses, Lille
132. Kida J., 2000, *Lingwistyka stosowana i jej wpływ na modernizację dydaktyki języków obcych*, w: (red. K. Polański) Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego LV, Wyd. Energeia, Warszawa, ss.93-106
133. Kiefer F., 1974, *Essais de sémantique générale*, Maison Mame, Repères, Tours
134. Kielhöfer B., Börner W., 1979, *Lernersprache Französisch: Psycholinguistitische Analyse des Fremdsprachenerwerbs*, Niemeyer, Tübingen
135. Kielski B., 1957-1960, *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej*, Ossolineum, Łódź-Wrocław
136. Kim Jin-Ok, 2002, *Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère*, w: Marges Linguistiques 4: Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère t.1, M.L.M.S., Saint-Chamas, ss.101-122

137. Kleiber G., 1990, *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, PUF, Paris (tłum. polskie: Ligara B., 2003, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, Universitas, Kraków)
138. Klinkenberg J.M., 1998, *Rhétorique de l'argumentation et rhétorique des figures : soeurs et ennemies* w: Studia Romanica Posnaniensia 23, Wyd. UAM, Poznań, ss.61-86
139. Kłys-Wojtasińska T., 1981, *Gdy Sokrates ma 5 lat*, Nasza Księgarnia, Warszawa
140. Kocourek R., 1982, *La langue française de la technique et de la science*, Brandstetter, Wiesbaden
141. Koczy K., Grochowski Z., 1984, *Metodyka nauczania języka niemieckiego*, PWN, Warszawa
142. Komorowska H., *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, PWN, Warszawa
143. Korzeniowska-Nalepińska J., Sobczyk A., 1974, *Krótki słownik polsko-rosyjski terminologii glottodydaktycznej*, WSP, Kraków
144. Krashen S.D., 1981, *Second Language Acquistion and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford
145. Kripke S., 1972, *Naming and Necessity*, w: (red. D. Davidson, G. Harman) Semantics of Natural Language, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht (tłum. polskie: Chwedeńczuk B.,1988, *Nazywanie a konieczność*, Pax, Warszawa)
146. Kristeva J., 1974, *La révolution du langage poétique*, Seuil, Paris
147. Kuhn T.S., 2001, (tłum. Ostromęcka H.) *Struktura rewolucji naukowych*, Aletheia, Warszawa (1e wyd., 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago)
148. Kwapisz-Osadnik K., 2002, *Les schémas sémantico-cognitifs et l'apprentissage des langues étrangères*, w: (red. A. Kacprzak) Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique, Wyd. Biblioteka, Łódź, ss.148-155
149. Labov W., 1972, *Some Principles of Linguistics Methodology*, w: Language in Society 1, ss.97-120
150. Lakoff G., 1987, *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, The University of Chicago Press, Chicago-London
151. Lakoff, G., 1970, *Linguistic and Natural Logic* w: Synthese 22, ss.151-271 (tłum. franc.: Milner J., 1976, *Linguistique et logique naturelle*, Paris, Klincksieck)
152. Langacker R.W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford University Press, Stanford
153. Langacker R.W., 1988, *A View of Linguictic Semantics*, w: (red. B. Rudzka-Ostyn) Topics in Cognitive Linguistics, Benjamins, Amsterdam, ss.49-90
154. Langacker R.W., 1991, *Noms et verbes* (tłum. franc.: C. Vandeloise), w: (red. C. Vandeloise) Communication 53: Sémantique cognitive, Seuil, Paris, ss.103-154,
155. Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej — Kazimierz nad Wisłą*, grudzień 1993, UMCS, Lublin
156. Langacker R.W., 2000, *A Dynamic Usage-Based Model*, w: (red. M. Barlow, S. Kemmer) Usage-Based Models of Language, CSLI Publications, Stanford (tłum. polskie: Kubiński W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, w: (red. E. Dąbrowska, W. Kubiński) Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego, Universitas, Kraków, ss.30-117)
157. Larsson-Ringqvist E., 2002, *Caractéristiques de l'interrogation chez les apprenants suédois de français langue seconde*, w: (red. A. Kacprzak) Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique, Wyd. Biblioteka, Łódź, ss.156-164
158. Larsson-Ringqvist E., 2005, *Temps et aspect : représentations métalinguistiques d'apprenants de français langue seconde*, w: (red. J. Florczak) Techniques linguistiques dans la didactique du français langue étrangère, Wyd. Biblioteka, Łódź-Płock, ss.95-103
159. Lerat P., 1983, *Sémantique descriptive*, Hachette, Paris
160. Lerat P., 1995, *Les langues spécialisées*, PUF, Paris
161. Levelt W., 1989, *Speaking. From Intention to Articulation*, The MIT Press, Cambridge
162. Lewandowska-Tomaszczyk B., 2006, *Metody empiryczne i korpusowe w językoznawstwie kognitywnym*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.251-281
163. Lewandowska-Tomaszczyk B., 2008, *Czym jest język? Dzisiejsze kontrowersje w paradygmatach generatywnych i kognitywnych*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje, Lexis, Kraków, ss.9-26
164. Lieb H.H., 1991, *Putnama teoria znaczenia wyrazu*, w: (red. J. Pelc, L. Koj) Biblioteka Myśli Semiotycznej t.10: Semiotyka dziś i wczoraj, Ossolineum, Wrocław, ss.43-48
165. Lieberman P., 2002, *On the Nature and Evolution of the Neural Bases of Human Language*, w: Yearbook of Physical Anthropology 45, ss.35-62
166. Linde-Usienkiewicz J., 1998, *Określanie wielkości przedmiotów. Synonimia składniowa a profile i profilowanie*, w: (red. J. Bartmiński, R. Tokarski) „Czerwona seria" t.9: Profilowanie w języku i tekście, Wyd. UMCS, Lublin, ss.91-103
167. Linde-Usienkiewicz J., 2008, *Semantyka strukturalna XXI wieku?*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje, Lexis, Kraków, ss.158-173
168. Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
169. Lyons J., 1975, (tłum. Bogacki K.) *Wstęp do językoznawstwa*, PWN, Warszawa (1e wyd., 1968, *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge)

170. Lyons J., 1984-1989, (tłum. Weinsberg A.) *Semantyka t.1i2*, PWN, Warszawa
171. Łozińska M., Przestaszewski L., 1988, *O francuskim rodzajniku i jego ekwiwalentach*, Wiedza Powszechna, Warszawa
172. Mac Iver, 1936, *Demonstratives and Proper Names*, w: Analysis, Nowy Jork vol.3, nr 6
173. Maciaszek J., 2006, *Filozoficzne i logiczne podstawy językoznawstwa (wybrane zagadnienia)*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.9-37
174. Mańczak W., 1970, *Z zagadnień językoznawstwa ogólnego*, Ossolineum, Wrocław-Warszaw-Kraków
175. Mańczak W., 2001, *Etyczny aspekt badań nad etnogenezą Słowian*, w: (red. K. Polański) Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego LVII, Wyd. Energeia, Warszawa, ss.67-76
176. Mańczyk A., 1982, *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*, WSP, Zielona Góra
177. Martin R.M., 1991, *O metaforze i formie logicznej*, w: (red. J. Pelc, L. Koj) Biblioteka Myśli Semiotycznej t.10: Semiotyka dziś i wczoraj, Ossolineum, Wrocław, ss.49-62
178. Martinet A., 1991 (3e wyd.), *Eléments de linguistique générale*, A. Colin, Paris
179. Mayr E., 1985, *Sprachwerb und Fehleranalyse: Theorie und Empirie am Beispiel des Französischen*, Bern-Frankfurt am Mein — New York
180. McCawley J.D., 1968, *Concerning the Base Component of a Transformational Grammar*, Foundations of Language 4, ss.243-269
181. Michoński C., 1992, *Kognitywne aspekty przekładu na podstawie tłumaczenia neologizmów w powieści Anthony Burgessa „Mechaniczna pomarańcza"*, w: (red. I. Nowakowska-Kempna) Język a kultura t.8: Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej, Wyd. Wiedza o Kulturze, Wrocław, ss.261-278
182. Miller G., 1990, *Linguists, psychologists and the cognitive sciences*, w: Language 60, ss.317-322
183. Minsky M., 1980, *K-lines: A theory of Memory*, w: Cognitive Science 4, ss.117-133
184. Mioduszewska E., 2006, *Teoria relewancji*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.155-173
185. Mounin G., 1968, *Clefs pour la linguistique*, Seghers, Paris
186. Muszyński Z., 1992, *Odnoszenie się wyrażeń w świetle procesu porozumiewania się*, w: (red. I. Nowakowska-Kempna) Język a klutura, t.8: Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej, Wyd. Wiedza o Kulturze, Wrocław, ss.23-36
187. Myczko K., 2004, *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*, w: (red. M. Pawlak) Autonomia w nauce języka obcego, Wyd. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Uniwersytet UAM, Poznań-Kalisz, ss.19-30
188. Nadel L., Samsonovich A., Ryan L., Moscovitch M., 2000, *Multiple trace theory of human memory: Computational neuroimaging and neuropsychological results*, w: Hippacampus 10, ss.352-368
189. Nemser W., 1971, *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, w: International Review of Applied Linguistics 9/2, ss.115-123
190. Norris J.M., Ortega L., 2000, *Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*, w: Language Learning 50, ss.417-528
191. Nowakowska-Kempna I., 1992, *Aproksymacja semantycznego kontinuum*, w: (red. I. Nowakowska-Kempna) Język a kultura t.8: Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej, Wyd. Wiedza o Kulturze, Wrocław, ss.125-156
192. Nowakowska-Kempna I., 1995, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, WSP, Warszawa
193. Nowikow W., 2004, *Sobre el status gramatical del aspecto y sus relaciones con las propriedades temporales y accionales*, w: Studia Romanica Posnaniensia: El verbo y su entorno: gramática, léxico, texto, Wyd. UAM, Poznań, ss.407-415
194. O'Connor J., Seymour J., 2008, *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
195. Ogden Ch.-K., Richards I.-A., 1923, *The Meaning of Meaning*, P. Kegan, London
196. Palek B., *Interpretant znaku kartograficznego*, w: (red. J. Pelc, L. Koj) Biblioteka Myśli Semiotycznej t.10: Semiotyka dziś i wczoraj, Ossolineum, Wrocław, ss.190-192
197. Paradis M., 2007, *Why single-word experiments do not address language representation*, w: (red. J. Arabski) Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice, ss.11-21
198. Pawelec A., 2008, *Mentalizm w badaniach nad językiem*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje, Lexis, Kraków, ss.105-119
199. Pawlak M. (red.), 2004, *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Poznań-Kalisz
200. Pawley A.K., Syder F., 1983, *Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency*, w: (red. R. Richards, W. Schmidt) Language and Communication, Longman, London, ss.191-227
201. Peirce Ch.-S., 1931-58, (red. Ch. Hartshorne, P. Weiss) *Collected Papers of Ch. S. Peirce*, Harward University Press, Cambridge

202. Peraya D., Meunier J.P., 1999, *Vers une sémantique cognitive*, Congrès As Ciências da Communicacãna Viragèm do Século, Lisbonne
203. Pfeiffer W., 2000, *Referat otwierający Krajową Konferencję Naukową PTN pt. Specyfika nauczania / uczenia się języków obcych na poszczególnych poziomach zaawansowania i specjalizacji. Debaty glottodydaktyczne i przekładoznawcze*, Częstochowa, 6-7 października
204. Pieńkos J., 1999, *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie — Prawo w języku*, Wyd. Muza S.A., Warszawa
205. Pinker S., 1994, *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, Penguin Books, London
206. Pinker S., 2002, (tłum. Koraszewska M.) *Jak działa umysł*, Książka i Wiedza, Warszawa
207. Pisowicz A., 2001, *Jadwiga Strusińska: „Old Celtic Cultures from the Hindukusz Perspective"*, Universitas, Kraków 1999, w: (red. K. Polański) Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego LVII, Wyd. Energeia, Warszawa, ss.219-228
208. Polański K. (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków
209. Popper K.S., 2002, (tłum. Niklas U.) *Logika odkrycia naukowego*, Aletheia, Warszawa (1e wyd. ang., 1959, *The Logic of Scientific Discovery* (tłum. z niem., 1934, *Logik der Forschung*), Hutchinson, London)
210. Porquier R., Frauenfelder U., 1980, *Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du mirroir*, w: Le Français dans le monde 154, ss.29-36
211. Posner R., 1991, *Semantyka i pragmatyka spójników zdaniowych w języku naturalnym*, w: (red. J. Pelc, L. Koj) Biblioteka Myśli Semiotycznej t.10: Semiotyka dziś i wczoraj, Ossolineum, Wrocław, ss.63-92
212. Pottier B., 1964, *Vers une sémantique moderne*, Travaux de linguistique et de philologie t.2, Université de Strasbourg
213. Pottier B., 1992, *Sémantique générale*, PUF, Paris
214. Prieto L.J., 1964, *Principes de noologie*, Mouton, Paris
215. Prieto L.J., 1975, *Pertinence et pratique, essai de sémiotique*, Minuit, Paris
216. Puren Ch., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'eclectisme,* Didier, Paris
217. Putnam H., 1975, *Meaning of „Meaning"*, w: (red. H. Putnam) Mind, Language and Reality. Philosophical Papers t.2, Cambridge University Press, Cambridge, ss.215-271
218. Putnam H., 1988, *Representation and Reality*, A Bradford Books, The MIT Press, Cambridge
219. Putzer O., 1994, *Fehleranalyse une Sprachvergleich: linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch*, Hueber, Ismaning
220. Quine W.V.O., 1964, *Meaning and Translation*, w: (red. J.A. Fodor, J.J. Katz) The structure of Language, Englewood Cliffs, N.J.: Printice-Hall, ss.460-478
221. Rastier F., 1987, *Sémantique interprétative*, PUF, Paris
222. Rączaszek-Leonardi J., 2008, *Metodologiczne podstawy współczesnej lingwistyki*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje, Lexis, Kraków, ss.236-251
223. Reber A.S., 1993, *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*, Clarendon Press, Oxford
224. Reichler-Béguelin M.J., Denervaud M., Jespersen J., 1988, *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
225. Richards J.C. (red.), 1974, *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman, London
226. Rittaud-Hutinet Ch., 2002, *La pragmatique au service de la glottodidactique*, w: (red. A. Kacprzak) Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique, Wyd. Biblioteka, Łódź, ss.215-229
227. Robinson P., 2005, *Attention and memory during SLA*, w: (red. C.J. Doughty, M.H. Long) The Handbook of Second Language Acquisition, Blackwell, Oxford, ss.631-678
228. Robinson P., 2007, *Aptitudes, abilities, contexts and practice*, w: (red. R.M. DeKeyser), Practice in Second Language, Cambridge University Press, Cambridge, ss.256-286
229. Rondeau G., 1984, *Introduction à la terminologie*, Gaëtan Morin, Québec
230. Rosch E., 1973a, *On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories*, w: (red. T. Moore) Cognitive Development and the Acquisition of Language, Academic Press, New Jork, ss.111-144
231. Rosch E., 1973b, *Natural Categories*, w: Cognitive Psychology 4, ss.328-350
232. Rosch E., 1978, *Principles of Categorization*, w: (red. E. Rosch, B. Lloyd) Cognition and Categorization, Hillsdale, Laurence Erlbaum Ass., New Jork, ss.27-48
233. Rouveret A., Schlenker D., 1998, *La grammaire générative entre comparatisme et cognition*, w: Langages 129, Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui. Figures, modèles et concepts épistémologiques, Larousse, Paris, ss.9-23
234. Rutkowski P., *Małpa w Internecie*, w: Wiedza i człowiek 7(89)/2001; na podstawie: Karen Steffen, http://linguistlist.org
235. Ruwet N., 1972, *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, Seuil, Paris
236. Ryle G., 1970, *Czym jest umysł?*, PWN, Warszawa
237. Sapir E.,1921, *Language, Thought and Reality*, Harcourt, Brace & Co., New York
238. Saussure (de) F., 1916, *Cours de linguisitique générale*, Lausanne, Payot (tłum. polskie: Kasprzyk K., 2002, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, PWN, Warszawa)
239. Schank R., Abelson R., 1977, *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, L. Erlbaum, Hillsdale N.J.

240. Schloter, 1992, *Interferenzfehler beim Erwerb des Englischen als Fremdsprache: ein empirischer Beitrag zur Fehlerursachenerforschung*, Tuduv, München
241. Schmidt R.W., 1990, *The Role of consciousness in Second Language Learning*, w: Applied linguistics 11/2, ss.129-158
242. Schmidt R.W., 1994, *Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA*, w: (red. N. Ellis) Implicit and Explicit Language Learning, Academic Press, London, San Diego, New York, ss.165-209
243. Schuchert S.A., 2004, *The neurobiology of attention*, w: (red. J.H. Schumann) The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Learning, LEA, Mahwah, ss.143-175
244. Searle J.R., 1969, *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, London (tłum. polskie: Chwedeńczuk B., 1987, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Pax, Warszawa)
245. Searle J.R., 1995, (tłum. Bobryk J.) *Umysł, mózg i nauka*, PWN-Logos, Warszawa
246. Seleskovitch D., Lederer M., 1984, *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, Paris
247. Selinker L., 1972, *Interlanguage*, w: International Review of Applied Linguistics 10/3, ss.209-231
248. Shwartz B.D., Sprouse R.A., 1996, *L2 cognitive states and the Full Transfer / Full Access model*, w: Second Language Research 12, ss.40-72
249. Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford
250. Skoyles J.R., *Mirror Neurons and the Motor Theory of Speech*, http://www2.psy.uq.edu.au/CogPsych/Noetica/OpenForumIssue9/
251. Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance: Communication and Cognition*, Blackwell, Oxford
252. Sperber D., Wilson D., 2003, *Relevance theory*, w: (red. G. Ward, L. Horn) Handbook of Pragmatics, Blackwell, Oxford
253. Stalmaszczyk P., 2008, *Językoznawcze i dydaktyczne aspekty uświadomionej wiedzy językowej*, w: (red. J. Florczak, M. Gajos) Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i Praktyka, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Wyd. Biblioteka, Warszawa, ss.13-21
254. Stati S., 1979, *La sémantique des adjectifs en langues romanes. Essai d'analyse componentielle appliquée aux langues romanes*, w: Documents de linguistique quantitative 39, St-Sulpice-de-Favières, ss.1-144
255. Štichauer, J., 2002, *Aspect verbal — une approche contrastive est-elle pertinente ?*, w: (red. A. Kacprzak) Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique. Wyd. Biblioteka, Łódź, ss.269-274
256. Strawson P.F., 1994, *Analiza i metafizyka. Wstęp do filozofii*, Wydawnictwo Znak, Kraków
257. Swan M., Houdart F., 1983, *Pratique de l'anglais de A à Z*, Hatier, Paris
258. Sweetser E., 1990, *From Etymology to Pragmatics, Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*, Cambridge University Press, Cambridge
259. Sypnicki J., 2002, *Des recherches confrontatives au niveau lexical : domaine français / polonais*, w: (red. A. Kacprzak) Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique, Wyd. Biblioteka, Łódź, ss.248-255
260. Szubko-Sitarek, 2009, *Świadomość metajęzykowa u osób trójjęzycznych — psycholingwistyczne aspekty przyswajania drugiego języka obcego*, w: (red. J. Nijakowska) Język, poznanie, zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.33-46
261. Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa
262. Szymańska I., 2010, *Semantyka ram: rozwój koncepcji i kierunki zastosowań*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.91-108
263. Szymańska I., Śpiewak G., 2006, *Gramatyka konstrukcji — założenia teoretyczne i pytania metodologiczne*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.175-195
264. Tabakowska E. (red.), 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Universitas, Kraków
265. Tarone E., 1988, *Variation in Interlanguage*, Edward Arnold, London
266. Tatarkiewicz W., 1988, *Historia filozofii*, PWN, Warszawa
267. Taylor J., 1995, *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*, Oxford University Press, Oxford (tłum. polskie: Skucińska A., 2001, *Kategoryzacja w języku. Protorypy w teorii językoznawczej*, Universitas, Kraków).
268. Tesnière L., 1959, *Eléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris
269. Thornbury S., 1997, *About Language. Tasks for teachers of English*, Cambridge University Press, Cambridge
270. Tokarz M., 1993, *Elementy pragmatyki logicznej*, PWN, Warszawa
271. Tomasello M, Brooks P.J., 1998, *Young children's earliest transitive and intransitive constructions*, w: Cognitive Linguistics 9/4, ss.379-395
272. Tomasello M., 1998, *The Return of Constructions [recenzja Goldberg 1995]*, w: Journal of Child Language 25, ss.431-442
273. Tomasello M., 2000, *First steps toward a usage-based theory of language acquisition*, w: Cognitive Linguistics 11, ss.61-82
274. Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, w: (red. E. Dąbrowska, W. Kubiński) Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego, Universitas, Kraków, ss.144-222
275. Tomaszkiewicz T., 2002, *Traductions conversationnelles : une méthodologie d'analyse et ses perspectives*, w: (red. A. Kacprzak) Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique, Wyd. Biblioteka, Łódź, ss.285-296

276. Trier J., 1934, *Das sprachliche Feld. Eine Auseinandersetzung*, w: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 10, ss.428-449
277. Trocmé-Fabre H., 1994, *J'apprends, donc je suis*, Les éd. d'Organisation, Paris
278. Turewicz K., 1998, *Profil a kategorie gramatyczne*, w: (red. J. Bartmiński, R. Tokarski) „Czerwona seria" t.9: Profilowanie w języku i tekście, Wyd. UMCS, Lublin, ss.63-77
279. Ullmann S., 1951, *Words and Their Use*, Philosophical Library Inc., New York
280. Ullmann S., 1952, *Précis de sémantique française*, Francke, Bern
281. Ullmann S., 1957 (2e wyd.), *The principles of Semantics*, Oxford, Jackson, Blackwell-Glasgow
282. Van Patten B., 1996, *Input Processing and Grammar Instruction*, Albex, New York
283. Wacewicz S., 2008, *Ewolucja języka: horyzont metodologiczny*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje, Lexis, Kraków, ss.27-42
284. Wagner R.L., Pinchon J., 1962, *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris
285. Weinreich U., 1966, *Explorations in Semantic Theory*, w: Current Trends in Linguistics t.3, Mouton, Den Haag, ss.395-477
286. Weinrich R., 1989, *Grammaire textuelle du français*, Hatier, Paris
287. Weinsberg A., 1983, *Językoznawstwo ogólne*, PWN, Warszawa
288. Weisgerber J.-L., 1963, *Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen*, Düsseldorf, Schwann
289. Whorf B.L., 1956, *Language, Mind and Reality* w: Language Tought and Reality, The MIT Press, New York (tłum. polskie: Hołówka T., 1982, *Język myśl i rzeczywistość*, PIW, Warszawa)
290. Widdowson H.G., 1989, *Knowledge of language and ability for use*, w: Applied Linguistics 10/2, ss.128-137
291. Widła H., 1999, *Influence de la langue seconde sur la langue maternelle. Les traces du français dans le polonais des résidents polonais en France. Approche statistique*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
292. Wiertlewski S., *Sposoby wyróżniania pytań*, w: (red. J. Pogonowski, T. Zgółka) Przyczynki do metodologii lingwistyki, Wyd. UAM, Poznań, ss.121-140
293. Wierzbicka A., 1972, *Semantic primitives*, Athenäum, Francfort
294. Wierzbicka A., 1988, *The Semantics of Grammar*, Benjamins, Amsterdam
295. Wierzbicka A., 1993, *La quête des primitifs sémantiques: 1965-1992*, w: Langue Française 98, Larousse, Paris, ss.9-24
296. Więckowski P., 2008, *Młot na językoznawców, czyli o metodologii generatywizmu Chomsky'ego*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie jęyzkoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje, Lexis, Kraków, ss.43-104
297. Wilczyńska W., 1986, *La spécificité conceptuelle en français langue etrangère*, UAM, Poznań
298. Wilczyńska W., 1989, *Apprivoiser les articles et les temps*, UAM, Poznań
299. Wilczyńska W., 2005, *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Flair, Kraków
300. Wille L., 2002, *Le statut de la faute en glottodidactique et en traductologie*, w: (red. A. Kacprzak) Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique, Wyd. Biblioteka, Łódź, ss.330-337
301. Wittgenstein L., 1922, *Tractatus logico-philosophicus*, Routledge, London-New York (tłum. polskie: Wolniewicz B, 2004, *Tractatus logico-philosophicus*, PWN, Warszawa)
302. Woźniak O., 2008, *Gen języka? Nie ma mowy!* w: Gazeta wyborcza, 2008-08-26
303. Wray A., 2005, *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge
304. Wróbel A., 2008, *Rola formulaiczności w nauczaniu języków obcych* w: (red. J. Florczak, M. Gajos) Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i Praktyka, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Wyd. Biblioteka, Warszawa, ss.109-119
305. Wróbel H., 1984, *Słowotwórstwo czasowników*, w: Gramatyka współczesnego języka polskiego — Morfologia, ss.467-501, PWN, Warszawa
306. Wróbel Sz., 2005, *Bezgłośne rewolucje*, w: (red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski) Kognitywistyka. Problemy i perspektywy, Wyd. UMCS, Lublin, ss.265-278
307. Yorio C.A., 1980, *Conventionalized language forms and the development of communicative competence*, w: TESOL Quarterly 14/4, ss.433-442
308. Zabrocki L., 1966, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, PWN, Warszawa
309. Zawadowski L., 1966, *Lingwistyczna teoria języka*, PWN, Warszawa
310. Zipf G.K., 1949, *Human Behavior and The Principles of Least Effort*, Addison-Wesley, Cambridge, Massachusetts
311. Zwicky A., Sadock J., 1975, *Ambiguity tests and how to fail them*, w: (red. J. Kimball) Syntax and Semantics 4, Academic Press, New York, ss.1-36
312. Żmigrodzki P., 2006, *Metalingwistyka*, w: (red. P. Stalmaszczyk) Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss.56-73
313. Żyżyński J., 2003, *Proces uczenia się jako podstawa mechanizmu rozwoju systemu*, w: Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej. Studia i materiały 74/15, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław, ss.279-291

Résumé

Aspects linguistiques du modèle d'acquisition de la compétence en langue étrangère

L'ouvrage montre comment les sciences du langage peuvent être appliquées dans l'enseignement et/ou l'apprentissage d'une langue étrangère en vue d'optimiser leur processus et d'obtenir une compétence en LE aussi proche que possible de celle d'un locuteur natif. Il fait un double usage de la linguistique dans le cadre d'une méthode d'enseignement de LE appelée *méthode de cognition linguistique (MCL)*. Le premier, dit indirect, rend compte des propriétés linguistiques du processus d'apprentissage de LE que les descriptions proprement didactiques ne mettent pas suffisamment en relief. Le deuxième, dit direct, recourt aux outils élaborés au sein des sciences du langage pour constituer des techniques d'enseignement concrètes d'une LE donnée. Nous les illustrons avec les techniques d'enseignement du français adressées aux étudiants polonais du niveau avancé.

Enseignant – linguiste – chercheur ; principes méthodologiques

La méthode MCL est basée sur un modèle d'enseignement / apprentissage explicite. Il s'agit d'un modèle computationnel avec ses quatre étapes désormais classiques :

1. Incompétence inconsciente
2. Incompétence consciente
3. Compétence consciente
4. Compétence inconsciente

Les processus mentaux peuvent être partagés en heuristiques et algorithmiques et nous admettons que ces derniers peuvent mener à une compétence « inappropriée » d'autant plus difficile à éliminer que les éléments la constituant sont de nature latente. C'est pour cela que la méthode MCL est de nature avant tout algorithmique. Des quatre vecteurs ci-dessus, elle opère sur ceux de désapprentissage (de 4 à 2 : rendre conscient des éléments mal appropriés dans la compétence inconsciente) et de réapprentissage (de 2 à 4 : montrer les formes appropriées et les faire intérioriser dans la compétence appropriée). La méthode MCL s'inscrit donc dans une didactique que nous appelons thérapeutique.

Nous distinguons deux catégories principales de problèmes dans l'apprentissage de LE : problèmes de nature cognitive et de nature fonctionnelle. Les premiers tiennent à ceci que l'usager de la langue est habitué à percevoir le monde selon les concepts de sa langue maternelle. L'apprentissage de la langue étrangère consiste pour lui à attribuer aux concepts dont il dispose déjà les formes d'expression étrangères qui désigneraient (selon lui) les mêmes aspects de la réalité. Cette habitude a pour conséquence que d'une part (du point de vue sémasiologique) il conceptualise les formes d'expression étrangères à la manière de sa langue maternelle, et d'autre part (du point de vue onomasiologique) il cherche à mettre en profil ces aspects de la réalité qu'il est habitué à considérer comme ceux qui méritent d'être exprimés.

A l'origine des problèmes fonctionnels se trouve une confusion entre les rapports de signification et de désignation que les apprenants de LE font tout inconsciemment (*mots équivalents = synonymes). Lorsque nous montrons, par exemple, un *ołówek* et que nous disons : *c'est un crayon* l'apprenant choisit

pour ce référent une dénomination maternelle qui, elle, possède sa propre signification ('ołówek') et qu'il attribue ensuite à la dénomination *crayon*. Il acquiert donc les *signifiants* de la langue étrangère, mais derrière eux se cachent tout le temps les 'signifiés' de la langue maternelle.

Les mécanismes susmentionnés résultent de la loi du moindre effort qui s'applique à tout processus d'apprentissage. Son simple principe : faire le moins possible pour en avoir ce qu'il faut, fait qu'une conceptualisation du monde (extra)linguistique effectuée une fois en langue maternelle est exploitée à d'autres fins. Cette loi permet d'expliquer aussi les cas de calque linguistique, notamment ceux où le sens du mot étranger est assimilé au sens de son premier équivalent trouvé dans un dictionnaire bilingue (cas fréquent du français parlé par les polonais : **sortir* = 'wyjść', **partir* = 'wyjechać').

Tout ceci mène à différentes aberrations de communication et les phrases produites par les élèves sont non conformes tantôt à la norme de la langue tantôt à leurs intentions. Dans le premier cas, nous parlons de productions incorrectes par opposition aux productions correctes. Nous les désignons au moyen des symboles : **p* vs *p*. Le critère de leur distinction vient de la grammaire de la langue. Dans le deuxième cas nous parlons de productions non réussies (ratées) par opposition aux productions réussies (appropriées). Nous les désignons au moyen des symboles : ☹*p* vs ☺*p*. Le critère de leur distinction est le suivant : si en disant *p* nous voulions transmettre un contenu ou produire un effet *u* et que nous avons transmis le contenu ou produit l'effet *v*, notre énoncé a été approprié et/ou réussi si et seulement si $u = v$. Partant, nous distinguons une compétence correctionnelle (*p* vs **p*) et appropriationnelle (☺*p* vs ☹*p*) ; tout l'effort de la méthode MCL est focalisé sur la formation de la seconde.

L'objectif de la méthode MCL s'explique encore mieux avec le principe d'efficacité, dont l'évaluation en communication endolinguale consiste à vérifier si la réaction du récepteur (*v*) a été conforme aux intentions de l'émetteur (*u*). En communication exolinguale, il arrive par contre que l'inefficacité de l'acte résulte de la difficulté même d'interprétation des moyens employés. Du principe d'efficacité en communication endolinguale, nous passons donc à celui de l'appropriation en communication exolinguale et admettons pour appropriées les seules formes dont l'interprétation est conforme à la convention de la langue. La formule $u = v$ ne concerne donc pas la connaissance des règles d'emplois « convenables », mais la situation où l'usager d'une LE a la pleine conscience des conventions, concepts et profils se cachant derrière les formes employées. Les symboles *v* et *u* décrivent donc respectivement les contenus réellement communiqués et les représentations que s'en fait l'usager de LE dans son interlangue. L'objectif de la méthode MCL est, de ce point de vue, d'enseigner la langue de manière à ce que les secondes coïncident autant que faire se peut avec les premiers.

La méthode MCL remet en question les deux thèses fondamentales des méthodes dites « directes » qui visent à « enseigner la langue et non pas sur la langue » et qui veulent éliminer la langue maternelle du processus d'enseignement de la langue étrangère. Le recours exclusif à la langue étrangère fait croire que l'élève a une capacité autonome d'appréhender des constructions typiques de cette langue et de construire tout seul les règles appropriées de leur emploi, en pleine conscience de leurs structures conceptuelles. Aussi bien les enquêtes scientifiques qu'une simple pratique d'enseignant prouvent qu'il n'en est pas ainsi. L'élève vise à comprendre et non pas à collectionner et analyser les structures qui lui semblent atypiques, et les règles qu'il se construit sont fausses dans un grand nombre de cas. Face à cet état de choses, la méthode MCL va dans le sens inverse : elle s'emploie à faire entrer l'élève en possession de ce qui lui manque à l'aide de ce dont il dispose et pour lui faire éviter les pièges du travail autonome, elle lui en fait prendre conscience et le pourvoit des techniques d'acquisition de la langue qui lui permettent d'anticiper le risque d'apprentissage inapproprié. L'essentiel de la méthode réside donc dans la formation consciente de l'interlangue de l'apprenant par le biais de la confrontation de sa langue maternelle (le polonais) avec la langue étrangère (le français) à partir du savoir linguistique qu'il acquiert en permanence par rapport aux éléments qu'il (re)découvre. La procédure didactique se compose de deux parties réalisées de manière parallèle. Dans la première, théorique, nous sensibilisons aux problèmes linguistiques et didactiques de nature générale (absence d'isomorphismes, pièges et difficultés d'apprentissage en bilinguisme subordonné, etc.). Dans la deuxième, pratique, nous passons aux différentes techniques d'acquisition d'une compétence choisie.

Techniques linguistiques de formation de la compétence syntaxique

Nous abandonnons l'approche générative, car la compétence syntaxique, qu'elle définit comme un ensemble restreint de règles et de contraintes permettant de générer des structures correctes et acceptables, laisse produire des structures qui ne SE disent pas dans la réalité d'une communauté linguistique donnée. Nous la remplaçons par les concepts de compétence échoïque et/ou formulaïque. Dans ces deux cas, la compétence syntaxique est considérée comme un ensemble de constructions toutes faites par le filtre desquelles sont passées les pensées de la communauté linguistique. L'objectif de la méthode est donc de faire acquérir les structures syntaxiques les plus conventionnelles. À cet effet, nous proposons des algorithmes de traduction des structures formulaïques ou échoïques d'une langue vers une autre, tout en visant à sensibiliser aux différences entre les traits conceptualisés et mis en profil dans les structures considérées comme équivalentes. La tâche de l'élève est de traduire, à l'oral et le plus vite possible, une structure polonaise (préparée par un autre étudiant) vers le français, conformément à l'algorithme établi. Les structures travaillées concernent les aspects de la compétence syntaxique du français dont l'assimilation pose aux apprenants polonais le plus de problèmes. On y trouve des algorithmes relatifs aux divergences issues des systèmes des deux langues (perspective fonctionnelle de la phrase : *T{kulturę^{O} tworzy^{V}} R{język^{S}} → S{la langue} V{crée} O{la culture}* ; expression de la concession : *bez względu na pogodę → qu'il fasse beau ou mauvais* ; expression de la causalité : *x pleure / x fait pleurer y → x płacze /x Ø y*), ainsi que ceux qui relèvent de leurs différents usages (*X jest nie tyle a, ile b → X est b plus que a* ; *(nie) tylko x + GV → X (n')est (pas) le seul à/qui* ; *to, że x nie znaczy, że y → ce n'est pas parce que x que y*). La dernière étape du travail est confiée aux étudiants qui préparent leurs propres algorithmes pour les constructions nouvelles, non travaillées en classe, à partir de leurs recherches autonomes sur des textes français authentiques.

Le critère d'acceptabilité des phrases traduites est corrélé à leur degré de conventionnalisation : moins une structure est conventionnelle moins elle est acceptable. Ceci n'entrave pas pour autant la créativité de l'élève. Il semble en fait plus raisonnable d'admettre cette solution, car ce n'est qu'en sentant la convention de la langue que l'on peut prendre conscience de ses formes non conventionnelles. L'algorithmisation de la technique proposée ne limite pas non plus le potentiel de l'élève. Nous partons du principe que mieux vaut enseigner artificiellement une langue qui se parle et dont on est conscient, que naturellement une langue qui finit par être très idiosyncrasique et donc artificielle. La technique de traduction a d'ailleurs d'autres avantages. Premièrement, on fait traduire à l'élève une structure conceptuelle dont l'intention est communément comprise et qui peut être assez compliquée, ce qui lui fait construire des phrases qu'il n'aurait peut-être jamais construites sans ce stimulant. Deuxièmement, en s'appuyant sur le polonais et en le confrontant au français, l'élève comprend mieux que tout ce qu'on dit dans une langue ne doit pas forcément SE dire dans une autre, et ayant compris leurs différences, il comprend mieux les structures de LE. Troisièmement, en demandant aux élèves de préparer des phrases polonaises en vue de leur traduction, on les pousse à anticiper leur pensée à la manière française ; les élèves préparent leurs phrases en imaginant comment elles seront traduites ; autrement dit, ils pensent les structures françaises avant même de les verbaliser.

Techniques linguistiques de formation de la compétence sémantique

Les premiers problèmes concernent les catégories grammaticales et relèvent des différences entre le caractère analytique du français et synthétique du polonais. Les premiers pièges guettent dès le niveau prédiscursif et concernent les charges sémantiques des morphèmes des deux langues. On sait que les morphèmes libres des langues analytiques peuvent assumer le rôle des morphèmes grammaticaux des langues synthétiques. Leur appauvrissement sémantique déteint sur un grand nombre d'autres morphèmes lexicaux si bien que, tout compte fait, un lexème français est d'habitude sémantiquement moins précis

qu'un lexème polonais. Pourtant, l'apprenant polonais perçoit ce premier dans la compréhension de ce second et s'expose de même au risque de ratés aussi bien sémasiologiques (☺*tu as bien dormi ?* → ☹'dobrze spałeś?') qu'onomasiologiques (☺'wyspałem się' → ☹'*j'ai dormi*).

Les problèmes discursifs n'en sont pas moins importants. Deux situations modèles, limitées aux seules expressions déverbales, l'illustrent facilement. Dans le cas où le contexte de communication n'est pas suffisamment précis et les usagers des deux langues doivent exprimer explicitement les mêmes contenus informatifs, le polonais se contente d'une formation synthétique, tandis que le français devra recourir à une formation analytique (*dopij to* → *finis de boire ça*). Pourtant, dans des contextes suffisamment précis, alors que le polonais continue à recourir aux formes synthétiques, le français se débarrasse de ce qui est contextuellement redondant (*dopij herbatę* → *finis* ~~*(de boire)*~~ *ton thé*). De là qu'avec une régularité certaine, là où le polonais emploie une forme sémantiquement précise, du côté du français on trouve une forme générique (*napić się herbaty – prendre un thé*). Afin d'y sensibiliser nos apprenants, nous proposons des algorithmes de traduction divisés en deux groupes. Le premier va d'une expression synthétique du polonais vers une formation expansive en français (afin de faire perdre l'habitude des recherches de formes synthétiques françaises : ☹*je lui ai réécrit* ← 'odpisałem mu' → ☺*je lui ai répondu par écrit*). Le deuxième va d'une expression spécifique polonaise vers une expression générique française (afin de faire prendre l'habitude française : ☺*Tu es venu en train ?* ← 'Przyjechałeś pociągiem?' → ☺*Tu as pris le train ?*).

Au niveau des catégories lexicales, l'élève MCL affronte des tâches loin d'être aisées. La prolificité des types de composants sémantiques ne peut que l'effrayer : traits de dénotation et de connotation ; traits linguistiques et encyclopédiques ; traits explicites et implicites ; traits impliqués, présupposés et sous-entendus. Afin de simplifier leur classification, nous proposons un appareillage conceptuel dont l'étendue comprend de manière homogène tous les types des traits susmentionnés. La compétence sémantique est référée aux trois plans du langage : système, usage et discours. Le système est une structure abstraite d'interdépendances idéalisées fondées sur les relations d'identité et d'opposition entre les mots. Dans ce système, *chien* est un 'mammifère carnivore canidé'. L'usage représente l'ensemble d'associations supra-individuelles qui dépassent les traits systémiques ; pour *chien* c'est, par exemple, /servilité/, /rage/. Le discours est le lieu d'actualisations des significations purement occasionnels. Dans le texte *En Chine, les chiens sont considérés comme un vrai délice*, la signification de *chien* actualise le trait /plat/. Ces trois plans génèrent les traits de significations suivants : traits supra-individuels propres au système et à l'usage, traits individuels propres au discours, traits inhérents propres au système, traits afférents propres à l'usage et au discours. Trois genres de compétences suivent cette typologie. La compétence artélectale (artélecte) est une compétence idéalisée, fondée sur des rapports proprement logiques entre les lexèmes et leurs traits inhérents. La compétence sociolectale (sociolecte) réfère aux traits afférents supra-individuels. La compétence idiolectale (idiolecte) réfère aux traits afférents occasionnels dont l'actualisation n'est possible que dans le discours. Le partage ci-dessus permet maintenant de mieux comprendre les objectifs de la méthode MCL. L'usager d'une LM a développé avant tout sa compétence sociolectale. Il a aussi une compétence idiolectale, dont il fait usage quand il parle avec ses amis, membres de sa famille, etc. La compétence artélectale lui est complètement étrangère, artificielle. L'objectif de l'usager de LE devrait donc être de s'approprier la première. Or, la compétence sociolectale est pleine de facteurs intuitifs, non discrets, bref, difficilement descriptibles et les tentatives de son acquisition heuristique mènent très souvent à s'en former une image fort éloignée de la réalité. Face à ces problèmes, nous décidons donc de former consciemment la compétence artélectale, qui a sans doute des qualités différentes de celle qu'on a vraiment dans sa LM, mais qui a ce grand avantage de pouvoir être contrôlée par l'enseignant et l'apprenant.

Pour aboutir aux différents types de traits susmentionnés, nous admettons le principe de décomposition des mots en unités plus petites et analysons leurs combinaisons en lexèmes dans les perspectives inter- et intrasémiotique. Trois principes opérationnels se trouvent dans toutes les analyses proposées : celui de pertinence, d'économie et de cohérence. L'ordre de la présentation des techniques permet de faire passer

l'élève par les différentes pistes cognitives : d'une appréhension artificielle vers une appréhension de plus en plus naturelle ; des référents photographiables et traits discrets jusqu'aux notions abstraites et traits de moins en moins discrets. Nos méthodes de recherches sont basées sur les analyses suivantes. La première – analyse logique – est une analyse de la compréhension d'un mot à la base de son étendue. La deuxième – analyse sémique – est une recherche des traits inhérents des mots comparés à l'intérieur d'un même champ sémantique. La troisième – analyse componentielle – est une analyse de différentes acceptions du mot gérant les règles de sa concaténabilité contextuelle. La quatrième – analyse CCP – sensibilise aux divergences qui apparaissent aux niveaux des conventions, concepts et (mises en) profils des lexèmes considérés comme équivalents. La cinquième – analyse sémantographique – passe des représentations propositionnelles aux représentions graphiques et permet de prendre conscience des différences dans les perceptions linguistiques des objets ou situations comparées.

L'application des techniques susmentionnées vise à faire prendre l'habitude de certains mécanismes de formation autonome de la compétence sémantique en LE. Leur principe commun de décomposition des mots en unités plus petites a pour but de contrecarrer la tendance de tout apprenant de LE à s'approprier la valeur des mots étrangers sous forme d'unités sémantiques indécomposables issues de leurs simples équivalents en langue maternelle.

Techniques linguistiques de formation de la compétence pragmatique

Nous nous y bornons aux techniques d'enseignement des effets de sens de l'article et des temps passés français. Les techniques présentées sont conçues spécialement pour les apprenants polonais dont la langue ne dispose pas d'équivalents morphématiques lexicalisant les oppositions ci-dessus de manière systémique. Leur objectif n'est pourtant pas d'expliquer toutes les valeurs de ces catégories. Il est plutôt de rapprocher les élèves slaves de la sensibilité aux articles et aux temps qu'ont les usagers des langues romanes.

Nous partons du principe du bilinguisme subordonné et visons à faire sentir les effets de sens des catégories analysées, plus qu'à décrire leurs règles d'emploi contextuel. Pour le faire, nous proposons des expériences langagières réalisées en polonais. Il s'agit donc d'éveiller les effets de sens analogues, d'en faire une description introspective, de les attribuer enfin aux unités françaises appropriées et de les fixer dans l'esprit de l'élève. Ceci s'inscrit d'ailleurs parfaitement dans les postulats de notre méthode qui tend à « franciser » la tête polonaise à l'aide de... la tête polonaise.

Compte tenu de ce qui précède, une reformulation importante des objectifs d'enseignement et des modalités d'évaluation doit avoir lieu. L'analyse de l'emploi des formes ci-dessus ne se fait pas en termes d'emploi (in)correct (*p* vs **p*), mais en termes d'emploi (in)acceptable et (non) réussi (☺*p* vs ☹*p*). L'emploi est considéré comme acceptable si et seulement si les conditions inférentielles de cet emploi sont remplies. L'emploi est réussi lorsque l'effet de cet emploi correspond à l'objectif visé. Dans cette optique là, le choix de l'article ou du temps relève avant tout du locuteur et l'objectif de l'enseignant n'est plus de faire apprendre les emplois « corrects », mais les emplois « réussis ».

Quoique la procédure didactique soit identique pour les deux catégories ci-dessus, des différences sont observables au niveau des valeurs analysées et des expériences menées. Dans le cas de l'article, nous admettons sa valeur pragmatique pour principale et nous y accédons à l'aide des situations langagières qui n'ont en apparence que peu à voir avec les valeurs recherchées (*Je viens de parler à Potrzebowski* ; *tramwaj jedzie* vs *jedzie tramwaj*). Dans le cas de la temporalité, son aspect pragmatique n'est considéré que comme une des nombreuses facettes à prendre en compte et l'accès aux effets de sens analysés se fait à partir des expériences qui jouent sur l'équivalence entre les verbes auxiliaires et leurs équivalents littéraux polonais, ce qui fait construire des phrases polonaises difficilement acceptables (*j'ai* vs *avais oublié* vs *j'oubliais ma montre* ⟵ *mam* vs *miałem* vs ~~*mam*~~ *zapom(i)n(i)any zegarek*).

Les effets de sens des catégories analysées sont décrits toujours en commun et jamais avant les expériences susmentionnées. Afin de les fixer, nous proposons deux types d'exercices. Dans les traductions contextuelles, nous commençons par de simples histoires rédigées en polonais où il est demandé aux élèves de proposer les formes choisies pour les objets ou situations concernés. Dans les tests de commutation, ils les remplacent par les formes opposées. Dans les deux cas, ils doivent décrire les inférences induites par les effets de sens des formes employées. L'évaluation de l'emploi se fait donc à l'aide de deux notations différentes. Si l'un des effets de sens reste en contradiction avec la situation de communication, le choix d'une seule forme est imposé et son emploi est validé en termes de non-acceptabilité de l'autre ; en rend compte la notation $\Box$F *vs* $\Diamond$F. Dans le cas de $\Diamond$F, l'emploi des deux formes est possible et la vérification de la validité du choix ne peut se faire qu'en termes de non-efficacité, soit d'emploi réussi ou non : ☺A *vs* ☹A ($u = v$ ou $u \neq v$), ce qui se fait, à son tour, par la description des inférences contextuelles possibles.

Les techniques susmentionnées s'opposent aux méthodes traditionnelles sous deux aspects : elles considèrent les éléments présentés en tant que valeurs propres à la compétence appropriationnelle et non pas correctionnelle et y donnent accès par le biais de la langue maternelle de l'élève. Dans le cas des techniques traditionnelles, l'enseignement a un caractère exogène : il s'agit de l'enseignement (extrinsèque) des règles imposées de l'extérieur par des restrictions contextuelles (ou par l'enseignant). Les techniques MCL, quant à elles, ont un caractère endogène : l'enseignement est orienté sur la formation (intrinsèque) des valeurs dans l'esprit même de l'élève qui, conscient des valeurs qu'il actualise, pourra selon son gré créer, voire changer, le contexte de leur emploi.

Elève – chercheur – linguiste ; validité des méthodes linguistiques

Les analyses comparatives du groupe MCL et du groupe contrôle permettent de constater que la méthode MCL a rempli son rôle. Sur toutes les compétences examinées, le groupe MCL démontre une plus grande conscience linguistique, entendue aussi bien comme conscience de ce qu'on dit que comme savoir linguistique sensibilisant aux différentes propriétés de la langue telle quelle et aux mécanismes de son apprentissage en situation de bilinguisme subordonné.

Pour décrire le rôle et la place de la méthode MCL face à d'autres méthodes didactiques, nous représentons trois cas modèles de progression de l'élève en forme de courbes d'apprentissage. Dans le premier, la courbe est convexe, elle va très vite au départ et ralentit après. Dans le deuxième, la courbe est droite et la progression a un caractère monotone. Dans le troisième, la courbe est concave, l'apprentissage va lentement au départ pour accélérer après. Ces trois types de progression peuvent être reliés aux différents types de méthodes formant différents types de compétence. La première illustre la progression de l'élève avec les méthodes communicatives : l'élève acquiert très vite une capacité de communiquer des énoncés relativement simples, mais ses productions risquent d'être incorrectes et les valeurs qu'il leur attribue peuvent être faussées. La deuxième illustre la progression de la compétence correctionnelle travaillée par les méthodes grammaticales. La troisième illustre la progression de la compétence appropriationnelle travaillée par la méthode MCL : l'effort cognitif préliminaire fait ralentir la progression tout au début, mais commence à porter ses fruits avec le temps. Ainsi, obtenons-nous différentes méthodes de formation de différents types de compétence en fonction des différents besoins de leurs destinateurs. L'objectif des méthodes communicatives est de faire apprendre le plus vite possible ce qui est suffisant (ou nécessaire) pour se faire comprendre. Les méthodes grammaticales veillent à ce que nos productions soient correctes. L'objectif des méthodes linguistiques / cognitives est de donner la pleine conscience de ce qu'on dit. Prises dans leur totalité, ces étapes représentent, l'une après l'autre, le modèle MCL complet de développement linguistique intelligent (en LE) : communication → correction → conscience :

Compétences :	communicative ($\emptyset C$ vs C)	→ correctionnelle($^*C$ vs C)	→ appropriationnelle (☹C vs ☺C)
Besoins :	dire p	→ correctement ($^*p$ vs p)	→ consciemment (☹p vs ☺p)
Méthodes :	communicative	→ grammaticale	→ linguistique

Il est évident que les étapes ci-dessus s'enchevêtrent, mais la formation des trois compétences à la fois n'est pas possible. Qui plus est, leur ordre d'introduction paraît le seul raisonnable et une quelconque perturbation peut causer des effets inverses à ceux attendus.

Aussi bien la méthode que le modèle MCL s'inscrivent dans des paradigmes scientifiques plus larges dont ils héritent certains principes et/ou combattent d'autres. Nous pensons ici notamment au paradigme computationnel et cognitif. Le premier permet de modéliser les fonctions cognitives en termes d'opérations simulant différents processus mentaux. S'inscrivent dans cette logique aussi bien les techniques MCL (algorithmes à résoudre, matrices à « calculer », etc.) que les modèles de courbes d'apprentissage. Le deuxième inscrit notre méthode dans les idées du réalisme empirique opposé à l'objectivisme épistémologique et, partant, dans l'idée de l'inscription corporelle de la pensée (*embodied mind*). De ce point de vue, l'objectif de la méthode MCL est d'affaiblir la position de la langue mentale maternelle, afin d'enraciner dans l'esprit de l'apprenant une langue mentale nouvelle. Dans le modèle exogène d'enseignement extrinsèque, cela peut se faire par imitation intense des matrices toutes faites d'expression de la pensée en LE. Dans le modèle endogène d'apprentissage intrinsèque cela se fait par une prise de conscience des outils cognitifs permettant d'aboutir tout seul aux valeurs de LE appropriées.

Dans le partage entre le savoir déclaratif et procédural, la méthode MCL redonne au premier une place très importante. Ce choix est d'ailleurs appuyé par les recherches neuronales, car le savoir procédural qui est stocké dans le cortex cérébral doit tout d'abord passer par l'hippocampe où il est traité en forme de savoir déclaratif. L'étape du savoir déclaratif se forme donc même dans les méthodes inductives. Le problème qui peut s'y poser est pourtant celui que le savoir créé par l'élève lui-même ne doit pas forcément correspondre à celui qu'il aurait dû se créer. C'est là en fait qu'intervient la méthode MCL.

La méthode MCL est adressée aux personnes en situation de bilinguisme subordonné et devrait être appliquée après l'appropriation de la compétence grammaticale (correctionnelle). Elle est adressée aux étudiants du niveau avancé. Elle est pensée pour clore tout le processus de développement linguistique et préparer au travail autonome mené après. Elle nécessite un enseignant bilingue avec une double compétence de didacticien et de linguiste. Il est temps d'abandonner le mythe qu'une méthode proposée par les usagers natifs soit la meilleure de toutes, car dépourvue d'erreurs et écrite conformément à la convention de la langue. Différentes communautés linguistiques apprennent la même langue différemment ! Et il n'est pas sorcier d'écrire un manuel sans fautes dans sa langue maternelle. Tout l'art est de l'écrire de manière à ce qu'il fasse apprendre la langue enseignée à celui à qui il est adressé.

Le savoir linguistique a dans tout le modèle MCL une application directe et indirecte. Dans le premier cas, celui de la méthode MCL, l'enseignant transmet ce savoir de manière explicite, par le biais des techniques proposées, pour que l'élève en fasse ensuite usage dans son travail autonome. Dans le deuxième cas, il ne s'agit pas de transmettre un savoir linguistique quelconque, mais d'enseigner la langue, tout en s'en servant. Dans ce cas, l'enseignant, conscient des problèmes d'apprentissage de l'apprenant qui n'est doté d'aucun savoir sur la langue, conçoit le processus didactique de manière à minimiser dès le début le risque d'appropriation d'une compétence falsifiée (en disant *c'est un crayon*, il va montrer un *ołówek*, ainsi que d'autres *crayons* qui ne le sont plus). Tel est aussi l'apport de la méthode MCL dans l'enseignement de LE aux niveaux débutants. On remarquera cependant que tant que l'application du savoir linguistique n'a à ce niveau qu'un caractère indirect, elle nécessite pour autant son application antérieure directe. Si donc nous déconseillons l'enseignement de la linguistique à toutes les étapes d'enseignement de LE, nous démontrons également son utilité dans le modèle d'enseignement de LE compris dans sa totalité (développement linguistique intelligent). Quoi qu'il en soit, le savoir(-faire) linguistique est présent dans toutes les étapes d'enseignement de la langue et c'est cette particularité qui constitue la spécificité du modèle MCL compris au sens large.

Od redakcji

Doktor Jacek Florczak ukończył studia magisterskie w Polsce (Uniwersytet Łódzki) i we Francji (Université de Nancy II) ze specjalizacji językoznawstwa. Od 1998 roku jest adiunktem w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Językoznawczego i Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Współpracuje z Ministerstwem Sprawiedliwości jako konsultant w Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych. Jest autorem ponad dwudziestu artykułów i redaktorem dwóch tomów pokonferencyjnych. Bierze aktywny udział w życiu naukowym, przedstawiając referaty na licznych konferencjach naukowych o charakterze krajowym i międzynarodowym. Jego badania idą w dwóch kierunkach: szeroko pojętej analizy zjawisk dyskursywnych oraz komparatystyki języka francuskiego i polskiego. W ramach pierwszej dziedziny zajmuje się badaniami semantycznymi nad interpretacją znaczenia w kontekście oraz różnymi zjawiskami z zakresu pragmatyki, a szczególnie perswazji i manipulacji językowej. W ramach drugiej, szuka sposobów przełożenia zdobyczy lingwistyki na potrzeby dydaktyki języka francuskiego jako obcego. Analizując wybrane aspekty różnych podsystemów języka francuskiego, wykazuje, w jaki sposób zastosowanie językoznawstwa może ułatwić pozyskiwanie kompetencji języka francuskiego na poziomie zaawansowanym. Niniejsza praca wpisuje się właśnie w ten drugi nurt badań.