

Łukasz Kopacz

O komunikacji dnia codziennego.

Nabywanie i stosowanie leksyki potocznej przez polskich studentów germanistyki

Streszczenie

Komunikacja towarzyszy człowiekowi od dnia narodzin aż do śmierci. Nie komunikować się – jak słusznie zaznaczył twórca aksjomatów komunikacyjnych Paul Watzlawick – się nie da. Komunikuje się, aby zainicjować stosunki międzyludzkie, aby je polepszyć lub zepsuć, aby poznać nowych ludzi, otrzymać rzeczy, których się pragnie, wynegocjować lepsze warunki, załatwić interesy lub dowiedzieć się nowych rzeczy (Young / Travis, 2011: 3-4). Neuliep (2014: 10) zastanawia się nad tym, czy to właśnie nie pozbawienie człowieka możliwości komunikowania się nie uznać za jedną z najgorszych kar, jaką można zadać człowiekowi. Rozprawa doktorska pt.: *Zur Kommunikation im Alltag. Erwerb und Gebrauch der umgangssprachlichen Lexik durch polnische Germanistikstudenten (O komunikacji dnia codziennego. Nabywanie i stosowanie leksyki potocznej przez polskich studentów germanistyki)* składa się z sześciu rozdziałów. Cztery pierwsze rozdziały poświęcone są rozważaniom teoretycznym, a dwa kolejne mają charakter typowo empiryczny. Część teoretyczna pracy analizuje język i komunikację, bada pojęcie znaczenia oraz przedstawia techniki semantyzacyjne. W części empirycznej przedstawiony został korpus obejmujący niemiecką leksykę potoczną zaczerpniętą z niemieckich programów telewizyjnych, który stał się podstawą do opracowania testu językowego wykorzystanego w badaniu podłużnym. Celem rozważań empirycznych jest bowiem określenie poziomu znajomości niemieckich zwrotów potocznych wśród studentów germanistyki. Poniżej przedstawione zostaną najważniejsze kwestie poruszane w poszczególnych rozdziałach.

Rozdział 1 Język i komunikacja

Język i komunikacja pojawiające się w tytule pierwszego rozdziału pracy to terminy ściśle ze sobą powiązane. W pierwszej kolejności naświetlić należy złożony proces komunikacji. Pierwszym warunkiem koniecznym na drodze, aby mogła zaistnieć komunikacja i być odpowiednio podtrzymywana jest występowanie systemu umożliwiającego odbiór impulsów i ich przetwarzanie (por. Grucza, 1978: 13). Nieodzownym ogniwem procesu komunikacji jest kontakt przynajmniej dwóch źródeł (Burkart, 2003: 17). Celem komunikacji międzyludzkiej jest umiejętność rozumienia komunikatów nadawców oraz tworzenia własnych komunikatów zrozumiałych dla odbiorców. Forma komunikacji pełni w zasadzie rolę

drugorzędną, pod warunkiem, że treść komunikatu nie zostanie zmieniona. W nagłych sytuacjach, w których życie ludzkie jest zagrożone, trudno wyobrazić sobie skrupulatne zwracanie uwagi na poprawność gramatyczną czy też odpowiedni styl wypowiedzi. Komunikacja jest przeciwieństwem statyczności, cechuje się dynamiką, nieprzewidywalnością oraz kreatywnością (Burkart, 2003: 17; Canale/ Swain, 1980: 29; Hintermann, 2010: 10-15). O złożoności procesu komunikacji świadczy szeroki asortyment definicji. Proces ten bywa analizowany z różnych perspektyw zarówno przez językoznawców, socjologów, psychologów, jak i innych badaczy. Proces porozumiewania się postrzegać można zatem zarówno jako wzajemne przekazywanie treści i komunikatów, jako wydarzenie społeczne lub spektakl czy też pewną formę zachowywania się ludzi (Hintermann, 2010: 10-15).

Omawiając komunikację nieodzowne jest zaznaczenie jej związku z pojęciem kultury. Edward T. Hall poszedł o krok dalej utożsamiając kulturę z komunikacją. Piąty rozdział swojej książki „*The Silent Language*” nazwał bowiem „*Kultura to komunikacja*”. Ślady kulturowe obecne są zarówno na płaszczyźnie werbalnej, jak i niewerbalnej. Kroeber i Kluckhohn (1952: 157) dostrzegają w pojęciu kultury pewnego rodzaju produkt będący syntezą myśli, wzorców, wartości oraz symboli. Kultura to, jak zaznacza Göhring (1967: 805), system reguł, których przestrzegania oczekuje się od ich członków. Kultura obejmuje wzorce zachowań, które w sposób stopniowy przyswajane są przez ludzi (Hall, 1959: 42). Wzorce te są widocznym komponentem kulturowym, podczas gdy system wartości i poglądów skutkujący w pewnych zachowaniach jest niewidoczną częścią kultury (Bhawuk/ Landis/ Munusamy, 2009: 8). Kulturę poznaje się i przyswaja, nie jest ona więc rzeczą wrodzoną. Pojęcie kultury definiowano w ujęciu wąskim i szerokim. Prekursorami pojęcia kultury w wąskim ujęciu byli Immanuel Kant i Oswald Spengler, dla których zasadnicze było rozróżnienie między kulturą a cywilizacją (Bolten, 2007: 12). Analizując pojęcie kultury w rozumieniu wąskim należy odwołać się do jej dychotomicznego podziału, który był dominujący w XIX i początkach XX w. Kultura zawiera w sobie trzy zestawienia: kulturę wysoką z kulturą masową, kulturę z naturą oraz kulturę z cywilizacją (Kretzenbacher, 1992: 172-175). Kultura wysoka, zarezerwowana przede wszystkim dla elity, posiada pozytywną konotację, podczas gdy kulturze masowej przypisywany jest dość negatywny charakter (tamże, 172-173). W drugiej dychotomii natura może być utożsamiona z biologiczną naturą człowieka. Kultura zaś ma charakter typowo mentalny, jest przetworzona, skupia w sobie reguły i normy do przestrzegania. Natura jest wolna, nie jest przetworzona (Burszta, 1998: 36). Kultury należy – zdaniem Gruczy (1989: 10) – doszukiwać się we wszystkim, co nie ma swego załączka w naturze, mimo że – jak zaznacza Nieke (1995: 40) – trudno jest obecnie znaleźć miejsca ominięte ingerencją bądź też opieką człowieka, np. rezerваты przyrody. Trzecia dychotomia dotyczy przeciwstawienia kultury z cywilizacją. Podczas gdy cywilizacji przyświeca cel umożliwienia człowiekowi życia, sprawienia, że stanie się ono znośne bądź też przyjemne, dzieła ludzi określane mianem *kultura*,

do których należą m. in. sztuka czy filozofia, nie dążą do osiągnięcia szczególnego celu (Nieke, 1995: 40). Pojęcie kultury w szerszym ujęciu przypada na wiek XX. Od tego czasu kulturę zaczęto stopniowo postrzegać jako ofertę ogólnie dostępną dla wszystkich ludzi, nie zaś jako przywilej zarezerwowany wyłącznie dla klasy wybranej (Mihułka, 2009a: 249). Pojęcie kultury w szerszym ujęciu ogarnęło swym zasięgiem również tematy społeczno-polityczne, jak np. związki zawodowe oraz ochrona środowiska (por. Altmayer, 1997: 3). Mianem kultury określać można było również piosenki robotników oraz literaturę komiczną.

Kultury mają głęboki wpływ na życie ludzi, gdyż poniekąd dyktują, w jaki sposób powinno się postępować oraz co jest wymagane (Kroeber und Kluckhohn, 1952: 157). W języku istnieją rutyny językowe, które Lüger (1993: 7) definiuje jako „*utrwalone, powtarzające się procedury, które udostępnione są osobom komunikującym się jako gotowe środki [językowe, Ł.K.] służące do rozwiązywania problemów*“. Dzięki rutynom wiadomo, jakich sformułowań używać w powtarzających się sytuacjach komunikacyjnych. Oprócz rutyn językowych w komunikacji pojawiają się tzw. rytuały, które sprawiają, że nie trzeba zastanawiać się, jak powinno się np. zareagować na zaproszenie, co powiedzieć młodej parze podczas wesela a co powiedzieć rodzinie oplakującej zmarłego podczas pogrzebu albo jak powinno się zachować podczas rozmowy o pracę (Hintermann, 2010: 26). Warto w tym miejscu nadmienić, iż rytuały różnią się od siebie w zależności od przynależności kulturowej.

W odniesieniu do podziału komunikacji w pracy omawiane są przede wszystkim: komunikacja werbalna i niewerbalna oraz komunikacja interkulturowa skupiająca w sobie komponenty werbalne i niewerbalne. Wspomnieć należy jednak również o komunikacji intra- i interpersonalnej oraz o komunikacji masowej. Komunikacja intrapersonalna, która ma na celu m. in. motywowanie siebie oraz gospodarowanie własnym czasem, dotyczy sposobu, w jaki dana osoba absorbuje informacje i je przetwarza (Röhner/Schütz, 2012: 87). Przykładami komunikacji intrapersonalnej są myśli, monologi oraz myślenie na głos (tamże). Komunikacja interpersonalna jest również znana pod nazwą komunikacji międzyludzkiej (Dakowska, 2001: 60). Aby komunikacja międzyludzka mogła zaistnieć, musi być nadawca, odbiorca oraz wiadomość zakodowana werbalnie lub niewerbalnie (Erll/Gymnich, 2015: 83). Nadawca może być mówcą lub osobą piszącą, odbiorca występuje zaś w roli słuchacza bądź też czytelnika (Bondzio et al. 1980: 35). Komunikacja międzyludzka jest nieodzownym ogniwem ludzkiej egzystencji. Dla procesu komunikacji niebagatelne znaczenie mają następujące czynniki: „*wzajemne nastawienie do siebie mówcy i osoby słuchającej, wyobrażenia o sobie, kondycja psychiczna, cel do zrealizowania, potrzeby komunikacyjne, strategia, rola w społeczeństwie, wcześniejsze doświadczenia komunikacyjne oraz etykieta komunikacyjna*” (Littlewood cyt. za Dakowską, 2001: 60).

W przypadku komunikacji masowej chodzi o informacje skierowane za pomocą mediów do szerszego grona odbiorców, np. do publiczności (Röhner/ Schütz, 2012: 93-94).

Do prymarnych mediów zalicza się np. język oraz mowę ciała. Jest to masowa komunikacja o charakterze bezpośrednim, w której to osoba zarówno mówiąca, jak i słuchająca nie korzysta z urządzeń technicznych. Innym przykładem komunikacji masowej jest komunikacja, w której wykorzystywane są klasyczne (książki, czasopisma, ulotki, telewizja), bądź też nowe (Internet) i najnowsze (komunikacja mobilna) środki masowego przekazu (Röhner/ Schütz, 2012: 93-94).

Język jest centralnym komponentem komunikacji werbalnej, która może mieć formę ustną lub pisemną. Dakowska (2001: 50) zwraca uwagę na fakt, iż ten rodzaj komunikacji jest charakterystyczny wyłącznie dla ludzi. Komunikacja werbalna nie jest – jak już zaznaczono wyżej – związana tylko z mówieniem. Ważnym składnikiem jest słuchanie, a także śmiech i poczucie humoru (Röhner/ Schütz, 2012: 71). Umiejętność aktywnego słuchania jest kluczową kompetencją komunikacji werbalnej, która umożliwia osobom komunikującym się „przeniesienie się do świata myśli i uczuć innego człowieka” (Hintermann, 2010: 28, 36). Mówienie byłoby bez słuchania bezwartościowe.

Przyswajanie języków macierzystych odbywa się poprzez sukcesywne wprowadzanie nowych członków określonych kręgów kulturowych w strukturę językową przez osoby już komunikujące się w tym języku (por. Sapir, 1972: 13). Język – bez względu na to, przez kogo i w jakim społeczeństwie jest używany – nie jest rzeczą wrodzoną. Elementy, które w odniesieniu do mówienia, jednak nie do samego języka, można nazwać wrodzonymi to: określone predyspozycje biologiczne, jak np. struktura narządów mowy (por. Bondzio et al., 1980: 33). Język pełni zarówno funkcję komunikatywną, jak i kognitywną. Funkcja poznawcza języka umożliwia człowiekowi orientację w świecie (Bytniewski, 1991: 20). Człowiek poznaje świat, uporządkowuje go w swoim umyśle oraz przypisuje znaczenia do jego obiektów (por. Bonacchi, 2011: 39). Język jest pewnego rodzaju „*metoda*” służącą do uzewnętrzniania swoich „*myśli, uczuć i pragnień*” dzięki systemowi znaków o charakterze arbitralnym (Sapir, 1972: 19). Język jest, zdaniem Schmidta (1986: 5), „*najważniejszym środkiem komunikacji społecznej*”. Po rodzaju używanego języka można określić przynależność do danej grupy (sociolekt) lub do danego obszaru (dialekt) (por. Grabias, 2001: 111). Język jest jednym z dominujących elementów każdej kultury (Hall, 1959: 61). Często tylko dogłębna znajomość danej kultury umożliwia prawidłowe rozumienie sensu wypowiedzi – również przy bardzo dobrej znajomości języka (Grzegorzczkowska, 1988: 127). Zasadnicze jest zatem, aby lekcje języków obcych były również lekcjami o kulturze (Malinowski, 1923: 306; Miłułka, 2014b: 185).

Omawiając język oraz komunikację konieczne jest przywołanie aktów mowy, których jednym z najważniejszych teoretyków był bez wątpienia John L. Austin. Jego książka pt. „*How to Do Things with Words*”, w której opracował własną terminologię aktów mowy, okazała się być pionierską. Jej usystematyzowanie oraz opracowanie nowych definicji zawdzięcza się natomiast Searle’owi (Wagner, 2001: 32). Podczas gdy Austin mówienie – przy

zachowaniu określonych warunków – stawia prawie na równi z czynami, Searle jest zdania, że akt mowy można uznać dopiero wtedy za wykonany, gdy osoba słuchająca dostrzegła intencję osoby mówiącej (tamże: 39).

Inna kwestia związana z pojęciem języka, która w niniejszej pracy zasługuje na szczególne miejsce, dotyczy języka potocznego. W języku potocznym znaleźć można elementy pochodzące zarówno z języka o charakterze formalnym, jak i mające swoje źródło np. w lokalnych dialektach (Martin, 1996: 129). Język potoczny jest uważany za styl prymarny i tym samym najważniejszy. Wynika to z faktu, iż w stylu tym komunikuje się najczęściej, od urodzenia aż do śmierci (Bartmiński, 1992: 37). Ten rodzaj języka stosowany jest również wtedy, kiedy za pomocą „prostych słów” lub „na chłopski rozum” chce się wytłumaczyć znaczenie skomplikowanych terminów (tamże). Do kluczowych cech języka potocznego zalicza się jego naturalność i prostotę, a także konkretność (por. Anusiewicz, 1992: 9, Bartmiński, 1992: 37). Ważną kwestią związaną z językiem potocznym jest odnoszenie się do niego materiałów dydaktycznych. Podręczniki do nauki języków obcych powinny minimalizować dyskrepancję pomiędzy językiem nauczonym a językiem rzeczywiście używanym w komunikacji dnia codziennego. Niniejsza praca skupia się na płaszczyźnie leksykalnej niemieckiego języka potocznego, jednak potoczność dotyczy również składni oraz morfologii. Specjalną odmianą języka potocznego jest język młodzieżowy, który jest używany zazwyczaj przez młodych ludzi w kontaktach między sobą. Do tego wariantu językowego młodzież sięga jednak również w kontaktach z osobami od siebie starszymi. Z zasobu leksykalnego języka młodzieżowego korzystają także dzieci oraz osoby dorosłe (Ożóg, 2001: 181). Do komponentów języka młodzieżowego Glück i Sauer (1990: 109) zaliczają „grę słów”, „ochotę na łamanie norm językowych”, a także znaczną liczbę anglicyzmów.

Anglicyzmy mogą przybierać różne formy. Mogą być zatem użyte np. w takiej formie, w jakiej występują w języku angielskim, lub pojawiać się w formie „kalki językowej” z języka angielskiego (Balcik/ Folz/ Röhe, 2012: 494). W odniesieniu do języka niemieckiego i anglicyzmów nie można przejść obojętnie obok pojęcia *Denglisch*. Pojęcie to skupiające w sobie dwie nazwy *Deutsch* i *Englisch* dotyczy słów i wyrażań pochodzenia angielskiego, np. *recycle*, *check in*, *click on something*, które użyte są w formach zgodnych ze słowotwórstwem i odmianą języka niemieckiego: *recyclen*, *einchecken*, *anklicken* (Bußmann, 2008: 43).

Bardzo ważnym czynnikiem w procesie komunikacji jest życzliwe nastawienie do siebie rozmówców. Dzięki uprzejmości powstaje atmosfera upraszczająca ten często nad wyraz trudny i złożony proces (Ożóg, 2005: 12). Uprzejmość bazuje zdaniem Bonacchi (2011: 267) na wzajemnym wspieraniu się rozmówców w procesie komunikacyjnym. Prawdziwej uprzejmości nie sposób od nikogo wymusić. Jej brak rzadko kiedy bywa penalizowany (Weinrich, 1986: 24). Natomiast w przypadku agresji słownej trzeba się liczyć co najmniej z upomnieniem. W agresji

słownej manifestuje się chęć zranienia innych ludzi (Wasilewski, 2009: 333). Agresja słowna ma charakter celowy, zamierzony, towarzyszą jej silne emocje oscylujące między gniewem, złością, wściekłością i rozdrażnieniem i wyrażające się w krzyku, głośnym mówieniu oraz gwałtownych ruchach (Smereka, 2005: 70; Rzeszutek, 2005: 239).

W komunikacji dnia codziennego dość często korzysta się ze środków komicznych. Śmiech i humor są stałym towarzyszem codziennych rozmów. Aspekty komiczne języka powinny zatem znaleźć swoje należyte miejsce również na lekcjach języków obcych. Szczepaniak (1999: 209) opowiada się za tym, aby specjalną uwagę poświęcić żartom i dowcipom podczas zajęć i nie postrzegać ich jako trywialne, nieistotne czy mniej ważne, gdyż – wbrew wszelkim pozorom – wyróżnia je złożoność oraz funkcjonalna różnorodność (tamże: 213). Włączenie aspektu komicznego w lekcje języków obcych może przyczynić się do zwiększenia ochoty uczących się do pracy (tamże: 222).

Komunikacja – jak wiadomo – nie ogranicza się wyłącznie do płaszczyzny werbalnej. W wielu sytuacjach to właśnie użycie języka mówionego jest zbędne. Komunikuje się np. za pomocą znaków drogowych, sygnalizacji świetlnej czy hejnału (por. Sapir/ Mandelbaum, 1985: 106). Za pewnego rodzaju formę komunikacji uznać można jazdę samochodem marki Porsche, dzięki czemu zaznacza się swój status społeczny (Röhner/ Schütz, 2012: 63). Komunikacja niewerbalna wspiera oraz modyfikuje to, co zostało powiedziane, a także daje do zrozumienia, jaki jest stosunek do osoby, z którą się komunikuje (Homa, 2009a: 72). Ten rodzaj porozumiewania się odgrywa bardzo ważną rolę w komunikowaniu uczuć (Guirdham 2005: 91). Uczucia sprzyjają pojawianiu się różnych gestów oraz działają na mimikę (Hintermann, 2010: 20). Komunikacja niewerbalna może mieć charakter wokalny (np. głośność, intonacja, tempo mówienia, krzyk, śmiech) lub bezdźwięczny (np. mowa ciała, gestykulacja, mimika, postawa ciała) (Homa, 2009: 74). W szerszym znaczeniu ten rodzaj komunikacji dotyczy np. sposobu ubierania się, fryzury czy noszenia biżuterii (tamże).

W pracy omówiono także wspomnianą powyżej komunikację interkulturową. Interkulturowość Wierlacher i Hudson-Wiedenmann (2003: 228) definiują jako „*wzajemną wymianę perspektyw różniących się od siebie pod względem kulturowym*”. Komunikacja interkulturowa to inaczej „*interakcja interpersonalna, w której uczestniczą członkowie różnych grup*” (Mihułka, 2010b: 45). W komunikacji interkulturowej większą rolę odgrywa znajomość aspektów kulturowych rozmówcy niż znajomość gramatyki (Liang, 1992: 66). W celu bycia zrozumianym na płaszczyźnie międzynarodowej konieczne jest sukcesywne zgłębianie aspektów kulturowych, socjalnych oraz geograficznych innych krajów i kultur. W kontaktach z innymi kulturami korzystamy jednak nierzadko z własnej kultury jako wyznacznika oceniającego, co skutkuje w często negatywnym postrzeganiu kultur mocno kontrastujących z własną (Adler, 2003: 265).

Rozdział 2 Przebieg komunikacji

Przebieg komunikacji można najlepiej zobrazować na przykładzie modeli komunikacyjnych. Jako pierwszy na omówienie zasługuje model komunikacyjny charakterystyczny dla każdego aktu komunikacji werbalnej, który został zaprezentowany przez Romana Jakobsona (1960). W modelu tym pojawia się nadawca wysyłający odbiorcy komunikat za pomocą kodu. Na odbiorcę wpływają bodźce ze strony nadawcy. Przykładami bodźców oddziałujących m. in. na stan psychiczny odbiorcy są znaki językowe, które posiadają właściwości semantyczne (Muszyński, 2000: 94). Znaczenia znaków pełnią funkcję symboliczną. Proces komunikacyjny bazuje na znakach i jest interakcją o charakterze symbolicznym (por. Burkart, 2003: 24). To, jak złożony może być proces komunikacyjny, najlepiej ilustruje z kolei „kwadrat komunikacyjny”, który opracował F. Schulz von Thun. Dzięki temu modelowi można zaobserwować komunikację z czterech różnych perspektyw. Dla każdej wiadomości charakterystyczne są cztery płaszczyzny: *treść rzeczowa*, *apel*, *relacja* oraz *ujawnienie siebie* (Schulz von Thun, 1996: 14). Aspekt rzeczowy dotyczy pytania o to, w jaki sposób nadawca może w sposób jasny i zrozumiały przekazać swój komunikat odbiorcy. Aspekt relacji naświetla stosunek nadawcy do partnera komunikacji oraz próbuje określić, jak odbiorca może się poczuć po otrzymaniu komunikatu od nadawcy (tamże: 13). Ujawnienie siebie dotyczy osobowości nadawcy. W każdej wiadomości można dostrzec pewne cechy osobowości rozmówcy. Za apelem kryje się cel wiadomości (tamże: 14). Nadawca chce za pomocą danej wiadomości wpłynąć np. na sposób myślenia czy działania swojego rozmówcy (Schulz von Thun, 1996: 44). To, co nadawca chce przekazać odbiorcy w swojej wypowiedzi może być zinterpretowane przez odbiorcę na cztery różne sposoby. Przez tworzony przez siebie komunikat nadawca może jednak rozumieć coś innego, niż rozumie odbiorca (Hintermann, 2010: 33).

Kolejnym modelem komunikacyjnym są aksjomaty komunikacji, które zdefiniował Paul Watzlawick. Pierwszym z nich jest stwierdzenie, że każdy człowiek się komunikuje. Aby się komunikować, nie trzeba wcale nic mówić. Także milcząca postawa jest komunikacją. Każda komunikacja ma zarówno aspekt odnoszący się do treści komunikatu, jak i aspekt związany z relacjami między rozmówcami. Nie ma komunikacji ukierunkowanej wyłącznie na aspekt informacyjny. W komunikacji międzyludzkiej osoby komunikujące się wchodzi ze sobą w interakcje. Komunikacja cechuje się bodźcami, które z kolei skutkują w pojawianiu się reakcji. Watzlawick (2011: 71-78) dzieli komunikację na cyfrową (np. nazwa, słowo) i analogową (np. rysunek). Cyfrowe formy komunikacji trudno zrozumieć bez znajomości języka obcego. Formy analogowe np. w postaci gestów i mimiki stosowane przez osobę posługującą się innym językiem można po części zrozumieć (tamże: 72). W zależności od tego, jakie są relacje między rozmówcami, w komunikacji międzyludzkiej wyróżnia się wymiar symetryczny oraz komplementarny. Przykładem relacji komplementarnej może być dialog

między lekarzem i pacjentem (Watzlawick, 2011: 80-81). Wymiar symetryczny dotyczy relacji międzyludzkich, w których zaznacza się pewnego rodzaju równość, np. dialog między przyjaciółmi.

Oprócz zarysowanych modeli komunikacji na uwzględnienie zasługuje pojęcie kompetencji, pod które teoretyczne podwaliny położył Noam Chomsky. Kompetencja to inaczej znajomość języka, jaką legitymuje się osoba mówiąca lub słuchająca. Performacja natomiast odnosi się do „rzeczywistego użycia języka w konkretnych sytuacjach” (Chomsky, 1965: 4). Kompetencja to umiejętność i wiedza niezbędne do wykonania czynności, za którą kryje się pojęcie performacji (Mihułka, 2010b: 47). Kompetencję językową Chomsky łączył z idealnym mówcą/słuchaczem, który nie był dotknięty czynnikami zakłócającymi, jak np. słabszą pamięcią czy brakiem koncentracji, i w związku z czym nie popełniał błędów (Grucza, 1988: 309). Sposób kształtowania się komunikacji w prawdziwych warunkach u konkretnych osób nie został ujęty w rozważaniach Chomsky’ego nad pojęciem kompetencji. Aby móc dobrze się komunikować, nawet doskonała znajomość gramatyki nie wystarcza. Kompetencja gramatyczna jest zdaniem Hymes’a (1972: 281) tylko jednym ze składników kompetencji komunikacyjnej. W komunikacji ważna jest również wiedza o tym, kiedy należy mówić, a kiedy nie, lub z kim oraz o czym (tamże: 277). Nie bez znaczenia są zatem aspekty społeczne. Canale i Swain (1980: 6-31) dostrzegli w pojęciu kompetencji komunikacyjnej relację między kompetencją gramatyczną i socjolingwistyczną. Poza tym zwrócili uwagę na istnienie kompetencji strategicznej, dzięki której można rozwiązywać pojawiające się przeszkody w komunikacji, np. przy pomocy parafrazy, demonstracji czy gestykulacji (van Ek, 1986: 55).

Mimo bogactwa zarówno kompetencji językowej, jak i kompetencji komunikacyjnej nie zawsze są one gwarantem powodzenia w komunikacji z osobami z innych krajów i kultur. Tutaj zasadnicza jest kompetencja interkulturowa. Kompetencję interkulturową Auernheimer (1998: 24) postrzega jako triadę, składającą się ze zrozumienia, rozumienia i porozumienia. Zrozumienie jest równoznaczne z uznaniem tego, co obce, podczas gdy porozumienie dotyczy umiejętności prowadzenia dialogu z osobami o innej kulturze. W celu porozumienia się na płaszczyźnie interkulturowej konieczne jest uznanie tego, co kontrastuje z własną kulturą (tamże). Kompetencja interkulturowa jest umiejętnością wchodzenia w interakcje z osobami z innych kręgów kulturowych (Balcerkiewicz/Kułaczkowska, 2010: 177). Warunkiem dobrej interakcji jest przezwyciężenie uprzedzeń wobec obcych kultur oraz częste zakwestionowanie własnych systemów wartości i oceny (Auernheimer, 1998: 24). Kompetencja interkulturowa obejmuje zdaniem Byrama (2005: 60-63) następujące elementy: kompetencję afektywną przejawiającą się m. in. w uznaniu tożsamości innych ludzi, szacunku dla odmienności oraz empatii; umiejętność odpowiedniego zachowania np. poprzez adaptację, dostosowanie się i elastyczność oraz kompetencję kognitywną, do której zaliczyć należy np. wiedzę.

Komunikacja to proces, któremu towarzyszą bardzo często czynniki zakłócające. Ich powodem mogą być problemy z koncentracją czy zbyt rozbudowane i niejasne struktury (Grewendorf, 2006: 28). Problemy komunikacyjne pojawiają się m. in. wtedy, gdy odbiorca błędnie zinterpretuje komunikat nadawcy, gdy w komunikacji brak jest spójności i porządku lub kiedy rozmówcy nawzajem sobie przerywają. Czynnikiem utrudniającym lub uniemożliwiającym proces porozumiewania się jest poniżający i pejoratywny charakter wypowiedzi skierowany do odbiorcy. Na przebieg aktualnej rozmowy wpływ mają doświadczenia rozmówców z wcześniejszych interakcji. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wymienione problemy dotyczą zarówno uczących się języków obcych, jak i rodowitych użytkowników języka. Źródła zakłóceń komunikacyjnych trzeba szukać niekiedy również na płaszczyźnie niewerbalnej (Erlil/Gymnich, 2015: 104-119). Zakłócenia komunikacyjne są częstym zjawiskiem występującym w interakcjach międzykulturowych. Wynika to z faktu, iż sposób percypowania, interpretacji rzeczywistości oraz działania jest ściśle związany z przynależnością kulturową (Wiechermann, 2014: 325). Jedną z przyczyn nieporozumień o podłożach interkulturowych Kriegel i Schmidt (2010: 65) upatrują w uwarunkowanych kulturowo i – co za tym idzie – różnych oczekiwaniach i wyobrażeniach związanych z tzw. „normalnym zachowaniem”.

Skuteczność komunikacji jest uzależniona m. in. od umiejętności słuchania rozmówcy ze zrozumieniem (Baney, 2009: 14). Słuchania nie należy postrzegać jako czegoś pasywnego, gdyż związane jest ono nierzadko z wielkim wysiłkiem i wymaga dużej koncentracji. W komunikacji przydatna okazuje się umiejętność wczuwania się w sytuację rozmówcy (Heringer et al, 1977: 104). Oprócz przekazywanej treści uwagę trzeba poświęcać również formie, w jakiej treść jest przekazywana. Chodzi tu np. o dostosowanie tempa mówienia, głosu oraz troskę o zrozumiałość treści. Na uwagę zasługują także maksymy komunikacyjne postulowane przez Paula Grice'a. Maksyma ilości mówi o dostosowywaniu ilości przekazywanych informacji do sytuacji komunikacyjnej. Informacje zbędne mogą odwrócić uwagę rozmówców od informacji kluczowych. Maksymą jakości Grice akcentuje konieczność kierowania się w rozmowie prawdą oraz tym samym unikania mówienia o rzeczach, co do których nie ma się pewności. W kolejnej maksymie zaznaczona jest potrzeba skupiania się na tym, co w rozmowie jest istotne i związane z jej tematem. Maksyma sposobu narzuca staranność o jasny i zrozumiały przekaz tworzonych wypowiedzi. Powinno się unikać sformułowań wieloznacznych (Grice, 1975: 45-56). Jak pokazują sytuacje dnia codziennego, ta gotowa recepta na sukces komunikacyjny nie zawsze jest łatwa w realizacji. Guirdham (2005: 94) zwraca ponadto uwagę na fakt, iż nacisk kładziony na poszczególne reguły konwersacyjne jest różny ze względu na odmienność kulturową. Zdarza się także, że osoby komunikujące się ze sobą odbiegają od norm komunikacyjnych w sposób zamierzony na przykład w celu osiągnięcia określonego celu (Sperber/ Wilson, 1986/1995: 162).

Komunikacja i znaczenie to tylko na pozór niepowiązane ze sobą pojęcia. Komunikacja jest bowiem, jak zaznacza Burkart (2003: 19), procesem polegającym na wzajemnym przekazywaniu znaczenia. Na pojęciu znaczenia i rozumienia oraz na aspektach semantycznych skupia się trzeci rozdział pracy.

Rozdział 3 Znaczenie, aspekty semantyczne, rozumienie¹

Znaczenie bada dyscyplina naukowa o nazwie semantyka, która jest alternatywnie nazywana również nauką o znaczeniu. Podczas analizy znaczenia bardzo ważna funkcja przypada pragmatyce. Podczas gdy semantyka skupia się na pytaniach typu „*Co znaczy X?*”, pragmatyka próbuje odpowiedzieć na pytania „*Co masz na myśli wypowiediadając X?*” (Leech, 1983/2016: 6). Znaczenie definiowane jest w pragmatyce w odniesieniu do użytkowników języka, natomiast w semantyce odnosi się ono zazwyczaj do słów i zwrotów często odseparowanych od konkretnych sytuacji czy osób w nich uczestniczących (tamże). Warakomski (1991: 93) zaznacza jednak, iż semantyka i pragmatyka nie rywalizują ze sobą, lecz wzajemnie się uzupełniają. Leksykę każdego języka cechuje dynamika, zatem znaczeniu należy również przypisać cechy dynamiczne (Heusinger, 2004: 20). Znaczenia nie są niezmiennie i stałe. Podatność na zmiany i modyfikacje wynika m. in. z faktu, iż znaczenia występują w różnych kontekstach (Rolek, 2014: 133).

Analiza znaczenia wymaga nawiązania do jego klasyfikacji. Wyróżnić można kilka rodzajów znaczenia. Searle (1998/1999: 221) wymienia: *znaczenie słowa*, *znaczenie zdania*, *znaczenie wypowiedzi* oraz *znaczenie mówcy*. Znaczenie pojedynczych słów stanowi znaczenie leksykalne, nazywane wymiennie także *znaczeniem denotatywnym* lub *autosemantycznym* (por. Schlaefer, 2002: 24). Znaczenia leksykalne są znaczeniami zakodowanymi w pamięci. Ich przyswojenie jest konieczne w celu rozumienia zdań (Löbner, 2015: 43). Pojedyncze słowa występują zazwyczaj w zdaniach i są ze sobą łączone. Wtedy jest mowa o znaczeniu zdań, których nauka nie jest jednak konieczna do ich rozumienia. Znaczenie wypowiedzi pojawia się, gdy zdanie użyte zostanie w odniesieniu do konkretnego kontekstu (Löbner, 2015: 5). Podczas gdy znaczenie leksykalne stanowi bazę do powstania znaczenia wypowiedzi, znaczenie wypowiedzi warunkuje powstanie komunikacji (por.: 8). Ze znaczeniem słowa idą w parze również pewnego rodzaju odczucia, wyobrażenia, a także pragnienia i zamiary (Schmidt: 1986:18-19). To, co mówca ostatecznie rozumie tworząc wypowiedź, jest uzależnione od jego intencji (Searle, 1998/1999: 221). Znaczeniem mówcy jest to, co określony mówca rozumie przez swoją wypowiedź (Warakomski, 1991: 92). Budowane przez niego zdania mogą mieć charakter dosłowny lub przenośny (tamże: 93). Na uwagę zasługują również inne rodzaje znaczenia, np. *znaczenie konotatywne*, *kontekstowe*, *kolokacyjne*

¹ Rozważania zawarte w bieżącym rozdziale oraz rozdziale kolejnym zostały opublikowane w artykule pt.: „*O przekazywaniu znaczenia i nauczaniu słownictwa na lekcji języka obcego*” Kopacz (2016: 91-96).

czy pragmatyczne. Warto odwołać się do typologii, którą opracował Lewis (2002: 78-88). Znaczenie konotatywne obejmuje cechy stylistyczne, regionalne oraz socjalne powiązane z wyrazami (Schlaefler, 2002: 24). Wyrazy jak np. *iść*, *wędrować*, *spacerować*, *maszerować*, *iść chwiejnym krokiem* czy *wlec się* wywołują różne skojarzenia, mimo iż wszystkie dotyczą chodzenia (Lewis, 2002: 79-80). Słowa tworzą systemy semantyczne z innymi wyrazami i posiadają mimo to cechy, dzięki którym odróżniają się od innych słów (Hannappel/ Melenk 1979:115). W wielu przypadkach o tym, jakie znaczenie otrzyma dane słowo, decyduje kontekst (znaczenie kontekstowe). Dopiero w kontekście ujawnia się aktualne znaczenie wyrazów. Znaczenie zależy często od sytuacji, w której użyte zostały poszczególne jednostki leksykalne (Lewis, 2002: 80). Kontekst ogranicza zakres możliwych interpretacji wyrazów i stwarza odbiorcom możliwość wyselekcjonowania znaczenia pasującego do aktualnej sytuacji komunikacyjnej (por. Langacker, 1987: 155). Wyrazy są ze sobą powiązane, tworzą kolokacje (znaczenie kolokacyjne). Ciężko wyobrazić sobie używanie np. czasownika *szczekać* bez odnoszenia się do rzeczownika *pies* (Lewis, 2002: 80). Osoby słuchające mogą zinterpretować daną wypowiedź w różny sposób, np. jako groźbę, ostrzeżenie, radę, sprzeciw, prośbę itp. Dotyczy to znaczenia pragmatycznego (tamże: 82). Zdanie „*Obawiam się, że on jest teraz na konferencji*” można zinterpretować jako „*Obawiam się, że on nie może teraz z panią rozmawiać*”.

Pojęcie znaczenia interpretowano w oparciu o różne kategorie. Schippan (1984: 126-138) wyróżnia teorie orientujące się na pojęciu znaku, koncepcje behawiorystyczne oraz teorie związane z użyciem jednostek leksykalnych. Sposób, w jaki człowiek odbiera rzeczywistość, przybiera często postać metaforyczną. Metafory towarzyszą człowiekowi na co dzień, przenikają przez ludzkie myśli i działania, nie ograniczając się przy tym jedynie do sfery językowej (Lakoff/ Johnson, 1980: 3). Znak językowy skupia w sobie – jak twierdzi de Saussure (1931/2001: 77-78) – pewne wyobrażenie o danym przedmiocie oraz przypisaną mu formę dźwiękową. Znak językowy nie jest rzeczą, do której się odwołuje, lecz pełni funkcję symboliczną. Ma charakter dwuwarstwowy, łączący wyobrażenie z formą dźwiękową. W komunikacji posługuje się symbolami, które utożsamiane są z obiektami rzeczywistości (Ogden/ Richards, 1923: 11). De Saussure zaznacza arbitralność znaków językowych, którą potwierdza „*różnorodność wśród języków oraz samo występowanie różnych języków*” (de Saussure, 1931/2001: 79). W trójkącie semiotycznym, który opracowali Ogden i Richards, przypadkowość znaków językowych zaznaczona jest linią przerywaną (Plett, 1975: 41). W podejściu behawiorystycznym natomiast to, jak należy rozumieć poszczególne słowa i wyrażenia, można odczytać na podstawie zachowania ludzi (por. Grzegorzczkova, 2011: 20). Jednym z przedstawicieli behawiorystycznej koncepcji znaczenia był Leonard Bloomfield. Znaczeniem Bloomfield (1935: 139) nazywał reakcję osoby słuchającej na to, co powiedział mówca. Znaczenie można opisać „*poprzez obserwację zachowania przy wysłaniu*

i odbiorze sygnałów językowych” (Schippa, 1984: 127). Obserwacja jest warunkiem opisu i pomiaru znaczenia i języka. Zgodnie z teoriami użycia i działania, pod które podwaliny położył Ludwig Wittgenstein stwierdzeniem „*Znaczenie słowa to jego użycie*”, znaczenie można zaobserwować jedynie w działaniu (Schippa, 1984: 129). Znaki językowe Wittgenstein (1978: 39) postrzegał jako „*rzecz drugorzędną*”, natomiast rozumienie jako „*coś właściwego*”. Rozumienie słów i zwrotów poznaje się po wiedzy o tym, jak dane wyrażenia są używane i jak samemu należy ich używać.

Kolejną ważną kwestią poruszaną w pracy jest pojęcie pola semantycznego, na które po raz pierwszy zwrócił uwagę Gunther Ipsen (1924: 225), twierdząc, iż wyrazy nie występują w języku w formie odizolowanej, lecz są przydzielone do poszczególnych grup znaczeniowych. Jost Trier (1973: 80) określił jako pole wyrazowe „*ogół wszystkich wyrazów należących do tego samego obszaru powiązanego ze sobą semantycznie*”. Pojęcia *pole wyrazowe*, *pole znaczeniowe* oraz *pole leksykalne* bądź *pole semantyczne* należy traktować synonimicznie (Bußmann, 2008: 797; Glück, 2010: 91, 772). Wyrazy tworzą grupy (sieć składającą się z różnych pojęć) i odnoszą się do określonej wiedzy i doświadczeń (Waszakowa, 1997: 10-11). W odniesieniu do takich grup wyrazowych Fillmore (1985) używa określenia „*ramy*”. W celu zrozumienia na przykład istoty dni tygodnia oraz związanych z nimi pojęć, przydatne jest odwołanie się do ramy interpretacyjnej dotyczącej wiadomości na temat orbity Ziemi wokół Słońca, długości dni tygodnia oraz aspektów kulturowych (dni robocze, dni świąteczne) (Fillmore, 1985: 223-224).

Pogląd mówiący o tym, że język ma wpływ na postrzeganie rzeczywistości oraz że człowiek myśli w sposób zbliżony do sposobu mówienia oraz mówi, tak jak myśli, przedstawił po raz pierwszy Wilhelm von Humboldt (Schaff, 1982: 6). Do tej koncepcji nawiązywał również Franz Boas, który mówił m. in. o tym, że nie można zakładać istnienia danej kategorii opisu gramatyki w każdym języku (por. Lyons, 1977/1989: 34). Wykazał np., że w języku Eskimosów nie ma różnicy między czasem teraźniejszym i przeszłym (tamże). Za twórców tzw. językowej teorii relatywizmu, zwanej także hipotezą Sapira-Whorfa, uważani są Edward Sapir i Benjamin Lee Whorf. Ich głównym przesłaniem było twierdzenie, że język kształtuje sposób, w jaki ludzie postrzegają otaczający ich świat oraz że postrzeganie rzeczywistości różni się ze względu na różnice kulturowe (Schaff, 1982: 16). Różnice dotyczące postrzegania i rozumienia świata wynikają z różnorodności językowej. Użytkownicy każdego języka wyrabiają sobie pewne wyobrażenie o świecie i rzeczywistości. W każdym języku dostrzec można tzw. *językowy obraz świata*, który kształtuje sposób postrzegania i interpretowania rzeczywistości (Anusiewicz, 1995: 19; Bartmiński, 2007: 12). Językowy obraz świata jest odbiciem mentalności przeciętnego człowieka w danej kulturze (Bartmiński, 2007: 14).

Nawiązanie do podziału znaczenia, omówienie głównych nurtów definiujących

znaczenie, przedstawienie hipotezy Sapira-Whorfa czy językowego obrazu świata pozwala przenieść rozważania na recepcję tekstów obcojęzycznych. Głównym celem tekstów wykorzystywanych na lekcji języków obcych jest – jak zaznacza Heuer (1993: 73) – nauczenie się języka obcego. Zanim omówiona zostanie recepcja tekstów, należy pochylić się nad definicją tekstu. Pod pojęciem tekstu Heyd (1991: 73) rozumie „wypowiedź większej objętości na dany temat lub w określonej sytuacji, która jest spójna pod względem semantycznym i składniowym”. Lipczuk/ Mecner/ Westphal (1999: 67) zwracają uwagę na dopuszczalną różną objętość tekstów. Tekst może składać się zatem tylko z jednego wyrazu, np. *Pomocy!*. Teksty, które mogą występować zarówno w formie ustnej jak i pisemnej, tworzą w większym lub mniejszym stopniu zamkniętą całość (Königs, 1993: 79). Pełnią funkcję komunikatywną i wiedzotwórczą (Börner/ Vogel, 1996: 1-2). Kierują apel do wyobraźni odbiorcy (Krusche, 1993: 390-391). Börner i Vogel (1996: 2) akcentują fakt, iż tekst nigdy nie ma obiektywnego, stałego znaczenia, gdyż na jego interpretację oddziałują m. in. oczekiwania i dotychczasowa wiedza osób czytających. Teksty odgrywają bardzo ważną rolę na lekcji języków obcych, gdyż – jak zaznacza Königs (1993: 79) – wszystkie wypowiedzi na lekcji mają charakter tekstu. Nauczanie i uczenie się języków obcych zaczyna się od tekstów i na nich się kończy (Barthel, 1993: 7). Teksty są punktem wyjścia i zakończenia nauki (tamże). Pełnią nadrzędną funkcję w rozwijaniu kompetencji językowej (Mihułka, 2014c: 100-101). Teksty wykorzystywane na lekcji języka obcego są fundamentem dla innych tekstów nacechowanych większym stopniem trudności.

Podczas omawiania pojęcia tekstu warto zatrzymać się na takich jego rodzajach, jak np. dialog czy konwersacja, które są nieodłączną częścią nauczania języków obcych. Zadaniem konwersacji jest zazwyczaj podejmowanie oraz utrzymywanie stosunków towarzyskich (Thornbury/ Slade, 2006: 25). Konwersacje wyróżniają się spontanicznością, nie są również wiążące dla rozmówców (Duden, 2003). Prowadzenie rozmowy wiąże się zazwyczaj z przestrzeganiem pewnych reguł, norm i zwyczajów (Hess-Lüttich, 1992: 233). Za rozmową kryje się zawsze określony cel, np. podczas rozmów pokojowych wynegocjonowanie zawieszenia broni. Mimo iż dialogu nie można zredukować do komunikacji wyłącznie między dwiema osobami, można jednak dostrzec w tej formie komunikacji pewnego rodzaju partnerstwo prowadzące do wypracowania wspólnej strategii, np. dialog między lekarzem i pacjentem, lub do wymiany własnych punktów widzenia, np. dialog między mężem i żoną (Lipczuk/ Mecner/ Westphal, 1999: 65).

Teksty cechują się dynamiką. Zarówno recepcja tekstów, jak i ich produkcja są procesami, dla których charakterystyczne są zmiany (Plett, 1975: 80). Recepcja czy rozumienie tekstów jest „aktywnym i konstruktywnym procesem” (Altmayer, 2002: 4). Umiejętność komunikacji w języku obcym zależy od umiejętności czytania tekstów ze zrozumieniem oraz w rezultacie od umiejętności tworzenia własnych tekstów (Krumm, 1993:

98). Z tego powodu recepcji tekstów, która jest warunkiem do tworzenia własnych tekstów, przypada szczególne znaczenie na lekcji języków obcych (Mihułka, 2014c: 101). Istotne jest, aby praca z tekstem stanowiła sukcesywne przejście od rozumienia do produkcji tekstów (Krumm, 1993: 98). Odbiór tekstów nie ogranicza się wyłącznie do rejestracji informacji tekstowych, lecz odnosi się również – w przypadku tekstów ustnych – do takich dodatkowych elementów, jak np. odbiór impulsów niewerbalnych (Lipczuk/ Mecner, Westphal, 1999: 224). GER (2001: 94) wymienia cztery fazy charakterystyczne dla procesu recepcji. Na pierwszy plan wysuwa się sposób, w jaki język jest rejestrowany. Może mieć formę pisemną lub ustną. Następnie dochodzi do identyfikacji tekstu jako coś ważnego lub nie. Faza trzecia obejmuje rozumienie – zarówno rozumienie semantyczne, jak i kognitywne. Czwarta faza odnosi się do interpretacji danej wypowiedzi w kontekście. Proces rozumienia jest sterowany przez dwa mechanizmy w zależności od tego, czy chodzi o słuchanie czy czytanie. Podczas gdy słuchanie bazuje na odbieraniu i przetwarzaniu sygnałów dźwiękowych, z czytaniem wiążą się bodźce optyczne (Solmecke, 1993: 11). Podczas słuchania ma miejsce odbieranie elementów fonologicznych, leksykalnych oraz syntaktycznych w sposób równoległy. Szczególną cechą procesu słuchania jest często odbieranie bardzo dużej ilości bodźców słownych w bardzo krótkim przedziale czasowym. Podczas czytania można natomiast zapoznać się z treścią stopniowo i w indywidualnym tempie.

Rozdział 4 Przekazywanie znaczenia i praca ze słownictwem na lekcji języków obcych

Aby móc się komunikować, wymagany jest pewien zasób słownictwa: „*Nie ma wypowiedzi bez słownictwa*” (Plötz, 2008: 32). Przyczynę blokady komunikacyjnej Komorowska (2005: 151) dostrzega w braku znajomości słownictwa kluczowego dla danej sytuacji komunikacyjnej. Z tego względu praca ze słownictwem należy przyznać szczególne miejsce na lekcji języków obcych. Słownictwa nie można jednak nikogo nauczyć (Rivers, 1983: 127). Mowa może być jedynie o odpowiednim zaprezentowaniu oraz wyjaśnieniu leksyki (tamże). Podczas przekazywania znaczenia oraz pracy ze słownictwem należy pamiętać, aby słownictwo, którego się uczy, można było „aktywować” w dowolnej chwili, w dowolnym kontekście oraz bez większego wysiłku (Kubiczek, 2012: 90). Najważniejszym celem uczenia się i nauczania języków obcych jest uzyskanie poziomu zbliżonego do poziomu rodzimych użytkowników języka. Należy zaznaczyć, że osoby posługujące się językiem jako ojczystym też niekiedy muszą uzupełnić swój aktualny zasób leksykalny (por. Richards, 1976: 83).

Przed zarysowaniem najważniejszych technik semantycznych warto naświetlić dwie inne kwestie powiązane z tym problemem. Z jednej strony chodzi o dobór słownictwa, z drugiej zaś o kolejność jego wprowadzania (Nation, 1994: 3). Przekazywanie znaczenia oraz praca ze słownictwem powinny przebiegać „*od leksyki konkretnej do abstrakcyjnej*” oraz od „*rzeczy*

prostyh do skomplikowanych” (Selimi, 2010/2016: 53). Na uwagę zasługuje również rodzaj słownictwa, z którym się pracuje: leksyka o wysokiej lub niskiej frekwencji, słownictwo receptywne, produktywne oraz potencjalne (Nation, 1994: 3; Surkamp, 2010: 332). Znaczenie daje się wyjaśnić na różne sposoby: za pomocą definicji, komentarza, przykładu użycia (Schlaefler, 2002: 111). Istotne jest, aby stosując techniki semantyzacyjne nawiązywać do dotychczasowej wiedzy uczących się (Müller, 1994: 61-62). Nagy (1988a: 3) opowiada się za przekazywaniem bogatej i gruntownej wiedzy o nowych jednostkach leksykalnych potrzebnych do recepcji tekstu, podkreślając jednocześnie brak konieczności znajomości każdego wyrazu w celu zrozumienia tekstu obcojęzycznego.

Techniki semantyzacyjne na lekcji języków obcych mogą mieć charakter wizualny, audytywny bądź audiowizualny. Ciekawy podział technik semantyzacyjnych proponuje Bohn (2003: 59-70), który wyróżnia technikę niewerbalną, częściowo niewerbalną oraz werbalną.

Za pomocą piktogramów, liczb czy znaków można przekazać znaczenie bez użycia mowy (technika niewerbalna). Piktogramy, liczby i znaki są zazwyczaj rozumiane bez względu na przynależność kulturową. W przypadku piktogramów, które wyróżniają się często pewnym stopniem abstrakcji, istotne jest, aby były jednoznaczne i zrozumiałe dla obserwatora (Puhek, 2014: 5).

W przypadku ilustrowania znaczenia za pośrednictwem zdjęć, obrazków, rysunków, pantomimy, gestykulacji czy mimiki, a także w przypadku bezpośredniego wskazywania na dany przedmiot jest mowa o technice częściowo niewerbalnej. Znaczenie słów obcojęzycznych można przekazać niekiedy stosując podejście polegające na bezpośrednim wskazywaniu na dany przedmiot, np. *To jest książka*. Jeśli w pomieszczeniu nie ma odpowiedników nowych jednostek leksykalnych w postaci przedmiotów, można przekazać znaczenie za pomocą zarówno autentycznych materiałów wizualnych (zdjęcie, film wideo) lub nieautentycznych (rysunek, szkic, obrazek) (Komorowska, 2005: 153). Rysunki są pomocne w ćwiczeniu słownictwa w kontekście (Selimi, 2010/2016: 64). Podejście wizualne oraz metoda demonstracji mają jednak swoje ograniczenia (Heyd, 1991: 97). Nie da się zilustrować znaczenia wszystkich słów i zwrotów w ten sposób. Trudności mogą stanowić np. wyrazy abstrakcyjne. W celu uniknięcia uogólnień i nieporozumień opłaca się dołączyć do metody wizualnej dodatkowe wyjaśnienia oraz podać odpowiedniki (jeśli takie istnieją) w języku ojczystym. Gestykulacja, mimika czy pantomima okazują się pomocne w ilustrowaniu czynności (np. *chodzić, jechać, pisać, czytać książkę*) oraz cech charakteru oraz odczuwanych emocji (np. *nieśmiały, zadowolony, smutny*) (Bohn, 2003: 62; Komorowska, 2005: 153). Również sytuacje oraz działania przedstawione w sposób najbardziej umiejętny mogą zostać zinterpretowane inaczej niż zakładano (Henrici, 1986: 192).

Techniki werbalne mogą być zdominowane podejściem monolingwalnym (kontekst, synonimy, antonimy, definicje, przykładowe zdania, parafraza) lub bilingwalnym,

np. tłumaczenie bądź też łączyć te dwa podejścia z sobą (Bohn, 2003: 59-70). Znaczenia powinny być w miarę możliwości przekazywane w kontekście (Selimi, 2010/2016: 59). Nowe słownictwo można wprowadzać za pomocą przykładowych zdań, w których ono występuje (Chodkiewicz, 1994: 54). Jeżeli uczący się języka zostaną skonfrontowani z nowym słowem w kilku przykładowych zdaniach, szanse na samodzielne rozszyfrowanie jego znaczenia są znacznie większe niż przy wglądzie w jego jednorazowe użycie (por. tamże). W każdym tekście są słowa kluczowe dla zrozumienia całej treści. Podczas czytania tekstów obcojęzycznych uczący się natrafiają często na wyrazy, których nie znają. Zasadnicze jest, aby byli w stanie samodzielnie określić, które z nich nie są konieczne do zrozumienia tekstu, a które warto próbować rozszyfrować z kontekstu (por. Heyd, 1991: 95, 105).

Technika semantyzacyjna oparta o synonimy przekazuje znaczenie nowej jednostki leksykalnej, np. *riesig* (*ogromny*) przy użyciu słownictwa o podobnym znaczeniu, np. *groß* (*wielki, duży*), które jest już uczniom znane (Komorowska, 2005: 153). Analogicznie do tego można pracować również z wyrazami o przeciwnym znaczeniu. W przypadku znajomości słowa *billig* (*tani*) uczniowie samodzielnie podają znaczenie wyrazu *teuer* (*drogi*).

Parafraza może dotyczyć całej składni zdania, poszczególnych słów i zwrotów, a także mieć charakter pragmatyczno-sytuacyjny (Glück, 2010: 493). Na uwagę zasługują także relacje całość-część, np. *ciało – ręce, nos, usta* itd. czy pojęcia nadrzędne i podrzędne np. *pojazd – samochód, autobus, motor* itp. (Surkamp, 2010: 333; Selimi, 2010/2016: 66).

Wprowadzane czasowniki wskazane jest podawać z przyimkami, z którymi się łączą (Surkamp, 2010: 333). W przypadku rekcji czasowników czy przymiotników należy w szczególności zwrócić uwagę uczącym się na słowa, którym w drodze interferencji, np. z języka polskiego, może być przypisany niewłaściwy przyimek, np. *in* zamiast *an* przy czasowniku *teilnehmen*. Surkamp (2010: 333) akcentuje także skuteczność kolokacji. Trudno byłoby wprowadzić słowo *bestehen* (*zdawać*) czy *ablegen* (*zdawać*) bez takiego słowa jak np. *die Prüfung* (*egzamin*).

„Definicje wpływają pozytywnie na kształtowanie rozumienia interkulturowego. Stosuje się je, aby innym kulturom szczegółowo przedstawić specyfikę własnej kultury, mimo iż ze względu na różnorodność i bogactwo kulturowe nie zawsze to zadanie można zrealizować do końca” (Wierzbicka, 1996: 237).

W metodzie bezpośredniej język ojczysty jest wyłączony z zajęć języka obcego. Podejście monolingwalne ma za zadanie stworzenie środowiska przypominającego warunki przyswajania języka ojczystego: „należy zrobić tak, jak gdyby uczący się nie posługiwali się (jeszcze) językiem lub jakby pojawienie się jakiegoś języka było przeszkodą podczas nabywania języka obcego” (Henrici, 1986: 192). Od dwujęzycznych technik semantyzacyjnych oczekuje się szybkiego przekazania znaczenia obcych słów i zwrotów. Pragnie się tego dokonać np. w drodze tłumaczeń. Tłumaczenia „jeden-do-jednego” nie są jednak w stanie zawsze

sprościć tym oczekiwaniom. Wynika to z faktu, iż równość między wyrazem obcym i wyrazem z języka ojczystego ma postać jedynie fikcyjną (Surkamp, 2010: 333). W przypadku wielu słów i zwrotów wymagane jest odwołanie się do specyfiki kulturowej i podanie dodatkowych wyjaśnień (tamże). Przyswojenie nowych słów i zwrotów nie następuje natychmiast i jest związane często w dużą ilość czasu, jaki trzeba poświęcić. Komplikacje powstają ze względu na typowe dla procesu uczenia się zapominanie oraz konieczność odświeżania znajomości poznanych wyrażenia (Tütken, 2006: 501). Przygnębiająco może na uczących się działać z jednej strony ogrom słownictwa do przyswojenia, z drugiej zaś duża ilość połączeń, kolokacji itp. (tamże: 502). Ostatecznie sama znajomość słownictwa nie gwarantuje, że wystąpi ono dokładnie w takiej formie, w jakiej zostało przyswojone (tamże). Tutaj w grę wchodzi m. in. aspekty kulturowe oraz kontekst.

Słownictwo jest w podręcznikach do nauki języków obcych zazwyczaj podzielone tematycznie. Dotyczy to często wszystkich poziomów zaawansowania od A1 do C2. Ćwiczenia leksykalne powinny być dostosowane do poziomu zaawansowania uczniów. Przeprowadzona przez Targońską (2011: 261) ankieta wykazała, iż np. gry leksykalne cieszą się większą popularnością wśród uczniów „słabszych” niż u uczniów „mocniejszych”. Atrakcyjność ćwiczeń leksykalnych zależy od poziomu znajomości języka (tamże). W pracy z dziećmi atrakcyjne będą podczas nauki słownictwa gry i zabawy, ruch, taniec i śpiew (Selimi, 2010/2016: 72). Kluczowym elementem dotyczącym nauki leksyki jest wiedza o tym, w jaki sposób najlepiej ją przyswoić. Osoby dorosłe są z reguły tego świadome, wiedzą, jak najlepiej mogą nauczyć się nowych jednostek leksykalnych, czy to np. z pomocą elementów wizualnych czy audytywnych. Dzieci nie mają zazwyczaj takiej wiedzy. Uczący powinni poprzez obserwację indywidualnej pracy uczniów doradzać im, jakie metody stosować w celu jak najlepszego przyswojenia nowo poznanego słownictwa (por. Kleparski/ Bartosiewicz, 2002: 35). W początkowym etapie nauki języka pomocne w ćwiczeniu słownictwa jest m. in. rozwiązywanie krzyżówek leksykalnych (Häussermann/ Piepho, 1996: 95-96). Na poziomie podstawowym skupia się głównie na pojedynczych wyrazach (Surkamp, 2010: 333). Dominują pomoce wizualne, np. zdjęcia, obrazki, rysunki czy plakaty (Kleparski/ Bartosiewicz, 2002: 31). Szczególne miejsce zajmują pomoce wizualne wykonane przez nauczycieli lub samych uczących się (tamże). Z materiałów obrazkowych należy zrezygnować, jeżeli można w ich miejsce skorzystać z prawdziwych przedmiotów (Kleparski/ Bartosiewicz, 2002: 32). Już od pierwszych lekcji języka obcego uczący się powinni być sukcesywnie zaznajamiani z zasadami wymowy. W przypadku języka niemieckiego nieodzowne jest zwracanie uwagi na wymowę poszczególnych liter bądź kombinacji literowych. Odpowiednia wymowa jest kluczowa przy zapamiętywaniu nowych słów i zwrotów (por. Cymbalista/ Kleparski, 2002: 7).

Wprowadzanie nowego słownictwa na poziomie zaawansowanym, a także średniozaawansowanym przybiera często postać wtrąconą i przypadkową, nie stanowi

głównego celu lekcji (Surkamp, 2010: 333). Selimi (2010/2016: 60) zaleca przekazywanie uczniom technik odgadywania znaczenia wyrazów z kontekstu. Zanim uczący się będą w stanie sami odgadywać znaczenie nieznanych słów i wyrażań, wymagane jest dysponowanie elementarnym zasobem leksykalnym. Na poziomie średniozaawansowanym uczący się już takim zasobem dysponują. Na poziomie zaawansowanym, gdzie dominuje praca z tekstem, odgadywanie znaczenia nieznanych zwrotów odbywa się automatycznie i podświadomie (Surkamp, 2010: 333). Löschmann (1981: 11-13) jest zdania, że na tym poziomie konieczne jest jednak powtarzanie oraz utrwalanie słownictwa, które uległo zapomnieniu lub nie zostało odpowiednio przyswojone. Osoby posługujące się językiem obcym w stopniu zaawansowanym powinny pracować nad ustabilizowaniem oraz sprecyzowaniem posiadanego zasobu leksykalnego, nie tracąc przy tym z oczu rozszerzania wiadomości leksykalnych o nowe jednostki (tamże). Również na poziomie podstawowym powtarzanie i utrwalanie słownictwa jest ważne, ale tutaj zakres ten nie jest tak obszerny jak w przypadku poziomów wyższych. Na poziomie zaawansowanym uczący się są w stanie samodzielnie pracować nad rozwijaniem i pogłębianiem zasobu leksykalnego (Löschmann, 1981: 14).

Na poziomie zaawansowanym i średniozaawansowanym istotne jest przywiązywanie wagi do często pojawiających się zdań oraz zwrotów o stałej strukturze, np. niemiecki odpowiednik polskiego zdania *Zaraz wracam* to najczęściej *Ich bin gleich wieder da* czy też *Ich komm' gleich wieder*, a nie np. *Gleich komme ich zurück.*, *Gleich kehre ich zurück.*, *Ich kehre gleich zurück.* Od poziomu średniozaawansowanego warto także wprowadzać stopniowo definicje nowych słów i zwrotów w języku obcym, nie rezygnując przy tym jednak z podawania ostatecznie odpowiedników w języku ojczystym (por. Komorowska, 2005: 154). Stosowanie wyłącznie definicji w wyjaśnianiu znaczenia nowych jednostek leksykalnych wystarczyć powinno na poziomie zaawansowanym, mimo że również na tam poziomie uczący się szukają konkretnych odpowiedników w języku ojczystym. Praca ze słownictwem nie powinna ograniczać się tylko do jednego źródła, np. do słowników dwujęzycznych, lecz mieć charakter wielowymiarowy opierający się m. in. również o słowniki monolingwalne, tezauryusy, encyklopedie czy obszerne zasoby udostępniane w sieci (Sieradzka, 2014a: 86).

Wielu uczących się zakłada istnienie dokładnego odpowiednika wyrazów i wyrażań obcych w języku ojczystym, np. *Jak nazywa się to po polsku?*. Pytając o znaczenia obcych słów przy pomocy zdań typu *Co to jest ... ?* lub *Co oznacza ... ?*, można doszukać się pewnego zainteresowania ze strony pytających o „*kulturową zawartość nowego słowa*” (Müller, 1994: 48). Ale również tutaj oczekuje się zazwyczaj krótkiej odpowiedzi w formie tłumaczenia wyrazu na język ojczysty. Większość zadań i ćwiczeń leksykalnych jest powiązana z czytaniem. Słownictwo występuje w tekstach, w odpowiednim kontekście i otrzymuje swoje znaczenie tylko w takiej formie (Häussermann/ Piepho, 1996: 81).

Leksyka nie występuje w formie odizolowanej od tekstu i kontekstu. Uczenie się języka

odbywa się poprzez teksty zarówno w języku obcym, jak i w języku ojczystym i bez odniesienia się do nich jest niemożliwe. Na lekcji języków obcych dużo uwagi powinno poświęcać się tekstom i pracy z tekstem, gdyż głównym zadaniem edukacji językowej jest umożliwienie uczącym się tworzenie własnych tekstów (Heyd, 1991: 73). Nie należy się przy tym ograniczać wyłącznie do jednego gatunku, lecz włączać w zajęcia różne rodzaje tekstów (Königs, 1993: 80). Cenne są wszystkie materiały aktywujące strategie komunikacyjne oraz poszerzające doświadczenia uczących się z językiem docelowym oraz z kulturą nauczanego języka (Krumm, 1993: 98). Wśród uczniów popularnością cieszą się teksty ustne, przede wszystkim dialogi oraz monologi dotyczące komunikacji codziennej (Barthel, 1993: 8). Dialogi umożliwiają w sposób szczególny skonfrontowanie się z codziennością (Heuer, 1993: 73). Struktury i zwroty w nich używane występują bardzo często w codziennej komunikacji. Podczas zajęć korzysta się także z tekstów krajoznawczych, poetyckich i literackich, piosenek, krótkich opowiadań oraz tekstów fachowych (Barthel, 1993: 8). W podręcznikach teksty pojawiają się również w formie sms'ów, e-maili oraz fragmentów z blogów i czatów (Maijala, 2007: 549). Bazę do pracy mogą stanowić teksty ustne bądź pisemne, których autorami są uczący się języka (Barthel, 1993: 8). Mogą powstawać w sposób spontaniczny lub być wynikiem zaplanowanego i przemyślanego działania (Königs, 1993: 79).

Materiały dydaktyczne nie powinny być przyjmowane w sposób bezkrytyczny (Kubiczek, 2012: 92). Liczy się umiejętność dostosowywania tekstów do potrzeb uczniów, np. w postaci uzupełniania, rozszerzania bądź skracania tekstów lub łączenia ich z innymi (tamże). Zdaniem Dakowskiej (2016: 184) wszystkie teksty, z którymi pracuje się podczas zajęć języków obcych, mają charakter dydaktyczny. Materiały dydaktyczne muszą jednak spełniać pewne warunki, które dotyczą na przykład treści i celów nauczania oraz adresatów (Jechle, 1995: 262). Tekstem dydaktycznym jest według S. Gruczy (1999: 67) każdy tekst „używany w procesie nabywania języka obcego służący rozwijaniu umiejętności językowych ucznia”. Nie każdy tekst o charakterze dydaktycznym musi być tekstem oryginalnym. Tekst oryginalny może być tekstem dydaktycznym, jeśli jest ukierunkowany glottodydaktycznie (S. Grucza, 1999: 73). Na lekcji języków obcych szczególne miejsce zajmują teksty autentyczne. Synonimami *autentyczności* są takie wyrazy jak: *prawdziwość*, *wiarygodność*, *prawda*, *niezawodność* (Duden, 2010: 170). *Nieautentyczność* jest z kolei *nieprawdziwością*, *sztucznością* i *adaptacją* (Kaikkonen, 2002: 6). Autentyczność w rozumieniu glottodydaktycznym określa najczęściej „*niezmieniony oryginalny tekst z języka docelowego, np. karta dań, powieść w oryginalnym wydaniu*” (Surkamp, 2010: 10). Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie przywiązywała dużej wagi do autentyczności. Teksty w podręcznikach znacząco odbiegały od realiów komunikacyjnych, gdyż kumulowały się w nich przede wszystkim zagadnienia gramatyczne oraz sztuczność i brak autentyczności przedstawionych sytuacji komunikacyjnych (Mihulka, 2014c: 106). Pojęcia *tekst autentyczny* oraz *tekst*

oryginalny są często ze sobą mylone. Tekst oryginalny jest tekstem zredagowanym w języku ojczystym przez rodzimych użytkowników języka dla rodzimych użytkowników tego języka, np. „*francuski tekst napisany przez francuskiego autora dla (określonych) francuskich czytelników*” (Königs, 1993: 83). Tekst autentyczny Pfeiffer (2001: 167-168) traktuje jako tekst naturalny, który nie jest jednak tekstem oryginalnym: „*Każdy tekst oryginalny jest sam w sobie autentyczny, ale nie każdy tekst autentyczny jest oryginalny*”. Teksty oryginalne mogą być modyfikowane dla celów dydaktycznych np. poprzez skrócenie, uzupełnienie, zmienienie lub przetłumaczenie (Königs, 1993: 84-85). Zdarza się, że podczas nauki języka obcego uczeń natrafi na teksty, w których występują sformułowania o sztucznym wydźwięku. Problem powstaje wtedy, gdy osoby, szczególnie na poziomie podstawowym, pracują z tekstami o sztucznych strukturach systematycznie i przyswajają sobie takie struktury i wyrażenia. W początkowym etapie nauki języka nie posiada się zazwyczaj wiedzy o tym, jakie zwroty czy struktury mają nieautentyczny charakter i które z nich byłyby w związku z tym skomentowane przez rodzimych użytkowników języka w sposób następujący: „*Tak przecież nikt nie mówi!*” (por. Miłułka, 2010b: 128). Toteż lekcje języków obcych powinny – poprzez pracę z autentycznymi materiałami – umożliwić uczniom tworzenie własnych tekstów o naturalnym charakterze. Kolejny rozdział pracy naświetla niemiecką leksykę potoczną oraz jej autentyczne użycie w konkretnych zdaniach przez osoby w większości przypadków posługujące się językiem niemieckim jako ojczystym.

Rozdział 5 Leksyka potoczna w wybranych programach niemieckojęzycznych – analiza

Rozważania niniejszego rozdziału naświetlają niemieckie słowa i wyrażenia potoczne tworzące korpus pracy. Analizowaną leksykę zaczerpnięto z dwóch niemieckich programów rozrywkowych – *The Voice of Germany* i *The Biggest Loser*. Łącznie analizie poddano 40 odcinków obu programów – po 20 odcinków każdego z nich. Opracowany korpus omówiony został m. in. według takich kryteriów jak: wyrazy i wyrażenia potoczne najczęściej oraz najrzadziej użyte, bloki tematyczne związane z charakterem przeanalizowanych programów (np. człowiek, sport, muzyka), leksyka wartościująca, wyrażenia idiomatyczne oraz anglicyzmy. Uwagę poświęcono także kolokacjom wypisanych potocznych jednostek leksykalnych.

W odniesieniu do wyrazów cieszących się najwyższą frekwencją wymienić należy internacjonalizm *super*, użyty około 884 razy w programach stanowiących bazę korpusową. Drugie miejsce zajęła partykuła *halt* (659). Na trzecim miejscu znalazł się przymiotnik *geil* (583), stosowany m. in. w celu wyrażenia radości. Wśród wyrazów i wyrażen potocznych użytych tylko raz, a zatem mających najniższą frekwencję, znalazło się łącznie 305 słów i zwrotów, których w tym miejscu nie sposób wymienić.

Leksyka potoczna stanowiąca korpus pracy dotyczy przede wszystkim takich zakresów tematycznych jak: *człowiek, życie prywatne (rodzina i przyjaciele), sport oraz muzyka*. Pierwsze dwa bloki tematyczne skupiają w sobie takie kategorie leksykalne jak: *emocje i uczucia, cechy charakteru, relacje interpersonalne oraz sposób zachowania*. Emocje i uczucia dotyczą np. zadowolenia, rozczarowania, smutku. Radość i szczęście obrazują takie słowa i wyrażenia, jak np.: *voll aus dem Häuschen sein* czy *hin und weg sein*. Relacje, jakie panują między poszczególnymi osobami, oraz sposób ich interakcji ilustrują zwroty typu: *dicke Luft, anpöbeln, ankacken, sich anmeckern*. Zagniewanie czy złość na inną osobę sygnalizują m. in.: *sauer, stocksauer, stinkig, pissig* oraz *angepisst auf jemanden*. Zachowanie czy sposób bycia, które denerwują inną osobę, wyrażają m. in.: *jemand bringt einen auf hundertachtzig, jemand geht einem auf den Keks, auf den Sack* lub *auf die Eier*. O sprzeczkach i kłótniach mówi się w języku potocznym przy użyciu np.: *sich fetzen, die Fetzen fliegen, es knallt*. Do wyrażenia ogólnego gniewu i złości na to, że coś nie idzie lub nie poszło po czyjejs myśli, mogą posłużyć: *verdammt, verdammt nochmal, scheiße* oraz *fuck*. Brak chęci na dalszy kontakt z daną osobą można wyrazić w sposób dosadny i wulgarny stosując: *Fick dich, Fuck you, Leck mich am Arsch, Verpiss dich* lub *Hau ab*. Należy zaznaczyć, że sformułowanie *Leck mich am Arsch* ma swoje drugie znaczenie stosowane np. do wyrażenia niedowierzania w coś, co ma miejsce, a także zdziwienia czy zachwytu. Podobną funkcję pełnią również wcześniej wspomniane wyrazy takie jak: *verdammt, scheiße* oraz *fuck*.

Przykładami bloku tematycznego *sport* są takie słowa i zwroty jak np.: *die Sportskanone, der Sport-Freak, fighten, das Schwergewicht, Auf geht's!, Auf die Plätze, fertig, los!*. Można tu także dołączyć leksykę związaną z takimi kwestiami jak: dieta, sposoby odżywiania się, samopoczucie, zdrowie i odpoczynek, np.: *der Bewegungsmuffel, das Schwergewicht, abspecken, verputzen, reinhauen, verdrücken, ausgepowert, der Schlendrian, den inneren Schweinehund überwinden, abchillen*, itp.

Blok tematyczny *muzyka* reprezentują takie słowa i wyrażenia jak: *die Mucke, der Ohrwurm-Song, der Chartstürmer, die Rampensau rauslassen, abrocken, die Bühne abreißen, abliefern, performen, die Performance* itd.

W każdym ze wspomnianych obszarów leksykalnych można doszukać się anglicyzmów (np. *der Freak, die Challenge, performen*), synonimów dla wyrazów i zwrotów formalnych (np. *Bock haben* zamiast *Lust haben, buddeln* zamiast *graben* czy *die Mucke* zamiast *die Musik*) oraz zwrotów idiomatycznych (np.: *aus dem Häuschen sein, aus der Puste kommen, die Bühne rocken*).

Zakres tematyczny *człowiek* zawiera w sobie leksykę wartościującą. Leksykę wartościującą można podzielić na wartościującą pozytywnie oraz negatywnie. W języku występują również takie słowa bądź wyrażenia, które posiadają zarówno konotację pozytywną, jak i negatywną, np. *Hammer* czy *krass* w języku niemieckim. Również słowa *super* czy *toll*

sygnalizują często tylko pozorną radość. Z przeanalizowanych programów telewizyjnych wyodrębnić należy następujące słowa i zwroty wykorzystywane do pozytywnego wartościowania: *super, cool, toll, supertoll, geil, übergeil, obergeil, supergeil, saugeil, hammergeil, megageil, saustark, megamäßig, Hammer, Kracher, Oberkracher, Hingucker, klasse, spitze, irre, abgefahren, prima, top, Top-, knallermäßig, tierisch, Wahnsinn, Wahnsinn-* oraz *fett*. Słowa i zwroty służące do negatywnego wartościowania to: *Arschloch, Arschloch-, alter Sack, behindert, beschissen, bescheuert, blöd, doof, dumm, Blödmann, Depp, Idiot, Vollidiot, mies, bekloppt, Bekloppter, Blödsinn, Buhmann, Dummkopf, ein faules Stück, fies, scheiße, Scheiße, Scheiß-, zickig, Kacke, verfickt, mau, Meckerer, No-Go, nervig, durcheinander, gottverdammte, Knochenjob, Petze, Scheuklappen, flop, Trittbrettfahrer, verarscht, der Knaller, stocksteif, Weichei, hammerhart, hammeranstrengend* itd.

W każdym języku występują pewne wyrażenia, które mają swoją stałą formę i nie powinny być tłumaczone dosłownie na inny język. Dzieje się tak np. w przypadku wyrażen idiomatycznych. W pracy naświetlone są jedynie wyrażenia idiomatyczne o charakterze potocznym zebrane dzięki analizie niemieckich programów telewizyjnych. Dla przykładu można podać: *halb so schlimm sein* (pół biedy) czy *hart im Nehmen sein* (mieć twarde kark) (PONS). Wyrażenia idiomatyczne używane w języku potocznym mają swoje zastosowanie w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Są używane w celu zilustrowania odczuwanych emocji, samopoczucia, relacji interpersonalnych, sposobu zachowania itd., np.: *jd. kann einen am Arsch lecken* (niechęć względem innych); *in die Hose machen, sich in die Hose pissen, der Arsch geht jdm. auf Grundeis* (strach); *am Boden sein, am Boden zerstört sein* (przygnębienie); *jd. geht die Puste aus, aus der Puste sein/ kommen, keine Puste haben, am Ende sein* (zmęczenie); *jd. fällt die Kinnlade runter, die Spucke bleibt weg* (zdziwienie, niedowierzanie); *auf Wolke sieben schweben, voll aus dem Häuschen sein* (radość); *jdn. juckt etw. nicht die Bohne* (obojętność); *auf der Abschussliste stehen, auf Kriegsfuß stehen mit jdm., jdm. platzt der Kragen* (konflikt); *Bock haben* (ochota); *keinen Bock haben* (brak ochoty); *unter Strom stehen* (stres); *die Schnauze voll haben, die Nase voll haben* (przesyt); *einen Hals haben auf jdn.* (złość). W sporządzonym korpusie leksyki potocznej pojawiają się zwroty i wyrażenia idiomatyczne, w których uwidaczniają się np. pewne cechy osobowości, umiejętności oraz stosunek do aktualnego stanu rzeczy: *das Zeug dazu haben, auf dem Kasten haben* (zdolności i umiejętności); *am Boden bleiben* (skromność); *nicht lange fackeln, klipp und klar sagen* (zdecydowanie); *mit jdm. durch dick und dünn gehen* (gotowość niesienia pomocy); *auf Larifari machen* (niedbalstwo); *nicht auf den Mund gefallen sein* (elokwencja, błyskotliwość); *aus der Hüfte schießen* (spontaniczność); *auf Nummer sicher gehen* (przezorność); *Köpfchen haben* (mądrość). Sporządzono także listę innych zwrotów i zdań często pojawiających się w komunikacji w takiej samej formie np.: *Aber, was soll's?! (Ale co tam?!), Ach du Scheiße!*

(*A niech mnie!*), *Alles klar?!* (*Wszystko w porządku?!!*), *Alter Schwede!* (*O jejku!*), i wiele innych.

W pracy poświęcono także uwagę wspomnianym już synonimom dla wyrazów i wyrażeń potocznych. Ze względu na możliwość użycia ich w różnych sytuacjach komunikacyjnych nie są one przypisane do określonych bloków tematycznych. Kombinacja wyrazowa *ganz schön* może być użyta w rozmowie dotyczącej różnych bloków leksykalnych: np. *Ich war ganz schön nervös.* czy *Das Auto ist ganz schön teuer.* Częstym towarzyszem wypowiedzi w rozmowach dnia codziennego jest partykuła *halt*, używana szczególnie w południowej części Niemiec, Austrii oraz Szwajcarii (Duden, 2003). Jest odpowiednikiem takich słów jak: *eben, schon, einfach*. Nie ma dużego wpływu na znaczenie, ale jej obecność czyni wypowiedź pełniejszą. Czasowniki *checken, kapiern, raffern, schnallen* oraz wyrażenie *auf den Trichter kommen* pełnią funkcję zastępczą dla czasowników *verstehen* i *begreifen*. Synonimem potocznym wyrazu *schlafen* jest *pennen*. Analogicznie do tego wyrazu odpowiednikiem *verschlafen* jest *verpennen* oraz *einpennen* dla wyrazu *einschlafen*. *Mitkriegen* oraz *mitbekommen* zastępują czasownik *erfahren*. W zastępstwie czasownika *sehen* pojawiają się *gucken* oraz *schauen*. W zależności od znaczenia otrzymują odpowiednie przedrostki rozdzielne, jak w następujących czasownikach: *rübergucken, rüberschauen, zugucken, zuschauen, hingucken, hinschauen, hinterhergucken, hinterherschauen, runtergucken, reingucken, reinschauen, abgucken, abschauen, durchgucken, hinweggucken, umgucken sich, vorbeigucken, weggucken, wegschauen, zurückgucken, zurückschauen, nachschauen*. Innym czasownikiem potocznym często pojawiającym się w korpusie, któremu towarzyszą różne przedrostki rozdzielne, jest czasownik *kriegen*, np.: *hochkriegen (hochheben), rauskriegen (rausholen), reinkriegen (reinlegen), rumkriegen (verführen), runterkriegen (loswerden, z. B. überflüssige Kilos), rüberkriegen (rüberbringen), wachkriegen (erwecken), wegkriegen (1. loswerden, 2. fortbewegen), zukriegen (zumachen)*. Lista czasowników potocznych jest długa i nie sposób jej w tym miejscu przytoczyć w całości. Dość spora jest również liczba wypisanych rzeczowników potocznych. Dla przykładu można podać: *der Ausrutscher (der Fauxpas), das Bestechungsding (das Bestechungsgeld), der Flitzer (der Sportwagen), der Kumpel (der Freund), der Mumm (der Mut, die Kraft), das Schlusslicht (der/ die Letzte)* itd.

Podczas przyswajania nowego słownictwa ważne jest, aby nie zapominać o kolokacjach nowych słów i wyrażeń. Aby na przykład zaakcentować, jak bardzo ktoś się z czegoś cieszy, używa się często takich słów jak *riesig* oraz *tierisch*: *sich riesig/ tierisch über/ auf etw. freuen*. Czasownik *tanken* występuje m. in. z takimi rzeczownikami jak *Schlaf* oraz *Kraft*. Czasowniki *absahnen, abräumen* oraz *einstreichen* łączą się z rzeczownikiem *Geld* oraz jego potocznym odpowiednikiem *Kohle*. Do najczęściej występujących przymiotników w zebranych korpusie należą: *super, geil, toll, scheiße, cool, krass, mega* oraz *klasse*. W celu zintensyfikowania ich znaczenia stawia się przed nimi różne słowa, np. *echt (echt super, echt geil, echt toll, echt*

scheiße, echt cool, echt krass, echt mega, echt klasse), voll (voll super, voll geil, voll cool, voll krass), absolut (absolut super, absolut geil, absolut klasse), richtig (richtig geil, richtig toll, richtig scheiße, richtig cool, richtig krass), total (total geil, total toll, total scheiße, total cool, total krass, total klasse), super (super geil, super toll, super scheiße, super cool, super krass, super klasse), unglaublich (unglaublich geil, unglaublich toll, unglaublich cool), mega (mega geil, mega toll, mega cool, mega krass).

Ostatnią kwestią poruszaną w przedostatnim rozdziale pracy są anglicyzmy, które podobnie jak w wielu innych językach są częstym zjawiskiem również w języku niemieckim. W niektórych sytuacjach wyrazy angielskiego pochodzenia stosowane są chętniej niż ich niemieckie odpowiedniki. Wyrazy te dominują nie tylko w języku młodzieżowym, ale pojawiają się również bardzo często w branży reklamowej oraz komputerowej. Poszczególne anglicyzmy nie ograniczają się np. wyłącznie do czasowników, np. *downloaden*, lecz mogą objąć też inne części mowy np. *Download* jako rzeczownik. Zdarza się także, że oprócz stosowania pojedynczych wyrazów pochodzenia angielskiego, używane są pewne grupy wyrazowe np. *on Stage* bądź też całe zdania: *Give me five!*

Rozdział piąty pracy zawiera omówienie zebranej leksyki potocznej według kryteriów przedstawionych powyżej. Uzupełnieniem do niego jest zamieszczona w załączniku (Anhang 1) lista autentycznych przykładów użycia tego słownictwa, których autorami są osoby komunikujące się w języku niemieckim na co dzień. W zdecydowanej większości są to rodowici użytkownicy języka niemieckiego. Ważne jest, aby sprawdzić, czy i w jakim stopniu leksyka ta jest rozumiana przez studentów germanistyki i jak poziom znajomości niemieckiej leksyki potocznej kształtuje się w trakcie studiów filologicznych. Próbę sprawdzenia tego podjęto w ostatnim rozdziale pracy.

Rozdział 6 Znajomość niemieckiej leksyki potocznej wśród studentów germanistyki – studium empiryczne

W bieżącym i zarazem ostatnim rozdziale pracy zdiagnozowano poziom znajomości niemieckiej leksyki potocznej wśród studentów germanistyki. Przedstawiono w nim wyniki badania podłużnego, przeprowadzonego w roku akademickim 2015/2016 wśród studentów Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. W badaniu udział wzięli studenci pierwszego roku studiów dziennych pierwszego stopnia (S1) oraz studenci pierwszego roku studiów dziennych drugiego stopnia (S2). Badanie objęło trzy pomiary, przeprowadzone w październiku 2015 r., w styczniu 2016 r. oraz w maju/czerwcu 2016 r. Dzięki zastosowaniu testu w formie niezmienionej we wszystkich trzech pomiarach uchwycono poziom znajomości badanej leksyki wśród studentów na początku studiów filologicznych, po pierwszym oraz po drugim semestrze.

W pracy zbadano znajomość niemieckiego słownictwa potocznego pojawiającego się w codziennej komunikacji prowadzonej przez rodzimych użytkowników języka niemieckiego. Leksyka potoczna odgrywa bardzo ważną rolę w komunikacji codziennej, a proces nabywania i stosowania tego rodzaju słownictwa nie powinien być marginalizowany. Praca analizuje stopień znajomości niemieckiej leksyki potocznej wśród polskich studentów germanistyki oraz pokazuje, jak ta znajomość może się zmieniać w trakcie studiów. Przed przeprowadzeniem badania postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jakim stopniu studenci germanistyki opanowali niemiecką leksykę potoczną?
2. Jak znajomość słownictwa zmieniała się z biegiem czasu wśród badanych?
3. Które słowa i zwroty były dla badanych najłatwiejsze, a które najtrudniejsze?

Oprócz pytań badawczych postawiono następujące hipotezy:

1. Założono, że studenci S2 osiągną lepsze wyniki od studentów S1 w teście językowym we wszystkich trzech pomiarach.
2. Założono, że zarówno wyniki studentów S1, jak i studentów S2 będą lepsze w drugim i w trzecim pomiarze niż ich wyniki w pierwszym pomiarze. Stopień opanowania leksyki potocznej wśród badanych studentów powinien podczas drugiego i trzeciego pomiaru stopniowo rosnać.
3. Założono, że największą liczbę punktów badani obu grup zdobędą w zadaniach dotyczących anglicyzmów.

Wybór osób badanych miał formę zamierzoną, a dobrana próba była próbą celową. W badaniu uczestniczyły łącznie dwie grupy badanych. Pierwszą grupą byli studenci pierwszego stopnia Filologii Germańskiej, drugą grupę stanowili studenci drugiego stopnia Filologii Germańskiej (Uniwersytet Rzeszowski). W pierwszym pomiarze uczestniczyło 56 badanych (31 studentów S1 oraz 25 studentów S2), w drugim pomiarze wzięły udział 53 osoby (29 studentów S1 oraz 24 studentów S2), w pomiarze trzecim liczba badanych wyniosła 54 osoby (26 studentów S1 i 28 studentów S2). Przed przeprowadzeniem badania zakładano, iż liczba osób w poszczególnych pomiarach może się od siebie różnić. Taki stan może wynikać m. in. ze zmiany uczelni przez osoby badane, z braku promocji, rezygnacji ze studiów itp. Niewielkie odchylenia w liczbie ankietowanych nie zmieniają jednak zasadniczo danych. Liczba osób badanych mieści się w przedziale 30–100, dlatego badaną populację określa się jako „próbę przejściową” (por. Łobocki, 2009: 175). Osoby z obydwu grup były w momencie prowadzenia badań studentami Filologii Germańskiej na tej samej uczelni. Badanym przedłożono do wypełnienia ten sam test językowy podczas trzech pomiarów.

Przed przystąpieniem do rozwiązywania zadań leksykalnych studenci S1 oraz S2 odpowiedzieli na pytania w metryczce (*wiek, płeć, długość uczenia się języka niemieckiego, lekcje języka niemieckiego w szkole, oglądanie niemieckich programów telewizyjnych, inne*

kontakty z językiem niemieckim, znajomość języków obcych). Studenci S1 (grupa 1) w trakcie badania byli w wieku od 18 do 20 lat, natomiast studenci S2 (grupa 2) w wieku od 22 do 24 lat. Większość osób z grupy 1 uczyła się języka niemieckiego od 6 lat. Dość liczną grupę stanowiły osoby uczące się języka niemieckiego od 12 lat. Studenci podali poza tym, że uczą się tego języka od 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14 oraz 20 lat. Okres nauki języka niemieckiego oscylował zatem w grupie 1 między 4 i 20 latami. Większość osób z grupy 2 w chwili badania uczyła się języka niemieckiego od 10 lat. Na drugim miejscu znalazły się osoby uczące się języka niemieckiego od 12 lat. Studenci S2 podali także, że uczą się języka niemieckiego od 4, 7, 9, 13, 15 i 16 lat. Okres nauki języka niemieckiego w drugiej grupie wahał się między 4 i 16 latami. Osoby, które uczyły się języka niemieckiego w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum stanowiły największą populację zarówno w grupie 1 (58,06 procent), jak i w grupie 2 (60 procent). W odniesieniu do tygodniowej liczby godzin w poszczególnych typach szkół osoby ankietowane z obu grup podawały zazwyczaj 2-3 godziny języka niemieckiego. Znajomość dwóch języków obcych (język angielski oraz język niemiecki) dotyczyła 74,19 procent ankietowanych z grupy 1 oraz 76 procent osób z grupy 2. Pozostałe punkty procentowe przypadały dla osób komunikujących się w trzech lub czterech językach lub w jednym języku obcym.

Większość studentów z grupy 1 (64,52 procent) nie była jeszcze nigdy w krajach niemieckojęzycznych, podczas gdy z grupy 2 zaledwie 20 procent ankietowanych. Zdecydowana większość ankietowanych z grupy 1 (61,29 procent) podała w odpowiedziach, że nie ogląda niemieckojęzycznych programów telewizyjnych. Kwestia oglądania telewizji po niemiecku przedstawiała się zupełnie inaczej w grupie 2. Do oglądania niemieckojęzycznych stacji przyznało się bowiem aż 72 procent studentów. 70,97 procent ankietowanych z grupy 1 oraz 88 procent studentów z grupy 2 poza kontaktem z językiem niemieckim w ramach studiów troszczy się o utrzymanie kontaktu z językiem niemieckim również następująco: rozmowy z przyjaciółmi i/lub rodziną z krajów niemieckojęzycznych, słuchanie radia, czytanie niemieckiej prasy i literatury, Internet, portale społecznościowe, sporządzanie tłumaczeń.

Część empiryczna pracy bazuje na badaniu diagnostycznym. W pracy zastosowano badanie podłużne, które dzięki swojemu dynamicznemu charakterowi pozwala wychwycić zmiany zachodzące w badanej populacji (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 63). Narzędziem badawczym był test językowy, który miał we wszystkich trzech pomiarach taką samą formę. Na jego rozwiązanie studenci mieli każdorazowo maksymalnie 45 minut czasu. Test został opracowany w oparciu o korpus omówiony w rozdziale poprzedzającym. Przed testem właściwym przeprowadzono test pilotażowy w pierwszym tygodniu października 2015 r. wśród studentów drugiego roku Filologii Germańskiej pierwszego stopnia, który miał na celu usunięcie m. in. miejsc niejednoznacznych dla osób badanych. Test miał formę pisemną, składał się z 7 zadań typu: zadanie wielokrotnego wyboru, przyporządkowanie elementów

leksykalnych, uzupełnianie luk, tłumaczenie słów i zdań z języka niemieckiego na język polski. Łączna liczba punktów do uzyskania wynosiła 90 punktów. Większość słów i zwrotów występujących w teście pochodziła z języka niemieckiego używanego na co dzień. Podczas rozwiązywania testu, który miał charakter anonimowy, nie byli obecni nauczyciele akademicy. Nie mieli oni również wglądu w wyniki studentów.

Zadania sprawdzające znajomość leksyki w teście można przyporządkować do następujących kategorii: *anglicyzmy*, *wyrażenia idiomatyczne*, *leksyka wartościująca* oraz *synonimy potoczne* oraz do takich bloków tematycznych jak: *człowiek*, *rodzina i przyjaciele*, *muzyka* i *sport*. Studenci S1 uzyskali najwyższą liczbę punktów w zadaniach dotyczących anglicyzmów, najniższą w zadaniach sprawdzających znajomość leksyki wartościującej. U studentów S2 najwyższy wynik procentowy był również w obszarze dotyczącym anglicyzmów, najniższy natomiast w zadaniach kontrolujących znajomość synonimów potocznych.

Podczas gdy wśród studentów S1 średnia arytmetyczna systematycznie rosła: 31,40 w pierwszym pomiarze, 37,52 w drugim pomiarze oraz 40,67 w trzecim pomiarze, wśród studentów S2 następował stopniowy spadek: 48,34 w pierwszym pomiarze, 42,27 w drugim pomiarze oraz 34,95 w trzecim pomiarze. Średnia arytmetyczna była u studentów S1 w ostatnim pomiarze wprawdzie niższa o 7,67 niż u studentów S2 w pierwszym pomiarze, ale biorąc pod uwagę wyłącznie ostatni pomiar studenci S1 legitymowali się lepszym wynikiem o 5,72.

Wyniki z testu większości studentów S1 w pierwszych dwóch pomiarach mieściły się w przedziale procentowym 20-29,9 oraz 30-39,9, w trzecim zaś w 30-39,9 i 40-49,9. Wyniki większości studentów S2 mieściły się w pierwszym pomiarze w przedziale procentowym 59,9-50. Począwszy od drugiego pomiaru następował spadek. W pomiarze trzecim większość wyników znajdowała się w przedziale 39,9-30.

Zakresami tematycznymi, z którymi studenci z grupy 1 poradzi sobie najlepiej, były *kultura* i *sport*. W grupie 2 najmniej trudności sprawił studentom także temat sportu oraz blok leksykalny związany z życiem rodzinnym i towarzyskim. Do słów i zwrotów, które okazały się najłatwiejsze dla studentów S1, należały: *das Feeling* i *chillen* w pierwszym pomiarze, *das Feeling* w drugim pomiarze oraz *jdm. die Daumen halten* w trzecim pomiarze. Najwięcej trudności studentom z grupy 1 przysporzyły następujące wyrazy i wyrażenia: *gut draufsein* w pierwszym pomiarze, *gut draufsein* i *die Fetzen fliegen* w drugim pomiarze oraz *durchgeknallt*, *die Sau rauslassen*, *sein Ding durchziehen* oraz *der Wahnsinn sein* w trzecim pomiarze. Studenci S2 mieli najmniej trudności z następującym słownictwem: *Auf die Plätze, fertig, los!* oraz *jdm. die Daumen halten* w pierwszym pomiarze, *herumschreien* w drugim pomiarze oraz *Auf die Plätze, fertig, los!* w trzecim pomiarze. Najtrudniejszymi wyrażeniami dla studentów S2 okazały się: *in den Griff kriegen* w pierwszym pomiarze, *die Fetzen fliegen* w drugim pomiarze oraz czasownik *aurasten* w trzecim pomiarze.

Ze względu na wysokie odchylenie standardowe we wszystkich trzech pomiarach, obie grupy studentów należy określać jako heterogeniczne. Wśród studentów były zarówno osoby, które uzyskały prawie maksymalną liczbę punktów, jak również osoby, których wynik był bardzo niski. Analizując wyniki testu w trzech pomiarach widać, jak w miarę upływu czasu kształtował się poziom znajomości leksyki potocznej wśród studentów obu grup. W przypadku poszczególnych jednostek leksykalnych następował wzrost lub spadek znajomości tych wyrazów i zwrotów. Zdarzało się również, że wynik w drugim pomiarze był niższy niż w pierwszym pomiarze, jednak w końcowym etapie był wyższy niż w fazie początkowej.

W odniesieniu do postawionych hipotez sprawdziła się w pełni tylko jedna z nich: hipoteza 3, w której założono, że największą liczbę punktów badani obu grup zdobędą w zadaniach dotyczących anglicyzmów. Nie sprawdziła się hipoteza 1, w której założono, że studenci S2 osiągną lepsze wyniki od studentów S1 w teście językowym we wszystkich trzech pomiarach. Studenci S2 nie uzyskali lepszych wyników od studentów S1 we wszystkich trzech pomiarach. Studenci S2 uzyskali wprawdzie lepszy wynik w dwóch pierwszych pomiarach, ale w pomiarze trzecim sytuacja się zmieniła. W hipotezie 2 zakładano, że zarówno wyniki studentów S1, jak i studentów S2 będą lepsze w drugim i w trzecim pomiarze od ich wyników w pierwszym pomiarze oraz że stopień opanowania leksyki potocznej wśród badanych studentów powinien podczas drugiego i trzeciego pomiaru stopniowo rosnać. Hipoteza 2 sprawdziła się tylko w przypadku studentów S1. Tylko u studentów S1 tendencja była rosnąca. U studentów S2 następował stopniowy spadek począwszy od drugiego pomiaru. Zastosowany test leksykalny – jak już zaznaczono powyżej – obejmował anglicyzmy, synonimy potoczne, stałe zwroty oraz leksykę wartościującą. Hipoteza, w której założono, że największą liczbę punktów badani obu grup zdobędą w zadaniach dotyczących anglicyzmów, okazała się prawdziwa. Zarówno u studentów S1, jak i u studentów S2 w zadaniach sprawdzających znajomość anglicyzmów zdobyto najwięcej punktów w każdym z trzech pomiarów. Znajomość anglicyzmów wśród studentów Filologii Germańskiej utrzymywała się na dość wysokim poziomie.

Szczególnie zastanawiająca jest nietrafność hipotezy 1. Osoby, które miały pewien etap edukacji za sobą (licencjat) powinny były w tym przypadku uzyskać wyższy wynik we wszystkich trzech pomiarach. Wpływ na zmniejszoną liczbę uzyskanych punktów przez studentów S2 mogła mieć z jednej strony zmniejszona liczba godzin PNJN, z drugiej zaś priorytetowe traktowanie pracy dyplomowej i – co za tym idzie – poświęcanie mniejszej ilości czasu praktycznej nauce języka. Zdarzało się również, że niektóre miejsca w teście nie zostały uzupełnione. Taka sytuacja nasiliła się szczególnie w trzecim pomiarze. Pozostawianiu pustych miejsc w teście sprzyjał anonimowy charakter badania. Innym powodem uzyskania mniejszej ilości punktów w grupie 2 w trzecim pomiarze mogło być również zmniejszające się

zainteresowanie rozwiązywaniem tego samego testu po raz trzeci (mimo odstępu czasowego). Kwestia ta wydawała się jednak nie dotyczyć grupy 1. Obniżony wynik u studentów drugiego stopnia mógł być spowodowany również tym, iż po uzyskaniu pewnego poziomu językowego bądź też ukończeniu pewnego etapu kształcenia konieczność pracy nad utrwalaniem oraz poszerzaniem zasobu leksykalnego ulega stopniowemu zacieraniu się.

Należy się poważnie zastanowić, czy uzyskane przez studentów wyniki dotyczące znajomości praktycznych słów i zwrotów potocznych uznać można za satysfakcjonujące. Wymagania, które podejście komunikacyjne stawia dydaktyce, nie są spełniane z pewnością w takim stopniu, w jakim powinny. Potrzebna jest pewna modyfikacja w kształceniu językowym w odniesieniu do praktycznych aspektów języka, aby przeprowadzenie tego lub podobnego testu skupiającego się na leksyce potocznej przyniosło w przyszłości zadowalające rezultaty.

Wielu autorów zwraca uwagę na niedostateczne uwzględnianie autentycznych aspektów języka w edukacji językowej. W związku z tym należy w dalszym ciągu dążyć do owocnego przenoszenia nacisku na praktyczne elementy języka oraz niewykluczanie tak ważnych w codziennej komunikacji zwrotów potocznych. Bariera rodzi się już w samej strukturze podręczników do nauki języków. Wyrażenia potoczne charakterystyczne są dla każdego poziomu językowego: od A1 do C2. Znaczna liczba kolokwialnych jednostek leksykalnych pojawia się w podręcznikach w formie „ukrytej” np. w tekstach dotyczących sprawności rozumienia ze słuchu. Zadania do tekstów „ze słuchu” nie dotyczą z reguły słownictwa. Dzięki dobremu rozplanowaniu budowy podręczników i innych materiałów dydaktycznych znajdzie się miejsce zarówno na wyrażenia języka standardowego, jak i na zwroty potoczne. Istotne jest poza tym akcentowanie stałych połączeń leksykalnych i zdań, pojawiających się w codziennej komunikacji, np. *Ich bin gleich wieder da.* lub *Komm doch mal runter!* w języku niemieckim. Zapamiętanie takich i innych wyrażen podobnego typu nie będzie pociągało za sobą konieczności tworzenia własnych, często sztucznych odpowiedników przez uczących się.

Inny przedmiot badań korespondujący z problemem badawczym niniejszej pracy mógłby odnosić się do szczegółowej analizy ilościowej występowania zaczerpniętego słownictwa kolokwialnego w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako obcego. Ponadto przydatne byłoby badanie jakościowe mające na celu sprawdzenie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób analizowane podręczniki zwracają uczącym się języka obcego uwagę na tego typu leksykę.