Aleksandra Łyp-Bielecka
Uniwersytet Śląski

W JAKI SPOSÓB LEKCJA JĘZYKA OJCZYSTEGO MOŻE PRZYCZYNIĆ SIĘ DO ROZWOJU WIELOJĘZYCZNOŚCI UCZNIÓW?

How can the lesson of a native language enhance the development of multilingualism?

Effective teaching and learning of foreign languages is one of the main objectives of institutionalized school education. The high level of learners language awareness enhances the development of multilingualism. The article presents selected means of rising language awareness during native language lessons in Polish schools.

> Różnorodność językowa jest podstawą rozkwitu naszego gatunku. Jest jak pożywka bulionowa... Abyśmy mogli prosperować, potrzebujemy wzajemnej fertylizacji intelektualnej, której dostarcza nam wielojęzyczność
> (Pogson, 1998, cyt. za Schmidt i Mejnartowicz, 2009: 83).

W dobie obecnej nikogo nie trzeba przekonywać o pożytkach płynących z nauki języków obcych. Panuje powszechne przekonanie, że znajomość jednego bądź kilku języków obcych może przynieść osobom posiadającym takie umiejętności znaczne korzyści, zarówno na płaszczyźnie intelektualnej, jak i społecznej oraz zawodowej.

Badania dowodzą, że osoby znające minimum dwa języki obce wykazują się większą kreatywnością, daleko idącą wrażliwością komunikacyjną oraz łatwością w nabywaniu kolejnych języków obcych (por. Jessner, 2006: 27). Wielojęzyczność rozwija zdolność mózgu do szybkiej analizy i segregacji napływających informacji, dlatego też osoby wielojęzyczne znamionuje zazwyczaj wysoce rozwinięta umiejętność myślenia wielokierunkowego oraz

wykonywania kilku zadań jednocześnie (ang. *multitasking*) (por. Bialystok, Craik, Klein i Viswanathan, 2004: 290-303). Stwierdzono ponadto, iż starzejący się poligloci charakteryzują się lepszą sprawnością umysłową oraz manualną niż ich jednojęzyczni rówieśnicy. Co więcej: po analizie historii schorzenia u 400 pacjentów z chorobą Alzheimera zaobserwowano, iż w przypadku osób wielojęzycznych objawy chorobowe pojawiały się średnio sześć lat później niż u osób posługujących się tylko jednym językiem (por. Bialystok, Craik i Freedman, 2007: 459-464).

Oprócz ww. korzyści indywidualnych, wielojęzyczność przynosi również rozliczne korzyści ogólnospołeczne. Jak podkreśla Komisja Wspólnot Europejskich (Komunikat Komisji, 2008: 2-3) „Skuteczna polityka wielojęzyczności może zwiększyć perspektywy życiowe obywateli, poprawić ich szanse na rynku pracy, ułatwić dostęp do usług i należnych im praw, [a także – AŁB] przyczynić się do solidarności, poprzez wzmocniony dialog międzykulturowy i spójność społeczną", zaś według zaleceń Forum Biznesu ds. Wielojęzyczności (2008: 3) multilingwizm „sprzyja otwartej i tolerancyjnej postawie, a także otwiera drogę do nowych rynków i nowych możliwości dla biznesu".

Wobec powyższego, już w marcu 2002 roku, na posiedzeniu Rady Europy w Barcelonie, postulowano zapewnienie każdemu Europejczykowi możliwości uczenia się w toku edukacji zinstytucjonalizowanej obok swojego języka ojczystego minimum dwóch języków obcych, przy czym jednym z nich miałby być język komunikacji międzynarodowej (np. angielski, francuski, hiszpański), drugim z kolei język regionalny, mniejszościowy lub używany w jednym z krajów sąsiednich. W 2008 roku, ogłoszonym rokiem dialogu interkulturowego, Grupa Intelektualistów ds. Dialogu Międzynarodowego pod przewodnictwem A. Maaloufa, francusko-libijskiego pisarza i historyka, w swym raporcie „Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę", przedstawiła koncepcje tzw. *przybranego języka własnego* (ang. *personal adoptive language*). Język ten miałby być samodzielnie wybierany przez osobę uczącą się i stawać się jej drugim językiem ojczystym, przy czym nauka języka związana byłaby z dogłębnym poznawaniem kraju lub krajów, „w których jest on używany, z literaturą, kulturą, społeczeństwem i historią, które wiążą się z tym językiem i posługującymi się nim osobami" (*Zbawienne wyzwanie*, 2008: 11). Wprowadzenie w życie ww. koncepcji miałoby spowodować podzielenie się Europejczyków na wszystkie języki, „oczywiście w sposób bardzo nierówny, ale zawsze znaczący. I przede wszystkim trwały. [A opanowanie stosunkowego rzadkiego języka – AŁB] dawałoby danej osobie dodatkową korzyść, porównywalną do korzyści wynikającej z rzadkiej specjalizacji w kluczowej dziedzinie" (*Zbawienne wyzwanie*, 2008: 12).

Zastanawiający wobec tego może być wynik Eurobarometru 386 „Obywatele Europy i ich języki" (2012),[1] według którego liczba Europejczyków znających języki obce w ostatnich 7 latach nie tylko nie wzrosła, lecz wręcz przeciwnie – ulegała zmniejszeniu: o ile podczas poprzedniego badania, w 2005 roku, ponad 56% ankietowanych deklarowało znajomość przynajmniej jednego języka obcego (28% przynajmniej dwóch, 11% trzech), o tyle w badaniu przeprowadzonym w 2012 roku liczba osób posługujących się minimum jednym językiem obcym spadła o 2 punkty procentowe do poziomu 54% (25% deklaruje znajomość minimum dwóch, 10 % trzech języków obcych), mimo, iż równocześnie 88% ankietowanych (wzrost o 5 punktów procentowych) uważa znajomość języków obcych za umiejętność wysoce użyteczną, a aż 98% obywateli Unii Europejskiej jest przekonanych, że biegłość w posługiwaniu się językami obcymi stanowić będzie kluczową umiejętność decydującą o przyszłości (przede wszystkim zawodowej) ich dzieci, przy czym za najbardziej użyteczny język obcy uważany jest bezsprzecznie angielski (67%, spadek o 1 punkt procentowy), następnie niemiecki (17%, spadek o 5 punktów procentowych w porównaniu z 2005), francuski (16%, spadek o 9 punktów procentowych), hiszpański (14%, spadek o 2 punkty procentowe) i chiński (6%, wzrost o 4 punkty procentowe).

W obliczu rosnącej rozbieżności między stanem pożądanym a rzeczywistym, wciąż aktualne pozostaje więc pytanie: jak zachęcić do nauki (kolejnych) języków obcych, w jaki sposób uczynić tę naukę jak najbardziej skuteczną oraz przygotować młodych ludzi do samodzielnego, autonomicznego uczenia się języków obcych przez całe dalsze życie?

W odpowiedzi na powyższą kwestię powstał w ostatnich latach szereg koncepcji dydaktycznych mających na celu zwiększenie efektywności nauczania (kolejnych) języków obcych poprzez możliwie optymalne wykorzystanie już posiadanych umiejętności i wiedzy językowej i metajęzykowej uczącego się w jego języku ojczystym i/lub wcześniej nabytym języku obcym. Ich przykładami mogą być koncepcja *DaFnE* (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch – Niemiecki jako język obcy po angielskim*), stworzona w latach 90. XX wieku w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w Graz, propagująca nauczanie języka niemieckiego w oparciu o umiejętności i wiedzę, którą uczący się posiada z wcześniejszych lekcji języka angielskiego, bądź bazująca na odwrotnej kolejności nabywania języków koncepcja *EaG* (*English after German – Angielski po niemieckim*), rozwijana na Uniwersytecie Technicznym

[1] Dokument dostępny jest w Internecie w angielskiej (*Europeans and their languages*), niemieckiej (*Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*) i francuskiej (*Les Européens et leurs langues*) wersji językowej.

w Darmstadt. Jednocześnie powstaje również wiele koncepcji ukierunkowanych na wykorzystanie i rozwój umiejętności tzw. interkomprehensji międzyjęzykowej, czyli zdolności rozumienia języka, którego wcześniej nie uczyliśmy się, w oparciu o inny znany nam język bądź języki (por. Meißner, Meißner, Klein i Stegmann, 2004: 20), zazwyczaj należący(e) (chociaż nie jest to warunek konieczny) do tej samej rodziny językowej i stanowiący(e) tzw. język(i) pomostowy(e) (ang. *bridge language*, niem. *Brückensprache*) wspomagający(e) rozwój sprawności receptywnych (przede wszystkim w zakresie czytania ze zrozumieniem) w nowym języku. Do projektów w wyżej wymienionym zakresie zaliczyć można m.in. programy *Galatea* (1991-1999), *Euromania* (2006-2008) i *Galapro* (2008-2010), ukierunkowane na interkomprehensję w zakresie języków romańskich, projekt *IGLO* (stanowiący skrót od *Intercomprehension in Germanic Languages Online*, 1999-2003) promujący interkomprehensję w zakresie języków germańskich, bądź projekt *Intercom* (2006-2009), wspierający rozwój sprawności czytania ze zrozumieniem w języku niemieckim, portugalskim, bułgarskim oraz greckim.

Jedną z najprężniej rozwijających się koncepcji promujących interkomprehensję jest projekt *EuroCom* (skrót od niem. ***Euro**päische Inter**com**prehension*), zainicjowany w 1999 roku przez H. G. Kleina i T. D. Stegmanna, początkowo dla rodziny języków romańskich (*EuroComRom*), następnie zaadaptowany przez B. Hufeisen i N. Marx dla rodziny języków germańskich (*EuroComGerm*) oraz przez L. i G. Zybatow dla rodziny języków słowiańskich (*EuroComSlav*). Jak podkreślają Klein i Stegmann (1999: 19):

> Metoda EuroCom udowadnia, że stosunkowo łatwo nauczyć się języka obcego, jeśli jest on spokrewniony z językiem, który już znamy. Wskazuje też, że osoba znająca jeden język europejski posiada bierną znajomość szeregu elementów z innych języków i że nie rozpoczyna nauki od zera. Uczeń odkrywa, że języki spokrewnione ze sobą nie są sobie obce, wręcz przeciwnie, zawierają część wspólną, która jest mu znana z poprzednich doświadczeń; nabiera więc wiary we własne możliwości oraz motywacji do nabycia wszystkich umiejętności z danego języka. Dzięki metodzie EuroCom uczeń uzyskuje świadomość, że może uzyskać dostęp do nieznanych sobie znaczeń poprzez rozumowanie analogiczne i dedukowanie informacji z kontekstu (tłum. E. i Z. Jamrozik).

Metoda bazuje na wykorzystaniu tzw. *siedmiu filtrów* bądź *siedmiu sit*[2] (ang. *Seven Sieves*, niem. *Sieben Siebe*), które zastosowane w odpowiedniej kolejności

[2] Niemiecki termin „sieben Siebe" został przetłumaczony na język polski jako „siedem filtrów" (por. tłumaczenie wstępu do książki H. Kleina i T. Stegmanna *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* przez E. i Z. Jamrozik, http://www.eurocom

w stosunku do obcojęzycznego tekstu pozwalają na jego całkowite (bądź przynajmniej daleko idące) zrozumienie:

1) Filtr pierwszy polega na wyszukaniu w tekście słownictwa internacjonalnego, wywodzącego się na ogół ze źródeł greckich bądź łacińskich, podobnego w wielu językach europejskich i dzięki temu zazwyczaj zrozumiałego dla odbiorcy.
2) Filtr drugi polega na wyłowieniu słownictwa wspólnego dla danej rodziny językowej (w *EuroComRom*) lub wyrazów funkcyjnych (w *EuroComGerm*).
3) Filtr trzeci odwołuje się do pokrewieństw występujących między wyrazami w poszczególnych językach danej rodziny, obejmuje również zasady odpowiedniości fonetycznych, np. w językach romańskich wiedząc, że (fr.) *nuit* odpowiada (hiszp.) *noche* i (włos.) *notte*, łatwo wydedukować, że ekwiwalentem *lait* będzie odpowiednio *leche* i *latte*.
4) Filtr czwarty ukazuje związki między wymową a zapisem literowym poszczególnych fonemów.
5) Filtr piąty uwidacznia podstawowe struktury składniowe w obrębie danej rodziny językowej, co ułatwia rozpoznanie form reprezentujących poszczególne części mowy.
6) Filtr szósty obejmuje najważniejsze reguły morfologiczno-składniowe w obrębie danej rodziny językowej.
7) Filtr siódmy zawiera listę przed- i przyrostków, ułatwiającą analizę słowotwórczą wyrazów (dzięki znajomości stosunkowo niewielkiej liczby afiksów wywodzących się z greki bądź łaciny można „odczytać" znaczenie olbrzymiej liczby jednostek leksykalnych[3]).

Zrozumienie obcojęzycznego tekstu, czyli końcowy sukces w realizacji siedmiu przedstawionych powyżej kroków jest bez wątpienia uzależniony od poziomu świadomości językowej i metajęzykowej uczącego się. Pojęcie świadomości językowej, które po raz pierwszy (w kontekście konieczności jej świadomego i planowego rozwijania) pojawiło się w pracy Hallidaya (1971), stanowi

research.net/kurs/polski.htm) bądź jako „siedem sit" (por. Galinska-Inacio, I., Randak, A., Klein, H., Stegmann, T. 2004*: EuroComRom – Siedem sit: Jak od razu czytać teksty w językach romańskich*. Aachen: Shaker Verlag.)

[3] W drugim etapie nauki koncepcja EuroCom zakłada wybór przez uczącego się jednego z języków uprzednio „przefiltrowanych" i dogłębniejsze jego przestudiowanie. W tym celu stworzono krótkie szkice (ok. 12 stron) charakteryzujące najważniejsze cechy języków należących do poszczególnych rodzin. Szkic zawiera, obok słownika obejmującego ok. 400 najczęściej występujących jednostek leksykalnych, kluczowe informacje odnoszące się m.in. do wymowy, ortografii i budowy wyrazów, a także najważniejsze reguły morfologiczne i składniowe danego języka, co pozwala na (powtórne) uświadomienie sobie i uporządkowanie wiedzy zdobytej w pierwszym etapie.

obecnie jedną z centralnych kwestii dydaktyki języków obcych. Garrett i James (1991: 12 i nast.) rozróżniają pięć wymiarów świadomości językowej:

a) wymiar afektywny, polegający na wzbudzeniu zainteresowań i wzmacnianiu motywacji do poznawania innych języków i kultur;
b) wymiar kognitywny, obejmujący rozwój świadomości w obrębie pochodzenia i pokrewieństwa poszczególnych grup/rodzin języków, a także podobieństw i kontrastów między nimi oraz kategorii, reguł i (pod)systemów danego języka bądź grupy języków;
c) wymiar performatywny, obejmujący zarówno kształcenie świadomości na płaszczyźnie metajęzykowej (umożliwiającej refleksję nad i formułowanie sądów) o języku i jego funkcjonowaniu), jak i rozwój umiejętności nabywania języków obcych w zakresie dostępnych technik i metod uczenia się (ang. *language learning awereness*);
d) wymiar polityczny, polegający na uświadomieniu, iż język może w określonych sytuacjach stanowić narzędzie manipulacji, wpływania i sterowania zachowaniem odbiorcy (np. w polityce bądź w reklamie),
e) wymiar socjalny, obejmujący rozwój zrozumienia i akceptacji dla innych języków i kultur.

Szczególną rolę w rozwoju świadomości językowej i metajęzykowej uczących się przypisuje się zwykle nauczaniu pierwszego języka obcego, czyli (w związku z jego hegemonią w niemalże całej Europie[4]) zazwyczaj języka angielskiego (por. Bertrand i Christ, 1990: 209; Gnutzmann, 2004: 49; Lenz, 2009: 47; Vollmer, 2004: 239). Stosunkowo rzadko natomiast podkreśla się konieczność rozwijania świadomości językowej już na etapie wcześniejszym, czyli na lekcji języka ojczystego. Prowadzi to do kuriozalnych sytuacji, w których świadomość językowa uczących się dotycząca języka obcego jest lepiej rozwinięta od tejże w języku ojczystym, gdyż ta ostatnia pozostaje zazwyczaj wiedzą niejako ukrytą i nieuświadomioną (por. Kusiak, 2009: 57). Uwzględniając jednakże fakt, iż we współczesnej dydaktyce panuje przekonanie, że to właśnie poziom kompetencji językowej oraz świadomości językowej i metajęzykowej w języku ojczystym jest czynnikiem w znacznej mierze decydującym o sukcesie w nabywaniu języka obcego (Butzkamm, 2003; Neuner, 2003; Noack, 1987), powyższa sytuacja

[4] Angielski jest najbardziej rozpowszechnionym językiem obcym nauczanym w niemal wszystkich krajach poczynając od szkoły podstawowej. Od roku szkolnego 2004/05 nieustannie wzrasta odsetek dzieci i młodzieży uczącej się angielskiego na wszystkich poziomach edukacji. W 2009/10 przeciętnie 73 % uczniów w szkołach podstawowych Unii Europejskiej uczyło się angielskiego. W szkołach średnich (zarówno pierwszego jak i drugiego stopnia) odsetek ten przekroczył 90 %, a w szkołach średnich przedzawodowych i zawodowych (drugiego stopnia) wynosił 74.9 % (Eurydice, 2012).

wydaje się być daleka od ideału. Należałoby zatem zastanowić się, w jaki sposób można powiązać nauczanie jezyka ojczystego z nauczaniem języków obcych w taki sposób, aby lekcja języka ojczystego mogła z jednej strony przyczynić się do rozwoju świadomości językowej i metajęzykowej uczących się w ich języku ojczystym, z drugiej natomiast wspomagać naukę języków obcych, np. poprzez uświadamianie istniejącej w języku ojczystym wielojęzyczności wewnętrznej (Wandruszka, 1979) i (dzięki temu) rozwijanie wielojęzyczności potencjalnej (Christ, 2004), a następnie rzeczywistej uczących się.

Neuner (2003: 20 i nast.) proponuje zastosowanie w tym celu na lekcji języka ojczystego szeregu technik obejmujących np.:

- poznawanie gwar i dialektów (rozróżnianie poszczególnych dialektów, porównanie (cech) dialektów z językiem standardowym),
- zwrócenie uwagi na stylistykę językową w zakresie rozróżniania i użycia poszczególnych stylów funkcjonalnych (potocznego, podniosłego, oficjalnego, naukowego), próby redagowania własnych wypowiedzi pisemnych bądź ustnych w określonej stylistyce,
- tworzenie rymów, zajmowanie się melodią języka ojczystego, porównanie jej z melodyką innych języków.

Godnymi zastosowania szczególnie w młodszych klasach szkoły podstawowej są według Neunera (2003: 21) również różnorakie zabawy językowe, polegające m.in. na graficznym przedstawieniu znaczeń poszczególnych leksemów (np. wyraz „duży" napisany wielkimi literami, „niewielki" małymi), eksperymentowaniu z zapisem poszczególnych leksemów przy pomocy różnych czcionek komputerowych, wymyślaniu własnych sposobów kodowania krótkich wypowiedzi ustnych bądź pisemnych i próbach ich odkodowania przez współuczących się itp.

W klasach starszych szkoły podstawowej oraz w gimnazjum korzystne dla rozwoju świadomości językowej jest również rozszerzenie zajęć języka ojczystego o porównanie elementów własnego języka z elementami języków obcych, np. w zakresie zapożyczeń. Warto więc uświadomić uczącym się, iż polszczyzna przejęła (z całkowitym bądź tylko częściowym dostosowaniem zapożyczonej jednostki do zasad polskiej gramatyki, wymowy i ortografii) na różnych etapach swojego rozwoju wiele elementów morfo-leksykalnych czy frazeologicznych z innych języków (nie tylko z wykorzystywanego obecnie powszechnie jako źródło zapożyczeń języka angielskiego), co zwykle wiązało się z przejmowaniem z krajów posługujących się danymi językami zdobyczy kulturalno-cywilizacyjnych, stylu życia, panującej mody itp. I tak polszczyzna przejęła:[5]

1) z kręgu języków romańskich:

[5] Przykłady zaczerpnięto z następujących pozycji: Bańkowski (2000), Malmor (2009), Pisarek (1993), Tytuła i Okaramus (2011), Walczak (1987) oraz *Słownik wyrazów obcych PWN* (1995).

- z języka włoskiego/łaciny (*italianizmy/latynizmy*) bogatą leksykę w zakresie bankowości, np. *bank* (wł. *banca*), *konto* (wł. *conto*), *debet* (wł. *debito*) i sztuki kulinarnej: *szpinak* (wł. *spinaci*), *brokuły* (wł. *broccoli*) czy *kalafior* (wł. *cavolfiore*),
- z języka francuskiego (*galicyzmy*) zróżnicowane słownictwo związane ze sposobem życia warstw wyższych społeczeństwa, np. *biżuteria* (fr. *bijouterie*), *gorset* (fr. *corset*), *mariaż* (fr. *mariage*), *peruka* (fr. *perruque*);

2) z kręgu języków germańskich:
   - z języka niemieckiego (*germanizmy*) znaczną część leksyki powiązanej z urbanizacją i industrializacją oraz rozwojem rzemiosła i stanowieniem prawa, np. *bawełna* (niem. *Baumwolle*) *drukować* (niem. *drucken*), *radzić* (niem. *raten*), *ratusz* (niem. *Rathaus*), *szyld* (niem. *Schild*), *sznur* (niem. *Schnur*), *warsztat* (niem. *Werkstatt*),
   - z języka angielskiego (*anglicyzmy)* m.in. bogatą terminologię naukowo-techniczną, słownictwo związane z kulturą, rozrywką, sportem: *dżokej* (ang. *jockey*), *flesz* (ang. *flash*), *hokej* (ang. *hockey*), *kompakt* (ang. *compact*), *komputer* (ang. *computer*);

3) z kręgu języków słowiańskich:
   - z języka czeskiego (*bohemizmy* lub *czechizmy*): *obywatel* (czes. *obywatel*), *serce* (czes. *srdce*) oraz wiele wyrazów, wywodzących się pierwotnie z łaciny, związanych z kultem religijnym, np. *kościół* (czes. *kostel*, od łac. *castellum*), *ołtarz* (czes. *oltář*, łac. *altare*);
   - z języka rosyjskiego (*rusycyzmy*): *barachło* (ros. *барахло*), *chandra* (ros. *чандра*), *kołchoz* (ros. *колхоз*).

Warto zarazem zwrócić uwagę uczących się na fakt, iż język polski był nie tylko językiem-biorcą, zapożyczającym leksemy (najczęściej) z języków ościennych. Polszczyzna stanowiła również, wprawdzie w znacznie mniejszej mierze, źródło zapożyczeń dla innych języków. Z języka polskiego wywodzą się m.in. następujące zapożyczenia:

- w języku czeskim: *přiroda* (pl. *przyroda*), *povechný* (pl. *powszechny*),
- w języku niemieckim: *Quark* (pl. *twaróg*), *Peitzker* (pl. *piskorz*),
- w języku rumuńskim: *poruçnic* (pl. *porucznik*), *povidla* (pl. *powidła*),

zaś statusem internacjonalizmów, czyli ogólnie ujmując, wyrazów albo wyrażeń frazeologicznych występujących (w postaci adaptowanej do ortografii, struktury fonologicznej i gramatycznej danego języka) w wielu językach świata (por. Polański, 1993: 229), cieszą się leksemy *mazurek* (ang. *mazurka*,

franc. *mazurka*, niem. *Masurka*) czy *granica* (bułg. *граница*, chorw. *granica*, czes./słow. *hranice*, niem. *Grenze*, ros. *граница*, rum. *graniţă*).[6]

Według obliczeń Maćkiewicz (1993) w języku polskim internacjonalizmy stanowią ok. 7% słownictwa, a ich znaczna część to wyrazy bardzo często używane, zajmujące wysokie miejsca na listach frekwencyjnych współczesnej polszczyzny, a więc z dużym prawdopodobieństwem znane uczącym się i mogące stanowić podstawę kształcenia umiejętności interkomprehensji. Poza tym internacjonalizmy są zazwyczaj wysoce aktywne derywacyjnie, często funkcjonują jako podstawa do tworzenia dalszych wyrazów (Bartmiński, 2000), mogą więc służyć do naświetlania uczącym się międzyjęzykowych paralelizmów słowotwórczych, np. pl. *entuzjazm – entuzjasta – entuzjastyczny*, ang. *enthusiasm – enthusiast – enthusiastic*, fr. *enthousiasme – enthousiaste – enthousiaste*, hiszp. *entusiasmo – entusiasta – entusiasta*, niem. *Enthusiasmus – Enthusiast – enthusiastisch*, wł. *entusiasmo – entusiasta – entusiasta*).

Z drugiej jednakże strony zajęcia poświęcone problematyce zapożyczeń i internacjonalizmów powinny uwrażliwić uczących się na fakt, iż nie każda jednostka leksykalna odznaczająca się w języku rodzimym i językach obcych (daleko idącą) tożsamością formalną, musi być również ekwiwalentna znaczeniowo, innymi słowami: uczący się powinni być świadomi występowania tzw. *tautonimów*, zwanych również *fałszywymi przyjaciółmi tłumacza* (np. pl. *kryminalista* = przestępca, niem. *Kriminalist* = funkcjonariusz policji kryminalnej), stanowiących jedno z podstawowych źródeł błędów zarówno w zakresie sprawności produktywnych, jak i receptywnych w języku obcym.[7]

Korzystnie na wzrost świadomości językowej i metajęzykowej działa uzmysłowienie uczącym się tożsamości międzyjęzykowych nie tylko w zakresie interleksemów, lecz także w zakresie intermorfemów (np. pl. *-ment,* niem. *-ment,* ang. *-ment,* fr. *-ment,* wł. *-mento,* hiszp. *-mento czy* pl. *-izm,* niem. *-ismus,* ang. *-ism,* fr. *-isme,* wł. *-ismo,* hiszp. *-ismo*)[8] bądź wieloczłonowych jednostek leksykalnych jakimi są interfrazeologizmy (np. w zakresie somatyzmów: pl. *być w dobrych rękach*, niem. *in guten Händen sein*, ang. *to be in good hands*, fr. *être en de bonnes mains*, wł. *essere in buone mani,* hiszp. *estar en buenas manos*) bądź interparemiologizmy (np. pl. *Małe dzieci – mały kłopot, duże dzieci – duży kłopot*, ang. *Little children – little sorrow, big children – big sorrow,* fr. *Petits enfants – petits tourments, grands enfants – grands*

[6] Por. m.in. Siatkowski (1988: 55-56), Podhajecka (2002: 332), Köbler (1995: 169).

[7] W kwestii problematyki internacjonalizmów i fałszywych przyjaciół tłumacza, zob. Frohe (1989), Lipczuk (1992).

[8] Schmitt (1996) postuluje w stosunku do morfemów występujących w wielu językach europejskich stworzenie nowej dziedziny językoznawstwa, tzw. euromorfologii.

tourments, niem. *Kleine Kinder – kleine Sorgen, große Kinder – große Sorgen,* ros. *Малень-кие дети – маленькие заботы, большие дети – большие заботы*, wł. *Figliuoli piccoli – fastidi piccoli, figliuoli grandi – fastidi grandi*).

Wskazywanie na liczne paralelizmy międzyjęzykowe w ich warstwie morfologicznej, leksykalnej bądź frazeologicznej jednoznacznie uświadamia uczącym się powinowactwo języków (europejskich), a zarazem (szczególnie w wypadku interfrazeologizmów i interparemiologizmów) stanowić może doskonały wstęp do dogłębniejszego zajęcia się licznymi kwestiami związanymi z interkulturowością, daje wgląd w historię rozwoju danego języka bądź grupy języków oraz ich wzajemnych kontaktów i wpływów, a także (w pewnym stopniu) w historię kraju/narodu, który się danym językiem posługuje oraz uwrażliwiać na kwestie stylistyczne. Jak podkreśla Bartmiński (2000: 164):

> Dublowanie słów rodzimych słowami międzynarodowymi (lub na odwrót) jest korzystne ze względów komunikacyjnych, pozwala różnicować wypowiedzi na skali swojskości – obcości, adresata bliskiego lub dalszego, polskiego lub zagranicznego. Często, gdy chcemy być komunikatywni dla obcych lub podkreślić przynależność do wspólnoty językowej, kulturowej i myślowej o zasięgu ponadnarodowym wybieramy formy językowe należące do zespołu słów paneuropejskich.

Umiejętność rozpoznawania i interpretacji internacjonalizmów (na bazie już posiadanej przez uczącego się wiedzy z języka ojczystego bądź wcześniejszego obcego) stanowi postawę do rozwijania umiejętności (pozytywnego) transferu międzyjęzykowego (por. Braun, 1978; Mazza, 1997; Meißner, 1993, 1999, 2000), będącej warunkiem rozwoju umiejętności interkomprehensji, a następnie, na bazie tejże, wielojęzyczności. Poznawanie (wspólnej) historii poszczególnych internacjonalizmów może spełniać funkcje mnemotechniczne wspierające memoryzację poszczególnych jednostek leksykalnych przez uczących się (Meissner, 2000: 58). Uwrażliwianie na internacjonalizmy przyczynia się zatem do znacznej ekonomizacji procesu nabywania języka obcego,[9] a co za tym idzie zwiększenia efektywności uczenia się i nauczania (szczególnie w zakresie sprawności receptywnych) oraz wzrostu motywacji uczących się.

[9] Przykładowo Braun (1978: 370) dolicza się w słownikach pedagogicznych języka niemieckiego około 3500 jednostek leksykalnych wspólnych zarówno dla języka niemieckiego, jak i angielskiego oraz francuskiego, natomiast Grünhoff (1983) podaje aż 112 interleksemów wspólnych dla języka niemieckiego, angielskiego, włoskiego, hiszpańskiego i francuskiego rozpoczynających się na literę „r". Z kolei Volmert (1990) wylicza 125 interleksemów na literę „f" wspólnych dla pięciu wyżej wymienionych języków i rosyjskiego.

BIBLIOGRAFIA

Bańkowski, A. 2000. *Etymologiczny słownik języka polskiego*. Tom 1 i 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bartmiński, J. 2000. „Językowy obraz świata jako podstawa tożsamości narodowej" (w) *Kultura a kręgi tożsamości* (red. T. Kostryrko i T. Zgółka). Poznań – Wrocław: DTSK Silesia: 152-167.

Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., Viswanathan, M. 2004. „Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task". *Psychology and Aging* 2: 290-303.

Bialystok, E., Craik, F., Freedman, M. 2007. „Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia" *Neuropsychologia* 2: 459-464.

Braun, P. 1978. „Internationalismen. Gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen". *Muttersprache* 88: 368-373.

Butzkamm, W. 2003. „We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma". *Language Learning Journal* 28: 29-39.

Christ, H. 2004. „Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik" (w) *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (red. K.-R. Bausch, F.G. Königs i H.-J. Krumm). Tübingen: Narr Verlag: 30-38.

Eurobarometer 243. 2006. *Die Europäer und ihre Sprachen. Europäische Kommission*. Online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_de.pdf DW 14.08.2012.

Eurobarometer 386. 2012. *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*. Online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf DW 20.08.2012.

Eurydice. 2012. *Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie 2012*. Komisja Europejska. Online: http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KDL_2012_Highlights_PL.pdf DW 15.10.2012.

Forum Biznesu ds. Wielojęzyczności. 2008. *Języki są ważne dla przedsiębiorstw. Przedsiębiorstwa osiągają lepsze wyniki dzięki znajomości języków. Zalecenia Forum Biznesu ds. Wielojęzyczności ustanowionego przez Komisję.* Wspólnoty Europejskie. Online: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_pl.pdf DW 12.08.2012.

Frohne, G. 1989. „Die Internationalisierungstendenz des Wortschatzes und die sogenannten Internationalismen". *Fremdsprachenunterricht* 8/9: 33-42.

Gnutzmann, C. 2004. „Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die 'neue' kommunikative Kompetenz?" (w) *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (red. K.-R. Bausch, F.G. Königs i H.-J. Krumm). Tübingen: Narr Verlag: 45-54.

Grünhoff, H. 1983. *Die Internationalismen und ihre lexikographische Kodifizierung. Eine vergleichende Untersuchung über die international verbreiteten Ausdrücke in Wörterbüchern der englischen, deutschen und romanischen Sprachen: der Buchstabe R*. Heidelberg: Esprint.

James, C., Garrett, P. 1991. „The scope of language awareness" (w) *Language Awareness in the Classroom* (red. C. James i P. Garrett). London – New York: Longman: 3-20.

Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in Multilinguals: English as a third language.* Edinburgh: University Press.

Klein, H., Stegmann, T. 2004. *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. *Wielojęzyczność: atut dla europy i wspólne zobowiązanie*. 2008. On line: ec.europa.eu/languages/…/2008_0566_pl.pdf DW 04.02.2013.

Köbler, G. 1995. *Deutsches Etymologisches Wörterbuch*. Online: www.koeblergerhard.de/derwbhin.html DW 22.07.2012.

Kusiak, M. 2009. „Rola języka polskiego w nauczaniu jezyków obcych" (w) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (red. M. Pawlak, M. Derenowski i B.Wolski) Poznań – Kalisz: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu: 55-66.

Lenz, A. 2009. „Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit". *Forum Sprache* 2: 42-61.

Lipczuk, R. 1992: „Internacjonalizmy a „fałszywi" przyjaciele tłumacza" (w) *Język a kultura. Tom 7: Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*. (red. J. Maćkiewicz i J. Siatkowski). Wrocław: Wiedza o Kulturze: 135-143.

Maćkiewicz, J. 1993. „Wyrazy międzynarodowe (internacjonalizmy) we współczesnym języku polskim" (w) *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Tom 2*. (red. J. Bartmiński) Wrocław: Wiedza o Kulturze: 525-532.

Malmor, I. 2009. *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa – Bielsko – Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN, Park Edukacja.

Mazza, E. 1997. „Anfang gut, alles gut – Internationalismen im Fremdsprachenunterricht. Vorschläge für einen motivierenden Sprachunterricht mit erwachsenen Anfängern – für die italienische Sprache gedacht, auch auf andere indoeuropäischen Sprachen anwendbar". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4: 211-214.

Meißner, F.-J. 1993. „Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Französisch/Spanisch)". *Die neueren Sprachen* 92: 532-554. Online: http://hrza1.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online_Version/Files/Lesetexte/dns93.pdf DW 10.08.2012.

Meißner, F.-J. 1999. „Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik". *Grenzgänge* 6: 62-80.

Meißner, F.-J. 2000. „Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen für die Wortschatzarbeit". *Französisch heute* 31: 55-67.

Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H.G., Stegmann, T.D. 2004. *EuroComRom: Les sept tamis: Lire toutes les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l´eurocompréhension*. Aachen: Shaker Verlag.

Neuner, G. 2003. „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik" (w) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (red. G. Neuner i B. Hufeisen). Strasbourg: Council of Europe: 13-35.

Noack, B. 1987. „Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? − Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern". *Deutsch lernen* 3: 3-33.

Pisarek W., 1993. „Moda w języku". *Ojczyzna – Polszczyzna* 3: 56-63.

Podhajecka, M. 2002. „Zapożyczenia polskie w języku angielskim na materiale Oxford English Dictionary (OED)". *Język Polski* 5: 330-337.

Pogson, G. 1998. „Digital technology will save your language". *Info NT* 2: 1-5.

Polański, K. (red.) 1993. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław. Ossolineum.

Schmidt, D., Mejnartowicz, A. 2009. „Europejska wielokulturowość i wielojęzyczność". *Investigationes Linguisticae* 18: 80-88.

Schmitt, Ch. 1996. „Euromorphologie: Perspektiven einer neuen Teildisziplin" (w) *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen* (red. W. Dahmen, G. Holtus. J. Kramer, M. Metzeltin, W. Schweickard i O. Winkelmann). Tübingen: Narr Verlag: 119-146.

Siatkowski, J. 1988. „Wpływ języka polskiego na język i gwary niemieckie". *Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego* 51: 55-56.

Słownik wyrazów obcych, 1995. Warszawa. PWN. Online: http://www.swo.pwn.pl DW 20.07.2012.

Vollmer, H.J. 2004. „Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit − Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch" (w) *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (red. K.-R. Bausch, F.G. Königs i H.-J. Krumm). Tübingen: Narr Verlag: 238-248.

Volmert, J. 1990. „Interlexeme im Bereich des Buchstabens „F". Beobachtungen bei einem Vergleich von Wörterbüchern aus sechs europäischen Sprachen" (w) *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie.* (red. P. Braun, B. Schaeder, B. i J. Volmert). Tübingen: Niemeyer Verlag: 95-122.

Walczak, B. 1987. *Między snobizmem i modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Wandruszka, M. 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper Verlag.

Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę? Propozycje Grupy Intelektualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzonej z inicjatywy Komisji Europejskiej. 2008. Bruksela. Online: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pl.pdf DW 20.08.2012.