

Janina Michowicz, Małgorzata Strąk

NIKTÓRE METODY NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (Próba klasyfikacji)

Metodyka nauczania polszczyzny jako języka obcego w ostatnim dziesięcioleciu (1972-1983) ukształtowała się jako odrębna dziedzina wiedzy w obrębie nowej dyscypliny naukowej - glottodydaktyki, pozostającej w ścisłym związku z dydaktyką języków obcych, z dydaktyką ogólną, językoznawstwem stosowanym, jak również z psychologią, socjolingwistyką i socjologią.

Artykuły poświęcone metodyce technologii nauczania języka polskiego jako obcego¹ rozpatrują kierunki rozwoju tej dziedziny, analizują jej stan obecny i perspektywy, rolę badań konfrontacyjnych w dziele tworzenia nowoczesnej teorii nauczania języka polskiego jako obcego, a w mniejszym stopniu zajmują się teoretycznym uogólnieniem praktycznych sposobów nauczania cudzoziemców.

Opracowane programy nauczania i podręczniki (dalekie od doskonałości) wskazują na to, czego należy uczyć. Jest to niewątpliwie jeden z podstawowych warunków prawidłowo zorganizowanego procesu dydaktycznego, ale drugi równie ważny stanowi odpowiedź na pytanie, "jak, w jaki sposób uczyć". Odpowiedź nie jest łatwa i nie może być jednoznaczna, albowiem metody nauczania języka polskiego jako obcego w niezmiernie zróżnicowanym środowisku obcokrajowców² uzależnione są od bardzo wielu czynników i rzadko występują pojedynczo, w oderwaniu od pozostałych. Wybór metod nauczania właściwych dla danego zespołu studenckiego

¹ Zob. Bibliografia prac z zakresu języka polskiego jako obcego, [w:] Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów, red. J. Lewandowski, Warszawa 1980, s. 244-289.

² Por. np. J. M i c h o w i c z, Środowisko studenckie Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, "Życie Szkoły Wyższej" 1980, nr 10, s. 65-75.

i określonego etapu nauczania zależy w dużym stopniu od rozpoznania środowiska uczniów, intuicji nauczyciela, jego wiedzy przedmiotowej i umiejętności dydaktycznych. Natomiast na skuteczność tych metod wpływa - poza wyżej wymienionymi czynnikami i innymi, takimi jak np. materiały dydaktyczne, pomoce naukowe - silna motywacja uczącego się. Dlatego też jedno z podstawowych zadań nauczyciela polega na wzmacnianiu motywacji studentów w kierunku stałego rozwijania sprawności językowych oraz pogłębiania wiedzy ogólnej i przedmiotowej poprzez organizowanie zajęć odpowiadających możliwościom percepcyjnym studentów, ich zainteresowaniom i potrzebom związanym z przyszłym kierunkiem studiów.

Artykuł niniejszy jest próbą wstępnej klasyfikacji niektórych metod nauczania studentów-cudzoziemców w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, refleksją nad zagadnieniem nauczania języka polskiego jako obcego.

Zarówno programy nauczania, jak i podręczniki opracowane w tzw. ośrodkach przygotowawczych, np. SJPC UŁ podporządkowane zostały głównemu celowi, jakim jest, najogólniej mówiąc, przygotowanie studentów-cudzoziemców do życia codziennego w naszym kraju oraz do studiowania na wybranym przez studenta kierunku studiów w polskiej uczelni wyższej. Tak więc, w ciągu niepełnych 10 miesięcy kursu przygotowawczego cudzoziemcy powinni:

- nabyć umiejętność posługiwania się językiem polskim w różnego rodzaju sytuacjach codziennych (w szkole, w sklepie, w akademiku, w stołówce, u lekarza itp.);
- zapoznać się z leksykalnymi i stylistycznymi podstawami wybranej specjalizacji zawodowej (politechnicznej, medycznej, rolniczej, humanistycznej itp.), bardzo często również z treściami merytorycznymi przedmiotów kierunkowych;
- wykształcić sprawność dalszego samokształcenia (sporządzania notatek z lektur i wykładów specjalistycznych, samodzielnego przygotowywania się do egzaminów, pisanie prac kontrolnych itp.).

Realizacja tych celów w środowisku studentów cudzoziemców jest trudna i zależy m. in. od zastosowania w procesie dydaktycznym odpowiednich metod i technik nauczania.

Metody nauczania dzielą się na 2 grupy:

- 1) metody ogólne, takie jak metoda informacji, kształtowania umiejętności i nawyków, utrwalania, kontroli i oceny; wy-

stępują one w nauczaniu każdego przedmiotu, wynikają bowiem z podstawowych założeń dydaktyki ogólnej i mogą być oparte na obserwacji, słowie i działaniu;

2) metody szczegółowe, specyficzne, wynikające z charakteru i właściwości nauczanego przedmiotu, jego metodyki przedmiotowej oraz podmiotu nauczania w tym przypadku - studentów-cudzoziemców.

Zawsze jednak metody rozumiane jako celowo i systematycznie stosowany sposób³ kierowania pracą studentów w procesie dydaktycznym studiów przygotowawczych zdeterminowane są takimi czynnikami, jak:

- cel dydaktyczny danych zajęć,
- treści dydaktyczno-wychowawcze i kształcące objęte programem nauczania,
- środki dydaktyczne i możliwości ich zastosowania w określonej sytuacji metodycznej,
- przyjęta ogólnie i planowo opracowana struktura danych zajęć dydaktycznych,
- możliwości percepcyjne studentów w danym etapie nauczania,
- umiejętności językowe cudzoziemców,
- zainteresowania studentów związane z wybranym kierunkiem studiów.

Żadna z metod nie występuje w całkowitej izolacji, choć w zależności od fazy nauczania każda z nich stosowana jest z większym lub mniejszym nasileniem.

Faza I (5-8 tygodni nauki), zwana wstępną, ma za zadanie najogólniej zapoznać słuchaczy z systemem gramatycznym języka polskiego, kształtując jednocześnie elementarne nawyki językowe (szereg: mówienie-słuchanie-rozumienie).

Faza II (ok. 15 tygodni nauki), tzw. podstawowa - to spiralne rozwinięcie pierwszej: słuchacz pogłębia znajomość systemu gramatycznego poprzez dalsze kształtowanie sprawności językowej (szereg: mówienie-słuchanie-czytanie-pisanie).

Faza III (ok. 18 tygodni nauki) to tzw. etap zaawansowanej znajomości języka polskiego. Wprowadza się wówczas w tekstach

³ Por. I. Kotarbiński, Czyn, [w:] Wybór pism, t. 1. Warszawa 1957, s. 430; tenże, O pojęciu metody, tamże, s. 709.

kierunkowych słownictwo specjalistyczne, popularnonaukowe, struktury języka danej nauki, kształtuje umiejętność konspektowania, sporządzania notatek, samodzielnego opracowywania zagadnień specjalistycznych (szereg: słuchanie-pisanie-mówienie)⁴.

Posługując się zatem elementami nomenklatury przyjętej w literaturze glottodydaktycznej⁵, można wyodrębnić (mimo pozornej sztuczności takich podziałów) kilka metod najczęściej stosowanych w nauczaniu studentów-cudzoziemców, przy założeniu, że każda może występować w połączeniu z inną:

- metoda imitacyjno-modelowa,
- metoda demonstracyjno-sytuacyjna,
- metoda kognitywna (generatywno-transformacyjna),
- metoda gramatyczno-tekstowa.

Metoda imitacyjno-modelowa (rozszerzona amerykańska metoda mim-mem-mimimery-memorization) jest stosowana najszerszej w pierwszej fazie nauczania. Jej charakterystyczną cechą stanowi przeprowadzanie bardzo dużej ilości ćwiczeń imitacyjnych - fonetycznych w celu ukształtowania u obcokrajowców prawidłowego akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz ćwiczeń imitacyjnych - graficznych. Ćwiczenia fonetyczne polegają na wolnym i wyraźnym wymawianiu słów oraz prostych wyrażen, najpierw przez modelową wypowiedź nauczyciela, a następnie przez "odtwórcze" powtórzenie wypowiedzi przez każdego studenta (ćwiczenia indywidualne) i całą grupę (ćwiczenia zbiorowe). Wymowa nauczyciela powinna być naturalna, ale wyraźna, z prawidłową artykulacją wszystkich dźwięków (poprawna dykcja) i z właściwą interpretacją tekstu lub dialogu (bez zbędnych efektów aktorskich), ale z wyraźnym zaznaczeniem interpunkcji i różnic w natężeniu głosu. Zawsze jednak należy ćwiczyć całość komunikatywną. Chodzi bowiem o to, aby studenci określa-

⁴ J. M i c h o w i c z, Organizacja procesu dydaktycznego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 4/66, s. 133-147.

⁵ J. B. C a r o l l, What Does Pennsylvania Foreign Language Research Project Tell Us? "Foreign Language Annals" 1969; A. S z u l c, Lingwistyczne podstawy programowania języka, Warszawa 1971; W. M a r t o n, Nowe horyzonty nauczania języków obcych, Warszawa 1976; J. K u r c z, Psycholingwistyka, Warszawa 1976; Polska myśl glottodydaktyczna, red. F. G r u c z a, Warszawa 1979.

nemu zespołowi dźwięków mogli przypisać określone znaczenie⁶. Zdania, czasami tylko jednowyrazowe, powtarzane przez cudzoziemców, muszą być wypowiadane poprawnie. Korekta wewnętrzna - psychologiczna przeprowadzana przez studenta i zewnętrzna - dydaktyczna dokonywana przez nauczyciela winna następować natychmiast. Przeszkodzi to utrwaleniu się błędnej wymowy. Jednocześnie jednak należy unikać stresowych sytuacji dla powtarzającego obce dźwięki studenta-cudzoziemca. Jeżeli słuchacz nie jest w stanie w danym momencie "odtworzyć" prawidłowo jakiegoś dźwięku, należy chwilowo odstąpić od jego wyegzekwowania. Wszelkie korekty powinny być przeprowadzone dyskretnie, bez stałego wytykania błędów, tak aby nie urazić ambicji studenta, a pochwały odpowiednio dawkować. Takie działanie wpływa na wzrost aktywności umysłowej studenta i podnosi efekty nauczania.

Istotną, choć nie zawsze docenianą rolę w przyswajaniu przez studentów-cudzoziemców polskiego systemu fonetycznego pełnią ćwiczenia w laboratorium językowym⁷.

W związku z tym, że obcokrajowcy uczący się języka polskiego mają już utrwalone nawyki fonetyczne języka rodzimego, rzadko również jednego z języków kongresowych (najczęściej jest to młodzież w wieku 18-25 lat), ćwiczenia fonetyczne należy stosować konsekwentnie i w późniejszych fazach nauczania, zwłaszcza przy wprowadzaniu wyrazów nowych i trudnych. Metodę imitacyjno-modelową z równym natężeniem stosuje się w procesie nauczania czytania i pisania w grupach dydaktycznych, w których większość stanowią Azjaci i Arabowie⁸, np. studenci arabscy muszą porzu-

⁶ Por. W. M. R i v e r s, Teaching Foreign Language Skills. The University of Chicago Press, 1968, rozdz. VI. Listening Comprehension, s. 135; A. P r e j b i s z, Sprawność rozumienia mowy, "Języki obce w szkole" 1973, nr 5, s. 269-273.

⁷ J. B r z e z i ń s k i, Laboratorium językowe w nauczaniu języków obcych, Warszawa 1969; H. S t a s i a k, Badania eksperymentalne nad efektywnością języków obcych metodą laboratoryjną, [w:] Polska myśl glottodydaktyczna..., s. 418-433; t e n ż e, Z badań nad zmęczeniem i znużeniem w laboratorium językowym, tamże, s. 401-418.

⁸ Zob. A. W i e r z b i c k a, O języku dla wszystkich, Warszawa 1965, s. 38-40; M. M o d l i b o w s k i, Umiejętność szybkiego czytania w języku ojczystym i jej wpływ na naukę języka obcego, "Neodidagmata" 1976, IX, s. 147-157; J. M i c h o w i c z, Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 2, s. 129-

cić nawyk pisanie ze strony prawej ku lewej, nauczyć się różnicowania liter dużych i małych, wysokich i pisanych ku dołowi. Konieczne jest więc kształtowanie nowych sprawności manualnych, które studenci arabscy i azjatyccy uzyskują niekiedy dopiero po długich działaniach imitacyjno-modelowych.

Okazuje się jednak, że również studenci znający alfabet łaciński mają trudności z zapisem graficznym form wyrazowych, w których występują upodobnienia śródwyrazowe. Dlatego też wzory podawane przez lektora, a więc określone modele liter, wyrazów, zdań napisane na tablicy, umieszczone na specjalnych tablicach flanelowych lub magnetycznych, studenci powinni odtwarzać w swoich zeszytach (najlepiej - w wieloliniowych), jak również odczytywać indywidualnie i zbiorowo. Dopiero po takich ćwiczeniach fonetycznych i graficznych można uświadomić studentowi, że w języku polskim forma graficzna nie zawsze odpowiada formie fonicznej, często nawet znacznie od niej odbiega. Nie ma jednakże potrzeby - zwłaszcza w pierwszym okresie nauki - tłumaczenia prawidłowości ortograficznych, upodobnień itp.

Połączenie ćwiczeń fonetycznych i graficznych jest w nauczaniu studentów-cudzoziemców celowe również ze względu na naturalną skłonność psychiki dorosłego człowieka do posługiwania się zapisem słyszalnych dźwięków. Sztuczny wydaje się nakaz jedynie słuchowego przyswajania dźwięków, słów i całości językowych w pierwszych tygodniach nauki. Takie postępowanie daje większe efekty w przypadku uczenia dzieci, u wykształconej młodzieży stwarza jednak dodatkowe napięcia i stresy. Nie należy zatem za wszelką cenę unikać długopisu i zeszytu w rękach studenta w pierwszej fazie nauczania, choć położenie akcentu na szereg mówienie-słuchanie jest konieczne.

Metoda imitacyjno-modelowa winna doprowadzić do poznania fonetycznych granic wyrazów i wyróżniania funkcji akcentu w języku polskim w stopniu pozwalającym na swobodne wypowiedzianie

-142; I. Frankiewicz, Problemy programu i metodyki nauczania wymowy polskiej Wietnamczyków, [w:] Metodyka nauczania..., s. 107-115; t e n z e, Problemy nauczania Wietnamczyków wymowy polskiej, [w:] Materiały glottodydaktyczne C1, Zagadnienia lapsologiczne, red. J. Lewandowski, Warszawa 1983, s. 61-69; L e D i n h T u, Próba analizy błędów fonetycznych popełnionych przez Wietnamczyków uczących się języka polskiego, tamże, s. 69-91.

wszystkich dźwięków, a także czytanie i pisanie liter, wyrazów i zdań⁹. Rozszerzając zaś nauczanie o elementarne gotowe struktury gramatyczne, ćwiczenia drylowe prostych wyrazów i idiomów, powinno się doprowadzić do ich automatyzacji w drugiej fazie uczenia języka.

Metodę imitacyjno-modelową należy w studiach przygotowawczych szeroko wykorzystywać również w nauczaniu innych przedmiotów, gdzie student spotyka słownictwo specjalistyczne, wyrazy wielocłonowe, złożenia na ogół bardzo trudne dla cudzoziemca.

Podstawową metodą, która natychmiast umożliwia kontakt ze słuchaczem-obcokrajowcem, bardzo często nie znającym żadnego języka kongresowego, jest metoda demonstracyjno-sytuacyjna. Zawiera ona elementy powszechnie znanej metody audialno-wizualnej, stanowi jej rozszerzenie i jest nieodzowna w dwóch pierwszych fazach nauczania. Powinna mieć zastosowanie nawet w wypadku możliwości wyjaśnienia w języku pośrednim niektórych skomplikowanych sytuacji komunikatywnych. Okazuje się bowiem, że posługiwanie się językiem pośrednim wiąże się w większości wypadków z ryzykiem nieporozumienia (jest to najczęściej język obcy zarówno dla studenta, jak i nauczyciela, a więc możliwe są różnice wymowy, niedokładna znajomość znaczeń, braki słownictwa itp.) oraz z obniżeniem motywacji uczenia się ze strony cudzoziemca. Należy więc unikać zbyt daleko idących ułatwień i przyzwyczajać studenta do tego, że winien mówić, pytać i odpowiadać wyłącznie po polsku, zwłaszcza na zajęciach z języka polskiego. Wydaje się jednak, że na zajęciach dydaktycznych z przedmiotów kierunkowych w wyjątkowych wypadkach, kiedy okazuje się, że nie udaje się z powodzeniem zastosować metody demonstracyjno-sytuacyjnej (dotyczy to wyjaśniania pojęć abstrakcyjnych, wydarzeń odległych w czasie, zjawisk niezrozumiałych dla studenta ze względu na różnice kulturalno-społeczne), można w celu przyspieszenia procesu zrozumienia treści nauczania przez studenta posłużyć się językiem ojczystym lub językiem pośrednim znanym studentom¹⁰.

⁹ B. B i e l a j e w, Zarys psychologii nauczania języka obcego, Warszawa 1969, rozdz. VIII. Psychologiczne właściwości opanowania mowy pisanej w języku obcym, s. 123-145.

¹⁰ Tamże, s. 159-162, 264; J. Z i m n a j a, A. L e-

Metoda demonstracyjno-sytuacyjna poprzez oddziaływanie na większą ilość analizatorów człowieka, tzn. narządów służących do odbioru wrażeń, czyni uczenie się języka polskiego łatwiejszym, a poznawanie świata - trwalszym i doskonalszym. Wiadomo, że podstawą poznawania jest spostrzeganie, które powstaje pod wpływem bodźców zewnętrznych, pobudzenia określonych ośrodków w korze mózgowej, powstania wrażeń i skojarzenia ich z wcześniej uzyskanym doświadczeniem. Wiele różnorodnych spostrzeżeń nagromadzonych w umyśle uczącego się prowadzi w konsekwencji do przekształcenia myślenia konkretnego (obrazowo-sytuacyjnego) w myślenie pojęciowe (abstrakcyjne). Tak więc szerokie stosowanie zasady pogłębienia nauczania poprzez bezpośrednie lub pośrednie demonstrowanie przedmiotów, czynności i różnych sytuacji ma w nauczaniu cudzoziemców ogromne znaczenie¹¹. Ułatwia semantyzację jednostek leksykalnych, wiąże je z frekwentynymi zwrotami językowymi, jest okazją do wprowadzania i ćwiczenia materiału gramatycznego fleksji części mowy - form deklinacyjnych i koniugacyjnych. W procesie nauczania istnieje bowiem sprawdzona korelacja pomiędzy określonymi "grupami" zjawisk a jednostkami gramatycznymi wprowadzanymi przy ich pomocy.

I tak - pierwsze pomoce dydaktyczne znajdujące się w zasięgu wzroku studentów (sytuacja "w klasie") stanowią idealną oka-

o n t i e w, Właściwości psychologiczne początkowego stadium opanowania języka obcego, [w:] Podstawy nauczania języka rosyjskiego, red. S. Siatkowski, Warszawa 1972, s. 186; W. M a r t o n, Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem, Poznań 1974, s. 23; Z problematyki błędów obcojęzycznych, red. F. Grucza, Warszawa 1978, s. 16-18; J. N i t e c k a, W poszukiwaniu optymalnych dróg semantyzacji materiału leksykalnego, "Języki Obce w Szkole" 1979, nr 1, s. 28.

Wszyscy wymienieni autorzy są zdania że eliminowanie języka ojczystego w fazie semantyzacji jest niewskazane z punktu widzenia dydaktycznego, ale jednocześnie podkreślają, iż należy go używać w sytuacjach metodycznie uzasadnionych. Takie stanowisko można odnieść również do języka pośredniego, jakim w SJPB Uł najczęściej bywa język angielski, francuski, hiszpański.

¹¹ J. B i l l o w s, Technika nauczania języków obcych, Warszawa 1968; S. P i t - C o r d e r, Elementy wizualne w nauczaniu języków obcych, Warszawa 1970; K. O. C h a s t i a n, A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code - Learning Theory, "Modern Language Journal" 1970, nr 3; J. B r z e z i ń s k i, Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych, Warszawa 1980.

zję do prezentacji form podstawowych rzeczownika, uporządkowanych według końcówek rodzajowych (zeszyt, lampa, biurko), w liczbie pojedynczej i mnogiej. Umożliwiają wprowadzenie podstawowych czasowników czterech koniugacji (prezentacja: Student czyta. Pani liczy. Kolega pisze. Biurko stoi) czasowników sytuacyjnych (czytać, liczyć, mówić, pisać, rozumieć), rozróżnianie rzeczy i osób (Co to jest?, Kto to jest?), konstrukcji Czy to jest...?, liczebników głównych itp. Również bez specjalnej trudności student przyswaja sobie przymiotnik i jego końcówki rodzajowe dzięki prezentacji kolorów noszonej przez siebie i kolegów odzieży (np. czarny sweter, biała koszula, czerwone palto), jak i biernik rodzaju żeńskiego w liczbie pojedynczej (np. mam koszulę). Wielofunkcyjny i stosunkowo frekwencyjny dopełnicz rzeczownika daje się wyodrębnić przy okazji różnych tematów, jak np. "sklep spożywczy". Prezentowanie obrazków na flaneli (znaki ikoniczne butelki mleka, paczki czekolady itp.) umożliwia prawidłowe kojarzenie odpowiedniej końcówki rodzajowej z jej funkcją. Tematy typu "sklep spożywczy", "sklep odzieżowy", "kiosk", "poczta" - to modelowe przykłady zastosowania metody demonstracyjno-sytuacyjnej. Najczęściej stosowany schemat tego typu zajęć wygląda następująco:

A. L e k t o r:

- prezentuje przedmioty (obrazki na flaneli, obrazy, atrapy, przedmioty naturalne itp.) przedstawiające np. sklep;
- sytuuje je w kontekstach zdaniowych, np. Proszę o ... Czy są ...? Czy mogę obejrzeć...? Czy mogę przymierzyć? itp.;
- zawiązuje dialog.

B. S t u d e n c i:

- zapamiętują słownictwo;
- odtwarzają i transformują frazy zdaniowe;
- posługując się "rekwizytami", budują sytuację dialogową "sprzedawczyni-klient".

W ostatniej fazie tego typu jednostki dydaktycznej nauczyciel zajmuje rolę obserwatora "scenki", sygnalizując jedynie ewentualne błędy. Jeżeli ćwiczenia wprowadzające wykonane zostały precyzyjnie, rolę korektorów błędów "aktorów" przejmują ich koledzy - "widzowie".

Metoda demonstracyjno-sytuacyjna służy zatem nie tylko prezentacji rzeczywistości w danym języku (słownictwo, frazy), lecz także przyswajaniu szeregu zjawisk gramatycznych (wspomniany biernik rodzaju żeńskiego liczby pojedynczej, dopełniacz częściowy itd.). Spełnia także pomocniczą rolę tam, gdzie problem gramatyczny jest daleko bardziej złożony i trudno przyswajalny. Oto na przykład wyjaśnienie istoty par aspektowych czasownika ułatwia prezentacja obrazkowych zestawień dwóch czynności - trwającej i skończonej (np. student goli się - student ogolił się). Przy pomocy przejrzystego rysunku czy też fotografii (slajdów) porównanie realizacji tej samej czynności w czasie uzmysławia studentowi konieczność posługiwania się w tych wypadkach niedokonaną i dokonaną formą czasownika, co oczywiście zagadnienie aspektu nie wyczerpuje, ale znacznie ułatwia jego zrozumienie.

Bardziej zaawansowaną formą językowego "oswajania" obcokrajowca z różnego typu realiami życia codziennego jest posługiwanie się diafilmem, porządkującym zdarzenia według pewnego scenariusza. Student ogląda "filmową" postać w działaniu, opisuje i komentuje na bazie znanych zwrotów poszczególne czynności, gesty, otoczenie, rekonstruuje z różnych elementów fabularną "układankę". W trakcie wspólnego oglądania diafilmu lektor, podążając za tokiem myślenia studentów, dopowiada i uzupełnia komentarz, "wpisując" w fabułę nowe zwroty i konstrukcje, współuczestniczy inspirując w redagowaniu konspektu zdarzeń. W ten sposób kształtuje się umiejętność "fabularyzacji" faktów, kojarzy przyswojone zwroty z określoną, zapamiętaną "wzrokowo" sytuacją (podróż, w akademiku, na poczcie, na ulicy, w stołówce, w teatrze, w kawiarni, i inne).

Metoda demonstracyjno-sytuacyjna akcentuje zatem poznawanie języka w codziennej sytuacji, bez uciekania się do pomocy słowników czy języka pośredniego. Umożliwia kreację tych realiów, z którymi obcokrajowiec mieszkający w Polsce zetknie się tuż po wyjściu z klasy. Przy jej pomocy kształtuje się odruchy językowe, wykorzystywane następnie w analogicznej sytuacji życiowej. Student opanowuje zwroty grzecznościowe, poznaje zwyczajowe gesty, co znacznie ułatwi mu potem życie w nowym dla niego środowisku polskim. Wszelkie idiomy, sytuacyjne umożliwiają komunikację językową w pierwszych tygodniach nauczania języka polskiego.

Metoda demonstracyjno-sytuacyjna jest ponadto głęboko sugestywna, atrakcyjna (element zabawy); bazując na doznaniach wzrokowych i kojarzeniu sytuacyjnym, intensyfikuje i efektywizuje nauczanie języka.

Metoda kognitywna (generatywno-transformacyjna) rozumiana jako twórczy sposób nauczania języka polskiego jako obcego, ma na celu intelektualizację wykształconych nawyków językowych. Jest ona niezbędnym dopełnieniem innych metod. Chodzi bowiem o to, aby język obcy, w tym wypadku język polski, przyswajać nie tylko drogą mechanicznego powtarzania słówek, związków wyrazowych, zwrotów, zdań, wyrażen czy całych tekstów, ale przede wszystkim drogą ćwiczeń w "działalności mownej" z uświadomieniem słuchaczom różnych osobliwości językowych. Sprawność językowa nie sprowadza się bowiem do zautomatyzowanych nawyków, lecz stanowi działalność twórczą, dla której charakterystyczne są nie nawyki, ale umiejętności wtórne. Posługując się językiem, człowiek tworzy swoją mowę, wykorzystując przy tym nabyte nawyki mowne¹².

Metoda kognitywna stosowana jest przy wszelkiego typu ćwiczeniach gramatyczno-wdrażających, uzupełniających, substytucyjnych, przekształceniowych - przy różnym stopniu językowego zaawansowania cudzoziemca. Systematyzuje materiał według elementarnych kategorii gramatycznych, często nie występujących w językach ojczystych studentów. Istota jej polega na tym, by student-cudzoziemiec, osiągnąwszy już etap automatycznej reprodukcji danej struktury językowej, mógł zastosować ją w nowozaistniałych okolicznościach. Na etapie automatyzacji, w wypadku np. refleksyjnych końcówek części mowy, należy - nie obawiając się nawet przesadnego zaakcentowania - zwrócić uwagę studenta na występujące w języku polskim ściśle reguły syntaktyczne rządzące zdaniem pytającym i twierdzącym w całej "rodzinie" zdań, np.:

¹² A. M i l l e r, "Some Preliminaires to Psycholinguistics", "American Psychologist" 1965, vol. 20, nr 1, s. 15-30; N. C h o m s k y, "Linguistic Theory", [w:] Northeast Conference on the teaching of foreign languages, Language teaching broader contexts, Nowy Jork 1966, s. 46; W. M a r t o n, Dydaktyka języków obcych. Podejście kognitywne, Warszawa 1978; B i e l a j e w, op. cit., s. 37.

Jakiemu studentowi gratuluje nauczyciel? - Nauczyciel gratuluje pilnemu studentowi.

Komu brakuje słownika? - Jemu brakuje słownika.

Student powinien uświadomić sobie, że "odpowieź" (odpowieźnią końcówką rodzajową) słyzy w zadanyu pytaniu. Jego wysiłek umysłowy zostaje dzięki temu skierowany nie w stronę reguły gramatycznej (w tym wypadku - kiedy używać końcówek celownika), lecz "na wsłuchanie się" w formę gramatyczną użytą przez rozmówcę i wyciągnięcie automatycznego wniosku. Układ opierający się na zestawie "pytanie-odpowieź" trenuje używanie odpowiednich końcówek fleksyjnych (wywołanie żądanej). Z kolei ćwiczenia nakazujące zamianę zdania oznajmującego na przeczące bądź pytające (i odwrotnie) zmuszają słuchacza do operowania złożonym uporządkowanym ciągiem wyrazowym, kształcąc wycucie właściwego dla języka polskiego szyku wyrazów w zdaniu (nie tak przecież dowolnego).

Innym rodzajem ćwiczeń gramatycznych, luźniej związanych z omawianą metodą są ćwiczenia uzupełniające, które wymagają od studenta nie tylko znajomości danej jednostki gramatycznej, ale także właściwego jej zastosowania. Ćwiczenia uzupełniające można przeprowadzać zarówno na poziomie słowa, w zakresie wszystkich form przypadkowych części mowy, jak i całej struktury składniowej, np.:

1) uzupełnienie z podaną formą podstawową:

Matka kocha ... (córka).. To moja książka. Kupiłem ... w księgarni (ona). Studentka ... wyraźnie (pisać).

2) uzupełnienie z podanymi dwiema lub więcej możliwościami:

Mój kolega ... moją matkę (znać, wiedzieć, umieć). Od czasu do czasu ... list do domu (pisać, napisać).

Główną bazą metody generatywno-transformacyjnej są jednak ćwiczenia oparte o zasadę przekształceń. W fazie wstępnej służą temu m. in. krótkie proste teksty-schematy podręcznikowe lub zredagowane przez grupę studentów w czasie lekcji. Na przykład tekst opisujący poranne czynności człowieka w 3. os. lp. Robert zwykle budzi się, wstaje, idzie do łazienki, myje się, ubiera ...) studenci przetwarzają przez różne osoby i liczby (Ja zwykle budzę się, wstaje, idę do łazienki, myję się ... Ty budzisz się,

wstajesz, idziesz do łazienki...), a dalej przez czasy (Wczoraj Robert obudził się, wstał, poszedł do łazienki, umył się ... Jutro Robert obudzi się, wstanie, pójdzie do łazienki...). Podobne teksty doskonale trenują przyswojony już aspekt czasownika (Codziennie w Syrii Ahmed budził się, wstawał i szedł do łazienki ... Wczoraj on obudził się, wstał i poszedł do łazienki). Oczywiście, należy zwracać baczną uwagę, by ćwiczenia nie stawały się monotonne i aby "wtapiać" je w bardziej atrakcyjne zajęcia lekcyjne.

Bardzo efektywną formą tego typu ćwiczeń są wszelkie transformacje dialogów. Przygotowany w tym celu dialog przedstawia jakąś sytuację życiową i daje możliwości pewnej ilości wariantów.

Metoda generatywno-transformacyjna znajduje również zastosowanie wszędzie tam, gdzie język codzienny styka się z językiem specjalistycznym. Student znający już daną konstrukcję składniową w odniesieniu do codzienności, łatwo wdraża ją do analogicznych sformułowań danej specjalności, np.:

1. Gdańsk jest portem. Wodór jest gazem.
2. Im człowiek mniej pali, tym jest zdrowszy. Im ciśnienie wyższe, tym wyższa temperatura wrzenia.

Warunkiem efektywności metody kognitywnej (generatywno-transformacyjnej) jest pozostający do dyspozycji lektora i studentów właściwy zestaw ćwiczeń, uszeregowanych według stopnia trudności oraz systematyczne egzekwowanie poszczególnych elementów systemu gramatycznego¹³.

Metoda ta wskazuje na uniwersalia językowe, kształtuje kompetencje językowe poprzez świadome przyswajanie wzorców fonologicznych, gramatycznych i leksykalnych języka polskiego oraz samokontrolę przy ich zastosowaniu w różnych nowych sytuacjach życiowych.

W nauczaniu języka polskiego jako obcego ważną rolę odgrywa również metoda gramatyczno-tekstowa, jakkolwiek nie tak bardzo istotną, jak imitacyjno-modelo-

¹³ Duże możliwości przeprowadzania ćwiczeń transformacyjnych dają dialogi w skryptach: J. Kucharczyk, Język polski, Kurs wstępny, Łódź 1982; tenże, Język polski, Kurs podstawowy, Łódź 1983.

wa, demonstracyjno-sytuacyjna czy generatywno-transformacyjna.

W dobie współczesnej w metodyce nauczania języków obcych tekst mówiony traktuje się jako prymarny w stosunku do tekstu pisanego, a mowną zdolność komunikacji językowej (communicative competence) słusznie uważa się za element najważniejszy¹⁴. Jednak w kształceniu cudzoziemców konieczne wydaje się także zapoznanie studentów z pewną sumą teoretycznych informacji dotyczących budowy języka polskiego i mechanizmów jego funkcjonowania poprzez ćwiczenie wdrażające i różne teksty pisane.

Obcokrajowcy w czasie rocznego pobytu w studium przygotowawczym mają nabyć umiejętności językowych w stopniu umożliwiającym rozpoczęcie studiów w wybranej dziedzinie. Tak więc poza kompetencją językową w zakresie życia codziennego muszą posiadać umiejętność syntetycznego uchwycenia tematu w postaci notatek z wykładu profesorskiego, samodzielnego opracowania literatury specjalistycznej, sprawnego selekcjonowania informacji podawanych w tekście mówionym i pisanym itp. W związku z tym niezbędne jest wdrażanie cudzoziemców do aktywnej pracy z tekstem - mówionym bądź czytany. Wynika to z potrzeby wykształcenia u studentów nawyków w zakresie tworzenia tekstu mówionego, tworzenia tekstu pisanego, rozumienia tekstu mówionego i pisanego, a więc wyrobienia postawy twórczej i aktywnej wobec otaczającej ich rzeczywistości językowej.

W pierwszej i drugiej fazie (wstępnej i podstawowej) zakres tematyczny tekstów stosowanych w SJPC UL obejmuje realia życia codziennego. Studenci zapoznają się z treścią tekstu poprzez wzorcowe odczytanie go przez nauczyciela. Posługując się słownictwem znanym grupie, wykładowca stara się wytłumaczyć - (o ile nie zaciemnia to sensu, niekoniecznie dosłownie - nowe słowa bądź też poleca studentom samodzielne

¹⁴ H. K o m o r o w s k a, Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych, [w:] Polska myśl glottodydaktyczna..., s. 165; J. S m ó ł s k a, Współczesne tendencje w metodyce nauczania języków obcych, tamże, s. 206; W. M i o d u n - k a, Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych, "Przegląd Polonijny" 1977, z. 1, s. 131-141.

poszukiwanie nieznanych słów w słownikach dwujęzycznych. Przy tej okazji przeprowadzana jest jak gdyby mimowoli, analiza gramatyczna wybranych form gramatycznych lub też przyporządkowanie ich znanym kategoriom gramatycznym. Studenci w "Słowniku języka polskiego"¹⁵ poszukują potrzebnych im informacji leksykalnych i gramatycznych.

Zasady gramatyczne służą tu jedynie do wyjaśnienia zjawisk językowych. Punktem wyjścia staje się trudność językowa w tekście, nieznana lub nieutrwalona forma, którą studenci pokonują za pomocą własnej wiedzy bądź - dzięki sugestiom nauczyciela. Początkowe teksty odczytywane są kilkakrotnie przez lektora i przez studentów (przy tekście dialogowym można dla uatrakcyjnienia zaproponować czytanie z podziałem na role). Następnie - w formie ustnej - studenci układają pytania i odpowiedzi do tekstu, co pozwala na sprawdzenie stopnia zrozumienia treści tekstu; w formie pisemnej - sporządzają plan lub krótkie streszczenie tekstu; dzięki czemu możliwe jest poznanie umiejętności dokonywania wyboru treści ważnych, ich selekcji i zapisu graficznego.

W trzeciej fazie nauczania (tzw. zaawansowanej) wprowadza się teksty specjalistyczne mówione i pisane mające na ogół charakter popularno-naukowy, adaptowane do poziomu leksykalnego studenta-cudzoziemca. Podczas pracy z tymi tekstami wyjaśnienia gramatyczne stają się częstsze i głębsze (wynika to m. in. z potrzeb i zainteresowań studentów). Chodzi bowiem o to, aby system znaków językowych opanowany był świadomie na zasadzie przyswajanej wiedzy, z tym, że świadomość odnosi się w tym wypadku nie tylko do treści - chociaż ta jest najważniejsza - ale i do formy. Komentarz gramatyczny nauczyciela wprowadzony przy okazji tłumaczenia różnych zjawisk językowych (jednak bez wyłączenia konstrukcji gramatycznych ze strumienia mowy) uświadamia studentom złożoność i specyfikę języka polskiego jako obcego, a następnie pozwala na twórcze wiązanie zautomatyzowanych już wcześniej elementów

¹⁵ S. Hrabcowa, J. Kalińska, Słownik języka polskiego dla cudzoziemców, Łódź 1981; J. Bartnicka, R. Siemielnikoff, Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców, Warszawa 1978; S. Hrabcowa, J. Kalińska, Słownik czasowników polskich, Łódź 1973.

w nowe struktury wyższego rzędu, czyniąc znajomość języka polskiego pełniejszą, refleksyjno-twórczą¹⁶.

W ostatnich tygodniach nauki w Studium zapoznaje się studentów z wybranymi tekstami z literatury specjalistycznej, czasopism naukowych itp. Te teksty, zawierające charakterystyczne dla danej dziedziny struktury składniowe, stanowią również pretekst do pogłębiania znajomości systemu gramatycznego (imiesłowy, stro-
na czynna i bierna, zdania bezpodmiotowe, różne rodzaje zdań złożonych). Rozwijają zainteresowania wybraną dyscypliną naukową, dostarczają studentom, zwłaszcza przybyłym z innych niż europejskie kręgów kulturowych, szeregu nowych, nie znanych wcześniej faktów i pojęć specjalistycznych oraz zmuszają do określonego sposobu wypowiedzania się na dany temat - stosowania stylu danej nauki, dokonywania opisu zjawisk, streszczania obszerniejszych tekstów itp.

Metoda gramatyczno-tekstowa jedynie w części nawiązuje do mało efektywnego sposobu uczenia języka obcego na bazie tekstów (the formal approach - metoda gramatyczno-tłumaczeniowa). Celem jej nie jest poznanie języka drogą tłumaczenia i analizy gramatycznej zwanego tekstu, ale wykształcenie użytecznej w studiowaniu sprawności. Wiadomo bowiem, że student-cudzoziemiec ma więcej trudności w przystosowaniu się do systemu uczenia się w szkole wyższej niż przeciętny polski maturzysta (uboższy słownik, braki merytoryczne, kłopoty adaptacyjne itp.). Trzeba więc zapoznać go z nową techniką pracy, która ułatwi mu samodzielne poszukiwania twórcze, dokonywanie selekcji treści przekazywanych na wykładach, ćwiczeniach i uzyskiwanych przy okazji własnych lektur.

W związku z tym, że nauczanie języka polskiego jako obcego jest procesem wieloaspektowym, wyodrębnianie metod nauczania w niezmiernie zróżnicowanym środowisku studentów-cudzoziemców może wydawać się sztuczne, a nawet zbyteczne. Jednakże jest ono konieczne dla opracowania metody komplementarnej rozumianej jako zbiór metod nauczania języka

¹⁶ J. J. K r a u c z e n k o, O realizacji w obuczeniu inojęzycznej diałogicznej rzeczy dydaktycznych principow soznatielnosti, [w:] Psichologija w obuczenii inostrannom ja-
zyku, Moskwa 1967, s. 55-67. Autor na podstawie badań udowodnił,
że refleksyjno-twórcze nauczanie języka kształci nawyki języko-
we dłużej, ale są one bardziej trwałe i na wyższym poziomie ję-
zykowym.

polskiego jako obcego wzajemnie się uzupełniających¹⁷.

Pamiętać należy również, że metody i techniki nauczania języka polskiego jako obcego, nawet najlepsze z teoretycznego punktu widzenia, nie staną się efektywne w procesie nauczania cudzoziemców, jeżeli ich zastosowanie nie będzie szło w parze z kompetencją merytoryczną nauczyciela, jego umiejętnościami dydaktyczno-psychologicznymi, umiłowaniem młodzieży, pedagogicznym taktem i kulturą.

Powyższe rozważania nie wyczerpują treści zakreślonych umownym tytułem ani też nie uwzględniają wielu innych działań metodycznych, nie nazwanych dotąd, lecz stale i systematycznie podejmowanych przez nauczycieli SJPC Uł. Jest to jedynie próba uogólnienia kilku istotnych, praktycznych sposobów działania zmierzających do rozbudzania u studentów-cudzoziemców aktywności językowej, która ma im umożliwić podjęcie studiów w polskich uczelniach wyższych.

¹⁷ J. Bańczerowski. Na czym powinna opierać się strategia glottodydaktyczna, [w:] Polska myśl glottodydaktyczna..., s. 42.