

JĘZYKOZNAWSTWO I GLOTTODYDAKTYKA

Anna Andrzejewska
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Opolski

OBRAZOWANIE W NAUCZANIU GRAMATYKI JĘZYKA OBCEGO

Key words: cognitive grammar, applied linguistics (language pedagogy), multimodality, (dimensions of) construal

1. Motto

„En una era definida por la imagen, la imagen empieza a definir también la gramática” [Llopolis-García, Real Espinosa, Ruiz-Campillo 2012, 69]

(„W czasach, które definiuje obraz, obraz zaczyna definiować również gramatykę”¹)

2. Założenia badań

Inspirację do poniższych rozważań stanowi projekt *Gramática cognitiva. Español lengua extranjera (Gramatyka kognitywna. Język hiszpański jako obcy)*, zapoczątkowany w 2004 roku na Uniwersytecie w Granadzie (Hiszpania) pod kierownictwem profesora Alejandra Castañeda Castro. Projekt ten za podstawowe założenie przyjmuje, iż gramatyka kognitywna ma potencjał glottodydaktyczny. Założenie to od kilkunastu lat przyświeca zespołowi językoznawców i glottodydaktyków hiszpańskich. Zespół ten – zyskując nowych sympatyków – rośnie w siłę i kontynuuje badania, których owocem jest publikacja kolejnych artykułów, książek oraz podręczników. Zatem materiały te wpisują się zarówno w zakres glottodydaktyki czystej, jak i stosowanej, i praktycznej. Do opracowań glottodydaktyki czystej, która jest „zbiorem wiedzy o systemie

¹ Wszystkie tłumaczenia z języka hiszpańskiego w niniejszym artykule są tłumaczeniami dokonanymi przez autorkę artykułu.

glottodydaktycznym, w tym właściwych dla niego twierdzeń, generalizacji, praw i ogólnych postulatów” [Woźniewicz 1987, 87-89], można zaliczyć takie tytuły jak *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* [Llopsis-García, Real Espinosa, Ruiz-Campillo 2012] czy *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos* [Castañeda Castro (red.) 2014]. Przykładami glottodydaktyki stosowanej, która, oparta na fundamencie glottodydaktyki czystej, „pozwała metodami naukowymi badać i unowocześniać dotychczasowe oraz opracowywać zupełnie nowe metody nauczania i strategie uczenia się języków obcych” [Woźniewicz 1987, 87-89] są liczne artykuły traktujące o konkretnych zagadnieniach gramatycznych i metodach nauczania adekwatnych do ich prezentacji, takie jak choćby *Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición Imperfecto/Indefinido en español* [Castañeda Castro 2006] czy *El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español* [Ruiz Campillo 2006]. Z kolei serię wydawniczą glottodydaktyki praktycznej, „której zadaniem jest wdrażanie (w tym także weryfikacja) metod i strategii dostarczanych przez glottodydaktykę stosowaną” [Woźniewicz 1987, 87-89], rozpoczęła w czerwcu 2005 roku *Gramática básica del estudiante de español* [Alonso Raya, Castañeda Castro, Martínez Gila, Miquel López, Ortega Olivares, Ruiz Campillo], która doczekała się licznych dodruków, a także adaptacji językowych.

Fundamentem poniższych rozważań są następujące twierdzenia glottodydaktyki czystej, wywodzące się z następujących prac: Langacker [2009 (2008)], Castañeda Castro [2004, 2014], Llopsis-García, Real Espinosa, Ruiz Campillo [2012] oraz Bąbel i Wiśniak [2012]:

1. Gramatyka niesie ze sobą znaczenie, jest zjawiskiem mentalnym oraz jest osadzona w rzeczywistości fizycznej, tj. w pracy mózgu [Langacker 2009 (2008), 18].
2. Gramatyka odzwierciedla nasze podstawowe doświadczenia poruszania się, postrzegania i oddziaływania na świat.
3. Gramatyka kognitywna ma potencjał glottodydaktyczny.
4. Wizualizacja materiału dydaktycznego:
 - i. służy lepszemu zrozumieniu materiału,
 - ii. pobudza do pracy obie półkule (język i wyobraźnia),
 - iii. wykorzystuje potencjał neuronów,
 - iv. czyni znaczącym proces zapamiętywania,
 - v. zaprasza ucznia do myślenia,
 - vi. łączy wiedzę kognitywną z emocjami,
 - vii. uprzyjemnia proces dydaktyczny, zaciekawia, przykuwa uwagę,
 - viii. może być nośnikiem informacji kulturowej.

3. Cel badań

Poniższe badania wpisują się w glottodydaktykę stosowaną, opisując metodę eksplikacji gramatyki języka obcego przy użyciu wizualizacji.

Ich celem jest stworzenie uniwersalnego klucza kategoryzującego, czyli systemu kategorii, który umożliwi zarówno klasyfikację istniejących już wizualizacji zagadnień gramatycznych, jak i tworzenie nowych rysunków, ale w sposób mądry, świadomy oraz poprawny, a także wykorzystujący obrazowanie w ujęciu Langackera. Metody wizualizacyjne zostały opisane w dwóch klasyfikacjach, z których pierwsza dotyczy sposobu wizualizacji, a druga użytego zakresu obrazowania.

Korpus do badań stanowią wizualizacje materiału gramatycznego z podręczników kursowych do nauczania języka hiszpańskiego jako obcego (ELE) na różnych poziomach, podręczników gramatycznych ELE na różnych poziomach oraz podręczników dla nauczycieli ELE wydanych w latach 1981-2016. Podręczniki napisane zostały przez rodowitych użytkowników języka hiszpańskiego. Korpus zawiera (aktualnie) 200 jednostek i wciąż dodawane są nowe przykłady.

4. Opis kategorii (I)

Pierwszy typ kategorii dotyczy sposobu wizualizacji materiału gramatycznego, który podyktowany jest celem jej użycia, to jest:

- ukazaniem kontekstu,
- przedstawieniem reguły,
- zestawieniem dwóch struktur, aby uwypuklić różnice między nimi.

Między kategoriami występują różne relacje: kategorie mogą być całkowicie rozłączne lub też się przenikać. Toteż materiał wizualizujący eksplikację gramatyczną może należeć do dwóch lub nawet trzech kategorii.

I. Kontekstualizująca – ilustracja ukazująca użycie (zazwyczaj prototypowe) wprowadzanej struktury gramatycznej. Spełnia podobną funkcję jak obecne w wielu gramatykach przykłady zapisane za pomocą zdania/zdań. Jedną z najczęstszych form wizualizacji. Czasem gramatyka wprowadzana jest indukcyjnie.

Poniższy przykład wprowadza strukturę czasownika *haber*. Jest to jeden z trzech hiszpańskich czasowników, który na język polski tłumaczymy jako „być”. Ukazuje on istnienie (bądź jego brak) czegoś lub kogoś i na poniższej ilustracji został przedstawiony za pomocą wizualizacji kontekstualizującej. Chłopiec otwiera lodówkę i stwierdza brak jednego z produktów spożywczych sformułowaniem: „Mamo, nie ma mleka”. Kontekst uniwersalny, zrozumiały dla ucznia, który podobną sytuację z łatwością spotkać może w życiu codziennym.



Ryc. 1

II. Kontrastująca – minimum dwie ilustracje ukazujące różnice między budzącymi wątpliwość strukturami. Zazwyczaj są to trudne miejsca języka obcego, gdzie najłatwiej popełnić błąd. Wizualizacje te uwypuklają szczególnie element, który różni, tym samym zwracając uwagę ucznia na wspomniane miejsce, co ułatwia zrozumienie i poprawny wybór odpowiedniej struktury.

Dwa zdania w cytowanym przykładzie pokazują różnice obrazowanej treści za pomocą dwóch różnych struktur gramatycznych. W pierwszym zdaniu podmiotem jest chłopiec Lelo, który zapomniał numeru, podczas gdy w drugim przykładzie to numer jest podmiotem, który „zapomniał się” chłopcu Lelo. Czasownik przybiera więc formę werbalną podmiotu, a jego odnalezienie w tego typu przykładach stanowi często miejsce trudne dla ucznia ELE.

Lelo ha olvidado el número.

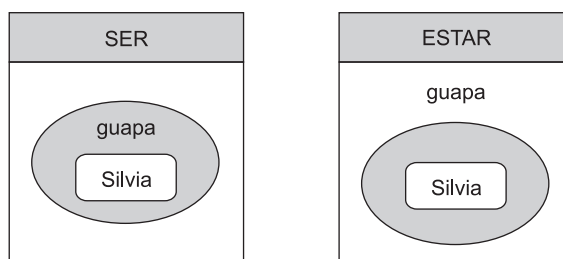
A Lelo se le ha olvidado el número.

Ryc. 2

III. Schematyzująca – ilustracja, która jest regułą samą w sobie, wizualizuje osobę wiodącą w danym zagadnieniu gramatycznym. „Wyodrębnienie schematu polega na wzmocnieniu tego elementu, który jest zawsze obecny w powtarzających się doświadczeniach, bez względu na to, na jakim poziomie ziarnistości można tę powtarzalność zauważyć” [Langacker 2009 (2008), 87].

Z punktu widzenia autora wizualizacji jest ona najtrudniejsza, bowiem musi być dobrze przemyślana, logiczna i spójna.

Jak już wspomniano, język hiszpański posiada trzy czasowniki, które można przetłumaczyć na język polski jako *być*. Jest to zatem trudne miejsce w nauce języka Półwyspu Iberyjskiego, które wymaga dogłębnej eksplikacji. Poniższa ilustracja jest ukazaniem reguły użycia dwóch czasowników *być*: *ser* oraz *estar*. Autorzy wizualizacji posługują się grafem przedstawiającym w okręgach imię Silvia oraz cechę *guapa*, czyli „ładna”. Graf po lewej stronie ukazuje sytuację, w której przymiotnik *guapa* określa Silię, jest cechą, która stanowi o jej istocie rzeczy, jest stała. Silvia jest po prostu piękną kobietą. Z kolei ilustracja prawa przedstawia cechę *guapa* poza okręgiem, co oznacza, iż jest ona zależna od okoliczności danego dnia, oznacza więc, że ładnie wygląda w chwili, w której określona jest przymiotnikiem *guapa* w połączeniu z czasownikiem *estar*.



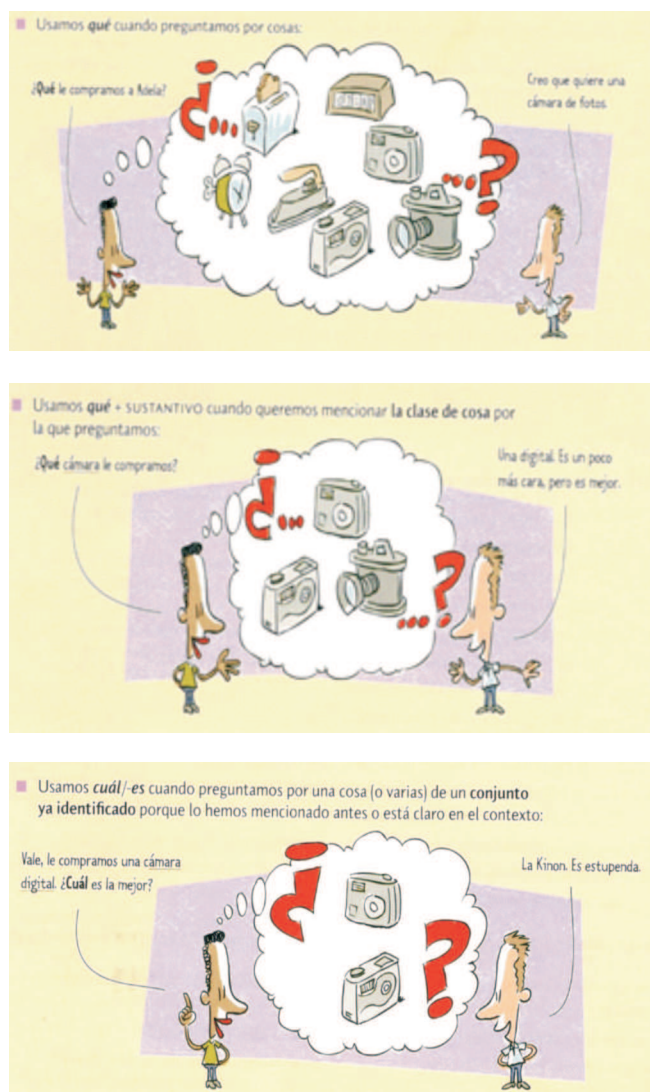
Ryc. 3

5. Opis kategorii (II)

Drugi typ kategorii bazuje na opisie procesu obrazowania [Langacker 2009 (2008), 85-128], który Langacker za pomocą metafory wizualnej przyrównuje do oglądu sceny w opozycji do treści pojęciowej, którą porównuje z kolei do samej sceny [Langacker 2009 (2008), 85]. W *Gramatyce kognitywnej* zostają wyróżnione cztery zakresy obrazowania, a każdy z nich opisany jest szczegółowo i ukazany głównie metodą kontrastującą, co można zaobserwować w poniższym kluczu kategoryzującym. W prezentowanej kategoryzacji do każdego zakresu obrazowania wybrane zostały kategorie relewantne dla dotychczas badanego materiału. Oznacza to, że przedstawiony podział nie stanowi jeszcze grupy zamkniętej. Kategorie te nie są rozłączne, jednak zazwyczaj jedna z nich jest wiodąca, gdyż wzmocniane są te cechy, które są dystynktywne lub po prostu relewantne dla danego zagadnienia gramatycznego.

I. Uszczegółowienie – różny poziom precyzji i szczegółu w opisie sytuacji.

Schematyczność – umożliwia dostrzeżenie jedynie cech najbardziej widocznych i ogólnego zarysu ich organizacji, cechuje ją gruboziarnistość i mała



Ryc. 4

rozdzielczość/ **szczegółowość** – wyrażenie, które konkretyzuje, prezentuje detale, charakteryzuje ją duża rozdzielczość, a także drobnoziarnistość.

Powyższą opozycję dwóch kategorii związanych z uszczegółowieniem prezentuje poniższy przykład przedstawiający eksplikację dwóch zaimków pytających, których wybór zależy od stopnia ziarnistości pytania. Na pierwszym rysunku (pierwszy rząd po lewej stronie) odpowiedzią na zadane pytanie: „Co kupujemy Marii?” jest grupa różnych przedmiotów, która ma małą rozdzielczość, nie jest skonkretyzowana. Drugi rysunek uściśla pomysł, bowiem

samo pytanie ma już większą rozdzielczość: „Jaki aparat kupujemy Marii?”. Na rysunku trzecim rozmawiający mężczyźni już wiedzą, iż prezentem, który kupią, będzie cyfrowy aparat fotograficzny i pytają o to, który z zaproponowanych dwóch będzie lepszy. Owa szczegółowość wpływa na wybór hiszpańskiego zaimka pytającego *cuál*.

II. Ogniskowanie – wybór treści pojęciowej do celów prezentacji językowej.

Figura – materiał nowy, akcja, coś, co czasowo wyłania się później/ **tło** –materiał znany, opis, coś, co czasowo wyłania się wcześniej.

Układ figura/tło znajduje zastosowanie wszędzie tam, gdzie jedna koncepcja poprzedza drugą i w jakiś sposób ułatwia jej zaistnienie [Langacker 2009 (2008), 89]. Zatem w celu dokonania interpretacji kolejnego doświadczenia, prezentowanego na poniższej wizualizacji w postaci nowej konstrukcji czasu gramatycznego *indefinido* (rysunek po prawej stronie), następuje wykorzystanie dotychczasowego doświadczenia, które zostało już utrwalone. W przypadku cytowanego przykładu jest to znany uczniowi czas gramatyczny *pretérito perfecto* (rysunek po lewej stronie), który stanowi punkt odniesienia dla zrozumienia nowej konstrukcji.



Ryc. 5

Bezpośredni stopień analizowalności (obraz nadaje się do bezpośredniej analizy bez szerszej wiedzy) / **niebezpośredni stopień analizowalności** (wymagana ścieżka kompozycjonalna, np. odwoływanie się do wspomnień, obrazek obok, który pomoże zrozumieć).

Przymiotnik *gordo*, czyli „gruby”, występuje z czasownikiem być *ser*, który ukazuje istotę rzeczy. Stąd też konstrukcja, pojawiająca się na wizualizacji po lewej stronie, „*Pedro es gordo*” jest poprawna i obraz ten nadaje się do analizy bezpośredniej. Jednak zdanie występujące na ilustracji po stronie prawej „*Pedro está gordo*” z czasownikiem być *estar*, który zwykł nazywać okoliczności i natychmiastowe zmiany, wydaje się niezrozumiałe podczas próby bezpośredniej analizy. Wizualizacja ta jest bowiem elementem składowym ścieżki kompozycjonalnej, w której przedstawiona jest historia bohatera o imieniu Pedro. Postanowił on radykalnie schudnąć i w tym celu przeszedł

operację. Natychmiastowa zmiana została zauważona przez jego otoczenie, które określiło jego stan za pomocą czasownika być *estar*: „*Pedro está flaco*” („Pedro jest szczupły”). Pedro jednak chudy długo nie pozostaje i po obfitym posiłku znów gwałtownie tyje. Jego zaskoczony przyjaciel formułuje zdanie z czasownikiem *estar*: „*Pedro está gordo*” (ilustracja po prawej stronie), tym samym podkreślając swoje zdumienie i nagłą zmianę wyglądu kamrata.



Ryc. 6

III. Wyróżnienie – ogniskowanie uwagi poznawczej [Langacker 2009 (2008), 100].

Profilowanie – każde wyrażenie ma bazę pojęciową wyrażenia, która jest jego podstawą znaczeniową. Jest to zakres maksymalny wszystkich domen mentalnych. Węższy zakres wyrażenia, czyli jego zakres bezpośredni, stanowi ta część informacji, która została przesunięta na pierwszy plan jako przedmiot uwagi. Informacja ta staje się tak zwanym profilem, czyli podstrukturą, na której skupiona jest uwaga poznawcza.

Poniższy rysunek przedstawia materiał, który jest przerywany przez pewną postać (rysunek po lewej stronie) lub postać, która przerywa materiał (rysunek po prawej stronie). Baza pojęciowa wyrażenia jest identyczna: materiał, przerywać, postać. Zakres maksymalny wyrażenia w każdym z cytowanych przypadków zostaje zawężony do profilu, czyli podstruktury symbolicznie



Ryc. 7

zaznaczonej na obu rysunkach przez owal. W zależności od profilu uczeń powinien wybrać inny zaimek, zatem zobrazowanie profilu wyrażen może być pomocne na etapie wyboru odpowiedniej struktury gramatycznej.

IV. Perspektywa.

Układ oglądu – relacja między oglądającym a sytuacją oglądaną (np. domena wizualna, przestrzenna czy czasu).

Układ oglądu jest zakresem obrazowania bardzo obecnym w języku hiszpańskim, szczególnie zaś w domenie przestrzennej i domenie czasu. Poniższa wizualizacja przedstawia trzy grupy przestrzenne określające miejsce: „*aquí*”, „*ahí*” oraz „*allí*” („tu”, „tam”, „tam daleko”), które w zależności od odległości oglądającego od sytuacji oglądanej, przybierają różną formę.



Ryc. 8

Skanowanie holistyczne (sumaryczne) – elementy danej sceny skanowane są łącznie i w reprezentacji pojęciowej obecne są równocześnie. Czas pojmowany jest jako gestalt, jednolita całość, a przedstawiane sceny są statyczne.

Kategoria ta obecna jest przede wszystkim w reprezentacji czasu gramatycznego *imperfecto*, który służy do opisu, jest tłem jakiejś historii i charakteryzuje się statycznym ujmowaniem sceny. Obrazowanie tego zjawiska, tak

C Cualidades estáticas (Imperfecto) y cualidades dinámicas (Indefinido)

■ Cuando nos referimos a las cualidades o características estáticas de un objeto, recuperamos del pasado una imagen y describimos cómo era ese objeto:

CUALIDADES ESTÁTICAS: objetos

Una chica preciosa

- La chica que conocí ayer era preciosa.
- [La chica que conocí ayer ~~era~~ preciosa]

Ryc. 9

jak na poniżej wizualizacji, jawi się jako fotografia (w tym przypadku zdanie będące przykładem to „Dziewczyna, którą wczoraj poznałem, była śliczna”). Warto też zwrócić uwagę na oś czasu, która została umieszczona pod fotografią, a która zdaje się nie mieć ani początku, ani końca ujmowania sceny.

Skanowanie sekwencyjne – dana scena skanowana jest po kolei, a więc kolejne elementy nigdy nie występują jednocześnie. Konceptualizacja czasu jako procesu dynamicznego.

Za pomocą skanowania sekwencyjnego obrazowany jest między innymi czas gramatyczny *indefinido*, który nazywa akcją i opisuje następujące po sobie wydarzenia, bądź też peryfrazą werbalną *estar* + gerundio, która używana jest do ekspresji czynności wykonywanych w momencie mówienia. W obu przypadkach kolejne elementy skanowane są po kolei i prezentowane po sobie. Obrazowanie tego zjawiska (w opozycji do skanowania sumarycznego) jawi się więc jako klatki w filmie: jedna scena składa się z wielu wydarzeń – tak jak na poniższym przykładzie użycia peryfrazy *estar* + gerundio: „*Está llevando los regalos del cumpleaños al coche*” („Nosi prezenty urodzinowe do samochodu”). Wizualizacja ta dzięki symbolicznej lupie ujmuje element, który nazywa peryfrazą, równocześnie ukazując sekwencyjnie skanowane sceny, które przedstawione są chronologicznie z lewej i prawej strony sceny centralnej.



Ryc. 10

Podsumowanie

Zaprezentowane kategoryzacje materiałów wizualizujących eksplikację gramatyki na przykładzie ELE są zatem próbą wpisania się w glottodydaktykę stosowaną, która może mieć wymierne przełożenie na dydaktykę praktyczną języka obcego.

„Trzeba przyznać, że budowanie teorii jest niezwykle ważną sferą pracy naukowo-badawczej, ale nie jest to sfera jedyna. Co więcej, takie podejście jest

współcześnie niewystarczające i zgubne dla glottodydaktyki, kiedy i tak duży nacisk kładzie się nie tylko na rozwój teorii, lecz i na badania sterowane oraz możliwie szybkie wykorzystanie ich wyników w praktyce życia codziennego. To zaś prowadzi do konkluzji (...), że wyróżnienie wewnątrz glottodydaktyki czystej teorii, nauki stosowanej i dydaktyki praktycznej jest niezbędne, jednak nie może prowadzić do zupełnej izolacji czy wręcz rozdzielenia tych sfer, gdyż są one zależne od siebie i wszystkie one przesądzają o istocie glottodydaktyki jako nauki kompleksowo badającej przedmiot swojego zainteresowania. Co więcej, wewnątrzdyscyplinarna specjalizacja w ramach badań glottodydaktycznych jest dla jej rozwoju pożądana” [Jaroszevska 2014, 65]

Wizualizacje, które są przedmiotem niniejszych badań, występują na etapie prezentacji materiału gramatycznego w różnych podręcznikach do nauki języka hiszpańskiego jako obcego i mają na celu dopełnienie eksplikacji gramatycznej, a nie jej zastąpienie. Zatem ich zadaniem jest pomoc nauczycielowi w przekazie i prezentacji danego tematu, a uczniowi w jego zrozumieniu. Charakter heurystyczny rysunków oraz ich rolę opisuje również Langacker, wskazując na częste nieporozumienia dotyczące stosowania ilustracji w kognitywnych materiałach gramatycznych. Zarzuty, które odpiera autor „Gramatyki kognitywnej”, są następujące: (1) rysunki są dokładnym i ścisłym formalnym zapisem oraz (2) są to nieformalne obrazki, tworzone ad hoc. Badacz zajmuje następujące stanowisko: „Chociaż nawet najbardziej szczegółowym z nich [rysunków] daleko jest do matematycznej precyzji, sam proces ich tworzenia zmusza badacza do zwrócenia uwagi na całe mnóstwo elementów, które w opisach semantycznych i gramatycznych są zwykle pomijane. Myślę, że dzięki nim osiągamy w większości przypadków zupełnie zadowalający poziom dokładności i wyrazistości oraz że są one użyteczne, ponieważ ułatwiają proces odkrywania zjawisk i właściwości” [Langacker 2009 (2008): 26].

Narzędzie opisanych wizualizacji opiera się na zaprezentowanych przez Langackera zakresach obrazowania, które jest procesem naturalnym dla ludzkiej percepcji świata. Oznaczać to może, iż zrozumienie ilustracji, która wykorzystuje owe zakresy, będzie prostsze dla ucznia, który nie jest zanurzony w poznawanym przez niego języku obcym. Próba oddania sposobu myślenia użytkownika natywnego może więc stanowić dobry sposób wizualizacji obrazowania konkretnych aspektów gramatycznych. Zaprezentowane w niniejszym szkicu kategorie ukazują potencjał tego narzędzia w praktyce glottodydaktycznej i jego możliwości rozwoju, również w dydaktyce innych języków obcych niż język hiszpański.

Bibliografia

- Alonso Raya Rosario, Castañeda Castro Alejandro, Martínez Gila Pablo, Miquel López Lourdes, Ortega Olivares Jenaro, Ruiz Campillo José Plácido. 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Wydawnictwo Difusión.

- Bąbel Przemysław, Wiśniak Marzena. 2015. *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bull William. 1961. *Visual Grammar of Spanish*. California: Georgetown University Press.
- Castañeda Castro Alejandro. 2004. *Potencial didáctico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/ LE*. "redELE" núm. 0, Marzo.
- Castro Viúdez Francisca, Díaz Ballesteros Pilar, Rodero Díez Ignacio, Sardinero Francos Carmen. 2014. *Nuevo español en marcha 1*. Madryt: Wydawnictwo SGEL.
- Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. 2014. Red. Castañeda Castro A. Madryt: Wydawnictwo SGEL.
- Isa de los Santos David, Puente Girón Nazaret. 2015. *Vacaciones en español*. Madryt: Wydawnictwo Edinumen.
- Jaroszewska Anna. 2014. *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w Szkole” nr 4, Dodatek specjalny: 52-66.
- Langacker Ronald. 2009 (2008). *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Llopolis-García Reyes, Real Espinosa Juan Manuel, Ruiz Campillo José Plácido. 2012. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madryt: Wydawnictwo Edinumen.
- Woźniewicz Władysław. 1987. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.

Summary

CONSTRUAL IN FOREIGN GRAMMAR TEACHING

The author of the paper assumes that cognitive grammar has an educational potential, which is also noticeable in the increasing use of cognitive tools in foreign language teaching. A project of the University of Granada entitled "The educational potential of cognitive grammar" was a stimulus for this research. Therefore, the paper focuses on Spanish as a foreign language and the concept of construal defined by Langacker in his "Cognitive grammar". The author, using content analysis and dimensions of construal as the methods of research, creates a key of categories of visual representations of grammar in textbooks of Spanish as a foreign language. The categories are inspired by the concept of construal, which is a natural human process. Pictures are used to facilitate the explication of grammar in a more comprehensible way. Moreover, the author shows the potential of creating visual representations of particular grammatical problems and benefits of their usage in teaching other foreign languages.

Kontakt z Autorką:
anna1andrzejewska@gmail.com