

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Wydział Neofilologii

Instytut Orientalistyki

Zuzanna Wnuk

Rozwój metajęzykowej świadomości
ortograficznej w kontekście
nauczania i uczenia się języka
chińskiego jako języka obcego

Praca doktorska napisana pod kierunkiem

dr hab. Haliny Wasilewskiej

oraz promotora pomocniczego

dr. Kamila Burkiewicza

Poznań 2023

OŚWIADCZENIE

Ja, niżej podpisana

Zuzanna Wnuk

przedkładam rozprawę doktorską

pt. „Rozwój metajęzykowej świadomości ortograficznej
w kontekście nauczania i uczenia się języka chińskiego
jako języka obcego”

na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

i oświadczam,

że napisałam ją samodzielnie.

Oznacza to, że przy pisaniu pracy, poza niezbędnymi konsultacjami, nie korzystałam z pomocy innych osób, a w szczególności nie zlecałam opracowania rozprawy lub jej istotnych części innym osobom, ani nie odpisywałam tej rozprawy lub jej istotnych części od innych osób.

Jednocześnie przyjmuję do wiadomości, że gdyby powyższe oświadczenie okazało się nieprawdziwe, decyzja o wydaniu mi dyplomu zostanie cofnięta.

Poznań, 27.11.2023

(miejsowość, data)

Zuzanna Wnuk

(czytelny podpis)

Spis treści

Spis tabel	xi
Spis ilustracji	xii
Spis wykresów	xiii
Wstęp	1
0.1. Struktura pracy	2
0.2. Informacje techniczne	3
0.3. Podziękowania	3
CZĘŚĆ TEORETYCZNA	5
1. Podstawy teoretyczne	7
1.1. Glottodydaktyka	7
1.1.1. Definicja	7
1.1.2. Przedmiot badań	8
1.1.3. Nauka empiryczna	9
1.1.4. Język w ujęciu glottodydaktycznym	11
1.1.5. Procesy poznawcze	12
1.1.6. Kompetencja komunikacyjna	14
1.1.7. Układ glottodydaktyczny	16
1.2. Glottodydaktyka a SLA	18
1.2.1. Powiązania	18
1.2.2. Różnice w ujęciu	19
1.2.3. Akwizycja systemu pisma języka drugiego (<i>Second Language Writing System Acquisition</i>)	20
1.2.3.1. Czytanie	21
1.2.3.2. Odległość między językami i transfer	23
1.2.3.3. Uczniowie	24
1.2.3.4. Nauka czytania i pisania	25
1.2.4. Świadomość metajęzykowa	26

1.2.4.1.	Świadomość fonologiczna	28
1.2.4.2.	Świadomość semantyczna	28
1.2.4.3.	Świadomość morfologiczna.....	28
1.2.4.4.	Świadomość grafemiczna	29
1.2.4.5.	Świadomość grafemiczno-fonetyczna	29
1.2.4.6.	Świadomość grafemiczno-morfemiczna	29
1.3.	Fenomenografia.....	29
1.3.1.	Definicja.....	29
1.3.2.	Przedmiot badań fenomenografii	30
1.3.3.	Metoda badawcza fenomenografii	31
1.3.4.	Fenomenografia a glottodydaktyka.....	32
1.3.4.1.	Nauczanie i uczenie się w ujęciu fenomenograficznym.....	33
1.3.4.2.	Zastosowanie badań fenomenograficznych	36
2.	System pisma chińskiego	37
2.1	Opis podstawowy i typologia	38
2.1.1	Definicje – system pisma, pismo, ortografia.....	38
2.1.1.1	System pisma	39
2.1.1.2	Skrypt.....	40
2.1.1.3	Ortografia.....	41
2.1.2	Typologia systemów pisma.....	41
2.1.2.1	Systemy semazjograficzne, glottograficzne i fonetyczne.....	42
2.1.2.2	Klasyfikacja glottograficznych systemów pisma	43
2.2	System pisma chińskiego	52
2.2.1	Język chiński	53
2.2.2	Historia systemu pisma chińskiego.....	55
2.2.3	Sinogram	60
2.2.3.1	Kreski.....	61
2.2.3.2	Znaki proste i złożone – struktura sinogramów.....	62
2.2.3.2.1	Komponenty	63
2.2.3.2.2	Klucze	67
2.2.3.2.3	Elementy	67

3. Metajęzykowa świadomość systemu pisma chińskiego.....	78
3.1. Proces czytania w kontekście systemu pisma chińskiego.....	78
3.1.1. Dominacja alfabetycznych systemów pisma w badaniach nad czytaniem.....	79
3.1.2. Różne umiejętności wykorzystywane podczas procesu czytania w języku chińskim	80
3.1.3. Zrozumienie zasad chińskiego system pisma.....	82
3.1.4. Wpływ świadomości metajęzykowej na proces czytania.....	82
3.1.5. Modele przetwarzania znaków	83
3.1.6. Etapy rozwoju świadomości ortograficznej w kontekście systemu pisma chińskiego.....	87
3.2. Elementy składowe metajęzykowej świadomości systemu pisma chińskiego	88
3.2.1. Specyfika systemu pisma chińskiego i świadomość metajęzykowa	89
3.2.2. Świadomość ortograficzna	92
3.2.3. Świadomość grafemiczna	93
3.2.3.1. Umiejętności wzrokowe i wzrokowe przetwarzanie grafemów	95
3.2.4. Świadomość grafemiczno-fonetyczna.....	96
3.2.5. Świadomość grafemiczno-morfemiczna	97
3.2.6. Świadomość morfologiczna	98
3.2.7. Świadomość fonologiczna.....	99
4. Glottodydaktyka systemu pisma chińskiego	101
4.1. Koncepcje dotyczące nauczania znaków	102
4.1.1. Główne podejścia do nauczania systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania chińskiego jako języka drugiego	104
4.1.2. Nauczanie implicytne – metoda „braku nauczania”	109
4.1.3. Techniki wykorzystywane w nauczaniu i uczeniu się systemu pisma chińskiego	110
4.1.4. Strategie wykorzystywane podczas uczenia się systemu pisma chińskiego	113
4.1.5. Wybór metody i strategii nauczania systemu pisma chińskiego	116

4.2.	Trudności w glottodydaktyce systemu pisma chińskiego	116
4.3.	Specyfika uczenia się systemu pisma chińskiego jako systemu pisma języka obcego 118	
4.4.	Świadomość grafemiczna w kontekście glottodydaktyki systemu pisma chińskiego 120	
4.5.	Świadomość grafemiczno-fonetyczna w kontekście glottodydaktyki systemu pisma chińskiego	123
4.6.	Świadomość grafemiczno-morfemiczna w kontekście glottodydaktyki systemu pisma chińskiego	129
	CZĘŚĆ BADAWCZA	137
5.	Badanie rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego w kontekście glottodydaktycznym.....	139
5.1.	Metody badawcze.....	140
5.1.1.	Wywiad częściowo ustrukturyzowany – scenariusz wywiadu	140
5.1.2.	Test metajęzykowej świadomości ortograficznej	142
5.1.2.1.	Test świadomości grafemicznej.....	143
5.1.2.2.	Test świadomości grafemiczno-morfemicznej	144
5.1.2.3.	Test świadomości grafemiczno-fonetycznej.....	148
5.1.3.	Kryteria doboru uczestników badania.....	151
5.2.	Procedura zbierania i analizy danych	153
5.2.1.	Kwestie etyczne	155
5.2.2.	Proces analizy danych.....	155
5.3.	Charakterystyka uczestników badania	159
5.4.	Wiedza i przekonania dotyczące sinogramów	164
5.4.1.	Grupa na poziomie początkującym.....	164
5.4.1.1.	Wiedza	164
5.4.1.2.	Przekonania.....	167
5.4.2.	Grupa na poziomie średniozaawansowanym.....	170
5.4.2.1.	Wiedza	170
5.4.2.2.	Przekonania.....	172

5.4.3.	Grupa na poziomie zaawansowanym	174
5.4.3.1.	Wiedza.....	174
5.4.3.2.	Przekonania	177
5.5.	Świadomość grafemiczna	178
5.5.1.	Grupa na poziomie początkującym	179
5.5.1.1.	Analiza przykładowych odpowiedzi	179
5.5.1.2.	Podsumowanie	181
5.5.2.	Grupa na poziomie średniozaawansowanym	184
5.5.2.1.	Analiza przykładowych odpowiedzi	184
5.5.2.2.	Podsumowanie	186
5.5.3.	Grupa na poziomie zaawansowanym	189
5.5.3.1.	Analiza przykładowych odpowiedzi	189
5.5.3.2.	Podsumowanie	191
5.5.4.	Rozwój świadomości grafemicznej – podsumowanie.....	192
5.6.	Świadomość grafemiczno-morfemiczna.....	193
5.6.1.	Grupa na poziomie początkującym	194
5.6.1.1.	Analiza przykładowych odpowiedzi	194
5.6.1.2.	Podsumowanie	211
5.6.2.	Grupa na poziomie średniozaawansowanym	214
5.6.2.1.	Analiza przykładowych odpowiedzi	214
5.6.2.2.	Podsumowanie	230
5.6.3.	Grupa na poziomie zaawansowanym	233
5.6.3.1.	Analiza przykładowych odpowiedzi	233
5.6.3.2.	Podsumowanie	250
5.6.4.	Rozwój świadomości grafemiczno-morfemicznej – podsumowanie	252
5.7.	Świadomość grafemiczno-fonetyczna	253
5.7.1.	Grupa na poziomie początkującym	254
5.7.1.1.	Analiza przykładowych odpowiedzi	254
5.7.1.2.	Podsumowanie	266
5.7.2.	Grupa na poziomie średniozaawansowanym	268
5.7.2.1.	Analiza przykładowych odpowiedzi	268

5.7.2.2.	Podsumowanie	282
5.7.3.	Grupa na poziomie zaawansowanym.....	284
5.7.3.1.	Analiza przykładowych odpowiedzi.....	284
5.7.3.2.	Podsumowanie	298
5.7.4.	Rozwój świadomości grafemiczno-fonetycznej – podsumowanie	300
6.	Podsumowanie	301
6.1.	Podsumowanie wyników badań	301
6.1.1.	Wiedza dotycząca systemu pisma chińskiego	301
6.1.2.	Przekonania dotyczące systemu pisma chińskiego	302
6.1.3.	Świadomość ortograficzna systemu pisma chińskiego	303
6.1.3.1.	Świadomość grafemiczna systemu pisma chińskiego	305
6.1.3.2.	Świadomość grafemiczno-morfemiczna systemu pisma chińskiego	306
6.1.3.3.	Świadomość grafemiczno-fonetyczna systemu pisma chińskiego	307
6.1.3.4.	Zmiana w postrzeganiu sinogramów	308
6.1.4.	Proponowany model przetwarzania sinogramów	310
6.2.	Implikacje dla dydaktyki języka chińskiego	313
6.3.1.	Wpływ świadomości ortograficznej na naukę języka chińskiego	313
6.3.2.	Świadomość ortograficzna w kontekście nauczania chińskiego jako języka obcego	314
6.4.	Skuteczność metody badawczej	319
6.5.	Ograniczenia badań	320
6.6.	Dalsze kierunki badawcze	321
Bibliografia		323
Indeks		335
Załącznik – test metajęzykowej świadomości ortograficznej (arkusz).....		339
Streszczenie.....		343
Abstract		344

Spis tabel

Tabela 1 Przykłady form sinogramów w różnych skryptach	59
Tabela 2 Przegląd badań dotyczących świadomości grafemiczno-fonetycznej	126
Tabela 3 Przegląd przykładowych badań dotyczących świadomości grafemiczno-morfemicznej	131
Tabela 4 Charakterystyka wiekowa – wszyscy badani	160
Tabela 5 Charakterystyka wiekowa - początkujący	161
Tabela 6 Charakterystyka wiekowa - średniozaawansowani	162
Tabela 7 Charakterystyka wiekowa - zaawansowani	163

Spis ilustracji

Rysunek 1 Układ glottodydaktyczny (na podstawie: Pfeiffer 2001: 21)	17
Rysunek 2 Model czytania (na podstawie Cook i Bassetti 2005:14).....	21
Rysunek 3 Klasyfikacja Sampsona (1985: 32)	47
Rysunek 4 Klasyfikacja Cook i Bassetti (2005: 5)	48
Rysunek 5 Klasyfikacja Pae (2018: 6).....	49
Rysunek 6 Klasyfikacja DeFrancisa (1989: 58)	50
Rysunek 7 Klasyfikacja Sproata (2000: 138)	51
Rysunek 8 Typologia Rogersa (2005: 275)	52
Rysunek 9 Model złożoności leksykalnej (Wang, Perfetti, Liu 2009)	84
Rysunek 10 Model wielopoziomowej aktywacji (Taft, Zhu, Peng 1999: 499)	85
Rysunek 11 Model przetwarzania znaków u osób uczących się chińskiego jako języka obcego (Liu, Wang, Perfetti 2007: 477)	86
Rysunek 12 Przykłady spreparowanych sinogramów	143
Rysunek 13 Przykłady spreparowanych sinogramów	143
Rysunek 14 Test świadomości grafemicznej	143
Rysunek 15 Test świadomości grafemiczno-morfemicznej	145
Rysunek 16 Test świadomości grafemiczno-fonetycznej	149
Rysunek 17 Bazowy model przetwarzania sinogramów	311
Rysunek 18 Model przetwarzania sinogramów – grupa początkująca	312
Rysunek 19 Model przetwarzania sinogramów - grupa średniozaawansowana.....	312
Rysunek 20 Model przetwarzania sinogramów - grupa zaawansowana.....	313

Spis wykresów

Wykres 1 Struktura płci - wszyscy badani	160
Wykres 2 Charakterystyka wiekowa – wszyscy badani.....	160
Wykres 3 Struktura płci - początkujący	161
Wykres 4 Charakterystyka wiekowa - początkujący	161
Wykres 5 Struktura płci - średniozaawansowani	162
Wykres 6 Charakterystyka wiekowa - średniozaawansowani.....	162
Wykres 7 Struktura płci - zaawansowani	163
Wykres 8 Charakterystyka wiekowa – zaawansowani.....	163
Wykres 9 Struktura odpowiedzi zadań G1-G10 grupy początkującej	179
Wykres 10 Struktura odpowiedzi zadań G1-G10 grupy średniozaawansowanej.....	184
Wykres 11 Struktura odpowiedzi zadań G1-G10 grupy zaawansowanej	189
Wykres 12 Struktura odpowiedzi zadanie M1 - początkujący	194
Wykres 13 Struktura odpowiedzi zadanie M2 - początkujący	196
Wykres 14 Struktura odpowiedzi zadanie M3 - początkujący	198
Wykres 15 Struktura odpowiedzi zadanie M4 - początkujący	200
Wykres 16 Struktura odpowiedzi zadanie M5 - początkujący	201
Wykres 17 Struktura odpowiedzi zadanie M6 - początkujący	203
Wykres 18 Struktura odpowiedzi zadanie M7 - początkujący	204
Wykres 19 Struktura odpowiedzi zadanie M8 - początkujący	206
Wykres 20 Struktura odpowiedzi zadanie M9 - początkujący	208
Wykres 21 Struktura odpowiedzi zadanie M10 - początkujący	210
Wykres 22 Struktura odpowiedzi zadanie M1 - średniozaawansowani	214
Wykres 23 Struktura odpowiedzi zadanie M2 - średniozaawansowani	216
Wykres 24 Struktura odpowiedzi zadanie M3 - średniozaawansowani	218
Wykres 25 Struktura odpowiedzi zadanie M4 - średniozaawansowani	220
Wykres 26 Struktura odpowiedzi zadanie M5 - średniozaawansowani	222
Wykres 27 Struktura odpowiedzi zadanie M6 - średniozaawansowani	224
Wykres 28 Struktura odpowiedzi zadanie M7 - średniozaawansowani	226
Wykres 29 Struktura odpowiedzi zadanie M8 - średniozaawansowani	227
Wykres 30 Struktura odpowiedzi zadanie M9 - średniozaawansowani	228
Wykres 31 Struktura odpowiedzi zadanie M10 - średniozaawansowani	229
Wykres 32 Struktura odpowiedzi zadanie M1 - zaawansowani.....	233
Wykres 33 Struktura odpowiedzi zadanie M2 - zaawansowani.....	235
Wykres 34 Struktura odpowiedzi zadanie M3 - zaawansowani.....	237
Wykres 35 Struktura odpowiedzi zadanie M4 - zaawansowani.....	238

Wykres 36 Struktura odpowiedzi zadanie M5 - zaawansowani.....	240
Wykres 37 Struktura odpowiedzi zadanie M6 - zaawansowani.....	242
Wykres 38 Struktura odpowiedzi zadanie M7 - zaawansowani.....	244
Wykres 39 Struktura odpowiedzi zadanie M8 - zaawansowani.....	246
Wykres 40 Struktura odpowiedzi zadanie M9 - zaawansowani.....	247
Wykres 41 Struktura odpowiedzi zadanie M10 - zaawansowani.....	249
Wykres 42 Struktura odpowiedzi zadanie F1 - początkujący.....	254
Wykres 43 Struktura odpowiedzi zadanie F2 - początkujący.....	256
Wykres 44 Struktura odpowiedzi zadanie F3 – początkujący.....	257
Wykres 45 Struktura odpowiedzi zadanie F4 – początkujący.....	258
Wykres 46 Struktura odpowiedzi zadanie F5 – początkujący.....	259
Wykres 47 Struktura odpowiedzi zadanie F6 – początkujący.....	261
Wykres 48 Struktura odpowiedzi zadanie F7 – początkujący.....	262
Wykres 49 Struktura odpowiedzi zadanie F8 – początkujący.....	263
Wykres 50 Struktura odpowiedzi zadanie F9 - początkujący.....	264
Wykres 51 Struktura odpowiedzi zadanie F10 – początkujący.....	265
Wykres 52 Struktura odpowiedzi zadanie F1 - średniozaawansowani.....	268
Wykres 53 Struktura odpowiedzi zadanie F2 - średniozaawansowani.....	270
Wykres 54 Struktura odpowiedzi zadanie F3 - średniozaawansowani.....	271
Wykres 55 Struktura odpowiedzi zadanie F4 - średniozaawansowani.....	273
Wykres 56 Struktura odpowiedzi zadanie F5 - średniozaawansowani.....	275
Wykres 57 Struktura odpowiedzi zadanie F6 - średniozaawansowani.....	276
Wykres 58 Struktura odpowiedzi zadanie F7 - średniozaawansowani.....	277
Wykres 59 Struktura odpowiedzi zadanie F8 - średniozaawansowani.....	278
Wykres 60 Struktura odpowiedzi zadanie F9 - średniozaawansowani.....	280
Wykres 61 Struktura odpowiedzi zadanie F10 - średniozaawansowani.....	281
Wykres 62 Struktura odpowiedzi zadanie F1 - zaawansowani.....	284
Wykres 63 Struktura odpowiedzi zadanie F2 - zaawansowani.....	286
Wykres 64 Struktura odpowiedzi zadanie F3 - zaawansowani.....	288
Wykres 65 Struktura odpowiedzi zadanie F4 - zaawansowani.....	289
Wykres 66 Struktura odpowiedzi zadanie F5 - zaawansowani.....	291
Wykres 67 Struktura odpowiedzi zadanie F6 - zaawansowani.....	292
Wykres 68 Struktura odpowiedzi zadanie F7 - zaawansowani.....	294
Wykres 69 Struktura odpowiedzi zadanie F8 - zaawansowani.....	295
Wykres 70 Struktura odpowiedzi zadanie F9 – zaawansowani.....	296
Wykres 71 Struktura odpowiedzi zadanie F10 - zaawansowani.....	297

Wstęp

Opanowanie systemu pisma chińskiego uważane jest za największe wyzwanie i najtrudniejszy aspekt nauki języka chińskiego jako obcego zarówno przez nauczycieli, osoby uczące się, jak i naukowców zajmujących się tym zagadnieniem. Nauka sinogramów sprawia szczególnie dużą trudność osobom pochodzącym spoza sinograficznego kręgu kulturowego, co może być powodem frustracji oraz obaw (Sung i Wu 2011: 685; Wong i Zhou 2022), a czasem nawet całkowitej rezygnacji z nauki języka chińskiego (Huang 2017: 3). Badacze wskazują na różne powody trudności napotykanych przez osoby uczące się: dużą liczbę sinogramów koniecznych do opanowania (Nguyen i in. 2017), inny sposób kodowania języka niż w przypadku systemów alfabetycznych (Loh i in. 2021; Shen 2004; Wong i Zhou 2022) czy też skomplikowanie graficzne sinogramów (Chang i in. 2014; Huang 2017; Nguyen i in. 2017; Li, Li i Ao 2014). Problemem jest również brak wystarczająco dogłębnego zrozumienia sposobu, w jaki funkcjonuje system pisma chińskiego, oraz niedostrzeganie przez osoby uczące się występujących w nim regularności, co zmniejsza efektywność nauki.

Nauka systemu pisma chińskiego nie polega jedynie na zapamiętaniu formy graficznej, odczytania i znaczenia poszczególnych sinogramów, ale też na zrozumieniu strukturalnych reguł, które nimi rządzą. Aby sprawnie posługiwać się systemem pisma chińskiego i móc dalej rozwijać kompetencje językowe, osoby uczące się muszą więc rozwinąć metajęzykową świadomość ortograficzną oraz powiązane z nią umiejętności. Konieczne jest zrozumienie relacji strukturalnych pomiędzy częściami sinogramu (kreskami, komponentami, elementami), jak również pomiędzy sinogramem a warstwą fonetyczną (sinogram – sylaba, funkcjonalność elementów fonetycznych) oraz między sinogramem a warstwą znaczeniową (sinogram – morfem, funkcjonalność elementów semantycznych). Wszystkie te aspekty metajęzykowej świadomości ortograficznej (odpowiednio: grafemiczna, grafemiczno-fonetyczna i grafemiczno-morfemiczna) w istotny sposób wpływają na kompetencję czytania i pisania w języku chińskim (Tong i Yip 2015: 160; Tse i in. 2010: 77; Wong i Zhou 2022: 859).

Głównym powodem powstania niniejszej pracy była próba odpowiedzi na pytanie „w jaki sposób rozwija się metajęzykowa świadomość ortograficzna osób uczących się języka chińskiego jako obcego oraz pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego?”. Dotychczas przeprowadzono liczne badania dotyczące nauczania i uczenia się systemu pisma chińskiego w kontekście chińskiego jako języka obcego, jednak znaczna ich większość wykorzystuje metody ilościowe zaczerpnięte z psycholingwistyki, badań nad akwizycją języka pierwszego i drugiego oraz z pogranicza językoznawstwa i pedagogiki (Li 2020: 44; Zhang i Ke 2018: 120). Zwrócono również uwagę, że wykorzystanie metod jakościowych pozwoliłoby na wypełnienie obecnych luk w wiedzy dotyczącej metajęzykowej świadomości ortograficznej (Chen 2022: 85, 87; Wang 2004: 376). Badania na potrzeby niniejszej pracy zostały przeprowadzone właśnie w tym celu, aby móc lepiej zrozumieć proces rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej i w efekcie ulepszyć i ułatwić proces nauczania i nauki

języka chińskiego. Przeprowadzone badania z wykorzystaniem metod fenomenograficznych pozwoliły na zbadanie, w jaki sposób osoby uczące się postrzegają sinogramy oraz jak ich percepcja zmienia się wraz ze wzrostem ich doświadczenia z językiem chińskim oraz kompetencji językowej.

0.1. Struktura pracy

Niniejsza rozprawa składa się z sześciu rozdziałów: czterech dotyczących teorii, jednego opisującego przeprowadzone badania oraz podsumowania. W rozdziale pierwszym omówiono główne podstawy teoretyczne pracy oraz najważniejsze definicje z zakresu glottodydaktyki (kompetencje komunikacyjne, wiedza deklaratywna i proceduralna, układ glottodydaktyczny), różnice w ujęciu glottodydaktycznym oraz w badaniach z nurtu akwizycji języka drugiego, jak również najważniejsze zagadnienia dotyczące fenomenografii, typowych dla niej metod badawczych oraz ich zastosowania w kontekście glottodydaktycznym.

Rozdział drugi poświęcony jest systemowi pisma chińskiego. Najpierw omówione są najważniejsze terminy związane z systemami pisma oraz ich typologią, a następnie scharakteryzowany system pisma chińskiego. Szczególną uwagę zwrócono na strukturę i części składowe sinogramów: komponenty, klucze oraz elementy. Rozdział trzeci dotyczy metajęzykowej świadomości systemu pisma chińskiego. Przedstawiony w nim został proces czytania w kontekście systemu pisma chińskiego, jak również wpływ, jaki wywiera na niego świadomość językowa. Zdefiniowano także poszczególne jej aspekty. W rozdziale czwartym zaprezentowano przegląd badań dotyczących glottodydaktyki systemu pisma chińskiego: różnych koncepcji i podejść do nauczania systemu pisma chińskiego, specyfikę tego procesu oraz wpływ, jaki wywierają na niego poszczególne aspekty świadomości ortograficznej.

Zasadniczą częścią niniejszej pracy jest rozdział piąty. Szczegółowo przedstawiono w nim opis przeprowadzonego na potrzeby rozprawy badania dotyczącego rozwoju metajęzykowej świadomości grafemicznej, grafemiczno-morfemicznej oraz grafemiczno-fonetycznej osób uczących się języka chińskiego jako języka obcego oraz pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego. Omówiono zastosowane metody badawcze oraz procedurę zbierania i analizy danych. Przedstawiono wyniki analizy w zakresie wiedzy i przekonań osób badanych oraz rozwoju poszczególnych aspektów metajęzykowej świadomości ortograficznej dzięki porównaniu trzech różnych poziomów kompetencji językowej. Rozdział szósty zawiera podsumowanie wyników przeprowadzonych badań oraz odniesienie ich do literatury przedmiotu. Opisany w nim jest również autorski model przetwarzania sinogramów na potrzeby glottodydaktyki języka chińskiego oraz implikacje wyników badań dla praktyki dydaktycznej (proponowane treści nauczania na różnych etapach nauki, typy zadań wspierających rozwój metajęzykowej świadomości ortograficznej). Skomentowano również skuteczność wybranej metody badawczej, ograniczenia przeprowadzonych badań oraz dalsze kierunki badawcze. Arkusz z testem metajęzykowej świadomości ortograficznej zaprojektowany na potrzeby badań został umieszczony w załączniku.

0.2. Informacje techniczne

Terminy chińskie występujące w niniejszej pracy zostały opatrzone sinogramami wraz z zapisaną kursywą w nawiasie okrągłym transliteracją według systemu romanizacji Hanyu Pinyin. Znaki pojawiające się w tekście opatrzone są transliteracją oraz tłumaczeniem na język polski w pojedynczym cudzysłowie. W pracy używane są przede wszystkim znaki uproszczone, chyba, że zaznaczono inaczej. W bibliografii zastosowano oryginalną pisownię w znakach tradycyjnych lub uproszczonych. W przypadku najistotniejszych terminów pojawiających się w literaturze anglojęzycznej podano oryginalne brzmienie angielskie w nawiasie okrągłym. Terminy w innych językach pojawiające się sporadycznie w pracy są opisane przy ich wystąpieniu.

0.3. Podziękowania

Nie byłabym w stanie napisać tej pracy bez pomocy i wsparcia wielu osób – za co chciałabym w tym miejscu serdecznie podziękować.

Rodzicom oraz Babci za ich nieustanne wsparcie, motywowanie do bycia ambitną, cieszenie się każdym moim sukcesem i wspieranie w momentach zwątpienia. Bez Was nie dotarłabym do miejsca, w którym jestem.

Promotorom niniejszej rozprawy, dr hab. Halinie Wasilewskiej i dr. Kamilowi Burkiewiczowi, za poświęcony czas, fachowe wsparcie oraz dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem. Rozprawa nigdy nie powstałaby w takim kształcie bez wnikliwych komentarzy, cennych rad i dbałości o szczegóły.

Serdeczne podziękowania należą się też innym osobom, które towarzyszyły mi podczas pisania niniejszej rozprawy na różnych jej etapach. Szczególnie chciałabym podziękować Kacprowi Kidziakowi, Radosławowi Nowakowi i Natalii Wnuk za wsparcie w kwestiach technicznych, za wszelkie uwagi i komentarze dotyczące treści pracy, ale też za słowa wsparcia i podnoszenie na duchu. Karolinie niezwykle jestem wdzięczna za stworzenie fantastycznych ilustracji na potrzeby badań.

Niniejsza rozprawa nie mogłaby powstać bez wszystkich, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniach. Dziękuję jeszcze raz każdemu z osobna za poświęcony czas, podzielenie się swoimi przemyśleniami i cierpliwe odpowiadanie na liczne pytania. Drodzy! Rozmowy z Wami były dla mnie nie tylko przyjemnością, ale też inspiracją. Ta praca powstała dzięki Wam i z myślą o Was.

CZEŚĆ

TEORETYCZNA

1. Podstawy teoretyczne

1.1. Glottodydaktyka

1.1.1. Definicja

Nauczanie i uczenie się języków obcych towarzyszy ludzkości od wieków, jednak naukowa obserwacja i analiza tego zjawiska rozpoczęła się stosunkowo niedawno. Dziedzina nauki i nauczania języków obcych nadal ma niejasny status akademicki – uznawana bywa za wyłącznie przedsięwzięcie praktyczne, metodykę nauczania, praktyczne zastosowanie teorii pochodzących z innych dziedzin bądź też grupy obserwacji wyciągniętych z praktyki nauczycielskiej (Dakowska 2014: 15).

Jedną z dyscyplin naukowych zajmujących się systematycznym badaniem i analizą naukową procesu nauki i uczenia się języków obcych jest glottodydaktyka¹. Termin ten został wprowadzony w latach sześćdziesiątych dwudziestego wieku na działającym wówczas Wydziale Filologicznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza przez badaczy skupionych wokół prof. Ludwika Zabrockiego (Jaroszewska 2014: 53; Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 43). Pochodzenie terminu *glottodydaktyka* wywieść można z języka greckiego: „oznacza nauczanie języka: *glotta* = język, *didascein* = nauczać (por. też: *didaktikos* = umiejący nauczać; *didaxis* = Didaktik = nauka o nauczaniu)” (Pfeiffer 2001: 13). Jak zwraca uwagę Waldemar Pfeiffer, glottodydaktyka dotyczy więc nie tylko praktyki nauczania języków obcych, ale naukę o procesach nauczania i uczenia się ich.

W zakres zainteresowań glottodydaktyki włączone są zagadnienia dotyczące praktycznej metodyki nauczania języków obcych i traktowana jest czasami jako dział językoznawstwa stosowanego. Współcześnie nazwa glottodydaktyka używana jest zamiennie także z terminami „dydaktyka języków obcych”, „metodyka nauczania języka obcego” a nawet „językoznawstwo stosowane” (Jaroszewska 2014: 53; Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 43). Zróżnicowanie w poglądach dotyczących definiowania glottodydaktyki, wskazywania dokładnego przedmiotu jej zainteresowania, wyboru terminologii i modeli oraz podejścia metodologicznego wśród badaczy określających się jako glottodydaktycy krytykowane było między innymi przez Franciszka Gruczę (2007: 22 za: Jaroszewska 2014: 55). Główną bazą teoretyczną dotyczącą glottodydaktyki w zakresie zdefiniowania jej przedmiotu badań i modeli używanych na potrzeby tej rozprawy są prace Marii Dakowskiej (2014), Waldemara Pfeiffera (2001) oraz Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej Stadnik (2010) ze względu na to, że przedstawiają w sposób kompleksowy najnowszy stan wiedzy dotyczący teorii glottodydaktyki.

¹ Powiązania glottodydaktyki z innymi dyscyplinami omówione są pokrótce w podrozdziale 1.2.1.

1.1.2. Przedmiot badań

Najogólniejszym przedmiotem badań glottodydaktycznych jest proces nauczania i uczenia się języków obcych. Na proces ten składa się zespół zjawisk, które są obiektem szczegółowych opisów i analiz. Celem badań glottodydaktyki jako nauki jest po pierwsze poznanie i opisanie tych procesów, a po drugie wykorzystanie tej wiedzy w celu udoskonalania i optymalizacji systemów nauczania oraz uczenia języków obcych (Olpińska 2009: 192; Pfeiffer 2001: 17; Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010:30). W skróconej formie nauczanie i uczenie się języków obcych przedstawiane jest czasami w formule N/U J2² (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 31). Istotne jest zwrócenie uwagi na fakt, że przedmiotem zainteresowania badań glottodydaktycznych jest przede wszystkim proces nauczania i uczenia się języka obcego (a więc nie pierwszego) w warunkach szkolnych (a więc nie naturalnych), co odróżnia optykę glottodydaktyki od innych ujęć skupiających się na akwizycji języka³. Specyfiką przedmiotu badań jest więc to, że procesy poznawcze i komunikacyjne odbywają się w umyśle ucznia, który mając opanowany pierwszy język, rozwija kompetencję w języku obcym (Dakowska 2014: 36).

Nauczanie języka obcego definiowane jest jako „wszelkie, zasadniczo intencjonalne działanie, które rzeczywiście kształtuje – pośrednio lub bezpośrednio – kompetencję komunikacyjną uczącego się” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 32). Uczenie się języka obcego definiowane jest jako „nie tyle czynność automatyczna i/lub niezamierzona, będąca prostym efektem N [nauczania], lecz wszelkie działanie będące zasadniczo, bezpośrednio lub pośrednio, wyrazem celowej, osobistej aktywności uczącego się, stymulowanej poprzez określone zabiegi glottodydaktyczne” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 32). Proces nauczania i uczenia się języka obcego nazywany jest ogólnie procesem glottodydaktycznym. Istotne jest tutaj zaznaczenie, że obie strony tego procesu są współzależne i wpływają na siebie wzajemnie, co brane jest pod uwagę podczas konceptualizacji przedmiotu badań oraz tworzenia modeli w ramach badań glottodydaktycznych (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 50).

Stworzenie szczegółowego opisu oraz przeprowadzenie naukowej analizy procesu glottodydaktycznego jest konieczne ze względu na złożoność procesów nauczania oraz uczenia się języków obcych. Waldemar Pfeiffer wskazuje na praktyczne zastosowanie dociekań glottodydaktycznych – według jego argumentacji stanowią one punkt wyjścia do tworzenia modeli dydaktycznych do zastosowania w praktyce (Pfeiffer 2001: 13). Wilczyńska i Michońska-Stadnik podkreślają natomiast, że opis i analiza procesu glottodydaktycznego służą przede wszystkim zrozumieniu zjawiska nabywania obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej, którą uznają za centralną dla badań glottodydaktycznych. Najważniejszym aspektem badania procesu nabywania kompetencji

² N: nauczanie, U: uczenie, J2: język drugi/język obcy.

³ Szczegółowo relacje glottodydaktyki i pokrewnej jej SLA opisane są w podrozdziale 1.2.

komunikacyjnej jest uchwycenie jej rozwoju z uwzględnieniem różnych czynników wpływających na ten proces (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 29).

Na złożoność i skomplikowanie procesu nauczania oraz uczenia się języków obcych wskazuje także Maria Dakowska (2014). W jej ujęciu trudność opisu i analizy wynika z (Dakowska 2014: 77-78):

- podziału kompetencji językowej na wiedzę, sprawność i dyskursu;
- konieczności uwzględnienia zmian egzogennych takich jak przyrost wiedzy ucznia, jej specjalizacja oraz proceduralizacja;
- konieczności uwzględnienia zmian endogennych w umyśle ucznia, takich jak restrukturyzacja wiedzy i wzrost dokładności jej reprezentacji mentalnej.

Dakowska, tak samo jak Pfeiffer, wskazuje także, że kultywacja procesów przyswajania języka możliwa jest wyłącznie poprzez zrozumienie i opisanie procesu glottodydaktycznego – to znaczy skutecznego używania strategii nauczania języka obcego w warunkach szkolnych wspomagających naturalne procesy poznawcze i komunikacyjne (Dakowska 2014: 140).

Głównym przedmiotem badań glottodydaktycznych będzie więc proces rozwoju kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Proces nauczania i uczenia się języków obcych, nazywany też procesem glottodydaktycznym, jest złożony i determinowany przez różne czynniki, takie jak na przykład typ sytuacji edukacyjnej, używane materiały i metody dydaktyczne czy też indywidualne cechy ucznia. W celu uchwycenia tego procesu w badaniach konieczne jest odwołanie się do modelu układu glottodydaktycznego opisującego na odpowiednim poziomie szczegółowości różne czynniki wpływające na rozwój kompetencji komunikacyjnych. Glottodydaktyka w szerokim znaczeniu bada układ glottodydaktyczny jako całość, biorąc pod uwagę wszystkie elementy i relacje zachodzące między nimi. W konkretnych badaniach glottodydaktycznych skupiać się może także na wybranych elementach składowych tego układu. Program badawczy glottodydaktyki koncentrować się więc będzie na zrozumieniu wpływających na siebie elementów układu glottodydaktycznego i tego, jak kształtują one rozwój kompetencji komunikacyjnych w danym kontekście glottodydaktycznym (Pfeiffer 2001: 27; Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 33, 50-51).

1.1.3.Nauka empiryczna

Ze względu na złożoność procesów nauczania oraz uczenia się języków obcych konieczne jest przeprowadzanie naukowej analizy tych procesów. Nie może opierać się ona na tradycji metodycznej – metody nauczania języków obcych nie mogą być traktowane jako narzędzia służące do rozumienia procesów nabywania kompetencji w języku obcym (Dakowska 2014: 35). Glottodydaktyka nie może być traktowana ani jako wyłącznie praktyka dydaktyczna, metodyka nauczania, zespół teorii pochodzących z innych dziedzin i zastosowanych w praktyce, ani refleksja pochodząca z praktyki nauczycielskiej (Dakowska 2014: 15).

Glottodydaktycy opisując glottodydaktykę jako dyscyplinę naukową, wskazują na jej bezpośrednie odniesienia do zjawisk mających miejsce w rzeczywistości empirycznej. Przedmiot badań glottodydaktyki – proces nauczania i uczenia się języka obcego oraz nabywania w nim kompetencji komunikacyjnych – odnosi się do zjawiska, które istnieje w świecie empirycznym. Zadaniem glottodydaktyki jako nauki empirycznej jest więc zbadanie i opisanie tego zjawiska przy pomocy pojęć odnoszących się bezpośrednio do rzeczywistości (Dakowska 2014: 57). Empiryczność glottodydaktyki podkreśla także Waldemar Pfeiffer – pisze on, że „glottodydaktyka jest dziedziną empiryczną o charakterze nomotetycznym, to znaczy, że jest ona dostępna bezpośredniej obserwacji, opiera się na obiektywnych i sprawdzonych faktach i dąży do wykrywania prawidłowości i formułowania praw nauki” (Pfeiffer 2001: 16). Olpińska powołując się na prace Gruczy (2007: 14 za Olpińska 2009:192) również wskazuje na osadzenie glottodydaktyki w rzeczywistości empirycznej, wskazując, że „[glottodydaktyka] podejmuje próbę racjonalnej rekonstrukcji procesów dokonujących się w mózgach (umysłach) konkretnych ludzi – uczących się i nauczycieli języków, a także rekonstrukcji ich specyficznych (głębokich, ukrytych) właściwości” (Olpińska 2009:192).

Badacze podkreślają również inny aspekt dociekań glottodydaktycznych – konieczność uchwycenia procesów wewnętrznych zachodzących podczas procesu nauczania i uczenia się języków obcych. Nie są one dostępne bezpośredniej obserwacji, muszą więc być opisywane przy pomocy odpowiednich modeli i koncepcji teoretycznych (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 31). Maria Dakowska wskazuje na to, że nauczanie i uczenie języków obcych w ramach glottodydaktyki kategoryzowane są jako procesy i operacje mające miejsce w umysłach ludzi uczestniczących w komunikacji językowej. Pomocą dla zrozumienia i poprawnego opisu tych procesów są: obserwacje dotyczące ludzi jako podmiotów komunikacji, wiedza o systemie poznawczym, wiedza o komunikacji językowej, wiedza o procesach rozumowania podczas uczenia się oraz wiedza o języku jako kodzie komunikacji (Dakowska 2014: 94).

Wiedza z zakresu glottodydaktyki budowana jest dzięki konfrontacji rozważań teoretycznych i badań empirycznych lub też innymi słowy, konfrontacji empirycznego procesu nauczania i uczenia się języka obcego z teoriami jego dotyczącymi (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 33-34). Poszczególne badania glottodydaktyczne badać będą zazwyczaj konkretne sytuacje glottodydaktyczne w celu zrozumienia rozwoju danej szczegółowej kompetencji komunikacyjnej oraz tego, co na tę kompetencję wpływa (Olpińska 2009: 192; Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 53). Dzięki poznaniu i opisaniu poszczególnych sytuacji glottodydaktycznych możliwe jest zrozumienie procesów i warunków wpływających na rozwój kompetencji komunikacyjnej w danym kontekście.

Jak w swojej pracy wskazuje Maria Dakowska, definiowanie nauczania i uczenia się języków obcych w odniesieniu do komunikacji językowej pozwala na precyzyjny opis tego procesu jako użycia języka w celu rozumienia oraz przekazywania informacji (Dakowska 2014: 95). Uczenie się języka

obcego jest uznawane w badaniach glottodydaktycznych za rodzaj przetwarzania informacji przez człowieka wchodzącego w interakcję ze środowiskiem językowym. Z tego względu przedmiot badań glottodydaktycznych musi być umieszczony na odpowiednim dla siebie poziomie szczegółowości, co, jak wskazuje Dakowska, wyklucza wykorzystanie abstrakcyjnych modeli językowych nie biorących pod uwagę podmiotu ludzkiego oraz interakcji z otoczeniem. Specyfiką przedmiotu glottodydaktyki będzie więc niezbędna obecność użytkownika języka oraz uznanie opanowywanego języka obcego jako kolejnego kodu komunikacyjnego (Dakowska 2014: 56).

Jednym z głównych celów badania procesu glottodydaktycznego jest uchwycenie czynników i uwarunkowań wpływających pozytywnie lub negatywnie na rozwój kompetencji komunikacyjnych dotyczącej języka obcego (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 32). Jednym z najważniejszych czynników wpływających na rozwój kompetencji komunikacyjnych są procesy językowe przebiegające w umysłach osób uczących się. Z tego powodu Dakowska podkreśla konieczność umiejscawiania modeli glottodydaktycznych na znacznym poziomie szczegółowości w porównaniu do innych dziedzin zajmujących się badaniem języka, które mogą badać akwizycję języka na poziomie oderwanym od jego użytkowników. Jak też podkreśla, rzeczywiste procesy językowe w przeciwieństwie do formalnych muszą odpowiadać temu, co rzeczywiście dzieje się w umysłach użytkowników języka, a nie wynikać logicznie ze struktury języka. Przez to glottodydaktyka analizuje proces nauczania i uczenia się języków obcych z innej perspektywy, nie wchodząc w konflikt z innymi dyscyplinami zajmującymi się akwizycją języka i nie może używać modeli akwizycji języka będących na zbyt wysokim poziomie abstrakcji (Dakowska 2014: 17, 28-29, 140).

Glottodydaktyka jako nauka empiryczna ma też zastosowania praktyczne. Zrozumienie procesu nauczania i uczenia języka obcego oraz procesu rozwoju kompetencji komunikacyjnych jest niezbędnym warunkiem racjonalizacji nauczania języków obcych w warunkach edukacyjnych. Badania glottodydaktyczne mają więc nastawienie prakseologiczne ze względu na cel, którym jest większa efektywność nauczania (Dakowska 2014: 13; Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 61). Przez konieczność dostarczenia wiedzy, która będzie miała praktyczne zastosowanie, glottodydaktyka koncentruje się na procesie akwizycji języka w rzeczywistości empirycznej i to właśnie na nią kieruje swoją aparaturę badawczą (Dakowska 2014: 89).

1.1.4. Język w ujęciu glottodydaktycznym

Glottodydaktyka skupia się na rozwoju kompetencji komunikacyjnych w procesie nauczania oraz nauki języka obcego. Z tego względu język postrzegany będzie w badaniach glottodydaktycznych jako zjawisko odbywające się w czasie i przestrzeni. Jak definiuje Dakowska, jest to rozumienie języka jako „operacji użycia języka, dokonywanych przez ludzi, podmiotów sprawczych, poznawczo wyposażonych w szczególny sposób, wchodzących w typowe dla danego środowiska społeczno-kulturowego interakcje za pomocą kodu językowego, służącego do nadawania i odbierania znaczeń,

czyli zjawisk komunikacji w języku nieprymarnym” (Dakowska 2014: 71). Podkreśla to też skupienie badań glottodydaktycznych na rzeczywistym użyciu języka przez ludzi podczas komunikacji językowej.

Komunikacja językowa jest złożonym zjawiskiem kluczowym w relacjach międzyludzkich. Jest też zjawiskiem uniwersalnym dla ludzi, przenikającym wszystkie sfery ludzkiego życia. Jako zjawisko odbywające się w rzeczywistości empirycznej jest dostępne obserwacji oraz badaniu. Jej charakter jest ograniczany przez daną sytuację komunikacyjną – czyli jej uczestników, komunikat i kontekst. Komunikacja językowa jako system otwarty wymaga od użytkownika umiejętności odwoływania się także do innych źródeł wiedzy (Dakowska 2014: 102-103). Jak podkreśla Dakowska, z takiego rozumienia komunikacji językowej w kontekście glottodydaktyki wynika, że sensem interakcji językowej jest zarówno potrzeba przekazywania własnych intencji, jak i rozumienia intencji rozmówcy (Dakowska 2014: 107). Dakowska zwraca uwagę na to, że badania glottodydaktyczne nie opierają się w głównej mierze na pojęciu luki informacyjnej, a na kompetencji komunikacyjnej⁴. Z punktu widzenia glottodydaktyki najważniejszą cechą komunikacji językowej jest intencja komunikacyjna, która jest przekazywana przez nadawcę i rekonstruowana przez adresata. Komunikacja językowa jest więc formą interakcji i wzajemnego oddziaływania na siebie nadawcy i odbiorcy (Dakowska 2014: 102-103).

Język w ujęciu glottodydaktycznym będzie więc przede wszystkim narzędziem interakcji z innymi ludźmi. Jest on systemem znaków oraz kodem, który jest wykorzystywany do przekazywania oraz rekonstruowania mentalnych treści między ludźmi. Cechą charakterystyczną znaków językowych jest ich intencjonalność. Składają się z nośnika materialnego, formy oraz znaczenia. Znaczenie form – fonemów i grafemów – jest wyznaczone w ramach kodu językowego. Same znaki językowe są nieumotywowane, dlatego użytkownicy języka muszą znać ich formę, znaczenie oraz zastosowanie, by móc posługiwać się danym kodem językowym. Celem uczenia w procesie glottodydaktycznym jest więc osiągnięcie odpowiednich kompetencji komunikacyjnych w danym języku obcym, aby móc się nim posługiwać jako kodem językowym (Dakowska 2014: 109-110).

1.1.5. Procesy poznawcze

Procesy poznawcze, które zachodzą podczas procesu uczenia się języka obcego, to dostępne na danym etapie umiejętności rozumowania (Dakowska 2014: 37, 82):

- postrzeganie podobieństw i różnic;
- myślenie abstrakcyjne;
- poszukiwanie prawidłowości;
- definiowanie;

⁴ Kompetencja komunikacyjna omówiona jest szczegółowo w podrozdziale 1.1.6.

- kategoryzowanie;
- rozwiązywanie problemów.

Umiejętności te polegają na przetwarzaniu informacji oraz ich struktur. Szczegółowo omawia je Dakowska (2010), a w tym opracowaniu zostaną omówione tylko najważniejsze informacje ich dotyczące w kontekście prowadzonych badań.

Człowiek wyposażony jest w rozbudowany system służący do przetwarzania informacji, to znaczy do ich rejestracji, odbioru, modyfikowania i przechowywania. Składa się on zarówno z receptorów poznawczych, jak i z zespołu podsystemów (Dakowska 2014: 81-82). Rejestrowanie informacji polega na rozpoznaniu i przyporządkowaniu jej do odpowiednich struktur w oparciu o istniejące już w umyśle odbiorcy kategorie oraz wiedzę (Dakowska 2014: 82). Interesujące glottodydaktyków procesy poznawcze mają swoje miejsce w architekturze poznawczej człowieka. Szczególna uwaga musi być poświęcona mechanizmom przetwarzania informacji, które biorą udział w zapamiętywaniu informacji, ale też restrukturyzacji reprezentacji mentalnych (Dakowska 2014: 97).

Powołując się na prace wielu różnych badaczy, Dakowska podkreśla rolę świadomości jako nieodłącznej cechy aktywności poznawczej człowieka. Według tego ujęcia procesy poznawcze mogą przebiegać zarówno w centrum jak i na peryferiach uwagi, mogą być kontrolowane lub też automatyczne, a procesy uczenia mogą być intencjonalne lub incydentalne. Osoba ucząca się języka obcego jako podmiot decyduje o tym, jak zarządza swoimi zasobami poznawczymi (Dakowska 2014: 96).

Co istotne z punktu widzenia badań glottodydaktycznych, procesy komunikacji językowej powiązane są z systemem przetwarzania informacji biorącym udział w procesie uczenia się. Dakowska wymienia następujące podsystemy systemu przetwarzania informacji: percepcja, uwaga, pamięć, planowanie, retrospekcja, antycypacja, monitorowanie i przetwarzanie informacji zwrotnych (Dakowska 2014: 97). Dla aktualnych badań ważnym elementem systemu przetwarzania informacji jest percepcja oraz uwaga. W przypadku percepcji istotny jest fakt, że już na etapie przyjmowania informacji jest ona strukturyzowana na podstawie zdobytej wcześniej wiedzy przechowywanej w pamięci. Jak pisze Dakowska, „pamięć jest ściśle zorganizowanym systemem przechowywania informacji, w którym są one kategoryzowane, sortowane i hierarchizowane. Jest to rezerwar o złożonej strukturze, w której poczesne miejsce zajmuje nasz słownik mentalny. Pamięć to ściśle zhierarchizowane siatki informacyjne, czyli wiedza, składowana i odzyskiwana z pamięci w wyniku naszej aktywności poznawczej i komunikacyjnej” (Dakowska 2014: 98). Zaś ze względu na ograniczone zasoby uwagi, poprzez praktykę i doświadczenie niektóre procesy stają się zautomatyzowane i nie wymagają większego zaangażowania zasobów poznawczych.

Podczas przetwarzania informacji poszukiwane jest w nich znaczenie. W przypadku, gdy nie można przypisać znaczenia danym informacjom, nie mogą one zostać zapamiętane w pamięci trwałej. Im proces przetwarzania informacji jest głębszy, tym lepiej są zapamiętywane. W trakcie

przetwarzania informacji, także w trakcie komunikacji językowej, konieczne jest odwołanie się do informacji wcześniej posiadanych. Przetwarzanie nowych informacji polega na rozpoznaniu ich, odwołaniu się do informacji posiadanych już wcześniej i skategoryzowaniu tych nowych. Skategoryzowane i zorganizowane systemy informacji przechowywane w pamięci nazywane są wiedzą. Dakowska wskazuje na jej dwa rodzaje: deklaratywną oraz proceduralną (Dakowska 2014: 99).

Wiedza deklaratywna oraz wiedza proceduralna tworzą podstawę dla procesu przetwarzania informacji podczas komunikacji językowej. Wiedza deklaratywna, nazywana też czasem „wiedzą o przedmiocie” lub „wiedzą, że”, to przechowywane w pamięci trwałe informacje dotyczące faktów, zdarzeń i prawidłowości (na przykład: wiedza o świecie, społeczeństwie, historii). W kontekście wiedzy językowej wiedza deklaratywna obejmuje między innymi słownictwo, system pojęciowy oraz znajomość form językowych (Dakowska 2014: 99; Janowska 2015: 49; Olpińska 2009: 187-188; Zajdler 2010: 55). Wiedza proceduralna nazywana jest też „wiedzą operacyjną” albo „wiedzą, jak” (Dakowska 2014: 99; Olpińska 2009: 187). Wiąże się ona z umiejętnościami praktycznymi i sprawnościami oraz z zastosowaniem posiadanej wiedzy deklaratywnej. W kontekście wiedzy językowej, do wiedzy proceduralnej wliczyć można na przykład procedury i strategie wykonywania czynności językowych (Dakowska 2014: 100; Janowska 2015: 49; Olpińska 2009: 188; Zajdler 2010: 55). Jak zauważa Dakowska (2014: 99-100), wiedza proceduralna sama w sobie nie jest prosta do wskazania – jednak można ją zbadać poprzez obserwację operacji, które wymagają jej użycia. Wiedza deklaratywna i proceduralna powiązane są sieciami wzajemnych zależności, obie są też niezbędne w procesie komunikacji językowej (Olpińska 2009: 188).

W trakcie procesu uczenia się języka obcego liczba i jakość informacji znajdujących się w umyśle ucznia wzrasta. Prowadzi to także do restrukturyzacji przyswojonej uprzednio wiedzy, zarówno deklaratywnej, jak i proceduralnej. Wzrost i restrukturyzacja wiedzy pozwalają na automatyzację procesów niezbędnych w komunikacji językowej. Z tego względu proces uczenia się i nauczania języka obcego w warunkach edukacyjnych nie jest kontrolowany wyłącznie przez nauczyciela. To jego działania mogą wspomagać proces wzrostu i restrukturyzacji wiedzy prowadzący do wzrostu kompetencji komunikacyjnych. Proces uczenia się języka obcego jest więc systemem otwartym, złożonym, dynamicznym i sterownym, a zmiany mogą być wywoływane zarówno przez czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Jak podkreśla Dakowska, niektóre zmiany w wiedzy ucznia wymagają dużego wkładu informacyjnego oraz odpowiedniej liczby ćwiczeń (Dakowska 2014: 124).

1.1.6. Kompetencja komunikacyjna

Kompetencja komunikacyjna jest jednym z kluczowych pojęć glottodydaktyki. Termin kompetencji w kontekście językoznawstwa po raz pierwszy został użyty przez Noama Chomskiego w latach sześćdziesiątych dwudziestego wieku. Według rozważań Chomskiego para kompetencja i realizacja miały zastąpić *language* i *parole* wprowadzone przez Ferdynanda de Saussure'a (Chomsky 1982 za:

Janowska 2015: 32). Kompetencja była przez Chomskiego zdefiniowana jako zdolność do tworzenia poprawnych wypowiedzi oraz rozumienia wypowiedzi, z którymi użytkownik języka wcześniej nie miał styczności. Realizacja była natomiast praktycznym wykorzystaniem kompetencji. Kompetencję językową osiąga się według Chomskiego dzięki internalizacji zasad danego języka. Chomsky opisywał kompetencję językową w odniesieniu do struktur mentalnych i zdolności poznawczych człowieka (Chorab 2018: 3-4; Janowska 2015: 42).

Termin kompetencji komunikacyjnej został użyty po raz pierwszy przez Della Hymes. Definiował on ją jako umiejętność dostosowania wypowiedzi językowej przez użytkownika języka do danej sytuacji społecznej. Istotna była więc nie tylko wiedza językowa, ale też umiejętność posługiwania się nią w relacjach społecznych (Janowska 2015: 42-43). Model Hymesa został poszerzony przez Michaela Canale'a i Merrill Swain w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku. Według ich ujęcia kompetencja komunikacyjna składa się z czterech elementów (Janowska 2015: 43-44):

- kompetencji gramatycznej (znajomości leksyki, morfologii, składni, semantyki, fonetyki);
- kompetencji dyskursywnej (umiejętności tworzenia i rozumienia wypowiedzi);
- kompetencji socjolingwistycznej (znajomości norm socjokulturowych i umiejętność dostosowania do nich wypowiedzi językowej);
- kompetencji strategicznej (umiejętność stosowania werbalnych i niewerbalnych działań służących podtrzymaniu komunikacji).

Na modelu Hymesa opierała się także Sophie Moirand. Definiuje ona kompetencję komunikacyjną jako składającą się z czterech elementów (Janowska 2015: 44-45):

- językowego (znajomość fonetyki, leksyki, gramatyki);
- dyskursywnego (umiejętność użycia i rozumienia różnych typów dyskursu);
- referencyjnego (znajomość różnych dziedzin życia);
- socjokulturowego (znajomość i umiejętność użycia norm społecznych).

Podsumowując różne ujęcia kompetencji komunikacyjnej, Janowska wskazuje, że jest ona definiowana w kontekście socjolingwistycznym – ma ona umożliwiać komunikację zgodnie z normą odpowiednią dla danej sytuacji. Podstawowymi elementami kompetencji komunikacyjnej są wiedza i umiejętności, a inne najczęściej wymieniane elementy tej kompetencji to elementy: lingwistyczny, socjolingwistyczny, dyskursywny, kulturowy, interakcyjny, kompensacyjny i pragmatyczny (Wilczyńska 2002: 324 za: Janowska 2015: 47).

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej istotne jest również w odniesieniu do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ, ang. *Common European Framework of Reference for Languages, CEFRL*). Definiowane jest jako wiedza deklaratywna, sprawności, umiejętności i cechy osoby, które determinują sposoby działania (Coste i Komorowska 2003: 20 za: Janowska 2015: 48;

Zajdler 2010: 52). Użytkownik języka nabywa kompetencje dzięki swoim doświadczeniom. Pozwalają mu one na radzenie sobie z komunikacją w kontekście językowym i kulturowym oraz na skuteczne realizowanie określonych celów komunikacyjnych (Janowska 2015: 48; Zajdler 2010: 52). ESOKJ dzieli kompetencję językową na trzy elementy: lingwistyczny, socjolingwistyczny oraz pragmatyczny. Składowymi elementami kompetencji lingwistycznej są kompetencje: leksykalna, gramatyczna, semantyczna, fonologiczna, ortograficzna i ortoepiczna (Janowska 2015: 50). Kompetencją komunikacyjną, która jest najbardziej istotna dla aktualnego badania, jest kompetencja ortograficzna (czyli znajomość systemu zapisu języka oraz umiejętność jego poprawnego zastosowania) wchodząca w skład kompetencji lingwistycznej oraz łącząca się ze świadomością ortograficzną⁵.

1.1.7. Układ glottodydaktyczny

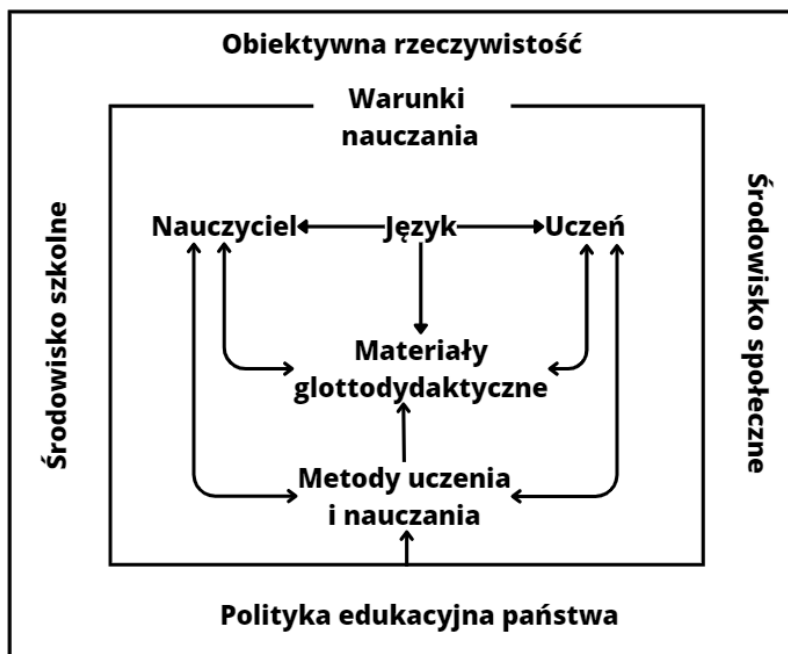
Układ glottodydaktyczny to model teoretyczny przedmiotu badań glottodydaktycznych. Pierwsza definicja układu glottodydaktycznego została zaproponowana przez Franciszka Gruczę pod koniec lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Był to stosunkowo prosty model obejmujący jedynie trzy elementy: nauczyciela, ucznia i kanał komunikacji. Po raz pierwszy zwrócono uwagę na konieczność badania relacji zachodzących między poszczególnymi elementami w kontekście układu jako całości. Pierwotny model zaproponowany przez Gruczę, oparty jeszcze na klasycznym modelu komunikacji, został w późniejszych latach rozbudowany i przekształcony przez kolejnych badaczy (Gruca 1978: 8; Jaroszevska 2014: 54; Pfeiffer 2001: 19; Wilczyńska 2010: 23).

Kolejnym modelem jest system glottodydaktyczny Władysława Woźniewicza, który został przedstawiony pod koniec lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku. Jest to model, który ujmuje nie tylko sam układ glottodydaktyczny, ale bierze też pod uwagę interdyscyplinarne oraz podmiotowe zależności układu glottodydaktycznego, systemu glottodydaktycznego i glottodydaktyki jako nauki. W modelu Woźniewicza w centrum nadal znajdują się nauczyciel oraz uczeń, ale relacja między tymi dwoma elementami umieszczona jest w szerszym kontekście instytucjonalno-społecznym (bierze pod uwagę między innymi: cele polityki oświatowej, warunki organizacyjne nauczania, uwarunkowania rodzinne) (Woźniewicz 1987: 88; Jaroszevska 2014: 55-56; Pfeiffer 2001: 19; Wilczyńska 2010: 23). Szczegółowo model omawia i przedstawia między innymi Jaroszevska (2014: 55-56).

Model układu glottodydaktycznego, na którym bazują badania przedstawione w niniejszej pracy, oparty jest na definicji Waldemara Pfeiffera zaproponowanej na początku XXI wieku. Wyróżnia on następujące elementy układu glottodydaktycznego: nauczyciel, uczeń, język, materiały glottodydaktyczne, metoda nauczania i uczenia się, warunki nauczania oraz rzeczywistość obiektywna

⁵ Świadomość ortograficzna w kontekście języka chińskiego jest omówiona w podrozdziale 3.2.2.

(Pfeiffer 2001: 20). Każdy z poszczególnych elementów układu glottodydaktycznego jest przedmiotem badań danej subdyscypliny glottodydaktyki (Pfeiffer 2001: 27). Model Pfeiffera (patrz Rysunek 1) uwzględnia szeroki kontekst, w jakim zachodzi proces nauczania oraz uczenia się języka obcego, zwracając uwagę na zmienność sytuacji glottodydaktycznej (Wilczyńska 2010: 23).



Rysunek 1 Układ glottodydaktyczny (na podstawie: Pfeiffer 2001: 21)

Kwestie otwartości i dynamiki systemu, jakim jest układ glottodydaktyczny, podkreślane były nie tylko przez Waldemara Pfeiffera (2001: 21). Na wysoką wariantywność kontekstową i zmienność procesu glottodydaktycznego w zależności od danej sytuacji glottodydaktycznej zwracały uwagę także między innymi Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik. Podkreślały one zmienność procesu glottodydaktycznego ze względu na indywidualne psychologiczne predyspozycje ucznia, jego preferencje i wybory, które podejmuje w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnych (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 33). Inne typy zmiennych mających wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnych, które zostały przez nie wymienione, to na przykład wiek uczniów (rozdzielenie na: wczesne nauczanie, nauczanie w szkole podstawowej, nauczanie młodzieży, nauczanie młodzieży akademickiej, nauczanie dorosłych), etap nauczania ze względu na poziom kompetencji (rozdzielenie na etap: początkujący, średniozaawansowany, zaawansowany), intensywność nauczania (rozdzielenie na: niską, średnią, wysoką) (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 56-57).

Włączenie czynników środowiskowych do modelu układu glottodydaktycznego postulowała także Dominika Dakowska. Podkreśla ona, że „ludzie uczestniczą w komunikacji całymimi swoimi osobami, umysłem i ciałem; w wyniku tego dydaktyka języków obcych musi uwzględniać rolę środowiska – zarówno wewnętrznego, mentalnego, jak i zewnętrznego, społeczno-kulturowego, a także udział informacji heterogenicznych (para- i niejęzykowych oraz przedjęzykowych i pojęciowych),

a nie tylko językowych” (Dakowska 2014: 95). Nauczanie i uczenie języka obcego według Dakowskiej składają się na rodzaj interakcji komunikacyjnej, która jest procesem złożonym, otwartym, dynamicznym i polimorficznym. Wieloaspektowość tego procesu dostrzec można dzięki umieszczeniu go w czasie i przestrzeni. Nie jest więc możliwa poprawna analiza procesu nauczania i uczenia się języków obcych postrzeganego jako synchronicznego zamkniętego systemu lub statystycznej kompetencji językowej albo komunikacyjnej (Dakowska 2014: 96).

Nieuwzględnienie w modelu glottodydaktycznym wymiarów czasu i przestrzeni sprawia, że nie może być on wystarczająco szczegółowy i wyczerpujący. To dzięki wymiarom czasu i przestrzeni możliwe jest uchwycenie prawidłowości, związków przyczynowo skutkowych i czynników wpływających na centralne dla glottodydaktyki zjawisko rozwoju kompetencji komunikacyjnych (Dakowska 2014: 57-58). Wraz z upływem czasu sytuacja glottodydaktyczna zmienia się, a wpływ jej poszczególnych elementów na siebie nawzajem także jest zmienny. Konieczne jest więc uwzględnienie zarówno w modelach glottodydaktycznych, jak i w badaniach perspektywy czasowej pozwalającej na uchwycenie dynamiki zmian kompetencji komunikacyjnych.

Proces nauczania i uczenia się języka jest skomplikowany i wieloaspektowy, co musi być odzwierciedlone w modelu glottodydaktycznym. Musi on uwzględniać fakt, że uczenie się języka dotyczy procesów zachodzących w umyśle ucznia, łączy się więc ze środowiskiem mentalnym, ma też powiązania z zachowaniem i środowiskiem społecznym. Proces glottodydaktyczny umieszczony więc musi być zarówno w kontekście wewnętrznym, jak i zewnętrznym (Dakowska 2014: 61).

1.2. Glottodydaktyka a SLA

1.2.1. Powiązania

Glottodydaktyka zajmuje się badaniem procesu nauczania oraz uczenia się języka obcego. Różnymi aspektami tego procesu zajmują się także inne nauki humanistyczne i społeczne. Nauki pokrewne, które dotyczą komunikacji, to językoznawstwo, socjolingwistyka oraz psychologia społeczna. Nauki, które skupiają się na zjawiskach psychologicznych i fizjologicznych towarzyszącym procesom komunikacji oraz kształtowania się umiejętności językowych, to pedagogika, kognitywistyka oraz psycholingwistyka. (Wilczyńska 2010: 27, Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 66, 69). Szczegółowo relacje glottodydaktyki i wymienionych powyżej dziedzin opisują Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010).

Ze względu na fakt, że przeważająca liczba badań dotyczących nauki i nauczania systemu pisma chińskiego przeprowadzona została w ramach nurtu SLA (ang. *Second Language Acquisition*, pol. akwizycja języka drugiego) oraz ze względu na powoływanie się na wyniki tych badań także w tej pracy,

poniżej przedstawione zostanie bardziej szczegółowe omówienie różnic pomiędzy podejściem do procesu nauki i nauczania języków obcych obecnym w badaniach glottodydaktycznych i badaniach SLA.

1.2.2. Różnice w ujęciu

Glottodydaktyka i SLA mają wspólny punkt odniesienia, jakim jest przedmiot badań – zjawiska językowe dotyczące przyswajania języka obcego. Maria Dakowska podkreśla, że w przeciwieństwie do glottodydaktyki badania z zakresu SLA nie muszą produkować wiedzy aplikacyjnej, która może być później wykorzystana podczas praktyki dydaktycznej (Dakowska 2014: 37). Glottodydaktyka jest nauką empiryczną, przez co jej przedmiot badań musi odnosić się do zjawisk mających miejsce w rzeczywistości – w tym przypadku procesu przyswajania języka jako konkretnych działań ludzi w czasie i przestrzeni. Tym różni się perspektywa glottodydaktyki od między innymi językoznawstwa formalnego skupiającego się na wyższych poziomach abstrakcji (Dakowska 2014: 20). Glottodydaktyka jako nauka empiryczna „zajmuje się systemem empirycznym w wymiarze czasu i przestrzeni zdefiniowanym za pomocą stosownie szczegółowych terminów, dotyczących komunikacyjnych operacji językowych wykonywanych przez ludzi w typowych sytuacjach społecznych” (Dakowska 2014: 22).

Skupienie na zjawiskach empirycznych stanowi kryterium, dzięki któremu ogranicza się nie tylko zakres badań glottodydaktycznych, ale też narzuca wybór odpowiedniego modelu języka i jego przyswajania. Jak zwraca uwagę Dakowska, badania dotyczące akwizycji języka drugiego usytuowane są na innym poziomie szczegółowości i charakteryzują się różnym stopniem uwzględniania zagadnień z zakresu rzeczywistego użycia języka. Najogólniejsze badania z zakresu SLA dotyczą wszystkich przypadków przyswajania języka, a te szczegółowe tylko określonych kategorii, takich jak zawężenie do konkretnego języka etnicznego czy też liczby znanych języków (Dakowska 2014: 32-34).

Pomimo tego samego przedmiotu badań badania z zakresu glottodydaktyki oraz SLA różnią się optyką i ujęciem interesujących poznawczo tematów badań. W przypadku SLA głównym celem badań jest ustalenie, jak wygląda struktura poznawcza ucznia, który zna więcej niż jeden język i w jaki sposób funkcjonują one w jego umyśle – czy pozostają jako osobne byty, czy wpływają na siebie, czy też łączą się w jeden system (Cook i Bassetti 2005: 28). Jednym z kluczowych pojęć dla SLA jest transfer – czyli to, w jaki sposób wiedza i umiejętności językowe dotyczące jednego języka wpływają na wiedzę i umiejętności języka drugiego. Z kolei badania glottodydaktyczne skupiają się przede wszystkim na kompetencjach komunikacyjnych ucznia, a dokładnie na ich rozwoju. Głównym celem badań glottodydaktycznych jest opisanie i analiza rozwoju kompetencji komunikacyjnych jako dynamicznego procesu, na który wpływają poszczególne elementy układu glottodydaktycznego.

Kolejną cechą odróżniającą glottodydaktykę od SLA jest skupienie tej pierwszej na procesie nauczania i uczenia się języka obcego w warunkach instytucjonalnych. Glottodydaktyka nie będzie zajmować się akwizycją języka obcego w warunkach naturalnych, co między innymi bada także SLA.

Różnica ta uwzględniona jest w modelach dotyczących procesu glottodydaktycznego – zawierają one w sobie elementy, które osadzone są w strukturach edukacyjnych, takie jak między innymi: nauczyciel, materiały glottodydaktyczne, polityka oświatowa (Dakowska 2014: 36; Pfeiffer 2001: 21; Woźniewicz 1987: 88).

Podsumowując, specyfiką glottodydaktyki będzie umiejscowienie przedmiotu badań oraz jego modelu na znacznym poziomie szczegółowości, odpowiadającym wymaganiom nauki empirycznej, skupienie na procesie nauczania oraz uczenia języka obcego w warunkach edukacji instytucjonalnej oraz opis dynamicznie rozwijających się kompetencji komunikacyjnych. Jak pisze Dakowska: „W ten sposób nie wchodzi [ona] w konflikt ani też nie konkuruje z tymi dyscyplinami, ujmując procesy językowe dotyczące języka nieprymarnego w sobie tylko właściwy sposób jako specyficzną, ale jednocześnie naturalną i uniwersalną aktywność człowieka, czyli jako komunikację językową, którą umożliwiają procesy przetwarzania informacji, formami zachowania i jej wytworami, w której użytkownicy języka uczestniczą jako nadawcy oraz odbiorcy” (Dakowska 2014: 22).

1.2.3. Akwizycja systemu pisma języka drugiego (*Second Language Writing System Acquisition*)

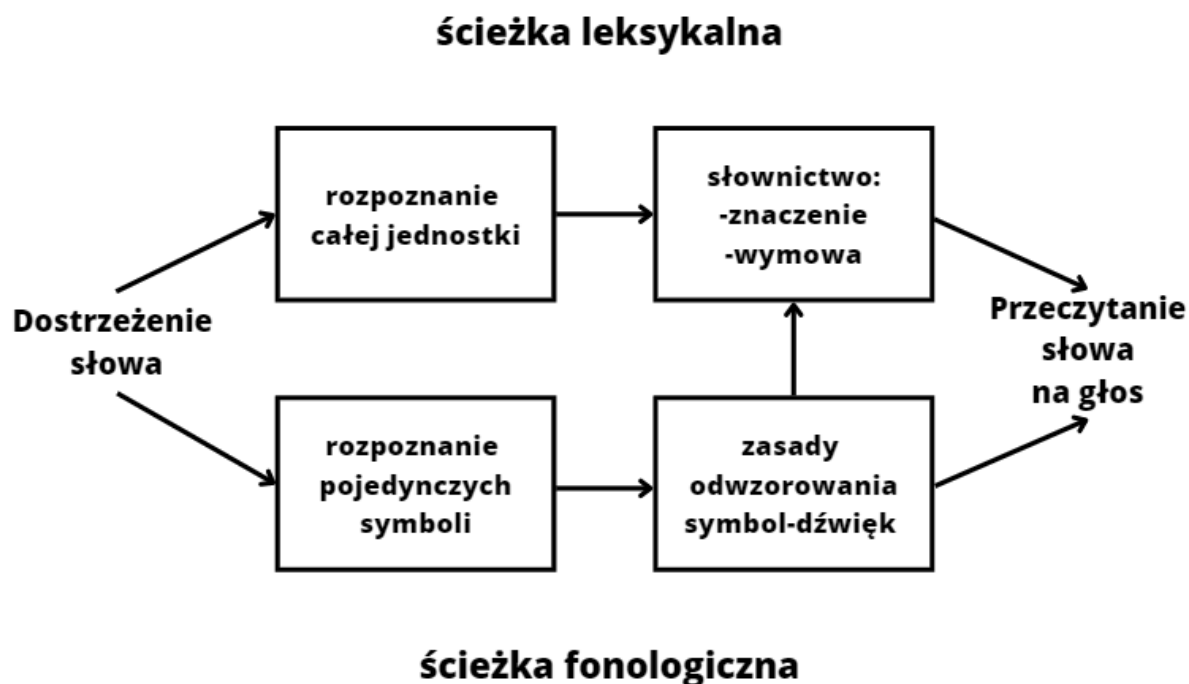
Najważniejszymi badaniami z zakresu SLA z punktu widzenia niniejszej pracy są te dotyczące akwizycji systemu pisma języka drugiego. Jak definiują Vivian Cook i Benedetta Bassetti, termin system pisma języka drugiego (*second language writing system, L2WS*) może odnosić się do każdego systemu pisma różniącego się od tego, którego dana osoba nauczyła się do zapisu swojego pierwszego języka. Podobnie jak w przypadku terminu „drugi język” system pisma języka drugiego może odnosić się do każdego kolejnego systemu pisma, którego uczy się dana osoba. Cook i Bassetti podkreślają różnicę między systemem pisma języka drugiego – czyli systemem pisma służącym do zapisu kolejnego języka obcego – a drugim systemem pisma – czyli dodatkowym sposobem zapisu języka pierwszego. Jako przykład podają alfabetyczny zapis *Hanyu Pinyin* jako dodatkowy sposób zapisu języka chińskiego. Istotne jest więc również rozróżnienie między językiem a systemem pisma (Cook i Bassetti 2005: 25-26).

Proces uczenia się systemu pisma języka drugiego różni się od nauki systemu pisma pierwszego języka. W zależności od drugiego języka uczeń może mieć za zadanie przyswoić: nowe zasady dotyczące reprezentacji jednostek leksykalnych, które mogą różnić się od tych charakterystycznych dla języka pierwszego (np. fonemiczne, sylabiczne, morfemiczne); nowy rodzaj pisma (np. fonemiczne zapisywane alfabetem łacińskim, fonemiczne zapisywane cyrylicą); nowy stopień przejrzystości fonologicznej (np. zapis języka polskiego i angielskiego przy użyciu alfabetu łacińskiego) (Cook i Bassetti 2005: 27-28).

Badania dotyczące systemów pisma języka drugiego są przeprowadzane w ramach różnych dyscyplin, takich jak między innymi językoznawstwo stosowane i psycholingwistyka (Cook i Bassetti 2005: 2). Większość badań przeprowadzanych zostało przy użyciu metod ilościowych, jednak

stosowane są też czasem metody jakościowe, takie jak protokół głośnego myślenia (ang. *think-aloud protocol*), prowadzenie dzienników przez badanych czy wywiady jakościowe (Cook i Bassetti 2005: 36).

1.2.3.1. Czytanie



Rysunek 2 Model czytania (na podstawie Cook i Bassetti 2005:14)

Dominujący model czytania w badaniach SLA jest modelem zaczerpniętym z badań kognitywnych i zakłada dwie możliwe ścieżki podczas czytania – fonologiczną oraz leksykalną (ang. *dual-route model*) (Cook i Bassetti 2005: 14-15; Zhou i Shu 2018: 371). Podczas aktywacji ścieżki fonologicznej, grafemy (u Cook i Bassetti: litery) są kolejno zmieniane w formę dźwiękową, a potem łączone ze sobą. Następnie dane słowo może zostać odczytane (nie jest konieczne w tym przypadku rozumienie jego znaczenia) lub jego znaczenie może zostać odnalezione w leksykonie danej osoby. Przy aktywacji ścieżki leksykalnej grafemy tworzące słowo (u Cook i Bassetti: litery) są postrzegane jako całość, a odczytanie i znaczenie danego słowa jest następnie wyszukiwane w leksykonie użytkownika. Ścieżka leksykalna odnosi się do grafemów jako znaków mających znaczenie, które może być połączone z dźwiękami, natomiast ścieżka fonologiczna traktuje grafemy jako znaki reprezentujące dźwięki, które mogą być połączone ze znaczeniem. Ścieżka fonologiczna i leksykalna nie negują się wzajemnie – obie mogą się aktywować podczas czytania i wpływać na siebie nawzajem. W zależności od umiejętności czytania danego użytkownika jedna z tych ścieżek może dominować w trakcie procesu czytania (Cook i Bassetti 2005: 17; Zhou i Shu 2018: 371).

Cook i Bassetti wskazują, że model ten wyjaśnia, w jaki sposób w przypadku fonetycznych systemów pisma możliwe jest odczytanie słów pomimo braku znajomości ich znaczenia. Ścieżka

fonologiczna nie jest dostępna w przypadku systemów pisma, w których grafemy nie są bezpośrednio powiązane z warstwą dźwiękową – Cook i Bassetti podają przykład sinogramów w piśmie japońskim, które nie zawierają w sobie jednoznacznych wskazówek dotyczących ich odczytania (Cook i Bassetti 2005: 15). Zwracają też uwagę na to, że moment aktywacji ścieżki fonologicznej może różnić się w fonetycznych i logograficznych systemach pisma: w tych drugich ścieżka fonologiczna aktywować się może po rozpoznaniu całego danego grafemu, a nie od samego początku⁶ (Cook i Bassetti piszą o sinogramach w chińskim i japońskim systemie pisma). Różnice w kodowaniu sprawiają, że w zależności od typu systemu pisma rozwijają się różne umiejętności powiązane z czytaniem – na przykład świadomość fonemiczna czy też umiejętności wizualne (Cook i Bassetti 2005: 16).

Inaczej do kwestii aktywacji ścieżki fonologicznej w przypadku systemów pisma nieopierających się na zapisie fonetycznym (fonemów, sylab) podchodzi Charles Perfetti. Zgodnie z zaproponowanymi uniwersalnymi zasadami dotyczącymi czytania nie ma możliwości, aby logograficzny system pisma zapisywał bezpośrednio znaczenia bez odniesienia się do języka mówionego. W przeciwieństwie do innych kognitywnych modeli czytania neguje on możliwość całkowitego pominięcia ścieżki fonologicznej i bezpośrednie odniesienie się ortografii do warstwy semantycznej. Czytanie ma aktywować ścieżkę fonologiczną na najniższej jednostce kodowanej przez dany system pisma: fonemie, sylabie, morfemie albo słowie (Tan i Perfetti 1998; Perfetti i in. 2005 za: Perfetti i Dunlap 2008: 13-14).

Catherine McBride zwraca uwagę na duży problem związany z dotychczasowymi modelami i teoriami dotyczącymi czytania – opierają się one przede wszystkim na badaniach przeprowadzanych na osobach posługujących się wyłącznie językiem angielskim. McBride wskazuje, że język angielski jest językiem pierwszym jedynie 5,5% światowej populacji. Skupianie się przede wszystkim na nim może prowadzić do nieprawdziwego obrazu tego, jak przebiega typowy proces czytania i braku możliwości ustalania rzeczywistych uniwersalnych zasad rządzących procesem czytania. McBride zwraca też uwagę, że ponad połowa dzieci uczy się czytać w języku, który nie jest ich pierwszym, co także powinno być uwzględnione w badaniach dotyczących czytania (McBride 2018: X).

Dyskusje dotyczące uniwersalnych i konkretnych aspektów procesu czytania mogą zostać zakończone dopiero po uwzględnieniu w badaniach użytkowników różnych systemów pisma. McBride podkreśla, że w dotychczasowych modelach czytania zazwyczaj nie uwzględniano: cech systemu pisma dotyczących kodowania w warstwie ortograficznej, podstawowej jednostki zapisu czy też kierunku zapisu (McBride 2018: XII).

⁶ Według badań przeprowadzonych przez Tong i Yip (2015) informacje ortograficzne, semantyczne i fonetyczne są kodowane od samego początku procesu aktywowania sinogramu, a nie dopiero po rozpoznaniu całego sinogramu.

1.2.3.2. Odległość między językami i transfer

Kluczowymi konceptami w badaniach SLA są odległość między językami oraz transfer. Wynika to ze skupienia się badań SLA na relacjach zachodzących w umyśle osoby, która jednocześnie posługuje się więcej niż jednym językiem – badacze starają się określić, czy systemy językowe pozostają oddzielne, wpływają na siebie czy też scalają się w jeden system. Badania dotyczące systemów pisma języka drugiego rozpoczęły się we wczesnych latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku. W przypadku badań nad systemami pisma języka drugiego większość badań dotyczy wpływów, jaki pierwszy system pisma wywiera na akwizycję drugiego systemu pisma. Często poruszonymi wątkami są relacje między fonetycznymi a logograficznymi systemami pisma oraz różnice między ścieżką fonetyczną oraz semantyczną w procesie czytania (Cook i Bassetti 2005: 28).

Użytkownicy różnych systemów pisma, ze względu na różnice między nimi, wykształcają różne umiejętności i skupiają się na różnych jednostkach języka. Badania dotyczące systemów pisma języka drugiego koncentrują się na różnicach występujących między poszczególnymi systemami pisma i ich wpływem na uczenie się i posługiwanie się systemami pisma języka drugiego (Cook i Bassetti 2005: 13). Dotychczasowe badania potwierdziły, że im większe podobieństwo pomiędzy systemem pisma języka pierwszego a systemem pisma języka drugiego, tym łatwiejsze jest czytanie przy użyciu drugiego systemu pisma. Podobieństwa mogą polegać między innymi na użyciu tego samego systemu zapisu (np. alfabetu) albo opieraniu się na tych samych jednostkach językowych (np. fonem, sylaba, morfem). Należy jednak zwrócić uwagę, że nawet w przypadku odległych od siebie systemów pisma, udowodniono wpływ procesu czytania w pierwszym języku na proces czytania w języku drugim. Proces czytania użytkownicy systemów pisma języka drugiego różni się od procesu czytania rodzimych użytkowników danego systemu pisma ze względu na ich wcześniejsze doświadczenia językowe. Co więcej, proces czytania użytkowników systemów pisma języka drugiego różni się w zależności od ich pierwszego systemu pisma (Cook i Bassetti 2005: 41).

W celu zrozumienia procesu nauki czytania w drugim języku badania z zakresu SLA skupiają się więc na tym, co oznacza i jaki skutek ma znajomość dwóch języków i w jaki sposób można zbadać wpływ pierwszego języka na naukę drugiego języka. Osoba ucząca się języka drugiego ma już doświadczenia wyciągnięte z nauki języka pierwszego, posiada wiedzę językową z nim związaną oraz umiejętności związane z czytaniem w jej pierwszym języku. Wszystko to ma wpływ na proces czytania w języku drugim, dlatego najważniejsze modele teoretyczne z zakresu SLA dotyczą transferu językowego (Koda i Zehler 2008b: 5; Koda 2008: 68).

Jednym z modeli teoretycznych używanych w badaniach SLA jest model ułatwiania transferu (ang. *Transfer Facilitation Model*) stworzony przez Keiko Kodę. Koda bada, w jaki sposób świadomość metajęzykowa wykształcona w trakcie przyswajania pierwszego języka ułatwia proces czytania w języku drugim. Według tego modelu wspólne dla języka pierwszego i języka drugiego elementy

świadomości metajęzykowej ułatwiać będą czytanie w języku drugim. Bierze on też pod uwagę sposób reprezentacji elementów językowych w obu systemach pisma, odległość ortograficzną między dwoma systemami pisma oraz umiejętności dekodowania zależne od języka pierwszego danego użytkownika (Cook i Bassetti 2005: 54; Koda 2005: 311-334).

Keiko Koda i Anette Zehler wskazują na różne aspekty, które wpływają na transfer umiejętności czytania podczas nauki systemu pisma języka drugiego. Kluczowa jest odległość między językami, która jest głównym czynnikiem decydującym o tym, jak bardzo nauka czytania w języku drugim będzie ułatwiona dzięki międzyjęzykowemu transferowi umiejętności. Im bardziej odległe, czyli innymi słowy niepodobne, są dwa systemy pisma, tym mniejszy transfer umiejętności i tym mniej proces nauki systemu pisma języka drugiego jest ułatwiony. Badaczki zwracają uwagę także na rolę środowiska, w którym przebiega proces nauczania, podkreślając, że nie przebiega on w próżni. Różny kontekst, w którym przebiega proces nauki języka drugiego, sprawia, że jest on jeszcze bardziej skomplikowany (Koda i Zehler 2008b: 2).

1.2.3.3. Uczniowie

Osoby uczące się danego języka drugiego posługują się nim i konceptualizują go w inny sposób niż osoby, dla których jest on językiem pierwszym. Różnice te są widoczne także w zakresie nauki systemu pisma języka drugiego – osoby uczące się mają już doświadczenie w przyswajaniu systemu pisma ich języka pierwszego. Nie muszą więc opanowywać podstawowych kwestii dotyczących nauki czytania i pisania – jak na przykład tego, że poszczególne grafemy reprezentują dane jednostki językowe czy też istnienie konkretnej kolejności, w jakiej należy odczytywać grafemy. Jak zauważają Cook i Bassetti, uprzednia wiedza może też przeszkadzać w nauce systemu pisma języka drugiego – dzieje się tak, kiedy zasady dwóch systemów pisma różnią się (na przykład, kiedy kierunek zapisu jest inny lub gdy grafem reprezentuje inną jednostkę językową) (Cook i Bassetti 2005: 27-28).

Wyniki badań dotyczących nauki systemu pisma języka drugiego potwierdzają różnice między natywnymi użytkownikami danego systemu pisma a użytkownikami, dla których jest to system pisma języka drugiego. Większość badań z tego zakresu dotyczy procesu czytania, rozpoznawania słów oraz świadomości metajęzykowej (Cook i Bassetti 2005: 36). Przede wszystkim, użytkownicy systemów pisma języka drugiego posługują się nim w inny sposób niż natywne użytkownicy danego systemu pisma. Wynika to z faktu, że mają doświadczenie z więcej niż jednym systemem pisma. Z tego powodu Cook i Bassetti wskazują, że można zastosować koncept wielokompetencji do badań nad nauką systemów pisma (Cook i Bassetti 2005: 45). Teoria wielokompetencji została po raz pierwszy sformułowana przez Vivian Cook. Według niej posługiwanie się więcej niż jednym językiem obcym skutkuje uformowaniem złożonego systemu, w którym wiedza i umiejętności dotyczące pierwszego i drugiego języka wpływają na siebie nawzajem. Osoba, która posługuje się więcej niż jednym językiem, nie jest odpowiednikiem

dwóch osób jednojęzycznych, jest natomiast osobą wielokompetentną, u której następuje transfer umiejętności i wiedzy dotyczącej poszczególnych języków. W kontekście nauki systemów pisma języka drugiego oznacza to, że ich użytkownicy posługują się oboma znanymi systemami pisma odmiennie niż ich natywni użytkownicy, mają różną od nich wiedzę oraz że w ich umysłach dwa odmiennie systemy pisma tworzą zintegrowany system (Cook i Bassetti 2005: 45).

Osoba znająca więcej niż jeden system pisma staje się więc nowym typem użytkownika obu systemów pisma. Może świadomie lub nie adaptować strategii i umiejętności stosowane przy jednym systemie pisma do drugiego. W zakresie wykorzystywania różnych strategii dotyczących użycia systemu pisma staje się też bardziej kompetentna niż inne osoby posługujące się tym samym językiem natywnym, ale bez znajomości innych. Użytkownicy systemów pisma języka drugiego są w stanie przełączać się między różnymi kodami i wykorzystywać ich znajomość podczas czytania i pisania zarówno w ich pierwszym, jak i drugim systemie pisma (Cook i Bassetti 2005: 46-47; Pae 2018b: 14).

Keiko Koda i Anette Zehler zwracają uwagę, że sposoby, w jakie poszczególne języki wpływają na siebie nawzajem w umyśle ich użytkownika są nie tylko skomplikowane same w sobie, ale i zmienne w zależności od wielu czynników. Po pierwsze, użytkownicy systemów języka drugiego są różnorodną grupą – są w różnym wieku, mają różne doświadczenia i posługują się różnymi językami pierwszymi. Ustalenie, w jaki sposób różne języki tworzą wspólny system w umyśle użytkownika, wymaga więc przeprowadzenia badań na użytkownikach posługujących się różnymi językami oraz na różnych poziomach kompetencji w danym języku drugim (Koda i Zehler 2008b: 2).

1.2.3.4. Nauka czytania i pisania

Nauka czytania i pisania w systemie pisma języka drugiego wymaga nie tylko nauczenia się czytania poszczególnych słów, ale też stworzenia nowej mapy relacji między jednostkami językowymi a grafemami w danym języku (Rastle 2021: 1). Badania SLA skupiają się przede wszystkim na tym, w jaki sposób uprzednio istniejące relacje (pochodzące na przykład z języka pierwszego) wpływają na tworzenie się nowych map relacji w trakcie posługiwania się językiem drugim (Koda 2008: 77-78).

Innym często eksplorowanym wątkiem w badaniach jest wpływ, jaki wywiera eksplicytne nauczanie zasad rządzących systemem pisma języka drugiego. Naukowcy zgadzają się, że opanowanie zasad systemowych danego systemu pisma jest kluczowe dla rozwijania kompetencji posługiwania się systemem pisma języka drugiego, jednak dyskusje dotyczące tego, czy i w jaki sposób należałoby wspierać naukę tych zasad, nie zostały rozstrzygnięte. Jak wskazują Rastle i inni (2021), nauka przez samodzielną eksplorację i doświadczenie, co w przypadku nauki systemu pisma języka drugiego oznacza samodzielne odkrycie zasad rządzących danym systemem poprzez ekspozycję osoby uczącej się na korpus tekstów, dominuje w konstruktywistycznym podejściu do nauki języków. Pogląd ten wspierany jest także przez badania na dzieciach oraz dorosłych – obie grupy są w stanie odkryć proste

powtarzalne zasady poprzez ekspozycje na teksty i wykorzystać tę wiedzę do generalizowania (Rastle i in. 2021 1-2).

Najnowsze badania z 2021 roku dotyczące tego zagadnienia wykazały, że uczniowie, którzy w trakcie nauki otrzymali odpowiednie informacje o regularnościach występujących w nowo poznawanym systemie pisma radzili sobie lepiej w zadaniach dotyczących ogólnych zasad systemowych danego systemu pisma niż uczniowie, którzy odkrywali te regularności samodzielnie jedynie poprzez własne doświadczenie. Wyniki wskazują na to, że doświadczenie tekstów samo w sobie może nie być wystarczające do odkrycia przez osoby uczące się wystarczającej liczby regularności, aby były je w stanie później generalizować, a umiejętności osób uczących się w znajdowaniu i wykorzystywaniu powtarzalności rozwijają się wolniej, niż by się spodziewano (Rastle i in. 2021: 1, 11-12).

Z drugiej strony Rastle i inni, odwołując się do prac Swellera (2003) dotyczących struktury architektury poznawczej oraz pamięci, wskazują, że samo eksplicytne nauczanie zasad systemowych danego systemu pisma nie jest wystarczające do ich opanowania. Poza eksplicytnym nauczeniem konkretnych zasad konieczne jest zdobycie odpowiedniego doświadczenia z tekstami zapisanymi w danym systemie pisma – jednak uprzednie instrukcje pomagają uprzednio wytworzyć u osób uczących się odpowiednie struktury mentalne wspierające szybsze nabycie kompetencji. Najważniejszym wnioskiem z badań mającym dalsze implikacje dydaktyczne jest fakt, że eksplicytne nauczanie zasad danego systemu pisma ma duży wpływ na rozwinięcie ich świadomości u osób uczących się – stąd konieczność włączenia ich w praktykę dydaktyczną (Rastle i in. 2021: 12-13).

Podsumowując, końcowym efektem nauki danego systemu pisma jest zdobycie kompetencji czytania i pisania – umiejętności odczytywania znaczenia oraz jego zapisywania, czyli innymi słowy opanowanie sposobu, w jaki dany system pisma koduje dany język. Osoba ucząca się musi być w stanie przekształcić dany rodzaj grafemów (w przypadku języka chińskiego sinogramów) w dany rodzaj obiektów językowych (w przypadku języka chińskiego morfemy i w konsekwencji słowa), jak również być w stanie przeprowadzić analogiczny proces w drugą stronę. Jak wskazują Perfetti i Dunlap (2008: 13), poszczególne języki i systemy ich zapisu różnią się od siebie ze względu na różnie przebiegające relacje między jednostkami językowymi a grafemami, jednak wszystkie osoby uczące się muszą zrozumieć daną relację występującą w danym języku.

1.2.4. Świadomość metajęzykowa

Świadomość metajęzykowa definiowana jest najczęściej i najbardziej ogólnie jako umiejętność identyfikowania, analizowania i manipulowania elementami językowymi. W swoim opracowaniu Kuo i Anderson (2008: 39-41) przywołują kilka opisów świadomości metajęzykowej w ujęciach różnych badaczy:

- „umiejętność rozważania oraz manipulowania cechami strukturalnymi języka” (Nagy i Anderson 1998: 155) – czyli skupienie się na samym języku, a nie znaczeniu, jakie przekazuje;
- „dwuwymiarowy proces kognitywny: umiejętność analizy form językowych oraz świadoma i aktywna ich kontrola” (Białystok 2001);
- „umiejętność postrzegania języka jako obiektu analizy” (Pratt i Grieve 1984; Van Kleeck 1982) – czyli skupienie się na wiedzy deklaratywnej w odniesieniu do struktury i funkcji języka;
- „element obchodzenia się z językiem podczas procesu produkcji lub rozumienia” (Gombert 1992) – czyli skupienie się na wiedzy proceduralnej, kontroli i monitorowaniu procesu językowego.

Poza samą świadomością metajęzykową Gombert wyznacza jeszcze wcześniejszy, konieczny etap – kontrolę epilingwistyczną. Jest to nieuświadomione organizowanie zdobytej poprzez doświadczenie implicytnej wiedzy językowej w danym kontekście pragmatycznym. Główną różnicą między kontrolą epilingwistyczną a świadomością metajęzykową jest brak możliwości świadomego manipulowania oraz analizowania struktury języka w przypadku tej pierwszej – realizowana jest ona jedynie w funkcjach pragmatycznych w danych kontekstach językowych, bez zrozumienia cech języka charakterystycznych dla świadomości metajęzykowej. W ujęciu Gomberta wykształcenie funkcjonalnej kontroli epilingwistycznej jest koniecznym do spełnienia warunkiem przed wykształceniem świadomości metajęzykowej, jednak jak zauważają Kuo i Anderson, nie musi to koniecznie dotyczyć osób uczących się języka drugiego. Osobom uczącym się języka drugiego wiedza metajęzykowa może zostać przekazana eksplicytnie, dzięki czemu będą mieli świadomy do niej dostęp (Gombert 1992 za: Kuo i Anderson 2008: 41-42).

Sama świadomość metajęzykowa może być także rozumiana jako zespół powiązanych ze sobą umiejętności dotyczących różnych aspektów strukturalnych języka oraz relacji zachodzących między nim a systemami pisma. Wyszczególnić można następujące jej elementy⁷:

- świadomość fonologiczna;
- świadomość semantyczna;
- świadomość morfologiczna;
- świadomość grafemiczna;
- świadomość grafemiczno-fonetyczna;
- świadomość grafemiczno-morfemiczna.

⁷ Poszczególne świadomości opisane są w podrozdziałach 2.2.4.1 – 2.2.4.5.

Pomimo różnych ujęć samej świadomości metajęzykowej badacze zgadzają się co do faktu, że jest ona kluczowa w procesie nauki czytania ze względu na konieczność zrozumienia sposobu, w jaki jednostki językowe reprezentowane są przez grafemy (Koda i Zehler 2008b: 4-5; Kuo i Anderson 2008: 39; Koda 2008: 69). Ze względu na różnice w relacjach grafem a jednostka językowa w poszczególnych systemach pisma, różne aspekty świadomości metajęzykowej będą dominować u osób posługujących się danym systemem pisma. W niektórych bardziej istotna będzie świadomość grafemiczno-fonetyczna (w systemach pisma, gdzie grafemy zapisują głównie jednostki fonetyczne, np. alfabetycznych, sylabicznych) a w innych grafemiczno-morfemiczna (w systemach pisma, gdzie grafemy zapisują jednostki znaczeniowe, jak na przykład morfemograficznych). Jak wskazują dotychczasowe badania, świadomość fonologiczna jest istotniejsza w przypadku języka angielskiego niż chińskiego, a w przypadku języka japońskiego i chińskiego ważną rolę spełnia świadomość morfologiczna (Cook i Basetti 2005: 18; Koda 2008: 74-75; McBride 2018: XI).

1.2.4.1. Świadomość fonologiczna

Świadomość fonologiczna oznacza umiejętność analizy oraz manipulowania jednostkami fonologicznymi w danym języku oraz wrażliwość na jego strukturę fonologiczną. W zależności od języka i systemu pisma może przejawiać się jako świadomość sylab, nagłosu i rymu sylaby albo fonemów (Kuo i Anderson 2008: 42).

1.2.4.2. Świadomość semantyczna

Świadomość semantyczna oznacza wrażliwość na różne zakresy semantyczne występujące w danym języku oraz wiedzę, w jaki sposób przebiega relacja między poszczególnymi znaczeniami w słowniku mentalnym. Jak wskazują Kuo i Anderson (2008: 46-47), nie została ona do tej pory wystarczająco zbadana w kontekście badań SLA, a ze względu na prawdopodobną różnicę między sposobami mapowania znaczenia w różnych językach podczas nauki języka drugiego konieczne jest tworzenie nowych systemów semantycznych.

1.2.4.3. Świadomość morfologiczna

Świadomość morfologiczna oznacza umiejętność analizy morfemów i manipulowania nimi oraz kontroli nad procesem przekształcania słów. W kontekście języka chińskiego udowodniono, że mentalny słownik użytkowników języka chińskiego uporządkowany jest według klucza morfologicznego (Kuo i Anderson 2008: 48).

1.2.4.4. Świadomość grafemiczna

Świadomość grafemiczna oznacza umiejętność analizy struktury grafemów. Toyoda w swoich badaniach dotyczących nauki sinogramów *kanji* w kontekście nauczania języka japońskiego definiuje ją jako: „świadomość, że *kanji* mogą być podzielone na grafemy i że te grafemy mogą być przedmiotem analizy” (Toyoda 1998: 156). W ujęciu Toyody, które później kontynuowane jest między innymi przez Rose (2017: 59), grafemami są elementy sinogramów, między innymi klucze⁸. Ze względu na to, że elementy sinogramów często nie funkcjonują jako samodzielne jednostki, w niniejszej pracy nie będą one uznawane za samodzielne grafemy.

1.2.4.5. Świadomość grafemiczno-fonetyczna

Świadomość grafemiczno-fonetyczna oznacza wrażliwość na to, w jaki sposób przebiega relacja między grafemami a informacjami fonologicznymi (Kuo i Anderson 2008: 58). W kontekście języka chińskiego będzie oznaczać to świadomość relacji zachodzącej między sinogramami a sylabami oraz świadomość elementów fonetycznych – powtarzalnych części grafemów niosących informację fonologiczną.

1.2.4.6. Świadomość grafemiczno-morfemiczna

Świadomość grafemiczno-morfemiczna oznacza wrażliwość na to, w jaki sposób przebiega relacja między grafemami a informacjami semantycznymi. Co istotne, należy odróżnić ją od świadomości morfologicznej, która dotyczy relacji między znaczeniem a formą fonologiczną danej jednostki językowej. Świadomość grafemiczno-morfemiczna pełni istotną funkcję w systemie pisma chińskiego ze względu na występowanie w nim elementów semantycznych – powtarzalnych części grafemów mających znaczenie semantyczne. Stwierdzono, że świadomość elementów semantycznych w języku chińskim pełni istotną rolę w rozwoju umiejętności czytania i pisania u dzieci (Kuo i Anderson 2008: 54-55).

1.3. Fenomenografia

1.3.1. Definicja

Źródłostów fenomenografii wywodzi się od greckich słów *phainemenon* (wygląd) i *graphein* (opis). Zgodnie z nazwą skupia się więc ona na opisie tego, w jaki sposób postrzegane i doświadczane są dane zjawiska czy też fenomeny (Moroz 2013: 33; Orgill 2012). Podejście fenomenograficzne pojawiło się na początku lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku wraz z publikacjami Ference’a Martona, który poszukiwał nowych sposobów na przeprowadzanie badań z zakresu edukacji i pedagogiki.

⁸ Elementy sinogramów oraz klucze omówione są w podrozdziale 2.2.3.2.

Według Martona (1986 za: Ornek 2008) fenomenografia to „empiryczna tradycja badawcza, która odpowiada na pytania dotyczące myślenia oraz uczenia się, szczególnie w kontekście badań edukacyjnych”.

Fenomenografia jest nauką empiryczną zajmującą się różnymi sposobami, w jakie ludzie postrzegają rzeczywistość. Skupia się przede wszystkim na odkryciu jakościowo różnych sposobów postrzegania i doświadczania danych zjawisk – czyli tego, na jakie sposoby ludzie konceptualizują oraz rozumieją zjawiska. Według podejścia fenomenograficznego zadaniem badacza jest zgłębienie nie danego zjawiska, ale tego, w jaki sposób jest ono doświadczane przez ludzi i czym się od siebie te doświadczenia różnią (Ornek 2008; Tse i in. 2010: 81).

Fenomenografia bywa czasami wpisywana w tradycję fenomenologiczną, jednak fenomenografia nie została stworzona na bazie żadnego konkretnego systemu filozoficznego. Wywodzi się ona przede wszystkim z tradycji nauk empirycznych, a jej skupienie na perspektywie drugiego rzędu znacząco odbiega od założeń fenomenologii (Moroz 2013: 39). Pod wpływem krytyki dotyczącej braku zakorzenienia w systemach teoretycznych w latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku rozwinął się nurt „nowej fenomenografii”, nazywanej także teorią wariacji (ang. *variation theory*). Według teorii wariacji istnieją pewne krytyczne aspekty danego fenomenu, których osoba ucząca się musi być świadoma w danym momencie, by doświadczać tego fenomenu w konkretny sposób. Główne zainteresowanie nowej fenomenografii zmienia się z opisywania różnych sposobów doświadczania danego fenomenu na wyjaśnianie, jakie są przyczyny różnych sposobów doświadczania danego fenomenu oraz na poszukiwanie sposobów wykorzystania tej wiedzy w praktyce dydaktycznej (Orgill 2012: 2610).

1.3.2. Przedmiot badań fenomenografii

Celem badań fenomenograficznych jest zidentyfikowanie oraz jakościowy opis różnych sposobów doświadczania danego fenomenu przez ludzi. Badacze zajmują się również tym, w jaki sposób ludzie myślą i postrzegają dane fenomeny i w jaki sposób można wpływać na jakościową zmianę tego postrzegania. Fenomenografia pozwala więc na badanie często pomijanej sfery ludzkiej aktywności, jaką są zjawiska mentalne. Rezultatem badań fenomenograficznych jest stworzenie „mapy” pokazującej ograniczoną liczbę sposobów postrzegania danego fenomenu przez osoby badane (Jurgiel-Aleksander 2016: 270; Lam 2010: 53; Moroz 2013: 33; Ornek 2008).

Ze względu na skupienie badań fenomenograficznych na doświadczeniach danego fenomenu, badacz musi pozostawać neutralny w stosunku do przekonań i przemyśleń osób badanych na dany temat – obiektem badań nie jest świadomość i przekonania badacza, a osób badanych (Orgill 2012). Dla fenomenografa nie będzie istotne, jaki jest dany fenomen w rzeczywistości – koncentrować się będzie na tym, w jaki sposób jest on doświadczany i konceptualizowany przez ludzi (Jurgiel-Aleksander 2016: 269-270). Przez specyficzną optykę badania fenomenograficzne skupiają się na zjawiskach niedostępnych dla

innych procedur badawczych i wymagają użycia metod innych niż ilościowe – takich jak najczęściej używany w tych badaniach wywiad częściowo ustrukturyzowany (Moroz 2013: 35).

Perspektywa badań fenomenograficznych nazywana jest perspektywą drugiego rzędu. Perspektywa pierwszego rzędu dotyczy sfery doświadczenia danych obiektów i postrzegania otaczającego świata, jest wyrażana w danych stwierdzeniach na jego temat. Perspektywa drugiego rzędu nie dotyczy danych obiektów czy też świata samego w sobie, tylko wskazuje na zainteresowanie badacza koncepcjami dotyczącymi rzeczywistości, jaką mają dane podmioty. Badania fenomenograficzne nie szukają odpowiedzi na pytanie „jaki świat jest” a „jak świat jest postrzegany” (Jurgiel-Aleksander 2016: 270, Moroz 2013: 34-35).

Według Martona istnieje umysł kolektywny będący sumą wielu jednostkowych treści mentalnych dotyczących pewnej dziedziny wiedzy. To właśnie kolektyw wiedzy, zespół różnych jakościowo sposobów postrzegania danego fenomenu, jest przedmiotem badań fenomenograficznych. Poprzez wyjście od przekonań i przemyśleń jednostek o danym fenomenie badacz jest w stanie opisać i zanalizować kolektywną wiedzę dotyczącą danego wycinka rzeczywistości, czyli zespół fenomenów mentalnych i ich konceptualizacji (Moroz 2013: 41).

1.3.3. Metoda badawcza fenomenografii

Preferowanym sposobem pozyskiwania danych w badaniach fenomenograficznych jest częściowo ustrukturyzowany wywiad indywidualny, którego celem jest zachęcenie osoby badanej do refleksji nad własnymi doświadczeniami dotyczącymi danego fenomenu. Tematyka wywiadu dotyczy przede wszystkim tego, w jaki sposób osoba badana postrzega dany fenomen, jej przekonania, wartości, poglądów oraz doświadczeń. W badaniach fenomenograficznych dotyczących edukacji często prosi się osoby badane do rozwiązywania danych problemów z wykorzystaniem „protokołu głośnego myślenia” (ang. *think-aloud protocol*), co pozwala na wgląd w proces myślowy osoby badanej. Zwerbalizowanie przez osoby badane własnego procesu myślowego pozwala badaczom na zebranie danych niezbędnych z punktu widzenia fenomenografii i często niedostępnych przy użyciu innych metod (Jurgiel-Aleksander 2016; Moroz 2013; Orgill 2012; Ornek 2008).

Poprzez zastosowanie metody częściowo ustrukturyzowanego wywiadu oraz protokołu głośnego myślenia uzyskiwane są wypowiedzi osób badanych, które następnie zostają poddane opisowi, analizie i interpretacji. Zadaniem badacza jest zanalizowanie tekstów przetranskrybowanych wywiadów w celu konceptualizacji zawartych w nich danych w kategorii opisu doświadczenia danego fenomenu. Zdefiniowane kategorie opisu tworzą następnie przestrzeń wynikową (ang. *outcome space*) (Jurgiel-Aleksander 2016: 270; Moroz 2013: 37).

Standardowa procedura postępowania podczas analizy zebranych danych przebiega następująco (por. Jurgiel-Aleksander 2016; Ornek 2008):

- familiaryzacja: zapoznanie się badacza z treścią wywiadów, zarówno poprzez czytanie transkryptów, jak i odwoływanie się do nagrań;
- opracowanie tematyczne: zebranie razem wypowiedzi różnych osób badanych dotyczących tego samego zagadnienia;
- kondensacja znaczenia: zidentyfikowanie i wyselekcjonowanie fragmentów wywiadów dotyczących badanego fenomenu oraz wyznaczenie kluczowych części wypowiedzi;
- grupowanie: kategoryzacja zidentyfikowanych fragmentów na podstawie ich podobieństw i różnic;
- porównanie: wstępne porównanie wyłonionych w poprzednim kroku kategorii opisu;
- nazywanie kategorii: nazwanie wyłonionych kategorii w taki sposób, aby nazwy odpowiadały różnemu postrzeganiu danego fenomenu przez osoby badane;
- stworzenie przestrzeni wynikowej: porównanie zidentyfikowanych kategorii opisu, przejście z perspektywy indywidualnych wywiadów do perspektywy zbiorowej, odniesienie do teorii dotyczących danego fenomenu.

Podczas procesu analizy zebranych danych istotne jest wyznaczenie nie tylko podobieństw, ale i różnic pomiędzy sposobami postrzegania danego fenomenu przez osoby badane. Po wyznaczeniu wstępnych kategorii opisu często konieczne jest ponowne odniesienie się do treści wywiadów w celu sprawdzenia, czy zdefiniowane kategorie pokrywają wszystkie warianty doświadczenia danego fenomenu. Podczas ponownej konfrontacji wstępnych kategorii opisu z treścią wywiadów możliwa jest ich redukcja lub zwiększenie (Orgill 2012; Ornek 2008).

1.3.4. Fenomenografia a glottodydaktyka

Fenomenografia została rozwinięta w ramach badań nad edukacją. Twórcom tej metody zależało na znalezieniu odpowiedzi na pytanie „dlaczego jedni studenci radzą sobie lepiej od innych” oraz w dalszej perspektywie na ulepszeniu procesu dydaktycznego (Jurgiel-Aleksander 2016: 269). Można więc wskazać punkt styczny badań fenomenograficznych nad edukacją oraz badań glottodydaktycznych – te drugie skupiają się na rozwoju kompetencji posługiwania się językiem drugim, a ich wynikiem jest opis oraz w efekcie usprawnienie tego procesu. Badania fenomenograficzne dotyczące edukacji oraz badania glottodydaktyczne łączy wspólne i kluczowe w obu przypadkach dążenie do opisu procesów poznawczych dotyczące procesu uczenia się i nauczania (w przypadku glottodydaktyki: wyłącznie języka obcego) oraz optymalizacji tego procesu (por. Jurgiel-Aleksander 2016: 269; Ornek 2008; Olpińska 2009: 192; Tse 2010: IX).

Jak wskazuje Dakowska, powołując się na badania kognitywistyczne, dana informacja jest różnie konceptualizowana ze względu na poziom i rodzaj wiedzy posiadanej przez daną osobę. Co więcej, sama architektura poznawcza człowieka, między innymi ograniczenia uwagi, sprawia, że różne osoby mogą dostrzegać różne aspekty danego fenomenu. Ta sama informacja może także być różnie konceptualizowana nie tylko przez różne osoby, ale także przez tę samą osobę w różnych momentach – na przykład poprzez przyrost wiedzy i doświadczenia. Reprezentacje mentalne dotyczące danych fenomenów nie są więc stałe i podlegać mogą jakościowym zmianom w czasie. Procesy poznawcze pozwalające na przetwarzanie informacji mają na celu poszukiwanie znaczenia i sensu, a opierają się na strukturyzacji informacji pochodzących z otoczenia oraz odnoszeniu ich do uprzednio wytworzonych schematów (Dakowska 2014: 83).

Według teorii wariacji do każdego fenomenu przypisana jest duża liczba różnych informacji, a ze względu na ograniczenia wynikające z architektury poznawczej człowieka nie ma możliwości postrzegania każdego możliwego aspektu danego fenomenu w tym samym momencie. Z tego powodu dwie osoby uczące się mogą odmiennie postrzegać określony fenomen – postrzegając jego odmienne aspekty. Według fenomenografii nauka polega na zmianie reprezentacji mentalnych dotyczących fenomenów na jakościowo lepsze – to jest takie, jakie wynikają z założeń procesu dydaktycznego (por. Orgill 2012, Dakowska 2014).

1.3.4.1. Nauczanie i uczenie się w ujęciu fenomenograficznym

Według założeń teorii wariacji, konieczne jest dostrzeżenie, jak dany fenomen różni się od innych, w celu zrozumienia jego znaczenia. Jest to możliwe dzięki porównaniu danego fenomenu z innymi i zauważeniu różnic między nim a „tłem” składającym się z innych fenomenów różniących się od niego tylko w konkretnym aspekcie (Chik i Marton 2010: 10). To, w jaki sposób osoba ucząca się zdobywa wiedzę dotyczącą konkretnego fenomenu, w dużej mierze zależy od sposobu, w jaki jest doświadczany – to znaczy, które aspekty fenomenu są możliwe do zauważenia przez osobę uczącą się, które aspekty są przez nią uznane za istotne, lub na których aspektach skupiona jest jej uwaga. W zależności od kontekstu, w jakim dany fenomen jest przedstawiony, osoba ucząca się może więc inaczej go rozumieć – w zależności od postrzeganych przez nią w danym momencie aspektów fenomenu (Chik i Marton 2010: 12-13).

Uczenie się, czy też zdobywanie nowej wiedzy, nie będzie więc oznaczało prostego przechodzenia od rozumienia pewnych podstaw czy też nieskomplikowanych elementów do rozumienia kwestii bardziej zaawansowanych czy też złożonych całości. Fenomenografia postrzega uczenie się jako przejście od słabego zrozumienia pewnej konkretnej całości i braku umiejętności wyróżnienia składających się na nią elementów do wszechstronnego i dogłębnego zrozumienia zintegrowanej całości oraz relacji pomiędzy różnymi jej aspektami i elementami. Celem nauki według fenomenografii jest

więc zwrócić uwagi osób uczących się na kluczowe aspekty fenomenów oraz relacje pomiędzy tymi aspektami a większą całością. Żeby to osiągnąć, konieczne jest prezentowanie fenomenów w taki sposób, aby jasno wskazać ich istotne aspekty, powtarzające się wzorce jak również różnice (Chik i Marton 2010: 19; Tse 2010: ix).

Fenomen, o którym uczy się dana osoba, nazywany jest w fenomenografii „bezpośrednim przedmiotem nauki” (*direct object of learning*) – może być nim na przykład formuła matematyczna, wydarzenie historyczne, albo konstrukcja gramatyczna. To na bezpośrednim przedmiocie nauki zazwyczaj skupia się uwaga osób uczących się. To, czego nauczyciel chce nauczyć osoby uczące się w trakcie danego procesu dydaktycznego, definiowane jest jako „zamierzony przedmiot nauki” (*intended object of learning*) – odnosi się on do perspektywy nauczyciela, czyli tego, w jaki sposób rozumie on fenomen oraz do tego, w jaki sposób zamierza on nauczyć osoby uczące się tego konkretnego fenomenu (czyli w jaki sposób pokieruje uwagę osób uczących się). „Zaprezentowany przedmiot nauki” (*enacted object of learning*) wskazuje na to, czego osoby uczące się doświadczają w rzeczywistości w trakcie konkretnego procesu nauki (na przykład konkretnej jednostki lekcyjnej) i łączy się z tym, czego osoby uczące się faktycznie mogą się nauczyć. Zaprezentowany przedmiot nauki opisywany jest z punktu widzenia badacza obserwującego proces dydaktyczny. W trakcie analizy bierze się pod uwagę warunki, jakie muszą być spełnione, aby osoby uczące się nauczyły się konkretnego materiału (na przykład: sposoby kierowania uwagą). Natomiast to, czego osoby uczące nauczyły się w trakcie procesu nauki i co jest jednocześnie efektem końcowym, nazywane jest „rzeczywistym przedmiotem nauki” (*lived object of learning*)⁹. Rzeczywisty przedmiot nauki opisywany jest z punktu widzenia osoby uczącej się – dotyczy tego, czego się nauczyła, co zrozumiała i na czym się skupiła (Chik i Marton 2010: 14, Marton i in. 2004: 4-5).

Zwrócić uwagę należy na podobieństwa występujące między fenomenograficznym a glottodydaktycznym podejściem do badania procesu nauczania i uczenia się. W obu przypadkach konieczne jest odniesienie się do rzeczywistości empirycznej i faktycznych procesów nauki ze względu na ich złożoność, otwartość oraz dynamiczność. Glottodydaktycy podkreślają wysoką wariantywność kontekstową oraz zmienność procesu glottodydaktycznego w zależności od sytuacji glottodydaktycznej, także ze względu na osobę uczącą się – jej indywidualne predyspozycje psychologiczne, preferencje i wybory podejmowane w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnej, jak również ich środowisko mentalne (Dakowska 2014: 95; Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 33). Dakowska (2014: 61) wskazuje również, że proces uczenia się języka obcego zachodzi w umyśle osoby uczącej się, więc badania glottodydaktyczne muszą być umieszczone nie tylko w kontekście zewnętrznym, ale też wewnętrznym. Badania fenomenograficzne skupiające się na zamierzonym, zaprezentowanym i rzeczywistym przedmiocie nauki mogą dostarczyć potrzebnych glottodydaktyce danych dotyczących

⁹ Dosłowne tłumaczenie tego terminu na język polski to „przeżyty przedmiot nauki”.

elementów układu glottodydaktycznego, jakimi są osoba ucząca się oraz nauczyciel – przede wszystkim sposobu przebiegania różnych procesów poznawczych w trakcie procesu uczenia się oraz nauczania.

Przedmiot nauki w fenomenografii dotyczy nie tylko samego bezpośredniego przedmiotu nauki rozumianego jako „treści” (czyli na przykład konkretnych faktów, reguł, prawidłowości, struktur), ale też umiejętności manipulowania nim. Wszystkie zdolności dotyczące posługiwania się bezpośrednim przedmiotem nauki – takie jak zapamiętywanie, interpretacja, postrzeganie konkretnych aspektów czy też dalsze ich wykorzystywanie – są w fenomenografii nazywane „pośrednim przedmiotem nauki” (*indirect object of learning*) (Chik i Marton 2010: 13; Marton i in. 2004: 4). Można więc uznać bezpośredni przedmiot nauki za pewnego rodzaju odpowiednik wiedzy deklaratywnej, natomiast pośredni przedmiot nauki za analogiczny do wiedzy proceduralnej w glottodydaktyce.¹⁰

Fenomenografia wyróżnia cztery możliwe rodzaje wariacji lub jej braku. Mogą być one wykorzystywane podczas procesu nauczania, aby skupić uwagę osób uczących się na kluczowych aspektach konkretnego fenomenu. Zwrócić należy uwagę na to, że według fenomenografii konieczne jest doświadczenie wariacji lub jej braku przez osoby uczące się – samo podanie informacji nie jest wystarczające (Marton i in. 2004: 10). Cztery wyróżnione wzorce wariacji to (Chik i Marton 2010: 14; Marton i in. 2004: 16-17):

- kontrast (wskazanie różnicy w „wartości” konkretnej cechy, na przykład: wyjaśnienie konceptu „koloru czerwonego” poprzez porównywanie obiektów różniących się tylko kolorem czerwonym lub niebieskim);
- generalizacja (wskazanie podobieństwa w „wartości” konkretnej cechy w oderwaniu od innych cech danego obiektu, na przykład: wyjaśnienie konceptu liczby „trzy” porównując różne zestawy trzech obiektów);
- separacja (wskazanie możliwych wariacji konkretnej cechy, na przykład: wyjaśnienie konceptu „koloru” poprzez porównanie takich samych obiektów różniących się jedynie kolorem);
- fuzja (wskazanie kilku kluczowych aspektów fenomenu jednocześnie).

W procesie dydaktycznym najczęściej wykorzystywanym wzorcem wariacji jest generalizacja (Chik i Marton 2010: 14). Analiza wykorzystywanych wzorców wariacji może być przydatna podczas badania procesów poznawczych zachodzących w umysłach osób uczących się w trakcie procesu glottodydaktycznego, zarówno dotyczących zapamiętywania nowych informacji, ich kategoryzowania, sortowania oraz hierarchizowania, jak i restrukturyzacji posiadanej już wiedzy.

¹⁰ Wiedza deklaratywna oraz proceduralna zostały omówione w podrozdziale 1.1.5

1.3.4.2. Zastosowanie badań fenomenograficznych

Badania fenomenograficzne mogą pomóc w ulepszeniu procesu dydaktycznego dzięki odnalezieniu różnych sposobów postrzegania danego fenomenu oraz sposobów jakościowej zmiany ich postrzegania: modyfikacji istniejących struktur i sposobów konceptualizacji informacji. Jeśli proces nauki rozumiany jest jako jakościowa zmiana postrzegania i doświadczania danego fenomenu w rzeczywistości, to właśnie badania fenomenograficzne pozwalają na zbadanie oraz opisanie różnych sposobów doświadczania, jak również zmian w nich zachodzących. Wiedza na temat tego, w jaki sposób osoby uczące się postrzegają dany fenomen, może pomóc nauczycielom w procesie nauczania, którego częścią jest zmienianie sposobów, w jakich osoby uczące się konceptualizują dany fenomen, oraz modyfikacja ich bazy pojęciowej (Orgill 2012).

Badania fenomenograficzne w edukacji skupiać się będą więc na zbadaniu, w jaki sposób osoby uczące się konceptualizują dane fenomeny oraz jak wpływać na zmianę tej konceptualizacji. Fenomenografia jako jakościowy model teoretyczny używany jest między innymi do badania różnych podejść osób uczących się do nauki czy też sposobów rozumienia danego zagadnienia (Orgill 2012; Ornek 2008). Przykładem użyteczności badań fenomenograficznych w kontekście edukacyjnym są badania dotyczące nauczycieli matematyki przeprowadzone przez Runessona. Pomimo omawiania tego samego tematu oraz stosowania podobnej metody sposób omawiania treści różnił się, co mogło prowadzić do różnych koncepcji osób uczących się w odniesieniu do danego fenomenu (Moroz 2013: 38).

Teoria wariacji oraz fenomenografia są też wykorzystywane w badaniach dotyczących nauczania i uczenia się języka chińskiego (Chik i Marton 2010; Lam 2006, 2010; Lam i Tsui 2013; Marton i Tse 2010; Tse 2010: IX). Przykładem są badania dotyczące efektów nauki w zależności od różnych sposobów przeprowadzenia zajęć przeprowadzone przez Chik (2006 za: Chik i Marton 2010: 11-12). Porównane zostały różne sposoby organizacji zajęć lekcyjnych języka chińskiego oraz odmienne style prezentowania przedmiotu nauki – nowego słownictwa. Zrozumienie nowych słów przez osoby uczące się oraz umiejętności ich wykorzystania różniły się w zależności od tego, w jaki sposób materiał został przedstawiony na zajęciach (Chik i Marton 2010: 11-12). Natomiast Lam (2006, 2010) wykorzystał podejście fenomenograficzne w badaniach dotyczących postrzegania sinogramów przez dzieci uczące się języka chińskiego jako języka pierwszego w celu ulepszenia procesu dydaktycznego. Zdefiniował kluczowe aspekty sinogramów, których dzieci muszą być świadome, aby efektywnie się nimi posługiwać oraz zaproponował sposoby takiego prezentowania sinogramów, aby kierować uwagę osób uczących się na te właśnie aspekty (por. Lam 2006, 2010; Lam i Tsui 2013).

2. System pisma chińskiego

Pismo uznawane jest za najważniejsze osiągnięcie kulturowe ludzkości i wyznacznik cywilizacji, ponieważ pozwala ono na swobodną akumulację oraz przekazywanie wiedzy i, w konsekwencji, rozwój naukowy oraz kulturalny. Od podkreślenia istotności pisma rozpoczyna się większość opracowań naukowych jego dotyczących (Coulmas 1991, 2003; Joyce 2016; Robinson 2009; Rogers 2005). Niektórzy badacze zwracają uwagę także na to, że pismo było warunkiem koniecznym do powstania złożonych ludzkich społeczności (Rogers 2005: 1). Wynalezienie pisma umożliwiło również szereg różnych aktywności związanych z komunikacją, rozrywką czy też pracą. Niemożliwe byłoby wyobrażenie sobie współczesnego świata ludzi bez możliwości dostarczanych przez pismo i wynikających z niego technologii.

Pomimo swojego ogromnego wpływu na rozwój ludzkiej cywilizacji, pismo powstało stosunkowo niedawno – według różnych szacunków około pięć lub sześć tysięcy lat temu. Stosunkowo niedługo jest też obiektem naukowej analizy językoznawców – jak wskazuje Pae (2018: 1-2), badania nad pismem nie były uważane za istotną część badań językoznawczych aż do dwudziestego wieku ze względu na skupienie się badaczy przede wszystkim na „mówionej formie języka”. Ograniczenie się badaczy do badania jedynie przejawów języka w mowie była rezultatem wpływu prac de Saussura oraz Bloomfelda na językoznawstwo europejskie oraz amerykańskie, czego efektem były poglądy, że jedynym obiektem badań językoznawczych są „mówione wypowiedzenia” oraz zrównanie języka oraz mowy (por. Saussure 1966: 23-24; Sampson 2015: 1 za: Pae 2018b: 1-2). Co ciekawe, pomimo uznania prymarności „mówionych” przejawów języka tradycja jego badania od lat skupia się na analizie jego formy pisanej, na co zwraca uwagę już Linell (1982). Jego opracowanie jest też przywołane przez Coulmasa (2003: 13), który dopowiada, że aparat badawczy wykorzystywany przez językoznawców jest o wiele właściwszy do badań nad pismem niż nad językiem mówionym. W ostatnich latach zainteresowanie językoznawców pismem jednak wzrasta, publikowanych jest też coraz więcej prac jego dotyczących.

Pismo postrzegane było przez długi okres jako rodzaj wtórnej technologii służącej jedynie do zapisu języka. Jak wskazuje Joyce, odnosząc się także do argumentacji przedstawionej przez Harrisa (2009), wielu językoznawców utożsamia język z mową powołując się na stwierdzenie, że „mowa występuje we wszystkich ludzkich społecznościach i jest naturalnie przyswajana w przeciwieństwie do pisma” (Joyce 2016: 289–290). Wystarczy jednak wziąć pod uwagę istnienie języków migowych, aby odrzucić pozornie nierozłączne powiązanie języka oraz mowy. Przywołany wcześniej Harris (2009) wskazuje na różne podłoża semiologiczne mowy oraz pisma i stwierdza, że pomimo częstej wzajemnej komplementarności ich funkcjonowanie znacznie się od siebie różni. Spór na temat natury pisma nie jest przedmiotem niniejszej rozprawy i został przywołany jedynie w wielkim skrócie – po szczegółowe rozważania na ten temat sięgnąć można do nadmienionych powyżej prac Coulmasa (2003), Harrisa (2009), Joyce’a (2016), Linella (1985) oraz Pae (2018).

W niniejszym rozdziale opisane są pokrótce najważniejsze terminy odnoszące się do pisma takie jak pismo, system pisma i ortografia, jak również przedstawione jest zagadnienie typologii systemów pisma i jego konsekwencje w odniesieniu do systemu pisma chińskiego. System pisma chińskiego jest omówiony szczegółowo, z uwzględnieniem terminów, które bezpośrednio się do niego odnoszą: logogram, sylabogram, morfemogram, sinogram.

2.1 Opis podstawowy i typologia

2.1.1 Definicje – system pisma, pismo, ortografia

„Każda próba stworzenia jednej uniwersalnej definicji pisma jest zagrożona byciem tymczasową, anachroniczną albo obciążoną uwarunkowaniami kulturowymi” – ostrzega Coulmas (2003: 2) w swojej książce dotyczącej systemów pisma. Sam wskazuje na przynajmniej sześć różnych znaczeń angielskiego słowa „pisanie” (ang. *writing*): sposób zapisu języka przy pomocy widocznych lub namacalnych znaków; czynność używania takowego systemu; rezultat tej czynności; konkretna forma tego rezultatu; twórczość artystyczna; zawód (Coulmas 2003: 1). Polskie słowo „pismo” częściowo pokrywa się ze znaczeniami zaproponowanymi przez Coulmasa (pierwszym, trzecim i czwartym), inne będą odnosiły się raczej do „pisania”.

Definicje pisma można ogólnie podzielić na odnoszące się do funkcji zapisywania i przekazywania informacji oraz odnoszące się do zapisywania języka. Te pierwsze będą definicjami szerszymi – przykładem będą definicje Powella (2012: 13): „pismo jest systemem znaków z konwencjonalnym systemem odniesienia, który przekazuje informacje” czy też Sampsona (1985: 26): „[pismo jest sposobem] komunikowania stosunkowo konkretnych idei przy pomocy trwałych widzialnych znaków”. Sampson dzieli następnie pisma na glottograficzne (zapisujące język) oraz semazjograficzne (zapisujące „znaczenie” bez odniesienia do konkretnego języka)¹¹. Definicje węższe jako pismo definiują to, co Sampson klasyfikuje jako pismo glottograficzne – „użycie graficznych znaków do reprezentowania konkretnych wypowiedzi językowych” (Rogers 2005: 5), „system reprezentowania wypowiedzi języka mówionego przy użyciu trwałych i widzialnych znaków” (Unger i DeFrancis 1995: 45), „reprezentacje do pewnego stopnia języka mówionego w formie wizualnej” (Taylor i Taylor 2014:9).

Pismo nie może być także uznane tylko za zapis *mowy*. Joyce (2016: 290) wskazuje, że o ile mowa jest najbardziej naturalnym medium dla języka, nie jest jedynym ze względu na istnienie na przykład języków migowych. Proponuje więc uznanie, że pismo, tak samo jak mowa czy też miganie, powinno być uznane jako alternatywne medium dla języka. Znaczące różnice pomiędzy mową a pismem

¹¹ Więcej na temat podziału systemów pisma w sekcji 2.1.2.

dostrzega Coulmas (1991: 272) stwierdzając, że pismo posiada elementy, które nie występują w mowie oraz spełnia inne funkcje niż mowa. Według niego wynalezienie pisma było sposobem na pokonanie ograniczeń charakterystycznych dla języka mówionego. Na różnice pomiędzy mową a pismem zwraca również uwagę Handel (2019: 5) – pismo nie jest w stanie przekazać niektórych elementów komunikacyjnych typowych dla mowy (intonacji czy też głośności), a z drugiej strony zawiera informacje, których w mowie brak (interpunkcja, zmiany czcionki). Co więcej wypowiedzi pisane są przedmiotem świadomej manipulacji w inny sposób niż wypowiedzi mówione. Pismo nie powinno więc być postrzegane jedynie jako podrzędny sposób reprezentacji mowy ze względu na ich różne sposoby funkcjonowania. Jednocześnie nie można stawiać znaku równości między mową a językiem.

Ze względu na zakres badawczy niniejszej pracy, termin pismo będzie używany w jego węższym znaczeniu, czyli jako sposób zapisu języka (niekoniecznie *mowy*) przy użyciu fizycznych (graficznych lub namacalnych) znaków posiadający systemową organizację wewnętrzną, o ile nie zaznaczono inaczej. Główną funkcją pisma jest przekazywanie znaczenia przy wykorzystaniu skonwencjonalizowanych relacji między znakami pisma a jednostkami językowymi odnoszącymi się najczęściej do jego warstwy fonetycznej lub znaczeniowej. Pismo w takim rozumieniu jest stosunkowo nowym osiągnięciem w historii ludzkości, ponieważ najprawdopodobniej nie istnieje dłużej jak około pięć tysięcy lat (Taylor i Taylor 2014:9).

2.1.1.1 System pisma

System pisma jest zestawem wizualnych lub namacalnych znaków reprezentujących jednostki języka w sposób systemowy, które używane są w celu zapisu danego znaczenia. Każdy, kto zna dany język i konwencje jego zapisu, powinien być w stanie odczytać zapisane informacje w danym systemie pisma. Konkretny system pisma nie jest jednak ograniczony do konkretnego języka – pomimo że system pisma często odzwierciedla pewne cechy języka w kontekście którego powstał i ewoluował, może być on wykorzystany do zapisu różnych języków (Coulmas 2008: 560). Jako że systemy pisma polegają na systemowym reprezentowaniu języka, często nazywane i klasyfikowane są ze względu na podstawową jednostkę językową, jaką reprezentują poszczególne znaki danego systemu pisma. Najczęściej spotykane w literaturze terminy to alfabetyczne, sylabiczne, morfemiczne (Cook i Bassetti 2005; Pae 2018).

Termin system pisma, szczególnie w literaturze angielskojęzycznej, stosowany jest wymiennie ze terminami takimi jak na przykład pismo, skrypt, czy też ortografia. W niniejszej pracy system pisma definiowany będzie zgodnie z przytoczoną powyżej definicją Coulmasa (2008). Natomiast system pisma konkretnego języka będzie rozumiany jako skrypt/skrypty¹² oraz powiązana z nimi ortografia

¹² Termin *skrypt* zdefiniowany jest poniżej, w podrozdziale 2.1.1.2.

służąca do zapisu danego języka. System pisma (ang. *writing system*) będzie więc terminem nadrzędnym dla skryptu (*script*). Często system pisma danego języka będzie posiadać jeden skrypt i łączącą się z nim ortografię – np. polski alfabet oraz polską ortografię w przypadku języka polskiego – jednak systemy pisma mogą posiadać więcej niż jeden skrypt – na przykład znaki *kanji*, morariusze *hiragana* i *katakana* oraz zapis alfabetyczny *rōmaji* w przypadku języka japońskiego. Podsumowując, termin system pisma będzie używany w dwóch różnych kontekstach: jako oderwana od konkretnego języka kategoria typologiczna pozwalająca opisywać różne typy systemów pisma (na przykład: alfabetyczny system pisma, moraiczny system pisma, sylabiczny system pisma, analogicznie do terminów takich jak język fleksyjny, język izolujący, język aglutynacyjny); oraz jako konkretny zestaw skryptów i zasad ortograficznych służących do zapisu konkretnego języka (na przykład system pisma chińskiego, system pisma japońskiego, system pisma polskiego, analogicznie do terminów takich jak język chiński, język japoński, język polski).

Najmniejszą jednostką systemu pisma jest grafem¹³. Termin ten powstał w odniesieniu do fonemu czy też morfemu i używany jest jako jednostka analizy lingwistycznej w badaniach nad pismem. Grafem odnosi się do abstrakcyjnego rodzaju znaku graficznego i jego pozycji w stosunku do danego systemu pisma. W niniejszej pracy rozumiany będzie jako najmniejszy samodzielnie funkcjonujący znak graficzny danego pisma – w zależności od systemu pisma może być więc to na przykład litera, sylabogram czy też morfemogram, zgodnie z definicją Pulgrama (1976 za: Coulmas 1991: 174-175). Tak samo jak fonem, grafem może mieć kilka wariantów – nazywane są one allogramami. W badaniach nad pismem istotną kwestią jest relacja zachodząca między grafemami danego systemu pisma a jednostkami językowymi, które reprezentują – jest to jedno z bazowych kryteriów podziału typologicznego systemów pisma (Cook i Bassetti 2005: 2-3; Coulmas 2008: 560; Rogers 2005: 10, 13).

2.1.1.2 Skrypt

Fizyczna forma graficzna systemu pisma nazywana jest skryptem (ang. *script*). Jest to ustalony zestaw grafemów, które mają swoje sprecyzowane cechy formalne i funkcjonalne oraz są używane podczas pisania (Cook i Bassetti 2005: 4; Handel 2019: 6; Joyce 2016: 298; Pae 2018b: 4). Jak wspomniano wcześniej, system pisma danego języka składa się z jednego lub więcej skryptów oraz skonwencjonalizowanych zasad jego użycia. Badacze zazwyczaj klasyfikują skrypty podobnie jak systemy pisma: Coulmas (2008: 454) podaje przykład różnych manifestacji alfabetycznego systemu pisma pod postaciami alfabetu łacińskiego, cyrylicy, alfabetu greckiego, alfabetu rosyjskiego; Pae (2018: 4)

¹³ Niektórzy badacze, jak Handel (2019), używają terminu *graf* jako podstawowej jednostki systemu pisma. Coulmas (2008) rozróżnia pojęcie grafemu oraz grafu – relacja między nimi jest podobna jak między fonemem a głoską, graf jest realizacją danego grafemu (por. Coulmas (2008: 173–174); Handel (2019: 9).

jako przykłady różnych skryptów alfabetycznych podaje alfabet łaciński, alfabet arabski¹⁴ i koreański *hangul*.

Termin „skrypt” nie jest używany w tym kontekście w polskiej literaturze – zazwyczaj stosowany jest termin „pismo”. Podobnie jak w literaturze anglojęzycznej zdarza się wymienne stosowanie terminów „system pisma” oraz „pismo”¹⁵ jak również stosowanie terminu „pismo” w rozumieniu „system pisma”¹⁶ lub ogólnie odnosząc się do znaczenia „pisma” jako sposobu przedstawienia języka przy pomocy widzialnych znaków. W celu zachowania przejrzystości terminologicznej w niniejszej pracy będzie używany termin „skrypt” zgodnie z przytoczoną powyżej definicją, co umożliwi między innymi wystarczająco szczegółowy i przejrzysty opis typologiczny systemów pisma.

2.1.1.3 Ortografia

Ortografia to zestaw zasad, według których używa się danego skryptu do zapisu danego języka, łącznie z regułami dotyczącymi na przykład interpunkcji, użycia wielkich liter (w przypadku alfabetycznych systemów pisma) czy też łączenia bądź dzielenia wyrazów (Cook i Bassetti 2005: 4; Perfetti i Dunlap 2008: 17; Pae 2018b: 4). Przykładem zastosowania różnych zasad ortograficznych w obrębie tego samego systemu pisma oraz skryptu może być brytyjska i amerykańska ortografia (Pae 2018b: 4). Zasady ortograficzne zapisu danego języka zazwyczaj są skodyfikowane w postaci list słów oraz reguł, często jako słowniki (Coulmas 2008: 379-380).

2.1.2 Typologia systemów pisma

Próby stworzenia typologii i skategoryzowania systemów pisma nieustannie dostarczają trudności badaczom zajmującym się tym zagadnieniem. Pierwsze wyzwanie, przed którym należy stanąć, to zdeterminowanie, co systemem pisma jest, a co nim nie jest. W *The Blackwell Encyclopedia of Writing* Coulmas (2008: 520-521) stwierdza, że wśród badaczy panuje konsensus co do tego, co jest już pismem, a co dopiero jego prekursorem – podaje przykład rytych w skałach petroglifów, używanego przez Inków *quipu*, nacięć na kościach i drewnie, czy też odizolowanych piktogramów, które klasyfikowane są jako proto-pisma. Tym, co odróżnia je od pisma właściwego, ma być według Coulmasa brak „stabilnej konwencjonalnej relacji pomiędzy znakiem pisma i językiem” (Coulmas 2008: 521). O ile można uznać ten punkt jako linię oddzielającą proto-pisma od pisma właściwego, nie wszyscy badacze zgodziliby się ze stwierdzeniem, że system pisma musi odnosić się do języka – wielu badaczy,

¹⁴ Alfabet arabski jest bardziej szczegółowo klasyfikowany jako abdzad.

¹⁵ Na przykład: Wolańska (2019).

¹⁶ Na przykład: Künstler (1970), Sroka-Grądziel i Lee (2020), Zajdler (2010).

począwszy od Gelba (1963) poprzez Sampsona (1985) aż po Rogersa (2005) i Powella (2012), poza systemami pisma służącymi do zapisu języka nazywanymi glottograficznymi wskazuje na równorzędną im kategorię semazjograficznych systemów pisma, które zapisują znaczenie bez odnoszenia się do języka.

Typologiczny podział systemów pisma różnić się więc będzie w zależności od badacza, przyjętych przez niego definicji oraz jego własnych celów badawczych. Cechy różnych systemów pisma nie pozwalają na łatwe stworzenie prostej i przejrzystej ich klasyfikacji. Wielu badaczy zwraca uwagę, że nie istnieją całkowicie „czyste” systemy pisma, które idealnie wpasowywałyby się w utworzone na potrzeby naukowej analizy kategorie – co wydaje się być wśród badaczy punktem, co do którego panuje powszechna zgoda (DeFrancis i Unger 1995; Coulmas 2008; Gelb 1963; Joyce 2016; Robinson 2009). Nie jest rzadką sytuacją, kiedy ten sam system pisma zostanie przez różnych badaczy zaklasyfikowanych do zgoła różnych kategorii (Coulmas 2008: 520-521). Jednak, pomimo braku systemów pisma dających się łatwo wpisać w określone kategorie, zarówno podczas tworzenia propozycji podziału, czy też wyboru już istniejącego, należy dążyć do spójności wewnętrznej danej klasyfikacji.

2.1.2.1 Systemy semazjograficzne, glottograficzne i fonetyczne

Zasygnalizowanym już wcześniej ogólnym podziałem systemów pism jest ten na pisma semazjograficzne oraz glottograficzne. Termin „semazjografia” został po raz pierwszy zaproponowany przez Gelba (1963) i oznaczać miał systemy, które miały za pomocą znaków graficznych bezpośrednio przedstawiać znaczenie. Natomiast glottograficzne systemy pisma dotyczą systemów, w których znaki pisma odnoszą się do określonych jednostek językowych. Jak nadmieniono wcześniej, semazjograficzne systemy pisma jako kategoria są akceptowane przez część badaczy (na przykład Sampson 1985; Rogers 2005; Powell 2012¹⁷). Inni badacze zdecydowanie odrzucają samą ideę pism semazjograficznych, stwierdzając, że nie spełniają one warunków koniecznych, aby uznać je za pismo w ogóle (na przykład DeFrancis 1989).

Poza samą kwestią definicyjną badacze kwestionujący kategorię pism semazjograficznych wskazują na niemożliwość istnienia takich systemów. DeFrancis (1989) oraz DeFrancis i Unger (1995) twierdzą, że wszystkie istniejące systemy pisma odnoszą się do mowy i są fonetycznie uwarunkowane – stąd pismo bazujące tylko na warstwie semantycznej jest niemożliwe.¹⁸ Sproat (2000: 135) z kolei argumentował odrzucenie kategorii semazjograficznych systemów pisma ze względu na brak

¹⁷ Powell zamiast terminu glottografia („zapis języka”) używa terminu leksykografia („zapis słów”) w swojej klasyfikacji systemów pisma.

¹⁸ Dyskusja dotycząca relacji między pismem, mową i językiem została omówiona w podrozdziale 2.1.1.

istniejących systemów, które można byłoby do niej zaliczyć. Przykład semazjograficznego systemu pisma został podany dopiero przez Rogersa (2005: 269-271) – ma nim być system Bliss zaprojektowany bez odniesienia do żadnego istniejącego języka i mający pomóc w porozumiewaniu się z ludźmi mającymi problemy komunikacyjne. Zawiera on ponad dwa tysiące podstawowych znaków, które mogą być ze sobą łączone, by tworzyć nowe znaki.

Rogers (2005) poza semazjograficznymi¹⁹ i glottograficznymi systemami pisma wyróżnia jeszcze trzecią kategorię – fonetyczne systemy pisma. Podobnie jak systemy semazjograficzne, systemy fonetyczne istnieją w oderwaniu od jakiegokolwiek języka, a służyć mają one do zapisu wyłącznie warstwy fonetycznej. Tak samo jak w przypadku systemów semazjograficznych, nie ma wielu przykładów dla fonetycznych systemów pism – Rogers (2005) wskazuje na międzynarodowy alfabet fonetyczny. Jednocześnie stwierdza, że kategoria pism glottograficznych zawiera w sobie wszystkie „inne, zwykłe systemy pisma” (Rogers 2005: 271).

Znalezienie odpowiedzi na pytania, czy należy uznać kategorie semazjograficznych i fonetycznych systemów pisma, nie wliczają się w zakres niniejszej pracy. Bez względu na to, czy uzna się istnienie tych kategorii, system pisma chińskiego będzie zawsze klasyfikowany jako glottograficzny – ze względu na to, że jednostki systemu pisma chińskiego odnoszą się do jednostek języka chińskiego. Zgodnie z przyjętą wcześniej definicją systemu pisma jako „zestawu wizualnych lub namacalnych znaków reprezentujące w systemowy sposób jednostki języka” przy dalszym omawianiu podziału typologicznego systemów pisma będą pod uwagę brane tylko glottograficzne systemy pisma.

2.1.2.2 Klasyfikacja glottograficznych systemów pisma

Podstawowym kryterium używanym przy tworzeniu typologii systemów pisma i późniejszej klasyfikacji poszczególnych systemów pisma do wybranych kategorii jest relacja pomiędzy grafemem a reprezentowaną przez niego jednostką językową. Najbardziej rozpowszechnioną propozycją wśród badaczy było uznanie, że system pisma może funkcjonować na jednym z trzech poziomów językowych: morfemów, sylab lub fonemów – i że ten fakt powinien być odpowiednio odzwierciedlony w zaproponowanym podziale (Joyce 2016: 291, 293; Rogers 2005: 13).

Podstawowa relacja pomiędzy grafemem a jednostką językową jest ogólnie uznawana za punkt wyjścia dla podziału systemów pisma. Każdy rodzaj relacji powinien być wyznacznikiem innej kategorii w typologii systemów pisma (Joyce 2016: 293; Perfetti i Dunlap 2008: 15; Rogers 2005: 269). Jak wspomniano wyżej, najczęściej wymienianymi relacjami zachodzącymi między jednostkami

¹⁹ Rogers (2005) zamiast terminu *semazjograficzne* używa terminu *semantyczne* w swojej klasyfikacji systemów pisma.

systemu pisma a jednostkami języka są relacje: grafem – morfem, grafem – sylaba oraz grafem – fonem. Od razu dostrzec można, że powyższe trzy typy relacji można podzielić na dwie kategorie: dotyczące znaczenia oraz dotyczące dźwięku. Systemy pisma w wielu klasyfikacjach dzielone są przede wszystkim na te dwie kategorie – Coulmas (2008: 520-521) nazywa je odpowiednio pleremicznymi i cenemicznymi systemami pisma, zaznaczając, że w obu tych kategoriach można wyróżnić oddzielne podtypy; Cook i Bassetti (2005: 5-6) nazywają je reprezentującymi znaczenie (ang. *meaning-represented*) oraz reprezentującymi dźwięk (ang. *sound-represented*). Coulmas (2008: 520-521) stwierdza, że główna różnica między systemami pleremicznymi a cenemicznymi polega na tym, że w systemach cenemicznych poszczególne znaki tych systemów reprezentują wyłącznie dźwięki, a w przypadku systemów pleremicznych reprezentują zarówno dźwięk, jak i znaczenie. Rogers (2005: 272) natomiast nazywa te dwie kategorie morfograficznymi (podkreślając relacje grafem-morfem) i fonograficznymi (podkreślając relacje grafem – jednostka fonologiczna). Ten drugi typ dzieli natomiast na moraiczne (wskazując na relację grafem – mora) i fonemiczne (podkreślając relacje grafem – fonem). Joyce (2016: 293) z kolei stwierdza, że współcześnie nazwy dwóch głównych kontrastujących ze sobą typów systemów pisma to najczęściej logograficzne („zapisujące słowa”) oraz fonograficzne.

Jak widać po przytoczonych wyżej przykładach, znalezienie szeroko akceptowanej nazwy kategorii dla systemów pisma „opartych na znaczeniu”, czyli tych, w których grafem ma odnosić się do jednostki językowej wyrażającej znaczenie, wydaje się być niełatwym zadaniem. Terminem, który używany był wcześniej, a teraz jest odrzucany przez zdecydowaną większość badaczy, jest ideografia – ze względu na problematyczność jej definicji (Joyce 2016: 293). Rogers (2005: 271) zwraca uwagę na często pojawiające się niekonsekwencje w używaniu tego terminu i odradza jego stosowanie. Na przestarzałość terminu ideografia wskazuje Coulmas (2008), który w *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems* pisze o nim następująco: „przestarzały termin używany do różnych rodzajów pism niealfabetycznych. Jego dosłowne znaczenie sugeruje typ pisma, który bezpośrednio przedstawia daną ideę, w odróżnieniu od formy językowej, w której jest ona wyrażana. Ideografia w tym sensie była postrzegana jako forma przejściowa rozwoju pisma pomiędzy piktografią oraz logografią. Różni się ona od pierwszej, ponieważ nie posiada już cechy ikoniczności, a od drugiej tym, że miałaby nie posiadać jednoznacznego odniesienia językowego” (Coulmas 2008: 224). Coulmas (2008: 224-225) również zaznacza, że w przeszłości, szczególnie w językoznawstwie zachodnim, system pisma chińskiego uznawany był za system ideograficzny – to jest taki, w którym poszczególne grafemy miały „przekazywać bezpośrednio znaczenie” do umysłu osoby czytającej za pośrednictwem obrazów, bez pośrednictwa jednostek językowych. Tak zwany mit ideograficzności systemu pisma chińskiego obala między innymi DeFrancis (1984). Sam termin ideogram jest terminem mniej problematycznym niż koncepcja pisma całkowicie ideograficznego. Ideogramami – grafemami reprezentującymi jedynie znaczenie – są na przykład znaki matematyczne czy też liczby, występujące w różnych systemach pisma. Handel (2019: 41) wskazuje jednak, że ideogram, czyli w jego ujęciu całkowicie zdefonetyzowany

logogram, który nie łączy się z żadną konkretną jednostką językową w sposób skonwencjonalizowany, przestaje być grafemem.

Kolejnym terminem używanym często w odniesieniu do systemów pisma „opartych na znaczeniu” jest logografia oraz logogram²⁰. Według definicji Coulmasa (2008: 309) logogram to znak pisma, który reprezentuje słowo lub morfem. W odróżnieniu od ideogramów, które reprezentują dany koncept bez odniesienia do języka, logogram odpowiada określonej jednostce językowej – stąd nie można używać tych dwóch terminów zamiennie. Ze względu na naturę logogramów, logograficzne systemy pisma muszą składać się z dużej liczby grafemów, aby móc funkcjonować. Taylor i Taylor (2014: 9) w swojej definicji logogramu stwierdzają, że reprezentuje on morfem, wskazując, że logogram przede wszystkim reprezentuje znaczenie, ale jednocześnie też dźwięk danego morfemu.

Jak podkreślają różni badacze zajmujący się zjawiskiem pisma, termin „logografia” nie jest terminem wystarczająco precyzyjnym w odniesieniu do systemów pisma „opartych na znaczeniu” ze względu na to, że poszczególne grafemy reprezentują morfemy, a nie całe wyrazy – system pisma, w którym każdy wyraz musiałby być zapisywany oddzielnym znakiem, ze względu na potrzebną liczbę grafemów byłby niepraktyczny (Handel 2019: 8; Joyce 2016: 294). Jak wskazuje Rogers (2005: 14), nie ma współcześnie przykładów systemów pisma, w których dominowałaby relacja grafem – wyraz²¹. Z tego względu preferowanym i jednocześnie bardziej precyzyjnym terminem byłyby morfemografia (lub morfografia) oraz morfem (Joyce 2016; Rogers 2005; Sampson 1985). W niniejszej pracy, ze względu na precyzyjność określenia relacji między grafemem a jednostką języka, używane będą terminy morfemogram (grafem reprezentujący morfem) oraz morfemografia. Jednocześnie podkreślony powinien zostać fakt, że podobnie jak w przypadku wcześniej omówionego terminu logogram, morfemogram także odnosi się do jednostki języka (morfemu), a nie bezpośrednio do znaczenia z pominięciem języka (w tym przypadku spełniałby warunki definicyjne ideogramu).

Poza kategorią systemów pisma „bazujących na znaczeniu” (morfemograficznych) wcześniej została wspomniana druga – „bazujących na dźwięku”. Najogólniej rzecz ujmując, grafemy tych systemów pisma odnosić będą się przede wszystkim do warstwy dźwiękowej języka – najczęściej w literaturze mówi się o relacji grafem – sylaba oraz grafem – fonem. Coulmas (2008: 520-521) nazywa te systemy pisma cenemicznymi, w literaturze pojawiają się też terminy „reprezentujące dźwięk” (Bassetti i Cook 2005) i fonograficzne (Rogers 2005). Ze względu na wcześniejszy wybór terminu morfemografia, w niniejszej pracy analogicznie używany będzie termin fonografia. Grafem w systemach fonograficznych nazywany będzie natomiast odpowiednio fonogramem.

²⁰ Na przykład u wspomnianego wcześniej Joyce’a (2016).

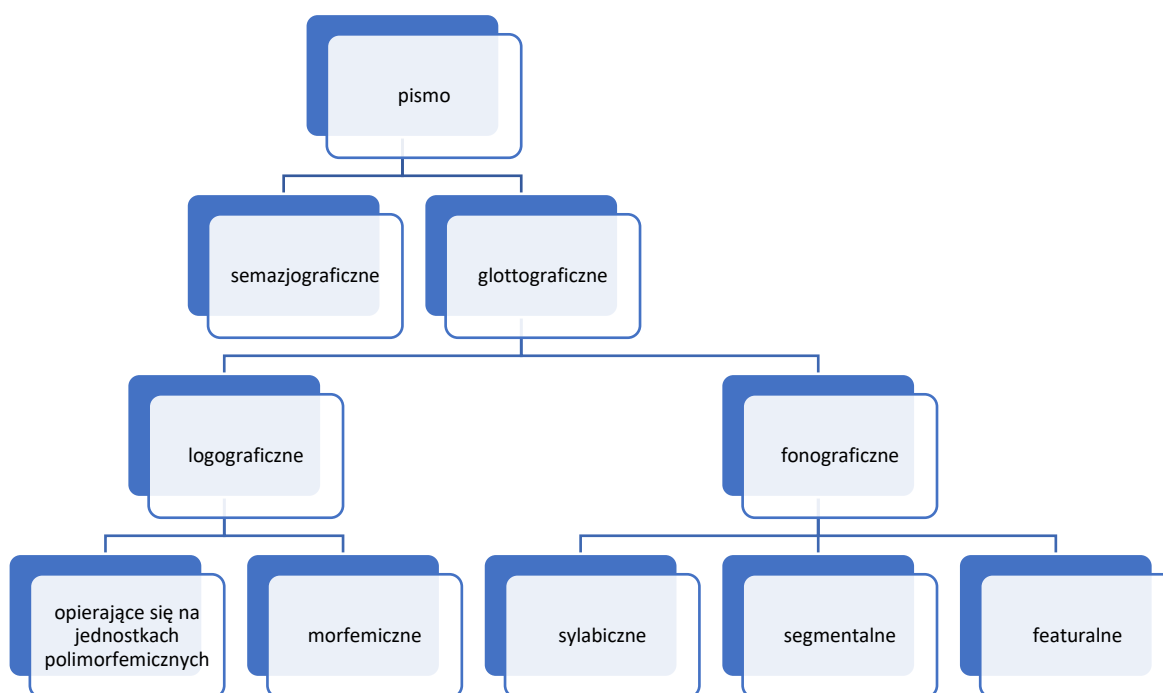
²¹ Za taki system można uznać system pisma ludu Sui, jednak jego wykorzystanie jest znacznie ograniczone przez liczbę występujących w nim grafemów (por. Burkiewicz 2016: 84, 93).

W zależności od tego, jaką jednostkę reprezentuje dany fonogram, wyróżnić można dalsze podtypy pism fonograficznych. Najczęściej wskazywanymi są fonemy i sylaby, jednak w przypadkach niektórych systemów pism zamiast sylaby podstawową jednostką będzie mora²². Wyróżnić więc można systemy fonemiczne, moraiczne oraz sylabiczne, odwołując się do dominującej zasady, według której w danym systemie pisma grafem reprezentuje dźwięk. Fonemiczne systemy pisma w niektórych opracowaniach dzielone są na dalsze podtypy w zależności od tego, czy grafemy zapisują wyłącznie spółgłoski, czy też spółgłoski i samogłoski²³ (Bassetti i Cook 2005; Joyce 2016; Koda i Zehler 2008; Rogers 2005). Badacze zwracają także uwagę na to, że bez względu na duże różnice w wyglądzie poszczególnych systemów pisma (na przykład między znakami polskiego alfabetu i japońskich morariuszy), tak długo, jak podstawową zasadą reprezentacji jednostek języka przez grafemy jest relacja grafem – dźwięk, będą one wszystkie wliczane do kategorii pism fonograficznych (Joyce 2016; Koda i Zehler 2008).

Większość zaproponowanych klasyfikacji systemów pisma jest przedstawionych graficznie pod postacią diagramu odwróconego drzewa, a jego kategorie są przedstawione jako poszczególne rozgałęzienia grafów. Poniżej omówione są przykłady tego typu podziałów systemów pisma zaczerpniętych kolejno z prac Sampsona (1985), Cook i Bassetti (2005) oraz Pae (2018). Klasyfikacja Sampsona (1985) (patrz Rysunek 3 na stronie 47) dzieli systemy pisma na semazjograficzne i glottograficzne, a te drugie następnie na logograficzne i fonograficzne. Zarówno systemy pisma logograficzne i fonograficzne mają swoje podtypy – w przypadku systemów logograficznych ze względu na liczbę morfemów, a w przypadku systemów fonograficznych ze względu na to, jaką jednostkę fonetyczną zapisuje grafem w konkretnym systemie pisma. System pisma chińskiego w klasyfikacji Sampsona (1985) jest kolejno: glottograficzny, logograficzny i morfemiczny.

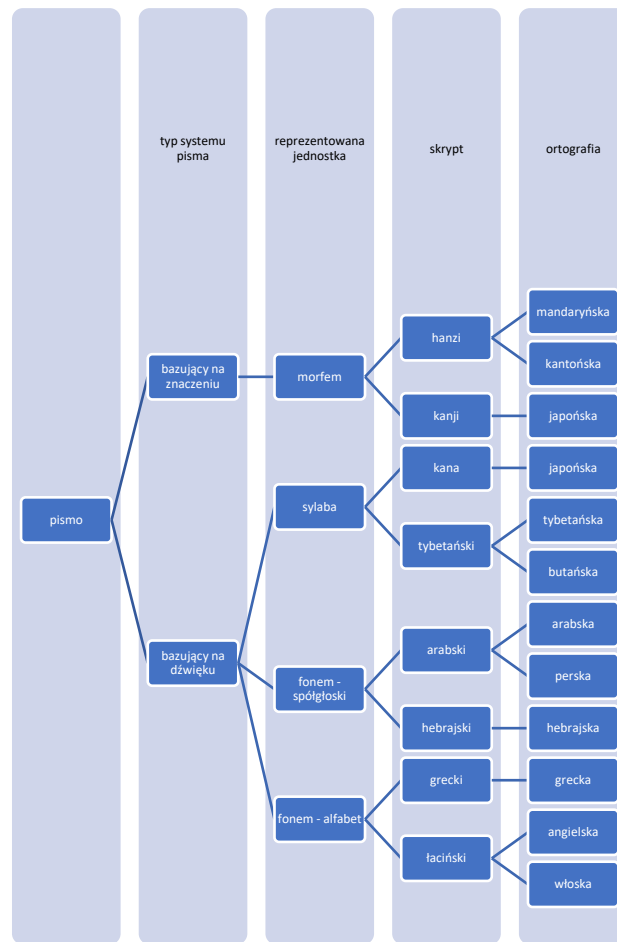
²² Przykładem pisma, który jest różnie klasyfikowany w zależności od badacza jest japońska *kana* (*hiragana* oraz *katakana*) – Coulmas (2003) wlicza ją do systemów sylabograficznych, podobnie piszą o nim na przykład Koda i Zehler (2008). Jednak, jak zwraca uwagę Joyce (2016), podstawową jednostką, do której odnoszą się grafemy *kany*, są mory – bardziej precyzyjnym terminem w tym przypadku będzie więc morariusz.

²³ Często stosowane terminy dla tych typów systemów pisma to: abdzad (grafem – spółgłoska), alfabet (grafem – spółgłoska lub samogłoska), abugida (grafem – spółgłoska, samogłoska zapisana jako diakrytyk danego grafemu).



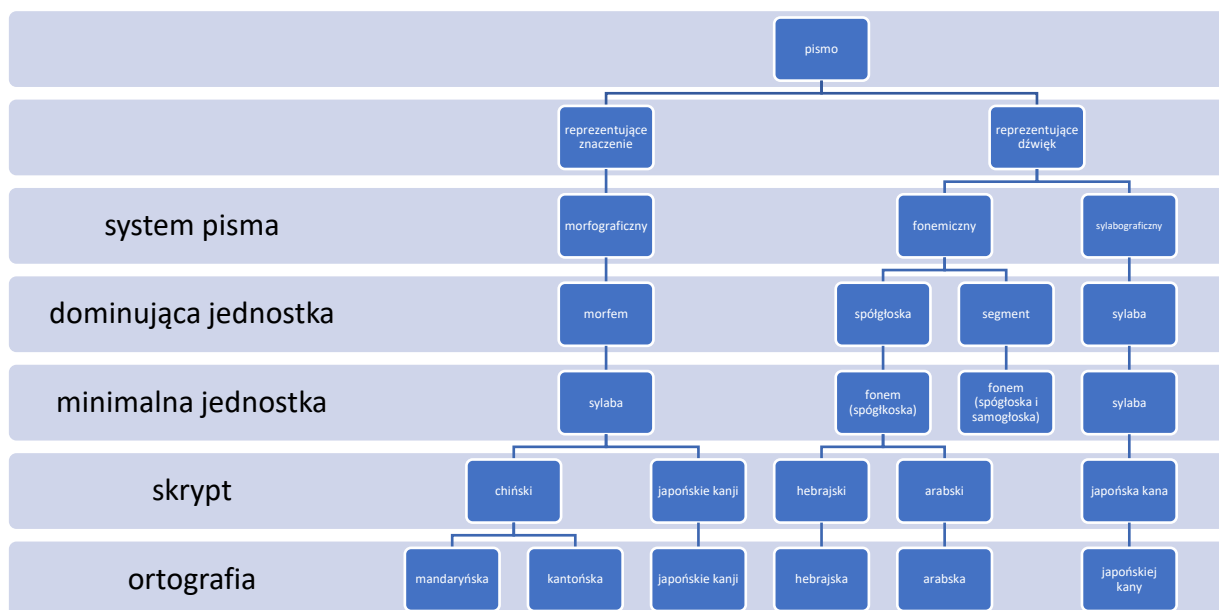
Rysunek 3 Klasyfikacja Sampsona (1985: 32)

Klasyfikacja zaproponowana przez Cook i Bassetti (2005) (patrz Rysunek 4 na stronie 48) zakłada istnienie wyłącznie glottograficznych systemów pisma, które dzieli się na dwie główne kategorie: systemy pisma bazujące na dźwięku i bazujące na znaczeniu. Następnie w obu kategoriach wyznacza główną reprezentowaną jednostkę przez grafemy – w przypadku systemów pisma bazujących na znaczeniu jest to tylko morfem, w przypadku tych bazujących na dźwięku może być to sylaba, spółgłoska lub fonem (przedstawianie zarówno spółgłosek jak i samogłosek). Zwrócić należy uwagę na to, że typologia Cook i Bassetti (2005) klasyfikuje skrypty zamiast systemów pisma – dzięki temu możliwe jest na przykład rozróżnienie między japońskimi *kanji* (w omawianej klasyfikacji: bazujące na znaczeniu) a japońskimi sylabariuszami *kana* (w omawianej klasyfikacji: bazujący na dźwięku). Pojawia się również kategoria ortografii, która wyznacza różne konwencje ortograficzne danego skryptu. System pisma chińskiego w klasyfikacji Cook i Bassetti (2005) występuje jako „skrypt *hanzi*” zaklasyfikowany jako bazujący na znaczeniu i z morfemem jako jednostką minimalną, wskazane są też dwie możliwe jego ortografie: mandaryńska oraz kantońska.



Rysunek 4 Klasyfikacja Cook i Bassetti (2005: 5)

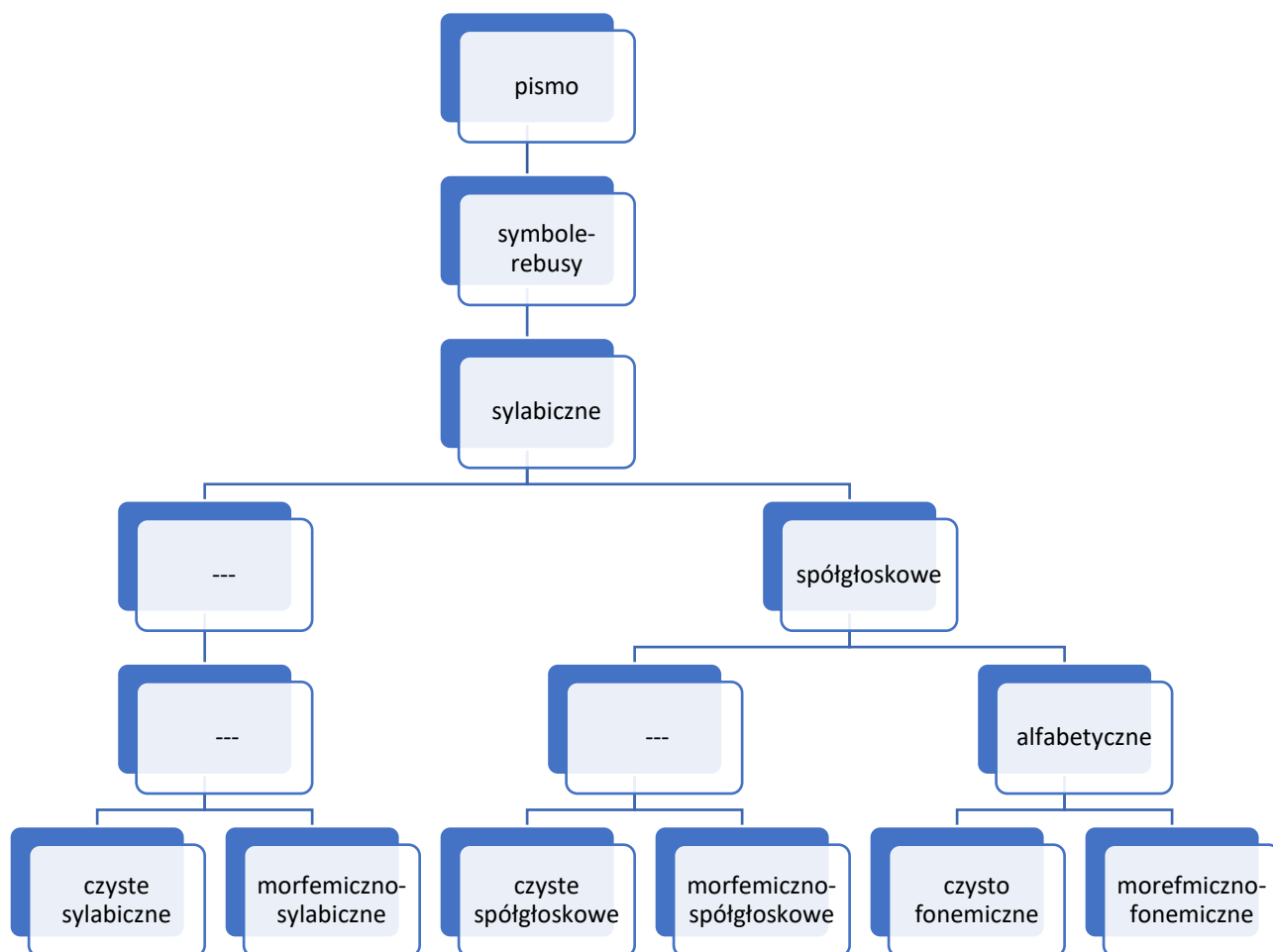
Klasyfikacja zaproponowana przez Pae (2018) podobnie jak ta przedstawiona przez Cook i Bassetti (2010) zawiera wyłącznie glottograficzne systemy pisma i dzieli je na dwie kategorie – systemy pisma reprezentujące znaczenie i reprezentujące dźwięk. Wyróżnia jeden rodzaj systemów pisma reprezentujących znaczenie: morfograficzny oraz jedną możliwość jednostki minimalnej: sylabę. Inaczej niż w omawianej powyżej typologii systemy pisma reprezentujące dźwięk dzielą się na fonemiczne i sylabograficzne, a te pierwsze mają podtypy ze względu na różne dominujące i minimalne jednostki zapisywane przez grafemy. Pae (2018) podobnie jak Cook i Bassetti (2010) wskazuje na różne możliwe ortografie w obrębie danego skryptu oraz klasyfikuje japońskie *kanji* oraz japońskie sylabariusze *kana* do różnych kategorii. W typologii zaproponowanej przez Pae (2018) (patrz Rysunek 5 na stronie 49) pojawia się pewna nieścisłość wynikająca najprawdopodobniej z próby ujęcia nie tylko relacji grafem – znaczenie, ale też grafem – dźwięk w przypadku systemów pisma klasyfikowanych jako „reprezentujące znaczenie”. Jednostką minimalną jest w nich sylaba, która odnosi się do relacji grafem – dźwięk. System pisma chińskiego będzie w ujęciu Pae (2018) systemem pisma reprezentującym znaczenie i morfograficznym, z dominującą jednostką: morfemem i minimalną jednostką: sylabą.



Rysunek 5 Klasyfikacja Pae (2018: 6)

Stworzenie użytecznej i wyczerpującej typologii systemów pisma jest trudnym wyzwaniem. We wszystkich powyżej przytoczonych propozycjach podziału kryterium, które zostało przyjęte jako główna podstawa podziału, jest odwołanie się do podstawowej relacji grafem – jednostka językowa występującej w konkretnym systemie pisma. Różni badacze zwracają jednak uwagę na to, że nie istnieją idealnie „czyste” systemy pisma – nie ma systemów całkowicie morfemograficznych czy też fonograficznych (Robinson 2009: 76; Rogers 2005: 13). Zasadniczym problemem z powyższymi typologiami, czy też w ogóle z dzieleniem systemów pisma odgórnie na morfemograficzne i fonograficzne, jest stawianie w opozycji dwóch różnych relacji: relacji grafem – dźwięk oraz grafem – znaczenie, które jednak nie wykluczają się wzajemnie. Zauważyć należy, że w systemach klasyfikowanych w powyżej przytoczonych klasyfikacjach jako morfemograficzne, konkretny grafem nie tylko zapisuje konkretny morfem, ma też ustaloną relację z warstwą dźwiękową. DeFrancis (1989) (patrz Rysunek 6 na stronie 50) całkowicie odrzuca kategorię morfemograficzności²⁴ i dzieli systemy pisma następująco:

²⁴ Głównym powodem, dla którego DeFrancis (1989) odrzuca morfemograficzność jest uznanie przez niego prymatu mowy i fonemografii nad pismem oraz podkreślenie związku pisma oraz dźwięku.

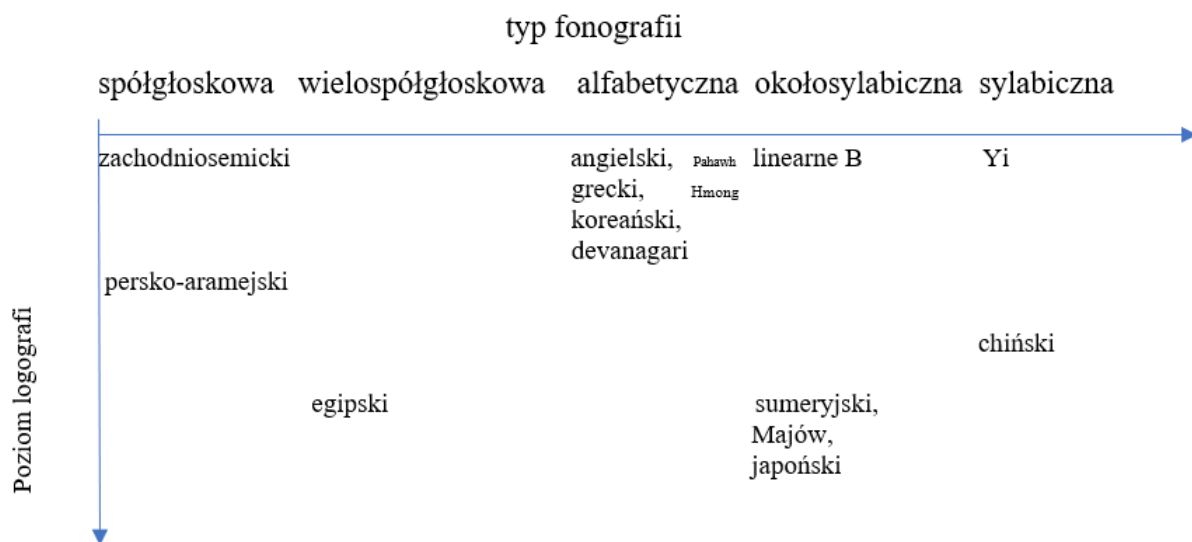


Rysunek 6 Klasyfikacja DeFrancisa (1989: 58)

Typologia DeFrancisa jest próbą uchwycenia dwóch wymiarów grafemu – jego relacji do przekazywania dźwięku oraz znaczenia. W zaproponowanym podziale systemy pisma, w których grafem zapisuje sylabę, będą zaklasyfikowane do kategorii systemów sylabicznych. Dopiero później zostaną one podzielone na systemy sylabiczne „czyste” (w których grafemy nie niosą informacji semantycznych), jak na przykład japońska *kana*, oraz morfemiczno-sylabiczne (w których grafemy zapisują także informację semantyczną), jak na przykład system pisma chińskiego. Analogiczne podgrupy wydzielone zostały w przypadku spółgłoskowych oraz alfabetycznych systemów pisma (DeFrancis 1989: 57-58).

Zaproponowany przez DeFrancisa (1989) podział systemów pisma został później skrytykowany przez Sproata (2000: 134-135), który zwraca uwagę na kilka problematycznych aspektów powyższej typologii. Jednym z głównych zarzutów jest „zrównanie” systemów morfemograficznych z morfemospółgłoskowymi i morfemofonemicznymi. Jak zauważa Sproat, różnica między systemami czysto spółgłoskowymi i morfemospółgłoskowymi (jak również czysto alfabetycznymi i morfemoalfabetycznymi) w klasyfikacji DeFrancisa nie polega, tak jak w przypadku systemów czysto

moraicznych oraz morfemomoraicznych na tym, co reprezentują poszczególne grafemy, a na głębi ortograficznej. Sproat (2000: 135-138) odchodzi od rozpowszechnionego we wcześniejszych klasyfikacjach diagramu drzewa (por. klasyfikacje Sampsona 1985 i DeFrancisa 1989) na rzecz przedstawienia typologii systemów pisma w dwuwymiarowej przestrzeni z dwoma osiami: fonograficzną (z pięcioma kategoriami) oraz logograficzną (patrz Rysunek 7)²⁵.



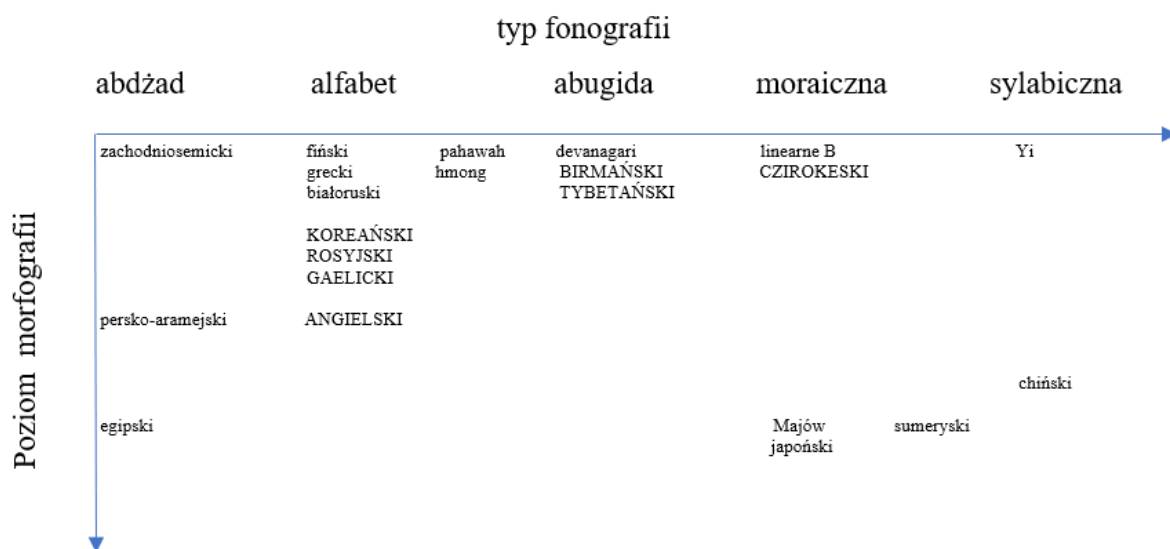
Rysunek 7 Klasyfikacja Sproata (2000: 138)

Sproat (2000: 138) zaznaczył, że do podanych wyżej dwóch wyznaczników można byłoby dodać kolejne – w szczególności głębię ortograficzną, która oddzielałaby płytkie i głębokie ortograficznie systemy pisma. O głębi ortograficznej i podziale systemów pisma według tego kryterium piszą między innymi Cook i Bassetti (2005: 7-8) – nazywając ją w swoim opracowaniu „przejrzystością fonologiczną”. Podobnie jak w przypadku propozycji Sproata dotyczącej morfograficzności i fonograficzności systemów pisma, głębia ortograficzna także jest rodzajem spektrum – nie ma systemów pisma, w których mówić można o całkowicie idealnej relacji grafem – fonem, lub o takich, w których relacja ta jest całkowicie nieprzejrzysta²⁶. Typologię zaproponowaną przez Sproata (2000) zmodyfikował Rogers (2005), dodając do niej między innymi właśnie głębię ortograficzną. Jest ona jednak przedstawiona jedynie według dwóch kategorii: głębokiej i płytkiej głębi ortograficznej: systemy pisma głębokie ortograficznie wyróżnia wielkimi literami, te płytkie ortograficznie zapisuje

²⁵ Sproat (2000) używa terminu „core syllabary” dla systemów pisma, w których nie wszystkie sylaby mają odpowiadający im grafem. Odróżnia więc te systemy od systemów sylabicznych „pełnych”. Podział zaproponowany przez Sproata klasyfikuje systemy pisma całościowo, jednak w przypadku japońskiego systemu pisma inny poziom logografii można wyznaczyć w przypadku sylabariuszy *kana* oraz znaków *kanji*. Problem ten mógłby zostać uniknięty gdyby rozdzielono te różne skrypty – jak na przykład u Cook i Bassetti (2005) oraz Pae (2018).

²⁶ Przynajmniej w przypadku glottograficznych systemów pisma – Cook i Bassetti (2005) podają wyjątek międzynarodowego alfabetu fonetycznego jako przykładu całkowicie przejrzystego ortograficznie systemu pisma.

standardowo. Taki sposób przedstawienia typologii systemów pisma pozwala na zachowanie przejrzystości w formacie dwuwymiarowego rysunku, jednak pamiętać należy o niedoskonałości takiego rozwiązania ze względu na brak przedstawienia gradacji głębi ortograficznej. Rogers (2005) wprowadza też inne zmiany: termin logografia zostaje zastąpiony terminem morfografia; wprowadza także zmiany na osi dotyczącej fonografii zgodnie z przedstawionym poniżej schematem (patrz Rysunek 8)²⁷:



Rysunek 8 Typologia Rogersa (2005: 275)

W niniejszej pracy punktem odniesienia będzie przede wszystkim ostatnia z przedstawionych typologii ze względu na uchwycenie przez nią zarówno kwestii morfograficzności, jak i fonograficzności oraz możliwość postrzegania typologii systemów pisma jako spektrum, a nie wkluczających się wzajemnie kategorii jak we wcześniej zaproponowanych podziałach.

2.2 System pisma chińskiego

„Mało który system pisma był gorzej rozumiany niż chiński” – w tym stwierdzeniu, którym Sproat (2010: 34) rozpoczyna rozdział swojej książki poświęcony systemowi pisma chińskiego, jest sporo prawdy. Przez lata dookoła systemu pisma chińskiego narosło wiele mitów, a największy z nich dotyczył jego rzekomej ideograficzności, co czyniło go pretendencem do idealnego systemu pisma, język chiński natomiast miał stać się modelem dla idealnego uniwersalnego języka (DeFrancis 1984; Koda i Zehler, 2008). DeFrancis (1984) za początki tych błędnych przekonań wskazuje opublikowane w XVII i XVIII wieku raporty misjonarzy, w których system pisma chińskiego miał „składać się z symboli i obrazów,

²⁷ Podobnie jak w przypadku wcześniejszej klasyfikacji Sproata (2000), Rogers klasyfikuje japoński system pisma całościowo, nie rozróżniając znaków kanji i sylabariuszy kana.

które nie mają dźwięku, odczytać go można w każdym języku, tworzy rodzaj intelektualnego malunku, metafizycznej i idealnej algebry” (cyt. za: DeFrancis 1984: 134). Współcześnie mity dotyczące systemu pisma chińskiego zostały w większości zdementowane, jednak odnaleźć je nadal można w niektórych opracowaniach dotyczących języka chińskiego, czasami odwołują się też do nich „cudowne” metody nauki systemu pisma chińskiego.

System pisma chińskiego jest jednym z czterech systemów, które najprawdopodobniej powstały *ex nihilo* i jest używany po dziś dzień w przeciwieństwie do sumeryjskiego pisma klinowego, egipskich hieroglifów i hieroglifów Majów. Współczesne sinogramy różnią się oczywiście od tych używanych ponad trzy tysiące lat temu, jednak są bezpośrednio powiązane ze swoimi historycznymi odpowiednikami. Wszystkie współcześnie używane systemy pisma wywodzą się od semickiego systemu pisma, którego poprzednikiem był sumeryjski system pisma, lub od systemu pisma chińskiego – zaś obszar strefy wpływów systemu pisma chińskiego nazywany sinografosferą (ang. *sinographosphere*, chiń. 汉字文化圈 *hànzì wénhuàquān*) (Handel 2019: 10-11; Wasilewska 2019: 17). Do sinografosfery najczęściej zalicza się Chiny, Japonię, Koreę i Wietnam, jednak system pisma chińskiego wywarł wpływ nie tylko na sposób zapisu języka japońskiego, koreańskiego i wietnamskiego, ale też innych języków²⁸. Ze względu na to, że niniejsza praca dotyczy nauki sinogramów w kontekście języka chińskiego, dalszy opis dotyczyć będzie systemu pisma chińskiego w kontekście języka chińskiego (mandaryńskiego).

2.2.1 Język chiński

Język chiński²⁹ jest językiem większości populacji w Chinach, Tajwanie i Singapurze, znaczące chińskojęzyczne mniejszości zamieszkują też Malezję, Indonezję, Tajlandię, Wietnam, Stany Zjednoczone, Kanadę i Australię (Pae 2018b: 8; Taylor i Taylor 2014:153). Należy on do podrodziny języków chińskich wchodzących w skład języków sino-tybetańskich. W zależności od przyjętego ujęcia³⁰ wyróżnia się od siedmiu do dziesięciu dialektów (lub: topolektów, regionalektów) języka chińskiego, które są w dużym stopniu wzajemnie niezrozumiałe³¹. Najczęściej wyróżnia się siedem grup dialektalnych: północne (mandaryńskie), wu, xiang, gan, hakka, yue i min³², wewnątrz których można

²⁸ Po opis i analizę sinograficznych systemów pisma sięgnąć można do prac Handla (2019) i Wasilewskiej (2019).

²⁹ W niniejszej pracy termin język chiński odnosi się do chińskiego mandaryńskiego (chin. 普通话 *pǔtōnghuà*), na którym opiera się standardowa forma pisana.

³⁰ Niektórzy badacze uważają, że należałoby mówić raczej o współczesnych językach chińskich, które są ze sobą ściśle spokrewnione, inni natomiast wskazują na jeden język z grupą swoich dialektów. W niniejszej pracy używane będzie słowo „dialekt” ze względu na ogólnie przyjętą konwencję w pracach sinologicznych.

³¹ Szczegółowo zagadnienie klasyfikacji dialektów chińskich opisuje Kurpaska (2010).

³² Künstler (2000) posługuje się terminem język (zamiast dialekt) oraz wyróżnia północne i południowe dialekty min, co daje w sumie osiem grup językowych (dialektalnych).

wyróżnić poszczególne, także różniące się między sobą dialekty (Huang i Liao 2011: 3-5; Künstler 2000: 249; Kurpaska 2010: 58). Ponad siedemdziesiąt procent ludności Chin posługuje się dialektami północnymi, które występują przede wszystkim na terenie północnej części kraju (Huang i Liao 2011: 4; Künstler 2000: 252).

Wyróżnić można następujące wspólne cechy współczesnych chińskich dialektów: izolacyjność, tonalność (choć liczba tonów różni się pomiędzy poszczególnymi dialektami), sylabiczność (sylaba jest podstawową jednostką fonetyczną), stosunkowa prosta struktura sylaby, występowanie jednosylabowych morfemów, przewaga słów dwusylabowych i jednocześnie dwumorfemowych, występowanie szyku podmiot-orzeczenie-dopełnienie, struktura zdania temat-komentarz (Handel 2019: 28-29).

Znaczna większość użytkowników języka chińskiego posługuje się językiem, który poza Chinami najczęściej nazywa się mandaryńskim lub też standardowym współczesnym chińskim (*MSC* albo *Modern Standard Chinese*), mową wspólną (普通话 *pǔtōnghuà*) lub mową narodową (国语 *guóyǔ*) (por. Norman 1988; Handel 2019; Huang i Liao 2011; Künstler 2000; Robinson 2009; Rogers 2005; Wasilewska 2019). Powyższe nazwy nie są całkowicie wymienne – mowa wspólna będzie nazwą używaną w Chińskiej Republice Ludowej, natomiast termin mowa narodowa będzie używany w Tajwanie (Rogers 2005: 22; Robinson 2009: 110). Odnosić się będą jednak zasadniczo do standardu języka chińskiego stworzonego na bazie jednego z dialektów mandaryńskich – dialektu pekińskiego³³ (Huang i Liao 2011: 11; Künstler 2000: 265; Rogers 2005: 22). Użytkownicy języka chińskiego (języków chińskich) posługują się standardową formą pisma chińskiego opartą na standardowym współczesnym chińskim, niezależnie od własnego dialektu – mówić więc można o zjawisku dyglosji. Standardowy system pisma chińskiego nie może jednak zostać uznany za całkowicie uniwersalny ze względu na wykształcenie się w przypadkach niektórych dialektów odrębnych form pisanych. Ze względu na zakres niniejszej rozprawy szerzej opisany zostanie standard języka chińskiego, na którym oparty jest współczesny system chińskiego pisma. W celu zachowania przejrzystości będzie on w dalszej części pracy nazywany w skrócie językiem chińskim.

Język chiński jest językiem izolującym – o funkcji gramatycznej decyduje pozycja danej jednostki językowej w zdaniu, a nie końcówki fleksyjne lub afiksy. Wyrazy chińskie są nieodmienne, a partykuły gramatyczne są uważane za odrębne jednostki gramatyczne. Znaczna większość morfemów zarówno semantycznych, jak i gramatycznych we współczesnym języku chińskim jest jednosylabowa, a większość słów (ponad siedemdziesiąt procent) składa się z dwóch morfemów i tym samym z dwóch sylab. Struktura fonologiczna sylaby chińskiej jest stosunkowa prosta, według tradycyjnego chińskiego podziału składa się ona z opcjonalnego nagłosu (spółgłoski), wygłosu (w którym obowiązkowa jest

³³ Więcej na temat procesu tworzenia standardowego współczesnego chińskiego można znaleźć między innymi w artykule Kurpaskiej (2019).

samogłoska, może w nim wystąpić dodatkowo jedna lub dwie samogłoski i spółgłoska) oraz tonu³⁴. Wyróżnia się około 400 możliwych sylab, nie biorąc pod uwagę tonów (por. Handel 2019; Huang i Liao 2011; Hung 2012; Rogers 2005; Sun 2006; Taylor i Taylor 2014; Wasilewska 2019). Poza zapisem przy pomocy sinogramów powstały też fonograficzne skrypty służące do transliteracji języka chińskiego – współcześnie najszerzej używane są: alfabetyczny *pinyin* oraz semi-sylabariusz *zhuyin fuhao* (nazywany też *bopomofo*) (Coulmas 2008: 408, 577; Rogers 2005: 47; Taylor i Taylor 2014:14). Po dokładny opis lingwistyczny języka chińskiego sięgnąć można do prac Normana (1988) i Sun (2006).

System pisma chińskiego we wczesnych jego opisach często nazywany był ideograficznym – w różnych rozumieniach tego terminu – na przykład jako bezpośredni zapis konceptów z pominięciem języka, jako synonim logografii rozumianej jako zapis słów, czy też jako podkreślenie powiązania z warstwą znaczeniową grafemów w przeciwieństwie do fonogramów (Coulmas 2008; Hung 2012; Koda i Zehler 2008; Wasilewska 2019). W nowszych opracowaniach system pisma chińskiego klasyfikowany jest jako system pisma „oparty na znaczeniu” – w zależności od przyjętej terminologii nazywany jest logograficznym lub morfemograficznym (morfograficznym) (por. Coulmas 2008; Joyce 2016; Koda i Zehler 2008; Pae 2018). DeFrancis (1989) w swojej klasyfikacji biorącej pod uwagę zarówno aspekt morfemograficzny, jak i fonograficzny opisał system pisma chińskiego jako system morfemiczno-sylabiczny. Termin ten adekwatnie odzwierciedla relacje grafem – jednostka języka, ponieważ dominująca relacja występująca w przypadku systemu pisma chińskiego to jeden grafem odpowiadający jednemu morfemowi i jednocześnie jednej sylabie. Z tego względu, dla zachowania precyzyjności opisu, system pisma chińskiego będzie w niniejszej pracy nazywany morfemiczno-sylabicznym, a poszczególne grafemy systemu pisma chińskiego – morfemosylabogramami. W przytoczonej wcześniej typologii systemów pisma zaproponowanej przez Rogersa (2005) system pisma chińskiego zaklasyfikowany jest jako sylabariusz z wysokim poziomem morfemografii – termin morfemiczno-sylabiczny pozostaje więc adekwatny także w odniesieniu do zaproponowanej przez Rogersa typologii (por. Chen i Pasquarella 2017; Handel 2019; Hung 2012; Koda i Zehler 2008; Pae 2018; Taylor i Taylor 2014; Wasilewska 2019).

2.2.2 Historia systemu pisma chińskiego

System pisma chińskiego jest jedynym systemem pozostającym w użyciu przez ponad trzy tysiące lat i jednocześnie też jedynym z niezależnie utworzonych systemów pisma (Coulmas 1991; Handel 2019; Hung 2012; Robinson 2009; Wasilewska 2019). Jak zauważa Coulmas, „łączy [on] teraźniejszość z przeszłością jak żaden inny system pisma” (Coulmas 1991: 91). Niektórzy badacze oceniają,

³⁴ Sposób modulacji głosu polegającym na zmianie jego wysokości w obrębie sylaby według określonego wzorca. W językach tonalnych jest on cechą dystynktywną.

że historia systemu pisma chińskiego może sięgać ośmiu tysięcy lat, jednak jego początki nie są znane. Odnalezione rysunki i znaki wyryte na ceramicznych naczyniach neolitycznej społeczności kultury Yangshao (仰韶 *Yǎngsháo*) datowanych na lata 5000 do 3000 p.n.e. mogą być uznane za pewien rodzaj etapu prowadzącego do późniejszego powstania systemu pisma chińskiego ze względu na przejawianie pewnych cech typowych dla pisma, jednak same nie mogą być uznane za taki system (por. Taylor i Taylor 2014:37, Wasilewska 2019: 30).

Najwcześniejsze zabytki systemu pisma chińskiego, które zostały dotychczas odkryte, to inskrypcje na kościach i skorupach żółwich pochodzące z trzynastego wieku p.n.e. z okresu panowania dynastii Shang (商 *Shāng*). Do tej pory nie odnaleziono żadnych materialnych dowodów, które zawierałyby formy poprzedzające skrypt na kościach wróżebnych (Sun 2006: 101), jednak niektórzy badacze wskazują na wspomniane wyżej symbole na neolitycznych ceramicznych naczyniach jako na potencjalne źródło, z którego rozwinął się system pisma chińskiego (por. Wasilewska 2019: 30). Ze względu na to, że inskrypcje sporządzone w shangowskim skrypcie³⁵ na kościach i skorupach (甲骨文 *Jiǎgǔwén*) noszą znamiona dojrzałego i rozwiniętego systemu pisma, uznaje się, że system pisma chińskiego musiał zacząć kształtować się znacznie wcześniej (Wasilewska 2019: 30).

Pierwsze zabytki skryptu na kościach i skorupach stosowanego przede wszystkim w celach wróżebnych zostały odkryte pod koniec dziewiętnastego wieku w okolicy współczesnego Anyangu (安阳 *Ānyáng*) w dorzeczu Żółtej Rzeki. Naukowcy zidentyfikowali około czterech i pół tysiąca znaków skryptu na kościach i skorupach, a około tysiąc pięćset udało się połączyć z późniejszymi formami pisma chińskiego. Co istotne, struktura systemu pisma chińskiego nie zmieniła się znacząco – skrypt na kościach i skorupach ma zasadniczo taką samą strukturę jak ten współcześnie używany, a zmiany dotyczyły przede wszystkim konwencji kaligraficznej i formy graficznej (Rogers 2005: 21; Taylor i Taylor 2014:39; Wasilewska 2019: 30). Jak zauważają Taylor i Taylor (2014: 39), późniejsze zmiany formy graficznej wynikały między innymi ze zmiany materiałów piśmienniczych. Znaki skryptu na kościach i skorupach reprezentowały konkretne jednosylabowe wyrazy języka chińskiego i odwoływały się zarówno do warstwy semantycznej (morfemów) jak i fonetycznej (syllab) jednostek językowych.

Inną formę graficzną posiadał skrypt na naczyniach z brązu (金文 *Jīnwén*) używany zarówno za czasów dynastii Shang, jak i Zhou (周 *Zhōu*). Był on wykorzystywany przede wszystkim do rytualnych napisów na naczyniach z brązu, które pełniły role sakralne. Za czasów dynastii Zhou powstał

³⁵ W polskiej literaturze sinologicznej używanymi terminami są: pismo wróżebne, pismo wróżebne na kościach i skorupach, kości wróżebne. W niniejszej pracy przyjęto nazwę „skrypt na kościach i skorupach” ze względu na przyjętą wcześniej definicję terminu *skrypt* (patrz podrozdział 2.1.1.2.). Strategia stosowana jest następnie konsekwentnie do nazywania kolejnych skryptów używanych do zapisu systemu pisma chińskiego (na przykład: skrypt na naczyniach z brązu, skrypt wielkopieczęciowy, skrypt małopieczęciowy)

i rozkwitł skrypt wielkopieczęciowy (大篆 *Dàzhuan*) – był to pierwszy skrypt, w którym przyjęto zasadę równej wielkości poszczególnych znaków, niezależnie od liczby elementów składowych danego znaku. Skrypt wielkopieczęciowy charakteryzował się stosunkowo wysokim poziomem skomplikowania wynikającym z dużej liczby kresek poszczególnych znaków, jak również z dużej liczby występujących wariantów grafemów (Künstler 1970: 55-56). Wraz z początkiem dynastii Qin (秦 *Qín*) przeprowadzono reformę pisma wprowadzającą skrypt małopieczęciowy. Reforma była konieczna ze względu na tworzenie centralnej administracji i przypisywana jest zazwyczaj ministrowi Li Si (李斯 *Lǐ Sī*), jednak większość proponowanych przez niego zmian została wprowadzona dopiero po jego śmierci. Głównymi celami reformy były: standaryzacja i unifikacja sposobów zapisu, eliminacja licznych wariantów grafemów oraz uproszczenie zapisu najbardziej skomplikowanych znaków (Coulmas 1991: 94-94; Rogers 2005: 23; Wasilewska 2019: 37-38).

Znaki skryptu małopieczęciowego zostały podzielone na sześć kategorii przez Xu Shena (许慎 *Xǔ Shèn*) za czasów dynastii Wschodniej Han (东汉 *Dōnghàn*) w pierwszym słowniku etymologicznym znaków systemu pisma chińskiego *Shuowen jiezi* (说文解字 *Shuōwén jiězì*) (Coulmas 1991: 98-99, 2003: 50-53; Rogers 2005: 34; Wasilewska 2019: 31-32). Wyznaczone przez Xu Shena kategorie to:

- znaki piktograficzne (象形字 *xiàngxíngzì*): wywodzące się z prostych rysunków;
- znaki wskazujące pojęcia (指事字 *zhǐshìzì*): przedstawiające pojęcia abstrakcyjne w sposób obrazowy;
- znaki semantyczno-semantyczne (会意字 *huìyìzì*): łączące znaczenia poszczególnych elementów semantycznych w celu stworzenia nowego znaczenia;
- znaki semantyczno-fonetyczne (形声字 *xíngshēngzì*): składające się z elementu semantycznego oraz fonetycznego;
- zapożyczenia fonetyczne (假借字 *jiǎjièzì*): zaadaptowane na zasadzie rebusu;
- odwrócone objaśnienia (专注字 *zhuānzhùzì*): kategoria mało opisana, prawdopodobnie zawierająca znaki powiązane ze sobą graficznie.³⁶

Należy zwrócić uwagę, że kryterium wyboru powyższych kategorii nie jest konsekwentne – cztery z nich dotyczą pochodzenia oraz struktury, a pozostałe dwie dotyczą użycia i adaptacji znaków – co więcej jedna z nich, „odwrócone objaśnienia”, jest niejasna i nie jest wiadome, jakie znaki należałyby do tej kategorii (por. Handel 2019; Wasilewska 2019).

³⁶ Więcej o typologii Xu Shena zob. Künstler (1970), Kordek (2013), Wasilewska (2019).

W czasach dynastii Qin zaczęto też posługiwać się kolejną formą pisma chińskiego w postaci skryptu kancelaryjnego (隶书 *Lìshū*). Był on znacznie prostszy graficznie niż skrypt pieczęciowy i używany był przede wszystkim przez państwowych urzędników. Później, za czasów dynastii Zachodniej Han (西汉 *Xīhàn*), stał się on obowiązującym standardem zapisu. Kreski znaków skryptu kancelaryjnego w porównaniu do skryptów wcześniejszych są bardziej kanciaste, a wiele elementów znaków zostało uproszczonych i ustandaryzowanych. Skrypt kancelaryjny charakteryzuje się także odejściem od piktograficzności – znaki oraz występujące w nich elementy zaczęły charakteryzować się większym stopniem abstrakcyjności (Coulmas 2003: 50; Wasilewska 2019: 38). Został on zastąpiony w szóstym wieku n.e. przez skrypt znormalizowany (楷书 *Kǎishū*), który zaczął formować się na początku pierwszego wieku p.n.e. Znaki skryptu znormalizowanego charakteryzują się większym uproszczeniem niż te należące do skryptu kancelaryjnego, a jego kreski zostały jeszcze bardziej wyprostowane i łączą się ze sobą pod kątami ostrymi. Zmiana skryptu na znormalizowany zbiega się w czasie z wynalezieniem na terenie Chin papieru (Sun 2006: 104). Formy znaków skryptu znormalizowanego stały się podstawą dla powstania systemów pisma i skryptów służących do zapisu innych języków (między innymi japońskich znaków *kanji*, japońskich morariuszy, koreańskich znaków *hanja*, wietnamskich znaków *chữ nôm*)³⁷, a sam skrypt znormalizowany pozostaje w użyciu w Tajwanie, Hongkongu i Makao.

W wyniku reform przeprowadzanych w Chińskiej Republice Ludowej od roku 1956 część znaków skryptu znormalizowanego została zastąpiona prostszymi znakami skryptu uproszczonego (Xu 1997: 4-6; Rogers 2005: 45-47; Wasilewska 2019: 46-49). Ponad dwa tysiące znaków zostało uproszczonych, a ponad tysiąc wariantów zostało wykluczonych³⁸. Obowiązywały różne metody upraszczania znaków: w niektórych przypadkach znaki składające się z dużej liczby kresek zastąpiono znakami z mniejszą ich liczbą³⁹, inne zostały zredukowane do formy bazującej na określonym elemencie składowym⁴⁰. W wyborze nowych form znaków czasami wykorzystywano warianty występujące w piśmie odręcznym. Ogólnie rzecz biorąc, reformy znacznie zredukowały średnią liczbę kresek w znakach (Coulmas 2008: 75-78; Rogers 2005: 45-47; Wasilewska 2019: 46-49). W trakcie reform systemu pisma chińskiego w Chińskiej Republice Ludowej przyjęto także standardową transliterację języka chińskiego przy użyciu alfabetu łacińskiego – Hanyu Pinyin (汉语拼音 *Hànyǔ pīnyīn*). Skrypt uproszczony jest obecnie używany w Chińskiej Republice Ludowej oraz Singapurze.

















³⁷ Więcej na temat sinograficznych systemów pisma zob. Handel (2019); Wasilewska (2019).

³⁸ Szczegółowe listy znaków oraz standardów ortograficznych wprowadzone w wyniku reform odnaleźć można w opracowaniu *Yuyan Wenzhi Guifan Shouce* (Xu 1997).

³⁹ Na przykład 纒 (*cái*, talent) został zastąpiony znakiem 才 (Xu 1997: 7).

⁴⁰ Na przykład 雲 (*yún*, chmura) został zredukowany do 云 (Xu 1997: 13).

Tabela 1 Przykłady form sinogramów w różnych skryptach⁴¹

Znaczenie znaku	pojazd	żółw	widzieć	jasny
Skrypt na kościach i skorupach				
Skrypt na naczyniach z brązu				
Skrypt małopieczęciowy				
Skrypt kancelaryjny				
Skrypt znormalizowany				
Skrypt uproszczony				

Jak zwracają uwagę Taylor i Taylor (2014: 13) system pisma chińskiego, podobnie jak sumeryjski i egipski system pisma, w swojej początkowej fazie rozwoju bazował na piktogramach. W przypadku tych dwóch ostatnich wyszczególnić można następnie etapy użycia logogramów, a następnie rozwinięcie się różnych rodzajów skryptów fonograficznych – można by więc uznać, że wszystkie pisma przechodzą stopniowo w kierunku „czystej” fonograficzności i odchodzą od morfemograficzności (Taylor i Taylor 2014:13). Tak się jednak nie stało w przypadku systemu pisma chińskiego. Liczba piktogramów wchodzących w skład systemu pisma chińskiego była mała już za czasów dynastii Han i stanowiła około 4% znaków (Sun 2006: 104)⁴². Dominującym typem znaków na przestrzeni rozwoju systemu pisma chińskiego stały się znaki semantyczno-fonetyczne – w skrypcie na kościach i skorupach znaki te stanowiły około 32% znaków, w przypadku skryptu kancelaryjnego było to już około 80% znaków (Sun 2006: 104-105).

⁴¹ Na podstawie Li (1996: 30, 118, 157, 220).

⁴² Proporcje różnych rodzajów znaków zostały wyliczone w oparciu o słownik *Shuowen Jiezi*, (Sun 2006: 113).

2.2.3 Sinogram

Podstawową jednostką systemu pisma chińskiego jest sinogram – znak składający się z kresek, które mogą tworzyć większe struktury. Współcześnie każdy znak systemu pisma chińskiego zajmuje pole w kształcie kwadratu mające takie same rozmiary, bez względu na liczbę kresek, z których dany grafem się składa. W niniejszej pracy *sinogram*⁴³ będzie używany wymiennie z terminem *znak systemu pisma chińskiego*.

Główną i podstawową relacją zachodzącą między znakami systemu pisma chińskiego a jednostkami językowymi jest relacja, w której jeden znak zapisuje jednocześnie jedną sylabę i jeden morfem – stąd większość grafemów w systemie pisma chińskiego może być nazwana morfemosylabogramami. Jak zwraca uwagę Handel (2019: 47), w niektórych przypadkach sinogramy używane są też jako fonogramy (sylabogramy) – dotyczy to sytuacji, kiedy używane są do zapisu wyrazów pochodzenia obcego. Morfemosylabogramy podlegają wtedy desemantyzacji, jako że używane są jedynie zgodnie z reprezentowanymi przez nie wartościami fonetycznymi, przykładowo 波兰 *Bōlán* ‘Polska’ (od angielskiego *Poland*) składa się ze znaków 波 *bō* ‘fala’ oraz 兰 *lán* ‘orchidea’.

Relacja jeden znak = jedna sylaba = jeden morfem jest relacją dominującą w systemie pisma chińskiego, jednak są od niej wyjątki. W języku chińskim występują morfemy wielosylabowe – w takich przypadkach zostaje zachowana zasada jeden znak = jedna sylaba, przykładowo 珊瑚 *shānhú* ‘koral’. Żadna z sylab tworzących wyraz 珊瑚 *shānhú* samodzielnie nie jest morfemem – dopiero razem tworzą niepodzielny morfem dwusylabowy 珊瑚 *shānhú* o znaczeniu „koral”. Wyjątkiem od zasady jeden znak = jedna sylaba w systemie pisma chińskiego jest zapis sufiksu -r dodawanego w wygłosie sylaby, co jest zjawiskiem charakterystycznym dla dialektu mandaryńskiego używanego w okolicach Pekinu. Niektóre tego typu słowa przenikły do standardowego współczesnego chińskiego – do zapisu sufiksu -r używa się wtedy znaku 儿, który reprezentuje jednostkę mniejszą od sylaby. Należy także zwrócić uwagę na zjawisko homografii występującej w systemie pisma chińskiego – jeden sinogram może zapisywać więcej niż jeden morfem. Chen i Pasquarella (2017: 35) podają przykład sinogramu 面 *miàn*: może on oznaczać między innymi ‘mąkę’ (w takich wyrazach, jak 面包 *miànbāo* ‘chleb’, 面条 *miàntiáo* ‘makaron’) i powierzchnię (面积 *miànjī* ‘powierzchnia’, 方面 *fāngmiàn* ‘aspekt’) ⁴⁴ ;

⁴³ Termin sinogram został zaproponowany w pracy Handela (2019) dotyczącej sinograficznych systemów pisma. Sinogram to neutralny termin używany w odniesieniu do znaków wszystkich sinograficznych systemów pisma – sinogramem będą więc chińskie znaki *hanzi* (汉字 *hànzì*), japońskie znaki *kanji*, koreańskie znaki *hancha* itd. W zakres tematyczny niniejszej pracy wchodzi wyłącznie chińskie sinogramy, jednak opisane w tym rozdziale cechy sinogramów dotyczące kresek, struktury czy też elementów odnoszą się w dużym stopniu także do innych sinogramów.

⁴⁴ Przykład ten dotyczy skrypty uproszczonego, w przypadku skrypty znormalizowanego do zapisu tych dwóch morfemów używa się dwóch różnych grafemów, odpowiednio: 麵 (*miàn* ‘mąka’) i 面 (*miàn* ‘powierzchnia’).

Taylor i Taylor (2014: 25) podają przykład sinogramu 生 *shēng*: może on oznaczać między innymi ‘życie’ (w takich wyrazach, jak 生活 *shēnghuó* ‘życie’, 生物 *shēngwù* ‘organizm’) i ‘surowy’ (生肉 *shēngròu* ‘surowe mięso’, 生菜 *shēngcài* ‘surowe warzywo’).

Jak już wskazano wyżej, w systemie pisma chińskiego pojedynczy grafem zapisuje nie tylko sylabę, ale też i morfem, co skutkuje istnieniem dużej liczby grafemów – jest ich zdecydowanie więcej niż sylab występujących w języku chińskim (Taylor i Taylor 2014:405; Wasilewska 2019: 56). Odpowiedź na pytanie, ile jest sinogramów, nie jest prosta – zależy będzie ona od przyjętego kryterium. Standardowe słowniki zwykle zawierają około dziesięciu tysięcy pozycji, słownik Kangxi (康熙 *Kāngxī*) wydany w 1717 roku zawiera ich ponad czterdzieści siedem tysięcy, słownik sinogramów *Hanyu da zidian* (汉语大字典 *Hànyǔ dà zìdiǎn*) z 2010 roku zawiera ponad sześćdziesiąt tysięcy pozycji, z kolei słownik wariantów znaków *Yitizi zidian* (异体字字典 *Yìtǐzì zìdiǎn*), też z 2010 roku, zawiera ponad sto sześć tysięcy pozycji. Należy jednak wziąć pod uwagę, że twórcy wspomnianych słowników znaków starają się zawrzeć możliwie wszystkie znaki, również te historyczne, które wyszły już z użycia, a niektóre obejmują także warianty znaków (Coulmas 2003: 54; Wasilewska 2019: 49-52). Według różnych badań w danym momencie historii zazwyczaj w aktywnym użyciu jest około sześciu tysięcy znaków, a znajomość około trzech i pół tysiąca pozwala na przeczytanie i zrozumienie większości tekstów (Chen i Pasquarella 2017: 32; Taylor i Taylor 2014:153).

2.2.3.1 Kreski

Sinogramy składają się z kresek, które są najmniejszą jednostką graficzną budującą znak. Kreski nie mają powiązania ani ze znaczeniem, ani z wymową znaku. Liczba kresek, z których składa się pojedynczy sinogram, może wynosić od jednej do kilkudziesięciu, średnio jednak jest to od siedmiu do dwudziestu kresek⁴⁵ (Chen i Pasquarella 2017: 36; Hung 2012: 20; Taylor i Taylor 2014:52). Wyróżnia się osiem podstawowych rodzajów kresek:

- kropkę,
- kreskę poziomą,
- kreskę pionową,
- kreskę opadającą w lewo,
- kreskę opadającą w prawo,
- kreskę wznoszącą,
- kreskę z haczykiem,
- kreskę złamaną

⁴⁵ Podana średnia liczba kresek dotyczy skryptu uproszczonego – wyliczenia zostały przeprowadzone na bazie sinogramów ze słownika *Hanzi xinxī zidian* (汉字信息字典 *Hànzì xīnxī zìdiǎn*) (Taylor i Taylor 2014:52). W przypadku skryptu znormalizowanego („znaków tradycyjnych”) jest to średnio trzynaście kresek (Hung 2012: 20).

Wymienione powyżej kreski podstawowe mogą łączyć się ze sobą, tworząc kreski złożone. Co istotne, kreski w znaku muszą spełniać określone warunki co do pozycji i długości, obowiązuje także konkretna kolejność stawiania kresek. Skrócenie, wydłużenie lub zmiana pozycji danej kreski może doprowadzić do napisania innego niż zamierzony sinogramu lub też niepoprawnego albo nieistniejącego sinogramu (Wang i Yang 2008: 125-126; Lin, Wang i Singh 2018: 26). Przykład znaków, które różnią się jedynie długością kresek, to: 土 *tǔ* ‘ziemia’ oraz 士 *shì* ‘żołnierz’.



2.2.3.2 Znaki proste i złożone – struktura sinogramów

Sinogramy ze względu na ich strukturę podzielić można na znaki proste (独体字 *dú tǐ zì*) oraz złożone (合体字 *hé tǐ zì*). Znakami prostymi są wszystkie sinogramy, których nie można podzielić na komponenty (mniejsze, spójne graficznie powtarzalne części składające się z kresek)⁴⁶. Do tej kategorii będą zaliczały się na ogół znaki piktograficzne oraz znaki obrazujące pojęcia z klasyfikacji Xu Shena.⁴⁷ Znaki złożone można dalej podzielić na typy ze względu na ich wewnętrzną strukturę. W zależności od przyjętego kryterium wyróżnia się od dziesięciu do piętnastu struktur sinogramów (Tse i in. 2010: 55). W niniejszej pracy używany będzie podział według następujących struktur⁴⁸:

- lewo-prawo (狗, 明, 吗);
- góra-dół (要, 字, 乔);
- lewo-środek-prawo (班, 做, 街);
- góra-środek-dół (意, 兽, 亮);
- okalająca całościwie (困, 团, 国);
- okalająca z góry (网, 闪, 问);
- okalająca z dołu (凶, 函, 函);
- okalająca z lewej (区, 匹, 医);
- okalająca z góry i z lewej (友, 病, 庆);
- okalająca z góry i z prawej (句, 旬, 氧);
- okalająca z dołu i z lewej (还, 达, 迫);
- pokrywająca (坐, 幽, 奥).

W literaturze dotyczącej systemu pisma chińskiego oraz sinogramów odnaleźć można różne terminy odnoszące się do części składowych sinogramów, między innymi: klucze, pierwiastki, komponenty, pierwiastki graficzne, elementy, elementy semantyczne, klucze semantyczne, komponenty semantyczne, elementy fonetyczne, komponenty fonetyczne (por. Künstler 1970; Wasilewska 2019; Zajdler 2010; Zajdler 2018). Natomiast w publikacjach angielskojęzycznych pojawiają się między innymi terminy takie jak: *radical*, *classifier*, *component*, *compound*, *chunk*, *semantic component*,

⁴⁶ Komponenty są szczegółowo omówione w podrozdziale 2.2.3.2.1.

⁴⁷ Niektóre znaki zaliczane do kategorii piktograficznych Xu Shena można synchronicznie podzielić na komponenty, na przykład znak 鼠 można podzielić na dwa komponenty:  oraz  (por. GF 3001-1997: 8, numer komponentu: 355).

⁴⁸ Przytoczony podział nie jest wyczerpujący, jednak obejmuje najczęściej występujące struktury sinogramów i na wystarczającym poziomie szczegółowości na potrzeby niniejszej pracy (por. też Kordek 2013: 61-62; Zajdler 2018: 75).

semantic radical, phonetic component, phonetic compound, phonetic radical (por. Chen i Pasquarella 2017; Coulmas 2003; Koda i Zehler 2008; Marton i in. 2010; Pae 2018; Shu i Anderson 1999; Taylor i Taylor 2014). Brakuje spójności w zakresie definicji poszczególnych terminów – określony termin może być różnie rozumiany w zależności od konkretnego opracowania – jak również tłumaczeń chińskich nazw części strukturalnych sinogramów. Na konieczność uporządkowania oraz jasnego zdefiniowania chińskich terminów takich jak *bùjiàn* 部件 (w niniejszej pracy: komponent), *bùshǒu* 部首 (klucz), *piānpáng* 偏旁 (element), *xíngpáng* 形旁 (element semantyczny) oraz *shēngpáng* 声旁 (element fonetyczny) zwracał uwagę między innymi Guder-Manitius (1999: 313). Guo (2010: 77), jak również Ban i Zhang (2004: 65) podkreślają, że precyzyjne rozróżnianie pomiędzy powyżej wspomnianymi terminami jest konieczne zarówno z punktu widzenia nauczania, jak i uczenia się sinogramów. W kolejnych podrozdziałach zostały więc zaproponowane definicje oraz tłumaczenia powyższych terminów chińskich.

2.2.3.2.1 Komponenty

Odpowiednikiem chińskiego terminu *bùjiàn* 部件 w niniejszej pracy będzie *komponent* (por. Kordek 2012, 2013; Zajdler 2011, 2018). Przykładowe odpowiedniki występujące w języku angielskim to: *chunk* ('część'), *componential chunk* ('część składowa'), *component* ('komponent'), *perceptual unit* ('jednostka percepcyjna'). Komponent w literaturze anglojęzycznej najczęściej definiowany jest jako podstawowa/minimalna (nie licząc kreski) część strukturalna sinogramu, która nie niesie ze sobą informacji dotyczącej znaczenia lub odczytania konkretnego sinogramu:

- najmniejsze jednostki percepcyjne sinogramu – wizualnie spójne i oddzielne jednostki, które nie niosą informacji odnoszącej się do znaczenia lub odczytania (Shen i Ke 2007: 99);
- najmniejsze wizualnie spójne jednostki graficzne sinogramu nieniosące informacji odnoszącej się do znaczenia lub odczytania (Xu i in. 2014: 774);
- komponenty strukturalne sinogramu (Huang 2017: 24-25);
- podstawowe jednostki składowe sinogramów składające się ze zbitek kresek (Wong 2017: 212);
- układy kresek funkcjonujące jako komponenty składowe sinogramów nieniosące informacji odnoszącej się do znaczenia lub odczytania (Zhou 2022).

Zwrócić uwagę należy na pewien brak precyzji co do kryterium odnoszącego się do „zbitok kresek” czy też „najmniejszych wizualnie spójnych graficznie jednostek” – mogą być one w zasadzie różnie rozumiane w kontekście jednego sinogramu. Przykładowo poniższe sinogramy można by podzielić następująco:

- 增 (*zēng* ‘zwiększać’) na trzy lub cztery komponenty:

增 扌 叀 目
 增 扌 丩 目

- 控 (*kòng* ‘kontrolować’) na trzy lub cztery komponenty:

控 扌 宀 工
 控 扌 宀 八 工

- 商 (*shāng* ‘handel’) na trzy lub pięć komponentów:

商 宀 冫 台
 商 一 丩 冫 八 口

Wskazanie na brak powiązania z odczytaniem lub znaczeniem sinogramu występujące w większości powyżej przytoczonych definicji pozwala na rozróżnienie między komponentami a elementami fonetycznymi lub semantycznymi sinogramów. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że komponent lub zestaw komponentów może pełnić funkcję elementu semantycznego lub fonetycznego (patrz podrozdział 2.2.3.2.3)

Definicje komponentu występujące w literaturze chińskojęzycznej skupiają się przede wszystkim na ich pozycji w strukturze sinogramu w odniesieniu do innych jednostek (takich jak kreski, elementy, całe znaki), stosunkowej samodzielności jako jednostki składowej, oraz funkcji znakotwórczej:

- jednostka strukturalna składająca się z kresek i posiadająca funkcję tworzenia sinogramów (GF 3001-1997: 1; Ban i Zhang 2004: 62; Guo 2010: 76,);
- najmniejsza jednostka strukturalna tworząca znaki złożone, większa niż kreska, ale mniejsza niż element. Z funkcjonalnego punktu widzenia, komponent nie musi mieć związków ze znaczeniem ani odczytaniem. Ze strukturalnego punktu widzenia jest samodzielną jednostką zapisu niezależnie od skomplikowania i liczby kresek (Fu 1991 za: Ban i Zhang 2004: 62 i Guo 2010: 76);
- w kontekście współczesnych sinogramów najmniejsza, stosunkowo samodzielna zbitka kresek składająca się z dwóch lub większej liczby kresek (Xiao 1994 za: Guo 2010:77);
- podstawowa jednostka tworząca sinogramy, która jest na poziomie pomiędzy kreską a całym sinogramem. Składa się z jednej lub z większej liczby kresek i jest równa lub mniejsza od całego

sinogramu. Komponent zazwyczaj składa się z więcej niż jednej kreski, bardzo rzadko jest jedną kreską. W znakach złożonych komponent jest mniejszy niż cały sinogram, a w znakach prostych odpowiada całemu sinogramowi. Komponenty tworzące znaki złożone posiadają hierarchię, dlatego rozbiór znaku złożonego na komponenty także ma swoją hierarchię. Rozbiór znaku złożonego na komponenty polega na stopniowym podziale znaku złożonego aż do momentu, kiedy osiągnię się poziom komponentów minimalnych. Komponent minimalny jest najmniejszym komponentem strukturalnym, który podzielić można jedynie na kreski (Su 1995 za: Guo 2010: 77);

- jednostka strukturalna sinogramu zajmująca konkretną przestrzeń, tworząca konkretne relacje strukturalne oraz posiadająca stosunkowo niezależny i kompletny kształt (Chen i Zhang 1996 za: Ban i Zhang 2010:62);
- w kontekście współczesnych sinogramów komponent to jednostka strukturalna mogąca tworzyć znaki, składająca się z jednej bądź większej liczby kresek oraz równa lub mniejsza od całego sinogramu (Fei 1998 za: Guo 2010: 77);
- podstawowa jednostka budująca formę graficzną sinogramu (Shao 2001 za: Ban i Zhang 2004: 62 i Guo 2010:77);
- komponenty, nazywane też rdzeniami, są tworzone przez różne kombinacje trzech relacji zachodzących między kreskami (oddzielanie, łączenie i przecinanie się) w taki sposób, aby uformować stosunkowo stałą część strukturalną (Qian 2001 za: Ban i Zhang 2004: 62);
- komponenty, nazywane też elementami, są składającymi się z kresek jednostkami strukturalnymi tworzącymi sinogramy (Huang i Liao 2002 za: Ban i Zhang 2004: 62 i Guo 2010:77);
- komponenty to jednostki strukturalne sinogramów, składające się z kresek oraz mogące być używane niezależnie (Zhang 2004 za: Guo 2010: 77).

Komponenty można zdefiniować więc jako „składające się z kresek powtarzalne i umowne jednostki strukturalne sinogramu⁴⁹ tworzące jego formę graficzną oraz posiadające stosunkowo niezależny i kompletny kształt”⁵⁰ – ta definicja będzie używana w niniejszej pracy.

Poza samą definicją komponentu istotne jest też wskazanie konkretnej listy części sinogramów, które uznawane są za komponenty – szczególnie komponenty podstawowe, które nie dzielą się już na

⁴⁹ Dotyczy to wszystkich sinogramów – zarówno prostych jak i złożonych.

⁵⁰ Zarówno definicja komponentu, jak i omówione dalej terminy komponentów prostych, złożonych, samodzielnych i niesamodzielnych opierają się na pracach dotyczących przede wszystkim sinogramów ze skryptu uproszczonego, jednak mogą być stosowane również do sinogramów skryptu znormalizowanego. Pozostają one zgodne z definicjami zawartymi w standardzie CNS11643-2, czyli Chińskim Standardzie Narodowym obowiązującym na Tajwanie.

mniejsze części. W zależności od wybranego korpusu sinogramów i przyjętych kryteriów podziału strukturalnego sinogramu liczba komponentów może wynosić od 330 do 560 (Guo 2010: 78). W kontekście znaków skryptu uproszczonego powstały dwa standardy dotyczące komponentów: *Standard komponentów sinogramów na potrzeby przetwarzania komputerowego GB 13000.1*⁵¹ (信息处理用 GB 13000.1 字符表汉字部件规范 *Xìnxī chǔlǐ yòng GB 13000.1 zìfú biǎo hànzi bùjiàn guīfàn*) z roku 1997 oraz *Standard często używanych współczesnych komponentów sinogramów oraz ich nazw*⁵² (现代常用字部件及部件名称规范 *Xiàndài chángyòng zì bùjiàn jí bùjiàn míngchēng guīfàn*) wydany w roku 2009 (GF 3001-1997; GF 0014-2009).

Standard komponentów GB 13000.1 powstały na potrzeby przetwarzania komputerowego bazuje na analizie 20902 sinogramów i obejmuje 560 komponentów podzielonych na 393 grupy (GF 3001-1997; Li i Zhang 2013: 27). *Standard często używanych komponentów* został zredagowany na potrzeby dydaktyki języka chińskiego jako języka pierwszego, a korpus znaków wykorzystanych do analizy strukturalnej obejmuje 3500 często używanych sinogramów. *Standard często używanych komponentów* wyróżnia 514 komponentów podzielonych na 441 grup (GF 0014-2009; Li i Zhang 2013: 27). Różnice pomiędzy liczbą komponentów wyróżnionych przez te dwa standardy wynikają przede wszystkim z odmiennych korpusów znakowych – *Standard komponentów GB 13000.1* obejmuje również formy oboczne sinogramów oraz sinogramy skryptu znormalizowanego. Niektóre z części sinogramów zostały też różnie przeanalizowane pod kątem strukturalnym – na przykład komponent 𠂇 jest traktowany jako całość lub dzielony na dwa: 丿 oraz 𠂇. Dokładne różnice pomiędzy dwoma standardami przeanalizowane zostały przez Li i Zhang (2013), a zasady podziału strukturalnego sinogramów zostały opisane w poszczególnych opracowaniach standardów (GF 3001-1997, GF 0014-2009). Na potrzeby glottodydaktyki języka chińskiego (w przypadku nauczania sinogramów skryptu uproszczonego) zakres komponentów przedstawiony w *Standardzie często używanych komponentów* będzie wystarczający.

W *Standardzie komponentów GB 13000.1* oraz w *Standardzie często używanych komponentów* pojawiają się również terminy komponent prosty (基础部件 *jīchǔ bùjiàn*) oraz komponent złożony (合成部件 *héchéng bùjiàn* lub 复合部件 *fùhé bùjiàn*) (GF 3001-1997: 2; GF 0014-2009: 2; Guo 2010: 77). Pierwszy termin odnosi się do najmniejszych komponentów, których nie można podzielić już na mniejsze części (poza podziałem na kreski), natomiast drugi odnosi się do komponentów składających się z dwóch lub więcej komponentów prostych. Przykładami komponentów prostych będą więc na przykład 丿 i 冫 występujące w znaku 江 (*jiāng* ‘rzeka’). Komponentem

⁵¹ Dalej używana skrócona nazwa: *Standard komponentów GB 13000.1*.

⁵² Dalej używana skrócona nazwa: *Standard często używanych komponentów*.

złożonym będzie komponent 相 występujący na przykład w znaku 想 (*xiǎng* ‘myśleć’) – można go podzielić na dwa komponenty proste: 木 oraz 目. Poza komponentami prostymi i złożonymi wyróżniono jeszcze komponenty samodzielne (成字部件 *chéngzì bùjiàn*) – czyli takie, które samodzielnie mogą tworzyć sinogram (na przykład komponent 口, który może sam stanowić sinogram 口 *kǒu* ‘usta’) – oraz niesamodzielne (非成字部件 *fēi chéngzì bùjiàn*) – czyli takie, które nie mogą samodzielnie tworzyć sinogramów (na przykład komponent 讠) (GF 3001-1997: 2; GF 0014-2009: 1; Guo 2010: 77).

2.2.3.2.2 Klucze

Polskim odpowiednikiem chińskiego terminu *bùshǒu* 部首 jest klucz lub pierwiastek (por. Künstler 2000: 51; Wasilewska 2019: 62; Zajdler 2018). Na język angielski najczęściej tłumaczony jest on jako *radical* – jednak sama definicja angielskiego terminu *radical* różni się pomiędzy opracowaniami. W niektórych przypadkach *radical* może odnosić się zarówno do chińskich terminów *bùshǒu* 部首 i *bùjiàn* 部件, a czasem jest on tożsamy z elementem semantycznym i fonetycznym:

- termin klucz (*radical*) może być odpowiednikiem chińskiego *bùshǒu* (部首 *bùshǒu*) lub *bùjiàn* (部件 *bùjiàn*); *bùshǒu* odnosi się do konkretnego zestawu kresek używanych do znajdowania znaków w słownikach; główna różnica pomiędzy *bùshǒu* i *bùjiàn* polega na tym, że *bùshǒu* mają związek z wymową lub znaczeniem sinogramów (Zhou 2022);
- klucze (*radicals*) to najmniejsze jednostki ortograficzne pełniące rolę semantyczną lub fonetyczną w sinogramach złożonych; nie wszystkie klucze są najmniejszymi jednostkami percepcyjnymi, które po chińsku nazywane są *bùjiàn* (Shen i Ke 2007: 99);
- klucze (*radicals/bùshǒu*) to najmniejsze jednostki ortograficzne w znakach, które pełnią funkcje semantyczne lub fonetyczne; klucz (*radical*) odnosi się do kluczy semantycznych, a komponent fonetyczny (*phonetic component*) odnosi się do klucza fonetycznego (Xu i in. 2014: 774).

Dla zachowania przejrzystości terminologicznej w niniejszej pracy klucze (部首 *bùshǒu*) będą definiowane jako ustalony zestaw komponentów znaków służących do indeksowania oraz odnajdowania sinogramów w słownikach, a ich liczba może różnić się w zależności od konkretnego słownika (por. GF 0014-2009: 2; Guo 2010: 77; Guder-Manitius 1999: 53-55). W konkretnym sinogramie dany klucz może być również elementem semantycznym lub fonetycznym – jednak nie jest tak zawsze, stąd istotne jest rozróżnienie tych pojęć (Guder-Manitius 1999: 53; Guo 2010: 77; Zajdler 2018:76).

2.2.3.2.3 Elementy

Polskim tłumaczeniem chińskiego terminu *piānpáng* 偏旁 używanym w niniejszej pracy będzie element. Jak zostało wspomniane wcześniej, badacze podkreślają konieczność rozróżniania komponentów, kluczy oraz elementów znaków ze względu na ich odmienną rolę w strukturze znaków oraz różne ich

funkcje (Ban i Zhang 2004: 65; Guder-Manitius 1999: 313; Guo 2010: 77; Wang 2013: 109). Elementy jako części składowe znaków nie są możliwe do wyróżnienia we wszystkich sinogramach – można wskazać je w wyłącznie znakach złożonych (znakach semantyczno-fonetycznych oraz semantyczno-semantycznych według klasyfikacji Xu Shena) i są efektem pierwszego podziału strukturalnego sinogramu (Guo 2010: 77). Elementy sinogramu będą więc też jednocześnie zaliczały się do komponentów – w niektórych przypadkach będą jednym komponentem, w innych zestawem kilku komponentów.

Przykładowe definicje elementów sinogramu pojawiające się w literaturze są następujące:

- element to część znaku złożonego mogąca wskazywać na jego znaczenie lub odczytanie; część wskazująca na znaczenie nazywana jest symbolem znaczeniowym (意符 *yìfú*) lub elementem semantycznym (形旁 *xíngpáng*); część wskazująca na odczytanie nazywana jest symbolem fonetycznym (音符 *yīnfú*) lub elementem fonetycznym (声旁 *shēngpáng*); znaki semantyczno-fonetyczne, stanowiące najliczniejszą grupę znaków, zbudowane są z dwóch części: elementu semantycznego i fonetycznego, natomiast znaki semantyczno-semantyczne zbudowane są z dwóch elementów semantycznych (Wang 2013: 109);
- elementy sinogramów wywodzą się z analizy znaków bazującej na ich etymologii; wyrażają znaczenie lub odczytanie; celem analizy elementów sinogramów jest pomoc w rozpoznaniu struktury znaku, poznaniu jego etymologii i w efekcie zrozumienie znaczenia oraz odczytania sinogramu i zapamiętanie jego kształtu (Yang 2006: 29-30);
- elementy dzielą się na symbole semantyczne (意符 *yìfú*, nazywane też 形旁 *xíngpáng* lub 形符 *xíngfú*) oraz symbole fonetyczne (音符 *yīnfú* nazywane też 声旁 *shēngpáng* lub 声符 *shēngfú*); podział na elementy jest podziałem sinogramów semantyczno-semantycznych oraz semantyczno-fonetycznych na części wyrażające znaczenie lub odczytanie (Ban i Zhang 2004: 64);
- elementy są pewnego rodzaju podstawowymi jednostkami [strukturalnymi sinogramów], które są stosunkowo samodzielne i posiadają funkcję wyrażania znaczenia lub odczytania; nie wszystkie sinogramy można podzielić strukturalnie na elementy (Liao 2005: 286).

Jak widać z powyżej przytoczonych definicji, istotną cechą elementów sinogramów jest ich związek ze znaczeniem lub odczytaniem sinogramu złożonego, w którym występują. Podział sinogramu na elementy związany jest z etymologią – różni się on więc od podziału sinogramu na komponenty, który opiera się przede wszystkim na jego strukturze. Element będzie rozumiany jako powtarzalny zestaw kresek (będący więc jednocześnie komponentem lub zestawem kilku komponentów), który w konkretnym znaku złożonym może nieść ze sobą pewną informację semantyczną – będzie wtedy elementem semantycznym (形旁 *xíngpáng*) – lub fonetyczną – będzie wtedy elementem fonetycznym (声旁 *shēngpáng*). Elementy semantyczne wskazują na zakres semantyczny danego znaku, z kolei

elementy fonetyczne powiązane są z jego wymową – na przykład sinogram 蜻 (*qīng* ‘ważka’) składa się z elementu semantycznego 虫 oznaczającego insekta (jako element semantyczny pojawia się w znakach zapisujących morfemy mające związek także z gadami, płazami i robakami) oraz elementu fonetycznego 青 wskazującego na (przybliżone) odczytanie *qing*.

Badacze zajmujący się opisywaniem struktury sinogramów podkreślają konieczność rozróżniania pojęć komponentu (部件 *bùjiàn*), elementu (偏旁 *piānpáng*) oraz klucza (部首 *bùshǒu*). Guo (2010: 77) powołując się na pracę Shao (2007) wskazuje, że elementy są jednostkami strukturalnymi znaków złożonych⁵³, które można wyznaczyć poprzez jednokrotny podział znaku złożonego. Elementy dzieli na semantyczne (形旁 *xíngpáng*) i fonetyczne (声旁 *shēngpáng*). Komponent natomiast może być częścią sinogramu równą elementowi (kiedy znak złożony podzielony zostaje jednokrotnie), może być też częścią mniejszą niż element – w sytuacji, gdy dokona się więcej niż jednokrotnego podziału strukturalnego sinogramu. Klucz zaś jest częścią znaku (kreską lub elementem semantycznym), która wykorzystywana jest na potrzeby indeksowania i odnajdywania sinogramów w słownikach.

Na konieczność rozróżnienia komponentu i elementu sinogramu wskazują również Ban i Zhang (2004: 63-64). Podają następujące przykłady znaków złożonych, w których elementy i komponenty są tymi samymi częściami znaku: 信 (*xìn* ‘wierzyć’): 亻, 言; 休 (*xiū* ‘odpoczywać’): 亻, 木; 江 (*jiāng* ‘rzeka’): 氵, 工; 村 (*cūn* ‘wioska’): 木, 寸. Nie oznacza to jednak, że zawsze elementy i komponenty występujące w konkretnym sinogramie będą tożsame – komponenty będą jednostką odnoszącą się do struktury graficznej sinogramu i analizy strukturalnej, natomiast elementy będą częściami znaków złożonych i łączą się ze znaczeniem lub odczytaniem sinogramu i analizą opartą na tradycyjnym podziale sinogramów na sześć kategorii⁵⁴. Ban i Zhang (2004: 64) stwierdzają, że w kontekście struktury graficznej sinogramu, komponent będzie pojęciem szerszym niż element – w przypadku analizy strukturalnej znaków złożonych elementy to części znaku tylko i wyłącznie po pierwszym podziale (będą one też jednocześnie komponentami). Efektem każdego kolejnego podziału będą już wyłącznie komponenty. Jako przykład podają sinogram 想 (*xiǎng* ‘myśleć’): efektem pierwszego podziału będą części 心 i 相, następnie 相 może być podzielone jeszcze na 木 oraz 目. Elementami, odpowiednio semantycznym i fonetycznym, będą więc tylko 心 (wskazujący na zakres semantyczny: powiązanie z sercem i emocjami) i 相 (wskazujący najczęściej na odczytanie *xiang* bez wskazania na ton), natomiast

⁵³ Znaki proste oraz znaki złożone są omówione w podrozdziale 2.2.3.3. Tutaj bardziej precyzyjne byłoby stwierdzenie, że elementy są częściami składowymi przede wszystkim znaków semantyczno-fonetycznych stanowiących znaczną większość wszystkich sinogramów.

⁵⁴ Podział sinogramów według klasyfikacji Xu Shena jest omówiony w podrozdziale 2.2.2.

心, 木 i 目 będą komponentami występującymi w tym sinogramie. Podział znaku na elementy oraz na komponenty ma różne cele oraz różny efekt końcowy – stąd konieczność ich rozróżniania.

Ze względu na to, że elementy są jednocześnie komponentami, niektóre z nich mogą również funkcjonować samodzielnie jako znaki – na przykład 女 może być samodzielnie występującym znakiem (*nǚ* ‘kobieta’), może też być elementem, jak w znaku 好 (*hǎo* ‘dobry’). Duża część elementów nie może funkcjonować samodzielnie – na przykład element 艹 (jako element semantyczny wskazujący na znaczenie powiązane z trawą). Jednocześnie należy zauważyć, że ten sam komponent może pełnić różne funkcje w różnych znakach: 木 (funkcjonujący także jako samodzielny znak *mù* ‘drzewo’) może być elementem semantycznym, na przykład w znaku 椅 (*yǐ* ‘krzesło’) wskazuje na zakres semantyczny (coś związanego z drzewem lub drewnem); w znaku 沐 (*mù* ‘myć’) wskazuje na odczytanie znaku jako element fonetyczny; natomiast w znaku 想 (*xiǎng* ‘myśleć’) jest komponentem nie mającym związku ani z odczytaniem, ani znaczeniem⁵⁵. W rozpoznawaniu tego, czy dany komponent jest elementem semantycznym lub fonetycznym w danym znaku, pomocne jest więc rozpoznanie wewnętrznej struktury znaku oraz zrozumienie relacji pomiędzy poszczególnymi jego częściami (por. Lam 2006: 16⁵⁶).

Podział sinogramu na elementy możliwy jest tylko w przypadku znaków złożonych, jednak współcześnie większość znaków systemu pisma chińskiego to właśnie znaki złożone, przede wszystkim znaki semantyczno-fonetyczne. W zależności od przyjętego korpusu i metodologii stanowią one od 80% do 90% wszystkich sinogramów (Chen i Pasquarella 2017: 37; Marton i in. 2010: 76; Taylor i Taylor 2014:57; Yeung i in. 2016: 1936). W rozpoznawaniu elementów semantycznych i fonetycznych w danym sinogramie pomagają im stosunkowo regularna pozycja. W najczęściej spotykanej strukturze lewo-prawo element semantyczny zazwyczaj umiejscowiony jest po lewej, a fonetyczny po prawej stronie znaku. Drugą często występującą strukturą jest góra-dół, w tym przypadku element semantyczny występuje najczęściej u góry, a fonetyczny u dołu znaku. Konkretnie elementy semantyczne i fonetyczne mają zazwyczaj regularną pozycję, w której występują – przykładowo w znakach o strukturze lewo-prawo element semantyczny 木 będzie występował po lewej stronie sinogramu (Hong i in. 2016: 403; Lam 2010: 54; Wang i in. 2003: 186; Yeung i in. 2016: 1937). Należy także zwrócić uwagę, że inne pozycje elementów semantycznych też są możliwe – niektóre elementy semantyczne będą występowały po prawej stronie sinogramu w strukturze lewo-prawo (na przykład: 鳥 *niǎo* ‘ptak’), lub na dole sinogramu w przypadku struktury góra-dół (na przykład: 𤇀, element semantyczny wskazujący na znaczenie powiązane z ogniem). Ze względu na konkretne pozycje

⁵⁵ 木 w tym znaku jest komponentem oraz częścią elementu fonetycznego 相.

⁵⁶ Lam (2006) wyróżnia kategorię „komponentów składowych” i „subkomponentów” – według terminologii przyjętej w niniejszej pracy, te pierwsze będą odpowiednikami elementów, a te drugie komponentów.

występowania danych elementów możliwe jest tworzenie nowych znaków na potrzeby badań naukowych dotyczących systemu pisma chińskiego – można komponować znaki z elementami w ich prawidłowej lub nieprawidłowej pozycji, tworząc odpowiednio znaki, które są poprawne lub niepoprawne ortograficznie (Taylor i Taylor 2014:59; Wang i in. 2003: 186).

W literaturze pojawiają się różne nazwy odnoszące się do elementów semantycznych: komponenty semantyczne, klucze semantyczne, klucze, pierwiastki; w przypadku literatury w języku angielskim: *semantic components*, *semantic compounds*, *morphological components*, *radicals*, *semantic radicals*, *classifiers* (por. Chen i Pasquarella 2017; Coulmas 2003; Koda i Zehler 2008; Marton i in. 2010; Pae 2018; Taylor i Taylor 2014). Aby zachować spójność terminologiczną, w niniejszej pracy termin *element semantyczny* odnosić się będzie do elementu sinogramu (powtarzalnego zestawu kresek, będącego również komponentem) niosącego informację semantyczną. Jak zdefiniowano wcześniej, kluczami (部首 *bùshǒu*) będą natomiast nazywane komponenty służące do indeksowania znaków w słownikach⁵⁷. Klucze w dużej mierze pokrywają się z elementami semantycznymi, jednak nie powinny być traktowane jako terminy tożsame – przykładowo jednym z kluczy jest | (kreska pionowa), która nie może pełnić funkcji elementu semantycznego znaku.

W systemie pisma chińskiego wyróżnić można około dwustu elementów semantycznych (Guder-Manitius 1999: 228; Wang i Yang 2008: 127). Nie wszystkie występują z równą częstotliwością w sinogramach – według badań przeprowadzonych na korpusie siedmiu tysięcy często używanych znaków 91 z 246 wyznaczonych elementów semantycznych występuje tylko w jednym znaku semantyczno-fonetycznym a tylko 54 elementy semantyczne występują w 20 lub więcej znakach (Guder-Manitius 1999: 228). Element semantyczny występujący w konkretnym sinogramie może dostarczać pewnej informacji dotyczącej zakresu znaczeniowego całego znaku – nie jest on jednak wystarczający, by można było wydedukować znaczenie nieznanego sinogramu (reprezentowanego przez niego morfemu) jedynie na podstawie występującego w nim elementu semantycznego (por. Lü i in. 2015: 183; Wasilewska 2019: 64). Przykładowo, element semantyczny bambus 艹 może wskazywać na ogólny zakres semantyczny: przedmioty, które wykonane są (lub były) z bambusa: 笼 (*lóng* ‘klatka’), 笛 (*dí* ‘flet’), 筷 (*kuài* ‘pałeczki’); rodzaje lub części bambusa: 笋 (*sǔn* ‘kiełek bambusa’), 篠 (*xiǎo* ‘cienki bambus’). Jednocześnie zwrócić należy uwagę, że w niektórych przypadkach element semantyczny będzie miał niewiele lub też nic wspólnego ze znaczeniem całego sinogramu – przykładowo znaczenie sinogramów 笑 (*xiào* ‘śmiać się’) lub 简 (*jiǎn* ‘prosty) nie wiąże się w oczywisty sposób z występującym w tych znakach elementem bambus 艹. Yin (1994: 25 za:

⁵⁷ Przykładowo: słownik *Shuowen jiezi* wyznacza 540 kluczy, a słownik *Kangxi* 214 (Coulmas 2003).

Guder-Manitius 1999: 230) proponuje cztery możliwe relacje pomiędzy znaczeniem elementu semantycznego a znaczeniem całego sinogramu:

- znaczenie sinogramu zalicza się do kategorii semantycznej wyznaczanej przez element (na przykład: 鲤 *lǐ* ‘karp’ i element 鱼 odnoszący się do ryby)⁵⁸;
- znaczenie elementu semantycznego jest bezpośrednio powiązane ze znaczeniem sinogramu (na przykład: 饭 *fàn* ‘posiłek’ i element 饣 odnoszący się do jedzenia/posiłku;
- znaczenie elementu semantycznego jest pośrednio powiązane ze znaczeniem sinogramu (na przykład: 冷 *lěng* ‘zimny’ i element 冫 odnoszący się do lodu);
- znaczenie elementu semantycznego nie ma powiązań ze znaczeniem sinogramu (na przykład: 笑 *xiào* ‘śmiać się’ i 笑 element odnoszący się do bambusa).

Na podstawie badań przeprowadzonych na znakach nauczanych w szkołach podstawowych w Chinach stwierdzono, że 52% elementów semantycznych wskazywało jasno na znaczenie sinogramu, 29% wskazywało pośrednio na znaczenie, natomiast 9% nie miało żadnego związku ze znaczeniem danego znaku⁵⁹ (Shu i in. 2003: 37-38, na te badania powołują się: Lin, Wang i Singh 2018: 28; McBride 2016: 527; Toyoda i Scrimgeour 2009: 66; Zhang i in. 2016: 509). Kryteria dotyczące relacji pomiędzy znaczeniem elementu semantycznego a sinogramem były następujące (Shu i in. 2003: 37):

- element jasno wskazuje na znaczenie sinogramu jeśli ma takie samo znaczenie jak znak (na przykład: 嘴 *zuǐ* ‘usta’ i element 口 oznaczający usta)⁶⁰, jeśli znaczenie znaku wlicza się do kategorii reprezentowanej przez element (na przykład: 妈 *mā* ‘matka’ i element 女 oznaczający kobietę), lub jeśli znaczenie znaku jest bezpośrednio powiązane ze znaczeniem elementu (na przykład: 橱 *chú* ‘szafa’ i element 木 oznaczający drzewo/drewno);
- element częściowo wskazuje na znaczenie sinogramu, jeśli znaczenie elementu pośrednio wiąże się ze znaczeniem sinogramu (na przykład: 浮 *fú* ‘unosić się, dryfować’ i element 氵 oznaczający wodę), jeśli rozszerzone znaczenie sinogramu jest powiązane ze znaczeniem elementu (na przykład: 请 *qǐng* ‘prosić’ i element 讠 oznaczający mowę), lub jeśli rozszerzone znaczenie sinogramu jest pośrednio związane ze znaczeniem elementu (na przykład: 距 *jù* ‘odległość’ i element 阫 oznaczający stopę);

⁵⁸ Przykłady na podstawie Yin (1994: 25 za: Guder-Manitius 1998: 230).

⁵⁹ Relacje pomiędzy znaczeniem elementu a sinogramu w pozostałych 11% zostały zaklasyfikowane jako „inne”.

⁶⁰ Przykłady na podstawie Shu i in. (2003: 37).

- element nie wskazuje na znaczenie sinogramu, jeśli nie można wskazać żadnych powiązań między znaczeniem elementu a znaczeniem znaku (na przykład: 软 *ruǎn* ‘miękki’ i element 车 oznaczający pojazd);
- znaki złożone, w których niemożliwe jest wskazanie elementu semantycznego ze względu na proces uproszczenia lub z innych powodów, są wliczone do kategorii „inne” (na przykład: 丛 *cóng* ‘tłum’).

Niektórzy badacze podkreślają, że o ile często zdarza się, że element semantyczny w jakiś sposób wskazuje na przybliżone znaczenie całego sinogramu, w wielu przypadkach nie ma bezpośredniego połączenia pomiędzy tymi dwoma znaczeniami. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że to, czy znaczenie konkretnego sinogramu łączy się ze znaczeniem elementu semantycznego, a jeśli tak, to w jakim stopniu, pozostaje kwestią dyskusyjną i zależną od przyjętych kryteriów. Czasem sinogramy nie mają też elementów semantycznych, których można by się spodziewać, biorąc pod uwagę reprezentowane przez nie znaczenie – na przykład w znaku zapisującym morfem ‘dziura, jaskinia’ 洞 (*dòng*) nie pojawia się element semantyczny 宀 oznaczający jaskinię (występuje w nim element semantyczny 冫 oznaczający wodę); w ‘rana, ranić’ 伤 (*shāng*) nie pojawia się element 疒 oznaczający chorobę (występuje w nim element semantyczny 亻 oznaczający człowieka). Należy przy tym pamiętać, że do danego sinogramu można czasem przypisać kilka różnych kategorii semantycznych – zatem to, jakiego elementu spodziewać by się mógł konkretny użytkownik systemu pisma chińskiego, jest kwestią do pewnego stopnia indywidualną. Ze względu na często szerokie znaczenie elementów semantycznych oraz często nieoczywiste relacje pomiędzy ich znaczeniem a znaczeniem sinogramów, w których występują, zastosowanie elementów semantycznych jest więc ograniczone (por. Lam 2010: 57; Williams 2013: 300; Wasilewska 2019: 65).

Pomimo swoich ograniczeń elementy semantyczne są istotne dla procesu rozpoznawania, pisania i zapamiętywania sinogramów (Huang 2017: 6; Nguyen i in. 2017: 1; Shen i Ke 2007: 97). Są użyteczne między innymi w rozróżnianiu homofonicznych morfemów (Chan i in. 2021: 2; Huang 2017: 6; Nguyen i in. 2017: 2; Wasilewska 2019: 65), wykorzystywane są też w rozpoznawaniu sinogramów zarówno przez natywnych użytkowników języka chińskiego, jak i osoby uczące się go jako języka drugiego (Shen i Ke 2007: 97; Williams 2013: 304). Ponadto stwierdzono, że w procesie rozpoznawania sinogramów osoby uczące się języka chińskiego polegają bardziej na elementach semantycznych niż elementach fonetycznych (Nguyen i in. 2017: 2). Z drugiej strony udowodniono również, że proces rozpoznawania sinogramu może być ułatwiony lub utrudniony przez występujący w nim element semantyczny w zależności od tego, czy łączy się, czy też nie, ze znaczeniem całego znaku (Williams 2013: 304).

Podobnie jak w przypadku elementów semantycznych, elementy fonetyczne także różnie są nazywane w opracowaniach naukowych: elementy fonetyczne, komponenty fonetyczne; w przypadku literatury anglojęzycznej: *phonetic component*, *phonological component*, *phonetic compound*, *phonetic radical* (por. Chan i in. 2021; Koda i Zehler 2008; Marton i in. 2010; Pae 2018; Shu i Anderson 1999; Taylor i Taylor 2014). W niniejszej pracy w celu zachowania spójności używany będzie termin *element fonetyczny* – rozumiany jako element sinogramu (powtarzalny zbiór kresek, będący również komponentem lub złożony z kilku komponentów) niosący ze sobą pewną informację fonetyczną. W zależności od przyjętego korpusu znakowego liczba elementów fonetycznych może się różnić – jednak przyjmuje się, że jest ich ponad osiemset, a najwyższe szacunki wskazują na ponad tysiąc (Taylor i Taylor 2014:78). Ponad 80% elementów fonetycznych funkcjonuje również samodzielnie jako sinogramy (Guder-Manitius 1999: 217).

W literaturze elementy fonetyczne często opisywane są jako mniej użyteczne niż elementy semantyczne ze względu na często ograniczoną precyzję we wskazywaniu na odczytanie całego sinogramu, dużą liczebność i małą liczbę znaków, w których występują poszczególne elementy (por. Wang i Yang 2008: 127-128; Lin, Wang i Singh 2018: 28; Marton i in. 2010: 76; Taylor i Taylor 2014:60, 78-79). Kwestia tego, czy element fonetyczny jest uznany za dokładny, zależy w dużej mierze od przyjętego kryterium – przykładowo element fonetyczny może wskazywać na odczytanie całej sylaby zapisywanej przez dany znak włącznie z tonem lub wyłączając ton, może też wskazywać na mniej lub bardziej dokładne odczytanie samego wygłosu lub nagłosu (DeFrancis 1984: 101). Ten sam element fonetyczny może też charakteryzować się różną dokładnością w zależności od konkretnego sinogramu. Niedokładność ta wynika z rozwoju języka chińskiego – elementy fonetyczne, które były dokładniejsze w czasach kształtowania się sinogramów, tracą częściowo swoją efektywność na przestrzeni wieków ze względu na zmiany fonologiczne zachodzące w języku chińskim (Taylor i Taylor 2014:77; Wasilewska 2019: 59).

Yin (1994: 24 za: Guder-Manitius 1999: 219) wyróżnia następujące cztery kategorie elementów fonetycznych pod względem ich relacji z odczytaniem całego sinogramu:

- całkowicie dokładne (na przykład: element 胡 *hú* i 湖 *hú* ‘jezioro’)⁶¹;
- częściowo dokładne, różniące się tylko tonem (na przykład: element 马 *mǎ* i 妈 *mā* ‘matka’);
- różniące się nagłosem lub wygłosem i z możliwym różnym tonem (na przykład: element 青 *qīng* i 精 *jīng* ‘energia’);
- niezwiązane z współczesnym odczytaniem (na przykład: element 工 *gong* i 江 *jiāng* ‘rzeka’).

⁶¹ Przykłady na podstawie Guder-Manitius 1998: 219.

Trochę inne kryteria dotyczące dokładności elementów fonetycznych zastosowali Shu i in. (2003: 35) w badaniach dotyczących sinogramów nauczanych w szkole podstawowej. Wyróżnili sześć możliwych relacji pomiędzy elementem fonetycznym a odczytaniem całego sinogramu:

- element jasno wskazuje na odczytanie, jeśli sinogram ma takie samo odczytanie włącznie z tonem, jak element fonetyczny (na przykład: element 青 *qīng* i 清 *qīng* ‘jasny’)⁶² lub sinogram ma takie samo odczytanie wyłączając ton, jak element fonetyczny (na przykład: element 青 *qīng* i 请 *qǐng* ‘prosić’);
- element częściowo wskazuje na odczytanie, jeśli odczytanie sinogramu ma taki sam wygłos jak element fonetyczny (na przykład: element 青 *qīng* i 精 *jīng* ‘energia’) lub odczytanie sinogramu ma taki sam nagłos, jak element fonetyczny (na przykład: element 責 *zé* i 漬 *zì* ‘plama’);
- element nie wskazuje na odczytanie, jeśli sinogram ma inne odczytanie niż element fonetyczny (na przykład: element 青 *qīng* i 猜 *cāi* ‘zgadywać’);
- jeśli sinogram lub element fonetyczny mają różne możliwe odczytania (na przykład: 朴 *pǔ* ‘prosty’ lub *piáo* ‘Piao’ (nazwisko)) lub jeśli sinogram utracił element fonetyczny w procesie uproszczenia (na przykład: element 奚 *xī* w przypadku sinogramu 鸡 *jī* ‘kurczak’ uproszczonej formy znaku: 雞 *jī* ‘kurczak’), to wliczają się do kategorii „inne”.

Według przeprowadzonych analiz, 39% znaków semantyczno-fonetycznych nauczanych w szkole podstawowej posiada element fonetyczny jasno wskazujący na odczytanie całego sinogramu, w 26% znaków element częściowo wskazuje odczytanie, 15% nie ma związku z odczytaniem, natomiast 20% znaków zostało wpisanych do kategorii „inne” (Shu i in. 2003: 35).

Lin, Wang i Singh (2018: 28) przywołują różne badania korpusowe, przykładowo: po analizie ponad sześciu tysięcy znaków okazało się, że tylko 18,5% elementów fonetycznych wskazuje dokładną wymowę danego znaku, a jednocześnie elementy te występują w rzadko używanych znakach; wśród trzech tysięcy najczęściej występujących znaków złożonych⁶³ około 33% posiada element fonetyczny wskazujący stosunkowo precyzyjnie ich odczytanie. Dokładność elementów fonetycznych różni się też w zależności od częstotliwości występowania i użycia sinogramów. DeFrancis (1984: 108-109) po analizie próbki 500 znaków wybranych z różnych zakresów częstotliwości występowania stwierdza, że rzadziej występujące sinogramy mają bardziej dokładne elementy fonetyczne – w 100 najczęściej występujących znakach tylko 18 elementów fonetycznych wskazywało jasno na odczytanie sinogramu, natomiast w 100 najrzadziej występujących znakach z próbki liczba dokładnych elementów

⁶² Przykłady na podstawie Shu i in. (2003: 35).

⁶³ Rodzaje sinogramów są omówione w podrozdziale 2.2.3.3.

fonetycznych wyniosła 57. Na podstawie przytoczonych badań można więc stwierdzić, że w przypadku współczesnego systemu pisma chińskiego relacja pomiędzy elementami fonetycznymi sinogramów a wartością fonetyczną jest niespójna i często nieprzejrzysta.

Analizując „przydatność” elementów fonetycznych poza kwestią ich dokładności w zakresie wskazywania odczytania sinogramu należy wziąć pod uwagę także ich produktywność – to znaczy, w ilu sinogramach występują. Kupfer (1994: 128 za: Guder-Manitius 1999: 218) stwierdza, że większość elementów fonetycznych jest nieistotna z punktu widzenia glottodydaktyki języka chińskiego ze względu na to, że pojawiają się jedynie w dwóch lub trzech sinogramach. Średnio dany element fonetyczny występuje w około sześciu znakach, jednak na 1325 przeanalizowanych elementów fonetycznych 434 występują tylko w jednym znaku, a 203 tylko w dwóch. Jedynie 144 elementy fonetyczne występują w 10 lub większej liczbie sinogramów (Guder-Manitius 1999: 217-218). Guder-Manitius (1999: 218) podkreśla, że w celu stworzenia listy elementów fonetycznych istotnych w kontekście nauczania języka chińskiego, konieczne jest przeanalizowanie nie tylko dokładności elementów fonetycznych i liczby znaków, w których występują, ale także tego, jak często dane sinogramy są używane.

W celu zaproponowania listy elementów fonetycznych, które byłyby użyteczne z punktu widzenia glottodydaktyki języka chińskiego, Guder-Manitius (1999) przeanalizował korpus 3867 sinogramów. Przyjął dwa wstępne kryteria co do przydatności elementów fonetycznych (wystarczy spełnienie jednego z nich):

- przynajmniej 40% sinogramów zawierających element fonetyczny musi wykazywać powiązania między odczytaniem znaku a odczytaniem elementu⁶⁴;
- przynajmniej 40% przypadków występowania w tekstach sinogramów zawierających dany element semantyczny wykazuje powiązanie między odczytaniem znaku a odczytaniem elementu.

W analizowanym korpusie znaków wyznaczono 342 elementy fonetyczne spełniające jeden z tych dwóch warunków, a elementy te występowały w ponad 1300 znakach. Po zwiększeniu powyższych kryteriów wstępnych z 40% do 80% powstała końcowa lista elementów fonetycznych użytecznych z punktu widzenia glottodydaktyki obejmująca 182 elementy tworzące ponad 800 sinogramów (Guder-Manitius 1999: 275-278).

⁶⁴ Przyjęte kryteria dokładności opisane zostały dokładnie w Guder-Manitius (1998: 271-275). Ogólnie zakładają przydatność elementu fonetycznego, jeśli wskazuje idealnie sylabę, wskazuje sylabę bez tonu, wskazuje sylabę z pewną różnicą w wygłosie.

W kontekście nauczania i uczenia się języka chińskiego elementy fonetyczne są zdecydowanie mniej zbadane i opisane niż elementy semantyczne, co może wynikać z przekonania o małej użyteczności tych pierwszych. Zwrócić jednak należy uwagę na to, że przydatność elementów fonetycznych wzrasta wraz z liczbą znanych znaków (por. DeFrancis 1984: 108-109; Guder-Manitius 1999: 224-225). Ich mniejsza dokładność w zakresie wskazywania na odczytania znaków niż elementów semantycznych w zakresie wskazywania znaczenia jest również kwestią dyskusyjną – zależy w dużej mierze od przyjętego kryterium.

3. Metajęzykowa świadomość systemu pisma chińskiego

3.1. Proces czytania w kontekście systemu pisma chińskiego

Najogólniej nauka czytania definiowana jest jako proces łączenia zapisanych znaków (grafemów) z jednostkami językowymi – ich odczytaniem oraz znaczeniem. W trakcie nauki czytania użytkownik języka musi po pierwsze przyswoić tę najogólniejszą zasadę – fizyczne widzialne znaki reprezentują jednostki językowe – po drugie musi zrozumieć szczegółową relację zachodzącą między grafemem a jednostką języka w kontekście systemu pisma skryptu – to znaczy, jaką konkretną jednostkę językową reprezentuje pojedynczy grafem w określonym systemie (na przykład fonem, sylabę, morfemosylabę) – i po trzecie musi być w stanie rozróżniać poszczególne grafemy w obrębie danego systemu pisma (Chang i in. 2014; Koda i Zehler 2008; McBride-Chang i in. 2005; Pae 2018; Wang, Perfetti i Liu 2003). Nauka czytania i pisania za pomocą drugiego systemu pisma różni się od nauki czytania i pisania przy użyciu pierwszego systemu pisma – osoba ucząca się zna już ogólną zasadę relacji grafem – jednostka języka, musi natomiast przyswoić nowe, szczegółowe zasady obowiązujące w nowym dla niej systemie pisma. Przy bardziej szczegółowej analizie procesu czytania wyznaczyć można wiele różnych umiejętności, które są dla niego niezbędne – poza najbardziej podstawowymi, wspomnianymi wyżej, umiejętnościami dotyczącymi rozpoznawania grafemów konieczne są między innymi umiejętność rozpoznawania słów, znajomość słownictwa, czy też zasad gramatycznych (Bae, Joshi, Pae 2018: 447).

Badacze zajmujący się procesem czytania z jednej strony starają się dążyć do tworzenia ogólnych teorii i uniwersalnych modeli czytania – przykładem może być model nazwany „uniwersalną gramatyką czytania” Perfettiego (2003). Zakłada on istnienie pewnych ogólnych zasad oraz ograniczeń, które dotyczą wszystkich języków i ich systemów pisma⁶⁵. Z drugiej strony odnaleźć można także badania zwracające uwagę na to, że o ile można wskazać pewne uniwersalia dotyczące procesu czytania oraz niezbędne umiejętności kognitywne, to proces ten różni się w zależności od danego języka oraz danego systemu pisma (przykładowo, w zależności od podstawowej relacji grafem – jednostka językowa występującej w danym systemie pisma konieczna będzie większa lub mniejsza świadomość morfemiczna lub będzie wykorzystywany inny aspekt świadomości fonologicznej). Nie można więc zakładać, że proces czytania we wszystkich językach oraz systemach pisma będzie taki sam – stąd też

⁶⁵ Głównymi założeniami Perfettiego, na których buduje swój model jest prymat mowy nad pismem, są następujące stwierdzenia – według niego pismo (oryg. *reading*, czytanie) nie jest paralelnym systemem do mowy, ponieważ nie reprezentuje bezpośrednio znaczenia – z tego względu nauka czytania polega przede wszystkim na nauce, w jaki sposób pismo reprezentuje mowę. Przyjęcie tych postulatów w badaniach nad czytaniem oraz ogólniej nad systemami pisma wydaje się być problematyczne – o ile w ujęciu diachronicznym pismo i systemy pisma powstały później niż mowa (stąd można by mówić o wtórności pisma, czy też prymacie mowy), należałoby się zastanowić, czy podejście to jest przydatne dla badań nad współczesnym użyciem systemów pisma, ze względu na ich odrębne od mowy funkcje i użycia. Zagadnienie proponowanego prymatu mowy nad pismem nie wchodzi jednak w zakres tej pracy, zostało jedynie omówione pokrótce w podrozdziale 2.1.1.

mogą wynikać trudności w trakcie nauki czytania w systemie pisma języka drugiego (Bae, Joshi i Pae 2018, 450-451; Perfetti i Dunlap 2008: 22).

Na najbardziej ogólnym poziomie proces czytania będzie podobny – odnosić będzie się przede wszystkim do wspomnianej wcześniej relacji grafem – jednostka językowa. Jak jednak wskazują Koda i Zehler (2008 2-3), w kontekście nauki systemu pisma języka drugiego istotne są różnice – wymagają one od uczniów opanowania nowych umiejętności czy też rozwinięcia innych aspektów świadomości metajęzykowej. Nie jest więc możliwe proste przełożenie modeli czytania stworzonych wyłącznie na bazie badań czysto fonograficznych systemów pisma. Przykładem różnicy może być odmienny sposób aktywacji fonologicznej w przypadku alfabetycznego oraz morfemiczno-sylabicznego systemu pisma ze względu na różną relację między grafemami a jednostkami fonetycznymi (odpowiednio fonemem i sylabą) w obu typach systemów (Perfetti i Dunlap 2008: 22-29). Badacze wskazują także na konieczne rozwinięcie świadomości ortograficznej (szczególnie grafemicznej i grafemiczno-morfemicznej) w przypadku systemu pisma chińskiego ze względu na inny niż w czysto fonograficznych systemach pisma sposób zapisywania wyrazów – osoby uczące się mają za zadanie nie tylko zapamiętać relację między grafemem i reprezentowanym przez niego dźwiękiem, ale także opanować różne aspekty strukturalne sinogramów, takie jak funkcja elementów semantycznych i fonetycznych (McBride 2016; Wang, Liu i Perfetti 2004; Wei i in. 2014).

Ze względu na cechy systemu pisma chińskiego: relację znak-sylaba-morfem, stosunkowo dużą liczbę grafemów i skomplikowaną wewnątrznie strukturę grafemów, proces czytania w języku chińskim⁶⁶ będzie wymagał innego wachlarza umiejętności i innych aspektów świadomości metajęzykowej niż czytanie w językach zapisanych fonograficznym systemem pisma (McBride 2016: 535; Taylor i Taylor 2014: 420). Do podstawowych umiejętności kognitywnych niezbędnych podczas procesu czytania w języku chińskim badacze zaliczają: umiejętność posługiwania się językiem mówionym, świadomość morfologiczną, umiejętności ortograficzne, umiejętności składniowe, rozumienie tekstu i biegłość językową (Hong i in. 2016: 402). W badaniach nad systemem pisma chińskiego dużo uwagi poświęcone jest konieczności przetwarzania informacji morfemicznych zawartych w sinogramach (Shen 2005: 51-52).

3.1.1. Dominacja alfabetycznych systemów pisma w badaniach nad czytaniem

Większość badań dotyczących czytania oraz innych procesów związanych z pismem skupia się przede wszystkim na fonograficznych, a konkretnie alfabetycznych systemach pisma. Jak wskazują niektórzy badacze, powoduje to skupienie się tylko na niektórych aspektach – na przykład dominującej roli

⁶⁶ Dla przejrzystości niniejszej pracy zastosowano zwrot „proces czytania w języku chińskim” – oznaczać on będzie proces czytania tekstu zapisanego przy pomocy systemu pisma chińskiego – czyli przy użyciu sinogramów.

świadomości fonologicznej (Bae, Joshi i Pae 2018: 448-453; Joyce 2016: 304-305; Rastle 2020: 1). Jak zauważa Joyce (2016: 305), wynikająca z tego podejścia „fonografocentryczność” widoczna jest w proponowanych uniwersalnych modelach procesu czytania. Jako przykład podaje przywołany wcześniej model Perfettiego oraz dwie nadrzędne zasady: „systemy pisma reprezentują język mówiony, a nie znaczenie” oraz uniwersalną zasadę fonologiczną.

Uniwersalna zasada fonologiczna zaproponowana przez Perfettiego (2003) zakłada, że niezależnie od systemu pisma w chwili, gdy osoba posługująca się danym systemem pisma widzi zapisane słowo, od razu aktywuje się ono fonologicznie. Niektórzy badacze sugerowali, że w przypadku czytania w systemie pisma chińskiego użytkownicy mogą całkowicie pomijać informacje fonologiczne i korzystać bezpośrednio z informacji w swoim mentalnym leksykonie (por. Lin, Wang i Singh 2018: 30). Badania wykazały jednak występowanie aktywacji fonologicznej w przypadku czytania w systemie pisma chińskiego, proces ten jednak różni się od tego występującego w przypadku fonograficznych (konkretnie alfabetycznych) systemów pisma – w przeciwieństwie do kaskadowej aktywacji w systemach alfabetycznych w przypadku systemu pisma chińskiego aktywacja przebiega dopiero po osiągnięciu pewnego progu. Różnice w procesie aktywacji fonologicznej wynikają z różnych relacji zachodzących między grafemem a jednostkami fonologicznymi w systemach alfabetycznych i systemie pisma chińskiego – różnice te są kolejnym problemem do pokonania dla osób uczących się chińskiego jako języka drugiego (por. Joyce 2016: 304-305; Lin, Wang i Singh 2018: 30; McBride 2016: 534; Perfetti i Dunlap 2008: 34-35).

Ze względu na różnicę w relacjach między grafemem a jednostką językową w systemie pisma chińskiego i systemach głównie fonograficznych modele stworzone na bazie tych ostatnich nie znajdują bezpośredniego zastosowania w analizie tego pierwszego. Jak zwraca uwagę między innymi McBride (2016: 544-545), proces czytania w języku chińskim różni się od czytania w językach zapisanych alfabetycznym systemem pisma, a różnic tych nie można ignorować i muszą być one odzwierciedlane w modelach czytania i brane pod uwagę w procesie dydaktycznym. W przypadku badań dotyczących czytania w systemie pisma chińskiego według McBride należy wziąć pod uwagę rolę elementów semantycznych oraz świadomości morfemicznej, jak również inne cechy systemu pisma chińskiego.

3.1.2. Różne umiejętności wykorzystywane podczas procesu czytania w języku chińskim

W procesie czytania zaangażowane są różne umiejętności oraz wykorzystywane są różne zasoby wiedzy – wymienić można między innymi: świadomość fonologiczną, świadomość morfologiczną, umiejętności ortograficzne, umiejętności wzrokowe (ang. *visual skills*), pamięć, czy też zasób słownictwa (Chen i Pasquarella 2017: 47; Lin, Wang i Singh 2018: 41; So i Siegel 1997: 14; Taylor i Taylor 2014: 152). Niektóre z wymienionych aspektów, jak na przykład zasób słownictwa czy też pamięć, będą równie istotne w trakcie procesu czytania niezależnie od systemu pisma. Inne będą

miały różny poziom wpływu na czytanie lub będą przejawiać się na różne sposoby, w zależności od cech danego systemu pisma (Taylor i Taylor 2014: 152).

Przywołanym wcześniej przykładem różnic pomiędzy procesem czytania w językach zapisanych różnymi systemami pisma jest świadomość fonologiczna – pełni ona zdecydowanie większą rolę w przypadku systemów alfabetycznych niż w przypadku systemu pisma chińskiego. Osoby czytające w językach zapisanych systemem alfabetycznym mają bardziej rozwiniętą świadomość fonemów, z kolei osoby czytające w systemie pisma chińskiego mają bardziej rozwiniętą świadomość tonów i sylab (także ich części składowych) (Taylor i Taylor 2014: 152).

Innym istotnym aspektem wpływającym znacznie na proces czytania w systemie pisma chińskiego są umiejętności wzrokowe – w przypadku dzieci mogą one być wykorzystywane jako wskaźnik przyszłej biegłości w czytaniu (Taylor i Taylor 2014: 152). Umiejętność kopiowania znaków także powiązana jest z kompetencją czytania w przypadku systemu pisma chińskiego – ma ona większy wpływ niż świadomość fonologiczna na rozwój kompetencji czytania u dzieci posługujących się językiem chińskim (Perfetti i Dunlap 2008: 23).

Świadomość morfemiczna oraz grafemiczno-morfemiczna są także bardzo istotne w procesie czytania w systemie pisma chińskiego – w przypadku czytania wyrazów złożonych z kilku morfemów zarówno całe wyrazy, jak i pojedyncze morfemy są aktywowane w mentalnym leksykonie; zarówno dzieci, jak i dorośli użytkownicy języka chińskiego wykorzystują elementy semantyczne w trakcie przetwarzania znaków (Lin, Wang i Singh 2018: 41). Świadomość elementów znaków – zarówno semantycznych, jak i fonetycznych – ich funkcji oraz możliwych pozycji jest niezbędna do wykształcenia się wysokiej biegłości w rozpoznawaniu znaków (Toyoda i Scrimgeour 2009: 66). Badania przeprowadzone na osobach uczących się języka chińskiego jako języka drugiego wykazały, że podobnie jak natywni użytkownicy języka chińskiego polegają one na semantycznych i fonetycznych elementach znaków oraz że ich świadomość jest powiązana z kompetencją czytania słów w języku chińskim (Zhang i Ke 2018: 106-109).

Wszystkie aspekty świadomości metajęzykowej (świadomość fonologiczna, morfemiczna, grafemiczna, grafemiczno-morfemiczna, grafemiczno-fonetyczna) mają wpływ na proces rozwoju kompetencji czytania w języku chińskim. Dla osób uczących się języka chińskiego jako języka drugiego i pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego konieczne będzie rozwinięcie niewykorzystywanych wcześniej aspektów świadomości metajęzykowej. W przypadku systemu pisma chińskiego szczególnie istotne będzie rozwinięcie świadomości grafemicznej (umiejętności analizy struktury znaku, umiejętność rozróżniania znaków, świadomość komponentów znaków), grafemiczno-morfemicznej (świadomość, w jaki sposób znaki oraz elementy semantyczne powiązane są ze znaczeniem); grafemiczno-fonetycznej (świadomość, w jaki sposób znaki oraz elementy fonetyczne powiązane są z odczytaniem).

3.1.3. Zrozumienie zasad chińskiego systemu pisma

Opanowanie systemu pisma chińskiego nie może polegać jedynie na mechanicznym zapamiętywaniu, jakie dźwięki są reprezentowane przez poszczególne znaki – konieczne jest przede wszystkim zrozumienie zasad nim rządzących. Z tego faktu wynika istotność świadomości grafemicznej dla posługiwania się systemem pisma chińskiego, także w przypadku kompetencji czytania (Hong i in. 2016: 403; Wang i Yang 2008: 134; Wei i in. 2014: 2). Najważniejsze cechy systemu pisma chińskiego powiązane ze świadomością grafemiczną, które muszą zostać przyswojone, to:

- opanowanie struktury znaku na poziomie pojedynczych kresek i relacji między nimi;
- opanowanie struktury znaku na poziomie elementów znaku, ich relacji między sobą i możliwych pozycji;
- opanowanie zależności między pozycją elementu a jego funkcją.

Świadomość dotycząca kresek i relacji między nimi jest kluczowa do rozpoznawania różnic pomiędzy poszczególnymi znakami – w niektórych przypadkach różnice między znakami mogą opierać się jedynie na długości kresek (na przykład: 士 i 土; 未 i 末; 目 i 且)⁶⁷ lub ich układzie (na przykład: 天 i 夫 i 夭; 人 i 入)⁶⁸. Świadomość pozycji elementów znaku jest także niezbędna do poprawnego rozpoznawania znaków systemu pisma chińskiego – czasem różnica między znakami wynika jedynie z innego układu elementów (na przykład: 另 i 加; 案 i 桉; 音 i 昱; 呆 i 杏)⁶⁹.

3.1.4. Wpływ świadomości metajęzykowej na proces czytania

Świadomość metajęzykowa jest istotna dla procesu czytania niezależnie od systemu pisma i języka, jednak w zależności od systemu jej aspekty będą wykorzystywane w różnym stopniu i na różne sposoby. Badania wskazują, że dzieci w trakcie procesu nauki stają się wrażliwe na aspekty typowe dla języka i systemu pisma, którego się uczą (Toyoda i Scrimgeour 2009).

W przypadku systemu pisma chińskiego udowodniono, że świadomość morfemiczna oraz grafemiczno-morfemiczna mają duży wpływ na kompetencje czytania u natywnych użytkowników języka chińskiego. Udowodniono między innymi wpływ umiejętności manipulowania morfemami oraz świadomości struktury morfemicznej wyrazów na kompetencje związane z czytaniem znaków oraz czytanie ze zrozumieniem. Udowodniono także wpływ świadomości elementów semantycznych na

⁶⁷ 士 ‘żołnierz’ (*shì*); 土 ‘ziemia’ (*tǔ*); 未 ‘jeszcze nie’ (*wèi*), 末 ‘końcówka’ (*mò*); 目 ‘oko’ (*mù*); 且 ‘nawet’ (*qiě*).

⁶⁸ 天 ‘niebo’ (*tiān*); 夫 ‘mąż’ (*fū*); 夭 ‘młodo umrzeć’ (*yǎo*); 人 ‘człowiek’ (*rén*) i 入 ‘wchodzić’ (*rù*).

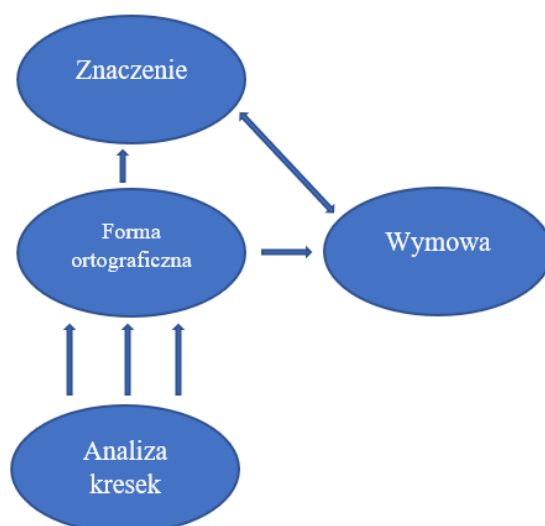
⁶⁹ 另 ‘inny’ (*lìng*); 加 ‘dodawać’ (*jiā*); 案 ‘sprawa’ (*àn*); 桉 ‘eukaliptus’ (*ān*); 音 ‘dźwięk’ (*yīn*); 昱 ‘promienie słońca’ (*yù*); 呆 ‘głupi’ (*dāi*); 杏 ‘morela’ (*xìng*).

kompetencje czytania ze zrozumieniem (Chen, Ke i Koda 2021; Zhang i in. 2012). Świadomość fonologiczna także jest wykorzystywana w procesie czytania w języku chińskim i jest niezbędna w trakcie rozwoju kompetencji językowych (Wong 2013). Z przeprowadzonych badań na osobach uczących się języka chińskiego jako języka obcego również wynika, że świadomość grafemiczno-morfemiczna wywiera wpływ na kompetencje czytania ze zrozumieniem niezależnie od zasobu słownictwa (Chen i in. 2021).

3.1.5. Modele przetwarzania znaków

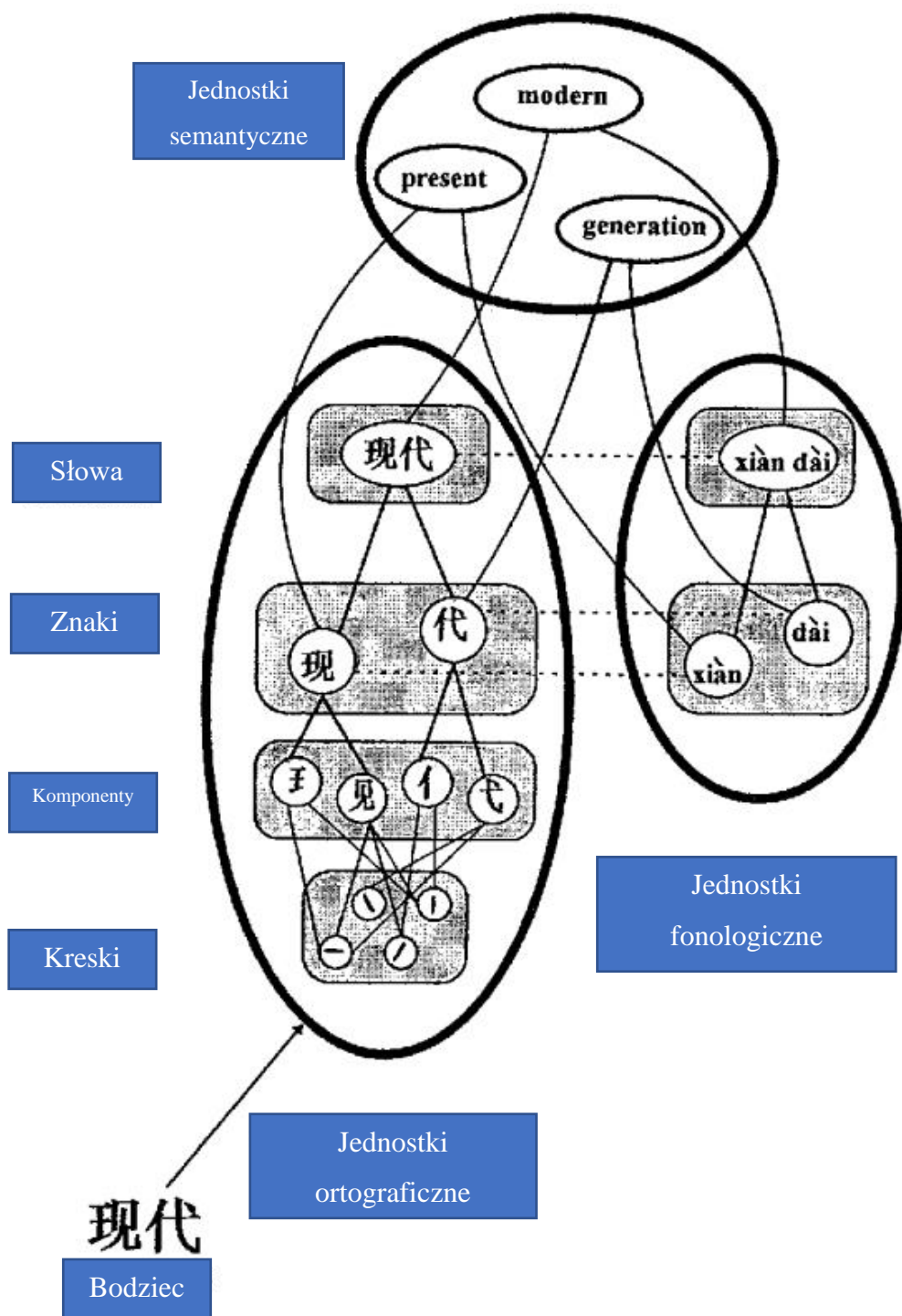
Biorąc pod uwagę analizę strukturalną, sinogram może być postrzegany na cztery różne sposoby: jako całość; jako zestaw funkcjonalnych elementów semantycznych i fonetycznych; jako zestaw komponentów znaków; jako zestaw kresek (Anderson i in. 2013: 44). Kreska jest najmniejszą możliwą do wyznaczenia częścią znaku. Zauważyć należy, że nie wszystkie znaki mogą być poddane analizie na elementy semantyczne i fonetyczne – w niektórych znakach można wyznaczyć jedynie elementy semantyczne (znaki semantyczno-semantyczne, na przykład 休 *xiū* ‘odpoczywać’ można podzielić na elementy semantyczne 亻 ‘człowiek’ oraz 木 ‘drzewo’), są też takie, w których elementy semantyczne i fonetyczne w ogóle nie występują (część znaków wskazujących na pojęcia, na przykład: 三 *sān* ‘trzy’).

Jak wspomniano wcześniej, większość modeli dotyczących przetwarzania wyrazów na potrzeby badań nad czytaniem zostało stworzonych na bazie badań nad alfabetycznymi systemami pisma. Ze względu na różnice między chińskim a alfabetycznymi systemami pisma nie można bezpośrednio przekładać tych modeli na grunt badań dotyczących przetwarzania znaków. W kontekście czytania w systemie pisma chińskiego Perfetti i Tan (1998) zaproponowali model złożoności leksykalnej – patrz Rysunek 9 na stronie 84. Według niego reprezentacja sinogramu w mentalnym leksykonie składa się z trzech części: ortografii, fonologii i semantyki – każdy znak kodowany jest jako forma ortograficzna, odczytanie oraz znaczenie. Reprezentacja fonologiczna i semantyczna sinogramu może być aktywowana dopiero po rozpoznaniu jego struktury ortograficznej, rozpoczynającej się od analizy kresek (ich rodzajów oraz wzajemnych relacji), która później przechodzi do analizy elementów znaku. Model ten był wykorzystywany między innymi w badaniach dotyczących rozwoju świadomości graficznej u osób uczących się języka chińskiego jako obcego (Wang i in. 2003) oraz świadomości graficzno-morfemicznej także w kontekście nauki chińskiego jako obcego (Tong i Yip 2015).



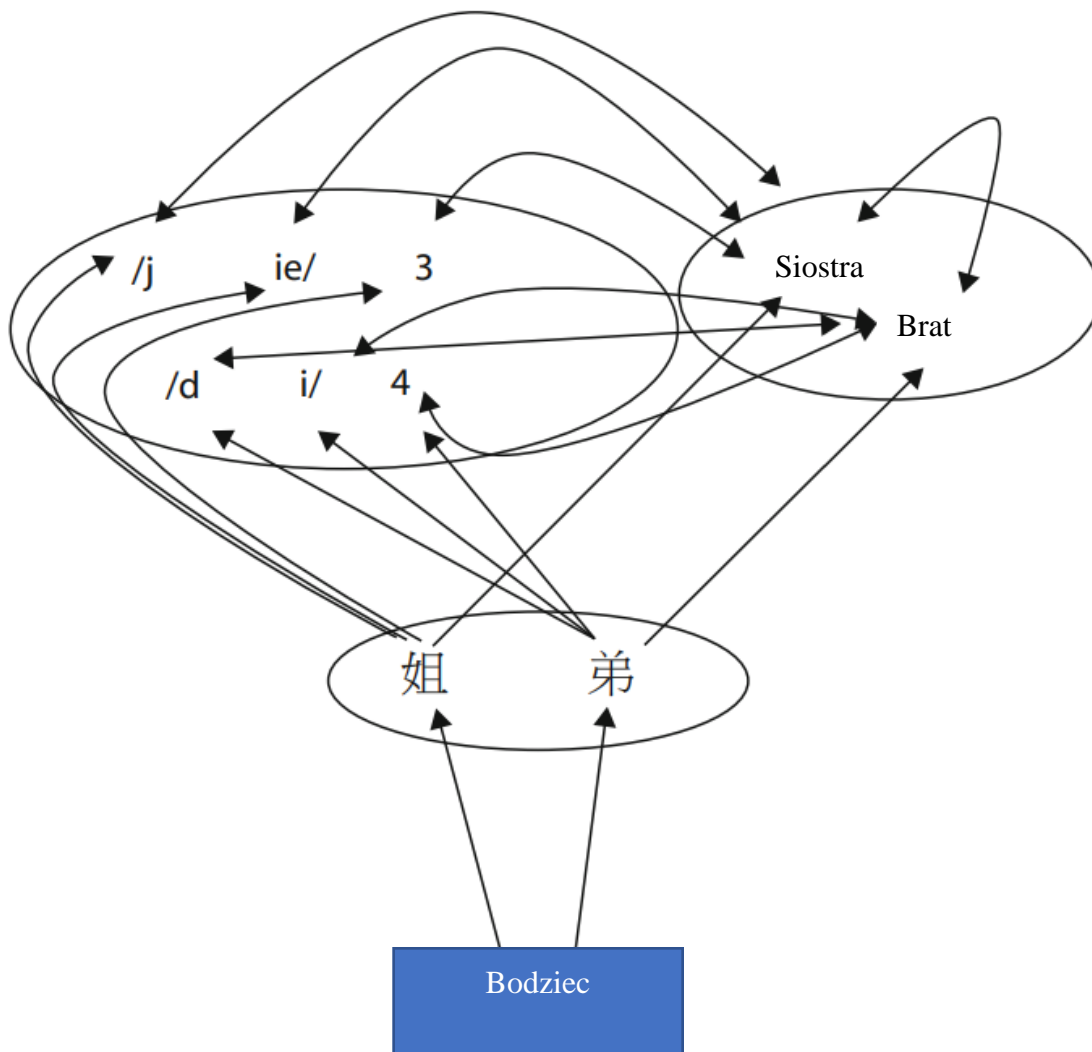
Rysunek 9 Model złożoności leksykalnej (Wang, Perfetti, Liu 2009)

Taft i Zhu (1997) na bazie badań dotyczących czytania w języku chińskim zaproponowali model wielopoziomowej aktywacji, który pozwala na teoretyczny opis przetwarzania wyrazów – patrz Rysunek 10 na stronie 85. Podobnie jak w przypadku modelu złożoności leksykalnej, zakłada on współdziałanie na siebie trzech rodzajów informacji: ortograficznej, fonologicznej oraz semantycznej. Aktywacja informacji także, jak w modelu złożoności leksykalnej, przebiega hierarchicznie, przykładowo w warstwie ortograficznej najpierw aktywowane są kreski, potem elementy znaku, następnie poszczególne znaki, a na samym końcu słowo składające się z więcej niż jednego znaku. Należy zwrócić uwagę, że model wielopoziomowej aktywacji jest bardziej złożony ze względu na występowanie większej liczby poziomów i relacji (ortograficzne: słowa wieloznakowe; fonologiczne: słowa wielosylabowe; semantyczne: znaczenie słów) ze względu na to, że dotyczy on przetwarzania słów, które mogą składać się z większej liczby znaków. Analiza komponentów – części strukturalnych znaków – jest jednym z kluczowych etapów w trakcie procesu aktywacji warstwy ortograficznej, a według zaproponowanego modelu najpierw rozpoznawane są komponenty znaku, a potem analizowana jest ich pozycja w wewnętrznej strukturze znaku (Hong i in. 2016: 403).



Rysunek 10 Model wielopoziomowej aktywacji (Taft, Zhu, Peng 1999: 499)

Liu, Wang i Perfetti (2007) na bazie modelu złożoności leksykalnej oraz przeprowadzonych badań zaproponowali model przetwarzania znaków dotyczący osób uczących się języka chińskiego jako języka obcego – patrz Rysunek 11 na stronie 86. Wskazują dwie różnice między tymi modelami: silniejsze połączenie między ortografią i semantyką niż ortografią i fonologią oraz – w przypadku modelu przetwarzania znaków przez osoby uczące się języka chińskiego jako obcego – mniejszy zasób słownictwa. Podobnie jak w modelu złożoności leksykalnej warstwa fonetyczna i semantyczna aktywowana jest dopiero po przekroczeniu poziomu rozpoznania ortograficznego.



Rysunek 11 Model przetwarzania znaków u osób uczących się chińskiego jako języka obcego (Liu, Wang, Perfetti 2007: 477)

Model przetwarzania znaków u osób uczących się chińskiego jako języka obcego zaproponowany przez Liu, Wang i Perfettiego (2007) i ich koncepcja rozpoznania struktury ortograficznej zostały podane w wątpliwość przez badania przeprowadzone przez Tong i Yip (2015). Według przeprowadzonych przez nie eksperymentów elementy znaków nie są używane jedynie do stworzenia ortograficznej reprezentacji danego sinogramu, a informacje ortograficzne, semantyczne i fonetyczne są kodowane od samego początku procesu aktywowania sinogramu. Z tego względu wskazują one na konieczność stworzenia nowego modelu przetwarzania znaków, który uwzględniałby między innymi wykorzystywanie mentalnej reprezentacji elementów znaków – szczególnie elementów semantycznych i fonetycznych – jak również potrzebę większej liczby badań dotyczących proponowanego w modelu złożoności leksykalnej sposobu aktywacji informacji semantycznej i fonetycznej (Tong i Yip 2015).

Brak kompatybilności modelu zaproponowanego przez Liu, Wang i Perfettiego (2007) może wynikać z innego profilu grupy badawczej – został on stworzony na bazie badań przeprowadzonych na

grupie początkującej osób uczących się języka chińskiego (po 12-15 tygodniach, 12 godzin nauki tygodniowo), z kolei grupa badawcza w badaniach Tong i Yip (2015) miała średnio ponad trzy lata doświadczenia z językiem chińskim. Grupa badawcza w badaniu Liu, Wang i Perfettiego (2007) mogła nie mieć jeszcze wystarczającej znajomości elementów semantycznych i fonetycznych, żeby móc korzystać w zauważalnym stopniu z informacji w nich zawartych. Sugerować to może konieczność stworzenia dynamicznego modelu przetwarzania znaków biorącego pod uwagę rozwój kompetencji językowych oraz świadomości metajęzykowej (w szczególności: grafemicznej, grafemiczno-morfemicznej i grafemiczno-fonetycznej) u osób uczących się języka chińskiego jako obcego.

3.1.6. Etapy rozwoju świadomości ortograficznej w kontekście systemu pisma chińskiego

W przypadku fonograficznych (konkretnie: alfabetycznych) systemów pisma ogólnie przyjęło się, że dzieci przechodzą przez kolejne stadia rozwoju świadomości ortograficznej. Często stosowanym podziałem są następujące cztery etapy rozwoju wyznaczone przez dominujący rodzaj strategii używanej przez dzieci: przedalfabetyczna, częściowo alfabetyczna, w pełni alfabetyczna, utrwalona alfabetyczna (Ehri 2005). Według tego podziału dzieci, ucząc się czytać, początkowo opierają się przede wszystkim na skojarzeniach wizualnych, później bazują na rozpoznanych przez siebie zasadach, by końcowo przejść do całkowicie zautomatyzowanego procesu przetwarzania tekstu (Tong, Tong i McBride 2017: 1252).

Został również zaproponowany model rozwoju świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego wyznaczający kolejne etapy, przez które przechodzi dziecko uczące się czytać w języku chińskim (Ho, Yao i Au 2003). Według tego modelu znaki najpierw postrzegane są jako niepodzielne jednostki w etapie logograficznym, później wraz z nabytą wiedzą strukturalną i dotyczącą elementów znaków dzieci postrzegają znaki jako zbiory części w etapie dekodowania, by na koniec być w stanie wykorzystywać całościowo wiedzę strukturalną i funkcjonalną dotyczącą elementów znaków w etapie ortograficznym. W każdym z trzech etapów wyznaczyć można różne umiejętności pełniące kluczową rolę, odpowiednio: pamięć fonologiczną i umiejętności przetwarzania wzrokowego; umiejętności ortograficzne; umiejętności szybkiego nazywania (ang. *rapid naming skills*) (Wei i in. 2014: 2). Model ten został potwierdzony przez niektóre badania dotyczące rozwoju kompetencji czytania i pisania wśród dzieci (Tong, Tong i McBride 2017), jednak skupia się on przede wszystkim na funkcjonalności elementów semantycznych i fonetycznych – nie bierze on pod uwagę rozwoju wiedzy i umiejętności dotyczących struktury znaków (Loh, Liao i Leung 2018: 208).

Model zaproponowany przez Ho, Yao i Au (2003) został zakwestionowany przez późniejsze badania dotyczące roli różnych rodzajów świadomości ortograficznej i ich wpływu na rozwój kompetencji czytania wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych (Wei i in. 2014: 8-9).

Wyniki badań wykazały, że świadomość grafemiczna⁷⁰ była kluczowa na samym początku rozwoju kompetencji czytania – dzieci szybko zdawały sobie sprawę z istnienia elementów semantycznych oraz fonetycznych i były w stanie wykorzystać niesione przez nie informacje. W drugim wyznaczonym etapie rozwoju kompetencji czytania najważniejszą rolę pełniła świadomość fonologiczna, z kolei w trzecim dominowała świadomość morfemiczna (Wei i in. 2014: 8-9).

Stworzenie modelu rozwoju świadomości metajęzykowej oraz jej wpływu na kompetencje językowe w przypadku osób uczących się chińskiego jako języka obcego jest problematyczne z kilku powodów. Po pierwsze, nie można bezpośrednio przekładać modeli stworzonych na bazie badań przeprowadzonych na natywnych użytkownikach języka ze względu na inny kontekst językowy osób uczących się chińskiego jako języka drugiego. Osoby takie posiadają już rozwinięte różne umiejętności związane ze świadomością metajęzykową powiązaną z ich pierwszym językiem, co więcej, poszczególne aspekty świadomości metajęzykowej mogą się różnić ze względu na pierwszy język osoby uczącej się. Należy również wziąć pod uwagę, że osoby natywne rozpoczynają naukę pisma zazwyczaj po osiągnięciu pewnego poziomu kompetencji językowej w innych aspektach, a osoby uczące się chińskiego jako języka drugiego zazwyczaj muszą rozwijać wszystkie kompetencje od początku w tym samym czasie – przykładowo, nie mają rozbudowanego słownictwa w przeciwieństwie do natywnych użytkowników języka chińskiego rozpoczynających naukę systemu pisma chińskiego. Po drugie, nie ma powszechnie przyjętych definicji świadomości metajęzykowej i jej poszczególnych aspektów – przykładowo wiedza dotycząca elementów semantycznych może być zaliczana do wiedzy ortograficznej, morfemicznej, grafemiczno-morfemicznej lub po prostu nazwana kompetencją rozpoznawania i wykorzystywania elementów semantycznych.

3.2. Elementy składowe metajęzykowej świadomości systemu pisma chińskiego

Dotychczasowe badania udowodniły znaczący wpływ różnych aspektów świadomości metajęzykowej na kompetencje czytania i pisanie w języku chińskim. Wykazano szczególny wpływ świadomości grafemicznej (a szczególnie: świadomości struktury sinogramów), świadomości morfemicznej oraz świadomości fonologicznej (konkretnie: świadomości sylab) na pisanie oraz odczytywanie sinogramów (Lin i in. 2019: 1-4; Lin, Wang i Singh 2018: 34-35; Wong i Zhou 2022: 854-857, 870). Lin, Wang i Singh (2018: 34-35) zwracają uwagę na rolę świadomości morfemicznej w kontekście systemu pisma chińskiego. Jej duże znaczenie wynika z faktu, że zazwyczaj jedna sylaba może być zapisana przy pomocy kilku różnych sinogramów w przeciwieństwie do morfemu, który zwykle

⁷⁰ Autorzy artykułu nazywają ją świadomością ortograficzną (według ich definicji: świadomość możliwości analizy strukturalnej znaków oraz zasad dotyczących pozycji elementów w znaku).

zapisywany jest przy pomocy jednego sinogramu⁷¹. Przez fakt, że na relacji morfem – sinogram można polegać bardziej niż na relacji sylaba – sinogram, świadomość morfemiczna może mieć równie duży wpływ na kompetencje czytania i pisanie w systemie pisma chińskiego jak świadomość fonologiczna w alfabetycznych systemach pisma (Lin, Wang i Singh 2018: 34).

Udowodniono wpływ różnych aspektów świadomości metajęzykowej na kompetencje pisanie i czytania w języku chińskim u natywnych użytkowników języka chińskiego, przykładowo: świadomości polisemii i rozpoznawania homofonów (świadomość morfemiczna), znajomości i umiejętności wykorzystania elementów fonetycznych do czytania nowych znaków (świadomość grafemiczno-fonetyczna), znajomość pozycji i znaczenia elementów semantycznych podczas czytania słów i tekstów (świadomość grafemiczno-morfemiczna) (Lin i in. 2019: 3-4; Lin, Wang i Singh 2018: 34; Wong i Zhou 2022: 854-856). Świadomość metajęzykowa rozwija się wraz z wzrostem kompetencji czytania i pisanie, pomaga ona także w procesie łączenia znaczenia, odczytania oraz formy sinogramów w mentalnym leksykonie użytkowników języka, w efekcie zwiększając efektywność wspomnianych kompetencji oraz pomagając w nauce nowych słów.

W kontekście badań nad rozwojem różnych aspektów świadomości językowej dotyczących systemu pisma chińskiego wskazać można istotne problemy definicyjne – przede wszystkim brak spójnej terminologii. Badacze różnie nazywają i definiują różne rodzaje świadomości metajęzykowej, różnice widać także w klasyfikacji konkretnych umiejętności łączących się ze świadomością językową. Przykładowo, świadomość pozycji, funkcji oraz znaczenia elementów semantycznych w znakach bywa łączona ze świadomością morfemiczną, ortograficzną (rozumianą jako świadomość zasad obowiązujących w systemie pisma) lub grafemiczną. Świadomość zasad ortograficznych i elementów sinogramów czasami łączona jest nawet z wiedzą leksykalną (Hong i in. 2016: 402). W niektórych przypadkach badacze piszą po prostu o „świadomości kluczy”⁷², nie podając dokładnej definicji tejszej świadomości (por. Chen i Pasquarella 2017; Shen i Ke 2007).

3.2.1. Specyfika systemu pisma chińskiego i świadomość metajęzykowa

Świadomość metajęzykowa danego użytkownika języka ściśle powiązana jest z językiem, jakim posługuje się dana osoba. O ile świadomość metajęzykowa jest istotna dla rozwoju kompetencji posługiwania się każdym językiem, to w zależności od języka istotność jej poszczególnych aspektów będzie się różnić. Przywoływanym już wcześniej przykładem jest

⁷¹ Lin, Wang i Singh (2018: 34) podają jako przykład sylabę *shū*, która może być zapisana między innymi sinogramami: 书 (książka), 蔬 (warzywa), 叔 (wuj). O ile dany morfem zazwyczaj zapisywany jest przy użyciu jednego sinogramu, czasami dany sinogram może zapisywać więcej niż jeden morfem.

⁷² Temat różnic między terminami „element semantyczny” i „klucz” został poruszony w podrozdziale 2.2.3.2 niniejszej pracy.

świadomość fonologiczna – w zależności do języka rozwijać się może na różne sposoby i może mieć też różną wagę dla danej kompetencji w porównaniu do innych aspektów świadomości językowej (Bassetti i Cook 2005: 18). Użytkownicy języka angielskiego będą mieli lepiej rozwiniętą świadomość fonologiczną w zakresie manipulowania fonemami, natomiast użytkownicy języka chińskiego będą lepsi w manipulowaniu sylabami i jej częściami, co wynika z różnic między tymi dwoma językami. Podobnie w przypadku różnych systemów pisma – osoby uczące się muszą rozwinąć odpowiednie dla danego systemu pisma aspekty świadomości metajęzykowej, co pozwoli im na efektywną naukę i późniejsze sprawne posługiwanie się danym systemem pisma. Udowodniono, że już na początku procesu nauki dzieci uwrażliwiają się na charakterystyczne cechy systemu pisma, którego się uczą (Tolchinsky i in. 2012: 1594).

Osoby uczące się systemu pisma chińskiego muszą rozwinąć świadomość metajęzykową i powiązane z nią umiejętności, które pozwolą na rozwój kompetencji językowej i efektywne posługiwanie się tym systemem pisma. Ze względu na cechy strukturalne sinogramów muszą one rozwinąć świadomość grafemiczną; jednym z jej kluczowych elementów jest umiejętność dokonania analizy strukturalnej znaków. Świadomość grafemiczna pozwala na rozróżnianie sinogramów od niesinogramów (na przykład symboli czy obrazków) oraz rozróżnianie sinogramów między sobą – co jest istotne szczególnie ze względu na liczbę grafemów koniecznych do opanowania. Dzięki świadomości grafemicznej możliwe jest też rozpoznawanie poprawnych i niepoprawnych pod względem struktury sinogramów między innymi poprzez wskazywanie poprawnych i niepoprawnych pozycji komponentów. Został udowodniony duży wpływ świadomości grafemicznej na kompetencje zarówno czytania, jak i pisania (Tong i Yip 2015: 160; Tse i in. 2010: 77; Wong i Zhou 2022: 859). Jak zauważa Lam (2006: 31), nauka systemu pisma chińskiego nie polega jedynie na nauce pamięciowej dotyczącej formy, odczytania i znaczenia danego sinogramu, ale też na zrozumieniu strukturalnych reguł rządzących sinogramami.

W kontekście nauki systemu pisma chińskiego często wskazywany jest problem relacji pomiędzy grafemem a dźwiękiem bardziej skomplikowanej niż w przypadku alfabetycznych systemów pisma. O ile w systemie pisma chińskiego nie funkcjonuje prosta relacja grafem – fonem, to występują w nim inne zasady odnoszące się do warstwy fonologicznej, których opanowanie jest niezbędne do posługiwania się tym systemem. Istotny więc będzie rozwój świadomości grafemiczno-fonetycznej – zarówno świadomość relacji sinogram – sylaba, jak i funkcjonalności elementów fonetycznych. Analogicznie osoby uczące się systemu pisma chińskiego rozwijają także świadomość dotyczącą relacji pomiędzy grafemem a informacjami dotyczącymi znaczenia, czyli świadomość grafemiczno-morfemiczną: po pierwsze, rozpoznają relację sinogram – morfem; po drugie, potrafią wykorzystywać elementy semantyczne sinogramów. Świadomość regularności występujących w systemie pisma chińskiego dotyczących zarówno struktury sinogramów, jak również ich relacji z informacją fonologiczną oraz morfemiczną pomaga w procesie czytania oraz pisania (Ho, Wong i Chan 1999; Lam 2006).

Ze względu na skomplikowaną sieć relacji łączącej aspekty świadomości metajęzykowej oraz różne kompetencje językowe konieczne jest systematyczne uporządkowanie terminologii, co umożliwi konceptualizację różnych przejawów tejże świadomości na wystarczającym poziomie szczegółowości. W niniejszej pracy zaproponowany jest następujący podział i opis aspektów świadomości metajęzykowej łączących się z systemem pisma chińskiego⁷³:

Świadomość ortograficzna: termin zbiorczy obejmujący wszystkie aspekty świadomości metajęzykowej powiązanej z systemem pisma; oznacza świadomość grafemów (umiejętność ich rozpoznawania, analizowania oraz manipulowania nimi), ich struktury oraz relacji łączącej je z różnymi jednostkami językowymi. Wyróżnić można następujące aspekty świadomości ortograficznej:

- świadomość grafemiczna: świadomość struktury sinogramów, umiejętność analizy tejże struktury oraz podziału sinogramów na mniejsze części (elementy, komponenty, kreski); do tej świadomości zaliczane będą także umiejętności i wiedza związane z kolejnością pisania kresek czy też relacji między częściami sinogramu;
- świadomość grafemiczno-morfemiczna: świadomość różnych sposobów powiązania sinogramu z jego znaczeniem; do tej świadomości zaliczana będzie zarówno świadomość relacji sinogram – morfem, jak i świadomość elementów semantycznych;
- świadomość grafemiczno-fonetyczna: świadomość różnych sposobów powiązania sinogramu z jego odczytaniem; do tej świadomości zaliczać się będzie świadomość relacji sinogram – sylaba oraz świadomość elementów fonetycznych.

Zaproponowany powyżej podział pozwoli odróżnić od siebie aspekty świadomości metajęzykowej powiązane bezpośrednio z grafemami od tych z nimi bezpośrednio niezwiązanymi – przykładowo, pozwala rozróżnić świadomość fonologiczną (w kontekście języka chińskiego między innymi świadomość i umiejętność manipulowania sylabami, nagłosami, wygłosami) od świadomości grafemiczno-fonetycznej (w kontekście języka chińskiego i systemu pisma chińskiego między innymi świadomość funkcji elementów fonetycznych i ich relacji z odczytaniem sinogramów). Dzięki takiemu podziałowi możliwe jest precyzyjne określanie relacji pomiędzy danym aspektem świadomości metajęzykowej a rozwojem danej kompetencji językowej.

W kolejnych podrozdziałach zostaną dokładniej opisane różne rodzaje metajęzykowej świadomości ortograficznej w kontekście systemu pisma chińskiego. Zagadnienia dotyczące świadomości fonologicznej oraz morfologicznej wykraczają poza zakres badawczy niniejszej pracy,

⁷³ Ogólny opis i definicje świadomości metajęzykowej zostały omówione w podrozdziale 1.2.4 niniejszej pracy.

jednak zostaną również pokrótce opisane ze względu na swój wpływ na kompetencje posługiwania się systemem pisma chińskiego.

3.2.2. Świadomość ortograficzna

Świadomość ortograficzna najszerszej i najogólniej definiowana jest jako znajomość zasad ortograficznych odnoszących się do danego systemu pisma oraz umiejętność przetwarzania konkretnych powtarzalnych wzorów pozwalających na identyfikację grafemów (Loh i in. 2021; Shum, Ki i Leong 2014; Wei i in. 2014). We wcześniejszych pracach dotyczących świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego obiektem analizy zazwyczaj jest tylko pewien aspekt świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego (na przykład: świadomość elementów semantycznych; świadomość elementów fonetycznych; świadomość struktury sinogramów) i najczęściej nie jest proponowana nazwa zbiorcza obejmująca różne aspekty świadomości metajęzykowej łączącej się bezpośrednio z systemem pisma. Świadomość ortograficzna w kontekście systemu pisma chińskiego definiowana była na przykład jako:

- świadomość struktury sinogramów, relacji pomiędzy częściami sinogramów oraz częścią sinogramu i sinogramem (Lam, 2006);
- znajomość roli oraz ograniczeń pozycji strukturalnej elementów semantycznych oraz fonetycznych (Shum i in. 2014);
- świadomość części składowych sinogramów i ich możliwych pozycji oraz świadomość struktury sinogramów (Li, Li i Ao 2014);
- zrozumienie zasad ortograficznych chińskich znaków (Wei i in. 2014);
- zrozumienie zasad ortograficznych chińskich znaków oraz konwencji ich zapisu (Wong 2017);
- umiejętność identyfikacji części składowych sinogramów i znajomość zasad, według których są tworzone, w co wlicza się znajomość elementów, znajomość struktury oraz znajomość zasad dotyczących pozycji elementów w znakach (Loh i in. 2021).

W obszernej pracy dotyczącej tego zagadnienia Lam (2006) używa terminu „świadomość ortograficzna” w znaczeniu świadomości dotyczącej głównie struktury sinogramów. Obejmuje on przede wszystkim świadomość tego, że struktura sinogramów może być obiektem analizy (świadomość grafemiczna w niniejszej pracy); świadomość relacji zachodzących pomiędzy elementami sinogramów (to znaczy: kiedy dany element pełni funkcję semantyczną lub fonetyczną w danym sinogramie) oraz świadomość relacji zachodzących pomiędzy elementem sinogramu a całym sinogramem (to znaczy: funkcja elementów semantycznych i fonetycznych). Lam (2006: 53-56) nie nazywa i nie kategoryzuje wyróżnionych aspektów metajęzykowej świadomości ortograficznej poza zaproponowanymi przez siebie nazwami dwóch kluczowych dla jego badań relacji: część – część (ang. *part – part relation*) oraz część – całość (ang. *part – whole relation*). Jednocześnie wskazuje na cztery aspekty świadomości metajęzykowej dotyczącej sinogramów: świadomość fonologiczna, świadomość elementu

fonetycznego, świadomość elementu semantycznego oraz świadomość ortograficzna. Zauważyć można, że w zasadzie definiowane przez niego relacje strukturalne, których zrozumienie jest kluczowe dla świadomości ortograficznej, zawierają w sobie także aspekt świadomości elementu semantycznego oraz świadomość elementu fonetycznego, co jest pewną nieścisłością terminologiczną (por. Lam 2006: 20).

Tong i McBride (2014: 293, 301, 304) podobnie zwracają uwagę na nieścisłości w badaniach dotyczących metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego ze względu na często pojawiające się mylenie bądź łączenie dwóch różnych kwestii: świadomości dotyczącej struktury sinogramów (na przykład: wskazywanie możliwych i niemożliwych pod względem strukturalnym sinogramów, znajomości możliwych pozycji danego elementu w sinogramie) oraz świadomości dotyczących informacji językowych zawartych w znakach (przede wszystkim funkcji elementów semantycznych i ich odniesienia do znaczenia znaku oraz elementów fonetycznych i ich odniesienia do odczytania znaku). Chcąc skupić się na świadomości ortograficznej rozumianej jako świadomość strukturalna sinogramów, Loh, Liao i Leung (2018: 209) definiują ją jako składającą się z trzech elementów: umiejętności analizy strukturalnej sinogramów i ich podziału; znajomości możliwych struktur sinogramów; znajomości możliwych pozycji elementów.

W niniejszej pracy świadomość ortograficzna definiowana jest jako aspekt świadomości metajęzykowej mającej bezpośrednie powiązanie z umiejętnościami identyfikacji, analizy oraz manipulowania grafemami, jak również świadomość powiązań występujących pomiędzy systemem pisma (oraz grafemami) a jednostkami języka (zarówno w warstwie fonetycznej jak i znaczeniowej). Definicja świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego jako świadomości struktury sinogramów pozwala na przeprowadzenie dokładniejszych badań dotyczących świadomości metajęzykowej i jej wpływu na rozwój kompetencji językowej. Nie rozwiązuje jednak problemu uporządkowania terminologicznego innych aspektów świadomości metajęzykowej powiązanych bezpośrednio z systemem pisma – stąd też zaproponowana w niniejszej pracy bardziej szeroka definicja świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego oraz jej dalszy bardziej szczegółowy podział, co pozwala na analizę oraz opis na wystarczającym poziomie szczegółowości. Wcześniej przytoczone definicje świadomości ortograficznej skupiające się przede wszystkim na świadomości dotyczącej struktury sinogramów można zatem uznać w mniejszym lub większym stopniu za odpowiedniki tego, co w niniejszej rozprawie będzie nazywane świadomością grafemiczną.

3.2.3. Świadomość grafemiczna

Świadomość grafemiczna systemu pisma chińskiego w niniejszej pracy rozumiana będzie ogólnie jako świadomość wewnętrznej struktury sinogramów (obejmująca także znajomość możliwych układów strukturalnych, umiejętność analizy struktury sinogramów oraz wiedzę dotyczącą poprawnego ich zapisu – na przykład kolejność pisania kresek). Do umiejętności analizy struktury zalicza się: umiejętność podziału sinogramu na mniejsze części (czyli: elementy semantyczne i fonetyczne,

komponenty i kreski), wiedzę dotyczącą możliwych i poprawnych pozycji części sinogramów i relacji między nimi. W tym rozumieniu definicja świadomości grafemicznej pokrywać się będzie z niektórymi definicjami świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego – zostały one omówione w podrozdziale 3.2.2. Wiedza i umiejętności dotyczące kresek – na przykład ich poprawnego kierunku oraz kolejności zapisu – są istotne zdecydowanie bardziej w przypadku kompetencji pisania niż czytania, a przede wszystkim pisania ręcznego (Lo i in. 2016: 371).

Świadomość grafemiczna, a szczególnie umiejętność przeprowadzania analizy strukturalnej sinogramów, jest kluczowa w trakcie nauki systemu pisma chińskiego. Pozwala ona na zmniejszenie obciążenia kognitywnego, a przede wszystkim zmniejszenie obciążenia pamięci roboczej – dzięki niej sinogramy mogą być postrzegane jako zestawy powtarzających się komponentów. Badacze wskazują, że strategie opierające się na dzieleniu większej całości na mniejsze znaczące części i późniejsze ich grupowanie są skuteczną formą przetwarzania informacji i pozwalają na usprawnienie procesu nauczania i nauki oraz późniejszego wykorzystywania nabytej wiedzy w praktyce (Loh i in. 2021; Shen 2004; Xu i Padilla 2013). Analiza struktury sinogramu pozwala również na głębsze jego przetwarzanie, co prowadzi do znacząco lepszego zapamiętania zarówno jego znaczenia, jak i wymowy niż w przypadku przetwarzania płytkiego typowego dla tak zwanego zapamiętywania mechanicznego (Shen 2004: 180).

Kolejną składową wchodzącą w skład świadomości grafemicznej jest świadomość dotycząca możliwej pozycji elementów sinogramu. Badacze wskazują na możliwą kluczową rolę tej świadomości w procesie nauki systemu pisma chińskiego ze względu na większą efektywność kodowania sinogramów oraz w efekcie bardziej płynnego procesu czytania oraz pisania (Loh i in. 2021: 301). Świadomość dotycząca pozycji elementów w znakach jest kluczowa dla rozpoznawania i rozróżniania sinogramów złożonych – szczególnie takich, które są do siebie podobne graficznie (Loh i in. 2021: 300; Yeh i Li 2002: 944-945). Jak zwraca uwagę Lam (2010: 53-56), świadomość struktury sinogramów i pozycji elementów pozwala na zwracanie uwagi na krytyczne aspekty sinogramów, konieczne do rozróżniania ich między sobą, oraz pominięcie aspektów, które nie są istotne – na przykład rozmiaru samych poszczególnych znaków. Świadomość wewnętrznej struktury sinogramów jest niezbędna do rozwoju aspektów świadomości grafemiczno-morfemicznej oraz grafemiczno-fonetycznej powiązanej z informacjami niesionymi przez elementy semantyczne i fonetyczne, ponieważ bez poprawnego rozpoznania elementów sinogramu nie jest możliwe ich wykorzystanie (Toyoda i Scrimgeour 2009: 66).

Ważnym aspektem świadomości grafemicznej, na którą zwraca uwagę Lam (2006: 56), jest świadomość relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi częściami sinogramu nazwanych przez niego relacjami część – część (ang. *part – part relations*). Pozwala ona na rozróżnienie, które elementy w danym sinogramie mogą pełnić rolę elementu semantycznego lub fonetycznego. Lam (2006: 56) podaje przykład sinogramu 椰 *yē* ‘palma kokosowa’, który składa się z elementu semantycznego 木 (wskazującego na powiązanie znaczenia tego sinogramu z drzewem) oraz elementu fonetycznego 耶

(wskazującego na powiązanie odczytania tego znaku z sylabą $y\bar{e}$). Nie jest to jedyny sposób, w jaki można podzielić strukturalnie ten sinogram – można wyznaczyć trzy komponenty: 木, 耳 oraz 卩. Jednocześnie osoby posługujące się systemem pisma chińskiego muszą zdawać sobie sprawę z tego, w których pozycjach dany element może pełnić funkcje elementu semantycznego bądź fonetycznego. Świadomość relacji zachodzących między częściami sinogramu będzie więc kluczowa do rozwoju oraz wykorzystywania świadomości grafemiczno-morfemicznej oraz grafemiczno-fonetycznej. Lam (2006: 58-60) zwraca uwagę, że zrozumienie relacji zachodzących pomiędzy częściami znaku może być dla osób uczących się bardziej problematyczne niż zrozumienie relacji zachodzących pomiędzy elementem semantycznym lub fonetycznym a znaczeniem bądź odczytaniem danego sinogramu (relacja część – całość, ang. *part – whole relation*). Pozycja elementów w sinogramie jest więc istotna w procesie czytania – wpływa na proces rozpoznawania sinogramu, szybkość tego procesu oraz jest kluczowa dla świadomości grafemiczno-morfemicznej i grafemiczno-fonetycznej (Lam 2006; Lin, Wang i Singh: 2018: 33).

Świadomość grafemiczna, a szczególnie świadomość pozycji elementów jest uznawana za czynnik pozwalający na prognozowanie późniejszego rozwoju kompetencji czytania wśród natywnych użytkowników języka chińskiego, zarówno w kontekście odczytywania pojedynczych znaków, jak i w przypadku czytania ze zrozumieniem dłuższych tekstów. Wynika to z tego, że świadomość grafemiczna pozwala na efektywną analizę sinogramu, co w efekcie ułatwia proces odnajdywania informacji niesionej przez dany sinogram w mentalnym leksykonie (Anderson i in. 2013: 54-55; Chen i Pasquarella 2017: 44-45; Wong i Zhou 2022: 856). W kontekście nauki chińskiego jako języka obcego, świadomość grafemiczna wpływa na kompetencje pisania – szczególnie pisania ręcznego (Wong i Zhou 2022: 870). Wang, Perfetti i Liu (2003) zwracają uwagę na dużą rolę świadomości grafemicznej szczególnie na początkowym etapie nauki, ze względu na konieczność przetwarzania dużej liczby skomplikowanych informacji ortograficznych przez osoby, które pochodzą spoza sinograficznego kręgu kulturowego.

3.2.3.1. Umiejętności wzrokowe i wzrokowe przetwarzanie grafemów

Podczas korzystania ze świadomości grafemicznej, czyli między innymi umiejętności analizy struktury sinogramów, niezbędne jest wykorzystanie umiejętności wzrokowych. Badacze zwracają uwagę na ich ważność ze względu na skomplikowanie graficzne sinogramów oraz większe obciążenie wzrokowe podczas ich przetwarzania niż w przypadku innych, przede wszystkim fonograficznych, systemów pisma. Umiejętności wzrokowe uważane są za bardzo ważne w kontekście kompetencji pisania oraz czytania w języku chińskim (Anderson i in. 2013: 43; McBride 2016: 543).

Umiejętności wzrokowego przetwarzania grafemów są bardziej istotne podczas odczytywania chińskiego niż alfabetycznych systemów pisma, co zostało potwierdzone w badaniach porównawczych

między użytkownikami języka kantońskiego⁷⁴, hiszpańskiego oraz hebrajskiego⁷⁵, jak również w badaniach porównujących dzieci z Hongkongu⁷⁶, Korei, Izraela oraz Hiszpanii (McBride 2016: 543; Tolchinsky i in. 2012). Udowodniono także wpływ umiejętności przetwarzania wzrokowego na rozwój kompetencji czytania w języku chińskim, szczególnie na początkowym etapie tego rozwoju (Mcbride-Chang i in. 2005). Pomimo ważności tych zależności w przypadku systemu pisma chińskiego nie zostały one do tej pory jednak wystarczająco dokładnie zbadane – luka ta powinna zostać zapełniona w dalszych badaniach nad rozwojem kompetencji czytania i pisanie w kontekście systemu pisma chińskiego.

3.2.4. Świadomość grafemiczno-fonetyczna

Świadomość grafemiczno-fonetyczna będzie ogólnie definiowana jako świadomość relacji przebiegającej pomiędzy sinogramem a informacjami dotyczącymi ich odczytania. Zaliczać się do niej będzie zarówno świadomość relacji sinogram – sylaba, jak i świadomość elementów fonetycznych – ich pozycji oraz funkcji. System pisma chińskiego niekiedy opisywany jest jako nieposiadający regularnych zależności pomiędzy grafemami a jednostkami fonologicznymi ze względu na brak prostej i bezpośredniej zgodności grafem – fonem, typowej dla alfabetycznych systemów pisma. Nie oznacza to jednak, że w systemie pisma chińskiego nie występują żadne regularne powiązania między grafemami a jednostkami fonologicznymi, czego przykładami są wspomniana powyżej relacja sinogram – sylaba oraz występowanie elementów fonetycznych w części znaków (Chen i Pasquarella 2017; Ho i in. 1999). Wyróżnić można dwie ścieżki dekodowania informacji fonologicznych: uzyskiwanie ich z rozpoznania całego sinogramu lub z elementu fonetycznego (Wang i Yang 2008: 141), z czego druga ścieżka nie będzie zawsze dostępna – dany sinogram może elementu fonetycznego nie posiadać, dany element fonetyczny może nie zawierać przydatnej informacji dla współczesnego użytkownika języka chińskiego, element fonetyczny też być po prostu nierozpoznany przez danego użytkownika języka.

Świadomość elementów fonetycznych będzie istotnym aspektem świadomości grafemiczno-fonetycznej pozwalającym na ustalenie, czy w danym sinogramie występuje element fonetyczny (konieczna będzie więc wiedza dotycząca pozycji elementów fonetycznych w znakach) oraz wiedzy, jaką informację fonologiczną dany element potencjalnie ze sobą niesie. Jednocześnie świadomość elementów fonetycznych oznaczać będzie wiedzę co do ich mniejszej lub większej

⁷⁴ Badanie zostało przeprowadzone na bazie znaków tradycyjnych. Są one bardziej skomplikowane graficznie niż znaki uproszczone, jednak pod względem ogólnych cech strukturalnych (na przykład: grafemy tej samej wielkości na planie kwadratu, występowanie elementów semantycznych i fonetycznych) oraz relacji grafem-jednostka języka nie różnią się zasadniczo od znaków uproszczonych.

⁷⁵ Hebrajski system pisma klasyfikowany jest także jako abdzad, ze względu na to, że grafemy zapisują w nim głównie spółgłoski.

⁷⁶ Badanie zostało przeprowadzone na bazie znaków tradycyjnych (por. przypis 74).

dokładności – w kontekście współczesnego języka chińskiego rzadko pozwalają one na uzyskanie wiernej informacji o odczytaniu danego znaku, często ograniczają się do samego wygłosu bądź przybliżonej wymowy wygłosu, a czasem nie odnoszą się w ogóle do współczesnego odczytania danego sinogramu.

Ze względu na stosunkowo dużą liczbę homofonów występującą w języku chińskim świadomość grafemiczno-fonetyczna nie będzie wystarczająca do poprawnego zapisu danego sinogramu. Użytkownicy chińskiego w celu zapisania odpowiedniego morfemu w sytuacji, gdy istnieje kilka innych homofonicznych morfemów zapisywanych innymi znakami muszą korzystać także ze świadomości grafemicznej, morfemicznej oraz grafemiczno-morfemicznej (Chen i Pasquarella 2017: 48). Dotychczasowe badania nie rozstrzygnęły definitywnie kwestii tego, która ze świadomości, grafemiczno-fonetyczna czy też grafemiczno-morfemiczna, rozwija się jako pierwsza w początkowym etapie rozwoju kompetencji czytania oraz pisania przy pomocy systemu pisma chińskiego. Ze względu między innymi na wspomnianą wcześniej kwestię ograniczonej dokładności elementów fonetycznych, zakładać można szybszy rozwój świadomości dotyczącej elementów semantycznych (ich świadomość wchodzi w zakres świadomości grafemiczno-morfemicznej). Zauważyć należy natomiast, że świadomość relacji sinogram – sylaba jest kluczowa od samego początku nauki posługiwania się systemem pisma chińskiego i musi zostać wykształcona na bardzo wczesnym etapie rozwoju kompetencji czytania i pisania.

3.2.5. Świadomość grafemiczno-morfemiczna

Świadomość grafemiczno-morfemiczna w niniejszej pracy definiowana jest jako świadomość relacji pomiędzy sinogramem a informacją dotyczącą jego znaczenia i oznacza umiejętność analizy, w jaki sposób informacja semantyczna jest kodowana przez grafemy (Chen i in. 2021: 1; Kuo i Anderson 2008: 54). Na najbardziej podstawowym poziomie będzie to świadomość relacji sinogram – morfem, a ponadto będzie to również świadomość elementów semantycznych występujących w sinogramach⁷⁷ – ich pozycji, funkcji i niesionej przez nie informacji. Świadomość grafemiczno-morfemiczna nie jest tożsama ze świadomością morfologiczną – ta druga dotyczy przede wszystkim umiejętności manipulowania morfemami – na przykład w analizowaniu i tworzeniu wyrazów złożonych z kilku morfemów. W przypadku świadomości elementów semantycznych (wchodzącej w skład świadomości grafemiczno-morfemicznej), zauważyć należy, że dotyczy ona umiejętności analizy i manipulacji elementami grafemu właściwej dla posługiwania się pismem (Kuo i Anderson 2008: 54; McBride 2016: 529).

⁷⁷ Jak zauważa McBride (2016), wśród badaczy istnieją różne podejścia co do klasyfikacji świadomości elementów semantycznych do konkretnego aspektu świadomości metajęzykowej – w niektórych opracowaniach będzie traktowana jako świadomość morfologiczna, inne będą ją klasyfikować jako świadomość ortograficzną.

Świadomość elementów semantycznych zawiera w sobie umiejętność identyfikacji elementu semantycznego w sinogramie złożonym (czyli wiedzę dotyczącą pozycji elementu semantycznego) oraz wiedzę dotyczącą niesionej przez dany element informacji semantycznej – która może pokrywać się z przybliżonym zakresem znaczeniowym danego sinogramu (Chen 2022: 74; Wang i Yang 2008: 135). Ogólnie rzecz biorąc, elementy semantyczne uznawane są za częściej wykorzystywane niż elementy fonetyczne – częściej mają większy związek ze znaczeniem sinogramów niż elementy fonetyczne z odczytaniem – jednak świadomość elementów semantycznych oznacza również świadomość możliwego różnego stopnia ich przydatności. Na świadomości elementów semantycznych nie można też polegać w przypadku wszystkich znaków, ponieważ nie wszystkie sinogramy będą zawierać ten element w swojej strukturze.

Świadomość elementów semantycznych pełni ważną rolę w procesie czytania zarówno w przypadku natywnych użytkowników języka chińskiego, jak i uczących się języka chińskiego jako języka obcego (Chen i in. 2021; Nguyen i in. 2017; Zhang i in. 2012). Według niektórych badań świadomość elementów semantycznych u dzieci rozwija się szybciej niż świadomość elementów fonetycznych i jednocześnie może być ona wykorzystywana w prognozowaniu rozwoju kompetencji czytania (Wang i Yang 2008: 140). Natywni użytkownicy języka chińskiego wykorzystują świadomość elementów semantycznych zarówno podczas rozpoznawania sinogramów, jak i podczas procesu czytania – przez to naukowcy zakładają, że świadomość ta będzie również istotna w przypadku osób uczących się języka chińskiego jako obcego (Shen i Ke 2007: 98). Hipoteza ta została potwierdzona w badaniach prowadzonych na dorosłych osobach uczących się chińskiego jako obcego – został udowodniony między innymi pozytywny wpływ umiejętności wykorzystania elementów semantycznych na proces zapamiętywania nowych znaków (Chan, Loh i Hung 2021: 3; Tong i Yip: 2015; Wong 2017).

3.2.6. Świadomość morfologiczna

Świadomość morfologiczna pełni istotną rolę zarówno w procesie czytania, jak i pisania, a najczęściej definiowana jest szeroko jako umiejętność analizy i przekształcania informacji morfologicznej – czyli głównie jako umiejętność analizy morfemów i manipulowania nimi, jak również kontroli nad procesem przetwarzania wyrazów (Kuo i Anderson 2008: 47; Wong i Zhou 2022: 855; Tolchinsky i in. 2012: 1575). Jako umiejętności składowe wchodzące w skład świadomości morfologicznej wymieniane są też umiejętność rozpoznawania znaczenia morfemu oraz umiejętność przekształcania struktury morfologicznej wyrazów złożonych (Chen i Pasquarella 2017: 41). W kontekście języka chińskiego szczególnie istotne będą świadomość struktury morfologicznej wyrazów oraz świadomość morfemiczna (Koh, Chen i Gottardo 2018: 81-82; Taylor i Taylor 2014:146).

Ze względu na cechy morfologiczne współczesnego języka chińskiego oraz strukturę morfologiczną wyrazów w języku chińskim, ich użytkownicy muszą mieć rozwiniętą świadomość morfemiczną. Jeden morfem odpowiada zazwyczaj jednej sylabie i jednemu sinogramowi – jednak

jedna sylaba może odpowiadać więcej niż jednemu morfemowi, przykładowo sylaba *nán* może być zapisana jako: 南, 男 lub 难, a każdy z tych sinogramów odpowiada innemu morfemowi, odpowiednio: ‘południe’, ‘męski’, ‘trudny’. W rozróżnianiu homofonów i homografów pomaga właśnie świadomość morfemiczna (Bassetti i Cook 2005: 21; Koh, Chen i Gottardo 2018: 82; Taylor i Taylor 2014: 146). Większość wyrazów we współczesnym języku chińskim jest dwusylabowa i jednocześnie dwumorfemowa – stąd świadomość struktury morfologicznej oraz świadomość morfemiczna są istotne w procesie rozumienia znaczenia danego wyrazu złożonego. W wyniku badań potwierdzono wpływ obu wymienionych aspektów świadomości morfologicznej na proces rozpoznawania wyrazów, rozróżniania homofonów, czytania, nauki słownictwa oraz pisanie ręcznego (McBride 2016: 533; Koh, Chen i Gottardo 2018: 82-83; Shum i in. 2014: 154; Toyoda i Scrimgeour 2009: 68; Wong i Zhou 2022: 855-856). W badaniach porównawczych wykazano, że wpływ świadomości morfologicznej na kompetencje czytania był większy niż świadomość fonologiczna (Chen i Pasquarella 2017: 43-44; Wei i in. 2014: 2).

3.2.7. Świadomość fonologiczna

Świadomość fonologiczna oznacza wrażliwość na strukturę fonologiczną danego języka, jak również umiejętność analizy oraz manipulowania jednostkami fonologicznymi. Świadomość fonologiczna może przejawiać się w różny sposób w zależności od języka jako na przykład świadomość fonemów lub sylab i ich części składowych (Bassetti i Cook 2005: 20; Koh, Chen i Gottardo 2018: 75; Taylor i Taylor 2014: 143, 145). Przykładowo, u dzieci uczących się języka chińskiego jako języka pierwszego rozwija się przede wszystkim świadomość tonów i sylab (świadomość fonemów rozwija się w sytuacji, kiedy uczą się również transkrypcji pinyin); dzieci uczące się języka japońskiego jako pierwszego rozwijają przede wszystkim świadomość sylab (świadomość fonemów rozwija się podczas nauki transkrypcji *rōmaji*); dzieci uczące się języka angielskiego jako pierwszego rozwijają głównie świadomość fonemów (Taylor i Taylor 2014: 145). Jak pokazują przywołane powyżej przykłady, system pisma ma również wpływ na to, jaki aspekt świadomości fonologicznej rozwija się u jego użytkowników (Bassetti i Cook 2005: 20; Taylor i Taylor 2014: 145).

W kontekście świadomości fonologicznej rozwijającej się u osób uczących się języka chińskiego najważniejszymi aspektami będzie świadomość tonów oraz sylab i ich części – nagłosów i wygłosów. Jak zauważają Chen i Pasquarella (2017: 39), ze względu na sposób nauczania fonetyki w chińskich szkołach dzieci uczące się języka chińskiego mogą mieć problemy z rozwijaniem świadomości fonemów. Podają przykład nauczania wygłosów, które nie są w kontekście szkolnym rozbijane na poszczególne fonemy, tylko traktowane jako całość, przez co rozwój świadomości fonemów jest wolniejszy niż w przypadku dzieci uczących się na przykład języka angielskiego.

Świadomość fonologiczna wpływa na kompetencje czytania w przypadku systemu pisma chińskiego, jednak w przeciwieństwie do alfabetycznych systemów, w przypadku chińskiego systemu to świadomość sylab ma kluczowy wpływ (Chen i Pasquarella 2017: 43; Koh, Chen i Gottardo 2018: 77). Jednocześnie badacze zwracają uwagę na to, że świadomość fonologiczna nie ma tak dużego powiązania z rozwojem kompetencji czytania w systemie pisma chińskiego jak w przypadku alfabetycznych systemów pisma – w przypadku tego pierwszego to inne aspekty świadomości metajęzykowej mogą mieć bardziej znaczący wpływ (McBride 2016: 534; Wei i in. 2014: 1).

4. Glottodydaktyka systemu pisma chińskiego

Liczba osób uczących się języka chińskiego jako obcego jest znaczna – według statystyk w 2016 roku uczyły się go ponad dwa miliony osób (Gong, Lyu i Gao 2018: 277); dane Ministerstwa Edukacji Chińskiej Republiki Ludowej wskazują na liczbę ponad dwudziestu milionów osób uczących się poza granicami Chin w 2021 roku (Loh i in. 2021: 297). Duża popularność języka chińskiego jako języka obcego wiąże się także ze wzrostem liczby przeprowadzanych badań dotyczących różnych aspektów dydaktyki tego języka – w przypadku publikacji poza Chinami znaczący wzrost liczby publikacji naukowych można zauważyć szczególnie od roku 2010 (Chan i in. 2022; Deng i Xie 2022: 1261). Jednym z kluczowych obszarów badawczych z zakresu nauczania chińskiego jako języka obcego jest system pisma chińskiego – zagadnienie to zgłębiane jest zarówno przez badaczy w Chinach oraz Tajwanie, jak i poza nimi (Chan i in. 2022; Li 2020: 47, Xing 2013: 117).

Jednym z głównych powodów zainteresowania badaczy nauczaniem systemu pisma chińskiego jest duża trudność, jaką sprawia on osobom uczącym się języka chińskiego jako języka obcego – szczególnie w przypadku osób pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego. Grupą najszerzej badaną zarówno w Chinach, jak i poza nimi są osoby rozpoczynające naukę języka chińskiego w wieku dorosłym, szczególnie w kontekście akademickim (Chan i in. 2022; Ma i in. 2017; Shen i Ke 2007; Wong i Zhou 2022). Znaczna większość badań przeprowadzana jest w Stanach Zjednoczonych oraz na osobach, których językiem natywnym jest język angielski (Chan i in. 2022). Najczęściej poruszane zagadnienia dotyczące nauczania systemu pisma chińskiego w ostatnich dwudziestu latach obejmują (Deng i Xie 2022; Li 2020; Ma i in. 2017; Xing 2013: 117–118; Zhang i Ke 2018)⁷⁸:

- strategie uczenia się oraz nauczania (między innymi: skupienie na nauce znaków kontra na nauce słów; relacje między nauczaniem pisania a mówienia; oddzielne nauczanie pisania i rozpoznawania sinogramów; wykorzystanie systemowości sinogramów w dydaktyce; różne modele nauczania; poszukiwanie najbardziej skutecznych metod uczenia się i nauczania; wpływ pisania ręcznego na naukę znaków);
- sposób i moment rozpoczęcia nauczania sinogramów (między innymi: opóźnienie wprowadzenia sinogramów a nauczanie ich od początku nauki języka; stosunek wykorzystania sinogramów i transliteracji *pinyin*);
- świadomość ortograficzna oraz kognitywne przetwarzanie sinogramów (między innymi: wpływ liczby kresek na przetwarzanie sinogramów; struktura sinogramów, elementy semantyczne; elementy fonetyczne; proces rozwoju świadomości ortograficznej; wpływ nauczania

⁷⁸ Po szczegółowe dane na temat opublikowanych badań dotyczących nauczania chińskiego jako języka obcego w Chinach oraz poza nimi sięgnąć można między innymi do opracowań Chan i in. (2022) oraz Ma i in. (2017).

eksplicytnego na rozwój świadomości ortograficznej; kognitywne aspekty przetwarzania sinogramów);

- różnice i podobieństwa w nauce i nauczaniu systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania języka chińskiego jako języka pierwszego i jako języka drugiego (między innymi: porównanie rozwoju różnych aspektów świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego natywnych i nienatywnych użytkowników języka chińskiego; wpływ różnych aspektów świadomości metajęzykowej na rozwój kompetencji czytania i pisania u osób natywnych i nienatywnych);
- trudności w nauczaniu sinogramów (między innymi: analiza błędów w zapisie sinogramów; rodzaje błędów w sinogramach; czynniki wpływające na pojawianie się błędów);
- wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu (między innymi: wykorzystanie platform internetowych i baz danych w nauczaniu sinogramów; wykorzystanie aplikacji mobilnych; wpływ technologii na sposoby uczenia się i nauczania).

Jak zauważają Zhang i Ke (2018: 120), znaczna większość badań dotycząca nauczania i uczenia się systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania chińskiego jako języka obcego została przeprowadzona z użyciem metod ilościowych, które bazowały przede wszystkim na metodach wykorzystywanych w psycholingwistyce, badaniach nad akwizycją języka pierwszego i drugiego, oraz z pogranicza językoznawstwa i pedagogiki. Jedynie w kilku przypadkach badacze sięgnęli do metod jakościowych i podłużnych podczas badań z zakresu glottodydaktyki systemu pisma chińskiego. Natomiast Huang (2017: 6) zwraca uwagę, że większość badań dotycząca systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania chińskiego jako języka drugiego skupia się przede wszystkim na umiejętnościach rozpoznawania (powiązanych z kompetencją czytania). Badania dotyczące kompetencji pisania znaków dotyczą przede wszystkim analizy błędów w zapisie sinogramów przez osoby uczące się.

4.1. Koncepcje dotyczące nauczania znaków

Debata dotycząca najbardziej skutecznego sposobu nauczania sinogramów, zarówno w kontekście nauczania chińskiego jako języka pierwszego jak i jako języka obcego, trwa od lat i wydaje się pozostawać nadal bez definitywnej odpowiedzi. W przypadku nauczania natywnych użytkowników języka wyróżnić można następujące dwa główne podejścia do nauczania systemu pisma chińskiego: „nakierowane na znaki” (ang. *character-centered approach*) oraz „nakierowane na znaczenie” (ang. *meaning-centered approach*) (Chang i in. 2014; Lam 2011)⁷⁹. W przypadku pierwszego podejścia badacze postulują, że osoby uczące się powinny najpierw poznać wystarczająco dużą liczbę sinogramów, a dopiero później zacząć wykorzystywać je w praktyce, pisząc i czytając. Metody nauczania znaków

⁷⁹ Po szczegółowy opis różnych metod nauczania systemu pisma chińskiego w obrębie tych dwóch podejść w kontekście nauczania języka chińskiego jako języka pierwszego sięgnąć można do opracowania Lam (2011) oraz Tse i Martona (2010: 78-80).

pozostające w zgodzie z tym podejściem to między innymi nauczanie poprzez elementy znaków lub ich etymologię. Kolejność wprowadzanych sinogramów może zależeć od ich poziomu skomplikowania (na przykład: prostsze znaki nauczane najpierw; najpierw nauczane komponenty znaków, a potem znaki z nich się składające); znaki mogą być też grupowane ze względu na występujące w nich komponenty i elementy (Chang i in. 2014; Lam 2011; Taylor i Taylor 2014:135; Tse i in. 2010: 79-80).

Drugie podejście zakłada wykorzystywanie tekstów zapisanych sinogramami już od samego początku nauki – osoby uczące się mają dzięki lekturze „w naturalny sposób” przyswajać znaczenie poszczególnych znaków. W przeciwieństwie do metod skupiających się na nauczaniu znaków w izolacji, kolejność nauczanych znaków powiązana jest z tym, jakie znaki występują w wykorzystywanych materiałach dydaktycznych. W trakcie nauczania zgodnym z podejściem nakierowanym na znaczenie główny nacisk kładzie się na pragmatyczne użycie znaków w słowach oraz tekstach (Chang i in. 2014; Lam 2011).

Bez względu na wybrane podejście do nauczania systemu pisma chińskiego, w praktyce dydaktycznej dominuje tradycyjna metoda uczenia sinogramów – nauczanie polegające na nakazywaniu osobom uczącym się wielokrotnego ręcznego pisania danego znaku aż do opanowania jego formy graficznej (Tse i Marton 2010: 81). Na przełomie dwudziestego i dwudziestego pierwszego wieku została zaproponowana nowa zintegrowana metoda nauczania znaków łącząca techniki podejścia nakierowanego na znaczenie (wykorzystywania specjalnie przygotowanych tekstów) oraz nakierowanego na znaki (przykładania dużej wagi do struktury i elementów znaków). Podczas nauczania zwraca się uwagę osób uczących się na różnice i podobieństwa sinogramów pod kątem struktury, komponentów, elementów oraz odczytania, jak również włącza różnego rodzaju gry i ćwiczenia dotyczące różnych aspektów wiedzy i umiejętności związanych z sinogramami. Zintegrowane podejście do nauczania systemu pisma chińskiego zyskało popularność przede wszystkim w Hongkongu, Singapurze i Tajwanie (Tse i Marton 2010: 94).

Nie można w prosty sposób przełożyć metod wykorzystywanych w nauczaniu natywnych użytkowników języka chińskiego na grunt glottodydaktyczny. Wynika to z innej sytuacji osób uczących się języka chińskiego jako języka drugiego – mają one już doświadczenie z uczenia się swojego pierwszego języka i systemu pisma języka pierwszego, często też nie są już dziećmi. Jak zwraca uwagę Guder-Manitius (1999: 99), metody nauczania stosowane w nauczaniu natywnych użytkowników języka chińskiego nie mogą być bezpośrednio przełożone także ze względu na inne tradycyjne podejścia do nauki w różnych krajach i odmienne relacje pomiędzy nauczycielem a uczniami – co wpływa między innymi na preferowane metody nauczania, sposób prowadzenia zajęć czy też na materiały glottodydaktyczne.

Nie można jednak całkowicie pominąć zagadnienia nauczania natywnych użytkowników chińskiego, ponieważ podejścia i metody wykorzystywane w tym kontekście edukacyjnym wywierają wpływ także na sposoby nauczania w kontekście glottodydaktycznym. Dostrzec można między innymi wpływy tradycyjnych metod nauczania natywnych użytkowników języka chińskiego na strategię

nauczania i uczenia się znaków wykorzystywane podczas nauczania języka chińskiego jako języka drugiego. Najczęściej spotykanym sposobem nauczania znaków w obu kontekstach dydaktycznych jest kopiowanie i wielokrotne ręczne pisanie danego znaku (Huang 2017: 8; McBride-Chang i in. 2005), a najczęściej wykorzystanym sposobem na sprawdzenie, czy uczniowie opanowali dane znaki, jest dyktando oraz późniejsze wielokrotne przepisywanie błędnie napisanych znaków w sposób poprawny (Tse i in. 2010: 77).

Jak zauważa Lam (2011: 66), współcześnie w przypadku nauczania chińskiego jako języka drugiego dominuje podejście „nakierowane na znaczenie” ze względu na nacisk na rozwój kompetencji komunikacyjnych. Metody z nurtu „nakierowanego na znaki” są zdecydowanie rzadziej wykorzystywane w kontekstach nauczania chińskiego jako języka obcego (Huang 2017; Lam 2011). Jednocześnie już od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku niektórzy badacze zalecali sięganie do metod wywodzących się z podejścia nakierowanego na znaki także podczas nauczania chińskiego jako języka obcego w celu ułatwienia nauki struktury znaków (na przykład poprzez wykorzystanie metod skupiających się na elementach znaków) oraz rozbudzenia zainteresowania osób uczących się (na przykład dzięki przedstawianiu etymologii i historii sinogramów) (Lam 2011).

4.1.1. Główne podejścia do nauczania systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania chińskiego jako języka drugiego

Li i Cao (2018: 226) w swojej książce dotyczącej glottodydaktyki języka chińskiego wymieniają pięć różnych metod nauczania systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania języka chińskiego jako języka obcego:

- nauczanie najpierw języka mówionego, a potem pisanego (先语后文 *xiān yǔ hòu wén*);
- jednoczesne nauczanie języka mówionego i pisanego (语文并进 *yǔwén bìngjìn*);
- mieszane użycie transliteracji *pinyin* i sinogramów (拼音汉字交叉出现 *pīnyīn hànzi jiāochā chūxiàn*);
- oddzielenie nauczania mówienia i słuchania od pisania i czytania (听说和读写分别设课 *tīngshuō hé dúxiě fēnbíe shèkè*);
- nauczanie komponentów i struktury znaków (汉字部件结构教学 *hànzi bùjiàn jiégòu jiàoxué*).

Pierwsza z wymienionych metod – nauczanie najpierw języka mówionego, a potem pisanego – zakłada, że na początku nauki osoby uczące się skupiają się wyłącznie na nauce przy użyciu transliteracji Hanyu Pinyin. Dopiero później, po opanowaniu w wystarczającym zakresie podstaw fonetycznych, gramatycznych i leksykalnych języka chińskiego, wprowadzona zostaje nauka systemu pisma chińskiego (Sroka-Grądział i Lee 2020: 135). Metoda ta do pewnego stopnia inspirowana jest sposobem, w jaki natywni użytkownicy języka uczą się języka – dzieci rozpoczynają naukę systemu pisma, posiadając już pewną kompetencję mówienia oraz słuchania (Knell i West 2017; Sroka-Grądział i Lee 2020: 135). Zwolennicy tej metody argumentują, że dzięki jej zastosowaniu osoby

uczące się szybciej i lepiej opanowują system fonetyczny języka chińskiego; ponadto transliteracja Hanyu Pinyin ma być przystępniejsza i łatwiejsza w użyciu niż sinogramy dla osób pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego (Osborne, Zhang i Zhang 2018).

Według badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych (Ye 2013), dydaktycy preferujący opóźnione wprowadzenie nauczania sinogramów uważają także, że kompetencje mówienia oraz słuchania są ważniejsze niż kompetencje czytania i pisania; skupienie się od razu na wszystkich czterech kompetencjach jest zbyt dużym obciążeniem kognitywnym dla osób uczących się i zniechęca je do nauki; osoby te łatwiej rozwijają kompetencje pisania i czytania, kiedy mają już rozwinięte w zakresie podstawowym kompetencje mówienia oraz słuchania.

Kwestia ewentualnych pozytywnych skutków opóźnienia wprowadzenia sinogramów nie została jeszcze wystarczająco zbadana – przeprowadzono do tej pory jedynie dwa badania empiryczne. Wyniki badań przeprowadzonych na osobach uczących się na poziomie akademickim przez Packarda (1990) wykazały, że osoby z grupy, w której opóźniono wprowadzenie sinogramów o trzy tygodnie, lepiej rozwinęły kompetencje mówienia oraz słuchania, a jednocześnie ich kompetencje pisania i czytania były takie same jak w grupie kontrolnej⁸⁰. Drugie badania dotyczące tej kwestii zostały przeprowadzone na uczniach gimnazjum (Knell i West 2017) i ich wyniki nie pokrywają się z badaniami Packarda (1990). Wykazały one, że grupa uczniów, która rozpoczęła naukę sinogramów wraz z początkiem nauki języka chińskiego, rozwinęła kompetencje mówienia oraz słuchania na równi z grupą, w której opóźniono ich wprowadzenie; radziła sobie również lepiej z czytaniem i pisanem zdań (Knell i West 2017).

Opóźnienie wprowadzenia sinogramów nie jest powszechnie stosowaną metodą – według wspomnianych wcześniej badań przeprowadzonych na terenie Stanów Zjednoczonych w prawie 85% przypadkach sinogramy były wprowadzane na samym początku nauki, a około 75% badanych dydaktyków uważało też, że początek nauki języka chińskiego jest odpowiednim momentem na rozpoczęcie nauki sinogramów (Ye 2013: 618). Lam (2011) również zwraca uwagę, że współcześnie dominuje metoda jednoczesnego nauczania języka mówionego i pisanego. Zakłada ona równoległe rozwijanie wszystkich kompetencji językowych i nauczanie sinogramów od samego początku nauki języka chińskiego (Lam 2011; Osborne i in. 2018). Według badań przeprowadzonych przez Ye (2013: 619) dydaktycy wykorzystujący tę metodę wskazują, że nauczanie sinogramów od początku nauki języka chińskiego ułatwia przyswajanie systemu pisma chińskiego w dłuższej perspektywie czasu. Jednocześnie uważają, że sinogramy są ważną i integralną częścią chińskiej kultury oraz że osoby uczące się są nimi zainteresowane. Niektórzy dydaktycy zwracali uwagę, że opóźnienie wprowadzenia sinogramów może skutkować tym, że studenci za bardzo będą polegali na systemie pinyin (Sroka-Grądział i Lee 2020: 136).

⁸⁰ Poziom kompetencji został stwierdzony na poziomie wyników studentów po pierwszym semestrze i po roku nauki (Packard 1990).

Innym problemem pojawiającym się przy opóźnieniu wprowadzenia nauki sinogramów jest nagromadzenie materiału koniecznego do opanowania w momencie rozpoczęcia nauki pisania oraz czytania przy wykorzystaniu znaków (Sroka-Grądział i Lee 2020: 136). Zajdler (2010: 79) podkreśla, że równoległe nauczanie języka mówionego oraz pisanego jest niezwykle istotne dla rozwoju kompetencji posługiwania się językiem chińskim ze względu na poszerzanie zasobu słownictwa oraz rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Lam (2011: 67) zwraca jednak uwagę na to, że równoległe nauczanie języka mówionego i pisanego nie jest rozwiązaniem idealnym. Najczęściej osoby uczące się poznają sinogramy służące do zapisu słów, których uczą się w danym momencie, co prowadzić może do różnych problemów – na przykład konieczności opanowania skomplikowanych strukturalnie i graficznie znaków na początku nauki (Sroka-Grądział i Lee 2020: 137) czy też tendencji do zapamiętywania wieloznakowych złożeń w całości, bez zrozumienia znaczenia ich części składowych (Lam 2011: 67)⁸¹. Lam (2011: 67) stwierdza, że wynikać to może też z przyjęcia wyrazu jako podstawowej jednostki nauczania (zaczepniętego z nurtu „nakierowanego na znaczenie” w nauczaniu systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania chińskiego jako języka pierwszego). Innym problemem pojawiającym się w przypadku stosowania metody jednoczesnego nauczania języka pisanego i mówionego jest duże obciążenie kognitywne, szczególnie na początku nauki języka chińskiego jako obcego, co może prowadzić też do zniechęcenia osób uczących się do nauki języka chińskiego (Sroka-Grądział i Lee 2020: 136-137).

Metoda mieszanego użycia systemu Hanyu Pinyin oraz znaków została zaproponowana przez osoby związane z Pekińskim Uniwersytetem Językowym po roku 1975 (Chang 2013: 110). Miałyby ona rozwiązać problemy wynikające z omówionej powyżej metody równoległego nauczania języka mówionego i pisanego. Teksty i słowa w materiałach glottodydaktycznych miały być zapisywane przy użyciu systemu Hanyu Pinyin, a wraz ze stopniowym wprowadzaniem sinogramów według ustalonego kryterium jednostki zapisywane wcześniej przy pomocy alfabetu łacińskiego byłyby zapisywane znakami. Przykładowo, początkowo wyraz ‘restauracja’ 饭馆 (*fànguǎn*) zapisywany byłby jako „fànguǎn”, po wprowadzeniu znaku 饭 (*fàn*) zapisywany byłby jako „饭 guǎn”, a po wprowadzeniu znaku 馆 (*guǎn*) zapisywany byłby jako „饭馆”. Guder-Manitius (1999: 129) podaje następujący przykład z podręcznika wykorzystującego tę metodę nauczania systemu pisma chińskiego:

她 lí 开德国不太 nánguò, yīnwéi 她 zhīdào 她的朋友打 suàn 去中国学习。

⁸¹ Świadomość, w jaki sposób znaczenie danego znaku łączy się ze znaczeniem wieloznakowego słowa, w którym dany znak występuje, pomaga między innymi w rozróżnianiu homofonicznych sinogramów i unikania błędów związanych z użyciem nieprawidłowego znaku – jak na przykład zapisanie słowa ‘do widzenia’ 再见 (*zàijiàn*) jako 在见 (*zài jiàn*) (Lam 2011: 67).

Standardowy zapis powyższego zdania przy użyciu sinogramów, oraz transliteracja i tłumaczenie:

她离开德国不太难过，因为她知道她的朋友打算去中国学习。
Tā líkāi Déguó bù tài nánguò, yīnwèi tā zhīdào tā de péngyǒu dǎsuàn qù Zhōngguó xuéxí.
Nie jest jej przykro opuścić Niemcy, ponieważ wie, że jej przyjaciel planuje pojechać do Chin uczyć się.

Według tej metody znaki powinny być nauczane według kolejności wynikającej z ich struktury – najpierw wprowadzone powinny być znaki proste oraz komponenty znaków, a dopiero potem znaki złożone (Chang 2013: 110). Na przykład najpierw powinien być wprowadzony znak 弓 (*gōng* ‘łuk’) oraz 长 (*cháng* ‘długi’) a dopiero potem znak 张 (*zhāng* ‘rozciągać’)⁸² złożony z tych dwóch komponentów.

Mieszane użycie systemu pinyin i sinogramów ma pewne zalety – na przykład zmniejsza obciążenie osób uczących się na początkowym etapie ze względu na mniejszą liczbę znaków konieczną do opanowania; pozwala też na wprowadzanie znaków według kryterium stopnia ich złożoności. Wiąże się z nią także problemy – ze względu na sposób wprowadzania sinogramów niektóre bardzo często używane znaki złożone mogą być wprowadzone bardzo późno (Chang 2013: 110). Przykładowo znak służący do zapisania zaimka osobowy ‘ty’ 你 (*nǐ*) można wprowadzić dopiero po stosunkowo rzadko występującym i przez to zwykle późno wprowadzanym znaku 尔 (*ěr* archaiczny zaimek osobowy ‘ty’). Inną kwestią jest też przyzwyczajanie osób uczących się do nietypowego zapisu języka chińskiego – mieszanie systemu pinyin oraz sinogramów nie jest ogólnie stosowane⁸³. Wymaga ono też przygotowania specjalnie przystosowanych materiałów glottodydaktycznych. Metoda mieszanego użycia systemu pinyin i znaków nie jest często stosowana, a materiały glottodydaktyczne z jej użyciem są też bardzo nieliczne.

Alternatywnym rozwiązaniem dla problemów metody jednoczesnego nauczania języka mówionego i pisanego jest metoda rozdzielenia nauczania kompetencji mówienia i słuchania od kompetencji pisania i czytania (Lam 2011: 67; Chang 2013: 110). Metoda ta zakłada prowadzenie równoległe dwóch rodzajów zajęć z nauczania języka chińskiego. Pierwsze z nich nazywane „zajęciami z języka chińskiego” (汉语课 *Hànyǔ kè*) miałyby za zadanie nauczanie konwersacji we współczesnym chińskim, traktując wyraz jako podstawową jednostkę nauczania (tak jak w podejściu nakierowanym na znaczenie). Drugie z nich miałyby być „zajęciami ze znaków chińskich” (汉字课 *hànzì kè*), w trakcie

⁸² Podane przykłady znaków mają również inne znaczenia – nie są one jednak istotne dla zrozumienia omawianej zasady.

⁸³ Niekiedy zdarza się podwójny zapis tekstu – w sinogramach wraz z transliteracją *pinyin* nad nimi – dotyczy to jednak głównie materiałów glottodydaktycznych dla osób uczących się języka chińskiego, bądź niektórych książek przeznaczonych dla dzieci.

których nauczany byłby system pisma chińskiego, a podstawową jednostką nauczania byłby sinogram (tak jak w podejściu nakierowanym na znaki zaczerpniętym z nauczania chińskiego jako języka pierwszego) (Lam 2011: 67–68). Wprowadzenie osobnych zajęć pozwala na dostosowanie sposobu nauczania oraz materiałów glottodydaktycznych do rozwinięcia danych kompetencji językowych – przykładowo, na „zajęciach z języka chińskiego” można wprowadzać potrzebne i często używane wyrazy bez względu na skomplikowanie ich zapisu w znakach; natomiast na „zajęciach ze znaków chińskich” możliwe jest omawianie sinogramów według kryteriów takich jak struktura czy występujące w nich komponenty i elementy. Zwrócić jednak należy uwagę, że metoda rozdzielnego nauczania wymaga od osób uczących się równoległego opanowywania częściowo rozbieżnych materiałów – poznawane słownictwo i znaki nie pokrywają się w obrębie obu rodzajów zajęć.

Za pewnego rodzaju rozwinięcie metody rozdzielnego nauczania kompetencji mówienia i słuchania od kompetencji czytania i pisania może zostać uznana metoda rozdzielnego nauczania rozpoznawania (czytania) i pisania sinogramów (识写分流 *shí xiě fēnliú*) (Li i Cao 2018). Zakłada ona częściową rozdzielność kompetencji czytania i pisania – osoby uczące się na początkowym etapie nauki mają być przede wszystkim w stanie rozpoznawać daną liczbę sinogramów, a zdecydowanie mniejszą ich liczbę umieć napisać ręcznie. Wraz ze wzrostem kompetencji językowej osób uczących się proporcje między tymi dwoma zakresami znajomości sinogramów powinny się zmniejszać – czyli wraz ze wzrostem kompetencji osoby uczące się powinny być w stanie pisać coraz więcej sinogramów, ale też powinny być w stanie zapisać większość znanych sobie sinogramów (Du 2019). Metoda ta ma zmniejszyć obciążenie osób uczących się języka chińskiego, ponieważ nie wymaga od nich ręcznego pisania dużej liczby znaków – co jest postrzegane jako większa trudność, szczególnie na początkowym etapie nauki. Zmniejszenie liczby znaków, które osoby uczące się mają być w stanie zapisać, niekoniecznie jednak ułatwi opanowanie systemu pisma chińskiego ze względu na to, że ręczne pisanie znaków pomaga w rozwoju kompetencji pisania: rozwija wiedzę i umiejętności ortograficzne, ale też pomaga w zapamiętaniu znaczenia sinogramów i ich rozpoznawaniu (Hsiung i in. 2017, Lyu i in. 2021).

Ostatnia metoda nauczania systemu pisma chińskiego zakłada skupienie na elementach i strukturze sinogramów. Łączy się ono z nurtem nakierowanym na znaki w nauczaniu języka chińskiego jako języka pierwszego. Idea wykorzystywania elementów znaków, początkowo przede wszystkim kluczy, w nauczaniu chińskiego jako języka obcego zaczęła rozwijać się w Chinach od lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku. W późniejszych latach zaproponowano także nauczanie elementów semantycznych oraz fonetycznych (Yan 2010). W 2005 roku została zaproponowana metoda nauczania sinogramów wykorzystująca ponad sto powtarzalnych komponentów (部件 *bùjiàn*)⁸⁴, które

⁸⁴ Xu i Padilla (2013: 404) proponują listę 132 komponentów występujących w 3500 najczęściej występujących sinogramach.

Niektórzy dydaktycy uważają, że nauczanie kompetencji czytania i pisania w języku chińskim jest zbyt czasochłonne i wolą poświęcić więcej czasu na rozwijanie „kompetencji komunikacyjnej” rozumianej jako przede wszystkim umiejętności posługiwania się językiem mówionym – czyli kompetencji mówienia i słuchania w języku chińskim (Williams 2013: 298). Przekonanie to częściowo może łączyć się z omówioną wcześniej metodą nauczania najpierw języka mówionego, a potem języka pisanego, jednak jest jego radykalnym przejawem, ponieważ nie tyle opóźnia wprowadzenie nauki systemu pisma chińskiego, ile odkłada je na bliżej nieokreśloną przyszłość.

Innym powodem dla wyboru metody „braku nauczania” jest przekonanie, że znaki muszą zostać samodzielnie zinternalizowane przez osoby uczące się, głównie dzięki indywidualnemu wysiłkowi oraz przede wszystkim mechanicznej nauce polegającej na wielokrotnym przepisywaniu każdego pojedynczego sinogramu (Wang 1998: 71). Zwolennicy tego podejścia twierdzą, że po opanowaniu pewnej określonej „masy krytycznej” sinogramów osoby uczące się będą w stanie same z siebie analizować znaki pod kątem struktury oraz rozpoznawać elementy semantyczne oraz fonetyczne w trakcie dalszej nauki (Wang 1998: 70; Williams 2013: 298).

Głównym zarzutem wobec metody „braku nauczania” jest zmuszenie osób uczących do samodzielnego mierzenia się z próbą opanowania systemu pisma chińskiego – czyli często jednego z najtrudniejszych bądź też najtrudniejszego aspektu nauki języka chińskiego, szczególnie dla osób pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego (Wang 1998: 71). Zajdler (2010: 101) również podkreśla, że ze względu na konieczność opanowania bardzo odmiennego systemu pisma (oraz jednocześnie innych aspektów języka chińskiego) nie można stosować metody „braku nauczania” – zwłaszcza na początkowym etapie nauki konieczne jest wspieranie osób uczących się w wypracowaniu kluczowych podstawowych umiejętności pozwalających na dalszą, bardziej samodzielną naukę. Kolejnym problemem jest wspomniana wcześniej niezbędna do opanowania przez osoby uczące się „masa krytyczna” sinogramów – konkretna liczba znaków mających wchodzić w jej zakres pozostaje nieokreślona (Williams 2013: 298).

4.1.3. Techniki wykorzystywane w nauczaniu i uczeniu się systemu pisma chińskiego

Dominującą techniką wykorzystywaną podczas nauczania i uczenia sinogramów jest wielokrotne przepisywanie danego znaku (McBride 2016: 541; Tse i in. 2010: 81). Jest to jedna z najbardziej popularnych technik używanych w kontekście nauczania języka chińskiego jako języka pierwszego i jest również wykorzystywana w nauczaniu chińskiego jako języka obcego (Osborne i in. 2018: 3–4). Szczególnie od ostatnich dziesięciu lat badacze wskazują na problemy wynikające z wyłącznego stosowania tej techniki – samo mechaniczne kopiowanie znaków często prowadzi do licznych błędów w ich zapisie, ponieważ osoby uczące się nie są w stanie zidentyfikować istotnych cech ortograficznych danego znaku (na przykład: relacji między poszczególnymi kreskami, różnicy pomiędzy podobnymi do siebie komponentami) (Tse i in. 2010: 81). Badacze wskazują także na to, że w trakcie mechanicznego

kopiowania znaków są one przetwarzane jedynie na bardzo płytkim poziomie, co skutkuje niską efektywnością tej strategii w porównaniu do tych wymagających przetwarzania głębokiego (na przykład: porównywanie nowych informacji do już posiadanych i restrukturyzacja dotychczasowej wiedzy) (Shen 2004; Sroka-Grądział i Lee 2020: 137). Z tych względów technika ręcznego przepisywania znaków powinna być uzupełniona w celu zwiększenia jej skuteczności.

Poza mechanicznym przepisywaniem w literaturze dotyczącej glottodydaktyki języka chińskiego można odnaleźć propozycje innych strategii nauczania i uczenia się systemu pisma chińskiego. Li i Cao (2018: 232-233) wyróżniają następujące techniki:

- ćwiczenie kolejności kresek (począwszy od znaków z małą liczbą kresek; zwrócenie uwagi osób uczących się na zasady zapisu);
- zwracanie uwagi na elementy sinogramów (ze szczególnym uwzględnieniem zwracania uwagi na elementy semantyczne);
- porównywanie podobnych graficznie znaków (na przykład: porównywanie ze sobą sinogramów z tym samym elementem fonetycznym lub semantycznym);
- wizualizacja znaków przy pomocy obrazków (szczególnie w przypadku sinogramów wywodzących się od piktogramów);
- wyjaśnienia etymologiczne (przedstawienie etymologii oraz zmian zachodzących w zapisie danego sinogramu);
- dodawanie i odejmowanie kresek w celu stworzenia innego znaku (na przykład dodanie jednej kreski może zmienić znak 口 (*kǒu* ‘usta’) w 日 (*rì* ‘słońce’) lub 中 (*zhōng* ‘środek’));
- wykorzystanie słowników (pozwala na przykład na praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności związanej z kluczami);
- poprawianie błędnych znaków (zwraca uwagę osób uczących się na często pojawiające się błędy oraz ich źródło, na przykład podobne pod względem graficznym komponenty sinogramów).

Xing (2013: 141-144) w swojej książce poświęconej różnym zagadnieniom z zakresu glottodydaktyki języka chińskiego wspomina o następujących technikach nauczania sinogramów:

- ćwiczenia związane z kreskami i ich kolejnością (włącznie z opowiadaniem historyjek pomagających w zapamiętaniu kolejności kresek);
- opowiadanie historyjek służących jako mnemotechniki (mogą, ale nie muszą odwoływać się do rzeczywistej etymologii znaku, często odnoszą się do elementów znaku);
- zgadywanie znaczenia/odczytania sinogramu na podstawie elementów semantycznych i fonetycznych;

- uczenie poprzez kontekst (na przykład: tworzenie list wyrazów wielosylabowych zawierających ten sam znak; tworzenie zdań z wykorzystaniem danych znaków);
- analiza porównawcza synonimów i antonimów;⁸⁷
- uczenie wulgaryzmów i wyzwisk;⁸⁸
- zagadki i gry znakowe (na przykład „znakowe bingo”);
- przekształcanie znaków tradycyjnych w uproszczone i na odwrót (nauczenie osób uczących się wykorzystywania obu skryptów oraz zasad uproszczeń sinogramów).

Xing (2013: 144-145) podkreśla, że nie każda z przedstawionych technik nauczania sinogramów będzie odpowiednia i efektywna dla każdego sinogramu bądź w każdym kontekście glottodydaktycznym. Jako przykład podaje metodę dotyczącą wykorzystania elementów semantycznych i fonetycznych – nie zawsze są one dokładne, a niektóre sinogramy w ogóle ich nie posiadają. Żeby móc zastosować metodę mnemotechnik, konieczna jest znajomość struktury oraz elementów znaków (na przykład: słońce (日 *rì*) obok księżyca (月 *yuè*) to jasny (明 *míng*)). Podkreśla też, że celem niektórych z zaproponowanych technik jest przede wszystkim rozbudzenie zainteresowania osób uczących się i zachęcenie ich do dalszej nauki (Xing 2013: 145, 149).

Przykłady technik nauczania systemu pisma chińskiego, szczególnie istotnych na początkowym etapie nauki języka chińskiego jako języka obcego, wymienia także Zajdler (2010: 114-115, 122-123):

- liczenie kresek oraz szukanie znaków w słownikach na podstawie liczby kresek (rozwijanie umiejętności rozróżniania kresek w sinogramach);
- rozbiór sinogramu na pojedyncze kreski;
- rozbiór sinogramu na elementy (oraz rozpoznawanie elementów znaków, na przykład elementów semantycznych lub kluczy);
- wyznaczanie kluczy w sinogramach;
- ręczny zapis znaków (zarówno w trakcie zajęć, jak i w ramach pracy samodzielnej; zarówno znaków tradycyjnych, jak i uproszczonych);
- porównywanie znaków tradycyjnych oraz uproszczonych (także porównywanie ze sobą komponentów w obu skryptach);
- wyszukiwanie i porównywanie sinogramów z tym samym elementem semantycznym oraz wyrazów wielosylabowych z tym samym sinogramem.

⁸⁷ Niektóre wyrazy synonimiczne i antonimiczne mogą zawierać te same sinogramy, jednak ćwiczenie to wydaje się być bardziej ćwiczeniem leksykalnym niż skupiającym się na systemie pisma.

⁸⁸ Podobnie jak wcześniejsza technika jest to raczej ćwiczenie dotyczące leksyki i jej wykorzystania.

Zajdler (2010: 113) podkreśla również, że sinogramy mogą być postrzegane jako nośnik informacji kulturowej, a nauka posługiwania się systemem pisma chińskiego może stać się „narzędziem przekazu koncepcji, mentalności, kultury i tradycji”. Przedstawianie przez nauczyciela informacji z zakresu etymologii sinogramów oraz znaczenia poszczególnych elementów semantycznych, także w odniesieniu do znaczenia poszczególnych znaków, może rozbudzić zainteresowanie, zwiększyć motywację osób uczących się oraz zwiększyć ich wrażliwość kulturową (Zajdler 2010: 115).

Większość wymienionych powyżej technik nauczania systemu pisma chińskiego ma na celu wsparcie rozwoju świadomości grafemicznej (świadomości kresek, komponentów, elementów i struktury znaków, jak również powtarzalności występujących w obrębie systemu pisma chińskiego), świadomości grafemiczno-fonetycznej (świadomości znaczenia i pozycji elementów fonetycznych) oraz świadomości grafemiczno-morfemicznej (świadomości znaczenia i pozycji elementów semantycznych). Pozwalają one także na głębsze przetwarzanie sinogramów niż w przypadku jedynie wielokrotnego przepisywania – osadzają znaki w kontekście (wskazując na ich użycie; relacje między znaczeniem sinogramu a znaczeniem słowa), wykorzystanie dotychczasowej wiedzy (porównanie różnych sinogramów między sobą) oraz jej restrukturyzację.

4.1.4. Strategie wykorzystywane podczas uczenia się systemu pisma chińskiego

Badania dotyczące strategii wykorzystywanych przez osoby uczące się systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania języka chińskiego jako języka drugiego rozpoczęły się mniej więcej w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku i początkowo skupiały się przede wszystkim na strategiach dotyczących rozpoznawania znaków (Jiang i Cohen 2016: 14). Temat ten zyskał na popularności na przełomie dwudziestego i dwudziestego pierwszego wieku, a tematyka badań objęła (Jiang i Cohen 2016: 16):

- przegląd strategii dotyczących uczenia się sinogramów;
- analiza konkretnych strategii używanych w celu uczenia się sinogramów;
- porównanie strategii używanych przez osoby uczące się pochodzące z sinograficznego i spoza sinograficznego kręgu kulturowego;
- efektywność używanych strategii do uczenia się systemu pisma chińskiego;
- eksplicytnie nauczanie strategii uczenia się sinogramów.

Wśród aktualnych badań dotyczących strategii uczenia się sinogramów w kontekście chińskiego jako języka drugiego najbardziej kompleksowe można uznać:

- badania Shen (2005) na studentach sinologii studiujących w Stanach Zjednoczonych na różnych poziomach zaawansowania z wykorzystaniem przygotowanych ankiet;

- badania Zahradnikovej (2016) obejmujące cały drugi semestr nauki czeskich studentów sinologii przy użyciu metod jakościowych (dane zebrano z dzienników prowadzonych przez osoby uczące się).

Strategie uczenia się zazwyczaj dzielone są na strategie metakognitywne oraz kognitywne. Te pierwsze dotyczą świadomego i krytycznego podejścia do procesu własnej nauki oraz jego kontroli – jak na przykład planowanie, ocena i monitorowanie. Te drugie opierają się na bezpośrednim operowaniu na danym materiale językowym i jego manipulowaniem – jak na przykład analiza danego materiału, wnioskowanie, zapamiętywanie, organizacja wiedzy, ćwiczenie użycia języka. W kontekście uczenia się systemu pisma chińskiego do strategii metakognitywnych można zaliczyć: samodzielne testowanie się z poznanych sinogramów, przygotowanie do zajęć poprzez przejrzenie nowych znaków, powtarzanie wcześniej poznanych sinogramów przed zajęciami lub testami (Shen 2005; Zahradnikova 2016). Przykładami strategii kognitywnych używanych przez osoby uczące się w trakcie nauki sinogramów są: wynotowywanie nowych znaków, używanie wiedzy ortograficznej podczas zapamiętywania sinogramów, używanie znaków w praktyce, wizualizowanie znaków, czytanie znaków na głos w celu powiązania ich z dźwiękiem (Shen 2005, Zahradnikova 2016)⁸⁹.

Shen (2005) na podstawie analizy odpowiedzi ponad dziewięćdziesięciu osób uczących się języka chińskiego jako języka obcego na poziomie akademickim ustaliła, że użycie strategii metakognitywnych było raczej ograniczone. Spośród nich najczęściej używane były te związane z przygotowaniem się do zajęć (przeoglądaniem nowych sinogramów) oraz powtórek. Mało powszechne użycie strategii metakognitywnych może wiązać się z wolniejszym rozwojem samoświadomości osób uczących się w kontekście monitorowania procesu własnej nauki – fakt, że wraz ze wzrostem kompetencji językowej wzrasta użycie strategii metakognitywnych oraz przekonanie o ich skuteczności, może być tego dowodem (Shen 2005: 62).

W tym samym badaniu potwierdzono preferencje osób uczących się do stosowania różnych strategii kognitywnych w trakcie uczenia się systemu pisma chińskiego, a najchętniej stosowane strategie odnosiły się do wiedzy ortograficznej obejmującej zwracanie uwagi na strukturę sinogramu, porównywanie nowych znaków do innych podobnych graficznie i już wcześniej poznanych, wizualizacja struktury graficznej i wykorzystanie elementów semantycznych oraz fonetycznych. Wykorzystanie strategii powiązanych z wiedzą ortograficzną i przekonanie o ich skuteczności zwiększają się wraz ze wzrostem wiedzy ortograficznej osób uczących się (Shen 2005: 61, 67). Innymi chętnie używanymi strategiami były: tworzenie skojarzeń pomiędzy dźwiękiem, kształtem i znaczeniem sinogramu, wykorzystywanie zarówno pisania, jak i mówienia oraz słuchania podczas zapamiętywania

⁸⁹ Po więcej przykładów można sięgnąć do Shen (2005) – przedstawia gotowy formularz pozwalający na zbadanie rodzajów strategii używanych przez osoby uczące się systemu pisma chińskiego.

nowych znaków, skupienie się na warstwie dźwiękowej, aby połączyć ją ze znaczeniem oraz kształtem sinogramu, wykorzystywanie różnych sposobów w celu zrozumienia praktycznego użycia danego sinogramu (Shen 2005: 59).

Zahradnikova (2016: 125-127) na bazie dzienników prowadzonych przez studentów sinologii przez cały okres ich drugiego semestru nauki wyznaczyła następujące kognitywne strategie używane samodzielnie lub w kombinacjach:

- tworzenie historyjek (zawierających opis ułatwiający zapamiętanie znaczenia danego sinogramu);
- wykorzystanie elementów znaku (dekompozycja strukturalna znaku oraz odwołanie się do elementów semantycznych);
- wyobrażenia (porównywanie znaku bądź jego części do innego obiektu lub symbolu podobnego do niego graficznie);
- porównanie komponentów (wyszukiwanie podobnych części w znaku nowym oraz znakach już poznanych);
- uczenie się wyrazów (uczenie się sinogramów poprzez wskazywanie i zapamiętywanie wyrazów wielosylabowych, w których występują);
- zauważanie podobieństw (wyszukiwanie podobieństw między znakiem nowym a znakami już poznаныmi, polegających nie na kanonicznych elementach sinogramu, ale na graficznym podobieństwie między znakami lub ich częściami);
- rysunki (nawiązujące na przykład do znaczenia znaku);
- emocje (zwrócenie uwagi i opisanie emocji związanych z danym znakiem lub sposobem jego zapisu);
- etymologia (wykorzystanie wiedzy o pochodzeniu znaku);
- podobieństwo wymowy (porównanie odczytania danego sinogramu z wymową słowa o podobnym znaczeniu w języku angielskim lub czeskim).⁹⁰

Zauważyć można preferencję osób uczących się do stosowania strategii opierających się na „porcjowaniu” (ang. *chunking*), czyli w przypadku sinogramów graficznego ich podziału na mniejsze części, wykorzystaniu innych aspektów wiedzy i świadomości ortograficznej oraz skojarzeniach i poszukiwaniu możliwych połączeń z warstwą znaczeniową (Shen 2005; Zahradnikova 2016). Świadczyć to może o próbie zmniejszenia obciążenia podczas nauki sinogramów obciążenia kognitywnego oraz obciążenia pamięci poprzez używanie strategii aktywujących głębokie

⁹⁰ W swoim artykule Zahradnikova (2016) podaje przykłady konkretnych zastosowań wymienionych strategii przez studentów.

przetwarzanie informacji. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że strategie te używane są przez osoby osiągające bardzo dobre wyniki w nauce (Ke 1998 za: Zahradnikowa 2016: 120). Biorąc pod uwagę wyniki przytoczonych badań, można wysunąć tezę, że eksplicytne nauczanie struktury oraz elementów znaków powinno być włączone w zakres nauczania systemu pisma chińskiego w celu ułatwienia osobom uczącym się samodzielnej nauki sinogramów.

4.1.5. Wybór metody i strategii nauczania systemu pisma chińskiego

Należy zwrócić uwagę, że nie wszystkie wymienione przez Li i Cao (2018) i omówione w podrozdziale 4.1.1. metody nauczania systemu pisma chińskiego wykluczają się wzajemnie, a niektóre z nich są możliwe do połączenia. Przykładowo, jeśli zakłada się oddzielne nauczanie kompetencji mówienia i słuchania oraz pisania i czytania, można jednocześnie zawrzeć w spreparowanych materiałach glottodydaktycznych informacje i ćwiczenia dotyczące elementów, komponentów i struktury znaków.

Wydaję się, że nie można wskazać jednej idealnej metody nauczania systemu pisma chińskiego ani strategii sprawdzającej się w każdej sytuacji. Nauczyciel powinien być wyposażony w jak najszerszy wachlarz strategii oraz technik nauczania sinogramów, by móc dostosować je do danej sytuacji glottodydaktycznej – biorąc pod uwagę różne jej aspekty, jak na przykład używane materiały glottodydaktyczne, tryb i sposób nauki, charakterystykę osób uczących się (na przykład: ich wiek, cele, motywacje do nauki) (Lam 2011: 68; Sroka-Grądział i Lee 2020: 139; Xing 2013: 118). Przykładowo, Sroka-Grądział i Lee (2020: 142–143) proponują zastosowanie następujących metod nauczania systemu pisma chińskiego w zależności od sytuacji glottodydaktycznej:

- dziecko: głównie nauka mówienia wraz z elementami nauczania znaków w formie zabawy;
- dorosły biorący udział w kształceniu długoterminowym (na przykład w ramach studiów sinologicznych): nauka języka mówionego i pisanego równolegle; w celu zmniejszenia obciążenia kognitywnego przez pierwsze dwa-trzy tygodnie nauki większe skupienie na rozpoznawaniu znaków (nauczanie struktury) niż pisanemu;
- dorosły biorący udział w kształceniu krótkoterminowym: tylko nauka języka mówionego;
- dorosły uczący się w celach biznesowych, turystycznych lub hobbystycznych: najpierw nauczanie języka mówionego, a potem pisanego, skupienie bardziej na rozpoznawaniu niż pisanemu sinogramów.

4.2. Trudności w glottodydaktyce systemu pisma chińskiego

Opanowanie systemu pisma chińskiego stanowi największe i najtrudniejsze wyzwanie stojące przed osobami uczącymi się języka chińskiego jako języka obcego, szczególnie jeśli pochodzą one spoza sinograficznego kręgu kulturowego – przekonanie to rozpowszechnione jest zarówno wśród nauczycieli jak i uczniów. Od tego stwierdzenia rozpoczynają się także praktycznie wszystkie opracowania

naukowe dotyczące zagadnienia glottodydaktyki systemu pisma chińskiego, znalazło ono też potwierdzenie w licznych badaniach (Chan, Loh i Hung 2021; Chang i in. 2014; Huang 2017; Lam 2010; Loh, Liao i Leung 2018; Nguyen i in. 2017; Shen 2004, 2005; Sroka-Grądziel i Lee 2020; Wang 1998; Wong 2017). Sinogramy sprawiają trudność osobom uczącym się w każdym aspekcie z nimi związanym – zapamiętywaniu, rozpoznawaniu oraz czytaniu (Li, Li i Ao 2014), są przez to też często powodem frustracji i obaw (Sung i Wu 2011: 685; Wong i Zhou 2022) oraz całkowitej rezygnacji z nauki języka chińskiego (Huang 2017: 3).

Wskazywane są różne powody trudności w nauczaniu i nauce sinogramów: duża liczba sinogramów konieczna do opanowania (Nguyen i in. 2017), logograficzna natura systemu pisma chińskiego i inny od systemów alfabetycznych sposób kodowania języka (Loh i in. 2021; Shen 2004; Wong i Zhou 2022), skomplikowanie graficzne i ortograficzne sinogramów (Chang i in. 2014; Huang 2017; Nguyen i in. 2017; Li, Li i Ao 2014). Wang (2019) zwraca uwagę również na to, że nauczanie sinogramów jest problematyczne także dla dydaktyków, między innymi ze względu na brak wystarczająco dogłębnego zrozumienia chińskiego systemu pisma przez nauczycieli, jak również strategii oraz metod ich nauczania.

W zależności od przyjętych kryteriów liczba sinogramów, którą osoba ucząca się języka chińskiego powinna opanować, różni się. Nawet biorąc pod uwagę najmniejsze pojawiające się liczby – dwa tysiące grafemów – jest to dużo, szczególnie dla osób posługujących się alfabetycznymi systemami pisma i przyzwyczajonych do konieczności opanowania co najwyżej kilku dziesiątek grafemów (Nguyen i in. 2017; Sung i Wu 2011; Williams 2013). Zwrócić uwagę należy również na dużą liczbę koniecznych do opanowania jednostek graficznych, z których składają się sinogramy: kresek oraz komponentów (Chang i in. 2014: 289). Ze względu na liczbę sinogramów, których trzeba się nauczyć, jak również ich skomplikowanie graficzne niektóre osoby na początku nauki systemu pisma chińskiego postrzegają je jako „przypadkowe symbole” (Xu i Padilla 2013: 403).

Skomplikowanie graficzne sinogramów jest kolejnym z problemów, które pojawiają się w trakcie uczenia oraz nauczania systemu pisma chińskiego (Huang 2017: 3; Nguyen i in. 2017; Shen 2005: 50; Sung i Wu 2011; Xu i Padilla 2013: 403). Osoby uczące się systemu pisma chińskiego muszą przyswoić kilkanaście różnych możliwych struktur sinogramów, wiedzieć, w jaki sposób łączą się ze sobą poszczególne kreski i komponenty znaków, oraz być w stanie zastosować tę wiedzę w praktyce (Chang i in. 2014: 289; Loh i in. 2018: 206). W niektórych przypadkach różnice w zapisie poszczególnych sinogramów są nieznaczne i szczególnie trudne do zauważenia przez osoby dopiero rozpoczynające naukę, które nie posiadają jeszcze wystarczająco rozwiniętej świadomości graficznej odnoszącej się do systemu pisma chińskiego (Williams 2013). Brak dostrzegania regularności oraz systemowych zasad zapisu sinogramów przez osoby uczące się stanowi duży problem szczególnie na

początku nauki – nie są one przez to w stanie efektywnie przyswajać oraz restrukturyzować nowych informacji związanych ze znakami.

Badacze wskazują również, że system pisma chińskiego może sprawiać dużą trudność osobom posługującym się alfabetycznymi systemami pisma ze względu na odmienny sposób kodowania informacji fonologicznej (Williams 2013; Xu, Chang i Perfetti 2014: 773). W przeciwieństwie do alfabetycznych systemów pisma, w systemie pisma chińskiego nie występuje prosta systemowa relacja pomiędzy grafemem a fonemem (Huang 2017: 3; Li 2020: 40; Xu i in. 2014: 773). Osoby uczące się systemu pisma chińskiego muszą przyswoić podstawową zasadę dotyczącą relacji zachodzącej między grafemami a informacją fonologiczną, czyli jeden sinogram – jedna sylaba. Pewną wskazówką co do odczytania części sinogramów zawierają występujące w niektórych znakach elementy fonetyczne – nie można jednak na nich całkowicie polegać ze względu na różny poziom ich dokładności. Kolejną trudnością związaną z odczytaniem sinogramów jest też duża liczba homofonów występujących w języku chińskim – różne sinogramy mogą mieć tę samą realizację fonetyczną (Sung i Wu 2011: 685).

Wszystkie omówione powyższe trudności związane z uczeniem się systemu pisma chińskiego – duża liczba sinogramów koniecznych do opanowania, ich skomplikowanie graficzne oraz odmienny od alfabetycznych systemów pisma sposób kodowania informacji fonetycznej – sprawiają, że rozróżnianie oraz zapamiętywanie znaków wiąże się z dużym obciążeniem pamięciowym oraz poznawczym dla osób uczących się. Aby zapamiętać dany sinogram, osoba ucząca się musi opanować trzy podstawowe związane z nim aspekty – jego kształt, odczytanie oraz znaczenie – oraz być w stanie szybko przywołać te informacje z pamięci długotrwałej w trakcie próby rozpoznania sinogramu (Li 2020: 40; Shen 2004; Xu i in. 2014: 773). Poleganie jedynie na mechanicznym przepisywaniu i angażowaniu płytkiego przetwarzania informacji nie może być więc efektywnym sposobem nauki sinogramów (Chan i in. 2021).

4.3. Specyfika uczenia się systemu pisma chińskiego jako systemu pisma języka obcego

Proces uczenia się nowego systemu pisma różni się od uczenia się pierwszego systemu – inne wyzwania stoją przed osobami uczącymi się (Perfetti i Dunlap 2008: 30; Lin, Wang i Singh 2018: 35). W przypadku uczenia się systemu pisma języka drugiego osoba ucząca się posiada już podstawową wiedzę i umiejętności związane z posługiwaniem się pismem – na przykład zdaje sobie sprawę, że grafemy służą do reprezentacji jednostek językowych – i może wykorzystywać tę wiedzę i umiejętności także w kontekście języka drugiego (Lin, Wang i Singh 2018: 35). Z drugiej strony, stoją przed nią też wyzwania – najczęściej rozpoczyna naukę systemu pisma jednocześnie z nauką języka drugiego, a w zależności od tego, do jakich kategorii należą pierwszy oraz nowy system pisma, może też być zmuszona do zrozumienia oraz opanowania odmiennych zasad dotyczących relacji grafem – jednostka językowa. Kompetencja językowa wypracowana podczas akwizycji pierwszego języka może więc ułatwiać lub utrudniać proces opanowywania nowego systemu pisma (Lin, Wang i Singh 2018: 36).

Dotychczasowe badania wykazały także różnice w poziomie świadomości metajęzykowej u osób jedno- i dwujęzycznych – u tych drugich jest on wyższy. Wynikać to może z dostępności większego i bardziej różnorodnego kontekstu językowego, co powoduje większą wrażliwość na różne aspekty języka. Udowodniono także, że zwiększony poziom świadomości metajęzykowej wywiera pozytywny wpływ na rozwój kompetencji czytania oraz pisania w języku drugim (Wong i Zhou 2022: 858). W przypadku badań dotyczących osób uczących się sinograficznych systemów pisma chińskiego i japońskiego jako systemów pisma języka drugiego stwierdzono także szybszy niż u natywnych użytkowników rozwój metajęzykowej świadomości grafemicznej. Dorosłe osoby uczące się szybciej niż natywne dzieci wykształcały wrażliwość na strukturę graficzną sinogramów oraz świadomość elementów sinogramów – u osób dorosłych próg ten to około 250-400 znaków, a w przypadku dzieci uczących się sinograficznego systemu pisma jako pierwszego jest to około dwóch tysięcy znaków (Koda 2005: 324). Osoby uczące się systemu pisma chińskiego jako systemu pisma języka drugiego szybciej zauważały więc powtarzalne zasady występujące w systemie pisma chińskiego niż dzieci uczące się go jako pierwszego systemu pisma⁹¹.

Pomimo różnic występujących w dwóch różnych kontekstach uczenia się systemu pisma chińskiego – w kontekście uczenia się go jako pierwszego systemu pisma oraz systemu pisma języka drugiego – wskazać można również podobieństwa w procesie rozwoju kompetencji czytania oraz pisania u osób uczących się języka chińskiego jako pierwszego i jako języka obcego. Pomimo potencjalnej różnicy w szybkości rozwoju świadomości grafemicznej, szczególnie w zakresie struktury znaków oraz ich elementów, rozwija się ona u obu grup (Tong i Yip 2015: 162). Wykazano również, że informacje ortograficzne, semantyczne oraz fonetyczne zawarte w elementach sinogramów wykorzystywane są w podobny sposób zarówno przez natywnych użytkowników języka chińskiego, jak i przez osoby uczące się go jako języka drugiego (Tong i Yip 2015: 159). Badania wykazały również podobieństwa w zakresie wpływu wywieranego przez świadomość metajęzykową oraz jej różne aspekty na kompetencje czytania w obu tych kontekstach, chociaż na początkowym etapie nauki w przypadku osób pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego dostrzega się większe poleganie na świadomości fonologicznej (Lam 2010; Wong i Zhou 2022; Zhang i in. 2016).

Zarówno w przypadku osób uczących się systemu pisma chińskiego w kontekście nauki języka chińskiego jako języka pierwszego i jako języka drugiego świadomość ortograficzna wpływa na rozwój kompetencji czytania oraz pisania w języku chińskim (Lam 2010; Shum, Ki i Leong 2014).

⁹¹ Zwrócić należy uwagę, że porównywane są tu dwie grupy wiekowe – dzieci w przypadku natywnych użytkowników języka oraz dorośli w przypadku osób uczących się języka drugiego. Różnice w szybkości rozwoju świadomości metajęzykowej mogą wynikać z innych czynników niż fakt uczenia się pierwszego lub też kolejnego systemu pisma. Zasadnym byłoby więc porównanie szybkości rozwoju świadomości metajęzykowej u dzieci uczących się systemu pisma chińskiego jako systemu pisma języka drugiego.

Świadomość ortograficzna może być również wykorzystywana do przewidywania umiejętności rozpoznawania sinogramów (Chan i in. 2021). Można więc do pewnego stopnia wykorzystywać badania przeprowadzone na natywnych użytkownikach języka chińskiego dotyczące świadomości metajęzykowej i jej wpływu na kompetencje czytania oraz pisania, nie jest jednak możliwe ich proste i bezpośrednie przełożenie do kontekstu glottodydaktycznego.

4.4. Świadomość grafemiczna w kontekście glottodydaktyki systemu pisma chińskiego

Świadomość grafemiczna rozwija się stosunkowo szybko u osób uczących się języka chińskiego jako języka drugiego, rozwija się ona także jako pierwsza spośród innych aspektów świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego. Podobnie jak natywne użytkownicy języka chińskiego, osoby uczące się chińskiego jako języka drugiego, także te pochodzące spoza sinograficznego kręgu kulturowego i bez względu na swój wiek, są wrażliwe na strukturę sinogramów – są na przykład w stanie rozpoznawać elementy znaków w sinogramie, jak również wskazywać błędne formy i pozycje tych elementów (Loh i in. 2018; Wang, Liu i Perfetti 2004: 359; Wang, Perfetti i Liu 2003; Zhang i in. 2016: 511). Wykazano jednak, że świadomość dotycząca struktury sinogramów rozwija się w różnym tempie w zależności od tego, czy osoba ucząca się ma doświadczenie z sinograficznym systemem pisma – na przykład u natywnych użytkowników japońskiego i koreańskiego świadomość struktury znaków lewo-prawo oraz góra-dół rozwija się równolegle do siebie; w przypadku osób posługujących się alfabetycznymi systemami pisma najpierw rozwija się świadomość struktury znaków lewo-prawo, a dopiero potem góra-dół (Feng 2006).

Prawdopodobnym powodem, dla którego świadomość grafemiczna rozwija się jako pierwsza, jest specyfika systemu pisma chińskiego związana z koniecznością opanowania dużej liczby skomplikowanych graficznie sinogramów (Wang i in. 2003). Osoby uczące się rozwijają świadomość grafemiczną, ponieważ muszą analizować oraz porównywać ze sobą różne znaki w trakcie nauki. Udowodniono, że nawet w przypadku ograniczonego zasobu słownictwa oraz braku eksplicytnego nauczania dotyczącego struktury sinogramów już osoby początkujące posługujące się alfabetycznym systemem pisma jako pierwszym są wrażliwe na strukturę znaków (Wang i in. 2003; Wang i in. 2004). Wykazano również, że świadomość grafemiczna rozwija się tak samo szybko w początkowym etapie nauki w dwóch różnych sytuacjach – zarówno w przypadku oddzielnego nauczania kompetencji mówienia i słuchania od czytania i pisania, jak i w przypadku zintegrowanego nauczania tych kompetencji. Należy jednak zwrócić uwagę, że próba badawcza w powyższych badaniach była raczej mała – odpowiednio dziewięciu i sześciu studentów sinologii uczęszczających na zajęcia w dwóch różnych ośrodkach akademickich (Wang i in. 2003).

U osób rozpoczynających naukę języka chińskiego jako drugiego świadomość grafemiczna nie tylko rozwija się jako pierwszy aspekt metajęzykowej świadomości ortograficznej, ale rozwija się ona też stosunkowo szybko (Loh i in. 2021; Shen i Ke 2007; Liu 2013). Ogólnie rzecz biorąc,

świadomość grafemiczna rozwija się szybciej u osób pochodzących z sinograficznego kręgu kulturowego niż u osób pochodzących spoza niego (Liu 2013). Różnice pomiędzy tymi dwoma grupami w tym zakresie zacierają się jednak wraz ze wzrostem kompetencji językowej – im większy poziom znajomości języka chińskiego, tym mniejsza jest różnica w zakresie rozpoznawania oraz odczytywania sinogramów; widoczne są jednak nadal różnice w przypadku kompetencji pisania, szczególnie pisania ręcznego (Li i in. 2014).

Rozwój świadomości grafemicznej u osób pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego nadal przebiega stosunkowo szybko. Już po kilku tygodniach nauki i z ograniczonym zasobem znanych znaków oraz znanych elementów znaków (w przypadku cytowanego badania: kluczy) osoby uczące się są w stanie dokonywać analizy strukturalnej znaku (dzielić sinogram na części) oraz odtwarzać z pamięci znaki złożone (Shen i Ke 2007: 106). Zwrócić należy uwagę, że w przypadku tych badań wiedza dotycząca elementów znaków (tu: kluczy) była nauczana eksplicytnie (Shen i Ke 2007: 101) – może to być jeden z czynników wpływających pozytywnie na szybkość rozwoju świadomości grafemicznej. Grupą badaną przez Shen i Ke (2007) byli młodzi dorośli w wieku od 18 do 26 lat (studenci sinologii z dziewięciu różnych uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych), jednak szybki rozwój świadomości grafemicznej można zaobserwować także w przypadku młodzieży w wieku szkolnym. Loh i in. (2021) przeprowadzili badania na grupie młodzieży gimnazjalnej (średnia wieku: 13,6 lat) i także stwierdzili, że uczniowie byli w stanie rozpoznawać elementy oraz strukturę znaków (Loh i in. 2021: 309). W przypadku tej grupy, elementy i struktura znaków nie były nauczane eksplicytnie, jednak uczniowie biorący udział w badaniu uczęszczali do szkół gimnazjalnych w Hongkongu, a zatem mieli już wcześniejszą styczność z językiem chińskim oraz systemem pisma chińskiego, jak również przebywali w innym środowisku językowym⁹² (Loh i in. 2021: 303). Shen i Ke (2007: 106-107) proponują dwa możliwe powody, dla których rozwój świadomości grafemicznej następuje w tak szybkim tempie wśród osób dorosłych uczących się języka chińskiego jako języka obcego. Po pierwsze, osoby dorosłe mają już wykształcone w trakcie wieloletniej nauki odpowiednie umiejętności poznawcze i percepcyjne pozwalające im dostrzegać graficzne granice pomiędzy poszczególnymi elementami sinogramu – nie muszą znać danych elementów, aby być w stanie analizować graficznie dany sinogram⁹³. Drugim powodem jest posiadane już pewne doświadczenie w kwestii struktury sinogramów – elementy znaków (klucze) były wskazywane

⁹² Język chiński był dla grupy badawczej językiem drugim, uczniowie pochodzili przede wszystkim z Filipin, Pakistanu, Nepału i Indii (Loh i in. 2021: 303).

⁹³ Nie oznacza to jednak, że będą dzielić dany sinogram na mniejsze jednostki graficzne w taki sam sposób, w jaki osoby znające tradycyjnie wyznaczane elementy znaku. Brak znajomości elementów sinogramów może prowadzić na przykład do zbytniej dekompozycji znaku (por. Loh i in. 2021: 309; Zahradnikova 2016: 132-135).

studentom w trakcie nauki, musieli też wykorzystywać swoją wiedzę w praktyce w trakcie pisania znaków (Shen i Ke 2007: 106-107).

Świadomość grafemiczna, a szczególnie świadomość struktury sinogramów i świadomość możliwości graficznego podziału strukturalnego sinogramów na mniejsze części, rozwija się także w sposób implicytny (Loh i in. 2021; Wang i in. 2003; Wang i in. 2004). Następuje to wraz z ekspozycją osób uczących się na sinogramy, a im większa znana im liczba znaków, tym wyższy poziom świadomości grafemicznej można zaobserwować (Feng 2006). Wang i in. (2004: 373) sugerują, że szybki rozwój świadomości grafemicznej w zakresie wrażliwości na strukturę sinogramów oraz umiejętności podziału sinogramu na mniejsze jednostki nawet w przypadku braku eksplicytnego nauczania tych aspektów wynikać może z cech strukturalnych sinogramów. Osoby uczące się systemu pisma chińskiego zmuszone są do rozwinięcia niezbędnych do przetwarzania znaków umiejętności percepcyjnych. Z drugiej strony eksplicytnie nauczanie w zakresie struktury oraz elementów znaków ułatwia osobom uczącym się rozwój świadomości grafemicznej oraz umiejętności analizy strukturalnej sinogramów (Wang i in. 2004: 375). Wang i in. (2004: 376) jednocześnie zwracają uwagę, że w przypadku rozwoju innych aspektów świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego, na przykład świadomości grafemiczno-morfemicznej (świadomość funkcji elementów semantycznych), nauczanie implicytne może nie być wystarczająco efektywne.

Postrzeganie poszczególnych sinogramów jako zestawów powtarzalnych elementów i komponentów wywiera pozytywny wpływ na proces przetwarzania znaków, który wykorzystywany jest zarówno w przypadku kompetencji pisania, jak i czytania (Chan i in. 2021; Chang i in. 2014; Shen i Ke 2007; Xu i in. 2014). „Porcjowanie” informacji (ang. *chunking*) – czyli dzielenie większej porcji informacji na mniejsze i przetwarzanie jej dzięki temu w zorganizowany sposób obniża obciążenie pamięci i pozwala na bardziej efektywne zapamiętywanie (Chang i in. 2014: 289; Shen i Ke 2007: 107; Xu i in. 2014: 774). Ze względu na skomplikowanie graficzne sinogramów zapamiętywanie ich jako „całości” jest bardzo obciążające dla pamięci – a w celu opanowania danego sinogramu osoba ucząca musi opanować nie tylko jego formę graficzną, ale też jego odczytanie oraz znaczenie (Chan i in. 2021). Ograniczone zasoby poznawcze wymuszają więc poszukiwanie innych, bardziej skutecznych metod przetwarzania znaków – przetwarzanie ich jako odrębnych niepodzielnych „całości” jest zbyt trudne, przetwarzanie ich jako zbioru kresek także nie jest efektywne ze względu na częstą dużą liczbę kresek występujących w danym sinogramie (Li 2018). Postrzeganie znaków złożonych jako zorganizowanego zestawu części (większych niż pojedyncza kreska) jest sposobem na zniwelowanie problemu obciążenia poznawczego – zmniejsza zarówno obciążenie pamięci, jak i czas potrzebny do rozpoznania oraz zapisania sinogramu (Shen i Ke 2007: 107; Xu i in. 2014: 774).

„Porcjowanie” znaku oznacza jego podział graficzny na mniejsze części (ang. *chunks*) – komponenty ortograficzne składające się średnio z około pięciu kresek (Chang i in. 2014: 298).

Chang i in. (2014: 290) podają przykład podziału znaku 烟 (*yān*, ‘dym’) na trzy komponenty: 火, 冫 oraz 大. Graficzne „porcjowanie” sinogramów na komponenty zmniejsza obciążenie poznawcze osób uczących się i usprawnia zapamiętywanie struktury ortograficznej sinogramów. W badaniach porównujących cztery różne sposoby nauki i zapamiętywania znaków, takich jak mechaniczne ręczne przepisywanie, czytanie znaków, omawianie kresek oraz podział sinogramu na komponenty, to właśnie ta ostatnia metoda okazała się być najbardziej skuteczna (Chang i in. 2014). Kolejnym czynnikiem wspierającym rozwój świadomości graficznej jest grupowanie znaków, w których występują te same komponenty – kieruje to uwagę osób uczących się na powtarzające się regularności w systemie pisma chińskiego (Chang i in. 2014; Xu i in. 2014).

Dotychczasowe badania dotyczące świadomości graficznej w kontekście glottodydaktyki systemu pisma chińskiego skupiają się przede wszystkim na świadomości struktury oraz elementów sinogramów – szczególnie często wykorzystywane są w badaniach elementy semantyczne. Kierunkami jeszcze mało zbadanymi jest wrażliwość osób uczących się na komponenty sinogramów, które nie są elementami semantycznymi (lub w danym znaku nie pełnią funkcji elementu semantycznego) (Li 2022), jak również wiedza i umiejętności dotyczące kresek (na przykład: umiejętność rozróżniania od siebie kresek, wrażliwość na wzajemną pozycję oraz stosunki długości kresek). Zwrócić należy także uwagę, że elementy semantyczne i fonetyczne występujące w danym znaku mogą nie być rozpoznawane przez osoby uczące się jako części znaków niosące jakieś informacje semantyczne lub fonetyczne, a jedynie jako komponent pozwalający na rozpoznanie i rozróżnienie od siebie podobnych znaków.

4.5. Świadomość graficzno-fonetyczna w kontekście glottodydaktyki systemu pisma chińskiego

Zagadnienie świadomości graficzno-fonetycznej w kontekście nauczania chińskiego jako języka obcego jest tematem bardzo mało zbadanym – przeprowadzono niewiele badań dotyczących wpływu świadomości elementów fonetycznych na kompetencję czytania (przede wszystkim rozpoznawania znaków) (Zhang i Roberts 2019: 166). Według badań przeprowadzonych przez Tong i Yip (2015) osoby uczące się chińskiego jako języka obcego wykorzystują informacje fonetyczne kodowane przez elementy fonetyczne w trakcie swojej nauki – między innymi podczas rozpoznawania znanych już znaków oraz zapamiętywania nowych. Do podobnych wniosków doszli także Zhang i in. (2016), stwierdzając pozytywny wpływ świadomości elementów fonetycznych na kompetencję czytania.

Jednocześnie we wcześniejszych badaniach dotyczących świadomości graficzno-fonetycznej stwierdzono preferencję osób uczących się (szczególnie osób pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego) do większego polegania na świadomości graficzno-morfemicznej oraz świadomości elementów semantycznych niż świadomości graficzno-fonetycznej oraz świadomości elementów fonetycznych podczas rozpoznawania oraz uczenia się znaków

(Tong i in. 2016; Zhang i in. 2016). Mogą być różne powody mniejszego wykorzystania świadomości elementów fonetycznych przez osoby uczące się, a jednym z nich jest zdecydowanie wolniejszy rozwój świadomości grafemiczno-fonetycznej. Na podstawie badań przeprowadzonych na osobach uczących się języka chińskiego jako języka obcego na poziomach średniozaawansowanym oraz zaawansowanym (cztery lata nauki języka chińskiego na uniwersytecie w Stanach Zjednoczonych lub dwa lata nauki na uniwersytecie w Stanach Zjednoczonych oraz rok nauki w kraju chińskojęzycznym) ustalono, że osoby te były świadome funkcji elementów fonetycznych i próbowały wykorzystywać swoją wiedzę, jednak prawdopodobnie ze względu na niewystarczającą liczbę znanych znaków nie osiągały wystarczającej skuteczności (Williams 2013: 307). Jak zwraca uwagę Williams (2013) w przypadku natywnych użytkowników języka chińskiego także zaobserwować można podobną tendencję późniejszego i wolniejszego rozwoju świadomości grafemiczno-fonetycznej.

Najnowsze badania z zakresu wpływu świadomości grafemiczno-fonetycznej zostały przeprowadzone w 2019 roku przez Zhanga i Roberts (2019) i podają w wątpliwość wyniki wcześniejszych badań, ponieważ nie stwierdzili oni znaczącego wpływu świadomości elementów fonetycznych ani na umiejętność pisania, ani rozpoznawania znaków w przypadku osób uczących się języka chińskiego jako obcego na poziomie średniozaawansowanym (po roku lub dwóch latach nauki). Zwracają jednak uwagę, że mogło to wynikać z niewystarczająco rozwiniętej świadomości grafemiczno-fonetycznej ich grupy badawczej – być może dopiero po osiągnięciu pewnego poziomu, świadomość ta wywiera zauważalny wpływ na czytanie i pisanie sinogramów (Zhang i Roberts 2019: 172–173). Pomimo potencjalnego braku lub niskiego wpływu świadomości elementów fonetycznych na kompetencje pisania i czytania, osoby uczące się mogą nadal je wykorzystywać – biorąc pod uwagę jedynie ich wartość ortograficzną – w celu rozpoznawania i zapamiętywania sinogramów (Williams 2013: 310).

Ze względu na wolne i stosunkowo późne rozpoczęcie rozwijania się świadomości grafemiczno-fonetycznej u osób uczących się chińskiego jako języka obcego badacze sugerują konieczność włączenia do programów nauczania eksplicytnego nauczania elementów fonetycznych – ich funkcji i pozycji w sinogramach oraz przykładów tych elementów – oraz ćwiczenia ich zastosowania, na przykład poprzez zgadywanie możliwego odczytania danego sinogramu zawierającego element fonetyczny (Zhang i in. 2016: 525; Zhang i Roberts 2019: 175). Elementy fonetyczne często pomijane są w praktyce dydaktycznej ze względu na dużą ich liczbę oraz stosunkowo niską dokładność.

W Tabeli 1 zebrano przegląd badań dotyczących świadomości grafemiczno-fonetycznej. Najczęściej badanym aspektem świadomości grafemiczno-fonetycznej była świadomość elementów fonetycznych oraz porównanie między wykorzystaniem ich i wykorzystaniem elementów semantycznych. Badania poświęcone wyłącznie świadomości grafemiczno-fonetycznej są w zdecydowanej mniejszości. Ze względu na małą liczbę przeprowadzonych badań profil typowej grupy badawczej nie jest łatwy do

określenia. Wszystkie z zebranych w tabeli badań zostały przeprowadzone przy pomocy metod ilościowych, natomiast w przygotowanych testach wykorzystywane były zarówno znaki istniejące, jak i pseudo-znaki.

Tabela 2 Przegląd badań dotyczących świadomości graficzno-fonetycznej

Autor	Rok	Grupa badawcza	Cel badania	Sposób przeprowadzania badania ⁹⁴
Williams	2013	30 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego (studenci uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych, poziom zaawansowany: 4 lata nauki na uniwersytecie w kraju lub 2 lata w kraju i rok w kraju chińskojęzycznym); Natywni użytkownicy języka angielskiego	Wykorzystanie elementów fonetycznych podczas rozpoznawania znaków	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decyzja czy dane dwa znaki są homofoniczne czy nie (wykorzystywane rzeczywiste znaki) 2. Decyzja, czy dany znak istnieje (30 rzeczywistych znaków oraz 30 pseudo-znaków złożonych; prezentowane z częściowo rozmytymi elementami)
Tong, Yip	2015	84 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego; 72 natywnych użytkowników języków indoeuropejskich (w tym 32 natywnych użytkowników angielskiego) i 12 użytkowników języków nieindoeuropejskich;	Wpływ świadomości elementów fonetycznych na rozpoznawanie znaków	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wybór sinogramu (z zestawu pseudo-znaków) do przedstawionego obrazka (obrazki i zestawy prezentowane: bez wskazówek; z wskazówką dotyczącą znaczenia; ze wskazówką dotyczącą odczytania) 2. Test rozpoznawania sinogramów (znaki oraz słowa dwuznakowe) służący do oszacowania umiejętności rozpoznawania słów

⁹⁴ We wszystkich badaniach w zestawieniu poza ostatnim obecne były również badania dotyczące innych aspektów świadomości ortograficznej (na przykład: świadomości elementów semantycznych). Zostały one pominięte w tabeli dla przejrzystości.

		<p>8 osób zadeklarowało znajomość innych języków (francuskiego, rosyjskiego, niemieckiego i japońskiego);</p> <p>wykluczono osoby, których jeden z rodziców był natywnym użytkownikiem chińskiego</p>		
Zhang, Li, Dong, Xu, Sholar	2016	<p>34 gimnazjalistów uczących się chińskiego jako obcego od czterech miesięcy (średnia wieku: 13,2 lat);</p> <p>26 natywnych użytkowników angielskiego, 6 natywnych użytkowników hiszpańskiego, 1 natywny użytkownik bośniackiego; 1 natywny użytkownik wietnamskiego</p>	Wykorzystanie elementów fonetycznych do nauki nowych znaków; przewidywanie poziomu umiejętności czytania słów na podstawie znajomości elementów fonetycznych	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prezentacja 16 pseudoznaków wraz z ich odczytaniem oraz znaczeniem; test wiedzy dotyczący odczytań oraz znaczeń pseudoznaków 2. Test znajomości elementów fonetycznych 3. Test znajomości słownictwa (odczytywanie znaków)
Wong	2017	165 uczniów podstawówki uczących się chińskiego jako obcego (uczęszczający do szkół w Hong Kongu);	Wpływ świadomości elementów fonetycznych na rozwój kompetencji czytania	<ol style="list-style-type: none"> 1. Test czytania znaków prostych i złożonych (odczytywanie na głos znaków) 2. Test świadomości elementów fonetycznych: wybór jednego z trzech odczytań do podanego znaku (wykorzystywane znaki rzeczywiste, nieznanie osobom badanym)

		Natywni użytkownicy różnych języków z krajów południowej Azji (dzieci rodziców pochodzących z Indii, Pakistanu, Nepalu)		
Zhang, Roberts	2019	83 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego (studenci drugiego i trzeciego roku sinologii z Egiptu i Wielkiej Brytanii); Natywni użytkownicy arabskiego i języka angielskiego Studenci trzeciego roku z Wielkiej Brytanii studiowali rok w Chinach	Wpływ świadomości elementów fonetycznych na umiejętności rozpoznawania oraz pisania znaków	<ol style="list-style-type: none"> 1. Test świadomości elementów fonetycznych (podawanie odczytań pseudo-znaków) 2. Test odczytywania znaków (odczytywanie rzeczywistych znaków) 3. Test pisania znaków (zapisywanie rzeczywistych znaków na podstawie tłumaczenia oraz transliteracji <i>pinyin</i>)

4.6. Świadomość grafemiczno-morfemiczna w kontekście glottodydaktyki systemu pisma chińskiego

Rozwój świadomości grafemiczno-morfemicznej, a szczególnie świadomości elementów semantycznych, oraz jej wpływ na kompetencje językowe został już dość szeroko opisany w dotychczasowej literaturze. Badacze zasadniczo zgadzają się co do tego, że świadomość elementów semantycznych ma wpływ na znajomość sinogramów, umiejętność ich rozpoznawania oraz zapamiętywania, na naukę nowych słów oraz kompetencję czytania (Chan i in. 2021; Chen, Ke i Koda 2021; Ho, Ng i Ng 2003; Lü i in. 2015; Nguyen i in. 2017; Shen i Ke 2007; Zajdler 2010: 67; Zhang i in. 2016; Zhou 2022). Świadomość grafemiczno-morfemiczna (zarówno na poziomie całych znaków, jak i na poziomie elementów semantycznych) może być wykorzystywana w prognozowaniu rozwoju kompetencji czytania (Chen i in. 2021).

W zakresie świadomości grafemiczno-morfemicznej najczęściej badana jest świadomość elementów semantycznych – został udowodniony ich wpływ na rozpoznawanie sinogramów oraz kompetencję czytania (Nguyen i in. 2017: 1). Już początkujące osoby uczące się języka chińskiego jako języka obcego są w stanie używać elementów semantycznych, aby zapamiętać znaczenie nowych słów (Shen i Ke 2007: 99; Zhang i in. 2016: 522). Co więcej, osoby posiadające wyższy poziom świadomości elementów semantycznych lepiej radzą sobie z nauką nowych znaków (Shen i Ke 2007: 99). Świadomość elementów semantycznych wykorzystywana jest przez osoby uczące się częściej i chętniej niż świadomość elementów fonetycznych (Tong i Yip 2015; Zhang i in. 2016). Wynika to najprawdopodobniej z ich mniejszej liczby oraz większej użyteczności – pomimo że informacja czerpana z elementu semantycznego nie jest wystarczająca, by odgadnąć znaczenie danego sinogramu, może być wystarczającą wskazówką w przypadku możliwości odwołania się także do kontekstu (Lü i in. 2015: 170).

Świadomość elementów semantycznych rozwija się wraz ze wzrostem kompetencji językowej, a przede wszystkim wraz ze wzrostem liczby znanych sinogramów, zarówno u osób wykazujących mniejszą, jak i większą świadomość w danym momencie ich nauki (Chen 2022). Różne aspekty związane z ich świadomością (wiedza dotycząca znaczenia poszczególnych elementów semantycznych, umiejętność wyznaczenia ich w sinogramie, czy też zastosowanie tej wiedzy w praktyce podczas nauki nowych znaków) rozwijają się jednak w różnym tempie (Chen 2022; Shen i Ke 2007). Proces tworzenia nowych struktur mentalnych niezbędnych do efektywnego przetwarzania oraz zapamiętywania znaków z wykorzystaniem elementów semantycznych jest więc procesem stopniowym. Osoby uczące się najpierw muszą rozwinąć odpowiedni poziom wiedzy deklaratywnej, by potem móc na jej bazie rozwijać wiedzę proceduralną – ich umiejętności dotyczące analizy i manipulacji elementami semantycznymi zależne są od ich znajomości elementów semantycznych oraz sinogramów (Chen 2022; Li 2020: 53). Chen (2022) zwraca uwagę, że w przypadku osób uczących się z niższym poziomem wiedzy deklaratywnej dotyczącej elementów semantycznych

proces rozwoju wiedzy proceduralnej był opóźniony – po „nadgonieniu” braków z zakresu tej pierwszej były w stanie rozwijać umiejętności związane z wiedzą proceduralną, wykazując podobny trend jej rozwoju jak osoby z wyższym poziomem wiedzy deklaratywnej. Natomiast dopiero po rozwinięciu i skutecznym zrestrukturyzowaniu zarówno wiedzy deklaratywnej, jak i proceduralnej związanej z elementami semantycznymi proces wykorzystywania ich może zostać zautomatyzowany (Shen i Ke 2007: 107-108).

Świadomość grafemiczno-morfemiczna rozwija się w sposób implicytny, jednak proces ten jest łatwiejszy i szybszy w przypadku nauczania eksplicytnego (Nguyen i in. 2017). Wskazywanie osobom uczącym się elementów semantycznych, omawianie ich funkcji, pozycji oraz relacji ze znaczeniem całego znaku pomaga w budowaniu wiedzy deklaratywnej, dostrzeganiu regularności występujących w systemie pisma chińskiego oraz późniejszym wykorzystaniu nabytej wiedzy w praktyce – w trakcie nauki znaków. Jednocześnie włączenie eksplicytnego nauczania o elementach semantycznych na początku nauki ułatwia osobom uczącym się późniejsze samodzielne rozwijanie związanych z nimi wiedzy i umiejętności (Nguyen i in. 2017: 9).

Przegląd wybranych badań dotyczących świadomości grafemiczno-morfemicznej został zaprezentowany w Tabeli 2. Podobnie jak w przypadku innych badań dotyczących glottodydaktyki języka chińskiego, bardzo często występującą grupą badawczą są natywni dorośli użytkownicy języka angielskiego. W części badań nie są brane pod uwagę języki znane osobom badanym (za wyjątkiem języka rodzimego) – nie brany jest pod uwagę możliwy wpływ znajomości na przykład języka japońskiego na poziom świadomości grafemiczno-morfemicznej osób badanych. Badania przeprowadzane są z użyciem metod ilościowych, a w trakcie projektowania narzędzi badawczych najczęściej wykorzystywane są rzeczywiste, ale rzadko używane znaki systemu pisma chińskiego. W przypadku testowania zasobu słownictwa najczęściej prosi się osoby badane o odczytywanie wybranego zestawu znaków – w przypadku poprawnego odczytania danego znaku uznaje się go jako znany osobie badanej.

Tabela 3 Przegląd przykładowych badań dotyczących świadomości grafemiczno-morfemicznej

Autor	Rok	Grupa badawcza	Cel badania	Sposób przeprowadzania badania ⁹⁵
Shen, Ke	2007	236 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego (studenci uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych, 1-4 rok studiów); (brak danych o języku natywnym i znajomości innych języków)	Opisanie rozwoju świadomości elementów semantycznych; sprawdzenie wpływu świadomości elementów semantycznych na naukę słownictwa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Test wrażliwości na strukturę znaków złożonych (wykorzystujący rzadko występujące znaki; analiza strukturalna znaku: przyporządkowanie typu struktury oraz wskazanie elementów) 2. Test znajomości znaczenia elementów semantycznych (dopisanie odczytania oraz znaczenia często występujących elementów semantycznych) 3. Test umiejętności stosowania elementów semantycznych w praktyce (zgadywanie znaczenia nieznanymi znaków na podstawie elementu semantycznego; dopisanie elementu semantycznego w celu stworzenia znaku złożonego) 4. Test wiedzy leksykalnej
Williams	2013	30 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego (studenci uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych, poziom zaawansowany: 4 lata nauki na	Wykorzystanie elementów semantycznych podczas rozpoznawania znaków	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decyzja, czy dany znak należy do danej kategorii semantycznej (wykorzystujący rzeczywiste znaki) 2. Decyzja, czy dany znak istnieje (30 rzeczywistych znaków oraz 30 pseudo-znaków złożonych; prezentowane z częściowo rozmytymi elementami)

⁹⁵ W niektórych z badań w zestawieniu obecne były również badania dotyczące innych aspektów świadomości ortograficznej (na przykład: świadomości elementów fonetycznych). Zostały one pominięte w tabeli dla przejrzystości.

		uniwersytecie w kraju lub 2 lata w kraju i rok w kraju chińskojęzycznym); Natywni użytkownicy języka angielskiego		
Lü, Koda, Zhang, Zhang	2015	48 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego (studenci uniwersytetu, trzeci semestr nauki); Natywni użytkownicy angielskiego (22), koreańskiego (13), kantońskiego/chińskiego (8) ⁹⁶ , portugalskiego (1), włoskiego (1); 3 osoby deklarujące więcej niż jeden język	Wpływ znajomości elementów semantycznych na naukę oraz przetwarzanie znaków	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decyzja, czy dany znak należy do danej kategorii semantycznej (wykorzystujący rzeczywiste znaki) 2. Wybór znaczenia nieznanego znaku umieszczonego w zdaniu (wykorzystujący rzeczywiste znaki) 3. Test znajomości elementów semantycznych (podanie informacji dotyczących prezentowanych elementów)

⁹⁶ Autorzy badania stwierdzili, że poziom znajomości znaków osób deklarujących język kantoński/chiński jako natywny nie odbiegał znacząco od pozostałych uczestników, dlatego zdecydowali się na włączenie ich do badania (Lü i in. 2015: 178).

Tong, Yip	2015	<p>84 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego;</p> <p>72 natywnych użytkowników języków indoeuropejskich (w tym 32 natywnych użytkowników angielskiego) i 12 użytkowników języków nieindoeuropejskich;</p> <p>8 osób zadeklarowało znajomość innych języków (francuskiego, rosyjskiego, niemieckiego i japońskiego); (wykluczono osoby, których jeden z rodziców był natywnym użytkownikiem chińskiego)</p>	Wpływ świadomości elementów semantycznych na rozpoznawanie znaków	<ol style="list-style-type: none"> 1. Przyporządkowanie sinogramu (z zestawu pseudoznaków) do przedstawionego obrazka (obrazki i zestawy prezentowane: bez wskazówek; z wskazówką dotyczącą znaczenia; ze wskazówką dotyczącą odczytania) 2. Test rozpoznawania sinogramów (znaki oraz słowa dwuznakowe) służący do oszacowania umiejętności rozpoznawania słów
Zhang, Li, Dong, Xu, Sholar	2016	<p>34 gimnazjalistów uczących się chińskiego jako obcego od czterech miesięcy (średnia wieku: 13,2 lat);</p> <p>26 natywnych użytkowników angielskiego, 6 natywnych użytkowników hiszpańskiego, 1</p>	Wykorzystanie elementów semantycznych do nauki nowych znaków; przewidywanie poziomu umiejętności czytania słów na podstawie znajomości elementów semantycznych	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prezentacja 16 pseudoznaków wraz z ich odczytaniem oraz znaczeniem; test wiedzy dotyczący odczytań oraz znaczeń pseudoznaków 2. Test znajomości elementów semantycznych 3. Test znajomości słownictwa (odczytywanie znaków)

		natywny użytkownik bośniackiego; 1 natywny użytkownik wietnamskiego		
Nguyen, Zhang, Li, Wu, Cheng	2017	54 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego (studenci uniwersytetu w Hanoi po roku nauki); Natywni użytkownicy języka wietnamskiego bez wcześniejszego doświadczenia z językiem chińskim	Wpływ eksplicytnego nauczania elementów semantycznych na umiejętność zgadywania znaczenia nieznanych znaków podczas czytania	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uzupełnienie zdania wybranym znakiem złożonym (rzeczywiste znaki, nieznane uczestnikom badania) 2. Test znajomości znaków (zapisanie odczytania oraz przykładowego użycia)
Wong	2017	165 uczniów podstawówki uczących się chińskiego jako obcego (uczęszczający do szkół w Hong Kongu) Natywni użytkownicy różnych języków z krajów południowej Azji (dzieci rodziców pochodzących z Indii, Pakistanu, Nepalu)	Wpływ świadomości elementów semantycznych na rozwój kompetencji czytania	<ol style="list-style-type: none"> 1. Test czytania znaków prostych i złożonych (odczytywanie na głos znaków) 2. Test świadomości elementów semantycznych: wybór jednego z trzech znaków (rzeczywiste, nieznane znaki) do podanego znaczenia
Chen, Ke, Koda	2021	105 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego (początkujący; uczący się na uniwersytecie w Chinach)	Wpływ świadomości grafemiczno-morfemicznej na rozwój kompetencji czytania; możliwość przewidywania poziomu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Test identyfikacji elementu semantycznego (wskazywanie elementu semantycznego w rzadko występujących nieznanych uczestnikom znakach)

		Natywni użytkownicy języków z alfabetycznymi systemami pisma z czterdziestu różnych krajów	umiejętności czytania na podstawie poziomu świadomości graficzno-morfemicznej	<ol style="list-style-type: none"> 2. Test świadomości znaczenia elementu semantycznego (wybór znaku dla prezentowanego obrazka; wykorzystywane rzadko występujące znaki) 3. Test znajomości znaków (zapisywanie odczytań znaków) 4. Test umiejętności manipulacji znakami (tworzenie dwuznakowych słów z podanych znaków) 5. Test czytania ze zrozumieniem
Chen	2022	45 dorosłych uczących się chińskiego jako obcego (początkujący, uczący się na uniwersytecie w Stanach Zjednoczonych); Osoby bez wcześniejszego doświadczenia w uczeniu się języka chińskiego	Rozwój świadomości elementów semantycznych w zależności od jej wyjściowego poziomu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Test identyfikacji elementu semantycznego (wskazanie elementu semantycznego w rzadko występujących nieznanym uczestnikom znakach) 2. Test świadomości znaczenia elementu semantycznego (wybór znaku dla prezentowanego obrazka, wykorzystywane rzadko występujące znaki) 3. Test umiejętności manipulowania elementami znaków (tworzenie znaków z podanych elementów) 4. Test znajomości znaków (zapisywanie znaczenia oraz odczytania prezentowanych znaków) 5. Test znajomości słownictwa (decydowanie, czy zna się dane dwuznakowe słowo)

CZĘŚĆ

BADAWCZA

5. Badanie rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego w kontekście glottodydaktycznym

Różne aspekty metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego były obiektem dotychczasowych badań w kontekście nauczania języka chińskiego jako języka obcego, a szczególnie obszernie zbadana została świadomość grafemiczno-morfemiczna w zakresie świadomości elementów semantycznych.⁹⁷ Rozwój metajęzykowej świadomości ortograficznej oraz jej wpływ na kompetencje językowe nie został jednak jeszcze wystarczająco zbadany i opisany, co wynika między innymi z przyjętych przez znaczącą większość badaczy metod ilościowych.⁹⁸ O ile pozwalają one na zbadanie różnych zależności pomiędzy konkretnym aspektem metajęzykowej świadomości ortograficznej i kompetencją językową (na przykład umiejętnością pisania lub czytania) czy też procesem uczenia się nowych znaków, to nie dostarczają wystarczająco dokładnej odpowiedzi na to, jak przebiega proces rozwoju tej świadomości. Przykładowo Chen (2022: 85, 87) zwraca uwagę, że zebranie danych jakościowych, przy użyciu wywiadu lub protokołu głośnego myślenia (ang. *think-aloud protocol*), pozwoliłoby na ustalenie, dlaczego niektórzy byli bardziej wrażliwi na pozycję oraz rolę elementów sinogramów oraz czemu byli w stanie rozwinąć ich świadomość szybciej niż inni badani. Natomiast Wang (2004: 376) wskazuje, że dodanie nawet krótkiego wywiadu jakościowego po zastosowanym eksperymencie pozwoliłoby na zebranie danych dotyczących eksplicytnej wiedzy dotyczącej struktury sinogramów. W celu uzupełnienia luk w wiedzy dotyczącej rozwoju różnych aspektów metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania chińskiego jako języka obcego konieczne jest więc zastosowanie innych metod pozyskiwania danych.

Głównym pytaniem badawczym niniejszego badania było: w jaki sposób rozwija się metajęzykowa świadomość ortograficzna osób uczących się języka chińskiego jako języka obcego oraz pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego. Wyznaczone także zostały następujące pytania szczegółowe:

- W jaki sposób przebiega rozwój świadomości grafemicznej?
- W jaki sposób przebiega rozwój świadomości grafemiczno-morfemicznej?
- W jaki sposób przebiega rozwój świadomości grafemiczno-fonetycznej?

W niniejszym badaniu zastosowano typowe dla fenomenografii metody jakościowe w zakresie zbierania oraz analizy danych. Dzięki zastosowaniu metod fenomenograficznych możliwe jest dotarcie do

⁹⁷ Dotychczasowe badania dotyczące metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego opisano szczegółowo w podrozdziałach 4.4, 4.5 i 4.6 niniejszej pracy.

⁹⁸ Na dominację metod ilościowych nad jakościowymi zarówno w przypadku badań przeprowadzonych w Chinach jak i poza nimi wskazuje między innymi Li (2020: 44).

informacji niedostępnych dla metod ilościowych – na przykład na podstawie danych pozyskanych przez zastosowanie protokołu głośnego myślenia można określić poziom eksplicytnej wiedzy osób badanych dotyczących różnych aspektów sinogramów. Możliwe jest też porównanie różnych procesów decyzyjnych osób badanych prowadzących do wybrania tej samej odpowiedzi, co pozwala na uchwycenie istotnych różnic w poziomach świadomości metajęzykowej. Zastosowanie metod fenomenograficznych w przypadku badań nad metajęzykową świadomością ortograficzną systemu pisma chińskiego pozwala więc na opisanie, w jaki sposób znaki są postrzegane, konceptualizowane, analizowane i używane przez osoby uczące się języka chińskiego jako języka obcego. Podobnie jak w przypadku innych badań fenomenograficznych w kontekstach edukacyjnych zrozumienie jakościowo różnych sposobów postrzegania sinogramów przekłada się na udoskonalenie procesu nauczania i uczenia się – w oparciu o wyniki badań możliwe jest tworzenie strategii uczenia się i nauczania pozwalających osobom uczącym się na restrukturyzację ich wiedzy dotyczącej sinogramów i w konsekwencji ich sprawniejsze przetwarzanie (por. Lam 2006, 2010; Lam i Tsui 2013; Orgill 2012).

5.1. Metody badawcze

W tej sekcji omówione zostaną narzędzia użyte w trakcie badania oraz kryteria doboru jego uczestników. Badanie składało się z dwóch części – wywiadu częściowo ustrukturyzowanego oraz testu metajęzykowej świadomości ortograficznej. Oba poniżej opisane narzędzia do zbierania danych zostały opracowane specjalnie na potrzeby tego badania.

5.1.1. Wywiad częściowo ustrukturyzowany – scenariusz wywiadu

Pierwszą częścią badania metajęzykowej świadomości ortograficznej był wywiad częściowo ustrukturyzowany. Głównym celem wywiadu było zgromadzenie danych o różnych aspektach wiedzy i przekonań dotyczących sinogramów i systemu pisma chińskiego osób badanych. Treść wywiadu obejmowała pięć podstawowych bloków tematycznych:

- Jak sinogramy są konceptualizowane?
- Co osoby badane myślą o sinogramach?
- Co osoby badane wiedzą o sinogramach?
- Jak osoby badane uczą się sinogramów?
- Jak postrzeganie sinogramów zmienia się w czasie?

Zgromadzenie danych z zakresu powyższych zagadnień pozwoliło na ustalenie, w jaki sposób sinogramy i system pisma chińskiego są postrzegane przez osoby badane. Pierwszy blok tematyczny dotyczył tego, jak osoby uczące się konceptualizują sinogramy – na przykład: czy myślą o nich jak o obrazkach, pewnego rodzaju niepodzielnych całościach, zestawach powtarzalnych części. Drugi blok obejmował przekonania dotyczące sinogramów – na przykład: czy zdaniem osób uczących się są one

trudne, ciekawe, łatwe, potrzebne. Trzeci blok skupiał się na teoretycznej wiedzy – na przykład: strukturze sinogramów, historii, innych sinograficznych systemach pisma. Czwarty blok obejmował kwestie związane z nauką sinogramów, zarówno w trakcie zajęć, jak i poza nimi. Ostatni blok tematyczny dotyczył zmian w zakresie zagadnień ze wszystkich poprzednich tematów – na przykład: zmiana przekonań co do trudności sinogramów, zmiana sposobów nauki, zwiększenie wiedzy na ich temat.

Na podstawie wyznaczonych pięciu bloków tematycznych opracowany został szczegółowy scenariusz wywiadu wykorzystywany podczas badania:

- 1) Część techniczna⁹⁹
 - a) Uzyskanie zgody na nagranie badania
- 2) Metryczka (informacje dotyczące osoby badanej)
 - a) Wiek i płeć
 - b) Znane języki obce i ich poziom
 - c) Długość nauki języka chińskiego
 - d) Rok studiów
- 3) Wywiad właściwy
 - a) Co wiesz¹⁰⁰ na temat znaków?
 - i) Czy wiesz coś na temat historii znaków?
 - ii) Ile znaków znasz?
 - iii) Czy wiesz, gdzie jeszcze używane są znaki?
 - iv) Czy wiesz, jak znaki się zmieniały?
 - v) Czy wiesz, ile jest znaków?
 - vi) Skąd czerpiesz wiedzę dotyczącą znaków?
 - b) Co myślisz na temat znaków?
 - i) Czy twoim zdaniem znaki są trudne? Dlaczego?
 - ii) Czy twoim zdaniem znaki są ważne? Dlaczego?
 - iii) Czy twoim zdaniem znaki znikną? Czy powinny zniknąć? Dlaczego?
 - iv) Czy twoim zdaniem warto się uczyć znaków? Dlaczego?
 - v) Czy lubisz znaki? Dlaczego?
 - vi) Czy znaki ci się podobają? Dlaczego?

⁹⁹ Kwestie etyczne dotyczące poinformowania uczestników o celach badania oraz uzyskania zgód na udział w badaniu omówione są w podrozdziale 5.3.1.

¹⁰⁰ W scenariuszu wywiadu dla przejrzystości w pytaniach zastosowano formę drugiej osoby liczby pojedynczej. W trakcie samego wywiadu używana była forma grzecznościowa preferowana przez osobę badaną, na przykład: „Co pani wie na temat znaków?”

- vii) Czy twoja opinia się zmieniła?
- c) Jak się uczysz znaków?
 - i) Jak uczysz się znaków w trakcie zajęć?
 - ii) Jak uczysz się znaków samodzielnie?
 - iii) Jakie znasz metody nauki znaków?
 - iv) Czy umiesz skutecznie uczyć się znaków?
 - v) Czy twoja metoda nauki znaków się zmieniła?
- d) Pytania dodatkowe (dotyczące wątków powiązanych ze świadomością ortograficzną)
- 4) Test metajęzykowej świadomości ortograficznej¹⁰¹
- 5) Zakończenie
 - a) Czy chcesz coś jeszcze dodać?
 - b) Czy masz jeszcze jakieś komentarze?
 - c) Podziękowanie za udział w badaniu

W trakcie wywiadu właściwego wykorzystywane były pytania główne: 3a, 3b i 3c. Pytania z podpunktów do pytań głównych są pytaniami przykładowymi, które mogły być wykorzystane w danej części wywiadu – konkretne pytania zależały od wątków, które pojawiały się w konkretnych wypowiedziach osoby badanej. Szczególna uwaga zwracana była na wszelkie wątki dotyczące metajęzykowej świadomości ortograficznej, czyli na przykład: struktury znaków, elementów semantycznych, elementów fonetycznych, kluczy, komponentów, zasad systemu pisma chińskiego (3d).

5.1.2. Test metajęzykowej świadomości ortograficznej

Drugą częścią badania był test metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego (patrz Załącznik na stronie 339). Został on przygotowany na potrzeby tego badania w celu sprawdzenia różnych aspektów świadomości ortograficznej, a przede wszystkim: wiedzy dotyczącej struktury sinogramów, elementów semantycznych i fonetycznych (ich pozycji w sinogramie oraz relacji pomiędzy elementami a znaczeniem lub odczytaniem sinogramu). W teście wykorzystano spreparowane znaki złożone o różnych typach struktur: lewo-prawo, lewo-środek-prawo, góra-dół, góra-środek-dół, okalająca z lewej i z góry, okalająca z lewej i z dołu, okalająca z dołu, okalająca z góry. Największy procent stanowiły znaki posiadające strukturę lewo-prawo (50% znaków) oraz strukturę góra-dół (33%) ze względu na to, że są to najczęściej występujące struktury sinogramów złożonych.

Do spreparowania sinogramów wykorzystano często pojawiające się komponenty (szczególnie te, które mogą pełnić rolę elementów semantycznych i fonetycznych) w oparciu o listy frekwencyjne

¹⁰¹ Test opisany jest szczegółowo w podrozdziale 5.1.2.

udostępniane w bazie Hanzicraft (Rouviere 2012-2018). Część spreparowanych sinogramów mogłaby istnieć w kontekście systemu pisma chińskiego, jeśli weźmie się pod uwagę ich strukturę wewnętrzną – poszczególne komponenty tych znaków znajdowały się we właściwym miejscu, na przykład:



Rysunek 12 Przykłady spreparowanych sinogramów

W zestawie spreparowanych sinogramów znajdowały się też znaki, które nie mogłyby istnieć w kontekście systemu pisma chińskiego ze względu na niepoprawną strukturę wewnętrzną – przynajmniej jeden komponent występujący w znaku znajdował się w miejscu, w którym standardowo nie występuje, na przykład:

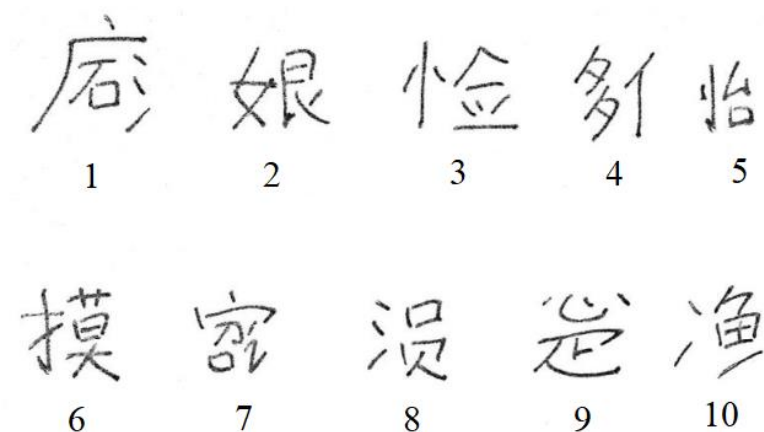


Rysunek 13 Przykłady spreparowanych sinogramów

W pierwszym i drugim z powyższych znaków komponenty 亠 oraz 讠 znajdują się w niepoprawnym położeniu, ponieważ występować one mogą tylko po lewej stronie znaku; natomiast w znaku trzecim niepoprawne położenie ma komponent 十, który powinien znajdować się u góry znaku.

5.1.2.1. Test świadomości grafemicznej

Pierwsza część testu metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego dotyczy świadomości grafemicznej. Zadaniem osoby badanej jest przeanalizowanie dziesięciu znaków i stwierdzenie, czy jej zdaniem są one poprawne, czy też nie, oraz podanie uzasadnienia swojej odpowiedzi. Znaki wykorzystane w tej części testu to:



Rysunek 14 Test świadomości grafemicznej

Wszystkie znaki poza znakiem szóstym zostały spreparowane na potrzeby testu. Znak szósty jest znakiem rzeczywiście istniejącym: 摸 (*mō* ‘dotykać’) i został włączony w celu sprawdzenia, czy komentarze i wyjaśnienia uczestników badania będą różniły się w zależności od tego, czy dany sinogram jest znakiem spreparowanym, czy też istniejącym. W części spreparowanych znaków (2, 3, 8 i 10) komponenty występują w poprawnych pozycjach, a znaki te mogłyby funkcjonować w kontekście systemu pisma chińskiego. W pozostałych znakach (1, 4, 5, 7 i 9) komponenty występują w nieprawidłowych pozycjach.

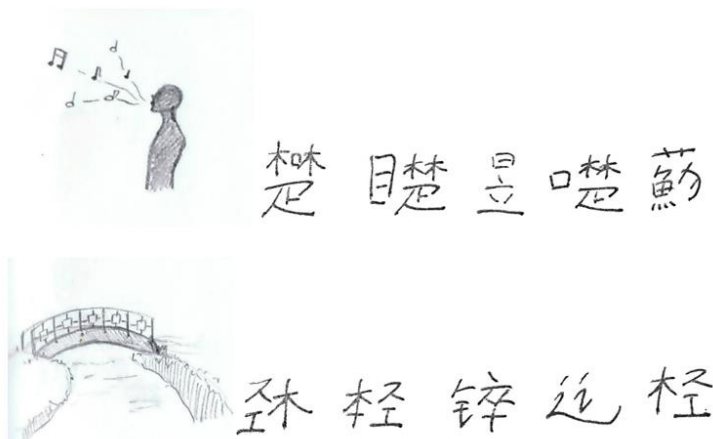
W znakach pojawiają się również różne usterki w zapisie kresek i relacji między nimi, na przykład: w znaku 3 w komponencie 丩 dolna część środkowej kreski kieruje się delikatnie w lewą stronę (co mogłoby być zinterpretowane jako kreska opadająca w lewo zamiast jako kreska pionowa lub jako kreska pionowa z haczykiem); w znaku 8 w komponencie 貝 kreska pionowa oraz łamana nie stykają się; w znaku 10 w komponencie 魚 dolna kreska jest kreską wznoszącą zamiast poziomą. Tak spreparowane znaki pozwalają na sprawdzenie wrażliwości osoby badanej przede wszystkim na strukturę sinogramów oraz pozycje komponentów i relacje pomiędzy kreskami.

Polecenie dla osoby badanej znajdujące się na arkuszu brzmiało następująco: „Czy ten znak jest poprawny? Dlaczego?”. Polecenie było także omówione ustnie ze wskazaniem na to, że w przypadku uznania konkretnego sinogramu za poprawny nie ma konieczności podawania długiego uzasadnienia.

5.1.2.2. Test świadomości grafemiczno-morfemicznej

Druga część testu metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego dotyczy świadomości grafemiczno-morfemicznej. Zadaniem osoby badanej jest przeanalizowanie dziesięciu zestawów składających się z obrazka i pięciu spreparowanych sinogramów, oraz stwierdzenie, który z przedstawionych znaków mógłby oznaczać to, co przedstawione jest na obrazku. Test wyglądał następująco:

Który z tych znaków mógłby oznaczać to, co przedstawiono na ilustracji? Dlaczego?





冫 瘡 漱 精 膚



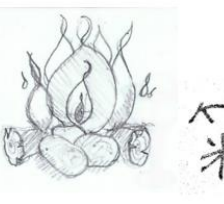
恠 廔 尗 犛 𧢲



𠂔 臺 𠂔 葛 葛



蹠 躄 獠 獠 疥



𦉳 𦉳 𦉳 𦉳 𦉳



𦉳 𦉳 𦉳 𦉳 𦉳



扌 𦉳 𦉳 𦉳 𦉳



𦉳 𦉳 𦉳 𦉳 𦉳

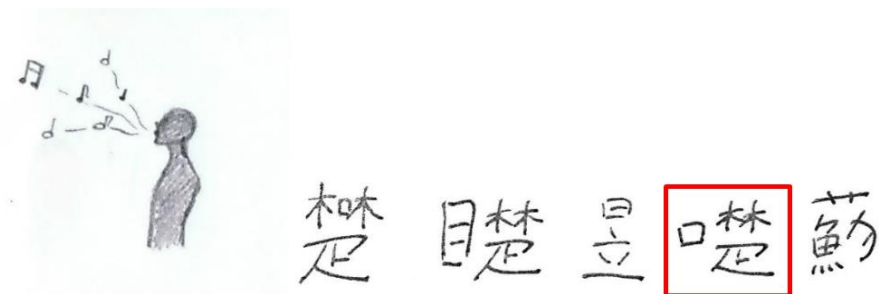
Rysunek 15 Test świadomości grafemiczno-morfemicznej

Sinogramy spreparowane do każdego zestawu zawierały zawsze: jeden sinogram z elementem semantycznym, który miał związek z tym, co było przedstawione na obrazku; sinogram składający się z tych samych komponentów, co sinogram pierwszy, ale w innym układzie (znak o niepoprawnej strukturze, lub z komponentem, który w pierwszym znaku pełnił rolę elementu semantycznego, znajdującym się w innej pozycji); jeden sinogram z innym elementem semantycznym o poprawnej strukturze. Pozostałe dwa sinogramy w konkretnym zestawie były dowolne – czasem składały się z komponentów występujących w pozostałych trzech znakach, część z nich była poprawna pod kątem struktury, a część nie. Obrazki wykorzystane w teście zostały wykonane na zamówienie i przygotowane na potrzeby testu.

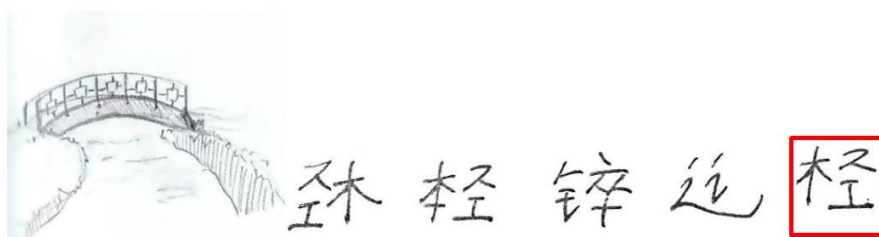
Polecenie dla osoby badanej znajdujące się na arkuszu brzmiało następująco: „Który z tych znaków mógłby oznaczać to, co przedstawiono na ilustracji? Dlaczego?”. Polecenie było także omówione ustnie, a osoba badana była również informowana, że może zadawać pytania w przypadku wątpliwości, co znajduje się na obrazku.

Poniżej omówione są zestawy wykorzystane w tej części testu wraz z opisem słownym ilustracji oraz zaznaczonym ramką (nie występującą w oryginalnym teście) znakiem z elementem semantycznym bezpośrednio powiązany z tym, co jest przedstawione na ilustracji:

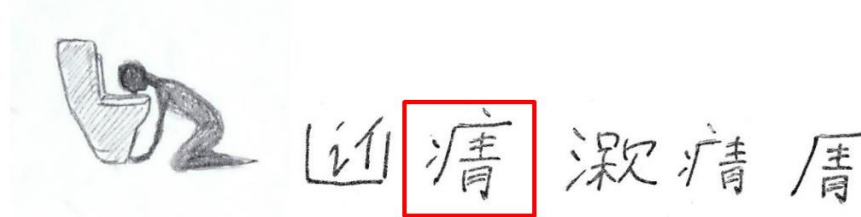
- 1) gwizdać lub śpiewać (element semantyczny: 口 usta; może wskazywać na zakres semantyczny dotyczący ust i czynności związanych z ustami)



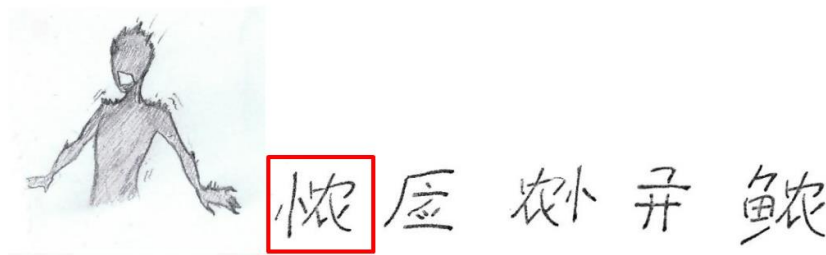
- 2) most (element semantyczny: 木 drzewo; może wskazywać na zakres semantyczny dotyczący drzew i drewna oraz przedmiotów z niego wykonanych)



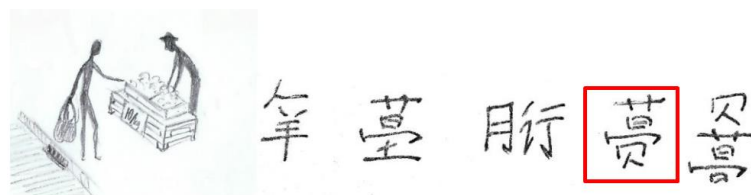
- 3) nudności lub wymiotować (element semantyczny: 疒 choroba; może wskazywać na zakres semantyczny dotyczący choroby)



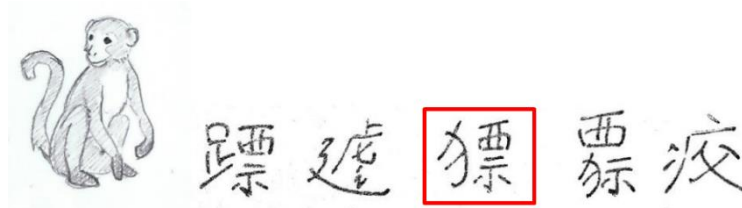
- 4) być przerażonym lub przestraszonym (element semantyczny: 忄 serce; może wskazywać na zakres semantyczny dotyczący emocji i uczuć)



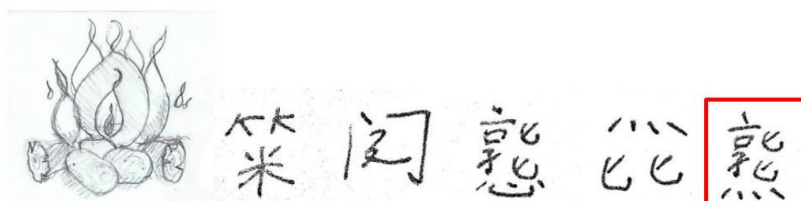
- 5) kupować lub sprzedawać na straganie (element semantyczny: 贝 muszla; może wskazywać na zakres semantyczny dotyczący pieniędzy, płacenia, wymiany handlowej)



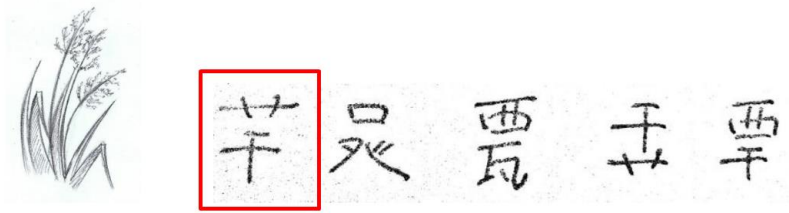
- 6) małpa (element semantyczny: 犛 pies; może wskazywać na zakres semantyczny dotyczący zwierząt)



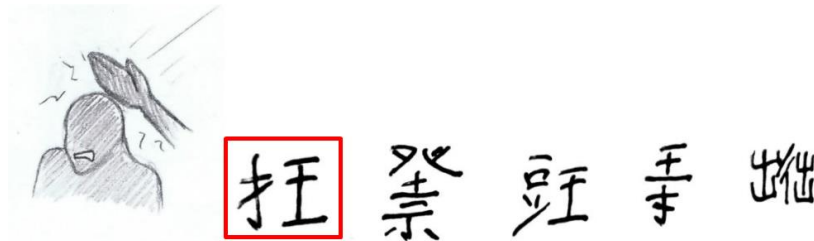
- 7) piec ziemniaki w ognisku (element semantyczny: 灬 ogień; może wskazywać na zakres semantyczny dotyczący ognia i gorąca)



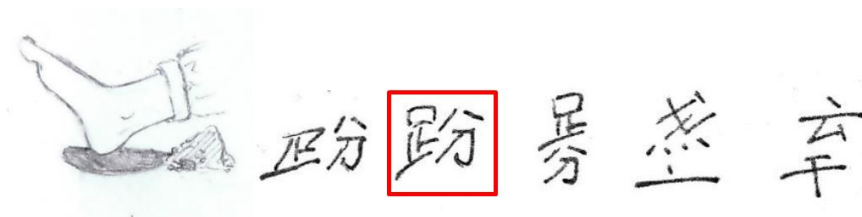
- 8) trzcina lub trawa (element semantyczny: 艹 trawa; może wskazywać na zakres semantyczny dotyczący roślinności)



- 9) uderzać kogoś w głowę (element semantyczny: 扌 ręka; może wskazywać na zakres semantyczny czynności związanych z rękami, wykonywanych przy użyciu rąk)



- 10) kopać dziurę piętą (element semantyczny: 足 stopa; może wskazywać na zakres semantyczny dotyczący stóp, ich ruchu oraz czynności związanych ze stopami)



Tak spreparowane zestawy pozwalają sprawdzić, czy osoba badana wie o istnieniu elementów semantycznych oraz czy rozumie ich funkcje i zna ich poprawną pozycję.

5.1.2.3. Test świadomości grafemiczno-fonetycznej

Trzecia część testu metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego dotyczyła świadomości grafemiczno-fonetycznej. Zadaniem osoby badanej było przeanalizowanie dziesięciu zestawów składających się ze spreparowanego sinogramu i czterech odczytań oraz stwierdzenie, które z przedstawionych odczytań mogłoby pasować do konkretnego znaku. Test wyglądał następująco:

Jak można przeczytać ten znak? Dlaczego?

相	mù	jiǎn	lāng	jié
丛	cóng	zhū	hèn	zǎng
采	cuō	liáng	cǎi	hù
跂	jiǎo	fàng	lī	luó
療	bǐng	jīng	zháng	kàng
碎	léi	fàn	hēng	cuí
咏	méng	měi	yóng	āo
鸪	gē	niǎo	huàng	pēng
狡	luǎn	shè	jiāo	huí
偃	hèi	yǒng	xīn	rén

Rysunek 16 Test świadomości grafemiczno-fonetycznej

Wszystkie dziesięć spreparowanych sinogramów miało poprawną strukturę i mogłoby istnieć w kontekście systemu pisma chińskiego. Wśród odczytań w danym zestawie zawsze znajdowało się jedno odczytanie będące bezpośrednio związane z odczytaniem elementu fonetycznego występującego w konkretnym sinogramie (z pominięciem tonu). Jeśli któryś z pozostałych komponentów występujących w sinogramie powiązany był z jakimś odczytaniem (na przykład: mógł w innym sinogramie pełnić rolę elementu fonetycznego, mógł samodzielnie być znakiem, funkcjonował jako klucz i posiadał jednosylabową nazwę), to takie odczytanie także pojawiała się w danym zestawie.

Poniżej omówione są zestawy wykorzystane w tej części testu wraz z zaznaczonym ramką (nie występującą w oryginalnym teście) odczytaniem powiązanim z elementem fonetycznym występującym w sinogramie:

- 1) element fonetyczny: 间

相	mù	jiǎn	lāng	jié
---	----	------	------	-----

2) element fonetyczny: 从

cóng

zhū

hèn

zǎng

3) element fonetyczny: 采

cuō

liáng

cǎi

hù

4) element fonetyczny: 方

jiǎo

fāng

lǐ

luó

5) element fonetyczny: 京

bǐng

jīng

zháng

kàng

6) element fonetyczny: 卒

léi

fàn

hēng

cú

7) element fonetyczny: 永

méng

měi

yǒng

āo

8) element fonetyczny: 各

gè

niǎo

huàng

pēng

9) element fonetyczny: 交

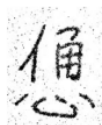
luǎn

shè

jiāo

huí

10) element fonetyczny: 用



hèi

yǒng

xīn

rén

W zestawie 6 wykorzystano element fonetyczny, który ma inne odczytanie jako samodzielny znak – 卒 ‘pionek’ ma odczytanie *zú*, jednak kiedy pojawia się jako element fonetyczny, najczęściej wskazuje na odczytanie *sui*, *cui* lub *zui*¹⁰². W zestawie 8 element fonetyczny znajduje się po lewej, a nie po prawej stronie¹⁰³ – zestaw ten pozwala sprawdzić, czy osoba badana zna możliwe wyjątki od typowej pozycji elementu fonetycznego w znaku o strukturze lewo-prawo. W zestawie 10 komponent pełniący funkcję elementu fonetycznego 用 zmodyfikowany jest przez dodatkową kreskę znajdującą się nad nim. Graficznie przypomina komponent 冫, który również może pełnić funkcję elementu fonetycznego i wskazywać na odczytanie zbliżone do *yong*. Spreparowane zestawy pozwoliły sprawdzić wiedzę osób badanych dotyczącą funkcji i pozycji elementów fonetycznych w znakach. Polecenie dla osoby badanej znajdujące się na arkuszu brzmiało następująco: „Jak można przeczytać ten znak? Dlaczego?”. Polecenie było także omówione ustnie.

5.1.3. Kryteria doboru uczestników badania

Aby odpowiedzieć na główne pytanie badawcze, konieczne było ustalenie odpowiednich kryteriów, które musiały być spełnione przez uczestników badania. Każda osoba badana musiała spełnić następujące warunki podstawowe:

- uczyć się języka chińskiego jako języka obcego;
- pochodzić spoza sinograficznego kręgu kulturowego.

Żeby móc opisać proces rozwoju poszczególnych aspektów metajęzykowej świadomości ortograficznej i umożliwić porównywanie poszczególnych osób badanych zostały wyznaczone trzy główne grupy ze względu na poziom znajomości języka chińskiego i posiadanych kompetencji językowych na podstawie kryterium liczby odbytych godzin zajęć z języka chińskiego:

¹⁰² Biorąc pod uwagę częstotliwość występowania znaków i poziom języka chińskiego osób badanych, bardziej prawdopodobne jest, że znały jakiś znak z tym elementem fonetycznym (na przykład: 碎 *sui* ‘zniszczony’) niż to, że znały sam znak.

¹⁰³ Osoba badana musi posiadać także wiedzę dotyczącą elementów semantycznych – element semantyczny 鸟 (wskazujący na zakres semantyczny powiązany z ptakiem) występuje po prawej stronie w znakach o strukturze lewo-prawo.

- początkująca: po około 50 do 100 godzinach nauki języka chińskiego;
- średniozaawansowana: po około 300 do 350 godzinach nauki języka chińskiego;
- zaawansowana: po około 600 do 650 godzinach nauki języka chińskiego.

Liczba godzin odbytych zajęć z języka chińskiego dla poszczególnych trzech poziomów została wyznaczona na podstawie szacunkowych liczb podanych w standardzie dotyczącym poszczególnych poziomów egzaminu sprawdzającego biegłość języka chińskiego *Hanyu Shuiping Kaoshi* (Hanyu Kaoshi Fuwu Wang, ostatni dostęp: 25.06.2023) oraz na bazie danych z raportu Cambridge University Press (Knight 2018) o liczbie godzin koniecznych do opanowania języka na danym poziomie językowym. Przyjęty zakres rozbieżności do 50 godzin na poszczególnych poziomach pozwala na zachowanie stosunkowej jednolitości w zakresie doświadczenia związanego z nauką języka chińskiego w każdej z trzech grup.

Zaproponowane kryterium ma pewne ograniczenia – na przykład kompetencje językowe różnych osób po tej samej liczbie godzin mogą różnić się, pomijana jest też liczba godzin pracy własnej, korzystanie z zewnętrznej pomocy (takich jak słowniki, programy do nauki, korepetycje, wymiana językowa). Dokładne określenie poziomu znajomości języka chińskiego każdego uczestnika oznaczałoby konieczność stworzenia odpowiedniego testu (lub wykorzystanie jakiegoś istniejącego testu), co znacznie wydłużyłoby czas trwania badania. Liczba godzin pracy własnej byłaby również trudna do określenia, ponieważ może ona się różnić w zależności od wielu czynników w danym okresie czasu – o ile można byłoby poprosić uczestników badania o informację, ile mniej więcej godzin spędzają tygodniowo na samodzielnej nauce aktualnie, praktycznie niemożliwe byłoby na tej podstawie wyliczenie w miarę dokładnej liczby godzin pracy własnej w sumie od początku nauki języka aż do chwili badania. Zagadnienie korzystania z materiałów wykraczających poza zakres zajęć jest częściowo omawiane w trakcie wywiadu, jednak przełożenie tych danych na wskaźniki kwantyfikowalne wymagałoby stworzenia odpowiedniego przelicznika, a co więcej nadal mogłyby okazać się one mało wiarygodne. Ze względu na powyższe trudności trzy poziomy znajomości języka chińskiego zostały zoperacjonalizowane w oparciu o łatwo dostępny wskaźnik – liczbę odbytych zajęć z języka chińskiego, które można wyliczyć w przybliżeniu, znając czas rozpoczęcia nauki oraz średnią liczbę zajęć w tygodniu.

Uczestnicy badania zostali ograniczeni do osób dorosłych uczących się języka chińskiego w ramach studiów jako głównego języka kierunkowego na kierunku filologicznym. Naukę języka chińskiego powinni rozpocząć dopiero na studiach – akceptowani mogli być uczestnicy posiadający niewielkie wcześniejsze doświadczenie nie przekraczające kilkunastu godzin nauki na kursie lub nauki samodzielnej. Osoby badane nie mogły też wcześniej uczyć się innych języków wykorzystujących sinograficzne systemy pisma – jak na przykład języka japońskiego – ze względu na potencjalny wpływ

znajomości tych języków na rozwój metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego.

Ze względu na powyższe wymagania dotyczące uczestników oraz z uwagi na średnią liczbę osób przyjmowanych na studia założono, że możliwe będzie zrekrutowanie około 10 do 15 osób badanych w każdej z trzech grup. Aby uchwycić rozwój poszczególnych aspektów świadomości ortograficznej, optymalne byłoby przeprowadzenie badania trzykrotnie z tymi samymi osobami (pierwszy raz po 50-100 godzinach nauki, ponownie po 300-350 godzinach i ostatni raz po 600-650 godzinach) jednak na wstępie założono, że zebranie wystarczającej ilości danych do badania podłużnego może okazać się niemożliwe z różnych względów (na przykład: osoby biorące udział w pierwszej turze badania mogą zaprzestać nauki języka chińskiego; mogą też nie wyrazić chęci udziału w kolejnych turach badania; ograniczenia czasowe do przeprowadzenia całego badania)¹⁰⁴. Wyjściowo założono więc niezależną rekrutację do trzech wyznaczonych grup, ale w przypadku badania na grupie średniozaawansowanej i zaawansowanej uwzględniono potencjalną ponowną rekrutację osób, które brały udział we wcześniejszej turze badania.

5.2. Procedura zbierania i analizy danych

Do zebrania danych wykorzystano narzędzia omówione w podrozdziale 5.1 – scenariusz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego oraz test metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego. Dane były zbierane przez okres trzech lat, a wywiady i testy były przeprowadzane z uczestnikami badania w terminach powiązanych z odbyciem przez nich odpowiedniej liczby godzin zajęć języka chińskiego. Osoby badane były informowane, że czas badania będzie wynosić od około 30 do około 60 minut, jednak jego rzeczywisty czas trwania zależał od osoby badanej (większość badań trwała około 40-45 minut, zdarzały się też trwające trochę ponad 60 minut lub około 20-25 minut).

Wybór wywiadu częściowo ustrukturyzowanego jako jednego z narzędzi badawczych umożliwił uczestnikom stosunkowo swobodne opisywanie swojej wiedzy, doświadczeń i przekonań. W celu zebrania jak najbardziej kompletnych i autentycznych danych na etapie wstępnym starano się stworzyć komfortową atmosferę. Przez to, że uczestnicy badania byli studentami, zwracano uwagę, że badanie nie powinno być traktowane przez nich jak egzamin oraz że nie ma poprawnych czy też niepoprawnych odpowiedzi (informacja ta była również powtarzana podczas omawiania wstępnych instrukcji do zadań wchodzących w skład testu metajęzykowej świadomości ortograficznej).

¹⁰⁴ Pośrednim sposobem zebrania danych dotyczących zmian zachodzących wraz z nabywanym doświadczeniem jest też włączenie do wywiadu pytań dotyczących tego zagadnienia (na przykład: „Czy twoja opinia się zmieniła?”; „Czy twoja metoda nauki znaków się zmieniła?”).

Podczas testu metajęzykowej świadomości ortograficznej poza danymi ilościowymi (odpowiedziami na poszczególne zadania) zebrano dane jakościowe przy użyciu protokołu głośnego myślenia. Uczestnicy badania podczas wstępu do testu byli proszeni o „myślenie na głos”, opowiadanie o swoim procesie decyzyjnym w trakcie udzielania odpowiedzi i ich uzasadnianie. Jednocześnie byli też informowani, że krótkie uzasadnienia typu „bo tak mi się wydaje”, „bo ten [znak] mi się najbardziej podoba”, „bo inne nie pasują” też są akceptowalne, co miało na celu uniknięcie sytuacji, w której osoba badana próbowałaby tworzyć wyjaśnienia, kiedy kieruje się wyłącznie intuicją. W przypadku, kiedy osoba badana milczała, pomijała wyjaśnienie do któregoś z zadań lub wyrażała się zdawkowo, były jej zadawane pytania dodatkowe zachęcające do uzupełnienia.

W trakcie badania z poszczególnymi uczestnikami zwracano szczególną uwagę, aby nie narzucać osobom badanym żadnych terminów ani definicji. Zamiast tego wykorzystywane były słowa i sformułowania używane przez konkretną osobę badaną. Jedynym terminem wyjściowym pojawiającym się w treści pytań i zadań był wyraz „znak”. Osoba badana była proszona o wyjaśnienie stosowanych przez nią terminów powiązanych z systemem pisma chińskiego przy ich pierwszym pojawieniu się w jej wypowiedzi, a następnie były one stosowane zgodnie z podaną definicją. Wypowiedzi osób badanych nie były też komentowane pod kątem poprawności merytorycznej (na przykład w sytuacji, kiedy osoba badana używała słowa „znak” w odniesieniu do elementu lub komponentu znaku), a o ewentualne potwierdzenie proszono tylko w przypadku podejrzenia o przejęzyczenie (na przykład w sytuacji, kiedy osoba badana, mówiąc o prawym elemencie znaku, użyła sformułowania „lewy element”).

Aby zapewnić wiarygodność zebranych danych, poza pytaniami o wyjaśnienie stosowanych terminów, czasami stosowano także zabieg powtórzenia czy też podsumowania konkretnego wątku pojawiającego się w wypowiedzi osoby badanej z prośbą o potwierdzenie, czy o to właśnie jej chodziło. Po każdym głównym pytaniu z wywiadu, jak również pod koniec całego wywiadu i testu osoby badane były pytane, czy chcą do jakiegoś tematu wrócić lub coś dodać. Pod koniec całego badania osoby badane miały też okazję zadać ewentualne pytania dotyczące przebiegu badania lub podzielić się swoimi uwagami i komentarzami.

Wszystkie badania zostały nagrane, a następnie przetranskrybowane z zachowaniem oryginalnego przebiegu rozmowy oraz słownictwa używanego przez uczestników. Transkrypty zostały poddane kontroli jakości poprzez ponowne przeczytanie i sprawdzenie zgodności z treścią nagrania, aby zwiększyć wiarygodność i dokładność pozyskanych danych. Dokumentacja poszczególnych przeprowadzonych badań w postaci nagrań oraz transkryptów przechowywana jest w dwóch niezależnych kopiach – na lokalnym zabezpieczonym dysku twardym oraz w bezpiecznej chmurze danych pozwalającej na dostęp tylko przy użyciu uprawnionego konta. Każde badanie ma przypisany unikalny kod – taki sam dla nagrania oraz transkryptu.

5.2.1. Kwestie etyczne

W trakcie procesu rekrutacji potencjalni uczestnicy zostali poinformowani o:

- dobrowolności udziału w badaniu;
- ogólnym celu badania (zbadanie, w jaki sposób przebiega proces nauki znaków);
- przeprowadzeniu nagrania badania i dalszego jego wykorzystania (transkrypcji oraz wykorzystaniu danych w celach naukowych).

Uczestnicy badania zostali poproszeni o udzielenie ustnej zgody na nagranie badania na samym początku rozmowy. Brak takiej zgody oznaczał również rezygnację z udziału w badaniu. Po zakończeniu testu metajęzykowej świadomości ortograficznej uczestnicy mogli zadać dowolne pytanie związane z badaniem. Dla zachowania poufności i anonimowości każdemu badaniu przypisano unikalny kod. Pierwsza litera kodu oznacza grupę: P – początkująca, Ś – średniozaawansowana, Z – zaawansowana. Następnie dwie cyfry kodu oznaczają indywidualny numer osoby badanej – jeśli dana osoba brała udział w więcej niż jednej turze badania, miała przyporządkowane te same dwie cyfry. Ostatnia litera kodu służy do rozróżnienia tur dla konkretnej osoby badanej: A – pierwsza tura, w której konkretna osoba bierze udział, B – druga tura, w której konkretna osoba bierze udział, C – trzecia tura, w której konkretna osoba bierze udział. Przykładowo kod P16A oznacza osobę na poziomie początkującym o numerze indywidualnym 16, która bierze udział w badaniu po raz pierwszy; kod Ś07B oznacza osobę na poziomie średniozaawansowanym o numerze indywidualnym 07, która bierze udział w badaniu po raz drugi. W procesie transkrypcji wszystkie potencjalne dane umożliwiające identyfikację zostały usunięte (na przykład, jeśli w trakcie rozmowy osoba badana przywołała imię lub nazwisko pozwalające na dokładne wskazanie konkretnej osoby).

5.2.2. Proces analizy danych

Dane zebrane w trakcie wywiadu oraz testu metajęzykowej świadomości ortograficznej zostały poddane opisowi, analizie i interpretacji zgodnie z fenomenograficzną metodą badawczą opisaną szczegółowo w podrozdziale 1.3.3. Pierwszym krokiem była transkrypcja obu części badania. Następnie do opisu i analizy danych został wykorzystany program do jakościowej analizy MAXQDA (wersja: Analytics Pro 2022 Single User) – transkrypcje poszczególnych rozmów zostały uzupełnione o zebrane dane ilościowe (dane z metryki, odpowiedzi na pytania z testu metajęzykowej świadomości ortograficznej). Dane jakościowe zostały poddane standardowej procedurze analizy fenomenograficznej odrębnie dla każdej z trzech grup (początkującej, średniozaawansowanej i zaawansowanej) oraz poszczególnych aspektów metajęzykowej świadomości ortograficznej, a potem zebrane we wspólnej przestrzeni wynikowej. Dane ilościowe zostały poddane podstawowej analizie jako uzupełnienie danych jakościowych (charakterystyka grupy badawczej, zebrane odpowiedzi w poszczególnych zadaniach testu).

Poniżej przedstawiono zestaw kodów, który powstał w trakcie opracowania tematycznego, kondensacji znaczenia oraz grupowania wraz z liczbą zakodowanych fragmentów w każdym z kodów. Zakodowane fragmenty zostały później porównane w celu wyłonienia i nazwania kategorii opisu oraz finalnie stworzenia przestrzeni wynikowej. Skrótory G1-G10, M1-M10 i F1-F10 oznaczają poszczególne zestawy odpowiednio w zadaniach dotyczących świadomości grafemicznej, grafemiczno-morfemicznej oraz grafemiczno-fonetycznej. Liczba podana przy każdym kodzie odpowiada liczbie zakodowanych przez niego fragmentów we wszystkich badaniach.

Drzewo kodowe:

1 Zadania – świadomość grafemiczna	0
1.1 G10	45
1.2 G9	47
1.3 G8	45
1.4 G7	46
1.5 G6	45
1.6 G5	49
1.7 G4	48
1.8 G3	43
1.9 G2	46
1.10 G1	48
2 Zadania – świadomość grafemiczno-morfemiczna	0
2.1 M10	48
2.2 M9	47
2.3 M8	48
2.4 M7	48
2.5 M6	48
2.6 M5	48
2.7 M4	48
2.8 M3	48
2.9 M2	48
2.10 M1	53
3 Zadania – świadomość grafemiczno-fonetyczna	0
3.1 F10	47
3.2 F9	47
3.3 F8	49
3.4 F7	48
3.5 F6	47
3.6 F5	46
3.7 F4	47
3.8 F3	47
3.9 F2	48
3.10 F1	48

4 Intuicja	129
5 Niepewność	87
6 Nauka	0
6.1 Przygotowanie	1
6.2 Eksplicytnie	1
6.3 Kreski kolejność	14
6.4 Nastawienie	1
6.5 Pinyin	1
6.6 Powtarzanie	4
6.7 Kontekstowe	21
6.8 Kolory	12
6.9 Fiszki	26
6.10 Systemowość	66
6.11 Skojarzenia	60
6.12 Metody	17
6.13 Mechaniczne	50
7 Przekonania	0
7.1 Łatwe	6
7.2 Coraz prościej	44
7.3 Regularna nauka	1
7.4 Uspokajające	4
7.5 Satysfakcja	7
7.6 Przeróżające	2
7.7 Przyszłość znaków	8
7.8 Powody	7
7.9 Pisanie ręczne	5
7.10 Czasochłonne	12
7.11 Przyjemne	13
7.12 Odmienność	22
7.13 Frustrujące	3
7.14 Estetyka	14
7.15 Specjalne umiejętności do nauki	10
7.16 Język chiński	30

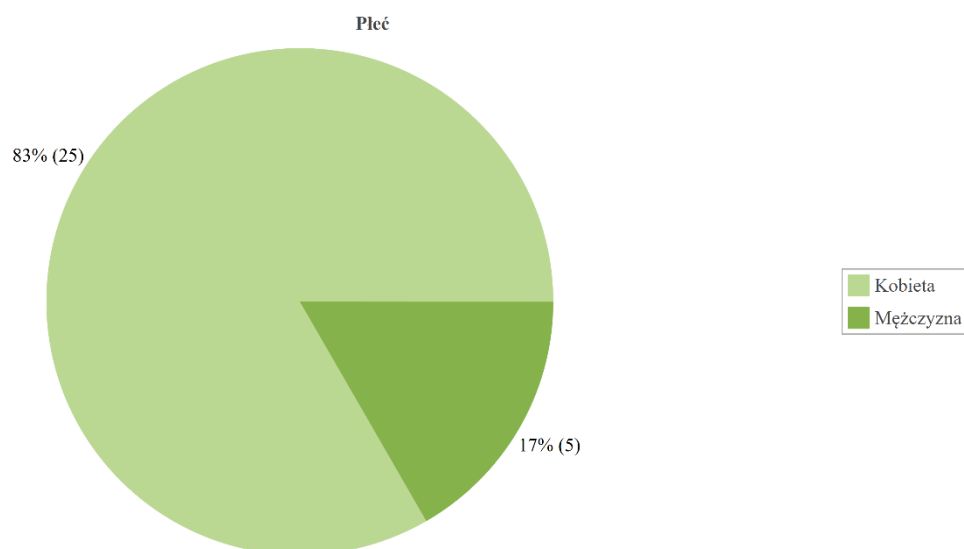
7.17 Wartość kulturowa	14
7.18 Narzędzie komunikacji	7
7.19 Potrzeba	28
7.20 Trudne	40
7.21 Ciekawe	34
8 Wiedza	1
8.1 Piktograficzność	45
8.2 Systemowość	80
8.3 Relacja znak - język	18
8.4 Sinografosfera	22
8.5 Metajęzykowa	0
8.5.1 Klucze	11
8.5.2 Elementy fonetyczne	172
8.5.3 Struktura	143
8.5.4 Kreski	76
8.5.5 Elementy semantyczne	462
8.6 Źródła wiedzy	48
8.7 Historia	55
8.8 Odczytania	5
8.9 Liczba	44
8.10 Kolejność	10

5.3. Charakterystyka uczestników badania

Uczestnicy badania zostali zrekrutowani zgodnie z ustalonymi kryteriami spośród studentów, którzy uczyli się języka chińskiego jako języka kierunkowego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W każdym tygodniu mieli około 12 godzin zegarowych zajęć z języka chińskiego, włączając w to także zajęcia dotyczące systemu pisma chińskiego na pierwszym roku studiów w wymiarze 1,5 do 3 godzin zegarowych tygodniowo. Treści programowe zajęć obejmowały wiedzę i umiejętności związane ze strukturą sinogramów, rodzajami kresek, klasyfikacją sinogramów, kluczami oraz elementami semantycznymi i fonetycznymi. Osoby biorące udział w badaniu mogły więc opanować wiedzę i umiejętności dotyczące zasad funkcjonowania systemu pisma chińskiego w trakcie procesu eksplicytnego nauczania. Jednak należy zwrócić uwagę, że osoby z grupy początkującej ze względu na czas przeprowadzenia badania były w trakcie cyklu dydaktycznego w przypadku zajęć dotyczących systemu pisma chińskiego. Zakres materiału przerobiony przez osoby z grupy początkującej obejmował: rodzaje kresek, kolejność kresek, relacja znak – sylaba – morfem, podstawowe informacje o strukturze znaków. W momencie przeprowadzania badania osoby z grupy początkującej były w trakcie systemowego omawiania kluczy oraz elementów semantycznych, natomiast elementy fonetyczne omówione były w bardzo małym stopniu: wskazanych było tylko kilka na przykładach znanych znaków. Osoby z grupy średniozaawansowanej i zaawansowanej musiały otrzymać zaliczenie z przedmiotu dotyczącego systemu pisma chińskiego, by móc kontynuować naukę – powinny więc mieć opanowane przynajmniej w stopniu dostatecznym zakres wiedzy i umiejętności z podstawy programowej (włącznie z całością kluczy oraz wiedzą dotyczącą funkcjonowania elementów semantycznych i fonetycznych).

Przeprowadzono w sumie 54 badania, z czego 6 nie zostało włączonych do analizy ze względu na brak spełnienia któregoś z ustalonych wcześniej kryteriów. W efekcie analizie poddanych zostało 48 badań przeprowadzonych na 30 uczestnikach: 16 osób wzięło udział w badaniu jednokrotnie, 14 osób wzięło udział w badaniu dwukrotnie (zgłaszając się i kwalifikując do grup na dwóch następujących po sobie poziomach kompetencji językowej), natomiast 4 osoby brały udział w badaniu trzykrotnie (kolejno zgłaszając się i kwalifikując do grup na trzech następujących po sobie poziomach kompetencji językowej).

Charakterystyka całej grupy badawczej pod względem płci na podstawie danych z deklaracji uczestników złożonych przy okazji pierwszego udziału jest następująca: 25 kobiet oraz 5 mężczyzn.

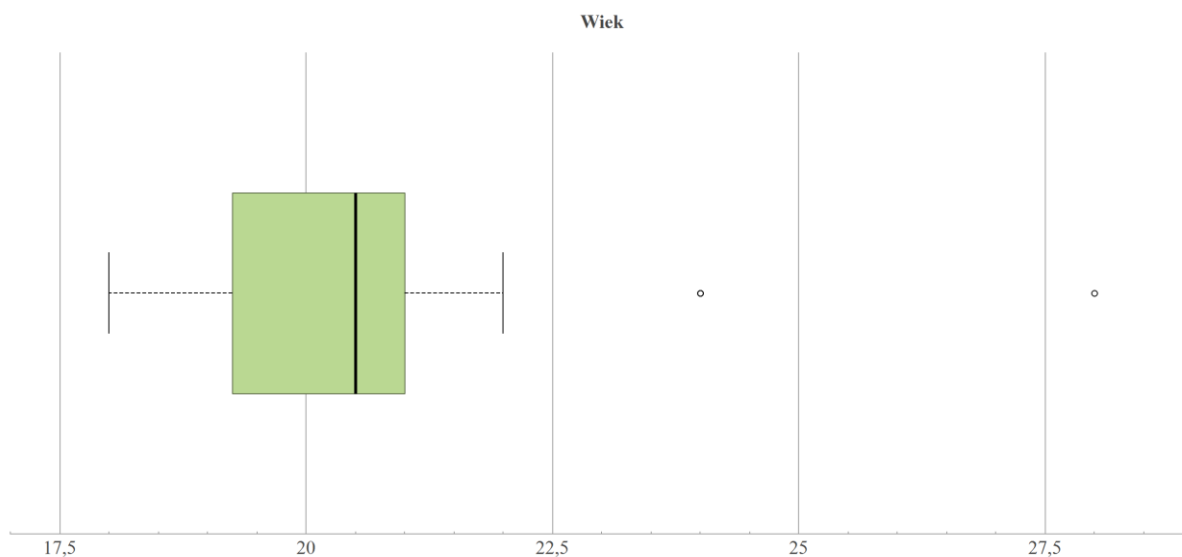


Wykres 1 Struktura płci - wszyscy badani

Badani byli w wieku od 18 do 28 lat, a ich średni wiek wynosił około 21 lat. Połowa osób miała nie więcej niż około 21 lat, a trzy czwarte osób miało nie więcej niż 21 lat.

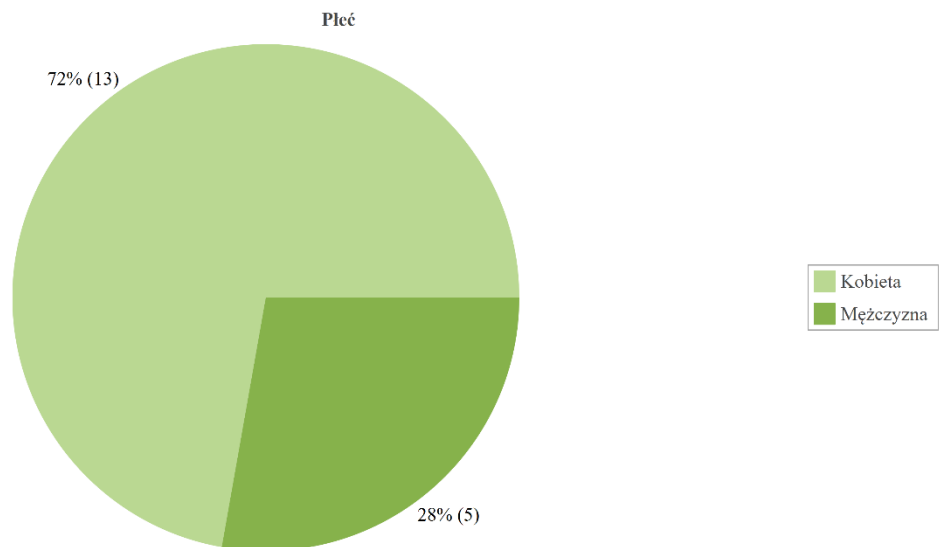
Tabela 4 Charakterystyka wiekowa – wszyscy badani

N	Średnia	Minimum	1 Kwartyl	Mediana	3 Kwartyl	Maximum
30	20,77	18,00	19,25	20,50	21,00	28,00



Wykres 2 Charakterystyka wiekowa – wszyscy badani

Do badania w grupie początkującej (po około 50 do 100 godzinach nauki języka chińskiego) przystąpiło w sumie 19 osób, z czego prawie trzy czwarte (13 osób) stanowiły kobiety.

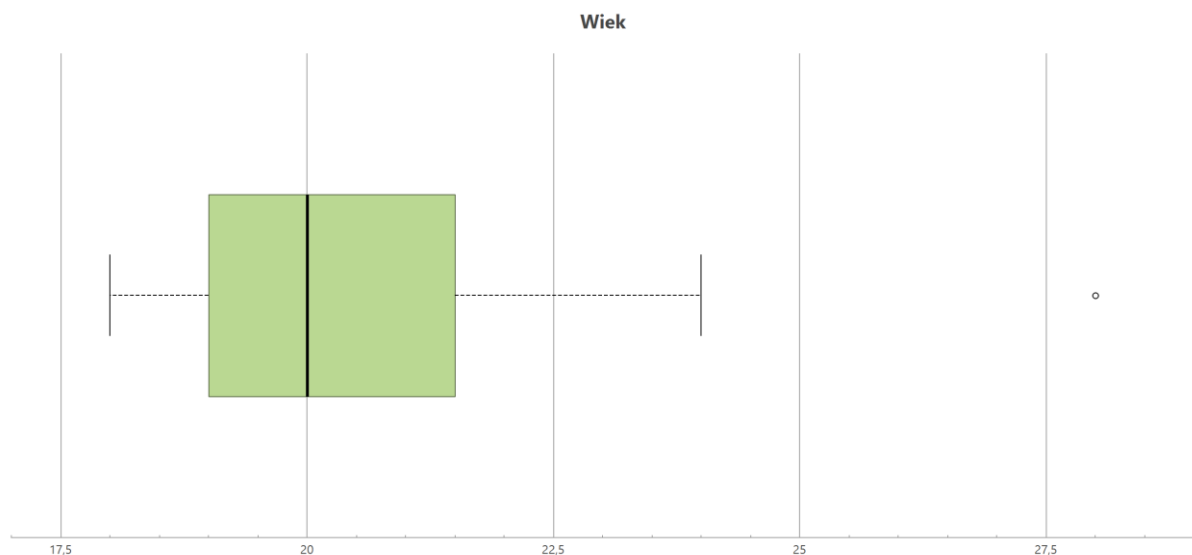


Wykres 3 Struktura płci - początkujący

Badani z grupy początkującej byli w wieku od 18 do 28 lat, a ich średni wiek wynosił około 21 lat. Połowa osób miała nie więcej niż 20 lat, a trzy czwarte osób miało nie więcej niż około 22 lata.

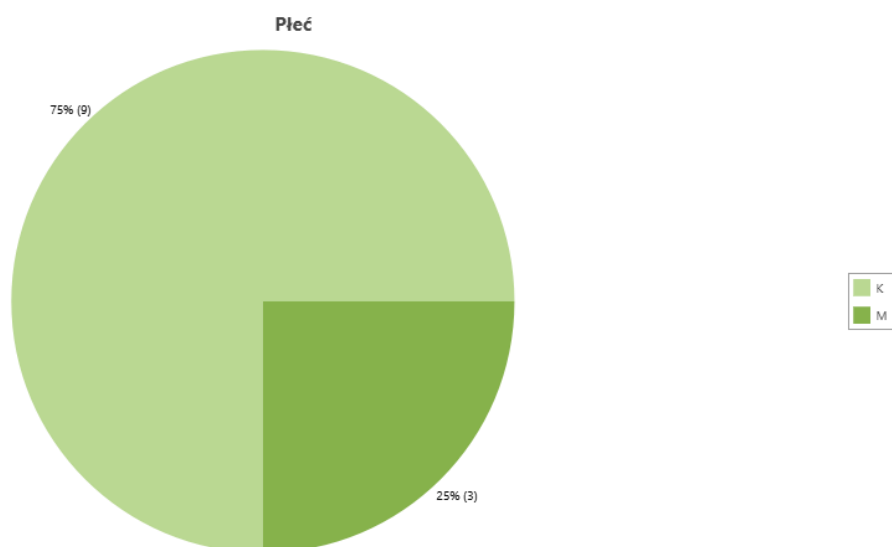
Tabela 5 Charakterystyka wiekowa - początkujący

N	Średnia	Minimum	1 Kwartyl	Mediana	3 Kwartyl	Maximum
18	20,61	18,00	19,00	20,00	21,50	28,00



Wykres 4 Charakterystyka wiekowa - początkujący

Do badania w grupie średniozaawansowanej (po około 300 do 350 godzinach nauki języka chińskiego) przystąpiło w sumie 12 osób, z czego trzy czwarte (9 osób) stanowiły kobiety.

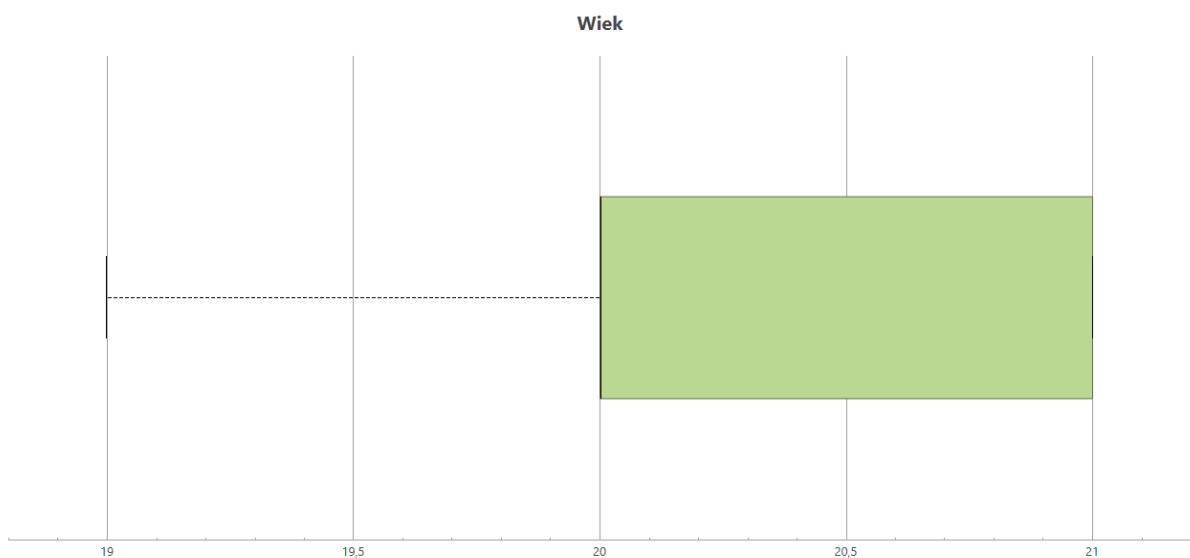


Wykres 5 Struktura płci - średniozaawansowani

Badani z grupy średniozaawansowanej byli w wieku od 19 do 21 lat, a ich średni wiek wyniósł około 20 lat. Połowa osób miała nie więcej niż 20 lat, a trzy czwarte osób miało nie więcej niż 21 lat.

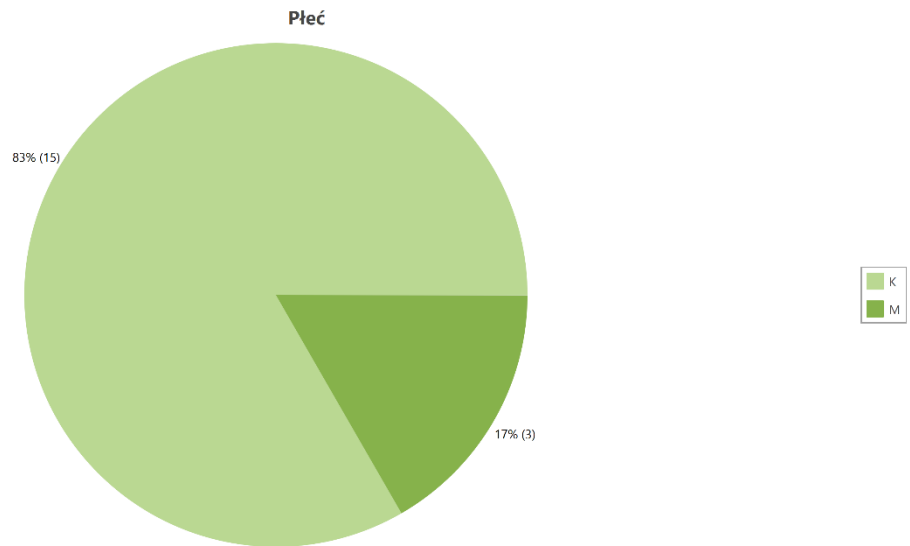
Tabela 6 Charakterystyka wiekowa - średniozaawansowani

N	Średnia	Minimum	1 Kwartyl	Mediana	3 Kwartyl	Maximum
12	20,33	19,00	20,00	20,00	21,00	21,00



Wykres 6 Charakterystyka wiekowa - średniozaawansowani

Do badania w grupie zaawansowanej (po około 600 do 650 godzinach nauki języka chińskiego) przystąpiło w sumie 18 osób, z czego ponad cztery piąte (15 osób) stanowiły kobiety.

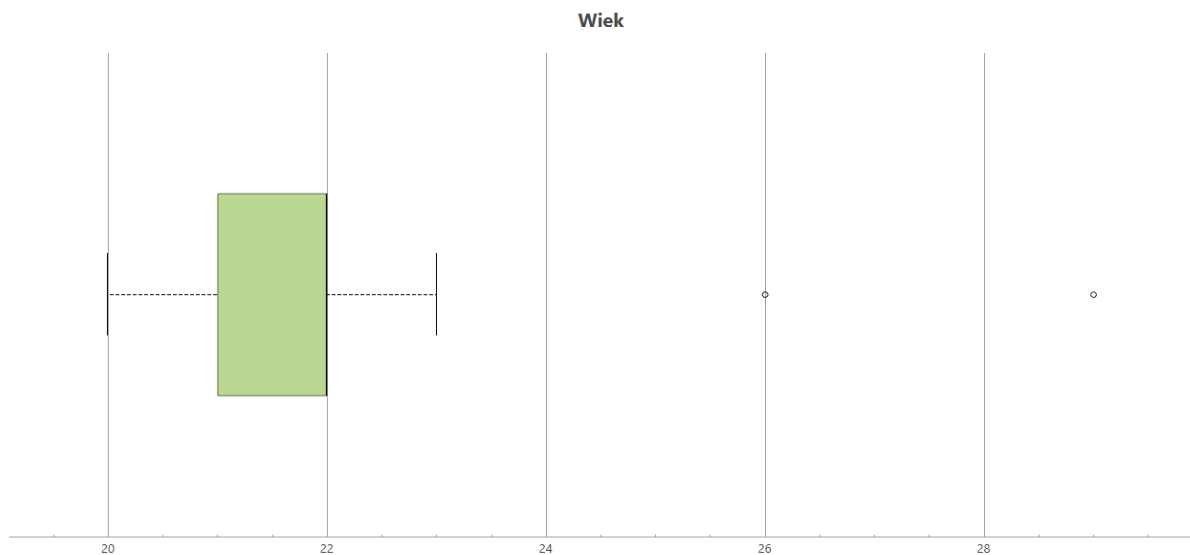


Wykres 7 Struktura płci - zaawansowani

Badani z grupy zaawansowanej byli w wieku od 20 do 29 lat, a ich średni wiek wynosił około 22 lat. Połowa osób miała nie więcej niż 22 lata, a trzy czwarte osób miało nie więcej niż 22 lata.

Tabela 7 Charakterystyka wiekowa - zaawansowani

N	Średnia	Minimum	1 Kwartyl	Mediana	3 Kwartyl	Maximum
18	22,22	20,00	21,00	22,00	22,00	29,00



Wykres 8 Charakterystyka wiekowa – zaawansowani

5.4. Wiedza i przekonania dotyczące sinogramów

W tym podrozdziale zostaną przedstawione i omówione wyniki analizy przeprowadzonej na danych uzyskanych podczas wywiadu częściowo ustrukturyzowanego dotyczące wiedzy oraz przekonań osób badanych dotyczących sinogramów, jak również sposobów ich konceptualizacji. Kolejno scharakteryzowane będą trzy wyróżnione grupy badawcze. W każdej z grup opisane zostaną wyłonione w trakcie analizy kategorie opisu wraz z kilkoma przykładami wypowiedzi osób badanych. Liczba cytatów zależna jest od wewnętrznego zróżnicowania danej kategorii – w przypadku powtarzających się podobnych wypowiedzi wybierano losowo dwa do trzech cytatów z całej ich puli. W zestawieniu wskazano tylko główne kategorie opisu – takie, które pojawiały się w wypowiedziach przynajmniej połowy osób z danej grupy. Każdy z cytatów opatrzony jest indywidualnym kodem badania, z którego pochodzi.¹⁰⁵

5.4.1. Grupa na poziomie początkującym

5.4.1.1. Wiedza

Osoby z grupy początkującej posiadały podstawową wiedzę dotyczącą systemu pisma chińskiego – jego historii, sposobów funkcjonowania, relacji pomiędzy systemem pisma a językiem chińskim. Stosunkowo dużo uwag osoby badane poświęciły komentarzom dotyczącym piktograficzności – nieliczne osoby były przekonane o stosunkowo wysokim stopniu piktograficzności pisma chińskiego, większość jednak stwierdzała, że tylko mała część znaków w kontekście współczesnego systemu pisma chińskiego jest piktograficzna. Osoby badane przytaczały pewne podstawowe fakty związane z historią i rozwojem systemu pisma chińskiego jak na przykład to, że sinogramy były używane także poza samymi Chinami, czy też szacunkową liczbę istniejących znaków. Osoby badane posiadały także podstawową wiedzę dotyczącą struktury sinogramów, zdawały sobie sprawę z możliwości podziału znaku na powtarzalne części, a niektóre z nich omawiały także funkcję elementów semantycznych i fonetycznych. Głównym deklaratywnym źródłem wiedzy dotyczącym chińskich znaków były zajęcia, ale niektóre osoby badane wspominały o korzystaniu z innych źródeł – głównie internetowych.

Poniżej przedstawione są główne kategorie opisu związane z wiedzą osób badanych:

- Stopień piktograficzności:
 - P03A: „Już nie do końca, ale myślę, że można w nich dostrzec jednak ten obrazowy element. Myślę, że w takim znaku na drzewo, można gdzieś dostrzec to drzewo. (...) Myślę, że jakby postawić tę osobę przed takim znakiem i jej powiedzieć,

¹⁰⁵ Sposób kodowania został opisany w podrozdziale 5.2.1.

żeby doszukała się jakiegoś obrazowego znaczenia, myślę, że byłaby w stanie jakąś drogą do tego dojść.”

- P08A: „Wiem, że znaki nie odzwierciedlają dokładnie tego, co chcemy powiedzieć. W sensie, jakby znak nie jest piktograficzny, czyli nie odzwierciedla rzeczy realnych. To znaczy wiadomo, są pojedyncze znaki, które można, które nam wydaje się, że przypominają nam coś, ale to jest bardziej nasza psychika, która chciałaby, żeby tak było, niż rzeczywistość.”
- P10A: „Tak. Chciałabym dodać, że jednak w języku chińskim nadal znajduje się dosyć mała grupa znaków, które nadal mogą nieść ze sobą to znaczenie piktograficzne, i może to być znak na przykład oznaczający słońce, ponieważ znak ten przypomina okno, a człowiek zazwyczaj przez okno widzi słońce. Przez to możemy takim tokiem myślenia dojść do tego znaczenia.”
- Historia systemu pisma chińskiego:
 - P01A: „To jeszcze wcześniej... To na samym początku, przynajmniej tak mówią teorie, oczywiście nie wiemy, jak to szło, wyglądało to tak, że znaki bezpośrednio ukazujące, że to jest... był narysowany koń, i kto by pomyślał, koń oznaczał konia. Ale potem, z biegiem czasu, to się upraszczało, bo niektórzy nie umieli rysować koni, niektórym to było za dużo czasu. To się powoli upraszczało, zmieniało formę, przyjmowało bardziej abstrakcyjne symbole, które zachowywały swoje znaczenie dzięki pewnej abstrakcyjnej umowie ludzkiego języka, tak to nazwijmy. Na przykład to, że słońce to jest pudełko z kreską pośrodku.”
 - P11A: „Znaki też przechodziły swoiste transformacje. Kiedyś bardziej przypominały to, co miały rzeczywiście przedstawiać, w formie jakby obrazkowej, i z czasem ulegały przekształceniom. No i też mamy system znaków uproszczonych i tradycyjnych, tradycyjne są stosowane częściej na Tajwanie, a uproszczone są uznawane w całej Chińskiej Republice Ludowej.”
 - P18A: „To pismo zostało opracowane po to, w pierwszym etapie, żeby każdy mógł zrozumieć, co jest napisane, a nie żeby było czytane głośno, to otrzymałem pytanie, to w takim razie jak takie pismo może dzisiaj istnieć, jak to jest możliwe, że istnieje w takiej formie. To ja mu odpowiedziałem, że najzwyczajniej pismo chińskie to jest taki specyficzny twór piśmiennictwa ludzkiego, które zatrzymało się w rozwoju pomiędzy tym pismem typowo logograficznym a systemem pisma będącym nośnikiem już takiego zwyczajnego języka, czyli jak mieliśmy pismo starożytne egipskie bądź jeszcze jakieś inne logograficzne hieroglificzne systemy pisma, no to były one opracowane typowo, żeby można było zrozumieć znaki pisane, jakie jest znaczenie, ale nie żeby je czytać. I po prostu wydaje mi się, że pismo chińskie jest pomiędzy tym etapem a już kolejną fazą rozwoju systemu alfabetycznego.”

- Liczba znaków:
 - P02A: „Nie wiem, chyba około 60 tysięcy, ale nie jestem pewna. Ale też są tam niektóre, które nie przydadzą mi się w codziennym życiu, że tak powiem, tylko że są bardziej wymyślane chyba na potrzeby na przykład niektórych wierszy, czy coś w tym stylu.”
 - P11A: „Wszystkich znaków myślę, że policzyć się nie da. Aczkolwiek w różnych nagraniach słyszałem oscylujące liczby 10 tysięcy, 15 tysięcy, a do użycia codziennego to potrzebne jest tylko 5.”
 - P17A: „Jest ich od groma...”
- Sinograficzny krąg kulturowy:
 - P02A: „Wiem, że chyba w Korei mają sinogramy jakieś, w japońskim, ale dokładnie nie wiem, jak to wygląda tam, bo się nigdy nie interesowałam, wiem, że mają inaczej niektóre kolejności w znakach.”
 - P04A: „Z tego, co wiem, też w Wietnamie był chiński używany, przy czym oni po prostu zmienili ten alfabet jakiś czas temu.”
 - P17A: „Wiem, że te znaki chińskie, to jest narzędzie, którym ogółem się posługiwały cywilizacje dalekiego wschodu, Japonia, Korea, Chiny, bodajże też Wietnam, inne państwa mają wspólną bazę dziedzictwa kulturowego i mogą z niej czerpać, bo mają wspólne narzędzie, dzięki któremu mogą zrozumieć.”
- Relacja znak-język:
 - P04A: „Każdy znak symbolizuje jakąś sylabę.”
 - P08A: „No na pewno znaki nie odpowiadają jakby konkretnemu... odpowiadają słowom czy sylabom, ale nie można powiedzieć, że w chińskim jest alfabet, czy te same znaki zawsze odpowiadają temu samemu. To zależy z czym je połączymy, z jakim innym znakiem i też w jaki sposób je zmodyfikujemy.”
- Struktura i elementy znaków:
 - P01A: „Tak po ludzku, to [elementy to] są mniejsze znaki, które tworzą większe znaki.”
 - P03A: „Miałam na myśli to, że dużo znaków na przykład ma jakąś część z lewej strony i z prawej strony. I obydwie jakby pochodzą z tej puli kluczy, mam na myśli znak, który ma dwa klucze w sobie, czyli dwie części. Często, ale nie zawsze, jeden z tych elementów jest fonetyczny i sugeruje nam wymowę tego znaku, a drugi jest znaczeniowy, czyli sugeruje jakby znaczenie, do jakiej grupy znaczeniowej należy ten znak.”
 - P08A: „Jeżeli bym miała zupełnie z głowy mówić, to bym po prostu powiedziała, że element to dla mnie część znaku, która po prostu się w jakiś sposób składa w jedną całość i coś co może być wykorzystywane w innych znakach, czasami w sposób zmodyfikowany. Czyli to nie jest jedna kreska czy dwie, tylko właśnie już coś, co tworzy jedną całość.”

- P12A: „Elementy to są właśnie, na przykład w bardziej skomplikowanych znakach występują, na przykład bambusy, król czasami się pojawia, więc przez to można sobie w miarę zapamiętać te znaki, jak się je pisze właśnie.”
- P17A: „Takie klocki, tak najprościej, w najprostszym rozumieniu tego. Ogółem lubię postrzegać język chiński jak takie klocki, które się składa ze sobą, żeby stworzyły jakąś wspólną całość. I odnosi się to do tworzenia nowych wyrazów, które składają się bardziej skomplikowanych znaków i są paroznakowe, ale też poszczególne znaki składają się z klocków i te elementy to takie klocki. Mogą pełnić jakąś konkretną funkcję w tym znaku, ale niekoniecznie muszą, czasami są po prostu znakiem uproszczenia i wtedy nie ma to wartości jakiejś semantycznej, czy fonetycznej.”
- Źródła wiedzy:
 - P03A: „Głównie z zajęć, ale też może z takich przypadkowych spotkań ze znakami. Jeżeli oglądałam jakiś dokument, to... nie wczytywałam się w te tematy jakoś szczególnie sama do tej pory, bardziej od strony kaligraficznej? Ale tak, myślę, że w dużej mierze jest to wiedza z zajęć jednak.”
 - P07A: „Na pewno z zajęć, ale też trochę czytałam na blogach o języku i od czasu do czasu na YouTube też oglądałam video jak powstawał język, czym się różnią znaki, różnice między tym dialektem a tamtym i też jest wtedy dużo informacji na temat znaków.”
 - P13A: „No to podstawowo z zajęć, ale też z Internetu, używam profili na Instagramie, które przedstawiają znaki, więc one ciągle mi się wyświetlają mimowolnie, jak mam dużo czasu. I tyle, ogólnie jakieś źródła internetowe przeróżne.”

5.4.1.2. Przekonania

Osoby z grupy początkującej postrzegały znaki przede wszystkim jako trudność i duże wyzwanie, a nauka znaków określana była również jako czynność bardzo czasochłonna. Jednocześnie osoby badane wskazywały na różne pozytywne aspekty związane z nauką znaków, takie jak ich walory estetyczne, czy też satysfakcję płynącą z ich znajomości. System pisma chińskiego postrzegany był przez osoby badane jako coś całkowicie obcego i odmiennego. Uczestnicy badania poza podkreśleniem wyjątkowości systemu pisma chińskiego byli również przekonani o tym, że jest on niezbędny dla języka chińskiego, uważali, że inny sposób zapisu nie sprawdziłby się. Osoby badane zwracały również uwagę na wartość kulturową sinogramów.

Poniżej przedstawione są główne kategorie opisu związane z przekonaniami osób badanych:

- Znaki są trudne:
 - P16A: „Jeśli chodzi o trudność, to wydaje mi się, że nie bez powodu ten język jest nazywany jednym z najtrudniejszych świata, albo nawet mówimy „czy ja mówię do ciebie po chińsku”, no bo faktycznie nauka znaków jest trudna.”
 - P13A: „Więc na pewno niełatwo się nauczyć, przynajmniej mi w kwestii tej, jakby odczytać znak i zapamiętać znaczenie jest stosunkowo prosto, natomiast zapamiętać pismo w pamięci przy okazji orientując się w dźwięku, znaczeniu i tonie, żeby nie pomylić znaków, póki co jest problematyczne.”
 - P05A: „Trudne jest zapamiętanie ich. I to że trzeba ich używać cały czas żeby one jednak gdzieś tam pozostały w tej długotrwałej pamięci.”
- System pisma chińskiego jest zupełnie inny:
 - P04A: „Moim zdaniem to jest po prostu fascynujące, że właśnie można w zupełnie inny sposób niż my jesteśmy przyzwyczajeni, posługiwać się językiem. (...) No mnie to na przykład bardzo ciekawi. To, że właśnie jest znak i po prostu do niego jest przypisana jakaś sylaba i połączenie tych sylab może mieć różne znaczenie, niekoniecznie właśnie wszystko się ze sobą łączy. Myślę, że to wymaga takiego innego spojrzenia niż właśnie tutaj alfabet łaciński.”
 - P18A: „Na pewno to jest bardzo ciekawa rzecz, ponieważ my używamy alfabetów, które nie przekazują żadnego znaczenia, to jest tylko forma zapisu dźwięku, a w ideogramach mamy jakąś ideę, znaczenie, i to jest ciekawe, jak ludzie przełożyli abstrakcję na pismo.”
 - P16A: „Jednak jest w nich coś takiego niesamowitego i znacznie ładniej można napisać jakieś na przykład logo na budynku właśnie za pomocą znaków, myślę, że Chiny wyglądają pod tym względem ładniej niż reszta świata.”
- Znaki są ważne z punktu widzenia kultury, tradycji i historii:
 - P01A: „To jest ważny element kultury, historii, wszystkiego praktycznie rzecz biorąc.”
 - P08A: „Czy właściwie nie byłoby łatwiej już przejść całkowicie na *pinyin* i posługiwać się tylko *pinyinem*, aczkolwiek z drugiej strony wiem, że to jest tradycja chińska i to jest ich język i jakby no dla nich to jest ważne, więc pewnie nie chcieliby tego zmieniać.”
- Znaki są niezbędne z punktu widzenia języka chińskiego:
 - P03A: „Myślę, że ze względu na naturę tego języka, to, co już powiedziałam, że jest dużo homofonów, znaki mocno są dopasowane do tego języka. Język chiński bez znaków, powiedziałabym, że jest językiem kulawym, ze względu na to, że jeżeli odnosimy się do pewnych słów, pewnych wyrażeń, no to często, jeżeli odnosimy się do nich bez kontekstu, to często mówimy, że to jest... jak to powiedzieć... że mamy na myśli to słowo, które zapisuje się tym i tym znakiem z tego pojęcia. Więc nie wyobrażam sobie języka chińskiego bez znaków.”

- P16A: „Szczерze mówiąc, teraz, im dłużej się uczę i siedzę w temacie, to tym bardziej rozumiem, że ciężko byłoby uprościć to wszystko do formy, na przykład to, co zastosowano w Wietnamie, czyli pozbyto się wszystkich znaków i zastąpiono to alfabetem łacińskim. Wydaje mi się, że z chińskim byłby ogromny problem, bo sam znak *shi*, no to do jednej sylaby jest przypisane bardzo dużo znaków i chiński jest bardzo ubogi w same sylaby, tak mi się wydaje, no samych sylab jest niewiele i bardzo ciężko byłoby to rozgraniczyć.”
- Nauka znaków i posługiwanie się nimi jest przyjemnością:
 - P03A: „To jest moja ulubiona część nauki chińskiego, zdecydowanie.”
 - P02A: „I u mnie na przykład jest tak, że jak pisze sobie znaki, to to jest taki jakby rodzaj relaksu, bo jednak powtarzam ta czynność. I taki spokój czuję.”
 - P14A: „Ogólnie raczej mi się to podoba, jest to jedno z moich ulubionych typów, części nauki chińskiego.”
- Znaki są ładne z punktu widzenia estetycznego i artystycznego:
 - P03A: „Poza tym uważam, że są bardzo ładne.”
 - P16A: „Bo generalnie to są bardzo estetyczne momentami.”
 - P10A: „Właśnie w tym jakie są trudne leży ich piękno, i że graficznie są po prostu bardzo ciekawe dla człowieka, który nie używa tego języka od urodzenia. Tym bardziej, jeśli ktoś interesuje się na przykład kaligrafią, co ja osobiście uwielbiam, jest to dla mnie wręcz medium takiego przekazu artystycznego, kiedy mogę pisać te znaki.”
- Nauka znaków jest czasochłonna:
 - P14A: „No ale na pewno dużo czasu trzeba na to poświęcić, ale jest to dla mnie na pewno przyjemniejsze, niż uczenie się informacji np. na te wykładowe nasze przedmioty, to ja już sto razy bardziej wolę siedzieć i ciukać te znaczki, niż się uczyć tego wszystkiego na pamięć.”
 - P18A: „Jeżeli chodzi o taką samą manualną naukę, czyli tony kartek i zapisanych długopisów, to moim zdaniem jest trudne, bo jest czasochłonne.”
- Znajomość znaków sprawia satysfakcję, jest powodem do dumy:
 - P03A: [opowiada o zajęciach z kaligrafii] „I jeżeli ktoś przyszedł i pisał razem z nami, to widać było taką satysfakcję – to coś znaczy! I wiem co to znaczy! I to wygląda tak ładnie!”
 - P12A: „Przez to, że dość dużo ludzi tego nie rozumie, to jest taka radość, że się zna coś, czego inni nie za bardzo nie chcą pojąć.”
 - P18A: „Wydaje mi się, że jest to fajne znać inny rodzaj pisma, które nie jest w stanie odczytać większość ludzi na ziemi, a przynajmniej w moim otoczeniu.”

5.4.2. Grupa na poziomie średniozaawansowanym

5.4.2.1. Wiedza

Osoby z grupy średniozaawansowanej posiadały stosunkowo rozbudowaną wiedzę dotyczącą systemu pisma chińskiego – historii, liczby znaków, zasad strukturalnych. Wszystkie osoby badane potrafiły przytoczyć podstawowe informacje dotyczące historii systemu pisma chińskiego, a duża część z nich była w stanie opisać ją również w szczegółach. Uczestnicy badania posiadali wiedzę dotyczącą struktury znaków oraz funkcji elementów zarówno semantycznych, jak i fonetycznych w sinogramach. Zauważyć można było rozbieżności w stosowanej terminologii oraz szczegółowych definicjach (osoby badane używały terminów takich jak: elementy, klucze, radykały, klucze semantyczne, elementy semantyczne, elementy fonetyczne). Osoby badane nie były ponadto w stanie jasno określić różnic pomiędzy na przykład kluczem a elementem semantycznym. Głównym deklarowanym źródłem wiedzy dotyczącego chińskich znaków były zajęcia, ale niektóre osoby badane wspominały o korzystaniu z innych źródeł – głównie rozmów z innymi osobami, także natywnymi użytkownikami języka chińskiego.

Poniżej przedstawione są główne kategorie opisu związane z wiedzą osób badanych:

- Historia systemu pisma chińskiego:
 - Ś07B: „Na temat historii znaków trochę właśnie wiem, czytam różne rzeczy, dotyczące tego, to, tam było właśnie pismo kancelaryjne, to, że tam również za czasów, to były te walczące królestwa i tak dalej, że tam się wykształciły różne po prostu znaki takie miejscowe i później przeprowadzano reformę, żeby je właśnie, przybrały jedną konkretną formę, no i też to, że na początku właśnie znaki takie kompletne to były tutaj na kościach wróżebnych się znalazły, no i już wtedy miały taką dosyć poważną formę, można powiedzieć.”
 - Ś17B: „Znaczy, no znaki chińskie i w ogóle pismo chińskie już się datuje na dynastię Shang, to jest bodajże trzy tysiące sześćset lat przed naszą erą, ale mogę teraz bredzić, już nie pamiętam dokładnie lat, dat, no i to wtedy już było pismo na kościach wróżebnych, jeden z takich pierwszych form i to było już pismo w pełni kompletne, w sensie i złożone i jakby, nie było, było pismem kompletnym, w sensie takim swojego złożenia, skomplikowania, też tego co można było nim zapisywać żeby faktycznie można było nie wszystko zapisać, no i później to pismo ulegało różnym zmianom, tam już teraz nie pamiętam dokładnie jak pojawia mi się kolejne, jakby różne jego formy, albo też potem pismo mało pieczęciowe, eee, pismo kancelaryjne, pismo pieczęciowe, też na pewno były jeszcze różne takie kaligraficzne odmiany pisma czy na przykład pismo trawiaste, bodajże coś takiego, ono ulegało zmianom na przestrzeni wieków, głównie dlatego że poszczególne dynastie, władcy z danej dynastii, dążyli do tego żeby

jednak zunifikować obecny w Chinach system pisma, żeby lepiej zarządzać państwem, bo to jest jedno z takich głównych narzędzi tego, żeby jednak to zarządzanie państwem było łatwiejsze, no i pierwsza taka podstawowa duża unifikacja pisma, była za czasów dynastii Qin, i to było wtedy pismo małopieczęciowe.”

- Ś21A: „Wywodzą się z hieroglifów... To znaczy, mają bardzo długą historię, więc przechodziły różne zmiany. A obecne pismo głównie wywodzi się z pisma małopieczęciowego, które zostało ustanowione podczas dynastii Jin.”
- Liczba znaków:
 - Ś15B: „Jeżeli chodzi o ilość, to można znaleźć ich pięćdziesiąt tysięcy jak się ktoś uprze...”
 - Ś19A: „Ten słownik tajwański, jako ten pierwszy to było kilkadziesiąt, jak nie nawet 100 tysięcy znaków, ale tam po prostu zebrane te, które już nie są używane. Te wszystkie, które się pojawiały na przestrzeni wieku. Myślę, że w granicach trzydziestu do sześćdziesięciu tysięcy by się... może nie znaków, ale wyrazów by się dało z tego uzyskać.”
 - Ś20A: „Zależy od słownika, ale waha się między 80-100 tysięcy, zależy jak dużo znaków się uwzględni.”
- Struktura i elementy znaków:
 - Ś15B: „Tak. No znaki składają się z elementów, w sensie, yyy, z kluczy też tak zwanych, czyli są to po prostu jakby układy kresek, które, mmm, mają swój określony jakiś schemat, jeżeli to tak mogę określić, takim, eeem, mniej profesjonalnym słownictwem, no i eee, powtarzają się one w różnego rodzaju tam...mmm...no znakach w różnym układzie, mam na myśli po prawej po lewej, nie każdy, ponieważ niektóre elementy znajdują się tylko po prawej niektóre tylko po lewej stronie, eeeem...no i one po prostu, one mają swoje jakieś, one mają swoje nazwy, mają swoje znaczenie oczywiście, i...mm... nie zawsze jakby...semantycznie znaku to odpowiada, jakby jego znaczeniu, ale czasami się tak może zdarzyć, no i też tak mogą czasami sugerować odczyt fonetyczny, ale też nie zawsze.”
 - Ś17B: „No to kiedy znaki są, nie są proste, czyli nie składają się tam tylko z jednego elementu, ale zaczynają jakby, się są złożone, czyli mają w ramach swojego kształtu parę elementów, no to można podzielić te elementy, właśnie na taką część semantyczną i fonetyczną. Część semantyczna zazwyczaj znajduje się po lewej stronie znaku, za to część fonetyczna po prawej. No i część semantyczna to jest, raczej ta część znaku, te elementy znaku, które nam wskazują i sugerują, to jakie są, jakie jest znaczenie tego znaku. Jako elementy, głównie rozumiem klucze tak właściwie, tak, bo jakby... tam, bo czasami te klucze mogą się jakieś takie bardziej skomplikowane, dwa klucze na przykład mogą bardziej skomplikowane formy się, że tak powiem, połączyć, ale wtedy

one już zwyczajowo są już używane w innych znakach, i to nie jest osobny klucz, tylko raczej dwa połączone, ale to już wtedy też, y, osoba ucząca się, albo znająca znaki wie że, eee, z połączenia tych dwóch kluczy powstało jakieś nowe odczytania fonetyczne, lub jakieś nowe znaczenie semantyczne. No i część fonetyczna to też są te takie klucze te elementy po lewej i po prawej stronie znaku, które sugerują nam to jak, yy, można odczytać dany znak.”

- Ś21A: „Nie wiem, czy to ma coś do rzeczy, ale każdy element ma własne znaczenie. I też znaczenie tych elementów wpływa na znaczenie całego znaku często.”

- Źródła wiedzy:

- Ś05B: „Głównie z zajęć, chociaż też mam trochę inne materiały, których nie używamy na zajęciach i próbowałem załapać kontakt z jakąś osobą posługującą się językiem chińskim natywnie, z nią też trochę rozmawiałem.”
- Ś10B: „Moja wiedza faktycznie głównie jest czerpana z zajęć, aczkolwiek na mediach społecznościowych obserwuję dużo natywnych użytkowników języka chińskiego, którzy prowadzą konta o tematyce właśnie nauki tego języka. Więc często, jeśli zobaczę jakiś nowy znak bądź jakieś nowe słowo, zazwyczaj staram się zakodować to gdzieś w głowie. Więc myślę też, że w bardzo nieznaczącej części, ale jednak jakiś 1 lub 2% to mogą być właśnie te znaki, które mogą się przewinać gdzieś w *social mediach*.”
- Ś13B: „Z racji, że na 2 roku nie mamy zajęć z pisma, to właśnie taka wiedza głównie to jest pismo pierwszy rok, ale też jak się zainteresuję na przykład etymologią jakiegoś znaku, czy właśnie rozmawiam ze znajomymi, którzy są na japonistyce i chcę się dowiedzieć na przykład, jak dany znak mniej więcej dotarł do Japonii, albo w jakim okresie został zapożyczony, jak to wpływa na przykład wymowę tego znaku w tej Japonii. No właśnie wtedy też sięgam po jakieś artykuły albo zwyczajnie pytam tych znajomych czy coś wiedzą.”

5.4.2.2. Przekonania

Główne i dominujące przekonanie dotyczące systemu pisma chińskiego wśród osób na poziomie średniozaawansowanym łączyło się z jego stopniem trudności. Wszystkie osoby badane zwróciły uwagę, że nauka i posługiwanie się znakami stają się prostsze z czasem. Jako powód tego postępu wskazywane były zmiany w postrzeganiu samych sinogramów – przede wszystkim zauważone powtarzalności i regularności oraz występowanie elementów semantycznych i fonetycznych. Osoby badane były przekonane o istotności systemu pisma chińskiego dla języka chińskiego, często wskazując na problemy, które ich zdaniem mogłyby wynikać w przypadku rezygnacji ze znaków. Ogólnie rzecz biorąc, osoby na poziomie średniozaawansowanym wyrażały swoje zainteresowanie znakami jako takimi i uznawały je za ciekawy aspekt nauki języka chińskiego.

Poniżej przedstawione są główne kategorie opisu związane z przekonaniem osób badanych:

- Znaki stają się prostsze z czasem:
 - Ś05B: „Tak, o wiele łatwiej, bo na początku się patrzy na znaki i jakby no właśnie się myśli, że jest to jakaś całość i każdy jest. A później się właśnie zaczyna zauważać elementy. Później też się poznaje na zajęciach klucze. I jakoś idzie.”
 - Ś13B: „Myślę, że jest łatwiej. Myślę, że ze względu na poznanie kluczy, bo mimo wszystko, na przykład jak na zajęciach się pojawiają różne znaki w prezentacjach, to mimo wszystko mi osobiście jest łatwiej zapamiętać i przepisać do słownika, a później, żeby zobaczyć na przykład *pinyin*, jak sobie podzielę ten znak na elementy, albo sobie skojarzyć, że wygląda jak jakiś znak, który poznaliśmy już wcześniej. Więc mimo wszystko, im dalej jesteśmy w procesie jakby uczenia się znaków, mam wrażenie, że przychodzą one łatwiej.”
 - Ś15B: „Jak zaczynałam naukę to, pewnie powiedziałabym że są...powiedziałabym „o są strasznie trudne i w ogóle nie do ogarnięcia”, a teraz w tym momencie, myślę że mogę powiedzieć że po prostu...mm...Wymagają ode mnie...jakieś systematyczności, po czasie zrozumiałam, mam wrażenie, mniej więcej, no przede wszystkim poznałam wszystkie jakieś tam klucze elementy i też, już jednak tyle jakiś widziałam ich że, w tym momencie, nie sądzę że dla mnie jest trudne się ich nauczyć, bardziej trudno jest zachować tę systematyczność, emm, więc bardziej bym tak na to patrzyła.”
 - Ś20A: „Na początku były dla mnie bardzo trudne, głównie dlatego, że wyglądały jak taka mieszanka kresek, jak się potem dowiedziałam, że one się składają z tych poszczególnych elementów i na podstawie ich da się wywnioskować bardziej coś, to dużo prostsze.”
- Znaki są ciekawe:
 - Ś10B: „Także myślę, że to [pismo] sprawia, że cała nauka tego języka jest po prostu fascynująca.”
 - Ś14B: „To wydają mi się najciekawszą częścią uczenia się chińskiego, przynajmniej dla mnie.”
 - Ś19A: „I szczerze mówiąc, cieszę się, że do tego [rezygnacji ze znaków] nie doszło i zostali przy znakach, ponieważ w pewnym stopniu to jest dla osób uczących się duże wyzwanie, bo trzeba poświęcić dużo czasu, żeby zapamiętać wymowę i *pinyin*, i ogólnie cały znak, z czego on się składa, ale jest to ciekawe.”
- Znaki są niezbędne z punktu widzenia języka chińskiego:
 - Ś09B: „Nie zgodziłabym się, że mogłoby ich nie być, ponieważ ze względu na charakter chińskiego, byłyby to dość trudne. Gdy czytamy tylko w *pinyinie*, to często

nie da się po prostu stwierdzić, o co chodzi w znaku, ponieważ no wiele cech jest takich samych i wiele słów składa się z takich samych sylab, ale różnią się tylko znakami.”

- Ś15B: „Myślę że są bardzo potrzebne, jeżeli chodzi o w ogóle...jakby... charakter języka chińskiego, ponieważ bez nich byłoby bardzo... no bo często jest klasyczne pytanie, dlaczego nie można po prostu używać *pinyin*? No a nie można, ponieważ, eee, z tego co znowu słyszę, zaobserwowałam, no jest tyle jakby... sylab o tym samym brzmieniu dosłownie, że bez znaku nie bylibyśmy w stanie w ogóle zrozumieć o co dokładnie chodzi. Znak mimo wszystko mówi nam o znaczeniu tego zdania, czy tam tego co czytamy, bo gdybyśmy tylko słyszeli, to nie zawsze po prostu jesteśmy w stanie zrozumieć, o które... jakby o którą rzecz chodzi, więc zdecydowanie są bardzo myślę potrzebne, zwłaszcza na to jak wygląda... działa język chiński.”

5.4.3. Grupa na poziomie zaawansowanym

5.4.3.1. Wiedza

Osoby badane na poziomie zaawansowanym posiadały rozbudowaną wiedzę dotyczącą systemu pisma chińskiego – jego historii i wpływu na inne systemy, jak również cech strukturalnych sinogramów i rodzajów znaków. Osoby badane przede wszystkim omawiały strukturę znaków, wskazując na występowanie, funkcję oraz zastosowanie elementów semantycznych i fonetycznych, czasami podając też przykłady praktyczne. Używane przez badanych terminy i ich szczegółowe definicje różniły się od siebie (używali między innymi terminów takich jak: elementy, elementy semantyczne, elementy fonetyczne, klucze, elementy znaczeniowe). Niektóre osoby badane omawiały również rodzaje znaków. Uczestnicy badania byli w stanie przytoczyć ogólne informacje związane z historią systemu pisma chińskiego, a część z nich podawała także bardziej szczegółowe informacje oraz wskazywała na wpływ systemu pisma chińskiego na inne systemy. Osoby badane zdawały sobie również sprawę z trudności określenia dokładnej liczby istniejących znaków. Głównym deklarowanym źródłem wiedzy dotyczącej chińskich znaków były zajęcia, ale niektóre osoby badane wspominały o korzystaniu z innych źródeł – książek lub źródeł internetowych (na przykład dostępnych artykułów).

Poniżej przedstawione są główne kategorie opisu związane z wiedzą osób badanych:

- Struktura i elementy znaków:
 - Z03B: „Jeżeli chodzi o znaki, które składają się z więcej niż jednego elementu, w niektórych właśnie są elementy fonetyczne i elementy semantyczne. No i po nich można właśnie zgadywać, mniej więcej co mogą znaczyć albo jak się odczytuje. Ta użyteczność jest różna, ale zwykle jest tak, że jeżeli znak na przykład... teraz mogę pomyśleć o znaku [wyrazie] *pingguo*, czyli jabłko, na górze mamy tą trawę, czyli klucz

semantyczny, a na dole *ping* który wskazuje na odczytanie. Właśnie tak dzieląc znak na te elementy właśnie można zgadywać ich odczyt.”

- Z11C: „Eee, znaki składają się z różnych elementów, niektóre niosą, eee, niektóre mogą pomóc w odkryciu, yyy, odczytania danego znaku, eee, niektóre mogą pomóc w odkryciu jego znaczenia, nie zawsze całościowo, ale chociaż w częściowo na przykład, no ale niestety nie są aż tak przydatne i nie mają jakiegoś głębszego sensu w różnych znakach. Znaki posiadają klucze, żeby można było je znaleźć w słowniku też na przykład.”
- Z24A: „Brakuje mi słów odpowiednich, żeby się ładnie wyrazić. To są... może w ten sposób, one nadają, jakby jak widzimy te rdzenie, to jak widzimy te klucze w znaku i mamy mniej więcej pojęcie, co one oznaczają, to one nasuwają właśnie znaczenie znaku, ewentualnie, albo jego właśnie wymowę przybliżoną przynajmniej.”
- Z26A: „To są różne rodzaje znaków, na pewno są znaki piktograficzne. Tu chodzi o takie znaki, jak na przykład znak na drewno, albo znak na ogień, znak na góry i tak dalej. Mamy też znaki złożone, są na przykład znaki semantyczno-semantyczne, takie typu na przykład *xiu*, czyli odpoczywać, odpoczynek. I znaczenie tego znaku jakby składa się właśnie z dwóch znaczeń dwóch innych znaków, bo one są tak typowo właśnie semantyczne. Czyli tutaj na przykład mamy człowiek pod drzewem, który sobie odpoczywa. a właśnie takie znaczenie tego znaku. I mamy znaki semantyczno-fonetyczne, semantyczne klucze, semantyczne elementy, odpowiadają w dużej części zaznaczenie znaku, chociaż no nie zawsze się da jakoś logicznie to wytłumaczyć, dlaczego akurat tak a nie inaczej. Elementy fonetyczne odpowiadają też w dużej części za brzmienie znaku, czasem znaki z tym samym elementem fonetycznym mogą być czytane dokładnie tak samo, czasem może się różnić ton, czasem może się różnić nagłos, czasem wygłos, to zależy od tego, w jaki sposób jest ten element używany i czy on jest dokładny, czy nie jest dokładny.”
- Z30A: „Są elementami, elementy znaczeniowe ja prywatnie sobie kojarzę, że na przykład trzy krople wody kojarzę z wodą. Na zajęciach na pierwszym roku pamiętam jak mieliśmy egzamin końcowy i mieliśmy zadanie ze znakami, których nigdy w życiu na oczy nie widzieliśmy i oczywiście było tłumaczenie polskie i każdy z tych znaków oznaczał coś innego. I mieliśmy się domyślić na podstawie tego, jakie elementy były użyte w tym znaku, dopasować je do ich pierwotnych znaczeń. No i właśnie między innymi pamiętam, że była tam rżęsa wodna i w znaku były trzy krople wody i trawa to te elementy same sobie znaczeniowe pozwalają na przyporządkowanie znaku do jakiejś tam odpowiedniej grupy znaczeniowej. Aczkolwiek z drugiej strony są elementy fonetyczne, które dużo więcej problemu mi sprawiają, bo element fonetyczny jeden, pamiętam, że można wymówić w niektórych

przypadkach na kilka różnych sposobów. Co jest dosyć problematyczne i trzeba się tego nauczyć, ale się da.”

- Historia systemu pisma chińskiego:
 - Z05C: „Nie pamiętam dokładnie, ee, kiedy, skąd znamy pierwsze znaki. Są one bardzo stare, na pewno. Znaki były tworzone na początku, może piktograficznie przedstawiają jakieś koncepty? Ale wraz z rozwojem języka, i zapisywaniem coraz więcej idei, eem, ten system znaków zaczął się rozwijać w takim kierunku, że elementy coraz częściej były zapisywane w kolejnych znakach, i tak, eee, w końcu wytworzył się taki system dwustu-paru kluczy, który znamy dzisiaj. Eem, czyli często używanych elementów w znakach.”
 - Z19B: „No to tak, jeżeli chodzi o znaki to pierwsze zostały odkryte na kościach wróżebnych. Ogólnie najwcześniejsze jakby przykłady pisma chińskiego pochodziły z dynastii Shang, czyli to jeszcze było przed naszą erą, em, później na...i miały na początku przypominać jakby piktogramy, bo później to się zaczęło zmieniać. Jeżeli dobrze pamiętam gdzieś na przestrzeni okresu wiosen i jesieni, szczególnie dynastia Han, to te kreski w znakach zaczęły być prostowane i w sumie za czasów dynastii Hanów przybrały taką formę mniej więcej jaką obecnie można zobaczyć.”
 - Z23A: „Wiem, że mają bardzo długą historię, i na przestrzeni wieków zmieniały swoją formę. przechodziły ewolucję począwszy od znaków używanych *jiaguwen*, czyli na kościach wróżebnych, następnie na brązach, potem było pismo wielkopieczęciowe, czyli wiele jego rodzajów, mało pieczęciowe, styl kancelaryjny i tak taką właśnie ewolucję przechodziły. W drugiej połowie dwudziestego wieku zostało przeprowadzone uproszczenie znaków CHRL więc takie tradycyjne we wcześniejszej formie są wciąż używane na Tajwanie i w Hongkongu a w CHRL są używane znaki uproszczone.”
- Liczba znaków:
 - Z11C: „Myślę że tego nikt nie wie! Bo ciężko jest to policzyć na przykład ze względu na to że znaki które są w powszechnym użyciu, są różne od tych na przykład które istnieją ale na przykład bardzo mała garstka osób ich używa albo tak naprawdę nikt. Albo znaki które zostały zapomniane na przykład, więc myślę że na pewno nie jest to łatwy proces.”
 - Z24A: „Wszystkich nie mam pojęcia, ile bo podaje się, nie wiem ja nawet słyszałam, że tych znaków może być do 50000, bo są jakieś różne wymyślone, które raz zostały użyte raz, a już potem nie. Nawet nie wiem, czy sami Chińczycy wiedzą, ile jest tych znaków.”
- Sinograficzny krąg kulturowy:
 - Z06C: „Znaki tradycyjne były również używane przez, eeem, inne państwa sinosfery, w Wietnamie również ich używano, ale obecnie już się tego nie robi, używano ich również w Korei, gdzie znaki chińskie i znajomość ich była uważana za coś w rodzaju,

aaa, takiego podnios... podniosłości, takie elity używały znaków chińskich, podczas gdy koreański był raczej nie tyle językiem elit, i właśnie w Korei używano aby znaki łączyły się ze swoimi, żeby fonetyka znaku razem z jego zapisem była spójna, to używano słowników fonetycznych, czego na przykład nie robiono w Japonii, i tak trochę z różnych części Chin pobierano różne znaki i przez to miały różne odczytania, bo wiadomo, że Chiny nie są homogeniczne, i przez to na przykład w japońskim teraz jest tak wiele odczytań znaków i i sinografów.”

- Z19B: „A to znaki były jeszcze używane w Wietnamie wcześniej, już teraz obecnie od tego odeszli, są też w języku japońskim, no to nadal można jeszcze spotkać, w języku koreańskich też kiedyś były, no i w sumie jeszcze tak wiem że też było pismo dzurdzeńów i tak dalej.”
- Z20B: „Eeem... poza chińskim używa się znaków również w japońskim i częściowo w koreańskim...chyba tyle tak, z głównych rzeczy.”
- Źródła wiedzy:
 - Z03B: „No to głównie oczywiście zajęcia, to jest to główne źródło, bo musze, ale też właśnie czytając książki, czy jakieś artykuły prasowe jak ćwiczę sobie umiejętność czytania, albo przy oglądaniu dram i czytaniu napisów, to zawsze spora ilość nowych znaków się pojawia więc w taki sposób.”
 - Z05C: „Eeem...tak. Bardzo dużo, yyy, wiedzy, pozyskuję z zajęć. Oprócz tego, czytam jakieś artykuły w Internecie które są napisane po chińsku i tak sobie tłumacze sam sobie.”
 - Z22A: „Głównie z zajęć. W tym momencie się zainteresowałam bardziej językoznawstwem, to już doczytuję trochę sama, ale najwięcej to po zajęciach z pisma właściwie.”

5.4.3.2. Przekonania

Przekonania grupy zaawansowanej w zasadzie pokrywały się z przekonaniami grupy średniozaawansowanej. Osoby z grupy zaawansowanej podobnie podkreślały, że nauka i posługiwanie się znakami stają się prostsze z czasem. Powód wskazany przez osoby badane był również taki sam – zwrócenie uwagi na powtarzalności występujące w systemie pisma chińskiego, a przede wszystkim na elementy semantyczne i fonetyczne. Osoby badane były przekonane o istotności systemu pisma chińskiego dla języka chińskiego ze względu na ograniczoną liczbę sylab. Podobnie jak w grupie średniozaawansowanej, znaki były postrzegane jako ciekawe i interesujące.

Poniżej przedstawione są główne kategorie opisu związane z przekonaniami osób badanych:

- Znaki stają się prostsze z czasem:
 - Z03B: „Jak już się zauważy, że tam są te elementy powtarzające się to już wszystko jest jasne.”

- Z28A: „Myślę, że mniej więcej pod koniec pierwszego roku nauki, gdzie już mniej więcej wiedziałam jak znak powinien wyglądać, to znaczy jak prawidłowo go napisać na przykład, czy jak powinny dane kreski wyglądać i się zachowywać, że tak powiem między sobą. To jak to zrozumiałam i poznałam też trochę więcej znaków różnych, to w miarę te znaki stały się łatwiejsze dla mnie wtedy.”
- Z30A: „Obecnie już nie, na samym początku była bardzo trudna, bo to było coś nowego dla mnie, ale obecnie nie jest to problem, jak już znam elementy znaczeniowe i fonetyczne, to potrafię je sobie poskładać i jest mi dużo łatwiej poskładać i skojarzyć, że ten znak jest coś stłuc na drobne kawałki albo potłuc, i wiem, że tu jest podniesiona ręka, tu jest jakaś czynność, tu się wykonuje czynność.”
- Znaki są niezbędne z punktu widzenia języka chińskiego:
 - Z04B: „Nie ma takiej możliwości ani potrzeby [żeby zrezygnować ze znaków]. Nie wyobrażam sobie nawet jak inaczej można byłoby to zrobić. Czy wprowadzić jakiś alfabet łaciński czy używać *pinyin*? Jest po prostu ograniczona liczba sylab i w pewnym momencie by się to wszystko po prostu pomieszało.”
 - Z19B: „Jeżeli by ten system wyglądał tak jak obecnie, to myślę że zrezygnowaniu ze znaków byłoby ciężkie, ze względu na to, że na przykład, nie wiem, sylaba ma w pierwszym tonie, no to też nie oznacza tylko jednej rzeczy, ale może mieć więcej znaczeń, jak i każda inna. Więc tutaj gdybyśmy się posługiwali samym *pinyinem*, no to byłby problem co to dokładnie to oznacza, i myślę że wtedy albo każdy musiałby się domyślić z kontekstu, co też może nie zawsze byłoby eee łatwym i dobrym rozwiązaniem, więc w chwili obecnej, jeżeliby to, ten cały system języka wyglądał tak jak teraz, to myślę że bez znaków raczej, by to nie wypaliło.”
- Znaki są ciekawe:
 - Z02B: „Bardzo ciekawe są.”
 - Z11C: „Znaki chińskie na pewno są bardzo ciekawe.”
 - Z26A: „Bardzo mi się podoba właśnie sposób, w jaki to wszystko funkcjonuje, nie wiem, to dla mnie strasznie ciekawe i ja jestem pełna podziwu, że właśnie taki system pisma powstał i nadal utrzymuje się.”

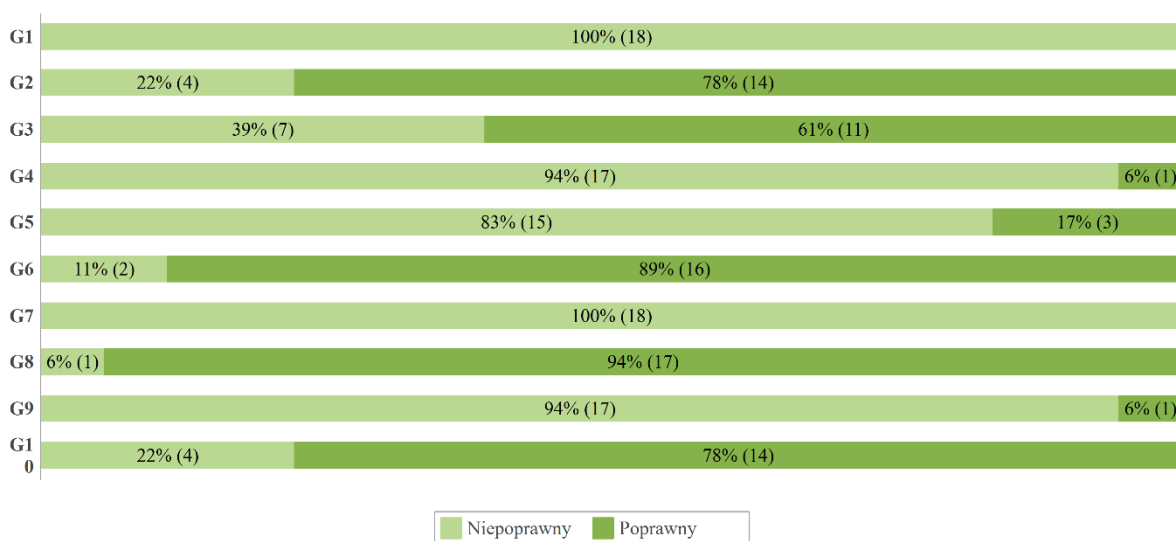
5.5. Świadomość grafemiczna

W tym podrozdziale zostaną przedstawione i omówione wyniki analizy przeprowadzonej na danych uzyskanych głównie podczas przeprowadzenia części z zadaniami dotyczącymi świadomości grafemicznej testu metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego. W przypadku, kiedy w którejs z pozostałych części testu lub wywiadu pojawiły się dane dotyczące świadomości grafemicznej, zostaną one także włączone do podsumowania w tym podrozdziale. Kolejno scharakteryzowane będą trzy wyróżnione grupy badawcze. W każdej z grup przeanalizowane będą także

odpowiedzi na poszczególne zadania wraz z przykładami wypowiedzi osób badanych. Każdy z cytatów opatrzony jest indywidualnym kodem badania¹⁰⁶.

5.5.1. Grupa na poziomie początkującym

5.5.1.1. Analiza przykładowych odpowiedzi



Wykres 9 Struktura odpowiedzi zadań G1-G10 grupy początkującej

W przypadku znaku G1 osoby badane z grupy początkującej były jednomyślne – wszyscy wskazali na niepoprawną pozycję komponentu trzy krople wody 氵, na przykład:

¹⁰⁶ Sposób kodowania szczegółowo opisany został w podrozdziale 5.2.1.

- P09A: „Pierwszy znak zdecydowanie wydaje mi się niepoprawny, głównie ze względu na ten element, trzy krople wody zdaje się, występuje w znaku na początku, więc to już tak wizualnie nie wygląda poprawnie moim zdaniem.”

Znaczna większość osób badanych uznała znak G2 za poprawny (czasami wskazując na usterki w zapisie), a powodem uznania znaku za niepoprawny przez kilka osób były błędy w kreskach:

- P17A: „Nie jestem pewna, jak dane znaki powinny się ze sobą łączyć, np. tutaj ten element nie powinien dotykać tej kreski opadającej w lewo.”

Podobnie jak wyżej, w przypadku znaku G3 osoby uznające ten znak za niepoprawny wskazywały na usterki w kreskach – zwrócić należy uwagę, że więcej osób uznało ten znak za niepoprawny niż wcześniej. Przykładem uzasadnienia niepoprawności tego znaku jest:

- P08A: „Jeżeli chodzi o ten element pierwszy w trzecim znaku, to tutaj nie wiadomo do końca czy to jest haczyk czy to jest linia prosta.”

Znak G4 został uznany za poprawny tylko przez jedną osobę badaną. Pozostałe osoby uznały go za niepoprawny, wskazując na niepoprawny układ komponentów i często wyjaśniając, że stojący człowiek 𠄎 powinien znajdować się po lewej, a nie prawej stronie znaku. Jedna osoba badana natomiast wskazała tylko i wyłącznie na usterkę w zapisie kresek:

- P04A: „No, nie powinno to dochodzić i może ta kreska jest za długa, ale nie wiem, czy już po prostu nie kombinuję za bardzo. Ja bym narysowała nie do końca i może krótszą tą kreskę.”

Większość osób badanych uznała znak G5 za niepoprawny. Kilka osób badanych nazwało i wskazało niepoprawną pozycję komponentu stojącego noża 𠄎, niektórzy tylko stwierdzili, że powinien się znajdować po prawej stronie znaku. Niektóre z badanych osób jednak go nie rozpoznały i chciały zastąpić go innym komponentem poprzez dodanie dodatkowej kreski:

- P06A: „I ten element nie wiem dlaczego, ale brakuje mi tutaj kropki, nie wiem czy to jest poprawne.”

Jako jedyny z zestawu znak G6 był sinogramem rzeczywiście występującym w systemie pisma chińskiego. Komentarze osób badanych nie różniły się jednak w przypadku tego i pozostałych znaków w tym zadaniu. Tylko dwie osoby uznały go za niepoprawny wskazując na usterkę w zapisie kresek lub niepasujący komponent:

- P04A: „Na czuja to mi nie pasuje tutaj *da*, nie wiem czemu...”

Wszystkie osoby badane uznały znak G7 za niepoprawny, a prawie wszystkie w swoim uzasadnieniu nazwały i wskazały niepoprawną pozycję komponentu mowa 𠄎 :

- P16A: „Ten znak strasznie mi się nie podoba. Generalnie to ten element mowa, język, zazwyczaj jest po lewej stronie i nie widziałam nigdy po prawej. Z kolei ten element koło niego zazwyczaj występuje po prawej, więc bym to zamieniła. No i na pewno postarałabym się, żeby ta kreska była prostsza, bo jest taka bardzo przechylona, a ten daszek jednak zazwyczaj po prostu jest taki... mi też to nie wychodzi.”

Tylko jedna osoba uznała znak G8 za niepoprawny, wskazując na relację pomiędzy kreskami:

- P05A: „To, że zazwyczaj rysujemy go jakby, to jest dłuższe, a to jest takie krótsze.”

Wszyscy poza jedną osobą uznali znak G9 za niepoprawny ze względu na umiejscowienie komponentu serce 心 u góry znaku:

- P03A: „To, jeżeli jest takie serce to ono raczej (...)... nie, ten wydaje mi się, że jest nie tak, serce powinno być na dole, jakby cały ten znak jest nie taki.”

W przypadku znaku G10 część osób zwróciła uwagę na kreskę wznoszącą znajdującą się na dole prawego komponentu. Niektórzy nie uznali jednak tego za wystarczający powód, żeby nazwać znak niepoprawnym:

- P12A: „Bardziej powiedziałabym, że poprawny niż nie, chociaż ta kreska na dole mi się nie zgadza, ale takie są moje przypuszczenia.”

5.5.1.2. Podsumowanie

Grupa osób badanych na poziomie początkującym i po krótkim okresie nauki języka chińskiego cechowała się stosunkowo rozwiniętą świadomością grafemiczną. W trakcie rozwiązywania zadania polegającego na zadecydowaniu, czy zaprezentowane znaki są poprawne, czy też niepoprawne, wykorzystywała zdobytą wiedzę dotyczącą struktury sinogramów, poprawnej pozycji komponentów oraz relacji pomiędzy kreskami. Jednocześnie osoby badane były stosunkowo niepewne swoich wypowiedzi – często zastrzegały, że jest to tylko ich wrażenie lub opinia lub używały zwrotów „zmiękczejących” wypowiedź:

- P15A: „I podobna sytuacja z tym piątym, że ten pierwszy element też jakby bardziej pasowałby mi, tutaj po prawej, bo tak kojarzę jego występowanie, przynajmniej tak się spotkałam dotychczas.”

Większość osób badanych potrafiła wskazać, nazwać i określić poprawną pozycję kilku znanych komponentów posługując się ich nazwami¹⁰⁷: trzy krople wody 氵, stojący człowiek 亻, serce 心

¹⁰⁷ Są to nazwy zaczerpnięte z listy kluczy.

i mowa 讠. Często to właśnie niepoprawna pozycja komponentu była głównym powodem uznania konkretnego znaku za niepoprawny (na przykład w przypadku znaku G1¹⁰⁸), jednak osoby na poziomie początkującym zwracały również bardzo dużą uwagę na poprawność kresek. Czasami usterki dotyczące kresek były tylko wskazywane, a cały znak był uznawany za raczej poprawny. Zdarzało się jednak, że w niektórych przypadkach kreski były głównym powodem uznania znaku za niepoprawny (na przykład w przypadku znaków G2 i G3), a w skrajnych przypadkach poprawność kresek była ważniejsza niż poprawność struktury, lub też poprawność struktury w ogóle nie była wspomniana¹⁰⁹. Przykładem takiego skrajnego skupienia na kreskach jest wypowiedź jednej z osób badanych, która rozpoczęła w taki sposób analizę znaków zaprezentowanych w ćwiczeniu:

- P16A:” To może zacznę od tego, co mi się najbardziej rzuciło w oczy. To tutaj, ten drugi znak [wskazanie na G2], zdecydowanie wydaje mi się, że ta kreska powinna być dociągnięta, dlatego, że taką formę widziałam i tak mi się wydaje. Chociaż z drugiej strony istnieje element, który się tak łączy, ale on najczęściej jest połączony z czymś innym, że tutaj na przykład jest jakaś kreska, albo tak wygląda. Więc wydaje mi się, że tutaj jest niedociągnięcie. Tutaj może bym wydłużyła tą, bo po tej stronie nie musi wystawać, ale po tej zazwyczaj te kreski wystają.”

Należy więc zauważyć, że ta osoba badana zwróciła uwagę najpierw na niepoprawność pod względem układu kresek, a nie na niepoprawny układ komponentów w innych znakach – na przykład umiejscowienie komponentu 讠 w znaku G1, do którego osoba badana przeszła później. Podobnie zwrócić uwagę można na następujący komentarz dotyczący niepoprawności znaków G4 i G5:

- P08A: „Jeżeli chodzi o znak następny, to według mnie tu jest chyba błąd, chyba że jeszcze nie poznałam tego znaku. Ponieważ do tej pory, jak się uczyłam tego elementu w znakach, to ta kreska nie stykała się z tą dolną kreską, czyli ta trzecia nie stykała się z drugą [wskazanie na lewy górny komponent znaku G4].
- P08A: „Jeżeli chodzi o ostatni znak, on się wydaje w porządku, ale wydaje mi się, że został rozpisany w zły sposób, ponieważ jeżeli spojrzymy na ostatni element usta, to tu te kreski się nie stykają, w związku z tym wychodzi, że element był zapisany jako w ten sposób, natomiast powinniśmy go pisać w ten sposób [pokazanie sposobu zapisu komponentu].”

¹⁰⁸ Kody znaków są wskazane na ilustracji na początku podrozdziału 5.5.1.1.

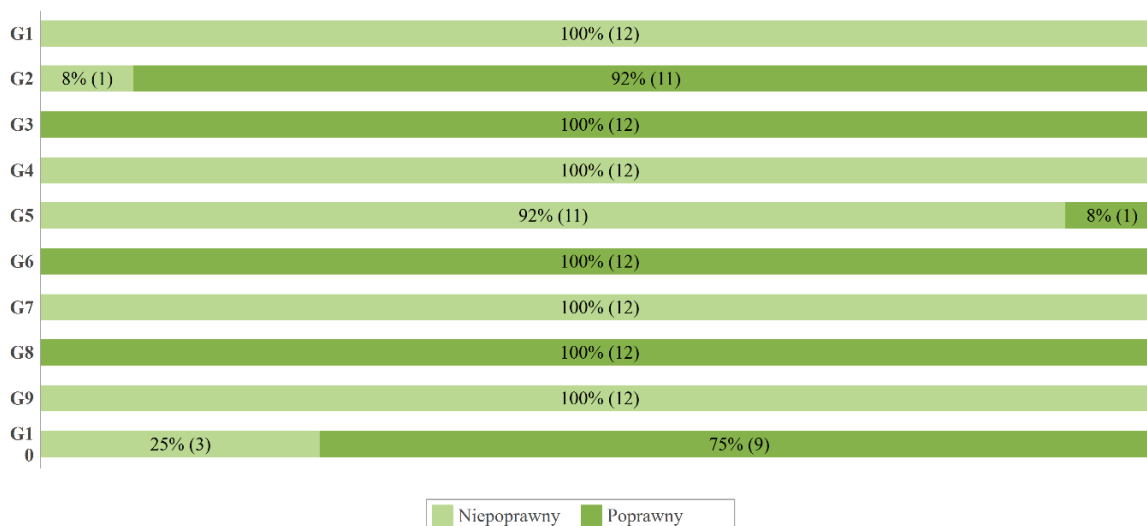
¹⁰⁹ Po bardziej szczegółową analizę dotyczącą skupienia się przez osoby uczące się języka chińskiego na poprawności kresek lub pozycji komponentów i strukturze znaków sięgnąć można do Wnuk (2024 [przyjęty do druku]).

W przypadku obu tych znaków powodem uznania ich za niepoprawne były wskazane usterki w kreskach, natomiast nie został wspomniany niepoprawny układ komponentów. O ile można uznać ten przypadek za pewną skrajność, ilustruje on trend dotyczący skupiania się na poprawności kresek w wypowiedziach osób na poziomie początkującym.

Świadomość grafemiczna osób na poziomie początkującym, mimo stosunkowo rozwiniętego poziomu, wykazuje jednak pewien brak zintegrowania i zinternalizowania, co zauważyć można było podczas kolejnego ćwiczenia dotyczącego przede wszystkim świadomości grafemiczno-morfemicznej. Pomimo, że osoby badane w trakcie rozwiązywania pierwszego ćwiczenia ogólnie rzecz biorąc zwracały uwagę na poprawność strukturalną znaków, w kolejnym już nie zawsze to robiły – zdarzało się im wybierać znaki o niepoprawnej strukturze.

5.5.2. Grupa na poziomie średniozaawansowanym

5.5.2.1. Analiza przykładowych odpowiedzi



Wykres 10 Struktura odpowiedzi zadań G1-G10 grupy średniozaawansowanej

Osoby z grupy średniozaawansowanej w dużym stopniu były jednomyślne w kwestii decyzji, czy dany znak może zostać uznany za poprawny czy też nie. W przypadku znaku G1 wszyscy badani uznali, że jest on niepoprawny, wskazując na błędną pozycję komponentu:

- Ś06B: „A więc ten pierwszy znak wygląda dla mnie niepoprawnie ze względu na to, że te trzy krople wody, one raczej powinny się znajdować po lewej stronie. To wygląda bardzo nienaturalnie też, ale jeśli dobrze pamiętam, one chyba się nie pojawiają po prawej stronie.”

Prawie wszyscy badani uznali znak G2 za poprawny:

- Ś19A: „Drugi jest zapisany poprawnie.”

Znak G2 został uznany za niepoprawny przez jedną osobę badaną, która powołała się na znany jej zbliżony graficznie znak:

- Ś13B: „Natomiast jeżeli mnie pamięć nie zawodzi, to jest *guniang de niang* [odwołanie do znaku ze znanego wyrazu] ale w tym znaku ten element po prawej miał jeszcze kropkę nad sobą, więc też powiem, że jest nieprawidłowy.”

Wszyscy badani uznali znak G3 za poprawny:

- Ś07B: „Trzeci również, stwierdziłabym że jest poprawny.”

Wszyscy badani uznali znak G4 za błędny wskazując na niepoprawną pozycję komponentu:

- Ś21A: „Ten czwarty znak chyba nie jest prawidłowy, ponieważ ten element po prawej chyba powinien być po lewej stronie.”

Wszyscy poza jednym uczestnikiem badania zdecydowali, że znak G5 jest błędny. Większość w uzasadnieniu powoływała się na niepoprawną pozycję komponentu:

- Ś17B: „Ten element jeżeli pamiętam to jest nóż, i teraz zastanawiam się, on wydaje mi się, że powinien być zamiast po lewej stronie, właśnie tutaj po prawej. Tak, jeżeli dobrze myślę, tak.”

Jedna z osób badanych wskazywała raczej na błąd w zapisie komponentu, proponując dwa inne mogące znajdować się w tej pozycji w znaku:

- Ś19A: „Kolejny... Też zdaje mi się niepoprawny, jeżeli dobrze widzę, że tam jest pionowa kreska z haczykiem. Więc tutaj albo powinien być jak *xiao*, to wtedy brakuje jednej kreski, ale to też jakby, nie spotkałam się ze znakiem, żeby to stało na początku. Ewentualnie też jako serce, ale też tutaj na początku brakuje kreski, tak ja to rozumiem, ale nie wiem czy dobrze.”

Wszyscy badani uznali znak G6 za poprawny. Jedna z osób badanych rozpoznała znak:

- Ś14B: „Okej, kolejny w drugim rzędzie, to *mo*, wydaje mi się odpowiednie, jest okej.”

Wszystkie osoby badane uznały znak G7 za niepoprawny, wskazując przede wszystkim na niepoprawną pozycję któregoś z komponentów. Niektórzy badani w swoich wyjaśnieniach komentowali strukturę znaku, stwierdzając, że komponenty do siebie nie pasują w takim ich układzie:

- Ś21A: „Ten drugi szczerze wydaje mi się niepoprawny, w tym znaku jakby nic mi do siebie nie pasuje, ten dach na górze nie pasuje do tych dwóch elementów po lewej stronie i ten po prawej, chyba język, mowa, powinien być zupełnie po lewej stronie i mi zupełnie nie pasuje do tego na górze.”

Znak G8 został przez wszystkich badanych uznany za poprawny:

- Ś09B: „Ten znak wydaje się poprawny.”

Wszystkie osoby badane uznały znak G9 za niepoprawny, wskazując przede wszystkim na górny komponent tego znaku:

- Ś14B: „Jeśli chodzi o kolejny znak, myślę, że jest to znak na pewno niepoprawny, ponieważ górna połowa znaku posiada element, który również nie pojawia się w ten sposób w znakach. Jest to element, który zazwyczaj pojawia się na samym dole znaku. Także myślę, że to już skreśla go na początku i mi się wydaje, że to zestawienie tu byłoby dosyć dziwne.”

Większość osób badanych uznało znak G10 za poprawny. Trzy osoby, które uznały go za niepoprawny, uzasadniły swoją odpowiedź błędem w zapisie dolnej kreski prawego komponentu:

- Ś13B: „Tutaj te dwie kropki są ok, natomiast to mam wrażenie i chyba się mam wrażenie nie myślę, że to nie powinno być wtedy pochyłe, bo jest pochyłe wtedy, jak się znajduję samodzielnie po lewej stronie, ale mogę się mylić. I wtedy powinno być po prostu poziome.”

5.5.2.2. Podsumowanie

Grupa osób badanych już na poziomie średniozaawansowanym miała dobrze rozwiniętą świadomość grafemiczną. W trakcie rozwiązywania zadania uczestnicy skupiali się na ocenie poprawności strukturalnej sinogramów, przede wszystkim na poprawnej pozycji rozpoznanych przez nich komponentów:

- Ś10B: „Także myślę, że pod względem wielu znaków, jeśli chodzi o stwierdzenie o ich poprawności, decyduje o tym czy znak jest poprawny czy nie, ponieważ faktycznie są elementy, które mają swoje utarte miejsca, które pozwalają nam wywnioskować, czy znak jest poprawny czy nie.”

Najczęściej wskazywanymi komponentami wraz z ich nazwami odwołującymi się do kluczy były: trzy krople wody 彗, stojący człowiek 亻, serce 心, mowa 讠, dach 宀 i nóż 刀. Nie zawsze osoby badane posługiwały się jednak nazwami:

- Ś09B: „Pierwszy znak nie jest poprawny, ponieważ elementy pod tym elementem górnym nie mogą znajdować w takiej części znaku, tylko przed elementem.”

Zdarzało się również, że w trakcie wyjaśnień uczestnicy badania wskazywali na to, w których miejscach dany komponent może się znaleźć w znaku:

- Ś13B: „Tutaj ten element pojedynczy człowiek stojący, znajdował się zawsze po lewej stronie, więc [znak] też jest nieprawidłowy.”

Tylko sporadycznie komentarze osób badanych dotyczyły poprawności kresek. Raczej nie były też one powodem uznania konkretnego znaku za błędny poza nielicznymi przypadkami:

- Ś21A: „Czwarty [G9] chyba niepoprawny, jakoś tak... To na dole, te dwie kreski na dole, to ta kreska po lewej wydaje mi się za długa. Chyba nie powinna być pociągnięta tak bardzo do góry.”

Pod względem poprawności kresek osoby badane najczęściej komentowały dolną kreskę wznoszącą w prawym komponentcie znaku G10. Niektórzy wskazywali, że taki sposób zapisu byłby poprawny, gdyby znajdował się on po lewej stronie:

- Ś14B: „I w ostatnim, eee, tą, tą rybę, ten ostatni, ostatnią kreskę, raczej bym napisała prosto, w sensie poziomo. Bo w takiej postaci przeważnie jest po lewej stronie, eee, jakby ta ryba. Eee, a tak to...ten lód, te dwie krople wody, to też są ok, według mnie okej.”

Osoby z grupy na poziomie średniozaawansowanym rozwiązywały zadania dotyczące świadomości grafemicznej stosunkowo szybko i sprawnie. Zdarzało się, że w swoich wypowiedziach skupiali się wyłącznie na znakach, które uznawali za błędne, pomijając te uznawane za poprawne:

- Ś05A: „Więc znak na pewno nie jest poprawny, ponieważ trzy krople wody zawsze znajdują się po lewej stronie znaku, nie znam żadnego znaku, w którym były po prawej. Ten znak też wydaje mi się, że nie jest poprawny, ponieważ element stojącego noża jest zazwyczaj też pisany po prawej stronie. I reszta znaków wydaje mi się... chociaż nie, tutaj też wydaje mi się, że to nie będzie dobrze, bo zazwyczaj ten człowiek jest też po lewej stronie w znakach.”

Jak widać w powyżej cytowanym fragmencie, osoby badane stosowały zwroty „zmiękczające” wypowiedź typu „wydaje mi się” lub w inny sposób wyrażały pewien stopień niepewności co do podejmowanych decyzji, jednak równie często używały zwrotów podkreślających pewność własnych sądów oraz powoływały się na posiadaną przez siebie wiedzę i dotychczasowe doświadczenie ze znakami:

- Ś20A: „Czwarty nie, bo człowiek po drugiej stronie by powinien leżeć. Chyba nawet był taki znak, że po drugiej stronie by leżało, jakoś nie przypominam sobie znaku, gdzie człowiek stojący byłby po prawej stronie.”

W przypadku grupy osób na poziomie średniozaawansowanym zaobserwować można stosunkową integrację świadomości grafemicznej, ponieważ była przez nie wykorzystywana także w trakcie pozostałych części testu, przede wszystkim w zadaniach dotyczących świadomości grafemiczno-morfemicznej. Osoby badane czasami wskazywały, że odrzucają pewne opcje do wyboru ze względu na niepoprawną strukturę znaku:

- Ś06B: „Wybrałabym chyba znak pierwszy, ze względu na to, że no być może związane z sercem, a to raczej związane z emocjami, ze strachem, i myślę, że to dlatego właśnie wybrałam ten znak. No i umiejscowienie również wydaje mi się najbardziej naturalne.”

Jednak nie wszyscy uczestnicy badania na poziomie średniozaawansowanym wykorzystywali posiadaną przez siebie wiedzę dotyczącą struktury znaków w pozostałych zadaniach. Przykładowo, jedna z osób badanych zwróciła uwagę na poprawną pozycję komponentu ǀ w ćwiczeniu dotyczącym świadomości grafemicznej:

- Ś19A: „Czwarty [G4] niepoprawny, znowu tutaj kwestia klucza, człowiek powinien być po lewej stronie, czyli rozpoczynać znak.”

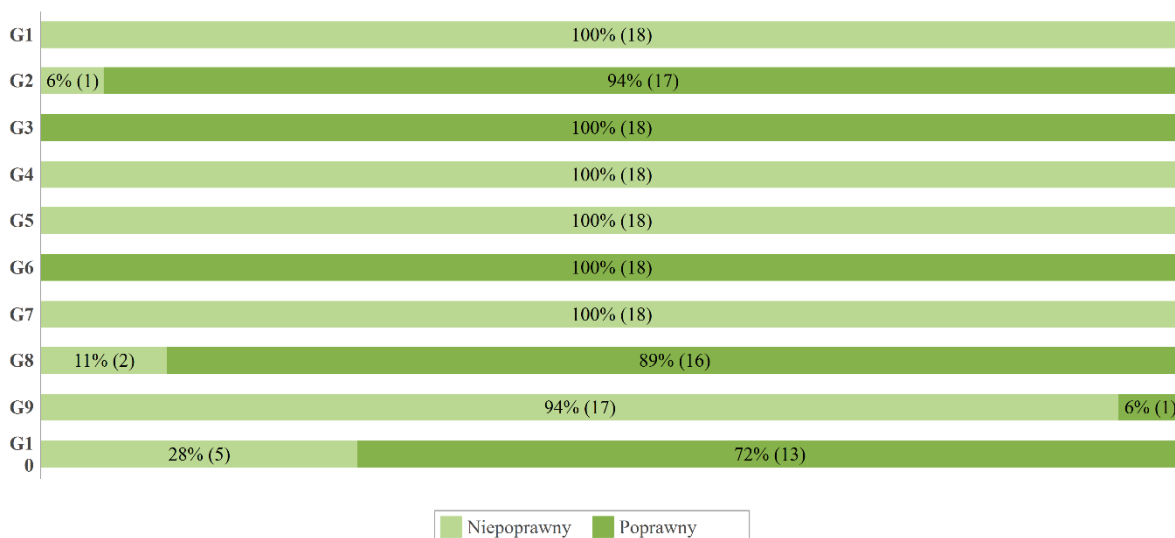
Jednak w trakcie analizy zestawu M3 w drugiej części testu osoba badana wybrała znak z niepoprawną pozycją tego komponentu (oraz ogólnie niepoprawną strukturę całego znaku):

- Ś19A: „Ok... Nie wiem, czy nie pierwszy... mamy tu przedstawione, takie pudełko, co może właśnie przedstawiać tą toaletę, mamy też człowieka, który się pochyla nad tym. No i w sumie to *yan*, jakby klucz mamy związany z buzią w tym momencie, więc wybiorę pierwszy.”

Wskazywać to może na różne tempo integracji poszczególnych aspektów świadomości ortograficznej oraz pewnej rozłączności w ich wykorzystywaniu w praktyce.

5.5.3. Grupa na poziomie zaawansowanym

5.5.3.1. Analiza przykładowych odpowiedzi



Wykres 11 Struktura odpowiedzi zadań G1-G10 grupy zaawansowanej

Osoby z grupy zaawansowanej w dużym stopniu były jednomyślne w kwestii decyzji, czy dany znak może zostać uznać za poprawny czy też nie. Wszyscy badani uznali znak G1 za niepoprawny wskazując na niepoprawną pozycję komponentu:

- Z27A: „Pierwszy znak jest niepoprawny ze względu na to, że trzy krople wody są elementem znaczeniowym i one zazwyczaj stoją po lewej stronie. Nawet nie zazwyczaj, zawsze stoją po lewej stronie.”

Prawie wszystkie osoby badane uznały znak G2 za poprawny. Niektórzy w uzasadnieniu swojej odpowiedzi odwoływali się do struktury znaku:

- Z28A: „Znam te elementy, dlatego bym powiedziała, że jest poprawny, jakby sama forma wydaje mi się odpowiednia.”

Osoba, która uznała znak za niepoprawny, powołała się na znany sobie znak:

- Z11C: „Brakuje przy nim kreski na górze, więc jest niepoprawny. Chyba, że istnieje wariacja jego gdzie on po prostu nie musi mieć tej kreski, ale ja takiej nie znam przynajmniej.”

Wszyscy badani uznali znak G3 za poprawny. Niektóre z osób badanych komentowały strukturę znaku i pozycję komponentów:

- Z06C: „Trzeci znak również jest poprawny, ze względu na to, że również znajdują się one w dobrych miejscach.”

Wszyscy badani uznali znak G4 za niepoprawny. W uzasadnieniu wskazali niepoprawną pozycję komponentu:

- Z20B: „Ten za to wygląda mi na niepoprawny, eeee, bo tutaj ten klucz człowiek, który jest po prawej stronie, eem, on w tej formie zawsze występuje po lewej stronie, jak już występuje w znaku, więc to mi tutaj wygląda na niepoprawne.”

Wszystkie osoby badane uznały znak G5 za niepoprawny. W uzasadnieniu albo wskazywano na niepoprawną pozycję komponentu, albo błąd w zapisie komponentu (skutkujący zmianą komponentu na inny):

- Z19B: „Piąty znak też nie, noże [komponent l] musiałaby być po prawej stronie znaku.”
- Z02B: „Tutaj brakuje mi kropczki jednej i to mi nie pasuje. Ale tak jakby była ta kropczka i nie byłoby tego i by nie było haczyka, to wydaje mi się, że to jest poprawny znak.”

Wszyscy badani uznali znak G6 za poprawny. W uzasadnieniu osoby badane często odnosiły się do struktury znaku:

- Z04B: „Ten wydaje się być w porządku, jeśli chodzi o układ.”

Jedna osoba badana rozpoznała znak G6:

- Z11C: „Eee... kolejny znak wydaje się poprawny... yy... tak, tak. To jest *mo*, to jest chyba dotknąć? Eee, ręka stoi po lewo tam gdzie powinna, trawa jest na górze, i jest to trzeci element, więc jest okej.”

Wszyscy badani uznali znak G7 za niepoprawny ze względu na niepoprawne pozycje komponentów i ich układ w ramach struktury znaku:

- Z03B: „Jest kompletnie pomieszany, jeżeli chodzi o... Nie widziałam jeszcze takiego znaku który miałby tutaj ten element z prawej strony języka pod daszkiem. No, a gdyby on już by miał tak też jakoś funkcjonować, to też te dwa elementy pod daszkiem zamieniłabym miejscami, aczkolwiek no nie pasuje mi on w ogóle.”

Prawie wszyscy uczestnicy badania uznali znak G8 za poprawny. Niektórzy uzasadnili swoją odpowiedź komentarzem o poprawnej strukturze znaku:

- Z22A: „Ten kolejny znak, tak patrząc na budowę, no to raczej chyba jest w porządku.”

Jedna osoba, która uznała znak za niepoprawny, stwierdziła, że komponenty znaku nie pasują do siebie:

- Z25A: „Następny znak, nie pasują mi komponenty do siebie, woda i *yuan*”

Prawie wszystkie osoby badane uznały znak G9 za niepoprawny, wskazując na układ komponentów:

- Z23A: „Dobrze. Tutaj w dziewiątym znaku dolny element jest w porządku, ale ten element serca na górze, on zwykle znajduje się na dole, także to uznaję za niepoprawne”

Jedna osoba, która uznała znak za poprawny, uznała znak za nietypowy, ale możliwy do zaakceptowania:

- Z10C: „Nie wiem, czy to zależy od tego, że po prostu tyle znaków już w życiu widziałem, że, że może mi się zdawać, że jest poprawny, a nie jest (...). Ale wiele dziwnych rzeczy już widziałem i... i... może, może być poprawnie.”

Większość osób badanych uznało znak G10 za poprawny, chociaż niektóre zwróciły uwagę na dolną kreskę prawego komponentu. Niektórzy z badanych wskazali na tę kreskę jako przyczynę uznania znaku za niepoprawny:

- Z02B: „Tutaj ten, jak ryba jest po prawej stronie to ma prostą kreseczkę, więc byłby poprawny, gdyby ta kreseczka była prosta, tak.”

W jednym przypadku znak został uznany za niepoprawny ze względu na występujące w nim komponenty:

- T25B: „A tutaj brakuje mi jeszcze kreseczki, chociaż wiem, że te dwie oznaczają lód, ale lód to jest rybka. Raczej woda plus rybka by mi bardziej pasowała.”

5.5.3.2. Podsumowanie

Grupa osób badanych na poziomie zaawansowanym miała dobrze rozwiniętą świadomość grafemiczną. Osoby badane w swoich wyjaśnieniach najczęściej wskazywały na następujące komponenty, często używając nazw wywodzących się z nazewnictwa kluczy: trzy krople wody 彡, stojący człowiek 亻, serce 心, stojące serce 忄, mowa 讠, dach 宀, stojący nóż 刂, ręka 扌, lód 冫, ryba 鱼, kobieta 女. W trakcie rozwiązywania zadania uczestnicy skupiali się na ocenie poprawności strukturalnej sinogramów, zwracali uwagę nie tylko na pozycję pojedynczych komponentów, ale też na to, czy do siebie pasowały i na ogólny układ komponentów w znakach:

- Z11C: „Kolejny znak...mmm...wydaje się być ok, moim zdaniem, z punktu widzenia takiego, że jest zbudowany tak jak wcześniej widziałem, czyli element po lewo serce stoi tam gdzie powinien.”
- Z25A: „Następny znak, nie pasują mi komponenty do siebie, woda i *yuan*.”

Osoby badane posługiwały się pewnymi i raczej definitywnymi stwierdzeniami, często odwołując się do swojej wiedzy w uzasadnieniach:

- Z27A: „Ale czwarty [znak] już nie, ze względu na to, że stojący człowiek, znaczy, że znak człowieka, ten element po prawej, pojawia się w takiej postaci tylko i wyłącznie, kiedy stoi po lewej stronie.”

Pozycje komponentów i ich układ był ważniejszym czynnikiem niż poprawność kresek w trakcie podejmowania decyzji, czy znak może być uznany za poprawny czy też nie. Osoby badane rzadko komentowały poprawność kresek – dotyczyło to w zasadzie tylko dolnej kreski prawego komponentu w znaku G10:

- Z05C: „Kreska w tym elemencie idzie, nie jest, nie jest pozioma. Więc mógłbym powiedzieć, że jest niepoprawny, więc może, może powiem że niepoprawny, ponieważ kreska źle jest napisana.
- Z24A: „Tutaj kreska powinna być prosto. tak mi się wydaje. Tak, poza tym to jest w porządku, poza tą kreską właśnie.”
- Z27A: „I ostatni jest poprawny? Ta kreska powinna być prosta, ale jest poprawny.”

Osoby z grupy na poziomie zaawansowanym sprawnie posługiwały się wiedzą i umiejętnościami powiązаныmi ze świadomością grafemiczną. Zauważyć można było dużą integrację z pozostałymi aspektami świadomości ortograficznej – osoby badane często korzystały ze świadomości grafemicznej podczas pozostałych części testu, a szczególnie w drugiej części:

- Z03B: „Drugi znak odrzucam, bo tutaj mamy też ten element, który się pojawia zwykle z lewej strony i tu nie pasuje w tym zamknięciu.”
- Z25A: „To ten mi się nie podoba ze względu na jego postać, tak jak jest zapisany jakoś, ta góra i nie pasuje do dołu i... tutaj też mi nie pasuje, że ten element jest po lewej, a nie po prawej. Tutaj też mi nie pasuje, że muszelka jest na górze, a powinna być na dole.”

5.5.4. Rozwój świadomości grafemicznej – podsumowanie

Świadomość grafemiczna jest najszybciej rozwijającym się aspektem świadomości ortograficznej. Już osoby z grupy początkującej wykazywały stosunkowo rozwiniętą świadomość grafemiczną i były w stanie analizować sinogramy pod kątem poprawności strukturalnej. Zauważyć można było szczególne skupienie osób z grupy początkującej na poprawności zapisu kresek i relacji między nimi – w skrajnych

przypadkach były one jedynym powodem uznania znaku za niepoprawny, z pominięciem niepoprawnej pozycji komponentów.

Osoby z grupy średniozaawansowanej w swojej ocenie poprawności znaków opierały się przede wszystkim na pozycji poszczególnych komponentów, kreski natomiast były brane pod uwagę w znacznie mniejszym stopniu. Uczestnicy badania z grupy zaawansowanej zwracali uwagę nie tylko na poprawne pozycje poszczególnych komponentów, ale też na to, jak funkcjonują w kontekście całego znaku i czy do siebie pasują. Zarówno grupa średniozaawansowana, jak i zaawansowana zwracały uwagę na poprawność kreski tylko wtedy, gdy potencjalna usterka lub błąd w dużym stopniu wpływały na postrzeganie znaku. Można więc stwierdzić zmianę w postrzeganiu sinogramów przez osoby badane w zależności od ich poziomu świadomości grafemicznej – osoby z grupy początkującej postrzegają znaki bardziej jako zbiór kreski, a wraz z wzrostem kompetencji zaczynają postrzegać je bardziej jako zbiór komponentów (por. Wnuk 2024 [przyjęty do druku]).

Inną różnicą pomiędzy poszczególnymi grupami jest stopień integracji świadomości grafemicznej z innymi aspektami świadomości ortograficznej. Osoby z grupy na poziomie początkującym nie zawsze wykorzystywały wiedzę i umiejętności powiązane ze świadomością grafemiczną w trakcie rozwiązywania pozostałych części testu świadomości ortograficznej, natomiast pozostałe dwie grupy robiły to stosunkowo często.

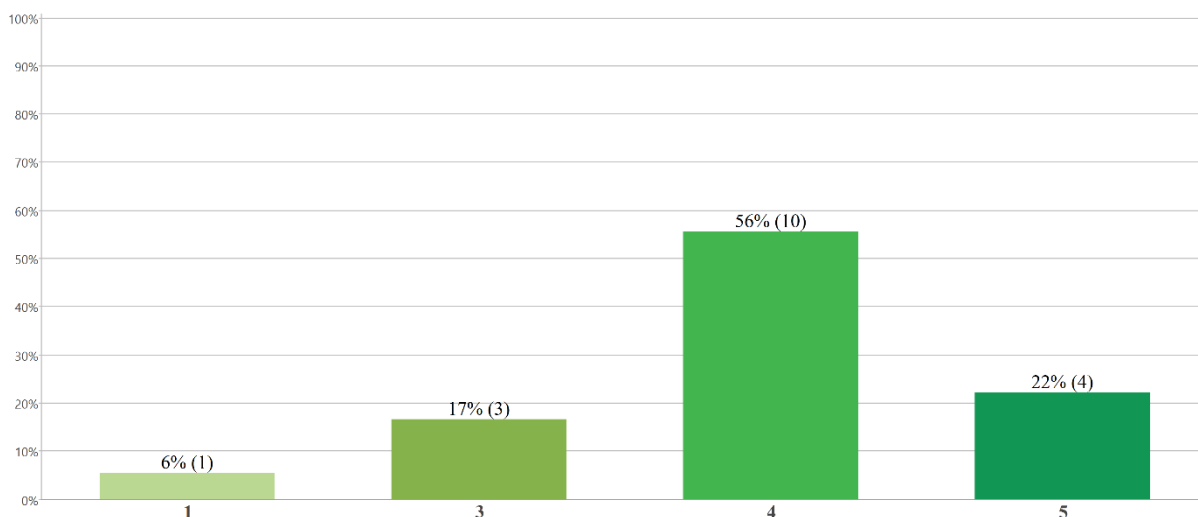
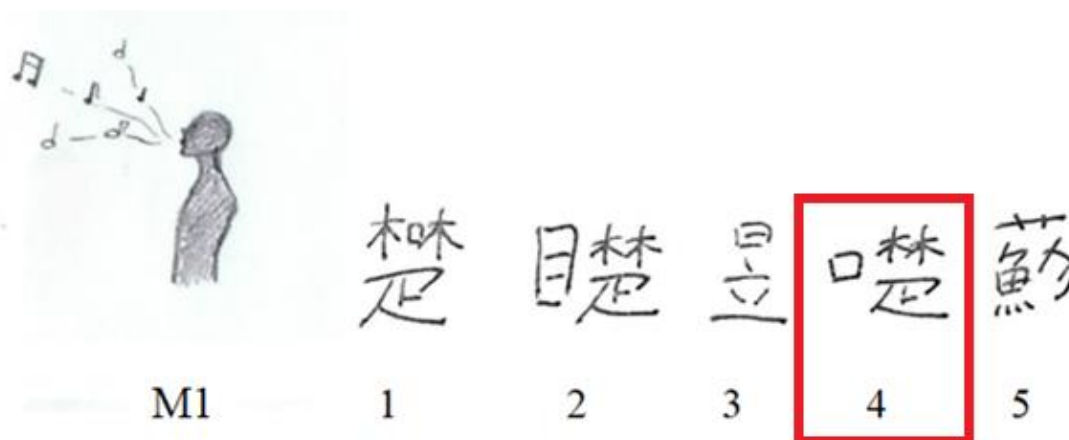
5.6. Świadomość grafemiczno-morfemiczna

W tym podrozdziale zostaną przedstawione i omówione wyniki analizy przeprowadzonej na danych uzyskanych głównie podczas przeprowadzenia części z zadaniami dotyczącymi świadomości grafemiczno-morfemicznej testu metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego. W przypadku, kiedy w którejś innej części testu lub wywiadu pojawiły się dane dotyczące świadomości grafemiczno-morfemicznej, zostaną one także włączone do podsumowania w tym podrozdziale. Kolejno scharakteryzowane zostały trzy wyróżnione grupy badawcze oraz opisane przykładowe odpowiedzi osób badanych na poszczególne zadania. Każdy z cytatów opatrzony został indywidualnym kodem badania¹¹⁰. W każdym ćwiczeniu znak z elementem semantycznym bezpośrednio powiązany z tym, co jest przedstawione na ilustracji, został zaznaczony ramką.

¹¹⁰ Sposób kodowania szczegółowo opisany został we wstępie do podrozdziału 5.4.

5.6.1. Grupa na poziomie początkującym

5.6.1.1. Analiza przykładowych odpowiedzi



Wykres 12 Struktura odpowiedzi zadanie M1 - początkujący

Ponad połowa osób wybrała w zestawie M1 znak 4 ze względu na występujący w nim element semantyczny. Niektóre z osób badanych wykazały się znajomością elementów semantycznych, wybierając jednak finalnie inną opcję:

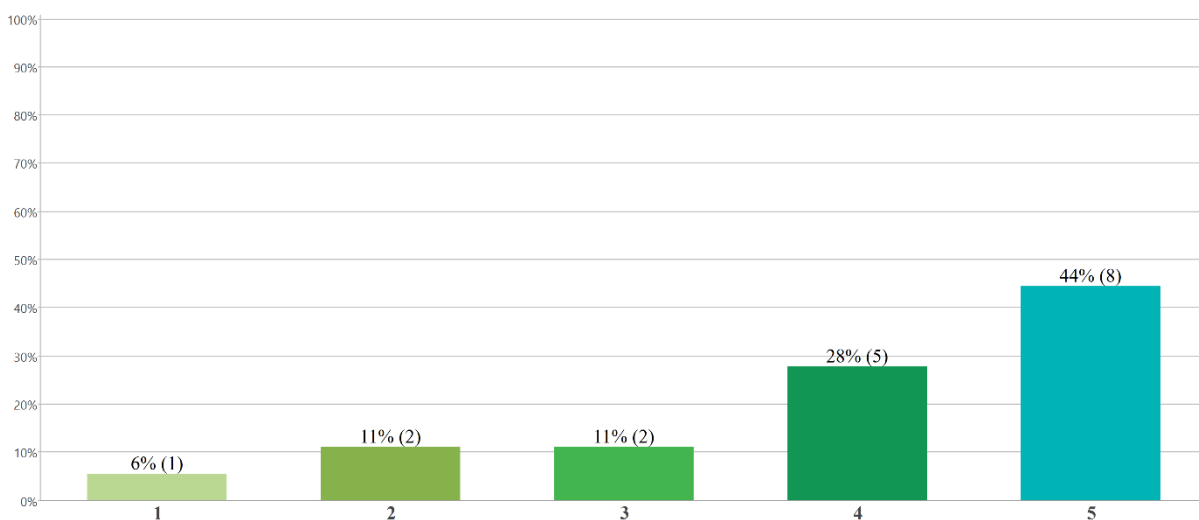
- P16A: „Może tak powiem, że wydaje mi się, że chodzi o śpiewanie, albo generalnie wydawanie dźwięku i chyba bym wybrała... mogę sobie metodą eliminacji zrobić? Ten raczej bym odrzuciła, bo ten element po lewej mi się kojarzy jak partykuły modalne, albo no raczej nie, tutaj bym szukała czasownika. Jakbym miała wybrać to chyba ten może. Tego bym nie wybrała, bo po lewej jest oko i mi się nie kojarzy ze śpiewaniem. A ten jest ładny, jest słoneczko. Ten [3].”

Zdarzało się też, że osoby badane rozważały rozpoznane w znakach komponenty wyłącznie jako elementy semantyczne, nie biorąc pod uwagę, że mogą pełnić rolę elementu fonetycznego:

- P12A: „Jeżeli chodzi o pierwszy, to... to ja bym generalnie wykluczyła znak pierwszy, drugi i czwarty, ze względu na drzewa, a to mi nie pasuje trochę. Najbardziej się skłaniam ku temu piątemu, dlatego taki trochę nieznany i to, co jest tam na dole po prawej stronie też, więc powiedziałabym, że raczej ten. Ten trzeci śmiesznie wygląda, ale jak spojrzałam, to pierwsza moja myśl, ten ostatni.”

Zdarzało się też kierowanie wyglądem graficznym znaku i tym, co przypominał:

- P07A: „Ja bym wybrała ten pierwszy znak, dla mnie na niego jak się patrzy, bardziej wygląda jak otwarta twarz, jakby faktycznie śpiewał, plus w środku na górze między dwoma takimi samymi znakami jest element, ten taki kwadratowy, i on przedstawia usta i z tego, co się zdążyłam nauczyć, to za każdym razem jak on się pojawia gdzieś, to zazwyczaj ma to związek z mówieniem z jakimś.”



Wykres 13 Struktura odpowiedzi zadanie M2 - początkujący

W przypadku zestawu M2 odpowiedzi osób badanych były stosunkowo mocno podzielone pomiędzy możliwymi opcjami – największa liczba osób wybrała opcję 5, często odwołując się do elementu semantycznego i wskazując, że drewno jest materiałem, z którego może być wykonany most:

- P03A: „Może kierując się tym, że mosty, no szczególnie kiedyś, budowane były z drewna, no to wybrałabym albo ten albo ten.”

Znak 4, pomimo niepoprawnej struktury, mógł być wybrany ze względu na pojawiający się w nim element semantyczny (路; droga lub przemieszczać się), który mógł się kojarzyć też z mostem:

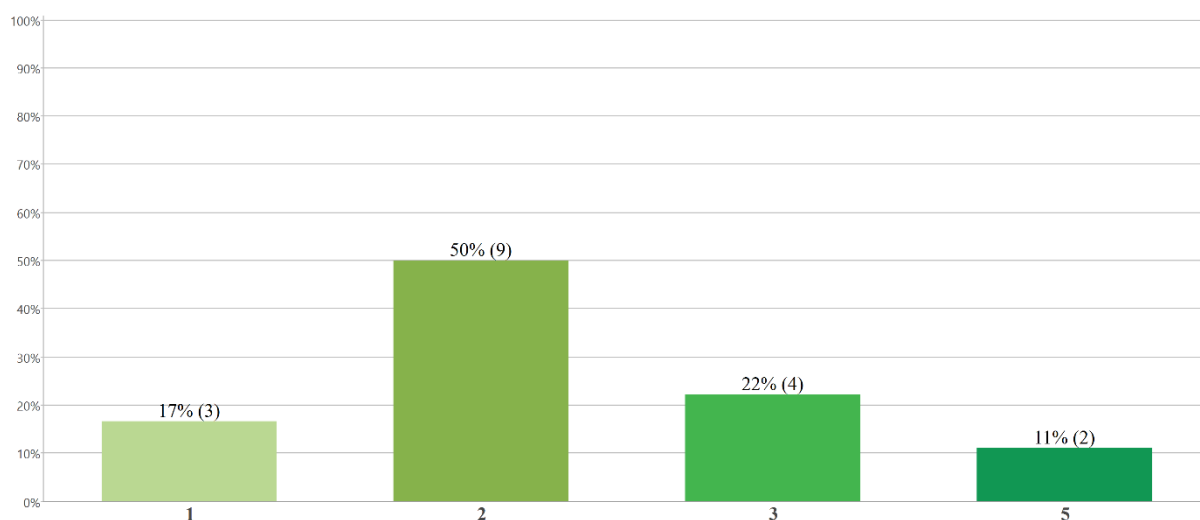
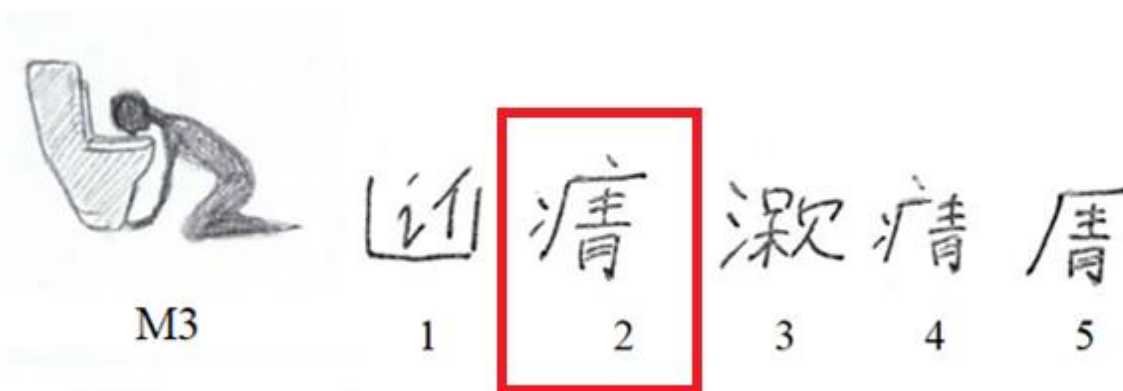
- P09A: „Jednak biorąc pod uwagę, że tutaj mamy też drogę, to mimo tego, że ten znak jednak wygląda trochę dziwnie, ze względu na ten element mowy, to jednak ze względu na ten element drogi to myślę, że bym wybrała ten.”

Jednak najczęściej pojawiającym się powodem wyboru konkretnego znaku był wygląd graficzny:

- P07A: „To myślę, że czwarty, bo najbardziej wygląda jakby... jest coś w czwartym, tak jakby miał coś z przodu, coś z tyłu i kreska na dole, co najbardziej wygląda jak coś po czym można właśnie przejść, taki most.”
- P08A: „Bo jeśli chodzi o ten pierwszy element [wskazuje na znak 1], to on mi się kojarzy trochę z takim filarem, jeżeli chodzi o most, czyli ten element na dole, to są jakieś filary utrzymujące, a ten u góry to już jest właśnie most, którym przejeżdżamy. Z tego zrezygnuję z tego względu, że ta kreska jest krótsza i po prostu mniej do mnie przemawia jako taki filar albo coś podtrzymującego.”
- P10A: „Myślę, że przy drugiej ilustracji postawiłabym na znak drugi, ponieważ jego wygląd najbardziej kojarzy mi się z mostem. Ciężko mi też wytłumaczyć dlaczego, bo to są takie dosyć luźne, indywidualne skojarzenia, aczkolwiek w mojej głowie wygląda to tak, że element w prawym górnym rogu wygląda trochę jak przechodzący człowiek, natomiast element w prawym dolnym rogu trochę przypomina element mostu, po którym można by było przejść.”

Zdarzało się również, że odpowiedź oparta była wyłącznie na intuicji osoby badanej:

- P12A: „Jeżeli chodzi o to drugie, to tutaj... według mnie byłby to trzeci, uzasadnienie to średnio wiem, co powiedzieć, ale tak to wygląda najlepiej w tym przypadku.”



Wykres 14 Struktura odpowiedzi zadania M3 - początkujący

W przypadku zestawu M3 połowa badanych wybrała znak 2 ze względu na pojawiający się w nim element semantyczny (瘡 - choroba), na przykład:

- P05A: „Hmm...dlatego, że ta osoba najwidoczniej jest chora, na pewno będzie element tego, em, schorzenia, czyli to jest właśnie ten...to jest ta część...To wydaje mi się że to będzie właśnie ten znak ogólnie. Bo tu, w tym czwartym, jest jakoś dziwnie podzielone, nie wiem dlaczego.”

Zdarzało się, że osoby badane wskazywały znak z elementami semantycznymi, które były w stanie rozpoznać bez względu na niepoprawną strukturę znaku:

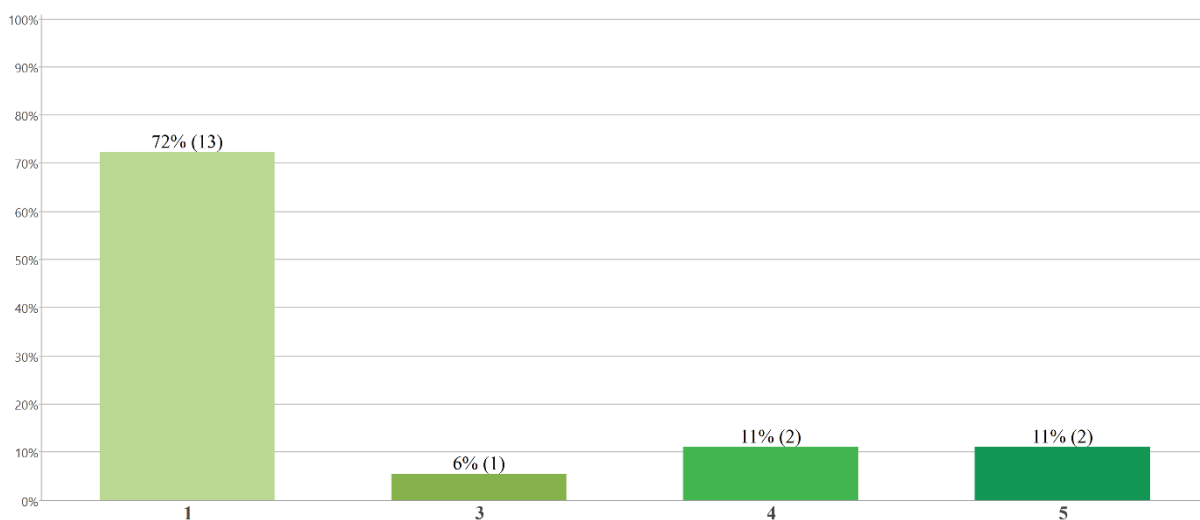
- P06A: „A w kolejnym... powiedziałałabym, że ten pierwszy najbardziej mi pasuje, głównie dlatego, że znajduje się tam ten stojący człowiek.”

Ponownie jak we wcześniejszych zestawach, niektóre osoby badane opierały się w swoich odpowiedziach na wyglądzie graficznym znaku:

- P08A: „Jeżeli mamy osobę, która wymiotuje i zwraca tą zawartość żołądka do jakiegoś pojemnika, toalety, to tak jakby to najbardziej obrazuje to, co widzę na obrazku. Aczkolwiek to, co wcześniej mówiłam, to nie do końca powinniśmy się tym sugerować, ale póki nie znam tych znaków i nie jestem w stanie powiedzieć rzeczywiście co to jest, no to to najbardziej do mnie przemawia.”
- P10A: „Jeśli chodzi o trzecią ilustrację, to myślę, że mogłby ją symbolizować element trzeci, bo element powiedzmy w środku dosyć przypomina człowieka, natomiast element z prawej strony przypomina jakiś obiekt, także na to bym się zdecydowała, ale to jest taka moja droga dedukcji, więc nie liczę się z tym, że to będzie w pełni poprawne.”

Zdarzało się też, że uzasadniały swój wybór wyłącznie intuicją:

- P12A: „W tym przypadku najbardziej wydaje mi się też, że... mogłby być to też ostatni, piąty znak, ale też tak średnio wiem, jakie uzasadnienie, dlatego, po prostu mi to wygląda.”



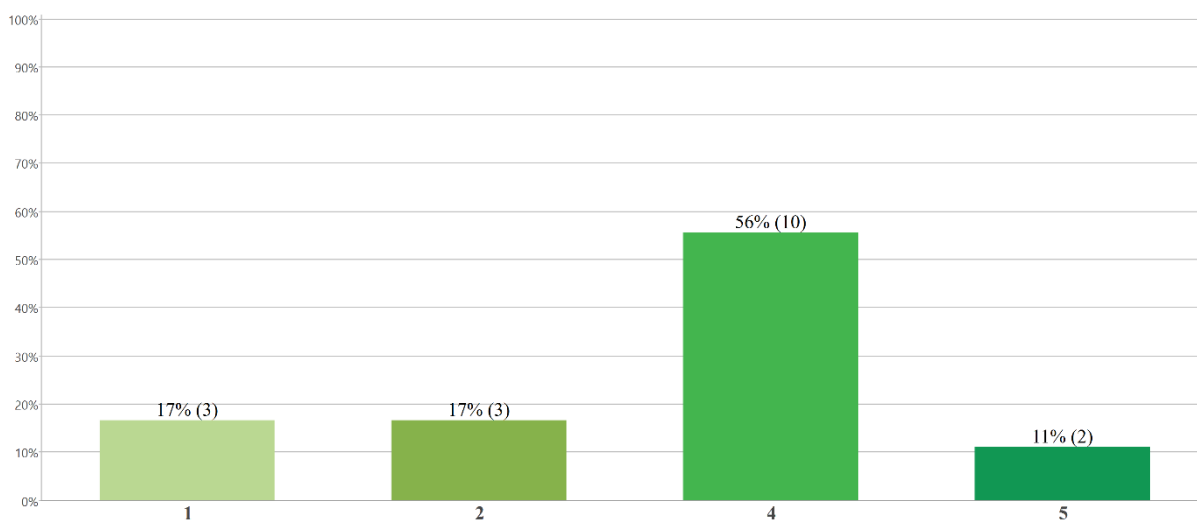
Wykres 15 Struktura odpowiedzi zadanie M4 - początkujący

Zdecydowana większość osób wybrała znak 1 ze względu na rozpoznany element semantyczny znajdujący się w poprawnej pozycji:

- P03A: „To tutaj wybrałabym ten znak ze względu na element z lewej strony stojącego serca, dlatego, że zwykle właśnie, jeżeli chodzi o jakieś odczucia, to właśnie w nich pojawia się element serca o tutaj z lewej, znaczeniowo.”

Osobom badanym w swoich odpowiedziach zdarzało się też podejmować decyzję w oparciu o formę graficzną i skojarzenia, jakie z nią mieli:

- P07A: „To myślę, że czwarty, bo z tych wszystkich jest najbardziej... w miejscu, że nie jest taki rozciągnięty, a bardziej mi się kojarzy bać się ze stanem w miejscu. Takim wręcz... niewolnością ruszania.”
- P08A: „Tu chyba bym dała ten znak [5] z tego względu, że jak już wcześniej powiedziałam, to prawdopodobnie jest element ust, a tutaj widzimy, że człowiek krzyczy, więc to mogłoby się pokrywać właśnie. I też ten drugi element, poniekąd mi przypomina takiego człowieka wystraszonego i właśnie trzęsącego się.”



Wykres 16 Struktura odpowiedzi zadanie M5 - początkujący

Ponad połowa osób badanych wybrała znak 4, jednak wybór ten mógł być różnie uzasadniony. Niektórzy poprawnie rozpoznali element semantyczny występujący w tym znaku:

- P03A: „Patrzę na te dwa ze względu na to, że są elementy muszli, czyli zwykle coś związanego z pieniędzmi, więc też ze sprzedażą. Jako że tutaj on jest na dole, więc to tak wygląda bardziej poprawnie, zdecyduję się na ten znak.”

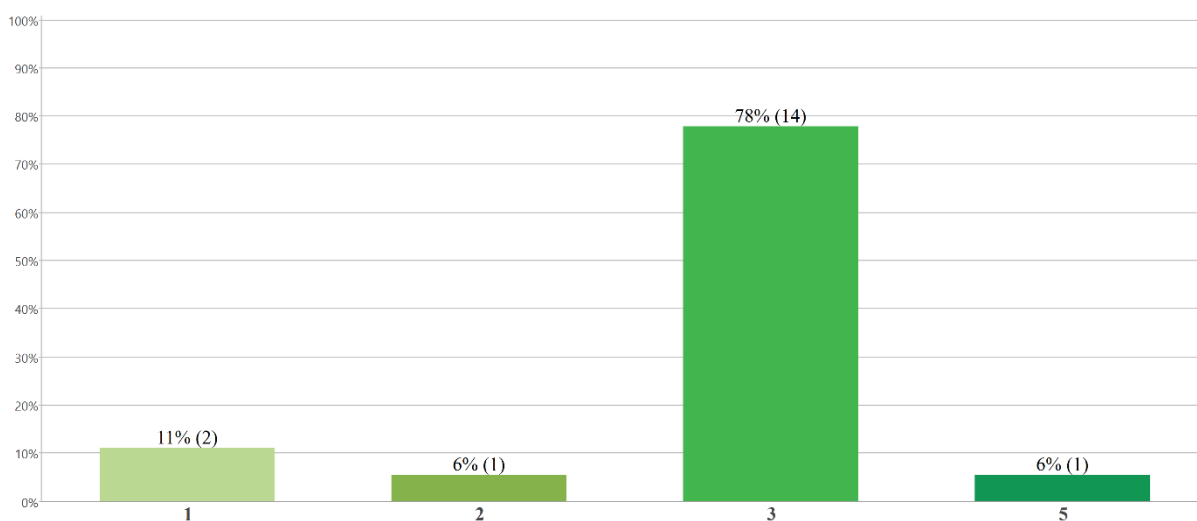
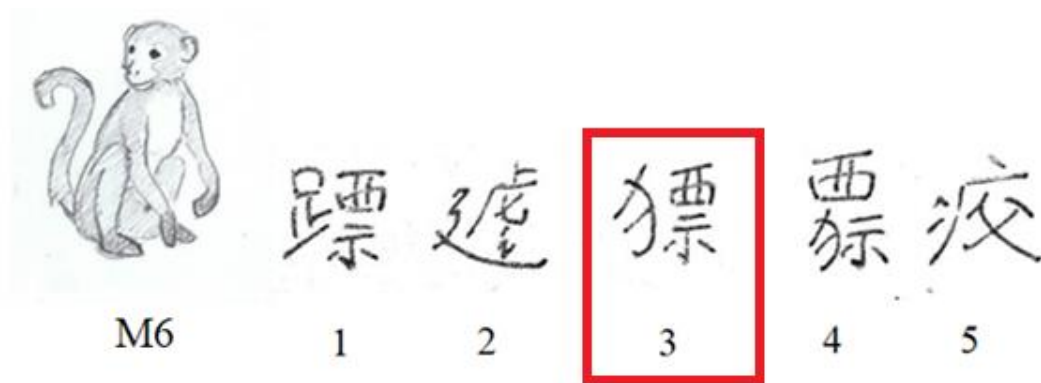
Zdarzało się błędne rozpoznanie elementu semantycznego oraz odwoływanie się do formy graficznej znaku:

- P08A: „Hmm... To w takim razie chyba bym wybrała ten znak [4]. Z tego względu, że tu mamy element człowieka, a jednak kupowanie i sprzedaż to jest poniekąd interakcja międzyludzka, więc wydaje mi się, że ten element człowieka mógłby się tu pojawić. I nie wiem, po prostu mi przypomina, że jeżeli chodzi o stragan, to by mogły być jakieś produkty, a te znaki to są po prostu części, które nas oddzielają.”
- P10A: „A patrząc na ilustrację piąta, myślę, że może ją ilustrować znak... czwarty, bo jego budowa wygląda jak dwie osoby odgródzone czymś, i można by było polemizować

na temat tego, dlaczego znak czwarty, a nie znak drugi, no myślę, że po prostu osobę, która potencjalnie może coś kupować lepiej ilustruje w znaku czwartym element na samym dole.”

Osoby badane opierały się w swojej decyzji na intuicji:

- „P12A: To wtedy... powiedziałabym, że pierwszy, bo najlepiej z tych wszystkich, najprościej wygląda i tak najbardziej z tym mi się kojarzy.”



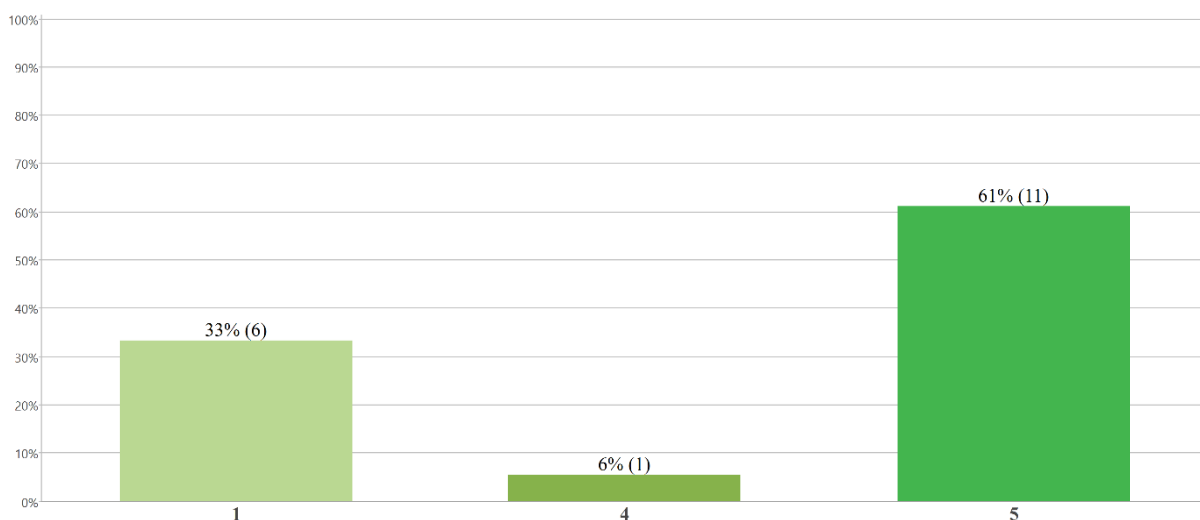
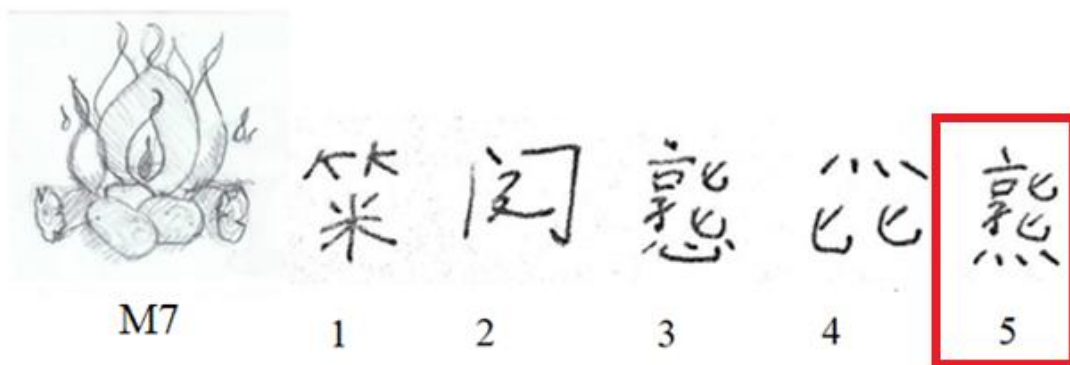
Wykres 17 Struktura odpowiedzi zadanie M6 - początkujący

Ponad trzy czwarte badanych wybrało opcję 3 ze względu na rozpoznany element semantyczny:

- P03A: „Więc odrzucę ten dlatego, że nie wiadomo... nie wiadomo co mogli sobie pomyśleć Chińczycy, teraz patrzę na te elementy znaczeniowe, więc odrzucam ten z chorobą. Ten, może ten, on ma tutaj psa, ale wydaje mi się najbardziej prawdopodobny ten. Spośród tych wszystkich jakoś ten pies jest jeszcze może rozumiały.”
- P06A: „Na tym obrazku powiedziałabym, że ten trzeci znak do mnie przemawia, dlatego chyba że to jest pies, ten pierwszy element? A jakoś tak skojarzył mi się od razu ze zwierzęciem.”
- P18A: „Tutaj bym zaznaczył w przypadku tej małpki na pierwszy rzut oka ten znak i nie zastanawiałbym się nad tym więcej, no bo jest element zwierzęcia, no to taka pierwsza myśl, tak zostanie.”

Niektóre z osób badanych kierowały się formą graficzną znaków i tym, z czym się im ona kojarzyła:

- P11A: „Wydaje mi się, że to ten znak [5]. Po prostu wygląda skocznie.”
- P07A: „Wybrałabym ten pierwszy. Tak może delikatnie dziwne uzasadnienie, ale wydaje mi się, że w nim się jakby najwięcej dzieje, jest taki mocno dynamiczny, z tym się kojarzy...”



Wykres 18 Struktura odpowiedzi zadanie M7 - początkujący

Prawie dwie trzecie osób badanych wybrało znak 5, jednak uzasadnienia różniły się między sobą. Niektórzy wskazywali wprost na element semantyczny znajdujący się w poprawnej pozycji w znaku:

- P03A: „To będzie albo powiedziałałabym albo ten [4] albo ten, [5] dlatego, że są elementy ognia no a ten element jest na dole, więc myślę, że to będzie to, sugeruję się elementem ognia.”

Niektórzy rozpoznali element semantyczny, jednocześnie odwołując się do wyglądu graficznego:

- P06A: „I w ostatnim... wybrałabym chyba ten piąty ze względu na to, że tam jest chyba ten płomień u dołu, jakoś tak bardziej przypomina mi ognisko.”

Zdarzało się również, że osoba badana analizowała rozpoznane elementy we wszystkich znakach i dopiero wtedy podejmowała decyzję:

- P04A: „Mamy bambusy i ryż, trochę tak nie za bardzo. To w środku, to jest, nie do końca rozumiem ten znak. Nie jestem pewna, ale to jest brama jakaś, czy coś, później mamy... wygląda znośnie, ale... Myślę, że poszłabym w ten ostatni, bo ma ogień na dole? Tak? No i jest bardziej poprawnym zapisem niż czwarty i trzeci, a ten trzeci się pojawia, ale ma dół

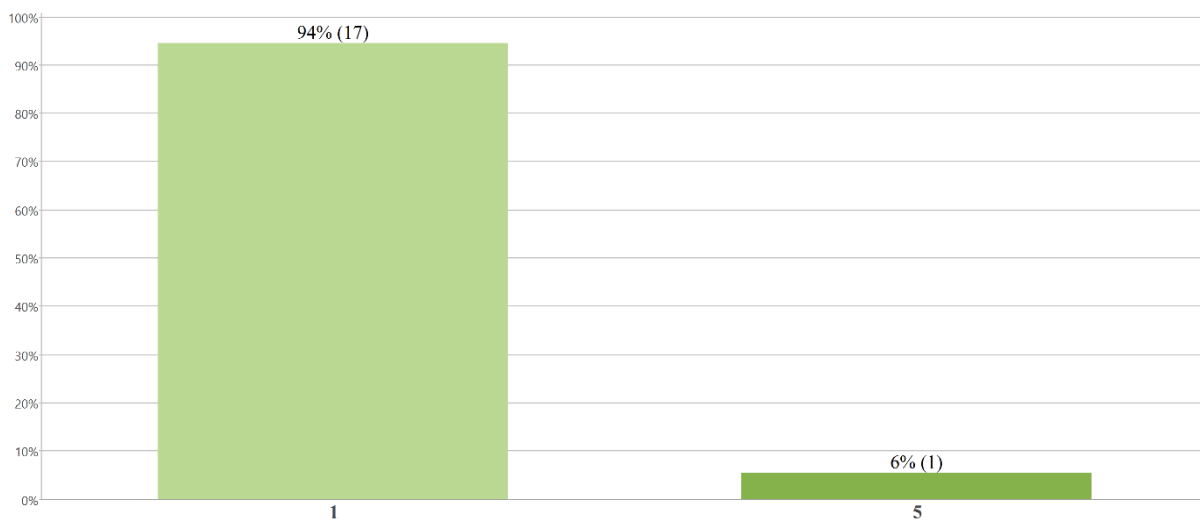
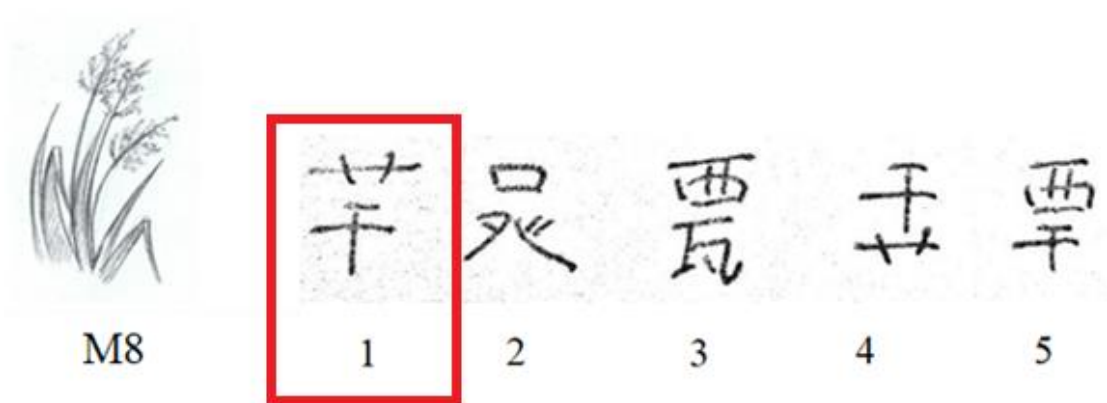
inny, więc poszłabym w ten ostatni. Są tutaj ziemniaki chyba czy coś tam, wygląda to jakby mogło o to chodzić.”

Podobna strategia została zastosowana przez inną osobę badaną, która próbowała powiązać znaczenie rozpoznanych (nie zawsze w sposób poprawny) elementów semantycznych z tym, co było przedstawione na ilustracji:

- P01A: „Hmm... mamy tutaj ryż, ale nie ryż w sensie jedzenie ogółem, ale specyficznie ryż, albo jakieś bardzo małe drobne rzeczy, bambus... Ziemniaki ani nie rosną jak bambus, ani nie są małe jak ryż, można powiedzieć, że rosną podobnie, bo są w zgromadzkach, ale jaka roślina nie rośnie w zgromadzkach? Także to trochę przerost formy nad treścią. Drugi, znak, co się tutaj stało?! Nie! To jest po prostu obramowanie w obramowaniu, co to ma oznaczać... nie. Idziemy dalej, tego nie ma. Tutaj mamy element „coś przerwać”, tutaj mamy po prostu prawą część znaku *neng*, która nie wiem, co oznacza, i serce pod tym. Nie, nic mi się tutaj nie kojarzy z ziemniakami. A ten jeden element to chyba łyżka, chochła, teraz sobie przypominam, ale dwie łyżki, z tego nie starcza, żeby zrobić ziemniak. Tutaj mamy ogień, także ten element nigdy nie jest na górze, po drugie ogień nad dwoma łyżkami to nie są ziemniaki wciąż, to się nie dodaje. Z prawej mamy ten sam problem praktycznie. (...) Szczerze mówiąc nic mi się tutaj nie podoba, ale jakbym był zupełnie zmuszony coś wybrać, to pierwsze, bo ma chociaż coś wspólnego z jedzeniem.”

Inna osoba badana, która również wybrała znak 1, uzasadniła swoją decyzję wyglądem graficznym znaku:

- P15A: „Wzrokowo pierwszy mi się rzucił w oczy, bo ten dolny element po prostu wygląda jak takie ognisko, więc tak najbardziej mi się skojarzył, a to by było to ognisko.”



Wykres 19 Struktura odpowiedzi zadanie M8 - początkujący

Wszystkie osoby badane poza jedną wybrali opcję 1 w zestawie M8, jednak z różnych powodów. Mogło to być rozpoznanie elementu semantycznego:

- P02A: „To ja bym wzięła ten pierwszy. Bo to jest taka jakby trawa, i ten element to jest trawa. Ten element mi tutaj nie pasuje, żeby ta strona była na dole. Nie wiem za bardzo jak z tymi innymi, ale nie jestem w stanie przypomnieć sobie nazwy tych elementów.”
- P16A: „To może... ten bym wybrała, jakaś trawa i nie pamiętam, co to jest, ale głównie przez tą trawę i trochę też kształtem przypomina to na dole.”

Osoby badane mogły się też odwołać zarówno do elementu semantycznego jak i do wyglądu graficznego znaku:

- P08A: „To jakby wydaje mi się, że to powinno się pokazać w łatwy sposób, bo to są jakieś rośliny, tak. I jakby ten znak [1] poniekąd odzwierciedla to, co widzimy w rzeczywistości, czyli można powiedzieć, że ten element to jest łodyga z liśćmi, natomiast ten górny to już jest

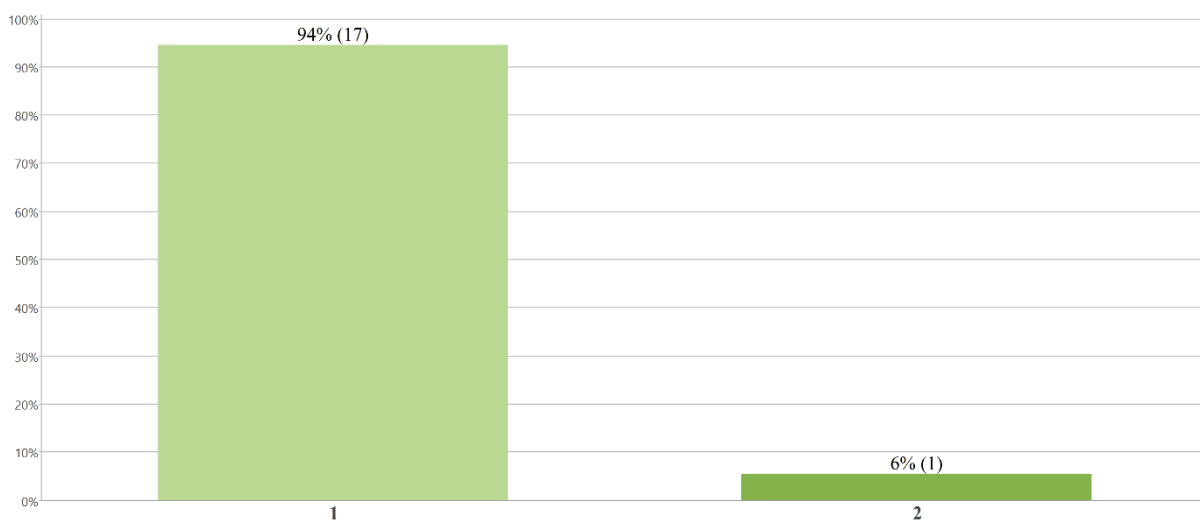
jakiś kwiat. A jeżeli chodzi o ten znak [4], który też jest bardzo podobny, to po prostu nie spotkałam się, żeby ten element występował na dole, dlatego jest to dla mnie nienaturalne.”

Mogły też uzasadnić swój wybór jedynie wyglądem graficznym znaku:

- P07A: „Wybrałabym pierwszy. Wygląda najbardziej jak kwiatek, jakby ten element na dole był kwiatem, a ten u góry niebem.”

Osoba badana, która jako jedyna wybrała opcję 5, stwierdziła, że decyzję podjęła opierając się na swojej intuicji:

- P12A: „I jeśli chodzi o ostatni obrazek, to według mnie mógłby to być również ostatni znak. (...) Tak po prostu, w sumie się wahałam między pierwszym a ostatnim, ale jednak skłaniam się bardziej ku ostatniemu.”



Wykres 20 Struktura odpowiedzi zadanie M9 - początkujący

W zestawie M9, podobnie jak we wcześniejszym, badani byli prawie całkowicie jednomyślni w zakresie wskazania znaku, jednak uzasadnienia wyboru były różnorodne. Mogli wskazać bezpośrednio na rozpoznany element semantyczny:

- P13A: „Może ten pierwszy, bo tu z przodu jest ręka. Więc, jeśli uderzamy kogoś, to właśnie ręką najczęściej, więc tak mi pasuje.”

Zdarzało się także przywołanie innego znanego znaku, w którym ten element występuje:

- P18A: „Chyba wybrałbym ten tutaj, głównie przez tą rękę, bo mi się kojarzy ze znakiem uderzyć, chyba *da*.”

Niektórzy z badanych wszystkie rozpoznane elementy traktowali jako mające związek ze znaczeniem reprezentowanym przez znak:

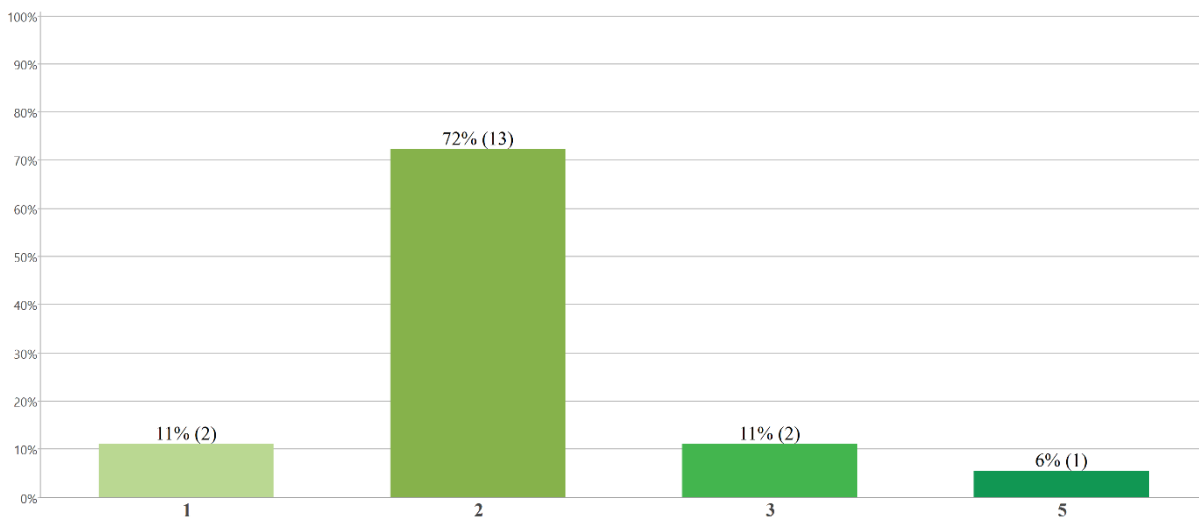
- P01A: „Także w pierwszym znaku od razu mamy element *da*, czyli uderzać, stykać się, robić coś, to oznacza wszystko, kiedy tylko musi coś znaczyć. I element króla, może królowie mogli

sobie pozwolić na uderzanie losowych ludzi w głowy, nie wiem, silny kandydat... Drugi znak ma znowu ten element, którego nie kojarzę. Wiem, że jest z policji, to nie jest komentarz polityczny, po czym mamy ziemię, po czym mamy przodków, no i przodkowie nie wstają z ziemi, żeby mnie uderzyć w tył głowy, także to raczej odpada. Ten element... to nie jest tofu? (...) Pierwszy znak jest najprostszy, najłatwiejszy i jako jedyny ma ten element w sensownym miejscu.”

- P16A: „Może... to na przykład, głównie dlatego, że jest tutaj element dłoni uniesionej, tak mi się kojarzy, że podnosić na kogoś rękę. Nie za bardzo mi tu tylko pasuje król, nie wiem, co miałby tu robić, ale tak. Bardziej to, bo to jest to samo, ale, w sensie te same elementy, tylko że ta uniesiona dłoń raczej jest po lewej stronie na cały znak, a nie taka schowana, no dziwnie to wygląda po prostu.”

Opcja 2 została natomiast wybrana przez jedną osobę badaną ze względu na formę graficzną znaku:

- P07A: „To wybrałabym ten drugi znak, jakoś najbardziej się kojarzą te elementy u góry z otwartą dłonią, która ma uderzyć jakby ten znak na dole.”



Wykres 21 Struktura odpowiedzi zadanie M10 - początkujący

W przypadku ostatniego zestawu, prawie trzy czwarte osób badanych wybrało opcję 2. Częstym powodem było rozpoznanie elementu semantycznego występującego w tym znaku:

- P13A: „Może ten drugi, dlatego, że nie jestem do końca przekonana, ale to, co jest na początku znaku, oznacza stopę, więc może wskazuje na to, że te dziury kopie się pięta, czyli częścią stopy.”

Jednak znak 2 mógł zostać wybrany także z zupełnie innego powodu – na przykład ze względu na formę graficzną:

- P15A: „To jest ciężki wybór tutaj, ale chyba drugi i nie jestem w stanie... powiedzieć dlaczego, po prostu wydaje mi się, że to jest złożona czynność więc znak też byłby taki w odczuciu.”

Wygląd graficzny znaku jako uzasadnienie wyboru pojawiał się także w odpowiedziach innych osób badanych:

- P06A: „To tutaj może pójde tutaj za moim pierwszym wrażeniem i wybrałabym pierwszy ze względu na to, że ułożenie kresek przypomina mi tą sytuację na obrazku.”

- P09A: „Hmm... Tutaj też żadne z tych znaków mi nic nie mówią, więc wybrałabym między tymi dwoma [1, 2], wizualnie najwięcej w tym momencie sensu dla mnie mają. Nie wiem, tak strzelając, ten [1].”

5.6.1.2. Podsumowanie

Osoby z grupy o podstawowej znajomości języka chińskiego zaczęły rozwijać świadomość grafemiczno-morfemiczną. Zdawały sobie sprawę, że części znaku, nazywane przez nich najczęściej elementami, mogą mieć powiązanie ze znaczeniem morfemu zapisywanego przez sinogram i częściowo były w stanie rozpoznać oraz nazwać często występujące elementy semantyczne posługując się nazwami typowymi dla kluczy, jak na przykład: usta 口, drzewo 木, trzy krople wody 彡, droga 辶, stojące serce 亠, trawa 艹, ręka 扌. Niektóre elementy semantyczne były rzadko rozpoznawane, jak na przykład: stopa 止 albo muszla 貝.

W trakcie rozwiązywania ćwiczenia uczestnicy badania często analizowali wszystkie poszczególne znaki do wyboru w danym zadaniu, szukając możliwych powodów do wybrania konkretnego znaku jako swojej odpowiedzi. Towarzyszyła im też stosunkowo duża niepewność co do podejmowanej decyzji, zdarzało się też, że podejmowali ją opierając się bardziej na intuicji. Niektóre osoby najpierw zastanawiały się, jaki element semantyczny mógłby pojawić się w znaku, a dopiero potem szukały go w znakach w ćwiczeniu:

- P04A: „Generalnie po pierwsze szukałabym w znaku człowieka *ren*, ale nie ma tutaj nigdzie.”

Osoby badane często też postrzegały wszystkie rozpoznane przez siebie elementy w znaku jako elementy semantyczne, nie biorąc w tym zadaniu pod uwagę, że część z nich może być elementami fonetycznymi, przy czym nazwanie rozpoznanych elementów nie zawsze było poprawne, jak na przykład:

- P01A: „W pierwszym znaku od razu mamy element *da*, czyli uderzać, stykać się, robić coś, to oznacza wszystko, kiedy tylko musi coś znaczyć. I element króla, może królowie mogli sobie pozwolić na uderzanie losowych ludzi w głowy.”

Zdarzało się także, że osoby badane powoływały się na inny znany im znak z tym samym elementem, jak na przykład:

- P018A: „Chyba wybrałbym ten tutaj, głównie przez tą rękę, bo mi się kojarzy ze znakiem uderzyć, chyba *da*.”

Jak już zaznaczono wcześniej, osoby badane często rozpoznawały elementy semantyczne występujące w znakach, jednak miały jeszcze niewystarczającą wiedzę dotyczącą pozycji i sposobów

funkcjonowania elementów semantycznych. Przykładem mogą być uzasadnienia wyboru pierwszej opcji w zestawie M1:

- P01A: „Z lewej strony mamy dwa razy drzewa i pomiędzy tym usta, a potem... to nie jest ten sam element, co ten. (...) Wydaje mi się, że to mogło być takie dźwięki natury, więc tak są dwa drzewa i jak są dwa drzewa to jest las jako znak, czyli te usta jako dźwięki wydawania, to mogłoby być.”
- P07A: „Ja bym wybrała ten pierwszy znak, dla mnie na niego jak się patrzy, bardziej wygląda jak otwarta twarz, jakby faktycznie śpiewał, plus w środku na górze między dwoma takimi samymi znakami jest element ten taki kwadratowy i on przedstawia usta i z tego co się zdążyłam nauczyć, to za każdym razem jak on się pojawia gdzieś, to zazwyczaj ma to związek z mówieniem z jakimś.”

Drugi z powyższych cytatów jest też przykładem innej często stosowanej strategii przez osoby z grupy początkującej – poleganie na skojarzeniach związanych z wyglądem znaku, doszukiwanie się w nim obrazu, nawet kiedy poszczególne jego elementy są rozpoznane. Innym przykładem to potwierdzającym może być poniższa wypowiedź dotycząca zestawu M4:

- P07A: „Pierwszy znak, bo nie dosyć, że element z lewej strony wygląda w podobny sposób jak osoba na ilustracji, to element z prawej strony dodaje mu pewnej takiej chaotyczności, którą może czuć osoba zdziwiona lub przestraszona.”

U niektórych osób badanych była to jedna z głównych strategii wybierania odpowiedzi w tym ćwiczeniu, a u części była ona stosowana tylko czasami.

Osoby badane często odwoływały się do swojej intuicji bądź też korzystały z wiedzy pozajęzykowej, aby podjąć decyzję – zastanawiając się na przykład, czy dany znak mógłby być skomplikowany graficznie czy też nie. Decyzja o wyborze znaku mogła być też podyktowana całkowicie subiektywną oceną:

- P16A: „To na pewno nie ten, bo mi się nie podoba i może ten bym wybrała. Tak mi się wydaje, bo to jest element, on też występuje w emeryturze i tak... chyba dlatego, bo mi się podoba.”

Zdarzało się, że pomimo zadeklarowania polegania jedynie na intuicji, osoba badana wybierała znaki z odpowiednim elementem semantycznym w odniesieniu do tego, co było przedstawione na konkretnej ilustracji. Mogłoby to sugerować posiadanie przez taką osobę wiedzy implicytnej, której nie jest w stanie wykorzystywać świadomie, jednak należałoby przeprowadzić bardziej dokładne badania z wykorzystaniem także metod ilościowych, aby móc to sprawdzić.

Dzięki zastosowaniu protokołu głośnego myślenia możliwe było bardziej precyzyjne zbadanie poziomu świadomości grafemiczno-morfemicznej uczestników badania. Zdarzało się, że konkretna

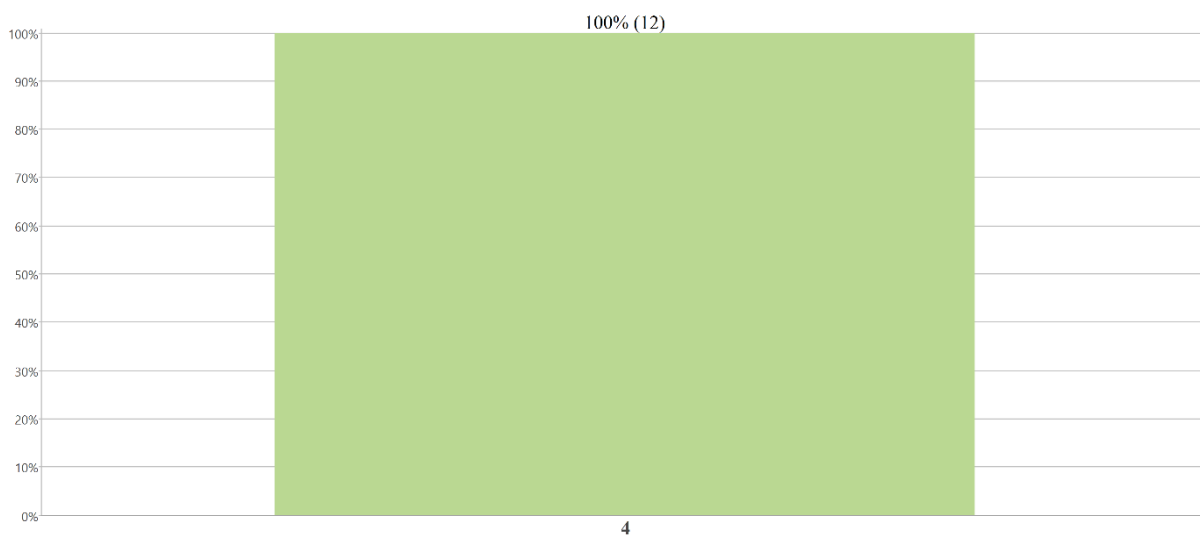
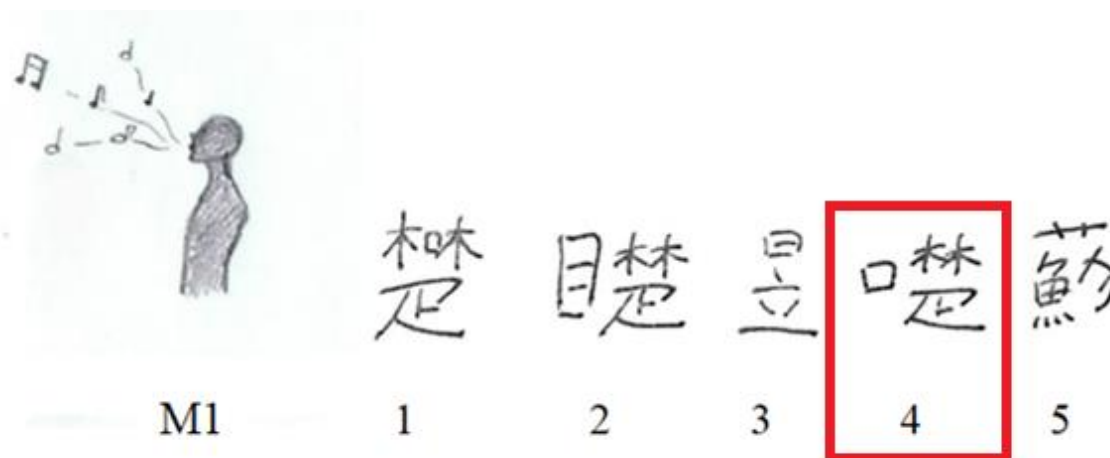
osoba jako swoją odpowiedź wybierała znak z właściwym elementem semantycznym, jednak powody, dla których wybrała akurat ten konkretny znak, nie miały z elementem semantycznym nic wspólnego, jak na przykład w przypadku tej odpowiedzi dotyczącej zestawu S8:

- P07A: „Wybrałabym pierwszy. Wygląda najbardziej jak kwiatek, jakby ten element na dole był kwiatem, a ten u góry niebem.”

Jak widać w powyżej zacytowanym fragmencie wypowiedzi, osoba badana nie rozpoznaje i nie powołuje się na element semantyczny⁺⁺ występujący w pierwszym znaku w tym zestawie, zamiast tego opiera się wyłącznie na formie graficznej znaku i tym, co on wizualnie przypomina.

5.6.2. Grupa na poziomie średniozaawansowanym

5.6.2.1. Analiza przykładowych odpowiedzi



Wykres 22 Struktura odpowiedzi zadanie M1 - średniozaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 4 w zestawie M1, powołując się na rozpoznany element semantyczny. Niektóre osoby badane zwróciły także uwagę na poprawną pozycję elementu semantycznego w znaku:

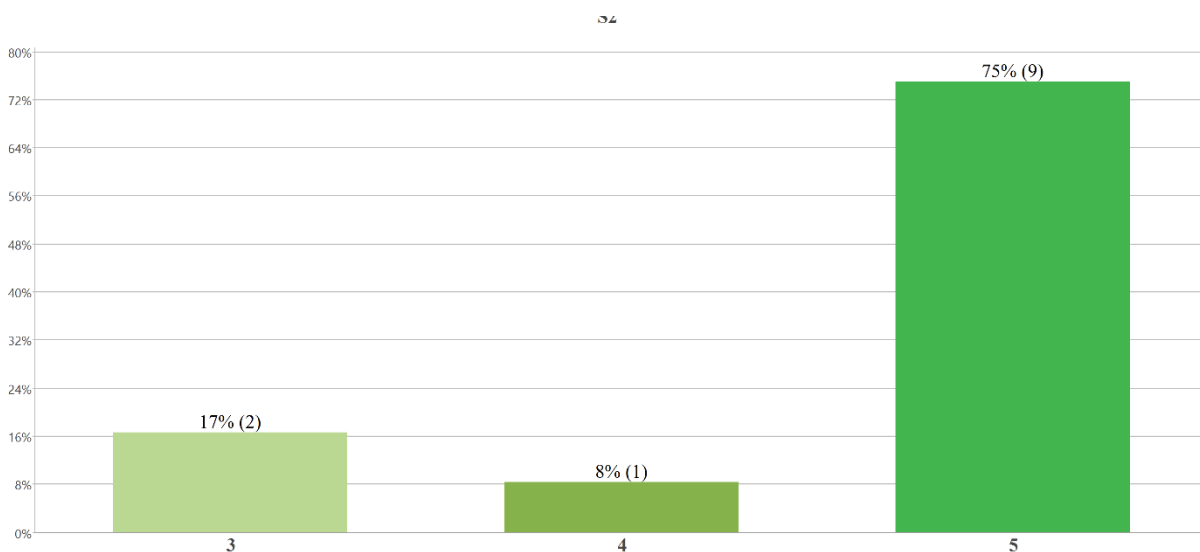
- Ś06B: „Piąty, trzeci i drugi odrzuciłam ze względu na brak tych ust, one wydają się moim zdaniem takie dosyć istotne, jeżeli sama czynność polega na w zasadzie używaniu głównie ust. A zastanawiam się właśnie między pierwszym albo czwartym, ale wybrałam w końcu czwarty, ze względu na to, że w pierwszym usta moim zdaniem znajdują się w takim trochę nienaturalnym dla nich miejscu.”

Część osób badanych wskazywała na zakres znaczeniowy elementu semantycznego:

- Ś10B: „Także jeśli chodzi o pierwszy obrazek, to znak czwarty właśnie od lewej strony. Głównie dlatego, że pojawia się tam klucz, który nazywamy ustami i zazwyczaj, gdy pojawiają się słowa, które są związane na przykład z mówieniem, albo inną czynnością, która związana jest z mową, zazwyczaj te usta się... nie tylko z mową, ale również innymi czynnościami, które są wykonywane przy użyciu ust, przy użyciu buzi, na przykład tak jak jedzenie, jest ten klucz wykorzystywany. Także myślę, że zdecydowanie mógłby być to znak czwarty.”
- Ś14B: „To przy pierwszym bym wybrała ten czwarty znak, przez to że jest *kou*, czyli usta, po lewej, co przeważnie jest związane w jakiś sposób z wydawaniem jakiegoś dźwięku, albo robieniem czegoś z użyciem ust, albo głosu, więc, więc jak już to bym w to poszła, bo, inne, no bo *kou* jest po prostu najczęstsze w takich, eeem, czyli przy znakach które mają opisywać, coś właśnie tak jak mówiłam, związanego z ustami albo z dźwiękiem.”

Pomimo rozpoznania i wskazania elementu semantycznego, nie wszystkie osoby badane były całkowicie pewne swojego wyboru:

- Ś19A: „Nie wiem, czy ten pierwszy? Może? W sumie nie, nie wiem, czy może nie ten przedostatni, z tego powodu, że tam są usta i w sumie to jest jedyne, co sprawia, że jestem mniej więcej do niego przekonana, bo do reszty mi jakoś nie do końca pasuje, nie wiem.”



Wykres 23 Struktura odpowiedzi zadanie M2 - średniozaawansowani

Trzy czwarte osób badanych zdecydowało się na znak 5 w zestawie M2. Uczestnicy badania kierowali się głównie rozpoznaniem elementem semantycznym drzewo 木, a niektórzy podkreślali także jego poprawną pozycję w znaku:

- Ś06B: „Dobrze, to w następnym z mostem, myślę, że wybrałabym znak piąty. Zastanawiam się między nim albo pierwszym, no ale wydaje mi się, że w znaku piątym drzewo jest w dobrej części również znaku. No i chyba ze względu na to, że właśnie to też drzewo, no zakładam, że jeżeli znaki chińskie były tworzone już jakiś czas temu, to jeśli już, no to drzewo nadaje się do mostu, zazwyczaj z drewna budowała się mosty, więc dla mnie byłby to piąty znak.”

Niektóre z osób badanych rozważały wybór znaku z innym rozpoznaniem elementem semantycznym:

- Ś05B: „Myślę, że może wezmę to [2], ze względu na element metalu po lewej, ponieważ może most nie musi być jednak zbudowany z drewna.”

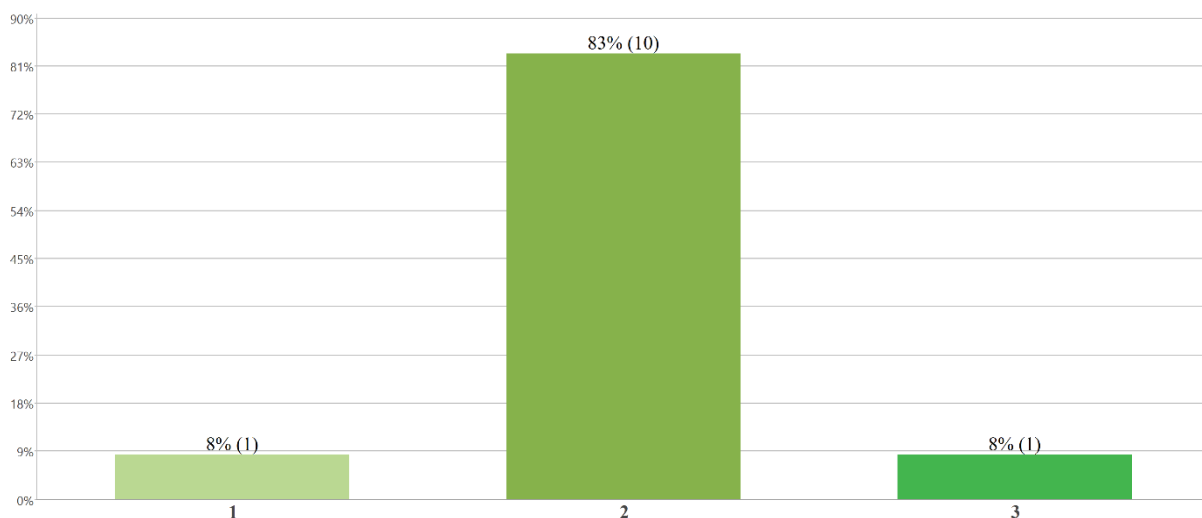
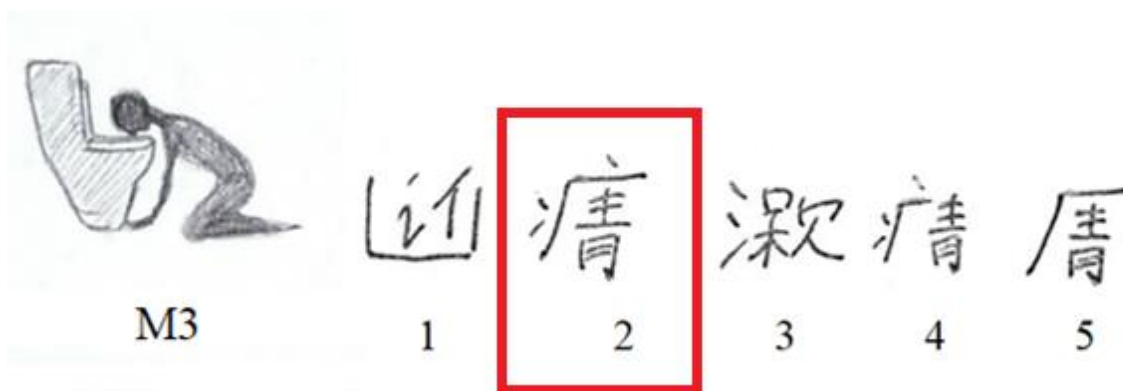
- Ś13B: „W kolejnym wybrałbym albo ten [5], dlatego że to jest drzewo i ten most może być drewniany, ale mimo wszystko tutaj jeszcze mamy metal i elementy tego mostu mogą być metalowe, co ma właśnie wskazywać na to, że to jest most, ale mimo wszystko bardziej bym się pochylał nad tym ostatnim znakiem.”

Jedna osoba badana wybrała znak trzeci raczej ze względu na jego strukturę:

- Ś15B: „Który bym myślała że jest poprawny na most... eeh... hm... Albo ten trzeci, ale jeszcze patrzyłam na ten ostatni, ale myślę, że chyba pójdę w trzeci, że wybiorę trzeci, bo wydaje mi się też tak, eeem, właśnie tymi tak, tak wyglądowno, z całej struktury wszystko jest na miejscu, te elementy, bym określiła, no i dlatego bym go głównie wybrała, bo po prostu tak najlepiej wygląda chyba.”

Jedna osoba badana pomimo pewnych wątpliwości co do struktury znaku wybrała opcję 4 ze względu na skojarzenie z komponentem znaku:

- Ś19A: „Tu w sumie bym się skłoniła ku temu przedostatniemu znowu, pierwsza część mi się kojarzy z krokiem, przechodzenie przez ten most. Tylko to *yan*... no nie wiem, ale ta reszta mi nie pasuje. Zostanę znowu przy przedostatnim, ale nie jestem pewna.”



Wykres 24 Struktura odpowiedzi zadanie M3 - średniozaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały opcję 2 w zestawie M3 powołując się na rozpoznany element semantyczny:

- Ś20A: „Tu myślę, że wzięłabym ten znak drugi, bo tutaj jego obramowanie jest podobne jak w znaku *bing*, czyli choroba, chory. A tutaj osoba wymiotuje, więc by pasowało.”

Niektóre z osób badanych traktowały oba elementy jako mające powiązanie ze znaczeniem:

- Ś21A: „Może ten drugi znak by bardziej pasował, dlatego, że jest tam element choroby i jest element koloru niebiesko-zielonego, to się może wiąże z tym, że jak osoba wymiotuje, to jej kolor twarzy jest taki bardziej.”

W trakcie podejmowania decyzji osoby badane komentowały także strukturę wybranych przez siebie znaków:

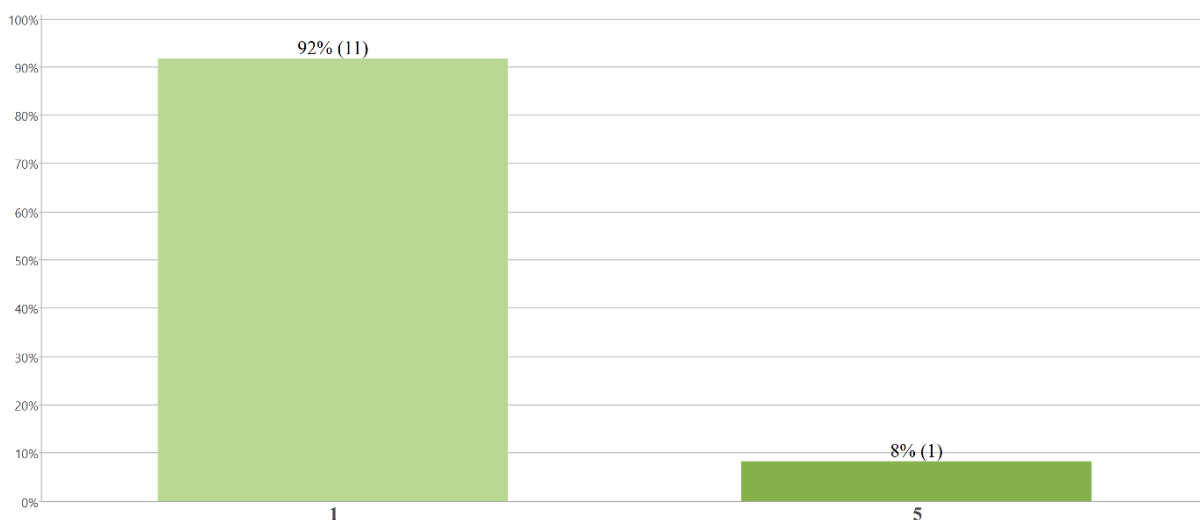
- Ś06B: „Wybrałabym drugi znak ze względu na właściwe umiejscowienie tego, tej części tego klucza oznaczającego chorobę, jeśli dobrze pamiętam. Co prawda, on też się znajduje

w czwartym, ale tam jest w złym miejscu, powinien raczej nachodzić, pokrywać ten element pod spodem.”

- Ś15B: „Który bym wybrała, hmmm... Myślę, że...trzeci? To wynika z tego, że, eee, no też mi się najbardziej tak strukturalnie wygląda jak znak, w sensie te elementy są w takim miejscu, że mi to pasuje tak, tak, że mógłby być taki, plus no mam tutaj trzy krople wody, czyli coś takiego no mokrego, a te wymioty, więc też pewnie myślę takie skojarzenie. Ale najbardziej mimo wszystko też ta struktura po prostu mi pasuje.”

Osoba badana, która zdecydowała się na opcję 1, w swoim wyjaśnieniu kierowała się wyglądem graficznym znaku oraz rozpoznany przez siebie elementem, który powiązała z twarzą lub ustami:

- Ś19A: „Ok... Nie wiem, czy nie pierwszy... mamy tu przedstawione, takie pudełko, co może właśnie przedstawiać tą toaletę, mamy też człowieka, który się pochyla nad tym. No i w sumie to yan, jakby klucz mamy związany z buzią w tym momencie, więc wybiorę pierwszy.”



Wykres 25 Struktura odpowiedzi zadanie M4 - średniozaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały w zestawie M4 znak 1. Większość z nich wskazała rozpoznany element semantyczny:

- Ś07B: „...to tutaj będzie według mnie znak numer jeden, z tego względu, że mamy serce, które wskazuje, zresztą, powinno wskazywać, na odczuwanie pewnych emocji.”

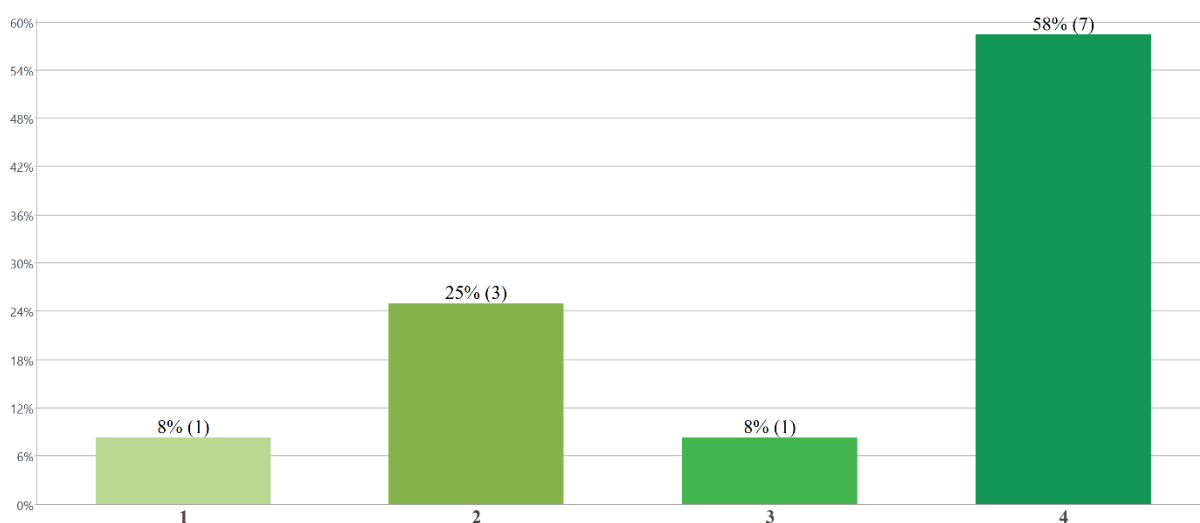
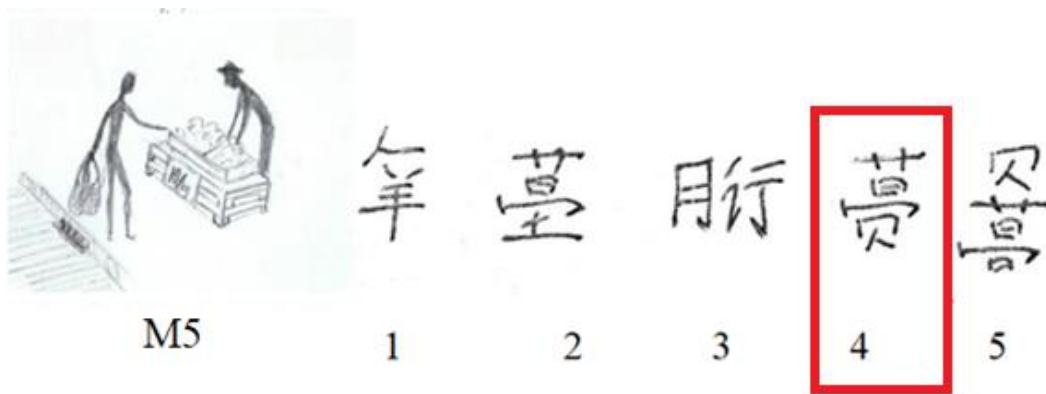
Dwie z osób badanych, które wybrały znak 1, pomyliło element semantyczny serce 心 z elementem semantycznym ogień 火 oraz potraktowało oba elementy w znaku jako semantyczne:

- Ś10B: „Myślę, że w tym przypadku chyba wybrałbym znak pierwszy. Dlatego, że tak wnioskując po elementach, z których ma się składać, dosyć kojarzy mi się z szokiem, przestraszeniem. Element znajdujący się po lewej stronie, jeśli dobrze pamiętam, jest kojarzony z ogniem, natomiast element po prawej stronie po prostu pamiętam, że występuje w słowie na przykład ‘rolnik’, a to kojarzy mi się z człowiekiem. Więc jak połączyć fakt ognia i człowieka w mojej głowie przynajmniej taka kalkulacja daje mi poniekąd jakiś szok.”

- Ś20A: „Tutaj myślę, że bym wzięła ten pierwszy znak, tutaj tak z elementów jedyne, co mi pasuje, to ten ogień, że przestraszenie jest takie nagłe, jak ogień. Ogień jeszcze występuje w tym trzecim znaku, ale nie wydaje mi się, że powinien... a, nie, chwila, to nie ogień, to serce. W sumie serce też ma trochę sens, że to taka nagła reakcja. Też ma sens. No, ale też nie wydaje mi się, że powinien być po tej stronie jak w trzecim, więc bym pierwszy wybrała.”

Osoba badana, która zdecydowała się na opcję 5 kierowała się w swoim wyborze skomplikowanym wyglądem graficznym znaku:

- Ś15B: „Przerażonym, przestraszonym... ok. Hmm. Być przerażonym... co by mi pasowało, żeby to wyrażać... mmm.... myślę, że ostatni chyba... i też dlatego, że po prostu przerażenie wydaje mi się skomplikowanym i dość chaotycznym procesem i ten znak, ma też trochę takich elementów, które nadają jakiegoś chaosu? Tak bym to określiła. No więc dlatego go wybrałam.”



Wykres 26 Struktura odpowiedzi zadanie M5 - średniozaawansowani

Ponad połowa osób badanych wybrała znak 4 w zestawie M5, wskazując na rozpoznany element semantyczny:

- Ś09B: „Więc na pewno odrzuciłabym te dwa znaki [3, 5]. Z tych, co zostały, może wybrałabym ten [4]... ponieważ kojarzy mi się tu element muszla z kupowaniem jakiejś drogocennej rzeczy, albo właśnie do handlu.”

Powodem wyboru znaku 4 mogło być również wskazanie innych elementów oraz wygląd graficzny znaku przypominający stragan:

- Ś19A: „Nie wiem, czy nie przedostatni, może... Nie wiem, co mamy na początku, *cao*, jakby tą trawę, może odpowiadać za warzywa sprzedawane na straganie. W sumie no też jest tutaj muszla, czyli pieniądze, płacenie za nie. No i też jakby mamy ten daszek, nie wiem, który może przedstawiać jakiś stragan, jakiś rynek. Więc chyba z tego powodu bym to wybrała akurat.”

W przypadku wyboru znaku 3 powodem był rozpoznany element semantyczny mogący mieć związek z tym, co zostało przedstawione na ilustracji:

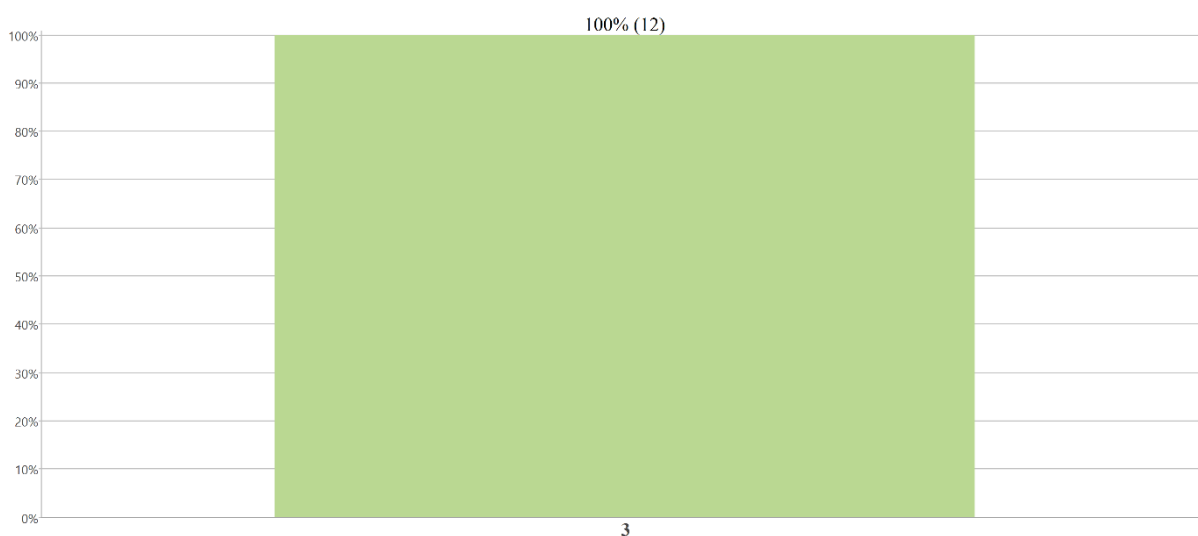
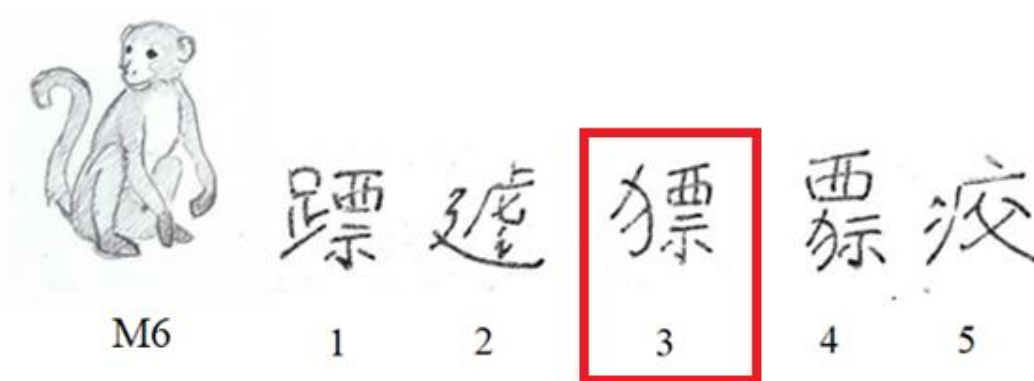
- Ś05B: „Nie wiem, dlaczego, ale ten znak mi najbardziej pasuje, ze względu na... że po lewej mógłby to być... po lewej mógł być element mięsa, w środku język i po prawej może też... Nie no, nie wiem, wezmę ten tym razem, ale tam też mogłoby być coś innego, ale no nie wiem. Strzelam.”

Osoba badana, która wybrała znak 1, w swojej decyzji kierowała się oceną struktury poszczególnych znaków oraz rozpoznanymi elementami:

- Ś20A: „Tutaj na pewno bym wykluczyła to ostatnie, wygląda jakby miał trochę za dużo elementów i nie wchodzi w ładny kwadrat...Tutaj tak się trochę waham między pierwszym a drugim, bo tutaj są te małe daszki, pod jednym stoi owca, pod drugim chyba element ziemiak. Albo fasola, ale wydaje mi się, że to pierwszy bym wybrała, tak bardziej mi pasuje.”

Osoba badana, która wybrała znak 2, opierała się przede wszystkim na swojej intuicji:

- Ś06B: „Może wybrałabym znak trzeci... chociaż... Raczej nie, na samym początku myślałam o tym języku, ale znowu to jest średnie miejsce na język, on powinien znajdować się trochę bardziej na lewo. Tutaj chyba po prostu wybiorę znak drugi. Nie mam jakiegoś konkretnego powodu, raczej to jest proces eliminacji, bo każdy znak wygląda dla mnie gorzej niż ten, ale nie oznacza to, że ten bardzo nie pasuje do tego.”



Wykres 27 Struktura odpowiedzi zadanie M6 - średniozaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 3 w zestawie M6, jednak kierowały się nieznacznie różnymi powodami. Najczęściej wskazywały rozpoznany element semantyczny:

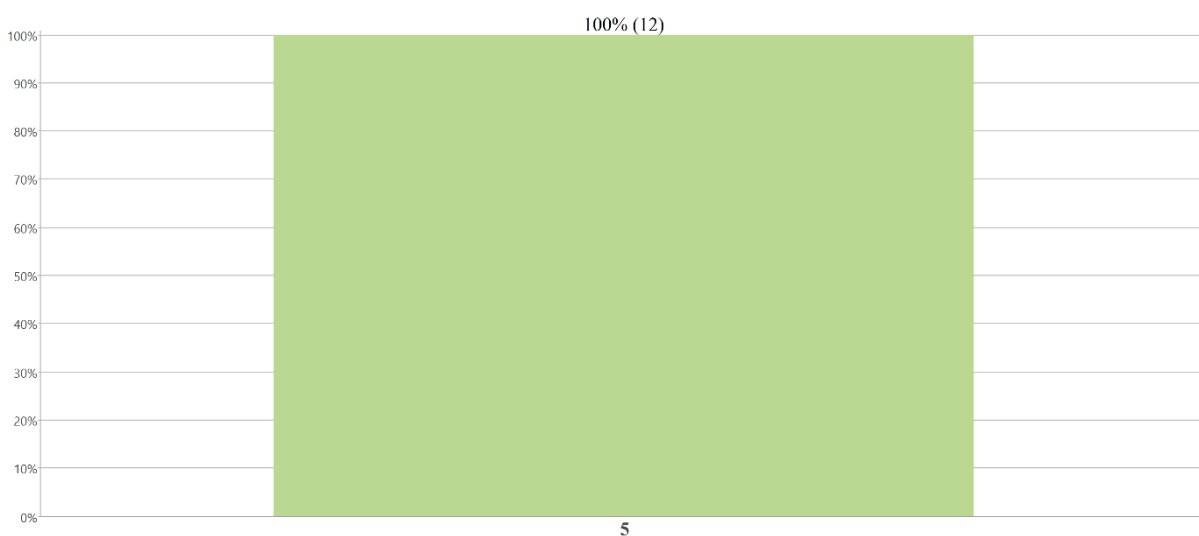
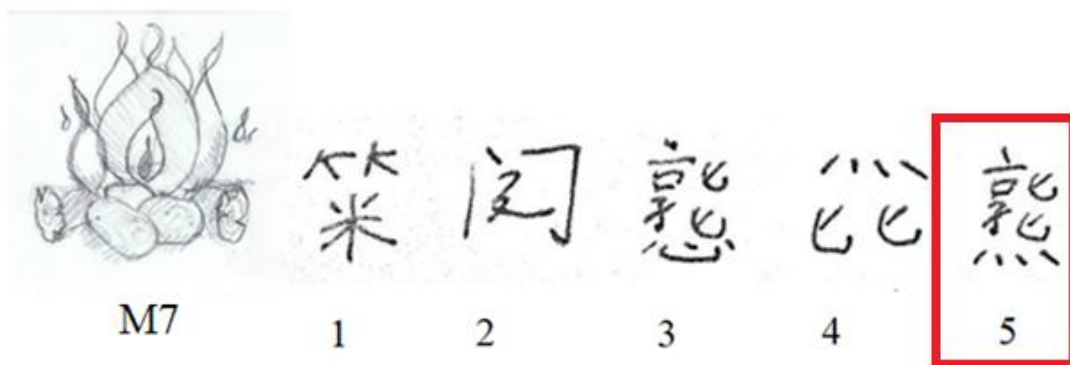
- Ś09B: „Więc małpa... to prawdopodobnie wybrałabym ten znak, ponieważ mamy po lewej element psa, który często właśnie związany jest ze znakiem zwierząt.”

Czasami poza samym wskazaniem elementu powoływały się na znajomość innych znanych sobie znaków, w których on występuje:

- Ś13B: „Myślę, że wybrałbym znak trzeci, dlatego, że ten element, jeżeli dobrze pamiętam, pojawiał się również w psie, więc może mieć jakiś związek ze zwierzętami. Jest podobny do tego następnego znaku, jednak ten element właśnie też znajdował się zazwyczaj tutaj po lewo. To, jeżeli dobrze pamiętam, jest przodek, i właśnie znajdował się często pod tym, albo po prostu po prawej stronie jakiegoś znaku.”
- Ś15B: „Myślę, że trzeci i to też stricte dlatego, że po prostu kojarzę, że niektóre zwierzątka mają ten, ten element pierwszy, tutaj, typu kojarzę to jest na pewno z psa i kota więc dlatego bym to wybrała, bo zwierzątko, no to też to wybiorę.”

Niektórzy badani analizowali poza elementem także strukturę poszczególnych znaków:

- Ś06B: „Tutaj wybrałabym chyba znak trzeci, ze względu na występowanie tego elementu pies i również w tej naturalnej, przynajmniej moim zdaniem, części znaku po lewej stronie. W pozostałych znakach ewentualnie w znaku czwartym może, ale tam raczej... nie, nie, znak czwarty ze względu na umiejscowienie całego tego elementu na dole wygląda dla mnie bardzo źle. Znak drugi ewentualnie, ale ten język też dla mnie nie na miejscu występuje, więc myślę, że dlatego wybieram trzeci.”



Wykres 28 Struktura odpowiedzi zadanie M7 - średniozaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały opcję 5 w zestawie M7, kierując się przede wszystkim rozpoznaniem elementem semantycznym:

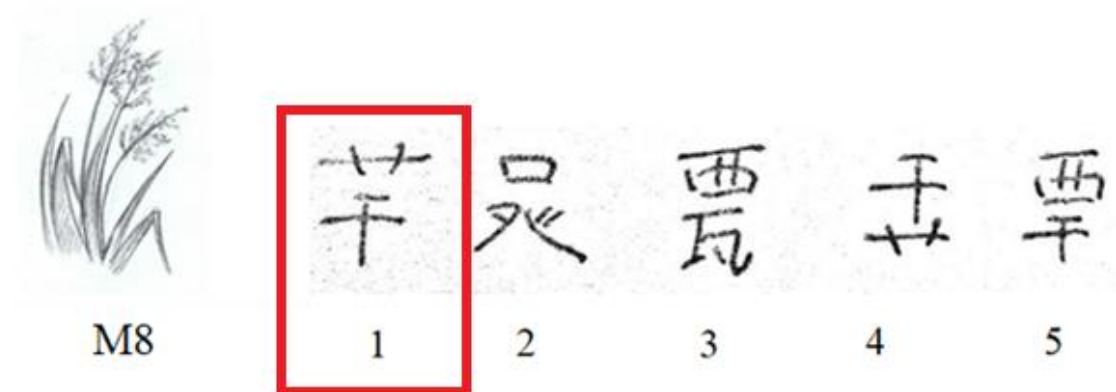
- Ś13B: „Następne jest to ognisko i mamy tutaj element ogień w postaci czterech kreski na dole od znaku ognia i no właśnie pokusiłbym się o ten znak, jeżeli bym miał wybierać, bo ma jakiś związek semantyczny z tym, co dzieje się na obrazku.”

Niektóre osoby komentowały także poprawną pozycję elementu oraz możliwość pełnienia przez elementy także funkcji fonetycznej:

- Ś14B: „To może ostatni znak, eee, jest ten ogień, na dole. No i w sumie tym bym najbardziej się sugerował, bo wcześniejszy, czwarty, ma ogień u góry, ale nie kojarzę takiej, żeby był u góry. No i pod nim wygląda sensowniej chyba i góra może by sugerowała też właśnie fonetyczne odczytanie.”

Jedna osoba uznała oba elementy występujące w znaku jako semantyczne:

- Ś05B: „No to wezmę to, ze względu na to, że wiem, że ten element na dole oznacza płomień. A na górze może cały ten element oznacza ziemniaki, chociaż no nie znam go.”



Wykres 29 Struktura odpowiedzi zadanie M8 - średniozaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 1 w zestawie M8. Większość z nich kierowała się przede wszystkim rozpoznaniem elementem semantycznym:

- Ś20A: „Bym wybrała pierwsze, bo jest na górze element trawa i tylko to mi wygląda w miarę poprawnie.”

Czasami pojawiały się również wyjaśnienia dotyczące struktury znaków:

- Ś07B: „To tutaj pierwszy to będzie według mnie pierwszy znak. Dlatego, że jest tutaj element trawy. I jest też na górze więc wygląda, ee, lepiej niż czwarty.”

Drugi element występujący w tym znaku mógł być traktowany przez niektóre osoby badane jako możliwy element fonetyczny lub drugi element semantyczny:

- Ś14B: „Przy roślince bym poszła chyba, wybrałabym pierwszy znak, jest to, no wydaje się najprostszy, najbardziej sugeruje właśnie coś związanego z rośliną i czymś takim trawiastym, przez właśnie tą trawę u góry, i gan też by pewnie była jakimś fonetycznym, albo, albo coś z suchością może.”
- Ś09B: „Może... Ten, ponieważ na górze mamy trawę, a na dole, zdaje się, suchy.”



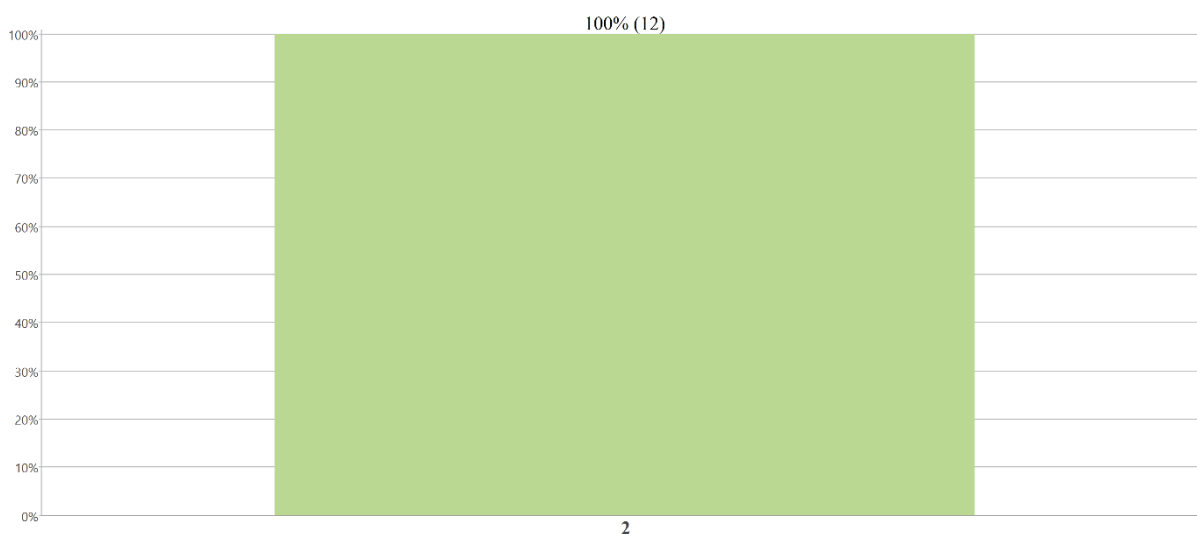
Wykres 30 Struktura odpowiedzi zadanie M9 - średniozaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 1 w zestawie M9 kierując się przede wszystkim rozpoznaniem elementem semantycznym i reprezentowanym przez niego zakresem znaczeniowym:

- Ś09B: „Więc pewnie wybrałabym ten znak ze względu na element unoszącej się ręki. Co jest używane w jakichś czynnościach z używaniem rąk.”
- Ś14B: „Tu bym chyba wybrała pierwszy znak, przez podniesioną dłoń, bo jak już z dłonią to tym bardziej, no i ta podniesiona dłoń przeważnie jest związana z jakimiś znakami które mówią o albo uderzaniu, albo robieniem czegoś po prostu z ręką. To jest właśnie najsensowniejsze.”

Zdarzały się również komentarze dotyczące możliwej funkcji fonetycznej drugiego elementu w tym znaku:

- Ś13B: „Tutaj mamy uderzać, i jakbym miał wybrać, to bym wybrał pierwszy znak, dlatego, że mamy tutaj stojącą dłoń a element król *wang* może być po prostu elementem fonetycznym. Czyli pozwolić nam określić, jak mniej więcej go przeczytać.”



Wykres 31 Struktura odpowiedzi zadanie M10 - średniozaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 2 w zestawie M10 kierując się głównie rozpoznanym elementem semantycznym:

- Ś10B: „No w tym wypadku myślę, że na pewno wybrałbym znak drugi. Ponieważ po lewej stronie pojawia się element kojarzony właśnie ze stopą, także myślę, że naprawdę ciężko byłoby o bliższe skojarzenie w tym wypadku.”

Jedna osoba badana podjęła decyzję opierając się na ocenie struktury znaków i własnej intuicji:

- Ś20A: „To bym wybrała to drugie, bo cała reszta mi tak konstrukcyjnie nie wygląda.”

Jedna osoba w trakcie podejmowania decyzji rozważała wygląd graficzny znaków, jednak zdecydowała się wybrać znak 2 ze względu na rozpoznany przez siebie element:

- Ś13B: „Myślę, że jakbym miał patrzeć tylko obrazowo, to bym wybrał przedostatni znak, bo tak jakoś najbardziej przypomina proces, który się dzieje na obrazku. Jednak mimo wszystko, pokusiłbym się o drugi znak. Z tego, co pamiętam, to też był klucz, tylko bym musiał sobie

przypomnieć... to jest chyba zu, czyli noga albo stopa, więc mimo wszystko no używa tutaj się stopy, a to po prawej może być elementem fonetycznym.”

5.6.2.2. Podsumowanie

Osoby z grupy średniozaawansowanej miały stosunkowo dobrze rozwiniętą świadomość grafemiczno-morfemiczną. Wiedziały o występowaniu elementów semantycznych w znakach, były w stanie sprawnie je rozpoznać, wskazać, nazwać i powiązać z możliwym znaczeniem morfemu zapisywanego przez cały znak. Najczęściej pojawiającymi się elementami semantycznymi w wypowiedziach osób badanych były: usta 口, drzewo 木, pies 犭 trawa 艹, ręka 扌 stopa 足 muszla 贝, metal 钅, choroba 疒, ogień 火. Niektóre z osób badanych miały problem z rozpoznanie elementu serce 心 lub myliły go z innym.

Część osób badanych zdawała sobie sprawę z zakresu znaczeniowego elementów semantycznych i w swoich wyjaśnieniach zwracała na to uwagę:

- Ś09B: „Więc pewnie wybrałabym ten znak ze względu na element unoszącej się ręki. Co jest używane w jakichś czynnościach z używaniem rąk.”
- Ś10B: „Także jeśli chodzi o pierwszy obrazek, to znak czwarty właśnie od lewej strony. Głównie dlatego, że pojawia się tam klucz, który nazywamy ustami i zazwyczaj, gdy pojawiają się słowa, które są związane na przykład z mówieniem, albo inną czynnością, która związana jest z mową, zazwyczaj te usta się... nie tylko z mową, ale również innymi czynnościami, które są wykonywane przy użyciu ust, przy użyciu buzi, na przykład tak jak jedzenie, jest ten klucz wykorzystywany. Także myślę, że zdecydowanie mógłby być to znak czwarty.”

Znaczna większość osób badanych posiadała i korzystała z wiedzy dotyczącej pozycji elementów semantycznych w znakach złożonych podczas wybierania znaku w danym zestawie:

- Ś06B: „Dobrze, to w następnym z mostem, myślę, że wybrałabym znak piąty. Zastanawiam się między nim albo pierwszym, no ale wydaje mi się, że w znaku piątym drzewo jest w dobrej części również znaku. No i chyba ze względu na to, że właśnie to też drzewo, no zakładam, że jeżeli znaki chińskie były tworzone już jakiś czas temu, to jeśli już, no to drzewo nadaje się do mostu, zazwyczaj z drewna budowało się mosty więc dla mnie byłby to piąty znak.”

Niektóre osoby badane poza zwracaniem uwagi na pozycję elementu semantycznego w znakach analizowały także ich ogólną strukturę:

- Ś06B: „Tutaj wybrałabym chyba znak trzeci, ze względu na występowanie tego elementu pies i również w tej naturalnej, przynajmniej moim zdaniem, części znaku po lewej stronie. W pozostałych znakach ewentualnie znak czwarty może, ale tam raczej... nie, nie, znak czwarty ze względu na umiejscowienie całego tego elementu na dole wygląda dla mnie bardzo źle.

Znak drugi ewentualnie, ale ten język też dla mnie nie na miejscu występuje, więc myślę, że dlatego wybieram trzeci.”

Na stosunkowo dobry poziom rozwoju świadomości grafemiczno-morfemicznej osób badanych wskazywała również szybkość i pewność w podejmowaniu decyzji. W przypadku większości znaków osoby badane wskazywały od razu wybrany znak i uzasadniały swój wybór, powołując się na rozpoznany element semantyczny w poprawnej pozycji. Tylko w przypadku niektórych, bardziej problematycznych dla konkretnej osoby zestawach, analizie poddane były wszystkie znaki:

- D09A: „Aha. Więc odrzuciłabym ten znak, i ten, ze względu na niepoprawność. Pierwszy ze znaków niespecjalnie kojarzy mi się z pieczeniem czegoś. To znaczy mamy akurat bambus i ryż... Może ostatni, ze względu na element ognia na dole.”

Oznaczać to może szybszy i skuteczniejszy proces przetwarzania informacji oraz odpowiedni poziom wiedzy proceduralnej związanej ze świadomością grafemiczno-morfemiczną.

Pomimo wszystkich powyżej omówionych przykładów świadomość grafemiczno-morfemiczna osób badanych z grupy średniozaawansowanej nadal się rozwija. Sporadycznie, zamiast kierować się elementami, osoby badane zwracały raczej uwagę na wygląd graficzny znaku:

- Ś15B: „Przeżaszonym, przestraszonym... ok. Eee... hmm. Być przeżaszonym... co by mi pasowało, żeby to wyrażać... mmm... Myślę że ostatni chyba... i też dlatego, że po prostu przeżaszenie wydaje mi się skomplikowanym i dość chaotycznym procesem i ten znak, ma też trochę takich elementów które nadają jakiegoś chaosu? Tak bym to określiła. No więc dlatego go wybrałam.”

Zauważyć można też pewne przejście pomiędzy patrzeniem na znak jak na swojego rodzaju „obraz” a znakiem jako zbiorem elementów:

- Ś13B: „Myślę, że jakbym miał patrzeć tylko obrazowo, to bym wybrał przedostatni znak, bo tak jakoś najbardziej przypomina proces, który się dzieje na obrazku. Jednak mimo wszystko, pokusiłbym się o drugi znak. Z tego, co pamiętam, to też był klucz, tylko bym musiał sobie przypomnieć... to jest chyba *zu*, czyli noga albo stopa, więc mimo wszystko no używa tutaj się stopy, a to po prawej może być elementem fonetycznym.”

Zdarzało się również, że osoby badane traktowały wszystkie rozpoznane przez siebie elementy jako mające powiązanie ze znaczeniem znaku, nie biorąc pod uwagę tego, że mogą one pełnić rolę elementów fonetycznych lub być po prostu komponentem znaku:

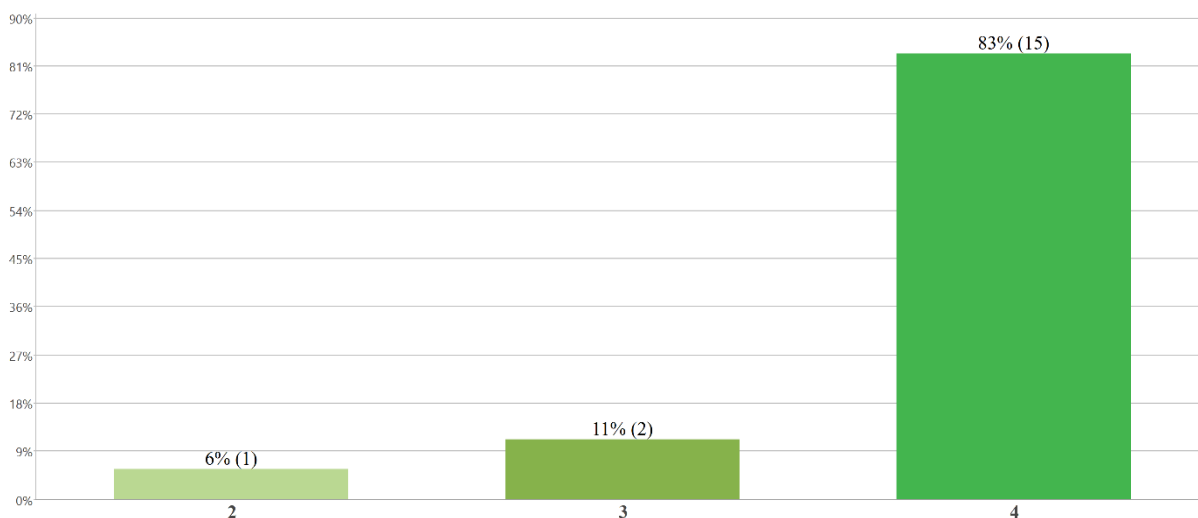
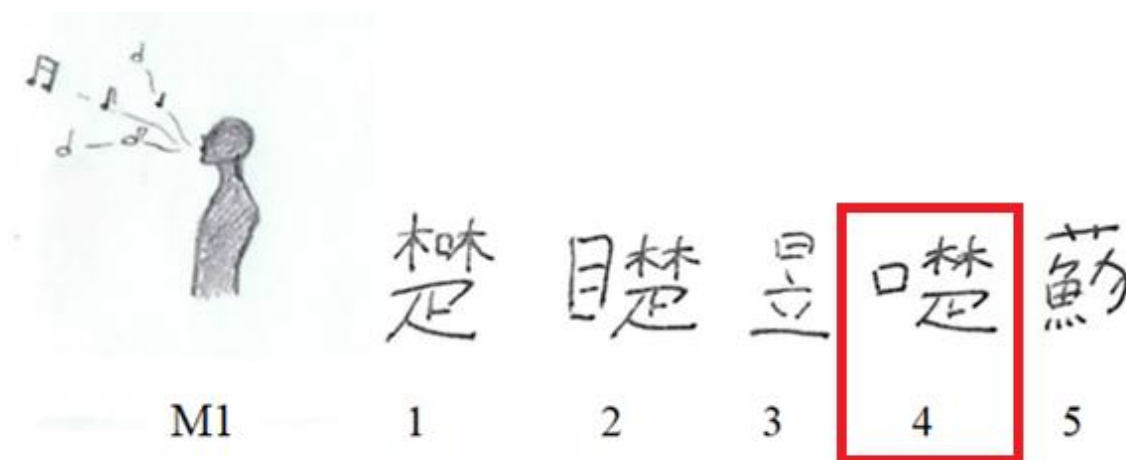
- Ś06B: „W pierwszym najbardziej do obrazka odpowiada mi znak czwarty ze względu na to... znaczy te same drzewa mi nie pasują troszeczkę, ale są usta i są one w dobrej tak nieco bardziej naturalnej moim zdaniem części znaku dla nich.”

- Ś10B: „Myślę, że w tym przypadku chyba wybrałbym znak pierwszy. Dlatego, że tak wnioskując po elementach, z których ma się składać, dosyć kojarzy mi się z szokiem, przestraszeniem. Element znajdujący się po lewej stronie, jeśli dobrze pamiętam, jest kojarzony z ogniem, natomiast element po prawej stronie po prostu pamiętam, że występuje w słowie na przykład ‘rolnik’, a to kojarzy mi się z człowiekiem. Więc jak połączyć fakt ognia i człowieka w mojej głowie przynajmniej taka kalkulacja daje mi poniekąd jakiś szok.”
- Ś21A: „Może ten drugi znak by bardziej pasował, dlatego, że jest tam element choroby i jest element koloru niebiesko-zielonego, to się może wiąże z tym, że jak osoba wymiotuje, to jej kolor twarzy jest taki bardziej.”

Wskazywać to może na brak wystarczającej integracji pomiędzy świadomością grafemiczno-morfemiczną a świadomością grafemiczno-fonetyczną osób badanych.

5.6.3. Grupa na poziomie zaawansowanym

5.6.3.1. Analiza przykładowych odpowiedzi



Wykres 32 Struktura odpowiedzi zadanie M1 - zaawansowani

Większość osób badanych wybrała znak 4 w zestawie M1. W uzasadnieniu swojego wyboru osoby badane wskazywały na element semantyczny:

- Z19B: „To w sumie jeżeli chodzi o te znaki, to chyba wybrałabym ten przedostatni, ze względu na to że jest element klucz ust, więc jakby czynność która wykonywana jest za pomocą ust! Amm... no i w sumie dlatego to bym wybrała.”

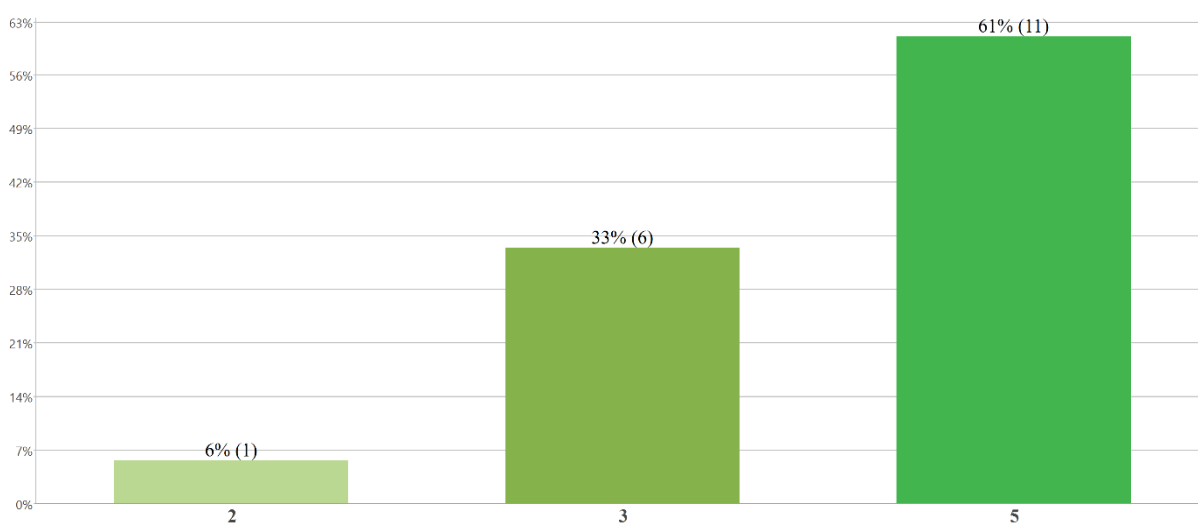
W niektórych przypadkach osoby badane analizowały również inne dostępne znaki:

- Z03B: „No to odrzucam ten pierwszy bo tutaj ma być taki jeden element którego nie ma. Te dwa drzewa i usta pomiędzy... Wygląda dziwnie, więc nie. Odrzucam też drugi bo mamy

oko z lewej strony. Tu bym celowała w coś związanego z ustami. Trzeci, no to jest znak. Tu bez tej dolnej kreski, można by go przestawić i by pasował. Więc brałabym go pod uwagę, ale z tych wszystkich najbardziej pasuje mi czwarty ze względu na ten element ust z lewej strony. A ten piąty... No nie, nie. Tutaj mi nic nie pasuje, ani trawa, ani ryba, ani pies. Więc pozostanę przy tym czwartym, ze względu na element ust związany z jakimś dźwiękiem.”

Zarówno w przypadku wybrania znaku 2, jak i 3 powodem było skojarzenie wywołane częścią znaku:

- Z28A: „Jakbym miała wybrać jeden, to chyba ten tutaj [2]. I też ten górny element mi się trochę jakby sama forma znaku mi się trochę kojarzy z marzeniem.”
- Z29A: „Ale jak bym już musiała wybrać, nawet nie znając może znaczenia tych znaków, to tak myślę, może ten znak [3]? Bo on tak jak już wspomniałam, blask, tak mi się to kojarzy odległe, śpiewanie w blasku światła na scenie, takie jest moje skojarzenie po prostu.”



Wykres 33 Struktura odpowiedzi zadanie M2 - zaawansowani

Prawie dwie trzecie osób badanych wybrało znak 5 w zestawie M2. Swój wybór uzasadniały głównie elementem semantycznym znajdującym się w odpowiednim miejscu znaku, czasem wyjaśniając także możliwe powody, dla których użyty były ten konkretny element:

- T05B: „Wydaje mi się że może to być ostatni znak, ponieważ jest to most, mosty były budowane z drewna, a po lewej stronie w tym znaku jest element drewna.”
- T26A: „Tutaj ten, to tak, dlaczego drewno, znaczy no może niekoniecznie wszystkie mosty są drewniane, ale właśnie jak myślę o innych rzeczach, które mają ten klucz w sobie, no to są też jakieś tam krzesła albo inne rzeczy, które niekoniecznie są drewniane, ale mogą być drewniane. Dlatego moją pierwszą myślą było to, żeby zaznaczyć właśnie to z elementem drewno.”

Niektórzy z uczestników badania analizowali także inne znaki pod kątem rozpoznanych przez siebie elementów semantycznych:

- Z11C: „Jeżeli chodzi o ten most, to wybrałbym... Ten znak [5], yyy, ponieważ jest on zbitkiem elementu drzewo po lewej stronie, czyli tak naprawdę możemy się domyślać że jest ten, że jest on zrobiony z drewna, więc już ma to jakiś sens. Natomiast prawy element... to... co to było... aaaa... nie pamiętam! W każdym razie, nie wybrałbym tego znaku [2], mimo że jest podobny, bo tutaj, eee, ten element po lewo to nie jest drewno, tylko, yyy, korzeń. I taka podstawa, korzeń, jeśli dobrze pamiętam. A pozostałe, tego też bym nie wybrał, ponieważ tu mamy po lewej stronie, eeeh, to było... metal chyba? No, a metal z mostu średnio robi sens nawet pod względem kosztów budowy. Więc moim zdaniem po prostu ten ostatni jest najlepszy.”

Osoby badane, które wybrały znak 3 uzasadniały swój wybór rozpoznanym elementem semantycznym:

- Z04B: „No na pewno skreślę opcje czwartą i też pierwszą. Nie wiem no, ja się skłaniam ku opcji numer trzy. Ponieważ zawiera ona element związany w metalem, chociaż most mógłby być z drewna nie? Albo to jakieś zakorzenione w sumie... Ale nie wiem, jakoś tak mówię, ten trzeci po prostu, że jest ten metal.”

Jedna osoba wybrała opcję 2, kierując się intuicją oraz występującymi elementami:

- Z28A: „Wydaje mi się, że też po prostu najbardziej do mnie przemawia. Na pewno trzeci i czwarty znak odrzuciłam w ogóle z biegu, nie wiem, dlaczego, ale chyba po prostu ma takie elementy, które jakoś nie pasują.”



Wykres 34 Struktura odpowiedzi zadanie M3 - zaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 2 w zestawie M3. Powodem wyboru tej opcji było wskazanie elementu semantycznego:

- Z05C „To na pierwszym, uznałbym że jest to ten element, ponieważ, eee, zawiera, ten znak zawiera w sobie element choroby.”

Niektóre z osób badanych uzupełniły swoje wyjaśnienie dodatkowymi informacjami dotyczącymi analizy strukturalnej znaku lub funkcji drugiego elementu znaku:

- Z11C: „To myślę że bym wziął ten znak, ponieważ tutaj ten element to jest element choroby. Element który jest w środku mógłby po prostu być elementem fonetycznym, który wskazuje na jego odczytanie.”
- Z26A: „I tak, jest element choroba, to raczej osoba zbyt zdrowa nie jest, i ten mi bardziej pasuje, bo tam jeszcze w przedostatnim jest element choroba, ale tak formą niezbyt poprawnie wygląda, dlatego tak, pierwszy zaznaczony bardziej mi pasuje na taki znak, co faktycznie to może odzwierciedlać.”



Wykres 35 Struktura odpowiedzi zadanie M4 - zaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 1 w zestawie M4. Większość osób wskazała rozpoznany element semantyczny:

- Z05C: „Zakładam, że to będzie ten pierwszy znak, ponieważ ma w sobie element serca, serce będzie oznaczać jakieś emocje.”

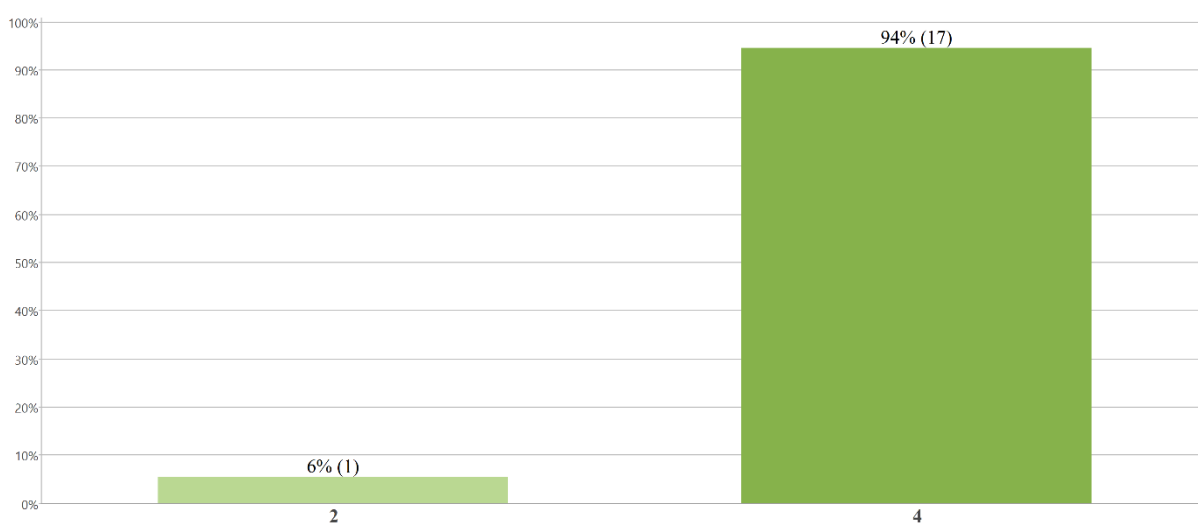
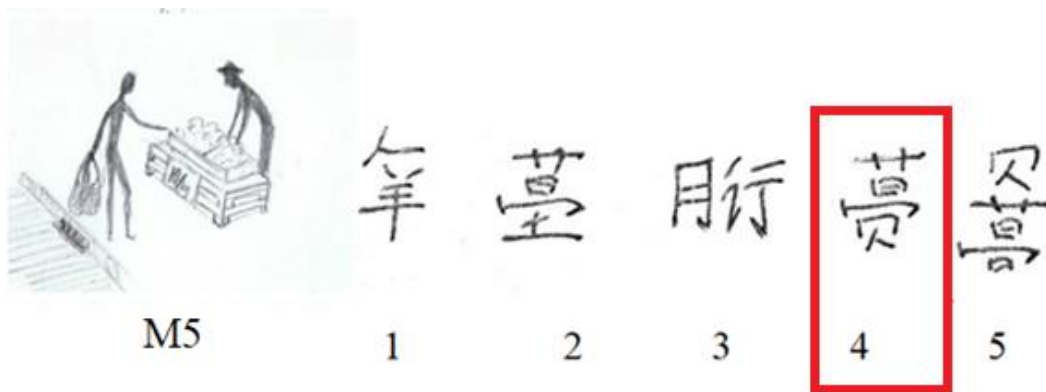
Niektóre osoby badane uzupełniły swoje wyjaśnienia o informacje dotyczące zastosowania wskazanego elementu semantycznego i jego pozycji lub o analizę drugiego elementu występującego w znaku:

- Z26A: „No to tutaj z sercem. Serce właśnie się używa w znakach, które oznacza... znaczy no znakach, które nazywają jakieś odczucia albo emocje, albo coś takiego, więc raczej tutaj to bym dała. Tu znowu jest serce później, ale też jest z tej strony, że by było kluczem semantycznym w większości, także to raczej pierwsze bym dała.”
- Z11C: „Mmm, mhmhmhm... Myślę, że wybrałbym... znak pierwszy, ze względu na to, że...mamy tutaj element serca, który jest też w trzecim znaku, ale ten stoi w dobrej pozycji. Yyy...prawy element zdaje się nie mieć jakby znaczenia w tym kontekście, ponieważ prawy

element to jest, eee, farmer? Coś w tym stylu. Więc tak naprawdę mógłby stanowić element fonetyczny.”

Jedna osoba w trakcie podejmowania decyzji opierała się na swojej intuicji i skojarzeniach, jakie miała z innymi znakami:

- Z10C: „Myślę że pierwszy... eeem... głównie dlatego, mmm, no tutaj polegam na swojej znajomości znaków i porównania tego znaku do innych znaków które znam, które mogą się kojarzyć, yyy, z taką ekspresją jak jest pokazana na obrazku. Eeeem... I to jest główna wiedza na której polegam, jeśli chodzi o ten wybór. Eee... Także przy tym wyborze to nie ma dużego związku z tym, eee, jakie powiązanie widzę tu między tymi dwoma elementami.”



Wykres 36 Struktura odpowiedzi zadanie M5 - zaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały znak 4 w zestawie M5. W swoich wyjaśnieniach powoływały się na rozpoznany element semantyczny:

- Z04B: „Widzę sprzedaż, myślę muszla i tylko jeden znak. Chociaż jest też chyba owca? Ale nie, pójdę w muszle i wybieram czwarty, ponieważ wygląda jakby był zapisany w poprawny sposób, czyli muszla jest na dole.”

Niektóre z osób badanych analizowały strukturę znaków podczas podejmowania decyzji:

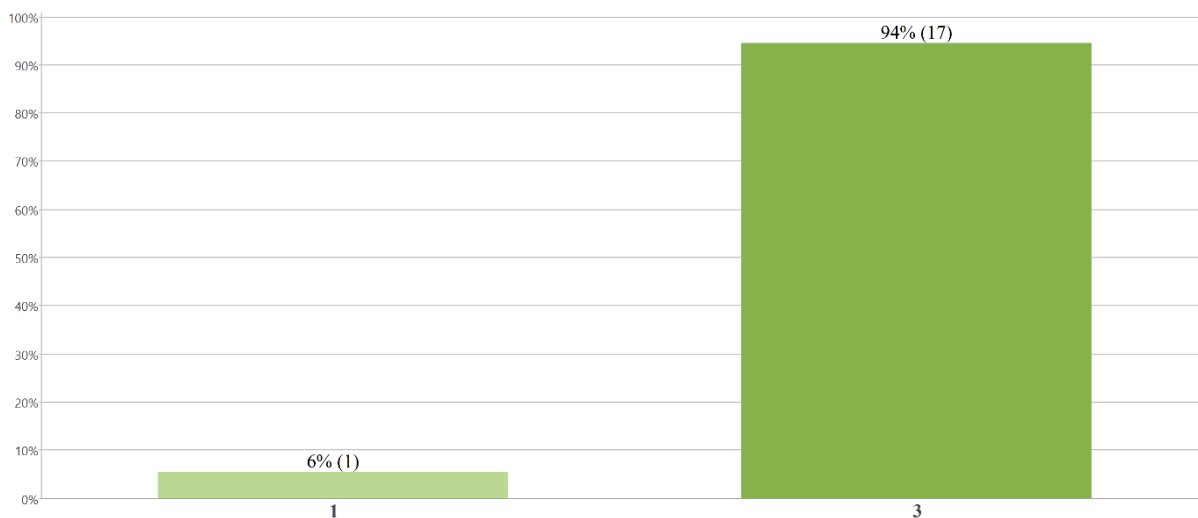
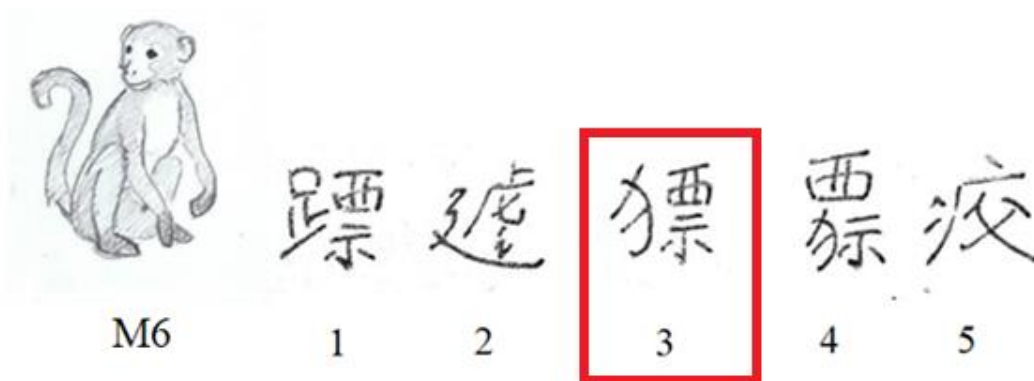
- Z25A: „To ten mi się nie podoba ze względu na jego postać, tak jak jest zapisany jakoś, ta góra i nie pasuje do dołu i... tutaj też mi nie pasuje, że ten element jest po lewej a nie po prawej. Tutaj też mi nie pasuje, że muszelka jest na górze, a powinna być na dole. Tutaj są tamy, okej, o tak, wybrałabym ostatni, bo te muszelki to kiedyś była waluta, płaciło się, czyli związane z wymianą pieniędzmi, więc tak, przedostatni.”

Jeden uczestnik podjął decyzję wyłącznie na podstawie struktury znaku:

- Z19B: „Tu myślę, że wzięłabym... chyba przedostatni... bo też jakoś... po prostu najlepiej z nich wygląda jeżeli chodzi, o poprawność, danych znaków.”

Jedna osoba badana wybrała znak 2. Swój wybór uzasadniła powołując się na znaczenie kilku wskazanych przez siebie elementów:

- Z11C: „Myślę, że wybrałbym ten drugi. Ze względu na to, że, eee, znowu pasuje mi jeżeli chodzi o elementy. Mamy trawę, pod spodem mamy słońce, tu mamy ziemię, yy, a więc miałyby to sens, jeżeli chodzi o sprzedawanie na przykład takich warzyw na targu, czy czegoś takiego mam wrażenie.”



Wykres 37 Struktura odpowiedzi zadanie M6 - zaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały znak 3 w zestawie M6. W uzasadnieniach bardzo często pojawiało się wskazanie rozpoznanego elementu semantycznego:

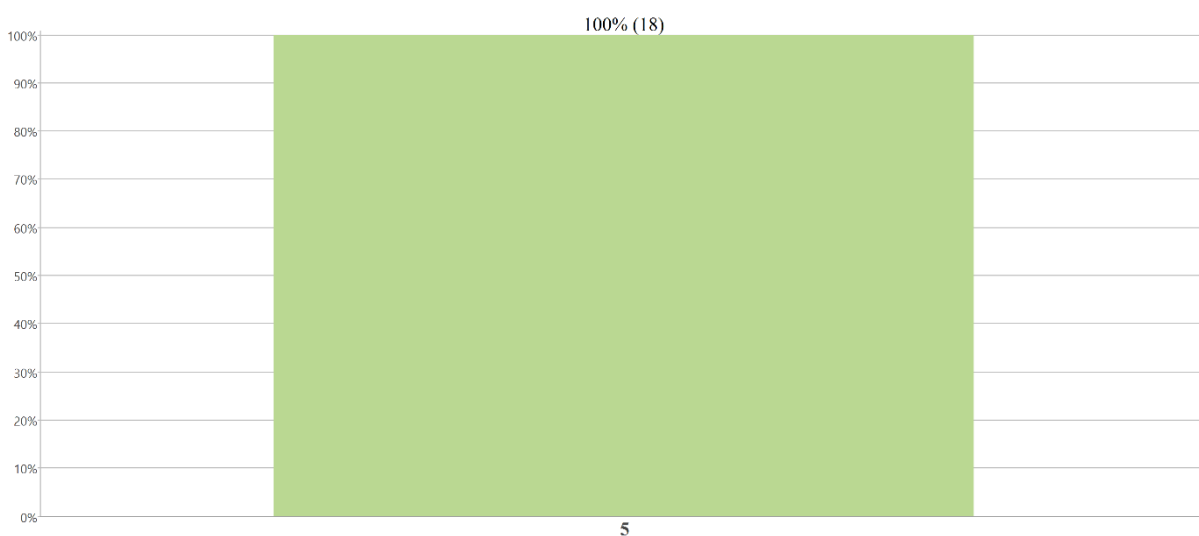
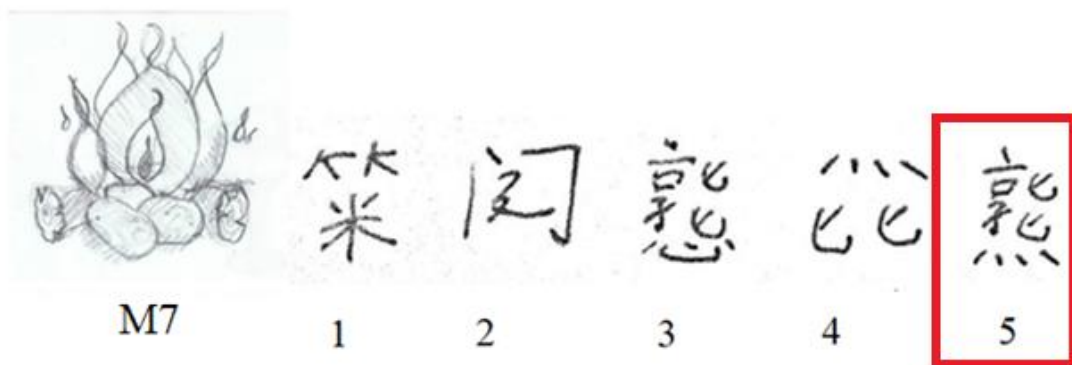
- Z19B: „No to wybrałabym tutaj... trzeci, ze względu na element, znaczy na klucz *quan*, czyli psa, który też występuje czasami w innych znakach zwierząt.”

Niektóre osoby badane analizowały inne rozpoznane przez siebie elementy przed podjęciem ostatecznej decyzji:

- Z20B: „Na pewno nie to drugie, bo klucz mowa leży w dziwnym miejscu, i on raczej w takim miejscu nie występuje... omm... Ostatni też na pewno nie, bo, ee, jakby po kluczach nic by mi na to nie wskazywało, bo ten klucz choroba, i ten klucz *fu* jak ojciec, no jakoś mi tutaj nie pasują. Amm... ten pierwszy jakoś też... nie widzę z nim, jakiegoś żadnego powiązania między nim a całą resztą... więc, eee, bardziej bym strzelała między to albo to, ale tutaj jeśli chodzi o rozłożenie kluczy, to bardziej, mmm, lepiej mi wygląda ten środkowy, więc jego bym wybrała tutaj.”

Jedna osoba badana wybrała znak 1 na podstawie skojarzeń z rozpoznany elementem semantycznym:

- Z04B: „Może pierwszy? Myślę między pierwszym, trzecim? Ale chyba dam ten pierwszy, bo to ciekawie wygląda. Ale czy ten pierwszy dać? No tak, bo człekokształtna.. jakoś stopy.. *Big foot* [ang. wielka stopa] może tutaj po prostu?”



Wykres 38 Struktura odpowiedzi zadanie M7 - zaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 5 w zestawie M7. W uzasadnieniach powoływały się na rozpoznany element semantyczny oraz jego poprawną pozycję w znaku:

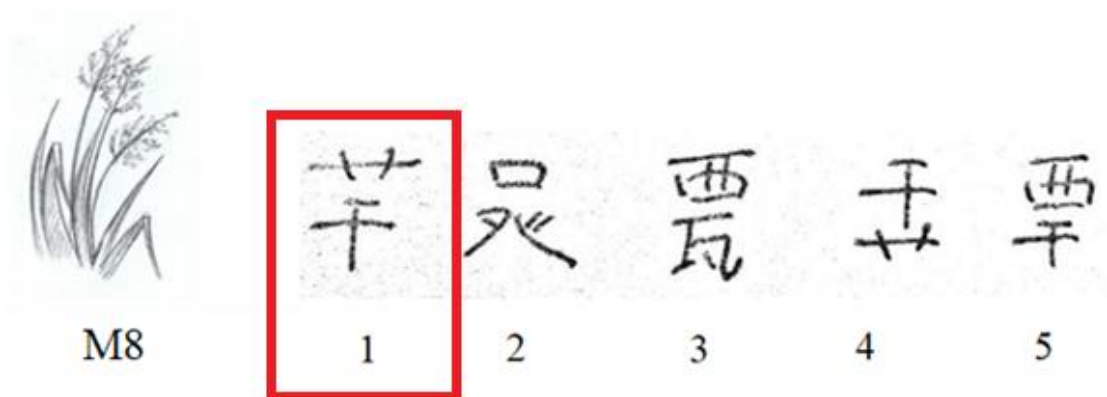
- Z06C: „Wybrałabym piątkę, ponieważ ogień jest w dobrym miejscu, aaaa... i w sumie głównie przez to. Dlatego, że w żadnym innym ogień nie, nie jest, nie wydaje się ani być w dobrej formie, ani być w dobrym miejscu.”
- Z29A: „To na przykład... Wydaje mi się, że ten element oznaczał ogień, coś gorącego i on nie występuje jako samodzielny znak, nie, i on występuje w znakach na dole zawsze, dlatego nie mogę wybrać tego znaku [4], ponieważ ten element występuje tylko na dole w znakach, dlatego ten ostatni znak.”

W swoich wyjaśnieniach osobom badanym zdarzało się przytaczać zakres semantyczny wskazanego elementu:

- Z19B: „W sumie wybrałabym ostatni, ze względu na to że, mmm, są płomienie ognia, i znaki które właśnie są związane jakby z gotowaniem, ze smażeniem, zazwyczaj taki element na dole zawierają.”

Niektóre osoby badane analizowały inne rozpoznane przez siebie elementy semantyczne oraz ich pozycje:

- Z03B: „No to ten pierwszy... Na górze widzę element bambusa. To tak do ziemniaków średnio mi pasuje. Drugi znak odrzucam, bo tutaj mamy też ten element który się pojawia zwykle z lewej strony i tu nie pasuje w tym zamknięciu. Trzeci znak też odrzucę, ze względu na ten element serca. Czwarty, tu mamy ogień, który jest na górze i to na pewno mi się nie podoba, więc wybiorę ten piąty, gdzie ten ogień jest na dole, myślę, że jak się piecze ziemniaki, to tam ten ogień powinien być gdzieś na dole i w znakach zwykle jak się pojawia to też jest na dole.”



Wykres 39 Struktura odpowiedzi zadanie M8 - zaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 1 w zestawie M8. Decyzja uzasadniana była poprzez wskazanie elementu semantycznego:

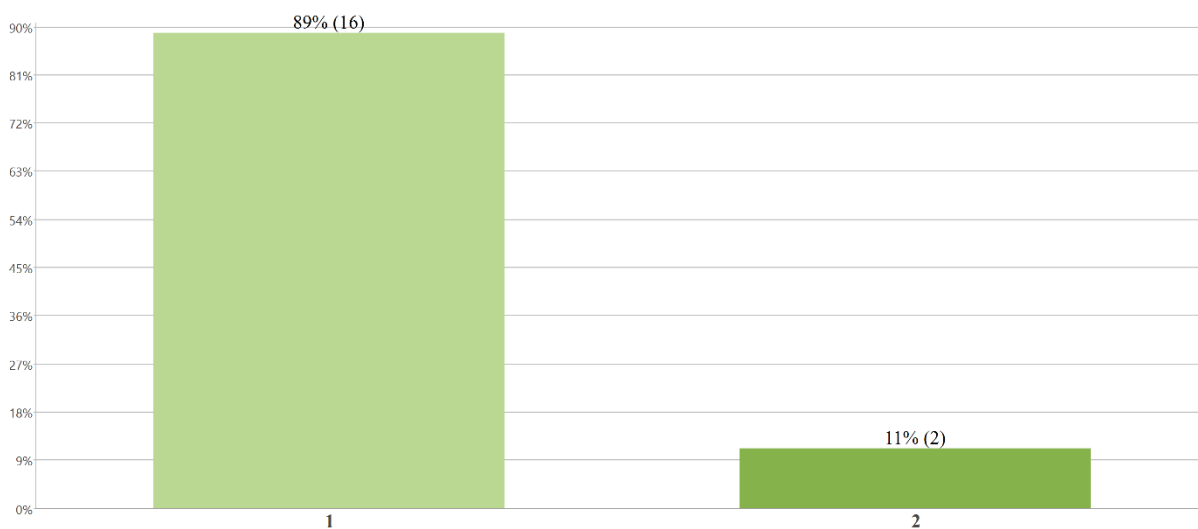
- Z06C: „Wybrałabym...pierwszy? Ze względu na to, że to z kolei trawa jest w dobrym miejscu, a na obrazku jest, eee, no tak, no właśnie taka trawa.”

Zdarzało się, że osoby badane wskazywały na zakres znaczeniowy rozpoznanego elementu semantycznego:

- Z10C: „Jeśli chodzi o kolejny obrazek, to myślę że, mm, tutaj najbardziej adekwatnym znakiem będzie pierwszy znak. Głównie dlatego, że element znajdujący się na górze, zazwyczaj ma jakiś związek z trawą bądź, eee, jakąś rośliną... która, która wizualnie może przypominać trawę w mniejszym lub większym stopniu. Eeee...wyrastają z ziemi, także... taki jest mój wybór.”

Jedna osoba potraktowała oba elementy występujące w znaku jako semantyczne:

- Z02B: „Tutaj według mnie najbardziej pasuje znak pierwszy, zawiera trawę i suche, a takie te rośliny, czy one nie są suche jeszcze, ale mogą niedługo wyschnąć i zawiera trawę, to jest najważniejsze, ale nie wzięłabym tego, bo trawa jest na dole, a powinna być do góry.”



Wykres 40 Struktura odpowiedzi zadanie M9 - zaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały znak 1 w zestawie M9. Osoby badane uzasadniały swój wybór powołując się na rozpoznany element semantyczny:

- T05B: „Myślę że to może być pierwszy znak, ponieważ zawiera element ręki, ktoś coś właśnie robi tą ręką”

Czasami osoby badane w swoich wyjaśnieniach odwoływały się także do struktury znaków i poprawnej pozycji elementu semantycznego:

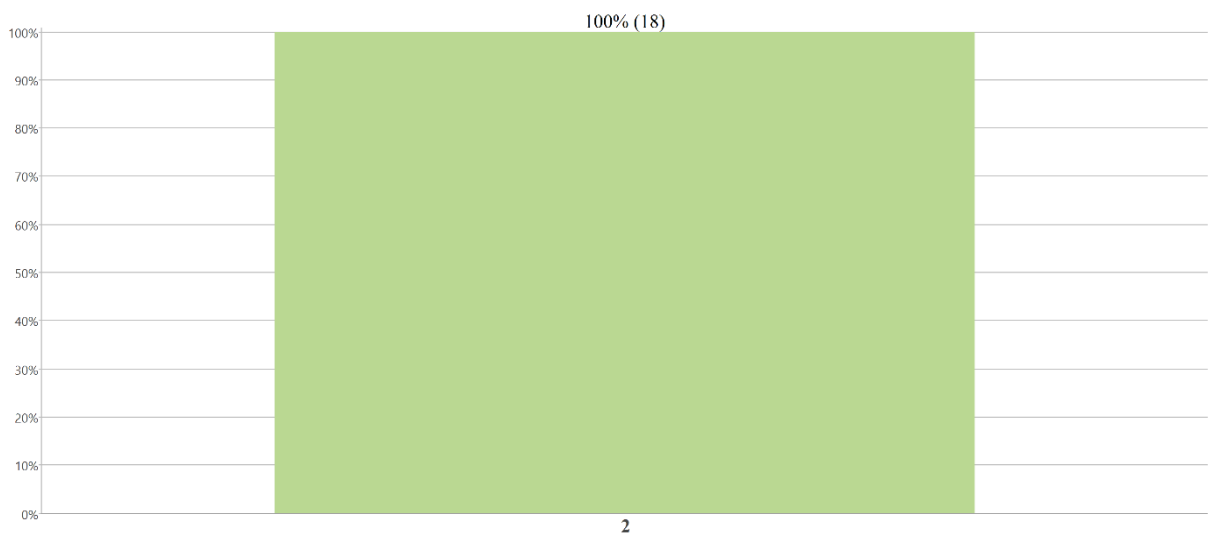
- Z20B: „To bym wzięła coś z kluczem ręki, i tutaj z kluczem ręki jest pierwsze...i przedostatnie, ale, eee, ręka w takiej formie nie występuje nigdy u dołu, dlatego tutaj bym wybrała pierwsze.”

Jedna z osób badanych zastanawiała się nad wyborem znaku 2 ze względu na skojarzenia związane z jego formą graficzną, jednak zdecydowała się na wybór na podstawie wskazanego elementu semantycznego:

- Z10C: „Myślę, że najbardziej adekwatnym znakiem chyba, hmm, byłby znak pierwszy, i dochodzę do tego wniosku głównie dlatego, że po lewej stronie znajduje się element, który nazywam ręką, no jak widać na obrazku to ręka uderza czymś w głowę. Jeśli mam być szczery, to jeśli chodzi o element z prawej strony, nie mam pojęcia w jaki... m... sposobem miałby się wiązać z tą czynnością, bo tak na dobrą sprawę, to do całej, do... do tego obrazka, tak wizualnie, jakoś bardziej pasuje mi znak drugi. Ciężko mi jest wytłumaczyć dlaczego. Po prostu jakoś, czuję że ma większe, większe po... emm, powiązanie ale myślę, że bardziej prawdopodobnym, poprawnym wyborem będzie ten znak pierwszy.”

Dwie osoby badane, które wybrały znak 2, w swoim uzasadnieniu powołały się wyłącznie na intuicję lub intuicję połączoną ze skojarzeniem z formą graficzną znaku:

- Z24A: „Wydaje mi się, że... może ten znak. Dlaczego, nie jestem w stu procentach pewna, ale tak mi się wydaje,”
- Z28A: „Nie wiem jakoś ten drugi znowu mi się tutaj podoba i kompletnie szczerze mówiąc nie wiem, dlaczego, ale chyba przez te dwa elementy na górze, które jakoś tak mi się kojarzą z ruchem dłoni przy uderzaniu kogoś.”



Wykres 41 Struktura odpowiedzi zadanie M10 - zaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały znak 2 w zestawie M10. W wyjaśnieniach pojawiło się wskazanie na rozpoznany element semantycznego:

- Z19B: „To wzięłabym drugi ze względu na to, że tutaj, ten pierwszy element, to jest stopa, to wzięłabym drugi.”

Niektóre osoby badane wskazywały możliwą funkcję fonetyczną drugiego elementu w tym znaku:

- Z11C: „To wybrałbym ten znak, ponieważ tutaj po lewo jest stopa. Prawy element może służyć po prostu do, jako element fonetyczny.”

Zdarzało się również wskazywanie skojarzeń związanych z zakresem znaczeniowym rozpoznanego elementu semantyczny:

- Z29A: „Tutaj wybrałabym ten znak, dlatego, że ten element, wydaje mi się, że oznacza robienie czegoś nogą. Kojarzę go z graniem w piłkę nożną, kopanie piłki nogą i ten element po lewej stronie, a nie na przykład jak w trzecim, u góry, dlatego drugi znak.”

5.6.3.2. Podsumowanie

Osoby z grupy zaawansowanej miały w większości dobrze rozwiniętą świadomość grafemiczno-morfemiczną. Wiedziały o istnieniu elementów semantycznych, były w stanie sprawnie je rozpoznać, wskazać, nazwać i powiązać z możliwym znaczeniem morfemu zapisywanego przez dany znak. Najczęściej pojawiającymi się elementami semantycznymi w wypowiedziach osób badanych były: usta 口, drzewo 木, pies 狗, trawa 艹, ręka 手, stopa 足, muszla 贝, metal 金, choroba 疒, ogień 火, serce 心, ryba 鱼.

Na stosunkowo wysoki poziom świadomości grafemiczno-morfemicznej grupy zaawansowanej wskazuje również ich raczej zaawansowana wiedza dotycząca elementów semantycznych oraz umiejętność efektywnego korzystania z niej. Na przykład większość uczestników badania rozumiała i była w stanie podać zakres semantyczny wskazywany przez rozpoznane elementy semantyczne oraz opisać ich zastosowanie:

- Z26A: „Tutaj ten, to tak, dlaczego drewno, znaczy no może niekoniecznie wszystkie mosty są drewniane, ale właśnie jak myślę o innych rzeczach, które mają ten klucz w sobie, no to są też jakieś tam krzesła albo inne rzeczy, które niekoniecznie są drewniane, ale mogą być drewniane. Dlatego moją pierwszą myślą było to, żeby zaznaczyć właśnie to z elementem drewno”

Może to wskazywać, że osoby badane nie traktują elementów semantycznych całkowicie dosłownie lub jako części „obrazkowych” występujących w znakach.

Uczestnicy badania często analizowali również pozycję rozpoznanych przez siebie elementów i uzasadniali swoją decyzję poprzez omówienie poprawnej pozycji elementu w wybranym znaku oraz zwrócenie uwagi na jego ogólną poprawną strukturę:

- Z03B: „No to ten pierwszy... Na górze widzę element bambusa. To tak do ziemniaków średnio mi pasuje. Drugi znak odrzucam, bo tutaj mamy też ten element, który się pojawia zwykle z lewej strony i tu nie pasuje w tym zamknięciu. Trzeci znak też odrzucę, ze względu na ten element serca. Czwarty, tu mamy ogień, który jest na górze i to na pewno mi się nie podoba, więc wybiorę ten piąty, gdzie ten ogień jest na dole, myślę, że jak się piecze ziemniaki to tam ten ogień powinien być gdzieś na dole i w znakach zwykle jakie kojarzę to też jest na dole.”
- Z11C: „Mmm, mhmhmm... myślę że wybrałbym... znak pierwszy, ze względu na to, że...mamy tutaj element serca, który jest też w trzecim znaku, ale ten stoi w dobrej pozycji. Yyy... prawy element zdaje się nie mieć jakby znaczenia w tym kontekście, ponieważ prawy element to jest, eee, farmer? Coś w tym stylu. Więc tak naprawdę mógłby stanowić element fonetyczny.”

Osoby badane w swoich wyborach często kierowały się poprawnością strukturalną znaku, a nie tylko rozpoznanym elementem semantycznym, co wskazuje na dobrą integrację świadomości grafemicznej oraz grafemiczno-morfemicznej i korzystanie z obu tych aspektów świadomości ortograficznej w trakcie podejmowania decyzji.

W nielicznych przypadkach w trakcie analizy wybranych znaków, osoby badane poruszały kwestię elementów fonetycznych:

- Z11C: „To myślę, że bym wziął ten znak, ponieważ tutaj ten element to jest element choroby. Element który jest w środku mógłby po prostu być elementem fonetycznym który wskazuje na jego odczytanie.”

Traktowanie obu elementów występujących w znaku jako elementów semantycznych i łączenie ich ze znaczeniem reprezentowanym przez znak również zdarzało się sporadycznie:

- Z02B: „Tutaj według mnie najbardziej pasuje znak pierwszy, zawiera trawę i suche, a takie te rośliny, czy one nie są suche jeszcze, ale mogą niedługo wyschnąć i zawiera trawę, to jest najważniejsze, ale nie wziąłabym tego, bo trawa jest na dole, a powinna być do góry.”

Osoby badane były stosunkowo pewne w trakcie uzasadniania swoich odpowiedzi i raczej rzadko podawały posiadaną przez siebie wiedzę w wątpliwość. W zależności od konkretnego zestawu i osoby badanej czasami odpowiedzi udzielano od razu, a czasami najpierw przeprowadzano analizę wszystkich znaków pod kątem ich struktury i występujących w nich elementów semantycznych przed podjęciem decyzji:

- Z19B: „Myślę że pierwszy, ponieważ jest element *cao*, czyli tej trawy. Więc pierwszy.”
- Z03B: „A jeżeli chodzi o ten niższy obrazek to pierwszy znak odrzucam, bo nie po kolei są te elementy. Drugi też odrzucam, bo z lewej, no to nie będzie drzewo. Więc brałabym pod uwagę może te trzy ostatnie. Trzeci z kolei po środku, jest tutaj element tego metalu, więc może jeżeli chodziło by o jakiś metalowy most? Ale nie wiem, most jednak kojarzy się mi od razu z drewnem, więc też go odrzucę. Tam przedostatni, tutaj może ten element z lewej strony jakoś by pasował semantycznie no bo jest droga, więc trzeba ten most przekroczyć, no ale też jest taki rażący błąd w tym, że ten element tutaj na język jest w miejscu gdzie zwykle go nie ma. Więc tu pozostanę przy tym ostatnim znaku z drzewem, który tak od razu by pasowało gdzieś, ze względu że most może być zrobiony z drewna.”

Najczęściej osoby badane w swoich wyborach kierowały się rozpoznanymi elementami semantycznymi, jednak w nielicznych przypadkach niektóre podejmowały decyzje, opierając się o intuicję bądź formę graficzną znaku – pomimo posiadania ogólnej wiedzy dotyczącej elementów semantycznych:

- Z28A: „Nie wiem, jakoś ten drugi znowu mi się tutaj podoba i kompletnie szczerze mówiąc nie wiem, dlaczego, ale chyba przez te dwa elementy na górze, które jakoś tak mi się kojarzą z ruchem dłoni przy uderzaniu kogoś.”

5.6.4. Rozwój świadomości grafemiczno-morfemicznej – podsumowanie

Świadomość grafemiczno-morfemiczna rozwija się stosunkowo szybko u osób uczących się języka chińskiego jako obcego. Już osoby na poziomie początkującym były w stanie rozpoznać niektóre elementy semantyczne i wykorzystać reprezentowane przez nie odniesienie do znaczenia. Jednak ogólnie rzecz biorąc, osoby na poziomie początkującym podchodziły do znaczenia reprezentowanego przez element semantyczny na bardzo dosłownym poziomie, czasem traktując je prawie jak obrazy. Jednocześnie część osób początkujących zwracała bardzo dużą uwagę na wygląd graficzny znaku, doszukując się w jego formie bezpośrednio odbicia danego znaczenia.

Świadomość grafemiczno-morfemiczna rozwijała się stosunkowo szybko – osoby na poziomie średniozaawansowanym były w stanie rozpoznać i wykorzystać większą liczbę elementów semantycznych. Zdawały sobie też sprawę, że reprezentują one pewien zakres znaczeniowy, który powinien być traktowany jako wskazówka. Jednocześnie zwrócić należy uwagę, że niektóre osoby z grupy średniozaawansowanej mogły potrzebować jeszcze trochę czasu, aby lepiej rozróżniać podobnie wyglądające elementy semantyczne – co łączy się też ze świadomością grafemiczną. Grupa zaawansowana wykazywała przejawy wysoko rozwiniętej świadomości grafemiczno-morfemicznej – osoby badane w większości przypadków były w stanie efektywnie korzystać z posiadanej wiedzy dotyczącej funkcji, pozycji i zastosowania elementów semantycznych. Na wszystkich poziomach zdarzało się, że osoby badane opierały się na intuicji w trakcie podejmowania decyzji, jednak liczba takich przypadków malała wraz ze wzrostem kompetencji.

Szczególnie wśród osób na poziomie początkującym i częściowo na poziomie średniozaawansowanym można dostrzec dominację świadomości grafemiczno-morfemicznej i preferencji w jej wykorzystaniu. W drugiej części testu świadomości ortograficznej w przypadku rozpoznania i wskazania dwóch elementów, osoby badane często zakładały, że oba muszą pełnić rolę semantyczną. O wiele częściej stosowały też wiedzę i umiejętności związane ze świadomością grafemiczno-morfemiczną w trakcie rozwiązywania części trzeciej niż te powiązane ze świadomością grafemiczno-fonetyczną w części drugiej. Mała integracja dotyczy także świadomości grafemicznej – szczególnie osobom z grupy początkującej zdarzało się wybierać znaki o niepoprawnej strukturze.

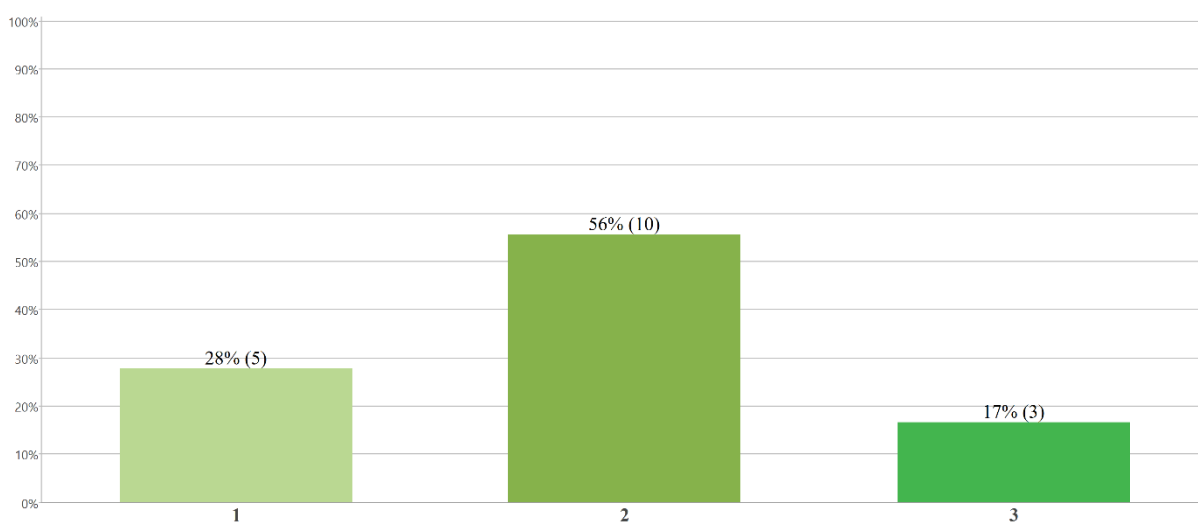
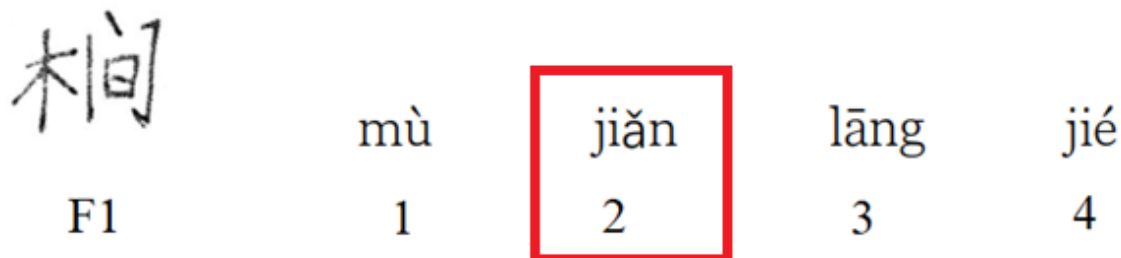
5.7. Świadomość grafemiczno-fonetyczna

W tym podrozdziale zostaną przedstawione i omówione wyniki analizy przeprowadzonej na danych uzyskanych głównie podczas przeprowadzenia części z zadaniami dotyczącymi świadomości grafemiczno-fonetycznej testu metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego. W przypadku, kiedy w którejś innej części testu lub wywiadu pojawiły się dane dotyczące świadomości grafemiczno-fonetycznej, zostaną one także włączone do podsumowania w tym podrozdziale. Kolejno scharakteryzowane zostały trzy wyróżnione grupy badawcze oraz opisane przykładowe odpowiedzi osób badanych na poszczególne zadania. Każdy z cytatów opatrzony został indywidualnym kodem badania¹¹¹. W każdym ćwiczeniu odczytanie bezpośrednio powiązane z elementem fonetycznym występującym w znaku zostało zaznaczone ramką.

¹¹¹ Sposób kodowania szczegółowo został opisany w podrozdziale 5.2.1.

5.7.1. Grupa na poziomie początkującym

5.7.1.1. Analiza przykładowych odpowiedzi



Wykres 42 Struktura odpowiedzi zadanie F1 - początkujący

W zestawie F1 połowa badanych wybrała odczytanie 2, powołując się na prawą stronę znaku lub wprost wskazując występujący po prawej stronie element fonetyczny. Czasami przytaczane były również inne znane znaki z tym odczytaniem:

- P03A: „Tak więc tutaj wybiorę *jian* dlatego, że ten element jest elementem fonetycznym, no i tak jak kojarzę go ze znaku *jian* no to tak.”
- P17A: „Pierwszy znak bym przeczytała jako *jian*, bo kojarzę ten element po prawej stronie z *fangjian*, pokój. I, z tego, co pamiętam, rzeczy po prawej stronie nadają fonetykę z reguły.”

Nie zawsze jednak wybór tego odczytania opierał się o świadome wskazanie elementu fonetycznego – czasem osoby badane opierały się na intuicji:

- P05A: „Eem... przy pierwszym znaku, to jest albo *mu* albo *jian*... eem... i tutaj bym chyba wybrał... no wybrałem tutaj nie wiem dlaczego, ale *jian*.”

- P11A: „No więc nie za bardzo wiedziałem, czym się kierować przy wyborze. Więc wyobrażałem sobie, jakby je wymawiać i patrzeć na nie, to wybrałem to, co najbardziej mi się podobało jakby, wybory nie miały za sobą jakiegoś konkretnego znaczenia.”

Część osób zdecydowała się na wybór pierwszego odczytania ze względu na odczytanie elementu występującego po lewej stronie znaku:

- P09A: „Pierwszy [znak] *mu*. Ze względu na element drzewa.”



F2

cóng

1

zhū

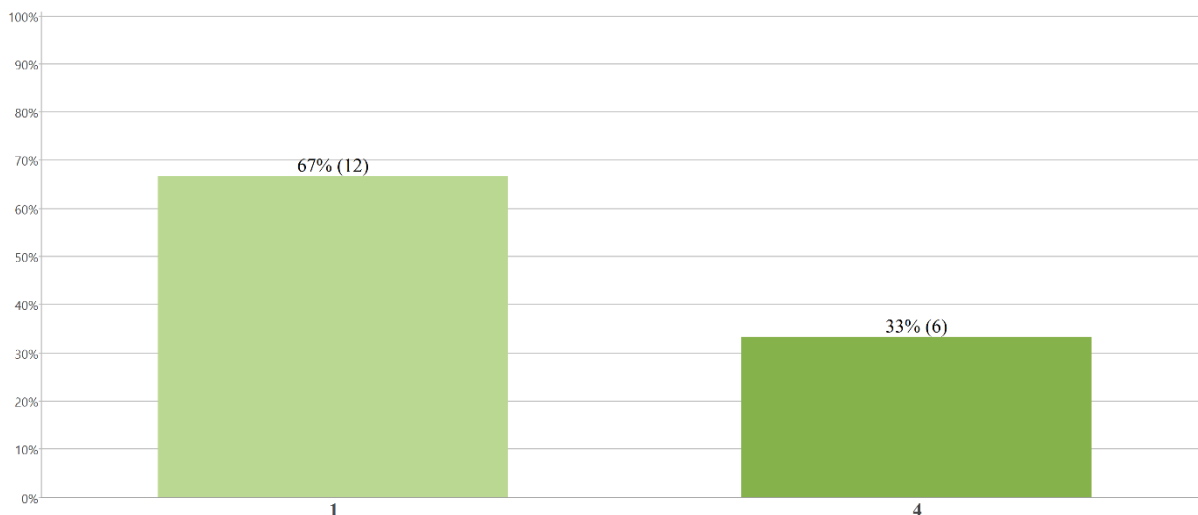
2

hèn

3

zǎng

4



Wykres 43 Struktura odpowiedzi zadanie F2 - początkujący

Dwie trzecie badanych wybrało odczytanie 2, powołując się na odczytanie kojarzące im się z dolną częścią znaku lub znajomość podobnie wyglądającego znaku:

- P12A: „Jeżeli chodzi o drugi, to tutaj pierwsze, co mi się skojarzyło i tak bym się zatrzymała, to *cong*, dlatego, że ten tutaj, to co jest na dole tego znaku jest czytane tak, z tego co wiem, więc to mi się najbardziej skojarzyło.”
- P09A: „Drugi... Pierwsze, co mi przychodzi na myśl, to *cong* ze względu na to, że znam znak, który wygląda w ten sposób i tak się czyta. Ale.... Wydaje mi się to... widzę też bambusy zdaje się na górze, i nie jestem pewna. Ale no dajmy na to, że *cong* ponieważ nie mam innych żadnych skojarzeń.”

Jednak w niektórych przypadkach wybór 1 odczytania opierał się wyłącznie na intuicji:

- P07A: „Wybrałabym *cong*, też w sumie tak po prostu.”

W przypadku wyboru odczytania 4 zdarzało się, że osoby badane starały się łączyć ze sobą odczytanie dwóch elementów:

- P03A: „Nie jestem pewna, jak szczerze powiedziawszy to jest ze znakami, które... czy zdecydowałabym się na ten górny, czy na sugerowanie się górnymi elementami, czy dolnymi. Myślę, że... Może w ogóle żaden z tych dlatego w sumie, że jest odczytanie jakby pojedynczo. Może, jako że nie jestem pewna, to połączmy i powiedzmy *zang*?”



cuō

liáng

cǎi

hù

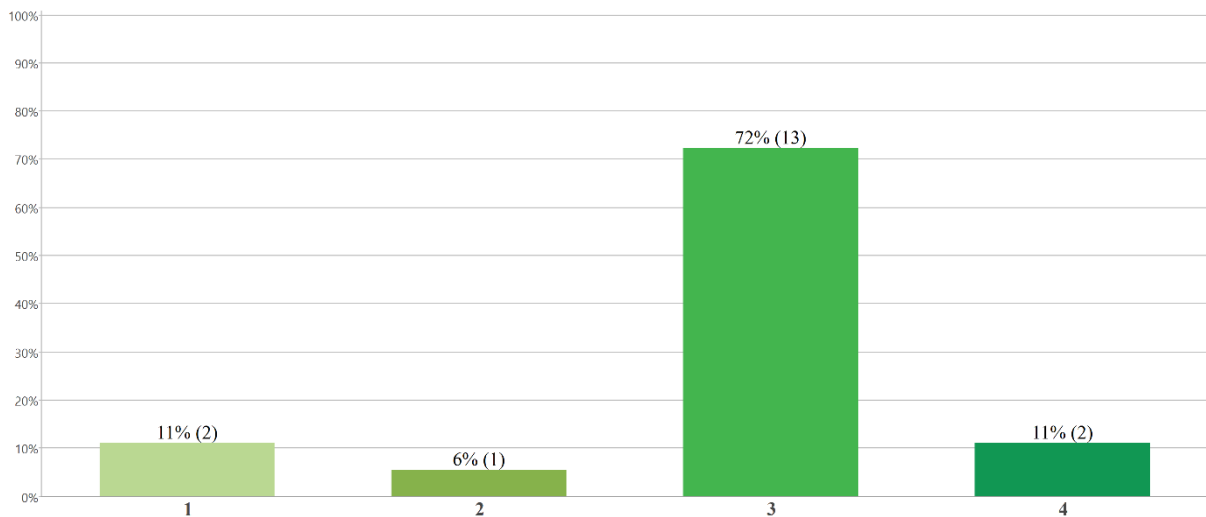
F3

1

2

3

4



Wykres 44 Struktura odpowiedzi zadanie F3 – początkujący

Blisko trzy czwarte badanych wybrało odczytanie 3. Część osób zdecydowała się na nie ze względu na rozpoznany element fonetyczny:

- P04A: „To myślę, że powiedziałabym na pierwszy rzut oka *cai*, myślę, że zostanę przy tym jednak. Jako że prawa część elementu ma czytanie właśnie *cai*.”

Niektórzy odwoływali się do znajomości podobnie wyglądających znaków:

- P13A: „Tutaj *cai*, bo też mi się kojarzy z innym znakiem, najczęściej jakoś tak odczytania mi się kojarzą z innymi znakami, które są podobne.”

Bardzo częstym powodem było jednak poleganie na intuicji i zgadywaniu:

- P09A: „Kolejny... *cai* raczej bez żadnego konkretnego powodu.”
- P12A: „Jeżeli chodzi o ten trzeci, to również stwierdziłabym, że najbardziej jest to do *cai*, i też średnio uzasadnienie mam, tak najbardziej pasuje.”

Jedna z osób badanych w swoim wyjaśnieniu poruszyła kwestię powiązania elementów z odczytaniem całego znaku, jednak odwołała się do lewego, a nie prawego elementu:

- P07A: „Wybrałabym *hu*, dlatego, że jakoś tak kojarzy mi się, że wszystkie znaki, które jestem w stanie sobie wyobrazić z tym elementem z przodu czyta się *hu*.”

跂

jiǎo

fàng

lǐ

luó

F4

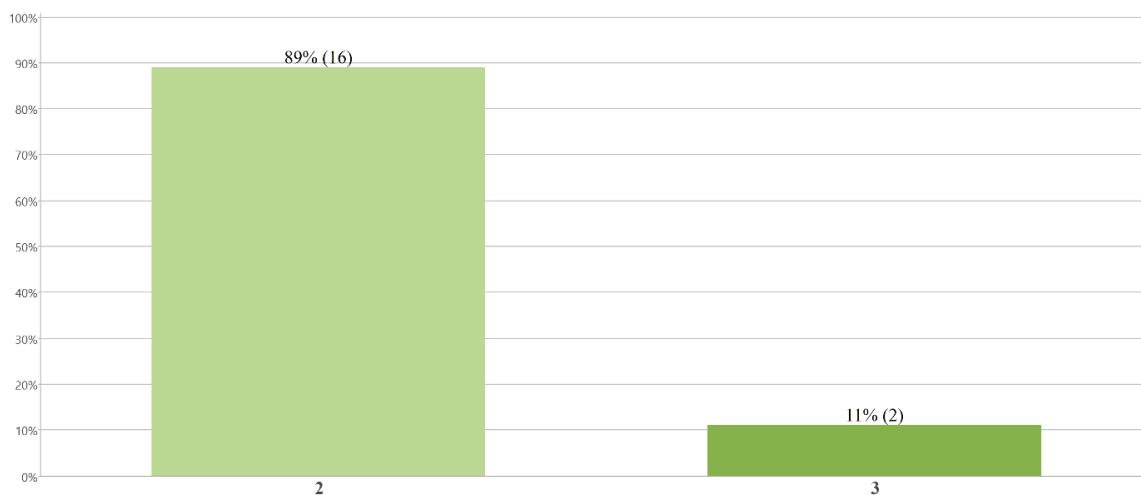
1

2

3

4

F4



Wykres 45 Struktura odpowiedzi zadanie F4 – początkujący

Prawie wszyscy uczestnicy badania wybrali odczytanie 2. Głównym wyjaśnieniem pojawiającym się w odpowiedziach jest odwołanie się do odczytania prawej części znaku:

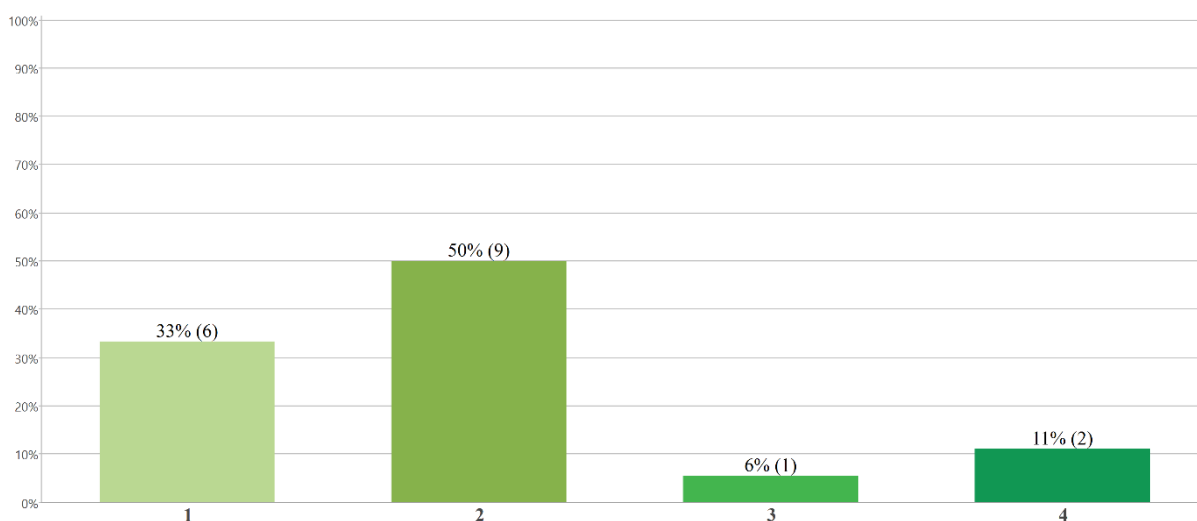
- P18A: „W przypadku tego czwartego bez większych wątpliwości wybrałbym *fang*, dlatego, że zawsze jak widzę w znaku *fang*, zazwyczaj jest to czytane właśnie *fang*, na różnym z czterech tonów.”

Niekiedy uczestnicy w swoich odpowiedziach najpierw wskazywali na odczytania i znaczenia związane z rozpoznanymi przez siebie elementami, a potem starając się przywołać zasadę dotyczącą pozycji elementów fonetycznych decydowali się na jedno z dwóch odczytań:

- P01A: „No to z lewej mamy stopę, stopa to jest bodajże *jiao* właśnie. A z prawej mamy *fang*, to jest pokój, sposób, strona, kierunek, znaczeń jest tu wiele. Pytanie, jaka z tych zasad jest ważniejsza, czy jak jest lewa strona, to czytaj lewą stronę, czy jak jest prawa strona, to czytaj prawą stronę. (...) Chyba prawa strona była silniejsza, *fang*.”

Również w przypadku tego zestawu niektóre z osób badanych opierały się wyłącznie na skojarzeniach i intuicji:

- P10A: „I następnemu znakowi przypisałabym brzmienie *fang*, ponieważ również jego forma nie kojarzy mi się z żadnym innym brzmieniem, więc na to bym postawiła.”



Wykres 46 Struktura odpowiedzi zadanie F5 – początkujący

Połowa osób badanych wybrała odczytanie 2. Niektórzy z badanych starali się być konsekwentni w swoich wyborach i nadal stosować te same zasady, co we wcześniejszych zestawach:

- P04A: „Tutaj... Hmm.. Jakbym miała iść dalej tym tropem to bym musiała wybrać *jing*, także wybieram, no trudno.”

Niektórzy badani odwoływali się do znajomości innych podobnych znaków:

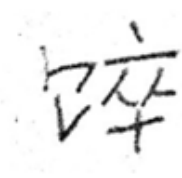
- P05A: „Mmm... tutaj wybrałbym, *jing*, eem, ze względu na to że, ee, że jest ten element ze stolicy, czyli tam jest *jing* na trzecim tonie bodajże, em... i tutaj po prostu wezmę *jing* na pierwszym.”

W przypadku wyboru odczytania 1 jednym z pojawiających się wyjaśnień było połączenie odczytań dwóch elementów:

- P17A: „Powiem, że *bing*, bo ten element pod tym daszkiem się czyta *jing* i być może od tego jest ten *ing*, a daszki kojarzą mi się z *b*.”

Niektórym osobom badanym zdarzało się polegać jedynie na intuicji bądź skojarzeniach, które miały ze znakiem:

- P08A: Tutaj może będzie dosyć śmieszne wytłumaczenie z mojej strony, ale najbardziej do mnie ta sylaba [1] przemawia z tego względu, że ten znak kojarzy mi się z jakimiś dzwoneczkami, z jakąś melodią, może nawet dosyć idące daleko wnioski, ze świętami, i ta sylaba najbardziej mi odzwierciedla to, co widzę w znaku, ale tak jak wcześniej mówiłyśmy, nie można się tym za bardzo sugerować. Ale po prostu nie mam takiej znajomości znaków, więc to jest jedyne, co mogę zrobić.
- P15A: „*Bing*, a dlaczego, też ciężko mi powiedzieć, może dlatego, bo inne, na przykład *zhang*, kojarzy mi się po prostu z zupełnie innym elementem jaki znam, więc *bing* mi najbardziej pasuje.”



F6

léi

1

fàn

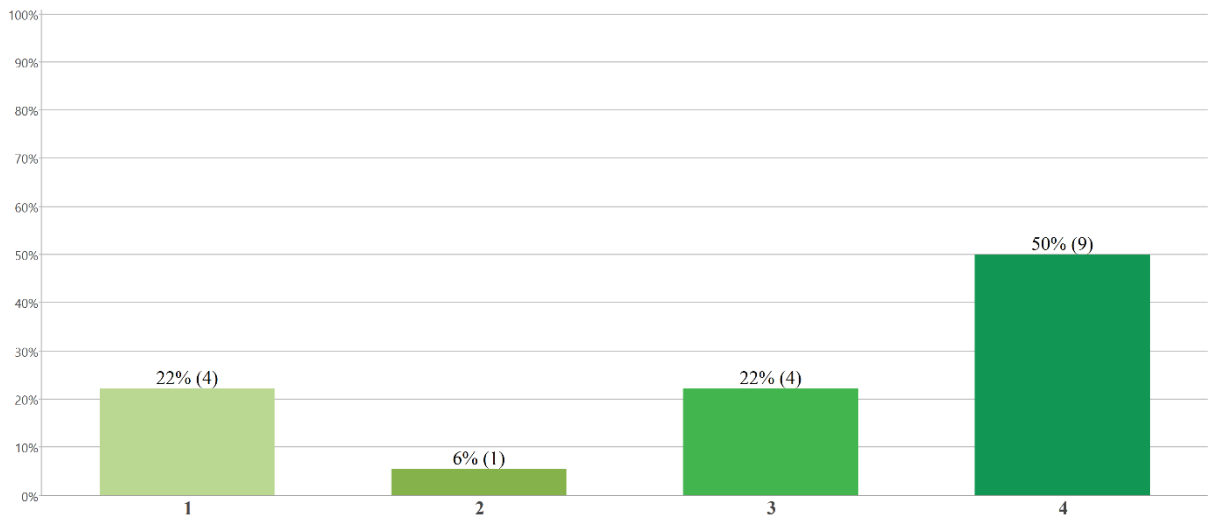
2

hēng

3

cuí

4



Wykres 47 Struktura odpowiedzi zadanie F6 – początkujący

Połowa osób badanych wybrała odczytanie 4. Część z nich w swoich wyjaśnieniach nie wspominała jednak o elemencie fonetycznym czy też innych znanych im znakach, ale podejmowała decyzję w oparciu o intuicję:

- P09A: „Kolejny szczerze powiedziawszy nie wiem, ale... chyba *cui*.”
- P10A: „Przy następnym znaku wybrałabym *cui*.”
- P16A: „Tutaj nie mam żadnego pomysłu, nic mi nie mówi, co by mogło to być, więc dam *cui*.”

W przypadku wyborów innych opcji, osoby badane również polegały na swojej intuicji:

- P06A: „W kolejnym może powiedziałabym, że... hmm... pójdę może za pierwszym moim wrażeniem i powiem *fan*, ale to również opierając się na intuicji.”
- P18A: „Hm... wydaje mi się, że tutaj będzie *lei*... a dlaczego? Bo mi się kojarzy w taki sposób z tym *lei*, mimo, że to są totalnie inne znaki, może tylko wizualnie podobne, ale żadnego lepszego wytłumaczenia nie mam.”

咏

F7

méng

1

měi

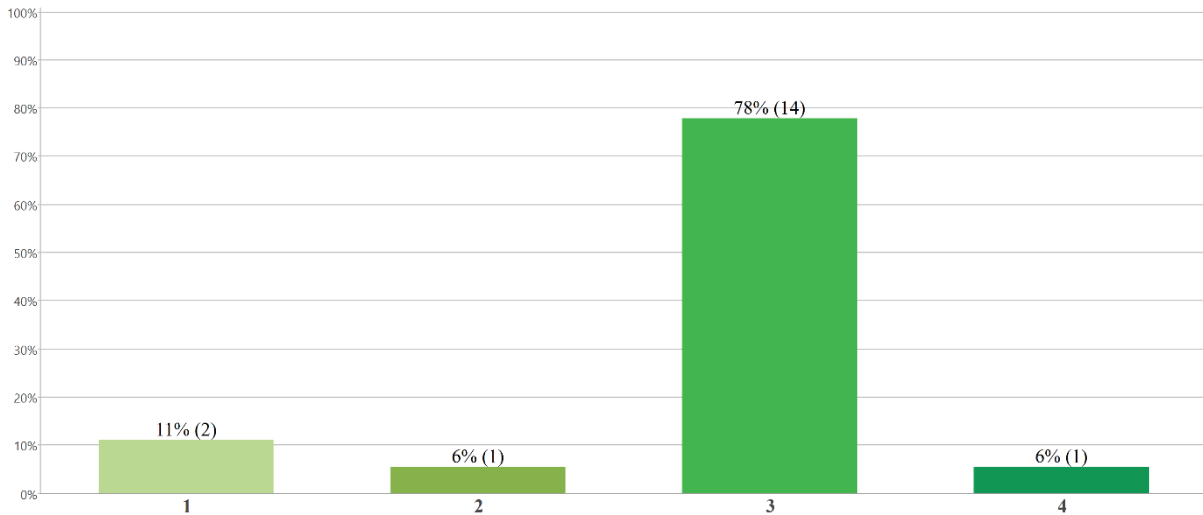
2

yóng

3

āo

4



Wykres 48 Struktura odpowiedzi zadanie F7 – początkujący

Ponad trzy czwarte osób badanych wybrało odczytanie 3. W swoich odpowiedziach często wskazywały na prawą część znaku, czasami powoływały się na inne znane podobne znaki o zbliżonym odczytaniu:

- P05A: „Mmmm...w kolejnym...*yong*, ze względu na to, co się znajduje po prawej stronie tego znaku.”
- P14A: „Tutaj... miałam podobny znak z pływaniem i to było *yong* i też był po prawej, na pewno było coś podobnego, więc pójde w *yong*.”
- P17A: „Strzelam. *Yong*, ten element po prawej stronie czyta się podobnie.”

Wybór innej opcji nie musi jednak oznaczać całkowitego braku świadomości grafemiczno-fonetycznej. W wypowiedziach niektórych osób badanych można zauważyć, że zdają sobie sprawę z możliwych powiązań między elementami znaku a jego odczytaniem – na poziomie początkującym mogą po prostu jeszcze nie znać lub nie pamiętać konkretnego elementu fonetycznego:

- P12A: „Jeżeli chodzi o ten drugi, to powiedziałabym tutaj *ao*, ale też jakby nie do końca jestem w stanie powiązać to z tymi elementami.”

各
鳥

F8

gé
1

niǎo

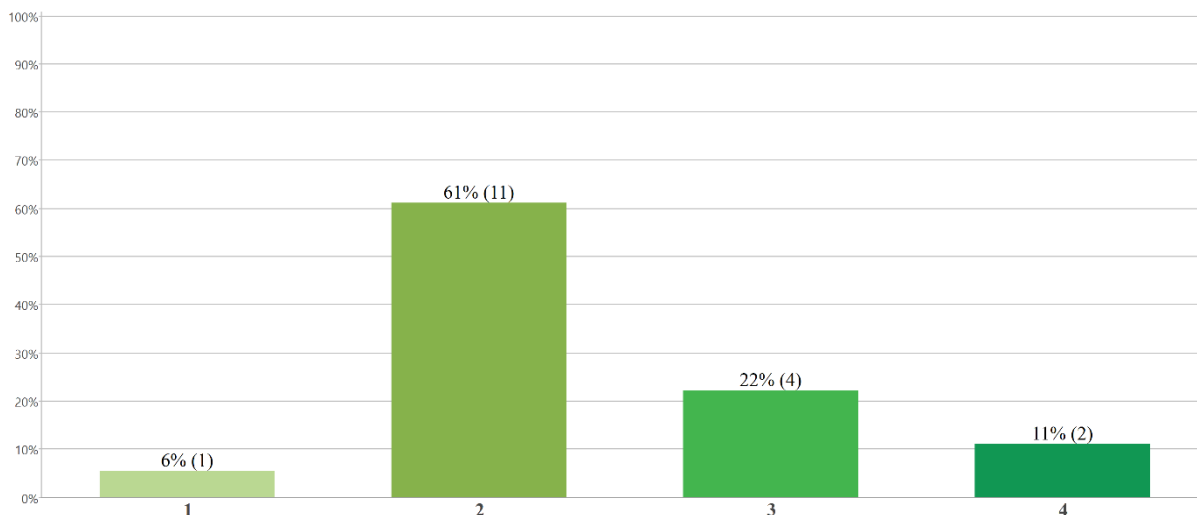
2

huàng

3

pēng

4



Wykres 49 Struktura odpowiedzi zadanie F8 – początkujący

W przypadku zestawu F8 tylko jedna osoba wybrała odczytanie 1 powiązane z elementem fonetycznym występującym w znaku, natomiast prawie dwie trzecie osób badanych wybrało odczytanie 2. Podobnie jak we wcześniejszych zestawach, wskazywali na prawą stronę znaku jako tą, która ma związek z odczytaniem. Pokazuje to z jednej strony, że część osób badanych zdawała sobie sprawę z typowej pozycji elementu fonetycznego w znakach o strukturze lewo-prawo. Z drugiej strony nie mieli na tyle rozwiniętej świadomości grafemiczno-fonetycznej, aby zwrócić uwagę na wyjątki od tej reguły:

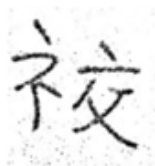
- P03A: „To tutaj też sugerując się prawym elementem wybiorę to *niao*.”
- P18A: „Tutaj... bym wybrał *niao*, dlatego, że ten element wydaje mi się, że to jest ptak, kojarzy mi się z innym znakiem [wyrazem], którego nie napiszę, bo potrafię go tylko rozpoznać, ale nie napisać, chyba *funiao*, czyli sowa...”

Niektóre z osób badanych pomimo rozpoznania prawego elementu oraz wskazania jego odczytania zdecydowały się na wybór innej odpowiedzi:

- P15A: „A potem następny... z jednej strony *niao*, przez ten element prawy, ale mimo wszystko bardziej mi pasuje *huang*, czyli trzecie i ciężko mi powiedzieć, dlaczego, takie odczucie.”

Podobnie jak w innych zestawach, częstym powodem wybrania danej opcji była intuicja:

- P09A: „A w ostatnim powiedziałabym, że *huang* i to też bardziej opierając się na intuicji.”



F9

luǎn

1

shè

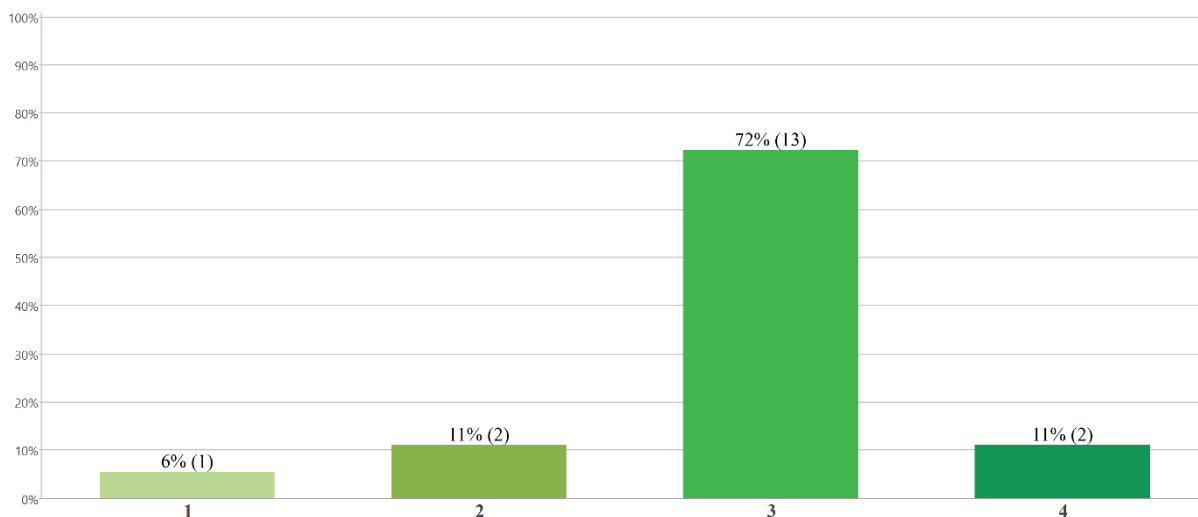
2

jiāo

3

huí

4



Wykres 50 Struktura odpowiedzi zadanie F9 - początkujący

W zestawie F9 prawie trzy czwarte osób badanych wybrało odczytanie 3. Niektórzy wskazywali na element fonetyczny występujący w znaku:

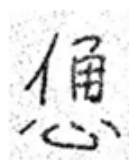
- P04A: „To *jiao*, jako że ten element ma czytanie *jiao*.”
- P15A: „W czwartym... fonetycznie *jiao*, bo tam jest ten element *jiao*, tak fonetycznie mi się kojarzy.”

Niektórzy wskazywali tę samą odpowiedź, opierając się na swojej intuicji:

- P13A: „*Jiao*, nie wiem, jakoś tak mi się kojarzy wizualnie, bo tak bardziej na zasadzie zgadywania.”

Dość nietypowym sposobem podjęcia decyzji była próba łączenia kresek z odczytaniem znaku:

- P10A: „Temu znakowi przypisałaabym brzmienie... *she*, ponieważ dwie kropki widoczne w obu elementach są skierowane w tę stronę, w którą skierowany jest ton w tej sylabie, i to jest też pewna ścieżka rozumowania, którą próbuję wykorzystywać w swojej nauce znaków, wiążąc po prostu ich kreski z ich odczytaniem.”



F10

hèi

1

yǒng

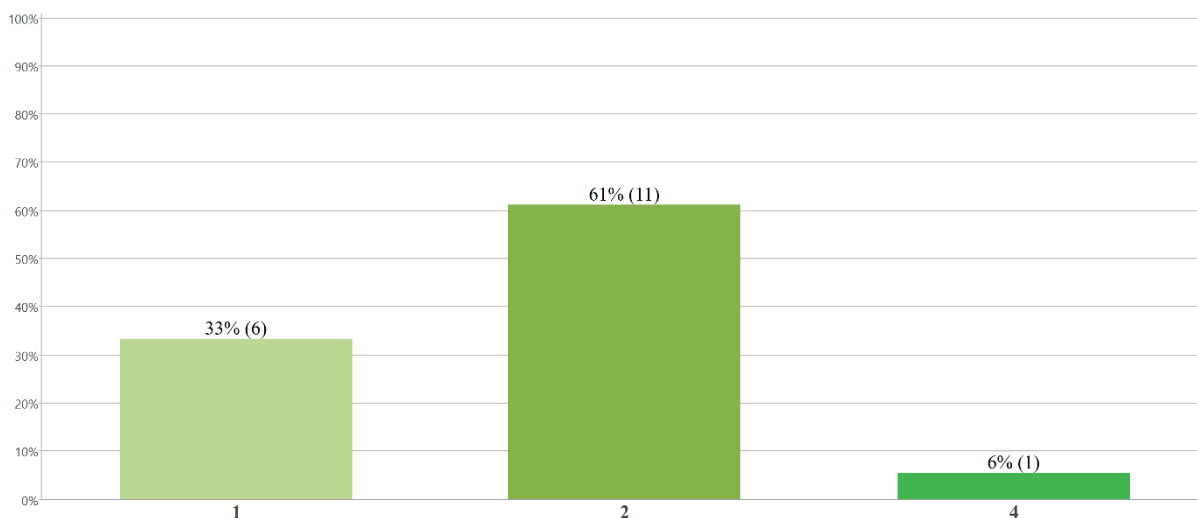
2

xīn

3

rén

4



Wykres 51 Struktura odpowiedzi zadanie F10 – początkujący

W zestawie F10 blisko dwie trzecie osób badanych wybrało odczytanie 2, kierując się odczytaniem elementu fonetycznego lub skojarzeniem z innym znanym znakiem:

- P17A: „Powiem *yong*, bo ten element wyżej, na górze po prawej stronie tak się czyta.”
- P12A: „No, a jeżeli chodzi o ten ostatni, to bym się skłoniła do *yong*, dlatego, że tutaj ten element wygląda mi trochę jak ten element w *yonggan*.”

Niekiedy powodem wyboru tej opcji była jednak intuicja:

- P07A: „A w tym ostatnim... wybrałabym *yong*, te drugie, też bez zbytniego konkretnego powodu.”
- P15A: „I ostatni... bym dała... najbardziej by mi pasowało *yong* i też mi ciężko powiedzieć dlaczego.”

Ciekawszym tokiem rozumowania, który pojawił się w przypadku tego zestawu, było wybranie odczytania, które nie łączyło się z odczytaniem żadnego z rozpoznanych elementów:

- P05A: „Ee...i w ostatnim...hm...tutaj są trzy elementy...teraz najlogiczniejszym byłoby to, że skoro te trzy elementy są wszystkie razem, to nie może być *pinyin* żadnego z nich. Więc powinienem wziąć *hei*.”

5.7.1.2. Podsumowanie

Ćwiczenie dotyczące świadomości grafemiczno-fonetycznej sprawiło grupie początkującej najwięcej trudności w porównaniu do pozostałych dwóch ćwiczeń. Poza dużą niepewnością w swoich odpowiedziach, w znacznej większości przypadków osoby badane polegały na intuicji podczas wyboru odczytania bądź po prostu zgadywały opierając się na swoich odczuciach:

- P11A: „No więc nie za bardzo wiedziałem, czym się kierować przy wyborze. Więc wyobrażałem sobie, jakby je [znaki] wymawiać i patrzeć na nie, to wybrałem to, co najbardziej mi się podobało jakby, wybory nie miały za sobą jakiegoś konkretnego znaczenia.”
- P07A: „W tym wybrałabym *kang*, też bez powodu.”

Część osób badanych posiadała pewien bardzo podstawowy poziom świadomości grafemiczno-fonetycznej – byli świadomi, że części znaków mogą mieć jakieś powiązanie z ich odczytaniem (nie używali jednak pojęcia „elementów fonetycznych”). Pojawiały się stwierdzenia dotyczące tego, że dana część kojarzy się z konkretnym odczytaniem bądź porównania do znaków, w których dany element też występuje, i powoływanie się na odczytanie takiego znaku, na przykład w zadaniu F2 pojawiły się takie wyjaśnienia:

- P16A: „Chyba *cai*, bo mi się trochę kojarzy z potrawą ta prawa część tego, wygląda identycznie.”
- P02A: „Nie wiem, nie mam pojęcia, w ogóle go nie znam, ale żeby jako *cai*, bo podobny znak jest w tej potrawie.”

Niektóre z osób badanych były świadome występowania elementów fonetycznych i pewnych zasad co do ich pozycji, jednak nie zostały one dostatecznie opanowane. Uczestnicy nie zawsze byli pewni, czy dobrze pamiętają, gdzie elementy fonetyczne znajdują się w znakach, jednak próbowali przywołać te reguły, na przykład:

- P01A: „Jeśli jest lewa strona, czytaj lewą stronę, jeśli jest prawa strona, chyba tak to szło, czytaj prawą stronę, jeśli jest coś po środku, czytaj po środku, jeśli nie ma nic, to po prostu coś wymyśl.”

Stosunkowo często zdarzało się, że osoba badana wybierała odczytanie elementu znajdującego się w pozycji bardziej typowej dla elementu semantycznego, co widoczne było na przykład w zestawie F1:

- P06A: „To w pierwszym pójde za pierwszym wrażeniem i odczytanie byłoby *mu*, ze względu na ten pierwszy element, to jest drzewo, jeśli dobrze pamiętam jego odczytania chyba, ale to chyba była sylaba *mu*.”

Co interesujące, podobnie jak w przypadku ćwiczenia dotyczącego świadomości grafemiczno-morfemicznej, tak i tutaj w niektórych przypadkach osoby badane łączyły odczytanie dwóch elementów w jedno:

- P03A: „Nie jestem pewna, jak szczerze powiedziawszy to jest ze znakami, które... czy zdecydowałabym się na ten górny, czy na sugerowanie się górnymi elementami, czy dolnymi. Myślę, że... Może w ogóle żaden z tych dlatego w sumie, że jest odczytanie jakby pojedynczo. Może, jako że nie jestem pewna, to połączmy i powiedzmy *zang*.”
- P17A: „Powieм, że *bing*, bo ten element pod tym daszkiem się czyta *jing* i być może od tego jest ten *ing*, a daszki kojarzą mi się z *b*.”

Jednostkowym, ale i jednocześnie dość nietypowym powodem wybrania konkretnego odczytania było łączenie tonu oraz formy graficznej znaku:

- P10A: „Temu znakowi przypisałabym brzmienie... *she*, ponieważ dwie kropki widoczne w obu elementach są skierowane w tę stronę, w którą skierowany jest ton w tej sylabie i to jest też pewna ścieżka rozumowania, którą próbuję wykorzystywać w swojej nauce znaków, wiążąc po prostu ich kreski z ich odczytaniem”

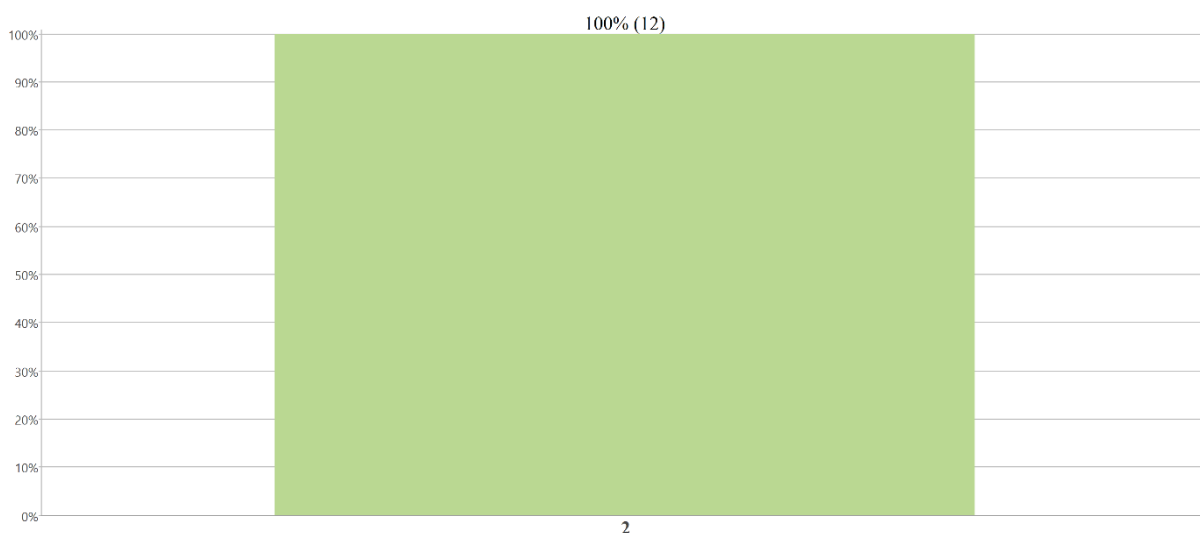
Świadomość graficzno-fonetyczna wśród osób z grupy początkującej jest więc jeszcze raczej słabo rozwinięta. Nie jest też dobrze zintegrowana z innymi aspektami świadomości ortograficznej i stosowana raczej wybiórczo – co pokazało zapominanie o istnieniu elementów fonetycznych, czy też o samej możliwości występowania powiązania między elementem znaku a jego odczytaniem podczas wykonywania ćwiczenia drugiego (dotyczącego świadomości graficzno-morfemicznej) pomimo wykorzystywania tej wiedzy podczas ćwiczenia trzeciego.

Podobnie jak w przypadku ćwiczeń dotyczących świadomości graficzno-morfemicznej, tak i w przypadku tego ćwiczenia zastosowanie protokołu głośnego myślenia pozwoliło zebrać bardziej precyzyjne dane. Przykładowo, w zestawie F8 częstym wyborem było odczytanie drugie, łączące się z odczytaniem elementu znajdującego się po prawej stronie. Wybór tego odczytania nie musi jednak świadczyć o posiadaniu przez osobę badaną wiedzy na temat typowej pozycji elementu fonetycznego w znaku o strukturze lewo-prawo:

- S13A: „Tutaj *niao*, też po prostu mi pasuje.”

5.7.2. Grupa na poziomie średniozaawansowanym

5.7.2.1. Analiza przykładowych odpowiedzi



Wykres 52 Struktura odpowiedzi zadanie F1 - średniozaawansowani

Wszyscy badani wybrali odczytanie 2 w zestawie F1. Część osób od razu wskazała element, na podstawie którego podjęła decyzję o odczytaniu:

- Ś06B: „Dobrze, to pierwsze wybrałabym odczytanie *jian*, ze względu na element, który znajduje się po tej stronie, który się tak odczytuje.”

Niektórzy z badanych najpierw wskazywali i opisywali rozpoznane elementy, a dopiero potem decydowali o tym, który z nich jest użyty jako element fonetyczny:

- Ś13B: „Pierwszy element w tym znaku to *mu* czyli drzewo, a tutaj mamy *jian*, Jeżeli bym miał zgadywać, to przeczytałbym to jako *jian*. Dlatego, że element drzewa może wskazywać na to, że to jest drewniany element. Mimo wszystko *jian* może pełnić funkcję bardziej fonetyczną, bo z tego, co pamiętam, to samodzielnie oznacza chyba miejsce pomiędzy albo pomiędzy, coś

takiego i nie miałyby to chyba jakiegoś zbytnio sensu, jeżeli by było elementem tutaj semantycznym.”

- Ś14B: „To przy pierwszym poszłabym raczej w *jian*, bo sugeruje się tym *jian* po prawej, wydaje mi się, że ono jest jakby silniejsze fonetycznie niż *mu*, rzadko, nie kojarzę aż tak wielu znaków które mają drzewo, i to drzewo jest jakby sugerując czytanie, a *jian* w innych *xian* i tak dalej, to wydaje mi się, że się częściej zdarzają, więc bym poszła w *jian*.”



F2

cóng

1

zhū

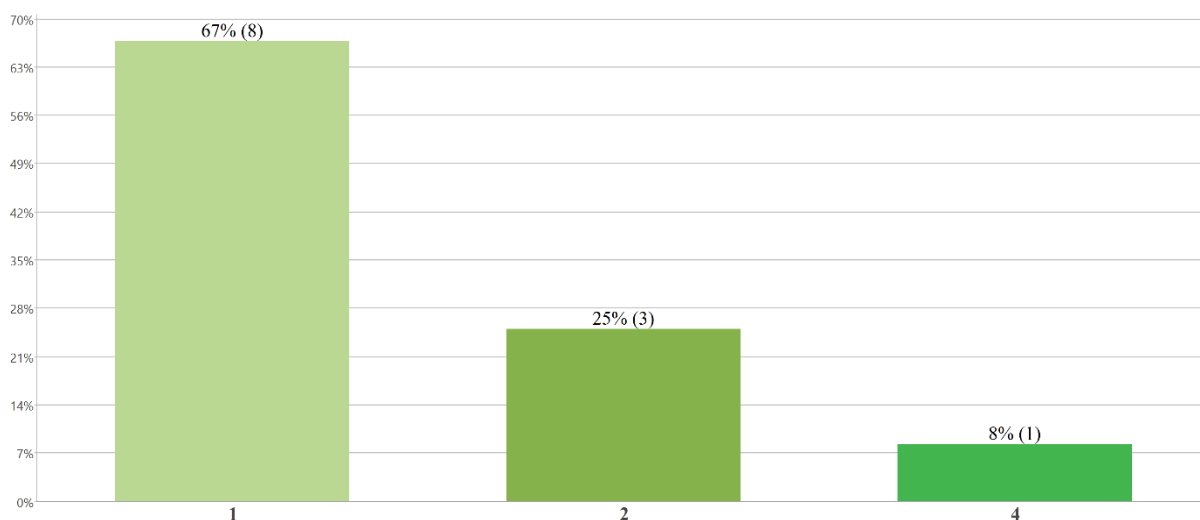
2

hèn

3

zǎng

4



Wykres 53 Struktura odpowiedzi zadanie F2 - średniozaawansowani

W przypadku zestawu F2 dwie trzecie badanych wybrało odczytanie 1 wskazując na rozpoznany element fonetyczny w dolnej części znaku:

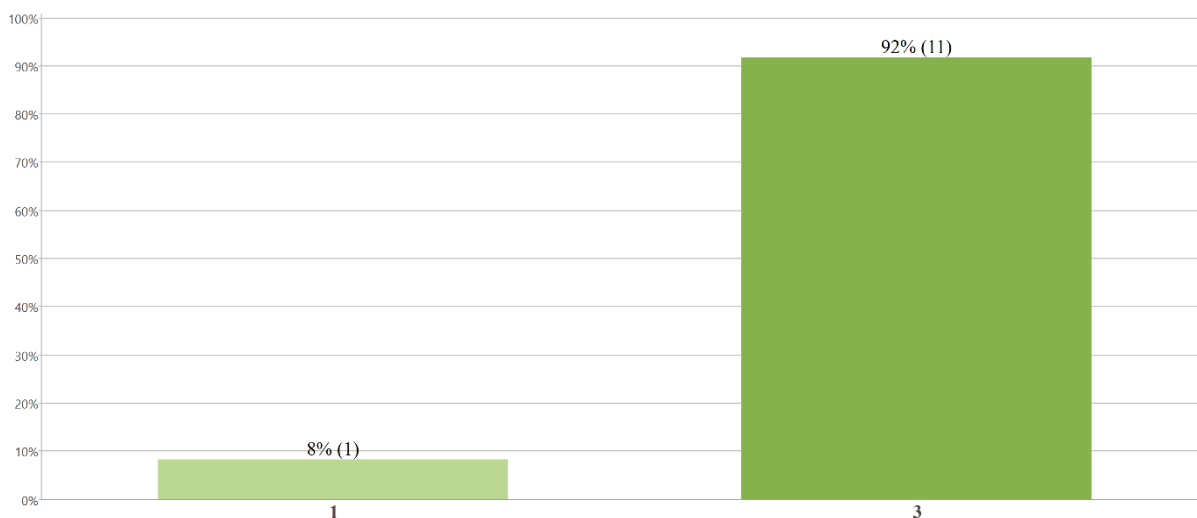
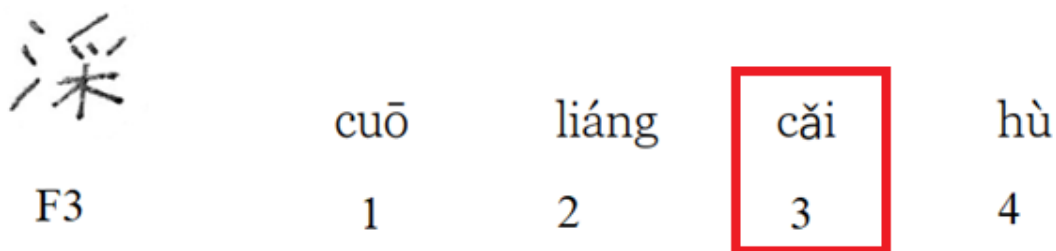
- Ś05B: „Później to będzie *cong*, ze względu na znak na dole, część znaku na dole.”

Osoby, które wybrały odczytanie 2, wybrały je wskazując na górny element, czasem pomimo wiedzy, że pełni on raczej funkcję semantyczną:

- Ś07B: „Eee, w drugim, to byłoby to według mnie, *zhu*, bo są tutaj te bambusy, ale właśnie też, zazwyczaj wskazują na znaczenie,”
- Ś09B: „Tutaj... nasuwają się i *cong* i *chu*, *cong* ze względu na to, że ten znak tak się czyta, a *zhu* ze względu na bambus na górze, ale... może pójdę z *zhu*.”

Intuicja także mogła być powodem wyboru odpowiedzi – tak swoją decyzję uzasadniła osoba badana, która wybrała odczytanie 4:

- Ś15B: „W następnym, mmm... hm..... mmm... pierwsza myśl to było *cong*, ale jak tak sobie patrzeć to bardziej pasowałoby mi wszystko *zang*, bo też z tymi bambusami mi się skojarzyło, a to *cong* zawsze się przebija, jakieś takie za proste, więc wybrałabym *zang* po prostu w tym momencie, tak najbardziej mi pasuje to do tego.”



Wykres 54 Struktura odpowiedzi zadanie F3 - średniozaawansowani

Prawie wszyscy badani w zestawie F3 wybrali odczytanie 3. Swój wybór często uzasadniali rozpoznaniem elementu fonetycznego:

- Ś10B: „Idąc dalej... myślę, że odczytaniem trzeciego znaku będzie *cai*. Dlatego, że znów element znajdujący się po prawej stronie zazwyczaj właśnie takie czytanie posiada i element znajdujący się po lewej stronie, tak zwane trzy krople wody, nie wpływają za bardzo tutaj na wymowę tego danego znaku.”

Zdarzało się, że osoby badane nie odwoływały się do odczytania elementu, tylko powoływały się na skojarzenie z odczytaniem znanego im znaku, w którym ten element występuje:

- Ś09B: „Dalej mamy znak, który można czytać jako *cai*. Ze względu na ten element, który kojarzy mi się ze znakiem *cai*.”

Nie zawsze osoby badane opierały się na swojej świadomości grafemiczno-fonetycznej. Powodem wyboru tego odczytania mogła być też intuicja:

- Ś14B: „A w kolejnym, eee... Tutaj bym znowu w *cai* poszła, *cai*, przez, to w sumie przez to samo co wcześniej, czyli po prostu widzę ten znak i mam ochotę go tak przeczytać, no to chyba dlatego.”

- Ś21A: „Trzeci może być *cai*. Tak mi się wydaje po prostu.”

Osoba badana, która wybrała odczytanie 1, wskazała element fonetyczny i powiązała go z odczytaniem 4:

- Ś15B: „Eee, następne...hmm, no w następnym, albo *cai* albo *cuo*, ale właśnie myślę, które by mi tu bardziej pasowało, bo coś mi podpowiada, że wybrałabym chyba *cuo*, bo jest ono jakieś pokrewne od tego *cai*, i jest tu element który, ten element który to *cai* stwierdza, ale jakby znaczy stwierdzał, często się pojawia, ale to *cuo* jakoś mi bardziej pasuje, mimo wszystko, pokrewnie ale jednak inaczej, bo jakoś te trzy krople wody mi to zmieniają, nie wiem i całościowo tak wygląda jak *cuo*.”

Interesującym wątkiem pojawiającym się w powyższym wyjaśnieniu jest wskazanie na to, że odczytanie 4 jest w pewnym sensie zbyt dokładne. Może to świadczyć o świadomości możliwej niedokładności elementów fonetycznych.

跖

F4

jiǎo

1

fàng

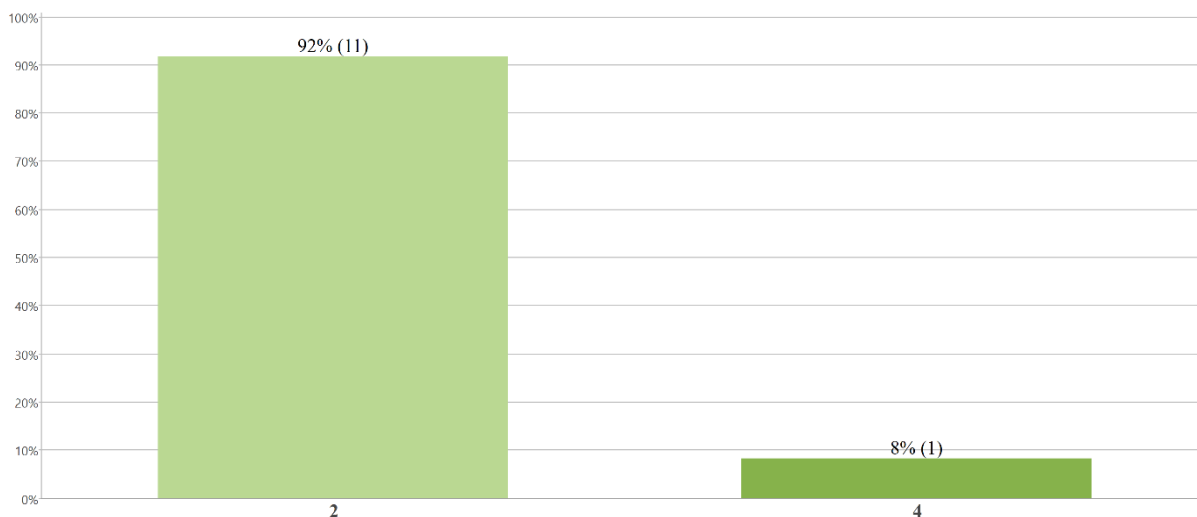
2

lī

3

luó

4



Wykres 55 Struktura odpowiedzi zadanie F4 - średniozaawansowani

Prawie wszyscy badani wybrali odczytanie 2 w zestawie F4. Decydowali o tym wyborze na podstawie rozpoznanego elementu fonetycznego:

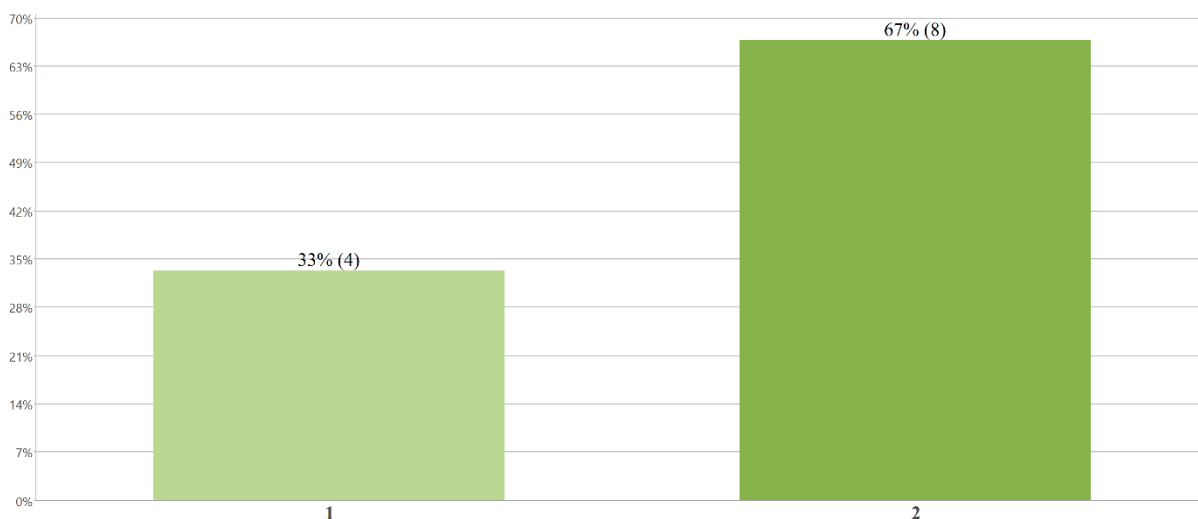
- Ś14B: „W kolejnym, no to *fang*. *Fang* jest, wydaje mi się, bardzo silne fonetycznie, jak gdzieś znajduje *fang* w znaku to przeważnie się czyta na jakimś tonie *fang*.”

Niektóre z osób badanych wskazywały na stosowaną przez nich regułę dotyczącą pozycji elementów fonetycznych:

- Ś17B: „I tak może trzymając się tej kategorii fonetycznej do samego końca [odniesienie się do wcześniejszego stwierdzenia, że prawa strona znaku ma powiązanie z jego odczytaniem], to tutaj *fang*.”
- Ś20A: „W czwartym... strzelałabym dalej, że z prawej strony odczytuję element, więc *fang*.”

Osoba badana, która wybrała odczytanie 4, uzasadniła swój wybór stwierdzając, że w przypadku tego znaku zakłada, że element fonetyczny znajduje się po lewej stronie i takie właśnie odczytanie temu elementowi przypisuje:

- Ś10B: „Idąc dalej... Tu już faktycznie będzie trochę cięższa sprawa. Aczkolwiek myślę, że... ciężko jest czasami zaryzykować, ale myślę, że ten znak akurat miałby odczytanie *luo*. Stawiam na to czytanie dlatego, że zdaje mi się, że kojarzę inne... nie dosyć, że kojarzę nawet nie inne znaki, ale sam element znajdujący się po lewej stronie tym razem. Ma czytanie w podobnym, niekoniecznie takim samym wygłosie i akurat w tym w przypadku sądzę, że to jednak lewa strona ma większy wpływ na wymowę tego znaku.”



Wykres 56 Struktura odpowiedzi zadanie F5 – średniozaawansowani

Dwie trzecie osób badanych wybrało odczytanie 2 w zestawie F5. Niektóre osoby badane w swoim uzasadnieniu wskazywały tylko rozpoznany element fonetyczny:

- Ś20A: „Tutaj w tym ostatnim zapewne *jing*, bo zazwyczaj ten element ze środka się odczytuje.”

Zdarzało się także wskazanie zarówno elementu semantycznego jak i fonetycznego przez osoby badane:

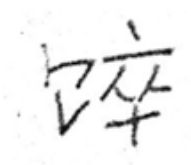
- Ś07B: „W, tu jest w piątym, to byłoby to według mnie, ee, *jing*, dlatego, że również to tutaj pierwsze *bing* raczej odnosiłoby się do tej choroby, która jest tutaj też, zgaduję, że elementem semantycznym, a właśnie to *jing* jest fonetycznym więc wskazuje na odczytanie.”

Powodem mogła być też intuicja:

- Ś21A: „A ten ostatni to może być *jing*.”

Osoby wybierające odczytanie 1 wskazywały na odczytanie elementu okalającego znak z góry i z lewej strony:

- Ś10B: „Tutaj myślę, że postawiłbym na odczytanie *bing*. Ponieważ podobne czytanie, chociaż na innym tonie, ma element, który jest elementem w zasadzie otaczającym kolejne znajdujący się w środku. Myślę, że to jednak ma większy wpływ fonetyczny tutaj. Akurat no w zasadzie znam parę znaków, w których również jakby ten element przeważa jako element fonetyczny, także zostałbym przy tym uzasadnieniu.”



F6

léi

1

fàn

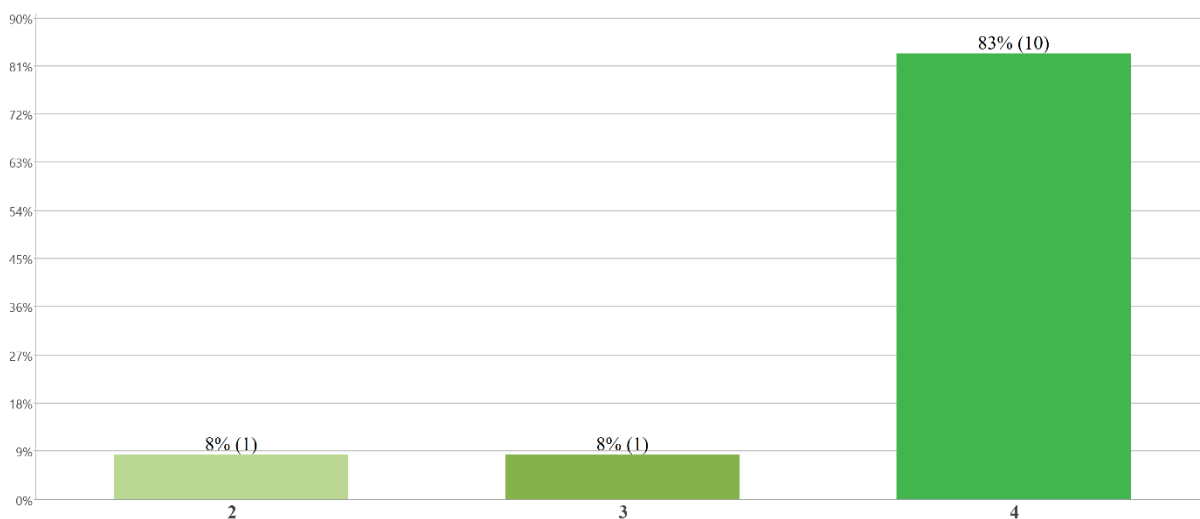
2

hēng

3

cuí

4



Wykres 57 Struktura odpowiedzi zadanie F6 - średniozaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały odczytanie 4 w zestawie F6 powołując się na odczytanie prawego elementu. Niektórzy z uczestników byli stosunkowo niepewni co do wybranej przez nich odpowiedzi:

- Ś17B: „Tu wydaje mi się, że *cuí*. Nie lubię tego elementu, który tutaj jest po prawej stronie. prawdę mówiąc, bo zawsze mi trudno się go zapamiętuje, i chyba jak się go wymawia, z tego co pamiętam.”
- Ś19A: „Co to jest... Tego nie jestem w ogóle pewna. Może... *cuí*, ale coś nie wiem, ta druga część znaku mi się kojarzy z podobnym brzmieniem, ale tego w ogóle nie jestem pewna, szczerze mówiąc.”

Część z badanych opierała się przede wszystkim na swojej intuicji:

- Ś06B: „A w kolejnym, kojarzę tę część znaku i ponownie bym się sugerowała, ale nie pamiętam teraz do końca jak on występował w znakach, w jakim odczytaniu. Myślę, że to w tym wypadku to będzie takie trochę na czuja i może biorę opcję *cuí*.”
- Ś09B: „Tutaj prawdopodobnie... nie jestem pewna, ale *cuí*?”

Osoba, która zdecydowała się na odczytanie 2 powiązała je z odczytaniem lewego elementu:

- Ś15B: „Mhm... to bym określiła *fan*, eee, no przez pierwszy element zdecydowanie?”

Natomiast powodem wybrania odczytania 3 była intuicja:

- Ś21A: „Najbardziej mi pasuje *hen*.”

咏

F7

méng

1

měi

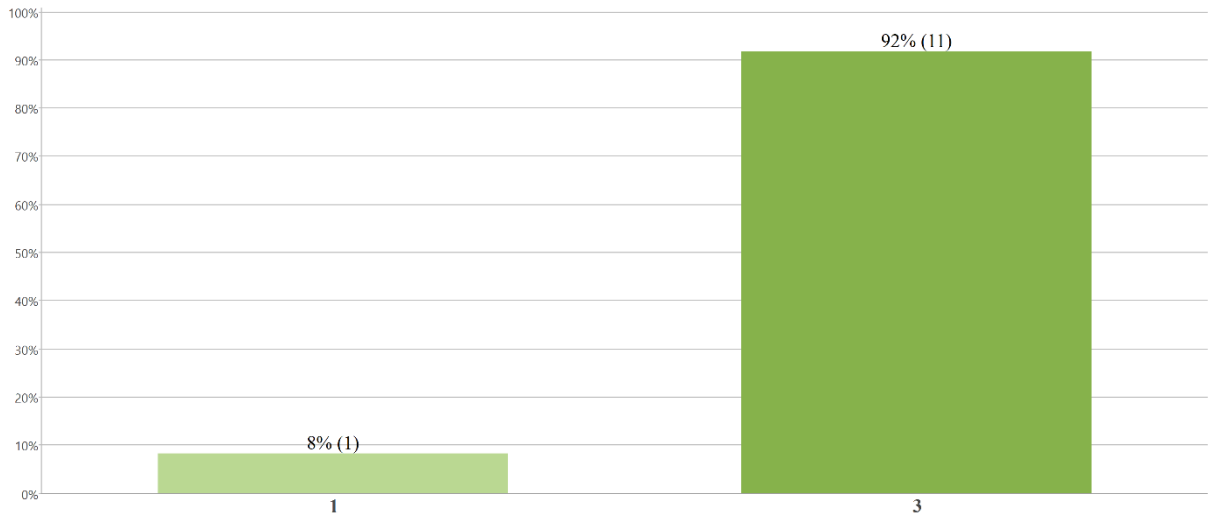
2

yóng

3

āo

4



Wykres 58 Struktura odpowiedzi zadanie F7 - średniozaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały w zestawie F7 odczytanie 3. Uzasadnieniem odpowiedzi mogło być wskazanie elementu fonetycznego:

- Ś17B: „Tutaj *yong*, tu też znowu się sugerując tym, co jest po lewej stronie.”

Niektórzy z badanych w swoim uzasadnieniu powoływali się na odczytanie znanego im znaku, w którym ten element występuje:

- Ś13B: „Kolejny znak przeczytałbym jako *yong*, że jeżeli mnie pamięć nie zawodzi, ten element pojawia się w *youyong*, czyli w pływaniu.”

Osoba badana, która zdecydowała się na odczytanie 1, kierowała się swoją intuicją, wbrew swoim wcześniejszym wyborom opierającym się na wskazywaniu odczytań związanych z elementem występującym po prawej stronie w znakach o strukturze lewo-prawo:

- Ś14B: „Jakoś mi to wygląda jak *meng*. Jakby mogło być *meng*. Technicznie powinnam wybrać zgodnie z moją logiką wcześniejszą to *yong*, bo kojarzę raczej takie znaki, ale ta prawa strona, ona też jest inaczej czytana, wydaje mi się.”

各
鳴

F8

gé

1

niǎo

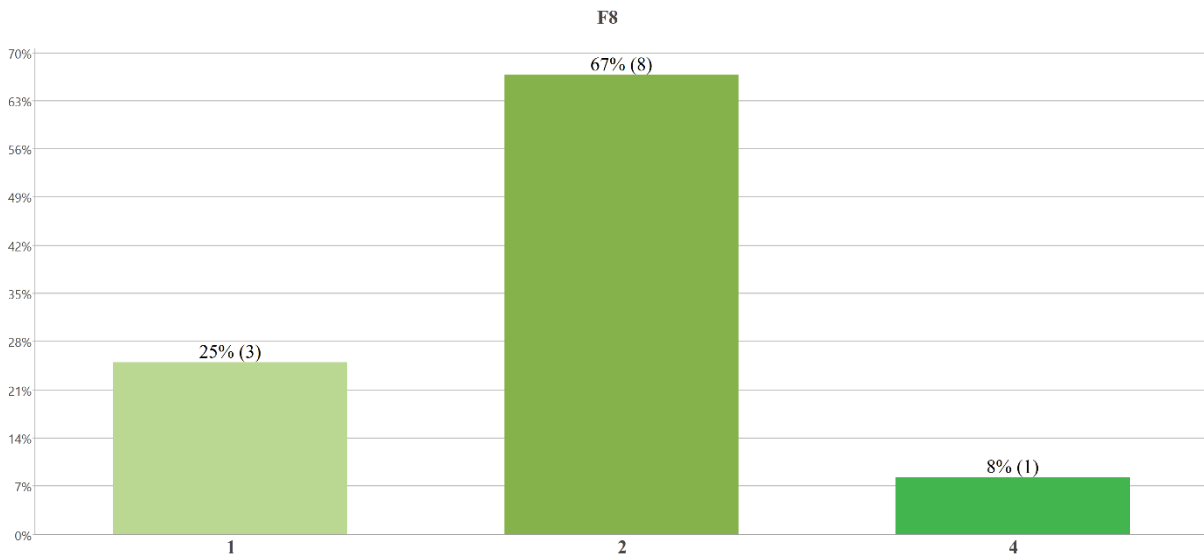
2

huàng

3

pēng

4



Wykres 59 Struktura odpowiedzi zadanie F8 - średniozaawansowani

Tylko jedna czwarta osób badanych wybrała odczytanie 1 powiązane z odczytaniem elementu fonetycznego występującego w tym znaku. Osoby te zwróciły uwagę na inną niż typowa pozycję elementu fonetycznego w tym znaku:

- Ś05B: „Dalej... tutaj myślę, że będzie *ge* ze względu na to, że znaki, które określają ptaki zazwyczaj mają element ptaka po prawej, ale nie oznaczają one wymowy. I wtedy może właśnie ten element po lewej ma większe znaczenie.”
- Ś06B: „Trochę nie pamiętam znaków, w których *niao* byłoby elementem wyznaczającym to, jak się odczytuje ten znak. A jednak *ge* pojawiało się już z tego, co pamiętam właśnie w takich znakach i warunkowało ich odczytanie.”

Dwie trzecie osób badanych wskazało odczytanie 2 w zestawie F8. Większość osób uzasadniało swój wybór powołując się na odczytanie prawego elementu w znaku:

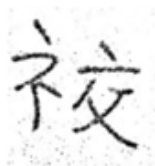
- Ś07B: „Eee, trzeci znak, to byłoby to raczej, *niao*, dlatego że mamy tak tutaj, eee, ptaka, który właśnie, według mnie mógłby być tutaj tym elementem fonetycznym.”
- Ś20A: „W trzecim... tutaj *niao*, też od prawego elementu.”

Powodem wybrania tego odczytania mogła też być intuicja:

- Ś15B: „Mmm... myślę że wybrałabym *niao*. Nie wiem dlaczego, ale z tym elementem mi się *niao* kojarzy, więc dlatego bym wybrała *niao*.”

Osoba badana, która wybrała odczytanie 4, wskazała odczytania związane zarówno z elementem lewym jak i prawym, jednak nie zdecydowała się na żadną z tych opcji:

- Ś14B: „Eee...w kolejnym...eee...może *peng*? Bo wydaje mi się, że *niao* by nie było sensowne, w sensie *niao* to bym przeczytała tą prawą stronę znaku, a lewą bym się sugerowała *ge*, ale przeważnie one nawiązują, na przykład to *niao* to jakby sugeruje że to jest coś związanego z ptaszkiem jakimś, ale to *niao*, to *niao* nie zostaje, tylko wychodzi coś innego, i to mi wygląda jakby mogło być *peng*.”



F9

luǎn

1

shè

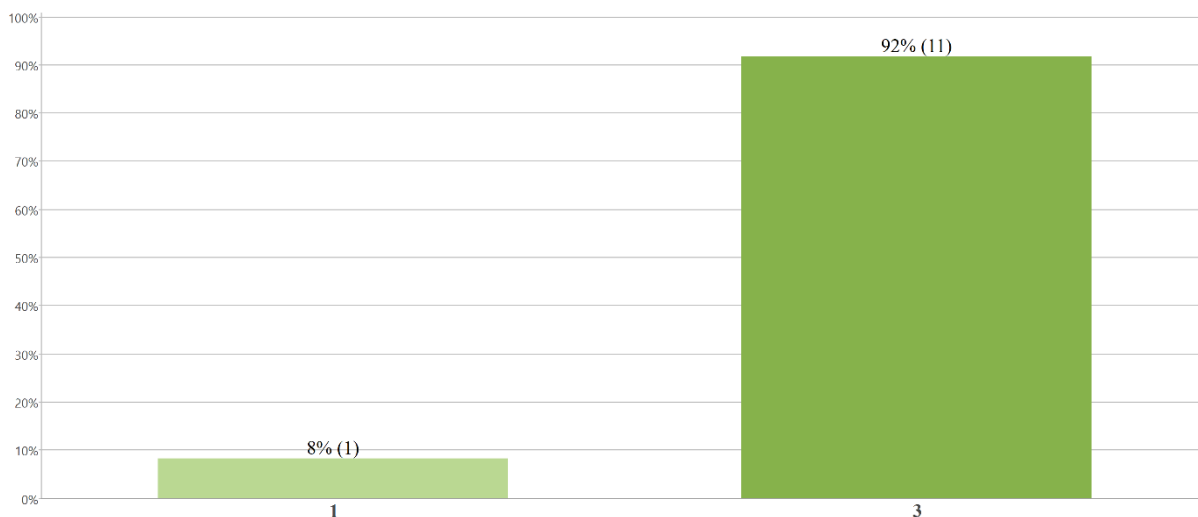
2

jiāo

3

huí

4



Wykres 60 Struktura odpowiedzi zadanie F9 - średniozaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały odczytanie 3 w zestawie F9. Najczęstszym powodem wyboru tego odczytania było wskazanie prawego elementu jako elementu fonetycznego:

- Ś09B: „Tutaj, *jiao*, ze względu na ten element.”

Niektóre z osób badanych w swoich wyjaśnieniach wspominało o znanych im znakach, w których pojawia się wskazany przez nie element:

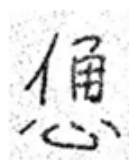
- Ś06B: „W tym wypadku wybiorę *jiao*, w tym wypadku sugerując się prawą częścią, ponieważ to raczej pojawiało się właśnie w znakach związanych ze szkołą, właśnie to odczytania *jiao*.”

Innym wyjaśnieniem mogło być powołanie się na regułę – wybierania odczytania kojarzonego z prawym elementem w znakach o strukturze lewo-prawo:

- Ś19A: „Nie wiem, zostaliśmy tu przy *jiao*, znowu ten sam powód”

Osoba badana, która wybrała odczytanie 1, stwierdziła, że lewy element zmienia według niej odczytanie prawego:

- Ś15B: „Wybrałabym chyba *luan*, bo... no bo, przeszłoby może że *jiao*, ale przez ten pierwszy element tutaj, to *luan* pasuje mi jakoś tak bardziej, bo ten element jakoś tak, zamiesza zawsze, a to jest trudne, nie wiem, takie mam przecucie.”



F10

hèi

1

yǒng

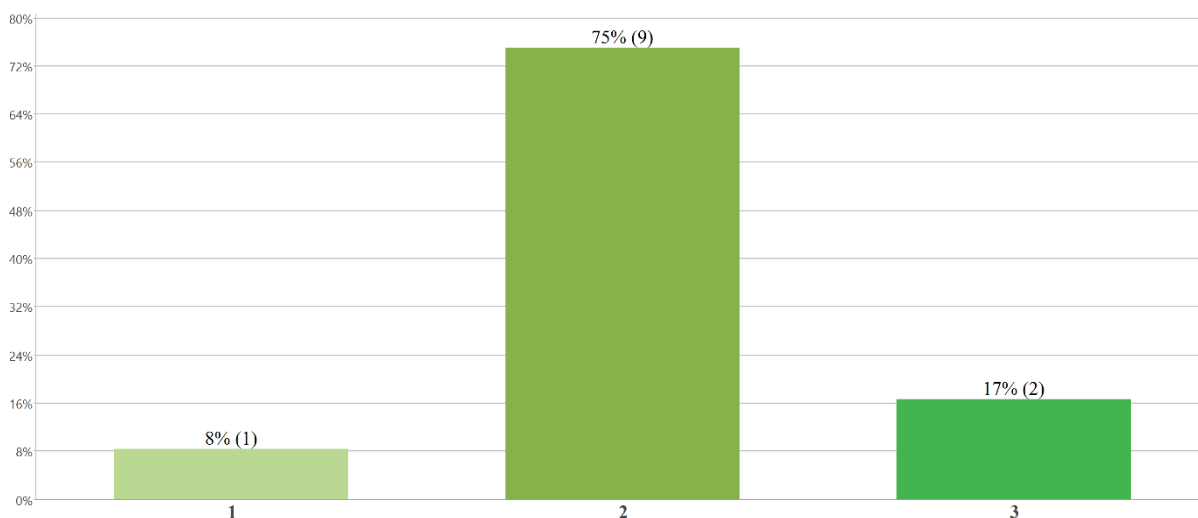
2

xīn

3

rén

4



Wykres 61 Struktura odpowiedzi zadanie F10 - średniozaawansowani

Trzy czwarte osób badanych wybrało odczytanie 2 w zestawie F10. Swoją decyzję uzasadniało poprzez wskazanie elementu fonetycznego:

- Ś05B: „Na koniec myślę, że tu raczej będzie *yong*, ze względu na element w prawym górnym rogu.”

Niektóre z osób badanych przed podjęciem decyzji analizowały wnikliwie znak:

- Ś13B: „Natomiast pod spodem element występuje chyba w znaku [wyrazie] *yonggan*. Jeszcze mamy serce pod spodem, a *yonggan* oznacza odważny, więc możliwe, że czytanie jest takie samo lub podobne bardzo. Nie skupiałbym się raczej na elemencie serce, z tego powodu, że ono występuje na dole i z tego co sobie przypominam, w żadnym znaku nie zapewniało odczytania tego znaku.”
- Ś20A: „Raczej nie *xin*, bo tego serca na dole raczej się nie odczytuje... Też nie *ren*, bo człowiek zapewne tak pojedynczo też nie byłby odczytywany. Będę tutaj strzelać *yong*, ale nie jestem pewna.”

Przyczyną dla wybrania odczytania 3 było uznanie dolnej części znaku za element fonetyczny:

- Ś06B: „A w tym ostatnim wybrałabym... chyba wyjątkowo posłużyłabym się tym sercem, bo najbardziej naturalnie do tego i powiedziałabym *xin*. I nie mam chyba żadnego innego powodu do ostatniego.”

Natomiast powodem wyboru odczytania 1 było oparcie się na intuicji:

- Ś14B: „I kolejny... hm... ten jest dziwny... Może *hei*, no bo szczerze mówiąc wygląda bardzo dziwnie ten znak, i wydaje mi się że *hei* to też jest dosyć rzadka sylaba, i wygląda jakby mogła, mogło to je połączyć właśnie, to odczytanie.”

5.7.2.2. Podsumowanie

Osoby z grupy średniozaawansowanej posiadały stosunkowo dobrze rozwiniętą świadomość grafemiczno-fonetyczną. Zdawały sobie sprawę z funkcji, jaką pełnią elementy fonetyczne w znakach złożonych, znały również podstawowe zasady dotyczące pozycji, w których zazwyczaj one występują. Często stosowaną przez badanych strategią było analizowanie znaków złożonych pod kątem elementów: najpierw wyznaczyli rozpoznane przez siebie elementy i je nazywali, a potem podejmowali decyzję, który z nich w danym przypadku będzie elementem semantycznym, a który fonetycznym:

- Ś07B: „W, tu jest w piątym, to byłoby to według mnie, *jing*, dlatego, że również to tutaj pierwsze *bing* raczej odnosiłoby się do tej choroby która jest tutaj też, zgaduje, że elementem semantycznym, a właśnie to *jing* jest fonetycznym więc wskazuje na odczytanie.”

Osoby badane zauważały powtarzalności związane z częściami znaków i ich odczytaniem, często przywołując w swoich wyjaśnieniach przykłady innych znaków:

- Ś13B: „Kolejny znak przeczytałbym jako *yong*, że jeżeli mnie pamięć nie zawodzi, ten element pojawia się w *youyong*, czyli w pływaniu.”

Zadania dotyczące świadomości grafemiczno-fonetycznej było większym wyzwaniem dla osób badanych niż wcześniejsze zadania. Uczestnicy częściej byli niepewni swoich odpowiedzi, czasami pomimo posiadanej ogólnej wiedzy dotyczącej elementów fonetycznych, stwierdzali, że „zgadują” lub „strzelają”. Jedna z osób badanych wprost stwierdziła, że próba dopasowania odczytania do znaku jest bardzo trudna:

- Ś10B: „Myślę, że to zdecydowanie koszmar każdego sinologa.”

Pomimo tego, większość osób badanych stosunkowo sprawnie określała odczytania znaków, kierując się w swoich wyborach najczęściej rozpoznany i wskazany elementem fonetycznym. Sporadycznie uczestnicy badania wybierali odczytania powiązane z elementem, który w znaku znajdował się w pozycji bardziej typowej dla elementu semantycznego – zazwyczaj jednak byli w stanie określić typową

pozycję elementu fonetycznego w znakach złożonych. Niektóre osoby badane były również świadome możliwych wyjątków dotyczących pozycji elementu fonetycznego w znakach:

- Ś06B: „Trochę nie pamiętam znaków, w których *niao* byłoby elementem wyznaczającym to, jak się odczytuje ten znak. A jednak *ge* pojawiało się już z tego, co pamiętam właśnie w takich znakach i warunkowało ich odczytanie.”

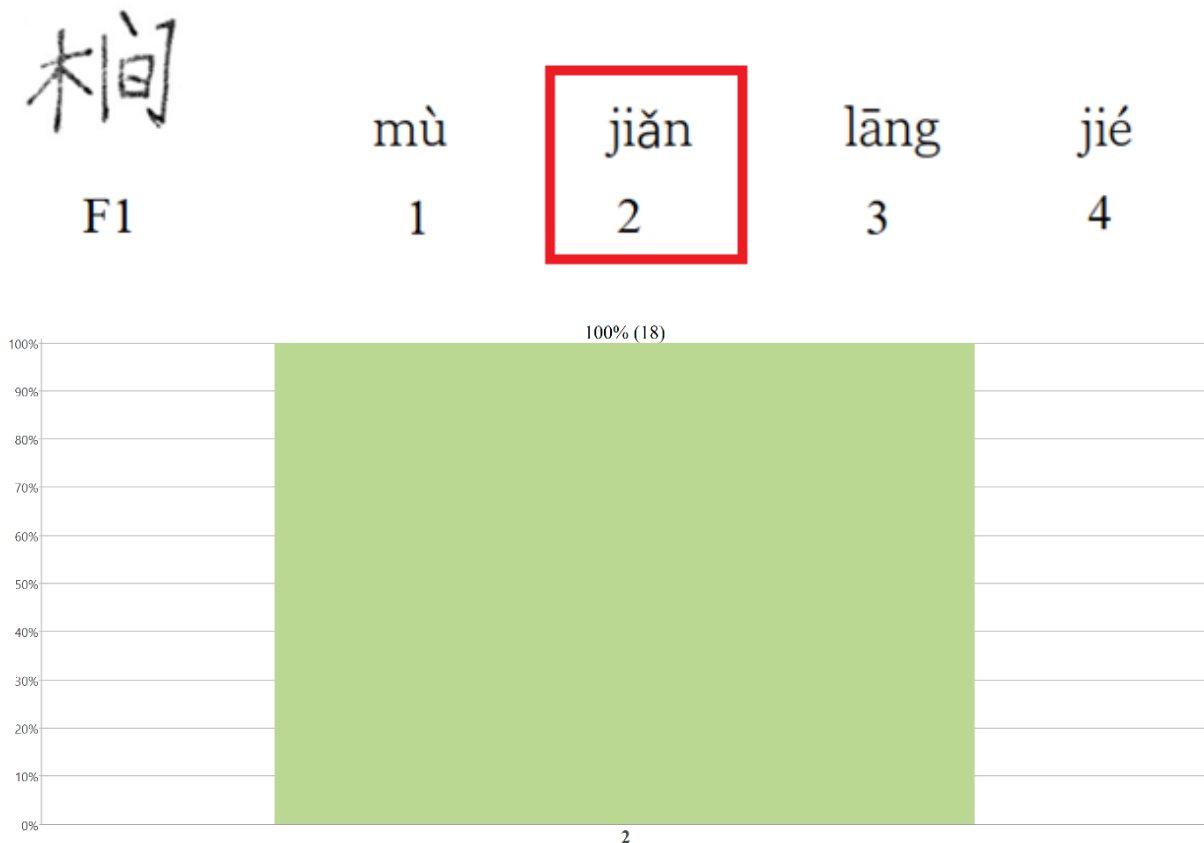
Część osób badanych wykorzystywała wiedzę i umiejętności powiązane ze świadomością grafemiczno-fonetyczną w trakcie rozwiązywania innych zadań, pamiętając, że dany rozpoznany element może pełnić rolę elementu fonetycznego w konkretnym znaku:

- Ś13B: „Tutaj mamy uderzać, i jakbym miał wybrać, to bym wybrał pierwszy znak, dlatego, że mamy tutaj stojącą dłoń a element król *wang* może być po prostu elementem fonetycznym. Czyli pozwolić nam określić, jak mniej więcej go przeczytać.”

Jednak nie we wszystkich przypadkach można było zaobserwować integrację poszczególnych aspektów świadomości ortograficznej – w przypadku zadania drugiego zdarzało się, że osoby badane „zapominały” o możliwości występowania elementów fonetycznych, traktując wszystkie rozpoznane elementy jako semantyczne i szukając ich powiązań ze znaczeniem tego, co było przedstawione na ilustracji w danym zestawie.

5.7.3. Grupa na poziomie zaawansowanym

5.7.3.1. Analiza przykładowych odpowiedzi



Wykres 62 Struktura odpowiedzi zadanie F1 - zaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały odczytanie 2 w zestawie F1. W odpowiedziach uzasadniali swój wybór wskazaniem elementu fonetycznego:

- Z19B: „No to w pierwszym, według mnie najlepszą opcją by było *jian*, ze względu... na ...ten element fonetyczny, drugi.”

Niektórzy uczestnicy badań w swoich wyjaśnieniach powoływali się na znane wyrazy:

- Z04B: „W pierwszym wybrałabym czytanie *jian* ponieważ, według tego co zapamiętałam, właśnie z prawej strony znajduje się element fonetyczny. A ten *jian* no to znam znak jako właśnie *fangjian*.”
- Z06C: „To tutaj wybrałabym w pierwszym najprawdopodobniej *jian*, ze względu na to że drugi element jest tak czytany, na przykład *shijian de jian*.”

W niektórych przypadkach osoby badane najpierw analizowały dostępne opcje oraz wskazywały oba elementy znaku, a dopiero potem decydowały, który z nich jest elementem fonetycznym i na tej podstawie wybierały odczytanie:

- Z30A: „Na pewno nie to i nie to. *Lang* i *jian* nie, ewentualnie, któryś, chyba... któryś z tych dwóch, jeden jest znaczeniowy, wydaje mi się, że to jest znaczeniowy drzewo, więc wykreślam, bo chcemy fonetyczny, więc *jian* od tego elementu.”



F2

cóng

1

zhū

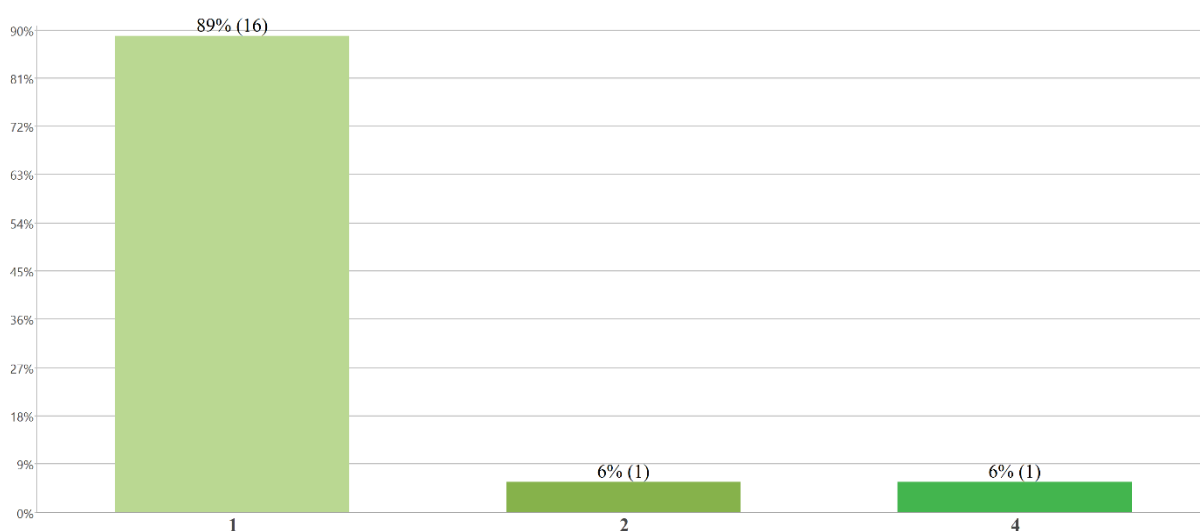
2

hèn

3

zǎng

4



Wykres 63 Struktura odpowiedzi zadanie F2 - zaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały odczytanie 1 w zestawie F2. Większość osób wskazało element fonetyczny i na jego podstawie wybrało odczytanie:

- Z27A: „W drugim *cong* ze względu na element na dole.”
- Z05C: „W kolejnym znaku wybrałbym pierwszą wymowę, ponieważ eem, dolna część znaku ma taką samą wymowę.”

Część osób wskazało oba elementy w znaku i stwierdziło, który będzie pełnić rolę fonetyczną:

- Z20B: „Eee... w tym drugim bym wybrała... eee... *Cong*... amm... ponieważ... Tutaj jak zawsze jak widzę te bambusy u góry, to zawsze bardziej myślę, że one wskazują na znaczenie niż na wymowę.”
- Z26A: „A kolejne... to *cong* bym wzięła, to znaczy na dole, to jeśli chodzi o fonetyczne, to raczej jest ciężko ogarnąć, który jest który, jeśli jest takie ułożenie, ale raczej też się nie spotkałam, żeby bambusy były elementem fonetycznym, dlatego raczej *cong*, a reszta to już w ogóle nie pasuje.”

Jedna osoba wybrała odczytanie 2 stwierdzając, że kieruje się intuicją:

- Z30A: „W tym znaku... nawet nie mam pomysłu. Widzę *cong* i widzę bambusy. Ale nie pamiętam, jak były bambusy. Więc skłaniałabym się ku *zhu* jakimś sposobem, nie wiem dlaczego, po prostu.”

Jedna osoba wybrała odczytanie 4 poprzez połączenie odczytań obu elementów:

- Z24A: „Kolejne... hmm. Może *zang*, dlaczego, to tak nie umiem za bardzo odpowiedzieć, trochę przez to *zhu* z góry i to *cong* na dole, ale takie połączenie może.”



F3

cuō

1

liáng

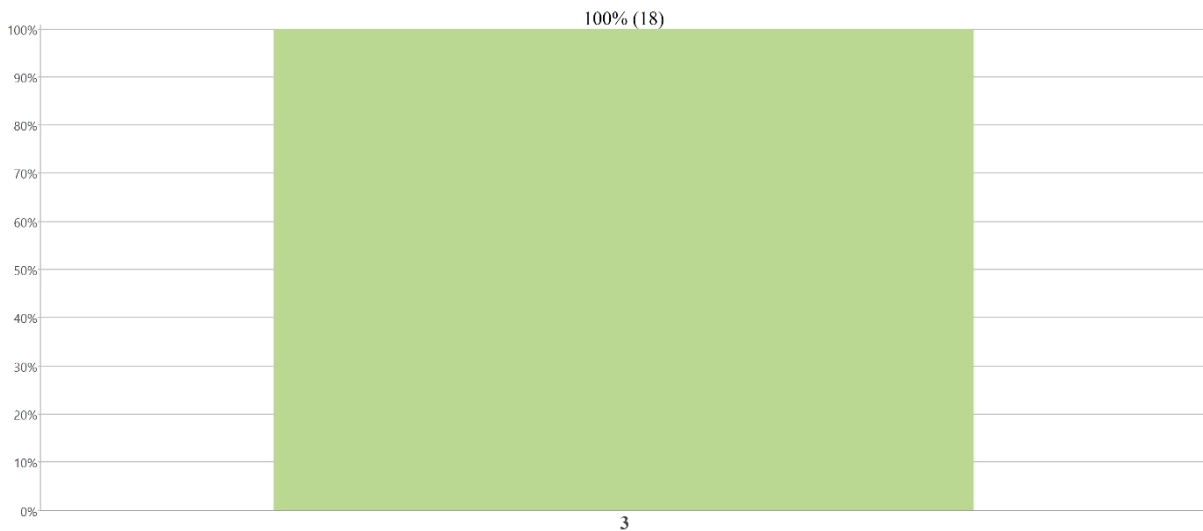
2

cǎi

3

hù

4



Wykres 64 Struktura odpowiedzi zadanie F3 - zaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały odczytanie 3 w zestawie F3. Najczęściej wskazywany był element fonetyczny:

- Z03B: „Tutaj, podobnie jak w pierwszym znaku, wybieram *cai* ze względu na obecność tego elementu z prawej strony. Odrzucam po prostu resztę.”

Część osób badanych powoływało się na inny znany sobie znak:

- Z11C: „Jeżeli chodzi o trzeci obrazek, wybrałbym *cai*, ponieważ ten element pojawia się właśnie na przykład w *cai*.”

Niektórzy wskazywali także element semantyczny i omawiali jego znaczenie w trakcie swojej odpowiedzi:

- Z20B: „W trzecim bym wybrała *cai*, z takiego samego powodu jak w pierwszym. Eee, tutaj drugi element, zawsze biorę drugi element za ten fonetyczny, no i też trzy krople wody, eeem, z tego co widziałam zazwyczaj raczej wskazują na jakieś znaczenie związane z jakąś wilgotnością czy byciem mokrym czy wodą ogólnie.”

Zdarzało się także powoływanie się na intuicję:

- Z28A: „Dalej... tu bym powiedziała, że *cai*, bo tak mi się podoba.”

跄

F4

jiǎo

1

fàng

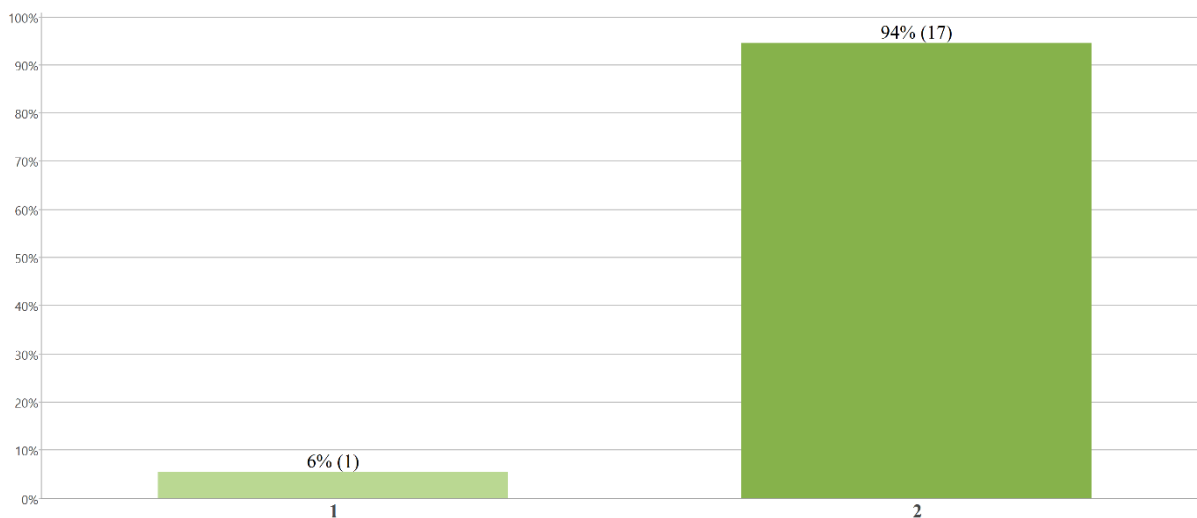
2

lī

3

luó

4



Wykres 65 Struktura odpowiedzi zadanie F4 - zaawansowani

Prawie wszystkie osoby badane wybrały odczytanie 2 w zestawie F4. W wyjaśnieniach wskazywany był rozpoznany element fonetyczny:

- Z23A: „I tutaj *fang*, ponieważ ponownie element fonetyczny po prawej stronie mamy, jest on czytany jako *fang*.”

Część osób wskazało zasadę, którą stosuje podczas podejmowania decyzji:

- Z20B: „Tym samym tokiem myślenia w czwartym bym wybrała *fang*, eee, ponieważ to jest element po prawej stronie, więc go biorę za fonetyczny.”

Niektórzy opisywali także element, który uznali za semantyczny:

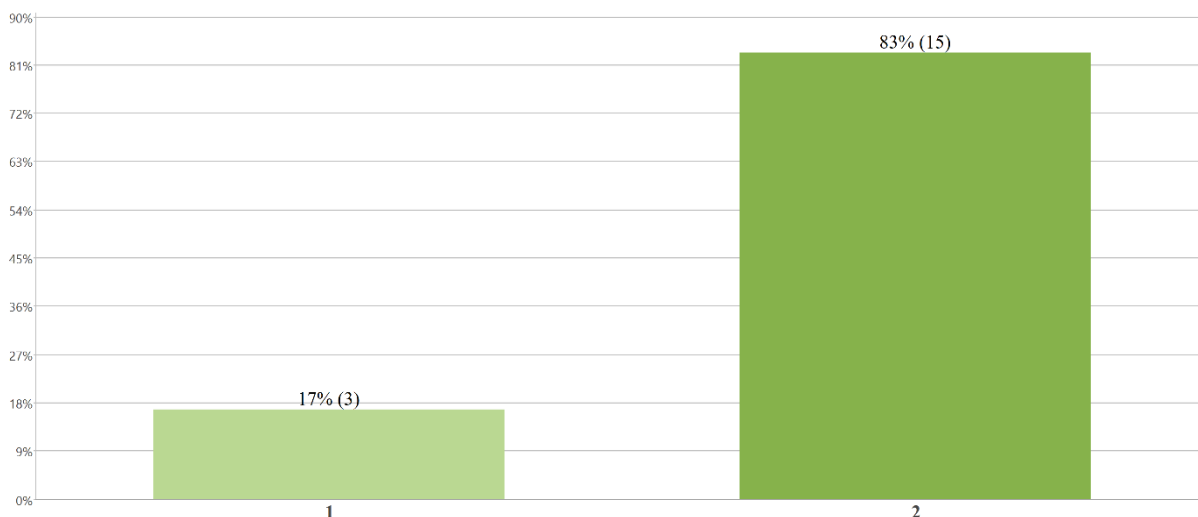
- Z06C: „W kolejnym... Raczej wybrałabym... *fang*. Ze względu na to że ten drugi element po prawej stronie tak czytany, i raczej stopa nie byłaby elementem fonetycznym moim zdaniem.”

Jedna osoba zwróciła uwagę na częste występowanie wskazanego elementu fonetycznego:

- Z29A: „Kolejny *fang*, bo ten element często występuje, z tego co zauważyłam, jako element fonetyczny, często jest tak, że różne znaki zawierające ten element czyta się *fang* na różnych tonach, a ten element po lewej stronie, to on jest znaczeniowy.”

Osoba, która wybrała odczytanie 1, powiązała swoją odpowiedź z odczytaniem lewego elementu:

- Z11C: „Eeeeh, w przypadku kolejnego znaku, tutaj myślę że, tutaj w zasadzie bym postawił na to pierwsze. Akurat, yyyy, tutaj myślę że rolę, tą rolę, eee, elementu fonetycznego odgrywa ten element po lewej stronie. To, to też tak mówię jakby na podstawie po prostu własnej wiedzy. Eee... z tego, że większość znaków gdzie ten element znajduje się akurat po tej stronie, ma takie czytanie lub z podobnym wygłosem.”



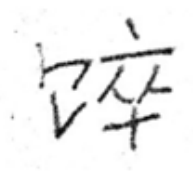
Wykres 66 Struktura odpowiedzi zadanie F5 - zaawansowani

Większość osób badanych wybrało odczytanie 2 w zestawie F5. Wybór uzasadniony był wskazaniem elementu fonetycznego, a uczestnicy badania również wypowiedzieli się na temat rozpoznanego elementu semantycznego:

- T05B: „Dolna część znaku pod elementem choroby, wymawia się właśnie tak samo.”
- Z11C: „Wybrałbym *jing*, ponieważ tutaj element, który stoi pod chorobą, jest po prostu, eee, no takie ma odczytanie.”

Osoby wybierające odczytanie 1 wskazywały odczytania, które kojarzyły z dwoma rozpoznanymi przez siebie elementami i wybierały jedno z nich:

- Z04B: „Tutaj czy to będzie *bing* czy *jing*, Będę konsekwentna, i jeśli coś jest w dolnej części, albo z prawej to, jak już mówiłam, zaznaczę opcję *bing*.”
- Z28A: „No i jest następny mam problem, znowu się zastanawiam między *bing* a *jing*. Ale chyba bym poszła w *bing* bardziej.”



F6

léi

1

fàn

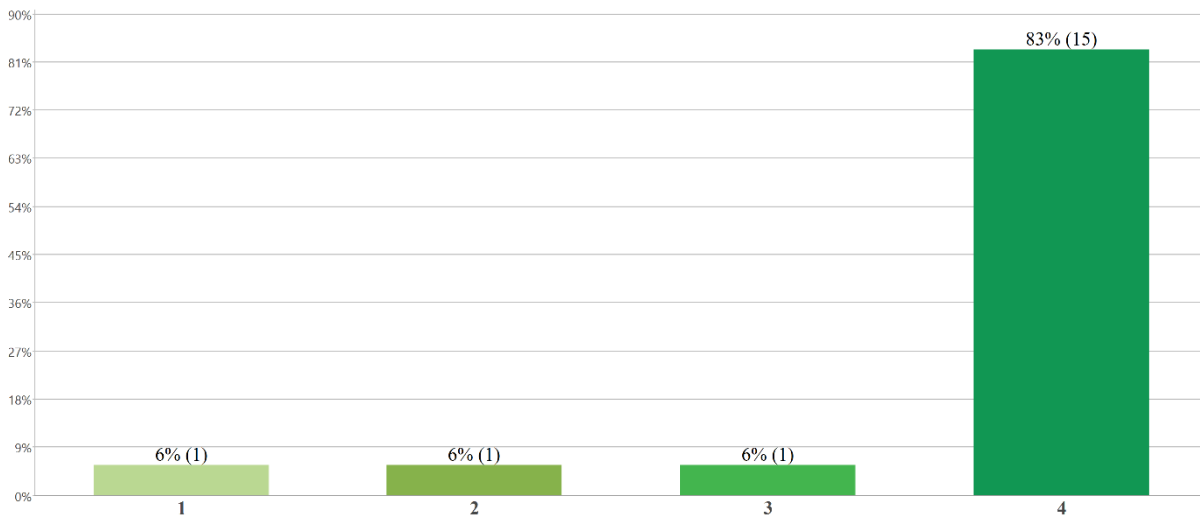
2

hēng

3

cuí

4



Wykres 67 Struktura odpowiedzi zadanie F6 - zaawansowani

Większość osób badanych wybrała odczytanie 4 w zestawie F6. Niektóre z osób badanych w swoim uzasadnieniu wskazały element fonetyczny:

- Z06C: „Najprawdopodobniej wybrałabym *cui*, ponownie ze względu na to, że element fonetyczny byłby tutaj po prawej stronie.”

Część osób powołała się na inny znany sobie znak:

- Z10C: „Myślę, że to bym chyba, eee, tu bym chyba wybrał to ostatnie czytanie... Głównie dlatego, że wygłos, eee, tego, eee, czytania bardzo mi się kojarzy z, yyyy, z czytaniem, eee, innych znaków które też posiadają element, który znajduje się po prawej stronie znaku. No myślę, że to jest to, na czym bym się opierał tutaj najbardziej.”

Jedna osoba kojarzyła odczytanie wskazanego elementu tylko z nagłosem:

- Z29A: „On mi się kojarzy... raczej ten element po lewej stronie nie ma odczytania, raczej ten element, żeby miał jakies i kojarzę coś z literą ‘c’, tylko nie pamiętam, czy to było *chu* czy *cui*, coś z tą literą, więc zaznaczę tą ostatnią odpowiedź.”

Powodem wybrania odczytania 4 mogła być też intuicja:

- Z20B: „Mmmhm... to tutaj... to jest chyba *cui*? Ale tak po prostu mi się wydaje, nie jestem do końca pewna.”

W przypadku wyboru odczytania 1, 2 lub 3, osoby badane posługiwały się intuicją:

- Z24A: „A kolejne... to by było... *hang*? Tak mi się wydaje.”

咏

F7

méng

1

měi

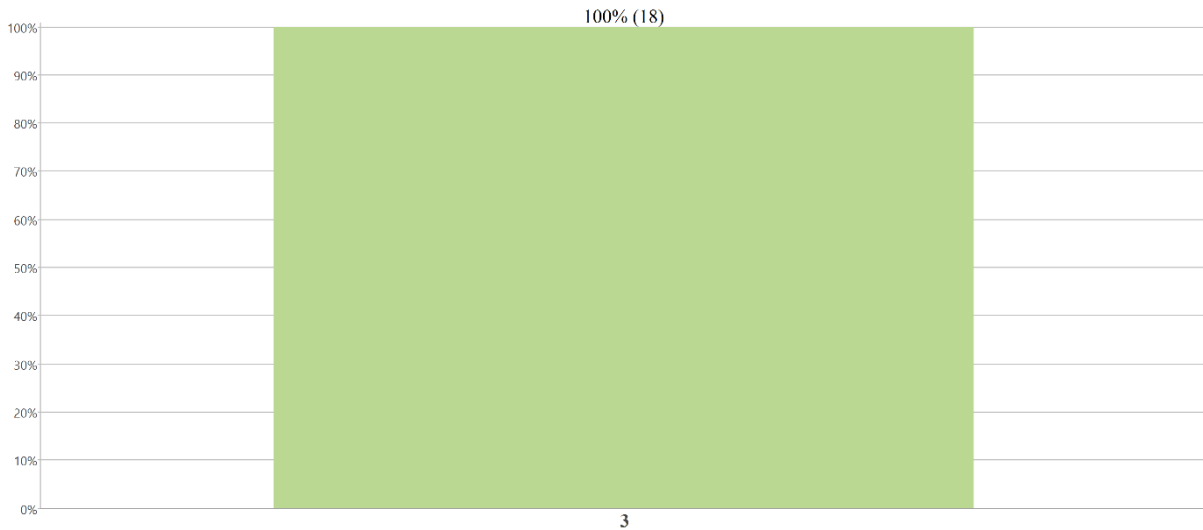
2

yóng

3

āo

4



Wykres 68 Struktura odpowiedzi zadanie F7 - zaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały odczytanie 3 w zestawie F7. Większość osób podjęło decyzję poprzez wskazanie elementu fonetycznego:

- Z06C: „Aaah... Eee... to tutaj wybrałabym... ponownie, najprawdopodobniej *yong*, ze względu na to, że element fonetyczny moim zdaniem znajduje się po prawej stronie.”

Niektórzy powoływali się na znane znaki i ich odczytanie:

- Z04B: „Niżej obstawiam opcję *yong*, *youyong de yong*.”

Część osób wskazywało także rozpoznany element semantyczny:

- Z29A: „I potem w... nie wiem, od którego znaku zacząć, ale na przykład... no niech będzie ten. Ten znak, on mi się kojarzy ze znakiem *yong*, dlatego bym zaznaczyła tą odpowiedź, bo ten element po lewej stronie, ręką, ona nie ma tutaj znaczenia, nie ma odczytania, tylko jest znaczeniowa.”

各
鳥

F8

gé

1

niǎo

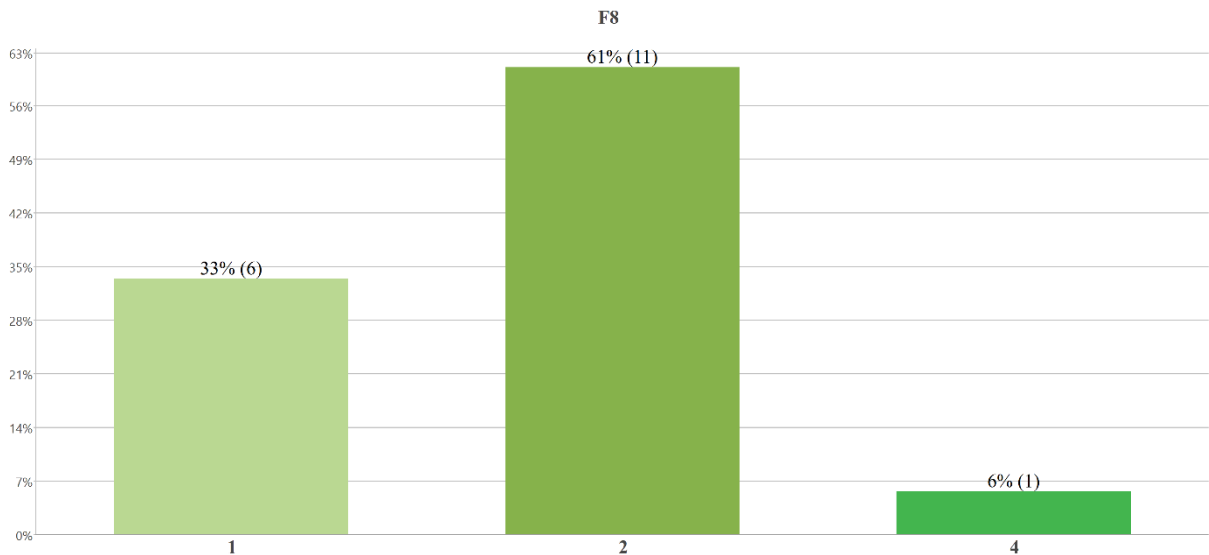
2

huàng

3

pēng

4



Wykres 69 Struktura odpowiedzi zadanie F8 - zaawansowani

Tylko jedna trzecia osób badanych wybrała odczytanie 1 powiązane z odczytaniem elementu fonetycznego:

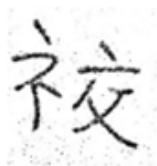
- Z05C: „Wybrałbym pierwszą opcję, ponieważ, amm, znak który jest po lewej, również wymawia się tak samo, tylko na innym tonie.”
- Z06C: „W kolejnym... raczej wybrałabym... *ge* Ze względu na to, że tutaj *niao* wydawałoby się bardziej prawdopodobne do elementu, eee, znaczeniowego? Ale to raczej nie chodzi o umiejscowienie, to raczej że, że *niao* jest takim bardziej, moim zdaniem, znaczeniowym.”

Natomiast prawie dwie trzecie osób badanych wybrało odczytanie 2 w zestawie F8. W uzasadnieniu osoby badane wskazywały prawy element znaku, uznając go za element fonetyczny:

- Z03B: „No i tutaj też, sugerując się tym elementem z prawej strony wybiorę *niao*. Ze względu na to, że jest tam ten *niao*.”
- Z19B: „Kolejne... *niao*, ze względu na ptaka.”

Osoba, która wybrała odczytanie 4, opierała się na intuicji:

- Z24A: „Może *peng*, tak mi się wydaje? Nie mam pojęcia, powiedziałabym, że *niao* może, ale jakoś tak niby mi pasuje, ale niby nie, *peng* wydaje mi się bardziej odpowiednie.”



F9

luǎn

1

shè

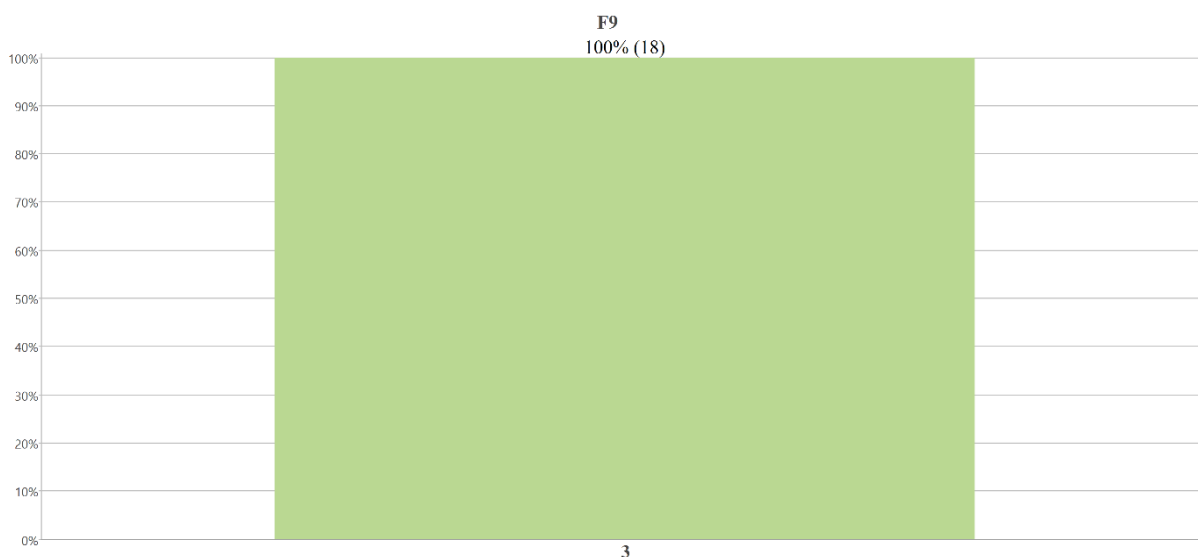
2

jiāo

3

huí

4



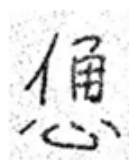
Wykres 70 Struktura odpowiedzi zadanie F9 – zaawansowani

Wszystkie osoby badane wybrały odczytanie 3 w zestawie F9. Większość osób w swoich wyjaśnieniach wskazywała na rozpoznany element fonetyczny:

- Z19B: „Wzięłabym... *jiao*. Bo też taki element występuje po prawej stronie.”
- Z24A: „Powiedziałabym może, że... tutaj w sumie nie wiem za bardzo. Może *jiao* też? Ewentualnie też to *she* mi się wydaje fajnie brzmiące, ale *jiao* ze względu na tę prawą stronę znowu, a *she* no to tak po prostu takie skojarzenie moje pierwsze.”

Jedna osoba odwołała się do znanego sobie znaku i jego odczytania:

- Z10C: „W przypadku kolejnego znaku, tutaj myślę że, wybrałbym, mmm, mmm, wybrałbym chyba czytanie trzecie. Eee... też bardzo na podstawie tego elementu z prawej strony, eee, po prostu wnioskując, eee, że skoro ten element funkcjonując jako znak ma takie odczytania, to istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że, eeem, będąc elementem w tym konkretnym znaku, może to bardzo wpływać na wymowę tego znaku.”



F10

hèi

1

yǒng

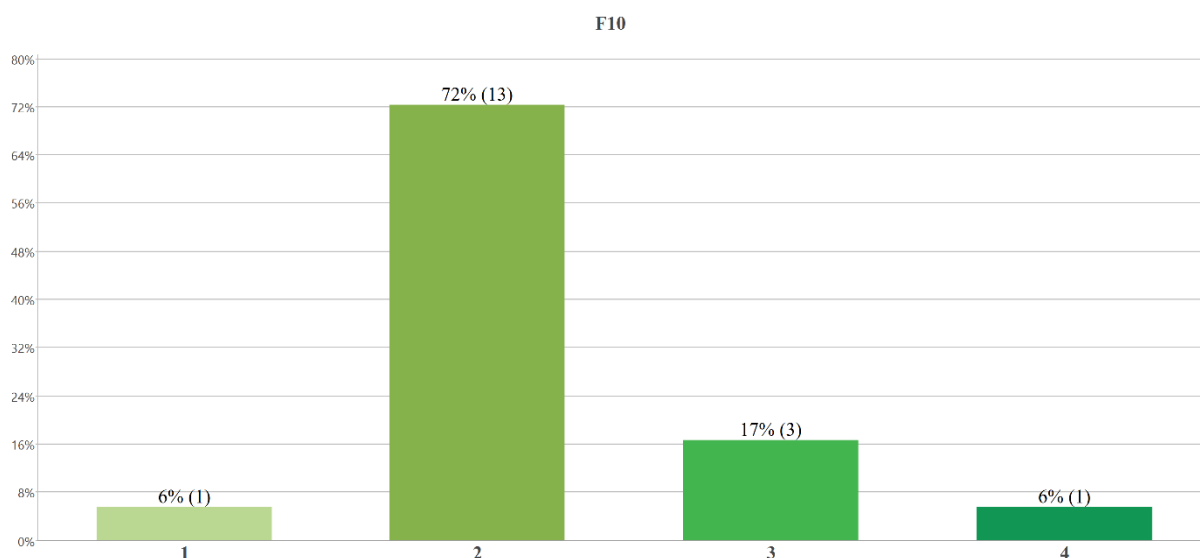
2

xīn

3

rén

4



Wykres 71 Struktura odpowiedzi zadanie F10 - zaawansowani

Prawie trzy czwarte osób badanych wybrało odczytanie 2 w zestawie F10. Jako powód osoby badane wskazywały na prawy górny element i odczytanie, które z nim kojarzą:

- Z02B: „A tutaj *yong*, bo tak jak górna część.”
- Z23A: „I *yong*, nie wiem czy to tylko ten element, czy też człowiekiem oznacza sam ten element.”

Niektóre osoby wskazywały w swoich wyjaśnieniach także na odczytania, które łączą z innymi elementami:

- Z20B: A w tym ostatnim, eee, myślę że bym wybrała *yong*, bo raczej człowiek i serce, raczej mi tutaj na samo znaczenie wskazują, a nie na wymowę.
- Z26A: Tutaj... *yong*. Tak znowu to samo, tutaj z tym ostatnim nie jestem pewna, no bo wiadomo, że tutaj jest i *ren* i *yong*, ale... mam wątpliwości nie dlatego, bo nie wiem, jak się czyta te elementy, tylko, że one są zestawione razem i nie wiem, które mogłyby jakby silniejsze. Ale ze względu na to, że to *yong* stoi po tej stronie, gdzie zwykle były elementy fonetyczne, to zaznaczam *yong*.”

Trzy osoby wybrały odczytanie 3 wskazując na dolny element znaku i powiązane z nim odczytanie:

- Z03B: „Wybiore to *xin*, ze względu na to serce na dole.”

Jedna osoba wybrała odczytanie 4. Wskazała odczytania powiązane z rozpoznanymi elementami i wybrała jedno z nich:

- Z06C: „Chyba wybiorę *ren*. Ze względu na tego człowieka, mimo, że mam wrażenie, że jest to błędne. Ale nie do końca pasuje ani *hei* ani *yong*, a *xin* jest raczej tutaj moim zdaniem znaczeniowym. Dlatego wybiorę *ren*.”

Jedna osoba wybrała odczytanie 1 opierając się na intuicji:

- Z24A: „I kolejny, wydaje mi się, może... tak w sumie najbardziej pasuje mi pierwsze, nie wiem, czy jest jakiś konkretny powód. Tak po prostu mi najbardziej pasuje.”

5.7.3.2. Podsumowanie

Osoby z grupy zaawansowanej posiadały dobrze rozwiniętą świadomość grafemiczno-fonetyczną. W dużym stopniu zdawały sobie sprawę z funkcji, jaką pełnią elementy fonetyczne w znakach złożonych, znały również zasady dotyczące pozycji, w których zazwyczaj one występują. Osoby badane były w stanie stosunkowo sprawnie korzystać z posiadanej wiedzy, często wskazując od razu element fonetyczny i podejmując na jego podstawie decyzję o odczytaniu znaku:

- Z27A: „W pierwszym będzie *jian*, ze względu na element po prawej stronie. W drugim *cong*, ze względu na element na dole. W trzecim *cai*, ze względu na element po prawej. *Fang* z tym samym powodem i *jing* z tym samym powodem.”

Osoby na poziomie zaawansowanym były świadome również tego, że znany im znak może być wykorzystany w innym znaku jako element fonetyczny i wskazywać na jego odczytanie:

- Z10C: „W przypadku kolejnego znaku, tutaj myślę, że wybrałbym, mmm, mmm, wybrałbym chyba czytanie trzecie. Eee... też bardzo na podstawie tego elementu z prawej strony, eee, po prostu wnioskując, eee, że skoro ten element funkcjonując jako znak ma takie odczytania, to istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że, eeem, będąc elementem w tym konkretnym znaku, może to bardzo wpływać na wymowę tego znaku.”

Osoby badane często zwracały uwagę i mówiły o zasadach dotyczących pozycji elementów fonetycznych w znakach złożonych jak również o różnej dokładności elementów fonetycznych. Zdawały sobie również sprawę z typowej konstrukcji większości znaków złożonych składających się z elementu semantycznego i fonetycznego, a wiedzę tę wykorzystywały w trakcie wybierania odczytania, decydując, który z rozpoznaných elementów pełni funkcję semantyczną, a który fonetyczną:

- Z02B: „Tutaj jest z tym właśnie problem, bo ten element, to właśnie chyba niektóre czyta się *jing*, niektóre *bing* właśnie, już mam zawsze problem, jeśli chodzi o te elementy fonetyczne, ale może chyba wezmę i tak *jing*. Tak, bo *bing* nie pasuje tutaj, bo w chorobie no inny znak jest pod semantyczną chorobą. Tak, i dalej tutaj wybrałyby, *cui*, bo to występuje w takich, *zui* albo *chui* występuje w takich i one się, elementy fonetyczne bardzo często też mają takie wymienne literki, nie wiem jak to po polsku powiedzieć poprawnie. Tutaj po prawej stronie jest *yong*, więc wybieram *yong*, a tutaj wybieram ptaka, *niao*. Tak jak w poprzednich przykładach, po prostu sugerowałam się tym, że jest po prawej stronie. No to tutaj *jiao* tak jak wcześniej, a tutaj *yong*, bo tak jak górna część.”

Jak zauważyć można w powyżej cytowanej wypowiedzi, świadomość zasad dotyczących typowej pozycji elementu fonetycznego w znakach o konstrukcji lewo-prawo spowodowała, że większość osób badanych wybrała odczytania związane z prawym elementem w zestawie F8:

- Z11C: „Eee... jeżeli chodzi o kolejny znak to wybrałbym... *niao*. Po samym fakcie, że ten element stoi po prawej stronie. Jeżeli stałby po lewej, to wybrałbym *ge*. *Ge*, jako odczytanie, jednak z racji że ten znak stoi po prawej stronie, a zdaje mi się że w niektórych przypadkach ten element który jest po prawej stronie... na górze czy na dole, jest właśnie tym elementem fonetycznym.”

Niektóre z osób badanych zdawały sobie jednak sprawę z możliwych wyjątków od typowych reguł co do pozycji elementu fonetycznego:

- Z10C: „Bo właśnie wychodzę z założenia, a przynajmniej pamiętam, że mnie tak nauczono, to bardzo pamiętam dobrze z pierwszego roku, że, yyy, te elementy nie zawsze muszą pojawiać się po jednej ze stron. Nie ma takiej zasady, że elementy fonetyczne zawsze pojawiają się na przykład po prawej albo po lewej, tylko, yyy, i byłoby cudownie jakby była taka zasada, bo wtedy byłoby człowiekowi łatwiej, no oczywiście.”

Pomimo stosunkowo dobrze rozwiniętej świadomości grafemiczno-fonetycznej osób badanych, ta część testu świadomości ortograficznej sprawiała im największe trudności. Uczestnicy badania byli czasami niepewni swoich odpowiedzi. Niektórzy wprost wyrazili swoją opinię dotyczącą trudności wyboru odczytania znaków:

- Z25A: „Czyli najgorsze zadanie...”
- Z30A: „Coś, czego nie cierpię.”

Można podejrzewać, że świadomość grafemiczno-fonetyczna osób z grupy zaawansowanej była stosunkowo zintegrowana z resztą aspektów świadomości ortograficznej. Niektóre osoby badane wykorzystywały wiedzę dotyczącą funkcji i pozycji elementów fonetycznych podczas rozwiązywania drugiej części testu – jednak takich przypadków było niewiele.

5.7.4. Rozwój świadomości grafemiczno-fonetycznej – podsumowanie

Niezależnie od poziomu kompetencji językowej osoby badane były najbardziej niepewne rozwiązując część testu dotyczącą świadomości grafemiczno-fonetycznej. Wybór odczytania okazał się sprawiać osobom badanym najwięcej trudności. Osoby z grupy początkującej zdawały sobie sprawę z podstawowych zasad dotyczących możliwych relacji pomiędzy elementem znaku a odczytaniem znaku, jednak często kierowały się intuicją w swoich wyborach. Możliwe jest, że nie poznały wystarczającej liczby znaków lub elementów fonetycznych, aby móc z nich świadomie korzystać. Jednocześnie, pomimo tego, że w swoich wyjaśnieniach osoby badane powoływały się na intuicję, często wskazywały odczytanie powiązane z odczytaniem prawidłowo rozpoznanego elementu fonetycznego występującego w danym znaku. Może to sugerować, że już na tym etapie osoby te mają pewien poziom wiedzy implicytnej dotyczącej elementów fonetycznych, jednak nie są w stanie korzystać z niej w pełni świadomie. Świadomość grafemiczno-fonetyczna była też raczej mało zintegrowana z innymi aspektami świadomości ortograficznej.

Zauważyć można wzrost poziomu świadomości grafemiczno-fonetycznej u grupy średniozaawansowanej oraz jej integrację ze świadomością grafemiczną oraz grafemiczno-morfemiczną. Osoby badane często analizowały cały znak, wskazywały wszystkie rozpoznane przez siebie elementy i podejmowały decyzję, który pełni rolę elementu semantycznego, a który fonetycznego. Skupiały się przede wszystkim na poznanych zasadach i regularnościach w odniesieniu do pozycji elementu fonetycznego. Różnica między poziomem świadomości grupy średniozaawansowanej i zaawansowanej nie jest duża, jednak osoby z grupy zaawansowanej częściej wskazywały od razu element fonetyczny w danym znaku, co świadczyć może o szybszym i bardziej zautomatyzowanym procesie analizy znaku. W grupie zaawansowanej było też więcej osób świadomych wyjątków od typowej pozycji elementu fonetycznego – nadal była to jednak mniejszość. Można więc stwierdzić, że nawet po kilkuset godzinach nauki języka chińskiego, świadomość grafemiczno-fonetyczna nie osiągnęła wysokiego poziomu.

6. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale podsumowano wyniki przeprowadzonych badań w odniesieniu do istniejącej literatury. Zasadniczą częścią podsumowania są odpowiedzi na główne i szczegółowe pytania badawcze: „w jaki sposób rozwija się metajęzykowa świadomość ortograficzna (a także jej aspekty: świadomość grafemiczna, grafemiczno-morfemiczna, grafemiczno-fonetyczna) osób uczących się języka chińskiego jako języka obcego oraz pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego?” oraz zaproponowany na ich bazie model przetwarzania sinogramów. Następnie wykazane są możliwe implikacje wyników badania dla procesu nauczania oraz uczenia się języka chińskiego jako języka obcego. Skomentowana została również skuteczność wybranej metody badawczej w kontekście dotychczasowych badań dotyczących metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego. Na sam koniec wskazane są ograniczenia przeprowadzonych badań oraz dalsze kierunki badawcze.

6.1. Podsumowanie wyników badań

6.1.1. Wiedza dotycząca systemu pisma chińskiego

Dwie najważniejsze wyznaczone na podstawie wyników badań kategorie opisu wiedzy dotyczącej systemu pisma chińskiego to historia sinogramów oraz wiedza związana z ich strukturą. Już osoby z grupy początkującej były w stanie przytoczyć pewne podstawowe fakty związane z historią systemu pisma chińskiego, osoby z grupy średniozaawansowanej oraz zaawansowanej były w stanie opisać ją szczegółowo, a niektóre z nich również umieścić ją w szerszym kontekście, odwołując się także do wpływu systemu pisma chińskiego na sinografosferę.

Osoby badane ze wszystkich trzech grup posiadały wiedzę dotyczącą zasad strukturalnych sinogramów oraz regularności pojawiających się w systemie pisma chińskiego. Osoby z grupy początkującej zdawały sobie sprawę z występowania powtarzalnych komponentów znaków i tego, że możliwy jest podział strukturalny sinogramów, a część z nich wskazywała również na istnienie elementów semantycznych i fonetycznych. Wiedza dotycząca elementów semantycznych i fonetycznych była bardziej rozbudowana i ugruntowana w grupie średniozaawansowanej i zaawansowanej – osoby badane przytaczały również informacje dotyczące pozycji elementów. W przypadku grupy zaawansowanej osoby badane często przytaczały praktyczne przykłady, omawiały rodzaje znaków, a niektóre wspominały również o ograniczeniach w zastosowaniu elementów.

Osoby badane potrafiły wykorzystać posiadaną przez siebie wiedzę dotyczącą struktury i elementów sinogramów w różnym stopniu. Osoby z grupy początkującej, mimo że zdawały sobie sprawę z podstawowych zasad systemowych, nie zawsze odwoływały się do nich podczas rozwiązywania zadań praktycznych. Stwierdzić więc można było stosunkowo dużą rozbieżność między

poziomem wiedzy deklaratywnej („wiedzy co”) a proceduralnej („wiedzy jak”). Różnica pomiędzy tymi dwoma poziomami zmniejszała się wraz ze wzrostem kompetencji językowej – osoby z grupy średniozaawansowanej i zaawansowanej wykazały się większym poziomem wiedzy proceduralnej oraz mniejszą różnicą pomiędzy wiedzą deklaratywną a proceduralną. Wskazywać to może na to, że sama wiedza deklaratywna dotycząca systemu pisma chińskiego nie jest wystarczająca i potrzebna jest zarówno praktyka językowa, jak i znajomość odpowiedniej liczby znaków, aby móc ją skutecznie wykorzystywać. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że wiedza deklaratywna osób badanych dotycząca komponentów, elementów i kluczy była stosunkowo nieuporządkowana i mało precyzyjna. Osoby badane posługiwały się różnymi terminami i definicjami, a czasami nie były w stanie jasno wskazać różnic pomiędzy poszczególnymi używanymi przez siebie terminami. Nie stanowiło to jednak przeszkody w rozwiązywaniu zadań praktycznych.

Zauważalną różnicą pomiędzy poszczególnymi badanymi grupami było różne natężenie uwagi skupionej na poszczególnych kategoriach dotyczących wiedzy o systemie pisma chińskiego. Osoby początkujące poświęcały mniej więcej tyle samo czasu i uwagi na informacje z zakresu historii systemu pisma chińskiego, struktury i liczby sinogramów, sinograficznego kręgu kulturowego, a osoby z grupy średniozaawansowanej mówiły więcej o zasadach strukturalnych. Osoby z grupy zaawansowanej, podobnie jak w przypadku grupy średniozaawansowanej, skupiały się na zasadach strukturalnych sinogramów i elementach znaków w jeszcze większym natężeniu.

W wypowiedziach osób początkujących pojawiła się również kategoria nieobecna w wypowiedziach pozostałych grup – komentarze dotyczące poziomu piktograficzności systemu pisma chińskiego. Osoby badane wskazywały na możliwość lub też brak możliwości doszukiwania się w formie graficznej znaku tego, co reprezentuje. Duża liczba komentarzy dotycząca piktograficzności może się wiązać z nadal powszechnie obecnym „mitem ideograficzności” znaków pisma chińskiego czy też postrzeganiem sinogramów jako „obrazków”, z czym spotkać można się w nienaukowych tekstach (na przykład zachęcających do nauki chińskiego). Osoby uczące się konfrontują się z tymi przekonaniem na samym początku swojej nauki, poznając sposób funkcjonowania systemu pisma chińskiego.

6.1.2. Przekonania dotyczące systemu pisma chińskiego

Trzy najważniejsze wyznaczone na podstawie wyników badań kategorie opisu w zakresie przekonań osób uczących się języka chińskiego jako języka obcego dotyczyły: trudności towarzyszących uczeniu się systemu pisma chińskiego, konieczności używania tego systemu pisma w kontekście języka chińskiego oraz „odmienności” i „wyjątkowości” systemu pisma chińskiego. W przypadku pierwszej ze wskazanych kategorii zauważyć można było, że poglądy osób początkujących w zasadzie zgadzają się z ogólnie panującym konsensusem zarówno wśród osób uczących się i nauczających języka chińskiego, jak i też naukowców zajmujących się tym tematem – system pisma chińskiego jest

postrzegany jako trudny (por. Chan, Loh i Hung 2021; Chang i in. 2014; Huang 2017; Lam 2010; Loh, Liao i Leung 2018; Nguyen i in. 2017; Shen 2004, 2005; Sroka-Grądział i Lee 2020; Wang 1998; Wong 2017).

Jednak narracja dotycząca trudności systemu pisma chińskiego, a szczególnie w zakresie nauki sinogramów, jest odmienna u osób na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym. Prawie wszystkie osoby badane na tych poziomach wskazywały na to, że nauka znaków staje się prostsza z czasem, a głównymi powodami tej zmiany było zauważenie powtarzalności komponentów i regularności charakterystycznych dla systemu pisma chińskiego – takich jak występowanie elementów semantycznych i fonetycznych. Zmiana zdania u osób badanych łączyć się więc może z rekonceptualizacją znaku oraz obserwowanym wzrostem świadomości ortograficznej, co prowadzi do postrzegania znaku jako zestawu pasujących do siebie powtarzalnych komponentów przez osoby posiadające wyższy poziom świadomości ortograficznej.

Niezależnie od poziomu, wszystkie osoby badane były przekonane, że sinogramy są niezbędne dla funkcjonowania języka chińskiego. Wskazywały na potencjalne problemy, które mogłyby pojawić się w przypadku rezygnacji z sinogramów na rzecz alfabetycznego systemu pisma – przede wszystkim na problemy z rozróżnianiem homofonów wynikające ze stosunkowo ograniczonego zasobu możliwych sylab według zasad chińskiej fonologii na tle innych języków. Niektóre z osób były przekonane, że komunikacja w języku chińskim w przypadku braku sinogramów byłaby znacznie utrudniona lub prawie niemożliwa. Osoby na poziomie początkującym poza wskazaniem na istotne znaczenie systemu pisma chińskiego w kontekście języka chińskiego podkreślały również jego wartość kulturową i powiązania z tradycją oraz historią.

W wypowiedziach osób początkujących zauważyć można również fascynację systemem pisma chińskiego oraz przekonanie o jego wyjątkowości i „odmienności”. Często pojawiały się stwierdzenia o tym, że znaki są „zupełnie inne” niż alfabetyczne systemy pisma, a niekiedy podkreślano również powiązania między formą grafemu a warstwą znaczeniową. Osoby z grup na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym nie skupiały się na „odmienności” systemu pisma chińskiego – często jednak stwierdzały, że jest on ciekawy bądź interesujący. Zmiana nastawienia prawdopodobnie wynika z oswojenia się z systemem pisma chińskiego, który dla osób początkujących był pewnego rodzaju nowością.

6.1.3. Świadomość ortograficzna systemu pisma chińskiego

Porównując wyniki badań z trzech wyznaczonych grup – początkującej, średniozaawansowanej i zaawansowanej – zauważyć można różne tempo rozwoju poszczególnych aspektów metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego. Pierwszym oraz szybko rozwijającym się aspektem była świadomość grafemiczna, szczególnie w zakresie wrażliwości na relacje pomiędzy

kreskami oraz umiejętność rozbioru strukturalnego sinogramu (por. Loh i in. 2021; Shen i Ke 2007; Liu 2013). Świadomość grafemiczno-morfemiczna także zaczynała rozwijać się już na początkowym etapie nauki, a rozwój ten był stosunkowo szybki, jednak osoby badane potrzebowały więcej czasu, aby być w stanie skutecznie i efektywnie rozpoznawać elementy semantyczne oraz wiązać je ze znaczeniem całego sinogramu (por. Shen i Ke 2007; Zhang i in. 2016). Zdecydowanie najwolniej rozwijała się świadomość grafemiczno-fonetyczna (por. Zhang i Roberts 2019) – osoby badane we wszystkich trzech grupach najwięcej trudności miały właśnie z ćwiczeniem dotyczącym tego aspektu świadomości ortograficznej, były też najbardziej niepewne odpowiedzi i najczęściej deklarowały, że podejmowały decyzje bazując na intuicji.

Posiadanie przez osoby badane podstawowej wiedzy deklaratywnej łączącej się ze świadomością grafemiczno-morfemiczną i grafemiczno-fonetyczną nie oznaczało umiejętności skutecznego i efektywnego korzystania z niej. Już osoby z grupy początkującej zdawały sobie sprawę z funkcji elementów semantycznych i fonetycznych w znakach złożonych, jednak nie wykształciły wystarczającego poziomu wiedzy proceduralnej, co może się łączyć z mniejszą liczbą znanych sinogramów. Wraz z przyrostem wiedzy, jej specjalizacją, proceduralizacją i restrukturyzacją osoby badane były w stanie szybciej podejmować decyzje, a cały proces analizy znaku podlegał automatyzacji (por. Shen i Ke 2007: 107-108).

Różne aspekty świadomości ortograficznej rozwijają się stopniowo, co zaobserwować można na podstawie strategii stosowanych przez osoby badane z różnych grup. Charakterystyczne było to, że osoby z grupy początkującej często polegały na graficznej formie znaku, poszukując podobieństw między nią a obrazem podczas rozwiązywania ćwiczenia dotyczącego świadomości grafemiczno-morfemicznej. Wśród grupy średniozaawansowanej bardziej widoczne było poleganie na elementach semantycznych, jednak w niektórych przypadkach osoby badane nadal polegały na graficznej formie znaku. Osoby z grupy zaawansowanej natomiast wykorzystywały przede wszystkim znajomość elementów semantycznych. Można więc zauważyć, że rozwój świadomości ortograficznej jest dynamicznym i stopniowym procesem – o ile można wskazać pewne trendy u poszczególnych grup, nie można jasno wyznaczyć konkretnych „punktów” oddzielających od siebie poziomy rozwoju świadomości ortograficznej.

Niejednoznacznym wyznacznikiem poziomu rozwoju świadomości ortograficznej jest powoływanie się na intuicję przez osoby badane w trakcie rozwiązywania ćwiczeń. We wszystkich grupach zdarzało się, że to intuicja była wyjaśnieniem wyboru danej odpowiedzi, jednak liczba takich przypadków malała wraz ze wzrostem kompetencji językowej – wskazywać to może na wzrost świadomości ortograficznej. Jednocześnie zwrócić należy uwagę na sytuacje, kiedy osoby badane stosunkowo konsekwentnie wskazywały odpowiedzi powiązane z elementem semantycznym lub

fonetycznym i uzasadniały swój wybór intuicją. Może to świadczyć o posiadaniu przez te osoby wiedzy implicytnej, z której nie są w stanie jeszcze świadomie korzystać oraz opisać osobom trzecim.

6.1.3.1. Świadomość grafemiczna systemu pisma chińskiego

Dotychczasowe badania wykazały, że osoby uczące się języka chińskiego jako języka obcego są wrażliwe na strukturę sinogramów, rozpoznają ich elementy i komponenty oraz są w stanie wskazywać ich błędne pozycje (Loh i in. 2018; Wang, Liu i Perfetti 2004: 359; Wang, Perfetti i Liu 2003; Zhang i in. 2016: 511). Udowodniono też, że świadomość grafemiczna rozwija się jako pierwszy aspekt świadomości ortograficznej, rozwija się ona też stosunkowo szybko (Loh i in. 2021; Shen i Ke 2007; Liu 2013; Wang 2003).

Podobnie jak w przypadku wcześniejszych badań, już osoby z grupy początkującej wykazywały się stosunkowo dobrze rozwiniętą świadomością grafemiczną – były świadome zależności pomiędzy kreskami, potrafiły analizować też sinogramy pod kątem poprawności strukturalnej. Przeprowadzone na potrzeby niniejszej rozprawy badania dostarczyły również nowych danych dotyczących rozwoju świadomości grafemicznej oraz zmiany postrzegania sinogramów wraz z rozwojem kompetencji językowej. Osoby badane na poziomie początkującym skupiały się w dużym stopniu na poprawności kresek, natomiast osoby z grupy średniozaawansowanej i zaawansowanej zwracały uwagę przede wszystkim na pozycję poszczególnych komponentów i ich wzajemne dopasowanie, a kreski były przedmiotem analizy jedynie w nielicznych przypadkach (por. Wnuk 2024 [przyjęty do druku]). W trakcie niniejszych badań zauważono także stopniowy wzrost stopnia zintegrowania świadomości grafemicznej z innymi aspektami świadomości ortograficznej wraz ze wzrostem ogólnej kompetencji językowej i doświadczenia z językiem chińskim oraz systemem pisma chińskiego.

W oparciu o powyższe dane można wyciągnąć wniosek, że przyrost wiedzy deklaratywnej oraz proceduralnej w zakresie struktury sinogramów prowadzi do restrukturyzacji reprezentacji mentalnych sinogramów u osób uczących się oraz prowadzi do zmiany postrzegania znaków: od zestawu powiązanych ze sobą kresek do zestawu pasujących do siebie komponentów. Przetwarzanie sinogramów jako zestawów powtarzalnych części pozwala na zmniejszenie obciążenia poznawczego i przyspiesza procesy przetwarzania sinogramów (por. Chan i in. 2021; Chang i in. 2014; Shen i Ke 2007; Xu i in. 2014). Rozwój świadomości grafemicznej jest więc niezbędny i fundamentalny dla rozwoju innych aspektów świadomości ortograficznej oraz, w konsekwencji, kompetencji językowych. Automatyzacja procesu rozpoznawania i przetwarzania sinogramów oraz ich komponentów pod kątem strukturalnym jest konieczna, aby zintegrować wykorzystanie świadomości grafemicznej z innymi aspektami świadomości ortograficznej oraz, w konsekwencji, aby używać świadomości grafemicznej jako podstawy do posługiwania się systemem pisma chińskiego.

6.1.3.2. Świadomość grafemiczno-morfemiczna systemu pisma chińskiego

Dotychczasowe badania wykazały, że już na poziomie początkującym osoby uczące się języka chińskiego jako obcego są w stanie wykorzystywać świadomość grafemiczno-morfemiczną, a szczególnie znajomość elementów semantycznych, w trakcie swojej nauki (Shen i Ke 2007: 99; Zhang i in. 2016: 522). Potwierdzono również, że świadomość elementów semantycznych rozwija się wraz ze zwiększaniem się liczby znanych sinogramów, jednak poszczególne aspekty tej świadomości – wiedza dotycząca znaczenia elementów semantycznych, umiejętność wskazania elementu semantycznego, zastosowanie wiedzy i umiejętności podczas nauki nowych znaków – rozwijają się w różnym tempie (por. Chen 2002; Shen i Ke 2007).

Wyniki badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszej rozprawy są zgodne z powyżej wskazanymi analizami. Osoby z grupy początkującej posiadały już podstawową wiedzę i umiejętności łączące się ze świadomością grafemiczno-morfemiczną – były w stanie rozpoznać niektóre elementy semantyczne oraz powiązać ich znaczenie ze znaczeniem reprezentowanym przez cały sinogram. Świadomość grafemiczno-morfemiczna rozwijała się stosunkowo szybko wraz z rosnącym doświadczeniem z nauką języka chińskiego oraz liczbą znanych znaków – osoby z grupy średniozaawansowanej i zaawansowanej były w stanie rozpoznać większą liczbę elementów semantycznych oraz wykorzystać wiedzę ich dotyczącą, aby ustalić znaczenie reprezentowane przez cały sinogram.

Analiza wypowiedzi osób badanych w poszczególnych grupach pozwoliła na dokładniejszy wgląd w proces rozwoju świadomości grafemiczno-morfemicznej. Zauważyć można, że osoby z grupy początkującej inaczej konceptualizowały elementy semantyczne – traktowały reprezentowane przez nie znaczenie w sposób bardzo dosłowny, a niekiedy postrzegały je w sposób zbliżony do obrazów i doszukiwały się bezpośredniego odwołania do znaczenia w wyglądzie graficznym znaku. Osoby z grupy średniozaawansowanej zdawały sobie natomiast sprawę, że elementy semantyczne wskazują na pewien zakres znaczeniowy i nie zawsze mają bezpośredni związek ze znaczeniem reprezentowanym przez sinogram, w którym występują. Dopiero osoby z grupy zaawansowanej potrafiły skutecznie oraz stosunkowo szybko i automatycznie korzystać z posiadanej wiedzy dotyczącej funkcji, pozycji i zastosowania elementów semantycznych.

Zwrócić należy uwagę, że sama wiedza deklaracyjna – świadomość występowania elementów semantycznych w sinogramach i znajomość części z nich – nie była wystarczająca, aby sprawnie posługiwać się świadomością grafemiczno-morfemiczną. Zastosowanie tej wiedzy w praktyce oraz nabycie i automatyzacja umiejętności analizy i manipulacji elementami semantycznymi wymaga doświadczenia, na co wskazywały również wcześniejsze badania (por. Chen 2022; Li 2020). Proces tworzenia nowych struktur mentalnych dotyczących elementów semantycznych, późniejsza ich restrukturyzacja i automatyzacja procesów z nimi związanych jest więc procesem stopniowym.

6.1.3.3. Świadomość grafemiczno-fonetyczna systemu pisma chińskiego

Dotychczas przeprowadzono niewiele badań dotyczących świadomości grafemiczno-fonetycznej, a ich wyniki nie są ze sobą zgodne. Według Tong i Yip (2015) elementy fonetyczne są wykorzystywane przez osoby uczące się języka chińskiego jako obcego podczas rozpoznawania i zapamiętywania znaków, natomiast badania przeprowadzone przez Zhang i in. (2016) wykazały pozytywny wpływ świadomości elementów fonetycznych na kompetencję czytania. Z drugiej strony w najnowszych badaniach przeprowadzonych przez Zhanga i Roberts (2019) nie stwierdzono znaczącego wpływu świadomości elementów fonetycznych na umiejętność pisanie i rozpoznawania znaków u osób na poziomie średniozaawansowanym – badacze zwrócili jednak uwagę, że może to wynikać z niewystarczająco rozwiniętej świadomości grafemiczno-fonetycznej badanej grupy. W dotychczasowych badaniach stwierdzono również preferencję osób uczących się języka chińskiego jako obcego do większego polegania na świadomości grafemiczno-morfemicznej niż grafemiczno-fonetycznej podczas rozpoznawania i uczenia się sinogramów (Tong i in. 2016; Zhang i in. 2016). Jak zwraca uwagę Williams (2013), stosunkowo niski poziom wykorzystywania świadomości grafemiczno-fonetycznej może wynikać z niewystarczającej liczby znaków znanych osobom badanym.

Powyżej wskazane badania sugerują, że świadomość grafemiczno-fonetyczna rozwija się wolniej i później niż inne aspekty świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego. Wyniki badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszej rozprawy także na to wskazują – ćwiczenie dotyczące świadomości grafemiczno-fonetycznej sprawiło najwięcej trudności niezależnie od poziomu kompetencji językowej, a ponadto osoby badane często były też niepewne swoich odpowiedzi. Zwrócić należy uwagę, że już osoby początkujące posiadały podstawową wiedzę deklaratywną z zakresu świadomości grafemiczno-fonetycznej, ponieważ zdawały sobie sprawę z możliwych relacji pomiędzy odczytaniem elementu a odczytaniem całego znaku.

Wraz ze wzrostem kompetencji językowej poziom świadomości grafemiczno-fonetycznej również wzrastał, jednak nawet u grupy zaawansowanej nie osiągnął wysokiego poziomu. Osoby z tej grupy częściej wskazywały od razu rozpoznany przez siebie element fonetyczny i na jego podstawie określały odczytanie sinogramu, zamiast, jak osoby z grupy średniozaawansowanej, analizować sinogram wyznaczając jego elementy i później decydując, który z nich pełni rolę elementu semantycznego, a który fonetycznego. Wskazuje to na pewien poziom automatyzacji procesu wykorzystywania elementów fonetycznych, jednak poziom ten był zdecydowanie niższy w porównaniu do świadomości grafemiczno-morfemicznej. Problematyczne dla osób badanych było również ustalenie pozycji elementu fonetycznego – osobom z grupy początkującej zdarzało się wskazywać na odczytanie powiązane z elementem semantycznym, natomiast osoby z grupy średniozaawansowanej i zaawansowanej zazwyczaj zdawały sobie sprawę z typowych pozycji elementów fonetycznych,

jednak nie rozpoznawały sytuacji, w których występowały w nietypowej pozycji (po lewej stronie w przypadku znaku o strukturze lewo-prawo).

Na fakt wolniejszego rozwoju świadomości grafemiczno-fonetycznej wskazywać może też to, że osoby badane często uzasadniały swój wybór intuicją – także w grupie zaawansowanej. Pomimo tego, że w wyjaśnieniu osoby badane wskazywały kierowanie się intuicją, to często wskazywały odczytanie powiązane z odczytaniem elementu fonetycznego – co może świadczyć o rozwijającej się wiedzy implicytnej dotyczącej pozycji i funkcji elementów fonetycznych, której osoby badane nie są w stanie wykorzystywać świadomie. Należałoby przeprowadzić szersze badania dotyczące świadomości elementów fonetycznych uzupełnione także o analizę statystyczną, aby wykluczyć przypadkowy wybór odczytań powiązanych z elementem fonetycznym.

6.1.3.4. Zmiana w postrzeganiu sinogramów

Sinogram pod kątem strukturalnym może być postrzegany na cztery różne sposoby: jako niepodzielna całość, jako zestaw kresek, jako zestaw komponentów lub jako zestaw funkcjonalnych elementów semantycznych i fonetycznych (por. Anderson i in. 2013: 44). Według wcześniejszych badań osoby uczące się chińskiego jako języka obcego najpierw postrzegają sinogramy jako niepodzielną całość, a później wraz ze wzrostem kompetencji i liczby znanych znaków postrzegają je jako zestaw komponentów (por. Loh, Liao i Leung 2018: 209; Zhang i Ke 2018: 123-125). Zhang i Ke (2018: 123-125) opisują model świadomości ortograficznej na podstawie nieopublikowanej pracy Ke z 1996¹¹², w której miano zaproponować trzy etapy rozwoju świadomości ortograficznej:

- etap przed przetwarzaniem komponentów (postrzeganie znaków jako całości, brak umiejętności dekompozycji strukturalnej);
- etap przetwarzania komponentów (umiejętność zastosowania znajomości komponentów w nauce znaków, umiejętność określania przybliżonego znaczenia i odczytania znaków semantyczno-fonetycznych);
- etap automatycznego przetwarzania komponentów (automatyczne rozpoznawanie i używanie znaków postrzeganych jako zestaw powtarzających się części, umiejętność określenia poprawności strukturalnej znaków).

Wskazać można, że powyższy model rozwoju świadomości ortograficznej nie do końca pokrywa się z aktualnym stanem badań dotyczących rozwoju świadomości grafemicznej. Wykazano, że rozwija się

¹¹² Zhang i Ke (2018) jako źródło podają nieopublikowany manuskrypt autorstwa Ke z 1996 pod tytułem „A model for Chinese orthographic awareness developmental stages”. Ze względu na brak dostępu do tej publikacji możliwe jest jedynie odwołanie się do pośredniego opisu.

ona jako pierwsza oraz to, że rozwija się ona szybko u osób uczących się chińskiego jako obcego (Loh i in. 2021; Shen i Ke 2007; Liu 2013; Wang 2003) – już osoby początkujące są w stanie dzielić sinogramy strukturalnie i są wrażliwe na poprawną pozycję komponentów.

Na podstawie wyników badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszej rozprawy można wyznaczyć trzy jakościowe zmiany w postrzeganiu sinogramów mające związek z metajęzykową świadomością ortograficzną. Pierwsza łączy się ze strukturą sinogramów, druga ze stopniem piktograficzności, a trzecia ze zintegrowaniem różnych aspektów sinogramów. Pod kątem struktury sinogramy mogły być postrzegane jako:

- zbiór kresek;
- zbiór poszczególnych komponentów;
- integralny zbiór komponentów.

Różnice w postrzeganiu sinogramów pod kątem struktury widoczne były przede wszystkim w ćwiczeniu dotyczącym świadomości grafemicznej. Osoby początkujące zwracały uwagę w dużym stopniu na kreski, u grupy średniozaawansowanej można było zaobserwować skupienie na pozycji komponentów, natomiast osoby z grupy zaawansowanej analizowały dopasowanie komponentów do siebie (por. Wnuk 2024 [przyjęty do druku]). Jednocześnie zwrócić należy uwagę, że sposób postrzegania sinogramów jest płynny i powinien być traktowany raczej jako spektrum niż oddzielne i nienachodzące na siebie kategorie – osoby początkujące także były wrażliwe na komponenty, a osobom z grupy średniozaawansowanej zdarzało się analizować sinogramy pod kątem kresek.

Zauważyć można było również stopniowy zanik postrzegania sinogramów jako swojego rodzaju piktograficznych reprezentacji rzeczywistości, szczególnie w ćwiczeniu związanym ze świadomością grafemiczno-morfemiczną. Osoby badane z grupy początkującej często polegały na graficznym wyglądzie sinogramu i starały się w nim odnaleźć piktograficzne odzwierciedlenie rzeczywistości. Wraz z rozwojem świadomości ortograficznej, a szczególnie znajomości elementów semantycznych i ich funkcji, osoby badane zdecydowanie mniej odwoływały się do graficznej formy sinogramu. Wykazać można więc przejście od postrzegania znaków jako piktogramów do morfemogramów. Podobnie jak w przypadku różnego postrzegania sinogramów pod kątem struktury, zmiana ta także powinna być postrzegana jako proces, a nie dwie wykluczające się możliwości.

Trzecia jakościowa zmiana dotycząca konceptualizowania sinogramów łączy się ze zintegrowanym postrzeganiem różnych ich aspektów. U osób początkujących dostrzec można było tendencje do oddzielnego przetwarzania poszczególnych właściwości sinogramów w zależności od ćwiczenia i małą integrację różnych aspektów świadomości ortograficznej. Przykładowo, osoby badane zwracały uwagę na strukturę sinogramów przede wszystkim w ćwiczeniu dotyczącym świadomości grafemicznej, a pomijały ją w trakcie wykonywania ćwiczenia dotyczącego świadomości

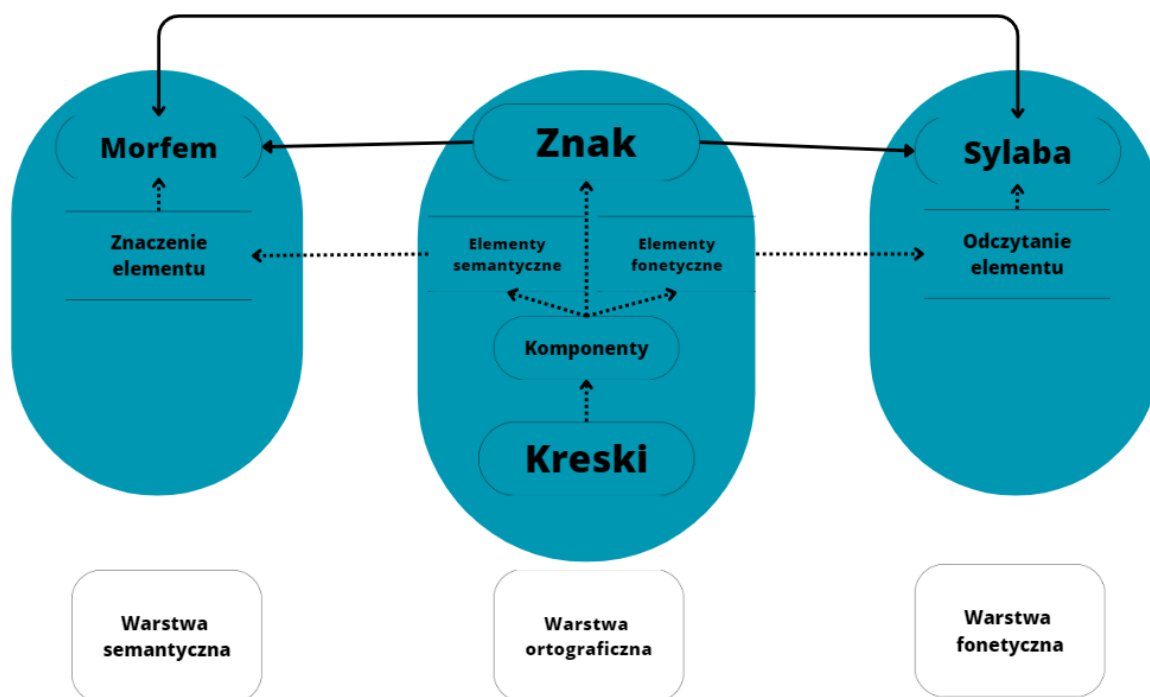
grafemiczno-morfemicznej, skupiając się na wyglądzie graficznym znaku lub elementach semantycznych. Wraz ze wzrostem kompetencji ta wybiórczość w postrzeganiu różnych cech sinogramów malała – osoby na poziomie zaawansowanym wykazywały się stosunkowo dobrym zintegrowaniem poszczególnych aspektów świadomości ortograficznej.

6.1.4. Proponowany model przetwarzania sinogramów

Do tej pory zaproponowano kilka modeli przetwarzania sinogramów – model złożoności leksykalnej (Perfetti i Tan 1998), model wielopoziomowej aktywacji (Taft i Zhu 1997) czy model przetwarzania znaków przez osoby uczące się chińskiego jako języka obcego (Liu, Wang i Perfetti 2007)¹¹³. Tong i Yip (2015) wskazały natomiast na konieczność stworzenia nowego modelu przetwarzania sinogramów – takiego, który uwzględniłby między innymi wykorzystanie mentalnej reprezentacji komponentów oraz elementów semantycznych i fonetycznych. Zaproponowany przez Liu, Wanga i Perfettiego model przetwarzania znaków przez osoby uczące się chińskiego jako języka obcego został stworzony w oparciu o badania przeprowadzone na grupie osób początkujących (12-15 tygodni nauki, 12 godzin nauki tygodniowo), stąd nie sprawdza się w przypadku osób uczących się chińskiego jako języka obcego na wyższych poziomach (por. Tong i Yip 2015).

Biorąc pod uwagę wyniki badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszej rozprawy oraz opierając się na wcześniejszych modelach, opracowany został bazowy model przetwarzania sinogramów przez osoby uczące się języka chińskiego jako obcego (patrz Rysunek 17 na stronie 311). Brany jest w nim pod uwagę rozwój kompetencji językowych oraz różnych aspektów świadomości metajęzykowej i możliwe jest jego dostosowanie do poziomu osób uczących się. Podobnie jak w modelu złożoności leksykalnej (Perfetti i Tan 1998) i w modelu wielopoziomowej aktywacji (Taft i Zhu 1997) uwzględnia on oddziaływanie na siebie trzech rodzajów informacji: ortograficznej, fonologicznej i semantycznej. Tak samo jak w modelu zaproponowanym przez Liu, Wanga i Perfettiego (2007) zakłada silniejsze połączenie między ortografią a semantyką niż ortografią a fonologią. Linie przerywane wskazują na możliwe połączenia, jednak nie zawsze muszą być one aktywowane. Brak aktywacji danego połączenia może wynikać z różnych czynników: sposobu przetwarzania charakterystycznego dla konkretnej osoby (na przykład może ona nie rozpoznać elementu fonetycznego w sinogramie, więc połączenie to nie będzie aktywowane) lub typu sinogramu (na przykład w sinogramie prostym nie będą występować elementy). Linie ciągłe wskazują na połączenia, które muszą być aktywowane w celu rozpoznania całego sinogramu – musi być rozpoznana jego forma ortograficzna, przywołany zapisywany przez konkretny znak morfem oraz jego odczytanie.

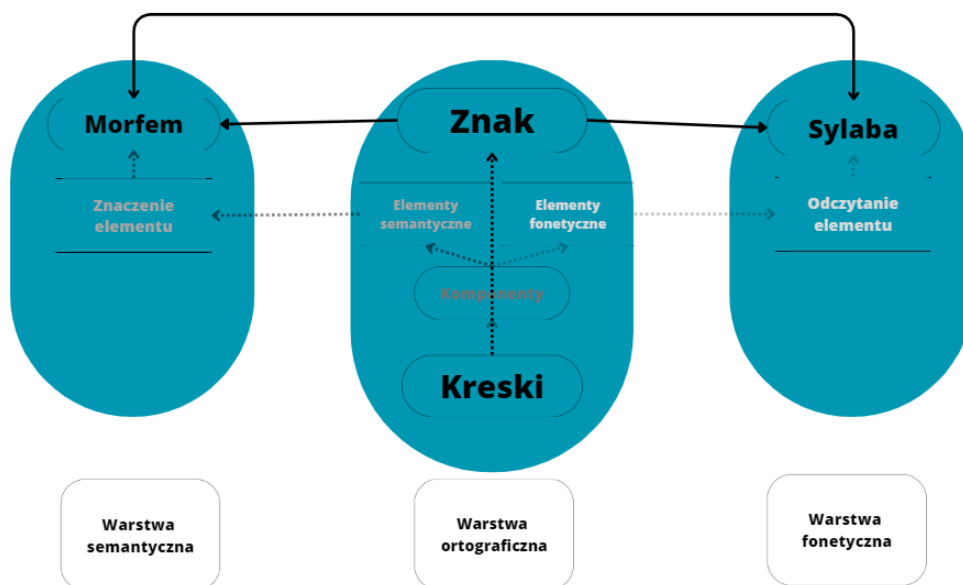
¹¹³ Modele te zostały szczegółowo omówione w podrozdziale 3.1.5.



Rysunek 17 Bazowy model przetwarzania sinogramów

Model bazowy może zostać odpowiednio dostosowany, aby odzwierciedlać sposób przetwarzania znaków typowy dla osób na różnych poziomach rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej. W zależności od natężenia aktywacji danej części modelu zmienia się jego odcień – im jaśniejszy, tym mniejszy poziom jego aktywacji. Model przetwarzania znaków w przypadku osób z grupy początkującej (patrz Rysunek 18 na stronie 312) uwzględnia:

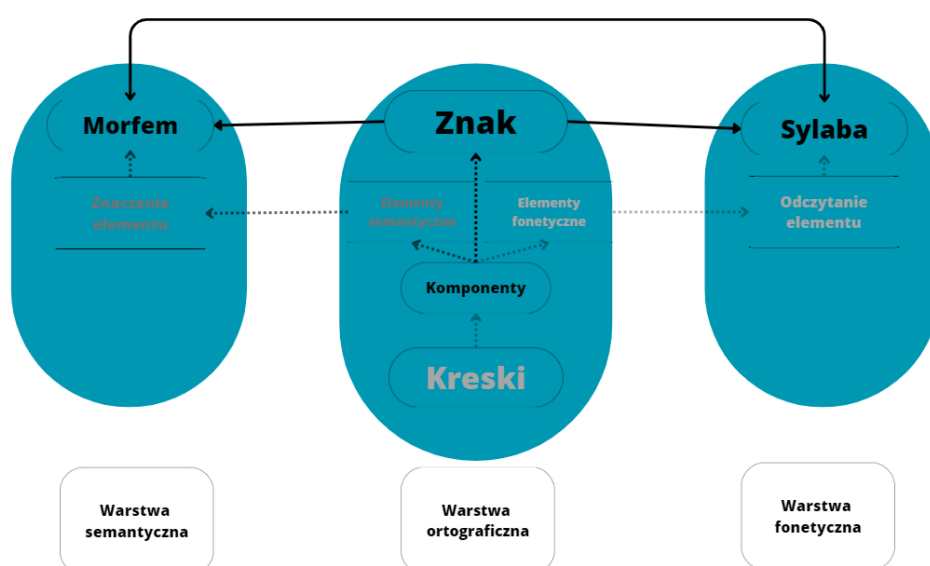
- skupienie się osób początkujących na kreskach;
- większe skupienie osób początkujących na kreskach niż w pozostałych grupach;
- możliwe pominięcie komponentów znaków;
- duże natężenie aktywacji elementów semantycznych i bardzo małe natężenie aktywacji elementów fonetycznych;
- ogólne niższe natężenie aktywacji elementów znaków niż w pozostałych grupach.



Rysunek 18 Model przetwarzania sinogramów – grupa początkująca

Model przetwarzania znaków w przypadku osób z grupy średniozaawansowanej (patrz Rysunek 19) uwzględnia:

- mniejsze skupienie się osób średniozaawansowanych na kreskach niż na komponentach;
- mniejsze skupienie się osób średniozaawansowanych na kreskach niż osób początkujących;
- większe natężenie aktywacji elementów semantycznych niż elementów fonetycznych;
- większe natężenie aktywacji elementów znaków niż w grupie początkującej, mniejsze niż w grupie zaawansowanej.



Rysunek 19 Model przetwarzania sinogramów - grupa średniozaawansowana

Świadomość grafemiczna pełni bardzo ważną rolę w zmniejszaniu obciążenia kognitywnego podczas przetwarzania dużej ilości skomplikowanych informacji ortograficznych (Wang, Perfetti i Liu 2003: 189-190). Postrzeganie znaków jako zestawu powtarzalnych komponentów pozwala na bardziej efektywne ich przetwarzanie poprzez zmniejszenie obciążenia pamięci, co prowadzi do skrócenia czasu niezbędnego do rozpoznawania i zapisywania znaków (por. Chen i in. 2021; Li 2018; Shen i Ke 2007: 107; Xu i in. 2014: 774). Eksplicytne nauczanie o strukturze, elementach i komponentach znaków wspiera rozwój świadomości grafemicznej, co w efekcie ułatwia naukę systemu pisma chińskiego osobom uczącym się języka chińskiego jako języka obcego (por. Shen 2004; Tong i Yip 2015). Świadomość grafemiczno-morfemiczna, a szczególnie świadomość elementów semantycznych, ułatwia zapamiętywanie sinogramów oraz naukę słownictwa (Shen i Ke 2007: 99; Zhang i in. 2016: 522). Wykazano też pozytywny wpływ świadomości grafemiczno-fonetycznej, zwłaszcza świadomości elementów fonetycznych, na proces rozpoznawania i zapamiętywania sinogramów (Tong i Yip 2015).

Osoby biorące udział w badaniach przeprowadzonych na potrzeby niniejszej rozprawy także przekonane były o pozytywnym wpływie świadomości ortograficznej na ich własną naukę systemu pisma chińskiego. Zauważyć można było, że osoby na poziomie początkującym wskazywały przede wszystkim na trudność i czasochłonność nauki systemu pisma chińskiego, natomiast osoby z grupy średniozaawansowanej i zaawansowanej stwierdzały, że nauka staje się zdecydowanie prostsza, kiedy zwraca się uwagę na regularności występujące w systemie pisma chińskiego – w wypowiedziach wskazywały one na obecność kluczy oraz elementów semantycznych i fonetycznych. Umiejętność podziału strukturalnego sinogramu na powtarzalne części składowe także była wskazywana jako jeden z czynników ułatwiających naukę znaków.

Różne aspekty metajęzykowej świadomości ortograficznej rozwijają się w sposób implicytny wraz ze wzrostem kompetencji osób uczących się języka chińskiego, jednak należy zwrócić uwagę, że nauczanie eksplicytne ułatwia i przyspiesza ten proces (por. Hong i in. 2016: 403), więc zalecane jest przez badaczy zajmujących się tym zagadnieniem (por. Lam 2010; Lü i in. 2015). Zajdler (2010: 98) podkreśla, że umiejętności i wiedza powiązane ze świadomością ortograficzną są podstawą biegłości w języku chińskim i konieczne dla dalszego rozwoju kompetencji językowych – powinny być więc włączone w program nauczania. W przypadku osób biorących udział w badaniach przeprowadzonych na potrzeby niniejszej rozprawy ogólny szybki rozwój świadomości ortograficznej mógł być spowodowany właśnie eksplicytnym nauczaniem.

6.3.2. Świadomość ortograficzna w kontekście nauczania chińskiego jako języka obcego

Nadrzędnym celem nauczania systemu pisma chińskiego w kontekście nauczania języka chińskiego jako języka obcego powinno być umożliwienie oraz ułatwienie osobom uczącym się skutecznego i efektywnego przetwarzania sinogramów (por. Lam 2010). Dogłębne zrozumienie i świadomość relacji pomiędzy różnymi właściwościami sinogramów (na przykład: relacji strukturalnych pomiędzy

komponentami, relacji pomiędzy znaczeniem elementu semantycznego a znaczeniem reprezentowanym przez cały sinogram, odczytaniem elementu fonetycznego a odczytaniem całego sinogramu) tworzy solidną podstawę do dalszego rozwijania kompetencji językowych w zakresie pisania i czytania w języku chińskim. Nauczanie eksplicytne dotyczące zasad i regularności występujących w systemie pisma chińskiego powinno być więc uwzględnione w praktyce dydaktycznej, ze względu na pozytywny wpływ na rozwój świadomości ortograficznej oraz w efekcie zmniejszenie obciążenia kognitywnego osób uczących się dzięki umożliwieniu im głębszego przetwarzania informacji.

Badacze zajmujący się tematem glottodydaktyki języka chińskiego zwracali uwagę na konieczność zawarcia w procesie nauczania wiedzy z zakresu zasad systemu pisma chińskiego takich jak: znajomość kolejności kresek, znajomość kluczy, świadomość relacji pomiędzy kreską a komponentem i komponentem a znakiem, znajomość zasady funkcjonowania znaków semantyczno-fonetycznych, umiejętność korzystania ze słowników czy znajomość pewnej ustalonej liczby elementów semantycznych i fonetycznych (Guder-Manitius 1998: 153; Zajdler 2010: 78). Zwrócić należy uwagę, że zalecenia dotyczące eksplicytnego nauczania zasad systemu pisma chińskiego skupiają się przede wszystkim na początkowym etapie nauki języka chińskiego oraz na wiedzy deklaratywnej. Biorąc pod uwagę wyniki badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszej rozprawy nauczanie systemu pisma chińskiego jedynie na początku nauki może nie być wystarczające ze względu na różne tempo rozwoju poszczególnych aspektów świadomości ortograficznej (szczególnie wolny rozwój świadomości grafemiczno-fonetycznej) oraz konieczność poznania wystarczającej liczby znaków przez osoby uczące się. Należałoby więc wspierać rozwój świadomości ortograficznej także na kolejnych etapach nauki oraz włączyć ćwiczenia związane z praktycznym wykorzystaniem wiedzy i umiejętności związanych z systemem pisma chińskiego. Jako ogólne wytyczne nauczania systemu pisma chińskiego można więc wskazać:

- eksplicytne nauczanie w zakresie wiedzy dotyczącej systemu pisma chińskiego od samego początku nauki;
- wspieranie jak najszybszej restrukturyzacji reprezentacji mentalnej sinogramów – dążenie do tego, aby osoby uczące się postrzegały znaki jako zestaw powtarzalnych komponentów;
- włączenie ćwiczeń pozwalających na wykorzystywanie wiedzy w praktyce i rozwijanie wiedzy proceduralnej;
- wspomaganie rozwoju świadomości ortograficznej (a szczególnie grafemiczno-fonetycznej) na dalszych etapach nauki oraz integracji jej aspektów i jej praktycznego wykorzystania.

Ze względu na przebieg procesu rozwoju aspektów świadomości ortograficznej szczegółowe treści nauczania związane z systemem pisma chińskiego na poszczególnych etapach nauki powinny być różne (por. Du 2019). Na poziomie początkującym należałoby skupić się przede wszystkim na wspieraniu rozwoju świadomości grafemicznej, wspieraniu jak najszybszego odejścia osób uczących się od postrzegania wszystkich znaków jako piktogramów oraz przejściu z postrzegania znaku jako całości lub

zestawu kresek do postrzegania go jako zestawu powtarzalnych części. Już na tym etapie można zacząć budowanie fundamentów do rozwoju świadomości grafemiczno-morfemicznej i grafemiczno-fonetycznej w zakresie świadomości elementów sinogramów. Wskazać można następujące treści, które powinny być wzięte pod uwagę w trakcie nauczania na poziomie początkującym:

- wiedza deklaratywna:
 - świadomość relacji znak-sylaba-morfem;
 - typy kresek i kolejność ich zapisu;
 - świadomość podstawowych zasad zapisu sinogramów (na przykład proporcjonalności co do wielkości znaków);
 - podział znaków pod względem struktury i rodzaje struktur znaków złożonych;
 - komponenty (świadomość występowania powtarzalnych części znaków);
 - świadomość występowania elementów semantycznych i fonetycznych i ich funkcji w znaku złożonym;
 - znajomość kilkunastu często występujących i użytecznych elementów semantycznych i fonetycznych;
- wiedza proceduralna:
 - umiejętność dostrzegania cech dystynktywnych znaków w kontekście kresek (rozdzielanie znaków i komponentów różniących się relacjami pomiędzy kreskami, na przykład 士 i 土; 天 i 夭¹¹⁴);
 - umiejętność poprawnego zapisu sinogramu pod kątem kresek i wskazywania błędów w ich zapisie;
 - umiejętność poprawnego zapisu sinogramów złożonych pod względem strukturalnym i wskazywania błędów strukturalnych (na przykład: zapis komponentów znaku złożonego w odpowiednich proporcjach, rozróżnianie zapisu 好 i 女子¹¹⁵);
 - umiejętność podziału strukturalnego znaków złożonych;
 - umiejętność wskazania znanych elementów znaku i powiązania ich ze znaczeniem lub odczytaniem;
 - umiejętność wyszukiwania znaku w słownikach elektronicznych na podstawie kresek.

¹¹⁴ 士 ‘żołnierz’ (*shì*); 土 ‘ziemia’ (*tǔ*); 天 ‘niebo’ (*tiān*); 夭 ‘młodo umrzeć’ (*yāo*).

¹¹⁵ 好 ‘dobrze’ (*hǎo*) i 女子 ‘kobieta’ (*nǚzǐ*).

Osoby uczące się na poziomie średniozaawansowanym powinny mieć już stosunkowo dobrze wykształconą świadomość grafemiczną. Główny nacisk powinien być położony na rozwój świadomości grafemiczno-morfemicznej i grafemiczno-fonetycznej oraz wspieranie restrukturyzacji reprezentacji mentalnych sinogramów – dążenie do postrzegania znaku przez osoby uczące się jako zestawu powtarzalnych komponentów, których pozycja jest stosunkowo regularna. Na poziomie średniozaawansowanym wyróżnić można więc następujące główne treści nauczania z zakresu systemu pisma chińskiego:

- wiedza deklaratywna:
 - sposób wyznaczania i funkcjonowania kluczy;
 - sposób wykorzystania kluczy w słownikach chińskich;
 - świadomość struktury znaków złożonych semantyczno-semantycznych oraz semantyczno-fonetycznych;
 - pozycja oraz funkcja elementów fonetycznych i semantycznych;
 - świadomość różnego poziomu dokładności elementów semantycznych i fonetycznych;
 - znajomość kilkudziesięciu elementów semantycznych i fonetycznych, ich typowej pozycji w znaku oraz zakresu znaczeniowego lub przybliżonego odczytania;
- wiedza proceduralna:
 - umiejętność wskazywania elementów semantycznych w znakach złożonych, odniesienia ich do znaczenia;
 - umiejętność wskazywania elementów fonetycznych w znakach złożonych, odniesienia ich do odczytania;
 - umiejętność wskazywania elementów znaków w nieznanach znakach i określania ich zakresu znaczeniowego lub możliwego przybliżonego odczytania;
 - umiejętność wyboru poprawnego sinogramu w przypadku wyrazów homofonicznych;
 - umiejętność wyszukiwania znaków w słownikach na podstawie kluczy;
 - umiejętność wykorzystania świadomości ortograficznej podczas samodzielnej nauki.

W przypadku osób na poziomie zaawansowanym, które osiągnęły już stosunkowo wysoki poziom świadomości ortograficznej, najważniejsze jest wspomaganie integracji poszczególnych aspektów świadomości oraz automatyzacji korzystania z niej. Biorąc pod uwagę, że wykorzystywanie wiedzy o elementach fonetycznych sprawia osobom uczącym się najwięcej trudności oraz to, że świadomość grafemiczno-fonetyczna rozwija się stosunkowo powoli, należy nadal wspierać jej rozwój. Zakres proponowanych treści nauczania na poziomie zaawansowanym jest najwęższy, ponieważ na tym etapie nauka opiera się głównie na doskonaleniu i specjalizacji posiadanych przez osoby badane wiedzy i umiejętności:

- wiedza deklaratywna:
 - świadomość nietypowych pozycji elementów semantycznych i fonetycznych;
 - świadomość możliwych wariantów odczytań dla elementów fonetycznych;
 - poszerzona znajomość ponad kilkudziesięciu elementów semantycznych i fonetycznych znaków, ich zakresu znaczeniowego lub przybliżonych odczytań;
- wiedza proceduralna:
 - umiejętność automatycznego, sprawnego i efektywnego korzystania ze zintegrowanej świadomości ortograficznej w trakcie posługiwania się językiem chińskim oraz w trakcie nauki.

W celu wspierania rozwoju świadomości ortograficznej istotne jest nie tylko zaprezentowanie osobom uczącym się faktów związanych z zasadami, według których funkcjonuje system pisma chińskiego. Konieczne jest wspomaganie rozwoju wiedzy proceduralnej oraz ćwiczenia nabytej wiedzy w praktyce. Należałoby więc włączyć różnorodne ćwiczenia powiązane z różnymi aspektami świadomości ortograficznej na wszystkich etapach nauki języka chińskiego, które byłyby dostosowane do aktualnej kompetencji językowej osób uczących się, ich zasobu znanych znaków oraz poziomu świadomości ortograficznej. Przykłady takich ćwiczeń mogą obejmować:

- rozpisywanie znaków według kolejności kresek;
- porównywanie znaków podobnych graficznie;
- ocena poprawności i wskazywanie błędów w znakach (na poziomie kresek, komponentów, wyrazów);
- sortowanie znaków według kresek, komponentów, struktury;
- podział strukturalny znaków;
- wypisywanie znaków z daną kreską, komponentem lub elementem o danej strukturze;
- wskazywanie elementów semantycznych i fonetycznych w znakach oraz określanie ich przybliżonego znaczenia i odczytania;
- dopasowywanie do siebie części znaków;
- budowanie znaków według określonych kryteriów (na przykład: z zestawu komponentów, o danej strukturze);
- zgadywanie odczytania lub znaczenia nieznanego znaku w kontekście;
- wybór odpowiedniego znaku na podstawie kontekstu (w wyrazie, zdaniu; z zestawu znaków podobnych graficznie albo posiadających wspólny element semantyczny lub fonetyczny);
- poprawianie błędów w wyrazach, zdaniach lub dłuższych tekstach polegających na podstawieniu innego znaku o tym samym lub zbliżonym odczytaniu;
- wyszukiwanie znaków w słowniku;

- opisanie znaku innej osobie tak, by była ona w stanie go zapisać;
- rozwiązywanie zagadek i rebusów związanych ze znakami;
- gry i zabawy związane ze znakami (na przykład: tworzenie jak najdłuższej serii wyrazów, w których pierwszy znak kolejnego wyrazu jest taki sam/posiada ten sam komponent/ma takie samo odczytanie jak ostatni znak wyrazu wcześniejszego).

Biorąc pod uwagę, że nie wszystkie podręczniki zawierają różnorodne ćwiczenia związane ze świadomością ortograficzną systemu pisma chińskiego bądź jest ich za mało lub nie uwzględniają ćwiczeń nakierowanych na powtórzenie i integrację wiedzy oraz umiejętności (por. Wnuk 2022), istniałaby konieczność uzupełniania materiałów glottodydaktycznych w tym zakresie przez nauczyciela – szczególnie na wyższych poziomach niż początkujący.

Podsumowując, pomimo tego, że świadomość ortograficzna rozwija się także w sposób implicytny, nauczanie eksplicytne systemu pisma chińskiego powinno być włączone w proces nauczania na wszystkich etapach nauki języka chińskiego w sposób adekwatny do poziomu i potrzeb osób uczących się. System pisma chińskiego uważany jest za jeden z najtrudniejszych (lub też najtrudniejszy) aspekt nauczania i uczenia się języka chińskiego zarówno przez badaczy, nauczycieli, jak i osoby uczące się (Chan, Loh i Hung 2021; Chang i in. 2014; Huang 2017; Lam 2010; Loh, Liao i Leung 2018; Nguyen i in. 2017; Shen 2004, 2005; Sroka-Grądział i Lee 2020; Wang 1998; Wong 2017) i często jest źródłem frustracji oraz powodem całkowitej rezygnacji z nauki języka chińskiego (Huang 2017: 3; Sung i Wu 2011: 685; Wong i Zhou 2022). Wspieranie rozwoju świadomości ortograficznej jest więc kluczowe dla ułatwienia osobom uczącym się nauki systemu pisma chińskiego oraz dalszego rozwoju kompetencji językowych.

6.4. Skuteczność metody badawczej

Znaczna większość dotychczasowych badań dotyczących glottodydaktyki języka chińskiego z zakresu nauczania i uczenia systemu pisma została przeprowadzona z użyciem metod ilościowych typowych dla psycholingwistyki, badań nad akwizycją języka pierwszego i drugiego, językoznawstwa oraz pedagogiki (Li 2020: 44; Zhang i Ke 2018: 120). Badacze zwrócili uwagę, że uzupełnienie badań na temat metajęzykowej świadomości ortograficznej o badania z wykorzystaniem metod jakościowych pozwoliłoby na uzupełnienie obecnych luk w wiedzy dotyczącej tego zagadnienia (na przykład: Chen 2022: 85, 87; Wang 2004: 376).

W trakcie przeprowadzenia badań na potrzeby niniejszej rozprawy skorzystano z metod zbierania i analizy danych typowych dla badań fenomenograficznych. Dzięki wywiadowi częściowo ustrukturyzowanemu oraz zastosowaniu protokołu głośnego myślenia możliwe było dotarcie do informacji niedostępnych dla metod ilościowych. Udało się zebrać dane dotyczące różnych sposobów postrzegania sinogramów przez osoby uczące się, różnych strategii używanych w trakcie rozwiązywania

zadań dotyczących aspektów świadomości ortograficznej oraz różnych możliwych powodów wyboru konkretnej odpowiedzi. W związku z tym możliwe było bardziej szczegółowe i dokładne zbadanie procesu rozwoju świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego i określenie poziomu wiedzy deklaratywnej oraz proceduralnej osób badanych, a także bardziej precyzyjne wykazanie różnic pomiędzy osobami na różnych poziomach kompetencji językowej.

6.5. Ograniczenia badań

Przeprowadzone na potrzeby niniejszej rozprawy badania dostarczyły istotnych danych dotyczących rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej u osób uczących się języka chińskiego jako obcego pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego. Zwrócić jednak należy uwagę na ograniczenia, które mogą wpłynąć na interpretację wyników, ich reprezentatywność oraz w efekcie implikacje dla dalszych badań oraz praktyki dydaktycznej.

Jednym z głównych ograniczeń niniejszego badania, które może znacząco wpływać na jego wynik, jest specyficzna grupa badawcza, na której zostało ono przeprowadzone. Osoby badane były młodymi dorosłymi i uczyły się języka chińskiego jako języka kierunkowego na uczelni wyższej. Musiały spełnić pewne podstawowe warunki, aby pozytywnie przejść proces rekrutacji oraz kontynuować naukę na latach wyższych. Są to więc osoby, które uczyły się intensywnie, poświęcały stosunkowo dużo czasu na naukę i posiadały ogólne kompetencje z zakresu nauki języka obcego (szczególnie w przypadku grupy średniozaawansowanej i zaawansowanej). Zwrócić należy również uwagę na to, że osoby badane były nauczane w sposób eksplicytny w zakresie systemu pisma chińskiego. Powyższe uwarunkowania mogły wpłynąć na szybki rozwój różnych aspektów świadomości ortograficznej grupy badanej – przy mniejszej intensywności nauki, innej charakterystyce osoby uczącej się oraz przy braku eksplicytnego nauczania rozwój ten może po pierwsze przebiegać wolniej, a po drugie relacje pomiędzy poszczególnymi aspektami świadomości ortograficznej również mogą być inne.

Kolejnym ograniczeniem łączącym się z grupą badawczą jest dobór próby. Udział w badaniu był dobrowolny, a biorąc pod uwagę informacje pozyskane w trakcie wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, osoby badane deklarowały zainteresowanie systemem pisma chińskiego, uważały go za ciekawy i były raczej pozytywnie nastawione do nauki języka chińskiego (pomimo przekonania, że nauka sinogramów jest trudna i czasochłonna). Nastawienie i przekonania osób uczących się mogą wywierać wpływ na proces nauki – w tym przypadku mógł być to czynnik wpływający pozytywnie na rozwój świadomości ortograficznej. Sposób operacjonalizacji trzech grup kompetencji językowej opierał się na liczbie godzin nauki chińskiego, nie można więc ocenić rzeczywistego poziomu językowego czy też liczby znanych znaków osób badanych. Ostatnim z czynników związanych bezpośrednio z doбором próby jest możliwość wielokrotnego udziału w badaniu. W przypadku osób, które brały udział w badaniu dwu- lub trzykrotnie nie można wykluczyć, że sam fakt rozwiązania testu

metajęzykowej świadomości ortograficznej oraz konieczność zastanowienia się nad własnym procesem myślowym wpłynął na rozwój świadomości ortograficznej osób badanych.

Należy również wskazać na ograniczenia związane z zastosowanymi narzędziami – szczególnie testem metajęzykowej świadomości ortograficznej. Sposób przeprowadzania testu oraz sformułowania zadań także mógł mieć wpływ na wyniki badania i ich interpretację. Skupianie się osób badanych na pewnych aspektach sinogramów (na przykład: poprawności zapisu kresek, występujących w nich elementach semantycznych) mogło wynikać ze sposobu sformułowania polecenia oraz typu zadania. Podobnie poleganie osób badanych na wyglądzie graficznym sinogramów, szukanie podobieństw między nimi a obrazkami oraz postrzeganie znaków złożonych jako piktogramów mogło być spowodowane wykorzystaniem ilustracji w zadaniu dotyczącym świadomości graficzno-morfemicznej. Możliwym sposobem na uniknięcie tego problemu w przyszłych badaniach byłaby rezygnacja z ilustracji na rzecz opisu słownego.

Ostatnim ograniczeniem, o którym należy wspomnieć w kontekście przeprowadzonych badań, jest zastosowanie wyłącznie analizy jakościowej (poza bardzo podstawową i ograniczoną analizą danych ilościowych dotyczących charakterystyki osób badanych oraz odpowiedzi w teście metajęzykowej świadomości ortograficznej). Przeprowadzenie analizy ilościowej odpowiedzi z testu metajęzykowej świadomości ortograficznej pozwoliłoby na przykład na określenie, czy stosunkowo konsekwentny wybór odpowiedzi osób badanych, które twierdziły, że opierają się wyłącznie na intuicji, może być spowodowany ich wiedzą implicytną.

6.6. Dalsze kierunki badawcze

Przeprowadzone na potrzeby niniejszych rozprawy badania dostarczyły nowych danych związanych z procesem rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego u osób uczących się chińskiego jako języka obcego. Nadal pozostaje jeszcze wiele kwestii związanych bezpośrednio z tym tematem, jak również z glottodydaktyką systemu pisma chińskiego, które warto byłoby zbadać w przyszłości. Po pierwsze, zebrane dane mogą być przeanalizowane pod innymi kątami – możliwa jest na przykład analiza wykorzystywanych przez osoby badane sposobów nauki sinogramów, oceny ich skuteczności oraz różnic pomiędzy poszczególnymi badanymi grupami. Ciekawych informacji może dostarczyć także pogłębione studium przypadku rozwoju świadomości ortograficznej u kilku osób, które brały udział w badaniu trzykrotnie – w tym przypadku możliwe jest porównanie ich wiedzy, przekonań oraz odpowiedzi na teście metajęzykowej świadomości ortograficznej w badaniu podłużnym. Wspomniane wątki zostały pominięte w niniejszej rozprawie ze względu na ograniczenia objętościowe pracy oraz ograniczenia czasowe.

Dalsze kierunki badawcze i zagadnienia dotyczące metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego, które mogłyby wzbogacić wiedzę dotyczącą tego tematu, to między innymi:

- porównanie rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej u osób uczących się eksplicytnie i implicytnie;
- szczegółowe zbadanie początkowego etapu rozwoju (większe zróżnicowanie grupy początkującej i średniozaawansowanej niniejszego badania), na przykład poprzez comiesięczne testy świadomości ortograficznej lub wykorzystanie dzienników;
- szczegółowe zbadanie procesu rozwoju świadomości grafemicznej w zakresie wrażliwości na poprawność kresek i relacji pomiędzy nimi na różnych etapach nauki oraz momentu przejściowego między postrzeganiem znaków jako zestawu kresek a zestawu komponentów;
- szczegółowe zbadanie procesu rozwoju świadomości grafemiczno-fonetycznej oraz wykorzystania elementów fonetycznych;
- zbadanie rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej u innych grup badawczych (na przykład: osób uczących się na kursach językowych, osób uczących się samodzielnie);
- porównanie metajęzykowej świadomości ortograficznej i wykorzystania jej aspektów w przypadku osób uczących się znaków skrypty nieuproszczonego („znaków tradycyjnych”) oraz uproszczonego;
- wpływ znajomości innych sinograficznych systemów pisma na metajęzykową świadomość ortograficzną systemu pisma chińskiego (na przykład: u osób pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego, które uczyły się języka japońskiego przed rozpoczęciem nauki języka chińskiego);
- wpływ wykorzystania transliteracji *pinyin* oraz proporcji jej wykorzystania w trakcie procesu nauki na metajęzykową świadomość ortograficzną i jej rozwój;
- wpływ preferowanych metod i technik nauki na rozwój metajęzykowej świadomości ortograficznej;
- wykorzystanie metajęzykowej świadomości ortograficznej w autentycznych sytuacjach językowych (na przykład w trakcie czytania ze zrozumieniem, pisania).

Spośród powyżej wymienionych zagadnień dotyczących metajęzykowej świadomości ortograficznej największą uwagę należałoby zwrócić na tematy najmniej zbadane, czyli świadomość grafemiczno-fonetyczną oraz świadomość elementów fonetycznych. Kwestią praktycznie całkowicie niezbadaną jest także wykorzystanie metajęzykowej świadomości ortograficznej w autentycznych sytuacjach językowych, przede wszystkim w kontekście kompetencji pisania. Eksploracja powyższych tematów zdecydowanie przyczyniłaby się do pogłębienia wiedzy dotyczącej uczenia się i nauczania systemu pisma chińskiego oraz rozwoju kompetencji językowych, a w konsekwencji do udoskonalenia procesu dydaktycznego.

Bibliografia

- Anderson, Richard C. i in. 2013. „Learning to See the Patterns in Chinese Characters”. *Scientific Studies of Reading*, 17 (1), 41–56.
- Bae, Han Suk i R. Malathesha Joshi i Hye K. Pae 2018. „Looking ahead: Theoretical, methodological, and pedagogical implications”. W: Hye K. Pae (red.), *Bilingual Processing and Acquisition: nr. 7. Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages* (447–458). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ban Jiqing 班吉庆 i Zhang Yajun 张亚军 2004. „Hanzi bujian de dingyi” 汉字部件的定义. *Journal of Yangzhou University (Humanities & Social Sciences)*, 8 (4), 62–65.
- Bassetti, Benedetta i Vivian Cook (red.) 2005. *Second language acquisition: nr. 11. Second language writing systems* (1st ed.). Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- Bialystok, Ellen 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burkiewicz, Kamil 2016. *Pismo i język ludu Sui w południowych Chinach. Opis, słownik, związki z chińskim językiem i kulturą*. (Praca doktorska). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Chan, Jessica i in. 2022. „Learning and teaching Chinese as a foreign language: A scoping review”. *Review of Education*, 10 (3).
- Chan, Tikky S. P. i Elizabeth K. Y. Loh i Hung Cathy O. Y. 2021. „A longitudinal study of Chinese as a second language kindergarteners’ orthographic awareness and its association with their lexical learning performance”. *Current Psychology*.
- Chang Ching Lan 張金蘭 2013. *Yi Huayu wei di er yuyan xuexizhe zhi hanzi xuede yanjiu* 以華語為第二語言學習者之漢字習得研究 (Praca doktorska). National Chengchi University.
- Chang, Li-Yun i in. 2014. „Supporting Orthographic Learning at the Beginning Stage of Learning to Read Chinese as a Second Language”. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61 (3), 288–305.
- Chen, Tianxu 2022. „Development of radical awareness at initial learning stage in L2 Chinese: stronger vs. weaker learners of Chinese characters”. *Language Awareness*, 31 (1), 73–94.
- Chen Tianxu i Ke Sihui i Koda Keiko 2021. „The Predictive Role of Grapho-Morphological Knowledge in Reading Comprehension for Beginning-Level L2 Chinese Learners”. *Frontiers in psychology*, 12, 757934.
- Chen Xi i Adrian Pasquarella 2017. *Learning to Read Chinese*. W: Ludo Verhoeven i Charles Perfetti (red.), *Learning to Read across Languages and Writing Systems* (31–56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen Weilin 陈伟琳 i Zhang Yuzhu 仇玉焯 1996. „Hanzi bujian de jieding, leibie ji qita” 汉字部件的界定、类别及其他. *Xinyang shifan xueyuan xuebao* 信阳师范学院学报, 16 (1), 92–96.
- Chik, Pakey Pui Man 2006. *Differences in learning as a function of differences between hierarchical and sequential organisation of the content taught* (Nieopublikowana praca doktorska). University of Hong Kong.
- Chik, Pakey Pui Man i FERENCE Marton 2010. *Chinese Pedagogy and a Pedagogy for Learning Chinese*. W: FERENCE Marton, Shek Kam Tse, Wai Ming Cheung (red.), *On the learning of Chinese* (9–29). Rotterdam: Sense.

- Chomsky, Noam i Ireneusz Jakubczak 1982. *Zagadnienia teorii składni*. Wrocław, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Chorab, Gabriela 2018. „Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia językowego”. *General and Professional Education*. (2), 3–9.
- Cook, Vivian i Benedetta Bassetti 2005. An Introduction to Researching Second Language Writing Systems. W: Benedetta Bassetti i Vivian Cook (red.), *Second language acquisition: nr. 11. Second language writing systems* (1–68). Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- Coste, Daniel i Hanna Komorowska 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli: Council of Europe.
- Coulmas, Florian 1991. *The writing system of the world* (First published in paperback). *The language library*. Oxford, Cambridge: Basil Blackwell.
- Coulmas, Florian 2003. *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis. Cambridge textbooks in linguistics*. Cambridge, U.K., New York, NY: Cambridge University Press.
- Coulmas, Florian 2008. *The Blackwell encyclopedia of writing systems* (1st paperback ed.). Oxford, OX, UK, Cambridge, Mass., USA: Blackwell Publishers.
- Dakowska, Maria 2014. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warsaw University Press.
- DeFrancis, John 1984. *The Chinese language: Fact and fantasy* (Reprint). Honolulu: University of Hawaii Press.
- DeFrancis, John 1989. *Visible speech: The diverse oneness of writing systems*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii.
- Deng Siqi i Xie Xiao 2022. „A Bibliometric Analysis on Teaching Chinese as a Second or Foreign Language Outside Mainland China (2001–2020)”. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(6), 1259–1268.
- Du Lingyun 杜凌云 2019. „Hanzi de duiwai jiaoxue celue yanjiu” 汉字的对外汉语教学策略研究. *Kejiao Wenhui* 科教文汇 (462), 62–65.
- Ehri, Linnea C. 2005. „Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues”. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 167–188.
- Fei Jinchang 费锦昌 1998. „Duiwai hanzi jiaoxue de tedian, nandian ji qi duice” 对外汉字教学的特点、难点及其对策. *Beijing daxue xuebao* 北京大学学报, 35 (3), 119–128.
- Feng Liping 冯丽萍 2006. „Waiguo liuxuesheng hanzi zhengzifa yishi ji qi fazhan yanjiu” 外国留学生汉字正字法意识及其发展研究. *Yunnan shifan daxue xuebao* 云南师范大学学报, 4 (1).
- Ference, Marton 1986. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21 (3), 28–49.
- Gelb, Ignace 1963. *A Study of Writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- GF 0014-2009. Guojia yuyan wenzi gongzuo weiyuanhui 国家语言文字工作委员会 2009. *Xiandai changyongzi bujian ji bujian mingcheng guifan* 现代常用字部件及部件名称规范. Beijing: Yuwen chubanshe 北京语文出版社.
- GF 3001-1997. Guoji yuyan wenzi gongzuo weiyuanhui 国家语言文字工作委员会 1997. *Xinxi chuli yong GB 13000.1 zifuji hanzi bujian guifan* 信息处理用 GB 13000.1 字符集汉字部件规范. Beijing: Yuwen chubanshe 北京语文出版社.

- Gombert, Jean Émile 1992. *Metalinguistic development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Gong Yang i Lyu Boning i Gao Xuesong 2018. „Research on Teaching Chinese as a Second or Foreign Language in and Outside Mainland China: A Bibliometric Analysis”. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27 (4), 277–289.
- Grucza, Franciszek 1978. „Glottodydaktyka, jej zakres i problemy”. *Przegląd glottodydaktyczny*. (1), 29–44.
- Grucza, Franciszek 2007. Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki. W: Henryk Kardela i Tomasz Zygmunt (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego* (12–24). Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła.
- Guder-Manitius, Andreas 1999. *Sinographendidaktik: Aspekte einer systematischen Vermittlung der chinesischen Schrift im Unterricht Chinesisch als Fremdsprache ; mit einer Komponentenanalyse der häufigsten 3867 Schriftzeichen* (Unveränd. Nachdr. d. 1. Aufl. 1999). *Sinolingustica: nr. 7*. Heidelberg: Groos.
- Guo Xing 郭星 2010. Xiandai hanzi zixing fenxi ji duiwai hanyu jiaoxue zhong de yinyong shuping 现代汉字字形分析及对外汉语教学中的引用水平. *Haiwai huawen jiaoyu* 海外华文教育 (3), 74–80.
- Handel, Zev 2019. *Sinography. Language, Writing and Literary Culture in the Sinographic Cosmopolis Ser.* Boston: BRILL.
- Hanyu Kaoshi Fuwu Wang 汉语服务网. [Pobrane z: www.chinesetest.cn.]
- Hao Meiling 郝美玲 i Liu Youyi 刘友谊 i Zhou Sinong 周思浓 2022. „Zhengzifa yishi he bujian gongzuo jiyi dui chuxuezhe hanzi shuxie de zuoyong” 正字法意识和部件工作记忆对初学者汉字书写的作用. *Yuyan wenzi yinyong* 语言文字学 (1), 81–91.
- Harris, Roy 2009. Speech and Writing. W: David. Olson i Nancy Torrance (red.), *Cambridge Handbooks in Psychology. The Cambridge Handbook of Literacy* (46–58). Cambridge University Press.
- Ho, Connie Suk-Han i Wong Wai-Ling i Chan Wing-Sau 1999. „The use of orthographic analogies in learning to read Chinese”. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 40 (3), 393–403.
- Ho, Connie Suk-Han i Pamela Yao i Au A. Wing-Yi 2003. „Development of orthographic knowledge and its relationship with reading and spelling among Chinese kindergarten and primary school children”. W: Catherine McBride-Chang i Hsuan-Chih Chen (red.), *Non-Series. Reading Development in Chinese Children* (51–71). Westport, Conn: Praeger.
- Ho, Connie Suk-Han i Ng Ting-Ting i Ng Wing-Kin 2003. „A “Radical” Approach to Reading Development in Chinese: The Role of Semantic Radicals and Phonetic Radicals”. *Journal of Literacy Research*, 35 (3), 849–878.
- Hong Jon-Chao i in. 2016. „Effect of radical-position regularity for Chinese orthographic skills of Chinese-as-a-second-language learners”. *Computers in Human Behavior*, 59, 402–410.
- Hsiung Hsiang-Yu i in. 2017. „Effect of stroke-order learning and handwriting exercises on recognizing and writing Chinese characters by Chinese as a foreign language learners”. *Computers in Human Behavior*, 74, 303–310.
- Huang Borong 黄伯荣 i Liao Xudong 廖序东 2002. *Xiandai Hanyu: Zengding san ban* 现代汉语·增订三版. Beijing: Gaodeng jiaoyu chubanshe 北京高等教育出版社.

- Huang Borong 黄伯荣 i Liao Xudong 廖序东 2011. *Xian dai Han yu: Zeng ding wu ban, di wu ban* 现代汉语·增订五版第五版. Beijing: Gaodeng jiaoyu chubanshe 北京高等教育出版社.
- Huang Chen-Ya 2017. „The graphabet and bujian approach at acquiring Hanzi (Chinese character) writing skill”. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17, *SI ReadWritMult*(SI ReadWritMult), 1–35.
- Hung Yueh-Nu 2012. How a morphosyllabic writing system works in Chinese. W: Ken Goodman (red.), *Reading in Asian languages. Making sense of written texts in Chinese, Japanese, and Korean* (16–31). New York, London: Routledge, Taylor et Francis Group.
- Janowska, Iwona 2015. „Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka”. *LingVaria*, 10 (20), 41–54.
- Jaroszewska, Anna 2014. „O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków”. *Języki obce w szkole*, 4, 52–66.
- Jiang Xiaoli i Andrew Cohen 2016. „A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and foreign language”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2 (1), 9.
- Joyce, Terry 2016. Writing systems and scripts. W: Andrea Rocci & Louis de Saussure (red.), *Handbooks of Communication Science [HoCS]: volume 3. Verbal communication* (287–308). Berlin, Boston: de Gruyter Mouton.
- Jurgiel-Aleksander, Alicja 2017. „Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza”. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 267.
- Ke Chuanren 1996. *A model for Chinese orthographic awareness developmental stages*. [Nieopublikowany manuskrypt; za: Zhang i Ke 2018: 123-125].
- Ke Chuanren 1998. „Effects of Strategies on the Learning of Chinese Characters among Foreign Language Students”. *Journal of Chinese Language Teachers Association*, 33 (2), 93–111.
- Knell, Ellen i Hai-I Nancy West 2017. „To Delay or Not to Delay: The Timing of Chinese Character Instruction for Secondary Learners”. *Foreign Language Annals*, 50 (3), 519–532.
- Knight, Ben 2018. *How long does it take to learn foreign language?* Cambridge University Press.
- Koda Keiko 2005. Learning to Read Across Writing Systems: Transfer, Metalinguistic Awareness, and Second-language Reading Development. W: Benedetta Bassetti i Vivian Cook (red.), *Second language acquisition: nr. 11. Second language writing systems* (311–334). Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- Koda Keiko 2008. Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. W: Keiko Koda i Anette Marie Zehler (red.), *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first and second-language literacy development* (68–96). London: Routledge.
- Koda Keiko i Annette Marie Zehler (red.) 2008. *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first and second-language literacy development*. London: Routledge.
- Koda Keiko i Anette Marie Zehler 2008b. Conceptualizing reading universals, cross-linguistic variations, and second language literacy development. W: Keiko Koda i Anette Marie Zehler (red.), *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first and second-language literacy development* (1–9). London: Routledge.
- Koh, Poh Wee i Chen Xi i Alexandra Gottardo 2018. How do phonological awareness, morphological awareness, and vocabulary knowledge relate to word reading within and between English and Chinese? W: Hye K. Pae (red.), *Bilingual Processing and Acquisition: nr. 7. Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages* (73–98). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Kordek, Norbert 2012. „Złożoność pisma na przykładzie znaków chińskich”. *Język. Komunikacja. Informacja*, 7, 129–141.
- Kordek, Norbert 2013. *On some quantitative aspects of the componential structure of Chinese characters*. Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Künstler, Mieczysław Jerzy 1970. *Pismo chińskie*. Warszawa: PWN.
- Künstler, Mieczysław Jerzy 2000. *Języki chińskie. Języki Orientalne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie DIALOG.
- Kuo Li-Jen i Richard C. Anderson 2008. Conceptual and methodological issues in comparing metalinguistic awareness across languages. W: Keiko Koda i Annette Maria Zehler (red.), *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first and second-language literacy development* (39–67). London: Routledge.
- Kupfer, Peter 1994. „Moderne Schriftzeichenforschung und Schriftzeichendidaktik”. *CHUN - Chinesischunterricht*, 10, 117–130.
- Kurpaska, Maria 2010. *Chinese language(s): A look through the prism of The great dictionary of modern Chinese dialects*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton.
- Lam Ho Cheong 2010. Orthographic Awareness. W: Ference Marton, Shek Kam Tse, Wai Ming Cheung (red.), *On the learning of Chinese* (53–73). Rotterdam: Sense.
- Lam Ho Cheong 2011. Critical analysis of the various ways of teaching Chinese characters. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8.
- Lam Ho Cheong i Tsui Bik May Amy 2013. „Drawing on the variation theory to enhance students’ learning of Chinese characters”. *Instructional Science*, 41 (5), 955–974.
- Lam, Ho Cheong 2006. *Orthographic awareness in learning Chinese characters* (rozprawa doktorska). University of Hong Kong.
- Li Daipeng 李代鹏 2018. „Jiyu bujian de duiwai hanzi jiaoxue shizheng yanjiu” 基于部件的对外汉字教学实证研究. *Jiaoxue yanjiu 教学研究*, 41 (4), 51–57.
- Li Jing 李璟 2022. „Hanyu zuowei di er yuyan de hanzi xide yanjiu shuping (2011-2020)” 汉语作为第二语言的汉字习得研究述评(2011~2020). *Hanyuwen Jiaoxue 汉语文教学* (299), 155–159.
- Li Leiyi 李乐毅 1996. *Hanzi yanbian wubai li* 汉字演变五百例. Beijing: Beijing Yuyan Xueyuan Chubanshe 北京语言学苑出版社.
- Li Li 李利 i Li Xuan 李璇 i Ao Leixia 奥烈霞 2014. „Hanyu shuiping yu muyu beijing dui liuxuesheng hanzi zhengzifa yishi de yingxiang” 汉语水平与母语背景对留学生汉字正字法意识的影响. *Xinli yanjiu 心理研究*, 7, 37–42.
- Li, Michael 2020. „A Systematic Review of the Research on Chinese Character Teaching and Learning”. *Frontiers of Education in China*, 15 (1), 39–72.
- Li Xiaotong 李笑通 i Zhang Xiaoheng 张小衡 2013. „Xiandai hanzi de bujian bishun yu bujianxu” 现代汉字的部件笔顺与部件序. *The Journal of Modernization of Chinese Language Education*, 2 (1), 26–41.
- Li Zixuan 李子瑄 i Cao Fengfu 曹逢甫 2018. *Hanyu Yuyanxue* [2 ban 3 shua, quan xin gaiban] 漢語語言學[二版三刷全新改版]. Taiwan: Zheng Zhong Shu ju 台灣: 正中書局.
- Liao Zhilin 廖志林 2005. „Lun Hanyu de pianpang he bushou” 论汉语的偏旁和部首. *Lanzhou xuekan 兰州学刊*. (6), 286–287.

- Lin Dan i in. 2019. „Developmental Changes in the Relationship Between Character Reading Ability and Orthographic Awareness in Chinese”. *Frontiers in psychology*, 10, 2397.
- Lin, Y. Candise i Wang Min i Anisha Singh 2018. Introduction to script processing Introduction to script processing in Chinese and cognitive consequences for bilingual reading. W: Hye K. Pae (red.), *Bilingual Processing and Acquisition: nr. 7. Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages (25–47)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, Per. 1982. *The written language bias in linguistics. Studies in communications: No2*. University of Linköping Dept. of communication studies.
- Liu Tingyan 刘婷雁 2013. Hanyu xuexizhe hanzi gouxing yishi de fazhan yanjiu 汉语学习者汉字构形意识的发展研究. *Yunnan shifan daxue xuebao* 云南师范大学学报, 11(6), 35–42.
- Liu Ying i Wang Min i Charles A. Perfetti 2007. Threshold-style processing of Chinese characters for adult second-language learners. *Memory & Cognition*, 35 (3), 471–480.
- Lo Lap-yan i in. 2016. The role of stroke knowledge in reading and spelling in Chinese. *Journal of Research in Reading*, 39 (4), 367–388.
- Loh, Elizabeth Ka Yee i Liao Xian i Leung Shing On 2018. „Acquisition of orthographic knowledge: Developmental difference among learners with Chinese as a second language (CSL)”. *System*, 74, 206–216.
- Loh, Elizabeth Ka Yee i in. 2021. „How do Chinese as a second language (CSL) learners acquire orthographic knowledge: component, structure and position regularity”. *Language Awareness*, 30 (3), 297–316.
- Lü Chan i in. 2015. „Effects of semantic radical properties on character meaning extraction and inference among learners of Chinese as a foreign language”. *Writing Systems Research*, 7 (2), 169–185.
- Lyu Boning i in. 2021. „Comparison studies of typing and handwriting in Chinese language learning: A synthetic review”. *International Journal of Educational Research*, 106, 101740.
- Ma Xiuli i in. 2017. „The teaching of Chinese as a second or foreign language: a systematic review of the literature 2005–2015”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38 (9), 815–830.
- Marton, Ference i Ulla Ruñesson i Amy Tsui 2004. The Space of Learning. W: Ference Marton & Amy Tsui (red.), *Classroom Discourse and the Space of Learning (43–62)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, Ference i Tse Shek Kam i Cheung Wai Ming (red.) 2010. *On the learning of Chinese*. Rotterdam: Sense.
- Marton, Ference i Amy Tsui (red.) 2004. *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- McBride, Catherine 2018. Foreword. W: Hye K. Pae (red.), *Bilingual Processing and Acquisition: nr. 7. Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages (ix–xii)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- McBride, Catherine 2016. „Is Chinese Special? Four Aspects of Chinese Literacy Acquisition that Might Distinguish Learning Chinese from Learning Alphabetic Orthographies”. *Educational Psychology Review*, 28 (3), 523–549.
- Mcbride-Chang, Catherine i in. 2005. „Chinese character acquisition and visual skills in two Chinese scripts”. *Reading and Writing*, 18 (2), 99–128.

- Moroz, Jacek 2013. „Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych”. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 33–44.
- Nagy, W. E. i Richard Anderson 1998. Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. W: Daniel Wagner, Richard Venezky, Brian Street (red.), *Literacy: an international handbook* (155–160). Boulder, CO: Westview Press.
- Nguyen Thi Phuong i in. 2017. „Teaching Semantic Radicals Facilitates Inferring New Character Meaning in Sentence Reading for Nonnative Chinese Speakers”. *Frontiers in psychology*, 8, 1846.
- Norman, Jerry 1988. *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olpińska, Magdalena 2009. „Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków”. *Lingwistyka Stosowana*. (1), 187–201.
- Orgill, MaryKay 2012. Variation Theory. W: Norbert M. Seel (red.), *Springer reference. Encyclopedia of the Sciences of Learning* (s. 3391–3393). Boston, MA: Springer US.
- Ornek, Funda 2008. „An overview of a theoretical framework of phenomenography in qualitative education research: An example from physics education research”. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9.
- Osborne, Caitriona i Zhang Qi i George Xinsheng Zhang 2018. „Which is more effective in introducing Chinese characters? An investigative study of four methods used to teach CFL beginners”. *The Language Learning Journal*, 41 (6), 1–17.
- Packard, Jerome 1990. „Effects of Time Lag in the Introduction of Characters into the Chinese Language Curriculum”. *The Modern Language Journal*, 74 (2), 167–175.
- Pae Hye K. (red.) 2018. *Bilingual Processing and Acquisition: nr. 7. Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences: Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pae Hye K. 2018b. Written languages, East-Asian scripts, and cross-linguistic influences. W: Hye K. Pae (red.), *Bilingual Processing and Acquisition: nr. 7. Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages* (1–21). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Perfetti, Charles i Susan Dunlap 2008. Learning to read Learning to read: General principles and writing system variations. W: Keiko Koda i Annette Marie Zehler (red.), *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first and second-language literacy development* (13–38). London: Routledge.
- Perfetti, Charles 2003. „The Universal Grammar of Reading”. *Scientific Studies of Reading*, 7 (1), 3–24.
- Perfetti, Charles i Liu Ying i Tan Li Hai 2005. „The lexical constituency model: some implications of research on Chinese for general theories of reading”. *Psychological review*, 112 (1), 43–59.
- Perfetti, Charles i Tan Li Hai 1998. „The time course of graphic, phonological, and semantic activation in Chinese character identification”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24 (1), 101–118.
- Pfeiffer, Waldemar 2001. *Nauka języków obcych: Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Powell, Barry 2012. *Writing: Theory and history of the technology of civilization*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Pratt, Chris i Robert Grieve 1984. The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction. W: William E. Tunmer, Christopher Pratt, Michael L. Herriman (red.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.

- Pulgram, Ernst i William Haas 1976. *Writing without letters. Mont Follick series: nr. 4.* Manchester, Totowa, NJ: Manchester University Press; Rowman and Littlefield.
- Qian Nairong 钱乃荣 2001. *Xiandai Hanyu: Xiuding ben* 现代汉语: 修订本. Nanjing: Jiangsu jiaoyu chubanshe 南京江苏教育出版社.
- Rastle, Kathleen i in. 2021. „The Dramatic Impact of Explicit Instruction on Learning to Read in a New Writing System”. *Psychological science*, 32 (4), 471–484.
- Rastle, Kathleen 2020. How do writing systems shape reading and reading acquisition? W: *Proceedings of 11th International Conference of Experimental Linguistics*. ExLing Society.
- Robinson, Andrew 2009. *Writing and Script: A Very Short Introduction*. OUP Oxford.
- Rogers, Henry 2005. *Writing systems: A linguistic approach. Blackwell textbooks in linguistics: nr. 18.* Oxford: Blackwell.
- Rose, Heath 2017. *The Japanese Writing System: Challenges, Strategies and Self-regulation for Learning Kanji. Second language acquisition*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Rouviere, Neil de la 2012-2018. Hanzicraft. Pobrane z: www.hanzicraft.com/
- Sampson, Geoffrey 1998. *Writing systems: A linguistic introduction*. Stanford: Stanford University Press.
- Sampson, Geoffrey 2015. *Writing systems*. Sheffield, Bristol: Equinox Publishing Ltd.
- Saussure, Ferdinand de 1966. *Course in general linguistics*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Shao Jingmin 邵敬敏 2001. *Xiandai Hanyu tonglun* 现代汉语通论 [Wydanie I]. Shanghai: Shanghai jiaoyu chubanshe 上海教育出版社.
- Shao Jingmin 邵敬敏 2007. *Xiandai Hanyu tonglun* 现代汉语通论 [Wydanie II]. Shanghai: Shanghai jiaoyu chubanshe 上海教育出版社.
- Shen, Helen H. 2004. „Level of Cognitive Processing: Effects on Character Learning Among Non-Native Learners of Chinese as a Foreign Language”. *Language and Education*, 18 (2), 167–182.
- Shen, Helen H. 2005. „An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese”. *System*, 33 (1), 49–68.
- Shen, Helen H. i Chuanren Ke 2007. „Radical Awareness and Word Acquisition Among Nonnative Learners of Chinese”. *The Modern Language Journal*, 91 (1), 97–111.
- Shu Hua, i Richard C. Anderson 1999. Learning to read Chinese: The development of metalinguistic awareness. W: Jian Wang, Albrecht Inhoff i in. (red.) *Reading Chinese script: A cognitive analysis* (1–18).
- Shu Hua i in. 2003. „Properties of school Chinese: implications for learning to read”. *Child development*, 74 (1), 27–47.
- Shum, Mark Shiu Kee i Ki Wang Wah i Leong Che Kan 2014. „Cognitive and Linguistic Factors Affecting Alphasyllabary Language Users Comprehending Chinese Text”. *Reading in Foreign Language*, 26(1), 153–175.
- So, Dominica i Linda S. Siegel 1997. „Learning to read Chinese: Learning to Read Chinese: Semantic, syntactic, phonological and working memory skills in normally achieving and poor Chinese readers”. *Reading and Writing*, 9 (1), 1–21.
- Sproat, Richard 2010. *Language, Technology, and Society*. OUP Oxford.
- Sroka-Grądziel, Anna i Lee Fu-Lan 2020. „O strategiach nauczania znaków języka chińskiego”. *Gdańskie Studia Azji Wschodniej*. (18), 131–143.

- Su Peicheng 苏培成 1995. *Xiandai hanzi guifan wenti* 现代汉字规范问题. Beijing: Yuwen chubanshe 北京语文出版社.
- Sun Chaofen 2006. *Chinese: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sung Ko-Yin i Wu Hsiao-Ping 2011. „Factors influencing the learning of Chinese characters”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (6), 683–700.
- Sweller, John 2003. Evolution of human cognitive architecture. W: *Psychology of Learning and Motivation. Psychology of Learning and Motivation Volume 43* (nr. 43, 215–266). Elsevier.
- Taft, Marcus i Zhu Xiaoping 1997. „Submorphemic processing in reading Chinese”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23 (3), 761–775.
- Taft, Marcus i Zhu Xiaoping i Peng Danling 1999. „Positional Specificity of Radicals in Chinese Character Recognition”. *Journal of Memory and Language*, 40(4), 498–519.
- Tan Li-Hai i Charles A. Perfetti 1998. „Phonological codes as early sources of constraint in Chinese word identification: A review of current discoveries and theoretical accounts”. *Reading and Writing*, 10 (3), 165–200.
- Taylor, Insup i David R. Olson (red.) 1995. *Scripts and literacy: Reading and learning to read alphabets, syllabaries and characters*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Taylor, Insup i M. Martin Taylor 2014. *Writing and literacy in Chinese, Korean and Japanese* (Revised edition). *Studies in written language and literacy: volume 14*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tolchinsky, Liliana i in. 2012. „Building literacy in alphabetic, abjad and morphosyllabic systems”. *Reading and Writing*, 25(7), 1573–1598.
- Tong Xiuhong i Tong Xiuli i Catherine McBride 2017. „Radical sensitivity is the key to understanding Chinese character acquisition in children. *Reading and Writing*, 30 (6), 1251–1265.
- Tong Xiuli i in. 2016. „Toward a dynamic interactive model of non-native Chinese character processing”. *Journal of Educational Psychology*, 108 (5), 680–693.
- Tong Xiuli i Catherine McBride 2014. „Chinese Children’s Statistical Learning of Orthographic Regularities: Positional Constraints and Character Structure”. *Scientific Studies of Reading*, 18 (4), 291–308.
- Tong Xiuli, i Joanna Hew Yan Yip 2015. „Cracking the Chinese character: radical sensitivity in learners of Chinese as a foreign language and its relationship to Chinese word reading”. *Reading and Writing*, 28 (2), 159–181.
- Toyoda Etsuko 1998. „Issues in the Teaching and Learning of Japanese”. *Australian Review of Applied Linguistics. Series S*, 15, 155–168.
- Toyoda Etsuko i Andrew Scrimgeour 2009. „Common and script-specific awareness in relation to word recognition in English and Chinese”. *Language Awareness*, 18 (1), 61–73.
- Tse Shek Kam 2010. Preface. W: Ference Marton, Shek Kam Tse, Wai Ming Cheung (red.), *On the learning of Chinese* (IX–X). Rotterdam: Sense.
- Tse Shek Kam i in. 2010. Learning Characters. W: Ference Marton, Shek Kam Tse, Wai Ming Cheung (red.), *On the learning of Chinese* (75–102). Rotterdam: Sense.
- Unger, J. Marshall i John DeFrancis 1995. Logographic and Semasiographic Writing Systems: A Critique of Sampson’s Classification. W: Insup Taylor i David R. Olson (red.), *Scripts and literacy. Reading and learning to read alphabets, syllabaries and characters* (45–58). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- van Kleeck, Anne 1982. „The Emergence of Linguistic Awareness: A Cognitive Framework”. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28 (2), 237–265.
- Wang Jing 王静 2013. „Qianxi hanzi de pianpang yu bushou” 浅析汉字的偏旁与部首. *Journal of Jiyuan Vocational and Technical College*, 12 (2), 109–111.
- Wang Min i Liu Ying i Charles A. Perfetti 2004. „The Implicit and Explicit Learning of Orthographic Structure and Function of a New Writing System”. *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 357–379.
- Wang Min i Charles A. Perfetti i Liu Ying 2003. „Alphabetic Readers Quickly Acquire Orthographic Structure in Learning to Read Chinese”. *Scientific Studies of Reading*, 7(2), 183–208.
- Wang Min i Yang Chin-lung 2008. Learning to read Chinese: Cognitive consequences of Cognitive consequences of cross-language and writing system differences. W: Keiko Koda i Annette Marie Zehler (red.), *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first and second-language literacy development* (125–153). London: Routledge.
- Wang Shu-han C. 1998. „A Study on the Learning and Teaching of Hanzi-Chinese Characters”. *Working Papers in Educational Linguistics*, 14 (1), 69–101.
- Wasilewska, Halina 2019. *Adaptacje i metamorfozy - znaki chińskie w wybranych sinograficznych systemach pisma Azji Wschodniej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Wei Tong-Qi i in. 2014. „Developmental changes in the role of different metalinguistic awareness skills in Chinese reading acquisition from preschool to third grade”. *PloS one*, 9 (5), e96240.
- Wilczyńska, Weronika (red.) 2002. *Seria Językoznawstwo stosowane : 19. Autonomizacja w dydaktyce języków obcych: Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawn. Naukowe UAM.
- Wilczyńska, Weronika 2019. „Obszary badawcze glottodydaktyki”. *Neofilolog*. (34), 21–35.
- Wilczyńska, Weronika i Anna Michońska-Stadnik 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce: Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Avalon T. Janowski; Wydawnictwo Avalon.
- Williams, Clay 2013. „Emerging development of semantic and phonological routes to character decoding in Chinese as a foreign language learners”. *Reading and Writing*, 26 (2), 293–315.
- Wnuk, Zuzanna 2022. A critical analysis of selected Chinese textbooks in the context of teaching the Chinese writing system. W: Iga Rutkowska, Tomasz Wicherkiewicz, Annette Herkenrath, Filip Jakubowski, Jakub Jakusik, Hanna Jaśkiewicz,. . . Emilia Wojtasik-Dziekan (red.), *Porta Orientalis. Orient w badaniach młodych naukowców* (179–192). Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Wnuk, Zuzanna 2024 [przyjęty do druku]. „Graphemic Awareness Development of Polish Learners of Chinese as a Foreign Language”. *Theory and Practice of Second Language Education*, 10 (1).
- Wong, Kwok Shing Richard 2013. Learning to read Chinese: The importance of reading skills in a non-alphabetic language. *1935-1291*.
- Wong Yu Ka 2017. „The role of radical awareness in Chinese-as-a-second-language learners’ Chinese character reading development”. *Language Awareness*, 26 (3), 211–225.
- Wong Yu Ka i Zhou Yanling 2022. „Effects of metalinguistic awareness on Chinese as a second language spelling through the mediation of reading and copying”. *Reading and Writing*, 35(4), 853–875.
- Woźniewicz, Władysław 1987. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.
- Xiao Dong 晓东 1994. „Xiandai hanzi dutizi yu hetizi de zairenshi” 现代汉字独体与合体的再认识. *Yuwen jianshe* 语文建设 (8), 28–31.

- Xing Zhiqun 邢志群 2013. *Dui wai han yu jiao xue fa 對外漢語教學法 : Teaching and learning Chinese as a foreign language a pedagogical grammar*. Taiwan: Wenhe chuban 台灣:文鶴出版.
- Xu Wenyi 徐文耀 (red.) 1997. *Yuyan wenzi guifan shouce (Di 3 ban) 语言文字规范手册 第三版*. Beijing: Yuwen chubanshe 北京: 语文出版社.
- Xu Xiaoqiu i Amado M. Padilla 2013. „Using Meaningful Interpretation and Chunking to Enhance Memory: The Case of Chinese Character Learning”. *Foreign Language Annals*, 46 (3), 402–422.
- Xu Yi i Chang Li-Yun i Charles A. Perfetti 2014. „The Effect of Radical-Based Grouping in Character Learning in Chinese as a Foreign Language”. *The Modern Language Journal*, 98 (3), 773–793.
- Yan Ye 严 焯 2010. „Qianxi duiwai hanzi jiaoxue zhi bujian jiaoxue” 浅析对外汉字教学之部件教学. *Haiwai huawen jiaoyu 海外华文教育* (57), 69–72.
- Yang Yuerong 杨月蓉 2006. „Tan xiandai Hanyu jiaocai zhong de "pianpang" he "bujian"” 谈现代汉语教材中的“偏旁”和“部件”. *Yuyan wenzi yinyong 语言文字引用* (4), 27–32.
- Ye Lijuan 2013. „Shall we delay teaching characters in teaching Chinese as a foreign language?” *Foreign Language Annals*, 46(4), 610–627.
- Yeh Su-Ling i Li Jing-Ling 2002. „Role of structure and component in judgments of visual similarity of Chinese characters”. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 28 (4), 933–947.
- Yeung Pui-sze i in. 2016. „Orthographic skills important to Chinese literacy development: the role of radical representation and orthographic memory of radicals”. *Reading and Writing*, 29 (9), 1935–1958.
- Yin Binyong 1994. *Modern Chinese Characters*. Beijing: Sinolingua.
- Zahradnikova, Michaela 2016. „A qualitative inquiry of character learning strategies by Chinese L2 beginners”. *CSL (Chinese as a Second Language)*, 51 (2), 117–137.
- Zajdler, Ewa 2011. Języki rzadko nauczane w Europie w świetle Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. W: *VI Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna. "Kompetencja językowa - drogi, cele, aspekty" Ustroń, 08-10.04 2011 r* (1–7). Gliwice: Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych.
- Zajdler, Ewa 2018. „Między dźwiękiem a obrazem w języku chińskim”. *Applied Linguistics Papers*, 1/2018(25), 73–83.
- Zajdler, Ewa 2010. *Glottodydaktyka sinologiczna: Optymalizacja procesu nauczania dorosłych i testowania biegłości we współczesnym języku chińskim na poziomie podstawowym w glottodydaktyce sinologicznej w polskim środowisku językowym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Zhang Haiwei i Leah Roberts 2019. „The role of phonological awareness and phonetic radical awareness in acquiring Chinese literacy skills in learners of Chinese as a second language”. *System*, 81, 163–178.
- Zhang Jie i in. 2016. „Implicit use of radicals in learning characters for nonnative learners of Chinese”. *Applied Psycholinguistics*, 37 (03), 507–527.
- Zhang Jingxian 张静贤 (red.) 2004. *Duiwai hanyu benke xilie jiaocai. Hanzi jiaocheng (Di 1 ban) 对外汉语本科系列教材. 汉字教程 第一版*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Zhang Juan i in. 2012. „Reading with meaning: the contributions of meaning-related variables at the word and subword levels to early Chinese reading comprehension”. *Reading and Writing*, 25 (9), 2183–2203.

- Zhang Tianlu i Ke Chuanren 2018. Research on L2 Chinese character acquisition. W: Chuanren Ke (red.), *Routledge language handbooks. The Routledge handbook of Chinese second language acquisition* (103-133). London, New York: Routledge.
- Zhang Yanhui i Li Ruyu 2016. „The role of morphological awareness in the incidental learning of Chinese characters among CSL learners”. *Language Awareness*, 25 (3), 179–196.
- Zhou Jing 2022. „The Contribution of Radical Knowledge and Character Recognition to L2 Chinese Reading Comprehension”. *Journal of psycholinguistic research*. [Artykuł w czasopiśmie internetowym]

Indeks

- abdžad 46
abugida 46
Anyang 56
bezpośredni przedmiot nauki 34
bujian *Patrz* komponent
bushou *Patrz* klucz
character-centered approach *Patrz*
nakierowane na znaki, podejście
chiński (język) *Patrz* język chiński
chińskie pismo *Patrz* system pisma
chińskiego
chǔ nóm 58
chunking *Patrz* porcjowanie
czytanie 80, 81, 83, 89, 90, 97, 99, 101,
120, 130, 313, 315
model czytania 21, 22, 79, 81, 84, 85, 86
nauka czytania 23, 25, 79
proces czytania 23, 24, 79, 80, 81, 82, 83
uniwersalne zasady czytania 22, 79
direct object of learning *Patrz* bezpośredni
przedmiot nauki
drugi system pisma 20
eksplicytne nauczanie 314, 315
eksplicytne nauczanie 26
element semantyczny 306
element 29, 68, 70, 71, 83, 84, 95, 96, 120,
121, 122, 123, 124, 302, 305
definicja 69
element fonetyczny .. 29, 65, 69, 71, 75, 76,
77, 78, 97, 99, 124, 125, 142, 149, 282,
298, 300, 304, 305, 307, 314
definicja 75
element semantyczny 29, 65, 69, 71, 72, 73,
74, 84, 98, 99, 124, 130, 131, 142, 146,
304, 306, 309, 310, 314
definicja 72
enacted object of learning *Patrz*
zaprezentowany przedmiot nauki
Europejski System Opisu Kształcenia
Językowego 15
fenomenografia 29, 32, 34, 139
analiza danych 32
fenomen 30, 33
perspektywa drugiego rzędu 31
przedmiot badań 30
przedmiot nauki 35
uczenie się 33
umysł kolektywny 31
wariacja 35
fenomenologia 30
fonografia 49
fonogram 46
glottodydaktyka.. 7, 8, 9, 10, 18, 19, 20, 32,
34
język 11, 12
model glottodydaktyczny 11, 18
proces glottodydaktyczny 9, 17, 20
przedmiot badań glottodydaktycznych. 8,
9, 11
układ glottodydaktyczny 16, 17
glottografia 42
grafabet 110
grafem 40, 43
Han, dynastia 57, 58
hangul 41
hanja 58
Hanyu Shuiping Kaoshi 152
hiragana 40
ideografia 44, 55
ideogram 44
indirect object of learning ... *Patrz* pośredni
przedmiot nauki
intended object of learning *Patrz*
zamierzony przedmiot nauki
język chiński 53, 54
jako obcy .. 102, 103, 104, 114, 117, 120,
121, 122, 124, 125, 139, 308, 313,
314, 321
kana 47, 50
kancelaryjny, skrypt 58
Kangxi, słownik 61
kanji 29, 40, 47, 58
katakana 40
klucz 29, 68, 70, 72, 302, 314, 315
definicja 68
klucz semantyczny *Patrz* element
semantyczny
kompetencja językowa 26
kompetencja komunikacyjna. 14, 15, 17, 19
komponent.. 64, 66, 67, 70, 71, 85, 96, 109,
118, 123, 142, 302, 305, 309, 315
definicja 64, 65, 66
niesamodzielny 68
prosty 67

- samodzielny 68
 złożony 67, 68
 komponent fonetyczny *Patrz* element fonetyczny
 komponent semantyczny *Patrz* element semantyczny
 komunikacja językowa 12, 13
 kontrola epilingwistyczna 27
 kościach i skorupach, skrypt na 56
 kreska ... 61, 83, 84, 95, 118, 123, 124, 144, 304, 305, 309
 Li Si 57
lived object of learning *Patrz* rzeczywisty przedmiot nauki
 logografia 45
 logogram 45
 mandaryński *Patrz* język chiński
meaning-centered approach *Patrz* nakierowane na znaczenie, podejście
 model wielopoziomowej aktywacji 85, 310
 model złożoności leksykalnej 84, 310
 mora 46
 morfem 45
 morfemografia 45, 49
 morfemogram 45
 morfemosylabogram 55, 60
 naczyniach z brązu, skrypt na 56
 nakierowane na znaczenie, podejście... 103, 105
 nakierowane na znaki, podejście... 103, 105
 nauczanie eksplicytne 315, 319
 nauczanie języka obcego 8, 18
 odwrócone objaśnienia 57
 ortografia 41
pianpang *Patrz* element pierwiastek *Patrz* klucz
pinyin 55, 58
 pisanie 89, 90, 96, 120, 313, 315
 nauka pisania 25
 pismo 37, 41
 definicja 38, 39
 pismo chińskie *Patrz* system pisma chińskiego
 porcjowanie 116, 123
 pośredni przedmiot nauki 35
 procesy poznawcze 12, 13, 33
 protokół głośnego myślenia ... 31, 154, 267, 319
 przetwarzanie informacji 13
 Qin, dynastia 57
radical *Patrz* klucz
rōmaji 40
 rzeczywisty przedmiot nauki 34
script *Patrz* skrypt
Second Language Acquisition ... *Patrz* SLA
 semasjografia 42
 Shang, dynastia 56
shengpang *Patrz* element fonetyczny
 Shuowen jiezi 57
 sinograficzny krąg kulturowy 102, 120, 121, 122
 sinografosfera 53
 sinogram 60, 84, 308, 309
 model przetwarzania 310
 znak prosty 63
 znak złożony 63, 70
 skrypt 40, 41
 SLA 18, 19, 20, 25
 model ułatwiania transferu 23
 transfer 23, 24, 25
 system pisma 39
 cenemiczny 44
 definicja 39, 40
 fonemiczny 46
 fonograficzny 44
 logograficzny 44
 moraiczny 46
 morfograficzny 44
 pleremiczny 44
 sylabiczny 46
 system pisma chińskiego
 nauczanie . 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 314, 315, 319
 system pisma chińskiego 80, 82, 83, 91, 102
 historia 53, 55, 56
 klasyfikacja 55
 system pisma języka drugiego... 20, 23, 24, 25, 79, 80, 119
 systemy pisma
 klasyfikacja 46, 47, 48, 49, 51, 52
 świadomość fonologiczna ... 28, 81, 84, 89, 91, 100, 120
 definicja 100
 świadomość grafemiczna 29, 82, 83, 89, 91, 95, 96, 98, 114, 120, 121, 122, 123, 124, 143, 181, 183, 186, 191, 192, 303, 305, 309, 314, 315
 definicja 92, 94

świadomość grafemiczno-fonetyczna....	29, 82, 91, 98, 114, 124, 125, 148, 266, 267, 282, 298, 300, 304, 307, 308, 314, 316, 317
definicja	92, 97
świadomość grafemiczno-morfemiczna	29, 82, 83, 84, 91, 98, 114, 123, 124, 130, 131, 139, 144, 193, 211, 230, 250, 252, 304, 306, 307, 310, 314, 316
definicja	92, 98
świadomość metajęzykowa .	82, 83, 89, 90, 120
aspekty	27
definicja	26, 27
świadomość morfemiczna ...	82, 83, 89, 98, 100
świadomość morfologiczna	28, 81, 98, 100
definicja	99
świadomość ortograficzna .	88, 93, 94, 120, 139, 303, 304, 309, 313, 314, 315, 317
definicja	92, 93
model	308
model rozwoju	88
świadomość semantyczna.....	28
teoria wariacji	30
<i>think-aloud protocol</i>	<i>Patrz</i> protokół głośnego myślenia
transfer	<i>Patrz</i> SLA <i>Transfer Facilitation Model</i>
uczenie się języka obcego.....	8, 14, 18
umiejętności wzrokowe.....	81, 82, 96
uniwersalna gramatyka czytania	79
uniwersalna zasada fonologiczna.....	81
uproszczony, skrypt	58
<i>variation theory</i>	<i>Patrz</i> teoria wariacji
<i>visual skills</i> ..	<i>Patrz</i> umiejętności wzrokowe
wiadomość grafemiczno-morfemiczna .	317
wiedza deklaratywna	14, 35, 130, 302, 304, 305, 306, 307
wiedza proceduralna	14, 35, 130, 302, 304, 305, 318
wielkopieczęciowy, skrypt.....	57
wielokompetencja	24
<i>writing system</i>	<i>Patrz</i> system pisma
wywiad	31, 140, 153, 319
<i>xingpang</i>	<i>Patrz</i> element semantyczny
Xu Shen.....	57
Yangshao.....	56
zamierzony przedmiot nauki.....	34
zapożyczenia fonetyczne.....	57
zaprezentowany przedmiot nauki.....	34
Zhou, dynastia.....	56
<i>zhuyin fuhao</i>	55
znak złożony	71
znaki obrazujące pojęcia	63
znaki piktograficzne.....	57, 63
znaki semantyczno-fonetyczne	57
znaki semantyczno-semantyczne	57
znaki wskazujące pojęcia	57
znormalizowany, skrypt.....	58

Załącznik – test metajęzykowej świadomości ortograficznej (arkusz)

Czy ten znak jest poprawny? Dlaczego?

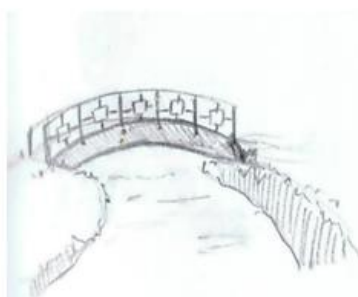
厨 娘 俭 匆 怡

摸 窈 涓 迄 渔

Który z tych znaków mógłby oznaczać to, co przedstawiono na ilustracji? Dlaczego?



𪛗 𪛘 𪛙 𪛚 𪛛



𪛜 𪛝 𪛞 𪛟 𪛠



𪛡 𪛢 𪛣 𪛤 𪛥



𪛦 𪛧 𪛨 𪛩 𪛪



𪛫 𪛬 𪛭 𪛮 𪛯



蹊 遽 獠 西 狡



笨 闾 慙 心 熟



芊 灵 西 壬 覃



扛 祭 豉 寺 雌



正 跖 易 燕 卒

Jak można przeczytać ten znak? Dlaczego?

桐

mù jiǎn lāng jié

丛

cóng zhū hèn zǎng

采

cuō liáng cǎi hù

跂

jiǎo fàng lǐ luó

凉

bǐng jīng zháng kàng

碎

léi fàn hēng cú

咏

méng měi yóng āo

鸽

gé niǎo huàng pēng

袂

luǎn shè jiāo huí

俑

hè yǒng xīn rén

Streszczenie

Głównym celem niniejszej rozprawy było zbadanie procesu rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej u osób uczących się języka chińskiego jako języka obcego oraz pochodzących spoza sinograficznego kręgu kulturowego. Wskazano trzy istotne aspekty metajęzykowej świadomości ortograficznej systemu pisma chińskiego: świadomość grafemiczną (dotyczącą relacji strukturalnych pomiędzy kreskami, komponentami i elementami), świadomość grafemiczno-morfemiczną (dotyczącą relacji między sinogramem i jego częściami a jego znaczeniem) oraz świadomość grafemiczno-fonetyczną (dotyczącą relacji między sinogramem i jego częściami a jego wymową).

Przeprowadzone badania jakościowe z wykorzystaniem metod fenomenograficznych oraz przygotowanych narzędzi badawczych (wywiadu częściowo ustrukturyzowanego oraz testu metajęzykowej świadomości ortograficznej) pozwoliły na zbadanie, w jaki sposób osoby uczące się postrzegają sinogramy, jak ich percepcja zmienia się wraz z wzrostem kompetencji językowej oraz jak przebiega proces rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej. Wykazano rozbieżność między poziomem wiedzy deklaratywnej oraz proceduralnej, która stopniowo zmniejszała się ze wzrostem kompetencji językowej. Wyznaczono trzy jakościowe zmiany w postrzeganiu sinogramów łączące się kolejno z ich strukturą, stopniem piktograficzności oraz zintegrowanego postrzegania różnych aspektów sinogramów. Potwierdzono również, że poszczególne aspekty świadomości ortograficznej rozwijają się w różnym tempie.

We wnioskach zaproponowano autorski model przetwarzania sinogramów na potrzeby glottodydaktyki języka chińskiego, który może być dostosowywany do poziomu rozwoju metajęzykowej świadomości ortograficznej. Wskazano również implikacje wyników badań dla praktyki dydaktycznej: proponowane treści nauczania na różnych etapach nauki oraz typy zadań wspierających rozwój metajęzykowej świadomości ortograficznej. Podkreślono również konieczność wspierania rozwoju świadomości ortograficznej ze względu na to, że jest ona kluczowa dla ułatwienia procesu nauki systemu pisma chińskiego oraz dalszego rozwoju kompetencji językowych.

Abstract

The primary aim of this dissertation was to investigate the development of metalinguistic orthographic awareness in learners of Chinese as a foreign language, particularly those from outside of the Sinographosphere. Three critical aspects of metalinguistic orthographic awareness of the Chinese writing system were identified: graphemic awareness (concerning structural relationships between strokes, components, and elements), grapho-morphemic awareness (how a Chinese character and its parts connect with meaning), and grapho-phonetic awareness (how a Chinese character and its parts connect with pronunciation).

Qualitative research methods, in particular phenomenographic methods and prepared research tools (i.e. semi-structured interview and metalinguistic orthographic awareness test), led to a better understanding of how learners perceive Chinese characters, how their perception changes with increasing language proficiency, and how metalinguistic orthographic awareness develops over time. The study revealed a discrepancy between declarative and procedural knowledge, which gradually diminished with rising language proficiency. The following qualitative shifts in the perception of Chinese characters were identified: a change in the perception of character structure, a decrease in the perception of characters as pictographic, and an increase in integrated perception of various aspects of Chinese characters. Furthermore, the study confirmed that different aspects of orthographic awareness develop at different rates.

To conclude the study, an original model for processing Chinese characters was proposed. The aim of this model is to accommodate the needs of Chinese language teaching and learning in institutional environments. The proposed model is also adaptable to different stages of metalinguistic orthographic awareness development. Implications of the findings for teaching practice were also discussed, including suggested teaching content at various learning stages and types of tasks supporting the development of metalinguistic orthographic awareness. The necessity of supporting the development of orthographic awareness in students was also emphasized, given its crucial role in facilitating the learning process of the Chinese writing system and the further development of language proficiency.