

Biblioteka LingVariów
Glottodydaktyka
Tom 20

KIERUNKI BADAŃ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Monografia zbiorowa pod redakcją

Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

une langue étrangère
badania
glottodydaktyka
didaktik
고수법
изследвания
język obcy
Lingua estrangeira
kutatás

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej



Księgarnia Akademicka
Kraków 2020

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>
✉ iwona.janowska@uj.edu.pl

Michalina Biernacka
Uniwersytet Łódzki
ID <https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>
✉ michalina.biernacka@uni.lodz.pl

© Copyright by individual authors, 2020

Recenzent
dr hab. Anna Żurek, Uniwersytet Wrocławski

Opracowanie redakcyjne
Justyna Ostafin

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-316-5 (druk)
ISBN 978-83-8138-411-7 (on-line, pdf)
<https://doi.org/10.12797/9788381384117>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Spis treści

Wprowadzenie	7
IWONA JANOWSKA	
Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji	13
PAULINA KAŻMIERCZAK	
Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego	33
PIOTR MIROCHA	
Lingwistyka korpusowa w badaniach nad ewaluacją leksyki podręczników do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>	53
MARIOLA FIEMA	
Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych	73
KAMILA KUBACKA	
Pytania lektora podczas lekcji języka polskiego jako obcego – analiza ilościowa i jakościowa	111
MIKOŁAJ BORKOWSKI	
Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych	135
MONIKA GWORYS	
<i>O trudnych miejscach polszczyzny</i> dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków	155
BEATA TERKA	
Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna	173
DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ	
Błędy gramatyczne w polszczyźnie pisanej studentów ukraińskojęzycznych – korpusowe badania lapsologiczne	189

ANNA CYCHNERSKA, EMILIA KUBICKA

Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych 211

AGNIESZKA MAJEWSKA

Badania nad kompetencją fonologiczną, ortoepiczną i ortograficzną w zakresie dźwięków odpowiadających literom *ą* oraz *ę* w grupie cudzoziemców uczących się języka polskiego 229

MICHALINA BIERNACKA

Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych 243

JOANNA ZAWADKA

Błędy grafii w pracach pisemnych studentów z Niemiec uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie badań ilościowych 261

IWONA DEMBOWSKA-WOSIK

O rozumieniu terminów: *błąd ortograficzny*, *błąd graficzny*, *literówka* przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wyniki badań ankietowych..... 273

Notki biograficzne Autorów 285

Indeks nazwisk..... 291

ANNA CYCHNERSKA 

EMILIA KUBICKA 

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych

The Ways of Analyzing Intonation in Teaching Polish as a Foreign Language (At the Example of Speech Samples Recorded by Students with Russian L1)

In teaching Polish as a Foreign Language, little attention is still paid to the problem of training intonation. More focus is placed on segmental phonetics, although learning word and phrase-level prosody in Polish requires quite a long training. The aims of this paper are (1) confronting Western European, American and Russian ideas of teaching suprasegmental units with the existing Polish literature and teaching aids concerning this subject, and (2) presenting the results of a preliminary analysis of Polish intonation patterns in interrogative sentences observed in foreign students.

Key words: L1, L2, interference, intonation, foreign language teaching, Polish as a foreign language

1. Rola intonacji w nauczaniu wymowy

Badacze posługują się terminem *intonacja* w dwóch znaczeniach – w ujęciu węższym jest ona utożsamiana z melodią wypowiedzi, w ujęciu szerszym z prozodią czy cechami suprasegmentalnymi, takimi jak np. melodia (intonacja właściwa), akcent (wyrazowy i zdaniowy), rytm, pauzy (por. Chun, 2002: 3).

Intonacja należy do uniwersaliów językowych (por. Ladd, 1996; Fitzpatrick, 2000; Hirst, Di Cristo, 1998), ponieważ występuje we wszystkich językach, jest też, jak wskazują Daniel Hirst i Albert Di Cristo (1998: 2), nabywana jako pierwsza w rozwoju mowy i tracona bardzo późno (jeśli w ogóle) w afazji czy w procesie nabywania języka obcego. Obejmuje ona zjawiska wewnątrz- i zewnątrzjęzykowe, dlatego jej opanowanie jest istotne dla procesu komunikacji. Jako funkcje intonacji wymienia się (por. Chun, 2002; Bukowski, 2006; Mejnartowicz, 2010):

- funkcję demarkacyjną – wskazującą na wielkość fraz prozodycznych;
- funkcję gramatyczną – wskazującą na gramatyczne i składniowe relacje elementów wypowiedzi oraz różnicującą wypowiedzi na stwierdzenia i pytania;
- funkcję fokusową – umożliwiającą wskazanie na reumat wypowiedzi (akcent logiczny);
- funkcję ekspresywną – ujawniającą stosunek mówiącego do wypowiadanych treści;
- funkcję dyskursywną – wyrażającą znaczenia pragmatyczne, gwarantującą kohezję wewnątrz dyskursu, sygnalizującą zmianę mówców w dialogu itp.;
- funkcję socjolingwistyczną – ujawniającą rolę lub status nadawcy.

Niektóre z tych funkcji (np. ekspresywną czy dyskursywną) trudno nabyć poza sytuacjami komunikacyjnymi (por. Bukowski, 2006: 41–42). Nieopanowanie cech prozodycznych języka może prowadzić do nieporozumień komunikacyjnych, np. Niemcom mówiącym po angielsku przypisuje się niepewność z powodu stosowanej przez nich charakterystycznej dla L1 melodii w zdaniach oznajmujących (Chun, 2002: 87).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na następujące obszary problematyczne w obrębie prozodii L2¹: strukturę sylab, struktury i zasady rytmiczne (akcent wyrazowy, redukcję sylab itd.), intonację (melodię), zasady stosowania pauz czy tempo (por. np. Young-Scholten, 1993; Trofimovich, Baker, 2006; Rasier, Hiligsmann, 2007). Dotyczą więc one zarówno melodii, jak i płynności wypowiedzi (por. Trofimovich, Baker, 2006: 5). Jednostki prozodyczne są dłuższe od segmentalnych (obejmują wielkości od sylab do wypowiedzi), a więc ich prawidłowa realizacja zakłada uprzednie opanowanie umiejętności w zakresie morfosyntaktyki i semantyki, a także strategii komunikacyjnych (por. Colantoni, Steele, Escudero, 2015: 313). Nie bez znaczenia pozostaje kwestia percepcji cech prozodycznych L2 – badania pokazują, że trudności w ich rozpoznaniu występują wtedy, gdy niewiele się one różnią od cech L1 (por. Trofimovich, Baker, 2006: 23), ale również wtedy, gdy w ogóle nie występują w L1 (najczęściej przywoływanym przykładem jest „głuchota na akcent” [*stress deafness*] frankofonów nabywających angielski, która powoduje, że wielu z nich nie rozumie komunikatów mówionych w L2, mimo że nie ma problemów ze zrozumieniem ich wersji pisanej, por. Frost, Picavet, 2014: 235).

Również nauczanie prozodii L2 jawi się jako problematyczne. Anglista Volkmar Munder przywołuje wątpliwości nauczycieli dotyczące tego, czy jest ona w ogóle nauczalna, skoro prozodia L1 jest nabywana nieświadomie. Materiały ćwiczeniowe wykazują według niego liczne braki, takie jak uproszczone schematy, preskryptywność nieodpowiadającą realności komunikacyjnej czy brak powiązania funkcji

¹ Ogólnie i w uproszczeniu będziemy stosować ten skrót na oznaczenie języka obcego (również nabywanego jako trzeci, czwarty itd.). Przegląd badań nad nabywaniem prozodii L2 znajduje się np. w: Young-Scholten, 1993: 13–26; Rasier, Hiligsmann, 2007.

wewnątrzjęzykowych i -tekstowych z zewnątrzjęzykowymi i -tekstowymi (por. Munder, 1994: 143–146).

Nauczyciel chcący kształcić intonację uczących się języka polskiego jako obcego ma do dyspozycji materiały, które trenują głównie jej funkcje demarkacyjne, gramatyczne, fokusowe i ekspresywne. W naszym odczuciu brakuje świadomości ćwiczenia intonacji neutralnej, która, jak zauważył Janusz Sikorski (2006), jest trudna do nabycia jako nienacechowany element języka.

Przegląd ćwiczeń oferowanych w podręcznikach na poziomie podstawowym – A² – oraz w opracowaniach przeznaczonych do trenowania fonetyki³, mimo że proponowanych ćwiczeń jest niewiele⁴, ukazuje ich różnorodność. Jako wskazane eksplicytnie (w poleceniach lub nagłówkach ćwiczeń⁵) cechy prozodyczne ćwiczone są: sylaby (ŁCM), akcent wyrazowy (Start 1, Start 2, PJC, Fon, ŁCM, Fon KpK), akcent w zestrojach akcentowych większych niż wyraz (ŁCM, Fon KpK), akcent w zdaniach (Start 3, PJC, ŁCM, Fon KpK), akcent logiczny (PJC, SzuSzuSze, Fon), podstawowe kontury intonacyjne (PJC, Fon, ŁCM), rytm (ŁCM), tempo (SzuSzuSze), wyrażanie emocji (SzuSzuSze, Fon, ŁCM), dyskursywna funkcja prozodii (dialogi) (SzuSzuSze, ŁCM).

Jednak sama ich obecność w podręcznikach nie gwarantuje sukcesu dydaktycznego ani autodydaktycznego. Polecenia dla studentów są bowiem bardzo ogólnie sformułowane i nie zawierają wskazówek, w jaki sposób osiągnąć zamierzony efekt prozodyczny, por. np.:

Proszę przeczytać z odpowiednim akcentem (PJC: 290).

Proszę słuchać i powtarzać. Proszę zadbać o właściwe tempo i intonację (SzuSzuSze: 50).

Proszę przeczytać na głos wszystkie zdania [...], zwracając szczególną uwagę na odpowiednią intonację i znaki przestankowe (Fon: 78).

Również informacje dla lektorów w części teoretycznej SzuSzuSze (III. *Jak korzystać z podręcznika?*) są bardzo ogólne:

W razie trudności lektor wiele razy podaje wzór intonacyjny wypowiedzi. W trakcie takiego prezentowania linii melodycznej warto zaangażować w pewnym stopniu mimikę i gestykę (SzuSzuSze: 126, ćw. 14).

² Wzięliśmy pod uwagę tylko te podręczniki, w których ćwiczenia fonetyczne pojawiają się regularnie (na końcu każdej jednostki lekcyjnej), a więc: *Start 1*, 2 i 3 oraz *Polski jest cool* (PJC).

³ Obecnie dostępne są cztery takie podręczniki: *Szura, szumi i szeleści* Anny Majewskiej-Twoerek (SzuSzuSze), *Fonetyka* Ewy Kołaczek (Fon), *Łatwo ci mówić!* Katarzyny Bednarskiej-Adamowicz, Kamili Dembińskiej, Agnieszki Małyksi (ŁCM) oraz *Fonetyka. Polski w praktyce* Joanny Stanek (Fon KpK).

⁴ Co niekoniecznie stanowi wadę opracowań, intonację można bowiem ćwiczyć równie dobrze na omawianych w danym momencie tekstach z podręcznika.

⁵ W podręcznikach z serii *Start*, a więc również w ŁCM, z założenia brak poleceń.

Dopiero w poradniku metodycznym Michaliny Biernackiej (2016: 184) pojawiają się szczegółowe sposoby ćwiczenia intonacji, takie jak wyklaskiwanie rytmu, dzielenie wyrazów na sylaby, śpiewanie z jednoczesnym wystukiwaniem rytmu, mruczenie, tupanie, chodzenie do rytmu. Autorka powołuje się przy tym na propozycje Emilii Kubickiej (2010), inspirowanej – co zdradzają odsyłacze do literatury – osiągnięciami glottodydaktyki germanistycznej.

Podsumowując, można powiedzieć, że oferowane ćwiczenia, choć nieliczne, są różnorodne i wskazują na wiele cech prozodycznych wymagających trenowania. Z punktu widzenia uczącego się cenne jest zwrócenie uwagi na to, że w mowie ważna jest intonacja (melodia), tempo czy rytm. Jednak metody ćwiczenia prozodii nadal zależą od wiedzy i umiejętności nauczyciela, a te – z braku odpowiednich materiałów szkoleniowych – mogą być ograniczone.

Celem opisanego niżej eksperymentu było m.in. sprawdzenie, czy trening prozodyczny oparty na bardzo szczegółowych poleceniach i mniej konwencjonalnych sposobach ćwiczenia suprasegmentaliów (w znacznym stopniu wykorzystujących muzykę⁶) może pomóc w opanowaniu cech prozodycznych L2.

2. Opis mówców i przebiegu badania

2.1. Opis mówców

Do wzięcia udziału w badaniu zaproszono uczestników rocznego kursu przygotowawczego do studiów w Polsce. Materiał zebrano od 20 informatorów obu płci. Przed odczytem tekstu mówców poproszono o podanie wieku i miejsca zamieszkania, wskazanie języka rodzimego⁷ oraz kolejności przyswajania języków obcych, w tym języka polskiego (tab. 1).

⁶ Georgette Ioup (2008: 44) przywołuje badania, z których wynika, że Japończycy uczący się angielskiego, mimo że nie rozpoznawali pewnych kontrastów akustycznych w mowie, nie mieli problemów ze zidentyfikowaniem ich w sekwencjach muzycznych.

⁷ Na podstawie prac naukowych z różnych dziedzin można stwierdzić, że Białorusini miewają problem ze wskazaniem języka ojczystego. Uwidoczniło się to również w naszej ankiecie. Większość informatorów za język rodzimy uznało rosyjski. Dla dwóch osób językami rodzimymi są rosyjski i białoruski. Trzech mówców wymieniło białoruski jako język obcy, natomiast w jednym przypadku białoruski wskazano zarówno jako język rodzimy, jak i obcy. Może to świadczyć o nierozumieniu terminu *język rodzimy* lub o problemie z dokonaniem wyboru.

Tabela 1. Charakterystyka mówców (źródło: oprac. własne)

Płeć	Wiek	Miejsce zamieszkania	Język ojczysty	Znajomość języków obcych	Długość nauki języka polskiego
K1	17 l.	Wołkowysk, Białoruś	ros.	ang.	1 rok
K2	17 l.	Bereza, Białoruś	-	ang.	2 l.
K3	18 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang.	4 l.
K4	18 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang.	2 l.
K5	17 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang.	rozpoczęty 3 rok nauki
K6	17 l.	Grodno, Białoruś	ros.	niem., brus.	rozpoczęty 2 rok nauki
K7	17 l.	Baranowicze, Białoruś	brus.	ang., brus.	3 l.
K8	17 l.	Baranowicze, Białoruś	ros.	ang., hiszp.	ponad 10 l.
K9	18 l.	Brześć, Białoruś	ros.	ang.	rozpoczęty 3 rok nauki
K10	17 l.	ok. Grodna, Białoruś	ros.	ang.	9 l.
K11	18 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang., niem.	rozpoczęty 2 rok nauki
K12	18 l.	Lida, Białoruś	ros.	ang.	2 l.
K13	17 l.	Mościska, Ukraina	ukr.	ang.	ukończona szkoła z pol. językiem nauczania, pierwszy j. obcy
M1	17 l.	Grodno, Białoruś	ros., brus	ang.	rozpoczęty 3 rok nauki
M2	17 l.	Grodno, Białoruś	brus.	ang.	5 l.
M3	17 l.	Grodno, Białoruś	brus., ros.	ang.	3 l.
M4	17 l.	Grodno, Białoruś	ros.	brus., ang.	2 l., pol. 3 jęz. obcy
M5	18 l.	Grodno, Białoruś	ros.	niem., ang.	rozpoczęty 3 rok nauki
M6	19 l.	Ałma Ata, Kazachstan	ros.	ang., kazach., niem.	2 l.
M7	17 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang.	2 l.

2.1.1. Trudności w parze polski–rosyjski

Mimo że oba są językami słowiańskimi, należą do odmiennych grup typologicznych m.in. ze względu na rytm. Rosyjski przywołuje się jako typowy przykład języka *stress-timed*⁸, dla którego charakterystyczny jest rytm wyznaczany przez sylaby akcentowane, mające tendencję do występowania w mniej więcej stałych odstępach. Powoduje to, że sylaby nieakcentowane ulegają redukcjom ilościowym i jakościowym. Akcent jest ruchomy i pełni funkcję morfologiczną (por. Svetozarova, 1998: 262–263). O ile rosyjski jest wzorcowym przykładem języka *stress-timed*, o tyle jednoznaczne zakwalifikowanie polskiego jest niemożliwe, niektórzy badacze twierdzą wręcz, że tworzy on osobną klasę między rytmemi *stress-* i *syllable-timed*. Od języków *stress-timed* odróżnia polszczyznę brak wyraźnych (zauważalnych percepcyjnie) redukcji ilościowych sylab nieakcentowanych, brak w tych sylabach redukcji jakościowych oraz stały akcent wyrazowy, od języków *syllable-timed* – złożona struktura sylab i zbitki spółgłosek (por. Ramus et al., 2003: 341; Nespor, 1990: 164). W opisywanym przypadku największą trudnością dla uczących się polskiego rosyjskojęzycznych studentów będzie realizacja sylab nieakcentowanych bez redukcji ilościowych i jakościowych.

Obok radykalnych różnic w zakresie prozodii wyrazu (miejsce i typ akcentu, płaszczyzna, z której jest on regulowany, dominujący korelat fizyczny akcentu) język polski od rosyjskiego odróżnia także melodia większych jednostek suprasegmentalnych⁹. W polszczyźnie pod względem intonacyjnym nacechowany jest ostatni takt frazy, na którym obserwuje się silny wzrost lub spadek F0 na sylabie akcentowanej lub pierwszej poakcentowej. Dwa kontury intonacyjne (kadencja i antykadencja) tworzą opozycję, pełniącą funkcję dystynktywną. Wzrost F0 jest charakterystyczny

⁸ W polskiej literaturze przedmiotu podział ten wydaje się nieobecny, podobnie jak w typologicznych opisach języków słowiańskich (np. w HSK 32.1, por. Yokoyama, 2009), dlatego nie istnieją ogólnie przyjęte odpowiedniki tych terminów. Podział na języki *stress-* i *syllable-timed* został po raz pierwszy zaproponowany przez Kennetha Pike'a (1945), którego koncepcję rozwinął David Abercrombie (1967). Opierał się on na hipotezie o izochronizmie ze-strojów akcentowych w rytmie *stress-timed* i izochronizmie sylab w rytmie *syllable-timed*. Mimo że hipoteza ta została sfalsyfikowana w późniejszych analizach (szczegółowo na ten temat piszą Dauer, 1983; Auer, Uhmman, 1998 i Auer, 2001), dyskusje nad podziałem języków ze względu na rytm wiele wniosły do opisów ich cech prozodycznych (por. zestawienie tych cech w Auer, Uhmman, 1988: 253). Obecnie uważa się, że podział na języki *stress-timed* i *syllable-timed* nie jest binarny, ale można je umieścić na linii tworzącej kontinuum między tymi dwiema wartościami (por. np. Dauer, 1983; Ramus, Dupoux, Mehler, 2003).

⁹ O zróżnicowaniu typologicznym słowiańszczyzny w zakresie prozodii pisali m.in. Pawle Iwić (Ивић, 1961/1962), Tatiana Nikolaiewa (Николаева, 1977), Irena Sawicka (2001; 2007: 220–231), Ewelina Grigorowa (Григорова 2007: 234–298). Ze studiów kontrastywnych polsko-rosyjskich warto wymienić pracę Kamili Borkowskiej i Juliana Skorka *Podstawowe jednostki intonacji języków rosyjskiego, białoruskiego i polskiego* (2002).

dla pytań o rozstrzygnięcie oraz wypowiedzi niezakończonych, natomiast dla pytań o uzupełnienie i wypowiedzi zakończonych – spadek F0 (Dukiewicz, 1978). W języku rosyjskim, w którym lokowanie dystynktywnego konturu intonacji frazowej pozostaje w ścisłym związku z semantyką, a nie z fonetyką, intonacyjnie nacechowany jest tzw. *word in focus*. W konstrukcji intonacyjnej obok centrum zwykle wyróżnia się część przed- i poakcentową. Tradycyjnie wymienia się siedem konturów intonacyjnych, które różnią się przebiegiem tonu w centrum wypowiedzi oraz poziomem tonu w części poakcentowej (por. Касаткин, 2003). Co istotne, w języku rosyjskim w pytaniach o rozstrzygnięcie na wyróżnionym przez akcent logiczny takcie obserwuje się intonację wznosząco-opadającą.

2.1.2. Czynniki biologiczne i socjologiczne mające wpływ na nabywanie prozodii L2

Ze względu na wiek badanych należy w tym miejscu wskazać na dwa główne czynniki – oprócz ich L1 – warunkujące nabywanie obcej wymowy, zwłaszcza suprasegmentaliów.

Pierwszym z nich jest **wiek** nabywania L2. Dla zdecydowanej większości ankietowanych polski jest drugim językiem obcym (po angielskim, rzadziej niemieckim). Uczyli się go od roku do 10 lat w swoich krajach zwykle w trakcie regularnych zajęć szkolnych. Tylko jedna uczestniczka badania kształciła się w szkole z polskim językiem wykładowym.

Badani mają już za sobą tzw. okres wrażliwy, do którego przyswajanie języka obcego jest prostsze, również z powodów biologicznych (rozwój mózgu, plastyczność narządów artykulacyjnych, por. Biernacka, 2016: 155–156). Wychodząc z założenia, że najważniejsza w nabywaniu języka jest motywacja, uważamy, że to nie sam wiek i związane z nim ograniczenia biologiczne, ale w tym wypadku raczej dojrzałość psychiczna może zdecydować o powodzeniu nauki. Badani są nastolatkami, a więc ich **tożsamość** dopiero się kształtuje. Do tego dochodzi konieczność akulturacji w obcym kraju, w którym chcą studiować przez kolejnych pięć lat. Nawet jeśli większość z nich jest Polakami (ma Kartę Polaka), wszyscy byli socjalizowani poza Polską i warunki, w jakich przyszło im obecnie żyć, wymagają oswojenia. Homogeniczność grupy, młody wiek badanych implikujący niezakończony proces budowania tożsamości oraz stosunkowo niedługi czas przebywania w obcym środowisku powodują, że przyjmują oni postawę obronną wobec tych aspektów nauczania, które są niezgodne z ich dotychczasową wizją świata lub które naruszają ich tożsamość indywidualną czy zbiorową (por. Czerkies, 2014: 43–44). W nabywaniu L2 czynnikiem uważanym przez wielu uczących się za zagrażający ich tożsamości jest wymowa, zwłaszcza suprasegmentalia. Badaczka dwujęzyczności Els Oksaar uważa, że

Twierdzenie, że po okresie dojrzewania *niemożliwe* jest nabycie nowego języka lub nabycie go bez akcentu, da się zastąpić następującym stwierdzeniem: nie jest to kwestia *nie-możliwości*, lecz raczej świadomego lub nieświadomianego *nie-chcenia*¹⁰ (Oksaar, 2003: 64).

Dla wielu osób (obcy) akcent stanowi wyznacznik entolingwistycznej tożsamości (por. Oksaar, 2003: 64–65).

Podobne zjawisko zaobserwowaliśmy wśród naszych badanych podczas trwającego trzy miesiące kursu fonetyki. Z kilkoma wyjątkami opanowali oni polski system segmentalny i potrafili poprawnie realizować dźwięki w izolacji lub krótkich sekwencjach/zdaniach, jednak w mowie spontanicznej i podczas czytania tekstów, kiedy skupiali się na treści, nie na wymowie, wracali do realizacji swoich (rosyjskich) samogłosek, które często redukowali zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Kolejnym elementem dość łatwo uchwytnym audytywnie była brakująca kadencja w polskich zdaniach oznajmujących.

2.2. Przebieg badania

Badanie miało trzy etapy. W pierwszym z nich uczący się w trzecim miesiącu kursu wymowy¹¹ zostali poproszeni o nagranie bez przygotowania fragmentu powieści *Winnie-the-Pooh* Alana Alexandra Milne'a w polskim tłumaczeniu Ireny Tuwim z 1938 roku pt. *Kubuś Puchatek* (Warszawa 1989, s. 23–25). Kolejny etap stanowił czterogodzinny trening prozodyczny (zob. tab. 2). Następnie probanci zostali poproszeni o ponowne przećwiczenie tekstu i nagranie go w ciągu dwóch kolejnych tygodni.

¹⁰ „Die Behauptung, dass man nach der Pubertät eine neue Sprache nicht oder kaum akzentfrei erwerben *kann*, lässt sich durch folgende Feststellung ersetzen: es handelt sich nicht um ein *Nicht-Können*, sondern eher um ein bewusstes oder unbewusstes *Nicht-Wollen*”.

¹¹ Przetrenowano z nimi realizację wszystkich samogłosek, /l/ oraz głosek trójszeregu, podczas czytania tekstów uczący się byli też proszeni o realizowanie kadencji w zdaniach oznajmujących.

Tabela 2. Wykaz zagadnień i dobór ćwiczeń do treningu fonetycznego (źródło: oprac. własne)

Wybrane elementy prozodii wyrazu i frazy	Zastosowane ćwiczenia wdrażające
akcent wyrazowy w języku polskim, wyjątki od akcentu paroksytonicznego	realizacja wyrazów z różnymi strukturami akcentowymi – głosowa i melodyczna (mruczenie)
realizacja sylab w języku polskim	rytmiczne czytanie oraz śpiewanie utworu <i>Gloria</i> Edwarda Stachury wykonywanego przez Stare Dobre Małżeństwo ¹²
podstawowe kontury intonacyjne	realizacja zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących (PJC: 302) – głosowa i melodyczna (mruczenie, śpiewanie zdań)
intonacja zdań pytających	realizacja wiersza Jana Brzechwy <i>Staś Pytałski</i> – czytanie i rapowanie
intonacja dyskursywna w tekście	realizacja fragmentu <i>Kubusia Puchatka</i> – symultaniczne powtarzanie tekstu słyszanego, czytanie tekstu razem z nagraniem, powtarzanie poszczególnych zdań za lektorami

2.3. Analiza materiału badawczego, wyniki i ich interpretacja

Audytywnie oceniono nagrania wszystkich mówców. W trakcie odsłuchu osoba z przygotowaniem fonetycznym oznaczała odchylenia od poprawnej realizacji wypowiedzi polskiej. Skoncentrowano się przede wszystkim na cechach suprasegmentalnych, choć zauważono również liczne błędy artykulacyjne. Do dalszej weryfikacji wybrano próbki pozyskane od 12 informaterek z Białorusi. Mimo wyraźnych różnic w długości kształcenia w zakresie języka polskiego jako obcego poziom biegłości językowej u respondentek jest dość zbliżony.

Za wzorcowe przyjęto nagranie odczytu tekstu przez lektorki polskie¹³. Z materiału źródłowego wyselekcjonowano 5 zdań pytajnych, w tym 4 o rozstrzygnięcie i 1 o uzupełnienie, co daje łącznie 120 wymówień zebranych od obcokrajowców (po 60 przed treningiem i po nim). Założono, że negatywna interferencja u mówców będzie się przejawiać w realizacji pierwszego typu pytań.

¹² W wersji śpiewanej tego utworu akcenty muzyczne pokrywają się z wyrazowymi.

¹³ Odczyt fragmentu *Kubusia Puchatka* z podziałem na role został zarejestrowany w warunkach studyjnych i włączony do treningu, choć celowość pracy z takimi materiałami dźwiękowymi jest różnie oceniana w literaturze przedmiotu. Jak zauważyli Jürgen Esser i Andrzej Połomski (1987), wykorzystanie nagrań mowy odtwarzanej nie gwarantuje „jednolitości” zebranej próbki, mówcy bowiem dokonują swoich interpretacji czytanego tekstu choćby pod kątem ustalania struktur tematyczno-rematycznych.

Do analizy materiału wykorzystano program SFS/WASP (wersja 1.4) i zastosowano autosegmentalną transkrypcję intonacji (ToBi)¹⁴. Omówienie przebiegu F0 w kilku zdaniach pytajnych wystarczy, by zasygnalizować problemy z opanowaniem intonacji polskiej przez obcokrajowców. **Pogrubieniem** oznaczono tony, które nie odpowiadają tonom w wypowiedziach lektorek (tab. 3).

Tabela 3. Transkrypcja intonacji wybranych pytań (źródło: oprac. własne)

Lektorka polska	Informatorki z Białorusi	
	przed treningiem	po treningu
<i>Jest tam kto?</i> L*+H H-H%	<i>Jest tam kto?</i> H*+L L-L%	<i>Jest tam kto?</i> L*+H L-L%
	L*+H L-L%	L*+H L-L%
	dominujący sposób realizacji	dominujący sposób realizacji
		L*+H H-L%
	L*+H H-L%	L*+H (H-)H%
	L*+H H-H%	L*+H H-H%
<i>A czy to czasem nie ty?</i> L*+H !H* L-H%	<i>A czy to czasem nie ty?</i> (L*) L* L-H%	<i>A czy to czasem nie ty?</i> (L*) L* L-H%
	L* L* L*+H H%	pauza w pytaniu
	H* H* L-H%	L*+H (!H*) L-H%
	pauza w pytaniu	(L) + H* L-H%
		(H*) (pauza) H* H%
	L*+H !H* L-H%	L*+H !H* L-H%
<i>Co za ja?</i> H*+L L-H%	<i>Co za ja?</i> L*+H L-L%	<i>Co za ja?</i> L*+H L-L%
	H*+L L-L%	H*+L L-L%
	dominujący sposób realizacji	dominujący sposób realizacji

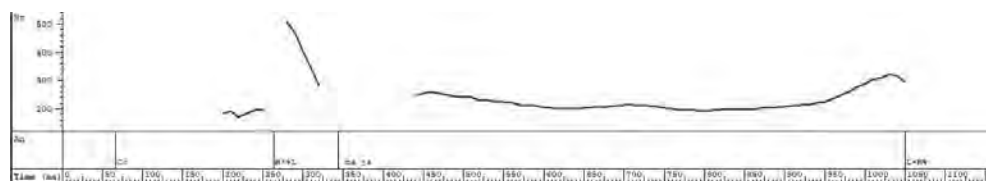
Jak widać, przebieg F0 u informaterek różni się od realizacji polskich lektorek (ilustrują to poniższe rysunki). Trening z zakresu intonacji, w tym zapoznanie się z nagraniem wybranego tekstu, był zbyt krótki, by znacząco zmienić wyniki. U lektorek pytania kończy ton rosnący (H-H% lub L-H%). Jeśli chodzi o wypowiedzi kursantek, w pytaniu *Co za ja?* zwykle rejestruje się kombinację tonu L-L% w obu etapach badania, nawet u osób, które długo uczyły się języka polskiego (rys. 1a–c). Kombinacja niskich tonów frazowego i granicznego dominuje również w realizacji pytania *Jest tam kto?* przed treningiem i po nim (rys. 2a–c). W dwóch realizacjach zaobserwowano zmianę w przebiegu F0 w stosunku do I etapu, przy czym tylko u jednej probantki przebieg tonu był zbliżony do wzorcowej wypowiedzi lektorki (rys. 2d–e). W przypadku wypowiedzi *Czy to czasem nie ty?* przebieg F0 tak przed

¹⁴ Dziękujemy Ewelinie Grigorowej za pomoc w anotacji i cenne konsultacje przeprowadzone w trakcie pracy nad artykułem.

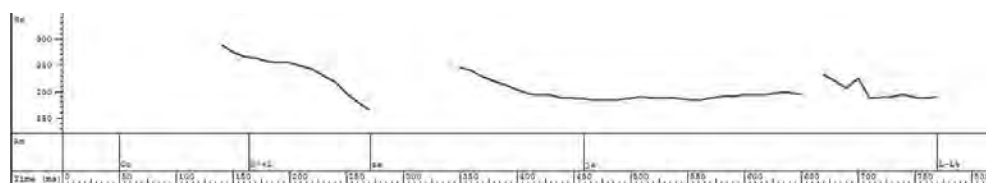
treningiem, jak i po nim był dość zróżnicowany. Przed ćwiczeniami u informaterek częściej obserwowano niski ton w początkowej części pytania i na wyrazie, na który w wypowiedzi natywnego użytkownika języka polskiego padał akcent logiczny (u probantek – $L^* L^*$, u lektorki – ton $L^*+H !H^*$), rzadziej ton wysoki ($H^* H^*$). Często w wypowiedziach pojawiły się pauzy. Po treningu najczęściej sposób wymówienia różnił się od przedtreningowego, ale tylko w przypadku jednej kursantki przebieg F_0 był podobny do realizacji wzorcowej (rys. 3a–c).

Co ciekawe, po zapoznaniu się z prozodią wyrazu i frazy u kursantek rozkład tonów przestał przypominać śpiew (w I etapie u niektórych probantek F_0 poruszał się jak interwały muzyczne, por. rys. 2d–e, 3b–c). Większe problemy z intonacją obserwowano u informaterek, u których występuje wyraźna interferencja w zakresie realizacji samogłosek. Ilościowe i jakościowe redukcje samogłosek w pozycji nieakcentowanej przeniesione z języka rosyjskiego do nabywanej polszczyzny zaburzają rytmiczną organizację wypowiedzi, co nie pozostaje bez wpływu na intonację. Takie wymówienia, choć zrozumiałe, są jednoznacznie klasyfikowane jako obce (por. rys. 4a–b).

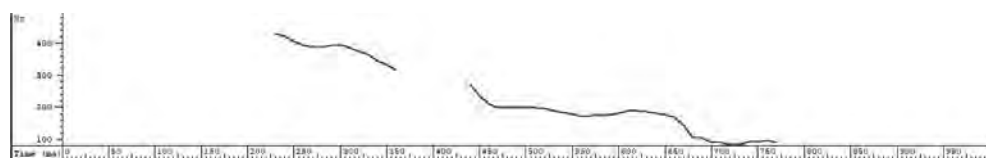
Rys. 1a. Przebieg F_0 w pytaniu *Co za ja?* (lektorka) (źródło rys. 1a–4b: oprac. własne)

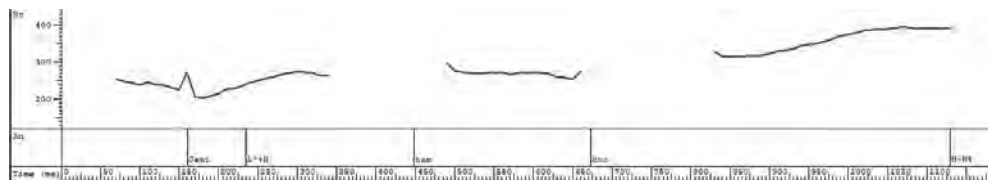
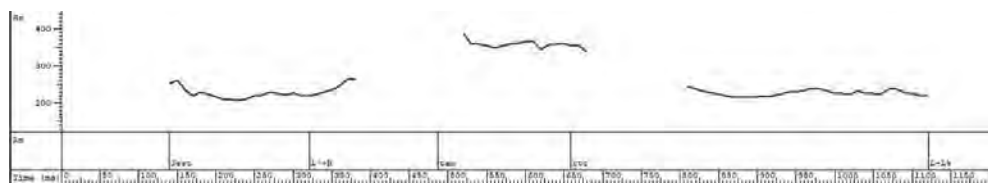
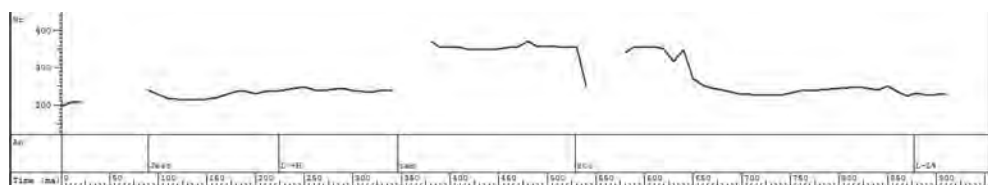
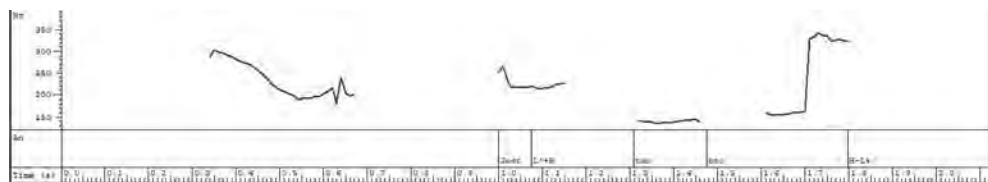
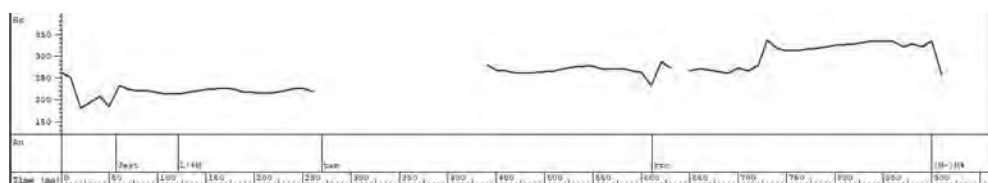


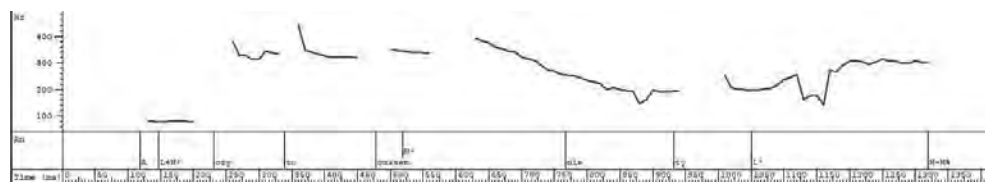
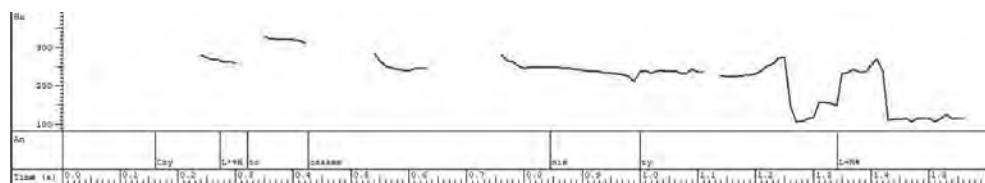
Rys. 1b. Przebieg F_0 w pytaniu *Co za ja?* przed treningiem (kursantka K8)



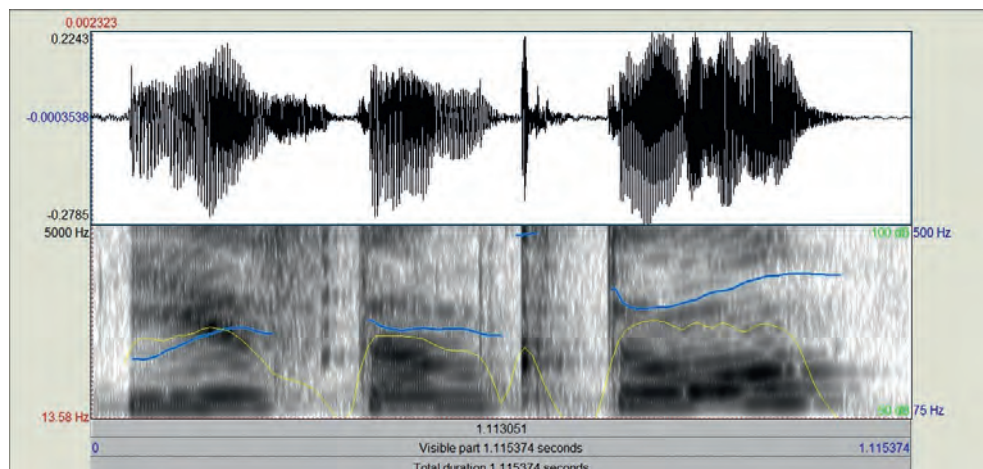
Rys. 1c. Przebieg F_0 w pytaniu *Co za ja?* po treningu (kursantka K8)



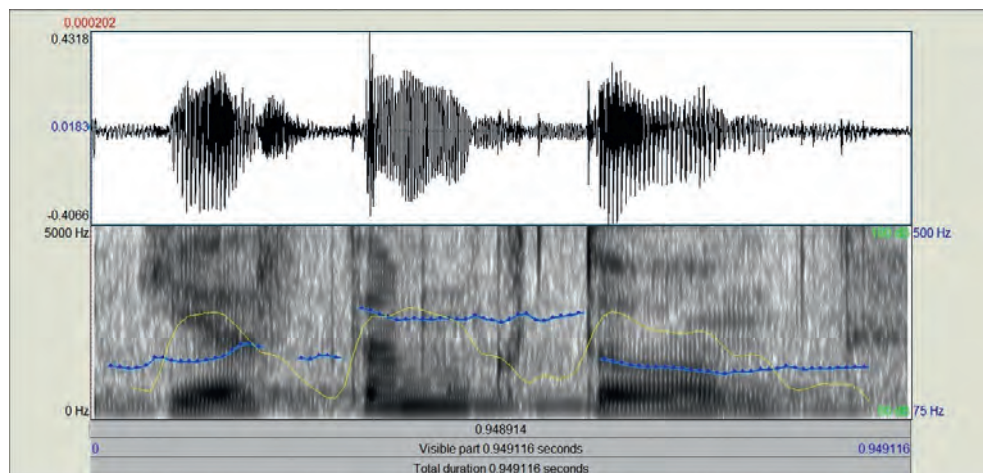
Rys. 2a. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* (lektorka)Rys. 2b. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* przed treningiem (kursantka K9)Rys. 2c. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* po treningu (kursantka K9)Rys. 2d. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* przed treningiem (kursantka K11)Rys. 2e. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* po treningu (kursantka K11)

Rys. 3a. Przebieg F0 w pytaniu *A czy to czasem nie ty?* (lektorka)Rys. 3b. Przebieg F0 w pytaniu *Czy to czasem nie ty?* przed treningiem (kursantka K11)Rys. 3c. Przebieg F0 w pytaniu *Czy to czasem nie ty?* po treningu (kursantka K11)

Rys. 4a. Oscylogram i spektrogram pytania *Jest tam kto?* (lektorka). W dolnym oknie oznaczono intensywność (kolor żółty) i przebieg F0 (kolor niebieski)¹⁵



Rys. 4b. Oscylogram i spektrogram pytania *Jest tam kto?* przed treningiem (informatorka K7). W dolnym oknie oznaczono intensywność (kolor żółty) i przebieg F0 (kolor niebieski)



¹⁵ Ilustracje przygotowano w programie Praat (wersja 6.1.05). Na spektrach kolorem zaznaczona jest intensywność i wysokość. Linia ciągłą oznaczono intensywność, druga linia pokazuje przebieg F0.

4. Zakończenie

Staraliśmy się pokazać, że kształcenie intonacji wymaga wielu godzin treningu, a sukces i tak w dużej mierze będzie zależał od motywacji uczących się, ich biografii językowej, zdolności językowych (w tym wypadku również słuchu muzycznego) czy dojrzałości psychicznej (tożsamość). Na te czynniki nie jesteśmy w stanie wpłynąć. Widzimy jednak konieczność podnoszenia kwestii istotności intonacji w nabywaniu L2, zwłaszcza wypracowania metod, które mogliby stosować nauczyciele (na wzór metod wypracowanych w glottodydaktykach niemieckiej czy rosyjskiej). Ich udostępnienie w przystępnej formie (na wzór porad logopedycznych dotyczących wywoływania głosek w części teoretycznej SzuSzuSze) przyczyniłoby się niewątpliwie do zniwelowania niechęci zarówno uczących, jak i nauczanych do żmudnych (to niestety, jak w każdym treningu, nieuniknione) ćwiczeń prozodycznych.

Bibliografia

- Abercrombie D., 1967, *Elements of general phonetics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Auer P., 2001, *Silben- und akzentzählende Sprachen*, [w:] M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher, W. Raible (red.), *Language typology and language universals. An international handbook*, Walter de Gruyter, Berlin – New York, s. 1391–1399.
- Auer P., Uhmann S., 1988, *Silben- und akzentzählende Sprachen. Literaturüberblick und Diskussion*, „Zeitschrift für Sprachwissenschaft”, t. 7, z. 2, s. 214–259.
- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Borkowska K., Skorek J., 2002, *Podstawowe jednostki intonacji języków rosyjskiego, białoruskiego i polskiego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Bukowski D., 2006, *Intonation in pronunciation teaching – in search of a new perspective*, [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce*, Wydawnictwo PWSZ, Konin, s. 36–49.
- Chun D. M., 2002, *Discourse intonation in L2. From theory and research to practice*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia.
- Colantoni L., Steele J., Escudero P., 2015, *Second language speech theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cropley A. J., 1984, *Sprachkonflikt aus sozialpsychologischer Sicht*, [w:] E. Oksaar (red.), *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin – New York, s. 180–196.
- Czerkies T., 2014, *Polonocentryzm jako niezbywalny element tożsamości (o etnocentryzmie, etnorelatywizmie, akulturacji oraz kulturach centrum i peryferii)*, [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka jako obcego*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 37–49.

- Dauer M. R., 1983, *Stress-timing and syllable-timing reanalyzed*, „Journal of Phonetics”, t. 11, s. 51–62.
- Dukiewicz L., 1978, *Intonacja wypowiedzi polskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Kraków – Gdańsk.
- Esser J., Połomski A., 1987, *Reading intonation*, „Language and Communication”, t. 7, nr 1, s. 59–75.
- Fitzpatrick J., 2000, *On intonational typology*, „Sprachtypologie und Universalienforschung”, t. 53, s. 88–96, <https://doi.org/10.1524/stuf.2000.53.1.88>.
- Frost D., Picavet F., 2014, *Putting prosody first – some practical solutions to a perennial problem. The innovalangues project*, „Research in Language”, t. 12, nr 3, s. 233–243, <https://doi.org/10.2478/rela-2014-0002>.
- Hirst D., Di Cristo A., 1998, *A survey of intonation systems*, [w:] D. Hirst, A. Di Cristo (red.), *Intonation systems. A survey of twenty languages*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 1–44.
- Ioup G., 2008, *Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology*, [w:] J. G. Hansen Edwards, M. L. Zampini (red.), *Phonology and second language acquisition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia, s. 41–62, <https://doi.org/10.1075/sibil.36.04iou>.
- Kubicka E., 2010, *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego jako obcego – teoria a praktyka*, [w:] K. Birecka, K. Taczynska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo UMK, Toruń, s. 25–31.
- Ladd R., 1996, *Intonational phonology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lewicki R., 2017, *Zagadnienia lingwistyki przekładu*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Mejnartowicz A., 2010, *Z problematyki nauczania intonacji języka polskiego. Zastosowanie badań lingwistycznych do opracowania strategii dydaktycznych w nauczaniu cudzoziemców*, [w:] R. Nycz, W. T. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2, Universitas, Kraków, s. 209–219.
- Munder V., 1994, *Is intonation teachable?*, [w:] B. K. Halford, H. Pilch (red.), *Intonation*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 143–153.
- Nespor M., 1990, *On the rhythm parameter in phonology*, [w:] J. M. Roca (red.), *Logical issues in language acquisition*, Foris, Dordrecht, s. 157–175.
- Oksaar E., 2003, *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Pike K. L., 1945, *The intonation of American English*, University of Michigan Publications, Ann Arbor.
- Ramus F., Dupoux E., Mehler J., 2003, *The psychological reality of rhythm class. Perceptual studies*, [w:] M.-J. Solé, D. Recasens, J. Romero (red.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences, Barcelona 3-9 August 2003*, Causal Productions, Barcelona [pdf], s. 337–342.
- Rasier L., Hilgsmann P., 2007, *Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues*, „Nouveaux cahiers de linguistique française”, t. 28, s. 41–66.
- Sawicka I., 2001, *An outline of the phonetic typology of the Slavic languages*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Sawicka I., 2007, *Podstawowe fakty z zakresu prozodii wyrazu i frazy*, [w:] I. Sawicka (red.), *Komparacja współczesnych języków słowiańskich 2. Fonetyka. Fonologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 219–231.

- Sikorski J., 2006, *Intonacja neutralna jako zadanie*, [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce*, Wydawnictwo PWSZ, Konin, s. 148–159.
- Svetozarova N., 1998, *Intonation in Russian*, [w:] D. Hirst, A. Di Cristo (red.), *Intonation systems. A survey of twenty languages*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 261–274.
- Trofimovich P., Baker W., 2006, *Learning second language suprasegmentals. Effects of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech*, „Studies in Second Language Acquisition”, t. 28, nr 1, s. 1–30, <https://doi.org/10.1017/S0272263106060013>.
- Yokoyama O. T., 2009, *Sentence and phrase intonation*, [w:] S. Kempgen, P. Kosta, T. Berger, K. Gutschmidt (red.), *Die slavischen Sprachen. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung*, Walter de Gruyter, Berlin – New York, s. 115–128.
- Young-Scholten M., 1993, *The acquisition of prosodic structure in a second language*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

- Григорова Е., 2007, *Съпоставително изследване на някои интонационни характеристики на славянските езици*, [w:] I. Sawicka (red.), *Komparacja współczesnych języków słowiańskich 2. Fonetyka. Fonologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 233–298.
- Ивић П., 1961/1962, *Број прозодијских могућности у речи као карактеристика фонолошких система словенских језика*, [w:] М. Стевановић, „Јужнословенски филолог” XXV, Институт за српски језик САНУ, Београд.
- Касаткин Л. Л., 2003, *Фонетика современного русского литературного языка*, Издательство Московского университета, Москва.
- Николаева Т. М., 1977, *Фразовая интонация славянских языков*, Издательство „Наука”, Москва.

Podręczniki

- Fon: E. Kołaczek, 2017, *Fonetyka*, Prolog, Kraków.
- Fon КрК: J. Stanek, 2020, *Fonetyka. Polski w praktyce*, Polish-courses.com, Kraków.
- ŁCM: K. Bednarska-Adamowicz, K. Dembińska, A. Małyśka, 2019, *Łatwo ci mówić! Ćwiczenia fonetyczne dla obcokrajowców uczących się języka polskiego*, Start, Warszawa.
- PJC: E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, 2012, *Polski jest cool. Książka studenta do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*, Szkoła Języka i Kultury Polskiej KUL, Lublin.
- Start 1: K. Dembińska, A. Małyśka, 2010, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Start, Warszawa.
- Start 2: K. Dembińska, A. Małyśka, 2019, *Start 2. Beginner Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A1*, Start, Warszawa.
- Start 3: K. Dembińska, A. Małyśka, 2019, *Start 3. Higher Beginner Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A2*, Start, Warszawa.
- SzuSzuSze: A. Majewska-Tworek, 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.

STRESZCZENIE

W glottodydaktyce polskiej rzadko poświęca się uwagę problemowi nauczania intonacji. Znacznie większy nacisk kładzie się na fonetykę segmentalną, choć od obcokrajowców opanowanie polskiej prozodii wyrazu i frazy wymaga dość długiego okresu treningu. Celem artykułu jest (1) konfrontacja zachodnioeuropejskiej, amerykańskiej i rosyjskiej myśli naukowej z zakresu nauczania suprasegmentaliów z polską literaturą przedmiotu i pomocami dydaktycznymi, (2) przedstawienie wyników badań sondażowych nad intonacją polskich wypowiedzi u cudzoziemców uczących się polszczyzny (na przykładzie zdań pytajnych).

Słowa kluczowe: L1, L2, interferencja, intonacja, glottodydaktyka, język polski jako obcy

[...] monografia naukowa *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej stanowi bardzo cenną i wyjątkową pozycję, długo oczekiwaną na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Tworzy spójną i przemyślaną całość, opracowaną w sposób rzetelny i bardzo staranny. Chociaż omawiana pozycja ma charakter *stricte* naukowy, to zawiera wiele przydatnych wskazówek dydaktycznych, które – co jest nie do przecenienia – są silnie ugruntowane w badaniach empirycznych.

z recenzji dr hab. Anny Żurek

Zawartość tomu stanowią artykuły, których celem jest zwrócenie uwagi środowiska glottodydaktyków na indywidualne, charakterystyczne dla poszczególnych autorów i rzadko w literaturze przedmiotu prezentowane zainteresowania badawcze, wynikające z aktualnie dostrzeganych potrzeb rozwijającej się dyscypliny. Zgromadzone teksty pokazują, że współcześni dydaktycy języka polskiego jako obcego nie poprzestają na rozważaniach teoretycznych, a rozmaite poglądy weryfikują, korzystając przy tym m.in. z metod czy narzędzi uznawanych za typowe choćby dla nauk ścisłych (statystyczne, korpusowe, akustyczne itp.). Opracowane wnioski z badań, przedstawione w poszczególnych artykułach, pozwalają na nowo spojrzeć na proces przyswajania i (lub) nauczania/ uczenia się polszczyzny w takich aspektach jak np.: skuteczność stosowania nowych technologii, jakość i zasadność werbalnych i niewerbalnych działań praktycznych nauczycieli (czy nawet stosowanej przez nich naukowej terminologii), właściwy dobór materiałów dydaktycznych podyktowany potrzebami określonych adresatów bądź sposoby rozwijania kompetencji językowych w grupach hetero- i homogenicznych. Istotne z punktu widzenia wielu badaczy okazały się ujęcia lapsologiczne, opisom poddano również elementy systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Ponadto analizy o charakterze jakościowym, ilościowym, a najczęściej mieszanym oraz dość rozbudowane korpusy służące eksperymentom pozwalają uznać opisywane rezultaty jako istotne dla rozwijającej się dyscypliny oraz – co szczególnie cenne – aplikatywne.

*Michalina Biernacka, Iwona Janowska,
Wprowadzenie (fragment)*

