

ANNA SERETNY
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego *plateau*

Kiedy zaczynasz poznawać język, w zasadzie wszystko, czego się uczysz, możesz natychmiast wykorzystać w klasie lub poza nią. A potem – utykasz, po omacku poruszasz się w ciemnym tunelu poziomu średniego, nie widząc w nim żadnego światła. Umiesz więcej, to fakt, ale jakby niewiele z tego wynika.

wypowiedź anonimowego internauty

Wprowadzenie

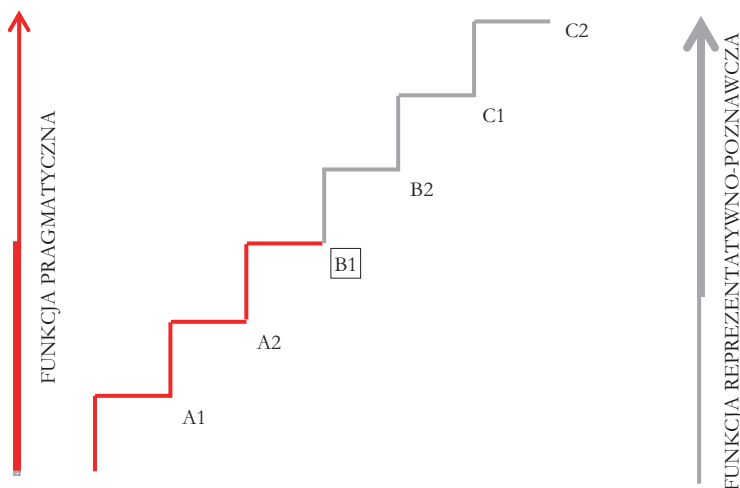
Poziom B, samodzielności, jest specyficznym etapem procesu kształcenia językowego, gdyż obejmuje dwa diametralnie różne jakościowo stopnie biegłości, tj. B1 i B2. Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) osoby władające językiem na poziomie B1 powinny rozumieć znaczenia jedynie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych im spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itp. Powinny także radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą zdarzyć się podczas podróży w regionie, gdzie mówi się opanowywanym przez nich językiem, jak również w prosty sposób opisać zdarzenia, opowiedzieć o swoich doświadczeniach, nadziejach lub zamierzeniach i, jeśli trzeba, krótko wyjaśnić lub

uzasadnić głoszoną opinię. Poziomowi B2 (oraz następnym – C1 i C2) przyporządkowane zaś zostały wskaźniki biegłości o „całkowicie nowej jakości w porównaniu z opisami wcześniejszymi” (zob. ESOKJ 2003, 33, 41–44). Od użytkowników wymaga się bowiem umiejętności szczegółowego rozumienia przekazu zawartego w złożonych tekstach poruszających zarówno zagadnienia konkretne, abstrakcyjne, jak i nawet techniczne z zakresu ich specjalności oraz formułowania przejrzystych i szczegółowych wypowiedzi (ustnych/pisemnych) na rozmaite tematy. Mają też posługiwać się językiem już na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić swobodną rozmowę z rodzimymi użytkownikami w różnych sytuacjach komunikacyjnych, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Powinni także umieć wyjaśnić swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, odpowiednio je argumentując lub rozważając wady i zalety określonych rozwiązań¹. Użytkowników musi też cechować duża wrażliwość językowa, oczekuje się bowiem, że będą umieli nie tylko planować swoje wypowiedzi, biorąc pod uwagę zarówno ich treść, jak i formę oraz efekt, jaki mogą wywrzeć na odbiorcy, lecz również, że będą potrafili kontrolować ich poprawność, eliminując drobne przejęzyczenia, pomyłki i/lub korygując błędy będące przyczyną nieporozumienia.

By użytkownicy mogli sprostać wymaganiom poziomu B2, konieczna jest zmiana dotychczasowego ukierunkowania procesu kształcenia – muszą oni bowiem w zdecydowanie pełniejszym zakresie zacząć poznawać język w jego funkcji reprezentatywno-poznawczej (służącej tworzeniu zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego obrazu świata), a nie, jak dotąd, głównie – komunikacyjnej (zob. schemat 1). Jakość (tj. płynność i poprawność) oraz skuteczność (tj. adekwatność kontekstowa) podejmowanych i realizowanych przez nich działań językowych zależeć będzie przede wszystkim od wielkości i organizacji ich słownika mentalnego²; innymi słowy, od liczby oraz stopnia znajomości tworzących go wyrazów, a także ich dostępności w aktach komunikacji.

¹ Sformułowania w niniejszym akapicie zostały zaczerpnięte z tabeli *Poziomy biegłości językowej: skala ogólna* (ESOKJ 2003, 33, 42).

² Głównym determinantem płynności wypowiedzi jest zasób określonego słownictwa, którym dysponuje użytkownik. Obserwacje potwierdziły, że człowiek wypowiadający się na tematy mu znane, np. związane z pracą, zainteresowaniami itp., mówi znacznie szybciej i płynniej niż wtedy, gdy musi wypowiedzieć się na temat całkowicie mu obcy. Stopień opanowania struktur gramatycznych wpływa na płynność i tempo wypowiedzi użytkowników języka na ogół jedynie na niższych poziomach zaawansowania.

Schemat 1. Poziomy zaawansowania a funkcje języka³.

Źródło: opracowanie własne

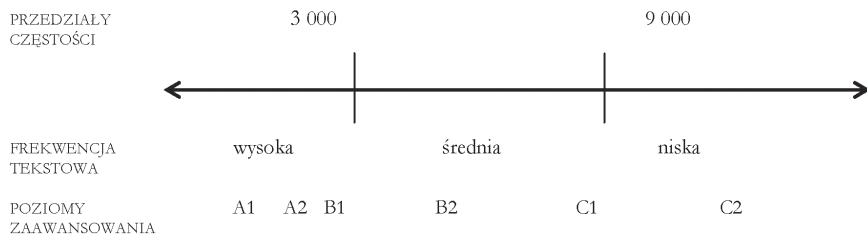
Poziom B a zasób leksykalny uczących się – aspekt jakościowy i ilościowy

W początkowym okresie kształcenia językowego uczniowie mają do czynienia głównie z wyrazami o wysokiej frekwencji, gdyż to ich znajomość jest postrzegana jako rękojmia sukcesu komunikacyjnego, będąca jednocześnie solidnym fundamentem dalszej nauki (pokonanie przez uczących się progu⁴, jakim jest zakończenie nauki na poziomie B1, wiąże się zazwyczaj z poznaniem przez nich około 3000–3500 najczęściej używanych wyrazów). Warto jednak pamiętać, że jedną ze specyficznych cech słów często używanych jest ich atematyczność (zob. Michéa 1950), częściej służą one bowiem do mówienia o rzeczach niż do nazywania tych rzeczy. Wysoka powtarzalność takich wyrazów wynika między innymi stąd, że mogą pojawiać się w tekstach o różnej treści. Naturalnym i koniecznym ich uzupełnieniem są

³ Grubość linii obrazuje intensywność działań.

⁴ Poziom B1, *threshold* 'progowy', został w języku polskim dość niefortunnie nazwany *podstawowym*. Był on pierwszym poziomem opisanym w kategoriach oczekiwanych umiejętności uczących się (zob. van Ek, Trim 1975, 1990; polska wersja – 1999), co niewątpliwie świadczy o jego szczególnej roli w procesie kształcenia językowego.

słowa tematyczne, które muszą stanowić zasadniczy trzon leksykalnych treści nauczania na poziomach wyższych, od B2 począwszy. Wyrazy te w tekstach pojawiają się rzadziej, „wymuszone” niejako przez treść lub kontekst konkretnych wypowiedzi, co sprawia, że ich frekwencja jest zazwyczaj średnia, niska lub bardzo niska (zob. schemat 2), choć one same liczone są w dziesiątkach, a nawet setkach tysięcy.



Schemat 2. Przedziały częstości a frekwencja występowania wyrazów i poziomy zaawansowania.

Źródło: Read 2012

Leksykalne treści nauczania na poziomie B1 i B2 różnią się więc zasadniczo zarówno pod względem ilościowym (na B2 trzeba przyswoić dwa razy więcej słów niż w ciągu całej dotychczasowej nauki), jak i jakościowym (niska frekwencja nowo poznawanych jednostek sprawia, że ekspozycja na nie jest zdecydowanie mniejsza⁵).

Ponadto na poziomie B2 zmieniają się także cele nauczania słownictwa, bo choć uczący się w dalszym ciągu muszą opanowywać znaczenia kolejnych wyrazów wraz z ich odmianą (poznawanie leksyki w s z e r z), w coraz większym jednak zakresie zaczynają również zgłębiać wiedzę o nich, by móc się nimi precyzyjniej niż dotychczas posługiwać (poznawanie leksyki w g ł ą b). W praktyce dydaktycznej zaś, skądinąd nie do końca słusznie (zob. m.in. Komorowska 1988; Nation 2007), nauczanie bezpośrednie, koncentrujące się na formie (formach), jest często nie tyle zdominowane przez nauczanie pośrednie, skupione na treści przekazu, ile często wręcz przez nie wyparte. Wymagania więc rosną, waga zaś przywiązywana do eksplicytnego nauczania słownictwa wyraźnie maleje.

⁵ Jedyne jednostki należące do słownictwa minimum (tj. w dużej części atematyczne) będą się powtarzać w tekstach z podobną intensywnością, pozostałe natomiast już nie. Warto przypomnieć, że 3000 najczęściej używanych wyrazów pokrywa przeciętny tekst w około 84% (zob. Nation 2001).

Pokonując pierwszy próg samodzielności językowej (B1), uczący się nie do końca świadomie wkraczają w obszar, w którym zupełnie zmieniają się dotychczasowe „leksykalne zasady gry”. Stąd zaś do *plateau* już tylko krok...

Zjawisko *plateau*

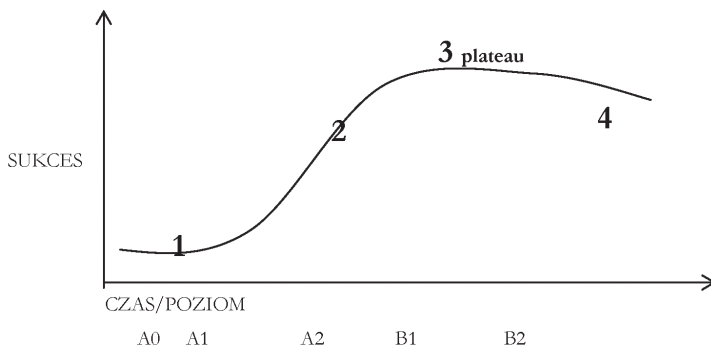
Naukę języka cechuje specyficzna dynamika. Na początku (A1, A2) umiejętności uczących się rosną w dość szybkim tempie⁶, każda bowiem nowo poznana struktura, każde niemal słowo jest nośnikiem zmian ilościowych i jakościowych, a wszystko, z czym się stykają na zajęciach, może być od razu wykorzystywane w działaniach. Wyraźnie poszerzające się spektrum możliwości daje im poczucie satysfakcji, utrzymując motywację na pożądanym poziomie. Z czasem jednak, w miarę jak zbliżają się do końca poziomu B1, a zwłaszcza na B2, przy takim samym lub podobnym nakładzie pracy postęp traci na dynamice. Nowego materiału językowego nie przestaje przybywać. Zgodnie z zasadą stopniowania staje się on także trudniejszy, czasu na jego przyswojenie i zautomatyzowanie jest zaś na lekcji coraz mniej. Oznacza to, że trzeba zacząć zdecydowanie więcej pracować samodzielnie, co uczący się nie zawsze sobie uświadamiają, oczekując rozwoju wypadków podobnego jak na niższych poziomach zaawansowania, kiedy wszystko, co było wprowadzane na zajęciach, powracało ze sporą częstością i intensywnością. Zapamiętywanie nowego materiału staje się więc coraz bardziej kłopotliwe, postępy – mniej zauważalne⁷. Stagnacja obniża poziom motywacji, bez której trudno o sukces (Yi 2007). Na poziomie B2 uczący się mogą utknąć na *plateau* (zob. schemat 3).

- Etap 1 uczący się są w fazie poznawczej, usiłują opanować działania; próby wydają się pozbawione koordynacji, sukces niemal niewidoczny (A0)
- Etap 2 gwałtowny wzrost poziomu umiejętności; uczący się powoli opanowują zadania, ich działania są bardziej płynne, wykonywane z zaangażowaniem (A1, A2, B1)

⁶ Tempo to w dużej mierze zależy od typologicznej i genetycznej odległości dzielącej język rodzimy uczących się (J1) od języka docelowego (J2).

⁷ W tym miejscu warto zaznaczyć, że część uczących się, opanowawszy słownictwo podstawowe, czuje się w pełni usatysfakcjonowana – jest w stanie czytać proste teksty w popularnych gazetach, uczestniczyć w codziennych rozmowach, rozumieć najważniejsze treści programów radiowych i telewizyjnych. Traci więc motywację do dalszej nauki, nie dając sensu w poznawaniu bardziej subtelnych środków wyrazu.

- Etap 3 uczący się potrafią wykonywać zadania z pewną łatwością, jeśli robią postępy, nie są one jednak już tak widoczne; czasem osiągają nieprzekraczalny dla siebie poziom opanowania realizacji zadania lub zaczynają się zniechęcać (B2)
- Etap 4 obniżenie poziomu wykonywania zadania spowodowane brakiem motywacji do dalszych działań



Schemat 3. Krzywa uczenia się.

Źródło: opracowanie własne na podstawie www.wikipedia.pl

Jednym z powodów, dla którego dochodzi do opisanej sytuacji, jest intensywnie rosnąca od B1 różnica między receptywną (R) a produktywną (P) znajomością struktur gramatyczno-leksykalnych (zob. Richards 2008). Z jednej strony jest to zjawisko zupełnie naturalne, z drugiej jednak należy pamiętać, że zbyt duży rozróż między R a P jest niekorzystny dla użytkowników o niewielkich umiejętnościach językowych. Receptacja (*input*) jest co prawda naturalnym podłożem produkcji (*output*), lecz produkcja nie jest automatycznym wynikiem receptacji. Potrzebne jest tzw. przyjęcie (*intake*) (zob. Swain 1985, 2000), umożliwiające uczącym się przekształcanie wiedzy (deklaratywnej) w umiejętności (proceduralne). Przyjęcie ma zaś miejsce tylko wówczas, gdy uczący się zauważą lukę w swojej kompetencji, gdy to na niej skupi się ich uwaga, wyzwalając chęć jej uzupełnienia.

Innym powodem, który sprzyja powstawaniu *plateau*, jest zbyt duża waga przywiązywana do płynności wypowiedzi uczących się (na niższym poziomie), zbyt mała zaś do ich poprawności i złożoności. Bagatelizowanie jakości działań językowych prowadzi często do fosylizacji niepoprawnych struktur oraz zbyt daleko posuniętej symplifikacji działań językowych uczących się. Chcąc mówić płynnie, tj. swobodnie, w miarę zrozumiale, choć z błę-

dami, stale posiłkują się oni tymi strukturami leksykalno-gramatycznymi, które już zostały zautomatyzowane. Rzadko wplatają słowa nowe, gdyż tych muszą szukać w pamięci, a to spowalnia realizację zadania⁸. Ich wypowiedzi są więc często proste i nieadekwatne do poziomu (wszystko jest *fajne*, dominują czasowniki *być* i *mieć*, nadużywany jest spójnik *i*), co niekiedy zaczynają sobie uświadamiać, lecz nie do końca wiedzą, jak sobie z tym poradzić.

Właściwemu tempu rozwoju leksykalnego uczących się polszczyzny nie sprzyja także sama konstrukcja programów nauczania. Moduł gramatyczny wpisany w cykl dydaktyczny poziomu B2 zawiera sporo zagadnień z zakresu słowotwórstwa⁹, jego realizacja wiąże się więc z koniecznością opanowania dużej liczby nowych wyrazów. Ich uporządkowanie jednakże, zgodne z kategoriami słowotwórczymi, do których należą, tj. *nomina essendi*, *nomina actionis* itp., mające swoje źródło w strukturalnych paradygmatach opisu języka, nie jest zgodne ze sposobem, w jaki umysł organizuje pojęcia (zob. Kurcz, red., 1995), z czego nauczyciele i uczący się nie zawsze zdają sobie sprawę. Wiedza receptywna po raz kolejny nie znajduje więc przełożenia na działania praktyczne (zob. artykuł A. Seretny i W. Stefańczyka w niniejszym tomie).

Przełamywanie plateau

Postulaty

Przezwyciężenie *plateau* jest trudne. Pomóc w tym może bardzo konsekwentne stosowanie czterech zasad.

Po pierwsze, trzeba utrzymywać wysoki poziom motywacji uczących się. Jest to szczególnie istotne, gdyż, jak już wspomniano, o postępy na B2 znacznie trudniej, a wysiłek konieczny, by miały miejsce, jest dużo większy. Należy więc jak najczęściej unaoczniać uczącym się, że przyrost wiedzy i umiejętności ma miejsce, choć zdecydowanie trudniej go zauważyć – poznanie pierwszych 500 wyrazów w języku jest bowiem odczuwalne, jeśli zaś opanowaliśmy ich już 4000, 5000, to niekoniecznie odnotujemy przyswojenie kolejnych kilkuset. Przy doborze treści nauczania (*input*) warto też w większym stopniu kierować się zainteresowaniami uczących się. W zwią-

⁸ Jest to szczególnie widoczne u uczących się, którzy częściową znajomość polszczyzny wynieśli z domu, czyli u użytkowników języka odziedziczonego.

⁹ Zob. Janowska i in., red., 2011.

ku z tym, że na tym etapie kształcenia będą poznawali głównie leksykę tematyczną (w rozumieniu René Michéa), a więc rzadziej używaną, powinni mieć szansę na współdecydowanie o tym, czego chcą się uczyć. W podejściu komunikacyjnym, mimo iż dużo mówi się o konieczności dostosowania profilu kursu do potrzeb i zainteresowań uczestników zajęć, te same treści pojawiają się cyklicznie na kolejnych etapach kształcenia (zob. Janowska i in., red., 2011). Nie pobudza to ciekawości poznawczej uczących się, która powinna stanowić *spiritus movens* każdego procesu kształcenia, nie zachęca do samodzielnych poszukiwań, nie wspomaga kształtowania postawy autonomicznej, niezbędnej do osiągnięcia sukcesu¹⁰.

Po drugie, słownictwa należy uczyć bezpośrednio (Cobb, Horst 2004; Ellis 2008; Laufer 2005; Elgort, Nation 2010; Hulstijn 2003; Nation 2007). Działania pośrednie mają bowiem duże, lecz jedynie wspomagające znaczenie dla rozwijania kompetencji leksykalnej (zob. m.in. Komorowska 1988; Nagy 1997; Chodkiewicz 2001; Nation 2001). By rozwój ten się dokonywał, uwaga uczących się musi koncentrować się nie tylko na znaczeniu (*meaning focused learning*), lecz także na formie, za pomocą której jest przekazywane (*form focused learning*).

Po trzecie – materiał leksykalny, który ma zostać czynnie opanowany, powinien mieć uporządkowaną strukturę¹¹ – uczący się mogą wówczas w sposób naturalny odwoływać się do posiadanej wiedzy ogólnej, tworząc w umyśle sieci pojęciowe oparte na analogii, podobieństwie, kontraście. Należy go więc odpowiednio selekcjonować z tekstów i skoncentrować na nim uwagę uczących się, np. unaczyniając im obecność określonych struktur leksykalnych podkreśleniami, innym drukiem, powiększeniem itp. Zadania stawiane przed uczącymi się muszą być zaś tak formułowane, by dostarczały im nie tylko odpowiedniej ilości materiału wyjściowego (*input*), lecz także umożliwiały jego przyjęcie (*intake*), w którego wyniku będzie mogła dokonać się restrukturalizacja wiedzy leksykalnej, ujawniająca się następnie na płaszczyźnie produkcji (*output*). Zadania powinny wymagać od uczących się wielopoziomowego przetwarzania danych językowych (wzmoczony wysiłek kognitywny wspomaga zapamiętywanie¹²), a także skłaniać do refleksji metajęzykowej, bez której trudno o zauważalny przyrost kompetencji lingwistycznej.

¹⁰ Szerzej na ten temat zob. Pawlak, red., 2011.

¹¹ Innymi słowy, łatwiej zapamiętuje się wyrazy powiązane znaczeniowo i/lub tematycznie, np. *nóż, smarować, kroić, chleb, kromka, masło*, niż grupy wyrazów, które nie łączą się ze sobą w żaden sposób (zob. Tinkham 1997).

¹² Zob. Craik, Lockhart 1971.

Po czwarte – słownictwo należy powtarzać w różnych sytuacjach i kontekstach komunikacyjnych, w myśl starej zasady *repetitio est mater studiorum*. Na poziomie B2 zdecydowana część tych operacji musi być wykonana przez uczących się w trakcie nauki indywidualnej, tj. poza klasą. Ponieważ mentalne reprezentacje nowo poznawanych wyrazów nie powstają tuż po realizacji zadania, w którym się pojawiły, lecz wyłaniają się stopniowo, otrzymując pełny kształt w ciągu kilku dni (Gaskell, Dumay 2003), należy uświadomić uczącym się wagę powtarzania rozłożonego w czasie (zob. schemat 4), daleko korzystniejszego od jednorazowych powtórek zmasowanych (*spaced repetition vs. mass repetition*).

Kontakt	Dzień 1	Dzień 2	Dzień 3	Dzień 4	Dzień 5	Dzień 6	Dzień 7	Dzień 8 /Dzień 9
	1 x	2 x	2 x			1 x		1 x

Schemat 4. Optymalny schemat powtarzania

Źródło: opracowanie własne, na podstawie Elgort 2011

Propozycje rozwiązań praktycznych

Nauczanie bezpośrednie, czyli koncentracja na formie

Zauważalny przyrost zasobu leksykalnego, jak już wspomniano, zapewnia uczącym się bezpośrednia dydaktyka leksyki, koncentrująca się na formach językowych, ich znaczeniu oraz funkcji (*focus on form*, tzw. *Fonf*)¹³.

Techniką prezentacji formy, którą warto stosować na poziomie B2, jest parafraza wewnątrzjęzykowa¹⁴. Ujmowanie tych samych treści w różny sposób wiąże się bowiem z koniecznością wykorzystywania w działaniach dużej liczby środków leksykalnych. Rozwijanie umiejętności reformulacji uzmysławia również uczącym się, że skuteczność komunikacyjna wypowiedzi, tj. jej zgodność z intencją nadawcy, w wielu sytuacjach zależy od precyzji w posługiwaniu się słowami.

¹³ Nauczania zwracającego uwagę na formy (*focus on form*) nie należy utożsamiać z nauczaniem skoncentrowanym na formach (*focus-on-forms*). To drugie jest bowiem oparte na drylowaniu określonych konstrukcji w izolowanych zdaniach; pierwsze zaś uwrażliwia uczących się na ich znaczenie i funkcję, jaką pełnią w kontekście (zob. Laufer 2005).

¹⁴ Szerzej na ten temat w: Lipińska E., Seretny A., red., *Mediacja w kształceniu językowym* (w przygotowaniu).

Parafraza może mieć charakter ukierunkowany lub swobodny. W pierwszym przypadku podaje się wyrazy (sformułowania), których należy użyć w przekształceniu; w drugim – wskazuje się jedynie fragmenty, które trzeba zamienić. Podstawą dla obu typów działań powinny być teksty (fragmenty tekstów) już uczącym się znane, wybrane ze względu na zawarte w nich struktury leksykalno-gramatyczne¹⁵.

Konieczne jest także bezpośrednie nauczanie ciągów formułicznych (zob. Lewis 1993, 1997). Rodzimi użytkownicy rzadko wykorzystują w pełni potencjał języka (zob. Pawley, Syder 1983). Ponieważ przetwarzanie danych językowych jest procesem bardziej złożonym niż ich odtwarzanie, często formują ciągi, które jako całości gromadzą w pamięci. Przywołują je następnie w aktach komunikacji, tworząc jednocześnie skróty do wykonywanych operacji językowych. Owa proceduralizacja, tj. szybki dostęp do zasobu gotowych rozwiązań (prefabrykatów przechowywanych w pamięci), stoi u podstaw biegłości językowej.

Rozwijanie *kompetencji formułicznej* u uczących się J2 jest zatem konieczne. Wypowiedzi generowane przez nich zgodnie z zasadami gramatycznymi często brzmią bowiem nieidiomatycznie (w rozumieniu Sinclaira 1991), gdyż naruszają daleko subtelniejsze, aczkolwiek bardzo istotne reguły łączliwości leksykalno-gramatycznej oraz konwencję społeczną (zob. Seretny 2011). Braki w zakresie wspomnianej kompetencji powodują też, że uczący się J2 częściej zwracają na siebie uwagę pod względem językowym¹⁶. W ich pamięci ponadto utrwalają się połączenia, które odbiegają od znanych rodzimym użytkownikom języka. Sekwencje te zaś, choć przetwarzane przez nich holistycznie, nie są jednak „formułami” według kryteriów leksyko-gramatycznych w J2 (zob. Gałkowski 2006). Fosylizując się, stają się zaś trudne do wykorzenia.

¹⁵ Punktem wyjścia mogą się również stać teksty, w których pewne słowa/wyrażenia są ewidentnie nadużywane (np. przymiotniki *fajny, dobry*, czasowniki *iść, powiedzieć, być*, rzeczowniki *ręczec, sprawa*). W materiałach internetowych, np. na blogach, czatach itp., nietrudno znaleźć tego typu wypowiedzi.

¹⁶ Niewłaściwie stosowane połączenia typu *wziąć tramwaj* (zamiast *pojechać tramwajem*) czy *na drugiej stronie* (zamiast *z drugiej strony*), choć nie powodują zaburzeń komunikacji (są zrozumiałe dla odbiorcy) i nie zniekształcają intencji komunikacyjnej nadawcy, są jednak „źle odbierane” przez rodzimych użytkowników języka. Ów zły odbiór ma silne uwarunkowania natury psycholingwistycznej, gdyż niewłaściwie skonstruowane ciągi bardziej obciążają ich mechanizmy przetwarzania językowego, nawykłe do obecności w danym kontekście sformułowań zinstytucjonalizowanych; innymi słowy, zmusza to odbiorców do uruchomienia trybu analitycznego w miejscach daleko bardziej sprawnego – holistycznego (zob. Gałkowski 2006).

By wspomagać dostrzegalny przyrost słownictwa, warto także korzystać z nauczania zdekontekstualizowanego, połączonego jednakże z określonym tematem (*deliberate learning/teaching*). Ten sposób poszerzania zasobu leksykalnego jest dość niefortunnie kojarzony z nurtem behawioralnym i w związku z tym obarczony negatywnymi konotacjami. Utożsamia się go bowiem z opanowywaniem znaczeń wyrazów pozbawionych kontekstu, podkreślając mechaniczny i bezrefleksyjny charakter działań uczących się¹⁷. Badania Iriny Elgort (2011) wykazały jednak, że zdekontekstualizowane poznanie słownictwa umożliwia tworzenie reprezentacji leksykalnych i semantycznych opanowywanych form o bardzo głębokim poziomie zakotwiczenia. Badaczka podkreśla, że poznanie wyrazów poza kontekstem efektywnie wspomaga **poszerzanie** zasobów słownika mentalnego użytkownika¹⁸ (B2–C2), nie jest zaś odpowiednim sposobem **budowania** go od podstaw (A1–B1).

Ciekawą propozycję nauczania zdekontekstualizowanego, opierającą się na technice matryc znaczeniowych, przedstawiła Paula Jullian (2000). Procedura uwrażliwiająca uczących się na zjawisko bliskoznaczności i formułiczności składa się z sześciu etapów:

- znalezienia wyrazów bliskoznacznych do wyrazu wyjściowego, np. do czasownika *uderzyć* (burza mózgow i/lub praca ze słownikiem¹⁹);
- określenia cech semantycznych wyszukanych wyrazów, np. ‘mocno’, ‘pięścią’, ‘wiele razy’ itp.;
- sporządzenia mapy, schematu zebranych wyrazów, czyli próby ich organizacji;
- określenia kontekstu, w jakim najczęściej wyrazy te się pojawiają, ustalenia ich odmiany, łączliwości składniowej oraz semantycznej;
- użycia wybranych wyrazów w zdaniach w ich znaczeniu dosłownym;
- użycia wybranych wyrazów w zdaniach w ich znaczeniu figuratywnym.

Realizując kolejne zadania, zdaniem autorki tej koncepcji, uczący się stają się poszukiwaczami, detektywami słów; precyzja w posługiwaniu się nimi przestaje być dla nich pojęciem abstrakcyjnym.

¹⁷ Zdekontekstualizowane nauczanie słownictwa odrzuca się w podejściu komunikacyjnym, choć za najwyższy poziom znajomości słowa i jego najszybszej możliwej dostępności w aktach komunikacji uznaje się przytoczenie jego znaczenia i form bez odwoływania się do kontekstu (zob. m.in. Coady i in. 1993; Laufer, Goldstein 2004; Grabe 2002).

¹⁸ Na czynne opanowanie około 50 wyrazów uczący się potrzebowali czterech godzin rozłożonych na sesje. W tym tempie dałoby się opanować około 2400 wyrazów w ciągu roku nauki.

¹⁹ Uczący się mogą wówczas pracować ze słownikami dwu- i jednojęzycznymi.

Zanurzenie „zastępcze”,
czyli czytanie ekstensywne

Zanurzenie w języku w warunkach szkolnych polega na umożliwieniu uczącym się jak najszerzego kontaktu z różnymi tekstami mówionymi i pisanymi nie tylko w czasie zajęć, lecz także poza nimi.

Na początku poziomu B2 swobodna lektura długich tekstów oryginalnych nie jest jednak możliwa przynajmniej z dwu powodów. Pierwszym z pewnością jest zbyt mały zasób środków językowych, którymi uczący się dysponują; drugim – ich względnie niska jeszcze dostępność. Działania mające na celu zmianę takiego stanu rzeczy należy prowadzić więc dwutorowo:

- stosując odpowiednie materiały do czytania intensywnego (zanurzenie faktyczne);
- polecając teksty do czytania ekstensywnego (zanurzenie zastępcze)²⁰.

Pierwsze zwiększają bowiem wielkość słownika mentalnego uczących się, drugie natomiast – przyczyniają się do stopniowego poszerzania się zakresu słownictwa rozpoznawanego wzrokowo (zob. Coady i in. 1993), dzięki czemu wzrasta tempo dostępu do znaczeń zakodowanych w tekście.

Działania wspomagające autonomię

By stać się biegłym użytkownikiem języka, uczący się musi poznać dziesiątki tysięcy wyrazów. Powinien więc wiedzieć, jak:

- radzić sobie z trudnościami słownikowymi,
- stosować strategię inferencji leksykalnej,
- samodzielnie pracować nad słownictwem.

O ile działania służące rozwijaniu strategii inferencji leksykalnej w mniejszym lub większym stopniu są obecne w procesie kształcenia, o tyle kształtowaniu postawy autonomicznej ciągle jeszcze poświęca się zbyt mało uwagi. A przecież pokonanie *plateau* wiąże się z intensywną, lecz w dużej mierze indywidualną pracą uczących się nad słownictwem. Jej efektywność warunkowana jest zaś w dużym stopniu opanowaniem umiejętności określania/ocenia „przydatności wyrazów”. Braki w tym zakresie sprawiają, że najczęściej uczący się notują wszystkie nieznanne słowa, niezależnie od ich „jakości”, a następnie starają się je opanować. Ponieważ wypisane z tekstów podręcznika jednostki najczęściej więcej się już w nim nie pojawiają (zob. Waring 2010), o powtarzalność wyrazów wynotowanych z materiałów do-

²⁰ Czytanie ekstensywne to lektura tekstów o odpowiednim stopniu trudności (szerzej na ten temat Seretny 2013a; 2013b).

datkowych także trudno, uczący się nie tylko nie dostrzegają efektów swojej pracy, lecz przede wszystkim nie widzą żadnych ubocznych skutków jej zaniedbania²¹ – gdy przestają się uczyć, liczba nieznanymi wyrazów w kolejnych czytanych tekstach nie rośnie bowiem gwałtownie.

Słownictwo jednakże to nie gramatyka, gdzie docelowo trzeba poznać wszystkie rodzaje struktur morfosyntaktycznych. W przypadku leksyki często trzeba decydować, czego²² i jak się uczyć (zob. Gu 2003). W opanowaniu umiejętności dokonywania właściwych wyborów leksykalnych pomocna może być procedura opracowana przez Davida Barkera (2007). Stykając się z nowym wyrazem, pisze autor, uczący się mają trzy wyjścia. Mogą go:

- zignorować,
- zapisać i przeznaczyć do opanowania receptywnego,
- zapisać i spróbować opanować na poziomie produkcji²³.

Początkowo w podejmowaniu decyzji, do której kategorii przypisać nowo poznawane słowo, pomóc powinien nauczyciel, udzielając odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy dany wyraz jest często używany? TAK NIE
- Czy trzeba go znać na obecnym poziomie zaawansowania? TAK NIE
- Czy jest jakiś powód, dla którego trzeba/warto się go nauczyć?
TAK NIE

Działając samodzielnie, powinni zaś próbować stosować się do zaleceń „rachunku zysku i strat”. *Strata* oznacza marnowanie czasu na uczenie się rzeczy niepotrzebnych rzeczy, *zysk* – lepszą znajomość określonego obszaru tematycznego, przekładającą się na umiejętność budowania bardziej złożonych wypowiedzi wpisujących się w jego zakres (zob. schemat 5).

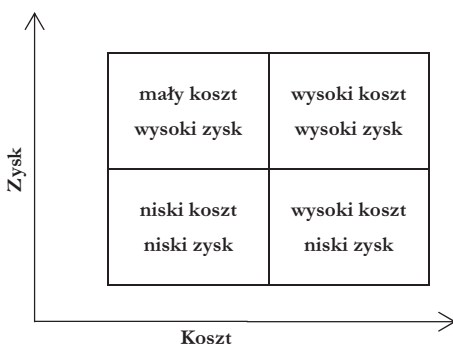
Po pierwsze, uczący się powinni zastanowić się, który raz widzą dany wyraz. Poświęcanie dużej ilości czasu na opanowanie słowa, którego do tej pory nigdy się nie spotkało, to jak próba zaprzyjaźnienia się z przypadkowym przechodniem; innymi słowy, „wysoki koszt, mały zysk”. Można je zapisać, uczyć się jego znaczenia (recepja) trzeba dopiero wówczas, gdy powtórzy się je kilka razy („wysoki koszt, lecz wysoki zysk”). Gdy będzie powracać

²¹ Doświadczali tego na niższych poziomach, gdy niemal każde nowo poznane słowo przekładało się na lepsze rozumienie tekstów podręcznikowych.

²² Mówimy tu o wyborach po przekroczeniu progu samodzielności, szacowanego na około 3500–5000 wyrazów. Uczący się nie może bowiem wybierać, czy będzie się uczył słowa *autobus* czy *samolot* – oba są ważne. Może jednak zdecydować, czy bardziej na poziomie produkcji przyda mu się *entropia*, *wał korbony* czy *transfuzja*.

²³ Wyrazy zignorowane to *oby*, potrzebne na poziomie recepcji to *znajomi*, a te, które chcą poznać lepiej/dobrze, mają być ich językowymi *przyjaciółmi*.

dość często, konieczne stanie się jego opanowanie na poziomie produkcji („mały koszt, wysoki zysk”). Wyjątek od tej zasady stanowią wyrazy, które z rozmaitych względów „podobają się” uczniom, gdyż wówczas ich przyswojenie nie sprawia im żadnego kłopotu („mały koszt, mały zysk”), lub są im potrzebne do określonych działań (w tym przypadku „wysoki koszt, wysoki zysk”)²⁴. Po drugie, muszą pomyśleć, czy dane słowo jest dla nich trudne do wymówienia. Jeśli tak jest, szansa, że będzie używane (poziom produkcji), jest niewielka. Należy je wówczas zapisać i przeznaczyć do opanowania receptywnego, sprawdzając jednocześnie, czy nie ma ono „łatwiejszego” odpowiednika. Po trzecie, jeśli wyraz uznany został za ważny, trzeba go *uwewnętrznić*, tj. użyć w zdaniu wypowiedzianym na głos lub w myśli, w wymyślonej historyjce, odnosząc do osoby znajomej, znanego miejsca lub własnych doświadczeń.



Schemat 5. Opanowywanie nowych wyrazów – nakład pracy a jej efekty.

Źródło: Barker 2007, 530

Po pierwsze, uczący się powinni zastanowić się, który raz widzą dany wyraz. Poświęcanie dużej ilości czasu na opanowanie słowa, którego do tej pory nigdy się nie spotkało, to jak próba zaprzyjaźnienia się z przypadkowym przechodniem; innymi słowy, „wysoki koszt, mały zysk”. Można je zapisać, uczyć się jego znaczenia (recepja) trzeba dopiero wówczas, gdy powtórzy się je kilka razy („wysoki koszt, lecz wysoki zysk”). Gdy będzie powracać dość często, konieczne stanie się jego opanowanie na poziomie produkcji („mały koszt, wysoki zysk”). Wyjątek od tej zasady stanowią wyrazy, które z rozmaitych względów „podobają się” uczniom, gdyż wówczas ich przyswojenie nie sprawia im żadnego kłopotu („mały koszt, mały zysk”),

²⁴ Uczący się potrzebują różnych słów, niekoniecznie z poziomu, by móc powiedzieć coś np. o sobie. *Alufelga* z pewnością nie jest niezbędnym słowem nawet na B2, lecz jeśli uczący się jest miłośnikiem samochodów, będzie go potrzebował.

lub są im potrzebne do określonych działań (w tym przypadku „wysoki koszt, wysoki zysk”)²⁵. Po drugie, muszą pomyśleć, czy dane słowo jest dla nich trudne do wymówienia. Jeśli tak jest, szansa, że będzie używane (poziom produkcji), jest niewielka. Należy je wówczas zapisać i przeznaczyć do opanowania receptywnego, sprawdzając jednocześnie, czy nie ma ono „łatwiejszego” odpowiednika. Po trzecie, jeśli wyraz uznany został za ważny, trzeba go *uwewnętrznić*, tj. użyć w zdaniu wypowiedzianym na głos lub w myśli, w wymyślonej historyjce, odnosząc do osoby znajomej, znanego miejsca lub własnych doświadczeń.

Umiejętność monitorowania działań, refleksja nad ich efektywnością lub jej brakiem, jest niezwykle istotnym składnikiem autonomii uczących się. Jej budowanie winno zaś być jednym z głównych celów procesu kształcenia językowego. A choć uczący się nie zawsze dokonają właściwego wyboru w przypadku poszczególnych wyrazów, poziom ich świadomości metajęzykowej będzie wzrastał²⁶, inaczej będą też organizować swoje notatki, hierarchizując zapisy. Staną się więc nieco mniej bezradni w gąszczu słów.

Zamiast podsumowania

Choć tunel poziomu B2 jest długi, a leksykalne *plateau* trudne niekiedy do przezwyciężenia, warto jednakże się z nim zmierzyć, w czym pomocne mogą być opisane działania, wpisujące się w dwa, zamieszczone zamiast podsumowania, zestawy zasad:

- 5 x W dla NAUCZYCIELA;
- 5 x W dla UCZĄCYCH SIĘ.

5 x W DLA NAUCZYCIELI

Wybierz! Dokonaj właściwej selekcji! Ucz rzeczy ważnych, potrzebnych, używanych, komunikacyjnie nośnych!

Wprowadź! Postaraj się, by prezentacja znaczenia była ciekawa i atrakcyjna!
Stosuj przekaz pozwalający na polisensoryczny odbiór treści!

²⁵ Uczący się potrzebują różnych słów, niekoniecznie z poziomu, by móc powiedzieć coś np. o sobie. *Alufelga* z pewnością nie jest niezbędnym słowem nawet na B2, lecz jeśli uczący się jest miłośnikiem samochodów, będzie go potrzebował.

²⁶ Rozwijanie świadomości językowej i metajęzykowej uczących się jest zadaniem każdego nauczyciela (zob. Schmidt 1990; Nagy 2007).

- Wzmocnij!** Przygotowuj urozmaicone ćwiczenia, oparte na tekstach, pozwalające na głęboką semantyzację nowo poznawanych jednostek!
- Wygzekwuj!** Spraw, by uczący się musieli używać nowych słów/struktur leksykalnych w trakcie działań językowych!
- Wróć!** Repetitio est mater studiorum. Nie dopuść, by ważne słowa/struktury leksykalne pojawiały się na zajęciach tylko raz!

5 x W DLA UCZĄCYCH SIĘ

- Wybierz!** Dokonaj właściwej selekcji! Ucz się rzeczy potrzebnych!
- Wymyśl!** Postaraj się, by uczenie się znaczeń było przemyślane! Nie opanujesz „przy okazji” kilku tysięcy wyrazów!
- Wzmocnij!** Czytaj i słuchaj jak najczęściej tekstów o odpowiednim poziomie trudności! Umiejętność wykorzystywania poznanego słownictwa to klucz do sukcesu!
- Wyprodukuj!** Mów do siebie, jeśli nie możesz do innych, staraj się jak najczęściej wyrażać swoje myśli w języku, którego się uczysz!
- Wróć!** Repetitio est mater studiorum. Powtarzaj regularnie nowo poznawane wyrazy! Dzięki powtarzaniu twój słownik umysłowy staje się coraz większy, coraz sprawniej będziesz się też nim posługiwać. Pamiętaj, opanowanie słownictwa leży na granicy uczenia się przez rozumienie i uczenia się pamięciowego (mechanicznego) – w tym drugim nie ma nic złego, jeśli wiesz, co robisz.

Literatura

- Barker D., 2007, *A personalized approach to analyzing 'cost' and 'benefit' in vocabulary selection*, „System”, No. 35.
- Chodkiewicz H., 2000, *Vocabulary Acquisition from the Written Context*, Lublin.
- Coady J. i in., 1993, *High Frequency Vocabulary and Reading Proficiency in ESL Readers*, w: Huckin T., Haynes M., Coady J., eds., *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, New Jersey.
- Cobb T., Horst M., 2004, *Is there room for an AWL in French?*, w: Bogaards P., Laufer B., eds., *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*, Amsterdam.
- Craik F.I.M., Lochhart R., 1972, *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning”, No. 11.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dźwierzynska E., 2011, *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauzenia języka obcego*, Rzeszów.
- van Ek J., Trim J., 1975, 1991, *Threshold Level English*, Strasbourg.
- Elgort I., 2011, *Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language*, „Language Learning”, No. 2 (62).

- Elgort I., Nation I.S.P., 2010, *Vocabulary learning in a second language: Familiar answers to new questions*, w: Seedhouse P., Walsh S., Jenks C., eds., *Conceptualizing "Learning" in Applied Linguistics*, Houndmills.
- Ellis N.C., 2008, *Usage-based and form-focused language acquisition*, w: Robinson P., Ellis N.C., eds., *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York.
- Galkowski B., 2006, *Kompetencja formułiczna a problem kultury i tożsamości w nauczaniu języków obcych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Gaskell M.G., Dumay N., 2003, *Lexical competition and the acquisition of novel words*, „Cognition” No. 89.
- Grabe W., 2002, *Reading in a second language*, w: Kaplan R., ed., *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford.
- Gu P., 2003, *Fine brush and freehand: the vocabulary-learning art of two successful Chinese learners*, „TESOL Quarterly”, No. 37.
- Hulstijn J.H., 2003, *Incidental and intentional learning*, w: Doughty C.J., Long M.H., eds., *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell.
- Janowska I. i in., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jullian P., 2000, *Creating word meanings awareness*, „ELT Journal”, No. 1.
- Komorowska H., 1988, *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*, w: Komorowska H., red., *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Kurcz I., red., 1995, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa.
- Laufer B., 2005, *Focus on form in second language vocabulary acquisition*, w: Foster-Cohen H., Garcia-Mayo M.P., Cenoz J., eds., *EUROSLA Yearbook 5*, Amsterdam.
- Laufer B., Goldstein Z., 2004, *Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness*, „Language Learning”, No. 54.
- Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, London.
- Lewis M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*, London.
- Lipińska E., Seretny A., red., *Mediacja w kształceniu językowym* (w przygotowaniu).
- Michéa R., 1950, *Vocabulaire et culture*, „Les Langues Modernes”, N° 195.
- Nagy W.E., 2007, *Metalinguistic awareness and the vocabulary – comprehension connection*, w: Wagner R.K., Muse A.E., Tannenbaum K., eds., *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*, New York, London.
- Nagy W.E. i in., 1997, *Linguistic transfer and the use of context by Spanish-English bilinguals*, „Applied Psycholinguistics”, No. 18.
- Nation I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge.
- Nation I.S.P., 2007, *The four strands*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, No. 1.
- Pawlak M., 2011, red., *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań–Kalisz–Konin.
- Pawley A., Syder F., 1983, *Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency*, w: Richards J.C., Schmidt R., eds., *Language and Communication*, Harlow.
- Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie*, przeł. Martyniuk W., Warszawa.
- Read J., 2012, *Some resources in vocabulary assessment*, LARC/CALPER Webinar, February 19, 2014 (handout).
- Richards J.C., 2008, *Moving Beyond the Plateau*, Cambridge.
- Rittel T., 1993, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej: rozwój języka*, Kraków.
- Schmidt R., 1990, *The role of consciousness in second language learning*, „Applied Linguistics”, No. 11.
- Seretny A., 2011, *Podjęcie leksykalne Michaela Lewisa a glottodydaktyka polonistyczna*, „LingVaria”, nr 1.

- Seretny A., 2013a, *Funkcja czytania ekstensywnego w procesie kształcenia językowego*, w: Mazur J., Małyska A., Sobstyl K., red., *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin.
- Seretny A., 2013b, *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: Achtelik A., Tambor J., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyciel Polski i polskiego*, Katowice.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., *Przekład wewnątrzjęzykowy w dydaktyce języka obcego* (w przygotowaniu).
- Sinclair J., 1991, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford.
- Swain M., 1985, *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, w: Gass S., Madden C., eds., *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA.
- Swain M., 2000, *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*, w: Lantolf J.P., ed., *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford.
- Tinkham T., 1997, *The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary*, „Second Language Research”, No. 13.

Netografia

- Waring R., 2010, *Researching Vocabulary Acquisition in Extensive Reading*, www.robwaring.org/presentations [dostęp: 15.11.2012].
- Yi F., *Plateau of EFL Learning: A Psycholinguistic and Pedagogical Study*, www.at.wlkc.nbu.edu.cn/jpkc_nbu/daxueyingyu/download/014.pdf [dostęp: 19.09.2014].

In the darkness of a tunnel. On lexical plateau

Level B (Independent user) is a specific stage in the process of language education because it consists of two completely different levels of language proficiency. The objectives and content of teaching on B1 level (Threshold or intermediate) and B2 (Vantage or upper intermediate) are incompatible when it comes to quantity and quality. It is necessary to choose different methods of teaching/learning at B2 level, otherwise the progress in learning can be slowed (the language learning plateau). The aim of the article is to present the specifics of learning vocabulary at B2 (Vantage or upper intermediate) level and provide some didactic strategies that can help teachers to minimize the plateauing of language learning and its effects. They can also help students in learning new vocabulary effectively.

Keywords: B2 level, learning curve, vocabulary learning plateau, enlarging vocabulary, form-focused teaching, lexical interference