

Tak się nie mówi – o poprawianiu błędów w wypowiedziach ustnych

1. Dlaczego to takie trudne...

Jeżeli uczymy języka obcego dorosłych ludzi, to warto zapytać, czy życzą oni sobie, aby poprawiać błędy popełniane przez nich w mowie spontanicznej a także uzgadniać z nimi, jakie sposoby korekty najbardziej im odpowiadają. Błąd jest co prawda odstępstwem od normy językowej, jednak (wzorując się na podejściu kognitywnym) warto uświadomić studentom, że w glottodydaktyce błędy są traktowane jako naturalny komponent procesu uczenia się. Poniższy artykuł prezentuje zagadnienie korygowania błędów z perspektywy studentów, uczących się polskiego jako obcego.

Każdy nauczyciel staje przed dylematem, czy i w jaki sposób poprawiać błędy w wypowiedziach ustnych. Z własnego doświadczenia wiemy, że nawet gdy posługujemy się językiem ojczystym, to w sytuacjach oficjalnych spontanicznie wypowiadanie się może nam przysporzyć wielu trudności i koniec końców nasze wystąpienia nie są całkowicie bezbłędne. Przerwane wypowiedzi, rozpoczęte zdania, które kończymy w zupełnie innym kontekście, powtórzenia itp. są przecież typowymi cechami języka mówionego i wynikają najczęściej z tego, iż mówiący zastanawia się nad treścią i w czasie tych procesów myślowych jego wypowiedź ulega modyfikacji. Skoro więc nawet osoby posługujące się językiem ojczystym popełniają tak zwane błędy, nasuwa się pytanie, czy można wymagać od uczących się języka obcego bezbłędnych wypowiedzi ustnych, a przede wszystkim – czy powinno się owe wypowiedzi korygować? Odpowiedź wydaje się prosta: chcąc, aby student nauczył się swobodnie i w miarę poprawnie posługiwać się językiem, trzeba mu pozwolić na popełnianie błędów. Jednocześnie nie należy całkowicie rezygnować z korekty owych błędów, nauka języka a nie polega bowiem jedynie na przyswajaniu wiedzy teoretycznej, lecz również na wykorzystaniu jej w praktyce.

W tradycji nauczania języka polskiego jako obcego ćwiczenie korygowanie wypowiedzi ustnych sprowadza się często do korekty wymowy. Tematyce poprawności wymowy poświęca się coraz więcej publikacji, które można z powodzeniem wykorzystać w praktyce, por. J. Tambor 2007, A. Majewska-Tworek 2010, B. Karczmarszuk 2012 czy L. Madelska 2010a, 2010b, 2011. A. Ikeda, 2009, podkreśla rolę ćwiczeń percepcyjnych w nauce pisania, omawia te specyficzne trudności studentów, których język ojczysty ma zupełnie inną strukturę fonotaktyczną. Brakuje jednak prac, które koncentrowałyby się na ćwiczeniu innych aspektów w mowie spontanicznej, jak leksyka, idiomatyka czy poprawność gramatyczna. Prace dotyczące tego tematu znajdziemy w literaturze niemiecko- czy anglojęzycznej (por. G. Havranek 2002 czy S. Thornbury 2005). Być może sytuacja ta spowodowana jest dłuższą tradycją w nauczaniu tych języków jako języków obcych; podobnie jest z brakiem materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego na bardziej zaawansowanych poziomach.

Zarówno w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (2001), jak i w Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2 (2011), język mówiony zajmuje należną mu rolę. Odpowiada to oczekiwaniom zdecydowanej większości osób, uczących się języków obcych. Niewielu studentów jako cel nadrzędny wyznacza sobie jedynie pasywne opanowanie języka tudzież naukę gramatyki historycznej – ludzie chcą rozmawiać! Im ciekawszy temat rozmowy, tym większa może być frustracja – jeśli w głowie kłębią się ciekawe przemyślenia, a do dyspozycji są tylko proste frazy w niezbyt dobrze znanym języku, student czuje się jak w kagańcu. Potrzebna jest wówczas życzliwa pomoc słuchaczy, a nie krytyka.

Wiele osób nie lubi, gdy się poprawia ich wypowiedzi ustne. Warto zastanowić się, dlaczego. Czy wynika to z faktu, iż znajdując się w grupie, studenci boją się ośmieszenia, czy może trudno swobodnie mówić „na żądanie”? Uderzająca jest też asymetria w reakcjach na uwagi, dotyczące wypowiedzi spontanicznych, w porównaniu z reakcjami na korekty tekstów pisemnych. Studenci, otrzymujący pokreślone na czerwono zadanie domowe, za tydzień piszą następne, nie przejmując się specjalnie popełnianymi błędami. W szkole tak już jest – uczeń pisze, nauczyciel poprawia. (Aż chciałoby się czasami, żeby uczeń poważnie potraktował krytykę i zaczął dopisywać haczyki w zdaniach typu Ja się ciesze, że paniom zobacze...). Na

poprawianie tekstów mówionych wiele osób reaguje bardzo emocjonalnie (czerwienia się, zaczynają się jąkać, tracą wątek czy nawet przerywają wypowiedź); korygowanie odbierają podświadomie nie jako próbę pomocy, lecz jako atak na własną osobę. Trudno też znaleźć odpowiednią formę, w jakiej można przekazać uwagi, nie urażając ucznia. Jeśli mówi się zbyt delikatnie, to czuje się on traktowany jak dziecko. Jeśli poprawia się rzeczowo, konkretnie – wchodzi się w rolę suchego belfra, którego nikt nie lubi (a zła atmosfera na zajęciach nie sprzyja nauce). Jeśli się pozwala uczniowi mówić dalej, mimo iż popełnia błędy – może się poczuć lekceważony, nie znajdując odpowiedniego wsparcia.

Mowę spontaniczną można ćwiczyć wówczas, gdy pracuje się w niewielkich grupach. W praktyce nauczyciel ma nierzadko grupy kilkunastoosobowe czy nawet większe, a w typowych scenariuszach lekcji na swobodne wypowiedzi uczniów przeznaczają się najwyżej 10-15 minut. W konsekwencji można dopuścić do głosu tylko niektórych uczniów lub trzeba rygorystycznie ograniczać czas wypowiedzi. Uczniowi trudno ćwiczyć mowę spontaniczną, jeśli podczas lekcji na swobodne mówienie ma do dyspozycji niecałą minutę. Jak w takiej sytuacji znaleźć czas na poprawianie ewentualnych błędów? A przede wszystkim – jak to robić?

Sposób poprawiania tekstów mówionych należy dostosować do warunków zewnętrznych, a także do umiejętności uczniów, do ich kompetencji językowych oraz do tego, jak oni sami formułują swoje wypowiedzi. W środowisku endolingwalnym, w Polsce czy w rodzinach polskich za granicą, uczniowie znajdują dużo możliwości ćwiczenia mowy spontanicznej poza zajęciami; w takich warunkach na lekcjach można się skoncentrować na zagadnieniach poprawnościowych. Obcokrajowcy, uczący się polskiego za granicą, mają prawo oczekiwać, że umożliwi im ćwiczenie mówienia na zajęciach. Niektórzy studenci przywiązują dużą wagę do poprawności językowej, jednak z powodu ciągłego zastanawiania się nad strukturami językowymi czy odpowiednim słownictwem – brak im spontaniczności. Do drugiej grupy należą osoby, które co prawda mówią spontanicznie, jednakowoż nie zastanawiają się w trakcie swojej wypowiedzi nad poprawnością gramatyczną. W obu przypadkach naturalna, swobodna komunikacja, która jest celem nauki języków obcych, zostaje zachwiana. O ile przy sformalizowanej pracy w klasie „nauczenie” spontaniczności wydaje się prawie niemożliwe (uczeń musi nabrać pewności językowej, a także zaakceptować to, że popełnia błędy), o tyle doprowadzenie do perfekcji językowej grupy drugiej udaje się czasami osiągnąć. Właśnie poprzez odpowiednie korygowanie błędów.

2. Kto poprawia? Autokorekta, rola grupy, nauczyciel

Miedzy uczącymi a uczniami występuje pewna hierarchia, z której wynika, że to nauczyciel zawsze ma ostatnie zdanie; to on zadaje pytania i określa temat wypowiedzi. W przekonaniu uczniów nauczyciel wie z góry, jaką odpowiedź chce usłyszeć, często nie odpowiadają więc spontanicznie, lecz próbują sprostać jego bardziej czy mniej wyimaginowanym wymaganiom. Fakt ten wpływa niekorzystnie na jakość wypowiedzi. Nauczyciel powinien więc tak prowadzić zajęcia, aby zachęcać mówiących do wypowiedzi spontanicznych, ale nie intymnych czy osobistych. Należy też szukać strategii, które obniżą skrępowanie studentów.

Ogromne znaczenie ma to, kto poprawia błędy: czy są warunki do autokorekty, czy oprócz nauczyciela obecni są inni studenci, którzy też mają możliwość poprawiania wypowiedzi. Stosunkowo mało deprymująca jest praca w niewielkich podgrupach – osoba prowadząca zajęcia wybiera temat, ćwiczy się słownictwo czy nowe konstrukcje gramatyczne, a potem umożliwia się studentom prowadzenie swobodnych rozmów w parach. Nauczyciel może podchodzić do wybranej pary i włączyć się w tok rozmowy, jednak nie jest on w stanie kontrolować wszystkiego – to właśnie pozwala studentom pracować w warunkach zbliżonych do naturalnych, bez zbyt dużego stresu, związanego z mówieniem przed całą grupą, a jednocześnie każdy może dojść do głosu. Szczególnie częste czy typowe błędy, które pojawiają się podczas takiej formy zajęć, można wypisać na tablicy bez podawania, kto co niepoprawnie powiedział, a następnie omówić, jak takich błędów unikać.

Innym sposobem na obniżenie emocji, związanych z publicznym wyrażaniem

m się w obcym języku, jest przyjęcie, że na lekcji, niezależnie od tematu, nie trzeba mówić prawdy – jeśli na przykład na poziomie A1 rozwijamy słownictwo na temat rodziny, każdemu studentowi „przydzielamy” jednego brata, jedną siostrę, jednego syna, jedną córkę itd., aby uniknąć problemów ze składnią liczebników. Jednocześnie przyzwyczajamy grupę do tego, że pomoc czy korekta ze strony nauczyciela dotyczy słownictwa czy gramatyki, a nie prywatnych zwierzeń. Kto chce, opowiada o sobie, lecz można mieć mamę-prezydenta lub ojca-astronautę.

Ćwicząc prowadzenie dyskusji, uczymy nie tylko wyrażania własnych poglądów, lecz także sposobów argumentowania. Przy okazji omawiania ważnego dla studentów tematu (jak na przykład planowane przez rząd wprowadzenie chesnego) namawiamy, by każdy przygotował po kilka argumentów i pro, i kontra, po czym próbował bronić określonego rozwiązania, niezależnie od swoich własnych poglądów. To następny krok do swoistej depersonalizacji wypowiedzi uczniów – skoro wszyscy wiedzą, że na danej lekcji chodzi o ćwiczenie dyskusji, to poprawki ze strony nauczyciela nie będą odbierane jako ataki na własną osobę. Oczywiście w trakcie takich zajęć może się wywiązać ożywiona rozmowa, a wówczas lepiej pozwolić na autentyczną komunikację, rezygnując ze zbyt silnej interwencji i korygowania błędów, niż peszyć dyskutantów.

Niektórzy nauczyciele proponują mówienie sobie na ty czy sugerują, żeby uczniowie wybrali sobie polskie imiona, by w ten sposób obniżyć poczucie skrępowania – tu wszystkie sposoby są dobre, jeśli zyskają autentyczną akceptację studentów; nie warto niczego robić na siłę. W naszym przekonaniu najważniejsze jest to, by uzgadniać ze studentami, w jaki sposób będziemy podchodzić do korygowania błędów w wypowiedziach spontanicznych. Na jednych zajęciach głównym celem może być swobodna rozmowa (można mówić bez obawy, że nauczyciel będzie co chwila przerywał), a na innych prosimy o zwracanie uwagi na poprawność gramatyczną, no i wówczas nadchodzi czas na w miarę konsekwentne poprawianie błędów.

Samo powtórzenie wypowiedzi ucznia w poprawnej wersji niewiele daje, gdy nie towarzyszy temu refleksja z jego strony. Bardzo ważne jest systematyczne przyzwyczajanie uczniów do autokorekty. Błędy można sygnalizować odpowiednimi gestami, jeśli umówimy się ze studentami, jaki gest co oznacza (por. propozycje gestów identyfikacyjnych H. Komorowskiej, 2005, 179-180). Typowe, uporczywe błędy uczniowie często potrafią poprawić samodzielnie, o ile tylko da się im taką możliwość. I tak, słysząc wypowiedź typu „Przepraszam, że dziś nie zrobiłem zadanie do mowe...”, wystarczy wtrącić pytanie „Czy to negacja?” (jeśli przerabialiśmy już takie konstrukcje), aby student sam się poprawił.

W większych grupach warto wprowadzać zwyczaj korygowania się w parach – jeden ze studentów opowiada, drugi słucha i notuje, a potem wspólnie zastanawiają się, co można było powiedzieć lepiej, szukają synonimów, pomagają sobie nawzajem, a w przypadku wątpliwości pytają innych kolegów lub nauczyciela. Na lekcji może panować harmider, można się śmiać i żartować. W ten sposób pokazujemy, że celem jest coraz lepsza komunikacja, ale nikt nie oczekuje doskonałości. Czasem trzeba zrezygnować z przygotowanego uprzednio planu zajęć i pozwolić studentom przejąć inicjatywę, gdyż w ten sposób pozwala się im rozwinąć skrzydła spontaniczności.

Zajęć poświęconych mowie spontanicznej nie warto przeładowywać informacjami na temat gramatyki. Uczniom, obciążonym wiedzą teoretyczną, trudno wypowiadać się spontanicznie. Niektórym obcokrajowcom opanowanie gramatyki przychodzi łatwo, inni potrzebują na to więcej czasu. Specyficzne potrzeby ma młodzież z drugiego pokolenia Polonii – tu często trzeba eliminować silnie utrwalone przyzwyczajenia, jak brak alternacji w odmianie rzeczowników czy nieznanomość kategorii męskości (por. „Te studenty tam były...”). Tym, którzy dużo i chętnie mówią na lekcji, nie zwracając uwagi na poprawność językową, można krok po kroku, w kolejnych tygodniach nauki, zlecać koncentrowanie się na tych kategoriach, które w ich wypowiedziach odstają od normy językowej.

Ostatnim etapem korekty wypowiedzi spontanicznych może być włączenie się nauczyciela. Nie powinien on jednak od razu podawać poprawnej wersji wypowiedzi, lecz starać się nakierować grupę na odpowiednie rozwiązanie. Jeśli podana przez nauczyciela poprawna odpowiedź zostaje tylko przyjęta do wiadomości, ale nie będzie poddana refleksji, to uczeń przy najbliższej okazji znów popełni ten sam błąd.

Zdarza się niestety, że nauczyciel komentuje wypowiedzi mówione tylko wó

wczas, gdy chce coś poprawić, przyjmując, że brak komentarza oznacza aprobatę. Z perspektywy ucznia milczenie nie jest jednoznaczne z pochwałą i może działać deprymująco. Aby uczeń miał poczucie sukcesu, wystarczy do krytyki dodawać też uwagi na temat tego, co było dobre.

3. Pierwsze kroki

Inaczej poprawia się obcy akcent (interferencje fonetyczno-fonologiczne), inaczej błędy wynikające z niewiedzy czy nieznamomości leksyki cudzojęzycznej, błędy wynikające z zaangażowania emocjonalnego, błędy wynikające z niechłystwa, niedbałości językowej lub z lenistwa. Jeśli chcemy zintensyfikować kontakty z polszczyzną mówioną w warunkach endolingwalnych, najlepiej od początku kursu część zajęć prowadzić w laboratorium językowym, konsekwentnie dbając o to, by ograniczyć utrwalanie się złych nawyków w wymowie studentów.

Polska glottodydaktyka ma do dyspozycji doskonałe materiały do pracy w laboratorium. Podręcznikom *Uczmy się polskiego* (W. Miodunka, 2007) towarzyszy 30 półgodzinnych filmów, do których scenariusz napisała Ilona Łepkowska (zwana królową polskich seriali). Studenci uczą się rozumienia mowy spontanicznej w odpowiednim kontekście: najpierw przez kilka minut oglądają scenkę z życia rodziny Grzegorzewskich, a następnie słyszą frazy, wybrane z obejrzanego fragmentu filmu. Każda fraza powtarzana jest dwukrotnie (z podpisami w wersji ortograficznej lub bez podpisów). Gdy studenci powtarzają te frazy, nauczyciel koryguje lub chwali przez słuchawki wymowę wybranych osób. Takie rozwiązanie przynosi wiele korzyści: uczeń traci obawy przed ośmieszeniem się na oczach grupy (tylko do niego kierowane są uwagi nauczyciela), zajęcia grupowe przypominają pracę indywidualną, a studentów przyzwyczajają się do powtarzania całych zdań w odpowiednim kontekście wizualnym – to zupełnie co innego, niż uczenie się tylko na podstawie tekstów pisanych. Po obejrzeniu fragmentu filmu uczniowie mogą w parach odgrywać krótkie dialogi, przyzwyczajając się do mówienia po polsku.

Doświadczenie pokazuje, że powtarzając frazy poznane z filmów uczniowie mają i lepszą wymowę, i lepszą intonację, niż w przypadku uczenia się tych samych słów na podstawie tekstów z czytanek. Jeśli w tekście występują słowa trudne do wymówienia dla osób z danej grupy, robimy przerwę na ćwiczenia percepcyjno-artykulacyjne danej kategorii. Pomagają w tym uproszczone fonogesty, wspomagające naukę trudniejszych kategorii fonologicznych, na przykład płaska dłoń przy ustach przypomina, że ćwiczymy głoski palatalne (środkowojęzykowe), a dłoń okrągła (przypominająca o zaokrągleniu wargowym) nawiązuje do szeregu szumiącego (głoski dziażdżowe). Fonogesty to stosunkowo delikatny, lecz skuteczny sposób korygowania mowy spontanicznej – nie przerywamy ciągu mowy, a mimo to umożliwiamy studentowi autokorektę. Ponieważ ćwiczenia percepcyjno-artykulacyjne nie powinny trwać zbyt długo, warto zachęcać studentów, by takie zabawy kontynuowali po lekcjach w tandemie – tu cenna jest pomoc studentów czy innych znajomych z Polski.

4. Poprawianie po zakończeniu wypowiedzi

Aby nie zaburzyć naturalności wypowiedzi, nie warto poprawiać każdego po pełnionym błędzie; lepiej sprawdzić, które z nich powtarzają się systematycznie i właśnie te omawiać. Błędy, które występują sporadycznie, są najprawdopodobniej wynikiem emocji i, naszym zdaniem, o ile nie przeszkadzają w zrozumieniu wypowiedzi lub nie zmieniają jej sensu, nie warto ich poprawiać.

Idealnym rozwiązaniem wydaje się być poprawianie wypowiedzi ustnych nie w trakcie, lecz po ich zakończeniu. Przerywanie wypowiedzi jest dla wielu studentów nie lada problemem, przez co zachwiane zostają zarówno koncentracja, jak i poczucie pewności siebie. O czym warto pamiętać, poprawiając błędy po zakończeniu wypowiedzi:

Poprawiamy błędy językowe (stylistyczne, gramatyczne, leksykalne itd.), a nie treść wypowiedzi. Uczeń ma prawo wyrażać własne opinie i poglądy. Słuchając, warto notować to, co chcemy omówić z uczniem, oczywiście nie pomijając kontekstu. Ponieważ widok nauczyciela notującego „błędy” wielu uczniów po prostu przeraża i może wywoływać te same skutki, co przerywanie wypowiedzi, umawiamy się, że notujemy nie tylko uwagi krytyczne, ale także to, co zasługuje na pochwałę.

ałę.

Należy umożliwić uczniom autokorektę oraz przypominać, gdzie znaleźć materiały, ułatwiające opanowanie danego tematu (podręcznik do gramatyki, słownik a tergo, odpowiednie teksty, dodatkowe ćwiczenia w sieci itp).

Innym rozwiązaniem jest zapisanie niepoprawnej frazy na tablicy. W tym wypadku nie tylko mówiący, ale również cała grupa może wziąć czynny udział w procesie poprawiania.

Niewskazane jest tzw. wchodzenie w słowo i kończenie wypowiedzi za ucznia, dopóki on sam (poprzez gest czy kontakt wzrokowy) o to nie poprosi. Nikt tego nie lubi, a w dodatku takie zachowanie osłabia poczucie komfortu w mówieniu, zamiast je wzmacniać.

Należy pamiętać, że im dłużej trwają kontrolowane ćwiczenia mówienia, tym bardziej wypowiedzi uczniów tracą na spontaniczności; gdy student zbyt długo zastanawia się nad jakąś konstrukcją, może mu być trudno zbudować najprostsze zdanie.

Na koniec warto również wspomnieć, że każdą wypowiedź powinien zamykać feedback od nauczyciela. Feedback nie polega jednak tylko na krytyce czy poprawianiu błędów, lecz również na wskazaniu tego, co w wypowiedzi było dobre, nad czym można by jeszcze popracować, a przede wszystkim, jak nad tym pracować. „Bardzo dobrze” lub „Popraw wymowę” to za mało.

5. Przerywanie wypowiedzi

Jak już wcześniej wspomniano, idealnym rozwiązaniem jest poprawianie tekstów ustnych po, a nie w czasie ich trwania. Przerywanie ciągu mowy może mieć bardzo negatywny wpływ na odczucia mówiącego, a w konsekwencji – na treść i jakość wypowiedzi. Uczeń, który opowiada w języku obcym, staje bowiem przed podwójnie trudnym zadaniem: po pierwsze zastanawia się nad sensem swojej wypowiedzi, a po drugie musi on cały czas szukać odpowiednich zwrotów i konstrukcji gramatycznych. Przerywając wypowiedź, burzymy jego koncentrację. Nic więc dziwnego, że gubi on myśl i – koniec końców – mówi coś zupełnie innego niż planował. Fakt ten może doprowadzić wielu uczących się do frustracji, gdyż zapominają oni np. swoje argumenty, przez co wypowiedź jest niepełna, a mówiący nie są z niej zadowoleni.

Nie chcąc się ośmieszyć lub wyjść na osobę, która nic nie potrafi, uczeń zbyt dokładnie zastanawia się nad każdym kolejnym zdaniem i traci wyczucie, co jest poprawne, a co nie. Dużo zależy od tego, kto jest świadkiem krytyki: czy jest to tylko nauczyciel, czy może obce osoby; jaki jest stosunek studenta do innych członków grupy. Skrajną konsekwencją może być odmowa współpracy lub po prostu blokada, uniemożliwiająca kontynuację rozmowy.

Jednym ze skutków poprawiania wypowiedzi w trakcie mówienia jest – choć może zabrzmieć to banalnie – niechęć ucznia do nauczyciela czy do przedmiotu. Wielu uczących się odbiera przerwanie wypowiedzi nie jako zabieg dydaktyczny, lecz jako napaść na własną osobę. Ingerencja osoby poprawiającej jest interpretowana jako brak sympatii: „bo przecież gdyby nauczyciel mnie lubił, to by się nie czepiał”. Podobne konsekwencje można zaobserwować nawet u dobrych uczniów, którzy tracą zapał do dalszej nauki.

Im bardziej nauczyciel próbuje kontrolować przebieg całych zajęć, tym bardziej utrudnia on uczniom opanowanie spontanicznych zachowań językowych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej. Z drugiej strony, dopuszczając spontaniczność należy się liczyć z tym, że studenci potrafią nas zaskoczyć i trzeba być przygotowanym na wszystko. Oto kilka autentycznych przykładów:

Nie byłem na lekcji, bo boli mnie kiełbasa... (studenta z Afryki bolał żołądek, ponieważ zjadł nieświeżą kiełbasę; przygotował on sobie usprawiedliwienie ustne, ale po wejściu do sali nieco skrócił swoją wypowiedź);

Byłem w samolocie z fajną laską, znaczy dziewczyną i tak leciałem i leciałem, aż ją przeleciałem (podczas ćwiczeń par aspektowych tylko taki przykład przyszedł do głowy jednemu ze studentów z drugiego pokolenia Polonii);

Ale ta lekcja była zajebista (okrzyk podziwu po zajęciach na temat polskich filmów).

Takich i podobnych wypowiedzi nie powinno się zostawić bez komentarza, n

ie można jednak się obrażać, wyśmiewać czy zbyt ostro traktować studentów, którzy często nie zdają sobie sprawy z tego, co tak naprawdę powiedzieli – zgodnie z definicją z Encyklopedii języka polskiego (1994 s. 33) błędy językowe to przecie z nieświadome odstępstwa od normy (podkr. nasze).

6. Co lubimy

Niektórzy nauczyciele mają tendencje do koncentrowania się na błędach, z apominając o wzmocnieniu pozytywnym. Może to powodować u uczniów niechęć do dalszej nauki czy obniżać ich motywację do pracy. Z punktu widzenia studenta na zajęciach poświęconych wypowiedziom spontanicznym korzystne jest nie tylko poprawianie błędów, ale też docenianie postępów. Wszyscy lubią być chwaleni za wysiłek, a nie tylko za osiągnięte wyniki.

Bibliografia:

- Encyklopedia języka polskiego, 1994, red. S. Urbańczyk, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2001, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Havranek, G., 2002, Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen. Frankfurt am Main.
- Ikeda, A., 2009, „Co japoński student myśli o głoskach polskich – kilka uwag z perspektywy logopedycznej”. W: Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Red. T. Sekiguchi. Tokio.
- Karczmarszuk, B., 2012, Wymowa polska z ćwiczeniami. Lublin.
- Komorowska H., 2005, Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa.
- Lipińska E., A. Seretny, 2012, Uczący się języka polskiego jako obcego / drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby, „Kwartalnik POLONIC UM”, Nr 12, s. 2-10.
- Madelska L., 2007, Polnisch entdecken, Kraków.
- Madelska L., 2008, Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego, oprac. jęz. M. Warchoł-Schlottmann, Kraków.
- Madelska L., 2008, Praxis-Grammatik Polnisch, Poznań.
- Madelska L., G. Schwartz, 2010, Discovering Polish. A learner's grammar, Kraków.
- Madelska L., 2010a, Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się polskiego jako obcego. Posłuchaj, jak mówię. Podręcznik ucznia. Poradnik dla rodziców i nauczycieli. Film dydaktyczny Powiedz mi, co widzisz, Wiedeń.
- Madelska L., 2010b, Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych, Lublin 2010.
- Madelska L., 2011, Wymowa polska, <http://wymowapolska.pl>, (05.05.2012).
- Madelska L., 2012, Практическая грамматика польского языка. Kraków.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2, 2011, red. I. Janowska i in., Kraków.
- Majewska-Tworek, A., 2010. Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców. Wrocław.
- Miodunka W., 2007, Uczmy się polskiego, tom 1 i 2 (z DVD). Kraków.
- Rabiej, A., 2010, Lubię polski! Poradnik dla nauczyciela. Kraków.
- Seretny A., E. Lipińska, w druku, Lepiej łączyć niż rozdzielać. Integrowanie kompetencji lingwistycznych na przykładzie dydaktyki języka polskiego jako obcego / drugiego. Kraków.
- Tambor, J., 2007, Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia z CD-ROM. Warszawa.
- Tarone, E., 2001, Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage, „Language Learning” Nr 30, s. 417-431.
- Thornbury, S., 2005, How to Teach Speaking. Edinburgh.

W literaturze glottodydaktycznej o wiele łatwiej znaleźć prace, poświęcone korygowaniu wypowiedzi pisemnych niż ustnych.

W Instytucie Sławiistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego na zajęcia językowe przyjmuje się do 35 studentów.

Ciekawe scenariusze zajęć dla dorosłych można znaleźć w pracy A. Seretny i E. Lipińskiej (w druku). W półtoragodzinnych jednostkach lekcyjnych na temat Dwie ojczyzny (emigracja) na swobodne wypowiedzi studentów przeznaczają się około 10-20 minut; poza tym nauczyciel podsumowuje wypowiedzi ustne i rozwija słownictwo, studenci piszą i poprawiają sobie nawzajem dyktando, wykonują ćwiczenia z podręcznika, omawia się też zadanie domowe itp.

O różnych strategiach komunikacji w glottodydaktyce pisze m.in. E. Tarone (2001).

Temat ten rozwijają m.in. E. Lipińska i A. Seretny (2012).

Gesty to nie tylko forma identyfikacji błędu. To także sposób na to, by ograniczyć wypowiedzi nauczyciela i dać więcej czasu uczniom. To także sposób prowokowania uczniów do samodzielnego myślenia i analizowania sytuacji. To wreszcie dobry sposób ogniskowania i utrzymywania uwagi uczniów, a tym samym zwiększania dyscypliny, co jest szczególnie ważne w licznych grupach.

Oto jeden przykład: kiedy cała grupa (poziom A2) zastanawiała się, co może oznaczać znalezione w polskiej czytance słowo „kilim”, pewien student wymyślił, że to o pewnie znaczy „zabij go”, od angielskiego „kill him”. Przez resztę lekcji, w śmiechu, zamiast o sprzętach domowych, rozmawiano o polskich żartach językowych, ale co to była za lekcja!

Grupom mieszanym można polecić cykl podręczników do gramatyki Odkrywamy język polski, opracowanych według projektu L. Madelskiej. Polska wersja (2008) jest przeznaczona dla nauczycieli oraz dla uczniów bardziej zaawansowanych. Ukazała się już wersja angielskojęzyczna (2010), wersja niemieckojęzyczna (2007) oraz wersja niemieckojęzyczna z ćwiczeniami (2008), a także wersja rosyjska (2012). Rozwiązanie takie pozwala na zindywidualizowanie procesu nauczania, a nauczyciele, pracujący z grupami wielojęzycznymi, nie muszą się martwić o metajęzyk, co jest bardzo ważne szczególnie na początkowych etapach nauki.

O konieczności chwalenia najmłodszych uczniów ze środowisk wielojęzycznych podczas ćwiczenia wypowiedzi ustnych wspomina A. Rabiej w Poradniku dla nauczycieli *Lubię polski!* (por. A. Rabiej 2010, s. 9.).

Klasyfikacje błędów można znaleźć w takich pracach, jak np. H. Komorowska (2005).

I tak jeśli studenci mówią cię dobry zamiast spodziewanego dzień dobry, na podstawie odpowiednich paronimów ćwiczymy w formie zabawy kategorię dźwięczności. Dopiero gdy mamy pewność, że wszyscy są w stanie usłyszeć te różnice, przechodzimy do ćwiczeń wymowy. Więcej na ten temat można znaleźć w pracach L. Madelskiej (por. 2010a, 2010b, 2011).

Podział na błędy w zależności od częstości ich pojawiania się wprowadza H. Komorowska (2005, s. 177-178), wyróżniając błędy systematyczne, sporadyczne i przejęzyczenia, czyli drobne błędy nie kompetencji, lecz produkcji językowej.

