

Wstęp

Jednym z najtrudniejszych zadań w nauczaniu języka obcego jest zapoznanie uczniów z kategorią gramatyczną, która w języku nauczonym ma jednoznaczny wykładnik formalny, a którego brak w ich języku ojczystym. Dla polskojęzycznych studentów takim zagadnieniem jest kategoria określoności. Osiągnięcie sukcesu w procesie uczenia się i nauczania musi opierać się z jednej strony na wnikliwej analizie trudności, które polscy studenci napotykają w zrozumieniu funkcji przedimka określonego i w jego prawidłowym stosowaniu, a z drugiej strony na opracowaniu kontrastywnego opisu określoności w języku hebrajskim i polskim. Taki opis pomoże zrozumieć funkcję przedimka oraz uwrażliwi uczniów na bogactwo czynników odpowiedzialnych za występowanie lub niewystępowanie przedimka w różnych kontekstach.

Niniejsza publikacja powstała w odpowiedzi na potrzebę wyjaśnienia problematyki określoności w języku hebrajskim. Jej celem jest szczegółowe przedstawienie kategorii określoności i nieokreśloności z punktu widzenia polskojęzycznego użytkownika języka hebrajskiego. Praca składa się z dwóch części: teoretycznej, zawierającej kontrastywne studium opisu kategorii określoności w języku polskim i hebrajskim oraz empirycznej, obejmującej opis analizy błędów w używaniu przedimka określonego, popełnianych przez polskojęzycznych studentów. Założono, że taka metoda przedstawienia problematyki określoności pozwoli na zapoznanie się z tym zagadnieniem zarówno od strony językoznawczej, jak i dydaktycznej.

Na temat opisu kategorii określoności w języku hebrajskim nie znajdziemy obszernej literatury (por. Agmon-Fruchtman, 1982). Nieco szerzej zajęto się tym zagadnieniem w kontekście dydaktyki języka hebrajskiego (Alfi-Shabtay, Ravid, 2004, Bernstein, 1997, Bruck, Barysevich, 2014, Lev, 1997, Rom, 1999). Punktem wyjściowym tych badań była interferencja, czyli wpływ języka ojczystego (L1) na proces uczenia się nowego języka. Zjawisko to polega na przyporządkowywaniu reguł języka ojczystego regułom języka docelowego i odnosi się do wszelkich odchyień normy językowej, spotykanych u ludzi posługujących się więcej niż jednym językiem (Weinreich, 1953).

Z interferencją związane jest pojęcie transferu językowego, który może być pozytywny bądź negatywny. Transfer pozytywny polega na przenoszeniu wzorów z języka ojczystego na język obcy i służy ułatwianiu procesu uczenia się, zaś negatywny skutkuje utrudnianiem tego procesu (Grucza, 1978, Komorowska, 1980, Lipińska, 2003).¹

Powstałe w ostatnich latach prace na temat interferencji w akwizycji języka hebrajskiego koncentrują się głównie na badaniach kompetencji wśród imigrantów z krajów byłego Związku Radzieckiego (np. Abadi, 2000, Belenki, 2006, Guri, 1991, Nischnik, 2003, Podolsky 1990) i Etiopii (np. Kapeliuk, 1990). Wczesniejsze publikacje z tej dziedziny dotyczyły głównie wpływu języka angielskiego (np. Haramati, 1964, Levenston, 1981) oraz hiszpańskiego (np. Farstey, 1977) jako L1 na proces uczenia się języka hebrajskiego. Opracowania te omawiają trudności w nabywaniu języka hebrajskiego przez imigrantów w Izraelu. Taki rodzaj akwizycji nazwiemy mieszaną. Polega ona na nauce akademickiej podczas intensywnego kursu, tzw. „ulpanu”² wraz z równoległym spontanicznym używaniem języka na co dzień, w jego naturalnym środowisku. W takiej sytuacji

¹ P. także Kupferberg, Olshtain, 1996, Odlin, 1996.

² Ulpan אוּלְפָן – hebr. „studio”. Pierwszy ulpan powstał w roku 1949 w Jerozolimie.

Nazwa „ulpan” wywodzi się od metody audiolingwalnej, którą stosowano do nauczania języków obcych żołnierzy amerykańskich podczas II wojny światowej. Proces dydaktyczny charakteryzował się dużą intensywnością zajęć, które odbywały się w laboratorium językowym. Nacisk kładziono na wykształcenie nawyków językowych poprzez wielokrotne powtarzanie i utrwalanie materiału. Eliminowano całkowicie język ojczysty ucznia, odrzucano wszelkie objaśnienia gramatyczne. Metoda ta okazała się nadzwyczaj skuteczna (por. Komorowska, 2005).

Została ona zaadaptowana w Izraelu do nauczania języka hebrajskiego imigrantów przybyłych do nowo powstałego państwa. Z czasem w ulpanach zaczęto stosować metodę naturalną. Głównym założeniem tej metody jest zniwelowanie stresu związanego z próbami mówienia w obcym języku. Nauka przebiega podobnie do procesu akwizycji języka ojczystego przez dziecko: nauczyciel posługuje się prostym, naturalnym językiem, nie poprawia błędów uczniów. Uczniowie słuchają wypowiedzi nauczyciela i wypowiadają się dopiero wtedy, gdy sami czują się gotowi. Językiem nauczania w takiej metodzie jest wyłącznie język docelowy (Komorowska, 2005).

Metody nauczania i formy pracy stosowane w ulpanach z upływem lat pod wpływem zmieniających się tendencji językoznawczych także ulegały zmianie, nadal jednak od lat stosuje się zasadę nauczania hebrajskiego po hebrajsku. W ostatnich latach dydaktyka jest skierowana na ucznia: zaczęto przywiązywać większą wagę do języka ojczystego uczniów i do ich korzeni kulturowych. W niektórych ulpanach powstają klasy składające się tylko z rosyjskojęzycznych bądź amharskojęzycznych studentów a nauczyciele posługują się biegle językiem ojczystym uczniów i do procesu dydaktycznego włączają niekiedy objaśnienia w języku innym niż hebrajski (Fishler, 1999, Haramati, 1999, Pressman, 2001). Każdy imigrant ma prawo do nauki języka hebrajskiego na ulpanie w wymiarze 500 godzin dydaktycznych. Kurs kończy się egzaminem, którego zdanie uprawnia imigranta do ubiegania się o pracę

mówimy o procesie nabywania języka hebrajskiego jako drugiego (L2). Przyjmujemy, że język drugi przyswaja się w naturalnym otoczeniu, a więc w kraju, w którym się nim mówi (Lipińska, 2003).

W niniejszej pracy rozgraniczamy pojęcia „język obcy” i „język drugi”. O nauce języka obcego mówimy wtedy, gdy przebiega ona w warunkach szkolnych, poza społecznością, która go używa. Taki rodzaj akwizycji języka hebrajskiego dotyczy studentów hebraistyki, których eseje posłużyły jako materiał badawczy do niniejszej pracy.

Badania nad akwizycją języka hebrajskiego wśród polskojęzycznych studentów, uczących się go jako L2 bądź jako obcego, nie zostały jak dotąd przeprowadzone.

Studenci Zakładu Hebraistyki Uniwersytetu Warszawskiego podczas pięcioletnich studiów osiągają bardzo zaawansowaną znajomość języka hebrajskiego. Pomimo wysokiej kompetencji językowej, zagadnienie określoności pozostaje dla wielu z nich niezrozumiałe, co znajduje odzwierciedlenie w braku umiejętności stosowania przedimka określonego zarówno w mowie, jak i w piśmie. Przyczyną tego stanu rzeczy wydaje się być transfer negatywny z języka polskiego, w którym brak jest morfemu, leksemu bądź jakiegokolwiek innego wykładnika zarezerwowanego dla wyrażania określoności. Z tego powodu polskojęzyczny student nie czuje intuicyjnie potrzeby stosowania przedimków w innych językach i nie należy się spodziewać, że samoistnie zrozumie to zagadnienie (Grucza, 1978).

W podręcznikach do nauki języka hebrajskiego, nawet tych pisanych z myślą o rosyjskojęzycznych imigrantach, przedimkowi określoności nie poświęca się zbyt wiele uwagi, co dodatkowo utrudnia zaznajomienie się z tym nietatwym tematem.

Niniejsza praca zawiera opis kategorii określoności w języku hebrajskim i polskim. W pierwszej części podjęto próbę usystematyzowania tej kategorii z punktu widzenia użytkownika języka hebrajskiego, którego L1 jest polski. Opisano najważniejsze sytuacje i konteksty, w których używa się przedimka określonego w języku hebrajskim, porównując je z podobnymi użyciami i kontekstami w języku polskim a także podając środki leksykalne bądź składniowe, które mogą być w języku polskim wykładnikami określoności. Z drugiej strony objaśniono również sytuacje, w których w języku hebrajskim nie używa się przedimka.

w instytucjach publicznych. Ulpany podlegają organizacyjnie Ministerstwu Edukacji Izraela (<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/AdultEducation/>).

Metody nauczania w ulpanach niejednokrotnie podawane są jako wzór efektywnego nauczania języka obcego.

Najpierw zostały omówione zasady stosowania przedimka w sytuacjach, w których jest on wymagany bez względu na kontekst wypowiedzi. Następnie przedstawiono kolejno problematykę odniesień wewnątrztekstowych, reguł użycia przedimka w nazwach własnych, w deskrypcjach określonych oraz w zdaniach ogólnych. Jako ostatnia w teoretycznej części pracy została opisana kwestia nieokreśloności.

Teoretyczne omówienie zagadnienia zostało podparte przykładami z literatury. Przykłady te, jeśli ich oryginalnym językiem był hebrajski, podawano jako pierwsze. Poniżej następował przekład literacki bądź własny na język polski. Jeżeli językiem oryginału był polski, ten przykład podawano jako pierwszy, a po nim następował przekład literacki na język hebrajski. Wspomagano się także zdaniami z języka codziennego oraz z Internetu, nie traktując ich jako normatywne, lecz jako przykłady uzusu językowego. W przypadku przykładów z Internetu oraz cytatów z dzieł literackich w nawiasie podano źródło. Wszelkie inne zdania, przy których nie podano bibliografii, są przykładami własnymi bądź przekładem mojego autorstwa.

W drugiej, empirycznej części pracy omówiono badanie, które przeprowadzono na polskojęzycznych studentach Zakładu Hebraistyki pod kątem błędów w stosowaniu przedimka określonego.

Informacje zawarte w obydwu częściach pracy mają nieco odmienny charakter. Wynika to z faktu, że pierwsza część, oparta na rozważaniach z dziedziny logiki i językoznawstwa, stanowi podstawę teoretyczną; druga natomiast przedstawia badanie żywego, naturalnego języka, który niekiedy trudno jest wtłoczyć w ramy opisów formalnych. Przykładem takiej rozbieżności może być pewien rozdzźwięk pomiędzy teoretycznym przedstawieniem w *Części I* deskrypcji określonych, składających się z rzeczowników konkretnych i odnoszących się do jednostkowych obiektów z rzeczywistości, a wynikami badania w *Części II*, które wykazały problem z zaklasyfikowaniem grup imiennych składających się z rzeczowników jednoznacznie wyznaczających w liczbie mnogiej, zbiorowych bądź abstrakcyjnych, z przydawką, które w literaturze dotyczącej tego zagadnienia dotychczas nie zostały uwzględnione.

Niniejsza publikacja ma na celu naświetlenie niełatwej problematyki określoności z punktu widzenia użytkownika języka hebrajskiego, którego L1 jest polski. Zamysłem autorki jest, by informacje tu zawarte posłużyły zarówno studentom, jak i nauczycielom języka hebrajskiego, którzy borykają się z problemem nieprawidłowego używania przedimka. Niektóre tematy, z racji braku dotychczasowych wyczerpujących opracowań, zostały jedynie zasygnalizowane; autorka tej pracy żywi jednak nadzieję, że doczekają się one gruntownych badań w przyszłości.