

Krzysztof Polok

Podstawowe problemy akwizycji tzw. "języka sportowego" jako języka drugiego

Idō - Ruch dla Kultury : rocznik naukowy : [filozofia, nauka, tradycje wschodu, kultura, zdrowie, edukacja] 3, 119-124

2002

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

PROBLEMY LINGWISTYKI

PROBLEMS OF LINGUISTICS

Krzysztof Polok jest doktorem nauk humanistycznych z dziedziny językoznawstwa. Interesuje się głównie etnolingwistyką, sprawami tkanki kulturowej języka oraz formami akwizycji języka drugiego przez uczących się. Pracuje w Studium Języków Obcych AWF w Katowicach.

Pracę pozytywnie ocenił prof. dr hab. Zbigniew Krawczyk (WST Warszawa), który posiada m. in. wykształcenie filologiczne. Prof. Krawczyk zachęca do podjęcia głębszej refleksji nad „językiem sportowym” w kręgach polonistów i językoznawców.

KRZYSZTOF POLOK
AWF Katowice

Podstawowe problemy akwizycji tzw. ‘języka sportowego’ jako języka drugiego

Słowa kluczowe: ‘język sportu’, problemy akwizycji, język drugi, nauczanie

Praca przedstawia niektóre z wielu istotnych problemów akwizycji językowej, z którymi spotykają się studenci szkół sportowych podczas swoich zajęć językowych. Wskazując na szereg trudności, które należy pokonać w celu właściwego przyswojenia sportowej tkanki językowej języka angielskiego (jako języka ogólnie uznawanego za język międzynarodowej komunikacji), praca przedstawia niektóre z istniejących mitów, w dalszym ciągu w miarę skutecznie zakłócających proces przyswajania tego języka (a na jego przykładzie języka w ogóle) przez studentów szkół sportowych.

Język, będący narzędziem porozumiewania się, niezależnie od formy i rodzaju wykonywanej w danej chwili czynności (włączając w to różnego rodzaju czynności natury sportowej), jest równocześnie systemem przekazywania treści kognitywno-mentalnych przez jego rodzimych użytkowników. Oznacza to, że sposoby przekazywania tego typu treści zależne są od zastosowania do ich przekazu systemów fizycznych (np. zespołów znaków i/lub sygnałów). Na systemy te ma jednak istotny wpływ decyzja ich twórców. Ich odczytanie, z kolei, zależy od tego m. in. na ile zrozumiały dla odbiorcy będzie zastosowany podczas przekazu treści informacyjnych kod. Jeśli kod nie będzie dla odbiorcy zrozumiały, lub też oceniony zostanie przez niego jako wieloznaczny, odczytanie konkretnych, zawartych w przekazie informacyjnym, treści semantyczno-kognitywnych, napotka trudności, które w krańcowych przypadkach prowadzić będą do niewłaściwego i/lub błędnego ich zinterpretowania przez odbiorcę. (Można sobie przykładowo, wyobrazić cały zestaw kodów [meta] językowych zastosowanych przez sportowców, oraz ich trenerów, kodów doskonale przez nich i tylko przez nich – rozumianych; język taki będzie więc przykładem [wersją] metajęzyka stosowanego do uprawnionych do tego użytkowników).

Powyższy wywód prowadzi do trzech – bardzo konkretnych – wniosków:

1. język jest narzędziem uniwersalnym z racji nadrzędności (oraz faktu) przekazu treści kognitywno-mentalnych nad formą oraz rodzajem tego przekazu;
2. język jest narzędziem indywidualnie subiektywnym (będąc zawsze ulokowany w zakresie indywidualnej kultury nadawcy i odbiorcy);
3. sugerowany poprzeczny podział języka na rejestry (np. język sportu, język biznesu, język medyczny itp.) nie wydaje się stosowny; rejestry te zmieniane są bowiem zawsze wtedy – i dopiero wtedy – kiedy rozszyfrowany zostanie odbiorca oraz przede wszystkim nadawca komunikatu. Oznacza to, że stwierdzenie nadrzędności języka w grupie A (np.

tw. języka sportu w grupie języka angielskiego) nie stwarza racjonalnych podstaw do aksjomatycznego ustalania rejestrów językowych, które dany użytkownik języka powinien mieć lepiej (lub gorzej) opanowane.

Na tej zasadzie nie można – jak sądzimy – twierdzić, że studenci uczelni sportowej powinni poznać tzw. „język sportu”. Język sportu bowiem nie istnieje. Istnieje pewien zestaw wyrażeń *mniej lub bardziej inherentnie* związanych z daną dyscypliną sportową, istnieje pewna terminologia sportowa (podobnie jak istnieje terminologia biznesu itp.), określająca kognitywno-mentalne desygnaty rzeczywistości związane ze sportem. Określenia te zanurzone są jednak w jednym [i jednolitym] języku natywnym (np. j. angielskim itp.) i podlegają syntagmicznym regułom w danym języku obowiązującym. Mówienie o tym, że istnieje język sportu (matematyki, biznesu itp.) jest fikcją, rodzajem samozadawania się tych grup społecznych, które dany rodzaj (fizycznej) czynności zdecydowały się wykonywać.

Można z pewnością przeprowadzić analizę kontrastywną pomiędzy wybranymi paradygmatycznie – oraz syntagmicznie – ułożonymi elementami zestawów wyrażeń sportowych, działania takie oznaczałyby jednak w gruncie rzeczy badanie (relatywnie) bardzo wąskiego wycinka rzeczywistości, określonej wcześniej ustaloną tematyką. Badania takie wykazałyby, jak sądzimy, istniejące kognitywno-mentalne różnice w opisie zjawisk działalności sportowej przez rodzimych reprezentantów danej kultury narodowej (co, z kolei, stanowiłoby swojego rodzaju wskazówkę metodyczno-dydaktyczną dla wszystkich potencjalnych użytkowników – zarówno natywnych jak i nienatywnych – wykorzystujących wyrażenia z zakresu terminologii sportowej w trakcie swojej aktywności [para]językowej), nie oznaczałoby jednak uzyskania informacji dotyczącej pozycji danej terminologii w ogólnie dostępnej terminologii obcojęzycznej. Biorąc pod uwagę nikłą popularność tematyki sportowej w trakcie nauczania języka obcego (co jest swojego rodzaju fenomenem z uwagi na popularność sportu jako takiego w ogólnym „dzianiu się” danej społeczności) badania tego typu oznaczałyby w gruncie rzeczy skoncentrowanie się na w miarę wąskiej specjalizacji rzeczywistości społecznej. Przyjęcie takiej koncepcji badawczej prowadziłoby więc do skoncentrowania się na wycinku ogólnej rzeczywistości społecznej, rzeczywistości nie mającej większego wzięcia w kognitywnej koncepcji percepcji rzeczywistości.

Rozumowanie powyższe prowadzi więc do określenia zakresu prac badawczych i ustalenia ich na poziomie nieco szerszym od wąskiego wycinka terminologii sportowej. Wychodzimy bowiem z założenia, że jakiegokolwiek zawężanie tematyki badawczej wychodzi w gruncie rzeczy na szkodę dziedzinie naukowej jako takiej, (a więc lingwistyce stosowanej w danym przypadku). Bez wątplenia należy ustalić wzajemne różnice i podobieństwa pojawiające się w zakresie terminologii sportowej języków używanych przez dane społeczności, zarówno jednak różnice, jak i pojawiające się podobieństwa muszą być oparte o bardziej wiarygodny od syntagmiczno-syntaktycznego wzorzec badawczy. Wzorzec taki istnieje w sferze ustalania znaczeń semantycznych. Prowadzi to z kolei do włączenia w plan badawczy [współ]-zależności społeczno-kulturowych pojawiających się pomiędzy kognitywną percepcją konkretnych opisów rzeczywistości akceptowanych przez danych użytkowników danych systemów językowych. Jak więc widać, istniejące w danym systemie kognitywno-mentalnym wyrażenia sportowe oraz ich transllokacja do innych systemów językowych, posiadają swój punkt wyjścia w danym konkretnym systemie kulturowym uznawanym przez użytkowników danego języka. Aby zbadać te wyrażenia należy więc zbadać cały ów system, a następnie przeprowadzić badania kontrastywne pomiędzy wybranymi określeniami sportowymi funkcjonującymi w obrębie danych systemów socjolingwistycznych.

Podczas badań analityczno-kontrastywnych zwrócić należy uwagę nie tylko na zakres semantyczny danego określenia w jednorodnym systemie językowym, lecz również na możliwą ekstrapolację tego określenia do innego systemu językowego, oraz objęty tam przez nie zakres semantyczny, który może być tożsamy z funkcjonującym tam już określeniem,

bliskoznaczny, lub też zajmować całkowicie nowy obszar semantyczno-mentalny, przy czym zakres semantyczny ekstrapolowanego wyrażenia mógł być zapożyczony wraz z określeniem leksykalnym. W ten sposób leksem angielski „*coach*”, funkcjonujący w j. angielskim obok wyrażenia „*trainer*” (oraz oznaczający semantycznie pojęcie różne od zakresu semantycznego leksemu „*trainer*”), pojawia się bardzo często w języku polskim jako wyrażenie zastępcze zamiast pojęcia „*trener*”; z kolei polski leksem „*bramka*”, mający w języku angielskim odpowiedniki „*goal*”, lub „*gate*” (z których każdy oznacza semantycznie pojęcie nieco inne od poprzednika), funkcjonuje w podwójnej, kontekstowo różnej postaci („*bramka*”, jako obiekt fizyczny, stanowiący część wyposażenia stadionu, lub też punkt zdobyty przez zawodnika jednej z drużyn), odzwierciedlając w ten sposób semantyczne znaczenie dwóch funkcjonujących w języku angielskim, wymienionych powyżej określeń.

Oprócz pojęć zapożyczanych z obcego (tj. drugiego) systemu językowego, w którym funkcjonowały one w ramach określeń rodzimych (np. leksemy „*set*”, „*match*” [mecz], lub „*gem*”), istnieją w obu porównywanych systemach językowych pojęcia równoważne, jakkolwiek posiadające inny źródłosłów semantyczny (viz. *advantage* – *przewaga*, *left winger* – *lewostrzydłowy*, itp.), co również stanowi pewien problem dla osób uczesznających w procesie akwizycji języka sportowego. O ile bowiem w wypadku pojęć jednoznacznych (typu np. *right winger* – *prawostrzydłowy*) uczący się nie powinni mieć, jak sądzimy, większych problemów z ich akwizycją, pozostaje im bowiem przeprowadzić prostą analizę semantyczno-porównawczą obu określeń, a następnie utworzyć nowy słownik obcojęzyczny, funkcjonujący niezależnie od istniejącego już słownika rodzimego, o tyle w przypadku pojęć wieloznacznych (np. *referee* – *sędzia*) zaczyna się kłopoty, ponieważ w języku angielskim równocześnie z leksemem *referee*, pojawia się leksem *umpire*, również tłumaczony jako *sędzia*; jeśli do tego dodamy jeszcze leksem *judge*, także określane jako odpowiednik polskiego wyrażenia *sędzia*, możemy zauważyć skalę problemu przed którym staje osoba pragnąca zgłębić tajniki określeń semantyczno-kognitywnych funkcjonujących w obu kontrastowanych semantycznie systemach językowych. Zanim bowiem uczący się zaczną bezbłędnie używać istniejących w obu systemach językowych określeń paradygmatycznych, muszą dowiedzieć się, na ile każde z przedstawionych im określeń semantycznie różne jest od określeń pozostałych. Oznacza to w każdym wypadku dostarczenie uczącym się informacji dotyczących zakresów semantycznych poznawanych określeń, a więc rezygnację nauczyciela z technik preferujących jedynie kształcenie kompetencji językowej. Oznacza to również promocję takiego rodzaju postępowania glottodydaktycznego, w którym nacisk położony zostanie na elementy kognitywne poznawanych struktur, a nauczyciel, przedstawiając uczniom dane konkretne informacje językowe, proponować będzie równocześnie szerszy kontakt uczących się z warstwą semantyczną konkretnego określenia sportowego. (Wracając do przedstawionego powyżej przykładu, uczący się powinni otrzymać nie tylko wyczerpujące informacje – najlepiej przy wykorzystaniu technik implikacyjnych – na temat semantycznych różnic pomiędzy zakresami semantycznymi leksemów *referee*, *umpire*, oraz *judge*, lecz również propozycje wykorzystania poznanych leksemów w sytuacjach kontekstowych.) Jeśli bowiem uczący się zostaną postawieni w sytuacji niedoinformowania ze strony nauczyciela, zaczną oni sami dochodzić do ustawienia preferencji uzyskanych informacji w swoich subiektywnych strukturach kognitywno-mentalnych, stwarzając w ten sposób pewną formę nietrwałego rusztowania, pozwalającego im na funkcjonowanie w ramach poznawanych określeń semantycznych do czasu, aż zmuszeni oni zostaną do następnego przewartościowania dopiero co ustalonych wzajemnych proporcji i zależności międzyjęzykowych.

Jest to z pewnością jakaś forma uczenia się, forma bardziej przypominająca samonaukę, niż naukę klasową (grupową). Uczącym proponuje się tutaj system ustalania szeregu indywidualnych prowizorycznych projekcji i określeń, po to, aby za chwilę je zburzyć, wznosząc

równocześnie projekcje inne, bardziej bliskie ich semantycznym desygnatom. Na pewno w końcu uczący się dotrą do właściwego semantycznego określenia każdego z poznanych leksemów; na pewno w końcu zaczną używać ich w sposób prawidłowy. Tyle tylko, że zanim to nastąpi, ich indywidualny wytworzony przez nich system językowy (czyli tzw. międzyjęzyk) [Selinker, 1976] ulegnie takim odkształceniom i hybrydyzacji, że nie na wiele się zdadzą ich wysiłki, do których zostali ewentualnie zmuszeni przez nauczyciela. Do czasu, aż to nastąpi, będą oni posługiwać się wytworzonym dla swojego własnego użytku [meta]kodem językowym, w którym dane określenie będzie bądź to podporządkowane danej dyscyplinie sportowej (nastąpi więc tzw. przyporządkowanie punktowe: dane wyrażenie funkcjonuje wyłącznie w kręgu danej dyscypliny sportowej), bądź też będzie ono przyporządkowane podłużnie (tzn. dane określenie funkcjonuje – często zamiennie – w obrębie kilkunastu dyscyplin sportowych, przy czym uczący się nie za bardzo wiedzą, kiedy i jak danego terminu używać, ponieważ nie „czują” oni zakresu semantycznego każdego z poznawanych leksemów). Tak więc, uczący się będą albo łączyć pojęcie *referee* z np. piłką nożną, a pojęcie *umpire* z np. tenisem, nie za bardzo wiedząc, dlaczego akurat w tych dwóch dyscyplinach sportowych pojawiać się muszą inne terminy na osobę, którą w języku polskim w obu wypadkach określa się jako *sędzia*, albo też będą używać obu pojęć zamiennie, często wymieniając je z leksemem *judge*, jako leksemem prymarnym [Arabski, 1985] w stosunku do obu poznanych określeń.

Innym, lecz równie ważnym z pozycji uczącego się, problemem jest poziom jego motywacji, (czy raczej tej jej części, która w popularnym języku określana jest jako „chęć do nauki”), który, jak sądzimy, dzięki zastosowaniu opisywanej powyżej techniki uczenia (się), nie powinien być zbyt wysoki w momencie dotarcia do końcowego znaczenia semantycznego poszukiwanego określenia. Uczący się, po przejściu wielu złożonych stadiów aproksymacji semantycznej poszukiwanego desygnatu mentalnego, wielokrotnie zmuszeni do reorientacji dopiero co ustalonych założeń teoretycznych, w chwili dotarcia do finalnego określenia zakresu semantycznego poszukiwanego wyrażenia z pewnością czuć będą ulgę (oraz coś w rodzaju zadowolenia z wykonanej pracy), zarazem jednak, patrząc na cały szereg kroków pośrednich, blisko będą postawienia sobie pytania, czy rzeczywiście warto było wykonać tak żmudną pracę, aby uzyskać otrzymany rezultat. Negatywna, lub też prawie negatywna odpowiedź na to pytanie, oznaczać będzie w gruncie rzeczy rezygnację z dalszej nauki języka, poddanie się i stwierdzenie, że jeszcze nie są na tyle wysoko zmotywowani, aby rzeczywiście poświęcić się zgłębianiu zagadnień semantycznych języka obcego. Będzie to więc przyjęcie postawy wycofania się, przeczekania, lub nawet ucieczki od postawionych przed nimi dylematów językowych.

Opisana powyżej postawa uczących się języka obcego staje się coraz bardziej prawdopodobna, jeśli weźmie się pod uwagę fakt umieszczania lektoratów językowych wśród grupy przedmiotów teoretycznych przez studentów szkół sportowych (oraz przez znaczną część ich pracowników). Postawa ta wynika z przekonania, że jeśli dana rzecz nie wymaga przedsięwzięcia czynności rutynowo związanych z wykonywaniem sportowych czynności praktycznych (zmiana strojów na sportowe, zamiana klas lekcyjnych na hale sportowe lub boiska itd.), to – z uwagi na samą zasadę definicji – wymaga kwalifikacji do drugiej z dwóch grup przedmiotowych z którymi mają do czynienia studenci szkół sportowych. Jeśli zaś są to zajęcia teoretyczne (a więc – jak sądzi pewna ilość osób ściśle związanych z kulturą fizyczną – pomocnicze w stosunku do zajęć bezpośrednio kształtujących sprawność fizyczną), forma ich percepcji przez studentów szkół sportowych jest różna od tej, która utrzymywana jest przez nich w wypadku uczestnictwa w zajęciach *stricte* praktycznych. W tym wypadku oczekuje się raczej, że zajęcia teoretyczne pomogą im zdobyć wiedzę oraz informacje związane z pełniejszym uczestnictwem w zajęciach sportowych. Oznacza to przyjęcie postawy wyczekującej, pasywnej, nastawionej na branie raczej

niż dawanie, postawy, w trakcie której dostarcza się te – i tylko te – informacje, które mają pomóc w szybszym, całościowym zrozumieniu (opanowaniu) problemu.

Jeśli więc opanowanie sprawności językowych zaliczone zostanie do grupy przedmiotów teoretycznych, z założenia wysunięte zostaną w tym przypadku podobne oczekiwania. Oznaczać to będzie dla nauczyciela języka napotkanie dodatkowych, nieoczekiwanych, trudności. Będzie on bowiem musiał przekonać studentów, że zajęcia językowe tylko w niewielkim stopniu różnią się od innych zajęć praktycznych, że i w tym wypadku chodzi o ćwiczenia mające w efekcie doprowadzić uczących się do sytuacji podobnej, jak w wypadku ćwiczeń sportowych – udoskonalenia systemu porozumiewania się w języku obcym. I nie wystarczy tutaj tylko jego zapewnienia, że tak właśnie jest. Będzie on zmuszony do tego, aby praktycznie dowieść uczącym się, że nie o teorię tu chodzi, że to, co jest w tym wypadku najważniejsze, oznacza przede wszystkim ich (tj. studentów szkół sportowych) własną pracę nad wszelkimi praktycznymi aspektami znajomości języka.

Wbrew powszechnie panującej opinii nie jest to bynajmniej zadanie łatwe, i to przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, przekonanie, że zajęcia lektoratowe zaliczane winny być do zajęć teoretycznych ma długą i trudną do zwalczenia tradycję, sięgającą swoimi korzeniami historii i metodyki uczenia języków obcych, a mit o [dopuszczalnej] pasywności ucznia i [oczekiwanej] aktywności nauczyciela podczas zajęć teoretycznych jakiegokolwiek typu jest tak powszechny, że trudno z nim walczyć. Po drugie zaś, wiara w nadprzyrodzone niemal zdolności nauczyciela języków jest równie popularna, jak same języki; postawa typu „oto jestem, a teraz mnie ucz” zauważana często wśród studentów szkół sportowych na zajęciach lektoratowych z pewnością zaliczona być powinna do jednych z naczelnych postaw przyjmowanych przez studentów-sportowców podczas zajęć językowych. Pomijając już sytuacje, w których motywacja studentów do zajęć niemal dokładnie odpowiada opisywanej powyżej postawie, stwierdzić należy, że ogólny stosunek studentów do zajęć lektoratowych jest, ogólnie mówiąc, niechętny, lub, w najlepszym razie, nijaki. W przeprowadzonej w katowickiej AWF ankiecie – rankingu istotności przedmiotów, z którymi spotykają się studenci studiów zaocznych w trakcie swoich zajęć, lektorat języka obcego zajmował jedno z ostatnich miejsc (ranking przeprowadzono wśród studentów IV roku). Na pytanie dlaczego studenci tak nisko sklasyfikowali naukę języka obcego, w większości wypadków uzyskano odpowiedzi świadczące nie tylko o nieznajomości metodyki uczenia się przedmiotu, lecz również o braku chęci do nauki języka obcego. Świadczyć to może zarówno o popularności wśród studentów założenia, że na naukę języka zawsze będzie czas (założenia jak najbardziej irracjonalnego, biorąc pod uwagę chociażby, znany z literatury przedmiotu [viz. np. Light-bown & Spada 1999], fakt wzajemnej funkcji wieku i wydajności uczenia się), jak i pojawieniu się szeregu niemniej ważnych czynników, takich jak np. ideologiczna funkcja języka [Williams 1977], brak wypracowanych strategii nauki języka [Marton 1979], nieumiejętność pogodzenia się z interferencją językowo-kulturową języka rodzimego w sferze aktywności języka drugiego [Polok 2002], lub też brak możliwości zastosowania takich kodów transferu językowego, które w pełni spełniałyby funkcje komunikacyjne w trakcie przekazu wiadomości [Fiske 1990]. Należy przy tym dodać, że wymienione czynniki stanowią zaledwie czubek góry lodowej problematyki akwizycji języka drugiego wśród studentów szkół sportowych i można ich wymienić o wiele więcej.

Z pewnością, każdy ze wspomnianych powyżej czynników zasługuje na dogłębne omówienie, każdy bowiem z nich stanowi zaledwie jedną z części wpływających na taki, a nie inny, stosunek studentów-sportowców do nauki języka obcego. Ponieważ jednak celem niniejszego artykułu było jedynie zasygnalizowanie szeregu czynników mających, jak sądzimy, niewątpliwie wpływ na poziom akwizycji języka obcego [a głównie tzw. „języka sportu”] przez studentów szkół sportowych, tematykę tą przedstawić należało w odrębnych rozważaniach.

BIBLIOGRAFIA

1. Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Śląsk, Katowice.
2. Fiske J. (1990), *Introduction to Communication Studies*, 2nd edition, Routledge, London and New York.
3. Lighthown P. M., Spada N. (1999), *How Languages Are Learned. Revised Edition*, OUP, London.
4. Marton W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, WSiP, Warszawa
5. Polok K. (2002), *Implikacje pedagogiczne procesu akulturacji podczas akwizycji języka drugiego. Od teorii do praktyki*, (nieopublikowana praca doktorska), UŚ Katowice.
6. Selinker L. (1972), *Interlanguage* [w:] „International Revue of Applied Linguistics”, 10 (3), 209–231.
7. Williams R. (1977), *Marxism and Literature*, OUP, Oxford.

On the basic problems of the acquisition of the so-called ‘language of sport’ as the second language

Key words: ‘language of sport’, problems of the acquisition, second language, learning

The problem of the second language acquisition constitutes a very important problem in the process of language learning by the group of people professionally committed to sport. Generally speaking, there still functions a false belief that there is a mysterious ‘language of sport’, i.e. the language that clearly differs from any other ‘languages’ one could be able to acquire. What’s more, it is believed that this ‘language’ consists of a number of special, and not clearly specified rules, that are inherently dependent on the sphere of a learner’s professional activity (i.e. sport, in this instance) and that anybody undergoing the process of the acquisition of the second language must become subjected to these rules and, consequently, master them if only one really wants to start speaking the language one has decided to learn.

This paper discusses the problems one has to meet during the process of second language acquisition, indicating that the belief that there exists any special ‘language of sport’ is nothing more but a pretence to find an excuse in case one’s attempts to master it will have appeared unsuccessful. The real difficulty of the acquisition of this type of language is hidden in a completely different place. It is its complex (and difficult) semantic structure, so much different from the structures known by the learners from their native language, that forms a real challenge to the L2 learners. The paper tries to present some of the most important aspects of the semantic topics of the two languages, at the same time stressing the position of the teacher that has voluntarily decided to teach this kind of language to the students. It is the teacher, therefore, that has to see the problems mentioned above preferably well and – in the very course of the second language acquisition by the students – is expected to pay particular attention to the semantic (and not the grammar) part of the learning process.