



**Kompetencja leksykalna
uczących się języka
polskiego jako obcego
w świetle badań
ilościowych**



**polszczyzna
w dobie
globalizacji**

W serii publikowane są prace odnoszące się do różnych aspektów używania i nauczania polszczyzny w globalnym świecie, a szczególnie w krajach Unii Europejskiej

Redaktor serii
prof. dr hab. Władysław Miodunka

Dotychczas ukazały się:

Robert Dębski, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009

Elżbieta Sękowska, *Język emigracji polskiej w świecie*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010

Anna Seretny

**Kompetencja leksykalna
uczących się języka
polskiego jako obcego
w świetle badań
ilościowych**

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie

RECENZENT

prof. dr hab. Halina Zgółkowa

PROJEKT OKŁADKI

Anna Sadowska

© Copyright by Anna Seretny & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Wydanie I, Kraków 2011

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3097-4



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. (012) 631-18-80, tel./fax (012) 631-18-83

Dystrybucja: tel. (012) 631-01-97, tel./fax (012) 631-01-98

tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

Wstęp – cel i zakres pracy	13
I. KOMPETENCJA LEKSYKALNA W MODELACH JĘZYKOWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ	
1. Wprowadzenie	19
2. Modele i ujęcia językowej kompetencji komunikacyjnej	21
2.1. Koncepcja Della Hymesa (1972).....	21
2.2. Model Michaela Canalego i Merrill Swain (1980).....	26
2.3. Lyle Bachman i językowe umiejętności komunikacyjne (1990)	28
2.4. Modyfikacja modelu Lyle’a Bachmana – propozycja Lyle’a Bachmana i Adriana S. Palmera (1996)	32
2.5. <i>Europejski system opisu kształcenia językowego</i> (2003) – model ukierunkowany dydaktycznie	34
3. Rola i miejsce kompetencji leksykalnej w modelach językowej kompetencji komunikacyjnej	40
4. Wnioski	44
II. CO TO ZNACZY ZNAĆ SŁOWO?	
1. Wprowadzenie	47
2. Znajomość słownictwa wszczep a jego znajomość w głąb	49
2.1. Co to znaczy <i>znać słowo</i> – wybrane próby konceptualizacji pojęcia	49
2.2. <i>Stopień znajomości słowa</i> – wybrane próby konceptualizacji pojęcia	54
2.3. Wielkość zasobu leksykalnego a stopień jego znajomości	57
3. Wnioski	58
III. ZAGADNIENIA RECEPCJI I PRODUKCJI LEKSYKALNEJ	
1. Receptywna i produktywna znajomość słownictwa	61
1.1. Podstawowe rozumienie terminów	62
2. Słownictwo receptywne i produktywnie – modele wzajemnych relacji	62
2.1. Koncepcja continuum liniowego – od recepcji do produkcji	63
2.2. Koncepcja continuumów współzależnych	64
2.3. Receptywna i produktywna znajomość słownictwa jako reprezentacje różnej wiedzy skojarzeniowej.....	67
2.4. Stopnie znajomości znaczenia	68

3. Przesunięcia i różnice ilościowe w obszarze continuum receptywno-produktywnej znajomości słowa	69
3.1. Próg produkcji	70
3.2. Słownik receptywny a słownik produktywny	71
4. Wnioski	75

IV. BADANIA KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA DOCELOWEGO W GLOTTODYDAKTYCE ŚWIATOWEJ

1. Wprowadzenie.....	79
1.1. Ukierunkowanie badań.....	79
1.2. Rodzaje testowania	81
2. Charakterystyka badań ilościowych	83
2.1. Metody określania wielkości zasobu słownikowego użytkowników języka	84
2.2. Źródła ekscerpcji materiału badawczego w metodach opartych na próbkowaniu	84
2.2.1. Opracowanie leksykograficzne	84
2.2.2. Listy wyrazów	84
2.2.3. Wypowiedzi uczących się.....	85
2.3. Charakterystyka procedury testowej	85
2.4. Przykładowe procedury pomiaru.....	86
2.4.1. Testy oparte na listach wyrazowych	86
2.4.1.1. <i>Vocabulary Levels Test</i>	86
2.4.1.2. <i>A 1000 Word Levels True/False Test</i>	87
2.4.1.3. <i>Vocabulary Size Test</i>	88
2.4.1.4. <i>Eurocentres Vocabulary Size Test</i>	89
2.4.1.5. <i>Productive Vocabulary Level Test</i>	90
2.4.1.6. <i>Vocabulary Level Dictation Test</i>	91
2.4.2. Badania wskaźników tekstowych	92
2.4.3. Inne procedury badające znajomość słownictwa wszcz.....	97
3. Charakterystyka badań jakościowych	98
3.1. Badania precyzji znajomości znaczenia	98
3.1.1. Test wiedzy głębokiej	98
3.1.2. Technika wywiadu	99
3.2. Badania wieloaspektowości znajomości znaczenia	99
3.2.1. Test wielowymiarowej znajomości znaczenia	99
3.2.2. <i>Vocabulary Knowledge Scale</i>	100
3.2.3. <i>State Rating Task</i>	102
3.3. Badania znajomości sieci powiązań	103
3.3.1. <i>The Word Associates Test</i>	103
4. Podsumowanie	105

V. BADANIA KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ – POLSKIE DOŚWIADCZENIA

1. Wprowadzenie.....	109
2. Badania zasobu słownikowego rodzimych użytkowników języka polskiego	110

2.1. Badania zasobu słownikowego języka dzieci w pierwszej fazie rozwoju mowy – metoda liczenia wprost (obszar I)	110
2.2. Badania zasobu słownikowego języka dzieci – metoda próbkowania opartego na słownikach oraz listach wyrazów (obszar II)	112
2.3. Badania przyrostu zasobu słownikowego języka dzieci (obszar III)	114
2.4. Badania treści zasobu słownikowego języka dzieci oraz znajomości znaczenia wyrazów (obszar IV)	120
2.5. Badania wielkości i rodzaju przyrostu słownictwa w określonych obszarach tematycznych (obszar V)	122
2.6. Badania struktury słownika dzieci (obszar VI)	123
2.7. Badanie braków w kompetencji leksykalnej (obszar VII)	127
3. Badania kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego jako obcego	128
3.1. Badania kompetencji leksykalnej uczących się a certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego – potencjalny obszar badań	130
4. Podsumowanie	131

VI. OPRACOWANIE PROCEDURY TESTOWEJ

1. Wprowadzenie	135
2. Cel testowania oraz typy pomiaru dydaktycznego	135
2.1. Ukierunkowanie pomiaru	135
2.2. Typ pomiaru dydaktycznego	137
3. Kryteria doboru materiału do testów kompetencji leksykalnej	137
3.1. Kryterium frekwencji	138
3.2. Kryterium treści	140
3.3. Kryterium funkcji	141
3.4. Kryterium wiedzy	143
3.5. Analiza kryteriów doboru materiału do list wyrazowych	144
3.6. Wnioski	149
4. Determinanty doboru technik testowania	149
4.1. Fazy znajomości słowa	150
4.2. Działania językowe	150
4.3. Aspekt znajomości słowa	154
4.4. Kanał i bodziec	155
5. Techniki badania receptywnej i produktywnej znajomości słownictwa	156
5.1. Techniki badania receptywnej znajomości słownictwa w komunikacji manualno-wzrokowej – poziom rozpoznania	156
5.2. Techniki badania produktywnej znajomości słownictwa w komunikacji manualno-wzrokowej – poziom użycia wspomaganego	162
5.3. Dobór technik testowania	167
6. Wnioski	169

VII. LISTY KOMPILOWANE TECHNIKĄ GRON WYRAZOWYCH JAKO ŹRÓDŁO EKSCERPCJI MATERIAŁU LEKSYKALNEGO DO TESTÓW KOMPETENCYJNYCH

1. Wprowadzenie	171
2. Początki badań leksykalno-statystycznych na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego	172
2.1. Słownictwo minimum i słownictwo podstawowe	173
3. Opracowanie list wyrazowych na potrzeby badań kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego jako obcego	175
3.1. Wydzielenie przedziałów częstości.....	175
3.2. Organizacja list wyrazowych	176
3.2.1. Rodzina wyrazów	176
3.2.2. Grona wyrowe	180
4. Organizacja list techniką gron wyrazowych	183
5. Podsumowanie.....	191

VIII. NARZĘDZIE POMIARU

1. Struktura narzędzia pomiaru	193
2. Test receptywny znajomości słownictwa (TRS)	193
2.1. Budowa części badającej receptywną znajomość słownictwa	193
2.2. Sposób ewaluacji części badającej receptywną znajomość słownictwa	197
3. Test produktywny znajomości słownictwa (TPS).....	198
3.1. Budowa części badającej produktywną znajomość słownictwa	198
3.2. Sposób ewaluacji części badającej produktywną znajomość słownictwa	199
4. Test ogólnej kompetencji językowej (KJ).....	200
4.1. Budowa części badającej kompetencję językową uczących się	200
4.2. Sposób ewaluacji części badającej ogólną kompetencję językową uczących się	202
5. Metryczka baterii testów	203

IX. OPIS BADAŃ I ICH UCZESTNIKÓW

1. Cel badań.....	205
2. Organizacja badań i ich uczestnicy	206
3. Dobór próby	207
4. Opis badanej próby	208
4.1. Przynależność państwowa badanych	208
4.2. Wiek i płeć badanych	210
4.3. Język pierwszy badanych	211
4.4. Sposób poznawania języka.....	213
4.5. Poziom zaawansowania językowego uczestników badań.....	214
4.5.1. Poziom zaawansowania językowego uczestników badań a ich język pierwszy	216
4.5.2. Poziom zaawansowania językowego uczestników badań a sposób poznawania języka	218
5. Podsumowanie	219

X. ANALIZA WYNIKÓW TESTU RECEPTYWNEJ ZNAJOMOŚCI SŁOWNICTWA (TRS)

1. Wprowadzenie	221
2. Poziom znajomości słownictwa o wysokiej frekwencji przez cudzoziemców uczących się polskiego – badanie ogólne	222
2.1. Słownictwo minimum – przedział grom 1–1000	222
2.2. Słownictwo elementarne – przedział grom 1001–2000	227
2.3. Słownictwo podstawowe – przedział grom 2001–3000	232
2.4. Wnioski	236
3. Poziom znajomości słownictwa o wysokiej frekwencji przez cudzoziemców uczących się polskiego – badania szczegółowe	237
3.1. Znajomość słownictwa o wysokiej frekwencji a poziom zaawansowania uczących się	237
3.1.1. Słownictwo minimum – przedział grom 1–1000	238
3.1.2. Słownictwo elementarne – przedział grom 1001–2000	238
3.1.3. Słownictwo podstawowe – przedział grom 2001–3000	242
3.1.4. Wnioski	245
3.1.4.1. Zróżnicowanie rozkładu	245
3.1.4.2. Dynamika przyrostu zasobów leksykalnego uczących się	252
3.1.4.3. Zróżnicowanie wewnętrzne mikropoziomów	254
3.2. Znajomość słownictwa o wysokiej frekwencji a sposób poznawania języka (z uwzględnieniem poziomu zaawansowania)	256
3.2.1. Słownictwo minimum – przedział grom 1–1000	256
3.2.2. Słownictwo elementarne – przedział grom 1001–2000	257
3.2.3. Słownictwo podstawowe – przedział grom 2001–3000	258
3.2.4. Wnioski	259
3.3. Znajomość słownictwa o wysokiej frekwencji a język pierwszy uczących się (z uwzględnieniem poziomu zaawansowania)	260
3.3.1. Słownictwo minimum – przedział grom 1–1000	261
3.3.2. Słownictwo elementarne – przedział grom 1001–2000	262
3.3.3. Słownictwo podstawowe – przedział grom 2001–3000	263
3.3.4. Wnioski	264

XI. ANALIZA WYNIKÓW TESTU PRODUKTYWNEJ ZNAJOMOŚCI SŁOWNICTWA (TPS)

1. Wprowadzenie	267
2. Przygotowanie materiału badawczego	269
3. Analiza wyników TPS.....	273
3.1. Poziom A1.....	273
3.2. Poziom A2.....	276
3.3. Poziom B1	277
3.4. Poziom B2	279
3.5. Poziom C1.....	281
3.6. Poziom C2.....	282
4. Wnioski	284

Podsumowanie	287
Bibliografia	295
Spis tabel i rysunków.....	317
Tabele.....	317
Rysunki.....	322

Aneks 1

TESTY KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

1. Testy receptywnej znajomości leksyki	325
1.1. Słownictwo minimum (przedział grom 1–1000)	325
1.2. Słownictwo elementarne (przedział grom 1001–2000)	330
1.3. Słownictwo podstawowe (przedział grom 2001–3000)	335
2. Test produktywnej znajomości słownictwa	340
3. Test ogólnej kompetencji językowej	341

NA PŁYCCIE CD

Aneks 2

Listy wyrazowe skompilowane na potrzeby badań uczących się języka polskiego jako obcego

Aneks 3

Obliczenia statystyczne

PODZIĘKOWANIA

Chciałabym podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej książki. Profesorowi Władysławowi Mioduncie dziękuję za możliwość rozwijania swoich zainteresowań badawczych oraz zdobywania różnych doświadczeń naukowo-dydaktycznych tak ważnych w pracy akademickiej. Podziękowania składam również Pani Profesor Halinie Zgółkowej. Jej niezwykle wnikliwa i życzliwa lektura pracy pozwoliła na usunięcie z tekstu usterek i nieścisłości.

Dziękuję także Koleżankom i Kolegom z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Lata wspólnie zbieranych doświadczeń pozwoliły mi nie tylko na szersze spojrzenie na zagadnienia związane z nauczaniem i testowaniem znajomości słownictwa, lecz także na weryfikację niektórych początkowych założeń.

Za życzliwość i pomoc dziękuję również dyrektorom ośrodków akademickich, w których przeprowadziłam badania: prof. dr hab. Annie Dąbrowskiej, prof. dr. hab. Janowi Mazurowi, dr Agnieszce Mielczarek, prof. dr hab. Jolancie Tambor, prof. dr hab. Grażynie Zarzyckiej i prof. dr. hab. Andrzejowi Zieniewiczowi. Dziękuję także Koleżankom i Kolegom pracującym w tych placówkach; zebranie materiału badawczego nie byłoby możliwe bez ich życzliwości i zaangażowania.

Wyrazy wdzięczności należą się także mgr. Łukaszowi Albańskiemu, który opracował bazę danych i wykonał obliczenia statystyczne.

Najcieplejsze podziękowania składam całej Mojej Rodzinie, zwłaszcza Mężowi i Córkom. Czas, który spędziłam na przygotowaniu tej pracy, powinien należeć do nich.

WSTĘP – CEL I ZAKRES PRACY

Chęć nawiązania interakcji z mówiącymi innym językiem, pragnienie poznawania świata ukrytego przez nich w dziwnie brzmiących słowach są głęboko zakorzenione w ludzkiej naturze. Motywy, które stymulują człowieka do podejmowania dialogu, były, i do dziś pozostają, bardzo zróżnicowane. Zawsze jednak przyświecał im ten sam cel – osiągnięcie porozumienia.

Uczenie się języków przez całe stulecia miało charakter nieformalny – ludzie poznawali je, podróżując, zanurzając się w innym otoczeniu, innej kulturze, prowadząc wyprawy handlowe, a także zagarniając nowe terytoria. Podbite narody były na ogół zmuszane do posługiwania się językiem swoich najeźdźców, niewolnicy musieli się uczyć mowy swoich panów. Sformalizowanie uczenia się/nauczania języków dokonało się setki lat później i wiązało się przede wszystkim z powstaniem systemów edukacji szkolnej (zob. Stern, 1994: 337–359). Wtedy także, stopniowo, zaczęła się pojawiać refleksja nad sposobami przekazywania wiedzy językowej. Początkowo wyrastała ona głównie z praktyki, dopiero później znalazła oparcie w teorii języka, psychologii i socjologii. W ten sposób stała się zalążkiem nowej dyscypliny naukowej, która w wymiarze teoretycznym zajmuje się opisywaniem struktury języka i funkcji językowych oraz mechanizmów jego przyswajania/uczenia się. W wymiarze pragmatycznym skupia się zaś na integrowaniu wiedzy uzyskanej z rozmaitych źródeł, by „zdobywanie znajomości języka uczynić zadaniem bardziej efektywnym, pożytecznym i przyjemnym” (Corder, 1983: 22). Dyscypliną tą jest *glottodydaktyka*¹, która wyrosła na gruncie językoznawstwa stosowanego².

Glottodydaktyka jest autonomiczną nauką teoretyczną (zob. Grucza: 1976a, 1976b, 2007; Miodunka, 2009; Dakowska, 2010) – tworzy bowiem wiedzę, czyli zbiór informacji o nauczaniu i uczeniu się języków obcych. W sensie pragmatycznym natomiast sprowadza się do nauczania praktycznego oraz do przekazywania wiedzy glottodydaktycznej. Dziedzina ta koncentruje się więc na badaniach fragmentu uniwersum, nazywanego układem glottodydaktycznym, który tworzą

¹ Jest to słowo pochodzenia greckiego: „glotta” oznacza język, „didaktikos” – człowieka posiadającego umiejętność nauczania. Termin ten, znany z prac Ludwika Zabrockiego, został upowszechniony przez warszawską szkołę lingwistyki stosowanej.

² Językoznawstwo stosowane jako osobna dziedzina nauki wyodrębniło się pod koniec lat czterdziestych. Datą przełomową w jego historiografii jest rok 1948 – wówczas na Uniwersytecie Michigan ukazał się pierwszy numer czasopisma „Language Learning: A Journal of Applied Linguistics”.

nauczyciel (N), uczeń (U), kanał przekazu (K), a także środek i przedmiot przekazu, wyznaczające jego specyfikę³.

Słownictwo, które jest przedmiotem przekazu w układzie glottodydaktycznym, przez wiele lat pozostawało na marginesie zainteresowań badaczy (zob. Meara, 1980; Laufer, 1992). Zmiany pojawiły się dopiero w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy zasadniczym przeobrażeniem uległo spojrzenie na biegłość językową oraz sposoby jej osiągania. Wówczas bowiem znajomość języka zaczęto utożsamiać nie tyle z opanowaniem systemu, ile z kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność tworzenia płynnych i spójnych wypowiedzi, adekwatnych do sytuacji oraz zgodnych z normami gramatycznymi i konwencjami społeczno-kulturowymi; innymi słowy – z umiejętnością podejmowania rozmaitych działań językowych i uczestniczenia w nich w różnych sferach życia (zob. *Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003)⁴. Na rodzaj, jakość oraz liczbę tych działań wpływa wiele czynników, ale jednym z istotniejszych okazał się stopień znajomości leksyki. Zauważono bowiem, że ograniczenia wynikające z braków słownikowych znacznie częściej niż niedostatki wiedzy gramatycznej stają się przyczyną zaburzeń aktu komunikacji, uszkadzając, deformując lub niekiedy wręcz uniemożliwiając przekaz (zob. Komorowska, 1988: 75). Natomiast sprawne posługiwanie się słownictwem przez nadawcę często pozwala zrozumieć treść i intencję jego wypowiedzi, nawet jeśli jest ona niedoskonała pod względem gramatycznym. Spostrzeżenia te znalazły potwierdzenie w badaniach, które wykazały ścisły związek między poziomem znajomości słownictwa a stopniem ogólnej biegłości językowej (zob. m.in. Meara, 2000; Milton, 2006, 2007b; Read, 2000), a także dowiodły, że największe różnice między rodzimymi użytkownikami a uczącymi się odnotowuje się właśnie na płaszczyźnie leksykalnej. W rezultacie podniesiono rangę umiejętności posługiwania się słowami w procesie komunikacji, nazywając ją kompetencją leksykalną, a jej rozwijanie uczyniono integralną częścią procesu kształcenia językowego w podejściu komunikacyjnym.

Koncentracja uwagi na skuteczności wypowiedzi, rozumianej w kategoriach realizacji konkretnego zamierzenia komunikacyjnego, na jej adekwatności kontekstowej oraz przekonanie, że zależą one w dużej mierze od trafnego doboru środków leksykalnych, spowodowała, że w procesie kształcenia językowego koniecznością stało się przemyślane i skuteczne poszerzanie zasobu słownikowego uczących się. Skłoniło to badaczy do podjęcia rozważań na temat użyteczności wyrazów w procesie komunikacji, a co za tym idzie – do wyłonienia słów najbardziej komunikatywnie nośnych, które uczący się powinni poznawać w pierwszej kolejności oraz do wskazania obszarów tematycznych o dużych walorach komunikacyjnych. Wyznaczenie treści nauczania (selekcja), a także propozycja ich uszeregowania (gradacja) pozwoliły na wprowadzenie do nauczania leksyki

³ Zob. także prace J. Bańczerowskiego (1980), W. Woźniewicza (1987), W. Pfeifera (1977, 2001), M. Dakowskiej (1987).

⁴ Dalej: ESOKJ, 2003.

uporządkowania, które od dawna obowiązywało w dydaktyce struktur gramatycznych. Pojawiły się także próby ustalenia wielkości zasobu leksykalnego, którego opanowanie umożliwia podstawowe działania językowe. Zaczęto badać zależności między potrzebami komunikacyjnymi przyszłych użytkowników a zakresem i stopniem opanowania słownictwa, koniecznymi do ich zaspokojenia. W kręgu zainteresowań glottodydaktyków znalazły się również zagadnienia związane z leksykalną dostępnością tekstów pisanych i mówionych oraz uwarunkowaniami inferencji leksykalnej. Badaniami objęto także organizację jednostek słownikowych w pamięci długotrwałej oraz mechanizm przetwarzania danych językowych przez pamięć krótkotrwałą. Chęć podnoszenia efektywności procesu opanowywania leksyki zaowocowała natomiast analizą czynników wpływających na jego przebieg oraz opracowaniem procedur pomiaru bogactwa słownikowego uczących się, czyli rozmaitych testów kompetencji leksykalnej.

Glottodydaktyka polonistyczna, choć jest dziedziną młodą, stara się nadążyć za głównym nurtem badan światowych (zob. Miodunka, 2009). Wskazanie i uporządkowanie treści nauczania w obszarze leksyki nastąpiło jeszcze w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Opracowano wówczas listy słownictwa najczęściej używanego (Zgółkowa, 1992), tematycznego (Cygalski-Krupa, 1986) oraz katalogi zagadnień tematycznych o dużych walorach komunikacyjnych (zob. Martyniuk, 1992, 1999, 2004). Powstałe w ostatnich latach monografie metodyczne oraz prace zbiorowe poświęcone dydaktyce ogólnej i szczegółowej wyraźnie podkreślają rolę i znaczenie rozwijania kompetencji leksykalnej uczących się. Kwestia ta przewija się również w artykułach publikowanych w tomach pokonferencyjnych. Są jej także świadomi autorzy podręczników do nauki polszczyzny (zob. Pięcińska, 2006; Seretny 2007a, 2008b; Gębal, 2009) oraz słowników pedagogicznych (zob. m.in. Kurzowa, Zgółkowa, 1992; Kurzowa, 1999; Seretny, 2003a; Zgółkowa, 2008, 2009).

Badanie kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego jako obcego pozostawało jednakże do tej pory poza głównym nurtem zainteresowań naukowców. Glottodydaktyka polonistyczna nie dysponuje więc danymi, dzięki którym wiadomo byłoby: ile słów znają uczący się języka polskiego jako obcego na poszczególnych poziomach zaawansowania? jak dobrze je znają? ile powinni ich znać, by angażować się w określone działania komunikacyjne? jak szybko uczą się nowych wyrazów? co wspomaga, a co hamuje ten proces? jakie aspekty znajomości słowa sprawiają im największe trudności? itp. Brak odpowiedzi na te pytania w postaci wskaźników o charakterze ilościowym i jakościowym powoduje, że nauczanie leksyki w języku polskim jako obcym ma – być może – charakter mniej uporządkowany, a przez to mniej efektywny.

Ukierunkowany leksykalnie pomiar efektywności procesu kształcenia jest zagadnieniem ważnym zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Dydaktykom umożliwia:

- szacowanie poziomu biegłości leksykalnej uczących się w odniesieniu do oczekiwanego,

- przydzielanie uczących się do grup o podobnym poziomie biegłości na podstawie ich potencjału leksykalnego,
- określanie deficytów leksykalnych uczących się i w konsekwencji odpowiednie kierunkowanie procesu kształcenia językowego⁵.

W wymiarze teoretycznym natomiast dzięki wynikom pomiaru można porównywać wielkość słownika pasywnego i aktywnego użytkowników języka oraz badać wzajemną zależność obu zasobów. Możliwe staje się również określanie dynamiki przyrostu słownikowego uczących się o tym samym lub różnych językach pierwszych, a także analiza czynników, które go wspomagają bądź hamują. Analiza osiągnięć przyczynia się do lepszego rozumienia zjawiska, jakim jest proces opanowywania słownictwa, oraz do odkrycia determinantów warunkujących jego powodzenie. Pośrednio zaś umożliwia wgląd w strukturę słownika mentalnego użytkowników oraz badanie strategii uczenia się leksyki w języku obcym.

Zadaniem niniejszej pracy jest próba wypełnienia luki w przedstawionym powyżej obszarze glottodydaktycznych dociekań, a jej nadrzędnym celem opracowanie wiarygodnego narzędzia pomiaru wielkości zasobu słownikowego cudzoziemców uczących się polszczyzny zarówno na poziomie recepcji, jak i produkcji, które jednocześnie umożliwiłoby śledzenie dynamiki jego przyrostu. Jest ona także próbą weryfikacji na gruncie polskim wyników badań prowadzonych w obszarze języków światowych.

Ukierunkowanie badań w pierwszej kolejności na aspekt ilościowy wyrosło z podzielanego z Laufer (2001) przekonania, że postęp w nauce języka mierzy się najczęściej wielkością zasobu słownikowego uczących się, gdyż to ona przekłada się wprost proporcjonalnie na poziom ich ogólnej biegłości językowej (zob. Milton, 2006). Im więcej uczący się znają słów, tym więcej działań językowych są w stanie kompetentnie realizować (zob. m.in. Polański, 1982; Laufer, Nation, 1999; Synowiec, 1995). Możliwość obserwacji dynamiki przyrostu słownictwa umożliwia z kolei ocenę efektywności procesu dydaktycznego w postaci analizy czynnikowej.

Możliwość korzystania z wyników badania zasobu słownikowego uczących się języka polskiego jako obcego będzie ważna dla czterech grup odbiorców:

- nauczycieli,
- badaczy,
- samych uczących się,
- autorów materiałów dydaktycznych.

Nauczycielom umożliwi ocenę potencjału leksykalnego uczących się i w związku z tym – odpowiednie ukierunkowywanie procesu kształcenia językowego oraz/lub jego indywidualizację. Badacze z kolei będą mogli śledzić postępy uczących się o różnych lub tym samym języku pierwszym, badać dynamikę rozwoju ich zasobu

⁵ Wielkość zasobu leksykalnego uczących się wykazuje wysoką korelację z umiejętnością czytania ze zrozumieniem (Anderson, Freebody, 1981; Coady, 1997; Perfetti, 2007), na której opiera się nauka języka, oraz pisanie (Laufer, 1994; Leki, 2002). Jest więc czynnikiem determinującym nie tylko poziom ogólnej biegłości językowej, lecz także osiągnięć akademickich (Laufer, 2001: 242).

słownikowego w określonych warunkach oraz oceniać efektywność stosowanych rozwiązań dydaktycznych. Dla samych uczących się testy kompetencji leksykalnej mogą zaś stać się efektywnym narzędziem autoewaluacji. Dzięki nim będą się mogli przekonać, jak wiele słów, głównych nośników treści, już znają, a które powinni jak najszybciej opanować. Wyznaczenie, w przybliżeniu, oczekiwanego zasobu słownikowego uczących się na niższych stopniach zaawansowania umożliwi z kolei autorom przygotowywanie materiałów dydaktycznych o odpowiednim stopniu trudności oraz podręczników o odpowiedniej gęstości leksykalnej⁶. Możliwa stanie się również leksykalna standaryzacja testów badających stopień opanowania języka, dotycząca zarówno wypełnienia struktur pojawiających się w ćwiczeniach gramatycznych, jak i słownej warstwy tekstów stanowiących podstawę zadań badających rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych⁷.

Niniejsze opracowanie wpisuje się więc w nurt badań nad powiązaniem między stopniem znajomości słownictwa a ogólną biegłością w języku obcym. Składa się z dwóch części: teoretycznej oraz empirycznej. Pierwsza poświęcona jest szczegółowej i wieloaspektowej analizie zjawiska, jakim jest kompetencja leksykalna. Badania naukowe są zazwyczaj ściśle powiązane z określoną teorią, niemniej jednak w wypadku dyscyplin młodych, rozwijających się, jaką niewątpliwie jest glottodydaktyka, opierają się one zazwyczaj na prototeoriach (McLaughlin, 1989: 10), czyli wiązkach idei, które dopiero po jakimś czasie zaczynają tworzyć zwartą teorię. W niniejszej pracy ową wiązkę tworzą następujące uogólnienia:

- kompetencja leksykalna jest konstruktem złożonym, zespołem wielu wzajemnie powiązanych z sobą umiejętności;
- kompetencja leksykalna nie podlega bezpośredniej obserwacji; przejawia się ona w działaniach językowych użytkownika, które mogą mieć charakter receptywny (odbiorczy) oraz produktywny (nadawczy); o brakach w jej obszarze świadczą zaś zakłócenia w komunikacji lub jej zablokowanie;
- znajomość słowa może mieć charakter receptywny lub receptywno-produktywny;
- produktywna znajomość słowa opiera się na receptywnej, która ją wyprzedza;
- poszczególne fazy znajomości słowa mają nieostre granice, tworząc continuum przesuujące się od całkowitego braku znajomości, przez znajomość potencjalną, częściową do pełnej;

⁶ „Gęstość słownictwa podręcznika jest parametrem, który da się policzyć. Dla uczniów, którzy zaczynają dopiero naukę języka obcego, gęstość ta powinna wynosić 1:20, co oznacza, że każde słowo powinno pojawić się w tekstach i ćwiczeniach podręcznika około 20 razy – prawdopodobieństwo zapamiętania jednostek językowych o tzw. niższym stopniu powtarzalności jest bowiem niewielkie. W późniejszym okresie nauki języka stosunek ten może się wahać od 1:10 do 1:12” (Seretny, Lipińska, 2005: 99–100).

⁷ Aspekt drugi jawi się jako szczególnie istotny. W 2004 roku zostały wprowadzone w życie certyfikatowe testy biegłości z języka polskiego jako obcego, w których dążenie do standaryzacji wymagań stanowi nadrzędne kryterium wszelkich działań podejmowanych przez organizatorów.

- pełne opanowanie znajomości słowa jest rezultatem zespolenia w jedną całość formy (grafii, fonii, fleksji, derywacji) i jej odniesień do rzeczywistości pozajęzykowej, przy czym forma i system odniesień winny się wzajemnie wywoływać;
- znajomość leksyki ma charakter progresywno-regresywny.

Uogólnienia te są konceptualizowane i/lub operacjonalizowane w poszczególnych częściach pracy, tworząc jej podstawy teoretyczne.

W rozdziale otwierającym część pierwszą zostały przedstawione i omówione modele kompetencji komunikacyjnej oraz status komponentu leksykalnego w poszczególnych rozwiązaniach. Dwa kolejne rozdziały ukazują wielowymiarowy i niejednoznaczny charakter konstruktów pojęciowych, jakim jest znajomość słowa, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu produkcji i recepcji leksykalnej. Zaprezentowano w nich dotychczas opracowane modele wzajemnych relacji między receptywnym i produktywnym opanowaniem leksyki, przedstawiona została także własna propozycja ujęcia tego złożonego fenomenu. W kolejnych częściach pracy omawia się i analizuje jakościowe oraz ilościowe sposoby badania kompetencji leksykalnej uczących się języka stosowane w glottodydaktyce światowej. Ukazanie polskich doświadczeń, pozostających w większości poza nurtem glottodydaktycznym, miało na celu osadzenie proponowanego rozwiązania w kontekście rodzimym.

Omówienie procesu powstawania testu stanowi treść kolejnego rozdziału, który otwiera część empiryczną pracy. Ukazano w nim kryteria selekcji materiału leksykalnego do badań kompetencyjnych oraz determinanty doboru technik testowania. W rozdziale następnym natomiast przedstawiony został sposób opracowania list wyrazowych, stanowiących źródło ekscerpcji materiału badawczego. Rekonceptualizacja i, w konsekwencji, reorganizacja istniejących zestawień słownictwa była wynikiem analizy celów oraz potrzeb nauczania języka polskiego jako obcego w obecnej rzeczywistości. W rezultacie powstały trzy zmodyfikowane i unowocześnione wykazy słownictwa (zob. Aneks 2 na płycie CD). Pierwszy obejmuje leksykę określoną mianem minimum, drugi – słownictwo elementarne, trzeci – podstawowe (zob. Zgółkowska, 2008: VII). Zostały one uporządkowane techniką *gron wyrazowych*, która umożliwia integrację komponentu leksykalnego i gramatycznego. Jest to pierwsza tego rodzaju propozycja na gruncie glottodydaktyki polonistycznej, która stanowi integralną część pracy.

Kolejne rozdziały prezentują narzędzia pomiaru, sposoby ewaluacji wyników oraz rezultaty badań prowadzonych w latach 2008–2009. Miały one na celu określenie wielkości zasobu słownikowego różnych grup uczących się polszczyzny w odniesieniu do ramy referencyjnej, jaką jest leksyka podstawowa (zob. Grabias, 1992; Markowski, 1992; Zgółkowska, 1992, 2008, 2009), oraz obserwację dynamiki jego przyrostu na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego. Pracę zamykają wnioski oraz postulaty badawcze.

I. KOMPETENCJA LEKSYKALNA W MODELACH JĘZYKOWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

1. Wprowadzenie

Komunikacja językowa to proces, w którym interlokutorzy, pełniąc na zmianę funkcje nadawców i odbiorców, uczestniczą w przekazywaniu informacji. O skuteczności i fortunności tego procesu decyduje wiele wzajemnie powiązanych czynników. Jednym z podstawowych jest znajomość kodu oraz stopień jego opanowania. Partnerzy, aby mogli się nawzajem rozumieć, muszą się posługiwać tym samym systemem znaków, przy czym podobny poziom znajomości systemu jest czynnikiem dodatkowo sprzyjającym efektywnej komunikacji. Opanowanie umiejętności tworzenia poprawnych pod względem językowym zdań nie gwarantuje jednak osiągnięcia porozumienia. Równie ważna jest bowiem znajomość norm społeczno-kulturowych narzucających umowne reguły użycia języka, która warunkuje dobór środków językowych oraz pozajęzykowych stosownych do kontekstu.

W akcie komunikowania ludzie nie występują bowiem wobec siebie (...) jako osobniki wyrażające swoje stany poznawcze i uczuciowe. Są oni reprezentantami określonych ról społecznych, a proces mówienia odbywa się zawsze w ramach kulturowo określonego porządku społecznego (Piotrowski, 1980: 95).

Umiejętność posługiwania się językiem w sposób poprawny, skuteczny, adekwatny do kontekstu, zgodny z intencją mówiącego i dostosowany do oczekiwań słuchacza nazwana została *kompetencją komunikacyjną*. Jej badaniami w szeroko rozumianym kontekście uczenia się/nauczania języka docelowego zajmowało się wielu naukowców¹, którzy w podejmowanych przez siebie rozważaniach koncentrowali się na różnych aspektach tego zagadnienia. Mirosława Stawna (1991: 54–55) w pracy poświęconej podejściu komunikacyjnemu w dydaktyce języków obcych wyróżniła cztery obszary naukowych dociekań. Pierwszy to analizy teoretyczne, charakteryzujące się perspektywą socjolingwistyczną. W nurcie drugim i trzecim

¹ Byli to, m.in., L. Jakobovits (1970), D. Hymes (1972), W. Rivers (1973), M. Halliday (1970, 1974), C. Paulston (1974, 1990), J. van Ek (1978), S.M. Ervin-Trip (1978), H.G. Widdowson (1978), M. Canale i M. Swain (1980), J. Munby (1978), M. Canale (1983), S.J. Savignon (1972), L. Bachman (1990), M. Celce-Murcia i in. (1995), L. Bachman i A. Palmer (1996), a także autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003).

pozostają rozwiązania o charakterze metodycznym poświęcone rozwijaniu umiejętności skutecznej komunikacji bądź kładące nacisk na konieczność włączania do nauczania języka elementów socjokulturowych. Obszar ostatni to badania integracyjne, w których teorie kompetencji komunikacyjnej łączy się z analizą dyskursu. Do kierunków wyróżnionych na początku lat dziewięćdziesiątych przez Stawną obecnie należy dodać także ujęcia kompetencji komunikacyjnej zaproponowane w kontekście badań biegłości językowej.

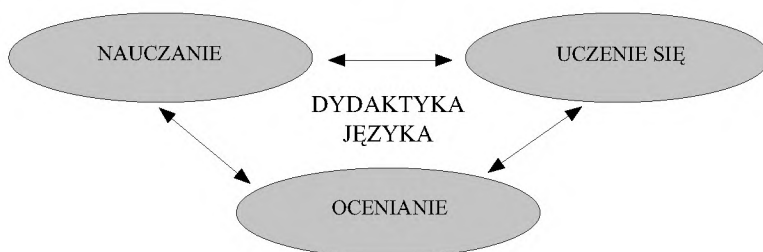
Przedstawiciele pierwszego kierunku interesowało przede wszystkim użycie języka, czyli społeczny wymiar komunikacji językowej (Hymes, 1972), a także spojrzenie na język jako na kontekstową realizację różnych funkcji (Halliday, 1974). W podejściu metodycznym, „sprawnościowym”, uwypuklano konieczność rozwijania u uczących się języków obcych umiejętności skutecznej komunikacji, którą postrzegano jako daleko ważniejszą niż umiejętność formułowania poprawnych pod względem gramatycznym wypowiedzi (zob. Rivers, 1973). Ujęcie socjolingwistyczne kładło z kolei nacisk na konieczność kształtowania u użytkowników danego systemu komunikacji świadomości i wrażliwości socjokulturowej, a nie jedynie językowej (zob. Paulston, 1974). W ujęciu „integracyjnym” (Widdowson, 1978; Munby, 1978) kompetencję komunikacyjną widziano zaś jako swoistą syntezę znajomości reguł gramatycznych, wiedzy o tym, jak język funkcjonuje w kontekstach społecznych, a także umiejętności łączenia w całość wypowiedzeń zgodnie z zasadami dyskursu (Stawna, 1991: 58). Przedstawiciele ostatniego nurtu natomiast starali się wyróżnić czynniki mające wpływ na sprawność komunikacyjną oraz poziom biegłości językowej porozumiewających się podmiotów.

Złożona natura kompetencji komunikacyjnej skłoniła część badaczy do podjęcia prób wyróżnienia komponentów tworzących jej strukturę. Punktem wyjścia stała się dla nich obserwacja działań podejmowanych przez użytkowników języka oraz ich analiza uwzględniająca czynniki warunkujące skuteczność i fortunność aktu komunikacji. Konceptje przedstawiane przez uczonych mają, jak pisze Gary A. Cziko (1984), charakter dwojaki: opisowy (*descriptive models of communicative competence*) lub operacyjny (*working models of communicative competence*). Autorzy pierwszych próbują wyodrębnić i zdefiniować elementy wiedzy oraz umiejętności językowych, umożliwiające użytkownikom skuteczne i adekwatne do kontekstu porozumiewanie się. Twórcy drugich – nie tylko wyróżniają i nazywają poszczególne komponenty kompetencji komunikacyjnej, lecz także starają się ukazać wzajemne powiązania i zależności pomiędzy nimi.

Wielość ujęć proponowanych przez badaczy sprawia, że niemożliwe staje się wyczerpujące przedstawienie wszystkich modeli kompetencji komunikacyjnej powstałych w ostatnich dziesięcioleciach. Wybór koncepcji przedstawionych poniżej został zdeterminowany przez kilka współzależnych czynników. Pierwszym, ze względu na cel pracy, było osadzenie ujęcia w kontekście badań biegłości językowej; drugim – nowatorstwo koncepcji; trzecim zaś – jej dydaktyczne nachylenie. Omówione więc zostały:

- propozycja Della Hymesa, ze względu na jej pionierski charakter;
- rozwiązania zaproponowane w pracach Michaela Canalego i Merrill Swain, które były pierwszą próbą przeniesienia myśli Hymesa na grunt szeroko rozumianej dydaktyki języka;
- ujęcie przedstawione przez Lyle'a Bachmana oraz Lyle'a Bachmana i Andrea Palmera, będące konceptualizacją narzędzi do badania biegłości językowej;
- dydaktyczna propozycja twórców ESOKJ, wyraźnie osadzona w triadzie: nauczanie, uczenie się, ocenianie (zob. rysunek 1).

Publikacje tych prac można jednocześnie uznać za swoiste znaczniki kolejnych etapów rozwoju myśli glottodydaktycznej.



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1. Triada dydaktyki języka

2. Modele i ujęcia językowej kompetencji komunikacyjnej

2.1. Koncepcja Della Hymesa (1972)

Termin *kompetencja językowa* pojawił się w językoznawczym dyskursie w latach sześćdziesiątych. Jego autorem jest Noam Chomsky, który w swoim przełomowym dziele *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) wprowadził klasyczne już dziś rozróżnienie na kompetencję (*competence*) i performancję (*performance*) językową. Tę pierwszą utożsamił ze znajomością języka rozumianą w kategoriach abstrakcyjnych umiejętności idealnego rodzimego użytkownika, który, będąc członkiem homogenicznej społeczności, dzięki znajomości określonego zbioru elementów znaczących i funkcjonalnych oraz reguł ich łączenia, może tworzyć i rozumieć nieskończenie wiele poprawnych pod względem gramatycznym struktur językowych. Drugą natomiast zdefiniował jako faktyczne użycie języka w rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej. Przedmiotem badań stworzonej przez amerykańskiego lingwistę teorii była wyłącznie wyidealizowana kompetencja językowa, gdyż, jego zdaniem,

(...) działania językowe w trakcie stosowania wiedzy językowej – faktycznej performancji, nie podlegają żadnym istotnym z punktu widzenia gramatyki ograniczeniom,

jakimi mogą być zaburzenia uwagi, dekoncentracja, zmiana zainteresowania, błędy (przypadkowe lub charakterystyczne) (Chomsky, 1965: 3)².

Generatywna teoria języka stworzona przez Chomsky'ego nie próbowała więc wyjaśnić sposobów kodowania komunikatu przez nadawcę, nie opisywała także procesów dekodowania otrzymanego przekazu. Nie uwzględniała również kontekstu, w którym dochodzi do jego transmisji. Innymi słowy, nie zajmowała się zupełnie rolą języka jako środka komunikacji³.

Takiemu spojrzeniu na język zdecydowanie sprzeciwił się Hymes (1972), tworząc pojęcie *kompetencji komunikacyjnej* jako konkurencyjne dla *kompetencji lingwistycznej*. Analiza zjawisk językowych ujmowana z perspektywy idealnego mówiącego-słuchającego całkowicie i niesłusznie pomijała bowiem, zdaniem autora, pragmatyczny wymiar komunikacji.

Według Hymesa, teoria języka nie powinna przybierać formy abstrakcyjnego modelu o charakterze hipotetyczno-dedukcyjnym. Język jest bowiem przede wszystkim narzędziem komunikacji uwarunkowanej społecznie oraz kulturowo, co musi znaleźć odbicie w jego opisie. Model powinien uwzględniać konstytutywną rolę determinantów socjologicznych, czyli sposobów, w jaki mówiący postrzega świat, jego wymiar społeczny, i odpowiednio, w zależności od kontekstu, różnicuje dobór struktur i sposoby mówienia. Powinien brać pod uwagę także heterogeniczność społeczności posługującej się danym systemem komunikacji oraz zróżnicowany poziom kompetencji cechujący poszczególnych użytkowników⁴.

Postulowana przez Hymesa konieczność uwzględniania w opisie języka kontekstu oraz uczestników aktu komunikacji znalazła odbicie w jego pracy z 1974 roku. Wyróżnił w niej, i nazwał, 16 komponentów interakcji językowej. Ujął je w osiem kategorii, tworząc dla nich bardzo nośny akronim – SPEAKING (ang. *mówienie*), jako skrót od następujących elementów (Hymes, 1974: 55–62):

S ETTING AND SCENE	→	otoczenie,
P ARTICIPANTS	→	uczestnicy,
E NDS	→	cele,
A CT SEQUENCE	→	sekwencja aktów mowy,
K EYS	→	tonacje,
I NSTRUMENTALITIES	→	narzędzia,
N ORMS	→	normy,
G ENRE	→	gatunek.

² Cytaty z prac zagranicznych w tłumaczeniu własnym.

³ Gramatyka generatywna badała gramatyczność i akceptowalność tzw. zdań językoznawczych, a nie empirycznych. Analizie poddawano konstrukcje pozbawione wartości jednostkowej, nieodnoszące się do żadnej konkretnej sytuacji (zob. Bobrowski, 1998: 86–87).

⁴ Dell Hymes (1972) powołuje się na prace Williama Labova, który opisał podwójną kompetencję fonologiczną na poziomie recepcji, a jedynie pojedynczą na poziomie produkcji u afroamerykańskich dzieci pochodzących z niższych warstw społecznych. Rozumiały one standardowy angielski i tzw. czarny angielski, lecz posługiwały się wyłącznie tym drugim.

Otoczenie aktu komunikacji, w ujęciu Hymesa, ma wymiar zarówno fizyczny (czas i miejsce), jak i psychologiczny (atmosfera, stopień zażyłości między uczestnikami wydarzenia). W opisie nie można pomijać także celu komunikacji, jej nastroju oraz charakteru (nazwanego tonacją). Narzędzia odnoszą się do rejestru oraz stopnia formalności wypowiedzi. Normy to zasady, które rządzą zachowaniem uczestników aktu komunikacji oraz wydarzeniem komunikacyjnym jako takim. Rodzaj toczonego dyskursu określony zaś został mianem gatunku. Hymes podkreśla, że w analizie poszczególnych wydarzeń komunikacyjnych należy brać pod uwagę wszystkie komponenty, gdyż każdy z nich wpływa na dobór środków językowych stosowanych przez użytkowników.

Takie spojrzenie na zjawiska językowe wyklucza ujmowanie ich jedynie w kategoriach gramatyczności/niegramatyczności, co proponował model generatywny. Trzeba je, zdaniem Hymesa (1972: 281), widzieć w czterech wymiarach, które nie mają natury binarnej, lecz stopniowalną. Są nimi:

- możliwość (stopień możliwości),
- wykonalność (stopień wykonalności),
- odpowiedniość (stopień odpowiedniości, adekwatności),
- realizacja (stopień, częstość realizacji) i jej konsekwencje.

Pierwszy każe spojrzeć na komunikację przez pryzmat tego, co jest możliwe w języku z formalnego punktu widzenia ze względu na cechy systemu⁵. Drugi wskazuje na konieczność uwzględnienia w analizach jej uwarunkowań o charakterze psycholingwistycznym. Stopień dostępności środków umożliwiających użytkownikowi działania językowe może się bowiem zmieniać w wyniku działania czynników, takich na przykład jak ograniczenia percepcji, zaburzenia pamięci, zmęczenie. Odpowiedniość z kolei odsyła do socjolingwistycznych determinantów aktu komunikacji, a zatem do konieczności określenia stopnia adekwatności oraz fortunności wypowiedzi zarówno w odniesieniu do kontekstu sytuacyjnego, jak i ocen partnerów. Realizacja zaś to faktycznie zaistniały akt komunikacji wraz z wszystkimi jego następstwami. Struktura czwartego parametru z góry zakłada, że nie wszystkie akty są doskonałe. Wydarzenie obejmuje bowiem nie tylko to, co możliwe, wykonalne, odpowiednie i zostało wykonane, lecz również i to, co nie do końca możliwe i zupełnie nieodpowiednie, a jednak zostało wykonane⁶.

Kompetentnym użytkownikiem języka, dowodzi Hymes, jest więc nie tyle ten, kto tworzy i rozumie poprawne pod względem gramatycznym wypowiedzi, ile ten, kto umie je dostosować do kontekstu, w którym są tworzone, oraz rozpoznać ich stosowność⁷. „Gdyby nie istniały określone zasady użycia języka – pisał – niektóre

⁵ W tym wymiarze należałoby umiejscowić ogólną kompetencję językową w znaczeniu Chomsky'ego, przynajmniej w tej wersji, jak słusznie zauważa A. Piotrowski (1980: 96), w której ogranicza się ona do gramatyki.

⁶ Zdanie może więc być gramatycznie poprawne, niezręczne, taktowne i rzadko używane (Hymes, 1972: 281–282).

⁷ Badania wykazały jednoznacznie, że dla użytkowników języka pewne zdania gramatycznie poprawne mogą być nieakceptowalne, podczas gdy niektóre zdania niepoprawne są możliwe do zaakceptowania (zob. Awdiejew, Habrajska, 2004: 19).

reguły gramatyczne byłyby zupełnie bezużyteczne” (Hymes, 1972: 278). Zdaniem amerykańskiego badacza, czynnikiem kształtującym formę językową jako całość nie są bowiem struktury gramatyczne, a akty mowy.

To, co jest z gramatycznego punktu widzenia tą samą strukturą, może być stwierdzeniem, rozkazem lub prośbą. Dwie różne pod względem gramatycznym struktury mogą zaś pełnić tę samą funkcję – na przykład prośby (Hymes, 1972: 277).

Konstrukcja, która pojawi się jako faktyczna realizacja aktu, będzie wynikiem działania czynników kontekstowych, a nie lingwistycznych. Kompetentne posługiwanie się językiem (*competent linguistic performance*), podkreśla Hymes, zależy więc od wielu różnych czynników, a nie wyłącznie od poziomu wiedzy lingwistycznej.

Zdrowe dziecko przyswaja wiedzę nie tylko o budowie gramatycznie poprawnych zdań, ale też o odpowiednim ich użyciu. Wykształca ono kompetencję dotyczącą tego, kiedy mówić, kiedy nie, co mówić do kogo, kiedy, gdzie, w jaki sposób. A zatem opanowuje repertuar aktów mowy, by brać udział w wydarzeniach komunikacyjnych i móc oceniać ich wykonanie u innych (...). Kompetencja użycia języka (*competency for use*), podobnie jak i kompetencja gramatyczna, jest częścią tej samej matrycy rozwojowej (Hymes, 1972: 277–279).

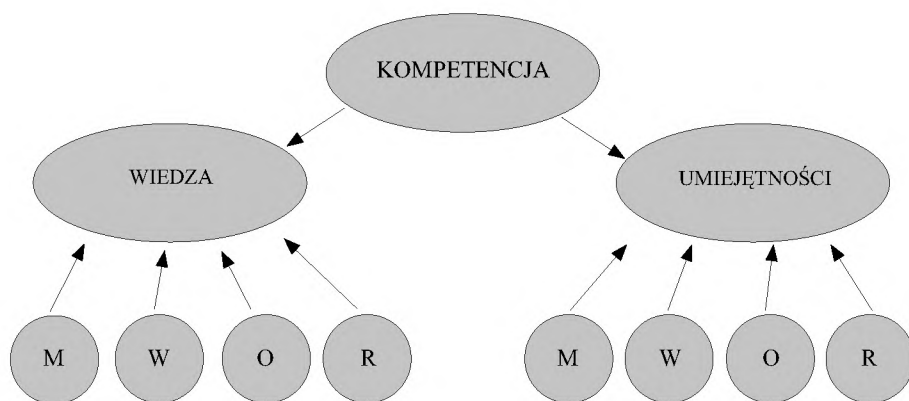
Uczestnictwo w akcie komunikacji przeciętnego użytkownika języka jest więc możliwe dzięki posiadanej przez niego *kompetencji komunikacyjnej*, która obejmuje zarówno wiedzę w zakresie wszystkich wyróżnionych przez niego obszarów, jak i zdolność do jej użytkowania w obrębie systemu komunikacyjnego, którym się posługuje⁸ (zob. rysunek 2). Wiedząc, co jest możliwe, a zatem mając do dyspozycji repertuar określonych środków językowych, dzięki posiadanym umiejętnościom użytkownik ocenia ich przydatność (w kategoriach zamierzonego celu komunikacyjnego), a następnie dobiera je, w zależności od kontekstu, w jakim zachodzi akt komunikacji, uwzględniając przy tym swoje cele oraz społeczne i konwencjonalne reguły użycia języka.

Koncepcja D. Hymesa stara się więc ująć w pojęciu kompetencji komunikatywnej obok czynników poznawczych także emocjonalne i wolicjonalne, pozwalające poruszać się użytkownikowi języka nie tylko w przestrzeni znaczeń przekazywanych w konwersacji (lub ogólniej – w zachowaniu komunikatywnym), lecz w przestrzeni norm, wartości, postaw, a więc na scenie życia społecznego (Piotrowski, 1980: 104).

Mimo że Hymes nie wyróżnił w swojej koncepcji znajomości słownictwa jako osobnego komponentu⁹, nie sposób w rozważaniach nad kompetencją leksykalną pominąć rozważań amerykańskiego antropologa. Stała się ona bowiem zaczątk-

⁸ Dell Hymes podkreśla jednak, że zarówno poziom wiedzy, jak i umiejętności jej użytkowania przez poszczególnych uczestników wymiany, mogą być bardzo zróżnicowane (1972: 283).

⁹ Znajomość środków językowych, w tym słownictwa, jest w jego koncepcji częścią wiedzy językowej, której opanowanie/przyswojenie, aczkolwiek konieczne, nie gwarantuje fortunności aktu komunikacji.



- M – możliwość (stopień możliwości),
- W – wykonalność (stopień wykonalności),
- O – odpowiedzialność (stopień odpowiedzialności),
- R – realizacja (stopień, częstość realizacji).

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Kompetencja komunikacyjna w ujęciu D. Hymesa (1972)

kiem nowego myślenia o komunikacji językowej. Kompetencja komunikacyjna w jego ujęciu jest zjawiskiem rozpatrywanym z perspektywy użytkownika, a nie systemu *per se*. Perspektywa ta została przyjęta w dydaktyce języków obcych, doprowadzając w latach siedemdziesiątych do „metodologicznego przewrotu”. Kształceniu zdominowanemu dotychczas przez struktury nadano nowy wymiar, w którym język stał się narzędziem komunikacji umożliwiającym rozprzestrzenianie się myśli, a celem nauczania stało się rozwijanie praktycznych umiejętności posługiwania się nim w różnych sytuacjach (zob. van Ek, Trim, 1975, 1991). Obok reguł gramatycznych pojawiły się więc w programach dydaktycznych inwentarze intencjonalno-pojęciowe¹⁰, czyli zestawy wypowiedzeń wyrażających określone intencje komunikacyjne oraz katalogi tematyczne, będące uporządkowanymi pojęciowo zbiorami słów i fraz.

¹⁰ Funkcje grupowane są w nich w kategorie (takie np. jak: *udzielanie i zdobywanie informacji; wyrażanie poglądów własnych, uzyskiwanie informacji o opiniach innych ludzi*), które dzielą się dalej na subkategorie (np. w *udzielaniu i zdobywaniu informacji* rozróżnia się: *identyfikowanie, relacjonowanie, poprawianie*). Pojęcia natomiast dzieli się na ogólne i szczegółowe. Te pierwsze ujmowane są bardzo szeroko. Należą do nich m.in. *przestrzeń, czas, ilość, egzystencja*. W ich ramach wyróżnia się zaś jednostki mniejsze – subkategorie (np. w ramach pojęcia *egzystencja* wyróżniono: *obecność/nieobecność, dostępność/niedostępność*). Pojęcia szczegółowe natomiast to np. *dom i mieszkanie, środowisko, życie codzienne* itp.

2.2. Model Michaela Canalego i Merrill Swain (1980)

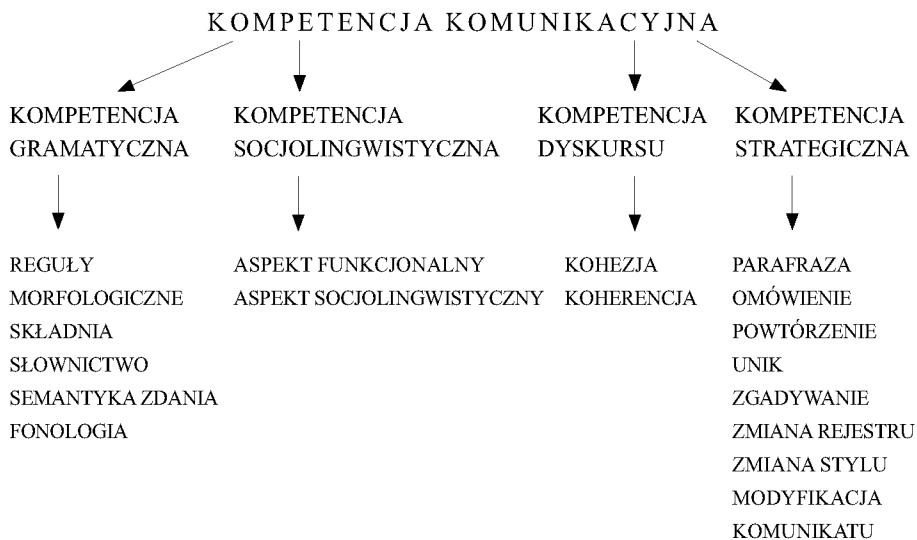
Model kompetencji komunikacyjnej przedstawiony w latach osiemdziesiątych przez Michaela Canalego i Merrill Swain (1980) w dużej mierze opierał się na koncepcji Della Hymesa. Autorzy propozycji wyłączyli z niego jednak umiejętność posługiwania się językiem (zdolność użycia), ponieważ uznali ten element za zbyt złożony, a przez to – umykający precyzyjnej definicji. Podkreślali jednak, że w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych mamy do czynienia z performancją, będącą zastosowaniem

(...) wiedzy, sprawności oraz umiejętności w psychologicznie (ograniczenia w pamięci, postrzeganiu, zmęczenie, zdenerwowanie, rozproszenie uwagi) i środowiskowo (hałas, odległość) trudnych warunkach (Canale, 1983: 5).

W ujęciu amerykańskich badaczy kompetencję komunikacyjną użytkownika języka tworzą trzy komponenty:

- kompetencja gramatyczna,
- kompetencja socjolingwistyczna,
- kompetencja strategiczna.

W 1983 roku Canale dodał do tego podziału czwarty komponent (zob. rysunek 3): kompetencję dyskursu, do którego przesunął kilka umiejętności należących we wcześniejszej wersji do kompetencji socjolingwistycznej.



Źródło: opracowanie własne na podst. Canale, Swain, 1980, 1983.

Rysunek 3. Komponenty kompetencji komunikacyjnej w ujęciu M. Canalego i M. Swain (1980) z uzupełnieniem M. Canalego (1983)

Kompetencję gramatyczną Canale i Swain utożsamiają z opanowaniem kodu, czyli systemowych środków językowych. Obejmuje ona znajomość słownictwa, zasad słowotwórstwa, gramatyki na poziomie zdania, lingwistyki semantycznej, wymowy oraz pisowni¹¹. Kompetencja ta umożliwia użytkownikowi dosłowne rozumienie znaczenia wypowiedzi, a także wyrażanie określonych treści.

Dzięki kompetencji socjolingwistycznej potrafi on różnicować wypowiedzi w zależności od miejsca, celu interakcji, statusu jej uczestników. Jest także świadomy tego, co można powiedzieć, a czego nie wypada mówić w danej sytuacji. Kompetencja ta to, innymi słowy, zdolność rozpoznawania i tworzenia adekwatnych w danym kontekście, a więc społecznie akceptowalnych wypowiedzi.

Kompetencja dyskursu językowego z kolei umożliwia łączenie form gramatycznych i znaczeń w spójną, jednorodną pod względem rodzaju wypowiedź (ustną lub pisemną). Kohezję uzyskuje się dzięki użyciu odpowiednich zaimków, spójników, wyrażen bliskoznacznych, które pozwalają na wiązanie pojedynczych zdań w strukturalną całość (mikropoziom wypowiedzi). Koherencję natomiast zapewnia stosowanie wskaźników zespolenia, które umożliwiają ustanowienie logicznych relacji między całymi grupami wypowiedzeń (makropoziom wypowiedzi).

Michael Canale i Merrill Swain zwrócili także uwagę na rolę i znaczenie działań, które podejmuje użytkownik, by naprawić/podtrzymać rwącą się komunikację. Dlatego też wyróżnili w swoim modelu kompetencję strategiczną. Zdefiniowali ją jako opanowanie umiejętności o charakterze werbalnym i pozawerbalnym, dzięki którym mówiący są w stanie poradzić sobie z trudnościami komunikacyjnymi¹². W propozycji Canalego i Swain kompetencja ta pełni funkcję „zarządzającą”, odpowiadając za wybór najwłaściwszego sposobu realizacji zamierzenia komunikacyjnego. Pozwala użytkownikowi manipulować środkami językowymi, paralingwalnymi oraz pozawerbalnymi. Kompetencja strategiczna jest więc w sensie jakościowym różna od pozostałych, tworzących model. Wchodzi ona bowiem w interakcję ze wszystkimi komponentami – kompensować można bowiem zarówno niedostatki w obszarze środków językowych, jak i umiejętności różnicowania wypowiedzi w zależności od kontekstu lub tworzenia spójnych przekazów. Ponadto jej strukturę tworzą czynniki indywidualne, niemające charakteru poznawczego (*non-cognitive aspects*). Są to, między innymi: pewność siebie, gotowość do podjęcia ryzyka, chęć działania itp.

Model stworzony przez Canalego i Swain ma charakter opisowy, gdyż nie ukazuje wzajemnych relacji między poszczególnymi komponentami. Nie jest więc możliwe określenie, w jaki sposób poziom ich opanowania przekłada się na

¹¹ Nazwa komponentu nie jest fortunna, gdyż w rzeczywistości obejmuje on znajomość wszystkich podsystemów języka. Bardziej adekwatne byłoby określenie kompetencja lingwistyczna.

¹² Przykładowymi działaniami strategicznymi odbiorcy są między innymi: prośba o powtórzenie lub o wolniejsze mówienie. Nadawca może natomiast sparafrazować swoją wypowiedź, przeformułować komunikat itp.

ogólny poziom kompetencji komunikacyjnej użytkownika. Koncepcja ta, mimo ocen krytycznych (zob. m.in. Bachman, Palmer, 1982; Widdowson, 2001), została przyjęta przez wielu badaczy zgłębiających zagadnienia związane z przyswajaniem, nauczaniem oraz testowaniem języka¹³. Uczonych przekonywała prostota modelu oraz łatwość, z jaką można było go przystosować do różnych obszarów naukowych rozważań (zob. Fulcher, Davidson, 2007). Jego przejrzysta konstrukcja umożliwiała bowiem tworzenie kolejnych, bardziej wyrazistych, obrazów kompetencji komunikacyjnej oraz zdolności użycia języka (Weir, 1990: 8).

W ujęciu Canalego i Swain znajomość *słownictwa* została eksplicytnie wyróżniona jako subkomponent kompetencji gramatycznej¹⁴. Autorzy nie sprecyzowali jednak, co kryje się pod tym pojęciem. Wydzielając słownictwo spośród innych środków wyrazu, wskazali jedynie, że jego opanowanie stanowi ważną i specyficzną część umiejętności językowych użytkownika.

2.3. Lyle Bachman i językowe umiejętności komunikacyjne (1990)

Kolejny model językowych umiejętności komunikacyjnych (*communicative language ability – CLA*) przedstawił Lyle Bachman (1990), który ogólnie zdefiniował je jako „wiedzę oraz zdolność jej wykorzystania przejawiającą się w adekwatnym, uwarunkowanym kontekstowo komunikacyjnym użyciu języka”¹⁵ (Bachman, 1990: 84). Tworząc swoją propozycję, Bachman oparł się na badaniach biegłości językowej użytkowników prowadzonych metodą testów kompetencyjnych (zob. Bachman, Palmer, 1982). Obserwacja i analiza zachowań kandydatów podczas egzaminu ujawniła, że osiągnane przez nich rezultaty nie zależą jedynie od poziomu umiejętności lingwistycznych. Ważnymi determinantami okazały się także cechy ich osobowości, style poznawcze, a także poziom wiedzy tematycznej.

Bachman wyróżnił więc trzy zasadnicze komponenty językowych umiejętności komunikacyjnych. Są nimi:

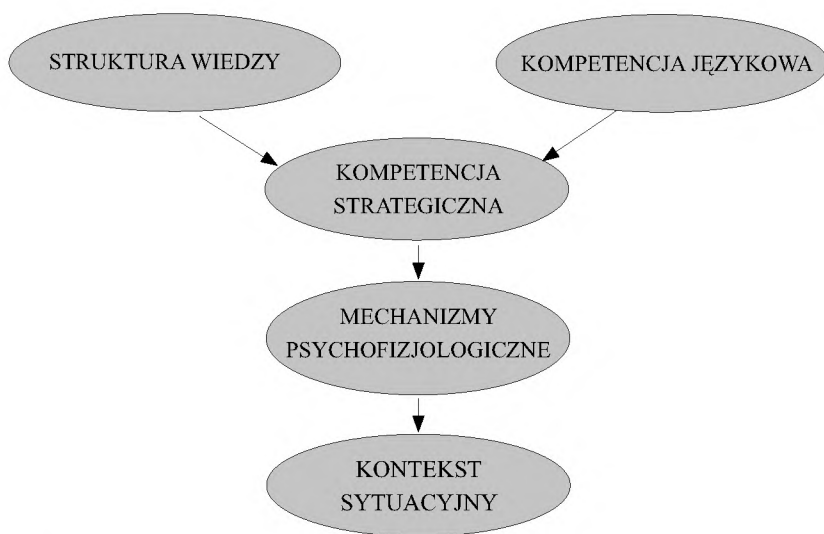
- kompetencja językowa,
- kompetencja strategiczna,
- mechanizmy psychofizjologiczne.

Pozostałe elementy modelu to struktura wiedzy kandydata oraz kontekst sytuacyjny, w którym dochodzi do aktu komunikacji (zob. rysunek 4).

¹³ Wyraźne nawiązanie do prac Michaela Canalego i Merrill Swain można znaleźć m.in. w koncepcjach językoznawców francuskich (zob. Zajac, 2009).

¹⁴ Dell Hymes (1972: 284–285) bardzo ogólnie mówił o środkach językowych, ujmując łącznie wszystko to, co z formalnego punktu widzenia jest możliwe w ramach danego systemu językowego.

¹⁵ Rozumienie kompetencji komunikacyjnej przyjęte przez Lyle’a Bachmana wyraźnie nawiązuje do definicji zaproponowanej przez Franka Candlina, zgodnie z którą „jest to umiejętność wykorzystania potencjału językowego w celu tworzenia znaczeń, które podlegają nieustannej modyfikacji w odpowiedzi na zmiany wynikające z sytuacji. Kompetencja komunikacyjna – to umiejętność negocjowania reguł i konwencji, a nie podążanie ścieżką wyznaczoną przez utarte zasady” (zob. Bachman, 1990: 84).



Źródło: Bachman, 1990: 85.

Rysunek 4. Zależności między komponentami językowych umiejętności komunikacyjnych – model L. Bachmana (1990)

W ujęciu Bachmana kompetencja językowa to znajomość języka, wiedza językowa (*set of knowledge components*) pożytkowana w trakcie komunikacji. Kompetencja strategiczna umożliwia zaś dobór środków wyrazu najbardziej odpowiednich dla danej interakcji w określonym kontekście sytuacyjnym. Mechanizmy psychofizjologiczne z kolei odnoszą się do neurologicznych i psychosomatycznych procesów zachodzących w trakcie aktu mowy, ujmowanego jako zjawisko fizyczne (Bachman, 1990: 84). Komunikacja nie zachodzi w próżni, dlatego w modelu ujęty został również kontekst sytuacyjny oraz wiedza użytkownika o świecie, determinująca charakter komunikacji.

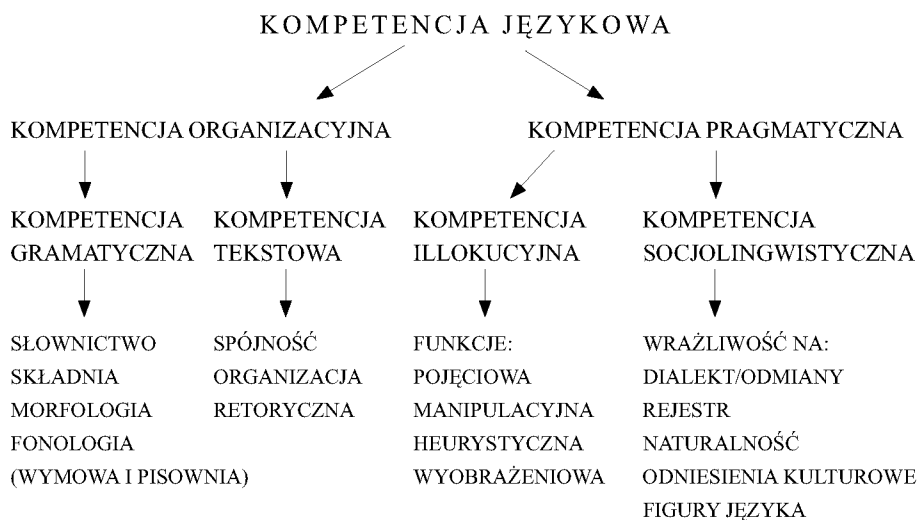
Najbardziej rozbudowanym komponentem modelu Bachmana jest kompetencja językowa. Jej ujęcie w postaci diagramu (zob. rysunek 5) jest rodzajem wizualnej metafory. Zaletą takiego rozwiązania, jak pisze autor, jest możliwość ukazania hierarchicznych relacji między poszczególnymi komponentami. Wadą natomiast jest to, że wydają się one nie – jak w rzeczywistości – wzajemnie zależne i powiązane, a rozdzielne i autonomiczne.

Kompetencja językowa obejmuje dwa komponenty: *organizacyjny* i *pragmatyczny*. Pierwszy umożliwia użytkownikowi recepcję tekstów, czyli rozumienie ich treści oraz intencji pragmatycznych, a także produkcję wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym. W drugim – będącym systemem wzajemnych zależności między sygnałami językowymi wysyłanymi w trakcie komunikacji przez jej uczestników a kontekstem komunikacyjnym – mieści się wiedza użytkownika na

temat użycia struktur językowych i umiejętność ich dostosowania do funkcji, jakie mają pełnić w określonej sytuacji.

Kompetencja organizacyjna dzieli się na *gramatyczną* i *tekstową*. Kompetencję *gramatyczną* tworzą komponenty cząstkowe, którymi są znajomość słownictwa, morfologii, składni, fonologii/grafii. Zarządza ona doбором odpowiednich środków językowych: słów – dla przekazania znaczeń, ich form i układu dla wyrażenia intencji, oraz elementów fonologicznych (dźwięków) lub graficznych (znaków) – niezbędnych do fizycznej realizacji wypowiedzi. Kompetencja *tekstowa* natomiast obejmuje znajomość zasad rządzących organizacją dyskursu, a także umiejętność stosowania ich w praktyce. Kohezja odpowiada za wyznaczanie właściwych w danym kontekście relacji semantycznych (takich jak referencja, substytucja, elipsa, koniunkcja). Czuwa także nad poprawnością tematyczno-rematycznej struktury tekstu. Organizacja retoryczna z kolei monitoruje jego strukturę conceptualną oraz sposób oddziaływania na odbiorcę. Dzięki jej opanowaniu użytkownik wie, jak rozwijać narrację, budować opis, porównanie, klasyfikację, jak dokonywać analiz. Umie też we właściwy sposób zaczynać, prowadzić i kończyć rozmowę, a także zwracać uwagę rozmówcy na określone aspekty wypowiedzi, wprowadzać i rozwijać jej określone wątki.

Kompetencja pragmatyczna w ujęciu Bachmana obejmuje zarówno kompetencję illokucyjną, jak i socjolingwistyczną. Kompetencja *illokucyjna* umożliwia użycie języka w celu realizacji różnych funkcji, pozwala także interpretować wartość illokucyjną wypowiedzi lub dyskursu. Dobór funkcji oraz sposób ich realizacji jest bowiem różny w zależności od kontekstu. Ujęcie kompetencji *illokucyjnej* w sposób



Źródło: Bachman, 1990: 87.

Rysunek 5. Komponenty kompetencji językowej w ujęciu L. Bachmana (1990)

eksplicytny nawiązuje do teorii aktów mowy¹⁶, znanej z prac Johana Austina (1962) oraz Johana Searla (1969). Sam podział funkcji opiera się zaś na propozycji przedstawionej przez Michaela Alexandra Kirkwooda Hallidaya (1973), który wyróżnił:

- *funkcję pojęciową*, za pomocą której użytkownik języka wyraża znaczenie, ujmując je w kategoriach doświadczania otaczającego nas świata, przedstawia propozycje, wymienia informacje na temat uczuć i wiedzy;
- *funkcję manipulacyjną*, która pozwala użytkownikowi wpływać na otaczający go świat (obejmuje funkcje instrumentalne, regulacyjne, interakcyjne);
- *funkcję heurystyczną*, umożliwiającą użytkownikowi poszerzanie wiedzy o świecie;
- *funkcję imaginacyjną*, umożliwiającą wykorzystanie języka do celów twórczych; przejawia się ona w żartach, metaforach, figuratywnym posługiwaniu się słowami.

W naturalnym użyciu języka występują one jednocześnie. Zadanie pracy domowej przez nauczyciela może być przykładem realizacji funkcji heurystycznej, pojęciowej i manipulacyjnej. Gdy uczący się zrobi to w sposób zabawny – w jego działaniach ujawnia się dodatkowo funkcja imaginacyjna (Bachman, 1990: 94).

Kompetencja *socjolingwistyczna* z kolei jest odpowiedzialna za poziom wrażliwości użytkownika na konwencje użycia języka w kontekście oraz umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej. Dzięki niej ma on również zdolność odróżniania dialektów, rejestrów oraz sformułowań naturalnych od brzmiących sztucznie, choć poprawnych pod względem strukturalnym (zob. Pawley, Syder, 1983; Wray, 2002). Umożliwia mu ona także interpretację nośników/odniesień kulturowych i figur językowych¹⁷.

Kompetencja strategiczna w modelu przedstawionym przez Bachmana jest widziana znacznie szerzej niż w propozycji Canalego i Swain. Nie jest ona bowiem uruchamiana wyłącznie w celu osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego w momencie, gdy zawodzą językowe i pozajęzykowe środki wyrazu. Jest rozbudowanym systemem umiejętności odpowiedzialnych za:

- planowanie,
- wykonanie,
- ocenianie działań komunikacyjnych.

W fazie *planowania* dochodzi do odszukania w pamięci długotrwałej odpowiednich środków językowych i ustalenia sposobów jak najefektywniejszego osiągnięcia celu komunikacyjnego. Komponent odpowiedzialny za *wykonanie* współdziała z mechanizmami psychofizjologicznymi, które umożliwiają realizację planu za pomocą kodu mówionego lub pisanego. Działania strategiczne są

¹⁶ Zgodnie z nią każda wypowiedź może być opisana w kategoriach lokucji, illokucji oraz perlokucji.

¹⁷ Znajomość skojarzeń wywoływanych w danej kulturze przez określone słowa, wydarzenia historyczno-polityczne, postaci itp. jest konieczna, by właściwie rozumieć oraz móc formułować komunikaty typu: *Zachowania naszych polityków przypominają chocholi taniec*.

uruchamiane zarówno na poziomie recepcji, jak i produkcji językowej. Mogą mieć charakter bardziej lub mniej świadomy. Luki w kompetencji językowej, socjolingwistycznej lub pragmatycznej sprawiają, że u uczących się działania te są bardziej świadome, a często wręcz celowo przez nich podejmowane. U rodzimych użytkowników zaś przebiegają najczęściej bezwiednie. Komponent *oceniańia* odpowiada za identyfikację informacji potrzebnych w celu zrealizowania konkretnego zamierzenia komunikacyjnego; określa, jakie kompetencje językowe dany użytkownik ma do dyspozycji, by móc cel ten skutecznie zrealizować; jest odpowiedzialny za „upewnienie się”, czy wszyscy uczestnicy aktu komunikacji mają podobną wiedzę oraz umiejętności językowe; na końcu zaś stwierdza stopień, w jakim udało się osiągnąć zamierzony cel komunikacyjny.

Model Bachmana, podobnie jak Canalego i Swain, ma charakter przede wszystkim opisowy, choć pojawiają się w nim elementy operacjonalizacji. Autor wymienia bowiem i szczegółowo przedstawia wszystkie komponenty językowych umiejętności komunikacyjnych, podejmując próbę ukazania zależności między elementami tworzącymi układ. Nie jest jednakże zupełnie jasne, jak stopień rozwoju/opanowania poszczególnych komponentów przekłada się na ogólny poziom językowych umiejętności komunikacyjnych. Wiadomo jedynie, że wszystkie, będąc wzajemnie zależne, mają wpływ na skuteczność i fortunność aktu komunikacji.

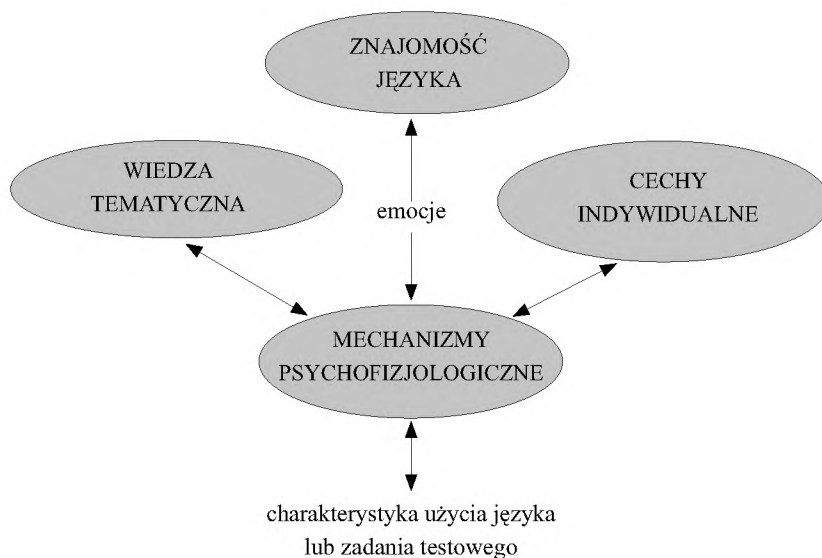
Komponent leksykalny został w tym modelu umiejscowiony w obrębie kompetencji gramatycznej. Jego pierwsza pozycja w wizualizacji o charakterze hierarchicznym może być uznana za dowód na rosnące znaczenie środków leksykalnych w procesie opanowywania języka. Rozbudowana, w stosunku do poprzedniego modelu, struktura kompetencji językowej świadczy bowiem wyraźnie, że punkt ciężkości, do tej pory spoczywający na społecznych i kulturowych uwarunkowaniach aktu komunikacji, przesuwa się powoli w kierunku środków językowych, których nieadekwatna znajomość może go zakłócić, a nawet zupełnie zablokować.

2.4. Modyfikacja modelu Lyle’a Bachmana – propozycja Lyle’a Bachmana i Adriana S. Palmera (1996)

W 1996 roku Lyle Bachman i Adrian S. Palmer przedstawili udoskonaloną wersję modelu językowych umiejętności komunikacyjnych (zob. rysunek 6). Modyfikacje obejmowały:

- wprowadzenie wiedzy tematycznej w miejsce ogólnej,
- wprowadzenie do modelu czynników afektywnych,
- zamianę kompetencji illokucyjnej na funkcjonalną,
- rekonceptualizację kompetencji strategicznej.

Przez wiedzę tematyczną (*topical knowledge*) autorzy koncepcji rozumieją zarówno zasoby wiadomości i informacji przechowywane w pamięci długoterminowej, jak i zdobyte przez użytkownika doświadczenie życiowe. Wiedza ta musi być uwzględniona w opisie, gdyż umożliwia mówiącemu odnoszenie się do otaczającej rzeczywistości. Wzory emocjonalne (*affective schemata*) są w tym ujęciu afektywnymi lub emocjonalnymi korelatami wiedzy tematycznej (zob. Bachman,



Źródło: Bachman, Palmer, 1996: 63.

Rysunek 6. Komponenty użycia języka i wykonania zadania testowego L. Bachmana i A.S. Palmera (1996)

Palmer, 1996: 65). Będąc „zbiorem” dotychczasowych doświadczeń emocjonalnych, stanowią swoistą mapę odniesień, w stosunku do której użytkownik świadomie lub podświadomie ocenia charakterystykę określonego zadania językowego¹⁸. Mogą sprawić, że jego realizacja będzie przebiegała bardzo sprawnie lub że zostanie wydatnie spowolniona, a nawet zablokowana.

Posługiwanie się językiem wymaga uruchomienia kompetencji językowej, uaktywnienia czynników afektywnych oraz wiedzy tematycznej. Integrację tych trzech komponentów w jedną spójną całość umożliwia kompetencja strategiczna, rozumiana w tym ujęciu jako zestaw strategii metakognitywnych, które operują, podobnie jak w propozycji Bachmana z 1990 roku, w trzech obszarach. Są nimi:

- wyznaczanie celu (np. identyfikacja zadania, wybór jednego lub więcej zadań, decyzja, czy należy zakończyć jego realizację, czy ją zarzucić),
- ocenianie zadania (w kategoriach możliwości jego wykonania oraz materiału niezbędnego do jego realizacji),
- planowanie realizacji (dobór elementów z obszaru wiedzy tematycznej i językowej koniecznych do realizacji zadania, sporządzenie planu/planów jego wykonania, wybór jednego z nich).

¹⁸ Obecnie przez zadanie rozumie się „celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie” (ESOKJ, 2003: 21).

Rozmawiając z określonym partnerem, mówiący dokonuje wyboru odpowiedniego tematu, opierając się na własnej wiedzy. Na jej podstawie ocenia i planuje sformułowania językowe potrzebne do realizacji wyznaczonego celu komunikacyjnego. Jeśli jednak w rozmowie pojawi się nowa informacja, to ponownie uruchamia etap oceniania, planowania i wyznaczania celu, który zakończy się użyciem innych form językowych. W trakcie komunikacji dochodzi więc do ciągłej interakcji między procesami metakognitywnymi, umiejętnościami językowymi danej osoby oraz jej stylami poznawczymi i wzorami emocjonalnymi. Oddziałują także na siebie mówiący oraz język, którym posługuje się on w określonym kontekście.

Pozostałe elementy modelu, w tym komponent leksykalny, mają identyczny układ i strukturę.

Bachman i Palmer tworzyli swoją koncepcję jako ramę referencyjną badań biegłości językowej, dlatego też często postrzegana jest ona nie tyle jako ogólne ujęcie kompetencji komunikacyjnej, ile jako konceptualizacja narzędzia pomiaru. Dzięki niej określone i zdefiniowane zostały kompetencje podlegające testowaniu w podejściu komunikacyjnym, przez co możliwe stało się otrzymywanie wiarygodnych próbek umiejętności językowych zdającego noszących znamiona autentyczności komunikacyjnej.

2.5. Europejski system opisu kształcenia językowego (2003) – model ukierunkowany dydaktycznie

Europejski system opisu kształcenia językowego opublikowany w 2001 roku w języku angielskim i francuskim¹⁹ jest owocem wieloletniej współpracy specjalistów z różnych krajów zajmujących się nauczaniem języków obcych²⁰. Dokument ten został pomyślany jako (ESOKJ, 2003: 13):

- propozycja opisu poziomów zaawansowania w kategoriach wiedzy i umiejętności językowych uczących się,
- taksonomiczna prezentacja poziomów biegłości językowej, która umożliwi pomiar wyników kształcenia językowego w dowolnym momencie procesu dydaktycznego,
- wspólna podstawa opisu systemu kształcenia językowego, którą można wykorzystywać przy opracowaniu programów języków nowożytnych, inwentarzy, egzaminów, podręczników itp.

Zawarta w ESOKJ koncepcja jest uważana

(...) za otwartą, dynamiczną, dającą się zastosować w różnych podejściach jako materiał do refleksji i konsultacji, a także jako punkt odniesienia w tworzeniu programów, materiałów, zadań egzaminacyjnych itp. Jest to niewątpliwie dzieło, które dało początek ewolucji w nauczaniu/uczeniu się języków obcych (Janowska, 2008: 35).

¹⁹ Polska wersja językowa pochodzi z 2003 roku, dlatego też w pracy stosowane jest odniesienie ESOKJ (2003).

²⁰ Prace nad jego ostateczną wersją trwały prawie dziesięć lat.

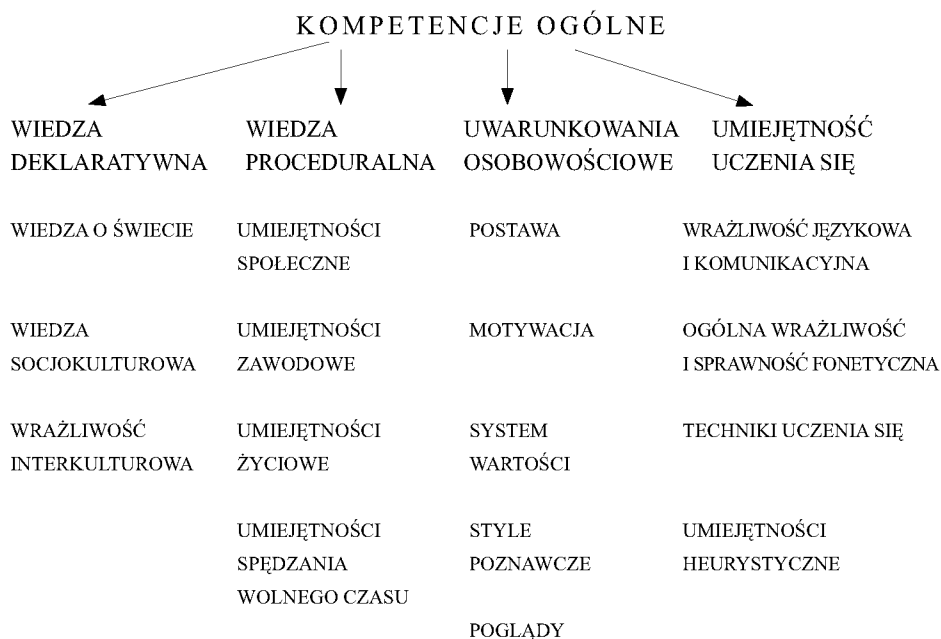
W ujęciu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* kompetencja komunikacyjna obejmuje dwa zasadnicze komponenty. Są to:

- kompetencje ogólne,
- kompetencje językowe.

Te pierwsze nie są bezpośrednio związane z językiem. Wpływają jednakże na ogólną „sprawność komunikacyjną i mogą być w związku z tym traktowane jako składniki kompetencji komunikacyjnej” (ESOKJ, 2003: 94). Składają się na nie (zob. rysunek 7):

- wiedza ogólna,
- umiejętności praktyczne,
- uwarunkowania osobowościowe,
- umiejętność uczenia się.

Wiedza ogólna użytkownika, inaczej – wiedza deklaratywna (*savoir*), gromadzona jest w pamięci długoterminowej w wyniku doświadczeń życiowych oraz edukacji²¹. Obejmuje wiadomości o miejscach, przedmiotach, bytach, związkach



Źródło: opracowanie własne na podst. ESOKJ, 2003: 94–99.

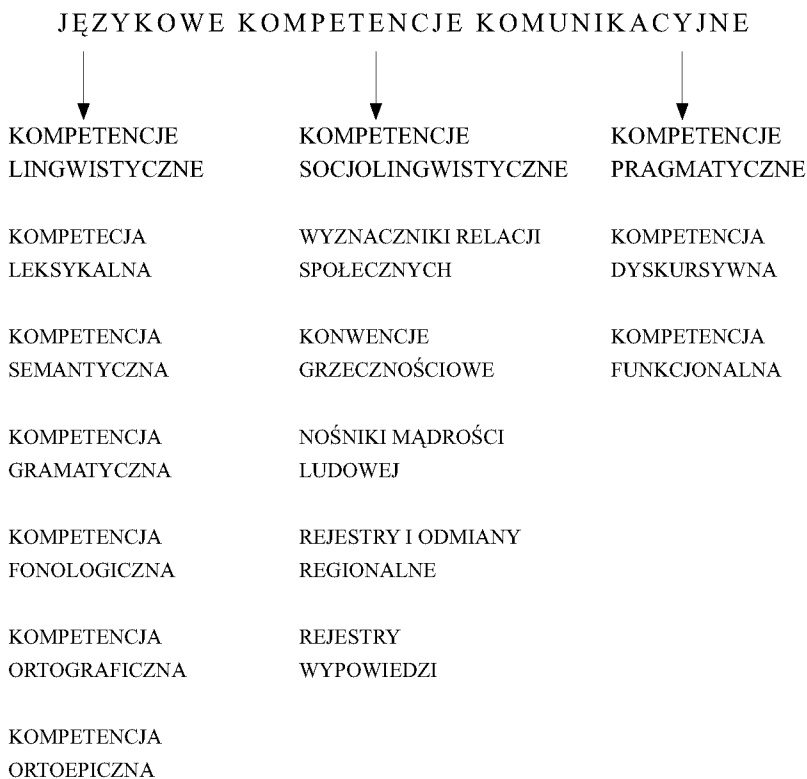
Rysunek 7. Kompetencje ogólne w ujęciu ESOKJ (2003)

²¹ Jest ona odpowiednikiem wiedzy tematycznej z modelu Lyle’a Bachmana i Adriana S. Palmera (1996).

logicznych, skutkowo-przyczynowych itp., a także o społeczeństwie i kulturze grupy posługującej się danym językiem. Jej przejawem jest także świadomość i rozumienie relacji między światem pochodzenia a światem społeczności języka docelowego (zob. ESKOJ, 2003: 94–96). *Wiedza proceduralna* z kolei (*savoir-faire*) to umiejętność stosowania w praktyce posiadanej wiedzy ogólnej. Przez *uwarunkowania osobowościowe* (*savoir-être*) autorzy dokumentu rozumieją style poznawcze użytkownika, postawę, poglądy, wyznawany system wartości. Mogą one mieć znaczący wpływ na kształt komunikacji, w wymiarze dydaktycznym zaś – na dynamikę procesu uczenia się oraz jego wynik. *Umiejętność uczenia się* (*savoir apprendre*) obejmuje między innymi zdolność obserwacji i analizy nowych zjawisk, uczestnictwa w nowych doświadczeniach, a także włączania nowej wiedzy do już posiadanej i ugruntowanej.

Drugi komponent kompetencji komunikacyjnej stanowią umiejętności językowe *sensu stricto* (zob. rysunek 8). Tworzą je:

- kompetencje lingwistyczne,
- kompetencje socjolingwistyczne,
- kompetencje pragmatyczne.

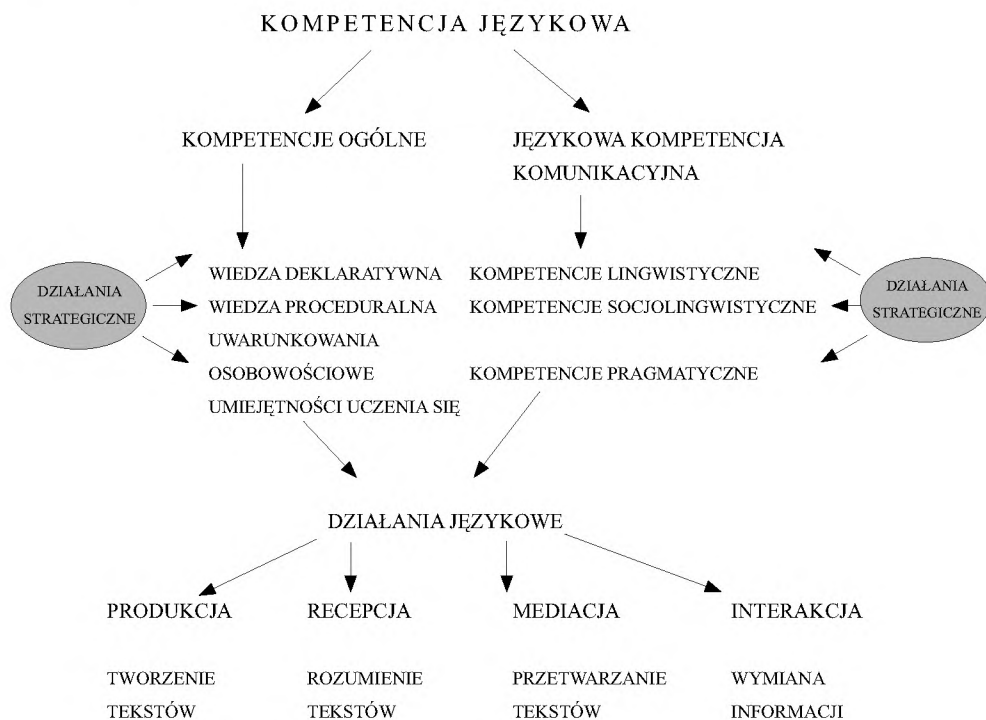


Źródło: opracowanie własne na podstawie ESOKJ, 2003: 94–114.

Rysunek 8. Komponenty językowych kompetencji komunikacyjnych w ujęciu ESOKJ (2003)

Kompetencje lingwistyczne odnoszą się do znajomości i umiejętności stosowania formalnych środków językowych (gramatycznych, leksykalnych, fonologicznych), które umożliwiają użytkownikom formułowanie poprawnych oraz sensownych komunikatów. Dzięki kompetencjom socjolingwistycznym użytkownik potrafi różnicować stopień formalności swoich wypowiedzi w zależności od tego co, do kogo i w jakiej sytuacji mówi. Obejmują one również znajomość wyznaczników relacji społecznych, rejestrów, a także konwencji grzecznościowych oraz nośników mądrości ludowej. Kompetencje pragmatyczne rozumiane są zaś jako znajomość zasad, według których przekaz językowy jest organizowany, stosowany w celu wypełnienia określonej funkcji oraz porządkowany wedle schematów transakcyjnych i interakcyjnych obowiązujących w danym systemie komunikacyjnym. Subkomponentami kompetencji pragmatycznych są kompetencja dyskursywna oraz funkcjonalna.

Kompetencja komunikacyjna uczącego się przejawia się w działaniach językowych, które autorzy ESOKJ dzielą na produktywne, receptywne, mediacyjne i interakcyjne (zob. rysunek 9). Wykonując różne zadania (zob. Janowska, 2008), użytkownicy języka stosują rozmaite strategie, czyli



Źródło: opracowanie własne na podst. ESOKJ, 2003.

Rysunek 9. Działania językowe a kompetencja komunikacyjna w ujęciu ESOKJ (2003)

(...) środki wykorzystywane (...) w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie (ESOKJ, 2003: 61).

Strategie, w ujęciu ESOKJ, nie są więc postrzegane jako środki o charakterze kompensacyjnym lub zastępczym, po które użytkownik sięga w wypadku niepełnej sprawności językowej (zob. Canale, Swain, 1980), ale służą uruchamianiu kompetencji ogólnych i komunikacyjnych podczas działań i procesów związanych z tworzeniem i rozumieniem tekstów na określone tematy. Podobnie więc jak w koncepcji Bachmana i Palmera, mają one charakter metakognitywny i towarzyszą wszelkim działaniom językowym. W trakcie odbioru w fazie *planowania* użytkownik dokonuje wyboru kontekstu mentalnego, uaktywnia schematy rozumienia, buduje oczekiwania. *Wykonanie* wiąże się z odczytaniem wskazówek płynących z tekstu i formułowaniem na ich podstawie konstrukcji znaczeniowych. *Ocena* to testowanie hipotez, czyli dostosowywanie wskazówek do przyjętego schematu rozumienia. Na etapie *korekty* następuje zaś weryfikacja hipotez (ESOKJ, 2003: 81).

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* znajomość słownictwa jest częścią kompetencji lingwistycznej. Pojawia się w ramach jej dwóch subkomponentów: leksykalnego i semantycznego. Kompetencja leksykalna definiowana jest jako znajomość słownictwa danego języka (poziom recepcji) oraz umiejętność posługiwania się nim w wypowiedziach poprawnych pod względem składniowo-semantycznym, adekwatnych do kontekstu sytuacyjnego (poziom produkcji). W ujęciu autorów ESOKJ leksykę danego języka tworzą elementy gramatyczne i leksykalne. Elementy gramatyczne należą do zbiorów zamkniętych. Są to na przykład zaimki osobowe, dzierżawcze, przyimki itp. Elementy leksykalne zaś to:

- (a) pojedyncze słowa, które mogą mieć wiele różnych znaczeń (polisemia), np. *babka* oznacza ciasto, młodą atrakcyjną kobietę lub roślinę; obejmują one elementy otwartych kategorii, czyli rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłowki; mogą też reprezentować zamknięte zbiory leksykalne (np. dni tygodnia, nazwy miesięcy, miary i wagi itp.);
- (b) stałe zwroty złożone z kilku słów, używane i zapamiętywane jako całość, czyli:
 - utarte formuły (bezpośrednie eksponenty funkcji językowych, przysłowia, archaizmy),
 - wyrażenia idiomatyczne (semantycznie niezrozumiałe, skostniałe metafory), np. *trzymać język za zębami*,
 - intensyfikatory, np. *biały jak ściana*, których zastosowanie jest zazwyczaj ograniczane wymogami kontekstu i stylu,
 - szablonowe zwroty, wyuczone i używane jako całości bez odrębnej analizy, do których wstawia się słowa lub frazy, by nabrały znaczenia, np. *Czy mogę prosić o...?*
 - inne stałe związki wyrazowe składające się ze słów regularnie używanych razem, np. *wygłosić przemówienie, popełnić błąd*.

Kompetencja semantyczna użytkownika natomiast to świadomość i umiejętność organizacji znaczenia. Przejawia się (na podst. ESOKJ, 2003: 101–104) w:

- postrzeganiu związków między słowem a ogólnym kontekstem (np. w rozpoznawaniu odnośników, konotacji, wyznaczników pojęć ogólnych i szczegółowych),
- umiejętności określania związków wewnątrzleksykalnych (synonimii, antonimii, hiponimii, hiperonimii, relacji część–całość itp.),
- świadomości istnienia rozmaitych relacji leksykalnych: hiponimii, synonimii, antonimii, konwersji, umożliwia użytkownikowi języka wyjaśnienie, dlaczego w danym kontekście dana jednostka może zostać zastąpiona, a w innym nie; pozwala mu także uniknąć powtórzeń określonych wyrazów²²;
- rozumieniu znaczenia kategorii, struktur i mechanizmów gramatycznych,
- umiejętności wykrywania związków logicznych, takich jak wykluczenie, założenie, implikacja.

Ujęcie zaproponowane w ESOKJ różni się znacząco od omawianych poprzednio. Nie tylko wyróżnia komponent leksykalny, lecz również wprowadza podział umiejętności działania za pomocą słów na dwa obszary: leksykalny i semantyczny²³. Jest to wynikiem dydaktycznego nachylenia publikacji – uczący się języka, by móc sprawnie się nim posługiwać, musi poznać zarówno jego system formalny, jak i znaczeniowy. Na uwagę zasługuje także bardzo szerokie rozumienie elementów leksykalnych języka. Są nimi nie tylko pojedyncze wyrazy oraz wieloelementowe jednostki, takie jak: idiomy, intensyfikatory, przysłowia, lecz także kolokacje oraz szablonowe zwroty i wyrażenia. Koncepcja ta wyraźnie nawiązuje do prac Michaela Lewisa (1993, 1997), który, proponując nowe podejście do nauczania słownictwa²⁴, podzielił elementy leksykalne na (Lewis, 1997: 256–260):

- pojedyncze wyrazy (np. *książka*, *długopis*) oraz zespolone ciągi wyrazów (np. *przy okazji*, *bez przesady*, *coś takiego*),
- kolokacje (*całkowicie przekonany*, *niespokojne spojrzenie*),
- szablonowe zwroty i utarte formuły, służące m.in. do realizacji określonych funkcji pragmatycznych (typu: *To wystarczy. Gdybym był/a na twoim miejscu...*, *Masz ochotę na...*; *To zupełnie inna historia. Nic nie można zrobić w tej sprawie*),
- otwarcia i ramy wypowiedzi (*Z jednej strony...*, *z drugiej zaś...*, *Zwracam się z uprzejmą prośbą o...*).

Jest to wyraźne nawiązanie do ostatnich badań kompetencji leksykalnej rodzimych użytkowników języka, które pozwoliły ustalić, iż pewne ciągi przechowy-

²² Te aspekty kompetencji semantycznej są podstawą strategii komunikacyjnych, które rodzimi użytkownicy języka wykorzystują, by wyrazić skomplikowane znaczenia za pomocą środków pośrednich (np. przy braku znajomości adekwatnego słownictwa) lub by urozmaić swoje wypowiedzi.

²³ Widać tu więc wyraźne nawiązanie do dwu dyscyplin zajmujących się badaniami słownictwa: leksykologii i semantyki, a także do intensywnie rozwijającej się w ostatnich latach lingwistyki tekstu (zob. Żydek-Bednarczuk, 2005).

²⁴ Podejście to (znane jako *lexical approach*) opiera się na następujących założeniach: 1) język to nie *gramatyka + słownik*, a zgramatyzalizowana leksyka; 2) podstawowym tworzywem języka jest słownictwo, które powinno stanowić oś programów nauczania (zob. Lewis, 1993).

wane w pamięci długotrwałej są na poziomie recepcji rozpoznawane jako elementy niepodzielne i w związku z tym niepoddawane dalszemu przetwarzaniu, a na poziomie produkcji – wydobywane jako całości (*language chunks*), a nie generowane element po elemencie (zob. Pawley, Syder, 1983; Wray, 2002)²⁵.

Ujęcie językowej kompetencji komunikacyjnej przedstawione w ESOKJ (2003) ma charakter opisowy. Nie ukazuje więc rodzaju zależności oraz relacji między poszczególnymi komponentami wyłonionymi przez autorów, wskazując jedynie na ich istnienie. Nie mówi także, w jaki sposób wchodzi one w interakcje. Jest to jednak najbardziej szczegółowy model, w którym starano się uwzględnić i przybliżyć użytkownikom publikacji wszystkie te kompetencje cząstkowe, których opanowanie umożliwi uczącym się podejmowanie różnorodnych działań językowych i realizację rozmaitych zadań komunikacyjnych.

3. Rola i miejsce kompetencji leksykalnej w modelach językowej kompetencji komunikacyjnej

Koncepcja Della Hymesa stanowiła punkt zwrotny w myśleniu o języku i jego roli jako narzędzia komunikacji międzyludzkiej, stając się źródłem inspiracji dla badaczy różnych dyscyplin: językoznawców, glottodydaktyków, psycholingwistów. Część propozycji stanowi jej uzupełnienia, rozwinięcia lub przekształcenia. Pojawiają się w nich kolejne komponenty, zmienia się nazewnictwo, inaczej rozkładane są akcenty (zob. Stawna, 1991: 58–60). Anna Czechowska (2004: 13), powołując się na prace Fredericka J. Newmeyera, zwraca uwagę na fakt, że w trakcie adaptacji modelu kompetencji komunikacyjnej autorzy stosowali trzy rodzaje strategii: mechaniczną, terminologiczną oraz pojęciową. Pierwsza – polegała na automatycznym przenoszeniu terminów do obszaru docelowego; druga – wiązała się z nadaniem znanym zjawiskom nowych nazw. W adaptacji pojęciowej natomiast koncepcja amerykańskiego socjolingwisty stawała się dla autorów punktem wyjścia do poszukiwania własnych, oryginalnych rozwiązań.

W świetle powyższego stwierdzenia należy uznać, że wszystkie omówione wcześniej ujęcia stanowią przede wszystkim pojęciowe modyfikacje propozycji pierwotnej, w których pojawiają się również elementy przekształceń o charakterze terminologicznym. Poszczególne prace można widzieć także jako znaczniki kolejnych faz rozwoju modeli kompetencji komunikacyjnej. Pierwszą, wstępną, zapoczątkowała praca Hymesa (1972). Drugą, uzupełniającą, w czasie której dokonywało się poszerzenie i przekształcanie pierwotnej koncepcji, rozpoczyna publikacja propozycji Canalego i Swain (1980). Początek trzeciej – operacyjnej – wyznacza ukazanie się pracy Bachmana (1990).

²⁵ Skoro ciągi takie funkcjonują w pamięci rodzimych użytkowników jako niepodzielne całości, należy tak uczyć języka, by podobne struktury wpisywały się jako całości w pamięć poznających język obcy.

Praca Canalego i Swain (1980) była jedną z pierwszych adaptacji koncepcji Hymesa na gruncie językoznawstwa stosowanego²⁶. Ze względu na swój ogólny charakter stała się ona punktem odniesienia dla wielu prac poświęconych umiejętnościom językowym człowieka (zob. Fulcher, Davidson, 2007). Model przedstawiony przez lingwistów amerykańskich jest znaczącym poszerzeniem ujęcia Hymesa. Pojawiają się w nim aż dwa nowe komponenty: kompetencja dyskursu oraz kompetencja strategiczna, obie odpowiedzialne za bardzo ważne działania podejmowane przez użytkowników w aktach komunikacji. Z perspektywy dydaktyki języka obcego za szczególnie istotne należy uznać wyłonienie przez autorów kompetencji strategicznej, która wchodzi w interakcję ze wszystkimi pozostałymi komponentami modelu. Jest uaktywniana wówczas, gdy użytkownik, świadomy swoich braków, próbuje je skompensować. Jeśli, na przykład, nie zrozumiał tego, co usłyszał, prosi o rozmówcę o wolniejsze mówienie, o powtórzenie komunikatu; jeśli zaś to, co sam powiedział, nie zostało zrozumiane, próbuje przekazać informację za pomocą innych środków wyrazu. Powodzenie aktu komunikacji, w przypadku gdy biorą w nim udział użytkownicy o mniejszych umiejętnościach językowych, w dużym stopniu zależy więc od ich umiejętności strategicznych. Michael Canale i Merrill Swain zwrócili uwagę także na fakt, że przekaz językowy, poza tym że musi być adekwatny do kontekstu, powinna cechować również kohezja i koherencja. Użytkownicy muszą więc opanować nie tylko określony repertuar środków językowych, lecz także reguły organizacji dyskursu charakterystyczne dla danego systemu komunikacji.

Ujęcie Bachmana oraz wspólne dzieło Bachmana i Palmera są natomiast próbami konceptualizacji modelu na gruncie badań biegłości językowej. Autorzy wyszli bowiem z założenia, że pomiary kompetencji muszą się opierać na określonym modelu umiejętności językowych, gdyż w innym przypadku łatwo będzie podważyć ich trafność.

Koncepcja Bachmana stanowi uszczegółowioną adaptację modelu przedstawionego przez Canalego i Swain. Największemu przekształceniu uległo ujęcie kompetencji strategicznej, która stanowi centralny moduł modelu. Nie jest to już zestaw strategii uruchamianych w szczególnym przypadku, jakim jest zaburzenie aktu komunikacji, co proponowali Canale i Swain, lecz komponent odpowiedzialny za jego kształt i przebieg. Ujęcie kompetencji strategicznej w postaci zestawu strategii metakognitywnych dokonało się pod wpływem prac amerykańskiego psychologa Roberta Jeffreya Sternberga (Bachman, Palmer, 1996: 82), który do analitycznego wymiaru swojego trychotomicznego modelu inteligencji²⁷ wprowadził metakomponenty odpowiedzialne za planowanie, monitorowanie i ocenę wykonania zadań.

Kompetencja strategiczna w ujęciu Bachmana jest więc odpowiedzialna za dobór i użycie odpowiednich w danym kontekście komunikacyjnym językowych

²⁶ Wcześniej ukazała się praca Christiny Paulston (1974), która jednakże nie zyskała takiej popularności.

²⁷ Pozostałe to: wymiar twórczy (doświadczeniowy) oraz praktyczny (kontekstowy).

oraz pozajęzykowych środków wyrazu, a także za sposób organizacji i realizacji wypowiedzi. Badacz zwrócił przy tym uwagę na fakt, że w wyniku działania czynników kontekstowych (na przykład sytuacji egzaminacyjnej, stresu, zmęczenia) mechanizmy psychofizjologiczne mogą znacząco ograniczyć dostępność środków, powodując zahamowania, zaburzenia lub wręcz zablokowanie produkcji językowej. Tego rodzaju zjawisk kompetencja strategiczna nie jest w stanie skompensować.

Znaczne rozbudowanie i uszczegółowienie komponentu lingwistycznego w przedstawionym modelu jest zaś widowym znakiem przyjęcia przez autorów bardziej dydaktycznej perspektywy. W kontekście glottodydaktycznym, zwłaszcza w wypadku pomiarów biegłości, nie sposób bowiem marginalizować znaczenia znajomości zasobu środków językowych. To one zazwyczaj stanowią treści nauczania, będąc tworzywem umożliwiającym podejmowanie działań językowych.

Modyfikacja modelu z 1996 roku, dokonana przez Bachmana wspólnie z Palmerem, była po części terminologiczna, po części pojęciowa. Wprowadzenie w miejsce wiedzy ogólnej wiedzy tematycznej, a kompetencji funkcjonalnej w miejsce illokucyjnej, stanowiło zmianę na płaszczyźnie terminologicznej. Daleko ważniejsza jednakże była modyfikacja pojęciowa, polegająca na rekonceptualizacji kompetencji strategicznej, a także na uwzględnieniu w modelu uwarunkowań osobowościowych oraz czynników afektywnych. Wiek, płeć, osobowość, temperament nie są częścią językowych umiejętności użytkownika, mogą jednak wpływać zarówno na rodzaj, jak i jakość podejmowanych przez niego działań. W propozycji mówi się głównie o sytuacji egzaminacyjnej, nie sposób jednakże zaprzeczyć, że czynniki te determinują zachowania językowe użytkowników również w sytuacjach pozatestowych.

W pierwszych modelach kompetencji komunikacyjnej (Hymes, 1972; Canale, Swain, 1980; Canale, 1983) znajomość środków językowych, w tym leksyki, traktowana była jako *conditio sine qua non* i nie poświęcano jej szczególnej uwagi. Modele te były bowiem zdominowane przez społeczny wymiar komunikacji językowej oraz jej uwarunkowania psychologiczne. Uwypuklone w nich były więc te umiejętności użytkownika, które pozwalają mu różnicować formę przekazu w zależności od kontekstu, w jakim dochodzi do interakcji. Za ważne czynniki, które mogą wywierać wpływ zarówno na przebieg, jak i na samą formę aktu komunikacji, uznano także cechy indywidualne partnerów wymiany oraz stosowane przez nich strategie, przy czym więcej miejsca poświęcono tym ostatnim, gdyż uwarunkowania osobowościowe i ich wpływ na kształt zachodzącej interakcji dużo trudniej poddają się badaniom.

Zasadnicze zmiany w proponowanych ujęciach pojawiły się jednak dopiero wówczas, gdy rozważania teoretyczne zaczęto przenosić na grunt dydaktyki języka oraz badań biegłości językowej. Pytania *Czego uczyć?*, by przyszły użytkownik był w stanie podejmować skuteczne działania komunikacyjne w różnych kontekstach, oraz *Czym jest biegłość językowa? Jak ją sprawdzać?* skierowały bowiem uwagę badaczy na środki językowe, których znajomość jest niezbędna do realizacji określonych zadań komunikacyjnych. W pewnym stopniu zaznacza się to już w modelu Canalego i Swain. Z pełną wyrazistością widoczne jest zaś w rozwiązaniu przed-

stawionym przez Bachmana. Kompetencja językowa stanowi w nim najbardziej szczegółowo opisany komponent, ujęty dla przejrzystości w ramy schematu. Jakkolwiek bowiem kompetencja socjolingwistyczna, pragmatyczna oraz umiejętność stosowanie strategii komunikacyjnych są bardzo istotne w procesie komunikacji, nie ulega wątpliwości, iż bez podstawy, w postaci wystarczająco rozwiniętych kompetencji lingwistycznych, akt komunikacji werbalnej nie mógłby dojść do skutku²⁸. Za jedną z ważnych, dających się wyodrębnić, umiejętności użytkowników języka Bachman uznał cechującą ich zdolność do ujmowania w słowach pojęć, wyrażania myśli oraz rozumienia treści wypowiedzi docierających do nich kanałem fonicznym lub graficznym. Nazywał ją kompetencją leksykalną, choć w samym modelu nie posłużył się tym określeniem²⁹.

Najpełniejszym i najbardziej wyczerpującym opisem wiedzy oraz umiejętności użytkownika pożytkowanych w akcie komunikacji, w którym w należyty sposób podkreślona została rola opanowania leksyki, jest model kompetencji językowej przedstawiony w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003). W ujęciu ESOKJ, które w dużej mierze opiera się na koncepcji Bachmana, kompetencja ta jest dwumodułowa. Składają się na nią językowe umiejętności komunikacyjne użytkownika, o charakterze lingwistycznym, oraz jego kompetencje ogólne. Te ostatnie tworzy zespół uwarunkowań, które, nie mając charakteru językowego, wpływają zarówno na ilość, jak i jakość podejmowanych działań komunikacyjnych. W modelu połączono w jeden komponent – przedstawiane dotychczas osobno – wiedzę, czynniki emocjonalne oraz cechy osobowościowe użytkownika, stawiając je na równi z umiejętnościami językowymi. Zdaniem autorów, sposób, w jaki działa on językowo, jest determinowany przez to, kim jest, skąd jest, co wie, co umie. Kształcenie biegłości w posługiwaniu się językiem należy więc wiązać nie tylko z rozwijaniem kompetencji o charakterze ściśle językowym, lecz także z kształtowaniem świadomości socjokulturowej, wyobraźni, strategii uczenia się (zob. ESOKJ, 2003: 18). Ujęcie takie można postrzegać jako przejaw antropocentrycznego charakteru koncepcji.

Nieco inaczej wygląda w ESOKJ także ujęcie kompetencji socjolingwistycznej i pragmatycznej. W modelu Bachmana i Palmera pierwsza była częścią drugiej. W nowej propozycji natomiast obie zyskały status odrębny, gdyż uznano, że każda jest odpowiedzialna za inny obszar umiejętności językowych użytkownika. Pragmatyczna – za organizację przekazu zgodnie z regułami dyskursu oraz schematami interakcji obowiązującymi w danym systemie komunikacji; druga – za te aspekty, dzięki którym możliwe jest zachowanie społecznego wymiaru interakcji.

²⁸ Nieznajomość, lub ograniczona dostępność środków językowych, może być bowiem jedynie częściowo kompensowana za pomocą komunikacji niewerbalnej (lub dzięki) umiejętnemu stosowaniu działań strategicznych.

²⁹ Pisał on: „(...) kiedy zadaniem zdającego jest opisanie dwóch obrazków, na których są chłopiec i wyższa od niego dziewczyna, dobierając słowa o odpowiednim znaczeniu, czyli *chłopiec, dziewczyna, wysoki*, wykazuje się kompetencją leksykalną” (Bachman, 1990: 87).

Najbardziej rozbudowaną część językowej kompetencji komunikacyjnej stanowi znajomość środków językowych i umiejętność posługiwania się nimi, czyli kompetencja lingwistyczna. By móc się porozumiewać, trzeba bowiem znać kod językowy. Kompetencje fonologiczna i ortograficzna umożliwiają, odpowiednio, jego foniczną lub graficzną realizację; gramatyczna – pozwala na budowanie poprawnych struktur, nastawia także użytkowników „na różne typy postrzegania i oceny zewnętrznie podobnych do siebie aktów percepcji” (Whorf, 1982 : 297)³⁰. Kompetencje leksykalna i semantyczna natomiast umożliwiają odwoływanie się do rzeczywistości pozajęzykowej, w której akt ma miejsce. Ich przejawem na płaszczyźnie performancji jest sprawne posługiwanie się słownictwem w trakcie realizacji różnorodnych działań językowych.

Kompetencje językowe (lingwistyczna, pragmatyczna i socjolingwistyczna) zostały następnie opisane w kategoriach konkretnych umiejętności użytkownika, które przejawiają w podejmowanych przez niego działaniach. Działania te mogą mieć charakter nadawczy, odbiorczy, interakcyjny i mediacyjny. W modelu kompetencji komunikacyjnej pojawiło się więc bardzo ważne, z dydaktycznego punktu widzenia, rozróżnienie na recepcję, mediację oraz produkcję językową, któremu towarzyszy szczegółowa charakterystyka obu rodzajów działań, zarówno w odniesieniu do środków, jak i sprawności językowych.

4. Wnioski

W pracy przyjęty został model kompetencji leksykalnej w kształcie zaproponowanym przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*.

Powodem pierwszym było jego całościowe i wyczerpujące ujęcie, oparte na najnowszych badaniach z zakresu językoznawstwa stosowanego, a także wyraźne nachylenie dydaktyczne koncepcji. Jest to model, w którym po raz pierwszy znajomość i umiejętność posługiwania się słowami została nazwana kompetencją leksykalną (zob. rysunek 10). Określono jej miejsce, lokując ją w obrębie komponentu lingwistycznego, a nie jak w dotychczasowych rozwiązaniach – jako subkomponentu gramatycznego. Odróżniono ją także od kompetencji semantycznej, podkreślając, że znajomość i umiejętność posługiwania się słownictwem (poziom słowa, frazy, zdania) jest czym innym niż rozumienie i tworzenie znaczeń (poziom tekstu). Wydzielono także i opisano rodzaje elementów należących do zasobu leksykalnego, wskazując w ten sposób eksplicytnie typy jednostek, które powinny stanowić treści nauczania, a przez to – mogą być przedmiotem kontroli wyników.

³⁰ Małgorzata Gaszyńska-Magiera, powołując się na prace Benjamin Lee Whorfa i Elżbiety Tabakowskiej, uważa, że bariery kulturowe są zbudowane także z gramatyki. Nie jest ona więc przezroczystym, asemantycznym szkieletem, „na którym zawieszony jest cały układ znaczeń, także tych uwarunkowanych kulturowo, wyrażanych wyłącznie leksykalnie” (2008: 284). Nie można jej więc wykluczać z rozważań o związkach języka i kultury.

Kompetencja leksykalna przedstawiona w ESOKJ jawi się więc jako zwarty konstrukt pojęciowy o charakterze opisowym.

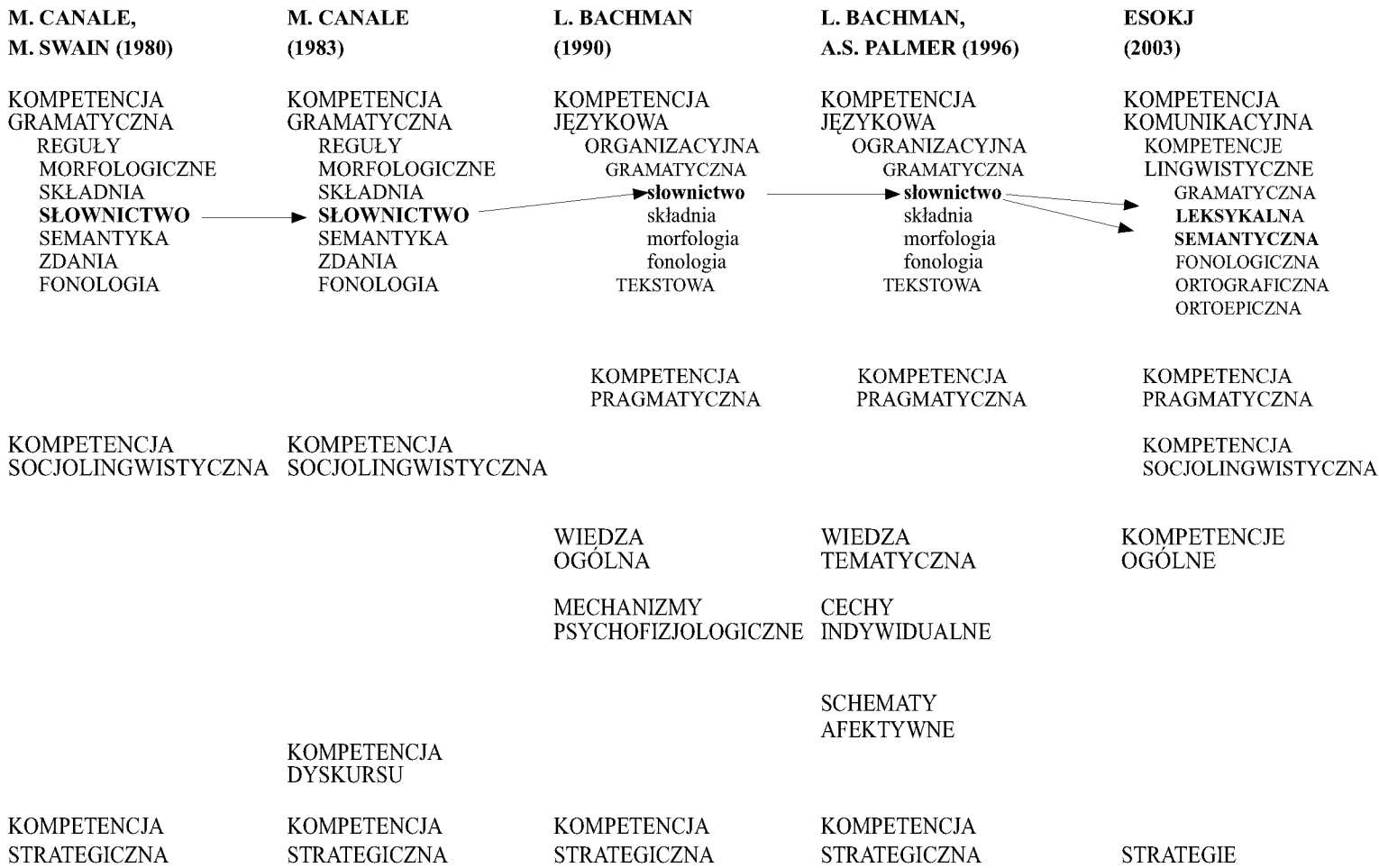
Powodem drugim była zaś ranga dokumentu, w jakim model ten został przedstawiony. Zadaniem *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003: 17) jest bowiem:

- tworzenie wspólnej, trwałej podstawy umożliwiającej porównywanie i uznawanie osiągnięć językowych,
- wspomaganie nauczycieli oraz uczących się, instytucji egzaminacyjnych, a także władz oświatowych, w określaniu celów i koordynowaniu podejmowanych przez nich działań,
- umożliwianie współpracy między instytucjami edukacyjnymi w różnych krajach.

Publikacja ta jest więc przez wielu badaczy zajmujących się nauczaniem języków oraz ocenianiem biegłości językowej postrzegana jako swoista rama referencyjna, która umożliwia posługiwanie się jednakowo rozumianą terminologią; pozwala również na ujmowanie biegłości językowej w kategoriach konkretnych umiejętności; dzięki niej możliwe jest także wytyczanie podobnych celów kształcenia, porównywanie działań dydaktycznych podejmowanych w różnych kontekstach oraz ocena ich efektywności.

Przyjęcie modelu kompetencji leksykalnej w kształcie zaproponowanym w publikacji Rady Europy jest więc rozwiązaniem opartym zarówno na przesłankach merytorycznych (dokument ten zawiera wyczerpujący opis kompetencji leksykalnej), jak i pragmatycznych (jest on opracowaniem o wielkiej wadze, dużym znaczeniu oraz międzynarodowym zasięgu). Jest także przejawem dążenia do tego, by nauczanie i ocenianie znajomości języka polskiego jako obcego³¹ było nowoczesne i zgodne ze standardami europejskimi.

³¹ System certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego wprowadzony w 2004 roku opiera się na dokumentach Rady Europy.



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 10. Komponent leksykalny w modach kompetencji komunikacji – porównanie

II. CO TO ZNACZY ZNAĆ SŁOWO?

1. Wprowadzenie

Proces opanowywania słownictwa w języku drugim/obcym jest zjawiskiem, o którym wciąż mało wiadomo, mimo że podejmowane są coraz liczniejsze próby zgłębienia jego złożonej natury. Dla glottodydaktyki szczególnie ważne okazały się badania procesu przyswajania leksyki w języku pierwszym. Obserwacje zachowań językowych dzieci pozwoliły ustalić, że opanowywanie przez nie znaczenia nie ma charakteru addytywnego, a kumulacyjny, warstwowy. Początkowo używają one słów bardzo nieprecyzyjnie, na przykład mówiąc *piłka* na *balon*, *auto* na *autobus* (zob. Clark, 1973; Hatch, 1983; Smoczyńska, 2007). W miarę rozwoju intelektualnego i nasilenia się procesów poznawczych, dzięki zaobserwowaniu kolejnych cech pozwalających na różnicowanie poszczególnych elementów, powoli zaczynają budować relacje między wyrazami, które początkowo ujmowały w ramach jednej kategorii. Uogólnienia stają się stopniowo coraz bardziej precyzyjne i w rezultacie prowadzą do uformowania pojęć właściwych (Vygotsky, 1962: 83). Zaobserwowano również, że przyswajanie słownictwa, w odróżnieniu od opanowywania pozostałych podsystemów języka, jest procesem, który nie kończy się w dzieciństwie, lecz trwa nieprzerwanie przez całe życie. Co więcej, gromadzone w jego wyniku dane leksykalne przechowywane są w zupełnie odmiennych obszarach mózgu niż pozostałe informacje językowe. Dane fonologiczne, morfologiczne i składniowe magazynowane są w części podkorowej, leksyka natomiast – w korze mózgowej (Michońska-Stadnik, 2006). Proces przyswajania leksyki w języku pierwszym cechuje również zmienna dynamika oraz zróżnicowana efektywność – liczba wyrazów tworzących słownik przeciętnego dorosłego użytkownika waha się od 50 000 do 250 000 (zob. Aitchison, 1994). Potwierdzony został także jego progresywno-regresywny charakter. Wielkość zasobu leksykalnego może się bowiem zwiększać w wyniku nauki szkolnej, rozległego czytania, rozwijania konkretnych zainteresowań itp., albo zmniejszać – na skutek zapomnienia, ograniczonych kontaktów z językiem lub zahamowania rozwoju spowodowanego chorobą, wypadkiem.

Obecnie wiadomo, że proces opanowywania leksyki w języku docelowym (J2) częściowo przypomina akwizycję słownictwa w języku pierwszym (J1). W rezultacie kolejnych doświadczeń językowych uczący się poznają coraz to nowe wyrazy. Stopniowo rośnie więc zasób ich słownictwa (*the breadth of vocabulary knowledge*),

choć rzadko kiedy opanowują tak wiele wyrazów jak rodzimi użytkownicy. Jednocześnie w ich umyśle następuje nawarstwianie i porządkowanie gromadzonych informacji, a w konsekwencji precyzowanie znaczeń poszczególnych jednostek leksykalnych. Zmienia się więc stopień znajomości poszczególnych wyrazów (*the depth of vocabulary knowledge*), co z kolei przekłada się na możliwość podejmowania coraz szerszej zakrojonych działań językowych – receptywnych i produktywnych w interakcji oraz mediacji. Uczący się, podobnie jak i dzieci, nie od razu poznają wszystkie aspekty znaczenia, często są więc zmuszeni do niezupełnie precyzyjnego posługiwania się nowymi wyrazami. Zasadnicza różnica polega jednak na tym, że ich system pojęciowy w momencie, w którym rozpoczynają naukę, jest już najczęściej ukształtowany¹, a obraz świata zakodowany w umyśle nosi wyraźne znamiona języka pierwszego². Dlatego też w ich przypadku zachowania językowe o charakterze uogólnień, często przypominające dziecięce, mają nieco inne podłoże. Uczący się bowiem niekiedy w pełni świadomie, w celu osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego, posługują się słowami nieodpowiednimi w danym kontekście, gdyż nie znają jeszcze innych, bardziej adekwatnych. Działanie takie można nazwać strategią aproksymacji leksykalnej. Opiera się ona na świadomej generalizacji – *wiem, że to słowo nie jest odpowiednie, ale nie znam lepszego*³. Inny charakter ma natomiast, zazwyczaj nieświadomy, negatywny transfer leksykalny, który pojawia się w wyniku projekcji struktury pojęciowej języka pierwszego (J1) na docelowy (J2)⁴. Uczący się używa wówczas wyrazów J2 w ramach struktur J1, nieświadomie popełniając błędy leksykalne.

Precyzja w posługiwaniu się słownictwem w języku pojawia się zatem jako rezultat opanowania stosownej liczby wyrazów oraz odpowiedniego stopnia ich znajomości. Spostrzeżenie to zapoczątkowało bardzo ważne dla glottodydaktyki badania, których celem stało się z jednej strony ustalenie oczekiwanej wielkości zasobu słownikowego uczących się, umożliwiającego im określone działania komunikacyjne, z drugiej zaś – ustalenie stopnia znajomości tworzących go elementów.

¹ Z wyjątkiem dzieci poznających dwa języki równoległe lub prawie równoległe (zob. Lipińska, 2003).

² Przyjmuję tu za Williamem Leveltem (1989), że konfiguracja znaczeń w strukturze pojęciowej jest niezależna od języka, co oznacza, że pojęcia są takie same, ale inna jest ich realizacja językowa. Levelt proponuje opis jednostek pamięci leksykonu umysłowego na trzech poziomach: pojęć (*language universal*), lemm – czyli części leksemów zawierających informacje syntaktyczne i semantyczne, oraz leksemu – części jednostek leksykalnych zawierających informacje morfologiczne i fonologiczne. Poziomy drugi i trzeci są specyficzne dla danego języka (*language specific*).

³ Często towarzyszą mu sygnały pozawerbalne (mimika, gestykulacja) lub paralingwalne (zawieszenie głosu), które mają „poinformować” odbiorcę komunikatu, że jego nadawca poszukuje odpowiedniego sposobu wyrażenia treści.

⁴ Anglojęzyczni uczący się często mówią *przyjaciel*, *przyjaciółka* o osobie, którą znają z zajęć (zamiast – *kolega*, *koleżanka*). W języku angielskim słowo *friend* ma szerszy zakres pojęciowy niż w polskim. Polacy używają angielskiego słowa *couple* w znaczeniu *para*, *para*, *kilka*, podczas gdy w języku angielskim *couple* to wyłącznie *para*, czyli 2.

2. Znajomość słownictwa wszerz a jego znajomość w głąb

Do pierwszych badaczy, którzy rozróżnili dwa wymiary znajomości leksyki, należą Richard C. Anderson i Peter Freebody.

Obszerność zasobu słownikowego to liczba wyrazów, których znaczenie, a przynajmniej jakieś istotne jego aspekty, zna dana osoba (...). Wymiar drugi znajomości słownictwa to jakość lub „głębina” jego rozumienia. Zakładamy, że w większości przypadków dana osoba rozumie słowo w wystarczającym stopniu, jeśli niesie ono dla niej wszystkie istotne rozróżnienia, które są rozumiane przez przeciętnego dorosłego użytkownika języka w normalnych warunkach komunikacji (Anderson, Freebody, 1981: 92–93).

W świetle przedstawionej powyżej definicji wielkość zasobu słownikowego wyrażana jest liczbą wyrazów, których znaczenie dany użytkownik zna dobrze lub częściowo. W ujęciu znajomości leksyki wszerz podkreślony został natomiast społeczny wymiar komunikacji – użytkownicy powinni bowiem znać *określone* aspekty znaczenia słowa, czyli takie, które są rozumiane przez wszystkich członków danej wspólnoty językowej.

Rozróżnienie między znajomością zasobu leksykalnego wszerz a jego znajomością w głąb stało się szczególnie nośne w kontekście badań kompetencji leksykalnej⁵. Znajomość słownictwa wszerz (obszerność zasobu słownikowego) – ujmowana jest w postaci liczby słów znanych danemu użytkownikowi języka, która przekłada się na możliwość podejmowania przez niego szerzej zakrojonych, bardziej zróżnicowanych działań językowych (aspekt ilościowy). Określenia „stopień znajomości znaczenia” (głębina rozumienia) używa się w odniesieniu do ilości informacji o poszczególnych wyrazach opanowanych w trakcie nauki, która pozwala na bardziej precyzyjne ujmowanie przekazywanych treści (aspekt jakościowy).

Anderson i Freebody nie sprecyzowali jednak, jak należy rozumieć pojęcia podstawowe dla powyższego rozróżnienia. Przedstawione przez nich definicje *znajomości słowa* (znajomość znaczenia, a przynajmniej jakichś istotnych jego aspektów) oraz *stopnia znajomości słowa* (rozumienie ważnych aspektów znaczenia rozpoznawanych przez przeciętnego rodzimego użytkownika języka) są ogólnikowe, niemalże intuicyjne. Znane wszystkim „ważne, istotne aspekty” nie zostały bowiem ani nazwane, ani opisane. Pojęcia te są więc nieco inaczej konceptualizowane przez różnych autorów zajmujących się badaniem słownictwa.

2.1. Co to znaczy *znać słowo* – wybrane próby konceptualizacji pojęcia

Jedną z pierwszych prób konceptualizacji konstruktów, jakim jest *znajomość słowa*⁶ w języku docelowym, podjął jeszcze w 1942 roku Lee Cronbach (za: Pythian-Sence,

⁵ Zob. m.in.: Laufer, 1992, 1995, 2001; Nation, 1983, 1993c, 2001; Nagy, Herman, 1987; Wesche, Paribakht, 1996; Haastrup, Henriksen, 1998; Meara, 1996; Waring, 1999; Read, 2000.

⁶ W omówionych poniżej koncepcjach *słowo* zazwyczaj rozumiane jest jako abstrakcyjna jednostka systemu słownikowego języka; „element, na który składa się określone znaczenie leksykalne

Wagner, 2007: 10). Jego propozycja powstała w latach ożywionej działalności ruchu „słownictwo pod kontrolą” (*word control movement*)⁷.

Cronbach wyróżnił pięć wymiarów wiedzy leksykalnej (*dimenssions of knowledge*) i samej znajomości słowa (*ability of knowing*), których przejawem są określone umiejętności językowe użytkownika. Są to (Cronbach, 1942:10):

- znajomość i umiejętność zdefiniowania znaczenia → wymiar: *uogólnianie*
- umiejętność doboru odpowiedniego słownictwa do danej sytuacji komunikacyjnej → wymiar: *użycie*
- świadomość wieloznaczności znaczeń wyrazów → wymiar: *głębokość wiedzy leksykalnej*
- umiejętność poprawnego posługiwania się słowem → wymiar: *precyzja*
- faktyczne posługiwanie się słowem w myślach oraz dyskursie mówionym i pisany → wymiar: *dostępność*

W ujęciu Cronbacha na uwagę zasługuje przede wszystkim bardzo „czynnościowe” ujęcie konstruktów pojęciowych. Znajomość słowa w języku obcym wiąże on bowiem z opanowaniem konkretnych umiejętności, które umożliwiają precyzyjne, adekwatne do kontekstu i niemal bezwiedne (a więc oparte na szybkim dostępie), posługiwanie się strukturami leksykalnymi. Zważywszy na czas, w jakim powstała ta propozycja, niektóre jej aspekty należy uznać za nowatorskie. Chodzi przede wszystkim o uwzględnienie w strukturze znajomości znaczenia społecznego wymiaru komunikacji językowej. Dobór wyrazów o adekwatnej wartości stylistycznej, czyli dostosowanie leksykalnych środków językowych do kontekstu wypowiedzi, jest bardzo istotną umiejętnością, którą legitymują się rodzimi użytkownicy języka. Uczący się zaś muszą ją opanować. Innym ważnym aspektem uwzględnionym w modelu Cronbacha jest dostępność struktur leksykalnych, czyli, stosując współczesną terminologię, szybkie wydobywanie elementów leksykalnych z pamięci długotrwałej, bez zbytecznego obciążania przetwarzaniem pamięci krótkotrwałej (zob. Kurcz, 1995). Jest to aspekt biegłości językowej, rzutuający między innymi na płynność formułowanych wypowiedzi⁸.

Kolejnej próby zdefiniowania pojęcia *znajomość słowa* dokonał Jack Richards. Analizując działania rodzimych użytkowników języka, zastanawiał się, co umożliwia im skuteczne porozumiewanie się za pomocą słów. Wyniki swoich obserwacji ujął w postaci listy umiejętności leksykalnych. Według Richardsa *znać słowo* to:

oraz zespół wszystkich funkcji gramatycznych, jakie może spełniać, a także form językowych reprezentujących go w tekście w jego poszczególnych funkcjach” (Laskowski, 1978: 172–173).

⁷ Były to badania prowadzone w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku przez Harolda Palmera, Alberta S. Hornby’ego i Michaela Westa. „Ich celem było ustalenie podstawowego zasobu słownikowego języka angielskiego, czyli słownictwa najbardziej komunikatywnie nośnego, które uczący się winni poznawać w pierwszej fazie nauki języka, a które jednocześnie mogłoby tworzyć język definicyjny nowych słowników, przystępny i zrozumiały dla użytkowników o ograniczonej kompetencji” (Seretny, 2007b: 505).

⁸ Płynność wypowiedzi określa się, m.in., licząc stosunek liczby słów do czasu wypowiedzi (zob. Lennon, 1990).

- znać jego znaczenia,
- znać jego formy morfologiczne, a także możliwości (i ograniczenia) tworzenia od niego słów pokrewnych,
- znać jego łączliwość syntaktyczną i leksykalną,
- znać rodzaje zależności między nim a innymi słowami języka (relacji antonimii, synonimii itp.),
- znać ograniczenia w jego użyciu w zależności od sytuacji i funkcji, jaką w danym kontekście pełni,
- mieć świadomość, że może być ono wieloznaczne,
- umieć określić, do której odmiany stylistycznej należy,
- umieć określić, z jakimi innymi słowami jest najczęściej kojarzone,
- umieć określić, z jakim prawdopodobieństwem może się ono pojawić w mowie lub piśmie (Richards, 1976).

Richards zaznaczył również, że zasób słownikowy rodzimych użytkowników języka jest bardzo zróżnicowany. Poszczególne osoby opanowują od 20 000 do 100 000 i więcej rodzin wyrazów, każdy jednak zna ich na tyle dużo, by z powodzeniem uczestniczyć w życiu swojej społeczności. Podkreślił także fakt, że kompetencja leksykalna, w przeciwieństwie do gramatycznej, ortograficznej czy fonologicznej, rozwija się przez całe życie.

Aspekt, którego brakuje w ujęciu Richardsa, na co zwrócili uwagę analizujący je Ronald Carter i Michael McCarthy, to umiejętność posługiwania się słowami, zwłaszcza w kontekstach, w których się ich dotychczas nie napotkało (za: Piotrowski, 1994: 121). Określenia *znać*, *umieć określić*, *mieć świadomość* wyraźnie odnoszą się jedynie do poziomu recepcji, choć praca powstała w czasie, gdy w językoznawstwie stosowanym znane już było rozróżnienie między znajomością systemu a umiejętnością posługiwania się nim. Należy jednak pamiętać, że punktem wyjścia były dla badacza rzeczywiste działania komunikacyjne użytkowników języka. Trudno zatem przypuszczać, by świadomie pominął tę umiejętność, nie doceniając jej znaczenia. Nie zmienia to jednak faktu, iż nie została ona przez niego uwzględniona.

W ujęciu Richardsa znajomość słowa jest zjawiskiem złożonym i wieloaspektowym. Proces przyswajania leksyki musi więc być długofalowy i wymaga od uczącego się opanowania wielu umiejętności, a nie jedynie zapamiętania znaczenia wyrazu i/lub jego odpowiednika w języku rodzimym.

Kolejną próbę określenia, czym jest *znajomość słowa* w języku obcym, podjął Paul Nation (2001). Punktem odniesienia stały się dla niego nie, jak w przypadku Richardsa, określone działania rodzimych użytkowników języka, a oczekiwane umiejętności uczącego się.

Wyróżnione przez niego aspekty znajomości słowa ujęte zostały w ramy trzech kategorii, takich jak: forma, znaczenie, użycie, z których każda ma trzy wymiary (zob. tabela 1). Nation wprowadził także bardzo istotne rozróżnienie, którego, jak wspomniano, nie ma w pracy Richardsa, a w ujęciu Cronbacha sygnalizowane było jedynie implicytnie. Wydzielił on bowiem w obrębie poszczególnych wymiarów dwa poziomy znajomości słowa: poziom recepcji (R) i produkcji (P). Rodzimi użyt-

kownicy, podkreśla autor propozycji (Nation, 1990: 32), opanowują w pełni wszystkie aspekty znaczenia stosunkowo niedużej liczby wyrazów⁹. Większość zasobu leksykalnego przeciętnego *native speaker* stanowią bowiem słowa znane mu częściowo, czyli nie we wszystkich wymiarach, głównie zaś na poziomie recepcji¹⁰.

Tabela 1. Aspekty znajomości słowa w ujęciu I.S.P. Nationa (2001)

KATEGORIA	WYMIAR	POZIOM	PRZEJAW
FORMA	<i>kod foniczny</i>	(R) (P)	Jak dane słowo brzmi? Jak jest wymawiane?
	<i>kod graficzny</i>	(R) (P)	Jak wygląda jego forma graficzna? Jak jest zapisywane ortograficznie?
	<i>budowa wyrazu</i>	(R) (P)	Jakie części daje się wyróżnić w danym wyrazie? Jakie części muszą się w nim znaleźć, by przekazywał dane znaczenie?
ZNACZENIE	<i>forma i znaczenie</i>	(R) (P)	Jakie znaczenie sygnalizuje forma tego słowa? Jaką formę wyrazu zastosować, aby to znaczenie wyrazić?
	<i>pojęcie i referencja</i>	(R) (P)	Co zawiera się w danym pojęciu? Do czego pojęcie odsyła?
	<i>skojarzenia</i>	(R) (P)	Z jakimi innymi słowami kojarzy się dane słowo? Jakich słów można używać zamiast tego słowa?
UŻYCIE	<i>łączliwość składniowa</i>	(R)	W jakich strukturach dane słowo występuje? W jakich strukturach należy go używać?
		(P)	
	<i>łączliwość semantyczna</i>	(R) (P)	Jakich słów oczekiwać przed nim i po nim? Jakich słów należy używać z danym słowem?
		(R)	
<i>stosowność użycia (ograniczenia)</i>	(R)	W jakich strukturach, kontekstach oczekiwać danego słowa? Jak często dane słowo występuje? W jakim kontekście go używać? Jak często powinno być używane?	
	(P)		

Źródło: I.S.P. Nation, 2001: 27.

Koncepcja nowozelandzkiego badacza jeszcze wyraźniej podkreśla wielowymiarowość definiowanego pojęcia. Wszystkie elementy współtworzą układ na zasadzie równorzędności. Nie dotyczy to jedynie poziomu *recepcja* → *produkcja*, gdyż produkcja zawsze opiera się na recepcji, stanowiąc jej dopełnienie.

⁹ Nie podaje on jednak nawet przybliżonych danych liczbowych, choć można przypuszczać, że ma na myśli słownictwo najczęściej używane (tzw. podstawowe).

¹⁰ Spostrzeżenie to okazało się bardzo istotne z dydaktycznego punktu widzenia. Skoro bowiem kompetencja leksykalna uczącego się ma być modelowana na wzór kompetencji rodzimego użytkownika języka, to nie wszystkie wyrazy, które pojawiają się na zajęciach, muszą stać się przedmiotem równie intensywnej praktyki.

W rozumieniu Nationa znajomość słowa jawi się więc jako zjawisko jeszcze bardziej złożone niż w ujęciu Richardsa, obejmujące trzy kategorie, dziewięć wymiarów oraz dwa poziomy.

Nieco inny charakter ma propozycja Michaela Gravesa (1987). Dla niego punktem wyjścia nie były bowiem ani faktyczne umiejętności rodzimych użytkowników języka, ani oczekiwane umiejętności uczącego się. W swojej koncepcji na plan pierwszy wysunął on cele, w jakich ten ostatni chce poznać znaczenia nowych wyrazów. Uważał bowiem, że daleko ważniejsze niż odpowiedź na pytanie: *co to znaczy znać słowo?* jest rozstrzygnięcie kwestii: *po co ktoś chce poznać nowe wyrazy*. W wyniku analizy potrzeb badacz wyróżnił kilka powodów, dla których uczący się podejmuje wysiłek opanowania leksyki w języku obcym. Może chcieć (na podst. Graves, 1987):

- umieć odczytać słowo,
- poznać słowa, które odnoszą się do pojęć mu znanych,
- poznać inne wyrazy odnoszące się do pojęć już mu znanych (np. *hemisfera* – *półkula*),
- poznać nazwy nieznanymi sobie pojęć,
- poznawać bardziej precyzyjne lub inne znaczenia znanych już sobie wyrazów,
- umieć rozpoznawać znaczenia wyrazów i niesione przez nie treści,
- umieć się nimi posługiwać.

Pragmatyczne ujęcie Gravesa pozwala wyłonić niektóre aspekty znaczenia wyrazu. Są to: znajomość formy graficznej i fonicznej, znajomość znaczenia/znaczeń, konotacji. Można przyjąć również, że czynne posługiwanie się słowami nie jest możliwe bez dobrej znajomości form morfologicznych oraz łączliwości składniowo-semantycznej.

W koncepcji tej, podobnie jak i w poprzednich, poznawanie nowego słownictwa jest procesem wielowymiarowym. Wyjście od potrzeb uczącego się można zaś traktować jako swoiste *signum temporum*. W podejściu komunikacyjnym są one pojęciem podstawowym, determinującym zarówno dobór treści, jak i technik nauczania. Uczący się przestali być bowiem postrzegani jako bierni odbiorcy bodźców zewnętrznych działający pod dyktando nauczyciela, ale jako aktywni uczestnicy procesu glottodydaktycznego, którzy poprzez swe działania, świadome i zamierzone, mogą wpływać na jego kształt (zob. Wilczyńska, 1999).

Autorami jednej z nowszych prób konceptualizacji pojęcia *znajomość słowa* w języku obcym są William E. Nagy i Judith A. Scott (2000). Wyłonili oni pięć jego własności. Są to (Nagy, Scott, 2000):

- kumulacyjność → znajomość słowa rozwija się, przechodząc przez różne stadia,
- polisemiczność → słowa są wieloznaczne, mają różne odcienie znaczeniowe, stąd wielka waga i znaczenie kontekstu dla odczytania prawidłowego znaczenia słowa w danym fragmencie dyskursu,

- wielowymiarowość → znajomość słowa jest wielowymiarowa; nie da się jej przedstawić na jednym linearnym continuum,
- wzajemna zależność → znajomość słowa reprezentują konfiguracje powiązań w semantycznej sieci wyrazów,
- heterogeniczność → różne rodzaje wyrazów wymagają różnego rodzaju znajomości.

Ujęcie to uwzględnia koncepcję kumulacyjnej natury opanowywania słownictwa (zob. Clark, 1973; Hatch, 1983; Smoczyńska, 2007). Nawiązuje także (cecha → *wzajemna zależność*) do sieciowego modelu pamięci semantycznej. Model ten schematycznie jest przedstawiany jako sieć węzłów połączonych różnymi relacjami¹¹. Na przykład cechy właściwe kotu: „mruczy”, „łapie myszy” – wiążą się z węzłem reprezentującym *kota*, „ma sierść” – *ssaka*, „oddycha” – *kregowca* itp. Cecha „ma sierść” charakteryzuje więc kota przez węzeł nadrzędny *ssak*, a cecha „oddycha” znajduje się w tym układzie o dwa węzły dalej i nie jest powtarzana, gdyż wszystkie *kregowce* „oddychają” (zob. Kurcz, 1995).

Propozycja Nagya i Scotta uwzględnia aspekt pomijany w innych koncepcjach, a mianowicie wskazuje na brak konieczności opanowywania znaczenia wszystkich wyrazów w jednakowym stopniu wynikający z ich zróżnicowanej użyteczności w procesie komunikacji. Niepełna znajomość części zasobu słownikowego, jaka jest udziałem każdego rodzimego użytkownika języka, w wielu sytuacjach nie ma bowiem żadnego wpływu na powodzenie aktu komunikacji. Spostrzeżenie to, pośrednio implikowane w propozycji Nationa, jest bardzo ważne zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Każde bowiem na potrzeby dydaktyki poszukiwać przede wszystkim tych wyrazów, które są komunikatywnie nośne, by następnie uczynić je przedmiotem procesu kształcenia językowego.

Przedstawione powyżej próby konceptualizacji pojęcia *znajomości słowa* zostały oparte na obserwacjach empirycznych, w sposobie ujęcia widać zaś wyraźne nachylenie dydaktyczne. Rozpoznanie i wyodrębnienie przez badaczy poszczególnych aspektów znaczenia słowa umożliwiły precyzyjne ukierunkowanie badań wielkości zasobu słownikowego uczących się oraz bardziej rzetelną interpretację wyników pomiaru. Autorzy procedur muszą bowiem wyraźnie określić, które aspekty są, według nich, świadectwem znajomości słowa, a także w jaki sposób mają się one przejawiać (zob. rozdz. IV).

2.2. Stopień znajomości słowa – wybrane próby konceptualizacji pojęcia

Równie złożona okazała się kwestia konceptualizacji pojęcia *stopnia znajomości słowa* (*głębi znajomości słowa*). W wyniku innego nachylenia analiz doszło bowiem

¹¹ „Węzły te są dwojakiego rodzaju: jedne reprezentują abstrakcyjne kategorie, czyli są to tzw. węzły-typy, i drugie – reprezentujące konkretne egzemplarze tych kategorii, czyli okazy (...). Poszczególne węzły pamięci tworzą hierarchię połączeń podrzędności – nadrzędności, przy czym (...) cechy przypisane poszczególnym węzłom nie powtarzają się już na poziomie podrzędnym, na którym zapisane są tylko cechy charakterystyczne dla danego poziomu” (Kurcz, 1995: 67).

do ukształtowania się trzech obszarów badawczych (zob. tabela 2), które – zdaniem Johna Reada (2004: 211) – trudno obecnie sprowadzić do wspólnego mianownika.

Tabela 2. Cele i obszary badań stopnia znajomości słowa J. Reada (2000)

CEL BADAŃ	OBSZAR BADAŃ
głębka jako precyzja znajomości znaczenia (<i>precision of meaning</i>)	znajomość cech semantycznych słów, znajomość pojęcia
głębka jako wielowymiarowość znajomości znaczenia (<i>comprehensive word knowledge</i>)	znajomość cech semantycznych, form morfologicznych, łączliwości semantycznej słów
głębka jako znajomość sieci powiązań (<i>network knowledge</i>)	znajomość wyrazów nadrzędnych, podrzędnych i równorzędnych, skojarzeń itp.

Źródło: Read, 2004: 211–212.

W obszarze **pierwszym** głębię znajomości wyrazu przeciwstawia się powierzchownej lub niepełnej informacji o pojęciu, do którego się odnosi. Jeśli zatem dany użytkownik wie jedynie ogólnie, co dane słowo znaczy – zna je w niewielkim stopniu. Jeśli zaś jego wiedza jest rozleglejsza, gdy zna nie tylko podstawowe, ale i bardziej specjalistyczne odniesienia, jest także świadomy jego wieloznaczności, wówczas mówi się o głębokim stopniu znajomości badanego elementu.

Na przykład, jeśli na pytanie, co to jest *frezja*?, pada odpowiedź: „chyba *kwiat*, ale nie wiem na pewno”, świadczy ona o powierzchownej, nieprecyzyjnej znajomości pojęcia. Natomiast odpowiedź: „piękny, silnie pachnący *kwiat*, nieduży, osiągnący około 30 cm, który na jednej łodydze ma kilka delikatnych dzwoneczków w kolorze żółtym, fioletowym, różowym lub białym” jest świadectwem głębokiej wiedzy ogólnej. W przypadku zaś, gdy do poprzedniego opisu zostaną dodane elementy takie jak: „bylina, należąca do rodziny kosaćcowatych” będą one przejawem wiedzy nie tylko głębokiej, ale i specjalistycznej.

W podejściu tym zakłada się, że użytkownicy budują znajomość słów całe życie, przyswajając sobie coraz więcej informacji pozwalających na bardziej precyzyjne posługiwanie się słowami w procesie komunikacji. Ujęcie to wyraźnie nawiązuje więc do tezy o kumulacyjnym charakterze procesu opanowywania słownictwa, odnosząc go jednak wyłącznie do cech semantycznych.

Jednym z pierwszych badaczy, który wyróżnił fazy znajomości słowa, był Edgar Dale (1965). Według niego wyrazy, które użytkownicy poznają, przechodzą w ich umyśle przez pewne stadia – od braku znajomości do jej pełni. Ponieważ każde kolejne stadium jest przejawem głębszej, bardziej precyzyjnej wiedzy, w związku z tym poszczególne fazy tworzą warstwową strukturę hierarchiczną (Dale, 1965: 896–898):

- faza 1 – brak znajomości (nigdy wcześniej tego wyrazu nie widziałem/łam),
- faza 2 – znajomość fragmentaryczna (słyszałem/am to słowo, ale nie do końca wiem, co ono znaczy),

- faza 3 – znajomość częściowa (rozpoznaję je w kontekście jako mające coś wspólnego z ...),
- faza 4 – znajomość dobra (znam je dobrze, dokładnie wiem, co znaczy).

Według Dale'a znajomość słowa może więc być pełna lub częściowa, mniej lub bardziej precyzyjna. Nie do końca jest jednak jasne, jaki kod był dla badacza punktem odniesienia. Faza pierwsza zakłada bowiem, że użytkownik nigdy wcześniej nie zetknął się z danym wyrazem w języku pisanym, druga – bardzo wyraźnie przenosi nas w obszar języka mówionego, pozostałe mogą zaś odnosić się do obu. Dale zwraca natomiast uwagę na fakt, że na pewnym etapie rozwoju świadomości leksykalnej znajomość słowa jest całkowicie zależna od kontekstu. Aby rozpoznać treść niesioną przez słowo, użytkownik musi się posiłkować kontekstem, gdyż bez niego nie jest w stanie precyzyjnie określić, co ono znaczy. Świadectwem pełnej, niezależnej od kontekstu znajomości słowa – zdaniem Dale'a – jest umiejętność podania definicji po usłyszeniu go w izolacji.

Drugie rozumienie pojęcia głębi znajomości słowa wiąże się nie tylko z rozpoznawaniem cech semantycznych danego wyrazu, lecz także z opanowaniem jego cech fonologicznych, morfologicznych, syntaktycznych, kolokacyjnych oraz pragmatycznych. Stopień znajomości wyrazu jest w tym ujęciu wprost proporcjonalny do liczby aspektów znaczenia przyswojonych przez użytkownika (zob. Schmitt, Meara, 1997). Im więcej ich więc opanował, tym lepiej, głębiej, pełniej zna dane słowo. W świetle tego podejścia nawet bardzo rozległa znajomość cech semantycznych wyrazu jest więc postrzegana jako płytka znajomość słowa jako takiego. Nie przekłada się ona bowiem na możliwość posługiwania się nim w działaniach językowych, która pojawia się dopiero wówczas, gdy zostanie połączona ze znajomością form fonologicznych, morfologicznych, łączliwości składniowo-semantycznej itp.

W **trzecim** obszarze uwaga badaczy koncentruje się przede wszystkim na organizacji słownika mentalnego użytkowników języka, celem eksperymentów i analiz jest zaś odtworzenie jego struktury. Poznanie nowych wyrazów powoduje zmiany w istniejącej już w umyśle użytkownika sieci powiązań. Pojawiają się przesunięcia, następuje modyfikacja relacji między elementami danego obszaru bądź utworzenie nowych połączeń. W tym ujęciu głębokość znajomości danego słowa jest więc widziana w kategoriach rodzaju, ilości i jakości powiązań między nim a innymi jednostkami układu, które już zostały zapisane w słowniku mentalnym. O głębokiej znajomości świadczą rozbudowana sieć obejmująca łańcuchy wyrazów bliskoznacznych, antonimów, hiperonimów, kolokacji, skojarzeń itp. (Haastrup, Henriksen, 1998), o płytkiej świadczą zaś nieliczne lub niepełne połączenia.

Badania stopnia znajomości leksyki w każdym z obszarów wymagają zastosowania innego aparatu metodologicznego, w wyniku czego ich rezultaty nie są porównywalne. Łącznie natomiast mogą dostarczyć wielu informacji na temat głębokości wiedzy leksykalnej uczących się. W pierwszym obszarze najczęściej stosowane są tak zwane skale znajomości słów (Wesche, Paribahkt, 1996; Waring,

1999) oraz budzące spore wątpliwości¹² elicytacje definicji (Snow, 1990; Kurland, Snow, 1997). W drugim wykorzystuje się studia przypadku oparte zazwyczaj na metodzie kwestionariuszowej (zob. Read, 1989; Schmitt, 1998b). W obszarze trzecim przeprowadza się różnego rodzaju testy skojarzeniowe (np. Read, 1995), które, ujawniając bogactwo leksykalne mentalnego słownika uczących się, dają jednocześnie wgląd w jego strukturę.

2.3. Wielkość zasobu leksykalnego a stopień jego znajomości

Wielkość zasobu słownikowego uczących się i stopień znajomości wyrazów stanowią zatem odrębne obszary analiz. Podjęto jednakże próby ustalenia, czy i w jakim stopniu są one współzależne, a także czy zmiany w ramach jednego wymiaru skutkują zmianami w obrębie drugiego i odwrotnie, badając między innymi współczynnik korelacji między wynikami osiąganymi przez uczących się na testach badających ich zasób słownikowy wszerz oraz w głąb.

Opierając się na rezultatach uzyskanych w wyniku przeprowadzonych badań, Anne Vermeer (2001) stwierdził, że znajomość większej liczby wyrazów pociąga za sobą lepszą ich znajomość i na odwrót – głębsza znajomość słów jest najczęściej konsekwencją znajomości szerszego zasobu leksykalnego. Konstatacja ta dotyczy zarówno rodzimych użytkowników języka, jak i uczących się go cudzoziemców:

(...) jednostki leksykalne tworzą w słowniku umysłowym sieć wzajemnie zależnych węzłów, które określają znaczenie danego elementu. Im gęstsza sieć wokół słowa, im bogatszy zestaw powiązań, tym większa liczba znanych wyrazów i głębsza znajomość konkretnego słowa (Vermeer, 2001: 231).

Uczący się, których wypowiedzi cechuje bogactwo słownikowe, lepiej znają więc wyrazy, którymi się posługują, niż ci, którzy mają problemy, by „odpowiednie dać rzeczy słowo”¹³.

Podobnego zdania jest David Qian (1999), który, poszukując potwierdzenia swojej tezy, zbadał kompetencję leksykalną tej samej grupy uczących się za pomocą dwu różnych formatów testu (wszerz i w głąb)¹⁴, uzyskując współczynnik korelacji wyników w granicach 0,8.

Analizując zagadnienie współzależności obu wymiarów znajomości słownictwa, John Read (2004) przytacza wiele badań potwierdzających spostrzeżenia Vermeera i Qiana, podkreśla jednak, że wartość współczynnika korelacji wyników zależy w dużej mierze od poziomu zaawansowania językowego badanych.

¹² Richard C. Anderson i Peter Freebody (1981) słusznie bowiem zauważyli, że można bardzo dobrze znać znaczenia słowa, niekoniecznie umiejąc podać jego definicję, zwłaszcza w wypadku słownictwa najczęściej używanego.

¹³ Badania wykazały na przykład, że dzieci tureckich imigrantów w Holandii miały kłopoty z wystawianiem się nie tylko dlatego, że znały mniej słów niż ich holenderscy rówieśnicy, ale także dlatego, że znały je znacznie słabiej (zob. Verhallen, Schoonen, 1993).

¹⁴ Do pomiaru ilościowego David Qian wykorzystał *Vocabulary Level Test Nationa* (1983, 1990), w badaniach jakościowych zastosował zaś *Vocabulary Knowledge Scale* (Wesche, Paribakht, 1996).

We wszystkich eksperymentach rósł on znacząco wraz z poziomem biegłości językowej. W wypadku badanych o niskim poziomie znajomości języka angielskiego wynosił on zaledwie 0,18, natomiast u najbardziej zaawansowanych aż 0,81 (Nurweni, Read, 1999 za: Read, 2004: 223).

Odkrycie wprost proporcjonalnej zależności między znajomością słownictwa wszczepione w głębi nie było zaskoczeniem. Umiejętność bardziej precyzyjnego posługiwania się słowem jest bowiem rezultatem zgromadzenia w słowniku mentalnym większej liczby jednostek leksykalnych bliskoznacznych, z których użytkownik wybiera najbardziej adekwatną do kontekstu. *Kubek* to nie to samo co *filiżanka* i co innego niż *szklanka*, choć wszystkie służą do podawania napojów. Znajomość terminów nadrzędnych i podrzędnych umożliwia z kolei dokładną, wielopoziomą kategoryzację – *róża* to jakiś *kwiat*, *kwiat* to *roślina* itp. Niewielki zasób słownictwa skutkuje natomiast brakiem precyzji formułowanych wypowiedzi i koniecznością stosowania strategii aproksymacji leksykalnej. Nazywanie *szklanką kubka* z pewnością nie zablokuje komunikacji, lecz może się stać przyczyną drobnego nieporozumienia. Określenie *drzewa rośliną* wywoła zaś pewne zdziwienie rodzimych użytkowników polskiego¹⁵. Tak samo jak prośba o *zaznaczenie* biletu.

3. Wnioski

Wielość konceptualizacji pojęć *znajomość słowa*, *stopień znajomości słowa*, które nie wykluczają się wzajemnie, tworzą obraz mozaikowy, sprawia, że konieczne jest dokonanie wyboru jednej z propozycji lub przedstawienie własnej. Rozumienie terminu *znajomość słowa* p r z y j m u j ę zatem za Nationem (1990). Jego ujęcie, dzięki wyróżnieniu poszczególnych aspektów znajomości słowa, najpełniej ukazuje wielowymiarowość tego konstruktów, umożliwiając precyzyjne kierunkowanie pomiarów, zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Szczególnie funkcjonalny okazał się podział na receptywną i produktywną znajomość słownictwa. Obecnie w każdym niemal badaniu kwestia ta jest uściślana jako pierwsza, dopiero w następnej kolejności określa się pozostałe aspekty znajomości słowa poddawane pomiarowi. Do propozycji Nationa w p r o w a d z a m jednak pewną modyfikację. W ujęciu nowozelandzkiego badacza kategoria *forma* potraktowana została bowiem zbyt wąsko. Akcentuje się w niej tylko wymowę, zapis form podstawowych oraz budowę wyrazów, pomijając ich odmianę. Wynika to prawdopodobnie stąd, że język przez którego pryzmat autor patrzył na analizowane zjawisko, nie był fleksyjny. Propozycja nie uwzględnia także dość istotnego aspektu znajomości słowa, jakim jest umiejętność tworzenia od niego derywatów. W wersji zmodyfikowanej *forma* rozumiana jest więc szerzej, obejmując zagadnienia nieujęte przez autora (por. tabele 3 i 4).

¹⁵ Szeroko na ten temat pisze A. Wierzbicka (1985).

Tabela 3. Kategoria *forma* w ujęciu I.S.P. Nationa

KATEGORIA	WYMIAR	POZIOM	PRZEJAW
FORMA	<i>kod foniczny</i>	(R) (P)	Jak dane słowo brzmi? Jak jest wymawiane?
	<i>kod graficzny</i>	(R) (P)	Jak wygląda jego forma graficzna? Jak jest zapisywane ortograficznie?
	<i>budowa wyrazu</i>	(R) (P)	Jakie części daje się wyróżnić w danym wyrazie? Jakie części muszą się w nim znaleźć, by przekazywał dane znaczenie?

Źródło: Nation, 2001.

Tabela 4. Modyfikacja ujęcia I.S.P. Nationa w obrębie kategorii *forma*

KATEGORIA	WYMIAR	POZIOM	PRZEJAW
FORMA	<i>kod foniczny</i>	(R) (P)	Jak dane słowo brzmi? Jak jest wymawiane?
	<i>kod graficzny</i>	(R) (P)	Jak wygląda jego forma graficzna? Jak jest zapisywane ortograficznie?
	<i>budowa wyrazu</i>	(R) (P)	Jakie części daje się wyróżnić w danym wyrazie? Jakie części muszą się w nim znaleźć, by przekazywał dane znaczenie?
	<i>odmiana</i>	(R) (P)	Jakie formy morfologiczne ma dane słowo? Jak dane słowo odmieniać?
	<i>derywacja</i>	(R) (P)	Jakie wyrazy pochodzą od danego słowa? Jak tworzyć od niego wyrazy pokrewne?

Źródło: opracowanie własne.

Proponuję też własną definicję terminów *wielkość* i *obszerność* zasobu słownikowego: *wielkość zasobu słownikowego* – to **liczba** wyrazów znanych użytkownikowi w stopniu umożliwiającym mu receptywne i/lub produktywne działania językowe; o rodzaju i jakości tych działań decyduje zaś liczba znanych mu aspektów znaczenia, czyli **stopień** znajomości tworzących go elementów, nazywany *obszernością* zasobu słownikowego.

Za Anne Vermeerem (2001, 2004) przyjmuję natomiast, że *wielkość* zasobu słownikowego i *stopień* jego znajomości, stanowiąc odrębne obszary badawcze, są w dużej mierze współzależne¹⁶.

¹⁶ Zakładam również, że stopień ich korelacji może być warunkowany różnymi czynnikami. Wyróżnienie i określenie ich wpływu na stopień zależności między wielkością a jakością zasobu słownikowego uczących się pozostaje jednak poza zakresem tematyki niniejszego opracowania.

III. ZAGADNIENIA RECEPCJI I PRODUKCJI LEKSYKALNEJ

1. Receptywna i produktywna znajomość słownictwa

Na rozróżnienie znajomości słownictwa wszerz i w głąb nakłada się jeszcze inny podział, a mianowicie czynna i bierna znajomość leksyki. Jest to zagadnienie złożone i można je – zdaniem Roba Waringa (1999) – ujmować w kategoriach:

- procesów mentalnych,
- umiejętności językowych,
- sprawności (działań językowych),
- produktu.

Procesy mentalne, receptywne i produktywnie są w dużej mierze nieświadome. Zachodzą podczas gromadzenia, rozpoznawania i rozumienia znaczenia wyrazów (recepcja) oraz przywoływania jednostek leksykalnych i posługiwania się nimi (produkcja). Umiejętności receptywne (odbiorcze) są odpowiedzialne za monitoring treści przyjmowanych w obręb struktury słownika mentalnego, produktywnie (nadawcze) zaś – za kontrolę środków językowych wykorzystywanych lub wydobywanych z niego (*output*). W sprawnościach z kolei przejawiają się działania językowe użytkownika, które mogą mieć charakter receptywny (słuchanie i czytanie) lub produktywny (mówienie i pisanie). Umożliwia je zaś produkt, czyli pasywny i aktywny zasób leksykalny użytkownika, zmieniający swoją wielkość i strukturę na skutek kontaktu lub braku kontaktu z językiem.

Rozpatrywanie zagadnień związanych z recepcją i produkcją językową wyłącznie z jednej perspektywy nie jest jednakże możliwe. Poszczególne obszary nachodzą bowiem na siebie, a to uniemożliwia ich wyraźną delimitację. Nie sposób zgłębiać wzajemnych relacji między pasywnym a aktywnym słownikiem uczących się, nie wkraczając w obszar analiz procesów mentalnych, a także leksykalnych umiejętności nadawczo-odbiorczych. Zmiany w obrębie obu leksykonów pojawiają się bowiem wskutek gromadzenia oraz przetwarzania danych leksykalnych. O wielkości i jakości korpusu podlegającego przetwarzaniu decydują zaś w dużej mierze umiejętności leksykalne użytkownika. Nie da się także ustalić rozmiarów receptywnego i/lub produktywnego zasobu słownikowego, czyli produktu, bez obserwacji działań językowych podejmowanych w obrębie sprawności, których jakość jest determinowana przez umiejętności językowe użytkowników opierające się na procesach mentalnych.

Z perspektywy badań kompetencji leksykalnej najistotniejsze wydaje się udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

- co dokładnie kryje się pod terminami *receptywna i produktywna znajomość słownictwa*?
- jakie są poszczególne fazy znajomości słownictwa na poziomie recepcji i produkcji językowej?
- jakie są zależności między wielkością słownika pasywnego i aktywnego oraz czym są powodowane?

Ustalenia te mogą bowiem rzutować zarówno na ukierunkowanie procedur testowych, jak i na interpretację uzyskanych za ich pomocą wyników, a zatem – na szeroko rozumianą trafność pomiaru.

1.1. Podstawowe rozumienie terminów

Terminy takie jak: *pasywna i aktywna znajomość słownictwa, słownik pasywny, słownik aktywny uczącego się, receptywna, produktywna znajomość słownictwa* rzadko bywają definiowane, zakłada się bowiem, że są przezroczyste semantycznie, a co za tym idzie – jednakowo przez wszystkich pojmowane (zob. Melka, 1997; Waring, 1999). Najczęściej znajomość słowa na poziomie recepcji jest rozumiana jako umiejętność rozpoznania jego znaczenia, na poziomie produkcji zaś jest utożsamiana z umiejętnością użycia go we właściwym kontekście. Tak więc w pierwszym przypadku przechodzimy w naszej świadomości od sygnału językowego do rozumienia znaczenia, w drugim zaś od znaczenia do sygnału (Arabski, 1996: 146).

Wyrazy znane użytkownikowi na poziomie recepcji tworzą jego słownik receptywny. Te zaś, które opanował na poziomie produkcji – słownik produktywny. Uważa się przy tym, że receptywny zasób słownictwa jest dużo większy niż produktywny¹, a leksykę znajdującą się w słowniku pasywnym można w każdej chwili zaktywizować. Wiadomo także, że recepcja wyprzedza produkcję, badania wykazały bowiem, że zarówno małe dzieci poznające J1², jak i uczący się poznający J2³ rozumieją znacznie więcej, niż są w stanie wyrazić.

2. Słownictwo receptywne i produktywne – modele wzajemnych relacji

Zwyczajowe rozumienie wspomnianych terminów, aczkolwiek użyteczne w praktyce dydaktycznej, w kontekście badań kompetencji leksykalnej jest zbyt mało

¹ Badania języka mówionego (zob. *Badania nad językiem telewizji polskiej...*, 1991; Zgólkowa, 1983) wykazały, że liczebność słów, którymi posługujemy się w codziennej komunikacji, nie przekracza granicy 2000, zasób receptywny jest zaś kilkudziesięciokrotnie większy (zob. Aitchison, 1994).

² Zob. m.in. J. Aitchison (1987), M. Przetacznikowa (1963), M. Przetacznik-Gierowska (1994), M. Kiellar-Turska (1989).

³ Zob. m.in. F. Melka (1997), W.E. Nagy, P.A. Herman, R.C. Anderson (1985), J. Coady (1997), E. Polański (1982), M. Dakowska (2001), A. Jakubowicz-Bryx (2006).

nieznanej. Zdarza się również, że użytkownik podejmuje próby posługiwania się słowami na długo przed tym, nim w pełni opanuje znaczenie wyrazu na poziomie recepcji. Obserwacje te potwierdzają więc fakt, że obszary recepcji i produkcji nie są rozłączne, a na siebie nachodzą. Sygnalizowali to, między innymi, Claus Faerch, Kristen Haastруп, Robert Phillipson (1984: 100), pisząc:

Powinniśmy myśleć o znajomości słownictwa w kategoriach *continuum* między umiejętnością rozumienia wyrazu a umiejętnością automatycznego aktywowania go dla celów produkcji językowej.

W słowniku umysłowym użytkownika jest także wiele wyrazów, których znaczenie uległo zatarciu. Przestały w związku z tym stanowić część jego słownictwa produktywnego, a wróciły do sfery leksyki receptywnej lub wręcz zostały wymazane z pamięci⁵. Oznacza to, że continuum nie jest także ciągiem następstw. Przesunięcia zachodzące w jego obszarze są bowiem wyraźnie dwu-, a nie wyłącznie jednokierunkowe.

Brak punktu końcowego continuum w ujęciu zaproponowanym przez Penelope Pigott wydaje się natomiast rozwiązaniem trafnym. Pełne opanowanie znajomości słowa powinno bowiem pozostać, tak jak to zaznaczono na schemacie, pojęciem otwartym. Zawsze może istnieć przecież taki aspekt znaczenia wyrazu, którego dany użytkownik nie będzie świadomy, mimo że doskonale go rozumie i bardzo dobrze posługuje się nim zarówno w mowie, jak i w piśmie⁶.

2.2. Koncepcja continuumów współzależnych

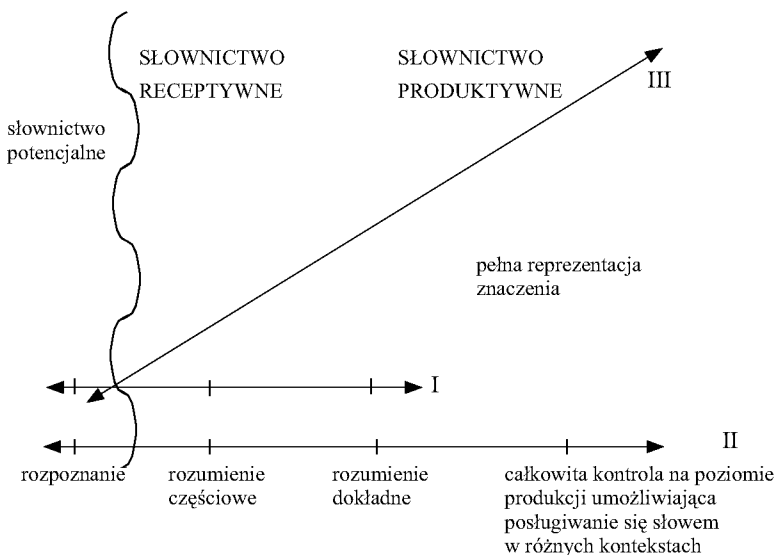
Zagadnieniem receptywnej i produktywniej znajomości słownictwa zajmowała się Birgit Henriksen (1999), która pierwsza przedstawiła koncepcję continuumów współzależnych, wyróżniając:

- continuum precyzji znajomości słowa I (*partial-precise continuum*),
- continuum znajomości receptywno-produktywnej II (*receptive-productive continuum*),
- continuum znajomości głębokiej III (*depth-of-knowledge continuum*).

W rozwiązaniu zaproponowanym przez skandynawską badaczkę, poza trzema continuumami wizualizowanymi za pomocą linii (zob. rysunek 12), pojawia się także krzywa, która oddziela obszar leksyki znanej użytkownikowi od słownictwa prawdopodobnie mu znanego. Ten aspekt propozycji wyraźnie nawiązuje do koncepcji Rolfa Palmberga (1987), który jako pierwszy wyraził takie określił mianem leksyki potencjalnej. Pisał on:

⁵ Brak kontaktu z językiem może zahamować rozwój lub spowodować znaczne zubożenie słownika umysłowego. Niemożliwe staje się wówczas użycie niektórych wyrazów w procesie produkcji językowej, inne zaś przestają być rozpoznawane nawet w trakcie czytania lub słuchania.

⁶ Przykładem mogą tu być wyrazy mające nieco inne znaczenie w dyskursie specjalistycznym, a inne w języku codziennej komunikacji lub w języku potocznym (*stójka*: nagle zatrzymanie zwierzęcy w ucieczce – łow.; *ul*: areszt, więzienie – poosp.).



- I Continuum precyzji znajomości znaczenia
- II Continuum znajomości receptywno-produktywnej
- III Continuum znajomości głębokiej

Źródło: Henriksen, 1999.

Rysunek 12. Model continuów zależnych B. Henriksen (1999)

(...) na jednym końcu continuum mamy słownictwo nieznanne (...), przesuając się dalej, wchodzimy w obszar słownictwa potencjalnie znanego uczącemu się, w którym mieszczą się te słowa pochodzenia obcego, które opanował w trakcie edukacji, które może rozumieć w języku docelowym, a czasem nawet będzie potrafił się nimi posłużyć (Palmberg, 1987: 201).

Do leksyki potencjalnej można zaliczyć także wyrazy, które, w wypadku genetycznej bliskości języka wyjściowego uczącego oraz docelowego, mają zbliżoną formę foniczną i/lub graficzną oraz podobne cechy semantyczne.

W ujęciu Henriksen znajomość słownictwa w języku obcym rozwija się w porządku hierarchicznym wzdłuż dwu continuum: precyzji znajomości słowa (I) oraz znajomości receptywno-produktywnej (II). Oba „rozpoczynają się” w obszarze słownictwa potencjalnego. Poszczególne fazy znajomości wyrazu zostały nazwane i zaznaczone na continuum drugim (II). Trzy pierwsze należą do obszaru recepcji. Są to: rozpoznanie, znajdujące się na granicy słownictwa potencjalnego i leksyki faktycznej znanej uczącym się, rozumienie częściowe oraz dokładne. Faza czwarta – pełnej umiejętności posługiwania się wyrazem w różnych kontekstach – należy zaś do obszaru produkcji. Równoległe do znajomości receptywno-produktywnej biegnie continuum precyzji znajomości słowa (I).

Zostało ono przedstawione za pomocą krótszej linii, kończącej się na wysokości fazy dokładnego rozumienia. Przez takie ujęcie autorka chciała prawdopodobnie zaznaczyć, że pełna recepcja wiąże się z poznaniem wszystkich istotnych aspektów znaczenia wyrazu. Paralelność obu linii sugeruje zaś, że przechodzenie słowa z poziomu recepcji na poziom produkcji jest warunkowane coraz lepszą, bardziej precyzyjną jego znajomością.

Linie obrazujące oba continua mają wyraźnie zaznaczone dwa kierunki, by podkreślić progresywno-regresywny charakter opanowywania słownictwa. Continuum trzecie, tak zwanej głębokiej znajomości słowa (III), przedstawione zostało za pomocą linii ukośnie wznoszącej się ku górze, przecinającej continuum precyzji (I). Ma ona, podobnie jak pozostałe, podwójny zwrot oraz wyraźnie zaznaczone punkty: końcowy i początkowy. Continua precyzji (I) oraz głębi znajomości znaczenia (III) odnoszą się do wiedzy deklaratywnej uczącego się. Continuum receptywno-produktywnej znajomości słowa (II) jest zaś odpowiedzialne za stopień dostępności wyrazów w procesie komunikacji, a zatem za umiejętności proceduralne, dzięki którym możliwa jest operacjonalizacja wiedzy deklaratywnej (por. Waring, 1999; Laufer, 1998).

Koncepcja Henriksen stanowi znaczne uszczegółowienie propozycji wcześniejszej. Znajomość słowa na poziomie recepcji i produkcji jawi się tu jako złożony układ zależności. Ciekawym rozwiązaniem jest wprowadzenie obszarów słownictwa potencjalnego oraz tak zwanej pełnej reprezentacji znaczenia. Ten ostatni wykracza niejako poza obręb leksyki produktywnej, co wyraźnie wskazuje, że jest to najpełniejsza, najdoskonalsza forma znajomości słowa.

Niektóre rozwiązania wprowadzone przez Henriksen są jednakże dyskusyjne. Zastanawia na przykład fakt pominięcia w schemacie leksyki zupełnie nieznaney, która powinna „poprzedzać” potencjalną. Wyraźne zakończenia na obu końcach linii obrazujących continua mają z kolei sugerować istnienie konkretnych punktów początkowych i końcowych znajomości leksyki, co jest propozycją zbyt usztywniającą model. Ich domknięcie nie wydaje się bowiem możliwe. Ujęciem budzącym wątpliwości jest także wskazanie na linii obrazującej continuum *recepcja – produkcja* punktów wyznaczających poszczególne etapy znajomości słowa. Sugerują one zbyt wyraźnie, że każdej fazie da się wyznaczyć konkretną granicę, której przekroczenie radykalnie zmienia stan świadomości leksykalnej uczącego się oraz poziom jego umiejętności. Lepszym rozwiązaniem wydaje się ujęcie faz jako obszarów o granicach nieostrych, które mogą się zązębiać (zob. Melka, 1997). Są przecież tacy użytkownicy, którzy nawet przy bardzo ograniczonym stopniu znajomości słów od razu starają się nimi posługiwać. Inni zaś muszą mieć absolutną niemal pewność, że wiedzą, jak to robić, by podjąć pierwsze próby użycia. Przejście od recepcji do produkcji nie ma więc charakteru uniwersalnego, gdyż jest różne dla różnych użytkowników, zależne od ich doświadczeń oraz językowych i kognitywnych możliwości.

Nieostra jest też sama konstrukcja modelu. Przypomina bowiem układ kar-tezyjański (dwuwymiarowy), którym jednakże, ze względu na brak opisanej osi

panionowej, nie jest. Utrudnia to znacznie odczytywanie wzajemnych zależności między poszczególnymi elementami i prawidłową ich interpretację. Dotyczy to zwłaszcza relacji między continuum I i III. Krzywa obrazująca continuum III sugeruje bowiem, że głęboka znajomość słowa jest funkcją precyzyjnego opanowania jego znaczenia. Nie można jej jednakże tak interpretować, gdyż układ jest wyraźnie jedno-, a nie dwuwymiarowy.

2.3. Receptywna i produktywna znajomość słownictwa jako reprezentacje różnej wiedzy skojarzeniowej

Paul Meara (1990a) z kolei uważa, że recepcja i produkcja językowa powinny być widziane jako zjawiska dychotomiczne. Procesy mentalne zachodzące w trakcie produkcji językowej w niczym nie przypominają bowiem tych, które uruchamiane są w trakcie odbioru znaków językowych. Użytkownik zatem albo podejmuje działania produktywne, mentalno-motoryczne, albo pozostaje wyłącznie w sferze działań o charakterze mentalnym, czyli receptywnych. W ujęciu Meary rozłączne są więc także obszary receptywnej i produktywnej znajomości słowa, które autor postrzega jako reprezentacje różnego rodzaju wiedzy skojarzeniowej. Określona znajomość słowa, receptywna bądź produktywna, jest – jego zdaniem – wynikiem ukształtowania się w słowniku mentalnym użytkownika innego typu powiązań.

Dowodząc słuszności swojej tezy o rozłącznym charakterze słownika receptywnego i produktywnego, Meara twierdzi, że leksykę produktywną w odróżnieniu od znanej jedynie receptywnie można aktywować za pomocą innych wyrazów, ponieważ wraz z nimi tworzy ona w pamięci użytkownika łańcuchową, wieloelementową, czasem wielopoziomową sieć powiązań (Meara, 1990a: 153). Mogą one mieć różny charakter: syntagmatyczny, paradygmatyczny, sytuacyjny lub emocjonalny⁷, a wszystkie współtworzą znaczenie danego wyrazu. I tak na przykład jeśli użytkownik języka, usłyszawszy (zobaczywszy) słowo *kot*, utworzy ciąg *miauczy, mleko, ogon, pies, milutki* itp., będzie to świadectwem dobrej produktywnej znajomości tego słowa. Bogactwo skojarzeń – zdaniem Meary – przekłada się bowiem wprost proporcjonalnie na stopień znajomości słowa. Słownictwo pasywne natomiast to wyrazy, które można aktywować jedynie za pomocą bodźca zewnętrznego w postaci odpowiadających im form fonicznych lub graficznych. Na etapie recepcji, słysząc lub widząc słowo *kot*, użytkownik wie jedynie, do jakiego wycinka rzeczywistości pozajęzykowej odsyła go ten znak językowy i nic (lub niewiele) poza tym.

Spojrzenie na zjawisko receptywnej i produktywnej znajomości słownictwa przez pryzmat skojarzeń to propozycja ciekawa. Umiejętność tworzenia przez użytkownika rozbudowanych ciągów asocjacyjnych o charakterze syntagmatyczno-paradygmatycznym często przekłada się bowiem na możliwość produkowania przez niego komunikatów typu: „Mój stary kot Lulas złapał właśnie ogromną mysz. Pręży teraz grzbiet i mruczy z zadowolenia, machając puszystym ogonem”

⁷ W ujęciu tym widać pewne nawiązanie do teorii pamięci zwanej teorią rozprzestrzeniania się aktywacji A.M. Collinsa i E.F. Loftusa (zob. Kurcz, 1995).

– będących przejawem dobrej lub nawet bardzo dobrej znajomości danego wyrazu. Budowanie prostych przekazów typu: „Mam kota. Nazywa się Lulas”, jest zaś wyrazem słabej znajomości wyrazu, gdyż opiera się *de facto* na dwóch związkach syntagmatycznych: *kot – nazywać się, mieć*.

Wątpliwości budzi jednak zbyt wąskie ujęcie zjawiska recepcji językowej. Nazwanie przedmiotu za pomocą wyrazu w J2 może być stymulowane zewnętrznie bodźcem wzrokowym (obraz przedmiotu). Oznacza to, że użytkownik, widząc przedmiot, będzie potrafił go nazwać. Nie będzie jednak w stanie utworzyć żadnych ciągów skojarzeniowych. Czy umiejętność nazywania nie jest przejawem znajomości ograniczonej, lecz także produktywnej? Jak należy ujmować zdolność rozpoznania znaczeń związków syntagmatyczno-paradygmatycznych, której nie towarzyszy umiejętność ich produkcji? Takie pytania autor koncepcji pozostawia bez jednoznacznej odpowiedzi.

Ujęcie Paula Meary, niewolne od pewnych niejasności, stało się ramą referencyjną badań kompetencji leksykalnej (zob. m.in. Read, 1995, 1998), opartych na wiedzy skojarzeniowej.

2.4. Stopnie znajomości znaczenia

Zjawiskiem produktywnej i receptywnej znajomości zajmowała się także Francine Melka (1997). Jej praca, będąca najbardziej wyczerpującą prezentacją tego zagadnienia, ma charakter syntetyczno-analityczny.

Charakteryzując zjawisko produkcji i recepcji leksykalnej, Melka wyszła od pojęcia śladów pozostawianych przez słowa w pamięci uczących się. Ich „kształty” mogą być zróżnicowane ze względu na indywidualne i kontekstowe uwarunkowania procesu przyswajania słownictwa. Zdaniem autorki, zapis powstały w słowniku mentalnym użytkownika po pierwszym kontakcie z wyrazem nie może być kompletny, nie pozwala więc ani na pełną recepcję tego wyrazu, ani tym bardziej na jego produkcję. Dopiero kolejne zetknięcia wzmacniają ów ślad, wzbogacając go o dodatkowe informacje. Im częściej uczący się styka się z danym słowem, im bardziej zróżnicowane są te kontakty, tym zapis staje się trwalszy i „wyraźniejszy”⁸. Znajomość słowa ma zatem charakter kumulatywny (warstwowy) oraz progresywny, gdyż kolejne elementy wiedzy leksykalnej wzbogacają zapis pierwotny. Może ona także podlegać regresji – na skutek braku wzmocnienia (zapominania) ślady słów stają się coraz mniej wyraźne, aż w końcu ulegają zatarciu. Melka uważa również, że rodzaj i siła zapisu śladów leksykalnych determinują rodzaj oraz jakość działań językowych, jakie użytkownik podejmuje – zapis bogatszy umożliwi działania produktywne, uboższy zaś receptywne.

Inaczej niż Meara nie traktuje ona produkcji i recepcji jako pojęć antonimicznych. Proponuje zaś, podobnie jak Henriksen, by receptywną i produktywną zna-

⁸ Koncepcja ta pozostaje w zgodzie z teorią „płaszczyzn przetwarzania” F.I.M. Craika i R. Lockharta (1972), w myśl której im bogatszy łańcuch powiązań i skojarzeń zostanie wytworzony w umyśle uczących się, tym dłużej słowa pozostają w ich pamięci i tym łatwiej są z niej wywoływane.

jomość leksyki widzieć jako continuum, w obrębie którego istnieje wiele różnych stopni znajomości znaczenia⁹, wśród których wyróżnia:

- imitację,
- reprodukcję pasywną bez przyswojenia (*reproduction without assimilation*),
- reprodukcję aktywną z przyswojeniem (*reproduction with assimilation*),
- produkcję.

Granice dzielące stopnie znajomości znaczenia w ujęciu Melki są rozmyte, co oznacza, że poszczególne fazy mogą się zazębiać lub wręcz na siebie nachodzić.

Stadium, na które w propozycji Melki warto zwrócić uwagę, jest reprodukcja z przyswojeniem. Nie należy jej utożsamiać z reprodukcją bez przyswojenia, która jest działaniem o charakterze percepcyjno-motorycznym, niewymagającym uruchomienia systemu kognitywnego. Ma ona miejsce, gdy uczący się powiela struktury, nie przywołując treści. Wówczas zatarciu ulega połączenie na linii *forma – treść pojęciowa* i dochodzi do odtwarzania bezrefleksyjnego. Reprodukacja z przyswojeniem natomiast jest umiejętnością odtworzenia usłyszanej lub przeczytanej struktury leksykalnej w adekwatnym kontekście. Zakłada więc rozumienie, którego dowodem jest prawidłowe użycie słowa. Jest także oznaką wstępnej gotowości do eksperymentowania, czyli kreatywnego posługiwania się nowymi wyrazami, będącego świadectwem wyższego stopnia ich znajomości. Melka, powołując się na spostrzeżenia Belayeva, nazywa fazę reprodukcji z przyswojeniem przejściową, umieszczając ją między receptywnym a produktywnym opanowaniem słowa.

Zaletą omówienia przedstawionego przez Melkę jest wskazanie na konieczność rozmycia granic między poszczególnymi fazami znajomości słowa¹⁰, a także zwrócenie uwagi na to, że leksykalne ślady pojawiające się w pamięci uczącego się mogą ulegać wzmocnieniu lub zatarciu. Włączenie do obszaru continuum reprodukcji aktywnej, stanowiącej pomost między receptywną a produktywną znajomością słowa, jest zaś ważnym uszczegółowieniem omawianego zagadnienia.

3. Przesunięcia i różnice ilościowe w obszarze continuum receptywno-produktywnej znajomości słowa

Badaczy interesowało nie tylko ukazanie wzajemnych relacji między receptywną a produktywną znajomością leksyki, wydzielenie czy opisanie jej faz. Starali się także ustalić czynniki mające wpływ na zróżnicowanie wielkości słownika receptywnego i produktywnego w różnych grupach użytkowników języka. Poszukiwali również odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że słowa przesuwają się z obszaru recepcji do obszaru produkcji.

⁹ Od zupełnie podstawowego, takiego np., jak umiejętność rozpoznania formy graficznej słowa, po bardzo rozległy, umożliwiający złożone działania językowe.

¹⁰ Stanowią one tzw. *fuzzy concepts* – pojęcia o nieostrych granicach.

3.1. Próg produkcji

Susan Carey (za: Melka, 1997: 88) uważa, że w przypadku dzieci przyswajających sobie język pierwszy produkcja jest możliwa od momentu, w którym kończą się procesy: restrukturyzacji słownika umysłowego na skutek wprowadzenia do niego nowego elementu oraz reorganizacji struktury pojęciowej spowodowanej zmianą w jego układzie. Pojawienie się nowego słowa w systemie wiąże się bowiem nie tylko z koniecznością jego odpowiedniego umiejscowienia, ale także ponownego uporządkowania cech znaczeniowych wyrazów znajdujących się w bezpośrednim sąsiedztwie. Poznając wyraz *oliwkowy*, dziecko umieszcza go w polu semantycznym NAZWY KOLORÓW, a następnie dokonuje reorganizacji jednostek słownikowych w okolicach *zieleni*. Cecha „o zielonym kolorze z wyraźną domieszką żółtego i szarego”, będąca do tej pory semem dyferencjalnym przymiotnika *zielony*, staje się częścią nowej jednostki pola. Carey podkreśla przy tym, że gotowość do produkcji językowej pojawia się dopiero wówczas, gdy dziecko zgromadzi wystarczającą liczbę informacji o cechach semantycznych nowego wyrazu, dzięki którym będzie w stanie precyzyjnie przypisać go do określonej rzeczy, czynności itp. lub odróżnić od innych słów o podobnym znaczeniu. Tok myślenia Carey potwierdziły wyniki przeprowadzonego przez nią eksperymentu. W pierwszej fazie, poznawszy słowo *oliwkowy*, dzieci potrafiły jedynie wskazywać przedmioty o tej barwie. W kolejnej rozpoznawały przedmioty barwy oliwkowej, same nazywając je ciągle *zielonymi*. Próby użycia słowa *oliwkowy* pojawiły się najpóźniej, gdy barwie tej została trwale przypisana cecha „zielony o żółtawo-szarym odcieniu” oraz gdy system kolorów uległ całkowitej rekonceptualizacji¹¹.

Koncepcja Carey jest bardzo interesująca. Dotyczy jednak J1, w którym procesy przyswajania mowy oraz formowania się systemu pojęciowego w umyśle dziecka są ze sobą sprzężone. Dzieci, poznając język, poznają także otaczający je świat – przedmioty oraz ich cechy i własności, uczą się werbalizować myśli i emocje. Sytuacja uczących się języka docelowego jest inna. Ich system pojęciowy jest już ukształtowany. Często więc w J2 uczą się nazw pojęć już znanych, rekonceptualizacji zaś dokonują tylko wówczas, gdy ich język rodzimy inaczej rozczłonkuje rzeczywistość, języki cechuje bowiem brak symetrii leksykalnej (zob. m.in. Wierzbicka, 1985, 1990). Oznacza to, że uczący się mogliby wcześniej przekraczać próg gotowości do podejmowania działań językowych za pomocą nowo poznawanych wyrazów¹². Uniemożliwia im to jednak brak opanowania innych aspektów znajomości słowa – automatyzacji w posługiwaniu się nim. Doty-

¹¹ Ciekawe, czy podobnie wyglądałyby zachowania językowe dzieci, gdyby nowy wyraz był nazwą zabawki lub zabawy. Słowo *oliwkowy* nie należy bowiem do leksyki często używanej, komunikatywnie nośnej.

¹² Badane przez Susan Carey dzieci zaczęły się posługiwać słowem *oliwkowy* po 18 tygodniach od pierwszego kontaktu. Małe dzieci uczą się bardzo wolno. Janusz Arabski (1996: 86), powołując się na pracę Conrada K. Dillera, pisze, że dwuletnie dziecko potrzebuje kilkunastu lat, by osiągnąć biegłość językową w J1 równą dorosłemu wykształconemu użytkownikowi języka, podczas gdy osiemnastolatek może, w optymalnych warunkach, osiągnąć ją w J2 w cztery lata.

czy to zwłaszcza wymowy oraz form morfologicznych¹³. Zahamowania mogą być spowodowane także uwarunkowaniami indywidualnymi, które w przypadku opanowywania języka pierwszego nie odgrywają roli tak decydującej, jak w nauce języków docelowych (zob. Lipińska, 2003). Każde bowiem zdrowe, słyszące dziecko przyswoi mowę grupy, w której się wychowuje, nie każdy zaś uczący się opanuje język w stopniu umożliwiającym komunikację. Kolejnym czynnikiem, który może determinować moment przejścia wyrazu w obszar znajomości produktywnej, jest prawdopodobnie typologiczna odległość dzieląca J1 i J2. Przy bliskości obu systemów pojawi się on zapewne wcześniej, dystans zaś opóźni go. Nie bez znaczenia jest też komunikacyjna nośność poznawanych słów, postrzegana z perspektywy potrzeb uczącego się, a także częstość kontaktów z danym wyrazem¹⁴.

Do tej pory nie prowadzono badań, które rzuciłyby więcej światła na to ciekawe i złożone zagadnienie. Przetawione powyżej spostrzeżenia wymagają więc weryfikacji na gruncie empirycznym. Odkrycie czynników o charakterze ogólnym, które wspomagają lub hamują „produktywizację” leksyki, przyczyniłoby się do lepszego zrozumienia natury tego procesu, a w konsekwencji – umożliwiłoby stosowanie bardziej efektywnych technik pracy dydaktycznej.

3.2. Słownik receptywny a słownik produktywny

Więcej miejsca i uwagi poświęcono badaniu wielkości produktywnego i receptywnego słownika uczących się oraz analizie determinantów wpływających na ilościowe zróżnicowanie obu zasobów. Wynika z nich, że słownictwo receptywne rodzimych użytkowników jest zdecydowanie większe niż produktywne, choć same ujęcia liczbowe bywają bardzo zróżnicowane¹⁵. Czy podobnie jest także w przypadku uczących się języka docelowego?

Hakan Ringbom (1987: 63) uważa, że między liczebnością słownika pasywnego a aktywnego uczących się nie ma znaczącej różnicy. W trakcie nauki struktury poznawcze są bowiem aktywowane zarówno w trakcie odbioru, jak i przekazu danych. Właściwie ukierunkowany proces dydaktyczny zapewnia zatem w tej kwestii całkowitą równowagę. Ringbom nie podaje jednak żadnych danych na poparcie swojej tezy. Nie znajduje ona także potwierdzenia w praktyce dydaktycznej – uczący się zazwyczaj dużo więcej rozumieją niż są w stanie powiedzieć lub napisać.

¹³ Czynnikiem tych Susan Carey nie brała pod uwagę, gdyż trzyletnie dzieci mają już opanowane gramatyczne i fonologiczne podstawy języka, a ich wymowa jest zazwyczaj zrozumiała nie tylko dla domowników.

¹⁴ Anne Vermeer (2001) zwrócił uwagę na fakt, że stopień znajomości słowa zależy także od częstości jego występowania. Słowa podstawowe, pojawiające się bardziej regularnie, zarówno w naturalnym dyskursie, jak i nauczaniu języka, są poznawane lepiej/głębiej niż te, z którymi użytkownik spotyka się jedynie sporadycznie.

¹⁵ Z niektórych opracowań wynika bowiem, że liczebność słownika pasywnego jest co najmniej dwukrotnie wyższa niż aktywnego, z innych zaś, że jest kilku- i kilkudziesięciokrotnie większa (por. Aitchison, 1987; Channell, 1988; Arabski 1996; Nation, 2001).

Opinie tego rodzaju należą jednak do rzadkości. Zazwyczaj bowiem badacze są zgodni co do tego, że wielkość słowników aktywnego i pasywnego nie jest identyczna, na korzyść tego drugiego, choć na ogół gdzie indziej upatrują źródeł tego stanu rzeczy. Czynniki najczęściej wymieniane jako główne determinanty różnic ilościowych to:

- sposób nauczania,
- natura opanowywanego słownictwa,
- zjawisko leksykalnego plateau,
- poziom zaawansowania językowego uczących się,
- procedury badawcze wykorzystywane w eksperymentach.

Są one widziane jako niezależne lub powiązane.

Zdaniem Stuarta Webba (2005) na przykład, słownik receptywny uczących się musi być większy niż produktywny, gdyż – zwłaszcza na wyższych poziomach zaawansowania – nauczanie języka ma przede wszystkim charakter receptywny. Nauczyciele podają definicje nowych wyrazów, tłumaczą ich znaczenia kontekstowo, odsyłają uczących się do słowników itp. W ten sposób w ich pamięci tworzą się przede wszystkim receptywne połączenia na linii *forma graficzna – cechy semantyczne*. Na ich kształtowanie i wzmacnianie ukierunkowana jest także większość zadań zamieszczana w podręcznikach. Do rzadkości należą ćwiczenia polegające na parafrazowaniu, zastępowaniu słów ich bliskoznacznikami, uzupełnianiu luk otwartych. Brakuje także profilowanych leksykalnie zadań rozwijających sprawność mówienia i pisania, które zmuszałyby uczących się do posługiwania się nową leksyką. Jeśli, poznając słowa o niższej frekwencji¹⁶, nie zostaną zachęceni, sprowokowani do ich stosowania, te wyrazy pozostaną jedynie w ich słowniku pasywnym, który w ten sposób będzie rósł znacznie szybciej niż zasób aktywny. Tylko bowiem „mówiąc lub pisząc, uczący się *rozciągają* swój interjęzyk”¹⁷ (Swain, za: Laufer, 1998: 267).

Batia Laufer (1998), opierając się na wynikach eksperymentu przeprowadzonego wśród młodzieży, potwierdza, że słownik pasywny rośnie szybciej niż aktywny. Pisze ona:

(...) w ciągu roku uczący się zwiększyli swój zasób słownictwa biernego o około 1600 rodzin wyrazów, a swój słownik aktywny jedynie o 850 rodzin wyrazów. W ujęciu procentowym przyrost ten wyraża się odpowiednio wartością 84% oraz 50% (Laufer, 1998: 262).

Autorka uważa jednak, że przyczyną takiego stanu rzeczy jest nie tyle sposób nauczania, ile rodzaj opanowywanego słownictwa. Na początku uczący się poznają bowiem wyrazy najczęściej używane, komunikatywnie nośne, którymi od razu mogą się posługiwać. Potem zaś, kiedy rozwój kompetencji leksykalnej

¹⁶ Bez użycia których i tak uczący się są w stanie budować spójne i adekwatne do kontekstu komunikaty (por. „Wczoraj poszłam na zakupy” oraz „Wczoraj wybrałam się na zakupy” lub „Powiedział mi, że się pomyliłam” oraz „Oświadczył mi, że popełniłam błąd”).

¹⁷ Twórcą tego terminu jest Larry Selinker (1972).

jest ukierunkowany na poznawanie leksyki rzadszej – tematycznej, specjalistycznej – okazja do jej uaktywniania pojawia się sporadycznie. Różnice między słownikiem pasywnym i aktywnym stają się więc coraz bardziej widoczne. Laufer jest jednak sceptyczna i twierdzi, że nawet najbardziej odpowiednia bateria ćwiczeń nie jest w stanie skompensować częstości występowania wyrazów, czyli tego, co jest w języku zjawiskiem naturalnym.

Paula Jullian (2000: 37) natomiast upatruje różnic w wielkości aktywnego i pasywnego słownictwa uczących się w zjawisku, które nazywa *leksykalnym plateau*. Uczący się, opanowawszy pewien zasób wyrazów umożliwiający im swobodną komunikację, nie odczuwają potrzeby, by poszerzać swoją kompetencję leksykalną. Zmniejsza się ich zainteresowanie opanowywaniem nowych wyrazów, gdyż za pomocą tych, które już znają, są w stanie wyrazić właściwie wszystko, rozumieją także większość komunikatów pisemnych. Zjawisko *leksykalnego plateau* dotyczy zazwyczaj uczących się na poziomie średnim ogólnym (B1, B2). Jest ono także naturalne dla użytkowników języka pierwszego.

Nawet jeśli nasz słownik pasywny rośnie przez całe nasze życie (...), nasz słownik aktywny rozwija się jedynie do tego momentu, w którym osiąga poziom przeciętnego członka grupy, w której przychodzi nam funkcjonować (Laufer, 1991: 445).

Sauli Takala (1984) z kolei prowadził badania, w których poszukiwał zależności między wielkością zasobu receptywnego i produktywnego a poziomem zaawansowania¹⁸. Wynika z nich, że w przypadku uczących się stosunkowo dobrze znających język słownictwo aktywne przewyższa na ogół zasób leksyki receptywnej. Odwrotnie jest zaś tylko w przypadku uczących się na najniższym poziomie zaawansowania. Wyniki Takali są zatem diametralnie inne niż te uzyskiwane przez pozostałych badaczy. Przeczą one także empirycznym obserwacjom, dlatego też należy je traktować z dużą ostrożnością (zob. m.in. Waring, 1999). Poważne wątpliwości budzi przede wszystkim format testu, którego komponent sprawdzający produktywną znajomość leksyki był zdecydowanie większy. Różna była także liczba jednostek testu dla poszczególnych uczących się, co mogło mieć wpływ na rezultaty eksperymentu.

Format procedury testowej może więc w znaczny sposób zaciążyć na otrzymanych wynikach. Podkreśla to bardzo wyraźnie Melka (1997). Pierwszym czynnikiem, który, jej zdaniem, może znacząco wpłynąć na różnice w ocenie wielkości słownika pasywnego i aktywnego uczących się, jest dobór materiału testowego. Źródłem ekscerpcji jednostek testu mogą być bowiem zarówno słowniki, listy frekwencyjne, jak i podręczniki. Melka słusznie podkreśla, że uniwersalność badań, a co za tym idzie – porównywalność wyników – zapewniają jedynie listy frekwen-

¹⁸ Eksperyment został przeprowadzony na bardzo dużej próbie. Brało w nim udział 2415 uczniów fińskich szkół średnich. Zarówno pasywna, jak aktywna znajomość była testowana techniką tłumaczenia. W pierwszym przypadku uczący się mieli podać w języku fińskim ekwiwalent wyrazu angielskiego; w drugim – w języku angielskim wyrazu fińskiego.

cyjne. Słowniki mają bowiem zbyt zróżnicowaną makro- i mikrostrukturę¹⁹, a zastosowanie materiału podręcznikowego zawęży perspektywę badań, nadając jej wyraźne znamiona testu osiągnięć. Kolejnym czynnikiem wyróżnionym przez Melkę jest ocenianie testu, a zatem poziom akceptowalności odpowiedzi udzielanych przez uczestników eksperymentu. Kryteria oceniania (zwłaszcza znajomości produktywnej) muszą być wystandaryzowane, gdyż inaczej wyniki stają się niemiarodajne i mało wiarygodne. Unikanie odpowiedzi ze strony uczących się to następna, potencjalna przyczyna rozbieżności wyników badań. Mogą oni świadomie wystrzegać się użycia określonych wyrazów ze względów pozajęzykowych i/lub kulturowych. Część mogą zaś „omijać”, gdy nie są pewni, jak należy się nimi posługiwać²⁰. Przeciwdziałać temu można jedynie przez dobór neutralnego materiału leksykalnego, a także przez stworzenie odpowiedniej atmosfery w czasie przeprowadzania badań, by uczyć się, którzy każdy test traktują jako formę sprawdzania swoich umiejętności, nie obawiali się używać wyrazów, które znają tylko częściowo. Różnice w wielkości słownika aktywnego i pasywnego poszczególnych uczących się mogą także wynikać z genetycznej odległości dzielącej ich język rodzimy od docelowego. Bliskość sprawia, że w J1 i J2 jest wiele wyrazów podobnie brzmiących, które mają zbliżone znaczenie²¹. Ich rozpoznanie nie stanowi problemu, co zazwyczaj znacznie podnosi wyniki testu badającego znajomość receptywną (np. czeski → *ulice, autobus, muset*; polski → *ulica, autobus, musieć*). Na poziomie produkcji natomiast, nawet przy dużej bliskości języków, uczący się rzadziej ryzykują „tworzenie” wyrazów na zasadzie analogii²². Można udaremniać odgadywanie oraz „eksperymentowanie”, które zaciera prawdziwy obraz różnic między bierną a czynną znajomością słownictwa, wyłączając tego rodzaju wyrazy z materiału testowego²³.

Najczęściej jednak różnice ujawniające się w wielkości zasobu biernego i czynnego są konsekwencją doboru procedur badawczych. Rob Waring (1999, 2002) wielokrotnie zwracał uwagę na to, iż zadania badające znajomość słowa na poziomie rozpoznania są zazwyczaj łatwiejsze niż te, które wymagają jego produkcji, co auto-

¹⁹ Należałoby zawsze korzystać z tego samego opracowania, dobierając słowa zgodnie z tym samym algorytmem uwzględniającym m.in. kolejność znaczeń w ramach poszczególnych artykułów hasłowych.

²⁰ Cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego starają się, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania, unikać m.in. liczebników, które są niezwykle trudne pod względem fonetycznym i „mogą składać się z sekwencji aż dziewięciu podobnych sylab, w których obcokrajowiec gubi się, podobnie jak w trudnych do wymówienia zdaniach w swoim ojczystym języku” (Hentschel, 1990: 328).

²¹ Są to tzw. *cognates*.

²² Takie działania, zauważa Melka (1997: 96), bardziej skłonni są podejmować uczyć się na wyższych poziomach zaawansowania, gdyż znając częściowo język, wiedzą, jaki jest stopień prawdopodobieństwa „trafienia” poprawnej odpowiedzi.

²³ Jest to jednakże możliwe wyłącznie w wypadku pomiarów przygotowywanych z myślą o uczących się władających określonym językiem pierwszym (J1), opanowujących konkretny język docelowy (J2).

matycznie przekłada się na wyniki osiągane przez uczących się. W formacie testów badających zasób leksyki pasywnej często wykorzystuje się zadania zamknięte, w tych zaś, które próbują ustalić wielkość słownika aktywnego – zadania otwarte. Oznacza to, że w pierwszym przypadku uczący się może czasem udzielić prawidłowej odpowiedzi, odgadując znaczenie z kontekstu lub wnioskując na jego podstawie²⁴, czego nigdy nie będzie w stanie zrobić w teście produkcji językowej – nie można bowiem aktywować czegoś, co nie jest przechowywane w pamięci. Dobór bardziej przyjaznych dla uczących się technik testowania znajomości słownictwa na poziomie recepcji, zdaniem Waringa, jest działaniem przeczącym zdrowemu rozsądkowi. Znajomość receptywna jest łatwiejsza do osiągnięcia niż produktywna. Zapamiętywanie i rozpoznawanie znaczeń nowo poznawanych wyrazów wiąże się ze znacznie mniejszym wysiłkiem kognitywnym²⁵ niż opanowanie ich wymowy, form morfologicznych, łączliwości itp., a tylko te „dane” umożliwiają posługiwanie się nimi. Faktyczną różnicę między wielkością słownika pasywnego i aktywnego można więc ustalić dopiero wówczas, gdy stopień trudności technik testowania będzie odwrotnie proporcjonalny do stopnia trudności testowanych umiejętności, co jednakże, jak stwierdza Waring, jest w praktyce bardzo trudne do osiągnięcia.

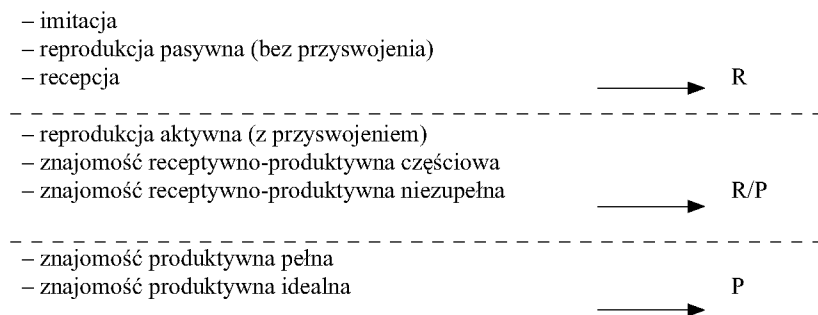
4. Wnioski

Zadaniem niniejszej części było ukazanie możliwych obszarów badań kompetencji leksykalnej uczących się języka docelowego rozciągających się od leksyki potencjalnej do w pełni opanowanej na poziomie produkcji.

Opierając się na dotychczasowych koncepcjach produktywnej i receptywnej znajomości leksyki, przedstawiam własne ujęcie tego zjawiska. W obszarach recepcji i produkcji wyróżniam, podobnie jak Francine Melka, kilka stadiów znajomości słowa (zob. rysunek 13). Wszystkie fazy znajomości receptywnej mają charakter mentalny, niepodlegający bezpośredniej obserwacji; fazy znajomości receptywno-produktywnej przejawiają się zaś zarówno w działaniach mentalnych, jak i mentalno-motorycznych. Poszczególne stadia mają granice nieostre, mogą więc się zazębiać i/lub na siebie nachodzić. Uważam jednak, że daje się je podzielić na trzy wyraźne obszary umożliwiające użytkownikowi działania językowe o innej jakości – sygnalizuje to pozioma linia przerywana oddzielająca reprodukcję aktywną (umiejętności minimalne) od częściowej znajomości receptywno-produktywnej oraz znajomość receptywno-produktywną niepełną (umiejętności dostateczne) od produktywnej pełnej (umiejętności pełne). Wszystkie fazy tworzą continuum znajomości słowa, które jest układem dynamicznym.

²⁴ Kontekst częstokroć nie tylko wspomaga recepcję, ale także umożliwia inferencję.

²⁵ Systemy pojęciowe języków w wielu przypadkach nachodzą na siebie, konceptualizacja różnych wycinków rzeczywistości także bywa podobna (zob. Seretny, 1998).



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 13. Fazy receptywnej i produktywniej znajomości słowa

Zakładam przy tym, że słownictwo w języku obcym rozwija się od recepcji do produkcji. Oznacza to, że każda kolejna faza opiera się na poprzedniej/ poprzednich. Nie istnieje więc produkcja bez recepcji, możliwa jest natomiast jest sytuacja odwrotna. Dlatego też faza ostatnia, choć nazwana produktywną, ma z natury rzeczy charakter dwoisty. Rozwój hierarchiczny nie implikuje jednakże, że poszczególne wyrazy zawsze przechodzą przez wszystkie stadia. Na przykład po recepcji częściowej może od razu pojawić się stadium znajomości receptywno-produktywnej częściowej; recepcja częściowa zaś nie musi być poprzedzana imitacją. Ograniczone możliwości produkcji mogą więc wyprzedzać pełną recepcję; ta z kolei może zająć się z pełną znajomością słowa na poziomie produkcji lub się na nią nakładać.

Przyjmuję również, że w obszarze continuum panuje nieustanny ruch. O jego natężeniu, płynnym lub skokowym charakterze oraz zmiennym ukierunkowaniu (symbolizuje je linia o dwóch zwrotach) decydują czynniki zarówno wewnątrz-, jak i zewnątrzjęzykowe. Do pierwszych można zaliczyć między innymi rodzaj słowa, które trzeba opanować, i stopień jego trudności (zob. m.in. Laufer, 1998) oraz jego użyteczność w procesie komunikacji postrzeganą niejednokrotnie subiektywnie. Drugie – to czynniki osobowościowe i kontekstowe. Z jednej strony bowiem, w wyniku kształcenia lub intensywnych kontaktów z językiem, liczebność słownika mentalnego uczących się może rosnać; z drugiej zaś – utrata styczności z językiem, niechęć do nauki, spadek motywacji mogą zahamować lub wręcz spowodować znaczne zubożenie jego zawartości (*language attrition*).

Podział na fazy opiera się na propozycjach Birgit Henriksen (1999) i Francine Melki (1997), jest jednak ich zmodyfikowanym rozwinięciem. Fazami wprowadzonymi dodatkowo są: znajomość receptywno-produktywna częściowa oraz niepełna. Pierwsza odnosi się do tego stadium, w którym użytkownik rozumie słowo wyłącznie w powiązaniu z określonym kontekstem. Nie zawsze też potrafi się nim całkowicie prawidłowo posługiwać. Taka znajomość jest często udziałem uczących się, którzy rozpoczynają naukę języka. Najczęściej znają oni tylko pod-

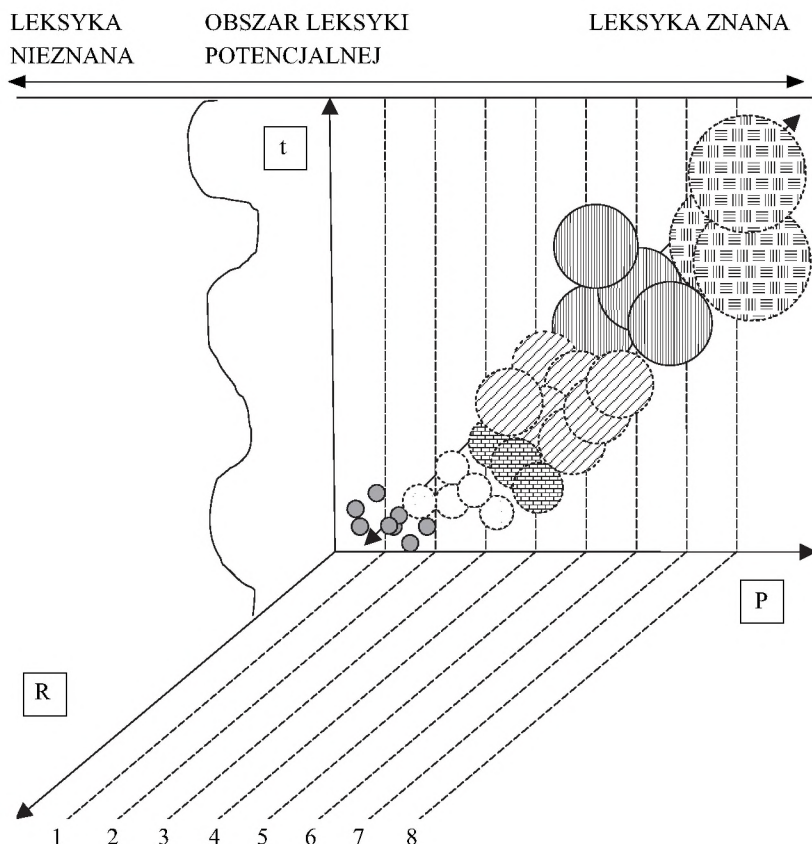
stawowe znaczenie słowa i potrafią stosować je w mowie i/lub piśmie w bardzo ograniczonym zakresie. Od reprodukcji aktywnej różni się tym, że u jej podstaw tkwi chęć użytkownika do eksperymentowania, czyli kreatywnego, a nie jedynie odtwórczego użycia słowa. Faza druga z kolei jest przejawem takiej znajomości wyrazu, jaka umożliwia użytkownikom znaczną część działań językowych. W dalszym ciągu jednak nie rozumieją znaczenia słowa we wszystkich możliwych kontekstach, mogą też posługiwać się nim nie do końca poprawnie pod względem gramatycznym lub niezupełnie precyzyjnie. Osiągnięcie znajomości receptywno-produktywnej niezupełnej ma zatem charakter progowy (*threshold*). Pozwala bowiem użytkownikom podejmować samodzielne, kreatywne działania językowe.

Inaczej także nazwano dwa ostatnie stadia. Znajomość produktywna pełna jest przejawem głębokiej znajomości słowa, umożliwiającej jego rozumienie w zróżnicowanych kontekstach oraz poprawne, kreatywne posługiwanie się nim. Faza ostatnia jest zaś odpowiednikiem „pełnej bogatej reprezentacji” znaczenia z modelu Henriksen. Jak słusznie podkreślił Nation (1990), odnosi się ona, także w przypadku rodzimych użytkowników języka, do bardzo znikomej liczby wyrazów.

Analiza dotychczasowych wizualizacji continuum receptywnego i produktywnego znajomości słowa wykazała, że wszelkie „płaskie”, jednowymiarowe koncepcje nie są w stanie w pełni oddać złożonej natury tego zjawiska. Dlatego też proponuję ujęcie w układzie trójwymiarowym (zob. rysunek 14). Słowo nie jest w nim punktem na skali, a rodzajem kuli o nieostrych obrysach (nieostrość symbolizuje linia przerywana). Jej jądro stanowią te aspekty znajomości, które zostawiły trwałe ślady w pamięci uczącego się. Brak wyraźnie zarysowanych granic symbolizuje zaś „częściowość” znajomości pozostałych aspektów. Wielkość kuli zależy od ładunku cech leksykalnych (liczby śladów) utrwalonych w pamięci uczącego się, które jednocześnie warunkują jej położenie/zawieszenie w przestrzeni continuum. Płaszczyzna pionowa układu, podobnie jak i obrys kuli, jest nieostra („przepuszczalna”). Po jej lewej stronie znajduje się obszar słownictwa nieznanego, a na samej granicy – leksyki potencjalnej, która niejako z założenia ma charakter receptywno-produktywny. Niektórzy uczący się bowiem próbują posługiwać się wyrazami, których istnienie zakładają.

Płaszczyznę poziomą układu stanowią wzajemnie nachodzące na siebie poszczególne obszary continuum, rozciągające się od recepcji do produkcji, których granice, ze względu na trudność ustalenia momentu progowego (momentu przejścia), są rozmyte (na rysunku zaznaczono to za pomocą linii przerywanych). W proponowanym modelu poszczególne fazy nakładają się na siebie, by ukazać zależność między ilością zgromadzonych informacji a przesuwaniem się słowa w przestrzeni continuum.

Ujęcie takie pozwala na połączenie w jednym modelu nie tylko zagadnienia receptywnego i produktywnego znajomości słownictwa, lecz także wielkości i jakości zasobu słownikowego danego użytkownika. Liczbę znanych mu wyrazów obrazuje liczba kul, o stopniu znajomości poszczególnych słów świadczy ich wielkość.



R – oś recepcji
 P – oś produkcji
 t – oś czasu

- Fazy receptywnej i produktywnej znajomości słowa:
- 1) imitacja
 - 2) reprodukcja pasywna (bez przyswojenia)
 - 3) recepcja
 - 4) reprodukcja aktywna (z przyswojeniem)
 - 5) znajomość receptywno-produktywna częściowa
 - 6) znajomość receptywno-produktywna niezupełna
 - 7) znajomość produktywna pełna
 - 8) znajomość produktywna idealna

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 14. Receptywna i produktywna znajomość słownictwa – model trójwymiarowy

IV. BADANIA KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA DOCELOWEGO W GLOTTODYDAKTYCE ŚWIATOWEJ

Język jest „zjawiskiem jakościowym jako system znaków pełniących określone funkcje semantyczne i stylistyczne, wynikłe z ich natury, znaczeń i wyboru mówiących, jest on jednak także zjawiskiem ilościowym i może być ujmowany ilościowo”.

Pierre Guiraud, *Zagadnienia i metody statystyki językoznawczej* (1966)

1. Wprowadzenie

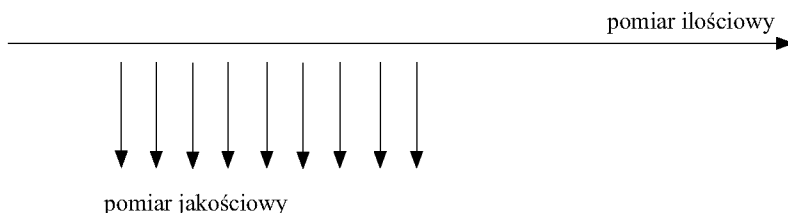
Początki badań nad znajomością zasobu leksykalnego uczących się języka obcego zbiegły się z rozwojem testowania obiektywnego. W testach obiektywnych materiał językowy dzieli się na niewielkie cząstki, a jego opanowanie sprawdzane jest za pomocą jednostek zamkniętych, które nie wymagają formułowania odpowiedzi, a jedynie manipulacji polegającej na jej zaznaczeniu. Przy ocenie rozwiązań nie ma konieczności odwoływania się do osądu subiektywnego, gdyż każdej jednostce przyporządkowana jest tylko jedna, z góry ustalona, odpowiedź (zob. Spolsky, 1995). Słowa, postrzegane jako odrębne, niezależne tworzywo języka, łatwo poddawały się testowaniu obiektywnemu. Komponenty leksykalne szybko stały się więc istotną częścią baterii testów biegłości (zob. Read, 2000: 76). Dzięki standaryzacji form pomiaru możliwe stało się porównywanie wyników osiąganych przez poszczególnych uczących się oraz odnoszenie ich do ustalonych norm wymagań.

Zmiany w postrzeganiu natury i funkcji języka oraz sposobów jego przyswajania, które pojawiły się w latach siedemdziesiątych, sprawiły, że dominujący przez dekady format testowania oparty na jednostkach zamkniętych został poszerzony o zadania uwikłane w kontekst. Pojawiły się również rozmaite arkusze samooceny, umożliwiające uczącym się autoewaluację umiejętności leksykalnych.

1.1. Ukierunkowanie badań

W badaniach kompetencji leksykalnej daje się wyłonić dwa główne nurty. Przedstawiciele pierwszego koncentrują się na jak najtrafniejszym określeniu wielkości zasobu słownikowego uczących się. Celem analiz pozostających w nurcie drugim jest ustalenie, jak dokładnie znają oni poszczególne wyrazy (zob. rysunek 15). Oba

rodzaje analiz mogą mieć charakter podłużny lub być pomiarami poprzecznymi¹. Pierwsze pozwalają określić ilościowy i jakościowy przyrost zasobu leksykalnego uczących się; drugie – pomagają ustalić wielkość i specyfikę tego zasobu słownikowego w konkretnym punkcie procesu dydaktycznego.



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 15. Pomiar ilościowy a jakościowy

Badania koncentrujące się na aspekcie ilościowym (pomiar znajomości zasobu słownikowego wszere) i jakościowym (pomiar w głąb) są zazwyczaj, ze względów metodologicznych, prowadzone oddzielnie. Obie drogi poznania wpływają bowiem z nieco innego podłoża. Podejście ilościowe oparte jest na filozofii pozytywistycznej, zakładającej istnienie obiektywnej rzeczywistości i możliwości obiektywnego poznania, w którym bada się przedmioty (lub ich aspekty) poddające się pomiarowi („mieralne”), a następnie poszukuje się między nimi relacji przyczynowo-skutkowych. Podejście jakościowe natomiast zakłada subiektywny charakter poznania. Posługując się narzędziami „miękkimi”, bardziej elastycznymi, daje sposobność badania zjawisk i obszarów, które nie poddają się ujęciom kwantytatywnym. Umożliwia dotarcie do głębszych warstw badanego zjawiska i poszerzenie kontekstu, w jakim może być postrzegane.

Niewątpliwą zaletą testowania wszere jest zazwyczaj prostota procedury, co jest niezwykle ważne, zwłaszcza gdy w grę wchodzi konieczność szybkiej oceny i/lub porównania potencjału leksykalnego dużej grupy uczących się. Badania w głąb są natomiast niezwykle czasochłonne² oraz, ze względu na swój charakter, wycinkowe. Opierając się na badaniach ilościowych, można zatem uzyskać bardziej reprezentatywny obraz kompetencji leksykalnej, niż stosując dokładny pomiar stopnia znajomości kilku wybranych wyrazów (zob. Read, 2000).

¹ Badania podłużne, oparte na kryterium czasu, służą zrozumieniu mechanizmów zmian oraz czynników wpływających na zachowanie, w tym przypadku językowe, uczestników eksperymentu. W badaniach poprzecznych natomiast grupy badanych, różne pod względem wieku, są obserwowane i porównywane w określonym czasie.

² Norbert Schmitt podaje (1998b), że badanie stopnia znajomości pięciu aspektów znaczenia 11 wyrazów w przypadku jednego uczącego się trwało przeciętnie około dwóch godzin.

Nie ulega jednak wątpliwości, że wyniki badań ilościowych są bardziej ogólne i mniej dokładne niż rezultaty pomiaru jakościowego. Dostarczają one jedynie szacunkowych danych dotyczących wielkości zasobu słownиковego uczących się. Analizy jakościowe natomiast są bardziej wnikliwe. Otwierają możliwość spekulowania na temat ukształtowania słownika mentalnego uczących się, rodzaju i siły powiązań między jego elementami, kolejności powstawania poszczególnych połączeń itp. Umożliwiają także ukazanie sekwencji opanowywania poszczególnych aspektów znajomości znaczenia, a także różnic indywidualnych w stopniu ich opanowania.

Badania ilościowe i jakościowe można więc traktować jako przeciwstawne bądź komplementarne, jednakże

(...) traktowanie ich antagonistycznie prowadzi nieuchronnie do rywalizacji, a w rezultacie do dyskwalifikacji jednych przez drugie. Przyjęcie zaś założenia o ich komplementarności wobec siebie pozwala przyjąć tezę, iż możliwe jest poznawanie rzeczywistości na dwa sposoby. Obydwa mają swoje wady i zalety, jednak stosowanie każdego z nich pozwala na dostrzeżenie innych aspektów badanego zjawiska i mimo ich odmienności obydwu przyczyniają się do poszerzenia naszej wiedzy (Pilch, Bauman, 2001: 268).

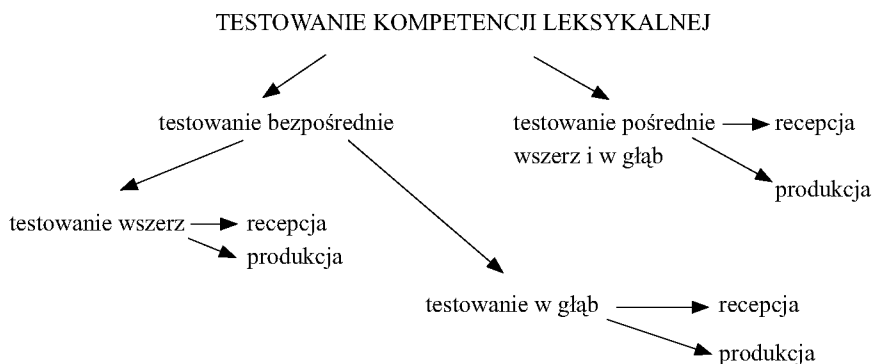
Żadne podejście nie jest więc z założenia lepsze samo w sobie. Wybór jednego z nich powinien determinować cel, jaki za pomocą badań ma zostać osiągnięty oraz wnioski wypływające z analizy czynników, które mogą zadecydować o powodzeniu projektu.

1.2. Rodzaje testowania

Badaniom kompetencyjnym poddaje się zarówno bierną, jak i czynną znajomość słownictwa, sam pomiar może zaś być bezpośredni lub pośredni (zob. Nation, 2001; Mondrian, Wiersma, 2004; Seretny, 2004). Pierwszy zachodzi, gdy warunki wykonywania czynności podlegającej testowaniu są tożsame z określonymi w operacyjnym celu kształcenia. W pomiarze pośrednim mają one zaś jedynie charakter zbliżony. Wykonywana czynność jest więc zastępcza, a na jej podstawie wnioskuje się o umiejętności podstawowej (zob. Niemierko, 1999: 80).

Celem badań bezpośrednich jest sprawdzenie, czy i/lub w jakim stopniu uczący się opanowali konkretny zasób leksyki. W pośrednich chodzi zaś o ustalenie, w jakim stopniu znajomość słownictwa, nie będąc celem testowania samym w sobie, warunkuje poziom rozwiązania zadań, które sprawdzają umiejętności inne niż leksykalne³. Badania bezpośrednie można kierunkować, koncentrując się na aspekcie ilościowym (testowanie znajomości słownictwa wszerek) bądź jakościowym (testowanie znajomości słownictwa w głąb); pośrednie zaś, ze względu na swoją charakterystykę, są najczęściej jednoczesnym sprawdzaniem wielkości i jakości zasobu słownиковego (zob. rysunek 16).

³ Uczący się, by udzielić odpowiedzi, musi zrozumieć polecenie zawarte w instrukcji, treść materiałów wyjściowych itp.



Źródło: Seretny, 2004.

Rysunek 16. Rodzaje testowania kompetencji leksykalnej

John Read (2000) uważa, że podział na testowanie pośrednie i bezpośrednie jest pewnym uproszczeniem. Proponuje więc, by mówić nie tyle o rodzajach testowania, ile o wymiarach procedur badania kompetencji leksykalnej. W miejsce dychotomii wprowadza trójdzielny podział opozycyjny (zob. tabela 5):

- | | | | |
|-------------------|---|---|---|
| - wymiar pierwszy | - testowanie autonomiczne
(niezależne) | ↔ | testowanie
zanurzone |
| - wymiar drugi | - testowanie wybiórcze
(selektywne) | ↔ | testowanie
całościowe |
| - wymiar trzeci | - testowanie niezależne
od kontekstu | ↔ | testowanie
zależne od
kontekstu
(Read, 2000) |

Wszystkie wymiary mogą odnosić się bądź do poziomu recepcji, bądź produkcji językowej. Każdy zaś może się koncentrować na aspekcie ilościowym lub jakościowym.

W wymiarze pierwszym znajomość słownictwa jest postrzegana, a w konsekwencji także oceniana, bądź jako oddzielny konstrukt⁴, niezależny od innych komponentów kompetencji językowej (testowanie autonomiczne), bądź jako komponent współzależny (testowanie zanurzone). Wymiar następny odnosi się do sposobu dobierania materiału leksykalnego, który będzie podlegał pomiarowi. W testowaniu wybiórczym autor testu selekcjonuje określone wyrazy, których znajomością należy się wykazać; w testowaniu całościowym – analizuje zawartość materiału słownиковego tekstów uzyskanych od uczących się lub określa stopień trudności leksykalnej materiału wyjściowego zadania/zadań badających ich leksykalne umiejętności. Trzeci wymiar skupia się na kontekście. Testowanie niezależne od kontekstu to sprawdzanie znajomości różnych aspektów znaczenia izolowanych jednostek lek-

⁴ Rozumiany jako pewna umiejętność, zdolność umysłowa, którą test ma zmierzyć.

sykalnych. Testowanie zależne natomiast uwzględnia kontekst, w którym badana jednostka się pojawia. Uczący się, by udzielić prawidłowej odpowiedzi, muszą go wykorzystać, wykazując się w ten sposób znajomością znaczenia.

Tabela 5. Wymiary testowania słownictwa według J. Reada (2000)

TESTOWANIE AUTONOMICZNE Pomiar znajomości słownictwa i umiejętności posługiwania się nim postrzeganymi jako niezależny konstrukt.	↔	TESTOWANIE ZANURZONE Pomiar znajomości słownictwa i umiejętności posługiwania się nim postrzegane jako współzależny komponent kompetencji językowej.
TESTOWANIE SELEKTYWNE Pomiar, który koncentruje się na sprawdzaniu znajomości wybranych jednostek leksykalnych i umiejętności posługiwania się nimi.	↔	TESTOWANIE CAŁOŚCIOWE Pomiar, który uwzględnia zawartość leksykalną wypowiedzi zdającego lub materiału wyjściowego.
TESTOWANIE NIEZALEŻNE OD KONTEKSTU Pomiar, który koncentruje się na umiejętności udzielenia oczekiwanej odpowiedzi bez konieczności odwoływania się do kontekstu.	↔	TESTOWANIE ZALEŻNE OD KONTEKSTU Pomiar, który koncentruje się na ocenie umiejętności wykorzystania informacji kontekstowych w celu udzielenia oczekiwanej odpowiedzi lub ocenia kontekstową stosowność użycia wyrazów.

Źródło: Read, 2000: 9.

Propozycja Reada jest modyfikacją terminologiczną dychotomii *testowanie pośrednie – bezpośrednie*, będąc jednocześnie jej uzupełnieniem i uszczegółowieniem. Ekwiwalentem testowania pośredniego jest w niej testowanie zanurzone, bezpośredniemu odpowiada zaś autonomiczne. To pierwsze zakłada bowiem, że znajomość słownictwa i umiejętność posługiwania się nim to komponent dający się wydzielić, drugie natomiast traktuje kompetencję leksykalną jako współzależny element kompetencji językowej (modyfikacja terminologiczna). W testowaniu pośrednim znajomość słownictwa bada się zawsze całościowo, jednocześnie wszerek i w głąb, za pomocą zadań uwikłanych w kontekst. Pomiar bezpośredni natomiast jest bardziej zróżnicowany ze względu na swój charakter. Testowanie znajomości słownictwa wszerek ma zazwyczaj charakter selektywny, jest przy tym zależne lub niezależne od kontekstu. Testowanie znajomości słownictwa w głąb może być zarówno selektywne, jak i całościowe, zależne lub niezależne od kontekstu (uszczegółowienie).

2. Charakterystyka badań ilościowych

Badania znajomości słownictwa *wszerek* mają różny format, wynikający z odmiennych sposobów pozyskania materiału, doboru treści podlegających sprawdzaniu oraz rodzaju procedury testowej (por. Wesche, Paribakht, 1996).

2.1. Metody określania wielkości zasobu słownikowego użytkowników języka

Wielkość zasobu słownikowego użytkownika można ustalać za pomocą metody liczenia wprost lub rozmaitego rodzaju próbkowania. Rozwiązanie pierwsze jest stosowane głównie w badaniach języka dzieci: jedno-, dwu- lub wielojęzycznych⁵ ze względu na niewielką zasobność ich słownika. W pozostałych przypadkach badania opierają się na próbkowaniu, które polega na sprawdzaniu znajomości elementów specjalnie dobranego podzbioru. Uzyskane wyniki stają się następnie podstawą szacowania prawdopodobnej wielkości zasobu słownikowego uczestników eksperymentu.

2.2. Źródła ekscerpacji materiału badawczego w metodach opartych na próbkowaniu

W przypadku próbkowania materiał badawczy (podzbiór elementów) może pochodzić z różnych źródeł. Najczęściej są nimi:

- opracowania leksykograficzne (próbkowanie oparte na słownikach),
- specjalnie opracowane listy wyrazów (próbkowanie oparte na listach),
- wypowiedzi uczących się (próbkowanie elicytacyjne).

Pozyskany materiał leksykalny staje się następnie tworzywem procedury pomiaru bądź podstawą wyliczeń wskaźników tekstowych.

2.2.1. Opracowania leksykograficzne

Źródłem ekscerpacji materiału do badań kompetencji leksykalnej wszcz są najczęściej jednojęzyczne słowniki ogólne, z których wyrazy dobiera się na podstawie ściśle ustalonego algorytmu⁶. Wielkość zasobu leksykalnego uczestników badania określa się zaś za pomocą następującego wzoru:

$$\frac{\text{liczba poprawnych odpowiedzi} \times \text{liczba słów w słowniku}}{\text{liczba jednostek testu}} = \text{zasób słownictwa}$$

2.2.2. Listy wyrazów

Próbkowanie oparte na listach polega na wyborze do badań słów z zestawień zawierających wyrazy, które tworzą zasób oczekiwany (docelowy).

W badaniach kompetencji leksykalnej uczących się języka obcego najczęściej wykorzystuje się listy frekwencyjne. Rejestr wyrazów znajdujący się w zestawieniu dzieli się na przedziały o równej liczebności – najczęściej po 1000 wyrazów. Następnie z każdego przedziału wybiera się określoną liczbę słów, których znajomość podlega sprawdzaniu.

⁵ Zob. rozdział następny, poświęcony polskim badaniom kompetencji leksykalnej.

⁶ Na przykład: dwa z dwu kolumn znajdujących się na tej samej stronie, przy czym zawsze pierwszy z kolumny pierwszej, a ostatni z drugiej itp.

Tabela 6. Wyniki uczącego się A – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów

PRZEDZIAŁY FREKWENCJI	1–1000		1001–2000		2001–3000		3001–4000		4001–5000		Razem
	80%	→ 800	50%	→ 500	30%	→ 300	10%	→ 100	0%	→ 0	
	800		+ 500		+ 300		+ 100		+ 0		1700

Źródło: opracowanie własne.

W przeliczaniu opartym na proporcji przyjmuje się, że uczący się A zna około 1700 wyrazów, czyli około 34% procent zawartości badanego przedziału, obejmującego 5000 najczęściej używanych wyrazów (zob. tabela 6). Prawidłowe rozwiązanie 80% jednostek testu sprawdzających znajomość wyrazów z pierwszego tysiąca zostaje bowiem przełożone na znajomość około 800 słów, 50% wyrazów z drugiego tysiąca – na 500 słów itd. Uzyskany w ten sposób wynik pozwala także stwierdzić, iż rozwój kompetencji leksykalnej wszzerz przebiega prawidłowo – najwięcej wyrazów zna on z przedziału pierwszego, nieco mniej z drugiego, a jeszcze mniej z trzeciego⁷.

2.2.3. Wypowiedzi uczących się

Innym sposobem pozyskania materiału badawczego jest analiza leksykalnej zawartości wypowiedzi uczących się. Uzyskuje się je za pomocą bodźców werbalnych lub ikonicznych. Zapisany lub nagrany tekst wypowiedzi staje się następnie podstawą różnego rodzaju wyliczeń, które pozwalają wnioskować na temat ogólnego bogactwa leksykalnego badanych.

2.3. Charakterystyka procedury testowej

Następnym krokiem jest opracowanie procedury pomiaru znajomości słownictwa. Na tym etapie rozstrzygane są następujące kwestie (na podst. Wesche, Paribakht, 1996: 17–18):

- język badania – procedura pomiaru może w całości opierać się na języku docelowym (J2) bądź posilkować się także językiem wyjściowym (J1),
- rodzaj oczekiwanej reakcji – może nią być rozpoznanie znaczenia wyrazu, rozpoznanie charakterystycznych dla niego powiązań, produkcja pojedynczego wyrazu, produkcja wypowiedzi ustnej lub pisemnej określonej długości, podanie ekwiwalentu wyrazu w J2 itp.,
- sposób uzyskania oczekiwanej odpowiedzi – można ją wywołać, stosując bodźce werbalne (ustne bądź pisemne) albo ikoniczne,
- kanał przekazu – odpowiedź badanych może mieć formę ustną lub pisemną,

⁷ Braki w zakresie słownictwa najczęściej używanego, przy lepszej znajomości wyrazów o niższej frekwencji, świadczyłyby o niewłaściwym ukierunkowaniu procesu kształcenia językowego, w którym bierze udział (zob. Sinclair, Renouf, 1988).

- rodzaj zastosowanych zadań, które mogą mieć charakter zamknięty (uczący się wybierają/zaznaczają poprawną odpowiedź) bądź otwarty (uczący się muszą samodzielnie sformułować odpowiedź),
- czas, jaki przeznaczają się na badanie jednego wyrazu – w procedurach prostych w stosunkowo krótkim okresie można poddać badaniu dużą liczbę uczących się; procedury złożone zaś są czasochłonne, a liczba badanych i wielkość używanego materiału są zazwyczaj ograniczone,
- rodzaj kontroli – procedury pomiaru mogą mieć charakter autoewaluacyjny (uczący się sami oceniają swoje umiejętności) lub weryfikacyjny (umiejętności uczących się są oceniane na podstawie wyników wykonania zadań),
- kryteria oceny – odpowiedzi uczących się mogą być oceniane dychotomicznie lub za pomocą specjalnie opracowanych kryteriów.

Charakterystykę określonej procedury tworzy zespół wzajemnie powiązanych czynników. Test może być bowiem jedno- lub dwujęzyczny, ukierunkowany na recepcję bądź produkcję, oparty na bodźcu werbalnym lub ikonicznym, pisemny albo ustny. Może być procedurą prostą lub złożoną, o charakterze autoewaluacyjnym bądź weryfikacyjnym. Zawarte w jego strukturze zadania, zamknięte lub otwarte, determinują zaś sposób oceny; pierwsze ocenia się bowiem dychotomicznie, drugie – analitycznie, za pomocą kryteriów.

2.4. Przykładowe procedury pomiaru

Poniżej przedstawione zostały najpopularniejsze testy słownikowe, których celem jest określenie wielkości zasobu słownikowego użytkowników języka angielskiego. Ich prezentacja opiera się na analizie czynnikowej Marjorie Wesche i Tahereha Paribakhta (1996), nawiązując jednocześnie do propozycji Johna Reada (2000).

2.4.1. Testy oparte na listach wyrazowych

2.4.1.1. *Vocabulary Level Test*

Vocabulary Level Test (VLT) – to jednojęzyczny test pisemny, sprawdzający receptywną znajomość leksyki autorstwa Paula Nationa (1983). Słowa, których znajomością mają się wykazać badani, pochodzą z pięciu kolejnych przedziałów list frekwencyjnych⁸: od 1 do 2000, od 2001 do 3000, od 3001 do 5000, od 5001 do 10 000, oraz z tak zwanej *University List*⁹. Poszczególne przedziały są reprezentowane przez sześć sześciowyrazowych zestawów (bodziec werbalny). Każdemu

⁸ Paul Nation oparł się na listach Edmunda Lee Thorndike'a i Irvinga Lorge (1944), Michaela Westa (1953) oraz Henry'ego Kučery i Winthropa Nelsona Francisa (1967).

⁹ Pierwszą opracowali Gun-yi Xue i Paul Nation (1984). Są to wyrazy w liczbie 546, które mają najwyższą frekwencję w tekstach akademickich z różnych dziedzin. Kolejną, zawierającą 560 rodzin wyrazów, *Academic Word List*, przygotował Averil Coxhead (1998). Dla wielu uczących się języka angielskiego, którzy bądź zamierzają podjąć studia w tym języku, bądź chcą umieć czytać dokumenty z zakresu swojej dziedziny zawodowej, znajomość słownictwa z listy akademickiej ma charakter priorytetowy (Cobbs, Horst, 2004: 19).

z nich towarzyszą trzy definicje, skonstruowane w języku docelowym z wyrazów należących do przedziału o tej samej lub niższej frekwencji. Zadaniem uczących się jest połączenie wyrazów z definicjami. Udzielane przez nich odpowiedzi są punktowane w systemie 0/1, a świadectwem opanowania słownictwa z danego przedziału jest prawidłowe rozwiązanie przynajmniej 84% jednostek testu.

VLT ma kilka wersji równoległych, których trafność i rzetelność została potwierdzona badaniami (zob. m.in. Beglar, Hunt, 1999; Read, 1998; Schmitt i in., 2001).

LEVEL 2000

- | | | |
|----------------|-------|-------------------|
| 1. apply | _____ | choose by voting |
| 2. elect | _____ | become like water |
| 3. manufacture | _____ | make |
| 4. melt | | |
| 5. threaten | | |
| 6. blame | | |

LEVEL 5000

- | | | |
|----------------|-------|--|
| 1. acquiesce | _____ | to work on something without a serious intention |
| 2. contaminate | | |
| 3. crease | _____ | to accept without protest |
| 4. dabble | _____ | to make a fold on cloth or paper |
| 5. rape | | |
| 6. squint | | |

(Nation, 1983)

VLT bada proceduralne umiejętności uczących się. Samo testowanie ma zaś w jego przypadku charakter bezpośredni, selektywny i niezależny od kontekstu.

2.4.1.2. A 1000 Word Level True/False Test

Procedura ta została opracowana przez Paula Nationa (1983) jako uzupełnienie VLT, ze względu na trudności, jakie autor napotkał w trakcie definiowania znaczeń wyrazów należących do najniższego przedziału frekwencji. Jest ona oparta na jednostkach typu prawda/fałsz (P/F). Zadaniem uczących się jest rozstrzygnięcie, czy stwierdzenia zawierające wyrazy poddawane badaniu są prawdziwe czy fałszywe. W celu elicytacji odpowiedzi nowozelandzki badacz wykorzystał w teście, poza bodźcami werbalnymi, także wizualne. Odpowiedzi uczących się są punktowane w systemie 0/1. Podobnie jak w przypadku VLT, świadectwem opanowania słownictwa jest prawidłowe rozwiązanie 84% jednostek testu.

A 1000 Word Level True/False Test – to procedura prosta, jednojęzyczna, sprawdzająca znajomość słownictwa na poziomie recepcji. Jest ona przykładem testowania bezpośredniego, selektywnego, częściowo zależnego od kontekstu. Nie jest bowiem możliwe udzielenie prawidłowej odpowiedzi bez zrozumienia treści zdania stanowiącego trzon jednostki testu.

LEVEL 1000

1. You must look, if you want to find the way. _____
2. Sometimes people die when they fall off the building. _____
3. It is good to attack people. _____
4. You can eat silver. _____
5. Two of them are small. _____

(Nation, 2001: 414–415)

2.4.1.3. A Vocabulary Size Test

Najnowsza propozycja Paula Nationa i Davida Beglara (2007), *A Vocabulary Size Test* (VST), jest kolejnym testem sprawdzającym receptywną znajomość słownictwa uczących się języka angielskiego jako obcego/drugiego. Został on opracowany, by, jak piszą autorzy (zob. Nation, Beglar, 2007: 9), umożliwić zarówno nauczycielom, jak i badaczom, bardziej precyzyjne szacowanie wielkości zasobu słownikowego uczących się¹⁰. *A Vocabulary Size Test* jest dostępny w kilku wersjach językowych (m.in. angielskiej, koreańskiej, chińskiej, wietnamskiej).

Wyrazy, które są przedmiotem pomiaru, pochodzą z 14 kolejnych przedziałów list frekwencyjnych, z których każdy liczy po 1000 rodzin wyrazów¹¹. Łącznie sprawdza więc znajomość około 14 000 rodzin, czyli około 43 000 wyrazów (zob. Nation, 2001: 15). Taki zasób słownictwa gwarantuje bowiem 95% dostępność leksykalną tekstów¹², umożliwiając ich swobodną lekturę.

Test składa się ze 140 jednostek wyboru wielokrotnego – po 10 na każdy przedział częstości. Zarówno zdania zawierające słowa, których znaczenie należy rozpoznać, jak i wszystkie warianty odpowiedzi, zbudowane są z wyrazów należących do tego samego lub niższego przedziału częstości. Wykonanie zadań jest punktowane w systemie 0/1, a następnie mnożone przez 100. Jeśli więc uczący się rozwiązał prawidłowo 85 jednostek testu, można przyjąć, że zna około 8500 rodzin wyrazów.

SECOND 1000

3. upset:
- a. tired
 - b. famous
 - c. rich
 - d. unhappy

¹⁰ VLT z 1990 roku badał znajomość słownictwa z kilku wybranych przedziałów częstości.

¹¹ Przy ich kompilacji Paul Nation wykorzystał: BNC (British National Corpus), listy Eduarda Lee Thorndike'a i Irvina Lorge'a (1944) oraz badania Geoffrey'a Leecha, Paula Raysona i Andrew Wilsona (2001).

¹² Dostępność leksykalna tekstu to znajomość znaczenia słów tworzących tekst.

8. circle: Make a **circle**.
- a rough picture
 - a space with nothing in it
 - round shape
 - large hole

(Nation 2007)

A *Vocabulary Size Test* jest przykładem testowania bezpośredniego, selektywnego, częściowo zależnego od kontekstu.

2.4.1.4. Eurocentres Vocabulary Size Test

W teście Paula Meary i Glyną Jonesa (1990), podobnie jak i w poprzednich, źródłem ekscerpcji jednostek leksykalnych były kolejne przedziały list frekwencyjnych rodzin wyrazów – przy czym z każdego wybrano 20. Rozwiązując *Eurocentres Vocabulary Size Test* (EVST), uczący się zaznaczają te słowa, które są im znane¹³. W celu zmniejszenia liczby przypadkowych odpowiedzi, odgadywania lub „przeoceniania” przez badanych poziomu faktycznych umiejętności, do testu włączono także około 30% wyrazów nieistniejących w języku angielskim, ale „skonstruowanych” zgodnie z jego zasadami morfologicznymi (np. **observement, classinate*), które pełnią funkcję dystraktorów¹⁴.

TEST – YES/NO

1 [✓] bridge	2 [] modern	3 [] curtain
4 [] prison	5 [] classinate	6 [] mascarate
7 [] engine	8 [] hurt	9 [] ugly

(Meara, 1992)

EVST pierwotnie służył jako test plasujący, pozwalający szybko i w miarę rzetelnie oszacować zasób słownikowy przyszłych uczestników określonych kursów języka angielskiego. Procedury walidacyjne potwierdziły jednak możliwość stosowania go jako testu biegłości językowej.

Obecnie jest on dostępny w wersji komputerowej (X-Lex). Uczący się zaznaczają znane sobie wyrazy z kolejnych przedziałów frekwencyjnych. Gdy ich wyniki stają się zbyt niskie (każdy przedział ma ustalony próg), komputer przestaje podawać jednostki z kolejnego przedziału, a przedstawia 50 dodatkowych z ostatniego, w celu ustalenia dokładniejszego rezultatu końcowego. Po zakończeniu badania uczący się otrzymują szczegółową analizę wykonania testu uwzględniającą poprawkę na zgadywanie¹⁵.

¹³ Piszą Y – yes, jeśli znają wyraz, N – no, jeśli go nie znają.

¹⁴ W języku polskim mogłyby to być np. **perfumy* zamiast *perfumy*, **flert* zamiast *flirt* – wynik zamiany liter, lub **zielonie* zamiast *zielono* – rezultat dodania niewłaściwego formantu słowotwórczego do podstawy.

¹⁵ Jest to „sposób usuwania zysku punktowego wynikającego ze zgadywania prawidłowej odpowiedzi w testach złożonych z zadań o jednostkach zamkniętych” (*Glosariusz...*, 2004: 88).

Procedura opracowana przez Mearę i jego współpracowników to jednojęzyczny test pisemny sprawdzający receptywną znajomość słownictwa. Jest przykładem pomiaru bezpośredniego, selektywnego oraz niezależnego od kontekstu.

Określanie wielkości zasobu słownictwa za pomocą testu typu *Tak, znam/ Nie, nie, znam* ma niekłamane zalety: pozwala na stosunkowo szybkie testowanie dużych populacji, wykazuje wysoką rzetelność retestową oraz wysoką korelację z wynikami osiąganymi przez uczących się na egzaminach biegłości (zob. tabela 7).

Tabela 7. Zasób słownictwa a egzaminy biegłości językowej

ESOKJ	X_Lex	Angielskie testy biegłości UCLES	Amerykański test biegłości TOEFL
C3	4 750 +	Diploma	650
C2	4 250–4 740	Certificate of Proficiency in English	630–600
C1	3 750–4 240	Certificate in Advanced English	550–600
B2	3 250–3 740	First Certificate in English	500–550
B1	2 750–3 240	Preliminary English Test	450–500
A2	2 000–2 740	Key English Test	400–450
A1	< 2 000		

Źródło: na podst. Milton, 2006: 33.

2.4.1.5. *Productive Vocabulary Level Test*

Productive Vocabulary Level Test (PVLТ) Batii Laufer i Paula Nationa (1995, 1999) bada produktywną znajomość słownictwa. Ekscerpcja wyrazów będących przedmiotem pomiaru jest dokonywana z kolejnych przedziałów list frekwencyjnych. PVLТ wykorzystuje jednostki testu typu uzupełnianie luk. Zadaniem uczących się jest wpisanie określonego słowa na podstawie analizy treści kontekstu minimalnego, jakim w tym przypadku jest krótkie zdanie.

W teście zastosowano luki sterowane – uczącym się podawane są litery rozpoczynające brakujące wyrazy. Ich liczba jest różna, co, zdaniem Laufer i Nationa (1999), uniemożliwia wpisanie odpowiedzi innej niż oczekiwana¹⁶.

LEVEL 5000

Please fill in the blanks.

1. The picture looks nice; the colors bl..... really well.
2. Nuts and vegetables are considered who..... food.
3. The garden was full of fra..... flowers.

(Nation, Laufer, 1999)

Rozwiązania punktuje się w systemie 0/1. Punkt przyznawany jest za każdą prawidłową odpowiedź, nawet wówczas, gdy zapis w niewielkim stopniu odbiega

¹⁶ Czasem bowiem może się zdarzyć, że do danego kontekstu może pasować więcej niż jeden wyraz.

od normy lub gdy pojawiają się w nim błędy gramatyczne. Wynik osiągnięty przez uczącego się pokazuje, zdaniem autorów, jak wiele wyrazów z danego przedziału frekwencji jest dla niego dostępnych na poziomie produkcji.

PVLT to kolejny jednojęzyczny test pisemny, badający umiejętności proceduralne uczących się. Testowanie kompetencji leksykalnej za jego pomocą jest pomiarem bezpośrednim, selektywnym i zależnym od kontekstu.

PVLT Nationa i Laufer budzi zdecydowanie więcej kontrowersji niż wersja badająca znajomość słownictwa na poziomie recepcji. W wątpliwość podawany jest zwłaszcza sposób „sterowania luk”. Inna liczba liter powoduje bowiem, że jednostki testu nie mają porównywalnego stopnia trudności. Niejasny staje się w związku z tym, co podkreśla Read (2000: 125), konstrukt podlegający pomiarowi. Nie udało się również wykazać istotnej korelacji między wynikami osiąganymi przez uczących się na teście PLVT a rezultatami innych pomiarów, co znacznie obniża jego atrakcyjność jako narzędzia badawczego.

2.4.1.6. *Vocabulary Level Dictation Test*

Testy-dyktanda badające kompetencję leksykalną uczących się języka angielskiego opracowali H.V. George (za: Wechse, Paribaht, 1996: 21) oraz Paul Nation (2001).

Vocabulary Level Dictation Test (VLDT) Nationa zbudowany jest z kilku akapitów. Pierwszy składa się z wyrazów znajdujących się w przedziale frekwencyjnym 1–500, drugi 501–1000 itd. Tekst dyktanda, podzielony na zdania lub frazy, odczytuje się jeden raz, przy czym każdy kolejny akapit nieco szybciej. Uczący się zapisuje cały tekst, punkty otrzymuje jednakże wyłącznie za prawidłowy zapis wyrazów, które zostały wybrane do testowania.

PARAGRAPH 1:

The duty to care / for the members of the society / lies with those who control it, / but sometimes governments / refuse to deal with this problem / in a wise way, / and fail to provide enough to eat. / When this occurs many ordinary people suffer.

PARAGRAPH 2:

Often their economic situation / does not permit them to create / a system of regular supply. / When food is scarce, / the pattern of distribution / is generally not uniform. / In some areas production / is sufficient to satisfy the needs of the population. / In others pockets of poverty exists¹⁷.

(Nation, 2001: 429)

Jednojęzyczny *Vocabulary Level Dictation Test* bada proceduralne umiejętności uczących się. W tym przypadku pomiar kompetencji leksykalnej ma charakter bezpośredni i selektywny. Nie do końca jednak można stwierdzić, czy jest on zależny od kontekstu, gdyż nie wiadomo, w jakim stopniu uczący się wykorzystują go, by prawidłowo zapisać poszczególne słowa.

¹⁷ Testowaniu podlegają słowa zapisane italiką.

Technika dyktanda jest niezmiernie rzadko wykorzystywana w badaniach kompetencji leksykalnej, ponieważ wiele czynników znacząco utrudnia jej standaryzację. Po pierwsze, nie opracowano żadnych wytycznych dotyczących tempa podawania tekstu, wyrażonych na przykład liczbą słów na minutę; po drugie, uczący się, nie wiedząc, które wyrazy są przedmiotem testowania, mogą ich nie zapisać nie dlatego, że ich nie znają, lecz dlatego, że koncentrując się na innych, nie zdążą ich zanotować. Przeprowadzenie dyktanda wymaga zapewnienia również określonych warunków akustycznych. Ponadto fakt, że ludzie obdarzeni dobrym słuchem, czyli trafniej dokonujący segmentacji strumienia mowy, mogą prawidłowo zapisać wyraz, nie znając jego znaczenia¹⁸, a ci, którzy je błędnie zapiszą, mogą *de facto* je znać, również obniża poziom wiarygodności tej procedury.

2.4.2. Badania wskaźników tekstowych

Słownictwo użyte przez uczących się w wypowiedziach można ująć w kategoriach liczbowych, obliczając następujące wskaźniki¹⁹:

- zróżnicowania leksykalnego,
- specyficzności leksykalnej,
- bogactwa leksykalnego,
- gęstości leksykalnej,
- zaawansowania leksykalnego,
- błędów leksykalnych,
- leksykalnego profilu wypowiedzi pisemnych.

Badania wskaźników tekstowych mają zawsze charakter pośredni, zanurzony. Stopień zależności od kontekstu oraz selektywność testowania są natomiast uwarunkowane rodzajem instrukcji i wielkością materiału wyjściowego zadania, które należy wykonać.

Najczęściej badanym wskaźnikiem jest: *wskaźnik zróżnicowania leksykalnego* (WZL) wypowiedzi. Jest to stosunek liczby wyrazów niepowtarzających się występujących w danym tekście do wszystkich wyrazów użytych przez autora (*type-token relation*; relacja *słownik–tekst*); oblicza się go według wzoru:

$$WZL = \frac{LNS}{LWS}$$

gdzie: WZL – wskaźnik zróżnicowania leksykalnego,

LWS – liczba wszystkich słów,

LSN – liczba słów niepowtarzających się.

¹⁸ Znajomość relacji *głoska–litera* (formy) nie zawsze przekłada się bowiem na znajomość znaczenia wyrazu (treści pojęciowej).

¹⁹ W 2.4.2. terminy *wyraz/słowo* rozumiane są jako ciągi liter od spacji do spacji (zob. Zgólkowa, 1987: 7).

Wysoka wartość współczynnika jest znakiem, że tekst zawiera dużą liczbę różnych wyrazów; niska wskazuje zaś, że piszący posługuje się niewielkim, stale powtarzającym się zasobem słownictwa. Wskaźnik zróżnicowania leksykalnego wskazuje więc, czy autor wypowiedzi powiela niektóre jej fragmenty. Nie daje on jednakże żadnej informacji na temat rodzaju słownictwa zawartego w wypowiedzi. Pary zdań:

Chłopak idzie za dziewczyną.
Młodzieniec podąża za dziewczęciem.

Jest już jasno.
Wstał blady świt.

mają identyczny wskaźnik zróżnicowania leksykalnego, choć są świadectwem zdecydowanie innej kompetencji leksykalnej ich autorów²⁰.

Badania wykazały ponadto, że wskaźnik ten jest wrażliwy na długość tekstu²¹, oraz że wykazuje dużą zależność od poprawności gramatycznej wypowiedzi i liczby tematów w nim poruszanych (Vermeer, 2004).

Wariantami wskaźnika zróżnicowania leksykalnego są:

- *wskaźnik specyficzności leksykalnej* (WSL) – w jego przypadku z obliczeń wyklucza się wyrazy najczęściej używane, czyli zajmujące najwyższe miejsca na listach frekwencyjnych (np. 20 najczęściej używanych czasowników, rzeczowników itp.),
- *wskaźnik bogactwa leksykalnego* (WBL), który bierze pod uwagę nie tylko wspomniane powyżej relacje *słownik–tekst*, lecz także przynależność wyrazów używanych przez badanych do określonych przedziałów frekwencyjnych.

Twórcą WBL był Anne Vermeer (2004), który chciał ustalić wielkość zasobu słownikowego dzieci imigrantów oraz porównać go z leksyką ich rówieśników, rodzimych użytkowników języka. Z dwumilionowego, specjalnie dobranej korpusu słowoform²² wyłonił 26 000 leksemów, dzieląc je na dziewięć klas frekwencji różnej wielkości, określając jednocześnie, w jakim stopniu pokrywają one teksty przeznaczone dla dzieci (zob. tabela 8). Analizując uzyskane drogą elicytacji wypowiedzi, ustalał wielkość słownika, przydzielał jego elementy do poszczególnych klas częstości i porównywał pokrycie przez nie tekstu dzieci z pokryciem modelowym. W fazie końcowej zaś, za pomocą specjalnie opracowanej formuły, obliczał wielkość zasobu słownikowego badanych.

²⁰ Anne Vermeer (2004) pokazał to na przykładzie badań kompetencji leksykalnej dzieci holenderskich. Wskaźnik zróżnicowania bogactwa leksykalnego ich wypowiedzi ustnych nie wykazał żadnych różnic między nimi. Test definicji pozwolił natomiast na podział uczestników eksperymentu na cztery grupy o zupełnie różnym poziomie umiejętności językowych.

²¹ Im krótszy tekst, tym wskaźnik jest wyższy.

²² Pochodzącego z materiałów audialnych i tekstowych przeznaczonych dla dzieci przedszkolnych w Holandii.

Tabela 8. Liczebność list wyrazowych a pokrycie tekstu – ujęcie W. Schrootena i A. Vermeera (1994)

KLASA FREKWENCJI	LICZEBNOŚĆ LISTY	POKRYCIE TEKSTU w [%]	POKRYCIE KUMULOWANE [%]
1	1000 wyrazów	85,3	85,3
2	1000 wyrazów	6	91,3
3	1000 wyrazów	2,6	93,9
4	1000 wyrazów	1,5	95,4
5	1000 wyrazów	1	96,4
6	1500 wyrazów	1	97,4
7	1613 wyrazów	0,7	98,1
8	4577 wyrazów	1	99,1
9	13890 wyrazów	0,9	100

Źródło: Schrooten, Vermeer, 1994, za: Vermeer, 2004.

W wypowiedziach uczących się można także badać: *wskaźnik gęstości leksykalnej* (WGL), czyli stosunek liczby słów niosących treść (autosemantycznych²³) do wszystkich wyrazów użytych w tekście; oblicza się go według wzoru:

$$WGL = \frac{LWA}{LWU}$$

gdzie: WGL – wskaźnik gęstości leksykalnej,
LWA – liczba wyrazów autosemantycznych,
LWU – liczba wyrazów użytych.

Wskaźnik ten został opracowany przez Jeana Ure (1971) w celu wykazania, że jednym z czynników różniących język pisany od języka mówionego jest liczba wyrazów autosemantycznych. W języku mówionym jest ich mniej niż 40%, w piśmie – dużo więcej niż 50%. Wskaźnik ten zastosowano także w badaniach przyrostu zasobu słownikowego uczących się, przyjmując założenie, że gęstość leksykalna prac pisemnych powinna rosnać wprost proporcjonalnie w stosunku do poziomu zaawansowania.

Kolejną możliwością jest badanie: *wskaźnika zaawansowania leksykalnego* (WZAL), który określa liczbę wyrazów rzadkich do wszystkich użytych w tekście. Przy jego obliczaniu bierze się pod uwagę słowa o ściśle wyznaczonej randze, przy czym im wyższy jest procentowy udział takich wyrazów w słowniku uczących się, tym większy ich zasób leksykalny.

Termin *wyraz rzadki* nie jest jednakże rozumiany jednoznacznie. Badająca WZAL Linnarud (1986) uznała na przykład, że są to słowa, które nie znalazły się

²³ Za takie w glottodydaktyce, zgodnie z morfologiczną klasyfikacją części mowy, uważa się rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki (zob. Zgółkowska, 1992).

na listach skompilowanych na podstawie materiałów przeznaczonych dla Szwedów uczących się języka angielskiego na określonym poziomie zaawansowania. Laufer z kolei (1991) uznała rzadkie wyrazy znajdujące się na listach słownictwa akademickiego.

Jednym ze sposobów badania zasobu leksykalnego uczących się jest także *ustalenie profilu leksykalnego prac pisemnych uczących się* (PFL). Metoda ta została opracowana przez Laufer i Nationa (1995). Naukowcy wyszli z założenia, że częstość występowania wyrazów w tekstach, z którymi stykają się uczący się, ma znaczący wpływ na kolejność ich opanowywania, to znaczy im wyższa frekwencja danego słowa, tym większe prawdopodobieństwo, że zostanie szybciej opanowany. Idąc tym tropem, podzielili zasób słownikowy angielszczyzny na cztery grupy (zob. tabela 9).

Tabela 9. Cztery grupy słownictwa w języku angielskim wydzielone na potrzeby PFL

POZIOM 1	pierwszy 1000 wyrazów najczęściej występujących w języku angielskim
POZIOM 2	drugi 1000 wyrazów najczęściej występujących w języku angielskim
POZIOM 3	wyrazy z <i>University Word List</i>
POZIOM 4	pozostałe wyrazy

Źródło: Laufer, Nation, 1995.

Określenie profilu leksykalnego wypowiedzi jest zabiegiem polegającym na:

Dekonstrukcji jednostek tekstu do poziomu jednostek podstawowych, a następnie przypisanie ich do wyróżnionych poziomów frekwencji i procentowe określenie wielkości poszczególnych przedziałów. Jednostką tekstu w tych badaniach, podobnie jak w większości analiz ilościowych, jest wyraz tekstowy, czyli element od spacji do spacji²⁴ (Seretny w druku).

Profil leksykalny wypowiedzi uczącego się jest to stosunek wyrazów z poszczególnych poziomów do wszystkich użytych przez niego w tekście (zob. tabela 10).

Tabela 10. Przykładowy profil leksykalny pracy liczącej 500 wyrazów

POZIOM	LICZBA WYRAZÓW	PROCENT
POZIOM 1	315	65%
POZIOM 2	100	20%
POZIOM 3	50	10%
POZIOM 4	25	5%
Ogółem	500	100%

Źródło: opracowanie własne.

²⁴ Choć można mieć wiele zastrzeżeń do takiego podejścia, jest ono jedynym stosowanym we wszystkich badaniach o charakterze statystycznym.

Walidacji procedury pomiaru dokonano, porównując profil leksykalny wypowiedzi rodzimych użytkowników języka angielskiego oraz cudzoziemców. Braki uczących się widać było szczególnie wyraźnie w obszarze słownictwa należącego do obszaru drugiego oraz do tak zwanej leksyki akademickiej (zob. tabela 11).

Tabela 11. Profil leksykalny pracy uczących się i rodzimych użytkowników języka

	RODZIMI UŻYTKOWNICY – PRACE PISEMNE	RODZIMI UŻYTKOWNICY – WYPOWIEDZI USTNE	UCZĄCY SIĘ NA POZIOMIE C
0–1000	70%	80%	88%
1001–2000	10%	5%	3%
lista akademicka	10%	5%	3%
inne	10%	10%	6%

Źródło: Laufer, Nation, 1995.

Nieco inny charakter ma *wskaźnik błędów leksykalnych* (WBL), który oblicza się według wzoru:

$$WBL = \frac{LB}{LF}$$

gdzie: WBL – wskaźnik błędów leksykalnych,

LB – liczba form błędnych,

LF – liczba wszystkich form.

Dzięki zastosowaniu tej formuły możliwe jest obliczenie proporcji form leksykalnych błędnie użytych przez uczącego się w stosunku do liczby wszystkich, których znajomością się wykazał. Jest to zatem, na co słusznie zwraca uwagę Read (2000), pomiar nie tyle bogactwa, ile ubóstwa leksykalnego.

Procedura ta trudno poddaje się standaryzacji. Czynnikiem pierwszym są trudności z jednoznaczną identyfikacją i kategoryzacją błędów, w wyniku czego te same odstępstwa od normy są niejednokrotnie odmiennie klasyfikowane przez różnych poprawiających (zob. m.in. Dąbrowska, 2004; Dąbrowska i Pasieka, 2006, 2007). Drugim jest brak możliwości ukazania w otrzymanym wyniku rodzaju oraz jakości błędu. Drobne uchybienia w pisowni (np. **moscie* zamiast *moście*) mają ten sam ciężar gatunkowy co kalki językowe (np. *wziąć *autobus* z języka angielskiego), błędne użycie wyrazów (np. *bardzo przeżyłam *zgon babci*) czy błędne formacje słowotwórcze (np. **głupiość* zamiast *głupota*). W celu podniesienia rzetelności badań prowadzonych za pomocą WBL należy dokonać delimitacji obszaru analiz²⁵ oraz ustalić ściśle kryteria klasyfikacji wyłonionych błędów.

²⁵ W analizie prac uczących się języka francuskiego jako obcego koncentrowano się np. wyłącznie na formach czasownikowych. Wówczas WBL był stosunkiem błędnych użyc form czasownikowych do wszystkich pojawiających się w tekście form czasownikowych (zob. Wesche, Paribakht, 1996).

2.4.3. Inne procedury badające znajomość słownictwa wszere

Wielkość zasobu słownikowego uczących się można także szacować, stosując technikę tłumaczenia. Źródłem ekscerpacji jednostek leksykalnych stanowiących treści testowania mogą być zarówno listy frekwencyjne (próbkiwanie oparte na listach), jak i słowniki (próbkiwanie oparte na słownikach), a sama procedura może mieć formę ustną (złożoną) lub pisemną (prostą). Obie mogą być wspomagane bodźcami ikonocznymi. W teście opartym na technice tłumaczenia zadaniem uczących się jest podanie ekwiwalentu w języku rodzimym (J2 → J1) lub docelowym (J1 → J2). Wykorzystane jednostki mogą być częściowo zależne od kontekstu (A) lub całkowicie od niego niezależne (B):

A. Proszę przetłumaczyć podkreślone wyrazy:

1. You can see how the town developed.
2. You cannot say much about his character.
3. Her idea is a very good one.

B. Proszę przetłumaczyć:

a horse – ...koń (J2 → J1)

koń – ...horse (J1 → J2)

(Nurweni, Read, 1999)

Testowanie kompetencji leksykalnej za pomocą techniki tłumaczenia ma charakter bezpośredni i selektywny. Pomiar tego typu jest z założenia dwujęzyczny, co sprawia, że może być wykorzystywany jedynie do badania wielkości zasobu słownikowego populacji jednorodnych językowo. W jego przypadku konieczne jest opracowanie precyzyjnych kryteriów oceny odpowiedzi oraz określenie progu akceptowalności oczekiwanej reakcji.

Format oparty na tłumaczeniach stosuje się w badaniach retencji słownictwa (trwałości zapamiętywania) oraz relacji i uwarunkowań produktywnego oraz receptywnego opanowania leksyki (zob. Takala, 1984; Schneider i.in., 2002, Mondrian, Wiersma, 2004).

Testy typu C, które powstały pierwotnie jako procedura określania ogólnego poziomu biegłości językowej, także próbowano wykorzystywać do badania wielkości zasobu słownikowego uczących się (zob. Wesche, Paribakht, 1996). W tym celu z tekstu o adekwatnym stopniu trudności usuwa się drugą połowę niektórych wyrazów (usunięcie można było dokonywać nawet w co drugim słowie). Zadaniem uczących się jest zaś uzupełnienie powstałych luk.

Wielkie epid... od zawsze towarz... ludzkości. choć pier... dobrze udoku... przypadkiem była zar... w Atenach, która w cią... zaledwie jed... roku, 430 p. n. e., uśmie... jedną czwa... ateńskiej ar..., to na pods... starszych teks... wiemy, że pla... występowały także wcze... najczęściej wś... wielkich skup... ludzkich, a więc w mia... i arm... (test typu C dla poziomu C1; wykorzystano fragment tekstu z podręcznika: Seretny, 2008b)

Procedura bada znajomość słowa na poziomie produkcji. Jest przykładem testowania zanurzonego, selektywnego i zależnego od kontekstu. Sam pomiar można zaś scharakteryzować jako prosty, jednojęzyczny i częściowo otwarty.

Narzędzie to nie jest jednak adekwatne do pomiaru wielkości zasobu słownikowego uczących się. Powodem pierwszym jest brak powszechnie zaakceptowanych sposobów standaryzacji stopnia trudności tekstów stanowiących podstawę zadań. Ponadto, dokonanie poprawnych uzupełnień wymaga odwoływania się do znajomości reguł gramatycznych (morfologicznych, syntaktycznych), a także kompetencji tekstowej (Chapelle, 1994). Błędna odpowiedź może być zatem spowodowana przez czynniki inne niż brak znajomości słowa. Okazało się również, że wykonanie kilku testów typu C przez tego samego uczącego się przynosi wyniki o stosunkowo niskiej korelacji. Test sprawdza bowiem znajomość słownictwa z określonego obszaru tematycznego, a wyrazy, których fragmenty trzeba uzupełnić, należą do leksyki o różnej frekwencji i innym poziomie użyteczności komunikacyjnej.

3. Charakterystyka badań jakościowych

Wyniki badań ilościowych nie przynoszą informacji na temat tego, jak dobrze uczący się znają poszczególne słowa. Jeśli celem analiz jest więc uzyskanie odpowiedzi na pytania:

- czy uczący się wie dokładnie, co dany wyraz znaczy, czy też znajomość ta jest ogólnikowa?
- czy potrafi się nim posłużyć zgodnie ze swoimi potrzebami i zasadami użycia języka, podobnie jak to robią rodzimi użytkownicy?
- czy zna słowa często współwystępujące z danym wyrazem lub/i z nim kojarzone?

konieczne jest zastosowanie procedur pomiaru o charakterze jakościowym.

3.1. Badania precyzji znajomości znaczenia

3.1.1. Test wiedzy głębszej

Jedną z pierwszych procedur, która miała pomóc w ustaleniu, jak dobrze uczący się opanowali określone słowa, był test wyboru wielokrotnego opracowany przez Edwarda W. Dolcha i Dona Leedsa. Trzon jednostki był zdaniem nadrzędnym, w którym znajdował się hiperonim wyrazu testowanego (np. *zwierzę, zniszczenie*). Wraz z jednym ze zdań podrzędnych, czyli odpowiedzią prawidłową, tworzył jego definicję (za: Read, 2000: 90).

Krowa to zwierzę, które:

- a) mieszka w zoo,
- b) bierze udział w wyścigach,
- c) daje mleko,
- d) pracuje w polu.

Katastrofa to zniszczenie, które:

- a) pojawia się nagle,
- b) jest mało gwałtowne,
- c) może przytrafić się człowiekowi,
- d) zachodzi na małym obszarze.

(Dolch, Leeds, 1953)

Krowa to zwierzę, które daje mleko.
Katastrofa to zniszczenie, które pojawia się nagle.

Zanegowane dystraktory uzupełniały tę definicję o dodatkowe informacje:

Krowa to zwierzę, które nie mieszka w zoo, nie pracuje w polu, nie bierze udziału w wyścigach.

Katastrofa to zniszczenie, które nie jest mało gwałtowne, nie trwa krótko i nie przytrafia się ludziom.

Procedura opracowana przez Dolcha i Leeda to jednojęzyczny test pisemny. Jest przykładem pomiaru bezpośredniego, selektywnego oraz zależnego od kontekstu.

3.1.2. Technika wywiadu

Innym sposobem poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak dobrze uczący się opanowali określone słowa, są badania mające charakter wywiadu. W czasie sesji padają pytania typu:

Co znaczy ... *książka* ...?

Co to jest ... *książka* ...?

Jak można wytłumaczyć, co to jest ... *książka* ...?

Co widzisz, jeśli patrzysz na ... *książkę* ...?

Jakie rodzaje ... *książek* ... tu są?

Jakim rodzajem rzeczy jest ... *książka* ...?

Co można zrobić z ... *książką* ...?

Czy potrafisz ułożyć trzy zdania z wyrazem ... *książka* ...?

(Verhallen, Schoonen, 1993: 350)

Pomiar tego rodzaju cechuje dość niska efektywność. Długość procedury badawczej – liczba pytań odnoszących się do jednego wyrazu sięga czasem kilkunastu, nieograniczony jest czas realizacji poszczególnych zadań – powoduje, że ustalenie stopnia znajomości słownictwa większej grupy wyrazów u dużej liczby uczących się nie jest praktycznie możliwe. Trudno jest także zachować jedność i spójność procedury oceniania odpowiedzi. Uczący się reagują bowiem i wypowiadają się w bardzo różny i nie do końca przewidywalny sposób.

Badanie kompetencji leksykalnej za pomocą techniki wywiadu ma charakter bezpośredni, selektywny, niezależny od kontekstu.

3.2. Badania wieloaspektowości znajomości znaczenia

3.2.1. Test wielowymiarowej znajomości znaczenia

Celem procedury pomiaru opracowanej przez Johna Reada (1989) było ustalenie, jak wiele aspektów znaczenia określonych wyrazów uczący się już opanowali. Test składał się z trzech części. W pierwszej – uczący się za pomocą czterostopniowej skali oceniali swój stopień znajomości słowa; w drugiej – mieli się wykazać umiejętnością posługiwania się nim, świadomością jego wieloznaczności, znajomością

kompetencję, budując zdanie z wyrazem wyjściowym²⁷. Propozycja ta łączy więc samoocenę uczącego się (wiedzę deklaratywną) z elicytacją produkcji językowej (wiedzą proceduralną), która ma potwierdzić jego znajomość słowa.

książka

1. Nie przypominam sobie, żebym kiedykolwiek spotkała się/spotkał się z tym słowem.
2. Widziałem/Widziałam już to słowo, ale nie znam jego znaczenia.
3. Spotkałem się/spotkałam się z tym słowem i myślę, że znaczy (synonim lub tłumaczenie).
4. Rozumiem znaczenie tego słowa; ono znaczy (synonim lub tłumaczenie).
5. Potrafię użyć tego słowa w zdaniu: (jeśli wykonujesz ten punkt, wykonaj także punkt 4).

(na podst. Wesche, Paribakht, 1996: 30)

Pięć pytań skali odpowiada pięciu poziomom znajomości słowa (zob. tabela 12). Jeden punkt przyznawany jest, gdy uczący się nie zna wyrazu, dwa – jeśli jest mu znany, ale nie potrafi powiedzieć, co znaczy. Za podanie poprawnego ekwiwalentu lub synonimu otrzymuje trzy punkty, przy czym jeśli popełni błąd, punktacja pozostaje na poziomie drugim. Błędna odpowiedź w kategorii czwartej i piątej także skutkuje przydzieleniem dwóch punktów. Jeśli zaś słowo zostanie błędnie użyte w zdaniu, uczący się otrzymuje punkt trzeci. Cztery punkty naliczane są tylko wówczas, gdy sposób, w jaki uczący się użył wyrazu w zdaniu, wskazuje, że zna on jego znaczenie i kontekst, w jakim może się pojawić, natomiast popełnił błąd (np. gramatyczny, ortograficzny) w stworzonej przez siebie konstrukcji. Maksymalna liczba punktów (pięć) przydzielana jest za bezbłędne posłużenie się wyrazem w zdaniu.

Tabela 12. Skala znajomości słowa w VKS – punktacja odpowiedzi

SKALA	MOŻLIWY WYNIK	ZNACZENIE WYNIKU
1	1	słowo nieznanne
2	2	słowo znajome, ale znaczenie nieznanne
3	3	słowo znane – podany poprawny synonim lub ekwiwalent
4	4	słowo znane, użyte poprawnie pod względem semantycznym
5	5	słowo użyte poprawnie pod względem semantycznym i gramatycznym

Źródło: Wesche, Paribakht, 1996: 30.

John Read (2000: 136) słusznie zwraca uwagę na fakt, iż za pomocą instrumentu opracowanego przez Wesche i Paribakhta nie można ocenić, czy uczący się

²⁷ Zastrzeżenia co do traktowania umiejętności budowania zdań jako jednoznacznej ze znajomością znaczenia miał A. McNeill (1996). Zauważył on i potwierdził swoją tezę badaniami, że uczący się mogą zbudować zdanie poprawne pod względem semantycznym i gramatycznym, a mimo to nie do końca rozumieć znaczenie wyrazu. Sytuacja taka zachodzi na przykład wtedy, gdy nauka opiera się na pamięciowym opanowywaniu całych konstrukcji.

zna inne znaczenia badanego słowa, poza tym, które podaje. Autorzy próbowali rozwiązać tę kwestię, dodając szósty stopień skali:

6. Następujące zdania pokazują inne znaczenia tego słowa, które znam:

.....

Włączenie dodatkowego elementu spowodowało jednak zachwianie systemu punktowania, gdyż brak produkcji językowej w zakresie innych znaczeń badanego wyrazu nie może być utożsamiany z brakiem jego znajomości. Ostatecznie autorzy postanowili pozostawić go w postaci pierwotnej, zwłaszcza że prowadzone przez nich badania potwierdziły zarówno trafność, jak i rzetelność tej procedury pomiaru, mieszczącej się w kategoriach testowania bezpośredniego, selektywnego oraz niezależnego od kontekstu.

Niewątpliwą zaletą rozwiązania zaproponowanego przez Wesche i Paribakhta jest możliwość obserwacji rozwoju leksykalnego uczących się. Poddani badaniu z tym samym zestawem wyrazów po określonym czasie procesu kształcenia językowego mogą uzyskać wyniki podobne (plateau), wyższe (przyrost) lub niższe (regresja). VKS umożliwia także porównywanie rezultatów różnych uczących się uzyskanych po upływie tego samego czasu.

3.2.3. State Rating Task

Autorem propozycji, która bada znajomość różnych aspektów słowa bez konieczności odwoływania się do trudnej w ocenie produkcji językowej, jest angielski badacz Rob Waring (1999). Jego test umożliwiający ocenę stopnia znajomości znaczenia (*State Rating Task* – dalej: SRT) został jednak tak skonstruowany, by ukazać rodzaj i zależność wzajemnych relacji między słownictwem pasywnym i aktywnym. W wersji pierwszej uczący się mieli ocenić swoje umiejętności językowe osobno na poziomie recepcji i produkcji (zob. tabela 13).

Tabela 13. Stopień znajomości słowa SRT R. Waringa (1999) – ujęcie pierwsze

ROZUMIENIE					UŻYCIE				
0 – Wiem, że nie rozumiem tego słowa.					0 – Wiem, że nie potrafię posługiwać się tym słowem.				
1 – Nie jestem pewien/pewna, czy rozumiem to słowo.					1 – Nie jestem pewien/pewna, czy potrafię posługiwać się tym słowem.				
2 – Jest prawie pewien/pewna, że rozumiem to słowo.					2 – Jestem prawie pewien/pewna, że wiem, jak się posługiwać tym słowem.				
3 – Dobrze rozumiem to słowo.					3 – Wiem dobrze, jak posługiwać się tym słowem.				
R					U				
<i>czytać</i>	0	1	2	3	0	1	2	3	
<i>instynkt</i>	0	1	2	3	0	1	2	3	
<i>zasobny</i>	0	1	2	3	0	1	2	3	
<i>różnić się</i>	0	1	2	3	0	1	2	3	

Źródło: na podst. Waring, 1999.

W ostatecznej wersji SRT ich zadaniem jest przyporządkowanie do badanego słowa odpowiedniej litery (zob. tabela 14).

Tabela 14. Stopień znajomości słowa SRT R. Waringa (1999) – ujęcie końcowe

NIE ZNAM TEGO SŁOWA E		MYŚLĘ, ŻE ZNAM TO SŁOWO ↓	ROZUMIEM TO SŁOWO ↓
	Nie wiem, jak posługiwać się tym słowem. —————▶	Myślę że rozumiem to słowo, ale nie wiem, jak się nim posługiwać. D	Myślę, że rozumiem to słowo i wiem, jak się nim posługiwać. C
	Wiem, jak posługiwać się tym słowem. —————▶	Rozumiem to słowo, ale nie umiem się nim posługiwać. B	Rozumiem to słowo i wiem, jak się nim posługiwać. A

instykt D

czytać A

zasobny E

Źródło: na podst. Waring, 1999.

SRT, podobnie jak VKS, umożliwia obserwację zmian stopnia znajomości wyrazów przez poszczególnych uczących się. Wątpliwości budzi jednak to, że bada on wyłącznie ich wiedzę deklaratywną, pomijając zupełnie sprawdzanie ich umiejętności proceduralnych.

3.3. Badania znajomości sieci powiązań

3.3.1. *The Word Associates Test*

Jeden z pierwszych testów skojarzeniowych, który miał pokazać, jak dobrze uczący się znają znaczenia wyrazów, został opracowany przez Johna Reada (1993, 1998). Jego podstawę teoretyczną stanowiły wyniki badań skojarzeń swobodnych rodzimych użytkowników języka angielskiego, z których wynikało, że są one powtarzalne i tworzą niezwykle spójną sieć powiązań.

Test skojarzeń Reada ma format zamknięty. W pierwszej wersji słowa, których znajomość poddawano kontroli, pojawiały się wraz z ośmioma innymi wyrazami, przy czym tylko cztery z nich pozostawały w pewnych relacjach z jednostką wyjściową. Zadaniem uczących się było wskazanie prawidłowych kombinacji.

edit

arithmetic	film	pole	publishing
revise	risk	surface	text ²⁸

(Read, 2000: 181)

²⁸ Prawidłowe rozwiązanie: *edit* – film, publishing, revise, text.

W teście wykorzystane zostały trzy rodzaje powiązań między wyrazem wyjściowym (bodźcem) a wariantami:

- paradygmatyczne – warianty są różnego rodzaju synonimami (zob. Przybylska, 2003) wyrazu wyjściowego; np.: *wydawać – publikować, koń – rumak, wspaniały – niezwykły*;
- syntagmatyczne – wyraz wyjściowy i warianty prawidłowe mogą się pojawiać w wyrażeniach, zwrotach, frazach; tworzą one zatem kolokacje, np. *słońce – zachodzić, piłkarski – mecz*;
- analityczne – wyraz kojarzony odnosi się do jakiegoś aspektu, komponentu wyrazu stymulującego i może być wykorzystany w jego definicji, np. *drużyna – razem, elektron – część, słońce – okrągły*.

Konstrukcja zadań uwzględniała różne znaczenia wyrazu wyjściowego oraz możliwość jego funkcjonowania jako innej części mowy²⁹. Podanie przez uczących się wszystkich prawidłowych odpowiedzi oznaczało bardzo dobrą znajomość wyrazu wyjściowego. Brak odpowiedzi poprawnych był zaś jednoznaczny z brakiem jego znajomości.

Ze względu na to, że w testach opartych na jednostkach zamkniętych prawdopodobieństwo odgadnięcia poprawnej odpowiedzi jest stosunkowo wysokie, Read badał rzetelność opracowanej przez siebie procedury, wykorzystując protokół głośnego myślenia. Z obserwacji zachowań uczących się wynikało, że chęć odgadnięcia znaczenia słowa na podstawie jego możliwych połączeń zdecydowanie częściej pojawiała się u lepiej znających język; słabsi, jeśli nie rozpoznawali wyrazu wyjściowego, najczęściej opuszczali kombinacje.

W kolejnej wersji testu (Read, 1998) jednostkami wyjściowymi stały się słowa należące do jednej kategorii gramatycznej, a połączenia zostały zgrupowane w dwu kolumnach. Słowa po lewej stronie zawsze wchodziły z wyrazem wyjściowym w relacje paradygmatyczne, słowa po prawej – w syntagmatyczne, przy czym liczba poprawnych odpowiedzi w różnych przykładach jest inna, wahając się od trzech do jednej.

sudden

beautiful quick surprising thirsty

change doctor noise school³⁰

(na podst. Read, 1998)

Przedstawiając badania trafności nowej wersji testu, Read podkreślił, iż rozwiązanie to przyczyniło się do obniżenia liczby odpowiedzi odgadywanych, ale ich nie wyeliminowało (zob. Read, 2000).

²⁹ Zjawisko konwersji, czyli zdolność wyrazu do występowania w funkcji różnych części mowy, np. *to cut i a cut*, jest w języku angielskim bardzo rozpowszechnione; w polskim występuje zdecydowanie rzadziej, np. *kto? – drużynowy i jaki? – drużynowy*.

³⁰ Prawidłowe rozwiązanie: sudden – quick, surprising; sudden – change, noise.

4. Podsumowanie

Prezentacja rozwiązań stosowanych w badaniach kompetencji leksykalnej uczących się języka światowego, jakim w ostatnich dziesięcioleciach stał się angielski, miała cel dwojaki. Powodem pierwszym było uwidocznienie wagi zagadnienia, jakim jest pomiar kompetencji leksykalnej uczących się. Doczekało się ono bowiem w stosunkowo krótkim czasie licznych i wieloaspektowych analiz. Drugim było ukazanie możliwie wielu formatów testów na przykładzie jednego języka. Zróżnicowanie zaproponowanych procedur jest bowiem dowodem na to, że system językowy jako taki nie narzuca określonych rozwiązań³¹, choć z pewnością niektóre z nich mogą się lepiej sprawdzać na gruncie, na którym pierwotnie powstały.

W badaniach kompetencji leksykalnej uczących się języka angielskiego jako obcego pomiary, których celem jest określenie wielkości zasobu leksykalnego uczących się, dominują nad tymi, których zadaniem jest ustalenie stopnia znajomości tworzących go wyrazów (zob. tabela 15). Najpopularniejsze z nich to testy: VLT autorstwa Nationa (1990) oraz EVST opracowany przez Mearę i Jonesa (1990). Czynniki przemawiającymi na ich korzyść są:

- prosta konstrukcja,
- brak skomplikowanych wymagań dotyczących sposobu przeprowadzania,
- możliwość szybkiej weryfikacji wyników.

Najczęściej badanymi wskaźnikami są natomiast: gęstość leksykalna tekstu Ure, (1971) oraz jego profil (Laufer, Nation, 1995).

Przewaga rozwiązań ilościowych nad jakościowymi wynika przede wszystkim z potrzeb. W praktyce dydaktycznej zdecydowanie ważniejsza jest możliwość ustalenia ogólnego potencjału leksykalnego, jakim w danym momencie dysponują uczący się, niż określenie stopnia opanowania kilku wybranych wyrazów. Nie bez znaczenia jest też to, iż za pomocą testów ukierunkowanych na znajomość słownictwa wszędzie można badać i porównywać potencjał dużych grup uczących się o różnych językach pierwszych, wywodzących się z różnych kręgów kulturowych, a także śledzić dynamikę rozwoju ich kompetencji leksykalnej. Atrakcyjność tego podejścia dodatkowo podniosło wykrycie znaczącej korelacji między wielkością zasobu słownikowego oraz ogólnym poziomem biegłości językowej (zob. m.in. Milton, 2006).

Warto w tym miejscu podkreślić, że żadna z procedur pomiaru kompetencji leksykalnej nie została zaakceptowana jako narzędzie uniwersalne, poszczególne procedury badawcze mierzą bowiem zazwyczaj jeden lub kilka aspektów znajomości słowa. Całościowe badania wiązałyby się zatem z koniecznością opracowania baterii testów. Postulowała to już kilkanaście lat temu Francine Melka (1997), sugerując jednakże, by do czasu skonstruowania odpowiedniej serii procedur zarzucić wszelkie próby pomiaru zasobu słownikowego. Wydaje się jednak, że

³¹ Potwierdziła to także analiza polskich koncepcji przedstawiona w kolejnym rozdziale.

prawdopodobieństwo opracowania doskonałego narzędzia badawczego bez stale podejmowanych prób jego weryfikacji na gruncie empirycznym jest znikome. Bateria testów umożliwiająca kompleksowe badanie kompetencji leksykalnej uczących się może powstać wyłącznie w wyniku nieustannie podejmowanych działań, dzięki którym niedoskonałe i/lub nieadekwatne techniki testowania będą ulegały modyfikacji, a procedury oceniania i interpretacji wyników – standaryzacji oraz obiektywizacji.

Tabela 15. Charakterystyka procedur badających kompetencję leksykalną uczących się języka obcego

TEST	JĘZYK BADANIA	RODZAJ PRÓBKOWANIA	WYMIARY TESTOWANIA	RODZAJ JEDNOSTEK TESTU	KRYTERIA OCENY	RODZAJ KONTROLI	RODZAJ PROCEDURY
VLT	J2	próbkiowanie oparte na listach	bezpośrednie, selektywne, niezależne od kontekstu	zamknięte	0/1	weryfikacyjny	prosta
A 1000 LEVEL TEST	J2	próbkiowanie oparte na listach	bezpośrednie, selektywne, częściowo zależne od kontekstu	zamknięte	0/1	weryfikacyjny	prosta
VST	J2 J1	próbkiowanie oparte na listach	bezpośrednie, selektywne, niezależne od kontekstu	zamknięte	0/1	weryfikacyjny	prosta
EVST	J2	próbkiowanie oparte na listach	bezpośrednie, selektywne, niezależne od kontekstu	zamknięte	0/1	weryfikacyjny	prosta
PVLT	J2	próbkiowanie oparte na listach	bezpośrednie, selektywne, częściowo zależne od kontekstu	otwarte	0/1	weryfikacyjny	prosta
VL DICTATION TEST	J2	próbkiowanie oparte na listach	bezpośrednie, selektywne, częściowo zależne od kontekstu	otwarte	0/1	weryfikacyjny	prosta
TRANSLATION TEST	J1/J2	próbkiowanie oparte na listach/ słownikach	bezpośrednie, selektywne, zależne/niezależne od kontekstu	otwarte	kryteria analityczne	weryfikacyjny	prosta
TEST TYPU C	J2	–	bezpośrednie, selektywne, zależne od kontekstu	częściowo otwarte	0/1	weryfikacyjny	prosta
PROFILOWANIE LEKSYKALNE	J2	próbkiowanie elicytacyjne	pośrednie, selektywne, zależne od kontekstu	–	system kryteriów	weryfikacyjny	złożona
BADANIE GĘSTOŚCI LEKSYKALNEJ	J2	próbkiowanie elicytacyjne	pośrednie, całościowe, zależne od kontekstu	–	system kryteriów	weryfikacyjny	złożona
VKS	J2	próbkiowanie oparte na listach/ słownikach	bezpośrednie, selektywne, niezależne od kontekstu	zamknięte i otwarte	skala oceniania	autoewaluacyjny/ weryfikacyjny	złożona
SRT	J2	próbkiowanie oparte na listach/ słownikach	bezpośrednie, selektywne, niezależne od kontekstu	zamknięte	skala oceniania	autoewaluacyjny	prosta
ASSOCIATION TEST	J2	próbkiowanie oparte na listach/ słownikach	bezpośrednie, selektywne, niezależne od kontekstu	zamknięte	0/1	weryfikacyjny	prosta

Źródło: opracowanie własne.

V. BADANIA KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ – POLSKIE DOŚWIADCZENIA

1. Wprowadzenie

Dotychczas nie prowadzono badań kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego jako obcego. Ocenie podlegała jedynie receptywna i/lub produktywna znajomość określonych wyrazów, którą sprawdzano, pośrednio lub bezpośrednio, jako jeden z aspektów osiągnięć językowych. Stosowane procedury nie były standaryzowane. Wyniki pomiaru nie mogły być więc porównywane, nie dawały także podstaw do określania ogólnego poziomu kompetencji leksykalnej uczących się lub dynamiki jej rozwoju. Analizom poddano natomiast błędy popełniane przez cudzoziemców w trakcie nauki języka, wyekscerpowane z ich wypowiedzi pisemnych. Chociaż celem autorów nie było ustalenie braków w zasobie leksykalnym badanych, część prac można włączyć w nurt badań nad kompetencją leksykalną. Niektóre wyliczenia i wnioski rzucają bowiem nieco światła na umiejętności słownikowe uczących się polszczyzny.

Zupełnie inaczej przedstawia się kwestia badań kompetencji leksykalnej rodzimych użytkowników języka polskiego. Zapoczątkowane zostały jeszcze pod koniec XIX wieku, a ich podmiotem były najczęściej dzieci lub młodzież szkolna. Historię¹ i charakter tych badań warto przypomnieć z kilku ważkich powodów. Po pierwsze, część z nich była próbą adaptacji na gruncie polskim rozwiązań proponowanych w innych krajach Europy i świata. Stosowane w nich zabiegi mogą być więc przydatne w badaniu leksykalnych umiejętności językowych uczących się cudzoziemców. Po drugie, doświadczenia badaczy, a przede wszystkim wnioski wysnuwane na ich podstawie, mogą się okazać użyteczne w kontekście glottodydaktycznym². Dotyczą one, co prawda, grupy użytkowników o często nieporównywalnym poziomie kompetencji, zostały jednak oparte na polskim materiale językowym, a zatem uwzględniają specyfikę polszczyzny jako języka fleksyjnego.

Cele badań prowadzonych nad słownictwem dzieci i młodzieży były bardzo zróżnicowane. Chodziło w nich o ustalenie:

¹ Przeglądu starszych koncepcji, sprzed 1950 roku, dokonuję na podstawie prac E. Polańskiego (1977, 1982), J. Konopnickiego i M. Ziemby (1968), opatrując je własnym komentarzem.

² Dydaktyka języka ojczystego i obcego ma bowiem wiele „miejsc wspólnych” (zob. Kita, 2002).

- wielkości zasobu słownikowego dzieci w początkowej fazie rozwoju mowy oraz dynamiki jego przyrostu (obszar I),
- wielkości zasobu słownikowego określonej grupy wiekowej dzieci lub młodzieży oraz dynamiki jego przyrostu (obszar II),
- wielkości przyrostu słownictwa, który nastąpił w wyniku określonych działań dydaktycznych (obszar III),
- treści słownika dzieci w określonym wieku i/lub fazie rozwoju oraz stopnia znajomości znaczenia wyrazów (obszar IV),
- wielkości i rodzaju przyrostu słownictwa w odniesieniu do określonych obszarów tematycznych (obszar V),
- struktury słownika dziecka (obszar VI),
- braków w kompetencji leksykalnej dzieci i młodzieży na podstawie analizy ich wypowiedzi ustnych i pisemnych (obszar VII).

Badania miały charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy, a stosowane w nich procedury były bardzo zróżnicowane. Opierały się na metodzie liczenia wprost lub rozmaitego rodzaju próbkowaniu. W wielu uwzględniano także zmienne indywidualne (wiek, płeć badanych) oraz środowiskowe (takie jak np. dom, szkoła, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców), które są ważnymi determinantami zasobu leksykalnego dzieci i młodzieży (zob. Polański, 1982).

Poniżej przedstawione zostały propozycje, które miały pionierski charakter lub wykorzystywały rozwiązania metodologiczne zbliżone do stosowanych w badaniach kompetencji leksykalnej uczących się języka docelowego.

2. Badania zasobu słownikowego rodzimych użytkowników języka polskiego

2.1. Badania zasobu słownikowego języka dzieci w pierwszej fazie rozwoju mowy – metoda liczenia wprost (obszar I)

Metodologia badań obszaru pierwszego wykorzystuje tak zwane liczenie wprost wszystkich wyrazów, którymi posługuje się dziecko. Zasób leksykalny³ mniej więcej do trzeciego roku życia rozwija się stopniowo i nie jest zbyt obszerny, stąd jego wielkość można ustalić przez wyliczenie elementów. Wypowiedzi dziecka są zazwyczaj rejestrowane w specjalnych dzienniczkach obserwacji lub, rzadziej, w nagraniach⁴, a następnie poddawane analizie leksykalno-statystycznej.

W Polsce badania takie zapoczątkował Baudouin de Courtenay, który obserwował rozwój mowy u pięciorga swoich dzieci. Interesowało go, co prawda, głównie kształtowanie się systemu fonetycznego, ale ponieważ ten nie rozwija się w próżni,

³ Mowa tu oczywiście o słowniku czynnym, którym dziecko faktycznie posługuje się w komunikacji z otoczeniem.

⁴ Najstarsze prace miały charakter biograficzny, a obserwacje prowadzone były przede wszystkim przez nauczycieli i rodziców. Często dotyczyły dzieci „przedwcześnie rozwiniętych lub opóźnionych w rozwoju językowym” (Polański, 1982: 7).

jego analizy zawierają sporo ciekawych spostrzeżeń dotyczących rozwoju zasobu słownikowego dzieci. Wyniki badań Baudouina de Courtenay zostały opublikowane przez Marię Chmurę-Klekotową w 1974 roku.

Słownictwo dzieci długo interesowało głównie psychologów⁵. Pierwszą pracą językoznawczą z tego zakresu była książka Marii Zarebiny (1965), w której autorka, dokonując opisu kształtowania się systemu językowego dziecka, uwzględniła także aspekt słownikowy. Zapiski z obserwacji uczestniczącej pozwoliły jej stwierdzić, że badany chłopczyk (syn) w wieku jednego roku i sześciu miesięcy znał czynnie jedynie 118 słów. W ciągu niespełna pół roku natomiast jego zasób leksykalny zwiększył się niemal pięciokrotnie i liczył już 623 słowa⁶. Tak gwałtownego przyrostu nie obserwuje się już na dalszych etapach rozwoju językowego. Wielkość słownika trzylatka waha się bowiem w granicach 1000–1500 wyrazów, osiągając poziom około 6000 jednostek w momencie rozpoczynania przez dziecko nauki szkolnej⁷.

Dynamika przyrostu słownictwa u poszczególnych dzieci może być zróżnicowana ze względu na uwarunkowania osobowościowe oraz środowiskowe (zob. Lipińska, 2003). U wszystkich jednak na pewnym etapie rozwoju językowego następuje gwałtowny skok. Tak pisze o tym Magdalena Smoczyńska:

[Pierwsze wyrazy] dziecko wymawia niejako „na pamięć”. Nie ma jeszcze w głowie przepisu na wymawianie poszczególnych głosek ani nie potrafi ich ze sobą dowolnie kombinować. Dopiero mając 50–70 wyrazów, przełamuje to ograniczenie i od razu notujemy gwałtowny przyrost słownictwa. W tym samym czasie dziecko zaczyna te wyrazy zestawiać. To kolejny kamień milowy. Najpierw łączy pozbawione odmiany wyrazy w niby-zdania, zwane zlepkami, np. *Mama am, Da meko*. Ale już niedługo potem pojawia się odmiana: *Moja łączka*, ale *Daj łączke*; *Tata pi*, ale *posiet pać*. Może mówić po swojemu (np. słyszy *szczotka*, a mówi *ciotka*), ale wie, jak to wypowiedzieć (Smoczyńska, 2007).

Metodę „liczenia wprost”, przy rzetelnym sposobie rejestracji danych, cechuje wysoka wiarygodność uzyskiwanych wyników. Nie można jednakże stosować jej w późniejszym okresie życia dziecka z kilku powiązanych ze sobą powodów. Po pierwsze, na skutek zwiększonej liczby i intensywności kontaktów z otoczeniem przestaje być możliwa obserwacja wszystkich jego działań językowych. Zarysowuje się także, dużo wyraźniej niż we wczesnym dzieciństwie, różnica między słownictwem czynnym i biernym. Liczenie wprost może zaś dotyczyć jedynie jednostek słownika aktywnego.

⁵ Zob. prace S. Szumana (1955, 1985), M. Przetacznikowej (1959, 1963), L. Geppertowej (1959) oraz tom *O rozwoju języka...* (1968).

⁶ Bardzo podobną dynamikę przyrostu słownictwa zaobserwowała amerykańska badaczka E. Smith (za: McCarthy, 1968), stosując metodę próbki. W wieku 18 miesięcy badane dziecko znało 22 wyrazy, w wieku 2 lat – 118 wyrazów.

⁷ Dane uzyskane przez Marię Zarebiny, a także przez Marię Kielar-Turską (1989) nie odbiegają od wyników otrzymanych przez badaczy zajmujących się językiem dziecka poza granicami Polski. Nawet znaczne rozbieżności nie podważyłyby jednakże wiarygodności metody „liczenia wprost”. Nie jest ona bowiem zależna od powtarzalności uzyskiwanych rezultatów.

2.2. Badania zasobu słownikowego języka dzieci – metoda próbkowania partego na słownikach oraz listach wyrazów (obszar II)

W przypadku dzieci starszych wielkość zasobu słownikowego bądź dynamikę jego przyrostu starano się ustalić za pomocą metod szacunkowych, czyli różnego rodzaju próbkowania. Opierano je na listach słownikowych lub wyrazowych.

Badania rodzimych użytkowników języka listą słownikową zapoczątkował w Stanach Zjednoczonych Levis M. Terman (1916). Zgodnie z ustalonym wcześniej algorytmem wybierał on ze słownika ogólnego określoną liczbę wyrazów. Procent wyrazów znanych dzieciom z tej listy był dla niego jednoznaczny z procentem wszystkich wyrazów znanych im, a znajdujących się w opracowaniu leksykograficznym, które było źródłem ekscerpji. Jeśli więc któreś dziecko potrafiło podać znaczenie 27% wyrazów z listy wyekscerpowanej ze słownika liczącego 40 000 haseł, Terman przyjmował, że wielkość zasobu słownikowego badanego to około 10 080 wyrazów. Na podstawie tak poczynionych obliczeń ustalił on, że w słowniku przeciętnego ośmiolatka jest około 3600 wyrazów, a zasób leksykalny osiemnastolatka to mniej więcej 13 500 słów.

W Polsce pierwsze badania tego rodzaju prowadzono w okresie międzywojennym. E. Romahn (1931) posłużył się w nich *Ilustrowanym słownikiem* Michała Arcta. Zestawienia wyrazów dobierał kolumnowo oraz przekrojowo⁸. Każdego ucznia badał nieco inną listą, co, niestety, nie dało możliwości poprzecznego porównywania rezultatów uzyskanych przez poszczególnych uczestników eksperymentu ani sensownego uśrednienia wyniku badanej populacji. Analizując uzyskane rezultaty, Romahn przyjął ciekawe założenie. Uznał mianowicie, że słowa znane najsłabszemu uczniowi można traktować jako znane wszystkim lepszym, te zaś znane tylko najlepszym – za praktycznie nieistniejące w słowniku danej grupy wiekowej (za: Polański, 1977: 50).

Rezultaty uzyskane przez Romahna były bardzo wysokie – wielkość zasobu słownikowego uczniów na zakończenie nauki w szkole podstawowej (13./14. rok życia) wahała się, według jego danych, od 40 000 do 50 000 wyrazów.

Równie wysokie wyniki, uzyskał Stefan Stefański (1933/1934), który podobnie jak Romahn, badał każdego ucznia inną listą. Z otrzymanych przez niego rezultatów wynika, że przyrost słownictwa u badanych dzieci jest bardzo znaczący i ma charakter skokowo-progresywno-regresywny. Między 8. a 9. rokiem zasób rośnie bowiem jedynie o około 1760 wyrazów, natomiast między 12. a 13. aż o 11 674 słowa. Najwyższą wartość liczbową – 50 395 – osiąga zaś w 13. roku życia dziecka, by w 19. spaść do 44 451 (zob. tabela 16). Regresję liczebności zasobu słownikowego Stefański tłumaczył negatywnym wpływem przerwy w nauce szkolnej badanych, które miało miejsce między zakończeniem szkoły podstawowej a początkiem nauki w szkole zawodowej. Wielkości ani przyczyn skokowego przyrostu nie komentował.

⁸ Ekscerpja kolumnowa polega na wybieraniu z co 20 strony wyrazów znajdujących się w jednej kolumnie, dobór przekrojowy zaś – na selekcji jednego wyrazu z co drugiej strony.

Tabela 16. Wyniki badań zasobu słownikowego dzieci i młodzieży S. Stefańskiego (1933/1934)

WIEK (w latach)	LICZBA WYRAZÓW	PRZYRÓST
6	12 500	
7	14 029	1529
8	21 000	6971
9	22 760	1760
11	31 771	9011
12	38 721	6950
13	50 395	11674
19	44 451	-5944

Źródło: Stefański, 1933/1934.

Wyniki uzyskane przez Romanha i Stefańskiego są kilkakrotnie wyższe od tych uzyskanych przez innych badaczy. Widać to wyraźnie zwłaszcza w odniesieniu do rezultatów otrzymanych przez Lewisa Termána, twórcę metody próbkowania opartego na słowniku. Zdaniem Polańskiego, polscy badacze zbyt dosłownie potraktowali założenie, że „przypadkowy wybór słów ze słownika przemnożony przez liczbę jego stron, daje rzeczywisty obraz zasobu słownikowego dziecka” (1977: 51). Niska wiarygodność wyników⁹ w połączeniu z niewielką reprezentatywnością prób¹⁰ spowodowała, że obserwacje Romanha i Stefańskiego nie stały się punktem odniesienia dla innych badaczy, choć są z pewnością ważnym przyczynkiem metodologicznym do badań kompetencji leksykalnej rodzimych użytkowników języka polskiego.

Podjęcie drugie, czyli próbkowanie oparte na listach wyrazowych, uważane jest za bardziej wiarygodne. Jednym z pierwszych badaczy, który wykorzystał je w praktyce, był Amerykanin A. Watts (za: Polański, 1982: 10). Wyniki uzyskane przez niego przedstawiają się następująco:

- przeciętne dziecko w wieku 5–6 lat zna co najmniej 2000 wyrazów, przy czym liczba ta może być większa u dzieci ze środowiska miejskiego, ze względu na większy dostęp do dóbr kultury,
- w wieku około 7–8 lat wielkość słownika wzrasta do około 4000 wyrazów,
- następnie rośnie o około 700 wyrazów rocznie, tak że przy końcu szkoły podstawowej (wiek 14 lat) może się wahać w granicach 10 000¹¹.

⁹ Słowniki, z których dokonuje się ekscerpcji, często są zupełnie nieporównywalne zarówno ze względu na ich makro-, jak i mikrostrukturę.

¹⁰ Obserwacje przeprowadzone były na małej liczbie badanych wywodzących się z jednego środowiska.

¹¹ Dla porównania, według Stefana Stefańskiego (1933/1934) więcej słów znał sześciolatek rozpoczynający naukę w szkole.

W Polsce nie badano kompetencji leksykalnej dzieci klasyczną metodą próbkowania opartego na listach wyrazów. Nigdy nie powstała bowiem rama referencyjna dla tego rodzaju obserwacji; innymi słowy, nie wyznaczono zakresu słownictwa, którego opanowania oczekiwano by od dzieci w określonym wieku, choć Stefan Szuman (1955) podkreślał, że istnieją pewne prawidłowości w procesie wzbogacania się słownictwa dzieci, dzięki czemu możliwe jest wyróżnienie tak zwanych wyrazów wstępujących, od których należy zacząć proces nauczania.

2.3. Badania przyrostu zasobu słownikowego języka dzieci (obszar III)

Badania, których metodologia częściowo nawiązuje do założeń metody próbkowania opartego na listach wyrazów, prowadzili w latach sześćdziesiątych Jan Konopnicki i Marian Ziemia (1968). Ich kontekst był jednak nieco inny. Celem badaczy było bowiem ustalenie, które wyrazy wzbogacają zasób słownikowy uczniów, zarówno czynny, jak i bierny, w wyniku nauki szkolnej oraz na ile ich osiągnięcia są związane z zamierzeniami, czyli zakresem treści nauczania¹². U podstaw badań Konopnickiego i Ziemy leżało założenie, że wielkość zasobu słownikowego dziecka jest tylko w części konsekwencją jego rozwoju intelektualnego i emocjonalnego¹³. Ważnymi determinantami są również czynniki środowiskowe oraz indywidualne, przede wszystkim rośnie on jednak dzięki edukacji. Testy leksykalne miały więc mierzyć wielkość przyrostu wiadomości opanowanych przez dzieci w trakcie nauki szkolnej, który miał się wyrażać liczbą nowo poznanych pojęć i terminów. Zostały one przygotowane dla klasy III, IV, V, VI i VII; dwa pierwsze liczyły po 100 jednostek, trzy pozostałe – po 200.

Formę testów zdeterminował cel badania, którym było ustalenie, „w jakim stopniu pojęcia wprowadzane w szkole przez nauczyciela i podręczniki zostały przyswojone przez uczniów” (Konopnicki, Ziemia, 1968: 15). Najczęściej pytano w nich o rzeczowniki, gdyż tych, jako nazw nowych pojęć, było w materiałach dydaktycznych najwięcej; następnie o czasowniki i przymiotniki. Testy badały zarówno bierną, jak i czynną znajomość słownictwa. Same zadania testowe wzorowane były po części na opracowaniu Watta (1945) i obejmowały:

- jednostki krótkiej odpowiedzi (najczęściej – pytanie o nazwę, także na podstawie ilustracji, pytanie o synonim, pytanie o rozwiązanie skrótów),
- jednostki typu wybór wielokrotny,
- jednostki na dobieranie (łączenie grup wyrazowych),
- zadania z lukami (otwartymi i z wyborem wielokrotnym).

Poniżej zostały przedstawione fragmenty testu przeznaczanego dla klas trzecich.

¹² Badania trwały kilka lat i objęły około 2000 uczniów szkół podstawowych miejskich i wiejskich z różnych środowisk. Uwzględniono w nich, poza determinantami środowiskowymi, także zmienne indywidualne.

¹³ Zgodnie z przekonaniem, że nieustanna komunikacja z otoczeniem stymuluje potrzebę wyrażania coraz to nowych treści.

TEST DLA KLASY III SZKOŁY PODSTAWOWEJ J. KONOPNICKIEGO I M. ZIEMBY

I. Jak się nazywa?

1) napisana przez lekarza kartka, z którą udajemy się do apteki?

.....

2) urządzenie do podnoszenia ciężarów?

.....

3) część budynku znajdująca się pod pierwszym piętrem?

.....

II. Podkreśl właściwą nazwę:

1) rozwiązywanie krzyżówki lub gra w warcaby, to – praca rozrywkowa, zabawa

2) miejsce, w którym pozornie styka się niebo z ziemią, to – krajobraz, równina, panorama, horyzont

3) człowiek, który przyszedł na zakupy do sklepu, to – klient, pacjent, ekspedient

III. Zastąp podane niżej nazwy jedną ogólną:

1) perz, oset, pokrzywa, lebioda

.....

2) owies, pszenica, jęczmień, żyto

.....

3) prześcieradło, poszewka, poszwa

.....

IV. Uzupełnij brakujące wyrazy:

1) Jeżeli kierowca zatrafił, to mówimy, że dał

.....

2) Wróbel wydaje głos, to inaczej mówimy, że wróbel

.....

3) Po wojnie cała Warszawa była w

.....

V. Jak inaczej nazwiesz?

1) 15 minut

.....

2) ciepły lub zimny okład na bolące miejsce

.....

3) wodotrysk

.....

VI. Podaj pełną nazwę skrótów:

1) PGR

.....

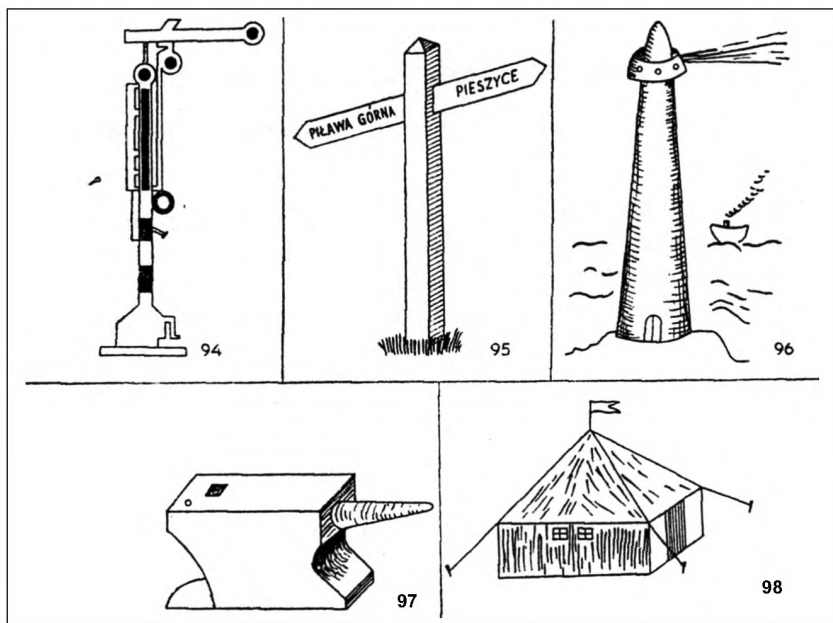
2) PKP

.....

3) SKO

.....

VII. Podpisz rysunki.



(Konopnicki, Ziemba, 1968: 29–35).

Dzieci klas niższych wypełniały jeden test. Od klasy szóstej pisały zaś dwa osobne sprawdziany – matematyczno-przyrodniczy oraz humanistyczny¹⁴. Pierwszy obejmował słownictwo z zakresu biologii, geografii, fizyki, matematyki, drugi – z języka polskiego i historii.

Badane dzieci osiągnęły lepsze wyniki w testach matematyczno-przyrodniczych, bazujących na słownictwie konkretnym, zdecydowanie niższe zaś w testach humanistycznych, w których musiały się wykazać znajomością słownictwa abstrakcyjnego¹⁵. Konopnicki i Ziemba ustalili także, że:

(...) współczynnik korelacji pomiaru testem matematyczno-przyrodniczym z humanistycznym i wyników badań obu testami z ocenami szkolnymi były wysokie. Wynosiły

¹⁴ Ciekawe, że tym samym tropem poszli autorzy współczesnych testów kompetencyjnych. Po ukończeniu szóstej klasy dzieci piszą jeden ogólny sprawdzian. Po klasie dziewiątej dwa – matematyczno-przyrodniczy oraz humanistyczny.

¹⁵ Konopnicki i Ziemba we wnioskach końcowych podkreślali, że podręczniki obfitują w zbyt dużą liczbę takich pojęć, w wyniku czego dzieci nie są w stanie ich opanować. Z takim stanowiskiem nie zgadza się E. Polański (1977: 55), który uważa, że obciążenie podręczników do nauki języka ojczystego zbyt dużą liczbą nieznanych słów nie jest aż takim problemem jak właściwy ich dobór. Słownictwo powinno być dostosowane do możliwości dzieci, czyli do ich poziomu rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Jego zdaniem zatem, nie ilość, a jakość oraz adekwatność prezentacji są kwestiami o znaczeniu podstawowym w procesie semantyzacji leksyki.

one 0,65, 0,58 i 0,59. Jest to dowodem na to, że nauczyciele w swoich ocenach, może nieświadomie, w poważnym stopniu biorą pod uwagę słowne wypowiedzi dziecka (Konopnicki, Ziemba, 1968: 27).

Badacze stwierdzili również, że zarówno poziom wiedzy, jak i zasób słownictwa dzieci wiejskich i miejskich, różnią się na niekorzyść tych pierwszych¹⁶. Czynniki, które miały znaczący wpływ na rezultaty, okazały się:

- liczba nauczycieli w szkole (im więcej nauczycieli szkoła, tym lepsze wyniki osiągał uczniowie; bardziej zróżnicowany kontakt z językiem wpływa więc korzystnie na rozwój kompetencji leksykalnej),
- ogólne wyniki w nauce.

Istotnym determinantem wielkości zasobu słownikowego uczniów były także warunki kulturalne obejmujące wykształcenie rodziców, czytelnictwo, korzystanie z dóbr kultury (współczynnik korelacji – 0,54). Zdecydowanie mniejszą rolę odgrywały natomiast warunki materialne środowiska domowego (współczynnik korelacji – 0,36).

Testy Konopnickiego i Ziembę były klasycznymi testami osiągnięć, badały bowiem, jak dużo słownictwa, które pojawiało się w podręcznikach (treści nauczania), zostało przez uczniów przyswojone (wyniki kształcenia). Szkoda, że badacze, opracowując testy, nie wzięli pod uwagę, iż na zapamiętanie słowa znacząco wpływa częstość, z jaką uczący się ma z nim kontakt. Kryterium użyteczności, skądinąd bardzo ważne, nie równoważyłoby frekwencji występowania, gdyż ma charakter wyłącznie prognostyczny. Dzieci mogły więc nie opanować znaczenia danego wyrazu, gdyż pojawił się w podręczniku tylko jeden raz. Na tę kwestię autorzy zwrócili uwagę dopiero w trakcie analizy wyników, pisząc, że choć podręczniki odpowiadają potrzebom programowym, to jednak

(...) w niektórych tematach zawierają zastanawiająco dużą ilość nagromadzonych słów–pojęć, przekraczających niekiedy możliwości zrozumienia i przyswojenia ich przez uczniów po jednorazowym opracowaniu¹⁷ (Konopnicki, Ziemba, 1968: 148).

Badacze nie sprawdzili także, czy dzieci z danej klasy byłyby w stanie, i w jakim stopniu, rozwiązać test przeznaczony dla młodszego rocznika. Koncentrując swe badania jedynie na znajomości wyrazów, które pojawiły się w podręcznikach przeznaczonych dla danej grupy wiekowej, założyli zatem, nie wiadomo czy do końca słusznie, że słownictwo z poziomów niższych zostało już w pełni opanowane.

¹⁶ Do podobnych wniosków, choć za pomocą innej metodologii, doszła kilkanaście lat później E. Teklińska-Kotulska (1973). Potwierdzają to także wyniki obecnych testów kompetencyjnych – zdecydowanie gorzej rozwiązują je uczniowie ze szkół zlokalizowanych na wsiach i w małych miasteczkach.

¹⁷ Wpływ częstości występowania wyrazów w podręcznikach na stopień ich przyswajania badał E. Polański (1982: 100–104), wykazując, że frekwencja jest istotnym czynnikiem, który przyczynia się do lepszego opanowania leksyki.

Inny cel postawił, w swoich badaniach Edward Polański (1977). Uznając, że testy słownikowe Konopnickiego i Ziembę są ściśle „wiadomościowe”, gdyż sprawdzają przede wszystkim poziom znajomości określonych pojęć zawartych w podręcznikach, zaproponował rozwiązanie ukierunkowane na badanie umiejętności posługiwania się słowami. Bateria testów opracowanych przez Polańskiego przeznaczona była dla uczniów ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz pierwszych dwóch klas szkoły średniej. Poziom trudności zadań testowych został dostosowany do możliwości poznawczych dzieci na danym etapie rozwoju intelektualnego. Widać to zarówno w samym doborze zadań, jak i treści podlegających testowaniu (zob. poniżej).

TESTY SŁOWNIKOWE E. POLAŃSKIEGO (WYBRANE PRZYKŁADY)

KLASA I

2. Do podanych sylab dopisz inne sylaby, aby powstało kilka wyrazów.

Wzór: po- *potem*, poza, *pole*

ka-	ma-	ha-	ca-
ła-	no-	za-	wa-
a-	fo-		

12. Podaj nazwy zawodów:

stawia piec –	przyjmuje pieniądze w kasie –
wprawia szyby –	występuje w filmie lub w teatrze –
robi buty –	strzyże i goli –

28. Do podanych rzeczowników dobierz przymiotniki:

Wzór: dobra koleżanka

piosenka	pościel
droga	książka

KLASA III

32. Wskaż (przez podkreślenie) właściwy wyraz:

Dokument uprawniający do wyjazdu za granicę to: (paszport, pasażer, poligon).

Cyrkowiec wykonujący trudne ćwiczenia to: (aktor, akrobata, amator).

45. Uzupełnij podane zdanie.

Woda występuje w trzech : ciekłym, stałym i gazowym.

KLASA V

47. Podaj odpowiednie czasowniki:

otoczyć miasto murem lub wałem obronnym –
celowo, planowo przyglądać się czemuś –
przewidywać, przepowiadać przyszłość –
przedstawiać kogoś w niekorzystnym świetle –
pisać listy, porozumiewać się listownie –

KLASA VI

60. Podaj ogólną nazwę:

- kolczyki, sygnet, kolia, bransoletka –
- kwadrat, trójkąt, romb, prostokąt –

KLASA VIII

73. Uzupełnij zdania odpowiednimi wyrazami spośród następujących:
przedtem, jednakże, kiedykolwiek, z pewnością, oprócz, ale, akurat

Choć chciałem wiedzieć o nim wiele, ani słowem się nie zdradziłem.
..... mi uwierzysz, gdy przekonasz się, że to prawda.
Gdybyś potrzebował pomocy, zwróć się do mnie.

KLASY I i II SZKOŁY ŚREDNIEJ

78. Zastosuj w zdaniach podane przymiotniki.

apatyczny, apetyczny, chytry, chciwy, patologiczny, patetyczny, archiwalny, duży, wielki, ogromny, kolosalny, znaczny, regionalny, ludowy, wilczy, niedźwiedzi, specjalny, kolektywny, humorystyczny

85. Dobierz wyrazy przeciwstawne.

sztuczny –	ujemny –
szorstki –	optymistyczny –
subtelny –	właściwy –
pośredni –	przyjacielski –
ważny –	

(Polański, 1982: 156–168)

Typy zadań, jakie Edward Polański wykorzystał w swojej propozycji, to:

- zadania literowe i ortograficzne,
- zadania typu wybór wielokrotny,
- zadania na dobieranie (łączenie grup wyrazowych i tworzenie grup wyrazowych),
- zadania ustalające gradację wartości, wielkości, intensywności itp.,
- zadania z lukami,
- zadania krótkiej odpowiedzi (pytania o wyraz przeciwstawny lub pytania o synonim, pytania o nazwę),
- zadania odpowiedzi rozszerzonej (układanie zdań z podanymi wyrazami).

Zadania testu słownikowego mają, jak wynika z przedstawionego powyżej zestawienia, charakter zamknięty lub otwarty, dzięki czemu umożliwiają badania zarówno receptywnej, jak i produktywnej znajomości leksyki. Proporcje między liczbą zadań każdego typu w danej części testu są bardzo różne. W teście dla klasy drugiej na dziewiętnaście zadań jedynie dwa mają charakter częściowo zamknięty (polegają na tworzeniu wyrazów z podanych sylab lub uzupełnianiu brakujących części wyrazów); w teście dla klasy szóstej na dwadzieścia osiem zadań – prawie wszystkie mają charakter zamknięty. Autor nie podaje jednak uzasadnienia przyjętego rozwiązania metodologicznego. Ciągła numeracja zadań wskazuje natomiast, że uczniowie mają wykonywać wszystkie po kolei, to znaczy ci z klasy pierwszej – zadania dla klasy pierwszej, ale ci z trzeciej – swoje, a także poprzednie itd. Potwierdza to także uwaga znajdująca się w przypisie do nowszej wersji testów, z 1982 roku, w której autor pisze: „niektóre zadania (...) rozwiązywane przez uczniów wyższych klas umożliwiają otrzymanie obrazu przyrostu

ich słownictwa przez porównanie liczby wypisanych prawidłowych jednostek leksykalnych” (Polański, 1982: 156). Do tego celu służą zadania otwarte typu:

Dopisz wyrazy określające. Jaka jest:

- a) twoja mamusia?
- b) twoja szkoła?
- c) twoja dzielnica?

Wzór: moja siostra – mała, ładna, grzeczna

Napisz, jaki powinien być:

- a) dyżurny,
- b) kolega,
- c) obiad,
- d) uczeń,
- e) zeszyt.

(Polański, 1982: 156–157)

Konstrukcja testu umożliwia zatem ujawnienie skokowo-progresywno-regresywnej natury opanowywania słownictwa w języku.

Polański nie podaje źródeł ekscerpcji materiału językowego do testów słownikowych¹⁸. Zapewne jest to leksyka, która pojawia się w podręcznikach i w związku z tym to jej znajomości należy oczekiwać od dzieci na określonym etapie edukacji.

Sama procedura testowa, w stosunku do wcześniej omówionej, została natomiast znacznie ulepszona. Zwiększyła się nie tylko liczba stosowanych typów zadań, ale przede wszystkim ich ukierunkowanie – jest ono wyraźnie leksykalne, a nie jedynie „wiadomościowe”. Tworzenie ciągów synonimicznych, dopisywanie jak największej liczby wyrazów określających pozwalają na wgląd w bogactwo słownika uczniów w określonym wieku (porównywanie poprzeczne) oraz dają możliwość śledzenia dynamiki wzrostu zasobu leksykalnego (porównywanie podłużne). Zadania wymagające odpowiedzi rozszerzonej z kolei umożliwiają badanie umiejętności posługiwania się określonymi wyrazami.

2.4. Badania treści zasobu słownikowego języka dzieci oraz znajomości znaczenia wyrazów (obszar IV)

Pierwsze badania treści słownika dziecięcego w określonej fazie rozwoju prowadził w Polsce Jan Władysław Dawid (1887). Objął nimi ponad 500 dzieci w wieku od 6 do 12 lat, pochodzących z różnych środowisk. Jego celem było statystyczne ujęcie utrwalonych w słowach doświadczeń i wyobrażeń dziecka powiązanych z najbliższym otoczeniem, w którym przebywało. W badaniach wykorzystał metodę kwestionariuszową, zadając poszczególnym uczestnikom eksperymentu 136 pytań, które brzmiały, na przykład:

¹⁸ W pracy J. Konopnickiego i M. Ziemby (1968) procedura doboru wyrazów została bardzo dokładnie opisana i udokumentowana.

Czyś jechał wozem?
Czyś widział wołu?
Czyś miał w ręku winogrona?
Czyś był w menażerii?

Najwięcej słów znanych dzieciom należało do takich kręgów tematycznych, jak CZŁOWIEK, ŚWIAT PRZYRODY (ROŚLINY, ZWIERZĘTA), PRACA LUDZI, a więc do obszarów związanych z ich bezpośrednimi doświadczeniami. Pojawiające się zaś różnice, lepsza lub nieco słabsza znajomość wyrazów z danego obszaru, były wynikiem uwarunkowań środowiskowych. Dawid zauważył także, podobnie jak później Stefański, że dynamika przyrostu zasobu leksykalnego dzieci maleje około dziewiątego roku życia, by przybrać na intensywności w kolejnych dwóch latach (zob. Polański, 1982: 15).

Prace nad słownictwem dzieci kontynuowała uczennica Dawida, Aniela Szygówna (1899), a w latach międzywojennych – F. Domański (1934/1935) i J. Szabuniewiczowa (1934/1935).

Aniela Szygówna (1899), posługując się kwestionariuszem, który liczył 56 pytań, badała u dzieci znajomość słownictwa z kręgów tematycznych, takich jak: CZĘŚCI CIAŁA, KSZTAŁTY, STOPNIE POKREWIEŃSTWA, ZJAWISKA PRZYRODY, a także znajomość pojęć z zakresu religii, geografii, historii oraz filogenezy gatunków. Uzyskane przez nią wyniki potwierdzały spostrzeżenia Dawida, iż najlepiej znane dzieciom słowa należą do obszarów tematycznych bliskich ich doświadczeniu. Pojawiają się one w ich słowniku w następstwie bezpośredniej obserwacji zjawisk i kontaktu z przedmiotami¹⁹.

Do podobnych wniosków doszła także Szabuniewiczowa (1934/1935), która 67-wyrazowym testem badała znajomość słownictwa charakterologicznego u piętnaściorga dzieci 7- i 8-letnich, wywodzących się z dość zamożnych rodzin. Wyniki pokazały, że badani najlepiej znali wyrazy należące do języka potocznego, zwłaszcza takie, których używało się w odniesieniu do innych dzieci bądź dorosłych. Słabiej natomiast radzili sobie z wyrazami charakterystycznymi dla mowy dorosłych.

Teza, iż dzieci najlepiej znają wyrazy, za pomocą których mogą się odnosić do bezpośrednio otaczającej je rzeczywistości, znalazła potwierdzenie również w pracy Barbary Wilgockiej-Okon (1967). Zmienił się jedynie poziom wiedzy badanych – w połowie lat sześćdziesiątych, wskutek większego dostępu do środków masowego przekazu, dzieci znały swoje otoczenie dużo lepiej niż ich równolatkowie przed wojną, co automatycznie znalazło odzwierciedlenie w wielkości ich zasobu słownikowego.

¹⁹ Badane dzieci zdecydowanie lepiej radziły więc sobie z leksyką nazywającą części ciała, przedmioty codziennego użytku, relacje rodzinne, słabiej zaś ze słownictwem z zakresu botaniki, religii itp.

2.5. Badania wielkości i rodzaju przyrostu słownictwa w określonych obszarach tematycznych (obszar V)

F. Domański (1934/1935) natomiast prowadził badania rozumienia wyrazów należących do jednego pola tematycznego CZŁOWIEK – CECHY CHARAKTERU przez dzieci w różnym wieku (od 7. do 14. roku życia) pochodzące ze środowisk biedniejszych – robotniczych i rzemieślniczych. Poszczególne wyrazy dotyczyły uczuć, woli, usposobienia, temperamentu i pojęć religijno-moralnych. Starsze dzieci wypełniały test (w jego skład wchodziło 229 przymiotników i 33 rzeczowniki), młodsze zaś były odpytywane ustnie. Wyniki uzyskane przez Domańskiego jednoznacznie wykazały, iż w ciągu siedmiu lat liczba wyrazów znanych dzieciom zwiększa się mniej więcej 3,5-krotnie. Badacz zauważył również, że krzywa przyrostu wyraźnie traciła dynamikę między 9. a 10. rokiem życia, by znów przybrać na sile między rokiem 12. a 13.

W ostatnich latach powstało kilka bardzo ciekawych prac, których celem było ukazanie dynamiki rozwoju znajomości słownictwa należącego do określonych obszarów tematycznych u dzieci w wieku szkolnym. Leksyką nazywającą cechy osobowości zajmowała się Helena Synowiec (1985), słownictwem nazywającym uczucia – Urszula Kopeć (2000).

Podstawą analiz Synowiec były ustne i pisemne wypowiedzi uczniów. Wykazały one ilościowy i jakościowy przyrost leksyki należącej do kręgu znaczeniowego *cechy osobowości* w poszczególnych grupach wiekowych, zarówno na płaszczyźnie słownika, jak i tekstu²⁰. Wyniki badań pozwoliły jej stwierdzić, że swoisty przełom w dynamice przyrostu słownictwa następuje u nastolatków między 11. a 12. rokiem życia. Jest to, jak słusznie zauważa autorka, „wynikiem rozwoju procesów myślowych i emocjonalnych oraz wzrostem zainteresowania uczniów życiem psychicznym” (Synowiec, 1985: 143). Zmiany dokonujące się w ich sposobie rozumowania, w nastawieniu do rzeczywistości i do samych siebie uzewnętrzniają się w języku, którym się posługują. Wraz z rozwojem ilościowym zasób leksykalny młodych użytkowników staje się także coraz bardziej zróżnicowany: pojawiają się w nim rzeczowniki abstrakcyjne oraz rzeczowniki należące do kategorii *nomina essendi*. Rośnie również liczba przymiotników oraz bardziej złożonych struktur wyrazowych. Ciekawym aspektem pracy Synowiec była konfrontacja badanego słownictwa dzieci i młodzieży z materiałem leksykalnym podręczników szkolnych. Autorka jednoznacznie stwierdza, iż pomoce dydaktyczne, operując w tym obszarze bardzo ubogim zasobem słownikowym (1985: 28–29), zaprzeczają szansę na poszerzenie kompetencji leksykalnej dzieci, zwłaszcza w młodszych klasach szkoły podstawowej.

Wiadomo, że podręczniki dla klas młodszych mają na celu kształcenie procesu czytania i pisania. Uwzględniając jednak to, iż na czynny zasób leksyki uczniów ma wpływ dłuższy kontakt (wzrokowy i słuchowy) z poszczególnymi wyrazami, warto byłoby integrować cele kształcące sprawność czytania i pisanie z kształceniem słownictwa uczniów (Synowiec, 1985: 147).

²⁰ W badaniach tego typu *słownik* to liczba wszystkich haseł wyrazowych użytych przez badanego, *tekst* zaś to zasób użycia tych haseł.

Podręczniki dla klas starszych są bogatsze w ćwiczenia o charakterze leksykalnym, niemniej jednak i one – zdaniem autorki opracowania – oferują za mało ćwiczeń pozwalających na efektywne poszerzanie aktywnego zasobu słownictwa uczniów.

Urszula Kopeć (2000), podobnie jak Helena Synowiec, oparła swoje badania na analizach elicytowanych ustnych i pisemnych wypowiedzi uczniów²¹. Zastosowała również specjalnie opracowany test słownikowy ukierunkowany na przywołanie wyrazów z badanego obszaru. Charakterystyka ilościowa posłużyła jej następnie do analizy semantycznej i kategoryjnej. Wynika z niej, że liczebność wyrazów nazywających uczucia stale rośnie. Przyrost uwidacznia się zarówno w słowniku, jak i w tekście. Najbardziej zauważalny jest on u trzynasto- i czternastolatków, a pojawiające się w ich tekstach liczne rzeczowniki abstrakcyjne pociągają za sobą nominalizację stylu wypowiedzi (Kopeć, 2000: 130). Wyniki analiz ilościowo-jakościowych zasobności słownika dzieci miejskich i wiejskich wypadały na niekorzyść tych drugich, korespondując ze spostrzeżeniami innych badaczy (Teklińska-Kotulska, 1973; Polański, 1982; Synowiec, 1985). Zjawisko, które jednak najbardziej niepokoi autorkę, to ubogi zasób słownictwa nazywającego uczucia u uczniów szkół zawodowych. Proponuje ona więc, by w pracy dydaktycznej:

(...) uściślać znaczenia, uwrażliwiać [młodzież – przyp. A.S.] na uwarunkowania kontekstowe i sytuacyjne użycia wyrazów oraz związków frazeologicznych. Aby zapobiegać błędom opartym na skojarzeniach fonetycznych i błędom semantycznym, warto także utrwalić nowo wprowadzane wyrażenia, osadzając je w typowych kontekstach sytuacyjnych (Kopeć, 2000: 131).

Rozwiązanie to w dydaktyce języka obcego nazywane jest nauczaniem leksyki w głąb. Zadania, które uczący się wykonują, mają ich uwrażliwiać na różnice znaczeniowe, a także umożliwiają im aktywne posługiwanie się nowym słownictwem w różnych kontekstach.

2.6. Badania struktury słownika dzieci (obszar VI)

Kolejnym obszarem analiz stała się struktura słownika. W przypadku dzieci młodszych dane uzyskiwano w wyniku obserwacji uczestniczącej, a następnie stosowano metodę liczenia wprost. Badacze zastanawiali się przede wszystkim nad tym, jaki jest procentowy udział poszczególnych części mowy w znanym dzieciom zasobie słownikowym, jak zmienia się on w trakcie rozwoju języka i jakie czynniki mają na to wpływ. Prowadzone przez nich obserwacje i analizy języka pozwoliły na wyróżnienie trzech faz rozwoju leksyki (Zarębina, 1965):

- w fazie pierwszej pojawiają się przede wszystkim wykrzykniki oraz wyrazy pierwotnie i wtórnie nazywające,

²¹ Badani uczęszczali do szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych, wywodzili się ze środowisk miejskich i wiejskich. Wypowiadali się m.in. na takie tematy, jak: *Mój najszczęśliwszy dzień*, *Moja wizyta u dentysty*, *Bliska mi osoba jest chora*, *Moje radości i kłopoty*.

- w fazie drugiej dziecko zaczyna używać także wyrazów szeregujących i wskaźujących, a liczba ekspresywów znacznie się zmniejsza,
- w fazie trzeciej pojawiają się w jego słowniku partykuły, spójniki i przyimki.

Struktura słownika interesowała wielu badaczy. Zasób rzeczowników i czasowników dzieci w wieku przedszkolnym badał Szuman (1955), udział przymiotników i przysłówków analizowała Przetacznikowa (1959), przyimki i spójniki badała Geppertowa (1959).

Pełną strukturę słownika sześciolatka przedstawiła w studium przypadku Maria Zarębina (1965). Ze 118 znanych półtorarocznemu chłopcu wyrazów 41,5% stanowiły rzeczowniki²², głównie pospolite, 18,6% – czasowniki, 14,4% – wykrzykniki oraz 6,8% – przymiotniki (zob. tabela 17). W liczącym 623 wyrazy słowniku dwulatka odsetek rzeczowników (47,2%) i przymiotników (7,6%) zmienił się bardzo nieznacznie. Istotniejszy przyrost nastąpił w obrębie czasowników (25,7%), podwoiła się natomiast liczba używanych przez niego wykrzykników (23%), co autorka przypisuje dochodzeniu do głosu sfery emocjonalnej, „nawiązującej do spuścizny krzyku i gaworzenia z jego funkcją impresywno-ekspresywną” (Zarębina, 1965: 89). W tym czasie w mowie chłopca pojawiły się także pierwsze wyrazy szeregujące, a mianowicie liczebniki główne. Potrafił on także rozróżniać znaczenia²³ niektórych wyrazów wieloznacznych (np. *kij*, *patyk*, *laska*), używając wyrazu adekwatnego do kontekstu sytuacyjnego.

W celu ustalenia udziału poszczególnych części mowy w słowniku dzieci starszych i młodzieży najczęściej wykorzystuje się metodę próbkowania elicytacyjnego. Polega ona na analizie zawartości zebranych wypowiedzi pisemnych, które wywoływane są za pomocą odpowiednio dobranego materiału stymulującego. Następnie na podstawie uzyskanych wyników dokonuje się stosownych uogólnień²⁴.

Tabela 17. Struktura słownika dzieci – badania M. Zarębiny (1965)

WIEK	CZĘŚCI MOWY		RZECZOWNIKI		CZASOWNIKI		PRZYMOTNIKI		WYKRZYKNIKI		INNE		RAZEM
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba
18 miesięcy	49	41,5	22	18,6	8	6,8	17	14,4	22	18,7			118
2 lata	269	43,2	160	25,7	47	7,6	143	23	4	0,5			623
6 lat	2000	50	1000	25	300	7,5	80	2	455	11,5			ok. 4000

Źródło: Zarębina, 1965: 40.

²² W badaniach i zestawieniach stosuje się tradycyjny podział na części mowy.

²³ Teorie nabywania znaczeń przez dzieci zostały wyczerpująco przedstawione przez M. Kielar-Turską (1989: 33–54).

²⁴ W tym nurcie pozostają także badania ukierunkowane na analizę struktury wypowiedzi dzieci i młodzieży. Językiem dziecka przedszkolnego zajmowały się M. Kielar-Turska (1989), M. Przetacznikowa (1959), dzieci szkolnych – H. Mystkowska (1970), M. Kielar (1970) i inni.

W tym miejscu warto wspomnieć kolejną pracę Zarębinskiej (1977), w której badała ona udział rzeczowników w strukturze słownika dzieci w wieku szkolnym (z uwzględnieniem podziału na osobowe, nieosobowe, żywotne, nieżywotne, pospolite i własne). Analiza wykazała, że liczba rzeczowników abstrakcyjnych w języku dzieci kończących szkołę podstawową (ówczesnych ósmoklasistów) jest trzykrotnie większa niż u pierwszoklasistów, przy czym w wypowiedziach swobodnych jest ona mniejsza niż w wypowiedziach lekcyjnych²⁵. Wyniki badań Zarębinskiej potwierdzają spostrzeżenia badaczy przedwojennych, iż słownik dziecka obejmuje początkowo wyrazy związane z jego bezpośrednimi doświadczeniami, a następnie wskutek nauki szkolnej wzbogaca się o pojęcia abstrakcyjne.

Podobne badania, tyle że uwzględniające czynnik środowiskowy, istotny determinant rozwoju zasobu leksykalnego dzieci i młodzieży, prowadziła Eulalia Teklińska-Kotulska (1973). Analizując wypowiedzi ustne dzieci szkół wiejskich i miejskich, ustaliła, że te mieszkające w miastach posługują się językiem, w którym znajduje się zdecydowanie więcej wyrazów abstrakcyjnych. Bardziej konkretne doświadczenia dzieci wiejskich oraz niższy poziom szkolnictwa na wsi znalazł odzwierciedlenie w ich uboższym zasobie leksyki. Wypowiedzi uczniów były mniej zróżnicowane, występowała w nich mniejsza liczba wyrazów określających (przymiotników i przysłówków), a wśród rzeczowników i czasowników przeważały konkretne.

Edward Polański z kolei (1975) swoimi badaniami objął dzieci szkół podstawowych (klasy V i VIII) oraz młodzież licealną. Analizując ich prace pisemne, zanotował znaczny wzrost udziału przymiotników i imiesłówów przymiotnikowych w tekstach pisanych przez starszych uczestników eksperymentu (5,4% w klasie V, a aż 10,6% w klasie VIII). Zmieniła się także nieznacznie struktura samych wypowiedzi: powoli, ale sukcesywnie, wzrastał w nich udział zdań złożonych, malał zaś pojedynczych, które z kolei stawały się coraz bardziej rozbudowane ze względu na liczniej pojawiające się w nich wyrazy określające.

Analizę struktury słownika dzieci w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III) prowadziła również Anna Jakubowicz-Bryx (2001, 2006). Dzieci samodzielnie redagowały dwie formy wypowiedzi – opowiadanie na podstawie ilustracji oraz opis swojej ulubionej zabawki. Autorka badała zaś udział poszczególnych części mowy w ich pracach. Analiza słownika i tekstu pozwoliła jej stwierdzić, że wypowiedzi pisemne uczniów miały wyraźny styl nominalny – ze zdecydowaną przewagą rzeczowników i przymiotników nad czasownikami i przysłówkami (2001).

Kolejne badania (2006) były częścią szerszej zakrojonego projektu²⁶. Analizując dwa rodzaje pisemnych wypowiedzi 1282 dzieci z różnych środowisk (opowiadanie

²⁵ Jest to zjawisko naturalne, gdyż w języku codziennym rzadko pojawia się potrzeba odwoływania się do pojęć abstrakcyjnych. W wypowiedziach dzieci pojawiały się one głównie w wyniku stymulacji.

²⁶ Obejmowały one badanie czynnego i biernego słownika dzieci oraz czynników wpływających na jego wielkość (determinanty środowiskowe – dom, warunki itp. oraz dydaktyczne – podręczniki wykorzystywane w nauce szkolnej).

na podstawie ilustracji przedstawiającej park jesienią oraz opis ulubionej zabawki), Jakubowicz-Bryx badała dwa aspekty zasobu słownikowego uczniów: częstość występowania poszczególnych wyrazów (nazywany przez nią wskaźnikiem bogactwa leksykalnego) oraz procentowy udział części mowy w obu typach wypowiedzi. Wyniki analiz pozwoliły jej na sformułowanie wniosku, że słownictwo dzieci w młodszym wieku szkolnym wykazuje stały i równomierny wzrost (zob. tabele 18 i 19), także u dzieci wiejskich, których słownik jest jednak nieco uboższy. Wskaźnik bogactwa leksykalnego²⁷ wypowiedzi uczniów okazał się zadowalający jedynie w obrębie rzeczowników. W wypadku pozostałych części mowy kształtował się zdecydowanie poniżej oczekiwań (Jakubowicz-Bryx, 2006: 294). Uderzająco mała była zwłaszcza znajomość przymiotników – uczniowie stale powtarzali te same wyrazy niezależnie od opisywanego przedmiotu czy sytuacji. Wszystko było *miłe, fajne, ładne*²⁸. Spodziewany większy udział w opowiadaniu czasowników, których funkcją jest dynamizowanie wypowiedzi, także nie został potwierdzony.

Wnioski autorki są jednoznaczne: zasób leksyki w pracach pisemnych uczniów jest niski, choć wykazuje tendencje wzrostowe. Ich wypowiedzi są w większości nieporadne stylistycznie, często niepoprawne pod względem składniowym. Cechuje je także ubóstwo, zwłaszcza w zakresie wyrazów określających. Przeciwdziałać temu – jej zdaniem – trzeba, przykładając w procesie dydaktycznym większą wagę do ćwiczeń leksykalnych oraz stylistyczno-leksykalnych, uwrażliwiających uczniów na słowa.

Tabela 18. Zestawienie części mowy użytych przez uczniów w opisie – badania A. Jakubowicz-Bryx (2006)

CZĘŚCI MOWY	MIASTO								
	Klasa I			Klasa II			Klasa III		
	słownik	tekst	ranga	słownik	tekst	ranga	słownik	tekst	ranga
RZECZOWNIK	376	1859	1	542	2216	1	607	2637	1
CZASOWNIK	109	1608	2	202	1708	3/2	249	2002	3/2
PRZYMIOTNIK	128	1264	3	202	1233	2/3	255	1749	2/3
PRZYSŁÓWEK	34	154	5/7	40	204	5/7	66	287	5/7

słownik – zasób wszystkich haseł wyrazowych w wypowiedziach uczniów

tekst – zasób użyć tych haseł

5/7 – oznacza, że dana część mowy miała rangę 5 w słowniku, a 7 w tekście

Źródło: na podst. Jakubowicz-Bryx, 2006: 343–344.

²⁷ Obliczany według wzoru $I \text{ bog} = W / \sqrt{N}$; gdzie: W – liczba różnych wyrazów w tekście (haseł), N – długość tekstu liczona w wyrazach.

²⁸ Jest to jedna z cech kodu ograniczonego (zob. Bernstein, 1961).

Tabela 19. Zestawienie części mowy użytych przez uczniów w opowiadaniu – badania A. Jakubowicz-Bryx (2006)

CZĘŚCI MOWY	MIASTO								
	Klasa I			Klasa II			Klasa III		
	słownik	tekst	ranga	słownik	tekst	ranga	słownik	tekst	ranga
RZECZOWNIK	192	3310	1	235	3881	1	472	5493	1
CZASOWNIK	101	1883	2	157	2094	2	418	3508	2
PRZYMIOTNIK	54	411	3/5	128	952	¾	171	1285	3/5
PRZYSŁÓWEK	36	235	5/7	61	340	5/7	117	782	5/7

słownik – zasób wszystkich haseł wyrazowych w wypowiedziach uczniów

tekst – zasób użyć tych haseł

5/7 – oznacza, że dana część mowy miała rangę 5 w słowniku, a 7 w tekście

Źródło: na podst. Jakubowicz-Bryx, 2006: 343–344.

2.7. Badanie braków w kompetencji leksykalnej (obszar VII)

Do obszaru badań kompetencji leksykalnej należy również analiza błędów popełnianych przez użytkowników w trakcie performancji językowej. Może ona mieć charakter ilościowy bądź jakościowy. Ta pierwsza – mierzona wskaźnikiem błędów leksykalnych – przynosi dane zdecydowanie mniej ciekawe niż druga, której celem jest klasyfikacja oraz próba określenia przyczyn usterek językowych. „Obserwacja i analiza popełnianych w pracach pisemnych błędów pozwala bowiem wyciągnąć wnioski odnośnie do dalszej pracy nad językiem i stylem” (Polański, Synowiec, 1977: 77).

W Polsce badania lapsologiczne na szerszą skalę prowadzili między innymi Saloni (1971), Czeakała (1974), Nagajowa (1975) oraz Polański (1977, 1982). Najbardziej wyczerpująca, patrząc z perspektywy badań kompetencji leksykalnej, jest praca Edwarda Polańskiego, dlatego też poniżej została przytoczona jego klasyfikacja błędów²⁹. Wyróżnił on (na podst. Polański, 1977, 1982):

- błędy fonetyczne (powstające w wyniku niedokładnej znajomości danego wyrazu, objawiające się dodawaniem, omijaniem głosek, zastępowaniem innymi itp.),
- błędy słowotwórcze (polegające na użyciu niewłaściwego formantu słowotwórczego),
- błędy leksykalne oparte na mechanizmie semantycznym (wynikające z nieznaności zakresu i treści znaczeniowej wyrazów),
- błędy w zakresie łączliwości frazeologicznej wyrazów,
- błędy powstałe w wyniku przekroczenia zakresu społecznej używalności wyrazów (wynikające z nieznaności rejestru języka, do którego dany wyraz należy),

²⁹ Nie jest to jednak podział powszechnie stosowany. Poszczególni badacze przedstawiają zazwyczaj własne ujęcia i typologie (por. Saloni, 1971; Dąbrowska, Pasięka, 2006).

- błędy w użyciu wyrazów o znaczeniu relacyjno-gramatycznym,
- błędy w zakresie organizacji tekstu (pozostające na pograniczu leksyki i składni)³⁰,
- błędy w użyciu wyrażeń przyimkowych.

Polański czerpał materiał do analiz z zeszytów przedmiotowych i klasowych. W pewnym stopniu uwzględnił także wypowiedzi ustne uczniów, głównie młodszych klas szkoły podstawowej, oraz wyniki specjalnie przygotowanego testu słownikowo-frazeologicznego (zob. Polański, 1982: 156–168). Analiza materiału doprowadziła autora do konkluzji, że częstym źródłem błędów jest niepełna znajomość słów lub słaba orientacja w zakresie ich treści znaczeniowej, a także mylenie wyrazów podobnie brzmiących lub mających zbliżoną budowę słowotwórczą. Uczniom młodszym dużą trudność sprawiają niekiedy słowa dłuższe o skomplikowanym brzmieniu. Polański podkreślił również, że liczba błędów jest zależna od frekwencji wyrazów – największe trudności sprawiają uczniom słowa rzadziej lub sporadycznie używane (1982: 78).

Analizy lapsologiczne o profilu jakościowym są ważne zarówno ze względów diagnostycznych, jak i prognostycznych. Z jednej strony wskazują obszary, w których badana grupa ma najwięcej braków lub trudności, z drugiej zaś – na ich podstawie można przewidywać potencjalne problemy przyszłych uczących się o podobnej charakterystyce. Wyniki analiz mogą zatem doprowadzić zarówno do modyfikacji dotychczasowego sposobu nauczania, jak i do innego nachylenia procesu dydaktycznego. Polański i Synowiec słusznie jednak podkreślają, że choć terapia błędów powinna być częścią procesu kształcenia językowego, to „nadmierne zajmowanie się błędami może spowodować ich utrwalenie się, a nawet doprowadzić do nowych, wcześniej nieistniejących wątpliwości językowych” (1977: 102). Dużo większe znaczenie ma zatem właściwie ukierunkowana praca dydaktyczna, czyli działania profilaktyczne, niż sama terapia powstających błędów. Podobnie widziała ten problem Janina Malendowicz (1965), która twierdziła, że jedynym remedium na ubóstwo słownikowe języka dzieci, nieznaną ich znaczeń oraz nieprawidłowe stosowanie wyrażeń są ćwiczenia leksykalno-stylistyczne i leksykalno-frazeologiczne. Dzięki nim można bowiem efektywnie budować zasób słownikowy uczniów w głąb.

3. Badania kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego jako obcego

Jak już wspomniano, badania kompetencji leksykalnej cudzoziemców poznających język polski jako obcy/drugi nie były dotychczas prowadzone. Za jedyne analizy

³⁰ Ich istotę autor tłumaczy w następujący sposób: „analizując poszczególne zdania w izolacji, stwierdzamy nieraz, że wyrazy są przez ucznia użyte na ogół we właściwym znaczeniu i zastosowane w odpowiednim kontekście, natomiast z punktu widzenia całego tekstu, a więc wypowiedzi wielozdaniowej, można mieć zastrzeżenia co do ich poprawności” (Polański, 1982: 66).

pozostające, w szeroko rozumianym nurcie badań kompetencyjnych, można jednak uznać te, których zadaniem było określenie, jakiego typu błędy popełniają najczęściej uczący się polszczyzny³¹. Były one prowadzone dwutorowo. Miały wskazać zarówno:

(...) zjawiska, które są charakterystyczne dla użytkowników określonych języków pierwszych oraz takie, które – niezależnie od języka pierwszego – stanowią zazwyczaj poważny problem (Dąbrowska, 2004: 105).

Analizy lapsologiczne prowadzone przez Annę Dąbrowską (2004) wykazały, że uczący się polskiego³² najczęściej popełniają błędy słownikowe w obrębie czasownika, rzeczownika, przyimka oraz przymiotnika. Leksykalne odstępstwa od normy stały się wkrótce przedmiotem wspólnego opracowania Dąbrowskiej i Pasieki (2007), w którym autorki przedstawiły własną klasyfikację błędów, dzieląc je na:

- semantyczne w obrębie wyrazów o takiej samej dominancie semantycznej (wynikające z nieznanomości: łączliwości leksykalnej wyrazów, akomodacji, treści i zakresu znaczeniowego wyrazów oraz rejestru lub powstałe w wyniku przeniesienia wyrazu obcego do polszczyzny),
- semantyczne w obrębie wyrazów o innej dominancie semantycznej (kalki i zapożyczenia, błędy słowotwórcze),
- wykolejenia w obrębie skonwencjonalizowanych syntagm,
- kontaminacje leksykalne.

Podział ten jest nieco inny niż typologie pojawiające się w pracach analizujących błędy popełniane przez rodzimych użytkowników języka polskiego. Wynika to, jak piszą autorki, z tego że:

(...) luki w kompetencji językowej, spowodowane zarówno niepełną znajomością systemu językowego, jak i reguł ograniczających powodują, że stanowią one [błędy – przyp. A.S.] zbiór daleko większy, a ich typy są dużo bardziej zróżnicowane i, poza pewnymi uchybieniami wynikającymi z interferencji zewnątrz- i wewnątrzjęzykowej, na ogół nieprzewidywalne (Dąbrowska, Pasiaka 2007).

Wiele jednak kategorii w obu typologiach się pokrywa, na przykład błędy słowotwórcze (wynikające z nieznanomości stosownego formantu), błędy będące wynikiem nieznanomości treści i zakresu znaczeniowego wyrazów, błędy w łączliwości związków frazeologicznych (kontaminacje leksykalne) oraz te, które wynikają z nieznanomości rejestru. Inne natomiast są jedynie nazywane inaczej. Na przykład błędy leksykalne o podłożu fonetycznym wyróżnione przez Polańskiego (*adaptować* – *adoptować*) w omawianej koncepcji są klasyfikowane jako usterki

³¹ Korespondują one z VI obszarem badań umiejętności słownikowych rodzimych użytkowników języka.

³² W korpusie liczącym kilkanaście tysięcy przykładów znalazły się błędy obcokrajowców o różnych językach pierwszych, od światowych, takich jak angielski czy niemiecki, po rzadko używane, takie jak mongolski lub koreański. Stanowi on bardzo cenne źródło ekscerpcji dla różnego rodzaju analiz, w tym porównawczych.

semantyczne w obrębie wyrazów o innej dominancie semantycznej. Błędy w użyciu wyrażeń przyimkowych mieszczą się zaś w kategorii wykolejeń w obrębie skonwencjonalizowanych syntagm.

Proponując własną typologię, Dąbrowska i Pasięka (2007) oparły się na słusznym skądinąd przekonaniu, że inny jest mechanizm leżący u podłoża zjawiska błędu leksykalnego w przypadku obu grup użytkowników. Jeśli jednak przyjąć, iż błąd jest wynikiem ograniczeń kompetencji, które spowodowane są niedostateczną znajomością systemu językowego, a inne są jedynie czynniki powodujące luki w kompetencji, wówczas wprowadzanie nowego podziału nie wydaje się konieczne. Przyjęcie podobnej klasyfikacji, rozszerzonej o kategorie błędów charakterystyczne dla cudzoziemców, umożliwiłoby porównywanie leksykalnych umiejętności językowych obu grup użytkowników polszczyzny. Szczególnie ciekawe byłyby zaś analizy komparatywne języka cudzoziemców na poziomie zaawansowanym i rodzimych użytkowników języka polskiego.

Materiał opracowany i zanalizowany przez Dąbrowską i Pasiękę jest bardzo obszerny³³. Można by więc na jego podstawie dokonywać uogólnień na temat poziomu kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego jako obcego, pod warunkiem jednak, że zostałyby odpowiednio przygotowane. W tym celu należałoby precyzyjnie określić poziom biegłości językowej piszących w odniesieniu do ESOKJ (2003)³⁴, gdyż jedynie wspólny system odniesień zapewnia rzetelność działania porównawczym. Krok taki umożliwiłby analizę jakościową oraz ilościową uchybień leksykalnych zawartych w pracach należących do tego samego poziomu, a także obserwację zmian zachodzących w obszarze poszczególnych kategorii błędów wraz ze zmieniającym się poziomem zaawansowania.

3.1. Badania kompetencji leksykalnej uczących się a certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego – potencjalny obszar badań

W 2004 roku zostały wprowadzone w życie państwowe, standaryzowane egzaminy z języka polskiego jako obcego³⁵. W testach tych, których zadaniem jest ocena ogólnej biegłości językowej na określonym poziomie zaawansowania, znajomość leksyki jest elementem podlegającym rozległej kontroli. Uczący się muszą znać słownictwo z wyznaczonych katalogów obszarów tematycznych oraz umieć się nim posługiwać w stopniu umożliwiającym wykonanie zadań językowych zawartych w egzaminie.

³³ Wcześniejsze prace badające język cudzoziemców pod kątem popełnianych przez nich błędów mają charakter zbyt wycinkowy, by mogły stanowić podstawę wnioskowania o ich ogólnej kompetencji leksykalnej (zob. m.in. Seretny, 1993).

³⁴ Korpus powstał bowiem zanim ukazało się polskie tłumaczenie tej pozycji autorstwa W. Martyniuka.

³⁵ Ich organizacją i administracją zajmuje się Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Polskie egzaminy uzyskały akredytację prestiżowej organizacji ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Jednym z jej zadań jest podejmowanie działań na rzecz ujednolicania (standaryzacji) wymagań, by umiejętności językowe zdających testy na tych samych poziomach w różnych językach były porównywalne.

Na polskich egzaminach biegłości znajomość leksyki jest sprawdzana przede wszystkim pośrednio – w obszarze sprawności receptywnych, słuchania i czytania oraz znajomości struktur gramatycznych – a także bezpośrednio w częściach badających stopień opanowania sprawności mówienia i pisanie, w których stanowi jedno z kryteriów oceny wypowiedzi.

Poprawne wykonanie zadań na rozumienie tekstów mówionych oraz pisanych, a także rozwiązanie ćwiczeń gramatycznych daje bardzo ograniczone możliwości wnioskowania na temat ogólnego poziomu kompetencji leksykalnej zdających. Można jedynie stwierdzić, że był wystarczający. Nie da się bowiem określić, w jakim stopniu brak odpowiedzi lub odpowiedzi błędna wynikały z ograniczonej bądź niepełnej znajomości wyrazów. Mogły mieć na to także wpływ czynniki pozajęzykowe (takie jak: stres, nieznanostwo techniki testowania, chwilowe rozproszenie uwagi, brak czasu) i/lub kognitywne (brak umiejętności logicznego myślenia, wiedzy itp.).

Ciekawy i bogaty materiał badawczy stanowią natomiast pisemne prace zdających (wypowiedzi ustne nie są rejestrowane). Dają one możliwość prowadzenia różnorodnych analiz, w tym także poziomu kompetencji leksykalnej zdających. Teksty mają bowiem porównywalną długość, identyczną formę, często poruszają ten sam temat³⁶, napisane zostały w podobnych warunkach przez uczących się o bardzo zbliżonym poziomie zaawansowania. Na ich podstawie można więc badać różne wskaźniki kompetencji leksykalnej:

- współczynnik różnicowania leksykalnego,
- wskaźnik gęstości leksykalnej,
- wskaźnik błędów leksykalnych.

Uzyskane wyniki mogą dostarczyć ciekawych informacji na temat powiązań między poziomem kompetencji leksykalnej a stopniem zaawansowania językowego. Pozwalają także ustalić, jak bogactwo/ubóstwo słownikowe oraz liczba i rodzaj wykojeń leksykalnych wpływają na wyniki punktacji prac zdających.

4. Podsumowanie

Kompetencja leksykalna rodzimych użytkowników języka polskiego jest rozległym i dobrze rozwiniętym obszarem badawczym. Największe osiągnięcia były niewątpliwie udziałem psychologów/psycholingwistów zajmujących się określaniem wielkości i dynamiki rozwoju zasobu słownikowego dzieci w początkowym okresie rozwoju mowy³⁷. Nieco mniejsza rola przypadła językoznawcom i metodykom. Zdecydował o tym, zdaniem Władysława Miodunki³⁸, system odniesień. Prace psychologiczne powstawały w nawiązaniu do głównego nurtu badań światowych,

³⁶ Zdający wybierają jeden z trzech lub czterech zestawów, ale i tak liczba prac jest duża.

³⁷ Baza języka dziecka tworzona w Krakowie od czasów S. Szumana, rozwijana obecnie przez Marię Smoczyńską, może poszczycić się dużym i doskonale udokumentowanym materiałem.

³⁸ Wypowiedź na spotkaniu seminaryjnym.

podczas gdy rozważania językoznawcze często były pisane w oderwaniu od analiz prowadzonych poza Polską, co niejednokrotnie zawężało horyzonty badaczy. Podobnie widział to ponad dwadzieścia lat temu Polański, pisząc:

(...) chociaż w pracach polskich naukowców obserwujemy niekiedy wyraźne nawiązanie do europejskich i amerykańskich doniesień naukowych, część podejmowanej za granicą problematyki dotąd jeszcze pozostała w Polsce bez echa, a wyniki badań nie zostały poddane weryfikacji na gruncie polskim (Polański, 1982: 14).

I tak na przykład przynosząca stosunkowo wiarygodne rezultaty metoda próbkowania opartego na listach wyrazów nigdy nie została w Polsce zastosowana zgodnie z leżącymi u jej podstaw założeniami³⁹. Próbę ustalenia tak zwanego słownictwa minimum podjęto dopiero na początku lat dziewięćdziesiątych. Potrzeba, która skłoniła badaczy do jego opracowania, wyrosła jednak na innym niż polonistyczny gruncie – słownik taki powstał z myślą o uczących się języka polskiego jako obcego. Nigdy też nie został wykorzystany do celów badawczych w dydaktyce polszczyzny jako języka ojczystego. Nie próbowano określić, na przykład, czy i w jakim stopniu słownictwo minimum znane jest dzieciom w różnym wieku szkolnym, jaka jest dynamika jego przyrostu itp. Badania takie byłyby bardzo ważne, gdyż ustalenie braków leksykalnych w obszarze, który powinny opanować w całości, jest bezsprzecznym priorytetem dydaktycznym. Podkreślały to Zofia Kurzowa i Halina Zgółkowska, oddając do rąk użytkowników swój *Słownik minimum języka polskiego*⁴⁰, pisząc, że jest on:

(...) niezbędny w nauce i kontroli znajomości słownictwa **dzieci szkolnych**. Wyposażenie ucznia szkoły podstawowej w taki słownik umożliwi uzupełnienie znajomości słownictwa niezbędnego (...). **Nauczycielowi** słownik nasz powinien posłużyć jako wskazówka, do jakiego poziomu znajomości słów powinien on swoich uczniów koniecznie doprowadzić (Kurzowa, Zgółkowska, 1992: 8).

Rozległość i wielowymiarowość badań kompetencji leksykalnej rodzimych użytkowników języka jest jednak niepodważalna. W ich kontekście widać także najlepiej, jak wiele jest do zrobienia w tej kwestii na gruncie dydaktyki języka polskiego jako obcego. Obecnie jest to bowiem obszar swoistej *terra incognita*.

Przeprowadzone analizy potwierdziły wstępne założenie, że rozwiązania stosowane na rodzinnym gruncie nie odbiegają od tych, które wykorzystywane są w praktyce glottodydaktycznej. Dotyczy to zarówno sposobu doboru materiału, jak i samych technik pomiaru. Wielkość zasobu słownikowego znanego przedstawicielom obu grup, to jest cudzoziemców i rodzimych użytkowników języka, ustala

³⁹ W niektórych pracach widać wyraźnie próby, świadome lub nie, nawiązania do tego podejścia (m.in. Konopnicki, Ziemia, 1968; Polański, 1977), tyle że ramę referencyjną stanowi w nich materiał leksykalny podręczników szkolnych.

⁴⁰ *Słownik minimum* liczy jednakże jedynie 1520 haseł, definiując znaczenia około 3000 jednostek leksykalnych, będąc czymś w rodzaju „leksykalnego niezbędnika”.

się zazwyczaj za pomocą metody próbkowania⁴¹ opartej na listach, przy czym jako źródło ekscerpcji częściej wykorzystuje się zestawienia wyrazów niż opracowania leksykograficzne. W obu przypadkach stosuje się też podobne zadania:

- typu wybór wielokrotny,
- na dobieranie,
- z lukami otwartymi,
- wymagające odpowiedzi krótkiej bądź rozszerzonej.

Analizie poddaje się także ustne i pisemne wypowiedzi przedstawicieli obu grup. Uzyskany w ten sposób materiał staje się następnie przedmiotem podobnie ukierunkowanych badań jakościowych i ilościowych.

Porównanie charakteru badań ilościowych i jakościowych kompetencji rodzimych użytkowników oraz uczących się pozwoliło więc potwierdzić, że rodzaj stosowanych procedur testowych nie jest uwarunkowany ani typem systemu językowego, ani sposobem opanowania języka. W obu obszarach jest on zależny przede wszystkim od celu, w jakim dokonuje się pomiaru. To on determinuje bowiem sposób opracowania procedury testowej, w tym dobór treści podlegających kontroli oraz samych technik testowania.

⁴¹ Liczenie wprost można by stosować jedynie w przypadku dzieci symultanicznie opanowujących język drugi (zob. Lipińska, 2003).

VI. OPRACOWANIE PROCEDURY TESTOWEJ

Bez względu na niedoskonałość równania „najczęstsze = najważniejsze dla uczącego się” nie można dzisiaj zaprzeczać, że empiryczne dane pochodzące z korpusów dostarczają informacji, które należy brać pod uwagę w przygotowywaniu materiałów dydaktycznych.

Goeffrey Leech, Paul Rayson, Andrew Wilson,
Word Frequencies in Written and Spoken English... (2001)

1. Wprowadzenie

Opracowanie procedury testowej jest procesem decyzyjnym, w którym poszczególne rozstrzygnięcia dotyczą:

- rodzaju i celu testowania,
- treści podlegających testowaniu,
- formy narzędzi wykorzystywanych do pomiaru,
- adekwatności tych narzędzi do celu testowania,
- sposobów ewaluacji otrzymanych wyników.

Przyjęte rozwiązania muszą zaś tworzyć spójną całość.

Przedmiotem rozważań niniejszej części będzie sformułowanie celu testowania, a także, będący jego konsekwencją, dobór treści podlegających sprawdzeniu oraz kształt procedury pomiaru na poziomie makrostruktury¹.

2. Cel testowania oraz typy pomiaru dydaktycznego

2.1. Ukierunkowanie pomiaru

Jak dotąd na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego nie przygotowano żadnych standaryzowanych form sprawdzania poziomu opanowania słownictwa, dlatego też priorytetowo potraktowana została konieczność opracowania testów badających znajomość leksyki wszcz.

Koncentracja badań w pierwszej kolejności na aspekcie ilościowym wyrosła z podzielanego z innymi badaczami poglądu, że postęp w nauce języka mierzy się

¹ Organizacja list wyrazowych stanowiących materiał ekscerpcji oraz mikrostruktura testu zostaną przedstawione w kolejnych rozdziałach.

najczęściej nie tyle „głębią” wiedzy leksykalnej, ile jej „zasobnością” (zob. m.in. Laufer, 1992; Schmitt, 2000; Nation, 2001; Milton, 2006). Zarówno bowiem dla uczniów, jak i dla nauczycieli „oczywistą i stosunkowo najłatwiej rozpoznawalną oznaką poczynionych postępów jest znajomość coraz większej liczby słówek” (Jaglińska, 2005: 338). Pierwszeństwo przyznane pomiarowi ilościowemu wynika także z przekonania, że ocena efektywności działań dydaktycznych, mierzona wielkością przyrostu zasobu słownikowego uczących się, jest bardzo ważna, ponieważ największe różnice między rodzimymi użytkownikami języka a uczącymi się odnotowuje się na płaszczyźnie leksykalnej (zob. Laufer, 2001).

Opracowane narzędzie pomiaru będzie można wykorzystywać w dwojakim celu:

- określania wielkości zasobu leksykalnego uczących się w danym momencie procesu kształcenia językowego (badania poprzeczne),
- ujawniania dynamiki jego rozwoju (badania podłużne).

Oba aspekty są bardzo ważne. Wielkość zasobu słownikowego, czyli potencjał leksykalny uczestników procesu kształcenia, jest jednym z podstawowych wskaźników wyznaczającym rodzaj i zakres działań językowych (produktywnych, receptywnych, interakcyjnych i mediacyjnych), jakie na danym etapie nauczania mogą oni podejmować (zob. Milton, 2006, 2006b). Ujawnienie obszarów deficytowych umożliwi odpowiednio nachylenie procesu dydaktycznego². Charakter i wielkość luk w kompetencji leksykalnej uczących się determinuje bowiem rodzaj technik pracy wykorzystywanych na zajęciach (Nation, 2001: 380). Braki w zakresie wyrazów rzadziej używanych wymuszają stosowanie zabiegów ułatwiających uczyć się rozpoznawanie znaczenia oraz kojarzenie go z formą foniczną i graficzną. Uzupełnienie i/lub aktywacja słownictwa o wysokiej użyteczności komunikacyjnej wymaga zaś wykorzystywania technik wspomagających produkcję językową.

Właściwe ukierunkowanie leksykalnego rozwoju uczących się jest szczególnie ważne na niższych poziomach zaawansowania, od A1 do B1. Podstawowym celem kształcenia językowego w wymiarze ogólnym jest bowiem umożliwienie im osiągnięcia w jak najkrótszym czasie samodzielności językowej, czyli opanowania tak zwanych umiejętności progowych (poziom B1). Są nimi:

(...) radzenie sobie w większości sytuacji komunikacyjnych; włączanie się do rozmowy na tematy prywatne lub dotyczące życia codziennego; opisywanie przeżyć i zdarzeń, a także nadziei, marzeń i ambicji; uzasadnianie i objaśnianie swoich poglądów i planów oraz relacjonowanie wydarzeń (zarówno ustnie, jak i pisemnie); rozumienie tekstów (mówionych i pisanych) składających się z najczęściej używanych wyrazów dotyczących życia codziennego i zawodowego, sformułowanych w standardowej odmianie języka (ESOKJ, 2003: 34–35).

Ponieważ najczęstszą przyczyną zaburzeń komunikacji są braki słownikowe (zob. Komorowska, 1988), znajomość odpowiedniego zasobu leksyki należy widzieć

² Paul Meara (1996: 41) twierdzi, że standardowe pomiary zasobu słownikowego powinny być stałym elementem kursu językowego.

w kategoriach rękojmi sukcesu komunikacyjnego uczących się, stanowiącej jednocześnie solidny fundament dalszej nauki języka.

2.2. Typ pomiaru dydaktycznego

O typie pomiaru dydaktycznego decyduje układ odniesień dla jego wyników. W pomiarze różnicującym celem badania jest porównanie wykonania danego zadania przez konkretną osobę z poziomem jego wykonania przez grupę, do której należy. Układem odniesień wyniku każdego uczącego się są więc rezultaty innych, cała zaś grupa tworzy zbiorowość o określonych cechach wspólnych. Pomiar różnicujący stosuje się wówczas, gdy nie trzeba określać wymagań programowych lub gdy nie można ich ustalić. W pomiarze sprawdzającym natomiast chodzi to, by stwierdzić, czy zdający wie coś, co wiedzieć powinien, czyli o opisanie jego zachowania „w odniesieniu do zewnętrznie i zawczasu określonych i wyszczególnionych celów” (Ingram, 1983: 267). Układem odniesienia tego typu pomiaru są określone wymagania programowe. Narzędzia pomiaru buduje się „według tych wymagań tak, by je możliwie dokładnie reprezentowały i by można było orzec, czy są spełnione” (zob. Niemierko, 1999: 53).

Celem planowanych badań kompetencji leksykalnej jest ustalenie, czy i w jakiej części uczący się legitymujący się różnym poziomem ogólnej biegłości językowej opanowali słownictwo najczęściej używane, umożliwiające im podstawowe działania językowe. Pomiar będzie miał więc charakter sprawdzający.

3. Kryteria doboru materiału do testów kompetencji leksykalnej

Na konstruktorach narzędzia pomiaru ciąży odpowiedzialność za przedstawienie zasad doboru i zakresu treści podlegających testowaniu (zob. Niemierko, 1999).

Badania kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego prowadzone będą, podobnie jak większość pomiarów tego typu, metodą próbkowania. Potencjalnymi źródłami ekscerpcji materiału są w takim przypadku opracowania leksykograficzne, specjalnie przygotowane listy wyrazowe oraz prace uczących się.

Próbkowanie oparte na listach słownikowych było często krytykowane. Zwracano uwagę na fakt, że zróżnicowane makro- (źródła doboru oraz układ materiału leksykalnego) oraz mikrostruktury poszczególnych słowników (budowa artykułów hasłowych) uniemożliwiają rzetelne porównywanie wyników badań. Kwestionowano również sposób selekcji wyrazów. Algorytm, który kontroluje powtarzalność zasad doboru, nie zapewnia bowiem żadnej reprezentatywności leksyki podlegającej sprawdzaniu. Czynnikiem zniechęcającym badaczy była także czasochłonność pomiaru.

Próbkę uporządkowania zasad ekscerpcji materiału leksykalnego z opracowań leksykograficznych podjął Paul Nation (1993b). Postulował on, by do badań wybierać zawsze jednojęzyczne słowniki ogólne, przeznaczone dla dorosłych rodzimych

użytkowników języka, zawierające przynajmniej 30 000 artykułów hasłowych, a następnie:

- poddać analizie wiarygodność stwierdzeń wydawcy co do liczby artykułów hasłowych (może być zawyżona) oraz liczby definiowanych jednostek leksykalnych,
- sprawdzić traktowanie derywatów,
- eksplicytnie określić kryteria doboru jednostek leksykalnych do badań, czyli ustalić, które słowa mogą być włączone, a które z definicji zostaną wykluczone. Dopiero wówczas można przystąpić do:
- opracowania procedury próbkowania (algorytmu), zwracając uwagę, by w teście nie przeważały hasła z artykułów o dużej objętości,
- przygotowania list jednostek o stosowanej liczebności, gdyż liczba testowanych elementów wpływa na wyniki badania (Nation, 1993b).

Próba usztywniania procedury próbkowania opartego na materiale słownikowym przedstawiona przez Nationa nie przyniosła jednak zadowalających rezultatów. Kryteria włączania do badań lub wyłączenia z nich konkretnych wyrazów w dalszym ciągu nie były wystarczająco jednoznaczne. Autor nie wskazał także, jak duża musi być próba, by wyniki testu były wiarygodne. Dwa wyrazy z każdej nieparzystej strony małego słownika – to około 1000 słów, a tyle, ze względów praktycznych, nie może się stać przedmiotem badania bezpośredniego.

W badaniach kompetencji leksykalnej zdecydowanie częściej stosuje się więc próbkowanie oparte na listach wyrazowych. Ich wykorzystanie eliminuje przypadkowość doboru materiału leksykalnego podlegającego testowaniu. Kompilacja materiału opiera się bowiem na jasno sprecyzowanych kryteriach. Mogą nimi być, omówione kolejno:

- frekwencja,
- treść,
- funkcja,
- wiedza.

3.1. Kryterium frekwencji

Leksyka każdego języka naturalnego jest systematoidem podlegającym nieustannej ewolucji, którego otwarty charakter sprawia, że tworzących go elementów nie da się ustalić przez wyliczenie. Analiza systemów słownikowych różnych języków dowiodła, że przybliżona liczba jednostek wchodzących w ich skład jest bardzo zróżnicowana³. Rozbieżności te wynikają, między innymi, z odmiennych uwarunkowań historyczno-politycznych i geograficznych społeczeństw, które są ich nosicielami. Są także pochodną liczebności, poziomu rozwoju kulturowego i cywilizacyjnego oraz mobilności członków grupy (zob. Miodunka, 1990). Zawartość zasobu leksykalnego języka naturalnego może się więc wahać od kilkudziesięciu tysięcy nawet do kilku milionów jednostek.

³ Inna jest także budowa samych jednostek w różnych językach (zob. Majewicz, 1989; Przybylska, 2003).

Analizując zawartość słownikową jakiegokolwiek tekstu w dowolnym języku naturalnym, nietrudno jednak zauważyć, iż niektóre słowa pojawiają się w nim często, inne rzadziej, wiele zaś to tak zwane *hapax legomena*. Jedne wyrazy występują w większości wypowiedzi formułowanych w danym języku, inne pojawiają się jedynie w tekstach poruszających określone tematy. Są również takie, które znaleźć można wyłącznie w opracowaniach specjalistycznych lub w wypowiedziach mieszkańców danego regionu, członków określonej grupy wiekowej lub subkultury. Dlatego też

(...) nikt, nawet najbardziej wykształcony człowiek, nie jest w stanie wyrazić absolutnie wszystkich treści w swoim języku, nie jest też w stanie zrozumieć wszystkich wypowiedzi w nim formułowanych (Lado, 1961).

Niezależnie jednak od tego, komunikacja między członkami wspólnoty językowej jest na ogół skuteczna i efektywna, co dowodzi, że w leksyce danego języka musi istnieć podzbiór, który znany jest każdemu przeciętnemu użytkownikowi⁴ i w związku z tym powinien być w pierwszej kolejności opanowany przez uczących się.

Niezwykle pomocne w wyodrębnieniu leksyki, której obecność nie jest zależna od rodzaju i tematu tekstu, typu dyskursu, nadawcy komunikatu oraz kanału przekazu, okazały się badania frekwencyjne oraz rangowe⁵ reprezentatywnych korpusów tekstów. Stwierdzono wówczas, że słownictwo, dla którego oba wskaźniki są wysokie, to leksyka:

- niespecjalistyczna,
- stylistycznie nienacechowana,
- odnosząca się do rzeczywistości bezpośrednio otaczającej uczestników komunikacji.

Cechą leksyki rzadkiej jest natomiast abstrakcyjność, złożoność znaczeniowa oraz skomplikowana budowa formalna.

Wyłonienie słownictwa znanego większości przeciętnych rodzimych użytkowników języka nie byłoby jednak tak ważne, gdyby nie potwierdzona badaniami i obserwacjami teza o jego wysokiej stabilności. Leksyka najczęściej używana zmienia się stosunkowo wolno⁶. Inny dobór korpusu tekstów, pod warunkiem że jest on dostatecznie reprezentatywny, także w zasadniczy sposób nie wpływa na zawartość i układ miejsc poszczególnych wyrazów na listach frekwencyjnych

⁴ Określenie *przeciętny rodzimy użytkownik języka* jest konstruktem pojęciowym, co oznacza, że nie są możliwe empiryczne badania jego kompetencji, które w związku z tym widziane są jako „uśrednione” umiejętności językowe użytkowników J1.

⁵ Frekwencja słowa wskazuje, jak często wystąpiło ono w całym korpusie, ranga zaś – w ilu różnych typach tekstów (subkorpusach) się pojawiło. Jest ona tym wyższa, im liczba kontekstów jest większa. Pojęcie *ranga* jest kalką z języka angielskiego *range*, w którym oznacza zasięg.

⁶ Por. M. West (1953) oraz G. Leech, P. Rayson, A. Wilson (2001), a także H. Zgólkowa (1992) i korpus PWN.

(Nation, 2001: 16)⁷. Badania pokazały również, że wyrazy o wysokiej frekwencji pojawiają się jako pierwsze w słowniku dzieci⁸, co potwierdziło tezę, ważną z punktu widzenia dydaktyki języka obcego, o silnym związku między frekwencją słów a kolejnością ich przyswajania. Słowa rzadsze są opanowywane później, a posługiwanie się nimi często, mimo nauki szkolnej, odbiega od doskonałości (zob. Polański, 1982).

Autorami list frekwencyjnych języka angielskiego opracowanych na potrzeby dydaktyczne byli między innymi Edward Lee Thorndike, Irving Lorge (1932, 1944), Michael West (1953), Henry Kučera i Winthrop Nelson Francis (1967), Geoffrey Leech i współautorzy (2001), w Polsce zaś – Halina Zgółkowska (1992).

Listy wyrazowe oparte na kryterium częstości powstają na drodze podziału słownictwa z zestawień frekwencyjnych na przedziały o określonej liczebności, które stanowią „swego rodzaju uniwersum wiedzy leksykalnej reprezentowanej przez wybrane leksemy” (Wesche, Paribakht, 1996:17).

3.2. Kryterium treści

Rodzimi użytkownicy, podejmując działania językowe, nie sięgają jednakże wyłącznie po wyrazy najczęściej używane. Wielu treści nie da się bowiem wyrazić za ich pomocą. Leksyka o najwyższej frekwencji jest w dużej mierze *atematyczna* i, w związku z tym, częściej służy do mówienia o rzeczach niż do nazywania samych rzeczy. Jej naturalnym uzupełnieniem jest więc *słownictwo tematyczne*.

Rozróżnienie to wprowadził do językoznawstwa stosowanego na początku lat pięćdziesiątych francuski badacz Rene Michéa (1950). Zwrócił on uwagę, że słowa atematyczne występują w wielu różnych tekstach o odpowiedniej długości, niezależnie od ich zawartości treściowej, te drugie zaś pojawiają się rzadziej⁹, a ich obecność na listach frekwencyjnych – z punktu widzenia statystyki – ma charakter przypadkowy. Trafnie ujął to Pierre Guiraud:

Wyraz częsty jest najbardziej użyteczny w ogólnej sumie użyć, a rzadki w każdym poszczególnym przypadku. Ale mówienie odbywa się zawsze w określonych okolicznościach i sytuacji, które sprawiają, że nieodzowna jest znajomość słów specjalnych, odnoszących się do tej sytuacji (za: Cygal-Krupa, 1990: 28):

⁷ Pewne przesunięcia są jednak możliwe i bywają zazwyczaj uwarunkowane rozwojem nauki i techniki, stanowiąc swoiste *signum temporum*. Frekwencja wyrazu *komputer* jest obecnie wysoka, a słowo to w ogóle nie pojawiło się na listach frekwencyjnych sporządzonych w latach czterdziestych.

⁸ Współczynnik korelacji między frekwencją wyrazów a stopniem ich znajomości przez dzieci w wieku od 4 do 7 lat posługujące się językiem holenderskim jako pierwszym bądź drugim waha się od 0,50 do 0,77 (zob. Vermeer, 2004: 177).

⁹ W tym miejscu należy uściślić termin *słownictwo rzadkie*, gdyż jest on pojęciem względnym, także w statystyce leksykalnej (zob. Sambor, 1975: 105). W glottodydaktyce mianem słownictwa najczęściej używanego określa się wyrazy zajmujące na listach frekwencyjnych miejsca od 1 do 2000; leksyka rzadziej używana mieści się w przedziale 2001–10 000, a rzadka – powyżej 10 000 (zob. Nation, Waring, 1997; Nation, 2001).

Wyrazy tematyczne są często także autosemantyczne, podczas gdy spora część atematycznych ma charakter synsemantyczny. Ponadto wchodzą one „całkiem naturalnie w grupy analogiczne, tzn. asocjacje idei zrodzone ze stosunków rzeczy między sobą, i to właśnie częściowo dzięki tym asocjacjom słowa utrwalają się w naszej pamięci” (Michéa, 1950, za: Miodunka, 1980b: 57–58), tworząc tak zwane ciągi skojarzeniowe¹⁰.

Jeśli na akt komunikacji spojrzeć w kategoriach decyzji podejmowanych przez mówiącego (zob. Bygate, 2002: 28), które dotyczą

- modelowania dyskursu,
- konceptualizacji wypowiedzi,
- formułowania wypowiedzi oraz
- jej artykulacji,

słownictwo tematyczne jest „wywoływane” z pamięci w fazie konceptualizacji wypowiedzi, czyli myślenia poprzedzającego mówienie. Na tym etapie tworzy się bowiem forma przedwerbalna komunikatu, dochodzi do wyboru i układu treści oraz sformułowania intencji mówiącego. Słowa tematyczne są zatem ściśle powiązane z zawartością treściową tekstów, niosąc typową dla nich informację (zob. Miodunka, 1989: 177).

W badaniach słownictwa tematycznego wykorzystuje się metodę centrów zainteresowań wywodzącą się z pedagogiki ogólnej¹¹, same zaś analizy mają często charakter leksykalno-statystyczny (zob. Gougenheim i in., 1964; Cygal-Krupa, 1986). Uzyskany za ich pomocą materiał może więc stać się źródłem ekscerpji materiału do badań kompetencji leksykalnej. Selekcji wyrazów można dokonywać spośród należących do danego kręgu tematycznego bądź losowo, bądź kierując się ich użytecznością lub częstością występowania.

3.3. Kryterium funkcji

Inną drogą, prowadzącą do celu, jakim było wyłonienie leksyki wspólnej, którą w pierwszej kolejności powinni opanowywać uczący się, podążał Michael Stubbs (1986). Zwrócił on uwagę, iż z zasobu języka naturalnego daje się wyłonić pewien podzbiór, który tworzą elementy mające znaczenie ogólne, odnoszące się do wspólnych, a nie jednostkowych, doświadczeń ludzkich. Są to słowa nienacechowane i neutralne, a zatem pozbawione konotacji o charakterze emocjonalnym lub wartościującym, zrozumiałe dla wszystkich mówiących danym językiem. Mają one szeroki zakres znaczeniowy, dlatego pojawiają się we wszystkich typach dyskursu, nie wywołując uczucia śmieszności i nieadekwatności.

¹⁰ Zob. modele pamięci semantycznej przedstawione w pracy I. Kurcz (1995).

¹¹ Najczęściej pojawiające się kręgi tematyczne to: *dom i mieszkanie, środowisko, życie codzienne, rozrywki, czas wolny, podróże, relacje z innymi ludźmi, zdrowie i higiena osobista, wykształcenie, zakupy, jedzenie i napoje, usługi, miejsca, język, pogoda* (zob. van Ek, Trim, 1991), a także *rodzina, praca, edukacja, żywienie, środowisko naturalne, państwo i społeczeństwo, media, kultura* (por. Martyniuk 1999; *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003; *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, w druku).

Lekarz stwierdził zgon pacjenta.
Lekarz stwierdził śmierć pacjenta.

Długo nie mogłam przyjść do siebie* po zgonie mojej babci.
Długo nie mogłam przyjść do siebie po śmierci mojej babci.

Wyrazy podstawowe są również zasadniczym budulcem zwrotów, fraz, wyrażeń idiomatycznych, a także złożeń. Inną ich cechą charakterystyczną jest wieloznaczność oraz bardzo szeroka łączliwość semantyczna (zob. tabele 20 i 21).

Tabela 20. Łączliwość leksykalna wyrazów *fat* (wyraz podstawowy) oraz *stout* i *obese*

	man	baby	belly	animal	lie	paycheque
fat	+	+	+	+	+	+
stout	+	–	+	–	–	–
obese	+	–	?	–	–	–

Źródło: Carter, 1982.

Tabela 21. Łączliwość leksykalna wyrazów *gruby* (wyraz podstawowy) oraz *łtusty* i *otyły*

	człowiek	zwierzę	brzuch	nieporozumienie	awantura	błąd	czwartek	mięso	druk
gruby	+	+	+	+	+	+	–	–	+
łtusty	+	?	+	–	–	–	+	+	+
otyły	+	–	–	–	–	–	–	–	–

Źródło: opracowanie własne na podst. Śliwiński, 1993.

W przeciwieństwie do słów niepodstawowych, tworzą one rozbudowane rodziny wyrazów. Zazwyczaj są także hiperonimami, na przykład:

dać vs. *darować*
przekazać vs. *ofiarować*
kwiatek vs. *róża, tulipan*

Często w związku z tym bywają wykorzystywane w parafrazach bądź streszczeniach.

Słowa o takiej charakterystyce Stubbs nazwał podstawowymi (lub nuklearnymi)¹². W leksyce języka naturalnego stanowią one pierwszy, najwyraźniej zaryso-

¹² W ujęciu Michaela Stubbsa widać wyraźne nawiązanie do propozycji Roberta W.M. Dixona (1971). Analizując słownictwo języka dyirbal, podzielił on czasowniki na dwie kategorie: jądrowe i niejądrowe (*nuclear* oraz *non nuclear verbs*). Czasowniki jądrowe – to neutralne stylistycznie jednostki o znaczeniu najszerszym, które mają zazwyczaj wyższą frekwencję niż jednostki niejądrowe. Są one łatwe do przełożenia z języka na język, podczas gdy czasowniki niejądrowe często nie mają ekwiwalentów kognitywnych w innych językach. Można ich używać także do definiowania znaczenia wyrazów niejądrowych, gdyż zawierają wszystkie ich cechy semantyczne. I tak np. *dać* – zawiera

wany, krąg. Kolejne to: wyrazy nienuklearne, terminy specjalistyczne, dialektyzmy oraz, leżące na krańcach continuum, archaizmy.

Stubbs zwraca uwagę na fakt, że przeciętni rodzimi użytkownicy języka „wiedzą”, które słowa należą do kategorii podstawowych¹³ – używają ich niemal odruchowo zawsze wtedy, kiedy rozmawiają z dziećmi lub z obcokrajowcami, czyli osobami słabo znającymi język. Intuicja *native speakerów*, podkreśla autor propozycji, potwierdza zatem istnienie wyróżnionej kategorii wyrazów, choć, jak sam stwierdza, nie może stanowić kryterium ich wyłaniania. Inne słownictwo może być bowiem podstawowe dla ludzi bardziej świątłych, inne zaś dla mniej wykształconych. Częstość występowania może być zatem, zdaniem autora, jedynie potwierdzeniem nuklearności wyrazu, jej empiryczną konsekwencją, a nie jej wyznacznikiem.

W Polsce poszukiwania słownictwa nuklearnego w kształcie zaproponowanym przez Stubbsa prowadził Andrzej Markowski (1992). Przygotował on listy leksyki współnoodmianowej (w układzie alfabetycznym i tematycznym). Obejmują one około 7200 wyrazów, które mogą się pojawiać w różnych kontekstach, nie wywołując uczucia śmieszności lub nieadekwatności.

3.4. Kryterium wiedzy

Listy oparte na kryterium wiedzy z kolei tworzy się doraźnie na potrzeby konkretnego eksperymentu. Źródłem ekscerpcji są w tym przypadku materiały dydaktyczne zawierające treści kształcenia, które powinny być opanowane. Tym tropem szli w Polsce między innymi Jan Konopnicki i Marian Ziemia (1968), Edward Polański (1982), z badaczy zagranicznych zaś – Saula Takala (1984).

Procedura kompilacji list jest zazwyczaj podobna, choć kryteria ostatecznej selekcji materiału podlegającego testowaniu mogą się nieco różnić. I tak na przykład Konopnicki i Ziemia ze sporządzonych wykazów obejmujących wszystkie słowa pojawiające się w materiałach dydaktycznych dla określonej klasy szkoły podstawowej wybierali te, które nie pojawiły się na listach skompilowanych na drodze analizy podręczników dla klas niższych. Liczba wybranych słów wahała się od 450 do 690. Z tego zestawienia, kierując się użytecznością poszczególnych jednostek leksykalnych w dalszej nauce, dokonywali kolejnych selekcji tak, że w rezultacie poszczególne listy liczyły po 100, 150 lub 200 wyrazów. To one stały się ostatecznym źródłem doboru konkretnych jednostek do testów.

Saula Takala (1984) natomiast, opierając się na klasycznym rozróżnieniu *słownik – tekst*, sporządził listę wyrazową na drodze analizy materiału leksykalnego

wszystkie cechy czasownika *ofiarować, kupić* – czasownika *nabyć* (zob. analizę semantyczną czasowników pola RELACJE WŁASNOŚCI w pracy A. Seretny, 1998). Danuta Buttler słowa takie nazywała „kopułowymi” (1980a: 165).

¹³ Podobnie, jak „wiedzą”, czym są *słowa* lub *wyrazy*, znają ich znaczenie, potrafią je wydzielić, zostawiając spacje w tekście bądź robiąc pauzy w wypowiedzi ustnej, choć dla badaczy pojęcia te są dalekie od jednoznaczności (zob. Miodunka, 1989: 60).

podręczników do nauki języka angielskiego jako obcego dla uczniów szkół fińskich. Z 14 500 wyselekcjonowanych jednostek fiński badacz kompilował następnie poszczególne zestawienia, które wykorzystywał w badaniach kompetencji leksykalnej uczących się.

3.5. Analiza kryteriów doboru materiału do list wyrazowych

Ze względu na ogólny, kompetencyjny charakter planowanych badań listy wyrazowe będące źródłem ekscerpcji materiału leksykalnego powinny mieć charakter neutralny i jak najbardziej uniwersalny.

Nie można więc w tym celu wykorzystać zestawień słownictwa tematycznego. Dobór zakresów tematycznych, na którym opiera się kryterium treści, nie ma charakteru uniwersalnego¹⁴, nie sposób bowiem uwzględnić w badaniach wszystkich możliwych kręgów. Nie wszystkie są również jednakowo ważne w poszczególnych stadiach procesu dydaktycznego. Obszar tematyczny *rodzina* jest z pewnością istotniejszy w początkowym okresie nauczania niż *państwo i społeczeństwo* lub *media*. Same wyrazy należące do poszczególnych kręgów także nie są „równowartościowe”. Poszerzając zasób leksykalny uczących się, kierujemy się bowiem użytecznością, która w dużej mierze opiera się na frekwencji. Najpierw więc spośród jednostek należących do kręgu tematycznego *rodzina* poznają słowa, takie jak *matka, siostra, brat*, a dopiero później wyrazy *teść, stryj*¹⁵.

W badaniach kompetencji leksykalnej o charakterze ogólnym nie można także wykorzystać „list podręcznikowych” opartych na kryterium wiedzy ze względu na zróżnicowany charakter nauczania polszczyzny. W celu zapewnienia trafności pomiaru przeprowadzonego na podstawie list wszyscy uczestnicy eksperymentu muszą się uczyć z określonych podręczników, w podobnych warunkach, na zajęciach o podobnym stopniu intensywności (zob. Konopnicki, Ziemia, 1968; Takala, 1984). Badania opierające się na takich źródłach noszą wyraźne znamiona testu osiągnięć, a nie biegłości.

Wyrazy, których znajomość mogłaby stać się przedmiotem badań kompetencyjnych, znajdują się natomiast na listach leksyki nuklearnej, wspólnej różnym odmianom polszczyzny (kryterium funkcji). Są to bowiem słowa o znaczeniu ogólnym, neutralne, znane większości rodzimych użytkowników języka. Przeszkodę w tym przypadku stanowi jednakże nie tyle sam materiał, ile jego organizacja. Wykaz przygotowany przez Markowskiego (1992) ma uporządkowanie dwojaki – alfabetyczne i tematyczne. Kręgom tematycznym, których autor wyłania aż 50, trudno zapewnić odpowiednią reprezentatywność, zwłaszcza że liczebność wyrazów jest w nich bardzo zróżnicowana. Porządek alfabetyczny z kolei jest

¹⁴ Cygal-Krupa (1986) np. badała słownictwo 23 obszarów tematycznych, Gougenheim i współautorzy (1964) jedynie 16.

¹⁵ Listy oparte na kryterium treści częściej bywają więc wykorzystywane do przygotowania dydaktycznych słowników pojęciowych lub tematycznych (zob. m.in. Seretny, 2003a) niż w badaniach kompetencji leksykalnej.

całkowicie ahierarchiczny. Wszystkie słowa mają w nim równorzędny status, a to uniemożliwia jakąkolwiek gradację materiału, niezbędną z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych.

Najbardziej obiektywne i neutralne źródło ekscerpcji materiału leksykalnego do list wyrazowych stanowią zatem zestawienia frekwencyjne. Opierają się one na reprezentatywnych i obiektywnych, a zatem niezależnych od kontekstu nauczania, danych liczbowych. Obejmują słownictwo najczęściej używane przez rodzimych użytkowników języka, umożliwiając stopniowanie jego trudności.

Dowodu na to, że opanowanie słów najczęściej używanych stanowi solidny fundament budowli, jaką jest znajomość języka, dostarczają materiały ukazujące pokrycie tekstu przez słowa o najwyższej frekwencji – znajomość zaledwie 2000 najczęściej używanych wyrazów gwarantuje dostępność leksykalną¹⁶ około 80% przeciętnego komunikatu sformułowanego w danym języku (zob. m.in. Zgółkowa, 1992; Nation, Waring, 1997; Nation, 2001), przy czym znajomość każdego kolejnego tysiąca zwiększa ją już w nieporównanie mniejszym stopniu (zob. tabela 22 oraz rysunek 17).

Tabela 22. Pokrycie tekstu w języku angielskim przez wyrazy o najwyższej frekwencji

WYRAZY (W TYS.)	POKRYCIE TEKSTU (W %)
1000	74,1
2000	81,3
3000	85,2
4000	87,6
5000	89,4
43 831	99,0
86 741	100,0

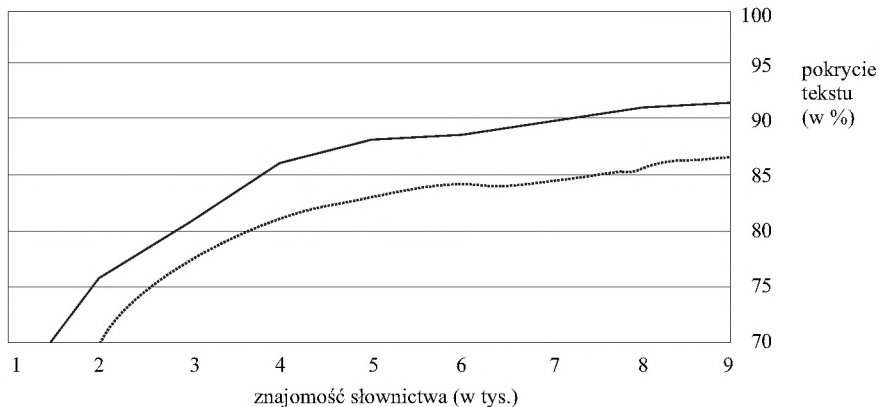
Źródło: za: Nation, 2001: 15.

Listy wyrazowe oparte na kryterium frekwencji nie są jednakże materiałem doskonałym. Wykorzystując je w badaniach, należy pamiętać o kilku istotnych kwestiach.

Po pierwsze, zestawienia frekwencyjne sporządza się na podstawie częstości występowania słowoform, a nie znaczeń. O pozycji wyrazów wieloznacznych decyduje więc tak zwana frekwencja kumulowana, czyli łączna¹⁷, i nie wiadomo, które ze znaczeń danego słowa ma najwyższą częstość występowania. Przyjmuje się więc, że jest to znaczenie podstawowe, czyli takie, które rodzimemu użytkownikowi

¹⁶ Dostępność leksykalna oznacza rozumienie treści znaczeniowej wyrazów.

¹⁷ Bardzo wiele wyrazów zajmujących najwyższe miejsca na listach częstości to słowa o kilku (np. *głowa*) lub nawet kilkunastu (np. *iść*) znaczeniach. *Słownik minimum języka polskiego* Zofii Kurzowej i Haliny Zgółkowej (1992) zawiera ok. 1600 artykułów hasłowych, definiując, w przybliżeniu, znaczenia około 4000 jednostek leksykalnych. 850 wyrazów znajdujących się w zestawieniu *Basic English Vocabulary* ma zaś łącznie około 12 500 różnych znaczeń (zob. Nation, 1983).



Źródło: Werf i in., 2005.

Rysunek 17. Znajomość słownictwa (w tys.) a pokrycie tekstu (w %)

języka nasuwa się jako pierwsze po usłyszeniu wyrazu w izolacji. Opracowania biorące pod uwagę frekwencję znaczeń należą do rzadkości (zob. tabela 23).

Po drugie, listy frekwencyjne nie są uszeregowaniem faktycznych jednostek leksykalnych pojawiających się w wypowiedziach rodzimych użytkowników. W badaniach częstości jako jednostki znaczeniowe traktowane są bowiem wyrazy tekstowe¹⁸. Wyrażenia typu *leżeć do góry brzuchem, czuć pismo nosem, siedzieć cicho jak mysz pod miotłą, w ciągu, w zasadzie*, czyli tak zwane ciągi formułiczne¹⁹ (zob. Wray, 2002) nie figurują jako osobne hasła. Są one „rozczłonkowywane”, a tworzące je wyrazy porządkuje się alfabetycznie. Deleksykalizacja związków frazeologicznych i innych jednostek wielowyrazowych powoduje więc, że na listach występują słowa, które w rzeczywistości nie są wcale częste. Na to zjawisko, w kontekście doboru słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego, zwracała uwagę Danuta Buttler, pisząc:

(...) ogromną rolę w wyznaczaniu częstości użyć wyrazów odgrywa frazeologizacja (czy raczej „szablonizacja”) pewnych związków słownych. Ona to zapewnia wysoką pozycję na liście wyrazom poza tym rzadkim (...), a nawet wyjątkowym (Buttler, 1980b: 164).

¹⁸ W badaniach ilościowych, a takimi są badania frekwencyjne, przedmiotem analizy są wyrazy rozumiane jako ciągi liter między dwiema spacjami lub znakami o wartości spacji.

¹⁹ Ciągi formułiczne to, w dydaktyce języków obcych, wieloelementowe połączenia o różnym stopniu zespolenia, o sztywnym lub elastycznym układzie (zob. Wray, 2002). Na poziomie recepcji rozpoznawane są jako niepodzielne elementy, niepoddawane dalszemu przetwarzaniu, a na poziomie produkcji wyciągane z pamięci jako całości, a nie generowane element po elemencie w wyniku stosowania reguł. Do ciągów takich zalicza się (zob. ESOKJ, 2003: 101–103): utarte formuły, wyrażenia idiomatyczne, intensyfikatory, szablonowe zwroty, wyuczone i używane jako całości bez odrębnej analizy, inne stałe związki wyrazowe składające się ze słów regularnie używanych razem.

Należy również pamiętać, że listy frekwencyjne opierają się na korpusach języka pisanego²⁰. Rzadziej więc pojawiają się w nich wyrazy potoczne, ekspresywne, dosadne, charakterystyczne dla języka mówionego. Komunikację pisemną cechuje też większe bogactwo leksykalne, czego dowodzi wyższa gęstość leksykalna tekstów pisanych (zob. Ure, 1971; O'Loughlin, 1995).

Tabela 23. Hasło HEAD (głowa) z *General Service List M. Westa* (1953)

HEAD	2216e		
head, n.	(1)	(part of body)	
		A hat on my head	
		Head and heart (= intelligence and feeling)	(5%)
		Will cost him his head (= life)	(2%)
		Wiser head; count heads (= persons)	(1%)
		Phrase: over head (= above)	(63%)
	(2)	(top)	
		Head of a bone, plant, page, procession	13%
	(3)	(idea of leadership)	
		Head of the school	
		Head clerk	
		At the head of the whole business	14%
		Head-rest, head-hunter, etc.	1%
head -/		Phrases:	
		Head to foot	0,2%
		Head or tail	0,3%
		Keep or lose one's head (=control)	0,5%
		[On your head be it 0,4%	
		Off his head = mad 0%]	
head, v.		Headed the list	
		All came in headed by Mr. X	
		Gold headed stick	5%
		[Heading for = going towards 0,4%]	
heading, n.		Newspaper heading, etc.	2%

Źródło: West, 1953.

Pewną słabością zastosowania w badaniach kompetencyjnych list wyrazowych opartych na badaniach frekwencyjnych jest możliwość niedoszacowania faktycznej wielkości zasobu leksykalnego poszczególnych użytkowników. Mogą oni znać o wiele więcej słów, których opanowaniem nie mają szans się wykazać. Systemem odniesień jest bowiem lista o określonym składzie i konkretnej liczebności. W wypadku planowanych badań najistotniejszą kwestią jest jednakże ustalenie, jak wiele uczący się opanowali wyrazów najczęściej używanych, które powinni

²⁰ Podobnie jest w wypadku list frekwencyjnych języka polskiego – większość źródeł ekscerpcji to materiały pisane (zob. Kurcz i in., 1974–1977).

poznawać w pierwszej kolejności. Niedoszacowanie faktycznego potencjału leksykalnego jawi się więc w tym kontekście jako kwestia wtórna.

Zdaniem niektórych badaczy, między innymi Stubbsa (1986), listy wyrazowe oparte na kryterium frekwencji zbyt szybko ulegają dezaktualizacji, a sama częstość występowania niektórych słów nie zawsze idzie w parze z tak zwaną użytecznością komunikacyjną. Argument pierwszy jest łatwy do podważenia. Na starszych listach frekwencyjnych nie ma co prawda słów, które są obecnie powszechnie używane na skutek rozwoju technologicznego, zasadniczy zrąb pozostał jednakże ten sam. Potwierdza to dużą stabilność słownictwa o wysokiej frekwencji²¹. Argument drugi natomiast, podnoszony nie tylko przez Stubbsa, spowodował, że listy zaczęto uzupełniać wyrazami o niższej częstości występowania, kierując się kryteriami potrzeb i użyteczności.

Podaje się również w wątpliwość psychologiczną realność badań frekwencyjnych. John Charles Alderson (2007) wykazał na przykład, że wyrazy, które zajmują wysokie miejsca na listach kompilowanych na podstawie kryterium częstości, nie zawsze są postrzegane jako częste nawet przez wykształconych rodzimych użytkowników²². Słowa funkcjonujące w ich świadomości jako regularnie używane tworzą ciągi wyraźnie odbiegające od zestawień uzyskiwanych na podstawie badań korpusów tekstów. Podkreślając pilotażowy charakter swoich dociekań, Alderson zwraca uwagę na konieczność prowadzenia dalszych analiz, które bądź podważą zasadność wykorzystywania w dydaktyce języka wyników badań frekwencyjnych prowadzonych dotychczasowymi metodami, bądź doprowadzą do odrzucenia przekonania, iż umiejętności kompetentnego rodzimego użytkownika mogą w tej kwestii stanowić punkt odniesienia. Subiektywna ocena częstości występowania wyrazu prawdopodobnie zawsze będzie odbiegać od obiektywnej, gdyż opiera się na doświadczeniach jednostkowych poszczególnych użytkowników²³. Badania frekwencyjne odwołują się zaś do doświadczeń zbiorowych. Dane uzyskane na ich podstawie można widzieć zatem jako zobiektywizowany obraz rzeczywistości językowej wspólnej wielu mówiącym.

²¹ Por. listy E.L. Thorndika i I. Lorge'a (1944), M. Westa (1953), H. Kučery i W.N. Francisa (1967) z opracowaniem G. Leecha, P. Raysona i A. Wilsona (2001). Por. także listy frekwencyjne H. Zgółkowej (1992) oraz korpusu PWN (<http://korpus.pwn.pl>).

²² Uczestnicy eksperymentu przeprowadzonego przez Johna Charlsa Aldersona byli językoznawcami.

²³ W Polsce oceną subiektywnego prawdopodobieństwa wyrazów zajmowali się m.in. Wiktor Jassem i Danuta Gembiał (1980). Badani, posługując się sześcioletnią skalą Likerta, zaznaczali, czy dany wyraz wydaje się im rzadki, bardzo rzadki, częsty itp. Następnie porównano frekwencję 30 najczęstszych wyrazów ze słownika prawdopodobieństwa subiektywnego, z 30 słowami o najwyższej frekwencji otrzymanymi w wyniku badań prawdopodobieństwa obiektywnego (Sambor, 1972). Prawdopodobieństwo obiektywne i subiektywne niektórych leksemów różniło się znacząco.

3.6. Wnioski

W badaniach kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego jako obcego metoda próbki oparta zostanie na listach frekwencyjnych. Mimo pewnych ograniczeń pozostają one bowiem najbardziej obiektywnym, niezależnym od kontekstu i uniwersalnym źródłem ekscerpacji materiału.

Listy wyrazowe oparte na kryterium frekwencji umożliwiają precyzyjne wyróżnienie klas wyrazów o podobnym „potencjale konieczności” oraz o podobnym stopniu trudności (zob. Polański, 1982; Laufer, 1997b; Vermeer, 2004), czyli takich, które powinny być opanowane przez uczących się na tym samym etapie kształcenia językowego. Klasy te można tworzyć z dowolną regularnością, w zależności od potrzeb poszczególne przedziały mogą liczyć na przykład po 250, 500, 1000 wyrazów. Wykorzystanie tego rodzaju list w badaniach poprzecznych ułatwia nie tylko ustalenie wyrażonego liczbowo zasobu leksykalnego uczących się, lecz także wskazanie obszarów słownictwa częstego, w których mają braki. W badaniach podłużnych umożliwia zaś śledzenie dynamiki przyrostu warstwy leksykalnej u poszczególnych osób w określonych przedziałach.

Ważnym argumentem przemawiającym na korzyść list frekwencyjnych jest także to, że to one stanowią źródło ekscerpacji materiału do słownika minimum, którego zadaniem, co już w 1956 roku podkreślał w Polsce Antoni Prejbisz, jest:

(...) usystematyzowanie i ułatwienia nauczania (a nie języka) przez planowy dobór i metodyczne wprowadzanie słownictwa w toku nauki szkolnej (...) oraz stworzenie bazy wyjściowej dla wszelkich form dalszej nauki. Słownik minimum, zapobiegając przerostowi słownictwa oddziaływa dyscyplinująco na opracowanie tekstów i ćwiczeń w podręcznikach i stwarza podstawę adaptacji utworów w języku obcym. Służy on również **jako miara tempa i postępów w nauce** [podkr. A.S.] (Prejbisz 1956: 67–68).

4. Determinanty doboru technik testowania

Po określeniu celu i rodzaju testowania oraz przedstawieniu źródeł selekcji treści podlegających sprawdzaniu kolejnym etapem przygotowania procedury testowej jest prezentacja narzędzi pomiaru oraz sposobu ewaluacji wyników.

Dobierając techniki umożliwiające określenie wielkości zasobu słownikowego, należy rozstrzygnąć kilka ważnych, wzajemnie powiązanych kwestii, a mianowicie:

- która faza znajomości słowa będzie podlegać badaniu,
- w jakich działaniach językowych znajomość ta ma się przejawiać,
- jaki aspekt znajomości słowa będzie przedmiotem pomiaru,
- jaki bodziec będzie wywoływał reakcję uczących się oraz jakim kanałem będzie do nich docierał.

Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania pozwala nie tylko precyzyjnie wskazać obszar pomiaru, lecz również uściślić rodzaj oczekiwanej reakcji uczących się.

4.1. Fazy znajomości słowa

Celem badań może się stać każda z faz znajomości słowa. Z glottodydaktycznego punktu widzenia najbardziej interesujący jest jednak obszar receptywno-produktywny. Jest to bowiem ten etap znajomości słowa, który przejawia się zarówno w działaniach o charakterze mentalnym, jak i mentalno-motorycznym, a więc łatwiej poddających się obserwacji, a w konsekwencji także pomiarowi dydaktycznemu.

Niniejsze opracowanie ma za zadanie przygotowanie testów, które umożliwią ocenę wielkości zarówno pasywnego, jak i aktywnego potencjału leksykalnego uczących się. Obszarem pomiaru będzie więc receptywno-produktywna znajomość słownictwa obejmująca fazy znajomości częściowej oraz niezupełnej. Obie umożliwiają bowiem użytkownikom rozumienie znaczeń niesionych przez wyrazy oraz posługiwanie się nimi. Są także udziałem większości uczących się w odniesieniu do znacznej części znanej im leksyki. Stopień opanowania słów w stadiach wcześniejszych²⁴ nie pozwala na ich spontaniczne użycie. Pełną oraz idealną znajomość wielu wyrazów osiąga zaś nieznaczny procent tych, którzy podjęli trud opanowania języka.

Wyznaczony obszar obejmuje zatem dwie fazy, częściowo nakładające się na siebie o nieostrych granicach. Procedura testowa musi być jednak ukierunkowana precyzyjnie, gdyż tylko wówczas wyniki pomiaru będą rzetelne i wiarygodne. Można tego dokonać, określając, w jakich działaniach ma się manifestować recepcja, a w jakich produkcja językowa.

4.2. Działania językowe

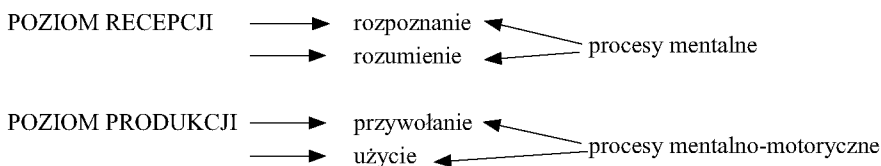
Angielski badacz, John Read (2000), wyróżnił dwa typy działań użytkownika, które są świadectwem opanowania słowa na poziomie recepcji, oraz dwa rodzaje, które dowodzą opanowania przez niego umiejętności produktywnych (zob. rysunek 18). Pierwsze nazwał *rozpoznaniem* i *rozumieniem*, drugie określił mianem *przywołania* i *użycia*.

Procesy rozpoznawania i rozumienia mają charakter mentalny. Przywołanie i użycie natomiast to procesy mentalno-motoryczne, gdyż w trakcie przetwarzania danych dochodzi bądź do uruchomienia aparatu artykulacyjnego (mówienie), bądź do czynności manualno-wzrokowych (pisanie).

Rozpoznanie odnosi się do sytuacji, w których uczący się, konfrontowani z wyrazami wyjściowymi pojawiającymi się w izolacji lub ograniczonym kontekście²⁵, są w stanie wykazać się znajomością ich znaczenia. Rozumienie natomiast jest pojęciem szerszym. Opierając się całkowicie na rozpoznaniu (nie można rozumieć znaczenia nierozpoznanej jednostki), wiąże się jednak nie tyle z umiejętnością określenia znaczenia pojedynczych pozbawionych szerszego kontekstu

²⁴ Imitacji, reprodukcji pasywnej, recepcji częściowej, reprodukcji aktywnej.

²⁵ Zazwyczaj wielkości jednego zdania.



Źródło: na podst. Read, 2000.

Rysunek 18. Poziomy produktywny i receptywny znajomości słownictwa a działania językowe – J. Read (2000)

wyrazów, ile z odczytywaniem treści niesionych przez nie w dyskursie. Przetwarzanie danych językowych ma więc w obu przypadkach zupełnie inny charakter oraz stopień intensywności (zob. Dakowska, 2001). Rozpoznanie należy bowiem do umiejętności niższego rzędu, rozumienie zaś jest umiejętnością wyższego rzędu (zob. Grabe, 2002). Pierwsze obejmują dekodowanie, opierające się na rozpoznawaniu słów i niesionych przez nie znaczeń, oraz tworzenie jednostek znaczeniowych na poziomie pojedynczych wyrazów lub fraz; drugie wiążą się z umiejętnością budowania znaczenia na poziomie tekstu, wnioskowania, interpretacji (zob. Chodkiewicz, 2000). Rozpoznanie znaczenia jednostki nie zawsze przekłada się więc na rozumienie jej znaczenia w kontekście.

Przywołanie z kolei to proces, w wyniku którego uczący się, stymulowany odpowiednio dobranym bodźcem, wydobywa z pamięci dany wyraz, a następnie wykorzystuje go w mowie lub piśmie. Użycie ma znaczenie szersze. Jest to oparte na przywołaniu, swobodne, spontaniczne posługiwanie się słowem. Dowodzi, że dany wyraz stanowi aktywny, łatwo dostępny element zasobu leksykalnego użytkownika. Oba procesy, podobnie jak i poprzednie, różnią się jakościowo. Użycie jest przejawem umiejętności wyższego rzędu, przywołanie zaś – świadectwem opanowania umiejętności niższego rzędu. Fakt, że uczący się, wspomagany bodźcem, potrafi wydobyć z pamięci daną jednostkę leksykalną, nie oznacza więc, że będzie umiał posługiwać się nią w samodzielnie formułowanych wypowiedziach²⁶.

Inne ujęcie tego zagadnienia można znaleźć w pracy Batii Laufer i Zahary Goldstein (2004). Jej autorki, podobnie jak Read, wyróżniają dwa poziomy działań językowych: aktywne i pasywne. Ich zdaniem, z przywołaniem i rozpoznaniem mamy do czynienia zarówno na poziomie recepcji, jak i produkcji (zob. tabela 24).

²⁶ Uczący się może na przykład znać słowo *doręczać*, wiedzieć, że to *listonosz doręcza listy* i w związku z tym poprawnie użyć tego słowa w zadaniu z luką sterowaną, prawidłowo ułożyć z nim zdanie, wytłumaczyć jego znaczenie. W spontanicznych wypowiedziach będzie jednakże mówić *listonosz p r z y n o s i listy*, co będzie świadectwem niskiej dostępności czasownika *doręczać*.

Tabela 24. Poziomy znajomości słowa w ujęciu B. Laufer i Z. Goldstein (2004)

	PRZYWOŁANIE	ROZPOZNANIE
AKTYWNE – odtworzenie formy	podanie słowa w J2	wybór słowa w J2
PASYWNE – odtworzenie znaczenia	podanie słowa w J1	wybór słowa w J1

Zródło: Laufer, Goldstein, 2004: 407.

Aktywnym przywołaniem nazwały one umiejętność podania ekwiwalentu wyrazu z J1 w J2; *aktywnym rozpoznaniem* natomiast – umiejętność wyboru właściwego odpowiednika dla wyrazu J1 spośród czterech wyrazów J2. Jeśli uczący się potrafi przełożyć znaczenie podanego wyrazu w J2 na swój język rodzimy, jest to przejaw *przywołania pasywnego*. *Z pasywnym rozpoznaniem* mamy zaś do czynienia wówczas, gdy uczący się, mając podany wyraz w J2, potrafi dobrać do niego, z kilku podanych możliwości, właściwy ekwiwalent w J1.

Laufer i Goldstein proponują bardzo wąskie ujęcie zagadnienia pasywnej i aktywnej znajomości słownictwa. Jest to nie tyle konceptualizacja poszczególnych pojęć, ile ich operacjonalizacja w odniesieniu do jednej, konkretnej sytuacji – testowania. Trudno wnioskować zatem, jak autorki rozumieją te pojęcia w szerszym kontekście komunikacji językowej. Kolejne zawężenie dotyczy technik elicytujących działania językowe uczących się: wszystkie sugerowane w pracy rozwiązania opierają się wyłącznie na tłumaczeniu zewnątrzjęzykowym (J1 → J2; J2 → J1), co znacznie ogranicza możliwości wykorzystania tego formatu badań. Można go bowiem stosować wyłącznie do badań grup jednorodnych językowo. Nie jest ponadto możliwe sprawdzenie stopnia opanowania słownictwa J2 przez uczących się, których J1 jest dla badacza nieznaną.

Ujęcie Reada jest zatem bardziej uniwersalne, a także zdecydowanie szersze. Wydaje się jednak, że rozróżnienia wprowadzone przez angielskiego badacza wymagają dodatkowego uściślenia na poziomie produkcji językowej zarówno w obszarze przywołania, jak i użycia. Przywołanie może mieć bowiem dwojaki charakter: bezpośredni lub mediacyjny. W pierwszym dochodzi do produkcji, w drugim – mamy do czynienia z mediacją (zob. ESOKJ, 2003). Przywołaniem o charakterze mediacyjnym jest na przykład tłumaczenie (z J2 na J1 lub z J1 na J2) lub parafrazowanie (z J2 na J2). Przykładem przywołania bezpośredniego jest zaś, między innymi, uzupełnianie w tekście luk otwartych lub sterowanych²⁷.

Sytuacja testowa jest specyficzną sytuacją komunikacyjną. Dłuższe wypowiedzi zdających nie pojawiają się w jej trakcie spontanicznie, są wywoływane za pomocą różnego rodzaju bodźców. Produkcja językowa w trakcie egzaminu jest więc przejawem użycia, które można określić mianem kierunkowanego (wspomagane),

²⁷ Luka otwarta powstaje w wyniku usunięcia z tekstu całego wyrazu. Luka sterowana jest zaś rezultatem usunięcia jakiejś części wyrazu, zazwyczaj środkowej i końcowej. W pierwszym przypadku zadaniem uczących się jest wpisanie dowolnego, pasującego do kontekstu wyrazu; w drugim – konkretnego słowa zaczynającego się od danej litery/danych liter.

a nie całkowicie spontanicznego. Przy bodźcach ikonicznych lub werbalnych sformułowanych w J2 użycie to ma charakter bezpośredni, przy bodźcach poślukających się J1 – mediacyjny.

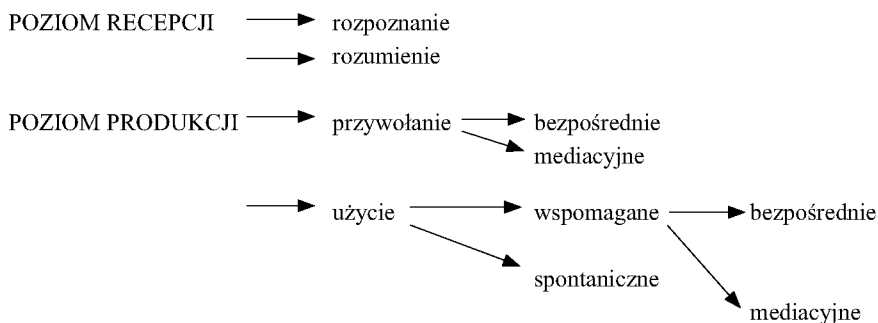
Użycie wspomagane zdaje się bliskie przywołaniu bezpośredniemu. Różnią się one jednakże wielkością produkcji, rodzajem działań językowych oraz funkcją, jaką w tych działaniach pełni kontekst. Przywołanie wiąże się najczęściej z produkcją na poziomie słowa/słów lub frazy/fraz; użycie wspomagane – z koniecznością utworzenia struktury o długości minimum jednego zdania. W pierwszym przypadku następuje rekonstrukcja fragmentów tekstu danego w materiale wyjściowym, w drugim – jego tworzenie. W przywołaniu kontekst pełni więc funkcję naprowadzającą. Jego zadaniem jest aktywacja zasobów pamięci długotrwałej i wydobywanie z niej określonego wyrazu/określonej frazy. Uczący się dokonuje więc dekonstrukcji kontekstu w celu pozyskania informacji niezbędnych do produkcji językowej. W użyciu wspomaganym natomiast materiał leksykalny, którego znajomością należy się wykazać, trzeba umieścić w stosownym kontekście. Należy zatem stworzyć kontekst właściwy dla określonych jednostek leksykalnych.

Podział zaproponowany przez Reada na poziomie produkcji powinien więc rozróżniać przywołanie:

- bezpośrednie,
- mediacyjne.

Użycie natomiast dzielić na:

- wspomagane/kierunkowane,
- niewspomagane/spontaniczne/naturalne (zob. rysunek 19).



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 19. Poziomy produkcji i recepcji a działania językowe – uszczegółowienie propozycji J. Reada (2000)

Receptywna znajomość słownictwa uczących się języka polskiego jako obcego sprawdzana będzie na poziomie rozpoznania, które stanowi podstawę działań językowych w badanym obszarze – nie można rozumieć wyrazu, uprzednio go nie roz-

poznawszy. Rozumienie, jako złożony proces kognitywny, mający wiele poziomów głębokości, trudniej poddaje się badaniom empirycznym. Bardziej problematyczna jest także sama interpretacja wyników pomiaru. Produktywna znajomość leksyki natomiast będzie sprawdzana na poziomie użycia wspomaganego bezpośredniego. Jest to bowiem poziom faktycznej, pełnej produkcji, możliwej w warunkach egzaminacyjnych. Umiejętność uzupełnienia luki sterowanej lub otwartej odpowiednim wyrazem (przywołanie bezpośrednie) nie daje gwarancji, że uczący się będzie umiał posłużyć się nim samodzielnie. Ukierunkowanie testu na przywołanie lub użycie mediacyjne znacznie zawęziłoby krąg potencjalnych uczestników badania do mówiących określonym językiem pierwszym (w wypadku tłumaczeń zewnątrzjęzykowych z J1 na J2 i na odwrót) lub do uczących się o wysokim stopniu zaawansowania językowego (w wypadku tłumaczeń wewnątrzjęzykowych).

Dzięki zastosowaniu zadań, w których będzie się przejawiać produktywna znajomość słownictwa, materiałem badawczym staną się próbki wypowiedzi uczących się, które zostaną poddane analizom ilościowym, takim jak: badania wskaźników gęstości leksykalnej, zróżnicowania leksykalnego, a przede wszystkim profilowaniu leksykalnemu.

4.3. Aspekt znajomości słowa

Znajomość słowa jest pojęciem wielowymiarowym. By trafnie dobrać narzędzie pomiaru, a następnie właściwie interpretować wyniki uzyskane przez uczących się, konieczne jest wskazanie konkretnych aspektów, które mają podlegać sprawdzaniu.

Za podstawowy aspekt receptywnej znajomości słowa na poziomie rozpoznania uznano wymiar *forma i znaczenie*, czyli znajomość treści znaczeniowej niesionej przez wyraz. Trudno bowiem nie zgodzić się z tezą Eve Clark, że znajomość znaczenia wyrazów pełni funkcję nadrzędną w poznawaniu i opanowywaniu języka. Bez słów nie można bowiem

(...) zrealizować składni danego języka. Podobnie, bez słów nie można zademonstrować systemu fonologicznego i morfologii języka poprzez różnego rodzaju odmiany (np. *skacze-e, jecha-ł, czeka-jąc, zna-ny, kubk-i, kot-a*), derywacje (np. *pis-arz, skrzyp-ek, konstruk-cja, srebrz-ysty, złot-awy, palcz-asty*) lub złożenia (np. *głęboko-gryzarka, listonosz, długo-pis, zegar-mistrz*) (Clark, 2001: 137).

Na poziomie produkcji, w obszarze użycia wspomaganego bezpośredniego, przejawiać się będą łącznie takie aspekty, jak:

- znajomość treści znaczeniowej wyrazu,
- znajomość jego poprawnej formy/poprawnych form,
- znajomość jego łączliwości składniowo-semantycznej,
- stosowność użycia.

4.4. Kanał i bodziec

Recepcja treści znaczeniowej wyrazu może nastąpić bądź po usłyszeniu jego formy fonicznej, czyli w trakcie słuchania, bądź w wyniku kontaktu wzrokowego z jego formą graficzną, a zatem w trakcie czytania.

Na sygnał akustyczny (wymowa) lub sygnał wizualny (pisownia) kojarzymy je [słowo – przyp. A.S.] ze znaczeniem. W przypadku produkcji słowa zaś planowane przez nas znaczenia wyrażamy sygnałem dźwiękowym (wymowa) lub wizualnym (pisownia). Tak więc w pierwszym przypadku przechodzimy w naszej świadomości od sygnału językowego do rozumienia znaczenia, w drugim zaś od znaczenia do sygnału (Arabski, 1996: 146).

Przedmiotem pomiaru w badaniach kompetencji leksykalnej mogą być zatem (zob. tabela 25): recepcja wywołana sygnałem akustycznym (1) lub wizualnym (2) oraz produkcja realizowana za pomocą kodu fonicznego (3) bądź graficznego (4).

Tabela 25. Działania językowe a pasywna i aktywna znajomość słownictwa

UMIĘJĘTNOŚCI	RECEPCJA	PRODUKCJA
(1) rozpoznanie znaczenia po usłyszeniu wyrazu	√	
(2) rozpoznanie znaczenia po przeczytaniu wyrazu	√	
(3) posługiwanie się wyrazem w mowie		√
(4) posługiwanie się wyrazem w piśmie		√

Źródło: opracowanie własne.

Każda z czterech umiejętności wymaga uruchomienia zupełnie różnych procesów kognitywnych, a zatem innego sposobu aktywowania i przetwarzania informacji leksykalnych zgromadzonych w umyśle (zob. Levelt, 1989; Grabe, 2002; Lynch, 2002). Opanowanie przez uczących się umiejętności rozumienia znaków fonicznych języka nie jest tożsame z opanowaniem przez nich umiejętności rozpoznawania znaczenia niesionego przez znaki graficzne. Wykształcenie zaś kompetencji w zakresie kodowania treści za pomocą sygnałów akustycznych nie zawsze przekłada się na zdolność do posługiwania się kodem graficznym. Badaniom poddana zostanie recepcja wywołana sygnałem wizualnym (2) oraz produkcja realizowana za pomocą kodu graficznego (4). Innymi słowy, będzie to test pisemny.

Za takim rozwiązaniem przemawiają zarówno aspekty merytoryczne, jak i względy praktyczne. Test pisemny jest łatwiejszy do przeprowadzenia²⁸. Badaniom można także poddać większą populację – liczba uczestników ograniczona jest jedynie wielkością dostępnych pomieszczeń. Ocenianie produkcji języko-

²⁸ Przy badaniu recepcji wywołanej sygnałem dźwiękowym konieczne jest zapewnienie odpowiednich warunków, by czynniki zewnętrzne (zakłócenia wpływające na odbiór) nie stały się grupą zmiennych pozostających poza kontrolą.

wej odbywa się w jego przypadku *post rem*, a nie *in re* (zob. Seretny, 2008d), co podnosi rzetelność otrzymywanych wyników. Nie wymaga również obecności wysoko wykwalifikowanych egzaminatorów²⁹. Ponadto komunikacja manualno-wzrokowa jest zazwyczaj postrzegana przez uczących się jako mniej stresująca niż słuchowo-ustna, co nie jest bez znaczenia w wypadku badań kompetencyjnych (zob. Bachman, 1990).

Na wybór takiego sposobu testowania wpływ miały także rozwiązania przyjęte w glottodydaktyce światowej oraz przemyślenia wynikające z analizy polskich doświadczeń badawczych w tym obszarze. Większość opracowanych do tej pory procedur pomiaru wielkości zasobu słownikowego uczących się lub rodzimych użytkowników języka to testy pisemne.

Test został w całości skonstruowany w języku polskim. Jednojęzyczność procedury zapewnia bowiem możliwość jej wykorzystania w szerszym kontekście dydaktycznym.

5. Techniki badania receptywnej i produktywnej znajomości słownictwa

5.1. Techniki badania receptywnej znajomości słownictwa w komunikacji manualno-wzrokowej – poziom rozpoznania

Receptywną znajomość leksyki na poziomie rozpoznania można badać za pomocą zamkniętych jednostek testu. Jednostki takie, choć zmuszają uczącego się do wysiłku kognitywnego, nie wymagają od niego formułowania odpowiedzi. Jego zadaniem jest tylko zaznaczenie, wybranie prawidłowego rozwiązania albo połączenie podanych elementów w parę. Punkty za ich wykonanie nalicza się z reguły mechanicznie, zgodnie z uprzednio przygotowanym kluczem (zob. *Przewodnik...*, 2004).

Jednostki zamknięte często były poddawane krytyce (Niemierko, 199: 130–131), gdyż:

- nie zostawiają miejsca uczącym się na wyrażanie oryginalnych poglądów,
- uznaje się w nich prymat formy zadania nad treściami kształcenia,
- nie dają możliwości obserwowania, w jaki sposób uczący się doszedł do prawidłowego rozwiązania,
- cechuje je wysoka podatność na zgadywanie.

Wykorzystanie w badaniach umiejętności wyższego rzędu jednostek zamkniętych, punktowanych zazwyczaj w systemie 0/1, może budzić wątpliwości. W pomiarze umiejętności niższego rzędu, jaką jest rozpoznanie, ich zastosowanie wydaje się mniej dyskusyjne. Chodzi bowiem o rozstrzygnięcie, czy uczący się *rozpoznaje znaczenie* czy też go *nie rozpoznaje*. Typ użytej jednostki testu jest więc funkcją rodzaju umiejętności językowej, która podlega testowaniu. Zarzut, że treści pod-

²⁹ Prowadzący eksperyment mogą w krótkim czasie zapoznać się z warunkami przeprowadzania testu.

legające sprawdzeniu mogą być selekcionowane pod kątem procedury pomiaru w przypadku planowanych badań nie może być podnoszony, gdyż wybrane wyrazy stanowią zbiór jednorodny, złożony z jednostek należących do tego samego przedziału frekwencji.

Wysokie prawdopodobieństwo odgadnięcia prawidłowej odpowiedzi może natomiast w znaczny sposób przyczynić się do obniżenia wiarygodności wyników pomiaru. Uczący się, nie znając prawidłowego rozwiązania, mogą bowiem zaznaczać cokolwiek i w ten sposób uzyskiwać punkty. Przeciwdziałać temu można, przygotowując kandydatów do badania. Ukazanie znaczenia, uwypuklenie walorów (także autoewaluacyjnych) oraz pełna anonimowość powinny ograniczyć chęć „poprawienia wyniku”³⁰.

Jednostki zamknięte mają też sporo zalet, które w kontekście niniejszych badań są niezwykle istotne. Pierwszą z nich jest szeroki zakres zastosowania. Są one niemal „uniwersalne w tym sensie, że można nimi ująć każdy zakres treści kształcenia od strony logicznej” (Niemierko, 1999: 129). Nadają się do badania wiedzy szczegółowej, jaką z pewnością jest pasywna znajomość słownictwa na poziomie rozpoznania. Stwarzają także możliwości obiektywnego punktowania wyników, które ma znaczenie w testach szerokiego użytku, jakim może się stać test receptywnej znajomości słownictwa (dalej: TRS). Dychotomiczne naliczanie punktów daje bowiem gwarancję identycznego ocenienia tych samych zadań przez różnych oceniających. Jednostki zamknięte cechuje także wysoka sprawność pomiarowa, czyli możliwość sprawdzenia w krótkim czasie poziomu opanowania dużej ilości treści u wielu uczących się³¹. Najlepiej też poddają się one analizie statystycznym (Niemierko, 1999: 116). Są również przykładem najbardziej zaawansowanej formy testowania, zarówno pod względem konstrukcyjnym, jak i teoretycznym.

Odpowiedzi uczących się można wywoływać, stosując techniki oparte na różnych typach działań. Są nimi:

- dobieranie,
- wybór wielokrotny,
- uzupełnianie luk,
- rozstrzyganie.

Elicytujące je jednostki testu często noszą ich nazwę (zob. tabela 26).

Jednostka testu typu wybór wielokrotny składa się z trzonu oraz kilku gotowych odpowiedzi lub wariantów zakończenia zdania. Od zdającego oczekuje się wybrania właściwego rozwiązania spośród podanych możliwości, których zazwyczaj jest od 3 do 5. Działanie uczącego się polega na wyszukaniu w pamięci

³⁰ Pewniejszym sposobem eliminowania czynnika przypadkowości, czyli usuwania zysku punktowego wynikającego ze zgadywania prawidłowej odpowiedzi, może być zastosowanie poprawki na zgadywanie (zob. Ebel, 1972; Niemierko, 1999).

³¹ Dzięki możliwości zastosowania specjalnych arkuszy testowych i czynnika OMR.

Tabela 26. Techniki badające znajomość słownictwa na poziomie rozpoznania oparte na bodźcu wizualnym lub werbalnym a typ jednostki testu

TECHNIKA TESTOWANIA	BODZIEC	TYP JEDNOSTKI TESTU
1. Przyporządkowanie właściwego wyrazu do obrazka 2. Dobieranie obrazków do zdań zawierających wyrazy podlegające testowaniu	WIZUALNY	→ wybór wielokrotny → dobieranie
1. Wybór definicji właściwej dla określonego wyrazu 2. Wybór zdania o podobnym znaczeniu do konstrukcji zawierającej wyraz/kombinację wyrazów poddawanych testowaniu 3. Wybór odpowiedniego do kontekstu synonimu lub antonimu, wyrażenia, związku frazeologicznego 4. Włączanie słów do pewnych kategorii lub ich wykluczanie zgodnie z określonym kryterium 5. Dobieranie definicji do wyrazów 6. Dobieranie prawidłowych połączeń wyrazowych lub kombinacji wyrazów 7. Dobieranie zdań o podobnym znaczeniu, zawierających wyraz/kombinację wyrazów poddawanych testowaniu 8. Zaznaczanie wyrazu „innego wśród podobnych” 9. Odróżnianie wyrazów istniejących od nieistniejących 10. Zaznaczanie zdań prawdziwych lub fałszywych, zawierających wyrazy podlegające testowaniu 11. Uzupełnianie tekstu wyrazami z banku	WERBALNY	→ wybór wielokrotny → wybór wielokrotny → wybór wielokrotny → dobieranie → dobieranie → dobieranie → dobieranie → rozstrzyganie → rozstrzyganie → rozstrzyganie → uzupełnianie luk

Źródło: opracowanie własne.

informacji potrzebnej i odróżnieniu jej od pokrewnej. Jednostki te mogą być w całości skonstruowane w języku docelowym (przykłady A, B, D, E, F) lub posiłkować się językiem rodzimym badanych (przykład C). Jednostki wyboru wielokrotnego mogą być samodzielne (przykłady A, B, C, D, F) lub oparte na tekście (przykład E). Konsekwencją zastosowania tych pierwszych jest testowanie selektywne, niezależne od kontekstu, drugich – testowanie całościowe, zależne od kontekstu.

A. Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź. → bodziec wizualny

- | | |
|------------|-----------|
| a) krzesło | c) fotel |
| b) stołek | d) kanapa |

B. Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź. → bodziec werbalny

- krzesło*
- 1) rzecz, która służy do siedzenia
 - 2) rzecz, przy której można jeść
 - 3) rzecz, którą trzymamy w szafie
 - 4) rodzaj maszyny domowej



C. Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź. → bodziec werbalny

- krzesło*
- 1) a thing on which one can sit
 - 2) a thing at which one can eat
 - 3) a thing which one can keep in a closet
 - 4) a type of a house machine

D. Proszę zaznaczyć zdanie, które znaczy to samo. → bodziec werbalny

1. Niemal wszyscy studenci zdali ten egzamin.
- a) Nie było studenta, który nie zdałby egzaminu.
 - b) Kilku studentów nie zdało egzaminu.
 - c) Wielu studentom nie udało się zdać egzaminu.
 - d) Tylko jeden student nie zdał egzaminu.

E. Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź. → bodziec werbalny

Dorośli w dzisiejszych czasach [..1..] lęk przed wychowywaniem. Boją się, mówiąc dosłownie, [..2..] kulturę, do której nie mają zaufania, bo uważają ją za [..3..] (jaką jest w rzeczywistości – jak wszelka rzecz pochodząca od człowieka). Własną historię postrzegają jako [..4..] zbrodni, wiara wydaje im się zawsze wystawiona na pokuszenie fanatyzmu, wielkich pisarzy uważają za autorytarnych macho.

- | | | | |
|-------------------|----------------|---------------------|-----------------|
| 1. a) przeczuwają | b) wyczuwają | <u>c) odczuwają</u> | d) czuwają |
| 2. a) przekazywać | b) przykazywać | c) dawać | d) transmitować |
| 3. a) ułomną | b) mizerną | c) niedoskonałą | c) niepozorną |
| 4. a) ciąg | b) pasmo | d) serię | d) cykl |

F. Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź. → bodziec werbalny

1. Jeśli jakaś rzecz jest trudna do zrozumienia, to temu, który potrafi ją wytłumaczyć, dajemy:
- a) konia trojańskiego
 - b) konia z rzędem
 - c) konia na biegunach
 - d) królestwo za konia

Zadania z **jednostkami na dobieranie** występują wyłącznie w układzie wiązkowym³². Trzon zadań jest częściowo wspólny. Podane odpowiedzi na zmianę pełnią funkcję werstraktorów i dystraktorów. Użycie jednostek tego typu jest zasadne, gdy treści kształcenia są jednorodne, czyli wówczas gdy zawierają serie równoważ-

³² Dobieranie może mieć charakter jedno- lub wielokrotny. W pierwszym przypadku poszczególnym jednostkom testu można przyporządkować tylko jedną odpowiedź; w drugim – przygotowuje się określoną liczbę jednostek testu, odpowiedzi natomiast są podane w formie banku słów lub fraz, z których każde może być użyte dowolną ilość razy.

nych logicznie elementów³³. Stosuje się je zarówno w testowaniu selektywnym, niezależnym od kontekstu (przykłady G, H, I, J), jak i w testowaniu całościowym, zależnym od kontekstu. W obu przypadkach są one zazwyczaj w całości konstruowane w języku docelowym.



1



2



3

G. Proszę wpisać numery obrazków. → bodziec wizualny

Marek ma pięknego, dużego konia. _1_

Marek ma pięknego, dużego psa. _2_

Marek ma pięknego, dużego kota. _3_

H. Proszę przyporządkować wyrazy do określonych kategorii. → bodziec werbalny

stół, jabłko, zeszyt, kartka, krzesło, gumka, winogrona, teczka, tapczan

OWOCE	SZKOŁA	MEBLE

I. Proszę dopasować definicje do wyrazów. → bodziec werbalny

- | | |
|--------------------|---|
| 1. towarzyski | a. zawsze chce być najlepszy |
| 2. leniwy | b. częściej odpoczywa niż pracuje |
| 3. nietolerancyjny | c. wszystko robi tylko dla siebie |
| 4. samolubny | d. lubi spotykać się z innymi |
| 5. ambitny | e. nie lubi ludzi, którzy myślą inaczej |

J. Proszę połączyć wyrazy w pary. → bodziec werbalny

- | | |
|---------------|--------------|
| a. wyrabiać | 1. decyzję |
| b. odczuwać | 2. odporność |
| c. podejmować | 3. lęk |
| d. sprzyjać | 4. kontrolę |
| e. sprawować | 5. rozwojowi |
| f. pełnić | 6. funkcję |

³³ Zakres zadań na dobieranie przedstawia Anthony J. Nitko (1983: 183-185); zasady ich konstruowania – Bolesław Niemierko (1999: 125).

K. Proszę połączyć w pary zdania o podobnym znaczeniu.

- | | |
|---|--|
| 1. Niemal wszyscy studenci zdali ten egzamin. | a. Więcej niż pięciu studentów
ało egzamin. |
| 2. Około pięciu studentów zdało egzamin. | b. Więcej niż pięciu studentów
ało egzamin. |
| 3. Niespełna pięciu studentów zdało egzamin. | c. Kilku studentów nie zdało
egzaminu. |

Zadaniem uczących się rozwiązujących test zbudowany z jednostek polegających na rozstrzygnięciu jest włączenie wyrazu do określonej kategorii lub wykluczenie go. Z założenia opierają się więc wyłącznie na języku docelowym (przykłady L). Badani mogą też odróżniać słowa będące jednostkami leksykalnymi danego języka od tych, które jedynie wyglądają, jakby nimi były (przykład M). Słowa będące dystraktorami są bowiem konstruowane zgodnie z regułami morfologicznymi i słowotwórczymi języka (np. *piekarz, marynarz, malarz* → **pływarz, śpiewarz*).

Uczący się mogą także rozstrzygać, czy podane stwierdzenie jest prawdziwe, czy fałszywe lub czy spełnia inny określony warunek (przykład N). Zdaniem Roberta Ebela (1972:183–185), jednostki tego typu można stosować w różnych sytuacjach, gdyż są oparte na logicznym wnioskowaniu i orzekaniu o prawdziwości sądów³⁴. Testowanie znajomości słownictwa za pomocą jednostek prawda/fałsz może być wspierane bodźcem wizualnym. Poziom rozwiązywalności tych jednostek często wykazuje dużą zbieżność z poziomem inteligencji zdających, co może nieco zakłócić wyniki pomiaru. Zdolniejsi uczący się mają bowiem *tendencję do zaprzeczania* prawdziwości twierdzeń, zwłaszcza gdy są one kategoriyczne (zawierają określenia typu *zawsze, nigdy*), co obniża poziom wykonania przez nich zadania. Słabsi natomiast wykazują *tendencję do potakiwania*, która wpływa z kolei na podniesienie ich wyniku końcowego. Zakłóceń można uniknąć, stosując przemyślaną konstrukcję stwierdzeń (Niemierko, 1999: 127).

L. Proszę podkreślić wyraz niepasujący do pozostałych. → bodziec werbalny

1. jabłko gruszka, ziemniak, śliwka
2. talerz, kubek, szklanka, filiżanka
3. pies, kot, papuga, lis

M. Proszę zaznaczyć wyrazy, które istnieją w języku polskim. → bodziec werbalny

- | | | | | |
|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------------|
| piesy [] | lampy [✓] | biec [✓] | Fińczyk [] | kolorowie [] |
| kwiat [✓] | mysza [] | stoły [✓] | chodzić [✓] | przeopowiadać [] |

³⁴ Uczący się, rozwiązując jednostki testu tego typu, może wykonywać wiele różnych działań, m.in.: uogólnianie, porównywanie, ustalania związku, wyjaśnianie.

Wypowiedzi uczących się, które staną się podstawą oceny ich bogactwa leksykalnego, można elicytować, wykorzystując stymulusy wizualne, werbalne lub mieszane (werbalno-wizualne). Za pomocą **bodźca wizualnego** można wywołać reakcję uczącego się w postaci:

- wypowiedzi na temat sugerowany przez materiał ikoniczny,
 - wypowiedzi na temat inspirowany materiałem ikonicznym,
 - wypowiedzi będącej wynikiem analizy/porównania materiałów ikonicznych.
- Techniką opartą na bodźcu werbalnym jest układanie zdań z podanymi wyrazami. Może on służyć także do wywołania reakcji w postaci:

- wypowiedzi na temat wskazany w instrukcji,
- wypowiedzi na temat wskazany w instrukcji, w której należy wykorzystać słowny materiał wyjściowy.

Na bodźcu mieszanym opiera się zaś wypowiedź na temat sugerowany przez materiał ikoniczny, w której należy wykorzystać słowny materiał wyjściowy.

W wyniku interakcji uczącego się z materiałem wyjściowym powstają więc (zob. tabela 27):

- odpowiedź rozszerzona sterowana,
- wypowiedź rozszerzona sterowana,
- wypowiedź rozszerzona częściowo otwarta,
- wypowiedź rozszerzona otwarta.

Tabela 27. Techniki badające znajomość słownictwa na poziomie użycia wspomaganego oparte na bodźcu wizualnym, werbalnym lub mieszanym a typ jednostki testu

TECHNIKA TESTOWANIA	BODZIEC	ZADANIA
1. Układanie zdań z podanymi wyrazami	WERBALNY	→ odpowiedź rozszerzona sterowana
2. Wypowiedź na temat wskazany w instrukcji, w której należy wykorzystać słowny materiał wyjściowy		→ wypowiedź rozszerzona sterowana
3. Wypowiedź na temat wskazany w instrukcji		→ wypowiedź rozszerzona częściowo otwarta
4. Wypowiedź na temat sugerowany przez materiał ikoniczny	WIZUALNY	→ wypowiedź rozszerzona częściowo otwarta
5. Wypowiedź będąca wynikiem analizy/porównania materiałów ikonicznych		→ wypowiedź rozszerzona sterowana
6. Wypowiedź inspirowana materiałem ikonicznym		→ wypowiedź rozszerzona otwarta
7. Wypowiedź na temat sugerowany przez materiał ikoniczny, w której należy wykorzystać słowny materiał wyjściowy	MIESZANY	→ wypowiedź rozszerzona sterowana

Źródło: opracowanie własne.

Długość wypowiedzi oraz stopień kontroli nad jej zawartością leksykalną są determinowane wielkością i rodzajem materiału wyjściowego. Uczący się może produkować zdania (przykład A) lub teksty, których długość precyzuje instrukcja (przykłady B, C, D, E, F, G). Wyższy stopień kontroli zapewniają zadania sterowane, w których należy wykazać się umiejętnością posługiwania się określonym słownictwem; niższy – wypowiedzi otwarte. Wypowiedź rozszerzoną częściowo otwartą od otwartej różni to, że w pierwszym przypadku materiał wyjściowy sugeruje temat wypowiedzi, aktywując słownictwo z określonego kręgu tematycznego; w drugim stopień przewidywalności użytego słownictwa jest znikomy.

Poniżej znajdują się przykładowe realizacje poszczególnych typów zadań. O ich kolejności zadecydował stopień kontroli nad materiałem leksykalnym pojawiającym się w produkowanych próbkach.

A. Proszę ułożyć zdanie z następującymi wyrazami:

→ bodziec werbalny

→ odpowiedź rozszerzona sterowana

a) otoczenie b) okolica c) region d) krajobraz

1. Niegoszowice to mała wioska położona w *okolicy* Krakowa.

2. Czy masz wielu przyjaciół w swoim najbliższym *otoczeniu*?

3.

4.

B. Proszę wypowiedzieć się na temat ochrony środowiska, wykorzystując wyrazy znajdujące się w ramce (100 wyrazów).

→ bodziec werbalny

→ wypowiedź rozszerzona sterowana

wysypisko	zagrożenie	zanieczyszczenie	katastrofa	segregować
chronić	przeciwdziałać	odpowiedzialność	opakowania	rozkładać się

W dzisiejszych czasach poważnym problemem stało się **zanieczyszczenie** środowiska.

Rosnące w sąsiedztwie wielkich aglomeracji **wysypiska** śmieci

.....

.....

.....

C. Proszę opisać poniższy obrazek, wykorzystując wyrazy znajdujące się w ramce (50 wyrazów).

→ bodziec werbalno-wizualny

→ wypowiedź rozszerzona sterowana

wysypisko	śmieci	segregować	rozkładać się	żywność
-----------	--------	------------	---------------	---------



Na ilustracji widzimy **wysypisko śmieci**, które nie były **segregowane**. Przez hałdy **rozkładających się resztek żywności** idzie człowiek

.....
.....

D. Proszę opisać poniższy obrazek (50 wyrazów).

→ bodziec wizualny

→ wypowiedź rozszerzona częściowo otwarta



Ilustracja przedstawia wysypisko śmieci. Przez hałdy odpadków idzie człowiek. Jest bardzo skromnie ubrany, w ręce trzyma kij. Nietrudno określić, w jakim celu udał się w to miejsce. Zapewne szuka czegoś, co jeszcze nadaje się do użytku, a może także resztek żywności

.....
.....

E. Na podstawie poniższego materiału wizualnego proszę wypowiedzieć się na temat zagrożeń środowiska naturalnego (150 wyrazów).

→ bodziec wizualny

→ wypowiedź rozszerzona częściowo otwarta





Zanieczyszczenie środowiska naturalnego to jeden z poważniejszych problemów naszej cywilizacji. Tysiące ton dwutlenku węgla i innych trujących gazów emitują codziennie zakłady przemysłowe na całej Ziemi. W rezultacie mamy do czynienia z efektem cieplarnianym, gdyż atmosfera staje się tak gęsta, że ciepło niej jest w stanie się „wydostać”. Rozwój motoryzacji spowodował, że w krajach wysoko rozwiniętych na jednego mieszkańca przypada jeden samochód.

.....
.....
.....

F. Proszę wypowiedzieć się na temat: *Chrońmy środowisko naturalne* (150 wyrazów).

→ bodziec werbalny

→ wypowiedź rozszerzona częściowo otwarta

„Oszczędzaj! Wyłączaj! Segreguj!” – to hasło tegorocznej akcji Fundacji „Nasza Ziemia”. Widać je na bilbordach, słysząc w przerwach między programami radiowymi, pojawia się także w Internecie. Jego zadaniem jest uwrażliwienie Polaków na kwestie środowiska, które w naszym kraju jest bardzo zanieczyszczone

.....
.....
.....

G. Proszę wypowiedzieć się na temat zainspirowany treścią obrazka. Proszę nadać tytuł swojej wypowiedzi (150 wyrazów).

→ bodziec wizualny

→ wypowiedź rozszerzona otwarta



Barwy wody

Spędzając wakacje nad jeziorem, często siadam na brzegu i wpatruję się w taflę wody. Najbardziej fascynują mnie jej zmieniające się w świetle kolory. W blasku słonecznego poranka woda połyskuje raz srebrem, raz złotem. Zachodzące słońce nadaje jej barwę dojrzałego wina

.....
.....

Wakacje

Wakacje często spędzam nad jeziorem. Zwykle jeżdżę tam z bratem, który teraz nie mieszka w Krakowie. Marek mieszka w Poznaniu, bo tam studiuje informatykę.

.....
.....

5.3. Dobór technik testowania

Wszystkie techniki testujące receptywną znajomość słownictwa na poziomie rozpoznania poddano analizie pod kątem ich przydatności. Jako pierwsza wykluczona została technika polegająca na uzupełnianiu luk wyrazami z banku. Umożliwia ona bowiem badanie kompetencji leksykalnej uczących się w bardzo wąskim zakresie.

Odrzucone zostały również jednostki typu wybór wielokrotny. Czynnikiem decydującym w tym przypadku okazały się ograniczone możliwości ich zastosowania w planowanym kontekście badawczym. TRS ma bowiem na celu określenie wielkości zasobu słownikowego także tych uczących się, których kompetencja leksykalna jest jeszcze ograniczona. Utrudnia to, a często wręcz uniemożliwia, konstruowanie jednostek, w których wariant prawidłowy oraz trzy dystraktory tworzyłyby spójny zbiór alternatyw, a rozwiązanie polegałoby na odróżnianiu przez zdających informacji właściwej od pokrewnej, a nie na zgadywaniu.

Ciekawą propozycją wydawała się technika odróżniania wyrazów należących do języka od nieistniejących w nim, która jest niezwykle popularna w testowaniu kompetencji leksykalnej uczących się języka angielskiego. Analiza wykazała jednak, że jej zastosowanie nie umożliwiłoby realizacji zamierzonego celu, jakim jest badanie receptywnej znajomości treści znaczeniowej wyrazu. Za jej pomocą sprawdza się jedynie rozpoznanie formy graficznej, które niekoniecznie wiąże się ze znajomością pojęcia, do którego forma odsyła. Niektórzy zdający mogą więc zaznaczyć ZNAM, gdy wyraz wydaje im się znajomy lub prawdopodobny, nawet jeśli nie pamiętają jego znaczenia. Ten przejaw znajomości słowa określa się mianem recepcji częściowej, która poprzedza fazy znajomości receptywno-produktywnej częściowej i niepełnej, będące przedmiotem planowanych badań. Sam format testu nie ma charakteru uniwersalnego, okazał się bowiem nieodpowiedni dla uczących się:

- słabo znających język docelowy (zob. Read, 2000),
- o arabskim języku pierwszym, w którym nie wszystkie samogłoski są zapisywane (zob. Cobb, 2001).

Wydaje się, że w polskim kontekście dydaktycznym jego zastosowanie mogłoby być dyskusyjne w wypadku badania kompetencji leksykalnej osób, dla których polski jest językiem drugim. Zazwyczaj słabo znają one pisownię wyrazów, choć sprawnie posługują się nimi w mowie (zob. Lipińska, 2003).

Przyczyn, dla których zrezygnowano z jednostek polegających na zaznaczaniu wyrazów różniących się od pozostałych, było kilka. Po pierwsze, technika ta, opierając się na kategoryzacji, nadaje się przede wszystkim do sprawdzania znajomości słownictwa tematycznego. W przypadku gdy źródłem ekscerpcji są listy wyrazowe oparte na kryterium częstości, możliwości konstruowania ciągów są bardziej ograniczone. W rezultacie testowaniu podlegałyby więc te treści, które mieściłyby się w ramach procedury. Po drugie, umiejętności odróżnienia wyrazu niepasującego do pozostałych nie powinno się utożsamiać ze znajomością jego

znaczenia – uczący może wiedzieć, że *jabłko* to nie warzywo, nie wiedząc jednocześnie, jaki to owoc (recepja częściowa).

Za najbardziej adekwatne w planowanym kontekście zostały uznane jednostki polegające na dobieraniu, które opierają się na łączeniu z sobą elementów powiązanych znaczeniowo, a konkretnie – wariant polegający na łączeniu wyrazów z ich odpowiednikami lub definicjami. Technika ta umożliwia pełną realizację zamierzonego celu badań, jakim jest testowanie znajomości treści znaczeniowej słów, nie piętząc przed autorem trudności o charakterze konstrukcyjnym. By ograniczyć możliwość zgadywania prawidłowych połączeń wpisaną w strukturę zadań zamkniętych, w planowanej procedurze zostanie zastosowany wariant w postaci dobierania o charakterze wielokrotnym. W takiej wersji jedna strona układu wiązkowego zawiera więcej elementów niż druga.

Analizie poddano także techniki umożliwiające testowanie produktywnej znajomości słownictwa na poziomie użycia wspomaganego. Ze względu na cel badań, jakim jest pomiar ilościowy leksyki zawartej w wypowiedziach uczących się, konieczne jest uzyskanie materiału o określonych parametrach, czyli próbek produkcji językowej porównywalnych pod względem długości³⁵ oraz odnoszących się do tego samego obszaru zagadnień. Nie jest to możliwe w wypadku zastosowania zadania odpowiedzi rozszerzonej, gdyż wówczas rezultatem działań uczącego się są zazwyczaj pojedyncze zdania o zróżnicowanej tematyce oraz długości. Kryterium porównywalności nie spełnia także materiał uzyskany w wyniku wykorzystania zadania wypowiedzi rozszerzonej otwartej. Szeroko sformułowany temat z reguły skutkuje sporym zróżnicowaniem zawartości leksykalnej prac (zob. Seretny, 2010).

Mniej użyteczne, niż pierwotnie zakładano, okazały się również zadania polegające na sformułowaniu wypowiedzi, w których należy wykorzystać określone wyrazy. Bardzo problematyczna była bowiem kwestia doboru materiału wyjściowego – dany przedział częstości mogły reprezentować jedynie dwa lub trzy słowa, ich wybór byłby więc trudny i zupełnie arbitralny. Wątpliwa mogła być również ich rola w interpretacji wyników analiz wskaźników tekstowych.

Najmniej zastrzeżeń w planowanym kontekście badawczym budziło zadanie wypowiedzi rozszerzonej częściowo otwartej, oparte na bodźcu ikonicznym, którego obecność skutkuje mniejszym zróżnicowaniem produkcji językowej (zob. *Przewodnik...*, 2004: 150), a przez to większą porównywalnością próbek. Realizując takie zadanie, badani muszą wykazać się umiejętnością posługiwania się słownictwem wyznaczonym przez ramy tematyczne materiału stymulującego. Zarówno jednak sposób, w jaki to robią, oraz zasób wyrazów, których użyją, pozostają dowolne. Bodźce wizualne pełnią w tym zadaniu dwojaką funkcję: wspomagają aktywizację słownictwa z danego obszaru, dzięki czemu wypowiedź

³⁵ Wskaźnik zróżnicowania leksykalnego jest bowiem zależny od długości tekstu. Im krótszy tekst, tym wyższy wskaźnik.

wypełniona zostaje określoną treścią³⁶; słabiej znającym język pomagają ją również strukturyzować.

6. Wnioski

Podsumowując, konstrukt, jakim jest kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego, będzie poddany pomiarowi:

- w fazie znajomości receptywno-produktywnej,
- na poziomie rozpoznania treści znaczeniowej (repcja) oraz użycia wspomaganego bezpośredniego (produkcja),
- w obszarze komunikacji manualno-wzrokowej.

Badanie receptywnej znajomości słownictwa na poziomie rozpoznania będzie miało charakter bezpośredni, selektywny i niezależny od kontekstu³⁷. Badanie znajomości produktywnej będzie zaś pomiarem pośrednim, czyli zanurzonym, całościowym i zależnym od kontekstu (zob. Read, 2000).

W TRS zostaną wykorzystane jednostki na dobieranie. W teście produktywnej znajomości słownictwa (dalej: TPS) zostanie zastosowane zadanie wypowiedzi rozszerzonej częściowo otwartej, które umożliwi analizę wybranych wskaźników tekstowych.

Źródłem ekscerpji materiału leksykalnego do TRS będą specjalnie przygotowane listy wyrazowe oparte na kryterium częstości występowania oraz użyteczności komunikacyjnej. Te same listy będą stanowiły system odniesień dla TPS.

³⁶ Bodźce wizualne działają także stymulująco na prawą półkulę mózgową, co niektórym uczącym się może ułatwić sformułowanie wypowiedzi, nie utrudniając go innym (Lipińska, 2008: 65).

³⁷ Dla przypomnienia: w testowaniu autonomicznym znajomość słownictwa postrzegana jest, a w konsekwencji także oceniana, jako oddzielny konstrukt, niezależny od innych komponentów kompetencji językowej; testowanie selektywne niezależne od kontekstu oznacza zaś, że zadaniem uczących się będzie wykazanie się znajomością znaczenia określonych jednostek pojawiających się w izolacji lub w kontekście zredukowanym do zdania pojedynczego nierozwiniętego.

VII. LISTY KOMPILOWANE TECHNIKĄ GRON WYRAZOWYCH JAKO ŹRÓDŁO EKSCERPCJI MATERIAŁU LEKSYKALNEGO DO TESTÓW KOMPETENCYJNYCH

1. Wprowadzenie

Nauczanie języka polskiego oparte na rozważaniach naukowych ma stosunkowo krótką historię. Pierwsze prace, w których sygnalizowano konieczność podjęcia badań nastawionych na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej, zaczęły powstawać w latach sześćdziesiątych¹ i siedemdziesiątych² minionego wieku. Pojawiły się w nich głosy, że działania praktyczne należy objąć refleksją teoretyczną, w wyniku której powstałaby metoda nauczania naszego języka. Początkowo zastanawiano się, czy należy go nauczać

(...) tak samo jak języków światowych, czy też ze względu na specyficzny charakter polszczyzny trzeba dążyć do wypracowania odrębnych sposobów jej nauczania. Podejście pierwsze budziło wątpliwości i początkowo miało wielu przeciwników. Podkreślali oni przede wszystkim odmienność strukturalną języków światowych (angielskiego, francuskiego czy rosyjskiego) oraz ich większą moc, akcentowano także drugorzędną rolę naszego języka (...). Zwolennicy nauczania polszczyzny zgodnie z aktualnymi propozycjami glottodydaktycznymi zwracali uwagę na fakt, iż psychologię uczenia się języka polskiego cechuje więcej podobieństw niż różnic w stosunku do uczenia się np. angielskiego jako obcego. Podkreślali, że w praktyce dydaktycznej można wykorzystać dorobek teoretyczny i doświadczenia innych, modyfikując je i dostosowując do potrzeb nauczania polszczyzny (Seretny, 2003b: 141).

Ostatecznie zwyciężyło przekonanie, iż „polskiego należy uczyć tak, jak się uczy języków światowych, zachowując jednocześnie cały szacunek do tego, co specyficznie i niepowtarzalnie polskie” (Miodunka, 1992b: 8)³.

¹ Pierwsze publikacje poruszające problemy nauczania naszego języka jako obcego drukował „Poradnik Językowy”.

² Zob. m.in. J. Lewandowski (1969, 1972, 1979), D. Buttler (1977, 1980a, 1980b), W. Miodunka (1977, 1980a). Szczegółową bibliografię prac powstałych do 1980 roku opracował J. Lewandowski (1980). Pierwsza *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* pod red. J. Lewandowskiego ukazała się w 1980 roku.

³ Za jeden z współczesnych przejawów tego stanowiska trzeba uznać zakończone sukcesem dążenie polskiego środowiska glottodydaktycznego do wprowadzenia w Polsce takich zasad certyfikacji kompetencji językowej, jakie stosowane są w innych krajach europejskich.

2. Początki badań leksykalno-statystycznych na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego

Świadomość, że praktyka dydaktyczna powinna opierać się na podstawach naukowych, stała się załączkiem nowej w Polsce dyscypliny badawczej – językoznawstwa stosowanego. W jego ramach nie prowadzi się zwykle badań o charakterze podstawowym, gdyż są one domeną językoznawstwa ogólnego i specjalistycznego (np. polonistycznego). W Polsce jednakże musiało być inaczej. Podkreślał to Władysław Miodunka, pisząc, że językoznawstwo polonistyczne

(...) nie przywiązywało wagi do rozwoju językoznawstwa stosowanego, dane, którymi dysponowali specjaliści w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, okazały się więc niejednorodne i niewystarczające (Miodunka, 1992a: 14).

Dlatego też pod koniec lat siedemdziesiątych na Uniwersytecie Jagiellońskim podjęto dwa rodzaje badań podstawowych, których wyniki z założenia miały zostać wykorzystane w dydaktyce języka polskiego jako obcego.

Celem badań słownictwa tematycznego prowadzonych przez Zofię Cygal-Krupę (1986) było ukazanie w języku polskim miejsca leksyki rzadszej, związanej z poszczególnymi tematami⁴. Powstałe listy miały stanowić uzupełnienie leksyki najczęściej używanej (zob. Kurcz i in., 1974–1977), by wraz z nią „stworzyć słownik podstawowy, służący uczącym się języka polskiego jako obcego” (Cygal-Krupa, 1986: 5).

Autorkę interesowały

(...) związki międzywyrazowe istniejące nie *in praesentia* – w tekście, lecz *in absentia* – w świadomości mówiących, czyli grupy wyrazów wydzielonych intuicyjnie i arbitralnie w kręgach tematycznych na zasadzie związków asocjacyjnych uwzględniających oczywiście dyspozycyjność tego słownictwa (Cygal-Krupa, 1990: 43).

Uzyskany korpus badawczy⁵ liczył 476 098 wyrazów, w tym 17 285 różnych jednostek leksykalnych, w którym po odrzuceniu słów o frekwencji niższej niż 15, pozostało 3446 wyrazów (2319 rzeczowników, 700 przymiotników i 427 czasowników). Zostały one ułożone na trzech listach: tematycznej (w 23 polach), rangowej i alfabetycznej (według części mowy). Najbardziej reprezentatywna dla całej publikacji jest pierwsza – tematyczna. Dzięki niej można bowiem zobaczyć, które wyrazy z danego pola są postrzegane przez respondentów jako częste. Lista alfabetyczna umożliwia zaś szybkie odnalezienie poszukiwanego słowa. Praca Cygal-Krupy stanowi jedyną tak obszerną statystyczną analizę materiału leksykalnego o ukierunkowaniu tematycznym, do której do dziś nawiązują w swoich poszukiwaniach zarówno badacze, autorzy podręczników, jak i nauczyciele języka.

⁴ Inspiracją dla autorki były prace Władysława Miodunki, który jako pierwszy wprowadził do językoznawstwa polskiego problematykę słownictwa tematycznego (1980b).

⁵ Grupę respondentów stanowiła młodzież ze szkół licealnych z całej Polski – z dużych ośrodków miejskich oraz małych miasteczek.

Projektem drugim były szeroko zakrojone badania nad strukturą współczesnej polszczyzny, prowadzone na materiale języka telewizji polskiej, czyli języka mówionego w odmianie opracowanej⁶. Zostały one tak skonstruowane, by mogły dostarczyć danych na temat częstości występowania i funkcji elementów językowych w analizowanym korpusie, który obejmował około 200 000 słowoform. W ich ramach zbadano frekwencję poszczególnych części mowy, przedstawiono ilościową charakterystykę odmiennych (rzeczownika, czasownika, przymiotnika, liczebnika, zaimka, imiesłówów przymiotnikowych) oraz nieodmiennych części mowy (przysłówek, imiesłówów przysłówkowych, przyimków, wskaźników zespolenia oraz modulantów). Wyniki tych badań zostały opublikowane w tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* (1992).

2.1. Słownictwo minimum i słownictwo podstawowe

Uzyskany materiał nie mógł jednakże automatycznie stanowić treści nauczania polszczyzny jako języka obcego/drugiego. W 1986 roku powołano więc Komisję Ekspertów, która miała przystosować obiektywne dane naukowe do kontekstu dydaktycznego. Jednym z zadań Komisji było przygotowanie list wyrazowych na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej. Dzięki nim proces nauczania leksyki miał „stać się mniej żywiołowy i nieuporządkowany, a przez to szybszy i bardziej ekonomiczny”, co postulowała jeszcze w latach siedemdziesiątych Danuta Buttler (1980a: 130). Realizacji tego zadania podjęła się Halina Zgółkowa, autorka licznych badań leksykalnych o charakterze statystyczno-frekwencyjnym⁷.

Zgółkowa przyjęła (1992: 38), że o sporządzeniu indeksu haseł, które winny się znaleźć na przygotowywanych wykazach, będą decydować niemal wyłącznie dane statystyczne uzyskane w trakcie badań podstawowych. Źródłem ekscerpcji stały się więc dla niej przede wszystkim słowniki frekwencyjne:

- odmian pisanych (Kurcz i in., 1974–1977),
- polszczyzny mówionej dorosłych (Zgółkowa, 1983),
- języka dzieci (Bułczyńska, Zgółkowa, 1987).

Taki dobór miał zapewnić reprezentatywność poszczególnych części mowy. Wypowiedzi pisane przejawiają bowiem własności stylu werbalnego, a mówione

⁶ Zespołem kierowała prof. Zofia Kurzowa.

⁷ Prace nad minimalizacją zasobu słownikowego polszczyzny prowadzone były niezależnie w Zakładzie Logopedii Językoznawstwa Stosowanego UMCS. Prowadził je zespół pod kierownictwem Stanisława Grabiasa. Powstała lista obejmująca 2707 wyrazów (zob. Grabias, 1992), nie jest jednakże dostępna szerszemu odbiorcy. Ważne jest jednak to, że selekcionując wyrazy do zasobu minimum, zespół lubelski opierał się na takich samych kryteriach. Były to: ilość (u H. Zgółkowej – frekwencja) oraz znaczenie i sytuacja (u H. Zgółkowej – potrzeby). Nieco inny charakter ma praca przygotowana przez Andrzeja Markowskiego (1992). Jej celem było wyłonienie leksyki wspólnej dla różnych odmian polszczyzny, czyli wyrazów „neutralnych, a przez to możliwych do użycia w znacznej większości sytuacji komunikacyjnych” (Markowski, 1992: 8). Źródłem ekscerpcji wyrazów współnoodmianowych nie były jednak reprezentatywne korpusy tekstów, a *Słownik języka polskiego* Mieczysława Szymczaka. W rezultacie na opracowanej przez Markowskiego liście wyrazów znalazło się wiele słów rzadko używanych (np. *abecadło, wrzos, sznurowadło, szczaw*).

– nominalnego. W jednych rzeczywistość ujmowana jest w sposób przedmiotowy jako świat przestrzenny, a w drugich z kolei dominuje ujęcie czasowe, subiektywne.

Korpus wyjściowy liczył w sumie około 700 000 wyrazów i – zdaniem autorki – był próbą reprezentatywną dla współczesnej polszczyzny, szczególnie gdy uwzględnić i porównać wyrazy o wysokich frekwencjach w poszczególnych zestawieniach (Zgółkowska, 1992: 39). Z tego materiału Zgółkowska dokonała ekscerpcji, w wyniku której powstały listy haseł o porządku alfabetycznym:

- do słownika minimum współczesnej polszczyzny (poziom I),
- do słownika podstawowego języka polskiego (poziom II i III).

Kryteria, które zadecydowały o uwzględnieniu określonego hasła na poszczególnych listach, sprowadzone zostały do dwu parametrów (Zgółkowska, 1992: 39):

- liczby wyznaczającej miejsce danego hasła na listach rangowych sporządzonych dla poszczególnych odmian polszczyzny,
- liczby stanowiącej frekwencję tekstową danego hasła z wyłączeniem nazw własnych.

Tabela 28. Lista pierwszych 20 haseł do *Słownika minimum współczesnej polszczyzny* (I poziom nauczania) H. Zgółkowej (1992)

1) a	11) albo
2) a!	12) ambasada
3) aby	13) analiza
4) ach!	14) ani
5) adres	15) aparat
6) aha!	16) apteka
7) akademia	17) artykuł
8) akcja	18) atom
9) aktor	19) autobus
10) akurat	20) aż

Źródło: Zgółkowska, 1992: 67.

Na pierwszej liście znalazło się słownictwo *minimum* (zob. tabela 28). Jest to leksyka o najwyższej frekwencji i randze >500. Druga – zawiera słownictwo *elementarne* o randze >1000, trzecia zaś obejmuje tak zwane słownictwo *podstawowe* użyteczne w codziennej komunikacji o randze >1500. Liczebność poszczególnych list przedstawia się następująco:

- słownictwo minimum to około 1600 wyrazów,
- leksyka elementarna – 1300 wyrazów,
- leksyka podstawowa – 1700 słów.

W skład zestawień weszły wszystkie – tradycyjnie wyodrębniane – części mowy. Ich zasadniczy zrąb stanowią jednak wyrazy autosemantyczne z podstawową funkcją nazywania (zob. tabela 29).

Tabela 29. Udział części mowy na liście I haseł do słownika minimum H. Zgółkowej (1992)

RZECZOWNIKI	CZASOWNIKI	PRZYMIOTNIKI	PRZYŚŁÓWKI	LICZEBNIKI
46,2%	19,8%	11,8%	4,9%	3,6%
ZAIMKI	PARTYKUŁY	SPÓJNIKI	PRZYIMKI	WYKRZYKNIKI
3,5%	3,4%	2,9%	2,3%	1,5%

Źródło: Zgółkowa, 1992: 41.

Przygotowanie w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku list słownictwa było pierwszą, i jak dotąd jedyną, próbą przystosowania statystyczno-frekwencyjnych danych naukowych do nauczania polszczyzny jako języka obcego⁸. To one stanowią więc będą zasadnicze źródło ekscerpcji materiału do badań kompetencji leksykalnej. Argumentem przemawiającym za takim rozwiązaniem jest bowiem potwierdzona badaniami duża stabilność słownictwa najczęściej używanego.

3. Opracowanie list wyrazowych na potrzeby badań kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego jako obcego

3.1. Wydzielenie przedziałów częstości

Listy opracowane przez Halinę Zgółkową (1992) zawierają łącznie około 4600 najczęściej używanych wyrazów. Jest to więc zbiór wystarczający do przewidzianego zakresu badań⁹. Znajomość takiego zasobu słownictwa umożliwi bowiem uczącemu się samodzielność językową (poziom B2), otwierając przed nim możliwość posługiwania się językiem w miarę poprawnie oraz różnicowania sformułowań w celu uniknięcia powtórzeń (zob. ESOKJ, 2003: 101–102). Zapewnia mu również dostępność leksykalną około 87% przeciętnego tekstu (zob. tabela 22).

⁸ Miały się one stać punktem odniesienia zarówno dla nauczycieli organizujących proces kształcenia językowego, jak i dla autorów materiałów dydaktycznych. Na ich podstawie przygotowano jednakże jedynie pozycje leksykograficzne. Były to słowniki pedagogiczne: *Słownik minimum języka polskiego* Z. Kurzowej i H. Zgółkowej (1992), *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego* Z. Kurzowej (1999), *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* H. Zgółkowej (2008) oraz *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* H. Zgółkowej (2009). Autorzy materiałów dydaktycznych opierali się na listach sporadycznie, wielu nauczycieli zaś nie było świadomych ich istnienia. Zalecenia Komisji Ekspertów odnoszące się do nauczania słownictwa znalazły więc bardzo ograniczone zastosowanie w codziennej praktyce dydaktycznej w przeciwieństwie do wskazówek dotyczących zagadnień gramatycznych (np. kolejności wprowadzania przypadków) lub funkcji językowych.

⁹ Uczący się na poziomie B2 powinien opanować około 5000 wyrazów, na B1 – mniej więcej 3500 wyrazów; dla poziomów A1 i A2 natomiast powinno to być łącznie około 2000 słów (zob. Martyniuk, 1992; por. Milton, 2007b).

Listy Zgółkowej wymagały jednakże pewnego odświeżenia. Konieczność taką widziała ich autorka już w 1992 roku, pisząc:

Godzi się odnotować również synchroniczną ograniczoność przedstawionych propozycji. Są one opracowane dla polszczyzny dzisiejszej, używanej w latach sześćdziesiątych – osiemdziesiątych naszego stulecia. Ponieważ zaś słownictwo wykazuje stosunkowo dużą dynamikę zmienności historycznej, konieczne jest niewątpliwie modyfikowanie zwłaszcza proponowanych list wraz ze zmianami dotyczącymi zasobu i frekwencji haseł występujących na tych listach (Zgółkowa, 1992: 63).

Modyfikacja list została dokonana na drodze zestawienia zawartych na nich wyrazów ze słowami znajdującymi się:

- w opracowaniach frekwencyjnych przygotowanych przez pracowników Instytutu Podstaw Informatyki PAN na podstawie Korpusu Języka Polskiego¹⁰ – kryterium frekwencji,
 - w *Podstawowym słowniku języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* Zgółkowej (2008) – kryterium frekwencji,
 - w *Słowniku minimum języka polskiego* tej samej autorki (2009) – kryterium frekwencji i potrzeb,
 - na listach słownictwa tematycznego Cygal-Krupy (1986) – kryterium potrzeb.
- Neutralność stylistyczną wyrazów weryfikowano, posiłkując się listami leksyki wspólnej różnym odmianom polszczyzny (zob. Markowski, 1992).

Przeprowadzona operacja umożliwiła włączenie do zestawień nowych słów, które weszły ostatnio do polszczyzny (np. *sms*, *bankomat*, *Internet* itp.).

Wersja pierwotna materiałów frekwencyjnych składała się z trzech list o różnej liczebności zawierających wyrazy o podobnej częstości występowania oraz użyteczności komunikacyjnej. Na potrzeby badań konieczne było jednakże wydzielenie przedziałów o równej liczebności. Rozwiązanie takie umożliwiła bowiem tworzenie jednostek testu o wyraźnie zbliżonych parametrach trudności, pozwala też prowadzić analizy o charakterze porównawczym, gdyż jest ono powszechnie stosowane w dydaktyce języków światowych. Jest również bardziej przyjazne dla potencjalnych użytkowników – badaczy, nauczycieli języka, autorów podręczników, a także dla samych uczących się.

3.2. Organizacja list wyrazowych

3.2.1. Rodzina wyrazów

Materiał leksykalny wyróżniony na podstawie kryterium częstości występowania wymagał nie tylko „odświeżenia”, uzupełnienia i innego podziału. Konieczne było także jego inne wewnętrzne uporządkowanie.

Proces nauczania/uczenia się słownictwa nie zachodzi w próżni. Jest on powiązany z rozwijaniem innych kompetencji, w szczególności zaś – gramatycznej.

¹⁰ Sieciowa wersja Narodowego Korpusu Języka Polskiego PWN liczy 40 milionów słów. Składa się z fragmentów 386 różnych książek, 977 numerów 185 różnych gazet i czasopism, 84 nagranych rozmów, 207 stron internetowych oraz kilkuset ulotek reklamowych.

Systemowe opanowywanie przez uczących się form i funkcji wyrazów oraz stopniowe nabywanie umiejętności tworzenia derywatów¹¹ przyczynia się bowiem znacząco do powiększenia ich zasobu słownikowego. Poznając czasowniki w tak zwanych parach aspektowych (np. *kupić – kupować, robić – zrobić, pisać – napisać*), zaznajamiając się ze sposobami tworzenia przysłówków od przymiotników (np. *piękny – pięknie, mokry – mokro*), rzeczowników od czasowników (np. *malować – malowanie, czytać – czytanie*), opanowują słowa, które niejednokrotnie należą do innych przedziałów częstości¹².

Próby uwzględnienia tego zjawiska przy opracowywaniu list wyrazowych opartych na kryterium frekwencji dokonali Bauer i Nation (1993), wprowadzając termin *rodzina wyrazów*. W ich ujęciu to:

(...) grupa wyrazów wraz z ich wszystkimi formami fleksyjnymi i derywatami, które mogą być rozumiane bez konieczności uczenia się ich osobno (Bauer, Nation, 1993: 355).

Budując rodziny wyrazów na użytek nauczania, badacze ci wzięli pod uwagę cztery czynniki:

- frekwencję formantów słowotwórczych,
- ich regularność,
- produktywność,
- przewidywalność.

Wielkość poszczególnych rodzin jest więc z założenia różna. Poziom pierwszy (I), najbardziej podstawowy, tworzy określony wyraz; drugi (II) – wyraz wraz ze wszystkimi formami fleksyjnymi. Na poziomie trzecim (III) pojawiają się pierwsze regularne formacje słowotwórcze, czyli takie, przy których tworzeniu nie dochodzi do żadnych alternacji w obrębie podstawy (np. *Jew – Jewish, nice – nicely, read – readable*). Na poziomie czwartym (IV) notowane są derywaty częste i regularne względem zapisu; na piątym (V) – regularne, lecz o niewysokiej frekwencji oraz wszystkie nieregularne formacje rodzimego pochodzenia; ostatni zaś (VI) – te, które mają rodowód grecki lub łaciński.

Koncepcja Bauera i Nationa zyskała dużą popularność. Listy kompilowane tak zwaną techniką rodzin wyrazów (zob. tabela 30) znalazły zastosowanie nie tylko w badaniach kompetencji słownikowej i pamięci leksykalnej uczących się¹³, lecz również w analizach obciążenia słownikowego tekstów (*vocabulary load*) oraz w codziennej praktyce dydaktycznej (Schmitt, Zimmerman, 2002).

¹¹ Katalogi zagadnień gramatycznych dla poszczególnych poziomów zaawansowania zostały bardzo szczegółowo opracowane (zob. Martyniuk, 2004; *Standardy wymagań...*, 2003; *Programy...*, (w druku).

¹² Na listach frekwencyjnych poszczególne człony par aspektowych, przymiotniki i przysłówki odprzymiotnikowe są odnotowywane zgodnie z ich częstością pojawiania się w korpusie tekstów. Wśród 200 najczęściej używanych wyrazów jest zarówno forma niedokonana czasownika *robić*, jak i dokonana *zrobić*. Do tego przedziału częstości należy jednakże tylko człon dokonany pary *dawać – dać*. Jest tam także notowany przymiotnik *duży*, ale brakuje przysłówka *dużo* itp.

¹³ Słowa należące do jednej rodziny wyrazów są przechowywane w umyśle razem (zob. Bertram i in., 2000).

Tabela 30. Fragmenty listy frekwencyjnej obejmującej rodzinę wyrazów A. Coxheada (1998)

alternative	philosophy	reluctance
alternatively	philosopher	<i>reluctant</i>
alternatives	philosophers	reluctantly
circumstance	philosophical	tense
circumstances	philosophically	<i>tension</i>
comment	philosophies	tensely
commentaries	philosophise/ze	tenser
commentary	philosophised/zed	tensest
commentator	philosophises/zes	tensions
commentators	philosophizing/zing	
commented	physical	
commenting	physically	
comments		

Źródło: Coxhead, 1998.

Zdaniem Laufer i Nationa, operowanie listami opartymi na rodzinach wyrazów, a nie na pojedynczych leksemach, daje pełniejszy obraz

(...) bogactwa leksykalnego, gdyż wiadomo, co liczy się jako słowo. To z kolei oddaje sposób, w jaki uczący się je widzą (...) nie mają oni bowiem żadnych trudności z postrzeganiem związków łączących wyrazy *happy*, *happiness*, *happyish*, *happily* oraz *unhappy* (Laufer, Nation, 1995: 312).

Wydaje się, że stanowisko Laufer i Nationa cechuje nadmierny optymizm, który trudno podzielać, zwłaszcza w odniesieniu do języka fleksyjnego, jakim jest polszczyzna. Powodów po temu jest wiele. Trzy z nich jednakże mają znaczenie decydujące.

Ze względu na regularność oraz frekwencję inna jest rozpoznawalność form fleksyjnych, a inna formacji słowotwórczych. W obrębie fleksji każdemu leksemowi przypisany jest pewien zestaw końcówek, za pomocą którego tworzy się poszczególne formy wyrazowe. Regularne procesy słowotwórcze są natomiast nieliczne. Kategorie derywacyjne nie stanowią bowiem „zbioru zamkniętego, pojawiają się fakultatywnie wewnątrz klas gramatycznych, a ich zasięg jest fragmentaryczny i nieprzewidywalny¹⁴. Rzadko również mają wypełniony paradygmat” (Rabiega-Wiśniewska, 2008: 43). Reguły ich tworzenia są więc mniej przejrzyste, mniej czytelne (zob. Schmitt, Zimmerman 2002: 147), w związku z czym uczący się często muszą dokonywać wyborów jednostkowo (por. *głupi* – *głupiec*, *mądry* – *mądrala*, *czysty* – *czyścioch*, *brudny* – *brudas*), a nie, jak w wypadku kategorii morfologicznych, systemowo (np. *film* – *filmie*, *sklep* – *sklepie*). Co więcej, ta sama funkcja słowotwórcza może być wyrażana za pomocą różnych formantów, określony formant może zaś mieć wiele różnych funkcji (strukturalnych, znaczeniowych i ekspresywnych) w zależności od wyrazu, w którym występuje. Wszystko to sprawia, że uczą-

¹⁴ W podręcznikach zaś częściej można znaleźć opis budowy istniejących wyrazów niż wskazówki, jak samodzielnie tworzyć nowe słowa.

cemu się łatwiej rozpoznawać jednostki w ich formach fleksyjnych¹⁵. Uczący się języka polskiego cudzoziemcy, znając znaczenie wyrazu *adres*, są w stanie rozpoznać je w formach *adresu*, *adresie*, *adresem* itp. Mogą je także rozpoznać w formach czasownika *adresować*. Nie można jednak zakładać, że w izolowanym zdaniu, takim jak: *Jan Nowak jest adresatem tego listu*, znaczenie rzeczownika *adresat* będzie dla nich w pełni zrozumiałe. Brak znajomości formantu słowotwórczego uniemożliwia im bowiem trafne określenie znaczenia derywatu utworzonego od znajomego skądinąd słowa¹⁶. Równie trudno im dostrzec powiązania znaczeniowe między takimi parami wyrazów, jak na przykład *wieś* – *wiejski*, *zły* – *złość*, *ściana* – *ścienny*, *biały* – *bielić*, ze względu na alternacje pojawiające w obrębie podstawy.

Zjawisko odczytania z kontekstu znaczenia i/lub funkcji danego wyrazu lub dochodzenia do znaczenia słowa na drodze analizy jego budowy, łączliwości itp. (zob. Chodkiewicz, 2000: 64-67) jest dobrze znane w glottodydaktyce i nosi miano inferencji leksykalnej. Sprawność rozpoznawania znaczeń zarówno w formach fleksyjnych, jak i formacjach słowotwórczych jest jednak w dużej mierze uzależniona od poziomu zaawansowania językowego uczących się. Osoba słabo znająca język (poziom A1, A2), zobaczywszy w tekście formy *adresowałby*, *zaadresowany*, *adresat*, *adresowany*, może prawidłowo wysnuć wniosek, że są one powiązane z rzeczownikiem *adres*, nie będzie jednak w stanie określić, jaką funkcję formy te pełnią w strukturze zdania. Osobom dobrze znającym język natomiast żadna z nich nie powinna sprawić trudności.

Nie można także zakładać, że znajomość konkretnego wyrazu należącego do danej rodziny przekłada się na znajomość i umiejętność posługiwania się pozostałymi jednostkami tworzącymi jej strukturę. Innymi słowy, nie można oczekiwać, że uczący się będą umieli samodzielnie tworzyć nieznane sobie formy oraz poprawnie się nimi posługiwać (zob. Vermeer, 2004; Bogaards, 2001; Schmitt, Zimmerman, 2002; Witalisz, 2007). Założenie takie nie jest słuszne nawet w odniesieniu do rodzimych użytkowników. Helena Synowiec (1985) wyraźnie podkreśla, że umiejętności tworzenia derywatów, rozpoznawania ich znaczenia oraz posługiwania się nimi trzeba uczyć, gdyż nie jest ona immanentną cechą kompetencji językowej.

Z powyższych rozważań wynika, że termin „rodzina wyrazów”, z którego ze względu na jego oczywiste walory warto uczynić jednostkę nauczania i testowania, musi zostać jednoznacznie i precyzyjnie zdefiniowany na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Trzeba również określić zasady tworzenia rodzin, a przez to – ich wielkość, strukturę oraz sposób ich wykorzystania do porządkowania materiału list frekwencyjnych.

¹⁵ Choć i tu mogą pojawić się rozmaite osobliwości. Dla większości uczących się języka polskiego na niższych poziomach zaawansowania forma *piesi* jest regularną formą mianownika liczby mnogiej słowa *pies*, a nie mianownikiem liczby pojedynczej rzeczownika *pieszy*; forma miejscownika (*o*) *cieście* nie ma nic wspólnego z mianownikiem *ciasto*. Nawet ci bardzo zaawansowani nie zawsze rozpoznają w *tchu* rzeczownik *dech*, a w formie *tnę* – czasownik *ciąć*.

¹⁶ Dla części uczących się *adresat* to osoba, która *adresuje*.

3.2.2. Grona wyrazowe

W polskim językoznawstwie ogólnym termin *rodzina wyrazów* odnosi się do grupy słów wywodzących się (pochodzących) od wspólnego rdzenia (*Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, 1978).

O przynależności do rodziny decyduje wyłącznie czynnik formalny. Liczebność poszczególnych rodzin jest bardzo zróżnicowana – niektóre zawierają kilka, inne po kilkanaście lub nawet kilkadziesiąt wyrazów, status wszystkich członków jest zaś zawsze taki sam. *Rodzina wyrazów* w ujęciu językoznawczym jest więc tworem jednopoziomowym, o luźnej strukturze wewnętrznej. Z punktu widzenia dydaktyki języka, w której dobór i uporządkowanie treści nauczania są równie ważne, jest to zatem pojęcie zbyt ogólne, nieprzystające do potrzeb.

Dużo bardziej precyzyjna jest definicja terminu pokrewnego, czyli *gniazda słowotwórczego*. Gniazdo takie tworzy

(...) grupa wyrazów, między którymi zachodzi stosunek motywacji: pośredniej, bezpośredniej lub wzajemnej (...). Między wszystkimi wyrazami należącymi do jednego gniazda słowotwórczego istnieje sieć hierarchicznie uporządkowanych związków słowotwórczych. Jądro gniazda stanowią formacje pierwszego stopnia, bezpośrednio motywowane przez wyraz niemotywowany stanowiący ośrodek danego gniazda. Wyrazy bezpośrednio motywowane przez formacje I stopnia są formacjami II stopnia. Gniazdo może zawierać także formacje III stopnia (i wyższe). Między wszystkimi formacjami II stopnia (i wyższymi) zachodzi stosunek motywacji pośredniej. Między wszystkimi formacjami tego samego stopnia istnieje stosunek motywacji wzajemnej, szczególnie ściśle w przypadku wyrazów bezpośrednio motywowanych przez ten sam wyraz (*Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, 1978: 101–102).

Gniazda słowotwórcze tworzą nieraz układy bardzo rozbudowane, z wewnętrzną hierarchią, w których poza linearnymi związkami między derywatami tworzącymi łańcuchy (albo szeregi) słowotwórcze istnieją jeszcze pionowe powiązania w obrębie derywatów znajdujących się na tym samym szczeblu (...) derywacji (Nagórko, 1998: 213).

Kryterium organizujące wewnętrzną strukturę gniazd słowotwórczych stanowią zazwyczaj wskaźniki formalne. Ich zastosowanie sprawia, że obraz systemu derywacyjnego cechuje większa regularność i powtarzalność typów (Skarżyński, 1989: 8). Wszystkie elementy gniazda są porządkowane zgodnie z relacjami motywacyjnymi i skupione wokół tego, „który jest słowotwórczo niemotywowany, ale – który sam w sposób bezpośredni lub pośredni motywuje wszystkie pozostałe” (Skarżyński, 1989: 5). Ustala się także zazwyczaj ogólny porządek podawania formacji słowotwórczych dla wszystkich stopni pochodności. W *Małym słowniku słowotwórczym języka polskiego dla cudzoziemców* Mirosława Skarżyńskiego (1989) są to: rzeczownik, przymiotnik, czasownik, rzeczownik złożony, przymiotnik złożony, przysłówki (zob. tabela 31).

Tabela 31. Gniazda słowotwórcze wyrazów *mierzyć*, *prezent*, *pies*, *program* M. Skarżyńskiego (1989)

m i e r z y ć miara miarowy miarowo przymierzyć przymierzać przymiarka zmierzyć	p r e z e n t prezencik	p i e s piesek pieseczek piesio psina psinka psiak psiątko psisko psiarz psiarnia psi pieski	p r o g r a m programista programistka programowy programowość programowo bezprogramowy nadprogramowy nadprogramowo programować zaprogramować
--	----------------------------	--	---

Źródło: Skarżyński, 1989: 160, 202–203, 220–221.

Organizacja gniazda oparta na czynniku formalnym, którego celem jest opis zjawisk językowych, nie pozwala jednak stwierdzić, z którymi derywatami uczący się powinni się zapoznać w pierwszej kolejności¹⁷.

Rozwiązaniem tej kwestii może być spojrzenie na gniazda słowotwórcze przez pryzmat dydaktyki języka, uwzględniające zjawisko paralelności nauczania/opanowywania gramatyki i leksyki. Czynnikiem precyzującym ich strukturę może się stać wówczas poziom wiedzy gramatycznej oczekiwanej od uczących się na kolejnych etapach kształcenia językowego.

Ze względu na to, że w proces dydaktyczny wpisana jest progresja, struktura gniazda musi mieć charakter kumulatywny, a nie statyczny. I tak przykładowo, początkowo (dla poziomu A1, A2, B1) gniazda słowotwórcze rzeczowników muszą być jednoelementowe i obejmować tylko rzeczownik podstawowy wraz z jego formami fleksyjnymi, czyli na przykład *pies*. Na kolejnym etapie (poziomie B2) w ich strukturze, oprócz wyrazu podstawowego, powinny się znaleźć także niektóre formy deminutywne¹⁸ – *piesek*, *pieseczek* (wraz z pełną charakterystyką fleksyjną) oraz *nomina loci*, *psiarnia*; następnie (poziom C1) – do struktury gniazd mogą zostać włączone: przymiotniki odrzeczownikowe – *psi*, zgrubienia – *psisko*, nazwy istot młodych – *psiak*, *psiątko*. Dopiero na etapie końcowym pojawi się w nich większość formacji słowotwórczych. Gniazda czasowników początkowo także muszą być jed-

¹⁷ Badacze porządkują zazwyczaj typy słowotwórcze według stopni ich produktywności, czyli zdolności do brania udziału w formowaniu struktur derywacyjnych. Za produktywne uważają te procesy derywacyjne, które prowadzą do częstego formowania nowych leksemów. Częstość natomiast wyrażają liczbą derywatów o danym wykładniku formalnym. Podkreślają również, że liczba formacji nie wiąże się bezpośrednio z produktywnością – istnieją bowiem produktywne wykładniki derywacyjne reprezentowane w słowniku przez nieliczne leksemy. Są także wykładniki derywacyjne, które tworzą liczne zbiory, ale już nie produktywne modele (zob. Grzegorzcykowska, 1979).

¹⁸ Tworzone za pomocą sufiksów -ek, -yk, -ik, -eczek, -iczek, -yczek.

noelementowe – *mierzyć* (poziom A1) i obejmować formy fleksyjne czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego; następnie pojawią się w nich człony dokonane (lub niedokonane) – *zmierzyć* (A2, B1); w dalszej kolejności do ich struktury włączone zostaną rzeczowniki odczasownikowe, *miara* (B2). Na etapie ostatnim, podobnie jak w przypadku rzeczowników, będą już miały pełną strukturę (zob. tabela 32).

Tabela 32. Planowana struktura dydaktycznych gniazd słowotwórczych

POZIOM	STOPIEŃ ZAAWANSOWANIA	ELEMENTY STRUKTURY GNIAZDA	
		PIES	MIERZYĆ
I	A1	<i>pies</i>	<i>mierzyć</i>
	A2, B1	<i>pies</i>	<i>mierzyć</i> <i>przymierzyć</i>
II	B2	<i>pies</i> <i>piesek</i> <i>pieseczek</i>	<i>mierzyć</i> <i>miara</i> <i>przymierzyć</i>
III	C1	<i>pies</i> <i>piesek</i> <i>pieseczek</i> <i>psiak</i> <i>psiątko</i> <i>psisko</i> <i>psiarz</i> <i>psiarnia</i> <i>psi</i>	<i>mierzyć</i> <i>miara</i> <i>miarowy</i> <i>miarowo</i> <i>przymierzyć</i> <i>przymierzać</i> <i>przymiarka</i> <i>zmierzyć</i>
IV	C2	<i>pies</i> <i>piesek</i> <i>pieseczek</i> <i>piesio</i> <i>psina</i> <i>psiak</i> <i>psiątko</i> <i>psisko</i> <i>psiarz</i> <i>psiarnia</i> <i>psi</i> <i>pieski</i>	<i>mierzyć</i> <i>miara</i> <i>miarowy</i> <i>miarowo</i> <i>przymierzyć</i> <i>przymierzać</i> <i>przymiarka</i> <i>zmierzyć</i>

Źródło: opracowanie własne.

Taki sposób organizacji gniazda słowotwórczego wiązałby się jednak z koniecznością jego ponownego zdefiniowania na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej. Redefiniowanie pojęć funkcjonujących w jednej dziedzinie w ramach drugiej nie

jest jednakże rozwiązaniem właściwym. Językoznawstwo teoretyczne i stosowane mają zbyt wiele wspólnego, by posługiwać się tymi samymi terminami w różnych znaczeniach. Zamiast więc redefiniować termin *gniazdo słowotwórcze*, którego znaczenie jest ustalone i jednoznacznie rozumiane, proponuje się wprowadzenie nowego określenia – **grono wyrazowe**.

Grono wyrazowe tworzy wyraz bazowy, tak zwany trzon, wraz z formami fleksyjnymi, w przypadku, gdy jest on wyrazem odmiennym; do grona należą także słowa mające wspólny rdzeń z wyrazem bazowym, wraz z formami fleksyjnymi, jeśli jest wyrazem odmiennym. Wielkość poszczególnych gron, zarówno w wymiarze fleksyjnym, jak i słowotwórczym, nie jest stała i zmienia się w zależności od poziomu wiedzy gramatycznej oczekiwanej od uczących się na danym etapie kształcenia językowego.

4. Organizacja list techniką gron wyrazowych

Materiał z list frekwencyjnych został uporządkowany techniką gron wyrazowych¹⁹. Wielkość poszczególnych gron (zob. tabele 34 a–34f) została ustalona na podstawie programu gramatycznego zawartego w standaryzowanych programach nauczania (zob. m.in. Martyniuk, 2004) oraz *Standardach wymagań egzaminacyjnych* Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (2003).

Ponieważ na najniższym poziomie zaawansowania, A1, od uczących się języka oczekuje się opanowania około 1000 wyrazów, wielkość gron wyrazowych przedziału I (1–1000) wyznacza zakres zagadnień gramatycznych dla tego poziomu. Wielkość gron przedziału II (1001–2000) określona jest zakresem zagadnień dla poziomu A2 oraz, częściowo, B1, a wielkość gron przedziału III (2001–3000) wyznacza zakres zagadnień gramatycznych przewidzianych dla poziomu B2.

W rezultacie kolejne przedziały częstości (I, II i III) obejmujące taką samą liczbę gron wyrazowych różnią się liczbą wyrazów. W pierwszym znajduje się ich około 1200, w drugim i trzecim – po 2300 (zob. tabela 33).

Tabela 33. Liczebność wyrazów w poszczególnych przedziałach gron wyrazowych

PRZEDZIAŁY	FREKWENCJA	LICZBA WYRAZÓW W PRZEDZIALE	LICZEBNOŚĆ SKUMULOWANA
I	1– 1000	1200	1200
II	1001– 2000	2300	3500
III	2001–3000	2300	5800

Źródło: opracowanie własne.

¹⁹ Listy, które są integralną częścią publikacji, znajdują się na płycie CD.

Tabela 34a. Wielkość gron wyrazowych dla poziomu A1

POZIOM A1	
R z e c z o w n i k i	
wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną obejmującą w liczbie pojedynczej formy mianownika, dopełniacza, biernika, narzędnika, miejscownika, a w liczbie mnogiej formy mianownika rodzaju niemęskoosobowego, narzędnika oraz miejscownika; nazwy niektórych mieszkańców krajów tworzone od nazw krajów (funkcjonalnie)	
Z a i m k i	
osobowe	wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną z wyłączeniem celownika
wskazujące	wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną obejmującą w liczbie pojedynczej formy mianownika, dopełniacza, biernika, narzędnika, miejscownika, a w liczbie mnogiej formy mianownika rodzaju niemęskoosobowego, narzędnika oraz miejscownika
dzierżawcze	wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną, obejmującą w liczbie pojedynczej formy mianownika, dopełniacza, biernika, narzędnika, miejscownika, a w liczbie mnogiej formy mianownika rodzaju niemęskoosobowego, narzędnika oraz miejscownika
pytajne	<i>kto? co?</i> w mianowniku, dopełniaczu, bierniku, narzędniku, miejscowniku; <i>jaki? jaka? jakie?</i> w liczbie pojedynczej (w mianowniku, dopełniaczu, bierniku, narzędniku, miejscowniku) i mnogiej (w mianowniku rodzaju niemęskoosobowego, narzędniku, miejscowniku); <i>który? która? które?</i> oraz <i>czyj? czyja? czyje?</i> w mianowniku liczby pojedynczej i w mianowniku liczby mnogiej rodzaju niemęskoosobowego
C z a s o w n i k i	
formy dokonane lub niedokonane, wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną, lecz bez form trybu warunkowego, rozkazującego i bez form imiesłówów przysłówkowych i przymiotnikowych oraz bez form nieosobowych	
P r z y m i o t n i k i	
wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną obejmującą w liczbie pojedynczej formy mianownika, dopełniacza, biernika, narzędnika, miejscownika, a w liczbie mnogiej – mianownika rodzaju niemęskoosobowego, narzędnika, miejscownika; przymiotniki tworzone od niektórych nazw krajów (funkcjonalnie)	
L i c z e b n i k i	
główne	forma mianownika liczby pojedynczej (bez form męskoosobowych)
porządkowe	wraz z odmianą przymiotnikową obejmującą w liczbie pojedynczej formy mianownika, dopełniacza, biernika, narzędnika, miejscownika, a w liczbie mnogiej – mianownika rodzaju niemęskoosobowego, narzędnika, miejscownika
P r z y s ł ó w k i	
P a r t y k u ł y	
S p ó j n i k i	
P r z y i m k i	
W y k r z y k n i k i	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 34b. Wielkość gron wyrazowych dla poziomu A2

POZIOM A2	
R z e c z o w n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną	
Z a i m k i	
osobowe	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
wskazujące	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
dzierżawcze	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
pytajne	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
C z a s o w n i k i	
formy dokonane i niedokonane, wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną, lecz bez form imiesłowów przysłówkowych i przymiotnikowych; formy nieosobowe tylko w czasie teraźniejszym w trybie oznajmującym	
P r z y m i o t n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną przymiotniki odrzeczownikowe tworzone od nazw krajów derywaty stopnia wyższego i najwyższego	
L i c z e b n i k i	
główne	forma mianownika liczby pojedynczej (bez form męskoosobowych)
porządkowe	wraz z pełną odmianą przymiotnikową
P r z y s ł ó w k i	
derywaty stopnia wyższego i najwyższego	
P a r t y k u ł y	
S p ó j n i k i	
P r z y i m k i	
W y k r z y k n i k i	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 34c. Wielkość gron wyrazowych dla poziomu B1

POZIOM B1	
R z e c z o w n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną	
Z a i m k i	
osobowe	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
wskazujące	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
dzierżawcze	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
pytajne	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
C z a s o w n i k i	
formy dokonane i niedokonane, wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną, lecz bez form imiesłowów przysłówkowych i przymiotnikowych; formy nieosobowe tylko w czasie teraźniejszym, w trybie oznajmującym	
P r z y m i o t n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną przymiotniki odrzeczownikowe tworzone od nazw krajów derywaty stopnia wyższego i najwyższego	
L i c z e b n i k i	
główne	wraz z formami liczby pojedynczej wszystkich przypadków
porządkowe	wraz z pełną odmianą przymiotnikową
P r z y s ł ó w k i	
derywaty stopnia wyższego i najwyższego	
P a r t y k u ł y	
S p ó j n i k i	
P r z y i m k i	
W y k r z y k n i k i	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 34d. Wielkość gron wyrazowych dla poziomu B2

POZIOM B2	
R z e c z o w n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną derywaty odrzeczownikowe – nazwy żeńskie od męskich wykonawców zawodów wraz z formami uzyskującymi żeńskość przez zmianę rodzaju gramatycznego (typu redaktor, premier itp.)* nazwy miejsc deminutywa derywaty odczasownikowe – nazwy czynności derywaty odprzymiotnikowe – nazwy cech abstrakcyjnych derywaty odliczebnikowe	
Z a i m k i	
osobowe	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
wskazujące	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
dzierżawcze	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
pytajne	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
C z a s o w n i k i	
formy dokonane i niedokonane wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną	
P r z y m i o t n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną derywaty stopnia wyższego i najwyższego derywaty negacyjne nie- derywaty odrzeczownikowe	
L i c z e b n i k i	
główne	wraz z pełną charakterystyką fleksyjną
porządkowe	wraz z pełną odmianą przymiotnikową
P r z y s ł ó w k i	
derywaty stopnia wyższego i najwyższego derywaty negacyjne nie-	
P a r t y k u ł y	
S p ó j n i k i	
P r z y i m k i	
W y k r z y k n i k i	

*Zmianę charakterystyki fleksyjnej można traktować jako pewien typ formantu słowotwórczego paradygmatycznego (Grzegorzczukowa, Puzynina, 1999: 422).

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 34e. Wielkość gron wyrazowych dla poziomu C1

POZIOM C1	
R z e c z o w n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną derywaty odrzeczownikowe – nazwy żeńskie od męskich wykonawców zawodów deminutywa, odobiektowe nazwy subiektów, nazwy miejsc, nazwy augmentatywne, nazwy istot młodych derywaty odczasownikowe – nazwy czynności, nazwy narzędzi derywaty odprzymiotnikowe – nazwy cech abstrakcyjnych derywaty odprzymiotnikowe – <i>nomina essendi</i> derywaty odrzeczownikowe powstające przez afiksację derywaty odliczebnikowe derywaty od wyrażen przyimkowych złożenia skrótowce	
Z a i m k i	
osobowe	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
wskazujące	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
dzierżawcze	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
pytajne	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
C z a s o w n i k i	
formy dokonane i niedokonane, wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną; derywaty odczasownikowe (prefiksacja); derywaty odrzeczownikowe	
P r z y m i o t n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną derywaty stopnia wyższego i najwyższego derywaty odprzymiotnikowe -o, -e derywaty odprzymiotnikowe (afiksacja) derywaty negacyjne nie- derywaty odrzeczownikowe derywaty odrzeczownikowe współpodstawne derywaty odczasownikowe derywaty od wyrażen przyimkowych przymiotniki złożone	
L i c z e b n i k i	
główne	wraz z pełną charakterystyką fleksyjną
porządkowe	wraz z pełną odmianą przymiotnikową
zbiorowe	wraz z pełną charakterystyką fleksyjną
P r z y s t ó w k i	
derywaty stopnia wyższego i najwyższego derywaty negacyjne nie-	
P a r t y k u ł y	
S p ó j n i k i	
P r z y i m k i	
W y k r z y k n i k i	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 34f. Wielkość gron wyrazowych dla poziomu C2

POZIOM C2	
R z e c z o w n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną derywaty odrzeczownikowe – nazwy żeńskie od męskich wykonawców zawodów deminutywa, odobiektowe nazwy subiektów, nazwy miejsc, nazwy augmentatywne, nazwy istot młodych derywaty odczasownikowe – nazwy czynności, nazwy narzędzi derywaty odprzymiotnikowe – nazwy cech abstrakcyjnych derywaty odprzymiotnikowe – <i>nomina essendi</i> derywaty odrzeczownikowe powstające przez afiksację derywaty odliczebnikowe derywaty od wyrażen przyimkowych złożenia skrótowce	
Z a i m k i	
osobowe	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
wskazujące	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
dzierżawcze	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
pytajne	wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną
C z a s o w n i k i	
formy dokonane i niedokonane, wraz z przypisaną im charakterystyką fleksyjną derywaty odczasownikowe (prefiksacja) derywaty odrzeczownikowe	
P r z y m i o t n i k i	
wraz z przypisaną im pełną charakterystyką fleksyjną derywaty stopnia wyższego i najwyższego derywaty odprzymiotnikowe (afiksacja) derywaty negacyjne nie- derywaty odrzeczownikowe derywaty odrzeczownikowe współpodstawne derywaty odczasownikowe derywaty od wyrażen przyimkowych przymiotniki złożone	
L i c z e b n i k i	
główne	wraz z pełną charakterystyką fleksyjną
porządkowe	wraz z pełną odmianą przymiotnikową
zbiorowe	wraz z pełną charakterystyką fleksyjną
P r z y s ł ó w k i	
derywaty stopnia wyższego i najwyższego derywaty negacyjne nie-	
P a r t y k u ł y	
S p ó j n i k i	
P r z y i m k i	
W y k r z y k n i k i	

Źródło: opracowanie własne.

Wyrazami bazowymi list uporządkowanych techniką gron wyrazowych są rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, zaimki, przymyki, partykuły i spójniki. Na listach nie znalazły się liczebniki oraz wykrzykniki; nie ma na nich także rzeczowników będących nazwami własnymi ani przymiotników derywowanych od nazw własnych (zob. Zgólkowa, 1992). Nie zostały również uwzględnione derywaty stopnia wyższego i najwyższego przymiotników i przysłówków. „Charakter informacji niezbędnych dla rozumienia tych form jest na tyle regularny i powtarzalny, że obciążanie nią słownika byłoby nieopłacalne” (Nagórko, 1998: 148). Jako osobne hasła sporadycznie pojawiają się przysłówki²⁰, gdyż w większości są one regularnymi derywatami odprzymiotnikowymi (Cygal-Krupa, 1990: 46). Na listach znaleźć można natomiast niektóre imiesłowy przymiotnikowe oraz nazwy czynności (derywaty odczasownikowe, które cechuje pełna niemalże kategoriałność). Ich włączenie wymusiła wysoka frekwencja tekstowa. Formy te powinny być więc opanowane przez uczących się leksykalnie na długo przed ich prezentacją systemową.

Grona, podobnie jak gniazda słowotwórcze, mają charakterystyczny układ schodkowy wzorowany na *Małym słowniku słowotwórczym języka polskiego dla cudzoziemców* (Skarżyński, 1989) oraz *Słowniku gniazd słowotwórczych współczesnego języka polskiego* (2001–2004)²¹. Wyraz najbardziej przesunięty w lewo – to trzon motywujący bezpośrednio „schocki” usytuowane na prawo od niego (oznaczane pionową kreską), a pośrednio całą resztę. Inaczej jednak niż w przypadku gniazd słowotwórczych, trzonem grona mogą być zarówno wyrazy niemotywowane, jak i motywowane słowotwórczo. Jeśli bowiem wyraz motywowany ma wyższą frekwencję lub został uznany za ważny z punktu widzenia potrzeb uczących się, to on właśnie pojawia się jako bazowy.

Formy hasłowe wyrazów bazowych to:

- dla rzeczowników – mianownik liczby pojedynczej²²,
- dla przymiotników – mianownik liczby pojedynczej rodzaju męskiego w stopniu równym,
- dla czasowników – bezokolicznik formy niedokonanej,
- dla przysłówków – stopień równy.

Ujęcie par aspektowych czasownika zostało oparte na pracy Waclawa Cockiewicz i Anny Matlak (1995), która powstała z myślą o cudzoziemcach uczących się języka polskiego jako obcego. Opracowanie to jest strukturalnym ujęciem systemu słowotwórczego polskiego czasownika, odzwierciedlającym potencjał słowotwórczy rdzenia werbalnego i jednocześnie ukazującym stosunki aspektowe (1995: 8–9). Na przygotowanych listach, inaczej niż w słowniku aspektowym, formą wyjściową grona jest zawsze forma imperfektywna²³. O takim rozwiązaniu

²⁰ Są one wyrazami bazowymi przede wszystkim na pierwszej liście.

²¹ Tom 1 – T. Vogelgesang (2001); tom 2 – pod red. H. Jadackiej (2001), tom 3 – pod red. M. Skarżyńskiego, tom 4 – M. Skarżyński (2004).

²² Dla rzeczowników nieposiadających liczby pojedynczej formą hasłową jest liczba mnoga.

²³ Podobnie postąpił A. Markowski (1992), kompilując listę wyrazów wspólnych różnym odmianom polszczyzny.

zadecydowały względy metodyczne – uczący się języka polskiego poznają czasowniki w parach, których pierwszy człon zwyczajowo stanowi forma niedokonana²⁴. Strzałka (→) jest znakiem relacji aspektu, pionowa kreska (|) natomiast – znakiem stosunku derywacji. Zwrotność czasownika pokazywana jest za pomocą zaimka *się* podanego w nawiasie, np. *myć (się)*, także jeśli pełni on funkcję wskazywania na wzajemność relacji, np. *bić (się)*. Bez nawiasu pojawia się on wówczas, gdy stanowi nieodłączny, funkcjonalnie pusty składnik leksemu czasownikowego, np. *bać się*, lub gdy pełni funkcję morfemu słowotwórczego (składnika morfemu słowotwórczego), np. *starzeć się*.

Ze względu na wieloznaczność oraz homonimie niektórych wyrazów bazowych konieczne było wprowadzenie do list definicji. Zostały one skonstruowane na podstawie *Podstawowego słownika języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* (Zgółkova, 2008) oraz *Słownika gniazd słowotwórczych współczesnego języka polskiego* (2001–2004).

5. Podsumowanie

Wydaje się, że tak uporządkowane grona wyrazowe mogą się stać docelowymi jednostkami nauczania leksyki na poszczególnych poziomach zaawansowania²⁵. W ich organizacji zostały bowiem uwzględnione obecne i bardzo istotne w procesie dydaktycznym powiązania między gramatyką a słownikiem.

Jednostką testowania jednakże musi pozostać wyraz, gdyż, w świetle przedstawionych wcześniej rozważań, nie sposób wiarygodnie wnioskować o znajomości jednych słów na podstawie opanowania innych²⁶ (zob. Witalisz, 2007). Badaniu poddawana więc będzie znajomość wyrazów wchodzących w skład gron, a nie znajomość gron jako takich. Dlatego też stwierdzenie, że słownik receptywny uczącego się obejmuje około 60% słownictwa z I przedziału częstości będzie oznaczać, że uczący się umie rozpoznać znaczenia około 720 wyrazów (60% z 1200), nie zaś, że legitymuje się receptywną znajomością 600 gron wyrazowych (60% z 1000) o zróżnicowanej liczebności.

²⁴ Artykułami hasłowymi słownika są więc w większości czasowniki niedokonane. Pojawia się w nim także pewna liczba artykułów z perfektywnymi formami wyjściowymi, które są zleksykalizowanymi, dziś już niemotywowanymi, diachronicznymi derywatami (Cockiewicz, Matlak, 1995: 9).

²⁵ Docelowy – znaczy tu „taki, który trzeba koniecznie opanować przed rozpoczęciem nauki na kolejnym poziomie”.

²⁶ Grono wyrazu *iść* na liście słownictwa bazowego obejmuje aż 13 leksemów, a choć wszystkie powinny zostać opanowane na poziomie A, taka sytuacja zachodzi rzadko.

VIII. NARZĘDZIE POMIARU

Pomiar dydaktyczny jest przyporządkowywaniem symboli (ocen) uczącym się w taki sposób, by relacje między symbolami odpowiadały relacjom między uczniami ze względu na określone osiągnięcia.

Bolesław Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia* (1999)

1. Struktura narzędzia pomiaru

Badania kompetencji leksykalnej miały charakter kompleksowy. Pierwsza część baterii testów sprawdzała receptywną znajomość leksyki na poziomie rozpoznania. Komponent drugi badał produktywne opanowanie słownictwa na poziomie użycia wspomaganego. Trzecim był zaś test plasujący, którego zadaniem było określenie poziomu znajomości języka uczących się (zob. aneks 1).

2. Test receptywnej znajomości słownictwa (TRS)

2.1. Budowa części badającej receptywną znajomość słownictwa

Część testu badająca receptywną znajomość słownictwa składała się z trzech subkomponentów. Pierwszy sprawdzał znajomość słownictwa minimum (przedział I – grona 1–1000), drugi – słownictwa elementarnego (przedział II – grona 1001–2000), trzeci – leksyki podstawowej (przedział III grona – 2001–3000).

Za najodpowiedniejsze do badania receptywnej znajomości słownictwa na poziomie rozpoznania uznano jednostki testu na dobieranie (zob. rozdział V/5.3), dlatego też w teście zastosowano schemat spopularyzowany przez Nationa¹ (1983, 1990, 2001), w którym zadaniem uczących się jest dopasowanie definicji do określonych wyrazów.

Procedura doboru materiału leksykalnego z list wyrazowych do badań została ściśle określona. Kwestią nadrzędną było zapewnienie reprezentatywności potencjalnym jednostkom testu zarówno w odniesieniu do przedziałów częstości, jak

¹ Podobnie jak B. McLaughlin (1989: 10), uważam, że badania procesu przyswajania/uczenia się języka drugiego/obcego powinny opierać się na osiągnięciach już znanych, dokonanych. Takie postępowanie skutkuje zazwyczaj szybszym rozwojem nowej dyscypliny, którą niewątpliwie jest glottodydaktyka polonistyczna.

i części mowy; pierwszy rodzaj przekłada się bezpośrednio na wielkość/długość testu, drugi – na jego strukturę wewnętrzną.

Reprezentatywność materiału wyjściowego testów kompetencji leksykalnej przygotowanych dla uczących się innych języków (zob. rozdział III) jest bardzo zróżnicowana i wynosi od kilku do kilkunastu wyrazów na każde 100, nie zawsze jednorodnie rozumianych, elementów listy². Nie zostały bowiem opracowane żadne wskaźniki ilościowe, nie istnieją również rozwiązania powszechnie uznane za modelowe. Znana jest jedynie pewna ogólna zależność – większy udział materiału list wyrazowych w zawartości testu podnosi poziom jego rzetelności, skutkuje jednakże wydłużeniem struktury, a przez to czasu realizacji zadań, obniżając jego praktyczność (zob. Niemierko, 1999).

Przy doborze materiału do testów kompetencji leksykalnej uczących się polskiego starano się zachować równowagę między oboma czynnikami, dlatego też w komponencie badającym poziom receptywnej znajomości słownictwa na każde 100 słów (nie gron) listy przypada jedno zadanie, czyli sześć wyrazów z trzema definicjami. Zapewnienie poszczególnym przedziałom listy takiego samego udziału w strukturze testu wiązało się z koniecznością zróżnicowania wielkości poszczególnych komponentów³. Liczba zadań kolejnych części testu jest więc pochodną wielkości listy wyrazowej, z której dokonywano ekscerpcji.

Badaniu podlegała znajomość treści znaczeniowej wyrazów autosemantycznych. Wyrazy synsemantyczne są jednostkami współznaczącymi, co sprawia, że, po pierwsze, trudniej poddają się testowaniu bezpośredniemu; po drugie zaś, ich definicje są z reguły bardzo złożone, nie tylko pod względem znaczeniowym, lecz także kognitywnym. Ilustrują to przykłady zaczerpnięte z *Podstawowego słownika języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* (Zgółkowa 2008: 32, 164, 267):

bo – rozpoczyna zdanie podrzędne przyczynowe

jaki – oznacza pytanie o jakość, cechę kogoś lub czegoś

na – wyraża lokalizację określonych obiektów tak, aby przylegały do jakiejś płaszczyzny lub innego obiektu

Wszystkie jednostki leksykalne wchodzące w skład poszczególnych zadań należą do tej samej części mowy, by uczący się, rozwiązując je, kierowali się znaczeniem wyrazu, a nie wskazówkami o charakterze gramatycznym.

Reprezentatywność poszczególnych części mowy w strukturze testu jest zgodna z frekwencją ich występowania w tekstach języka polskiego (zob. Zarębina, 1985; Zgółkowa 1992, 2008; Markowski, 1992). Około 43% zadań sprawdza znajomość rzeczowników, 35% – czasowników, 17% – przymiotników, najmniej zaś, bo jedynie około 5% – przysłówków.

² Są to pojedyncze wyrazy lub rodziny wyrazów.

³ Dla przypomnienia – wszystkie przedziały mają identyczną liczbę gron, liczba wyrazów jest w nich różna.

Definicje wyrazów przygotowane na potrzeby testu prezentują ich znaczenia podstawowe, czyli takie, które jako pierwsze nasuwają się przeciętnemu rodzimemu użytkownikowi po usłyszeniu słowa w izolacji (zob. Doroszewski, 1954). Ukazują „naiwno-zdroworozsądkowe widzenie świata odzwierciedlone w języku przeciętnego Polaka” (Markowski, 1992: 57). Poszczególne eksplikacje są zróżnicowane pod względem typologicznym. W niektórych treść znaczeniowa została przełożona na odpowiednie równoznaczne wyrażenie językowe (definicje wewnątrzjęzykowe), w innych zaś opisany jest desygnat, czyli fragment rzeczywistości pozajęzykowej, do której słowo odsyła (definicje zewnątrzjęzykowe). Pojawiają się w nich także wyjaśnienia o charakterze synonimicznym oraz zakresowym (zob. Przybylska, 2003). W eksplikacjach zrezygnowano z wszelkich informacji gramatycznych oraz odwołań do budowy słowotwórczej definiendum, by nie naprowadzać zdających na trop prawidłowego rozwiązania. Przy definiowaniu znaczeń przyjęto podstawowe zasady obowiązujące w leksykografii pedagogicznej⁴, zgodnie z którymi:

- w przypadku słownictwa minimum (przedział 1–1000) eksplikacje muszą być zbudowane z wyrazów należących do tego samego przedziału frekwencji co wyraz definiowany,
- w przypadku słownictwa elementarnego i podstawowego (przedziały 1001–2000 oraz 2001–3000) eksplikacje muszą być zbudowane z wyrazów należących do niższych przedziałów częstości niż wyraz definiowany,
- w przypadku pozostałego słownictwa eksplikacje muszą być zbudowane z wyrazów należących do specjalnie skonstruowanego metajęzyka opisu, którego elementy tworzą słowa o najwyższej frekwencji (zazwyczaj z przedziału 1–2000) (Seretny, 2007b).

Bardzo trudne okazało się w praktyce definiowanie jednostek badających znajomość leksyki należącej do najniższego przedziału (przedział gron 1–1000). Zarówno rodzimi użytkownicy języka, jak i cudzoziemcy biorący udział w badaniach pilotażowych, wskazywali na niejasność, zawiłość sformułowań, które powodowały, że w pierwszej części testu definiens był niejednokrotnie trudniejszy do rozpoznania niż definiendum⁵. Dlatego też w przypadku słownictwa minimum, przy zachowaniu reprezentatywności poszczególnych części mowy, zostały wykorzystane, pierwotnie niebrane pod uwagę, jednostki typu prawda/fałsz. Stwierdzenia sformułowano zgodnie z zaleceniami specjalistów od pomiaru dydaktycznego (zob. Niemierko, 1999), w ich strukturze znalazły się zaś wyrazy o podobnej frekwencji.

Do konstrukcji testu, poza kategorią *prawda* (P) – *fałsz* (F), wprowadzono także kategorię *nie rozumiem*, oznaczoną symbolem X. Daje ona uczącemu się możliwość

⁴ Jest to dział leksykografii ogólnej, zajmujący się przygotowaniem słowników dla uczących się języków obcych (zob. Seretny, 1998, 2007b).

⁵ Testy pilotażowe odbywały się w 2008 roku. Przeprowadzono je w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz, dzięki uprzejmości Dyrekcji, w Gimnazjum im. P. Michałowskiego w Krakowie. Wzięło w nich udział 275 osób – 200 obcokrajowców i 75 polskich nastolatków.

zasygnalizowania, że treść zdania nie jest dla niego na tyle jasna, by mógł udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Dzięki temu nie musi rozstrzygać o prawdziwości twierdzeń, których znaczenia nie rozumie⁶. Rodzaj oczekiwanej reakcji uczących się precyzuje instrukcja, której towarzyszy rozwiązanie przykładowe⁷:

Proszę zaznaczyć: P – jeśli zdanie jest prawdziwe
 F – jeśli nie jest prawdziwe
 X – jeśli nie rozumiesz zdania

Proszę nie zostawiać pustych miejsc.

Przykład:

G o d z i n a ma 60 sekund.	<u> F </u>
R ó ż a to kwiat.	<u> P </u>
M a t e r i a ł kupujemy w aptece.	<u> X </u>

Wprowadzenie do pierwszej części testu jednostek innego typu pociągnęło za sobą konieczność zmiany ich liczby. Aby zachować podobny udział materiału list wyrazowych we wszystkich komponentach (czyli po 6 na każde 100 wyrazów listy), zwiększono liczbę do 72.

W drugiej i trzeciej części testu zachowany został schemat oparty na dobieraniu. Zadaniem uczących się było w tym przypadku wpisanie numeru słowa przed odpowiednią eksplikacją. Podobnie jak w części pierwszej, wprowadzona została kategoria *nie wiem*, by z jednej strony – odwieść badanych od zgadywania; z drugiej zaś, by mieć pewność, że nie opuścili odpowiedzi. Rodzaj oczekiwanej reakcji został określony w instrukcji poprzedzającej test, której towarzyszył przykład.

Proszę dopasować definicję do słowa. Proszę napisać numer słowa obok definicji tak, jak pokazano w przykładzie.

Proszę zaznaczyć X, jeśli nie znają Państwo odpowiedzi.

Proszę nie zostawiać pustych miejsc.

Przykład:

1. przystanek		
2. śmierć	<u> 3 </u>	24 godziny
3. doba	<u> 5 </u>	występuje w teatrze
4. droga	<u> X </u>	przychodzi po życiu
5. aktor		
6. pielęgniarka		

⁶ Wprowadzenie kategorii X do tej części testu badającego kompetencję leksykalną uczących się języka polskiego jako obcego jest rozwiązaniem nowym, niestosowanym dotychczas w praktyce. Jest jednak niezwykle korzystne z punktu widzenia celu badań. Pozwala bowiem uczącemu się wyraźnie zasygnalizować brak znajomości określonego wyrazu. Pozostawienie pustego miejsca pełni, co prawda, podobną funkcję, nie daje jednak pewności, czy badany nie znał odpowiedzi i jej nie udzielił, czy też przez przypadek opuścił daną jednostkę.

⁷ Nowa część testu została poddana badaniom pilotażowym. W ich wyniku ujednociono sposób formułowania stwierdzeń, część z nich doprecyzowano. Do testu zostały włączone także materiały ikonizacyjne, a słowa, których znajomość podlegała sprawdzaniu, zostały wyróżnione pogrubioną czcionką.

Ostateczny plan testu badającego receptywną znajomość leksyki na poziomie rozpoznania przedstawia tabela 35.

Tabela 35. Plan testu badającego receptywną znajomość słownictwa na poziomie rozpoznania treści znaczeniowej wyrazu

KOMPONENT	TYP JEDNOSTEK TESTU	PRZEDZIAŁY GRON	LICZBA WYRAZÓW W PRZEDZIALE	LICZBA WYRAZÓW W TEŚCIE	LICZBA JEDNOSTEK TESTU	LICZBA PUNKTÓW
1. słownictwo minimum	prawda/falsz	1– 1000	1200	12 x 6 = 72	72 x 1 = 72	72
2. słownictwo elementarne	dobieranie	1001–2000	2300	23 x 6 = 138	23 x 3 = 69	69
3. słownictwo podstawowe	dobieranie	2001–3000	2300	23 x 6 = 138	23 x 3 = 69	69

Źródło: opracowanie własne.

2.2. Sposób ewaluacji części badającej receptywną znajomość słownictwa

Zarówno jednostki typu prawda/falsz, jak i te na dobieranie oceniane były w systemie 0/1. We wszystkich komponentach punkt przyznawano za każde prawidłowe rozwiązanie. Odpowiedź nieprawidłowa lub jej brak (oznaczany za pomocą X) skutkowałą brakiem punktu. W tabeli wyników oba przypadki zostały jednak ujęte osobno (zob. tabela 36), by w ten sposób wskazać dwa różne aspekty badanej kompetencji:

- liczbę wyrazów, z którymi badany jeszcze się nie zetknął lub których jeszcze nie rozpoznaje (brak odpowiedzi),
- liczbę wyrazów, których znaczenie błędnie opanował (odpowiedzi błędne).

Tabela 36. Przykładowe zestawienie wyników badań ilościowych kompetencji leksykalnej – faza znajomości receptywno-produktywnej, poziom rozpoznania

KOMPONENT	LICZBA PUNKTÓW	ODPOWIEDZI BŁĘDNE	BRAK ODPOWIEDZI
słownictwo minimum	62	7	3
słownictwo elementarne	18	5	46
słownictwo podstawowe	–	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Takie ujęcie wyniku pokazuje, po pierwsze, w jakim stopniu badany zna słownictwo z danego przedziału; po drugie zaś – czy rozwój jego kompetencji leksykalnej wszedł przebiega prawidłowo, czyli od słownictwa najczęściej używanego do tego o niższej frekwencji (zob. Sinclair, Renouf, 1988).

Wyrazy wybrane do testu stanowią reprezentatywną próbkę listy, z której zostały wyekscerpowane, dlatego też wyniki mogą być przeliczane metodą proporcji (zob. tabela 37).

Tabela 37. Sposób przeliczania wyników TRS

PRZEDZIAŁ GRON 1–1001			PRZEDZIAŁ GRON 1001–2000			PRZEDZIAŁ GRON 2001–3000		
WYNIK	PROCENT	LICZBA WYRAZÓW	WYNIK	PROCENT	LICZBA WYRAZÓW	WYNIK	PROCENT	LICZBA WYRAZÓW
72	100%	1200	69	100%	2300	69	100%	2300
71	98,5%	ok. 1180	68	98,5%	ok. 2270	68	98,5%	ok. 2270
70	97,2%	ok. 1160	67	97,1%	ok. 2230	67	97,1%	ok. 2230
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

Źródło: opracowanie własne.

3. Test produktywnej znajomości słownictwa (TPS)

3.1. Budowa części badającej produktywną znajomość słownictwa

By umożliwić działania językowe uczącym się o różnym stopniu biegłości, komponent sprawdzający produktywne opanowanie leksyki stanowiło zadanie odpowiedzi rozszerzonej, częściowo otwartej, oparte na bodźcu wizualnym. Uczestnicy badań mieli napisać wypracowanie (tzw. esej szkolny)⁸ na temat: *Lato – to najpiękniejsza pora roku*. Temat *pogoda*, należący do kręgu ŚRODOWISKO NATURALNE CZŁOWIEKA, w układzie spiralnym jest realizowany na wszystkich poziomach zaawansowania (zob. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003; Martyniuk, 2004). Wyznaczenie oczekiwanej długości prac na poziomie 150 wyrazów⁹ miało służyć precyzowaniu wymagań.

Dla uczących się o niewielkich umiejętnościach językowych materiały ikonizacyjne stanowią podporę, pomagającą im aktywizować słownictwo z danego obszaru tematycznego; dla bardziej zaawansowanych są źródłem inspiracji. Bodźcami wizualnymi mogą być zarówno materiały autentyczne (fotografie, rysunki), które nie powstały z myślą o kształceniu językowym, jak i opracowane, mające wyraźny profil dydaktyczny. Na potrzeby testu wybrano rozwiązanie oparte na

⁸ Celem badania była ilościowa analiza zawartości leksykalnej prac, dlatego też uczący się mieli ująć swoją wypowiedź w ramy możliwie najprostszej formy.

⁹ Długość tekstu została określona na podstawie badań pilotażowych przeprowadzonych w CjIKPwŚ na potrzeby nowej wersji testu plasującego (zob. Lipińska, Seretny, 2010a). Celem pilotażu było ustalenie orientacyjnej długości próbki pracy pisemnej, która umożliwiłaby trafne wskazanie poziomu zaawansowania językowego piszącego.

materiałach opracowanych¹⁰. Nagromadzenie określonych, a nie przypadkowych elementów, pozwala bowiem na bardziej efektywne kierunkowanie działań językowych uczących się, a przez to – na uzyskiwanie porównywalnych próbek wypowiedzi (Seretny, 2010).

3.2. Sposób ewaluacji części badającej produktywną znajomość słownictwa

Materiał leksykalny wypowiedzi pisemnych został poddany profilowaniu leksykalnemu, które pozwala stwierdzić, w jakim stopniu uczący się używa słownictwa z poszczególnych przedziałów częstości oraz czy rozwój jego kompetencji leksykalnej przebiega prawidłowo – od słownictwa najczęściej używanego do rzadszego. Procedura ta jest uważana za rzetelne i trafne narzędzie badania bogactwa zasobu leksykalnego uczących się. Profil leksykalny wypowiedzi jest bowiem niezależny zarówno od jej długości, jak i tematu, który porusza¹¹. Jej niewątpliwą zaletą jest również niezależność od kontekstu dydaktycznego¹², co oznacza, że może być wykorzystana w sytuacji, gdy badani tworzą grupę niejednorodną, gdyż:

- poznawali język w odmienny sposób (systemem akademickim, ucząc się go w domu, systemem mieszanym¹³),
- uczyli się go z różnych materiałów,
- mówią różnymi językami pierwszymi.

Na potrzeby badań kompetencji leksykalnej uczących się polszczyzny propozycja Batii Laufer i Paula Nationa (1995) została nieznacznie zmodyfikowana (zob. tabela 38).

W związku z brakiem list frekwencyjnych polskiego słownictwa akademickiego, w jego miejsce pojawiły się wyrazy z III przedziału częstości (grona 2001–3000). Przedziały I, II oraz IV zostały zachowane. Rozwiązanie to, nie naruszając zasadniczej koncepcji autorów, nieco inaczej kierunkuje badania – wyłącznym obszarem analiz staje się słownictwo najczęściej używane, niespecjalistyczne¹⁴. Kolejna modyfikacja polegała na operowaniu w analizach pojęciem „grono wyrazowe”, a nie „rodzina wyrazów”¹⁵, które jest bliższe rzeczywistości dydaktycznej.

¹⁰ Są to ilustracje pochodzące z pierwszej wersji słownika obrazkowego do nauki języka polskiego jako obcego autorstwa A. Seretny z rysunkami A. Piątkowskiego; obecnie dostępna jest jego wersja kolorowa (Seretny, 2003a).

¹¹ Prace tego samego uczącego się pisane w tym samym czasie na różne tematy mają zazwyczaj bardzo zbliżony profil leksykalny (zob. Laufer, Nation, 1995; Jaglińska, 2005).

¹² Częstość występowania jednostki jest obiektywnym kryterium zewnętrznym.

¹³ Zob. E. Lipińska (2003).

¹⁴ Eliminacji z profilu słownictwa akademickiego dokonali także sami autorzy koncepcji. Analizując prace napisane przez uczących się słabo znających język, połączyli poziom III z poziomem IV, czyli z leksyką wychodzącą poza obszar 2000 najczęściej używanych rodzin wyrazów.

¹⁵ Zasadność takiego rozwiązania została omówiona w poprzednim rozdziale.

Tabela 38. Podstawa profilowania leksykalnego – podział na poziomy. Porównanie koncepcji angielskiej (Laufer, Nation, 1995) i polskiej

KONCEPCJA ANGIELSKA		KONCEPCJA POLSKA	
POZIOM 1	Wyrazy należące do I przedziału częstości 1–1000	POZIOM 1	Wyrazy należące do I przedziału częstości – grona 1–1000
POZIOM 2	Wyrazy należące do II przedziału częstości 1001–2000	POZIOM 2	Wyrazy należące do II przedziału częstości – grona 1001–2000
POZIOM 3	Wyrazy należące do <i>University Word List</i> *	POZIOM 3	Wyrazy należące do III przedziału częstości – grona 2001–3000
POZIOM 4	pozostałe wyrazy	POZIOM 4	pozostałe wyrazy

* Są to wyrazy w liczbie 546, które mają najwyższą frekwencję w tekstach akademickich z różnych dziedzin (zob. Nation, 2001).

Źródło: opracowanie własne.

Oprócz zbadania profilu leksykalnego prac policzone zostały również: wskaźnik zróżnicowania leksykalnego oraz gęstości leksykalnej. Pierwszy informuje o umiejętnym/nieumiejętnym stosowaniu środków leksykalnych; drugi natomiast – pokazuje stopień nasycenia wypowiedzi wyrazami autosemantycznymi (zob. tabela 39).

Tabela 39. Przykładowe zestawienie wyników badań ilościowych kompetencji leksykalnej – faza znajomości receptywno-produktywnej, poziom użycia wspomaganego

PROFIL LEKSYKALNY				WSKAŹNIKI	
PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE	WZL	WGL
76%	8%	5%	11%	51%	53%

Źródło: opracowanie własne.

4. Test ogólnej kompetencji językowej (KJ)

4.1. Budowa części badającej kompetencję językową uczących się

Rzetelne porównywanie wielkości zasobu leksykalnego uczących się jest możliwe tylko wówczas, gdy legitymują się oni zbliżonym stopniem biegłości językowej. W celu podziału uczestników na grupy o podobnych umiejętnościach do baterii testów badających znajomość leksyki z poszczególnych przedziałów częstości został włączony komponent sprawdzający ich ogólną kompetencję językową. Była nim część gramatyczno-leksykalna testu plasującego stosowanego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego (dalej: CJiKPwŚ)¹⁶.

¹⁶ Stosowany w CJiKPwŚ test (oraz jego wersje równoległe) poddawany był wielokrotnym i wieloaspektowym analizom ilościowym (zob. m.in. Nowak, 2008), które potwierdziły jego trafność

Test ten składa się z sześciu dziesięcioelementowych serii jednostek koncentrujących się na zagadnieniach, które stanowią oś programu gramatyczno-leksykalnego kolejnych etapów kształcenia, czyli poziomów A1, A2, B1, B2, C1, C2. Ich dobór został oparty na *Standardach wymagań egzaminacyjnych* Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (2003), publikacji Waldemara Martyniuka (2004) oraz *Programach nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomów A1–C2* (w druku), opracowanych zgodnie z wytycznymi ESOKJ (2003).

Oto przykładowe jednostki badające kompetencję leksykalno-gramatyczną na poziomach A1, B2 i C2:

A1

1. Piotr ma _____.
- a) mała rodzina b) małą rodziną c) małą rodzinę d) małej rodziny
2. Ania kupuje butelkę _____.
- a) sokiem b) soku c) sok d) soki

B2

31. Rodzice poświęcają dużo czasu swoim _____ dzieciom.
- a) dwoje b) dwojga c) dwojgu d) dwom
32. _____ środek uspokajający, zasnął jak dziecko.
- a) Biorąc b) Wziąwszy c) Biorący d) Wzięty

C2

59. Nie dość, że nasz teatr to jakies wielkie, ohydne gmaszysko (← gmach), to jeszcze w kasie pracuje jakies okropne _____ (← baba).
60. Prawie nie widać było małego _____ (znamię), które miała na szyi.

Znajomość struktur gramatyczno-leksykalnych sprawdzana jest więc

(...) zarówno na poziomie recepcji, jak i produkcji. Na poziomie recepcji bada się ją za pomocą jednostek zamkniętych typu wybór wielokrotny; na poziomie produkcji wykorzystuje się jednostki otwarte – przekształcenia morfologiczne, słowotwórcze i składniowe. W sekcjach kolejnych poziomów zaawansowania maleje udział jednostek zamkniętych na rzecz otwartych, rośnie zaś znacząco stopień trudności leksykalnej materiału wyjściowego¹⁷ (Seretny, Lipińska, 2010: 236).

Test plasujący stosowany w CJKPwŚ jest procedurą przyjazną zarówno dla badanych (wypełnienie części gramatyczno-leksykalnej nie zajmuje więcej niż 20 minut), jak i dla egzaminatorów (poprawa nie jest czasochłonna). Jego najważ-

i rzetelność, oraz jakościowym, które doprowadziły do modyfikacji niektórych elementów (zob. Seretny, Lipińska, 2010a).

¹⁷ Konstrukcja testu, a także poszczególnych jego komponentów oraz jednostek badających stopień znajomości języka została szczegółowo przedstawiona przez A. Seretny (2008c) oraz A. Seretny i E. Lipińską (2010).

niejszą zaletą jest jednak to, że umożliwia trafny przydział uczących się do grup o zbliżonym stopniu biegłości językowej.

4.2. Sposób ewaluacji części badającej ogólną kompetencję językową uczących się

W badaniach kompetencji leksykalnej niezwykle istotne jest precyzyjne określenie poziomu zaawansowania uczących się, gdyż zasób słownikowy osób zaczynających (faza początkowa) oraz kontynuujących naukę na danym etapie kształcenia (faza kontynuacji) może być bardzo zróżnicowany. Dzięki swojej konstrukcji test pasujący stosowany w CJKPwŚ umożliwił podział uczących się na 12 mikropoziomów:

- A 1.1 – B 1.1 – C 1.1
- A 1.2 – B 1.2 – C 1.2
- A 2.1 – B 2.1 – C 2.1
- A 2.2 – B 2.2 – C 2.2

Do grupy o określonym stopniu biegłości językowej, na przykład B2, przydzielani byli tylko ci uczący się, którzy prawidłowo rozwiązyali przynajmniej 8 na 10 jednostek testu przewidzianych dla poziomów niższych (od A1 do B1). Jeśli rozwiązyali więcej niż 50%, lecz mniej niż 80% jednostek przewidzianych dla B2, byli przydzielani do grupy wyższej, oznaczonej dodatkową cyfrą 2, czyli B2.2. Jeśli zaś uzyskali wynik poniżej 50% na swoim poziomie, byli kwalifikowani do grupy oznaczonej cyfrą 1, w tym przypadku B2.1 (zob. tabela 40).

Tabela 40. Przykładowe wyniki testu ogólnej kompetencji językowej uczącego się X – kwalifikacja standardowa

POZIOM	A1	A2	B1	B2	C1	C2
WYKONANIE	10 – 100%	9 – 90%	9 – 90%	3 / 30%	1 – 10%	1 – 10%

Źródło: opracowanie własne.

Uczący się X rozwiązał 10 jednostek z poziomu A1, po 9 – z poziomu A2 i B1, 3 jednostki z B2, oraz po jednej z C1 i C2. Został więc przydzielony do grupy o poziomie B2.1, gdyż rozwiązał pozytywnie więcej niż 80% zadań zarówno z poziomów A1, A2, jak i B1. Z poziomu B2 natomiast udało mu się prawidłowo odpowiedzieć jedynie na 30% pytań.

Poziom kwalifikacji **B2.1**

Od tej zasady odstępowano jednakże wówczas, gdy badany uzyskiwał wynik poniżej 80% z poziomu niższego, ale wysoki (powyżej 60%) wynik z poziomu wyższego. W takim przypadku był również przydzielany do poziomu wyższego, lecz do grupy rozpoczynającej, oznaczanej cyfrą 1 (zob. tabela 41).

Tabela 41. Przykładowe wyniki z testu ogólnej kompetencji językowej uczącego się Y – kwalifikacja niestandardowa

POZIOM	A1	A2	B1	B2	C1	C2
WYKONANIE	10 → 100%	9 → 90%	7 → 70%	6 / 60%	1 → 10%	1 → 10%

Źródło: opracowanie własne.

Uczący się Y rozwiązał co prawda jedynie 70% jednostek z poziomu B1. Do poziomu B2.1 kwalifikuje go jednak wysoki 60% wynik w przedziale następnym, B2.

Poziom kwalifikacji **B2.1**

5. Metryczka baterii testów

Wszystkie surowe wyniki uzyskane przez badanych zostały ujęte w tabelach, umożliwiających szybki dostęp do danych oraz ich kodowanie na potrzeby analiz statystycznych.

METRYCZKA UCZESTNIKA BADAŃ

NUMER TESTU _____ POZIOM _____

DANE

PŁEĆ	WIEK	NARODOWOŚĆ	JĘZYK PIERWSZY	POLSKI ZNANY ...	
				Z DOMU	ZE SZKOŁY

KJ

POZIOM	A1	A2	B1	B2	C1	C2
WYKONANIE						

TRS

KOMPONENT	LICZBA PUNKTÓW	ODPOWIEDZI BŁĘDNE	BRAK ODPOWIEDZI
słownictwo minimum			
słownictwo elementarne			
słownictwo podstawowe			

TPS

PROFIL LEKSYKALNY				WSKAŹNIKI	
PRZEDZIAŁ I	PRZEDZIAŁ II	PRZEDZIAŁ III	POZOSTAŁE	WZL	WGL

Źródło: opracowanie własne.

IX. OPIS BADAŃ I ICH UCZESTNIKÓW

Przedmiotem wiedzy nie jest to, co jest
indywidualne, lecz to, co jest ogólne.

Arystoteles

1. Cel badań

Cel badań kompetencji leksykalnej uczących się języka polskiego jako obcego/drugiego był dwojaki. Z jednej strony było nim ustalenie, jak wiele wyrazów najczęściej używanych przez rodzimych użytkowników znają uczący się języka polskiego jako obcego; z drugiej zaś – określenie przeciętnej wielkości ich zasobu leksykalnego w odniesieniu do poziomu zaawansowania. Konstrukcja badań miała również umożliwić ukazanie ewentualnych różnic w kompetencji leksykalnej między przedstawicielami różnych grup użytkowników polszczyzny: cudzoziemcami, osobami znającymi język z domu oraz uczącymi się, których językiem pierwszym jest język słowiański¹.

Pytania badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi, brzmiały następująco:

- Jaki jest poziom znajomości słownictwa o wysokiej frekwencji wśród cudzoziemców uczących się języka polskiego?
- Jak wiele wyrazów z kolejnych przedziałów częstości znają uczący się na poszczególnych poziomach zaawansowania?
- Czy kompetencja leksykalna uczących się o tym samym poziomie zaawansowania, których językiem pierwszym jest inny język słowiański, jest większa niż tych, których język pierwszy należy do innej rodziny?
- Czy ci, którzy poznali język polski w domu, znają więcej wyrazów częściej używanych niż pozostali uczący się?
- Jakie są: profil leksykalny, gęstość leksykalna, wskaźnik zróżnicowania leksykalnego tekstów pisanych przez uczących się polszczyzny na różnych poziomach zaawansowania?

¹ Cudzoziemcy to ci, którzy uczą się języka od podstaw na kursach językowych. Dla osób polskiego pochodzenia polski jest zazwyczaj językiem drugim (zob. Lipińska, 2003); dla Słowian zaś jest to język bliski ich mowie ojczystej, co niejednokrotnie ułatwia im proces nabywania umiejętności językowych.

2. Organizacja badań i ich uczestnicy

W badaniach, których celem jest zgłębienie złożonej natury procesu opanowywania/przyswajania języka docelowego, bardzo trudno jest przeprowadzić eksperyment *sensu stricto*. Często bowiem nie jest możliwe zdefiniowanie wszystkich zmiennych i jednoznaczne określenie ich wpływu na przebieg oraz dynamikę tego procesu. Alternatywą są badania quasi-eksperymentalne, w których badacz stara się kontrolować jak najwięcej zmiennych, w konsekwencji musi jednak ograniczyć interpretację przyczyn i skutków obserwowanych zjawisk; mniejsza jest także moc sformułowanych uogólnień. W badaniach glottodydaktycznych jednakże często nie ma lub prawie nie ma możliwości doboru zmiennych niezależnych i manipulowania nimi. Hatch i Farhady (1982: 23–24) proponują w takich sytuacjach stosowanie formatu *ex post facto*. Badacz analizuje wówczas typ i/lub rodzaj związku między zmiennymi², nie starając się ustalić zależności przyczynowo-skutkowej. Rozszerzeniem tego formatu, umożliwiającym analizę więcej niż jednej zmiennej niezależnej, jest model czynnikowy (*factorial design*).

Ze względu na to, że uczący się języka polskiego tworzą bardzo zróżnicowaną populację, a celem badań było zaobserwowanie pewnych tendencji i zależności, a nie ukazanie związków przyczynowo-skutkowych, został w nich wykorzystany rozszerzony format *ex post facto*.

Badania prowadzone były od maja do listopada 2009 roku w następujących ośrodkach akademickich:

- w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego,
- w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego,
- w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego,
- w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej,
- w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego,
- w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego,
- w Szkole Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza,
- na Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki.

Kryterium doboru stanowiły: wielkość jednostki nauczającej mierzona liczbą słuchaczy oraz jej akademicka afiliacja.

Uczestnikami badań były osoby należące do grupy dorosłych i młodych dorosłych (Komorowska, 2005: 40; Lipińska, 2003: 53–58). Byli to zarówno studenci zagranicznych slawistik i polonistik, słuchacze kursów rocznych, semestralnych, wakacyjnych, jak i uczestnicy programów wymiany międzynarodowej Erasmus-

² W badaniach *ex post facto* można dowolnie określać, która zmienna jest zależna, a która niezależna.

-Socrates, da Vinci itp. Wszyscy badani uczyli się języka systemem szkolnym lub mieszanym³.

Badania kompetencji leksykalnej miały charakter anonimowy. Osoby biorące w nich udział wypełniały jedynie krótką metryczkę, określając swój wiek, płeć, narodowość oraz język pierwszy. Zaznaczały także, czy znają polski z domu, czy też poznawały go wyłącznie systemem szkolnym.

Uczestnicy zostali szczegółowo poinformowani, w jaki sposób należy wypełniać poszczególne części testu. Przedstawiono im także cele i znaczenie pomiaru⁴. Czas realizacji zadań został określony. Ze względu na to, że rodzimi użytkownicy języka potrzebowali na ich wykonanie 60 minut, a uczestniczący w pilotażu cudzoziemcy około 70–90 minut, badani mieli go wypełnić w nie więcej niż 90 minut. Większość respondentów kończyła rozwiązywanie zadań w czasie krótszym niż przewidywany.

Dane uzyskane w wyniku badań mają charakter pierwotny⁵.

3. Dobór próby

W badaniach kompetencji leksykalnej ogółem wzięło udział 1127 uczących się. Ich dobór nie miał charakteru losowego⁶. Instytucje nauczające języka polskiego jako obcego zostały bowiem wybrane, a nie wylosowane.

Mimo że nie ma teoretycznego uzasadnienia do stosowania metod wnioskowania statystycznego na podstawie prób nielosowych, często, gdy nie ma wykazu wszystkich jednostek zbiorowości (...), stwarzają one jedyną możliwość dotarcia do określonej grupy jednostek (Maksymowicz-Ajchel, 2007: 24).

Testy wypełniali więc uczący się, którzy w danym dniu uczestniczyli w zajęciach języka polskiego. Oznaczało to obciążenie badań błędem próbkowania, którego wielkość trudno byłoby oszacować. W celu jego zmniejszenia przy tworzeniu próby zastosowano dobór kwotowy. Opiera się on na znajomości struktury

³ Opanowywanie języka systemem akademickim – to **uczenie się** go w warunkach „sztucznych”, na kursach, w szkole. Opanowywanie systemem mieszanym z kolei, to nabywanie wzmacniane uczeniem się lub odwrotnie – uczenie się wzmacniane **nabywaniem** (Lipińska, 2003: 48). Systemem szkolnym opanowują język przede wszystkim osoby niepolskiego pochodzenia, które stopniowo budują swoją kompetencję językową, systemem mieszanym – osoby polskiego pochodzenia, mieszkające na co dzień poza Polską, które chcą **doskonalić** swoje umiejętności językowe.

⁴ Badania zostały przeprowadzone bądź przez samą autorkę, bądź przez nauczycieli języka polskiego jako obcego pracujących w danej placówce. By zapewnić wszystkim uczestnikom eksperymentu identyczne warunki działań językowych, osoby pomagające przeszły krótkie szkolenie, którego celem było zapoznanie się z konstrukcją poszczególnych komponentów baterii testów i zasadami ich wypełniania.

⁵ Są to dane uzyskane na potrzeby konkretnego badania. Ich zaletą jest bardzo dobre dopasowanie do celów analiz, wadą – duży koszt i czasochłonność ich pozyskania (zob. Maksymowicz-Ajchel, 2007: 22).

⁶ Dobór losowy jest metodą pobierania porcji (próby) z populacji w ten sposób, że wszystkie możliwe elementy o określonej wielkości n cechuje takie samo prawdopodobieństwo wyselekcjonowania.

populacji generalnej. Do próby włącza się te elementy, które spełniają żądane cechy w taki sposób, by rozkład odpowiadał ich rozkładowi w populacji generalnej.

Jednym z celów badań było określenie poziomu kompetencji leksykalnej osób, których językiem pierwszym jest jeden z języków słowiańskich i porównanie jej z kompetencją leksykalną innych uczących się. Stąd też nadrzędne kryterium doboru do próby stanowił język pierwszy respondentów. Z danych dostarczonych przez ośrodki, w których przeprowadzono badania, wynika, że w 2009 roku uczyło się w nich 3383 cudzoziemców, z których około 30% stanowili Słowianie, a 70% osoby innego pochodzenia. Z 1020 testów, które pozostały po odrzuceniu prac wypełnionych częściowo lub nieprawidłowo⁷, wybrano 780, zachowując podobne proporcje (zob. poniżej, rozdział 4.3).

4. Opis badanej próby

Metryczki wypełnione przez uczących się, a także komponent badający ich ogólną kompetencję językową (KJ), umożliwiły opis ogólny uczestników próby (rozdziały 4.1–4.2), określenie ich poziomu zaawansowania oraz ich podział na kilka, ważnych z punktu widzenia analiz, podzbiorowości (rozdziały 4.3–4.5).

4.1. Przynależność państwowa badanych

Uczestnikami badań byli obywatele 78 krajów świata położonych na wszystkich kontynentach (zob. tabela 42)⁸. Wśród uczących się polskiego wyraźnie dominowali przedstawiciele Starego Kontynentu. Z Europy wywodziło się 479 badanych (61,4%). Z Azji, do której włączono kraje Bliskiego i Dalekiego Wschodu, pochodziły 164 osoby (21%), z Afryki było 40 respondentów (5,1%), a z obu Ameryk 94 (12%). W próbie znalazły się także 3 osoby z Australii (0,4%).

Zróżnicowanie narodowościowe uczestników badań jest bardzo duże. W badanej próbie daje się zaobserwować pewne tendencje, które mogą być odzwierciedleniem rozkładu w populacji ogólnej.

Najliczniej reprezentowaną grupą narodowościową wśród uczących się języka polskiego są Ukraińcy (91 osób – 11,6%) oraz Niemcy (82 osoby – 10,5%). Zjawisko to wydaje się naturalne – są to nasi najbliżsi sąsiedzi Polski⁹. Znaczącą grupę

⁷ Testy odrzucano, jeśli uczący się: (1) nie wypełnili części badającej ogólną kompetencję językową (KJ), uniemożliwiając w ten sposób określenie poziomu ich zaawansowania językowego; (2) pominęli niektóre strony w testach sprawdzających stopień receptywnej znajomości słownictwa (TRS). Do analiz włączono natomiast te prace, w których nie został wypełniony komponent sprawdzający produktywną znajomość leksyki (TPS). Założono bowiem, że analizy zawartości leksykalnej prac pisemnych będą prowadzone na mniejszym materiale.

⁸ Tabele, zestawienia i rysunki znajdujące się w rozdziałach IX, X i XI, jeśli nie zaznaczono inaczej, są autorskie.

⁹ Są to także narodowości, których przedstawiciele najczęściej przystępują do polskich egzaminów biegłości organizowanych przez Państwową Komisję Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (zob. www.buwimw.edu.pl/certyfikacja).

stanowią także Amerykanie (78 osób – 10%), głównie ze względu na obecność dużych polskich skupisk emigracyjnych na terenie Ameryki Północnej, w których podtrzymuje się znajomość języka polskiego. Te trzy grupy uczących się to niemal jedna trzecia całej próby (32,1% wszystkich respondentów).

Poza Niemcami w grupie europejskiej licznie reprezentowani są Francuzi (4,9%) oraz, zważywszy na wielkość kraju – Belgowie (2,2%).

Tabela 42. Przynależność państwowa uczestników badań

PAŃSTWO	LICZBA UCZESTNIKÓW	PAŃSTWO	LICZBA UCZESTNIKÓW
Albania	2	Kenia	2
Afganistan	3	Kirgizja	1
Angola	9	Kongo	3
Argentyna	1	Korea Pd.	17
Armenia	5	Kostaryka	1
Australia	3	Litwa	7
Austria	5	Luksemburg	1
Autonomia Palestyńska	6	Łotwa	2
Azerbejdżan	2	Macedonia	3
Belgia	17	Maroko	1
Białoruś	35	Meksyk	5
Boliwia	1	Mołdowa	9
Brazylia	5	Mongolia	6
Chiny	21	Niemcy	82
Bułgaria	6	Nigeria	2
Chorwacja	5	Norwegia	3
Cypr	1	Polska	2
Czechy	20	Portugalia	3
Dania	4	Rosja	49
Egipt	2	Rumunia	8
Ekwador	1	Senegal	4
Estonia	1	Serbia	5
Etiopia	1	Słowacja	4
Finlandia	2	Słowenia	1
Francja	38	Syria	2
Ghana	1	Szwajcaria	3
Gruzja	3	Szwecja	2
Gwinea	3	Tadżykistan	2
Hiszpania	20	Tajwan	3

PAŃSTWO	LICZBA UCZESTNIKÓW	PAŃSTWO	LICZBA UCZESTNIKÓW
Holandia	1	Tanzania	1
Indie	5	Tunezja	3
Irak	9	Turcja	28
Iran	5	Ukraina	91
Japonia	13	USA	78
Jemen	4	Uzbekistan	5
Jordania	2	Węgry	7
Kamerun	4	Wielka Brytania	18
Kanada	2	Wietnam	12
Kazachstan	14	Włochy	22
ogółem 780			

Słowiańską grupę narodowościową stanowi 221 osób, czyli 28,3% próby. Poza wspomnianymi już Ukraińcami tworzą ją, według liczebności, Rosjanie (49 osób), Białorusini (35 osób), Czesi (20 osób), Bułgarzy (6 osób), Chorwaci i Serbowie (po 5 osób) oraz Słowacy, Macedończycy (odpowiednio – 4 i 3 osoby), dwóch Polaków i jeden Słoweniec.

4.2. Wiek i płeć badanych

W próbie dominują osoby młode, w przedziałach wieku od 20 do 29 lat (67,6%) oraz od 15 do 19 roku życia (20,9%). Stanowią one 88,5% respondentów (zob. tabela 43). Należy jednak pamiętać, że badania były prowadzone w instytucjach akademickich, do których dostęp mają tylko osoby dorosłe (pełnoletnie w świetle prawa obowiązującego w kraju, z którego pochodzą).

Tabela 43. Wiek badanych

PRZEDZIAŁ WIEKU	LICZEBNOŚĆ	PROCENT
15–19	163	20,9
20–29	527	67,6
30–39	57	7,3
40–49	12	1,5
50–59	21	2,7
ogółem	780	100,0

Wśród respondentów znalazło się 489 kobiet i 291 mężczyzn, co stanowi, odpowiednio, 62,7% i 37,3% próby (zob. tabela 44). Uczący się języka polskiego jako obcego/drugiego w ośrodkach akademickich – to w zdecydowanej większości kobiety.

Tabela 44. Płeć badanych

PŁEĆ	LICZEBNOŚĆ	PROCENT
kobiety	489	62,7
mężczyźni	291	37,3
ogółem	780	100,0

4.3. Język pierwszy badanych

Przedstawiciele 78 krajów mówili na co dzień 55 różnymi językami (zob. tabela 45), należącymi do różnych rodzin oraz typów.

W próbie dominują osoby posługujące się językami europejskimi (604 respondentów) definiowanymi na potrzeby badań jako te, których używają mieszkańcy Europy, a które zostały upowszechnione także poza nią w wyniku migracji i kolonizacji. Ujęcie takie nawiązuje do koncepcji *Standard Average European* przedstawionej w ubiegłym wieku przez amerykańskiego badacza Benjamin Lee Whorfa (1956), znanej także z prac Martina Haspelmatha (2001) poświęconych europejskiej lidze języków¹⁰ (*Sprachbunde*).

Na potrzeby badań ogólnych z grupy *Standard Average European* zostały wykluczone języki słowiańskie. Jedną z hipotez badawczych zakładała bowiem, że dynamika opanowywania słownictwa najczęściej używanego przez mówiących tymi językami, ze względu na ich pokrewieństwo, może być inna.

Respondentów przydzielano więc do trzech grup językowych:

- europejskiej,
- słowiańskiej,
- innej.

Ostatnia kategoria obejmowała języki Azji, Bliskiego i Dalekiego Wschodu oraz języki i dialekty afrykańskie, typologicznie, genetycznie i geograficznie odległe od polskiego.

W próbie znalazło się więc 260 testów (33,3%) wypełnionych przez respondentów deklarujących, niezależnie od posiadanego obywatelstwa, jako pierwszy jeden z języków słowiańskich, oraz 520 testów rozwiązanych przez uczących się, którzy mówili językami należącymi do innych grup (66,7%) (zob. tabela 46).

¹⁰ Jest to grupa „niekoniecznie blisko spokrewnionych lub niekoniecznie w ogóle spokrewnionych języków, które z powodów wzajemnych oddziaływań na siebie w wyniku sąsiedzkich kontaktów mówiących nimi społeczności, oraz/lub w wyniku działań podobnych lub identycznych czynników społecznych, geograficznych, historycznych itp., w ich genezie, rozwoju i funkcjonowaniu wykazują podobne cechy systemowe” (Majewicz, 1989: 168).

Tabela 45. Język pierwszy uczestników badań¹¹

JĘZYK	LICZBA UCZESTNIKÓW	JĘZYK	LICZBA UCZESTNIKÓW
akan	1	lingala	1
albański	2	litewski	7
amharski	1	luksemburski	1
angielski	89	łotewski	1
arabski	26	macedoński	3
armeński	5	mongolski	6
azerbejdżański	2	niderlandzki	15
<i>białoruski</i>	<i>18</i>	niemiecki	80
<i>bułgarski</i>	<i>6</i>	norweski	3
chiński	24	paszto	2
<i>chorwacki</i>	<i>5</i>	perski	6
<i>czeski</i>	<i>20</i>	<i>polski</i>	<i>29</i>
duński	4	portugalski	17
estoński	1	<i>rosyjski</i>	98
fiński	2	rumuński	8
flamandzki	2	<i>serbski</i>	5
francuski	53	<i>słowacki</i>	4
fule	1	<i>słoweński</i>	1
galicyjski	1	suahili	8
grecki	1	szwedzki	2
gruziński	2	tadżycki	2
hindi	5	turecki	28
hiszpański	29	<i>ukraiński</i>	71
japoński	13	uzbecki	4
kazaski	5	węgierski	7
kirgiski	1	wietnamski	12
koreański	17	włoski	22
kurdyjski	1		
ogółem	780		

¹¹ Pogrubieniem zaznaczono języki europejskie (np. **albański**), z wyłączeniem słowiańskich oznaczonych kursywą (np. *białoruski*); pozostałe języki zapisano antykwą (np. arabski).

Tabela 46. Język pierwszy uczestników badań – ujęcie zbiorcze

JĘZYKI	LICZEBNOŚĆ	PROCENT
słowiańskie	260	33,3
euuropejskie	344	44,1
inne	176	22,6
ogółem	780	100,0

4.4. Sposób poznawania języka

W literaturze glottodydaktycznej sporo miejsca poświęca się opozycji język **obcy** – język **drugi** (zob. m.in. Lipińska, 2003; Cieszyńska, 2006). W niniejszym opracowaniu przyjmuje się, że:

(...) język drugi **przyswaja się** (nabywa się) w naturalnym otoczeniu, wśród społeczności, dla której jest on językiem ojczystym/pierwszym. Język **obcy** zaś to język, który z różnych przyczyn jego przyszły użytkownik chce poznać i w związku z tym **podje muje naukę**, najczęściej w szkole lub na kursach, czyli w warunkach sztucznych. Nie jest on dla niego językiem codziennej komunikacji, a jedynie środkiem do osiągnięcia określonego celu (Janowska, Lipińska, Seretny, 2007: 59).

Polski jest dla uczących się zarówno językiem obcym, jak i drugim. Sposób poznawania języka przez przedstawicieli grupy pierwszej nazywamy szkolnym (akademickim). Grupa druga poznaje go systemem określanym jako mieszany (zob. Lipińska, 2003).

W próbie dominują osoby, których bliscy nie posługiwali się polszczyzną na co dzień – stanowią oni dwie trzecie badanych (zob. tabela 47). Pozostali to ci, którzy poznali nasz język, rozmawiając na co dzień z jednym albo z obojgiem rodziców lub z innymi członkami rodziny.

Tabela 47. Sposób poznawania języka przez badanych

SPOSÓB POZNAWANIA JĘZYKA	LICZEBNOŚĆ	PROCENT
szkolny	528	67,7
mieszany	252	32,3
ogółem	780	100,0

Ciekawie wypada zestawienie dwóch zmiennych: sposobu poznawania języka przez uczestników badań oraz ich języka pierwszego (zob. tabela 48).

Tabela 48. Sposób poznawania języka przez badanych a ich język pierwszy

			JĘZYK PIERWSZY			
			słowiański	europejski	inny	ogółem
SPOSÓB POZNAWANIA JĘZYKA	szkolny	liczebność	139	229	160	528
		% z język pierwszy	53,5%	66,6%	90,9%	67,7%
	mieszany	liczebność	121	115	16	252
		% z język pierwszy	46,5%	33,4%	9,1%	32,3%
ogółem		liczebność	260	344	176	780
		% z język pierwszy	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zdecydowana większość badanych, których język pierwszy należy do kategorii inny, uczyła się polskiego systemem szkolnym (90,9%). Jedynie kilkunastu respondentów (9,1%) poznawało go w naturalnym otoczeniu. Są to najprawdopodobniej osoby pochodzące z małżeństw mieszanych. O podobnej zależności można mówić w przypadku osób posługujących się na co dzień jednym z języków europejskich, choć proporcje są nieco inne. Oni także w większości (66,6%) poznawali język polski systemem szkolnym. W domu natomiast nauczyło się go tylko 33,4% badanych.

Wśród tych, którzy deklarowali język słowiański jako pierwszy, proporcje są zupełnie inne. W zasadzie można powiedzieć, że połowa badanych poznawała polszczyznę systemem szkolnym, a połowa – systemem mieszanym¹². Sytuacja taka jest wynikiem zmian geopolitycznych, które nastąpiły po II wojnie światowej – znaczna część terenów przedwojennej Polski znalazła się poza jej nowymi granicami. W rezultacie obszary obecnej Litwy, Białorusi i Ukrainy zamieszkuje spora mniejszość polska, która podtrzymuje znajomość języka, kultywuje polskie zwyczaje i tradycje.

4.5. Poziom zaawansowania językowego uczestników badań

Jak już wspomniano, do próby włączone zostały tylko te prace, w których, poza testem TRS, wypełniony został komponent sprawdzający poziom ogólnej kompetencji językowej badanych (test KJ). Na podstawie jego wyników uczestnicy badań zostali podzieleni na 3 makropoziomy, 6 poziomów właściwych oraz 12 mikropoziomów zaawansowania (zob. tabela 49). Podział na mikropoziomy został wprowadzony po to, by możliwe było dokładniejsze różnicowanie uczących się. Przyjmuje się bowiem, że inna jest kompetencja językowa tych, którzy dopiero zaczynają naukę, inna zaś tych, którzy zrealizowali już część/większość materiału przewidzianego przez program dla danego poziomu (zob. m.in. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003; wersja rozszerzona – w przygotowaniu).

Z punktu widzenia badań ważne było także ustalenie rozkładu liczebności badanych na poszczególnych makro- i mikropoziomach zaawansowania

¹² Należy także pamiętać, że 29 badanych (zob. tabela 45) podało polski jako swój język pierwszy. Stanowi to 3,7% całej próby i aż 23,9% grupy słowiańskiej.

z uwzględnieniem dwóch zmiennych: deklarowanego języka pierwszego oraz sposobu opanowywania polszczyzny.

Najliczniejszą grupę, 42,9%, stanowili uczący się na makropoziomie podstawowym (A). Niewiele mniej badanych, 37,4%, osiągnęło samodzielność językową (poziom B), najmniejszą grupę stanowili zaawansowani (poziom C) – 19,6%. Podział na 6 poziomów zasadniczych konkretyzuje ten obraz. Widać wyraźnie, że najwięcej uczących się legitymowało się umiejętnościami językowymi określanymi mianem progowych (B1), a najmniej było takich, którzy znali język polski na poziomie zaawansowanym (C2). Potwierdza to podział na mikropoziomy. Pokazuje on bowiem, że najliczniejszą grupę wśród badanych stanowią ci, którzy rozpoczynają naukę na poziomie progowym (B1.1), najsłabiej reprezentowaną grupą są zaś ci, których biegłość jest porównywalna z umiejętnościami wykształconego rodzimego użytkownika języka (C2.2).

Tabela 49. Poziom zaawansowania uczestników badania na podstawie wyników testu ogólnej biegłości językowej (KJ)

POZIOM	LICZEBNOŚĆ/ (%)	POZIOM	LICZEBNOŚĆ/ (%)	POZIOM	LICZEBNOŚĆ/ (%)
A PODSTAWOWY	335 (42,9%)	A1 WSTĘPNY	173 (22,2%)	A1.1	89 (11,4%)
				A1.2	84 (10,8%)
		A2 ELEMENTARNY	162 (20,7%)	A2.1	96 (12,3%)
				A2.2	66 (8,4%)
B SAMO- DZIELNOŚCI	292 (37,4%)	B1 PROGOWY	197 (25,3%)	B1.1	136 (17,4%)
				B1.2	61 (7,9%)
		B2 ŚREDNI OGÓLNY	95 (12,2%)	B2.1	66 (8,4%)
				B2.2	29 (4,8%)
C BIEGŁOŚCI	153 (19,6%)	C1 EFEKTYWNEJ BIEGŁOŚCI UŻYTKOWEJ	115 (14,7%)	C1.1	66 (8,4%)
				C1.2	49 (6,3%)
		C2 ZAAWANSOWANY	38 (4,9%)	C2.1	31 (3,9%)
				C2.2	7 (0,9%)
ogółem	780 (100%)	ogółem	780 (100%)	ogółem	780 (100%)

Fakt, że najmniej uczestników badań prezentowało najwyższy poziom zaawansowania, nie jest zaskakujący. W większości ośrodków akademickich, w których prowadzi się nauczanie języka polskiego jako obcego, zaawansowani z reguły stanowią najmniej liczną grupę¹³. Duża liczba uczących się, rozpoczynających naukę na poziomie B1 (zakwalifikowanych do grupy B1.1), nie znajduje tak prostego potwierdzenia w obserwacjach empirycznych. Nie ulega jednak wątpliwości, iż bardzo wielu z nich przed przyjazdem uczy się języka we własnym kraju, a kurs semestralny i/lub wakacyjny w Polsce ma za zadanie pomóc im w lepszym opanowaniu komunikacji słuchowo-ustnej (sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu).

4.5.1. Poziom zaawansowania językowego uczestników badań a ich język pierwszy

Wśród uczących się, których językiem pierwszym jest inny język słowiański (zob. tabela 50), można zaobserwować pewną prawidłowość: jest ich niewiele na poziomie najniższym (A) – 31 na 260 osób, najliczniejszą grupę zaś stanowią na poziomie zaawansowanym (C) – 117 na 260 osób (odpowiednio – 11,9% oraz 45,1%).

Z odwrotną sytuacją mamy do czynienia w przypadku tych badanych, którzy na co dzień posługują się językiem należącym do kategorii *inny*. Na poziomie A jest ich 113 (na 176), czyli 64,2%, najwyższy natomiast poziom biegłości językowej osiągnęło jedynie 9 osób (5,1%). Podobną tendencję daje się zaobserwować w grupie o europejskim rodowodzie językowym. Na poziomie najniższym było bowiem 191 osób (na 344), a więc 55,5%, podczas gdy poziom C prezentowało tylko 27 badanych, czyli zaledwie 7,8%. Najmniejsze rozbieżności między poszczególnymi grupami uwidaczniają się na poziomie samodzielności językowej (B1). Poziom ten osiągnęło bowiem 112 osób z grupy „słowiańskiej”, 126 badanych z grupy „europejskiej” oraz 54 osoby z grupy „innej”, a więc odpowiednio – 43,1%, 36,6% i 30,7%.

Podział na mikropoziomy pozwala na skonkretyzowanie obrazu. Najwięcej osób posługujących się językiem słowiańskim zdiagnozowano na poziomie C1.2 (47 osób na 260, czyli 18,1%), najmniej na A1.1 (3 na 260 osób, czyli 1,2%). W grupie „europejskiej” najliczniej reprezentowany jest poziom B1.1 (63 na 344, czyli 18,3%), żaden z badanych nie osiągnął natomiast najwyższego poziomu biegłości językowej – C2.2. W obrębie kategorii *inny* najwięcej respondentów było na poziomie A1.2 oraz B1.1 (po 32 osoby, czyli 18,2%). Nie było natomiast nikogo, kto miałby umiejętności językowe odpowiadające poziomom najwyższym – C1.2 oraz C2.2.

Obliczenie miar symetrycznych oraz kierunkowych¹⁴ (zob. aneks 3) umożliwiło wskazanie pewnych zależności. Wartości, jakie przyjmują współczynniki miar (od 0,09 do 0,089), świadczą, że język pierwszy uczących się jest bardzo słabym

¹³ Wyjątkiem jest tutaj Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej, w którym kształcą się niemal wyłącznie młodzież ze Wschodu.

¹⁴ Miary symetryczne to współczynnik kontyngencji, phi oraz V-Cramera; miary kierunkowe to współczynnik lambda, współczynnik tau Goodmana-Kruskala oraz współczynnik niepewności.

determinantem ich spodziewanego poziomu zaawansowania. Natomiast korelacja między poziomem zaawansowania grupy uczących się a ich spodziewanym językiem pierwszym, choć niska (od 0,19 do 0,27) – jednak istnieje. Oznacza to, że na kursach językowych organizowanych w polskich ośrodkach na najniższych poziomach należy się spodziewać nielicznych uczących się, którzy na co dzień posługują się jednym z języków słowiańskich. Liczniej pojawią się oni na poziomach wyższych. Tendencja wśród użytkowników języków innych niż słowiańskie będzie odwrotna.

Tabela 50. Poziom zaawansowania uczestników badania a deklarowany język pierwszy

POZIOM		JĘZYK PIERWSZY			
		słowiański	europejski	inny	ogółem
A 1.1	liczebność	3	55	31	89
	% z język pierwszy	1,2%	16,0%	17,6%	11,4%
A 1.2	liczebność	6	46	32	84
	% z język pierwszy	2,3%	13,4%	18,2%	10,8%
A 2.1	liczebność	10	58	28	96
	% z język pierwszy	3,8%	16,9%	15,9%	12,3%
A 2.2	liczebność	12	32	22	66
	% z język pierwszy	4,6%	9,3%	12,5%	8,5%
B 1.1	liczebność	41	63	32	136
	% z język pierwszy	15,8%	18,3%	18,2%	17,4%
B 1.2	liczebność	32	15	14	61
	% z język pierwszy	12,3%	4,4%	8,0%	7,8%
B 2.1	liczebność	19	39	8	66
	% z język pierwszy	7,3%	11,3%	4,5%	8,5%
B 2.2	liczebność	20	9	0	29
	% z język pierwszy	7,7%	2,6%	0%	3,7%
C 1.1	liczebność	35	23	8	66
	% z język pierwszy	13,5%	6,7%	4,5%	8,5%
C 1.2	liczebność	47	2	0	49
	% z język pierwszy	18,1%	0,6%	0%	6,3%
C 2.1	liczebność	28	2	1	31
	% z język pierwszy	10,8%	0,6%	0,6%	4,0%
C 2.2	liczebność	7	0	0	7
	% z język pierwszy	2,7%	0%	0%	0,9%
ogółem	liczebność	260	344	176	780
	% z język pierwszy	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

4.5.2. Poziom zaawansowania językowego uczestników badań a sposób poznawania języka

Zestawienie sposobu poznawania języka z poziomami zaawansowania (zob. tabela 51), pozwoliło zobaczyć, że wśród uczących się systemem mieszanym najliczniej reprezentowane są poziomy samodzielności oraz efektywnej biegłości użytkowej (167 na 252 respondentów). Niewielu z nich jest na poziomie podstawowym. Nieliczni osiągają także poziom zaawansowany.

Tabela 51. Poziom zaawansowania uczestników badania a sposób poznawania języka

POZIOM		SPOSÓB POZNAWANIA JĘZYKA		
		szkolny	mieszany	ogółem
A 1.1	liczebność	76	13	89
	% z sposób poznawania języka	14,4%	5,2%	11,4%
A 1.2	liczebność	71	13	84
	% z sposób poznawania języka	13,4%	5,2%	10,8%
A 2.1	liczebność	77	19	96
	% z sposób poznawania języka	14,6%	7,5%	12,3%
A 2.2	liczebność	53	13	66
	% z sposób poznawania języka	10,0%	5,2%	8,5%
B 1.1	liczebność	101	35	136
	% z sposób poznawania języka	19,1%	13,9%	17,4%
B 1.2	liczebność	37	24	61
	% z sposób poznawania języka	7,0%	9,5%	7,8%
B 2.1	liczebność	27	39	66
	% z sposób poznawania języka	5,1%	15,5%	8,5%
B 2.2	liczebność	19	10	29
	% z sposób poznawania języka	3,6%	4,0%	3,7%
C 1.1	liczebność	36	30	66
	% z sposób poznawania języka	6,8%	11,9%	8,5%
C 1.2	liczebność	20	29	49
	% z sposób poznawania języka	3,8%	11,5%	6,3%
C 2.1	liczebność	11	20	31
	% z sposób poznawania języka	2,1%	7,9%	4,0%
C 2.2	liczebność	0	7	7
	% z sposób poznawania języka	0,0%	2,8%	0,9%
ogółem	liczebność	528	252	780
	% z sposób poznawania języka	100,0%	100,0%	100,0%

Wyniki potwierdzają obserwacje empiryczne: znający język polski z domu legitymują się zazwyczaj średnią lub dobrą znajomością języka, choć ich kompetencje w zakresie poszczególnych sprawności mogą być bardzo zróżnicowane. Osoby, których umiejętności językowe zostały zdiagnozowane na poziomie A1, deklarujące znajomość języka z domu, to zazwyczaj uczący się, którzy mają polskie korzenie, lecz nie posługiwali się tym językiem na co dzień. Są z nim jedynie osłuchani, znają trochę pojedynczych wyrazów, sformułowań.

Uczący się systemem szkolnym natomiast tworzą liczniejszą zbiorowość na poziomach niższych do B1.2 włącznie (415 osób z 528, czyli 78,6%). Zdecydowanie mniejszemu odsetkowi udaje się osiągnąć poziom zaawansowany (12,7%). Jedną z podstawowych przyczyn takiego stanu rzeczy są zapewne potrzeby. Zdecydowaną większość podejmujących naukę języka obcego, w tym polskiego, satysfakcjonuje takie opanowanie języka, które umożliwia codzienną komunikację; innymi słowy, osiągnięcie poziomu progowego B1.

Wskaźniki miar symetrycznych oraz kierunkowych pokazują także wyraźnie, że zależność między sposobem poznawania języka a poziomem zaawansowania jest niewielka. Przybierają one bowiem wartości poniżej 0,2.

5. Podsumowanie

Uzyskane dane umożliwiły wyróżnienie oraz ogólną charakterystykę wielu podzbiorowości. Z punktu widzenia badań ważne były następujące z nich:

- uczący się języka polskiego, których język pierwszy jest językiem słowiańskim,
- uczący się języka polskiego jako obcego, których język pierwszy nie jest językiem słowiańskim, a należy do kategorii „europejski”,
- uczący się języka polskiego jako obcego, których język pierwszy nie jest językiem słowiańskim, a należy do kategorii „inny”,
- uczący się, dla których język polski jest językiem drugim (znają język polski z domu),
- uczący się, dla których język polski jest językiem obcym.

Analizie zostały poddane zarówno wyniki osiągnięte przez wszystkich uczestników badania, jak i rezultaty uzyskane przez poszczególne podzbiorowości.

X. ANALIZA WYNIKÓW TESTU RECEPTYWNEJ ZNAJOMOŚCI SŁOWNICTWA (TRS)

1. Wprowadzenie

Analizie statystycznej poddano 780 prac. Wykorzystano w niej procedury nieparametryczne, gdyż po podziale na 12 mikropoziomów poszczególne podzbiorowości nie były liczne (zob. tabela 49). Ponadto badane zmienne nie miały rozkładu normalnego, pomiaru dokonywano zaś na poziomie nominalnym i porządkowym.

Wyniki poszczególnych części TRS były interpretowane według ściśle określonego klucza (zob. tabela 52).

Tabela 52. Sposób interpretacji wyników surowych TRS

WYNIK TESTU I PRZEDZIAŁ 1-1001	WYNIK TESTU II-III PRZEDZIAŁY 1001-2000 oraz 2001-3000	% ZNANYCH WYRAZÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI
72-68	69-65	94,1-100	znakomita
67-59	64-56	82,1-94	dobra
58-50	55-48	69,1-82	średnia
49-41	47-40	57,1-69	połowiczna
40-32	39-31	44,1-57	słaba
31-23	30-22	32,1-44	niezadowalająca
22-14	21-13	19,1-32	bardzo słaba
13-5	12-5	7,1-19	minimalna
0-4	0-4	0-7	śladowa

W analizach przyjęto, że przejawem znakomitego opanowania słownictwa z danego przedziału jest uzyskanie wyniku **powyżej 94%** (grupa wyników najwyższych – ■). Tylko wówczas braki słownikowe są na tyle niewielkie, że mogą zostać uzupełnione samoistnie, czyli w wyniku nauczania pośredniego (por. Nation, 2001). Wyniki niższe (przeciętne – ■), znajdujące się w przedziale **57,1%–94%**, sygnalizują, że luki w kompetencji leksykalnej uczących się są na tyle poważne, że trzeba je uzupełniać, podejmując odpowiednio ukierunkowane działania dydaktyczne (nauczanie bezpośrednie). Rezultaty **poniżej 57%** dowodzą (grupa wyników najniższych – ■), że proces opanowywania słownictwa z danego przedziału jest jeszcze w toku (zob. tabela 53).

Tabela 53. Uproszczony sposób interpretacji wyników surowych TRS

WYNIK TESTU I PRZEDZIAŁ 1–1001	WYNIK TESTU II–III PRZEDZIAŁY 1001–2000 oraz 2001–3000	GRUPA WYNIKÓW	% ZNANYCH WYRAZÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI
72–68	69–65	najwyższych	94,1–100	znakomita (pełna)
67–41	64–40	średnich	94–57,1	przeciętna
40–0	39–0	najniższych	57–0	słaba (nierozwinięta)

2. Poziom znajomości słownictwa o wysokiej frekwencji przez cudzoziemców uczących się polskiego – badanie ogólne

Ogólne badania znajomości słownictwa o wysokiej frekwencji miały na celu ustalenie:

- jaka jest znajomość leksyki z kolejnych przedziałów częstości przez uczących się,
- jak rozwija się ich kompetencja leksykalna,
- czy język pierwszy jest czynnikiem różnicującym stopień opanowania słownictwa z poszczególnych przedziałów,
- czy sposób poznawania języka wpływa na wysokość wyników uzyskiwanych przez uczących się.

Analizie poddano wyniki wszystkich uczestników eksperymentu niezależnie od poziomu zaawansowania, uwzględniając ich język pierwszy oraz sposób, w jaki poznawali polszczyznę.

2.1. Słownictwo minimum – przedział grom 1–1000

Pierwszą część testu, która sprawdzała znajomość słownictwa minimum (przedział grom 1–1000), statystyczny uczący się rozwiązał w 75%, otrzymując 54,5 punktu (zob. tabela 54). Rozstęp rezultatów był jednak bardzo duży. Najniższy wynik to zaledwie 1 punkt (1/72), podczas gdy najwyższy – aż 72 punkty (72/72).

Tabela 54. Podstawowe dane statystyczne wyników I części TRS

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	PRZEDZIAŁ GRON 1–1000		
	PUNKTY	BŁĘDY	BRAKI ODPOWIEDZI
Średnia	54,46	6	11,44
Błąd std. średniej	0,63	0,21	0,56
Dominanta	70	2	0
Odchylenie std.	17,76	6,10	15,79
Wariancja	315,48	37,25	249,35
Minimum	1	0	0
Maksimum	72	67	70
Rozstęp	71	67	70
Kwartyle			
1 (25)	45	2	0
2 (50)	61	4	4
3 (75)	69	8	16,75

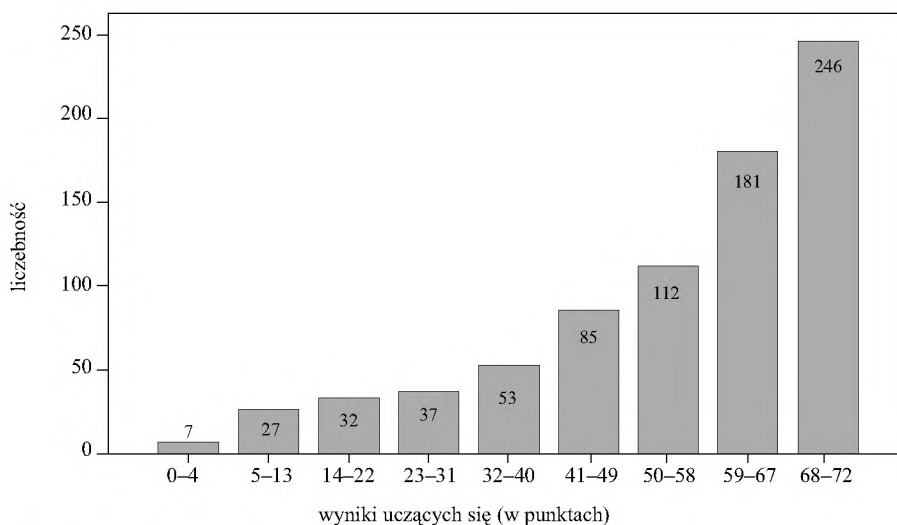
Wynik ucznia środkowego, mediana, jest wysoki i wynosi 61 punktów, należy jednak odnotować, że aż jedna czwarta badanych osiągnęła rezultat poniżej 45. Duża wartość odchylenia standardowego potwierdza znaczną dyspersję wyników, zwłaszcza poniżej drugiego kwartyła, będąc jednocześnie świadectwem zróżnicowania badanej próby.

Liczba odpowiedzi nieprawidłowych była niewielka, średnio 6 (8%), przy niemal dwukrotnie większym udziale zaznaczonych jako nieznanne (średnio 15,8%). Uczący się częściej więc sygnalizowali brak znajomości wyrazu, rzadziej zaś błędnie pamiętali jego znaczenie lub bez powodzenia próbowali je odgadywać. Bardzo wysokie wartości wariancji i odchylenia standardowego pokazują jednak, że ich strategie działania nie były jednorodne.

W celu ustalenia, jak liczne były grupy tych, którzy opanowali słownictwo minimum w stopniu znakomitym, przeciętnym oraz słabym, badanych uporządkowano według punktów uzyskanych w wydzielonych uprzednio przedziałach (zob. tabela 55 oraz rysunek 20). Okazało się wówczas, że pełną znajomością leksyki najczęściej używanej wykazało się 246 uczących się (31,5%). Niemal połowa, 378 osób (48,5%), ma różnej wielkości braki, a 156 (20%) zna ją słabo. W rozkładzie dominują wyniki wysokie (przedziały 68–72 oraz 59–67), najmniej zaś jest niskich i bardzo niskich (przedziały 0–4 oraz 5–13).

Tabela 55. Wyniki uczestników z I części TRS

PRZEDZIAŁ PUNKTÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	LICZEBNOŚĆ	PROCENT	PROCENT SKUMULOWANY
68–72	znakomita	246	31,5	31,5
59–67	dobra	181	23,2	54,7
50–58	średnia	112	14,4	69,1
41–49	połowiczna	85	10,9	80,0
32–40	słaba	53	6,8	86,8
23–31	niezadowolająca	37	4,7	91,5
14–22	bardzo słaba	32	4,1	95,6
5–13	minimalna	27	3,5	99,1
0–4	śladowa	7	0,9	100,0
OGÓŁEM		780	100,0	



Rysunek 20. Rozkład wyników I części TRS

Ponieważ jedna z hipotez badawczych zakładała, że na kształt struktury wyników mają wpływ rezultaty uzyskane przez przedstawicieli poszczególnych podzbiorowości, w badaniach ogólnych uwzględniono także zmienne: *język pierwszy badanych* (zob. tabela 56 oraz rysunek 21) oraz *sposób poznawania języka* (zob. tabela 57 oraz rysunek 22).

Włączenie do analiz zmiennej *język pierwszy* pokazało, że najlepiej ze słownictwem minimum radzą sobie Słowianie i to ich wynik w sposób zasadniczy wpłynął na kształt średniej (zob. tabela 56). Pełne opanowanie leksyki minimum

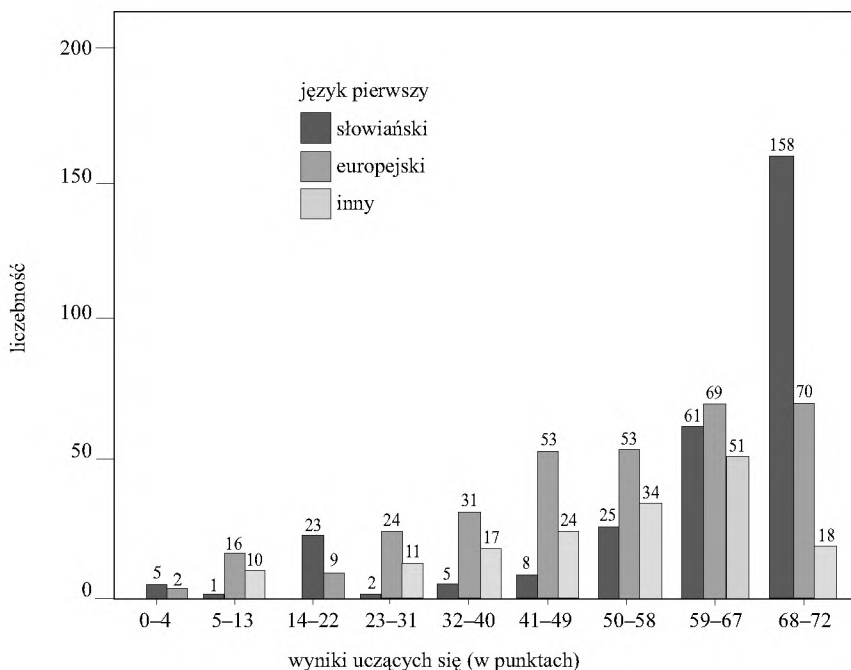
wykazało aż 60,8% wszystkich przedstawicieli tej podzbiorowości, słabe zaś (wynik poniżej 40 punktów) odnotowano tylko u 3%. Inny jest natomiast układ wyników uzyskanych przez użytkowników języków europejskich. W stopniu znakomitym słownictwo najczęściej używane zna jedynie 20% członków tej grupy, a 30% jeszcze sobie z nim nie radzi (wynik poniżej 40 punktów). Wśród mówiących pozostałymi językami jeszcze mniej, bo tylko 10% osób zna tę leksykę znakomicie, prawie 28% prawie jej nie zna.

W grupie osób, które uzyskały najwyższe wyniki (przedział 68–72) zdecydowanie dominują Słowianie – 158 na 246 badanych (zob. rysunek 21). Jest ich dwukrotnie więcej niż użytkowników pozostałych języków europejskich (70) i co najmniej ośmiokrotnie więcej niż użytkowników innych systemów językowych (18). Tylko jedna z 34 osób, które uzyskały wyniki najniższe (przedziały 0–4 oraz 5–13) – to Słowianin. Pozostali – to użytkownicy języków europejskich (21) i innych (12).

Tabela 56. Wyniki uczestników z I części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego

PRZEDZIAŁ PUNKTÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	JĘZYK PIERWSZY						OGÓŁEM	
		SŁOWIAŃSKI		EUROPEJSKI		INNY			
		LICZEB.	%	LICZEB.	%	LICZEB.	%	LICZEB.	%
68–72	znakomita	158	60,8%	70	20,3%	18	10,2%	246	31,5%
59–67	dobra	61	23,5%	69	20,1%	51	29,0%	181	23,2%
50–58	średnia	25	9,6%	53	15,4%	34	19,3%	112	14,4%
41–49	połowiczna	8	3,1%	53	15,4%	24	13,6%	85	10,9%
32–40	słaba	5	1,9%	31	9,0%	17	9,7%	53	6,8%
23–31	niezadowalająca	2	0,8%	24	7,0%	11	6,3%	37	4,7%
14–22	bardzo słaba	0	0,0%	23	6,7%	9	5,1%	32	4,1%
5–13	minimalna	1	0,4%	16	4,7%	10	5,7%	27	3,5%
0–4	śladowa	0	0,0%	5	1,5%	2	1,1%	7	0,9%
OGÓŁEM		260	100%	344	100%	176	100%	780	100%

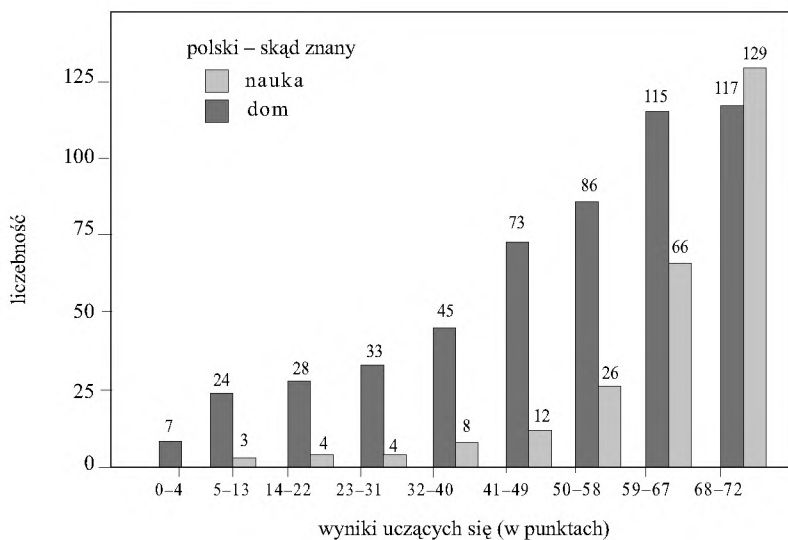
Spojrzenie na strukturę wyników uwzględniające zmienną, jaką jest *sposób opanowywania języka*, pozwala z kolei stwierdzić, że na kształt średniej w dużym stopniu wpłynęły wysokie wyniki uzyskane przez osoby znające język polski z domu (zob. tabela 57 oraz rysunek 22). Znakomitą znajomość słownictwa minimum (przedział 68–72) osiągnęło 51,2% przedstawicieli tej podzbiorowości. Takim stopniem opanowania słownictwa minimum wykazało się aż dwa razy mniej badanych (22,2%), którzy uczyli się polskiego od podstaw w warunkach szkolnych. Odwrotna proporcja uwidoczniła się natomiast w przedziale wyników najniższych (0–40) – trzykrotnie więcej cudzoziemców niż osób polskiego zna pochodzenia leksykę minimum bardzo słabo.



Rysunek 21. Rozkład wyników I części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego

Tabela 57. Wyniki uczestników z I części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka

PRZEDZIAŁ PUNKTÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	SPOSÓB POZNAWANIA JĘZYKA				OGÓŁEM	
		SZKOLNY		MIESZANY			
		LICZEBNOŚĆ	PROCENT	LICZEBNOŚĆ	PROCENT	LICZEBNOŚĆ	PROCENT
68-72	znakomita	117	22,2%	129	51,2%	246	31,5%
59-67	dobra	115	21,8%	66	26,2%	181	23,2%
50-58	średnia	86	16,3%	26	10,3%	112	14,4%
41-49	połowiczna	73	13,8%	12	4,8%	85	10,9%
32-40	słaba	45	8,5%	8	3,2%	53	6,8%
23-31	niezadowolająca	33	6,3%	4	1,6%	37	4,7%
14-22	bardzo słaba	28	5,3%	4	1,6%	32	4,1%
5-13	minimalna	24	4,5%	3	1,2%	27	3,5%
0-4	śladowa	7	1,3%	0	0,0%	7	0,9%
OGÓŁEM		528	100,0%	252	100,0%	780	100,0%



Rysunek 22. Rozkład wyników I części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka

2.2. Słownictwo elementarne – przedział grom 1001–2000

Zgodnie z oczekiwaniami wyniki uzyskane przez badanych z testu sprawdzającego znajomość słownictwa z drugiego przedziału częstości były znacznie niższe (zob. tabela 58). Statystyczny uczący się rozwiązał test w 51,5%, uzyskując 35,53 punktu. Rozstęp wyników, podobnie jak w przypadku pierwszej części, był bardzo duży. Rezultat najniższy to 0 punktów (0/69), najwyższy zaś – to 69 (69/69), przy czym wynik ucznia środkowego wyniósł 39 punktów. Jedna czwarta badanych ponownie osiągnęła bardzo wysokie rezultaty, powyżej 65, jedna czwarta zaś zdecydowanie niższe niż w poprzedniej części, nieprzekraczające 10 punktów. Duża wartość odchylenia standardowego, które przy średniej znacznie niższej dla tego przedziału wzrosło z 17,76 do 26,29 – potwierdza jeszcze większe zróżnicowanie wyników.

Średnia liczba odpowiedzi nieprawidłowych była natomiast stosunkowo niewielka i wyniosła 6,9 (czyli około 10%). Rozstęp wyników był jednak spory, a na ich dyspersję wskazuje również wysoka wartość odchylenia standardowego. Średnia liczba odpowiedzi nieudzielonych ukształtowała się na poziomie 25,2 (36,5% punktacji), czterokrotnie niemal przewyższając liczbę odpowiedzi błędnych. Odchylenie standardowe przekraczające w tym przypadku wartość średniej świadczy jednak o bardzo dużym zróżnicowaniu reakcji badanych.

Tabela 58. Podstawowe dane statystyczne wyników II części TRS

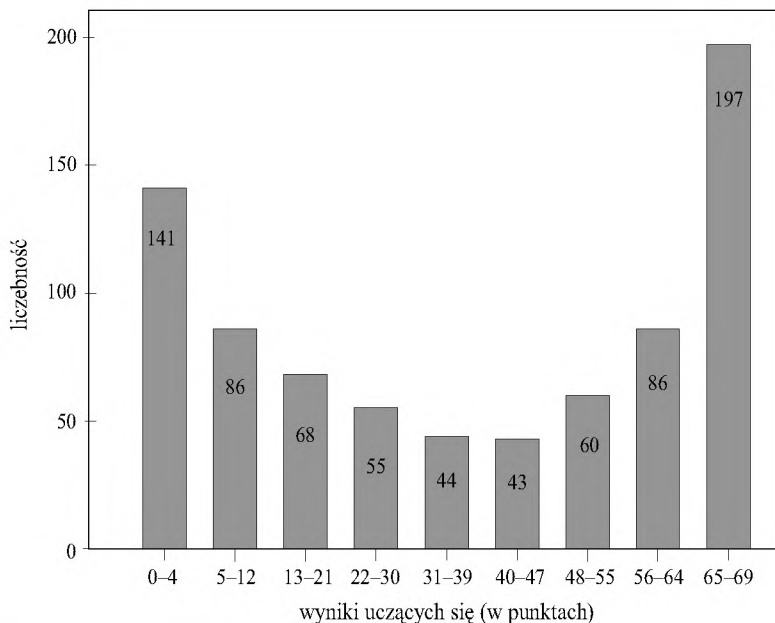
PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	PRZEDZIAŁ GRON 1001–2000		
	PUNKTY	BŁĘDY	BRAKI ODPOWIEDZI
Średnia	35,53	6,97	25,5
Błąd std. średniej	0,94	0,35	0,92
Dominanta	0	0	0
Odchylenie std.	26,29	9,78	25,85
Wariancja	691,53	95,66	668,322
Minimum	0	0	0
Maksimum	69	69	69
Rozstęp	69	69	69
Kwartyle 1 (25)	10	1	1
2 (50)	39	4	15,5
3 (75)	65	9	51,75

Wyniki uzyskane przez badanych z drugiej części testu mają inny rozkład niż rezultaty, które otrzymali za rozwiązanie części pierwszej (zob. tabela 59 oraz rysunek 23; por. tabela 55 oraz rysunek 20). W przypadku słownictwa elementarnego liczba osób, które wykazały jego znakomitą oraz słabą znajomość, jest wysoka i w zasadzie porównywalna (odpowiednio 197 i 141). W rozkładzie zaznacza się więc wyraźna dominacja wyników skrajnych (przedział punktowy 65–69 oraz 0–4), najmniej zaś jest środkowych, zbliżonych do średniej (przedziały 31–39 oraz 40–47).

Tabela 59. Wyniki uczestników z II części TRS

PRZEDZIAŁ PUNKTÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	LICZEBNOŚĆ	PROCENT	PROCENT SKUMULOWANY
69–65	znakomita	197	25,3	25,3
64–56	bardzo dobra	86	11,0	36,3
55–48	dobra	60	7,7	44,0
47–40	połowiczna	43	5,5	49,5
39–31	słaba	44	5,6	55,1
30–22	niezadowolająca	55	7,1	62,2
21–13	bardzo słaba	68	8,7	70,9
12–5	minimalna	86	11,0	81,9
0–4	śladowa	141	18,1	100,0
OGÓLEM		780	100,0	

Po uwzględnieniu w analizach zmiennej *język pierwszy badanych* okazało się, że na średni wynik ponownie miały wpływ wysokie rezultaty Słowian oraz



Rysunek 23. Rozkład wyników II części TRS

niskie i bardzo niskie wyniki przedstawiciele pozostałych grup (zob. tabela 60 oraz rysunek 24). Znakomite opanowanie słownictwa elementarnego wykazało bowiem ponad 56% użytkowników języków słowiańskich (146 na 260 osób), 12,5% europejskich (43 na 344 osoby) oraz jedynie 4,5% pozostałych (zaledwie 8 ze 176 osób). Słabo natomiast zna go jedynie 13% Słowian, lecz aż 66% mówiących jednym z języków europejskich, oraz zdecydowana większość grupy ostatniej – 82,2%.

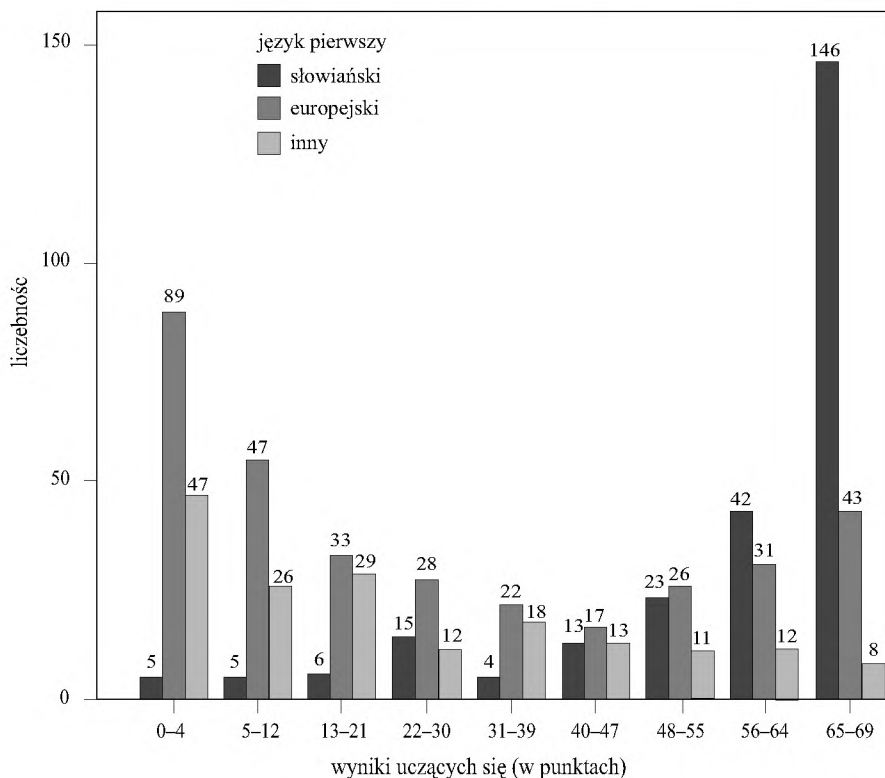
Jeszcze wyraźniej dominację Słowian w grupie najwyższych wyników widać na wykresie słupkowym. Na 197 osób legitymujących się pełnym opanowaniem słownictwa elementarnego (przedział punktowy 65–69) 146, a więc niemal trzy czwarte, to Słowianie. Najniższe wyniki (przedział punktowy 0–4) uzyskało zaś jedynie 5 na 141 badanych, czyli 3,5% grupy.

W badanej próbie słownictwo elementarne lepiej opanowali uczący się o polskich korzeniach (zmienna: *sposób poznawania języka*). Prawie połowa z nich, (46%), zna je w stopniu znakomitym. Podobnym opanowaniem leksyki z tego przedziału legitymuje się prawie trzykrotnie mniej osób uczących się systemem szkolnym. Jest to bowiem 15,3% (zob. tabela 61 oraz rysunek 25).

Najwyraźniejsza różnica widoczna jest w najniższym przedziale punktacji (0–4). Około 24% badanych cudzoziemców zaznaczyło w teście jedynie pojedyncze odpowiedzi, grupa druga był czterokrotnie mniejsza (około 6%).

Tabela 60. Wyniki uczestników z II części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego

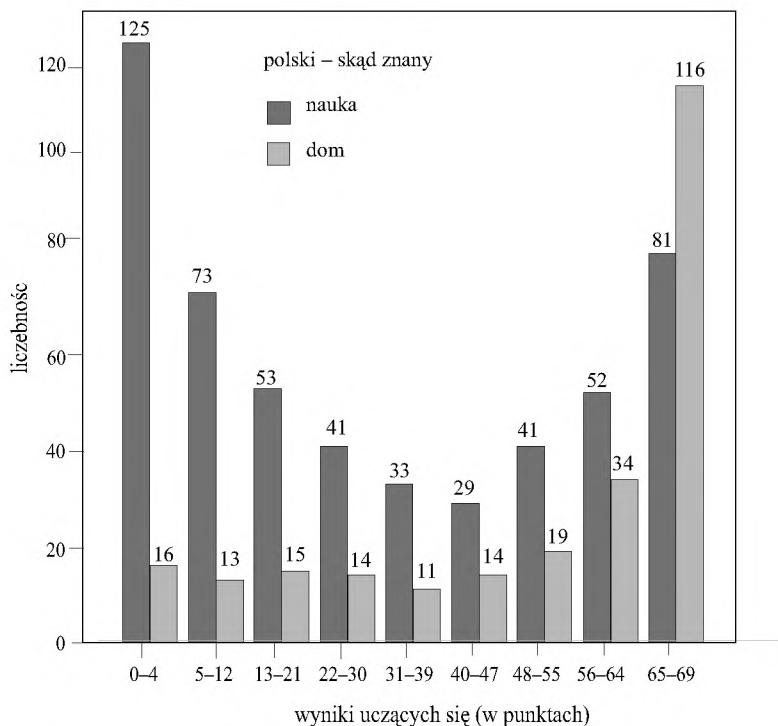
PRZEDZIAŁ PUNKTÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	JĘZYK PIERWSZY						OGÓŁEM	
		SŁOWIAŃSKI		EUROPEJSKI		INNY			
		LICZEB.	%	LICZEB.	%	LICZEB.	%	LICZEB.	%
69–65	znakomita	146	56,2%	43	12,5%	8	4,5%	197	25,3%
64–56	dobra	43	16,5%	31	9,0%	12	6,8%	86	11,0%
55–48	średnia	23	8,8%	26	7,6%	11	6,3%	60	7,7%
47–40	połowiczna	13	5,0%	17	4,9%	13	7,4%	43	5,5%
39–31	słaba	4	1,5%	22	6,4%	18	10,2%	44	5,6%
30–22	niezadowolająca	15	5,8%	28	8,1%	12	6,8%	55	7,1%
21–13	bardzo słaba	6	2,3%	33	9,6%	29	16,5%	68	8,7%
12–5	minimalna	5	1,9%	55	16,0%	26	14,8%	86	11,0%
0–4	śladowa	5	1,9%	89	25,9%	47	26,7%	141	18,1%
OGÓŁEM		260	100%	344	100%	176	100%	780	100%



Rysunek 24. Rozkład wyników II części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego

Tabela 61. Wyniki uczestników z II części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka

PRZEDZIAŁ PUNKTÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	SPOSÓB POZNAWANIA JĘZYKA				OGÓŁEM	
		SZKOLNY		MIESZANY			
		LICZEBNOŚĆ	PROCENT	LICZEBNOŚĆ	PROCENT	LICZEBNOŚĆ	PROCENT
69–65	znakomita	81	15,3%	116	46,0%	197	25,3%
64–56	dobra	52	9,8%	34	13,5%	86	11,0%
55–48	średnia	41	7,8%	19	7,5%	60	7,7%
47–40	połowiczna	29	5,5%	14	5,6%	43	5,5%
39–31	słaba	33	6,3%	11	4,4%	44	5,6%
30–22	niezadowolająca	41	7,8%	14	5,6%	55	7,1%
21–13	bardzo słaba	53	10,0%	15	6,0%	68	8,7%
12–5	minimalna	73	13,8%	13	5,2%	86	11,0%
0–4	śladowa	125	23,7%	16	6,3%	141	18,1%
OGÓŁEM		528	100,0%	252	100,0%	780	100,0%



Rysunek 25. Rozkład wyników II części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka

2.3. Słownictwo podstawowe – przedział gron 2001–3000

Jeszcze słabiej wypadła trzecia część testu, sprawdzająca znajomość słownictwa z trzeciego przedziału częstości (zob. tabela 62). Statystyczny uczący się rozwiązał ją jedynie w 38,8%, uzyskując wynik 26,79. Tym razem aż jedna czwarta wszystkich badanych uzyskała zaledwie 1 punkt, trzy czwarte zaś nie więcej niż 53 punkty. Wynik środkowy, przy rozstępie 69, także przybiera bardzo niską wartość – 18. Jest on dwukrotnie niższy niż mediana słownictwa elementarnego i aż trzykrotnie mniejszy niż mediana leksyki minimum. Wartość odchylenia standardowego równa średniej dowodzi całkowitego rozproszenia wyników.

Liczba odpowiedzi błędnie udzielonych przez uczących się nieznacznie zmalała i wynosiła 5,65 (przy wartości 6,97 w przedziale II). W konsekwencji wzrosła natomiast liczba odpowiedzi nieznanymi – z 25,5 w przedziale II do 36,44. Bardzo wysokie w obu przypadkach wartości wariancji oraz odchylenia standardowego potwierdzają zróżnicowanie badanej grupy.

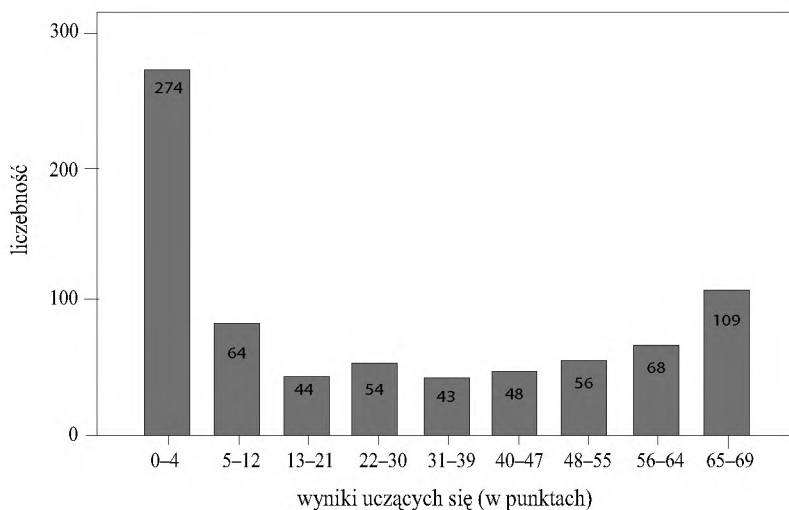
Tabela 62. Podstawowe dane statystyczne wyników III części TRS

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	PRZEDZIAŁ GRON 2001 – 3000		
	PUNKTY	BŁĘDY	BRAKI ODPOWIEDZI
Średnia	26,79	5,65	36,44
Błąd std. średniej	0,92	0,31	0,99
Dominanta	0	0	69
Odchylenie std.	25,96	8,92	27,66
Wariancja	674,39	79,70	765,26
Minimum	0	0	0
Maksimum	69	64	69
Rozstęp	69	64	69
Kwartyle 1 (25)	1	0	6
2 (50)	18	2	38
3 (75)	53	7	67

Rozkład rezultatów uzyskanych przez uczących się pokazuje, że w populacji dominują ci, którzy prawie w ogóle nie opanowali słownictwa podstawowego (zob. tabela 63 oraz rysunek 26). Śladowo i minimalnie (przedział punktów 0–4 oraz 5–12) zna go aż 358 badanych, czyli 45,9% próby, podczas gdy znajomość znakomitą (przedział 65–69) wykazuje jedynie 109 uczących się, czyli 14% badanych. Najwięcej wyników lokuje się w środku rozkładu (przedziały punktacji 13–21, 22–30, 31–39, 40–47).

Tabela 63. Wyniki uczestników z III części TRS

PRZEDZIAŁ PUNKTÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	LICZEBNOŚĆ	PROCENT	PROCENT SKUMULOWANY
69–65	znakomita	109	14,0	14,0
64–56	bardzo dobra	68	8,7	22,7
55–48	dobra	56	7,2	29,9
47–40	połowiczna	48	6,2	36,1
39–31	słaba	43	5,5	41,6
30–22	niezadowolająca	54	6,9	48,5
21–13	bardzo słaba	44	5,6	54,1
12–5	minimalna	84	10,8	64,9
0–4	śladowa	274	35,1	100,0
OGÓŁEM		780	100,0	



Rysunek 26. Rozkład wyników III części TRS

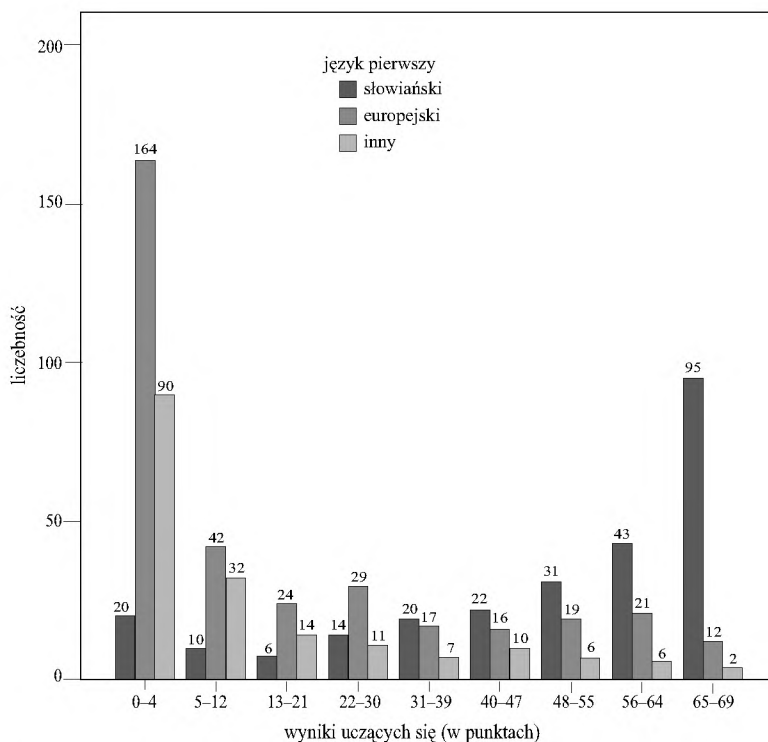
Uwzględnienie w analizach zmiennej *język pierwszy* pozwoliło stwierdzić, że słownictwo podstawowe najlepiej opanowali Słowianie. Aż 36,5% tej grupy wykazuje jego pełną znajomość. W podobnym stopniu zna je jedynie 3,5% mówiących na co dzień jednym z języków europejskich oraz zaledwie 1,1% pozostałych badanych (zob. tabela 64). Bardzo słaba znajomość leksyki podstawowej (wynik poniżej 40 punktów) jest z kolei udziałem jedynie 26,5% przedstawicieli grupy słowiańskiej, a aż 80,2% europejskiej oraz 87,6% innej.

Rozkład wyników (zob. rysunek 27), który bierze pod uwagę język pierwszy badanych, pokazuje, że na 109 osób, które uzyskały wynik powyżej 65 punktów, 95 – to Słowianie. Stanowią oni jednocześnie najmniej liczną grupę tych, którzy nie przekroczyli progu 4 punktów (20 na 274 osoby), podczas gdy „Europejczycy” oraz pozostali badani to, odpowiednio, 164 oraz 90 osób.

Tabela 64. Wyniki uczestników z III części TRS uwzględnieniem języka pierwszego

PRZEDZIAŁ PUNKTÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	JĘZYK PIERWSZY						OGÓŁEM	
		SŁOWIAŃSKI		EUROPEJSKI		INNY			
		LICZEB.	%	LICZEB.	%	LICZEB.	%	LICZEB.	%
69–65	znakomita	95	36,5%	12	3,5%	2	1,1%	109	14,0%
64–56	dobra	43	16,5%	21	6,1%	4	2,3%	68	8,7%
55–48	średnia	31	11,9%	19	5,5%	6	3,4%	56	7,2%
47–40	połowiczna	22	8,5%	16	4,7%	10	5,7%	48	6,2%
39–31	słaba	19	7,3%	17	4,9%	7	4,0%	43	5,5%
30–22	niezadowolająca	14	5,4%	29	8,4%	11	6,3%	54	6,9%
21–13	bardzo słaba	6	2,3%	24	7,0%	14	8,0%	44	5,6%
12–5	minimalna	10	3,8%	42	12,2%	32	18,2%	84	10,8%
0–4	śladowa	20	7,7%	164	47,7%	90	51,1%	274	35,1%
OGÓŁEM		260	100%	344	100%	176	100%	780	100%

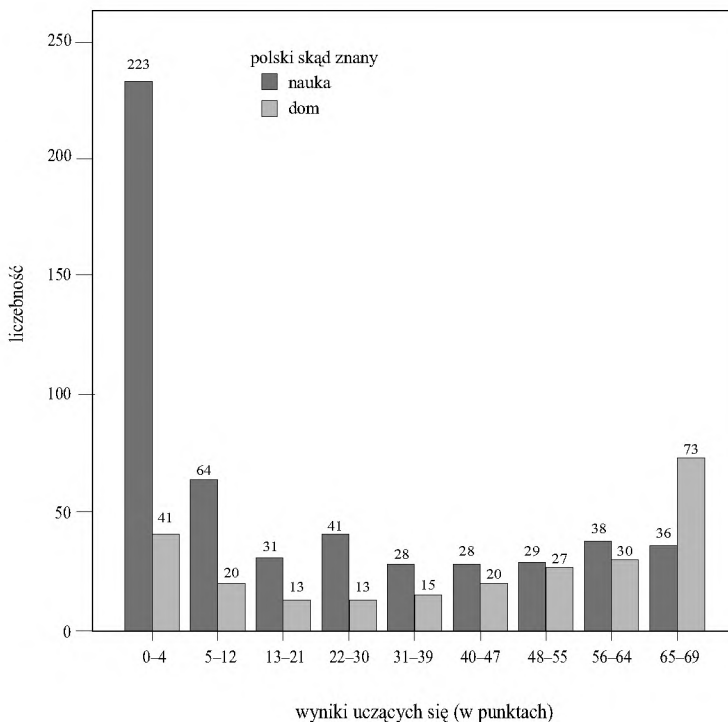
Włączenie do analiz zmiennej *sposób poznawania języka* pokazuje, że na wartość średniego wyniku badanej próby wpłynęły stosunkowo wysokie rezultaty uzyskane przez osoby, które znajomość polszczyzny wyniosły z domu, oraz bardzo niskie cudzoziemców poznających język od podstaw (zob. tabela 65 oraz rysunek 28). Pełne opanowanie słownictwa podstawowego wykazało 29% osób polskiego pochodzenia, podczas gdy obcokrajowców było prawie czterokrotnie mniej (6,8%). Pojedyncze słowa rozpoznaje zaś aż 44% badanych cudzoziemców (przedział punktów 0–4), a jedynie 16,3% uczących się systemem mieszanym.



Rysunek 27. Rozkład wyników III części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego

Tabela 65. Wyniki uczestników z III części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka

PRZEDZIAŁ PUNKTÓW	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	SPOSÓB POZNAWANIA JĘZYKA				OGÓŁEM	
		SZKOLNY		MIESZANY			
		LICZEBNOŚĆ	PROCENT	LICZEBNOŚĆ	PROCENT	LICZEBNOŚĆ	PROCENT
69-65	znakomita	36	6,8%	73	29,0%	109	14,0%
64-56	dobra	38	7,2%	30	11,9%	68	8,7%
55-48	średnia	29	5,5%	27	10,7%	56	7,2%
47-40	połowiczna	28	5,3%	20	7,9%	48	6,2%
39-31	słaba	28	5,3%	15	6,0%	43	5,5%
30-22	niezadowalająca	41	7,8%	13	5,2%	54	6,9%
21-13	bardzo słaba	31	5,9%	13	5,2%	44	5,6%
12-5	minimalna	64	12,1%	20	7,9%	84	10,8%
0-4	śladowa	233	44,1%	41	16,3%	274	35,1%
OGÓŁEM		528	100,0%	252	100,0%	780	100,0%



Rysunek 28. Rozkład wyników III części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka

2.4. Wnioski

Analiza wyników testu receptywnej znajomości słownictwa o wysokiej frekwencji pozwoliła stwierdzić, że rozwój zasobu leksykalnego cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego przebiega prawidłowo – od słownictwa częściej używanego do nieco rzadziej pojawiającego się w wypowiedziach rodzimych użytkowników języka. Statystyczny uczący się najlepiej zna leksykę należącą do pierwszego przedziału częstości, słabiej do drugiego, najslabiej zaś do trzeciego (zob. tabela 66).

Tabela 66. Średnie wyniki badanej próby

PRZEDZIAŁY GRON	1–1000		1001–2000		2001–3000	
	WYNIK	%	WYNIK	%	WYNIK	%
	54,36	→ 75,6%	35,53	→ 51,49%	26,79	→ 38,82%

O ile jednak można przyjąć, że średni wynik z pierwszej części testu jest zadowalający – 80% badanych zna słownictwo minimum w stopniu co najmniej przeciętnym¹, o tyle średni rezultat z części drugiej, który jest aż o 24 punkty procentowe niższy, trzeba uznać za słaby. Znakomite i średnie opanowanie leksyki elementarnej wykazuje bowiem tylko 49,5% osób. Braki odpowiedzi, znacznie przewyższające liczbę rozwiązań nieprawidłowych, dowodzą natomiast, że badani z wieloma słowami bądź nigdy się nie zetknęli, bądź kontakt ten był zbyt ograniczony, by zostały one zapisane w ich pamięci. Średni wynik z trzeciego komponentu, który wyniósł 26,8 punktu i był niższy od statystycznego rezultatu z części drugiej jedynie o 12 punktów procentowych, świadczy o tym, że dynamikę przyrostu słownictwa podstawowego cechuje spora intensywność. Wyniki pokazały, że aż 36,1% badanych zna leksykę z tego przedziału częstości w stopniu co najmniej przeciętnym.

Rozwój leksykalny uczących się, choć prawidłowo ukierunkowany, jest zbyt mało dynamiczny, zwłaszcza w obszarze słownictwa elementarnego, które wraz z wyrazami najczęściej używanymi stanowi pokrycie około 80% przeciętnego tekstu w języku polskim (zob. Zgółkova, 1992).

Wyniki badań pokazały również, że znajomość leksyki z trzech kolejnych przedziałów częstości przez poszczególne podzbiorowości jest zróżnicowana. Uczący się systemem szkolnym osiągają niższe wyniki niż osoby znające polszczyznę z domu. Słabsze rezultaty są także udziałem osób, których język pierwszy nie należy do rodziny słowiańskiej.

3. Poziom znajomości słownictwa o wysokiej frekwencji przez cudzoziemców uczących się polskiego – badania szczegółowe

Celem badań szczegółowych było poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

- jaka jest znajomość słownictwa z poszczególnych przedziałów przez uczących się o określonym poziomie zaawansowania?
- jak sposób poznawania języka wpływa na dynamikę przyrostu leksykalnego?
- jak bliskość systemów językowych wpływa na proces opanowywania leksyki?

3.1. Znajomość słownictwa o wysokiej frekwencji a poziom zaawansowania uczących się

Aby ustalić, w jakim zakresie wyrazy należące do wydzielonych przedziałów częstości zostały opanowane przez uczących się o określonej kompetencji językowej, do analiz statystycznych została włączona kolejna zmienna – *poziom zaawansowania*.

¹ Tyle łącznie liczą grupy rezultatów wysokich oraz średnich.

3.1.1. Słownictwo minimum – przedział grom 1–1000

Zgodnie z oczekiwaniami leksykę należącą do pierwszego przedziału częstości najslabiej opanowali uczący się na poziomie A1.1 oraz A1.2 (zob. tabela 67), a wysokie odchylenie standardowe świadczy o dużym wewnętrznym zróżnicowaniu badanych. Uczący się na poziomie elementarnym (A2) oraz podstawowym (B1) wykazali się średnią znajomością leksyki o najwyższej frekwencji. Stopniowo malejące odchylenie standardowe wskazuje także na coraz większą jednorodność podgrup pod względem badanej cechy. Słownictwo minimum w stopniu znakomitym opanowali uczący się na poziomach: średnim ogólnym (B2), efektywnej biegłości językowej (C1) oraz zaawansowanym (C2). Bardzo wysokie wyniki uczniów środkowych (mediany), niezbyt duży rozstęp oraz, co najistotniejsze, minimalne w stosunku do wartości średniej odchylenie standardowe, świadczą o śladowej dyspersji rezultatów w obrębie tych podgrup.

Uczący się na niższych poziomach (do A2.2 włącznie) częściej nie udzielali odpowiedzi, niż zaznaczali ją błędnie (zob. tabele 68 i 69). Później ta tendencja zmienia się i zdecydowanie częściej pojawiają się odpowiedzi nieprawidłowe, co świadczy o tym, że znaczenia wielu wyrazów należących do słownictwa najczęściej używanego nie zostały przez uczących się opanowane prawidłowo. Spora wartość odchylenia standardowego dowodzi jednak, że uczących się cechowało spore zróżnicowanie.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że przyrost leksyki z pierwszego przedziału częstości ma charakter w miarę płynny (zob. rysunek 29). Początkowo, do poziomu A2.1, średnie rosną intensywnie o kilkanaście punktów. Potem przyrost traci dotychczasową dynamikę – wyniki uczących się na poziomie A2.1 i A2.2 różnią się tylko nieznacznie (widać wyraźne załamanie krzywej). Skok średniej pojawia się znowu między A2.2 i B1.1, potem zaś znów rosną w miarę regularnie.

3.1.2. Słownictwo elementarne – przedział grom 1001–2000

Znajomość słownictwa z drugiego przedziału częstości jest wśród badanych znacznie słabsza. W pełni opanowali je jedynie uczący się na poziomie zaawansowanym (C2.1, C2.2) oraz ci, którzy kontynuują naukę na poziomie efektywnej biegłości językowej (C1.2). Niewielki rozstęp rezultatów oraz bardzo niska wartość odchylenia standardowego pokazują, że rozproszenie wyników w tych trzech grupach było nieznaczne (zob. tabela 70).

Tabela 67. Podstawowe dane statystyczne wyników I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe

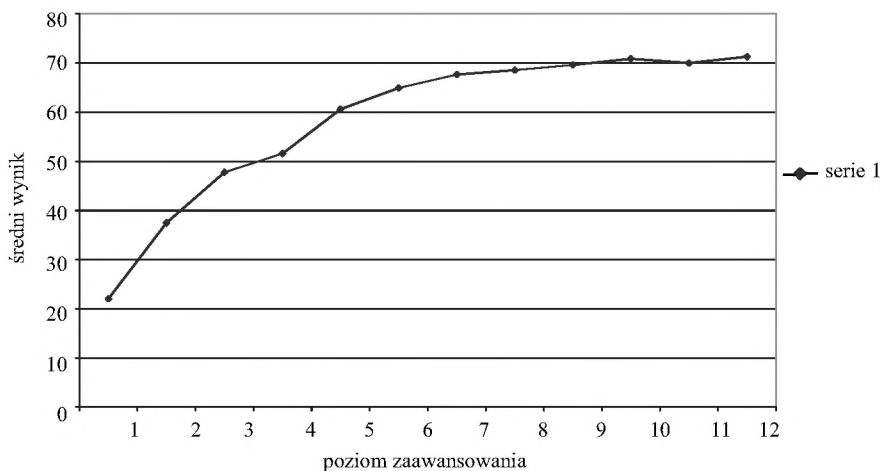
PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2.	C 2.1	C 2.2
Średnia	22,04	37,45	47,78	51,60	60,63	64,91	67,66	68,55	69,63	70,87	70,03	71,28
Dominanta	25,00	34,00	45,00	49,00	58,00	69,00	66,00	67,00	70,00	72,00	72,00	71,00
Mediana	19,00	41,00	48,00	52,50	62,00	66,00	68,00	69,00	70,00	71,00	71,00	71,00
Rozstęp	65,00	56,00	59,00	37,00	46,00	21,00	13,00	11,00	9,00	5,00	9,00	2,00
Maksimum	65,00	62,00	71,00	68,00	72,00	71,00	72,00	72,00	72,00	72,00	72,00	72,00
Minimum	1,00	6,00	12,00	31,00	26,00	50,00	59,00	61,00	63,00	67,00	63,00	70,00
Odchylenie std.	14,47	12,22	11,27	7,89	7,20	4,94	2,82	2,73	1,95	1,16	2,16	0,75

Tabela 68. Podstawowe dane statystyczne wyników I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi udzielone błędnie

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2.	C 2.1	C 2.2
Średnia	10,62	10,65	8,56	7,81	5,13	3,70	3,07	2,96	2,96	0,93	1,51	0,28
Dominanta	8,00	4,00	12,00	3,00	14,00	3,00	5,00	5,00	2,00	0	0	0
Mediana	8,00	9,50	8,00	7,00	5,00	3,00	3,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00
Rozstęp	41,00	29,00	27,00	25,00	14,00	10,00	10,00	11,00	10,00	4	8,00	1,00
Maksimum	41,00	30,00	28,00	27,00	14,00	11,00	10,00	11,00	10,00	4	8,00	1,00
Minimum	0	1,00	1,00	2,00	0	1,00	0	0	0	0	0	0
Odchylenie std.	8,96	7,67	5,11	4,67	2,97	2,41	2,10	2,56	2,56	0,94	1,63	0,48

Tabela 69. Podstawowe dane statystyczne wyników I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi nieudzielone

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2.	C 2.1	C 2.2
Średnia	38,69	23,34	15,58	12,40	6,16	3,32	1,25	0,48	0,63	0,18	0,51	0,28
Dominanta	39,00	34,00	15,00	20,00	0	0	1,00	0	0	0	0	0
Mediana	43,00	20,50	14,50	10,50	4,50	2,00	1,00	0	0	0	0	0
Rozstęp	70,00	60,00	56,00	38,00	42,00	18,00	10,00	7,00	7	3	8	2
Maksimum	70,00	60,00	56,00	38,00	42,00	18,00	10,00	7,00	7	3	8	2
Minimum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Odchylenie std.	20,31	14,15	11,57	8,96	6,34	4,24	1,87	1,40	1,36	0,56	1,69	0,75



Rysunek 29. Rozkład wyników I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe²

Zaskakuje natomiast zbyt słabe opanowanie leksyki elementarnej przez uczących się na poziomie B2.2 oraz C1.1. Na tym etapie kształcenia językowego proces jej opanowania powinien być już **całkowicie** zakończony. Stosunkowo dobra znajomość słownictwa elementarnej jest natomiast udziałem uczących się na poziomie B1.2. Uzyskali oni średni wynik w granicach 54 punktów (blisko 78%). Ich rezultaty cechuje jednak spora dyspersja. Potwierdza ją stosunkowo wysoka wartość odchylenia standardowego oraz duży rozstęp.

Tabela 70. Podstawowe dane statystyczne wyników II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	1,08	7,55	17,14	21,66	39,49	53,40	59,16	64,93	65,86	67,91	68,29	68,71
Dominanta	brak	11,00	4,00	14,00	22,00	63,00	62,00	57,00	69,00	69,00	68,00	69,00
Mediana	0	6,00	12,50	21,00	42,00	55,00	62,00	66,00	67,00	68,00	69,00	69,00
Rozstęp	15,00	35,00	64,00	50,00	67,00	47,00	31,00	16,00	15,00	7,00	4,00	1,00
Maksimum	15,00	35,00	64,00	50,00	68,00	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00
Minimum	0	0	0	0	1,00	22,00	38,00	53,00	54,00	62,00	65,00	68,00
Odchylenie std.	2,53	7,02	11,65	12,50	17,20	12,54	7,92	3,88	3,75	1,38	1,00	0,48

² Na wykresie liniowym liczby od 1 do 12 odpowiadają kolejnym 12 mikropoziomom zaawansowania (A1.1, A1.2,... C2.1, C2.2).

Tabela 71. Podstawowe dane statystyczne wyników II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi udzielone błędnie

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	4,49	9,94	10,89	13,33	10,35	5,90	4,25	2,44	1,65	0,71	0,54	0,14
Dominanta	brak	6,00	3,00	5,00	38,00	6,00	2,00	9,00	brak	brak	1,00	brak
Mediana	0	5,00	7,00	9,50	8,00	5,00	3,00	2,00	1,00	0	0	0
Rozstęp	69,00	63,00	55,00	49,00	41,00	18,00	14,00	9,00	9,00	4,00	3,00	1,00
Maksimum	69,00	63,00	55,00	49,00	41,00	18,00	14,00	9,00	9,00	4,00	3,00	1,00
Minimum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Odchylenie std.	14,18	12,30	10,90	11,48	7,95	4,37	3,40	2,36	1,69	0,91	0,85	0,37

Tabela 72. Podstawowe dane statystyczne wyników II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi nieudzielone

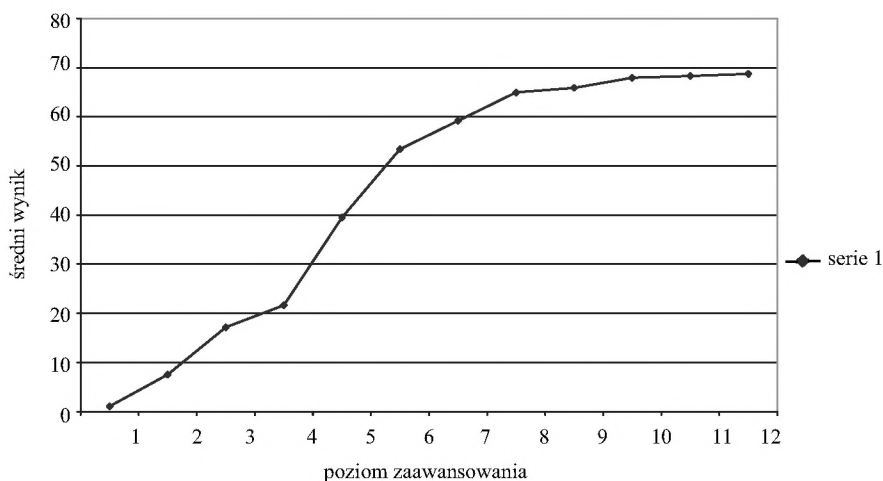
PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	63,44	51,45	41,13	33,98	19,09	9,68	5,48	1,82	1,57	0,32	0,16	0,14
Dominanta	69,00	52,00	62,00	50,00	9,00	brak	5,00	3,00	brak	brak	brak	brak
Mediana	69,00	55,00	46,50	36,00	14,00	5,00	2,00	1,00	0	0	0	0
Rozstęp	69,00	69,00	69,00	69,00	67,00	40,00	22,00	10,00	13,00	6,00	1,00	1,00
Maksimum	69,00	69,00	69,00	69,00	67,00	40,00	22,00	10,00	13,00	6,00	1,00	1,00
Minimum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Odchylenie std.	15,48	17,00	19,85	17,08	16,87	11,21	6,17	2,72	3,07	0,98	0,37	0,37

Leksykę elementarną w stopniu bardzo słabym lub minimalnym znają uczący się, którzy dopiero zaczynają naukę języka (do poziomu A2.2 włącznie). Średnie zostały jednak wyliczone ze zróżnicowanych wyników. Przykładowo najwyższy rezultat dla poziomu A2.1 to aż 64 punkty, najniższy zaś – 0. Wśród początkujących są więc osoby, które w ogóle nie rozpoznają wyrazów z tego przedziału, lecz są też i tacy, których znajomość słownictwa już można określić jako dobrą.

Uczący się zdecydowanie częściej sygnalizowali, że nigdy się z danym wyrazem nie zetknęli bądź nie zapamiętali jego znaczenia, niż zaznaczali odpowiedzi nieprawidłowe (zob. tabele 71 i 72). Najmniej błędów popełnili badani na poziomie najwyższym (C2.2), najwięcej zaś na niższych – od A1.2 do B1.1. Należy jednak pamiętać, że na tym etapie kształcenia językowego następuje gwałtowny przyrost leksyki elementarnej, co być może powoduje, że znaczenia niektórych wyrazów są zapamiętywane błędnie, a niektóre słowa, ze względu na podobień-

stwo zapisu mogą być jeszcze mylone. Wysokie odchylenie standardowe oraz duży rozstęp pozwalają przypuszczać, że nie jest to tendencja ogólna, a jedynie konsekwencja pojawienia się w próbie pojedynczych wyników skrajnych, rzutuujących na średnią.

Przyrost leksyki z drugiego przedziału częstości ma charakter skokowy (zob. rysunek 30). Największe zmiany ilościowe, krzywa wspina się wówczas niemal pionowo, są widoczne między średnimi poziomów A1.2 i A2.1, a także A2.2 i B1.1 oraz B1.1 i B1.2. W pierwszym przypadku jest to około 10 punktów (z 7,55 na 17,14), w drugim – średnia rośnie niemal dwukrotnie (z 21,66 na 39,49), w ostatnim zaś – o prawie 14 punktów (z 39,49 na 53,40). Potem przyrost zdecydowanie traci na dynamice, zwiększając się co poziom o kilka punktów.



Rysunek 30. Rozkład wyników II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe³

3.1.3. Słownictwo podstawowe – przedział grom 2001–3000

Uczący się, którzy zaczynają naukę języka polskiego (poziom A1.1, A1.2, A2.1, A2.2) zupełnie nie znają słownictwa podstawowego (zob. tabela 73). Wyniki środkowe nieprzekraczające 5 punktów, brak dominanty, spory rozstęp (w przypadku poziomu A2.1 wynoszący aż 53 punkty) oraz odchylenie standardowe przekraczające wartość średniej dowodzą znacznego zróżnicowania tej grupy pod względem badanej cechy. Jej zdecydowaną większość stanowią jednak osoby, które są w stanie rozpoznać znaczenia pojedynczych wyrazów.

Bardzo słabo leksykę podstawową znają także uczący się na poziomie B1.1, choć zróżnicowanie tej grupy jest bardzo duże – rozstęp wyników przekracza

³ Na wykresie liniowym liczby od 1 do 12 odpowiadają kolejnym 12 mikropoziomom zaawansowania (A1.1, A1.2,... C2.1, C2.2).

bowiem 60 punktów przy odchyleniu standardowym równym połowie średniej i wynikiem typowym wynoszącym 7 punktów. Nieco mniejsze zróżnicowanie cechuje badanych z grupy następczej – B1.2, a ich wyniki są zdecydowanie wyższe.

Pełną znajomość słownictwa z trzeciego przedziału częstości wykazali uczący się na poziomie zaawansowanym (C2.1, C2.2) oraz efektywnej znajomości językowej (C1.2). W grupie C2.2 wszyscy niemal bezbłędnie rozwiązali tę część testu, czego świadectwem jest dominanta równa 69 punktom i rozstęp wynoszący 1 punkt. Nieco mniej jednorodnie wyniki uzyskali uczący się z poziomu C2.1. Odchylenie standardowe od średniej nie jest w ich przypadku wysokie, jednakże piętnastopunktowy rozstęp wyników dowodzi pewnego zróżnicowania badanych. Podobne rezultaty osiągnęli uczący się na poziomie C1.2.

Tabela 73. Podstawowe dane statystyczne wyników III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	0,51	2,14	4,81	7,56	22,87	39,36	44,37	55,00	58,80	65,89	67,35	68,71
Dominanta	brak	1,00	brak	brak	7,00	47,00	44,00	27,00	64,00	66,00	68,00	69,00
Mediana	0	1,00	1,00	5,00	23,00	43,00	45,50	56,00	61,00	67,00	68,00	69,00
Rozstęp	14,00	18,00	53,00	26,00	65,00	62,00	61,00	41,00	43,00	13,00	15,00	1,00
Maksimum	14,00	18,00	53,00	26,00	65,00	68,00	68,00	68,00	69,00	69,00	69,00	69,00
Minimum	0	0	0	0	0	6,00	7,00	27,00	26,00	56,00	54,00	68,00
Odchylenie std.	2,02	3,49	5,73	7,27	15,90	15,73	13,55	9,27	9,26	2,99	2,90	0,48

Badani częściej wskazywali na brak znajomości testowanych wyrazów niż mylnie podawali ich znaczenia (zob. tabele 74 i 75). Najwięcej błędów popełnili uczący się na poziomie B1. Jest to po części zrozumiałe, gdyż na tym etapie kształcenia zaczyna się rozwijanie kompetencji leksykalnej nie tylko wszерz, lecz także w głąb. Uczący się poznają wiele nowych wyrazów, a także nowe znaczenia słów już znanych, co może być przyczyną mylenia znaczeń. Wartość mediany niższa od średniej pokazuje jednak, że połowę wyników stanowiły pojedyncze błędne odpowiedzi.

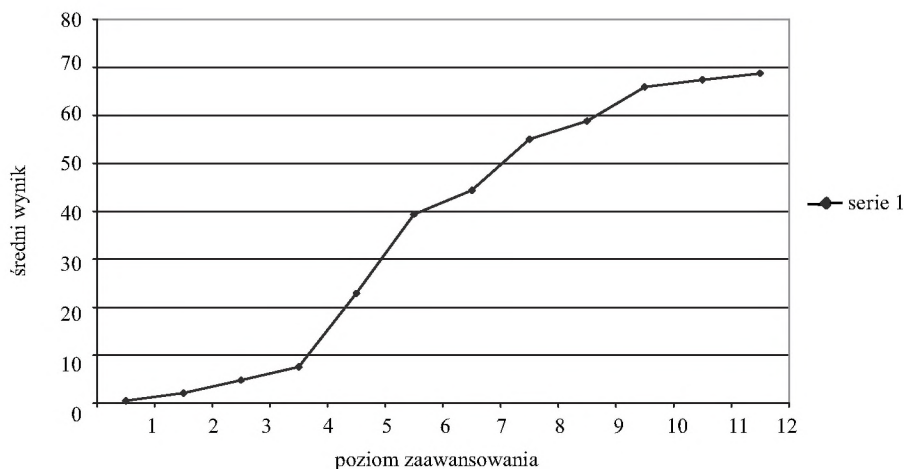
Tabela 74. Podstawowe dane statystyczne wyników III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi udzielone błędnie

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	1,97	5,23	4,73	6,80	10,17	8,32	7,13	5,10	3,84	1,89	0,93	0,14
Dominanta	brak	1,00	brak	brak	49,00	22,00	brak	5,00	3,00	1,00	1,00	brak
Mediana	0	1,00	1,00	2,00	7,00	6,00	7,00	4,00	3,00	1,00	1,00	0
Rozstęp	55,00	58,00	64,00	56,00	53,00	26,00	23,00	15,00	22,00	7,00	7,00	1,00
Maksimum	55,00	58,00	64,00	56,00	53,00	26,00	23,00	15,00	22,00	7,00	7,00	1,00
Minimum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Odchylenie std.	8,51	11,97	9,85	10,56	10,56	6,64	4,75	3,66	3,97	1,63	1,41	0,37

Tabela 75. Podstawowe dane statystyczne wyników III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi nieudzielone

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	66,50	61,33	58,81	54,63	36,19	21,21	17,13	8,68	6,36	1,28	0,70	0,14
Dominanta	69,00	67,00	69,00	69,00	13,00	brak	19,00	37,00	2,00	2,00	Brak	Brak
Mediana	69,00	67,00	66,00	57,00	37,00	19,00	15,00	7,00	3,00	0	0	0
Rozstęp	69,00	60,00	69,00	69,00	69,00	63,00	56,00	37,00	37,00	11,00	8,00	1,00
Maksimum	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00	63,00	56,00	37,00	37,00	11,00	8,00	1,00
Minimum	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Odchylenie std.	10,32	14,85	16,57	14,93	20,56	17,97	13,65	8,33	8,25	2,24	1,88	0,37

Dynamika przyrostu leksyki z trzeciego obszaru częstości jest dość specyficzna (zob. rysunek 31). Średnie najniższych poziomów rosną systematycznie, choć bardzo nieznacznie. Zasadnicze zmiany ilościowe odnotowuje się między średnimi poziomów A2.2 oraz B1.1, a także B1.1 i B1.2. W pierwszym przypadku jest to różnica 15 punktów, w drugim – nawet 17. Potem przyrost wyraźnie załamuje się, by ponownie przybrać na intensywności – średnie poziomu B2.1 i B2.2 różni prawie 10 punktów. W ostatniej fazie krzywa bardzo powoli pnie się, osiągając maksimum na poziomie C2.2.



Rysunek 31. Rozkład wyników III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe⁴

3.1.4. Wnioski

Badanie kompetencji leksykalnej testem receptywnej znajomości słownictwa (TRS) umożliwiło określenie wielkości zasobu leksykalnego uczących się o różnych umiejętnościach językowych oraz analizę zmian ilościowych zachodzących w jego strukturze u badanych o podobnym poziomie kompetencji ogólnej.

3.1.4.1. Zróżnicowanie rozkładu

Podobieństwa i różnice rozkładów wyników (zob. rysunki 32 i 33) widać najlepiej na wykresach pudełkowych (zob. rysunki 34, 35 i 36). Górę i dół każdego pudełka wyznaczają wartości pierwszego i trzeciego kwartyla, a linię w jego wnętrzu – mediana. Długość pudełka reprezentuje rozrzut 50% wyników środkowych, linie przyczepione do zawiasów (zwane wąsami) pokazują natomiast rozstęp wartości obserwacji. Na wykresie zaznaczono także wartości nietypowe, dużo niższe lub wyższe od przeciętnych⁵.

Najmniej obserwacji nietypowych odnotowano w obszarze słownictwa minimum (zob. rysunek 34). Jedynie pojedyncze wyniki, głównie na poziomie A1.1 oraz C2.1, nie mieszczą się w granicach 1,5 rozstępu ćwiartkowego. Długość skrzynki obrazująca rozrzut 50% obserwacji środkowych wyraźnie maleje, w miarę jak rośnie poziom zaawansowania uczących się. Zmniejsza się więc zróżnicowanie

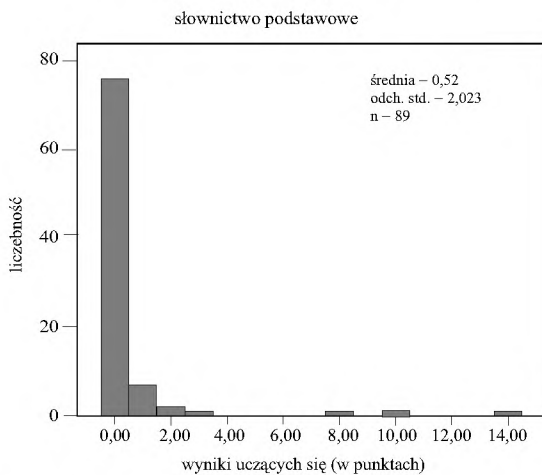
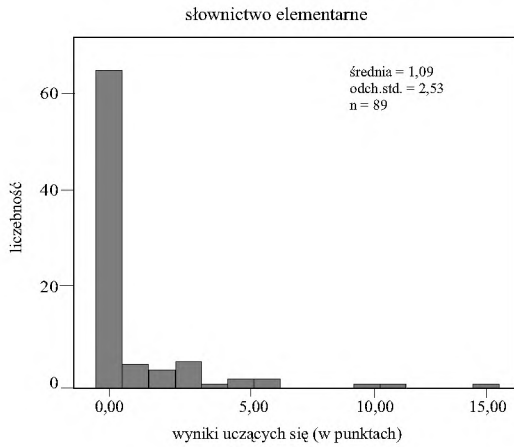
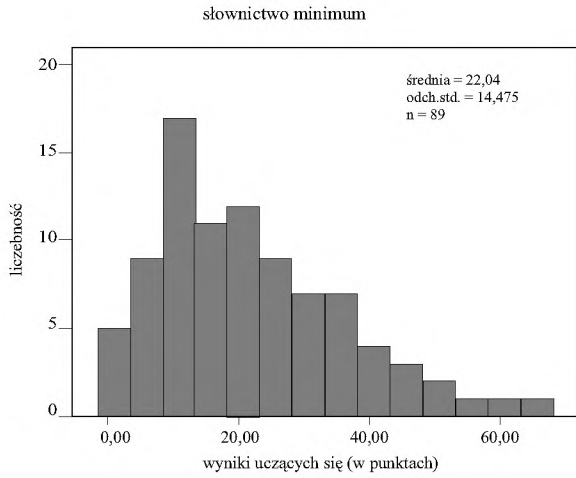
⁴ Na wykresie liniowym liczby od 1 do 12 odpowiadają kolejnym 12 mikropoziomom zaawansowania (A1.1, A1.2,... C2.1, C2.2).

⁵ Wartości odstające (na wykresie zaznaczone jako kółka) są mniejsze/większe od pierwszego lub trzeciego kwartyla o 1,5 do 3 odchyłeń ćwiartkowych. Wartości skrajne (zaznaczone jako gwiazdki) są mniejsze/większe od pierwszego lub trzeciego kwartyla o więcej niż 3 odchylenia ćwiartkowe.

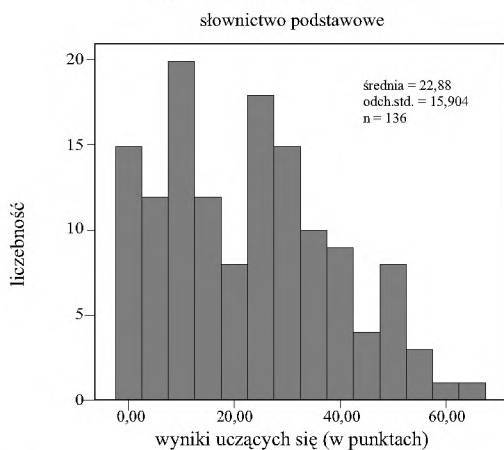
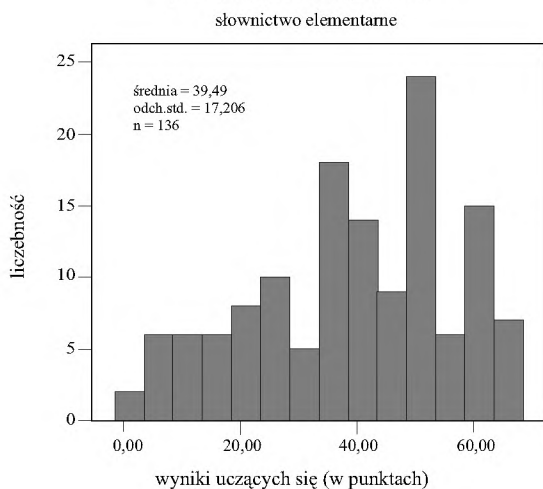
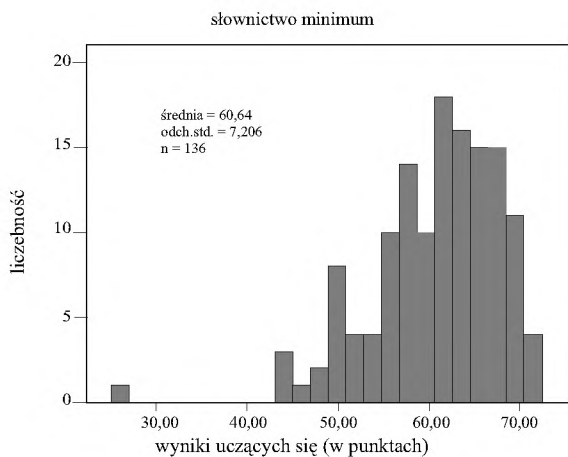
wartości cechy w dwóch środkowych ćwiartkach rozkładu. Widać również wyraźnie, że linia podziału pudełka coraz mniej odchyła się od jego środka, co oznacza, że wzrasta jego symetryczność. Poszczególne podgrupy badanych stają się coraz bardziej jednorodne, a poziom ich znajomości słownictwa minimum systematycznie rośnie – im bowiem pudełko bardziej przesunięte ku górze, w kierunku wyższych wartości, tym wyższy przeciętny poziom cechy.

Znajomość słownictwa elementarnego cechuje dużo większe zróżnicowanie (zob. rysunek 35). Liczniej pojawiają się obserwacje odstające oraz skrajne, widoczne zwłaszcza na poziomie A1.1 (10 wyników) oraz C1.1 (8 wyników). Obszar największego zróżnicowania rozciąga się między poziomem A2.1 oraz B1.2 – świadczy o tym zarówno wielkość poszczególnych pudełek, jak i długość ich wąsów. Wtedy także następuje intensywny przyrost leksyki elementarnej. Największy odnotowuje się na B1.1 – pudełko bardzo wyraźnie zmienia swoje położenie, przesuując się ku górze wykresu. Na tym poziomie jednakże odnotowuje się największy rozrzut wyników środkowych oraz największy rozstęp. Wśród tej grupy uczących się są więc i tacy, którzy leksykę elementarną opanowali w stopniu dobrym, jak i ci, których znajomość można określić jako bardzo słabą. Uczący się o wyższych kompetencjach językowych, od poziomu B2.1 począwszy, tworzą podgrupy bardziej homogeniczne.

Jeszcze większe zróżnicowanie cechuje wyniki uzyskane przez uczących się z testu sprawdzającego znajomość słownictwa podstawowego (zob. rysunek 36). Nagromadzenie obserwacji odstających oraz skrajnych widoczne jest przede wszystkim na niższych poziomach zaawansowania od A1.1 do A2.1. Wyniki takie trafiają się jednak także wśród uczących się dobrze władających językiem (C1.1 oraz C1.2). Znaczny rozrzut 50% obserwacji środkowych (długość pudełka) oraz bardzo duży rozstęp (długość wąsów) pojawia się tym razem na trzech średnich poziomach zaawansowania – B1.1, B1.2 oraz B2.1, kiedy następuje znaczący przyrost zasobu leksykalnego uczących się. Kolejny fakt znany z praktyki dydaktycznej znalazł więc potwierdzenie – kompetencja leksykalna uczących się o średnich ogólnych umiejętnościach językowych jest bardzo zróżnicowana.

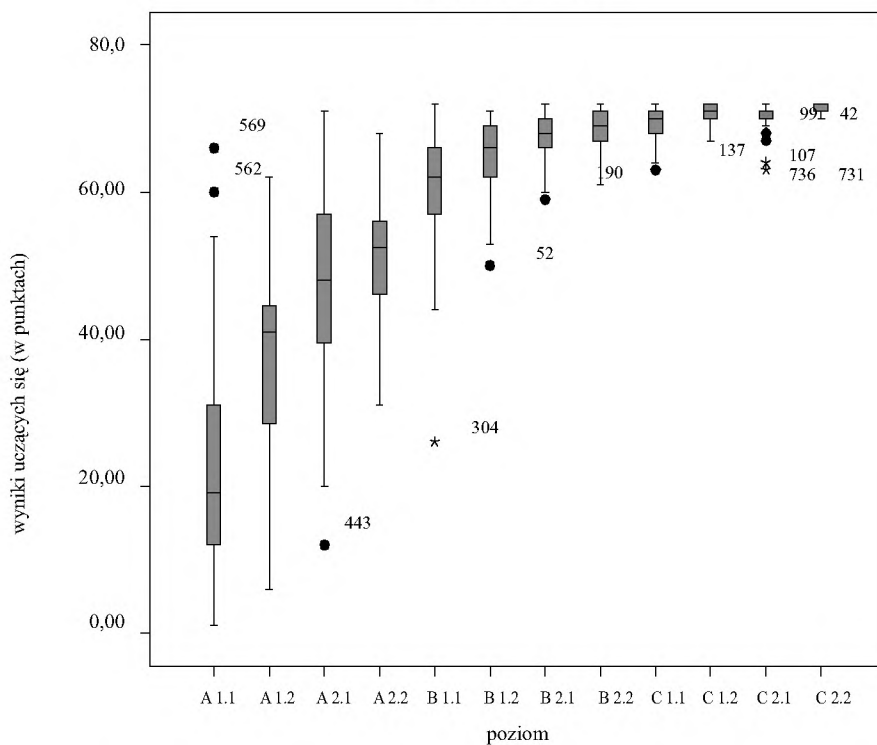


Rysunek 32. Rozkład wyników trzech części TRS – poziom A 1.1



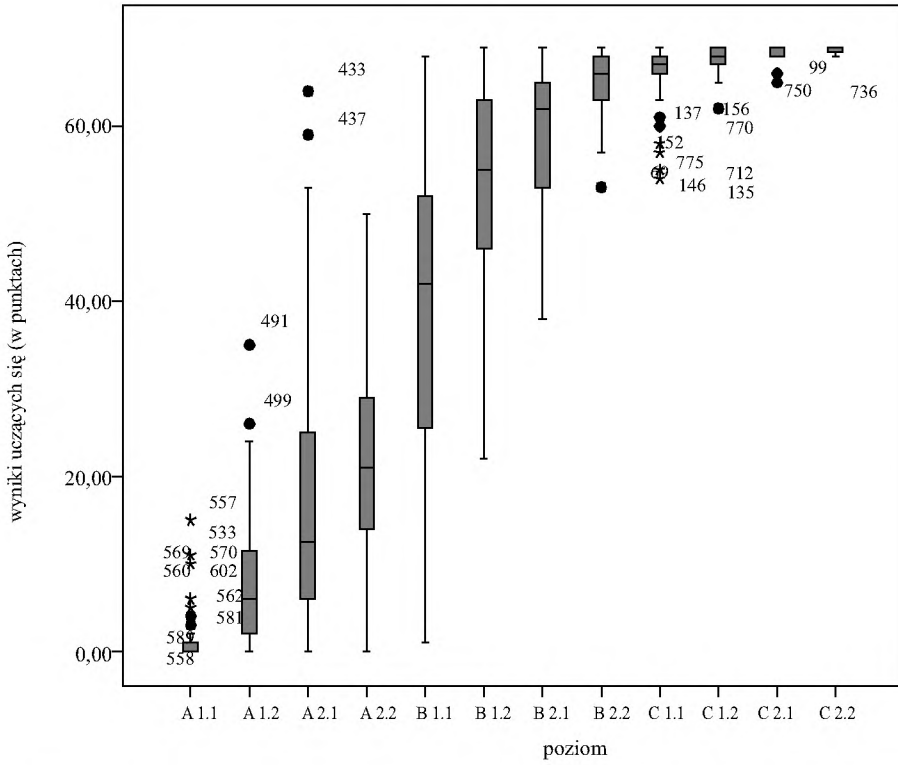
Rysunek 33. Rozkład wyników trzech części TRS – poziom B 1.1

słownictwo minimum



Rysunek 34. Rozkład wyników I części TRS badającej znajomość słownictwa minimum z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – wykres pudełkowy

słownictwo elementarne



Rysunek 35. Rozkład wyników II części TRS badającej znajomość słownictwa elementarnego z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – wykres pudełkowy

3.1.4.2. Dynamika przyrostu zasobu leksykalnego uczących się

Rozwój zasobu leksykalnego u uczących się języka polskiego jako obcego przebiega prawidłowo. Badani, niezależnie od poziomu zaawansowania, niemal zawsze znają więcej wyrazów z niższych przedziałów częstości (zob. tabela 76 – strzałka pozioma). Zawsze także ci o wyższych kompetencjach językowych wykazują się lepszą znajomością słownictwa z danego obszaru niż ci, których umiejętności są mniejsze (zob. tabela 76 – strzałki pionowe). Pewne wątpliwości budzi jednak dynamika przyrostu warstwy słownikowej

W wypadku testu badającego znajomość słownictwa minimum najbardziej zaskakuje stosunkowo niski średni wynik uzyskany przez uczących się na poziomie A2.2. Ci, którzy rozpoczynają naukę na poziomie A2, mogą mieć jeszcze pewne braki w zakresie tej leksyki, ci natomiast, którzy ją kontynuują, powinni opanować ją już w pełni. Oczekuje się bowiem, że na zakończenie nauki na tym poziomie uczący się będą znali około 2000 wyrazów. Wśród nich z pewnością powinny znajdować się **wszystkie** należące do pierwszego przedziału częstości⁷.

Wyniki testu pokazują jednak, że dynamika przyrostu leksyki na poziomie A2.1 wyraźnie się załamuje. Gdyby na tym etapie procesu dydaktycznego zasób słownictwa często używanego zwiększał się równie dynamicznie jak na poziomie wstępnym (A1.1, A1.2), uczący się mogliby osiągnąć pełną znajomość leksyki z najniższego przedziału już na początku nauki na B1.1, kiedy to powinni rozpocząć intensywną pracę nad słownictwem elementarnym. Wymagałoby to nieco innego ukierunkowania procesu dydaktycznego, a przede wszystkim oparcia go na materiałach, w których frekwencja wyrazów stanowiłaby jedno z ważnych kryteriów doboru treści nauczania.

Znajomość słownictwa elementarnego rozwija się stopniowo (zob. tabela 76), jednakże i tu oczekiwana byłaby nieco inna dynamika przyrostu warstwy leksykalnej. Słownictwo z tego przedziału częstości powinno być już niemal w pełni opanowane przez uczących się rozpoczynających naukę na poziomie B2.1. Na zakończenie nauki na poziomie progowym oczekuje się bowiem czynnego opanowania 3500 wyrazów – test bada zaś, łącznie z komponentem pierwszym, znajomość około 3500 słów na poziomie recepcji. Wcześniejsze osiągnięcie pożądanego stopnia opanowania słownictwa elementarnego byłoby możliwe, gdyby uczący się na B1 nie musieli uzupełniać braków w zakresie leksyki najczęściej używanej, co, jak pokazano powyżej, ma miejsce właśnie wówczas.

⁷ System odniesień stanowią ustalenia dotyczące wielkości zasobu leksykalnego oczekiwanego na określonych poziomach biegłości (zob. m.in.: Martyniuk, 1992; Zgółkowa, 1992; Nation, 2001; Seretny, Lipińska, 2005; Milton, 2006). Jest to:

- dla poziomu A1 – około 1000 wyrazów,
- dla poziomu A2 – około 2000 wyrazów,
- dla poziomu B1 – około 3500 wyrazów,
- dla poziomu B2 – około 5000 wyrazów,
- dla poziomu C1 – około 7500 wyrazów,
- dla poziomu C2 – około 10 000 wyrazów.

Tabela 76. Zestawienie wyników trzech części TRS dla wszystkich poziomów zaawansowania⁶

POZ.	PRZEDZIAŁ 1–1000						PRZEDZIAŁ 1001–2000						PRZEDZIAŁ 2001–3000					
	ODPOWIEDZI						ODPOWIEDZI						ODPOWIEDZI					
	PRAWIDŁOWE		BŁĘDNE		NIEUDZIELONE		PRAWIDŁOWE		BŁĘDNE		NIEUDZIELONE		PRAWIDŁOWE		BŁĘDNE		NIEUDZIELONE	
	średnia	odchyl. std.	średnia	odchyl. std.	średnia	odchyl. std.	średnia	odchyl. std.	średnia	odchyl. std.	średnia	odchyl. std.	średnia	odchyl. std.	średnia	odchyl. std.	średnia	odchyl. std.
A 1.1	22,04	14,47	10,6	8,96	38,69	20,31	1,08	2,53	4,49	14,18	63,44	15,48	0,51	2,02	1,97	8,51	66,50	10,32
A 1.2	37,12	12,22	10,65	6,07	23,34	14,15	7,55	7,02	9,94	12,30	51,45	17,00	2,14	3,49	5,23	11,97	61,33	14,85
A 2.1	47,78	11,27	8,56	5,11	15,58	11,57	17,14	14,38	10,89	10,90	41,13	19,85	4,81	8,31	4,73	9,85	58,81	14,53
A 2.2	51,60	7,89	7,81	4,67	12,40	8,96	21,66	10,48	13,33	11,48	33,98	17,08	7,56	7,27	6,80	10,56	54,63	14,93
B 1.1	60,63	7,20	5,13	2,97	6,16	6,34	39,49	17,20	10,35	7,95	19,09	16,87	22,87	15,90	10,17	10,56	36,19	20,56
B 1.2	64,91	4,94	3,70	2,41	3,32	4,24	53,40	12,54	5,90	4,37	9,68	11,21	39,36	15,73	8,32	6,64	21,21	17,97
B 2.1	67,66	2,82	3,07	2,10	1,25	1,87	59,16	7,92	4,25	3,40	5,48	6,17	44,37	13,55	7,13	4,75	17,13	13,65
B 2.2	68,55	2,73	2,96	2,55	0,48	1,40	64,93	3,88	2,44	2,36	1,82	2,72	55,00	9,27	5,10	3,66	8,68	8,33
C 1.1	69,36	1,95	2,96	8,13	0,63	1,36	65,86	3,75	1,65	1,69	1,57	3,07	58,80	9,26	3,84	3,97	6,36	8,25
C 1.2	70,87	1,16	0,93	0,94	0,18	0,56	67,91	1,38	0,71	0,91	0,32	0,98	65,89	2,99	1,89	1,63	1,28	2,24
C 2.1	70,03	2,16	1,51	1,63	0,51	1,69	68,29	1,00	0,54	0,85	0,16	0,37	67,35	2,90	0,93	1,41	0,70	1,88
C 2.2	71,28	0,75	0,28	0,48	0,28	0,75	68,71	0,48	0,14	0,37	0,14	0,37	68,71	0,48	0,14	0,37	0,14	0,37

⁶ W ramce ciąglej zaznaczono nieprawidłowości w ramach poziomów (tzn. jeśli uczący się z poziomu niższego znają więcej wyrazów niż ci z poziomu wyższego). W ramce przerywanej natomiast zaznaczono nieprawidłowości w ramach przedziałów częstości (tzn. jeśli uczący się znają więcej wyrazów rzadziej używanych, a mniej częściej używanych). Niewielkie odstępstwa dotyczą, jak widać, tylko jednego i to najwyższego poziomu zaawansowania.

Wzrost znajomości odnotowuje się także w przypadku słownictwa podstawowego (zob. tabela 76). Pełnej znajomości leksyki z tego przedziału częstości należy oczekiwać na poziomie efektywnej biegłości użytkowej. Wśród 7500 wyrazów, stanowiących przybliżony zasób docelowy, powinno się bowiem znaleźć 5800 słów najczęściej używanych, co występowało w badanej próbie. Dynamika przyrostu po raz kolejny nie jest prawidłowa. Największą zmianę ilościową obserwuje się bowiem na poziomie progowym (B1.1, B1.2). Badani na A2.2 znają ją jedynie w około 11% (wynik na poziomie 7,5 punktu), podczas gdy pod koniec nauki, na B1.2 – aż w 57% (39,36 punktu). Skok ten odbywa się jednakże kosztem słabszego opanowania leksyki z przedziałów niższych, zwłaszcza zaś z drugiego. Natomiast wówczas, gdy uczący się powinni intensywnie pracować nad słownictwem podstawowym, czyli na poziomie B2, przyrost zbyt jest mało dynamiczny.

Do ciekawych wniosków prowadzi także analiza średniej liczby błędów popełnianych przez badanych (zob. tabela 76). W pierwszej części testu najwięcej odpowiedzi nieprawidłowych pojawiło się w pracach uczących się o najniższych umiejętnościach językowych⁸. Następnie, w miarę jak rósł ich poziom kompetencji, liczba błędów malała. Zupełnie inaczej wyglądają wyniki w obszarze drugim, gdzie liczba błędów na poziomie najniższym (A1.1) jest niewielka. Następnie rośnie niemal dwukrotnie i ten pułap utrzymuje się aż do początkowego stadium poziomu progowego, po czym spada i stopniowo maleje na kolejnych poziomach⁹. W przedziale trzecim jest podobnie jak w drugim, choć tu dają się zauważyć dwa przyrosty o charakterze skokowym – pierwszy między poziomem A1.1 i A1.2 i drugi między A2.2 i B1.1¹⁰.

Z analizy wynika, że najwięcej odpowiedzi błędnych udzielili uczący się na poziomie B1 (zob. tabela 76), co może być pochodną nasilonego w tym czasie rozwoju kompetencji leksykalnej. Potwierdzenie tej tezy wymaga jednak badań jakościowych opartych na protokole głośnego myślenia¹¹.

3.1.4.3. Zróznicowanie wewnętrzne mikropoziomów

Podział uczących się na 12 mikropoziomów zaawansowania wpływał, jak już wspomniano z przekonania, że umiejętności językowe uczących się, którzy rozpoczynają naukę na określonym poziomie właściwym, a tymi, którzy ją kontynuują, nie są takie same. Różna powinna być także kompetencja leksykalna obu grup. Ze

⁸ Wysoka wartość odchylenia standardowego wskazywała jednak na dużą dyspersję wyników.

⁹ Bardzo wysokie wartości odchylenia standardowego dowodzą, że niezależnie od wysokości średniej liczby błędów zawsze mamy do czynienia z dużym rozproszeniem wyników.

¹⁰ Wartości odchylenia standardowego, niejednokrotnie znacząco przekraczające wartość średniej, są znakiem bardzo dużego zróznicowania wyników.

¹¹ Obserwacje poczynione podczas przeprowadzania testów pozwalają stwierdzić, że strategie uczących się były bardzo zróznicowane. Niektórzy od razu zaznaczali za pomocą X to, czego nie wiedzieli, inni wahali się i w końcu zaznaczali jakąś odpowiedź, czyniąc to jednakże bez przekonania. Nie jest możliwe do ustalenia, czy wówczas popełniali błąd, można jednakże domniemywać, że nie byli pewni rozwiązania, co mogło być źródłem błędu.

względu na to, że badania dotyczyły znajomości słownictwa o wysokiej frekwencji, a nie ogólnej znajomości leksyki, różnic spodziewano się w określonych obszarach:

- w przypadku słownictwa minimum na poziomach A1, A2, B1,
- w przypadku słownictwa elementarnego na poziomach A1, A2, B1, B2,
- w przypadku słownictwa podstawowego na poziomach A1, A2, B1, B2 oraz C1.

Znajomość leksyki należącej do pierwszego przedziału częstości nie powinna bowiem różnicować uczących się, którzy rozpoczynają naukę na poziomie średnim ogólnym. Słownictwo z drugiego przedziału powinno być już w pełni opanowane przez tych, którzy osiągnęli efektywną biegłość językową, a leksyka podstawowa – przez zaawansowanych.

W celu weryfikacji tego założenia przeprowadzono test *t* istotności średnich¹², w którym próbami niezależnymi były grupy uczących się na określonym mikro-poziomie (zob. aneks 3 płyta CD).

Test wykazał, że stopień znajomości słownictwa minimum nie różnicuje uczących się z poziomu A2, B2 oraz C2, różnicuje zaś tych na poziomie A1, B1 oraz C1. Wbrew oczekiwaniom statystycznie istotna różnica pojawiła się między średnimi uczących się na poziomie C1. Zjawisko to jednak nie zaskakuje, gdyż średnie obu grup, choć nie dają podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, wyraźnie i jednoznacznie wskazują na pełne opanowanie leksyki z tego przedziału przez badanych (zob. tabela 70). Dużo poważniejszy jest natomiast brak zróżnicowania na poziomie A2. Załamanie się tempa przyrostu leksyki, o którym już wspomniano, powoduje, że kompetencja uczących się jest na obu mikro-poziomach porównywalna. Powinien to natomiast być czas jej intensywnego rozwoju, znajdujący bezpośrednio przełożenie na różną wielkość zasobu słownikowego badanych grup.

Stopień znajomości słownictwa elementarnego także różnicuje wydzielone mikro-poziomy. Nie obserwuje się go jedynie na poziomach A2 oraz C2, uwidocznia się zaś na A1, B1, B2 oraz C1. Podobna znajomość słownictwa z drugiego przedziału częstości przez uczących się na poziomie C2 jest zjawiskiem pożądanym. Nie jest zaskoczeniem także to, że znajomość leksyki elementarnej w dalszym ciągu różnicuje uczących się na C1, gdyż, podobnie jak w wypadku słownictwa minimum, średnie obu mikro-poziomów, C1.1 oraz C1.2, dowodzą pełnego opanowania leksyki z tego przedziału. Problematyczny jest ponownie poziom A2. Uczący się, którzy zaczynają i kontynuują naukę, znają wyrazy należące do drugiego przedziału częstości w podobnym zakresie. Po raz kolejny zatem na tym etapie kształcenia następuje wyraźne załamanie przyrostu warstwy słownikowej.

¹² W badaniach wykorzystano test istotności średnich Levene'a. Hipoteza zerowa testu *t* zakładała, że średnie w obu grupach są jednakowe, hipoteza alternatywna zaś, że są one różne. Hipotezę zerową odrzucano, jeśli wartość istotności była mniejsza niż 0,05, gdy natomiast była równa lub wyższa niż 0,05, nie było podstaw do jej odrzucenia. Odrzucenie hipotezy zerowej nie jest jednoznaczne ze stwierdzeniem, że średnie w populacji są jednakowe. Różnica pomiędzy średnimi w próbie jest jednak zbyt mała w stosunku do jej błędu standardowego, by przy akceptowanym ryzyku można było odrzucić hipotezę o ich równości w populacji.

Stopień znajomości słownictwa podstawowego, zgodnie z oczekiwaniami, w sposób statystycznie istotny różnicuje wszystkie mikropoziomy poza najwyższymi – C2.1 oraz C2.2.

3.2. Znajomość słownictwa o wysokiej frekwencji a sposób poznawania języka (z uwzględnieniem poziomu zaawansowania)

Badania ogólne wykazały, że znajomość słownictwa z poszczególnych przedziałów częstości jest jednym z czynników różnicujących uczących się systemem szkolnym i opanowujących go systemem mieszanym. Celem tej części badań było ustalenie, na jakich poziomach zaawansowania zróżnicowanie to uwidocznia się najlepiej¹³.

W badanej próbie wśród uczących się, którzy osiągnęli najwyższy poziom biegłości językowej – C 2.2, nie było cudzoziemców. Poziom ten został więc wyłączony z porównań.

3.2.1. Słownictwo minimum – przedział grom 1–1000

Pierwszą część testu lepiej rozwiązywali cudzoziemcy, którzy znają polski z domu (por. tabele 77 i 78), przy czym różnice zaznaczyły się najwyraźniej na poziomach A1.2 oraz A2.1. Od B1.2 średnie rezultaty są porównywalne lub niemal takie same. Wyniki uzyskane przez cudzoziemców cechuje jednakże większe odchylenie standardowe oraz spory rozstęp. Pod względem badanej cechy obcokrajowcy tworzą więc grupę mniej jednorodną niż osoby polskiego pochodzenia.

Tabela 77. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem szkolnym z I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	21,85	36,05	46,55	51,75	59,52	64,32	67,70	69,52	69,36	70,85	69,90	–
Dominanta	25,00	34,00	45,00	49,00	58,00	69,00	66,00	67,00	70,00	70,00	72,00	–
Mediana	18,50	39,00	47,00	53,00	61,00	66,00	68,00	69,00	70,00	71,00	70,00	–
Rozstęp	65,00	56,00	59,00	37,00	45,00	18,00	11,00	9,00	9,00	5,00	8,00	–
Maksimum	66,00	62,00	71,00	68,00	71,00	71,00	72,00	72,00	72,00	72,00	72,00	–
Minimum	1,00	6,00	12,00	31,00	26,00	53,00	61,00	63,00	63,00	67,00	64,00	–
Odchylenie std.	14,82	12,35	11,70	7,99	7,35	4,84	2,49	2,56	2,00	1,22	2,21	–

¹³ Podstawowe miary statystyczne zostały obliczone dla trzech komponentów testu w trzech kategoriach; analizie poddano jedynie wyniki punktowe.

Tabela 78. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem mieszanym z I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	23,15	45,07	52,73	51,00	63,85	65,83	67,64	68,60	69,36	70,89	70,10	71,28
Dominanta	36,00	37,00	53,00	56,00	69,00	65,00	68,00	66,00	72,00	72,00	68,00	71,00
Mediana	22,00	44,00	53,00	52,00	65,00	67,00	68,00	70,00	70,00	71,00	71,00	71,00
Rozstęp	48,00	29,00	29,00	27,00	22,00	20,00	13,00	10,00	6,00	4,00	9,00	2,00
Maksimum	54,00	59,00	67,00	64,00	72,00	70,00	72,00	71,00	72,00	72,00	72,00	72,00
Minimum	6,00	30,00	38,00	37,00	50,00	50,00	59,00	61,00	66,00	68,00	63,00	70,00
Odchylenie std.	12,72	8,30	7,76	7,74	5,70	5,06	3,06	3,16	1,92	1,14	2,19	0,75

Obie badane podzbiorowości wykazują doskonałą znajomość słownictwa z pierwszego przedziału częstości na tym samym poziomie zaawansowania – B2.1. Wynik ten zastanawia w odniesieniu do osób polskiego pochodzenia. Doświadczenia dydaktyczne pokazują bowiem, że ich kompetencja często przewyższa umiejętności leksykalne cudzoziemców. Należy jednak pamiętać, że TRS jest testem pisemnym, co mogło w pewnym stopniu wpłynąć na wyniki – osoby o polskich korzeniach słabiej bowiem znają kod pisany. Ponadto zaznaczenie prawidłowej odpowiedzi wymagało precyzyjnej, a nie połowicznej znajomości treści znaczeniowej wyrazów, która często jest udziałem tej grupy uczących się.

3.2.2. Słownictwo elementarne – przedział grom 1001–2000

Osoby polskiego pochodzenia lepiej znają także słownictwo elementarne. Podobne średnie u obu grup pojawiają się dopiero na poziomie efektywnej biegłości językowej oraz zaawansowanym (por. tabele 79 i 80). Różnice ponownie najwyraźniej zarysowują się na poziomach niższych – od A2.1 do B1.2. Obie badane podgrupy są jednak dość zróżnicowane wewnętrznie – o rozproszeniu wyników świadczy zarówno duży rozstęp, jak i odchylenie standardowe, które przybiera niewielkie wartości dopiero na wyższych poziomach zaawansowania, gdy zanikają także różnice międzygrupowe.

Osoby znające język polski z domu nieco wcześniej niż cudzoziemcy wykazują znakomitą znajomość leksyki z tego przedziału. W pełni znają ją już na B2.2, podczas gdy obcokrajowcy osiągają ją dopiero na poziomie efektywnej biegłości językowej.

Tabela 79. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem szkolnym z II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	1,00	7,19	15,75	20,79	37,83	50,35	58,22	64,00	65,69	68,05	68,36	–
Dominanta	0	11,00	4,00	14,00	22,00	63,00	62,00	57,00	69,00	69,00	68,00	–
Mediana	0	5,00	11,00	20,00	42,00	51,00	59,00	65,00	67,00	68,00	69,00	–
Rozstęp	15,00	35,00	64,00	50,00	67,00	47,00	30,00	16,00	15,00	7,00	3,00	–
Maksimum	15,00	35,00	64,00	50,00	68,00	69,00	68,00	69,00	69,00	69,00	69,00	–
Minimum	0	0	0	0	1,00	22,00	38,00	53,00	54,00	62,00	66,00	–
Odchylenie std.	2,38	7,20	14,42	10,05	17,16	12,45	7,60	4,22	3,99	1,60	0,92	–

Tabela 80. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem mieszanym z II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	1,61	9,53	22,78	25,23	44,28	58,12	59,82	66,70	66,06	67,82	68,25	68,71
Dominanta	3,00	7,00	20,00	47,00	67,00	52,00	69,00	67,00	68,00	69,00	65,00	69,00
Mediana	0	8,00	20,00	27,00	42,00	61,00	63,00	67,00	67,50	68,00	68,50	69,00
Rozstęp	11,00	18,00	47,00	47,00	67,00	69,00	30,00	7,00	14,00	4,00	4,00	1,00
Maksimum	11,00	18,00	47,00	47,00	67,00	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00
Minimum	0	0	2,00	2,00	3,00	24,00	39,00	62,00	55,00	65,00	65,00	68,00
Odchylenie std.	3,33	5,75	13,08	11,83	16,64	11,37	8,17	2,40	3,50	1,22	1,06	0,48

3.2.3. Słownictwo podstawowe – przedział grom 2001–3000

Słownictwo podstawowe także nieco lepiej znają osoby polskiego pochodzenia¹⁴ (por. tabele 81 i 82). Znakomitą znajomość leksyki z tego przedziału obie grupy osiągają jednak na tym samym poziomie zaawansowania – C1.2.

Odchylenie standardowe jest dla obu podgrup wysokie, czasem stanowi nawet wielokrotność średniej, będąc świadectwem dużej dyspersji rezultatów. Jego wartość maleje, w miarę jak rośnie poziom zaawansowania badanych, co oznacza, że poszczególne podgrupy stają się coraz bardziej jednorodnie pod względem badanej cechy.

¹⁴ Różnice nie są zbyt duże, należy jednak pamiętać, że kilka punktów na teście odpowiada wielu wyrazom w rzeczywistości.

Tabela 81. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem szkolnym z III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	0,47	2,09	4,62	7,96	20,62	35,37	44,22	52,47	57,08	65,20	67,81	–
Dominanta	0	1,00	0	0	7,00	47,00	44,00	27,00	64,00	66,00	68,00	–
Mediana	0	1,00	1,00	5,00	20,00	37,00	45,00	51,00	59,00	67,00	68,00	–
Rozstęp	14,00	18,00	53,00	26,00	59,00	62,00	60,00	39,00	37,00	13,00	4,00	–
Maksimum	14,00	18,00	53,00	26,00	59,00	68,00	67,00	66,00	69,00	69,00	69,00	–
Minimum	0	0	0	0	0	6,00	7,00	27,00	32,00	56,00	65,00	–
Odchylenie std.	2,00	3,60	8,84	7,36	14,82	15,62	13,58	9,57	8,91	3,92	1,25	–

Tabela 82. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem mieszanym z III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	0,76	2,38	5,57	5,92	29,37	45,50	44,48	59,80	60,86	66,37	67,10	68,71
Dominanta	0	0	7,00	0	50,00	43,00	51,00	62,00	67,00	66,00	54,00	69,00
Mediana	0	1,00	5,00	2,00	26,00	47,50	46,00	62,00	65,50	67,00	68,00	69,00
Rozstęp	8,00	9,00	17,00	19,00	63,00	59,00	49,00	24,00	43,00	7,00	15,00	1,00
Maksimum	8,00	9,00	17,00	19,00	65,00	67,00	68,00	68,00	69,00	69,00	69,00	69,00
Minimum	0	0	0	0	2,00	8,00	19,00	44,00	26,00	62,00	54,00	68,00
Odchylenie std.	2,20	2,93	5,80	6,93	17,30	14,11	13,71	6,7	9,39	2,07	3,50	0,48

3.2.4. Wnioski

Badania wykazały, że osoby uczące się systemem mieszanym lepiej znają słownictwo najczęściej używane. W przypadku wszystkich trzech przedziałów częstości porównywalny stopień opanowania leksyki notuje się jedynie na najwyższych poziomach zaawansowania. Potwierdzone zostały zatem doświadczenia, z których wynika, że kompetencja leksykalna osób o polskich korzeniach jest lepiej rozwinięta. Widoczne jest to najbardziej na niższych poziomach zaawansowania, szczególnie zaś na B1¹⁵. Wówczas potencjał leksykalny obu grup, przy podobnym stopniu znajomości struktur gramatycznych, jest nieporównywalny (por. tabele 83 i 84).

¹⁵ Na tym poziomie uczący się, którzy znają język polski z domu, najczęściej zaczynają naukę systemem mieszanym.

Tabela 83. Średnie wyniki uzyskane przez osoby uczące się systemem szkolnym – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów – poziom B1.1

PRZEDZIAŁY GRON	1–1000		1001–2000		2001–3000		
LICZBA WYRAZÓW W PRZEDZIALE	1200		2300		2300		
	59,52	→ 82,7%	37,83	→ 54,8%	20,62	→ 29,9%	
	990		1260		690		Razem 2310

Tabela 84. Średnie wyniki uzyskane przez osoby uczące się systemem mieszanym – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów – poziom B1.1

PRZEDZIAŁY GRON	1–1000		1001–2000		2001–3000		
LICZBA WYRAZÓW W PRZEDZIALE	1200		2300		2300		
	63,85	→ 88,7%	44,28	→ 64,1%	29,37	→ 42,5	
	1065		1475		980		Razem 3520

3.3. Znajomość słownictwa o wysokiej frekwencji a język pierwszy uczących się (z uwzględnieniem poziomu zaawansowania)

Badania umożliwiły także obserwację dynamiki przyrostu warstwy słownikowej u uczących się o różnych językach pierwszych.

Pokrewieństwo systemów językowych jest czynnikiem, który może wspomagać (transfer pozytywny – TP) lub zakłócać (transfer negatywny – TN) proces opanowywania leksyki (zob. Laufer, 1990). Bliskość sprawia, że w zasobie słownikowym J1 i J2 jest wiele wyrazów podobnie brzmiących/zapisywanych o zbliżonym lub takim samym znaczeniu, które w związku z tym łatwiej zapamiętać (TP). Systemy pojęciowe obu języków, mimo ich bliskości, mogą się jednak znacznie różnić. Podobnie brzmiące i/lub zapisywane słowa mają niekiedy zupełnie inne znaczenie, inne konotacje itp. (TN). Przynależność J1 i J2 do rodzin niespokrewnionych lub typologicznie odległych zmniejsza, lub wręcz eliminuje, zjawisko transferu (TN). Znacznie ogranicza jednakże u uczących się zasób tzw. słownictwa potencjalnego bezpośrednio użytecznego na poziomie recepcji (TP).

Celem badań było pokazanie, jak genetyczne pokrewieństwo wpływa na dynamikę procesu opanowywania leksyki, dlatego też trójdzielny podział (słowiański, europejski, inny) uproszczono do opozycji *słowiański* *nielowiański*¹⁶.

¹⁶ W grupie niesłowiańskiej znalazły się prace użytkowników języków europejskich i innych.

W badanej próbie wśród uczących się, którzy osiągnęli najwyższy poziom biegłości językowej, C2.2, nie było użytkowników języków niesłowiańskich. Poziom ten został więc wyłączony z porównań¹⁷.

3.3.1. Słownictwo minimum – przedział grom 1–1000

Słownictwo minimum nieznacznie lepiej znają uczący się, których językiem pierwszym jest inny język słowiański. Największa różnica odnotowana została na poziomie A1.1, a zatem u tych, którzy rozpoczynają naukę języka (por. tabele 85 i 86). Bliskość systemów sprawia, że potencjał leksykalny obu grup jest nieporównywalny – średnia w grupie słowiańskiej jest niemal dwukrotnie wyższa niż w niesłowiańskiej. O ile jednak uczący się, którzy władają innymi językami, wiedzą, że aby się komunikować, trzeba się uczyć znaczeń nowych słów, o tyle Słowianie, stwierdziwszy, że wiele wyrazów jest podobnych, nie przykładają wagi do ich opanowywania. Jest to kolejne zjawisko dobrze znane z praktyki dydaktycznej, które znalazło potwierdzenie w badaniach ilościowych. Na poziomie A1.2 zasób leksykalny obu grup jest już porównywalny z pewną przewagą na korzyść grupy niesłowiańskiej. Średnie obu grup uczących się na wyższych poziomach są podobne, przy czym raz jedna, raz druga jest nieznacznie wyższa. Pełne opanowanie leksyki z tego przedziału częstości obie grupy wykazują na zbliżonym poziomie zaawansowania. W wypadku grupy niesłowiańskiej jest to B2.2, słowiańskiej – B2.1.

Tabela 85. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących o słowiańskim języku pierwszym z I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	38,33	34,00	52,60	51,25	62,90	65,81	68,52	68,05	69,20	70,89	70,07	71,28
Dominanta	31,00	6,00	40,00	56,00	64,00	66,00	66,00	65,00	70,00	72,00	72,00	71,00
Mediana	36,00	37,50	52,50	51,00	64,00	69,00	69,00	69,00	69,00	71,00	70,50	71,00
Rozstęp	17,00	43,00	22,00	22,00	24,00	14,00	6,00	10,00	8,00	5,00	9,00	2,00
Maksimum	48,00	48,00	62,00	61,00	72,00	70,00	72,00	71,00	72,00	72,00	72,00	72,00
Minimum	31,00	6,00	40,00	39,00	48,00	56,00	66,00	61,00	64,00	67,00	63,00	70,00
Odchylenie std.	8,73	15,16	7,74	6,04	5,70	3,88	1,61	2,91	1,89	1,18	2,19	0,75

¹⁷ Podstawowe miary statystyczne zostały obliczone dla trzech komponentów testu w trzech kategoriach; analizie poddano jedynie wyniki punktowe.

Tabela 86. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o języku pierwszym innym niż słowiański z I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	21,47	37,71	47,22	51,68	59,66	63,93	67,31	69,66	69,54	70,50	69,66	–
Dominanta	25,00	34,00	45,00	49,00	58,00	69,00	66,00	67,00	71,00	70,00	67,00	–
Mediana	19,00	41,00	47,00	53,00	61,00	66,00	68,00	70,00	70,00	70,50	71,00	–
Rozstęp	65,00	53,00	59,00	37,00	45,00	21,00	13,00	6,00	9,00	1,00	4,00	–
Maksimum	65,00	62,00	71,00	68,00	71,00	71,00	72,00	72,00	72,00	71,00	71,00	–
Minimum	1,00	9,00	12,00	31,00	26,00	50,00	59,00	66,00	63,00	70,00	67,00	–
Odchylenie std.	14,33	12,04	11,52	8,29	7,58	5,81	3,13	2,00	2,03	0,70	2,30	–

3.3.2. Słownictwo elementarne – przedział grom 1001–2000

Znajomość słownictwa elementarnego wypada zdecydowanie na korzyść grupy słowiańskiej (por. tabele 87 i 88). Średnie są porównywalne jedynie dla najniższego i najwyższego poziomu zaawansowania. Grupa niesłowiańska nieco później wykazuje również pełną znajomość leksyki z tego przedziału.

W grupie słowiańskiej na poziomie A2 średnie obu mikropoziomów A2.1 oraz A2.2 są niemal identyczne. Po raz kolejny widać więc, że uczący się o pierwszym języku słowiańskim wyraźnie bagatelizują konieczność poznawania nowych słów, licząc na podobieństwo form i znaczeń. Mimo to jednakże ich zasób leksykalny w porównaniu z grupą niesłowiańską jest zdecydowanie większy. Najwyraźniej widać to na poziomie B1, na którym różnica między średnimi wynikami przekracza 12 punktów.

Tabela 87. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o słowiańskim języku pierwszym z II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	1,00	7,50	26,10	26,16	49,95	59,25	62,73	65,20	66,25	67,93	68,25	68,71
Dominanta	3,00	0	6,00	47,00	58,00	69,00	62,00	53,00	69,00	69,00	68,00	69,00
Mediana	0	6,00	24,50	26,00	51,00	60,00	64,00	66,50	68,00	68,00	68,50	69,00
Rozstęp	3,00	15,00	47,00	43,00	46,00	25,00	22,00	16,00	14,00	7,00	4,00	1,00
Maksimum	3,00	15,00	53,00	50,00	68,00	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00	69,00
Minimum	0	0	6,00	7,00	22,00	44,00	47,00	53,00	55,00	62,00	65,00	68,00
Odchylenie std.	1,73	5,85	13,27	13,09	12,24	7,48	5,53	3,41	3,41	1,40	1,04	0,48

Wartości odchylenia standardowego dla obu grup są najwyższe w przedziale A2.1 – B1.2, jest ono jednak zawsze niższe dla grupy słowiańskiej, dowodząc mniejszego rozproszenia wyników, a zatem większej jednorodności grupy.

Tabela 88. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o języku pierwszym innym niż słowiański z II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	1,09	7,56	16,10	20,66	34,97	46,96	57,72	64,33	65,41	67,50	68,66	–
Dominanta	0	11,00	4,00	14,00	22,00	63,00	54,00	57,00	68,00	67,00	69,00	–
Mediana	0	5,50	12,00	19,50	36,00	49,00	59,00	65,00	67,00	67,50	69,00	–
Rozstęp	15,00	35,00	64,00	40,00	65,00	46,00	31,00	11,00	15,00	1,00	1,00	–
Maksimum	15,00	35,00	64,00	40,00	66,00	68,00	69,00	68,00	69,00	68,00	69,00	–
Minimum	0	0	0	0	1,00	22,00	38,00	57,00	54,00	67,00	68,00	–
Odchylenie std.	2,56	7,13	14,22	9,67	17,11	13,89	8,33	3,16	4,11	0,70	0,57	–

3.3.3. Słownictwo podstawowe – przedział gron 2001–3000

Słowianie także zdecydowanie lepiej znają leksykę z trzeciego przedziału częstości (por. tabele 89 i 90). Widać to wyraźnie zwłaszcza na poziomie B1. Przeciętny uczący się z tej grupy zna prawie dwukrotnie więcej wyrazów niż jego kolega nie-Słowianin. Różnice te stają się mniejsze dopiero na wyższych poziomach (powyżej B2.2). Obie grupy wykazują natomiast pełną znajomość leksyki z trzeciego przedziału na tym samym poziomie zaawansowania, C1.2.

Tabela 89. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o słowiańskim języku pierwszym z III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	0,37	1,16	7,40	9,83	33,58	47,37	50,94	55,95	61,05	65,87	67,35	68,71
Dominanta	0	0	2,00	0	47,00	61,00	44,00	46,00	64,00	66,00	68,00	69,00
Mediana	0	0	1,50	9,50	33,00	49,00	51,00	59,00	63,00	67,00	68,00	69,00
Rozstęp	3,00	5,00	32,00	26,00	65,00	43,00	36,00	26,00	31,00	13,00	15,00	1,00
Maksimum	3,00	5,00	32,00	26,00	65,00	68,00	68,00	66,00	69,00	69,00	69,00	69,00
Minimum	0	0	0	0	0	25,00	32,00	40,00	38,00	56,00	54,00	68,00
Odchylenie std.	2,05	2,04	10,85	9,82	15,81	11,37	10,48	8,10	7,60	3,01	3,00	0,48

Tabela 90. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o języku pierwszym innym niż słowiański z III części TRS b z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

PODSTAWOWE MIARY STATYSTYCZNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA											
	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 2.1	C 2.2
Średnia	0,53	2,21	4,51	7,05	18,25	30,51	41,72	52,88	56,25	66,50	67,33	–
Dominanta	0	1,00	0	0	7,00	47,00	20,00	27,00	61,00	64,00	69,00	–
Mediana	0	1,00	1,00	5,00	17,00	33,00	43,00	51,00	58,00	68,50	68,00	–
Rozstęp	14,00	18,00	53,00	23,00	54,00	46,00	58,00	41,00	42,00	5,00	4,00	–
Maksimum	14,00	18,00	53,00	23,00	54,00	52,00	65,00	68,00	68,00	69,00	69,00	–
Minimum	0	0	0	0	0	6,00	7,00	27,00	26,00	64,00	65,00	–
Odchylenie std.	2,05	3,58	7,99	6,58	13,60	15,27	13,84	11,75	10,37	3,53	2,08	–

Wartości odchylenia standardowego, podobnie jak w przypadku przedziałów poprzednich, są niższe dla grupy słowiańskiej.

3.3.4. Wnioski

Badania potwierdziły tezę, że pokrewieństwo języków jest czynnikiem wspomagającym proces opanowywania leksyki. Uczący się o słowiańskim języku pierwszym znają więcej wyrazów niż pozostali badani. Jest to zjawisko charakterystyczne zwłaszcza dla niższych poziomów zaawansowania. Przeciętny uczący się o języku pierwszym nienależącym do rodziny słowiańskiej zna kilkaset słów mniej niż jego przeciętny kolega Słowianin (por. tabele 91 i 92).

Tabela 91. Średnie wyniki uzyskane przez uczących się o słowiańskim języku pierwszym – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów – poziom A2.1

PRZEDZIAŁY GRON	1–1000		1001–2000		2001–3000		Razem 1990
LICZBA WYRAZÓW W PRZEDZIALE	1200		2300		2300		
	52,6	→ 73%	26,10	→ 37,8%	7,40	→ 10,7%	
	875		870		245		

Tabela 92. Średnie wyniki uzyskane przez uczących się o języku pierwszym innym niż słowiański – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów – poziom A2.1

PRZEDZIAŁY GRON	1–1000		1001–2000		2001–3000		
LICZBA WYRAZÓW W PRZEDZIALE	1200		2300		2300		
	47,22	→ 65,58	16,10	→ 23,3%	4,51	→ 6,5%	
	785		535		150		Razem 1470

Różnice są najwyraźniejsze w obszarze słownictwa z drugiego i trzeciego przedziału, a to przekłada się na zupełnie inną dostępność leksykalną tekstów.

W miarę jak rośnie poziom zaawansowania językowego, różnice te zacierają się – obie grupy na mniej więcej tym samym etapie kształcenia osiągają pełną znajomość leksyki z poszczególnych przedziałów częstości.

XI. ANALIZA WYNIKÓW TESTU PRODUKTYWNEJ ZNAJOMOŚCI SŁOWNICTWA (TPS)

1. Wprowadzenie

W badaniach produktywnej znajomości słownictwa (TPS) zadaniem uczących się było napisanie tekstu o długości 150 wyrazów na temat: *Lato – to najpiękniejsza pora roku*. Po odliczeniu prac niewykonanych lub wykonanych jedynie połowicznie: na przykład urwanych w połowie zdania, będących jedynie wyliczeniem elementów widniejących na obrazkach lub fragmentarycznym opisem jednego z nich, okazało się, że TPS wypełniło 515 spośród 780 badanych¹ (zob. tabela 93).

Tabela 93. Poziom zaawansowania uczestników testu produktywnej znajomości słownictwa (TPS)

POZIOM ZAAWANSOWANIA		LICZEBNOŚĆ	
POZIOM WSTĘPNY	A1.1	25	74
	A1.2	49	
POZIOM ELEMENTARNY	A2.1	50	76
	A2.2	26	
POZIOM PODSTAWOWY	B1.1	84	126
	B1.2	42	
POZIOM ŚREDNI OGÓLNY	B2.1	62	91
	B2.2	29	
POZIOM EFEKTYWNEJ BIEGŁOŚCI UŻYTKOWEJ	C1.1	64	111
	C1.2	47	
POZIOM ZAAWANSOWANY	C2.1	30	37
	C2.2	7	
		Ogółem	515

Ze względu na to, że wskaźnik zróżnicowania leksykalnego jest parametrem wrażliwym na wielkość badanej próbki, wstępne kryterium selekcji stanowiła rzeczywista długość „surowego” tekstu. Długość oczekiwana wyznaczona w instrukcji

¹ Uczący się zazwyczaj chętniej rozwiązują „klasyczne” zadania tekstowe (zob. Meara, 2005: 35).

TPS była bowiem traktowana przez uczestników badań dość dowolnie – najkrótsze kompletne prace, zwłaszcza na niższych poziomach, liczyły kilkanaście słów, najdłuższe, na poziomach wyższych, przekraczały 200.

W pierwszej kolejności zostały policzone wyrazy² we wszystkich wypowiedziach z określonego poziomu. Po odrzuceniu prac najdłuższych i najkrótszych obliczono średnią wielkość próbki dla każdego z nich³ (zob. tabela 94).

Tabela 94. Poziom zaawansowania a średnia długość próbek pisemnych

POZIOM ZAAWANSOWANIA		ŚREDNIA DŁUGOŚĆ PRÓBKII (w wyrazach)
POZIOM WSTĘPNY	A1.1	29
	A1.2	53
POZIOM ELEMENTARNY	A2.1	78
	A2.2	81
POZIOM PODSTAWOWY	B1.1.	92
	B1.2	101
POZIOM ŚREDNI OGÓLNY	B2.1.	107
	B2.2	124
POZIOM EFEKTYWNEJ BIEGŁOŚCI UŻYTKOWEJ	C1.1	136
	C1.2.	137
POZIOM ZAAWANSOWANY	C2.1	145
	C2.2	163

Dowolne traktowanie przez uczących się zalecanej długości wypracowania pozwoliło na ujawnienie pewnej zależności: średnia długość tekstu zwiększa się, w miarę jak rosną ogólne umiejętności językowe uczących się⁴. Najbardziej widoczną zmianę obserwuje się na poziomie podstawowym (A): próbki wypowiedzi badanych na poziomie A1.2 są niemal dwukrotnie dłuższe od tych, które napisali uczący się na poziomie A1.1 (skok średniej z 29 do 53 słów). Znacząca różnica, niemal 45%, zaznacza się także między poziomem A1.2 i A2.1 (średnia rośnie z 53 do 78 wyrazów)⁵. Potem przyrost zdecydowanie traci na dynamice (wypowiedzi stają się dłuższe o mniej więcej 10%), między niektórymi poziomami jest zaś niemal niezauważalny (na przykład między A2.1 i A2.2 oraz C1.1 i C1.2).

² Rozumianych w badaniach frekwencyjnych jako element tekstu od spacji do spacji.

³ Średnia arytmetyczna jest bardzo czuła na wartości skrajne.

⁴ O tym jednakże, czy odnotowany przyrost jest dziełem przypadku, czy znakiem pewnej prawidłowości, muszą zdecydować specjalne, inaczej ukierunkowane badania.

⁵ Wtedy też uczący przechodzą od reprodukcji charakterystycznej dla poziomu A1 (rozumianej jako powtarzanie znanych sobie struktur z nieco innym wypełnieniem leksykalnym) do produkcji, czyli samodzielnego budowania komunikatów w języku obcym.

Do analiz produktywnej znajomości słownictwa wybierano prace, których długość była najbardziej zbliżona do średniej. Inne kryteria, jak język pierwszy, sposób poznawania języka, w TPS nie były brane pod uwagę.

Liczba próbek spełniających kryterium długości napisanych przez uczących się o podobnych umiejętnościach językowych była zróżnicowana (od 6 do 22). W celu jej ujednoczenia do ostatecznego korpusu włączono 10 prac z każdego mikropoziomu. Wyjątek stanowił C2.2, z którego, ze względu na ograniczoną liczbę badanych, można było wybrać jedynie 6 wypracowań.

Łącznie analizom poddano 116 próbek wypowiedzi pisemnych.

2. Przygotowanie materiału badawczego

W wypadku ilościowych analiz słownictwa, jakimi są określanie profilu leksykalnego wypowiedzi (PLW) oraz ustalanie ich zróżnicowania leksykalnego (WZL) i gęstości leksykalnej (WGL), materiał badawczy należy odpowiednio przygotować. Najpierw:

(...) słowa użyte przez piszących (wyrazy tekstowe) zostały sprowadzone do formy podstawowej. Dla rzeczowników, zaimków oraz liczebników był to mianownik lp., dla przymiotników – mianownik stopnia równego lp. rodzaju męskiego, dla form czasownikowych – bezokolicznik, a dla przysłówków – stopień równy (Seretny, w druku).

Stosując się do zaleceń autorów koncepcji leksykalnego profilowania prac, Laufer i Nationa (1995), w korpusie uwzględniano:

- wyrazy, których zapis, aczkolwiek niepoprawny, nie był na tyle zniekształcony, by uniemożliwić ich identyfikację (np. *uprawiac** zamiast *uprawiać*; *szczelił** zamiast *strzelił*),
- wyrazy, których forma gramatyczna nie była poprawna, lecz ich użycie wskazywało na znajomość znaczenia (np. *Jest dużo owoce.*).

Usuwanie zaś z niego:

- nazwy własne oraz derywaty pochodzące od nazw własnych (nie są one uwzględniane na listach frekwencyjnych, a zatem każdorazowe ich użycie byłoby traktowane jako przejaw znajomości słownictwa rzadkiego),
- wyrazy nieistniejące w języku lub zapisane w sposób uniemożliwiający ich identyfikację,
- wyrazy, które zostały źle użyte,
- wszystkie liczebniki⁶.

Zupełnie inaczej niż w koncepcji pierwotnej potraktowane zostały natomiast błędy słowotwórcze. Laufer i Nation proponują bowiem, by

⁶ Nie występują one na listach H. Zgólkowej (1992), a słowa takie jak *pierwszy* czy *dwa* trudno traktować jako wyrazy rzadkie.

(...) użycia nieodpowiedniego derywatu nie traktować jako błędu, gdyż wszystkie formacje słowotwórcze należą do tej samej rodziny i mają taką samą frekwencję (Laufer, Nation, 1995: 315).

Z takim rozwiązaniem trudno się zgodzić. Po pierwsze – w języku polskim formacje słowotwórcze mają różną frekwencję (zob. listy przedziałów częstości). Po drugie zaś – błędne użycie derywatu często jest wynikiem nieznamomości jego znaczenia (*kamienisty posąg** zamiast *kamienny posąg*, *ziemna cera** zamiast *ziemista cera*) lub braku umiejętności jego utworzenia – *głupłość** zamiast *głupota*, *kierownica** zamiast *kierownicza*). Nie może być więc traktowane jako przejaw umiejętności leksykalnych.

Ostatecznie do korpusu zostały włączone słowa, w których pojawiły się błędy ortograficzne lub gramatyczne. Wykluczone zaś zostały z niego wyrazy, w których pojawiły się błędy słowotwórcze, leksykalne, semantyczne oraz kolokacyjne. Następnie, metodą pojedynczych porównań (każde użyte przez piszącego słowo należało odnaleźć na jednej z list⁷), dokonano przydziału wyrazów do poszczególnych przedziałów częstości.

Obliczenie wskaźnika zróżnicowania leksykalnego wypowiedzi wymaga określenia jej długości (tekstu) oraz ustalenia liczby wyrazów niepowtarzających się (słownika). By obliczyć wskaźnik gęstości leksykalnej, trzeba natomiast wyróżnić w słowniku jednostki auto- i synsemantyczne. Do wyrazów autosemantycznych w niniejszej pracy zaliczane były: rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki oraz przysłówki. Pozostałe, czyli spójniki, partykuły, zaimki, przyimki oraz wykrzykniki, kwalifikowano jako synsemantyczne (zob. O'Loughlin, za: Read, 2000: 212; Zgółkowa, 1992; por. Laskowski, 1998).

Wynikiem prac przygotowawczych była parametryzacja prac, która uwzględniała:

- długość tekstu (liczbę wyrazów użytych poprawnie zgodnie z przyjętymi kryteriami),
- długość słownika (liczbę wyrazów niepowtarzających się),
- liczbę wyrazów tekstu należących do poszczególnych przedziałów częstości,
- liczbę wyrazów autosemantycznych i synsemantycznych.

Kolejne etapy opracowania 116 próbek wypowiedzi pisemnych ilustruje poniższy przykład⁸.

⁷ Prace napisane w języku angielskim można profilować, korzystając z programu dostępnego na stronie internetowej kanadyjskiego badacza T. Cobba (<http://www.lex Tutor.ca/vp/>).

⁸ Zachowano w niej oryginalny zapis.

ETAP I Liczenie wyrazów poprawnie użytych (zgodnie z przyjętymi kryteriami).

Praca nr 904 – poziom A1.1

Jest dużo owoców: jabłko, banan ... Dużo ludzi lubi uprawiać sport. Jeżdżą na rowerze i żeglują. Lubią grać w tenis. Jest słońce.

21 wyrazów

W tej pracy wszystkie wyrazy uznano za użyte prawidłowo.

ETAP II Przygotowanie list wyrazów stanowiących *tekst* oraz *słownik*.

TEKST	SŁOWNIK
banan	banan
być	być
być	
człowiek	człowiek
dużo	dużo
dużo	
grać	grać
i	i
jabłko	jabłko
jeździć	jeździć
lubić	lubić
lubić	
na	na
owoc	owoc
rower	rower
słońce	słońce
sport	sport
tenis	tenis
uprawiać	uprawiać
w	w
żeglować	żeglować

LICZBA WYRAZÓW W TEKŚCIE	21
SŁOWNIK	18
TEKST	21
WYRAZY AUTOSEMANTYCZNE	18
WYRAZY SYNSEMANTYCZNE	3

ETAP III Ustalanie profilu leksykalnego pracy; przydzielenie wyrazów stanowiących *słownik* do poszczególnych przedziałów frekwencji.

TEKST	SŁOWNIK
banan	banan (III)
być być	(I)
być	
człowiek	człowiek (I)
dużo	dużo (I)
dużo	
grać	grać (I)
i	i (I)
jabłko	jabłko (I)
jeździć	jeździć (I)
lubić	lubić (I)
lubić	
na	na (I)
owoc	owoc (I)
rower	rower (I)
słońce	słońce (I)
sport	sport (I)
tenis	tenis (inne)
uprawiać	uprawiać (I)
w	w (I)
żeglować	żeglować (inne)

Rzymską cyfrą I oznaczono wyrazy należące do pierwszego przedziału w częstości, cyfrą II wyrazy należące do przedziału drugiego, cyfrą III z przedziału trzeciego, wyrazy rzadziej używane nazwano *inne*.

ETAP IV Obliczanie profilu leksykalnego pracy, który jest stosunkiem liczby wyrazów należących do poszczególnych przedziałów częstości do liczby wyrazów niepowtarzających się (*słownik*).

PROFIL LEKSYKALNY			
PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE
14/18 – 77,8%	1/18 – 5,55%	1/18 – 5,55%	2/18 – 11,1%

ETAP V Obliczanie WGL oraz WZL.

Wskaźnik gęstości leksykalnej (WGL) – to stosunek liczby wyrazów autosemantycznych do wszystkich wyrazów niepowtarzających się (*słownik*); wskaźnik zróżnicowania leksykalnego (WZL) – to stosunek wszystkich wyrazów poprawnie użytych (*tekst*) do wyrazów niepowtarzających się (*słownik*).

WZL	WGL
85,7	85,7

ETAP VI Opracowanie metryczki próbki wypowiedzi.

NR PRACY 904					
LICZBA WYRAZÓW W TEKŚCIE				21	
SŁOWNIK				18	
TEKST				21	
WYRAZY AUTOSEMANTYCZNE				3	
WYRAZY SYNSEMATYCZNE				18	
PROFIL LEKSYKALNY				WSKAŹNIKI	
PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE	WZL	WGL
14/18 – 77,8%	1/18 – 5,55%	1/18 – 5,55%	2/18 – 11,1%	85,7	85,7

3. Analiza wyników TPS

3.1. Poziom A1

Analiza próbek wypowiedzi pisemnych wykazała, że na najniższym, elementarnym, poziomie zaawansowania uczący się czynnie posługują się przede wszystkim słownictwem należącym do pierwszego przedziału częstości (zob. tabela 95). Leksyka ta wypełnia ich prace w blisko 90%. Stosunkowo nieduża wartość odchylenia standardowego (6,67 na A1.1 oraz 4,27 na A1.2) wskazuje na małą dyspersję wyników. Zgodnie z oczekiwaniami, słownictwo elementarne i podstawowe pojawia się w wypowiedziach w niewielkim zakresie. Dla obu poziomów jest to średnio 6,75% w przedziale II oraz 1,6% w przedziale III. Bardzo duże odchylenie standardowe w obu przypadkach jest znakiem istotnego zróżnicowania prac. W niektórych wyrazy należące do tych przedziałów częstości nie pojawiają się wcale, w innych – stanowią nawet 10% tekstu.

Tabela 95. Wyniki TPS – poziom A1

A1.1						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
37	79,33	10,33	0	10,33	82,8	62,85
90	83,40	8,3	4,15	4,15	72,7	78,8
99	95,50	0	0	4,5	78,6	67,85
160	77,80	22,2	0	0	81,8	72,7
316	94,44	0	0	5,6	94,7	84,2
735	94,10	5,9	0	0	77,3	90,9
897	91,33	0	4,33	4,33	76,7	66,6
902	89,50	0	0	10,5	73,1	69,2
904	77,80	5,55	5,55	11,1	85,7	85,7
911a	85,70	4,8	0	9,5	91,3	78,25
średni wynik	86,90	5,70	1,40	6,00	81,50	75,70
odch. standard.	6,67	6,56	2,17	3,97	6,97	8,83

A1.2						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
203	84,45	13,3	2,25	0	77,5	70,7
402	97,05	2,95	0	0	79,1	60,5
419	90,1	6	0	3	67,3	67,3
748	86,95	4,35	4,35	4,35	79,3	62,1
758	81,2	12,5	6,3	0	65,3	75,5
776	93,5	6,4	0	0	72,1	58,1
896	87,8	6,9	3,15	3,15	54,1	60,6
971	85,6	11,5	0	2,9	71,4	73,5
1035	87,2	5,1	2,6	5,1	73,6	73,6
1068	88,2	8,85	0	2,95	68,0	69,4
średni wynik	88,20	7,80	1,85	2,15	70,80	67,15
odch. standard.	4,27	3,40	2,13	1,86	7,24	6,03

Wskaźnik zróżnicowania leksykalnego prac studentów na poziomie A1.1 przyjmuje uderzająco wysokie wartości⁹. Należy jednak pamiętać, że wypowiedzi

⁹ WZL prac rodzimych użytkowników języka przyjmuje wartość w granicach 60% (zob. Seretny, w druku). WGL powinien być wyższy niż 50% (Read, 2000).

pisemne będące przedmiotem analizy były bardzo krótkie, WZL jest zaś niezwykle wrażliwy na ten parametr (im krótsza praca, tym jest wyższy). Wysoka wartość wskaźnika gęstości leksykalnej (WGL) jest natomiast wynikiem minimalnej znajomości przez uczących się na tym poziomie zaawansowania wskaźników zespolenia i, w konsekwencji, konstruowania przez nich niemal wyłącznie zdań pojedynczych nierozwiniętych.

Wielkości WZL i WGL dla poziomu A1.2 są wyraźnie niższe. Prace uczących się są bowiem dłuższe – liczą już średnio około 53 wyrazy (zob. tabela 95). Rośnie w nich także liczba wyrazów synsemantycznych, gdyż zgodnie z programem nauczania uczący się zaczynają budować zdania złożone, zarówno współrzędnie, jak i podrzędnie (zob. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, projekt). Stosunkowo niewielkie odchylenie standardowe w przypadku obu wskaźników, i dla A1.1, i dla A1.2, świadczy jednak, że nie tylko sposób, w jaki badani operują słowami, lecz także obciążenie pisanych przez nich tekstów wyrazami autosemantycznymi, były bardzo podobne.

W wypowiedziach uczących się, którzy dopiero rozpoczęli naukę języka polskiego (A1.1), zwraca uwagę znacząca obecność słownictwa rzadszego. Pokrywa ono ich teksty aż w 6%, przy czym wartość odchylenia standardowego od średniej jest wielokrotnie niższa niż obserwowana w wypadku leksyki przedziału drugiego i trzeciego. W zestawieniu z ogólnie bardzo słabą znajomością wyrazów najczęściej używanych przez uczących się na tym poziomie, o czym świadczą omówione w poprzedniej części wyniki TRS, jest to zjawisko, które zastanawia. Umiejętność czynnego posługiwania się słownictwem rzadziej używanym jest bowiem przejawem nie do końca właściwego ukierunkowania dydaktyki leksyki w początkowym okresie nauki. Potwierdza to analiza pomocy dydaktycznych, które są bardzo „obciążone” słownictwem tematycznym, a dobór materiału leksykalnego do tekstów stanowiących kanwę jednostek lekcyjnych jest wyraźnie zdeterminowany programem gramatycznym (zob. Seretny, w druku).

Wydaje się, że autorzy pomocy dydaktycznych przeznaczonych dla początkujących powinni w większym stopniu kierować się hierarchicznymi kryteriami selekcji zalecanymi przez dydaktyków języków światowych, którymi są:

- frekwencja, nie tylko w odniesieniu do form morfologicznych danej jednostki (słowoform), lecz również jej znaczeń¹⁰,
- użyteczność wyrazów w procesie codziennej komunikacji (Sinclair, Renouf, 1988).

Nacisk na słownictwo tematyczne powoduje bowiem, że uczący się opanowują bardzo dużo wyrazów, głównie rzeczowników i przymiotników, o niższej frekwencji. Nie znają zaś słów, zwłaszcza czasowników, których znajomość ułatwiłaby im codzienną komunikację. W badanych próbkach znalazły się takie słowa, jak *tenis*,

¹⁰ Słowa o wysokiej frekwencji są zazwyczaj wieloznaczne, trzeba więc w pierwszej kolejności, kiedy budujemy zasób leksykalny wszcz, uczyć znaczeń podstawowych, czyli tych o najwyższej frekwencji.

żeglować, wysportowany, z których tylko pierwsze jest internacjonalizmem. Z TRS jasno zaś wynikało, że badani nie znali znaczenia takich wyrazów, jak *spóźnić się, zgodzić się, wziąć, średni, przerwa* itp., które są znacznie bardziej użyteczne w procesie komunikacji.

3.2. Poziom A2

Wypowiedzi pisane przez uczących się na poziomie wstępnym (A2) w zdecydowanej większości wypełnia słownictwo należące do pierwszego przedziału częstości (zob. tabela 96). Jego udział w strukturze tekstu kształtuje się na poziomie 84,5%. Jest więc nieco mniejszy niż w wypadku prac napisanych przez rozpoczynających naukę języka polskiego. Niewielka wartość odchylenia standardowego wskazuje, że dyspersja wyników jest mała.

Warto tu odnotować, że na poziomie A2 w tekstach wypowiedzi uczących się znacząco rośnie udział wyrazów z drugiego przedziału częstości (7,75% na A2.1 oraz 9,5% na A2.2). Odchylenie standardowe, choć ciągle stosunkowo duże, nie przekracza jednak, jak w pracach z poziomu elementarnego, wartości średniej. Świadczy to o zbliżonej dynamice przyrostu u uczących się leksyki należącej do przedziału drugiego. Zróżnicowanie utrzymuje się natomiast w obrębie przedziału trzeciego. Tu rozproszenie wyników jest bardzo duże – w niektórych wypowiedziach wyrazy z listy trzeciej nie pojawiają się wcale, w innych stanowią do 10% tekstu.

Pokrycie tekstu wyrazami o niskiej frekwencji jest ciągle wysokie (w granicach 4,5%). Przy słabej znajomości leksyki często używanej przez uczących się na tym poziomie, którą wykazały wyniki TRS, nie jest to zjawisko pożądane. Czynne opanowanie słownictwa rzadziej używanego jest zapewne, podobnie jak w przypadku zupełnie początkujących, wynikiem korzystania z materiałów dydaktycznych, w których dominowało słownictwo tematyczne, a frekwencja stanowiła wtórne kryterium doboru treści nauczania. Dowodzi tego obecność w pracach wycień typu:

To są winogrona, truskawka, arbuz, ananas, banan.*

Lubię żeglować, wspinać się, jeździć konno.

Wskaźniki zróżnicowania leksykalnego oraz gęstości leksykalnej wypowiedzi przyjmują wartości nieco niższe niż dla poziomu A1. Prace uczących się są bowiem znacznie dłuższe; częściej pojawiają się w nich także zdania złożone. Skutkuje to pewnym spadkiem liczby wyrazów autosemantycznych. Stosunkowo niewielkie odchylenie standardowe wskazuje na małe rozproszenie wyników. Umiejętność stylistycznego różnicowania wypowiedzi (unikania powtórzeń), nasycenia jej treścią (czyli wyrazami autosemantycznymi) itp. są więc u badanych zbliżone.

Tabela 96. Wyniki TPS – poziom A2

A2.1						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
98	87,55	6,25	2,05	4,15	67,1	63
235	89,55	10,45	0	0	71,6	70,6
242	83,8	2,7	5,4	8,1	71,1	82,7
592	81,4	9,3	4,65	4,65	72,8	66,1
734	93,2	4,5	0	2,3	70,1	66,1
864	85,3	1,8	3,6	9,3	79,4	69,1
984	81,5	13,9	2,3	2,3	70,5	73,8
987	85,7	7,15	0	7,15	68,6	55,7
989	75	10,4	10,4	4,2	80	68,3
991	82,2	11,2	4,4	2,2	62,5	69,4
średni wynik	84,50	7,75	3,30	4,40	71,40	68,50
odch. standard.	4,75	3,75	3,05	2,80	5,00	4,64
A2.2						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
174	86,8	7,5	1,9	3,8	68,8	58,4
731	82,45	10,55	0	7,0	72,15	73,4
772	84,1	5,3	5,3	5,3	58,4	64,6
786	81,8	6,8	2,3	9,1	67,7	73,8
1018	79,2	17	0	3,8	69,7	53,9
1020	81,6	13,3	1,7	3,4	75,9	67,1
1024	90	6,7	0	3,3	81,1	64,8
1031	89,8	6,8	1,7	1,7	69,4	69,4
1041	82,9	12,2	2,45	2,45	74,5	61,8
1064	84,5	8,6	1,75	5,15	71,6	60,5
średni wynik	84,30	9,50	1,70	4,50	70,90	64,80
odch. standard.	3,37	3,52	1,50	2,10	5,65	6,07

3.3. Poziom B1

Na poziomie progowym pokrycie wypowiedzi przez wyrazy o najwyższej frekwencji systematycznie spada (zob. tabela 97). Na B1.1 stanowią one, średnio, około 81%, natomiast na B1.2 już tylko 78% struktury tekstu. Wzrasta zaś wartość standardowego odchylenia od średniej. Nie jest ona wysoka, niemniej jednak jest niemal

dwukrotnie wyższa niż na poziomie wstępnym (A2), co oznacza, że zróżnicowanie w zakresie pokrycia prac słownictwem o najwyższej frekwencji jest nieco większe.

Tabela 97. Wyniki TPS – poziom B1

B1.1						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
181	73,1	11,1	6,3	9,5	71,6	75
300	91	5,4	1,8	1,8	64,2	59,5
360	78,2	14,5	1,8	5,5	60,4	67
470	75,9	13	3,7	7,4	72	65,3
539	68,6	17,9	6	7,5	77,9	74,4
566	79,7	11,6	2,9	5,8	75	68,4
570	89	9,4	0	1,6	69,6	68,4
720	89,3	8,9	0	1,8	69,1	71,6
865	87,3	11,1	0	1,6	75	67,8
917	80	13,33	3,33	3,33	69,8	65,5
średni wynik	81,20	11,60	2,60	4,60	70,50	68,30
odch. standard.	7,24	3,22	2,20	2,78	4,93	4,35
B1.2						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
87	61,4	21,4	11,5	5,7	76,9	70,3
197	84,3	10	1,4	4,3	73,4	61,7
253	84,7	10,2	1,7	3,4	68,6	62,7
547	77,2	10,5	7	5,3	62,6	61,5
561	89,4	9,1	0	1,5	66	66
597	69,4	12,5	5,6	12,5	69,9	60,2
694	85,3	9,8	3,3	1,6	64,2	63,1
709	74,3	20,5	2,6	2,6	78,8	69,7
715	75,7	17,1	4,3	2,9	67,3	69,2
749	82,8	14,1	3,1	0	64	70
średni wynik	78,45	13,50	4,05	4,00	69,20	65,45
odch. standard.	8,11	4,36	3,14	3,29	5,28	3,83

W wypowiedziach uczących się na poziomie B1 znacząco rośnie udział słownictwa z drugiego przedziału częstości. Jest to zjawisko pożądane. Na zakończenie nauki powinni oni znać już około 3500 wyrazów (zob. Martyniuk, 1992; Milton,

2007b), a to jest jednoznaczne z koniecznością opanowania większej części słownictwa z listy drugiej. Na tym poziomie B1 uczący się zaczynają w większym stopniu korzystać z materiałów autentycznych. Pojawiająca się w nich leksyka o wysokiej frekwencji staje się wówczas przedmiotem nauczania bezpośredniego (zob. Seretny, Lipińska, 2005: 85). Wartość standardowego odchylenia od średniej w przypadku słownictwa przedziału drugiego, zwłaszcza w porównaniu z poziomem A2, jest niższa. Zróżnicowanie prac w odniesieniu do omawianej kwestii jest więc także mniejsze.

Stopień pokrycia tekstu wyrazami z listy trzeciej rośnie nieznacznie, obecność wyrazów rzadziej używanych natomiast utrzymuje się na poziomie 4%–4,5%.

Wartości WZL oraz WGL nieznacznie maleją, gdyż zmienia się długość badanych próbek wypowiedzi (zob. tabela 94). Rośnie także kompetencja gramatyczna uczących się, a to przekłada się na większy stopień strukturalnej złożoności tworzonych przez nich tekstów. Wartości odchylenia standardowego potwierdzają jednorodność badanej populacji.

3.4. Poziom B2

Najczęściej używane słownictwo stanowi około 80% struktury tekstu prac napisanych przez uczących się na poziomie średnim ogólnym (zob. tabela 98). Nasycenie wypowiedzi wyrazami należącymi do pierwszego przedziału częstości jest więc bardzo podobne dla obu poziomów samodzielności językowej (B1 i B2). W pracach nie obserwuje się także wzrostu udziału leksyki z listy drugiej i trzeciej, a także tej rzadziej używanej. Cechuje je jednakże nieco mniejsze zróżnicowanie, co uwidacznia się w wartościach, jakie przyjmuje odchylenie standardowe.

Wartości wskaźnika gęstości leksykalnej dla poziomów B1 i B2 są również podobne. Natomiast WZL w wypadku B2 jest nieco niższy, co jest wynikiem wzrostu przeciętnej długości prac pisanych przez uczących się (zob. tabela 94).

Stosunkowo niewielkie przesunięcia jakościowe w obrębie leksykalnej struktury tekstów mogą być wynikiem zjawiska określanego mianem *leksykalnego plateau*, które dotyczy zazwyczaj uczących się na poziomie B2. Opanowawszy pewien zasób wyrazów umożliwiający im swobodną komunikację, nie odczuwają potrzeby poszerzania swoich umiejętności leksykalnych, zwłaszcza na płaszczyźnie produkcji językowej. Nowo poznawane słowa rzadko wzbogacają więc ich słownik aktywny.

„Uśpienie” słownikowe może mieć także inną przyczynę. Na poziomie średnim ogólnym zasadniczej zmianie ulegają cele dydaktyki słownictwa. Z rozwijania znajomości leksyki wszcz, koncentrującego się na wprowadzaniu nowego słownictwa, przechodzi się do nauczania jej również w głąb. Zaczyna się uwrażliwiać studentów na zjawiska łączliwości leksykalnej, konotacji, a także wieloznaczności. Uczący się poznają więc nie tylko nowe słowa, lecz także inne niż podstawowe znaczenia wyrazów już opanowanych (na przykład: *pracować* w znaczeniu ‘działać’, *wspominać* w znaczeniu ‘mówić o czymś przy okazji’, *stały* w znaczeniu ‘nie będący

gazem, ani płynem' itp.). Badania frekwencyjne oparte na częstości słowoform, a nie znaczeń, są zbyt mało czułym narzędziem, by uchwycić takie rozróżnienia.

Tabela 98. Wyniki TPS – poziom B2

B2.1						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
50	80,3	12,15	3	4,55	68	63,9
140	83,8	9,5	4	2,7	74	75
363	91,2	4,4	4,4	0	60	62,8
86	77	11,5	9,85	1,65	62,2	63,2
505	82,8	10	2,9	4,3	66,7	68,6
563	72,7	20,7	2,65	3,95	71,3	69,4
851	81,6	11,7	3,35	3,35	60	61,0
856	84,1	11,1	3,2	1,6	57,8	67,8
858	80	13,33	1,33	5,33	72,8	67,9
956	69,35	14,55	8,05	8,05	54,8	60,2
średni wynik	80,30	11,90	4,30	3,50	64,75	66
odch. standard.	5,84	3,91	2,49	2,14	6,37	4,32
B2.2						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
217	70,8	20,3	5,1	3,8	63,7	68,5
51	77,2	12,6	6,4	3,8	68,7	59,1
55	79,3	12,7	1,65	6,35	60	76,2
150	79,6	14,1	6,2	0	57,1	69,6
158	77,9	15,6	3,9	2,6	63,6	60,3
163	74,1	18,8	0	7,1	68	71,2
170	79,7	8,7	5,8	5,8	60,5	60,0
172	80	12,9	2,4	4,7	64,3	68,2
276	89,35	9,35	0	1,3	68,8	66,9
639	80,15	13,15	6,7	0	68,7	68,9
średni wynik	78,85	13,85	3,70	3,55	67,30	66,9
odch. standard.	4,53	3,46	2,58	2,41	2,09	5,22

3.5. Poziom C1

Na poziomie efektywnej biegłości użytkowej leksykalna struktura tekstów pisanych przez uczących się wyraźnie się zmienia (zob. tabela 99). Aż o 6% spada

Tabela 99. Wyniki TPS – poziom C1

C1.1						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
133	71,5	20,5	2,3	5,7	65,8	66,4
141	73	14,2	3,8	9	63,4	66,7
487	79	14,8	2,5	3,7	65,8	63,4
274	72,8	17,4	4,35	5,45	68,1	60,7
455	73,6	17,6	5,5	3,3	68,4	63,2
518	67,6	12,15	9,15	11,1	76,7	65,1
554	79,7	9,55	7,15	3,6	63,6	56,8
799	71,9	16,85	4,75	6,5	78,7	67,6
944	67,8	18,9	5,6	7,7	67,1	58,2
945	71,7	17,4	6,55	4,35	69,7	59,8
średni wynik	72,85	15,90	5,15	6,05	68,70	62,80
odch. standard.	3,77	3,11	2,00	2,44	4,88	3,57
C1.2						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
73	68,2	18,2	6,8	6,8	67,6	60
119	79,3	15,8	2,4	2,4	60,3	61
123	77,1	18,4	3,4	1,1	71,3	65,6
272	68,8	16,1	5,4	9,7	68,3	66,1
355	76,6	18,2	2,6	2,6	58,3	65,9
367	80,2	13,2	3,3	3,3	71,6	59,8
489	61,1	21,1	6,7	11,1	69,7	65,1
513	58,3	22,8	6,3	12,6	75,6	66,9
788	64	21	2	14	74,6	64,9
789	77,2	15,25	5,05	2,5	63,7	63,7
średni wynik	71,00	18,00	4,40	6,60	68,1	63,9
odch. standard.	7,62	2,84	1,76	4,60	5,47	2,52

w niej udział wyrazów najczęściej używanych, oscylując średnio koło 72%. Rośnie natomiast liczba wyrazów należących do drugiego przedziału częstości, sięgając w przypadku C1.2 aż 18%, przy stosunkowo niewielkim odchyleniu standardowym. Wzrasta także istotnie, do niemal 6,5%, pokrycie tekstu wyrazami rzadziej używanymi – jest to prawie dwukrotnie więcej niż w pracach uczących się na poziomie B2.

W wypowiedziach coraz częściej pojawiają się niewystępujące na listach słownictwa najczęściej używanego derywaty odczasownikowe (na przykład *nocowanie, odżywianie*), odprzymiotnikowe (*dzikość, niecierpliwość*) oraz odrzeczownikowe (*rowerowy, kokosowy, ptasi*). Uczący się sprawnie posługują się także czasownikami przedrostkowymi (*pograć, poopalać, wygrzać*).

Warto odnotować, że na C1 rośnie nieco wskaźnik zróżnicowania leksykalnego tekstów. Przy niewielkim wydłużeniu się prac, w porównaniu z poziomem B2.2, oznacza to, że uczący się, zgodnie z oczekiwaniami, coraz lepiej kontrolują użycie środków językowych, unikając powtórzeń, posługując się synonimami, hiperonimami itp.

Na poziomie C1 znacząco maleje wskaźnik gęstości leksykalnej prac. W wypowiedziach dominują bowiem zdania złożone i wielokrotnie złożone, co automatycznie przekłada się na wzrost w strukturze tekstu liczby wyrazów synsemantycznych.

3.6. Poziom C2

Profil leksykalny wypowiedzi uczących się na poziomie zaawansowanym oraz efektywnej biegłości użytkowej różni się nieznacznie (por. tabele 99 i 100).

W tekstach rośnie jednak liczba wyrazów spoza list, stanowiąc, średnio, około 8,4%. Pojawiają się w nich zdrobnienia (*ptaszek, roślinka, zieleniutki*), a także, nigdzie wcześniej nienotowane wyrazy potoczne (na przykład *leniuchować, wciąć, sączyć, pogaduszki*) oraz rzadziej używane wskaźniki zespolenia (*skoro, zaś, jednakowoż*).

WGL prac także utrzymuje się na poziomie zbliżonym do C1. Niższe są natomiast wartości WZL. W tym przypadku można je jednak przypisać dokonującej się indywidualizacji stylu wypowiedzi. U słabiej znających język o zróżnicowaniu leksykalnym tekstu decyduje dostępność środków językowych. W wypadku zaawansowanych można natomiast mówić o ich świadomym doborze. Niższy WZL jest także wynikiem znacznego przyrostu długości prac (około 10%), które, biorąc pod uwagę odchylenie standardowe, zostały napisane przez uczących się o bardzo podobnych umiejętnościach leksykalnych.

Tabela 100. Wyniki TPS – poziom C2

C 2.1						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
64	70	13	8	9	72,4	68,8
106	82,5	11,25	3,75	2,5	57,5	65,4
115	72	12	10,7	5,35	59,5	61,9
482	71,1	19,6	5,1	4,1	73,5	65,9
487	69,6	13,7	4,9	11,8	69,1	57,7
646	77,5	14,6	4,5	3,4	56,5	63,6
660	62,9	18,1	4,8	14,2	72,7	62,5
704	61,4	19,8	2	16,8	72,7	66,9
793	68,45	10,55	6,3	14,7	64,6	69,3
1047	75,5	15,3	3,05	6,15	67,5	62,0
średni wynik	71,1	14,80	5,30	8,80	66,6	64,4
odch. standard.	6,02	3,19	2,38	4,96	6,34	3,37
C 2.2						
NR PRACY	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %				WZL	WGL
	PRZEDZIAŁ 1	PRZEDZIAŁ 2	PRZEDZIAŁ 3	POZOSTAŁE		
62	82,5	8,7	3,4	4,4	62,3	53,8
69	63,5	20,4	3,4	12,7	77,8	65,3
80	70,25	17,35	4,95	7,45	64,7	61,5
486	78,1	12,5	1,1	8,3	58,5	60,3
662	69,4	14,9	9,1	6,6	66,8	67,9
667	70,2	16,6	5,3	7,9	65,5	65,5
średni wynik	72,30	15,1	4,55	7,9	65,90	62,40
odch. standard.	6,22	3,72	2,44	2,49	5,94	4,60

4. Wnioski

Test produktywnej znajomości słownictwa, podobnie jak omówiony wcześniej TRS, był pierwszym tego typu badaniem prowadzonym wśród uczących się języka polskiego jako obcego. Bardzo ogólny, bliski codzienności temat wypracowania, wspomagany materiałem stymulującym, pozwolił uczącym się, niezależnie od poziomu zaawansowania, na wykazanie się umiejętnością czynnego posługiwania się słownictwem. Sprawdziło się także zastosowane w badaniach narzędzie pomiaru, jakim było leksykalne profilowanie wypowiedzi. Znane i od dawna wykorzystywane na gruncie dydaktyki języka angielskiego okazało się, po pewnych niezbędnych modyfikacjach, użyteczne także w glottodydaktyce polonistycznej.

Profil leksykalny prac uczących się języka polskiego jako obcego zmienia się, w miarę jak rosną ich umiejętności językowe (zob. tabela 101). Widać to wyraźnie po wyciągnięciu średnich dla poziomów zasadniczych (zob. tabela 102). Słownictwo z listy pierwszej (grona 1–1000) pokrywa teksty uczących się na poziomie elementarnym (A1) w blisko 90%. Na poziomie wstępnym (A2) jego udział maleje do 85%, na progowym zaś oraz średnim ogólnym (B1 i B2) waha się już w granicach 80%. Uczący się, którzy legitymują się efektywną biegłością użytkową (C1) lub znają język na poziomie zaawansowanym (C2), posługują się leksyką z przedziału pierwszego w formułowanych przez siebie wypowiedziach jedynie w 70%. Pokrycie tekstów słownictwem z przedziału drugiego i trzeciego ma natomiast stałą tendencję rosnącą. Na poziomie elementarnym jest to niespełna 7% dla listy II i 1,6% dla listy III, w przypadku zaawansowanych jest, odpowiednio – prawie 15% oraz niemal 5%.

Warto również zwrócić uwagę na wartości, jakie przybierają WZL i WGL badanych próbek wypowiedzi. Pierwszy – systematycznie maleje, gdyż jednocześnie rośnie długość tekstów pisanych przez uczących się. Spada także WGL. Nigdy jednak nie przyjmuje wartości niższej niż 50%, która jest charakterystyczna dla tekstów mówionych (zob. Ure, 1971; Read, 2000).

Tabela 101. Wyniki TPS – tabela zbiorcza dla 12 mikropoziomów

POZIOM	MIARA	WZL	WGL	POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW w %			
				1–1000	1001–2000	2001–3000	3001–
A1.1	średni wynik	81,50	75,70	86,90	5,70	1,40	6,00
	odch. standard.	6,97	8,83	6,67	6,56	2,17	3,97
A1.2	średni wynik	70,80	67,15	88,20	7,80	1,85	2,15
	odch. standard.	7,24	6,03	4,27	3,40	2,13	1,86
A2.1	średni wynik	71,40	68,50	84,50	7,75	3,30	4,40
	odch. standard.	5,00	4,64	4,75	3,75	3,05	2,80
A2.2	średni wynik	70,90	64,80	84,30	9,50	1,70	4,50
	odch. standard.	5,65	6,07	3,37	3,52	1,50	2,10
B1.1	średni wynik	70,50	68,30	81,20	11,60	2,60	4,60
	odch. standard.	4,93	4,35	7,24	3,22	2,20	2,78
B1.2	średni wynik	69,20	65,45	78,45	13,50	4,05	4,00
	odch. standard.	5,28	3,83	8,11	4,36	3,14	3,29
B2.1	średni wynik	64,75	66	80,30	11,90	4,30	3,50
	odch. standard.	6,37	4,32	5,84	3,91	2,49	2,14
B2.2	średni wynik	67,30	66,9	78,85	13,85	3,70	3,55
	odch. standard.	2,09	5,22	4,53	3,46	2,58	2,41
C1.1	średni wynik	68,70	62,80	72,85	15,90	5,15	6,05
	odch. standard.	4,88	3,57	3,77	3,11	2,00	2,44
C1.2	średni wynik	68,1	63,9	71,00	18,00	4,40	6,60
	odch. standard.	5,47	2,52	7,62	2,84	1,76	4,60
C2.1	średni wynik	66,6	64,4	71,1	14,80	5,30	8,80
	odch. standard.	6,34	3,37	6,02	3,19	2,38	4,96
C2.2	średni wynik	65,90	62,40	72,30	15,15	4,55	7,95
	odch. standard.	5,94	4,60	6,22	3,72	2,44	2,49

Tabela 102. Wyniki TPS – średnie wyniki 6 poziomów zasadniczych

POZIOM	ŚREDNIA DŁUGOŚĆ TEKSTU (w wyrazach)	WZL		WGL		POKRYCIE TEKSTU SŁOWNICTWEM Z PRZEDZIAŁÓW			
						w %			
						1-1000	1001-2000	2001-3000	3001- ...
A1	41	76,15	71,40	87,55	6,75	1,60	4,10		
A2	80	71,15	66,35	84,40	8,60	2,50	4,45		
B1	97	69,90	66,80	79,80	12,55	3,30	4,30		
B2	116	66,00	66,50	79,55	12,90	4,00	3,50		
C1	137	68,40	63,35	71,90	16,95	4,75	6,35		
C2	154	66,50	63,40	71,70	14,95	4,90	8,40		

Dane te wskazują wyraźnie, że stopień pokrycia tekstu wyrazami często używanymi, czyli profil leksykalny wypowiedzi, może być wskaźnikiem poziomu zaawansowania.

TPS pozwolił także ujawnić, że dydaktyka słownictwa na najniższych poziomach zaawansowania nie ma właściwego ukierunkowania. Pamięć uczących się jest zbyt przciążana słownictwem tematycznym, które powinni oni poznawać w pełniejszym zakresie na poziomie samodzielności językowej. Mniej uwagi natomiast poświęca się nauczaniu leksyki często używanej. Zmiana w tym obszarze przyniosłaby korzyści uczącym się, umożliwiając im, z jednej strony – lepsze rozumienie wypowiedzi rodzimych użytkowników języka; z drugiej zaś – skuteczniejsze działania komunikacyjne.

PODSUMOWANIE

Cel niniejszego opracowania był dwojaki. Z jednej strony była nim wieloaspektowa analiza zjawiska, jakim jest kompetencja leksykalna uczących się języka obcego; z drugiej zaś – opracowanie takiego narzędzia pomiaru wielkości zasobu słownikowego cudzoziemców opanowujących polszczyznę, które jednocześnie umożliwiłoby obserwowanie dynamiki zmian zachodzących w jego obrębie. Metodologicznie praca nawiązuje do badań anglosaskich oraz polskich językoznawców zajmujących się szeroko rozumianą problematyką kompetencji leksykalnej. Dostosowuje jednakże proponowane przez nich rozwiązania do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej.

W pracy przyjęto model kompetencji leksykalnej w kształcie zaproponowanym przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Znajomość wyrazów i umiejętność posługiwania się nimi jest w nim częścią kompetencji lingwistycznej, a nie – jak w innych – subkomponentem gramatycznej. Wyróżniono w nim także typy leksykalnych jednostek nauczania, które zarazem mogą się stać przedmiotem testowania. Dokument Rady Europy, wyznaczając standardy wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania, stanowi ponadto dla glottodydaktyków działających w różnych krajach wspólną podstawę umożliwiającą porównywanie osiągnięć językowych uczących się. Na nim od 2004 roku opiera się również system nauczania i certyfikacji znajomości polszczyzny. Ważne było zatem, by badania kompetencji leksykalnej cudzoziemców wpisywały się w ten sam nurt.

Udzielenie odpowiedzi na pytanie, jak wiele słów znają uczący się języka polskiego jako obcego, wymagało precyzyjnego określenia, czym jest *znajomość słowa*. Przyjęto zatem, że jest to wielowymiarowy konstrukt, na który składają się takie aspekty, jak: znajomość wymowy oraz pisowni wyrazu, jego odmiany, derywatów, łączliwości syntaktycznej i semantycznej, funkcji, konotacji, treści znaczeniowej oraz asocjacji (por. Nation, 2001). Znajomość ta może mieć charakter receptywny (odbiorczy) i/lub produktywny (nadawczy), przy czym produkcja językowa oraz poprzedzająca ją recepcja nie tworzą układu dychotomicznego, a continuum, którego fazy o nieostrych granicach często nachodzą lub wręcz się na siebie nakładają. W continuum tym daje się wyróżnić trzy obszary, które umożliwiają użytkownikowi działania językowe o innej jakości. Umiejętności nazwane minimalnymi obejmują imitację, reprodukcję pasywną (bez przyswojenia) oraz recepcję; do umiejętności dostatecznych zaliczają się – reprodukcja aktywna (z przyswojeniem), znajomość receptywno-produktywna częściowa i niepełna; umiejętności pełne zaś – to znajomość produktywna pełna oraz idealna (por. Melka, 1997).

Opracowanie procedury testowej zarówno na poziomie makro-, jak i mikro-struktury, wiązało się z koniecznością wskazania celu testowania oraz treści podlegających sprawdzaniu. Znajomość wyrazów została więc poddana badaniu w fazie receptywno-produktywnej w obszarze komunikacji manualno-wzrokowej. Receptę sprawdzano na poziomie rozpoznania treści znaczeniowej, które stanowi podstawę wszelkich działań językowych; produkcję natomiast – na poziomie użycia wspomaganego bezpośredniego.

Źródłem ekscerpji materiału leksykalnego do testu receptywnej znajomości słownictwa (TRS) były specjalnie przygotowane listy wyrazowe oparte na kryterium częstości występowania słów wspomaganym przez kryterium użyteczności komunikacyjnej. Te same listy stanowiły system odniesień dla testu produktywnej znajomości słownictwa (TPS). Zestawienia oparte na kryterium frekwencji stanowią bowiem obiektywne, niezależne od kontekstu, a zarazem najbardziej neutralne źródło ekscerpji materiału leksykalnego. Są one swoistą sumą zbiorowych oraz indywidualnych doświadczeń wspólnoty mówiącej danym językiem.

Listy wyrazowe zostały uporządkowane techniką gron, która została opracowana na potrzeby niniejszych badań. Grono wyrazowe jest to specyficznie uporządkowane gniazdo słowotwórcze, które obejmuje słowo bazę oraz wyrazy mające z bazą wspólny rdzeń wraz z ich wszystkimi formami fleksyjnymi. O pojawieniu się na liście wyrazowej słowa bazy decyduje kryterium frekwencji i/lub kryterium użyteczności komunikacyjnej, dlatego też funkcję tę mogą pełnić zarówno wyrazy niemotywowane, jak i motywowane słowotwórczo. Wielkość poszczególnych gron, zarówno w wymiarze fleksyjnym, jak i słowotwórczym, nie jest stała i zmienia się w zależności od poziomu wiedzy gramatycznej oczekiwanej od uczących się języka polskiego na danym etapie kształcenia językowego.

Na potrzeby badań wydzielone zostały trzy przedziały częstości – pierwszy obejmował grona od 1 do 1000, drugi – grona od 1001 do 2000, a trzeci – grona od 2001 do 3000. Rozwiązanie takie umożliwiło tworzenie jednostek testu o zbliżonych parametrach trudności. Wielkość gron wyrazowych przedziału I została wyznaczona przez zakres zagadnień gramatycznych, które powinni opanować uczący się na poziomie A1; wielkość gron przedziału II – przez zakres zagadnień przewidzianych dla poziomu A2 oraz, częściowo, B1; wielkość gron przedziału III natomiast – przez zakres zagadnień gramatycznych przewidzianych dla poziomu B2. W rezultacie kolejne przedziały częstości (I, II i III), obejmując taką samą liczbę gron wyrazowych, różnią się liczbą wyrazów. W pierwszym jest ich 1200, w dwu następnych po około 2300.

Ograniczenie badań do słownictwa najczęściej używanego było podyktowane z jednej strony koniecznością wydzielenia z materii języka rozpoznawalnego zbioru elementów o określonych, a nie rozmytych granicach (zob. Zgółkowska, 1983); z drugiej zaś przekonaniem, że jego opanowanie stanowi ważną część kompetencji leksykalnej, gdyż:

- znajomość 2000 najczęściej używanych słów umożliwia dostępność leksykalną około 80% przeciętnego tekstu w języku polskim (zob. Zgółkowska, 1992),

- opanowanie znaczenia około 3000 najczęściej używanych rodzin wyrazów jest zaś jednym z warunków przekroczenia progu samodzielności językowej, umożliwiającym, m.in., transfer umiejętności czytelniczych z J1 do J2 (zob. Alderson, 1984).

Analiza porównawcza różnych testów kompetencji leksykalnej przeprowadzona na potrzeby pracy dowiodła, że rodzaj stosowanych w nich jednostek nie zależy ani od typu systemu językowego, ani od sposobu opanowywania języka przez badanych. W TRS wykorzystano więc jednostki typu prawda/fałsz (I przedział częstości) oraz jednostki na dobieranie (II i III przedział częstości). W TPS zastosowane zostało zadanie wypowiedzi rozszerzonej częściowo otwartej.

Bateria testów składała się z trzech komponentów. Były to:

- test sprawdzający receptywną znajomość leksyki na poziomie rozpoznania (TRS),
- test badający produktywne opanowanie słownictwa na poziomie użycia wspomaganego (TPS),
- test ogólnej kompetencji językowej (KJ).

Zadaniem ostatniej części było wyodrębnienie spośród badanych podzbiorowości o podobnym poziomie biegłości językowej.

Testy receptywnej i produktywnej znajomości słownictwa miały przynieść odpowiedź na pytanie, jak wiele wyrazów najczęściej używanych znają uczący się polskiego. Koncentracja badań na aspekcie ilościowym, a nie jakościowym, wyrosła z przeświadczenia, że stopień biegłości językowej jest w znacznym stopniu zależny od potencjału leksykalnego uczących się, a więc od wielkości ich zasobu słownikowego. Brak znajomości leksyki sprawia, że często nie podejmują oni działań, uciekają się do komunikacji niewerbalnej lub zmuszeni są posiłkować się językiem pierwszym (Niżegorodcew, 1991). Nie mniej ważne było podzielane z Vermeerem (2004) przekonanie, że znajomość leksyki w głąb jest zazwyczaj pochodną jej znajomości wszere, nie zaś na odwrót. Ilościowe ujęcie potencjału leksykalnego uczących się pozwala również na ocenę istotności pewnych tendencji. W procesie dydaktycznym obserwuje się bowiem zjawiska, które mają charakter powtarzalny. Dzięki analizom statystycznym można zaś stwierdzić, czy powtarzalność ta ma charakter systemowy. Na korzyść ilościowego ukierunkowania pomiaru przemawiało także to, że stosuje się w nim zazwyczaj procedury proste, umożliwiające stosunkowo szybką ocenę wielkości zasobu słownikowego dużych i niejednorodnych grup uczących się.

Przeprowadzone badania kompetencji leksykalnej były pierwszą próbą ustalenia ogólnego potencjału leksykalnego cudzoziemców opanowujących język polski jako obcy. Materiał do analiz stanowiły testy wypełnione przez 1127 badanych o różnych językach pierwszych. Byli to dorośli i młodzi dorośli uczący się na różnego typu kursach we wszystkich większych ośrodkach akademickich w Polsce oraz na Uniwersytecie Lwowskim. Uzyskany materiał został następnie poddany analizie ilościowej oraz jakościowo-interpretacyjnej.

Dzięki badaniom udało się ustalić:

- jak wiele wyrazów należących do pierwszych trzech przedziałów częstości znają uczący się języka polskiego wykazujący się określonym poziomem umiejętności językowych,
- jaka jest dynamika przyrostu warstwy leksykalnej w poszczególnych przedziałach częstości.

Obliczenie podstawowych miar statystycznych dla trzech komponentów testu z uwzględnieniem poziomu zaawansowania pozwoliło na ujawnienie w badanej próbie pewnych wyraźnie zarysowujących się tendencji. Uczący się o większych umiejętnościach językowych, czyli wyższym poziomie zaawansowania, zawsze legitymowali się lepszą znajomością słownictwa najczęściej używanego niż ci, których ogólna kompetencja językowa była mniejsza. Uczący się, niezależnie od poziomu zaawansowania, zawsze znali także najwięcej wyrazów z przedziału najniższego, a mniej z każdego kolejnego. Wyniki te wskazują więc, że ich kompetencja leksykalna rozwija się prawidłowo, a to automatycznie oznacza, że ogólne ukierunkowanie procesu nauczania słownictwa jest właściwe (zob. Sinclair, Renouf, 1988). Badania potwierdziły także hipotezę, że zakres opanowania słownictwa z różnych przedziałów częstości może stanowić, podobnie jak kompetencja gramatyczna, jeden ze wskaźników biegłości językowej (zob. Milton, 2007b).

Rezultaty uzyskane przez uczących się o zbliżonym stopniu biegłości językowej cechowało jednakże spore zróżnicowanie. Wskazywały na to zarówno duży rozstęp, jak i wysoka wartość odchylenia standardowego wyników. Zjawisko to najwyraźniej uwidoczniło się na niższych poziomach zaawansowania, dotycząc wszystkich trzech przedziałów częstości. Taki stan rzeczy jest zapewne wynikiem korzystania przez uczących się z różnych podręczników, które, mając bardzo podobnie uporządkowany materiał gramatyczny, charakteryzuje duża różnorodność treści leksykalnych. Większość z nich duży nacisk kładzie na dydaktykę leksyki tematycznej, która nie należy do często używanej. Podkreślała to Cygal-Krupa, pisząc wiele lat temu: „w zestawieniu „z opozycją istniejącą w analizach statystycznych – *wyrazy częste*, *wyrazy rzadkie* – słownictwo tematyczne należy do wyrazów rzadkich” (Cygal-Krupa, 1990: 7). Wzrost jednorodności grup pod względem badanej cechy, jaką jest znajomość słownictwa najczęściej używanego w odniesieniu do wszystkich przedziałów częstości, odnotowuje się dopiero na poziomie średnim ogólnym (B2). Wówczas bowiem w procesie kształcenia językowego stosuje się przede wszystkim materiały autentyczne, a zatem takie same, jakie wykorzystywane są przy tworzeniu korpusów dla badań frekwencyjnych. Kontakt z takimi materiałami niweluje różnice między uczącymi się.

Równie ważna jak prawidłowe ukierunkowanie rozwoju warstwy leksykalnej jest dynamika jej przyrostu. U uczących się języka polskiego jako obcego nie jest ona odpowiednia, zwłaszcza w obszarze słownictwa minimum (pierwszy przedział częstości – grona 1–1000) oraz słownictwa elementarnego (drugi przedział częstości – grona 1001–2000). Doskonałym opanowaniem leksyki minimum badani wykazywali się dopiero na poziomie B1.2, a leksyki elementarnej – na poziomie

B2.2. Tymczasem słownictwo z pierwszego przedziału powinno być znane tym, którzy kończą naukę na poziomie A2. Od nich bowiem oczekuje się opanowania około 2000 wyrazów, wśród których z pewnością powinny się znaleźć słowa zajmujące na listach frekwencyjnych miejsca od 1 do 1000. Wcześniej także musi kończyć się proces opanowywania leksyki elementarnej. Uczący się, którzy zaczynają naukę na poziomie B2, mają się wykazywać aktywną znajomością około 3500 wyrazów. Wydaje się więc oczywiste, że wśród nich powinna się znaleźć zdecydowana większość tych, które należą do drugiego przedziału częstotliwości.

Rezultaty testów pokazały wyraźnie, że dynamika przyrostu słownictwa najczęściej używanego u uczących się polszczyzny łałamuje się na poziomie wstępnym, A2. Cele nauczania leksyki na tym poziomie muszą więc zostać bardziej precyzyjnie sformułowane. Uczący się powinni poznawać przede wszystkim słownictwo często używane, należące do kręgów tematycznych¹ przewidzianych dla A2. Przy kompletowaniu pól wyrazowych należy zaś kierować się listami frekwencyjnymi (zob. Zgółkowa, 1987: 117; 2009: 307–358). Postulat ten nie jest nowy. Nie znalazł on jednak do tej pory odbicia na płaszczyźnie dydaktycznej, podobnie jak zalecenia Komisji Ekspertów dotyczące leksyki zawarte w programach nauczania z 1992 roku, które potraktowane zostały zupełnie liberalnie². Należy także odpowiednio dobierać procedury, które umożliwią realizację tak postawionego celu. W materiałach dydaktycznych powinny się znaleźć ćwiczenia aktywizujące, umożliwiające bezpośrednie nauczanie wyselekcjonowanej leksyki, które jest najskuteczniejszym sposobem zwiększania kompetencji komunikacyjnej uczących się, pod warunkiem że proces dydaktyczny ma właściwie ukierunkowanie i natężenie (zob. Niżegorodcew, 1991). Znajomość słownictwa zwiększa bowiem wartość informacyjną przekazu (poziom produkcji) oraz stopień dostępności tekstów (poziom recepcji).

Dzięki przeprowadzonym badaniom możliwa stała się także weryfikacja doświadczeń opartych na empiryzmie. Potwierdziły one jednoznacznie, że:

- uczący się systemem mieszanym wykazują się lepszym opanowaniem słownictwa najczęściej używanego niż ci, którzy poznawali polszczyznę systemem akademickim;
- uczący się, których język pierwszy należy do rodziny słowiańskiej, dysponują większym potencjałem leksykalnym niż pozostali cudzoziemcy uczący się polskiego.

¹ W *Słowniku minimum języka polskiego* H. Zgółkowej (2009) wszystkie wyrazy tworzące korpus opracowania (jest ich około 2500) zostały zebrane w kręgach tematycznych.

² Zupełnie inaczej traktowane były wytyczne odnoszące się do gramatyki. Podstawą programu morfologiczno-syntaktycznego stała się ilościowa analiza języka polskiego, która ujawniła istnienie zjawisk centralnych i peryferycznych, częstych i rzadszych, funkcjonalnych i mniej funkcjonalnych (Miodunka, 1992a: 21). W jej wyniku zaczęto odchodzić od linearnego nauczania przypadków, a także przypisano określone zagadnienia gramatyczne do poszczególnych poziomów zaawansowania. Był to punkt zwrotny w historii nauczania polszczyzny, a raz wytyczoną drogą zgodnie podążali wszyscy: badacze, nauczyciele, autorzy podręczników.

Zróźnicowanie to najwyraźniej zarysowało się na poziomie samodzielności językowej (B). Wówczas potencjał leksykalny grup dominujących (słowińskiej oraz uczących się systemem mieszanym) i pozostałych uczących się był nieporównywalny.

Ciekawe wyniki przyniosła także analiza testu produktywnej znajomości słownictwa (TPS), w trakcie której prace pisemne poddano profilowaniu leksykalnemu (zob. Laufer, Nation, 1995; por. Seretny, w druku). Pozwala ono stwierdzić, jaki jest w danej wypowiedzi stosunek wyrazów z poszczególnych przedziałów częstości do wszystkich użytych przez badanego w tekście. W analizowanej próbie średnia długość wypowiedzi pisemnej zwiększała się, w miarę jak rosły ogólne umiejętności językowe uczących się. Teksty początkujących (poziom A1.1) liczyły zaledwie około dwudziestu kilku wyrazów; rozpoczynający naukę na poziomie progowym (B1.1) byli w stanie napisać około 92 słów; prace średnio zaawansowanych (poziom B2.2) oraz zaawansowanych (C 2.2) składały się odpowiednio z około 124 oraz 163 wyrazów. Zmieniał się także profil leksykalny prac uczących się. Na niższym poziomie (A1) operowali oni przede wszystkim słownictwem należącym do przedziału I – stanowiło ono od 84,4 do 87,5% pisanych przez nich tekstów. Udział leksyki minimum w pracach uczących się na poziomie zaawansowanym (C2.2) spadał do 71,7%. Podobne tendencje obserwowano w odniesieniu do słownictwa z pozostałych przedziałów częstości. Dane te wskazują wyraźnie, że stopień pokrycia tekstu wyrazami często używanymi także może stać się wskaźnikiem poziomu zaawansowania.

Badania wypowiedzi pisemnych uczących się (TPS) ujawniły również, że proces nauczania słownictwa jest zbyt mocno obciążony wyrazami tematycznymi. Zjawisko to najwyraźniej uwidoczniło się w pracach uczących się na poziomie A2, w których pojawiały się wyliczenia typu: *Lubię arbuzy, winogrona, porzeczki*.

Celem niniejszych badań nie była ocena metod nauczania słownictwa w języku polskim jako obcym. Wyniki, które uzyskano, pozwalają jednakże stwierdzić, że dydaktyka polszczyzny przebiega pod znakiem dominacji systemu gramatycznego – wypełnienie leksykalne struktur traktowane jest zaś daleko mniej rygorystycznie. W rezultacie nauczanie słownictwa ma charakter dużo mniej uporządkowany. Cechuje je często przypadkowy dobór treści kształcenia, zwłaszcza na poziomach niższych, do B1 włącznie, zbyt niska jest także gęstość leksykalna podręczników (zob. Nation, 2001), będąca wynikiem braku odpowiedniej liczby ćwiczeń umożliwiających bezpośrednią dydaktykę słownictwa. Obserwacje te umożliwiają sformułowanie następujących postulatów dydaktycznych:

- słownictwo często używane powinno stać się przedmiotem nauczania bezpośredniego zarówno na niższych, jak i na wyższych poziomach zaawansowania, uzupełniając rozwiniętą dydaktykę leksyki tematycznej, znajomość leksyki nie rozwija się bowiem samoistnie w toku ćwiczeń kształtujących sprawności językowe;
- konieczne jest opracowanie materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla uczących się, którzy osiągnęli już poziom samodzielności językowej; ich zada-

niem byłoby aktywizowanie słownictwa często używanego, przy jednoczesnym nauczaniu go w głąb;

- w procesie kształcenia językowego należy podnieść rangę sprawności receptywnych – odpowiednio ukierunkowana recepcja jest bowiem nieodzowną podstawą „naturalnie brzmiącej” produkcji.

Powstała procedura nie jest uniwersalnym narzędziem pomiaru kompetencji leksykalnej uczących się polszczyzny. Kolejnym krokiem będzie więc opracowanie kilku równoległych wersji wszystkich trzech części testu oraz przeprowadzenie badań stwierdzających ich rzetelność równoważnościową. W przyszłości trzeba będzie skonstruować testy badające znajomość słownictwa częstego u dzieci. Wiąże się to z modyfikacją procedury pomiaru i dostosowaniem jej do możliwości poznawczych i intelektualnych młodszych uczących się. Badaniom poddać trzeba również różne populacje uczących się o określonym języku pierwszym, by następnie porównać ich rezultaty, śledząc tempo przyrostu słownictwa.

Przed glottodydaktykami zainteresowanymi procesami opanowywania słownictwa otwierają się więc szeroko nowe perspektywy badawcze, a także możliwości polemik i dyskusji.

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J. (1987), *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*, Unwin Hyman, London.
- Aitchison J. (1994), *Words in the Mind*, Blackwell, Oxford.
- Alderson J.C. (1984), *Reading in a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem* [w:] *Reading in a Foreign Language*, J.C. Alderson, A.H. Urquhart (red.), London–New York, s. 1–27.
- Alderson C. (2007), *Judging the Frequency of English Words*, „Applied Linguistics”, 28 (3), s. 383–409.
- Anderson J. (1983), *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Anderson R.C., Freebody P. (1981), *Vocabulary Knowledge* [w:] *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, T. Guthrie (red.), International Reading Association, Newark, s. 77–117.
- Anderson R.C., Freebody P. (1983), *Reading Comprehension and the Assessment and Acquisition of Word Knowledge*, „Advances in Reading/Language Research”, 2, s. 231–256.
- Arabski J. (1979), *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*, Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Śląsk, Katowice.
- Austin J. (1962), *How To Do Things With Words*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Awdziejew A., Habrajaska G. (2004), *Wprowadzenie do gramatyki komunikatywnej*, t. I, Oficyna Wydawnicza „Leksem”, Łask.
- Bachman L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman L., Palmer A. (1982), *The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency*, „TESOL Quarterly”, 16 (4), s. 449–465.
- Bachman L., Palmer A. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford University Press, Oxford.
- Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa* (1991), Z. Kurzowa (red.), Zeszyty Naukowe UJ, Prace Językoznawcze, z. 106, Kraków.
- Badania nad rozwojem mowy dziecka* (1980), G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), PWN, Warszawa.
- Badania naukowe* (2002), W. Gonet, H. Kardela (red.), Zeszyt 1, Wyższa Szkoła Umiejętności w Kielcach, Kielce.
- Bańczerowski J. (1980), *A Proposal for a Metalanguage of Glottodidactics*, „Glottodidactica” XII, s. 199–212.
- Baudouin de Courtenay J. (1974), *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*, (oprac.) M. Chmura-Klekotowa, Zakład Wydawniczy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.

- Bauer L., Nation I.S.P. (1993), *Word Families*, „International Journal of Lexicography”, 6/3.
- Beeckmans R. i in. (2001), *Examining Yes/No Vocabulary Test: Some Methodological Issues in Theory and Practice*, „Language Testing”, 18 (3), s. 235–274.
- Beglar D., Hunt A. (1999), *Revising and Validating the 2000 Word Level and University Level Vocabulary Tests*, „Language Testing”, 16 (2), s. 131–162.
- Bernstein B. (1961), *Social Structure, Language and Learning*, „Educational Research”, 1, s. 163–176.
- Bertram R. i in. (2000), *The Balance of Storage and Computation in Morphological Processing: The Role of Word Formation Type, Homonymy, and Productivity*, „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition”, 26 (2), s. 489–511.
- Bobrowski I. (1998), *Zaproszenie do językoznawstwa*, Wydawnictwo IJP PAN, Kraków.
- Bogaards P. (2000), *Testing L2 Vocabulary Knowledge At a High Level: the Case of the Euralex French Test*, „Applied Linguistics”, 21 (4), s. 490–518.
- Bogaards P. (2001), *Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary*, „Studies in Second Language Acquisition”, 23, s. 321–343.
- Borowiec H. (1996), *Słownictwo elementarza a możliwości umysłowe dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Brzeziński J. (1987), *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Bułczyńska K., Zgólkowa H. (1987), *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Buttler D. (1977), *Dobór wyrazów do słownika minimum języka polskiego*, „Poradnik Językowy”, 6, s. 253–262.
- Buttler D. (1980a), *Dobór wyrazów do słownika minimum języka polskiego [w:] Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, J. Lewandowski (red.), s. 154–165.
- Buttler D. (1980b), *Z metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego [w:] Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, J. Lewandowski (red.), s. 129–153.
- Bygate M. (2002), *Speaking [w:] The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, R. Kaplan (red.), Oxford University Press, Oxford, s. 27–38.
- Canale M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy [w:] Language and Communication*, J.C. Richards, R.W. Schmitt (red.), Longman, London, s. 2–27.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, 1 (1), s. 1–47.
- Carroll J.B. (1968), *The Psychology of Language Testing [w:] Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*, A. Davies (red.), Oxford University Press, Oxford, s. 46–69.
- Carroll J.B., Davies P., Richman B. (1971), *The American Heritage Word Frequency Book*, Houghton Mifflin, Boston American Heritage, New York.
- Carter R. (1982), *A Note on Core Vocabulary*, „Nottingham Linguistic Circular”, 11 (2), s. 39–50.
- Carter R. (1999), *Vocabulary and Applied Linguistics*, Routledge, London–New York.
- Celce-Murcia M., Dornye Z., Thurrel S. (1995), *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*, „Issues in Applied Linguistics”, 6 (2), s. 5–35.

- Channell J. (1988), *Psycholinguistics Consideration in the Study of L2 Vocabulary Acquisition* [w:] *Vocabulary and Language Teaching*, R. Carter, M. McCarthy (red.), Longman, London–New York, s. 83–97.
- Chapelle J. (1994), *Construct Definition and Validity Inquiry in SLA Research* [w:] *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language testing research*, L. Bachman, A. Cohen (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 32–70.
- Chmura-Klekotowa M. (1975), *O różnicach w zasobie słownikowym dziecka siedmioletniego i dwunastoletniego*, „Prace Filologiczne”, t. XXV, s. 239–242.
- Chmura-Klekotowa M., Napiórkowska U., Nowak J. (1970), *Z badań nad słownictwem dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Życie Szkoły”, 7–8, s. 21–26.
- Chodkiewicz H. (2000), *Vocabulary Acquisition from the Written Context*, Maria Curie-Skłodowska University Press, Lublin.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, M.I.T. Press, Massachusetts.
- Cieszyńska J. (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo?: o poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Clark E. (1973), *What is in a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in His L1* [w:] *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, T.E. Moore (red.), Academic Press, New York, s. 65–110.
- Clark E. (1993), *Lexicon in Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clark E. (1995), *Language Acquisition: The Lexicon and Syntax* [w:] *Speech, Language and Communication*, J.L. Milne, P.D. Eimas (red.), Academic Press, San Diego, s. 303–337.
- Clark E. (2007), *Przyswajanie języka: słownik i składnia* [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, B. Bokus, G.W. Shugar (red.), GWP, Gdańsk.
- Coady J. (1997), *L2 Acquisition: a Synthesis of the Research* [w:] *Second Language Vocabulary Acquisition*, J. Coady, T. Huckin (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 273–290.
- Coady J., Carrel P., Nation I.S.P. (1985), *The Teaching of Vocabulary in ESL from the Perspective of the Schema Theory*, Midwest TESOL, Milwaukee.
- Coady J. i in. (1993), *High Frequency Vocabulary and Reading Proficiency in ESL Readers* [w:] *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (red.), Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, s. 217–228.
- Cobb T. (2001), *One Size Fits All? Francophone Learners and English Vocabulary Tests*, „Canadian Modern Language Review”, 57(2), <http://www.lexutor.ca/cv/Size.htm> (listopad 2007).
- Cobb T., Horst M., *Vocabulary Sizes of Some City University students*, <http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/CitySize.html> (listopad 2007).
- Cobb T., Horst M. (2004), *Is There Room for an Academic Word List in French?* [w:] *Vocabulary in a Second Language*, P. Bogaards, B. Laufer (red.), John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia, s. 15–38.
- Cockiewicz W., Matlak A. (1995), *Strukturalny słownik aspektowy czasowników polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Corder S.P. (1983), *Językoznawstwo stosowane a nauczanie języka* [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. I, J.B.P. Allen, S.P. Corder (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 9–22.

- Coxhead A. (1998), *A New Academic Word List*, „TESOL Quarterly”, 2, s. 213–238.
- Craik F.I.M., Lochhart R. (1972), *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning”, 11, s. 671–684.
- Cygal-Krupa Z. (1986), *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Listy frekwencyjne i rangowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Cygal-Krupa Z. (1990), *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czechowska A. (2004), *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce* [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, A. Dąbrowska (red.), WNT, Wrocław, s. 13–19.
- Czekała M. (1974), *Charakterystyka językowa „Humoru zeszytów szkolnych”*, „Język Polski”, z. 4, s. 270–282.
- Cziko G. (1984), *Some Problems with Empirically-based Models of Communicative Competence*, „Applied Linguistics”, 5, s. 23–38.
- Dakowska M. (1987), *Czym jest, a czym nie jest teoria glottodydaktyczna?*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 8, s. 7–18.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Dakowska M. (2010), *Glottodydaktyka jako nauka*, „Neofilolog” 34, s. 9–20.
- Dale E. (1965), *Vocabulary Measurement: Techniques and Major Findings*, „Elementary English”, 42, s. 895–901.
- D’Anna C.A., Zechmeister E.B., Hall J.W. (1991), *Towards a Meaningful Definition of Vocabulary Size*, „Journal of Reading Behavior”, 23, s. 109–122.
- Dawid J.W. (1887), *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20. roku życia. Przewodnik ułatwiający poznanie dziecka*, Warszawa.
- Dąbek S. (1977), *Zastosowanie testu słownikowo-frazeologicznego i stylistycznego w procesie dydaktycznym*, „Z teorii i praktyki dydaktyki języka polskiego”, 1, s. 262–267.
- Dąbrowska A. (2004), *Najczęstsze błędy popełniane przez uczących się języka polskiego jako obcego* [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), Universitas, Kraków, s. 105–135.
- Dąbrowska A., Pasięka M. (2006), *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia* [w:] *Sprawności przede wszystkim*, A. Seretny, E. Lipińska (red.), Universitas, Kraków, s. 15–37.
- Dąbrowska A., Pasięka M. (2007), *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną* [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, A. Seretny, E. Lipińska (red.), Universitas, Kraków, s. 103–114.
- Dixon R.M.W. (1971), *A Method of Semantic Description* [w:] *Semantics*, D.D. Steinberg, L.A. Jakobovits (red.), Cambridge University Press, London, s. 436–470.
- Domański F. (1934/1935), *Słownictwo charakterologiczne dzieci od 7 do 14 roku życia*, „Polskie Archiwum Psychologii”, t. 7, s. 5–51.
- Doroszewski W. (1954), *Z zagadnień leksykografii polskiej*, PIW, Warszawa.
- Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych* (2004), M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), Harmonia, Gdańsk.
- Ebel R.J. (1972), *Essentials of Educational Measurement*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

- Egzaminy certyfikacyjne i poziom progowy języka polskiego jako obcego* (1999), W. Martyniuk, Materiały robocze nr 2/99, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ek van J.A. (1975), *Threshold Level*, Council of Europe, Strasbourg.
- Ek van J.A. (1978), *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Longman, London.
- Ek van J.A., Trim J.L.M. (1991), *Threshold Level 1990*, Council of Europe, Strasbourg.
- Ellis N.C. (1988), *Vocabulary Acquisition: Word Structure, Collocation, Word-class, and Meaning* [w:] *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (red.), Longman, London–New York, s. 119–131.
- Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Encyklopedia wiedzy o języku polskim* (1978), R. Laskowski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Ellis R. (2004), *The Definitions and Measurement of L2 Explicit Knowledge*, „*Language Learning*”, 54:2, s. 227–275.
- Ervin-Trip S.M. (1978), *Whatever Happened to Communicative Competence?*, „*Studies in Linguistic Science*”, 8 (2), s. 237–258.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), CODN, Warszawa.
- Experimenting with Uncertainty. Essays in Honor of Alan Davies* (2001), C. Edler i in. (red.), Cambridge University Press, Cambridge.
- Faerch C., Haastруп K., Phillipson R. (1984), *Learner Language and Language Learning*, Multilingual Matters, Copenhagen.
- Fulcher G., Davidson F. (2007), *Language Testing and Assessment*, Routledge Applied Linguistics, London–New York.
- Gabryś-Barker D. (2005), *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Gaszyńska-Magiera M. (2008), *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna* [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 279–290.
- Geppertowa L. (1959), *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu stosunków przez dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gębal P.E. (2009), *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Universitas, Kraków.
- Glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej* (2004), Universitas, Kraków.
- Gougenheim G., i in. (1964), *L'élaboration du français fondamental*, Didier, Paris.
- Goulden R., Nation I.S.P., Read J. (1990), *How Large Can a Receptive Vocabulary Be?*, „*Applied Linguistics*”, 11, s. 341–363.
- Grabe W. (2002), *Reading in a Second Language* [w:] *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, R. Kaplan (red.), Oxford University Press, Oxford, s. 49–59.
- Grabe W., Stoller F.M. (2002), *Teaching and Researching Reading*, Pearson Education, Harlow.
- Grabias S. (1992), *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki* [w:] *Język polski jako obcy*, S. Grabias (red.), Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Graves M.F. (1987), *The Role of Instruction in Fostering Vocabulary Development* [w:] *The Nature of Vocabulary Acquisition*, M.E. McKeown, M.E. Curtis (red.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, s. 165–184.
- Grucza F. (1976a), *Dziedzina lingwistyki stosowanej* [w:] *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, F. Grucza (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 7–22.
- Grucza F. (1976b), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki* [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka*, F. Grucza (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 7–26.
- Grucza F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*, Euroedukacja, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R. (1979), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, PWN, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., Puzynina J. (1999), *Rzeczownik* [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, J. Puzynina (red.), PWN, Warszawa, s. 389–468.
- Guiraud P. (1966), *Zagadnienia i metody statystyki językoznawczej*, PWN, Warszawa.
- Haastrup K., Henriksen B. (1996), *Vocabulary Acquisition: Acquiring Depth of Knowledge Through Network Building*, „International Journal of Applied Linguistics”, 10 (2), s. 221–240.
- Haastrup K., Henriksen B. (1998), *Vocabulary Acquisition: from Partial to Precise Understanding* [w:] *Perspectives on Lexical Acquisition in Second Languages*, K. Haastrup, Kirsten, A. Viberg (red.), Lund University, Lund, s. 97–126.
- Halliday M.A.K. (1970), *Language Structure and Language Function* [w:] *New Horizons in Linguistics*, J. Lyons (red.), Penguin, Harmondsworth, s. 140–165.
- Halliday M.A.K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, E. Arnold, London.
- Halliday M.A.K. (1974), *Language and Social Man*, Longman for the Schools Council, London.
- Halliday M.A.K. (1975), *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, Edward Arnold, London.
- Halliday M.A.K., Hassan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- Hammerl R. (1989), *Metoda wyodrębniania słownika minimum (na materiale słownika frekwencyjnego polszczyzny współczesnej)*, „Poradnik Językowy”, 9, s. 614–628.
- Handbook of Reading Research* (2000), M. Kamil i in. (red.), Erlbaum, Mahwah, New York.
- Haspelmath M. (2001), *The European Linguistic Area: Standard Average European. Handbuch der Sprach – und Kommunikationswissenschaft*, t. 20.2, s. 1492–1510.
- Hatch E.M. (1983), *Psycholinguistics. A Second Language Perspective*, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts.
- Hatch E.M., Brown C. (1995), *Vocabulary, Semantics, and Language Education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hatch E., Farhady H. (1982), *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts.
- Hazenbergs S., Hulstijn J. (1996), *Defining a Minimal Receptive Second Language Vocabulary for Non Native University Students: an Empirical Investigation*, „Applied Linguistics”, 17 (2), s. 145–163.
- Hentschel G. (1990), *Język polski w obcych uszach, ustach i umysłach. Esej na temat fonologicznych przyczyn leksykalnych, kategoryalnych i konstrukcyjnych uników*

- w uczeniu się języka bcego [w:] *Język polski w świecie*, W.T. Miodunka (red.), PWN, Warszawa, s. 321–334.
- Henriksen B. (1999), *Three Dimensions of Vocabulary Development*, „Studies in Second Language Acquisition”, 21, s. 301–317.
- Himebaugh O. (1927), *A Vocabulary Study of the English and Metric Units of Measure Used in Secondary School Science Textbooks*, „Educational Research Bulletin”, t. 6, 16, s. 339–342.
- Hirsh D., Nation I.S.P. (1992), *What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Text for Pleasure?*, „Reading in a Foreign Language”, 8, s. 689–696.
- Horst M., Collins L. (2006), *From Foible to Strong: How Does Their Vocabulary Grow?*, „The Canadian Modern Language Review”, 56 (2), s. 83–106.
- Horst M., Meara P. (1999), *Test of a Model for Predicting Second Language Lexical Growth Though Reading*, „The Canadian Modern Language Review”, 56 (2), s. 308–328.
- Hymes D. (1972), *On Communicative Competence* [w:] *Sociolinguistics*, J.B. Pride, J. Holmes (red.), Penguin, Harmondsworth, s. 269–293.
- Hymes D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Imiołczyk J. (1987), *Prawdopodobieństwo subiektywne wyrazów. Podstawowy słownik frekwencyjny języka polskiego*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Ingram E. (1983), *Podstawowe pojęcia testowania* [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, J.B.P. Allen, S.P. Corder (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 252–279.
- Inne optyki* (2001) R. Cudak, J. Tambor (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Insights into Foreign Language Acquisition and Teaching 2001*, J. Arabski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research* (1994), L. Bachman, A. Cohen (red.), Cambridge University Press, Cambridge.
- Jaglińska A. (2002), *Analiza źródeł idiomatyczności języka z perspektywy nauczania języka obcego* [w:] *Badania naukowe*, W. Gonet, H. Kardela (red.), z. 1, Wyższa Szkoła Umiejętności w Kielcach, Kielce, s. 45–58.
- Jaglińska A. (2005), *Leksykalne profilowanie prac uczniowskich: sposób na opisanie bogactwa zasobu leksykalnego oraz wskaźnik rozwoju kompetencji językowej* [w:] *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, K. Karpińska-Szaj (red.), Oficyna Wydawnicza „Leksem”, Łask, s. 337–347.
- Jakobovits L. (1970), *Prolegomena to a Theory of Communicative Competence* [w:] *English as a Second Language*, R. Lucton (red.), Center of Curriculum Development, Philadelphia.
- Jakubowicz-Bryx A. (2001), *Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas podstawowych (z badań nad opowiadaniem i opisem)* [w:] *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 73–85.
- Jakubowicz-Bryx A. (2006), *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Janowska I. (2008), *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych* [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), s. 35–50.

- Janowska I., Lipińska E., Seretny A. (2007), *Kształcenie językowe w szkołach polonijnych, nauczanie języka jako obcego czy ojczystego*, „Przegląd Polonijny”, z. 4, s. 59–68.
- Jassem W., Gemiak D. (1980), *Subiektywne prawdopodobieństwo wyrazów polskich*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* (1992), W. Miodunka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Język polski w świecie* (1990), W. Miodunka (red.), PWN, Warszawa–Kraków.
- Jullian P. (2000), *Creating Word-Meaning Awareness*, „English Language Teaching Journal”, 54, s. 47–77.
- Kielar M. (1970), *Rozwój rozumienia struktur gramatycznych u dzieci w wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, z. 2.
- Kielar-Turska M. (1989), *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kim M. (2001), *Detecting DIF Across the Different Language Groups in a Speaking Test*, „Language Testing”, 18 (1), s. 89–114.
- Kita M. (2002), *O „miejscach wspólnych” dydaktyki języka polskiego jako ojczystego i dydaktyki języka obcego [w:] W kręgu zagadnień i dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, H. Synowiec (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 584–590.
- Komorowska H. (1988), *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka [w:] Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, H. Komorowska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 116–133.
- Komorowska H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Konopnicki J., Ziemia M. (1968), *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Kopeć U. (2000), *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Kowalikowa J. (1991), *Słownictwo młodych mieszkańców Krakowa*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Językoznawcze, z. 105, Kraków.
- Kozłowski A. (1996), *Metodyka nauczania języków obcych w szkolnictwie średnim i wyższym*, Wydawnictwo Wydziału Zamiejscowego kieleckiej WSP, Piotrków Trybunalski.
- Kruszewski K. (2005), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* (1992), B. Ostromecka-Frączak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Studia i materiały* (1987), J. Mączyński, J. Michowicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kształcenie języka ojczystego dziecka* (2001), M.T. Michałowska, M. Kisiel (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kubiszyn-Mędrala Z. (1985), *100 najczęstszych wyrazów w języku telewizji polskiej [w:] Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*, Z. Kurzowa (red.), Zeszyty Naukowe UJ, Prace Językoznawcze, z. 106, s. 41–61, Kraków.
- Kučera H., Francis W.N. (1967), *A Computational Analysis of Present Day American English*, Brown University Press, Rohde Island.

- Kurcz I. (1973), *Założenia ogólne frekwencyjnych badań nad słownictwem i cele, którym te badania służą*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1–2, s. 65–75.
- Kurcz I. (1995), *Pamięć. Uczenie się. Język*, PWN, Warszawa.
- Kurcz I. i in., (1974–1977), *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne. I: Teksty popularno-naukowe, II: Drobne wiadomości prasowe, III: Publicystyka, IV: Proza artystyczna, V: Dramat artystyczny*, Instytut Języka Polskiego PAN, Warszawa.
- Kurcz I. i in. (1990), *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, PAN, Instytut Języka Polskiego, Kraków.
- Kurland F.B., Snow C.E. (1997), *Longitudinal Measurement of Growth in Definitional Skill*, „Journal of Child Language”, 24, s. 603–625.
- Kurzowa Z. (1999), *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego*, Universitas, Kraków.
- Kurzowa Z., Zgółkowa H. (1992), *Słownik minimum języka polskiego*, SAAW, Poznań.
- Lado R. (1961), *Language Testing*, Longman, London.
- Laskowski R. (1998), *Zagadnienia ogólne morfologii [w:] Morfologia*, R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), PWN, Warszawa, s. 27–86.
- Laufer B. (1989), *What Percentage of Text-Lexis is Essential for Comprehension? [w:] Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, C. Lauren, M. Nordman (red.), Multilingual Matters, s. 316–323.
- Laufer B. (1990), *Why Some Words are More Difficult than Others*, IRAL, 4, s. 293–307.
- Laufer B. (1991), *The Development of L2 Lexis in the Expression of the Advanced Language Learner*, „Modern Language Journal”, 75, s. 440–448.
- Laufer B. (1992), *How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension? [w:] Vocabulary and Applied Linguistics*, H. Bejoint, P. Arnaud (red.), Macmillan, London, s. 126–132.
- Laufer B. (1994), *The Lexical Profile of Second Language Writing: Does it Change Over Time?* „RELC Journal”, 245, s. 21–33.
- Laufer B. (1995), *Beyond 2000: A Measure of Productive Lexicon in a Second Language [w:] The Current State of Interlanguage*, L. Eubank, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia, s. 265–272.
- Laufer B. (1997a), *The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, Words You Think You Know, and Words You Can't Guess [w:] Second Language Vocabulary Acquisition*, J. Coady, T. Huckin (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 20–34.
- Laufer B. (1997b), *What's in the Word that Makes it Hard or Easy?*, *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 140–155.
- Laufer B. (1998), *The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?*, „Applied Linguistics”, 19, s. 255–271.
- Laufer B. (2001), *Quantitative Evaluation of Vocabulary: How it Can be Done and What is it Good for [w:] Experimenting with Uncertainty. Essays in Honor of Alan Davies*, C. Edler i in. (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 241–250.
- Laufer B. (2005), *Lexical Frequency Profiles: from Monte Carlo to the Real World: a Response to Meara (2005)*, „Applied Linguistics”, 26 (4), s. 582–588.
- Laufer B. (2006), *Comparing Focus on Form and Focus on Forms in Second Language Vocabulary Learning*, „The Canadian Modern Language Review”, t. 63, 1, s. 149–166.
- Laufer B., i in. (2004), *Size and Strength: Do We Need Both to Measure Vocabulary Knowledge?* „Language Testing”, 21 (2), s. 202–226.

- Laufer B., Goldstein Z. (2004), *Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness*, „Language Learning”, 54 (3), s. 469–523.
- Laufer B., Nation I.S.P. (1995), *Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production*, „Applied Linguistics”, 16 (3), s. 307–322.
- Laufer B., Nation I.S.P. (1999), *A Vocabulary-size Test of Controlled Productive Ability*, „Language Testing”, 16, s. 33–51.
- Laufer B., Paribakht T. (1998), *The Relationship Between Passive and Active Vocabulary: Effects of Language Learning Context*, „Language Learning”, 48 (3), s. 365–391.
- Leech G., Rayson P., Wilson A. (2001), *Word Frequencies in Written and Spoken English: Based on the British National Corpus*, Longman, London.
- Leki I. (2002), *Second Language Writing [w:] The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, R. Kaplan (red.), Oxford University Press, Oxford, s. 60–71.
- Lennon P. (1990), *Investigating Fluency in ELT: A Quantative Approach*, „Language Learning”, 5, s. 387–417.
- Levelt W.J.M. (1989), *Speaking*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Lewandowski J. (1969), *O potrzebie badań nad nauczaniem języka polskiego cudzoziemców*, „Życie Szkoły Wyższej”, 2, s. 76–80.
- Lewandowski J. (1972), *Język polski jako obcy*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 288–295.
- Lewandowski J. (1979), *O nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 10, s. 521–526.
- Lewandowski J. (1980), *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego [w:] Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, J. Lewandowski (red.), PWN, Warszawa, s. 244–289.
- Lewis M. (1993), *Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove, England.
- Lewis M. (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove, England.
- Linnarud L. (1986), *Lexis in Composition: A Performance Analysis of Swedish Learners' Written English*, Gleerup, Lund.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E. (2008), *Kontrola stopnia opanowania sprawności pisania [w:] Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, D. Rytel-Kuc, J. Tambor (red.), Peter Lang, Frankfurt am Main, s. 63–72.
- Lipińska E., Seretny A. (2010), *Między dydaktyką języka ojczystego a obcego – nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w Stanach Zjednoczonych*, Referat wygłoszony na konferencji „(Nie)swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym”, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Liu E.T.K., Shaw P.M. (2001), *Investigating Learner Vocabulary: A Possible Approach to Looking at EFL/ESL Learners' Qualitative of the Word*, „IRAL”, 39, s. 171–194.
- Ludwig J. (1984), *Vocabulary Acquisition as a Function of Word Characteristics*, „The Canadian Modern Language Review”, 40 (5), s. 552–562.
- Lynch T. (2002), *Listening: Question of Level [w:] The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, R. Kaplan (red.), Oxford University Press, Oxford, s. 39–48.
- Lyons J. (1984), *Semantyka*, t. I, PWN, Warszawa.
- Majewicz A.F. (1989), *Języki świata i ich klasyfikowanie*, PWN, Warszawa.
- Maksymowicz-Ajchel A. (2007), *Wstęp do statystyki. Metody opisu statystycznego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Malendowicz J. (1965), *Ćwiczenia słownikowe w klasach V-VIII*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Manual of Child Psychology* (1968), M. Carmichael (red.), Wiley Eastern Private Ltd., New Delhi.
- Markowski A. (1992), *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Wiedza o Kulturze, Wrocław.
- Martyniuk W. (1992), *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, W. Miodunka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 140–156.
- Martyniuk W. (1999), *Egzaminy certyfikacyjne i poziom progowy języka polskiego jako obcego*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Materiały robocze nr 2/1999.
- Martyniuk W. (2004), *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Universitas, Kraków.
- McCarthy D. (1968), *Language Development in Children* [w:] *Manual of Child Psychology*, M. Carmichael (red.), Wiley Eastern Private Ltd., New Delhi, s. 492–630.
- McCarthy M. (1990), *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford.
- McLaughlin B. (1989), *Theories of Second-language Learning*, Edward Arnold, London.
- McNamara T. (2000), *Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- McNeill A. (1996), *Vocabulary Knowledge Profiles: Evidence from Chinese-speaking ESL Teachers*, „Hong Kong Journal of Applied Linguistics”, 1, s. 39–63.
- Meara P. (1980), *Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning*, „Language Teaching and Learning”, 13, s. 221–246.
- Meara P. (1984), *The Study of Lexis in Interlanguage* [w:] *Interlanguage*, A. Davies, C. Cramer, A.P.R. Howatt (red.), Edinburgh University Press, Edinburgh, s. 225–235.
- Meara P. (1990a), *A Note on Passive Vocabulary*, „Second Language Research”, 6, s. 150–154.
- Meara P. (1990b), *Matrix Models of Vocabulary Acquisition*, „AILA Review”, 6, s. 66–74.
- Meara P. (1990c), *Some Notes on Eurocentres Vocabulary Size Test* [w:] *Foreign Language Comprehension and Production*, J. Tommola (red.), Finnish Association of Applied Linguistics, Turku, s. 103–113.
- Meara P. (1992), *EFL Vocabulary Tests*, Centre for Applied Linguistic Studies, University College Swansea.
- Meara P. (1993), *The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary* [w:] *Bilingual Lexicon*, R. Schreuder, B. Weltens (red.), John Benjamin Publishing Co., Amsterdam–Philadelphia, s. 279–297.
- Meara P. (1996), *The Dimensions of Lexical Competence* [w:] *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, G. Brown, K. Malmkjær, J. Williams (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 35–53.
- Meara P. (1999), *Simulating Recovery from Bilingual Aphasia*, „International Journal of Bilingualism”, 3 (1) s. 45–54.
- Meara P. (2000), *Lex30: An Improved Method of Assessing Productive Vocabulary in an L2*, „System”, 28, s. 19–30.
- Meara P. (2005), *Lexical Frequency Profiles: a Monte Carlo Analysis*, „Applied Linguistics”, 26 (1), s. 32–47.

- Meara P., Buxton P. (1987), *An Alternative to Multiple Choice Vocabulary Tests*, „Language Testing”, 4, s. 142–154.
- Meara P., Fitzpatrick T. (2000), *Lex 30: An Improved Method of Assessing Orodutive Vocabulary in an L2*, „System”, 28, s. 19–30.
- Meara P., Jones G. (1990), *The Eurocentres Vocabulary Size Tests 10KA*, Eurocentres, Zurich.
- Meara P., Milton J. (2003), *X-Lex: The Swansea Levels Tests*, Express Publishing, Newbury England.
- Melka F. (1997), *Receptive vs. Productive Aspects of Vocabulary* [w:] *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 119–131.
- Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* (1980), J. Lewandowski (red.), PWN, Warszawa.
- Michéa R. (1950), *Vocabulaire et culture*, „Les Langues Modernes”, XLVI, s. 227–232.
- Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Michońska-Stadnik A. (2006), *Uwagi na temat przechowywania w pamięci oraz struktury dwujęzycznych zasobów leksykalnych*, Referat wygłoszony na Konferencji PTN, Kraków.
- Milton J. (2006), *X-Lex: The Swansea Vocabulary Level Test* [w:] *Proceedings of the 7th and 8th Current Trends in English Language Testing (CTELT) Conferences*, Ch. Coombe, P. Davidson, D. Lloyd (red.), TESOL, 4, s. 29–38.
- Milton J. (2007a), *French as a Foreign Language and the Common European Framework Reference for languages*, <http://www.llas.ac.uk/resources/papers.aspx?resourceid=2715> (listopad 2007).
- Milton J. (2007b), *The Value of Vocabulary Size Measures in a Language Framework of Reference* [w:] *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?*, W. Martyniuk (red.), Universitas, Kraków, s. 107–116.
- Milton J., Hopkins N. (2006), *Comparing Phonological and Orthographic Vocabulary Size: do Vocabulary Test Underestimate the Knowledge of Some Learners*, „The Canadian Modern Language Review”, 56 (2), s. 127–148.
- Milton J., Meara P. (1995), *How Periods Abroad Affect Vocabulary Growth in a Foreign Language*, *ILT*, 107–108, s. 17–34.
- Miodunka W. (1977), *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, cz. I, „Przegląd Polonijny”, z. 2.
- Miodunka W.T. (1980a), *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych* [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, J. Lewandowski (red.), PWN, Warszawa, s. 46–67.
- Miodunka W.T. (1980b), *Teoria pól wyrazowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, PWN, Kraków.
- Miodunka W.T. (1989), *Podstawy leksykologii i leksykografii*, PWN, Warszawa.
- Miodunka W.T. (1990), *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych* [w:] *Język polski w świecie*, W.T. Miodunka (red.), PWN, Warszawa–Kraków, s. 39–50.
- Miodunka W.T. (1992a), *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, W.T. Miodunka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 13–34.

- Miodunka W.T. (1992b), *Wstęp [w:] Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, W.T. Miodunka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 7–8.
- Miodunka W.T. (2009), *Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Lingwistyka Stosowana”, 1, s. 61–80.
- Moirand S. (1982), *Enseigner á Communiquer en langue étrangere*, Hachette, Paris.
- Mondrian J.A., Wiersma B. (2004), *Receptive, Productive, and Receptive + Productive L2 Vocabulary Learning: What Difference Does it Make? [w:] Vocabulary in a Second Language*, P. Bogaards, B. Laufer (red.), John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia, s. 79–100.
- Morfologia* (1998), R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), PWN, Warszawa 1998.
- Munby J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mystkowska H. (1970), *Właściwości mowy dziecka 6–7-letniego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Nagajowa M. (1975), *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w klasach V–VIII*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Nagórko A. (1998), *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, PWN, Warszawa.
- Nagy W.E. (2007), *Metalinguistic Awareness and the Vocabulary – Comprehension Connection [w:] Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*, R.K. Wagner, A.E. Muse, K. Tannenbaum (red.), The Guilford Press, New York–London, s. 52–77.
- Nagy W.E., Herman P.A. (1987), *Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisitions and Instruction [w:] The Nature of Vocabulary Acquisition*, M.G. McKeown, M. Curtis (red.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, s. 19–36.
- Nagy W.E., Herman P.A., Anderson R.C. (1985), *Learning Words from Context*, „Reading Research Quarterly”, 19, s. 304–330.
- Nagy W.E., Scott A. (2000), *Vocabulary Processes [w:] Handbook of Reading Research*, M. Kamil i in. (red.), Erlbaum, Mahwah, New York, s. 269–284.
- Nation I.S.P. (1980), *Strategies for Receptive Vocabulary Learning*, „Guidelines”, 3, s. 18–23, <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation/Publications/1980%20Receptive%20vocab.pdf>.
- Nation I.S.P. (1983), *Testing and Teaching Vocabulary*, „Guidelines”, 5, s. 12–25.
- Nation I.S.P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Heinle & Heinle, New York.
- Nation I.S.P. (1993a), *Measuring Readiness for Simplified Material: A Test of the First 1,000 Words of English [w:] Simplification: Theory and Application*, M.L. Tickoo (red.), ED 371 585, s. 193–203.
- Nation I.S.P. (1993b), *Using Dictionaries to Estimate Vocabulary Size: Essential But Rarely Followed Procedures*, „Language Testing”, 10, s. 27–40.
- Nation I.S.P. (1993c), *Vocabulary Size, Growth and Use [w:] Bilingual Lexicon*, R. Schreuder, B. Weltens (red.), John Benjamin Publishing, Amsterdam–Philadelphia, s. 115–134.
- Nation I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nation I.S.P. (2006), *How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening?*, „The Canadian Modern Language Review”, 1, September, s. 59–81.

- Nation I.S.P., Beglar D. (2007), *A Vocabulary Size Test* [w:] „The Language Teacher”, 31.7, July 2007, s. 9–12.
- Nation I.S.P., Coady J. (1988), *Vocabulary and Reading* [w:] *Vocabulary and Language Teaching*, R. Carter, M. McCarthy (red.), Longman, London, s. 97–110.
- Nation I.S.P., Waring R. (1997), *Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists* [w:] *Vocabulary: Description and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 6–19.
- Nature of Vocabulary Acquisition* (1987), M.E. McKeown, M.E. Curtis (red.), Erlbaum, Hillsdale, New York.
- Nattinger J.R., De Carrico J.D. (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford
- Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej* (2005), P. Garncarek (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej* (2005), K. Karpińska-Szaj (red.), Oficyna Wydawnicza LEKSEM, Łask.
- Nauka o języku dla polonistów*, wyd.II, S. Dubisz (red.), Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
- Niemierko B. (1991), *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Nijakowska J. (2004), *Usprawnianie umiejętności odczytywania i zapisywania wyrazów w języku angielskim młodzieży z dysleksją rozwojową* [w:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), Harmonia, Gdańsk, s. 144–155.
- Nitko A. (1983), *Educational Tests and Measurement: An Introduction*, Harcourt, New York.
- Niżegorodcew A. (1991), *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Nowak J. (2008), *Ilościowe i jakościowe metody analizy testów (na przykładzie testu plasującego przeprowadzanego w Szkole Języka i Kultury Polskiej UJ w roku 2008)*, Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Nowe tendencje w glottodydaktyce* (2008), J. Arabski (red.), Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice.
- Nurweni A., Read J. (1999), *The English Vocabulary Knowledge of Indonesian University Students*, „English for Specific Purposes”, 18, s. 161–175.
- Ogden C.K. (1930), *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*, Kegan Paul, London.
- Ogden C.K. (1944), *General Basic English Dictionary*, Evans Bros, London.
- O’Loughlin K. (1995), *Lexical Density in Candidate Input on Direct and Semi-direct Versions Oral Proficiency Test*, „Language Testing”, 12, s. 217–237.
- Szuman S. (1968), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa.
- Palmberg R. (1987), *Patterns of Vocabulary Development in Foreign Language Learners*, „Studies in Second Language Acquisition”, 9, s. 201–220.
- Palmer H.E., Hornby, A.S. (1937), *Thousand-Word English*, London.
- Palmer, H.E., West M., Faucett L. (1936), *Interim Report on Vocabulary Selection*, King and Son, London.

- Parczewski P. (2008), *Podstawy glottodydaktyki*, „Języki Obce w Szkole”, 4, s. 5–14.
- Paribakht T.S., Wesche M.B. (1993), *Reading Comprehension and Second Language. Development in a Comprehension-based ESL Program*, „TESL Canada Journal”, 11, s. 9–27.
- Paribakht T.S., Wesche M.B. (1996), *Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading: A Hierarchy of Text-related Exercise Types*, „The Canadian Modern Language Review”, 52, s. 155–178.
- Paulston C. (1974), *Developing Communicative Competence: Goals, Procedures and Techniques*, DC Washington.
- Paulston C. (1990), *Linguistics and Communicative Competence [w:] Developing Communicative Competence in a Second Language*, R.C. Scardell (red.), Science, 8 (2), Newbury House Publishers, New York. s. 237–258.
- Pawley A., Syder F.H. (1983), *Two Puzzles for Linguistic Theory: Native-like Selection and Native Like Fluency [w:] Language and Communication*, J.C. Richards, R.W. Schmidt (red.), Longman, New York, s. 191–226.
- Perfetti C. (2007), *Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension*, „Scientific Studies of Reading”, 11(4), s. 357–383.
- Performance and Competence in Second Language Acquisition* (1996), G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams (red.), Cambridge University Press, Cambridge.
- Perspectives on Lexical Acquisition in Second Languages*, K. Haastrup, A. Kirsten, A. Viberg (red.), Lund University, Lund 1998.
- Pięcińska A. (2006), *Co raz do głowy wejdzie, już z niej nie wyleci*, Universitas, Kraków.
- Pfeiffer W. (1977), *Toward a Theory of Glottodidactics: Some Methodological Remarks*, „Kwartalnik Neofilologiczny”, 24, s. 361–369.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Piotrowski A. (1980), *O pojęciu kompetencji komunikatywnej [w:] Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, A. Schaff (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, s. 91–110.
- Piotrowski T. (1994), *Z zagadnień leksykografii*, PWN, Warszawa.
- Polański E. (1975), *Z badań nad słownictwem dzieci i młodzieży*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, 89, s. 107–137.
- Polański E. (1977), *Testy słownikowe i ich zastosowanie w badaniach nad zasobem leksykalnym dzieci i młodzieży*, „Z teorii i praktyki dydaktyki języka polskiego”, 1, s. 45–75.
- Polański E. (1982), *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Polański E., Synowiec H. (1977), *Z badań nad błędami leksykalnym uczniów*, „Z teorii i praktyki dydaktyki języka polskiego”, 1, s. 77–103.
- Polonistyka w świecie. Nauczanie języka polskiego studentów zaawansowanych*, J. Mazur (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.
- Prejbisz A. (1956), *Zagadnienie doboru słownictwa w nauczaniu języków obcych [w:] Z zagadnień nauczania języków obcych*, W. Dewizowa, F. Jungmann, A. Prejbisz, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, s. 58–81.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomu A1, A2, B1, B2, C1, C2 Universitas*, Kraków (w druku).

- Przetacznikowa M. (1959), *Odzwierciedlenie cech przedmiotów i zjawisk w mowie dziecko w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Przetacznikowa M. (1963), *Rozwój struktury i funkcji zdań u dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M. (1994), *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Energia, Kraków.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004), Universitas, Kraków.
- Przybylska R. (1994), *Porównanie struktury słownictwa częstego wypowiedzi mówionych w sytuacji oficjalnej i nieoficjalnej oraz tekstów pisanych w języku polskim* [w:] *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, Z. Kurzowa, W. Śliwiński (red.), Zeszyty Naukowe UJ, Prace Językoznawcze, s. 106, s. 97–106.
- Przybylska R. (2003), *Wstęp do nauki o języku polskim*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Pythian-Sence C., Wagner R.K. (2007), *Vocabulary Acquisition: a Primer* [w:] *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*, R.K. Wagner, A.E. Muse, K. Tannenbaum (red.), The Guilford Press, New York–London, s. 1–14.
- Qian D.D. (1999), *Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension*, „The Canadian Modern Language Review”, 56, s. 283–307.
- Rabiega-Wiśniewska J. (2008), *Wpływ fleksji na derywację – dyskusja nad podziałem morfologii*, „LingVaria” 2, s. 41–57.
- Read J. (1988), *Measuring the Vocabulary Knowledge of Second Language Learners*, „RELC Journal”, 19, s. 12–25.
- Read J. (1989), *Towards a Deeper Assessment of Vocabulary Knowledge*, ERIC Document Reproduction Service, nr ED 301 048, Washington DC.
- Read J. (1993), *The Development of a New Measure of L2 Vocabulary Knowledge*, „Language Testing 10”, 3, s. 355–371.
- Read J. (1995) *Refining the Word Associates Format as a Measure of Depth of Vocabulary Knowledge*, „New Zealand Studies in Applied Linguistics”, 1, s. 1–17.
- Read J. (1997), *Vocabulary and Testing* [w:] *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 303–320.
- Read J. (1998), *Validating a Test to Measure Depth of Vocabulary Knowledge* [w:] *Validation in Language Assessment*, A. Kunnan (red.), Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, s. 41–60.
- Read J. (2000), *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Read J. (2004), *Plumbing the Depth: How Should the Construct of Vocabulary Knowledge be Defined?* [w:] *Vocabulary in a Second Language*, P. Bogaards, B. Laufer (red.), John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia, s. 209–228.
- Read J., Chapelle C. (2001), *A Framework for Second Language Vocabulary Assessment*, „Language Testing”, 18, s. 1–32.
- Richards J. (1976), *The Role of Vocabulary Teaching*, „TESOL Quarterly” 10, 1, s. 77–89.
- Ringbom H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Rivers W. (1973), *From Linguistic Competence to Communicative Competence*, „TESOL Quarterly”, 7, s. 25–34.
- Romahn E. (1931), *Badania nad słowniczkiem Termana*, „Muzeum”, R. XLVI, z. 1.

- Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka (2001), T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rudzka B. i in. (1981), *The Words You Need*, Macmillan, London.
- Rudzka B. i in. (1985), *More Words you Need*, Macmillan, London.
- Saloni Z. (1971), *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Sambor J. (1972), *Słowa i liczby*, PWN, Warszawa.
- Sambor J. (1975), *O słownictwie statystycznie rzadkim (na materiale derywatów we współczesnej publicystyce polskiej)*, PWN, Warszawa.
- Savignon S.J. (1972), *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, The Centre of Curriculum Development, Inc., Philadelphia.
- Schmitt N. (1994), *Vocabulary Testing: Questions for Test Development with Six Examples of Tests of Vocabulary Size and Depth*, „Thai TESOL Bulletin”, 6, s. 92–16.
- Schmitt N. (1997a), *Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework: Word Associations and Verbal Suffixes*, „Studies in Second Language Acquisition”, 19, s. 17–35.
- Schmitt N. (1997b), *Vocabulary Learning Strategies* [w:] *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 199–227.
- Schmitt N. (1998a), *Quantifying Word Association Responses: What is Native-Like?*, „System” 26, s. 389–401.
- Schmitt N. (1998b), *Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: a Longitudinal Study*, „Language Learning”, 48 (2), s. 281–317.
- Schmitt N. (1999), *The Relationship Between TOEFL Vocabulary Items and Meaning, Association, Collocation and Word-Class Knowledge*, „Language Testing”, 16, s. 189–216.
- Schmitt N. (2000a), *Lexical Chunks*, „ELT Journal”, 54, s. 400–401.
- Schmitt N. (2000b), *Vocabulary and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt N. (2001), *The Long and Short of It – Vocabulary as Chunks* [w:] *Insights Into Foreign Language Acquisition and Teaching*, J. Arabski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 68–76.
- Schmitt N., Meara P. (1997), *Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework: Word Association, Verbal Suffixes*, „Studies in Second Language Acquisition” 19, s. 17–36.
- Schmitt N., Schmitt D., Clapham C. (2001), *Developing and Exploring the Behavior of Two New Versions of the Vocabulary Levels Test*, „Language Testing”, 18 (1), s. 55–88.
- Schmitt N., Zimmerman C.B. (2002), *Derivative Word Forms: What do Learners Know?*, „TESOL Quarterly”, 36, s. 145–171.
- Schneider V.I. i in. (2002), *What is Learned in Difficult Condition is Hard to Forget: Contextual Interference Effects in Foreign Vocabulary Acquisition, Retention and Transfer*, „Journal of Memory and Language”, 46, s. 419–440.
- Searle J. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Second Language Vocabulary Acquisition* (1997), J. Coady, T. Huckin (red.), Cambridge University Press, Cambridge.

- Second Language Reading and Vocabulary Learning* (1993), T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (red.), Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- Selinger H.W., Shoamy E. (1990), *Second Language Research Methods*, Oxford University Press, Oxford.
- Selinker L. (1972), *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 10 (3), s. 209–231.
- Seretny A. (1998), *Definicje i definiowanie*, Nomos, Kraków.
- Seretny A. (2003a), *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków.
- Seretny A. (2003b), *Język polski jako obcy – kształcenie językowe na poziomie akademickim a certyfikowane testy znajomości języka polskiego jako obcego*, „Biuletyn Glottodydaktyczny”, 9/10, s. 141–150.
- Seretny A. (2004), *Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości*, „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 6–13.
- Seretny A. (2005a), *Łączliwość leksykalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III*, t. 3: *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, M. Dąbrowska (red.), Krakowskie Wydawnictwo „Tertium”, Kraków, s. 303–312.
- Seretny A. (2005b), *Strategie uczenia się słownictwa – badania pilotażowe* [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 193–202.
- Seretny A. (2006), *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „Lingvaria”, 2, s. 87–98.
- Seretny A. (2007a), *Kto czyta – nie błądzi. Ćwiczenia doskonalące sprawność czytania*, Universitas, Kraków.
- Seretny A. (2007b), *Quo vadis, lexicographia peadagogica*, „Prace Filologiczne” t. LIII, s. 503–512.
- Seretny A. (2008a), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego – projekt badań* [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych*, M. Jodłowiec (red.), Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków, s. 115–125.
- Seretny A. (2008b), *Per aspera ad astra. Ćwiczenia doskonalące sprawność czytania*, Universitas, Kraków.
- Seretny A. (2008c), *Wpływ certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego na proces dydaktyczny. Ustalenie poziomu biegłości językowej uczących się* [w:] *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, D. Rytel-Kuc, J. Tambor (red.), Peter Lang, Frankfurt am Main, s. 186–195.
- Seretny A. (2008d), *Kryteria oceny wypowiedzi ustnych w testach plasujących oraz biegłości – w poszukiwaniu nowych rozwiązań* [w:] *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, pod M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.), Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków, s. 135–149.
- Seretny A. (2010), *Kompetencja leksykalna w badaniach ilościowych na przykładzie języka polskiego jako obcego* [w:] *Polonistyka bez granic*, W.T. Miodunka (red.), Universitas, Kraków, s. 165–178.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

- Seretny A., Lipińska E. (2010a), *Testy plasujące jako narzędzie pomiaru dydaktycznego*, „Neofilolog”, 1, s. 229–241.
- Seretny A., Lipińska E. (2010b), *Wpływ certyfikacji na standaryzację nauczania języka polskiego w kraju i za granicą*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 1–10.
- Simplification: Theory and Application* (1993), M.L. Tickoo (red.), ED 371 585.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Sinclair J.M., Renouf A. (1988), *A Lexical Syllabus for Language Learning* [w:] *Vocabulary Learning and Teaching*, R. Carter, M. McCarthy (red.), Longman, London, s. 141–160.
- Skarżyński M. (1989), *Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Smoczyńska M. (2007) *Mowa dziecka*, [on-line] <http://www.edziecko.pl/rodzice/1,79362,2765920.html> (listopad).
- Snow C.E. (1990), *The Development of Definitional Skill*, „Journal of Child Language”, 17, s. 697–710.
- Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, C. Lauren, M. Nordman (red.), Multilingual Matters, Philadelphia.
- Spolsky B. (1989), *Communicative Competence, Language Proficiency and Beyond*, „Applied Linguistics”, 10 (2), s. 138–156.
- Spolsky B. (1995), *Measured Words: the Development of Objective Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Sprawności językowe* (1997), J. Oźdźyński, T. Rittel (red.), Oficyna Wydawnicza „Edukacja, Kraków.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003), Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS.
- Stawna M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Stefański S. (1933/34), *Z badań nad słownictwem dzieci i młodzieży*, „Ruch Pedagogiczny”, t. 7, s. 256–265.
- Stern H. (1994), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Sternber R. J. (1987) *Most Vocabulary is Learnt from Context* [w:] *The Nature of Vocabulary Acquisition*, M.G. McKeown, M.E. Curtis (red.), Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum, s. 89–105.
- Stubbs M. (1986), *Language Development, Lexical Competence and Nuclear Vocabulary* [w:] *Language Development in the School Years*, Durkin K. (red.), Croom Helm <http://mwtest1.uni-trier.de/fileadmin/fb2/ANG/Linguistik/Stubbs/stubbs-1986-nuclear-vocab.pdf> (styczeń 2009).
- Swanborn L., de Glopper K. (2002), *Impact on Reading Purpose on Incidental Word Learning from Context*, „Language Learning”, 52:1, s. 95–117.
- Synowiec H. (1985), *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Szabuniewiczowa J. (1934/35), *Słownik charakterologiczny dzieci i młodzieży*, „Ruch Pedagogiczny”, t. 7, s. 52–78.
- Szpiczakowska M. (1991), *Słownictwo rzadkie w języku telewizji polskiej* [w:] *Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*, Z. Kurzowa (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 105–114.

- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Szuman S. (1955), *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienia i niektóre wyniki badań*, „Studia Psychologiczne”, t. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 5–47.
- Szuman S. (1985), *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szycówna A. (1899), *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie od lat 6–12*, Warszawa.
- Śliwiński W. (1990), *Łączliwość składniowo-semantyczna przymiotników z rzeczownikami we współczesnym języku polskim*, Rozprawy Habilitacyjne nr 177, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Takala S. (1984), *Evaluation of Students' Knowledge of English Vocabulary in Finnish Comprehensive School*, Report from the Institute for Educational Research, 350, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Teklińska-Kotulska E. (1973), *Analiza porównawcza słownictwa dzieci wiejskich*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1–2.
- Terman L.M. (1916), *The Measurement of Intelligence*, Cambridge Press, Cambridge.
- Thorndike E.L., Lorge I. (1932), *The Teacher's Word Book of 20 000 Words*, Teachers College, University of Columbia.
- Thorndike E.L., Lorge I. (1944), *The Teacher's Word Book of 30 000 Words*, Teachers College, University of Columbia.
- Time for Words. Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition* (2002), J. Arabski (red.), Peter Lang, Berlin.
- Tinnefeld T. (2002), *Prüfungsdidaktik*, Shaker Verlag, Aachen.
- Ure J.N. (1971), *Lexical Density and Register Differentiation [w:] Application of Linguistics: Selected Papers of the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969*, G.E. Perren, J.L.M. Trimm (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 443–452.
- Vallette M. (1967), *Directions in Foreign Language Testing*, Modern Language Association, New York.
- Verhallen M., Schoonen R. (1993), *Lexical Knowledge of Bilingual and Monolingual Children*, „Applied Linguistics”, 14, s. 344–363.
- Verhoeven L., de Jong J. (1992), *The Construct of Language Proficiency*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Vermeer A. (2001), *Breadth and Depth of Vocabulary in Relation to L1/L2 Acquisition and Frequency Input*, „Applied Psycholinguistics”, 22, s. 217–234.
- Vermeer A. (2004), *The Relation Between Lexical Richness and Vocabulary Size in Dutch L1 L2 Children*, [w:] *Vocabulary in a Second Language*, P. Bogaards, B. Laufer (red.), John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia, s. 173–190.
- Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension* (2007), R.K. Wagner, A.E. Muse, K. Tannenbaum (red.), The Guilford Press, New York, London.
- Vocabulary and Applied Linguistics* (1992), H. Bejoint, P. Arnaud (red.), Macmillan, London.
- Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (1997), N. Schmitt, M. McCarthy (red.), Cambridge University Press, Cambridge.
- Vocabulary in a Second Language* (2004), P. Bogaards, B. Laufer (red.), John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Vygotsky L. (1962), *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

- Walczak B., Gromada D. (1997), *Stopień znajomości słownictwa społeczno-politycznego w uczniowskim środowisku wiejskim* [w:] *Sprawności językowe*, J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków, s. 193–199.
- Waring R. (1999), *Tasks for Assessing Receptive and Productive Second Language Vocabulary*, Ph.D. Thesis, University of Wales, Swansea, UK, <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/phd/title.html> (styczeń 2008).
- Waring R. (2002), *Scales of Vocabulary Knowledge in Second Language Vocabulary Assessment*, [w:] *The Occasional Papers of Notre Dame Seishin University* <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/phd/title.html> (listopad 2007).
- Watts A. (1945), *The Language and Mental Development of Children*, George Harrap Company Ltd., London–Toronto.
- Webb S. (2005), *Receptive and Productive Vocabulary Learning*, „Studies in Second Language Acquisition”, 1, s. 33–51.
- Weinreich U. (1967), *Lexicographic Definition in Descriptive Semantics* [w:] *Problems in Lexicography*, F. Householder, S. Saporta (red.), Indiana University, Bloomington, s. 25–44.
- Weir C.J. (1988), *Communicative Language Testing*, Exeter Linguistic Studies, vol. 11. University of Exeter, Exeter.
- Weir C.J. (1990), *Communicative Language Testing*, Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- Weir C.J. (2005), *Language Testing and Validation*, Palmgrave Macmillan, New York.
- Werf R. i in. (2005), *Automated User-Centered Task Selection and Input Modification*, <http://www.tilburguniversity.nl/babylon/news/projmasla/> (marzec 2007).
- Wesche M.B., Paribakht T.S. (1996), *Assessing Second Language Vocabulary; Depth Versus Breadth*, „The Canadian Modern Language Review”, 53 (1), s. 13–40.
- West M. (1935), *Definition Vocabulary*, Bulletin No. 4 of the Department of Educational Research, Toronto.
- West M. (1953), *General Service List of English Words*, Longman, London.
- Whorf B.J. (1982), *Język. Myśl i rzeczywistość*, PIW, Warszawa.
- Whorf B.J. (1956), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, B. Carroll (red), MIT Press, Cambridge, Mass.
- Widdowson H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson H.G. (2001), *Communicative Language Testing: the Art of the Possible* [w:] *Experimenting With Uncertainty. Essays in Honor of Allan Davies*, C. Edler i in. (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 4–18.
- Wierzbicka A. (1985), *Lexicography and Conceptual Analysis*, Karoma Publishers Inc., Ann Arbor, Michigan.
- Wierzbicka A. (1990), *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego* [w:] *Język polski w świecie*, W.T. Miodunka (red.), PWN, Warszawa, s. 71–105.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa.
- Wilgocka-Okoń B. (1967), *Zasób umysłowy dzieci dawniej i dziś*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Willis D. (1990), *The Lexical Syllabus*, Harper Collins, London.
- Wiśniewska H. (2002), *Bogactwo/ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej uczniów* [w:] *W kręgu zagadnień i dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, H. Synowiec (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 133–143.

- Witalisz E. (2007), *Vocabulary Assessment in Writing Statistics* [w:] *Second Language Lexical Processes*, Z. Lengyel, J. Navracscics (red.), Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Buffalo, Toronto, s. 101–116.
- Woźniwicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, PWN, Warszawa.
- W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku (2008), W. Miodunka, A. Seretny, (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym (2004), A. Dąbrowska (red.), Wydawnictwo WTN, Wrocław.
- Wray A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej) (1994), Z. Kurzowa, W. Śliwiński (red.), Universitas, Kraków.
- Xue G., Nation I.S.P. (1984), *A University Word List*, „Language Learning and Communication”, 3, s. 215–229.
- Zajac J. (2009), *Kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 3–9.
- Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży (1991), J. Porayski-Pomsta (red.), Instytut Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki (1980), A. Schaff (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Zarębina M. (1965), *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Zarębina M. (1971), *Najczęstsze wyrazy polszczyzny mówionej*, „Język Polski”, 9, s. 336–347.
- Zarębina M. (1985), *Próba statystycznej analizy polszczyzny mówionej. Synteza danych liczbowych*, Prace Językoznawcze Uniwersytetu Jagiellońskiego, UJU, Kraków.
- Zarębina M. (1977), *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży* [w:] *Polityka językowa*, W. Lubaś (red.), Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 166, Katowice.
- Zarębina M. (1994), *Język polski w rozwoju jednostki*, Wydawnictwo Glottispol, Gdańsk.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zgółkowa H. (1983), *Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej. Lista frekwencyjna i rangowa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zgółkowa H. (1987), *Ilościowa charakterystyka współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zgółkowa H. (1992), *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, W. Miodunka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 37–104.
- Zgółkowa H. (2008), *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zgółkowa H. (2009), *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Kurpisz S.A., Poznań.
- Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego (2006), E. Lipińska, A. Seretny (red.), Universitas, Kraków.
- Żydek-Bednarczuk U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Universitas, Kraków.

SPIS TABEL I RYSUNKÓW

Tabele

- Tabela 1. Aspekty znajomości słowa w ujęciu I.S.P. Nationa (2001)
- Tabela 2. Cele i obszary badań stopnia znajomości słowa J. Reada (2000)
- Tabela 3. Kategoria *forma* w ujęciu I.S.P. Nationa
- Tabela 4. Modyfikacja ujęcia I.S.P. Nationa w obrębie kategorii *forma*
- Tabela 5. Wymiary testowania słownictwa według J. Reada (2000)
- Tabela 6. Wyniki uczącego się A – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów
- Tabela 7. Zasób słownictwa a egzaminy biegłości językowej
- Tabela 8. Liczebność list wyrazowych a pokrycie tekstu – ujęcie W. Schrootena i A. Vermeera (1994)
- Tabela 9. Cztery grupy słownictwa w języku angielskim wydzielone na potrzeby PFL
- Tabela 10. Przykładowy profil leksykalny pracy liczącej 500 wyrazów
- Tabela 11. Profil leksykalny pracy uczących się i rodzimych użytkowników języka
- Tabela 12. Skala znajomości słowa w VKS – punktacja odpowiedzi
- Tabela 13. Stopień znajomości słowa STR R. Waringa (1999) – ujęcie pierwsze
- Tabela 14. Stopień znajomości słowa STR R. Waringa (1999) – ujęcie końcowe
- Tabela 15. Charakterystyka procedur badających kompetencję uczących się języka obcego
- Tabela 16. Wyniki badań zasobu słownikowego dzieci i młodzieży S. Stefańskiego (1933/1934)
- Tabela 17. Struktura słownika dzieci – badania M. Zarębiny (1965)
- Tabela 18. Zestawienie części mowy użytych przez uczniów w opisie – badania A. Jakubowicz-Bryx (2006)
- Tabela 19. Zestawienie części mowy użytych przez uczniów w opowiadaniu – badania A. Jakubowicz-Bryx (2006)
- Tabela 20. Łączliwość leksykalna wyrazów *fat* (wyraz podstawowy) oraz *stout* i *obese*
- Tabela 21. Łączliwość leksykalna wyrazów *gruby* (wyraz podstawowy) oraz *tlusty* i *otyły*
- Tabela 22. Pokrycie tekstu w języku angielskim przez wyrazy o najwyższej frekwencji
- Tabela 23. Hasło HEAD (głowa) z *General Service List* M. Westa (1953)
- Tabela 24. Poziomy znajomości słowa w ujęciu B. Laufer i Z. Goldstein (2004)

- Tabela 25. Działania językowe a pasywna i aktywna znajomość słownictwa
- Tabela 26. Techniki badające znajomość słownictwa na poziomie rozpoznania oparte na bodźcu wizualnym lub werbalnym a typ jednostki testu
- Tabela 27. Techniki badające znajomość słownictwa na poziomie użycia wspomaganego oparte na bodźcu wizualnym, werbalnym lub mieszanym a typ jednostki testu
- Tabela 28. Lista pierwszych 20 haseł do *Słownika minimum współczesnej polszczyzny* (I poziom nauczania) H. Zgółkowej (1992)
- Tabela 29. Udział części mowy na liście I haseł do *Słownika minimum współczesnej polszczyzny* H. Zgółkowej (1992)
- Tabela 30. Fragment listy frekwencyjnej obejmującej rodziny wyrazów A. Coaxheada (1998)
- Tabela 31. Gniazda słowotwórcze wyrazów *mierzyć, doba, prezent i pies* program M. Skarżyńskiego (1989)
- Tabela 32. Planowana struktura dydaktycznych gniazd słowotwórczych
- Tabela 33. Liczebność wyrazów w poszczególnych przedziałach grom wyrazowych
- Tabela 34a. Wielkość grom wyrazowych dla poziomu A1
- Tabela 34b. Wielkość grom wyrazowych dla poziomu A2
- Tabela 34c. Wielkość grom wyrazowych dla poziomu B1
- Tabela 34d. Wielkość grom wyrazowych dla poziomu B2
- Tabela 34e. Wielkość grom wyrazowych dla poziomu C1
- Tabela 34f. Wielkość grom wyrazowych dla poziomu C2
- Tabela 35. Plan testu badającego receptywną znajomość słownictwa na poziomie rozpoznania treści znaczeniowej wyrazu
- Tabela 36. Przykładowe zestawienie wyników badań ilościowych kompetencji leksykalnej – faza znajomości receptywno-produktywnej, poziom rozpoznania
- Tabela 37. Sposób przeliczania wyników surowych TRS
- Tabela 38. Podstawa profilowania leksykalnego – podział na poziomy. Porównanie koncepcji angielskiej (Laufer, Nation, 1995) i polskiej
- Tabela 39. Przykładowe zestawienie wyników badań ilościowych kompetencji leksykalnej – faza znajomości receptywno-produktywnej, poziom użycia wspomaganego
- Tabela 40. Przykładowe wyniki testu ogólnej kompetencji językowej uczącego się X – kwalifikacja standardowa
- Tabela 41. Przykładowe wyniki testu ogólnej kompetencji językowej uczącego się Y – kwalifikacja niestandardowa
- Tabela 42. Przynależność państwowa uczestników badań
- Tabela 43. Wiek badanych
- Tabela 44. Płeć badanych
- Tabela 45. Język pierwszy uczestników badań
- Tabela 46. Język pierwszy uczestników badań – ujęcie zbiorcze
- Tabela 47. Sposób poznawania języka przez badanych
- Tabela 48. Sposób poznawania języka przez badanych a ich język pierwszy
- Tabela 49. Poziom zaawansowania uczestników badania na podstawie wyników testu ogólnej biegłości językowej (KJ)

- Tabela 50. Poziom zaawansowania uczestników badania a deklarowany język pierwszy
- Tabela 51. Poziom zaawansowania uczestników badania a sposób poznawania języka
- Tabela 52. Sposób interpretacji wyników surowych TRS
- Tabela 53. Uproszczony sposób interpretacji wyników surowych TRS
- Tabela 54. Podstawowe dane statystyczne wyników I części TRS
- Tabela 55. Wyniki uczestników z I części TRS
- Tabela 56. Wyniki uczestników z I części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego
- Tabela 57. Wyniki uczestników z I części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka
- Tabela 58. Podstawowe dane statystyczne wyników II części TRS
- Tabela 59. Wyniki uczestników z II części TRS
- Tabela 60. Wyniki uczestników z II części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego
- Tabela 61. Wyniki uczestników z II części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka
- Tabela 62. Podstawowe dane statystyczne wyników III części TRS
- Tabela 63. Wyniki uczestników z III części TRS
- Tabela 64. Wyniki uczestników z III części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego
- Tabela 65. Wyniki uczestników z III części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka
- Tabela 66. Średnie wyniki badanej próby
- Tabela 67. Podstawowe dane statystyczne wyników I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe
- Tabela 68. Podstawowe dane statystyczne wyników I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi udzielone błędnie
- Tabela 69. Podstawowe dane statystyczne wyników I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi nieudzielone
- Tabela 70. Podstawowe dane statystyczne wyników II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe
- Tabela 71. Podstawowe dane statystyczne wyników II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi udzielone błędnie
- Tabela 72. Podstawowe dane statystyczne wyników II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi nieudzielone
- Tabela 73. Podstawowe dane statystyczne wyników III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe
- Tabela 74. Podstawowe dane statystyczne wyników III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi udzielone błędnie

- Tabela 75. Podstawowe dane statystyczne wyników III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi nieudzielone
- Tabela 76. Zestawienie wyników trzech części TRS dla wszystkich poziomów zaawansowania
- Tabela 77. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem szkolnym z I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 78. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem mieszanym z I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 79. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem szkolnym z II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 80. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem mieszanym z II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 81. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem szkolnym z III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 82. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez osoby uczące się systemem mieszanym z III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 83. Średnie wyniki uzyskane przez osoby uczące się systemem szkolnym – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów – poziom B1.1
- Tabela 84. Średnie wyniki uzyskane przez osoby uczące się systemem mieszanym – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów – poziom B1.1
- Tabela 85. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o słowiańskim języku pierwszym z I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 86. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o języku pierwszym innym niż słowiański z I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 87. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o słowiańskim języku pierwszym z II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 88. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o języku pierwszym innym niż słowiański z II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 89. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o słowiańskim języku pierwszym z III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- Tabela 90. Podstawowe dane statystyczne wyników uzyskanych przez uczących się o języku pierwszym innym niż słowiański z III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

- Tabela 91. Średnie wyniki uzyskane przez uczących się o słowiańskim języku pierwszym – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów – poziom A2.1
- Tabela 92. Średnie wyniki uzyskane przez uczących się o języku pierwszym innym niż słowiański – procent poprawnych odpowiedzi w przeliczeniu na liczbę wyrazów – poziom A2.1
- Tabela 93. Poziom zaawansowania uczestników testu produktywnej znajomości słownictwa (TPS)
- Tabela 94. Poziom zaawansowania a średnia długość próbek pisemnych
- Tabela 95. Wyniki TPS – poziom A1
- Tabela 96. Wyniki TPS – poziom A2
- Tabela 97. Wyniki TPS – poziom B1
- Tabela 98. Wyniki TPS – poziom B2
- Tabela 99. Wyniki TPS – poziom C1
- Tabela 100. Wyniki TPS – poziom C2
- Tabela 101. Wyniki TPS – tabela zbiorcza dla 12 mikropoziomów
- Tabela 102. Wyniki TPS – średnie wyniki 6 poziomów zasadniczych

Rysunki

- Rysunek 1. Triada dydaktyki języka
- Rysunek 2. Kompetencja komunikacyjna w ujęciu D. Hymesa (1972)
- Rysunek 3. Komponenty kompetencji komunikacyjnej w ujęciu M. Canalego i M. Swain (1980) z uzupełnieniem M. Canalego (1983)
- Rysunek 4. Zależności między komponentami językowych umiejętności komunikacyjnych – model L. Bachmana (1990)
- Rysunek 5. Komponenty kompetencji językowej w ujęciu L. Bachmana (1990)
- Rysunek 6. Komponenty użycia języka i wykonania zadania testowego L. Bachmana i A.S. Palmera (1996)
- Rysunek 7. Kompetencje ogólne w ujęciu ESOKJ (2003)
- Rysunek 8. Komponenty językowych kompetencji komunikacyjnych w ujęciu ESOKJ (2003)
- Rysunek 9. Działania językowe a kompetencja komunikacyjna w ujęciu ESOKJ (2003)
- Rysunek 10. Komponent leksykalny w modelach kompetencji komunikacyjnej – porównanie
- Rysunek 11. Continuum receptywnej i produktywnej znajomości słownictwa – ujęcie liniowe
- Rysunek 12. Model continuów zależnych B. Henriksen (1999)
- Rysunek 13. Fazy receptywnej i produktywnej znajomości słowa
- Rysunek 14. Receptywna i produktywna znajomość słownictwa – model trójwymiarowy
- Rysunek 15. Pomiar ilościowy a jakościowy
- Rysunek 16. Rodzaje testowania kompetencji leksykalnej
- Rysunek 17. Znajomość słownictwa (w tys.) a pokrycie tekstu (w %)
- Rysunek 18. Poziomy produktywnej i receptywnej znajomości słownictwa a działania językowe – J. Read (2000)
- Rysunek 19. Poziomy produkcji i recepcji a działania językowe – uszczegółowienie propozycji J. Reada (2000)
- Rysunek 20. Rozkład wyników z I części TRS
- Rysunek 21. Rozkład wyników I części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego
- Rysunek 22. Rozkład wyników I części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka
- Rysunek 23. Rozkład wyników II części TRS
- Rysunek 24. Rozkład wyników II części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego
- Rysunek 25. Rozkład wyników II części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka
- Rysunek 26. Rozkład wyników III części TRS
- Rysunek 27. Rozkład wyników III części TRS z uwzględnieniem języka pierwszego
- Rysunek 28. Rozkład wyników III części TRS z uwzględnieniem sposobu poznawania języka
- Rysunek 29. Rozkład wyników I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe

- Rysunek 30. Rozkład wyników II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe
- Rysunek 31. Rozkład wyników III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – odpowiedzi prawidłowe
- Rysunek 32. Rozkład wyników trzech części TRS – poziom A1.1
- Rysunek 33. Rozkład wyników trzech części TRS – poziom B1.1
- Rysunek 34. Rozkład wyników I części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – wykres pudełkowy
- Rysunek 35. Rozkład wyników II części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – wykres pudełkowy
- Rysunek 36. Rozkład wyników III części TRS z uwzględnieniem poziomu zaawansowania – wykres pudełkowy

ANEKS 1
TESTY KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ UCZĄCYCH SIĘ
JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

1. TESTY RECEPTYWNEJ ZNAJOMOŚCI LEKSYKI

1.1. SŁOWNICTWO MINIMUM (PRZEDZIAŁ GRON 1-1000)

Proszę zaznaczyć:

P – jeśli zdanie jest prawdziwe

F – jeśli nie jest prawdziwe

X – jeśli nie rozumiesz zdania

Proszę **nie** zostawiać pustych miejsc.

Przykład:

Godzina ma 60 sekund.

 F

Róża to **kwiat**.

 P

Materiał kupujemy w aptece.

 X

1. Ten pan jedzie na **wycieczkę**. _____



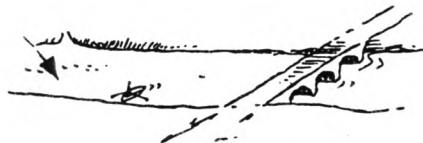
2. To jest **słońce**.



3. **Dzielnica** – to część miasta.
4. **Tydzień** – to 31 dni.
5. Po **zimie** przychodzi jesień.
6. **Wakacje** – to czas, kiedy pracujemy.
7. Jeśli mamy **połowę**, to mamy 25%.
8. Ten pan siedzi na **krześle**.



9. Jabłka, gruszki – to **warzywa**.
10. **Przystanek** – to miejsce, gdzie czekamy na obiad.
11. Jeśli chcemy jechać tramwajem, musimy mieć **bilet**.
12. **Kelner** pracuje w banku.
13. **Las** – to miejsce, gdzie jest bardzo dużo drzew.
14. **Kanapka** – to pomidor z jabłkiem.
15. **Żona** – to córka brata.
16. **Plan** miasta – to inaczej mapa miasta.
17. Mam **nadzieję**, że będzie dobrze, oznacza: Wierzę, że będzie dobrze.
18. **Osiedle** – to miejsce, w którym jest dużo pociągów.
19. **Przerwa** – to wolne miejsce przy stole.
20. **Szafa** – to miejsce, gdzie trzymamy samochód.
21. To jest **rzeka**.



22. **Rozkład jazdy** – to informacje o daniach. _____
23. **Czajnik** – to garnek, w którym gotujemy ziemniaki. _____
24. **Grupa** ludzi – to kilka osób. _____
25. **Kuchnia** – to miejsce, w którym śpimy. _____
26. Jeśli dwa zespoły grają w piłkę, jest **mecz**. _____
27. **Noc** – to czas, kiedy ludzie śpią. _____
28. Pada **deszcz**. _____



29. Jeśli wiem, w jaki **sposób** to zrobić, to znaczy, że wiem, jak to zrobić. _____
30. To jest **taksówka**. _____



31. Jeśli coś **dostajemy** w prezencie, nie musimy za to płacić. _____
32. Jeśli impreza **się udała**, to znaczy, że była okropna. _____
33. **Wydaje mi się**, że to on, oznacza: To na pewno on. _____
34. **Zastanawiam się**, co zrobić, oznacza: Już wiem, co zrobić. _____
35. Jeśli Marek **wziął** ze sobą parasol, to znaczy, że zapomniał go zabrać. _____
36. Ten pan **się boi**. _____



37. **Powtarzać** – to znaczy mówić to samo kilka razy. _____

38. Ten pan **zdążył** na pociąg. _____



39. **Studiować** – to znaczy uczyć się w szkole. _____

40. **Wystarczy nam chleba**, oznacza: *Nie mamy dość chleba.* _____

41. **Uważam**, że on jest przystojny, oznacza: *Nie jestem pewny, czy on jest przystojny.* _____

42. **Zgodzić się** – to znaczy powiedzieć „tak”. _____

43. Jeśli Adam **przyjeżdża** do Krakowa w sobotę, to znaczy, że w sobotę nie będzie go w Krakowie. _____

44. Jeśli ktoś **zrezygnował** z pracy, to znaczy, że jeszcze pracuje. _____

45. Jeśli **potrafimy** coś zrobić, to znaczy, że umiemy to zrobić. _____

46. Romek **zostawił** dokumenty w pracy, oznacza: *Romek zabrał dokumenty z pracy.* _____

47. Ten chłopiec **wstał** z łóżka. _____



48. **Pożyczyć** – to znaczy dać coś komuś w prezencie. _____

49. Jeśli **wracamy**, to znaczy, że idziemy tam, gdzie już byliśmy. _____

50. Kiedy **włączymy** światło, robi się ciemno. _____

51. Jeśli ktoś **stara się** o pracę, to znaczy, że już dostał pracę. _____

52. **Dzwonić** do kogoś – to znaczy telefonować do kogoś. _____

53. **Podejrzewam**, że on to zrobił, oznacza: *Wiem, że on to zrobił.* _____

54. Ten pan **wychodzi** z domu. _____



55. Ten pan **ciągnie** samochód. _____



56. **Towarzyski** to taki, który lubi być z innymi ludźmi. _____

57. **Mądry** człowiek – to człowiek, który niewiele wie. _____

58. **Straszny** film – to dobry film. _____

59. **Średni** pies nie jest ani mały, ani duży. _____

60. Człowiek **bogaty** ma mało pieniędzy. _____

61. **Sztuczne** kwiaty – to kwiaty, które są prawdziwe. _____

62. **Istotny** – to znaczy ważny. _____

63. **Poprzedni** dzień – to dzień, który był wcześniej. _____

64. **Świeży** chleb – to stary chleb. _____

65. **Inny** – to znaczy nie taki sam. _____

66. **Krótki** film, to film, który długo trwa. _____

67. Jeśli drzwi są **otwarte**, nie możemy wejść do pokoju. _____

68. Proszę przyjść w **środę**, **ewentualnie** w **czwartek**, oznacza: _____

*Proszę przyjść w **środę**, a nie w **czwartek**.* _____

69. Maciek **wciąż** czyta, oznacza: Maciek nadal czyta. _____

70. Jeśli dzisiaj jest piątek, to znaczy, że **wczoraj** była środa. _____

71. Jeśli mam **przynajmniej** 50 zł, to znaczy, że chyba mam więcej niż 50 zł. _____

72. On **akurat** skończył, oznacza: On właśnie skończył. _____

1.2. SŁOWNICTWO ELEMENTARNE (PRZEDZIAŁ GRON 1001–2000)

Proszę dopasować definicje do podanych wyrazów. Proszę napisać numer wyrazu obok definicji tak, jak pokazano w przykładzie. Proszę wpisać X, jeśli nie znasz odpowiedzi.

<i>Przykład:</i>	1. przystanek		
	2. śmierć	_3_	ma 24 godziny
	3. doba	_5_	osoba, która występuje w teatrze
	4. droga	_X_	przychodzi po życiu
	5. aktor		
	6. pielęgniarka		

1. częstować
2. kroić
3. układać _____ powiedzieć coś
4. zawierać _____ dzielić na małe części, na przykład chleb, pomidory
5. położyć _____ proponować komuś coś do jedzenia lub picia
6. odezwać się

1. dbać
2. czyścić
3. uprawiać _____ zajmować się jakąś dyscypliną sportu
4. tęsknić _____ starać się, żeby coś było ładne, czyste, porządne
5. kopać _____ czuć smutek z powodu czyjejś nieobecności
6. uznać

1. obiecać
2. oceniać
3. odróżniać _____ dostać coś
4. otrzymać _____ zauważyć, że coś jest inne
5. opuszczać _____ powiedzieć, że coś na pewno zrobimy
6. odpoczywać

1. pragnąć
2. zgadnąć
3. przydać się _____ odpowiedzieć dobrze na pytanie mimo braku informacji
4. wytrzymać _____ bardzo chcieć czegoś
5. wybaczyć _____ powiedzieć: *Już się nie gniewam.*
6. wzruszyć się

1. krzyczeć
 2. kłamać
 3. szeptać
 4. milczeć
 5. chwalić
 6. wtrącać się
- ___ przerywać osobie, która właśnie mówi
___ bardzo cicho mówić
___ nie mówić prawdy

1. rozwijać się
 2. spodziewać się
 3. poświęcać się
 4. zajmować się
 5. kłaniać się
 6. dziwić się
- ___ mieć nadzieję, że coś nastąpi, że coś się stanie
___ stawać się coraz większym, silniejszym, mądrzejszym
___ rezygnować z rzeczy ważnych, żeby mieć czas dla kogoś bliskiego

1. uczestniczyć
 2. umrzeć
 3. żałować
 4. minąć
 5. zepsuć się
 6. zamierzać
- ___ przejść obok czegoś i nie zwrócić na to uwagi
___ robić plany, planować
___ skończyć życie

1. zabronić
 2. oskarżyć
 3. uciekać
 4. sprawdzać
 5. wyjeżdżać
 6. stosować
- ___ powiedzieć, że ktoś zrobił coś złego
___ patrzeć, czy wszystko jest w porządku
___ używać

1. kieszeń
 2. dolina
 3. dłoń
 4. rękawiczka
 5. guzik
 6. składnik
- ___ można tam trzymać chusteczkę do nosa, klucze
___ część ręki
___ leży między górami

1. podpis
2. poduszka
3. przygoda _____ czyn niezgodny z prawem
4. przestępstwo _____ zazwyczaj jest tam, gdzie jest ogień
5. dym _____ dajemy pod głowę, kiedy chcemy spać
6. przedział

1. testament
2. kanał
3. zamek _____ część drzewa
4. świątynia _____ miejsce, gdzie można się modlić
5. zabytek _____ jest ich wiele w radiu, w telewizji
6. gałąź

1. dowcip
2. wesele
3. zabawka _____ szereg ludzi, którzy na coś czekają
4. karuzela _____ na niej jeździ się dookoła
5. kolejka _____ krótka, śmieszna historia
6. ognisko

1. obywatel
2. prokurator
3. poseł _____ zabiera nie swoją własność
4. opiekun _____ reprezentuje obywateli w sejmie
5. złodziej _____ pracuje w sądzie
6. zastępca

1. sen
2. pogrzeb
3. powrót _____ mamy go, kiedy śpimy
4. stanowisko _____ pozycja zawodowa
5. tłok _____ jest wtedy, gdy jest dużo ludzi i mało miejsca
6. wada

1. dziennik
2. boisko
3. ból _____ jest zwykle wzdłuż ulicy
4. chodnik _____ początek rzeki
5. czynnik _____ można tam grać w piłkę
6. źródło

1. mróz
2. cień
3. hala _____ plac, na którym można kupić warzywa,
owoce
4. targ _____ coś, co trzeba robić
5. obowiązek _____ chłodne miejsce, gdzie nie ma słońca
6. obóz

1. etap
2. cukierek _____ wąska droga w lesie
3. ścieżka _____ znak, który został na przykład na ziemi, na
śniegu
4. jagoda _____ odcinek drogi, odcinek czasu
5. ślad
6. zastrzyk

1. wstęp
2. zasób
3. pensja _____ znajduje się w każdym sklepie
4. towar _____ wielkość rzeczy, ubrania
5. rozmiar _____ pieniądze, które otrzymujemy za pracę
6. gatunek

1. blady
2. suchy
3. lekki _____ już nie jest mokry
4. krzywy _____ trzeba go ugotować
5. surowy _____ można go łatwo podnieść
6. twardy

1. leniwy
 2. samotny
 3. nieśmiały
 4. głuchy
 5. ostrożny
 6. skromny
- ___ nie uważa się za lepszego od innych
___ nic nie słyszy
___ taki, który uważa na to, co robi i jak to robi

1. konkretny
 2. liczny
 3. cenny
 4. szary
 5. dziki
 6. przytulny
- ___ żyje, rośnie w naturalnych warunkach
___ ma dużą wartość
___ ten, a nie żaden inny

1. wyraźny
 2. ruchomy
 3. jednakowy
 4. słuszny
 5. wątpliwy
 6. dojrzały
- ___ już można go jeść
___ dobrze widoczny
___ taki, który nie jest stały

1. półtora
 2. wyłącznie
 3. ściśle
 4. sporo
 5. całkiem
 6. niemal
- ___ tylko, jedynie
___ więcej niż jeden, mniej niż dwa
___ dużo

1.3. SŁOWNICTWO PODSTAWOWE (PRZEDZIAŁ GRON 2001–3000)

Proszę dopasować definicje do podanych wyrazów. Proszę napisać numer słowa obok definicji tak, jak pokazano w przykładzie. Proszę wpisać X, jeśli nie znasz odpowiedzi.

<i>Przykład:</i>	1. scyzoryk		
	2. cegła	<u>_6_</u>	duża łódź z żaglem
	3. wirus	<u>_X_</u>	mały nóż, który się składa
	4. łąd	<u>_2_</u>	materiał na budowę domu
	5. żmija		
	6. jacht		

1. wymknąć się
2. nadchodzić wyjść po cichu, żeby nikt nie zauważył
3. przesunąć starać się o coś, na przykład o pracę
4. ubiegać się zbliżać się
5. ustąpić
6. wyprzedzać

1. przeznaczyć
2. wyposażyć
3. skazać nie móc, nie być w stanie zachować równowagi
4. szumieć
5. stykać się wydać wyrok
6. chwiać się robią to drzewa, kiedy wieje wiatr

1. aresztować
2. zdradzać
3. żądać zatrzymać przestępcę
4. przyrzekać dostać wyższe stanowisko
5. rozkładać nie być wiernym żonie, mężowi
6. awansować

1. niszczyć
2. oszukiwać
3. pozbawiać wyrzucać niepotrzebne rzeczy
4. pozbywać się zabierać komuś coś, co należy do niego
5. posługiwać się wykorzystywać coś, używać czegoś jako narzędzia
6. utrzymywać

1. zwierzać się
 2. sprzyjać
 3. ufać
 4. przyznawać
 5. dostarczać
 6. unikać
- ___ wierzyć, że można na kimś polegać
___ trzymać się z daleka od kogoś lub czegoś
___ być życzliwym, dobrze życzyć

1. gardzić
 2. tkwić
 3. śmierdzieć
 4. ukryć
 5. wahać się
 6. pochylać się
- ___ bardzo nieładnie pachnieć
___ schować coś lub kogoś w niewidocznym miejscu
___ nie być zdecydowanym

1. kojarzyć
 2. zawiązać
 3. przyzwyczaić się
 4. drzemać
 5. dmuchać
 6. przyczynić się
- ___ złączyć ze sobą dwa końce, na przykład szalika
___ krótko i płytko spać
___ łączyć ze sobą fakty

1. moknąć
 2. obciąć
 3. mruzczyć
 4. odwołać
 5. włamać się
 6. pojąć
- ___ wejść przy użyciu siły do zamkniętego pomieszczenia
___ poinformować, że coś się nie odbędzie
___ zrozumieć

1. schronisko
 2. klasztor
 3. strych
 4. szuflada
 5. twierdza
 6. skarb
- ___ mieszkanie dla zwierząt, które nie mają domu
___ pomieszczenie, które znajduje się pod samym dachem
___ potężny zamek obronny

1. wyrok
 2. worek
 3. zamach
 4. bitwa
 5. przebój
 6. jeniec
- ___ może być na śmieci, na brudną bieliznę
___ akcja, której celem jest odebranie komuś życia
___ walka między przeciwnikami

1. remis
 2. obniżka
 3. upominek
 4. utwór
 5. dawka
 6. renta
- ___ jest wówczas, gdy żaden zespół nie wygrywa
___ niewielki prezent
___ ilość lekarstwa, którą należy brać

1. zmierzch
 2. wyżyna
 3. pastwisko
 4. błoto
 5. gniazdo
 6. pustynia
- ___ czas przed zachodem słońca
___ ziemia zmieszana z wodą
___ obszar, na którym prawie nic nie rośnie, bo nie ma tam wody

1. maść
 2. porażka
 3. drużyna
 4. igła
 5. iskra
 6. dziura
- ___ krem, który leczy
___ niepowodzenie, na przykład – przegrany mecz
___ używamy jej, kiedy szyjemy

1. bandaż
 2. resztki
 3. jaskinia
 4. uchwyt
 5. wiadro
 6. łokieć
- ___ w nim nosi się wodę
___ potrzebny, jeśli mamy ranę
___ to, co zostało po jedzeniu

1. kontuzja
2. tło
3. gwar
4. ulewa
5. rana
6. zwłoki

___ hałas ludzkich głosów
___ bardzo intensywne opady deszczu
___ dalszy plan obrazu

1. korek
2. sznurek
3. zaplecze
4. plemię
5. szczebel
6. rozwód

___ na ulicy lub w butelce
___ służy do wiązania
___ jeden z wielu elementów drabiny

1. cmentarz
2. awantura
3. tchórz
4. zabieg
5. zemsta
6. pięta

___ tam chowa się umarłych
___ niewielka operacja
___ człowiek, który boi się wszystkiego

1. przewaga
2. dyżur
3. majątek
4. naprawa
5. podatek
6. puszka

___ pieniądze, cenne rzeczy, które posiadamy
___ pieniądze, które musimy płacić państwu
___ metalowe pudełko

1. tymczasem
2. mnóstwo
3. stanowczo
4. wytrwale
5. odwrotnie
6. niezmiernie

___ bardzo dużo
___ w sposób inny niż można było oczekiwać
___ w bardzo zdecydowany sposób

1. mężny
 2. luźny
 3. odległy
 4. rozległy
 5. skrajny
 6. rzetelny
- ___ położony daleko
___ taki, który zajmuje dużo miejsca lub duży teren
___ nie ciasny

1. bezczelny
 2. fałszywy
 3. przeciętny
 4. zuchwały
 5. burzliwy
 6. groźny
- ___ bardzo niebezpieczny
___ ani mały, ani duży
___ nieszczerzy, nieprawdziwy

1. zręczny
 2. sprytny
 3. tylny
 4. żyzny
 5. wieczny
 6. zbędny
- ___ bardzo sprawny
___ taki, który nie ma ani początku, ani końca
___ taki, który przynosi duże plony

1. wrażliwy
 2. wdzięczny
 3. okrutny
 4. pilny
 5. tajny
 6. duszny
- ___ trzymany w sekrecie
___ bardzo surowy, często zadaje innym ból
___ taki, który musi być zaraz załatwiony

3. TEST OGÓLNEJ KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ

1. Piotr ma _____ .
a) mała rodzina b) małą rodziną c) małą rodzinę d) małej rodziny
2. Ania kupuje butelkę _____ .
a) sokiemi b) soku c) sok d) soki
3. Beata nie lubi _____ .
a) mleko b) mleku c) mlekiem d) mleka
4. Tomek i Marta są _____ .
a) dobrego kolegi b) dobrymi kolegami c) dobrym kolegą d) dobrymi koleżankami
5. Romek interesuje się _____ .
a) sportem i muzyką b) sport i muzyka c) sportu i muzyki d) sporcie i muzyce
6. Czy lubisz mnie? Tak, lubię _____ .
a) ty b) tobą c) cię d) tobie
7. _____ chcesz być?
a) Kto b) Kim c) Kogo d) Co
8. Kasia i Adam często _____ do kina.
a) idą b) pójdą c) poszli d) chodzą
9. Wczoraj _____ punktualnie o siódmej rano.
a) wstałem b) wstanę c) wstaję d) wstawałem
10. Jutro będziemy _____ muzyki.
a) posłuchamy b) słuchali c) posłuchali d) słuchamy
11. Mój starszy brat studiuje prawo na _____ .
a) uniwersytetu b) uniwersytecie c) uniwersytet d) uniwersytetem
12. Michał lubi rozmawiać z Agnieszką o _____ .
a) sztuka b) sztuki c) sztukami d) sztuce
13. Życzę Wam dużo _____ w miłości.
a) szczęście b) szczęściem c) szczęścia d) szczęściami
14. Muszę oddać książkę _____ .
a) kolegą b) koledze c) kolega d) kolegę

33. Uważam, że _____ (bić) dzieci powinno być zabronione.
34. Kiedy będziesz w Krakowie odwiedź (← odwiedzać/odwiedzić) mnie koniecznie. Nie _____ (← zapominać/zapomnieć) też zadzwonić do Magdy.
35. Janku, gdybyś _____ (przyjść) punktualnie, nie spóźnilibyśmy się na pociąg.
36. Denerwuje mnie jego upór (← uparty) i _____ (← leniwy).
37. W tym sklepie można kupić różne pamiątki: np. srebrną (← srebro) biżuterię, _____ (← drewno) szachy, a także piękne czarno-białe widokówki.
38. Dziecko bolały główka (← głowa) i _____ (← brzuch).
39. _____ bólu głowy, zażyj aspirynę.
 a) Przeciwno b) W razie c) Mimo d) W celu
40. Jeśli chcesz się nauczyć jeździć, musisz się _____ na kurs prawa jazdy.
 a) wpisać b) napisać c) wypisać d) zapisać
41. Po wczorajszym teście jestem zupełnie _____.
 a) trzęsąca b) trzęsąca się c) strząśnięta d) roztrzęsiona
42. W czasie stażu w fundacji Mariusz nauczył się, na jakich zasadach _____ dotacje organizacjom pozarządowym.
 a) uznaje się b) wyznaje się c) przyznaje się d) doznaje się
43. Tę maść stosuje się na oparzenia i _____ (otrzeć) skóry.
44. W czasie intensywnych treningów marzenie o _____ (zwyciężyć) дода-
 wało mu sił.
45. W pałacowym parku z wielkim zainteresowaniem oglądaliśmy _____
 (sto / lat) drzewa).
46. Po długim śledztwie policji udało się ująć seryjnego _____ (gwałcić) i zabójcę
 w jednej osobie.
47. W czasie ostatniej powodzi woda _____ (wedrzyć się) do miasteczka i dokonała
 wielkich zniszczeń.
48. Jola kupiła dziecku nowy podkoszulek (← pod / koszula) i nowy _____ (← bez / rękaw).
49. W życiu każdego człowieka są daty wyznaczające nowy _____ wydarzeń.
 a) przebieg b) wybieg c) bieg d) zabieg
50. _____ wybrano prezydenta i nowych posłów, trzeba będzie rozpiścić nowe
 wybory do sejmu.
 a) Zanim b) Ledwie c) Jeśli d) Kiedy

51. Mama martwi się, bo Ola bardzo schudła (← chudy) i _____ (← brzydki).
52. Ten dom jest półtora _____ (raz) większy od mojego.
53. Aniu, zobacz, czy mój płaszcz już _____ (wyschnąć).
54. Zgasił _____ (tlić się) niedopałek papierosa.
55. Matka przez długie lata wspierała syna, w przyszłości też na pewno udzieli mu _____ (wspierać).
56. W nowej partii samochodów nie sprawdzono dokładnie _____ (sprzęgła lm.) i teraz fabryka musi je naprawić w ramach gwarancji.
57. To była pamiętna (← pamiętać), _____ (← nie/powtarzać) chwila.
58. Wśród drzew wiła się kręta (← pełna zakrętów), _____ (← pełna kamieni) droga.
59. Nie dość, że nasz teatr to jakieś wielkie, ohydne gmaszysko (← gmach), to jeszcze w kasie pracuje jakieś okropne _____ (← baba).
60. Prawie nie widać było _____ (znamię), które miała na szyi.

REDAKTOR

Anna Poinc

ADIUSTACJA JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA

Barbara Górską

KOREKTOR

Izabela Bilińska-Socha

SKŁAD I ŁAMANIE

Katarzyna Mróz-Jaskuła

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. (012) 631-18-80, tel./fax (012) 631-18-83