

*Kamila Kubacka**

KOREKTA NAUCZYCIELSKA A WYPOWIEDŹ USTNA STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: korekta, autokorekta, błąd językowy

Streszczenie. Referat podejmuje temat szczególnego typu komunikacji werbalnej lektorów uczących języka polskiego jako obcego (jpjo) – ustnego poprawiania wypowiedzi studentów. Konfrontuje różne teorie dydaktyczne mówiące o tym, kiedy i w jaki sposób dokonywać korekty, kto jest za nią odpowiedzialny (lektor, student czy pozostali uczestnicy dyskursu) i czy należy poprawiać wszystkie usterki, powstałe w wypowiedzi uczących się, czy tylko te, które utrudniają bądź uniemożliwiają komunikację. Referat zawiera również analizę nagrań dyskursu na lekcji jpjo w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ (SJPDc) – na podstawie badań własnych – oraz ocenę wpływu korekty ustnej lektorów na wypowiedzi studentów.

Korekta w dydaktyce języków obcych jest ściśle związana z pojawianiem się ‘błędu’ na lekcji jpjo. „Pojęcie błędu nie jest jednoznacznie definiowane, a także nie jest jednoznacznie używane w literaturze fachowej, zwłaszcza glottodydaktycznej” (Zawadzka 2004, s. 249). Niewątpliwie jest to „niezamierzone przez mówiącego odchylenie od reguł przewidzianych przez system danego języka lub od obowiązującej w ramach tego systemu normy językowej” (Szulc 1984, s. 33), przy czym Zawadzka dodaje, że „odchylenie od systemu prowadzi do zaburzeń komunikacji, odchylenie od normy – do zaburzeń akceptowalności” (2004, s. 249).

Istnieje wiele rodzajów błędów popełnianych przez uczących się języka obcego. Najczęściej o typie błędu decydują przyjmowane kryteria, np. Komorowska, na podstawie kryterium komunikatywności przekazu, wyróżnia błędy lokalne, a więc błędne formy, które jednak nie zniekształcają sensu wypowiedzi oraz błędy globalne, czyli te, które w mniejszym bądź większym stopniu zniekształcają sens wypowiedzi (Komorowska 2001, s. 176). Innego podziału dokonuje Corder (1967, za: Zawadzka 2004, s. 250), wyróżniając:

* kamila.kubacka.ul@wp.pl, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, al. Kościuszki 65, 90-514 Łódź.

errors, a więc błędy dotyczące kompetencji, wiedzy i umiejętności z zakresu systemu języka, a także *mistakes* (inaczej 'omyłki'), dotyczące użycia języka. Choć przez wielu badaczy podział ten uznawany jest za dość kontrowersyjny i niejasny, zakłada on jednak umiejętność autokorekty na poziomie mistakes, co z kolei dość precyzyjnie określa poziom kompetencji danego studenta. Zdaniem twórcy tego podziału, tylko słuchacz o określonym poziomie kompetencji językowych jest w stanie dokonać autokorekty własnej wypowiedzi.

Pomyłki typu *Versprecher* (Zawadzka 2004, s. 251), a więc przejęzyczenia w mówieniu, mogą być automatycznie korygowane przez osobę je wypowiadającą. Nie zawsze jest to jednak możliwe. Często lektor – osoba o wyższych kompetencjach językowych – lub też inni uczestnicy zajęć posiadający większą świadomość językową, natychmiast po pojawieniu się niepoprawnej wypowiedzi, przerywają wystąpienie studenta w celu szybkiej korekty błędu mówiącego. Ponadto nawet jeśli student dokonuje autokorekty, nie robi tego zawsze, w sposób konsekwentny, przy każdej omyłce.

Istotne będzie tu pytanie, kto jest odpowiedzialny za poprawianie błędów podczas zajęć dydaktycznych? W momencie powstania błędu na lekcji są możliwe trzy sposoby jego korekty (Komorowska 2001, s. 177–178): przez nauczyciela, przez innego uczącego się lub przez samego mówcę (autokorekta), możliwa do realizacji jedynie w określonych warunkach.

Jeśli korekty dokonuje lektor, możemy mieć pewność, że jest ona poprawna pod względem językowym, ale również słyszalna i zauważalna przez wszystkich uczestników zajęć. Odbywa się natychmiast, szybko, dzięki czemu minimalizuje straty czasowe oraz ryzyko utrwalenia przez studentów błędnych form. Ma to jednak swoje wady. Do najistotniejszych należą: hamowanie autokorekty nadawcy błędnego komunikatu oraz obniżenie jego motywacji, brak zaangażowania pozostałych uczestników zajęć, a także zwiększenie dominacji osoby prowadzącej zajęcia. Ponadto, jak wynika z badań Poplucza (Poplucz 1978), przeprowadzonych wśród uczących się języka obcego, jedynie 13 z 45% błędnych wypowiedzi zostało skorygowanych przez nauczyciela, a 12% stanowiła błędna korekta. Podobne badania, choć już wyłącznie na gruncie nauczania języków obcych, wykazały, że z 778 błędów popełnionych przez uczniów 22% zignorowano. Odnotowano również brak konsekwencji w postępowaniu koordynatora zajęć, który poprawiał wszystkie błędy w początkowej fazie lekcji, ignorując, a tym samym akceptując je w fazie późniejszej (Fanselow 1977).

Jeśli błędy są poprawiane przez innych słuchaczy, niewątpliwie zaangażowanie wszystkich studentów będzie tu znacznie większe. Co więcej, takie podejście do błędu nie stawia nauczyciela w centrum, a tym samym zmusza pozostałych do większej aktywności, często również do współzawodnictwa, ale i partnerstwa. Słabą stroną takiego układu jest ryzyko pojawiania się błędnych korekt – Zawadzka mówi tu nawet o 50% (2004, s. 264) – oraz podejmowanie prób dominacji studentów o większych kompetencjach językowych. Już w latach

osiemdziesiątych Esser zwracał uwagę na niekorzystny wpływ tego typu korekty i jej negatywne oddziaływanie na innych uczniów (zob. Esser 1982, s. 26 i nast.).

Warto zastanowić się również nad tym, kiedy i w jaki sposób poprawiać błędy, a także czy należy korygować każdy błąd, czy tylko ten, który utrudnia komunikację? Według Zawadzkiej:

[...] istotnym psycholingwistycznym problemem ewaluacji jest ustalenie ważności błędu w celu podjęcia dydaktycznej decyzji dotyczącej reakcji na błąd, jego ewentualnej korektury i jej sposobu. Ważność błędów językowych zależy od akceptowanej koncepcji dotyczącej języka, jego funkcjonowania, warunków jego nauczania, psycholingwistycznych koncepcji uczenia się i będącej pod ich wpływem metody nauczania języków obcych. (2004, s. 249)

Z kolei Komorowska w *Metodyce nauczania języków obcych* wspomina o „ostrym konflikcie wartości, który utrudnia nauczycielowi podejmowanie ważnych decyzji” (2001, s. 64). Jej zdaniem, nauczyciel jako nadawca i ewaluator pewnych treści determinuje studentów do opanowania systemu językowego, a także wykształcenia pewnych norm językowych w swoich wypowiedziach. Z drugiej strony słuchacze powinni dążyć w swoich wypowiedziach do płynności i skuteczności przekazu. „Konflikt wartości dotyczy więc płynności i poprawności wypowiedzi” (Komorowska 2001, s. 64).

Dzieje się tak z powodu dwoistości celów samego procesu nauczania. Od ucznia wymaga się określonych kompetencji lingwistycznych adekwatnych do danego poziomu językowego, ale również kompetencji komunikacyjnych. Zaistniałe na lekcji błędy winny być poprawiane przez koordynatora zajęć, jeśli nie natychmiast po pojawieniu się, to zaraz po zakończeniu wypowiedzi mówcy, gdyż ma to służyć skłanianiu studentów do poprawności językowej. Co więcej, zapobiega utrwalaniu się w pamięci słuchaczy złych wzorców językowych. Podobnego zdania są również autorki *ABC metodyki...*, które wspominają o korekcie na poszczególnych etapach nauki oraz przy realizowaniu różnego typu ćwiczeń (zob. Lipińska, Seretny 2005, s. 132–133).

Komorowska podkreśla jednak, że:

[...] ustawicznie krytykując i poprawiając ucznia, przerywając tok jego myśli i słów, hamujemy [...] jego płynność, nie dopuszczamy do komunikatywności, a nawet możemy zniechęcić do podejmowania prób samodzielnego mówienia. [...] Pozwalając na wszelkie postaci wypowiedzi, nie ingerując i nie poprawiając, skłaniamy jednak do niechlujstwa językowego i utrwalamy błędy. (2001, s. 64)

Jak zatem pogodzić te dwie sprzeczne racje? Komorowska uważa, że należy m.in. oddzielić ćwiczenia poprawnościowe, od typowych ćwiczeń komunikacyjnych, ponadto zastosować pewne środki niewerbalne, np. rysowanie czerwonego koła na tablicy ma przypominać studentom o tworzeniu poprawnych wypowiedzi i ewentualnej ocenie błędów przez lektora, z kolei koło zielone informuje o tym, że podczas ćwiczeń oznaczonych takim znakiem studenci mówią tak, jak

potrafią. Celem głównym będzie tu zatem przekazanie konkretnych informacji, niekoniecznie w sposób poprawny, zgodny z normą językową. Badaczka podkreśla jednak, że „ważne jest też powolne, systematyczne przechodzenie od aktywności przedkomunikacyjnych do komunikacyjnych” (Komorowska 2001, s. 64).

Oczywiście to, jaki sposób poprawiania studentów stosuje lektor, jest w dużej mierze uwarunkowane doбором metody nauczania. Inaczej traktowane będą błędne wypowiedzi studentów przez lektorów stosujących metodę komunikacyjną, bezpośrednią czy naturalną, a inaczej metodę kognitywną, gramatyczno-tłumaczeniową lub audiolingwalną. O ile te pierwsze metody akceptują błąd i traktują go jako coś naturalnego, będącego nieodłącznym elementem nauki języka obcego, o tyle drugie odrzucają go całkowicie. Skrajnie konserwatywne jest tu podejście audiolingwalne, pojmujące błąd jako „awarię, sygnał źle poprowadzonego procesu nauczania i źle toczącego się procesu uczenia się. Zjawisko, którego należy za wszelką cenę unikać” (Komorowska 2001, s. 65).

Jak zatem poprawiać błędy w wypowiedziach studentów, aby jednocześnie nie zakłócać płynności ich komunikatów oraz nie obniżać ich motywacji? Ważnym etapem, następującym bezpośrednio przed korektą właściwą, jest sygnalizowanie pojawienia się błędu, które można realizować na wiele różnych sposobów. Kilka z nich można odnaleźć w *Metodyce*...

- I. Sposób: nauczyciel powtarza wypowiedź ucznia do ostatniego poprawnego wyrazu [...]
- II. Sposób: nauczyciel stawia pytanie dotyczące treści błędnego zdania lub poprzez pytanie prosi o powtórzenie pewnych treści
- III. Sposób: nauczyciel podaje zestaw form do wyboru
- IV. Sposób: nauczyciel wskazuje błąd gestem (np. uniesiony palec wskazujący). (Komorowska 2001, s. 178–179)

Po zasygnalizowaniu błędu, lektor przystępuje do korekty. Tu również Komorowska podsuwa wiele ciekawych, niekonwencjonalnych rozwiązań. Radzi m.in., aby „nauczyciel podpowiadał poprawną formę techniką mówienia o sobie” lub też „wypowiadał zdanie już poprawione” i prosił studenta o powtórzenie go, a także powtarzał poprawne zdanie, sygnalizując zainteresowanie wypowiedzią interlokutora, wplatając korektę jakby przypadkiem. Autorka wspomina również o przenoszeniu roli korektora na innych studentów (zarówno o wyższym, jak i o niższym poziomie kompetencji językowych) wyznaczonych przez nauczyciela (Komorowska 2001).

Tak zarysowuje się teoria dotycząca istnienia błędów oraz ich korygowania przez nauczyciela. Sugerując się już istniejącymi badaniami na gruncie dydaktyki, postanowiłam sprawdzić funkcjonowanie błędów na lekcji jpjo, a także sposoby ich poprawiania przez lektorów. W tym celu na przełomie lutego i marca 2012 r. w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego przeprowadziłam badania polegające na rejestrowaniu (przy użyciu dyktafonu), spisywaniu oraz obliczaniu wszelkich błędnych form, które pojawiły się

w wypowiedziach ustnych studentów, jak również sposoby reagowania na nie przez siedmiu lektorów uczestniczących w badaniach. Nagrany materiał obejmuje 630 minut, a więc 7 dziewięćdziesięciominutowych lekcji języka polskiego w siedmiu grupach: 4 wielonarodowościowych (patrz tabela, numer nagrania: I, IV, VI i VII) na poziomie A2/B1 oraz 3 posługujących się językami wschodniosłowiańskimi, nazywanych dalej grupami słowiańskimi (numer nagrania: II, III i V) na wyższym poziomie zaawansowania językowego (B2/C1). Należy tu dodać, że głośne odczytywanie tekstu pisanego przez słuchacza zostało potraktowane przeze mnie także jako wypowiedź ustna.

Na podstawie dokonanych nagrań, wyróżniłam dwa kryteria podziału korekty błędów. Jeden podział uwzględnia 2 etapy dziewięćdziesięciominutowej lekcji. Pierwszy etap stanowi kontrola i poprawa prac domowych studentów. Wystąpił jedynie trzy razy na siedem możliwych. Ma to ścisły związek z czasem nagrywania oraz z momentem sprawdzania prac domowych przez nauczycieli, który zwykle przypada na pierwszą godzinę lekcyjną. Drugi etap to **tok lekcji**, a więc czas pozostały po sprawdzeniu zadań domowych, a zarazem moment realizacji nowego materiału.

Tabela 1. Liczba korekt dokonanych przez lektorów w poszczególnych fazach zajęć wraz z uwzględnieniem rodzaju błędu

	Numer nagrania	I		II (gr. słowiańska)		III (gr. słowiańska)		IV		V (gr. słowiańska)		VI		VII	
		liczba korekt	udział %	liczba korekt	udział %	liczba korekt	udział %	liczba korekt	udział %	liczba korekt	udział %	liczba korekt	udział %	liczba korekt	udział %
I kryterium	Praca domowa	104	73,8	59	84,3					51	56,7				
	Tok lekcji	37	26,2	11	15,7	66		54		29		39	43,3	100	
II kryterium	Fonetyka		7	10	27	40	9	16,7	2	7	3	3,3	25	25	
	Gramatyka		55	78,6	35	53	42	78	19	65,5	84	93,3	72	72	
	Leksyka		8	11,4	4	7	3	5,3	8	27,5	3	3,4	3	3	
Suma błędów		141	100	70	100	66	100	54	100	29	100	90	100	100	100

Z porównania tych dwu części lekcji od razu widać pewne dysproporcje w liczbie korekt, które jednak nie są bezzasadne. Praca domowa to samodzielne działania językowe studenta, która z założenia ma ćwiczyć i utrwalać poznane struktury gramatyczne, formy, nowe słownictwo itd., a także wyrabiać pozytywne nawyki językowe u uczących się. Korekta nauczyciela jest tu zatem niezwykle istotna, gdyż dokonuje on poprawy błędów, zaistniałych w materiale językowym, który słuchacz powinien już dobrze znać. Na tym etapie niepoprawne

sformułowania czy niewłaściwa fonetyka świadczą jedynie o pewnych niedostatkach kompetencyjnych mówcy. Ma to odzwierciedlenie w liczbie korekt pojawiających się podczas jednej lekcji w grupie słowiańskiej – 59, podczas gdy liczba poprawionych błędów w tej samej grupie w toku lekcji wynosi zaledwie 11. Podobna zależność pojawia się w grupach wielonarodowościowych o niższym poziomie znajomości języka polskiego, w których liczba korekt przypadająca na I etap zajęć stanowi ponad 56% sumy wszystkich korekt (I etap: 56,7–84,3% ogólnej liczby korekt) pojawiających się w czasie jednych zajęć dydaktycznych i jest wyższa (w niektórych przypadkach zdecydowanie) od ilości korekt w grupach słowiańskich: grupa słowiańska – 59, grupa wielonarodowościowa – 104 korekty.

Niewielka liczba korekt w II etapie lekcji w dużej mierze zależy od aktualnie realizowanego tematu, czy zagadnieniem. Jeśli są to zajęcia, na których lektor wprowadza nowe formy, struktury gramatyczne, wprowadzane są ćwiczenia na pogłębianie sprawności słuchania lub czytania itp., suma korekt będzie znacznie mniejsza. Największa liczba popraw błędów przez lektorów przypada na ćwiczenia komunikacyjne, tworzenie wypowiedzi własnych przez studentów, dialogi sterowane, ale również ćwiczenia wdrażające i utrwalające konstrukcje gramatyczne.

Drugie kryterium dotyczy rodzajów występujących błędów i ich korekt. Wyróżniłam tu następujące kategorie (na podst. WSPP 2008, s. 1553–1554)¹:

1. błędy fonetyczne;
2. błędy gramatyczne;
3. błędy leksykalne.

Błędy fonetyczne wystąpiły na wszystkich obserwowanych lekcjach, a ich liczba wahała się od dwóch do dwudziestu siedmiu, co stanowiło od 3,3% do 40% ogólnej liczby błędów i korekt podczas jednej jednostki lekcyjnej.

Korekta błędów fonetycznych odbywała się najczęściej natychmiast po niewłaściwej wypowiedzi studenta, nawet jeśli rozmówca nie zakończył zdania lub też myśli, np.²:

1. Student: *Gdyby dziś nie było **pińiędzy**, musielibyśmy dziś na rynku wymieniać towar za towar.*

Lektor: *Fajnie. Gdyby dziś nie było pieniędzy, musielibyśmy dziś wymieniać na rynku towar za towar.*

¹ Klasyfikację błędów w nauczaniu jpjo zajmowały się m. in. A. Dąbrowska i M. Pasięka, jednak przedstawiony w artykule podział błędów na błędy fonetyczne, gramatyczne i leksykalne jest najbardziej ogólną klasyfikacją odnoszącą się wprost do podsystemów języka polskiego. Wprowadzony został w celu usystematyzowania sposobów poprawy wszystkich błędów pojawiających się w wypowiedziach studentów na lekcji jpjo.

² Wszelkie wypowiedzi studentów cytowane są w artykule w pierwotnej wersji zawierającej błędy. Błędne wyrazy są wyróżnione graficznie w tekście za pomocą pogrubienia oraz każdorazowo wyjaśnione w kolejnych przypisach, o ile lektor nie dokonuje ich korekty bezpośrednio po wypowiedzi studenta.

Lektor poprawia studenta, którego fonetyka mogła zaburzyć lub utrudnić komunikację. W tym celu powtarza dokładnie jego wypowiedź, jednak już bardzo wyraźnie, a nawet hiperpoprawnie, zwracając uwagę na wyrazy fonetycznie trudne, a także na zmianę miejsca akcentuacyjnego w słowie *musielibyśmy*. Zmienia także nieco szyk zdania na bardziej naturalny dla języka polskiego.

2. Student: *Gdyby dziś nie było piniędzy...*

Lektor: *pieniędzy, pieniędzy, -ędzy*

3. Student: *Był to zabieg uszunięcia...*

Lektor: *usunięcia...*

Student: *guza szyi...*

W drugim i trzecim przykładzie reakcja lektora na błąd jest natychmiastowa. Odpowiedź studenta zostaje przerywana, a pomyłka od razu skorygowana, poprzez kilkakrotne lub też bardzo wyraźne jednokrotne wypowiedzenie tego samego słowa lub jego fragmentu. Dzięki takiemu zabiegowi właściwa forma słów zostanie utrwalona w pamięci słuchaczy.

Są to przykłady tradycyjnych sposobów poprawiania błędów, a więc poprzez powtarzanie pewnych treści. Nie wszyscy lektorzy ograniczają się tylko do tej metody, stosując m.in. strategię pytań, np.:

4. Student: *Przeczytałam artykuł.*³

Lektor: *artykuł? Czytaj normalnie, nie zaśpiewuj.*

5. Student: *...w Bundesztagu niemieckim*

Lektor: *gdzie? gdzie?*

Student: *W Bundesztagu...*

Lektor: *W Bundestagu niemieckim. To jest parlament niemiecki proszę państwa. Bundestag.*

Zarówno w czwartym, jak i w piątym przykładzie bezpośrednio po błędnej wypowiedzi studenta pojawiają się pytania lektora, choć ich realizacja jest nieco inna w obu przypadkach. W pierwszym lektor powtarza to samo słowo błędnie, jednak z wyraźną intonacją rosnącą. Ponadto nauczyciel celowo mocno akcentuje końcową sylabę, aby sprowokować studenta do autokorekty. Ma temu również służyć żartobliwy komentarz: *Czytaj normalnie, nie zaśpiewuj*, odnoszący się do niewłaściwego wyeksponowania ostatniej sylaby poprzez wymówienie jej dłużej i z intonacją rosnącą. W drugim dialogu lektor stosuje tzw. strategię zainteresowania wypowiedzią rozmówcy, a więc dopytuje o pożądane słowo, sugerując jednocześnie, że właśnie tam pojawił się błąd. Świadczy o tym powtórzenie tego samego wyrazu przez studenta, jednak już niepewnie, z wyraźnym urwaniem zdania bezpośrednio po błędnie wypowiedzianym słowie.

³ Poprawnie: artykuł.

Błędy gramatyczne stanowią najliczniejszą kategorię w I i II etapie lekcji, w sumie od 53% do 93,3% wszystkich błędów oraz korekt lektorskich. Podobnie jak w przypadku błędów fonetycznych, tak i w tej kategorii można wyróżnić wiele metod poprawiania błędów uczących się. Do tradycyjnych należeć będą m.in. te sposoby, w których lektor zastępuje formy błędne właściwymi, np.:

6. Student: *Stany Zjednoczone utrzymują w Korei Południowej 28 i pół tysięcy...*

Lektor: *tysiąca!*

Student: *tysiąca żołnierzy...*

lub też kończy wypowiedź studenta w miejscu, w którym pojawiły się pewne luki informacyjne, np.:

7. Student: **Musieli...**

Lektor: *byśmy... musielibyśmy albo musiałbym ja.*

Student: *...musielibyśmy wymieniać towar za towar.*

8. Student: *...i nagroda dostała się Iranu...* (chodzi o przyznanie Oscara)

Lektor: *Ojej! Chyba –owi...*

Student: *...Iranowi...*

Szczególnym typem kończenia wypowiedzi jest dawanie studentowi kilku odpowiedzi do wyboru, z których tylko jedna jest prawidłowa, np.:

9. Lektor: *Koleżankę, koleżanką, koleżanki? Jak powiemy?*

Student: *koleżankę*

Lektor: *Koleżankę boli głowa*

Po korektach tego typu zwykle następowała dłuższa wypowiedź lektora, wyjaśniająca zaistniałe zjawisko, z podaniem odpowiednich przykładów oraz uzasadnieniem konieczności poprawy błędu. Często metodą korekty jest również naprowadzanie studenta na właściwą odpowiedź, dawanie mu wskazówek, pewnych skrótowych, ogólnych informacji gramatycznych, np.:

10. Student: *Gdyby dziś nie było pieniędzy, był na rynku wymienia towar za towar...*

Lektor: *Nie, nie, nie, nie... bo nie ma informacji. Jeszcze raz gdyby dziś nie było pieniędzy, i teraz musi być czasownik, no?*

Student: *Gdyby dziś nie było pieniędzy...*

Lektor: *Tak... i teraz musi być czasownik. Musielibyśmy albo chcielibyśmy albo nie moglibyśmy... tu musi być jakiś czasownik.*

11. Lektor: *wpuszczanie...*

Student: *...od wpuścić.*

Lektor: *To by było wpuszczenie, a mamy wpuszczanie*

Student: *A! Wpuszczać!*

Innym, bardziej niekonwencjonalnym, ale i najczęstszym sposobem korekty były pytania o błędne formy, ale zdarzały się również bardziej wyszukane, rozbudowane, o charakterze żartobliwym, np.:

12. Student: *Gdyby dziś nie było pieniędzy, **nie musiałbym kupić ubrania**.*

Lektor: *Nie musiałbym kupić ubrania?*

Student: *Tak.*

Lektor: *Czyli jest taka sytuacja: nie ma pieniędzy a ty chodzisz bez ubrania. (śmiech) Tak chciałeś powiedzieć? Nie musiałbym czy nie mógłbym?"*

Student: *ale zawsze...zawsze...*

Lektor: *ale nie – nie musiałbym, chyba nie mógłbym kupić. Tak? To popraw. Nie – nie musiałbym kupić, tylko nie mógłbym.*

13. Student: *...i odnaleźć ten akwedukt **pomogli** zdjęcia..."*

Lektor: *...a zdjęcia to są koledzy?*

Student: *Pomogły zdjęcia z okresu dziewiętnastego wieku*

Na szczególną uwagę zasługuje przykład, w którym student prawdopodobnie celowo unika użycia słowa pacjent w celowniku liczby mnogiej:

14. Student: *Robili mieszanię taką i dawali ją eee...chorym ludziom.*

Lektor: *komu dawali?*

Student: *ludziom... chorym.*

Lektor: *Ach, ale pan wybrnął! Ja chciałam usłyszeć słowo pacjentów w celowniku!*

Student: *pacjentom.*

Czułny lektor z łatwością odgadł intencję mówiącego, a następnie poprzez zabawny, ale i prowokacyjny komentarz wymusza na studentcie użycie pożądanego formy.

Błędy leksykalne, podobnie jak błędy fonetyczne, nie stanowią dużej grupy. Ich udział w ogólnej liczbie błędów waha się od 2,1% do 27,5%, co w rezultacie daje najmniejszą grupę korekt. Co ciekawe, więcej błędów leksykalnych pojawiło się w grupach słowiańskich, niż w grupach wielonarodowościowych, w których to z kolei wystąpiła znaczna przewaga błędów gramatycznych. W tej kategorii, tak jak w dwóch wcześniejszych, korekta zwykle odbywała się od razu, każdorazowo po wystąpieniu błędnie użytego słowa, np.:

15. Student: *także ta grupa archeologów odkop... **wyna-wyna-wynalazła** jeszcze jeden akwedukt:*

Lektor: *odnalazła.*

Student: *Odnalazła jeszcze jeden akwe...*

Lektor: *Proszę państwa widzimy różnice między wynaleźć, a odnaleźć? Proszę Agnieszka, powiedz nam wynaleźć, a odnaleźć.*

16. Student: *44 osoby zostały ewakuowane po .. eee...położonym w pobliżu **stancji** (chodziło o stację badawczą)*

Lektor: *nie stancji.*

Student: *stacji! Tak, tak! Stacji!*

Lektor: *Proszę państwa czym jest stancja? (w dalszej części nauczyciel tłumaczy różnicę między słowami stancja i stacja, odwołując się do odpowiednich przykładów, również z literatury polskiej – pojawia się *Lalka* Prusa w kontekście stancji)*

Podsumowując udział ilościowy korekt w poszczególnych kategoriach, można stwierdzić, że błędy gramatyczne stanowią najliczniejszą grupę – 412 na 550 wszystkich korekt, co daje 74,9%. Na drugim miejscu są błędy fonetyczne – 107, czyli ok.19,45%, następnie błędy leksykalne – zaledwie 31 błędów, a więc 5,65%.

Liczba wszystkich korekt, które wystąpiły podczas sprawdzania pracy domowej to 214, natomiast tych, które pojawiły się w czasie toku lekcji – 336. Autorki *ABC metodyki...* dość negatywnie oceniają tak dużą liczbę korekt lektorskich. Zaznaczają, że „nauczyciele często bywają nastawieni na wychwycenie tego, co w wypowiedzi ucznia dobre i ciekawe, ale tego, co błędne” (Lipińska, Seretny 2005, s. 133). Ponadto dodają:

[...] krytyczny, oceniający sposób słuchania, ukierunkowany na wyknięcie błędów i zakończony negatywnym komentarzem [...] jest drogą do zabicia motywacji i zniechęcenia uczniów do wypowiadania się. Nauczyciel, który tak postępuje, sam utrudnia sobie realizację celu, jakim jest wyrobienie sprawności mówienia. (Lipińska, Seretny 2005, s. 133)

Analizując przykłady korekt w poszczególnych kategoriach, można stwierdzić, że lektorzy starają się poprawiać wszelkie niedoskonałości w wypowiedziach osób uczących się, niezależnie od wagi błędu oraz tego, w jakim stopniu jego obecność wpływa na przekaz i odbiór informacji. Co więcej, dokonywali oni korekty zaraz po pojawieniu się błędnych zdań, bez względu na realizowane aktualnie ćwiczenia. Zaledwie kilkakrotnie zdarzyło się, że nie wszystkie błędy zostały poprawione podczas swobodnych wypowiedzi ustnych słuchaczy. Były to jednak wyjątkowe, sporadyczne przypadki. Drobne niedostatki komunikacyjne lub fonetyczne były wówczas pomijane, jako epizody nieznaczące, wpływające w niewielkim stopniu na odbiór informacji przez lektora.

Wśród różnych sposobów reagowania na błędy przez lektorów dominowały tradycyjne metody, tj. bezpośrednia korekta niepoprawnych wypowiedzi poprzez podawanie gotowych, prawidłowych struktur oraz stawianie pytań dotyczących treści błędnego zdania. Sporadycznie pojawiały się przypadki korekty poprzez prezentowanie różnych form, w tym również błędnych, do wyboru. Niekiedy zdarzały się również żartobliwe komentarze zamiast typowej poprawy. Niezależnie jednak od metody oraz kategorii błędu, u większości lektorów można było zaobserwować pozytywne zjawisko powtarzania właściwych form tuż po wskazaniu miejsca błędu, poprawieniu go oraz powtórzeniu poprawnej formy przez studenta. Był to typowy zabieg zastosowany przez nauczycieli dla utrwalenia i zaakcentowania poprawnych odpowiedzi.

Założenia *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* zdają się potwierdzać stanowisko przyzwalające na powstawanie błędów w procesie komunikacji, uznając samo przekazywanie znaczeń za składnik kluczowy, znacznie ważniejszy od poprawności gramatycznej (ESOKJ 2003, s. 131). Komorowska dodaje, że „nie można [...] nauczania języka sprowadzić do uczenia samej

gramatyki, gdyż wówczas pomijamy to, co w nauce języka najistotniejsze – czyli rozwijanie u uczących się umiejętności posługiwania się systemem w obrębie sprawności” (2001, s. 175). Z drugiej strony, jak zaznacza Zarzycka, „nauczyciel języka zawsze znajduje się jednak blisko steru i, gdy ma poczucie, że statek (kurs) zbacza z przyjętego kursu, podejmuje działania naprawcze [...] zmierzające do tego, by nań wrócił” (2012, w druku). Na lektorze spoczywa zatem trudne zadanie – jako koordynator lekcji jest on odpowiedzialny za wszelkie działania językowe, podczas gdy przyjmuje równocześnie rolę wychowawcy-opiekuna, a więc osoby, która ma duży wpływ na motywację, samopoczucie i proces dydaktyczny studentów. Aby jednak nie zniechęcać słuchacza, warto częściej stosować pochwałę, niż krytykę, zwracać bacniejszą uwagę na ćwiczenia automatyzujące, gdyż to zwykle ich brak lub niedostatek sprawiają znaczne problemy gramatyczne w późniejszych etapach nauki. Lektorzy powinni również obserwować zachowania niewerbalne uczących się, ponieważ są one głównym źródłem informacji o emocjach i stanie psychicznym studentów, a także zadbać o to, aby komentarze służące korekcie były ciekawe dla studenta oraz żeby wymagały od niego zastanowienia się nad własną wypowiedzią, co w konsekwencji stworzy odpowiednie warunki do stosowania przez uczącego się autokorekty.

BIBLIOGRAFIA

- Corder S. P., 1967, *The Significance of Learner's Errors*, „IRAL”, nr 4.
- Esser U., 1982, *Psychologische Interpretationsversuche linguistischer Fehler in der produktiven Fremdsprachenverwendung. Arbeitsstudie*, Herder Institut, Universität Leipzig.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, 2003.
- Faselow J., 1977, *The Treatment of Error in Oral Work*, „Foreign Language Annals”, No. 5.
- Juhász J., 1981, *Normensicherheit-Normtoleranz*, „Zielsprache Deutsch”, nr 4.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Königs F., 1981, *Der Einfluss interimsprachlicher Systeme auf die Norm im Fremdsprachenunterricht*, „Linguistik und Didaktik”, nr 41.
- Kurcz I., 2002, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., 2008, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa.
- Poplucz J., 1978, *Organizacja czynności nauczyciela. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*, Warszawa.
- Rancew-Sikora D., 1972, *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa 2007.
- Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN, 2008, red. A. Markowski, Warszawa.
- Zarzycka G., 2012, *Zarządzanie dyskursem w rozmowie toczącej się na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język – poznanie – zachowanie*, Łódź (w druku).
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

*Kamila Kubacka***TEACHER'S CORRECTION AND THE SPEAKING ABILITIES OF STUDENTS
LEARNING POLISH AS A SECOND LANGUAGE****Keywords:** correction, self-correction, language mistake

Summary. The paper focuses on the unique type of verbal communication of the teachers of Polish as a foreign language (PFL) which is the correction of student's oral statements. The author discusses various didactic theories which explain when and how the corrections should be made, who is responsible for them (lecturer, student or the remaining participants of the discourse) and which of the mistakes should be corrected: only those which make the communication unable or all of them. The paper also includes the analysis of discourses that were recorded during PFL lessons in School of Polish for Foreigners at the University of Lodz (based on private recordings) as well as the analysis of the influence of teacher's correction on student's speaking.