

## O ROLI KONTEKSTUALIZACJI W NAUCZANIU SŁOWNICTWA OBCOJĘZycznego

**Słowa kluczowe:** kontekst, wskazówki kontekstualne, dyskurs, kontekstualizacja.

W metodyce nauczania języków obcych ostatnie lata zaowocowały rozwojem licznych nowych i jednocześnie skutecznych technik w nauczaniu słownictwa obcego. Badania naukowe w bardziej szczegółowy sposób określiły jak używane są pewne jednostki leksykalne języka obcego w mowie i piśmie. Kontekstualizacja wyrazów jest nie tylko istotnym źródłem informacji o znaczeniu nieznanymi słów dla uczących się języków obcych, ale odgrywa też ważną rolę w prezentacji i utrwalaniu wybranych jednostek leksykalnych. Celem niniejszego artykułu jest wyjaśnienie koncepcji kontekstualizacji, jak również omówienie sposobu, w jaki kontekstualizacja może przyczynić się do efektywnego nauczania słownictwa obcojęzycznego.

### Kontekst oraz wskazówki kontekstualne

Pomimo iż w nauczaniu słownictwa kontekst językowy odnosił się tradycyjnie do pojedynczych zdań zawierających dane słowo, wpływ technik typu testu luk ('cloze') poszerzył rozumienie terminu **kontekst** do całego tekstu<sup>1</sup>. Lewis uważa za niewystarczające umieszczenie danego wyrazu

w zdaniu w celu jego kontekstualizacji.<sup>2</sup> Jego zdaniem, pełna kontekstualizacja wymaga użycia zdania o wartości komunikacyjnej. Ten właśnie autor pisze: „Kontekstualizacja oznacza sytuację, w której wyraz może się pojawić, ale co ważniejsze, tzw. 'co-text', w którym regularnie się pojawia.”<sup>3</sup> Analiza użycia wyrazu w kontekście umożliwi też zidentyfikowanie jego paradygmatycznych relacji gramatycznych z innymi elementami w dyskursie.<sup>4</sup>

Podstawowy podział w odniesieniu do kontekstu to ten pomiędzy kontekstem **lokalnym** a **globalnym**. Podczas gdy kontekst lokalny opisywany jest jako zdanie zawierające dane słowo, którego główną funkcją jest „rozdzielenie kategorii semantycznej dzięki syntaktycznej strukturze zdania”<sup>5</sup>, drugi rodzaj kontekstu – kontekst globalny – określany jest jako tekst zawierający dany wyraz, lecz koncentrujący się na efektach semantycznych pojawiających się w całym tekście. W przeciwieństwie to kontekstu lokalnego, efekty kontekstu globalnego uważane są za stałe.

Podział na kontekst **leksykalny** i **schematyczny** wydaje się być analogiczny do opisanych powyżej rodzajów kontekstu. Uważa się, iż kontekst leksykalny tworzy się na bazie pewnych ograniczeń selekcyjnych i subkategorizacyjnych cech danego wyrazu, które determinują zależności syntaktyczne i semantyczne pomiędzy wyrazami należącymi do jednej frazy.<sup>6</sup> Co więcej, dane słowo jak również inne słowa są powiązane w taki sposób, że jego znaczenie narzuca ograniczenia syntaktyczne na całe zdanie, co jednocześnie ogranicza znaczenie danej jednostki leksykalnej. Z kolei jeśli chodzi o kontekst schematyczny, znaczenia słów odnoszą się do zobrazowania zjawiska opisanego przez tekst.

Pojawiła się także propozycja, aby pojęcie kontekstu lokalnego zawęzić w taki sposób, by obejmowało ono jedynie określony wyraz. Tym samym powstał podział na kontekst **wewnętrzny** przeciwstawiany kontekstowi **zewnętrznemu**, dotyczącemu całego tekstu, zasadniczo odnoszącemu się do kontekstu globalnego. Podejście to podkreśla istotę właściwości morfologicznych wyrazu, wskazując na potencjalne elementy problematyczne dla ucznia podejmującego próbę domyślenia się znaczenia nieznanymi słów. Informacje kontekstualne dotyczące danego słowa, a mianowicie jego właściwości morfologicznych i syntaktycznych, niekoniecznie prowadzą do właściwej interpretacji jego znaczenia. Chodkiewicz podaje następujący przykład:

<sup>1</sup> J. Read, *Assessing Vocabulary*, Cambridge 2000.

<sup>2</sup> M. Lewis, *The Lexical Approach*, Hove 1993.

<sup>3</sup> M. Lewis, *The Lexical ...*, s.103.

<sup>4</sup> J. Frodesen & C. Holten, *The Power of Context in Language Teaching and Learning*, Boston 2003.

<sup>5</sup> H. Chodkiewicz, *Vocabulary Acquisition from the Written Context*, Lublin 2000, s.81.

<sup>6</sup> H. Chodkiewicz, *Vocabulary Acquisition ...*, s.81.

„(...) podczas gdy wyraz *thermo-luminescence* może być analizowany jako składający się z przedrostka *therme*, wywodzącego się z Greki – „odnoszący się do ciepła”, oraz łacińskiego rdzenia o znaczeniu „światło”, istnieją pewne ograniczenia, które muszą być nam znane aby stwierdzić, że *despot* nie zawiera w sobie przedrostka *de-*”.<sup>7</sup>

Warto nadmienić, iż rozumienie pojęć kontekstu lokalnego i globalnego jest pomocne nie tylko w przypadku domyślenia się znaczenia wyrazu z kontekstu. Wiedza ta jest niezbędna do wyjaśnienia uczniom znaczeń niektórych słów, jak również zapewnienia właściwie opracowanych sposobów pracy nad nieznanymi jednostkami leksykalnymi w kontekście, zarówno na poziomie zdania, jak i całego tekstu. W związku z tym konieczne jest zaprezentowanie tzw. wskazówek kontekstualnych, których funkcjonowanie wywiera wpływ na tworzenie różnych typów kontekstu.

Taksonomia wskazówek kontekstualnych powstała, aby pomóc uczącym się drugiego języka w rozumieniu nieznanego słownictwa oraz w domyśleniu się znaczenia nowych wyrazów z kontekstu. Niektóre z wymienionych wskazówek kontekstualnych mogą być stosowane do konstruowania odpowiednich kontekstów w celu zaprezentowania znaczenia nowego słowa, jak również opracowania zadań niezbędnych do utrwalania znaczeń danych wyrazów. Nauczyciele-praktycy w proponowanych ćwiczeniach klasowych najczęściej wykorzystują synonimy bądź antonimy wybranych wyrazów lub po prostu definicje wyjaśniające znaczenie słów. Alternatywnie, jako formę ilustracji użycia danego wyrazu, można wykorzystać opis jego znaczenia lub, co widać w poniższym przykładzie, porównanie: “When the light brightens, the pupils of the eyes contract; when it grows darker, they *dilate*”.<sup>8</sup>

### Nauczanie słownictwa w kontekście i w izolacji

Listy wyrazów definiowane są jako jeden ze sposobów prezentacji słownictwa obcojęzycznego wraz z jego odpowiednikami w języku rodzimym uczących się, czy też synonimami.<sup>9</sup> Niemniej jednak, jak podkreśla Critchley, mimo iż nauczanie słownictwa w izolacji jest powszechnie stosowane w nauczaniu języków obcych, wielu naukowców poddaje w wątpliwość jego efektywność, podkreślając wagę wykorzystania kontekstu.<sup>10</sup>

Meara wyraża pogląd, iż skoro nowe słownictwo zaprezentowane w formie list zapewnia możliwość zdefiniowania szerokiej gamy jednostek leksykalnych w możliwie krótkim czasie, wyjaśnia to popularność użycia takich list wśród wielu uczniów.<sup>11</sup> Ponadto, jak wyjaśnia Chodkiewicz, uczenie się nowych słówek w oparciu o listy wyrazów podnosi samodzielność uczniów, a przy tym nie wymaga zbyt wielkiego wkładu pracy ze strony nauczyciela.<sup>12</sup> Podkreślić także należy, że zapoznawszy się z formą wybranych słów, uczniowie i tak w dalszej kolejności winni przeanalizować ich użycie i wzajemne relacje w zdaniach.<sup>13</sup>

Warto również zaznaczyć, że podczas gdy kontekstualizacja w pełni ilustruje znaczenie słów w odniesieniu do ich zachowania w różnych zdaniach, listy prezentują jednostki leksykalne pozbawione kontekstualnego znaczenia, co ma niewiele wspólnego z posługiwaniem się językiem w sposób autentyczny. Wymaga to więc późniejszego zastosowania wybranych słów w kontekście. Nauczanie słownictwa w kontekście dostarcza dodatkowych informacji o cechach słowotwórczych wyrazów oraz o ich użyciu w kolokacjach, czego nie są w stanie zapewnić listy.<sup>14</sup> W końcu, oparta na kontekście prezentacja słownictwa okazuje się być bardziej zachęcająca i stymulująca dla uczniów, podczas gdy linearny sposób podawania wyrazów w formie list jest z reguły demotywuujący. Lewis przypomina znane powiedzenie, że: “Jeśli chcesz coś zapamiętać, umieść to na liście”.<sup>15</sup> Należy jednakowoż zauważyć, iż Lewis odrzuca jedynie przypadkowe umieszczenie słownictwa na listach, popierając równocześnie tenże sposób przyswajania leksyki w przypadku, gdy wyrazy

<sup>7</sup> Por., s.82.

<sup>8</sup> A.F. Kruse, *Vocabulary in Context*, “ELT Journal”, 1979, nr 30 (3), s.207-213.

<sup>9</sup> H. Chodkiewicz, *Vocabulary Acquisition* ....

<sup>10</sup> M.P. Critchley, *Reading to Learn: Pedagogical Implications of Vocabulary Research*, “The Language Teacher”, 1998, t. 22.

<sup>11</sup> P. Meara, *The Emphasis of an Early Emphasis on L2 Vocabulary*, “The Language Teacher”, 1995.

<sup>12</sup> H. Chodkiewicz, *Vocabulary Acquisition* ....

<sup>13</sup> I. S. P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge 2001, CUP.

<sup>14</sup> H. Chodkiewicz, *Vocabulary Acquisition* ....

<sup>15</sup> M. Lewis, *The Lexical* ..., s.118.

podawane są w sposób logiczny i zgodnie z pewnymi regułami.

### Prezentacja słownictwa – rola kontekstualizacji

Głównym celem prezentacji nowego słownictwa poprzez kontekst jest umożliwienie uczniom przyswojenia różnych znaczeń słów występujących w zdaniu, poprzez podanie możliwych definicji danego słowa, oraz za-demonstrowanie jego użycia jako różnych części mowy. Jak wspomina Stahl konieczne jest uwzględnienie zarówno informacji definicyjnej jak i kontekstualnej o znaczeniu danego wyrazu, umiejętne zaangażowanie uczniów w proces uczenia się słownictwa, jak również zapewnienie różnorodności kontekstów ilustrujących znaczenie słowa.<sup>16</sup>

Wiedza o znaczeniu poszczególnych wyrazów nie ogranicza się wyłącznie do znajomości ich definicji, ale jest to przede wszystkim świadomość funkcjonowania danej jednostki leksykalnej w szeregu kontekstów. Stahl proponuje wielorakie sposoby przekazywania informacji służących definiowaniu wyrazów jak również informacji o charakterze kontekstualnym.<sup>17</sup> Co się tyczy tych pierwszych, podkreśla on konieczność nauczania synonimów / antonimów, definicji, podawania przykładów czy też rozróżniania znaczenia wybranego słowa i jemu podobnych. Analogicznie, w celu dostarczenia informacji kontekstualnej jedną z opcji jest ułożenie zdania z danym słowem, analiza jego znaczenia w wielu kontekstach, lub tworzenie całego scenariusza, w którym wystąpi dany wyraz.

Poza przedstawionymi technikami, wielu specjalistów – metodyków nauczania języka angielskiego jako obcego poleca wykorzystanie dyskusji w ramach lekcji do aktywnego nauczania znaczenia słów. Do zadań nauczyciela należy zapewnienie wyjaśnienia nowych jednostek leksykalnych oraz zaprezentowanie ich w odpowiednich kontekstach odzwierciedlających rozmaite znaczenia danej jednostki leksykalnej. Niemniej jednak, istotne jest także zaangażowanie uczniów w prezentację słownictwa poprzez zachęcenie ich do aktywnego udziału w pracy z danym słownictwem. Użycie dyskusji jest istotnym elementem w nauczaniu słownictwa z kilku powodów. Po pierwsze, pozwala uczniom na wzajemne dzielenie się wiedzą, co jest korzystne zwłaszcza w przypadku całkowitej nieznajomości określonego zakresu słownictwa. W sytuacji, gdy dana jednostka leksykalna nie jest znana przez żadnego z uczniów, jej znaczenie wyjaśnia nauczyciel. Kiedy zdarzy się, iż prezentacja danego wyrazu okaże się niedostateczna do zrozumienia przez uczniów znaczenia tego wyrazu, należy odwołać się do dyskusji, która umożliwi rozwiązywanie wszelkich nieporozumień.

### Użycie kontekstu w utrwalaniu słownictwa

Skoro dotychczasowe rozważania pozwalają twierdzić, iż języka uczyć najlepiej prezentując go poprzez kontekst, należy przyznać, że kontekstualizacja odgrywa znaczącą rolę również w pracy nad utrwalaniem słownictwa.<sup>18</sup> Znacznie korzystniejszą dla uczniów alternatywną opcją do czasochłonnego i mało efektywnego zapamiętywania długich list słów zaprezentowanych w izolacji jest zapewnienie odpowiednich ćwiczeń opartych na wykorzystaniu kontekstu.

Jak wcześniej podkreślono, kontekstualizacja to znacznie więcej niż użycie słowa w zdaniu – pojęcie kontekstu zostało poszerzone do całego tekstu i dyskursu. Tak więc, ćwiczenie nowo wprowadzonego słownictwa nie ogranicza się do konstruowania zdań z użyciem danych elementów leksykalnych. Takowe zadania gdzie słowa pojawiają się w znaczących kontekstach mogą przybrać również formę akapitów bądź też „dłuższych tekstów zawierających większą ilość nowego słownictwa”.<sup>19</sup> Nunan zaleca wykorzystanie następujących rodzajów ćwiczeń opartych na kontekście: typu *cloze* oraz tzw. *word-in-context exercises*.<sup>20</sup> Pierwszy typ zadania polega na przedłożeniu uczniom fragmentu tekstu z lukami, które należy uzupełnić brakującymi jednostkami leksykalnymi. Drugie z wymienionych ćwiczeń jest określane jako prezentujące wybrane słownictwo w tekście i jest głównie wykorzystywane przy rozwijaniu strategii domyślania się znaczenia słów z kontekstu. Jednakże, jeśli słownictwo zostało wcześniej zaprezentowane, alternatywnym rozwiązaniem jest zastąpienie nowych słów ich synonimami, lub wybranie tego występującego w tekście spośród zaprezentowanych znaczeń danej jednostki. Przyjrzyjmy się podanym przykładom wymienionych wyżej zadań klasowych:

<sup>16</sup> S.A. Stahl, *Vocabulary Development*, Cambridge 1999, MA: Brookline.

<sup>17</sup> Por.

<sup>18</sup> D. Nunan, *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall International 1991.

<sup>19</sup> J. Read, *Assessing Vocabulary*, Cambridge 2000, s.161.

<sup>20</sup> D. Nunan, *Language Teaching ...*, 1991.

### Zadanie typu *cloze* (test luk) <sup>21</sup>

Complete the text with a verb in the right form.

#### THE FAMILY

**be named after look like get on with bring up grow up**

When I was born everybody thought I <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ my grandmother- I had the same fair hair and blue eyes- so I was <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ her, Alice. But in character I don't <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ her at all (have the same personality). I'm much more like my father's side of the family; moody and impulsive. I was <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ (looked after until an adult) in a small village in Wales. I spent a lot of time with my grandmother because both my parents worked (...).

### Zadanie typu *words-in-context* <sup>22</sup>

Work in small groups to find the meaning of the words in italics by completing the exercises.

#### THE FORCE OF CIRCUMSTANCES

She was sitting on the verandah waiting for her husband to come in for luncheon. The Malay boy had *drawn* the *blinds* when the morning lost its freshness, but she had partly raised one of them so that she could look at the river. Under the *breathless* sun of midday it had the white *pallor* of death. A native was *paddling* along in a *dug-out* so small that it hardly showed above the surface of the water. The colours of the day were *ashy* and *wan*. They were *but* the various *tones* of the heat. (...)

Innym zadaniem korzystnym dla lepszego opanowania znaczeń danych wyrazów jest tzw. *matching item exercise* (łączenie poszczególnych wyrazów z ich znaczeniami odpowiednio dobranymi z podanej listy). W drugim z zaprezentowanych przykładów proponowanych przez Read'a, zamiast definicji występują zdania słyszane w języku codziennym.

### Zadanie typu *matching items* <sup>23</sup>

*Next to each word, write the number of its meaning:*

religion	1 position in relation to others
status	2 gas that we breathe
cell	3 part of a country
oxygen	4 smallest part of living things
skeleton	5 useful liquid
	6 set of bones in the body
	7 exciting event

Dodatkowe definicje do wyboru zostały podane po to, aby zapobiec wykorzystaniu przez uczniów możliwości eliminacji. Inna forma takiego rodzaju zadania została zaprezentowana poniżej:

*Find the word which fits in each sentence and write it in the blank at the end.*

Someone who is not worried is \_\_\_\_\_ . violent  
A metal that is not processed is \_\_\_\_\_ . secure  
An illness that never gets better is \_\_\_\_\_ . crude  
Clothes that fit close to your body are \_\_\_\_\_ . hostile  
Someone who hits other people hard is \_\_\_\_\_ . tight

<sup>21</sup> C. Oxenden, C. Latham-Koenig, *English File. Upper-Intermediate. Student's Book*. Oxford 1997, s.127.

<sup>22</sup> D. Nunan, *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall International 1991, s.123.

<sup>23</sup> J. Read, *Assessing ...*, s.172-173.

chronic  
parallel

Ćwiczenia wielokrotnego wyboru to ćwiczenie polegające na uzupełnieniu luki w krótkiej definicji bądź akapitu jedną z podanych opcji:

A .....	is used to eat with.
(a)	plow
(b)	fork
(c)	hammer
(d)	needle

W zadaniach przedstawionych poniżej kontekst przybiera formę zdań do uzupełnienia wprowadzonym słownictwem, a w drugim z nich dodatkowo uwzględniono pierwsze litery słów w celu ograniczenia wyboru.<sup>24</sup>

Use the following vocabulary words to complete the sentences below.

***snores, harp, yesterday, supper, beanstalk, giant, bold, magic, climbed, breakfast***

1. Jack climbed up the .....and found the giant's home.
2. The giant ate eggs and toast every morning for .....
3. Today is Tuesday, so .....was Monday.
4. The mean .....lived at the top of the beanstalk. (...) <sup>25</sup>

*Write one suitable word in each blank. Make sure that you write the correct form of the word.*

1. When meat and fish are not available, a \_\_\_\_\_ sources of protein must be found.
2. Many diamond mines are l \_\_\_\_\_ in South Africa.
3. In the tropics there is not much v \_\_\_\_\_ in temperature from one season to the next.<sup>26</sup>

Zaprezentowane typy zadań klasowych stanowią wartościową alternatywę do często wykorzystywanych tradycyjnych sposobów nauczania słownictwa obcojęzycznego. Wymagają one wprawdzie ogromnego wkładu pracy ze strony nauczyciela, ale z powodzeniem pomagają uczniom w utrwalaniu i powtarzaniu nowej leksyki.

Powyższy artykuł podkreśla wagę wykorzystywania kontekstualizacji w nauczaniu słownictwa obcojęzycznego. Omawia główne zasady i założenia instrukcji opartej na użyciu kontekstu, wyjaśniania znaczeń słów za pomocą kontekstualizacji jak również zastosowania odpowiednich wskazówek kontekstualnych do przygotowania efektywnych zadań klasowych. Oczywiście nie istnieje idealny sposób nauczania słownictwa i również techniki oparte na kontekstualizacji mają swoje wady, jednakże użyte w sposób elastyczny i umiejętny mogą okazać się bardzo skuteczne.

### Streszczenie

W powyższym artykule autorka podejmuje próbę analizy sposobu wykorzystywania kontekstu w nauczaniu słownictwa w języku obcym. Artykuł przedstawia pojęcie oraz typy kontekstu, jak również taksonomię tzw. wskazówek kontekstualnych, które mogą być przydatne w prezentacji słownictwa oraz w konstruowaniu ćwiczeń wprowadzających i utrwalających nowe jednostki leksykalne. Dyskusja obejmuje

<sup>24</sup> J. Read, *Assessing ...*, s.172-173.

<sup>25</sup> [www.units.muohio.edu/eap/edt346e/spring\\_2001/sec\\_b/group\\_five/Strategiesvocab.htm](http://www.units.muohio.edu/eap/edt346e/spring_2001/sec_b/group_five/Strategiesvocab.htm)

<sup>26</sup> J. Read, *Assessing ...*, s.140.

także różne podejścia w nauczaniu słownictwa obcojęzycznego, zarówno te zapewniające użycie wyrazów w kontekście, jak i w izolacji, z naciskiem położonym na korzyści wynikające z nauczania nieznanymi wyrazów w dyskursie. Autorka analizuje poszczególne etapy wprowadzania słownictwa przy użyciu kontekstualizacji, popierając je szczegółowymi przykładami zadań klasowych.

## ON THE ROLE OF CONTEXTUALIZATION IN L2 VOCABULARY INSTRUCTION

**Key words:** written context, contextual clues, discourse, contextualization.

### Summary

The present paper attempts to investigate the ways of exploiting context in L2 vocabulary instruction. First, it focuses on the notion of context, types of context as well as on taxonomies of contextual clues, which might be of use in presenting L2 vocabulary and constructing context-based activities for incorporating and recycling new lexical units. Then the discussion moves on to different approaches adopted in contextualized and decontextualized vocabulary teaching, and the benefits of teaching unfamiliar words in discourse are emphasized. Particular stages of introducing L2 vocabulary based on the principle of contextualization are analysed and some examples of how it can be followed in L2 classroom tasks are provided.

### Literatura

1. Amoriell, W.J. and D.B. Hofler, Vocabulary development- contextual and morphemic cueing, "The Reading World", 1984, t.23, s. 283-5.
2. Chodkiewicz, H., Vocabulary Acquisition from the Written Context, Lublin 2000, Maria Curie-Skłodowska University Press.
3. Critchley, M.P., Reading to Learn: Pedagogical Implications of Vocabulary Research, "The Language Teacher", 1998, t. 22.
4. Frodesen, J. and C. Holten, The Power of Context in Language Teaching and Learning, Boston 2003, Thomson Heinle.
5. Kruse, A.F., Vocabulary in Context, "ELT Journal", 1979, nr 30 (3), s.207-213.
6. Lewis, M., The Lexical Approach. Hove 1993, Language Teaching Publications.
7. Lewis, M., Teaching Collocation, Boston 2000, Thomson Heinle.
8. Meara, P., The Emphasis of an Early Emphasis on L2 Vocabulary, "The Language Teacher", 1995.
9. Nation, I. S. P., Teaching and Learning Vocabulary, New York 1990, Newbury House Publishers.
10. Nation, I. S. P., Learning Vocabulary in Another Language, Cambridge 2001, CUP.
11. Nunan, D., Language Teaching Methodology, Prentice Hall International 1991.
12. Oxenden, C. and C. Latham-Koenig, English File. Upper-Intermediate. Student's Book, Oxford 1997, OUP.
13. Oxenden, C., Latham-Koenig, C and G. Hamilton, English File. Upper-Intermediate. Teacher's Book. Oxford 2001, OUP.
14. Rapaport, W. J., Theories of Contextual Vocabulary Acquisition, 2003.
15. Read, J., Assessing Vocabulary, Cambridge 2000, CUP.
16. Stahl, S.A., Vocabulary Development, Cambridge 1999, MA: Brookline.
17. Vocabulary activity, [http://www.units.muohio.edu/eap/edt346e/spring\\_2001/sec\\_b/group\\_five/Strategiesvocab.htm](http://www.units.muohio.edu/eap/edt346e/spring_2001/sec_b/group_five/Strategiesvocab.htm) , 9th February 2006.
18. Vocabulary in Context, <http://www.studiesinmeaning.com/id8.htm>, 9th February 2006.
19. Y. S. Ying., Acquiring Vocabulary through a Context-based Approach. "English Teaching Forum", 2001, nr 39 (1).