

# Zofia Chłopek

---

## Problemy z użyciem przedimków w pisemnej produkcji w języku trzecim : analiza psycholingwistyczna i implikacje glottodydaktyczne

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 10, 11-23

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Zofia CHŁOPEK**

Uniwersytet Wrocławski

## **Problemy z użyciem przedimków w pisemnej produkcji w języku trzecim: analiza psycholingwistyczna i implikacje glottodydaktyczne**

### **Abstract:**

#### **Problems With the Use of Articles in the Written Production in an L3: Psycholinguistic Analysis and Teaching Implications**

Incorrect use or omission of articles is a common phenomenon in the case of Polish-speaking learners of such languages as English and German. In the present paper I deal with this issue in the context of third language acquisition, i.e. I conduct an analysis of article errors made by Polish-speaking students of German Philology in their written assignments in English. Using the results of the analysis I postulate that such errors are often an effect of not only interlingual transfer (in particular loan translation), but also conceptual transfer. In the final part of the paper I present some language teaching implications of these psycholinguistic considerations. I am convinced that contrastive tasks at the linguistic and conceptual levels can contribute to the elimination of article errors committed by language learners.

### **Wstęp**

Od pewnego czasu psycholingwiści uwzględniają w swoich badaniach nie tylko osoby nabywające języki drugie (L2), ale także uczące się języków trzecich i następnych (L3+). Wielu badaczy zajmuje się wpływami międzyjęzykowymi, jakie zaobserwować można u osób nabywających języki trzecie lub następne oraz u osób wielojęzycznych w każdym z ich języków. Wpływy międzyjęzykowe to odbywające się w umyśle uczącego się (co najmniej drugiego języka) albo użytkownika (co najmniej dwóch języków) dowolnego rodzaju oddziaływanie co najmniej jednego języka na dowolny inny język. Ich przejawem są różnorodne sposoby mieszania języków na poziomach leksykalnym, syntaktycznym, fonologicznym, pragmatycznym itp. (por. Z. Chłopek 2011: rozdz. 4.2). Najczęstszym przejawem wpływów międzyjęzykowych są błędy transferu międzyjęzykowego.

Wpływy międzyjęzykowe przebiegają albo na poziomie czysto językowym, albo za pośrednictwem systemu pojęciowego. Wpływy w kierunku od L1 do L2 zazwyczaj angażują system pojęciowy (wyraz L1 aktywuje odpowiednią dla niego reprezentację pojęciową, a następnie aktywowany jest wyraz L2), zaś wpływy w kierunku odwrotnym odbywają się zazwyczaj bez uczestnictwa systemu pojęciowego (wyraz L2 aktywuje wyraz L1) (por. np. J.F. Kroll/ E. Stewart 1994; A. Pavlenko 2009).

Prace badawcze wskazują na kilka czynników, które przeważnie decydują o rodzaju, kierunku i natężeniu wpływów międzyjęzykowych, należą do nich:

- wysoki poziom biegłości języka niedocelowego (prawie wszyscy badacze),
- aktywacja języka niedocelowego (prawie wszyscy badacze),
- (psycho)typologia, czyli (postrzegane) podobieństwa między językami (np. S. Williams/ B. Hammarberg 1998; J.G. van Hell/ T. Dijkstra 2002; G. Cedden/ S. Onaran 2005; M. Schwartz et al. 2007; Z. Chłopek 2009a, a także wielu innych badaczy),
- specyficzne strategie stosowane podczas komunikacji i nauki (np. S. Williams/ B. Hammarberg 1998; M. Cruz-Ferreira 1999; J. Cenoz 2003; Z. Chłopek 2009a),
- motywacja do posługiwania się danym językiem (np. M. Cruz-Ferreira 1999; G. Cedden/ S. Onaran 2005) (por. też Z. Chłopek 2011: rozdz. 4.3).

Wyrazy funkcyjne bywają podatne na błędy transferu. Nanda Poulisse i Theo Bongaerts (1994) stwierdzili, że należące do L1 wyrazy funkcyjne przenoszone są częściej niż wyrazy treściowe na docelowy L2 w trakcie produkcji. Nie ma jednak zgodności badaczy co do tego, który typ wyrazów – funkcyjne czy treściowe – częściej ulega transferowi. O intensywności transferu wyrazów funkcyjnych decyduje przede wszystkim (psycho)typologia (H. Ringbom 1987; J. Cenoz 2001; T. Odlin/ S. Jarvis 2004; G. De Angelis 2005), chociaż biegłość w języku niedocelowym jest również istotnym czynnikiem (S. Williams/ B. Hammarberg 1998/2009; T. Odlin/ S. Jarvis 2004; G. De Angelis 2005; C. Muñoz 2007). W przypadku, gdy oba powyższe czynniki są równie silne dla dwóch języków niedocelowych, dawcą wyrazów funkcyjnych może stać się język nieojczysty raczej niż język ojczysty (S. Williams/ B. Hammarberg 1998/2009).

Transfer wyrazów funkcyjnych może zostać wywołany tym, że są one zazwyczaj krótkie, przez co ich kodowanie i artykulacja wymagają mniej czasu, co powoduje, że są one „trudno dostrzegalne” (N. Poulisse/ T. Bongaerts 1994). Wyrazy funkcyjne prawie nigdy nie są akcentowane w trakcie wypowiedzi, przez co mogą być oceniane jako mało istotne (N. Poulisse/ T. Bongaerts 1994). Ponadto, w przeciwieństwie do wyrazów treściowych zazwyczaj nie posiadają one dających się jasno określić znaczeń, co może powodować automatyzację ich produkcji (H. Ringbom 1987; N. Poulisse/ T. Bongaerts 1994; S. Williams/ B. Hammarberg 1998/2009). Håkan Ringbom (1987: 128) uważa, że ponieważ posiadają one niewielki ładunek znaczeniowy, „w przypadku wyrazów funkcyjnych [...] uwaga poświęcana procedurom kontrolnym ulega rozluźnieniu, jako że uczący się poświęca im zaledwie peryferyjną uwagę, typowo skupiając się na tych innych wyrazach w jego wypowiedzi, które są najważniejsze dla komunikacji” (tłum. Z. Ch.)<sup>1</sup>.

Jak się okazuje, wyrazy funkcyjne mają niewiele połączeń z systemem pojęciowym, a ich użycie wywołuje głównie skojarzenia leksykalne, bez pośrednictwa pojęciowego (D. Gabryś-Barker 2005: 59-85), co może też sprzyjać automatyzacji ich użycia. Jeśli wyrazy funkcyjne języka ojczystego nie posiadają swoich odpowiedników w reprezentacjach pojęciowych, albo posiadają ich niewiele, to wyrazy funkcyjne języka obcego mają na pewno jeszcze słabsze związki z systemem pojęciowym, gdyż język

---

<sup>1</sup> W oryginale anglojęzycznym: „with function words [...] the attention given to control procedures tends to slacken, since the learner gives only peripheral attention to them, normally focusing on those other words in his utterance which are communicatively the weightiest” (H. Ringbom 1987: 128).

obcy rzadko kiedy ma silne powiązania z systemem pojęciowym (np. J.F. Kroll/ E. Stewart 1994; A. Pavlenko 2009).

Oddzielny problem to użycie wyrazów funkcyjnych języka obcego w przypadku, gdy język ojczysty ich nie posiada. Takie wyrazy mogą sprawiać uczącym się nowego języka wiele trudności, zwłaszcza gdy również ich znaczeń (funkcji) nie da się jasno wyrazić w L1. Do takich wyrazów należą przedimki.

Wiele prac badawczych wskazuje na trudności osób uczących się języka obcego w poprawnym stosowaniu przedimków, zwłaszcza jeśli ich język ojczysty ich nie posiada (por. np. N. Snape 2006; C. Jaensch 2008; M. del P. García Mayo/ R. Hawkins 2009; N. Snake/ T. Kupisch 2010). Neal Snape (2006) stwierdził na przykład, że fraza przedimkowa jest o wiele łatwiej przyswajana przez osoby hiszpańskojęzyczne niż przez osoby japońskojęzyczne (hiszpański posiada przedimki, natomiast japoński nie). Choć uczestniczące w jego badaniach osoby japońskojęzyczne potrafiły dokonywać rozróżnień między rzeczownikami policzalnymi i niepoliczalnymi, mimo to robiły błędy w użyciu angielskich przedimków.

Z drugiej strony, małe dzieci przyswajające swój L2 wcześnie w życiu, mają prawdopodobnie mniej problemów z przedimkami nowego języka niż dorośli. T. Zdorenko i J. Paradis (2008) przeprowadziły badanie w Kanadzie z dziećmi posługującymi się językami ojczystymi posiadającymi i nieposiadającymi przedimków. Dzieci nabywały swój drugi język, angielski, w naturalnych kontekstach komunikacyjnych. Te dzieci, których języki ojczyste nie posiadają przedimków, robiły trochę więcej błędów w ich użyciu w L2, ale tylko w początkowej fazie jego nabywania. W swojej późniejszej pracy badaczki konkludują, że błędy w przyswajaniu przedimków przez małe dzieci są efektem czynników rozwojowych, nie zaś transferu (T. Zdorenko/ J. Paradis 2012).

Jak wynika z moich własnych obserwacji, osoby polskojęzyczne, zatem dysponujące językiem ojczystym, który nie posiada przedimków, mają często problem z poprawnym użyciem przedimka w języku nieojczystym takim, jak angielski lub niemiecki. Co ciekawe, studenci filologii germańskiej, zatem osoby stosunkowo płynnie posługujące się językiem, który posiada przedimki (rodzajniki), popełniają podobne błędy w języku angielskim (ich L3), co sugeruje intensywny transfer przede wszystkim z języka polskiego (ich L1), nie zaś niemieckiego (ich L2). Zagadnieniem niewłaściwego użycia lub pominięcia przedimków przez polskojęzycznych studentów germanistyki w ich L3 angielskim postanowiłam bliżej zająć się w niniejszym badaniu empirycznym.

## 1. Badanie empiryczne

Badanie polegało na analizie błędów spowodowanych opuszczeniem lub niewłaściwym zastosowaniem przedimka, popełnionych przez polskojęzycznych studentów filologii germańskiej w ich pracach pisemnych w języku angielskim. Osoby te były na dość wysokim poziomie opanowania języka niemieckiego (B2/ C1) i stosunkowo niskim poziomie opanowania języka angielskiego (A1/ A2) (Council of Europe 2001/ Rada Europy 2003<sup>2</sup>). Obydwa te języki zostały nabyte po okresie wczesnego dzieciństwa, posiadały zatem status języków nieojczystych. Poddany analizie korpus obejmuje

---

<sup>2</sup> Poziom opanowania języka niemieckiego i angielskiego został oszacowany przez autorkę niniejszego artykułu na podstawie obserwacji studentów.

119 pisemnych prac domowych o charakterze twórczym (wypracowania, recenzje książek/ filmów, pamiętniki i prace projektowe)<sup>3</sup>. Pod uwagę wzięto błędy w użyciu przedimków w obrębie frazy nominalnej<sup>4</sup>.

Zanotowano 176 błędów w użyciu angielskiego przedimka nieokreślonego (PN) i przedimka określonego (PO) w obrębie frazy nominalnej, w tym:

- opuszczenie PN: 35,
- opuszczenie PO: 71,
- niewłaściwe użycie PN: 15,
- niewłaściwe użycie PO: 48,
- niewłaściwa forma PN: 7.

W sumie zanotowano najwięcej opuszczeń: 106 przypadków (60,2% wszystkich błędów).

Poniżej znajduje się kilka przykładów błędów w użyciu angielskiego przedimka w obrębie frazy nominalnej (zastosowane skróty: PN – przedimek nieokreślony; PO – przedimek określony; L1 – język polski; L2 – język niemiecki; L1/L2 – język polski lub/i język niemiecki; L3 – język angielski)<sup>5</sup>.

\*She has grey eyes and long brown hair and \_ **small nose**. (Opuszczenie PN; potencjalne źródło: *mały nos* – transfer z L1; poprawna forma: *a small nose*).

\*At midnight I wrote \_ **next part of my diary**. (Opuszczenie PO; potencjalne źródło: *następną część* – transfer z L1; poprawna forma: *the next part*).

\*I like hiking and I prefer a physical exertion, so I would join **a work** with a satisfaction. (Niewłaściwe użycie PN; potencjalne źródło: *eine Arbeit* – transfer z L2; poprawna forma: *(some) work*).

\*I came too late to **the school**. (Niewłaściwe użycie PO; potencjalne źródło: *die Schule* – transfer z L2; poprawna forma: *school*).

\*I have been living one year in Germany, where I was \_ **Au-pair**. (Opuszczenie PN; potencjalne źródło: *byłam opiekunką/ich war Au-pair(-mädchen)* – transfer z L1 lub/i L2; poprawna forma: *an au-pair*).

\*in \_ **60's** in Poland (Opuszczenie PO; potencjalne źródło: *w latach sześćdziesiątych/in Sechzigern* – transfer z L1 lub/i L2; poprawna forma: *in the 1960s*).

\*Athens is **a capital of Greece**. (Niewłaściwe użycie PN; prawdopodobny powód: brak znajomości reguły gramatycznej języka angielskiego; poprawna forma: *the capital*).

\*I chose **the physics** because I love it. (Niewłaściwe użycie PO; prawdopodobny powód: brak znajomości reguły gramatycznej języka angielskiego; poprawna forma: *physics*).

\*There is **an double sofa bed**. (Niewłaściwa forma PN; prawdopodobny powód: brak znajomości reguły gramatycznej języka angielskiego; poprawna forma: *a double sofa bed*).

<sup>3</sup> Korpus pochodzi częściowo z mojej wcześniejszej pracy nad transferem międzyjęzykowym (Z. Chłopek 2007. *Errors committed by L3 learners – what are they like und what do they tell us?* Referat wygłoszony w trakcie konferencji British Association for Applied Linguistics [BAAL], University of Edinburgh, Szkocja).

<sup>4</sup> Sporadycznie pojawiające się inne błędy dotyczą najczęściej nieumiejętności dokonania rozróżnienia semantycznego między *a little* i *little* oraz *a few* i *few* i są prawdopodobnie spowodowane transferem intralingwalnym (podobieństwem form języka angielskiego). Przykład: *\*For \_ few days I have seen a very interesting film* (poprawna forma: *a few*; zdanie powinno brzmieć: *A few days ago I saw a very interesting film*).

<sup>5</sup> Zaznaczono wyłącznie błędy w użyciu przedimków. Inne błędy nie zostały zaznaczone.

| Rodzaj błędu          | Źródło błędu |    |       |            | Razem |
|-----------------------|--------------|----|-------|------------|-------|
|                       | L1           | L2 | L1/L2 | Inne (L3?) |       |
| Opuszczenie PN        | 28           | 0  | 7     | 0          | 35    |
| Opuszczenie PO        | 70           | 0  | 1     | 0          | 71    |
| Niewłaściwe użycie PN | 0            | 1  | 0     | 14         | 15    |
| Niewłaściwe użycie PO | 0            | 31 | 0     | 17         | 48    |
| Niewłaściwa forma PN  | 0            | 0  | 0     | 7          | 7     |
| Razem                 | 98           | 32 | 8     | 38         | 176   |

Tabela 1. Liczba zanotowanych błędów w użyciu angielskiego przedimka w obrębie frazy nominalnej (PN – przedimek nieokreślony; PO – przedimek określony; L1 – język polski; L2 – język niemiecki; L1/L2 – język polski lub/i język niemiecki; L3 – język angielski)

W tabeli 1 ujęto liczbę błędów każdego rodzaju w zależności od ich potencjalnych źródeł. Zgodnie z danymi liczbowymi, podstawowym źródłem transferu jest język polski (L1); wskazuje to na istotne uczestnictwo języka ojczystego w procesie nabywania każdego nowego języka. Z drugiej strony, czynniki typologii i biegłości językowej sugerują, że transfer był w większej mierze z języka niemieckiego niż wskazywałyby na to dane liczbowe. Także wspomniane wyżej badania, które przeprowadzili S. Williams i B. Hammarberg (1998), pokazują, że dawcą wyrazów funkcyjnych bywa język nieojczysty raczej niż język ojczysty. Można przypuszczać, że część błędów, których potencjalnym źródłem jest język polski, wynika tak naprawdę z transferu z niemieckiego *interjęzyka*, tzn. niedostatecznie nabytego systemu języka niemieckiego, w którym studenci nadal popełniają błędy w użyciu rodzajników, spowodowane wcześniejszym transferem z języka polskiego. Wśród studentów germanistyki stosunkowo częste jest opuszczanie niemieckiego rodzajnika, co można traktować jako transfer z języka polskiego<sup>6</sup>. A zatem niektóre zaobserwowane błędy mogły być efektem podwójnego transferu, np.: *Ma szare oczy, długie, brązowe włosy i mały nos.* => *\*Sie hat graue Augen, langes, braunes Haar und \_ kleine Nase.* => *\*She has grey eyes, long brown hair and \_ small nose.*

Co więcej, *poprawne* użycie angielskich przedimków (niewzględzone w niniejszej analizie) mogło być również przejawem transferu z języka niemieckiego, mianowicie transferu pozytywnego. Tak więc transfer z L2 na L3 był prawdopodobnie jeszcze większy niż sugerują to uzyskane dane liczbowe<sup>7</sup>.

Skąd biorą się błędy w użyciu przedimka? Zaobserwowane problemy z użyciem przedimka w obrębie frazy nominalnej można określić jako przykład tak zwanej kalki językowej (ang. *loan translation*, niem. *Lehnübertragung*). Kalka językowa to jeden z rodzajów transferu interlingwalnego polegający na dosłownym przetłumaczeniu wielowrazowego zwrotu, frazy, a nawet krótkiego zdania na nabywany język (H. Ringbom 1987: 117, 2005; Z. Chłopek 2009b). Uczący się tłumaczy wyraz po wyrazie, nie bacząc na to, że całość nie bywa sumą poszczególnych części, lecz często posiada odmienne, specyficzne znaczenie; np.:

<sup>6</sup> Z drugiej strony, być może podczas nabywania języka angielskiego studenci wzmacniają swoje umiejętności używania rodzajników niemieckich, a to z tego powodu, że zasady użycia przedimków angielskich i niemieckich są podobne.

<sup>7</sup> Pomijam tu rozmaite możliwe czynniki indywidualne, przyczyniające się do popełniania błędów w użyciu przedimków, takie jak np. strategia unikania.

- \*The captain wants to escape to USA and **overgive** the submarine to the American. (L2 *übergeben* => L3 \**overgive*; poprawna forma: *surrender, hand over*)  
 \*The best **somewhere, where is hot** and there aren't any animals. (L1 *gdzieś, gdzie jest gorąco* => L3 \**somewhere, where is hot*; poprawna forma: *somewhere hot*) (Z. Chłopek 2009b)

Błąd polegający na przeniesieniu przedimka języka niedocelowego albo na pominięciu przedimka można uznać za specyficzny przypadek kalki językowej polegający na dosłownym przetłumaczeniu niedocelowej frazy nominalnej; np.:

- \*I came too late to **the school**. (L2 *die Schule* => L3 \**the school*; poprawna forma: *school*)  
 \*At midnight I wrote **\_ next part of my diary**. (L1 *następną część mojego pamiętnika* => L3 \**next part of my diary*; poprawna forma: *the next part of my diary*)

Być może kalka dotyczyła niekiedy dłuższego fragmentu zdania, tzn. niektóre błędy mogły zostać spowodowane dosłownym tłumaczeniem szerszej frazy, takiej jak np. *na uniwersytecie* albo *aus dem Fernsehen*:

- \*He is too a law student at **\_ university** in Wrocław and since October make specialization in criminal law in Germany. (L1 *na uniwersytecie* => L3 \**at university*; poprawna forma: *at the university*)  
 \*Although our opinion about other nations cannot base itself on informations from **the television** or radio, I will try to take a point of view. (L2 *aus dem Fernsehen* => L3 \**from the television*; poprawna forma: *from television*)

Jeszcze inny możliwy rodzaj kalki to kopiowanie formy niemieckich przyimków albo przymiotników złożonych z rodzajnikami, np.:

- \*Of course, I have time at **\_ weekend** (L2 *am Wochenende* => L3 \**at weekend*; poprawna forma: *at the weekend*)  
 \*mirror with **\_ built-in light** (L2 *mit eingebautem Licht* => L3 \**with built-in light*; poprawna forma: *with a built-in light*)

Równocześnie pewną rolę mogła odgrywać prozodia niektórych polsko-, niemiecko- i anglojęzycznych wyrażań (np. L1 *na weekend*, L2 *am Wochenende*, L3 \**at \_ weekend*).

Wydaje się, że nie wszystkie zaobserwowane błędy wynikają z transferu na poziomie leksykalnym, tzn. czysto językowym. Pragnę tu postawić hipotezę, że część z nich jest efektem **transferu pojęciowego**.

Funkcje gramatyczne określoności/ wyznaczoności rzeczownika są różnie wyrażane w różnych językach (za pomocą słów, prefiksów lub sufiksów, szyku wyrazów). W językach angielskim i niemieckim, podstawowe zasady są następujące: przedimek (określony/ nieokreślony) wskazuje na wyznaczoność rzeczownika lub jej brak; brak przedimka (tzw. przedimek zerowy) określa brak wyznaczoności. Przedimek albo przedimek zerowy obligatoryjnie towarzyszy rzeczownikowi, modyfikując jego znaczenie.

A co z takimi językami, które nie posiadają przedimków lub innych wyznaczników określoności? Nie można twierdzić, że jeśli są one nieobecne w systemie danego języka, to ich funkcje nie są przez ten język wyrażane. Na przykład funkcja przedimka obecnego w angielskiej/ niemieckiej frazie przedimkowej, takiej jak *a cat/ eine Katze* lub *the cat/ die Katze*, zawarta jest domyślnie w polskim rzeczowniku *kot*. A zatem *pojedynczy rzeczownik* stanowi równocześnie *frazę przedimkową*. W zależności od

kontekstu sytuacyjnego, kontekstu językowego (użytych wyrazów, szyku wyrazów w wypowiedzi), zastosowanej prozodii, gestykulacji i mimiki twarzy, wyraz *kot* może oznaczać albo bliżej nieokreślonego kota (*a cat/ eine Katze*), albo też konkretnego kota (*the cat/ die Katze*); na przykład:

Chcę mieć **kota!** (I want a **cat!** Ich will **eine Katze!**) – jakiś kot, ogólne pojęcie [- wyznaczoność]  
Sprawdź, proszę, gdzie jest **kot**. (Please check where **the cat** is. Sieh mal nach, wo **die Katze** ist.) – własne zwierzę, konkretne pojęcie [+ wyznaczoność]

Rozpoznanie zamierzonego znaczenia takiej frazy przedimkowej może nie być możliwe bez dodatkowych informacji językowych, parajęzykowych lub niejęzykowych. Porównajmy:

**Kot** jest mały, pies jest większy, a koń jest największy. (= Przeciętny kot jest małym zwierzęciem). [- wyznaczoność]  
– Kot musi zostać, nie ma już miejsca w samochodzie! – Daj spokój, **kot** jest mały, pojedzie u mnie na kolanach. (= Nasz kot jest mały). [+ wyznaczoność]

Czy karmisz **koty?** (= Czy dokarmiasz dzikie koty?) [- wyznaczoność]  
Czy karmisz **koty?** (= Czy w tej chwili karmisz nasze koty?) [+ wyznaczoność]

Przypomnijmy w tym miejscu, że zwolennicy *hipotezy frazy przedimkowej* (ang. *Determiner Phrase Hypothesis*) uważają, że frazę rzeczownikową języka nieposiadającego przedimków należy raczej traktować jako frazę przedimkową; wskazują oni między innymi na takie cechy frazowe, jak szyk wyrazów w zdaniu (tzn. określone pozycje rzeczownika w stosunku do przymiotników i zaimków dzierżawczych) albo paralelizmy między strukturą zdania a strukturą frazy (np. G.C. Rappaport 2000; K. Migdalski 2001; P. Rutkowski 2007). Należy przyjąć, że także pojedynczy rzeczownik stanowi frazę przedimkową.

Jak wynika z powyższych rozważań, ten sam rzeczownik może wywoływać odmiennie reprezentacje pojęciowe. Wyraz *kot* może aktywować pojęcie KOT [- wyznaczoność] albo też pojęcie KOT [+ wyznaczoność]. W pierwszym przypadku wyraz *kot* wywołuje podobną (choć nie identyczną) reprezentację pojęciową u ludzi, którzy mieli kontakt z tym zwierzęciem; w drugim przypadku wywołuje on odmienną reprezentację pojęciową u każdego człowieka, gdyż kontakt z konkretnym zwierzęciem oznacza wysoce indywidualne doświadczenia (sensoryczne, afektywne, kognitywne i językowe).

Aktywacja reprezentacji pojęciowej ukształtowanej przez język niedocelowy podczas użycia języka docelowego określana jest terminem „transfer pojęciowy” (por. Z. Chłopek 2011: rozdz. 4.6). Transfer ten prowadzić może do pojawienia się błędów semantycznych, takich jak np. przypisanie polskiego pojęcia KOT (a zarazem polskiego znaczenia wyrazu *kot*) rzeczownikowi *cat*. Aktywowane pojęcie KOT [- wyznaczoność] albo pojęcie KOT [+ wyznaczoność] spowodować może użycie angielskiego rzeczownika bez przedimka, gdyż wyznaczoność *zawarta jest* w znaczeniu użytego wyrazu *cat* oraz w równoległe aktywowanym pojęciu. Innymi słowy, używając wyrazu *cat*, uczący się myśli w pewnych sytuacjach o nieokreślonym kocie, w innych zaś sytuacjach o konkretnym kocie. Z tego powodu nie odczuwa on potrzeby użycia przedimka. Natomiast osoba anglojęzyczna musi użyć przedimka (nieokreślonego, okre-



ślonego lub zerowego) celem aktywowania odpowiedniej reprezentacji pojęciowej – CAT [- wyznaczoność] lub CAT [+ wyznaczoność].

Jak widać, termin „opuszczenie przedimka” nie jest w wielu przypadkach (albo i w większości przypadków) trafny, gdyż sugeruje, iż uczący się zapomniał o przedimku, podczas gdy tak naprawdę być może nie miał on wcale zamiaru go użyć, gdyż dla niego funkcja przedimka zawarta była w rzeczowniku. Błąd polegał na przypisaniu pojęcia języka niedocelowego rzeczownikowi języka docelowego.

Można by się jednak zastanowić, czy transfer w takich wypadkach dotyczy aktywacji pojęciowej, czy może zachodzi na poziomie semantycznym, zatem czysto językowym. Innymi słowy, czy jest to transfer pojęciowy, czy też transfer znaczenia leksykalnego. Ponieważ jednak aktywacja w kierunku od L1 do L2/ L3 przebiega zazwyczaj za pośrednictwem systemu pojęciowego (J.F. Kroll/ E. Stewart 1994; A. Pavlenko 2009), uważam, że chodzi tu w dużej mierze o transfer pojęciowy, nie zaś po prostu transfer semantyczny (leksykalny).

W jakim stopniu niewłaściwe użycie przedimka jest efektem transferu leksykalnego, a w jakim transferu pojęciowego? Na to pytanie nie da się odpowiedzieć, gdyż nie da się zajrzeć w umysł uczącego się; procesów psycholingwistycznych nie da się obserwować, można tylko wyciągać wnioski na ich temat na podstawie produkcji (czasem też recepcji) językowej. Istnieje możliwość, że obydwa czynniki nakładają się na siebie. Za transferem leksykalnym przemawia to, że proces uczenia się nowego języka odbywa się przeważnie w oparciu o język ojczysty (także wcześniej nabyty język nieojczysty). Nauka nowych wyrazów przebiega często na zasadzie: wyraz obcy – wyraz ojczysty, tzn. poprzez tłumaczenie. W efekcie, jeden wyraz automatycznie aktywuje drugi wyraz. Z drugiej strony, taka nauka powodować może równocześnie przypisywanie wyrazów nowego języka reprezentacjom pojęciowym języka ojczystego (typ dwujęzyczności podrzędnej, por. U. Weinreich 1953). Za transferem pojęciowym przemawia także to, że tłumaczenie z L1 na L2 przebiega często za pośrednictwem systemu pojęciowego, tzn. wyraz L1 (np. *kot*) aktywuje wprawdzie pojęcie ukształtowane pod wpływem semantyki L1 (np. KOT); następnie dopiero aktywowany zostaje wyraz L2 (np. *cat*) (J.F. Kroll/ E. Stewart 1994; A. Pavlenko 2009). Trzeci argument za istnieniem transferu pojęciowego pochodzi z badań nad małymi dziećmi nabywającymi swój L2. W przeciwieństwie do uczniów starszych, małe dzieci szybko opanowują system przedimków nowego języka (T. Zdorenko/ J. Paradis 2008, 2012). Dzieje się tak najprawdopodobniej dlatego, że nabywanie języka we wczesnym dzieciństwie w naturalnych kontekstach komunikacyjnych oznacza równoczesne budowanie reprezentacji językowych i reprezentacji pojęciowych. Dla każdego języka w ten sposób nabywanego tworzą się odpowiednie reprezentacje pojęciowe, co oznacza, że każdy system językowy posiada silne związki z systemem pojęciowym (dwujęzyczność współrzędna; por. U. Weinreich 1953); transfer pojęciowy nie ma miejsca<sup>8</sup>.

Wracając do analizowanego korpusu, istnieje możliwość, że transfer na poziomie

---

<sup>8</sup> Na marginesie pragnę nadmienić, że transfer wsteczny przedimka, tzn. przenoszenie przedimków z L2, L3 itp. na L1, także jest możliwy. Może to być transfer interlingwalny lub transfer pojęciowy. Należy tu wymienić tendencję do używania zaimków lub innych określników (np. *ten mężczyzna*, *jakiś pies*) celem oddania znaczenia przedimka określonego lub nieokreślonego, która odróżnia osoby znające języki posiadające przedimki od osób nieznających takich języków (sposzczenie własne autorki na podstawie obserwacji wypowiedzi swojej córki oraz swoich w języku polskim).

pojęciowym przebiegał przede wszystkim z L1 na L3 (a to z tego powodu, że jedynie L1 studentów był nabywany we wczesnym dzieciństwie w naturalnych kontekstach komunikacyjnych), zaś transfer na poziomie językowym przebiegał zarówno z L1 na L3, jak i z L2 na L3:

L1 *kot* => KOT => L3 \*\_ *cat*

L1 *kot* => L3 \*\_ *cat*

L2 *die Katze* => L3 \*\_ *the cat*

Na koniec trzeba podkreślić, że nie wszystkie przejawy błędnego lub nienormalnego użycia języka stanowią efekt transferu, nawet jeśli zdają się stanowić przeniesienie pewnych elementów z jednego języka na inny; transfer międzyjęzykowy podawany jako przyczyna błędu jest zawsze tylko potencjalnym transferem (por. np. K.W. König, G. Cedden i S. Onaran 2005). Niniejsze rozważania są w dużej mierze hipotetyczne i trzeba więcej prac, które zajęłyby się transferem fraz przedimkowych na poziomach leksykalnym i pojęciowym. Przydatna mogłaby być analiza transferu w przypadku języków w odmienny sposób wyrażających funkcje przedimka.

## 2. Implikacje glottodydaktyczne

Wymienić można następujące działania, jakie podejmować powinien nauczyciel języka takiego, jak: angielski, niemiecki, francuski, hiszpański itp., pracując z polskojęzycznymi uczniami:

Na poziomie pojęciowym konieczne jest wyjście od pojęć ukształtowanych przez język ojczysty. Trzeba uczniom uświadomić, że polski rzeczownik posiada odmienne znaczenia i wywołuje odmienne reprezentacje pojęciowe, w zależności od sytuacji, kontekstu językowego, prozodii, gestykulacji i mimiki twarzy. W tym celu konieczne jest wykorzystanie licznych przykładów, kontrastujących cechę dodatniej i ujemnej wyznaczoności. Przydatna może być analiza wielu podobnych wypowiedzi (np. takich, jak te wyżej zaprezentowane, wskazujące na różnice znaczeniowe wyrazu *kot*).

Kolejny etap to przedstawienie uczniom obcojęzycznych odpowiedników polskich rzeczowników lub fraz nominalnych i ich reprezentacji pojęciowych, na przykład:

Patrz jaki **ładny kot**. [Ten] **Kot** jest bezdomny.

Sieh mal was für **eine schöne Katze**. **Die Katze** ist herrenlos.

Look what **a beautiful cat**. **The cat** is homeless.

Warto też wykorzystać błędy uczących się celem uwydatnienia różnic znaczeniowych. Dla przykładu, zdanie *\*He is too a law student at \_ university in Wrocław [...]* mogłoby stanowić okazję do wskazania na różnicę między dwoma znaczeniami słowa *uniwersytet* i ich pojęciowymi odpowiednikami: [*ten/ mój*] *uniwersytet* [+ wyznaczoność] i [*jakiś/ dowolny*] *uniwersytet* [- wyznaczoność]<sup>9</sup>.

Na poziomie leksykalnym, istotne jest zwracanie szczególnej uwagi na przedimki – wyodrębnianie ich z fraz lub zdań (np. poprzez użycie kolorów) i podkreślanie ich

<sup>9</sup> Take ćwiczenia powinny stanowić część zadań semantycznych mających na celu budowanie reprezentacji pojęciowych języka docelowego, tzn. semantycznej analizy kontrastywnej języka ojczystego i języka obcego na następujących poziomach: prototypowe znaczenia i kategorie pojęciowe; pola leksykalne – zbiory słów nazywających elementy jednej domeny pojęciowej; denotacja, konotacja; synonimia i antonimia; metonimia; metafora; hyponimia i hiponimia.

funkcji kształtowania znaczeń, nawet jeśli takie eksponowanie przedimków może się wydawać nienaturalne. Dostępne są gry komercyjne koncentrujące się na przedimkach, które można wykorzystać w klasie szkolnej; uczniowie mogą też samodzielnie zaprojektować rozmaite gry i ćwiczenia.

Ważne jest, aby każdy nowy rzeczownik nauczany był zawsze z przedimkiem, co prowadzi do automatyzacji użycia rzeczownika z przedimkiem. Nauczyciel powinien obstawać przy użyciu całej frazy przedimkowej przez ucznia, nawet przy zawężonym kontekście (np. wykluczona jest wymiana typu: Nauczyciel: *What is this?* Uczeń: *Dog!*; konieczne jest, żeby uczeń powiedział: *This is a dog!*). Zawsze jest lepiej, gdy frazy przedimkowe umieszczone są w szerszym kontekście językowym i sytuacyjnym.

Można wykorzystać typowe zadania z lukami, w których uczniowie uzupełniają przedimki, np.:

|  |
|--|
| Das ist ..... Katze. .... Katze ist schwarz. |
|--|

Przydatne mogą się okazać zadania na tłumaczenie, pomagające unikać kalek językowych. Mogą to być zadania na tłumaczenie wybranych wyrazów albo całych wypowiedzi; np.:

|                                     |
|-------------------------------------|
| – Gdzie jest pies? – W ogrodzie.    |
| – Wo ist ..... Hund? – Im Garten.   |
| – Gdzie jest kot? – W kuchni.       |
| – Wo ist .....? – In der Küche.     |
| – Gdzie jest myszka? – Pod łóżkiem. |
| – Wo .....? – Unter ..... Bett.     |
| – Gdzie jest króliczek? – W szafie. |
| – .....? – ..... Schrank.           |
| – Gdzie jest .....? – .....         |
| – .....? – .....                    |

Warto też zaprojektować zadania uświadamiające uczniowi podobieństwa i różnice między jego językami obcymi, np.:

|   |  |
|---|--|
| <p><i>Znajdź podobieństwa!</i><br/> This is <b>a cat</b>. Das ist <b>eine Katze</b>.<br/> <b>The cat</b> is sleeping on the sofa.<br/> <b>Die Katze</b> schläft auf dem Sofa.</p> | <p><i>Przetłumacz!</i><br/> Was machst du am Wochenende?<br/> What are you doing .....?<br/> Ich kam zu spät in die Schule.<br/> I came too late .....</p> |
|---|--|

Uważnie zaprojektowane zadania kontrastywne na poziomach pojęciowym i językowym mogą przyczynić się do efektywniejszego stosowania fraz przedimkowych przez uczących się języka obcego.

**Bibliografia**

- Cedden, G./ S. Onaran (2005), *Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen*, (w:) Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]. 10 (2).
- Cenoz, J. (2001), *The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon. 8–20.
- Cenoz, J. (2003), *The Role of Typology in the Organization of the Multilingual Lexicon*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 103–116.
- Chłopek, Z. (2007), *Errors Committed by L3 Learners – What Are They Like and What Do They Tell Us?* Referat wygłoszony w trakcie 40. dorocznej konferencji British Association for Applied Linguistics (BAAL): Technology, Ideology and Practice in Applied Linguistics, Edynburg, Szkocja, Zjednoczone Królestwo.
- Chłopek, Z. (2009a), *Towards the Trilingual Mental Lexicon*, (w:) Z. Lengyel/ J. Navracsics (red.), *Tanulmányok a mentális lexikonról: Nyelvvelsajátítás – beszédprodukción – beszédpercepción*. / *Studies on the Mental Lexicon: Language Acquisition – Speech Production – Speech Perception*. Budapest. 107–118.
- Chłopek, Z. (2009b), *Transferfehler in der schriftlichen Produktion der polnischen Germanistikstudenten in ihrer Drittsprache – Englisch: Zum Form- und Inhaltstransfer*, (w:) W. Kunicki/ J. Rzesotnik/ E. Tomiczek (red.), *Breslau und die Welt: Festschrift für Prof. Dr. Irena Światłowska-Prędotą zum 65. Geburtstag*. Wrocław, Dresden. 515–529.
- Chłopek, Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław.
- Council Of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge.  
[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (dostęp: 10.02.2011)  
 [RADA EUROPY (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa].
- Cruz-Ferreira, M. (1999), *Prosodic Mixes: Strategies in Multilingual Language Acquisition*, (w:) *International Journal of Bilingualism* 3 (1). 1–21.
- De Angelis, G. (2005), *Interlanguage Transfer of Function Words*, (w:) *Language Learning*. 55. 379–414.
- De Angelis, G. (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon.
- De Angelis, G./ L. Selinker (2001), *Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon. 42–58.
- Gabryś-Barker, D. (2005), *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice.
- García Mayo, M. del P./ R. Hawkins, R. (red.). (2009), *Second Language Acquisition of Articles: Empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam, Philadelphia, PA.

- Jaensch, C. (2008), *L3 Acquisition of Articles in German by Native Japanese Speakers*, (w:) R. Slabakova (red.), Proceedings of the 9<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007). Cascadilla Proceedings Project. Somerville, MA. 81–89.
- König, K. W./ G. Cedden/ S. Onaran (2005), *Language Production in Turkish–German–English Trilinguals*, (w:) International Journal of Multilingualism. 2 (2). 135–148.
- Kroll, J. F./ E. Stewart (1994), *Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations*, (w:) Journal of Memory and Language 33. 149–174.
- Migdalski, K. (2001), *A Determiner Phrase Approach to the Structure of Polish Nominals*, (w:) P. Bański/ A. Przepiórkowski (red.), Generative linguistics in Poland: Syntax and morphosyntax. Warszawa. 135–148.
- Muñoz, C. (2007), *Cross-Linguistic Influence and Language Switches in L4 Oral Production* [Special Issue], (w:) Vigo International Journal of Applied Linguistics. 4. Current issues in second language acquisition. 73–94.
- Odlin, T./ S. Jarvis (2004), *Same Source, Different Outcomes: A study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland*, (w:) International Journal of Multilingualism 1 (2). 123–140.
- Paradis, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/ Philadelphia, PA.
- Pavlenko, A. (2009), *Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning*, (w:) A. Pavlenko (red.), The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches. Bristol/ Buffalo/ Toronto. 125–160.
- Poullisse, N./ T. Bongaerts (1994), *First Language use in Second Language Production*, (w:) Applied Linguistics. 15 (1). 36–57.
- Rappaport, G. C. (2000), *The Slavic noun phrase*, (w:) S. Harves/ J. Lavine (red.), Comparative Slavic Morphosyntax. Bloomington.  
[www.utexas.edu/courses/slavling/grapp/papers/Slavnp.pdf](http://www.utexas.edu/courses/slavling/grapp/papers/Slavnp.pdf) (dostęp 6.04.2014).
- Raya, M.J./ W. Gewehr/ A.J. Peck/ P. Faber (2006), *Fremdsprachen lehren in der Primarstufe, Trainings-DVD-ROM für Lehrer*. Langenscheidt English Language Teaching.
- Ringbom, H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon.
- Ringbom, H. (2005), *L2-Transfer in Third Language Acquisition*, (w:) B. Hufeisen/ R. J. Fouser (red.), Introductory Readings in L3. Tübingen. 71–82.
- Rutkowski, P. (2007), *Hipoteza frazy przedimkowej jako narzędzie opisu składniowego polskich grup imiennych*. Rozprawa doktorska. Uniwersytet Warszawski.
- Schwartz, M./ E. Geva/ D.L. Share/ M. Leikin (2007), *Learning to Read in English as Third Language: The Cross-Linguistic Transfer of Phonological Processing Skills*, (w:) Written Language and Literacy. 10 (1). 25–52.
- Snape, N. (2006), *The Acquisition of the English Determiner Phrase by Japanese and Spanish Learners of English*. Rozprawa doktorska. University of Essex.  
<http://nealsnape.com/thesis.pdf> (dostęp: 6.04.2014).

- Snape, N./ T. Kupisch (2010), *Ultimate Attainment of Second Language Articles: A Case Study of an Endstate Second Language Turkish-English Speaker*, (w:) *Second Language Research* 26 (4). 527–548.
- van Hell, J.G./ T. Dijkstra (2002), *Foreign Language Knowledge Can Influence Native Language Performance in Exclusively Native Contexts*, (w:) *Psychonomic Bulletin & Review* 9 (4). 780–789.
- Weinreich, U. (1953), *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague.
- Williams, S./ B. Hammarberg (1998), *Language Switches in L3 Production: implications for a Polyglot Speaking Model*, (w:) *Applied Linguistics* 19. 295–333.
- Zdorenko, T./ J. Paradis (2008), *The Acquisition of Articles in Child Second Language English: Fluctuation, Transfer or Both?* (w:) *Second Language Research* 24 (2). 227–250.
- Zdorenko, T./ J. Paradis (2012), *Articles in Child L2 English: When L1 and L2 Acquisition Meet at the Interface*, (w:) *First Language* 32 (1–2). 38–62.