

METODYKA NAUCZANIA

Anna Seretny
Ewa Lipińska

ABC METODYKI
NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO

METODYKA NAUCZANIA



UNIVERSITAS

JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

ABC METODYKI
NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO

METODYKA NAUCZANIA



JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

SERIA POD REDAKCJĄ
Władysława T. Miodunki

3

KATEDRA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO
UNIwersytetu Jagiellońskiego

METODYKA NAUCZANIA

Anna Seretny
Ewa Lipińska

ABC METODYKI
NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO

Kraków

© Copyright by Anna Seretny, Ewa Lipińska
and Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych
UNIVERSITAS, Kraków 2005

ISBN 97883-242-1044-2
TAiWPN UNIVERSITAS

Projekt okładki i stron tytułowych
Sepielak

Naszym Mężom i Dzieciom

SPIS TREŚCI

Władysław Miodunka – WSTĘP	11
OD AUTOREK	13
WPROWADZENIE	15

CZĘŚĆ I NAUCZANIE CZĘŚCI SYSTEMU JĘZYKOWEGO POLSZCZYZNY

NAUCZANIE WYMOWY I INTONACJI	23
I. Fonetyka	23
II. Wymowa i jej znaczenie w opanowywaniu języka obcego	28
III. Miejsca trudne	31
IV. Techniki nauczania wymowy	37
V. Podsumowanie	43
NAUCZANIE PISOWNI	45
I. Alfabet	45
II. Pismo a mowa	46
III. Zasady pisowni	47
IV. Ortografia w nauczaniu języka polskiego jako obcego	49
V. Techniki nauczania pisowni	55
NAUCZANIE SŁOWNICTWA	75
I. Słownictwo a kompetencja komunikacyjna	75
II. Kompetencja leksykalna	76
III. Dobór materiału leksykalnego	80
IV. Słownictwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego	83
V. Techniki nauczania słownictwa	85
VI. Gęstość słownictwa	99
VII. Słownictwo a sprawności językowe	100
VIII. Słowniki użyteczne w nauce języka polskiego jako obcego	105
IX. <i>Repetitio est mater studiorum</i>	110
NAUCZANIE GRAMATYKI	111
I. Gramatyka w nauczaniu języka obcego	111
II. Kompetencja gramatyczna	112
III. Gramatyka pedagogiczna a gramatyka naukowa	113
IV. Pierwsze programy gramatyczne do nauczania języka polskiego jako obcego	115

V. Uwagi ogólne na temat nauczania gramatyki	116
VI. Techniki nauczania gramatyki	117
VII. Poprawianie błędów	132
VIII. Podsumowanie	133

CZĘŚĆ II

NAUCZANIE I ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU	137
I. Słuchanie ze zrozumieniem	137
II. Słyszenie a słuchanie	137
III. Efektywność słuchania	138
IV. Słuchanie a mówienie	140
V. Słuchanie a czytanie	142
VI. Sprawność rozumienia ze słuchu	143
VII. Techniki nauczania rozumienia ze słuchu	146
VIII. Przykładowe techniki pracy z tekstem	154
IX. Wskazówki praktyczne	159
X. Podstawowe zasady nauczania rozumienia ze słuchu	161
MÓWIENIE	163
I. Komunikowanie (porozumiewanie się)	163
II. Komunikacja werbalna	164
III. Komunikacja niewerbalna	165
IV. Kod mówiony a kod pisany	168
V. Kod mówiony – kiedy i jak go uczyć?	172
VI. Techniki nauczania mówienia	177
VII. Łączenie mówienia z innymi sprawnościami	183
VIII. Ocena postępów w mówieniu	183
IX. Podstawowe zasady nauczania mówienia	184
NAUCZANIE CZYTANIA	185
I. Czytanie	185
II. Akt czytania a sprawność czytania	187
III. Czytanie w nauczaniu języka obcego	188
IV. Metody nauczania języków obcych a sprawność czytania	193
V. Materiały do nauczania czytania	195
VI. Cele nauczania czytania w języku obcym	198
VII. Techniki nauczania czytania w języku obcym	200
VIII. Przykładowe techniki pracy z tekstem	204
IX. Podsumowanie	226
PISANIE	227
I. Komunikacja pisemna	227
II. Dlaczego pisanie jest trudne?	228
III. Pisanie a czytanie	230
IV. Język pisany a język mówiony	231

V. Język pisany – czy i jak go uczyć?	234
VI. Techniki nauczania pisania	245
VII. Poprawa i ocena prac	247

CZĘŚĆ III

KONTROLA WYNIKÓW W NAUCZANIU
JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

TESTY JĘZYKOWE I ICH RODZAJE. KRYTERIA POPRAWNOŚCI TESTU JĘZYKOWEGO	255
I. Wstęp	255
II. Klasyfikacja testów	255
III. Kryteria poprawności testu	259
IV. Ewaluacja	266
TYPY ZADAŃ TESTOWYCH W TESTOWANIU ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO	269
I. Wstęp	269
II. Rodzaje zadań testowych i jednostek testu	270
III. Przykłady zadań testowych w testowaniu języka polskiego jako obcego	277

CZĘŚĆ IV
ANEKS

CERTYFIKATOWE EGZAMINY Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. ...	299
I. Certyfikacja	299
II. Ogólny opis umiejętności językowych dla poszczególnych poziomów zaawansowania	301
PODRĘCZNIKI I POMOCE DYDAKTYCZNE. WYBÓR	309
Podręczniki ogólne	309
Podręczniki do nauczania wymowy polskiej	310
Pomoce do nauczania ortografii	311
Pomoce do nauczania słownictwa	311
Pomoce do nauczania gramatyki	311
Pomoce do nauczania rozumienia ze słuchu	312
Pomoce do nauczania mówienia	313
Pomoce do nauczania czytania	313
Pomoce do nauczania pisania	313
Zbiory testów	314
Słowniki ogólne języka polskiego (wybór)	314
Słowniki specjalistyczne	314
Słowniki ogólne dla cudzoziemców	315
Słowniki specjalistyczne dla cudzoziemców	315
BIBLIOGRAFIA	316

Autorki składają serdeczne podziękowania recenzentom – Pani Profesor Urszuli Żydek-Bednarczuk oraz Panu Profesorowi Władysławowi Mioduncie za cenne rady i sugestie oraz wszelkie uwagi i wskazówki, dzięki którym niniejsza publikacja zyskała ostateczny kształt. Dziękujemy także Panu Doktorowi W. P. Turkowi za koleżeński komentarz po lekturze tekstu.

WSTĘP

Jeśli uświadomimy sobie, że prace związane z dydaktyką języka polskiego jako obcego nabrały przyspieszenia od końca lat 70. wieku XX, to stwierdzimy, że na metodykę nauczania polszczyzny jako języka obcego przyszło nam czekać dość długo, bo prawie 30 lat. W tym czasie pojawiały się różne próby, uświadamiające potrzebę takich publikacji i proponujące tymczasowe ujęcia. Z tego punktu widzenia ważny był rok 1980, kiedy w PWN ukazał się wybór artykułów zatytułowany *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* pod redakcją Jana Lewandowskiego, w Lublinie zaś, na UMCS, *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych* pod red. Kazimiery Krakowiak i Jana Mańdziuka. Tom warszawski zbierał najważniejsze artykuły, które ukazały się w latach 60. i 70. na temat nauczania języka polskiego jako obcego, tom lubelski zaś przynosił opracowanie mające pomóc w nauczaniu dzieci i młodzieży polonijnej. Kolejny ważny rok – to rok 1992: w Uniwersytecie Warszawskim ukazał się wtedy tom *Vademecum lektora języka polskiego* pod red. Barbary Bartnickiej, Lidii Kacprzak i Ewy Rohozińskiej, a w Uniwersytecie Jagiellońskim tom *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* pod red. Władysława Miodunki. Redaktorzy *Vademecum* starali się zebrać stołeczne doświadczenia, by udzielić odpowiedzi na pytanie „Jak uczyć?” Celem tomu krakowskiego było udzielenie odpowiedzi na pytanie „Czego uczyć?”

Lata 1999–2003 to okres pracy w MENiS Komisji ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego, przygotowującej opis poziomów kompetencji językowej, testy do egzaminów biegłości i standardy wymagań egzaminacyjnych. Ten okres to także lata uwzględniania w testowaniu polszczyzny standardów europejskich (w roku 2000 Polska reprezentowana przez Uniwersytet Jagielloński stała się członkiem ALTE), dlatego też dużego znaczenia dla metodyków nauczania języka polskiego jako obcego nabierają dwie prace: *Metodyka nauczania języków obcych* Hanny Komorowskiej (2001) i *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Council of Europe – CODN, 2003).

ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego Anny Seretny i Ewy Lipińskiej to pierwszy podręcznik do metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego, uwzględniający zarówno nauczanie części systemu

językowego, jak też nauczanie sprawności. Autorki wykorzystują w nim swe doświadczenia wyniesione z certyfikacji języka polskiego jako obcego, z prowadzenia zajęć na studiach podyplomowych z metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego, z nauczania języka polskiego cudzoziemców w Uniwersytecie Jagiellońskim, korzystają wreszcie ze swych podręczników wydanych w serii „Język polski dla cudzoziemców”, publikowanej przez Universitas. I choć podręcznik zatytułowały skromnie „ABC metodyki”, stanowi on podsumowanie ich bogatych doświadczeń, przemyśleń i lektur. Dlatego wart jest polecenia. Wart jest także zastosowania w praktyce nauczania cudzoziemców języka polskiego, by nauczanie to stawało się bardziej nowoczesne i skuteczne.

prof. dr hab. Władysław T. Miodunka
Redaktor Serii

OD AUTOREK

Rozwijające się intensywnie w ostatnich latach zainteresowanie nauczaniem języka polskiego jako obcego spowodowało konieczność przygotowania poradnika dla wszystkich tych, którzy chcieliby zdobyć podstawowe wiadomości z zakresu metodyki nauczania naszego języka, aby móc uczyć cudzoziemców polszczyzny w sposób przemyślany, ciekawy i skuteczny. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* powstało jako zapis wykładów dla słuchaczy studiów podyplomowych oraz studentów studiów magisterskich z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Jest także odpowiedzią na zapotrzebowanie na tego typu pomoc dla nauczycieli pracujących poza Polską. Adresatami tej pozycji są więc przede wszystkim:

- ❖ słuchacze studiów podyplomowych oraz studenci studiów magisterskich z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego,
- ❖ nauczyciele rozpoczynający swoją pracę zawodową,
- ❖ nauczyciele, którzy pragnęliby rozwinąć swój warsztat,
- ❖ nauczyciele szkół polonijnych.

Dzięki *ABC* zainteresowani będą mogli wejść w krąg podstawowych zagadnień związanych z metodyką nauczania języka polskiego jako obcego, zapoznać się z ciekawymi technikami nauczania i różnorodnymi typami ćwiczeń językowych.

Słownik współczesnego języka polskiego definiuje *abc* jako „podstawowy, elementarny zasób wiedzy z jakiejś dziedziny”. Tak też należy traktować niniejszą książkę. Nie wyczerpuje ona bowiem wszystkich zagadnień związanych się z nauczaniem języka polskiego jako obcego, a stanowi jedynie podstawowe kompendium wiedzy z tej dziedziny.

W nauczaniu języka obcego istotne są cztery zagadnienia:

1. *czego uczyć,*
2. *z czego uczyć,*
3. *jak uczyć,*
4. *jakimi technikami sprawdzać stopień opanowania materiału językowego przez uczących się.*

W niniejszym poradniku skupiamy się przede wszystkim na dwóch ostatnich zagadnieniach. Odpowiedź na pytanie: *Czego uczyć?* jest bowiem z reguły zawarta w planach i programach nauczania, które stanowią podstawę procesu dydaktycznego. Ich rodzaj uzależniony jest między innymi od takich czynników jak wiek uczących się, ich możliwości, długość kursu, jego intensywność itp. Należy wszakże pamiętać, że dobry program nauczania języka zawsze powinien być zgodny z wymogami językoznawstwa stosowanego oraz uwzględniać potrzeby studentów¹. W odpowiedzi na pytanie: *Z czego uczyć?* załączamy spis podręczników i pomocy dydaktycznych użytecznych w pracy nauczycielskiej. Zadaniem *ABC* jest jednak przede wszystkim przedstawienie rozmaitych technik nauczania, rozwijania i utrwalania części systemu językowego polszczyzny i sprawności językowych oraz zagadnień związanych z kontrolą wyników nauczania. Wierzymy, że dzięki bogatemu materiałowi ilustracyjnemu zawartemu w poradniku, prezentacja stanie się bardziej przyjazna dla potencjalnego użytkownika.

ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego składa się z trzech zasadniczych części oraz aneksu. Część pierwsza poświęcona jest nauczaniu podsystemów językowych polszczyzny; druga koncentruje się na rozwijaniu czterech sprawności językowych, trzecia zaś – to zarys zagadnień z zakresu kontroli wyników. Aneks zawiera podstawowe informacje o egzaminach certyfikacyjnych oraz spis pomocy i materiałów dydaktycznych użytecznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego². Na końcu zamieszczamy zaś bibliografię prac poświęconych szeroko rozumianej metodyce nauczania języków obcych.

Proponowane w *ABC* ujęcie jest celowo dość tradycyjne – za najważniejsze uważamy bowiem przybliżenie zainteresowanym podstawowych zagadnień z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Z podobnego założenia wyszła H. Komorowska, której praca *Metodyka nauczania języków obcych* (H. Komorowska, 2002) była dla nas modelem.

Mamy nadzieję, że *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* będzie służyć pomocą wszystkim tym, dla których nauczanie cudzoziemców polszczyzny jest pasją, powołaniem i przyjemnością, oraz że stanie się dla nich zachętą do poszukiwań bardziej śmiałych i nowatorskich rozwiązań metodycznych.

Anna Seretny i Ewa Lipińska

¹ Obecnie w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ trwają prace nad przygotowaniem nowoczesnych programów nauczania języka polskiego jako obcego (od poziomu A1 do poziomu C2), przystających do systemu certyfikacji znajomości polszczyzny.

² Jest to bibliografia pozycji, które ukazały się po roku 1990.

WPROWADZENIE

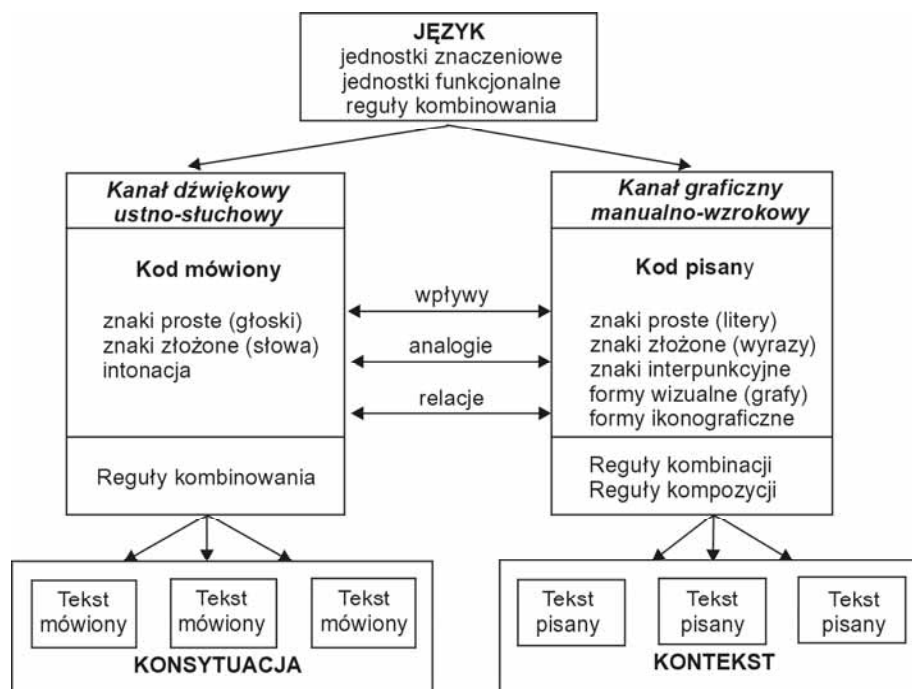
Język jako system „składa się ze słownika (leksyku), tj. elementów znaczeniowych i funkcjonalnych, oraz reguł kombinatorycznych (gramatyki), stanowiących razem abstrakcyjną strukturę głęboką. Otwierają się dwie możliwości powierzchniowej realizacji takiego systemu – przy pomocy kodu mówionego lub pisanego. Rezultatem użycia tych systemów realizacyjnych są odpowiednio: tekst mówiony lub tekst pisany” (H. Zwolski, 1982: 78). Większość tekstów pisanych bazuje na kontekście: „Tekst pisany jest komunikatem skończonym, zamkniętym (gdy oderwie się od swego nadawcy), nastawionym w swoich składnikach komunikatywnych głównie na kontekst, na siebie samego” (A. Wilkoń, 2000: 38). Odniesienie kontekstu w wypowiedzeniach języka mówionego stanowi konsytuacja. „Rolę kontekstu zdania mówionego pełni akt mowy i sytuacja, w której akt się toczy. Wobec tego tła każde zdanie mówione jest niesamodzielne” (K. Pisarkowa, za: A. Wilkoniem, 2000: 40).

Kod jest systemem konkretnych arbitralnych (niemotywowanych) znaków oraz reguł ich kombinowania, zaś mianem kanału określa się ośrodek (medium, nośnik, przekaźnik) łączący nadawcę i odbiorcę. „Kanał determinuje naturę kodu, implikuje jego substancję, tworzywo” (H. Zwolski, 1982: 78).

W celu przekazania informacji nadawca „wybiera z określonej liczby uprzednio zmagazynowanych znaków językowych tylko te, które mu są niezbędne w danej chwili do wyrażenia myśli. Wybrane znaki układa według zasad i reguł obowiązujących w danym języku (koduje je) i przekazuje w formie fonicznej. Nadawca informacji dokonuje więc syntezy materiału językowego. Odbiorca komunikat analizuje (dekoduje). Te same zjawiska występują przy pisaniu (synteza) i czytaniu (analiza)” (J. Brzeziński, 1987: 79).

Obecnie głównym celem nauczania języka obcego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się, definiowanej jako umiejętność posługiwania się systemem językowym w konkretnych sytuacjach. „Kompetentny użytkownik języka umie bowiem zdobywać i przekazywać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni w danej sytuacji” (H. Komorowska, 2002: 9). Charakteryzuje go więc kompeten-

Model systemów realizacyjnych języka (H. Zwolski, 1982: 79)



cja lingwistyczna, czyli znajomość i umiejętność posługiwania się czterema podsystemami języka: *fonicznym*, *graficznym*, *leksykalnym* i *gramatycznym*. Nauczanie podsystemów języka ma najczęściej miejsce na etapie przedkomunikacyjnym – jest to dostarczanie uczącym się budulca umożliwiającego im tworzenie zrozumiałych (prawidłowo artykułowanych), adekwatnych do kontekstu, poprawnych pod względem strukturalnym wypowiedzi. Stąd w pierwszej części *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* w centrum uwagi znajdują się zagadnienia związane z nauczaniem wymowy, pisowni, słownictwa i gramatyki.

W rozdziale poświęconym nauczaniu *wymowy* poza wiadomościami teoretycznymi przedstawione zostały najważniejsze techniki rozwijające umiejętność rozpoznawania, rozróżniania oraz artykułowania dźwięków. Sposoby nauczania *pisowni* w znacznej części zależą od tego, czy język docelowy wykorzystuje ten sam alfabet, co język ojczysty uczącego się. W naszym poradniku nie będziemy zajmować się możliwościami wprowadzania nowego alfabetu, większą uwagę poświęcając technikom nauczania poprawnej pisowni.

Znajomość odpowiedniego *słownictwa* wydaje się czynnikiem najsilniej warunkującym komunikację, gdyż niedostatki w zakresie leksyki często nie tyle zakłócają przekaz, ile go wręcz uniemożliwiają. Ważne jest zatem, aby wiedzieć jakiego słownictwa uczyć, jak go uczyć oraz jak sprawdzać, czy dany materiał leksykalny został już należycie opanowany. W rozdziale poświęconym nauczaniu słownictwa staramy się udzielić odpowiedzi na te ważne z punktu widzenia glottodydaktyki pytania.

Osobny rozdział poświęcony jest nauczaniu *gramatyki*. Podejście komunikacyjne odsuwało przez pewien czas nauczanie gramatyki na dalszy plan. Obecnie proporcje między dążeniem do skuteczności wypowiedzi a jej poprawnością są znacznie bardziej wyważone. W niniejszym opracowaniu spróbujemy więc pokazać, jak można w atrakcyjny sposób uczyć gramatyki, zwracając uwagę i na poprawność, i na wartość komunikacyjną wypowiedzi.

W części drugiej mowa jest o nauczaniu sprawności językowych. Według *Słownika dydaktyki języków obcych*¹ s p r a w n o ś ć – to „termin spotykany w tradycyjnej dydaktyce ogólnej odpowiadający mniej więcej pojęciu *nawyku*. Oznacza on dobrze opanowaną dzięki ćwiczeniu *umiejętność* umożliwiającą osiąganie odpowiednich efektów przy stosunkowo mniejszym wysiłku”. W nauczaniu języków obcych wyróżnia się cztery podstawowe sprawności językowe: *rozumienie ze słuchu*, *mówienie*, *czytanie* i *pisanie*, które dzieli się na:

- ❖ sprawności receptywne, tj. słuchanie i czytanie,
- ❖ sprawności produktywne², tj. mówienie i pisanie.

„Właściwie zorganizowany i konsekwentnie realizowany proces glottodydaktyczny winien zapewnić uczącemu się dobre opanowanie wszystkich sprawności językowych. Tradycyjną kolejność ich ćwiczenia ustaliła praktyka, a przebiega ona od intensywnego kształcenia sprawności słuchania i mówienia do czytania i pisania. Taką samą kolejność bowiem stwierdzamy w procesie akwizycji języka pierwszego” (J. Brzeziński, 1987: 79).

Rozumienie ze słuchu jest sprawnością często zaniedbywaną w procesie nauczania, a tymczasem odgrywa ona kluczową rolę w nabywaniu każdego języka. Niedostateczna wiedza na temat technik jej rozwijania sprawia, że często poświęca się jej zbyt mało uwagi. W *ABC* zaprezentowane zostały różnorodne techniki i przykłady ćwiczeń, które pomogą jego

¹ A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa 1994, s. 202.

² B. Stood (1988: 16) nazywa je *ekspresywnymi*.

użytkownikom poszerzyć swój warsztat pracy, a więc i nadać tej sprawności właściwe znaczenie.

Mówienie jest tą sprawnością, w odniesieniu do której wielu uczących się ocenia swój stopień znajomości języka obcego/drugiego. Nie jest to twierdzenie w pełni uzasadnione, ale w podejściu komunikacyjnym opanowanie tej sprawności jest rzeczywiście niezwykle istotne. Dlatego mówienia należy uczyć i je rozwijać. Trzeba bowiem sprawić, aby uczący się mogli w miarę swobodnie i poprawnie komunikować swoje potrzeby oraz by umieli wypowiadać się w języku docelowym na rozmaite tematy; by umieli budować swoją wypowiedź i potrafili w niej „wyrzucić siebie”. W tej części poradnika prezentuje się więc wiele technik umożliwiających rozwijanie sprawności mówienia i proponuje sposoby uatrakcyjnienia zajęć konwersacyjnych.

Czytanie jest często mylnie uważane za sprawność łatwą, niewymagającą zbyt wielu dodatkowych aktywności. Jednakże czytanie ze zrozumieniem, w odpowiednim tempie zmusza uczących do stosowania różnych zabiegów. W *ABC* można znaleźć wiele pomysłów na prowadzenie ćwiczeń skutecznie rozwijających tę sprawność językową oraz sporo praktycznych wskazówek dotyczących doboru odpowiednich tekstów na zajęcia językowe.

Sprawnością deficytową w całym procesie glottodydaktycznym jest *pisanie*. Poświęca się mu stanowczo za mało uwagi, często błędnie uważając, że nie trzeba go wcale uczyć. Tymczasem jest to jedna z najważniejszych umiejętności, bo mimo iż najmniej przydatna w życiu codziennym przeciętnego człowieka, to jej rola w kształceniu językowym jest niezmiernie istotna. Praca nad tworzeniem tekstu umożliwia studentom wyrażanie własnych poglądów z większą, niż wypowiedź ustna, śmiałością. Co więcej, to właśnie przy pomocy pisania kontroluje się wyniki w nauce języka docelowego.

Część trzecia *ABC* poświęcona jest zagadnieniom związanym z opracowywaniem testów językowych. Zwracamy w niej uwagę zarówno na problemy teoretyczne, takie jak trafność, rzetelność i stałość pomiaru dydaktycznego oraz praktyczne, pokazując rozmaite typy jednostek i zdań, które można wykorzystać w testowaniu stopnia opanowania określonych sprawności lub części podsystemów języka.

W *ABC* posługujemy się nazewnictwem poziomów zaawansowania, które zostało oparte na *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: *ESOKJ*) oraz *Standardach wymagań egzaminacyjnych*. Mówimy więc o poziomie A1 i A2, nazywając je – *poziomem elementarnym i wstępnym*. Poziom B1 nazywany został *poziomem podstawowym*, B2 – *średnim ogólnym*, poziom wyższy – C1, to

poziom efektywnej biegłości użytkowej (EBU), C2 zaś jest poziomem zaawansowanym³. Poniższa tabela przedstawia opis ogólny poszczególnych poziomów.

A1 – poziom elementarny	A2 – poziom wstępny
Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno i zrozumiale i jest gotowy do pomocy.	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym. Potrafi porozumiewać się w rutynowych sytuacjach komunikacyjnych wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe.
B1 – poziom podstawowy	B2 – poziom średni ogólny
Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itp. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych. Potrafi tworzyć spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują.	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w trudniejszych tekstach. Potrafi bez problemu porozumiewać się z rodzimymi użytkownikami języka. Potrafi formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne dotyczące większości tematów, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji.
C1 – poziom efektywnej biegłości użytkowej (EBU)	C2 – poziom zaawansowany
Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi wypowiadać się płynnie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Potrafi budować jasne, dobrze sformułowane wypowiedzi ustne i pisemne, sprawnie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, wskaźnikami zespolenia tekstu itp.	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością rozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.

(opis na podst.: ESOKJ, 2003: 33)

³ Nazwy poziomów B1, B2 oraz C2 pochodzą z prac Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Określenie dla poziomu C1 zaczerpnięte z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003), natomiast nazwy poziomów A1, A2 zostały zaproponowane przez nas na użytek niniejszego opracowania.

W historii nauczania języka polskiego jako obcego rok 2004 był rokiem szczególnym, ponieważ po raz pierwszy możliwe stało się zdawanie egzaminów certyfikатовych i otrzymywanie uznawanych w całej Europie poświadczeń znajomości języka polskiego. Dlatego też w naszym poradniku w części czwartej znalazło się kilka podstawowych informacji dotyczących egzaminów certyfikатовych, do których mogą przystępować wszyscy cudzoziemcy niezależnie od tego, gdzie, z czego i jak długo uczyli się języka polskiego⁴.

Na zakończenie części czwartej zamieszczona została lista podręczników przydatnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego wraz z zestawem słowników użytecznych w nauce naszego języka. Z pewnością lista ta nie jest kompletna, starałyśmy się jednak zebrać w niej wszystkie nowe lub ważniejsze pozycje, które mogą ułatwić pracę nauczycielom języka polskiego jako obcego.

⁴ Więcej informacji na temat egzaminów certyfikатовych znaleźć można w *Przewodniku po egzaminach certyfikатовych* (2005).

Część I

NAUCZANIE CZĘŚCI
SYSTEMU JĘZYKOWEGO
POLSZCZYZNY

NAUCZANIE WYMOWY I INTONACJI

I. FONETYKA

Mowa składa się z dźwięków. Fonetyka zaś jest tą dyscypliną językoznawczą, która zajmuje się badaniem dźwięków mowy. Dźwięki te bada się „ze względu na fizyczne właściwości fal wytwarzanych przy mówieniu” (D. Ostaszewska, J. Tambor, 1993: 11); można także opisywać proces wytwarzania dźwięków, koncentrując się na udziale poszczególnych narządów mowy i ich zachowaniu w trakcie artykulacji; bada się również odbiór dźwięków oraz właściwości fal głosowych w procesie słyszenia mowy. Stąd podział fonetyki na trzy działy: *fonetykę akustyczną*, *fonetykę artykulacyjną* oraz *fonetykę percepcyjną*.

Komentarz

Najszerze zastosowanie w glottodydaktyce, czyli nauczaniu języków obcych, znajduje *fonetyka artykulacyjna*.

W artykulacji dźwięków mowy biorą udział różne organy naszego ciała, których podstawowe (prymarne) funkcje nie są związane z produkcją mowy. Chodzi tu przede wszystkim o narządy układu oddechowego (płuca, przeponę, tchawicę, oskrzela), dzięki którym możliwy jest przepływ powietrza przez trakt wokalny, a także o krtań i wiązadła głosowe oraz narządy nasady, czyli jamę gardłową, nosową i ustną, w której znajdują się: podniebienie twarde, podniebienie miękkie zakończone jęczyzkiem, język, dziąsła, zęby i wargi, które modyfikują przepływ strumienia powietrza przechodzącego przez trakt wokalny (zob. tab.1). Do zadań fonetyki artykulacyjnej należy zatem opis zachowania narządów artykulacji oraz ich położenia w trakcie artykulacji poszczególnych głosek. Nauczyciel powinien znać pod-

Samogłoski dzielą się na:

- ❖ wysokie, średnie i niskie (powstają one w trakcie pionowych ruchów języka);
- ❖ przednie, środkowe i tylne (powstające przy ruchach poziomych);
- ❖ zaokrąglone, obojętne i spłaszczone (przy charakterystycznym położeniu warg);
- ❖ ustne i nosowe (ze względu na ruch podniebienia miękkiego w trakcie artykulacji).

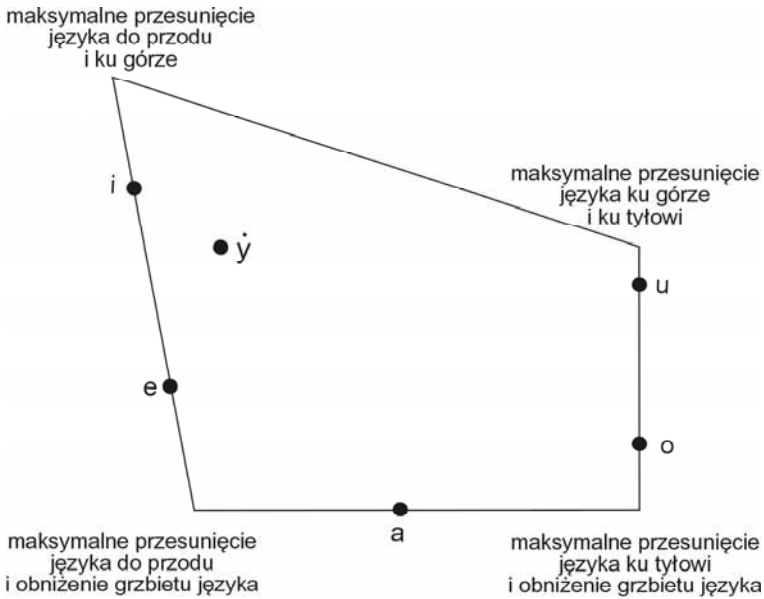
Spółgłoski języka można dzielić, biorąc pod uwagę:

- ❖ *stan głósni* – przy zsuniętych i wibrujących więzadłach głosowych powstają głoski dźwięczne, przy rozsuniętych i niewibrujących bezdźwięczne;
- ❖ *położenie podniebienia miękkiego* – jego opuszczenie powoduje, iż część powietrza dostaje się do jamy nosowej i wtedy powstają głoski nosowe; jeśli zaś pozostaje ono uniesione i przylega do tylnej ściany jamy gardłowej – powstają głoski ustne;
- ❖ *stopień zbliżenia narządów mowy w trakcie artykulacji* – spółgłoski można wtedy podzielić na otwarte, półotwarte (nosowe, boczne, drżące), szczelinowe, zwarto-szczelinowe oraz zwarto-wybuchowe;
- ❖ *miejsce artykulacji* – wyróżniamy wówczas spółgłoski: wargowe (dwuwargowe, wargowo-zębowe), przedniojęzykowe (zębowe i dźwiękowe), środkowojęzykowe (prepalatalne i postpalatalne), tylnojęzykowe (E. Sękowska, 1997: 11–114).

Język polski należy do języków umiarkowanie spółgłoskowych, a podział głosek naszego języka ze względu na miejsce i sposób ich artykulacji przedstawiają tabele nr 2 i nr 3.

Tabela nr 2.

Czworokąt samogłoskowy
(na podstawie badań rentgenowskich)



Czworokąt samogłoskowy

- (1) - polskie samogłoski podstawowe
- (2) - samogłoski wraz z wariantami fonetycznymi

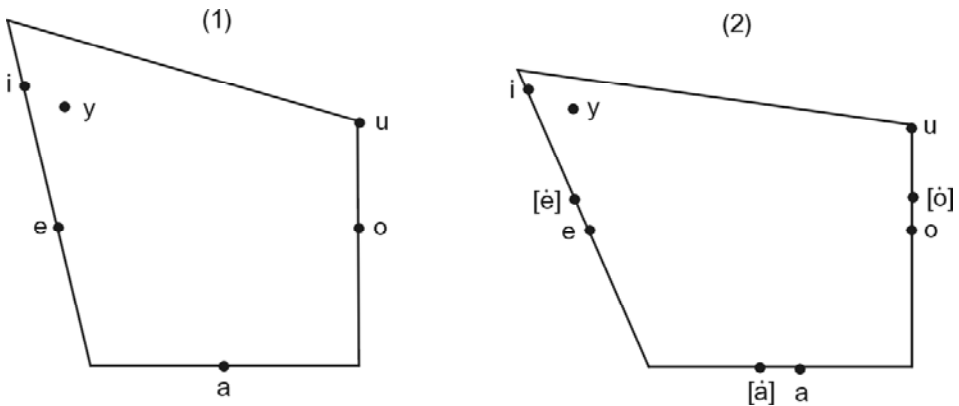


Tabela nr 3. Charakterystyka spółgłosek

Głoski	Wargowe				Przedniojęzykowe						Środkowo-językowe		Tylnojęzykowe	
	dwuwargowe		wargowo-zębowe		zębowe		działstowe		prepala-talne		talne			
	rwar.	zmięk.	rwar.	zmięk.	rwar.	zmięk.	rwar.	zmięk.	dźw.	bez. dźw.	dźw.	bez. dźw.		
zwarte	b	p	b'	p'	d	t	d'	t'	ɸ	t	g'	k'	g	k
					ʒ	c	ʒ'	c'	ʒ̣	č	ʒ̣	č̣		
szczelinowe														
					v	f	v'	f'						
nosowe	m	ɱ	m'	ɱ'	n	ɲ	n'	ɲ'	ɲ	ɲ̣	ɲ̣	ɲ̣'	ɲ̣	ɲ̣
dźwące									r	r'	r'	r'		
									l	l'	l'	l'		
boczne														

Tabela za: D. Ostaszewską, J. Tambor, *Podstawowe wiadomości z fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Katowice 1990, s. 35.

II. WYMOWA I JEJ ZNACZENIE W OPANOWYWANIU JĘZYKA OBCEGO

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) kompetencja fonologiczna jest częścią językowej kompetencji komunikacyjnej. Jest ona rozumiana jako znajomość oraz umiejętność odbioru i produkowania:

- jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (allofonów);
- cech fonetycznych wyróżniających głoski;
- fonetycznej kompozycji słów (struktura sylab, akcent, ton);
- fonetyki zdaniowej (prozodii);
- redukcji fonetycznej, obejmującej:
 - redukcję samogłosek,
 - zróżnicowanie na formy mocne i słabe,
 - asymilację,
 - elizję.

(ESOKJ, 2004: 105)

Wsparciem dla sprawności fonetycznej są:

- umiejętność rozróżniania i produkowania nieznanymi wcześniej dźwięków i wzorów prozodycznych;
- umiejętność rozpoznawania i łączenia w całość nowych sekwencji dźwięków;
- umiejętność dzielenia (podczas słuchania) ciągłego potoku dźwięków na zrozumiałe i zorganizowane ciągi elementów fonologicznych;
- rozumienie i opanowanie tych procesów odbioru i produkcji dźwięków, które mogą mieć zastosowanie w nauce nowego języka.

(ESOKJ, 2004: 98)

Komentarz

Kompetencja fonologiczna jest częścią kompetencji lingwistycznej.

Nie można więc rozwijać kompetencji komunikacyjnej uczących się, nie nauczając wymowy. Podstawowe jednak pytanie, na które powinien sobie odpowiedzieć nauczyciel języka obcego, dotyczy stopnia, do jakiego należy doskonalić wymowę uczniów. Od odpowiedzi na to pytanie zależało bowiem będzie, jak dużo czasu poświęci na zagadnienia fonetyczne oraz jakie miejsce zajmować będzie nauczanie wymowy w całym procesie dydaktycznym.

H. Komorowska (1993: 88) zwraca uwagę, iż w kwestii nauczania wymowy środowisko glottodydaktyczne nie jest całkowicie zgodne. Według niektórych uczących należy dążyć, by uczniowie opanowali wymowę idealną, właściwie identyczną z tą, jaka charakteryzuje rodzimych użytkowników danego języka. Inni twierdzą, iż wymowie nie warto w ogóle poświęcać czasu, gdyż w nauczaniu języka są rzeczy o wiele istotniejsze, takie mianowicie jak gramatyka czy słownictwo. Pogląd trzeci mówi, że wymowę należy ćwiczyć na tyle, żeby uczący się nie zniekształcał dźwięków języka, ponieważ zniekształcenia fonetyczne mogą być przyczyną zablokowania komunikacji. Ważna jest bowiem nie tyle doskonałość wymowy, co komunikatywność uczącego się, a zatem skuteczność jego przekazu.

Zarówno pogląd pierwszy jak i drugi mają charakter skrajny. Pierwszy ze względu na swój mało realistyczny cel. Nie można bowiem w sposób doskonały opanować wymowy języka obcego, jeśli uczący rozpoczęli naukę po osiągnięciu wieku krytycznego (umownie między 12. a 13. rokiem życia). Nawet jeśli rozpoczęli ją w dzieciństwie, ale proces nauczania nie przebiegał w warunkach pełnego (w środowisku naturalnym), bądź częściowego (w środowisku domowym) zanurzenia, też nie będą w stanie opanować wymowy w sposób doskonały. Jest to uwarunkowane laryngologicznie, neurologicznie oraz motorycznie. Między dwunastym a trzynastym rokiem życia dochodzi bowiem do lateralizacji półkul mózgowych (czyli ustalenia ich funkcji). Wtedy też zakończenia znajdujących się w uchu włókien nerwowych, dzięki którym potrafimy spośród wielu rozmaitych bodźców dźwiękowych rozróżnić dźwięki charakterystyczne dla języka, przestają odbierać wszystkie długości fal, a koncentrują się jedynie na falach charakterystycznych dla dźwięków języka ojczystego. Oznacza to, że dźwięki języka obcego przepuszczone są przez filtr fonetyczny języka ojczystego, a następnie wymawiane zgodnie z zasadami wymowy tego ostatniego¹.

¹ Szerzej na ten temat piszą: J. Arabski (1996: 64–87); E. Lipińska (2003: 30–32).

Mówiąc o wymowie i jej opanowywaniu, nie można także zapominać, że jest ona wynikiem działalności mięśni. Ich wydolność, sprawność, a przede wszystkim plastyczność ma bezpośredni wpływ na jakość produkowanych w języku obcym głosek. Plastyczność mięśni maleje bowiem w miarę upływu lat, a ucząc się języka obcego, musimy przezwyciężać nawyki charakterystyczne dla wymowy języka ojczystego.

„Mięśnie języka czy warg prowadzą kontrolowane przez siebie organa w stare miejsca, wykonując wyćwiczone przez lata ruchy. Ucząc się nowych ruchów musimy przezwyciężyć przyzwyczajenie i nawyki istotne dla wymowy pierwszego języka poprzez uzupełnienie ich nowymi, istotnymi dla nowej sytuacji językowej. Im mięśnie starsze, tym trudniej je wyćwiczyć” (J. Arabski, 1996: 81). Stąd u większości uczących się języka obcego na etapie produkcji pojawiają się liczne lub mniej liczne zniekształcenia fonetyczne, czyli błędy w wymowie, które są wynikiem różnic między systemem fonetycznym języka ojczystego a systemem fonetycznym języka opanowywanego, choć mogą mieć także swoje źródło w złych nawykach, które nie zostały na czas wychwycone przez prowadzącego kurs nauczyciela. Nie jest możliwe, by opanować wymowę języka obcego w stopniu doskonałym, dlatego też wyznaczanie takiego celu jest bezzasadne.

Pogląd drugi, zgodnie z którym w trakcie nauki języka obcego nie należy w ogóle zajmować się zagadnieniami wymowy, jest także trudny do przyjęcia. W praktyce może on bowiem doprowadzić do tego, iż niektórzy uczący się, mimo dobrej znajomości języka, nie będą mogli się porozumieć, gdyż zniekształcenia fonetyczne uniemożliwią im kontakt z rodzimymi użytkownikami języka. Brak opanowania prawidłowej wymowy zablokuje komunikację.

Najlepszym rozwiązaniem wydaje się więc ćwiczenie wymowy do takiego stopnia, który pozwoli uczącemu się na s k u t e c z n e przekazywanie informacji nie tylko w trakcie zajęć języka obcego (nauczyciel może rozumieć wypowiedzi ucznia, gdyż przyzwyczał się do jego sposobu realizacji poszczególnych głosek czy ich ciągów), ale przede wszystkim w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Służyć temu winny odpowiednio dobrane (najlepiej w ujęciu kontrastywnym: język rodzimy – język obcy) ćwiczenia fonetyczne, które powinny stanowić nieodłączny element lekcji języka obcego na poziomie elementarnym (A1) i wstępnym (A2).

Według J. Lewandowskiego (1980: 122) „celem nauczania wymowy w procesie praktycznej nauki języka polskiego jako obcego powinno być trwale przyswojenie sobie przez cudzoziemców sposobów fonetycznej realizacji ciągów mownych oraz wariantów fakultatywnych, które przyjmuje uzus społeczny i akceptuje norma ortofoniczna”. Zauważa on także, iż nauczanie wymowy w przypadku języka polskiego jako obcego nie ma, niestety, charakteru systemowego. Nauczanie systemowe to taka procedura „postępowania dydaktycznego, która z jednej strony opiera się na zespole spójnych twierdzeń, a z drugiej strony stosuje odpowiednio dobrany, wewnętrznie uporządkowany i systematycznie realizowany w toku z góry przewidzianego okresu nauki materiał” (J. Lewandowski 1980: 120). Nauczanie wymowy polskiej ma zdecydowanie charakter niesystemowy. Ćwiczenia fonetyczne rzadko są stałym elementem kursu językowego, a praca w laboratoriach to w wielu miejscach ciągle jeszcze przyszłość.

Komentarz

Wymowę języka obcego należy ćwiczyć, gdyż błędy w wymowie mogą stać się przyczyną zablokowania komunikacji. Często także stają się one przyczyną błędnego zapisu tekstu obcojęzycznego.

III. MIEJSCA TRUDNE

Jakie problemy mają cudzoziemcy uczący się wymowy polskiej? Co przysparza im najwięcej trudności? Tu, poza uwarunkowaniami natury indywidualnej, decydującym czynnikiem wydaje się ich język pierwszy (rzadziej, ale również, inny język słowiański, którego się uczyli). Poszczególne grupy narodowościowe mają bowiem odmienne problemy z wymową głosek języka polskiego. Część z nich jest jednak wspólna dla wielu uczących się i o n e właśnie zostaną pokrótce omówione.

Komentarz

Im odleglejszy fonetycznie jest język rodzimy uczącego się, tym większe może mieć kłopoty z wymową polskich głosek.

SAMOGŁOSKI

Samogłoski w języku polskim równe są pod względem długości. Z ich wymową cudzoziemcy nie mają większych problemów. Jak już wspomniano język polski należy do języków spółgłoskowych², a zatem system wokaliczny jest w nim zdecydowanie uboższy.

Niektóre głoski sprawiają jednak obcokrajowcom pewne kłopoty i na nie należy zwrócić szczególną uwagę. Są to przede wszystkim samogłoski nosowe (*a*, *e*), których nie ma w wielu językach. Co więcej, ich wymowa jest różna w zależności od pozycji. Nosówki w języku polskim realizowane są wyłącznie przed spółgłoskami szczelinowymi lub w wygłosie (*mąż*, *wąs*, *gęś*, *idą*, *mówią*), zaś przed spółgłoskami zwartymi i zwarto-szczelinowymi wymawiane są asynchronicznie. Należy więc przestrzegać przed asynchroniczną wymową nosówek przed spółgłoskami szczelinowymi (*mons*, *gen*, *won*), gdyż nie jest ona poprawna. Na ogół uczący się opanowują poprawną wymowę nosówek, choć na początku nauki miewają z nią pewne problemy.

Problemy stwarza także właściwa wymowa samogłosek *y*, *i* oraz *e*, która bardzo często prowadzi do mieszania par wyrazowych typu:

<i>była</i> – <i>biła</i>	<i>miły</i> – <i>mile</i>
<i>wyć</i> – <i>wić</i>	<i>dobry</i> – <i>dobre</i>
<i>pikać</i> – <i>pykać</i>	<i>ciepły</i> – <i>ciepłe</i>

Samogłoski *y* oraz *i* są traktowane w języku polskim jako warianty pozycyjne jednego fonemu (abstrakcyjnej jednostki systemu języka): *i* po spółgłoskach miękkich, *y* po twardych. Część uczących się, nie mając wzorca artykulacyjnego tych samogłosek we własnym języku, uporczywie popełnia błędy w ich artykulacji (utożsamiając *y* z zamkniętym *e* w tych językach, które rozróżniają samogłoski otwarte i zamknięte).

² Jeśli liczba samogłosek stanowi więcej niż 30% wszystkich głosek – mamy do czynienia z językiem samogłoskowym; jeśli zaś spółgłosek jest więcej niż 70% – jest to język spółgłoskowy. Język polski jest językiem umiarkowanie spółgłoskowym.

SPÓŁGŁOSKI

Jeśli chodzi o wymowę spółgłosek, to zdecydowanie najtrudniejsza dla większości cudzoziemców (niezależnie od tego, jaki język jest ich językiem pierwszym) jest wymowa spółgłosek szczelinowych oraz zwarto-szczelinowych:

- ❖ syczących (*s, z, c, dz*),
- ❖ szumiących (*sz, ź, cz, ż*),
- ❖ ciszących (*ś, ź, ć, dź*).

Najczęstszym błędem w zakresie wymowy jest tutaj mieszanie spółgłosek z szeregu szumiącego ze spółgłoskami szeregu ciszącego, co może prowadzić do zakłócenia komunikacji (np. *cieszę się* zamiast *czeszę się*, *żarna* zamiast *ziarna*, *puszczy* zamiast *puści* itp.)

Trudności przysparzają im także inne zbitki spółgłoskowe, takie jak choćby: *trz, chrz, strz, drz, zdzi* (np. *trzmiel, chrząszcz, strzela, drzewo, zdziwienie*) czy *sc, szcz, ści, śc* (np. *scyzoryk, barszcz, jedenaście, cześć* itp.). „Im więcej spółgłosek syczących występuje w jednej lub kilku następujących po sobie sylabach danego wyrażenia, tym niechętniej artykułują to wyrażenie Niemcy, Francuzi i Anglicy, obawiając się popełnić błąd w wymowie” (G. Hentschel, 1990: 327).

Do niezwykle trudnych fonetycznie wyrazów w polszczyźnie należą także liczebniki, które „mogą składać się z sekwencji aż dziewięciu podobnych sylab, w których obcokrajowiec gubi się, podobnie jak w trudnych do wymówienia zdaniach w swoim ojczystym języku” (G. Hentschel, 1990: 328).

GEMINATY

Problematyczne są także polskie geminaty spółgłoskowe, jako że i one służą do semantycznego odróżniania wielu wyrazów. Cudzoziemcy realizują je najczęściej jako pojedyncze głoski, co powoduje brak różnic w takich parach jak:

poddany – *podany*
cenny – *ceny*
ssanie – *sanie*

*Dalsza część książki dostępna w wersji
pełnej.*

