

Słowotwórstwo jako przedmiot szkolny dla rodzimych użytkowników języka vs. w zakresie nauczania języka niemieckiego jako obcego

Word formation as a school subject for native speakers vs. for learners of German as a foreign language

Janusz STOPYRA

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

E-mail: janusz.stopyra@uwr.edu.pl, 

Abstract: The paper attempts to prove the view that regular teaching of word formation is necessary not only when teaching foreign languages at advanced stages of learning, but also for native speakers of the language at nursery and pre-school age. It provides the necessary description of word formation at the structuralist level, as well as examples of exercises based on the structuralist model, designed to help Polish students to master the types of German word formation. The author also provides a basic description of language games and lists several examples of word formation exercises based on this theoretical model. In the final chapters, he also quotes the results of a survey on the subject.

Keywords: word formation, foreign language teaching, language games, compounds, derivatives.

Wstęp

W ramach moich wcześniejszych publikacji niejednokrotnie zajmowałem stanowisko co do systematycznego nauczania słowotwórstwa jako przedmiotu w programie nauczania szkolnego/akademickiego. Wyrażałem przy tym opinię, że dla rodzimych użytkowników języka jest to wiedza presuponowana począwszy od pierwszych klas szkoły podstawowej. W przypadku native speakerów tak rozumiane nauczanie słowotwórstwa począwszy już od pierwszych lat nauki szkolnej mija się z celem (gdyż dotyczyłoby to wiedzy typu: *ślonina* nie jest ‘ze słonia’ tak jak *wołowina* ‘z wołu’, *nie-* w *nienawiść* nie stanowi zaprzeczenia wymiennego z **nawiść* itp.). Nie jest to jednak już tak oczywiste w zakresie DaF, dla którego postulowałem regularne kursy słowotwórstwa jako przedmiotu akademickiego.

Moje ostatnie badania wskazały jednak na alternatywną wizję związaną z nauczaniem słowotwórstwa, pod wpływem której zmodyfikowałem mój punkt widzenia. Cytowani przeze mnie autorzy (por. poz. Ulrich w bibliografii) postulowali nauczanie słowotwórstwa również dla rodzimych użytkowników języka w wieku żłobko-przedszkolnym. Tego rodzaju regularne nauczanie zakładało poziom najbardziej kreatywny – w sensie gier językowych („Wortspiel”, „Wortbildungsspiel” i „Sprachspiel” (phraseologisches Spiel), vgl. J. Stopyra 2023). W istocie to, co dla native speakerów spośród dzieci szkolnych, począwszy już od pierwszych klas szkoły podstawowej, jest oczywistością, nie jest oczywiste dla 3-4-latków.

Znakomite możliwości kreatywnego zastosowania gier językowych podkreśla m.in. Poethe (2002: 29)¹. Nieco ostrożniejszą prognozę sporządzają Schultz i Stiglbauer (2015), według której próby zainteresowania dzieci grami językowymi, owszem, w dużym stopniu je aktywizują, jednak tak zaplanowana nauka przebiega stosunkowo powoli, gdyż dzieci zajęte są *de facto* bardziej zabawą, niż uczeniem się. Analizując literaturę przedmiotu związanego z grami językowymi (F.J. Hausmann 1974; W. Koller 1977; W. Ulrich 1976, 1977, 1980, 1995, 2000, 2007) i rozpatrując możliwość wykorzystania ich w zakresie DaF, zaproponowałem zastosowanie ich na etapie odpowiednio wyższym (A2-C2).

1. Nauczanie słowotwórstwa w oparciu o wspólne polsko-niemieckie typy słowotwórcze

Klasyczne próby układania jednostek lekcyjnych (głównie ćwiczeń) z zakresu nauczania słowotwórstwa niemieckiego dla Duńczyków (por. J. Stopyra 2011, 2014) wiążą się z nawiązaniem do koncepcji tzw. wspólnych niemiecko-duńskich typów słowotwórczych (E. Fredsted et. al. 2005)². Koncepcja ta wykorzystuje zachodzący pośród wyrazów motywowanych (głównie złożzeń i derywatów) języka niemieckiego i duńskiego daleko idący paralelizm. Mowa tu przede wszystkim o analogicznych funkcjonalnie afiksach (najczęściej sufiksach), dzięki którym osiągany jest ww. wysoki odsetek ekwiwalencji formalnej pośród niemiecko-duńskich par ekwiwalentnych semantycznie wyrazów (por. J. Stopyra 2005), np.

niem.	duń.
-er	-er, np.

Lehrer – lærer, Maler – maler, usw.

-ung	-ing / -else, np.
------	-------------------

Bewunderung – beundring, Betrachtung – betragting,

Danksagung – taksigelse, Benutzung – benyttelse itp.,

-heit/-keit/-igkeit	-hed
---------------------	------

Mehrheit – flerhed, Schönheit – skønhed itp.

Menschheit (głównie jako Koll.) – menneskelighed (głównie jako N. qualitatis), Vielfältigkeit – mangfoldighed, Vielseitigkeit – flersidighed itp.

-schaft	-skab
---------	-------

Freundschaft – venskab, Feindschaft - fjendskab itp.

¹ Niem.: „ausgezeichnete didaktische Verwendungsmöglichkeiten“.

² Duń: ”fælles tysk-danske orddannelsesmønstre”.

Wysoki odsetek ekwiwalencji formalnej uwarunkowany jest historycznie i wynika z wpływu języka dolnoniemieckiego na język duński przed reformacją i wysokoniemieckiego po reformacji (częstokroć stanowiąc jednak wyłącznie asymilację fonetyczno-fonologiczną). W niniejszych zestawieniach abstrahuję jednak od aspektu diachronicznego, a także od możliwości zaistnienia zwykłego fonetyczno-fonologicznego dopasowania³ na rzecz aspektu czysto synchronicznego, celem wykorzystania podobieństw w systemach poszczególnych języków do celów glottodydaktycznych. Powszechnie znany fenomen niemiecko-duńskiego paralelizmu, określane w latach 50-tych XX wieku jako „najczęstszy”⁴, po próbach dokładnego wyliczenia okazał się w zależności od afiksu wynosić od 60% do nawet ponad 90% (por. J. Stopyra 2005). Charakterystyczną jego cechą stanowią zachowane po dzień dzisiejszy podobieństwa substancjalne (zarówno pośród samych afiksów, np. *-schaft – -skab, -er – -er, -ung – -ing, -ig – -ig/-lig* itp., jak i rdzeni oraz całych wyrazów wielomorfemowych)⁵. Tak wysoki odsetek paralelizmu słowotwórczego (wspólnych niemiecko-duńskich typów słowotwórczych) jest bardzo pomocny również w nauczaniu języka duńskiego dla polskich studentów germanistyki (por. np. ćwiczenia zaproponowane w poz. J. Stopyra 2014). Ważnym elementem tak ułożonego programu nauczania jest m.in. także uświadomienie uczniom niebezpieczeństwa przecenienia ww. paralelizmu i prób jeszcze większego generalizowania ww. wysokiego poziomu formalnej ekwiwalencji.

Próby zastosowania ww. ćwiczeń na kursach j. duńskiego dla studentów germanistyki na UW, odnotowane w publikacjach sprzed kilku lat, odniosły skutek pozytywny (por. J. Stopyra 2014). Można więc postawić pytanie, czy podobnych fenomenów można by doszukiwać się także w zakresie polsko-niemieckim? Odpowiedź na nie jest twierdząca, co podkreśla m.in. fakt obecności wspólnych polsko-niemieckich typów słowotwórczych w naszej rzeczywistości językowej, w szczególności u styku kultur, tj. w dialektach/etnolektach, np. śląskim i warmińskim⁶.

³ Niem.: Phonetisch-phonologische Anpassung.

⁴ Por. Henningsen (1987), który, wyliczając poszczególne duńskie sufiksy i ich niemieckie odpowiedniki, dla określenia frekwencji występowania tych ostatnich używa słowa *meist* ‘najczęściej’.

⁵ Por. również przykłady *Beschuldigung – beskyldning, Beschäftigung – beskæftigelse, Überwachung – overvågning* itp.

⁶ Śląski i warmiński rozpatrywane są jako etnolekty/dialekty języka polskiego. Częste zapożyczenia z j. niemieckiego, które dochodzą do głosu głównie w ramach przełączania kodów, są w dużym stopniu zasymilowane. Chodzi tu jednak nie tylko o asymilację fonetyczną, lecz także o polsko-niemieckie regularności morfologiczne i słowotwórcze. Przez Ślązaków i Warmiaków rozpoznawalne są nie tylko fonemy i końcówki fleksyjne, lecz również afiksy i człony złożzeń, tzn. całe struktury wielomorfemowych wyrazów niemieckich. Zgodnie z *matrix-language-frame-model*, autorstwa Carol Myers-Scotton (1993), niemieckie zapożyczenia leksykalne „wypełniają ramę” utworzoną przez morfemy gramatyczne j. polskiego (rozumianego jako *matrix language*). Fakt rozpoznawania w sposób regularny struktur języka źródłowego jest niewątpliwym dowodem na istnienie wspólnych polsko-niemieckich typów słowotwórczych w mówionym śląskim i warmińskim, por. asymilacja afiksów typu *einladunek* ‘Einladung’, *anpasunek* ‘Anpassung’, czy też członów złożzeń, jak np. *szwigermatka* obok *szwigermutter* ‘Schwiegermutter’, *szwigeruo-ciec* obok *szwigerfate* ‘Schwiegervater’, por. także *abflusrura* ‘Abflussrohr’, *abrychtmaszyna* ‘Abrichtmaschine’, *federbiksa* ‘Federbüchse’, *szlafszuba* ‘Schlafstube’, *kólraba* ‘Kohlrabi’,

W ramach poz. J. Stopyra (2016) podjęta została próba zestawienia niemieckich wyrazów motywowanych oraz ich referencyjnie identycznych odpowiedników polskich, te ostatnie ograniczono jednak również do wyrazów motywowanych. Konfrontacja ta objęła więc niemieckie złożenia i derywaty oraz polskie złożenia, derywaty i konwersje/derywaty paradygmatyczne. Taki a nie inny wybór materiałowej części pracy nie uwzględniał wprawdzie najczęstszego przypadku typu niemieckie złożenie – polska fraza (*Bahnhofshalle – hala dworcowa, Berufsgeheimnis – tajemnica służbowa* itp.), pozwolił jednak na samo stwierdzenie istnienia polsko-niemieckich typów słowotwórczych⁷. Odsetek analogicznej ekwiwalencji formalnej wśród referencyjnie identycznych polsko-niemieckich wyrazów motywowanych okazał się być jednak znacznie niższy i – na podstawie wyników ww. badania – może być szacowany na nie przekraczający 30%, aczkolwiek pod warunkiem, że opis metajęzykowy w obu językach utrzymany zostanie na poziomie baza -affix, co spowodowałoby zrównanie ze sobą w jeden typ słowotwórczy derywatów o różnych sufiksach, por. np.

Anlasser – rozrusznik
Rausschmeißer – wykidajło
Anlieger – mieszkaniak
Einkäufer – zaopatrzeniowiec itp.

Gdyby w ramach polsko-niemieckiego porównania rozróżnić poszczególne morfemy wchodzące w skład bazy (a co za tym idzie „rozbić” niem. derywaty na *-er* na podtypy słowotwórcze z jednoczesnym rozróżnieniem poszczególnych morfemów wchodzących w skład odpowiedników polskich), to odsetek tak mierzonej ekwiwalencji formalnej (np. dla niem. derywatów na *-er*) byłby jeszcze niższy. W ramach niniejszego badania postawiono sobie jednak za cel próbę wykorzystania również tak niewielkiego poziomu paralelizmu. W zakresie tym, wśród referencyjnie identycznych niemieckich i polskich wyrazów wielomorfemowych mają głównie udział przypadki strukturalnej zbieżności polskiego i niemieckiego derywatu, np.

V-er *V-arz*⁸ (Nomina agentis)
Bäcker – piekarz
Maler – malarz itp.

S-er – S-arz
Tischler = ≈ stolarz
Krauter – badiłarż itp.

dreszmaszyna, 'Dreschmaschine' itp. (pisownia przytoczonych tu przykładów zgodna jest z poz. N. Morciniec 1999; D. Pelka 2012; R. Skiba 2015).

⁷ Badanie przeprowadzone w ramach publikacji Stopyra (2016) na łącznej liczbie ok. 3000 polsko-niemieckich par wyrazów miało wprawdzie na celu porównanie niemieckich i polskich referencyjnie identycznych wyrazów motywowanych pod kątem tzw. motywu nazewniczego, zestawione w jego ramach polsko-niemieckie pary wyrazów motywowanych zostały jednak wykorzystane w celu określenia wysokości ekwiwalencji formalnej w niniejszym badaniu.

⁸ Poszczególne znaki użytego w opisie metajęzyka oznaczają: „-” – relacja determinatywna, np. pomiędzy członem określającym a określanym złożenia determinatywnego lub pomiędzy bazą derywatu a jego afiksem; „+” – relacja pomiędzy komponentami grupy wyrazowej: V – czasownik, S – rzeczownik.

V-ung V-anie/-enie (Nomina actionis/acti)

Aufklärung – wyjaśnienie

Demütigung – upokorzenie

Angleichung – zrównanie

Beeinträchtigung – ograniczenie

Eingliederung – włączenie

Erhitzung – rozgrzanie itp.

V-erei V-alnia/ -arnia (Nomina loci)

Wäscherei - pralnia

Färberei – farbiarnia itp.

(S+V)-er – S-arz (Nomina agentis)

Fassbinder ≈ > bednarz

Betonmischer – betoniarz

Tramführer ≈ > tramwajarz

Taxifahrer > taksówkarz itp.

Paralelizm występuje także w zakresie polskich i niemieckich złożzeń determinatywnych (nazwanych tak wg. terminologii niemieckiej), głównie typu przyimek + rzeczownik, np.

Halbfinale = półfinal

Halbschatten = półcień

Mitarbeiter = współpracownik

Überdruck = nadciśnienie

Überangebot = nadpodaż

Überproduktion = nadprodukcja

Unterpunkt = podpunkt

Unterklasse = podklasa itp.

Przede wszystkim ww. paralele zaliczyłbym do wspólnych polsko-niemieckich typów słotwórczych w powyżej zdefiniowanym zakresie definicyjnym. Zbieżność polskiego i niemieckiego typu słotwórczego odnajdujemy jednak również w zakresie coraz bardziej rozpowszechnionego zwyczaju językowego, polegającego na regularnym tworzeniu złożzeń polskich na wzór niemieckich (głównie typu S-S) bez obligatoryjnej spójki międzyczłonowej⁹, najczęściej z zapożyczonym pierwszych członem, np. *auto-naprawa*, *auto-części*, *auto-szkoła*, *protest marsz*, *klucz serwis* itp. (którego produktywność wspierają liczne germańsko-polskie zapożyczenia).

Nawet ww. niewielki odsetek polsko-niemieckiego paralelizmu można, moim zdaniem, wykorzystać do skonstruowania ćwiczeń podręcznikowych dla Polaków uczących się j. niemieckiego, por. np.:

- 1) Utwórz niemieckie nazwy sprawców czynności analogicznie do podanych polskich, wykorzystując niemiecki sufiks *-er*:

⁹ Jak w klasycznych polskich nadrzędno-podrzędnych złożeniach endocentrycznych (wg. terminologii polskiej).

piec > *piekarz* > *backen* > [*Bäcker*]
malować > *malarz* > *malen* > [*Maler*] itp.

- 2) Utwórz niemieckie nazwy czynności o strukturze wyrazu analogicznej do przykładów polskich, wykorzystując niemiecki sufiks *-ung*:

wyjaśniać > *wyjaśnienie* > *aufklären* > [*Aufklärung*]
zrównać/-ywać > *zrównanie* > *angleichen* > [*Angleichung*] itp.

- 3) Utwórz niemieckie nazwy miejscowe o strukturze wyrazu analogicznej do przykładów polskich, wykorzystując niemiecki sufiks *-erei*:

prać > *pralnia* > *waschen* > [*Wäscherei*]
farbować > *farbiarnia* > *färben* > [*Färberei*] itp.

Oczywiście odpada tu fenomen podobieństw substancjalnych, zdecydowanie przeważający w ww. analogicznym porównaniu niemiecko-duńskim, które w zestawieniu niemiecko-polskim dotyczyły jedynie nielicznych przypadków (np. dawnych zapożyczeń z łaciny typu *-er* – *-arz*).¹⁰

Nauczanie słowotwórstwa niemieckiego dla Polaków wskazane jest również z tego względu, że najczęstszym odpowiednikiem polskiej frazy i polskiego derywatu jest niemieckie złożenie (por. badanie J. Stopyra 2016). Toteż niemieckie złożenia wyrazowe powinny stać w centrum programów nauczania słowotwórstwa. Co prawda, fraza jest bardziej dokładna niż określenie relacji semantycznej między członami złożenia, złożenie mające w swej strukturze dwa morfemy leksykalne/ wyrazy jest pod względem tzw. motywu nazewniczego (por. J. Stopyra 2016) jednak precyzyjniejsze od derywatu, którego afiks wyraża jedynie znaczenie kategoriałne.

Patrząc z perspektywy neutralnej, morfosemantyczna przejrzystość złożzeń (*Ausdrucksverdeutlichung*, por. A. Feine 1998) jest o wiele większa, niż derywatów, tzn. łatwiej jest np. rodzimemu użytkownikowi języków romańskich, który opanował już pewien zasób niemieckich i polskich wyrazów prostych, domyśleć się znaczenia wyrazu *Handtuch* niż *ręcznik*, *Bahnhof* niż *dworzec*, *Wasserkocher* niż *czajnik* itp. Konstrukcja niemieckiego złożenia jest zresztą również przejrzysta dla ucznia polskiego, dla którego znajomość wyrazów prostych – po wcześniejszym opanowaniu konstrukcji złożzeń determinatywnych – wystarczy do właściwego zrozumienia relacji semantycznej między członami tych złożzeń. Z tego punktu widzenia nauczanie poszczególnych typów w pełni umotywowanych złożzeń może być przeprowadzone w sposób kategoriałny i jako takie jest bardziej efektywne niż derywatów, wymagających częstokroć każdorazowego opanowania poszczególnych leksemów.

¹⁰ Poza przypadkami zbieżności typów słowotwórczych j. polskiego i niemieckiego – ucznia polskiego można także nauczyć typowych niemieckich odpowiedników określonych polskich konstrukcji słowotwórczych – jak np. niem. złożenie – polski derywat sufiksalny, por. *Suchmaschine* – *wyszukiwarka*, *Melkmaschine* – *dojarka* itp. – czy też niem. złożenie – polska fraza, np. *Bahnhof* – *dworzec kolejowy*, *Haustür* – *drzwi do domu*, *Straßenlaterne* – *latarnia uliczna*, *Dachfenster* – *okno dachowe* itp.

2. Możliwość wykorzystania w nauczaniu słotwórstwa gier językowych

Niniejsze badanie podejmie także próbę odpowiedzi na ww. pytanie o możliwość zastosowania do nauki słotwórstwa w zakresie DaF gier językowych. Pytanie takie zostało już postawione w ramach poz. Stopyra (2023). Podczas gdy badanie to dotyczyło wyłącznie gier językowych w wersji tekstowej (analiza aforyzmów rozpatrywanych jako gry słowne, słotwórcze oraz gry językowe na płaszczyźnie frazeologicznej), Ulrich (1995, 2000) proponuje tu także wykorzystanie obrazu. Obala przy tym najczęstsze poglądy postulowane w pracach wcześniejszych, zgodnie z którymi gry językowe, owszem, winny być wykorzystywane w nauczaniu języka obcego, lecz jedynie jako cytaty (np. dowcipów) wypowiedziane przez nauczyciela jako uzupełnienie do przerabianego na lekcji materiału (z zakresu morfologii/słotwórstwa/frazeologii).

Ulrich (2000: 15) początkowo zestawia wprawdzie m.in. reguły formułowania gier językowych, rozumianych jako reguły opowiadania dowcipów¹¹. Mowa tu o grach językowych co do zakresu – obok gier słownych, słotwórczych i frazeologicznych – zorientowanych także na obręb fonologii, ortografii, morfologii (fleksji), składni i in. poddziedzin klasycznie rozumianej gramatyki. Pochyla się jednak także nad wzorcowym układem jednostek lekcyjnych, w kursie słotwórstwa wykorzystujących gry językowe (zaplanowane tu w zakresie nauczania native-speakerów).

Gra językowa w rozumieniu poz. Stopyra (2023) to związany z efektem zaskoczenia alternatywny rodzaj komunikacji nacechowanej (typu quiz, kabaret itp.), tj. odbiegającej, czy też wręcz przeciwstawiającej się komunikacji klasycznej/potocznej, a zarazem umożliwiającej spojrzenie na tę ostatnią z innej perspektywy, tj. poprzez odbiegający od standardu sposób wyrażania się. Formy nacechowane umożliwiają alternatywne spojrzenie, czy też wręcz dostrzeżenie samego systemu językowego/ normy językowej¹². Gry językowe dzielą się na horyzontalne i wertykalne (F.J. Hausmann 1974) i uwzględniają przede wszystkim płaszczyznę słotwórczą (jako re-, trans- oraz pseudomotywacja¹³), oraz frazeologiczną (głównie w ramach „zakłócenia obrazowania”¹⁴). Gdyby odejść od definiującego grę językową elementu zaskoczenia (charakterystycznego dla opowiadania dowcipów), gry – zwłaszcza słowne, słotwórcze i frazeologiczne – można na powyższych zasadach wykorzystać do nauki słotwórstwa w sposób zaproponowany w poz. Ulrich (1976: 426), zgodnie z którą do opanowania przed właściwym zastosowaniem gry językowej zalecane są następujące zagadnienia:

‘- możliwość częściowego umotywowania wyrazów wielomorfemowych

¹¹ Dowcip w swojej definicji zążębia się bowiem z definicją gry językowej, por. następujący cytat z poz. Ulrich (1977), formułujący te reguły: „1. Verstoße gezielt und konsequent gegen eine üblicherweise geltende und befolgte sprachliche Regel! 2. Drücke dich undeutlich aus! Gib nicht klar und schnell zu erkennen, was du mit deinem Text eigentlich meinst! 3. Gestalte deinen Text so, dass man ihn nicht sofort versteht, dass man von ihm aber eine sinnvolle Aussage erwartet und auf diese neugierig ist, mit ihr die Lösung für das Rätsel zu finden hofft, das der Text aufgibt. 4. Drücke dich so aus, dass sich hinter der Fassade eines ersten Aussageinhalts noch ein zweiter befindet!”

¹² Por. „Seitenblick auf das Sprachsystem” (W. Ulrich 2000).

¹³ Re-, Trans- und Pseudomotivation (O. Käge 1980).

¹⁴ Niem.: „Bildbruch”.

- potencjalna różnorodność połączeń międzymorfemowych o różnych odcieniach znaczeniowych
- możliwość alternatywnego użycia morfemów zrozumiałych kontekstowo i konsytuatywnie, ale odbiegających od znaczeń zleksykalizowanych
- możliwość wystąpienia dodatkowego elementu znaczeniowego, określającego międzyczłonową relację semantyczną¹⁵. (W. Ulrich 1976: 426).

‘Po tego rodzaju obrazowym wprowadzeniu uczniów w sferę problematyki wyrazu wielomorfemowego w dalszym ciągu kursu wystarczające jest przedłożenie im tekstów nie stroniących od stosownie umotywowanych point (...). Po omówieniu z uczniami kilku przykładów można powierzyć im do samodzielnej analizy większą liczbę wyrazów bardziej zróżnicowanych (...). Ważne jest, aby uczącym się dać możliwość kontekstowego skonfrontowania wszystkich alternatywnych konstrukcji na wypadek, gdyby miały posiadać jakiś alternatywny sens i w ten sposób uczulić ich na możliwość wystąpienia różnych połączeń morfemowych/ różnych asocjacji cech semantycznych. To skłoni ich do samodzielnego tworzenia tego rodzaju konstrukcji według wcześniej wypracowanych wzorców, jednocześnie zaś stylistycznie wygładzi ich wypowiedzi i zwiększy ich zdolność pojmowania w lot tekstów niekonwencjonalnych (...)¹⁶ (W. Ulrich 1976: 428–432).

Ulrich (2000: 29 ff.) przytaczając cytaty Martina Grotjahna, zgodnie z którym „Czego uczymy się z uśmiechem, uczymy się dobrze”¹⁷, jako cel zastosowania gier językowych postrzega rozwój tolerancji uczniów na wieloznaczności, a nawet wyrabianie umiejętności ich wysmakowywania¹⁸. Różnicuje przy tym poszczególne gatunki tekstowe, w których mogą wystąpić wieloznaczności, a także perspektywę nadawcy i odbiorcy. Wieloznaczność postrzega wręcz jako cechę konstytutywną gatunku tekstowego „gry językowe”. Jego zdaniem kompetencje uczniów w zakresie tych tekstów przyczyniają się do zwiększenia odsetka przypadków, w których komunikacja się powiodła¹⁹. Każdą zaprezentowaną podczas lekcji grę językową winno się z kolei skomentować, a następnie

¹⁵ „1) die partielle Motiviertheit komplexer Wörter, 2) die potentielle Vielfalt der Verknüpfungsmöglichkeiten von Morphembedeutungen, 3) die Möglichkeit, in spezifischer Situation und spezifischem Kontext zu konventionalisierten Bedeutungen alternative Ad-hoc-Lesarten zu bilden, die verständlich sind, 4) die semantische Zusatzkomponente, die das Verhältnis der von den Morphemen übernommenen Bedeutungsmerkmale im Gesamtwort zueinander bestimmt (...)“.

¹⁶ „Nach der bildhaft anschaulichen Einführung der Schüler in den Problemkreis der Semantik des komplexen Wortes genügt dann für die Weiterarbeit die Vorlage von Texten, wobei auf motivierende Pointen nicht verzichtet zu werden braucht. (...) Wenn eine kleine Anzahl von Wortbildungen im Unterricht einmal so genau besprochen worden ist, kann man den Schülern sicher eine größere Wortgruppe mit vielfältigen Besonderheiten zur selbstständigen Analyse und Ordnung zumuten. (...) Wichtig ist in jedem Fall, dass die Schüler alle ungewöhnlichen Bildungen auf ihre mögliche Sinnhaftigkeit in einem bestimmten Kontext prüfen und so für ganz verschiedene Formen semantischer Merkmalverbindungen in komplexen Wörtern sensibilisiert werden. Das regt sie zu Eigenproduktionen nach den erarbeiteten Vorlagen an, macht aber auch ganz allgemein ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit geschmeidiger und fördert ihre Fähigkeit, unkonventionelle Texte (...) rasch zu verstehen“.

¹⁷ Niem.: „Was wir lachend lernen, lernen wir gut“.

¹⁸ Niem.: „Entwicklung der Ambiguitätstoleranz, sowie die des Sinns für Ambiguitätsgenuss“.

¹⁹ Niem.: „Besseres Gelingen der Kommunikation“ (W. Ulrich 2000: 30).

przejsć do związanych z nią wskazówek dydaktycznych. Ulrich wskazuje więc z jednej strony na zwiększenie się kompetencji percepcyjnych uczniów²⁰, z drugiej zaś ich zdolności kreatywnych, i to zarówno w komunikacji mówionej, jak i pisanej²¹. Postuluje także wskazanie uczniom na język jako fenomen i jako cel sam w sobie, tj. zachęcenie ich do refleksji nad językiem. Jako uzupełnienie proponuje także połączenie kursu słotwórstwa z obrazami. Wszystkie ww. gry językowe przewidziano do zastosowania w nauczaniu native speakerów, można je jednak również włączyć do jednostek lekcyjnych j. niemieckiego dla obcokrajowców, odpowiednio dostosowując je do poziomu językowego uczestników zajęć.

Spośród innych autorów Vorderwülbecke (2007) postuluje także cytowanie na lekcjach błędów popełnionych przez innych uczniów (por. cytaty typu „Humor zeszytów” na łamach krakowskiego „Przekroju”). Targońska (2013: 309 i n.) podaje zaś konkretne przykłady ćwiczeń z docelowym wykorzystaniem gier słotwórczych w zakresie DaF:

- „Wer findet das nächste Wort?": Uczniowie mają za zadanie znaleźć poprawne (zleksykalizowane) złożenie w oparciu o złożenie ostatnio usłyszane, każdorazowo wykorzystując jeden z jego członów i jednocześnie zamieniając go ze słowa określającego na określane lub odwrotnie, np. *Schriftsprache – Sprachfehler – Fehlerkorrektur – Korrekturbogen* itp. (rozszerzenie tego ćwiczenia miałyby polegać na zadaniu uczniom ułożenia jakiegokolwiek poprawnego złożenia z wykorzystaniem jednego z członów złożenia ostatnio wypowiedzianego, np. *Esszimmer – Esstisch – Tischtennis – Tennisschuhe – Tennisplatz* itp.).

- „Kostki Domina” służące do połączenia ze sobą rdzeni wyrazowych z odpowiednimi afiksami (*Glück – glücklich, erhol-sam, fantast-isch* itp.).

- Ćwiczenia wykorzystujące znajomość alternatywnych znaczeń złożzeń, np.

Mit welcher Bahn kann man nicht fahren? (*Eisenbahn – Autobahn – Kegelbahn – U-Bahn – Seilbahn – Fahrbahn*).

Welcher Schein ist nicht aus Papier oder Pappe? (*Führerschein – Vorschein – Lichtschein – Gepäckschein*) itp. (dalsze przykłady – por. J. Targońska 2013: 309 i n.).

Najczęściej przytaczanymi w literaturze przedmiotu (głównie pośród poz. W. Ulrich), również w kontekście ich wykorzystania w dydaktyce, grammi językowymi są żarty językowe w formie „pseudodefinicji” (W. Ulrich 1976: 430), oparte na głównie zjawiskach transmotywacji (celem wywołania gry słownej wykorzystującej znaczenie alternatywnego polisemu danego leksemu)²² i pseudomotywacji (tzn. pozornej/alternatywnej motywacji wykraczającej przeciw ogólnie przyjętym regułom łączenia morfemów/wyrazów, odbiegającej od istniejących dotychczas leksykalizacji i mającej na celu wywołanie gry słownej)²³.

²⁰ Niem.: *Aufnahmefähigkeit der Schüler*.

²¹ Niem.: „Produktionsorientiertes Lernen” (W. Ulrich 2000: 14).

²² „Durchzugsgebiet: windige Gegend, *Strandgut*: am Meer gelegenes Anwesen, *Barhocker*: Dauergast im Nachtclub” itp.

²³ „*Allgemeinheit*: bösesartiges Verhalten des Kosmos, *Abteile*: Hast eines Kloostervorstehers, *Dramatisch*: von ersten Dichtern benutztes Möbelstück” itp.

3. Gry językowe w badaniu ankietowym

W ramach badania Stopyra (2023) przeprowadzono również badanie ankietowe z udziałem dziennych i zaocznych studentów UW_r, w dużej części czynnych zawodowo nauczycieli (w tym też z długim stażem). Zapytani o funkcje gier słownych ankietowani podali kreatywność, wzbudzenie zainteresowania językiem oraz radość z komunikowania, a także wywołanie ironii, krytykę społeczną czy też sposobność do nawiązania kontaktu i sposobność do samej nauki języka. Ponad 75% ankietowanych potwierdziło zasadność tezy dotyczącej możliwości wykorzystania gier językowych w nauczaniu języków obcych. Jako poziomy nauczania, w których korzystne byłoby włączenie do programu gier językowych, ankietowani określili B2 (68% odpowiedzi) oraz B1 (48%) i C1 (48%), a spośród grup docelowych nauczanie dorosłych (64%) oraz uczniów szkół średnich (48%). Gry językowe ankietowani proponują konstruować na materiale niemieckich złożań, derywatów i kontaminacji wykorzystujących wieloznaczności i powtórzenia. Powinny one obejmować w szczególności piosenki z grammi językowymi w tekście (76%), rozwiązywanie zagadek (64%), powtarzanie gier słownych za nauczycielem (48%) oraz wykorzystanie aplikacji internetowych (40%) i programów komputerowych (20%). Za wykorzystaniem obrazu opowiedziało się 40%, za grammi polegającymi na pokazywaniu przedmiotów z najbliższego otoczenia 24%, za ćwiczeniami polegającymi na przekształceniach 28%, a na przyporządkowaniach 24% respondentów.

4. Podsumowanie

Powyższe przykłady podkreślają fakt, że gry językowe można nie tylko wykorzystywać w nauce słowotwórstwa na zasadzie cytowania ich (rozumianego jako opowiadanie na lekcjach przez nauczyciela dowcipów specjalnie dobranych do materiału nauczania), w tym też jako „Humor zeszytów”, lecz także w ramach różnego rodzaju zadań układania tych gier, uczulających ucznia (w oparciu o zjawiska re-, trans- i pseudomotywacji) na uwarunkowane kontekstowo wieloznaczności, z opcjonalnym wykorzystaniem obrazu. Tezę tę potwierdza także przytoczone w punkcie 4. badanie ankietowe. Włączenie tego typu elementów do materiałów nauczania DaF może kreatywnie uzupełnić zestaw ww. zadań (por. punkt 2) opartych na polsko-niemieckim paralelizmie słowotwórczym.

Bibliografia

- Feine, A. (1998), *Nominationsvarianten bei der Fixierung von Wahrnehmungs- und Erkenntnisresultaten*, (w:) „Linguistica Silesiana” 19, 55–61.
- Fredsted, E./ A. Carstensen/ K. Kühl (2005), *Projekt: Divergerende sprogbrug hos unge og bilingvale*, (w:) P. Widell/ M. Kunøe (red.), 10. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog. Århus, 113–122.
- Hausmann, F.J. (1974), *Studien zu einer Linguistik des Wortspiels. Das Wortspiel im "Canard enchaie"*, (w:) „Zeitschrift für Romanische Philologie“: Beiheft 143.
- Henningsen, H. (1987), *Langenscheidts Taschenwörterbuch Dänisch-Deutsch*. Berlin etc.: Langenscheidt.

- Käge, O. (1980), *Motivation. Probleme des persuasiven Sprachgebrauchs, der Metapher und des Wortspiels*. Darmstadt: Kümmerle. (Göppinger Arbeiten zur Germanistik; 308).
- Koller, W. (1977), *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel*. Tübingen: Niemeyer.
- Morciniec, N. (1999), *Zum deutsch-polnischen Sprachkontakt in Schlesien*. (w:) M.K. Lasatowicz/ M. Zybura (wyd.): Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 287–304.
- Myers-Scotton, C. (1993), *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Pelka, D. (2012), *Schlesisches in einer deutsch-polnischen Minderheitenzeitung: Zu den Überschriften der „Krystofek“-Texte im Schlesischen Wochenblatt*, (w:) M.K. Lasatowicz/ D. Schneller-Boltz (wyd.): Zweisprachigkeit als Herausforderung und Chance. Berlin: Trafo Wissenschaftsverlag, 171–192.
- Poethe, H. (2002), *Wort(bildungs)s piele*, (w:) I. Barz/ U. Fix/ G. Lerchner (red.): Das Wort in Text und Wörterbuch. Stuttgart/Leipzig: Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, 23–40.
- Schultz, D./ A. Stiglbauer (2015), *In 1000 Stunden DaF gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen studierfähig? – Ist aktivierende Methodik im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht die Lösung?*, (w:) B. Mikołajczyk/ R. Nadobnik (red.): Glottodidaktische Inspirationen. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Akademii im Jakuba z Paradyża, 63–72.
- Skiba, R. (2015), *Erscheinungsformen von Germanismen am Beispiel ausgewählter oberschlesischer Volkslieder*. (w:) „Orbis Linguarum” 42, 155–163.
- Stopyra, J. (2005), *Dänische substantivische Derivate und ihre deutschen Parallelen im ‚Dansk-Tysk Ordbog‘*. Gyldendal 1999 (11. Ausgabe), (w:) 11. Symposium on Lexicography, Kopenhagen, 531–536.
- Stopyra, J. (2011), *Über das Deutsche zum Dänischen: Ein Umweg für polnische Germanistikstudenten mit Dänisch als zweiter Fremdsprache*, (w:) E. Białek/ K. Huszcza/ C. Lipiński (wyd.): Texte in Bewegung setzen. Aufsätze zur Literatur- und Fremdsprachendidaktik. Dresden-Wrocław: Quaestio/Neisse Verlag, 291–295.
- Stopyra, J. (2014), *Die parallelen Prädikat-Argumentstrukturen der gemeinsamen deutsch-dänischen Wortbildungsmuster und ihre Anwendung im Dänischunterricht*, (w:) „Glottodidactica“ XCI/1, 101–112.
- Stopyra, J. (2016), *Die Motivation referenzidentischer Benennungen aus dem Bereich der deutschen und polnischen Wortbildungsprodukte*. Hamburg: Kovač.
- Stopyra, J. (2023), *Das Wort- und Sprachspiel: Seine Übersetzbarkeit und Didaktisierung*. Hamburg: Kovač.
- Targońska, J. (2013), *Wortbildungskennntnisse zur Förderung des spielerischen und kreativen Umgangs mit fremdsprachlichen Lexikbeständen*, (w:) „Colloquia Germanica Stetinensia” 22, 301–318.
- Ulrich, W. (1976), *Wortbildungsspiele. Semantik des komplexen Wortes*, (w:) „Diskussion Deutsch” 31, 424–437.
- Ulrich W. (1977), *Semantische Turbulenzen. Welche Kommunikationsformen kennzeichnen den Witz?*, (w:) „Deutsche Sprache” 4, 313–334.
- Ulrich W. (1980), *Der Witz im Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann.

- Ulrich, W. (1995), *Linguistik für den Deutschunterricht*. Aachen: Hahn.
- Ulrich, W. (2000), *Sprachspiele für jüngere Leser und Verfasser von Texten: Texte und Kommentare; Ein Vorlesebuch, Lesebuch und Sprachbastelbuch für Schule und Elternhaus*. Aachen: Hahn.
- Ulrich, W. (2007), ‚Wie vermehren sich Mönche und Nonnen? - Durch Zellteilung.‘ *Wie und mit welcher Absicht spielt man mit der Sprache?*, (w:) „Der Sprachdienst“. Jg. 51, Nr. 5. Wiesbaden, 189–200.
- Vorderwülbecke, K. (2007), *Humor, Sprache und Fremdsprachenunterricht*, (w:) L. Cirko/ M. Grimberg (wyd.): *Sprachlust – Norm – Kreativität. Materialien der internationalen Linguistenkonferenz*, Karpacz, 12.-14.09.2005. Wrocław, Dresden: ATUT/ Neisse Verlag, 269–284.