

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

520006

Anna Seretny
Ewa Lipińska

ABC METODYKI
NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO

Kraków

520006

© 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. Kazimierzy 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 stało 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

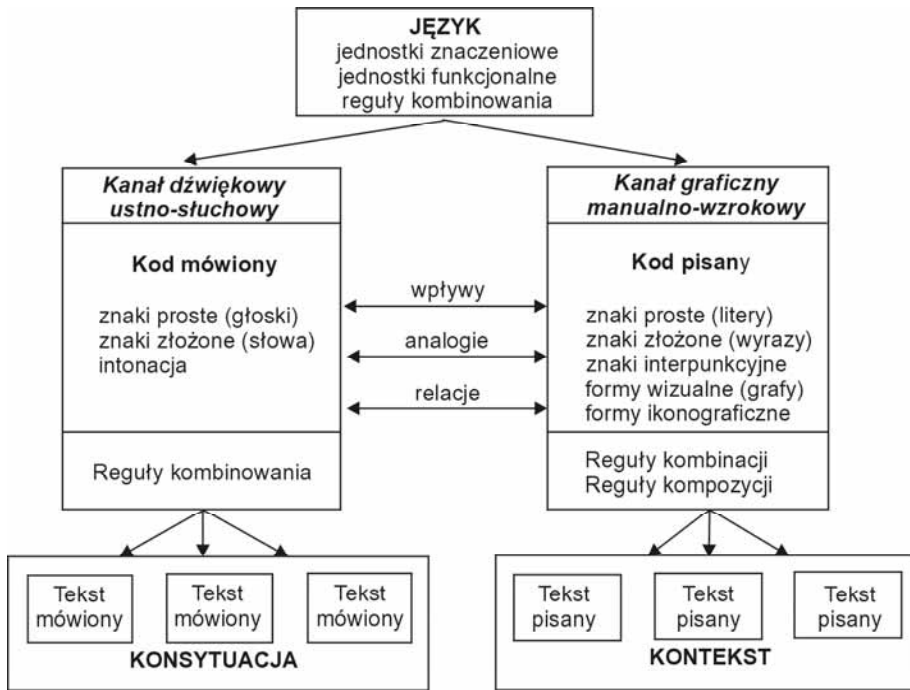
Język jako system „składa się ze słownika (leksyku), tj. elementów znaczeniowych i funkcjonalnych, oraz reguł kombinatorycznych (gramatyki), stanowiących razem abstrakcyjną strukturę głęboką. Otwierają się dwie możliwości powierzchniowej realizacji takiego systemu – przy pomocy kodu mówionego lub pisanego. 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, przekaznik) 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 „wyrazić 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, wskazanikami 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 zaczerpnęliśmy 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

Najszersze 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 krtani i wiaźadła 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-

stawy fonetyki języka, którego uczy, gdyż brak wiedzy fonetycznej może mu uniemożliwić umiejętne poprawianie błędów popełnianych przez uczących się w trakcie artykulacji niektórych głosek.

Głoskę możemy zdefiniować jako „najmniejszy, dający się wydzielić w czasie, intuicyjnie rozpoznawalny element mowy, nie posiadający własnego znaczenia. Głoskę wydziela się dzięki posiadanemu przez nią stałemu zespołowi cech artykulacyjno-akustycznych, odróżniającemu ją jednoznacznie od innych głosek” (D. Ostaszewska, J. Tambor, 1993: 17).

Tabela 1. **Narządy mowy i ich działanie**

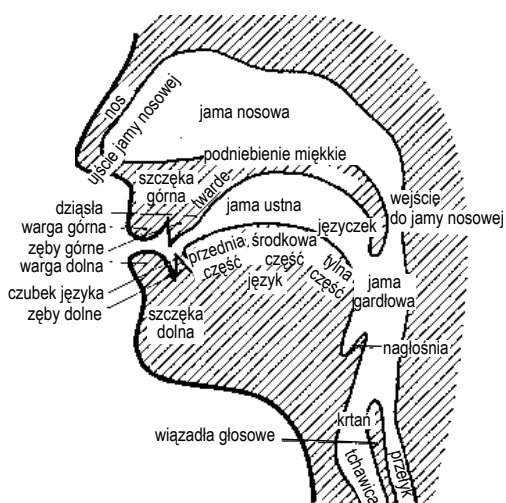


Tabela za: E. Sękowską 1997: 108

W charakterystyce głosek uwzględnia się ich strukturę akustyczną i artykulacyjną. Najogólniej polskie głoski możemy podzielić na samogłoski i spółgłoski, które przede wszystkim różnią się akustyką: samogłoski zasadniczo składają się z tonów, spółgłoski zaś są szmerami lub kombinacją szmerów i tonów. Różna też jest ich artykulacja. Samogłoski są głoskami otwartymi i zawsze dźwięcznymi, spółgłoski są wymawiane przy znacznym zbliżeniu narządów artykulacji i mogą być także bezdźwięczne. Inna też jest funkcja obu typów głosek w języku polskim. Samogłoski w przeciwieństwie do spółgłosek pełnią zwykle funkcję zgłoskotwórczą.

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).

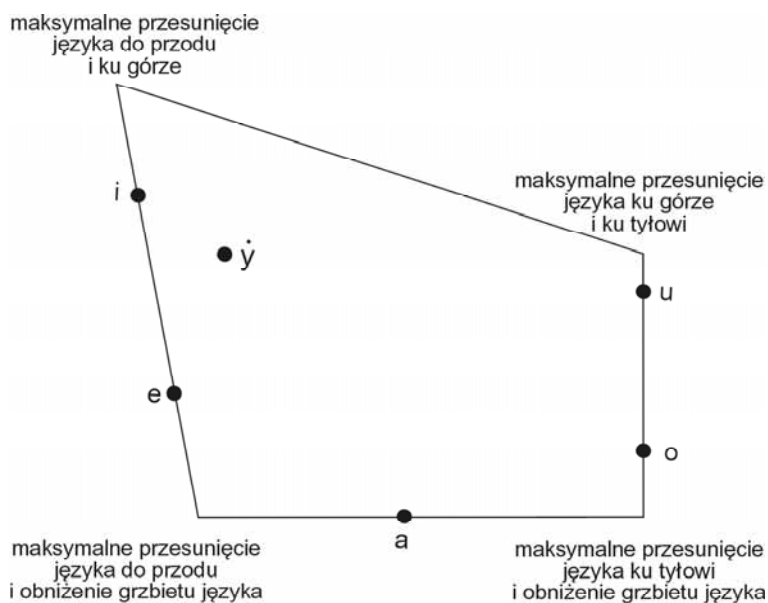
Spółgłoski języka można dzielić, biorąc pod uwagę:

- ❖ *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

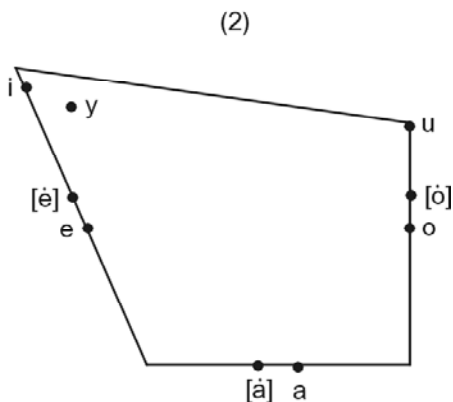
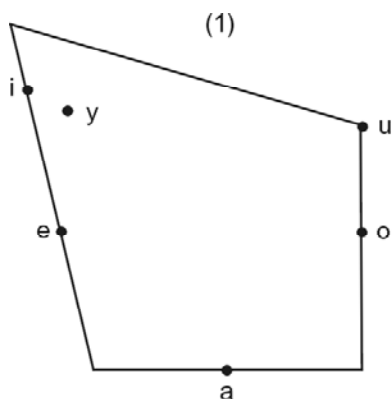


Tabela za: A. Nagórko, 1998: 34

Tabela nr 3. Charakterystyka spółgłosek

Głoski	Wargowe						Przedniojęzykowe						Środkowo- językowe			Tylnojęzy- kowe			
	dwuwargowe			wargowo-zębowe			zębowe			dźwiękowe			prepara- talne	postpala- talne					
	rwar.	zmiejk.	bez.	rwar.	zmiejk.	bez.	rwar.	zmiejk.	bez.	rwar.	zmiejk.	bez.							
	dźw.	bez dźw.	dźw.	bez dźw.	dźw.	bez dźw.	dźw.	bez dźw.	dźw.	bez dźw.	dźw.	bez dźw.	dźw.	bez dźw.	dźw.		bez dźw.		
zwarte	b	p	b´	p´			d	t	d´	t´	ɖ	t				g´	k´	g	k
							ʒ	c	ʒ´	c´	ʒ̥	ç	ʒ̥	ç´	ʒ̥				
zwarto- -szczelinowe																			
szczeli- nowe							v	f	v´	f´									
nosowe	m	m̥	m´	m̥´			n	ɱ	n´										
drżące																			
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)

Wsparcie dla sprawności fonetycznej są:

- umiejętność rozróżniania i produkowania nieznanych 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 rodzimym – 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*, *wons*), 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>cieple</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, uparczywie 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, ż, cz, ź*),
- ❖ 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: *trż, 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*

UBEZDŹWIĘCZENIA

Cudzoziemcom uczącym się języka polskiego również sprawiają problemy upodobnienia wewnątrzwyrazowe, czyli np. ubezdźwięcnienia spółgłosek dźwięcznych (w pozycji przed spółgłoską bezdźwięczną lub w wygłosie):

ławka (wym.: łafka)

chleb (wym.: chlep)

nóż (wym.: nusz)

oraz udźwięcnienia spółgłosek bezdźwięcznych (w pozycji przed spółgłoską dźwięczną), które nie występują w wielu językach, np.:

prośba (wym.: proźba)

Zdaniem P. Smoczyńskiego, w pracy należy koncentrować się głównie na upodobnieniach wewnątrzwyrazowych, gdyż te „międzywyrazowe są mało reprezentatywne na obszarze języka polskiego ze względu na swoją niejednolitość” (P. Smoczyński, 1980: 91).

AKCENT

Akcent w języku polskim jest w zasadzie paroksytoniczny. Oznacza to, że w wyrazach akcentujemy p r z e d o s t a t n i ą (drugą) sylabę od końca, np.

zestawienie

rozpatrywanie

lina

kwalifikacyjny

dom

Wyjątki dotyczą następujących klas wyrazów:

❖ t r z e c i ą sylabę od końca akcentujemy w:

– formach czasownika 1. i 2. os. liczby mnogiej czasu przeszłego:

czytaliśmy

czytaliście

– formach czasownika w liczbie pojedynczej oraz w 3. os. liczby mnogiej trybu przypuszczającego:

pisalbym

pisaliby

- rzeczownikach przejętych z łaciny, zakończonych na *-ika/-yka* (we wszystkich formach fleksyjnych):

fizyka *polemika*

- wyrazach złożonych, składających się z dwusylabowego liczebnika głównego oraz cząstek *-sta*, *-set*:

czterysta *osiemset*

- spójnikach połączonych z końcówkami osobowymi czasownika (*-śmy*, *-ście*):

abyśmy *żebyście*

- ❖ c z w a r t ą sylabę od końca akcentujemy w:
 - formach 1. lub 2. os. liczby mnogiej trybu przypuszczającego:

napisałibyśmy *obejrzelibyśmy*

- ❖ p i ą t ą sylabę od końca akcentujemy w:
 - połączeniach czasownika w 1. lub 2. os. liczby mnogiej trybu przypuszczającego i zaimka zwrotnego:

obejrzelibyście się *roześmialibyście się*

- ❖ o s t a t n i ą sylabę akcentujemy w:
 - rzeczownikach jednosylabowych z częstkami takimi jak np. *arcy-*, *eks-*, *wice-*:

arcykról *eksmąż*

- literowcach i niektórych grupowcach:

PKO (pekao) *ZSRR (zeteserer)*

(za E. Sękowską, 1997: 123–125)

Ponieważ uczący się poznają niektóre formy gramatyczne, w których akcentowaniu dochodzi do odstępstwa od reguły już na poziomie elementarnym (A1) i wstępnym (A2), dlatego też należy zwrócić im uwagę na poprawne akcentowanie, np.

<i>czytać</i>	<i>czytałam</i>	<i>czytaliśmy</i>	<i>czytalibyśmy</i>
<i>pisać</i>	<i>pisałam</i>	<i>pisaliśmy</i>	<i>pisalibyśmy</i>

Sporo uwagi należy poświęcić także, oczywiście jeśli notujemy taką potrzebę, akcentowaniu wyrazów jednosylabowych, będących częścią dłuższych wypowiedzi. Wyrazy takie bowiem tworzą wraz z wyrazem akcentowanym tzw. zestroje akcentowe, czyli wielosylabowe grupy wyrazów o jednym wspólnym akcencie głównym.

Wyrazy znajdujące się przed wyrazem akcentowanym i wraz z nim stanowiące zestrój akcentowy to *p r o k l i t y k i*. Są nimi przede wszystkim jednosylabowe przyimki (*na, przy, do* itp.) oraz niektóre partykuły (*nie, czy*), np.

na spacer

do sklepu

po masło

Czy czytasz?

Czy pójdziesz?

Nie pójde!

Warto jednak zauważyć, że partykuła *nie*, kiedy występuje wraz z czasownikami jednosylabowymi, zachowuje się odmiennie:

nie wiem

nie mam

nie chcę

Enklityki to wyrazy znajdujące się po wyrazie akcentowanym i wraz z nim tworzące zestrój akcentowy. Enklitykami są przede wszystkim jednosylabowe, krótkie formy zaimków osobowych (*go, jej, mi*), zaimek zwrotny *się*, a także jednosylabowe przysłówki (*tu, tam*).

kocham go

spóźniłem się

chodź tu

W języku polskim w miarę stałe cechy akcentowe ma zakończenie zdań. Niskie tony na ostatniej sylabie zdania (kadencja) występują w zdaniach oznajmujących, niewymagających uzupełnienia, wykrzyknikowych i pytaniach o uzupełnienie. Natomiast wysoki ton na ostatniej sylabie (antykadencja) charakteryzuje zdania oznajmujące wymagające uzupełnienia oraz w pytaniach o rozstrzygnięcie (za: J. Ostaszewską, D. Tambor, 1993: 53).

Na wyższych poziomach zaawansowania trzeba się więc koncentrować (nie zaniedbując ćwiczeń podyktowanych potrzebami konkretnej grupy uczących się) na stronie intonacyjno-akcentowej, na akcencie wyrazowym i zdaniowym, zestrojach akcentowych (enklitykach, proklitykach), melodii i płynności całych wypowiedzi.

Komentarz

Zasadnicza część pracy nad wymową musi mieć miejsce na poziomie podstawowym, gdyż to wówczas uczący się ma „opanować fonetykę języka polskiego, począwszy od przyswojenia podstawowych dźwięków i wariantów fonetycznych występujących w polszczyźnie aż po rozumienie i naśladowanie naturalnej mowy” (M. Foland-Kugler, 1992: 27).

Powyżej zwrócono uwagę jedynie na te zagadnienia, które powinny być przedmiotem szczególnej troski lektora języka polskiego jako obcego. Inne winny być włączane do programu na podstawie analizy konkretnych potrzeb uczących się.

IV. TECHNIKI NAUCZANIA WYMOWY

Nauczanie wymowy stanowi jeden z podstawowych obszarów w nauczaniu każdego języka obcego, ponieważ przebiega ono dziś pod znakiem mówienia – wszyscy bowiem chcą tak znać język obcy, aby móc się za jego pomocą porozumiewać. Wielu uczących się, zwłaszcza na niższych poziomach, ocenia swój stopień znajomości języka na podstawie stopnia opanowania wymowy.

H. Komorowska (1993: 90) zwraca uwagę, że najistotniejsze w nauczaniu wymowy jest doprowadzenie do tego, by uczeń słyszał różnicę między dźwiękami. Nie słysząc jej, nie rozróżniając dźwięków, nigdy nie będzie w stanie prawidłowo ich wymówić. A więc etap pierwszy – to rozwijanie u uczących się słuchu fonematycznego, czyli umiejętności rozróżniania dźwięków³, którego brak utrudnia lub wręcz uniemożliwia rozumienie wypowiedzi formułowanych przez rodzimych użytkowników języka. Etap następny to wykształcenie „prawidłowych wzorców kinestetyczno-ruchowych artykulacji. W przeciwnym razie, mimo uświadamiania błędów wymowy uczącemu się, nie następuje poprawa” (G. Balkowska, 2004: 253).

³ Typy ćwiczeń, poza ostatnim, za H. Komorowską (2002: 105–109). Zostały one jednak przystosowane do nauczania języka polskiego jako obcego oraz ujęte w schematy graficzne.

Komentarz

Najistotniejsza w nauczaniu wymowy jest próba wykształcenia u uczących się słuchu fonematycznego. Jeśli nie usłyszą różnicy na etapie przedprodukcyjnym, nie będą w stanie jej zrealizować na etapie produkcji⁴.

ROZPOZNAWANIE – ROZRÓŻNIANIE DŹWIĘKÓW**1. Takie same czy różne**

W trakcie ćwiczenia prezentowane są uczącym się dwuwyrzowe zestawy różniące się jednym dźwiękiem (tzw. pary minimalne). Ich zadaniem jest określenie, czy usłyszeli dwa razy ten sam wyraz, czy też dwa inne wyrazy.

L (lektor) czyta:

Kasia – Kasia

Kasia – kasza

U (uczący się) zapisuje:

▶ TS (takie same)

▶ R (różne)

2. Technika numeru

To zadanie także opiera się parach minimalnych. Ćwiczy rozpoznawanie dźwięków sprawiających uczącym się trudności. Poszczególnym elementom pary przypisane zostają numery. Na przykład *proszę* – 1, *prosię* – 2. Uczący się, słysząc ciąg wyrazów, zapisuje odpowiednie cyfry.

L czyta:

proszę, proszę, proszę, prosię, proszę, proszę

U zapisuje:

▶ 1 1 1 2 1 1

3. Technika powtórnego wyrazu

Ta technika również oparta jest na parach minimalnych. I tu poszczególnym elementom pary przypisane zostają numery. Lektor czyta wyrazy tworzące pary minimalne, przy czym jeden z nich powtarza. Zadaniem uczniów jest zapisanie, który z nich został powtórzony.

L czyta:

puszczy (1) – puści (2) – puści (2)

U zapisuje:

▶ 1 2 2

⁴ Etap przedprodukcyjny – to okres słuchania i rozpoznawania głosek, a etap produkcyjny – to próby ich artykulacji.

4. Liczenie powtórzeń

Poszczególnym elementom pary przypisane zostają numery, np. *czysta* – 1, *trzysta* – 2. Po usłyszeniu ciągu, w którym elementy pary powtarzane są kilkakrotnie, zadaniem uczących się jest zapisanie, ile razy słyszeli każdy wyraz.

L czyta:

czysta ▶ 1

trzysta ▶ 2

czysta – czysta – trzysta – trzysta – czysta – czysta

U zapisuje:

1 ▶ 4 x 2 ▶ 2 x

5. Odnajdywanie wyrazu niepasującego do pozostałych

Ta technika również bazuje na parach minimalnych. Po wysłuchaniu ciągu wyrazów, zadaniem ucznia jest zaznaczyć, w którym miejscu wystąpił inny wyraz.

L czyta:

kozi – kozi – kozi – kozi – kosi – kozi

U zaznacza:

				X	
--	--	--	--	---	--

6. Dopasowywanie wyrazu usłyszanego do obrazka

Tu należy posłużyć się obrazkami, na których zilustrowane są trudne wyrazy. Nauczyciel czyta słowa i pokazuje obrazki, a zadaniem uczniów jest zasygnalizować, np. przez podniesienie ręki, czy to, co słyszą odpowiada temu, co widzą. Jest to ćwiczenie bardzo trudne do przygotowania, często bowiem wyrazy, w których pojawiają się problemy fonetyczne nie należą do słownictwa podstawowego (inny problem – to dobór odpowiednich materiałów ikonicznych do ćwiczeń).

Ćwiczenia powyższe pomagają wykształcić tzw. słuch fonematyczny, czyli umiejętność rozróżniania dźwięków, które powodują różnice znaczenia między dwoma podobnie brzmiącymi wyrazami. Jak widać, nie wymagają one umiejętności pisanie czy czytania, a zatem można je

stosować nawet w pracy z małymi dziećmi, które zamiast zaznaczać, mogą pokazywać na paluszkach, podnosić rączki itp. Kolejna technika natomiast wymaga już zintegrowanych umiejętności czytania i pisania.

7. Dopasowywanie wyrazu usłyszanego do napisanego

Lektor czyta jeden z członów poszczególnych par minimalnych, a zadaniem uczących się jest zaznaczenie tego wyrazu, który usłyszeli.

L czyta:	U zaznacza:
<i>puszczy</i>	puszczy – puści
<i>kasza</i>	kasza – Kasia

Do tej techniki wykorzystywać można zarówno pojedyncze wyrazy, jak i całe zdania.

Liczba zestawów w każdym ćwiczeniu powinna oscylować, o ile to możliwe, wokół liczby uczących się w danej grupie. W razie oznak znużenia u uczących się, należy skrócić ćwiczenie i przejść do dalszej części lekcji.

ARTYKULACJA DŹWIĘKÓW

Dotychczasowe ćwiczenia wspomagały rozpoznawanie i rozróżnianie dźwięków. Kolejnym etapem w nauczaniu wymowy jest etap produkcji, czyli trenowanie prawidłowej wymowy. Materiałem mogą tu być zarówno pary minimalne, jak i inne trudne zestawy wyrazów⁵ (rymowanki, wierszyki, łamańce językowe).

1. Imitacja

Imitacja to powtarzanie za modelem, przy czym wzorem może być zarówno głos nauczyciela, jak i nagranie z taśmy, materiał wideo itp. Uczniowie mogą odwzorowywać pojedyncze dźwięki⁶ lub sylaby. Zasadniczym ma-

⁵ Bogaty materiał do ćwiczeń fonetycznych znaleźć można u B. Tarasiewicz (2003: 219–260).

⁶ Pracę na pojedynczych głoskach należy stosować tylko w wyjątkowych przypadkach.

teriałem do ćwiczeń fonetycznych powinny być jednak wyrazy oraz całe wyrażenia czy zdania. W miarę możliwości należy zwrócić uwagę uczącym się na właściwe położenie narządów mowy w czasie artykulacji ćwiczonych głosek. Mogą oni imitować układ warg, języka i mięśni twarzy, obserwując nauczyciela. Można im także „podpowiadać”, jak ułożyć narządy artykulacji, stosując „język ciała” – za pomocą ruchów dłoni imitować ruchy języka (G. Balkowska, 2004: 253).

H. Komorowska (2002: 108) bardzo wyraźnie zaleca postępowanie według określonych zasad w trakcie ćwiczeń opartych na technice imitacji. Należy:

- ❖ początkowo powtarzać chórem, stopniowo zmniejszając liczbę osób w powtarzającej grupie,
- ❖ modelowy dźwięk podawać w wyrazie, a nie pojedynczo (wyjątkiem może tu być ćwiczenie wymowy na sylabach),
- ❖ w przypadku dłuższych wypowiedzi stosować powtarzanie fragmentów od końca,
- ❖ ułatwiać wymawianie trudnych głosek bądź zbitek, udzielając przystępnej instrukcji (ziewnij, uśmiechnij się, rozciągnij usta),
- ❖ stosować kontrast (np. przez podanie pary minimalnej, odwołanie się do dźwięków występujących w języku ucznia itp.).

2. Odczytywanie

Polega ona na głośnym czytaniu fragmentów tekstów, czytanek, dialogów.

3. Technika pytań i odpowiedzi

Innymi słowy, jest to dialog prowadzony przez nauczyciela z uczniem bądź między uczącymi się.

4. Opis obrazka

Opisywanie obrazków może służyć nie tylko powtarzaniu słownictwa lub struktur gramatycznych. Może to być także ćwiczenie fonetyczne.

5. Tłumaczenie

Jest to technika, którą poleca się przede wszystkim w grupach jednojęzycznych na wyższym poziomie zaawansowania. Polega ona na dobieraniu takich zdań do tłumaczenia, że w rezultacie otrzymujemy w języku docelowym (nauczonym) tekst pełen „fonetycznych pułapek”.

Mary brushes a puppy with a little brush.

Marysia czesze szczeniaka szczoteczką.

These dentists work in the city.

Ci dentyści pracują w mieście.

Air pollution is very dangerous.

Zanieczyszczenie powietrza jest niebezpieczne.

6. Technika nagrywania wypowiedzi

Jest to technika polegająca na rejestrowaniu wypowiedzi uczniów na taśmie, a następnie ich odsłuchiowaniu w celu analizy błędów wymowy. Jeśli nagramy wypowiedzi uczących się, np. zaraz na początku kursu, a potem w trakcie i pod koniec, postęp powinien być widoczny. Najlepiej w tym celu wykorzystać podobny materiał fonetyczny, by słyszeli oni, o ile lepiej wypowiadają te same zdania.

7. Recytownie rymowanek, wyliczanek, lingwołamek

W większości języków istnieją wyliczanki czy krótkie rymowane wierszyki, w których nagromadzone są trudne pod względem fonetycznym wyrazy. Nie warto zaczynać od nich procesu doskonalenia wymowy obcojęzycznej. Ich opanowanie może być jednak dla wielu uczących się miarą sukcesu w pracy nad wymową. Są one szczególnie lubiane przez młodsze dzieci, choć i starszym mogą sprawić sporo satysfakcji⁷.

⁷ Na możliwość realizacji wszystkich etapów ćwiczeń ortofonicznych (oddychania, ćwiczenia głosu, ćwiczenia rytmu mowy, ćwiczenia słuchu fonematycznego, usprawniania narządów mownych i artykulacji) w trakcie prac z wierszem J. Tuwima *Lokomotywa* zwróciła uwagę A. Trębska-Kerntopf (2000: 179).

Komentarz

Opanowanie prawidłowej (nie perfekcyjnej) wymowy jest kwestią niezwykle istotną w nauczaniu języka obcego. Dzięki właściwie dobranym i odpowiednio stosowanym ćwiczeniom można to osiągnąć.

V. PODSUMOWANIE

Fonetyce rzadko poświęca się całą lekcję, wyjątkiem są oczywiście zajęcia w specjalistycznym laboratorium językowym. Praktyka mówi, że ćwiczenia fonetyczne trenujące prawidłową wymowę lepiej przeprowadzać na zakończenie zajęć, kiedy koncentracja uwagi uczących się zazwyczaj spada. Ćwiczenia takie, będąc cenną formą uzupełniającą zajęcia, stają się wówczas elementem rekreacji. Inaczej jest z ćwiczeniami rozwijającymi słuch fonematyczny. Ponieważ ich wykonanie wymaga skupienia i koncentracji, warto bądź włączyć je w tok zajęć, bądź rozpoczynać od nich lekcje języka. Warto także przygotować sobie „bazę danych fonetycznych”, czyli odpowiednią liczbę par minimalnych ilustrujących miejsca trudne oraz krótkich, trudnych fonetycznie wierszyków, wyliczanek i lingwołamek, do których zawsze w razie potrzeby można sięgnąć. Takie materiały właściwie nigdy się nie starzeją.

H. Komorowska (2002: 110-111) podaje kilka podstawowych warunków nauczania wymowy, które mogą przyczynić się do jej prawidłowego opanowania. Są to:

- ❖ kontakt z dobrym wzorem;
- ❖ stopień osłuchania się uczniów z językiem – im wyższy, tym lepsza wymowa; skuteczna nauka wymowy ma miejsce bowiem tylko wtedy, gdy odpowiednie znaczenie zostało nadane sprawności rozumienia ze słuchu;
- ❖ stopień wykształcenia słuchu fonematycznego – im lepiej rozwinięty, tym mniejsze kłopoty z wymową; co więcej, osoba mająca „deficyt słuchu fonematycznego ma trudność w zapisywaniu wyrazów zawierających mylone głoski i w piśmie popełnia analogiczne błędy, jak w mowie. Brak wzorców słuchowych głosek lub brak ich stabilizacji uniemożliwia dokonanie analizy słuchowej wyrazu i wyodrębnienie z wyrazu elementów, które następnie trzeba zapisać” (A. Bałejko za: G. Balkowską, 2004: 254);
- ❖ odpowiednia liczba powtórzeń – prawidłowa wymowa jest bowiem wynikiem odpowiedniej liczby powtórzeń.

NAUCZANIE PISOWNI

I. ALFABET

Język polski oparł się na alfabecie łacińskim liczącym 25 liter, który dostosowany był do innego systemu fonetycznego – uboższego pod względem zasobu spółgłosek. Aby móc spełnić wymogi systemu fonetycznego języka polskiego, musiał ulec znacznym zmianom, polegającym na wprowadzeniu dodatkowych znaków, przy pomocy których zapisywano dźwięki występujące w języku polskim. W rezultacie alfabet polski składa się z 35 liter, z czego trzy – **q**, **v** oraz **x** stosowane są tylko w wyrazach obcego pochodzenia. Wśród polskich znaków¹ wyróżnia się:

- ❖ *lityry*: **a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z**,
- ❖ *lityry ze znakami diakrytycznymi* (modyfikującymi: ogonkiem, kreską i kropką): **ą ę ć ń ś ź ó ł ż**,
- ❖ *dwuznaki*: **ch cz dz dź dż rz sz**.

Istnieje jeszcze podział liter na:

- ❖ *znaki samogłosek*: **a ą e ę i o ó u y**,
- ❖ *znaki spółgłosek*:

b c ch cz ć d dz dź dż f g h j k l ł m n ń p r rz s sz ś t w z ź ż.

Maszynowe (komputerowe) znaki drukarskie są oddzielone, natomiast w piśmie odręcznym jest wymagane łą c z e n i e znaków.

Komentarz

Nie powinno się uważać za poprawne pisma, które nie odpowiada polskim normom, tzn. za niepoprawne uznaje się: pisanie literami drukowanymi, literami niepołączonymi, nieużywanie znaków diakrytycznych – w tym stawianie kreseczki w literach **t** oraz **ł** w nieodpowiednim miejscu, a także pomijanie kropek nad **i** oraz **j**.

¹ Do znaków zalicza się też cyfry arabskie, np. 1, 2, 3 i rzymskie, np. I, II, III oraz znaki interpunkcyjne.

II. PISMO A MOWA

Pismo jest zjawiskiem wtórnym w stosunku do mowy. Początkowo stanowiło jej uzupełnienie, będąc jedynie środkiem dodatkowym w komunikacji, ale w końcu stało się samodzielnym sposobem przekazywania mowy za pomocą różnorodnego systemu znaków graficznych. Obecnie mowa i pismo stanowią dwa odrębne – choć współodpowiadające sobie – systemy komunikacji. Oto najważniejsze różnice występujące między mową a pismem (na podst. M. Froelichowa, J. Ledóchowska, 1961: 10):

1. Wyraz składa się z głosek, ale tylko do pewnego stopnia odpowiadają im litery:
 - ❖ liczba liter jest równa liczbie głosek – *zupa, telefon, jajko*;
 - ❖ liczba liter jest większa niż liczba głosek – *chusteczka, rzeka, dziwny*;
 - ❖ liczba liter jest mniejsza niż liczba głosek – *gołąb, stoi, przynęta*.
2. W mowie głoski oraz słowa są łączone w pewne całości (nie wymawia się ich oddzielnie).
3. W piśmie litery w wyrazach można rozsuwać dla celów graficznych i przy przenoszeniu wyrazów, np. *r-o-w-e-r/ro-wer*; nie można tak postąpić z głoskami w słowach, ponieważ głoska w izolacji brzmi inaczej niż w słowie, np. *chrzest, dźwig*.
4. W wielu przypadkach następuje niezgodność wymowy z zapisem, ponieważ wymowa poszczególnych głosek jest uzależniona od sąsiednich głosek lub ich pozycji w słowie, np. *ku*u*iatek, mi*o*d*u*, szed*u*ł, imię, wziął*.
5. Przy pomocy pisma można zaznaczać takie właściwości, które nie znajdują odbicia w mowie, np. wielkie i małe litery: *Odra – odra* czy rozróżnianie znaczenia wyrazów brzmiących tak samo lub podobnie: *szew – szef*.
6. Rozumienie przekazu treści wyrażonej ustnie wspomaga komunikacja niewerbalna, której zakres i znaczenie w piśmie są nieporównywalnie mniejsze.

Uświadomienie sobie i zrozumienie relacji między mową a pismem, tj. przede wszystkim sporych rozbieżności między nimi, jest warunkiem koniecznym nauczania poprawnej pisowni (ortografii).

III. ZASADY PISOWNI

Reguły ortograficzne opierają się na czterech głównych kryteriach²: *fonetycznym, morfologicznym, historycznym i konwencjonalnym*.

ZASADA FONETYCZNA

Zasada fonetyczna opiera się na hasle „**pisz, jak mówisz**”. W idealnej pisowni fonetycznej jednej głosce odpowiada jedna i zawsze ta sama litera, a dana litera jest znakiem zawsze jednej i zawsze tej samej głoski, np. *za-sada, mleko, lato*.

ZASADA MORFOLOGICZNA

Zasada morfologiczna wiąże ściśle zapis wyrazu z jego formą gramatyczną lub słowotwórczą, tj. niezależnie od alternacji fonetycznych, zostaje zachowana ta sama postać morfemów, np. *śnieg – śniegu, śniegiem; miód – miodu, miodem; morze – morski*. Aby poprawnie pisać wyrazy, należy więc poznać sposoby tworzenia wyrazów pokrewnych przy pomocy dołączania przedrostków i przyrostków (derywacja), dołączania końcówek (fleksja) oraz sposoby zapożyczania wyrazów z języków obcych. Derywacja i fleksja wymagają czasem także stosowania w wyrazach alternacji samogłoskowych i spółgłoskowych.

ZASADA HISTORYCZNA (TRADYCYJNA)

Zasada historyczna (tradycyjna) opiera się na hasle „**pisz, jak widzisz**”, tj. zgodnie z przyjętym, tradycyjnym zwyczajem zapisu bez uzasadnienia fonetycznego czy morfologicznego. Pisownia, w tym przypadku, odpowiada dawnej wymowie lub ma uzasadnienie w etymologii wyrazów. Przykładem jest m.in. zapis *rz* niewymiennego, *ó* oraz *h*.

² Zob. np. M. Jaworski (1978) i M. Froelichowa, J. Ledóchowska (1961).

ZASADA KONWENCJONALNA (UMOWNA)

Zasada konwencjonalna (umowna) także opiera się na haśle „**pisz, jak widzisz**”, a więc jest zgodna z przyjętym, tradycyjnym zwyczajem zapisu, który nie ma ani współczesnego, ani historycznego uzasadnienia fonetycznego czy morfologicznego. Reguły tego zapisu tworzone są arbitralnie przez powołane do tego instytucje naukowe i państwowe, dlatego mogą ulegać zmianom. Należą tu reguły pisowni łącznej i rozdzielnej partykuły *nie*, wielkich i małych liter czy zapisu *ę – en – em*, *q – on – om*.

Nie zawsze jednak da się zastosować jedną zasadę. Na przykład zapis *ó – u* lub *rz – ż* opierać się może na zasadzie morfologicznej (*mróz – mrozu*, *marzec – marcowy*), ale również na historycznej (*róża*, *uderzyć*).

Ze względów dydaktycznych materiał ortograficzny można podzielić na dwie grupy obejmujące (na podst. M. Jaworski, 1978: 241):

- ❖ *pisownię motywowaną*, opartą na regułach, których znajomość jest niezbędna do zdobycia nawyków poprawnego pisania; tu można stosować *metodę podającą*, która polega na podawaniu uczniom odpowiedniej reguły lub *metodę poszukującą*, co sprowadza się do odkrycia reguły przez uczących się na podstawie obserwacji i analiz;
- ❖ *pisownię niemotywowaną*, nie opartą na wyraźnie sprecyzowanych regułach ortograficznych; nauka pisowni wyrazów należących do tej grupy polega na pamięciowym opanowaniu i zautomatyzowaniu poprawnej formy zapisu.

Z podawaniem i wdrażaniem reguł ortograficznych należy uważać, aby nie odnieść odwrotnego skutku: „Czynność ortograficznego pisania, w miarę nabywania wprawy, staje się czynnością automatyczną, opartą na przyzwyczajeniach i kierowana bywa nałogami; wysuwanie więc reguł ortograficznych, zmuszających do świadomego stosunku do czynności pisania, opóźnia osiągnięcie wprawy, a przeciw narastającym błędnym nałogom ortograficznym jest bronią bardzo mało skuteczną” (S. Szober, za: J. Froelichową i J. Ledóchowską, 1961: 37–38).

IV. ORTOGRAFIA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

W nauczaniu języka polskiego jako obcego ortografia i interpunkcja zazwyczaj zajmują pozycję marginalną. Uczący się są zainteresowani bardziej opanowaniem sprawności pisania rozumianego jako umiejętność komponowania i redagowania tekstów poprawnych gramatycznie i spójnych leksykalnie. Nieco później przychodzi świadomość, że jest jeszcze potrzebna poprawna ortografia i interpunkcja. Podobnie podchodzą do tego zagadnienia uczący, którzy na ogół albo się tym nie zajmują, albo próbują uczyć cudzoziemców tak, jak Polaków z polskich pomocy dydaktycznych. Pewnym usprawiedliwieniem takiego podejścia jest brak programów i podręczników przeznaczonych dla obcokrajowców (zob. Aneks), ale także brak czasu wynikający najczęściej z nieprzyznawania odpowiedniej rangi nauce zasad pisowni w całym procesie uczenia. Wychodzi się bowiem z założenia, że nie jest to umiejętność tak ważna i potrzebna (zarówno w języku ojczystym jak i obcym) jak mówienie, słuchanie i czytanie. Wprawdzie błędem jest nadmierne skupianie się na poprawnej pisowni, ale przynajmniej dwa argumenty przemawiają za zwróceniem na tę sprawność baczniejszej uwagi:

1. większość prac kontrolnych (wszelkie testy i egzaminy – w tym egzaminy certyfikatowe³) przeprowadzana jest pisemnie i oceniana według ustalonych kryteriów, a jednym z nich jest poprawność ortograficzna i interpunkcyjna;
2. zapisywanie skorelowane z nauczaniem gramatyki i leksyki oraz wymową daje gwarancję opanowania wszystkich podsystemów języka.

Nauczyciele powinni przeznaczyć na zagadnienia poprawnej pisowni tyle czasu, ile danej grupie potrzeba, a to zależy od wieku uczących się, stopnia znajomości języka polskiego, kraju pochodzenia (języka pierwszego) oraz od tego, czy grupa jest jednorodna językowo czy nie.

³ Niepoprawność ortograficzna i interpunkcyjna może wpłynąć znacząco na ocenę z części „pisanie” i nawet spowodować jej niezdanie, co jest równoznaczne z niezaliczeniem całego egzaminu.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* kompetencja ortograficzna jest częścią językowej kompetencji komunikacyjnej. Definiowana jest jako znajomość oraz umiejętność rozpoznawania i stosowania symboli, które składają się na tekst pisany. Podstawą systemów graficznych wszystkich języków europejskich jest alfabet. Istnieją jednak języki posługujące się systemem ideograficznym (logograficznym, np. chiński) lub konsonantycznym (np. arabski).

W systemie alfabetycznym uczący się powinni umieć rozpoznawać i stosować:

- małe i duże litery pisane ręcznie i drukowane,
- odpowiednią pisownię wyrazów, także form skróconych,
- znaki interpunkcyjne i zasady interpunkcji,
- konwencje typograficzne, rodzaje i krój czcionek itp.,
- popularne znaki logograficzne (@, &, \$ itp.).

(ESOKJ, 2003: 105)

POZIOM ELEMENTARNY A1 i WSTĘPNY A2

Ucząc obcokrajowców zapisywania od podstaw, należy kierować się następującymi zasadami (zob. H. Komorowska, 2002: 114–115):

- ❖ Graficzny kształt wyrazu wprowadza się po opanowaniu jego dźwiękowej formy, a więc należy stosować zasadę *od języka mówionego do pisanego*, a dokładniej kolejność: słuchanie – mówienie – czytanie – pisanie.
- ❖ Pisownię ćwiczy się dopiero po pierwszych próbach odczytywania zapisu, czyli obowiązuje schemat: *odczytywanie – zapis*.
- ❖ Naukę pisowni zaczyna się od *odwzorowywania* (kopiowania, przepisywania), przechodząc do prób *samodzielnego zapisu*. Należy mieć świadomość, że inne ćwiczenia, np. gramatyczne, również stanowią pomoc w nauce zapisywania.
- ❖ Reguły zapisu podaje się stopniowo i w miarę potrzeb.
- ❖ Naukę pisowni powinno wspomagać się ćwiczeniami w *wymowie* i głośnym *czytaniu*, które stanowią pomoc w wychwytywaniu różnic między fonemami oraz *czytaniem cichym*, które przypomina kształty graficzne wyrazów.

Wszyscy początkujący muszą zostać zaznajomieni z polskim alfabetem, ale specjalną troską powinno się otoczyć tych, którzy nie znają (nie używają) łacińskiego systemu zapisu liter. W takim przypadku należy poświęcić

temu zagadnieniu szczególną uwagę i przeznaczyć nań sporo czasu. Jednak na pierwszej lekcji⁴ nie należy podawać od razu całego alfabetu wraz z nazwami liter, przykładami i systemem literowania. Jest to i męczące, i nużące – nie mówiąc o tym, że zasób słów uczących się może być jeszcze tak niewielki, że nie zilustruje omawianego zagadnienia. Lepiej jest wprowadzać nazewnictwo liter i system literowania stopniowo i w miarę potrzeb (lub konieczności) oraz przy okazji innych ćwiczeń „zaczynając od słów i zdań łatwych (bo opartych na relacji »jedna głoska – jedna litera«), np. *To jest Tomek. To jest pan. To jest klasa*, przez słowa ze znakami typowo polskimi, np. *Tomek leży na łóżku*, aż do słów i zdań trudnych (bo opartych na relacji »jedna głoska – kilka liter« lub »inna głoska – inna litera«), np. *Dzień dobry, dzieci* (mamy tu 16 liter, a 12 głosek), *To jest chleb* (zdanie to wymawia się: *to jes(t) chlep*), *Proszę o miód* (wymawia się: *prosze o mjut*)” (W. Miodunka, 1986: 85).

Wyjątkowego traktowania wymagają mieszane grupy studentów, to znaczy składające się z tych, którzy posługują się alfabetem łacińskim oraz z tych, którzy go nie znają. Należy je traktować jak grupy o niejednorodnym poziomie językowym i różnicować ćwiczenia pod względem typów, ilości i intensywności ich wykonywania. Ocenianie także musi być zróżnicowane. Często konieczna jest indywidualna praca nauczyciela z uczniem.

Oprócz zapoznania uczących się z alfabetem, trzeba przeprowadzać dużo ćwiczeń polegających na *odwzorowywaniu* i *podpisywaniu* najpierw wyrazów należących do tego poziomu, potem fraz i całych zdań.

Poznając język polski jako obcy w sposób szkolny (na kursach), początkujący słuchacze opanowują język równocześnie w formie dźwiękowej i graficznej w zakresie słownictwa przeznaczonego na poziomy A1 i A2, rzadko więc popełniają błędy ortograficzne, „gdyż dużej jej [ortografii, A.S., E.L.] części uczą się automatycznie, równolegle z przyswajanymi słowami. Inaczej mówiąc: przyswajają sobie ortografię leksykalnie. Można zaobserwować, że im bardziej odległy od systemu języka polskiego, pod względem relacji głoska–litera, jest język ojczysty studenta, tym mniejsze problemy sprawia mu polska ortografia. (...) Powodem takiego stanu rzeczy jest mała interferencja językowa podczas procesu pisania ze względu na odległość systemów językowych” (R. Dębski, 1996: 64).

⁴ Przez „pierwszą lekcję” rozumie się nie pierwszy kontakt z językiem w ogóle, lecz pierwsze zajęcia z „przedmiotu” *pisanie*.

Uczący się polskiego od podstaw poznają zasady poprawnego zapisu zgodnie z czterema kryteriami, które można sprowadzić do trzech reguł:

1. „*pisz, jak mówisz*” (zasada fonetyczna);
2. „*pisz, jak widzisz*” (zasada historyczna i umowna);
3. „*sprawdź, jak odmieniasz wyraz lub tworzysz wyrazy pokrewne*” (zasada pozostająca w związku z fleksją i derywacją).

Na poziomie A1 i A2 nie zachodzi konieczność prowadzenia osobnych zajęć z zasad pisowni polskiej. Należy jednak zwrócić uwagę na następujące zagadnienia:

- ❖ na pisownię dużych i małych liter (zwłaszcza nazw narodów, mieszkańców miast i państw oraz pisownię przymiotników od nich pochodzących),
- ❖ na spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne,
- ❖ na spółgłoski twarde i miękkie,
- ❖ na podstawowe zasady interpunkcji,
- ❖ w zależności od typu grupy można zwracać uwagę na to, że w polskim alfabecie nie występują litery **q**, **x** ani **v**, co implikuje spolszczony zapis niektórych internacjonalizmów, np. *Ekwador*, *egzamin* czy *wegetarianin*.

Należy jednak kierować się zasadą mówiącą, że „reguły zapisu podaje się stopniowo i w miarę potrzeb”.

POZIOM SAMODZIELNOŚCI B1 i B2 ORAZ POZIOM BIEGŁOŚCI C1 i C2

Na poziomach samodzielności i biegłości można spotkać dwa typy uczących się: tych, którzy kontynuują naukę systemem szkolnym, i tych, którzy znają język „ze słuchu”.

W pierwszym przypadku liczba popełnianych przez uczących się błędów ortograficznych jest nieduża, ponieważ zachodzi ciągłość nauki polegającej na „leksykalnym” przyswajaniu zasad poprawnej pisowni. Nauczyciel jednak powinien usystematyzować wiadomości z zakresu ortografii, zwłaszcza, że w ten sposób następuje poszerzanie znajomości słownictwa. Dla osób uczących się systemem szkolnym, gramatyka stanowi dużą pomoc w poprawnym zapisie i odwrotnie, ale uczący jest zobowiązany do stałego zwracania uwagi na reguły gramatyczno-ortograficzne. Pozostałe zasady są na ogół przyswajane przez studentów bez większych trudności.

W drugim przypadku chodzi o studentów polskiego pochodzenia (P), znających język najczęściej z domu, oraz Słowian (S). I jedni, i drudzy stanowią najtrudniejszą grupę do nauczania poprawnego zapisu ze względu na głęboko zakorzenione i trudne do usunięcia nawyki.

Studenci polskiego pochodzenia (P) często posługują się polską mową na poziomie średnim lub nawet zaawansowanym, ale nie znają kodu pisanego języka polskiego. „Ta grupa studentów – to głównie osoby wywodzące się z polskich rodzin mieszkających poza granicami kraju. Osoby te język polski mówiony wyniosły z domu, z kontaktów z rodzicami. (...) W rezultacie ci studenci muszą uczyć się kodu pisanego języka polskiego od podstaw” (R. Dębski, 1996: 64–65). Nie da się ukryć, że jest to frustrujące, ponieważ osoby mogące dość swobodnie porozumiewać się po polsku i mające przeświadczenie, że znają ten język, muszą pracować na poziomie podstawowym w celu opanowania umiejętności pisania, co czasem odbierają jak swego rodzaju degradację – ma to miejsce przede wszystkim w przypadku dorosłych. Nauczanie takich osób musi bowiem przypominać pracę z dziećmi, które przychodzą do szkoły z umiejętnością słuchania i mówienia, ale pisanie uczą się „od początku”. Należy jednak wystrzegać się zbyt infantylnych metod i typów ćwiczeń, zbyt podstawowego słownictwa (z poziomu A1 i A2), aby nie obniżyć poczucia własnej wartości u uczących się.

Błędy w pisowni u Polaków z pochodzenia pojawiają się zazwyczaj na skutek niedoskonałego słyszenia (nie oznacza to wad słuchu) lub/i niepoprawnej wymowy. Są one „*niezwykle trudne*, a czasem nawet prawie *niemożliwe do wykorzenia*” (J. Malendowicz, 1961: 10; podkreśl. aut.). Dlatego należy zwracać baczną uwagę na wymowę studentów i samemu przekazywać komunikaty słowne niezwykle starannie (tu mogą przyjść z pomocą ćwiczenia w głośnym czytaniu). Często poprawny zapis zależy od przyswojenia przez uczącego się ogólnopolskiej formy języka, a więc porzucenia wyniesionej z domu potocznej, gwarowej, czy polonijnej odmiany języka.

Komentarz

Uczący się musi s ł y s z e ć poprawnie, żeby móc p i s a ć poprawnie.

Praca ze Słowianami jest trudna dlatego, że bliskość językowa powoduje częste interferencje, które trudno wyplenić. Tu również należy się odwoływać do poprawnej wymowy, a także uświadomić uczącym się podobień-

stwa i różnice w zapisie niektórych liter. Słowianie – w przeciwieństwie do Polaków – mają niewielkie problemy z poprawnym używaniem znaków: *u/ó, rz/ż, h/ch*, czyli stosowaniem zasady historycznej. To, co dla nas jest „dawną” wymową, dla nich może być wymową współczesną. Tu, gdzie musimy odwoływać się do „obcego” języka – dla nich to może być „własny” język. Mimo to nie należy tych zagadnień zupełnie pomijać.

Zarówno Polakom z pochodzenia, jak i Słowianom należy przypomnieć lub ich zapoznać z alfabetem, nazewnictwem liter i literowaniem. Przykłady użycia znaków graficznych będą trudniejsze (tj. pochodzące z zakresu słownictwa przewidzianego na poziom samodzielności i biegłości) niż na poziomie podstawowym. Na przykład na poziomie A1 i A2 ilustracją spółgłoski „s” mogą być słowa: *student, stary, stać*, na poziomach wyższych natomiast: dla kontynuujących – *strój, serdeczny, spać*, a dla grup P i S – *ster, seledynowy, studzić*. W ostatnim przypadku pożytecznie jest pomieszać poziomy, tzn. pokazać sposób zapisu prostych, znanych z otaczającego świata słów obok przykładów z poziomu *native speaker*, np. *ser, stóg*. Innymi słowy nauczyciel powinien stosować podwójny rejestr leksykalny – jeden z poziomu adekwatnego do ogólnego stopnia zaawansowania, a drugi – z niższego. Studenci mają wtedy poczucie, że uczą się czegoś nowego. Przykładowe słowa potem muszą być ćwiczone w odpowiednich zadaniach o zróżnicowanym stopniu trudności, bo z jednej strony należy omówić w dużym skrócie reguły zapisu z poziomu podstawowego, a z drugiej rozwijać znajomość zasad poprawnej pisowni przy pomocy wyrazów z poziomu wyższego.

Komentarz

Na poziomie samodzielności i biegłości należy zwrócić uwagę na sposób zapisywania liter – musi bowiem nastąpić o s t a t e c z n a korekta, jeśli jeszcze pojawiają się jakieś nieprawidłowości w zapisie.

Zagadnienia, które powinny znaleźć się w programie obejmują te, które obowiązywały na poziomie A1 i A2 – oczywiście w poszerzonym zakresie, omawiane i ćwiczone na słownictwie adekwatnym do poziomu B1 i B2 lub C1 i C2. W zależności od typu grupy może zaistnieć potrzeba poświęcenia większej uwagi poszczególnym zagadnieniom lub ich pominięcia, np. Słowianom reguły zapisu *ó/u* nie są zbyt potrzebne, a ćwiczenia nie muszą być ani liczne, ani różnorodne, natomiast dla Polaków z pochodzenia są wręcz nieodzowne.

Pozostałe zagadnienia, to pisownia:

- ❖ *ji, ii, i* w formach przypadkowych rzeczowników zakończonych na *-ia, -ja*,
- ❖ *ę, en, em, q, on, om*,
- ❖ *ó/u*,
- ❖ *rz/ż*,
- ❖ *ch/h*,
- ❖ łączna i rozdzielna,
- ❖ zasady interpunkcji.

Komentarz

Zasada konwencjonalna sprawia największą trudność rodowitym Polakom, dlatego też należy wymagać poprawnego jej stosowania od cudzoziemców dopiero na poziomie zaawansowanym; wcześniej jednak trzeba ją stopniowo wprowadzać i ćwiczyć.

V. TECHNIKI NAUCZANIA PISOWNI

Są dwie podstawowe techniki nauczania pisowni: jedna opiera się na percepcji wzrokowej, druga – na słuchowej. W pierwszym przypadku ćwiczenia przeważnie polegają na przepisywaniu (odwzorowywaniu), a w drugim – na pisaniu pod dyktando. Obydwie są równie ważne i wszelkie spory⁵ na temat wyższości jednej nad drugą, można skwitować stwierdzeniem, że w ich stosowaniu należy stosować rozsądną równowagę i przemyślany umiar. Niezaprzeczalną zaletą przepisywania „są wyobrażenia mięśniowo-ruchowe związane z czynnością ręki podczas pisania. Chodzi o to, by przez częste łączenie ruchów ręki z obrazem wzrokowym wyrazu nastąpiło takie zrośnięcie się obu czynników, iżby czynność pisania stała się automatyczna, nieświadoma, aby stała się nawykiem, nałogiem” (J. Biliński, za: M. Froelichową, J. Ledóchowską, 1961: 38–39). Pisanie pod dyktando zaś „wymaga od ucznia większej aktywności myślowej niż przepisywanie i skupienia uwagi na problemach ortograficznych” (M. Jaworski, 1978: 244). Poniżej zaprezentowane zostały różnorodne ćwiczenia porządkowane dwóm zasadniczym technikom: **A** – opierającej się na percepcji wzrokowej oraz **B** – na percepcji słuchowej.

⁵ Zob. M. Froelichowa, J. Ledóchowska (1961).

TECHNIKI TYPU A

TECHNIKA PRZEPISYWANIA

Technika ta może przybierać różne formy.

1. Odwzorowywanie

Odwzorowywanie (przepisywanie z tablicy, książki lub foliogramów). W początkowej fazie nauki dobrze jest stosować wyrazy już znane, stopniowo wprowadzając nowe. Użyteczne są ćwiczenia w odwzorowywaniu nazw miast, państw i imion, układanie ich alfabetycznie, uzupełnianie tabelek itp., np.:

1.1. Przepisywanie wyrazów z ramki. (Pierwsze litery podaje się lub nie).

Kraków, Warszawa, Berlin, Londyn

- a. K
- b. W
- c. B
- d. L

1.2. Wypełnienie pustych miejsc wyrazami z ramki.

polski, francuski, angielski, niemiecki

- a. Anglia –
- b. Francja –
- c. Niemcy –
- d. Polska –

To ćwiczenie można utrudnić, umieszczając w ramce więcej wyrazów.

Na wyższym poziomie zaawansowania⁶ stosuje się uzupełnianie zdań lub tekstów wyrazami z ramki.

chory, Hani, Holandia, chemikiem, haftuje, Henryk, chryzantem

..... słynie z tulipanów. Tatuś jest
 Moja siostra ślicznie Nie kupuj
 babci ! jest

W wersji trudniejszej wyrazy w ramce podawane są w formie podstawowej.

1.3. Układanie wyrazów z ramki w kolejności alfabetycznej.

polski, francuski, angielski, niemiecki

- a. angielski
- b.
- c.
- d.

Odmianą ćwiczeń odwzorowujących jest układanie i zapisywanie prostych zdań z „listy alfabetycznej”, tzn. jeśli nauczyciel zapoznał już studentów z alfabetem, nazewnictwem liter i literowaniem, powinien utrwalać tę wiedzę przy pomocy składania zdań z poznanych słów, zapisywania ich (w klasie lub samodzielnie w domu), a następnie ich dyktowania. Na podstawie wcześniej podanych przykładów, mogą powstać np. zdania: *Ser jest stary. Student ma seledynowy strój.*

Powyższe przykłady odnoszą się do wstępnej fazy nauki, ale muszą także być czasem stosowane w przypadku grup typu P, a więc znających polski „ze słuchu”. Wtedy wskazana jest praca w dość szybkim tempie i utrudnianie zadań poprzez wprowadzanie nowych słów oraz stosowanie równoległe innych typów ćwiczeń.

⁶ Zob. E. Lipińska, *Nie ma róży bez kolców: ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców* (1999).

2. Podpisywanie

Podpisywanie rysunków, fotografii, diagramów podanymi wyrazami. Jest to inna forma *przepisywania* – choć może od niej nieco odbiegać, zbliżając się do *pisania z pamięci*.

2.1. Należy wybrać słowa z ramki i podpisać odpowiednie rysunki.

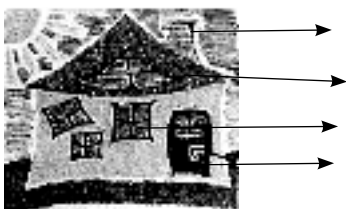
wiosna, lato, jesień, zima



.....
lato

2.2. Wyrazy z ramki trzeba dopasować do zaznaczonych części obiektu (schematu). Słów może być więcej.

drzwi, dach, okno, komin



2.3. Schematowi mogą nie towarzyszyć wyrazy w ramce – takie ćwiczenie spełnia rolę utrwalającą słownictwo (lub pisownię).

Rysunki i diagramy tego typu mają tę zaletę, że można je stosować w grupach na różnych poziomach zaawansowania w celu rozwijania słownictwa – często zgodnie z zainteresowaniami studentów oraz przy okazji powtórek. Może to być np. schemat budowy roweru lub układu sali teatralnej.

3. Rozsypanki

Rozsypanki – to porządkowanie rozsypanych zdań. Jest to technika zbliżona do odwzorowywania, tu jednak została wyodrębniona, ponieważ przy jej pomocy można wprowadzać dłuższe zdania o bardziej skomplikowanej strukturze, które stają się wzorcem dla uczących się nawet na wczesnych etapach nauki.

Przykład: wczesna ulubioną jest roku Moją jesień. najbardziej porą
Moją najbardziej ulubioną porą roku jest wczesna jesień.

4. Tworzenie list (wypisywanie wyrazów)

Ćwiczenia tego typu są pewnego rodzaju odwrotnością przepisywania wyrazów z ramki, polegają bowiem na wypełnieniu odpowiednich rubryk.

Przykład: Dom był duży, ale niezbyt ładny. Miał czerwony dach i ciemne ściany, małe okna i wąskie drzwi.

<i>rzeczowniki (kto? co?)</i>	<i>przymiotniki (jaki? jaka? jakie?)</i>
dom, dach, ściany, okna, drzwi	duży, ładny, czerwony, ciemne, małe, wąskie

5. Grupowanie wyrazów

Wyróżnia się dwa zasadnicze typy ćwiczeń:

5.1. Łączenie wyrazów w pary

Należy połączyć wyrazy z dwóch podanych kolumn i ułożyć z nimi zdania, np.

- | | |
|--------------|------------|
| 1. wzorzysty | a. narzuta |
| 2. żółta | b. żakiet |

Kasia włożyła wzorzysty żakiet i czarne spodnie.

Na tapczanie leży żółta narzuta.

5.2. Wypisywanie z podanej listy (ramki) wyrazów pokrewnych

Pierwsze słowo wyznaczające rodzinę wyrazów jest podane. Dopisywanie do niego kolejnych wyrazów poszerza słownictwo i unaocznia konieczność zachowania tej samej pisowni. Poznane wyrazy należy zastosować w zdaniach, np.

pszczola → pszczelarstwo, pszczelarz, pszczeli

Zawód pszczelarza jest dziś bardzo rzadki. Miód pszczeli jest bardzo zdrowy.

TECHNIKA WYBORU

1. Uzupełnianie

Uzupełnianie słów właściwą literą (dwuznakiem) lub znakami interpunkcyjnymi. Uczący się ma wybrać jedną z podanych możliwości i wstawić w puste miejsca, np.

❖ uzupełnianie przy pomocy **h** lub **ch**:

...alinka nie lubi ...emii ani ...istorii.

❖ uzupełnianie przy pomocy **ó** lub **u**:

Nie b...j się k...ry, Jac...si...!

❖ uzupełnianie przy pomocy **sz**, **rz** lub **ź**:

Mój p...yjaciel, G....esiek, jest szczuplej....y od Bartka, ale wa....y więcej ni.... ja.

- ❖ uzupełnianie przy pomocy **cz**, **ci** lub **ć**:

Bab....aeszy się, że już umiesz sam sięesa..... .

W przypadku wpisywania dużych i małych liter, znaków interpunkcyjnych, **h** lub **ch**, **ó** lub **u**, **rz** lub **ż**, **nie** razem lub oddzielenie itp., pomoc nauczyciela nie jest konieczna, natomiast w przypadku spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych oraz miękkich i twardych – pożądana, a czasem wręcz nieodzowna. Innymi słowy uczący powinien przeczytać studentom zdanie lub ćwiczenie.

- ❖ uzupełnianie przecinkami i kropkami:

Prof.. Dalecki... jego żona... syn i córka wyjechali do Włoch.

W przypadku znaków interpunkcyjnych można nie zaznaczać miejsc, w których ich brakuje albo zaznaczyć także te niepotrzebne; można również nie podawać, jakie znaki należy wstawić.

2. Zaznaczanie

Zaznaczanie (podkreślanie) – to łatwiejsza odmiana poprzedniego ćwiczenia, które także może występować w różnych wersjach:

2.1. Uczący się ma zdecydować, która z dwóch podanych form jest właściwa.

- ❖ podkreślanie dużej lub małej litery:

Serdecznie w/Was pozdrawiam z w/Włoskiego w/Wybrzeża.

- ❖ podkreślanie spółgłoski dźwięcznej lub bezdźwięcznej:

Mam kupiła haftowany obruz/s i piękny obraz/s.

2.2. Uczący się ma zdecydować, którą z zaznaczonych luk ma wypełnić (razem czy oddzielnie).

- ❖ wpisywanie **nie** razem lub osobno:

... ...pogoda umiem korzystny zawsze

- 2.3. W tekście lub zdaniach student ma jedynie podkreślić określoną literę lub dwuznak, a następnie powiedzieć, która reguła ma zastosowanie w danym przypadku, np.

Brakuje tu dobrych kelnerów.

Ćwiczenie tego typu nadaje się do pisania z pamięci (autodyktanda).

TECHNIKA TWORZENIA FORM POKREWNYCH

Technika ta ilustruje zasadę morfologiczną, czyli pozostającą w związku z fleksją i derywacją. Polega na tworzeniu pokrewnych form do podanych w celu ugruntowania poznanej zasady ortograficznej i połączenia jej ze znajomością gramatyki, a często fonetyki. To, na przykład:

- ❖ tworzenie liczby mnogiej od podanych słów:

obiad –

stół –

malarz –

bóg –

Operacja może być odwrotna, tj. sprowadzanie podanych form do mianownika.

- ❖ tworzenie przymiotników od podanych rzeczowników:

grochówka – (zupa)

malarz –

odwaga –

- ❖ tworzenie rodzaju żeńskiego:

tancerz –

Bogusław –

- ❖ tworzenie miejscownika l. p. lub l. mn.:

gitara (l. p.) –

choinki (l. mn.) –

❖ tworzenie dopełniacza l. p. lub l. mn.:

sąsiad (l. p.) – *koła* (l. mn.) –
teoria (l. p.) – *bandaż* (l. p.) –

❖ tworzenie form deminutywnych:

mucha –
dzbanek –

lub deminutywnych i/lub augmentatywnych:

torebka – /
gniazdko – /

Odmianą tej techniki jest uzupełnianie tabel formami pokrewnymi do podanej (przykładowej), np.

<i>rzeczownik</i>	<i>przymiotnik</i>	<i>przysłówek</i>	<i>czasownik</i>
góra	górnny	górnne	górnwać
tchórz			
	różowy		
			ochraniać
		hałaśliwie	

Komentarz

Własnoręczny zapis ułatwia zapamiętywanie.

TECHNIKI TYPU B

TECHNIKA PISANIA POD DYKTANDO

Dyktando⁷ – to kojarzenie wyobrażeń słuchowych ze wzrokowymi – pierwsze mają wywoływać drugie. Dyktanda odgrywają bardzo ważną rolę w przyswajaniu zasad poprawnej pisowni w każdym języku. Muszą jednak być stosowane umiejętnie, odpowiednio do sytuacji, poziomu i profilu uczących się, a także równoważone ćwiczeniami w przepisywaniu. Tylko wtedy bowiem może nastąpić opanowanie sztuki ortografii.

Dyktanda nie mogą być rozpatrywane i stosowane jako odrębne zagadnienie, bo wtedy mogą nie spełniać swojej roli, stać się ciężarem zamiast ułatwieniem. Powinny zawsze wiązać się z tematem lekcji, omawianym zagadnieniem gramatycznym, ortograficznym (lub innym), mieć określoną formę, długość i stopień trudności. Mają bowiem służyć urozmaicaniu i uatrakcyjnianiu lekcji, a nie wprowadzaniu monotonii czy nudy.

Typy dyktand:

1. częściowe,
2. ciągłe,
3. pisanie z pamięci (autodyktando),
4. dyktando gramatyczne (dictogloss),
5. dyktando obrazkowe,
6. sporządzanie transkryptu.

1. Dyktando częściowe (z lukami)

1.1. Uzupełnianie liter

Moja koleżanka jest ...osjanką, więc mówi biegle po ...osyjsku.

Moja koleżanka jest **R**osjanką, więc mówi biegle po **r**osyjsku.

⁷ Szerzej zob. E. Lipińska (1996).

1.2. Uzupełnianie wyrazów

Przykład:

Mój kolega jest i mieszka w
Mój kolega jest studentem i mieszka w akademiku.

Sposób przeprowadzania dyktanda częściowego⁸

Najpierw należy starannie wybrać^a lub napisać tekst o długości stosownej do zagadnienia i poziomu uczących się, ale nawet dla poziomu C2 nie poleca się tekstu dłuższego niż dwuakapitowy. Następnie należy go przepisać^b w taki sposób, aby wyeliminować^c litery lub wyrazy. Trzeba zadbać o pozostawienie odpowiedniej ilości miejsca o podobnej „długości”, tzn. nie powinno się sugerować wielkością luki, czy należy wpisać wyraz krótki czy długi, pojedynczą literę czy dwuznak; należy również podkreślić^d luki.

Przykład 1:

Ka....a kupiławieżęynkę.
Ka**s**ia kupiła **ś**wieżę **s**zynkę.

Przykład 2:

Bartek ciężką walizkę i ją do samochodu.
Bartek **w**ziął ciężką walizkę i **z**aniósł ją do samochodu.

Podkreślenie luk ułatwia piszącym ich znalezienie. Nie powinno się wprowadzić wymagać wpisywania dwóch wyrazów obok siebie, ale czasem jest to czymś uzasadnione, a w przypadku zagadnienia „razem czy osobno” takie zabiegi wręcz są konieczne.

Przykład 3:

Usiądź
Usiądź przede mną.

W dalszym ciągu należy sporządzić czytelne kopie^e w odpowiedniej ilości. Powinno się stosować duże odstępy między linijkami i używać czcionki o rozmiarze co najmniej 12.

⁸ Literowe indeksy górne przy podkreśleniach wyznaczają kolejne etapy przygotowania i przeprowadzenia dyktanda częściowego. Uwaga ta dotyczy także dyktanda ciągłego, autodyktanda i dyktanda gramatycznego, omówionych w dalszej części.

Samo dyktowanie^f przez nauczyciela powinno być starannie przygotowane. Najpierw należy wyeliminować lub zminimalizować wszelkie zakłócenia typu: hałas, brak gotowości ze strony słuchaczy itp. Potem – tylko w przypadku uzupełniania całych wyrazów następuje pierwsze czytanie^g bez wypełniania luk, a potem dyktowanie (czytanie) właściwe^h. W przypadku uzupełniania liter zazwyczaj przystępuje się od razu do dyktowania właściwego, bo na ogół tekst składa się z samych znanych (zrozumiałych) wyrazów. W obu typach ćwiczeń na koniec następuje czytanie kontrolneⁱ, w czasie którego piszący mogą dokonać ostatecznej korekty tekstu i sprawdzić, czy nie opuścili jakichś luk. Należy pamiętać, że dyktuje się, stojąc w jednym i tym samym miejscu – najlepiej w środku sali, aby nie rozpraszać uwagi piszących.

Przygotowanie do tego typu dyktanda wymaga od nauczyciela pewnego nakładu pracy, jest on jednak zrekompensowany przez dwie główne zalety tego ćwiczenia:

- ✧ dyktando częściowe przeprowadza się i poprawia dość szybko, a ocenia obiektywnie;
- ✧ sprawdza się opanowanie wybranych zagadnień, np. pisownię dużych i małych liter.

Ocenia się, że na dyktando częściowe należy przeznaczyć minimum 10 minut.

2. Dyktando ciągłe (coraz dłuższe zdania i dyktando tradycyjne)

2.1. Coraz dłuższe zdania

Dyktowanie coraz dłuższych zdań ma stanowić wprawki w zapamiętywaniu, z którym studenci mają kłopoty w początkowym okresie rozwijania umiejętności zapisu ze słuchu. Zdania powinny zawierać tylko znane słuchaczom struktury i słownictwo. Ponieważ trudno jest znaleźć autentyczne teksty, w których występują zdania coraz dłuższe, więc należy je albo spreparować, albo przygotować samemu.

Przykład:

Adam ma kota.

Jego kot ma na imię Tygrys.

Tygrys jest duży, czarny i bardzo leniwy.

(...)

Tygrys śpi na kanapie.

Bardzo lubi bawić się z Adamem.

(...)

Sposób przeprowadzania dyktanda ciągłego w postaci coraz dłuższych zdań

Należy przygotować dwie „serie” – każda powinna zawierać od trzech do pięciu zdań. Po ostatniej, najdłuższej sekwencji następuje znów krótkie zdanie, a kolejne są coraz dłuższe. Każde zdanie ma być przeczytane *tylko raz*, ale muszą nastąpić między nimi pauzy adekwatne do ich długości. Wtedy słuchacze zapisują tyle, ile zapamiętali. Poprawność zapisu ma tu drugorzędne znaczenie, bowiem najistotniejsza jest umiejętność zapamiętywania.

Ćwiczenia tego typu są bardziej odpowiednie w pracy z dziećmi i (starszymi) dorosłymi, ale stosowane często i w trudniejszej wersji stanowią znakomite przygotowanie do dyktand gramatycznych i notowania np. wykładów.

2.2. Tekst ciągły (dyktando tradycyjne)

Przykład:

Kasia jest wysoką blondynką, a jej siostra jest niską brunetką. Pierwsza jest tęga, a druga szczupła. (itd.)

Sposób przeprowadzania dyktanda ciągłego tradycyjnego

Ten typ dyktanda zabiera więcej czasu, jest trudniejszy w ocenie, lecz daje pełniejszy obraz umiejętności językowych studenta. Wskazane jest podnoszenie stopnia trudności, przy zachowaniu następującej kolejności:

- ✧ dyktowanie tekstu przerobionego, zadanego do domu, wielokrotnie przeczytanego w klasie;
- ✧ dyktowanie tekstu widzianego (przeczytanego) tylko raz;
- ✧ dyktowanie tekstu całkiem nieznanego.

Nie oznacza to, że za każdym razem należy tak postępować – zależy to w dużej mierze od uczących się; zazwyczaj wystarczy jedno- lub dwukrotne przeprowadzenie przytoczonej gradacji, potem można wykorzystać w ćwiczeniu tekst widziany jeden raz, aby wreszcie zacząć dyktować teksty nieznanne. Zdarzają się jednak grupy, w których lepiej jest posługiwać się zawsze trzy-stopniową skalą trudności.

Czynności przygotowawcze tu także zaczyna się od starannego wyboru tekstu^a. Nie musi być przepisywany, bo widzi go tylko dyktujący – chyba że poprawiać będą sami studenci. Wtedy należy zabezpieczyć odpowiednią liczbę

bę czytelnych kopii. Następnie należy podzielić^b tekst na 4–5-wyrazowe logiczne segmenty i zaznaczyć^c (oddzielić je) kreskami. Wtedy ma się gwarancję, że za każdym razem tekst zostanie podyktowany w prawie identyczny sposób. Należy potem odczytać^d go sobie głośno z normalną prędkością (ćwicząc przy tym segmentację), zmierzyć czas^e i pomnożyć przez 5. Da to w przybliżeniu czas trwania ćwiczenia.

Podobnie jak w przypadku dyktanda częściowego, trzeba wyeliminować zakłócenia i stać w jednym miejscu. Następnie odczytać tekst z normalną prędkością^f – studenci tylko słuchają. Potem odbywa się dyktowanie właściwe^g, czyli drugie czytanie z podziałem na wyróżnione segmenty i odpowiednio długimi przerwami na zapis. Wreszcie po krótkiej pauzie (ok. 1 min.) następuje trzęcie czytanie^h z normalną prędkością – z tym, że po 1–2 zdaniach należy zrobić króciutką przerwę na uzupełnienia lub ewentualną korektę dostrzeżonych przez piszących błędów.

Zaletą dyktanda ciągłego „tradycyjnego” jest stosunkowo niewielki wkład pracy w jego przygotowanie, wadą – trudności w obiektywnej ocenie z powodu braku odpowiednich kryteriów. Najlepiej jest więc stosować je jako ćwiczenie, powtórkę czy uzupełnienie przerabianego materiału (przez dyktowanie fragmentów życiorysów, opisów osób, dodatkowych tekstów poszerzających wiedzę językową uczniów czy dostarczających nowych argumentów w omawianym zagadnieniu). Poprawa dyktanda może być zrobiona przez nauczyciela lub samych piszących. Wtedy otrzymują oryginał i porównują z nim zgodność swojego zapisu. Studenci mogą też sprawdzać swoje prace w parach. Uczy ich to większej wnikliwości i ćwiczy umiejętność dostrzegania błędów.

Poleca się uatrakcyjnić dyktanda ciągłe przez wybieranie tekstów humorystycznych, ciekawych, a także historyjek w odcinkach, ale nie więcej niż w trzech. W drugim odcinku piszący rozpoznają już imiona bohaterów, wyobrażają sobie sytuację, miejsce i postaci. W rezultacie czekają na następne dyktando.

3. Pisanie z pamięci

Pisanie z pamięci, czyli autodyktando występuje w dwóch odmianach: pisanie w klasie, polegające na zapisywaniu tekstu czytanego przez nauczyciela, oraz pisanie samodzielne, które polega na zapisywaniu fragmentami uprzednio przeczytanego sobie głośno tekstu przez uczącego się.

Pisanie z pamięci nazywane inaczej *autodyktandem wzrokowym* lub *ćwiczeniem ortograficznym poobserwacyjnym* „opiera się na pamięci bezpośredniej, doraźnej. Istota pisania z pamięci polega na tym, że uczeń musi uchwycić graficzny obraz zdania, fragmentu zdania czy też wyrazu” (J. Malendowicz, 1961: 14). Jest to odtwarzanie widzianego, a potem słyszanego (tzn. dyktowanego) tekstu. Jeśli nauczyciel stosuje takie ćwiczenie w klasie, to jego zadaniem jest zwrócenie uwagi na miejsca trudne, wręcz ich wypunktowanie, ponieważ uczniowie piszą tym poprawniej, im bardziej zdają sobie sprawę z trudności ortograficznej, a ponadto odtwarzanie tekstu „ze świadomością trudności jest dwa do trzech razy skuteczniejsze niż przepisywanie automatyczne” (I. Kiken, za: J. Froelichową i J. Ledóchowską, 1961: 43).

Sposób przeprowadzania autodyktanda⁹

Najpierw następuje wybór^a odpowiedniego tekstu i skopiowanie^b go na foliogramie. Potem nauczyciel czyta^c tekst w całości i zwraca uwagę na miejsca trudne. Następnie tekst zostaje całkowicie zasłonięty^d, a studenci przygotowują się do pisania. Nauczyciel odśłania^e kawałek (logiczny fragment) tekstu, głośno go czyta^f, uczniowie patrzą^g i starają się zapamiętać^h. Prze czytany fragment zostaje zasłoniętyⁱ, a uczący się zapisują^j to, co zapamiętali. Po przerwie koniecznej do zapisania, nauczyciel odśłania i czyta następny fragment itd.

Ćwiczenia tego typu są wskazane dla grup z dużymi trudnościami w opanowaniu ortografii, a więc przede wszystkim dla znających polski „ze słuchu”. Jeśli w grupie znajdują się takie osoby oraz te, które mają z tym mniejsze kłopoty, wskazane jest przeprowadzenie przynajmniej jednego takiego ćwiczenia w klasie, aby potem poszczególni studenci mogli wykonywać autodyktanda samodzielnie w domu, z zastrzeżeniem, że muszą sobie czytać tekst na głos, a nie tylko przepisywać. Jeśli uczeń sam robi takie ćwiczenia, nauczyciel powinien sprawować nad tym kontrolę, pomagając w wyborze tekstów i sprawdzając poprawność ich zapisywania.

Ćwiczenia w *pisaniu z pamięci* odbywają się zarówno na tekstach pisanych prozą, jak rymowanych, ale już znanych, aby nie rozpraszać uwagi treścią. Także w przypadku tego rodzaju dyktanda teksty mogą i powinny

⁹ Zob. też J. Malendowicz (1961) oraz B. Karmańska (2003).

być ciekawe i dowcipne, związane z omawianym tematem, stanowić uzupełnienie lub ilustrację poruszanych na lekcjach zagadnień.

Zaletą tekstów rymowanych jest większa łatwość ich zapamiętywania, zapis zaś może przebiegać według linijek (jeśli stanowią logiczną całość), fragmentami albo przy pomocy zdań (jeśli nie są za długie).

Wzrokowcy powinni jak najwięcej przepisywać, a słuchowcy – pisać ze słuchu. Autodyktanda spełniają obie te funkcje i godzą sprzeczne poglądy zwolenników i przeciwników przepisywania (percepcji wzrokowej) i dyktand „tradycyjnych” (percepcji słuchowej).

4. Dyktando gramatyczne (dictogloss¹⁰)

4.1. Rekonstrukcja częściowa

Ćwiczenie to polega na tym, że tekst jest czytany przez nauczyciela raz lub dwa, słuchacze niczego nie notują, a potem otrzymują fragmentaryczny tekst do uzupełnienia. „W ten sposób uczniowie są zmuszeni do aktywnego słuchania i zapamiętywania oraz do pisemnego odtwarzania krótkiego tekstu, który usłyszeli raz lub maksimum dwa razy. Angażuje to całkowicie ich uwagę i wyobraźnię” (B. Karmańska, 2003: 112).

Przykład 1 (z poprzedniego akapitu):

<i>jest</i>	<i>ta</i>	<i>przez</i>	<i>raz</i>	<i>dwa,</i>
<i>stu</i>	<i>n</i>	<i>o nie</i>	<i>tują,</i>	<i>pote</i>
<i>o</i>	<i>frag</i>	<i>tekst do</i>		
<i>enia.</i>				

Łatwiejszą wersją jest podkreślenie opuszczonych liter i wyrazów, a przede wszystkim zaznaczenie ukośnikami ich końca.

¹⁰ Technika „dyktogłosy” różni się od wcześniej znanej techniki *dicto-comp*, która „stanowi połączenie dyktanda i wypracowania. Krótki jedno- lub najwyżej dwuakapitowy tekst głośno czytamy, prosząc uczniów o robienie notatek podczas odczytywania tekstu. Tekst odczytujemy kilkakrotnie (przynajmniej cztery razy). Zadaniem uczniów jest odtworzenie tekstu w formie możliwie najbardziej zbliżonej do oryginału” (J. Anczewski, 1988: 325). Celem takiego typu ćwiczenia jest wierność oryginałowi pod względem treści i kompozycji – jest wstępem do pisania wypracowań w oparciu o podane wzorce.

Przykład 2:

_____/ jest / _____ ta _____ / przez / _____ / raz /
 _____ / dwa, / słu _____ / n _____ o / nie / _____ tują, /
 _____ / pote _____ / o _____ / frag _____ /tekst / do /
 _____ enia.

4.2. Rekonstrukcja całego tekstu

Ćwiczenie polega na zrekonstruowaniu w całości usłyszanego tekstu jedno- lub dwukrotnie przeczytanego przez nauczyciela w sposób jak najbardziej zbliżony do oryginału. Jest to praca wykonywana w parach lub trzyosobowych zespołach. Kładzie się tu nacisk nie tylko na poprawność ortograficzną i interpunkcyjną, ale i na gramatyczną, a przy okazji ćwiczy pamięć i umiejętność pracy w zespole.

Sposób przeprowadzania dyktanda gramatycznego

Wybrany tekst powinien mieć dwa – trzy akapity^a, a jego długość i stopień trudności trzeba dopasować do poziomu grupy. Jeśli zachodzi konieczność, przed przystąpieniem do pracy nauczyciel objaśnia^b trudne (nowe) słowa lub zapisuje^c na tablicy występującą w tekście nazwę własną. Studenci powinni zostać podzieleni^d na trzyosobowe zespoły lub pary siedzące koło siebie. Nauczyciel czyta^e cały tekst z normalną prędkością, a studenci tylko śłuchają^f. Drugie czytanie przebiega wolniej, ale nie jest ono dyktowaniem; ślu- chacze notują^g najwięcej, jak potrafią przy pomocy wybranych przez siebie technik (skrót, rysunki itp.). Wcześniej, już po pierwszym czytaniu, powinni się umówić co do sposobu sporządzania notatek, tzn. czy wszyscy notują wszystko, każdy tylko fragment, w jakiej kolejności itp. Kiedy po raz pierwszy zostaje przeprowadzone dyktando gramatyczne, można przeczytać tekst po raz trzeci (z normalną prędkością), ale w późniejszych etapach nie jest to już pożądane.

Potem następuje praca w wyznaczonych zespołach. Studenci starają się zrekonstruować^h oryginalny tekst na podstawie swoich notatek i tego, co zapamiętali, kładąc nacisk na gramatykę i pisownię. Faza końcowa – to porównywanieⁱ poszczególnych wersji, ich analiza i poprawa. Wskazane jest przedstawienie uczącym się oryginalnego tekstu bądź w postaci foliogramu, bądź kopii dla wszystkich. Ponieważ ćwiczenie to wymaga czasu, należy odpo-

wiednio zaplanować lekcję, aby nie przerwać ćwiczenia w połowie. Ostatnią część (analizę i poprawę) można przenieść na następną lekcję, a w wyjątkowych przypadkach rozdać studentom tekst oryginalny i zalecić porównanie obu wersji w domu.

Dyktanda gramatyczne nie tylko mogą stanowić uzupełnienie omawianego zagadnienia (jak w przypadku innych typów dyktand), ale też pomagają w organizacji czasu, uczą notowania i korzystania z własnych notatek, a zatem przygotowują do uczestniczenia w wykładach w szkołach wyższych.

5. Dyktando obrazkowe

To ćwiczenie polega na narysowaniu usłyszanego tekstu, a następnie odtworzeniu go w wersji pisemnej. Nauczyciel „dyktuje” (czyta, mówi) krótki tekst – najlepiej opis, a uczniowie słuchają, starając się to sobie wyobrazić. Przy drugim „dyktowaniu” – rysują wymieniane elementy w odpowiednich miejscach. Następnie uczniowie porównują swoje obrazki, nauczyciel pokazuje oryginał (lub rysuje na tablicy). Dalszym krokiem jest pisemne odtworzenie tekstu pojedynczo lub w parach. „Dyktando obrazkowe ma wiele zalet: wymaga od uczniów aktywnego słuchania, uruchamia ich wyobraźnię, wymaga współpracy przy ustalaniu ostatecznej wersji i wreszcie uzmysławia im korelację, jaka zachodzi między obrazem a tekstem – zarówno mówionym, jak i pisanym” (B. Karmańska, 2003: 111–112).

To ćwiczenie różni się od wcześniejszych swoją formą i jest dość atrakcyjne. Nie nadaje się wszakże do wszystkich typów tekstu, ale jest znakomitym uzupełnieniem, np. opisu czy opowiadania, gdzie umiejętność wizualizacji jest bardzo potrzebna. Stanowi to dużą pomoc dla wzrokowców.

6. Sporządzanie transkryptu

Ten typ ćwiczenia jest bardzo potrzebny w pracy poza Polską, gdzie nauczyciel – jego głos, intonacja, akcent i wymowa – staje się czasem jedynym wzorcem dla uczniów. Powinno się więc korzystać z nagranych tekstów (mogą to być też piosenki lub wiersze) i na nich ćwiczyć pisownię. W odróżnieniu od poprzednich typów dyktand słuchacze mogą wykonywać je samodzielnie.

6.1. Sporządzanie transkryptu częściowego

Jest to ćwiczenie bardzo podobne do uzupełniania fragmentów tekstu (ćwiczenie na rozumienie ze słuchu). Student otrzymuje niekompletny zapis tekstu i musi go uzupełnić. Może odsłuchiwać nagranie dowolną ilość razy.

6.2. Sporządzanie transkryptu całościowego

Polega ono na tej samej co poprzednio operacji, z tym, że należy zapisać cały tekst.

Zaletą ćwiczenia tego typu jest jego ‘bezstresowość’ – student, mając do dyspozycji odpowiedni sprzęt i możliwość wielokrotnego odsłuchiwania, nie denerwuje się, że nie zdąży, że zrobi coś źle lub gorzej niż inni. W dodatku przyswaja sobie drogą słuchową poprawną wymowę i intonację, zapamiętuje całe fragmenty, a pisząc niespiesznie, może eliminować błędy.

Wszystkie wymienione ćwiczenia nie wymagają od uczącego się pisania twórczego (redakcji i kompozycji tekstu); są ukierunkowane na przyswojenie sobie poprawnego zapisu zgodnie z zasadami ortografii i interpunkcji w języku polskim.

„Warunkiem powodzenia nauki [pisowni – przyp. A.S., E.L.] jest zachowanie pewnej, stałej kolejności działania. Odwzorowywanie wprowadzamy więc przed samodzielnym zapisem, zapis jednowyrazowy przed zapisem zwrotów czy zdań, a samodzielne pisanie po przeprowadzeniu ćwiczeń w przepisywaniu i odwzorowywaniu. Jak widać, panują tu dwie podstawowe zasady. Pierwsza z nich to zasada wcześniejszego wprowadzania języka mówionego niż języka pisanego. Druga zaś, to zasada stopniowania trudności” (H. Komorowska, 2002: 115).

NAUCZANIE SŁOWNICTWA

I. SŁOWNICTWO A KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA

Znajomość jak najszerzej warstwy leksyki staje się szczególnie ważna, gdy głównym celem nauki języka obcego jest nie tyle budowanie i rozumienie gramatycznie poprawnych wypowiedzi, ile sprawne posługiwanie się systemem językowym, czyli umiejętność tworzenia płynnych, spójnych, adekwatnych do sytuacji wypowiedzi, zgodnych z normami gramatycznymi i konwencjami społeczno-kulturowymi.

Nauczanie języków obcych przez długie lata koncentrowało się na strukturach gramatycznych i konstrukcjach składniowych, nie zaś na ich wypełnieniu leksykalnym, dlatego też nauczanie słownictwa pozostawało na marginesie zainteresowań dydaktyków, a jego opanowanie było raczej efektem ubocznym przyswajania gramatyki czy rozwoju poszczególnych sprawności językowych niż zamierzonym celem procesu dydaktycznego. Sytuacja zmieniła się zasadniczo w latach siedemdziesiątych, kiedy nauczanie języków obcych zaczęło skupiać się na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się, rozumianej jako umiejętność skutecznego zdobywania i przekazywania informacji „w mowie i w piśmie w sposób poprawny i odpowiedni do danej sytuacji” (H. Komorowska, 2001: 9). Wówczas okazało się, że to właśnie niedostatki w opanowaniu warstwy leksykalnej stanowią najczęstszą bodaj przyczynę zaburzeń aktu komunikacji, znacznie uszkadzając lub niekiedy wręcz blokując przekaz (zob. H. Komorowska, 1988: 75).

Komentarz

Nieznajomość odpowiedniego słownictwa najczęściej uniemożliwia sformułowanie wypowiedzi – brak znajomości reguł gramatycznych przeważnie ją zakłóca lub zniekształca.

W związku z tym, zaczęto się zastanawiać, jakie powinno być miejsce i znaczenie słownictwa w procesie dydaktycznym, na jakich treściach powinno się koncentrować jego nauczanie, jakich słów uczący się języka obcego potrzebuje najbardziej. Znajomość leksyki uznana została bowiem za istotny element kompetencji komunikacyjnej.

W starszych modelach kompetencji komunikacyjnej znajomość leksyki stanowiła zwykle część kompetencji gramatycznej (lingwistycznej), która obejmowała nie tylko słownictwo, ale i zasady słowotwórstwa, gramatyki na poziomie zdania, wymowy oraz pisowni. Tak było w ujęciach zaproponowanych przez D. Hymesa (1972), Ch. B. Paulston (1974), M. Canale'go i M. Swaina (1980) oraz L. F. Bachmana (1990), choć same modele kompetencji komunikacyjnej przedstawione przez tych badaczy nieco różniły się od siebie. Dopiero z czasem, precyzując znaczenie pojęć zastosowanych w modelach, zaczęto wyróżniać znajomość słownictwa, jako odrębny od gramatyki subkomponent kompetencji lingwistycznej, określając ją mianem kompetencji leksykalnej.

Komentarz

Kompetencja leksykalna jest częścią kompetencji lingwistycznej.

II. KOMPETENCJA LEKSYKALNA

Obserwując zachowania językowe rodzimych użytkowników języka, widzimy wyraźnie, iż znają oni nie tylko znaczenie słów, którymi się posługują. Potrafią je także prawidłowo odmieniać, wiedzą, których wyrazów i w jaki sposób używać, w jakim kontekście oraz z jakimi innymi wyrazami mogą one występować. Są także świadomi ich niejednoznaczności, odcieni znaczeniowych, nacechowania stylistycznego. Kompetencja leksykalna rodzimego użytkownika języka jest zatem zjawiskiem złożonym.

W 1976 roku J. Richards opracował szczegółową listę umiejętności, które – jego zdaniem – składają się na kompetencję leksykalną *native speaker*. Są to:

- ❖ znajomość wystarczającego zasobu jednostek leksykalnych (od 20 000 do 100 000);

- ❖ umiejętność parafrazy wyrazu na tożsame semantycznie wyrażenia analityczne;
- ❖ umiejętność określenia różnych znaczeń danego wyrazu;
- ❖ umiejętność użycia poprawnych form morfologicznych wyrazu;
- ❖ umiejętność użycia wyrazu w poprawnych konstrukcjach składniowych;
- ❖ umiejętność określenia, jakie inne wyrazy mogą występować razem z danym wyrazem (znajomość kolokacji wyrazu);
- ❖ umiejętność określenia, z jakimi wyrazami dany wyraz się kojarzy;
- ❖ umiejętność określenia odmiany stylowej, w której używa się danego wyrazu (określenie, czy dany wyraz należy do gwary, żargonu, czy występuje w wersji mówionej czy pisanej języka);
- ❖ umiejętność oszacowania prawdopodobieństwa wystąpienia pojedynczego wyrazu (frekwencja wyrazu).

(za: T. Piotrowskim, 1994: 120–121)

Jest to bardzo szerokie rozumienie kompetencji leksykalnej, która w istocie rzeczy obejmuje zarówno dogłębną znajomość słownictwa, jak i części reguł gramatycznych. Nie jest ona postrzegana jako pamięciowe opamiętanie słownictwa, struktur czy pojęć, lecz jako zestaw bardzo konkretnych umiejętności. W latach osiemdziesiątych R. Carter i M. McCarthy zwrócili uwagę, iż ważnym elementem tak rozumianej kompetencji leksykalnej jest także umiejętność produktywnego użycia jednostek leksykalnych, zwłaszcza w kontekstach, w których się ich dotychczas nie napotkało (za: T. Piotrowskim, 1994: 121).

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, podobnie zresztą jak i w innych wspomnianych wcześniej modelach, kompetencja leksykalna jest częścią kompetencji lingwistycznej, rozumianej jako umiejętność wykorzystania formalnych zasobów języka w celu sformułowania wypowiedzi. Rozbita została jednak na dwa subkomponenty: kompetencję leksykalną i semantyczną.

Kompetencja leksykalna definiowana jest w tym opracowaniu jako znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka, przy czym na słownictwo składają się zarówno elementy leksykalne, jak i gramatyczne.

Elementy leksykalne to stałe zwroty złożone z kilku słów, używane i zapamiętywane jako całość, czyli:

- ❖ utarte formuły (bezpośrednie eksponenty funkcji językowych, przysłowia, archaizmy);
- ❖ wyrażenia idiomatyczne (semantycznie niezrozumiałe, skostniałe metafory, np. *trzymać język za zębami*);
- ❖ intensyfikatory, np. *biała jak ściana*, których zastosowanie jest zazwyczaj ograniczane wymogami kontekstu i stylu;
- ❖ szablonowe zwroty, wyuczone i używane jako całości bez odrębnej analizy, do których wstawia się słowa lub frazy, by nabrały znaczenia, np. *Czy mogę prosić?*
- ❖ inne stałe związki wyrazowe składające się ze słów regularnie używanych razem, np. *wygłosić przemówienie, popętnić błąd*;
- ❖ pojedyncze słowa, które mogą mieć wiele różnych znaczeń (polisemia), np. *babka*, oznacza ciasto lub młodą atrakcyjną kobietę¹; obejmują one elementy otwartych kategorii, czyli rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłówki, chociaż mogą obejmować też zamknięte grupy słów (np. dni tygodnia, nazwy miesięcy, miary i wagi itp.).

Elementy gramatyczne natomiast należą do zbiorów zamkniętych. Są to np. zaimki osobowe, dzierżawcze, przyimki itp.

Na **kompetencję semantyczną** z kolei składa się świadomość i umiejętność organizacji znaczenia: postrzeganie związków między słowem a ogólnym kontekstem, umiejętność określania związków wewnątrzleksykalnych, rozumienie znaczenia kategorii, struktur i mechanizmów gramatycznych oraz umiejętność wykrywania związków logicznych, takich jak wykluczenie, złożenie, implikacja

(na podst. *ESOKJ*, 2003: 101–104)

Opanowanie leksyki języka obcego jest zatem procesem złożonym, który dodatkowo utrudnia interferencja, gdyż te same „lub podobne elementy rzeczywistości, znajdujące odbicie w naszej świadomości, należy nazywać w języku docelowym, a nie jak dotąd w języku ojczystym” (W. Miodunka,

¹ Może także oznaczać roślinę – *babka lancetowa*.

1997: 138). I choć rzeczywistość jest wspólna, różne języki w różny sposób ją rozczłonkowują. Innymi słowy, językowy obraz świata języka ojczystego i docelowego rzadko odpowiadają sobie całkowicie, a w niektórych obszarach, często związanych z życiem codziennym, czyli bezpośrednio komunikacyjnie użytecznych, zupełnie nie przystają do siebie.

Komentarz

Dosłowne tłumaczenia nie są najlepszą metodą uczenia się języka obcego.

Skoro słownictwo jest elementem silnie warunkującym płynność, adekwatność i skuteczność wypowiedzi, by właściwie (systematycznie, w sposób uporządkowany i przemyślany) rozbudowywać jego znajomość na lekcji języka obcego czy drugiego, trzeba umieć udzielić odpowiedzi na trzy pytania:

1. *Jakiego słownictwa uczący się potrzebuje najbardziej?*
2. *Jak pomóc mu je przyswoić?*
3. *Jak sprawdzać, czy dany zasób leksykalny został już przez niego opanowany?*

Pytanie pierwsze wiąże się z doбором materiału leksykalnego, drugie – to pytanie o najbardziej efektywne techniki nauczania słownictwa, podręczniki czy materiały, które mogą usprawnić proces jego przyswajania, trzecie zaś dotyczy metod testowania znajomości leksyki. Pozostawiając na razie na marginesie pytanie związane z testowaniem zasobu leksykalnego uczniów, zastanowimy się przede wszystkim nad tym, których słów uczyć, w jakiej kolejności i w jaki sposób.

III. DOBÓR MATERIAŁU LEKSYKALNEGO

Zasób leksykalny każdego języka to kilkadziesiąt lub kilkaset tysięcy słów². Nie ulega wątpliwości, iż nie jest możliwe poznanie wszystkich wyrazów funkcjonujących w danym języku. Nim zatem przystąpimy do nauczania słownictwa, powinniśmy wiedzieć, ile i jakie słowa uczący się języka obcego powinni poznać. By można było udzielić odpowiedzi na to pytanie, konieczne jest nie tylko uświadomienie sobie, jak bogaty jest zasób leksyki danego języka, ale także, ile jednostek leksykalnych zna przeciętny rodzimy jego użytkownik, czyli ile słów jest potrzebnych, by skutecznie posługiwać się danym językiem na co dzień (zob. I. S. P. Nation 2001: 6).

Największy ze współcześnie opracowanych słowników języka polskiego, *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego, zawiera 125 000 artykułów hasłowych. Nie oznacza to, że tyle wyrazów tworzy zasób leksykalny polszczyzny. W ramach poszczególnych artykułów hasłowych prezentowane są bowiem znaczenia kilku, czasem kilkunastu, bądź nawet kilkudziesięciu jednostek. *Inny słownik języka polskiego* zawierający 40 000 artykułów hasłowych definiuje znaczenia około 100 000 wyrazów. Przyjmując podobne proporcje dla słownika Doroszewskiego otrzymalibyśmy łącznie około 310 000 jednostek leksykalnych. Czy wówczas byłaby to już liczba wszystkich mniej więcej jednostek stanowiących zasób leksykalny języka polskiego? Z pewnością nie. Słowniki ogólne często nie definiują znaczeń terminów specjalistycznych, nie ma w nich wielu wyrazów potocznych, slangowych, okazjonalnych itp. Stanowią one rejestr słownictwa ogólnego, czyli najbliższego przeciętnemu użytkownikowi języka, który zna jedynie jego szerszy bądź węższy wycinek. Jest jednak pewien o b s z a r w s p ó l n y wszystkim użytkownikom danego języka – jest to słownictwo najczęściej używane, które ustala za pomocą badań frekwencyjnych.

² W niniejszej części *słowo* oznaczać będzie abstrakcyjną jednostkę systemu słownikowego języka; element języka, na który składa się określone znaczenie leksykalne oraz zespół wszystkich funkcji gramatycznych, jakie może on spełniać, a także zespół form językowych reprezentujących go w tekście w poszczególnych funkcjach. Będzie ono używane wymiennie z określeniem *wyraz*, oraz *jednostka leksykalna*. Zgodnie z tą definicją *zamek* jako budowla obronna oraz *zamek* jako część zamykająca – stanowiąc będą dwie różne jednostki leksykalne.

Komentarz

Zasób leksykalny poszczególnych rodzimych użytkowników języka jest bardzo zróżnicowany i uzależniony przede wszystkim od rodzaju i stopnia ich wykształcenia.

Badania frekwencyjne słownictwa, dzięki którym jesteśmy w stanie uporządkować zasób części leksyki danego języka ze względu na częstość występowania jednostek, mają wielkie znaczenie dla nauczania słownictwa. Przedstawiciele glottodydaktyki światowej od dawna zgodni są bowiem co do tego, że w pierwszej kolejności należy nauczać słownictwa najczęściej używanego, czyli bezpośrednio użytecznego w codziennej komunikacji.

Do początku lat dziewięćdziesiątych nauczyciele i lektorzy języka polskiego jako obcego nie dysponowali żadnymi opracowaniami porządkującymi zasób leksykalny polszczyzny i opartymi na kryterium częstości występowania wyrazów. W roku 1986 powołano Komisję Ekspertów, w skład której wchodziło dziesięciu specjalistów reprezentujących wszystkie ośrodki akademickie w Polsce, a także instytucje zajmujące się nauczaniem języka polskiego jako obcego. Celem prac Komisji było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czego uczyć cudzoziemców na poszczególnych etapach zaawansowania językowego, czyli na poziomie dla początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych. Wykorzystano wówczas obiektywne dane naukowe do nauczania polszczyzny jako języka obcego, a rezultatem prac Komisji był zbiór „programów nauczania, które łączyły nauczanie struktury morfologiczno-syntaktycznej, słownictwa, sposobów wyrażania pojęć i intencji oraz zachowań językowych w różnych sytuacjach i w odniesieniu do różnych tematów” (W. Miodunka, 1992: 20).

Znalazły się tam zatem również zalecenia programowe określające treści nauczania w zakresie leksyki języka polskiego jako obcego³. Opracowanie to zawiera słownictwo podstawowe, czyli najczęściej używane w języku polskim, zgrupowane na trzech listach: na liście haseł do słownika minimum współczesnej polszczyzny (1 579 wyrazów) oraz dwu listach do słownika podstawowego języka polskiego (1 302 + 1 658 wyrazów).

³ H. Zgólkowa (1992).

Kryteria, które zadecydowały o uwzględnieniu określonego hasła w tzw. słowniku minimum, czyli na liście słów dla poziomu pierwszego, sprowadzono „do dwu parametrów: liczby wyznaczającej miejsce danego hasła na listach rangowych sporządzonych dla poszczególnych odmian polszczyzny – znalazły się na niej wyrazy o randze mniejszej lub równej 500; liczby stanowiącej frekwencję tekstową danego hasła” (H. Zgółkowska, 1992: 39).

Procedura doboru materiału leksykalnego oparta była na stwierdzeniu, iż „w każdej odmianie stylowej współczesnej polszczyzny około 500 najczęstszych wyrazów zajmuje ponad 50%, a nawet 82% tekstu” (H. Zgółkowska, 1992: 40). Język mówiony jest na ogół językiem jeszcze mniej wyszukany czy wyrafinowany, cechują go skróty, uproszczenia, elipsy. W badaniach przeprowadzonych dla języka angielskiego okazało się, że 2 000 słów o najwyższej frekwencji pokrywa aż 99% treści przeciętnej wypowiedzi.

Kompromisem pomiędzy metodami statystycznymi a potrzebami życiowymi przyszłych użytkowników było dopełnienie kilku zamkniętych pól semantycznych (np. *dni tygodnia* czy *nazwy miesięcy*) oraz wypełnienie pustych miejsc w niektórych otwartych polach wyrazowych (takich chociażby jak *ubranie* czy *nazwy potraw*). W ten sposób w kryteriach uwzględniono znany fakt, iż relacja między frekwencją słowa a jego użytecznością nie zawsze jest bezpośrednia. Podobnie postępowano, kompilując listę słownictwa poziomu drugiego i trzeciego.

Tak powstały naukowe podstawy nauczania słownictwa języka polskiego jako obcego oparte na rzetelnych badaniach. Dzięki skoncentrowaniu się w pierwszym etapie nauki na słownictwie najczęściej używanym, proces przyswajania leksyki „miał stać się mniej żywiołowy i nieuporządkowany, a przez to szybszy i bardziej ekonomiczny”, zgodnie z postulatami sformułowanymi w odniesieniu do języka polskiego jako obcego jeszcze w latach siedemdziesiątych (D. Buttler, 1980: 130). Opanowanie słów najczęściej używanych w języku polskim w pierwszej kolejności wraz z podstawowym słownictwem tematycznym, daje bowiem gwarancję, że rozbudowywanie warstwy leksykalnej uczniów przebiega we właściwym kierunku.

Komentarz

Do chwili obecnej nie powstało dla języka polskiego opracowanie, uwzględniające zarówno frekwencję wyrazów, jak i ich użyteczność w procesie komunikacji (czyli połączenie list frekwencyjnych z listami słownictwa tematyczno-funkcjonalnego).

IV. SŁOWNICTWO W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Zanim przejdziemy do rozważań natury dydaktycznej, a więc do odpowiedzi na pytanie: jak uczyć, jak rozwijać kompetencję leksykalną uczących się, konieczna jest chwila refleksji nad tym, jaki zasób słownictwa powinni opanować uczący się na poszczególnych poziomach zaawansowania.

Zgodnie z zaleceniami Komisji Ekspertów, wspomniane wyżej listy słownictwa miały być wyznacznikiem programu leksykalnego realizowanego w ramach zajęć języka polskiego jako obcego/drugiego na poszczególnych poziomach zaawansowania. Ustalono, że na pierwszym poziomie uczący się powinni poznać około 1 579 słów. Liczbę słów, które powinien znać uczeń średnio zaawansowany, określono na $1\,579 + 1\,302$ wyrazy z listy drugiej. Natomiast na poziomie zaawansowanym liczba ta miała wynosić $1\,579 + 1\,302 + 1\,658$ wyrazów, tzn. około 5 000 jednostek leksykalnych.

Czy tak określone wymagania znajomości leksyki znajdują odniesienie do wyznaczników opracowanych dla innych języków europejskich?

Przedstawiony w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, publikacji Rady Europy z 2001 roku, system poziomów biegłości językowej przedstawia się następująco: poziom podstawowy, poziom samodzielności, poziom biegłości.

Na pozór podział wygląda podobnie – jest także trójdzielny, choć w polskiej terminologii brak rozróżnienia wewnątrzpoziomowego. Nie można jednak automatycznie przyporządkować zasobów słownikowych, przewidywanych w pracach Komisji Ekspertów do systemu Rady Europy. Oznaczałoby to bowiem, że od uczących się znających język polski na poziomie

biegłości (C2) oczekivalibyśmy znajomości 5 000 wyrazów. Wydaje się, że to zdecydowanie za mało, gdyż według *ESOKJ* uczący się reprezentujący poziom C2 „dysponują bardzo szerokim zasobem, leksykalnym, obejmującym wyrażenia idiomatyczne i potoczne. Mają świadomość znaczeń konotowanych i wykazują ich znajomość” (*ESOKJ* 2003: 101) oraz potrafią „regularnie używać poprawnego i właściwego słownictwa” (tamże s. 102). Zasób leksykalny ograniczony do 5 000 wyrazów nie daje możliwości rozumienia i komunikowania dowolnych treści. Według I. S. P. Nationa (2001: 20), aby bez znaczących przeszkód czytać teksty w języku obcym, a tego oczekujemy od uczniów zaawansowanych, konieczna jest znajomość od 15 000 do 20 000 wyrazów, a zatem trzy-, czterokrotnie więcej niż proponowano w zaleceniach.

Wydaje się, choć nie jest to poparte badaniami na szerszą skalę, że zasób 5 000 wyrazów daje możliwość posługiwania się językiem polskim w miarę poprawnie, a niezręczności czy nieprawidłowy dobór słownictwa w wypowiedziach uczącego się nie zakłóci komunikacji, dając mu jednocześnie możliwość różnicowania sformułowań w celu uniknięcia powtórzeń. Opis ten (zob. *ESOKJ*, 2003: 101–102) odpowiada poziomowi B2, czyli wyższemu poziomowi samodzielności językowej. Można zatem przyjąć, iż znajomość 5 000 wyrazów daje uczącemu się pełną samodzielność językową, a nie jak zakładano – biegłość.

Komentarz

Materiał leksykalny przewidywany do opanowania na poziomie A1 i A2 to około 1 500 słów. Na poziomie B1 uczący się powinien znać około 2 300–2 500 słów. Poziom B2 to znajomość około 5 000 słów. O pełnej biegłości językowej, C2, można zaś mówić, gdy uczący się opanuje minimum 8 000–10 000 wyrazów.

V. TECHNIKI NAUCZANIA SŁOWNICTWA

Słownictwa języka obcego nauczamy w sposób pośredni i bezpośredni. Ten ostatni ma miejsce, kiedy uczący się wykonują specjalnie przygotowane ćwiczenia, uczą się słów powiązanych z danym tematem, odgadują słowa z kontekstu, biorą udział w grach słownikowych. Z nauczaniem pośrednim mamy do czynienia, gdy uwaga uczącego się skupiona jest na innych zagadnieniach, np. na wiadomości przekazywanej przez mówiącego lub piszącego, na zdobywaniu oraz przekazywaniu informacji – wówczas przyswajanie nowego słownictwa dokonuje się jakby mimochodem. Należy zawsze pamiętać, że prezentacja słownictwa w kontekście daje możliwość jego „kognitywnego zaczepienia” w pamięci uczących się, przez co jest ono łatwiej zapamiętywane – w taki właśnie sposób poznajemy słownictwo języka pierwszego. Natomiast słowa poznawane w izolacji, np. w postaci list lub zestawów, nie niosą ze sobą żadnego przesłania, nie angażują uczącego się, nie wywołują emocji, więc są szybciej zapomniane.

Warto również pamiętać, że dużo łatwiej zapamiętać słowa powiązane ze sobą tematycznie, znaczeniowo, niż oderwane i pojawiające się przypadkowo.

Komentarz

Nowe słowa zapamiętujemy najlepiej, gdy pojawiają się w naturalnym dla siebie kontekście.

Z badań psychologicznych wynika także, że z najkorzystniejszą sytuacją mamy do czynienia wtedy, gdy pokaz i towarzysząca mu warstwa werbalna działają razem, gdyż wsparcie treści słownych ilustrującymi je obrazami podwyższa efektywność nauczania.

Prezentacja nowego słownictwa może przybierać różne formy, w zależności od poziomu zaawansowania uczniów i od rodzaju wyrazów, które mają być przedmiotem nauki. Należy przy tym pamiętać, że słownictwa uczymy się najszybciej, kiedy jest nam ono potrzebne do działań werbalnych.

Komentarz

Zadaniem nauczyciela jest zaangażowanie uczniów w zadania, do wykonania których potrzebować będą nowych (nowo poznanych) słów. W ten sposób najlepiej zarówno utrzymywać, jak i powtarzać słownictwo.

Nauczanie słownictwa obejmuje trzy etapy:

1. *prezentację,*
2. *utrwalanie,*
3. *powtarzanie nowego materiału leksykalnego.*

TECHNIKI PREZENTACJI NOWEJ LEKSYKI

Techniki prezentacji nowej leksyki znaleźć można w wielu opracowaniach poświęconych nauczaniu słownictwa wydanych zarówno za granicą, jak i w kraju. Tu w skrócie przytoczonych zostanie kilka najważniejszych a użytecznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W taki sposób poznaje się większość słów w języku rodzimym.

Nowe słowo można wprowadzić na wiele sposobów, np. przez:

- ❖ wskazanie konkretnego przedmiotu;
- ❖ pokazanie obrazka, ilustracji;
- ❖ odegranie mini-dramy, czyli zilustrowanie znaczenia za pomocą gestu czy mimiki, pantomimy;
- ❖ posłużenie się wyrażeniami o znaczeniu podobnym bądź przeciwnym;
- ❖ przytoczenie definicji słownikowej;
- ❖ objaśnianie kontekstowe, czyli przytoczenie krótkiego opowiadania, którego treść jest ilustracją znaczenia nowego słowa;
- ❖ umiejscowienie nowego słowa na skali (w sąsiedztwie innych słów o znaczeniu podobnym);
- ❖ podanie ekwiwalentu w języku rodzimym uczących się (w grupach dyskusyjnych);
- ❖ odesłanie uczących się do słownika.

(na podst. H. Komorowskiej, 2002: 116–118)

Komentarz

Techniki prezentacji leksyki można ogólnie podzielić na: techniki wizualne, techniki werbalne i techniki pracy ze słownikiem.

Technika prezentacji musi być dobrana do wieku i możliwości językowych uczących się, przy czym warto zauważyć, iż nie jest prawdą, jakoby materiały ikoniczne były nieodpowiednie dla starszych uczących się.

Komentarz

„Człowiek przyjmuje 80% informacji docierających do niego przez oko, z czego zapamiętuje około 50%. Dla porównania – przyjmujemy około 10% informacji docierających do nas w postaci bodźców akustycznych, z czego jesteśmy w stanie zapamiętać tylko 20%” (J. Brzeziński, 1980: 33).

Obrazki ilustrujące znaczenia powinny być proste i estetyczne. Jeśli nie są to materiały przygotowane dla potrzeb kursu językowego, trzeba sprawdzić, czy ilustrowany element jest czytelny, czy interpretacja obrazka nie sprawi uczącym się zbyt wiele kłopotów. Należy unikać fotografii, na których nagromadzone są liczne szczegóły, gdyż mogą one rozpraszać uwagę uczących się.

Jeśli stosuje się definicje, wyrazy o znaczeniu podobnym (przeciw-nym), czy „opowiadania kontekstowe”, trzeba upewnić się, że słowa, których używamy, by wytłumaczyć znaczenie, są znane uczącym się. Precyzja wypowiedzi powinna zawsze w takich przypadkach górować nad elegancją sformułowania (zob. U. Weinreich, 1980: 308).

TECHNIKI UTRWALANIA I POWTARZANIA NOWEJ LEKSYKI

Aby wprowadzone słownictwo zostało zapamiętane, musi zostać utrwalone, a więc trzeba dać uczącym się możliwość kilkakrotnego obcowania z nową leksyką. Większą szansę zapamiętania nowych wyrazów mamy wtedy, gdy pojawiają się one często, w stosunkowo krótkich przerwach czasowych. Oznacza to, że po wprowadzeniu nowej leksyki trzeba od razu przystąpić do jej utrwalania i powtarzania.

1. Techniki utrwalania leksyki

Istnieje wiele sposobów utrwalania leksyki. Poniżej przytoczone zostaną tylko niektóre z nich. Utrwalać słownictwo można poprzez:

- ❖ powtarzanie nowego słowa (najpierw w grupie, potem pojedynczo – jest to także dobre ćwiczenie fonetyczne);

- ❖ zapisywanie na tablicy nowo poznanych słów, a następnie wymazywanie części z nich – (uczniowie mają następnie wymienić jak najwięcej wyrazów, które zapamiętali);
- ❖ układanie zdań, mini-dialogów z wykorzystaniem nowej leksyki;
- ❖ odgrywanie mini-scenek komunikacyjnych z użyciem nowej leksyki.

2. Techniki powtarzania leksyki

Utrwalone słownictwo należy często powtarzać, przygotowując specjalne ćwiczenia leksykalne, których zadaniem jest pokazanie nowych wyrazów w różnych kontekstach. Pomocne w tym mogą być ćwiczenia literowe i ortograficzne, tematyczne, kategoryzacyjne oraz asocjacyjne.

2.1. Ćwiczenia literowe i ortograficzne

2.1.1. Układanie węża literowego

Polega na tworzeniu wyrazu zaczynającego się na ostatnią literę wyrazu poprzedniego (bądź jego ostatnią sylabę); ćwiczenie to ma celu powtórzenie możliwie dużej liczby wyrazów, bez względu na ich odniesienie znaczeniowe:

dom miś ślimak kwiat trawa
ra-ta ta-ma ma-rek rek-la-ma ma-sło

2.1.2. Wymienianie jak największej liczby słów rozpoczynających się na daną literę

Ćwiczenie to także umożliwia szybkie powtórzenie licznych grup wyrazów; jeśli przeprowadzi się je w grupach, można wprowadzić element rywalizacji.

2.1.3. Tworzenie jak największej liczby wyrazów z jednego podanego słowa

Ćwiczenie przeznaczone jest przede wszystkim dla poziomu B2 i wyższych, a podane słowo musi być odpowiedniej długości np.

PARACETAMOL

mol para raca tama cera mata lot mat rata

2.1.4. Zabawa w państwa-miasta

Zadaniem uczniów jest tu uzupełnianie tabeli (najlepiej w grupach).

państwo	miasto	napój	roślina	zwierzę	kolor
Afganistan	Anin	arak	anturium	antylopa	amarantowy
Belgia	Budapeszt	bawarka	bez	borsuk	beżowy

2.2. Ćwiczenia tematyczne i kategoryzujące

2.2.1. Przyporządkowywanie słów do pewnych kategorii zgodnie z ustalonym wcześniej kryterium

Najprostszą wersją tego ćwiczenia jest uzupełnianie tabelki wyrazami z ramki poprzez wpisanie wyrazów do odpowiedniej kolumny, np.

jabłko, płaszcz, futro, skarpetki, słońce, wiatr, pomarańcza,
ziemia, krawat, chmura

UBRANIE	OWOCE	POGODA

2.2.2. Odnajdowanie „innego wśród podobnych”

Ćwiczenie to w zależności od potrzeb można przeprowadzać na rozmaitych warstwach leksyki, np.

jabłko, seler, gruszka, morela
mówić, krzyczeć, myśleć, szeptać
miły, sympatyczny, mały, przyjemny

2.2.3. Wymienianie słów będących leksykalnym wypełnieniem kategorii

Może to być 10 artykułów spożywczych i 10 sprzętów domowych.

JEDZENIE	MEBLE
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
...	...

2.3. Ćwiczenia skojarzeniowe

2.3.1. Grupowanie wyrazów wokół pewnego tematu

Zadaniem uczących się jest sporządzenie listy słów wiążących się z danym tematem; w pracy można wykorzystywać słowniki.

❖ *egzamin*

RZECZOWNIKI	CZASOWNIKI	PRZYMIOTNIKI
strach	denerwować się	trudny

2.3.2. Poszukiwanie słowa, które kojarzy się z kilkoma podanymi wyrazami

zielony, żółty, smaczny – jabłko

szklanka, kieliszek, rachunek – restauracja

2.4. Ćwiczenia leksykalno-frazeologiczne

2.4.1. Poszukiwanie synonimów lub antonimów do podanych wyrazów lub fraz

❖ Odnajdowanie synonimów do podanych wyrazów.

1. talent	–	11. partner	–
2. entuzjasta	–	12. dyrektywa	–
3. sukces	–	13. fascynacja	–
4. realizator	–	14. harmonijny	–
5. manifest	–	15. bunt	–
6. egzystencja	–	16. salwa	–
7. atelier	–	17. intelekt	–
8. generacja	–	18. predyspozycja	–
9. aprobata	–	19. eksterminacja	–
10. konflikt	–	20. autentyczny	–

oczarowanie, zagłada, prawdziwy, zapalenie, współnik, studio, pokolenie, odezwa, istnienie, zdolność, wystrzał, powodzenie, spór, zalecenie, umysł, uzdolnienie, wykonawca, zgoda, zgodny, przeciw

❖ Zastępowanie podkreślonego w tekście wyrazu jednym z trzech podanych – tym o najbardziej zbliżonym znaczeniu.

Każdy organizm reaguje na zmiany pogody, niektórzy z nas odczuwają to jednak wyjątkowo nieprzyjemnie.

Nie jesteś zadowolona, kiedy nagle w środku dnia ogrania cię senność i apatia. Nie możesz skoncentrować się na pracy, najmniejszy wysiłek sprawia trudność. Już wiesz, że twój barometr meteoropaty przeczuwa pogodowe nowinki. Znużenie i osłabienie fizyczne wiążą się z napływaniem ciepłych mas powietrza. Gdy nadchodzi ochłodzenie, organizm reaguje rozdrażnieniem, nadpobudliwością, pojawiają się migreny i bóle reumatyczne.

Każdy organizm reaguje na zmiany pogody, niektórzy z nas odczuwają to jednak wyjątkowo (niemiło – nierzadko – nielekko).

Nie jesteś zadowolona, kiedy (niespodziewanie – rano – szybko) w środku dnia, ogrania cię senność i apatia. Nie możesz (myśleć – skupić się – uważać) na pracy, najmniejszy wysiłek sprawia trudność. Już wiesz, że twój barometr meteoropaty przeczuwa pogodowe (plotki – zmiany – nowości). (Złość – Zmęczenie – Przepracowanie) i osłabienie fizyczne wiążą się z napływaniem ciepłych mas powietrza. Gdy nadchodzi ochłodzenie, organizm reaguje (alergią – bezsennością – irytacją), nadpobudliwością, pojawiają się migreny i bóle reumatyczne.

❖ Wybór sformułowań mających znaczenie podobne do podkreślonego.

1. Nawet ustawicznie krążące wśród kwiaciarek na Rynku gołębie podania ludowe utożsamiają z zakłętymi rycerzami.

- a. nieustannie
- b. regularnie
- c. w kółko

2. Natomiast to, co ci twórcy zostawili potomności, tworzy wspólny mianownik dla dzieł pozornie na pierwszy rzut oka różnych.

- a. wspólną płaszczyznę
- b. wspólnotę
- c. podobieństwo

3. Natomiast publiczność chłonęła słuchem przejrzystą muzykę, a wzrokiem akcję jasną i zrozumiałą.

- a. słuchała i oglądała
- b. była zasłuchana i zapatrzona
- c. przysłuchiwała się i przypatrywała się

❖ Zastępowanie zwrotów bliskoznacznym czasownikiem.

przyjść na świat	– <i>urodzić się</i>
poddać torturom	–
dokonać analizy	–
podjąć decyzję	–
mieć zamiar	–
stosować porównania	–

2.4.2. Poszukiwanie wyrazów o znaczeniu przeciwnym do poszczególnych znaczeń wyrazu wieloznacznego

Przykład:

<i>stary</i> (zużyty)	→ <i>nowy</i>
(mający dużo lat)	→ <i>młody</i>
(dawny)	→ <i>obecny</i>

2.4.3. Poszukiwanie znaczeń wyrazów wieloznacznych⁴

❖ Wyjaśnianie znaczenia wyrazów wieloznacznych.

Po wielu latach wojny w Europie zapanował *pokój*.
Idź do swojego *pokoju*.

❖ Układanie zdań wyjaśniających znaczenie wyrazów wieloznacznych.

2.4.4. Ustalanie znaczeń form homonimicznych

❖ Określanie znaczenia wyróżnionych wyrazów.

Nic nadzwyczajnego nie widzę w *boksie*, poza szarpaniną i przelewem krwi. W *boksie* stały piękne araby, kupione na aukcję koni.

⁴ Wg J. Bąka 1998.

Jak *działa* ten aparat?

W Muzeum Wojska Polskiego można zobaczyć stare muszkiety i *działa*.

W tym lesie mieszkają *dziki*.

To jest *dziki* kot.

2.4.5. Dopełnianie charakterystycznych połączeń (kolokacji, związków frazeologicznych)

Po przeczytaniu tekstu i zapoznaniu się ze słownictwem uczący się wykonują specjalnie przygotowane zadanie zawierające połączenia typowe dla języka polskiego; w wersji łatwiejszej otrzymują oni „podpowiedź” w ramce, w trudniejszej muszą samodzielnie uzupełnić luki. Może to być:

- ❖ Uzupełnianie luk wyrazami z ramki.

mieć	ulegać	pełnić	odczuwać	podjąć
------	--------	--------	----------	--------

- Jeśli chcesz z nami wyjechać, musisz szybko decyzję.
- Ile razy przechodzę koło cmentarza, dziwny lęk.
- Ludzi o słabej strukturze psychicznej łatwo stresowi.
- Zamiłowanie do matematyki Henio we krwi.
- Komputer czasem rolę niańki.

- ❖ Tworzenie poprawnych związków wyrazowych poprzez łączenie wyrazów z ramki z podanymi rzeczownikami.

..... opinia
 biel
 przykład

niedościgniony	nieposzlakowany	nieskazitelny
----------------	-----------------	---------------

❖ Zaznaczanie właściwego uzupełnienia związku frazeologicznego.

1. Kiedy zobaczył to zwierzę, włosy stanęły mu
 - a. do góry.
 - b. dęba.
 - c. na baczność.

2. To był taki wzruszający film. Spłakałam się jak
 - a. krokodyl.
 - b. bóbr.
 - c. pies.

3. Nie możesz dłużej mi oczu. Musisz powiedzieć prawdę!
 - a. czyścić
 - b. smarować
 - c. mydlić

2.4.6. Uzupełnianie diagramów znaczeniowych

	<i>wysoka temperatura</i>	<i>woda</i>	<i> tłuszcz</i>	<i>patelnia</i>	<i>piekarnik</i>	<i>ruszt</i>	<i>garnek</i>
gotować	✓	✓					✓
piec							
smażyć							
grilować							
dusić							

2.4.7. Porządkowanie wyrazów według określonego kryterium

❖ od najbardziej do najmniej intensywnego:

pada	kropi	mży	leje	bije żabami	siąpi
------	-------	-----	------	-------------	-------

o deszczu –

❖ od najbardziej szczegółowego do najbardziej ogólnego:

jasnoniebieski, kolorowy, niebieski – *jasnoniebieski, niebieski,*
kolorowy

jeść, ugryźć, próbować –

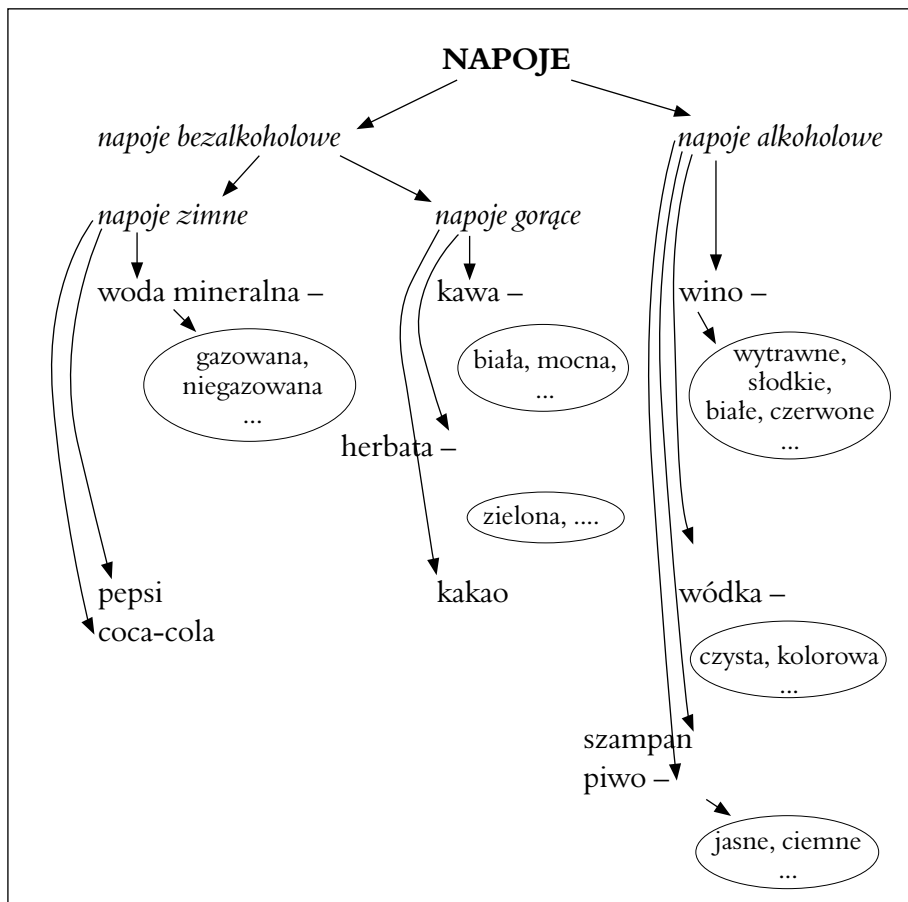
gotować, doprawić, robić, solić –

2.4.8. Dopasowywanie definicji do wyrazów

1. wiązać	A. stać się większym
2. wzrosnąć	B. tradycja, zwyczaj
3. chrzest	C. identyfikować z czymś
4. osobliwie	D. automatyczny
5. bierny	E. nieustanny
6. przyzwyczaić się	F. nadanie imienia w kościele
7. odruchowy	G. wyjątkowo, szczególnie
8. sprzyjać	H. bezwiednie, przez przypadek
9. obrzęd	I. przywyknąć
10. utożsamiać	J. mały, znikomy
11. mozolnie	K. z wysiłkiem, dużym nakładem pracy
12. mimochodem	L. być przychylnym komuś
13. ustawiczny	M. pozbawiony aktywności
14. nikły	N. łączyć ze sobą końce, przeplatając je ze sobą

2.4.9. Poszukiwanie terminów nadrzędnych, podrzędnych i równorzędnych

- ❖ Zebrane z tekstu, ze słownika lub w trakcie burzy mózgów wyrazy układa się w porządku wertykalno-horyzontalnym wraz z charakterystycznymi dla nich połączeniami, np.



lub poprzez poszukiwanie terminu nadrzędnego dla grup wyrazów:

sikorka, wróbel, bocian	→ ptak (i)
podstawówka, liceum, technikum	→
gruszka, jabłko, śliwka	→
słuch, wzrok, dotyk	→
piłkarz, kolarz, koszykarz	→

2.4.10. Opracowywanie siatek składniowo-semantycznych

Jest to rozszerzanie znajomości nowego bądź znanego już wyrazu o jego połączenia składniowo-semantyczne, tzw. kolokacje. W rezultacie wspólnej pracy lektora i uczących się powstają np. takie zestawienia:

POCIĄG – towarowy, pospieszny, osobowy, ekspres
odjeżdża, wjeżdża, przyjeżdża,
czekać na pociąg, jechać pociągiem, spóźnić się,
zdążyć na pociąg

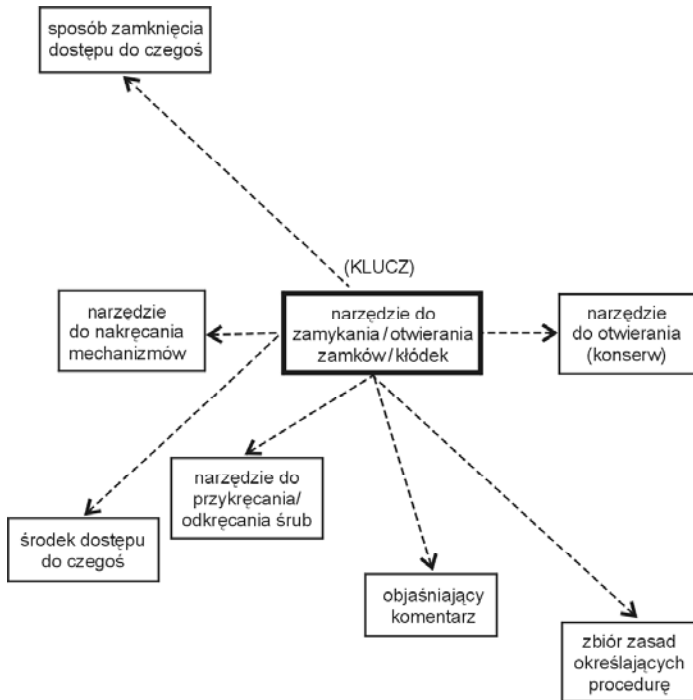
pociąg donikąd

WIATR – zachodni, południowy, silny, słaby, porywisty
od morza, od lądu
kierunek wiatru, siła wiatru, poryw wiatru
wiatr wieje, wyje, duje, rozszalał się

rzucić słowa na wiatr

2.4.11. Opracowywanie kognitywnych map semantycznych

Mogą one być bardziej lub mniej rozbudowane, w zależności od stopnia zaawansowania językowego uczącego się, rodzaju skojarzeń czy wiedzy pozajęzykowej. Tworzą je uczący się wspólnie z lektorem.

Kognitywna mapa semantyczna wyrazu *klucz*

Rys. za: E. Tabakowską, 1995: 47

VI. GĘSTOŚĆ SŁOWNICTWA

Zasadą kluczową przy nauczaniu słownictwa jest częste powracanie (w różnej formie) do znanych tekstów czy nagrań, choćby we fragmentach, by umożliwić uczniom jak najczęstszy kontakt ze znanymi już i „oswojonymi” słowami. Warto przy tej okazji również zwrócić uwagę na zawartość leksykalną materiałów dydaktycznych, z którymi będziemy pracować. Gęstość słownictwa podręcznika jest parametrem, który da się policzyć⁵. Dla uczniów, którzy zaczynają dopiero naukę języka ob-

⁵ Parametry i sposób obliczania gęstości słownictwa znaleźć można np. u I. S. P. Nationa (1990).

cego, gęstość ta powinna wynosić 1:20, co oznacza, że każde słowo powinno pojawić się w tekstach i ćwiczeniach podręcznika około 20 razy – prawdopodobieństwo zapamiętania jednostek językowych o tzw. niższym stopniu powtarzalności jest bowiem niewielkie. W późniejszym okresie nauki języka stosunek ten może się wahać od 1:10 do 1:12. Należy pamiętać, że niska gęstość słownictwa jest także równoznaczna z pojawianiem się w tekstach zbyt dużej liczby nowych, nieznanych słów.

Komentarz

Analizując podręcznik do nauki języka obcego, należy zwrócić uwagę, czy dostarcza on wystarczająco dużo okazji do ćwiczenia nowej leksyki, czy też ogranicza się wyłącznie do jej prezentacji.

VII. SŁOWNICTWO A SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE

Nowe słowa poznajemy, by móc komunikować nowe treści. Nauka języka obcego jest bowiem nieustannym procesem odkrywania świata ukrytego w słowach, które słyszymy lub widzimy. Zasób leksykalny uczących się należy więc rozszerzać po to, by można było rozwijać sprawności językowe: mówienie, słuchanie, pisanie i czytanie. Rozwijanie sprawności z kolei utrwala znajomość słownictwa.

1. Słownictwo a słuchanie

Utrwalanie słownictwa poprzez słuchanie nowego materiału jest bardzo ważnym elementem procesu dydaktycznego. Materiały przeznaczone do słuchania muszą być dobrej jakości. Muszą one także być dostosowane do poziomu uczących się. Mogą to być fragmenty programów radiowych, piosenki czy specjalnie przygotowane nagrania tekstów. Zadania ukierunkowane leksykalnie to np.

- ❖ uzupełnianie tabel, diagramów, planów, zapisków pamiętnikowych;
- ❖ wypełnianie luk;
- ❖ zapisywanie najważniejszych informacji z usłyszanego tekstu z wykorzystaniem podanych słów.

2. Słownictwo a mówienie

Ćwiczenia w mówieniu także utrwalają słownictwo. Zabawy w odgadywanie, o kim lub o czym mowa, powtarzanie krótkich historyjek, opowiadanie własnych, przygotowywanie dłuższych wypowiedzi – wspomagają proces zapamiętywania nowej leksyki. Można także dawać uczniom podobne obrazki różniące się kilkoma elementami, które muszą odnaleźć. Wszelkiego rodzaju mini-scenki z odgrywaniem ról i kierunkowane bądź otwarte dyskusje także przyczyniają się do efektywniejszego zapamiętywania słownictwa. By jednak działania dydaktyczne przyniosły pożądany skutek, należy zwrócić uwagę na następujące kwestie:

- ❖ słownictwo, którego użycie uczący się ma zautomatyzować, powinno znaleźć się w odpowiednim miejscu (tzn. wyeksponowanym) instrukcji do zadań;
- ❖ należy przygotować dużo materiału wyjściowego, przewidując, które jego części będą do wykorzystania w zadaniu i tam umieścić słownictwo, które jest celem nauczania;
- ❖ zadanie musi być tak sformułowane, by trzeba je było wykonać, posługując się fragmentami materiału wyjściowego, czyli nowym słownictwem;
- ❖ zadanie musi być jasno sprecyzowane.

W zadaniach rozwijających sprawność mówienia można stosować zasadę luki informacyjnej⁶, a grupę wykonującą tego typu zadanie powinni tworzyć uczący się o podobnym, choć nieidentycznym, poziomie biegłości w mówieniu, by wszyscy mieli szansę uczestniczyć w jego realizacji.

W pracy z dziećmi bardzo istotne jest nauczanie krótkich wierszyków, tekstów piosenek oraz częste powracanie do ich treści. Ciekawe i łatwe do zapamiętania są krótkie teksty prezentowane i wdrażane z pomocą materiału ikonycznego. Dają się one łatwo odtwarzać i wydobywać z pamięci za pomocą obrazków przedstawiających część zdarzenia, opowiadania lub anegdoty. Powinniśmy pamiętać, że zabawa jest jedną z niewielu czynności, którą dziecko traktuje poważnie. Trzeba mu zatem dostarczać jak najwięcej okazji do zabaw językowych.

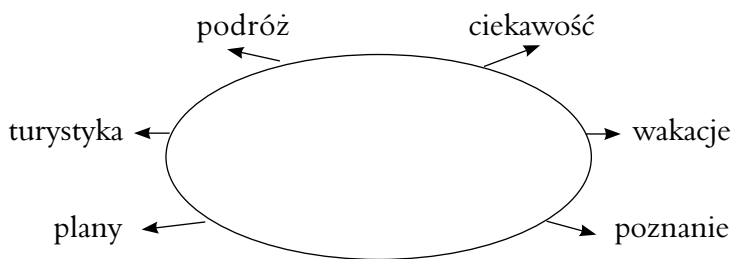
⁶ O luce informacyjnej mówimy, gdy poziom informacji na dany temat nie jest równy u rozmówców. Chęć wyrównania braku jest bodźcem do rozpoczęcia interakcji.

3. Słownictwo a czytanie

Czytanie jest jedną z najlepszych możliwości utrwalania i rozszerzania słownictwa, pod warunkiem, że pracujemy z tekstami dostosowanymi do potrzeb uczących się. Jeśli tekst, choć ciekawy, jest dla nich zdecydowanie za trudny – musi on zostać spreparowany, innymi słowy – uproszczony. Słowa nieznane nie powinny stanowić więcej niż 10% tekstu⁷. Trudniejsze słowa można wprowadzić ustnie przed czytaniem lub wypisać ich znaczenie na marginesie tekstu (pod spodem tylko wówczas, gdy tekst wraz ze słowniczkiem mieści się na jednej lub dwu sąsiadujących stronach).

W trakcie pracy nad tekstem można na przykład prosić uczniów, by w wybranych fragmentach tekstu zastąpili jak największą liczbę słów znanymi sobie synonimami lub by spróbowali niektóre, wskazane zdania sparafrazować. Wariantem takiego ćwiczenia jest podanie uczniom listy wyrazów bliskoznacznych do tych występujących w tekście. Ich zadaniem jest wówczas wstawienie podanych słów w odpowiednie miejsca.

Ciekawą formą ćwiczenia słownictwa jest opracowanie, po przeczytaniu tekstu, listy tzw. wyrazów–kluczy, to znaczy tych, które są nośnikami treści tekstu. Jeśli przeprowadzimy to ćwiczenie w grupach, z pewnością konieczne będzie uzgodnienie stanowisk w celu sporządzenia wspólnej listy (połączenie ze sprawnością mówienia). Następnie wybrane wyrazy można zapisać na tablicy w postaci koła – tzw. różę wyrazów:



⁷ Z badań przeprowadzonych przez B. Laufer dotyczących nauczania języka angielskiego wynika, że by zrozumieć tekst, prawidłowo odgadując znaczenie nieznanych sobie wyrazów, trzeba znać około 95% słów w nim użytych. Gęstość słów nieznanych nie przekracza wówczas stosunku 1:20, co oznacza, że 1 wyraz nieznany pojawia się na każde 20 słów zrozumiałych. Do podobnych, choć nieidentycznych wniosków, doszli także I. S. P. Nation, D. Hirsh i R. Waring (w opracowaniach pojawiały się zbliżone wielkości – 90%, 93.7% w zależności od rodzaju tekstu, gdzie gęstość słów nieznanych wyrażała się stosunkiem odpowiednio 1:10 i 1:16). Badań tego rodzaju dotyczących języka polskiego, zwłaszcza w kontekście nauczania naszego języka jako obcego, do tej pory nie prowadzono. Przyjmujemy jednak, iż spodziewać się można wartości podobnych lub zbliżonych (szerzej na ten temat, łącznie z danymi bibliograficznymi, zob. A. Seretny, 2004a).

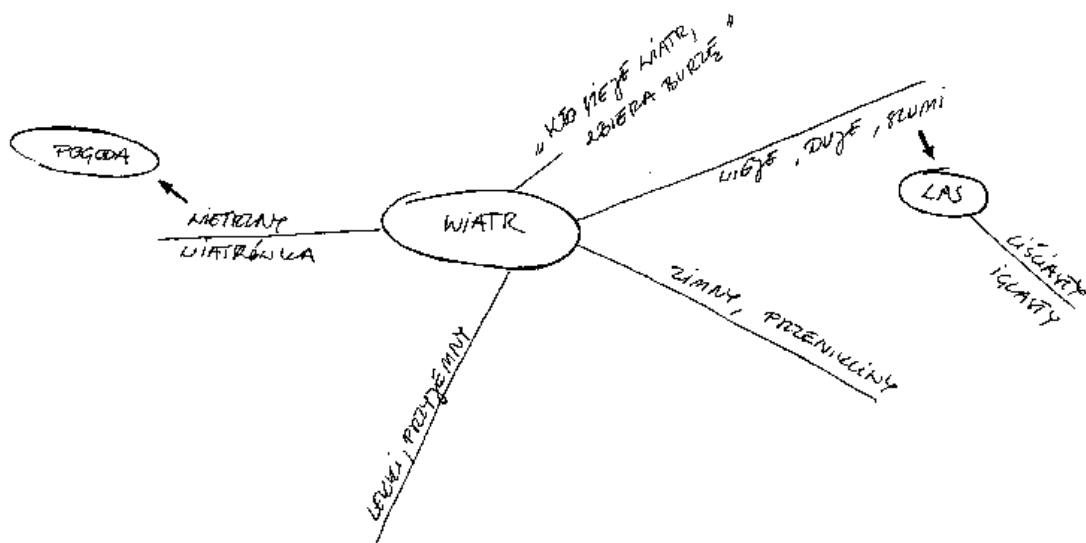
Niekiedy można rozszerzyć powstały układ, po wewnętrznej stronie uzupełniając go słowami o znaczeniu podobnym do wypisanych „w róz-
ży”, po zewnętrznej zaś słowami o znaczeniu przeciwnym.

Dobre rezultaty daje także porządkowanie słów występujących w tek-
ście w zależności od stopnia natężenia cechy (*siąpić, padać, lać, bić żabami*)
czy przynależności do rejestru (*wypowiedź, przemówienie, oracja*).

Najczęściej stosowane techniki ukierunkowane na utrwalanie i rozwi-
nianie zasobu leksykalnego poprzez czytanie tekstów to:

- ❖ zastępowanie słów podkreślonych w tekście wyrazami o znaczeniu podobnym;
- ❖ parafrazowanie zdań;
- ❖ wybór najlepszego odpowiednika dla podkreślonego słowa;
- ❖ uzupełnianie luk (z banku możliwości bądź poprzez przywołanie słów z pamięci);
- ❖ łączenie w pary rozproszonych kolokacji;
- ❖ wyszukiwanie w tekście słów wieloznacznych;
- ❖ przygotowywanie map umysłowych.

Przykładowa mapa pojęciowa tekstu o pogodzie



4. Słownictwo a pisownia i pisanie

Przeczytany tekst może stać się punktem wyjścia do ćwiczeń z pisowni oraz ćwiczeń w pisaniu. Po usunięciu z niego wybranych wyrazów, powstanie tzw. „dziurawiec” (zadanie z lukami). „Dziurawce” są dobrym ćwiczeniem sprawdzającym z a p i s oraz opanowanie słownictwa. Brakujące słowa mogą zostać podane poniżej tekstu (najlepiej, gdy jest ich więcej niż pustych miejsc); można podawać pierwszą literę brakującego słowa, pierwszą i ostatnią, można po prostu zostawiać puste miejsce, można także usuwać połowę co drugiego wyrazu tekstu⁸. Poniżej przedstawione zostały trzy wersje zadania z lukami.

❖ luki otwarte

Jan Matejko (1838–1893) był znanym polskim malarzem. Malował przede wszystkim historyczne. Żyjąc w latach niewoli, pragnął swojemu narodowi przypomnieć jego przeszłość. Przedstawiał na swych obrazach wielkie chwile z narodu polskiego. Jego dom rodzinny, w którym urodził się, i umarł, to zabytkowa kamienica z XVI wieku ulicy Floriańskiej w Krakowie. W domu tym jest obecnie, gdzie znajdują się pamiątki po Matejce.

❖ luki częściowe (dana pierwsza litera)

Jan Matejko (1838–1893) był znanym polskim malarzem. Malował przede wszystkim o..... historyczne. Żyjąc w latach niewoli, pragnął swojemu narodowi przypomnieć jego w..... przeszłość. Przedstawiał na swych obrazach wielkie chwile z d..... narodu polskiego. Jego dom rodzinny, w którym urodził się, ż..... i umarł, to zabytkowa kamienica z XVI wieku p..... ulicy Floriańskiej w Krakowie. W domu tym jest obecnie m....., gdzie znajdują się pamiątki po Matejce.

⁸ Ćwiczenie to może mieć także charakter bardziej gramatyczny, gdy zależeć nam będzie na automatyzacji lub sprawdzeniu stopnia opanowania określonych końcówek fleksyjnych.

❖ luki częściowe (usunięte połowy wyrazów)

Jan Matejko (1838–1893) był znanym pol..... malarzem. Mal..... przede
wszys..... obrazy histo..... . Żyjąc w la..... niewoli, pra..... swoje-
mu naro..... przypomnieć jego wspa..... przeszłość. Przed.....
na swych obra..... wielkie chwil..... z dziejów naro..... polskiego.

Uczniowie mogą także p i s a ć krótkie historyjki wyjaśniające znacze-
nie nowo poznanego słowa czy wyrażenia. Mogą także wypowiadać się
pisemnie na określone tematy, stosując wskazane słownictwo (pod wa-
runkiem wszakże, że znana jest im forma wymaganej od nich wypowie-
dzi pisemnej).

VIII. SŁOWNIKI UŻYTECZNE W NAUCE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Uczący się, opanowując język obcy, korzystają z dwu rodzajów słowni-
ków: dwu- i jednojęzycznych. Każdy spełnia inną funkcję i każdy zaspokaja
inne potrzeby uczącego się. Słowniki jednojęzyczne są praktycznie bezuży-
teczne w momencie, kiedy nie wiadomo, jak brzmi obcojęzyczny odpowied-
nik jakiegoś słowa. Wówczas jedynym rozsądnym rozwiązaniem, niezależ-
nie od stopnia zaawansowania językowego, jest odwołanie się do słownika
dwujęzycznego, który w prosty i nieskomplikowany sposób dostarcza po-
szukiwanej informacji. Słowniki jednojęzyczne dzielą się na słowniki ogół-
ne i specjalistyczne. Korzystać z nich mogą uczący się, których znajomość
słownictwa wyszła już poza stopień podstawowy. W opracowaniach lek-
sykograficznych o charakterze ogólnym znaleźć można nie tylko znacze-
nie niezrozumiałego słowa, ale także podstawowe informacje morfologicz-
ne i składniowe. Do słowników specjalistycznych natomiast warto sięgać
w poszukiwaniu synonimów, antonimów danego wyrazu, dla sprawdzenia
znaczenia określonych związków frazeologicznych, pisowni wyrazów czy
poprawności konstrukcji, w jakiej mogą się pojawiać⁹.

⁹ Szczegółowa lista słowników użytecznych w nauczaniu polszczyzny znajduje się
w końcowej części opracowania.

1. Słowniki dwujęzyczne

1.1. Słownik angielsko-polski i polsko-angielski pod redakcją Jacka Fisiaka

Uczącym się języka polskiego jako obcego, których językiem pierwszym jest język angielski, należy polecić *Słownik angielsko-polski i polsko-angielski* pod redakcją Jacka Fisiaka¹⁰.

Słownik ten, wydany na licencji Collinsa, jest słownikiem dwutomowym (część angielsko-polska i polsko-angielska stanowią dwa oddzielne tomy). Zawiera on 80 000 haseł i podaje 120 000 znaczeń. Materiał leksykalny prezentowany w słowniku uwzględnia obecny stan języka mówionego i pisanego, określając również wartości stylistyczne i poziomy użycia zawartych wyrazów.

Wszystkie informacje gramatyczne zawarte w omawianym słowniku są podobne do tych zamieszczanych w polskich jednojęzycznych słownikach pedagogicznych, czyli kompilowanych z myślą o cudzoziemcach uczących się polskiego.

2. Słowniki jednojęzyczne

2.1. Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców

Uczącym się, którzy osiągnęli już pewien stopień zaawansowania językowego i chcą korzystać ze słowników jednojęzycznych, należy polecić wydany w 1999 *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców* (ISPJP) autorstwa Zofii Kurzowej¹¹. Zawiera 5 000 haseł wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń. Opisuje on „słownictwo podstawowe, czyli najczęściej używane, niezbędne przy porozumiewaniu się z otoczeniem w codziennych i oficjalnych sytuacjach, pomocne w rozumieniu tekstów pisanych średniej trudności, w czytaniu gazet i czasopism, częściowo także literatury pięknej, w rozumieniu programów radiowych i telewizyjnych”¹².

¹⁰ Zob. A. Seretny (2000).

¹¹ Zob. A. Seretny (2001b).

¹² ISPJP, 1999: VII.

Znaczenia poszczególnych artykułów hasłowych omawiany słownik prezentuje w układzie alfabetycznym, ale zamieszczono w nim także indeks pojęciowy składający się z 17. klas (np. praca, edukacja itp.). Porządek alfabetyczny oraz indeks pojęciowy połączony został dodatkowo z indeksem wyrazów polskich tłumaczonych na trzy języki (angielski, niemiecki, francuski).

Definicje ISPJP w zdecydowanej większości nie są encyklopedyczne ani też nazbyt naukowe, a przy hasle znalazły się wszystkie te formy fleksyjne, które dla cudzoziemców mogą być trudne bądź są nieregularne. Słownik podaje także wzory łączliwości składniowej czasowników, przymków oraz niektórych przymiotników, z przykładami, pokazując wyraźnie, iż w języku polskim bardzo często wraz ze zmianą rekcji, zmienia się również znaczenie wyrazu hasłowego, np. *liczyć co*, ale *liczyć na co*; *radzić komuś*, *radzić nad czymś*, *radzić sobie z czymś*.

2.2. Inny słownik języka polskiego

Uczącym się dobrze znającym język można polecić *Inny słownik języka polskiego* pod red. Mirosława Bańki (2000). Jest to mały słownik aktywny, którego siatka haseł obejmuje około 40 000 wyrazów¹³.

Definicje *Innego słownika* są definicjami kontekstowymi o charakterystycznej budowie zdaniowej. A oto przykład zaczerpnięty ze słownika:

*Jeśli **dusimy** mięso, jarzyny itp., lub jeśli one **się duszą**, to gotujemy je na wolnym ogniu pod przykryciem i w niewielkiej ilości wody.*

Każda jednostka leksykalna w tym słowniku ma opis gramatyczny w postaci przypisu na marginesie. Częścią tego opisu są: oznaczenie klasy gramatycznej, czyli części mowy, oznaczenie podklasy (np. wśród rzeczowników podklasy tworzą rzeczowniki różnych rodzajów) i schemat składniowy.

Ów ostatni element jest na pewno nowością w leksykografii polskiej. Nigdy bowiem do tej pory ogólne słowniki języka polskiego nie zamieszczały informacji dotyczących łączliwości składniowej, z czego znów skorzystać mogą obcojęzyczni odbiorcy.

¹³ Zob. A. Seretny (2003c).

2.3. Ilustrowany słownik języka polskiego

Kolejną pracą, z której korzystać mogą cudzoziemcy jest *Ilustrowany słownik języka polskiego* (1999) pod redakcją Elżbiety Sobol. Jest to ogólny słownik języka polskiego z elementami ikonograficznymi, który prezentuje znaczenia około 40 000 artykułów hasłowych. Słownik podaje znaczenia wyrazów najczęściej używanych. Zostały w nim także uwzględnione słowa, które dopiero w ostatnich latach stały się częścią polskiego zasobu wyrazowego (np. *casting, haker, rap* itd.)¹⁴.

3. Inne słowniki użyteczne w nauce języka polskiego jako obcego

Odmiana polskich wyrazów, a niekiedy także ich pisownia sprawia cudzoziemcom wiele trudności. Słownikami, w których mogą znaleźć niezbędne dla siebie informacje mogą być np. *Mały słownik odmiany wyrazów trudnych* pod red. H. Wróbla (1993), *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich* (1997) lub *Słownik odmiany rzeczowników polskich* (2004) autorstwa S. Mędaka. Zamieszczone tam paradygmaty, czyli wzory odmian, umożliwią uczącym się posługiwanie się poprawnymi formami.

W *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* pod red. A. Markowskiego (1999) uczący się znajdą informacje o tym, jak mówić i pisać poprawnie oraz jakich błędów unikać. Jest to znakomity przewodnik po dobrej polszczyźnie. Podobne informacje znaleźć można także w *Małym słowniku poprawnej polszczyzny* pod red. M. Kucały (1995) oraz w *Słowniku wyrazów kłopotliwych* M. Bańki i M. Krajewskiej (1994). Niewątpliwą zaletą tego ostatniego jest „styl zawartych w nim objaśnień: przystępny i lekki” (Z. Sieradzka-Baziur, 2000: 338).

Najciekawszym słownikiem synonimów jest *Słownik synonimów polskich* pod red. Z. Kurzowej (1998), w którym zgromadzono „słownictwo reprezentujące stylowe i środowiskowe odmiany współczesnej polszczyzny zarówno pisanej, jak i mówionej, oficjalnej i potocznej, literackiej i slangowej” (Z. Sieradzka-Baziur, 2000: 339).

W poszukiwaniu znaczenia związków frazeologicznych można sięgnąć do *Podręcznego słownika frazeologicznego języka polskiego* S. Bąby, G. Dział-

¹⁴ Zob. A. Seretny (2002b).

skiej i J. Liberek (1995), a uczących się zainteresowanych znaczeniem wyrazów potocznych można odesłać do słownika J. Anusiewicza i J. Skawińskiego (1996).

4. Słowniki w pracy dydaktycznej

Praca ze słownikiem powinna stanowić integralną część procesu dydaktycznego. Jak słusznie jednak zauważyła H. Komorowska, „prowadzenie najprostszych zajęć metodą wyszukiwania potrzebnych wyrazów i podawania ich polskich odpowiedników (lub odwrotnie) jest niezwykle monotonne i nie ukazuje rzeczywistych trudności, jakie kryje praca ze słownikiem” (1988: 98). Stąd tak ważny jest odpowiedni dobór technik nauczania słownictwa, które zachęcałyby uczniów do wykorzystywania w trakcie nauki rozmaitych opracowań leksykograficznych, zarówno w procesie dekodowania treści wypowiedzi ($J_2 \Rightarrow J_1$), jak i jej kodowania ($J_1 \Rightarrow J_2$)¹⁵.

Większość proponowanych wcześniej technik otwiera takie możliwości. Wystarczy na przykład do ćwiczeń kategoryzacyjnych wprowadzić kilka nieznanych uczniom słów, by musieli oni w trakcie pracy sięgnąć do słownika (w zależności od poziomu zaawansowania uczniów może być to słownik jednojęzyczny lub dwujęzyczny¹⁶). Uczący się mogą korzystać ze słowników dwujęzycznych w trakcie ćwiczeń skojarzeniowych, gdyż skojarzenia pojawiają się w ich języku ojczystym, często więc muszą odnaleźć polski odpowiednik kojarzonego słowa. Słowniki synonimów można wykorzystywać w trakcie ćwiczeń, których celem jest na przykład parafraza poszczególnych zdań tekstu, bądź akapitów. Warto także zachęcać studentów do korzystania ze słowników jednojęzycznych w trakcie przygotowywania wypowiedzi ustnych lub pisemnych, gdyż mogą one nie tylko pomóc w ustaleniu znaczenia określonego wyrazu, ale także charakterystycznych dla niego połączeń składniowo-semantycznych.

¹⁵ Propozycje konkretnych ćwiczeń ze słownikami znaleźć można np. w pracy *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, pod red. H. Komorowskiej, WSiP, Warszawa 1988, s. 98–104.

¹⁶ Pewną trudnością jest prowadzenie systematycznej pracy ze słownikiem w grupach niejednorodnych językowo, gdyż jakość opracowań leksykograficznych, z których korzystają studenci, jest bardzo różna.

IX. REPETITIO EST MATER STUDIORUM

W nauczaniu słownictwa najistotniejsze, poza odpowiednim doбором materiału leksykalnego do potrzeb kursu oraz odpowiednich pomocy dydaktycznych, jest częste i regularne powtarzanie oraz przypominanie poznanego wcześniej materiału. Należy to robić w urozmaicony sposób, gdyż warunkiem powodzenia w nauczaniu słownictwa „jest wielość możliwych skojarzeń, a więc skojarzenia graficzne, tematyczne, wizualne i gramatyczne, zaś elastyczność magazynowania i przywoływania potrzebnego wyrazu to gwarancja trwałości zapamiętywania i gotowości pamięci” (H. Komorowska, 2002: 124).

NAUCZANIE GRAMATYKI

I. GRAMATYKA W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Miejsce i znaczenie gramatyki w procesie nauczania języka obcego było i jest zależne od panujących w danym okresie przekonań metodycznych.

Nauczanie gramatyki odgrywało bardzo istotną rolę w *metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej*, w której celem, jaki sobie stawiano, było opanowanie przez uczącego się umiejętności czytania tekstów obcojęzycznych. Gramatyka była także ważna w nauczaniu języka *metodą kognitywną*. W trakcie procesu dydaktycznego dążono bowiem do wykształcenia u uczących się pełnej kompetencji językowej, czyli opanowania skończonej liczby reguł gramatycznych, umożliwiających budowanie nieskończonej liczby zdań w języku obcym. W *metodzie naturalnej*, czy *bezpośredniej*, a także w niektórych niekonwencjonalnych metodach nauczania języka, gramatyki nie uczono systemowo, wychodząc z założenia, iż odpowiednie zanurzenie w języku sprawi, że uczący się nabędą umiejętności budowania poprawnych gramatycznie zdań. W *metodzie audiolingwalnej* z kolei najważniejsze było wykształcenie u uczących się określonego zespołu nawyków. Nawyki te rozumiane były bowiem jako behawioralne odpowiedniki wzorców syntaktycznych i fonologicznych, a ich rozwijanie polegało na intensywnych ćwiczeniach w mówieniu, przy czym niewielką uwagę poświęcano tworzeniu skojarzeń między wzorcami zdaniowymi a sytuacjami językowymi (życiowymi), do których się one odnosiły (zob. J. P. B. Allen, 1983: 77).

W *podjęciu komunikacyjnym*, najpopularniejszym obecnie w nauczaniu języków obcych, znaczenie gramatyki w procesie glottodydaktycznym także się zmieniało. Początkowo gramatyka została odsunięta na plan dalszy, gdyż nauka koncentrowała się przede wszystkim na wykształceniu u uczących się umiejętności skutecznego zdobywania i przekazywania informacji. Przekaz typu: „*Ja i ty tutaj jutro piąta?*” był z tego punktu widzenia traktowany jako komunikacyjnie skuteczny, gdyż żaden rodzimy

użytkownik języka, słysząc go, nie miał wątpliwości, że osoba formułująca wypowiedź pragnie się z nim umówić w tym konkretnym miejscu jutro o godzinie piątej. Zdecydowanie większą wagę przypisywano wówczas wypełnieniu leksykalnemu, dzięki któremu mogło dojść do skutecznego przekazania informacji.

Przekaz tego rodzaju, jakkolwiek skuteczny, nie jest jednak ani przekazem, który cechuje pewna elegancja, ani też nie jest komunikatem poprawnym pod względem gramatycznym i w gruncie rzeczy niewielu ludzi interesuje opanowanie komunikacji w języku obcym na takim poziomie (nie chcą być bowiem postrzegani jako mało inteligentni czy niewykształceni, częściej bowiem klasyfikujemy ludzi na podstawie tego jak mówią, niż tego, co mówią). O ile nie budzi zdziwienia ani śmieszności turysta, posługujący się na ulicy łamaną polszczyzną, o tyle mówiący w ten sposób dyrektor banku mógłby narazić na szwank wiarygodność instytucji, którą reprezentuje (zob. H. Komorowska, 1993: 115–117). Nie można zatem ograniczać nauczania języka do rozwijania umiejętności skutecznego zdobywania i przekazywania informacji. Trzeba także dbać o to, by przekaz był poprawny i zrozumiały. Poznanie systemu gramatycznego jest więc niezbędne, by prawidłowo posługiwać się danym językiem.

Komentarz

Nauczając metodą komunikacyjną, nie należy zaniedbywać poprawności gramatycznej.

II. KOMPETENCJA GRAMATYCZNA

Co zatem oznacza poznanie systemu gramatycznego języka i czym jest kompetencja gramatyczna?

ESOKJ proponuje krótką i nieskomplikowaną definicję gramatyki, skonstruowaną na potrzeby nauczania języka obcego. *G r a m a t y k a* to „zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach” (*ESOKJ*, 2003: 102). *K o m p e t e n c j a g r a m a t y c z n a* z tego punktu widzenia – to znajomość i umiejętność stosowa-

nia gramatycznych środków językowych, umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami.

Komentarz

Kompetencja gramatyczna jest częścią kompetencji lingwistycznej.

Oznacza to, że aby władać językiem obcym, należy nie tylko poznać struktury danego języka, czyli kod, ale także trzeba wiedzieć, jak używać struktur w aktach komunikacji i jak łączyć je w logiczne ciągi wypowiedzi, czyli w jaki sposób posługiwać się kodem (zob. J. B. P. Allen, H. G. Widdowson, 1983: 96).

Komentarz

Znajomość gramatyki – to nie tylko znajomość kodu, ale także umiejętność posługiwania się nim adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej.

III. GRAMATYKA PEDAGOGICZNA A GRAMATYKA NAUKOWA

W nauczaniu gramatyki powinno się stawiać dwa zasadnicze cele. Po pierwsze, należy dążyć, by uczący się poznali zasady struktury języka, choć to, w jakim stopniu będziemy się koncentrować na poprawności wypowiedzi, zależy przede wszystkim od długości kursu (im krótszy, tym większy nacisk kładzie się na skuteczność), a także od potrzeb jego uczestników. Niemniej ważne jest jednakże zapewnienie uczącym się wiedzy o zastosowaniu tych struktur w zdaniach i w tekstach.

Punkt pierwszy wiąże się z koniecznością przedstawienia zasad funkcjonowania danej struktury gramatycznej, drugi – z niezbędną dla celów

komunikacyjnych praktyką językową. O praktyce językowej i rozmaitych technikach umożliwiających stosowanie nowo poznanych struktur będzie mowa w następnej części, teraz natomiast spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, na czym powinna opierać się prezentacja zasad gramatycznych na lekcjach języka obcego.

Tu należy poczynić niezwykle istotne rozróżnienie między gramatyką naukową a gramatyką pedagogiczną. Gramatyka naukowa zajmuje się specyfikacją właściwości formalnych języka, czyli kodem. Ma ona za zadanie systematyczną prezentację, całościowy opis struktury języka i opiera się na konkretnym podejściu analitycznym. Gramatyka pedagogiczna zaś jest wyborem pewnych treści z gramatyki naukowej, dokonany według określonych kryteriów, który staje się podstawą nauczania danego języka jako obcego. Gramatyka ta dąży do wypracowania mało sformalizowanego schematu, w ramach którego przedstawia definicje, diagramy, reguły opisowe mające na celu ułatwienie uczącemu się zdobycia znajomości struktur języka. Musi ona bazować na naukowej gramatyce opisowej, ale jest zdecydowanie bardziej pragmatyczna. Ma bowiem charakter ściśle użytkowy i eklektyczny. Wybiera bowiem z gramatyk naukowych pewne zagadnienia i decyduje o najwłaściwszym ich wykorzystaniu dla celów pedagogicznych. Stąd też w gramatykach pedagogicznych nierzadko sąsiadują ze sobą elementy opisu strukturalnego i kognitywnego czy generatywnego¹.

Komentarz

Gramatyka pedagogiczna – to gramatyka przygotowana z myślą o potrzebach i problemach uczących się języka obcego.

W ostatnich latach lingwiści coraz częściej zajmują się językiem jako narzędziem społecznego porozumiewania się (pragmalingwistyka, teoria aktów mowy), obejmując w swoich badaniach nie tylko wewnątrz-

¹ Do tej pory powstało kilka gramatyk pedagogicznych, z których najlepiej opracowana jest *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* Z. Kaletowej wydana przez Uniwersytet Jagielloński. Inną godną polecenia pozycją jest *Polish: An Essentials Grammar* Dany Bielec, w której – poza opisem przydatnym anglojęzycznemu użytkownikowi – zawarto także komentarze o charakterze kontrastywnym.

ne wzorce języka jako zwartego systemu, ale także sposób, w jaki wzorce te wiążą się z użyciem języka jako środka porozumiewania się. Ta zmiana perspektywy teoretycznej zbiegła się z przesunięciem akcentów w nauczaniu języka obcego. Dlatego też programy powstające w ostatnich latach opierają się, jak już wspomniano, na nieco innych niż w przeszłości założeniach, a mianowicie: uczący się muszą nie tylko umieć rozpoznawać i formułować zdania, co przez wiele dziesięcioleci stanowiło cel nauczania języka obcego, ale muszą tworzyć oraz rozumieć wypowiedzi wyrażające działania, operować aktami mowy, które są podstawą komunikacji językowej, a umiejętności posługiwania się językiem powinni nabyć poprzez uczestnictwo w procesach interakcji charakteryzujących autentyczne użycie języka.

IV. PIERWSZE PROGRAMY GRAMATYCZNE DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Gramatyki języka polskiego jako obcego nie da się nauczać w sposób systematyczny bez odpowiedniego zaplecza teoretycznego. Materiał nauczania powinien opierać się na badaniach i być „skorelowany z najnowszym stanem wiedzy o strukturze polszczyzny oraz korzystać z sumy wiadomości, które nagromadziły się w opracowaniach monograficznych i opisach poszczególnych jej podsystemów” (D. Buttler, 1980: 190).

Program gramatyczny nauczania języka polskiego dla trzech poziomów zaawansowania został po raz pierwszy przedstawiony w publikacji *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* (1992), tworząc ramę zarówno dla gramatyk pedagogicznych, jak i podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Na jego bazie powstały m.in. wykazy zagadnień gramatycznych i składniowych dla poziomu podstawowego (B1), średniego ogólnego (B2) oraz zaawansowanego (C2) do certyfikowanych egzaminów biegłości z języka polskiego jako obcego².

Selekcja materiału językowego do programów oparta była na analizie frekwencyjnej połączonej z gramatyczno-syntaktyczną analizą języka polskiego, dzięki której można było mówić „o centralnych i pe-

² Zob. *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2004).

ryferyjnych zjawiskach gramatycznych, o zjawiskach bardziej i mniej częstych, bardziej i mniej funkcjonalnych” (W. Miodunka, 1992: 21), a także o tym, co swoiste w strukturze gramatyczno-syntaktycznej polszczyzny. Rozkład danych ilościowych „pozwolił na wyróżnienie dwu podsystemów: centralnego i peryferycznego” (tamże). Programy jednak nie ograniczały się wyłącznie do zagadnień centralnych i brały pod uwagę sytuacje, w których używa się języka, a także pojęcia i intencje, które mówiący, w tym wypadku obcokrajowiec, będzie chciał wyrazić. A zatem kryteria doboru materiału do programu gramatycznego – podobnie jak w przypadku słownictwa – nie były ograniczone wyłącznie do frekwencji. Brały one także pod uwagę bezpośrednią użyteczność komunikacyjną struktur.

Komentarz

Programy powstałe w 1992 roku przyniosły szczegółową odpowiedź na pytanie *czego* nauczać, czyli jakich zagadnień gramatycznych należy uczyć na poszczególnych poziomach zaawansowania.

V. UWAGI OGÓLNE NA TEMAT NAUCZANIA GRAMATYKI

Dobre opanowanie gramatyki jest czasochłonne, wymaga długotrwałego wysiłku i systematyczności ze strony uczącego się. Potwierdzają to między innymi badania nad rozwojem mowy u dzieci, które posługują się w miarę poprawnym językiem, osiągając czwarty rok życia, po czteroletnim głębokim zanurzeniu w języku, a w tym dwuletnim okresie nieustannych prób porozumiewania się z otoczeniem.

Uczenie się gramatyki kojarzy się zwykle z monotonią, nudą, nieustannym, często wręcz bezrefleksyjnym, automatycznym powtarzaniem. Nie ulega wątpliwości, że istnieje wiele rozmaitych technik i materiałów, dzięki którym można uatrakcyjnić zajęcia gramatyczne. Niemniej jednak, znaczną część pracy uczniowie muszą wykonać sami, czego powinni być w pełni świadomi. Dla osiągnięcia takiego poziomu zaawan-

sowania, by bez problemu porozumiewać się z otoczeniem i bez większych problemów czytać proste teksty w języku polskim, potrzeba łącznie około 450–600 godzin c o d z i e n n e j intensywnej nauki (zob. P. Lewiński, 1997: 118).

Żeby jednak nauka gramatyki, bez znajomości której nie sposób formułować poprawnych komunikatów, przebiegała sprawniej i z punktu widzenia ucznia miała sens, należy dołożyć starań, by zajęcia gramatyczne i wykonywane w ich trakcie rozmaite ćwiczenia przypominały autentyczną komunikację. Jak pisze H. Komorowska: „z metodycznego punktu widzenia samo ćwiczenie nie ulega zmianie, pozostaje ono nadal drylem transformacyjnym, czy imitacyjnym. Z punktu widzenia ucznia staje się jednak działaniem wymagającym użycia języka po to, żeby coś zdziałać, wykonać, zrobić, przedsięwziąć, a nie tylko po to, by nauczyć się danej konstrukcji” (H. Komorowska, 1988: 118). Spostrzeżenie to jest niezwykle trafne, gdyż nauczanie gramatyki nie jest wówczas c e l e m samym w sobie, a staje się ś r o d k i e m do osiągnięcia zamierzonego celu, jakim jest poprawna pod względem gramatycznym komunikacja w języku obcym.

Komentarz

Zapoznanie uczniów z regułami gramatycznymi języka polskiego nie powinno być celem samym w sobie. Ma być jedynie środkiem „pomagającym uczącym się osiągnąć praktyczną znajomość języka” (J. B. P. Allen, H. G. Widdowson, 1983: 54).

VI. TECHNIKI NAUCZANIA GRAMATYKI

Podobnie jak w przypadku słownictwa, nauczanie gramatyki także obejmuje trzy etapy. Etap pierwszy – to prezentacja struktur, czyli wprowadzenie umożliwiające uczącym się zapoznanie się z jej budową, niesionym przez nią znaczeniem oraz jej funkcją. Następnie przychodzi czas na utrwalanie struktur, czyli działania mające na celu zautomatyzowanie prawidłowego posługiwania się nimi. Aż w końcu

można przejść do prób posługiwania się strukturami w symulowanych (a docelowo w naturalnych) kontekstach komunikacyjnych, czyli stosowania ich w praktyce.

Tok zajęć gramatycznych powinien więc wyglądać następująco:

1. *prezentacja struktur(y)*,
2. *ćwiczenia automatyzujące*,
3. *ćwiczenia komunikacyjne*.

Ilość czasu poświęconego na poszczególne fazy zajęć gramatycznych jest uzależniona od stopnia skomplikowania wprowadzanej struktury gramatycznej, poziomu grupy itp. Nie należy jednak dopuszczać do tego, by prezentacja struktur zajmowała większość czasu, w rezultacie czego faza ćwiczeń automatyzujących jest zbyt krótka, a fazy komunikacyjnej w ogóle brak.

Komentarz

Lepiej na kolejnych zajęciach realizować poszczególne aspekty danego zagadnienia, niż wprowadzać problem całościowo. Rozwiązanie takie daje uczniom większe poczucie satysfakcji z opanowanego materiału.

PREZENTACJA NOWEGO MATERIAŁU

Przed przystąpieniem do prezentacji materiału gramatycznego, czyli do pierwszego etapu zajęć gramatycznych, trzeba rozważyć kilka kwestii i podjąć decyzje, które w istocie wyznaczą ramy dalszego postępowania.

❖ *Których struktur gramatycznych uczyć?*

Najczęściej odpowiedź znaleźć można w programie nauczania. Jednakże, gdy nauczyciel sam przygotowuje kurs, musi zdecydować o doborze odpowiedniego materiału gramatycznego, biorąc pod uwagę oczywiście takie czynniki jak długość kursu, potrzeby komunikacyjne uczących się, cel nauki języka itp. Nie należy przy podejmowaniu tej decyzji kierować się wyłącznie układem materiału w podręczniku, gdyż nie można mieć całkowitej gwarancji, że zawarte w nim struktury są tymi, których uczący się będą najbardziej potrzebowali. Uzupełnianie materiału gramatycznego podręcznika zgodnie z potrzebami uczestników kursu należy do zadań lektora.

❖ *Którego znaczenia (których znaczeń) danej struktury uczyć?*

Odpowiedź na to pytanie wiąże się bowiem z innym, fundamentalnym zagadnieniem, czyli z uświadomieniem sobie, jaką funkcję pełni dana struktura³. Implikuje to dobór odpowiedniego kontekstu dla ćwiczeń komunikacyjnych. Jest to zagadnienie bardzo istotne, gdyż uczący się muszą wiedzieć, do czego dana struktura jest im potrzebna, jakie funkcje będą mogli realizować za jej pomocą, jakie treści będą mogli wyrażać, jeśli ją opanują. Wówczas nauczanie gramatyki nabiera sensu, gdyż możliwość spożytkowania struktur w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych dodatkowo ich motywuje.

❖ *Jakich form danej struktury nauczyć?*

Czy w trakcie jednostki lekcyjnej wprowadzić na przykład tylko dopełniacz rzeczowników męskoosobowych? Czy razem z rzeczownikami żeńskorzeczowymi? Czy tylko liczbę pojedynczą? Tu zasadniczym czynnikiem warunkującym decyzję powinien być poziom językowy grupy – jej możliwości, motywacja, czas, jakim się dysponuje, typ kursu itp.

❖ *Jak dobrać kontekst sytuacyjny, który posłuży do zilustrowania znaczenia danej struktury?*

Opowiadanie o planach na przyszłość, tę bliską i tę bardziej odległą, jest odpowiednim kontekstem do wprowadzenia aspektu; marzenia – do trybu warunkowego; zakupy do biernika i dopełniacza, rady – do zapoznania uczących się z nieregularnym czasownikiem *powinien, powinna* itp.

❖ *Jakie materiały dydaktyczne mogą być przydatne do przeprowadzenia zajęć?*

Mogą to być materiały ikoniczne, obrazy ruchome, fragmenty tekstów (preparowanych lub autentycznych) itp., właściwie dobrane do kontekstu sytuacyjnego. Widokówki z różnych miejsc bądź obrazki z niecodziennymi przedmiotami mogą przydać się do „ilustrowania” struktur trybu warunkowego: *Gdybym miała dużo pieniędzy, pojechałabym do Paryża. Gdybym miała pieniądze, kupiłabym jacht.* Krótkie opowiadania o tym, co robimy codziennie, a co niezwykle

³ W odpowiedzi na to pytanie mogą być pomocne gramatyki pedagogiczne języka polskiego jako obcego. Zob. Aneks.

go wydarzy się jutro – to bardzo dobry sposób wprowadzania aspektu czasownika.

- ❖ *Jakie słownictwo będzie potrzebne do wypełnienia leksykalnego danej struktury składniowej w wybranym kontekście komunikacyjnym?*

Wprowadzenie nowej leksyki musi bowiem poprzedzać lekcję gramatyczną, by na jednych zajęciach nie nastąpiło nawarstwienie materiału do opanowania, co może spowodować chaos i w rezultacie niepełną realizację postawionego celu.

(na podst. H. Komorowskiej, 1993: 119–120)

- ❖ *Czy i w jaki sposób dokonywać objaśnień gramatycznych?*

Ponieważ większość uczących się języka polskiego jako obcego nie posiada przygotowania filologicznego i chce być uczona pragmatycznie, informacje gramatyczne powinny być podawane w sposób maksymalnie uproszczony przy zastosowaniu układu spiralnego (a nie linearnego), który otwiera możliwości wielokrotnego powracania do danego zagadnienia gramatycznego i uwypuklania jego kolejnych aspektów, wprowadzania odstępstw od reguły itp.⁴

Zaleca się przystąpienie do przeprowadzenia lekcji gramatycznej dopiero po rozważeniu wszystkich wyżej wspomnianych kwestii i przygotowaniu odpowiednich materiałów.

Samej prezentacji zagadnienia gramatycznego można dokonać w dwójaki sposób. Pierwszy z nich sprowadza się do wyjaśnienia zasady gramatycznej i przeprowadzenia ćwiczeń automatyzujących jej użycie. Drugi polega na przedstawieniu odpowiednio dobranych materiałów ilustrujących, na podstawie których uczący się sami starają się sformułować zasadę. Dopiero po sformułowaniu reguły przechodzi się do ćwiczeń automatyzujących. Pierwszy sposób nosi nazwę *d e d u k c y j n e g o*, drugi *i n d u k c y j n e g o*.

⁴ Różne sposoby prezentacji określonych reguł gramatycznych znaleźć można w podręcznikach kursowych przeznaczonych dla cudzoziemców uczących się naszego języka, w gramatykach pedagogicznych dla obcokrajowców oraz niekiedy w zestawach ćwiczeń (zob. Aneks).

Trudno jednoznacznie określić, który sposób nauczania lepiej sprawdza się w praktyce, gdyż zależy to od wielu czynników. Nauczycielom początkującym nie poleca się nauczania indukcyjnego. Jest to bowiem zdecydowanie trudniejszy sposób wprowadzania nowych struktur gramatycznych, wymagający pewnego doświadczenia, a przede wszystkim umiejętności doboru właściwego materiału do prezentacji. Jest on także trudniejszy do zrealizowania w wielojęzycznych grupach o niższym stopniu zaawansowania – ze względu na brak wspólnego „języka medium”.

Niezależnie jednak, czy daną strukturę wprowadzamy indukcyjnie, czy też dedukcyjnie, następnym etapem jest praktyka językowa, czyli zestawy ćwiczeń automatyzujących.

TECHNIKI AUTOMATYZUJĄCE

Słowo *dryl* wszystkim kojarzy się z monotonnym i uciążliwym powtarzaniem struktur przy zmieniającym się wypełnieniu leksykalnym. Jest to jednak ten etap pracy, którego nie można pominąć, gdyż dzięki niemu jesteśmy w stanie łatwiej zapamiętać nową strukturę, a nasze organy mowy przyzwyczajają się do jej wypowiedzania. Można jednakże sprawić, by dryl językowy nie był automatycznym i bezrefleksyjnym powtarzaniem, dzięki urozmaiceniu technik automatyzujących, które nie powinny jednak kończyć pracy. Praktyka językowa musi bowiem przebiegać w określonym porządku: od ćwiczeń mechanicznych w pełni kontrolowanych, przez ćwiczenia swobodniejsze, aż do takich, które powinny symulować użycie języka w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Ważne jest także, by nauczyciel w trakcie fazy automatyzującej stale zmieniał kolejność, w jakiej uczniowie wykonują poszczególne ćwiczenia (lub ich części), aktywizując w ten sposób uwagę wszystkich członków grupy.

1. Technika imitacji

Najprostszym ćwiczeniem automatyzującym jest powtarzanie, czyli, inaczej mówiąc, imitacja. Uczniowie w grupach, grupkach, bądź pojedynczo powtarzają nową strukturę. Na tym etapie korygujemy wszystkie błędy, w tym – niedoskonałości w wymowie, gdyż naszym celem jest doprowadzenie do pełnego wyuczenia danej struktury. Ćwiczeń opartych na imitacji powinno być kilka, w zależności od poziomu zaawansowania grupy,

a także wieku uczących się. Dzieci powtarzają chętniej i nie nużą ich nawet kilkakrotne powtórzenia, starsi z kolei szybciej się nudzą i dlatego liczbę tego typu ćwiczeń powinno się ograniczać. Dekoncentracja towarzysząca bezrefleksyjnemu powtarzaniu i skupienie się na przykład na trudnościach związanych z jej wypowiedzianiem nie sprzyja bowiem procesowi uczenia się.

2. Substytucja

Kolejnym typem ćwiczeń są rozmaite ćwiczenia substytucyjne. Ich wykonanie polega na powtarzaniu tej samej struktury ze zmieniającym się wypełnieniem leksykalnym, przy czym substytucja może być bardziej lub mniej skomplikowana – od pojedynczej (gdzie zamianie podlega jeden element), poprzez podwójną (tu wprowadza się dwa wyrazy do podstawienia), do złożonej (w której zamianie podlegają nie tylko elementy leksykalne, ale i ich formy). Ćwiczenia takie mają za zadanie uelastycznienie struktury gramatycznej.

Najczęściej stosowanym typem ćwiczeń substytucyjnych w nauce języka polskiego jako obcego jest ostatni rodzaj substytucji, czyli substytucja złożona. Najwięcej tego rodzaju zadań znajduje się w rozmaitych podręcznikach kursowych, czy specjalnie opracowanych ćwiczeniach gramatycznych. Dwie pozostałe – należą do rzadkości, choć, jak zauważa H. Komorowska, stwarzają one bardzo dobrą okazję, poza automatyzacją nowej struktury, do powtarzania określonego, dobraneo przez nauczyciela słownictwa (H. Komorowska, 1993: 122). Są one jednakże trudne do przygotowania ze względu na fleksyjny charakter naszego języka (często np. zmiana czasownika wymusza zmiany w końcówkach rzeczowników).

Komentarz

Substytucję dzielimy na:
pojedynczą, podwójną oraz złożoną.

A oto przykłady ćwiczeń substytucyjnych, służących automatyzacji posługiwania się formami czasu teraźniejszego:

2.1. Przykład substytucji pojedynczej

Janek idzie do szkoły.	⇒ <i>Basia</i>	Basia idzie do szkoły.
	⇒ <i>Ewa</i>	Ewa idzie do szkoły.

2.2. Przykład substytucji podwójnej

Ewa kupuje książkę.	⇒ <i>Basia, zeszyt</i>	Basia kupuje zeszyt.
Basia kupuje zeszyt.	⇒ <i>Janek, pióro</i>	Janek kupuje pióro.

2.3. Przykład substytucji złożonej

Ewa kupuje zeszyt.	⇒ <i>my, książka</i>	My kupujemy książkę.
My kupujemy książkę.	⇒ <i>oni, długopis</i>	Oni kupują długopis.

3. Techniki transformacyjne

Technika transformacji polega na dokonaniu przekształcenia według podanego wzoru. Przekształcenia te mogą być morfosyntaktyczne (fleksyjne), słowotwórcze oraz składniowe.

3.1. Transformacje morfosyntaktyczne

Do tego typu zaliczamy przekształcenia, w których zadaniem ucznia jest wpisanie (wypowiedzenie) odpowiedniej do kontekstu formy fleksyjnej rzeczownika, przymiotnika, zaimka lub czasownika, przy czym materiał wyjściowy stanowi odpowiednio forma mianownika lub bezokolicznika. Oto przykłady ćwiczeń zawierających przekształcenia morfosyntaktyczne:

❖ fleksja rzeczownika

Proszę zamienić następujące zdanie według wzoru.

Przykład: To jest student. On jest studentem.

1. Jan to Polak.
2. To jest Czech.

3. Ewa to Czeszka.
4. To jest inżynier.
5. Stefan to Polak.
6. Anna to studentka.

❖ fleksja rzeczownika i przymiotnika

Proszę uzupełnić tekst właściwymi formami fleksyjnymi.

Przykład: Siedem wieków malarstwa europejskiego (malarstwo europejskie).

Kiedy rozpoczyna się (sztuka nowoczesna),
jak to się zwykle określa z braku (inny termin)?
Nie ma (zgoda) co do tego i periodyzacja bywa różna.
Historycy zgodnie jednak na ogół stwierdzają, że właśnie malarstwo
jest (dyscyplina), która wysunęła się na czo-
ło, jeśli chodzi o tendencje nowatorskie. Przejście pomiędzy
..... (jeden styl) (epoka) a
..... (drugi) ma zwykle charakter ciągły. Nie ma zatem żadnej daty
umownej oznaczającej początek sztuki nowoczesnej. W miarę jak po-
kolenie pamiętające czasy przed (druga woj-
na) starzeje się, przesuwana się także termin początku
..... (malarstwo nowoczesne).

(na podst. M. Rzepińskiej, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*,
Ossolineum, Wrocław 1986, s. 422)

Proszę uzupełnić tekst właściwymi formami fleksyjnymi.

Przykład: U króla Wenecjana (król Wenecjan).

Życie codzienne na dworze króla Wenecjana pełne było
..... (ceremonia i rytuał, l. mn.), a każda grupa z otocze-
nia króla i królowej miała swoje prawa i przywileje. I tak
..... (książę, l. mn.) przysługiwało prawo noszenia broni białej nawet
w obecności samego monarchy, co nie było dane ani
..... (hrabia, l. mn.), ani (duchowny, l. mn.), choć
..... (hrabia, l. mn.) wyżej stali w hierarchii niż
..... (ksiądz, l. mn.)

Każdemu (książę) wolno było także nosić perukę, co zabronione było zarówno (hrabia, l. mn.) jak i (ksiądz, l. mn.).

Król Wenecjan dokładał (wszelkie staranie l.mn.), by wszyscy mieszkańcy jego dworu znali swoje miejsce i nie naruszali (hierarchia).

❖ fleksja czasownika

Proszę uzupełnić tekst właściwymi formami czasownika.

Przykład: Kiedy byłem na studiach, zwykle *zaczynałem* (zaczynać) zajęcia po południu. Jutro *pójdę* (ja – pójść) do dentysty.

Moja ciocia (nazywać się) Franciszka Wilk. Wiem, że (urodzić się) w Hucie Komorowskiej koło Majdanu. Kiedy (mieć) 16 lat, (wyjechać) do Ameryki. Tam (pójść) do pracy jako robotnica. Po pierwszej wojnie ciocia (wrócić) do Polski, ale na krótko. Nie (móc) znaleźć pracy. Wtedy (postanowić) wrócić do Ameryki. Nie (wiedzieć), że nie zobaczy już swojej rodziny. W Nowym Jorku ciocia (poznać) Stanisława. On też (być) Polakiem, ale nie (mówić) dobrze po polsku. Jego rodzice (przyjechać) do Ameryki, kiedy on jeszcze nie (chodzić) do szkoły. Moja ciocia i Stanisław wziąć ślub i (przenieść się) do Kalifornii.

3.2. Transformacje słowotwórcze

Przy przekształceniach słowotwórczych (znajdujących się na pograniczu gramatyki i leksyki) ze zdania usuwa się jedno słowo, a forma pokrewna jest podana uczącemu się jako materiał wyjściowy. Na przykład, jeśli kontekst wymaga wstawienia przymiotnika *tolerancyjny*, materiałem wyjściowym może być forma rzeczownika *tolerancja*; jeśli z kolei formą odpowiednią do kontekstu będzie rzeczownik odliczebnikowy *dwójka* – formę wyjściową stanowić będzie liczebnik *dwa*. Ćwiczenia oparte na przekształceniach słowotwórczych mogą wyglądać w następujący sposób:

❖ formy imiesłowowe

Proszę użyć form imiesłowowych od czasowników podanych w nawiasach.

Przykład: Nie mogą pracować w *napiętej* (napiąć) atmosferze.
 Żaden z filmów *nakręconych* (nakręcić) przez niego nie odniósł sukcesu.
Idąc (iść), palił papierosa.
Zjadłszy (zjeść), obiad w stołówce, rozchorował się ciężko.

A. Ta (roześmiać) staruszka była kiedyś wielką aktorką. Jeszcze teraz zawsze ma
 (umalować) usta i oczy. Niestety, jest już chyba zupełnie
 (zapomnieć).

B. (zaoszczędzić) trochę pieniędzy, schował je w domu. I choć były całkiem dobrze
 (ukryć), padły łupem złodziei.

❖ przymiotniki odliczebnikowe

Ze słów podanych w nawiasie proszę utworzyć wyrazy i wpisać je w odpowiedniej formie.

Przykład: Ulicą szła matka z *dwuletnią* (dwa rok) córką.

W zeszłym tygodniu byliśmy na (jeden dzień) rowerowej wycieczce w podkrakowskiej dolinie. Po
 (dwa godzina) jeździe poczuliśmy wielkie zmęczenie. Na szczęście mogliśmy odpocząć w cieniu drzew. Byłam taka spragniona, że duszkiem wypilałam (pół litr) butelkę wody mineralnej. Po (kilka-naście minuta) przerwie znów ruszyliśmy w drogę. Kiedy dotarliśmy na miejsce, chłopcy postanowili wspiąć się na
 (trzydzieści metr) skałę. Było to dość niebezpieczne, więc kiedy zbliżali się do szczytu, zapadła (kilka sekunda) cisza. Chłopcy mówili, że widok z góry był wspaniały:
 (trzy kolor),
 (dziesięć piętro) budynki wyglądały jak pudełka z zapalek.

3.3. Transformacje składniowe

W przekształceniach składniowych uczniowie otrzymują zdania wyjściowe oraz słowa, których należy użyć w nowym zdaniu. Winno ono zawierać tę samą informację, co zdanie wyjściowe, ale wyrażoną za pomocą innej struktury gramatycznej. Poniższe przykłady ćwiczeń zawierają przekształcenia składniowe:

❖ przekształcanie zdań złożonych na zdania pojedyncze

Proszę przekształcić podane niżej zdania złożone na zdania pojedyncze za pomocą poniższych fraz i przyimków.

z w **czasie** na pod wpływem w celu w razie przed

Przykład: Kiedy Paweł studiował w Krakowie, mieszkał w akademiku.
W czasie studiów w Krakowie Paweł mieszkał w akademiku.

Władze uniwersytetu zorganizowały wspaniały koncert, żeby uczcić jubileusz.

.....
 Wszystkie dzieci zasługują na to, żebyście je kochali.

.....
 Cera stanie się gładsza, jeśli będziesz regularnie używała kremu.

.....
 Jeśli zdarzy się awaria, natychmiast wyłącz komputer.

.....
 Powinniśmy zamknąć wszystkie okna, zanim wyjedziemy na wakacje.

.....
 Tak się nudził, że zasnął.

❖ przekształcenia stylistyczne

Proszę zamienić następujące zdanie według wzoru.

Przykład: Nie kupiłam chleba, bo nie miałam pieniędzy.

Gdybym

Gdybym miała pieniądze, kupiłabym chleb.

1. Nie mieli czasu, więc nie pojechali do Nowego Jorku.
Gdyby
2. Nie wstały wcześniej, więc spóźniły się do szkoły.
Gdyby
3. Nie wiedzieliście o imieninach, więc nie przyjechaliście.
Gdybyście

❖ przekształcenia leksykalno-gramatyczne

Proszę przekształcić zdania, wykorzystując podane wyrazy.

Przykład: Marek jest wyższy od Piotrka
NІŻ
Marek jest wyższy niż Piotrek.

1. Kazimierz Wielki założył Uniwersytet Jagielloński.
ZOSTAŁ
2. Nie lubię historii.
PRZEPADAM
3. Do Singapuru leci się 12 godzin.
LOT
4. Anna myje włosy szamponem.
UŻYWA
5. Adam jest przyjaźnie nastawiony do ludzi.
PRZYJAZNY

Wszystkie rodzaje przekształceń mają swoje zastosowanie na wszystkich poziomach znajomości języka, aczkolwiek w nauczaniu początkowym dominującą formą przekształceń stosowanych w nauczaniu gramatyki języka polskiego są przekształcenia morfosyntaktyczne (w obrębie fleksji rzeczownika, czasownika i przymiotnika). Zagadnienia słowotwórcze stanowią niewielką część materiału, który na tym poziomie należy opanować. Zbyt skromny jest także zasób leksykalny i repertuar struktur znany uczącym się, by umożliwić stosowanie przekształceń składniowych na szerszą skalę.

W zależności od poziomu zaawansowania ćwiczenia transformacyjne mogą przybierać bardziej lub mniej skomplikowaną formę. Służą one zarówno utrwalaniu, jak i powtarzaniu struktur czy form gramatycznych.

Komentarz

Dryl gramatyczny jest niezbędnym elementem zajęć językowych. Należy jednak dołożyć wszelkich starań, by był on jak najbardziej urozmaicony. Wykonywanie wielu ćwiczeń tego samego typu obniża poziom koncentracji uczniów, wskutek czego spada skuteczność nauczania.

ĆWICZENIA SYMULUJĄCE KOMUNIKACJĘ

Dobór ćwiczeń komunikacyjnych, dzięki którym uczący się będą mieli okazję stosować nowo poznane struktury, jest bardzo ważnym i niezbędnym elementem lekcji. Pozbawione tej części zajęcia gramatyczne zawsze kojarzone będą z monotonnym drylowaniem. Trzeba zatem zadbać o to, by po wyćwiczeniu, zautomatyzowaniu struktur, uczący się mieli okazję używać ich w zadaniach o charakterze zbliżonym do naturalnej komunikacji. Dzięki nim zajęcia gramatyczne pozbawione będą nudy i sztuczności, pozwolą zaktywizować inicjatywę i wyobraźnię uczniów, a przede wszystkim dadzą im przekonanie, że uczą się po to, by móc wyrażać więcej, pełniej i doskonalej.

Podane propozycje są przykładowymi rozwiązaniami i nie wyczerpują wszystkich możliwości pracy na zajęciach gramatycznych. Ich dobór czy wykorzystanie w dużym stopniu zależą od inwencji i pomysowości lektora.

1. Ćwiczenia fatyczne

Ich zadaniem jest podtrzymanie komunikacji utrudnionej z powodu niezrozumienia, niedosłyszania itp.; są one doskonałą formą urozmaicania ćwiczeń imitacyjnych, np.

- *Gdzie jest bank?*
- *Słucham?*
- *Gdzie jest bank?*

- *Czy możesz mi podać sól?*
- *Słucham?*
- *Czy możesz mi podać sól?*

Wykorzystywać je należy jednak przede wszystkim na zajęciach z uczącymi się na niższym poziomie zaawansowania, jako doskonałą formę ćwiczenia zarówno struktur gramatycznych, jak i utrwalonych ciągów leksykalnych. W szerszym zakresie poleca się je w pracy z dziećmi.

2. Ćwiczenia z zarysowanym kontekstem wypowiedzi

W tego typu ćwiczeniach przedstawia się sytuację dobraną tak, by naturalną reakcją uczniów było użycie nowej struktury, np.

- | | |
|---|--|
| <i>Marek zgubił dokumenty.</i>
<i>Co powinien zrobić?</i> | – czasownik <i>powinien</i> |
| <i>Ewa robi przyjęcie.</i>
<i>Co musi zrobić?</i> | – czasownik <i>musieć</i> |
| <i>Mama jest chora.</i>
<i>Jak możemy jej pomóc?</i> | – czas przyszły (czasowników dokonanych i niedokonanych) |
| <i>Piotr nie ma zadania domowego.</i>
<i>Co się stało?</i> | – czas przeszły |
| <i>Zgubiłam portmonetkę.</i>
<i>Gdzie?</i> | – miejscownik l. p. i l. mn. |
| <i>Masz ugotować obiad.</i>
<i>Czego potrzebujesz?</i> | – dopełniacz l. p. i l. mn. |
| <i>Ewa poszła do sklepu po zakupy.</i>
<i>Co kupiła?</i> | – biernik l. p. i l. mn. |

3. Ćwiczenia sytuacyjne

Nieco innego typu ćwiczeniami są zadania sytuacyjne z wyraźnie podanym scenariuszem działań językowych, przy czym sposób realizacji należy w pełni do uczących się.

Przykładem może być scenka, której ukrytym celem jest ćwiczenie zdań przeczących (z negacją wielokrotną):

Chcesz jechać z kolegą na wakacje. Proponujesz mu różne formy wypoczynku. Nic mu się nie podoba.

Inna scenka może przydać się do powtarzania i utrwalania form czasu przeszłego:

Wczoraj w Twojej okolicy popełniono przestępstwo. Na przesłuchaniu musisz opowiedzieć o wszystkim, co robiłeś wczoraj, żeby mieć alibi.

Ćwiczenie takie można rozbudować, np. kolejne osoby mogą opowiadać nie tylko o sobie, ale i o innych (ćwiczeniu podlegać będzie więcej form czasu przeszłego).

Komentarz

Proponując uczniom udział w rozmaitych zabawach językowych, trzeba pamiętać o przygotowaniu ich do wykonania zadania nie tylko od strony gramatycznej, ale także leksykalnej.

4. Ćwiczenia typu „przeczytaj i przekaz informację”

Mogą one przybierać różne formy. Najlepiej sprawdzają się tu ćwiczenia z luką informacyjną, gdyż do spontanicznej komunikacji dochodzi wówczas, gdy nadawca i odbiorca komunikatu nie dysponują tymi samymi informacjami na jakiś temat. Część uczniów może na przykład czytać tekst, oglądać obrazek (materiały muszą być odpowiednio dobrane, dostosowane do potrzeb zajęć i umiejętności językowych uczących się), a następnie przekazywać innym treść tego, co przeczytali czy zobaczyli. Można ćwiczyć w ten sposób np. czas teraźniejszy, przyszły, przeszły; utrwalać formy poszczególnych przypadków itp.

5. Ćwiczenia transformacyjno-komunikacyjne

Ćwiczenia transformacyjne są ćwiczeniami automatyzującymi. Można je jednakże zamienić na ćwiczenia o charakterze komunikacyjnym.

Maszyna czasu jest bardzo dobrym przykładem. Wykorzystać tu można wszelkie teksty podręcznika. Jeśli bowiem tekst mówi o czymś w czasie teraźniejszym, uczeń musi przedstawić to w czasie przeszłym lub przyszłym. Może wcielać się w postać bohatera czytanki lub może być obserwatorem wydarzeń.

Podśluchana rozmowa – np. dwie osoby umawiają się na spotkanie, trzecia „podsluchuje” ich rozmowę, żeby przekazać koleżance/koledzie wszystkie informacje (zamiana mowy niezależnej na zależną).

Co byś zrobił/a na moim miejscu? – jeden z uczniów ma problem i prosi innych o radę. Wybiera dla siebie najlepszą, uzasadniając swój wybór (tryb warunkowy).

Jesteś na wieży, z której widać całe miasto? Opowiedz swoim kolegom, co widzisz (biernik i dopełniacz liczby pojedynczej i mnogiej rzeczownika i przymiotnika).

(na podst. H. Komorowskiej, 2002: 130–131)

VII. POPRAWIANIE BŁĘDÓW

Uczniowie, wykonując ćwiczenia gramatyczne, często popełniają błędy. Co wówczas należy robić? W tej kwestii istotne są cztery zagadnienia:

1. *Czy błędy powinny być poprawiane?*
2. *Jeśli tak, to kiedy?*
3. *Które błędy należy poprawiać?*
4. *W jaki sposób to należy robić?*

Obecność błędów w wypowiedziach uczniów jest sygnałem, że proces nauczania ma miejsce (zob. A. Seretny, 1994: 101). Należy je jednak poprawiać, zwłaszcza na zajęciach gramatycznych.

Na etapie ćwiczeń automatyzujących, podczas manipulacji materiałem gramatycznym należy poprawiać wszystkie błędy popełniane przez uczą-

cych się, na etapie komunikacji zaś poprawiamy je tylko wtedy, jeśli uniemożliwiają zrozumienie wypowiedzi, a także te, które dany uczeń popełnia nagminnie bądź takie, których popełnienie może wywołać nieprzyjemną reakcję rodzimego użytkownika języka. Ostatnia uwaga dotyczy zwłaszcza błędów popełnianych przez uczących się o rodowodzie polonijnym, gdyż z reguły nie zdradza ich silny obcojęzyczny akcent, który zwykle usprawiedliwia niepoprawność cudzoziemca w oczach Polaków.

Na etapie ćwiczeń automatyzujących błędy poprawiamy bezpośrednio po ich popełnieniu, dając uczącemu się szansę skończenia zdania lub poprawienia się. W czasie tej fazy zajęć, jak wspomniano, należy poprawiać wszystkie błędy. Na etapie komunikacyjnym błędy poprawia się po wykonaniu całego ćwiczenia – w podsumowaniu, zwracając uwagę przede wszystkim na te, które blokują bądź utrudniają komunikację.

Komentarz

Zbyt duża liczba błędów popełnianych na etapie ćwiczeń komunikacyjnych powinna być dla nauczyciela sygnałem, że zbyt mało czasu poświęcono na ćwiczenia automatyzujące albo że wprowadzono daną strukturę w niewłaściwy lub niepełny sposób.

VIII. PODSUMOWANIE

Rozwijanie kompetencji gramatycznej uczących się jest ważną częścią procesu dydaktycznego. Dobra znajomość języka jest często wręcz utożsamiana z dobrą znajomością reguł gramatycznych i umiejętnością zastosowania ich w praktyce. „Umiejętność budowania zdań przekazujących znaczenia stanowi kluczowy składnik kompetencji komunikacyjnej” (ESOKJ, 2003: 131). Należy wszakże pamiętać, iż umiejętność operowania daną regułą gramatyczną nie następuje natychmiast, ale jest rezultatem długiego i często żmudnego procesu, który powinien obejmować rozmaite ćwiczenia wdrażające (automatyzujące), komunikacyjne oraz proste objaśnienia gramatyczne.

Nie można jednak nauczania języka sprowadzać do uczenia samej gramatyki, gdyż wówczas pomijamy to, co w nauce języka najistotniejsze – czyli rozwijanie u uczących się umiejętności posługiwania się systemem językowym w obrębie sprawności, o czym traktować będzie następna część niniejszego opracowania.

Część II

NAUCZANIE I ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

I. SŁUCHANIE ZE ZROZUMIENIEM

Słuchanie ze zrozumieniem bywa nazywane *rozumieniem ze słuchu* lub *rozumieniem audytywnym*. Jest to sprawność receptywna. „Słuchanie jest pierwszą ze sprawności nabywanych przez dziecko w procesie przyswajania języka ojczystego, znacznie wyprzedzającą mówienie. Jest to także pierwsza sprawność nabywana przez osobę uczącą się języka drugiego w sposób naturalny (to jest, w środowisku obcojęzycznym) – znów znacznie wyprzedzającą mówienie” (J. Rusiecki, 1993: 297).

Badania wykazują, że komunikujemy się przez 70% czasu, kiedy nie śpimy, (czyli w czasie „czuwania”), z czego w 45% poprzez słuchanie, w 30% poprzez mówienie, w 16% poprzez czytanie, a tylko w 9% poprzez pisanie (L. Steil, W. R. Miller, 1982: 16; F. Berg, 1987: 3)¹. Inaczej można to określić: „Słuchamy książki przez dzień, mówimy książkę przez tydzień, czytamy książkę przez miesiąc, a piszemy książkę przez rok” (B. Stood, 1988: 129). Dlatego należy przyznać tej sprawności odpowiednie miejsce w programach nauczania.

II. SŁYSZENIE A SŁUCHANIE

Słuchanie jest sprawnością zaniedbywaną zarówno w nauce języka ojczystego, jak i języka obcego/drugiego. Bierze się to m.in. z braku odpowiednich programów i materiałów dydaktycznych, ale i z mylnego prze-

¹ Dla porównania – D. Bugajska (2002: 41) przytacza informację z artykułu T. Patrzałka: „poza snem, ludzie interesu 70 procent czasu spożytkowują na porozumiewanie się, a w tym 11 procent – na pisanie, 15 procent na czytanie, 32 na mówienie, a 42–57 na słuchanie”.

konania, że „słyszę, więc słucham”, tymczasem istnieje znacząca różnica między tymi procesami: *słyszenie* jest procesem *fizycznym*, który zależy od funkcjonowania błony bębenkowej, a *słuchanie* – procesem *psychicznym*, który polega na postrzeganiu, uświadamianiu sobie tego, co się słyszy. „Pomiędzy słyszeniem a słuchaniem istnieje podobna różnica jak między patrzeniem a widzeniem (obserwowaniem)” (D. Bugajska, 2002: 41).

Komentarz

Słuchanie zachodzi w mózgu, a słyszenie w uchu.

Podejście do nauczania tej sprawności według zasady „ja mówię, a uczniowie słuchają” jest więc mylne i prowadzi donikąd.

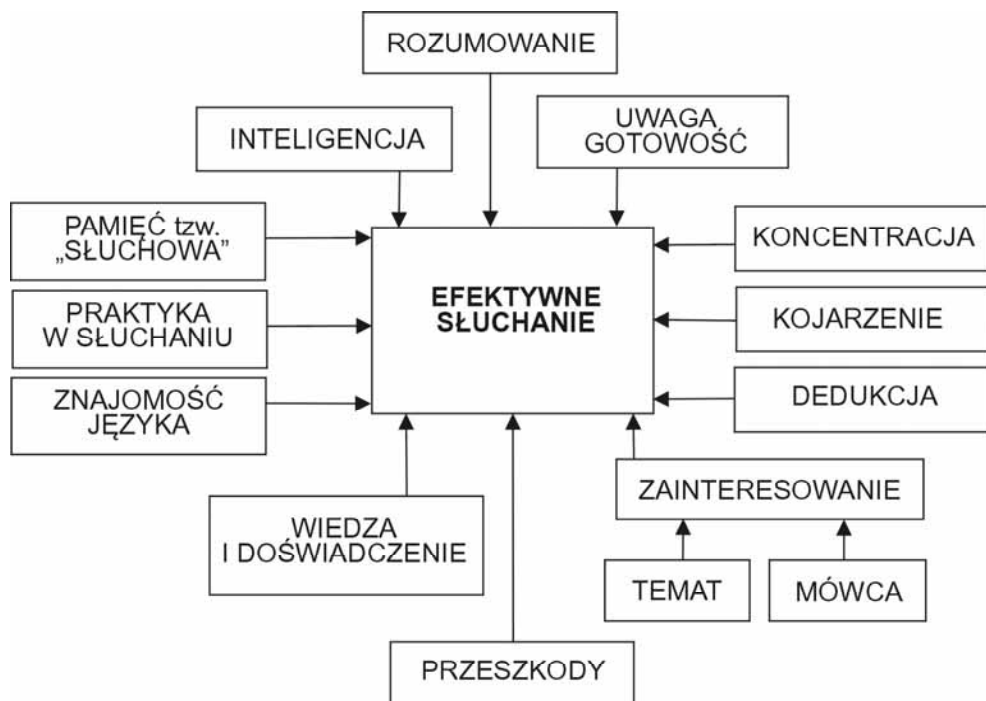
III. EFEKTYWNOŚĆ SŁUCHANIA

Nie jesteśmy wcale dobrymi słuchaczami: „Mimo, że Bóg obdarzył nas dwójgiem uszu, a tylko jednym ustami, większość z nas nie umie dobrze słuchać” (D. Bugajska²). Efektywność naszego słuchania ocenia się na 25% (L. Steil, W. R. Miller, 1992: 16), a to oznacza, że zapamiętamy i wykorzystamy tylko 2,5 minuty z 10-minutowej rozmowy. Na efektywność słuchania ma wpływ wiele czynników, co ilustruje poniższy diagram³.

² Za: J. Powell SJ, *Twoje szczęście jest w tobie*, WAM, Księża Jezuiti, Kraków 1998.

³ Zob. E. Lipińska (1994).

Czynniki wpływające na efektywność słuchania



Przeszkody – czyli czynniki *zewnętrzne*, tj. m.in.: hałas, temperatura, zapachy, złe oświetlenie, nieodpowiedni sposób przekazywania informacji przez mówcę oraz *wewnętrzne*, do których zalicza się np. brak zainteresowania i słaba znajomość tematu, stan fizyczny i psychiczny słuchacza – można i należy eliminować i/lub minimalizować. Natomiast pozostałe elementy należy rozwijać i wzmacniać.

Skuteczność słuchania dodatkowo osłabia fakt, że słuchacz może zrozumieć dwukrotnie więcej mowy, niż mówca jest w stanie jej wyartykułować. Oznacza to, że w czasie słuchania połowa pojemności naszego umysłu pozostaje niezaangażowana. „Jeśli nie spożytkujemy jej w jakiś sposób, jesteśmy o krok od pasywnego słuchania, stąd już blisko do uciekających myśli, a potem do całkowitego wyłączenia się” (E. Lipińska, 1996: 79). Można jednak przemienić tę *nadwyżkę* w słuchaniu w inne aktywności, np. robienie notatek czy zapisywanie pytań do prelegenta, a słuchanie może zyskać na wydajności. Nie należy też zakazywać uczniom rysowania w czasie słuchania, gdyż dla wielu jest to sposób na lepszą koncentrację i efektywniejsze słuchanie.

IV. SŁUCHANIE A MÓWIENIE

Słuchanie nie występuje samodzielnie, to znaczy oddzielenie ćwiczeń w słuchaniu od ćwiczeń w mówieniu czy pisaniu jest prawie niemożliwe; nie można też testować umiejętności słuchania samej w sobie. Najściślej-sza współzależność występuje między słuchaniem i mówieniem: „Przejawia się ona przede wszystkim w tym, że nie można nic powiedzieć, nie słuchając samego siebie w trakcie wypowiedzi, to jest nie kontrolując słuchem poprawności i właściwości wypowiadanych zdań. Współzależność ta przejawia się wszakże również i w tym, że proces słuchania ze zrozumieniem jest prawdopodobnie związany pod względem psychologicznym i fizjologicznym z procesem mówienia” (J. Rusiecki, 1993: 297).

W życiu codziennym mamy do czynienia z sytuacjami o charakterze interakcyjnym: mówienie → słuchanie/reakcja słuchacza. Ponieważ mowa dzieła się na odcinki dyskursu o niewielkiej długości, w taki właśnie sposób odbywa się słuchanie. Jeśli interakcja ma postać dialogu lub polilogu, odcinki te są w naturalny sposób wyznaczane przez uczestników interakcji. W przypadku monologów (wykładów, objaśnień przewodników itp.) słuchacz zazwyczaj odbiera komunikaty w odcinkach przerywanych ruchami (mimiką, gestami) mówcy, reakcjami innych słuchających, zmianami w warunkach słuchania itp.

Na co dzień najczęściej spotykamy się z mówieniem nieformalnym (P. Ur, 1989). Jego cztery podstawowe właściwości to: *redundancje*, „szum”, *język potoczny* i *efekt słuchowy*.

Redundancja polega na powtórzeniach, błędnym rozpoczynaniu wypowiedzi, autokorekcie, dodatkowych objaśnieniach, tautologii i wtrąceniach. „Redundancja ta jednak nie jest tak niepotrzebna jakby się wydawało. Pozwala ona zarówno na to, by mówiący rozpracował i wyraził to, co rzeczywiście ma na myśli, jak i na to, by słuchający prawidłowo śledził tok wypowiedzi, a to dzięki temu, że została mu dostarczona obfitość informacji i czas na ich przemyślenie” (P. Ur, 1989: 14–16).

O „szumie” mówimy wtedy, gdy informacja nie dociera do słuchacza. Chodzi tu o zakłócenia wewnętrzne i zewnętrzne, o których była mowa, ale też o brak zrozumienia przekazu z winy mówiącego na skutek jego niewyraźnej mowy, błędnie użytego wyrazu lub zwrotu. Dla osób uczących się nowego języka w komunikacji jest o wiele więcej „szumu” niż dla rodzimych użytkowników danego języka, którzy sobie radzą z nim lepiej,

często automatycznie zadają pytania, dedukują treść z usłyszanych i rozumianych elementów, proszą o powtórzenie lub wyjaśnienie.

Język potoczny zazwyczaj nastręcza uczącym się sporych trudności. Mówiący (*native speakerzy*) nie robią wyraźnych przerw między wyrazami, redukują lub eliminują niektóre dźwięki, mówią niewyraźnie, nieraz bełkotliwie i szybko. Stanowi to poważną barierę w rozumieniu komunikatu (tymczasem ten sam tekst napisany mógłby być z powodzeniem zrozumiany). Drugą istotną cechą języka potocznego są elipsy polegające na opuszczaniu części wyrazów lub wypowiedzi. Rodowity użytkownik języka zazwyczaj potrafi dokonać rekonstrukcji opuszczenia, uczący się ma z tym kłopoty – zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania. Ponadto w mowie potocznej stosuje się inne słownictwo i struktury niż w języku formalnym, którego zwykle uczy się cudzoziemców⁴.

Efekt słuchowy pojawia się przede wszystkim w mowie nieformalnej. Wywołuje go zwalnianie lub przyspieszanie, zatrzymywanie się, zmiana tonu głosu (na wyższy lub niższy) dla zaakcentowania jakiejś części wypowiedzi. W efekcie wypowiedź staje się ciekawsza, jest bardziej dramatyczna, co nie oznacza, że słuchanie i rozumienie takiego komunikatu jest łatwiejsze.

Wszystko wskazuje na to, że nauka słuchania w języku obcym/drugim powinna przebiegać w miarę możliwości w warunkach zbliżonych do codziennej (naturalnej) komunikacji. „Rozumiemy to, co jest wypowiedziane tak, jak powiedzielibyśmy to my sami” (J. Rusiecki, 1993: 298). Jeśli więc nauczyciel mówi, posługując się *szkolną* artykulacją, opóźnia i utrudnia opanowanie „sprawności słuchowej interpretacji wypowiedzi rodowitych użytkowników języka” (tamże). W nauczaniu rozumienia ze słuchu zatem powinno się posługiwać tekstami wypowiadanymi w sposób autentyczny – z właściwą danemu językowi artykulacją głosek, właściwym rytmem i intonacją. Ma to szczególne znaczenie w przypadku nauczania języka za granicą⁵. Uczniowie słuchający od początku obcojęzycznej mowy w wykonaniu jej rodzimych użytkowników radzą sobie lepiej niż ci, którzy się z tym spotykają po raz pierwszy na dalszym etapie (etapach) na-

⁴ Zob. np. K. Ożóg (2001).

⁵ Nauczyciel na obczyźnie nie może być jedynym przykładem mówienia w języku docelowym, dlatego tak ważne jest w tym przypadku korzystanie z materiałów dźwiękowych.

uki (zob. D. M. Koniewicz, 1993). Mowa sztucznie zwolniona wyrabia u uczniów „lenistwo słuchowe” i niechęć do rozumienia mowy w normalnym tempie w późniejszej fazie nauki. „Najczęściej (...) uczniowie nie mają nigdy możliwości usłyszenia szybkiej, naturalnej mowy i na skutek tego są zupełnie bezradni w konfrontacji z rodzimym użytkownikiem języka. Mimo że rozumieją wszystkie wypowiedzi nauczyciela i kolegów, nie potrafią zrozumieć nawet prostych i krótkich wypowiedzi rodzimego użytkownika języka” (E. Ronowicz, 1979: 6). Korzystnie jest też zapoznać studentów z różnymi odmianami języka.

Komentarz

Słuchania trzeba uczyć, rozwijać i ćwiczyć. Nie jest ono bowiem darem natury czy wrodzonym talentem.

Błędne jest zatem mniemanie, że wystarczy skoncentrować się na nauce mówienia, a rozumienie audytywne przyjdzie wtedy samo.

V. SŁUCHANIE A CZYTANIE

Słuchanie jest odpowiednikiem czytania, ponieważ obydwie te sprawności opierają się na słuchowym lub wzrokowym analizowaniu zjawisk językowych. Pierwsza sprawność jest jednak o wiele trudniejsza od drugiej dlatego, że komunikat przekazywany drogą foniczną w tempie niezależnym od słuchającego słyszy się tylko raz. Tymczasem dekodowanie tekstu graficznego można powtarzać wielokrotnie (w przypadku niepełnego zrozumienia treści), a tempo czytania dostosować do możliwości czytającego wytyczanych m.in. stopniem zaawansowania językowego i rozwojem intelektualnym.

W obydwu sprawnościach rozumienie komunikatu opiera się na strategii rozumienia globalnego, selektywnego i/lub szczegółowego. W związku z tym stosuje się podział technik na te zalecane przed dekodowaniem, w jego trakcie i po nim; również część typów ćwiczeń jest wspólna dla słuchania i czytania.

VI. SPRAWNOŚĆ ROZUMIENIA ZE SŁUCHU

1. Kiedy sprawność rozumienia ze słuchu jest potrzebna?

„Sprawność rozumienia ze słuchu jest niezbędna nie tylko jako wprowadzenie do sprawności mówienia, ale także jako niezależna, potrzebna umiejętność oraz jako nieodłączna część tych aktów komunikacyjnych, które łączą w sobie więcej niż jedną sprawność językową” (H. Komorowska, 1993: 130).

Rozumienie ze słuchu jest potrzebne w różnych sytuacjach, np. podczas:

- ❖ oglądania telewizji i wideo,
- ❖ słuchania radia,
- ❖ słuchania zapowiedzi na dworcach kolejowych i w portach lotniczych,
- ❖ słuchania instrukcji, porad, sugestii i poleceń,
- ❖ słuchania wykładu (wg H. Komorowskiej, dz. cyt.).

W sytuacjach, które zostały wyżej wymienione, rozumienie ze słuchu występuje jako *niezależna* sprawność językowa. Często jednak jest *niesamodzielną*, składową częścią szerszego zestawu kompetencji. Tak się dzieje w toku: wszelkich kontaktów profesjonalnych (rozmów kwalifikacyjnych oraz negocjacji handlowych), rozmów telefonicznych o charakterze prywatnym i służbowym oraz konwersacji towarzyskich.

2. Na czym polega rozumienie ze słuchu?

Wyodrębnia się cztery podstawowe elementy rozumienia mowy ze słuchu:

- ❖ zrozumienie akcentu (typ wymowy),
- ❖ zrozumienie struktur gramatycznych, którymi mówiący się posługuje,
- ❖ zidentyfikowanie słownictwa, którym operuje,
- ❖ umiejętność uchwycenia znaczenia w przekazywanej treści (wg A. Howatt, J. Dakin, 1983: 84).

Pełne zrozumienie polega na umiejętności wykonania wszystkich czterech operacji jednocześnie. Tak odbywa się to w języku ojczystym, tak powinno odbywać się w J_2 .

Można powiedzieć, że większość tego, co słyszymy na co dzień, oznacza się następującymi cechami (tamże):

- ❖ słuchamy w pewnym celu;
- ❖ reagujemy na to, co słyszymy;
- ❖ widzimy osobę, której słuchamy (z którą rozmawiamy);
- ❖ otoczenie dostarcza pewnych wskazówek, np. wzrokowych, wspomagających rozumienie;
- ❖ fragmenty słuchanych dyskursów dochodzą do nas w krótkich odcinkach;
- ❖ większość komunikatów jest spontaniczna i dlatego różni się od formalnej prozy mówionej.

3. Słuchanie planowane i przypadkowe

Powiedziano, że słucha się zwykle w jakimś *celu*, np. w celu uzyskania informacji podawanych na dworcach czy lotniskach, jeśli chce się dowiedzieć, z którego peronu odchodzi pociąg. Zdarza się też, że mimo iż się słyszy – nie słucha się, ponieważ występuje brak motywacji, np. czeka się na dworcu na kogoś, a wtedy inne informacje „puszcza się mimo uszu”. Pierwszy z wymienionych typów nazywa się *słuchaniem planowanym (z nastawieniem)*, a drugi – *słuchaniem przypadkowym (nieplanowanym)* (A. Doff, 1988: 199). Przykładem pierwszego typu jest też słuchanie radia w celu uzyskania informacji, np. o pogodzie, a drugiego – grające radio w czasie wykonywania jakichś czynności.

Z uczenia się języka drogą słuchową wypływają niezaprzeczalne korzyści. W taki właśnie sposób wszyscy przyswajaliśmy sobie (bardzo skutecznie!) język ojczysty. W nauce języka obcego należy również starać się otaczać dźwiękami nowego języka. Nauczyciel powinien więc zapewnić uczniom bardzo dużo różnorodnego materiału dźwiękowego i zachęcać ich do samodzielnego korzystania z pomocy audialnych (radio, kasety, płyty). Godne polecenia jest słuchanie *nieświadome*⁶, polegające na wielokrotnym odtwarzaniu, np. kasety z nagraniem tekstu czy piosenki podczas wykonywania innych czynności, np. jazdy samochodem, sprzątania, gotowania. Następuje wówczas przyswajanie tzw. melodii języka, a więc przyzwyczajanie się do akcentu i intonacji oraz stopniowe opanowywanie

⁶ Zob. V. Birkenbihl (1999).

wymowy, ponieważ podczas wielokrotnego odsłuchiwania tego samego tekstu nieświadomie „łapie się” krótsze lub dłuższe fragmenty przekazu – są to zwykle ciągi słów, które zaczyna się rozumieć (odróżniać od reszty) i od razu przyswajając poprawną ich wymowę. W taki właśnie sposób wszyscy jako dzieci stawialiśmy „językowe” pierwsze kroki.

Słuchanie świadome wymaga systematycznego rozwijania, ćwiczenia i doskonalenia oraz przygotowywania materiałów adekwatnych do poziomu znajomości języka i grupy wiekowej ucznia. Odgrywa kluczową rolę w przygotowaniu ucznia do wszelkich egzaminów.

Komentarz

Należy mieć świadomość, że chociaż słuchamy całego tekstu, zwykle słuchamy *selektywnie*, tzn. chodzi nam o konkretną informację, a nie o całość.

4. Rola domysłu językowego

Zadaniem nauczyciela jest psychicznie przygotować studentów do sytuacji, w których nie będą w pełni rozumieli tego, co usłyszą w nowym języku. „Słuchanie wiąże się nierozłącznie z niepełnym słyszeniem i niepełnym rozumieniem, i opiera się na ogólnym rozumieniu sensu i na *domyśle językowym*. Tendencje do rozumienia wszystkiego są sprzeczne z samą istotą tej sprawności” (H. Komorowska, 1993: 131). Nauczyciel więc powinien uświadomić uczącym się, że w J_1 dużą pomocą jest domysł językowy i zorientowanie się w ogólnym sensie wypowiedzi, w czym oczywiście pomaga nam znajomość języka pierwszego, ale niezależnie od tego grożą nam dystrakcje i niemożność zapamiętania wszystkich informacji. To ważne, bo studenci zazwyczaj chcą w pełni słyszeć i w pełni rozumieć komunikaty w J_2 . Zarówno w pierwszym, jak i w drugim/obcym języku dużą pomocą w rozumieniu komunikatów jest przekaz niewerbalny, i to również należy studentom unaocznic⁷.

⁷ Zob. E. Lipińska (2004 b).

5. Ćwiczenia w słuchaniu czy ćwiczenia fonetyczne?

Rozumienie komunikatu jest podstawą rozumienia w ogóle, co rozwiewa wątpliwości na temat tego, czy powinno się zaczynać naukę słuchania od wyodrębniania fonemów. Mimo że w początkowej fazie nauczania dobrze jest zapoznać uczących się z dźwiękami nowego języka, jednak ćwiczenia w słuchaniu nie powinny polegać na odróżnianiu fonemów – bez kontekstu. J. Rusiecki (1993) uważa, że nauka słuchowej identyfikacji dźwięków, rozróżnianie dźwięków podobnych, określanie miejsca przycisku w wyrazie, rozpoznawanie profilu intonacyjnego i inne zabiegi tego rodzaju zasługują na miano ćwiczeń fonetycznych, a nie ćwiczeń w słuchaniu, ponieważ nie ma w nich elementu rozumienia komunikatu⁸.

VII. TECHNIKI NAUCZANIA ROZUMIENIA ZE SŁUCHU

FAZA WSTĘPNA

1. Okres poprzedzający mówienie

D. M. Koniewicz (1993: 320) propaguje tzw. okres przedprodukcyjny (*pre-speaking period*): „Kurs języka obcego rozpoczyna się od intensywnej nauki rozumienia mowy bez jej produkowania. (...) Okres przedprodukcyjny jest świetnym panaceum na przezwyciężenie głęboko zakorzenionych w psychice ludzkiej oporów w produkowaniu obcej mowy w początkowej fazie kursu”. Autor nazywa też ten etap *okresem inkubacji*, który nie powinien trwać zbyt długo ani stanowić jedyne sposoby przyswajania języka. Można wszakże stosować go jako jedną z technik pomocnych w nabywaniu tej trudnej sprawności.

2. Okres bezpodręcznikowy

Po włączeniu mówienia do procesu nauczania (obok słuchania) można przez jakiś czas stosować metodę bezpodręcznikową, której cechą charakterystyczną jest „zdobywanie sprawności językowych – słuchania

⁸ Zob. też A. Howatt i J. Dakin (1983).

i mówienia – wyłącznie w oparciu o ćwiczenia i działania słuchowo-ustne. (...) W okresie tym zarówno nauczyciel, jak i uczący się nie korzystają z tekstów graficznych, nie czytają i nie piszą. (...) Prawidłowe nauczanie w okresie bezpodręcznikowym może zapewnić biegłość w mówieniu językiem docelowym oraz przeciwdziała błędnemu transponowaniu znaków graficznych na wartości foniczne, błędnemu czytaniu tekstu obcojęzycznego, spowodowanemu stosowaniem przez uczącego się technik czytania właściwych czytaniu tekstu w języku pierwszym” (J. Brzeziński, 1987: 81). Metoda bezpodręcznikowa sprawdza się lepiej w przypadku nauczania dzieci, dorośli rzadko potrafią się uczyć bez używania tekstu graficznego. Stosowanie tej metody powinno się jednak znaleźć w programie nauczania, choćby okres bez podręcznika miał trwać zaledwie kilka lekcji.

Komentarz

Dzięki metodzie bezpodręcznikowej unika się niekorzystnego dla uczącego się z punktu widzenia metodyki równoczesnego wprowadzania kodu fonicznego i graficznego.

SŁUCHANIE EKSTENSYWNE

Celem dydaktycznym słuchania ekstensywnego jest „stworzenie uczącemu się możliwości rozumienia mowy ze słuchu w sposób jak najbardziej naturalny. W słuchaniu ekstensywnym dokładne testowanie zrozumienia nie jest potrzebne, gdyż zrozumienie samo w sobie staje się celem. Uczeń będzie się starał zrozumieć tekst dlatego, że zawarta w nim informacja jest dla niego interesująca albo dlatego, że słuchanie sprawia mu przyjemność” (A. Howatt, J. Dakin, 1983: 85). Cechą charakterystyczną słuchania ekstensywnego jest brak angażowania innych sprawności (mówienia, czytania i pisania). J. Rusiecki (na podst. P. Ur, 1989) dzieli słuchanie na: *słuchanie bez reakcji* i *z reakcją działaniową*.

1. Słuchanie bez reakcji

Słuchanie bez reakcji można odnieść do propagowanego przez D. M. Koniewicza „okresu poprzedzającego mówienie” (okresu inkubacji). Formy pracy, w których ma wystąpić brak widocznej reakcji na słuchany tekst, to:

- ❖ przedstawienie znanego już tekstu, ale odgrywanego przez rodzimego użytkownika języka;
- ❖ odgrywanie tekstu będącego opisem obrazka, który uczący się mają przed sobą lub widzą na ekranie;
- ❖ odgrywanie tekstu ilustrowanego serią obrazków;
- ❖ stosowanie map, diagramów i obrazków ilustrujących opowiadanie;
- ❖ ilustrowanie opowieści i gawęd nauczyciela przezroczami lub filmem video;
- ❖ odczytywanie przez nauczyciela dłuższych opowiadań w odcinkach;
- ❖ odsłuchiwanie fragmentów sztuk teatralnych i słuchowisk;
- ❖ słuchanie wierszy, piosenek, skeczy, programów satyrycznych i kabaretowych.

(wg J. Rusiecki, 1993: 301–302 i A. Howatt, J. Dakin, 1983).

2. Słuchanie z reakcją działaniową

Zadania zakładające *reakcję słuchającego w formie działania* można podzielić w następujący sposób:

2.1. TPR = Total Physical Response

Chodzi tu o zasygnalizowanie w jakiś sposób, że przekaz został zrozumiany. Może to się odbywać przy pomocy gestów, ruchu i mimiki (wszelkie formy pantomimy). Należą tu „odpowiedzi” na postawione pytania przy pomocy ruchu głowy wyrażającego twierdzenie lub przeczenie.

2.2. Działanie manipulacyjne

Rysowanie, szkicowanie, kolorowanie, wycinanie, lepienie z plasteliny zgodnie ze słyszonym tekstem; manipulowanie niewielkimi przedmiotami, a więc budowanie np. z klocków Lego, układanie rysunków w ciąg/ szeregowanie obrazków w kolejności zdarzeń (mogą to być komiksy); zaznaczanie na mapce, diagramie, rysunku oraz uzupełnianie czyli dorysowywanie brakujących elementów.

2.3. Ćwiczenia typu prawda/fałsz

Reakcja słuchacza polega jedynie na zaznaczeniu krzyżykiem (plusem) prawdziwości danego zdania (zgodności z wysłuchanym tekstem) lub – przy pomocy kreski (minusa) jego nieprawdziwości (braku zgodności z oryginałem).

2.4. Symulacje sytuacji, które wymagają selektywnych reakcji na usłyszaną informację

Na przykład słuchacze „znajdują się” w supermarkecie i na podane przez nauczyciela hasło – komunikat mają stanąć w miejscach wyznaczonych zgodnie z posiadanymi instrukcjami (kasa, stoisko z jarzynami, nabiałem itp.). Można też rozdać im karteczki z obrazkami przedstawiającymi różne rekwizyty; w zależności od wysłuchanego komunikatu o pogodzie mają „zapakować walizkę”. Chodzi o to, aby ćwiczyć słuchanie bez angażowania dodatkowych sprawności (na podst. M. Stawna, 1991: 119).

2.5. Słuchanie dla przyjemności

Od czasu do czasu pożądane jest słuchanie systemem *audiopasywnym*⁹. „Audiopasywne wykorzystanie pomocy słuchowych polega na przesłuchiwaniu materiału językowego bez czynnego udziału uczącego się” (J. Brzeziński, 1987: 111). Nie chodzi więc ani o materiały przeznaczone do pracy w laboratorium, w których zostały przewidziane przerwy na powtarzanie, ani o kilkakrotne odsłuchiwanie wybranego tekstu. Chodzi głównie o słuchanie bez konieczności robienia ćwiczeń. Zalicza się tu wszelkie audycje i słuchowiska, prelekcje i wykłady, teksty kabaretowe, piosenki i wiersze. Nauczyciel może nie oczekiwać żadnej reakcji albo spodziewać się reakcji działaniowej, którą może być jedynie (u)śmiech, zdziwienie, zaskoczenie i inne reakcje widoczne na twarzach lub słyszalne w postaci wykrzykników.

⁹ J. Brzeziński wymienia także system *audioaktywny*, przez co rozumie się stosowanie materiałów dźwiękowych przeznaczonych do pracy w laboratoriach, a więc ze specjalnie przygotowanymi pauzami na powtórne odsłuchiwanie oraz na powtarzanie. Trzeci system został nazwany *audioaktywno-komparatywnym*. Polega na niekontrolowanym lub niewystarczająco kontrolowanym nagrywaniu przez uczącego się własnej produkcji językowej i poddawaniu jej własnej analizie (zob. J. Brzeziński, 1987: 112–118).

SŁUCHANIE INTENSYWNE

Słuchanie intensywne – to szczegółowe ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu ściśle powiązane z resztą pracy ucznia w klasie i w domu. (A. Howatt, J. Dakin, 1983: 85). Przed przystąpieniem do słuchania intensywnego ważne są prace przygotowawcze.

1. Prace przygotowawcze

- ❖ Nauczenie słuchaczy wyrazów, zwrotów i struktur potrzebnych do zrozumienia ogólnego sensu tekstu. Zadanie to może i powinno być wykonane przed wszystkimi rodzajami rozumienia ze słuchu.
- ❖ Postawienie przed słuchaczem określonych zadań stanowiących bodziec do uważnego – zazwyczaj selektywnego – słuchania; stanowi to też sprawdzian stopnia zrozumienia tekstu. Zadanie drugie dotyczy słuchania zakładającego reakcję w formie działania.
- ❖ Zapewnienie przejścia do innych sprawności, przez co rozumieć można rozwijanie ich równolegle w celu posługiwania się nimi w „testowaniu” (wg H. Komorowskiej, 2002: 134).

Techniki ćwiczeniowe mogą:

- poprzedzać słuchanie,
- towarzyszyć słuchaniu,
- następować po wysłuchaniu tekstu.

2. Techniki poprzedzające słuchanie

Techniki poprzedzające słuchanie to:

2.1. Zogniskowanie (skupienie) uwagi uczniów wokół tematu tekstu

W tym celu nauczyciel może:

- ❖ posłużyć się obrazkiem, którego treść odpowiada ogólnej tematyce nieznanego jeszcze tekstu (uczniowie opisują, zadają pytania, wymyślają historie dotyczące przedstawionej sytuacji; nauczyciel też może ukierunkować ćwiczenie poprzez zadawanie odpowiednich pytań);
- ❖ rozpocząć rozmowę na temat problemów poruszanych w tekście;

- ❖ określić krótko tematykę tekstu i zaproponować studentom zgadywanie wyrazów i pojęć mogących pojawić się w tekście i / lub podawanie skojarzeń.

2.2. Wywoływanie motywacji u słuchaczy

Wszelkie aktywności towarzyszące słuchaniu muszą być *motywujące*, wytworzyć *sens i cel* słuchania oraz utrzymać *koncentrację*. Może się zdarzyć, że nauczyciel nie „trafi” z tekstem i to, co jemu wydaje się interesujące i motywujące, dla uczniów takie nie będzie; z kolei tam, gdzie nauczyciel widzi sens i cel – studenci go nie zobaczą. Dobrze jest więc zaznajomić słuchaczy z celem i przekonać ich do sensu wysłuchania danego tekstu i wykonania odpowiednich ćwiczeń oraz zagwarantować, że tekst – nawet jeśli nie wydaje się im ciekawy – ma odegrać istotną rolę w ich kształceniu.

2.3. Wprowadzenie nowych słów i struktur gramatycznych niezbędnych do zrozumienia tekstu

Nowy materiał nie powinien być zbyt obszerny, aby nie wywołać niepotrzebnego zamieszania i zaniepokojenia. „Jeśli musimy nauczyć ucznia bardzo wielu wyrazów i struktur tylko po to, by w ogóle wprowadzić dany tekst – oznacza to, że jest on nieodpowiedni dla danego poziomu” (H. Komorowska, 1999: 133).

3. Techniki stosowane w trakcie słuchania

W trakcie słuchania używa się *technik nie wymagających stosowania innych sprawności* oraz *technik wykorzystujące inne sprawności*¹⁰.

3.1. Techniki nie wymagające stosowania innych sprawności.

Część tych technik została omówiona przy okazji przedstawiania „sposobów reakcji bez udziału stosowania dodatkowych sprawności”.

3.2. Techniki wykorzystujące inne sprawności

3.2.1. Zaznaczanie

Polega na podkreślaniu na podanej liście słów występujących w słuchanym tekście. Ciekawą odmianą tego typu ćwiczenia jest zaznaczanie

¹⁰ Zob. H. Komorowska (2002).

błędów w tekście – transkrypcie. Jest on kompletny, to znaczy bez luk, ale pewne słowa lub wyrażenia są niezgodne z tekstem mówionym. W wersji łatwiejszej studenci tylko podkreślają niezgodności, w trudniejszej – wpisują właściwe słowo (podczas drugiego słuchania).

3.2.2. Uzupełnianie tabel, ankiet, luk w tekście (słów lub większych fragmentów)

3.2.3. Przewidywanie ('antyccypacja')

Polega na ustnym kończeniu zdania czytanego przez nauczyciela. Poprawne – świadczy o zrozumieniu, np. „Było mu bardzo zimno, więc wszedł do restauracji i zamówił...”. Jeśli uczeń poda nazwę gorącego napoju lub ciepłej potrawy, to znaczy, że rozumiał, o co chodzi. To samo zdanie może mieć kilka różnych (poprawnych) zakończeń. Ćwiczenie tego typu stanowi swego rodzaju odprężający przerywnik i jednocześnie powtórkę określonego słownictwa (tu – związanego z jedzeniem i piciem).

3.2.4. Notowanie

To ćwiczenie polegające na tworzeniu przez uczniów listy informacji sporządzanych zgodnie z instrukcją nauczyciela, np. z odsłuchanego dwukrotnie tekstu biograficznego wynotowuje się informacje dotyczące kariery zawodowej, rodziny, usposobienia i zainteresowań danej osoby. To zadanie znakomicie nadaje się do wykonania w parach lub grupach.

4. Techniki stosowane po słuchaniu

Według H. Komorowskiej po słuchaniu zaleca się ćwiczenia związane z rozumieniem *całościowym* (globalnym) polegającym na uchwyceniu ogólnego sensu tekstu oraz z *rozumieniem selektywnym* i *szczegółowym*, które świadczy o dobrej koncentracji, dobrym rozumieniu i dobrej pamięci. Poprawnie prowadzone ćwiczenia dotyczą obu tych typów. Zalicza się tu następujące techniki:

- ❖ prawda/fałsz;
- ❖ wielokrotny wybór;
- ❖ uzupełnianie tekstu słowami podanymi w ramce; są tu możliwe dwie opcje: słów jest tyle, ile potrzeba albo więcej;
- ❖ odpowiedzi na postawione pytania;
- ❖ układanie w kolejności fragmentów tekstu;
- ❖ łączenie fragmentów tekstu w pary.

Prawda/fałsz oraz *wielokrotny wybór* – to zadania wykonywane częściowo w trakcie słuchania, częściowo po nim. Zależy to od rodzaju tekstu i decyzji nauczyciela.

Do technik następujących po słuchaniu zalicza się takie ćwiczenia, które stanowią pomost między sprawnością słuchania a innymi sprawnościami. Oznacza to głównie rozwijanie mówienia i pisania. Polegają więc, na przykład, na przygotowaniu tekstu mówionego lub pisanego na podstawie notatek, przygotowanie ustnej lub pisemnej wypowiedzi na podany przez nauczyciela temat (związany z słuchanym tekstem).

Sprawność słuchania może być wspomagana czytaniem, np. po pierwszym słuchaniu studenci otrzymują transkrypt i kolejne odsłuchiwanie odbywają się jednocześnie z czytaniem cichym lub głośnym. Jest to też świetne ćwiczenie wymowy, tempa i intonacji.

Należy zwrócić też uwagę na *piosenki* i ich rolę w nauce rozumienia ze słuchu. Praca z piosenkami ułatwia zapamiętywanie słów, zwrotów, struktur gramatycznych, związków frazeologicznych, uczy porównywania, parafrazowania i używania metafor. Umożliwia także wykonywanie zadań polegających na zamianie stylu, doskonalenie wymowy i intonacji oraz ćwiczenie ortografii i interpunkcji. Wspólne śpiewanie zmniejsza dystans między nauczycielem a uczniami, a w niektórych przypadkach ośmiela studentów – artykułują wreszcie obce dźwięki. Czasem zaśpiewanie wspólnie piosenki spełnia rolę rozgrzewki lub miłego przerywnika w trudnej lekcji¹¹.

Stosowanie podziału technik na: przed słuchaniem, w trakcie i po nim jest pewnym uproszczeniem, ponieważ niektóre ćwiczenia można łączyć w trakcie pierwszego słuchania, a skończyć po nim, inne zaś – w trakcie drugiego i po nim, a jeszcze inne dopiero po dwukrotnym odsłuchaniu. Ważne, żeby tekst był odsłuchany co najmniej dwa razy.

Komentarz

Trzeba pamiętać, że dyktanda są **też** ćwiczeniem na rozumienie ze słuchu.

Poniżej został zamieszczony szczegółowy wykaz typów ćwiczeń, które rozwijają sprawność rozumienia ze słuchu.

¹¹ Szerzej zob. E. Jędrzejko, R. Piętkowa (1990).

VIII. PRZYKŁADOWE TECHNIKI PRACY Z TEKSTEM

TYPY ĆWICZEŃ ROZWIJAJĄCYCH SPRAWNOŚĆ SŁUCHANIA¹²***Przed słuchaniem*** (ogniskujące uwagę)

- I.** Pytania związane z tekstem, jego tematem lub tylko tytułem.
- II.** Interpretacja tytułu i/lub ilustracji towarzyszącej tekstowi (lub innej, tematycznie związanej).
- III.** Próba przewidywania słów występujących w tekście (po podaniu jego tytułu lub zagadnienia).

W trakcie słuchania

- IV.** Zaznaczanie na podanej liście słów, które występują w tekście (słów jest więcej i nie są ułożone w kolejności).
- V.** Zaznaczanie błędów w tekście i podawanie poprawnej wersji.
- VI.** Uzupełnianie:
 - a. luk w tekście słowami,
 - b. luk fragmentami tekstu,
 - c. tabeli (diagramu).
- VII.** Zbieranie informacji i ich notowanie.

Po słuchaniu

- VIII.** Zapisywanie na tablicy słów, zwrotów i wyrażeń zapamiętanych przez studentów.
- IX.** Zadawanie pytań.
- X.** Prawda/fałsz.
- XI.** Wielokrotny wybór.
- XII.** Układanie w kolejności:
 - a. krótszych fragmentów,
 - b. dłuższych fragmentów (np. zwrotek piosenki).
- XIII.** Łączenie fragmentów tekstu w pary.
- XIV.** Uzupełnianie tekstu:
 - a. słowami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej),
 - b. wyrażeniami podanymi w ramce.
- XV.** Wyjaśnianie, parafrazowanie, „upraszczanie” tekstu.

Po słuchaniu (w połączeniu z innymi sprawnościami)

- XVI.** Czytanie lub śpiewanie:
 - a. czytanie lub śpiewanie tekstów piosenek razem z wykonawcami,
 - b. odczytywanie tekstów na różne sposoby (np. rodzaj recytacji).
- XVII.** Rozumienie tekstów (informacji, fragmentów wywiadów prasowych i tekstów piosenek) w połączeniu z pisaniami lub mówieniem.
- XVIII.** Mówienie.
- XIX.** Dyktanda i ćwiczenia interpunkcyjne.
- XX.** Pisanie.

¹² Zob. E. Lipińska, *Księżyc w butonierce* (2004).

Oto egzemplifikacja niektórych typów ćwiczeń. Wszystkie bazują na tym samym tekście; są przeznaczone dla poziomu B2, C1 lub C2¹³. Rzymska numeracja przykładów odpowiada typom ćwiczeń wyszczególnionych powyżej.

Rozmowa przez ocean

(sł. i muz. Andrzej Sikorowski)

I

Jest sobota za oknem świt
i Warszawa kaszle miarowo
wczoraj przyszedł od ciebie list
miłe słowo
Jesień u nas koronę ma
tego roku jakby cierniową
a ty pisesz że u was szal
punkrockowo

Ref. 1

Są dwa światy i nas jest dwoje
do swych miejsc przypiętych jak rzepy
ty masz pewnie więcej spokoju
ja mam dzieci
Są dwa światy i jedno słońce
które u nas słabiej coś grzeje
ty masz pewnie duże pieniądze
ja nadzieję

II

Jest sobota za oknem świt
i Warszawa kaszle miarowo
wczoraj przyszedł od ciebie list
miłe słowo
Tamten wieczór gdy ja i ty
tak to była nad chwilę chwila
ale dzisiaj obeschły łzy
więc pozdrawiam cię – Maryla

Ref. 2

Są dwa światy i nas jest dwoje
do swych miejsc przypiętych jak rzepy
ty masz pewnie więcej spokoju
ja mam dzieci
Są dwa światy i jedno słońce
które u nas słabiej coś grzeje
ty masz wokół morza gorące
ja nadzieję

(z repertuaru Maryli Rodowicz)

¹³ O „przynależności” do poziomu decyduje typ ćwiczenia, ponieważ łatwe zadania obniżają poziom, a trudne – zawyżają.

II.

Proszę odpowiedzieć na pytania dotyczące tytułu.

1. Kim mogą być uczestnicy rozmowy?
2. W jaki sposób może odbywać się rozmowa „przez ocean”?
3. Gdzie mogą mieszkać osoby rozmawiające „przez ocean”?
4. Czego może dotyczyć rozmowa?

IV. (II zwrotka i refren 2):

Proszę podkreślić słowa, które pojawiły się w tekście.

wiejski	płynęły
słońce	gorące
pokój	twych
wiara	dzieci
liść	fale
mniej	światy
wieczór	szybko
słowo	sobota

V. (I zwrotka i refren 1):

Proszę podkreślić słowa niezgodne z usłyszanym tekstem i wpisać te, które rzeczywiście tam się znajdują.

Jest sobota za drzwiami świt
i Warszawa kaszle zbiorowo
wczoraj przyszedł do ciebie list
czułe słowo

Jesień u nas chorobę ma
tego ranka jakby cierniową
a ty płaczesz że u was szal
hiphopowo

Są dwa kwiaty i nas jest dwoje
do tych miejsc przyklejonych jak koty
ty masz pewnie większe pokoje
ja mam dzieci
Są dwa kwiaty i jedno życie
które u nas słabiej coś wieje
ty masz w banku duże pieniądze
ja nadzieję

VI. a. (I zwrotka):

Proszę uzupełnić luki.

Jest sobota za oknem świt
i Warszawa kaszle
wczoraj od ciebie list
miłe słowo
..... u nas koronę ma
tego roku cierniową
a ty że u was szął
punkrockowo

VI b. (refren 1):

Proszę uzupełnić luki.

Są dwa światy i/...../.....
do swych miejsc przypiętych jak rzepy
ty masz pewnie/.....
ja mam dzieci
Są dwa światy i/.....
które u nas słabiej coś grzeje
...../...../..... duże pieniądze
ja nadzieję

X. (II zwrotka):

Proszę zaznaczyć, czy poniższe zdania są prawdziwe (P), czy fałszywe (F).

1. Jest wczesny sobotni ranek. _____
2. Wszyscy w Warszawie są chorzy. _____
3. Wczoraj wysłałeś mi miły list. _____
4. Dzisiaj już nie płaczę. _____

XI. (refren 2):

Proszę wybrać odpowiedź a, b lub c zgodnie z tekstem.

1. a. żyjemy osobno, a każde z nas ma swój świat
b. żyjemy obok siebie, ale w dwóch różnych światach
c. żyjemy razem, ale ja ciągle czuje chłód, a tobie jest gorąco
2. a. ty ciągle spędzasz wakacje nad morzem, bo masz spokojną pracę
b. wychowuję dzieci i mam nadzieję na lepsze jutro
c. wyjechałeś, żeby mieć spokój

XII a. (refren 1):

Proszę poukładać w kolejności zgodnej z tekstem.

- ___ ty masz pewnie duże pieniądze
 ___ ty masz pewnie więcej spokoju
 ___ do swych miejsc przypiętych jak rzepy
 ___ które u nas słabiej coś grzeje
 1. Są dwa światy i nas jest dwoje
 ___ Są dwa światy i jedno słońce
 ___ ja nadzieję
 ___ ja mam dzieci

XIII. (I zwrotka):

Proszę połączyć w pary fragmenty tekstu.

- | | |
|----------------------|--------------------|
| 1. Jest sobota za | a. od ciebie list |
| 2. i Warszawa kaszle | b. u was szal |
| 3. wczoraj przyszedł | c. miarowo |
| miłe słowo | |
| 4. Jesień u nas | d. oknem świt |
| 5. tego roku | e. jakby cierniową |
| 6. a ty piszesz że | f. koronę ma |
| punkrockowo | |

XIV a. (II zwrotka):

Proszę uzupełnić tekst słowami z ramki (uwaga! słów jest więcej niż potrzeba).

zły, pozdrawiam, noc, płacz, wczoraj, łyzy, kaszle, moment,
 wieczór, chwila, śpiewa, miłe

Jest sobota za oknem świt
 i Warszawa miarowo
 przyszedł od ciebie list
 słowo
 Tamten gdy ja i ty
 tak to była nad chwilę
 ale dzisiaj obeschły
 więc cię – Maryla

Nie należy przygotowywać ćwiczeń wzajemnie się wykluczających, np. jeśli nauczyciel zaproponuje ćwiczenie typu V, polegające na wyszukiwaniu błędów w tekście, to studenci mając już tekst przed oczami, mogą jako drugie wykonać ćwiczenie typu XV, którego celem jest parafrazowanie tekstu. W innych przypadkach należy im nakazać zakrycie tekstu. Jeśli z kolei pierwszym ćwiczeniem jest interpretacja tytułu (typ II) oparta na zadawaniu pytań, bezsensowne jest proponowanie następnego ćwiczenia polegającego na zadawaniu pytań do całego tekstu (typ IX).

Nie do każdego tekstu da się zastosować wszystkie typy ćwiczeń, ale też nie ma takiej potrzeby. Dobrze jest przygotować jedno ćwiczenie ogniskujące uwagę, jedno wykonywane w trakcie słuchania i/lub jedno do zrobienia po nim. Jeśli tekst jest ciekawy i łączy się z omawianym tematem (a powinien!), wtedy wskazane jest ćwiczenie z ostatniej grupy – łączące słuchanie z pisanem lub mówieniem. Oczywiście trzeba zachować pewną elastyczność i jeśli tekst nie jest dla studentów ciekawy albo gdy ćwiczenia zabierają zbyt dużo czasu, należy z czegoś zrezygnować. Jeśli odwrotnie – tekst się podoba i jest interesujący, a czasu jest sporo – można zawsze zaproponować wspólne śpiewanie, czytanie, uzupełnianie go znakami interpunkcyjnymi itp.

IX. WSKAZÓWKI PRAKTYCZNE

1. Kiedy lekcje słuchania spełniają swoją rolę?

Aby lekcje słuchania spełniały swoją rolę muszą być:

- ❖ dostosowane do poziomu słuchaczy
- ❖ urozmaicone.

Oznacza to, że wybrane teksty powinny być odpowiednio łatwe/trudne dla danego poziomu i interesujące. Warto jednak zaznaczyć, że według S. Krashega (za: D. M. Koniewicz, 1993: 322) nie ma niczego złego w prezentowaniu uczniom materiału przekraczającego ich kompetencję (metoda **i + 1**). Nawet jest to z korzyścią dla nich. „Nie powinniśmy obawiać się prezentowania uczniom materiału do słuchania, który wykracza poza granice wyznaczone programem. Uczniowie często odgadują z kontekstu znaczenie nie znanych słów i wyrażań. My sami robimy to ciągle w naszym języku rodzimym, a zatem jeżeli uczeń czegoś z początku nie rozumie, nie powinien się tym zbyt przejmować (...). Powinniśmy przy tym pamiętać, że rozumienie nie jest czynnością **b i e r n ą**” [podkreśl. A.S., E.L.] (A. Howatt, J. Dakin, 1983: 84–85).

Urozmaicenie powinno polegać na różnorodności tekstów, technik, metod i sposobów prezentacji. „Jeśli tekst jest trudny lub nudny, a temat mało nas interesuje – uwaga i koncentracja słabnie, przestajemy rozumieć, słuchać, a nawet słyszeć. Ciekawy tekst i przydatne informacje same niejako przykuwają naszą uwagę” (H. Komorowska, 1993: 132).

2. Uczyć czy testować?

Lekcje słuchania powinny uczyć, a nie testować, a więc nie powinny zawierać elementu „zdać – nie zdać”, „zaliczyć – nie zaliczyć”. Według J. Rusieckiego (1993: 299): „Bardzo wiele propozycji ćwiczeń w słuchaniu, jakie znajdujemy w podręcznikach metodyki, poradnikach dla nauczycieli i artykułach metodycznych, to nie ćwiczenia, lecz testy”. Autor uważa, że w życiu słuchamy wypowiedzi nie tylko po to, aby zdobywać potrzebne informacje, ale też dla przyjemności – nigdy zaś po to, żeby odpowiedzieć na pytania kontrolne. Może rzeczywiście nie zadaje się nam „pytań kontrolnych”, ale jednak dość często zdarza się, że przekazujemy komuś zasłyszane wiadomości i informacje – też „dla przyjemności”, np. opowiadamy audycję radiową, relacjonujemy czyjś wykład, dyskusję itp. Natomiast postulat: „Nie mylmy nauczania ze sprawdzaniem, a w szczególności nie sądzmy, że *t e s t u j ą c* jakąś sprawność, *u c z y m y* jej” (tamże) należy bezwzględnie wziąć pod uwagę. Trzeba też mieć świadomość, że jakakolwiek kontrola (testowanie) rozumienia ze słuchu prawie zawsze angażuje inną sprawność (lub sprawności), co stanowi nieraz poważne utrudnienie dla uczących się. Dlatego zwłaszcza w nauczaniu początkowym należy unikać takich form pracy, które wymagają od ucznia operowania dwiema sprawnościami.

3. Organizacja ćwiczeń w słuchaniu

O wiele lepiej jest ćwiczyć słuchanie 5–10 minut dziennie, niż robić długą lekcję od przypadku do przypadku. Oznacza to, że ważna jest regularność i rozsądna ilość czasu przeznaczonego na tę sprawność. Najlepiej jest prowadzić lekcje słuchania rano, w odpowiednich warunkach – jeśli to możliwe w laboratorium, a stopień trudności materiału powinien być uważnie i umiejętnie podnoszony. Jeśli nauczyciel zauważy, że jakiś uczeń ma kłopoty z efektywnym słuchaniem, powinien sprawdzić, czy nie ma on ubytku słuchu. Jeśli jednak dużo uczniów na kursie zdradza takie objawy – nauczyciel powinien sprawdzić... siebie: czy mówi dostatecznie głośno,

wyraźnie i zrozumiale, z twarzą zwróconą do słuchaczy, albo czy materiał dźwiękowy jest odpowiedni pod względem technicznym i/lub merytorycznym dla danego poziomu i grupy wiekowej (zob. E. Lipińska, 1996).

X. PODSTAWOWE ZASADY NAUCZANIA ROZUMIENIA ZE SŁUCHU

W rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu powinno się uwzględniać ćwiczenia poprzedzające słuchanie, towarzyszące mu i następujące po nim w kolejności:

- ❖ zogniskowanie uwagi;
- ❖ powtórzenie potrzebnych wyrazów i struktur;
- ❖ wprowadzenie nowego materiału;
- ❖ podanie zadania do wykonania;
- ❖ słuchanie i wykonywanie zadania;
- ❖ kontrola rozumienia globalnego;
- ❖ kontrola rozumienia szczegółowego;
- ❖ ćwiczenia stanowiące przejście od słuchania do mówienia i pisania.

(wg H. Komorowskiej, 2002: 140–141)

Przed wysłuchaniem tekstu trzeba postawić konkretne zadanie, które nie powinno się wiązać z dodatkowymi trudnościami; jego wykonanie ma potwierdzić zrozumienie, a nie sprawdzać umiejętności czytania, pisanie czy mówienia. Nie należy wszystkiego wyjaśniać i tłumaczyć, gdyż kształci się przede wszystkim rozumienie globalne i selektywne, a także przyzwyczajają do niepełnego rozumienia (domysł). Dopiero w dalszej kolejności sprawdza się rozumienie szczegółów. Teksty powinny być odpowiednio dobrane do poziomu uczących się, ich potrzeb i zainteresowań.

Komentarz

Powinno się:

- „– uczyć słuchania ze zrozumieniem, a nie testować zrozumienie;
- w miarę możliwości nie angażować w ten proces innych sprawności;
- czynić to wszystko w sposób możliwie naturalny, zbliżony do życia”.

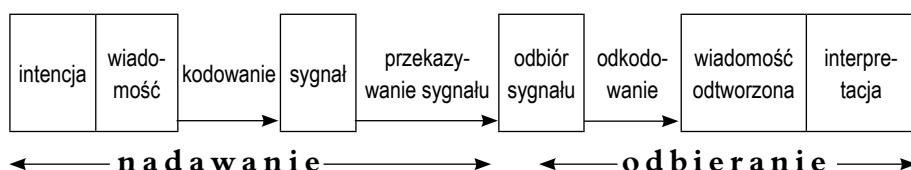
J. Rusiecki (1993: 300)

MÓWIENIE

I. KOMUNIKOWANIE (POROZUMIEWANIE SIĘ)

„Komunikowanie – to zespół zjawisk określonych w układzie: nadawca, odbiorca, kanał, kod, komunikat (przekaz). Jest to proces przebiegający między nadawcą a odbiorcą, polegający na przekazaniu odbiorcy pewnego komunikatu, na podstawie którego dowiadyuje się on czegoś o stanie nadawcy” (J. Bonar, 1997: 18).

Proces komunikowania się



- intencja = cel, dla którego nadawca podejmuje rozmowę
- wiadomość = to, co nadawca chce przekazać
- kodowanie = zamiana wiadomości na odpowiednie sygnały (nadawca zaszyfrowuje wiadomość w słowa języka wspólnie znanego jemu i odbiorcy)
- zbiór sygnałów = kod
- odbiór sygnału przez odbiorcę
- odkodowanie = odtwarzanie treści wiadomości
- interpretacja wiadomości = próba zrozumienia intencji nadawcy

(J. Bonar, 1997: 20)

Zgodność pomiędzy intencją nadawcy a interpretacją odbiorcy, a więc pomiędzy treścią wiadomości przekazanej i odtworzonej – to p o r o z u m i e n i e. Jeśli odbiorca odtwarza wiadomości lub intencje nadawcy nietrafnie można przypuszczać, że w przekazie nastąpiły zakłócenia. Zakłócenia powstają wtedy, gdy nadawca nie jest świadom własnych intencji albo pojawia się u niego więcej niż jedna intencja i intencje te są sprzecz-

ne, albo świadomie ukrywa intencje lub sugeruje intencje nieprawdziwe (pseudokomunikacja). Zakłócenia na poziomie kodowania powstają wtedy, gdy nadawca:

- wybierze kod, nie uwzględniając umiejętności odbiorcy w posługiwaniu się tym kodem;
- nietrafnie dobiera kod do treści;
- posługuje się sygnałem wieloznacznym.

Po sformułowaniu wiadomości nadawca poszukuje formy, w jakiej ma ją przesłać odbiorcy. Sygnałem mogą być zachowania werbalne i niewerbalne, przy czym nadawca najczęściej przekazuje obydwa rodzaje sygnałów.

II. KOMUNIKACJA WERBALNA

W powszechnym mniemaniu „znać język obcy” jest równoznaczne z opanowaniem sprawności mówienia (rzadziej rozumienia mowy obcojęzycznej, chociaż obie te umiejętności są ze sobą sprzężone). Ilustracją tej tezy może być wniosek wypływający z badań ankietowych dotyczących dwujęzyczności¹. Na postawione respondentom pytanie, co dla nich oznacza, że ktoś jest dwujęzyczny, prawie wszyscy wymieniali umiejętność mówienia lub biegłego mówienia w danych językach. Dla niewielkich wyznacznikiem było i rozumienie, i mówienie w obu językach. Pozostałe sprawności całkiem pominięto. Również wiele definicji dwujęzyczności opiera się wyłącznie na stwierdzeniu, że jest to umiejętność mówienia w dwóch językach.

W nauczaniu języka obcego/drugiego niezwykle rzadkie są sytuacje, kiedy mówienie jest przez uczących się mniej pożądane od reszty sprawności. Są to np. kursy dla tłumaczy pisemnych, ale wtedy zazwyczaj chodzi już o wyższy stopień zaawansowania i na pewno komunikowanie się ustno-słuchowe jest w dostatecznym stopniu opanowane. W pozostałych przypadkach mówienie stanowi podstawę procesu nauczania i uczenia się języka docelowego. „Dziś, gdy kontakty bezpośrednie stały się znacznie ułatwione wskutek rozwoju transportu i telekomunikacji, rola sprawności mówienia ogromnie wzrosła. Dlatego umiejętność swobodnego wypowiadania się jest dla wielu osób miarą sukcesu w nauce języka” (H. Komorowska, 2002: 148).

¹ Zob. E. Lipińska (2003: 103).

Komunikacja werbalna stała się o wiele bardziej powszechna i praktyczna niż niewerbalna, choć ta druga, wspierana efektami akustycznymi, stanowiła jej podwaliny. Naszym praprzodkom nie tylko coraz trudniej było porozumiewać się w ciemności przy pomocy gestów, ale także relacjonować fakty z przeszłości i komunikować się w sprawach przyszłości. „Dzisiejsza forma języka, mamy na myśli język mówiony, wskazuje na to, że element wizualny (np. język gestów) został przewyżniony przez element audialny. (...) Zasadniczą podstawą, na której kształtował się i nadal kształtuje się język, jest przede wszystkim jego funkcjonowanie w aktach mowy” (J. Brzeziński, 1987: 79).

Należy pamiętać, że mówienie jest drugą po słuchaniu sprawnością nabywaną w sposób naturalny w języku ojczystym, i że przy pomocy mowy komunikujemy się w 30%.

III. KOMUNIKACJA NIEWERBALNA

Komunikacja niewerbalna² pełni role porównywalne do funkcji porozumiewania się przy pomocy słów, czyli służy do komunikowania postaw międzyludzkich i emocji, występując niejako obok przekazów, które są równolegle nadawane w sposób werbalny; często jest uzupełnieniem języka słownego, a czasem w ogóle zastępuje wypowiedź.

Wyróżnia się trzy główne jej typy, którymi są:

1. *komunikacja kinezyjna*, opierająca się na gestach, mimice i ruchu ciała;
2. *komunikacja pozajęzykowa* (paralingwistyczna), obejmująca wskaźniki sposobu mówienia;
3. *komunikacja proksemiczna*, polegająca na przekazywaniu informacji przez odpowiednią aranżację przestrzeni.

Komunikacja *kinezyjna* jest stosowana m.in. przez osoby, które nie mogą sobie przekazywać informacji z powodu braku znajomości wspólnego kodu. Zalicza się więc tu nauczycieli i studentów początkujących, choć bardzo często używanie gestów, mimiki i ruchów ciała towarzy-

² Zob. E. Lipińska (2004b).

szy nauce w późniejszych etapach – stanowi to bowiem normalną część komunikacji. Należy jednak pamiętać, że jakkolwiek komunikacja kinezyjna może funkcjonować samodzielnie, to jednak porozumiewanie się przy pomocy słów jest nierozzerwalnie związane z porozumiewaniem bezsłownym.

Każdy nauczyciel jest szczególnym nadawcą i odbiorcą niewerbalnych sygnałów, ale nauczyciel języka obcego, który jest *native speakerem*, ma zadanie dodatkowo utrudnione: nie tylko bowiem wysyła informacje o sobie (swoim nastroju, usposobieniu, charakterze), nauczycielskich nawykach, ale też staje się wzorem zachowań i przekąźnikiem zwyczajów kulturowych swojego narodu. Musi być więc nadzwyczaj uważny w reakcjach, bo wszystko, co robi, jak się rusza, ubiera, patrzy itp. może być interpretowane jako charakterystyczne dla mieszkańców kraju, który reprezentuje.

Jeśli nauczyciel pracuje z grupą wielonarodowościową, może być zagubiony w różnorodności wysyłanych przez studentów przekazów uwarunkowanych kulturowo.

Komentarz

Im kraje są bardziej odległe terytorialnie, tym zróżnicowanie języka ciała jest większe.

Nauczanie języka polskiego jako obcego jest nierozzerwalnie związane z oddziaływaniem na siebie różnych kultur, dlatego znajomość i próba klasyfikacji *gestów*, *ruchów* i *mimiki* może spełnić istotną rolę w lepszym porozumieniu między nauczycielem a studentami, między samymi studentami oraz w podniesieniu efektywności nauczania. Studenci koniecznie powinni poznawać specyfikę komunikacji kinezyjnej tego narodu, którego języka się uczą, ponieważ na ogół mają tendencję do postrzegania własnego kodu gestów jako normalnego, tzn. obowiązującego na całym świecie. Tymczasem błędy niewerbalne mają takie same konsekwencje jak werbalne.

Komunikacja *paralingwistyczna* także zależy w dużej mierze od kultury i języka danego kraju. Wymaga szczególnej troski w nauczaniu języków obcych, ponieważ występujące tu interferencje fonetyczne mogą być przyczyną niejasnego, niejednoznacznego lub wręcz błędnego przekazu.

Jest ona ściśle związana z nauką wymowy i mówienia, dlatego częściowo wchodzi w zakres programu kursu językowego.

Komunikacja *proksemiczna* dotyczy przede wszystkim roli dystansu komunikacyjnego i orientacji przestrzennych. Chodzi więc o odległość dzielącą uczestników aktu komunikacji, która musi być dostosowana do ich zwyczajów kulturowych, ale na pewno nie mniejsza niż 15–20 cm i o zagospodarowanie przestrzeni w salach lekcyjnych. Może ono być różne, np. ławki (stoły, krzesła) są ustawione w rzędy, segmenty, podkowę albo w krąg. Stwierdzono, że ustawienie ławek w rzędy, co implikuje oglądanie pleców swoich kolegów, sprzyja szybszemu wyłączaniu się słuchaczy z aktywności i spadkowi zainteresowania przebiegiem zajęć. To tradycyjne ustawienie pociąga za sobą najniższy poziom udziału w lekcjach, bowiem komunikacja jest nie tylko utrudniona, ale też ograniczona lub zakłócona brakiem przekazów niewerbalnych.

Najkorzystniejszy jest układ ławek w formie podkowy lub jednego, wielkiego stołu – czyli układ segmentowy lub w kręgu. Pobudza aktywność i udaremnia „chowanie się po kątach”, umożliwia kontakt wzrokowy z nauczycielem i innymi uczestnikami komunikacji, a pozawerbalne środki przekazu mogą być w pełni wykorzystane.

Komentarz

Składnik niewerbalny stanowi 65% wszystkich zachowań w klasie.

Badania wykazały, że komponent niewerbalny jest w klasie ważniejszy od słownego, a komunikacja niewerbalna poprzedza werbalną. Ta forma przekazu ma szczególnie istotne znaczenie we wczesnoszkolnym etapie nauczania. Powinna być również stosowana w pracy z dorosłymi we wstępnej fazie nauki języków obcych. Chodzi tu bowiem o pewne analogie do przyswajania języka ojczystego.

IV. KOD MÓWIONY A KOD PISANY³

Kod pisany jest wtórny w stosunku do kodu mówionego, co jest wynikiem rozwoju cywilizacyjnego, ale także pokrywa się z procesem przyswajania języka ojczystego, czyli kolejnością nabywania/uczenia się sprawności.

Podstawowym źródłem różnic między kodem pisany a mówionym jest czas wypowiedzi: *piszący* ma możliwość zastanowienia się nad celowym doбором wyrażania treści, może swój tekst ulepszać, zmieniać, korygować; *mówiący* dokonuje aktu mówienia w określonym momencie i w określonej sytuacji. Cechą mowy jest więc momentalność i nietrwałość, a dodatkowo zazwyczaj towarzyszy jej improwizacja, która charakteryzuje się spontanicznością, otwartością struktur, niedomówieniami, omyłkami i przejęzyczeniami oraz elementami niefunkcjonalnymi – typu *eee*, *mhm*. Mówiący może się posługiwać pewnymi skrótami, np. gdy rozmówca zna temat wypowiedzi lub *pozajęzykowymi środkami przekazu*, jakimi są mimika, gest i ruch. Tworzą one *konsytuację*, którą można zdefiniować jako: „Zbiór elementów pozajęzykowych, niewerbalnych, np. gestykulacja, otoczenie fizyczne, nastrój i stosunki panujące między interlokutorami itp., mających niebagatelny wpływ na jednoznaczność tekstu. Dzięki znacznej roli konsytuacji nie zachodzi potrzeba werbalizowania wielu myśli” (H. Zwolski, 1982: 82).

W obu odmianach języka – pisanej i mówionej – występuje łatwo zauważalna różnica w częstotliwości użycia poszczególnych słów i form składniowych. W piśmie przeważają zdania podrzędnie złożone (hipotaksa), zasób słownictwa jest o wiele bogatszy, częściej używane są ciągi synonimiczne, bo piszący mając na to czas, starannie dobiera słowa i stara się ich nie powtarzać. W języku mówionym zaznacza się prostota składni – przeważają zdania współrzędnie złożone (parataksa), krótkie elementy syntaktyczne, uproszczona gramatyka (np. ograniczone użycie imiesłów, brak imiesłów przysłówkowych uprzednich, wołacza, liczebników zbiorowych), a na poziomie leksykalnym widoczne jest zawężenie do podstawowego zasobu słów i zwrotów (stąd ich wysoka częstotliwość użycia)⁴ oraz duża frekwen-

³ Piszą na ten temat szeroko: A. Wilkoń (2000), F. Nieckula (1993) oraz K. Ożóg (1993).

⁴ Około 2000 najczęściej używanych słów w języku angielskim pokrywa 99% przeciętnej wypowiedzi. W języku polskim 500 wyrazów o najwyższej frekwencji pokrywa 59% wypowiedzi telewizyjnych.

cja użycia wyrazów konkretnych (około 80% całego słownictwa w języku potocznym); w mowie występuje też szybsze tempo przekazu.

Język mówiony charakteryzuje się mniejszą spójnością tekstu oraz schematyzacją elementów spójnościowych, mniejszym wyborem form gatunkowych i przewagą typu wypowiedzi otwartych. Ponadto oscyluje on między „nadmiarem powtórzeń, nieodzownych w przypadkach długich wypowiedzi i dialogów „fatycznych”, kontaktowych, a ekspresywną zwięzłością, równie niezbędną w przypadku uwikłania mowy w działanie, w szybko zmieniające się układy sytuacyjne, redukujące komunikaty werbalne do niezbędnego minimum” (A. Wilkoń, 2000: 43).

Sytuacja mowy wymaga obecności rozmówcy (lub rozmówców), przy czym role nadawcy i odbiorcy są wymienne. Z tego względu podstawową formą tekstu mówionego jest dialog. „D i a l o g jest najbardziej naturalną formą komunikacji ludzkiej. Opozycja dialog–monolog jest w odmianie ustnej mało wyrazista, gdyż ostateczne formy monologowe, np. wykład, lekcję, kazanie można sprowadzić do takiego dialogu, w którym druga osoba jest obecna, ale milczy. Rzadko zdarza się m o n o l o g bez świadka. (...) Opozycja dialog–monolog jest o wiele wyrazistsza w odmianie pisanej. Natomiast p o l i l o g (rozmowę wielu osób) można traktować jako współwystępowanie kilku dialogów” (K. Ożóg, 1993: 96). Wyróżnia się trzy typy dialogów⁵:

- osobisty, w którym ujawniają się elementy uczuciowe i wolicjonalne, np. kłótnia;
- sytuacyjny, czyli np. rozmowa fachowców;
- konwersacja, będąca dialogiem swobodnym, niezależnym od zewnętrznych działań oraz od emocjonalnego i wolicjonalnego zaangażowania rozmówców.

Konwersacja jest dialogiem sztucznym, który jest zdobyczą kulturalną, w przeciwieństwie do dwóch pierwszych typów naturalnie przypisanych człowiekowi, stanowiących konieczność życiową.

Obecność konkretnego słuchacza ma znaczący wpływ na styl wypowiedzi, ponieważ mówiący zazwyczaj orientuje swój tekst na odbiorcę poprzez dobór odpowiednich środków wyrazu, np. słów, struktur, intonacji oraz pozajęzykowych form przekazu. Słuchacz z kolei nie jest bierny, emituje bowiem słowa i gesty, których celem jest podtrzymanie toczące-

⁵ J. Mukařovský, za: K. Ożogiem (1993: 96–97).

go się dialogu (funkcja fatyczna języka). „Jest to rodzaj sprzężenia zwrotnego, usprawniającego akt mowy” (H. Zwolski, 1982: 82).

Tworzywem mowy są artykułowane znaki – dźwięki i tzw. elementy *suprasegmentalne*, np. akcent, intonacja⁶. Te ostatnie pozwalają na wzbogacenie tekstu mówionego o elementy wyrażające stosunek uczuciowy rozmówców, jego zamierzoną ironię czy dwuznaczność.

Każda wypowiedź jest na bieżąco analizowana przez słuchacza w procesie rozumienia. Ma on wobec tego możliwość przerywania wypowiedzi w momencie niezrozumienia, a mówiący ma szansę dokonania korekty, powtórzeń, czy parafrazy.

Komentarz

„Mówienie nie łączy się z większym wysiłkiem – pisanie jest już pracą.”

F. Nieckula (1993: 102)

Ważniejsze różnice między językiem mówionym a pisany⁷

<i>język mówiony</i>	<i>język pisany</i>
<ul style="list-style-type: none"> • typowość niektórych wykrzykników np.: <i>ejże! no, no! ho, ho! o rany!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • omijanie wykrzykników, chyba że na przykład w liście świadomie posługujemy się stylem rozmowy czy gawędy
<ul style="list-style-type: none"> • mały zapas spójników; stosuje się najczęściej: <i>też, bo, ale</i> oraz szeregi spójnika <i>i</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • dość częste spójniki: <i>oraz, bowiem, także, lecz</i> (zamiast <i>ale</i>); nie występują niemal w języku mówionym: <i>wszak(że), tudzież</i>
<ul style="list-style-type: none"> • w języku pisany w miejsce niektórych stosuje się (jako ekwiwalenty) inne <i>ale – lecz</i> <i>żeby – by, aby</i> <i>bo – bowiem, ponieważ</i> <i>kiedy – gdy</i> (zaimek) 	
<ul style="list-style-type: none"> • dość częste posługiwanie się partykułami wzmacniającymi: <i>podajże, zróbcięż, skądże znowu, pomyśl no</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • rzadkie stosowanie tych partykuł

⁶ Zob. K. Ożóg (1993: 91–92).

⁷ Nieznacznie zmieniona wersja J. Kram (1995: 12–13).

<ul style="list-style-type: none"> • duża częstotliwość zaimków tzw. konwencjonalnych: <i>żona mi choruje, dzia-dzio im niedomaga, dręczą mnie ci twoi koledzy, niech tam będzie, co chce</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • eliminacja „redakcyjna” tego typu zaimków
<ul style="list-style-type: none"> • wysoki stopień nasycenia wypowiedzi słownictwem środowiskowym i emocjonalnym 	<ul style="list-style-type: none"> • mały zakres jego użycia – chyba, że jest to świadomy zabieg stylistyczny
<ul style="list-style-type: none"> • rzadko używane elementy stylów artystycznych (nawet przy dużej kulturze literackiej mówcy), chyba że w opowiadaniu naśladuje się lub parodiuje „uczoność” czy też „pretensje literackie” osoby, o której mowa 	<ul style="list-style-type: none"> • częste używanie tych przeniesień leksykalnych przy przesadnej dbałości daje czasem efekt negatywny (np. używanie w potocznym przekazie pisanym słów: <i>jutrzenka, wieczerza, niebiosy, wonny, lazur, uwzniościć</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • zabarwienie emocjonalne słownictwa 	<ul style="list-style-type: none"> • dążenie do rzeczowości i precyzji znaczeniowej
<ul style="list-style-type: none"> • rzadkość występowania terminów naukowych i innych elementów języków specjalistycznych, zawodowych – chyba że temat czy charakter dyskursu tego wymagają 	<ul style="list-style-type: none"> • nasycenie terminologią specjalistyczną wypowiedzi naukowych oraz kancelaryjno-urzędowych

„Między obu rodzajami komunikacji występują też znaczne różnice pod względem społecznego uczestnictwa. W komunikacji mówionej uczestniczy prawie każdy (z wyjątkiem głuchoniemych, niemowląt, członków niektórych zakonów itp.) członek społeczeństwa, i to uczestniczy w stosownych dla siebie proporcjach zarówno w roli odbiorcy, jak i też nadawcy wypowiedzi. Natomiast w komunikacji pisanej większa część społeczeństwa występuje przeważnie w roli odbiorców (czytających), a rola nadawców, czyli autorów, łączy się ze społecznym podziałem pracy i należy zasadniczo do elit (pisarze, uczeni, dziennikarze, wyżsi urzędnicy, prawnicy). Wyjątek stanowi niewielka część tekstów użytkowych, jak listy, podania, życiorysy, różne notatki itp. W tego rodzaju tekstach ludzi niewykształconych obserwuje się silny wpływ właściwości języka ustnego” (F. Nieckula, 1993: 106).

Jednoczesne istnienie dwóch kodów w świadomości człowieka wywołuje pewne interakcje, o czym świadczą błędy w pisowni, np. skłonność do pisania fonetycznego (np. *chlepie, prośba*), czy wymowa „literowa” (np. hipercpoprawne wymawianie *ę* w wygłosie: *idę, kobietę, tę*).

V. KOD MÓWIONY – KIEDY I JAK GO UCZYĆ?

POZIOM ELEMENTARNY A1 i WSTĘPNY A2

W procesie nauczania grup początkujących mówienie poprzedza naukę pisania – podobnie jak w przyswajaniu języka ojczystego. Najpierw uczeń słyszy obcy tekst i stara się go zrozumieć, potem mówi w języku obcym to, co rozumie. Następnie poznaje utrwalone na piśmie te zdania i wyrażenia, które potrafi wypowiedzieć, czyta je i rozumie, a potem dopiero zapisuje. Zaburzenie takiej kolejności może niekorzystnie wpłynąć na proces uczenia się, zwłaszcza w przypadku uczniów młodszych: „Dziecko zaczyna czytać w wieku, gdy dysponuje już dobrze rozbudowanym kodem fonicznym (analitycznym i syntetycznym). Upraszczając całość zagadnienia, można powiedzieć, że przyporządkowuje ono zmagazynowane w jego pamięci znaki foniczne odpowiadającym im znakom graficznym. Poznaje różne zespoły liter (grafów i grafemów), uczy się sposobu pisania, poznaje zasady czytania. Poznaje przy tym nową formę języka, nowy kod językowy – kod graficzny, który funkcjonuje w ścisłym powiązaniu z kodem fonicznym” (J. Brzeziński, 1987: 83). Dlatego poleca się stosowanie metody bezpodręcznikowej przynajmniej przez jakiś czas⁸.

Z podręcznikiem pracuje się wygodniej i uczniom, i nauczycielom, jednak należy bezwzględnie przestrzegać zasady niestosowania żadnych tekstów w początkowej fazie nauczania. W. Miodunka (1980: 83) sygnalizuje, że: „W nauczaniu języka polskiego jako obcego jest rozpowszechniony błąd polegający na tym, że bardzo często czytanie, jeśli już nie poprzedza mówienia, to się pojawia równocześnie z nim”. Wtedy uczący się staje w obliczu trzech problemów jednocześnie, a są nimi (tamże):

- ❖ obcy system graficzny wykorzystujący najczęściej te same litery łacińskie, które jednak inaczej funkcjonują w różnych językach, co może być przyczyną błędów (interferencji graficznej);

⁸ J. Brzeziński (1987: 89) sugeruje, aby stosunek zajęć słuchowo-ustnych do pracy w oparciu o tekst graficzny wyrażał się liczbowo jak 3:1 (6:2). Oznacza to, że np. po około 6 tygodniach nauki beztekstowej, należy przewidzieć 2-tygodniowy okres powtórzeniowy. Po wprowadzeniu podręcznika ww. proporcje ulegną zmianie na korzyść tekstu graficznego.

- ❖ obcy system fonologiczny odbierany przez sito fonologiczne własnego języka ucznia staje się przyczyną błędów w wymowie (interferencji fonetycznej);
- ❖ obca kultura związana z językiem; uczeń będzie ją czuł i oceniał na podstawie własnej znajomości swojej własnej kultury.

Często to nauczyciele się boją, że jeśli słuchacze nie zapiszą poznanych wyrazów i zdań, zapomną je. Tak rzeczywiście może się stać, jeśli uczący przygotowuje się i przeprowadza lekcje w nieodpowiedni sposób. Kluczową rolę w tym przypadku bowiem odgrywają materiały i pomoce dydaktyczne, które mają zastąpić podręcznik. Szczególnie ważne są pomoce wizualne oraz audytywne, ćwiczenia wdrażające, utrwalające oraz powtórzeniowe. Zdaniem J. Brzezińskiego (1987: 90) „nauczyciel winien zastosować na lekcji takie procedury glottodydaktyczne, które ułatwią uczniom zrozumienie przekazywanych zjawisk językowych i sprowokują do mówienia”.

W początkowej fazie nauki ćwiczenia w mówieniu raczej nie przyjmują formy konwersacji. Trzeba zacząć od *z a d a w a n i a p y t a ń*, w których na ogół zawarta jest część odpowiedzi. Kolejnym krokiem jest nauczanie zadawania pytań. Na poziomie podstawowym często zauważa się słabe opanowanie przez studentów techniki zadawania pytań, co może świadczyć o nadmiernej inicjatywie nauczyciela. Radzi się, aby stosować zasadę: nauczyciel zadaje pytanie, powtarzają je wszyscy studenci, a dopiero potem wskazana osoba na nie odpowiada. Umiejętność zadawania pytań i odpowiadania na nie stanowi podstawę do prowadzenia dialogów, a więc rozmów między studentami i/lub między studentami i nauczycielem. Jest także punktem wyjścia do budowania krótkich wypowiedzi monologicznych, bo jeśli student np. opowiada o sobie (przedstawia się), w gruncie rzeczy odpowiada na pytania: Kim jestem? Jak się nazywam? Gdzie mieszkam? Co studiuję? itd. Pytania również wytyczają plan wypowiedzi ustnej, a potem pisemnej, dlatego są tak istotne w procesie opanowywania języka docelowego.

W początkowym etapie nauczania większy nacisk należy położyć na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej niż kompetencji lingwistycznej. „Zauważono (...), że rozwijanie umiejętności w kierunku odwrotnym hamuje rozwój postawy konwersacyjnej studenta; wyraża się to dużą liczbą pauz i wyraźnym szukaniem każdej formy” (U. Awdiejew, 1981: 72). Na zajęciach konwersacyjnych należy więc wprowadzać elementy, które nie wnoszą nowej informacji, ale są konieczne do rozwijania umiejętności pro-

wadzenia rozmowy. „Unikniemy wtedy sytuacji „potknięć” w dialogu, długich pauz, rozpaczliwego poszukiwania brakującego elementu i „wygłaszania”, a nie mówienia dialogu” (tamże). Należy również wprowadzać, rozwijać i nieustannie powtarzać funkcje komunikacyjne⁹ (powitanie, podziękowanie, zapraszanie, uzasadnianie, aprobata, dezaprobata itp.), które stworzą bazę do swobodnego komunikowania się zgodnie z zasobem leksykalnym przewidzianym na dany poziom.

Na poziomie A1 i A2 należy sumiennie ćwiczyć (także przy pomocy głośnego czytania) ze studentami poprawną wymowę i intonację. Jeśli zostaną one źle przyswojone, będzie bardzo trudno je korygować w późniejszych etapach nauki. Od samego początku należy też zwrócić uwagę na „pauzy wypełnione elementem obcym fonetycznie (ɕ), ponieważ nie jest on wypierany w miarę zdobywania kompetencji językowej” (U. Awdiejew, 1981: 74).

POZIOM SAMODZIELNOŚCI B1 i B2

Na poziomie B1 i B2 musi nastąpić kontynuacja rozwijania funkcji komunikacyjnych, które na tym etapie nauki powinny być już dobrze znane. Zakłada się bowiem, że na wyższych poziomach są już całkowicie opanowane i nie umieszcza się ich w programach. Następuje też doskonale nie wymowy i intonacji.

Często na tym poziomie znajdują się osoby, które znają język polski z domu. Zazwyczaj mówią one z dużą płynnością, a tempo ich wypowiedzi jest zadowalające. „Popelniają też mniej błędów w podstawowych sytuacjach komunikatywnych wymagających szybkiego zrozumienia pytania i natychmiastowej reakcji, co jest najtrudniejsze na początkowym etapie” (U. Awdiejew, 1981: 73). Pojawiają się tu jednak inne problemy, takie jak: brak rozróżniania form oficjalnych od nieoficjalnych (lub nieznanie tych pierwszych), niepoprawna wymowa i akcent (polonijny lub gwarowy), interferencje językowe, błędy fleksyjne oraz skupianie się na rozwijaniu wypowiedzi, a nie na jej poprawności. Nauczyciel pracujący z grupą polonijną powinien starać się te problemy rozwiązywać, a więc np. położyć nacisk na rozwijanie kompetencji lingwistycznej, ćwiczyć wymowę i intonację, a także zapewnić uczącym się dużo ćwiczeń w słuchaniu. Materiały audialne mogą bowiem przynieść dużą korzyść w zmianie sposobu mówienia i „wyrażania siebie”.

⁹ Zob. *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2004).

Na poziomie samodzielności (B1 i B2) znajdują się także studenci, którzy uczą się systemem szkolnym, przechodząc z jednego stopnia zaawansowania na drugi. W takim przypadku należy kierować się zasadą pracy ze studentami początkującymi, kładąc nacisk na płynność i swobodę wypowiedzi, a nie poprawność gramatyczną. Łatwiej jest też egzekwować poprawną wymowę, bo ta zła nie jest zazwyczaj jeszcze tak mocno zakorzeniona w świadomości uczącego się.

POZIOM BIEGŁOŚCI C1 i C2

Na poziomie C1 i C2 uczący powinni zwracać szczególną uwagę na rozwijanie umiejętności rozbudowywania wypowiedzi monologowych, a zwłaszcza na ćwiczenie łączenia kolejnych wypowiedzi w tekst. „Zdecydowanie najpowszechniejszą formą [wypowiedzi studentów – A.S., E.L.] jest metoda „dodawania” do siebie kolejnych wypowiedzi za pomocą i, i – też, i – a. (...). Ta forma budowania wypowiedzi występuje i w opisie obrazków, i w opowiadaniach na zadany lub sprowokowany temat. Zabieg taki sprawia, że wypowiedź w całości podobna jest do wypowiedzi dziecka, ewentualnie do stylizacji na mowę dziecięcą, wbrew chyba zamierzeniom mówiącego” (U. Awdiejew, 1981: 75). Nauczyciele rzadko poprawiają i starają się wyeliminować błędy tego typu, choć taki sposób mówienia nie jest zgodny z polskimi normami.

Częstym błędem popełnianym przez nauczycieli jest uczenie i/lub tolerowanie mówienia na podstawie uprzednio zapisanego tekstu. Jeśli nauczyciel zadaje przygotowanie wypowiedzi ustnej, powinien nie tylko uczniów do tego odpowiednio przygotować, ale również zabronić (i konsekwentnie potem tę zasadę egzekwować) zapisywania tekstu i uczenia się go na pamięć. Jest to potrzebne jedynie w sytuacjach szczególnych, np. przy wygłaszaniu przemówienia czy podziękowania, a wyrobienie w sobie takiego nawyku może spowodować brak gotowości do improwizacji i spontaniczności, do której należy przyzwyczajać studentów od początku. Dotyczy to wszystkich poziomów zaawansowania i grup wiekowych.

Nauka mówienia powinna być osadzona w sytuacjach, które łatwo zaaranżować, wykorzystując wszystkich studentów i otoczenie fizyczne w klasie. Tematy rozmów powinny być praktyczne, przydatne poza miejscem nauczania. Symulacje autentycznych sytuacji komunikacyjnych są dla uczących się interesujące, gdyż od razu widzą oni, jak wykorzystać poznawane słowa i struktury.

Komentarz

Nie powinno się uczyć „mówienia dla mówienia”; nie należy też ćwiczyć nieprzydatnych danej grupie sytuacji komunikacyjnych.

Podstawą nauczania sprawności mówienia jest uprzednio wprowadzone i opanowane słownictwo oraz struktury składniowe. Dlatego – tak jak w przypadku rozwijania innych sprawności językowych – ważną rolę odgrywają tu ćwiczenia *przedkomunikacyjne* – leksykalne i gramatyczne.

W sprawności mówienia zasadniczym celem jest rozwijanie:

- ❖ „informacyjnej skuteczności wypowiedzi;
- ❖ płynności wypowiedzi;
- ❖ poprawności językowej;
- ❖ stosowności wypowiedzi w danej sytuacji” (H. Komorowska, 2002: 148).

Aby uczyć się chciał i mógł mówić w języku obcym, powinny być spełnione trzy warunki (na podst. H. Komorowskiej, 2002: 148–149).

Pierwszym podstawowym warunkiem, który musi być spełniony, aby student chciał i mógł mówić w języku obcym, jest stworzenie atmosfery, która obniży uczucie lęku przed złą oceną i wstydu przed popełnieniem błędu. Dlatego lepiej jest wstrzymać się od oceniania i przerywania wypowiedzi studenta poprawą. Nauczyciel powinien raczej notować błędy popełniane przez mówiącego i omówić je po zakończeniu wypowiedzi, a także nagradzać chęć mówienia i długość wypowiedzi, a nie jej poprawność.

Komentarz

„Nie chodzi (...) o to, by zlekceważyć kwestie poprawnościowe, ale by oddzielić wyraźnie nauczanie gramatyki od rozwijania sprawności płynnego, swobodnego mówienia”.

(H. Komorowska, 2002: 149)

Drugi warunek – to zapewnienie bodźca zachęcającego uczniów do wypowiedzi, czyli tzw. *elicytacja*. To może być interesujący dla studentów temat pobudzający ich wyobraźnię lub materiał w postaci przeczytanego lub wysłuchanego tekstu, ważna sytuacja albo potrzeba zdo-

bycia określonej informacji czy wykonania określonego zadania komunikacyjnego.

Tr z e c i m warunkiem jest ułatwienie studentom zaplanowania treści wypowiedzi, bo niektórym sprawia to trudność. Nauczyciel może więc stawiać pytania ukierunkowane, zasugerować pomysły lub pomóc w opracowaniu planu wypowiedzi.

Sprawność mówienia jest kształcona głównie na lektoracie, w klasie. Praca domowa (poza zadaniami szczególnymi, wymagającymi przygotowania wypowiedzi ustnej z kimś w parze) ogranicza się do powtórzeń.

VI. TECHNIKI NAUCZANIA MÓWIENIA¹⁰

STYMULOWANIE WYPOWIEDZI

„Spośród technik nauczania mówienia najistotniejsze są te, które najsukcesyjniej prowokują samodzielne wypowiedzi, stanowiąc dostatecznie silny bodziec do mówienia, nie powodując jednak przy tym nadmiernej trudności” (H. Komorowska, 2002: 149). Wypowiedź może zostać sprowokowana przez bodziec, którym jest *obraz*, *słowo* albo *dźwięk*. Jego wzmocnieniem jest tworzenie luk informacyjnych między rozmówcami, co nie tylko zachęca do mówienia i tworzy sytuacje podobne do rzeczywistych, ale też przeciwdziała monotonii i znużeniu.

1. Bodziec obrazkowy

Stosowanie obrazu lub przedmiotu mającego wywołać reakcję słowną jest bardziej celowe w przypadku dzieci niż dorosłych i w początkowej fazie nauczania niż na poziomie zaawansowanym. Jednak jest to bardzo pomocna i praktyczna metoda, jeśli umiejętnie używana (odpowiednio do sytuacji) – a na pewno uatrakcyjnią zajęcia.

Bodźcem obrazkowym może być: fotografia, widokówka, obrazek (ilustracja) lub rysunek, plansza, plakat, mapa, przezrocza, wideo. Typy ćwiczeń, które opierają się na bodźcu obrazkowym, to:

¹⁰ Większość na podst. H. Komorowska (2002) i M. Stawna (1991).

1.1. Zadawanie pytań dotyczących treści obrazka (widokówki, fotografii)

Studenci zadają pytania dotyczące treści obrazka, który mają przed oczami lub go nie widzą.

1.2. Odpowiadanie na takie pytania

Jeśli osoba zadająca pytania nie widzi obrazka może je tak formułować, by wymagały jedynie odpowiedzi „tak” lub „nie”. Jest to rodzaj zabawy w 10 lub 20 pytań. Trudniejszą wersją jest formułowanie pytań otwartych, a więc takich, na które należy odpowiedzieć pełnym zdaniem.

1.3. Zabawa w odgadywanie

Jest wariantem poprzednich typów ćwiczeń i polega na tym, że 4 osoby z grupy trzymają portrety sławnych ludzi, ale nie tych, które wcześniej wybrali (np. z listy podanej przez nauczyciela). Pozostali uczestnicy muszą przy pomocy zadawanych pytań i uzyskiwanych odpowiedzi odgadnąć, kto jest jaką postacią. Zamiast „w sławnych ludzi”, można się bawić „w znaki zodiaku, miasta, meble” itp., w zależności od poziomu zaawansowania i zasobu słownictwa.

1.4. Opowiadanie treści obrazka

Jeden student (lub para) opowiada, co widzi na obrazku. Reszta nie zna jego treści.

1.5. Relacjonowanie wydarzeń z nagrania wideo osobom, które go nie widziały

1.6. Wnioskowanie z obrazka

Student wymyśla (opowiada, relacjonuje) to, czego obrazek nie przedstawia, np. co było przedtem i co będzie potem. Reszta grupy też widzi ten obrazek. To ćwiczenie znakomicie nadaje się do pracy w parach lub małych grupkach. Można też zacząć od wnioskowania w parach, a następnie powtórzyć to samo w czwórkach. Utrudnieniem, ale i urozmaicheniem takiego ćwiczenia jest polecenie wypracowania jednej wspólnej wersji, co pobudza do ożywionej rozmowy.

1.7. Wyszukiwanie różnic na dwóch obrazkach

Ten typ ćwiczenia ma kilka postaci, np.

- ❖ pojedynczy uczniowie mają znaleźć szczegóły, którymi różnią się obrazki i zrelacjonować głośno swoje spostrzeżenia (monolog);

- ❖ uczniowie mają znaleźć szczegóły, którymi różnią się obrazki i zrelacjonować swoje spostrzeżenia w parach;
- ❖ dwie osoby otrzymują podobne zdjęcia, ale każda widzi tylko swoje; przy pomocy pytań i odpowiedzi (wyjaśnień) lub opisywania dochodzą do tego, czym te fotografie się różnią, a na końcu porównują, pokazując je sobie.

1.8. Historyjka obrazkowa

Materiał stanowią komiksy lub historyjki składające się z 6–8 obrazków:

- ❖ student wymyśla i opowiada historyjkę całej grupie lub koledze, który z kolei opowiada mu swoją wersję;
- ❖ w trudniejszej wersji można usunąć 1 lub 2 obrazki (z początku, środka lub końca) i student ma sam wymyślić brakujące zdania.

Historyjka obrazkowa może też stać się materiałem do zadawania pytań i udzielania odpowiedzi.

1.9. Wypowiedź stymulowana autentycznymi przedmiotami

Mogą to być bilety do muzeum, teatralne lub lotnicze (bilety stanowią tu będą przedmiot, a nie reprezentować słowo pisane), kamyk, moneta, łańcuszek, zasuszony kwiatek itp. Wylosowany lub przydzielony przez nauczyciela przedmiot ma stać się punktem wyjścia do wypowiedzi monologicznej lub dialogowej. Student ma:

- ❖ opowiedzieć o tym, jak stał się właścicielem danego przedmiotu;
- ❖ zrelacjonować wydarzenie kulturalne, z którego zostawił sobie na pamiątkę bilet;
- ❖ przedstawić osobę, z którą kojarzy mu się dany przedmiot.

1.10. „Domino obrazkowe”

Ćwiczenie to polega na tym, że czteroosobowa grupa otrzymuje 20 kart z obrazkami (ilustracjami, fotografiami) przedmiotów, ludzi, zwierząt, czynności itp. Zadaniem grupy jest snucie opowiadania, które wiąże się (czasem bardzo luźno) z obrazkami, np. ktoś kładzie kartę z rysunkiem kota i zaczyna opowiadać, jak stał się jego właścicielem. Druga osoba może położyć kartę przedstawiającą człowieka i kontynuować według fantazji: to sąsiad, który nie lubi kotów, ciocia, która marzy o kocie itp. Jeśli uczestnicy zabawy uznają, że opowiadanie danej osoby nie wiąże się z poprzednim fragmentem, kartę trzeba wycofać. Wygrywa ten, kto najszybciej pozbędzie się swoich kart.

Inną wersją tej zabawy jest odkrywanie kart leżących grzbietami do góry przez kolejnych uczestników i snucie opowiadania w podobny, jak wyżej opisano, sposób.

2. Bodziec słowny

Typy ćwiczeń, które opierają się na bodźcu słownym, to:

2.1. Pytania i odpowiedzi

Najczęściej nauczyciel zadaje pytania, prowokując studenta do odpowiedzi; mogą to wszakże być pytania zadawane sobie nawzajem przez studentów w parach. Ciekawą formą tego typu jest wywiad, który polega na zadawaniu sobie wzajemnie pytań i odpowiadaniu na nie (dialog); jest to odgrywanie ról uprzednio wyznaczonych, tj. dziennikarza i osoby, z którą się przeprowadza wywiad.

2.2. Odgrywanie ról na podstawie otrzymanej instrukcji

Ćwiczenie to jest dość trudne do przygotowania, ponieważ nauczyciel musi sporządzić szczegółowy scenariusz i zadbać o bardzo klarowne instrukcje, ale powoduje ożywioną i spontaniczną rozmowę. Polega na tym, że w kilkusobowej grupie każdy ma określone zadanie i działa zgodnie z instrukcją, lecz nie wie, jakie zadania mają inni uczestnicy rozmowy (polilog). Może to być np. rozmowa rodzinna na temat wakacji – każdy ma swoje plany, jednak ktoś musi pójść na kompromis. Zaczyna się od tego, że jedna osoba składa propozycję, a pozostali jej nie akceptują, bo mają inne plany. To ciekawe zadanie wprowadzające do dyskusji; ćwiczy perswazję, wyrażanie opinii, argumentowanie itp.

2.3. Symulacja sytuacji¹¹:

- ❖ jedna z wersji ćwiczenia tego typu polega na odgrywaniu ról, ale w sytuacjach wymagających przemieszczania się w sali; to np. sytuacje na ulicy (student podchodzi do kolejnych przechodniów i pyta o drogę lub miejsce, którego szuka, a ci – mając przydzielone role – odpowiadają zgodnie z instrukcjami;
- ❖ wersja trudniejsza, ale dość zabawna, opiera się na wtrącaniu zdań do konwersacji – polega na tym, że w dwójkach lub małych grupkach prowadzi się rozmowę typową przy przypadkowym spotkaniu

¹¹ Zarówno wywiad (swobodny, nie ustrukturyzowany), odgrywanie ról, jak i symulacja sytuacji stanowią wdrażanie uczących się do komunikacji naturalnej, nie przebiegającej według scenariusza, opierającej się w dużym stopniu na improwizacji.

na ulicy; każdy uczestnik rozmowy ma za zadanie tak nią sterować, aby móc wtrącić jedno lub dwa zdania, które wcześniej dostał zapisane na karteczce typu: *„Moja siostra ma złamaną rękę”*, *„Paweł wczoraj zaprosił nas na placki ziemniaczane”*.

2.4. Rozmowa telefoniczna

To ćwiczenie, które w dużej mierze polega na zadawaniu pytań i udzielaniu odpowiedzi na nie, ale jego forma jest też bardzo zbliżona do komunikacji naturalnej, gdzie występują redundancje, szum, język potoczny, domysł językowy, przerywanie wypowiedzi (swojej i cudzej) itp. Ćwiczenie to jest trudne, bo rozmówcy nie powinni się widzieć (mogą siedzieć tyłem do siebie), ale bardzo przydatne w procesie nauczania. Rozmowy telefoniczne mogą być prowadzone w sprawie ogłoszeń czy zażaleń, można przez telefon składać życzenia, zapraszać lub przeproszać, ale mogą też przypominać prywatne rozmowy w języku ojczystym.

2.5. Wypowiedź monologowa według narzuconego planu

Nauczyciel podaje nie tylko temat, ale plan (schemat) wypowiedzi, np. charakteryzowanie postaci: wygląd, cechy charakteru, zainteresowania itd.

2.6. Wypowiedź monologowa planowana przez mówcę

Może to być:

- ❖ interpretacja tekstu albo czyjejs wypowiedzi;
- ❖ wyrażanie opinii na temat wydarzeń, artykułów prasowych itp.;
- ❖ recenzja – komentarz na temat książki lub filmu (jest to bodziec częściowo obrazkowy);
- ❖ prezentacja, czyli wygłoszenie tekstu na zadany lub wybrany temat, np. „Historia mojej rodziny”, „Moje miasto”, „System edukacji w moim kraju”, „Zawód, który podziwiam” itp. oraz wszelkie porównania.

2.7. Wypowiedź stymulowana autentycznymi materiałami

Mogą to być teksty pisane, np. artykuły prasowe, ogłoszenia, ulotki reklamowe, broszury oraz wszelkiego typu bilety, mapki itp. Zadaniem studenta jest:

- ❖ skomentowanie tekstów;
- ❖ opowiedzenie o tym, jak stał się właścicielem danego przedmiotu (najczęściej będzie się to wiązać z relacją z podróży lub z jakiegoś wydarzenia kulturalnego);
- ❖ uzasadnianie, które polega na tym, że w parach lub grupkach podejmuje się decyzję o wyjeździe na urlop do jednej z oferowanych

przez biuro podróży miejscowości wypoczynkowych czy o przyjęciu kogoś do pracy na podstawie ofert (według wcześniej ustalonych kryteriów). Decyzję należy uzasadnić.

2.8. Streszczanie tekstu lub filmu

Student ma za zadanie opowiedzieć w skrócie, np. film, jeden jego wątek, zdarzenie, przedstawić bieg wydarzeń z punktu widzenia różnych postaci. Wypowiedzi te często mają formę mieszaną, czyli skróconego opowiadania lub relacjonowania.

2.9. Dyskusja

Jest to typ ćwiczenia, który może mieć formę:

- ❖ *sterowaną*, polegającą na podziale ról i pomocy nauczyciela w przygotowywaniu się wszystkich uczestników,
- ❖ *swobodną* – bez ingerencji nauczyciela lub z jego minimalną pomocą.

3. Bodziec dźwiękowy

Typy ćwiczeń, które opierają się na bodźcu dźwiękowym, to:

3.1. Rozpoznawanie dźwięków

Ćwiczenie to polega nie tylko na zidentyfikowaniu danego dźwięku, np. budzika, ale także sformułowaniu wypowiedzi, której ten dźwięk jest bazą, czyli ułożeniu kilku zdań wyjaśniających, w czym dzwoni domu, kto go wyłącza, która może być godzina itp. Mogą to być pytania i odpowiedzi.

3.2. Historyjka dźwiękowa

Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela sporządzenia odpowiednich nagrań. Chodzi o serię w jakiś sposób powiązanych ze sobą dźwięków: budzik, ziewanie, szum wody, otwieranie okna, śpiew ptaków, brzęk tłuczonego szkła, okrzyk itd. Na tej podstawie student opowiada historyjkę.

3.3. Tekst z przerwami na wypowiedź studenta i inne materiały laboratoryjne

Nauczyciel może odpowiednio manipulować dostępnymi materiałami, np. zatrzymywać lub wyciszać fragmenty tekstów mówionych w celu uzyskania zamierzonego celu.

3.4. Wszelkie ćwiczenia na rozumienie ze słuchu wymagające wypowiedzi ustnej

VII. ŁĄCZENIE MÓWIENIA Z INNYMI SPRAWNOŚCIAMI

Jak już powiedziano, mówienie jest bardzo ściśle związane ze słuchaniem, stąd niektóre ćwiczenia same w sobie łączą obie te sprawności, a więc te, w których bodźcem jest dźwięk, a także np. zabawa w „głuchy telefon”, rozmowy telefoniczne, czy odpowiedzi na pytania. Często też punktem wyjścia do ćwiczenia ustnego jest tekst pisany, a potem znowu zadaje się zadanie polegające na czytaniu. Najczęściej jednak po mówieniu następuje pisanie. Jest to logiczna i korzystna kolejność następowania po sobie sprawności, wśród których pisanie powinno być ostatnie.

Ciekawym sposobem łączenia wszystkich sprawności jest odczytywanie w parach swoich prac pisemnych, co powinno wiązać się z wzajemnym poprawianiem prac, a po sprawdzeniu przez nauczyciela – ich przepisanie.

Wymienione wyżej techniki trudno przypisywać do poszczególnych poziomów zaawansowania, można je bowiem stosować w zależności od charakteru grupy, jej zainteresowań i zdolności. Pewne jest to, że nie można zadać uczącym się wykonania zadania bez uprzedniego drobiazgowego objaśnienia i upewnienia się, że polecenie zostało zrozumiane.

VIII. OCENA POSTĘPÓW W MÓWIENIU

Obiektywna ocena tekstu mówionego nie jest łatwa, dlatego w czasie egzaminów osiągnięć i biegłości musi być wystawiana przez komisję składającą się przynajmniej z dwóch osób. Nauczyciel, który zna studenta, łatwiej podlega subiektywnym emocjom i wiedzy pozaegzaminacyjnej (np. z lekcji). W pewnych sytuacjach można się posłużyć zapisem dźwiękowym (nagranie) wypowiedzi studenta.

Jeśli chodzi o klasowe ćwiczenia w mówieniu, to lepiej ich nie oceniać – zwłaszcza na początku. Zawsze trzeba chwalić i nagradzać samą chęć mówienia. Jednak czasem nie można uniknąć wystawiania ocen, a w celu ich zobiektywizowania dobrze jest wyznaczyć sobie kryteria, według których odpowiedzi będzie się punktować. Można wypracować

własne kryteria, można skorzystać z tych stosowanych przy testach biegłości¹², gdzie ocenia się:

- *sprawność komunikacyjną (rozumienie rozmówcy, płynność wypowiedzi i umiejętność prowadzenia rozmowy),*
- *wykonanie zadania i sposób prezentacji,*
- *poprawność gramatyczną,*
- *słownictwo, idiomatykę i styl,*
- *wymowę i intonację.*

Ważne jest, aby je stosować konsekwentnie i aby studenci je znali.

IX. PODSTAWOWE ZASADY NAUCZANIA MÓWIENIA

- ❖ Ćwiczenia w mówieniu prowadzi się od bardziej ustrukturyzowanych (według wzoru) do swobodnych, od wypowiedzi jednozdaniowych do coraz dłuższych, wielozdaniowych.
- ❖ Należy wyraźnie oddzielać ćwiczenia płynnościowe od poprawnościowych.
- ❖ Pomoce wizualne i audialne stanowią zazwyczaj skuteczny bodziec wywołujący wypowiedź ustną. Należy jednak wybierać tematy i sytuacje odpowiednie dla danej grupy, zgodne z jej zainteresowaniami, poziomem i oczekiwaniami.
- ❖ Należy wytworzyć w grupie atmosferę braku lęku przed wypowiedzeniem się.
- ❖ Nie powinno się oceniać umiejętności czytania, pisania czy słuchania, tylko skoncentrować się na mówieniu. Szczególnie zwracać na to należy uwagę przy testach i egzaminach.

(wg H. Komorowskiej, 2002: 153–154)

¹² Zob. *Przykładowe testy dla poziomów podstawowego, średniego ogólnego i zaawansowanego*, wydane przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, Warszawa 2003.

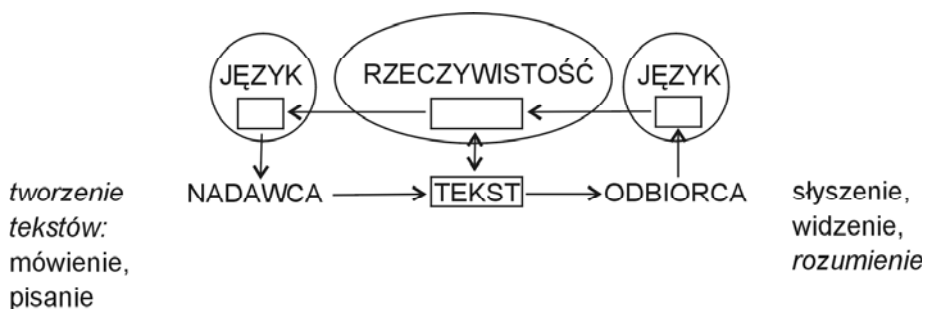
NAUCZANIE CZYTANIA

I. CZYTANIE

Czytanie jest zjawiskiem bardzo złożonym i nie do końca znany jest jego mechanizm. Powszechnie uznaje się, że jest to czynność składająca się z wielu sprawności o charakterze motorycznym i poznawczym, lecz choć wszystkie one zostały bardzo szczegółowo zanalizowane, ciągle jeszcze nie do końca wiadomo, w jaki sposób łączą się ze sobą w jeden proces (zob. H. G. Widdowson, 1983: 132).

Wielu badaczy uważa czytanie za najbardziej złożoną pracę umysłową człowieka, która jest jednocześnie najbardziej podmiotowa. Czytanie bowiem jest narzędziem uczenia się i rozwoju osobowego, które pozwala człowiekowi na twórcze uczestnictwo w nauce i kulturze (zob. R. Pawłowska, 2002: 8). „W aspekcie lingwistycznym czytanie jest operacją składową aktu mowy, rozumianego jako zdarzenie językowe wyodrębnione z procesów porozumiewania się językowego dla analizy i opisu”.

Uproszczony model aktu mowy



(R. Pawłowska, 2002: 9)

Każda z czynności nadawczych i odbiorczych składa się z całej wiązki operacji zmysłowych, neurofizjologicznych i psychicznych. Czynności odbiorcze to:

- ❖ rozpoznawanie znaków językowych – pisanych, mówionych lub innych w ich materialnej postaci za pomocą widzenia, słyszenia, czucia, przez porównywanie z wzorami zapamiętanymi w ośrodkach mowy;
- ❖ identyfikacja znaczeń, czyli odniesienie znaków językowych do oznaczanej przez nie rzeczywistości też poprzez pamięć skojarzeń znaków ze znaczeniem;
- ❖ rozszyfrowanie funkcji tekstu i intencji nadawcy zakodowanych w tekście, weryfikacja znaczeń w konsytuacji i kontekście.

(wg R. Pawłowskiej, 2002: 10)

Czytający musi najpierw rozpoznać znaki. Powinien przy tym mieć świadomość tego, co robi, czyli wykonywania zadania, dostrzegania powiązań zachodzących między językiem mówionym a zadrukowaną stroną oraz odkodowywania (łączenia symboli pisanych z tym, co one wyrażają)¹. Drugim etapem jest interpretacja strukturalna, czyli jednoczesne rozpoznawanie znaków pisanych i łączenie ich w celu utworzenia najpierw słów, a potem zdań. Trzecim etapem jest interpretacja znaczeniowa. Te trzy etapy można odnieść do trzech poziomów języka, czyli: rozpoznawanie znaków – do poziomu fonologicznego, interpretację strukturalną – do poziomu składniowego, a interpretację znaczeniową – do poziomu semantycznego. Podobnie jak poziomy języka, etapy procesu czytania nakładają się, tzn. nie są od siebie oddzielone i niekoniecznie występują jeden po drugim (zob. A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 134).

Należy mieć pełną świadomość, że proces czytania nie polega na dekodowaniu wyraz po wyrazie informacji zawartej w tekście pisany i przekładaniu jej na język mówiony. Z psychologicznego punktu widzenia czytanie należy traktować jako zjawisko wieloaspektowe polegające głównie na przetwarzaniu treści informacyjnej i interpretacji komunikatu, dokonujących się na bazie wiedzy czytającego, która dotyczy zarówno kodu językowego, jak i ogólnych wiadomości o świecie (aspekt pragmatyczny), przy jednoczesnym wykorzystaniu strategii pozajęzykowych związanych z procesami kognitywnymi wyższego rzędu (zob. H. Chodkiewicz, 1986: 24–25).

¹ O różnych metodach nauczania odczytywania zapisanego tekstu piszą szerzej A. Davies, H. G. Widdowson (1983).

Umiejętność czytania powinna być doskonała w czasie nauki szkolnej, gdyż w dzisiejszych czasach tylko ci, którzy potrafią korzystać z najróżniejszych źródeł informacji, czyli czytać i rozumieć czytane teksty, będą w stanie sprostać rzeczywistości. Informacje są bowiem towarem. Kto będzie je umiał szybko zdobyć, przetworzyć i przyswoić – ma szansę osiągnąć więcej.

II. AKT CZYTANIA A SPRAWNOŚĆ CZYTANIA

Czytanie nie jest terminem jednoznacznym, ponieważ z jednej strony odnosi się do samej czynności czytania, czyli *a k t u*, w który angażuje się osoba czytająca nastawiona na realizację konkretnego celu. Z drugiej strony odnosi się do *s p r a w n o ś c i*, umiejętności, która jest nabywana lub rozwijana przez osobę czytającą. Pojawia się tu także inna zależność, tj. pomiędzy *p r o c e s e m* a *p r o d u k t e m*. „W poszczególnych aktach czytania zachodzi proces czytania, który zostaje uwieńczony jego produktem tzn. zrozumieniem czytanego materiału. Kształtowanie sprawności czytania jest również procesem, oczywiście czasowo nieporównywalnie dłuższym od aktu czytania, a w jego efekcie dochodzi do opanowania umiejętności czytania lub – innymi słowy – do osiągnięcia dojrzałości w sprawności czytania” (H. Chodkiewicz, 1986: 35), rozumianej jako umiejętność szybkiego, analitycznego lub krytycznego czytania ze zrozumieniem różnorodnych tekstów oraz umiejętność uczenia się za pomocą czytania i realizowania w trakcie czytania własnych potrzeb, rozwijania zainteresowań (por. sprawność czytelnicza, R. Pawłowska, 2002: 9).

Komentarz

Nie wystarczy umieć czytać, by czytać ze zrozumieniem.

III. CZYTANIE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Proces czytania w języku obcym jest w zasadzie podobny do tego w języku rodzimym, z tą tylko różnicą, że na poziomie interakcji czytelnik–tekst mogą ujawnić się pewne różnice wynikające z odmiennych doświadczeń kulturowych. Według H. E. Piepho (za: A. Majkiewicz, 2001: 126) czytanie zajmuje drugie miejsce wśród sprawności językowych człowieka wykorzystywanych w procesie przyswajania języka obcego – pierwsze oczywiście przypada słuchaniu. Z przeprowadzonych przez niego badań wynika, iż proporcje między słuchaniem, czytaniem, mówieniem i pisanem przedstawiają się następująco: 8:7:4:2.

Komentarz

Najwięcej uczymy się, słuchając i czytając.

W nauce języka obcego czytanie odgrywa szczególną rolę, ponieważ stanowi jedyną sprawność, którą można skutecznie trenować *samodzielnie*. Wzmacnia ono bardzo istotnie proces opanowywania języka. „Pomimo zaakceptowania pewnej autonomii tej sprawności – za równorzędnie istotny należy uznać jej wkład w rozwijanie globalnej kompetencji językowej, która stanowi główny cel nauczania języka obcego w ogólnym kursie językowym” (H. Chodkiewicz, 1986: 7). Czytając, nie tylko utrwalamy znajomość struktur i słownictwa, ale także poznajemy nowe słowa, nowe konteksty, nowe formy. Przyrost zasobu leksykalnego uczących się języków obcych jest w dużej mierze zależny od tego, jak dużo czytają.

Komentarz

Choć czytanie jest sprawnością, którą uczący się może rozwijać samodzielnie, nie należy ograniczać jej roli w procesie dydaktycznym.

H. Chodkiewicz wyróżnia pięć podstawowych czynników, które decydują o odbiorze tekstu obcojęzycznego przez czytającego. Są to:

ZNAJOMOŚĆ SYSTEMU GRAFICZNEGO

Czytający musi najpierw nauczyć się rozpoznawać *znaki graficzne*, bez ich znajomości przetwarzanie języka pisanego nie może mieć miejsca; w przypadku, gdy język docelowy posługuje się innym kodem graficznym niż język rodzimy ucznia, musi on pokonać dodatkowe trudności związane z przyswojeniem nowego systemu znaków.

WIEDZA JĘZYKOWA

Wiedza językowa oznacza znajomość składni, szyku, form gramatycznych, funkcji elementów strukturalnych oraz wyrazów – nośników treści, a zatem rzeczy oczywistych dla przeciętnego rodzimego użytkownika języka. Nie można jednak zapominać o tym, „że podczas gdy rodzimy użytkownik języka czytając, opiera się na swojej znajomości języka mówionego, dla uczącego się języka obcego właśnie czytanie stanowi środek prowadzący do opanowania tego języka” (H. Chodkiewicz, 1986: 25).

UMIEJĘTNOŚĆ INTERPRETACJI

Na *interpretację* tekstu składają się: rozpoznawanie celu, w jakim dany tekst został napisany, jego organizacji, związków pomiędzy zdaniami i myślami w danym kontekście; czytanie można uznać za interakcję między czytającym i autorem, ale jej wynik nie jest przewidywalny, ponieważ każdy czytający może osiągać różny stopień zrozumienia. Dotyczy to zwłaszcza tekstów literackich – w naukowych bowiem treści są zwykle wyraźne bardziej jednoznacznie i precyzyjnie.

WIEDZA O ŚWIECIE

Wiedza o świecie, znajomość danego zagadnienia, tła kulturowego, a także znajomość różnych gatunków tekstów, ich struktury i organizacji może odgrywać istotną rolę w procesie rozumieniu tekstu. Bardzo istotne jest także aktywizowanie wiedzy ogólnej uczącego się w trakcie procesu czytania.

CELOWOŚĆ

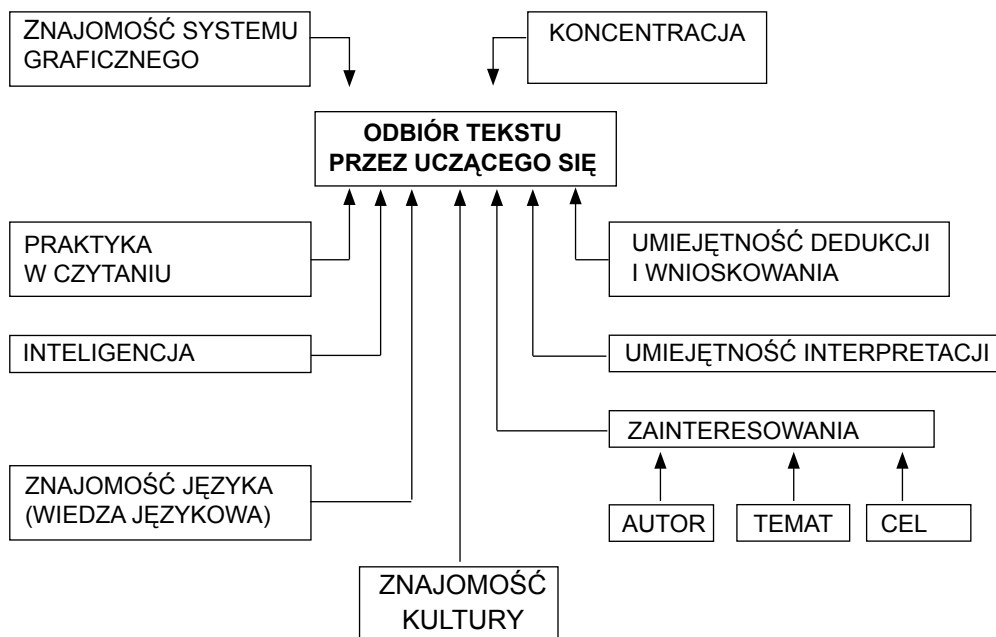
Cel decyduje o tym, jaki tekst jest czytany, dlaczego, kiedy i w jaki sposób; tu trzeba przypomnieć, że styl przyjęty przez czytającego i finalny pro-

dukt czytania zawsze wynikają z przyjętego celu. Im „bliższy”, bardziej użyteczny lub istotny dla czytelnika jest cel czytania, tym wyższy jest stopień zrozumienia tekstu.

(wg H. Chodkiewicz, 1986: 24-25)

Do wspomnianych powyżej czynników należałoby także dodać kilka innych, takich chociażby jak inteligencja uczącego się, jego motywacja do nauki czy umiejętność wnioskowania. Wszystkie one mogą mieć bowiem zasadniczy wpływ na osiągnięty poziom sprawności czytania u danego uczącego się. Rzeczą oczywistą jest, że uczniowie o wyższym ilorazie inteligencji i rozwiniętej umiejętności wyciągania wniosków czytają lepiej i sprawniej, niż ci nie obdarzeni takimi umiejętnościami. Ważne jest także zainteresowanie tematem czy osobą autora danego tekstu. Zwykle więcej zapamiętujemy i z większą uwagą czytamy teksty, które poruszają istotne bądź interesujące nas zagadnienia. Chętniej także czytamy niektórych autorów, innych uważając za „nudziarzy”. Nie można także bagatelizować wprawy w czytaniu. Uczniowie dużo i chętnie czytający w języku rodzimym (czy w innym języku obcym) osiągają wyższą sprawność czytelniczą w języku docelowym niż ci, którzy takiego nawyku nie mają.

Czynniki wpływające na odbiór tekstu



1. Czytanie głośne czy czytanie ciche

Czytanie ciche jest reprezentatywne dla sprawności czytania, podczas gdy czytanie głośne winno służyć wyłącznie do celów ustalenia korespondencji graficzno-fonicznej, ćwiczenia wymowy i intonacji oraz ćwiczenia rozumienia ze słuchu. Techniki czytania głośnego nie prowadzą w naturalny sposób do rozwijania sprawności czytania cichego, które z reguły opiera się na bezpośrednim przetwarzaniu wizualnej formy tekstu bez dekodowania go na język mówiony, co umożliwia osiągnięcie stosunkowo szybkiego tempa czytania. Czytanie głośne polega na dekodowaniu na język mówiony i w ten sposób przyjmuje wiele cech reprezentacji języka mówionego, choć nie jest tożsame z codzienną konwersacją. Bardziej przypomina wypowiadany monolog. Mówi się wręcz o tym, że czytanie głośne odbiega zarówno od mówienia, jak i samego czytania. „Czytanie ciche jest bez wątpienia tym rodzajem czytania, jakim w życiu codziennym posługuje się w języku ojczystym osoba wykształcona. Czytanie głośne stanowi zaś pewnego rodzaju sztukę, opanowywaną przez aktorów, lektorów lub mówców” (H. Chodkiewicz, 1986: 30), którzy przygotowują się wcześniej do odczytywania tekstów, zapoznając się z ich treścią. Błędem nauczyciela jest więc na przykład wymaganie od ucznia głośnego odczytania tekstu i natychmiastowego podania odpowiedzi na pytania sprawdzające jego zrozumienie. Zazwyczaj cała uwaga czytającego skupia się bowiem na poprawnej prezentacji ustnej danego tekstu, a nie na jego rozumieniu.

Jednak są i zalety czytania głośnego, np. cała grupa uczniów może zapoznać się z tekstem w jednakowym czasie; czytanie fragmentami i wyjaśnianie słów i zwrotów nieznanych jest korzystne dla wszystkich. Nie można się też zgodzić, że szkodliwe jest słuchanie złego (błédnego) czytania innych uczących się. Jest, jeżeli nauczyciel nie poprawia błédów. Poza tym, uczniowie słysząc siebie nawzajem, mogą zorientować się w osiągniętym przez siebie poziomie wymowy, umiejętności czytania, rozumieniu słownictwa, struktur gramatycznych itp. Głośne czytanie spełnia jeszcze jedną ważną funkcję – uczy poprawnej intonacji i akcentowania.

Początki pracy z tekstem pisanym mogą nastroczać uczącemu się sporo trudności, dlatego zaleca się w tej kwestii ostrożność. Unikać należy sytuacji, gdy uczniowie czytają na głos tekst bez kontroli nauczyciela. J. Brzeziński (1987: 132) przedstawia zalecaną kolejność działań dydaktycznych, które doprowadzić mają do poprawnego odczytywania tekstów:

- ❖ czytanie *a u d i o p a s y w n e*, czyli słuchanie tekstu i porównywanie zapisu z formą dźwiękową;
- ❖ czytanie *a u d i o a k t y w n e*, czyli etap poznawania kodu graficznego; powtarzając tekst za nauczycielem (magnetofonem), uczniowie kojarzą formę foniczną z odpowiadającą jej formą graficzną;
- ❖ czytanie *c z ę ś c i o w o s a m o d z i e l n e* – uczeń poznawszy kombinację niektórych grafów i grafemów w słowach mu znanych, przenosi zdobyte nawyki na nowo poznane słownictwo; na tym etapie potrzebna jest jednak stale pomoc nauczyciela, który poprawia pojawiające się w wymowie błędy;
- ❖ czytanie *s a m o d z i e l n e* – etap swobodnego transponowania znaków graficznych na znaki foniczne.

Komentarz

Aby prawidłowo opanować umiejętność głośnego odczytywania tekstów, należy zachować następującą kolejność: słuchanie modelu (porównywanie z zapisem) ⇒ powtarzanie za modelem na podstawie zapisu (zdobywanie nawyków) ⇒ próby samodzielnego odczytywania tekstu ⇒ samodzielne czytanie.

2. Tempo czytania

Od strony fizjologicznej o dobrym tempie czytania świadczy obejmowanie dużego pola czytania, czyli jak największej liczby elementów tekstu w czasie jednej fiksacji², stosowanie regularnego, płynnego ruchu oczu (co wynika ze zmniejszonej liczby fiksacji), oraz ograniczenie liczby regresji³. Regresja jest zwykle traktowana jako oznaka słabo rozwiniętej sprawności czytania, tymczasem może także świadczyć o zjawisku wręcz przeciwnym, a więc o aktywnym reagowaniu na tekst, bo jest potrzebna do ponownego

² Uważa się, że czytanie polega na ciągłym wodzeniu wzrokiem po linii tekstu. Nie jest to zgodne z prawdą. Zeby cokolwiek zobaczyć, oczy muszą, choć na chwilę, zatrzymać się. Takie zatrzymanie zwykło się nazywać fiksacją. Tylko podczas zatrzymania oka możliwe jest spostrzeżenie i zrozumienie fragmentu tekstu.

³ Regresja – powracanie do tych samych elementów w tekście i ich ponowne przetwarzanie.

rozpatrzenia wcześniejszych partii tekstu i ich interpretacji w świetle informacji uzyskanych później. Warto tu także wspomnieć o subwokalizacji, która polega na cichym produkowaniu przez czytającego ustnej wersji czytanego tekstu i znacznie spowalnia tempo czytania. W języku ojczystym zjawisko to powinno być eliminowane, natomiast jest ono dopuszczalne w początkowej fazie nauki języka obcego, kiedy odwoływanie się do ustnej reprezentacji języka przez uczącego się może stanowić pewną pomoc w odczytywaniu tekstu.

Nie ulega także wątpliwości, iż tempo czytania w języku obcym, jest zwykle wolniejsze niż w języku rodzimym (przeciętny rodzimy użytkownik języka czyta około 200 wyrazów na minutę, wykształcony ok. 350). Nie przybiera ono wartości stałych i zależy od poziomu zaawansowania językowego i praktyki w czytaniu.

IV. METODY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH A SPRAWNOŚĆ CZYTANIA

U. Czarnecka i M. Gaszyńska zwracają uwagę, że „poszczególne szkoły metodologiczne różnie definiują tę sprawność oraz jej miejsce wśród pozostałych. Konsekwencją rozbieżności są różnice w proponowanych technikach” (U. Czarnecka, M. Gaszyńska, 1990: 7), których zadaniem jest rozwijanie u uczących się języka obcego umiejętności czytania tekstów obcojęzycznych.

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej wykształcenie umiejętności czytania tekstów w języku obcym stanowiło nadrzędny cel nauki języka. „Zakładano, że po zapoznaniu się ze strukturami gramatycznymi i słownictwem, za pomocą tłumaczenia na język ojczysty, uczeń osiągnie sprawność czytania w języku obcym” (tamże, s. 8).

W podejściu audiolingwalnym czytanie zostało odsunięte na plan dalszy, a za sprawności priorytetowe uznano słuchanie i mówienie. W myśl tej metody główną funkcją czytania było wzmacnianie nawyków językowych: poprzez czytanie tekstów uczący się mieli utrwalać nowo poznane struktury gramatyczne i słownictwo. Cały proces nauczania czytania podporządkowany był temu celowi. Na gruncie audiolingwalizmu sformułowano wiele definicji czytania. Jedna z popularniejszych głosi, że czytanie to rozpoznawanie i rozumienie słów, zdań, aka-

pitów, a wreszcie rozumienie tekstów. Konsekwencją takiego podejścia były rozmaite propozycje ćwiczeń towarzyszących tekstom, które koncentrowały się także na rozwijaniu wyżej wymienionych umiejętności (tamże, s. 9).

Typologia strategii czytania przedstawiała się więc następująco:

- ❖ czytanie globalne (w celu uchwycenia zasadniczej myśli tekstu);
- ❖ czytanie selektywne (polegające na oddzielaniu informacji ważnych od drugorzędnych, na poszukiwaniu i lokalizacji konkretnej informacji);
- ❖ czytanie szczegółowe (polegające na dokładnym rozumieniu całego tekstu)⁴.

Tekstami dominującymi na lekcjach języka obcego były wówczas teksty preparowane. Teksty oryginalne pojawiały się na zajęciach w grupach najbardziej zaawansowanych w nauce.

Podejście do sprawności czytania zmieniło się wraz z wprowadzeniem do nauczania języków obcych *podejścia komunikacyjnego*. H. G. Widdowson (1983: 85) stwierdził, że: „czytanie to nie tylko sprawa łączenia słów w porządku, w jakim występują w tekście z ich potencjalnym słownikowym znaczeniem, ale proces aktywnej interpretacji, odkrywania ich rzeczywistej wartości znaczeniowej na płaszczyźnie tekstu” (za: U. Czarnecką, M. Gaszyńską, 1990: 11). W podejściu komunikacyjnym zwraca się uwagę, na zasadniczą, nie uwzględnianą do tej pory w glottodydaktyce kwestię: żeby tekst był dla uczącego się zrozumiały, powinien on w jakiś sposób łączyć się z jego doświadczeniami i posiadaną przez niego wiedzą⁵. Stąd też pojawiły się nowe techniki pracy z tekstami, głównie autentycznymi, dominującymi od tej pory w nauczaniu języków obcych. Odkryto także na nowo na potrzeby glottodydaktyki utwory literackie.

⁴ W terminologii metodycznej pojawiają się także inne określenia strategii czytania: *czytanie kursoryczne*, zamiast *czytania globalnego*, *czytanie intensywne* w miejsce *czytania szczegółowego* (zob. A. Majkiewicz, 2001: 130).

⁵ Czynniki językowe przestał więc być czynnikiem nadrzędnym.

Komentarz

Czytanie to proces aktywnej interpretacji, a nie tylko dekodowanie znaczenia słów i struktur gramatycznych pojawiających się w porządku linearnym.

W podejściu komunikacyjnym postuluje się na przykład, by rozmawiać z uczącymi się na tematy związane z tekstem lub poruszane w tekście, który ma być przez nich czytany. Tekst winien stanowić punkt wyjścia do rozmowy, dyskusji, a nie tylko do analiz zjawisk gramatycznych. Uczniowie powinni być zachęceni do stawiania hipotez, wyciągania wniosków do domyslenia się znaczenia słów czy wyrażeni. Czytanie ze zrozumieniem bowiem „nie opiera się tylko na znajomości struktur czy słownictwa, ale przede wszystkim na umiejętności rozpoznania roli, jaką formy językowe spełniają w procesie komunikacji znaczenia” (H. G. Widdowson, 1983: 151). W podejściu komunikacyjnym praca z tekstem powinna być zatem tak zorganizowana, by czytający musiał wykonać określone zadania, by „działał” z tekstem, a nie tylko go czytał, stąd też ważne jest nie tylko samo czytanie tekstu, ale i jego wprowadzenie oraz dyskusja nad jego treścią lub przesłaniem. Co więcej, często odrzuca się przeświadczenie, że tekst jest zbiorem elementów formalnych posiadających określone znaczenie, a przyjmuje się, że tekst jest źródłem znaczeń, że uczący się w trakcie czytania może mu nadać znaczenie. Tekst powinien „wydarzyć się” uczącemu się. Powinno się go widzieć i analizować w kontekście innych tekstów, a nie traktować jako zamkniętą, samodzielną całość⁶.

V. MATERIAŁY DO NAUCZANIA CZYTANIA

1. Co i dlaczego czytamy

Podobnie jak podczas opanowywania umiejętności rozumienia ze słuchu w nauce języka obcego zapoznajemy się z tekstem wtedy, gdy:

- ❖ mamy cel,
- ❖ chcemy się czegoś dowiedzieć,

⁶ Szerzej na ten temat pisze W. Martyniuk (2001).

- ❖ musimy przeczytać tekst, by wykonać oparte na nim zadanie,
- ❖ tekst jest ciekawy lub użyteczny.

W związku z tym mamy możliwość wykorzystania rozmaitych materiałów na zajęciach języka obcego. Mogą to być:

- ❖ różne typy korespondencji (listy, pozdrowienia, życzenia);
- ❖ formularze, ankiety, kwestionariusze;
- ❖ szyldy, znaki, reklamy, ogłoszenia;
- ❖ instrukcje obsługi, przepisy, jadłospisy, programy;
- ❖ gazety, czasopisma;
- ❖ wiersze, opowiadania oraz inne teksty literackie.

(wg H. Komorowskiej, 2002: 142)

Komentarz

Czytanie służy nie tylko zdobywaniu informacji, ale – podobnie jak przy słuchaniu – jest to czynność, którą wykonujemy dla przyjemności.

Z tekstami o charakterze informacyjnym zapoznajemy się zazwyczaj w sposób o g ó l n y, sprawdzając, czego dotyczą, albo s e l e k t y w n y – wyszukując to, co nas interesuje. W tekstach publicystycznych lub literackich chodzi już z reguły o s z c z e g ó ł o w e i dogłębne zrozumienie treści, rozumienie znaczeń wyrażonych bezpośrednio i pośrednio.

2. Kryteria doboru tekstów

A. Davies i H. G. Widdowson proponują następujący podział materiałów do nauczania pod względem treści:

- ❖ treść bardzo dobrze znana (treść z otoczenia, w którym uczeń posługuje się językiem mówionym, tzn. rodzina, dom);
- ❖ treść znana (materiały takie zajmują się nowym doświadczeniem życiowym – szkoła, studia lub są dostępne tylko poprzez język pisany);
- ❖ treść nieznana (poza zasięgiem uczącego się).

(na podst. A. Daviesa, H. G. Widdowsona, 1983: 134)

Przykładem materiałów o treści bardzo dobrze znanej byłyby np. listy z domu, które można przeglądać bardzo szybko; materiałami o treści znanej byłyby czytane zwykle gazety codzienne i teksty zawodowe, które zazwyczaj czyta się niejako z „normalną” szybkością; natomiast materiałami o treści nieznannej byłyby np. dokumenty prawnicze lub inne teksty specjalistyczne dotyczące innych zawodów, czytane powoli i nie zawsze całkiem rozumiane.

Aby tekst stał się odpowiednim materiałem dydaktycznym, powinien spełniać kilka podstawowych kryteriów:

- ❖ powinien odpowiadać postawionym przez program celom nauczania (jeśli program przewiduje np. wykształcenie umiejętności czytania gazet – należy dobierać teksty pod tym kątem, a więc przeważać będą wiadomości agencyjne, ogłoszenia, reklamy i teksty publicystyczne);
- ❖ powinien stymulować zainteresowanie ucznia;
- ❖ nie może być za trudny, jeśli ma służyć rozwijaniu rozumienia szczegółowego; w przypadku ćwiczenia rozumienia globalnego – stopień trudności tekstu może przekraczać językowe umiejętności ucznia; teksty powinny być dla czytającego wyzwaniem leżącym wszakże w granicach jego możliwości; musi on bowiem mieć możliwość odkrywania nieznanego poprzez znane.

(za: H. Komorowską, 2002: 143)

WESOKJ (2004: 143) przedstawiono cechy tekstów, które warto wziąć pod uwagę, dobierając materiał na zajęcia językowe. Są to:

1. złożoność języka (szczególnie skomplikowana składnia wymaga wiele uwagi, którą można by raczej skierować na rozumienie treści, jednak zbytne upraszczanie syntaktyczne tekstów autentycznych może przynieść czasem odwrotny efekt zwiększenia stopnia trudności);
2. rodzaj tekstu (znajomość gatunku literackiego i danej sfery życia pomaga uczącemu się przewidywać i rozumieć strukturę i treść tekstu);
3. struktura wypowiedzi (spójność tekstu i jego przejrzysta organizacja, prezentacja *explicite* a nie *implicite*, brak informacji sprzecz-

nych lub zaskakujących – to wszystko upraszcza proces przetwarzania informacji);

4. długość tekstu (zwykle łatwiejsze są krótkie teksty, o ile nie są one zbyt „treściwe”);
5. znaczenie dla uczącego się (zainteresowanie tematem może zmotywować uczącego się do podejmowania wysiłku zrozumienia nawet bardzo trudnego tekstu).

Należy dołożyć wszelkich starań, by uczący się języka polskiego jako obcego od samego początku obcowali z tekstami oryginalnymi, oczywiście odpowiednio dobranymi do ich możliwości językowych. Już na poziomie A1 i A2 mogą czytać na przykład drobne ogłoszenia, krótkie informacje prasowe, notatki o sławnych ludziach. Rzecz w tym, by proces wprowadzania coraz dłuższych wypowiedzi oryginalnych, z którymi uczący się mają się zapoznać, był stopniowy i rozłożony w czasie.

Komentarz

Stopień skomplikowania tekstu powinien być dopasowany do typu przygotowanych ćwiczeń językowych według zasady: trudniejszy tekst – łatwiejsze ćwiczenia; łatwiejszy tekst – bardziej skomplikowane zadania.

VI. CELE NAUCZANIA CZYTANIA W JĘZYKU OBCYM

Celem ćwiczeń rozwijających sprawność czytania w języku obcym jest wykształcenie pewnego zestawu umiejętności, takich jak:

- ❖ wyszukiwanie w tekście informacji szczegółowych lub ogólnych, czy oddzielenia informacji ważnych od mniej istotnych; hierarchizowanie, porządkowanie informacji;
- ❖ wyszukiwanie danych pozajęzykowych, jakie niesie w sobie każdy tekst, określanie jego cech charakterystycznych; szczególnie ważna dla sprawności czytania ze zrozumieniem jest umiejętność ustalania cech charakterystycznych tekstu, czyli udzielanie odpowiedzi na pewne podstawowe pytania, np. o czym opowiada (jaka jest treść tekstu), po co został napisany (jaka jest jego funkcja), kto jest nadawcą,

a kto jest odbiorcą (jaka jest sytuacja komunikacyjna, w jakiej tekst funkcjonuje), do jakiego gatunku tekst należy, w jakiej formie został napisany, jaki jest stosunek tekstu do rzeczywistości, w której funkcjonuje (pytanie o stylistykę tekstu), czy wreszcie, jakie jest jego zabarwienie uczuciowe;

- ❖ korzystanie z nabytej wiedzy leksykalnej i gramatycznej w celu zrozumienia tekstu – elementy leksykalne i gramatyczne są bowiem nośnikami treści;
- ❖ wnioskowanie o znaczeniu nieznanych słów, zwrotów czy fraz na podstawie kontekstu, w którym się pojawiają;
- ❖ dostrzeganie wewnętrznej gramatyki tekstu (uświadamianie sobie roli, jaką w rozumieniu tekstu odgrywa jego układ, budowa itp.);
- ❖ wyciąganie wniosków na podstawie uzyskanych informacji;
- ❖ przekazywanie zdobytych informacji w mowie lub piśmie.

(za: E. Żółkiewską, 1988: 173 i H. Komorowską, 2003: 147)

A. Majkiewicz, powołując się na prace G. Karchera i Ch. Edelhoffa zwraca uwagę na dwuetapowość pracy z tekstem na zajęciach języka obcego. Pierwszy etap koncentruje uwagę uczącego się na tzw. elementach wewnątrztekstowych (internacjonalizmach, nazwach własnych, datach, tytule, powtarzających się słowach), drugi na elementach zewnątrztekstowych (wytłuszczeniach, interpunkcji, kolorze, fotografii, rysunkach towarzyszących tekstowi itp.). „Koncentrowanie czytelniczej uwagi na wspomnianych elementach nie tylko ułatwi proces rozumienia w rezultacie aktywizowania wiedzy nabytej, ale również uświadomi osadzenie danego komunikatu w pewnym kontekście formalno-wizualnym. W ten sposób w punkcie centralnym znajdzie się zarówno warstwa treści (przekaz informacji, argumentów itp.), jak i warstwa formalna (reprezentacja struktur językowych i wizualne presygnaty treści, czyli dwie warstwy równorzędne z punktu widzenia kryteriów tekstualności, a tym samym ich autentyczności” (A. Majkiewicz, 2000: 127).

Komentarz

„Podstawową zasadą nauki skutecznego czytania jest wielokrotne i zróżnicowane obcowanie z tekstem czytany, przygotowanie do jego rozumienia oraz rozmaite przetwarzanie poszczególnych zdań i całego tekstu”

(R. Pawłowska, 2002: 211).

VII. TECHNIKI NAUCZANIA CZYTANIA W JĘZYKU OBCYM

1. Techniki poprzedzające czytanie

1.1. Przypomnienie materiału gramatycznego i leksykalnego

Przed przystąpieniem do ćwiczeń właściwych należy p r z y p o m n i e ć uczniom materiał gramatyczny i leksykalny, którego znajomość jest ważna dla zrozumienia treści tekstu. Można to zrobić, opierając się na rozmaitych technikach omawianych w poprzednich częściach. Mogą to być np.

- ❖ zagadki leksykalno-gramatyczne, dostosowane do tematyki tekstu, który ma być czytany na zajęciach;
- ❖ techniki skojarzeniowe, czyli zbieranie słów kojarzonych przez uczących się z danym tematem (powiązanych pośrednio lub bezpośrednio z tekstem);
- ❖ techniki przewidywania wyrazów w tekście na podstawie podanego tytułu tekstu.

W razie potrzeby należy wprowadzić nowy materiał leksykalny, zwłaszcza jeśli jego znajomość uważana jest za niezbędną do zrozumienia treści tekstu. Należy się jednak skoncentrować przede wszystkim na tych słowach, których znaczenie jest istotne dla globalnego zrozumienia tekstu.

Komentarz

Uczący się nie musi znać wszystkich słów, żeby zrozumieć czytany tekst.

1.2. Ogniskowanie uwagi uczniów wokół tematu, o którym traktuje tekst.

Może temu służyć:

- ❖ rozmowa na temat, któremu poświęcony jest tekst;
- ❖ opisywanie i rozmowa na temat obrazka, który związany jest z tematyką tekstu (fotografia może być częścią artykułu lub dotyczyć tematyki tekstu);

- ❖ analiza okładki książki, ilustracji towarzyszących artykułowi, która prowadzić może do odgadnięcia tematu tekstu (książki, artykułu);
- ❖ podanie kluczowych wyrazów (na ich podstawie uczący się mają odgadnąć temat tekstu);
- ❖ podanie uczącym się tytułu i/ lub śródtytułów, na podstawie których należy odgadnąć treść tekstu;
- ❖ czytanie tekstu akapit po akapicie i odgadywanie dalszego ciągu.

2. Techniki towarzyszące czytaniu

Wiążą się one z rozwijaniem umiejętności rozumienia globalnego, selektywnego oraz szczegółowego, rozumieniem wewnętrznej organizacji tekstu i umiejętności wydobywania i spożytkowania informacji zawartych w tekście (zob. H. Komorowska, 2002: 144).

2.1. Rozumienie globalne

Podstawowe techniki, które pozwolą uczącym się rozwinąć umiejętność rozumienia globalnego (*skimming*), to:

- ❖ technika wyszukiwania wyrazów–kluczy (zadaniem uczących się jest wyszukanie takich wyrazów, na których opiera się znaczenie całego tekstu);
- ❖ technika wyszukiwania wyrazów–kluczy do zapisania ich w postaci róży wyrazów;
- ❖ technika budowania zdań (jednego lub dwu) streszczających główną myśl tekstu z uprzednio wypisanych wyrazów kluczowych;
- ❖ technika budowania zdań (jednego lub dwu) streszczających główną myśl tekstu z uprzednio przygotowanej róży wyrazów;
- ❖ technika wyboru jednego lub dwu zdań kluczowych dla treści (akapitu) tekstu.

2.2. Rozumienie selektywne

W wydobywaniu konkretnych informacji, czyli rozwijaniu umiejętności, rozumienia selektywnego (*scanning*) mogą pomóc:

- ❖ technika typu „krótka odpowiedź”;
- ❖ technika typu „odpowiedź rozszerzona”;
- ❖ uzupełnianie zdań, tabel, diagramów, kwestionariuszy;

2.3. Rozumienie szczegółowe

Rozumienie szczegółowe rozwijają wszelkiego rodzaju ćwiczenia leksykalne oraz leksykalno-stylistyczne, takie jak:

- ❖ wnioskowanie o znaczeniu słów na podstawie kontekstu;
- ❖ wnioskowanie o znaczeniu słów na podstawie ich budowy;
- ❖ leksykalne ćwiczenia kategoryzujące lub asocjacyjne;
- ❖ parafrazy poszczególnych fragmentów tekstu;
- ❖ wszelkie techniki pracy ze słownikiem.

A także:

- ❖ techniki typu „wypełnianie luk”; uzupełnianie luk otwartych, wpisywanie słów z banku (słów może być więcej i mogą być w formie podstawowej), uzupełnianie luk – pierwsza litera jest podpowiedziana itp.

Komentarz

Nauczanie czytania w języku obcym nie powinno koncentrować się wyłącznie na rozwijaniu umiejętności rozumienia szczegółowego, ale na opanowaniu strategii rozumienia tekstu obcojęzycznego.

Proponowane tu techniki i ich przyporządkowanie do określonych zadań to jedynie sugestie i nie należy traktować ich sztywno. Nie wyczerpują one wszystkich możliwości pracy z tekstem, a są jedynie rozwiązaniami przykładowymi dla mniej doświadczonych nauczycieli.

2.4. Techniki mieszane

Warto również zaznaczyć, iż zadania oparte na wyżej wymienionych technikach mają w większości charakter otwarty, czyli taki, w którym zadaniem uczącego się jest nie tylko odnalezienie w tekście właściwej informacji, ale także sformułowanie odpowiedzi. Podobne cele możemy osiągnąć, stosując zadania zamknięte, niewymagające sformułowania odpowiedzi, a wykonania pewnego typu operacji (zaznaczanie, przesuwanie, rysowanie itp.). Mogą one służyć, w zależności od ukierunkowania, zarówno rozwijaniu umiejętności rozumienia globalnego, szczegółowego, jak i selektywnego. Są to:

- ❖ technika wyboru wielokrotnego (np. zaznaczenie właściwego streszczenia spośród kilku zaproponowanych – *rozumienie globalne*; zazna-

czanie najbardziej adekwatnej parafrazy informacji zawartych w tekście – *rozumienie selektywne* lub w zdaniu – *szczegółowe*);

- ❖ technika typu prawda/fałsz;
- ❖ łączenie tekstu z odpowiednim rysunkiem, układanie historyjki obrazkowej w odpowiedniej kolejności;
- ❖ układanie pomieszanych zdań lub fragmentów tekstu w logicznej kolejności;
- ❖ oddzielanie od siebie dwóch wymieszanych tekstów;
- ❖ oddzielanie faktów od opinii i zaznaczanie ich innym kolorem;
- ❖ uzupełnianie rozpoczętych zdań (na podstawie tekstu);
- ❖ dopasowywanie (dobieranie) fragmentów tekstu (np. pytań wywiadu do odpowiedzi).

3. Techniki możliwe do wykorzystania po czytaniu tekstu

Spośród najpopularniejszych technik tego typu należy wymienić:

- ❖ nadanie tytułu całemu tekstowi i/lub śródtytułów poszczególnym akapitom,
- ❖ odnajdowanie błędów w podanym planie zdarzeń,
- ❖ uzupełnianie streszczenia podanymi słowami,
- ❖ uzupełnianie brakujących fragmentów streszczeń,
- ❖ odnajdowanie błędów merytorycznych w podanym streszczeniu,
- ❖ dyskusja na temat(y) przedstawiony(e) w tekście.

Przeczytany tekst może oczywiście stać się punktem wyjścia do rozmaitych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Nauczyciele często proszą, np. o streszczenie przeczytanego tekstu. Warto jednak zwrócić uwagę, iż jest to jedno z najtrudniejszych ćwiczeń językowych wymagające od uczącego się nie tylko dotarcia do struktury głębokiej tekstu, ale także umiejętności parafrazowania, która z kolei opiera się na szerokiej znajomości leksyki. W związku z powyższym nie zaleca się stosowania tej techniki w pracy z grupami na najniższych poziomach.

VIII. PRZYKŁADOWE TECHNIKI PRACY Z TEKSTEM

Poniżej pokazane zostały różne typy ćwiczeń rozwijających sprawność rozumienia tekstów. Prezentacja ta nie wyczerpuje wszystkich możliwości pracy z tekstem, a jest jedynie sugestią, co można zrobić, by zajęcia były bardziej urozmaicone i jednocześnie rozwijały sprawność czytania.

W zestawie pierwszym za przykład posłużyły dwa teksty (z poziomem C1) stanowiące tematyczną całość. Są to – *Co nam uczynił wiek XX?* T. G. Asha oraz *Dziesięć dylematów XXI wieku* P. Sztompki⁷. W zestawie drugim znalazł się tekst, który z powodzeniem można wykorzystać na końcowym etapie pracy ze studentami poziomu A1. Zestaw trzeci pokazuje, że już na poziomie A2 można wykorzystywać stosunkowo trudne teksty, pod warunkiem, że proces rozumienia tekstu będzie wspomagany obrazem⁸.

Żadnego z zestawów nie należy traktować jako przykładowego scenariusza lekcji.

⁷ Pochodzą one z przygotowywanego przez A. Seretny podręcznika *Trudny czy łatwy*, pomyślanego jako zbiór ćwiczeń w czytaniu dla studentów z poziomu B2/C1.

⁸ Tekst oraz zadanie typu „prawda/fałsz” są autorstwa Małgorzaty Gaszyńskiej-Magier.

ZESTAW PIERWSZY

*Co nam uczynił XX wiek?****Przed czytaniem****I. Pytania kierunkujące.*

1. Czy zastanawialiście się, jakie wydarzenia, odkrycia czy wynalazki można uznać za epokowe?
2. Które z nich i jaki sposób wpłynęły na bieg historii?
3. Czy pamiętacie, co działo się pod koniec 1999 roku? Jakie uczucia towarzyszyły ludziom? Czego się obawiali?
4. Co różniło minione stulecie od poprzednich? Czy można uznać go za wyjątkowe?

*IIa. Przygotowanie leksykalne – co znaczą poniższe słowa?**a. zacny – prawy*

To bardzo zacny, godny szacunku człowiek. Nigdy nie splamił się kłamstwem, nigdy nikogo nie skrzywdził.

b. skromny

Dostałam od ciotki skromny, ale bardzo elegancki upominek.

c. wymowny

Wzruszył ramionami i odszedł bez słowa. Był to bardzo wymowny gest.

d. przytłaczać

Problemy z dziećmi przytłoczyły go zupełnie. Nie był w stanie myśleć o niczym innym.

e. zamierzchny

To wszystko było bardzo dawno temu, w zamierzchniej przeszłości.

f. szczątki

Archeolodzy odkopali szczątki dinozaura.

g. okrusz

Po śniadaniu na stole zostały okruszki chleba, które dałam ptakom.

h. przełomowy

To był przełomowy moment w jego życiu. Od tamtej chwili stał się zupełnie innym człowiekiem.

i. pokusa

Nie powinnam jeść słodczy. Często jednak ulegam pokusie, choć zawsze potem bardzo żałuję swojego łakomstwa.

j. schyłek

Lata 1995–1999 – to schyłek XX wieku.

k. iść ręką w rękę

Lekkomyślność i głupota często idą ręką w rękę.

l. roić się – coś roi się od czegoś

To zadanie roi się od błędów! Nie ma w nim ani jednego poprawnie napisanego zdania!

m. scheda

Posiadłość, którą otrzymał, była schedą po niedawno zmarłym dalekim krewnym.

IIb. Proszę połączyć wyrazy umieszczone w kolumnie z odpowiednimi definicjami ich znaczeń.

1. zacny	A. pozostałości
2. skromny	B. odznaczający się prostotą, niewielki
3. wymowny	C. chęć na coś, czego nie powinniśmy robić
4. przytłaczać	D. ważny, prowadzący do zasadniczych zmian
5. zamierzchły	E. resztki jedzenia
6. szczątki	F. dawny, odległy w czasie
7. okruciny	G. odziedziczony majątek, spadek
8. przełomowy	H. szlachetny, prawy, godny zaufania
9. pokusa	I. być pełnym czegoś, występować gromadnie
10. schyłek	J. pojawiać się w tym samym czasie
11. iść ręką w rękę	K. przygnębiać, nie dawać spokoju, dominować
12. roić się od czegoś	L. wyrazisty, przekonujący
13. scheda	M. koniec, kres, okres przed zakończeniem czegoś

IIIa. Proszę spróbować ułożyć własną listę najważniejszych z perspektywy XXI wieku wydarzeń (odkryć i wynalazków), które miały miejsce w poprzednim stuleciu.

- | | | |
|----|----|----|
| 1. | 4. | 7. |
| 2. | 5. | 8. |
| 3. | 6. | 9. |

IIIb. Dyskusja na temat dokonanych wyborów.

W trakcie czytania

I. Proszę wypisać wszystkie wydarzenia (wynalazki, odkrycia), które T. G. Ash brał pod uwagę w swoich rozważaniach, a następnie porównaj je ze swoją listą. Gdzie zauważyłeś różnice? Jak myślisz, czego są one wynikiem?

- | | | |
|----|----|----|
| 1. | 4. | 7. |
| 2. | 5. | 8. |
| 3. | 6. | 9. |

Na szczycie „czarodziejskiej góry” w Davos (...) – pośród wielkich i znanych tego świata ze wszystkich kontynentów zebrało się też kilkoro historyków i myślicieli, aby rozważyć skromne zagadnienie: które z wydarzeń XX wieku okażą się najważniejsze dla wieku XXI?

Wynik (...) dyskusji okazał się tyleż zaskakujący, ile wymowny. Zapewne w ciągu ostatnich 80 minionych lat odpowiedź na powyższe pytanie brzmiałaby mniej więcej tak samo. A mianowicie, że historię XX wieku przytłacza ją dwa potężne, wojujące totalitaryzmy: komunizm i faszyzm – oraz nasza tytaniczna walka o wyzwolenie się spod władzy obydwu. Że jest to historia trzech wielkich wojen, które opanowały świat: pierwszej i drugiej wojny światowej oraz zimnej wojny. Historia trzech wielkich zbrodniarzy – Hitlera, Stalina i Mao. Historia Holocaustu i Gułagu – ale również historia Roosevelta i Churchilla, de Gaulle’a oraz ich następców na mniej lub bardziej liberalnym i demokratycznym Zachodzie. Historia, której graniczące z cudem zakończenie wyznacza upadek muru berlińskiego w 1989 roku i upadek ZSRR w 1991 roku.

Jeszcze niedawno tak byśmy odpowiedzieli. Jakież jednak ma to znaczenie dla ludzi mniej niż dwudziestoletnich? Nie tylko chodzi o to, że dla nich to zamierzchła historia: Hitler, Mao i Stalin są dla nich postaciami równie odległymi jak Napoleon, Dżyngiz Chan czy Cezar, a okrucuch muru berlińskiego jest jak szczątki Pompei. Chodzi również o to, że naprawdę trudno określić, w jakim stopniu te przełomowe wydarzenia naszego krótkiego stulecia mogą wyznaczyć naszą przyszłość w wieku XXI?

Owszem płyną z nich pewne nauki: o pokusie totalitarnej opartej na utopijnej ideologii i o niemal niewyczerpanej zdolności istot ludzkich do okrucieństwa wobec bliźnich. Owszem. (...) Jednak z perspektywy XXI wieku najważniejsze w całym komunizmie jest to po prostu, że komunizm się skończył. (...)

Jeśli jednak to, co uważaliśmy za istotę XX wieku, nie było jego istotą – to co nią było? Ciekawe, co masz na swojej liście, Czytelniku? Na czele mojej znalazły się zdobycze nauki i techniki. Z dzisiejszej perspektywy to nie Hitler, Stalin, D-Day i Holocaust kształtują naszą przyszłość, lecz odkrycie antybiotyków, wynalazki odrzutowca, telewizji i mikroprocesora.

Postęp w medycynie przyczynił się między innymi do dramatycznego wzrostu ludności świata: z około 2 miliardów na początków stulecia, do około 6 miliardów u jego schyłku, z prognozą 8 miliardów do roku 2020. Jest to niewątpliwie jeden z najważniejszych procesów tego stulecia. (...) W społeczeństwach zachodnich powszechne stosowanie antykoncepcji przyczyniło się do radykalnej zmiany obyczaju seksualnego i upadku rodziny (...). Na liście osiągnięć medycyny musi się także znaleźć nowa biotechnologia i możliwości inżynierii genetycznej – zjawiska, które jeszcze parę lat temu należały do fantastyki naukowej.

Jednak pierwsze miejsce w dziedzinie nauki i techniki zajmują transport i łączność. Odrzutowiec, telefon komórkowy, telewizja satelitarna, Internet, zbliżyły ludzi do siebie, jak jeszcze nigdy w historii. Z perspektywy XXI wieku najważniejszym wydarzeniem wieku XX może okazać się zatem „eliminacja odległości”. (...) Eliminacja odległości jest technologiczną podstawą zjawiska, które „człowiek z Davos” postrzega jako streszczające nasz czas – zjawiska globalizacji. Techniki informacyjne i kapitalizm globalny idą bowiem ręką w rękę. (...)

Zarazem jednak te same techniki niosą ze sobą zagrożenie represją i manipulacją. Nowoczesnym służbom specjalnym techniki te już dziś pozwalają podsłuchiwać i fotografować z ukrycia niemal każdego i niemal wszędzie. Identyfikowanie za pomocą testu DNA może być bronią w walce z przestępczością, ale i – potężnym narzędziem kontroli społecznej. (...) Oczywiście są też niebezpieczeństwa związane z inżynierią genetyczną: po raz pierwszy zbliżamy się do naukowej możliwości stworzenia „Nowego wspaniałego świata” Aldousa Huxleya. Zwłaszcza, że presja przeludnienia i zagłady środowi-

ska naturalnego – w dużej mierze ubocznych skutków postępu technicznego – wzmacniają argumenty na rzecz kontrolowania świata. Może bowiem ludzi byłoby stać na więcej wolności, gdyby nie było ich tak wielu i gdyby żyli na mniej zanieczyszczonej planecie.

Zresztą założenie, że zmniejszanie odległości między ludźmi sprzyja temu, by się do siebie lepiej odnosili, jest bardzo optymistyczne. (...) Jak każda wielka przemiana historyczna, ta również niewątpliwie wywoła reakcję. (...)

A co z rosnącą w naszych własnych społeczeństwach rzeszą ludzi odrzuconych, bezrobotnych i socjalnie upośledzonych? Czy pewnego dnia nie obróć się przeciwko komputerom, które pozbawiają ich pracy? Tymczasem świat roi się od gangsterów, którzy posługują się telefonami komórkowymi, by sprawniej kraść i zabijać...

A zatem – mimo że efekty zdobyczy nauki i techniki bardziej niż polityka staną się dla wieku XXI schedą po wieku XX – rodzą one tyleż nowych problemów, ile rozwiązują. I to do polityki należeć będzie stawienie czoła tym problemom. (...)

Długi wiek XIX trwał od 1789 roku do 1914. Krótki wiek XX – od roku 1914 do 1991. A wiek XXI? Już w nim żyjesz?

Po przeczytaniu tekstu

1. *Które z podanych niżej stwierdzeń są prawdziwe (P), które fałszywe (F), a jakich kwestii tekst nie porusza (BI)?⁹*

- | | |
|--|-----|
| 1. 80 lat temu inaczej odpowiedzialibyśmy na postawione pytania. | ___ |
| 2. Młodzi ludzie nie znają historii XX wieku. | ___ |
| 3. Wydarzenia XX wieku nie będą miały wpływu na to, co stanie się w wieku XXI. | ___ |
| 4. W XX wieku trzykrotnie wzrosła liczba ludności na świecie. | ___ |
| 5. Wynalezienie pigułki antykoncepcyjnej jest powodem upadku rodziny. | ___ |
| 6. Inżynieria genetyczna zmieni oblicze ziemi. | ___ |
| 7. Kapitalizm globalny nie mógłby istnieć, gdyby nie techniki informacyjne. | ___ |
| 8. Odkrycia naukowe zmieniły bieg polityki XX wieku. | ___ |
| 9. Dzięki odkryciom naukowym możliwe będzie rozwiązanie problemów w XXI wieku. | ___ |

⁹ BI – brak informacji.

*II. Proszę wyszukać w tekście następujące informacje?*¹⁰

1. Gdzie pracuje T. G. Ash?
2. Jakich wielkich przywódców wymienia tekst? (Czy wiesz, w którym wieku żył każdy z nich?)
3. W którym roku będzie nas około 8 miliardów?
4. Co jest podstawą zjawiska globalizacji?
5. Co może być potężnym narzędziem kontroli społecznej?
6. Co jest ubocznym skutkiem postępu technicznego?
7. Ile lat trwał XX wiek?

III. Proszę przeczytać raz jeszcze fragmenty tekstu. Zaznaczone w tekście słowa (frazy bądź wyrażenia) proszę zastąpić jedną z trzech podanych możliwości – tą o najbardziej zbliżonym znaczeniu.

Na szczycie „czarodziejskiej góry” w Davos (...) – pośród wielkich i **zacznych** (możnych, ważnych, prawych) tego świata ze wszystkich kontynentów zebrało się też kilkoro historyków i myślicieli, aby rozważyć **skromne** (nieistotne, nieważne, niewielkie) zagadnienie: które z wydarzeń XX wieku okażą się najważniejsze dla wieku XXI? (A może, Czytelniku, sam ułożysz własną listę, nim przejdiesz dalej?)

Wynik (...) dyskusji okazał się tyleż zaskakujący, ile **wymowny** (ważny, znaczący, ciekawy). Zapewne w ciągu ostatnich 80 minionych lat odpowiedź na powyższe pytanie brzmiałaby mniej więcej tak samo. A mianowicie, że historię XX wieku **przytłaczają** (ogarniają, dominują, stanowią) dwa potężne, wojujące totalitaryzmy: komunizm i faszyzm – (...) Historia Holocaustu i Gułagu (...).

Jeszcze niedawno tak byśmy odpowiedzieli. Jakież jednak ma to znaczenie dla ludzi mniej niż dwudziestoletnich? Nie tylko chodzi o to, że dla nich to **zamiernychła** (stara, odległa, miniona) historia: Hitler, Mao i Stalin są dla nich postaciami równie **odległymi** (starymi, historycznymi, epokowymi) jak Napoleon, Dżyngiz Chan czy Cezar, a okruciny muru berlińskiego jest jak **szczątki** (resztki, pozostałości, ślady) Pompei. Chodzi również o to, że naprawdę trudno określić, w jakim stopniu te **przełomowe** (ważne, graniczne, dziejowe) wydarzenia naszego krótkiego stulecia mogą **wyznaczyć** (określić, ustalić, wpłynąć na) naszą przyszłość w wieku XXI?...

(dalsza część tekstu)

¹⁰ Uczący się mogą udzielać odpowiedzi ustnie lub pisemnie – wybór kanału przekazu zależy od nauczyciela.

IV. Proszę połączyć wyrazy z kolumn A z wyrazami z kolumn B. Proszę zastosować połączenia w zdaniach, pamiętając o odpowiednim szyku wyrazów.

A

skutek
postęp
wynik
wydarzenie
wojna
zdobycze
schyłek
narzędzie

B

przełomowe
zimna
kontroli
stulecia
dyskusji
uboczny
techniczny
nauki

A

opanować
rozważyć
nieść
wywołać
stawić

B

zagrożenie
reakcję
zagadnienie
czoła
świat

Przykład:

Wiek XX – to wiek ogromnego postępu technicznego.

Po przeczytaniu tekstu – w połączeniu z innymi sprawnościami

1. Fragment tekstu może stanowić podstawę dyktanda (ciągłego lub gramatycznego).
2. Można poprosić uczniów o przygotowanie wypowiedzi pisemnej na temat: „Najważniejsze wydarzenie (odkrycie, wynalazek) XX wieku” (referat).
3. Można także poprosić uczniów o wyrażenie i uzasadnienie opinii na następujący temat: „Autor tekstu jest pesymistą” (rozprawka).

Dziesięć dylematów XXI wieku

Przed czytaniem

- I. Ogniskowanie uwagi na temacie „przyszłość” – interpretacja obrazka ukazującego człowieka na Księżycu. Rozmowa o przyszłości.
- II. Z jakimi słowami kojarzy się przyszłość? Proszę spróbować wypełnić poniższą tabelkę, wpisując do kolumn po 10 rzeczowników, 5 czasowników i 3 przymiotniki.

PRZYSZŁOŚĆ					
SZANSE			ZAGROŻENIA		
reczow- niki	czasowniki	przymiot- niki	reczow- niki	czasowniki	przymiot- niki

- III. Co oznaczają poniższe słowa? Proszę spróbować ustalić ich znaczenia wspólnie z koleżanką/kolegą. W razie wątpliwości proszę sięgnąć do słownika.

1. zamęt
2. ustrój
3. rozejrzeć się (wokół siebie)
4. nieustanny
5. tok (w toku wydarzeń)
6. w obrębie czegoś
7. napięcie
8. więź
9. wyrzeczenie (wyrzekać się)
10. zawłaszczyć/zawłaszczać coś
11. mnogość czegoś
12. pogoń za czymś
13. zachłysnąć się/zachłystywać się czymś
14. zwać coś na kogoś
15. przesyt czegoś

Dziesięć dylematów XXI wieku

Nadzieja na poznanie przyszłości towarzyszy nauce od początku, także nauce o społeczeństwie. (...) Dzisiejsza socjologia uznaje, że społeczeństwo znajduje się w nieustannym procesie stawania się. W każdym momencie historycznym pojawia się przed nim pewne pole możliwości. Co stanie się w przyszłości, zależy od tego, co ludzie uczynią dzisiaj – poprzez działania indywidualne, zbiorowe, ruchy społeczne, reformy polityczne, rewolucje. Zakłada się przy tym, że ludzie tworzący historię otrzymują pole manewru od swoich poprzedników. Naszymi dzisiejszymi działaniami tworzymy z kolei nowe terytoria wyboru dla nas samych w przyszłości i dla naszych następców. Przyjmuje się także, że historia nie jest z góry zdeterminowana, lecz zawiera wachlarz możliwych scenariuszy, a więc, że przyszłość jest otwarta. I wreszcie, że występuje tu znaczny stopień indeterminacji, przypadkowości i niepewności. (...)

Jeżeli z takiej perspektywy zadamy pytanie o wyzwania XXI stulecia, to odpowiedź na nie sprowadzi się do rozpoznania pola możliwości działania, jakie występuje we współczesnym świecie, a w obrębie którego otwierają się różne scenariusze dla przyszłych losów tego świata. Pole to ma pewną fundamentalną właściwość. Jest nią ambiwalencja, niejednoznaczność występujących tendencji i stojących za nimi wartości, a często ich wzajemna przeciwstawność. Dlatego można mówić o dylematach. Efektem są napięcia, antagonizmy, konflikty, a realizacja takiego, a nie innego scenariusza przyszłości zależy od tego, jakie siły społeczne w starciu tych tendencji wygrywają.

Chciałbym wskazać dziesięć takich ambiwalencji oraz wynikających z nich dylematów i wyzwań dla przyszłości społeczeństw w XXI wieku.

1. Indywidualizm czy wspólnota?

Z jednej strony, mamy afirmację jednostki, akcent na jej dobro, indywidualną odpowiedzialność za jej czyny, konkurencję, gotowość do ryzyka. Z drugiej strony, odczuwamy potrzebę zakorzenienia we wspólnocie, myślenia o sobie i innych za pomocą zaimka „my”, poczucia więzi społecznej.

2. Globalizacja czy tożsamość lokalna?

Z jednej strony mamy uniformizację kultury, wiedzy, sztuki, stylu życia, napędzaną rozwojem technologii komunikacyjnych, telekomunikacyjnych, komputerowych. Z drugiej jednak strony – dążenie do obrony i zachowania odrębności lokalnych, własnych, swoistych sposobów życia, idei i ideałów.

3. Interesy czy wartości?

Z jednej strony, mamy instrumentalne i racjonalne, oparte na kalkulacji i wyrachowaniu dążenie do realizacji własnych, egoistycznych interesów i narcystycznych pragnień. Z drugiej strony, mamy świat wyższych i stałych wartości, których realizacja może wymagać uwzględniania dobra innych, a zatem wyrzeczeń, rezygnacji, odłożenia na później własnych gratyfikacji.

4. Społeczeństwo masowe czy jakość życia?

Z jednej strony, mamy demokratyczny imperatyw, aby wszelkie pożądane przez ludzi dobra były coraz powszechniej dostępne: masowa edukacja, masowa kultura, masowa turystyka, masowa motoryzacja itp. Z drugiej strony, chcielibyśmy uchronić jakość tych dóbr – osobisty kontakt wykładowcy ze studentem, puste plaże nadmorskie, przejezdne szosy i łatwe do znalezienia parkingi. A to może zapewnić tylko pewien stopień elitaryzmu i ograniczonego dostępu do takich dóbr.

5. Kult nowości czy afirmacja tradycji?

Z jednej strony, cieszy nas nowość: nowe doświadczenie, rewolucja obyczajowa, nowe gadżety, nowe style w modzie, nowe tony w muzyce. Z drugiej strony, pragniemy kontynuacji, odnajdujemy ontologiczne bezpieczeństwo w trwałych zwyczajach, obyczajach, sposobach życia, w niezmiennym otoczeniu tych samych przedmiotów czy urządzeń.

6. Dorywcze zajęcia czy życiowa kariera?

Z jednej strony, coraz częściej traktujemy pracę jako krótkoterminowe, incydentalne zajęcia, które może wymagać zmiany, przekwalifikowania się, szybkiej adaptacji do nowych warunków. Z drugiej strony, tęsknimy za całościowym projektem życiowym, długoterminową karierą, stałością zatrudnienia, lojalnością ze strony firmy, w której pracujemy.

7. Konsumpcja czy samorealizacja?

Z jednej strony, fascynuje nas świat produktów, urządzeń, używek, rozrywek. Chcemy jak najwięcej zawłaszczyć, jak najwięcej mieć. Z drugiej strony, jesteśmy wiecznie nie zaspokojeni w pogoni za uciekającą mnogością coraz to nowych pokus i czujemy potrzebę czegoś więcej – samorealizacji w twórczości, wierze religijnej, refleksji intelektualnej, harmonii rodzinnej. Chcemy, jak powiada Erich Fromm, nie tylko „mieć”, ale i „być”.

8. Kontraktowa intymność czy trwała rodzina?

Z jednej strony, zachłystujemy się swobodą seksualną, luźnymi związkami intymnymi opartymi tylko na wzajemnej przyjemności „aż do odwołania”, nieograniczoną wolnością doboru partnerów, rozdzieleniem seksu i uczucia. Z drugiej strony, brakuje nam zakorzenienia i oparcia w trwałej, pewnej, ustabilizowanej rodzinie wzajemnie odpowiedzialnych, lojalnych i cieszących się zaufaniem uczestników. Brakuje nam romantycznych uniesień i chodzenia z głową w obłokach.

9. Demokracja w rękach wybranych czy dyskurs publiczny?

Z jednej strony, chętnie oddajemy nie tylko decyzję, ale i odpowiedzialność wybieranym od czasu do czasu reprezentantom i z satysfakcją zwalamy na elity polityczne winę za wszelkie trudności. Z drugiej strony, pragnęlibyśmy mieć stały wpływ na wszelkie ważne dla nas sprawy, chcielibyśmy, aby nasz głos był donośny i słyszany, aby nasze zdanie się liczyło.

10. Informacja czy mądrość?

Z jednej strony, toniemy w nieograniczonym bogactwie coraz łatwiej dostępnych informacji, faktów, danych empirycznych, statystyk. Z drugiej strony, szukamy mądrości, a więc wizji, sensu, mapy, idei ogólnej, teorii wyjaśniającej.

Ekspansja formacji nowoczesnej, a zwłaszcza jej skrajna artykulacja w fazie tzw. późnej czy wysokiej nowoczesności prowadzi do dominacji tych akcentów, które wymieniałem jako pierwsze we wszystkich dziesięciu dylematach. (...) Na przeszkodzie do kompletnego, jednostronnego zwycięstwa takiego sposobu życia społecznego staje czynnik, który socjologowie określają jako społeczną refleksyjność. (...) Chodzi o to, że ludzie dysponują możliwością świadomej refleksji nad swoją sytuacją i kierunkiem, w jakim zmierza świat. Najpierw refleksji czysto intelektualnej, zarówno systematycznej, filozoficznej, naukowej, jak i bardziej spontanicznej, potocznej, a następnie – organizowania się i mobilizowania do działań zaradczych, przeciwstawiających się dominującym tendencjom poprzez ruchy społeczne, religijne, organizacje pozarządowe, partie, akcje parlamentarne czy politykę rządową. I w ten sposób może się dokonywać zwrot w stronę drugich – wypartych czy zapomnianych – biegunów każdego z wymienionych dylematów, przywrócenie równowagi życia społecznego.

Przyszłość to niekoniecznie to, co już było, tylko tego samego jeszcze więcej, a więc społeczeństwo jeszcze bardziej nowoczesne, nieznosnie nowoczesne, do przesyty nowoczesne. Przyszłość to być może przywrócenie równowagi między różnymi biegunami ludzkiego losu, odwrót od jednostronności i afirmacja całego, wielostronnego bogactwa ludzkiej egzystencji. No i oczywiście pojawienie się nowych dylematów i nowych wyzwań, które dziś leżą poza horyzontem naszej wyobraźni.

W trakcie czytania

I. Proszę czytać tekst akapit po akapicie i nadać tytuły dylematom, o których mówi profesor Sztopka.

Dylematy przyszłości

Chciałbym wskazać dziesięć takich ambiwalencji oraz wynikających z nich dylematów i wyzwań dla przyszłości społeczeństw w XXI wieku.

..... (1. Indywidualizm czy wspólnota?)

Z jednej strony, mamy afirmację jednostki, akcent na jej dobro, indywidualną odpowiedzialność za jej czyny, konkurencję, gotowość do ryzyka. Z drugiej strony, odczuwamy potrzebę zakorzenienia we wspólnocie, myślenia o sobie i innych za pomocą zaimka „my”, poczucia więzi społecznej.

..... (2. Globalizacja czy tożsamość lokalna?)

Z jednej strony mamy uniformizację kultury, wiedzy, sztuki, stylu życia, napędzaną rozwojem technologii komunikacyjnych, telekomunikacyjnych, komputerowych. Z drugiej jednak strony – dążenie do obrony i zachowania odrębności lokalnych, własnych, swoistych sposobów życia, idei i ideałów.

..... (3. Interesy czy wartości?)

Z jednej strony, mamy instrumentalne i racjonalne, oparte na kalkulacji i wyrachowaniu dążenie do realizacji własnych, egoistycznych interesów i narcystycznych pragnień. Z drugiej strony, mamy świat wyższych i stałych wartości, których realizacja może wymagać uwzględniania dobra innych, a zatem wyrzeczeń, rezygnacji, odłożenia na później własnych gratyfikacji.

Po przeczytaniu

I. Po przeczytaniu tekstu proszę odpowiedzieć na pytania¹¹.

1. Który dylemat wydaje ci się najtrudniejszy? Dlaczego?
2. Czy globalizacja jest szansą czy zagrożeniem?
3. Jakie mogą być konsekwencje załamania się dotychczasowego modelu rodziny?
4. Czym różni się postawa „mieć” od postawy „być”?
5. Czy stale rosnące tempo życia nie jest przyczyną wzrastającego poziomu agresji w społeczeństwie?
6. Jak widzi przyszłość i problemy z nią związane autor tekstu?

II. Fragmenty tekstu zostały pocięte; proszę je uporządkować.

1 Nadzieja na poznanie przyszłości towarzyszy nauce od
— że przyszłość jest otwarta. I wreszcie, że występuje tu znaczny stopień indeterminacji, przypadkowości i niepewności.
— że historia nie jest z góry zdeterminowana, lecz zawiera wachlarz możliwych scenariuszy, a więc,
— początku, także nauce o społeczeństwie. Dzisiejsza socjologia uznaje,
— tego, co ludzie uczynią dzisiaj – poprzez działania indywidualne, zbiorowe, ruchy społeczne, reformy polityczne, rewolucje. Zakłada się przy tym,
— że społeczeństwo znajduje się w nieustannym procesie stawania się. W każdym momencie historycznym pojawia się przed nim pewne pole możliwości. Co stanie się w przyszłości, zależy od
— swoich poprzedników. Naszymi dzisiejszymi działaniami tworzymy z kolei nowe terytoria wyboru dla nas samych w przyszłości i dla naszych następców. Przyjmuje się także,
— że ludzie tworzący historię otrzymują pole manewru od

¹¹ Ustnie lub pisemnie.

III. Proszę odszukać fragmenty tekstu, które mówią:

1. o tym, że historia nie jest zdeterminowana
2. o świecie wyższych i stałych wartości
3. o tym, że przyszłość należy tworzyć
4. o więzi społecznej
5. o potrzebie osobistego kontaktu z ludźmi
6. o zdolności rodzaju ludzkiego do refleksji
7. o syndromie demokratycznego kapitalizmu

IV. Proszę wybrać jedną możliwość, której sens jest najbliższy podkreślonemu fragmentowi.

A. Jeżeli z takiej perspektywy zadamy pytanie o wyzwania XXI stulecia, to odpowiedź na nie sprowadzi się do rozpoznania pola możliwości działania, jakie występuje we współczesnym świecie, *a w obrębie którego otwierają się różne scenariusze dla przyszłych losów tego świata.*

1. wewnątrz którego otwierają się różne scenariusze dla przyszłych losów świata
2. w ramach którego otwierają się różne scenariusze dla przyszłych losów świata
3. w zarysie którego otwierają się różne scenariusze dla przyszłych losów świata

B. Zakłada się przy tym, *że ludzie tworzący historię otrzymują pole manewru od swoich poprzedników.*

1. że ludzie, którzy mają wpływ na historię dostają wytyczne działania od swoich poprzedników
2. że na przyszłość historii, która tworzą ludzie wpływa to, co miało miejsce w przeszłości
3. że działania ludzi tworzących historię są ograniczone polem manewru otrzymanym od poprzedników

C. *I w ten sposób może się dokonywać zwrot w stronę drugich – wypartych czy zapomnianych – biegunów każdego z wymienionych dylematów...*

1. W taki sposób możemy zwracać się do zapomnianych czy odrzuconych dylematów.
2. I wówczas możemy zmienić tok naszego myślenia i skierować się ku zupełnie innym rozwiązaniom.
3. I wówczas może nastąpić zmiana w sposobie myślenia i powrót do tego, co zostało odrzucone.

V. *Proszę uzupełnić tekst.*

Ekspansja formacji nowoczesnej, a zwłaszcza jej artykulacja w fazie tzw. późnej czy wysokiej nowoczesności prowadzi do dominacji tych akcentów, które wymieniałem jako pierwsze we wszystkich dziesięciu dylematach. Pojawia się syndrom demokratycznego kapitalizmu w sobie takie komponenty, jak indywidualizm, globalizacja, interesowność, masowość, kult nowości, pracy, konsumpcjonizm, kontraktowa intymność, idea demokracji elitarnej i fetysz informacji. Dominacja tego syndromu to nie jest jednak wcale fatalistyczna

Przyszłość to niekoniecznie to, co już było, tylko tego samego jeszcze więcej, a więc społeczeństwo jeszcze bardziej nowoczesne, nieznoszące nowoczesne, do nowoczesne. Przyszłość to być może przywrócenie między różnymi biegunami ludzkiego losu, odwrót od jednostronności i afirmacja całego, wielostronnego bogactwa ludzkiej egzystencji. No i oczywiście pojawienie się nowych dylematów i nowych, które dziś leżą poza horyzontem naszej wyobraźni.

ZESTAW DRUGI

Przed czytaniem

- I. Ogniskowanie uwagi wokół tematu „sukces” – kim jest człowiek sukcesu, co to znaczy osiągnąć sukces. Studenci mogą w kilku słowach przedstawić ludzi sukcesu (piosenkarzy, polityków).
- II. Można prosić studentów o przygotowanie (w parach, w grupkach) pytań, które chcieliby zadać sławnemu człowiekowi.

Poniższy tekst można wykorzystać w dwojaki sposób, stąd kolejne ćwiczenia, które należy wykonać w trakcie czytania, mają ten sam numer. Tekst wywiadu może bowiem posłużyć jako podstawa do zadania typu prawda/fałsz oraz do zadania na dobieranie informacji. Oznacza to jednak, że musimy się zdecydować na to, który typ ćwiczenia zastosować, gdyż w tej kolejności wykluczają się wzajemnie¹².

W trakcie czytania

- III. Proszę przeczytać tekst, a następnie zaznaczyć P, gdy odpowiedź jest prawdziwa, F, gdy zdanie jest fałszywe.

JESTEM TRUDNYM CZŁOWIEKIEM,
mówi polski aktor Wojciech Malajkat¹³.

- Czy zawsze chciał Pan być aktorem?
- Nie, na pewno nie. Zacznę od tego, że kiedyś bardzo chciałem być księdzem, ale wtedy byłem jeszcze małym chłopcem. Potem chciałem być lekarzem, wtedy byłem starszy. Jak byłem duży, to miałem być nauczycielem geografii, bo zawsze lubiłem podróżować. Kiedy zdawałem do szkoły aktorskiej, zdawałem również na polonistykę.
- Zagrał Pan w wielu filmach, gra Pan też w teatrze. Nie jest Pan osobą anonimową. Czy możemy zatem mówić o sukcesie?

¹² Odwrócenie kolejności, tzn. najpierw zadanie na dobieranie, a następnie zadanie „prawda/fałsz” umożliwi wykorzystanie obydwu typów ćwiczeń na jednych zajęciach.

¹³ Tekst oryginalnego wywiadu został nieco zmodyfikowany leksykalnie.

– Jest to jakiś sukces, ale na pewno nie powiedziałbym o sobie człowiek sukcesu. Nigdy się tak nie czułem i nie chcę nim być. Myślę, że człowiek sukcesu nie ma już perspektyw. Ma wszystko: kilka milionów dolarów, piękny dom, piękny samochód, domek na Wyspach Kanaryjskich... I co dalej?

– To może małe sukcesiki?

– Takie są. Dobra recenzja, miłe spotkanie, sympatyczny gest po spektaklu. Finansowych sukcesów nie mam, bo ja z finansów nic nie rozumiem.

– A w życiu prywatnym?

– Moim absolutnym sukcesem jest to, że mam fantastyczną żonę.

– Jaka jest Pana żona?

– Ona jest po prostu mądra i kochana. Ja jestem trudnym człowiekiem i być ze mną jest łatwo, a ona mnie rozumie. Zawsze.

– Z jakimi aktorami chciałby Pan zagrać w filmie?

– Hm.. To trudne pytanie, bo jest wielu dobrych aktorów. Ale chętnie zagrałbym z Meryl Streep, może z Jody Foster. I na pewno chciałbym zagrać z Dustinem Hoffmanem. To mój ideał aktora.

– Czego Pan nie lubi u ludzi?

– Nie lubię głupoty i bezmyślności. Nie cierpię, kiedy ludzie nie są tolerancyjni.

– A co Pan ceni?

– Przede wszystkim – szczerść. Ja sam zawsze staram się być szczerzy i otwarty i oczekuję tego samego od innych.

– Dziękuję Panu za rozmowę.

0. Wojciech Malajkat zawsze chciał zostać aktorem.	F
1. Pan Wojtek zdawał równolegle na dwie uczelnie.	
2. Pan Wojtek gra tylko w filmie.	
3. Pan Malajkat zawsze chciał być człowiekiem sukcesu.	
4. Zdaniem pana Wojtka, człowiek sukcesu ma rozległe perspektywy.	
5. Cieszą go małe sprawy.	
6. Pan Wojtek jest bardzo bogaty.	
7. Żona pana Wojtka nie zawsze potrafi go zrozumieć, bo nie jest on łatwym człowiekiem.	
8. Pan Wojtek bardzo chciałby współpracować na planie filmowym z Jody Foster.	
9. Pan Wojtek docenia ludzi ograniczonych.	
10. Chciałby, żeby wszyscy ludzie myśleli tak jak on.	

Albo:

I. Proszę połączyć fragmenty wywiadu z części I i II tak, by stanowiły logiczną całość.

<p>A. – Czy zawsze chciał Pan być aktorem?</p> <p>B. – Zagrał Pan w wielu filmach, gra Pan też w teatrze. Nie jest Pan osobą anonimową. Czy możemy zatem mówić o sukcesie?</p> <p>C. – To może małe sukcesiki?</p> <p>D. – A w życiu prywatnym?</p> <p>E. – Jaka jest Pana żona?</p> <p>F. – Z jakimi aktorami chciałby Pan zagrać w filmie?</p> <p>G. – Czego Pan nie lubi u ludzi?</p> <p>H. – A co Pan ceni?</p> <p>I. – Dziękuję Panu za rozmowę.</p>	<p>1. – Nie lubię głupoty i bezmyślności. Nie cierpię, kiedy ludzie nie są tolerancyjni.</p> <p>2. – Ona jest po prostu mądra i kochana. Ja jestem trudnym człowiekiem i być ze mną nie jest łatwo, a ona mnie rozumie. Zawsze.</p> <p>3. – Jest to jakiś sukces, ale na pewno nie powiedziałbym o sobie człowiek sukcesu. Nigdy się tak nie czułem i nie chcę nim być. Myślę, że człowiek sukcesu nie ma już perspektyw. Ma wszystko: kilka milionów dolarów, piękny dom, piękny samochód, domek na Wyspach Kanaryjskich... I co dalej?</p> <p>4. – Moim absolutnym sukcesem jest to, że mam fantastyczną żonę.</p> <p>5. – Przede wszystkim – szczerść. Ja sam zawsze staram się być szczerzy i otwarty i oczekuję tego samego od innych.</p> <p>6. – Nie, na pewno nie. Zacznę od tego, że kiedyś bardzo chciałem być księdzem, ale wtedy byłem jeszcze małym chłopcem. Potem chciałem być lekarzem, wtedy byłem starszy. Jak byłem duży, to miałem być nauczycielem geografii, bo zawsze lubiłem podróżować. Kiedy zdawałem do szkoły aktorskiej, zdawałem również na polonistykę.</p> <p>7. – Takie są. Dobra recenzja, miłe spotkanie, sympatyczny gest po spektaklu. Finansowych sukcesów nie mam, bo ja z finansów nic nie rozumiem.</p> <p>8. – Hm... To trudne pytanie, bo jest wielu dobrych aktorów. Ale chętnie zagrałbym z Meryl Streep, może z Jody Foster. I na pewno chciałbym zagrać z Dustinem Hoffmanem. To mój ideał aktora.</p> <p>9. – Dziękuję.</p>
--	--

II. Proszę zastąpić podkreślone sformułowania innymi o takim samym znaczeniu.

Przykład: Zawsze lubiłem **podróżować**.

Zawsze lubiłem *zwiedzać inne kraje*.

1. Nie jest Pan osoba **anonimową**.

2. Dobra recenzja, miłe spotkanie, sympatyczny gest **po spektaklu**.

3. Ja z **finansów nic nie rozumiem**.

4. **Nie cierpię**, kiedy ludzie są nietolerancyjni.

5. Ja sam zawsze staram się być szczerzy i otwarty i **oczekuję tego samego** od innych.

III. Proszę odpowiedzieć na pytania (ustnie lub pisemnie).

1. Dlaczego Wojciech Malajkat nie chce być człowiekiem sukcesu?
2. Co dla niego jest najważniejsze w życiu prywatnym?
3. Co jest ważne w życiu zawodowym?
4. Jakie cechy charakteru ceni pan Wojciech, a jakie ty cenisz u ludzi?
5. Jakie cechy charakteru uważasz za wady? Czy twoja opinia jest podobna do opinii pana Wojciecha?

Po przeczytaniu tekstu – w połączeniu z innymi sprawnościami

1. Można obejrzyć z uczniami niewielki fragment wywiadu telewizyjnego ze znanym człowiekiem, prosząc, by skoncentrowali uwagę na pytaniach zadawanych przez prowadzącego, a następnie wykorzystali je w przygotowywanej scenie (patrz poniżej).
2. Można poprosić uczniów o przygotowanie i odegranie wywiadu ze sławną osobą (ogrywanie ról).
3. Można prosić uczniów o napisanie pracy pisemnej na temat: „Wojciech Malajkat”.

ZESTAW TRZECI

Przed czytaniem

- I. Proszę bardzo dokładnie przyrzeć się obrazowi Velázquez’a „Dworki”.
- II. Proszę wypisać nazwy wszystkich rzeczy, które znajdują się na obrazie.

W trakcie czytania

- III. Proszę czytać tekst, patrząc na obraz¹⁴ (zob. np. M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 303).

DWORKI

Córkę króla Filipa, infantkę Małgorzatę, możemy zobaczyć na słynnym obrazie Velázquez’a *Dworki*. Dworki – to kobiety i dziewczyny, które pełniły różne funkcje przy osobie księżniczki. Jedna, klęcząc, poprawia jej coś przy sukience, druga pochyła się lekko w jej kierunku, jakby z pytaniem, inne po prostu asystują przy ceremonii ubierania. W środku stoi malutka Księżniczka, dziecko, które ma ochotę biegać, grać w piłkę, ale jak tu biegać w takiej sukni? Księżniczce nie wypada, nie może... Wśród dworek z prawej strony stoi karliczka. Strojna jak wszystkie kobiety, odróżnia się od nich dziwnie zniekształconą twarzą i oczywiście wzrostem.

Na obrazie pod tytułem *Dworki* Velázquez umieścił i siebie. Stoi po prawej stronie z pędzlem w jednej, a paletą w drugiej ręce i maluje małą księżniczkę z jej dworkami. Jest piękny, poważny, dostoyny.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na tło obrazu. W głębi przez otwarte drzwi widać oświetlone wnętrze następnej komnaty, a w tej jasnej plamie stoi jeden z dworskich dygnitarzy.

Na ścianie obok drzwi wisi lustro, w którym widzimy wąską, bladą twarz króla Filipa i fantastyczną fryzurę jego żony. Oboje asystują przy portretowaniu małej księżniczki.

¹⁴ Pierwszy raz tekst może być czytany przez lektora, który zwraca uwagę na umiejscowienie przedmiotów na obrazie (gestem). Uczniowie śledzą tekst, który mają przed sobą, patrząc na obraz. Drugi raz czytają cicho sami.

IV. Proszę zaznaczyć, czy poniższe stwierdzenia są prawdziwe (P) czy fałszywe (F)?

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Córka króla Hiszpanii ma na imię Małgorzata. | P | F |
| 2. Dworki to dziewczyny i kobiety, które pomagają księżniczce. | P | F |
| 3. Karliczka stoi z prawej strony obrazu. | P | F |
| 4. Na obrazie <i>Dworki</i> jest autoportret malarza. | P | F |
| 5. W tle obrazu widać dworskiego dygnitarza. | P | F |
| 6. Na ścianie komnaty wisi portret króla Filipa. | P | F |

Po przeczytaniu

I. Proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki.

DWORKI

..... króla Filipa, infantkę Małgorzatę, możemy na słynnym obrazie Velázqueza *Dworki*. Dworki – to kobiety i, które pełniły różne funkcje przy osobie księżniczki. Jedna, klęcząc, poprawia jej coś przy, druga pochyła się lekko w jej kierunku, jakby z pytaniem, inne po prostu asystują przy ceremonii ubierania. W środku stoi mała księżniczka,, które ma ochotę biegać, w piłkę, ale jak tu biegać w takiej sukni? Księżniczce nie wypada, nie Wśród dworów z prawej strony stoi karliczka. Strojna jak wszystkie kobiety, odróżnia się od nich dziwnie zniekształcona i oczywiście wzrostem.

Na pod tytułem *Dworki* Velázquez umieścił i siebie. Stoi po prawej stronie z pędzlem w jednej, a paletą w drugiej ręce i małą księżniczkę z jej dworkami. Jest piękny,, dostojny.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na tło obrazu. W głębi przez otwarte widać oświetlone wnętrze następnej komnaty, a w tej jasnej plamie jeden z dworskich dygnitarzy.

Na obok drzwi wisi lustro, w którym wąską, bladą twarz króla Filipa i fantastyczną fryzurę jego Oboje asystują przy portretowaniu małej

dziewczyny	Córke	sukience	żony	zobaczyć	twarz	grać	obrazie
poważny	drzwi	księżniczki	dziecko	widzimy	stoi	ścianie	
		maluje	może				

IX. PODSUMOWANIE

Wszystkie dotychczas poczynione uwagi pozwalają na sformułowanie kilku najistotniejszych zasad w pracy z tekstami pisanymi:

- ❖ dobór tekstów powinien być zgodny z celem nauczania i odpowiadać sytuacjom, w których uczący się będzie się w przyszłości posługiwał tekstami pisanymi;
- ❖ teksty powinny mieć odpowiedni stopień trudności; praca nad gramatyką czy słownictwem powinna poprzedzać czytanie; warto jednak nadmienić, iż nawet stosunkowo skomplikowany tekst może być wykorzystany na zajęciach z grupami niższymi, jeśli towarzyszące mu ćwiczenia koncentrują się na rozumieniu globalnym, wyszukiwaniu zasadniczych informacji; proces rozumienia tekstu mogą wspomagać także ilustracje, diagramy, mapki itp.;
- ❖ uczący się przed przystąpieniem do czytania tekstu musi mieć jasno określone zadanie; podobnie jak w języku ojczystym – nie czytamy dla samego czytania, ta sama sytuacja powinna zostać odtworzona na lekcji języka obcego; uczący, który nie wie, po co czyta tekst – czyta go albo zbyt pobieżnie, albo niepotrzebnie koncentruje się na każdym słowie;
- ❖ nie poleca się czytania dłuższych tekstów w celu wyszukiwania pojedynczych informacji;
- ❖ możemy oczekiwać streszczenia tekstu tylko wówczas, gdy zostały uprzednio wypracowane techniki wykonania tego typu zadania;
- ❖ wykonanie zadania nie powinno wiązać się z innymi trudnościami, niż rozumienie tekstu; zadanie nie powinno być trudne pod względem kognitywnym (zbyt skomplikowane intelektualnie);
- ❖ nie należy wyjaśniać i tłumaczyć wszystkiego; tylko takie postępowanie umożliwi uczącym się rozwijać umiejętność rozumienia globalnego oraz wykształcić domysł.

Mówi się o tym, że spada poziom czytelnictwa – także ilościowego. Jednak mimo „ponurych zapowiedzi śmierci literatury i książki – czytelnictwo nie zanika i nie zaniknie – choćby z powodu komputerów. Czytanie jest najbardziej ekonomicznym, najskuteczniejszym, najwygodniejszym i najpełniejszym sposobem pobierania i przetwarzania informacji” (R. Pawłowska, 2000: 8). A ponieważ świat dzisiejszy jest bardzo „informacyjny” – czytanie nie zaniknie.

PISANIE

I. KOMUNIKACJA PISEMNA

We wszystkich językach pisanie opanowuje się jako ostatnią sprawność – po słuchaniu, mówieniu i czytaniu. Nie jest to naturalna umiejętność człowieka, więc nie można jej nabyć (przyswoić), trzeba się jej uczyć, a więc być nauczonym. Dotyczy to zarówno języka ojczystego, jak i obcego/drugiego. Pisanie jest sprawnością najtrudniejszą do opanowania.

Porozumiewanie się pisemne ma o wiele mniejszy zasięg niż ustne, o czym świadczy choćby fakt, że ponad 80% języków używanych współcześnie – to języki bezpiśmienne. W społecznościach znających pismo umiejętność pisania też nie jest wcale tak powszechna, o czym świadczy zjawisko analfabetyzmu. Ponadto – jak już zostało powiedziane – komunikujemy się tylko w 9% poprzez pisanie. Można więc powiedzieć, że „sprawność pisania jest umiejętnością stosunkowo najmniej, a przynajmniej najrzadziej, potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka” (H. Komorowska, 2002: 154). W dodatku pisanie jest czynnością społecznej mniejszości, czyli ludzi pracujących zawodowo, „którzy piszą, ponieważ ich zawód wymaga od nich tego jako podstawowego elementu ich pracy, i którzy piszą w zgodzie z konwencjami należącymi do ich zwykłego zawodowego toku zajęć” (A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 152). Na co dzień niewiele osób używa kodu pisanego. Właściwie wraz z ukończeniem szkoły większość ludzi traci kontakt z piórem, chyba że od czasu do czasu pisze listy, życzenia, pozdrowienia, podanie czy życiorys. Piszą ci, którzy studiują, co wcale nie oznacza, że robią to dobrze, i że mają odpowiednią wiedzę w tym zakresie – zarówno w języku ojczystym, jak i obcym.

Pisanie dzieli się na:

- ❖ o s o b i s t e, które jest stylistycznie zbliżone do języka mówionego (występuje najczęściej pod postacią korespondencji); powstaje w sytuacji, gdy adresat jest znany, ale nieobecny;

- ❖ *instytucjonalne*, które jest skodyfikowane i znacznie oddalone od mowy; powstaje w sytuacji, gdy adresat jest nie tylko nieobecny, ale i nieznany (wg. A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 140).

Przy założeniu, że nawet osoba słabo wykształcona jest w stanie napisać list czy życzenia (choćby zawierały błędy w zapisie lub konstrukcji i stylistyce) bez specjalnych lekcji czy wskazówek, to w przypadku komunikacji instytucjonalnej wydaje się to niemożliwe. Należy więc uczyć obydwu typów komunikowania się najpierw w języku ojczystym¹, potem w obcym.

Komentarz

Pisania nie można opanować automatycznie podczas ćwiczenia i rozwijania innych umiejętności językowych.

II. DLACZEGO PISANIE JEST TRUDNE?

O tym, że pisanie jest trudne, wiedzą zarówno uczący, jak i uczący się. Po pierwsze, pisanie nie jest zwykłym zapisem mowy, jak się nieraz sądzi; *mówienie* i *pisanie* nie tworzą pary, choć są sprawnościami ekspresywnymi. Po drugie, proces opanowywania tej umiejętności jest długi i mozolny. Składa się on z trzech etapów, którymi są²:

1. *manipulowanie systemem graficznym* (inaczej – *faza receptywna*);
2. *kodowanie strukturalne* (inaczej – *faza produktywna*);
3. *komunikowanie znaczenia* (inaczej – *kształcenie umiejętności redagowania krótkich wypowiedzi i komponowania dłuższych wypracowań*).

Na etapie *manipulowania systemem graficznym* trudności powstają zazwyczaj tylko wtedy, gdy zachodzi konieczność przyswajania sobie „polskiego” (czyli łacińskiego) alfabetu oraz sposobu pisania od lewej do prawej i stosunkowo szybko mijają. Problem stanowić może zjawisko dysgrafii

¹ Na to, że nauka pisania jest jednym z zadań szkoły, zwraca uwagę W. Miodunka (1994: 38–39).

² Na podst. A. Davies, H. G. Widdowson (1983: 153) i H. Zwolski (1982: 88).

i dysortografii, bo jeśli ten defekt istnieje w języku pierwszym, przenoszony jest także na inne języki³. W takim przypadku nauczyciele muszą na sprawność pisania patrzeć przez palce, pomagając i pozwalając studentowi wypełnić tę lukę innymi zdolnościami⁴.

Na etapie *kodowania strukturalnego* mogą pojawić się pewne problemy polegające na tym, że: „intensywne ćwiczenie wzorców zdaniowych oraz dryle strukturalne nie wydają się ułatwiać uczącemu się napisania czegośkolwiek poza pojedynczymi zdaniami będącymi przykładami ćwiczonych wzorców” (A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 153–154).

Jednak prawdziwe trudności powstają na etapie *komunikowania znaczenia*, ponieważ „okoliczności, w których odbywa się komunikacja pisana, i cele społeczne, którym ona służy – nie są takie same jak w komunikacji ustnej; a dla uczącego się języka różnica między tymi dwoma sposobami porozumiewania się ma znaczenie decydujące” (A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 154). Niestety, trudności napotymane przez uczących się na tym etapie mogą być spowodowane nieumiejętnym nauczaniem redagowania i kompozycji tekstu.

W opanowywaniu sprawności pisania dużą rolę odrywa też *t a l e n t*. Jest wiele osób, które wysławiają się bardzo dobrze i płynnie, natomiast na piśmie wyrażają się w sposób niezręczny i niejasny. Jeśli więc uczący się nie ma odpowiednich predyspozycji do pisania, efekty jego pracy nie będą równe włożonemu weni wysiłkowi ani nie będą w pełni zadowalające. Nauczyciele, którzy sami nie mają problemów z posługiwaniem się kodem pisanym, muszą być tego świadomi, bo zdarza się, że wymagają od uczących się zbyt wiele, ci zaś czasem nie są w stanie sprostać tym wymaganiom, gdyż blokuje ich brak talentu.

Predyspozycje do pisania lub ich brak w J_1 przekładają się na J_2 , tzn. zachodzi pewna prawidłowość⁵, polegająca na tym, że jeżeli ktoś swobodnie wyraża się na piśmie w J_1 , może równie swobodnie posługiwać się kodem pisanym J_2 – i na odwrót – jeśli ma kłopoty z komunikacją pisemną w języku ojczystym, może powielać te problemy w języku docelowym.

³ Zob. J. Oczkoś (2003: 59–61).

⁴ Zob. A. Davies (2001).

⁵ Nie jest ona do końca zbadana. Zob. R. Dębski (1996: 50).

III. PISANIE A CZYTANIE

Jak już powiedziano – pisanie i mówienie nie stanowią pary, mimo iż są to sprawności ekspresywne i obydwie są realizowane przy pomocy kodu syntetycznego. Pisanie jest natomiast współzależne z czytaniem, ponieważ i jedno, i drugie stanowi realizację komunikacji manualno-wzrokowej.

O ile czytanie może istnieć bez pisania, to sytuacja odwrotna nie jest możliwa. Po pierwsze, każdy piszący musi czytać swój własny tekst, po drugie, wykonanie chociażby ćwiczeń uzupełniających (omówionych w dalszej części) opiera się na przeczytaniu i zrozumieniu tekstu, nie mówiąc o takich zadaniach jak streszczanie czy odpowiedź na list lub ogłoszenie. Ponadto należy pamiętać, że czytanie w każdym, a zwłaszcza obcym języku, poszerza słownictwo, dostarcza wzorców stylistycznych, ugruntowuje nabytą wiedzę językową itd. Powiedzenie, że *ci, którzy dużo czytają, lepiej piszą* – wcale nie jest bezpodstawne.

Warto więc zwrócić baczniejszą uwagę na wzajemną zależność tych dwóch sprawności: „czytanie ze zrozumieniem można będzie potraktować jako przygotowanie do pisania, a nauczanie obu tych sprawności – naukowo zintegrować” (A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 157).

Komentarz

Jeśli potraktujemy pisanie jako proces graficznego kodowania, jego naturalnym efektem staje się odkodowywanie przy pomocy czytania, więc nie tylko uwidocznia się wspomniana na początku zależność między tymi sprawnościami, ale i ważność pisania staje się bardziej oczywista.

IV. JĘZYK PISANY A JĘZYK MÓWIONY⁶

1. Różnice między kodem fonicznym i graficznym

Przypomnijmy, że kod graficzny jest wtórny w stosunku do kodu fonicznego, co jednak nie oznacza, że ma niższą rangę. Umiejętność pisania nie polega na zapisie mowy; obie te sprawności różnią się znacznie, co ukazuje poniższe zestawienie cech obydwu kodów⁷.

- ❖ Pisanie jest procesem trwałym i planowanym, a mówienie – ulotnym i spontanicznym.
- ❖ W przeciwieństwie do kodu mówionego, który dopuszcza używanie odmian regionalnych lub środowiskowych języka, cechą charakterystyczną kodu pisanego jest język ogólnopolski, literacki. Złamanie tej zasady w postaci używania niestandardowej polszczyzny w piśmie zazwyczaj jest sygnałem, że osoba pisząca zna język „ze słuchu”. Jest to rażące wykroczenie poza przyjęte normy.
- ❖ W komunikacji ustno-słuchowej ważną rolę odgrywa fakt, że uczestniczą w niej przynajmniej dwie osoby, które zazwyczaj wymieniają się rolami nadawcy i odbiorcy; ponadto ich wzajemne reakcje natychmiast wpływają na jakość komunikatu. Nie jest to możliwe w języku pisanym, gdzie występuje swoista jednostronność (w porównaniu z mówieniem – słuchaniem) komunikacji i nie ma możliwości szybkiej korekty swojego przekazu. Brak informacji zwrotnej w pisaniu jest bardziej istotny w komunikacji instytucjonalnej niż osobistej. Dlatego dąży się do znalezienia środków zapewniających właściwe zrozumienie tekstu przez nieznanego czytelnika, stąd np. listy urzędowe zaczynają się od słów: *Nawiązując do Pana/Pani listu...*; *W odpowiedzi na nadesłaną propozycję...* itd.

Innym sposobem wyrównywania braku natychmiastowej informacji zwrotnej jest wprowadzenie redundancji w postaci podsumowań tego, co zostało powiedziane i zapowiedzi tego, co zostanie powiedziane. Na przykład wyrażenia: *krótko mówiąc, jednym słowem, innymi słowy* sygnalizują następujące po nich podsumowanie, a takie jak: *można więc stwierdzić, podsumowując, kończąc* – chęć zakończenia wywodu. „Jedną z waż-

⁶ Na podst. R. Dębski (1996: 47–48), A. Davis, H. G. Widdowson (1983: 141–143), M. Nagajowa (1985: 23–24).

⁷ Zob. rozdz. *Kod mówiony a kod pisany*.

nych cech wypowiedzi pisemnych jest redundancja w postaci powtórzeń, podsumowań i parafraz tego, co już zostało powiedziane. Wynika to z faktu ograniczonego kontaktu między odbiorcą a nadawcą informacji, który chce się upewnić, że jego informacja zostanie dokładnie zrozumiana (...)” (R. Dębski, 1996: 48).

Fakt, że w komunikacji słuchowo-ustnej występują co najmniej dwie osoby sprawia, że nadawca przekazu musi uwzględnić informacje pochodzące od przedmówców, reagować spontanicznie na sygnały dotyczące odbioru komunikatu (możliwa jego korekta); cała wymiana komunikatów ma charakter improwizacji. W języku pisanym taka ciągła i intensywna interakcja między nadawcą i odbiorcą nie istnieje.

- ❖ Komunikacja ustno-słuchowa w dużej części opiera się na niewerbalnych sygnałach, natomiast w komunikacji manualno-wzrokowej zbiór elementów pozajęzykowych jest znacznie mniej rozbudowany. Zalicza się do niego m.in. charakter pisma. Niedostatek ten musi być zastępowany lub uzupełniany odpowiednimi środkami językowymi. Na przykład „Wyrażenia takie, jak: *Możliwe, że... Prawdopodobne jest, że... Konieczne jest, aby... Pewne jest, że...* itd., mogą być uważane za językowe środki wyrażania modalności, które kompensują brak elementów paralingwistycznych⁸ w piśmie” (A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 142).
- ❖ W porównaniu z bogactwem paralingwistycznych środków w języku mówionym, zasób środków graficznych kompensujących je w piśmie jest niewielki (np. intonację częściowo zastępuje interpunkcja). „Odmiana pisana dysponuje w tej materii bardzo „nieporadnymi” środkami, które tylko w nieznaczny sposób oddają naturalną funkcję tego subkodu [prozodycznego, przyp. aut.] w odmianie ustnej; są to środki interpunkcyjne – wykrzyknik, pytajnik, kropka, mogą to być specjalne wtrącenia w rodzaju: *powiedział z ironią, mówił obrażonym tonem, ze złością, z humorem*, czy techniczne zabiegi ortograficzne typu *ogrrromnie ci dziękuję!*” (K. Ożóg, 1993: 91).
- ❖ „Inną cechą tekstów pisanych jest możliwość wykorzystywania grafów, tabel, dwuwymiarowych zestawień, kolorów i znaków ikonogra-

⁸ „Podstawowym zadaniem elementów paralingwistycznych w mowie jest wyrażenie postawy osoby mówiącej (...); ich funkcja jest więc przede wszystkim modalna. W piśmie funkcję tę muszą pełnić sygnały językowe. Dlatego też sygnały te zawierają w sobie więcej informacji niż dzieje się to w mowie, i w rezultacie na ogół dobierane są z większą precyzją” (A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 142).

ficznych (rysunków, obrazów, zdjęć), których odpowiednikiem w tekście mówionym mogą być tylko mniej lub bardziej adekwatne werbalne opisy” (H. Zwolski, 1982: 81).

- ❖ Teksty pisane są z reguły przygotowane i cechuje je nadmiar organizacji. Różnice między komunikowaniem się kanałem dźwiękowym i graficznym można sprowadzić do stwierdzenia, że żadna z tych sprawności nie jest lepsza ani gorsza od drugiej. Przekaz pisemny jest trudniejszy w „produkcji”, ale powtarzalny (może być odczytywany niezliczoną ilość razy) oraz bardziej precyzyjny i trwały.

2. Zalety nauczania pisania

Pisanie, niestety, nie zajmuje odpowiedniego miejsca w procesie nauczania języków obcych, co wynika nie tylko z jego specyfiki, ale i z faktu, że nie cieszy się ono zbyt wielkim zainteresowaniem samych uczących. Powodów jest kilka⁹, m.in. nieznanomość zasad uczenia tej sprawności, co prawdopodobnie jest efektem braku programów i niewielkiej ilości materiałów dydaktycznych (zob. Aneks). Ponadto nauczycieli zniechęca perspektywa poprawiania zadań, które bywa długie i żmudne, czemu jednak można zaradzić.

Pisanie ma mimo wszystko sporo zalet, z których istnienia rzadko zdajemy sobie sprawę. Poniżej zostały zaprezentowane najważniejsze z nich i najistotniejsze dla procesu nauczania języka obcego/drugiego. Sprawiają one, że nauczanie pisania jest naprawdę *a t r a k c y j n e*.

- ❖ Dużą zaletą nauczania pisania jest to, że praca nad tworzeniem tekstu umożliwia studentom wyrażanie własnych poglądów z większą, niż wypowiedź ustna, śmiałością. Bardzo często studenci piszą w swoich pracach o sprawach prywatnych, nawet intymnych, co powoduje wytworzenie się więzi między prowadzącym zajęcia i ich uczestnikami. Przeczy to zarzutom, że uczenie pisania, odmiennie niż nauczanie mówienia, nie wytwarza pewnej koniecznej bliskości między uczestnikami tej formy komunikowania się.
- ❖ Przelewanie myśli na papier uwalnia piszących od obaw popełnienia błędów widocznych (tzn. ‘słyszalnych’) dla nauczyciela i kolegów. Au-

⁹ Zob. E. Lipińska (1997: 119).

torzy prac mniej się wstydzą i mają mniej oporów przed wysyłaniem przekazu pisemnego niż ustnego.

- ❖ Dodatkowym atutem nauczania pisania jest wymierność postępów czynionych przez studentów. Jest to ważne i dla nauczyciela, i dla uczących się, którzy mogą naocznie przekonać się o tym, że naprawdę rozwijają umiejętność pisemnego komunikowania się. W mówieniu natomiast bardzo trudno jest zmierzyć postęp, a tym bardziej przekonać uczącego się, że mówi lepiej, poprawniej i płynniej.
- ❖ Pisanie integruje wszystkie sprawności i ćwiczy podsystemy języka (przy odpowiednio skonstruowanych ćwiczeniach studenci muszą ze sobą rozmawiać, a więc dbać również o poprawną wymowę); w niektórych przypadkach konieczne jest także włączenie *tłumaczenia* (uważanego niekiedy za piątą sprawność), a przede wszystkim *myślenia* w języku docelowym. „Nauczając pisania łatwo wykroczyć poza sferę nauczania *sensu stricto*, a wkroczyć w sferę rozwijania umiejętności ogólnointelektualnych” (R. Dębski, 1996: 48).
- ❖ Przekaz pisemny nie tylko stwarza możliwość zastanowienia się nad jego trafnością i precyzją, ale także umożliwia korygowanie, ulepszanie i wzbogacanie gotowego tekstu. W przypadku nauczania języka obcego/drugiego przynosi to niezaprzeczalne korzyści.

Komentarz

Prowadzenie zajęć z pisania daje dużą satysfakcję zarówno uczącym jak i uczącym się, ponieważ czynione postępy są bardzo widoczne i wymierne.

V. JĘZYK PISANY – CZY I JAK GO UCZYĆ?

1. Czy pisanie warto uczyć?

Nieduża przydatność pisemnej komunikacji w życiu codziennym oraz fakt, że sprawność ta jest trudna, mogłyby sugerować, że nie warto uczyć pisanie albo – w najlepszym razie – powinno się poświęcać mu tylko trochę uwagi. Jednak są i czynniki przemawiające za koniecznością uczenia pisanie. Przede wszystkim to właśnie przy pomocy pisania kontroluje się wy-

niki w nauce języka docelowego, poziom kompetencji wszystkich sprawności i wiedzy językowej i nie ma testu ani egzaminu, który nie zawierałby części pisemnej. Ponadto trudno sobie wyobrazić osobę wykształconą, która by nie umiała komunikować się pisemnie, a skoro lepiej czy gorzej robi to w języku ojczystym, nie ma powodu, aby nie uczyć i nie rozwijać tej umiejętności w języku docelowym.

W przypadku nauczania dzieci należy jednak postępować ostrożnie, ponieważ pisanie nie jest dla nich „naturalnym sposobem społecznego oddziaływania. (...) Mówienie jest częścią świata dziecka: mówi ono naturalnie i bez specjalnej zachęty. Gdy dziecko raz przyswoi sobie technikę czytania, również czytanie może stać się częścią jego świata i to czynnością wykonywaną naturalnie; pisanie rzadko staje się czymś naturalnym w jego świecie” (A. Davies, H. G. Widdowson, 1983: 154). Dlatego najmłodszych uczniów należy umiejętnie zachęcać do tego sposobu komunikacji, bo w konsekwencji można ich zniechęcić do nauki języka w ogóle. Trzeba tu wziąć pod uwagę okres bezpodręcznikowy, który może okazać się bardzo przydatny w pracy z dziećmi.

Podobne przeszkody można napotkać, ucząc dorosłych, którzy prawie wcale nie porozumiewają się pisemnie na co dzień. Do szczególnie delikatnych zadań należy nauczanie „starszych dorosłych” ze słabą znajomością pisania w języku ojczystym. Sprawność ta staje się dla nich podwójnie trudna, ponieważ nie stanowi automatycznego transferu umiejętności znanej w J_1 do J_2 i może prowadzić do niechęci do nauki języka w ogóle. Wtedy należy wydłużyć wstępne etapy pisania (1–3 lub 4, zob. „Proces pisania” w dalszej części), a czasem nawet na nich poprzestać.

Młodzież jest przyzwyczajona do pisania w szkole i na studiach, więc nawet jeśli pisanie nie jest dla nich czynnością naturalną, akceptują ją jako środek prowadzący do opanowania języka docelowego.

W żadnym razie nie należy rezygnować z uczenia tej sprawności, choćby miała ona pozostać tylko na etapie pisania kontrolowanego, czyli faktycznie nie stać się pisanem kreatywnym. Należy zawsze mieć na uwadze to, że ucząc pisania, ćwiczy się i rozwija także pozostałe sprawności oraz podsystemy języka. Argument, że aby uczyć pisania, trzeba często tworzyć sztuczne sytuacje, czyli symulować powody komunikacji, nie jest przekonujący i martwi bardziej uczących niż studentów, którzy przyjmują go za konieczny element procesu uczenia się języka docelowego. Bardziej frustruje ich to, że najczęściej nauczyciel jest jedynym czytelnikiem ich prac, ale i ten problem można rozwiązać. Jest również

bezzasadne ograniczanie się do form najbardziej popularnych i potrzebnych studentom. Po pierwsze trudno jest wyrokować, co i kiedy komu przyda się w życiu, a po drugie – każda forma językowa i kompozycyjna związana jest ze swoistym słownictwem czy specyficznymi dla niej zagadnieniami gramatycznymi i ortograficznymi, więc dobrze jest ćwiczyć jak najszerszą ich gamę.

Nie ma wątpliwości, że pisania t r z e b a i w a r t o uczyć.

Komentarz

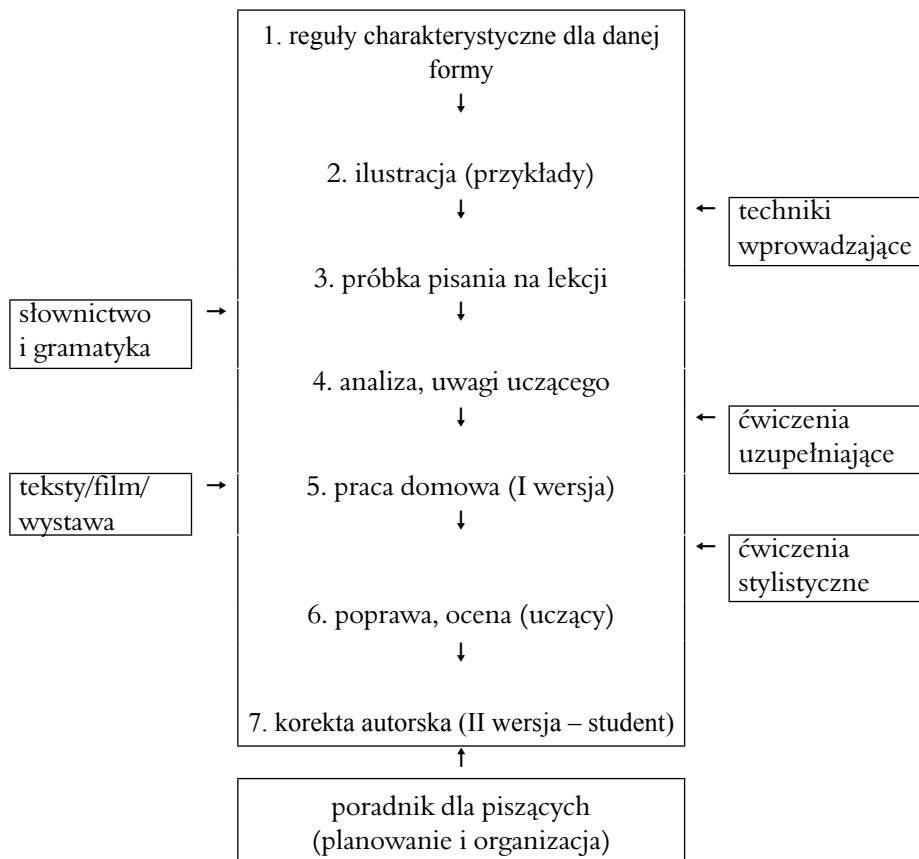
W kulturze polskiej umiejętność eleganckiego pisania jest ceniona, gdyż poprawne posługiwanie się językiem pisanym zazwyczaj świadczy o wykształceniu.

2. Jak uczyć redakcji i kompozycji tekstów?

2.1. Schemat procesu pisania

Nauka redagowania i komponowania tekstów składa się z kilku etapów i towarzyszących mu przygotowań. Jest to dość złożony p r o c e s, którego schemat graficzny znajduje się poniżej. Trzeba go postrzegać i realizować dość elastycznie. Inaczej postępuje się bowiem przy wprowadzaniu reguł tworzenia pism użytkowych mocno sformalizowanych, a inaczej przy nauczaniu pisania skomplikowanych form kompozycyjnych typu: opowiadanie, rozprawka czy opis. Same procedury różnić się będą długością poszczególnych etapów, liczbą przykładów i ćwiczeń uzupełniających, a także technikami wprowadzającymi. Dotyczy to także zasobu koniecznego słownictwa, struktur gramatycznych czy działań strategicznych (aby napisać podanie nie ma konieczności organizowania wycieczki czy wyjścia do muzeum). Należy mieć świadomość, że poszczególne elementy przeplatają się, mogą być wprowadzane równolegle, i że mają na siebie wpływ.

Schemat procesu pisania



Wdrażanie prawideł redagowania i komponowania tekstu powinno zacząć się od przedstawienia ogólnych reguł właściwych danej formie (1) i zilustrowania ich przykładem (2) lub odwrotnie – można najpierw zaprezentować przykład (2), a potem omówić reguły (1). Dalej powinien nastąpić inny przykład i jego analiza, *ćwiczenia stylistyczne* oraz *uzupełniające* (towarzyszące), które pełnią funkcję kolejnych wzorców. Następnie zadaje się napisanie próbki uczonej formy w klasie (3) – najlepiej w parach lub grupkach. Potem nauczyciel sprawdza wszystkie prace, omawia je, analizuje i wyjaśnia (4), a wreszcie zadaje nową pracę (I wersja) do samodzielnego napisania w domu (5) (czasem może to też odbyć się w klasie). Znowu poprawia, ocenia, komentuje (6). Uczący się muszą sporządzić II wersję, dokonując

korekty autorskiej zgodnie z sugestiami nauczyciela (7). Prace te należy oddać do powtórnej poprawy i oceny. Zdarza się nierzadko, że konieczne jest napisanie trzeciej wersji, a nawet czwartej. Ma to miejsce zwykle na początku kursu i / albo w przypadku studentów mających spore problemy z pisanie, a do takich zalicza się osoby znające polski „ze słuchu”.

Równolegle następuje przygotowanie „strategiczne”, a więc wprowadza się potrzebne słownictwo i struktury gramatyczne oraz, jeśli jest taka potrzeba, tworzy się „bazę tematyczną”, stymulującą wypowiedź. Stanowić ją może czytanie tekstów, obejrzenie filmu czy zwiedzanie muzeum. Nieodzownym składnikiem procesu pisania są *techniki wprowadzające*, o których poniżej. *Poradnik dla piszących* – to zbiór instrukcji i rad pomocnych zwłaszcza studentom zaawansowanym w przygotowywaniu prac dłuższych i wymagających odpowiedniego przygotowania. Zob. 2.4.

2.2. Techniki wprowadzające

Przed przystąpieniem do pisania kreatywnego powinno się stosować, zarówno na lekcji – grupowo, jak i w domu – samodzielnie, *techniki wprowadzające*¹⁰, np. burzę mózgów, mapę myśli (asocjacyjną), wolne pisanie, pisanie dziennika czy tworzenie list. Na szczególną uwagę zasługuje burza mózgów (*brainstorming*), która jest tym w pisaniu, co rozgrzewka w sporcie. Jej celem jest zebranie myśli i idei, wszystkiego, co kojarzy się z głównym tematem w danej chwili. Zapisuje się je nieliniarnie, naokoło słowa – hasła lub tematu umieszczonego centralnie na kartce czy tablicy, tworząc w ten sposób *mapę asocjacyjną*¹¹. Kolejnym krokiem powinno być grupowanie tych pomysłów. W ten sposób tworzy się kilka list słów i pojęć przydatnych w dalszej pracy. Ich segregacja i selekcja stanowi pracę przygotowawczą do sporządzenia planu.

2.3. Typy ćwiczeń uzupełniających

Najczęściej stosowane ćwiczenia uzupełniające (towarzyszące) to:

- ❖ wypełnianie luk w tekście słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce;
- ❖ zamiana podanych form na inne, np. liczby pojedynczej na mnogą (mogą być podane lub nie), zmiana stylu;

¹⁰ Zob. M. Adams, D. Rydzak (1999).

¹¹ Zob. E. Osoba (2002).

- ❖ wypełnianie ankiet/formularzy (dotyczy przede wszystkim pism użytkowych);
- ❖ dopisywanie początku, środka albo końca historii, opowiadania, listu itp.;
- ❖ układanie w kolejności zdań lub fragmentów tekstu;
- ❖ tłumaczenie całościowe lub częściowe:
 - tłumaczenie c a ł o ś c i o w e polega na tym, że student tłumaczy tekst z polskiego na swój język, a po jakimś czasie (może to być dzień przerwy) tłumaczy go z powrotem na polski; w rezultacie obydwa teksty po polsku powinny być prawie takie same;
 - tłumaczenie c z ę ś c i o w e (może być stosowane tylko w grupach jednorodnych językowo) polega na tym, że student otrzymuje tekst po polsku z fragmentami po francusku czy niemiecku i musi je (np. formy gramatyczne lub leksykalne) przetłumaczyć na polski tak, aby cały tekst był poprawny;
- ❖ dyktanda wszystkich typów, mogące stanowić materiał ilustracyjny form pisemnych.

Komentarz

Ćwiczenia uzupełniające (towarzyszące) są bardzo istotnym elementem całego procesu – stanowią bank przykładów nieodzownych w dalszych jego etapach.

2.4. Planowanie i organizacja pisania tekstu

Planowanie i organizacja pracy stanowią ważny problem, z jakim borykają się studenci. Nauczyciele często nie zdają sobie z tego sprawy i zakładają *a priori*, że ta wiedza została nabyta w języku ojczystym i to na poziomie szkoły podstawowej albo średniej. Tymczasem taka pomoc może okazać się nieoceniona, zwłaszcza na poziomie zaawansowanym, kiedy prace są bardziej skomplikowane, dłuższe i trudniejsze. Nauczyciel może sam sporządzić instrukcje¹² pomocne w planowaniu i organizacji pra-

¹² Zob. E. Lipińska (2000).

cy i omówić je ze studentami, ale może to być też wspólna praca. Instrukcje powinny obejmować:

- ❖ rozplanowanie czasu zależne od terminu oddania pracy,
- ❖ sprecyzowanie tematu, jeśli nie był podany (chodzi zazwyczaj o zawężenie hasła głównego),
- ❖ gromadzenie materiałów, sporządzanie notatek, zbieranie myśli, skojarzeń, terminów, pojęć (techniki wprowadzające),
- ❖ opracowanie planu,
- ❖ przygotowanie miejsca pracy,
- ❖ napisanie pierwszej wersji (tzw. pisanie bez przerwy, skoncentrowanie się nad tematem),
- ❖ poprawę pierwszej wersji (korekta błędów),
- ❖ napisanie drugiej wersji, czyli przepisanie pierwszej po poprawie.

Bardzo istotne jest zwrócenie piszącym uwagi na trzy ostatnie elementy, bo często się zdarza, że prace są oddawane w pierwszej wersji, bez przeczytania i naniesienia poprawek. Widać to czasem na egzaminach, kiedy nie chodzi o brak czasu, ale brak tego nawyku. Oczywiście znacząco obniża to wartość pracy i ocenę.

Dodatkowo powinno się uczulić studentów na:

- ❖ konieczność korzystania ze słowników i innych pomocy (nie dotyczy to prac egzaminacyjnych),
- ❖ zalety pisania z dużymi marginesami i odstępami między linijkami,
- ❖ unikanie skomplikowanych struktur i zbyt długich zdań, używanie żargonu lub zbyt wielu technicznych lub fachowych określeń, słownictwa nieformalnego oraz słów, których znaczenia nie są pewni,
- ❖ konieczność zmuszenia się do myślenia od razu w języku docelowym bez tłumaczenia ze swojego języka,
- ❖ konieczność podania bibliografii i autorów cytowanych fragmentów.

Komentarz

Szczegółowe i rzetelne przygotowania stanowią 90% całej pracy.

2.5. Przykład realizacji etapów procesu pisania

Przykładem realizacji kolejnych etapów procesu pisania będzie *opis przedmiotu*.

Najpierw powinna nastąpić prezentacja słownictwa i struktur gramatycznych charakterystycznych dla opisu przedmiotu, co ilustruje się odpowiednim tekstem, który musi być dopasowany do poziomu zaawansowania językowego studentów. Tak, jak powiedziano, kolejność może być odwrócona, a więc po prezentacji tekstu opisującego przedmiot, następuje komentarz do użytego słownictwa i struktur gramatycznych. Etapowi temu towarzyszą wyjaśnienia związane z samą formą opisu (kiedy jest stosowany, z jaką inną formą może zostać połączony (np. jako fragment listu, część porównania) itp. Ważne jest też podkreślenie, że opis musi być wierny i plastyczny, bo czytelnik nie widzi danego przedmiotu.

W dalszej kolejności stosuje się serię *ćwiczeń towarzyszących*, czyli pracę z gotowymi opisami. Teksty te wymagają np. uzupełnienia luk wyrazami z ramki, poukładania zdań lub fragmentów w logicznej kolejności, dopisania początku lub końca; mogą też stanowić jakąś formę dyktanda. Każda taka operacja dostarcza studentowi wzorców i oswaja go z nową formą.

Jeszcze na tej samej lekcji następuje opisywanie przedmiotu w klasie w parach. Nauczyciel stawia w widocznym dla wszystkich miejscu jeden lub dwa przedmioty – może to być filiżanka, wazonik, budzik, figurka itp. Praca zaczyna się od burzy mózgów całej grupy, potem następuje grupowanie wyrazów i sporządzanie ramowego planu (*techniki wprowadzające*). Wszystko to dzieje się oczywiście pod nadzorem nauczyciela. Studenci powinni korzystać z zaprezentowanych im wcześniej przykładów i informacji oraz słowników. Dalej następuje opisywanie wybranego przedmiotu w parach. Nauczyciel koryguje błędy i monituje przebieg prac w trakcie pisania. Na końcu lekcji studenci odczytują głośno swoje opisy (poprawione przez nauczyciela), które stanowią kolejne wzory dla całej grupy. Nauczyciel zadaje pracę domową „Opis wybranego przedmiotu” do samodzielnego wykonania.

Jeśli ma się do czynienia z osobami, którym pisanie sprawia dużą trudność, można poprzestać na tym etapie (3), a jako pracę domową zadać kolejne *ćwiczenie towarzyszące*.

Na następnej lekcji nauczyciel zbiera prace, poprawia je w domu i przynosi na kolejne spotkanie. Omawia je osobno z każdym autorem. Jeśli praca zawiera zbyt dużo błędów, poleca ponowne jej przepisanie.

Następnym krokiem może być:

- włączenie opisu przedmiotu (tego samego lub innego) do listu albo porównanie dwóch przedmiotów;
- wyjście do muzeum lub kawiarni i sporządzanie opisu przedmiotu na miejscu albo zebranie tylko notatek i wykonanie go w domu;
- obejrzenie filmu (fragmentu) i opis przedmiotu, który tam się pojawia.

Potem powinno nastąpić ćwiczenie kontrolne (rodzaj klasówki) – niekoniecznie formalnie oceniane. Można natomiast ograniczyć czas pisania i określić długość tekstu.

3. Czego należy unikać?

Dużym zagrożeniem dla efektywności procesu pisania jest często popełniany przez nauczycieli błąd, który polega na poleceniu napisania pracy bez żadnego przygotowania, czyli na tzw. „pisaniu z powietrza”¹³. „Bez przygotowania” oznacza nie tylko pominięcie *technik wprowadzających*, ale często również brak odpowiedniego przygotowania językowego, strategicznego, bez podania i analizowania przykładów. Studenci spędzają nieraz dużo czasu nad pustą kartką i naprawdę nie wiedzą, co i jak pisać. Są wprawdzie tacy, którzy piszą dużo i bez większego namysłu, ale zazwyczaj efekt ich pracy jest niezadowolający. „Pisanie z powietrza” prawie zawsze daje mierne rezultaty, a co za tym idzie prowadzi do mylnego przekonania, że grupa jest mało zdolna lub że jej poziom jest niższy niż w rzeczywistości.

Komentarz

„Pisanie z powietrza” niczemu nie służy, jeśli się na nim poprzestanie.

Przygotowanie do pisania odgrywa bardzo istotną rolę w całym procesie, a drugim – też często pomijanym elementem – jest etap poprawy i analizy pracy. Poprawianie (przepisywanie bez błędów) tekstu przez stu-

¹³ Zob. E. Lipińska (2002).

denta pod nadzorem nauczyciela niesie dużo korzyści; ten etap procesu nauczania pisania jest mało spektakularny i niezbyt lubiany przez uczących się, ale daje pozytywne i widoczne efekty.

4. Jak wzbudzić motywację u uczących się i uatrakcyjnić zajęcia?

W nauczaniu pisania bardzo istotne jest wyrobienie w studentach przekonania, że jest to sprawność potrzebna, m.in. dlatego, że dzięki niej można zintegrować swoje umiejętności językowe, rozwijać je i ugruntować. Nie zmienia to faktu, że trudno czasem jest zmotywować grupę do pisania, bo, jak już wspomniano, nie jest to czynność naturalna nawet w języku ojczystym. Poniżej zaprezentowano cztery zasady, które wzmacniają motywację.

- ❖ Pisanie powinno się odbywać w bezstresowej atmosferze, nie na oceny czy punkty, często w parach lub grupkach; można nawet pisać całą grupą wspólny tekst¹⁴.
- ❖ Tematy powinny być atrakcyjne, „chwytliwe” i dowcipne, odpowiednie do wieku i zainteresowań.
- ❖ Musi zostać wyznaczony *cel*, który stanowi np. chęć wyrażenia uczuć i myśli oraz *odbiorca*. „Doświadczenie w pracy z uczniami sugeruje, że ci, którzy pisząc, wiedzą, dla kogo i po co to robią, łatwiej realizują temat i rzadziej doświadczają tzw. blokady (*getting stuck*)” (D. Rydzak, M. Adams-Tukiendorf, 2001: 34).
- ❖ Trzeba też się starać, aby tematy związane były z „tu i teraz”, stąd większym powodzeniem cieszy się charakterystyka kolegi niż postaci literackiej, opis własnego pokoju niż komnaty w zamku, zaproszenie przyjaciół na swoje urodziny niż zaproszenie na wymyślny odczyt jakiegoś pisarza adresowane do nieistniejących kolegów, a wreszcie list do swojego przyjaciela, mamy lub wujka z opisem rzeczywistej wycieczki niż przysłowiowy „list do profesora”. Innymi słowy, należy do minimum ograniczyć stwarzanie sztucznych sytuacji, które nie dla wszystkich są przekonujące.

¹⁴ Ten sposób pisania powinien być jednak stosowany sporadycznie – zazwyczaj na początku kursu, w celu ośmielenia uczących się, zwłaszcza w grupach nieznających polskiego alfabetu.

Istnieje ścisła korelacja między wzbudzaniem motywacji u uczniów i uatrakcyjnianiem zajęć. Pisanie będzie atrakcyjne, jeśli „należy do świata uczącego się”, jest mu przydatne, daje możliwość wypowiedzenia się i opiera się na emocjach. Tak więc, jak wyżej powiedziano, lepiej zadać studentom napisanie rzeczywistych pozdrowień do siebie (nauczyciela) niż do wymyślonej osoby. Podobnie w programie powinno się znaleźć przynajmniej jedno podanie o coś nietypowego, np. podanie skierowane do znanego uczącym się kierownika kursu zawierające prośbę o przydział darmowego telefonu komórkowego. Piszący szybko znajdą dowcipne uzasadnienia, które głośno odczytane staną się zachętą do wykonywania podobnych zadań i kolejną dawką przykładów tekstów z zakresu „Podanie”.

Szczególnie dużo możliwości stwarza pisanie listów wchodzących w skład *korespondencji* (należącej do „pisania osobistego”), którą można nazwać „królową formy pisanej, ponieważ jest to najczęstszy, najpopularniejszy oraz najbardziej znany i bliski każdemu człowiekowi sposób piśmennego komunikowania się” (E. Lipińska, 2003: 130). Mimo to nie każdy potrafi natychmiast rozwinąć temat: „Napisz list do kolegi”, a do tego w obcym języku. Uczący powinni więc bardzo starannie przygotowywać wzorce, instrukcje do zadań oraz tematy prac domowych i egzaminacyjnych. Instrukcja „Napisz list do kolegi” jest nierzeczywista dla każdej grupy wiekowej nawet w języku ojczystym. Natomiast dobrym rozwiązaniem jest polecenie odpisania na przytoczony list, napisania do koleżanki siedzącej obok albo napisania do swojego przyjaciela (prawdziwej osoby), ale o czymś sugerowanym: o spędzonych w Polsce Świątach Bożego Narodzenia, o kursie, o nowych kolegach, o różnicach między studiowaniem we własnym kraju i w Polsce, o mieście itd. Temat musi być bliski, znany, a najlepiej wybrany przez autora. Może też zawierać dawkę humoru, na przykład para studentów wspólnie pisze do drugiej pary list z prośbą o radę w sprawie zmiany wyglądu. Pary wymieniają się listami i odpisują sobie nawzajem. List taki może być kierowany do redakcji czasopisma. Można też sprokurować list urzędowy nie bardzo poważny, którego instrukcja brzmi: „Występujesz w roli sekretarki. Masz napisać list do firmy, w której zamówiliśmy 200 butelek szampana, a otrzymaliśmy 2 000 butelek szamponu, które odesłaliśmy, ale nie dostaliśmy żadnej odpowiedzi”. Również polecenie napisania listu ze skargą lub protestem zawsze spotyka się z zainteresowaniem i aprobatą uczących się w każdym wieku, i zadanie to wykonywane jest zazwyczaj dobrze, ale właśnie należy ono „do świata uczącego się” i oparte jest na emocjach.

Przykłady można mnożyć, ale na koniec jeszcze propozycja wykorzystania nieodwracalnego już postępu technicznego i zarazem mody na pisanie listów elektronicznych i SMS-ów¹⁵. Powinno się uczyć poprawnego i eleganckiego sposobu porozumiewania się tą drogą, a ponadto – robić ćwiczenia w komponowaniu listów elektronicznych i w układaniu SMS-ów o określonej długości (przeliczonej na liczbę znaków), ale zapisywanych na papierze. Innym bardzo przydatnym ćwiczeniem jest dopisywanie znaków diakrytycznych na wydrukach komputerowych e-maili.

Prawie każda forma pisana otwiera wiele możliwości jej uatrakcyjniania, co motywuje piszących do pracy. Bardzo wiele jednak zależy od nastawienia nauczyciela, bo jeśli on nie wykazuje entuzjazmu, nauczając tej sprawności, to trudno wymagać go od uczniów.

VI. TECHNIKI NAUCZANIA PISANIA

1. Pisanie może być:

- ❖ *kontrolowane* (inaczej – *sterowane*),
- ❖ *sterowane* (inaczej – *częściowo sterowane*),
- ❖ *wolne* (inaczej – *samodzielne*)¹⁶.

1.1. Pisanie kontrolowane

W ćwiczeniach wykorzystujących technikę pisania kontrolowanego student dokładnie wypełnia instrukcje i polecenia, ale nie komponuje wypowiedzi samodzielnie. Nie jest to więc pisanie twórcze, stanowi za to element przygotowawczy w procesie pisania, spełniając funkcję *ćwiczeń uzupełniających*. Są to zwykle akapity z lukami do wypełnienia, odtwarzanie przez studenta tekstu z wcześniejszych notatek, przekształcanie tekstów z położeniem nacisku na gramatykę. Efekt finalny u wszystkich piszących w sposób kontrolowany powinien być taki sam (lub prawie taki sam – w przypadku tłumaczeń, dopisywania początku lub końca, dyktanda gramatycznego czy wypełniania ankiet). Jest to więc duże ułatwienie dla poprawiającego, umożliwiające mu obiektywną ocenę.

¹⁵ Zob. E. Lipińska (2003).

¹⁶ Zob. E. i M. Sharwood-Smith (1977) oraz R. Dębski (1996: 51).

1.2. Pisanie sterowane

Pisanie sterowane polega na komponowaniu podanego materiału, pracy nad stylem. Student pisze wypracowanie na temat sugerowany przez nauczyciela, który pomaga mu też zaplanować i przygotować pracę, daje pisemne lub ustne wskazówki. Ćwiczenia wykorzystujące techniki pisanie sterowanego „są jakby pomostem między ćwiczeniami opartymi na technikach kierowanych, a pisanem samodzielny” (R. Dębski, 1996: 51–52).

1.3. Pisanie wolne

Ta technika implikuje samodzielność w pisaniu. Uczący się ma zazwyczaj podany tylko temat, a formę często wybiera sam; musi też bez pomocy uczącego rozwiązywać problemy gramatyczne i pracować nad stylem. Przy tej technice jednak „problem polega na tym, by tak zaaranżować ćwiczenie, żeby proces powstawania tekstu był jak najbardziej naturalny. Pisanie powinno wynikać z potrzeby tworzenia tekstu” (R. Dębski, 1996: 52).

Zdarza się, że ten sam rodzaj ćwiczenia może być sklasyfikowany raz jako ćwiczenie kontrolowane, raz jako wolne; może także nadawać się zarówno dla grup początkujących jak i średnich. Wszystko zależy od tematu lub instrukcji do ćwiczenia. Ważne jest, aby nie zasufladkować jakiejś formy wypowiedzi, tzn. nie przypisać jej danemu poziomowi i nie stosować jednej tylko techniki, jeśli możliwe są różne opcje (zob. E. Lipińska, 1997).

Wymienione wyżej typy technik mogą być stosowane na wszystkich stopniach zaawansowania, a więc, np. pisanie kontrolowane nie jest charakterystyczne wyłącznie dla początkujących, choć tam bywa używane najczęściej (zob. E. i M. Sharwood-Smith, 1977). Wskazane też jest w niektórych przypadkach w pracy z dorosłymi, o czym była już mowa.

Stosuje się także inne modele technik w nauczaniu pisanie, np.: podział ze względu na użyte pomoce i materiały, podział oparty na rodzajach tekstów (użytkowe i wolne) itp.

2. Formy wypowiedzi

Na poziomie A1 i A2 należy wprowadzić następujące formy wypowiedzi: życzenia, pozdrowienia, list prywatny nieoficjalny, opis, charakterystyka, tzw. wypracowania, czyli wypowiedzi typu: „Przedstawianie się”,

„Mój dzień”, „Moja rodzina”. Na poziomie B1 listę tę trzeba poszerzyć o pisanie ogłoszeń, listów prywatnych oficjalnych, streszczenia oraz wypracowań o charakterze relacji i uzasadniania (wyrażanie opinii). Wprowadza się też pisanie dziennika.

Poziom B2 zawiera wszystkie poprzednie formy oraz: zaproszenie, zawiadomienie, reklamę, podanie, życiorys (ew. autobiografia), cv, list motywacyjny, list urzędowy, wywiad, opowiadanie, rozprawkę.

Na poziomie C1 należy dodatkowo wprowadzić pisanie: reklamacji (skargi), recenzji, przemówienia i referatu do wygłoszenia, zaś na poziomie C2 – można poszerzyć całość listy o pisanie reportażu, felietonu i pamiętnika, jeśli grupa uczących się ma profil humanistyczny i/lub zainteresowania filologiczne.

Podana lista form wypowiedzi wymaganych na poszczególnych poziomach powstała w oparciu o *Standardy wymagań egzaminacyjnych*.

VII. POPRAWA I OCENA PRAC

1. Wymagania

Uczący pisania styka się z różnorodnymi charakterami pisma i sposobem wypełniania przestrzeni, którą stanowi najczęściej kartka papieru. Chodzi o marginesy boczne, górne i dolne oraz odstępy między wyrazami i linijkami. Jest to czasem uciążliwe i męczące wzrok, dlatego należy starać się usprawnić sobie pracę, a studentów zapoznać z etykietą pisania zarówno ręcznego, jak i maszynowego (komputerowego). W tym celu wskazane jest opracowanie własnego systemu wymagań i zapoznanie z nim studentów na początku kursu.

Wymagania powinny dotyczyć w pierwszym rzędzie schludności, tj. pisanie w zeszytach specjalnie do tego przeznaczonych lub na kartkach określonej wielkości. W przypadku prac na poziomie A1 i A2, które są krótkie, mogą to być kartki formatu zeszytowego, a na wyższych poziomach zaawansowania – formatu A4. Podstawowym wymogiem jest jednak konieczność pisanie z szerokimi marginesami i podwójnym odstępem między linijkami, co ułatwia, a nieraz, umożliwia poprawę prac. Bezsensowne jest wpisywanie nauczycielskich uwag i korekt między linijkami i na szczytkowych marginesach – poprawiający traci tylko czas, student nie jest w stanie nic odczytać, a więc nie ma z tego żadnego pożytku. Należy nalegać także na staranność

i czytelność pisma odręcznego, ponieważ zdarza się, że nauczyciel, deszyfrując (w dosłownym tego słowa znaczeniu) tekst, skupia się tylko na tym, a nie na przykład na zawartości, może nie odczytać lub źle odczytać niektóre słowa lub frazy, co spowoduje niesłuszne – z punktu widzenia treści, stylu, czy słownictwa – obniżenie oceny. Ponadto nie powinno się tolerować zapisu odbiegającego od polskich norm, o czym była mowa w nauczaniu „kompetencji ortograficznej”. Dlatego należy zastrzec sobie, że niespełnienie tych wymogów, a więc pisanie bez marginesów i odpowiednich odstępów między linijkami, pisanie niechlujne i nieczytelne, może spowodować nieprzyjęcie pracy do poprawy i oceny.

Pisanie prac na komputerze zalecane jest w dwóch przypadkach:

- jeśli pismo ręczne studenta jest niemożliwe do odczytania, a przyczyną tego nie jest brak staranności, lecz np. dysgrafia;
- jeśli jest to praca w II lub III wersji (ostatnia lub przedostatnia wersja).

W drugim przypadku chodzi o umożliwienie studentowi szybkiego naniesienia poprawek, które nieraz są już „kosmetyczne”, a poza tym wydruki komputerowe mogą stać się pomocą w motywowaniu uczniów do pracy. Dzieje się tak wtedy, gdy nauczyciel, uprzedziwszy studentów, zbiera ich najlepsze prace napisane na komputerze, kseruje je, spina w zeszyt, a na końcu kursu (lub jeszcze w jego trakcie) rozdaje wszystkim uczestnikom. Studenci bardzo się starają, żeby ich prace przeznaczone do tego celu były naprawdę ciekawe i poprawnie napisane.

2. Poprawa zadań

Wizja poprawiania zadań i obiektywnego oceniania często bywa czynnikiem zniechęcającym do prowadzenia zajęć z pisania. Są jednak metody ich usprawniania. Należy tu opisać już postawienie pewnych wymagań. Prace schludne, napisane czytelnie, z zostawioną przestrzenią do nanoszenia korekt i uwag, poprawia się szybciej i łatwiej. Drugim upraszczającym czynnikiem jest opracowanie własnego systemu poprawiania, który powinien być znany studentom od pierwszej lekcji. Są dwa podstawowe systemy: graficzny i słowny. Pierwszy polega na zaznaczaniu różnych błędów różnymi, ale stale tymi samymi, kolorami¹⁷, np. błędy

¹⁷ Można stosować również kółka, kwadraty, elipsy itp. Ważne, żeby studenci wiedzieli, co one oznaczają.

ortograficzne i interpunkcyjne zaznacza się na czerwono, gramatyczne – na czarno, stylistyczne – na zielono itd. Drugi polega na określaniu rodzaju popełnionego błędu przy pomocy skrótów i zapisaniu ich na marginesie, np. błędy gramatyczne określa się skrótem *gr.* lub *gram.*, stylistyczne – *st.* lub *styl.* itd. Najlepszym sposobem jest połączenie obu systemów i zaznaczanie na marginesie czarnym kolorem *gr.*, zielonym *st.* itd. Studenci bardzo szybko się do tego przyzwyczajają, a nauczycielowi skraca to znacznie czas poprawy. Spełnia to jeszcze jedną dodatkową funkcję – tak zaznaczone usterki są w tekście bardziej widoczne, tj. od razu rzuca się w oczy, jakiego typu błędy są popełniane najczęściej, potem więc ułatwia ocenę pracy.

Cały czas mowa jest o zaznaczaniu błędów, a nie ich korygowaniu (przez co rozumie się wpisanie poprawnej formy w miejsce błędnej). Dotyczy to jednak poziomów wyższych – od B1 do C2. Taki system korekty zmusza piszących do przemyśleń, analizy tych błędów, sięgnięcia do słowników i notatek. Reasumując, na wyższych stopniach zaawansowania nauczyciel podkreśla wszelkie usterki i zaznacza ich kategorię określonym kolorem i symbolem. Może ułatwić studentowi poprawę przez adnotację, że w tym miejscu ma się znaleźć, np. dopełniacz, liczba mnoga czy końcówka męskoosobowa, ale nie podaje właściwej formy. Na poziomie A1 i A2 nauczyciel powinien poprawiać wszystkie błędy, to znaczy w miejsce błędnych form wpisuje poprawne. Naturalnie obowiązkiem studenta jest przepisać pracę już bez błędów.

W stosowaniu obu czynników (wymagań i systemu poprawiania) usprawniających poprawę prac ważna jest *k o n s e k w e n c j a*.

3. Czy zawsze nauczyciel poprawia zadania pisemne?

Jednym ze sposobów urozmaicenia zajęć i aktywizowania całej grupy jest wspólne poprawianie prac, najlepiej „próbnych”, tzn. tych pisanych parami w klasie. Uczący musi najpierw zrobić kopię w postaci foliogramu, a potem wyświetlić ją na rzutniku. Lepiej jest nie podawać autorów. Wszyscy zgłaszają swoje uwagi, a nauczyciel zaznacza poprawki na foliogramie. Takie ćwiczenie uczy dostrzegania cudzych i własnych błędów (najczęściej najtrafniej korygują błędy sami autorzy pracy). Stanowi także przykład dla innych studentów, którzy mogą dokonywać samooceny swoich prac, porównując je z prezentowaną. Wspólne analizowanie i uwagi nauczyciela są bardzo pouczające, a ponadto upublicz-

nia się w ten sposób efekt wysiłku piszących i nauczyciel przestaje być jego jedynym czytelnikiem.

4. Sposoby upubliczniania prac studentów

Co zrobić, aby nauczyciel nie był jedynym czytelnikiem prac studentów?

Oto niektóre pomysły:

- ❖ Głośne odczytywanie prac (albo fragmentów) w klasie przez nauczyciela lub autora.
- ❖ Wzajemne odczytywanie sobie prac w parach i wspólna ich poprawa.
- ❖ Poprawa prac (na foliogramie), jak wyjaśniono powyżej. Nie zaleca się wprowadzić podawania nazwisk, ale najczęściej sami autorzy demaskują się przy wspólnej poprawie. Nawet jeśli pozostaną anonimowi, praca „widzi światło dzienne”.
- ❖ Również już wspomniane przygotowanie przez nauczyciela zeszytów z najlepszymi pracami studentów. Poza wszystkim innym stanowią one miłą pamiątkę z kursu.
- ❖ Wydawanie gazetki¹⁸. Może ona być tylko na użytek klasowy, ale muszą się w niej znaleźć prace wszystkich studentów, wybrane przez nich samych. Można stosować ten zabieg nawet na poziomie podstawowym.

Działania tego typu zmuszają studentów do większego wysiłku. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że każdy bardziej się stara, jeśli wie, że będzie miał wielu czytelników, a nie jednego.

5. Jak zobiektywizować ocenianie?

W celu zobiektywizowania oceny należy określić długość pracy (ile słów powinna zawierać) i opracować kryteria oceny oraz ustalić szczegółowe wymogi dla poszczególnych elementów podlegających ocenie. Taka *skala wartości* może być bardzo przydatna zwłaszcza nauczycielom mniej doświadczonym. Studenci powinni być z nią zaznajomieni.

Można wypracować własne kryteria, można skorzystać z tych stosowanych przy testach biegłości¹⁹, gdzie ocenia się:

¹⁸ Zob. E. Lipińska (2004 a).

¹⁹ Zob. *Przykładowe testy dla poziomów podstawowego, średniego ogólnego i zaawansowanego* wydane przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości języka Polskiego jako Obcego, MENiS, Warszawa 2003.

- wykonanie zadania (treść, długość, kompozycję, formę),
- poprawność gramatyczną,
- słownictwo,
- styl,
- ortografię i interpunkcję.

Oprócz dużej dozy obiektywizmu, zaletą tej metody jest unaocznienie piszącemu jego mocnych i słabych stron. Jeśli bowiem za słownictwo i styl otrzymuje po 6 punktów na 6 możliwych, za gramatykę 5, a za treść i ortografię po 2, to ma jasny obraz tego, nad czym musi popracować.

Sugeruje się stosowanie innego uproszczonego zestawu kryteriów dla poziomów A1 i A2, a innego dla poziomów bardziej zaawansowanych, gdyż prace we wstępnej fazie nauki są bardzo krótkie, a poza tym, jak już wspomniano, rzadko zawierają błędy ortograficzne.

6. Rola recenzji

Na poprawie i ocenie nie kończy się praca nauczyciela. Trzeba ją bowiem obdarzyć jakimś komentarzem²⁰ (nazywanym też *recenzją*), który powinien zaczynać się i kończyć pozytywnie, unaoczniać błędy i niedociągnięcia, ale ich nie piętnować, a ponadto powinien być zwięzły, rzeczowy, adresowany do autora zadania – nawet poprzez zwracanie się doń po imieniu. Dobrze jest zawrzeć sugestię, jak poprawić czy ulepszyć pracę.

Każdy komentarz jest ważny dla autora pracy i wcale nie musi się składać z samych pochwał, ale tych nauczyciele najczęściej skąpią, koncentrując się na błędach i niedociągnięciach. Nie oznacza to wcale, że jeśli praca jest zła, trzeba ją chwalić. W przypadkach skrajnych lepiej omówić ją łagodnie z uczącym się w cztery oczy, zachęcić do ćwiczeń dodatkowych, przepisania lub napisania jej od nowa.

Komentarz

Poprawiający powinien pamiętać, że nie jest wyrocznią, i że zbyt ostra krytyka, zbyt dużo opinii negatywnych może podziać deprymująco i odnieść skutek odwrotny do zamierzonego.

Recenzje budują rodzaj więzi między uczniem a nauczycielem, nierzadko motywują piszącego do nauki, do dalszych wysiłków.

²⁰ Zob. Z. Saloni, J. Sudzik (1999).

Część III

KONTROLA WYNIKÓW W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

TESTY JĘZYKOWE I ICH RODZAJE KRYTERIA POPRAWNOŚCI TESTU JĘZYKOWEGO

I. WSTĘP

Test językowy¹ najczęściej jest definiowany jako względnie krótka i stosunkowo łatwa do przeprowadzenia procedura oceniania określonych aspektów biegłości językowej. Ma on umożliwić uczącym się „wykazanie się wiedzą lub sprawnościami w sposób na tyle zwięzły, aby można było ocenić wyniki i z poziomu wykonania testu wyciągnąć wnioski o ogólnym poziomie działania językowego, jakiego możemy oczekiwać od nich bądź obecnie, bądź też w przyszłości” (E. Ingram, 1983a: 225).

II. KLASYFIKACJA TESTÓW

Testy językowe można dzielić według różnych kryteriów, przy czym jak zauważa H. Komorowska, „żadna z klasyfikacji nie jest obowiązującym kanonem” (H. Komorowska, 2002: 15). Testy można dzielić ze względu na ich formę (testy ustne i pisemne), na przedmiot testowania (testy podsystemów języka, testy sprawnościowe) oraz ze względu na zastosowanie, czyli na sposób wykorzystania danych otrzymanych w wyniku testowania. Dane te mogą służyć do określania ogólnego stopnia opanowania języka obcego przez uczącego się; mogą także pomóc w ustaleniu poziomu zaawansowania czy grupy językowej, w której powinien się on znaleźć; wskażą także, w jakim stopniu uczący się opanował określoną część materiału oraz mocne i słabe strony jego umiejętności językowych; mogą także pomóc przewidzieć przyszłe, możliwe osiągnięcia uczącego się w dal-

¹ Niniejszy rozdział został oparty na artykule A. Seretny o tym samym tytule zamieszczonym w tomie *Opisywanie, rozwijanie i testowanie biegłości językowej*, pod red. A. Seretny, W. Martyniuka, E. Lipińskiej, Universitas, Kraków 2004.

szej pracy nad językiem. A zatem ze względu na zastosowanie testy dzieli się na testy biegłości (*proficiency tests*), testy plasujące (*placement tests*), testy osiągnięć (*achievement tests*), testy diagnostyczne (*diagnostic tests*) oraz testy prognostyczne (*prognostic tests*).

1. Testy osiągnięć

Najczęściej stosowanymi testami językowymi są testy osiągnięć, których zadaniem jest określenie, jaką część materiału ujętego w założonym programie oraz w jakim stopniu uczący się już opanował. W ramach poszczególnych sprawności koncentrują się one na tych zagadnieniach językowych, nad którymi w ostatnim okresie pracowano. Są ukierunkowane na przeszłość, czyli na okres bezpośrednio poprzedzający kontrolę, niezależnie od jego długości. Dane otrzymane w wyniku zastosowania testu osiągnięć mają dostarczyć odpowiedzi na pytanie, czego zdający nauczyli się z tego, czego ich uczono. Nie powinno się jednak na podstawie tego typu testów prognozować na temat przyszłego rozwoju zdających, chyba że dany program, którego treść jest przedmiotem testowania, został specjalnie w tym celu opracowany.

Komentarz

Testy osiągnięć mają określić poziom umiejętności językowych zdającego w odniesieniu do konkretnego kursu, podręcznika itp., czyli są to testy zależne od programu nauczania.

2. Testy biegłości

W odróżnieniu od testów osiągnięć, testy biegłości służą ocenianiu stopnia biegłości językowej uczącego się (lub poziomu opanowania przez niego poszczególnych sprawności), a zdanie takiego testu często wiąże się z uzyskaniem stosownego dokumentu (certyfikatu). Testy biegłości nie opierają się na żadnym konkretnym programie, choć bardzo często odwołują się do pewnego minimum programowego, które trzeba opanować, aby pomyślnie rozwiązać zadania testowe.

Komentarz

Przy układaniu i ocenianiu testów biegłości stosuje się takie same standardy w stosunku do wszystkich zdających, niezależnie od ich dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych. Nie bierze się więc pod uwagę, jak długo się uczyli, gdzie, z jakich materiałów i pod czym kierunkiem. Są to więc testy niezależne od programu.

Podobnie jak testy osiągnięć, testy biegłości pozwalają na ocenę możliwości zdających w kategoriach sumy punktów otrzymanych za prawidłowo udzielone odpowiedzi czy poprawnie wykonane zadania testowe. Umożliwia to ich uszeregowanie według takiej skali rangowej, gdzie osoby, które osiągnęły wysoki wynik znajdują się u jej szczytu, a osoby, które wykonały zadania słabiej, uplasują się w dolnej części skali.

Celem niektórych testów biegłości jest ustalenie, czy dana osoba zna na tyle język, by móc w danym kraju wykonywać zawód, studiować itp. Na ten aspekt testu zwraca uwagę A. Davies (A. Davies, 1983: 289), podkreślając, iż samo pojęcie biegłości w danym języku „implikuje odpowiednie opanowanie umiejętności językowych dla celów pozajęzykowych”.

3. Testy prognostyczne

Test prognostyczny ma za zadanie określenie przewidywanych sukcesów uczącego się w nauce języka obcego, która dopiero będzie miała miejsce, bądź też ocenę pewnych ogólnych sprawności językowych niezbędnych w nauce języków obcych. Jest to zatem test ukierunkowany na przyszłość. Testy prognostyczne są stosowane na przykład po to, by spośród tych, którzy już uczyli się języka, wyłonić potencjalnie najlepszych uczniów lub by określić, czy dana osoba nie znająca jeszcze jakiegoś języka jest dobrym kandydatem na określony kurs językowy. Można zatem powiedzieć, że testy prognostyczne są testami ogólnych kompetencji i predyspozycji do nauki języka.

Popularnym swego czasu testem prognostycznym był MLAT (*Modern Language Aptitude Test*) J. B. Carolla i S. Sapon. Test ten, bazując na sztucznym języku, szacował u zdających takie umiejętności jak:

- ❖ zdolność zapamiętywania wyrazów (ze słuchu oraz z tekstu pisanego);

- ❖ zdolność rozumienia znaczeń wyrazów, zdolność wnioskowania (czyli wrażliwość gramatyczną);
- ❖ poczucie analogii gramatycznej;
- ❖ zdolność kojarzenia formy dźwiękowej z graficzną.

(wg H. Komorowskiej, 2002: 19)

W stosowanych dziś testach prognostycznych przewidywania również oparte są na sprawnościach o charakterze językowym, ale badanych w języku ojczystym uczącego się. Do nich dołączane są badania pamięci, ilorazu inteligencji, a także cech osobowości (takich jak systematyczność, odporność na stres, porażkę itp.).

Komentarz

Zadaniem testu prognostycznego jest określenie predyspozycji uczącego się do nauki języka obcego.

4. Testy plasujące

Testy plasujące można sklasyfikować jako specyficzną podgrupę testów biegłości. Przeprowadza się je najczęściej w celu określenia stopnia zaawansowania językowego uczącego się, który po raz pierwszy pojawia się w danej instytucji i powinien zostać przydzielony do odpowiedniej dla jego poziomu grupy językowej. W odróżnieniu od testu biegłości, test plasujący jest krótki, zdecydowanie mniej wszechstronny, o silnym nachyleniu leksykalnym i gramatycznym w części pisemnej. W części ustnej zaś koncentruje się na ocenie mówienia, słuchania i sprawności interakcyjnych zdającego. Cechą charakterystyczną testu plasującego jest zatem jego dwukierunkowość. Z jednej bowiem strony dotyczy on poprzedniego okresu nauki, pomagając ustalić to, co uczący się już opanował, z drugiej zaś jest ukierunkowany na czas, który nastąpi, umożliwiając podjęcie stosownej decyzji co do przyszłości zdającego.

Komentarz

Testy plasujące przeprowadza się, by uczący się mogli kontynuować naukę języka w grupie odpowiedniej do ich poziomu umiejętności językowych.

5. Testy diagnostyczne

Nieco inny charakter ma test diagnostyczny. Wszystkie do tej pory omówione sposoby kontroli przynoszą informacje na temat aktualnych lub przewidywanych umiejętności czy osiągnięć kandydata. Test diagnostyczny natomiast ma ustalić braki uczącego się w zakresie gramatyki lub słownictwa, a także określić ewentualne dysproporcje między stopniem opanowania przez niego poszczególnych sprawności². W związku z tym czasem bywa on nazywany testem na b r a k o s i ą g n i ę ć, gdyż wnioski płynące z analizy jego rezultatów, mają umożliwić testującemu stwierdzenie, w jakich obszarach znajomości języka uczący się, z różnych względów, nie osiągnął jeszcze sukcesu, której części materiału językowego jeszcze nie przyswoił.

W przypadku testów osiągnięć i testów biegłości zakłada się, że w danej populacji są tacy zdający, którzy potrafią wykonać cały test, tacy, którzy umieją wykonać większość bądź część jego zadań. W testach diagnostycznych natomiast zakłada się, że istnieją dwie grupy osób: takie, które dane zadanie potrafią wykonać i takie, które sobie z nim nie poradzą³.

Komentarz

Zadaniem testu diagnostycznego jest określenie poziomu umiejętności językowych zdającego oraz jego ewentualnych braków.

III. KRYTERIA POPRAWNOŚCI TESTU

Niezależnie od rodzaju test, który ma być adekwatnym narzędziem egzaminacyjnym, powinien sprawdzać, w miarę możliwości jak najobiektywniej, czyli tak, by błędy pomiaru nie zniekształcały obrazu wyników

² Może on np. wykazywać sporą znajomość słownictwa przy znacznych brakach gramatycznych bądź też posiadać wysoko rozwiniętą sprawność mówienia przy zupełnym braku opanowania sprawności pisania.

³ Należy jednak pamiętać, że w obrębie każdej populacji istnieje jeszcze grupa trzecia, czyli ci uczący się, którzy właśnie opanowują daną umiejętność i nie mieszczą się w żadnej z wymienionych grup.

tego, co testujący zamierzali za jego pomocą sprawdzić⁴, a jego przeprowadzanie i przygotowanie nie może wiązać się z niewspółmiernym nakładem kosztów czy wysiłku.

Przyjmuje się, że miarą wartości testu jest jego trafność, rzetelność i praktyczność, które są jednocześnie jego cechami charakterystycznymi. Poniżej omówione zostaną dwa pierwsze kryteria.

1. Trafność

Jeśli test jako narzędzie pomiaru mierzy to, do czego został przeznaczony i nic ponad to, uznaje się, że jest on trafny. Trafność jest to więc stopień zgodności, z jaką test mierzy to, do mierzenia czego został przygotowany. Próba ustalenia czy test bada rzeczywiście to, czego mierzenie zakładał, wymaga odniesienia do pewnego rodzaju kryterium. Można tego dokonać w różny sposób np. przez porównanie treści testu z zawartością programu, na którym został oparty. Można także porównać wyniki testu dokonującego pomiaru określonej sprawności z wynikami innego testu, już sprawdzonego, a mierzącego te same cechy. Inaczej mówiąc, trafność testu ustala się przez korelowanie jego wyników z pewnym kryterium, czyli innym oszacowaniem, które uważa się za trafne i dokładne. Czasem także próbuje się ustalić, czy treść i wyniki pomiaru są zgodne z wybranymi założeniami teorii kompetencji, stanowiącej podstawę testu. Stąd często mówi się o różnych typach trafności.

1.1. Trafność treści

Trafność treści, nazywana czasem trafnością zawartości (*content validity*), dotyczy stopnia zgodności treści testu z treściami nauczania. Aspekt ten jest niezwykle istotny przede wszystkim dla testów osiągnięć, które powinny koncentrować się na ściśle określonym materiale nauczania, nie wychodzić poza jego zakres, ale i nie pomijać żadnych istotnych elementów. Jeśli test wykazuje trafność treści, oznacza to, że istnieją właściwe powiązania między testem a programem nauczania.

⁴ Jeśli celem naszym jest określenie poziomu kompetencji językowej, test musi być skonstruowany tak, by rozwiązanie jego zadań nie wymagało odwołania się do wiedzy pozajęzykowej, kulturowej, geograficznej, historycznej, gdyż wówczas stanie się testem tendencyjnym, faworyzującym tych, którzy posiadli wiedzę z wyżej wymienionych przedmiotów, a dyskryminującym tych, którzy takich wiadomości nie mają.

Trafność treści jest także istotna dla testów biegłości, ponieważ pozwala ustalić prawidłowość treści testu w odniesieniu do wymagań stawianych uczniom. „Uzyskanie omawianej trafności wiąże się w tym przypadku z działaniem dwukierunkowym: trzeba zapewnić pełną reprezentację materiału językowego i odpowiednią reprezentację przewidywanych zastosowań języka” (A. Davies, 1983: 304).

1.2. Trafność teoretyczna (konstrukcyjna)

By spełnić warunek trafności teoretycznej (*construct validity*) należy udowodnić, że test jest zgodny z założeniami metody nauczania. Jeśli stosuje się podejście komunikacyjne, test powinien być testem komunikacyjnym. Jeśli zaś nauczanie opiera się na metodzie kognitywnej, powinien on być zgodny z jej podstawowymi założeniami. Można zatem przyjąć, że teoria ukazuje, na czym polega uczenie się, proponuje pewien pogląd na naturę języka, test zaś może stać się metodą podbudowania tej teorii, zbadania, w jakim stopniu sprawdza się ona w praktyce.

Trafność teoretyczna jest ustalana za pomocą „złożonych procedur wnioskowania logicznego i statystycznego, stosowanych do weryfikacji hipotez naukowych” (B. Niemierko, 1999: 174).

1.3. Trafność powierzchniowa (fasadowa)

Test cechuje trafność powierzchniowa (*face validity*), jeżeli sprawia wrażenie, iż testuje to, co powinien testować. A. Hughes (1989: 27) zwraca również uwagę na to, że choć samą trafność powierzchniową z trudem można traktować jako pojęcie teoretyczne, niemniej jednak nie wolno jej ignorować, gdyż testy, którym brak tego typu trafności, nie będą stosowane przez nauczycieli, instytucje czy dydaktyków. Test musi bowiem wyglądać wiarygodnie. Według H. Komorowskiej (2002: 24) ten rodzaj trafności wiąże się przede wszystkim z pytaniem, czy uczniowie mają pozytywne nastawienie do stosowanych w teście zdań i technik testowania. Trafność fasadowa doczekała się ożywionej dyskusji, lecz w dalszym ciągu nie ma ogólnie uznanej procedury określenia, czy dany test cechuje ten typ trafności.

1.4. Trafność prognostyczna

Trafność prognostyczna (*predictive validity*) jest wyrazem pewnego rodzaju zależności pomiędzy wynikami uzyskanymi przez zdającego z określonego testu a jego przyszłymi sukcesami „poza testem”, np. w innych testach, sprawdzianach, egzaminach itp. Trafność prognostyczną ustala się metodą statystyczną przez odniesienie wyników testu „do jakiegoś możliwego do przyjęcia kryterium⁵, które jest przedmiotem prognozy, a które da się wyrazić ilościowo” (A. Davies, 1983: 302). Związek między dwiema zmiennymi jest wyrażany współczynnikiem korelacji, nazywanym współczynnikiem trafności pomiaru.

Wydaje się, że kwestią szczególnie ważną jest określanie tego typu trafności dla testów plasujących. Wiąże się to z badaniem, ilu uczących się zostało źle przydzielonych do grup i jakie były konsekwencje tego błędu dla procesu nauczania – uczenia się. Jeśli proporcja osób niewłaściwie przydzielonych do grup jest stosunkowo wysoka, warto zastanowić się nad opracowaniem nowego testu plasującego.

1.5. Trafność diagnostyczna

Trafność diagnostyczna (*concurrent validity*) jest również ustalana na podstawie kryteriów leżących niejako na zewnątrz testu. Podstawą porównania jest tu wynik uzyskany przez uczącego się mniej więcej w tym samym czasie, lecz na podstawie innego, choć podobnego w swej konstrukcji testu, a zatem „poprzez odniesienie wyników testu do jakiegoś możliwego do przyjęcia kryterium, które jest zbieżne z testem i da się określić ilościowo” (A. Davies, 1983: 303). Trafność diagnostyczną, podobnie jak prognostyczną, mierzy się za pomocą procedury statystycznej przez porównywanie wyników, w rezultacie którego otrzymujemy współczynnik trafności, czyli matematyczną miarę podobieństwa.

2. Rzetelność

Oprócz tego, że zadania mierzą to, co mierzyć powinny, muszą to jeszcze robić precyzyjnie i konsekwentnie, a więc kolejnym istotnym kryterium poprawności testu jest jego rzetelność. Polega ona na otrzymywaniu powtarzalnych wyników testowania przez uczniów rozwiązujących

⁵ Można np. porównać wyniki testów wstępnych z wynikami testów końcowych.

testy tego samego rodzaju. „Powtarzalność pomiaru dla zwiększenia dokładności oszacowania mierzonej wielkości oraz oszacowania możliwego błędu pomiaru jest czynnością dobrze znaną w nauce, technice i życiu codziennym” (B. Niemierko, 1999: 154). Jeśli zdający dwa razy pod rząd rozwiąże ten sam lub prawie identyczny test, powinien uzyskać za wykonanie zadań testowych podobny wynik lub powinien zostać oceniony w podobny sposób. Rzetelność dotyczy bowiem zarówno stałości wyników testu, jak i stałości oceny. Ustalania rzetelności testu możemy dokonywać różnymi sposobami, w zależności od tego, czy interesować nas będzie „stałość wyników uzyskiwanych przez ucznia w danym teście, czy też zbieżność wyników kilku równoległych wersji danego testu” (H. Komorowska, 2002: 27).

2.1. Rzetelność stałościowa testu

Stałe narzędzie pomiaru, gdy go użyć ponownie do zmierzenia tego samego przedmiotu, daje ten sam wynik. W testowaniu znajomości języka, jeśli ta sama grupa osób w krótkim czasie przystąpiłaby ponownie do tego samego testu i rozwiązałaby wszystkie zadania w identyczny sposób (tzn. te same prawidłowo i te same błędnie), zadania testu wykazywałyby idealną rzetelność stałościową. W praktyce jest to niemożliwe, przyjmuje się zatem, że test wykazuje wysoką rzetelność stałościową, jeśli za pierwszym i za drugim razem uszeregowanie zdających i odległości między nimi będą zbliżone.

Komentarz

Rzetelność stałościowa jest także nazywana rzetelnością retestową, gdyż ustala się ją na drodze powtórnego testowania tej samej grupy osób, a następnie korelowania wyników dwu testów.

2.2. Rzetelność równoważnościowa

Rzetelność testu można badać także, wychodząc z założenia, że „jedno narzędzie pomiaru jest równoważne innemu narzędziu, jeśli oba dają te same wyniki, gdy je zastosować do pomiaru tych samych przedmiotów” (E. Ingram, 1983b: 257). Rzetelność taką nazywamy rzetelnością równoważnościową i możemy ją ustalać na kilka sposobów.

Pierwszy z nich to metoda testów równoległych, czyli testów o takiej samej strukturze i zbliżonym stopniu trudności zadań. Jeśli po zestawieniu wyników testów równoległych otrzymamy podobne uszeregowanie zdających i zbliżone odległości między poszczególnymi osobami, badany test cechowała będzie wysoka rzetelność równoważnościowa.

W badaniach rzetelności równoważnościowej można także zastosować metodę półówkową, czyli podzielić test na dwie równe części i badać współzależność wyników uzyskanych przez zdającego za każdą z nich⁶. Jest ona podobna do metody wersji równoległych, tyle że liczba zadań podlegających korelowaniu jest wówczas znacznie mniejsza.

2.3. Rzetelność i stałość punktowania

Rzetelność i stałość punktowania mają znaczenie przede wszystkim w szacowaniu rzetelności testów zawierających bądź składających się z pewnej liczby zadań otwartych, czyli takich, w których zdający nie tyle wybiera jedną spośród dostarczonych mu odpowiedzi, ile samodzielnie ją formułuje. O stałości punktowania będziemy mogli mówić, jeśli dany oceniaczy za wykonanie tego samego zadania przydzieli za każdym razem zbliżoną liczbę punktów, natomiast o rzetelności punktowania, gdy różni oceniaczy będą zgodni co do liczby punktów przydzielonych zdającemu za wykonanie danego zadania.

3. Analiza i ocena zadań

Nie tylko test, ale i pojedyncze zadania mogą być poddane analizie pod kątem ich przydatności. W analizie zadań stosuje się procedury jakościowe oraz ilościowe, które wspierają ocenę jakościową. Analizując jakość zadania testowego, bierze się pod uwagę trzy właściwości:

- ❖ poprawność dydaktyczną (rozumianą jako poprawność rzeczową, poprawność redakcyjną oraz odpowiednią trudność);
- ❖ rzetelność (szacowaną przez porównywanie wyników zadania z wynikami podobnych zadań);
- ❖ stosowność zadania, czyli właściwy dobór treści.

(za: B. Niemierko, 1999: 147).

⁶ Test można po prostu podzielić na pół (rozwiązanie niekiedy mniej korzystne), bądź też do jednej połowy włączyć wszystkie zadania parzyste, do zaś drugiej nieparzyste (w przypadku, gdy test zawiera część zadań sprawnościowych „dzielenie” musi mieć inny charakter).

Analiza ilościowa z kolei koncentruje się na takich zagadnieniach jak łatwość czy trudność zadania oraz jego moc różnicująca. Badania łatwości/trudności dostarczają nam informacji o statystycznych właściwościach pojedynczego zadania. W przypadku zadań punktowanych dychotomicznie (np. 0–1), łatwość zadania jest stosunkiem liczby zdających, którzy poprawnie rozwiązyali dane zadanie, do liczby wszystkich zdających test. Trudność natomiast wyraża się stosunkiem liczby uczniów, którzy nie rozwiązyali zadania do liczby wszystkich, którzy zdawali test. Na ogół przyjmuje się, iż jeśli 85% zdających poradziło sobie z zadaniem – jest ono zbyt łatwe. Jeśli zaś mniej niż 15% zdających rozwiązuje je prawidłowo – jest ono za trudne. W teście składającym się z zdań zbyt łatwych wyniki będą kumulowały się w górnej strefie rozkładu (efekt pułapu), natomiast w teście o zadaniach zbyt trudnych wszystkie wyniki usytuują się w dolnej strefie rozkładu, prowadząc do tzw. efektu dna⁷.

Poza danymi statystycznymi dotyczącymi konkretnych zadań, istotna jest również inna współzmiennność. Chodzi o korelację wyników zadania z wynikami testu, z którego pochodzi, czyli o jego moc różnicującą. Można ją badać, stosując metodę E_{1-3} . W tym celu dzieli się rozwiązane testy według wyników na trzy grupy: grupę niższą, średnią i wyższą. Jeżeli grupa niższych wyników, czyli osób które słabo rozwiązały pewne zadanie, jednocześnie słabo rozwiązała pozostałe zadania, a grupa wyższa, rozwiązując dane zadanie prawidłowo, z pozostałych także uzyskała wysokie wyniki – korelacja jest dodatnia. Jeśli zaś grupa wyższa nie poradziła sobie z zadaniem, a rozwiązała je grupa niższa – korelacja jest ujemna. Współczynnik korelacji może przybierać wartości w przedziale od -1 do $+1$. W praktyce wymaga się dla zadania wskaźnika mocy różnicującej o wartości co najmniej $+0,4$; zadania o wskaźniku niższym należy odrzucić⁸.

⁷ Definicje terminów z zakresu testowania znaleźć można w: *Glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej* (2004).

⁸ Szczegółowy opis zastosowania tej metody znajduje się w *Kursie edynburskim językoznawstwa stosowanego*, t. II, s. 345–348.

IV. EWALUACJA

W podsumowaniu rozważań dotyczących rodzaju testów oraz kryteriów ich poprawności zamieszczona została lista zagadnień, które powinny zostać uwzględnione przy opracowaniu i/lub ewaluacji testu. Ewaluacja testu jest istotnym elementem procedury testowej. Dzięki niej można uzyskać odpowiedź na pytanie, czy dany test bądź jego poszczególne zadania(lub nawet jednostki testu), sprawdziły się w praktyce. Przedstawiona poniżej lista zagadnień⁹ obejmuje całość procesu ewaluacji, nie wszystkie jednak aspekty uwzględnia się w konkretnych analizach (zależy to od potrzeb oraz typu przeprowadzonego testu).

LISTA ZAGADNIEŃ DO EWALUACJI TESTU

Trafność testu

Jaki jest cel testu?

Czy zawartość (treść) testu jest zgodna z wyznaczonym celem?

Czy test jest trafny?

Trudność testu

Kim są zdający?

Czy test został dostosowany do możliwości i umiejętności zdających?

Czy został sprawdzony na próbie o charakterystyce zbliżonej do populacji przyszłych zdających?

Rzetelność testu

Czy wyniki testu są rzetelne, czy będzie można na ich podstawie podejmować wiążące decyzje?

Czy da się określić stopień rzetelności testu? Czy test jest rzetelny?

Stosowność testu

Czy formuła testu i jego cechy zostały odpowiednio dobrane do sytuacji, w której test będzie przeprowadzany?

Czy zdający znają obecną formułę testu?

Czy formuła i cechy testu nie będą faworyzować lub dyskryminować potencjalnych zdających?

⁹ Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych (2004: 42–43).

Przydatność testu

W jakim stopniu test będzie przydatny dla populacji, która będzie testowana?

W jakim stopniu treść testu przypomina próbę wykorzystywaną w badaniach?

Odtwarzalność testu

Jak łatwo można przygotować formy równoległe lub wyrównane pierwotnej wersji testu?

Interpretacja wyników testu

Czy łatwo jest poprawić test, zebrać wyniki i przedstawić ich interpretację?

Czy taka praca wymaga długiego szkolenia?

Ekonomiczność testu

Ile kosztuje przygotowanie testu, jego przeprowadzenie i poprawa?

Dostępność testu

Czy jest on łatwo dostępny?

Uznanie testu

Czy test jest uznawany przez społeczeństwo i rozmaite instytucje?

Czy jest uznawany przez nauczycieli, rodziców, osoby przeprowadzające test?

Komentarz

Testowanie jest tym elementem procesu dydaktycznego, dzięki któremu można ocenić skuteczność nauczania.

WSKAZÓWKI PRAKTYCZNE

W celu zapewnienia **trafności testu** należy przede wszystkim:

- ❖ ustalić cel testu;
- ❖ opracować listę umiejętności językowych, które będą podlegały testowaniu (może mieć ona charakter hierarchiczny lub równoległy) wraz z problemami gramatycznymi i słownikowymi, które będą sprawdzane w ramach wyznaczonych umiejętności;
- ❖ dołożyć starań, by wszystkie zadania badały te umiejętności, które są przedmiotem testowania: żadna nie powinna być pominięta, a zadania nie powinny sprawdzać umiejętności spoza przygotowanej listy;

- ❖ zastanowić się nad proporcjonalnym rozdziałem przygotowanych zadań: najwięcej powinno sprawdzać te umiejętności, które uznane zostały za najważniejsze (w układzie hierarchicznym);
- ❖ sprawdzić, czy w teście nie ma materiału zbyt trudnego dla uczniów, niedostosowanego do ich poziomu zaawansowania.

Rzetelność testu można zwiększyć, zwracając uwagę na następujące zagadnienia:

- ❖ przygotowanie instrukcji – instrukcje, zarówno testowe, jak i zadaniowe, muszą być jasne, proste i precyzyjne, tak, by uczący się nie mieli wątpliwości, jakiego rodzaju operacji muszą dokonać;
- ❖ sprawdzenie, czy rozwiązanie zadania nie wymaga wiedzy, a nie tylko umiejętności językowych; zadania nie mogą być także zbyt trudne pod względem kognitywnym;
- ❖ sprawdzenie punktacji – mniejszą liczbę punktów należy przyznawać np. za rozpoznawanie struktur niż za formułowanie wypowiedzi;
- ❖ sprawdzenie, czy test nie jest za krótki lub za długi¹⁰.

¹⁰ Na temat typowych pułapek testowania zob. H. Komorowska (2002: 186–188).

TYPY ZADAŃ TESTOWYCH W TESTOWANIU ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

I. WSTĘP¹

Techniki testowania znajomości języka były zawsze uzależnione od sposobu, w jaki w danym czasie postrzegano język i mowę. Zarówno w treściach podlegających testowaniu, jak i w samych typach zadań często znajdowały odbicie poglądy dotyczące umiejętności i funkcji językowych oraz celu, do którego zmierza nauka języka.

Większość testów przygotowywanych do końca lat siedemdziesiątych opierała się na strukturalnym podejściu do języka oraz na elementach psychologii behawioralnej. Testy z tego okresu, zwanego strukturalno-psychometrycznym, charakteryzowało dążenie do maksymalnej obiektywizacji oceny. Składały się one w większości z zestawu niezależnych jednostek wyboru wielokrotnego, przy czym nawet aktywne użycie języka, testowane w ramach takich sprawności jak pisanie czy mówienie, sprawdzane było w podobny sposób.

W podejściu komunikacyjnym kontrolowanie stopnia opanowania języka obcego zaczęło skupiać się nie tyle na testowaniu samej znajomości struktury języka, ile na sprawdzaniu umiejętności posługiwania się systemem językowym (rozumieniu i tworzeniu wypowiedzi zgodnych z normami językowymi i konwencjami społeczno-kulturowymi) w różnych sytuacjach i kontekstach komunikacyjnych. Zmiana ta zaowocowała m.in. wprowadzeniem do testów materiałów autentycznych lub prawie autentycznych, a także odejściem od testowania znajomości języka opierającego się wyłącznie na jednostkach wyboru wielokrotnego, niepowiązanych, niezależnych kontekstowo, na rzecz zadań testowych uwikłanych w kontekst i wymagających rozmaitych działań językowych.

¹ Zob. *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004: 17–21).

Komentarz

Obecnie nadrzędnym celem jakiejkolwiek formy testowania znajomości języka, jest takie zbadanie umiejętności językowych zdającego, które pozwala na określenie faktycznego poziomu jego sprawności w posługiwaniu się tym językiem w sytuacjach pozatestowych.

II. RODZAJE ZADAŃ TESTOWYCH I JEDNOSTEK TESTU

Z a d a n i e jest najmniejszą niezależną częścią testu, która z kolei może składać się z **j e d n o s t e k**. Przez jednostkę testu rozumiemy tutaj najmniejszy element testu, za który przyznawany jest punkt (bądź punkty). Może to być na przykład jedna luka w tekście z lukami, jeden przykład wyboru wielokrotnego, jedno zdanie do transformacji, jedno pytanie, na które trzeba odpowiedzieć całym zdaniem itp.² Ze względu na sposób komunikowania odpowiedzi przez zdającego, jednostki testu można ogólnie podzielić na dwa rodzaje:

- ❖ jednostki otwarte, w których zdający musi sam sformułować odpowiedź,
- ❖ jednostki zamknięte, w których wybiera on jedną z podanych możliwości.

Komentarz

Zastosowanie określonego typu jednostek powinno być uzasadnione wyłącznie potrzebami przygotowywanego testu.

1. Jednostki zamknięte

Nie wymagają one od zdającego sformułowania odpowiedzi, a tylko zaznaczania, wybierania lub łączenia podanych elementów w pary. Są uwa-

² W tym tekście nie będzie mowy o zadaniach, które nie opierają się na jednostkach. Zadania takie są najczęściej wykorzystywane w testowaniu sprawności aktywnych, takich jak mówienie czy pisanie.

żane za bardziej obiektywne od tych, w których zdający ma udzielić odpowiedzi samodzielnie. Niemniej jednak zakres umiejętności językowych, który można testować za ich pomocą, jest ograniczony. Jednostki takie są trudne i pracochłonne w przygotowaniu, ale punkty za ich wykonanie naliczane są z reguły mechanicznie, zgodnie z uprzednio przygotowanym kluczem.

1.1. Jednostki wyboru wielokrotnego

Jednostka tego typu składa się z *trzonu zdania* wyjaśniającego, jaka czynność ma być wykonana oraz gotowych odpowiedzi (3–5 przykładów), z których jedna jest prawidłowa, reszta zaś pełni funkcję *dysraktorów*, czyli elementów rozpraszających (mylących). Jednostki tego typu mogą być niezależne lub powiązane tekstowo (z tekstem mówionym czy pisanym). Te pierwsze wykorzystywane są w testowaniu znajomości gramatyki lub słownictwa, drugie natomiast pojawiają się w testach sprawdzających rozumienie ze słuchu albo rozumienie tekstu pisanego.

Dotychczasowe doświadczenia układających testy pozwoliły na sformułowanie kilku podstawowych zasad dotyczących przygotowywania zadań testowych składających się z jednostek wyboru wielokrotnego. Zadaniem tych jednostek testu jest pomiar znajomości elementów istotnych, nie zaś peryferycznych. Jednostki takie winny być autonomiczne, co oznacza, że daną jednostkę można rozwiązać bez konieczności rozwiązywania jakiegokolwiek innej jednostki. Odpowiedź prawidłowa, nie może być sporna, a dysraktory, choć błędne, nie powinny być zupełnie abstrakcyjne. Długość i stopień skomplikowania dysraktorów ma być podobna. Należy także pamiętać, iż w zadaniach gramatycznych nie mogą zawierać one form błędnych, nieistniejących w języku.

1.2. Jednostki typu prawda/fałsz

W jednostce tego typu zdający musi rozstrzygnąć, czy zawarte w niej twierdzenie jest prawdziwe lub fałszywe (bądź też czy spełnia ono inny określony warunek czy nie). Wadą tego typu zadań jest to, że istnieje duże prawdopodobieństwo odgadnięcia przez zdającego prawidłowej odpowiedzi, stąd częstokroć bywają one utrudniane przez wprowadzenie trzeciej kategorii – *brak informacji*.

1.3. Jednostki z lukami

1.3.1. Jednostki testu z lukami z wyborem wielokrotnym

Zadanie to oparte jest na tekście, z którego niektóre wyrazy zostają usunięte (przy czym jedno usunięcie jest tu jedną jednostką testu). Zdający ma uzupełnić luki, wybierając jedną spośród kilku przedstawionych mu możliwości. Luki w tekście mogą pojawiać się l o s o w o, z określoną częstotliwością (np. co ósme czy co dziesiąte słowo), bądź nieregularnie, c e l o w o. Tego typu jednostki są najczęściej wykorzystywane w testowaniu znajomości gramatyki, słownictwa, a także w zadaniach sprawdzających rozumienie tekstów pisanych i mówionych.

1.3.2. Jednostki testu z lukami wypełnianymi na podstawie selekcji z banku

Zadanie to jest podobne do omówionego powyżej, zdający mają uzupełnić luki wyrazami należącymi do podanego zestawu, który może zawierać tyle samo elementów, ile luk więcej elementów niż potrzeba do uzupełnienia tekstu mniej elementów niż luk, co oznacza, iż niektóre z nich trzeba będzie wykorzystać wielokrotnie. Jest to zadanie często wykorzystywane do testowania znajomości rozumienia tekstów pisanych, gramatyki bądź słownictwa.

1.3.3. Jednostki z lukami na poziomie tekstu (uzupełnianie luk w tekście fragmentami z niego usuniętymi)

Są to kolejne przykłady jednostek z lukami. Zadaniem zdających jest uzupełnienie tekstu większymi lub mniejszymi fragmentami, których może być tyle samo, ile luk, albo więcej. Jest to typ zadania testującego sprawność czytania na wyższym poziomie zaawansowania językowego, gdyż wymaga ono umiejętności śledzenia strukturalnej i narracyjnej spójności tekstu.

1.4. Zadania na ustalanie kolejności

1.4.1. Porządkowanie rozsypanych zdań tekstu

1.4.2. Porządkowanie rozsypanych akapitów

W obu przypadkach zadaniem zdających jest ułożenie rozsypanych zdań lub większych fragmentów tekstu w logiczną całość, przy czym elementów do ułożenia może być więcej niż w tekście podstawowym. Zadanie to stosowane jest do testowania sprawności czytania na poziomach od B1 do C2.

1.5. Jednostki na dobieranie

Jednostki tego typu nie mają jednorodnego charakteru. Ogólnie mówiąc, zadanie złożone z takich jednostek polega na łączeniu ze sobą elementów znajdujących się na dwu odrębnych listach. W wersji najprostszej są one wykorzystywane w testach sprawdzających znajomość słownictwa lub struktur gramatycznych – pierwsza część zdania znajduje się w jednej kolumnie, w drugiej zaś poprawne zakończenie. Bardziej skomplikowane wersje tego typu zadania pojawiają się w testach sprawdzających sprawność czytania. Zdający mają np. z zestawu propozycji biura turystycznego wybrać wakacje dla osób o określonych preferencjach.

1.6. Jednostki na dobieranie wielokrotne

W zadaniach na dobieranie wielokrotne zdającemu przedstawiona zostaje pewna liczba pytań lub zdań do uzupełnienia (zwykle opartych na tekście), odpowiedzi zaś w postaci wyrazów bądź fraz znajdują się w banku. Każda odpowiedź może zostać wykorzystana wielokrotnie, co oznacza, że trudność zadania pozostaje ciągle ta sama.

1.7. Jednostki testu typu „usuwanie wyrazów zbędnych”

Zadanie tego typu jest zwykle oparte na tekście, do którego dopisane zostały niepotrzebne wyrazy. Zdający powinien zaznaczyć te wyrazy, które są zbędne. Jest to zadanie trudne do przygotowania, gdyż niełatwo jest tak dopisywać słowa, by tekst, mimo wstawek, brzmiał w miarę naturalnie.

2. Jednostki otwarte

W jednostkach otwartych zdający sami muszą sformułować odpowiedź. W porównaniu z jednostkami zamkniętymi są one zdecydowanie prostsze do przygotowania, pozwalają na testowanie szerszego kontekstu, a także znacznie ograniczają prawdopodobieństwo odgadnięcia odpowiedzi. Jednostki takie jednakże są zdecydowanie trudniejsze do oceny – nie da się bowiem w tym wypadku stosować mechanicznego naliczania punktów.

2.1. Jednostka testu typu „krótka odpowiedź” lub „odpowiedź rozszerzona”

W jednostce tej zadaniem zdającego jest sformułowanie odpowiedzi na zadane pytanie. W jednostce typu „krótka odpowiedź” najczęściej odpowiedzią jest pojedynczy wyraz lub krótka fraza. W jednostce typu „odpowiedź rozszerzona” wymagana jest odpowiedź pełnym zdaniem lub nawet kilkoma zdaniami.

2.2. Jednostki testu do uzupełnienia

W tej jednostce zadaniem zdającego jest dokończenie zdania zgodnie z informacjami zawartymi w tekście (do czytania bądź słuchania). Przygotowujący tego typu jednostki powinni dołożyć starań, by odpowiedzi były w miarę jednoznaczne, a w przypadku, kiedy istnieje więcej niż jedna możliwość, wszystkie one powinny zostać uwzględnione w kluczu.

2.3. Jednostki z lukami otwartymi – „dziurawiec”

Tutaj zadaniem zdającego jest wypełnić luki w taki sposób, by tekst stanowił zwartą, logiczną całość. Luki nie mogą pojawiać się w tekście zbyt często (między poszczególnymi lukami powinno być przynajmniej 7 do 12 słów przerwy)³, nie powinno się usuwać pierwszego wyrazu zdania, a także tych przysłówków czy przymiotników, bez których zdania w dalszym ciągu są kompletne i zrozumiałe. Tego typu zadania są często wykorzystywane na wyższych poziomach zaawansowania do testowania np. znajomości łączliwości składniowo-semantycznej.

³ Są to normy wypracowane dla języka angielskiego, zob. I. S. P. Nation (1990).

2.4. Jednostki do przekształcenia

2.4.1. Przekształcenia morfosyntaktyczne

W takich jednostkach podaje się zdającemu wyraz w nawiasie w formie podstawowej, od której musi utworzyć poprawną, adekwatną do kontekstu zdania formę fleksyjną. W rezultacie przekształceń ma powstać spójny, gramatycznie poprawny tekst. Ten typ jednostek jest powszechnie stosowany w testowaniu gramatyki języków fleksyjnych.

2.4.2. Przekształcenia słowotwórcze

W takich jednostkach ze zdań usuwa się jeden wyraz, podając w jego miejsce wyraz pokrewny, od którego należy utworzyć żadaną formę. Jeśli ze zdania został usunięty rzeczownik *mądrość*, zdającemu podany zostanie przymiotnik *mądry*. Jest to jedna z szerzej rozpowszechnionych technik testowania znajomości formacji słowotwórczych na wyższych poziomach zaawansowania.

2.4.3. Przekształcenia składniowe

W tego typu jednostce zdający otrzymują np. pełne zdanie wyjściowe oraz początkowe słowo zdania następnego. Mają oni zbudować zdanie o identycznym znaczeniu, lecz innej strukturze gramatycznej (klasycznym przykładem byłaby tu zamiana zdań w stronie czynnej na zdania w stronie biernej)⁴.

2.5. Jednostki z luką transformacyjną

W zadaniu tym z każdej linijki tekstu usunięty zostaje jeden wyraz, którego formę pokrewną zamieszcza się na tej samej wysokości w kolumnie obok. Zadaniem zdającego jest zlokalizowanie miejsca, w które należy wstawić brakujące słowo, a następnie uzupełnienie luki odpowiednim derywatem utworzonym od formy podanej w kolumnie.

⁴ Należy pamiętać o opracowaniu adekwatnego systemu punktacji za wykonanie tego typu jednostek.

2.6. Jednostki typu „rozsypanka wyrazowa”

Ta jednostka wymaga od zdającego utworzenia poprawnego zdania z podanego zestawu elementów. W wersji trudniejszej zestawu są niekompletne (brak np. przyimków), a wyrazy podawane w przypadkowej kolejności.

2.7. Jednostki typu „usuwanie błędów”

Zadanie to oparte jest na tekście, w którym pojawiają się błędne formy, a zdający powinien je odnaleźć i poprawić. Nie powinno się jednakże mieszać błędów różnego typu w jednym zadaniu, np. błędów w interpunkcji z błędami ortograficznymi, czy gramatycznymi.

2.8. Jednostki typu „przekształcanie informacji”

Jak sama nazwa wskazuje wykonanie tego zadania polega na przekształcaniu podanych informacji, np. na interpretacji danych liczbowych i przekazaniu ich w formie pisemnej, zamianie form nieoficjalnych na oficjalne itp.

III. PRZYKŁADY ZADAŃ TESTOWYCH W TESTOWANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

1. Jednostki zamknięte

1.1. Jednostki wyboru wielokrotnego

POZIOM C1

Podkreślone w tekście słowo proszę zastąpić jednym z trzech podanych – tym o najbardziej zbliżonym znaczeniu.

Przykład:

Każdy organizm reaguje na zmiany pogody, niektórzy z nas odczuwają to jednak wyjątkowo nieprzyjemnie (**niemiło** – nierzadko – nielekko).

Matura już niedługo. Nowoczesny maturzysta zachowuje kamienną twarz (nie boi się, nie przejmuje się, nie traci panowania nad sobą). Wpatruje się uważnie w ekran komputera. Naciska myszkę. Każde kliknięcie oznacza jedną ściągniętą ściągę więcej do zestawu na egzamin dojrzałości (test, sprawdzian, maturę) z polskiego, matematyki, geografii. (...)

Jesteśmy narodem ściągaczy. W myśl potocznej opinii ściągający są sprytni i zaradni, a ci bez ściąg to frajerzy bądź kujony (osoby, które dużo pracują; osoby, które dużo się uczą; osoby, które wszystko wiedzą). W Polsce zrynało się (przepisywało się, odpisywało się, podpisywało się) od zawsze i za cichym (łagodnym, spokojnym, nieoficjalnym) przyzwoleniem społecznym, inaczej niż w krajach Zachodu. (...)

Rodzice dzisiejszych maturzystów nie mieli do dyspozycji Internetu ani innych zdobyczy techniki. A dziś sieć przed maturą zamienia się w wielkie targowisko ściąganania. (...) Można wybierać, przebierać i grymasić (nudzić, kaprzyć, mieć muchy w nosie). Bez większego wysiłku. (...)

1.2. Jednostki typu prawda/fałsz

POZIOM A2

Po przeczytaniu tekstu „Leszek Długosz – krakowski artysta”, proszę zdecydować, czy poniższe zdania zgodne są z tekstem (P), czy nie (F). Pierwsze zdanie jest przykładem.

LESZEK DŁUGOSZ – KRAKOWSKI ARTYSTA

Lekkie popołudnie to tytuł najnowszego tomiku poezji Leszka Długosza. Autor – poeta, kompozytor, pieśniarz czy jak kto woli bard, także aktor filmowy, to bardzo krakowska postać. Klimat jego pieśni i wierszy doskonale harmonizuje z atmosferą miasta, w którym tworzy. Symbolizuje to, co we współczesnej kulturze krakowskiej jest najlepsze i niepowtarzalne.

Dziś mało kto już pamięta, że artysta debiutował w Teatrze Piosenki „He-fajstos” na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pierwsze oceny publicznych występów artysty nie były tak entuzjastyczne jak dzisiejsze.

Dzisiaj Leszek Długosz jest jednym z największych polskich artystów estrady. Od lat cieszy się sympatią nas wszystkich. Dlaczego jest wciąż tak samo modny i lubiany? Okazuje się, że mimo upływu lat, ciągle patrzy na życie młodymi oczami i śpiewa o barwnym, fascynującym świecie.

Leszek Długosz niezwykle rzadko występuje w Krakowie. Mówi, że brak w tym mieście sali kameralnej z dobrym fortepianem. Za to, kiedy zdarzy się już recital artysty, na długo pozostaje w pamięci.

Długosz sporo koncertuje za granicą. Jest bardzo popularny we Francji. Wydał już kilka tomików poezji, chciałby w przyszłości zająć się prozą.

Na razie powróćmy do jego najnowszego tomu. W najbliższą środę w księgarni krakowskiej „Pod Globusem” przy ulicy Długiej, w godz. 16–18, odbędzie się spotkanie z Leszkiem Długoszem, na którym autor będzie podpisywał swoją książkę.

- | | | |
|--|---|------------------------------------|
| 1. Leszek Długosz jest młodym krakowskim artystą. | P | <input checked="" type="radio"/> F |
| 2. Na stałe mieszka w Krakowie. | P | F |
| 3. Często występuje w filmach. | P | F |
| 4. Krytycy zawsze pozytywnie oceniali jego występy. | P | F |
| 5. Prawie wszystkie swoje utwory Długosz wydaje w Krakowie. | P | F |
| 6. W każdą środę w księgarni krakowskiej będzie można zdobyć autograf artysty. | P | F |

1.3. Jednostki z lukami

1.3.1. Jednostki testu z lukami z wyborem wielokrotnym

POZIOM C1

Proszę wybrać możliwość najbardziej odpowiednią do kontekstu. Pierwsze zdanie jest przykładem.

Dość szybko[0]..... w Polsce do kolejek. W Londynie, kiedy się czeka na autobus linii 54 w stronę Trafalgar Square, też trzeba czekać w kolejce. Gdy autobus przyjeżdża, każdy [1] , jeden za drugim, po kolei wsiada do środka. Ale w Polsce kilka kolejek na przystankach naprawdę mnie[2] Oto przyjeżdża autobus. Czekam [3]..... na swoją kolej, a tu nagle tłum rusza na pojazd, jakby w środku były pieniądze do wzięcia, albo gwiazda z „Big Brothera”. Czułem się, jakbym patrzył na jakiś [4] mecz rugby z udziałem staruszków, dzieci, nastolatków, zakonnic i robotników. Po tej przepychance w środku pojazdu[5] zupełnie inna atmosfera. Cisza, spokój. Młodzi[6] miejsca starszym pasażerom. Tym samym[7].... staruszkom, którzy [8] wcześniej rozpychali się przy wejściu, nabijając sobie guzy.

0. a. przywykłem

b. zaakceptowałem

c. polubiłem

1. a. monotonnie

b. powoli

c. ospale

2. a. zasmuciło

b. ucieszyło

c. zdziwiło

3. a. powoli

b. cierpliwie

c. poważnie

4. a. zwyczajny

b. piękny

c. fascynujący

5. a. istnieje

b. panuje

c. rządzi

6. a. ustępują

b. robią

c. czynią

7. a. ubogim

b. biednym

c. bezbronny

8. a. jeszcze

b. chwilę

c. dużo

POZIOM A2

Proszę zaznaczyć odpowiednią formę. Pierwsze zdanie jest przykładem.

Wczoraj wieczorem Adam i Anna (szli, idą, poszli) do kina. Adam zwykle (idzie, chodzi, poszedł) do kina sam, bo Anna (woli, wołała, będzie woleć) chodzić do teatru. Wczoraj w kinie (jest, był, będzie) bardzo dobry film i An-

na (decydowała, zdecydowała, decyduje), że (pójdzie, poszła, będzie szła) razem z Adamem. Film (jest, był, będzie) bardzo długi. Seans (zaczął, zaczyna, zacznie) się o ósmej, a (kończył, skończył, skończy się) o jedenastej. Po filmie Adam (zaprasza, zaprosił, zapraszał) Annę na kolację. Zwykle (chodzą, pójdą, poszli) do restauracji węgierskiej. Wczoraj jednak (są, byli, będą) zmęczeni, więc (wybiorą, wybrali, wybierali) małą restaurację niedaleko kina. W restauracji (spotykali, spotkali, spotkają) kolegów. (Siedzą, usiedli, siedzieli) więc wszyscy razem w restauracji i bardzo długo (rozmawiają, rozmawiali, porozmawiali) o filmie.

1.3.2. Jednostki testu z lukami wypełnianymi na podstawie selekcji z banku

- ❖ w banku jest tyle elementów, ile luk

POZIOM B2

Proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki. Pierwsze zdanie jest przykładem.

	skierować	prowadzić	liczyć
mieli	wprowadzić	poszerzyć	skorzystać

Abonenci sieci telefonii komórkowej Era będą mieli możliwość otrzymywania krótkich informacji reklamowych w trakcie rozmów telefonicznych. Aby z usługi, klienci sieci będą musieli krótki kod cyfrowy przed docelowym numerem. Ci, którzy zdecydują się na to rozwiązanie, będą mogli na tańsze opłaty za usługi telekomunikacyjne. Abonenci sieci Era będą mieli wybór: rozmowę w tradycyjny sposób według ustalonych cen bądź słuchać reklam i płacić mniej. Początkowo Era chce ofertę do 50 tysięcy klientów sieci, a w przyszłości rozszerzy ją dla wszystkich zainteresowanych. Operator planuje usługę informacji reklamowych o inne formy komunikacji, np. za pomocą krótkich wiadomości tekstowych SMS lub za pomocą Internetu.

❖ w banku mniej elementów niż luk

POZIOM C1

Proszę uzupełnić fragmenty tekstu wyrazami z ramki w odpowiedniej formie. Uwaga! Niektóre z nich mogą być użyte więcej niż raz.

to	co	że	by	który	bo	co	jak
----	----	----	----	-------	----	----	-----

– Oczywiście, to musi się zmieniać. To przecież, się ponownie obserwuje, też już bywa inne. Świat jest tak żywym i dynamicznym organizmem, nawet samo oglądanie jego zmian jest pasjonujące. Gdy przyjeżdża się do jakiegoś kraju po 10 czy po 20 latach nieobecności i widzi się, już niemal wszystko jest nowe, to tym bardziej uzasadniona jest ta ustawiczna pokusa, ustawiczna próba, pokazywać świat w „ruchu”, w jego własnej „akcji”, w czasie tej jego ustawicznej „wielkiej przemiany”, specjalnie teraz, na końcu naszego wieku i pewnie w początkach następnego jest czasem ogromnego przyspieszenia. Bardzo trudno jest to śledzić, dużo rzeczy dzieje się równocześnie. A te nieskończone ilości pól – ludzkiego doświadczenia, ludzkiego poznania – wymagają ze strony czynnego obserwatora nieustannej czujności, otwarcia się, chęci, ciekawości przede wszystkim. Myślę nawet, podstawowym kryterium tego typu działań i takiego pisania jest właśnie ciekawość. Miałem wielu kolegów, w pewnym momencie stracili zainteresowanie tym, oglądali. I w tym momencie przestali pisać. Tak długo, będzie mnie to interesować (...) tak długo będę starał się pisać.

1.3.3. Jednostki z lukami na poziomie tekstu

POZIOM C1

Z poniższego artykułu usunięto 6 fragmentów. Proszę wstawić je w miejsce luk (1–5) tak, żeby tekst stanowił logiczną całość. Pierwsze uzupełnienie jest przykładem.

SPORT TO ZDROWIE

Dawno temu ten, kto chciał być odważny jak lew, musiał zjeść serce lwa. Dziś sportowcy wierzą w moc chemii. Z sondaży wynika, że co drugi zawodnik gotów byłby zażywać środki zagrażające zdrowiu, a nawet życiu, jeśli tylko zagwarantowałyby mu złoty medal olimpijski.

Od zarania dziejów ludzie stosowali różnorodne metody i środki, które miały im zapewnić przewagę nad przeciwnikiem.

1	C
---	---

Wiadomo jednak, że można przekroczyć maksymalne możliwości organizmu, stosując środki farmakologiczne. Jest to ogromna pokusa, zwłaszcza wtedy, gdy ten sposób staje się względnie powszechny.

Najbliżej ideału byli sportowcy starożytnej Grecji i Rzymu, gdzie stosowano wyłącznie żywieniowe środki wspomagające.

2	
---	--

Niestety, w czasach nowożytnych doping stał się nieodłączną częścią sportu wyczynowego. Około 100 lat temu zaczęto stosować takie środki dopingujące, jak alkohol, kokaina, kofeina, a wraz z postępem wiedzy fizjologicznej, biochemicznej i farmakologicznej ta lista systematycznie się wydłużała.

3	
---	--

Według Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego, każda substancja obca dla organizmu, również leki, lub substancje fizjologiczne, ale użyte w nieprawidłowej dawce lub zastosowane niefizjologiczną drogą z zamiarem sztucznego lub nieuczciwego podwyższenia sprawności, powinna być uważana za doping. Zgodnie z tą definicją, istota dopingu sprowadza się do nieuczciwego zamiaru, co niełatwo udowodnić. Dlatego Międzynarodowa Federacja Medycyny Sportowej uściśliła ją tak, że nie pozostawia żadnych możliwości interpretacji.

4	
---	--

Zatem czego nie wolno stosować? Lista zakazanych środków farmakologicznych oraz metod dopingujących obejmuje kilka grup. Przede wszyst-

kim środki pobudzające, jak amfetamina czy efedryna. Pod ich wpływem człowiek staje się wyjątkowo aktywny i nie odczuwa zmęczenia. Druga grupa to znane od dawna narkotyczne środki przeciwbólowe, np. morfina. Ich znaczenie dopingowe jest oczywiste – nie czując bólu, można się zdobyć na znacznie więcej.

5	
---	--

Nie ma na tej liście... ciąży, bo też trudno w tej mierze o jakikolwiek zakaz, choć są hormony wydzielane przez organizm każdej brzemiennej kobiety. Niestety, nieraz wykorzystywały to zawodniczki – przed ważnymi zawodami zachodziły w ciążę, a potem bez skrępułów się jej pozbywały.

Walka z dopingiem zaczęła się już na początku tego wieku: Warszawie, Budapeszcie i Wiedniu poddano badaniom... konie wyścigowe.

6	
---	--

Pierwszą ofiarą dopingu był angielski kolarz, który umarł w 1886 roku po zażyciu odmiany eteru. W latach sześćdziesiątych zmarło ponad 30 osób, a prawdziwą przestrogą dla innych może być zgon w 1987 roku pewnej zawodniczki niemieckiej. W ciągu 12 miesięcy przyjęła ona ponad 400 zastrzyków zawierających 40 różnych preparatów farmakologicznych! Wprawdzie w tym czasie jej pozycja w światowym rankingu podskoczyła z 33. na 6. miejsce, ale nawet nie miała czasu, żeby się tym cieszyć...

Fragmenty do wstawienia

A

Podstawą tego rodzaju dopingu była wiara, że wraz ze spożyciem określonych produktów zwierzęcych przejmuje się pewne cechy zwierząt. Na przykład ten, kto zjadł serce lwa, stawał się odważny jak lew.

B

Według niej, doping w sporcie jest świadomym lub nieświadomym stosowaniem przez sportowców środków lub metod zabronionych przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski. A są zabronione, ponieważ osiągnięcie za ich pomocą przewagi nad rywalami jest nieetyczne, a ponadto może szkodzić zdrowiu.

C

W sporcie osiągnięcie tego celu jest możliwe dzięki zwiększeniu siły i wytrzymałości fizycznej, szybkości, odporności psychicznej, zdolności do koncentracji, a także umiejętności usuwania lub opóźniania objawów zmęczenia. Naturalnym sposobem doskonalenia tych cech są właściwie zaplanowany trening, optymalna dieta, różne techniki psychologiczne.

D

Kolejna grupa to steroidy anaboliczne, (...) są powszechnie używane przez sportowców, pomagają bowiem budować masę mięśniową, co oczywiście dodaje sił.

E

Jednak świadomość, że doping jest nieuczciwy i stanowi poważne zagrożenie dla zdrowia sportowców, kształtowała się przez wiele lat, a do jej ostatecznego utrwalenia przyczyniły się tragiczne przypadki śmierci zawodników.

F

W latach pięćdziesiątych do sportu wkroczyły steroidy anaboliczne i od tamtej pory, mimo coraz ostrzejszych działań zmierzających do wyeliminowania dopingu, staje się on problemem coraz poważniejszym.

1.4. Zadania na ustalanie kolejności

1.4.1. Porządkowanie rozsypanych zdań tekstu

POZIOM B2

Poniższe fragmenty proszę poukładać w odpowiedniej kolejności tak, aby tworzyły logiczną całość. Zdanie rozpoczynające tekst zostało oznaczone numerem 1.

___ wyrastają w najczęściej odwiedzanych polskich parkach – tatrzańskim i karkonoskim.

___ od września każdy turysta wchodzący na teren TPN-u dostanie foliową torbę na śmieci. Dzięki

___ przyroda ledwo zipie przywalona górą śmieci. Władze parków narodowych usiłują

___ tej nowatorskiej akcji ma być czystiej w Tatrach. Problem walających się na szlakach turystycznych

1 Eksperyment się powiódł. Worki wyrzucane przez wracających
___ nie nadążają z ich usuwaniem. Hałdy puszek, butelek i papieru
___ odpadków nie dotyczy jednak tylko Tatr. Puszki po coca-coli leżące
w ścisłym rezerwacie niedaleko Turbacza w Gorcach
___ czy plastikowe butelki rzucone w kosodrzewinę niedaleko Śnieżki
w Karkonoszach to częsty widok. Polska
___ ze spacerów wypełniały ustawione przy bramkach kontenery, a na te-
renie parku śmieci było dużo mniej. Dlatego
___ sprzątać po turystach. Jednak odpadków jest tak dużo, że

1.5. Jednostki na dobieranie

POZIOM C1

Proszę połączyć wyrazy z kolumny A z wyrazami z kolumny B i ułożyć z nimi zdania zgodnie z podanym przykładem.

Przykład:

Telefonia Polska S.A. *zaoferowała* swoim klientom nowy, bardzo ko-
rzystny *abonament*.

A.

cieszyć się

gwałtowny

czołowy

cieszyć się

śladowe

zerwać

wyznaczać

złożyć

zaoferować

handel

stagnacja

B.

kontrakt

powodzeniem

zamówienie

abonament

rozwój

ścieżki rozwoju

dostawca

powodzeniem

ilości

gospodarcza

wysyłkowa

1.6. Jednostki na dobieranie wielokrotne

POZIOM B2

Po wysłuchaniu wywiadu radiowego proszę uzupełnić poniższą tabelę. Niektórych odpowiedzi można użyć więcej niż jeden raz.

Co może być przyczyną chorób?

SERCA 1..... 2..... 3.....	A. zanieczyszczenie środowiska B. nieodpowiednia dieta C. nadużywanie alkoholu D. nieodpowiedni tryb życia E. brak płynów w organizmie F. przepracowanie G. choroby przebyte w dzieciństwie
PŁUC 1..... 2..... 3.....	
NEREK 1..... 2.....	
WĄTROBY 1.....	

1.7. Jednostki testu typu „usuwanie wyrazów zbędnych”

POZIOM B2

Proszę przeczytać tekst i usunąć z niego wyrazy zbędne (zapisując je na marginesie zgodnie z podanym przykładem).

Nie zawsze ludzie musieli posiadać identyfikację złożoną z tego dwóch członów – imienia i nazwiska. Nadawanie imion jest także starsze i ma w Polsce wielowiekową tradycję. Dlatego, że też jest przyjęta, poza tym alfabetycznymi spisami urzędowymi, kolejność imienia przed nazwiskiem, a nie na odwrót, nazwiska przed nim imieniem (kolejność odwrotna istnieje np. w węgierskim czy japońskim).	1. tego 2. ... 3. ... 4. ... 5. ...
---	---

2. Jednostki otwarte

2.1. Jednostki typu „odpowieź rozszerzona”

POZIOM C1

Po przeczytaniu tekstu „Wielki powrót smaku i zapachu” proszę odpowiedzieć na pytania zamieszczone pod nim:

WIELKI POWRÓT SMAKU I ZAPACHU

Nadchodzą dobre czasy dla producentów żywności ekologicznej. Zaczynamy cenić zdrowe jedzenie.

Tradycyjnie robione wędliny i pieczywo, kilkadziesiąt rodzajów naturalnie dojrzewającego sera, w tym oscypki z owczego mleka odlewane w bacówkach podhalańskich, warzywa, miody pitne, soki wyciskane z owoców niezających chemii, dżemy i konfitury oraz niepasteryzowane piwo kuszą klientów w 200 sklepach sprzedających w Polsce zdrową żywność.

Moda na naturalne produkty przyszła do nas z Zachodu już kilka lat temu, ale dopiero przed miesiącem w centrum handlowym Stara Papiernia w podwarszawskim Konstancinie ruszył pierwszy w Polsce sklep pod patronatem stowarzyszenia Slow Food. Ta najbardziej prestiżowa na świecie organizacja propagująca zdrową żywność skupia kilkanaście tysięcy producentów naturalnych upraw i hodowli. Jej znakiem sygnowane są towary tylko o najwyższej jakości.

– Nasze produkty, choć droższe średnio o połowę od wytwarzanych przemysłowo, cieszą się powodzeniem. Na brak klientów nie narzekamy – mówi szef stowarzyszenia w Polsce Jacek Szklarek. Według planów Slow Food w ciągu trzech lat zostanie otwartych u nas kilkanaście sklepów z certyfikatem stowarzyszenia, gdyż coraz więcej Polaków woli wydać więcej, ale jeść zdrowe produkty. Na potrzeby sklepów ze znakiem Slow Food będą pracować nasze gospodarstwa ekologiczne, których jest w Polsce już około dwóch tysięcy. Moda na zdrową żywność sprawia, że rolnictwo ekologiczne w naszym kraju czeka gwałtowny rozwój – uważa dr Urszula Sołtysiak ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. – Nasze gleby nie są skażone pestycydami, a w rolnictwie dominują drobne gospodarstwa, które łatwo przestawić na produkcję ekologiczną.

Na to liczy lubelska spółka SymBio, założona pięć lat temu przez absolwenta Akademii Rolniczej w Lublinie Artura Tyimińskiego i amerykańskiego

przedsiębiorcę Tokya E. Dammonda. Już dzisiaj firma jest czołowym dostawcą ekologicznych mrozonek dla przemysłu na rynek europejski. W ciągu roku przygotowuje ok. 2 tys. ton truskawek, malin, cebuli, porów, cukinii, marchewek, brokułów i kalafiorów.

Produkty pochodzą z ok. 300 gospodarstw rolnych, mających polski i europejski znak ekologicznej żywności. Każda partia jest szczegółowo badana na obecność pestycydów. Jeżeli zostaną wykryte choćby w śladowych ilościach, rolnik traci atest, a firma zrywa z nim kontrakt. – W tym biznesie, jak rzadko gdzie, liczy się jakość – mówi wiceprezes Symbio Artur Tymiński. Dzięki rygorystycznemu systemowi pilnowania czystości upraw Symbio jest dzisiaj jednym z głównych kooperantów gałęzi szwajcarskiego koncernu Nestlé i niemieckiej firmy Hipp, wytwarzających odżywki dla niemowląt. Co roku sprzedaje im warzywa za ponad 250 tys. euro. W tym roku podpisała kontrakt na dostawę ok. 100 ton koncentratu jabłkowego dla jednego z wielkich spożywczych koncernów w USA.

Lubelską spółką zainteresował się prestiżowy dziennik „Financial Times”, poświęcając jej duży materiał. – Naszym problemem nie jest dzisiaj zbyt – mówi Artur Tymiński. – W każdej chwili możemy podpisać kontrakty na dostawę trzy razy większej ilości mrozonek niż obecnie. Brakuje nam jednak rolników, gotowych dostarczać regularnie nieskażone produkty. Być może dzieje się tak dlatego, że u nas dofinansowanie ze strony państwa tego typu upraw jest niewystarczające, około 500–600 zł rocznie do hektara. W Unii jest ono kilkakrotnie wyższe. W Polsce na razie ekologiczne uprawy zajmują ledwie 1 proc. powierzchni wszystkich upraw rolnych, czyli pięć razy mniej niż w państwach Unii. Tam od pięciu lat liczba gospodarstw ekologicznych rośnie jak na drożdżach. Bogate zachodnie społeczeństwa coraz bardziej dbają o swoje zdrowie i kupują ekologiczne produkty. Pod koniec lat 90. ich udział w rynku żywności był śladowy (poniżej 1 proc.), dzisiaj spośród kilkunastu milionów rolników prawie 5 procent wytwarza żywność z zielonym atestem. Najwięcej tego typu gospodarstw działa w Austrii, gdzie zajmują 10 procent wszystkich upraw. W Szwajcarii jest ich 6,3 proc., w Finlandii – 6 proc., w Niemczech – 5 proc.

Zainteresowanie naturalną żywnością jest tak duże, że ich produkcja opiera się recesji. W Niemczech mimo ogólnej stagnacji gospodarczej udział gospodarstw ekologicznych w produkcji żywności zwiększa się o 2–3 proc. w ciągu roku.

W Stanach Zjednoczonych, które od lat wyznaczają ścieżki rozwoju światowego biznesu, uprawy ekologiczne przestały być domeną zacofanych farmerów i weszły w krąg zainteresowania wielkiego przemysłu. W 2001 r. amerykański gigant w produkcji żywności, firma General Mills (właściciel m.in. marki płatków śniadaniowych Kellogg'sa), kupił za blisko 100 mln dolarów

specjalizującą się w produkcji naturalnej żywności firmę Small Planet Food z Sedro Wooley w stanie Kalifornia. W ciągu 20 lat działalności niewielka farma założona przez Gene’a Kahna stała się czołowym wytwórcą ekologicznych mrożonek i sosów.

– W Polsce biznes ekologiczny jest jeszcze w powijakach – mówi dr Urszula Sołtysiak. – Producenci, którzy dzisiaj zajmą miejsca w blokach startowych, w przyszłości mogą oczekiwać sporego zysku.

Właśnie na podbój rynku zdrowej żywności rusza spółka SymBio. We wrześniu zaoferuje klientom w Lublinie abonament na paczki żywnościowe z ekologicznymi produktami. W każdej paczce znajdzie się pięć kilo produktów (przede wszystkim warzyw i owoców) oraz przepisy kulinarne. Każda ma kosztować 50 złotych i będzie dostarczana do domu klienta w 48 godzin od złożenia zamówienia.

– Jeżeli system przyjmie się w Lublinie, od przyszłego roku zaczniemy sprzedawać abonament w stolicy i prawdopodobnie uzupełnimy go o wędliny – zapewnia Artur Tymiński.

Tylko w małej Danii największe firmy tego typu sprzedają wysyłkowo w specjalnych drewnianych packach kilkaset tysięcy ton ekologicznych produktów (warzywa, pieczywo, wędliny, soki, ryby) rocznie. Obroty ekologicznego handlu wysyłkowego stanowią dzisiaj kilka procent tych w handlu detalicznym i – mimo stagnacji gospodarczej – jest to najszybciej rozwijający się sektor.

Wszystko wskazuje na to, że i u nas będzie podobnie. Czeka nas wielki powrót smaku i zapachu.

1. Dlaczego wielu Polaków jest gotowych zapłacić sporo więcej za żywność?
2. Czym są sklepy Slow Food i skąd biorą swoje produkty?
3. Dlaczego są problemy z dostawami zdrowej żywności?
4. Na czym ma polegać lubelski eksperyment?
5. Dlaczego zdaniem autora tekstu biznes ekologiczny w Polsce jest jeszcze w powijakach?
6. Jak można wytłumaczyć następujące stwierdzenie: *„Producenci, którzy dzisiaj zajmą miejsca w blokach startowych, w przyszłości mogą oczekiwać sporego zysku”*?

2.2. Jednostki do uzupełnienia

POZIOM C1

Po przeczytaniu tekstu „Wielki powrót smaku i zapachu” proszę uzupełnić poniższe zdania.

Przykład: Jacek Szklarek jest szefem stowarzyszenia Slow Food.

1. W Polsce jest już około gospodarstw ekologicznych.
2. W Polsce dominują rolne.
3. Spółka SymBio sprzedaje na rynek europejski
4. Problemem spółki SymBio jest, gotowych dostarczać ekologiczne produkty.
5. SymBio zaoferuje swoim klientom w Lublinie

2.3. Jednostki z lukami otwartymi – klasyczny „dziurawiec”

POZIOM B1

W puste miejsca proszę wpisać brakujące słowa tak, aby tekst stanowił logiczną całość. Pierwsze uzupełnienie jest przykładem.

Prywatka zaczęła się krótko po ósmej. Pan Jan, który mieszkał *piętro* niżej, zauważył to po odgłosach ciężkich kroków na, podekscytowanych głosach i hałasie wydobywającym się z magnetofonu nastawionego na cały Na, pan Jan przyniósł sobie sporo z biura i postanowił nie zwracać uwagi na to, co nad jego głową. Około jedenastej poczuł się jednak, odłożył więc długopis i z przyjemnością pomyślał sobie o Niestety, w tym głośny stukot obcasów po podłodze, przypomniał mu o odbywającej się na prywatce⁵.

⁵ Tekst pochodzi z podręcznika *Od słowa do słowa*, E. Gałdyn i H. Zwolskiego, Wydawnictwo Polonia, Warszawa 1988, s. 47.

2.4. Jednostki do przekształcania

2.4.1. Przekształcenia morfosyntaktyczne

POZIOM A1

Proszę uzupełnić zdania poprawnymi formami fleksyjnymi.

*Przykład: Nie lubię **poniedziałku** (poniedziałek).*

Codziennie rano chodzę do (praca). Idę na
..... (przystanek) i czekam na (autobus). Po
południu zwykle robię zakupy w (sklep spo-
żywczy i jarzynowy). Czasem spotykam się z (kole-
ga l.mn.). Idziemy razem na (kawa) albo do
..... (park). Wracam do (dom) około szóstej. W soboty chodzę
do (teatr studencki) albo na
..... (dyskoteka).

2.4.2. Przekształcenia słowotwórcze

POZIOM B2

*Z podanych w nawiasie słów proszę utworzyć wyrazy i wpisać je w odpowied-
niej formie.*

*Przykład: Cenię jego **rozwagę** (rozwaga).*

Ewa jest leniwa. Nie lubi (gotować) ani (piec)
..... . Męczy ją (uczyć) i (czytać)
(Bawić się) z dziećmi to też dla niej problem. Nie
umie poradzić sobie ze (robić) zakupów, ani ze (sprzą-
tać) Myśli tylko o (odpoczywać)
..... i (jeść) Unika (spotkać)
..... z ludźmi – to też wysiłek.

POZIOM B2

Proszę utworzyć formy imiesłowowe od czasowników podanych w nawiasach i wpisać je w odpowiedniej formie.

Przykład: Policjanci odnaleźli skradziony (skraść) samochód.

1. Myśl o (ukryć) skarbach prześladowała mnie.
2. Nikt nie interesował się tym (milczeć) człowiekiem.
3. Jest pan (uratować)!
4. Dawno nie spotkałem tak (plotkować) towarzystwa.
5. Wrócili do (przerwać) rozmowy.
6. W oknie ukazały się (uśmiechnąć się) twarze dzieci.
7. Pierogi należy wrzucić do (wrzucić) wody.
8. Nie mogę chodzić w (poplamieć) koszuli.

2.4.3. Przekształcenia składniowe**POZIOM C2**

Proszę przekształcić podane niżej zdania złożone na zdania pojedyncze, nie zmieniając ich znaczenia.

Przykład: Kiedy Jan tłumaczył tekst, korzystał z czterech słowników.

Podczas tłumaczenia tekstu Jan korzystał z czterech słowników.

1. Odkąd przeprowadziliśmy się do Warszawy, nie spotykamy się ze starymi przyjaciółmi.
.....
2. Pobladła, bo była tak oburzona.
.....
3. Przyjechał, aby przesłuchać wszystkich podejrzanych.
.....
4. Paweł zlekceważył fakt, że jego przeciwnik był doświadczony.
.....
5. Zwierzyła się matce z tego, że ma kłopoty.
.....
6. Tadek pogodził się z tym, że ciągle kaprysisz.
.....

2.5. Jednostka z luką transformacyjną

POZIOM C2

Od podanych w nawiasach przymiotników proszę utworzyć rzeczowniki, a następnie wpisać je we właściwej formie (uwaga – miejsce, w którym wyrazy powinny zostać wpisane proszę zaznaczyć „ptaszkiem”. Pierwsze zdanie jest przykładem.

Andrzej był zawsze ✓ otoczenia. Nie brakowało	(ulubiony)	<i>ulubieńcem</i>
mu ✓. Nie miał nigdy wrogów,	(otwarty)	
bo jego postępowanie cechowała ✓, choć czasem	(prosty)	
ponosił go ✓, zwłaszcza z powodu ludzkiej głupoty.	(gniewny)	

2.6. Jednostki typu „rozsypanka wyrazowa”

POZIOM B 2

Proszę ułożyć zdania z rozsypanych wyrazów (podane cyfrą liczebniki należy wpisać słowami).

Przykład: 5, dziewczynka, na, wczoraj, bawić się, podwórko.

Na podwórku bawiło się wczoraj pięć dziewczynek.

1. rząd, 2, mieć (my), 7, miejsce, w

.....

2. Janek, po, iść, 2, sklep, chleb, do

.....

3. brakować, dla 7, obiad, osoba

.....

4. Marek, przystanek, na, na, Ewa, przez, 15, czekać, wczoraj, minuta

.....

5. dziecko, 5, nie, do, przeziębienie, przyjść, powodu, wczoraj, z, przedszkole

.....

2.7. Jednostki typu „usuwanie błędów”

POZIOM B2

Z poniższego tekstu usunięto wszystkie znaki interpunkcyjne. Proszę je uzupełnić.

Dzieci mają już to we krwi Rodzą się komputerowcami Ich rodzice podchodzą do elektronicznych zabawek o wiele sceptyczniej Są i tacy którzy do komputera mają stosunek irracjonalny traktując go w sposób magiczny

Badania przeprowadzone w Niemczech potwierdziły że niemal połowa dorosłych odczuwa lęk przed nowymi technologiami a jedna trzecia nigdy nie siedziała przy komputerze Dzieci i młodzież zachowują się akurat odwrotnie Prawie trzy czwarte regularnie korzysta z komputera Rośnie więc przepaść między zafascynowanymi „pecetem” małolatami a niedokształconymi komputerowo rodzicami

2.8. Jednostki z przekształcaniem informacji

POZIOM B1

Na podstawie poniższych informacji proszę napisać życiorys Beaty Kowalskiej.

Beata Kowalska
872 Millford Drive
Chicago

Data i miejsce urodzenia: 20 lipca 1980 r., Detroit
Stan cywilny: panna
Pochodzenie: polskie
Obywatelstwo: amerykańskie
1995–1999: Liceum Ogólnokształcące im. George’a Washingtona, Chicago
1999–2003: studia marketingu na Uniwersytecie Wayne State, Detroit
2001: kurs języka polskiego dla zaawansowanych w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego (ukończony z rezultatem bardzo dobrym)

2004:	praca w polskiej firmie marketingowej „Kama”
Zainteresowania:	kultura polska
Hobby:	koszykówka, muzyka, czytanie

ŻYCIORYS (wersja przykładowa)

Urodziłam się 20 lipca 1980 roku w Polsce. Moi rodzice są z pochodzenia Polakami. Urodzili się także w Polsce, którą opuścili w latach osiemdziesiątych.

W latach 1995-1999 uczęszczałam do liceum w moim rodzinnym mieście, a po jego ukończeniu zostałam przyjęta na studia marketingu na Uniwersytecie Wayne State w Detroit.

W tym samym czasie ukończyłam z wynikiem bardzo dobrym kurs języka polskiego dla zaawansowanych w Szkole Letniej Języka i Kultury Polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Zawsze bardzo interesowałam się Polską i jej kulturą, dlatego po studiach postanowiłam pracować w Polsce, wykorzystując wiedzę i umiejętności zdobyte w czasie studiów na amerykańskiej uczelni.

Od września 2004 pracuję w polskiej firmie „Kama”, zajmującej się promocją amerykańskich kosmetyków na polskim rynku.

Beata Kowalska

Opracowywanie testów sprawdzających stopień znajomości języka obcego jest procesem złożonym i ciągle nastrocza autorom sporo trudności. Zagadnienie to wiąże się bowiem z koniecznością udzielenia precyzyjnych odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań: w jakim celu dany test ma być przeprowadzony, jaki ma być zakres materiału podlegającego testowaniu, jakimi zadaniami należy się w nim posłużyć, jak przygotowywać i jak weryfikować poszczególne jednostki testu i całe zadania testowe, w jaki sposób dokonywać ewaluacji testów, które już zostały przeprowadzone.

Niektóre z przedstawionych tu rodzajów jednostek pojawiają się w testach częściej niż inne, nie oznacza to bynajmniej, iż w związku z tym są one najlepsze. Najważniejszym kryterium pomiaru wartości jednost-

ki testu jest jej adekwatność do testowania znajomości języka w określonej sytuacji i w określonym celu. Jednostka testu, która dostarcza najbardziej bezpośredniego pomiaru procesu dydaktycznego jest tą, która powinna zostać wykorzystana.

Komentarz

Dobór jednostek do testu powinien być podyktowany przede wszystkim względami czysto pragmatycznymi. Dobrze opracowany test (niezależnie od rodzaju), powinien być zbudowany z takich jednostek, które zostały uznane za najodpowiedniejsze do testowania określonych sprawności w ramach danego typu testu.

Część IV

ANEKS

CERTYFIKATOWE EGZAMINY Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

I. CERTYFIKACJA

Prace nad wprowadzeniem w życie systemu certyfikacji trwały wiele lat. W tym czasie powstało wiele ważnych publikacji¹, bez których trudno byłoby myśleć o spójnym, ujednoliconym, zgodnym ze europejskimi standardami systemie testowania znajomości języka polskiego jako obcego. Mowa tu przede wszystkim o *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (2004), które zawierają opisy poziomów kompetencji w języku polskim jako obcym oraz inwentarze i wykazy dla wszystkich sprawności językowych oraz gramatyki – dla trzech poziomów zaawansowania (B1, B2 i C2). To w odniesieniu do nich przygotowywane są zadania testujące poziom opanowania poszczególnych sprawności. Dzięki wieloletniej, wyłożonej pracy zespołu certyfikатовego powstały także zestawy przykładowych testów², dzięki którym zainteresowani mogą się zapoznać z budową i zawartością egzaminów.

Czy wprowadzenie w życie systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego będzie miało wpływ na praktykę dydaktyczną? Na to pytanie trudno w tej chwili udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Wydaje się jednak, że glottodydaktycy nie mogą ignorować faktu, iż opracowane zostały inwentarze programowe dla poszczególnych poziomów zaawansowania, którym towarzyszą opisy poziomów kompetencji. Fakt ten bowiem w naturalny sposób skłania do refleksji nad treściami nauczania, ich przystawianiem do wymagań stawianych ewentualnym zdającym czy nad sposobami oceniania osiągnięć uczących się. Zmiany mogą być także podyktowane potrzebami samych uczących się, którzy stając się świadomi możliwości potwierdzania swojej znajomości języka polskiego w spo-

¹ Szczegółową bibliografię prac związanych z certyfikacją języka polskiego jako obcego zawiera *Przewodnik po egzaminach certyfikатовych* (2005).

² Państwowa Komisja Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, *Przykładowe testy języka polskiego jako obcego*, MENiS, 2004.

sób obiektywny i niezależny, mogą oczekiwać realizacji programu ukie-
runkowanego na egzamin.

W niniejszym opracowaniu zamieszczone zostały tylko ogólne opisy poszczególnych umiejętności językowych, by nauczyciele uczący języka polskiego w kraju i za granicą, w małych szkołach i dużych ośrodkach akademickich zapoznali się z wymaganiami stawianymi kandydatom i mogli udzielić uczącym się odpowiedzi na pytanie typu: „Który egzamin powinienem zdawać?”, a sami uświadomili sobie, na jakim poziomie zaawansowania w odniesieniu do standardów wymagań są ich uczniowie. Tym, którzy pragną się zapoznać z formułą testów, budową i zadaniami charakterystycznymi dla poszczególnych części, odsyłamy do *Przewodnika po egzaminach certyfikacyjnych*³, który zawiera wszelkie informacje szczegółowe oraz praktyczne wskazówki dla zdających.

³ *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych* (2005).

II. OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH DLA POSZCZEGÓLNYCH POZIOMÓW ZAAWANSOWANIA

Rozumienie ze słuchu⁴

<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu podstawowego (B1)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu średniego ogólnego (B2)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu zaawansowanego (C2)</i>
<p>Zdający powinni rozumieć pojedyncze wypowiedzi, wypowiedzi w ramach dialogu i polilogu oraz dłuższe wypowiedzi monologowe w zakresie wyznaczonym przez inwentarz funkcjonalny, pojęciowy i tematyczny. Powinni rozumieć intencje pragmatyczne wypowiedzi, główną myśl tekstu (rozumienie globalne) oraz umieć znaleźć konkretne informacje zawarte w wypowiedzi o przejrzystej strukturze (rozumienie szczegółowe), mówionej w normalnym tempie, w dobrych (lecz nie idealnych) warunkach akustycznych, przy użyciu standardowej wymowy i intonacji. Nagrania mogą być preparowane (studyjne) lub autentyczne (urywki programów radiowych i telewizyjnych oraz fragmenty filmów).</p>	<p>Zdający egzamin na poziomie średnim ogólnym powinni rozumieć treść i intencje prawie wszystkich wypowiedzi mówionych w sytuacjach określonych inwentarzem funkcjonalnym, pojęciowym i tematycznym, jeśli nie są nacechowane, regionalne, nie zawierają zbyt dużo wyrażen potocznych i/lub idiomów. Powinni umieć znaleźć główną myśl tekstu (rozumienie globalne), a także konkretne informacje zawarte w wypowiedzi o dosyć skomplikowanej strukturze (rozumienie szczegółowe), mówionej w naturalnym (także <i>allegro</i>) tempie, w dobrych warunkach akustycznych z niewielkimi zakłóceniami (szumami). Nagrania przeważnie są autentyczne (np. z radia lub telewizji).</p>	<p>Zdający egzamin na poziomie zaawansowanym powinni bez trudności rozumieć treść i intencje wszystkich rodzajów wypowiedzi mówionych, także tych, które zawierają wyrażenia nacechowane, idiomatyczne, potoczne i regionalne. Powinni rozumieć wypowiedzi realizowane w naturalnym, indywidualnym, czasem bardzo szybkim tempie, także w niedoskonałych warunkach akustycznych, gdy przeszkadza szum, hałas w tle, jak np. w kawiarni czy na ulicy. Powinni rozumieć bez trudności treść polskich programów radiowych i telewizyjnych, a także filmów. Powinni także bez kłopotów rozumieć wykłady, odczyty i prezentacje na tematy ogólne, a także te specjalistyczne, o których posiadają wiedzę.</p>

⁴ Na podstawie: *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (2004), s. 16, 32, 47.

Poprawność gramatyczna⁵

<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu podstawowego (B1)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu średniego ogólnego (B2)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu zaawansowanego (C2)</i>
<p>Zdający powinni umieć rozpoznawać i stosować poprawne gramatycznie formy językowe, wyrażające i pozwalające na wyrażanie intencji pragmatycznych w zakresie określonym inwentarzem funkcjonalnym i pojęciowym poziomu podstawowego, w odniesieniu do tematów i sytuacji określonych inwentarzem tematycznym tego poziomu. Zakres ten precyzuje lista zagadnień gramatyczno-syntaktycznych.</p> <p>Błędy gramatyczne popełniane przez zdających w tekstach mówionych i pisanych nie powinny uniemożliwiać zrozumienia treści i intencji wypowiedzi.</p>	<p>Zdający powinni umieć rozpoznawać i stosować poprawne gramatycznie formy językowe, wyrażające i pozwalające na wyrażanie intencji pragmatycznych w zakresie określonym inwentarzem funkcjonalnym i pojęciowym poziomu średniego ogólnego, w odniesieniu do tematów i sytuacji określonych inwentarzem tematycznym tego poziomu. Zakres ten precyzuje lista zagadnień gramatycznych poziomu średniego ogólnego, zamieszczona. Obejmuje ona wszystkie zagadnienia występujące na poziomie progowym, poszerzone o nowe ich funkcje syntaktyczne, a także formy nowe, rzadziej występujące w tekstach, ale umożliwiające ich zróżnicowanie stylistyczne w zależności od typu i stylu.</p> <p>Mając do wyboru kilka sposobów syntaktycznego wyrażenia tej samej informacji, zdający winni umieć wybrać jeden z nich w zależności od typu tworzonego tekstu (mówiony – pisany; nieoficjalny – oficjalny, prywatny – urzędowy; prasowy – radiowy) i jego stylu.</p> <p>Występujące w tekstach i wypowiedziach zdających błędy gramatyczne nie powinny mieć wpływu na skuteczność komunikacji.</p>	<p>Zdający egzamin na poziomie zaawansowanym powinni umieć stosować poprawne formy gramatyczne obejmujące całą gramatykę języka polskiego, w tym także formy rzadkie. Mając do wyboru kilka sposobów syntaktycznego wyrażania tej samej informacji, powinni umieć wybrać jeden z nich w zależności od typu tworzonego tekstu (mówiony – pisany; nieoficjalny – oficjalny; prywatny – urzędowy; prasowy – radiowy) i jego stylu. Zakres zagadnień gramatycznych precyzuje katalog gramatyczno-syntaktyczny poziomu zaawansowanego. Obejmuje on wszystkie formy gramatyczne i konstrukcje składniowe występujące we współczesnym języku polskim, także takie, które pojawiają się w nim rzadko.</p>

⁵ Standardy wymagań egzaminacyjnych (2004), s. 18, 34, 48.

Rozumienie tekstów⁶

<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu podstawowego (B1)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu średniego ogólnego (B2)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu zaawansowanego (C2)</i>
<p>Zdający powinni rozumieć pojedyncze napisy, fragmenty tekstów o długości jednego akapitu oraz kompletne krótkie teksty o tematyce określonej inwentarzem funkcjonalnym i pojęciowym oraz tematycznym. Powinni rozumieć intencje pragmatyczne tekstu, jego główną myśl (<i>rozumienie globalne</i>) oraz umieć wyłowić konkretne informacje z tekstów o przejrzystej strukturze (<i>rozumienie szczegółowe</i>), drukowanych lub pisanych ręcznie starannym, czytelnym pismem.</p> <p>Zdający powinni umieć stosować strategie ułatwiające rozumienie tekstów, takie jak rozumienie kontekstowe, czytanie pobieżne, szybkie wyszukiwanie ważnej informacji itp.</p>	<p>Zdający powinni rozumieć (bez pomocy słownika) globalnie i szczegółowo fragmenty tekstów oraz całe teksty oryginalne w różnych stylach i formach (drukowane i pisane ręcznie) z zakresu określonego w katalogu funkcjonalnym, pojęciowym i tematycznym. Powinni oni rozumieć najważniejsze treści i intencje zawarte w popularnych formach tekstów użytkowych, prasowych, literackich czy urzędowych (rozumienie globalne), a także wykazywać się umiejętnością wyszukiwania w nich konkretnych informacji (rozumienie szczegółowe), nawet jeśli charakteryzują się skomplikowaną strukturą.</p> <p>Zdający powinni umieć stosować strategie ułatwiające rozumienie tekstów, takie jak rozumienie kontekstowe, czytanie pobieżne, szybkie wyszukiwanie ważnej informacji itp.</p>	<p>Zdający egzamin na poziomie zaawansowanym powinni rozumieć treść i intencje (także wyrażane w sposób pośredni, aluzyjny, ironiczny i żartobliwy) wszystkich rodzajów tekstów pisanych (drukowanych i pisanych ręcznie), np. listów prywatnych i pism urzędowych, tekstów prasowych, użytkowych i literackich – także tych, które zawierają wyrażenia nacechowane, idiomatyczne, potoczne i regionalne. Powinni umieć biegle stosować strategie ułatwiające rozumienie tekstów, takie jak rozumienie kontekstowe, czytanie pobieżne, szybkie wyszukiwanie ważnej informacji itp.</p>

⁶ Standardy wymagań egzaminacyjnych, s. 18–19, 35–36, 49–50.

Pisanie⁷

<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu podstawowego (B1)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu średniego ogólnego (B2)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu zaawansowanego (C2)</i>
<p>Zdający powinni opanować relacje głoska-litera, podstawowe zasady ortografii oraz redagowania i kompozycji tekstów (zob. „Rodzaje tekstów”). Powinni umieć wypowiadać się na określone tematy, a także w prosty sposób uzasadnić własny punkt widzenia. Powinni także umiejętnie operować formami stylu oficjalnego i nieoficjalnego odpowiednio do danej sytuacji. Błędy ortograficzne nie powinny zakłócać zrozumienia treści i intencji tekstu, który również powinien spełniać gatunkowe wymagania formalne.</p> <p>Pismo ręczne zdających powinno być czytelne i odpowiadać polskiemu normom.</p>	<p>Zdający egzamin na poziomie średnim ogólnym powinni umieć poprawnie planować, komponować i redagować różne rodzaje tekstów (zob. „Rodzaje tekstów”) – w tym sformalizowane teksty, takie jak podanie czy list urzędowy, a także krótsze i dłuższe formy kreatywne wymagające np. przeprowadzenia wywodu argumentacyjnego z uzasadnieniem czy analizy porównawczej. W tekstach powinni umieć stosować odmianę oficjalną i nieoficjalną języka, idiomy i czytelne aluzje oraz konwencje stylistyczne odpowiednie do sytuacji. Poprawne wypełnianie formularzy urzędowych nie powinno przysparzać zdającym trudności.</p> <p>Braki zdających w zakresie słownictwa, ortografii i poprawności gramatycznej nie powinny mieć wpływu na skuteczność komunikacji.</p> <p>Pismo ręczne zdających powinno być czytelne i odpowiadać polskiemu normom.</p>	<p>Zdający egzamin na poziomie zaawansowanym powinni umieć poprawnie planować, komponować i redagować różne rodzaje tekstów, także takie, które wymagają przeprowadzenia wywodu argumentacyjnego z uzasadnieniem, klasyfikacji czy analizy porównawczej. Powinni umieć zrehabilitować tekst referatu i przemówienia okolicznościowego do wygłoszenia czy listu oficjalnego będącego odpowiedzią na pismo urzędowe. Powinni także umieć poprawnie wypełniać wszystkie formularze urzędowe.</p> <p>W swoich wypowiedziach pisemnych zdający powinni umieć właściwie stosować odmianę oficjalną i nieoficjalną języka oraz konwencje stylistyczne i ortograficzne odpowiednie do sytuacji. Powinni posługiwać się językiem precyzyjnym, stosując niuanse znaczeniowe, a także wyrażenia aluzyjne, ironiczne i żartobliwe (adekwatnie do gatunku tekstu i jego adresata). Braki zdających w zakresie słownictwa, ortografii i poprawności gramatycznej, w tym zwłaszcza składniowej, mogą być jedynie sporadyczne i marginalne.</p> <p>Pismo ręczne zdających powinno być czytelne i w pełni odpowiadać polskiemu normom.</p>

⁷ Standardy wymagań egzaminacyjnych (2004), s. 19–20, 36–37, 50.

Mówienie⁸

<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu podstawowego (B1)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu średniego ogólnego (B2)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu zaawansowanego (C2)</i>
<p>Zdający powinni umieć posługiwać się językiem polskim w typowych sytuacjach komunikacyjnych. Ich wypowiedzi powinny być na tyle płynne, aby nie było to męczące dla rozmówcy ani utrudniające komunikację. Powinni umieć wyrażać intencje pragmatyczne przewidziane inwentarzem funkcjonalnym i pojęciowym w odniesieniu do tematów zakreślonych inwentarzem tematycznym.</p> <p>Powinni umieć rozpoczynać i kończyć rozmowę, włączać się do rozmowy osób trzecich i brać w niej udział, gdy rozmowa dotyczy tematów ogólnych lub związanych z ich zainteresowaniami. Powinni umieć kontrolować przebieg rozmowy, prosząc, gdy zachodzi potrzeba, o powtórzenie, wyjaśnienie, przeliterowanie itp. oraz umieć upewnić się, czy są właściwie rozumiani i czy używają odpowiednich słów i form.</p> <p>Powinni umieć stosować podstawowe zasady prowadzenia rozmów telefonicznych. Powinni umieć operować formami stylu oficjalnego i nieoficjalnego, odpowiednio do sytuacji.</p>	<p>Zdający powinni używać języka w sposób płynny, pozwalający na dosyć swobodną komunikację z rodzimymi użytkownikami języka we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych. Powinni umieć prowadzić dosyć swobodną rozmowę z pojedynczą osobą, a także brać udział w rozmowie wielu rodzimych użytkowników języka, wypowiadać się na interesujące ich tematy, relacjonować zdarzenia, a także uczestniczyć w dyskusji – również w sytuacji oficjalnej. Umiejętność zabierania głosu i włączania się do dyskusji nie powinna sprawiać im trudności. Zdający powinni umieć prowadzić rozmowy telefoniczne prywatne i oficjalne.</p> <p>Zdający powinni umieć wygłosić z właściwą intonacją, po przygotowaniu, krótki referat na tematy ogólne, skierowany do grupy słuchających oraz odpowiedzieć na kilka pytań dotyczących swojej wiedzy. Powinni umieć streścić i skomentować przeczytaną ostatnio książkę lub publikację prasową, a także przytoczyć czyjąś wypowiedź i ustosunkować się do niej.</p>	<p>Zdający egzamin na poziomie zaawansowanym powinni używać języka w sposób płynny i spontaniczny, pozwalający na całkowicie swobodną komunikację z rodzimymi użytkownikami języka we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych. Powinni umieć prowadzić całkowicie swobodną rozmowę z jedną osobą, a także brać pełny udział w rozmowie wielu rodzimych użytkowników języka. Powinni także umieć prowadzić wszystkie rodzaje rozmów telefonicznych. Powinni umieć zabrać głos i włączyć się do dyskusji, a także umieć ją rozpocząć, poprowadzić, podsumować czy zakończyć (także dyskusję oficjalną).</p> <p>Zdający powinni wypowiadać się obszernie i precyzyjnie na interesujące ich tematy, relacjonować zdarzenia, a także umieć ciekawie streścić i skomentować oglądany ostatnio film czy ostatnio przeczytaną książkę lub publikację prasową. Powinni umieć przytoczyć czyjąś wypowiedź i ustosunkować się do niej.</p>

⁸ Standardy wymagań egzaminacyjnych (2004), s. 20–21, 38–39, 51–52.

Mówienie cd.

<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu podstawowego (B1)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu średniego ogólnego (B2)</i>	<i>Ogólny opis umiejętności dla poziomu zaawansowanego (C2)</i>
<p>Powinni umieć opowiedzieć o własnych zainteresowaniach, doświadczeniach, marzeniach i planach, wyrazić i uzasadnić własny pogląd, a także opisać i relacjonować zdarzenia (zob. „Rodzaje tekstów”).</p> <p>Zdający powinni stosować zasady wymowy i intonacji pozwalające na właściwe zrozumienie wyrażanych intencji oraz treści wypowiedzi. Wpływ zasad wymowy języka rodzimego może być odczuwalny, ale nie powinien zakłócać zrozumienia wypowiedzi.</p>	<p>W swoich wypowiedziach zdający powinni umieć właściwie stosować wyrażenia idiomatyczne, konwencje socjokulturowe rządzące komunikacją mówioną w języku polskim oraz stosować odmianę oficjalną i nieoficjalną języka odpowiednio do sytuacji. Braki zdających w zakresie słownictwa, wymowy i intonacji oraz poprawności gramatycznej nie powinny wpływać na skuteczność komunikacji.</p> <p>Zdający powinni umieć kontrolować przebieg rozmowy, stosować strategie korygujące oraz ułatwiające wypowiedź i swoje rozumienie, takie jak zastępowanie nieznanymi słowami opisem, upewnianie się co do właściwego rozumienia i poprawności użycia słów, form i struktur, parafrazowanie, używanie zwrotów pozwalających na zastanowienie się (np. <i>Hm, to rzeczywiście bardzo interesująca kwestia...</i>) czy prosić o dodatkowe wyjaśnienie.</p>	<p>Zdający powinni umieć wygłosić z właściwą intonacją referat i przemówienie okolicznościowe, skierowane do grupy słuchających oraz odpowiedzieć na pytania, także tzw. „trudne” i „zaczepne”, dotyczące swojej wypowiedzi.</p> <p>W swoich wypowiedziach zdający powinni posługiwać się bogatym strukturalnie i leksykalnie językiem, stosując niuanse znaczeniowe, wyrażenia potoczne i idiomatyczne, emocjonalne, aluzyjne, ironiczne i żartobliwe. Powinni znać i umieć stosować konwencje socjokulturowe rządzące komunikacją mówioną w języku polskim, a także używać odmiany języka odpowiednio do sytuacji.</p> <p>Braki zdających w zakresie słownictwa i poprawności gramatycznej powinny być jedynie sporadyczne i marginalne. Wymowa i intonacja zdających może zdradzać ich język rodzimy jedynie jako informacja o ich regionalnym pochodzeniu, nie może jednak osłabiać płynności i swobody komunikacji. Zdający powinni umieć biegle stosować strategie korygujące i ułatwiające wypowiedź, takie jak zastępowanie opisem nieznanymi słowami i wyrażeniami oraz omijanie tzw. „trudnych miejsc” w płynny, niezauważalny dla słuchających sposób, parafrazując zwroty.</p>

Wymagania w zakresie wymowy⁹

<i>Poziom podstawowy (B1)</i>	<i>Poziom średni ogólny (B2)</i>	<i>Poziom zaawansowany (C2)</i>
<p>Zdający egzamin na poziomie podstawowym winni stosować odpowiednie (niezbyt wolne) tempo wypowiedzi i właściwą intonację całych zdań (oznajmujących, pytających i wykrzyknikowych). Zdania wypowiedziane jako prośba czy rada winny mieć intonację prośby, rady itd. Ważna jest także odpowiednia wymowa zestrojów akcentowych, tzn. łączenie słów jednosylabowych w grupy albo przyłączanie słów jednosylabowych do słów akcentowanych. Zdający powinni właściwie akcentować słowa obce oraz formy czasu przeszłego i trybu przypuszczającego. Powinni właściwie wymawiać głoskę <i>y</i> w opozycji do <i>e</i> oraz <i>i</i>, głoski <i>q</i>, <i>ę</i>, głoski dźwiękowe szumiące, twarde (<i>sz</i>, <i>cz</i>, <i>rz</i>, <i>cz</i>, <i>dź</i>) w opozycji do ciszących miękkich (<i>ś</i>, <i>ć</i>, <i>ź</i>, <i>dź</i>, <i>ń</i>), głoskę <i>l</i> w opozycji do głoski <i>r</i> oraz <i>l</i> w opozycji do <i>t</i>, a także rozmaite grupy spółgłoskowe (<i>szcz</i>, <i>śc</i>, <i>chrz</i>, <i>trz</i>, itp.).</p> <p>Błędy w zakresie wymowy i intonacji nie powinny uniemożliwiać zrozumienia sensu i intencji wypowiedzi.</p>	<p>Zdający powinni opanować wymowę polską nie tylko w zakresie grup słów czy pojedynczych zdań, lecz także umiejętności budowania replik w trakcie dialogu oraz umiejętności budowania monologu i wypowiedzi narracyjnej. Jeśli chodzi o wymowę polskich głosek, powinni opanować nie tylko wymowę fonemów, które warunkują przekazywanie znaczeń, ale także ich warianty, zależnie od kontekstu. Wiąże się to z umiejętnością odróżniania wymowy potocznej, niestarannej w tempie szybkim od wymowy oficjalnej, starannej, wolnej.</p> <p>Wypowiedzi zdających powinno cechować średnio szybkie tempo i właściwa intonacja, a także upraszczanie grup spółgłoskowych w obrębie pojedynczych słów oraz na granicy zdania.</p>	<p>Zdający powinni opanować polską wymowę nie tylko w zakresie grup słów czy pojedynczych zdań, lecz także umiejętności budowania szybkich replik w trakcie dialogu oraz umiejętności budowania rozbudowanych wypowiedzi różnego typu. Ich wypowiedzi powinno cechować szybkie tempo i właściwa intonacja (brak wyraźnych błędów intonacyjnych). Wymowie może towarzyszyć słaby, obcy akcent. Płynność wypowiedzi winna być zbliżona do swobodnej wypowiedzi rodzimego użytkownika języka.</p>

⁹ Standardy wymagań egzaminacyjnych (2004), s. 22, 40, 52.

PODRĘCZNIKI I POMOCY DYDAKTYCZNE WYBÓR

PODRĘCZNIKI OGÓLNE

A1 i A2

Bartnicka B. (i in.) (1994), *Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. I, Wiedza Powszechna, Warszawa. Wersje językowe: wersja włoska – *Impariamo il polacco* – 1991, wersja angielska – *We Learn Polish* – 1994, wersja francuska – *Nous apprenons le polonais* – 1995, wersja niemiecka – *Wir lernen Polnisch* – 1996, wersja rosyjska – *Мы учим польский* – 1999.

Ciechorska J. (2001), *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*, Pro Schola, Gdańsk.

Dąbrowska A., Łobodzińska R. (1998), *Polski dla cudzoziemców*, Tow. Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław.

Janowska A., Pastuchowa M. (1999), *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Śląsk, Katowice.

Kucharczyk J. (1992), *Zaczynam mówić po polsku*, Wing, Łódź.

Mędak S. (1997), *Chcę mówić po polsku. Polish for the Beginners*, WSiP, Warszawa. Wersje językowe: wersja angielska – 1996, wersja francuska – 1996, wersja niemiecka – 1996.

Miodunka W. (2001), *Cześć, jak się masz? A Polish Language Textbook for Beginners*, Universitas, Kraków (wyd. 4 z płytą CD); wersja portugalska – 2001.

Miodunka W. (1996), *Uczmy się polskiego. Let's Learn Polish*, cz. I, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa (kurs video).

Pančiková M., Stefańczyk W. (1998), *Po tamtej stronie Tatr. Učebnica polštiny pre Slovakov*, Universitas, Kraków.

Pösingerová K., Seretny A. (1992), *Czy Czechów jest trzech? Podręcznik języka polskiego dla Czechów*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Rudzka B., Goczołowa Z. (1992), *Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. I, KUL, Lublin.

Erin L., Stefańczyk W. (2000), *Poola keel. Podręcznik języka polskiego dla Estończyków*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

B1

- Gołkowski M. (i in.) (1991), *Gdybym znał dobrze język polski...*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kucharczyk J. (1994), *Już mówię po polsku*, Wing, Łódź.
- Lipińska E. (2003), *Z polskim na ty*, Universitas, Kraków (z płytą CD).
- Martyniuk W. (1991), *Mów do mnie jeszcze... Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Miodunka W. (1996), *Uczmy się polskiego. Let's Learn Polish*, cz. II, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa (kurs video).

B2

- Bajor E., Madej E. (1999), *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów*, PWN, Warszawa.
- Bartnicka B., Dąbkowski G., Jekiel W. (1994), *Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. II, Agencja Komputerowa Grzegorz Dąbrowski, Kielce.
- Lipińska E., Dąmbaska E.G. (2003), *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. I, Universitas, Kraków (wyd. 3. z płytą CD).

C1

- Pösingerowa K., Seretny A. (1997), *Coraz bliżej Polski. Podręcznik języka polskiego dla Czechów*, Wyd. Uniwersytetu Karola, Praga.
- Śliwiński W. (1991), *To właśnie Polska. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych*, cz. I, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

C2

- Ligara B. (1990), *Rendez-vous z kulturą polską. Podręcznik języka polskiego dla humanistów*, cz. II, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

POMOCE DO NAUCZANIA WYMOWY POLSKIEJ**A1 i A2**

- Karczmarchuk B. (1987), *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Wydawnictwo „Polonia”, Lublin.
- Głoski polskie. Kaseta video i przewodnik* (1993), pod kier. J. Tambor i R. Cudaka, Śląsk, Katowice.

POMOCE DO NAUCZANIA ORTOGRAFII

B2

Lipińska E. (1999), *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Universitas, Kraków.

POMOCE DO NAUCZANIA SŁOWNICTWA

A1 i A2

Pelc T. (1997), *Teraz polski!*, Wing, Łódź.

Seretny A. (2003), *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków.

Szelc-Mays M. (1999), *Nowe słowa, stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego dla cudzoziemców*, Wyd. Zakonu Pijarów, Kraków.

Szelc-Mays M., Rybicka E. (1997), *Słowa i słówka, Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących*, Wyd. EXE, Grupa Filip Nilborn, Kraków.

B1 i B2

Chłopicka M., Fornelski P. (1991), *Brak mi słów. Podręcznik do nauczania obcokrajowców słownictwa języka polskiego*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Lewiński P. (2001), *Oto polska mowa*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Rybicka E. (1990), *Nie taki diabeł straszny... Podręcznik frazeologii polskiej*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

POMOCE DO NAUCZANIA GRAMATYKI

GRAMATYKI PEDAGOGICZNE

Bartnicka B., Satkiewicz H. (1990), *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Bielec D. (1998), *Polish: An Essential Grammar*, Routledge, London.

Kaleta Z. (1995), *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

ZBIORY ĆWICZEŃ**A1 i A2**

Pasieka M. (2001), *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

B1 i B2

Garncarek P. (2000), *Czas na czasownik*, Universitas, Kraków.

Hrabkowa S. (1999), *Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Kozak K., Pyzik J. (1990), *Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej języka polskiego dla cudzoziemców. Czasownik*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Lechowicz J., Podsiadły J. (2001), *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, Wing, Łódź.

Pyzik J. (1999), *Przygoda z gramatyką*, Universitas, Kraków.

C1 i C2

Kita M. (1998), *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1–2, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Iglikowska T. (1995), *Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne na lektoraty języka polskiego dla cudzoziemców*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Klebanowska B. (1995), *Synonimia składniowa. Ćwiczenia dla cudzoziemców*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Mędak S. (2001), *Co z czym? Ćwiczenia składniowe dla grup zaawansowanych*, Universitas, Kraków.

Mędak S. (2004), *Liczebnik też się liczy. Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami*, Universitas, Kraków.

Przybylska R. (1992), *Czas to pieniądz. Wyrażanie czasu w polskim zdaniu pojedynczym*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Pyzik J. (2002), *Iść czy jechać*, Universitas, Kraków.

POMOCE DO NAUCZANIA ROZUMIENIA ZE SŁUCHU**C1 i C2**

Lipińska E. (2004), *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla studentów zaawansowanych doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu*, Universitas, Kraków.

POMOCE DO NAUCZANIA MÓWIENIA

A1 i A2

Pelc T. (1997), *Teraz polski*, Wing, Łódź.

Gałyga D. (2001), *Ach, ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, Universitas, Kraków (z płytą CD).

Serafin B., Achtelek A. (2001), *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

B1 i B2

Szelc-Mays M. (2001), *Coś wam powiem... Ćwiczenia komunikacyjne dla grup średnich*, Universitas, Kraków (z płytą CD).

C1 i C2

Powiedzmy to sobie. Ćwiczenia form wypowiedzi dla studentów zaawansowanych (1995), pod red. M. Zimnaka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

POMOCE DO NAUCZANIA CZYTANIA

C1 i C2

Czarnecka U., Gaszyńska M. (1990), *Zrozumieć Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Czarnecka U., Gaszyńska M. (1992), *Polubić Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Kita M., Skudrzykowa A. (2002), *Człowiek i jego świat w tekstach*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

POMOCE DO NAUCZANIA PISANIA

B2

Awdiejew U., Dąbska E.G., Lipińska E. (1992), *Jak to napisać? Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne dla studentów polonijnych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

C1

Wójcikiewicz M. (1993), *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

ZBIORY TESTÓW

Mędak S. (1995), *Język polski à la carte. Wybór testów z języka polskiego dla obcokrajowców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

SŁOWNIKI OGÓLNE JĘZYKA POLSKIEGO (WYBÓR)

- Bańko M. (2000), *Inny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Doroszewski W. – red. (1958–69), *Słownik języka polskiego*, reprint 1996, PWN, Warszawa.
- Dunaj B. – red. (1996), *Słownik współczesny języka polskiego*, Wilga, Warszawa.
- Skorupka S., Auderska H. i Łempicka Z. – red. (1996), *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa (wyd. 12).
- Sobol E. – red. (1999), *Ilustrowany słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szymczak M. – red. (1978–1981), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Zgółkowska H. – red. (1994–1998), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. I–XIX, Wydawnictwo „Kurpisz”, Poznań.

SŁOWNIKI SPECJALISTYCZNE

- Anusiewicz J, Skawiński J. (1995), *Słownik polszczyzny potocznej*, PWN, Warszawa.
- Bańko M., Krajewska A. (1994), *Słownik wyrazów kłopotliwych*, PWN, Warszawa.
- Bąba S., Dziamska G., Liberek J. (1996), *Podręczny słownik frazeologiczny języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Cienkowski W. (1993), *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa.
- Dąbrowska A. (1998), *Słownik eufemizmów polskich, czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*, PWN, Warszawa.
- Dąbrówka A., Geller E. (1995), *Słownik antonimów*, MCR, Warszawa.
- Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R. (1993), *Słownik synonimów*, MCR, Warszawa.
- Kopaliński W. (1996), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, PWN, Warszawa.

- Kucała M. (1995), *Mały słownik poprawnej polszczyzny*, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków–Warszawa.
- Kurzowa Z. – red. (1998), *Słownik synonimów polskich*, PWN, Warszawa.
- Lubaś W., Urbańczyk S. (1993), *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*, Kraków–Katowice.
- Markowski A. – red. (1999), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, PWN, Warszawa.
- Podracki J. (1999), *Słownik skrótów i skrótowców*, PWN, Warszawa.
- Wróbel H. (1993), *Mały słownik odmiany wyrazów trudnych*, IJP PAN, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków–Warszawa.

SŁOWNIKI OGÓLNE DLA CUDZOZIEMCÓW

- Bartnicka B., Sinielnikoff R. (1999), *Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo „Takt”, Kielce.
- Kurzowa Z., Zgólkowa H. (1992), *Słownik minimum języka polskiego*, SAAW, Poznań.
- Kurzowa Z. (1999), *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Metera H., Suurna A. (1988), *Ilustrowany słownik języka polskiego*, WSiP, Warszawa.
- Seretny A. (2003), *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków.

SŁOWNIKI SPECJALISTYCZNE DLA CUDZOZIEMCÓW

- Cockiewicz W., Matlak A. (1995), *Strukturalny słownik aspektowy czasowników polskich*, UJ, Kraków
- Kurzowa Z. (1999), *Tackling Polish Verbs*, WSiP, Warszawa.
- Mędak S. (1997), *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, Universitas, Kraków.
- Mędak S. (2004), *Słownik odmiany rzeczowników polskich*, Universitas, Kraków.
- Skarżyński M. (1989), *Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców*, UJ, Kraków.
- Śliwiński W. (1993), *Słownik semantyczno-syntaktyczny przymiotników polskich*, UJ, Kraków.

BIBLIOGRAFIA

- Adams M., Rydzak D. (1999), *Techniki wprowadzające do pisania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2 (s. 106–110).
- Adams-Tukiendorf M. (2000), *Jak poprawić styl pisarski ucznia? Propozycje pisania „efektywnego”*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/3, (s. 101–108).
- Allen J.B.P., Widdowson H.G. (1983), *Gramatyka a nauczanie języka*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. I., WSiP, Warszawa (s. 52–100).
- Allen J.P.B. (1983), *Gramatyka pedagogiczna*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II., WSiP, Warszawa (s. 61–83).
- Allen V.F. (1983), *Techniques in Teaching Vocabulary*, OUP, Oxford.
- Anczewski J. (1988), *Rozwijanie sprawności pisania; przykłady ćwiczeń*, w: *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, pod red. H. Komorowskiej, WSiP, Warszawa (s. 309–330).
- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej (2004), Universitas, Kraków.
- Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Śląsk, Katowice.
- Awdiejew U. (1981), *Rozwijanie sprawności mówienia w języku polskim jako obcym. Zarys problematyki*, „Przegląd Polonijny”, nr 1 (s. 69–76).
- Bachman L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Balejko A. (1992), *Jak usuwać wady wymowy. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, [nakł. autora], Białystok.
- Balkowska G. (2004), *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. A. Dąbrowskiej, Wydawnictwo WTN, Wrocław (s. 247–254).
- Bartnicka B. (1992), *Trudności w nauczaniu aspektu czasowników w: Vademecum lektora języka polskiego*, pod red. B. Bartnickiej, L. Kacprzak i E. Rohozińskiej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (s. 53–64).
- Bartnicka B. (1992), *Rola składni w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Vademecum lektora języka polskiego*, pod red. B. Bartnickiej, L. Kacprzak i E. Rohozińskiej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (s. 53–64).
- Bąk J. (1998), *Słownictwo i frazeologia w ćwiczeniach*, Piątek Trzynastego, Łódź.
- Berg F. (1987), *Facilitating Classroom Listening. A Handbook for Teachers of Normal and Hard of Hearing Students*, College-Hill Press, Boston.

- Birkenbihl V. (1999), *Jak szybko i łatwo nauczyć się języka*, KOS, Katowice.
- Bobrowski I. (1998), *Zaproszenie do językoznawstwa*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków.
- Bonar J. (1997), *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I–III*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Brown G. (1983), *Teoria fonologiczna a nauczanie języka*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. I, WSiP, Warszawa (s. 101–123).
- Brown G. (1983), *Praktyczna fonetyka i fonologia*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, WSiP, Warszawa (s. 27–60).
- Brzeziński J. (1980), *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Brzeziński J. (1987), *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*, UMCS, Lublin.
- Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, WSiP, Warszawa.
- Bugajska D. (2002), *Słucham? Słucham! O umiejętności aktywnego słuchania na lekcjach polskiego*, „Nowa Poliszczyna”, nr 2 (s. 40–48).
- Bugajski M. (1999), *O stanie i potrzebach polskiej ortografii*, „Poradnik Językowy”, nr 7 (s. 2–7).
- Bula D., Niesporek-Szamburska B. (1999), *O właściwą rolę wypowiedzi oceniających*, „Nowa Poliszczyna”, nr 3 (s. 32–35).
- Burzyńska A. (2004), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. A. Dąbrowskiej, Wydawnictwo WTN, Wrocław (s. 157–163).
- Buttler D. (1980), *Z zagadnień metodycznych początkowego kursu języka polskiego jako obcego*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod red. J. Lewandowskiego, PWN, Warszawa (s. 189–216).
- Buttler D. (1990), *O doborze słownictwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu języka polskiego. Materiały z ogólnopolskiej konferencji nt. Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, pod red. H. Rybickiej-Nowackiej i B. Rocławskiego, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk (s. 5–37).
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics”, 1 (s. 1–47).
- Chodkiewicz H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, WSiP, Warszawa.
- Cronbach L. J. (1961), *Essentials of Psychological Testing*, Harper & Row, New York.
- Cygal-Krupa Z. (1986), *Słownictwo tematyczne języka polskiego*, UJ, Kraków.
- Czarnecka U. (1990), *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (Program dydaktyczny)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Czarnecka U., Gaszyńska M. (1990), *Wstęp do podręcznika „Zrozumieć Polskę”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego (1988), pod red. H. Komorowskiej, WSiP, Warszawa.
- Dakowska M. (2001), *Podstawy psycholingwistyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Data K. (2000), *Teksty języka mówionego w nauczaniu na poziomie zaawansowanym*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, pod red. J. Mazura, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Davies, A. (1983), *Konstruowanie testów językowych*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, WSiP, Warszawa (s. 280–345).
- Davies A., Widdowson H.G. (1983), *Czytanie i pisanie*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, WSiP, Warszawa (s. 132–157).
- Davies A. (2001), *Dar dysleksji*, Zys i S-ka, Poznań.
- Dąbrowska A. (1999), *Poprawność ortograficzna a zrozumiałość tekstu*, „Poradnik Językowy”, nr 7 (s. 16–29).
- Dąbrowska A. (1997), *Roztargniony nauczyciel i zdolny student. Wprowadzanie typowych sformułowań w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”*, pod red. W. Miodunki, Księgarnia Akademicka, Kraków (s. 139–146).
- Dębski R. (1996), *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dłuska M. (1986), *Fonetyka polska*, PWN, Warszawa.
- Dobrowolska J. (1988), *Rozwijanie sprawności mówienia; przykłady ćwiczeń*, w: *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, pod red. H. Komorowskiej, WSiP, Warszawa (s. 134–171).
- Doff A. (1988), *Teaching English. A Training Course for Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. II, *Współczesny język polski*, pod red. J. Bartmińskiego, Wrocław 1993.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2004), CODN, Warszawa.
- Foland-Kugler M. (1992), *Nauczanie fonetyki języka polskiego*, w: *Vademecum lektora języka polskiego*, pod red. B. Bartnickiej, L. Kacprzak i E. Rohozińskiej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (s. 25–34).
- Foland-Kugler M. (1998), *Uczymy języka polskiego na wschodzie. Poradnik metodyczny*, CODN, Warszawa.
- Froelichowa M., Ledóchowska J. (1961), *Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej*, PZWS, Warszawa.
- Furdal A. (2000), *Językoznawstwo otwarte*, Ossolineum, Wrocław.

- Gairns R., Redman S. (1986), *Working with Words*, CUP, Cambridge.
- Gaszyńska-Magiera M. (2002), *O testowaniu sprawności rozumienia przez obcokrajowców polskich tekstów pisanych*, w: *Język trzeciego tysiąclecia. Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka*, t. II, pod red. W. Chłopickiego, Krakowskie Wydawnictwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków (s. 263–272).
- Gry w języku, literaturze i kulturze (1997), pod red. E. Jędrzejko i U. Żydek Bednarczuk, Energia, Warszawa.
- Hentschel G. (1990), *Język polski w obcych ustach, uszach i umysłach*, w: *Język polski w świecie*, pod red. W. Miodunki (s. 321–334).
- Howatt A., Dakin J. (1983), *Materiały do pracy w laboratorium językowym*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, WSiP, Warszawa (s. 84–111).
- Hughes A. (1989), *Testing for Language Teachers*, CUP, Cambridge.
- Hymes D. (1972), *On communicative competence*, w: *Sociolinguistics*, pod. red. J. B. Pride’a i J. Holmesa, Penguin, Harmondsworth.
- Ingram E. (1983a), *Testy językowe*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, WSiP, Warszawa (s. 225–251).
- Ingram, E. (1983b), *Podstawowe pojęcia testowania*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, WSiP, Warszawa (s. 252–279).
- Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego (2001), pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Jaworski M. (1978), *Metodyka nauki o języku polskim*, PWN, Warszawa.
- Jędrzejko E., Piętkowa R. (1990), *Teksty piosenek i psychozabaw jako materiał lekcyjny w nauce języka polskiego jako obcego*, w: *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji nt. Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, Gdańsk 17–18 X 1988, Gdańsk (s. 127–142).
- Język polski jako język obcy* (1992), pod red. S. Grabiasa, UMCS, Lublin.
- Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* (1992), pod. red. W. Miodunki, UJ, Kraków.
- Język polski w kraju i za granicą. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów*, pod red. B. Janowskiej i J. Pomsty-Porayskiego, t. I–II, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa.
- Język polski w świecie* (1990), pod red. W. Miodunki, PWN, Warszawa–Kraków.
- Język w przestrzeni społecznej* (2002), pod red. S. Gajdy, K. Rymuta, U. Żydek-Bednarczuk, Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Język trzeciego tysiąclecia. Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka* (2002), t. II, pod red. W. Chłopickiego, Krakowskie Wydawnictwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków.

- Jurkowski M. (1992), *Rodzaj gramatyczny w języku polskim*, w: *Vademecum lektora języka polskiego*, pod red. B. Bartnickiej, L. Kacprzak i E. Rohozińskiej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (s. 53–64).
- Jurkowski M. (1992), *Akcent w języku polskim*, w: *Vademecum lektora języka polskiego*, pod red. B. Bartnickiej, L. Kacprzak i E. Rohozińskiej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (s. 35–44).
- Kaleta Z. (1997), *O konieczności uwzględniania wyników badań językoznawstwa polonistycznego w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, w: *Język polski w kraju i za granicą. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów*, pod red. B. Janowskiej i J. Pomsty-Porayskiego, t. II, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa (s. 41–46).
- Karmańska B. (2003), *Dyktando? – „nie taki diabeł straszny...”*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2 (s. 110–113).
- Kazimierski, W. (1996), *Efektywność zadań dydaktycznych*, Wydawnictwo Oświatowo-Dydaktyczne, Jelenia Góra.
- Kida J. (1997) *Glottodydaktyka a metodyka nauczania języka polskiego*, w: *Język polski w kraju i za granicą. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów*, pod red. B. Janowskiej i J. Pomsty-Porayskiego, t. II, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa (s. 46–57).
- Kliś M.J. (1996), *Znaczenia zasobu słownikowego oraz kompetencji lingwistycznej w procesie rozumienia tekstu*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej*, pod red. M.T. Michalewskiej, Uniwersytet Śląski, Katowice (s. 211–222).
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa.
- Komorowska H. (1988), *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*, w: *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, pod red. H. Komorowskiej, WSiP, Warszawa (s. 75–116).
- Komorowska H. (1988), *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: dryl gramatyczny*, w: *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, pod red. H. Komorowskiej, WSiP, Warszawa (s. 116–133).
- Komorowska H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, EDE-Poland, Warszawa.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola. Ocena. Testowanie*, Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka, Warszawa.
- Koniewicz D. M. (1993), *Uwagi na temat nauki rozumienia języka angielskiego ze słuchu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4 (s. 319–322).
- Kozłowski A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa.

- Kozłowski A. (1996), *Metodyka nauczania języków obcych w szkolnictwie średnim i wyższym*, Wydawnictwo Wydziału Zamiejscowego Kieleckiej WSP, Piotrków Trybunalski.
- Kram J. (1995), *Zarys kultury żywego słowa*, WSiP, Warszawa.
- Krawiec B. (2000), *Wprowadzenie znaczenia nazw narodowości, czyli o nauczaniu leksyki na poziomie zaawansowanym*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. J. Mazura, Wydawnictwo UMCS, Lublin (s. 361–365).
- Krupińska-Łyp H., Sibiga Z. (1995), *Kształcenie kompetencji językowo-stylistycznych w zakresie pisemnych form wypowiedzi (na podstawie doświadczeń Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców WSP w Rzeszowie)*, w: *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, pod red. J. Mazura, UMCS, Lublin (s. 213–219).
- Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu” zorganizowanej wspólnie z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie (1995)*, wstęp i red. J. Mazur, UMCS, Lublin.
- Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego (1983)*, pod red. J.B.P. Allena, S. P. Cordera, i A. Daviesa, t. I–II, WSiP, Warszawa.
- Lewandowski J. (1980), *Z teorii nauczania wymowy w początkowym kursie języka polskiego jako obcego (o metodzie sylabowej)*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod red. J. Lewandowskiego, PWN, Warszawa (s. 116–128).
- Lewiński P.H. (1997), *Między przemytnikiem a lingwistą, czyli o problemach metodycznych w pracy ze studentami poziomu zerowego*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”*, pod red. W. Miodunki, Księgarnia Akademicka, Kraków (s. 115–126).
- Lipińska E. (1994), *Słuchanie – sprawność zaniedbywana*, „Przegląd Polonijny”, z. 4 (s. 75–89).
- Lipińska E. (1996), *Niemodne dyktanda*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5 (s. 114–122).
- Lipińska E. (1997), *Techniki nauczania pisania na kursie ogólnym języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, z. 4 (s. 119: 128).
- Lipińska E. (2000), *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5 (s. 10–20).
- Lipińska E. (2001), *Nauczanie pisania*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice (s. 86–96).
- Lipińska E. (2002), *O nieprzydatności pisania „z powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6 (s. 58–65).
- Lipińska E. (2003a), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Lipińska E. (2003b), *Pocztą elektroniczną i SMS-y a kształcenie językowe*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6 (s. 129–135).
- Lipińska E. (2004a), *O zahamowaniach utrudniających opanowanie języka docelowego i próbie ich przełamywania*, „Języki Obce w Szkole” nr 4 (s. 23–28).
- Lipińska E. (2004b), *Niewerbalne środki przekazu w nauczaniu i organizacji egzaminów*, w: *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, pod red. A. Seretny, W. Martyniuka i E. Lipińskiej, Universitas, Kraków (s. 147–158).
- Łacek M. (2000), *Od tekstu do tekstu*, „Nowa Polszczyzna”, nr 4 (s. 32–37).
- Majchrowski J. (1990), *Podstawy nauczania wymowy polskiej obcokrajowców*, w: *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego. Materiały z ogólnopolskiej konferencji nt. Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, pod red. H. Rybickiej-Nowackiej i B. Rocławskiego, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk (s. 168–177).
- Majkiewicz A. (2001), *Różne odmiany tekstów na lekcjach języka polskiego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice (s. 125–135).
- Malendowicz J. (1961), *Pisanie z pamięci i ze słuchu w szkole podstawowej. Uwagi metodyczne i zbiór tekstów*, PZWS, Warszawa.
- Marton W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków w szkole*, WSiP, Warszawa.
- Martyniuk W. (2001), *Jak dziadek poznał babcię, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice (s. 46–53).
- Materials for the Guidance of Test Item Writers* (1995), produced by Members of ALTE, December.
- Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)”* (1993), wstęp i red. Jan Mazur, UMCS, Lublin.
- Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* (1980) pod red. J. Lewandowskiego, PWN, Warszawa
- Miodunka W. (1980), *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod red. J. Lewandowskiego, PWN, Warszawa (s. 46–67).
- Miodunka W. (1980), *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, pod red. K. Krakowiak, J. Mańdziuka, Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe UMCS, Lublin.

- Miodunka W. (1992), *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, pod red. W. Miodunki.
- Miodunka W. (1994), *Proces opracowywania tekstu w różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, w: *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, pod red. Z. Kurzowej i W. Śliwińskiego, Universitas, Kraków (s. 33–45).
- Miodunka W. (1997), *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, „Przegląd Polonijny”, z. 1, (s. 131–141).
- Morgan J., Rinvoluceri M. (1992), *Vocabulary*, OUP, Oxford.
- Moskowitz G. (1987), *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: a Sourcebook on Humanistic Techniques*, Newbury House Publishers, Inc.: Rowley, Massachusetts.
- Nagajowa M. (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Nagórko A. (1998), *Zarys gramatyki polskiej*, PWN, Warszawa.
- Nation I.S.P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle & Heinle Publishers, Boston Massachusetts.
- Nation I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nature of Vocabulary Acquisition* (1987), pod red. M.G. McKeowna i M.E. Curtisa, Laurence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”* (1997), pod red. W. Miodunki, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Nauczanie języka polskiego jako ojczystego, etnicznego i obcego* (1992), pod red. I. Nowakowskiej-Kempnej, Uniwersytet Śląski, Wrocław.
- Nauczanie języków obcych na lektoratach w dobie reformy szkolnictwa i integracji ze Wspólnotą Europejską. Materiały X Międzynarodowej Konferencji Naukowo-dydaktycznej* (2000), Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Nauka o języku dla polonistów* (1997), pod red. S. Dubisza, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Nieckula F. (1993), *Język ustny a język pisany*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. II, *Współczesny język polski*, pod red. J. Bartmińskiego, (s. 101–114).
- Niemierko, B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Nowakowska A. (1999), *Problemy ortograficzne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, „Poradnik Językowy”, nr 7 (s. 45–50).
- Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol”* (2004), pod. red. A. Seretny, W. Martyniuka, i E. Lipińskiej, Universitas, Kraków.
- Osoba E. (2002), *Mapy myśli na lekcjach-zastępstwach*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5 (s. 81–83).

- Ostaszewska D., Tambor J. (1993), *Podstawowe wiadomości z fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ (1999), pod red. W. Miodunki i J. Rokickiego, Universitas, Kraków.
- Ożóg K. (1993) *Ustna odmiana języka ogólnego*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. II, *Współczesny język polski*, pod red. J. Bartmińskiego (s. 87–99).
- Ożóg K. (2001), *Polszczyzna przełomu wieków – wybrane zagadnienia*, Stowarzyszenie Literacko-Artystyczne „Fraza”, Rzeszów.
- Pado A. (1999), *Poprawność gramatyczno-ortograficzna pisemnych zadań komunikacyjnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2 (s. 117–122).
- Pasieka M. (1997), *Stopniowanie materiału gramatycznego w podręcznikach języka polskiego jako obcego poziomu zerowego* w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”* (1997) pod red. W. Miodunki, Księgarnia Akademicka, Kraków (s. 127–134).
- Pasieka M. (2001), *Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego wykorzystywane w Polsce w latach 1998–2000*, „Przegląd Polonijny”, z. 3, (s. 117–130).
- Paulston Ch.B. (1974), *Linguistic and Communicative Competence*, „TESOL Quarterly”, December.
- Pawłowska R. (2002), *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Piotrowska A. (2001), *Piosenka na lekcji języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2 (s. 74–76).
- Piotrowski T. (1994), *Z zagadnień leksykografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Polański E. (1987), *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, WSiP, Warszawa.
- Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”* (2000), pod red. J. Mazura, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Popowa K. (2000), *Kilka uwag na temat nauczania frazeologii polskiej jako obcojęzycznej* w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”* (2000), pod red. J. Mazura, Wydawnictwo UMCS, Lublin (s. 365–371).
- Problemy edukacji lingwistycznej. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej*, (1996), pod red. M.T. Michalewskiej, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Zespół Ekspertów ds. Nauczania Języka Polskiego jako Obcego przy Ministrze Edukacji narodowej, Zespół Koordynacyjny Programu Badań Resortowych III – 49 w dniach 28–29 czerwca 1989 r. w Warszawie*, pod red. H. Rybickiej-Nowackiej i J. Porayskiego-Pomsty, MEN, Warszawa.

- Przewodnik dla autorów zadań testowych* (2004), tłum. A. Seretny, M. Gaszyńska-Magiera, Universitas, Kraków.
- Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych* (2005), red. i oprac. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków.
- Redman S., Ellis R. (1990), *A Way with Words. Vocabulary Development Activities for Learners of English. Book 1*, CUP, Cambridge.
- Rocławski B. (1990), *Komputer mówiący jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego. Materiały z ogólnopolskiej konferencji nt. Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, pod red. H. Rybickiej-Nowackiej i B. Rocławskiego, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk (s. 85–90).
- Rocławski B. (1991), *Śluch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, „Glottispol”, Gdańsk.
- Ronowicz E. (1979), *Pomoce audialne w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa.
- Ropa A. (1981), *Intonacja języka polskiego*, IBP, UJ, Kraków.
- Rusiecki J. (1993), *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem; podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4 (s. 296–303).
- Rydzak D., Adams-Tukiendorf M. (2001), *Po co i dla kogo piszę? Wpływ celu i odbiorcy na jakość pracy pisemnej uczniów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1 (s. 34–39).
- Saloni A. (1979), *O kształtowaniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Saloni Z., Sudzik J. (1999), *Warsztat dla nauczycieli języka polskiego – ocenianie prac pisemnych*, „Nowa Poliszczyna”, nr 3 (s. 38–44).
- Satkiewicz H. (1992), *Fleksja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (uwagi metodyczne)*, w: *Vademecum lektora języka polskiego*, pod red. B. Bartnickiej, L. Kacprzak i E. Rohozińskiej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (s. 45–52).
- Seul S. (1995), *Oczekiwania nauczyciela a wyniki nauczania*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Sękowska E. (1997), *Fonetyka z elementami fonologii*, w: *Nauka o języku dla polonistów*, pod red. S. Dubisza, Książka i Wiedza, Warszawa (s. 101–143).
- Seretny A. (1990), *Założenia teoretyczne słownika języka polskiego w obrazkach*, w: *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego. Materiały z ogólnopolskiej konferencji nt. „Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców”*, pod red. H. Rybickiej-Nowackiej i B. Rocławskiego, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk (s. 246–260).
- Seretny A. (1992), *Obrazkowy słownik języka polskiego dla obcokrajowców na tle innych publikacji tego typu*, w: *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, (s. 63–76).

- Seretny A. (1994), *Błędy popełniane przez anglojęzycznych studentów w początkowym okresie nauki języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, z. 3 (s. 101–109).
- Seretny A. (1997), *Analiza porównawcza słowników dydaktycznych języka polskiego i angielskiego*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”*, pod red. W. Miodunki, Księgarnia Akademicka, Kraków (s. 57–75).
- Seretny A. (1998), *Definicje i definiowanie*, Wydawnictwo NOMOS, Kraków.
- Seretny A. (2000), *Słowniki bilingwalne w nauce języka obcego – pomoc czy utrudnienie. Kilka uwag o angielsko-polskim, polsko-angielskim słowniku pod redakcją Jacka Fisiaka*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka polskiego studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. J. Mazura, Wydawnictwo UMCS, Lublin (s. 345–356).
- Seretny A. (2001a), *Słowniki użyteczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Inne optyki. Nowe programy nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice (s. 97–108).
- Seretny A. (2001b), *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego*, Universitas, Kraków 1999. „Poradnik Językowy”, z. 3 (s. 50–58).
- Seretny A. (2002a), *Słownictwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Biuletyn Stowarzyszenia Wspólnota Polska”, z. 3 (s. 25–30).
- Seretny A. (2002b), *Ilustrowany słownik języka polskiego a jego potencjalni obcojęzyczni odbiorcy*, „Przegląd Polonijny”, z. 4 (s. 115–123).
- Seretny A. (2003a), *Język polski jako obcy – kształcenie językowe na poziomie akademickim a certyfikacyjne testy znajomości języka polskiego jako obcego*, „Biuletyn Glottodydaktyczny”, nr 9/10 (s. 141–150).
- Seretny A. (2003b), *Testy językowe w nauczaniu języka obcego – typy zadań testowych w testach biegłości języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5 (s. 27–35).
- Seretny A. (2003 c), *Jak „inny” jest „Inny słownik języka polskiego”?*, „Poradnik Językowy”, nr 6 (s. 67–71).
- Seretny A. (2004a), *Słownictwo poziomu progowego – listy frekwencyjne a zawartość inwentarza funkcjonalno-pojęciowego*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. A. Dąbrowskiej, Wydawnictwo WTN, Wrocław (s. 269–275).
- Seretny A. (2004b), *Testy językowe w nauczaniu języka obcego – kryteria poprawności testu*, w: *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol”*, pod. red. A. Seretny, W. Martyniuka, i E. Lipińskiej, Universitas, Kraków (s. 63–78).
- Seretny A. (2004c), *Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, 2004, s. 6–13.

- Seretny A. (2004d), *Najnowsze słownictwo polskie a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: *Współczesne odmiany języka narodowego*, pod red. K. Michalewskiego, WUŁ, Łódź (s. 409–416).
- Sharwood-Smith E. i M. (1977), *O pisaniu w języku obcym*, WSiP, Warszawa.
- Sieradzka-Baziur B. (2000), *Słowniki języka polskiego a nauka tego języka*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka polskiego studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. J. Mazura, Wydawnictwo UMCS, Lublin (s. 333–344).
- Sienicki M. (1996), *Umiejętność czytania. Rodowód i wzorce*, „Języki Obce w Szkole”, z. 5 (s. 415–421).
- Skalska A. (2000), *Odpowiednie dać rzeczy słowo. Kształtowanie postawy refleksyjnej wobec jakości własnych wypowiedzi u studentów zaawansowanych językowo*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. J. Mazura, Wydawnictwo UMCS, Lublin (s. 129–134).
- Słaby-Góral I. (2001), *Między językoznawstwem integracyjnym a językoznawstwem filologiczno-semiotycznym. Gramatyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice (s. 425–437).
- Smoczyński P. (1980), *Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne problemy lingwistyczne*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod red. J. Lewandowskiego, PWN, Warszawa (s. 83–95).
- Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2004), Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, Warszawa.
- Stawna M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, WSiP, Warszawa.
- Starz R. (1999), *Najczęstsze odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów klas 4–8 szkół podstawowych (na podstawie list frekwencyjnych)*, „Poradnik Językowy”, nr 7 (s. 36–44).
- Steil L., Miller W.R. (1982), *Effective Listening*, Telstar, St. Paul, MN.
- Stood B. (1988), *Teaching language arts*, Harper Collins, New York.
- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwiński W. (1996), *Polskie innowacje językowe w pracach francuskich studentów*, „Przegląd Polonijny”, z. 3 (s. 99–116).
- Tabakowska E. (1995), *Gramatyka i obrazowanie – wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Polska Akademia Nauk, Kraków.
- Tambor J. (2001), *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego*, w: *Inne optyki, nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka*

- polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice (s. 79–85).
- Tarasiewicz B. (2003), *Mówię i śpiewam świadomie*, Universitas, Kraków.
- Tradycja i nowoczesność w nauczaniu języka polskiego. Materiały z ogólnopolskiej konferencji nt. „Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców”* (1990), pod red. H. Rybickiej-Nowackiej i B. Rocławskiego, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Trębska-Kerntopf A. (2000), *Praca z tekstem poetyckim w grupie o profilu polonistycznym*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka polskiego studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. J. Mazura, Wydawnictwo UMCS, Lublin (s. 175–184).
- Ur P. (1989), *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, WSiP, Warszawa.
- Vademecum lektora języka polskiego* (1992), pod red. B. Bartnickiej, L. Kacprzak i E. Rohozińskiej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Vallette, R.M. (1967), *Modern Language Testing: A Handbook*, Harcourt, Brace & World, New York.
- Weinreich U. (1980), *On Semantics*, University of Pennsylvania Press.
- Weir, C. J. (1988). *Communicative language testing*, Exeter Linguistic Studies, Vol. 11 University of Exeter, Exeter.
- Wenzel R. (1991), *Jak uczyć języka obcego poprzez samodzielne tworzenie tekstu*, WSiP, Warszawa.
- Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne* (2004), pod red. A. Mikołajczuk, J. Puzyniny, Nowa Era, Warszawa, (s. 55–64).
- Wilkoń A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wiśniewska H. (1993), *Problemy nauczania ortografii nauczycieli ze Wschodu*, w: *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, pod red. J. Mazura, UMCS, Lublin (s. 33–38).
- Woźniowicz K. (1988), *Rozwijanie sprawności rozumienia mowy; przykłady ćwiczeń*, w: *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, pod red. H. Komorowskiej, WSiP, Warszawa (s. 266–308).
- Wójtowicz J. (1980), *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod red. J. Lewandowskiego, PWN, Warszawa (s. 96–106).
- Wójtowicz J. (1980), *Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod red. J. Lewandowskiego, PWN, Warszawa (s. 166–188).
- Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”* (2004), pod red. A. Dąbrowskiej, Wydawnictwo WTN, Wrocław.

- Wyřbowska-Bajor E. (2000), *Zobaczmy, jak czytają nasi studenci*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka polskiego studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. J. Mazura, Wydawnictwo UMCS, Lublin (s. 185–191).
- Zgółkowska H. (1992), *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, pod red. W. Miodunki.
- Zwolski H. (1982), *Kod mówiony i pisany w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, z. 3 (s. 77–90).
- Zydroń J. (1989), *Gramatyka w nauczaniu języków obcych: szkolna, dydaktyczna, komunikacyjna*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 10 (s. 37–47).
- Żółkiewska E.D. (1988), *Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem; przykłady ćwiczeń*, w: *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, pod red. H. Komorowskiej, WSiP, Warszawa (s. 172–265).
- Żydek-Bednarczuk U. (1994), *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

TOWARZYSTWO AUTORÓW I WYDAWCÓW
PRAC NAUKOWYCH
UNIVERSITAS

www.universitas.com.pl

REDAKCJA

ul. Sławkowska 17, 31-016 Kraków
tel./fax 012 423 26 05 / 012 423 26 14 / 012 423 26 28
red@universitas.com.pl
promocja@universitas.com.pl

DYSTRYBUCJA oraz KSIĘGARNIA WYSYŁKOWA

ul. Żmujdzka 6B, 31-426 Kraków
ksiegarnia@universitas.com.pl
tel. 012 413 91 36 / 012 413 92 70
fax 012 413 91 25

ZAMÓW NASZ BEZPŁATNY KATALOG

tel. 012 423 26 05 / 012 413 92 70