

*Iwona Słaby-Góral**

NAUCZYCIEL UCZY SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Słowa kluczowe: dydaktyka, metodyka nauczania, nauczyciel JPJO, dyskurs glottodydaktyczny, gramatyka pedagogiczna a naukowa, doświadczenie dydaktyczne

Streszczenie. W artykule przedstawiono miejsce glottodydaktyki w obrębie dydaktyki i innych nauk, a w ramach samej glottodydaktyki omówiono nauczanie JPJO: teorię – w części *Badania i lektury*, i praktykę – w części *Zachowania językowe studentów*.

Myśl zawartą w temacie, by w miarę możliwości przeanalizować ją wszechstronnie i udowodnić prawdziwość postawionej tezy, chciałabym rozwinąć w dwu następujących działach:

1. badania i lektury,
2. zachowania językowe studentów.

Jest to uzasadnione wieloma latami praktyki glottodydaktycznej, kiedy to uczyłam języka polskiego jako obcego, starając się równocześnie oglądać go oczami cudzoziemców i innych uczących języków jako obcych oraz wychodzić naprzeciw wszelkim wymaganiom i potrzebom moich studentów. Dodać tu muszę oczywiste dla wszystkich nauczycieli z długoletnią praktyką stwierdzenie, że również postęp techniczny wymaga ustawicznego uczenia się coraz to nowych metod i technik nauczania, począwszy od wykorzystania „kredy i tablicy”, a na metodach multimedialnych i e-learningowych (na razie) skończywszy.

BADANIA I LEKTURY

Jak wiemy, język jest dobrem kultury, wyznacznikiem tożsamości, świadomości i korzeni. Zadanie przekazania komuś własnego języka, zarówno jako ogólnonarodowego dorobku, jak i specyficznego uzusu, będącego kwintesencją pochodzenia, wykształcenia i doświadczeń, nakłada na przekazującego określoną odpowiedzialność.

* ifgraal@wp.pl, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, Uniwersytet Łódzki, ul. Matejki 21/23, 90-237 Łódź.

Gdy chcemy nauczyć kogoś władać naszym językiem dobrze (docelowo jest to zawsze chęć, choćby podświadoma, by człowiek będący pod naszym wpływem – nasze dzieci oraz uczeni przez nas cudzoziemcy – wyrażał się swobodnie, poprawnie i ładnie), musimy być pełni pokory i obiektywizmu, szacunku dla jego potrzeb, przyzwyczajzeń, osobowości i kultury, a zarazem pełni dumy i subiektywizmu, czyli przekazywania ściśle wyselekcjonowanej przez nas wiedzy w sposób, który wydaje nam się właściwy, by założony cel został osiągnięty.

W wieloletniej praktyce uczenia języka polskiego przekazywanego własnemu dziecku, innym dzieciom, młodzieży, dorosłym oraz również, a może przede wszystkim – cudzoziemcom uczącym się języka polskiego jako obcego w Polsce i poza jej granicami – starałam się przekazać wiedzę i umiejętności w taki sposób, by uwzględnić potrzeby i możliwości uczących się.

W ciągu kilku lat uczyłam także polską młodzież języka angielskiego, próbując dotrzeć do niej poprzez język rodzimy, jego wartości i takie ujęcie nauczania kontrastycznego, które pozwoliłoby na jednoczesne poznanie języka obcego i samokrytyczną ocenę stopnia znajomości własnego języka w celu stałego doskonalenia porozumiewania się, zarówno w języku rodzimym, jak i obcym.

Doświadczenia w różnego typu nauczaniu języka doprowadziły mnie do wielu bolesnych spostrzeżeń dotyczących braku wiedzy, niekompetencji, ignorancji, roszczeniowej postawy niektórych nauczanych przy jednoczesnym minimalnym nakładzie pracy z ich strony, ale także do zrozumienia faktu, że liczna grupa uczących się w początkowej fazie nastawiona jest do nauczania pozytywnie i zmotywowanie lub zdemotywowanie ich do pracy zależy w dużym stopniu od postawy uczącego, jego wiedzy i wyboru takich metod, technik i środków nauczania, które przemówiłyby do odbiorców.

Chciałabym przedstawić (po latach badań, przemyśleń, a przede wszystkim praktyki glottodydaktycznej i spostrzeżeń moich studentów) swoje spojrzenie na język, metodykę nauczania i glottodydaktykę.

Język zwykle pojmowany jest jako system, proces, narzędzie komunikacji, tworzywo tekstu oraz jako wartość (por. Markowski 2006). Dla niektórych język jest też doświadczeniem.

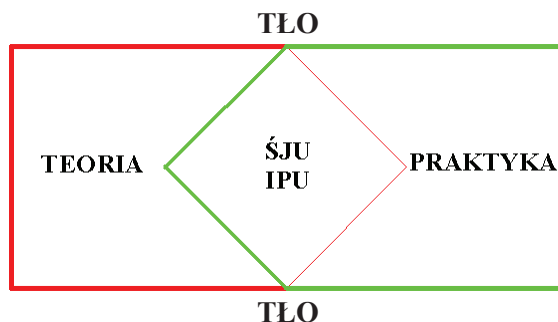
Ciągi umownych znaków – wyrazów oraz reguły łączenia tych znaków to system językowy, który możemy analitycznie i szczegółowo opisać. Pod wpływem pojawiających się zmiennych, takich jak etapy historii, cywilizacji, rozwój techniki, moda, wreszcie działanie tzw. użytkowników, język staje się procesem, gdyż jego system ulega stałym modyfikacjom¹. Celem każdej modyfikacji jest lepsze porozumiewanie się z innymi użytkownikami języka poprzez coraz pełniejsze, głębsze i jaśniejsze wyrażanie swoich myśli. Język jest więc traktowany jako podstawowe narzędzie komunikacji ludzkiej. By zaistniała komunikacja, każdy znak systemu i każda reguła łączenia znaków w tekst wypowiedzi musi

¹ Stąd możliwości opisu istnieją zarówno na płaszczyźnie synchronicznej, jak i diachronicznej.

mieć określony sens, jednakowy dla wszystkich posługujących się danym językiem. Musi więc zaistnieć wypełnienie określonym tworzywem, czyli leksyką i frazeologią języka. Tak wypełniony tekst ma wartość, jest bowiem wyróżnikiem kultury narodowej oraz stosunku do historii i tradycji, opisuje i interpretuje świat, oddaje myśli i emocje, zaspokaja potrzeby porozumiewania się z innym ludźmi.

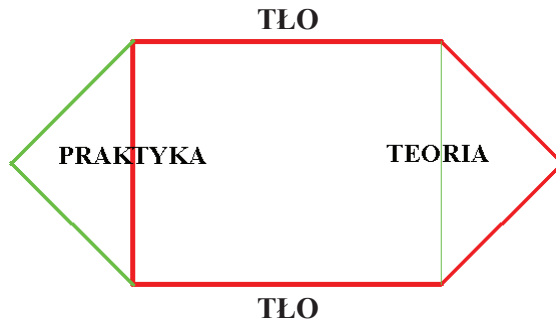
Tak zdefiniowany język można by pokazać na dwu wykresach:

Wykres 1



Wykres pierwszy ilustruje język rozumiany we wszelkich możliwych aspektach. Uwzględnia też możliwości rozumienia języka z punktu widzenia m.in. strukturalizmu, gramatyki generatywno-transformacyjnej, semiotyki, kognitywizmu oraz możliwości badań i stosowania opisu językowego z różnej perspektywy (por. *Encyklopedia językoznawstwa...* 1993; Przybylska 2003, s. 9–12). Jest otwarty na każdą teorię i praktykę językową. Pięciokąt oznaczający **teorię** to: językoznawstwo ogólne (porównawcze i kontrastywne), opisowe, historyczne, stosowane i wszelkie ich działy (fonetyka, fonologia, morfonologia, morfologia, składnia, semantyka i pragmatyka językoznawcza). Drugi pięciokąt, oznaczający **praktykę** językową, to zbiór wszystkich możliwych wypowiedzi – mówionych i pisanych (idiolektów użytkowników rodzimych i nauczonych oraz odmian, norm i uzusów). Część wspólna obu tych pięciokątów jest idiolektem tzw. przeciętnego użytkownika rodzimego o podstawowym wykształceniu (**IPU**); obejmuje typ i jakość jego wypowiedzi (normy, uzusy, odmiany) oraz tzw. świadomość językową, czyli wiedzę o własnym języku – wyuczoną bądź intuicyjną (**ŚJU**). Bardzo szeroko rozumiane **tło** (wykres jest z obu stron otwarty, nieograniczony) to wiedza z dziedzin, które do badań i opisów języka mogą być (i są) wykorzystywane: matematyki, fizyki, informatyki, geografii, historii, archeologii, etnografii, antropologii, filozofii, kultury, socjologii, psychologii, anatomii, fizjologii, patologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki nauczania, poetyki, literatury, sztuki itd. Potrzeby analizy i opisu języka z różnych punktów widzenia dzięki wykorzystaniu wiedzy z innych dziedzin spowodowały powstanie wielu nauk tzw. interdyscyplinarnych, jak: socjolingwistyka, psycholingwistyka, etnolingwistyka, pragmalingwistyka, logopedia i in.

Wykres 2



Wykres drugi jest takim przesunięciem poprzedniego wykresu², które powinno zilustrować język osobniczy (mowę jednostkową) człowieka wykształconego – filologa, mającego wiedzę teoretyczną w zakresie językoznawstwa i wszelkie kompetencje oraz umiejętności (sprawności) posługiwania się językiem. Zna on też szeroko rozumiane tło języka, tzn. te dziedziny, które są pomocne w jego badaniach naukowych. Może nie znać jedynie (na wykresie jest to lewy margines w kształcie trójkąta) niewielkiego zbioru wypowiedzi – socjolektów zawodowych, tajnych, środowiskowych czy też żargonów, jednak dzięki licznym kontaktom międzyludzkim sytuacje takie są sporadyczne.

Przejdźmy teraz do nauczania tak zdefiniowanego języka, czyli jego dydaktyki i metodyki.

Dydaktyka to nauka o metodach nauczania i sposobach uczenia się, także jej przedmiot, natomiast metodyka nauczania jakiegoś przedmiotu to teoria omawiająca cele i sposoby nauczania tego przedmiotu (*Inny słownik...* 2000). Bardzo podobne definicje pojawiają się w wielu słownikach języka polskiego, np. dydaktyka jest działem pedagogiki, nauką o metodach nauczania i uczenia się, a metodyka – dydaktyką szczegółową jakiegoś przedmiotu szkolnego, omawiającą cele i sposoby nauczania tego przedmiotu (*Słownik języka...* 1979; *Słownik współczesnego...* 2001).

W *Encyklopedii języka polskiego* (1999) hasła *dydaktyka* i *metodyka* nie figurują, w innych encyklopediach dydaktyka to „dział pedagogiki zajmujący się analizą celów, treści, metod, zasad i form organizacyjnych procesów kształcenia (nauczania i uczenia się) oraz ich psychologiczno-społecznych uwarunkowań” (*Wielka Encyklopedia...* 2002, s. 472) bądź „dział pedagogiki dotyczący ogólnie metod nauczania i uczenia się, teoria nauczania i uczenia się. Dydaktyka szczegółowa (metodyka) zajmuje się wybranymi przedmiotami. Dydaktyka zajmuje się badaniami celów i treści kształcenia oraz warunków działalności dydaktycznej.

² Powinno się pokazać całkowity proces poziomego „przesuwania” i nakładania na siebie obu pięciokątów w wielu fazach, by uzmysłowić sobie, jak dokonuje się u użytkownika języka doskonalenie kompetencji, umiejętności językowych oraz teoretycznej wiedzy językoznawczej.

Przedmiotem badań dydaktyki jest wszelka świadoma działalność dydaktyczna obejmująca procesy nauczania i uczenia się w różnych warunkach pracy szkolnej i poza szkołą oraz poszukiwania takich metod, jakie najskuteczniej zapewniają uczącym się przyswojenie wiedzy, opanowanie umiejętności i sprawności, kształtowanie postaw, zainteresowań i zdolności twórczych, koniecznych do samokształcenia. Do nauk pomocniczych dydaktyki należą: psychologia, socjologia, statystyka. Poszczególne metodyki wiążą się silnie z odpowiednimi dyscyplinami” (*Popularna Encyklopedia...* 1994, s. 194).

Rekurencja³ w definiowaniu obu tych terminów – „metodyka jest dydaktyką szczegółową”, a „dydaktyka – nauką o metodach” – zastanowiła mnie na tyle, że podjęłam próbę stworzenia własnych definicji. Uważam, że dydaktyka to analiza szeroko rozumianego procesu kształcenia, obejmująca jego pełną organizację (łącznie z uwarunkowaniami typu: miejsce, czas) oraz wiedzę na temat kształconych, kształcących i ich wzajemnych relacji. Dydaktykę ogólną rozumiem jako badającą zagadnienia wspólne dla wszystkich rodzajów uczenia się i nauczania, natomiast dydaktyki szczegółowe jako analizy problemów nauczania określonych przedmiotów (por. Miodunka 2006). W dydaktyce szczegółowej celem nauczania i uczenia się jest zawsze konkretny materiał do nauczania i konkretny adresat. Teoria nauczania języków obcych – wszelkie uwarunkowania kształcenia, procesy związane z ich opanowaniem, relacje między uczącymi i uczącymi się będą zatem przedmiotem badań **glottodydaktyki**, jeżeli zaś materiał do nauczania i uczenia się to określony język (np. język polski), będzie stanowił on przedmiot analizy dydaktyki języka polskiego jako obcego.

Glottodydaktyka opiera się na językoznawstwie, kulturoznawstwie, psychologii, socjologii, fizyce (akustyce), logopedii i wielu innych naukach, z których czerpie metody badań (wypracowując jednocześnie własne) i dzięki którym poszerza badany przez siebie przedmiot. Jako stosunkowo młoda dyscyplina naukowa doczekała się już wielu opisów i analiz⁴. Waldemar Pfeiffer (2001) wyróżnia tzw. glottodydaktykę czystą (realizującą cele poznawcze) i stosowaną (realizującą cele pragmatyczne), a następnie czystą i stosowaną glottodydaktykę ogólną oraz czystą i stosowaną glottodydaktykę szczegółową. Do teorii czystych glottodydaktyki ogólnej należy więc dydaktyka języków obcych, do teorii stosowanych – metodyka języków obcych, natomiast w glottodydaktyce szczegółowej do teorii czystych badacz zalicza dydaktykę określonego języka jako obcego (w przykładzie Pfeiffera jest to język niemiecki), a do teorii stosowanych – metodykę nauczania określonego języka, przeznaczoną dla grupy adresatów władających

³ Rekurencja jest objaśnianiem terminu za pomocą tego samego terminu, zjawisko częste w matematyce.

⁴ Na przykład R. Przybylska (2003) klasyfikuje glottodydaktykę jako dziedzinę językoznawstwa stosowanego, obok logopedii, kultury języka, metodyki nauczania języka ojczystego, badań nad tłumaczeniami maszynowymi i teorii przekładu oraz badań nad udoskonaleniem przekazywania informacji w systemach telekomunikacyjnych.

jednym i tym samym językiem ojczystym (w przykładzie Pfeiffera jest to metodyka nauczania Polaków języka niemieckiego). Poprzez metodykę szczegółową Pfeiffer rozumie „metodyczno-organizacyjny system nauczania i uczenia się konkretnego języka przez uczniów konkretnej narodowości” (Pfeiffer 2001, s. 44).

Przedmiotem badań glottodydaktyki jako nauki są dla Pfeiffera procesy nauczania i uczenia się języków obcych, celem – poznanie tych procesów i wypracowanie optymalnych systemów nauczania i uczenia się (por. Zawadzka 2004), a metodami badawczymi – metody analogiczne do innych nauk humanistycznych: krytyczne studium literatury fachowej, eksperyment naukowy i naturalny, badania ankietowe i wywiady, badania statystyczne. Pfeiffer wyróżnia typy badań jakościowych (zorientowanych na opis i interpretację tzw. pojedynczych przypadków, czyli „generowanie hipotez i analiza opisywanego obiektu badawczego” (Pfeiffer 2001, s. 17) i kwantytatywnych (zorientowanych na weryfikację wcześniej wysuniętych hipotez). Złożoność „rzeczywistości glottodydaktycznej” ilustruje własnym schematem układu glottodydaktycznego, uwzględniając „wszystkie podstawowe elementy uczestniczące w procesach glottodydaktycznych i zachodzące między nimi związki” (Pfeiffer 2001, s. 20), czyli: nauczyciela, ucznia, język, materiały glottodydaktyczne, metodę nauczania i uczenia się, warunki nauczania i rzeczywistość obiektywną (m.in. środowisko społeczne). Za element centralny układu glottodydaktycznego uważa **język** – cel, przedmiot i środek nauczania. Twierdzi, że kontakt nauczyciela z uczniami odbywa się w zasadzie poprzez język nauczany, jednak „w nauczaniu początkowym, a dla pewnych form ćwiczeń także w nauczaniu bardziej zaawansowanym” (Pfeiffer 2001, s. 24) zaleca używanie języka ojczystego⁵. Wyróżnia w „języku dydaktyki”: język materiałów glottodydaktycznych, język nauczyciela i język ucznia, mówi o sztucznym języku spotykanym jeszcze w podręcznikach, o selekcji języka dydaktyki z uniwersum językowego i odpowiedniej gradacji, prezentacji i powtarzaniu materiału językowego w materiałach glottodydaktycznych. **Konstruowanie języka dydaktyki musi, według Pfeiffera, uwzględniać czynniki związane z uczniem, stopniem opanowania języka, warunkami i celami nauczania.** Jako że nie sposób nie uznać relewantnej wartości języka jako elementu układu glottodydaktycznego, prowadzono empiryczne badania języka dydaktyki, „które miały na celu opisanie z największą precyzją, jakiego języka używa się w trakcie procesu glottodydaktycznego, jednak empiryczne przeprowadzenie tych badań było niezwykle żmudne, a rezultaty poznawczo dość skromne. Zaniechano ich na większą skalę, albowiem **niejako z góry trzeba określić, jakie wymogi musi spełnić język dydaktyki**” (Pfeiffer 2001, s. 24–25).

Język dydaktyki określa Pfeiffer mianem „tekstu wyjściowego”, a język ucznia (poznany w procesie nauczania) – „tekstu docelowego”. Zdaniem badacza droga, którą trzeba przejść od tekstów wyjściowych do tekstów docelowych, nie

⁵ Opisująca sytuacja zachodzi, kiedy nauczyciel Polak uczy języka niemieckiego uczniów Polaków, stąd język ojczysty to język zarówno nauczającego, jak i uczących się, a język obcy to język nauczany.

może być przypadkowa, musi wynikać z założeń metodyki i powinna być przy tym atrakcyjna i efektywna. Jednak twierdząc, że opis języka w postaci gramatyki należy do języka dydaktyki, postuluje równocześnie, „by języka obcego uczyć na bazie takiego samego modelu gramatycznego, jaki służył opisowi języka ojczystego”, stąd „gramatyka języka obcego winna mieć charakter kontrastywny oparty o model gramatyki języka ojczystego” (Pfeiffer 2001, s. 25). Jednocześnie podkreśla, że „opis gramatyczny winien uwzględnić aspekt glottodydaktyczny”, a „[r]ezultat takiego opisu, tj. **gramatyka dydaktyczna**, będzie się w związku z tym różnić znacznie od czystych opisów językoznawczych, których adaptacja poprzez tzw. dydaktyzację jest wielce problematyczna” (Pfeiffer 2001, s. 25). Autorka niniejszej pracy sądzi, że sprzeczność tych wypowiedzi wynika z braku rozdzielenia w opisie gramatycznym typowej terminologii językoznawczej i treści dotyczącej funkcji omawianych zjawisk gramatycznych. Wprowadzenie takiego podziału (operowanie terminami językoznawstwa opisowego, znanymi uczniowi wcześniej, przy jednoczesnym omawianiu zjawisk gramatycznych w innych kategoriach, np. semantycznych czy pragmatycznych) pozwoliłoby na lepsze zrozumienie intencji Pfeiffera, tym bardziej że w dalszej części wywodu stwierdza on, że istnieją ściśle związki między glottodydaktyką a językoznawstwem oraz między glottodydaktyką a pedagogiką. Wyniki badań różnych dziedzin językoznawczych są dla glottodydaktyki istotne, jednak językoznawstwo nie odpowiada na pytanie, jak języka uczyć, stąd nie uznaje się glottodydaktyki za dyscyplinę językoznawczą, a za jedną z dziedzin pedagogiki (Szulc 1994). Aleksander Szulc zauważa, że glottodydaktyka jest wypadkową językoznawstwa teoretycznego i stosowanego, psycholingwistyki, psychologii, socjolingwistyki, socjologii, fizjologii mowy, akustyki i logopedii (Szulc 1994, s. 53). W opinii Pfeiffera termin „wypadkowa” redukuje ją do dziedziny sumującej wyniki badań tych nauk przy braku badań własnych, co nie jest prawdą, gdyż „włączane przez glottodydaktykę rezultaty badań dyscyplin pokrewnych przechodzą niejako przez **filtr glottodydaktyczny**. Oznacza to niekiedy uproszczenie zbyt skomplikowanych, wyczerpujących opisów, np. językoznawczych, i poddanie ich procedurze glottodydaktycznej adaptacji. Jeszcze lepiej byłoby, gdyby niektóre opisy od początku uwzględniały aspekt glottodydaktyczny, gdyż tzw. dydaktyzowanie koncepcji z innych dziedzin jest często zabiegiem skomplikowanym, nieudanym lub wręcz niemożliwym” (Pfeiffer 2001, s. 29). Pfeiffer dodaje również, że prymarnym zadaniem glottodydaktyki jest prowadzenie badań nad językiem procesu nauczania.

Problem z włączeniem glottodydaktyki do pedagogiki (dydaktyki) bądź do językoznawstwa polega na tym, że nie „pasuje” ona do żadnej z tych dziedzin w pełni, jest absolutnym unikatem, jedną z najszerzych dyscyplin naukowych. Dydaktyka dotyczy nauczania i uczenia się przedmiotu wiedzy (cel), gdzie środkiem porozumiewania się nauczyciela z uczniem jest jeden, wspólny im język, który służy wyłącznie komunikacji (jedyną „operację” językową w czasie takiego nauczania stanowi poszerzanie zasobu leksykalnego ucznia, wszelkie jednak

definicje i synonimy wprowadzanego słownictwa podawane są w języku ojczystym, opanowanym znacznie wcześniej). Językoznawstwo bada i opisuje język (cel), posługując się doskonale znanym (opanowanym wcześniej) językiem jako środkiem komunikacji. W glottodydaktyce celem nauczania jest język (obcy dla uczącego się), podczas gdy środkiem nauczania jest (a przynajmniej powinien być)⁶ ten sam język, służący jako narzędzie komunikacji (często to jedyny możliwy do wykorzystania język komunikacji między uczącym się a nauczycielem)⁷.

Glottodydaktyka czerpałaby zatem z dydaktyki wszelkie osiągnięcia jej badań dotyczące organizacji procesu nauczania i uczenia się z wszelkimi jego uwarunkowaniami (wymagania stawiane nauczycielowi, analiza możliwości percepcyjnych i osobowości ucznia, analiza warunków nauczania, analiza tzw. rzeczywistości obiektywnej, czyli środowiska nauczania, środowiska społecznego, polityki władz oświatowych itd.), dostosowując je jedynie do swoich potrzeb, natomiast badania własne (takie badania są prowadzone od połowy lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia przez językoznawców glottodydaktyków w niemal wszystkich polskich ośrodkach uniwersyteckich) dotyczyłyby prac nad specyficzną metodyką nauczania języka jako obcego, która różni się zdecydowanie od metodyk nauczania innych przedmiotów, przez co stanowi całkowicie odrębne pole badawcze. Tym samym glottodydaktyka powinna być wyłączona z dydaktyki ogólnej i szczegółowej (dotyczącej dydaktyki poszczególnych przedmiotów nauczania) jako osobna nauka (choć czerpiąca, jak zaznaczono wcześniej, z niektórych osiągnięć dydaktyki), mająca własny przedmiot badań, własne cele badań i naukowe metody badań⁸.

⁶ Nawet jeśli nauczyciel i uczeń posługują się jakimś innym w odniesieniu do nauczanego językiem wspólnym (ojczystym dla obu, opanowanym przez obu, ojczystym dla jednej ze stron a opanowanym przez drugą), metodyka nauczania języka jako obcego wymaga, by stosować go jak najrzadziej, w sytuacjach koniecznych, np. do komentarzy gramatycznych, gdy uczeń nie rozumie terminów językoznawczych lub przy wprowadzaniu nowego słownictwa w celu tzw. ekonomizacji nauczania, tzn. zaoszczędzenia czasu na definiowanie, prezentację wizualną itp., by wykorzystać go lepiej na doskonalenie jakości samodzielnych wypowiedzi ucznia, opanowanie sprawności nauczania itp.

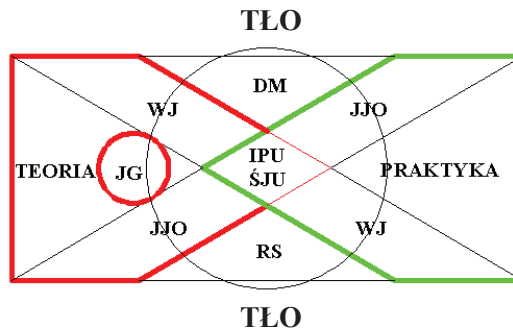
⁷ Jak wynika z kilkudziesięcioletnich doświadczeń nauczycieli SJPdC UŁ, często trzeba (i można) uczyć języka polskiego jako obcego (dla nauczyciela jest to język ojczysty, przedmiot i cel nauczania, dla studenta tylko przedmiot, jakiego chce się nauczyć w określonym celu) w wieloosobowych, wielonarodowościowych, wielojęzycznych grupach studenckich, gdzie nie ma tzw. języka pośredniego i jedyną możliwością porozumienia się jest wykorzystywanie jako środka komunikacji nauczanego języka. Równie skomplikowaną, choć nieco inną sytuacją jest (w czasie językowych kursów przygotowawczych) nauczanie przedmiotów wiedzy potrzebnych studentom do podjęcia studiów wyższych, gdy jedyną możliwością wykorzystania do tego celu odpowiedniego środka komunikacji jest język polski w tym czasie, gdy nie został on jeszcze dostatecznie opanowany (przez uczącego się), gdy naucza się go równocześnie na trzech płaszczyznach: jako języka obcego ogólnego, jako języka obcego specjalistycznego np. matematyki (prezentowanej w języku polskim często po raz pierwszy, gdyż dotąd student nie uczył się jej w takim wymiarze) i jako jedynego narzędzia porozumienia.

⁸ Są to, wg W. Pfeiffera, podstawowe wymogi metodologiczne, by uznać jakąś dyscyplinę za naukę (zob. Pfeiffer 2001, s. 14).

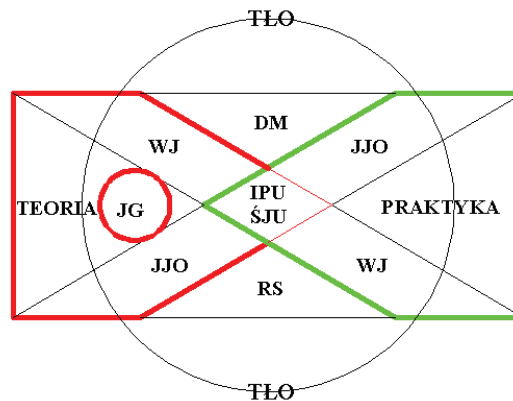
Jeżeli specyficzną **metodykę nauczania języka jako obcego** potraktujemy jako główny cel badawczy (szeroko pojęte warunki efektywności nauczania i uczenia się, niedotyczące ogólnej organizacji procesu dydaktycznego), to przedmiot badań, czyli język, którego należy nauczyć (nauczyć się), będzie musiał mieć również własne pole badawcze. Z tego względu, że ani językoznawstwo opisowe, ani stosowane nie spełniają do końca takich kryteriów (dotyczą wiedzy o języku i jego praktycznych zastosowaniach, ale skierowane są do rodzimego użytkownika bądź osoby znającej już dany język w stopniu co najmniej dobrym i przekazując wiedzę o języku, nie uczą go jednocześnie), proponuję wprowadzenie do językoznawstwa działu **językoznawstwa glottodydaktycznego**, które stworzyłoby własny opis teoretyczny języka dla potrzeb przekazywania wiedzy o nim przy jednoczesnym uczeniu go, często od podstaw (wiele takich prób już podjęto, choć nie użyto nazwy **językoznawstwo glottodydaktyczne**, np. Kozak, Pyzik 1994; Kaleta 1995; Kita 1998; Garncarek 2002, Mędak 2004, Foland-Kugler 2006; por. też przypis 13).

Glottodydaktykę w takim rozumieniu przedstawiłabym zatem na wykresach następująco:

Wykres a



Wykres b



Jej zakres powiększałby się, co ilustruje wykres b, w miarę zdobywania przez uczących się coraz większych kompetencji, i to zarówno językowych (wypowiedzi), sprawnościowych, jak i wiedzy teoretycznej, obejmującej językoznawstwo glottodydaktyczne, ale również inne (wynikające z potrzeb konkretnej osoby uczącej się) działy językoznawstwa.

Na obu wykresach⁹ **JG** oznacza językoznawstwo glottodydaktyczne, **WJ** to własny język uczącego się, **JJO** to język nauczany, **IPU** oznacza idiolekt przeciętnego użytkownika (i to zarówno języka własnego uczącego się, jak i języka nauczanego), **ŚJU** to świadomość językowa użytkownika (w obu językach, własnym i nauczonym, intuicyjna bądź oznaczająca znajomość gramatyki), **DM** to dialog międzykulturowy, a **RS** to różnice systemowe, czyli kontrast między językiem własnym a nauczonym. Dodać należy, że idiolekt przeciętnego użytkownika (z co najmniej podstawowym wykształceniem) rozumiem jako w miarę poprawne (z uwzględnieniem normy potocznej) wypowiedzianie się w języku ogólnym tzw. native speakera, z którym zapewne najczęściej będzie stykać się w sytuacjach komunikacyjnych cudzoziemiec uczący się języka obcego.

Wytyczając dodatkowe pola badawcze glottodydaktyki (językoznawstwo glottodydaktyczne i unikatową metodykę nauczania języka jako obcego), myślę, że językoznawstwo glottodydaktyczne swoim opisem języka jako obcego powinno służyć metodyce nauczania go we wszystkich aspektach związanych z gramatyką (przekazywaniem jej zjawisk), szczególnie w początkowej fazie nauczania języka. Przydatne powinno być wszystkim uczącym się, ale szczególną rolę powinno odgrywać w procesie nauczania i uczenia się niefilologów (por. Janaszek 2001), którym wiedza i terminologia stricte gramatyczna wydaje się barierą często blokującą ich naturalne chęci zdobywania umiejętności językowych i zniechęcającą do dalszych działań¹⁰.

Metodyka nauczania języka jako obcego umożliwiałaby zatem korzystanie nie ze „zdydaktyzowanych”¹¹ gramatyk pedagogicznych (Lipińska, Seretny 2005)¹², ale z własnej, wypracowanej przez językoznawców glottodydaktyków, gramatyki naukowej. Ewa Lipińska i Anna Seretny przeprowadzają wyraźny podział między gramatyką naukową a pedagogiczną. Gramatyka pedagogiczna, ich zdaniem, jest „wyborem pewnych treści z gramatyki naukowej, dokonany według określonych kryteriów, który staje się podstawą nauczania danego języka

⁹ Uwzględniam w nich proponowane poprzednio wykresy ilustrujące język.

¹⁰ Szczególnie trudnym przypadkiem są niektórzy studenci ze Stanów Zjednoczonych, którzy wprawdzie świetnie mówią po angielsku, ale nie znają gramatyki języka angielskiego. Przykładowo, po wprowadzeniu koniugacji czasu teraźniejszego twierdzą, że rozumieją ją, ale pytają: *Co to jest verb?* i *Czemu ta nazwa służy?*

¹¹ Tak określa W. Pfeiffer podręczniki przystosowane do potrzeb dydaktyki, z uproszczonymi opisami przeznaczonymi pierwotnie dla innego odbiorcy niż nauczany.

¹² Dodać należy, że książka Lipińskiej i Seretny jest jedynym jak do tej pory kompendium z tego zakresu, niezwykle przydatnym każdemu nauczycielowi JPJO.

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 najważniejszych ich wykorzystaniu dla celów pedagogicznych. Stąd też w gramatykach pedagogicznych nierzadko sąsiadują ze sobą elementy opisu strukturalnego i kognitywnego czy generatywnego” (Lipińska, Seretny 2005, s. 114). Za gramatykę pedagogiczną autorki *ABC...* uważają m.in. *Gramatykę języka polskiego dla cudzoziemców* Zofii Kalety.

Autorka tej pracy sądzi, że gramatyka „przygotowana z myślą o potrzebach i problemach uczących się języka polskiego” (Lipińska, Seretny 2005, s. 114), pragmatyczna w założeniu, wykorzystująca elementy opisu językowego strukturalizmu, kognitywizmu czy gramatyki transformacyjno-generatywnej, jest jak najbardziej naukowa, zajmuje się bowiem specyfikacją właściwości formalnych języka, ale z uwzględnieniem roli kategorii semantycznych i pragmatycznych w powiązaniu z gramatycznymi. Natomiast jako gramatyka integracyjna ma szersze pole badawcze niż tradycyjna gramatyka opisowa przygotowana dla rodzimego użytkownika języka, opiera się na podejściu analitycznym, ale również syntetycznym i obejmuje (a przynajmniej powinna) wszystkie zagadnienia gramatyczne (nie wybiera „pewnych treści”, jak piszą autorki *ABC...*, choć „oparta jest na analizie frekwencyjnej połączonej z gramatyczno-syntaktyczną analizą języka polskiego, dzięki której można mówić o centralnych i peryferyjnych zjawiskach gramatycznych, o zjawiskach bardziej i mniej częstych, bardziej i mniej funkcjonalnych” (Miodunka 1992), gdyż dąży do nauczania cudzoziemca języka, a nie jego wycinka). Uczący się musi za pomocą języka „coś zdziałać, wykonać, zrobić, przedsięwziąć, a nie tylko nauczyć się danej konstrukcji” (Komorowska 1988, s. 118). To nauczyciel dokonuje wyboru, które zagadnienia gramatyczne, w jakiej kolejności, w powiązaniu z jakimi pojęciami z tzw. katalogu intencjonalno-pojęciowego powinien wprowadzić (decyduje również, jaką leksykę, w powiązaniu z jakimi zagadnieniami z tzw. katalogu tematycznego i w jakiej kolejności wprowadzać), w zależności od potrzeb, typu kursu (profilu tematycznego i długości).

Zagadnienia te należą już jednak do metodyki nauczania języka polskiego i są jej determinantami; nie powinny więc mieć wpływu na jakość i typ opracowania specjalistycznej gramatyki¹³, która w całościowym ujęciu języka może stanowić

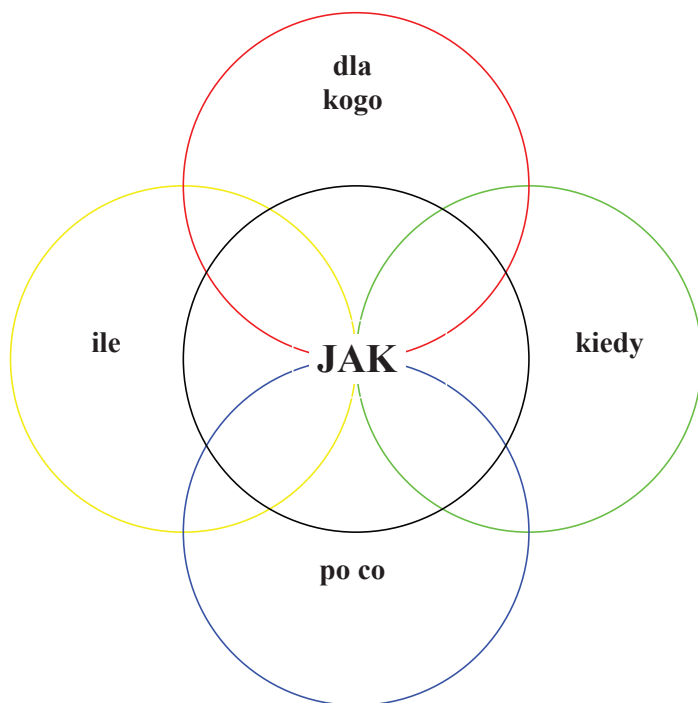
¹³ Przykładem opisu języka (pod kątem potrzeb cudzoziemców uczących się JPJO) z zakresu językoznawstwa glottodydaktycznego są gramatyki: Kaleta (1995), Kita (1998), Foland-Kugler (2006), natomiast „zdydaktyzowane” gramatyki pedagogiczne, będące wyborem, uproszczeniem, streszczeniem gramatyk opisowych to: Bartnicka, Satkiewicz (1990), Janecki (2000), Swan (1983).

niezbędną pomoc dla nauczyciela języka jako obcego, dokonującego samodzielnie naturalnej selekcji materiału przekazywanego studentom (tak jak w przypadku nauczania dotyczącego jakichkolwiek innych działów i sprawności).

Rozumiem stanowisko autorek oraz wszelkie wypowiedzi (W. Pfeiffer nazywa gramatykę dla cudzoziemców gramatyką dydaktyczną, K. Kozak i J. Pyzik (1994) – funkcjonalną) innych naukowców, patrzących na problem przede wszystkim od strony terminologicznej. Opis uczyniony językiem spoza nauki nie może być według nich opisem naukowym. Używając języka hermetycznego dla opisu badanych przez nas zjawisk, mamy wrażenie większej „naukowości” tekstu. Uproszczenia polegające na zastosowaniu obrazowego, jasnego, prostego języka są odczytywane jako odbierające wartość naukową tekstowi. Rozumiem, że w naukach ścisłych trzeba posługiwać się językiem, a przynajmniej pewnym słownictwem specjalistycznym (choć jeśli to możliwe, dąży się w nich do jasności w języku również dla przeciętnego jego użytkownika, np. pięciokąta nie nazywa się pentagonem, a przecież można by „utrzymać” taką nazwę). Przykładów może być oczywiście dużo, ale nie stanowi to tematu mojej pracy, dlatego ograniczę się do jednego. Nauki humanistyczne (jak sama nazwa wskazuje) powinny nie bać się wyjścia poza język hermetyczny. **Rangę wszelkim badaniom naukowym nadaje treść, koncepcja badawcza, spojrzenie na badany problem, a nie sformalizowany język, którym posługujemy się, opisując badania.**

W proponowanym przeze mnie dziale językoznawstwa glottodydaktycznego należałoby w opisach stosować terminologię bardzo prostą i obrazową (tzw. kwantyfikador wizualny), zrozumiałą również dla niefilologa, co nie umniejszałoby wartości naukowo-badawczych takiego opisu. Rozumiem, że szalenie trudno wyjść poza pewien schemat myślenia, ale naprawdę istotna jest wartość opisu (komu i do czego służy, przed kim odkrywa całkiem nową rzeczywistość, którą zapewne stanowi przyswajanie języka obcego). Znacznie łatwiej posługiwać się terminologią gramatyki (opisowej, historycznej, stosowanej itd.), znaną wszystkim językoznawcom, niż stworzyć nową, prostą, gdyż wymaga to innego spojrzenia na język. Językoznawstwo glottodydaktyczne jest, moim zdaniem, znacznie szersze niż tradycyjne. Musi uwzględniać bowiem wszystkie opisy językoznawcze (rozumiem przez to, że **glottodydaktyk musi doskonale znać gramatykę własnego języka w każdym jej aspekcie**, a także gramatykę wielu innych języków, co poszerza jego punkt widzenia, gdyż **stanowi to jedyny możliwy punkt wyjścia do prowadzonych przez niego badań**, czyli możliwość eksperymentowania i oglądania języka od innej strony).

Jednym z najistotniejszych elementów glottodydaktyki jest, jak już pisałam, metodyka nauczania. Metodykę rozumianą jako koncepcję nauczania (odpowiednie podejście do uczących się poprzez m.in. wybór metody precyzującej tę koncepcję, sposoby uczenia) mogę zilustrować na zamieszczonym poniżej wykresie.



Podstawowym kryterium metodycznym jest więc pytanie, **jak** uczyć, determinowane przez kilka czynników, a mianowicie: **kogo** uczymy, **po co**, jakiego „wycinka” języka (stąd pytanie **ile**) będzie potrzebował w pierwszej kolejności, jakiego w następnej fazie nauczania itd. (stąd pytanie **kiedy**). Gdybyśmy zaczęli obracać okręgami oznaczającymi poszczególne czynniki dookoła środka centralnego okręgu, będą się one nakładać na siebie, ukazując, który z czynników jest w danym momencie istotniejszy.

We wspomnianym już przeze mnie kompendium wiedzy z zakresu metodyki nauczania JPJO autorki (E. Lipińska i A. Seretny) stawiają nieco inne pytania. Stwierdzają, że „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” (Lipińska, Seretny 2005, s. 13).

Rozumiem, że dwa pierwsze pytania dotyczą procesu dydaktycznego, a dopiero następne metodyki nauczania języka jako obcego.

W moim przekonaniu *jak* oznacza pełen zbiór metod (por. Pfeiffer 2001, Seretny 2006) nauczania i testowania zarazem, które są przecież nieodłącznymi składnikami uczenia, motywującymi również uczenie się. Pozostałe czynniki

(**kogo, po co, ile, kiedy**) podkreślają natomiast potrzeby uczących się i wychodzenie im naprzeciw poprzez taki dobór i rozplanowanie materiału, które te potrzeby mają zaspokoić.

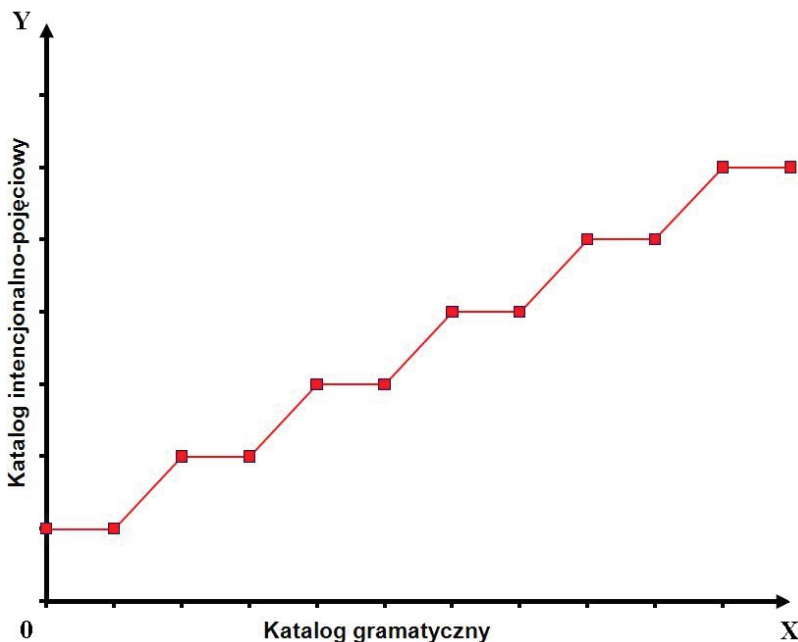
W kwestii doboru właściwego podręcznika również determinujące są potrzeby uczących się, długość kursu itp., jednak obecne bogactwo dorobku polskiej glottodydaktyki, wysokiej jakości podręczniki i zeszyty ćwiczeń powodują, że powinniśmy wybierać, kierując się trzema podstawowymi kryteriami:

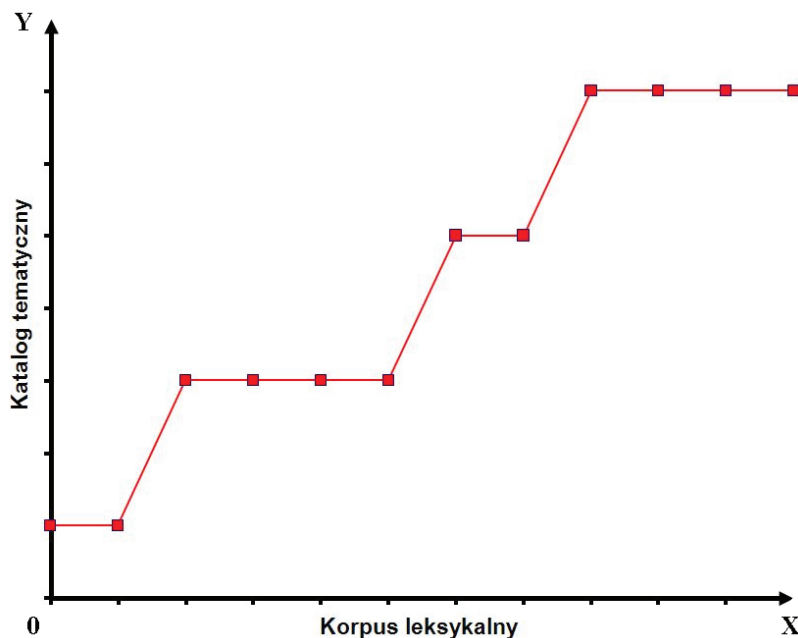
1. Podręcznik powinien być obiektywnie dobry (tzn. sprawdzony i realizujący potrzebne zagadnienia; można też korzystać z paru takich podręczników naraz).

2. Powinien być dostosowany do poziomu językowego uczących się.

3. Powinien być wybrany przez nauczyciela z uwzględnieniem tzw. kryterium subiektywnego, gdyż jakość naszej pracy i zapał, który w nią wkładamy, zależy również od możliwości realizacji naszych własnych upodobań.

Z powyższych względów w pracy dydaktycznej używam podręczników, które dopasowują zagadnienia gramatyki do tzw. katalogu intencjonalno-pojęciowego i związanych z nim ról komunikacyjnych (np. *klient – pyta, prosi; czasem utyskuje, zlorzeczy* itp.), a także tzw. korpusu leksykalnego do tzw. katalogu tematycznego. Zależności ilustrują pewnymi łamanymi w „układach współrzędnych OXY”, pokazującymi, które elementy (jeden lub więcej) osi OX odpowiadają danym elementom osi OY:





Możemy zauważyć, że w przypadku podporządkowania zagadnień gramatycznych pojęciom i intencjom liczba elementów podporządkowanych jest mniejsza, niż kiedy zbiór leksykalny podporządkowujemy określonym tematom. Moglibyśmy dokładnie policzyć, jakiego zasobu leksyki (ilu jednostek) wymaga np. wizyta u lekarza, zakupy w sklepie odzieżowym czy podróż z Łodzi do Krakowa, a ile możliwości konstrukcji zdaniowych powinno zawierać pytanie, planowanie czegoś, wyrażanie prośby, chęci, pragnień, marzeń itd.

Przygotowanie takich list wzajemnych powiązań (do katalogu tematycznego powiązanego z leksyką doskonale nadają się słowniki obrazkowe) bardzo ułatwiłoby szereg poważnych badań (i zadań), stojących przed językoznawstwem glottodydaktycznym.

W licznych podręcznikach JPJO autorzy starają się podporządkować katalog gramatyczny katalogowi tematycznemu. Sądzę, że nie jest to właściwe. Jeżeli uzależnimy wprowadzenie określonych struktur gramatycznych od katalogu intencjonalno-pojęciowego (np.: funkcje pełnione przez ludzi – użycie rzeczowników w narzędniku, planowanie – użycie form czasu przyszłego prostego, marzenia – użycie form trybu przypuszczającego), studentom będzie łatwiej dokonać np. autocharakterystyki, czyli podporządkować znane już pojęcia (i ich realizację gramatyczną) określonemu tematowi niejako wtórnie, gdyż w języku w pewnym momencie oba układy współrzędnych nakładają się na siebie, są ze sobą nierozdzielnie związane.

ZACHOWANIA JĘZYKOWE STUDENTÓW

W tym miejscu chciałabym opisać pokrótce, czego nauczyłam się, ucząc języka polskiego jako obcego, od własnych studentów, z którymi musiałam komunikować się czasem w warunkach ekstremalnych (np. bez żadnego języka pośredniego i przy nieznajomości przez nich jakiegokolwiek systemu gramatycznego).

Tu dodam, że komunikację rozumiem (por. Jakobson 1989) jako porozumiewanie się, przekazywanie myśli, wiadomości, łączność. Komunikacja językowa zachodzi zawsze w konkretnej sytuacji i oznacza porozumiewanie się werbalne (za pomocą języka i jego środków) oraz niewerbalne (za pomocą innych języków – kodów, np. mimiki, gestu, natężenia dźwięku). Sytuacja komunikacyjna to zespół czynników wpływających na akt porozumiewania się, np. typ kontaktu (nieoficjalny, oficjalny), rodzaj nadawcy i rodzaj odbiorcy oraz cel komunikowania się. Na kształt kontaktu mają wpływ: możliwości nadawcy i odbiorcy, ich wzajemne relacje, odgrywane role społeczne, intencje nadawcy, sposób przekazu oraz okoliczności zewnętrzne (miejsce, czas). Intencje nadawcy to najczęściej: przedstawienie faktów, wywieranie nacisku na odbiorcę, wyrażanie stanów psychicznych, podjęcie zobowiązania względem adresata komunikatu, tworzenie określonego stanu rzeczy w stosunkach społecznych. Aby prawidłowo przekazać odbiorcy własne intencje, trzeba mieć tzw. kompetencję komunikacyjną (tzn. sprawność społeczną, pragmatyczną i językową). Po spełnieniu tych warunków, by komunikat dotarł od nadawcy do odbiorcy, niezbędny jest tzw. kanał komunikacyjny, natomiast by zaistniał między nimi kontakt (czyli komunikat został prawidłowo nadany i prawidłowo odebrany), konieczne są tzw. kod (czyli posługiwanie się np. jednym i tym samym językiem, rozumiałym dla nadawcy i odbiorcy) i kontekst (czyli rozumiała dla nadawcy i odbiorcy rzeczywistość pozajęzykowa). Gdy spełnione są powyższe warunki, mamy do czynienia z aktem komunikacji, w którym następują po sobie kolejne zjawiska: intencja, wiadomość, kodowanie, sygnał, przekazywanie sygnału, odbiór sygnału, odkodowanie, wiadomość odtworzona, interpretacja. By interpretacja odbiorcy była identyczna z intencją nadawcy, niezbędne są odpowiedni kanał, kod i kontekst. Jeżeli kod jest kodem werbalnym, współczesna filozofia wymaga od niego oprócz tzw. aspektów naturalnego (dźwięku) i semantycznego (znaczenia) także tzw. aspektu medialnego, czyli docierania słownego i wywierania dzięki temu wpływu na jak największą rzeszę odbiorców komunikatu.

Porozumiewanie werbalne osób uczących się języka z rodzimymi użytkownikami tego języka jest więc trudne ze względu na różne kompetencje komunikacyjne, kod i kontekst. **Porozumiewanie werbalne nauczyciela z grupą osób, które uczy własnego języka jako obcego, wymaga zaś oprócz kompetencji – „kodu kodu” i „kodu kontekstu”**, które powstają dzięki zrozumieniu potrzeb określonych grup studenckich. Podam kilka przykładów, które, moim zdaniem, dobrze ilustrują to zjawisko.

Dla niektórych studentów (szczególnie z kręgu kultur arabskich i latynoamerykańskich) pierwsze problemy (i związane z nimi pytania o fleksję i konieczność używania form fleksyjnych) pojawiają się w momencie zetknięcia się z odmianą przez przypadki ich imion własnych. Sporą niechęć wzbudza np. forma dopełniacza liczby pojedynczej rodzaju męskiego, gdyż w ich językach rodzimych jest to zwykle imię żeńskie w mianowniku liczby pojedynczej (por. w j. polskim: Stanisław // Stanisława), a nazwanie męzczyzny kobiecym imieniem (jak to się studentom wydaje) uwłacza jego godności.

Studenci rosyjskojęzyczni przykładowo uważają, że nie szanujemy kobiet i dzieci, używając dla nich „końcówki rzeczowej” (jak określają zakończenia czasowników w liczbie mnogiej rodzaju niemęskoosobowego), podobnie oceniają formę biernika *je* dla zaimków osobowych: *ono*, *one*. Nie szanujemy też zwierząt, pytając o nie *co?* a nie (jak w j. rosyjskim) *кто?*

Studenci nigeryjscy (języki: ibo, joruba i hausa) nie mogą zrozumieć kategorii rodzaju, osobowości oraz kategorii żywotności niektórych polskich rzeczowników. W ich języku wyrazy: *osoba* – *osoby* (podobnie jak polski supletywizm: *człowiek* – *ludzie*) są rodzaju męskoosobowego (stąd błędy: *ten osoba był* w analogii np. do *ten kolega był*, a także: *ci osobi*, a nawet *osobowie byli*). Mają również zastrzeżenia do wyrazu *ptak*, który jako symbol zwycięstwa nad przestrzenią (oraz w znaczeniu wulgarnym symbol rozrodczości, a więc siły witalnej) jest rzeczownikiem osobowym (imiona własne osób to często nazwy ptaków, np. *Ugochi* – orzeł), stąd błędy: *ptacy polecieeli*. Największe zdumienie wywołuje w nich fakt, że polski rzeczownik *nieboszczyk* jest osobowy, ma więc kategorię żywotności, co wydaje im się wysoce nielogiczne, więc używają składni (i fleksji) typu: *nieboszczyki leżały*.

Studenci anglojęzyczni dziwią się polskiej kategorii policzalności i niepoliczalności (np. dlaczego rzeczowniki *chleb* i *ser* są w j. polskim policzalne?).

Studenci z Afganistanu (język paszto) mają problemy z odmianą zaimków dzierzawczych (np. *Maria ma siostrę i brata. Jej siostra nazywa się Lana, a jego brat to Mahdi*), których rodzaj gramatyczny zależy w ich języku od wyrazu określonego, a nie (jak w j. polskim) od tzw. właściciela (por. polski zaimek dzierzawczy zwrotny).

Język jako obraz i wyraz świadomości jest przez nią kształtowany, a jednocześnie sam ją również kształtuje. Używanie w języku polskim form grzecznościowych w stylu oficjalnym (*Szanowny Panie Profesorze!*) i nieoficjalnym (*Pani Kasieńko!*), popularność deminutiwów, augmentatiwów, hipokoristików, kategorie policzalności i niepoliczalności rzeczowników konkretnych pospolitych, nacechowanie emocjonalne tożsamyh semantycznie wypowiedzi (*Otwórz okno! // Proszę otworzyć okno! // Czy możesz otworzyć okno? // Czy nie możesz otworzyć okna? // Czy mógłbyś otworzyć okno? // Czy nie mógłbyś otworzyć okna?*) itp., sprawiają cudzoziemcom trudności, ale jednocześnie wzmagają ich zaciekawienie gramatyką i jej rolą „podtekstową” w wypowiedzeniach Polaków.

Ćwiczenia gramatyczne powodują niekiedy bardzo śmieszne błędy językowe. Część studentów traktuje formy często pojawiające się w języku jak formy podstawowe, stąd na pytanie np.: *Kto zrobił barszcz czerwony w środę na obiad?* pada odpowiedź: *tego pana* lub *mój* (w sensie – *ja*). Znakomita jest reakcja pozostałych studentów, którzy przejmują funkcję nauczyciela i zaczynają wyjaśniać (po polsku!), na czym polega błąd i jak go poprawić.

Przytoczę tu opis sceny zaistniałej w czasie zajęć lekcyjnych z fleksji j. polskiego, której byłam świadkiem. Można by ją określić jako brak komunikacji językowej, spowodowany z kolei brakiem komunikacji kulturowej, mimo że osoby biorące udział w dialogu (student anglojęzyczny i przyszła nauczycielka JPJO, odbywająca praktykę w SJPdC UŁ) posługiwały się tym samym językiem – polskim (student na poziomie zaawansowania językowego w stopniu średnim ogólnym). Wprowadzano temat: Kuchnie narodowe i sporządzano przepisy kulinarne, powtarzając i utrwalając formy przypadków (*ile? czego?; co? z czym?; w czym? czym?* itd.) oraz aspekt czasowników (m.in. *dodawać powoli // dodać; mieszać aż do... // zmieszać, wymieszać, zamieszać; smażyć na wolnym ogniu // usmażyć, podsmażyć, zasmażyć* itp.). Student zadał pytanie: *Co to jest czosnek?*, usłyszał definicję, że *to roślina dodawana do potraw, podobna do cebuli, o skórce w kolorze beżowym, o charakterystycznym smaku i zapachu, którego niektórzy ludzie nie lubią...*, po czym nauczycielka dodała, że *czosnek ma ząbki*. Student oniemiał i zareagował: *Mówiła Pani, że to roślina, a teraz Pani mówi, że to zwierzę?!* Wtedy z kolei zdziwiła się nauczycielka (nie wiedziała, że w j. angielskim czosnek ma paluchy) i potwierdziła, że czosnek jest rośliną. Student zapytał, czy owadożerną (oczywiście omówił to innymi słowami) i *qui pro quo* trwało, zabierając czas innym studentom, chętnym do przedstawiania przepisów swoich kuchni narodowych. Wnioski nasuwają się same. **Nauczanie fleksji** (np. nabywanie różnych artykułów żywnościowych *w główkach, w pęczkach, w tabliczkach, w plasterkach, w dekach* itd., a nie *w gramach* jak w innych kulturach) **to nie tylko odpowiednie wprowadzanie form deklinacyjnych i koniugacyjnych, ale także otwartość na ustawiczny dialog międzykulturowy z uczącymi się języka jako obcego.**

Ucząc fleksji rodzimego użytkownika języka polskiego, pokazujemy mu, że forma przypadku zależy od składni, związków składniowych, w glottodydaktyce problem postrzegany jest odwrotnie – fleksja jest funkcją składni, jej matematyczną pochodną, przyporządkowującą określone elementy. Cudzoziemiec nie postrzega np. faktu, że jeżeli orzeczenie w zdaniu to forma osobowa (czasem wystarczy kategoria żywotności) czasownika przechodniego w formie czynnej, to takie zdanie można przekształcić na zdanie w stronie biernej, obserwuje tylko wykładniki formalne funkcji wyrazu i widząc dopełnienie biernikowe, dopełniaczowe czy narzędnikowe (czyli rozpoznając końcówki fleksyjne), uważa, że forma deklinacyjna wymusza niejako przechodniość czasownika – stąd błędy: *samochód jest jechany przeze mnie, koleżanka była czekana na niego* lub (nagminne

u studentów anglojęzycznych) *tylę razy byleś powiedziany to słowo* (w j. angielskim *powiedzieć komuś* i *powiedzieć coś* ma identyczną cechę tranzytywności).

Błędy słowotwórcze: *mój brat jest miły // moja bratka też* (analogicznie do: *student/-ka, nauczyciel/-ka*), *mlekiarnia* (analogicznie do: *piwiarnia*); fleksyjne: *studentami byli na zebraniu, matkę mieszka w Syrii, wieczorem był bardzo ciepły* (traktowanie wcześniej poznanych leksykalnie – w kursie komunikacyjnym – form jako podstawowe); składniowe: *ja podobam się bardzo tutaj w Polsce, rano zawsze szumię w głowie, dwóch kolegów poszli tam* (nieznajomość typów podmiotów i nieumiejętne korzystanie ze słowników).

W gramatyce opisowej to rodzaj jest przypisany rzeczownikowi, z punktu widzenia językoznawstwa glottodydaktycznego lepiej jest przedstawić to zjawisko odwrótnie. Student potem bezbłędnie „umieszcza” rzeczowniki w określonej „grupie”: *-a* konsonansowej bądź *-o, -e*, przyporządkowując im formy określające, do których, według niego, należy również czasownik (oczywiście zdarzają się błędy w odmianie wyrazów nieznanymi, wyszukanych w słowniku dwujęzycznym, gdzie często nie podaje się rodzaju gramatycznego wyrazu i gdy „wizualnie” nie można określić ich rodzaju, np. *w zupie było za dużo solę, erytrocyty i limfocyty są składnikami krewa, jeździłem na koni*).

Cudzoziemiec wyczuwa w wyrazie *para* podwójność, ale nie kojarzy jej z osią symetrii, dlatego *para spodni* to dla niego (2 x *spodnie*), czyli *dwie pary*. Podobnie zachowuje się przy odmianie rzeczowników rodzaju niemęskoosobowego liczby mnogiej, występujących w parach, jak *buty, rękawiczki, skarpetki; pięć par skarpetek* to dla niego (2 x 2 x 5) *20 skarpetek*, czyli z punktu widzenia Polaka – *dziesięć par*.

Przykładowo: *co się znajduje w tym pomieszczeniu?, co znajdowało się tu tydzień temu?* – dotyczy pytań o podmiot. Należy podkreślić, że orzeczenie w takim pytaniu wyrażone jest czasownikiem 3 osoby rodzaju nijakiego liczby pojedynczej, w odpowiedziach forma orzeczenia zależy do formy podmiotu (*w tym pomieszczeniu znajdowały się aż trzy szafy*), w przeciwnym razie studenci będą budować błędne zdania, pytając o podmiot: *co znajdował się tu?, co się tu znajdowały?* Także możliwe są *hipernieporozumienia* (używam tego terminu w analogii do np. *hipermazurzenia*). Przejawszy się ww. informacjami studenci, pytając o dopełnienie, zaczynają stosować podobne reguły i popełniają (w dobrej wierze) błędy typu: *co miało w walizce, kiedy przyjechałeś do Polski?*, chcąc zapytać: *co miałeś w walizce, kiedy przyjechałeś do Polski?* Są to dziwne problemy z punktu widzenia Polaka, jednak na zajęciach JPJO pojawiają się często.

Stopień otwarcia czy miejsce artykulacji głosek to tematy bardzo interesujące i zarazem rozbawiające studentów. Lubią imitować dźwięki, chętnie rozmawiają na temat tego, jak „mówią” określone zwierzęta w ich krajach. Kiedyś wiewiórka w Łazienkach „nauczyła” mojego studenta wymawiać zbitkę spółgłoskową *wsz-, fuknęła* na niego, on odpowiedział jej natychmiast, imitując ten dźwięk. Zareagowałam, mówiąc szybko: *No, teraz panie Akuaki proszę powtórzyć: w szkole,*

wszystko i okazało się, że chłopak w ciągu sekundy opanował to, czego nie mógł nauczyć się przez kilka miesięcy.

Nie ma zatem dnia, w którym ucząc JPJO, nie uczę się nowego postrzegania świata poprzez kulturę i języki swoich studentów, w którym nie uczę się porównywania i podkreślania zjawisk językowych dzięki wnikliwym pytaniom, dociekliwości, a także błędom popełnianym przez studentów. Jest to nieuniknione, trudne, ale bardzo kształcące. Otwiera horyzonty, rozwija wiedzę ogólną i daje każdemu, myślę, nauczycielowi niepowtarzalną satysfakcję.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnicka B., Satkiewicz H., 1990, *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Warszawa. Bielec D., 1998, *Polish. An Essential Grammar*, London and New York.
- Encyklopedia języka polskiego*, 1999, red. S. Urbańczyk, M. Kucala, Wrocław.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1993, red. K. Polański, Wrocław.
- Foland-Kugler M., 2006, *Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Garncarek P., 2002, *Czas na czasownik*, Kraków.
- Inny słownik języka polskiego*, 2000, red. M. Bańko, Warszawa.
- Jakobson R., 1989, *W poszukiwaniu istoty języka*, Warszawa.
- Janaszek K., 2001, *Nauczanie języków obcych w świetle aspiracji i potrzeb życiowych studentów niefilologów*, Szczecin.
- Janecki K., 2000, *301 Polish Verbs*, New York.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Kita M., 1998, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce*, Katowice.
- Lipińska E., Seretny A. (red.), 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Komorowska H., 1988, *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: dryl gramatyczny*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, Warszawa.
- Kozak K., Pyzik J., 1994, *Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Markowski A., 2006, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Mędak S., 2004, *Liczebnik też się liczy. Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami*, Kraków.
- 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*, red. W. Miodunka, Kraków.
- Miodunka W., 2006, *Wprowadzenie. Metodyka, dydaktyka i pedagogika a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Popularna Encyklopedia Powszechna*, 1994, red. L. Czopek, Kraków, t. 4.
- Przybylska R., 2003, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Kraków.
- Seretny A., 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków.
- Słownik języka polskiego*, 1979, red. M. Szymczak, Warszawa.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, 2001, red. B. Dunaj, Warszawa.
- Swan O. E., 1983, *First year Polish*, Ohio.

Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.

Wielka Encyklopedia PWN, 2002, t. VII, Warszawa.

Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

Iwona Ślaby-Góral

THE TEACHER LEARNS THROUGHOUT HIS WHOLE LIFE

Keywords: didactics, teaching methodology, Polish as a foreign language teacher, glottodidactic discourse, pedagogical grammar and descriptive grammar, teaching experience

Summary. The author discusses the place of glottodidactics in didactics in general and the place of teaching Polish as a foreign language within glottodidactics itself. The theory is discussed in the *Badania i lektury* part and practice – in *Zachowania językowe studentów*.