

Sambor Grucza

"Erwerbstheoretische und
glottodidaktische Aspekte des frühen
Zweitspracherwerbs.
Sprachentwicklung der Kinder im
natürlichen und schulischen
Kontext", Aldona Sopata, Poznań
2009 : [recenzja]

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 8,
189-194

2013

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Aldona SOPATA, Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. (= Język. Kultura. Komunikacja 10). Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 462 str.

Monografia podzielona jest na 10 rozdziałów głównych: 1. „Glottodidaktische und erwerbstheoretische Perspektive auf Sprache und Spracherwerb – Einführung in die Fragestellung”, 2. „Erstspracherwerb”, 3. „Zweitspracherwerb”, 4. „Kindlicher Zweitspracherwerb”, 5. „Finitheit”, 6. „Kindlicher Zweitspracherwerb im natürlichen Kontext”, 7. „Kindlicher Zweitspracherwerb im schulischen Kontext”, 8. „Diskussion der Ergebnisse”, 9. „Glottodidaktische Implikationen”, 10. „Zusammenfassung und Ausblick”. Monografię zamykają bibliografia i krótkie streszczenie w języku polskim.

Celem publikacji jest prezentacja wyników rozważań i badań Autorki nad zagadnieniami dotyczącymi zasadniczych mechanizmów akwizycji języka niemieckiego u dzieci jako języka drugiego (obcego) oraz wyprowadzenie na podstawie tych wyników wniosków glottodydaktycznych. Badaniu poddane zostały zarówno dzieci, które uczą się języka niemieckiego w naturalnym kontekście, jak i dzieci, które uczą się tego języka w kontekście szkolnym. Szczególną uwagę Autorka poświęca porównaniu procesu akwizycji u dzieci języka niemieckiego jako języka drugiego z procesem akwizycji u dzieci języka niemieckiego jako języka pierwszego oraz porównaniu procesu akwizycji języka niemieckiego jako języka drugiego u dzieci i u dorosłych.

Rację ma Autorka pisząc, że ludzka zdolność uczenia się języków nie może być naukowo badana jedynie poprzez ogląd jednej sytuacji uczenia się języka obcego, że celem badań powinien być całościowy ogląd ludzkiej zdolności uczenia się języków. W celu spełnienia tego postulatu badawczego Autorka zaproponowała, aby ludzką zdolność uczenia się języków ująć w modelu dynamiki procesów akwizycji języka („Model der Dynamik der Spracherwerbsprozesse”), o którym pisze tak:

Ein solches Modell kann Grundlage für Hypothesen sein, die beschreiben, wie reale Lerner im Kindesalter eine Zweitsprache im jeweiligen konkreten Unterrichtsgeschehen erwerben. Erst anhand eines komplexen Modells der Sprachlernfähigkeit von Kindern lassen sich Prinzipien und Leitlinien für ein optimales didaktisches Vorgehen im frühen Fremdsprachenunterricht aufzeigen (s. 37).

Niemniej jednak, A. Sopata ogranicza swoje badania do akwizycji wybranych komponentów języka niemieckiego:

Der Gegenstand, der in dieser Arbeit im Zentrum des Interesses steht, ist der Erwerb der Flexionsmorphologie, der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Regularitäten der deutschen Verbstellung, also diejenigen Phänomene, die den Syntaxerwerb in der frühen Phase der Zweitsprachentwicklung ausmachen (s. 38).

Takie ograniczenie rozważań jest jak najbardziej zasadne. Ale w takim razie należałoby zadać pytanie, czy w związku z tym druga część tytułu monografii nie powinna brzmieć np.: „Finitheitentwicklung bei Kindern im natürlichen und schulischen Kontext” [Akwizycja osobowych form czasownika u dzieci w kontekście naturalnym i szkolnym]?

Jako podstawę lingwistyczną dla podjętych rozważań Autorka przyjmuje koncepcję przedstawioną przez F. Gruczę, określaną jako antropocentryczna teoria języków ludzkich. A. Sopata ma całkowitą rację pisząc, że sposób ujęcia tego, co nazywamy językiem, determinuje wyjaśnienie tego, co nazywamy „nabywaniem języka” (s. 15). Wybór tej koncepcji jest zatem jak najbardziej zasadny, bowiem antropocentryczna teoria (rzeczywistych) języków ludzkich powstała w konsekwencji postawienia przez jej twórcę pytania, po pierwsze, o ontologiczny status tego, do czego odnoszą się wyrażenia typu „język(i) ludzki(e)”, czyli pytania, jak istnieje to, co się tak nazywa, oraz po drugie, pytania, w jaki sposób dokonuje się to, co nazywa się „przyswajaniem języka”. Punktem wyjścia tej teorii jest spostrzeżenie, że rzeczywiste języki ludzkie to immanentne właściwości (współczynniki) konkretnych (rzeczywistych) ludzi, dokładniej – immanentne właściwości ich mózgów – i jako takie stanowią pewne zakresy wiedzy konkretnych ludzi. Rzeczywiste języki ludzkie nie są bytami autonomicznymi, lecz czymś, co istnieje wyłącznie w powiązaniu z konkretnymi (rzeczywistymi) ludźmi, z ich mózgami.

Sam wybór antropocentrycznej teorii języków ludzkich jako lingwistycznej podstawy podjętych przez Autorkę rozważań nie budzi żadnych zastrzeżeń. Zastrzeżenia budzi jednak raczej powierzchowne jej zreferowanie. Ta najbardziej zasadnicza dla całej pracy część wywodu została potraktowana prawie marginalnie. Skoro Autorka przyjmuje za punkt odniesienia antropocentryczną teorię języków ludzkich, to powinna także wyjaśnić, jak ma się podejście modułarne i holistyczne, o których mówi na stronie 17 i n. do tejże teorii; jak mają się do tej teorii podejścia kognitywistyczne i socjologiczne, o którym mówi na stronie 19 i n. I sprawa bodaj najbardziej istotna: jak ma się antropocentryczna teoria języków ludzkich do generatywnej teorii nabywania języka, za pomocą której Autorka zamierza(ła) dokonać interpretacji danych dotyczących nabywania języka (s. 39)? Szkoda, że Autorka nie zapoznała się szerzej z pracami M. Dakowskiej (1995, 1996, 1997a, 1997b, 2000, 2001). Ich lektura pozwoliłaby zapewne uniknąć

łączenia antropocentrycznego i generatywnego podejścia do języka i jego akwizycji, ale przede wszystkim pozwoliłaby rozszerzyć ogląd procesów związanych z akwizycją języków.

Dodać trzeba także, że wybierając za podstawę rozważań konkretną teorię lingwistyczną, należy posługiwać się nie tylko jej instrumentarium pojęciowym, ale także i terminologicznym. W każdym razie, stojąc na gruncie antropocentrycznej teorii (rzeczywistych) języków ludzkich, unikać trzeba sformułowań typu: „wir sind ständig von Sprache umgeben” [język otacza nas cały czas] (s. 15), „das Phänomen der Sprache” [fenomen języka] (s. 20) czy też „Mechanismen der Beherrschung der Sprachstruktur” [mechanizm opanowania struktury języka] (s. 12).

Wróćmy jednak do meritum podjętej tu oceny. Zdaje się, że marginalne potraktowanie podstaw lingwistycznych pokutuje pewnym brakiem jasności i jednoznaczności formułowanych przez A. Sopatę stwierdzeń. Przy eksplikacji centralnego dla przedstawionych przez Autorkę rozważań pojęcia *nabywania języka*, powołując się na odnośną literaturę przedmiotu, dokonuje rozróżnienia na *nabywanie języka* oraz *naukę języka*, przy czym pisze tak:

Unter dem Spracherwerb (language acquisition) wird das natürliche, implizite und unbewusste Lernen verstanden, wogegen als Lernen (learning) das gesteuerte, explizite und bewusste Lernen aufgefasst wird (s. 22).

Moim zdaniem A. Sopata, jak i autorzy, na których się ona powołuje (S. Krashen, H. Zobl, P. Robinson, W. Edmondson, J. House), myślą nabywanie (akwizycję) języka, czyli wytwarzanie danego języka w mózgu konkretnej osoby (uczącego się), z uwarunkowaniami, w jakich ta akwizycja się odbywa. Czym innym jest bowiem to, co dzieje się w mózgu osoby uczącej się języka, a czym innym są takie bądź inne uwarunkowania, które powodują (wpływają na to), że w mózgu osoby uczącej się powstaje język. Czym innym jest także to, co dzieje się w mózgu osoby uczącej się języka, a czym innym świadomość – bądź jej brak – tego, że coś w tym mózgu się dzieje. Inaczej mówiąc, każde uczenie się języka oznacza jego akwizycję, a każda akwizycja języka to tyle, co jego uczenie się.

Przejdźmy do oceny tej części monografii, w której przedstawione zostały zagadnienia związane z formami osobowymi czasowników w języku niemieckim i polskim (rozdział 5.). Rdzeń tej części stanowią rozważania dotyczące ujmowania akwizycji form osobowych czasowników w języku niemieckim zarówno jako pierwszym, jak i jako drugim. W tej części Autorka nie tylko syntetycznie przedstawiła najważniejsze wyniki dotychczasowych rozważań i badań w tym zakresie, lecz także poddała je krytycznej ocenie.

Na marginesie przedstawionych powyżej uwag zapytam jeszcze, dlaczego akurat biblia (a nie starsze dokumenty) ma być „ważnym” materiałem na stwierdzenie faktu, że na świecie występuje zróżnicowanie językowe: „Wichtig für unsere Erwägungen ist, dass schon die Bibel die Existenz verschiedener Sprachen

(Fremdsprachen) zur Kenntnis nimmt” i dlaczego zróżnicowanie językowe to zróżnicowanie obcojęzyczne.

I dodam jeszcze, że zgadza się, iż filozofowie zajmowali się językiem, ale jedynie ze względu na relację „język a poznanie”. Filozoficzna tradycja myślenia o „języku i poznaniu” sięga czasów starożytnych – szczególną uwagę poświęcali temu zagadnieniu starożytni Grecy, ale zajmowali się nim zarówno starożytni Hindusi, jak i starożytni Chińczycy. Wyodrębnienie w ramach filozofii specjalnego działu dla zajmowania się poznaniem dokonało się jednak stosunkowo niedawno. Fundament jego wyodrębnienia zbudował, jak się zdaje, dopiero Kartezjusz. Natomiast do jego nominalnego wyróżnienia doszło dopiero w XIX wieku, bodaj najwcześniej na gruncie filozofii niemieckiej. Niemniej jednak, ani starożytni filozofowie, ani ich nowożytni następcy (ani filozofowie języka, ani epistemolodzy) nie zajmowali się „teoretycznym dostępem do języka”, jak to sugeruje Autorka (s. 15).

Jak już powiedziałem, celem przeprowadzonej przez A. Sopotę analizy było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania: (1) Jak przedstawia się akwizycja form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście naturalnym, a jak przedstawia się akwizycja form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym? (2) W jakim stopniu akwizycja form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego jest zbieżna z akwizycją tych form u dzieci uczących się języka niemieckiego jako pierwszego? (3) W jakim stopniu akwizycja form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego jest zbieżna z akwizycją tych form u dorosłych uczących się języka niemieckiego jako drugiego?

Podstawę empiryczną do sformułowania modelu akwizycji języka niemieckiego jako drugiego języka obcego u dzieci stanowią wyniki dwóch badań, jakie zostały przeprowadzone przez Autorkę. Badanie pierwsze dotyczyło przebiegu akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście naturalnym. Badanie to zostało przeprowadzone na grupie siedmiorga dzieci, dla których język polski jest językiem pierwszym, a język niemiecki językiem drugim. Wyniki tego badania przedstawione i omówione zostały w rozdziale 6. „Kindlicher Zweitspracherwerb im natürlichen Kontext”. Badanie drugie dotyczyło przebiegu akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym. To badanie przeprowadzone zostało na grupie dwudzieściorga dwojga dzieci, dla których język polski jest językiem pierwszym, a język niemiecki językiem drugim. Wyniki drugiego badania przedstawione i omówione zostały w rozdziale 7. „Kindlicher Zweitspracherwerb im schulischen Kontext”. Wyniki badania pierwszego i drugiego zostały zestawione i omówione w rozdziale 8. „Diskussion der Ergebnisse”.

Na podstawie analizy wyników badania dotyczącego akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście naturalnym (badanie pierwsze), A. Sopata sformułowała następujące wnioski generalne:

1. Wiek, w którym rozpoczyna się akwizycja języka drugiego, odgrywa bardzo ważną rolę. Punkt krytyczny przypada mniej więcej na trzeci rok życia. Przed tym wiekiem proces akwizycji języka niemieckiego jako drugiego ma charakter akwizycji bilingwalnej.
2. Analiza ta pokazuje, że rozróżnienie pomiędzy monolingwalną i bilingwalną akwizycją języka pierwszego, a akwizycją języka drugiego jest wielce nieprecyzyjne i nie odzwierciedla zróżnicowania, jakie wynika z przeprowadzonej analizy.

Na podstawie analizy wyników badania dotyczącego akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym (badanie drugie), Autorka sformułowała następujące wnioski generalne:

1. Przebieg akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym nie jest zbieżny z przebiegiem akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako pierwszego oraz z przebiegiem akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście naturalnym.
2. Przebieg akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym jest raczej zbieżny z przebiegiem akwizycji form osobowych czasownika u dorosłych uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym.

W podsumowaniu wyników obydwu badań A. Sopata (słusznie) stwierdza, że zebrane wyniki jednoznacznie zaświadcniają, że generalnie przebieg akwizycji języka obcego różni się w zależności od wieku uczącego się i że obserwacja ta jest kolejnym potwierdzeniem hipotezy o istnieniu tzw. fazy krytycznej w procesie akwizycji języka.

Wszystkie przedstawione przez Autorkę wnioski są jak najbardziej zasadne i mają swoje uzasadnienie w wynikach przeprowadzonych analiz. W mojej ocenie, część empiryczna omawianej tu monografii zasługuje na szczególnie wysoką ocenę. Przemawia za nią nie tylko rzetelność i staranność przeprowadzonego badania, ale także szczegółowość przedstawienia jego wyników. Ponadto szczególnie wysoko ocenić należy także wyprowadzenie z zebranych wyników przeprowadzonych badań interesujących i wielce obiecujących wniosków glottodydaktycznych (zob. rozdział 9. „Glottodidaktische Implikationen”).

BIBLIOGRAFIA

- DAKOWSKA, M. (1995), *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics*, Warszawa.
- DAKOWSKA, M. (1996), *Theories of Learning an L2. A paradigm shift?*, (w:) Papers and Studies in Contrastive Linguistics 32. 5–17.
- DAKOWSKA, M. (1997a), *Cognitive Modeling of Second Language Acquisition*, (w:) Communication and Cognition 30, special issue: Communication, Cognition, and Second Language Acquisition. 29–53.
- DAKOWSKA, M. (1997b), *Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Koncepcje kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa. 99–111.
- DAKOWSKA, M. (2000), *Mechanizm czy organizm? Dwa bieguny modelowania akwizycji języków obcych*, (w:) B. Z. Kielar/ J. Lewandowski/ J. Lukszyn/ T.P. Krzeszowski (red.) *Problemy komunikacji międzykulturowe*. Warszawa. 335–351.
- DAKOWSKA, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski

Franca POPPI, Global Interactions in English as a Lingua Franca. How written communication is changing under the influence of electronic media and new contexts of use. (= Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 168). Peter Lang Verlag, Bern etc. 2012, 245 str.

This book by Franca Poppi opens with a preface (pp. 11–12) by Winnie Cheng, Professor of English and Director of the Research Centre for Professional Communication in English at the Hong Kong Polytechnic University, who argues the uniqueness of the book. This is followed by the acknowledgments, and an introduction (pp. 15–36) in which the author herself presents the aim of her book. She attempts to investigate predominantly written discourse conducted in English via electronic media, by users of English as a lingua franca in international settings. Poppi has chosen to analyse changes and innovations in communicative interactions in various “communities of practice” (E. Wenger 1998) considered to be dynamic, temporary, and formed ad-hoc.

Already these first statements may provoke certain concerns. Indeed, the idea of analysing “the widest possible range of ‘communities of practice’” is bound to put constraints on the presentation of the research results and the research itself, as can be observed on the basis of such expressions used by the author as “for the sake of brevity” (p. 44), “[t]hese findings (...) are preliminary (...) and only