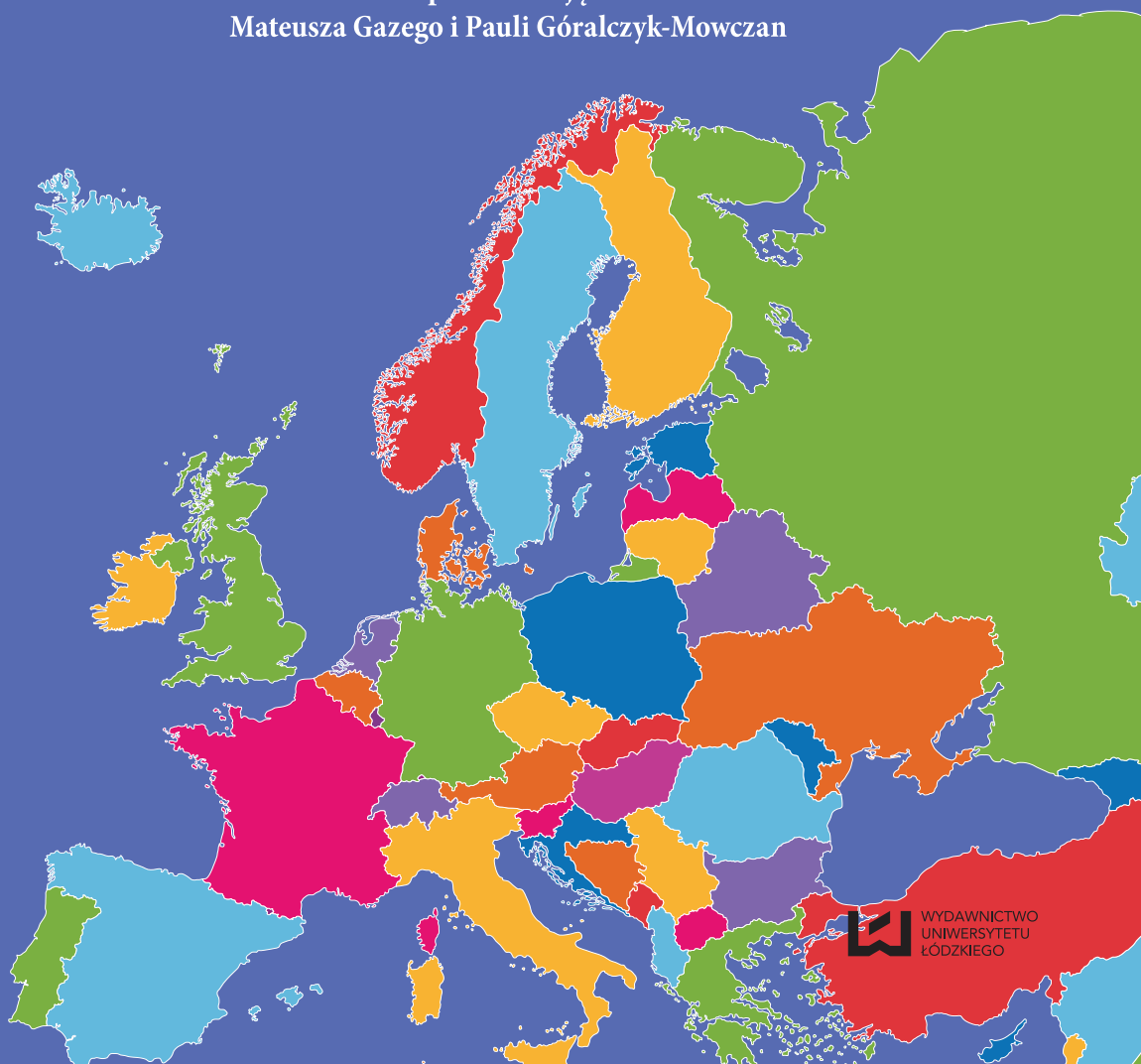


# Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców

## 3

pod redakcją  
Mateusza Gazego i Pauli Góralczyk-Mowczan



## NAUCZANIE FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W ŚWIELE TECHNIK NAUCZANIA WYBIERANYCH PRZEZ AUTORÓW WSPÓŁCZESNYCH PODRĘCZNIKÓW

**SŁOWA KLUCZOWE:** FONODYDAKTYKA, NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO, METODY I TECHNIKI NAUCZANIA, ĆWICZENIA FONETYCZNE

Dobór metod i technik<sup>1</sup> nauczania ma swoje ważne konsekwencje w procesie glottodydaktycznym i powinien być przemyślany oraz dostosowany do typu i potrzeb grupy, a także kontekstu, w jakim odbywa się nauczanie. Technik nauczania poprawnej wymowy<sup>2</sup> i słuchu mownego<sup>3</sup> jest wiele i każda z nich ma swoje wady i zalety, lecz w praktyce metodycznej, popartej doświadczeniem, należy znaleźć kompromis między skrajnymi rozwiązaniami i każdorazowo próbować dostosowywać wykorzystywane formy pracy do zastanych możliwości i potrzeb uczących się. Wybór warunkowany jest bowiem różnorodnymi zmiennymi, takimi jak język pierwszy uczących się, ich motywacja, czas trwania kursu czy poziom biegłości językowej, jaki prezentuje grupa w momencie wyjściowym dla nauczyciela.

---

<sup>1</sup> *Metody nauczania* rozumie się tradycyjnie jako sposób, w jaki nauczyciel organizuje przebieg procesu nauczania z nastawieniem na zrealizowanie określonych celów [por. SP 1992; Kupisiewicz 1995], *techniki nauczania* to zaś czynności, czyli precyzyjne i szczegółowe przepisy służące osiągnięciu planowanego efektu. Wobec powyższego próbowano prześledzić szeroko rozumiane techniki nauczania wymowy i słuchu mownego wykorzystywane przez autorów podręczników poprzez sprawdzenie poszczególnych typów ćwiczeń, a także innych narzędzi implikujących rozwój trenowanych umiejętności (obecność instrukcji fonetycznych, wykorzystywanie transkrypcji, stosowanie konkretnych środków dydaktycznych czy form pracy itp.).

<sup>2</sup> Wymowę postrzega się jako wymawianie poszczególnych dźwięków mowy i w tym znaczeniu w artykule synonimicznie termin ten stosowany jest z pojęciem *artykulacja*.

<sup>3</sup> Jest on złożoną umiejętnością umożliwiającą rozróżnianie wyrazów, które zbudowane są z fonemów danego języka, oraz decydującą o poprawnej, zgodnej z przyjętymi normami artykulacji i prozodyzacji [Skorek 2001, s. 82].

Nie da się zaprzeczyć temu, że to poprawna wymowa w dużej mierze determinuje zrozumienie komunikatów ustnych produkowanych przez uczących się języka polskiego jako obcego. Niezależnie od przyjętego podejścia do nauczania fonetyki cudzoziemców (m.in. ilości czasu, jaki się jej poświęca, czy sposobów realizacji założeń fonodydaktycznych<sup>4</sup>) przyjmuje się, że ćwiczenia fonetyczne należy wprowadzać już od pierwszych chwil nauki języka, gdyż *wymowa uczących się na poziomie A1 powinna być – przy niewielkim wysiłku – zrozumiała dla rodzimego użytkownika języka* [Programy nauczania... 2011, s. 34]. Na każdym kolejnym poziomie biegłości językowej od uczących się wymaga się coraz więcej, m.in. na poziomie B1 właściwego artykułowania głosek: [y] w opozycji do [i] oraz [e] czy [ę] wobec [a] [Tamże, s. 98], natomiast od poziomu C1 *wypowiedzi uczących się powinno cechować tempo typowe dla przeciętnego rodzimego użytkownika języka oraz właściwa intonacja wszelkich typów wypowiedzi* [Tamże, s. 169]. Techniki, jakimi winno się rozwijać kompetencję fonologiczną<sup>5</sup> uczących się, nie doczekały się jeszcze wystarczająco szczegółowego opracowania, jednak ich przykłady odnaleźć można m.in. w *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* [Seretny, Lipińska 2005], podręcznikach autorstwa H. Komorowskiej [1993; 2005], *Wymowie polskiej z ćwiczeniami* [Karczmarszuk 1987; 2012], podręczniku *Szura, szumi i szeleści...* A. Majewskiej-Tworek [2010], *Programach nauczania języka polskiego jako obcego...* [2011] bądź też w poświęconych temu zagadnieniu artykułach naukowych [np. Kubicka 2010; Szpyra-Kozłowska 2013]. Przykładowo w *Programach nauczania...* określono, że na poziomie A1–A2 techniki rozpoznawania dźwięków *to np.: wyszukiwanie powtórzonych wyrazów; rozpoznawanie, czy dwa wyrazy są takie same, czy różne; liczenie powtórzonych wyrazów; wyszukiwanie wyrazu niepasującego do pozostałych; dopasowywanie wyrazu usłyszanego do napisanego* [2011, s. 34]; techniki artykulacyjne *to zaś dryle chóralne i indywidualne (powtarzanie sylab, wyrazów i fraz), głośne odczytywanie fragmentów tekstów oraz recytacje* [Tamże]. Na poziomach B1–B2 dodano powtarzanie lingwołamek, a w przypadku dryłów ominięto powtarzanie sylab, natomiast na poziomach C1–C2 zaznaczono, że nie przewiduje się już systematycznego ćwiczenia wymowy, a w razie potrzeby należy uczącym się zapewnić zajęcia wyrównujące z grupą na niższym poziomie.

<sup>4</sup> Fonodydaktykę uznać można za dyscyplinę językoznawstwa stosowanego łączącą osiągnięcia różnych nauk ogólnych czy ich dziedzin, m.in. fonetyki artykulacyjnej, fonetyki korektywnej, glottodydaktyki, lingwistyki kontrastywnej, psycholingwistyki czy neurolingwistyki. Por. Szpyra-Kozłowska 2013.

<sup>5</sup> Według ESOKJ *to znajomość systemu fonologicznego i umiejętność rozróżniania i wypowiedziania dźwięków mowy, która umożliwia właściwe, niezaburzające komunikacji posługiwanie się językiem* [Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie 2003, s. 105].

Wobec powyższego oczywiste jest, że nauczyciele języków obcych często zobligowani są do tego, by samodzielnie konstruować ćwiczenia fonetyczne dostosowane do potrzeb określonego uczącego się lub całej grupy, ponieważ dostępne na rynku wydawniczym publikacje nie zaspokajają wszystkich potrzeb w tym zakresie. Uznano więc za istotne przyjrzenie się tym publikacjom, które proponują konkretne rozwiązania, a tym samym mają na celu wspomóc lektorów w codziennej pracy zawodowej. Chcąc sprawdzić, które techniki nauczania fonicznego podsystemu polszczyzny są najczęściej wybierane przez lektorów<sup>6</sup>, poddano analizie dziesięć podręczników, w tym pięć podręczników specjalistycznych służących nauczaniu fonetyki języka polskiego jako obcego (jedyne dostępne na polskim rynku wydawniczym lub w bibliotekach): *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców* [Majewska-Tworek 2010, dalej MT], *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców, cz. I – Fonetyka (z ćwiczeniami wymowy)* [Cienkowski 1998, dalej: CW], *Wymowa polska z ćwiczeniami* [Karczmarczyk 2012, dalej: BK], *Posłuchaj, jak mówię* [Madelska 2010, dalej: LM], *Głoski polskie. Przewodnik do kasety magnetowidowej* [Tambor, Cudak 1993, dalej: TC]<sup>7</sup>, a także pięć podręczników kursowych na poziomie biegłości A w skali ESOKJ (losowo wybranych spośród najczęściej polecanych przez aktywnych lektorów języka polskiego jako obcego pracujących w KLSiK UŁ oraz SJPdC w Łodzi): *Hurra!!! Po polsku 1*<sup>8</sup> [Małolepsza, Szymkiewicz 2005a; 2005b, dalej H1], *Hurra!!! Po polsku 2* [Burkat, Jasińska 2007, dalej: H2], *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących* [Janowska, Pastuchowa 1999, dalej: DD], *Start 1* [Demińska, Małyska 2010, dalej: S1], *Polski jest COOL* [Piotrowska-Rola, Porębska 2012, dalej: PJC]<sup>9</sup>. Ze względu na znaczną liczbę rozpatrywanych parametrów zebrane dane przedstawiono w ujęciu tabelarycznym, a w części opisowej tekstu skupiono się tylko na najważniejszych wnioskach i przykładach.

<sup>6</sup> Można założyć, że istnieje pewna ograniczona analogia pomiędzy doбором określonych technik nauczania przez autorów podręczników a stosowaniem tych technik i tworzeniem własnych na ich wzór przez nauczycieli korzystających z określonych publikacji.

<sup>7</sup> W 2012 roku pojawiło się opracowanie *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego* autorstwa J. Tambora i M. Maciołka, jednak ze względu na niewielki nakład nie jest ono dostępne w żadnej z łódzkich bibliotek (nawet Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego), nie można go również nigdzie kupić. Z recenzji M. Czempki-Wewióry, zamieszczonej na stronie Stowarzyszenia „Bristol”, jasno wynika jednak, że jest to pozycja ciekawa, godna przejrzenia i polecenia.

<sup>8</sup> Łącznie z podręcznikiem nauczyciela [Małolepsza, Szymkiewicz 2005b].

<sup>9</sup> Przeanalizowano również inne podręczniki kursowe, np. *Hurra!!! Po polsku 3* [Burkat, Jasińska, Małolepsza, Szymkiewicz 2009, dalej: H3], jednak mimo że jest to publikacja przeznaczona do nauki cudzoziemców na poziomie B1, wśród ćwiczeń z osiemnastu lekcji w H3 nie znaleziono żadnych ćwiczeń fonetycznych.

Jak wyżej wspomniano, przeanalizowane podręczniki do nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego to jedyne ogólnodostępne kompendia wiedzy (dalej: K) odnoszące się do fonicznego podsystemu polszczyzny. Funkcjonują jako swoiste vademecum, dlatego poziom grupy docelowej nie jest w nich określany jednoznacznie, zazwyczaj autorzy postulują dostosowywanie zawartego w nich materiału dydaktycznego do potrzeb indywidualnych uczących się bądź całych grup – stąd też zwykle we wstępach można odnaleźć informacje, iż należy z nich korzystać przy wsparciu lektora<sup>10</sup>. Ponadto są to jednocześnie publikacje, które służyć mają samym nauczycielom języka polskiego jako obcego, gdyż omawiają strategie czy sposoby nauczania wymowy lub/i słuchu mownego, proponując albo konkretne ćwiczenia, albo na przykład teksty kultury, na których podstawie lektor samodzielnie może stworzyć dowolne zadanie. Warto dodać, że w MT stosowana terminologia jest upraszczana (co oczywiście nie dotyczy części przeznaczony dla lektorów), natomiast w CW terminologię określić należy jako *stricte* językoznawczą. Pozostałe kompendia również stosują terminologię językoznawczą, lecz nie sposób zaprzeczyć, że przekazują wiedzę w sposób przystępny<sup>11</sup>. Językiem wszystkich tych publikacji jest polszczyzna, jedynie TC wprowadza język angielski jako język medium, a w LM można odnaleźć pojedyncze przykłady z innych języków, np. angielskiego czy niemieckiego.

Wszystkie przeanalizowane podręczniki kursowe, w których odnaleziono elementy fonodydaktyki, przeznaczone są dla poziomu A (od A0 do A2). Skoro to podręczniki kursowe, *ex definitione* żaden z nich nie został przeznaczony do samokształcenia, są też publikowane po polsku<sup>12</sup>. Szkoda, że tylko dwa z nich prezentują ćwiczenia fonetyczne w każdej jednostce lekcyjnej (S1 i PJC) i tylko dwa wprowadzają tzw. lekcję 0., prezentującą alfabet i/lub reguły fonogramiczne (H1 i PJC). Podręczniki z serii *Hurra!!!* proponują 17 (H1) lub 14 (H2) lekcji, w których zamieszczone są ćwiczenia fonetyczne, DD zaś tylko 20 na 94 lekcje. Podręczniki kursowe nie stosują zazwyczaj żadnej terminologii językoznawczej<sup>13</sup>, a ich styl określić można jako praktyczny, służyć bowiem mają uczącym się za podręczniki podstawowe, wiodące. Styl pozostałych publikacji uznano

---

<sup>10</sup> Wyjątkiem są MT i CW, lecz o ile w przypadku pierwszej z wymienionych publikacji samokształcenie wydaje się możliwe do zrealizowania za jej pomocą (gdyż do podręcznika dołączona jest płyta z nagraniami, a na końcu publikacji znajduje się klucz do zadań), o tyle druga z nich z pewnością wykracza poza możliwości poznawcze w języku polskim większości cudzoziemców, szczególnie tych, którzy nie osiągnęli poziomu zaawansowanego.

<sup>11</sup> Wyjątkowa pod tym względem jest praca LM, która z terminologii korzysta tylko w części przeznaczony dla rodziców i lektorów (podręcznik dla studenta to zaś zbiór ćwiczeń o jednorodnej strukturze, opartej na parach minimalnych i wspomaganej ilustracjami).

<sup>12</sup> DD z rzadka stosuje język angielski, np. *czas przyszły – future*, a H1 łacinę, np. *czas przyszły – futurum*.

<sup>13</sup> Wyjątek stanowi seria *Hurra!!!*, wymagając podstaw typu *spółgłoska, samogłoska*.

za teoretyczno-praktyczny, gdyż odnosząc się tylko do jednej płaszczyzny języka, wprowadzają opis określonych zagadnień, stosują różne środki dydaktyczne, niewymagane – a nawet niewskazane – w podręcznikach kursowych, rozwijających wszystkie subkomponenty komunikacyjnych kompetencji językowych [patrz: *ESOKJ*]. Należy podkreślić, że podręczniki BK oraz CW można też zaklasyfikować jako teoretyczne<sup>14</sup>.

TAB. 1. CHARAKTERYSTYKA PODRĘCZNIKÓW

Kryteria opisu	TC 1993	MT 2010	CW 1998	BK 2012	LM 2010	H1 2005	H2 2007	DD 1999	S1 2010	PJC 2012
Podręcznik do nauczania fonetyki jpjo	+	+	+	+	+					
Podręcznik kursowy (liczba lekcji z elementami fonodydaktyki)						+	+	+	+	+
						17/20 1.0	14/20	20/94	10/10	24/24 1.0
Do stosowania: – przy wsparciu lektora – do samokształcenia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Język publikacji: – polski – inny, np. angielski	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	+				+	(+)		(+)		
Poziom grupy docelowej (wg ESOKJ)	K	K	K	K	K	A1	A2	A	A0	A1
Użycie terminologii: – językoznawczej – uproszczonej – brak	+	+	+	+	(+)	+	+	+	+	+
					+					
Styl publikacji: – teoretyczny – praktyczny – teoretyczno-praktyczny	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			(+)*	(+)						

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE

<sup>14</sup> BK jest publikacją przeznaczoną dla lektorów języka polskiego jako obcego czy logopedów, nie zaś dla uczących się; opisuje metody nauczania wymowy czy prezentuje klasyfikacje polskich głosek. Jego pragmatyczny aspekt jest jednak nieprzeceniony, ponieważ m.in. proponuje materiał dydaktyczny, który może służyć do przygotowywania potrzebnych ćwiczeń, dostosowanych do różnorodnych potrzeb uczących się polszczyzny w kraju i za granicą. CW można zaś uznać za akademicki podręcznik, szczegółowo omawiający fonetykę języka polskiego. Jedyną praktyczną częścią publikacji jest ostatni rozdział, zatytułowany *Wybór kontrastowych ćwiczeń wymowy*, zestawiający pary minimalne.

\* Znak (+) oznacza występowanie cechy w stopniu niewystarczającym do jej rzetelnego określenia.

W różnym stopniu uwidacznia się w analizowanych pracach zasada łączenia nauki fonetyki z innymi podsystemami języka. Odniesienia do podsystemu graficznego dotyczące choćby alfabetu czy podstawowych reguł fonogramicznych cechują wszystkie publikacje, natomiast korelacje z podsystemem gramatycznym znaleźć można jedynie w TC i MT, a z podsystemem leksykalnym wyłącznie w ostatniej z wymienionych publikacji (np. ćwiczenia konkretnej głoski za pomocą tematycznie uporządkowanej leksyki). Odwoływanie się do terminologii czy zasad wymowy charakterystycznych dla wybranego języka obcego (np. angielskiego, francuskiego) w wąskim stopniu wykorzystywali autorzy trzech podręczników kursowych (H1, DD, PJC), a w szerokim dwóch podręczników specjalistycznych (CW, LM). Prezentacja materiału fonodydaktycznego w jednym podręczniku kursowym (PJC) oraz wszystkich specjalistycznych wsparta jest transkrypcją: albo *Międzynarodowym alfabetem fonetycznym* (dalej: MAF) – TC, MT, CW, LM, PJC, albo *Slawistycznym alfabetem fonetycznym* (dalej: SAF) – TC, MT, CW, BK<sup>15</sup>. W podręcznikach stosowano cztery rodzaje środków dydaktycznych: wizualne<sup>16</sup> (wszystkie podręczniki<sup>17</sup>), audytywne<sup>18</sup> (wszystkie oprócz CW), audiowizualne<sup>19</sup> (LM, TC) oraz manipulacyjne<sup>20</sup> (MT, BK, LM), a także zaproponowano różne rodzaje form pracy: indywidualną (wszystkie analizowane publikacje) i zbiorową (w parach, podgrupach, całą grupą) – potencjalnie wszystkie podręczniki oprócz CW mogą być przez lektorów wykorzystywane do ćwiczeń grupowych. Podawanie instrukcji fonetycznych charakteryzuje niemal wszystkie podręczniki specjalistyczne (bez LM), S1 oraz H1 (patrz: podręcznik nauczyciela).

---

<sup>15</sup> Bardzo często są one uproszczone lub zmodyfikowane, dostosowane przez autorów podręczników do potrzeb odbiorców (por. zapis głoski [5] w podręczniku LM czy głoski [y] w PJC).

<sup>16</sup> Jako środki wizualne rozumie się m.in.: obrazki, zdjęcia; palatogramy, labiogramy, rentgenogramy; wykresy, schematy, grafy, tabele; zapisane fragmenty poezji i prozy.

<sup>17</sup> W podręczniku S1 nie ma środków wizualnych służących wyjaśnieniu samej wymowy, lecz można odnaleźć obrazki odsyłające do desygnatów, co pozwala zrozumieć znaczenie wyrazów użytych w ćwiczeniach fonetycznych.

<sup>18</sup> Przykładowe środki audytywne to nagrania (płyty CD, kasety VHS), piosenki, wzorcowa wymowa podawana przez lektora, czyli wszelkie pomoce angażujące zmysł słuchu.

<sup>19</sup> Środki audiowizualne angażują zarówno zmysł wzroku, jak i słuchu. Ich przykładem może być film będący częścią publikacji L. Madelskiej.

<sup>20</sup> Środki manipulacyjne to m.in. patyczki czy lusterka, a więc takie pomoce, które wymagają bezpośrednich działań motorycznych czy to ze strony nauczyciela, czy samych uczących się.

TAB. 2. SPOSOBY PREZENTACJI ZAGADNIŃ

Kryteria opisu	TC 1993	MT 2010	CW 1998	BK 2012	LM 2010	H1 2005	H2 2007	DD 1999	S1 2010	PJC 2012
Przykłady: – polska ortografia – MAF – SAF	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Odniesienia do podsystemów języka: – graficznego – gramatycznego – leksykalnego Odniesienia do obcych systemów/ terminologii	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Środki dydaktyczne: – wizualne (np. palatogramy, schematy, grafy) – audytywne (nagrania) – audiowizualne (np. film) – manipulacyjne (np. patyczki, lusterka)	+	+	+	+	+	+	+	+	(+)	+
Formy pracy: – indywidualna – zbiorowa	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Instrukcje fonetyczne (opis artykulacji itp.)	+	+	+	+		+			+	

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE

Najistotniejszym celem pracy było przyjrzenie się konkretnym typom ćwiczeń fonetycznych, które wykorzystywane są w analizowanych podręcznikach. Założono bowiem, że stosowanie ich przez autorów publikacji jest wyrazem potwierdzenia ich skuteczności w procesie kształcenia kompetencji fonologicznej uczących się języka polskiego jako obcego. Ponadto logiczna wydaje się teza, jakoby ich obecność w publikacjach miała wpływ na korzystających z nich lektorów, którzy w sytuacji braku odpowiedniego ćwiczenia, przez analogię do znanych sobie technik, będą samodzielnie konstruować kolejne ćwiczenia fonetyczne.

Ustalono, że w analizowanych publikacjach skorzystano z 59 różnych typów ćwiczeń fonetycznych, rozwijających zarówno słuch mowny, jak i artykulację. Zdefiniowanie ich bywało dość kłopotliwe między innymi dlatego, że autorzy podręczników traktowali czasem dane ćwiczenie jako fonetyczne, choć odnosiło się ono do innej umiejętności (choćby nazywanie przedmiotów, tradycyjnie uznawane za ćwiczenie leksykalne) czy nawet sprawności językowej (np. dyktanda albo zaznaczanie usłyszanej informacji w H2<sup>21</sup>, któ-

<sup>21</sup> W H2 oznaczono je jako ćwiczenie wymowy.

re raczej uznawane jest za ćwiczenie rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu), bądź też jedną technikę opisywali lub rozwijali w wieloraki, niekiedy mniej konwencjonalny sposób – w obrębie jednej publikacji albo w różnych (por. podnoszenie kartki z odpowiednimi głoskami/sylabami/wyrazami; kolorem/numerem oznaczającym wybrany wyraz w MT bądź uzupełnianie wyrazów/zdań/dialogów literami/sylabami/wyrazami ze słuchu – występujące w różnych konfiguracjach w MT, H1, H2, S1)<sup>22</sup>. Proponowane ćwiczenia podzielić można na dwa główne typy: percepcyjne (m.in. określanie emocji nadawcy; zaznaczanie usłyszanej głoski) i artykulacyjne (imitacje<sup>23</sup>; łamańce językowe itp.). Wśród nich wyróżnić można zaś ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy (mówienie w jak najszybszym tempie; podkreślanie wyrazów z określonymi głoskami) oraz prozodyczne (zaznaczanie intonacji, np. poprzez rysowanie linii intonacyjnej; wypowiadanie zdań z określoną intencją/emocją). Należy w tym miejscu zaznaczyć, że niektóre techniki (jeśli nie większość) równoległe mogłyby być uznane za ćwiczenia artykulacyjne i percepcyjne bądź odnoszące się do segmentalnej i suprasegmentalnej płaszczyzny języka, a nawet łączące wszystkie cztery typy (np. śpiewanie czy recytowanie)<sup>24</sup>. Dlatego decyzję podczas kwalifikacji typów ćwiczeń podejmowano albo uwzględniając typ adnotacji dotyczący ćwiczenia (zapisany w podręczniku), albo arbitralnie, sugerując się typem publikacji czy wcześniejszymi wskazówkami metodycznymi podanymi przez autorów<sup>25</sup> (które mogły sugerować zakładany prymarny cel zadania<sup>26</sup>).

Nie budzi zdziwienia fakt, że spośród wszystkich omawianych publikacji największą różnorodność w zakresie typów ćwiczeń prezentuje MT (41). Techniki zaznaczone przy BK to zarówno takie typy ćwiczeń, jakie zostały w publikacji pokazane wprost, np. uzupełnianie tekstów literami [Karczmar-

---

<sup>22</sup> Takie techniki łączono w jedną dużą grupę, aby nie mnożyć niepotrzebnie danych w tabeli i jednocześnie ukazać ich symetrię czy bliskość celów metodycznych.

<sup>23</sup> Imitacje oznaczają ćwiczenia, w których uczący się mają za zadanie powtórzyć dźwięk mowy, sylabę, wyraz, frazę lub zdanie (z właściwą artykulacją głosek/akcentem/intonacją).

<sup>24</sup> We wszystkich ćwiczeniach wymowy trzeba wziąć pod uwagę, że jednocześnie ćwiczą one słuch mowny, skoro uczeń ma bowiem coś powtórzyć, najpierw musi to usłyszeć. Ćwiczenia polegające na imitacji uznaje się zwykle za artykulacyjne i tak też określane są w niniejszej pracy.

<sup>25</sup> W wielu sytuacjach liczono jednak podwójnie, szczególnie jeśli polecenie było dwuczłonowe, np. autor najpierw zwracał uwagę na odpowiednie zdekodowanie tekstu, a następnie powtórzenie go [np. w PJC 2012, s. 13].

<sup>26</sup> W niektórych podręcznikach kursowych ćwiczenia fonetyczne są odpowiednio zaznaczone, np. w H1 nad poszczególnymi ćwiczeniami widnieje słowo *Wymowa*, a w PJC ćwiczenia wymowy stanowią osobne części na końcu każdej lekcji – wspólnie oznaczone jako \*WYMOWA. Zastanawia fakt, że np. w spisie treści H2 w ogóle nie zaznaczono, że podręcznik zawiera także ćwiczenia fonetyczne.

czuk 2012, s. 183], jak i te, które autorka jedynie opisała, sugerując ich skuteczność. W przypadku LM większość typów ćwiczeń jest potencjalnie możliwa do przeprowadzenia, lecz praktycznie rzecz ujmując, sam podręcznik to tylko zbiór ćwiczeń opartych na paronimach (wybór z dwóch lub trzech, słuchanie kierowane)<sup>27</sup>. TC operuje przede wszystkim imitacjami i odczytywaniem, a CW odnosi się do możliwych zadań opartych na paronimach. Podręczniki kursowe liczą odpowiednio: PJC – 18 typów ćwiczeń, H1 – 14, H2 – 8, S1 – 7, DD – 4. Nie zawsze różnorodność technik przekłada się na liczbę ćwiczeń, o czym świadczy choćby to, że PJC jest podręcznikiem najbardziej rozwiniętym ze względu na liczbę ćwiczeń (222), wplatanie ich w każdą jednostkę lekcyjną, uwzględnianie ćwiczeń prozodycznych (zwykle ignorowanych) i odnoszenie się do najbardziej zróżnicowanego materiału fonodydaktycznego<sup>28</sup>, jednak korzysta tylko z 18 różnych technik (np. imitacji, odczytywania, słuchania kierowanego, łamańców językowych, pisania ze słuchu). W porównaniu z pozostałymi podręcznikami kursowymi PJC uznać można za wyjątkowo bogaty pod względem liczby technik, jednak po zestawieniu ich z wielością ćwiczeń w publikacji można odnieść wrażenie, że nieustannie korzystano z imitacji, odczytywania bądź standardowych ćwiczeń opartych na paronimach.

Nie ulega wątpliwości, że *differentia specifica* publikacji dotyczących nauczania języka polskiego jako obcego pod względem ćwiczeń fonetycznych jest występowanie w nich ćwiczeń opartych na paronimach<sup>29</sup> (wyjątek – S1). Także ćwiczenia w głośnym czytaniu/odczytywaniu/recytowaniu rozmaitych tekstów kultury, np. wierszy (w tym przeznaczonych dla dzieci), zagadek i dialogów są inspiracją dla niemal wszystkich analizowanych podręczników (wyjątek stanowi LM, któremu przyświeca nieco inny cel dydaktyczny i z tego powodu nie ma w nim także imitacji, choć nietrudno sobie wyobrazić przeprowadzenie ćwiczeń imitacyjnych na bazie podręcznika studenta). Imitacje nie występują też w CW, choć i tu – na podstawie spisu par minimalnych – można teoretycznie zakładać ich przeprowadzanie. Dziwi natomiast nieco brak tej formy w H2. Niektóre typy ćwiczeń są charakterystyczne tylko dla jednej publikacji, np. MT podaje przykład *gluchego telefonu* (choć raczej jest to *sposone dyktando* [Pelc 1997]) czy tworzenia listy

<sup>27</sup> Dlatego pozostałe techniki wzięte są w tabeli w nawias.

<sup>28</sup> Sprawdzenie materiału fonodydaktycznego w analizowanych podręcznikach wydaje się niezwykle ciekawym problemem badawczym, rzucającym dodatkowe światło na wnioski zaproponowane w niniejszym artykule. Niestety dozwolona objętość tekstu nie pozwala na włączenie do tekstu tego rodzaju informacji. Komparatywne ich zestawienie będzie więc celem innego artykułu.

<sup>29</sup> Paronimy są podstawą na przykład takich technik, jak: wybór z dwu/trzech wyrazów/zdań, takie same – różne, podaj numer, liczenie powtórzeń itd.

miejsc trudnych wynotowanych z tekstów, a BK sugeruje dzielenie wyrazów na głoski i litery. Najmniej typów zadań, po cztery, wykorzystano w DD, a także w teoretycznym CW.

Ciekawe wydało się prześledzenie liczby ćwiczeń fonetycznych, które pojawiły się w analizowanych publikacjach, przy uwzględnieniu podziału na ćwiczenia wymowy *versus* ćwiczenia słuchu mownego oraz ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy *versus* ćwiczenia prozodyczne. Uzyskanie tego typu informacji okazało się niezwykle trudne, tym bardziej że zróżnicowany charakter poszczególnych publikacji powodował problemy metodologiczne związane z porównywaniem wyników i wnioskowaniem. Podjęta próba przyniosła jednakże kilka ciekawych konkluzji, które warto przedstawić. Jedynym spośród pięciu podręczników specjalistycznych, w którym znajdują się różnego typu ćwiczenia fonetyczne *sensu stricto*, jest podręcznik A. Majewskiej-Tworek. Obliczono, że autorka zaproponowała 122<sup>30</sup> ćwiczenia wymowy i 72 ćwiczenia słuchu mownego, z których 177 dotyczyło głosek polskich, a 43 odnosiły się do prozodii<sup>31</sup>. Podobnego rodzaju dane uzyskano po przebadaniu podręczników kursowych, przy czym przyznać trzeba, że materiał fonodaktyczny rozkłada się w nich wyjątkowo nierównomiernie. Najwięcej ćwiczeń fonetycznych odnotowano w H1 – łącznie 62 polecenia, z których 58 dotyczyło wymowy, 4 słuchu mownego, 57 dźwięków mowy, a 5 prozodii<sup>32</sup>. W PJC odnaleziono 222 ćwiczenia, z których 149 odnosi się do wymowy, a 77 do słuchu mownego – przy czym 176 dotyczy dźwięków mowy, a tylko 11 prozodii<sup>33</sup>. Kolejnym pod względem liczby ćwiczeń jest podręcznik DD, z którego wynotowano 28 ćwiczeń fonetycznych, jednak wszystkie one służyły rozwijaniu wymowy pod kątem artykulacji poszcze-

---

<sup>30</sup> W przypadku sprawdzania poszczególnych ćwiczeń dane zliczono dla każdego podpunktu, stąd liczba poszczególnych ćwiczeń w określonych kategoriach nie zgadza się z ogólną liczbą wszystkich ćwiczeń w podręczniku (w sumie 48 i 77 oznaczono w dwu częściach podręcznika).

<sup>31</sup> Wiele ćwiczeń dotyczyło jednocześnie wymowy głosek oraz elementów prozodycznych, co było podkreślone przez autorkę w poleceniu, np. *Proszę słuchać i powtarzać. Proszę zadbać o właściwe tempo i intonację...* [Majewska-Tworek 2010, s. 50]. W takich sytuacjach wyjątkowo liczono to ćwiczenie jako ćwiczenie wymowy, dotyczące dźwięków mowy i zarazem prozodyczne. Dlatego też sumowanie liczb poszczególnych typów ćwiczeń m.in. w przypadku MT nie daje tego samego wyniku.

<sup>32</sup> Dodać można do nich jeszcze pojedyncze ćwiczenia rozwijające według podręcznika sprawność słuchania ze zrozumieniem, ponieważ chociaż zostały one przez autorki podręcznika oznaczone jako trenujące wspomnianą sprawność, tak naprawdę służą rozwijaniu kompetencji fonologicznej (por. ćw. 2a w lekcji 0. w H1, w którym należy zaznaczyć akcent).

<sup>33</sup> Trzeba jednak przyznać, że akurat w tym podręczniku w początkowych lekcjach słuch mowny odgrywa znaczącą rolę (ćwiczeń percepcyjnych jest znacznie więcej niż ćwiczeń artykulacyjnych).

gólnych głosek. W podręczniku H2 znaleziono 16 ćwiczeń: 11 (+2)<sup>34</sup> trenujących prawidłową wymowę i 5 rozwijających percepcję, wśród nich 6 dotyczyło polskich głosek, a 10 prozodii. Jest to sytuacja wyjątkowa, gdyż to jedyny podręcznik, w którym widać większy nacisk położony na elementy prozodyczne polszczyzny – co prawdopodobnie związane jest z założeniem, że dopiero po opanowaniu elementów segmentalnych należy przejść do suprasegmentalnych (co nie jest prawdą).

Pozostałe podręczniki trudno scharakteryzować w powyższy sposób, zliczając poszczególne typy ćwiczeń. Podręcznik LM to zestaw około 200 plansz<sup>35</sup> do ćwiczeń, które można wykorzystać na rozmaite sposoby, np. proponując uczącym się wskazywanie obrazka ilustrującego podane przez lektora słowo (ćwiczenie słuchu mownego), powtarzanie słów za lektorem czy wypowiedzanie wybranego słowa z pary minimalnej, które ma odgadnąć lektor (ćwiczenie wymowy), zadania mogą dotyczyć pojedynczych słów zawierających określoną głoskę trudną (np. *łuski* – *wózki*) lub też odnosić się do prozodii, choćby przez homonimię tekstową (np. *na trawienie* – *na trawie nie*). Pary kontrastowe przedstawia również CW, jednak autor je tylko wymienia, zaznaczając, że mogą one służyć zarówno do ćwiczeń wymowy, jak i ćwiczeń w głośnym czytaniu lub dyktand [Cienkowski 1988, s. 3]. Publikacji B. Karczmarczyk w ogóle nie da się ująć w tak zarysowanych ramach, ponieważ jest to w gruncie rzeczy metodyka nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego. Co prawda część VIII podręcznika, zatytułowana *Ćwiczenia artykulacyjne* (158 stron), wsparta ścieżką dźwiękową, prezentuje zróżnicowany materiał dydaktyczny, jednak trudno byłoby przeliczyć to na odpowiednie ćwiczenia. Nie ma wątpliwości co do tego, że jest to zbiór ćwiczeń (przykładowo wierszyków, logatomów czy tekstów do uzupełnienia odpowiednimi literami), lecz granice między odrębnymi zadaniami są niekiedy zatarte, gdyż publikacja nie jest skierowana do uczących się, ale do lektorów – wobec czego pojawiają się w tej części również szeroko zakrojone instrukcje fonetyczne, palatogramy czy zestawy wyrazów z poszczególnymi głoskami w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, czyli nie zawsze gotowe ćwiczenia, a również materiał fonodydaktyczny służący do ich przygotowania/dalszego rozwijania. Podobnej analizie wymyka się program edukacyjny TC, służący ćwiczeniom dyskryminującym polskie dźwięki mowy oraz nauce ich

<sup>34</sup> W podręczniku znaleziono dwa nieoznaczone ćwiczenia fonetyczne.

<sup>35</sup> Według autorki: *W podręczniku zebrano kilkaset par minimalnych; do ponad dwustu z nich opracowano ilustracje, ułatwiające pracę z obcokrajowcami oraz z dziećmi, które nie opanowały jeszcze nauki pisania* [Madelska 2010, s. 9]. Wobec tego nie zliczano samodzielnie wszystkich wyrazów służących ćwiczeniom, uznano powyższe słowa za wystarczające i wiążące.

artykulacji. Można uznać, że to około dwugodzinny przegląd polskich głosek, pozwalający na zaobserwowanie ułożenia widocznych narządów mowy podczas produkcji poszczególnych głosek, wzbogacony palatogramami objaśniającymi układ pozostałych narządów mowy biorących udział w artykulacji oraz zapisanymi instrukcjami fonetycznymi i – co oczywiste – wsparty odpowiednim dźwiękiem<sup>36</sup>.

Właściwie w żadnym z podręczników, szczególnie kursowych, nie znaleziono *explicite* informacji dotyczącej stosowanych metod nauczania fonetyki. Decyzje dotyczące określenia prac pod tym względem zostały więc podjęte arbitralnie na podstawie stosowanych przez autorów technik nauczania<sup>37</sup>. W opracowaniach glottodydaktycznych można spotkać się z różnymi metodami nauczania wymowy obcokrajowców, są różne klasyfikacje, a nawet różne ich definicje [por. Komorowska 2005; Seretny, Lipińska 2005; Gajos 2010; Karczmarszuk 1987; 2012]. Najczęściej wymienia się metodę artykulacyjną (podawanie instrukcji fonetycznych, np. objaśnianie miejsca oraz sposobu artykulacji danego dźwięku), audytywną (nauczanie wymowy poprzez imitację), werbo-tonalną (nacisk na prozodię języka i ćwiczenia umiejętności percepcyjnych) i kontrastyczną (porównywanie systemów fonicznych co najmniej dwu języków – ojczystego i obcego/drugiego)<sup>38</sup>. Co było do przewidzenia, najczęściej stosowana była metoda audytywna (wszystkie publikacje oprócz CW), następnie metoda artykulacyjna (wszystkie kompendia oraz H1) oraz tzw. procedura par minimalnych (wszystkie prace prócz S1). Metoda kontrastyczna została wykorzystana w różnym zakresie przez TC, CW i LM, procedurę skojarzeniowo-ruchową odnaleźć można w MT i LM, metoda werbo-tonalna w czystej postaci nie pojawia się zaś nigdzie, jej elementy dostrzec można ewentualnie w samym proponowaniu ćwiczeń prozodycznych przez LM i BK (w częściach teoretycznych publikacji autorki odnoszą się również do prozodii języka) bądź też w H2, w którym liczba ćwiczeń odnoszących się do podsystemu prozodycznego polszczyzny jest większa niż tych dotyczących dźwięków mowy.

Niewątpliwie typy ćwiczeń odnalezione w przeanalizowanych publikacjach nie są jedynymi, z których można korzystać podczas nauki fonetyki cudzoziemców (żadna publikacja nie wykorzystwała np. domina fonetycznego

<sup>36</sup> Z rzadka pojawiają się np. wierszyki – s. 2. w przewodniku, ok. 0:06:22 na taśmie.

<sup>37</sup> Dlatego też nie uwzględnia się tych danych w zestawieniu tabelarycznym.

<sup>38</sup> Badacze do tych czterech podstawowych metod dodają często jeszcze inne, np. M. Gajos uznaje też tzw. procedurę par minimalnych i procedurę skojarzeniowo-ruchową, a więc szerokie wykorzystanie paronimów w nauczaniu wymowy czy też asocjacyjne odnoszenie się podczas nauczania choćby do zapisu czy znaczenia wyrazów. Można się z takim podejściem zgodzić, przykładowo użycie paronimów w ćwiczeniach fonetycznych może być bowiem bardzo różnorodne (por. technika numeru, powtórnego wyrazu, takie same – różne, wybór z dwóch/trzech itd.).

czy binga). Należy jednak wziąć pod uwagę, że autorzy podręczników kursowych musieli skupić się na technikach w ich opinii najskuteczniejszych (ze względu na uniwersalny charakter publikacji, zawierającej ćwiczenia doskonalące wszelkie umiejętności i sprawności językowe), natomiast autorzy *va-demecum* dostosowywali techniki do prymarnych założeń i celów metodycznych swoich prac, stąd np. w LM nie znajdziemy piosenek czy zaznaczania akcentu. Nie ulega natomiast wątpliwości, że analiza wykazała niedostatki technik nauczania wymowy w niemal wszystkich podręcznikach kursowych (wyjątek stanowi PJC i częściowo H1, S1 – choć powtarzalność technik jest w nich ewidentna<sup>39</sup>). We wszystkich pracach główny nacisk kładziono na ćwiczenia głosek, elementy suprasegmentalne natomiast traktowano pobieżnie – często w ogóle nie występowały. Szczególnie znaczący jest brak jakichkolwiek ćwiczeń fonetycznych w H3, choć dostępne metodyki nauczania i *Programy nauczania...* [2011] wyraźnie wskazują obowiązek trenowania wymowy do końca poziomu B, a potem według indywidualnych potrzeb. Publikacje specjalistyczne pokazują zaś, że współcześnie coraz więcej uwagi poświęca się słuchowi mownemu, szanując jego rolę w opanowywaniu artykulacji głosek obcych (szczególnie TC, LM, MT). Podręcznik A. Majewskiej-Tworek jest wyjątkowym przykładem zestawu ćwiczeń przygotowanych dla cudzoziemców z różnymi problemami fonetycznymi, z uwzględnieniem indywidualizacji nauczania, zasady łączenia teorii z praktyką czy integracji nauczania podsystemów języka.

Liczba 59 typów ćwiczeń fonetycznych, które odnaleziono w przeanalizowanych publikacjach, jest dość imponująca<sup>40</sup>. Większość z nich wprowadzają dwa podręczniki specjalistyczne: MT i BK, podręczniki kursowe korzystają zwykle ze standardowych form pracy (choć PJC i H1/H2 urozmaicają nauczanie mniej typowymi zadaniami). Jednakże przyznać trzeba, że wciąż brakuje ciekawych, mniej konwencjonalnych w swym podejściu, prac specjalistycznych służących rozwijaniu kompetencji fonologicznej uczących się języka polskiego jako obcego. Szczególnie zaś niepokoi ignorowanie bądź ograni-

---

<sup>39</sup> Nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, że to błąd metodyczny. Dzięki powtarzalności uczący się lepiej rozumieją cel i formę ćwiczenia, wobec czego szybciej i dokładniej wykonują polecenie.

<sup>40</sup> Szczególnie jeśli skontrastuje się ją ze wspomnianymi na początku artykułu pięcioma technikami trenującymi umiejętności percepcyjne i czterema usprawniającymi artykulację zaproponowanymi przez autorów *Programów nauczania...* [2011] (metodyka nauczania autorstwa A. Seretny i E. Lipińskiej przedstawia siedem technik służących rozpoznawaniu dźwięków mowy i siedem artykulacyjnych). Bez wątpienia publikacje te prezentują tylko wybrane przykłady technik (co zastrzegają sobie autorzy), lecz nie da się zaprzeczyć, że wpływają one na lektorów języka polskiego jako obcego, szczególnie tych młodych, niedoświadczonych, szukających w literaturze przedmiotu konkretnych wskazówek i rozwiązań.

czenie do minimum zagadnień fonetycznych przez podręczniki podstawowe (przede wszystkim w zakresie ćwiczeń prozodycznych i słuchu mownego). Także nieustanne korzystanie z technik wykorzystujących paronimy, niezwykle skutecznych, lecz i nielubianych przez uczących się ze względu na wysoki stopień trudności oraz powtarzalność i monotonię, a niewprowadzanie ćwiczeń uwzględniających podejście komunikacyjne (pokazujących rzeczywiste zakłócenia komunikacyjne i potencjalne problemy z nich wynikające) budzi wątpliwości i pozwala postulować potrzebę ustawicznego rozwijania fonodydaktyki oraz uwzględniania jej osiągnięć zarówno w codziennej pracy zawodowej, jak i podczas opracowywania kolejnych podręczników.

TAB. 3. TYPY ĆWICZEŃ FONETYCZNYCH

Typy ćwiczeń fonetycznych	Tytuł, autor (rok wydania)	TC 1993	MT 2010	CW 1998	BK 2012	LM 2010	H1 2005	H2 2007	DD 1999	S1 2010	PJC 2012
– imitacja (za nauczycielem, nagraniem)		+	+		+		+		+	+	+
– odpowiadanie na pytania (dbając o wymowę)			+		+						
– mówienie z pamięci/opowiadanie			+		+					+	+
– nazywanie przedmiotów/obrazków			+		+					+	+
– łamance językowe			+		+						
– odgrywanie dialogów/scenek itp.			+		+						
– słuchanie kierowane (z wykonywaniem poleceń)		(+)	+		+	+					
– głośne czytanie/odczytywanie (wierszy, zagadek itd.)		+	+	(+)	+						
– czytanie synchroniczne z lektorem		(+)	+		+						
– czytanie/mówienie w jak najszybszym tempie			+		+						
– odczytywanie tekstów w określonym stylu (dziennikarskim)			+		+						
– pisanie/notowanie ze słuchu			+	(+)							
– dyktando			+								
– <i>gluchy telefon</i> vel <i>spokane dyktando</i>			+								
– zapisywanie wymowy (w sposób uproszczony)			+								
– podawanie G <sup>1</sup> kryjącej się pod określonym grafemem			+								
– uzupełnianie W/Z/D L/S/W <sup>1</sup> bądź interpunkcją ze słuchu			+								
– uzupełnianie tabeli W ze słuchu			+								
– uzupełnianie tabeli W zawierającymi określone G			+								
– samodzielne uzupełnianie literami			+								
– zaznaczanie akcentu wyrazowego			+								
– zaznaczanie intonacji (rysowanie linii)			+								
– zaznaczanie usłyszanej informacji (w tym np. G w tabeli)			+								
– określanie emocji nadawcy (wybór)			+								
– wypowiadanie Z z określoną intencją/emocją			+								
– wypowiadanie Z/D/T z określoną/odpowiednią intonacją			+								
– wypowiadanie W/Z z określonym/odpowiednim akcentem			+								
– podkreślanie najmocniej zaakcentowanego W w Z			+								
– wypowiadanie W, który ma odgadnąć lektor			+								
– paronimy (wybór z dwóch – wyrazy, wyrażenia, zdania)		+	+	+	+	+					
– paronimy (wybór z trzech itd. – wyrazy, wyrażenia, zdania)		+	+	+	+	+			(+)		


<sup>1</sup> W miejscach, w których było to możliwe – aby skrócić tabelę – zastosowano następujące oznaczenia: G – głoska, L – litera, S – sylaba, W – wyraz, Z – zdanie, D – dialog, T – tekst.



**BIBLIOGRAFIA**

- BURKAT A., JASIŃSKA A., 2007, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.
- BURKAT A., JASIŃSKA A., MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ A., 2009, *Hurra!!! Po polsku 3*, Kraków.
- CIENKOWSKI W., 1988, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. I: *Fonetyka (z ćwiczeniami wymowy)*, Warszawa.
- DEMBIŃSKA K., MAŁYSKA A., 2010, *Start 1. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, przeł. W. Martyniuk, Rada Europy, Warszawa.
- GAJOS M., 2010, *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*, Łódź.
- Głoski polskie. Kasety video i przewodnik*, 1993, pod kier. J. Tambor i R. Cudaka, Katowice.
- JANOWSKA A., PASTUCHOWA M., 1999, *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Katowice–Warszawa.
- KARCZMARCZUK B., 1987, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Lublin.
- KARCZMARCZUK B., 2012, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, wyd. II uzupełn., Lublin.
- KOMOROWSKA H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- KOMOROWSKA H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- KUBICKA E., 2010, *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria a praktyka* [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, K. Birecka, K. Taczyńska (red.), Toruń, s. 25–31.
- KUPISIEWICZ C., 1995, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, 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.
- MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ A., 2005a, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków.
- MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ A., 2005b, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela*, Kraków.

- PELC T., 1997, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Łódź.
- PIOTROWSKA-ROLA M., PORĘBSKA M., *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, 2012, Lublin.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, 2011, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), Kraków.
- SERETNY A., LIPIŃSKA E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, W. T. Miodunka (red.), Kraków.
- SKOREK E. M., 2001, *Oblicza wad wymowy*, Warszawa.
- Słownik pedagogiczny*, 1992, W. Okoń (red.), Warszawa.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., 2013, *Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwatorki*, „Poradnik Językowy”, z. 2 (701), s. 7–21.



Recenzowany tom jest pokłosiem konferencji zorganizowanej w dniach 24–25 października przez Koło Naukowe Glottodydaktyków, działające przy Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ. Organizatorzy konferencji zaproponowali bardzo atrakcyjny i ważny temat, który zainspirował jej uczestników do przygotowania artykułów skupionych wokół trzech grup zagadnień: dydaktyki języka, lingwistyki kulturowej i dialektologii. Ogromnie cieszy zainteresowanie młodych naukowców tematyką dydaktyczną i glottodydaktyczną oraz kulturową. Zamieszczone w tomie artykuły pokazują poszukiwania nowych metod nauczania, przy znajomości dotychczasowych osiągnięć w tej dziedzinie, w oparciu o wiedzę językoznawczą i z wykorzystaniem technologii informacyjnych. Cykliczne organizowanie takich konferencji jest ważną i cenną inicjatywą młodych językoznawców, dydaktyków i kulturoznawców.

Z recenzji dr hab. Anny Dunin-Dudkowskiej



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. (42) 665 58 63

