

## METODYKA

*Anna B. Burzyńska*

### POLECENIA DYDAKTYCZNE W PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE ŚREDNIM

Powszechnie wiadomo, że podręcznik jest jednym z podstawowych materiałów, mających zastosowanie w procesie glottodydaktycznym. I chociaż obecnie w dydaktyce języków obcych korzysta się w większym stopniu, jak zauważa Franciszek Grucza, z tzw. zestawów materiałów łączących „różne substancje i różne gatunki (formy)”<sup>1</sup>, to jednak podręcznik właśnie w dalszym ciągu wydaje się najbardziej nośnym medium istotnych treści glottodydaktycznych<sup>2</sup>.

Struktura podręcznika do języka obcego odzwierciedla wybraną przez autora metodę nauczania, a więc każdy jego element składowy pełni ściśle określoną funkcję, umożliwiającą realizację założonych uprzednio celów dydaktycznych. W większości materiałów, niezależnie od preferowanej metody, występują stałe komponenty strukturalne, ułatwiające organizację procesu przyswajania prezentowanych treści glottodydaktycznych.

Elementy te, za Jolantą Nocoń, proponuję nazwać „elementami organizacji przyswajania” i zaliczyć tu wszelkiego typu zadania dydaktyczne, poprzez które „realizowana jest funkcja nakłaniająca, polegająca na wpływaniu na odbiorcę, aby podjął się określonego działania”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> F. Grucza, *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, [w:] *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*, red. F. Grucza, Warszawa 1988, s. 21.

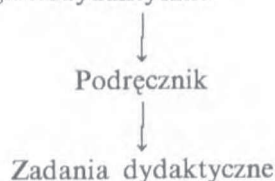
<sup>2</sup> K. Chomicz-Jung do treści glottodydaktycznych zalicza: treści językowe, metajęzykowe, realio- i kulturoznawcze, a także socjolingwistyczne (por. *Materiały do nauki języków obcych a ich efektywność glottodydaktyczna*, [w:] *Z teorii i praktyki...*, s. 39).

<sup>3</sup> Por. J. Nocoń, *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauki o języku*, [w:] *Styl a tekst*, Opole 1996, s. 285.

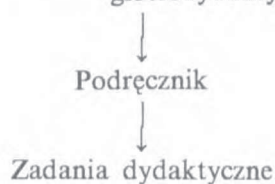
Zadanie dydaktyczne jest swojego rodzaju znakiem skierowanym przez nadawcę – autora materiałów glottodydaktycznych (w tym przypadku – autora podręcznika) do odbiorcy – cudzoziemca opanowującego język obcy i stanowi jedyną możliwość komunikacji nadawcy z potencjalnym odbiorcą (przy założeniu, że autor podręcznika nie jest równocześnie lektorem jak na schemacie B).

Miejsce zadania dydaktycznego w układzie glottodydaktycznym:

A) Nadawca = Autor → Materiały → Lektor → Odbiorca = Cudzoziemiec  
glottodydaktyczne



B) Nadawca = Autor = Lektor → Materiały → Odbiorca = Cudzoziemiec  
glottodydaktyczne



W analizowanych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego w strukturze zadań dydaktycznych dają się wydzielić, w zależności od spełnianych funkcji, dwa elementy: element wskazujący na konieczność wykonania określonego działania oraz element ilustrujący sposób działania na konkretnym materiale językowym (wzory, przykłady)<sup>4</sup>. W obrębie elementów nakłaniających osobę uczącą się języka obcego do podjęcia określonych czynności dydaktycznych wielu badaczy wydziela:

- polecenia dydaktyczne, np. *Proszę wpisać odpowiednie przyimki (J. K.);*
- pytania dydaktyczne, np. *Co to znaczy? (W. M.);*

oraz wypowiedzi łączące obie te struktury, np. *Prawda czy nieprawda? Proszę zaznaczyć krzyżykiem! (W. M.)*

Polecenia dydaktyczne są dyrektywami, rozpadającymi się na dwie jednostki, semantycznie obejmujące przedmiot czynności i obiekt, na którym dana czynność ma zostać wykonana. Na przedmiot czynności wskazują operatory wyrażone przeważnie różnymi formami czasownika (w funkcji **rozkazu**, **życzenia** czy **propozycji**). Ze względu na liczbę operatorów polecenia

<sup>4</sup> Por. *Ibidem*, s. 286.

dydaktyczne podzielić można na **proste**, tj. zawierające jeden operator, i **złożone**, czyli składające się z więcej niż jednego operatora<sup>5</sup>.

W wybranych przeze mnie do analizy podręcznikach do nauczania języka polskiego na poziomie średnio zaawansowanym przeważają polecenia proste, np. *Proszę uzupełnić brakujące elementy opowiadania* (J. K.), chociaż pojawiają się także polecenia złożone, z więcej niż jednym operatorem, np. *Proszę ułożyć 3 krótkie teksty na dowolny temat i wykorzystać podane czasowniki* (J. K.).

Jak już zauważyłam wcześniej, operatorami w analizowanych poleceniach są czasowniki, dominuje forma trybu rozkazującego (2 os. l. poj., np. *wymień, zobacz, zwróć uwagę, uzupełnij* lub *część*) – forma opisowa, bardziej grzeczna, np. *Proszę odpowiedzieć, proszę przeczytać*).

Wśród analizowanych operatorów dają się wydzielić pewne grupy znaczeniowe, najczęściej wykorzystywane przez autorów podręczników:

1) operatory nazywające czynności związane z podstawowymi sprawnościami językowymi: *opowiedzieć, napisać, przeczytać*;

2) operatory związane z czynnością utrwalania dotychczasowych informacji: *uzupełnić, wymienić, znaleźć, wybrać*;

3) operatory związane z czynnościami kreowania nowej rzeczywistości językowej: *ułożyć, utworzyć, przekształcić*.

Jeżeli chodzi o strukturę składniową wypowiedzi dyrektywnych, to oczywiście przeważają polecenia proste nad złożonymi, przy czym w tych ostatnich znacznie częściej występuje relacja parataksy, np. *Proszę przeczytać dialog i zacytować wypowiedzi* (J. K.). Konstrukcje hipotaktyczne pojawiają się niezwykle rzadko.

W niektórych podręcznikach do nauczania języka polskiego cudzoziemców na poziomie średnio zaawansowanym występują polecenia, będące połączeniem wypowiedzi dyrektywnych ze zdaniami pytającymi bądź uzupełnione odpowiednim komentarzem wprowadzającym w istotę wykonywanego zadania (w formie zdań oznajmujących). Ten typ poleceń jest właściwy dla zadań dydaktycznych o charakterze problemowym (ćwiczenia w mówieniu i pisaniu).

Przykład 1 – polecenie + komentarz:

*Marek ma jechać do Hiszpanii, ale nie zna języka kraju, boi się tego wyjazdu, ma różne wątpliwości. Opowiada o tym Elizie. Proszę spróbować zagrać rolę Marka* (J. K.).

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 287.



Przykład 2 – pytanie + polecenie + komentarz:

*Kupuje Pan(-i) telewizor. Sprzedawca pokazuje różne telewizory. Jakie zalety wymienia sprzedawca? Jakie zalety telewizora Pana (Panią) interesują? Proszę przygotować dialog (J. K.).*

Przez tak rozbudowane polecenia autorzy stwarzają odpowiednią sytuację problemową i aktywizują odbiorcę.

Jeszcze inaczej prezentują się polecenia dydaktyczne w podręcznikach, których autorzy preferują tzw. nauczanie komunikacyjne. I tak np. Waldemar Martyniuk w podręczniku *Mów do mnie jeszcze* przedstawia w poszczególnych zadaniach dydaktycznych odpowiednie funkcje językowe, np. **prośby**, **oburzenia**, **radę**, wykorzystując w tym celu specyficznie skonstruowane polecenia dydaktyczne, np.:

Ćwiczenie VII, s. 90

Powitania – pożegnania

*Jeśli znają Państwo inne zwroty, to proszę wpisać je w puste miejsca*

Powitanie

Cześć Marek!

Dzień dobry, panie Janku.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zaplanowane w ten sposób polecenie dydaktyczne składa się z elementu informującego, z jaką funkcją językową uczący się ma do czynienia (w tym przypadku **powitanie – pożeganie**) oraz zawiera bezpośredni zwrot do odbiorcy, w którym autor odwołuje się do jego kompetencji językowej (*Jeśli znają Państwo inne zwroty*) i wskazuje na rodzaj czynności, która ma zostać wykonana (*wpisać w puste miejsca*).

W niektórych przypadkach właściwe polecenia dydaktyczne poprzedza Waldemar Martyniuk swojego rodzaju **metajęzykowymi objaśnieniami**, np. „W języku polskim, zwłaszcza w języku mówionym, bardzo często opuszcza się »jest« tam, gdzie powinno być »to jest«. Marek mówi »To dobry pomysł!« zamiast »To jest dobry pomysł!« Proszę znaleźć podobne przykłady w tekście!”.

Na uwagę zasługują również częste w podręcznikach Waldemara Martyniuka polecenia, będące równocześnie tytułami zadań do wykonania przez uczących się języka polskiego cudzoziemców, np. *Słowo za słowo* (tytuł zadania polegającego na znalezieniu odpowiedniego synonimu).

Polecenia tego typu, a więc właściwie nie będące poleceniami, chociaż pełniące ich funkcję, są charakterystyczne dla skryptów przeznaczonych do nauczania języka polskiego na poziomie średnio zaawansowanym – *Porozmawiaj z nami* i *Spotkania z Polską* Waldemara Żarskiego. W podręczniku *Spotkania z Polską*, będącym wyborem tekstów z ćwiczeniami, autor maksymalnie ogranicza, a właściwie rezygnuje ze stosowania w zadaniach dydaktycznych typowych poleceń (występują one jedynie w dwu postaciach, jako dyrektywy: *Ułóż pytanie* oraz *Odpowiedz na pytanie* do podanych zadań–pytań). Tymczasem jako obudowa ćwiczeń gramatycznych pojawiają się jedynie przykłady–wzory, wskazujące na sposób transformacji materiału językowego (odpowiednio oznaczone przez cyfrę „0”), np.

0. *posiadanie* → *posiadać*  
*usprawiedliwianie* → *usprawiedliwiać*  
 1. *działanie* . . . . .  
 2. *organizowanie* . . . . .

Także w ćwiczeniach leksykalnych rezygnuje autor z poleceń w typowej formie, wskazuje jedynie na mechanizm przeznaczonej do wykonania operacji językowej przez zastosowanie różnego rodzaju schematów czy tabel, np.:

*Spotkania z Polską* ćwiczenie II, s. 61

Pora, doba, okres, czas, epoka
--------------------------------

1. *W ostatnim* . . . . . *miałem bardzo dużo pracy.*
2. *Zima to ulubiona* . . . . . *roku narciarzy.*
3. *Mickiewicz i Słowacki tworzyli w* . . . . . *romantyzmu.*

Pamiętając, że polecenia dydaktyczne są swoistym rodzajem znaków, jakie nadawca-autor podręcznika kieruje do odbiorcy-osoby uczącej się, w tym przypadku języka polskiego jako obcego, chciałbym zwrócić uwagę na **pragmatykę** poleceń dydaktycznych, czyli zastanowić się nad ich rolą w **praktyce nauczania** cudzoziemców.

Obcokrajowiec, który już opanował podstawy języka polskiego w stopniu umożliwiającym mu w miarę swobodne nadawanie i odbieranie komunikatów w tym języku (a więc mniej więcej po rocznym kursie w Polsce)<sup>6</sup>, powinien

<sup>6</sup> Krzystam tutaj z propozycji W. Miodunki: „W kształceniu obcokrajowców wydzielamy trzy poziomy: poziom I dla początkujących, poziom II dla słabo- lub średnio zaawansowanych i poziom III dla zaawansowanych. Programy dla trzech poziomów pokrywają trzy lata nauki języka polskiego za granicą i od 3 do 4 semestrów w Polsce, gdzie na roczny program dla początkujących składają się programy poziomu I i II, a na roczny program dla średnio



bez problemów poradzić sobie z rozwiązywaniem zadań dydaktycznych, wykorzystując w tym celu znajdujące się w podręcznikach dla średnio zaawansowanych polecenia. Tymczasem w rzeczywistości, być może ze względu na zbyt dużą złożoność syntaktyczną, a raczej pewnego rodzaju skomplikowanie semantyczne, cudzoziemcy przy analizie poleceń dydaktycznych prawie zawsze korzystają z pomocy lektora.

Wskazówki lektorów okazują się niezbędne, gdy polecenia zawierają pełną terminologię gramatyczną języka polskiego, co w analizowanych podręcznikach wcale nie należy do rzadkości. Oczywiście, można by tutaj zadać pytanie, w jaki sposób uczyć i czy w ogóle uczyć terminów gramatycznych, co przy obecnie zalecanym, komunikacyjnym podejściu do dydaktyki języka obcego wydaje się raczej bezcelowe. Problemem tym nie będę się jednak w tej chwili zajmować, pragnę jedynie zauważyć, że zbyt duże nasycenie poleceń dydaktycznych terminami jest jedną z wielu przyczyn, dla których polecenia te często pozostają dla wielu cudzoziemców tylko dodatkiem do wyjaśniających komentarzy ze strony prowadzącego zajęcia lektora.

Uczący się języka polskiego jako obcego przy korzystaniu z poleceń dydaktycznych niejednokrotnie zwracają uwagę na pewną schematyczność, a co za tym idzie – monotonię, wynikającą z powtarzalności ściśle określonych struktur. Powtarzający się układ poszczególnych elementów składowych wypowiedzi dyrektywnych z jednej strony ułatwia pracę lektorowi, gdyż nie wymaga wielokrotnych eksplikacji i być może służy wypracowaniu u osób przyswajających język obcy pewnych nawyków językowych, ale z drugiej strony – nie aktywizuje, a nawet po prostu – nudzi i zniechęca do uczenia się języka.

W wielu podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie średnio zaawansowanym polszczyzna tzw. **obudowy metodycznej** (komentarzy gramatycznych, poleceń metodycznych) stanowi specyficzny język, który nie koresponduje w pełni z warstwą stylistyczną tekstów czy też poszczególnych ćwiczeń, stąd również, być może, biorą się kłopoty cudzoziemców ze zrozumieniem istoty poszczególnych zadań dydaktycznych.

Niektórzy autorzy podręczników, będący równocześnie lektorami języka polskiego starają się ominąć problemy związane z percepcją poleceń dydaktycznych przez świadome zastępowanie bardziej rozbudowanych sformułowań typowymi, ale maksymalnie uproszczonymi określeniami np. *Słowa w nawiasach proszę wpisać we właściwej formie*, *Podane słowa proszę wpisać w odpowiedniej formie*, *Uzupełnij podane zdania wyrazami w odpowiedniej formie*.

---

zaawansowanych – program poziomu II (dla słabo zaawansowanych) i poziomu III”: por. *Język polski jako obcy. Programy badań na tle współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunka, Kraków 1991, s. 20.

Często autorzy, aby uniknąć nieporozumień, opracowują komentarze i polecenia dydaktyczne w języku wykładowym danego podręcznika, czyli w języku potencjalnego odbiorcy<sup>7</sup>.

Oczywiście, o ile taka forma pracy, uwzględniająca pierwszy język ucznia, znajduje zastosowanie na poziomie podstawowym, o tyle na kursie dla średnio zaawansowanych wydaje się jak najmniej wskazana.

Podsumowując dotychczasowe rozważania nad efektywnością glottodydaktyczną poleceń w podręcznikach do nauczania języka polskiego na poziomie średnio zaawansowanym, chciałbym wskazać na znaczną dysproporcję, która wynika z porównania zamierzonych przez autorów funkcji, jakie mają spełniać poszczególne polecenia w zadaniach dydaktycznych (efektywność założona) z ich rzeczywistą skutecznością w procesie nauczania języka polskiego (efektywność rzeczywista)<sup>8</sup>.

Aby uniknąć wspomnianej dysproporcji i osiągnąć pełną efektywność glottodydaktyczną, autorzy podręczników przy tworzeniu poleceń dydaktycznych powinni zwrócić uwagę na:

- 1) odpowiedni styl wypowiedzi dyrektywnych,
- 2) nieskomplikowaną strukturę syntaktyczną,
- 3) właściwe proporcje w stosowaniu terminologii gramatycznej,
- 4) precyzyjne formułowanie problemów,
- 5) oryginalność i atrakcyjność (nieschematyczność).

Przyjęcie i zastosowanie tych postulatów na pewno wpłynie na jakość materiałów glottodydaktycznych, a cudzoziemcom uczącym się języka polskiego umożliwi bezstresowe uczestniczenie w procesie glottodydaktycznym.

#### LITERATURA

- Chomicz-Jung K., *Materiały do nauki języków obcych a ich efektywność glottodydaktyczna*, [w:] *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*, red. F. Grucza, Warszawa 1988
- Grucza F., *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, [w:] *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*, red. F. Grucza, Warszawa 1988
- Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez komisję ekspertów MEN*, red. W. Miodunka, Kraków 1991
- Nocoń J., *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauki o języku*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole 1996

<sup>7</sup> Por. M. Grala, W. Przywarska, *Z polskim na co dzień. An Intermediate Polish Course for English Speakers*, Warszawa 1978.

<sup>8</sup> Por. K. Chomicz-Jung, *Materiały do nauczania...*, s. 40.

## WYKAZ PODRĘCZNIKÓW

Do analizy wybrałam jedynie te podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego, których autorzy sami określili swoich odbiorców jako średnio zaawansowanych.

- Kucharczyk J., *Już mówię po polsku*, Łódź 1985 (J. K.)  
Martyniuk W., *Mów do mnie jeszcze. Podręcznik języka polskiego dla średniozaawansowanych*, Kraków 1991 (W. M.)  
Gądyn E., Zwolski H., *Od słowa do słowa. Wybór tekstów do nauczania cudzoziemców języka polskiego*, Warszawa 1988  
Graża M., Przywarska W., *Z polskim na co dzień. An Intermediate Polish Course for English Speakers*, Warszawa 1978  
Musiołek K., Żarski W., *Porozmawiaj z nami. Skryp do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Wrocław 1991  
Żarski W., *Spotkania z Polską. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Wrocław 1981