

Joanna Targońska  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn  
e-mail: joanna.targonska@uwm.edu.pl

## Frazeodydaktyka i jej rola w rozwijaniu (wybranych elementów) kompetencji leksykalnej

### Phraseodidactics and its role in the development of selected elements of lexical competence

The article discusses the importance of phraseodidactics in the development of a foreign language learner's lexical competence and particularly of its phraseological component.

**Słowa kluczowe:** frazeodydaktyka, kompetencja leksykalna, nauczanie słownictwa, kompetencja frazeologiczna

**Key words:** phraseodidactics, lexical competence, teaching vocabulary, phraseological competence

### Wstęp

Frazeodydaktyka jako dziedzina stosowana frazeologii odgrywa bardzo ważną rolę w glottodydaktyce. Stanowi ona składową dydaktyki nauczania języków obcych, a w szczególności dydaktyki nauczania słownictwa. O ile jednak ta druga opracowana została już kilkadziesiąt lat temu (zob. np. Doyé 1971; Marton 1979: 127–162; Löschmann 1981, 1993; Nation 1990), o tyle frazeodydaktyka wyodrębniła się w ramach frazeologii dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX w. (wtedy też wprowadzono to pojęcie), chociaż na jej rolę w nauczaniu słownictwa obcojęzycznego wskazywano już dużo wcześniej. Choć określenie frazeodydaktyka pojawiło się najpierw w pracach rosyjskich językoznawców, to w językoznawstwie niemieckim opracowano szczegółowo kroki dydaktyki frazeologii (Kühn 1992). Interesującym i godnym nadmienienia jest fakt, iż frazeodydaktyka jest lepiej rozwinięta i opracowana w odniesieniu do dydaktyki nauczania języka obcego niż ojczystego<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> W odniesieniu do sytuacji w Niemczech takie zdanie jest wyrażane przez Mückel (2014). Jednakże przyglądając się sytuacji w Polsce, można również stwierdzić, że frazeodydaktyka

Celem niniejszego artykułu jest z jednej strony przybliżenie frazeodydaktyki, z drugiej zaś wskazanie na jej miejsce i rolę w rozwijaniu kompetencji leksykalnej. Dla realizacji tych celów ważne jest wyjście od pojęcia słownictwo i wskazanie na związki frazeologiczne jako ważny element leksyki pod względem komunikacyjnym i dydaktycznym, czemu poświęcono pierwszą część niniejszego artykułu. W drugiej części przybliżono pojęcie kompetencji leksykalnej, jak również kompetencji frazeologicznej. Trzeci ustęp, poświęcony frazeodydaktyce, przybliży jej cele oraz opisuje konkretne kroki dydaktyczne niezbędne w rozwijaniu kompetencji frazeologicznej. W podsumowaniu przedstawiono znaczenie frazeodydaktyki w rozwoju kompetencji leksykalnej, a w szczególności jej podkompetencji, czyli kompetencji frazeologicznej.

## 1. Kilka uwag na temat (uczenia się) słownictwa

Na początku niniejszego artykułu należy wyjść od fundamentalnego stwierdzenia, że słownictwo nie może być pojmowane jako zbiór pojedynczych wyizolowanych wyrazów, gdyż składa się ono w dużej mierze również z połączeń wyrazowych, do których należą zarówno luźne, jak i stałe związki wyrazowe (np. frazeologizmy) charakteryzujące się idiomatycznością albo jej brakiem. Słownictwo obejmuje połączone ze sobą jednostki leksykalne lub związki wyrazowe, a połączenia te znajdują swoje odzwierciedlenie w leksykonie mentalnym. Słowa stanowią w nim element różnych sieci mentalnych, a proces uczenia się słownictwa polega na umieszczeniu nowej jednostki leksykalnej w odpowiedniej sieci mentalnej (Kielhöfer 1994: 213)<sup>2</sup>. Oznacza to, że nauka tylko pojedynczych słówek nie jest wystarczająca do opanowania słownictwa obcojęzycznego, gdyż kreatywność w ich zestawianiu w dowolne kombinacje jest w przypadku stałych związków wyrazowych bardzo ograniczona. Z tego względu nie można ich (np. kolokacji lub idiomów) przenosić element po elemencie z jednego języka (np. pierwszego lub pierwszego języka obcego) do innego języka obcego, gdyż ekwiwalentne związki leksykalne nie muszą się składać z identycznych wyrazów, co dla uczących się języka

---

zajmują się w głównej mierze germaniści, romaniści i nauczyciele języka polskiego jako obcego, a prace naukowe poświęcone tej tematyce odnoszą się właśnie do nauczania języka obcego.

<sup>2</sup> Ulrich (2011a: 35) wskazuje również na uporządkowanie zasobów leksykalnych w leksykonie mentalnym. Każde zapamiętane słówko jest elementem pewnych sieci. Można tu wyróżnić następujące połączenia mentalne: relacje syntagmatyczne, relacje paradygmatyczne. O ile u dzieci przeważają połączenia i skojarzenia syntagmatyczne (dzieci często zapamiętują wyrazy współwystępujące w swoim sąsiedztwie), o tyle u dorosłych przeważają skojarzenia paradygmatyczne. Dlatego też zadaniem frazeodydaktyki jest przywrócenie u uczących się języka obcego „syntagmatycznego postrzegania” języka.

obcego nie jest takie oczywiste. Wynika to z faktu – na co wskazuje Szulc (1972), że wraz z przyswajaniem języka prymarnego człowiek przyswaja sobie w sposób implicytny nie tylko system formalny (gramatykę i leksykę), lecz również system skojarzeń semantycznych. Zdaniem Szulca (1975: 31) wraz z rozwojem systemu leksykalnego dziecko nabywa w ramach kontaktów społecznych nieświadomie również podział rzeczywistości pozajęzykowej, czyli asocjacje semantyczne, które internalizuje w pamięci. Każdy język inaczej odnosi się do rzeczywistości pozajęzykowej i dla opisu tego samego zjawiska używa innych (nieekwiwalentnych) środków leksykalnych, co jest powodem wielu trudności w poprawnym posługiwaniu się językiem obcym. Na fakt ten wskazywał już ponad pięćdziesiąt lat temu Leonhardi (1964: 20f.) następującymi słowami: „Problem w nauce języka obcego nie leży ani w przyswajaniu wyizolowanych słówek, ani w formie połączeń wyrazowych, lecz w pokusie przejmowania kombinacji wyrazowych z języka ojczystego do języka obcego” (Leonhardi 1964: 20–21, tłum. J.T.)<sup>3</sup>. Zdaniem Leonhardiego to właśnie przenoszenie kombinacji wyrazowych z jednego języka do drugiego jest największym problemem w nauce słownictwa obcojęzycznego. Uczenie się stałych związków wyrazowych staje się więc nieodzowne w nabywaniu i rozwoju kompetencji leksykalnej w języku obcym.

## 2. Frazeologizmy i ich miejsce w słownictwie

Frazeologizmy stanowią dużą grupę stałych związków wyrazowych. Ich podział może być odmienny w różnych językach obcych i nie pokrywać się z klasyfikacją związków frazeologicznych w języku polskim<sup>4</sup>, co opisują bardzo dokładnie Ignatowicz-Skowrońska i Sulikowska (2015). Wspólny dla wszystkich ujęć frazeologii jest jednakże fakt, iż ta w ostatnich dziesięcioleciach rozszerzyła swój zakres. Dziś zaliczamy do niej nie tylko stałe związki wyrazowe, które odznaczają się idiomatycznością (np. idiomy, przysłowia),

---

<sup>3</sup> Słowa te brzmią w oryginale następująco: „Die Schwierigkeit bei der Erlernung einer fremden Sprache liegt weder in der Aneignung isolierter Wörter noch in den Formen der Fügungen der fremden Sprache selbst, sie liegt in der Versuchung, Kombinationen der Muttersprache in die fremde Sprache zu übernehmen” (Leonhardi 1964: 20–21).

<sup>4</sup> We frazeologii polskiej rozróżnia się stałe (idiomatyczne) związki frazeologiczne, związki łączliwe (połączenia frazeologiczne lub frazemy) oraz stojące na pograniczu wyżej wymienionych grup porównania frazeologiczne (np. *ciemny jak tabaka w rogu*) (Bąba, Dziarska, Liberek 2001: 9–10). W niemieckim językoznawstwie wyróżnia się w obrębie frazeologii grupę frazeologizmów idiomatycznych (należą do niej idiomy, przysłowia), jak i nieidiomatycznych – zalicza się tu kolokacje (odpowiadające częściowo polskim związkom łączliwym), porównania frazeologiczne, jak i tzw. formułki rutynowe określane również mianem frazeologizmów pragmatycznych (np. *Dobry wieczór; Jak leci?; Co u ciebie słychać? To na razie.* itd.).

ale również takie skonwencjonalizowane związki wyrazowe, które nie są idiomatyczne (czyli np. kolokacje). Te ostatnie<sup>5</sup> (w języku polskim określane również jako związki łączliwe) wykazują – podobnie jak inne frazeologizmy – stałość (pewnych elementów nie da się zastąpić przez synonimy) i konwencjonalność (kolokator jest przyporządkowany bazie kolokacyjnej na podstawie konwencji językowej), co oznacza, że również te utarte związki wyrazowe są w językach odtwarzalne. Związki frazeologiczne nie powstały bowiem na zasadzie reguł językowych, lecz konwencji danego języka lub też normy językowej, której często nie da się logicznie wytłumaczyć. Z tego względu powinny być one przyswajane jako całość, gdyż nie da się ich samodzielnie utworzyć, zaś bezrefleksyjne przekładanie ich z języka ojczystego bądź też innego języka wyjściowego na język obcy stanowić może źródło wielu błędów. Wynikają one z tego, że odpowiadające sobie w dwóch językach podobne lub te same związki frazeologiczne mogą (np. pol.: *wszystkie drogi prowadzą do Rzymu* / niem.: *alle Wege führen nach Rom*), ale nie muszą się składać z tych samych komponentów:

- np. pol. *statek płynie* – niem. *das Schiff fährt* (dosłowne tłum. *statek jedzie*);
- pol. *podejmować decyzję* – niem. *die Entscheidung treffen* (dosłowne tłum. *spotkać decyzję*);
- pol. *Koń by się uśmiał* – niem. *Da lachen ja die Hühner* (dosłowne tłum. *Kury się śmieją*).

W przypadku, gdy w konkretnym frazeologizmie występują w dwóch porównywanych językach te same słowa, to w każdym z nich związki te mogą odznaczać się innymi restrykcjami językowymi<sup>6</sup> (np. w języku polskim mówimy *poszerzać swoje horyzonty myślowe* – rzeczownik występuje tu tylko w liczbie mnogiej, zaś w języku niemieckim *den geistigen Horizont erweitern* – rzeczownik występuje tu tylko w liczbie pojedynczej).

Obecnie w dydaktyce języków obcych coraz większą wagę przywiązuje się nie tyle do idiomów (*Phraseologismen im engeren Sinne*) czy przysłów,

<sup>5</sup> Autorka niniejszego artykułu jest świadoma różnic w nazewnictwie i ujęciu frazeologizmów w językoznawstwie polskim i niemieckim. W niniejszym artykule, poświęconym nauczaniu języków obcych, pojęcie związków frazeologicznych odnosi się zarówno do tych idiomatycznych, jak i nieidiomatycznych, czyli np. kolokacji, które w językoznawstwie niemieckim i angielskim stanowią grupę frazeologizmów cieszących się coraz większym zainteresowaniem badaczy.

<sup>6</sup> Restrykcje (np. w języku niemieckim i angielskim) są również zauważalne w obrębie jednego języka, gdzie w jednym związku frazeologicznym rzeczownik występuje z rodzajnikiem określonym, w innym z nieokreślonym lub bez rodzajnika (np. *das Handtuch werfen*, *das Bett machen*, ale *Angst haben*, *eine Reise machen* itd.). Zmiana rodzajnika (np. *ein Bett machen*) lub dodanie do danego związku nowego elementu (*das alte Handtuch werfen*) powodują, że stałe związki frazeologiczne stają się luźnymi związkami wyrazowymi.

ile właśnie do nieidiomatycznych związków frazeologicznych (*Phraseologismen im weiteren Sinne*). Zaliczamy do nich np. kolokacje i frazeologizmy pragmatyczne, nazywane też formułkami rutynowymi. Te drugie i trzecie ponad pięćdziesiąt lat temu określane były przez Szulca (1966) jako *strukтуры konwencjonalne, wyrażenia sytuacyjne* oraz *idiomy sytuacyjne*<sup>7</sup> (Szulca 1966; 1981; zob. również Targońska 2016: 333–334). Szulca możemy uznać za znanego polskiego glottodydaktyka, prekursora frazeodydaktyki, który wskazywał na konieczność uczynienia tych konwencjonalnych związków wyrazowych przedmiotem zainteresowania dydaktyki nauczania języków obcych. Twierdził nawet, że przyswajanie języka obcego polega (po opanowaniu już pewnych struktur gramatycznych) tylko i wyłącznie na opanowywaniu syntagm konwencjonalnych, czyli właśnie różnych typów frazeologizmów, zaś nie powinno się ono dokonywać poprzez uczenie się pojedynczych słówek (Szulca 1971: 88). Użycie pewnych wyrażeń nie zależy bowiem tylko i wyłącznie od sytuacji komunikacyjnej, lecz także – a może przede wszystkim – od konwencji leksykalnych, a więc konwencjonalnego przyporządkowania jednego elementu leksykalnego drugiemu w obrębie danej frazy (Szulca 1972: 96). Choć system leksykalny należy – w odróżnieniu od systemu gramatycznego – do systemów otwartych, to należy pamiętać, że to właśnie w grupie związków frazeologicznych kreatywność uczącego się języka obcego jest znacznie ograniczona. Nie może on w przypadku tych związków wyrazowych łączyć ze sobą dowolnie wyrazów we frazy. Opanowanie frazeologizmów jako jednostek leksykalnych ograniczyć może liczbę leksykalnych błędów interferencyjnych.

Frazeodydaktyka odnosi się zarówno do idiomatycznych, jak i nieidiomatycznych związków frazeologicznych, czyli do całego spektrum frazeologii. W związku z tym musi ona uwzględniać ich specyfikę w procesie uczenia się. O ile we frazeodydaktyce nauczanie idiomów przewidywane było dopiero na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym i wymagane było tylko receptywne ich opanowanie (zob. Ettinger 2007; Bergerová 2011), o tyle nauczanie frazeologizmów nieidiomatycznych (czyli kolokacji i formułek rutynowych) dokonywać się powinno już na etapach początkowych, a więc nawet na poziomie A1 (Jesenšek 2006; Konecny, Hallseinsdóttir, Kacjan

---

<sup>7</sup> Ponieważ wyrażenia nazwane przez Szulca *idiomami sytuacyjnymi* nie charakteryzują się idiomatycznością, określenie to nie należy do udanych. Przyczyn takiego sformułowania można upatrywać w fakcie, że Szulca wykreował taki termin w czasie, kiedy pojęcie frazeologii było nieco zawężone i nie obejmowało swoim zasięgiem związków wyrazowych, które nie odznaczały się idiomatycznością. Widząc potrzebę włączenia tych konwencjonalnych związków wyrazowych do grupy frazeologizmów, określił je mianem idiom, zamiast frazeologizm. *Idiomy sytuacyjne* Szulca odpowiadają stosowanemu w Niemczech pojęciu *frazeologizmy pragmatyczne*.

2013: 160; Reder 2015)<sup>8</sup>. Wynika to z faktu, że wyrażenia te mają wielką wartość komunikacyjną, a ich znajomość umożliwia uczącym się poprawne komunikowanie się już od początkowych etapów nauki języka obcego, mimo np. nieznamości danej formy gramatycznej występującej w konkretnym wyrażeniu (np. niem: *Ich hätte gern...*, ang: *Can I have...*). Przyswojenie tych frazeologizmów pragmatycznych pozwala na komunikację np. w sklepie czy restauracji. Poinformowani o znaczeniu i wadze danego sformułowania uczniowie mogą się nauczyć go jako ramy, w którą można wstawiać odpowiednie wyrazy, pasujące do danej sytuacji komunikacyjnej. Z uwagi na ograniczenia objętościowe, w niniejszej pracy niemożliwe jest szczegółowe opisanie roli frazeologii w dydaktyce nauczania oraz procesie uczenia się języków obcych, a także ich znaczenia w rozwijaniu i poziomie kompetencji komunikacyjnej.

### 3. Kompetencja leksykalna – ujęcie własne

Czym jest kompetencja leksykalna? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy u Ulricha (2011: 132), który definiuje tę kompetencję<sup>9</sup> jako umiejętność przywołania przez człowieka z leksykonu mentalnego takiej liczby leksemów (opatrzonych ilością informacji konieczną do poprawnego użycia danej jednostki leksykalnej), która warunkuje jego działanie kognitywne i komunikacyjne. Jego zdaniem „opanowana w dostatecznym stopniu kompetencja umożliwia z jednej strony myślenie abstrakcyjne na wysokim poziomie, z drugiej zaś szybkie i całkowite zrozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych, jak też zręczne posługiwanie się językiem w mowie i w piśmie” (tamże, tłum. J.T.)

Pojęcie kompetencji leksykalnej było przedmiotem zainteresowania badawczego już przed wielu laty. Zajmowali się nim zarówno językoznawcy, jak i glottodydaktycy. Choć przez wiele lat uważano, że podwaliny pod definicję tego pojęcia dał Richards (1976), który przedstawił listę komponentów składających się na znajomość słowa, to Seretny (2011), powołując się na pracę Pythian-Sence, Wagner (2007: 10), wskazuje, iż już Cronbach (1942) opracował koncepcję elementów znajomości słownictwa. Zostały w niej

<sup>8</sup> W niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu znajdziemy jednakże pogląd, iż kolokacje powinny być nauczane dopiero od poziomu średnio zaawansowanego (Ettinger 2013).

<sup>9</sup> Definicja tejże kompetencji brzmi w oryginale następująco: „Lexikalische Kompetenz oder Wortschatzkompetenz ist die Fähigkeit eines Menschen, auf eine ausreichend große Zahl mit jeweils ausreichenden Informationen versehener Lexeme im mentalen Lexikon zuzugreifen zu können, die für kognitives und kommunikatives Handeln Voraussetzung sind. Eine erworbene umfassende Kompetenz ermöglicht einerseits abstraktes Denken auf hohem Niveau, andererseits rasches und volles Verstehen mündlicher wie schriftlicher Äußerungen sowie einen geschmeidigen, situationsangemessenen Ausdruck im Gespräch und beim Schreiben” (Ulrich 2011: 132).

ujęte następujące płaszczyzny: znaczenie słowa, umiejętność jego użycia w sytuacjach komunikacyjnych, precyzja użycia, świadomość wieloznaczności semantyki danego słowa, dostępność słowa w leksykonie mentalnym. Trzeba przyznać, że w tym ujęciu znajomości słowa uwzględniono nie tylko wiedzę dotyczącą jego znaczenia, ale również głębokość jego kodowania oraz produktywne przyswojenie wyrażające się w szybkim dotarciu do danej jednostki leksykalnej w leksykonie mentalnym.

Godną krótkiego opisu jest wspomniana powyżej koncepcja znajomości słówka opracowana przez Richardsa (1976). W jego ujęciu wyraża się ona w znajomości:

- znaczenia danego słówka,
- jego różnych znaczeń,
- sieci skojarzeń między danym słowem a innymi,
- granicy użycia danej jednostki leksykalnej,
- słowa podstawowego i jego pochodnych,
- charakterystyki syntaktycznej danej jednostki leksykalnej,
- komponentu kombinatorycznego (wiedzy na temat tego, z jaką inną jednostką leksykalną można połączyć dane słowo)<sup>10</sup>.

Kolejne koncepcje znajomości słownictwa, utożsamianej z kompetencją leksykalną, opracowali np. Wallace (1982), Nation (1990, 2001), Maera (1996), Trèville, Duquette (1996), Hatch, Brown (1995), Henriksen (1999). Ich opis znalazł się zarówno w polskojęzycznych pracach, np. u Rzewólskiej (2008), Seretny (2011), Targońskiej (2011), jak i opracowaniach niemieckojęzycznych Kiewega (2002), Stork (2003), Aguado (2004). Wszystkie dotychczasowe ujęcia wychodziły od pojedynczego słowa i koncentrowały się na jego komponentach odnoszących się do formy (umiejętność poprawnego wypowiedzenia i zapisania danej jednostki leksykalnej) oraz treści (znajomość znaczenia, zachowania morfologiczno-syntaktycznego i aspektu stylistycznego danej jednostki leksykalnej).

Pojęcie kompetencji leksykalnej powinno uwzględniać również komponent strategiczny, do którego należą strategie kompensacyjne (umiejętności kreatywnego obchodzenia się z opanowanym już słownictwem w momencie nieznaności potrzebnego w danej sytuacji komunikacyjnej słowa) oraz strategie metakognitywne (umiejętności planowania, organizacji i monitorowania procesu poszerzania zasobów słownictwa oraz rozwoju własnej kompetencji leksykalnej). Ponadto kompetencja leksykalna obejmować powinna umiejętność korzystania ze słownika, która wyraża się nie tylko w znalezieniu

<sup>10</sup> Godne nadmienienia jest tu wskazanie przez Ulricha (2011: 131) faktu, że do kompetencji leksykalnej należy wiedza na temat metafor, jak również umiejętność zrozumienia i samodzielnego zastosowania metafor i metonimii.

odpowiedniej jednostki leksykalnej, ale również w prawidłowym odszukaniu i umiejętnym wykorzystaniu wszelkich zawartych tam informacji, których znajomość jest niezbędna do poprawnego użycia danego wyrazu lub wyrażenia w kontekście. Kompetencja leksykalna jest ściśle związana ze strategiami. Wynika to z faktu, że nie tylko sam proces uczenia się słownictwa wymaga stosowania strategii, ale również proces użycia danej jednostki leksykalnej w produkcji językowej – w szczególności w momencie pojawienia się luki w znajomości słownictwa (Targońska 2011).

Fakt, iż w obiegu funkcjonują takie pojęcia jak: kompetencja kolokacyjna (np. Hill 1999; Reder 2006; Rössler 2010; Müller 2011), kompetencja formułiczna (Gałkowski 2006), kompetencja frazeologiczna (Kühn 1992; Jesenšek 2006), kompetencja słowotwórcza (Kastovsky 1981: 169, 173; Ulrich 2011: 131), które niewątpliwie związane są ze słownictwem, skłonił nas (Targońska i Stork 2013) do opracowania zupełnie nowej koncepcji kompetencji leksykalnej. Ponieważ żadna z wymienionych kompetencji nie znalazła dotychczas swojego odzwierciedlenia w układzie kompetencyjnym, postulowaliśmy konieczność takiego przeformułowania pojęcia kompetencji leksykalnej, aby wyżej wymienione podkompetencje, ściśle związane ze znajomością słownictwa, znalazły w niej swoje odbicie. Zaproponowałyśmy odejście od ujęcia komponentowego i przejście do ujęcia podkompetencyjnego, czyli takie zdefiniowanie kompetencji leksykalnej, która obejmowałoby następujące podkompetencje: kompetencję frazeologiczną, kolokacyjną, formułiczną i słowotwórczą (tamże: 87)<sup>11</sup>. Choć koncepcja ta została zarysowana tylko ogólnie i z pewnością powinna podlegać dalszemu konkretniejszemu dopracowaniu, zasługuje na szerszą uwagę. Naszym zdaniem w podkompetencyjnym ujęciu kompetencji leksykalnej z pewnością może znaleźć się jeszcze miejsce na inne kompetencje obejmujące np. składowe podkompetencje kompetencji lingwistycznej zdefiniowane w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), do których należą: kompetencja fonetyczno-fonologiczna, ortograficzna, ortoepiczna, semantyczna, stylistyczna i gramatyczna. Ponadto kompetencja formułiczna i kolokacyjna stanowią mogą składowe kompetencji frazeologicznej.

Godny wspomnienia jest fakt ujęcia w tym układzie również podkompetencji strategicznej, czyli strategii leksykalnych, które przechodzą w poprzek do wymienionych wcześniej podkompetencji. Strategie leksykalne oddziałują zarówno na rozwój kompetencji frazeologicznej, jak i słowotwórczej oraz pozwalają na kompensowanie niedociągnięć w rozwoju tych kompetencji

---

<sup>11</sup> Również Rössler (2010: 55) zalicza wymienioną tu kompetencję kolokacyjną do kompetencji leksykalnej.

(Targońska i Stork 2013: 96–97). Uwzględnienie podkompetencji strategicznej odpowiada również modelowi kompetencji opracowanemu przez Harsch (2010: 14), zdaniem której pojęcie kompetencji zawiera w sobie element wiedzy, umiejętności, ale również element strategii. Dlatego też postulujemy (Targońska i Stork 2013) uwzględnienie strategii leksykalnych (pojęcie to jest szersze niż pojęcie strategii uczenia się słownictwa) w ujęciu kompetencji leksykalnej, czym nawiązujemy do apelu Bargmanna (2011) i mojej wcześniejszej propozycji (Targońska 2011) o potrzebie uwzględniania strategii metakognitywnych w pojęciu kompetencji leksykalnej. Do tychże strategii leksykalnych należą zarówno strategie rozumienia, jak i strategie zapamiętywania słownictwa.

Należy nadmienić, że wymienione tu podkompetencje odnoszą się w pewnym stopniu do komponentów, które były zawarte we wcześniejszych próbach definiowania znajomości słowa. I tak kompetencja słowotwórcza odnosi się do postulowanego przez Löschmanna (1993) i Bohna (1999) komponentu słowotwórczego lub komponentu morfologicznego jednostki leksykalnej (Neveling 2004), zaś kompetencja frazeologiczna (w tym szczególnie kolokacyjna) do komponentu gramatyczno-kombinatorycznego Löschmanna (1993), komponentu kombinatorycznego Bohna (1999) lub komponentu syntagmatycznego postulowanego przez Neveling (2004)<sup>12</sup>.

Przedstawione powyżej podkompetencje składają się również z kolejnych kompetencji cząstkowych. W ramach kompetencji kolokacyjnej i słowotwórczej wyróżnić można kompetencje receptywne (np. receptywna kompetencja kolokacyjna), produktywne (np. produktywna kompetencja słowotwórcza) i refleksyjne (jej elementem jest świadomość kolokacyjna lub słowotwórcza) (Targońska, Stork 2013: 90–91). W rozwoju poszczególnych elementów każdej z tych kompetencji ważne jest stosowanie różnych strategii. I tak, w rozwoju np. receptywnej kompetencji słowotwórczej konieczne jest stosowanie strategii rozumienia, do czego niezbędna jest refleksja na temat zasad słowotwórstwa, odwołanie się do swojej wiedzy w tym względzie (element refleksji językowej). Strategie leksykalne współgrają zarówno z rozwojem każdej z wymienionych tu podkompetencji kompetencji leksykalnej, jak i z elementem refleksyjnym każdej kompetencji.

Choć wszystkie z wymienionych powyżej podkompetencji – składowych kompetencji leksykalnej – mają duże znaczenie w rozwoju interesującej nas kompetencji, to dalsza część niniejszej pracy poświęcona zostanie jedynie kompetencji frazeologicznej (w tym kolokacyjnej) oraz roli frazeodydaktyki w nabywaniu i rozwoju tej podkompetencji.

---

<sup>12</sup> Porównanie koncepcji komponentów jednostki leksykalnej wymienionych powyżej autorów znaleźć można w: Targońska, Stork (2013).

#### 4. Kompetencja frazeologiczna jako element kompetencji leksykalnej

W niniejszym ujęciu kompetencja frazeologiczna stanowi składową kompetencji leksykalnej, gdyż odnosi się do słownictwa, a konkretnie do zrozumienia i poprawnego użycia wyrażeń, czyli stałych skonwencjonalizowanych związków wyrazowych zarówno idiomatycznych, jak i nieidiomatycznych. W niniejszej pracy wyrażane jest przekonanie, iż kompetencja ta nie może być postawiona poza obrębem kompetencji leksykalnej. Skoro ta ostatnia odnosi się do słownictwa, a nie do słówek, a frazeologia stanowi ważny element słownictwa, to kompetencja frazeologiczna stanowić powinna integralną część kompetencji leksykalnej. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż nie zawsze i nie przez wszystkich glottodydaktyków kompetencja frazeologiczna uznawana jest za element kompetencji leksykalnej. Sułkowska (2014: 296) umiejscawia tę kompetencję poza kompetencją leksykalną<sup>13</sup>. Z kompetencji językowych wpływających na rozwój kompetencji frazeologicznej wymienia ona kompetencje fonetyczne i prozodyczne, leksykalne, składniowe i semantyczne. Zdaniem Sułkowskiej, kompetencja leksykalna wpływa na rozwój kompetencji frazeologicznej, choć jedna nie zawiera się w drugiej. Na uwagę zasługuje również fakt umiejscowienia przez nią kompetencji kolokacyjnej pomiędzy kompetencją leksykalną a frazeologiczną.

Jak zdefiniować kompetencję frazeologiczną? W rozważaniach na ten temat należy wyjść od stwierdzenia, iż nie jest ona tworem jednorodnym, co wynika z różnorodności frazeologizmów. Świadczyć o tym może fakt, iż w jej obrębie wyróżniane są jeszcze kolejne podkompetencje. Kispál (2013: slajd 6) rozróżnia w ramach kompetencji frazeologicznej podkompetencję kolokacyjną, metaforyczną (zwaną inaczej idiomatyczną) oraz tę odnoszącą się do przysłów. Wyodrębnienie kompetencji kolokacyjnej w ramach kompetencji leksykalnej postulowała także Targońska (2014: 199–200)<sup>14</sup>. Kompetencja frazeologiczna wyraża się w umiejętności rozpoznawania związków frazeologicznych i ich zrozumienia w recepcji, a także ich poprawnego zastosowania w komunikacji językowej. Dla jej rozwoju konieczna jest zarówno świadomość istnienia tych stałych związków, jak i świadomość konieczności przyswajania słownictwa

<sup>13</sup> Niestety analiza jej ujęcia kompetencji frazeologicznej możliwa jest tylko na podstawie zamieszczonego w tekście artykułu diagramu. Autorka nie opisuje i nie wyjaśnia dokładnie wszystkich korelacji zachodzących między kompetencją frazeologiczną i pozostałymi kompetencjami ujętymi w jej układzie kompetencji.

<sup>14</sup> Co prawda w swojej rozprawie nie poruszała zagadnienia kompetencji frazeologicznej, ale wskazała na konieczność odrębnego traktowania w grupie frazeologizmów kolokacji jako specyficznego rodzaju frazeologizmów nieidiomatycznych.

w postaci połączeń międzywyrazowych lub stałych związków międzywyrazowych (Ulrich 2011: 131). Można więc określić tę kompetencję jako umiejętność rozpoznania w tekstach frazeologizmów i rozszyfrowania ich znaczenia, a następnie kierowania ich do procesu uczenia się. Kompetencja frazeologiczna wyraża się również w umiejętności poprawnego zastosowania frazeologizmów zarówno w typowych, jak i w nowych sytuacjach komunikacyjnych.

Co wiemy o rozwoju kompetencji frazeologicznej? Z badań wynika, iż rozwija się ona wprawdzie wraz z rozwojem ogólnej kompetencji leksykalnej, ale dzieje się to w stopniu niezadowolającym. Dowodem na to mogą być wyniki badania przeprowadzonego przez Sułkowską (2014) wśród studentów neofilologii, z których wynika, że produktywna kompetencja frazeologiczna badanych w ciągu dwóch lat ustawicznej nauki języka obcego poprawiła się tylko o 10 punktów procentowych. Wyniki te wskazują, że bez działań dydaktycznych skierowanych na eksplicytne nauczanie frazeologii uczący się języków obcych nie rozwiną tej kompetencji na zadowolającym poziomie.

Konieczność rozwoju kompetencji frazeologicznej w procesie nauczania języka obcego, która nie zawsze musi się rozwijać wprost proporcjonalnie do rozwoju „ogólnej” kompetencji leksykalnej, wynika z kilku faktów. W komunikacji ustnej i pisemnej posługujemy się językiem formułicznym lub frazeologicznym. Oznacza to, że stałe, często skonwencjonalizowane związki wyrazowe występują w większości naszych codziennych komunikatów – w odniesieniu do języka potocznego i literackiego oraz do języka ogólnego i specjalistycznego. Frazeologizmy pojawiają się w leksykonie mentalnym (w przypadku pierwszego języka) i w świadomości ludzkiej już we wczesnych etapach przyswajania języka. Tu kompetencja frazeologiczna rozwija się wraz z rozwojem kognitywnym (Jesenšek 2006: 138). Znajomość frazeologizmów (w szczególności frazeologizmów pragmatycznych) jest niezbędna w obcojęzycznej komunikacji językowej często już na poziomie A1.

## 5. Frazeodydaktyka

Frazeodydaktyka stanowi z jednej strony tę część frazeologii, która zajmuje się nauczaniem frazeologii zarówno na lekcji języka ojczystego, jak i obcego (Ettinger 1998: 201; 2007: 894), z drugiej zaś – można ją uznać za element dydaktyki nauczania słownictwa, gdyż frazeologizmy są częścią leksyki (Reder 2015: 76). Problemem frazeodydaktyki jest fakt, iż odnosi się ona do bardzo obszernej i zróżnicowanej części słownictwa, obejmującej idiomatyczne i nieidiomatyczne stałe związki międzywyrazowe. Pierwsze różnią się od tych drugich nie tylko procesem recepcji (idiomatyczne szybciej

„wpadają w oko”, są łatwiej dostrzegalne niż kolokacje, których uczący się języka obcego nie rozpoznają w tekstach), ale również w odniesieniu do produkcji językowej. O ile użycie idiomów nie jest konieczne (choć ich zastosowanie często skraca proces przekazywania komunikatów i ich odbioru) i da się je zastąpić poprzez użycie innych środków językowych, o tyle posiłkowanie się konkretnymi kolokacjami w wielu aktach mowy jest niezbędne, ponieważ w opisie danego zjawiska nie da się uniknąć produktywnego zastosowania pewnych kolokacji, które są co prawda znane w języku ojczystym, ale których odpowiedników w języku obcym uczący się nie przyswoił.

### 5.1. Cele frazeodydaktyki

Skoro rolą frazeodydaktyki jest rozwinięcie kompetencji frazeologicznej u uczących się języków (ojczystego i języków obcych), to cele dydaktyki odnoszą się do rozwoju poszczególnych elementów tej kompetencji. Zadaniem dydaktyki nauczania frazeologii jest więc takie pokierowanie uczącym się języka obcego, by potrafił on rozpoznać frazeologizmy w tekstach (pisanych i mówionych), by nauczył się ich, zautomatyzował i potrafił je zastosować w komunikacji/produkcji językowej (Ettinger 2011: 232). W literaturze przedmiotu znajdziemy również cząstkowe ujęcie celów frazeodydaktyki, na które składają się:

- przyswojenie strony formalnej frazeologizmów przez uczących się (elementów składowych frazeologizmu i jego możliwych wariantów);
- umiejętność rozpoznawania frazeologizmów na podstawie ich właściwości morfologiczno-syntaktycznych;
- znajomość ich znaczenia (odpowiednika niefrazeologicznego);
- wiedza na temat ich wartości pragmatyczno-semantycznej (Lüger 1997: 89).

Kolejnym celem frazeodydaktyki jest skłonienie uczących się do refleksji na temat użycia frazeologizmów w tekstach mówionych i pisanych, a więc uświadomienie im, dlaczego w danym momencie autor tekstu zastosował określony frazeologizm i nie skorzystał z możliwości opisanego zjawiska z ominięciem jego użycia<sup>15</sup>. Zadaniem frazeodydaktyki jest obok rozwoju receptywnej i produktywnej kompetencji frazeologicznej również rozwój świadomości metajęzykowej (Bergerová 2011: 107). Zdaniem Reder (2015: 78), przed frazeodydaktyką stoi także zadanie rozwinięcia w uczących się umiejęt-

---

<sup>15</sup> Tu również widać różnicę między postulowaną przez Kispála (2013) podkompetencją idiomatyczną a kolokacyjną. Ten cel frazeodydaktyki odnosi się do rozwoju kompetencji idiomatycznej lub metaforycznej, natomiast ma mniejszą wagę w przypadku rozwoju kompetencji kolokacyjnej.

ności wykorzystywania czytanych tekstów do poszerzania własnych zasobów leksykalnych, w tym frazeologicznych. Oznacza to, iż w ramach pracy nad frazeologią uczący się powinni nauczyć się świadomie rozpoznawać nowe dla nich związki frazeologiczne, skupiać na nich swoją uwagę i autonomicznie przyswajając frazeologizmy o dużej wartości komunikacyjnej. Cel ten można określić jako rozwijanie strategii uczenia się syntagmatycznego z uwzględnieniem frazeologii (ze strony ucznia), zaś ze strony dydaktyki frazeologii – omawianie strategii uczenia się frazeologizmów (Reder 2015: 78).

Najwięcej kontrowersji budził przez lata cel frazeodydaktyki, jakim było produktywne przyswojenie frazeologizmów przez uczących się języka obcego. Obecnie wyrażane jest przekonanie, że nie wszystkie frazeologizmy muszą być przyswojone w stopniu produktywnym<sup>16</sup>. Wskazuje się przy tym na konieczność takiego opanowania tylko części frazeologizmów, a mianowicie *Routineformel* (czyli inaczej frazeologizmów pragmatycznych lub postulowanych przez Szulca idiomów sytuacyjnych), a także kolokacji już od poziomu kształcenia A1. Pozostałe frazeologizmy – szczególnie idiomy i przysłowia – mogą być opanowane w stopniu receptywnym, choć wraz z poziomem nauczania wzrasta konieczność ich produktywnego opanowania. Tylko wybrane frazeologizmy idiomatyczne powinny być opanowane w stopniu produktywnym w kształceniu na poziomie biegłości językowej A1 i A2.

## 5.2. Kroki dydaktyczne we frazeodydaktyce – czyli jak pracować nad frazeologizmami na lekcji języka obcego

Jak już powyżej wspomniano, podwaliny pod frazeodydaktykę położył Kühn (1992: 177), który wyróżnił następujące fazy pracy z frazeologizmami na lekcji języka obcego:

- rozpoznanie frazeologizmów,
- rozszyfrowanie ich znaczenia,
- użycie frazeologizmów.

Co prawda przez ostatnie dwadzieścia lat dokonała się pewna zmiana w tych trzech krokach frazeodydaktyki, ale stanowią one bazę, na której opiera się dzisiejsza frazeodydaktyka. Za wielką zasługę Kühna uznać należy również wskazanie konieczności pracy nad frazeologizmami w oparciu o teksty, co wiąże się z odejściem od nauczania na jednej lekcji np. wielu

---

<sup>16</sup> Dokonując refleksji na temat frazeodydaktyki od czasu jej powstania do roku 2013, Ettinger (2013: 13) stwierdza, że jednym z błędów, jakie popełniono wcześniej, była, obok pracy nad frazeologizmami wprowadzanymi bez kontekstu ich użycia, właśnie zbyt duża koncentracja na produktywnym opanowaniu frazeologizmów przez uczących się języka obcego oraz zaniedbanie pracy nad kolokacjami i *Routineformeln* (zob. również Ettinger 2007: 869).

frazeologizmów przedstawianych i omawianych bez kontekstu ich użycia i występowania. Czynnikiem ten wiąże się ściśle z zasadą dydaktyczną, którą postulował Lüger (1997), a mianowicie *exemplarisches Lernen* (uczenie się na przykładach). Chodzi tu o konieczność koncentracji na pojedynczych frazeologizmach lub kilku frazeologizmach odnoszących się do jednego zagadnienia tematycznego i intensywną pracę nad nimi. W jej trakcie uczniowie powinni zajmować się znaczeniem i rolą frazeologizmów w danym tekście lub wypowiedzi, jak i analizą intencji przyświecającej ich użyciu. Dlaczego we frazeodykacie ważna jest praca z tekstem, na co zwraca uwagę wielu glotto- lub frazeodydaktyków (Kühn 1992, 1996; Lüger 1997, 2010; Ettinger 2007; Bergerová 2011)? Szczególnie wielką rolę odgrywa ona w pierwszej fazie pracy nad frazeologizmami, w której uczący się mają rozpoznać ciąg następujących po sobie wyrazów (czasami przerwany dodatkowo innymi jednostkami leksykalnymi) jako związek frazeologiczny. Ten krok stanowi podstawę do zainicjowania innej formy recepcji i dekodowania znaczenia. Chodzi o to, by uczący się języka obcego nie sumował znaczeń pojedynczych słówek składających się na dany frazeologizm, lecz podjął próbę znalezienia całościowego znaczenia danego wyrażenia. Ponadto, w trakcie takiej pracy nad tekstem uczeń powinien skupić się nie tylko na formie danego frazeologizmu, ale również przeanalizować sytuację oraz cel jego użycia. Praca z tekstem i samodzielne „odkrywanie” lub rozpoznawanie frazeologizmów są również ważne w autonomizacji ucznia, bowiem po zakończeniu nauki języka obcego (oczywiście dobrze by było, aby czynił tak już w trakcie nauki w systemie instytucjonalnym) powinien być on w stanie samodzielnie poszerzać zasób swojego słownictwa (w tym o ważne ze względów komunikacyjnych frazeologizmy idiomatyczne, czy też o kolokacje). Proces ten może się dokonywać w trakcie czytania tekstów obcojęzycznych, poprzez zwracanie uwagi nie tylko na ich treść, ale również na nowe jednostki leksykalne o dużej wartości komunikacyjnej, które w nim występują. Te powinny być zapisane w zeszycie, z którego uczeń będzie się następnie uczył (najlepiej z przykładem obrazującym użycie danego wyrażenia w kontekście).

Zanim poświęcimy naszą uwagę kolejnym fazom pracy nad frazeologizmami, przyjrzyjmy się modyfikacjom w trzyfazowej dydaktyce frazeologii, które zostały zaproponowane przez kolejnych glottodydaktyków. Wielu z nich wskazało na konieczność uświadomienia uczącym się istnienia różnych typów frazeologizmów i to nie tylko w danym języku obcym, ale nawet w języku ojczystym (Holzinger 1993: 14; Laskowski 2004, 2010). Z tego względu w obecnej frazeodydaktyce za pierwszą fazę uznaje się wykształcenie lub rozbudzenie u uczących się świadomości frazeologicznej, w skład której wchodzi nie tylko świadomość istnienia różnych typów związków frazeologicznych,

ale również świadomość konieczności przyswajania samych pojedynczych wyizolowanych słówek, a także frazeologizmów, w szczególności zaś kolokacji. Zdaniem Konecny, Hallsteinsdóttir, Kacjan (2013: 159), wskazane jest rozbudzenie świadomości wielkiej wagi frazeologii w języku (w użyciu, a więc również w nauczaniu języka) oraz uwrażliwienie uczących się na wielką wartość praktyczną związków frazeologicznych.

Po fazie budowania świadomości frazeologicznej (w tym świadomości kolokacyjnej)<sup>17</sup> następuje faza rozpoznawania lub odkrywania frazeologizmów w tekstach, którą opisano już powyżej. Konieczność przeprowadzenia tej fazy w oparciu o teksty wynika z faktu, że do odgadnięcia znaczenia konkretnego frazeologizmu łatwiej dochodzi wtedy, kiedy można zbadać jego użycie oraz znaczenie w kontekście. Ponadto tekst umożliwia analizę formy danego frazeologizmu i celu, jaki przyświecał jego zastosowaniu (zamiast użycia innych luźnych związków wyrazowych). Praca z tekstem i poszukiwanie w nim frazeologizmów wpływa również pozytywnie na rozwój strategii rozumienia i przygotowuje ucznia do samodzielnego poszerzania własnych zasobów leksykalnych o stałe związki wyrazowe.

Uczeń powinien być jednak wdrożony do poszukiwania frazeologizmów w tekstach, czyli powinien zostać poinstruowany, jak można je tam rozpoznać. W przypadku języka niemieckiego, w którym występują różne rodzaje rodzajników, część frazeologizmów można zidentyfikować po ich strukturze (np. we frazeologizmach często brakuje rodzajników) lub formie (np. formy bliźniacze pol. *krok po kroku*, niem. *Schritt für Schritt*). Kolejnym czynnikiem ułatwiającym rozpoznanie części frazeologizmów jest analiza ich znaczenia, które nie wynika z sumy znaczeń poszczególnych elementów (Kühn 1992: 179). Faza ta może przybrać formę konkursu, w którym uczniowie mogą szukać „dziwnych” nieznanych im dotąd stałych związków wyrazowych albo zaskakujących połączeń wyrazowych. Chodzi wtedy o analizę znaczeń poszczególnych wyrazów wchodzących w skład danego związku frazeologicznego i refleksję nad tym, czy jego znaczenie jest sumaryczne, czy ewentualnie pojedyncze wyrazy nie zostały użyte w konkretnym związku wyrazowym w przenośni, co wskazywałoby na występowanie związku frazeologicznego<sup>18</sup>. W takim przypadku faza odkrywania przeplatać się już może z fazą

<sup>17</sup> Reder (2015: 79) rozróżnia w ramach świadomości frazeologicznej świadomość idiomatyczną i kolokacyjną. Konieczność wyodrębnienia dwóch podtypów świadomości uzasadnia ona charakterystyką tych dwóch podgrup frazeologizmów i ich różnicą pod względem percepcji i recepcji językowej. Więcej na temat świadomości kolokacyjnej znajdziemy u Müllera (2011).

<sup>18</sup> W takim przypadku można zauważyć różnicę między idiomami a np. kolokacjami, gdyż w kolokacjach tylko baza kolokacyjna zachowuje swoje prymarne albo dosłowne znaczenie, zaś kolokator (czyli w kolokacjach werbo-nominalnych czasownik, a więc wyraz nadający całej kolokacji specyficzne znaczenie) używany jest w znaczeniu przenośnym. Natomiast w idiomach

odszyfrowywania znaczenia. Ważne jest jednakże sterowanie tą pracą przez nauczyciela, który w celu skłonienia uczniów do poszukiwania szczególnego typu frazeologizmów w tekście, m.in. kolokacji, może (np. w początkowym okresie pracy nad rozwijaniem kompetencji frazeologicznej) podać im bazy kolokacyjne (np. pol. – *decyzja*, niem. – *die Entscheidung*) i polecić znalezienie w tekście odpowiednich kolokatorów (np. pol. – *podjąć*, niem. – *treffen*)<sup>19</sup>.

Faza odszukiwania czy też odszyfrowywania znaczenia, którą Kühn (1992: 180) określa również jako fazę wyjaśniania i zrozumienia, może dokonywać się na różne sposoby. Po pierwsze, można wskazać na obrazek ilustrujący znaczenie danego frazeologizmu, co jednakże nie zawsze musi doprowadzić do jego precyzyjnego odszyfrowania. Wynika to z faktu, że nie każdy frazeologizm da się dobrze uchwycić i przedstawić w postaci ilustracji (dotyczy to np. wielu kolokacji). Po drugie, uczniowie mogą posłużyć się słownikami ogólnymi lub frazeologicznymi. Obecnie można również skorzystać nie tylko ze słowników internetowych, ale również ze stron poświęconych tylko frazeologizmom lub idiomom<sup>20</sup>. Trzecią możliwością jest bezpośrednia prośba o wyjaśnienie znaczenia danego frazeologizmu skierowana do nauczyciela.

Kolejna modyfikacja w nowej frazeodydaktyce (w porównaniu do trzech kroków frazeodydaktycznych zaproponowanych przez Kühna 1992) polega na włączeniu fazy ćwiczenia lub też utrwalania między fazę odszyfrowania znaczeń a fazę użycia (patrz Holzinger 1993: 14; Laskowski 2004: 606). Ten etap pracy powinien być poświęcony automatyzacji, a ćwiczenia leksykalne tu zastosowane mogą się koncentrować na elementach składowych frazeologizmów, jak również na formie gramatycznej leksemów tworzących dany frazeologizm, gdyż frazeologizmy wykazują nie tylko restrykcje leksykalne, ale również gramatyczne. Inne ćwiczenia mogą kierować uwagę ucznia na znaczenie nowo poznanych frazeologizmów. Faza ta ma ogromne znaczenie dla poprawnego przyswojenia frazeologizmu, który po jej zakończeniu powinien być tak zinternalizowany lub nawet zautomatyzowany, aby łatwe było jego przywołanie z leksykonu mentalnego w działaniach komunikacyjnych.

Faza użycia nie musi odnosić się do każdego rodzaju frazeologizmów, gdyż nie wszystkie z nich muszą być opanowane w stopniu produktywnym (Lüger 1987: 101). Jest ona z pewnością ważna w przypadku kolokacji oraz

---

znaczenie przenośne ma zazwyczaj całe wyrażenie, zaś rzeczowniki w nich występujące nie rzutują na znaczenie całego idiomu.

<sup>19</sup> Waga takiej pracy ze strony nauczyciela wynika z faktu, że zadania do tekstu zwykle koncentrują się na ich treści, a nie zawartych w nim środkach językowych.

<sup>20</sup> Np. w przypadku języka niemieckiego mogą to być następujące strony poświęcone frazeologizmom: (<http://www.frazeologizmy.univ.szczecin.pl/index.php>; <http://www.etteringer-phraseologie.de/pages/deutsche-redewendungen/alphabetischer-index.php>; <http://idiome.deacademic.com/>;) lub tylko przysłowiom (<http://www.sprichwort-plattform.org>).

frazeologizmów pragmatycznych lub też idiomów sytuacyjnych. W tym kroku dydaktycznym uczniowie powinni użyć nowo poznane związki frazeologiczne w typowych, a potem w nowych dla nich sytuacjach komunikacyjnych. Właśnie dlatego ten krok dydaktyczny Laskowski (2004: 606) nazywa fazą komunikacji. Postuluje on w tej fazie skierowanie uwagi uczniów na poprawne użycie frazeologizmów, a jednocześnie sprawdzenie, czy ci zastosowali dany frazeologizm we właściwej formie i adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, a także, czy to użycie było odpowiednie w odniesieniu do danego partnera komunikacyjnego. W fazie tej mogą być tworzone zarówno teksty mówione, jak i pisane. Choć w przypadku większości dydaktyków frazeologii faza ta jest uznawana za ostatnią, Laskowski (2004: 608) postuluje jeszcze dołączenie do tego modelu fazy powtórzeniowej.

Przy bliższej analizie modelu frazeodydaktyki można zauważyć pewną paralełę do dydaktyki nauczania słownictwa. Faza wprowadzania słownictwa odpowiada fazie odszukiwania frazeologizmów, faza semantyzacji – fazie odszyfrowywania znaczeń. Podobieństwo w nauce i nauczaniu pojedynczych słówek oraz frazeologizmów wynika z dużej roli ćwiczeń automatyzujących i fazy użycia. Ta ostatnia jest niezwykle ważna w przypadku kolokacji i innych frazeologizmów pragmatycznych, ale mniej ważna w odniesieniu do idiomów (przynajmniej na poziomie biegłości językowej A1–A2). Z jednej strony pozwala ona na sprawdzenie, w jakim stopniu uczeń przyswoił dany frazeologizm (jego formę i znaczenie). Z drugiej zaś użycie jednostek leksykalnych wpływa pozytywnie na proces zapamiętywania. Różnice polegają na tym, że we frazeodydaktyce ważne jest najpierw zbudowanie świadomości frazeologicznej, bez której uczeń nie będzie potrafił samodzielnie rozpoznawać i potem przyswajać nowych frazeologizmów. Taka świadomość nie jest konieczna w przypadku wszystkich jednostek leksykalnych. Ponadto we frazeodydaktyce ważna jest praca nad tekstem (nie oznacza to, że nie jest ona ważna w przypadku nauczania całego słownictwa) wdrażająca uczniów do poszukiwania frazeologizmów i dekodowania ich znaczenia. Ta pozwala uczniom na ćwiczenie rozpoznawania nowych dla nich stałych związków wyrazowych.

## **6. Podsumowanie – znaczenie frazeodydaktyki dla rozwoju kompetencji frazeologicznej**

Jak pokazano w niniejszym artykule, ważną składową kompetencji leksykalnej stanowi podkompetencja frazeologiczna, której rozwój – choć bardzo ważny – przysparza uczącym się wiele trudności, gdyż nie dokonuje się on automatycznie wraz z liczbą przyswajanych jednostek leksykalnych.

Znajomość słownictwa to nie tylko znajomość pojedynczych słówek, na co wskazuje Aguado w następujący sposób: „znajomość wielu słówek bez wiedzy na temat tego, z jakimi innymi wyrazami one współwystępują, jest w procesie porozumiewania się tak samo mało przydatna, jak znajomość kilku słówek z wszelkimi niuansami ich znaczenia” (Aguado 2004: 240, tłum. J.T)<sup>21</sup>. Naturalną jednostką języka (*natürliche Spracheinheit*) nie są – jak twierdził Leonhardi (1964) – pojedyncze wyrazy, lecz właśnie połączenia wyrazowe, czyli różnego rodzaju syntagmy. Z tego wynika, iż ważnym elementem kompetencji leksykalnej jest właśnie podkompetencja frazeologiczna. Bez rozwoju tej podkompetencji kompetencja leksykalna nie może być uznana za w pełni rozwiniętą.

Rozwój kompetencji frazeologicznej wymaga „sterowania” i wspierania przez konkretne działania dydaktyczne nauczycieli, do których z pewnością należy eksplicytne kierowanie uwagi uczącego się na te ważne pod względem komunikacyjnym stałe związki wyrazowe. Duża rola frazeodydaktyki wynika z faktu, iż uczący się nie są świadomi stałości i konwencjonalności wszystkich rodzajów frazeologizmów. Najslabiej rozpoznawalną grupą frazeologizmów są kolokacje, na które uczący się języków obcych zwracają najmniejszą uwagę, których istnienia nie są oni świadomi, a w których stosowaniu zauważyć można wiele błędów interferencyjnych mających źródło w języku prymarnym (Nesselhauf 2003; Reder 2006). Błędy te wynikają z tego, że uczący się języków obcych tworzą syntagmy z pojedynczych wyrazów. Ponadto badania pokazują, że kolokacje, które uczący się języka obcego poprawnie rozumieją, nie są automatycznie przez nich zapamiętywane (Marton 1977; Bahns, Sibilis 1992). Wynikać to może z faktu, iż syntagmy konwencjonalne, do których należą zarówno idiomy, idiomy częściowe, jak i kolokacje, nie są po pierwsze rozpoznawalne jako całość (Hulbert 2015), a po drugie nie są postrzegane w tekstach jako jednostki leksykalne, których należy się nauczyć w całości (Lütge 2002). Uczniowie koncentrują się w czasie recepcji tekstów na pojedynczych jednostkach leksykalnych (patrz *Hypothese der Lernunauffälligkeit von Syntagmen* u Lütge 2002).

Najważniejszym krokiem frazeodydaktyki jest uświadomienie uczącym się języków obcych faktu istnienia różnych typów frazeologizmów, czyli wykształcenie u nich świadomości frazeologicznej. Niezwykle ważna jest też praca z tekstem skoncentrowana nie tylko na treści, ale również na formach językowych. Czytane na zajęciach teksty powinny być wykorzystywane

---

<sup>21</sup> Dosłowna wypowiedź Aguado (2004: 240) brzmi następująco: „Viele Wörter zu kennen, ohne zu wissen, mit welchen anderen Wörtern sie kookkurrieren, ist für die Verständigung ebenso wenig nützlich, wie einige Wörter in all ihren Bedeutungsnuancen zu kennen”.

do rozwoju świadomości frazeologicznej i receptywnej kompetencji frazeologicznej. O ile w podręcznikach można czasami znaleźć ćwiczenia odnoszące się do formy lub znaczenia frazeologizmów, to brakuje w nich ćwiczeń odnoszących się do dwóch pierwszych kroków frazeodydaktycznych, czyli do odkrywania frazeologizmów i rozszyfrowywania ich znaczenia. Rolą nauczyciela jest nie tylko wyczulenie uczniów na istnienie różnych rodzajów stałych związków wyrazowych i wdrożenie ich do rozpoznawania tychże w tekstach czytanych i słuchanych, ale również samodzielne opracowywanie fazy użycia frazeologizmów, gdyż w podręcznikach rzadko można znaleźć zadania dla tego etapu pracy nad frazeologizmami. Bez wsparcia ze strony dydaktyki i bez konkretnych działań nauczyciela na lekcji języka obcego uczeń nie rozwinię w pełni swojej kompetencji leksykalnej, a w szczególności jej podkompetencji frazeologicznej. Dlatego tak ważną rolę odgrywa tu frazeodydaktyka, na co wskazano w niniejszym artykule.

### Literatura

- Aguado, K. (2004): *Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate*. „Fremdsprachen Lehren und Lernen”. T. 33, s. 231–250.
- Bahns, J., Sibilis, U. (1992): *Kollokationslernen durch Lektüre*. „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis”. T. 45, z. 3, s. 158–163.
- Bargmann, T. (2011): *Was bedeutet eigentlich „Vokabeln beherrschen”? – Eine Einführung in das Problemfeld „Wortschatzkompetenz”*. [W:] *Grenzen überwinden mit Deutsch. (37. Tagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. 2010)*. Red. N. Hahn, T. Roelcke, Göttingen, s. 59–75.
- Bąba, S., Dziamska, G., Liberek, J. (2001): *Podręczny słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa.
- Bergerová, H. (2011): *Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells*. „Linguistik online”. T. 47, z. 3, s. 107–117.
- Bohn, R. (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. München.
- Cronbach, L.J. (1942): *An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing*. „Journal of Educational Research”. T. 36, z. 3, s. 206–217.
- Doyè, P. (1971): *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover–Dortmund.
- Ettinger, S. (1998): *Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik*. [W:] *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Red. W. Eismann. Bochum, s. 201–217.
- Ettinger, S. (2007): *Phraseologie im Fremdsprachenunterricht*. [W:] *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. T. 2. Red. H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn, N. Norrick. Berlin–New York, s. 893–908.
- Ettinger, S. (2011): *Einige kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand der Phraseodidaktik*. [W:] *In mediam Linguam: Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung*. Red. P. Schäfer, Ch. Schowalter, Landau, s. 231–250.

- Ettinger, S. (2013): *Aktiver Phrasengebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen*. [W:] *Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language. Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache*. Red. I. G. Rey. Hamburg, s. 11–30.
- Galkowski, B. (2006): *Kompetencja formułiczna a problem kultury i tożsamości w nauczaniu języków obcych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, z. 4, s. 163–180.
- Harsch, C. (2010): *Kompetenz*. [W:] *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Red. C. Surkamp. Stuttgart–Weimar, s. 140–142.
- Hatch, E., Brown, C. (1995): *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge etc.
- Henriksen, B. (1999): *Three dimensions of vocabulary development*. „Studies in Second Language Acquisition”. T. 21, s. 303–317.
- Hill, J. (1999): *Collocational competence*. „English Teaching professional”, s. 3–7.
- Holzinger, H. J. (1993): *Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht*. „Revista de Filología Moderna”. T. 4, s. 7–22.
- Hulbert, J. (2015): *Ist Kollokationsbewusstheit implizit zu vermitteln? – Eine Untersuchung zum Potenzial der Dictogloss-Aufgabe*. [W:] *Zwischenräume: Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache*. Red. B. Handwerker, R. Bäuerle, I. Doval, B. Lübke. Hohengehren, s. 171–189.
- Ignatowicz-Skowrońska, J., Sulikowska, A. (2015): *Zur Entwicklung und zum Gegenstandsbereich der deutschen und der polnischen Phraseologie*. „Linguistik online”. T. 74, z. 5, s. 33–55.
- Jesenšek, V. (2006): *Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung*. „Linguistik online”. T. 27, z. 2, s. 137–147.
- Kastovsky, D. (1981): *Wortbildung in der Wortschatzarbeit*. „Der fremdsprachliche Unterricht”. T. 15, s. 169–176.
- Kielhöfer, B. (1994): *Wörter lernen, behalten und erinnern*. „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis”, z. 4, s. 211–220.
- Kieweg, W. (2002): *Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschenken und Realität*. „Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch”. T. 36, s. 4–10.
- Kispál, T. (2013): *Phraseologische Kompetenz*. Referat wygłoszony na uniwersytecie w Kolonii 13. maja 2013. Online: <[http://www.kispaltamas.hu/files/Kispal\\_Koln\\_Mai\\_2013.pdf](http://www.kispaltamas.hu/files/Kispal_Koln_Mai_2013.pdf)>, dostęp: 15.02.2017.
- Konecny, C., Hallsteinsdóttir, E., Kacjan, B. (2013): *Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven*. [W:] *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*. Red. C. Konecny, E. Hallsteinsdóttir, B. Kacjan. Maribor, s. 153–172.
- Kühn, P. (1992): *Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. „Fremdsprachen Lehren und Lernen” 21, s. 167–189.
- Laskowski, M. (2004): *Toponymie im Bereich der phraseologischen Subsysteme des Deutschen und des Polnischen. Ein Beitrag zu ihrer konfrontativen Untersuchung und didaktischer Potenz*. „Info DaF”, z. 6, s. 596–616.
- Laskowski, M. (2010): *Phraseodidaktische Einsatzmöglichkeiten von Fernsehrwerbungen im DaF-Unterricht*. [W:] *Europhras 2008. Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.–16.08.2008 in Helsinki*. Red. J. Krohonen, W. Mieder, E. Piirainen, R. Piñel. Helsinki, s. 399–409.
- Leonhardi, A. (1964): *Die natürliche Spracheinheit*. „Praxis des neusprachlichen Unterrichts” 11, s. 17–22.
- Löschmann, M. (1981): *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*. Leipzig
- Löschmann, M. (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main.
- Lüger, H.-H. (1997): *Anregungen zur Phraseodidaktik*. „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung”. T. 32, s. 69–120.

- Lütge, C. (2002): *Syntagmen und Fremdsprachenerwerb. (Ein Lernaltersproblem)*. Frankfurt am Main.
- Marton, W. (1977): *Foreign vocabulary learning as a problem No. 1 of language teaching at the advanced level*. „Interlanguage Studies Bulletin”. T. 2, s. 33–57.
- Marton, W. (1979): *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Maera P. (1996): *The dimensions of lexical competence. [W:] Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Red. G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams. Cambridge, s. 35–53.
- Mückel, W. (2014): *Primärsprachliche Phraseodidaktik – Skizze eines Aufgabenfeldes*. „Neophilologische Mitteilungen”. CXV, z. 4, s. 391–399.
- Müller, T. (2011): *Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen*. Frankfurt am Main.
- Nation, I.S.P (1990): *Teaching & Learning Vocabulary*. New York.
- Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge.
- Nesselhauf, N. (2003): *The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implication for Teaching*. „Applied Linguistics”. T. 24, z. 2, s. 223–242.
- Neveling, C. (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen.
- Pythian-Sence, C., Wagner, R.K. (2007): *Vocabulary Acquisition: a Primer. [W:] Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*. Red. R.K. Wagner, A. E. Muse, K.R. Tannenbaum. New York–London, s. 1–14.
- Reder, A. (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien.
- Reder, A. (2015): *Überlegungen in Tendenzen in der Phraseodidaktik. [W:] Interaktionen. Festschrift für Katalin, Boócz-Barna*. Red. I. Feld-Knapp, J. Heltai, P. Kertes, B. Palotás, A. Reder. Budapest, s. 74–89.
- Richards, J. C. (1976): *The role of vocabulary teaching*. „TESOL Quarterly” 1, s. 77–89.
- Rössler, A. (2010): *Kollokationskompetenz fördern im Fremdsprachenunterricht – Ein Plädoyer*. „Die Neueren Sprachen”, z. 1, s. 54–66.
- Rzewólska, A. (2008): *Kompetencja leksykalna i nauczanie języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, z. 1, s. 38–44.
- Seretny, A. (2011): *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków.
- Stork, A. (2003): *Vokabellernen. Eine Studie zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen.
- Sułkowska, M. (2014): *Dydaktyka frazeologii – sukces czy porażka. [W:] Inspiracja Motywacja Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Red. J. Sujecka-Zajac, A. Jaroszevska, K. Szymankiewicz, J. Sobańska-Jędrych. Warszawa, s. 295–303.
- Szule, A. (1966): *Intensive und extensive Methode im Fremdsprachenunterricht*. „Glottodidactica” 1, s. 43–52.
- Szule, A. (1971): *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa.
- Szule, A. (1972): *Możliwości i granice automatyzacji w nauczaniu języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” z. 2, s. 88–97.
- Szule, A. (1975): *Kognitivität und Habituation im Fremdsprachenunterricht. [W:] Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht*. Red. A. Szule. Poznań, s. 25–37.
- Szule, A. (1981): *Kontrastivität der Lernaltersprache. [W:] Lehrer und Lernende im Deutschunterricht. (Kongressbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4.–8. August 1980 in Nürnberg)*. Red. H. Brückner. Berlin i in., s. 67–75.
- Targońska, J. (2011): *Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs*. „Glottodidactica”. T. 37, s. 117–127.
- Targońska, J. (2014): *Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej*. „Neofilolog”. T. 43, z. 2, s. 193–208.

- Targońska, J. (2016): *Konventionelle Syntagmen und situative Idiome – Überlegungen von Aleksander Szulc zum Wortschatzlernen und zur Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht*. „Linguistica Silesiana”. T. 37, s. 319–341.
- Targońska, J., Stork, A. (2013): *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”. T. 24, z. 1, s. 71–108.
- Tréville M.-C., Duquette, L. (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris.
- Ulrich, W. (2011): *Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz*. [W:] *Wortschatzarbeit*. Red. I. Pohl, W. Ulrich. Hohengehren, s. 127–132.
- Ulrich, W. (2011a): *Begriffserklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit*. [W:] *Wortschatzarbeit*. Red. I. Pohl, W. Ulrich. Hohengehren, s. 29–45.
- Wallace, M. J. (1982): *Teaching Vocabulary*. London.

### Summary

The objective of this paper is to investigate the role of teaching phraseology in the development of lexical competence of foreign language learners. In the part of the paper we address the issue of vocabulary from the point of view of LL2 and argue that phrases are an important element of foreign language vocabulary. The second part of the paper is devoted to lexical competence. A new approach to this competence kind is proposed, in the light of which it is seen as consisting of several subcompetences. The phraseological competence, elaborated on in this paper, is one of them. The third part presents aims and teaching methods in working on phraseologisms in foreign language classes. We further describe some changes in teaching methods that took place over the last decades. The paper underscores the importance of teaching phrases to foreign language learners and the teacher's role in developing phraseological competence as an important element of lexical competence.