


Grzegorz Rudziński

Uniwersytet Łódzki

 <https://orcid.org/0000-0002-6224-1390>

Kurs językowy jako porządkowanie, klasyfikowanie i normalizacja

Streszczenie. Uporządkowanie materiału językowego w kursie języka obcego zależy od licznych czynników ujmowanych w tzw. układach glottodydaktycznych. Stworzone w polskiej literaturze przedmiotu modele procesu glottodydaktycznego nie uwzględniały dotąd takich czynników, jak cel kursu językowego, program kursu i autor programu.

Zawartość programu zależy od przyjętego celu kursu. Autor programu tworzy go, stosując kryteria pragmatyczne, statystyczne i wewnątrzjęzykowe. Zjawiska językowe są w programie nauczania uporządkowane chronologicznie. Chronologia ta uwzględnia praktyczne potrzeby uczących się i statystykę zjawisk językowych, ale przede wszystkim relacje między prezentowanymi zjawiskami. Proponujemy autorskie uporządkowanie kursu języka polskiego jako obcego, w którym formy osobowe czasownika są prezentowane przed bezokolicznikiem; po mianowniku I. poj. następują miejscownik i dopełniacz, a dopiero potem biernik; prezentacja form dopełnienia bliższego zaczyna się od zaimków *go, ją i je*; czasy gramatyczne wprowadzamy w kolejności: teraźniejszy, przeszły dokonany, przeszły dokonany – potem dopiero niedokonane, jako nacechowane względem dokonanych, co pozwala prawidłowo używać aspektu.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, gramatyka, chronologia kursu językowego

Prowadzenie kursu własnego języka etnicznego jako obcego zmusza nauczycieli do wielokrotnego i wielorakiego porządkowania tego, co ma być przedmiotem poznania dla uczących się. Jak każde nauczanie, kurs językowy jest działaniem teleologicznym. Jego zakładanym spełnieniem jest opanowanie pewnych obszarów języka przez osoby wcześniej nimi niewładające w takim stopniu, który umożliwi tym osobom realizację celów, dla których podjęły naukę języka.

To, co jest porządkowane w trakcie nauczania, nie składa się wyłącznie ze zjawisk językowych. Działaniom porządkującym podlegają też informacje o użytkownikach nauczanego języka, ich kulturze i obyczajowości oraz zachowaniach, które należy przedstawić nie tylko w jakimś porządku, ale też w jakiejś hierarchii. Rozległość obszaru podlegającego porządkowaniu, klasyfikacji czy wartościowaniu (które prowadzi z kolei do normalizacji), zmusza nas do wstępnego ograniczenia opisu tych działań. Skupmy się zatem na omówieniu samych tylko elementów języka, które mają być przedmiotem poznania w trakcie kursu.

W świetle twierdzeń limitacyjnych Kurta Gödla pełne uporządkowanie jakiegokolwiek sfery rzeczywistości jest niewykonalne. Możliwe jest jednak zawsze jakieś uporządkowanie częściowe i dostateczne. Ocena dostateczności uporządkowania leży już poza/ponad porządkowaną sferą, z czego wynika, że kurs językowy, który ma w jakiś sposób coś uporządkować, musi być obszarem szerszym (wyższego stopnia) niż obszar porządkowany. Samo przygotowanie kursu musi więc mieć zawsze charakter refleksji metajęzykowej, natomiast metadydaktyczna refleksja rozpatrująca sam kurs jako instrument staje się tu obszarem kolejnego rzędu.

Mimo tysięcy trwania praktyki uczenia się języków obcych naukowemu refleksja nad tym zjawiskiem jest młodą (zwłaszcza w Polsce) dziedziną wiedzy, wzrastającą na gruncie lingwistyki stosowanej, metalingwistyki czy glottodydaktyki. Ten ostatni termin, jak się zdaje, etymologicznie wskazuje jakąś czynność o wymiarze praktycznym, a nie teoretyzującym, jednak uleganie pokusie, by wydzielić odrębny obszar „glottodydaktykologii” lub „metaglottodydaktyki”, nie wnosiliby chyba niczego ponad stworzenie nowego terminu¹.

Ucieczka w coraz wyższe metasfery, oddalające się od właściwego przedmiotu refleksji, jakim jest porządkowanie zjawisk języka poprzez procedurę jego nauczania, jest oznaką kryzysu. Postęp wiedzy blokują zapętłające się sekwencje truizmów, ubierane dla niepoznaki w coraz to wymyślniejszą terminologię i zestawiane w porządki składniowe pozornych sądów definiujących, a pojawiające się kolejno teorie nauczania języków obcych, przecząc sobie nawzajem, nie stabilizują konkluzji co do badanej istoty rzeczy.

Mistrz w zmaganiach z kryzysem – Kartezjusz, konstatując wyczerpanie myśli scholastycznej i idący za nim upadek filozofii XVI w., wypracował „metodę właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach”, która zapanowała nad dalszymi dziejami epoki nowożytnej. Druga z tworzących ją czterech zasad brzmi: „Podzielić każde z rozpatrywanych zagadnień na tyle części na ile się da i ile będzie tego wymagać lepsze rozwiązanie” (Kartezjusz 1980: 43). By więc rozpoznać jak najwięcej czynników porządkowania materiału językowego w kursie językowym, przywołajmy na początek wypracowany przez lingwistykę stosowaną tzw. układ glottodydaktyczny. Jego pierwsza (najstarsza) wersja, autorstwa Franciszka Gruczy, zawiera tylko trzy zestawione liniowo elementy (Grucza 1978: 8) – por. Wykres 1.

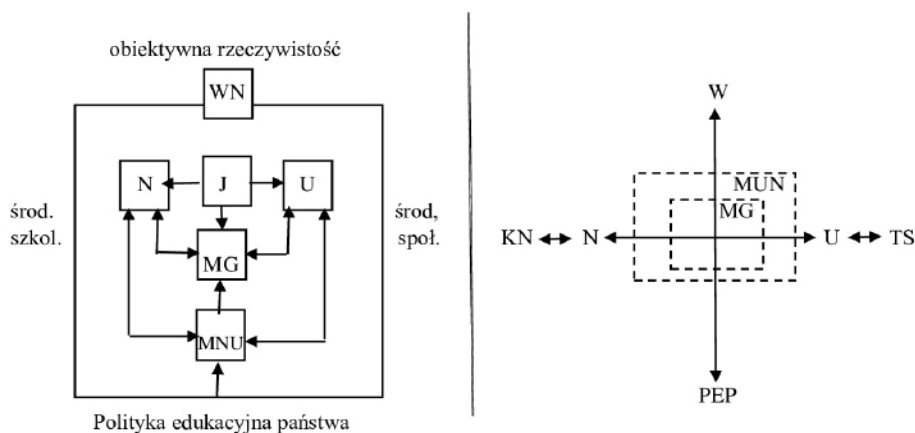
¹ Waldemar Pfeiffer rozumie glottodydaktykę jako termin odnoszący się zarówno do praktyki nauczania, jak i do sfery refleksji nad nauczaniem języków obcych (Pfeiffer 2001: 13–19).

Wykres 1. Układ glottodydaktyczny wg Franciszka Gruczy

NAUCZYCIEL ===== KANAŁ ===== UCZEŃ

Źródło: Grucza 1978: 8

Waldemar Pfeiffer w 2001 r., wychodząc od układu Gruczy, zaproponował opis nauczania języka obcego, w którym uwzględnia się: warunki nauczania (WN), osobę nauczyciela (N), nauczany język (J), osobę ucznia (U), materiały glottodydaktyczne (MG), metody nauczania/uczenia się (MNU) oraz środowisko szkolne, środowisko społeczne, politykę edukacyjną państwa i obiektywną rzeczywistość (Pfeiffer 2001: 21). Nowszy model procedury nauczania języka obcego opracował Przemysław Gębał. W jego ujęciu mamy dwie osie układu współrzędnych. Na osi 0X odnajdujemy od lewej do prawej: kształcenie nauczycieli (KN), nauczyciela (N), ucznia (U) oraz typ szkoły (TS). Na osi 0Y usytuowane są: polityka edukacyjna państwa (PEP) i stojąca (jak mówi Gębał) „u podłoża naszych wszystkich rozważań idea wielojęzyczności (W)” (Gębał 2008: 41). Na przecięciu osi sytuują się materiały glottodydaktyczne (MG) i nadrzędne wobec nich metody uczenia się/nauczania (MUN). Oba układy w dwuwymiarowym przedstawieniu zaprezentowano za pomocą Wykresu 2.

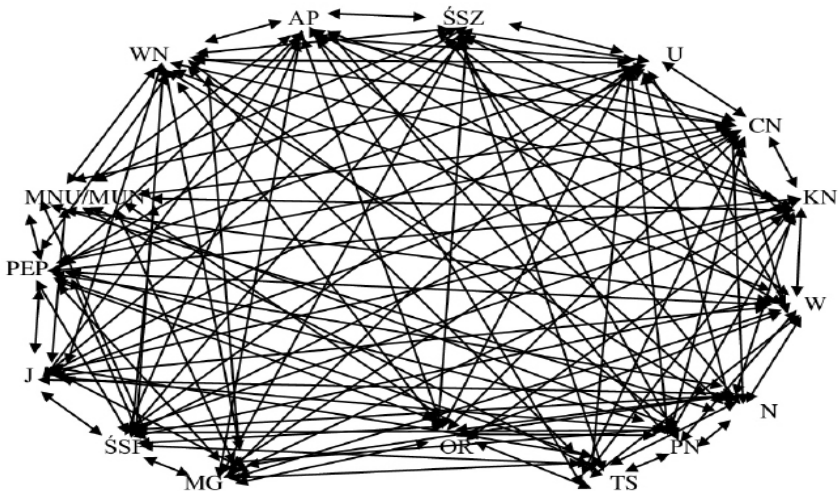
Wykres 2. Układ glottodydaktyczny W. Pfeiffera (po lewej)
i układ glottodydaktyczny P. Gębała (po prawej)

Źródło: Pfeiffer 2001: 21, Gębał 2008: 41

Każdy element każdego z tych układów ma w jakimś zakresie wpływ na porządkowanie, klasyfikację i normalizację zjawisk językowych przyjętych w danym kursie językowym za docelowy przedmiot poznania. Trudno się jednak oprzeć wrażeniu, że ani liniowe, ani płaskie modele nauczania języka obcego nie oddają do końca złożoności tego procesu.

To niemal zadziwiające, że piszący na ten temat autorzy, zaangażowani w czynne nauczanie, pomijają w swoich modelach elementy, które, jak się zdaje, tworzą trzecią oś – OZ , prostopadłą do OX i OY . Oś tę wyznaczają cele nauczania (CN), programy nauczania (PN) oraz autorzy programów (AP). Cele nauczania nie mieszczą się w obrębie żadnej z kategorii obecnych w przywołanych powyżej opracowaniach. Nie wynikają one bowiem nigdy z samych zawodowych uwarunkowań nauczycieli, samych życiowych aspiracji uczniów ani nawet z samej polityki edukacyjnej państwa. Programy nie są elementem zbioru materiałów glottodydaktycznych ani elementem zbioru metod, bo względem wszystkich elementów każdego z tych zbiorów są nadrzędne i decydują o wyborze tamtych. Autorzy programów to z kolei grupa, której nie można utożsamiać ani z nauczycielami, ani z uczniami, ani z urzędnikami oświatowymi, choć przedstawiciele każdej z tych grup mogą być w gronie autorów reprezentowani. Co więcej, właśnie wzdłuż osi OZ , wytyczonej przez autorów, programy i cele, odbywa się porządkowanie, klasyfikacja i normalizacja materiału językowego. Z autorskiego punktu widzenia program i realizowany zgodnie z nim kurs muszą zmierzać do przyjętego celu, którego identyfikacja następuje w wyniku analizy wszystkich części składowych układu glottodydaktycznego. Stąd oś OZ jest osią zorientowaną i przebiega od autora, przez program, do celu. Relacje istniejące w obrębie takiego przestrzennego układu, rzutowane na płaszczyznę, tworzą na niej poligon² (celowo, ze względu na wieloznaczność terminu, nienazywany tu wielokątem), którego wierzchołki zajmują poszczególne elementy układu, wszystkie wzajemnie ze sobą powiązane (por. Wykres 3).

Wykres 3. Rzut trójwymiarowego układu glottodydaktycznego na płaszczyznę



Źródło: opracowanie własne

² Po grecku *polýgōnos* 'wielokątny'.

Cel nauczania, w jakimś zakresie podlegający oddziaływaniom wszystkich elementów układu i w jakimś stopniu wpływający na każdy z tych elementów, wyznacza kryteria doboru treści językowych, które stają się przedmiotem nauczania. Kryteria te mogą z kolei mieć charakter pragmatyczny, statystyczny lub wewnątrzjęzykowy.

Kierując się kryteriami pragmatycznymi, dobieramy treści programowe kursu według katalogów leksykalno-pojęciowych powiązanych z użyciem języka w takich aktach mowy, jak: powitanie i pożegnanie, przedstawienie siebie i innych osób, pytanie o drogę, nawiązywanie kontaktu, dziękowanie, przeproszenie, negocjowanie, wyrażanie podziwu, aprobaty, zdziwienia, dezaprobaty, oburzenia, współczucia, zasięganie informacji, opis, komentarz itd. — lub z sytuacjami związanymi z rutyną codzienności, takimi, jak: budzenie się lub zasypianie, higiena, posiłki, gotowanie, sprzątanie, praca/nauka, transport, przerwy, relacje rodzinne, zakupy, produkty spożywcze i przemysłowe, rekreacja, sport, korzystanie z usług, opieka zdrowotna itd. Zestaw podstawowych propozycji tego rodzaju zawiera ESOKJ — *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Coste i in. 2001: 50–58); według takich pragmatycznie zorientowanych katalogów tworzone są kryteria wymagań w systemie państwowych egzaminów poświadczających znajomość języka polskiego jako obcego (jpjo), co z kolei rzutuje na kształt niektórych kursów polszczyzny dla cudzoziemców.

Na powstające w wyniku zastosowania tych katalogów kolekcje leksyki należy nałożyć jakiś porządek chronologiczny, wynikający nie tylko z rozciągłości kursu w czasie, ale także ze zróżnicowania frekwencji, a więc użyteczności komunikacyjnej, zjawisk przyjętych do programu nauczania oraz z ich wzajemnego położenia na skali trudności i z ich usytuowania w całości systematoidu³ języka.

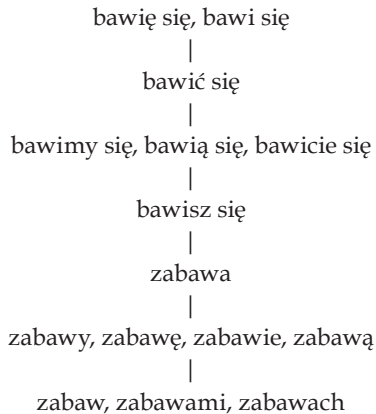
Przykładem uporządkowania leksyki i całego obszaru okołoleksykalnego⁴ ze względu na rozciągłość kursu językowego w czasie jest koncepcja grona wyrazowego, zastosowana przez Annę Seretny do opisu kompetencji leksykalnej

³ Świadomie unikam terminu *system*. Po pierwsze, rzeczownik ten jest skażony potocznym rozumieniem jako 'całościowy i uporządkowany układ' — co pozostaje w niezgodzie z odkryciami przywołanego wcześniej K. Gödla. Po drugie, 40 lat doświadczeń w poznawaniu polszczyzny od strony trudności doświadczanych przez jej cudzoziemskich adeptów oddala mnie od posługiwania się terminem *system językowy*. *Systematoid* jako 'układ poniekąd uporządkowany' lepiej oddaje stan rzeczy. Termin jest używany przez językoznawców zajmujących się glottodydaktyką polonistyczną (por. Miodunka 1989; Lipińska, Seretny 2012).

⁴ Obszarem okołoleksykalnym nazywam fleksję, słowotwórstwo i łączliwość wyrazów, czyli w gruncie rzeczy gramatykę, w duchu poglądów Witolda Mańczaka, który jeszcze w latach 60. argumentował, że słownik złożony z kompletnej listy słów języka z dodaną do każdego słowa informacją o jego związkach składniowych byłby jednocześnie gramatyką tego języka (Mańczak 1970: 86). Według Hanny Komorowskiej, Michael J. Wallace w 1982 r. stwierdził, że znaczenie wyrazu to: umieć rozpoznać jego formę dźwiękową i graficzną, przywołać, ilekroć zachodzi taka potrzeba, odnieść do odpowiedniego przedmiotu lub pojęcia, użyć w odpowiedniej formie gramatycznej, wymówić w sposób zrozumiały dla rozmówcy, poprawnie zapisać, połączyć z innymi wyrazami, z którymi współwystępuje w kolokacjach, użyć w odpowiednim rejestrze językowym, mieć świadomość konotacji oraz asocjacji, jakie wywołuje u rozmówców; z kolei Jack C. Richards w 1985 r. uznał, że znajomość wyrazu wyznaczają: znajomość częstotliwości pojawiania się wyrazu w tekstach mówionych i pisanych oraz ograniczeń w jego użyciu, wiedza o zachowaniu wyrazu w związkach syntaktycznych, znajomość jego podstawowej formy oraz jej derywatów, znajomość skojarzeń wywołanych przez ten wyraz i semantycznych wartości wyrazu oraz wszystkich jego znaczeń (za: Komorowska 2000: 43–44).

uczących się jppo (Seretny 2011). Desygnatem terminu *grono wyrazowe* jest uporządkowana wzdłuż osi czasu kolekcja wyrazów, której nie należy nazywać „zbiorem”, gdyż zbiory nie mają żadnej wewnętrznej hierarchii. Grono jest przykładem specyficznej glottodydaktycznej diachronii. Na poszczególnych etapach nauczania, które oznaczyć można używanymi w ESOKJ symbolami poziomów kompetencji, do których prowadzi dany etap, słowoformy i derywaty leksemu układają się w porządku chronologicznym. Objętość gron wzrasta wraz z poziomem zaawansowania kompetencji językowej. Ilustracją takiego uporządkowania jest np. grono wyrazowe sygnowane przez czasownik *bawić się* (por. Wykres 4). Na poziomie A1 składa się ono z sześciu form osobowych koniugacji czasu teraźniejszego i bezokolicznika, a także słowoform rzeczownika *zabawa*, tworzących przypadki deklinacyjne l. poj. i l. mn. tego rzeczownika, oprócz celownika, którego prezentacja nie jest przewidziana na tym poziomie nauczania.

Wykres 4. Grono wyrazowe czasownika *bawić się* na poziomie A1



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Seretny 2011, Aneks na płycie CD

Powyższe grono wyrazowe *bawić się* dla poziomu nauczania A1 ułożone jest od słowoform najwcześniej wprowadzanych podczas kursu do najpóźniej wprowadzanych – bezokolicznik nie musi być pierwszą formą czasownika pojawiającą się w nauczaniu. Zauważmy też, że wpływ na chronologię grona ma tu wzajemne położenie jego „owoców” na skali trudności zjawisk językowych, gdy podstawowym źródłem trudności jest brak języka pośredniego między nauczycielem i uczniami. Rzeczownik *zabawa* o znaczeniu dość trudnym do bezpośredniego wskazania może być łatwo zrozumiany przez adeptów rozumiejących formy *bawię się*, *bawi się* – objaśnialne bez trudu za pomocą ilustracji lub dzięki scenkom odgrywanym przez nauczyciela.

Zawartość tego samego grona dla poziomu B1 (już bez precyzyjnego rozłożenia poszczególnych jego składowych w czasie) przedstawia się następująco:

bawić się, pobawić się, (po)bawię się, (po)bawi się, (po)bawimy się, (po)bawią się, (po)bawisz się, (po)bawicie się, (po)bawiłam się, (po)bawiłem się, (po)bawil/-a/-o się, (po)bawiłyśmy się, (po)bawiliśmy się, (po)bawiłyście się, (po)bawiliście się, (po)bawiły się, (po)bawili się, zabawa, zabawy, zabawę, zabawą, zabawie, zabaw, zabawom, zabawami, zabawach, zabawka, zabawki, zabawce, zabawkę, zabawką, zabawek, zabawkom, zabawkami, zabawkach, zabawni/-a/-e, zabawnego/-ej, zabawnemu/-ej, zabawni/-ą/-e, zabawnym/-ą, zabawnym/-ej, zabawnie (Seretny 2011, Aneks na płycie CD).

Kryterium pragmatyczne musi być korygowane przez kryterium statystyczne. Absolutyzowanie pierwszego przy pominięciu drugiego jest poważnym błędem, który prowadzi do ograniczenia skuteczności kursu dla niektórych jego uczestników. Słowianie oraz wychowani poza krajem Polacy, którzy w domach rodzinnych obcowali w jakimś zakresie z polszczyzną, mogą skutecznie rozwijać swoją kompetencję, uczestnicząc w kursie zaplanowanym według kryterium pragmatycznego. Jednak osoby spoza Europy, władające językami nieindoeuropejskimi, muszą w trakcie zajęć jak najszybciej uzyskać sprawność posługiwania się najpierw formami najczęstszymi, bo to daje im możliwość najskuteczniejszej komunikacji przy relatywnie najniższym poziomie kompetencji. Korzystanie przez takie osoby z kursu uporządkowanego pragmatycznie wymaga ich wcześniejszego wejścia we władanie polszczyzną na poziomie A1 do A2.

Nadanie częstości wyrazów nadrzędnej rangi w trakcie tworzenia kursu jest również niewłaściwe i prowadzi do poważnych komplikacji. Realizacja teoretycznie słusznej zasady, by najwcześniej w kursie pojawiały się wyrazy najczęstsze, podnosi poziom trudności kursu.

W związku z opisaną przez Witolda Mańczaka (1970; 1996) regułą, że wysoka frekwencja zjawiska językowego wpływa na jego nieregularny rozwój, musimy mieć świadomość, że np. czasowniki zajmujące na listach frekwencyjnych czołowe pozycje mają niejednorodny w obrębie tematu przebieg koniugacji (np. *biore* : *bierzesz*), nieidentyfikowalną z formami osobowymi postać bezokolicznika (*iść* : *idę*, *idziesz*) lub jego rzadszą postać (*biec*), własny zbiór końcówek fleksyjnych (*powinien/-em*, *-eś* : *-em*, *-esz* w innych czasownikach) lub formy supletywne (*być* – *jest* – *są*). W trakcie badań nad korpusem tekstów naukowych z dziedziny ochrony środowiska (Rudziński 2004) ustaliłem, że trzy najczęstsze czasowniki w liczącej ponad 200 tys. wyrazów tekstowych próbie to: *być*, *mieć* i *móc*⁵. Każdy z nich jest przykładem wspomnianych wyżej trudności. *Być* charakteryzuje się niepowtarzalnym wzorcem koniugacji, który może zostać utrwalony tylko na jego użyciach – co grozi monotonią niektórych ćwiczeń gramatycznych i idącym za nią zniechęceniem uczniów. *Mieć*, poza wspomnianym problemem słabej identyfikacji bezokolicznika z formami osobowymi, wymaga bezwzględnego użycia dopełnienia bliższego w formie biernika. Jego zaletą jest przynależność do modelu koniugacyjnego *-m*, *-sz*,

⁵ Uważam osobiście ten rezultat za naturalne rozstrzygnięcie pozornego dylematu Ericha Fromma *być czy mieć*. Alternatywne rozstrzygnięcie nie jest ostateczne. Pełnię uzyskujemy dopiero w syntezie trojkiej postawy, obejmującej zarówno to, kim jesteśmy (*być*), to, co jest nasze (*mieć*), jak i to, co możemy zrobić (*móc*).

obejmującego liczne, przydatne w początkowej fazie nauczania czasowniki: *czytać, pytać, odpowiadać, słuchać, powtarzać, czekać*, które użycia dopełnienia nie wymagają z taką bezwzględnością, ale przy doktrynalnym prymacie kryterium statystycznego musiałyby być wprowadzone w trakcie kursu dopiero po *mieć*. Czasownik *móc* z obocznościami w odmianie i modelem koniugacyjnym *-ę, -esz*, a po nim czwarty pod względem częstości *należać* z modelem koniugacji *-ę, -ysz* (Rudziński 2004: 133) prowadziłyby uczących się przez coraz to inne wzorce odmiany i wiodły ich do przekonania o daleko idącej nieregularności języka polskiego. Przekonanie takie jest zmorą nauczających, obniża motywację uczniom i odbiera wiarę w skuteczną realizację założeń programu nauczania. Błędem byłoby przesuwanie prezentacji tych form na późniejsze etapy kursu, musimy jednak dozować je z umiarem, gdyż i tak będą głównym źródłem trudności w początkowej fazie nauczania, gdy najbardziej powinno nam zależeć na ugruntowaniu przekonania adeptów, że polszczyzna jest językiem regularnym, przyjaznym, może trochę zabawnym (Ach, ta słodko szeleszcząca fonetyka!) i możliwym do opanowania.

Doceniając wagę kryterium częstości, wolni od doktrynerstwa, spójrzmy na dwa najczęstsze wyrazy języka polskiego. Według różnych oszacowań są to przyimek *w* oraz spójnik *i*. O ile umieszczenie spójnika *i* w pierwszej lekcji kursu nie sprawia trudności, o tyle przyimek *w* nie może pojawić się bez wywoływanych jego rekcją form miejscownika lub biernika. Przekazywane z pokolenia na pokolenie doświadczenie nauczycieli jppo wskazuje, że prezentację przypadków zależnych powinno się poprzedzić wprowadzeniem formy podstawowej. W przeciwieństwie do koniugacji, której prezentację łatwiej jest zaczynać od 1. i 3. os. l. poj., gdy drugim krokiem jest prezentacja bezokolicznika (co przedstawiśmy, omawiając koncepcję grona wyrazowego), w odniesieniu do deklinacji pierwszą prezentowaną formą winien być mianownik. Dzieje się tak właśnie ze względu na frekwencję form. Bezokolicznik nie jest najczęściej występującą w tekstach formą czasownikową, natomiast mianownik jest (na ogół) najczęściej w tekstach występującą formą rzeczownika. Przeciwność koniecznych do przyjęcia rozwiązań jest tutaj akurat pozorna, bo wprowadzenie wybranych form miejscownika jest możliwe prawie natychmiast po wprowadzeniu mianownika, zatem na jednej z pierwszych lekcji kursu.

Korzystając z odwiecznego pomysłu nazywania pokazywanych przedmiotów, wymawiamy ich nazwy w konstrukcji składniowej *To jest...* Wprowadzamy wystarczającą liczbę odpowiednio dobranych (pod względem kryterium wewnątrzjęzykowego, o czym niżej) rzeczowników w mianowniku. Powinny być to nazwy przedmiotów, które w naturalny sposób już znajdują się w klasie, lub których wizerunki można łatwo w niej rozmieścić (kryterium dostępności poznawczej). Powinny to być nazwy obiektów, z którymi słuchacze mają na co dzień do czynienia, lub o których powinni się uczyć ze względu na poznawaną odmianę profesjonalną polszczyzny (kryterium użyteczności). Ze względu na wczesny etap nauczania warto zastosować kryterium dostępności artykulacyjnej. Po przećwiczeniu wymowy nazw z konstrukcją *To jest...* przechodzimy do egzekwowania nabytych umiejętności i zadajemy pierwsze

pytanie: *Co to jest?* Sprawdzamy stopień zapamiętania poszczególnych nazw. Gdy jest on zadawalający, pytamy *Gdzie jest N?*, co zmusza uczących się do identyfikacji usłyszanego słowa z którymś z wyeksponowanych w klasie obiektów. Powtarzamy je stale z tą samą nazwą, aż pierwszy z uczestników kursu zareaguje i wskaże wymieniany w pytaniu przedmiot. Reagujemy wtedy odpowiedzią *Tak!* i dodajemy, podchodząc do wskazanego przedmiotu: *N jest tutaj* (oczywiście, w razie niezgodności wskazanego przedmiotu z wymienioną nazwą reagujemy odpowiedzią *Nie!* – i powtarzamy pytanie). Wyraz *tutaj* jest pierwszym wprowadzonym w trakcie kursu okolicznikiem miejsca. Kontynuując, wprowadzamy *tam, na górze, na dole, z przodu, z tyłu, na lewo, na prawo*, oswajając tym uczniów z pytaniem *Gdzie jest...?* Odróżnianie pytań *Co to jest?* i *Gdzie jest...?* posłuży nam do odróżnienia formy mianownika od miejscownika. Mamy tu do czynienia z wykorzystaniem samych elementów języka do jego porządkowania – w zasadzie bez metajęzyka.

Wspomniane wyżej kryteria wewnątrzjęzykowe sprowadzają się w tym miejscu do troski o to, by:

- wprowadzone rzeczowniki należały do tego samego wzorca deklinacyjnego w zakresie tworzenia form miejscownika np. *klasa, autobus, kino, plan, wanna, rodzina, telefon, sklep, zupa, torba, szafa, piwo, trawa, głowa* (z zależną od poziomu grupy możliwością dodania form związanych z wyraźną obocznością w temacie, jak: *auto, koperta, samolot, woda, układ⁶, komputer, lustro, chmura*),
- były nazwami, które ze względu na przynależność do kryptotypu zamkniętych (Rudziński 2018) lub trójwymiarowość swych desygnatów w zgodny z naturą polszczyzny sposób wchodziły w funkcję okolicznika miejsca z zastosowaniem przyimka *w*,
- na ile jest to możliwe, należały do zasobów słownika minimum⁷.

Powyższe przykłady pokazują w szczególności ścieżkę, która prowadzi do specyficznego uporządkowania polszczyzny, powiązanego bezpośrednio z prowadzonym kursem jpjo. Ma ono swój cel i chronologię, której temporalny aspekt sprowadza się do podawania uczniom materiału w kolejności sprzyjającej jego przyswajaniu.

Pozostając w sferze subiektywnego podejścia do polszczyzny jako języka obcego, pozwalam sobie przedstawić poniżej chronologiczny porządek kursu jpjo na 120 początkowych godzin, opracowany w wyniku obserwacji rezultatów działań podobnych do wyżej opisanych. Jest on niekiedy zbliżony do niektórych funkcjonujących w glottodydaktyce polonistycznej propozycji, ale nie jest ich kompilacją (por. Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek 2011). Jest rodzajem szkieletu gramatycznego, który, by stać się pełnowymiarowym kursem, musiałby zostać obudowany odpowiednią warstwą tekstów, zadań,

⁶ Przykład wyrazu wprowadzonego na podstawie kryterium użyteczności w programie nauczania dla cudzoziemskich kandydatów na studia medyczne.

⁷ Można wykorzystać opracowanie Haliny Zgólkowej (2009). Skutecznym sposobem przeszukiwania zasobów słownika minimum jest skorzystanie z indeksu *a tergo* do jego poprzedniej wersji (Rudziński 1998).

gier oraz ilustracji. Byłby to kurs dostępny dla cudzoziemców z odległych geograficznie i kulturowo krajów, przeznaczony do realizacji w Polsce. Omawianiu kolejności realizowanych w programie zjawisk gramatycznych towarzyszy komentarz, wskazujący specyficzne rozstrzygnięcia klasyfikacyjne i normalizacyjne.

Propozycja kursu:

- wychodząc od pragmatycznej sytuacji przedstawiania się, wprowadzamy koniugację czasownika *nazywać się* bez 2. os. l. poj., by w początkowej fazie kursu umocnić posługiwanie się oficjalną odmianą polszczyzny,
- wprowadzamy zaimki osobowe do obsługi modeli koniugacyjnych, chwilowo bez formy 2. os. l. poj.,
- ćwiczymy model koniugacji *-am* na czasownikach o możliwej jednostronnej walencji, użytecznych w opisie rutyny szkolnej: *czytać, pytać, odpowiadać* itp., nadal bez 2. os. l. poj.,
- wprowadzamy rozróżnienie *kto : co*,
- przedstawiamy koniugację czasownika *być* (bez 2. os. l. poj.) oraz nazwy rzeczy i osób w mianowniku l. poj.,
- stawiamy pytanie o rozstrzygnięcie (w wersji z partykułą *czy* i bez niej): *tak, nie*,
- przedstawiamy liczebniki 0–10 do ćwiczeń artykulacji oraz wybrane toponimy w tym samym celu,
- wprowadzamy czasowniki koniugacji *-em* bez wskazywania na odmienność modelu, nadal bez 2. os. l. poj. Uzyskujemy obraz nowej klasyfikacji, w której tradycyjnie odróżniane koniugacje *-am, -asz* i *-em, -esz* realizują jeden model na *-m*,
- prezentujemy liczebniki 11–20,
- wprowadzamy pierwsze wypowiedzenia złożone: *Czy pan wie, gdzie ona mieszka?, Wiem, co to jest*,
- uczymy pierwszych konstrukcji modalnych: *umiem śpiewać, umiem czytać*,
- rozbudowujemy kolekcję rzeczowników z troską o zbilansowaną reprezentację rodzajów gramatycznych w przykładach o statystycznie najczęstszym typie: nijakie zakończone na *-o* lub *-e* (z zasobu na *-um* tylko *muzeum; studium* – jeżeli kurs odbywa się w Łodzi⁸; z zasobu na *-ę imię*, ewentualnie *zwierzę*), żeńskie zakończone na *-a* oraz *-ść* plus *pani*; męskie zakończone na spółgłoskę plus *tata*,
- prezentujemy liczebniki 21–100,

⁸ Łódzki ośrodek nauczania jppo to Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE. Gdzie indziej (w Lublinie, w Warszawie) lepszą propozycją będzie *centrum*.

- zapoznajemy z 2 os. l. poj. czasowników na *-m*. Przedstawiamy formę, ale nie ćwiczymy jej, nadal skoncentrowani na usprawnianiu komunikacji w odmianie oficjalnej,
- wprowadzamy czasownik *mieć* w konstrukcji *Mam n lat*,
- przedstawiamy miejscownik l. poj. zakończony na *-e* bez podziału na rodzaje gramatyczne, z zachowaniem wymienionych wyżej trzech warunków doboru słownictwa do tej formy deklinacyjnej,
- objaśniamy dystrybucję zaimków wskazujących *ten, ta, to* – podział na rodzaje gramatyczne w l. poj.,
- prezentujemy podstawowe przymiotniki z odmianą przez rodzaje w mianowniku l. poj.,
- wprowadzamy koniugację na *-ę* w kolejności:
 1. *-ię, -isz: mówić, robić, lubić, bawić się, potrafić,*
 2. *-ę, -isz: płacić, prosić, dzielić, prowadzić, siedzieć,*
 3. *-ę, -ysz: liczyć, tańczyć, mnożyć, kończyć się, uczyć, uczyć się, leczyć,*
 4. *-ę, -esz: a) iść, móc, b) chcieć,*
 5. *-ję, -jesz: czuć się, myć się, żyć,*
 6. *-uję, -ujesz: telefonować, gotować, kupować, rysować, malować, odejmować,*
 7. *-aję, -ajesz: dawać, sprzedawać, wstawać, poznawać.*

Prezentując modele koniugacyjne od 2. do 4a., zwracamy uwagę adeptów na zjawisko oboczności w temacie czasownika między 1. os. l. poj. i 3. os. l. mn. a pozostałymi osobami koniugacji. W kolumnowym zapisie koniugacji, np.:

mogę
możesz
może
możemy
możecie
mogą

najwyższa i najniższa linia zajmują położenie peryferyjne, a pozostałe linie położenie centralne. Wprowadzenie metajęzykowego pojęcia *centrum* i *peryferii* na określenie obszarów zróżnicowania oboczności tworzy wrażenie zracjonalizowania i regularności zjawiska, co uwalnia uczniów debiutujących w intensywnej nauce języka obcego od potrzeby panicznego poszukiwania przyczyn takiego stanu rzeczy. Wprowadzaniu odmian towarzyszą zjawiska fleksji imiennej i przysłówki:

Ad 1.: *po polsku, po chińsku, dobrze, źle, szybko, powoli,*

Ad 2.: l. mn. rzeczowników na *-a, -i,*

Ad 3.: l. mn. rzeczowników na *-e, -y,*

Ad 4a.: przyimek *do* i formy dopełniacza l. poj. wprowadzonych już rzeczowników,

- objaśniamy opozycję lokatywnego *jestem* w względem adlatywnego *idę do* – jej wprowadzeniu towarzyszyć powinno ustalenie normatywne, według którego za niepoprawne uznaje się pytanie **Gdzie on idzie?*. Staramy się konsekwentnie odróżniać w pytaniach *Gdzie jest? : Dokąd idzie?*. Wdrożenie do takiego zachowania sprzyja odróżnianiu dopełniacza od miejscownika. Wprowadzając dopełniacz, stosujemy w doborze materiału leksykalnego kryterium kontrastowości, co sprowadza się do wykorzystania w pierwszym etapie takich rzeczowników, jak *sklep, kino, bufet, szkoła, klasa*, posiadających inną słowoformę dla dopełniacza i inną dla miejscownika. Unikamy takich, jak *park, restauracja, praca* – mających jedną słowoformę dla obu przypadków. Ten drugi typ wprowadzamy dopiero jako „bonus” za prawidłowe opanowanie różnicy występującej w pierwszej grupie,
- omawiamy użycie form biernika z przyimkiem *przez*: *przechodzić przez ulicę, płynąć przez rzekę, słyszeć przez ścianę, telefonować przez godzinę* – zgodnie z kryterium kontrastowości zaczynamy od prezentacji rzeczowników żeńskich z biernikiem na *-ę*. Niezastosowanie tego kryterium owocuje długotrwałym odrzuceniem biernika na *-ę* przez wyrównanie do form nijakich, męskorzeczowych i żeńskich na *-ść*. Prezentację form biernika równych mianownikowi można zacząć dopiero po stanowczym utrwaleniu użycia słowoform z *-ę*,
- wprowadzamy zaimki osobowe w bierniku – na tym etapie tylko formy krótkie. Wykonujemy ćwiczenie z wykorzystaniem wypowiedzi takich, jak: *To jest słynny aktor, znam go; To jest słynna aktorka, poznaję ją*. Odróżnianie dopełnienia bliższego od podmiotu jest dla osób wychowanych w kulturach języków pozycyjnych niezwykle trudne. Dominacja angielskiego jako wzorca języka obcego znacznie ten stan pogłębia. Istnieje jednak możliwość wykorzystania wpływu angielszczyzny dla dobra kształcenia w języku polskim jako obcym. Istnienie w angielskim szczątkowej fleksji zaimków osobowych pozwala przekonać (przynajmniej na jakiś czas) adeptów polszczyzny, że pod względem odróżniania *go* od *ją* polszczyzna nie różni się niczym od angielskiego, odróżniającego *him* od *her*,
- omawiamy biernik rzeczowników i zaimków wskazujących w l. poj. i l. mn. – prezentację, podobnie jak przy rekcji przyimkowej, rozpoczynamy od form rodzaju żeńskiego. Na późniejszych etapach nauki konieczne jest przedstawienie dopełnienia bliższego w szyku przestawnym. Rozwiązaniem normatywnym, sprzyjającym opanowaniu biernika, jego rozumienia i właściwego stosowania, jest nieco staroświeckie w potocznym odbiorze zachowanie formy zaimka wskazującego *tę*, jako jedynej poprawnej i dopuszczalnej,
- wprowadzamy czas przyszły dokonany – propozycja umieszczenia w programie nauczania czasu przyszłego dokonanego przed czasami przeszłymi nie jest moim oryginalnym pomysłem. Postąpił tak Janusz Kucharczyk w jednym ze swoich wczesnych podręczników

(Kucharczyk 1985). Ta zaskakująca ścieżka jest początkowo nieco trudniejsza niż tradycyjny szlak przez czas przeszły niedokonany, który charakteryzuje się wysoką regularnością, niestety też małą komunikacyjną przydatnością, ograniczoną do stanów, gdy z pewnością chcemy powiedzieć o czynności niedokończonej, pozbawionej rezultatu lub wielokrotnie powtarzanej. Liczne czasowniki o aspekcie dokonanym są częstsze od swoich niedokonanych odpowiedników. W tej sytuacji trudno nawet uznać człon niedokonany pary aspektowej za podstawowy, a dokonany za nacechowany. Trudnością proponowanej ścieżki jest konieczność nauczenia się od nowa prawie wszystkich poznanych dotąd czasowników. Dokonana strona pary aspektowej może być ponadto tworzona na kilka sposobów: przez prefiksację (*robić/zrobić*), przez oboczność w temacie (*kupować/kupić*) lub przez supletywizm (szczególnie kłopotliwy *brać/wziąć*). Nawet sprawiająca wrażenie najłatwiejszej w tym obszarze prefiksacja zmusza do zapamiętania znacznego repertuaru prefiksów. Paradoksalnie, jest to argument za jak najwcześniejszym wprowadzeniem czasowników dokonanych: liczba poznanych dotąd czasowników jest relatywnie nieduża; uczenie się ich zasobu na nowo nie będzie tak trudne teraz, jak stanie się po przejściu przez czas przeszły niedokonany. Ponadto aspekt dokonany nie wprowadza już żadnych nowych modeli koniugacyjnych, co przy prezentacji derywacji prefiksальной można przedstawić jako zaletę łatwego i regularnego języka,

- omawiamy czas przeszły dokonany – jego wprowadzenie po czasie przyszłym dokonanym jest równie łatwe jak tradycyjne wprowadzanie przeszłego niedokonanego po teraźniejszym – obowiązują te same zasady, poszerzone jedynie o model dokonanych zakończonych na *-ąć*, których odmiana w czasie przeszłym wymaga osobnej uwagi. Adeptci zaczynają posługiwać się czasownikami dokonanymi, nie wiedząc, że prawidłowo posługują się aspektem,
- przedstawiamy czas przeszły niedokonany – wprowadzamy go jako formę wyspecjalizowaną w komunikowaniu o tym, co trwało długo, powtarzało się wielokrotnie i zakończyło bez uchwytnego rezultatu, a więc jako formę nacechowaną. Ujęcie takie jest czytelne dla cudzoziemców i chroni ich przed ucieczką od form dokonanych, masowo występującą u osób nauczanych według utrwalonej tradycji. Wprowadzenie obu czasów przeszłych wymaga zwrócenia uwagi na oboczność *-e/-a* w odmianie czasowników z bezokolicznikami zakończonymi na *-eć*,
- omawiamy czas przyszły niedokonany – objaśniony podobnie, jako służący do komunikowania o czynnościach, które będą trwać długo, powtarzać się wielokrotnie i kończyć w przyszłości bez wyraźnego rezultatu. Zaczynamy od prezentacji form z bezokolicznikiem. Formy z historycznymi imiesłowami czasu przeszłego (*będę robił/robiła*) można wprowadzić do zasobu biernego.

Na tym kończy się to subiektywne uporządkowanie materiału gramatycznego na trwający 120 godzin kurs jpjo dla osób rozpoczynających naukę polszczyzny od zera, w warunkach wysokiej bariery międzykulturowej i międzyjęzykowej. Jego kontynuacją winny być działania poświęcone rozbudowie sprawności związanych z opanowaniem fleksji imiennej.

Zaproponowaną tutaj kolejność poszczególnych sekwencji kursu miałem okazję sprawdzić w praktyce jeszcze jako nauczyciel Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ. Żałuję, że to skuteczne postępowanie nie przybrało dotąd formy podręcznika. Wszelkie jego dotychczasowe realizacje dokonywały się w klasie, z użyciem doraźnie dobieranych materiałów, zalegających dziś parę szaf i twardych dysków.

Literatura

- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2001, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gębał P., 2014, *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, „Lingwistyka Stosowana” 10, s. 37–49.
- Gruca F., 1978, *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Janowska E., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Kartezjusz, 1980, *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Komorowska H., 2000, *Nauczanie słownictwa w podejściu komunikacyjnym*, w: M. Grabska (red.), „Słowa, słowa, słowa...” w komunikacji językowej, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, s. 43–48.
- Kucharczyk J., 1985, *Język polski dla cudzoziemców. Kurs wstępny*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Nauczanie kompetencji językowych w układzie zintegrowanym, czyli praktyka w praktyce*, „Postscriptum Polonistyczne” 2 (10), s. 165–176.
- Mańczak W., 1970, *Z zagadnień językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mańczak W., 1996, *Problemy językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Miodunka W., 1989, *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Richards J.C., 1985, *The Context of Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Rudziński G., 1998, *Indeks a tergo do Słownika minimum współczesnej polszczyzny Z. Kurzowej i H. Zgótkowej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 10, s. 403–414. <http://hdl.handle.net/11089/13015>
- Rudziński G., 2004, *Charakterystyka językowa tekstów naukowych a glottodydaktyka*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 13. <http://hdl.handle.net/11089/12341>
- Rudziński G., 2018, *Czy pojęcie kryptotypu służy porządkowaniu polszczyzny?*, w: E. Woźniak, A. Lenartowicz-Zagrodna (red.), *Filologia jako porządkowanie chaosu. Studia nad językiem i tekstem. Ad honorem Professoris Marci Cybulski*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 61–75.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wallace M.J., 1982, *Teaching Vocabulary*, London: Heinemann Educational Books.
- Zgótkowa H., 2009, *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań: Wydawnictwo Kurpisz S.A.

Grzegorz Rudziński

Language course as ordering, classifying and normalizing

Summary. The organization of language material in a foreign language course depends on many factors included in the so-called glottodidactic systems. Models of the glottodidactic systems created in Polish literature have not yet taken into account factors such as the purpose of the language course, the program of the course and the author of the program.

The content of the program depends on the course purpose. The author of the program creates it using pragmatic, statistical and intra-language criteria. Language phenomena are chronologically ordered in the curriculum. This chronology takes into account the practical needs of learners and statistics of language phenomena, but above all the relations between the phenomena presented. We propose to order the course of Polish as a foreign language in which the verb's personal forms are presented before the infinitive; the nominative in singular is followed by a locative and genitive, and the accusative is fourth; the presentation of the object begins with the pronouns of *him* and *her*; we introduce grammatical tenses in the order: present, future perfect, past perfect – then imperfect past and imperfect future, marked against the perfect tenses, what allows to use the aspect correctly.

Keywords: Polish as a foreign language, grammar, chronology of a language course