

MAREK KUCZYŃSKI

Wartości duchowe w dydaktyce języków obcych. Wyzwania na nowe milenium

WSTĘP

Nauczanie języka obcego jest doskonałą okazją do podjęcia kroków, by przyczynić się do rozwoju intelektualnego i osobowego młodego człowieka. Rozwój ten jest nieodłącznym procesem działań dydaktycznych, w których naczelną rolę odgrywa komunikowanie się. Jednak gdy kwestia relacji pomiędzy językiem macierzystym i poznaniem zajmuje centralne miejsce w wielu publikacjach, problem wpływu języków obcych na procesy poznawcze nie doczekał się, jak dotąd, wystarczającej uwagi. Jest natomiast sprawą oczywistą, że częste aktywizowanie pojęć w umyśle uczącego się, bez względu na to, czy poprzez dyskusje w języku ojczystym czy obcym, oddziałuje na procesy rozwojowe tych obszarów poznawczych, w których pojęcia te są zlokalizowane. Jako że ten artykuł koncentruje się na materiałach do nauki języka obcego, warto wspomnieć już na początku, że to, jakie pojęcia i obszary poznawcze w umyśle uczącego się są aktywizowane w trakcie zajęć lekcyjnych, będzie w ogromnym stopniu zależęć od tego, które jednostki leksykalne zdecydowano się ująć w tych materiałach. W ten sposób, poprzez dobieranie słownictwa do programów nauczania oraz podręczników, konstruktor tych materiałów de facto przyczynia się do intelektualnego i poznawczego rozwoju ucznia. Jest tak, ponieważ dobór konkretnego wyrazu do materiałów dydaktycznych spowoduje, iż pojęcie będące treścią tego wyrazu będzie często aktywizowane podczas ćwiczeń komunikacyjnych, a to z kolei nie pozostaje bez wpływu na kierunek rozwoju przestrzeni poznawczej uczącego się. Niniejsze opracowanie stawia sobie za cel zbadanie, czy i w jakim stopniu trzy wybrane podręczniki do nauki języka angielskiego zachowują równowagę w rozwoju tych obszarów w systemie poznawczym uczniów, które

odpowiedzialne są za składanie informacji oraz jej przetwarzanie, a następnie wyrażanie powstałej w ten sposób wiedzy odnośnie: wyglądu zewnętrznego, osobowości oraz duchowości.

W ostatnich latach nauczanie słownictwa zyskało znacząco na statusie, jakim darzą je twórcy materiałów dydaktycznych. Status ten uległ dalszym wzmocnieniom, gdy udowodniono, iż istnieje wzajemne powiązanie pomiędzy poznaniem a umysłowym leksykonem rozwijającego się człowieka. Wykazano, iż ustabilizowany i często używany leksykon odgrywa dominującą rolę w rozwoju aktywnej wiedzy językowej, a ta z kolei stanowi narzędzie do komunikowania się, czyli dzielenia się informacją oraz opinią. To zaś już samo w sobie przyczynia się do rozwoju struktur poznawczych ucznia. Jak już wspomniano, celem tego opracowania jest zbadanie, do jakiego stopnia czołowe i najbardziej popularne podręczniki do języka angielskiego wyposażają ucznia w narzędzia niezbędne do wymiany wiedzy w zakresie wyglądu zewnętrznego człowieka, duchowości i osobowości. Jako że obszary te zajmują centralne miejsce w ludzkiej samoświadomości i zdolności do postrzegania innych, za słuszne powinno się uznać oczekiwanie, iż pomiędzy nimi zachowana będzie względna równowaga. Założeniem autora jest to, iż wszystkie te trzy obszary są jednakowo ważne w rozwoju intelektualnym człowieka i dlatego powinny uzyskać podobną przestrzeń w tworzeniu materiałów.

Aby w adekwatny sposób stwierdzić, na ile wygląd zewnętrzny, duchowość i osobowość są traktowane przez autorów książek z jednakową troską, powzięto następujące kroki: Wybrano wpieryw reprezentatywne próbki leksykonów z wymienionych trzech obszarów, a następnie zbadano ich udział w konstrukcji trzech podręczników, które zostaną później opisane. Ze względów statystycznych, każda próbka zawierała identyczną ilość jednostek leksykalnych. Są to jednocześnie jednostki, które z dydaktycznego punktu widzenia powinny być ujęte w podręcznikach. Innymi słowy, muszą one odpowiadać kryteriom doboru. Wpieryw trzeba więc będzie zaprezentować owe kryteria. Ta prezentacja jest niezbędna, gdyż na przykład kryterium częstotliwości występowania słowa przyczyni się do analizy statystycznej próbek w następujący sposób: Jeżeli dany podręcznik wprowadza np. 4000 jednostek leksykalnych, powinny się tam wpieryw znaleźć te jednostki, których ranking występowania jest wyższy (np. 3000) a nie te, które są w języku niezbyt często używane. Jak słusznie twierdzą dydaktycy, wpieryw powinno się wprowadzać słowa często używane, a dopiero później inne.

1. SUBSTANCJA - JAKIE SŁOWNICTWO I JAKA ILOŚĆ STANOWIĄ ADEKWATNY LEKSYKON?

1.1. KRYTERIA DOBORU

Dobór słownictwa do podręczników musi opierać się na kryteriach bardziej obiektywnych, gdyż subiektywizacja selekcji nie jest w tym przypadku możliwa. Nauczyciel dobierający materiały dla swojej tylko grupy uczniów weźmie pod uwagę ich osobiste zainteresowania i potrzeby; ktoś, kto pisze książkę dla tysięcy takich grup nie jest w stanie potrzeb tych uwzględnić. Leksykon podręcznika będzie więc musiał być potencjalnie przydatny dla każdego uczestnika kursu. Autor proponuje tutaj skróconą i zaadaptowaną do celów tego opracowania wersję swojej wcześniejszej teorii doboru (Kuczyński 1997). Przy doborze słownictwa do podręczników trzeba uwzględnić następujące kryteria:

Częstotliwość występowania danego słowa. Listy częstotliwości występowania wyrazów sprawiały dydaktykom wiele problemów, głównie dlatego, iż komputery kompilujące takie listy nie rozróżniały różnych form tej samej jednostki leksykalnej, motywowanych syntaktycznie. Bardzo pomocna okazała się więc praca Kilgarriff'a, który w roku 1996 skonstruował listę zlematyzowaną, tj. taką, która wszystkie odmienione formy tej samej jednostki leksykalnej traktuje jako jeden wyraz. Wśród autorów szeroko zajmujących się sprawą częstotliwości występowania słów jako kryterium doboru znaleźli się Nation (1990) oraz Carter&McCarthy (1988). Kryterium częstotliwości jest o tyle ważne, że jest jedynym narzędziem przydatnym do celów statystycznych. Inne kryteria są bardziej subiektywne i nie przekłada się ich zwykle na wartości numeryczne.

Obiektywna przydatność. Chociaż częstotliwość sama w sobie w znaczącym stopniu uczestniczy w determinowaniu, które słowa są przydatne (jak już wspomniano, im wyższa jest częstotliwość słowa, tym bardziej jest ono przydatne, np. wyraz *value* jest bardziej przydatny niż wyraz *fat*, ponieważ ma wartość rankingową częstotliwości 403, *fat* zaś dopiero 2826, a więc występuje rzadziej), inne czynniki również mają tutaj swój udział. Po pierwsze, na początku procesu dydaktycznego pojawia się potrzeba wykształcenia leksykonu rdzennego (core vocabulary), bez którego trudno o jakiegokolwiek formy werbalnego komunikowania się (Sinclair&Renouf 1988: 155). Leksykon rdzenny, to inaczej lista słów i wyrażenia posiadających szerokie znaczenie i zakres

występowania, które cechuje duża rozciągłość na znaczenia bardziej specyficznych i rzadziej używanych słów. Po drugie, nauczyciel powinien koncentrować się na jednostkach stojących wyżej w taksonomiach hyponimicznych. Poprzez inkluzję (Cruse 1986: 88) jednostki o węższym znaczeniu (np. *zebro*) w szerszym znaczeniu jednostki stojącej „wyżej” (*kość*), nauczyciel wyposaża ucznia w bardziej uniwersalny i niezawodny repertuar leksykalny (Carther&McCarthy 1988: 27). Po trzecie, nie zapomnijmy, że znaczenie wyrazu powinno charakteryzować się uniwersalnością (McCarthy 1990: 191). Jednostki o znaczeniu w żaden sposób nie odnoszącym się do doświadczenia większości kultur używających języka docelowego nie są warte uwagi konstruktora materiałów dydaktycznych adresowanych do odbiorców z całego prawie globu. Ponadto, im bardziej unikalna jest zawartość semantyczna, tym „bezpieczniej” uczeń będzie się czuł, znając dane słowo. Odnosi się to szczególnie do takich wyrazów, które trudno zastąpić innymi. Kryterium potrzeb ucznia da się również ująć w kategoriach pewnych uniwersaliów (Hutchinson 1987: 55). Podstawowym takim uniwersaliem będzie zrealizowanie celu, dla którego młodzi ludzie uczą się zazwyczaj języka: osiągnięcie umiejętności komunikowania się w zakresie tych obszarów z naszej rzeczywistości, które stanowią wspólne doświadczenie społeczności języka docelowego oraz wspólne doświadczenie ludzkości w ogóle.

1.2. ANALIZA ILOŚCIOWA

Istnieją przynajmniej dwa sposoby, na które da się badać ilość słownictwa podręcznikowego: albo po prostu przeliczyć słowa ujęte w podręcznikach unikając powtórzeń, albo też zbudować formułę teoretyczno-eksperymentalną, na podstawie której stwierdzono by, ile słów powinno znaleźć się w podręcznikach. Pierwszą metodę można nazwać deskryptywną, drugą zaś preskryptywną. Autor miał sposobność dokonać analizy obydwu rodzajów.

1.2.1. ANALIZA ILOŚCIOWA DESKRYPTYWNA

Poprzez analizę komputerową słownictwa trzech podręczników, a mianowicie *The New Cambridge English Course* (Swan&Walter 1993), *Blueprint* (Abbs&Freemain 1989-1993), *We Learn English&WeUse English* (Smólska&Zawadzka 1987), załączonego do każdego z nich w postaci listy, autor uzyskał następujące dane liczbowe odnoszące się do ilości słownictwa zawierającego się w tych podręcznikach:

	Cambridge	Blueprint	Smólska&Zawadzka	przeciętnie
Część I	1061	900	935	965
Część II	1022	936	995	984
Część III	303	1240	2190	1244
Część IV	710	1205	1397	1104
Razem	3096	4281	5517	4298

Jak widać, przeciętnie podręcznik wprowadza w ciągu czterech lat ok. 4300 jednostek leksykalnych.

1.2.2. ANALIZA PRESKRYPTYWNA

Aby ustalić, jaki duży leksykon może stanowić o kompetencji użytkownika języka w zakresie sprawności receptywnych i produktywnych, autor przeprowadził badania (Kuczyński 1995), z których wynika, iż do celów produktywnych (mówienie i pisanie) uczeń potrzebuje dobrej znajomości co najmniej 1500 wyrazów (nie jest obojętne, których), zaś do celów receptywnych (słuchanie i czytanie) ok. 4500 słów. Trzeba jeszcze raz nadmienić, że każde wybrane słowo musi sprostać kryteriom doboru. Na przykład, opierając się na kryterium częstotliwości, nie jest dydaktycznie uzasadnione podawać uczącemu się słowa o rankingu częstotliwości 7000 w podręczniku, który wprowadza jedynie 4000 wyrazów (o ile nie zadecydują o tym inne czynniki).

2. JĘZYK A POZNANIE.

Przedstawiwszy pewne rozważania metodologiczne, przejdziemy teraz do omówienia kwestii centralnej w treści niniejszych rozważań. Decyzja odnośnie zawartości językowej lub, mówiąc bardziej precyzyjnie, leksykalnej jest bardziej istotna, niż na początku może się wydawać. W zasadzie jest to kwestia, która stała się już chyba obszarem współzawodnictwa konkurujących ze sobą wizji świata i człowieka. Jest tak dlatego, ponieważ dydaktycy świadomi są relacji przyczynowo - skutkowej, jaka istnieje pomiędzy doborem słownictwa a pewnymi zjawiskami poznawczymi ucznia.

Po pierwsze, dobór słownictwa decyduje o tym, które obszary ludzkiego doświadczenia staną się przedmiotem komunikacji językowej z inną

osobą posługującą się językiem docelowym. Ujęcie słowa *life* (życie) w materiałach dydaktycznych sprawi, że uczestnicy kursu będą zdolni wymieniać wiedzę i poglądy odnoszące się do tego pojęcia lub takie, w których użycie tego wyrazu jest przydatne. Jeśli słowo to zostanie pominięte, uczący się musieliby albo uciekać się do peryfrazy (wyjaśnianie za pomocą większej ilości innych słów), która i tak nie musi gwarantować sukcesu (Corder 1983: 64), albo też zrezygnować z próby przekazania zamierzonych treści. Po drugie, jeśli rzeczywiście uważamy, że język wpływa na procesy poznawcze, należy przynajmniej podejrzewać, że brak wyrazu *life* w leksykonie ucznia spowoduje, iż może on nie być zdolny myśleć w kategoriach tego odcinka rzeczywistości, który stanowi zawartość semantyczną tego właśnie wyrazu.

Podczas gdy pierwsza kwestia wydaje się być oczywista, druga może wzbudzać pewne obiekcje. Dyskusja psychologiczna, której byliśmy świadkami w ciągu ostatnich dziesięcioleci, rzeczywiście potwierdza istnienie relacji przyczynowo skutkowej pomiędzy językiem i poznaniem. Tyle tylko, że autorzy koncentrowali się przede wszystkim na języku rodzimym (zob. Carruthers 1998 lub Pariente 1998, Vygotsky 1934), a sprawa relacji pomiędzy poznaniem a językiem obcym nie została, jak dotąd, dogłębnie zbadana. Istnieje relacja przyczynowo - skutkowa pomiędzy strukturą pojęciową uczącego się, a zdolnością do przyswajania słownictwa języka obcego, co autor sam miał sposobność potwierdzić poprzez badania (Kuczyński 1998), lecz relacji odwrotnej jak dotąd nie potwierdzono w szeroko dostępnej literaturze. Teorie deterministyczne, takie jak choćby Sapir-Whorf, koncentrowały się na kwestii różnych języków rodzimych u różnych osób jako czynnika wpływającego na postrzeganie i interpretowanie świata (Crystal 1994: 306). Z kolei wyrażanie świadomości co do istnienia ewentualnego powiązania pomiędzy znajomością języka obcego a sposobem myślenia sprowadzało się jak dotąd do powiedzenia: „Żyjesz tyle razy, ile znasz języków”

Wprawdzie językoznawca nie może polegać w swej pracy empirycznej na tzw. folk psychology, w której więcej do powiedzenia ma intuicja niż weryfikowalne doświadczenie, owo powiedzenie wyraża pewien pogląd, który trudno bez wahania odrzucić. W każdym razie, istnienie obustronnej relacji bezpośredniego wzajemnego warunkowania się poznania i języka drugiego, bądź obcego, nie zostało jak dotąd ani potwierdzone, ani wykluczone. Warunkowanie pośrednie z kolei jest ewenementem oczywistym. Kiedy już dana jednostka leksykalna zostanie ujęta w materiałach, będzie wykorzystywana do komunikowania się w klasie i poza nią. Włączenie *life* w strukturę podręcznika będzie prawdopodobnie skutkować używaniem tego słowa w ćwiczeniach i innych czynnościach komunikacyjnych. Czynności takie, zgodnie z najlepiej rozumianą zdrową dydaktyką (Harmer 1991), oparte są o lukę informacyjną. To z kolei, pociąga za sobą konieczność

manipulowania materiałem poznawczym, który uczeń już zintegrował w swojej strukturze umysłowej i w tenże sposób przyczynia się do przeformułowań w pewnych obszarach wiedzy lub wykształcenia się nowych obszarów (Kuczyński 1999), które w późniejszym okresie same w sobie stanowiąc będą narzędzie do postrzegania i moralnego kategoryzowania zjawisk.

Mamy więc do czynienia z sytuacją, w której, mimo iż istnienie bezpośredniej relacji pomiędzy wyrazem z języka obcego a myśleniem za pomocą pojęcia, które wyraz ten reprezentuje, nie stało się jak dotąd elementem ogólnie uznawanej wiedzy, ujęcie tego słowa w materiałach dydaktycznych ma pośredni wpływ na procesy poznawcze, ponieważ stwarza okoliczności do aktywizowania pojęć (często wytworzonych już wcześniej przez język ojczysty) i doświadczania aktów komunikowania się w zakresie treści zawierających te pojęcia.

Podsumowując, stwierdzić można, że dobór słownictwa ma pośredni wpływ na poznawczy rozwój ucznia. Ujęcie pewnego materiału leksykalnego w programie wprowadza uczestnika kursu w bezpośredni kontakt z pewnymi pojęciami, poglądami czy faktami, w ten sposób przyczyniając się do ukierunkowanego rozwoju jego poznawczej przestrzeni. Brak ujęcia takich wyrazów prawdopodobnie nie spowoduje upośledzenia polegającego na braku zdolności do myślenia w kategoriach danego pojęcia, ponieważ można przecież oczekiwać, że pojęcia te zostały już wcześniej wykształcone poprzez język ojczysty (np. *life*), jednak pozbawi to ucznia sposobności doświadczania rozwoju poznawczego poprzez ekspozycję na nową wiedzę formułowaną za pomocą znanych już pojęć (dotyczącą faktów lub poglądów rozmówcy czy autora czytanki). Innymi słowy, konstruktor materiałów ma pewną władzę w tym sensie, że może ukierunkować tenże rozwój poznawczy, wynikający z poruszania w klasie takich a nie innych tematów poprzez dokonywanie wyborów odnośnie tego, które obszary wspólnego doświadczenia rodzaju ludzkiego będą przedmiotem czynności umysłowych, mających miejsce w klasie. Manipulując doбором słownictwa, faworyzuje niektóre pojęcia, które będą aktywizowane, a dyskryminuje te, które nie będą. W ten oto sposób wpływa pośrednio, lecz skutecznie, na to, w którym kierunku rozwinie się struktura umysłowa ucznia.

3. ANALIZA PODRĘCZNIKÓW

Celem niniejszego studium jest przebadanie stopnia, w jakim autorzy popularnych w Polsce i na całym świecie książek do języka angielskiego oddani są idei propagowania treści związanych wyglądem zewnętrznym, duchowością i osobowością człowieka. Jak już wspomniano, trzy podręczniki, tj. *The New Cambridge English Course* (Swan&Walter 1993), *Blueprint* (Abbs&Freemain

1989-1993), *We Learn English&WeUse English* (Smólska&Zawadzka 1987) zostały poddane analizie leksykalnej. Dwadzieścia pospolitych słów należących do tych trzech dziedzin dokładnie przebadano w zakresie ich występowania w tych podręcznikach.

Słowa wybierano tak, aby były one dydaktycznie rekomendowalne, tj. ich rankingi częstotliwości miały być wyższe niż objętość leksykalna danego podręcznika. Na przykład, słowo *fat* jest dydaktycznie rekomendowalne do ujęcia w podręczniku o objętości leksykalnej 4281 wyrazów, ponieważ ranking częstotliwości występowania tego wyrazu w mowie i piśmie wynosi 2826. Niekiedy jednostka z rankingiem częstotliwości niższym od objętości leksykalnej została też wybrana do analizy. Na przykład wyraz *slim* (szczupły), posiadający ranking 4738, znajduje się w obrębie objętości *We Use English*, lecz poza obrębem *Blueprint* czy *Cambridge*. Jednakże uznano go za rekomendowalny dydaktycznie, ponieważ spełnia kryterium przydatności. Poniższe tabele przedstawiają uzyskane dane. Liczba znajdująca się obok danego wyrazu oznacza rankingową częstotliwość wg. listy Kilgarriff's (1996).

3.1. WYGLĄD ZEWNĘTRZNY

Większość wyrazów z tego obszaru jest obecna we wszystkich trzech źródłach:

	Blueprint	Cambridge	Smólska&Zawadzka
fat - gruby (2826)	+	+	+
narrow - wąski (1772)		+	+
finger - palec (1119)	+	+	+
green - zielony (1116)	+	+	+
blue - niebieski (1109)	+	+	+
recognise - rozpoznać (1076)	+	+	+
body - ciało (294)	+	+	+
similar - podobny (565)	+	+	+
figure - figura (382)		+	+
feature - cecha (748)			+
shoulder - bark (1149)	+	+	+
slim - szczupły (4738)	+	+	

height - wzrost (2003)	+	+	+
mouth - buzia (1014)	+	+	+
handsome - przystojny (3949)	+	+	+
pretty - ładny (2866)	+	+	+
beautiful - piękny (1162)	+	+	+
ugly - brzydki (4406)		+	+
fashionable - modny (1906)	+		+
grey - szary, siwy (1924)	+	+	+

Jak widać z tabeli, istnieje duża korelacja pomiędzy częstotliwością słowa a jego występowaniem w podręcznikach. Z przeciętnym rankingiem częstotliwości wynoszącym 1806, jednostki te dobrze wypadły w analizie: spośród 60 bloków w tabeli, jedynie 7 jest niezapełnionych (stopa ekskluzji = 11,6%), jako że wartość przeciętnego rankingu częstotliwości jest tutaj wyższa niż przeciętna wartość objętości leksykalnej badanych źródeł, inkluzja 90% słów wydaje się być uzasadniona. Wyłączenie *ugly* lub *slim* w pojedynczych źródłach nie jest nadto niepokojące, ponieważ ich rankingi są niższe niż przeciętna objętość. Jednakże, *figure* lub *narrow*, a przede wszystkim *feature* (dwa puste bloki) są przykładem nieregularności. Pomimo to tabela ta wydaje się być statystycznie logiczna.

3.2. DUCHOWOŚĆ

Ta część leksykonu jest skromnie reprezentowana w podręcznikach:

	Blueprint	Cambridge	Smólska&Zawadzka
value - wartość (403)	+	+	+
church - kościół (444)	+		+
crime - przestępstwo (1169)	+	+	+
God - Bóg (1520)		+	+
religion - religia (1922)	+	+	
religious - religijny (1484)	+	+	
Bible - Biblia (3408)	+		

pray - modlić się (3013)	+***	-	-
moral - moralny (2195)	-****	-	-
soul - dusza (2283)			-
bishop - biskup (2366)			-
priest - ksiądz (2540)	+	-	-
faith - wiara (1783)		-	-
hell - piekło (1843)		-	-
spiritual - duchowy (3182)			-
heaven - niebo (3005)		+	+
sin - grzech (3692)			+
holy - święty (2660)		-	-
spirit - duch (1205)			+
saint - święty (4408)		-	+

* Słowo *God* (Bóg) nie zostało wprowadzone z właściwym sobie sensem, czyli odnosząc się do Istoty Wyższej, lecz było rekomendowane jako sposób wyrażania zdziwienia lub irytacji (O God!), nie przyczyniając się zatem do aktywizowania właściwego sobie pojęcia.

** Jedynym kontekstem w *Cambridge*, w którym pojawiło się to słowo, było opisywanie religii jako czynnika odpowiedzialnego za ograniczanie wolności osobistej muzułmańskiej dziewczyny.

*** W tej formie wyraz nie pojawił się, natomiast *prayer* (modlitwa) jest obecny.

**** Wystąpiło słowo *immoral*.

Mówiąc statystycznie, dane te są nielogiczne w zestawieniu z poprzednią tabelą. Z przeciętnym rankingiem częstotliwości wynoszącym 2226, jednostki te zasługują na więcej uwagi ze strony autorów tych podręczników. Jednakże, spośród 60 bloków, aż 38 pozostaje pustych (stopa ekskluzji = 63,3%). Uderzającym spostrzeżeniem jest to, że prawie wszystkie pominięte wyrazy mają bardzo wysoki (*church* - 444, *God* - 1520, *religious* - 1484, *spirit* - 1205, *faith* 1783, *hell* 1843) lub względnie wysoki (*holy* - 2660, *priest* - 2540, *soul* 2283, *bishop* - 2366, *pray* - 3013, *Bible* 3408, *moral* - 2195) ranking częstotliwości występowania w krajach anglojęzycznych.

Nie jest zbyt prawdopodobne, aby wyjaśnienie tego zjawiska możliwe było w kategoriach zdrowej dydaktyki. Przecież inne kryteria doboru również zostały przez te słowa spełnione. Jednostki te odnoszą się bowiem do potrzeb i doświadczeń większości członków kultur anglojęzycznych. Brak znajomości tych słów może pociągnąć za sobą niezdolność do wyrażania ich semantycznej zawartości (a to sugeruje również jednoznacznie, że są one przydatne). Tak więc wnioski, które pozostaje wyciągnąć, mogą mieć do czynienia nie tyle z metodyką, w której góruje pewna ideologiczna neutralność, co raczej z trendami. W tym przypadku są to *anty-trendy*, które w imię pragnienia wyhamowania wykształcania się w uczniu pewnej wizji świata i człowieka, pogwałcają prawa zdrowej dydaktyki, w której obowiązują omówione kryteria doboru słownictwa.

3.3. OSOBOWOŚĆ

Ta część leksykonu wypadła nieznacznie lepiej od *duchowości* i o wiele gorzej od *wyglądu zewnętrznego*:

	Blueprint	Cambridge	Smólska&Zawadzka
behaviour - zachowanie (793)*	-	-	
responsibility-odpowiedzialność (846)		-	._**
aware - świadom (936)	+		+
ability - zdolność (966)	+	+	
wise - mądry (3131)	+		+
violent - gwałtowny (2839)	+	+	+
mad - szalony (2566)	-	-	+
dependent - zależny (2367)		-	+
odd - dziwaczny (1981)			
capable - zdolny (1876)	._***		
conservative - konserwatywny (1793)		+	+
mental - umysłowy (1643)	+		

capacity - zdolność (1525)			+
traditional - tradycyjny (1025)	+		+
official - oficjalny (1061)		+	+
memory - pamięć (984)	+	+	+
radical - radykalny (2550)			+
democrat - demokrata (2723)			
creative - twórczy (3016)	+		+
rational - racjonalny (3170)			

* Wbrew temu, czego można by oczekiwać, nieobecność tego słowa nie została zrekompensowana przez czasownik *to behave*.

** Jednakże przymiotnik *responsible* wystąpił w *Smólska&Zawadzka*.

*** Natomiast rzeczownik *capability* wystąpił w *Blueprint*.

W rankingu częstotliwości występowania wynoszącym 1892, ta grupa słów również ucierpiała: spośród 60 bloków, aż 35 pozostało pustych (stopa ekskluzji = 58,3%). Liczba ta jest niepokojąca. Pomimo wysokiej częstotliwości występowania, wiele wyrazów nie przewidziano do planowanej akwizycji języka. Kiedy jeszcze można zrozumieć wyłączenie *rational* (ranking częstotliwości 3170), ponieważ tam, gdzie częstotliwość nie jest aż tak wysoka, inne czynniki mogą decydować o doborze, pominięcie *behaviour* (ranking częstotliwości - 793) w podręczniku, który wprowadza cztery czy pięć tysięcy wyrazów, trudno jest zrozumieć w kategoriach spójnej dydaktyki języka.

4. WNIOSKI

Czytelnik może mieć pewne wątpliwości odnośnie kilku kwestii, które należy wyjaśnić przed prezentacją wniosków końcowych. Po pierwsze, można próbować kwestionować sposób doboru jednostek leksykalnych analizowanych w tym opracowaniu. Intencją autora było wybranie takich wyrazów, których ranking częstotliwości czynił z nich konieczne do zaprezentowania w materiałach. Wierzył on bowiem, że jeśli wartość rankingowa częstotliwości słowa jest wyższa niż objętość leksykalna podręcznika, zasługuje ono z reguły na włączenie do listy słownictwa danego podręcznika. Dlatego jedynie takie słowa poddano analizie.

Po drugie, Czytelnik może kwestionować częstotliwość występowania wyrazu jako jedyne kryterium, które zostało zastosowane w analizie. Do celów niniejszego projektu takie rozwiązanie autor uznał za słuszne. Wynika to z powszechnie przyjętej zasady, iż na poziomie początkującym i średnio zaawansowanym wpięrow należy uczyć się słów często używanych w języku, a dopiero później rzadkich (zob. Kuczyński 1997 odnośnie kompilacji twierdzeń różnych autorów w tej sprawie). O takich właśnie poziomach nauczania traktuje ten artykuł.

Ponadto autor pragnie podkreślić, iż tam, gdzie ranking częstotliwości nie klasował słowa w pierwszych trzech tysiącach najczęściej używanych słów, nie należał na to, by dana jednostka koniecznie się w podręcznikach znalazła, ponieważ ich autorzy mogli wykorzystać inne, niż częstotliwość kryteria doboru. Jednakże musiałyby to być kryteria inne niż te, które opisano wcześniej w tym opracowaniu (oprócz częstotliwości wystąpiła przydatność i potrzeby ucznia), gdyż większość pominiętych słów odpowiada również i tym kryteriom. Na przykład, gdy ominięcie *odd* (dziwaczny) można zrozumieć, ponieważ ten przymiotnik może często być zastąpiony przez *strange* (dziwny), wyłączenie *responsible* (odpowiedzialny) lub *hell* (piekło) może doprowadzić do sytuacji, w której uczeń nie będzie zdolny wyrazić myśli odnoszącej się do tych pojęć.

Wnioski niniejszego studium wskazują na to, iż nowe tysiąclecie zastaje dydaktykę języka angielskiego ze znacznym bagażem zaniedbań w zakresie krzewienia sprawności komunikowania treści odnoszących się do ludzkiej osobowości i duchowości. W analizowanych źródłach opis cech fizycznych człowieka cieszy się wyraźnym priorytetem wobec opisu cech osobowych i moralnych. Innymi słowy, uczymy młodzież, jak powiedzieć, że ktoś jest gruby (*fat*) lub piękny (*beautiful*), lecz nie przygotowujemy jej do komunikowania i odbierania treści w zakresie zdolności (*capable*) lub odpowiedzialności (*responsible*). Uczeń kształcony na omawianych podręcznikach może również z łatwością wypowiadać się na temat bycia modnym (*fashionable*), ale opisu cech umysłowych (*mental*) przedmiotu nie znajdziemy w jego repertuarze.

Ponadto, jeśli praktykujący chrześcijanin będzie chciał powiedzieć swojemu koledze z Unii Europejskiej, że nie powinien być dumny ze swoich grzechów (*sins*), ponieważ taka duma pośle go do piekła (*hell*), gdzie na zawsze straci duszę (*soul*), nie będzie w stanie tego dokonać, o ile omawiane podręczniki nie zostaną uzupełnione o dodatkowy materiał. Nie można sugerować, że te pominięcia wynikają z tego, iż podane wyżej wyrazy cieszą się małym zainteresowaniem społeczności używającej języka angielskiego, ponieważ analiza częstotliwości ich występowania w mowie i piśmie pokazuje jednoznacznie, że należą do bardzo często używanych w tym języku (i choćby dlatego *soul* jest bardziej przydatne niż np. *nirvana*). Ich obecności w

podręcznikach wymagałoby też kryterium przydatności (wiele z nich posiada znaczenie, które trudno wyrazić inaczej) i potrzeb przeciętnego ucznia (umiejętność komunikowania się w zakresie treści, które nas dotyczą). Koncentrowanie się na ciele a zaniedbanie dziedziny umysłowości i duchowości można jedynie tłumaczyć bliżej nieokreślonymi interesami ideologicznymi autorów podręczników niż spójną dydaktyką.

Bez względu na to, czy było to zgodne z intencją autorów podręczników, czy też nie, faktem jest, iż taka wybiórczość będzie miała wpływ na kierunek rozwoju przestrzeni poznawczej ucznia w dziedzinie opisu ciała oraz na obszar hamowania tego rozwoju (przynajmniej w procesie uczenia się języka) w zakresie opisu duchowości i umysłowości. Ciągły kontakt z pojęciami odnoszącymi się do ciała i jednoczesny brak kontaktu z pojęciami odnoszącymi się do ducha czy umysłu zachwieje równowagę pomiędzy odpowiadającymi obszarami w strukturze umysłowej ucznia, co z kolei może spowodować, iż będą w nim dominować czynności umysłowe przetwarzające dane poznawcze o ciele, a w nieużytek popadną te obszary struktury neuropsychicznej, które odpowiedzialne są za składowanie i przetwarzanie danych poznawczych o duchu i umyśle.

Jeśli doświadczenie bycia nauczonym z podręczników o wybiórczym leksykonie nie zdeterminuje cech osobowych uczestnika kursu, zapewne się to przyczyni w pewnym stopniu do ich formowania. Tak jak to wcześniej powiedziano, każdorazowy kontakt z sytuacją, w której aktywizuje się pewne pojęcia, wzmacnia ten obszar w systemie neurologicznym mózgu, w którym pojęcia te są zlokalizowane. Trudno wynaleźć bardziej skuteczny sposób na aktywizowanie pojęcia niż ten, który ma zastosowanie w sytuacji, kiedy to uczeń zapoznaje się z reprezentacją tego pojęcia w języku, którego się uczy, a następnie formułuje własne opinie i artykułuje je za pomocą tej reprezentacji. Te obszary struktury umysłowej, które często są aktywizowane, będą dominować w wykształconych później zdolnościach poznawczych i intelektualnych ucznia. Jednocześnie, brak kontaktu z sytuacjami, w których dochodzi do aktywizacji pewnych obszarów w mózgu sprawia, że stają się bardziej bierne i z czasem jakby „zarastają tym, co częściej się aktywizuje”

Jak już sygnalizowano, jeśli wyjawiona przez niniejsze studium nieprawidłowość dydaktyczna ma zostać opatrzona wiarygodnym wyjaśnieniem przyczyn, nie będzie chyba możliwości powołania się na zdrową dydaktykę. Przywołać raczej trzeba będzie domniemaną wizję świata i człowieka u autorów badanych książek, a także ich pragnienie tego, by wizja ta była dzielona przez uczących się na całym świecie języka angielskiego. Takie bowiem podręczniki, jak *Blueprint* czy *Cambridge* cieszą się popularnością.

Można by chcieć twierdzić, że uczestnik kursu językowego w szkole nie powinien swojego umysłowego rozwoju uzależniać od tego, co pojawia się

na lekcjach. Zawsze można też sugerować, że należy uzupełniać to, czego brakuje na zajęciach z języka. Propagatorem tej teorii nie będzie jednak pedagog ceniący współczesną myśl dydaktyczną, gdyż to właśnie ona nalega wręcz, by uczenie się języka było ściśle wpisane w osobiste doświadczenia ucznia. Tak więc dydaktyka korzystająca z najnowszego dorobku wiedzy pedagogicznej nie pozostawi miejsca na tego typu uzupełnienia. Również dlatego, iż nauczanie języków obcych staje się integralną i bardzo istotną częścią szkolnych programów nauczania, tym samym stając się tą częścią składową edukacji, która bardzo wyraziście przyczyni się do rozwoju intelektualnego.

Trudno oprzeć się spostrzeżeniu, że osiągnięciom cywilizacyjnym, z jakimi Europa wchodzi w nowe tysiąclecie, towarzyszą pewne wyzwania. Jednym z tych wyzwań jest troska o to, by pochłonięty docenianiem swoich dokonań w zakresie satysfakcjonowania dążeń konsumenckich człowiek XXI wieku nie zaprzestał pragnąć dokonań w obszarze swojej duchowości i umysłowości. Jak się zdaje, do takiego zaprzestania może być predysponowany skutkiem pewnych zorganizowanych działań, przykłady których opisaliśmy. Warto zauważyć, że działania te mają to do siebie, iż trudno je dostrzec bez wnikliwego przebadania obszaru, w którym mają one miejsce. Pokolenie przełomu tysiącleci jest kształcone przez wiele zjawisk, których istnienie jest dla nich tajemnicą. Autor opisał dużą ilość takich zjawisk, które udało mu się dostrzec (Kuczyński 1998 - wyd. Arka, Wrocław).

Wnioskiem praktycznym z powyższych rozważań jest rekomendowanie, by kształcenia młodzieży nie powierzać środowiskom i źródłom, co do których nie ma się całkowitego przekonania, iż realizują te same cele, które jako społeczność wyznająca tradycję chrześcijańską, cenimy najbardziej. Pewnym rozwiązaniem będzie zapewne stworzenie materiałów dydaktycznych, które z troską o harmonijny rozwój poznawczy młodzieży nie będą pomijały tego, na czym przez stulecia wyrosła współczesna Europa. W swojej pracy dydaktyczno-wydawniczej autor próbuje sprostac tak właśnie rozumianym wyzwaniom, o których napisał w niniejszym opracowaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Abbs, B., Freemain, I. 1990. *Blueprint One*. London: Longman Group UK Limited.
Abbs, B., Freemain, I. 1991. *Blueprint Two*. London: Longman Group UK Limited.
Abbs, B., Freemain, I. 1989. *Blueprint Intermediate*. London: Longman Group UK Limited.
Abbs, B., Freemain, I. 1993. *Blueprint Upper Intermediate*. London: Longman Group UK Limited.

- Bauer, L. 1983. English word-formation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carruthers, P. 1998. Language, thought and consciousness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. and McCarthy, M. 1998. Vocabulary and language teaching. Marlow: Longman Group UK Limited.
- Channell, J. 1988. Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. Marlow: Longman Group UK Limited.
- Corder, S.P. 1993. Introducing applied linguistics. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cruse, D.A. 1994. Lexical semantics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 1994. A dictionary of linguistics and phonetics. Oxford: Blackwell.
- Harmer, J. 1991. The Practice of English Language Teaching. New York: Longman.
- Haynes, C.S. 1968. What and how should we teach at the second level? English Teaching Forum No.3, June 1968.
- Hutchinson, T. Waters, A. 1987. English for specific purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joe, A., Nation, P., Newton, J. 1996. Vocabulary learning and speaking activities. English Teaching Forum. January 1996, vol. 34.
- Kilgarriff, A. 1996. Lemmatised BNC frequency list. University of Brighton.
- Krakowian, B. 1984. The teacher's mediation in students' vocabulary learning. English Teaching Forum. July 1984, no. 3
- Kuczyński, M. 1995. Selection of words to be taught in school. MA thesis. Poznań: Adam Mickiewicz University.
- Kuczyński, M. 1997. Selection of words to be taught in the English Philology Department. Poznań: UAM.
- Kuczyński, M. 1998. Concept existence as a factor behind variable word learnability. Paper presented at 11th International Conference of ELT in Szczyrk.
- Kuczyński, M. 1998. Spisek na wiarę. Wrocław: Arka.
- Kuczyński, M. 1999. Manipulacje lingwistyczne. Zielona Góra: Towarzystwo Zdrowia Psychicznego.
- Lewis, M. 1994. The lexical approach. Hove: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. 1990. Vocabulary. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, J.S.P. 1990. Teaching and learning vocabulary. Massachusetts, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Palmberg, R. 1986. Vocabulary teaching in the foreign language classroom. English Teaching Forum. July 1986, no 3.
- Pariante, J.C. 1973. La Langue et l'individuel. Paris: Libraire Armand Colin.
- Robinett, B.W. 1978. Teaching English to speakers of other languages. Substance and technique. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sinclair, J.McH. and Renouf, A. 1988. A lexical syllabus for language learning. Marlow: Longman Group UK Limited.
- Smólska, J. 1985;1987. We Use English III&IV Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Swan, M., Walter, C. 1990; 1992; 1993. The New Cambridge English Course 1-4. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. 1934. Thought and Language. Kozulin: MIT Press.