

*Michalina Biernacka**

ROLA NAUCZYCIELA JAKO PRZEWODNIKA PO WYMOWIE POLSKIEJ

Słowa kluczowe: nauczyciel, wymowa, nauczanie języka polskiego jako obcego

Streszczenie. Celem artykułu jest przyjrzenie się roli, którą odgrywa lektor języka polskiego jako obcego podczas nauczania wymowy polskiej. Poruszone zostały zagadnienia dotyczące podstawowych zasad nauczania fonetyki, reakcji na błędy uczących się, sposobów korekty czy normy językowej. Osobno uwidatnione zostały cechy, które powinien prezentować nauczyciel w trakcie dyskursu dydaktycznego, by zachęcać, a nie zniechęcać do ćwiczeń fonetycznych.

Literatura przedmiotu obfituje w teksty poruszające temat dobrego nauczyciela języków obcych (por. Pawlak i in. 2009; Trendak 2013), którego charakteryzuje szereg konkretnych cech osobowościowych i predyspozycji zawodowych, wyróżniają zaś ogromna wiedza, pasja i doświadczenie (jednocześnie przy nieustannej potrzebie rozwoju). I choć sprostanie ideałom może nie być łatwe, to nie sposób się nie zgodzić z tym, że umiejętności dydaktyczna, pedagogiczna, językowa i interakcyjna (zob. Komorowska 2005) są niezbędne w procesie nauczania języków obcych i stanowią fundament pozwalający pracować efektywnie oraz kompetentnie. Liczne role, które odgrywa nauczyciel podczas każdej jednostki lekcyjnej, dotyczą zarówno kwestii organizacji pracy (np. nauczyciel organizator, nauczyciel kontroler), jak i właściwego przekazywania wiedzy czy motywowania uczących się do dalszej samodzielnej nauki. Ważne, by zdawać sobie sprawę z różnych konsekwencji, które wypływają choćby z wchodzenia w rolę wzorca językowego czy osoby oceniającej. To m.in. od przygotowania zawodowego i cech personalnych lektora zależy, czy uczący się skorzystają w pełni na bezpośrednim kontakcie z nim, czy będą w stanie się rozwinąć, zniwelować indywidualne ograniczenia bądź też zwiększyć zaangażowanie potrzebne do dalszej nauki.

Na potrzeby niniejszego artykułu utworzono pojęcie *roli przewodnika po wymowie*, która koresponduje z rolą wzorca językowego, implikując działania o charakterze inspirująco-nakłaniającym podejmowane w określonym celu przez lektora,

* michalinaj@poczta.onet.pl, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

przy założeniu nadawania kierunku wszelkim czynnościom wykonywanym przez uczących się, a rozgrywającym się w trakcie procesu dydaktycznego w zakresie kształtowania kompetencji fonologicznej uczących się. Termin *przewodnik* definiowany jest jako „ten, kto stoi na czele [...], wpływa na kogoś; wzór dla kogoś, przywódca, mistrz” (SJP 2005, s. 798), a więc jest to osoba wykazująca się charyzmą, którą inni chcą naśladować, m.in. ze względu na jej kwalifikacje, osobowość czy umiejętności. Zdaje się, że współcześnie wyraz ten częściej kojarzony jest z osobą oprowadzającą po obiektach czy miejscach niż z przywódcą grupy, dlatego też weryfikując cechy dobrego nauczyciela przewodnika, warto sprawdzić, jakimi przymiotami powinien odznaczać się przewodnik turystyczny. Zgodnie z ustawą o usługach turystycznych z 1997 r. (nowelizowaną w 2010 r.) do zadań przewodnika turystycznego należy „oprowadzanie turystów lub odwiedzających, udzielanie fachowej i aktualnej informacji o kraju, odwiedzanych miejscowościach, obszarach i obiektach, sprawowanie opieki nad turystami lub odwiedzającymi [...]”¹ [podkreślenie moje – MB]. Poprzez analogię do tej definicji można uznać, że nauczający wymowy języka obcego powinien wykazać się rzetelną i na bieżąco uaktualnianą teoretyczną i praktyczną wiedzą językową i dydaktyczną, dotyczącą nauczanej problematyki (tu: fonodydaktyczną), a także zdolnościami decentracji i empatii, możliwościami diagnostycznymi czy wiedzą z zakresu komunikacji międzykulturowej, ponieważ czynniki te determinują jakość kontaktu między nim a uczącymi się, który to będzie skutkował (lub nie) odpowiednim postępowaniem w zakresie umiejętności percepcyjno-artykulacyjnych. Z drugiej strony obcokrajowiec uczący się języka polskiego jako obcego jawi się jako podróżnik, który wkracza w świat nowych dźwięków i potrzebuje kogoś, kto by go oprowadził po nieznanach krainach brzmień i melodii, wskazał właściwą drogę, która pomoże mu przybliżyć się do upragnionego celu (np. opanowania konkretnych umiejętności), zaproponował mu umiejętnie dobrane do jego potrzeb sposoby okiełznania zagrażających indywidualnemu postępowi trudności oraz w sposób jak najprostszy i jak najbardziej efektywny wyjaśnił, jakie pułapki mogą na niego czyhać i jakie mogą być konsekwencje popełnianych przez niego błędów. Nieznane dotąd środowisko akustyczne, które powoli poznaje cudzoziemiec, na bazie posiadanych przez niego informacji ulega wielu modyfikacjom i negocjacjom, prowadzącym do zdobycia nowej wiedzy i nowych umiejętności, a w konsekwencji do biegłego opanowania języka.

Do powstania niniejszego artykułu zainspirowały autorkę wyniki badań ankietowych przeprowadzonych na 53 nauczycielach języka polskiego jako obcego, pracujących w 17 ośrodkach w kraju i za granicą. Były one jednym z narzędzi służących badawczej części niepublikowanej dotąd rozprawy doktorskiej pt. *Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*². Wynika z nich³, że 20,75%

¹ Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o usługach turystycznych, rozdział 4., art. 20, pkt. 2, s. 15.

² Praca została obroniona na Wydziale Filologicznym UŁ 15.06.2012 r.

³ Przeprowadzona ankieta miała na celu ustalenie, które elementy fonetyki polskiej są przez praktykujących lektorów uznawane za tzw. miejsca trudne (przy jednoczesnym uwzględnieniu

respondentów (11 osób) trwa w przekonaniu, że fonetyki w ogóle nie trzeba nauczać, a postępy w zakresie wymowy przychodzą same w trakcie nauki języka, niejako podczas osłuchiwania się z nim. Dlatego też uznano, że przede wszystkim należy ponownie podkreślić (kwestia często poruszana w metodykach nauczania, por. Komorowska 2005; Seretny, Lipińska 2005), jak ważne jest systematyczne i konsekwentne nauczanie wymowy od pierwszych chwil kontaktu z językiem, kontynuowane aż do osiągnięcia zaplanowanego przez uczącego się poziomu biegłości w obrębie omawianego podsystemu języka. Niedocenianie funkcji, które w procesie komunikacji pełni fonetyka, jest bowiem niedopuszczalną ignorancją trudności, na które napotykają uczący się, szczególnie na początku znużonej, acz interesującej drogi uczenia się skutecznego porozumiewania się w języku obcym, niezaburzonego m.in. interferencjami czy niedostosowaniem możliwości poznawczych lub percepcyjnych. Wobec powyższego warto zaakcentować, że dobry nauczyciel przewodnik powinien znać podstawowe zasady nauczania wymowy, orientować się w najczęściej stosowanych metodach i technikach pracy, a także mieć ogólną świadomość wyzwań, które stoją przed uczącymi się, posługującymi się konkretnymi językami pierwszymi. Wypada zaznaczyć, że mimo iż są to elementarne zagadnienia, znajomością których powinien wykazywać się każdy nauczyciel, wyniki badań ankietowych dowodzą, że nie jest to oczywiste i wymaga ponownego, wyraźnego przypomnienia.

Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej postuluje się rozpoczęcie nauczania zagadnień fonetycznych od pierwszych zajęć i już samo zaprezentowanie polskiego alfabetu z równoczesnym wskazaniem inwentarza fonetycznego wpisuje się w tę praktykę. Świadomy swej wartości nauczyciel powinien nauczać wymowy regularnie i rotacyjnie, nie czekając na mimowolny niewielki postęp swoich uczniów. Niewątpliwie niemającym szans na urzeczywistnienie marzeniem jest nieograniczona liczba godzin podczas lektoratu, którą można by poświęcić ćwiczeniom fonicznej warstwy języka. Wyraża się jednak życzenie, by na takie ćwiczenia lektor znalazł czas na niemal każdej jednostce lekcyjnej na etapie progowym, a także cyklicznie na wyższych poziomach biegłości językowej. Teza, jakoby uczący się mogli przyswoić sobie prawidłową wymowę samodzielnie, jedynie poprzez uczestnictwo w zajęciach ćwiczących umiejętności gramatyczno-leksykalne dzięki słuchaniu nauczyciela oraz pozostałych osób z grupy (i ewentualne obcowanie poza kursem z rodzimymi użytkownikami języka), jest nie tylko nieprawdziwa, a wręcz szkodliwa. Nauczyciel bowiem zrzuca tym samym odpowiedzialność na uczących się, którzy nie są w stanie dokonać samokształcenia czy autoewaluacji ze względów od nich niezależnych, np. odmiennej

różnic dla poszczególnych narodowości uczących się), które z nich są wg nich najczęstszymi przyczynami zakłóceń komunikacyjnych, ile czasu powinno się poświęcać zagadnieniom fonetycznym podczas lektoratu, a także jakie typy ćwiczeń fonetycznych oraz strategie nauczania/uczenia się są wg nich najbardziej efektywne.

budowy aparatu artykulacyjnego czy przekroczenia tzw. okresu wrażliwego/krytycznego (zob. Arabski 1997; Michońska-Stadnik 2009; Rojczyk 2009). Dlatego też postawa nauczyciela, która stawia go w pozycji ustanawiającego przebieg procesu kształcenia mentora, wrażliwego na możliwości i niedostatki swoich uczniów, jest tak pożądana.

Dostosowanie ćwiczeń do określonej grupy osób ze względu np. na wiek, język pierwszy czy poziom biegłości jest podstawowym warunkiem osiągnięcia sukcesu dydaktycznego. Jako przewodnik po wymowie lektor zawsze powinien pamiętać, że to on wdraża uczących się w systematyczną naukę, ponieważ to w jego gestii leży odpowiednio częste i właściwie umotywowane stosowanie (grupowo i indywidualnie) konkretnych form pracy. Należy pamiętać o odpowiedniej kolejności wprowadzania ćwiczeń, czyli zachowywania percepcyjno-artykulacyjnego kierunku, naturalnego dla nabywania, przyswajania, a także i uczenia się języka. A to oznacza, że trzeba zaczynać od zadań trenujących percepcję fonicznych elementów języka przed kształceniem ich artykulacji. Ponadto jest wskazane, by ćwiczeniom dotyczącym elementów segmentalnych języka zawsze towarzyszyły ćwiczenia odnoszące się do elementów suprasegmentalnych. Nauczyciel powinien wykazać się operatywnością i umiejętnościami akomodacyjnymi, gdyż właściwie żadna metoda nauczania wymowy (np. artykulacyjna, audytywna, kontrastywna, werbo-tonalna) nie może być uznana za idealną dla każdego uczącego się. Dlatego też zręczne żonglowanie formami pracy odpowiednimi dla poszczególnych uczniów jest wyrazem fachowości. Aby wzmocnić motywację uczących się, należy również właściwie argumentować konieczność wprowadzania tego rodzaju materiałów na zajęciach, przytaczając choćby przykładowe problemy komunikacyjne, które mogą wynikać ze zlekceważenia poprawnej wymowy (zob. Biernacka 2011). Co więcej, najlepiej trenować umiejętności fonetyczne w integracji z podsystemami gramatycznym, leksykalnym i graficznym, a także z poszczególnymi sprawnościami językowymi, głównie mówieniem i rozumieniem ze słuchu, ponieważ wówczas można to robić niejako mimochodem, nie obciążając nadmiernie uczących się, przykładowo żmudnym powtarzaniem (które stosowane nazbyt długo przeradza się w męczące i nieprzynoszące pożytku).

Skoro nauczyciel ma pełnić funkcję przewodnika, musi wykazać się zarówno wiedzą językową, jak i znajomością fonodydaktyki. Wiedza językowa powinna obejmować co najmniej podstawy polskiej fonetyki i fonologii, z którymi nauczyciele zapoznają się w toku studiów, a więc m.in. liczbę i cechy polskich głosek, opozycje fonologiczne, zasady akcentuacji czy alternacje. Natomiast znajomość fonodydaktyki to świadomość różnic w zakresie metod i technik nauczania wymowy i słuchu mownego, typologii ćwiczeń dotyczących prezentacji i utrwalania wzorca, tradycyjnych i nietypowych ćwiczeń (np. wykorzystujących propozycje logopedyczne czy teksty kultury), a także sposobów wywoływania głosek czy

korzystania z transkrypcji fonetycznej. Zrozumienie podłoża typowych błędów fonetycznych (wynikających na przykład z określonego języka pierwszego uczących się) lub też sposobów ich korekty jest również niezbędne w codziennej pracy⁴. Braku wiedzy nie można niczym usprawiedliwić, natomiast czasami brak doświadczenia da się nadrobić zaangażowaniem. Młodzi lektorzy często boją się trenować wymowę cudzoziemców, ponieważ sądzą, że albo niczego w tym zakresie nie zdziałają (gdyż np. dorosłych nie da się nauczyć wzorcowej wymowy polskiej), albo, co gorsza, zaszkodzą (np. zniechęcą do nauki języka polskiego jako obcego). Warto w tym miejscu wspomnieć, że świeże podejście do problemu czy też proponowanie przez nich innowacyjnych rozwiązań jest niezwykle cenne i potrafi przejściowo zastąpić wieloletnie doświadczenie. Nie wolno jednak zapominać, że nauczyciel to nie tylko zawód, lecz poniekąd styl życia, i nie nie zwalnia czynnych nauczycieli z nieustannego pogłębiania wiedzy, próbowania nowych sposobów nauczania, poszukiwania lepszych ścieżek, dzięki którym można by cudzoziemców lepiej oprowadzać po języku.

Lektora pragnącego należycie odgrywać rolę wzorca językowego powinna cechować, oprócz poprawności leksykalnej, ortograficznej czy gramatycznej, właściwa wymowa, zapewniająca uczącym się odpowiednią jakość prezentowanego materiału⁵. Poprawność językowa wypowiedzi rozumiana jest jako „posługiwanie się językiem zgodnie z jego normą” (Markowski, Puzynina 2001, s. 53), lecz do zadań lektora należy nie tyle wybór odpowiedniej normy językowej⁶, którą sam prezentuje podczas zajęć (wydaje się oczywiste, że powinna to być norma wzorcowa⁷), ile sprecyzowanie wymagań względem uczących się i ich konsekwentne egzekwowanie. Nie da się jednak bezsprzecznie stwierdzić,

⁴ Tego rodzaju teoretyczne i praktyczne informacje można znaleźć w publikacjach *Wymowa polska z ćwiczeniami* B. Karczmarczyk (2012) lub *Szura, szumi i szeleści...* A. Majewskiej-Tworek (2010).

⁵ Jeśli z jakichś względów lektor nie może stanowić idealnego wzorca wymowy (m.in. z uwagi na wadę wymowy czy tzw. obcy akcent występujący u lektorów niepolskiego pochodzenia), powinien dążyć do rozdzielenia pracy z grupą na dwu lektorów (przy czym drugi z lektorów nie powinien być obciążony brzmieniowo) bądź unikania nauczania w grupach początkowych. W sytuacji, gdy takie rozwiązania nie są możliwe do przeprowadzenia, sugeruje się częstsze korzystanie podczas zajęć z dodatkowych materiałów audialnych i audiowizualnych.

⁶ Norma językowa jest zbiorem elementów systemu językowego oraz rządzących nimi reguł, które w pewnym momencie uznane są przez dane społeczeństwo za wzorcowe, poprawne lub dopuszczalne, jednakże wyróżnia się jej dwa poziomy, czyli normę wzorcową (do której użytkownik języka stosuje się świadomie, w zgodzie z tradycją, zasadami oraz tendencjami rozwojowymi polszczyzny) i użytkową, traktującą język jako narzędzie porozumiewania się (por. WSPP 2006, s. 1626; Miodek 2001, s. 74).

⁷ Różnice w ewentualnym wyborze normy mogą zależeć od wielu rozmaitych czynników, takich jak miejsce nauki języka czy poziom kursu. Mimo że lektorzy powinni świadomie mówić wzorcowo, nie da się uchronić uczących się (i nie byłoby to słuszne) od kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka, mówiącymi często w normie użytkowej (potocznej czy regionalnej).

że norma użytkowa ma negatywny wpływ na przyswajanie wzorcowej czy też, że jej zagraża, skoro rozwój językowy wyraża się także w świadomości różnic w obrębie języka, odmiennych stylów oraz przypisanych im realizacji itp.⁸ Wobec tego stosowanie normy wzorcowej przy jednoczesnym dopuszczaniu potocznej wydaje się najsensowniejszym postępowaniem, ponieważ wówczas, szczególnie na początku nauczania, w zakresie wymowy uznawać można np. wymowę bifonematyczną samogłosek nosowych we wszystkich pozycjach (poza denazalizowanymi)⁹, wymowę miękką spółgłosek tylnojęzykowych, wymowę zębowego [n] przed spółgłoskami tylnojęzykowymi, dźwiękowymi, a nawet środkowojęzykowymi, akcentowanie wszystkich wyrazów na drugą sylabę od końca, a przy oczywistym uwzględnianiu za poprawne regionalnych cech wymowy, m.in. dźwięczną wymowę głosek [v/v'] po spółgłoskach bezdźwięcznych czy udźwięczniającą fonetykę międzywyrazową. Lektor, podobnie jak przewodnik, powinien mówić głośno i wyraźnie, w zgodzie z prawidłami wymowy, odpowiednio akcentując i intonując, w tempie umiarkowanym (czy szerzej – dostosowanym do poziomu uczących się), lecz nie monotonicznie. Zaczynając od korygowania własnej wymowy (nierzadko przecież, szczególnie przez pośpiech, akcentujemy wszystkie wyrazy paroksytonicznie czy redukujemy głoski), lektorzy powinni zwracać baczną uwagę na wymowę swoich uczniów/studentów i nie lekceważyć ich wyraźnych problemów od momentu rozpoczęcia przez nich nauki.

Oczywistym celem korekty błędów jest ich wyeliminowanie, a więc uświadomienie ich popełniania uczącym się i oczekiwanie, że ich liczba będzie się systematycznie zmniejszała. Reagowanie na błędy powinno się różnić w zależności od tego, na ile bliskim typologicznie jest język docelowy. Jeśli jest to język z tej samej grupy językowej, to ważnym elementem pracy z uczącym się będzie tłumaczenie reguł na zasadzie analogii do języka ojczystego, a więc poprzez konfrontację obu języków w formie eksplicytnej (szczególnie podczas tłumaczenia zagadnień teoretycznych, trudnych do uchwycenia bądź takich, przy których powołanie się na język ojczysty będzie ewidentnym ułatwieniem, np. problem upodobnień wewnątrzwyrazowych, które w języku macedońskim zachodzą podobnie jak w języku polskim) lub implicytnej – warto ją stosować podczas ćwiczeń praktycznych, m.in. w trakcie prób artykulacji głosek niewystępujących w językach pierwszych uczących się (Pösingerová 2001, s. 258). Ponadto ważny jest sposób poprawiania błędów. Brak reakcji ze strony nauczyciela jest

⁸ W końcu nieustanny rozwój języka polskiego pokazuje, że to, co kiedyś uznawane było za innowację (a nawet błąd), niejednokrotnie wchodzi do uzusu, a z niego przedostaje się do normy – również wzorcowej (przykładem może być choćby przyjęcie przedniojęzykowo-dźwiękowego [r] zamiast [R] uwulanego czy [u] niezgłoskotwórczego zamiast [l] przedniojęzykowo-zębowego, co jeszcze do niedawna budziło zastrzeżenia (por. Wójtowicz 1980; Zielińska 2002).

⁹ Założenie możliwe do zrealizowania wyłącznie przez lektorów, którzy uznają samogłoski nosowe.

niezwykle niebezpieczny, ponieważ bywa odbierany jako potwierdzenie poprawności wypowiedzi, co prowadzi do utrwalenia błędów. Wobec tego nie należy lekceważyć korektury błędów, a stosować ją konsekwentnie (namawiając jednocześnie do podejmowania prób autokorekty), dostarczając jak największej liczby poprawnych wzorców, co wzmocni automatyzację. Reakcja może mieć charakter werbalny (natychmiastowe słowne poprawienie wypowiedzi ucznia), niewerbalny (zasugerowanie mimiką twarzy lub gestem błędu w wypowiedzi i oczekiwanie na autokorektę) czy depersonalizujący, polegający na zaproponowaniu całej grupie ćwiczeń fonetycznych odnoszących się do zidentyfikowanego błędu (jeżeli często występuje u wielu osób z grupy). Należy pamiętać, że błąd stanowi w pewnym sensie miarę stopnia przyswojenia sobie określonego zakresu wiedzy lub umiejętności (Grucza 1978, s. 9), jest naturalnym elementem nauki i reakcja na niego powinna być pozytywna, by nie zniechęcała do dalszej pracy nad językiem. Oznacza on dokonujące się postępy i daje wyraz przyswajania języka obcego, ponieważ wskazuje miejsca, które nadal wymagają treningu i jednocześnie daje satysfakcję poprzez zmniejszającą się liczbę uchybień w partiach materiału wcześniej opanowanych. Nauczyciel powinien inspirować uczących się do dalszej pracy, systematycznie wzmocniać ich motywację, a także pozwalać na pewne eksperymentowanie z językiem – jest to szczególnie cenne w przypadku nauczania wymowy, gdyż to liczba podjętych prób i powtórzeń, nawet z początku o niewłaściwej wartości dźwiękowej, warunkuje postęp.

Nauczanie fonetyki, może nieco bardziej niż nauczanie pozostałych podsystemów języka, uwarunkowane jest określonymi cechami lektora, stosowanymi przez niego strategiami dydaktycznymi oraz stwarzaną na zajęciach atmosferą. Rola społeczna nauczyciela niejako z definicji zakłada wpływanie na uczących się w celu spowodowania określonej zmiany, która to jest wynikiem wejścia w interakcję dydaktyczną. Uznając otwartość i elastyczność za jedno z podstawowych cech dobrego nauczyciela języków obcych (tak jak i przewodnika), nie można zapominać o indywidualnym podejściu do uczących się. Zadaniem lektora jest nie tylko przekazanie teoretycznej wiedzy, lecz prowadzenie spersonalizowanego treningu, uwzględniającego cechy stanowiące o predyspozycjach i ograniczeniach uczniów. Odpowiednia atmosfera, dająca poczucie akceptacji i sprawiedliwego traktowania ze strony nauczyciela, wzmocnia efektywność uczenia się. Szczególnie ważne jest to w zakresie nauczania wymowy, gdyż często języka polskiego jako obcego uczone są osoby dorosłe (tak jest np. w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi), a więc takie, które są obciążone silnym wpływem języka pierwszego (ugruntowaną matrycą fonetyczną rzutującą na percepcję mowy w nowym języku oraz określonymi nawykami artykulacyjnymi), a także wiekiem, określonym statusem społecznym czy mentalnością związaną z typem kultury, z której się wywodzą. Czynniki te nie są błahe, to one często powodują, że cudzoziemcy w ogóle nie chcą się wypowiadać podczas zajęć lub nie chcą brać udziału

w zadaniach czy grach, które jawią im się jako ukazujące ich niedostatki, kwestionujące ich umiejętności bądź infantylizujące ich samych. Stąd też tak ważne jest umiejętne zachęcanie do podejmowania kolejnych wyzwań.

Oprowadzanie uczących się po niesamowitej krainie dźwięków innego języka jest przygodą i wyzwaniem, z którym na co dzień mierzy się każdy lektor języka obcego. I choć czasem można takie działania przeoczyć, koncentrując uwagę swoją i uczniów na zagadnieniach leksykalnych czy gramatycznych, niezbędnych do porozumiewania się w języku obcym, warto pamiętać, że i zagadnieniom fonetycznym również należy poświęcać odpowiednią ilość czasu. Umiejętności percepcyjno-artykulacyjne warunkują właściwe, niezaburzone komunikowanie się, a wysiłek, który trzeba włożyć w ich opanowanie, jest tak wielki, że wsparcie nauczyciela wypada uznać za konieczne. Aby jednak nauczyciele prawidłowo kształtowali kompetencję fonologiczną swych uczniów, muszą sami zostać w tym zakresie odpowiednio przeszkoleni. Dlatego tak ważne jest, by przedmioty na studiach czy specjalizacjach nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego były ukierunkowane także na fonodydaktykę (ideałem byłyby osobne zajęcia, lecz z braku czasu i funduszy wykładowcy powinni, choćby w ramach metodyki nauczania języków obcych, wprowadzać wybrane zagadnienia). Ponadto wskazane zdaje się uczestniczenie w ramach praktyk w zajęciach z nauczania wymowy – trudno bowiem bez wcześniejszego przeszkolenia należycie ćwiczyć z cudzoziemcami słuch mowny¹⁰ czy artykulację. Nie wolno zapomnieć także o entuzjazmie i pasji samych lektorów, którzy zarażać powinni nimi swoich uczniów, by ci tym chętniej trenowali wymowę. Gdy na wycieczce przewodnik z podekscytowaniem opowiada o nowych, nieznanym nam miejscach, to słuchamy go z zaciekawieniem i z zaangażowaniem podchodzimy do kolejnych wyzwań, które przed nami stawia (np. wspinaczką). Podobnie gdy lektor z zapałem zachęca do słuchania i powtarzania obcych dźwięków, ciesząc się każdym postępem uczniów, proponując oprócz sprawdzonych, standardowych technik również te mniej typowe, a zabawne czy inspirujące, gdy sam nie uznaje ćwiczeń fonetycznych za bezsensowną stratę czasu, uczący się rzetelniej ćwiczą, dzięki czemu zwiększają swe szanse na osiągnięcie zamierzonego rezultatu. Nie ma chyba gorszej sytuacji niż znudzony i zniechęcony lektor, który próbuje zmusić uczących się do zrealizowania zadań, w których skuteczność sam nie wierzy. Na koniec proponuje się więc przeanalizowanie zestawionych w tabeli podstawowych zasad nauczania fonetyki, świadomie ujętych ogólnie, aby stanowiły podsumowanie rozważań i wskazówkę dla tych, którzy chcą dążyć do ideału w swojej codziennej pracy nauczyciela jako przewodnika po wymowie polskiej.

¹⁰ Pomocą może okazać się podręcznik Liliany Madelskiej *Posłuchaj, jak mówię* (2010). Zestaw ten składa się, oprócz podręcznika ucznia, z przewodnika dla rodziców i nauczycieli w wersji książkowej, a także filmu, przedstawiającego w praktyce sposoby pracy.

Tabela 1. Podstawowe zasady nauczania fonetyki

Podstawowe zasady nauczania fonetyki	
1.	Prezentacja podstawowych zagadnień fonetycznych na początku kursu i ich systematyczny rozwój w trakcie procesu kształcenia.
2.	Integracja nauki fonetyki z pozostałymi podsystemami języka oraz sprawnościami językowymi.
3.	Trenowanie percepcji elementów fonicznych języka przed kształceniem ich artykulacji.
4.	Kształcenie elementów segmentalnych wraz z suprasegmentalnymi.
5.	Systematyczne i jak najczęstsze wprowadzanie ćwiczeń fonetycznych (grupowo i indywidualnie) odpowiednio dobranymi technikami.
6.	Zapewnienie odpowiedniej atmosfery, niwelującej czynniki afektywne.
7.	Nielekceważenie odpowiednio dobranej korektury błędów.

Źródło: opracowanie własne.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski J., 1997, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice.
- Biernacka M., 2011, *Ćwiczenia komunikacyjne a nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, Łódź, s. 253–259.
- Grucza F. (red.), 1978, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa.
- Karczmarszczuk B., 2012, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Lublin.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię (Podręcznik ucznia; Poradnik dla rodziców i nauczycieli; Film dydaktyczny). Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wiedeń.
- Majewska-Tworek A., 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Markowski A., Puzynina J., 2001, *Kultura języka*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 53–72.
- Michońska-Stadnik A., 2009, *Przetwarzanie informacji w języku pierwszym i drugim – perspektywa neurobiologiczna*, [w:] *Język. Poznanie. Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, red. J. Nijakowska, Łódź, s. 1–12.
- Miodek J., 2001, *O normie językowej*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 73–83.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.), 2009, *Nauczyciel języków obcych. Dziś i jutro*, Poznań–Kalisz.
- Pösingerová K., 2001, *Interferencja i nauczanie języka polskiego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice, s. 258–262.
- Rojczyk A., 2009, *Modele percepcji systemu dźwiękowego języka obcego*, [w:] *Język. Poznanie. Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, red. J. Nijakowska, Łódź, s. 120–135.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Słownik języka polskiego*, 2005, oprac. E. Sobol, Warszawa.

- Trendak O., 2013, *Dobry nauczyciel, czyli kto?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 59–64.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2006, red. A. Markowski, Warszawa.
- Wójtowicz J., 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, red. J. Lewandowski, Warszawa, s. 96–106.
- Zielińska H., 2002, *Kształcenie głosu*, Lublin.

Michalina Biernacka

THE ROLE OF THE TEACHER AS A GUIDE THROUGH POLISH PRONUNCIATION

Keywords: teacher, pronunciation, teaching Polish as a foreign language

Summary. The aim of this paper is to look at the role of the Polish language teacher in the process of teaching Polish pronunciation. It addresses the problems involving the basic rules of teaching phonetics, reactions to learners' errors, error correction, and the linguistic norm. Separately, it emphasizes the qualities which a teacher should possess to encourage rather than discourage the students to exercise phonetics.