

Uniwersytet Łódzki
Wydział Filologiczny
Instytut Filologii Polskiej i Logopedii
Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej

KAMIŁA KUBACKA

**KOMUNIKACJA WERBALNA LEKTORA
NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

Rozprawa doktorska napisana
w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ
Promotor: prof. nadzw. dr hab. Grażyna Zarzycka

Łódź 2018

*Pragnę podziękować wszystkim Lektorom,
którzy umożliwili mi przeprowadzenie badań
w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ.*

Z wyrazami szacunku i uznania

Kamila Kubacka

WSTĘP	7
CZĘŚĆ I – TEORETYCZNA	10
KOMUNIKACJA NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO I JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. DEFINICJE, KONCEPCJE I SPOSOBY BADANIA	10
1. Wprowadzenie do komunikacji edukacyjnej	10
1.1. <i>Komunikacja edukacyjna</i> – przegląd definicji	10
1.2. <i>Komunikacja edukacyjna a dyskurs edukacyjny</i>	17
1.3. <i>Cele komunikacji edukacyjnej</i>	25
2. Specyfika komunikacji edukacyjnej	27
2.1. Miejsce i czas procesu komunikacyjnego	32
2.2. Nauczyciel w procesie <i>komunikacji dydaktycznej</i>	34
2.3. Wybrane strategie i modele komunikacyjne nauczycieli	43
3. Zarys historii badań nad <i>komunikacją edukacyjną</i> w klasie językowej	48
3.1. <i>Komunikacja edukacyjna</i> w glottodydaktyce na świecie	48
3.2. <i>Komunikacja edukacyjna</i> w glottodydaktyce polonistycznej	57
4. Komunikacja niewerbalna jako integralna część <i>komunikacji edukacyjnej</i>	65
4.1. <i>Komunikacja niewerbalna</i> – przegląd teorii	66
4.2. Zarys historii komunikacji niewerbalnej	69
4.3. <i>Komunikacja niewerbalna na lekcji JPJO (opis badań własnych)</i>	72
CZĘŚĆ II – BADAWCZA	81
REZULTATY BADAŃ NAD KOMUNIKACJĄ WERBALNĄ LEKTORÓW NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO	81
5. Omówienie badań i procedury badawczej	81
5.1. Problematyka badań	81
5.2. Procedura badawcza	83
5.2.1. Opis metod badawczych	83
5.2.2. Pozyskiwanie i opracowywanie danych	86
5.3. Charakterystyka grup badawczych	88
5.3.1. Nauczyciele JPJO	88
5.3.2. Studenci	89

5.3.3. Grupy studenckie.....	89
5.4. Charakterystyka jednostki lekcyjnej	90
6. Inicjowanie kontaktu, podtrzymywanie uwagi oraz aktywizowanie odbiorców	93
6.1. Zachęcanie studentów do zabrania głosu.....	100
6.2. Zwracanie uwagi na materiały dydaktyczne	102
6.3. Inicjowanie komunikacji po zadanym ćwiczeniu	104
6.4. Stosowanie <i>pytań pedagogicznych</i>	105
6.5. Stosowanie pytań o opinię	107
6.6. Stosowanie pytań o zrozumienie przekazywanych treści	109
6.7. Nawiązywanie do języka ojczystego studentów	111
6.8. Stosowanie wypowiedzi o zabarwieniu emocjonalnym	112
6.9. Nawiązywanie do doświadczeń słuchaczy i własnych	113
6.10. Osłabianie i redukowanie dystansu.....	115
6.10.1. Stosowanie 1. osoby liczby mnogiej	116
6.11. Podtrzymywanie kontaktu	122
6.12. Sposoby pozytywnego reagowania lektora (aprobata, przyznanie racji, pochwała)	124
6.13. Sposoby negatywnego reagowania lektora	126
7. Sposoby zwracania się do studentów	130
7.1. Stosowanie form adresatywnych	130
7.1.1. Używanie 2. osoby liczby pojedynczej i mnogiej	131
7.1.2. Używanie rzeczowników: pan, pani, państwo	136
7.1.3. Stosowanie zwrotów nominalnych.....	139
7.2. Stosowanie 3. osoby liczby pojedynczej	141
7.3. Wypowiedzenia żądające.....	143
7.3.1. Stosowanie trybu rozkazującego	143
7.3.2. Używanie formy grzecznościowej: proszę.....	146
8. Pytania – analiza ilościowa i jakościowa	150
8.1. Pytania organizujące proces dydaktyczny	158
8.2. Pytania związane z tematem zajęć	165
8.3. Wpływ pytań na wypowiedzi studentów	178
9. Wprowadzanie nowego materiału.....	184

9.1. Wprowadzanie nowej leksyki	184
9.1.1. Stosowanie objaśnień kontekstowych	188
9.1.2. Definiowanie	194
9.1.3. Wprowadzanie wyrazów bliskoznacznych	195
9.1.4. Wprowadzanie antonimów	196
9.1.5. Tłumaczenie z języka polskiego na język obcy (lub z języka obcego na język polski)	197
9.1.6. Techniki mieszane	198
9.2. Wprowadzanie nowych zagadnień gramatycznych	201
10. Negocjowanie nauczanych treści	211
10.1. Strategie negocjacyjne lektora	212
10.1.1. Negocjowanie poprzez język inny niż docelowy	213
10.1.2. Negocjowanie poprzez stosowanie pytań	215
10.1.3. Negocjowanie poprzez dopowiedzenie	218
10.1.4. Negocjowanie poprzez zaprzeczenie	219
10.2. Negocjowanie w obszarze semantyki i gramatyki	220
10.2.1. Negocjowanie na płaszczyźnie semantycznej	221
10.2.2. Negocjowanie na płaszczyźnie gramatycznej	224
11. Korekta błędów popełnianych przez uczących się	229
11.1. Poprawa błędów uwzględniająca kolejne etapy lekcji	234
11.2. Poprawa błędów uwzględniająca typy błędów	238
11.2.1. Korekta błędów uwzględniająca podsystem językowy	238
11.2.1.1. Korekta błędów fonetycznych	240
11.2.1.2. Korekta błędów gramatycznych	242
11.2.1.3. Korekta błędów leksykalnych	245
11.2.2. Poprawa błędów uwzględniająca kryterium komunikatywności przekazu	247
12. Ocenianie jako działanie werbalne lektora	252
12.1. Pozytywne reakcje werbalne lektorów na wypowiedzi studentów	254
12.2. Negatywne reakcje na zachowanie (werbalne lub niewerbalne) grupy	258
12.2.1. Przywracanie porządku i ciszy w klasie	260
12.2.2. Komentowanie braku uwagi i aktywności wśród słuchaczy	263
12.2.3. Komentowanie niestosownego zachowania studenta	264
12.2.4. Ustosunkowywanie się do nieobecności lub spóźnienia	266

12.2.5. Komentowanie braku odpowiedniego przygotowania do zajęć.....	266
12.2.6. Komentowanie braku pracy domowej.....	267
12.2.7. Ustosunkowywanie się do niewykonania polecenia	268
12.2.8. Ocenianie jakości wykonywanych działań studentów	269
12.2.9. Uwagi dotyczące wypowiadania się w języku innym niż polski	270
13. Nieoficjalne zachowania komunikacyjne nauczycieli JPJO	273
13.1. Humor w wypowiedziach lektorów	273
13.1.1. Czynności organizacyjne.....	275
13.1.2. Korekta błędnych wypowiedzi studentów	277
13.1.3. Tłumaczenie nowych treści	278
13.2. Leksykalne i gramatyczne sposoby wyrażania potoczności	280
WNIOSKI	290
Spis tabel	298
Spis wykresów.....	299
Bibliografia	301

WSTĘP

Komunikacja na lekcji języka obcego jest zjawiskiem powszechnym, warunkiem *sine qua non* każdych zajęć językowych. Lektor, wchodząc wielokrotnie w interakcje z uczącymi się, poprzez zachowania werbalne i niewerbalne każdorazowo dokonuje podstawowych czynności dydaktycznych: wspomagających i uzupełniających proces nauczania (sprawdzanie pracy domowej, pytanie o zdrowie i powód nieobecności studenta itp.), jak również organizujących proces przekazywania oraz przyswajania wiedzy językowej i kulturowej przez uczniów (m.in.: wprowadzanie nowego materiału leksykalnego i gramatycznego, dokonywanie korekty, ewaluacja postępów językowych uczących się itd.).

Podzielam przekonania zarówno badaczy teoretyków, jak i praktykujących nauczycieli języka polskiego jako obcego (JPJO), na temat nieocenionego wkładu pracy lektora w nauczanie języka obcego. Uczący bowiem „(...) organizuje, przeprowadza i ponosi odpowiedzialność za cały proces dydaktyczny przebiegający w większości przypadków wśród całego zespołu jego podopiecznych; jest ich przewodnikiem, monitorując indywidualny proces uczenia się” (Wysocka, 2009, s. 140). Dostrzegam także konieczność prowadzenia badań ukierunkowanych m.in. na specyfikę mowy nauczyciela¹, powołując się na badaczy twierdzących, iż: „wiedzę na temat całego procesu nauczania/uczenia się wzbogacić mogą w sposób najistotniejszy informacje zebrane od nauczycieli, właśnie drogą badań jakościowych” (tamże).

Ucząc języka i kultury polskiej w grupach wielonarodowościowych o zróżnicowanym stopniu biegłości językowej, niejednokrotnie zastanawiałam się, jaki wpływ wywierają na studentów moje wypowiedzi. Zadawałam sobie pytania, co mogę zrobić, aby sposób przekazywanych przeze mnie treści na lekcji był bardziej klarowny, skondensowany, a jednocześnie interesujący i zapadający w pamięć słuchaczy, a także które z moich zachowań komunikacyjnych (werbalnych i niewerbalnych) najsilniej oddziałują na uczących się, odgrywając jednocześnie znaczącą rolę w procesie edukacyjnym.

Zainteresowanie różnorodnymi sposobami i środkami porozumiewania się nauczycieli JPJO oraz wielogodzinne obserwacje lekcji prowadzonych przez starszych kolegów glottodydaktyków w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego

¹ Zdaniem H. Synowiec, badania nad językiem nauczycieli nie tylko winny sprzyjać rozwojowi wiedzy na temat

(SJPdC UŁ) znalazły odzwierciedlenie, zarówno w mojej pracy magisterskiej², jak również w przedstawionej tu rozprawie doktorskiej.

W niniejszej pracy podjęłam, istotny, jak sądzę, dla rozwoju badań glottodydaktycznych temat komunikacji werbalnej (w odmianie mówionej) lektora na zajęciach JPJO. Głównym celem przeprowadzonych przeze mnie badań było **przedstawienie rejestru różnego rodzaju działań komunikacyjnych**, które podejmuje uczący, aby wpłynąć na zachowanie studentów. Analiza zachowań werbalnych nauczycieli dała w konsekwencji podstawy do **odnalezienia pewnych, powtarzających się w wypowiedziach lektorów, schematów** będących stałymi elementami tworzącymi *dyskurs edukacyjny*.

Z uwagi na podobne uwarunkowania pracy wszystkich nauczycieli poddanych badaniu, możliwe było także **przeprowadzenie analizy porównawczej** ich wypowiedzi. Na tej podstawie badałam m.in.: częstość występowania danych działań językowych³ u poszczególnych lektorów oraz sytuacje, w których zachowania⁴ te wystąpiły. Pozwoliło to na dokonanie systematyzacji wypowiedzi nauczycielskich pojawiających się w typowej komunikacji szkolnej.

Ponadto, kierując się stanowiskiem analityków interakcji, zaobserwowałam silny związek pomiędzy jakością interakcji na lekcji oraz jakością procesu nauczania i uczenia się (zob. Targońska, 2012, s. 45), dlatego celem pośrednim rozprawy było także **zbadanie wpływu różnych czynników zewnętrznych** (ze szczególnym uwzględnieniem osoby lektora) **na zachowania komunikacyjne studentów**. Interesowało mnie odnalezienie takich sposobów komunikowania się nauczycieli JPJO, które w bezpośredni sposób mogły wpływać na efektywność procesu nauczania i przyswajania języka obcego przez uczących się.

W rozprawie starałam się także zwrócić uwagę na **cel pragmatyczny** analizy, ponieważ wnioski płynące z badań nad wypowiedziami nauczycieli mogą być dla nich samych źródłem **autorefleksji, sprzyjają także ewaluacji zachowań interakcyjnych** występujących w przestrzeni szkolnej. Wobec tego podzielam pogląd reprezentowany przez wielu badaczy (Edmondson, House, 2002; Krumm, 2000; Solmecke, 2000), iż prace

² Tytuł pracy magisterskiej to: *Komunikacja niewerbalna nauczycieli języka polskiego jako obcego i jej rola w procesie nauczania*.

³ Działania językowe rozumiem jako „zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania” (ESOKJ, 2003, s. 20; zob. ESOKJ, 2003, s. 24; Janowska, 2011, s. 104-107). Co prawda, w wymienionych pracach działania językowe obrazują kompetencję językową uczących się, ale moim zdaniem, można to pojęcie odnosić do różnych sytuacji użycia języka, także do komunikowania się lektorów.

⁴ Terminy: *działania komunikacyjne* (także *językowe*) oraz *zachowania komunikacyjne* traktuję w niniejszej pracy jako pojęcia synonimiczne.

poznawczo-analityczne prowadzone nad komunikacją na lekcji języka obcego powinny mieć charakter praktyczny, co wiąże się z wykorzystaniem ich na użytek kształcenia i doksztalcania lektorów.

Niniejsza praca składa się z dwóch zasadniczych części: teoretycznej i analitycznej. *Część pierwszą* stanowią rozważania dotyczące *komunikacji edukacyjnej*⁵ na zajęciach języka obcego (JO), w tym również języka polskiego jako obcego. *Część druga (badawcza)* koncentruje się na opisie i usystematyzowaniu zgromadzonego materiału empirycznego. Opisywane w niniejszej pracy działania językowe lektorów JPJO zostały poparte stosownymi przykładami autentycznej, żywej mowy nauczycieli pracujących w SJPdC UŁ (łącznie przywołanych zostało blisko 600 przykładów).

⁵ Z uwagi na szczególne uwarunkowania procesu komunikacyjnego, takie jak: miejsce, czas, uczestnicy i relacje zachodzące między nimi, komunikacja na lekcji języka obcego została ograniczona do pojęcia *komunikacji edukacyjnej* (dydaktycznej, szkolnej).

CZEŚĆ I – TEORETYCZNA

KOMUNIKACJA NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO I JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. DEFINICJE, KONCEPCJE I SPOSOBY BADANIA

1. Wprowadzenie do komunikacji edukacyjnej

1.1. *Komunikacja edukacyjna – przegląd definicji*

Komunikacja, rozumiana jako wymiana informacji pomiędzy uczestnikami interakcji, jest zagadnieniem szerokim, wieloaspektowym i interdyscyplinarnym. Współcześnie istnieje blisko 130 definicji *komunikacji* i co najmniej 50 różnych podejść teoretycznych opisujących dane zjawisko (zob. Zarzycka, 2000, s. 6-7; por. Dobek-Ostrowska, 2006, s. 62–63), jednak wciąż aktualna pozostaje najstarsza definicja, autorstwa I. A. Richardsa pochodząca z roku 1928:

„Komunikacja ma miejsce wtedy, kiedy jeden umysł tak oddziałuje na otoczenie, że wywiera tym samym wpływ na drugi umysł, który doświadcza tego, co jest podobne do doznania zachodzącego w pierwszym umyśle i jest spowodowane w części właśnie przez to doznanie”
(cyt. za: Zarzycka, 2000, s. 7).

W latach późniejszych wielokrotnie podejmowano temat komunikacji w licznych publikacjach naukowych i popularnonaukowych, polskich oraz zagranicznych końca XX i początku XXI wieku⁶.

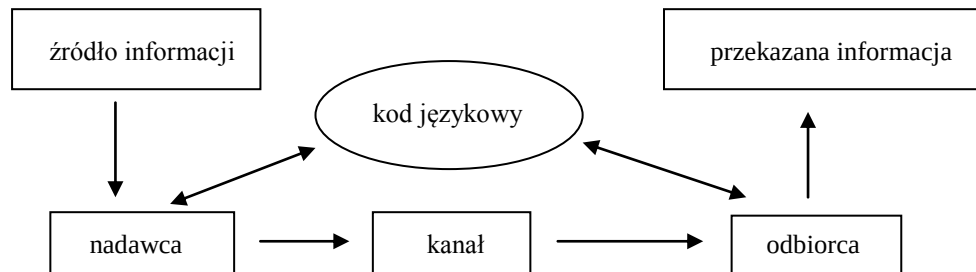
Z uwagi na bogatą literaturę przedmiotu, a także liczne teorie, modele i próby definiowania ogólnie pojętej komunikacji, wymaga ona zdecydowanego doprecyzowania. **Na potrzeby niniejszej rozprawy uznałam za konieczne ograniczenie terminu *komunikacja* do węższego, dydaktycznego (glottodydaktycznego) ujęcia.**

⁶ Na uwagę zasługują prace zarówno badaczy zagranicznych, takich jak.: F. A. Cartier i K. A. Harwood (1953), F. E. X. Dance i C. E. Larson (1976), T. Clevenger (1991), M. W. Lustig i J. Koester (1993), G. J. Shepherd (1999), J. Fiske (1999), S. W. Littlejohn (2002), E. Griffin (2002), Ch. Baylon i X. Mignot (2008), jak i rodzimych, m.in.: T. Goban-Klas (1999), B. Dobek-Ostrowska, R. Wiszniowski (2001; 2004), M. Filipiak (2003), W. Pisarek (2008) czy E. Kulczycki (2012)

Zaprezentowane w pracy różne perspektywy badawcze, podejścia oraz definicje stanowią subiektywny wybór, istotnych dla dalszych rozważań, teorii poświęconych *komunikacji dydaktycznej (edukacyjnej, szkolnej)*⁷.

Choć pojęcie *komunikacji dydaktycznej*, zwanej także *komunikacją edukacyjną* funkcjonowało już w latach 90. XX w., niektórzy badacze pomijają te terminy, pisząc ogólnie o *komunikacji* w kontekście glottodydaktycznym. A Szulc określa ją jako „**zamierzone działanie nadawcy** mające na celu przekazanie odbiorcy określonej informacji” (1997, s. 112) przy użyciu kodu językowego znanego obu stronom interakcji. Wyróżnia dwa typy komunikacji: **komunikację niejęzykową** (pozawerbalną) oraz **komunikację językową** (korzystającą z kodów językowych i kanału jako medium przekazu informacji). Zauważa dalej, iż w socjologii komunikacja stanowi „**świadomą lub nieświadomą zmianę zachowania**, za pomocą której człowiek lub grupa ludzi celowo lub niecelowo zmienia zachowanie się innych ludzi” (tamże). Powyższą definicję przedstawia model komunikacji językowej:

Wykres 1: Schemat komunikacji językowej



Źródło: *Słownik dydaktyki języków obcych*, 1997, s. 113

Komunikację edukacyjną definiuje się najogólniej jako „**porozumiewanie się** ucznia z nauczycielem” (Żydek-Bednarczuk, 1995, s. 93) lub jako „**pewien typ komunikacji** występujący w procesie kształcenia i wychowania szkolnego” (Popiel-Popiołek, Kudra, 2001, s. 156), a także jako „**jeden z elementów procesu nauczania – uczenia się**. Przekazywana w jej toku informacja nastawiona jest na komunikowanie wiedzy w rozumieniu dydaktycznym (wiadomości, umiejętności i postaw) i służy realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych” (Nocoń, 1996, s. 257).

⁷ W niniejszej rozprawie traktuję pojęcia: *komunikacja dydaktyczna, edukacyjna* oraz *szkolna* jako tożsame.

Z uwagi na szczególne uwarunkowania, założenia oraz cele, komunikację w szkole utożsamia się niekiedy z edukacją (zob. Pieczywok, 2006, s. 325). Przykładem tego jest choćby definicja zaproponowana przez UNESCO, zgodnie z którą „**edukacja to zorganizowana trwała komunikacja**, mająca na celu uczenie się” (Kowalczyk-Gnyp, 2006, s. 108).

Równie szerokie ujęcie *komunikacji dydaktycznej* proponuje S. Gajda (2001), który uznaje ją za specyficzny **rodzaj komunikacji naukowej**, określając sam **styl** jako **dydaktyczny** bądź **dydaktyczno-naukowy** występujący w odmianie pisanej (podręcznik, skrypt i poradnik) oraz mówionej (lekcja i wykład) (Nocoń, 1996, s. 257).

Niektórzy badacze wiążą proces porozumiewania się na lekcji z *teorią aktów mowy*. *Komunikacja szkolna* jest przez nich uznawana za **zbiór** zorganizowanych **edukacyjnych mikroaktów mowy**, które, występując w nagromadzeniu, tworzą **makroakt** równy lekcji. Nauczyciel, jako kompetentny uczestnik tego aktu jest warunkiem koniecznym do jego spełnienia. M. Kawka wspomina również o określonym kontekście, w którym *makroakt* musi być osadzony (lekcja szkolna, czas przeznaczony na zajęcia), a także o pozostałych uczestnikach komunikacji, jako osobach realizujących założenia podmiotu mówiącego (Kawka, 1996, s. 118; por. Rittel T., 1993, s. 60).

Podobną perspektywę prezentują L. Grzesiuk i K. Korpolewska (1988), którzy określają proces komunikowania się jako „**wymianę wiadomości** między dwiema stronami pozostającymi w bezpośrednim kontakcie; podstawowymi częściami zadań ukierunkowujących są **akty komunikacyjne**, czyli **czynności mówiącego**, przekazywane z pewną intencją” (Putkiewicz, 2002, s. 7), przy czym intencja rozumiana jest tu jako „stan, pragnienie, emocja lub myśl nadawcy pobudzające go do przekazania określonej wiadomości” (tamże).

Obok *mikro-* i *makroaktów mowy* oraz *aktów komunikacyjnych*, należy wspomnieć również o **zdarzeniach komunikacyjnych** (Majkowska, 2011, s. 256) lub **zdarzeniach językowych** (Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1996, s. 21), które nazywają efekty działania komunikacyjnego nadawcy, czym w rzeczywistości są wypowiedzi nauczyciela i uczących się. U. Żydek-Bednarczuk i B. Zeler wyróżniają także trzy typy struktur, które wchodzą w skład komunikatów. Należą do nich: *struktury deskrypcyjne*, *struktury inicjatywne* oraz *struktury wskazujące inwencję i wiedzę nadawcy*. Zgodnie z przyjętymi przez badaczy założeniami, pierwszy typ wykorzystywany jest w głównej mierze przez uczestników zajęć w celu opisu wykonywanych przez nich czynności, np.: informuję, referuję, streszczam. W opracowanych przeze mnie transkrypcjach nagrań lekcji języka polskiego jako obcego można

odnaleźć wiele przykładów świadczących o potrzebie informowania o podjętych działaniach nie tylko przez studentów, ale także przez uczących. Drugi typ struktur odnosi się do strategii komunikacyjnych oraz edukacyjnych wybranych i wykorzystywanych przez nauczyciela, np.: rozkazuję, pytam, ganię, chwale, natomiast trzeci typ służy obu stronom komunikacji, np.: wywodzę, konkluduję, porównuję, opiniuję.

Komunikacja na lekcji bywa również interpretowana jako **prosta odmiana dyskursu mówionego**⁸ (J. Sinclair i M. Coulthard, 1975), której nie można jednak utożsamiać z komunikacją w warunkach naturalnych. Interakcja na zajęciach ma jasną strukturę i określonych uczestników dyskursu, z których tylko jeden (nauczyciel) jest odpowiedzialny za kierowanie procesem nauczania, udziela głosu pozostałym uczestnikom rozmowy, dokonuje wyboru podejmowanego tematu lekcji, inicjuje, jak również kończy rozmowę. Komunikacja ta zakłada dążenie nie tylko do osiągnięcia porozumienia, ale także do jednoznaczności przekazu i precyzyjnego wyrażania sensu danej wypowiedzi (Śniatkowski, 1996, s. 44).

Obszerną i niezwykle szczegółową charakterystykę *komunikacji edukacyjnej* formułują S. i T. Rittelowie, traktując ją jako:

„proces przepływu informacji w strukturze organizacyjnej (system edukacji), w której występuje segmentacja wiedzy jako stosunek dwukierunkowy; nadawca (nauczyciel) z układem hierarchicznym (odbiorca – uczeń), w którym nadawca wymaga potwierdzenia zgodności przekazu z jego intencją. Jednostka komunikacyjna jest realizowana w planowanym czasie i miejscu z wydzielonymi sekwencjami informacyjnymi, określonymi uniformizowanym nakazem administracyjnym (programy nauczania), połączonymi z kontrolowaniem nadawcy ze szczebla zewnętrznego. Informacja w komunikacji dydaktycznej jest sterowana, zróżnicowana w formie werbalnej, zorientowana na grupowego odbiorcę, o zróżnicowanej kompetencji gramatyczno-leksykalnej i językowo-kulturowej, traktowanej z założenia jako homogeniczna” (2015, s. 89).

Zgodnie z przytoczoną definicją, *komunikacja dydaktyczna* dotyczy wyłącznie systemu szkolnego w rozumieniu dosłownym. Autorzy pomijają natomiast proces komunikacyjny (niebędący wykładem) odbywający się w przestrzeni akademickiej. Ignorują również zjawisko komunikacji na lekcji języka obcego, w tym JPJO, gdzie o homogeniczności grupy uczących się nie może być mowy. Pewne wątpliwości budzi również wzmianka o nadzorowaniu zewnętrznym osoby uczącej, w tym przypadku lektora, co również rozmija się z realiami wielu szkół języka polskiego jako obcego.

⁸ Pogląd ten utrwała jedynie istniejące już spostrzeżenia m.in.: Paula Ricoeura, Jacquesa Derridy, którzy utrzymywali iż: „Pojęciem tekstu określa się komunikaty pisane, natomiast terminy *wypowiedź* / *dyskurs* dotyczą komunikatów ustnych” (cyt. za: Ostrowicka, 2014 s. 50).

Interesującą charakterystykę *komunikacji dydaktycznej* przedstawia M. Kowalczyk-Gnyp, która traktuje ją jako „istotny fragment **symbolicznej kultury dydaktycznej** funkcjonalnie związanej z edukacją” (Kowalczyk-Gnyp, 2006, s. 114). Autorka jest zdania, iż *komunikacja dydaktyczna* obejmuje manifestowanie, demonstrowanie i okazywanie, dlatego proponuje podział na *komunikację znakową i oznakową, dyskursywną (werbalną) i pozawerbalną*. Uważa, że porozumiewanie się na lekcji jest procesem nadawczo-odbiorczym, w wyniku którego nauczyciel dokonuje interpretacji treści przekazywanych przez uczniów, a także wszelkich czynności odbywających się podczas lekcji szkolnej. Komunikacja stanowi również istotne narzędzie do realizowania i osiągania celów oraz wartości nadrzędnych, prymarnych dla dydaktyki i pedagogiki. Co więcej, odznacza się specyficznym językiem dydaktycznym o pewnych utartych, powtarzalnych strukturach, właściwych środowisku szkolnemu.

Badacze zajmujący się analizą *komunikacji edukacyjnej* wyróżniają także czynniki warunkujące istnienie i funkcjonowanie interakcji językowych w przestrzeni szkolnej. Według Z. Nęckiego są to m.in.: kontekst (miejsce, cechy środowiska interakcji), postrzeganie siebie i partnera dyskursu, uwarunkowania społeczne i kulturowe, motywacja, zmienne osobowościowe, cechy interakcji (specyfika kontaktu, poziom znajomości) czy stan emocjonalny (Nęcki, 1996, s. 136-138, por. Wiśniewska, 2012, s. 62). T. Rittel (1993, s. 59) wyodrębnia również cztery determinanty komunikacji⁹, tj.: *kognitywną* – odnoszącą się do omawianego tematu, *reaktywną* – związaną z reakcją na zasłyszaną wypowiedź interlokutora, *refleksyjną* – odnoszącą się do posiadanego stanu wiedzy rozmówców, *inicjatywną* i *heurystyczną* – związaną z procesem sterowania nabywaniem wiedzy, a także innowacjami w tym zakresie.

Powyższy przegląd stanowisk badawczych pozwala stwierdzić, iż istnieje wśród badaczy widoczny podział na zwolenników teorii traktujących *komunikację dydaktyczną* jako proces niewerbalny i werbalny ustny lub też całościowo, jako ogół wszystkich sposobów przekazu i odbioru treści, a więc niewerbalny oraz werbalny ustny i pisany. Zgadzam się jednak z opinią R. Ollina (2008), który podkreśla, iż proces komunikowania się zinstytucjonalizowanego będzie zawsze zdominowany przez przekaz ustny. Co więcej, w tradycyjnym modelu nauczania to nauczyciel wypowiada się znacznie częściej i na dłużej przejmując rolę mówcy. Lekcja jest więc zdominowana przez monolog nauczycielski, podczas

⁹ Badaczka wyróżnia także dwa rodzaje *komunikacji dydaktycznej*: zewnętrzną oraz wewnętrzną. Pierwsza odnosi się do cech uwidoczniionych uczestników dyskursu: wyglądu oraz zachowań niewerbalnych. Druga natomiast uwzględnia to, co niewidoczne, a więc „wiedzę o świecie, pogląd na świat, predyspozycje językowe czy stopień opanowania języka (czynny lub bierny), łatwość werbalizacji, temperament itp.” (Rittel, 1993, s. 60).

gdy uczniowie wypowiadają się wówczas, gdy prowadzący udzieli im przyzwolenia (zob. Wiśniewska, 2012; por. Sowińska, Butrymowicz, 1990, s. 94; Przybyła, 2004, s. 16) lub wezwie do odpowiedzi (por. Skowronek, 1999, s. 13).

Komunikacja szkolna wymusza także tworzenie specyficznego układu ról nadawczo-odbiorczych, nadając aktowi komunikacyjnemu formę oficjalną (odmiana oficjalna polszczyzny), natomiast samą lekcję sytuując wśród tekstów o charakterze specjalistycznym (Skowronek, 1999, s. 13; por.: Awdiejew, Labocha, Rudek, 1980, s. 187) istniejących w sformalizowanej przestrzeni publicznej (zob. Banach, Soliński, 1981, s. 223-224). B. Skowronek zauważa pewną powtarzalność i przewidywalność procesu komunikacyjnego w szkole, co prowadzi do stereotypizacji komunikacji i określania jej jako *sytuacji rytualnej* (zob. Grabias, 1994, s. 224; por. Gilly, 1987; Żydek-Bednarczuk, 1999). Zjawisko to uwidacznia się przede wszystkim w ustalonym podziale ról społecznych pełnionych przez dyskursantów (Żydek-Bednarczuk 1995, s. 93), asymetryczności nadawczo-odbiorczej, oficjalności w kontaktach emocjonalno-intelektualnych pomiędzy nauczycielem i uczniami, a także pewnej sztuczności w tych relacjach. Wszystkie te czynniki składają się na szczególny typ interakcji, który Kowalikowa określa mianem *kontaktu pedagogicznego* (1994, s. 145; por. Skowronek, 1999, s. 14).

Podsumowując zaprezentowane wyżej definicje *komunikacji edukacyjnej*, należy zwrócić uwagę na różnorodność licznych podejść i teorii, w których jawi się ona jako m.in.: *specyficzny rodzaj komunikacji interpersonalnej* lub *komunikacji naukowej*, *styl dydaktyczny* lub *dydaktyczno-naukowy*, *akty (czynności) komunikacyjne*, *zdarzenia językowe*, *fragment symbolicznej kultury dydaktycznej*, czy wreszcie *prosta odmiana dyskursu mówionego*, choć to zaledwie niektóre z określeń, jakimi badacze posługują się w celu opisu zjawiska porozumiewania się w przestrzeni szkolnej. Należy jednak dodać, że powyższe terminy nie wyczerpują w pełni rejestru pojęciowego dookreślającego zjawisko *komunikacji edukacyjnej*.

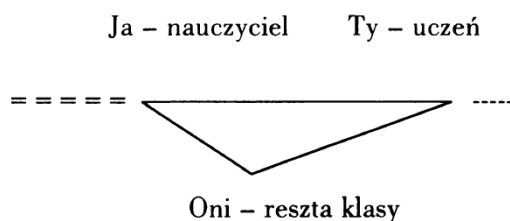
Oprócz najważniejszych dla niniejszej rozprawy pojęć, takich jak: *komunikacja edukacyjna*, *dydaktyczna*, *szkolna* oraz *dyskurs edukacyjny*, *dydaktyczny*, *pedagogiczny*, *szkolny* (zob. rozdz. 1.2., s. 18), w pracy posługuję się także innymi, pokrewnymi tym zjawiskom terminami. Są to: *dialog*, *konwersacja* oraz *wypowiedź*.

Wraz z pojawieniem się pojęcia: *komunikacja dydaktyczna*, zaczęto również używać określenia: *dialog edukacyjny* (J. Rutkowiak, 1992, s. 26-52). Jest on rozumiany szeroko, po pierwsze jako „interakcja między nauczycielem i uczniem”, a po drugie jako „realna bądź możliwa wymiana między wszelkimi podmiotami edukacyjnymi” (Śniatkowski, 1996, s. 44).

Przyjmuję za Skowronkiem, iż *dialog*, definiowany jako „podstawowa kategoria

dyskursu dydaktycznego” (1999, s. 13), jest rodzajem interakcji pomiędzy nauczycielem (JA) i uczniem (TY) przy udziale pozostałych uczestników zajęć (ONI). Obywa się ona zgodnie z poniższym schematem:

Wykres 2: Schemat interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami



Źródło: Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1996, s. 22

Konwersację określa się jako: „rozmowę towarzyską” (SJP PWN, wyd. internetowe), a także jako „functional unit in communication” (*Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, 2010, s. 542), a więc funkcjonalną jednostkę w komunikacji. S. Śniatkowski (1996, s. 42-43) wskazuje jednak na pewne problemy terminologiczne dotyczące tego pojęcia, które, jak podkreśla, jest używane w języku polskim zamiennie z angielskim *discourse*, jednakże tylko w stosunku do języka mówionego¹⁰. Odwołuje się także do S. Levinsona, definiującego *konwersację* jako: „sposób mówienia, w którym dwoje lub więcej uczestników swobodnie wymienia się rolą nadawcy i odbiorcy, a która pojawia się w otoczeniu nieinstytucjonalnym” (Levinson, 1983, cytat za: Śniatkowski S., 1996, s. 41; por. *Longman Dictionary of Contemporary English*, 2014). W pracy stosuję pojęcie: *konwersacja* w rozumieniu Levinsona, jednak odrzucam tezę o nieinstytucjonalnym charakterze z uwagi na szczególne uwarunkowania lekcji JPJO odbywającej się w przestrzeni akademickiej.

W pracy przyjmuję za A. Przybyłą, iż *wypowiedź* traktowana jest zarówno jako „rezultat użycia języka (...) stanowiący bezpośredni efekt działania, realizowany w postaci określonego aktu mowy – podstawowej jednostki dyskursu” (Przybyła, 2004, s. 14), jak również występujące w toku lekcji pojedyncze wystąpienia nauczyciela i uczniów, a więc komunikaty przekazywane przez jedną osobę wydzielone dwiema przerwami czasowymi (por. Grzmil-Tylutki, 2010, s. 12). Ważną cechą jest także towarzysząca *wypowiedzi* intonacja zmieniająca się z wznoszącej na początku komunikatu na opadającą przy jego końcu (Putkiewicz, 2002).

¹⁰ Zdaniem m.in.: Z. Nęckiego (1992, s. 87-88) *konwersacja* to jeden z typów *dyskursu*.

1.2. Komunikacja edukacyjna a dyskurs edukacyjny

W pracach zarówno teoretyków, jak i praktyków zajmujących się procesem komunikacji w środowisku akademickim, pojawia się istotne określenie, jakim jest *dyskurs* w odmianie *edukacyjnej* (T. Rittel, 1996), *pedagogicznej*, *dydaktycznej* (por. Bernstein, 1990; Kawka, 1994), a także *szkolnej* (zob. Zawadzka, 2004) czy *lekcyjnej* (Rypel, 2012). Z uwagi na fakt, iż wielu badaczy różnicuje powyższe terminy¹¹, nie zgadzając się tym samym ze stwierdzeniem, iż są to określenia synonimiczne (zob. Labocha, 1996; Nocoń, 2009, 2013; Rypel, 2012; Ortenburger, 2002; Przybyła, 2004; Hejnicka-Bezwińska, 2008; Ostrowicka, 2014)¹², uważam za istotne krótkie omówienie tych pojęć uwzględniające najważniejsze teorie.

Na uwagę zasługuje definicja zaproponowana przez H. Ostrowicką (2014), która określa *dyskurs edukacyjny* jako:

„przypadek dyskursu sformalizowanego, którego reguły i normy są pochodną funkcji i zadań przypisywanych szkole jako instytucji społecznej” (Ostrowicka, 2014, s. 59; por.: Kawka, 1999, s. 27; Nocoń, 2013, s. 120),

natomiast *dyskursem szkolnym* nazywa komunikowanie się na lekcji, a także wszelkie inne sposoby porozumiewania się uczestników procesu edukacyjnego w środowisku szkolnym (Ostrowicka, 2014, s. 59; por. Rypel, 2012; Nocoń, 2009; Wojtczuk, 2002, s. 299-300). Choć obie zaproponowane przez badaczkę definicje są podobne i nawzajem się uzupełniają, autorka objaśnia, iż *dyskurs szkolny* jest, według niej, pojęciem szerszym obejmującym również *dyskursy dydaktyczny* i *lekcyjny*. A. Rypel (2012) dodatkowo redukuje zakres znaczeniowy pojęcia: *dyskurs lekcyjny*, ograniczając jego pole semantyczne do wymiany informacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. *Dyskurs dydaktyczny* stanowiący kategorię podrzędną względem *dyskursu edukacyjnego* uważany jest z kolei za bardziej sformalizowany, podporządkowany procesowi kształcenia i wychowania, znormalizowany, regulatywny, ściśle określony czasowo i przestrzennie (Nocoń, 2009; por. Labocha, 1996, s. 12-13).

W takim ujęciu *dyskurs edukacyjny* interpretowany jest wąsko jako:

¹¹ Z. Wiatrowski (2011, s. 212), obok najbardziej tradycyjnych, utrwalonych już odmian, wyróżnia aż 12 innych typów dyskursu związanego z edukacją, m.in.: *dyskursy naukowe*, *d. teoretyczne* i *praktyczne*, *d. pedagogiczne*, *d. edukacyjne*, *d. metodologiczne*, *d. aksjologiczne*, *d. zawodoznawcze* i *profesjonalne*, *d. pedeutologiczne*.

¹² W artykule B. Guzik (2003) tytułowy *dyskurs edukacyjny* jest zastępowany z powodzeniem przez terminy takie jak: *dyskurs szkolny*, *dyskurs lekcyjny* oraz *edukacyjny dyskurs szkolny*, choć najbardziej trafnym dla rozważań autorki określeniem byłby *dyskurs szkolny*, który definiowany jest przez nią jako „specyficzna forma przekazywania i nabywania szeroko, kulturowo rozumianej, wiedzy” (Nocoń, 2013, s. 119; por. Wiśniewska, 2005).

„zinstytucjonalizowana i sformalizowana wymiana komunikatów (dyskurs praktyki dydaktycznej charakterystycznej dla szkoły) lub szerzej jako dyskurs szkolny obejmujący całość praktyki komunikacyjnej uczestników szkolnej rzeczywistości” (Ostrowicka, 2014, s. 59).

Ostrowicka podkreśla tym samym, iż tak definiowany *dyskurs edukacyjny* nie tylko dostarcza informacji na temat istoty komunikowania się w przestrzeni szkolnej, ale także stwarza możliwość wielokierunkowych badań: językoznawczych, socjologicznych, dydaktycznych.

Wyjaśnienie to rzuca nowe światło na pojęcie *dyskursu* realizowanego w warunkach szkolnych. Jest ono przede wszystkim znacznie szersze niż propozycja M. Kawki¹³ (1999), gdyż ujmuje *dyskurs edukacyjny* jako ogół sytuacji komunikacyjnych w szkole, bez względu na kontekst (lekcja, przerwa itp.), dzięki czemu porządkuje i systematyzuje pozostałe terminy, rezerwując je dla innych, bardzo konkretnych zdarzeń komunikacyjnych, np.: *dyskurs lekcyjny* będzie dotyczył wyłącznie interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem (uczniami) na zajęciach w klasie (Wojtczuk 2002, s. 300).

W niniejszej rozprawie uznaję (m.in. za Ostrowicką, Nocoń i Wojtczuk), iż *dyskurs edukacyjny* jest pojęciem nadrzędnym wobec *dyskursu lekcyjnego* i *dydaktycznego*. Przyjmuję jednak, polemizując z Ostrowicką, że ***dyskurs szkolny*** dotyczy wszelkich działań komunikacyjnych odbywających się **w przestrzeni szkolnej**, natomiast ***dyskurs edukacyjny*** rozpatruję znacznie szerzej, w kategoriach **wszystkich działań komunikacyjnych mających miejsce w każdym środowisku edukacyjnym** (obejmującym nie tylko przestrzeń szkolną czy akademicką, ale także kursy, treningi, szkolenia pracownicze itp., na których przekazywana jest wiedza). Tak rozumiane pojęcie *dyskursu edukacyjnego* stosuję w pracy również na nazwanie procesów komunikacyjnych odbywających się na lekcji języka polskiego jako obcego, dlatego uznaję za konieczną bliższą analizę tego terminu.

W literaturze przedmiotu, niezależnie od przyjętej perspektywy badawczej, *dyskurs edukacyjny* występuje często jako *wyspecjalizowana forma komunikacji*. Tak definiowany wpisuje się w praktyki badań lingwistycznych skoncentrowanych na formalnej analizie komunikatów językowych uczniów i nauczycieli¹⁴, a także socjologicznych, w których ujmowany jest jako pewien zbiór „reguł wyspecjalizowanej formy komunikowania się,

¹³ Kawka definiuje dyskurs szkolny jako pewną odmianę komunikowania się pomiędzy nauczycielem i uczniami. Za jej podstawę uznaje interakcje językowe społeczne, psychologiczne i pragmatyczne zachodzące między jego uczestnikami (Kawka, 1999). Dodaje również, iż „walor edukacyjny tak rozumianego dyskursu nie jest tu cechą w pełni relewantną i konstytutywną, aczkolwiek użyteczną i pożyteczną w jego rozpoznawaniu i klasyfikacji” (tamże, s. 27).

¹⁴ Teorie komunikacji zakładają, iż komunikaty to: *znaczące wiadomości*, których zakres semantyczny jest definiowany przez kontekst sytuacyjny (Retter, 2003).

poprzez którą stwarzane są w sposób wybiórczy podmioty procesu pedagogicznego” (Bernstein, 1990, s. 171). B. Bernstein dodaje, że *dyskurs edukacyjny* stanowi nie treść dyskursywną, a jedynie zbiór reguł, zgodnie z którymi przejmowane są inne rodzaje dyskursów a następnie łączone i przetwarzane tak, aby móc je selektywnie przekazać i przyswajać (tamże, s. 171, 172-173; por. Guzik, 1996, s. 248). Z kolei warstwa treściowa oraz znaczeniowa są odpowiednio podzielone i rozdysponowane pomiędzy poszczególne zajęcia szkolne (Zajac, 1996, s. 81).

Na gruncie badań pedagogicznych termin *dyskurs edukacyjny* pojawia się w co najmniej trzech różnych odsłonach. Autorzy leksykonu *Pedagogika* (Milerski, Śliwerski, red., 2000) ujmują go jako: „1) uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji; 2) obecny w szkole gatunek «mowy», będący rodzajem *wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej*, która ma swoje reguły i prawa; 3) zdarzenie interakcyjne, podczas którego dochodzi do wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 50)¹⁵.

Dyskurs edukacyjny bywa również interpretowany jako *gatunek mowy* obecny w przestrzeni szkolnej (T. Rittel, 1996, s. 99; por. Rittel, Ożdżyński, 1997; Labocha, 1996). Stanowi rodzaj tekstu (wypowiedzi), który można zakwalifikować do kategorii „aktów mowy o strukturze semantycznej: *Powiedzieć Komuś Coś*. Akt ten zawiera sądy, które są formułowane przy pomocy wypowiadanych zdań, wywołujących przekonanie bądź sprzeciw” (T. Rittel, 1996, s. 99; por. T. Rittel, S. Rittel, 2015, s. 39-43, 89). Wskazuje także na pewne cechy, którymi powinien charakteryzować się *dyskurs edukacyjny* stanowiący, jej zdaniem, *ogólny akt mowy* (por.: ogólną teorię aktów mowy autorstwa J. Searle’a i H. P. Grice’a zapoczątkowaną przez J. Austina). Należą do nich: odpowiednie przygotowanie, rozumiane przez świadome użycie środków lub odkrywanie ich w dyskursie, szczerość, intencjonalność, poprawność językowa, intelektualne oraz emocjonalne zaangażowanie.

Niektórzy teoretycy uważają także, że akty mowy występujące w komunikacji szkolnej „są niejako zanurzone w konteksty normatywne lekcji, szkoły i implikują przestrzeganie pełnienia określonych ról społecznych” (Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1996, s. 19-20; por. Habermas 1971, s. 126; König 1994). J. Habermas za podstawę powodzenia

¹⁵ Badacze nawiązują także we wspomnianym dziele do myśli M. Foucaulta, według którego *dyskurs edukacyjny* będący centralnym pojęciem jego teorii rozumiany jest jako system wiedzy pedagogicznej oraz koncepcji i idei zawierających się we wszelkich działaniach edukacyjnych. Determinuje uczestniczące w nim podmioty, warunkuje sposób i zakres ich funkcjonowania, niekiedy dyskryminując jedną stronę dyskursu na rzecz drugiej, bardziej uprzywilejowanej i posiadającej większą władzę utożsamianą przez filozofa z wiedzą. Dzięki schematyczności i utartym wzorcom, stanowi jednocześnie środek i cel interpretacji zachowań komunikacyjnych w przestrzeni szkolnej (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 50).

komunikacji w sytuacji lekcji szkolnej uznaje przenikanie się, współdziałanie oraz wzajemne uzupełnianie się strategii i samego aktu komunikacji. Zadaniem wspomnianych działań strategicznych jest wywieranie wpływu na uczących się, co staje się możliwe przez:

- a) *roszczenie zrozumiałości* będące warunkiem osiągnięcia porozumienia;
- b) *prawdziwość* – możliwą do okazania jedynie w dyskursie, gdyż wymaga uzasadnienia poznawczego;
- c) *szczerłość* – spełnione zostaje jedynie w interakcji, na podstawie której rozmówca może stwierdzić, czy nadawca współdziała komunikacyjnie czy tylko strategicznie (zob.: Popławska, 2006, s. 339);
- d) *ślusznosc* – także możliwą do okazania wyłącznie w dyskursie (Habermas, 1971, s. 65, por.: Popławska, 2006, s. 339);

Do *aktów mowy* nawiązuje także Z. Nęcki, proponując dość ogólną i szeroko pojmowaną koncepcję porozumiewania się w środowisku szkolnym, nazywaną *teorią kontekstowo-pragmatyczną*, której „istotą jest organizacja interakcji społecznych wokół koordynacji wzajemnych działań wszystkich osób komunikujących się” (Nęcki, 2006, s. 9). Nęcki objaśnia dalej, iż podejmowane przez rozmówców działania komunikacyjne koncentrują się na dążeniu do lepszej współpracy, a ich znaczenie uzależnione jest od *kontekstu zadaniowego, interpersonalnego, kulturowego i lingwistycznego*. Autor zaznacza, że „kompetencje i umiejętności komunikacyjne nauczycieli należy rozpatrywać w odniesieniu do uwzględniania tych kontekstów” (tamże).

Według badacza koordynacja działań komunikacyjnych zasadza się na dwu płaszczyznach: bieżącej i przyszłej. Płaszczyzna bieżąca stanowi odzwierciedlenie aktualnych aktów komunikacyjnych między rozmówcami. Akty te wymagają pewnych *zachowań komunikacyjnych koordynujących* (akty *metakomunikacyjne* będące próbą uporządkowania sytuacji komunikacyjnej, np.: „teraz mówi Kowalski”, „mów głośniej” itp. oraz wyjaśnienia pewnych działań na lekcji, np.: „kto z uczniów wie, co oznacza to słowo?”), a także *zachowań behawioralnych* (akty *pragmatyczne* polegające m.in. na: wprowadzaniu dyscypliny w klasie, wydawaniu rozkazów w czystej postaci lub też poleceń i instrukcji determinujących często natychmiastową reakcję odbiorcy, np.: wyjdźcie na przerwę, podejdź do tablicy itp. lub też są życzeniem ze skutkiem przyszłościowym, jak: prośba o wykonanie pracy domowej czy napisanie testu), wymiany informacji czy też podejmowania działań o charakterze ewaluacyjnym. Płaszczyzna przyszła, planowana jest możliwa do zaistnienia sytuacji współdziałania.

Dyskurs edukacyjny jest także nazywany *zdarzeniem komunikacyjnym*¹⁶ określającym działania komunikacyjne osób uczących się i nauczających w instytucji edukacyjnej. Może występować w dwóch odmianach: oficjalnej (relacja: nauczyciel – uczniowie) oraz nieoficjalnej (relacja: uczeń – uczeń/uczniowie), a jego rezultatem, produktem finalnym *praktyk dyskursywnych* jest wypowiedź (Majkowska, 2011, s. 256).

Nowatorskie podejście w postrzeganiu *dyskursu edukacyjnego* prezentują A. Skudrzyk i J. Warchala (2002), którzy osadzają go w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie. Autorzy są zdania, iż jest to „każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza w obrębie określonego horyzontu kognitywnego” (s. 279-280). Badacze zmieniają tym samym perspektywę ujęcia *komunikacji dydaktycznej*, wyprowadzając ją poza standardowe, zinstytucjonalizowane ramy szkolne.

J. Nocoń podziela pogląd Skudrzyk i Warchali, akceptując szerokie, społeczne ujęcie *dyskursu edukacyjnego* (2009, 2011), w obrębie którego umieszcza wszelkie sytuacje komunikacyjne, „w których zachodzi proces włączania adepta we wspólnotę dyskursu” (2013, s. 120). Za czynniki stanowiące o charakterze dyskursu uznaje: (1) charakterystyczną interakcję nadawczo-odbiorczą typu specjalista – adept (z archetypowymi rolami nauczyciela i ucznia) oraz (2) funkcję edukacyjną, specyficzny cel komunikacyjny, który można określić jako dążenie jednej ze stron (nauczyciela) do spowodowania określonej zmiany osobowościowej u partnera interakcji (Nocoń, 2011, s. 190).

Warto dodać, iż *dyskurs edukacyjny* bywa również rozumiany jako: „typ wypowiedzi i wytwarzania wiedzy o edukacji w określonych warunkach historycznych” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 239), jak również jako złożona zależność pomiędzy językiem, interakcją i nabywaniem wiedzy (Walsh 2011, s. 1), a także jako *model pedagogicznej kompetencji komunikacyjnej* (Rittel T., 1996, s. 99) oraz jako *fakt społeczny*¹⁷ (Kawka 1996, s. 120-121).

Powyższe próby usystematyzowania różnych odmian *dyskursu* obecnego w przestrzeni edukacyjnej świadczą o złożoności omawianego zjawiska. Kwestię tę dodatkowo komplikuje tworzenie nowych, pomniejszych klasyfikacji wewnętrznych, jak choćby

¹⁶ Według T. A. van Dijka *zdarzenie komunikacyjne* stanowi pojęcie tożsame do wyrazu *dyskurs* (2001, s. 10).

¹⁷ M. Kawka określa *dyskurs edukacyjny* mianem *faktu społecznego*, o czym świadczą konkretne struktury językowe, używane przez uczącego, np.: *Powiedz to całym zdaniem*. Wynika to w głównej mierze z przekonania nauczyciela o potrzebie postępowania właściwego dla pedagogicznego, niekoniecznie merytorycznego punktu widzenia, co wiąże się także z pewnym stereotypem edukacyjnym. Uczestnicy zajęć powinni we właściwy (werbalny lub/ i niewerbalny) sposób reagować na tego typu wypowiedzi nauczyciela, gdyż jest to „słuszne i prawidłowe” w ujęciu pedagogicznym, choć w rzeczywistości w znikomym stopniu służy wyrabianiu dobrych i właściwych nawyków językowych, w zdecydowanie większym stopniu przyczyniając się do działania wbrew normie, zasadom poprawnościowym i ekonomii języka polskiego, jak również nadają wypowiedziom efekt sztuczności (Kawka, 1996, s. 120-121).

wyróżnienie w dyskursie edukacyjnym: dyskursu jako gatunku mowy, zdarzenia interakcyjnego oraz jako rodzaju wypowiedzi i wytwarzania wiedzy o edukacji w określonych warunkach historycznych (zob. Wiatrowski, 2011, s. 212).

Na uwagę zasługuje, oprócz definicji *dyskursu edukacyjnego*, charakterystyka samego zjawiska uwzględniająca jego szczególne uwarunkowania. Według *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2010, s. 79-80) charakter *dyskursu edukacyjnego* jest wyznaczany przez jego uczestników: uczniów i nauczyciela, pełniących określone role społeczne, reprezentujących ustalone typy zachowań, które są realizowane w przestrzeni szkolnej. Podobne spostrzeżenia ma S. Rittel (1996, s. 32), postulujący:

- a) ograniczenie liczby uczestników zdarzeń komunikacyjnych do dwóch reprezentantów w osobach nauczyciela i ucznia,
- b) ograniczenie udziału w komunikacji nauczyciela i ucznia do wykonywanych przez nich działań,
- c) nazwanie istniejących pomiędzy nimi zależności w sytuacji komunikacyjnej *układem nauczania – uczenia się*, przy założeniu zmienności ról nadawcy i odbiorcy, a także z zastrzeżeniem, że pozycja nadawcy jest zasadna o tyle, o ile jest on słuchany przez odbiorcę.

Ponadto badania interakcji pomiędzy nauczającym i nauczonym pozwoliły na wyodrębnienie trzech faz (tzw. *IRE*), charakterystycznych dla *dyskursu szkolnego*:

1. *initiation* – rozpoczęcie konwersacji, które zazwyczaj stanowi pytanie nauczyciela,
2. *response* – odpowiedź studenta,
3. *evaluation* – ocena wypowiedzi ucznia wzbogacona odpowiednim komentarzem nauczyciela (*feedback*) (zob. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, 2010, s. 79-80; por. Zawadzka, 2004, s. 83)

U. Żydek-Bednarczuk i B. Zelera (Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1996, s. 21) interesują nie tylko relacje pomiędzy uczestnikami aktu komunikacji, ale również formalne uwarunkowania i funkcjonowanie *dyskursu edukacyjnego* jako odrębnego gatunku mówionego. Wyróżniają w nim następujące elementy:

- *metakomunikaty* – skoncentrowane na formalnych komponentach składających się na proces komunikacji; należą do nich, np.: kolejność zabierania głosu, korekta błędów, aktywizowanie słuchaczy, ale i przerywanie wypowiedzi oraz jej urywanie (por. Szymankiewicz, 2012, s. 183-200);

- *informacje* – ich celem jest ustalenie obrazu świata; są także źródłem wiedzy naukowej i potocznej, wiążą się z roszczeniem ważności, szczerości i zrozumiałości;
- *ewaluacje* – dotyczą wartościowania tekstu w odniesieniu do skali własnych doznań (emocji) i skonwencjonalizowanych doświadczeń (publiczny system wartości);
- *akty pragmatyczne o wyrażnej sile illokucyjnej lub perlokucyjnej* – służą do podporządkowania strategii oraz wywierania wpływu na uczestników komunikacji w celu osiągnięcia zmiany ich zachowania. Najczęstsze struktury występujące w ramach tych aktów to: „proszę, wzywam, pytam, apeluję, radzę, żądam, obiecuję, zgadzam się” (Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1996, s. 21, por. Rittel T., 1996, s. 99).

Skomplikowane wydaje się nie tylko samo pojęcie dyskursu, ale także jego analiza, która nie określa jednoznacznie odpowiedniej metodologii. Przedmiotem badań może być każde działanie, które jest w jakikolwiek sposób związane z wypowiedzią (Grzmil-Tylutki, 2010, s. 14)¹⁸. Jak przyznaje Ostrowicka, *dyskurs* skupia w sobie dwie kategorie: podmiotowości i przedmiotowości, stanowi jednocześnie „odrębną dziedzinę nauk społecznych wraz z własnym przedmiotem badań i metodologią (...) oraz zbiór określonych metod, technik i procedur badawczych, które mogą być dowolnie dobierane dla rozwiązania specyficznych problemów badawczych” (Ostrowicka, 2014, s. 51; por. Grzmil-Tylutki, 2010, s. 14).

Zdaniem A. Grzymały-Kazłowskiej (2004) można obecnie wyróżnić trzy główne kategorie opisu dyskursu: (1) analizę zorientowaną lingwistycznie, (2) analizę socjologiczną i (3) krytyczną analizę dyskursu. Ta ostatnia zakłada, że „dyskurs ustanawia przedmioty wiedzy, społeczne tożsamości i relacje między ludźmi. Tym samym, profiluje poznanie i pozycjonuje, wyraża i konstytuuje relacje władzy. W związku z tym, analiza dyskursu staje się narzędziem do badania fenomenów społecznych i kulturowych, a także edukacyjnych” (Ostrowicka, 2014, s. 53).

Powyższa próba dookreślenia zjawiska *dyskursu edukacyjnego* pokazuje, iż dla wielu badaczy nie różni się on znaczeniowo od definiowanej wcześniej *komunikacji edukacyjnej* (*dydaktycznej*), a dla niektórych pola znaczeniowe obu terminów w pewnej mierze się pokrywają. Co więcej, część uczonych już w latach 90. XX wieku stosowała pojęcia *komunikacji edukacyjnej* i *dyskursu edukacyjnego* zamiennie, jako określenia synonimiczne

¹⁸ Wśród polskich opracowań z zakresu ogólnej analizy dyskursu należy wymienić prace: R. Wodak, M. Krzyżanowskiego (red.): *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (2011), H. Grzmil-Tylutki: *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu: historia, tendencje, perspektywy* (2010), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii* A. Horolets, (red., 2008).

(zob.: T. Rittel, 1996; Skowronek, 1999; i in.). Być może wynikało to z faktu pojawienia się w Stanach Zjednoczonych w latach 60. XX w. nowego terminu, jakim był *dyskurs* oraz podejmowania prób ujęcia w dyskursywne ramy *komunikacji werbalnej*, mającej miejsce w różnych warunkach.

W niniejszej pracy powyższe terminy traktowane będą jako wyrazy o podobnym zakresie znaczeniowym (por. Grabias, 1994, s. 231, Przybyła, 2004, s. 14) **i używane zamiennie w celu nazwania wymiany komunikacyjnej pomiędzy lektorem i studentami uczestniczącymi w lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO) ujmowanej wraz ze wszystkimi wyznacznikami aktu komunikacji, w tym także szczególnym kontekstem towarzyszącym temu zjawisku.** Przyjmuję jednocześnie, iż pojęcie *dyskursu edukacyjnego* jest wyrazem o nieco węższym zakresie znaczeniowym ujmowanym raczej w kategoriach pragmatyki językowej i realizowanym w komunikacji w poszczególnych aktach mowy. Sformułowana wyżej definicja nie obejmuje takich ważnych aspektów *komunikacji edukacyjnej*, jak: porozumiewanie się ze sobą studentów lub też nauczycieli w przestrzeni akademickiej i poza lekcją odbywającą się w klasie, a także wszelkich źródeł dyskursu pisanego, m.in.: podręczników do nauczania JPJO oraz innych pomocy dydaktycznych i komentarzy lektora pochodzących z zeszytów, testów czy prac pisemnych studentów.

Można zatem przyjąć, iż badaną przeze mnie komunikację na lekcji JPJO cechują:

- **uczestnicy dyskursu:** są nimi lektor oraz studenci uczący się języka polskiego jako obcego reprezentujący określone spektrum zachowań werbalnych i niewerbalnych;
- **role społeczne uczestników dyskursu:** zakładające nierównorzędną oraz niezmienną rolę nauczyciela oraz osób uczących się, a także rodzaje ich zachowań komunikacyjnych (zob. Zawadzka, 2004, s. 83);
- **miejsce i czas aktu komunikacji:** zajęcia mają charakter formalnego spotkania w przestrzeni zinstytucjonalizowanej (klasa) w ściśle określonym czasie (zajęcia trwają od danej godziny do przerwy lub do oficjalnego zakończenia lekcji);
- **przekazywanie oraz wymiana informacji:** odbywają się w celu edukacyjnym, najczęściej z zastosowaniem różnego rodzaju strategii nadawczo-odbiorczych (por. T. Rittel, 1996, s. 99); obecne w komunikatach funkcje to przede wszystkim: funkcja referencyjna, ale również metajęzykowa oraz emotywna; istotny jest tu także *wymiar pragmatyczny* (zob. Kawka, 1999, s. 28-29);
- **cel prymarny edukacyjny:** poprzez bezpośredni kontakt nadawczo-odbiorczy osiągnięte są przede wszystkim cele i założenia dydaktyczne; nawet naturalne z pozoru rozmowy

będą podporządkowane celom nadrzędnym, takim jak: przekazanie nowych treści, utrwalenie ich oraz końcowa ewaluacja;

- **treść komunikatu:** dotyczy niemal wyłącznie podjętego na lekcji tematu lub spraw organizacyjnych związanych z życiem i funkcjonowaniem grupy zajęciowej;
- **forma komunikatu:** wymiana informacji pomiędzy nauczycielem i studentami odbywa się w formie mówionej (przekaz ustny).

1.3. Cele komunikacji szkolnej

Biorąc pod uwagę celowość komunikatów wypowiedzianych na lekcji przez uczącego, należy wnioskować, iż fundamentalną funkcją *komunikacji edukacyjnej* jest świadome i intencjonalne wywieranie wpływu na poziom i zakres wiedzy uczących się (Zajac, 1996, s. 80). Stan wiedzy uzależniony jest w głównej mierze od przedmiotu oddziaływania, na który składają się:

- „przekazywane i tworzone wspólnie z uczniami treści i ich odniesienie do rzeczywistości pozajęzykowej,
- proces oraz warunki przekazywania i tworzenia wiedzy, czyli organizacja procesów nauczanie/uczenie się” (tamże).

Celem prymarnym *komunikacji pedagogicznej* winno być poznanie i opanowanie danego zakresu materiału dydaktycznego, nie zaś wiedza sama w sobie. Co więcej, wiedza ta powinna być ujmowana i przekazywana odbiorcom w sposób dostosowany do ich potrzeb, a więc z uwzględnieniem wieku i poziomu intelektualnego uczących się. Warto dodać, iż za podstawowy wyznacznik interakcji uznaje się ukierunkowanie jej na odbiorcę (Zawadzka, 2004, s. 83).

Zdaniem S. Walsh, powodzenia procesu nauczania należy upatrywać w świadomym i rozmyślnym wykorzystaniu powiązań między mową nauczyciela, interakcją i sposobnością uczenia się (Walsh 2002, 2006; 2011, por. Barnes, 1988, s. 8; Zarzycka, 2006, s. 129).

Związek ten definiuje także R. Ellis, według którego uczenie się języka odbywa się,

„kiedy biologicznie zdeterminowane funkcje mentalne ewoluują w kierunku bardziej złożonych funkcji właśnie poprzez interakcje społeczne, przebiegające za pomocą mowy. Nauczyciel i uczeń wchodzi w interakcje interpersonalne, oparte między innymi na zmianie tur w komunikowaniu się, spontaniczności i nieprzewidywalności. Interakcje te są wyraźnie ukierunkowane na osiągnięcie celu, jakim jest nauka języka” (cyt. za Wiśniewska, 2012, s. 62).

Na podstawie powyższych teorii można wyróżnić **dwa główne cele komunikacji na lekcji** (ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka obcego), które przyświecają pracy nauczyciela:

(1) **cel dydaktyczny**, a więc udostępnianie i przekazywanie wiedzy uczniom, wyjaśnianie, nauczanie języka itp. oraz:

(2) **cel wychowawczy** – osiągnięcie porozumienia pomiędzy stronami procesu dydaktycznego, a także wywieranie określonego wpływu na zachowania uczących się. Zachowania te należy pojmować szeroko jako wszelkie czynności werbalne i pozawerbalne studentów uzależnione od kontekstu sytuacyjnego.

2. Specyfika komunikacji edukacyjnej

W wielu przytoczonych wcześniej definicjach *komunikacji dydaktycznej* czy też *dyskursu edukacyjnego* pojawiły się sformułowania silnie podkreślające odmienny charakter tego typu interakcji w porównaniu do komunikacji zachodzącej w warunkach naturalnych, pozbawionych z góry narzuconych, stałych elementów kontekstowych (określonego miejsca, czasu, uczestników dyskursu o sprecyzowanych, niezmiennych rolach itd.). Biorąc pod uwagę specyfikę *komunikacji edukacyjnej*, w niniejszym rozdziale omawiam najważniejsze elementy stanowiące o jej odmiennym charakterze¹⁹.

Po pierwsze, na uwagę zasługują przede wszystkim: miejsce – szkoła, uczelnia, prywatne i publiczne placówki oświatowe – oraz czas (określany harmonogramem tej placówki), które w przypadku *komunikacji edukacyjnej* pozostają jednoznacznie sprecyzowane (zob. rozdz. 2.1., s. 33).

Po drugie, wielu teoretyków ujmuje klasę językową jako zdynamizowaną i wielowymiarową przestrzeń, w której szczególne miejsce zajmuje interakcja zachodząca pomiędzy nauczycielem i uczniami lub też między samymi uczącymi się, co niewątpliwie wpływa na proces przekazywania i przyswajania wiedzy (zob. Kowalikowa, 1994, s. 145; Ellis, 1999; Walsh, 2006; por.: Walsh, 2011, s. 68-69; Kouhan, 2012, s. 205; Wiśniewska, 2012, s. 62). Interakcje te nie są jednak zdarzeniami przypadkowymi, a z założenia przemyślanymi i zaplanowanymi działaniami językowymi, które cechuje pewna przymusowość *aktów komunikacyjnych*. E. Zawadzka określa je jako „czynne i zorganizowane uczestnictwo uczniów przy kierowniczej roli nauczyciela jako inicjatora – organizatora i ewaluatora procesu” (Zawadzka 2004, 81-82; por.: Kawka, 1996, s. 120-121; van Lier, 1984, s. 168; Majer, 2003, s. 41; McCarthy, 2001, s. 100). Jej zdaniem każdy z uczestników procesu komunikacyjnego ma ustaloną rolę, podejmuje także określone działania, które autorka nazywa stereotypowymi dla tego rodzaju komunikacji. Ponadto nauczyciel w tym sformalizowanym podziale ról jest nadawcą – profesjonalistą, posiadającym gruntowne, wielokierunkowe przygotowanie merytoryczne, pedagogiczne, psychologiczne

¹⁹ E. Popiel-Popiołek i A. Kudra są zdania, iż właściwości, które stanowią o *komunikacji edukacyjnej* i jej wyjątkowości to: perswazyjność nakłaniająca (pozbawiona jednak manipulacji), transmisyjność (najczęściej komunikacja jednostronna), charakter powinnościowy (nauczycielskie akty mowy wpisują się w typ zadaniowy, operacyjny), konwencja dialogu-gry (role przyjmowane przez interlokutorów są ściśle określone; zazwyczaj aż do momentu, gdy cel dydaktyczno-wychowawczy zostanie osiągnięty) (Popiel-Popiołek, Kudra, 2001, s. 158), konwencjonalizacja zachowań komunikacyjnych, metakomunikacyjność oraz porozumiewanie się niewerbalne (por. Gajda, 1993).

oraz metodyczne do wykonywania zawodu, ale i do pełnienia określonej funkcji społecznej (Majkowska, 2011, s. 256-257). Pawlak dodaje, iż jest on „najważniejszym uczestnikiem dyskursu edukacyjnego z racji swego statusu, wieku i wiedzy” (Pawlak, 2009b, s. 317-319).

Jedną z prymarnych kwestii odróżniających komunikację naturalną, spontaniczną od szkolnej jest także sposób konstruowania wypowiedzi oraz *wymiana ról w rozmowie* (ang. *turn-taking*), które wiążą się z samą strukturą dyskursu (ang. *discourse structure*) (Pawlak, 2009b, s. 317-319). „W rezultacie interakcja w klasie szkolnej, włączając w to klasę językową, charakteryzuje się często łatwo rozpoznawalną trzy- lub czteroczęściową strukturą, nazywaną *IRF* (ang. *initiation – response – feedback*), w której nauczyciel zadaje pytanie (...), uczeń udziela odpowiedzi (...) i przekazywana jest informacja zwrotna (...), przy czym poprawna odpowiedź może zostać powtórzona (van Lier 1996)” (tamże). Według badań przeprowadzonych w latach 70. i 80. XX w. (m.in. McHoul 1978; Politzer, Ramirez i Lewis 1981; Sinclair i Brazil 1982; van Lier 1984) zasady rządzące uczestniczeniem w procesie komunikacji, zabieraniem głosu i zmianą ról nadawczo-odbiorczych w warunkach naturalnych i w środowisku szkolnym znacznie od siebie odbiegają. D. Allwright i K. M. Bailey (1991, s. 142-147) utrzymują, iż komunikacja w klasie oraz udział poszczególnych rozmówców w interakcji na lekcji są wyraźnie zdominowane przez lektora posługującego się językiem znacznie różniącym się od używanego w warunkach komunikacji naturalnej.

Na problem ten zwraca także uwagę m.in. M. Zajac, zauważając, iż: „szkolne sytuacje zadaniowe (...) zakładają funkcjonowanie językowo-poznawcze uczniów w interakcjach rozgrywających się w sytuacjach zamkniętych, tj. w takich, w których należy dojść do z góry założonego wyniku poznawczego (standardu)” (Zajac, 1996, s. 79).

A. D. Popławska podziela opinię A. Hankały, twierdzącego, iż na efektywność procesów komunikacyjnych na lekcji mają znamienity wpływ także warunki zewnętrzne, w jakich się one odbywają. Badaczka wyróżnia dwie podstawowe kategorie owych warunków: „w skład pierwszej wchodzi uwarunkowania przynależne sferze zjawisk fizycznych, w skład drugiej – te, o charakterze społecznym” (Hankała, 1991, s. 12; por. Popławska, 2006, s. 338).

Istotnym czynnikiem będą tu również cele dydaktyczne i wychowawcze realizowane przez nauczyciela. Zawadzka wymienia także cechy charakterystyczne mające bezpośredni wpływ na treść i formę komunikacji. Zalicza do nich: *otoczenie, uczestników lekcji* (ich wiek, płeć, a także zainteresowania), *przedmiot nauczania* oraz *uporządkowanie liniowe wypowiedzi*. Autorka zwraca również uwagę na wyznaczniki *komunikacji pedagogicznej*, takie jak: dynamikę, zmienność, asymetryczność, zależność od celów i potrzeb, ale również od kontekstu pedagogicznego, przekaz werbalny – ustny i pisemny, a także niewerbalny,

kompetencję komunikacyjną nauczyciela oraz jego cechy osobowe, jak: otwartość, odpowiedzialność czy zaufanie (Zawadzka, 2004, s. 82).

Według A. Niżegorodcew pojęcie *autentycznej komunikacji* oznacza w potocznym rozumieniu tyle, co proces komunikowania się pomiędzy rodzimymi użytkownikami języka, w odróżnieniu od użycia języka nauczanego w grupie uczących się. Autorka zwraca uwagę, że porozumiewanie się w języku nauczonym w warunkach szkolnych może być automatycznie uznane za nieautentyczne. Powodem tego są określone zadania i cele, które przed taką komunikacją stoją, a więc: nauczanie i uczenie się języka, a nie porozumienie samo w sobie. Sytuacja nie zmienia się również wówczas, gdy nauczycielem jest *native speakerem* (Niżegorodcew, 2012, s. 152). Niżegorodcew wspomina, że wypowiedzi, które – z punktu widzenia komunikacji w warunkach naturalnych – mogłyby wydawać się sztuczne i nieautentyczne, w rzeczywistości szkolnej czy lekcyjnej są prawdopodobne, pełnią tym samym jedną z funkcji *dyskursu edukacyjnego* (tamże, s. 161). Przyjmując perspektywę autentyczności odnoszącej się do konkretnego zadania, które uczący się mają wykonać, bazując na tekście lub dyskursie, można przyjąć, że zadanie to stanowić będzie element realizmu w komunikacji lekcyjnej (tamże, s. 152; por. Breen, 1985; Guariento, Morley, 2001).

W przypadku prowadzenia przez nauczyciela lekcji w grupie wielojęzycznej osiągnięcie *komunikacji autentycznej* jest znacznie łatwiejsze, gdyż język nauczany jest zarówno celem, jak i narzędziem do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej. W pełni zasadne byłoby zatem postawienie pytania o możliwość stworzenia w klasie warunków zbliżonych do naturalnych, jeśli uczący się mają ograniczone możliwości językowe, a także, czy takie działania ulepszą komunikację na lekcji (zob. Pawlak, 2009, s. 317).

Przytoczone w niniejszym rozdziale poglądy zakładają dość pesymistyczną teorię odnoszącą się do autentyczności *komunikacji lekcyjnej*, która, zgodnie z powyższym, jest zawsze jedynie zbliżona do procesu komunikacyjnego w warunkach naturalnych. Z tym sądem nie zgadza się część środowiska naukowego, twierdząc, iż swobodna komunikacja jest w niektórych sytuacjach możliwa. Sprzyjają temu np.: wybór metody, podejścia (podejście komunikacyjne) czy technik nauczania, a także: dostosowanie języka jakim posługuje się lektor, stwarzanie sytuacji sprzyjających negocjowaniu znaczeń, stosowanie *pytań referencyjnych*, umożliwianie uczącym się swobodnego wypowiadania się, a także stymulowanie ich do aktywnego udziału w lekcji lub używanie wyłącznie języka docelowego

(Pawlak²⁰, 2009b, s. 317; por.: Ellis, 1992, van Lier 1988, 1996; Seedhouse 1996; Pawlak 2000, 2002a, 2004a, 2004b; Majer 2003).

Opozycyjne stanowisko zajmuje również m. in.: G. Zarzycka (2006, s. 129-148), która w pracy: *Moc dialogu* mówi o spontanicznych „konwersacjach” na wybrane przez studentów tematy. Także U. Żydek-Bednarczuk oraz B. Zeler zwracają uwagę na ten problem, uzależniając istnienie porozumienia w klasie od specjalnych warunków: „komunikacja ma być wolna od wszelkich nacisków i przymusów – nie ma tu lawinowych pytań nauczyciela i syndromu odpowiedzi uczniowskich” (Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1996, s. 20; por.: Pawlak, 2009b, s. 319-321). Aby dobrze zaplanować oraz poprowadzić zajęcia, należy pamiętać o kilku założeniach: *działaniach strategicznych i komunikacyjnych*, które przedstawia poniższy zestawienie:

„Działania strategiczne	Działania komunikacyjne
– sytuacja motywacyjna, cel: droga do obrania strategii	– zgoda na działanie komunikacyjne, racjonalność, – akty illokucyjne i perlokucyjne w argumentacji,
– stosowanie bodźców i niezrażanie się niepowodzeniami,	– działanie na zrozumienie partnera i zaufanie mu” (Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1996, s. 20).

W kontakcie nauczyciel – uczniowie badacze uznają równość i partnerstwo za wymóg niezwykle istotny w swobodnej komunikacji i osiągnięciu pożądanego porozumienia, które są możliwe jedynie w warunkach kooperacji, życzliwości, szczerości i zaufania, o czym mówią reguły Grice’a. Na nauczyciela w głównej mierze spoczywa odpowiedzialność za powodzenie komunikacji na lekcji, dlatego też Żydek-Bednarczuk i Zeler uważają, że od lektora zanurzonego w *dyskurs edukacyjny* wymaga się kreatywności oraz umiejętności organizacyjnych w zarządzaniu komunikacją na lekcji. Badacze podkreślają, że prowadzący zajęcia powinien skupiać swą uwagę nie tylko na osiągnięciu celów dydaktycznych, które sobie postawił, ale przede wszystkim na baczniejszym słuchaniu swoich podopiecznych (tamże). Zawadzka za istotne uznaje samodoskonalenie nauczycieli w kwestii kontaktów interpersonalnych, zauważając, iż kluczową potrzebą będzie opanowanie przez nich „metod i technik poprawiających kontakty międzyludzkie i ich stałe doskonalenie, uczenie się zasad i sposobów efektywnego komunikowania i uświadamianie czynników powodujących

²⁰ M. Pawlak (2009b) ostatecznie skłania się jednak do twierdzenia, iż proces komunikacyjny na lekcji nie musi mieć sztucznego i nienaturalnego charakteru, co więcej wskazuje na pozytywne aspekty choćby znikomych przejawów naturalności w dyskursie szkolnym.

zakłócenia komunikacji, prowadzące niejednokrotnie do sytuacji konfliktowych” (Zawadzka, 2004, s. 87). Praktyka szkolna pokazuje jednak, że pomimo dużego zaangażowania nauczycieli w *komunikację dydaktyczną*, osiągnięcie naturalnego dyskursu w środowisku zinstytucjonalizowanym jest niemożliwe z uwagi na wymogi formalne, które stawia przed sobą szkoła (uczelnia)²¹. Należy wymienić tu choćby plan zajęć, program nauczania czy ewaluację.

Według P. Seedhouse’a (2004) specyfika *dyskursu edukacyjnego* zawarta jest w celowości działań komunikacyjnych silnie skoncentrowanych na nauczaniu gramatyki oraz leksyki przy jednoczesnym dążeniu do płynności wypowiedzi uczniów. Wybór tematów oraz dobór materiałów dydaktycznych mieści się w kompetencjach nauczyciela, który selekcjonuje treści nauczania w oparciu o własne przekonania i preferencje, a także cele zajęć i potrzeby grupy. Poszczególne lekcje językowe będą się od siebie znacznie różniły pod względem formy czy przyjętych strategii i środków przekazu. Inaczej wyglądają zajęcia, na których lektor wprowadza nowy materiał, niż te, na których realizowane są powtórki gramatyczne itd. Naturalny dla dyskursu będzie w tym przypadku również jego otwarty lub zamknięty charakter, determinowany możliwościami językowymi uczestników zajęć.

Ponadto badacz, odwołując się do koncepcji *IRF* (zob. s. 51) van Liera (1996), niejako broni stylu szkolnego i stara się także odnaleźć takie aspekty interakcji w klasie, które, pomimo szeroko krytykowanej sztuczności, przemawiałyby na jej korzyść. W tym celu wskazuje na *transakcję* i *transformację* jako środki do stworzenia konwersacji o znamionach naturalności, np. wówczas, gdy nauczyciel zadaje pytanie, kierując je zarówno do jednostki, jak i do całej grupy. Zadaniem uczniów jest nie tylko repetycja czy streszczenie poznanych treści, ale również rozwijanie wypowiedzi, argumentowanie czy tworzenie dłuższych partii monologicznych.

Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi w polskich szkołach, wykazano ponadto, iż uporczywe dążenia do osiągnięcia naturalnej komunikacji na lekcji mogą doprowadzić do pogorszenia jakości wypowiedzi uczących się. Do najczęstszych problemów wskazywanych przez badaczy należą: obniżenie jakości w zakresie treści i formy, nadużywanie języka ojczystego, problemy z dyscypliną oraz zdominowanie zajęć przez lepszych uczniów (Pawlak, 2009b, s. 317-319. por.: Pawlak 2004a). Teoretycy podkreślają, iż dalekie od

²¹ M. Pawlak zwraca uwagę na fakt, iż „lekcje języka odbywają się kilka razy w tygodniu, pozaszkolny z nim kontakt jest minimalny, program nauczania i podręcznik określają materiał, który ma zostać wprowadzony, a wymagania egzaminacyjne wymuszają opanowanie pewnych treści i nabycie umiejętności wykonywania określonych rodzajów zadań” (2009b, s. 317).

naturalnej komunikacji jest choćby nauczanie struktur gramatycznych, jednak to właśnie one, podobnie jak wzorce językowe czy żmudne ćwiczenia drylowe, przyspieszają opanowanie podstaw języka, koniecznych do usprawnienia procesu porozumiewania się (por.: Ellis, 2006; Pawlak, 2004a, 2006a; Majer, 2003; Niżegorodcew, 2007).

Powyższą dwubiegunowość komunikacji, która z jednej strony maksymalnie dąży do zbliżenia *dyskursu lekcyjnego* do naturalnej rozmowy, z drugiej próbuje zachować wszelkie narzędzia wymagane do zapewnienia optymalnych warunków nauczania, co nieuchronnie osadza te działania w sformalizowanych warunkach nienaturalności szkolnej, określa się mianem *paradoksu nauczyciela* (ang. *teacher's paradox*). Według W. Edmondsona (1985), autora terminu, „już sama próba wykształcenia podczas lekcji umiejętności, które są niezbędne w komunikacji poza klasą jest skazana na niepowodzenie i dlatego należy jak najlepiej wykorzystać zalety dyskursu edukacyjnego” (cyt. za: Pawlak, 2009b, s. 317).

Na podstawie powyższych wniosków nie sposób nie zgodzić się z faktem, że komunikacja na lekcji znacznie różni się od komunikacji realizowanej w warunkach naturalnych, niewymuszonych. Różnica obejmuje kontekst, a więc uczestników aktu, miejsce, czas, a także kod, specyficzny dla warunków szkolnych (kontaminacja różnych stylów i odmian języka mówionego, określana przez badaczy jako *teacher's talk*), a także samą treść przekazywanych komunikatów z założenia ukierunkowanych na przekazywanie wiedzy. Nie oznacza to jednak, że nauczyciel będący m.in. organizatorem procesu dydaktycznego, nie może, poprzez różne zabiegi, przybliżać jej do komunikacji naturalnej. Warto dodać, iż błędne jest traktowanie odmienności procesów komunikacyjnych w przestrzeni szkolnej jako zjawiska negatywnego. Jest ona konieczna dla realizacji konkretnych celów dydaktycznych, pedagogicznych i programowych²².

2.1. Miejsce i czas procesu komunikacyjnego

O specyfice *komunikacji edukacyjnej* stanowią, wspomniane już warunki zewnętrzne tj. miejsce i czas odbywających się interakcji. Mogą one nie tylko determinować kod, którym posługują się rozmówcy, ale także zmieniać znaczenie wypowiedzi (Putkiewicz, 2002, s. 8).

²² M. Pawlak jest zdania, że „choć niewątpliwie należy stworzyć uczniom możliwość wykazywania inicjatywy, wywierania wpływu na kierunek i charakter dyskursu a także konstruowania spontanicznych wypowiedzi, nie można tego robić w sposób dogmatyczny, dostosowując rodzaj interakcji do celów lekcji czy możliwości grupy i tak modyfikując te bardziej restrykcyjne formy dyskursu, aby stały się one przydatnym narzędziem dydaktycznym” (Pawlak, 2009b, s. 317-319).

Teoretycy uznają nawet okoliczności wymiany informacji za trzeci niezbędny i najważniejszy (obok nadawcy i odbiorcy) składnik aktu komunikacji, który zawiera informacje dotyczące stosunku mówiącego do odbiorcy (nauczyciela do ucznia), ale również instrukcje, prośby i polecenia wynikające z formy pracy lekcyjnej (Bander, Grinder, Satir, 1976). E. Putkiewicz jest zdania, iż „praktyka komunikowania lekcyjnego jest realizowana w celowo wydzielonych miejscach i w określonym czasie. Charakteryzuje się więc swoistymi parametrami przestrzennymi, czasowymi i określonym repertuarem sytuacji społecznych. Cechuje ją bezpośredni kontakt nadawców i odbiorców przekazu oraz tożsamość czasu przekazywania i odbioru. Zasięg społeczny komunikatów jest raczej niewielki, a obieg informacji niezbyt szybki” (Putkiewicz, 2002, s. 10). Co więcej, środowisko, w którym proces edukacji ma miejsce, determinuje jego powodzenie daleko bardziej niż np. czynniki wrodzone (Pawlak, 2009, s. 313). Jest także przestrzenią zinstytucjonalizowaną, a więc noszącą znamiona formalności i oficjalności, w której obowiązują zasady określone prawem, regulaminem danej placówki, a także przyjętymi zwyczajowo zasadami etykiety i *savoir-vivre'u*. Zarówno studenci, jak i lektorzy podlegają systemowi przyjętych norm dotyczących zachowań językowych: konieczne jest używanie konkretnych form adresatywnych, utartych struktur rozpoczynania wypowiedzi, a także znaków niewerbalnych, charakterystycznych wyłącznie dla przestrzeni szkolnej (np.: podniesienie ręki przez studenta w celu zabrania głosu na zajęciach).

Ponadto każda lekcja ma *miejsce* w określonej przez plan zajęć klasie, w której rozpoczyna się i kończy proces komunikacji (z wyłączeniem kursów językowych odbywających się za pośrednictwem Internetu). Warto wspomnieć, że warunki panujące w pomieszczeniu także nie są bez znaczenia, jak choćby układ ławek studentów pozostający w opozycji do frontalnie ustawionego biurka nauczyciela, tablica czy materiały multimedialne (rzutnik, komputer, telewizor, głośniki, magnetofon itd.), które w warunkach naturalnej konwersacji raczej się nie pojawiają, a na pewno nie służą jako wsparcie techniczne do przekazania informacji. Sposób zajmowania miejsc przez uczniów również jest tu znaczący. Zazwyczaj siadają oni na każdej lekcji danego przedmiotu w takiej samej lub bardzo zbliżonej konfiguracji, podobnie jak nauczyciel, który pozostaje na zarezerwowanej dla siebie przestrzeni pomiędzy tablicą, a ławkami studentów, w pobliżu biurka i tablicy. Zmiana miejsca, np.: zajęcie go obok uczącego się, zaburzyłaby, a nawet zburzyłaby istniejący porządek szkolny (por. Komorowska, 2001).

Podobne obserwacje nasuwają się podczas analizy *czasu* lekcji, który jest podporządkowany harmonogramowi zajęć danej instytucji. Jednostka lekcyjna trwa

zazwyczaj 45 (lekcja szkolna) lub 90 (zajęcia akademickie) minut (Majkowska, 2011, s. 256-257). Co więcej, o momencie rozpoczęcia zajęć decyduje nauczyciel, podobnie jak o czasie ich zakończenia. Ponieważ spotkania wynikają z rozkładu godzin przewidzianego na każdy semestr, mogą one przybierać bardziej bądź mniej intensywną formę, w zależności od zaplanowanego kursu językowego. Istotna jest tu określona godzina otwierająca i zamykająca lekcję, a zatem i proces komunikacji, ograniczony przerwami, po których proces ten może być wznowiony lub zawieszony do kolejnego spotkania. Niezależnie więc od dynamiki dyskusji prowadzonej w klasie oraz potrzeb uczących się, nauczyciel musi zakończyć zajęcia o określonej porze, niejednokrotnie sztucznie i zamierzenie przerywając akt komunikacji. Warto nadmienić, że czas odgrywa także szczególną rolę podczas samej lekcji²³. Wyróżniono bowiem kilka różnych faz lekcji w zależności od realizowanych celów i zadań przewidzianych przez uczącego. Szerzej mówi się o nich w poradnikach i metodykach nauczania (zob. Komorowska, 2001; Janowska, 2010, 2011).

Opisane warunki, jakie składają się na kontekst pracy nauczyciela oraz sytuację komunikacyjną, w jakiej się on znajduje, niewątpliwie oddają charakter przebiegu interakcji pomiędzy lektorem i uczącymi się, mówiąc wiele o specyfice *dyskursu edukacyjnego*. Kolejnym elementem składającym się na ogół cech środowiska szkolnego, warunkiem niezbędnym do realizacji procesu komunikacyjnego, jest osoba nauczyciela języka obcego.

2.2. Nauczyciel w procesie komunikacji dydaktycznej

Opisując proces komunikacji na lekcji języka obcego, nie sposób pominąć w rozważaniach samej postaci nauczyciela – z uwagi na jego wyjątkową rolę w interakcji. Na temat specyficznych uwarunkowań pracy dydaktyka oraz jego zadań, powinności, a także cech charakterologicznych istotnych w nauczaniu pisano już wiele, odwołując się do teorii z zakresu socjologii, psychologii, pedagogiki, glottodydaktyki czy psycholingwistyki (zob.: Woźniewicz, 1987; Okoń, 1991, 1998; Rittel, 1996; Rachwałowa, 1996; Wojtczuk, 1996; Komorowska, 2001; Półturzycki, 2002; Majer, 2003, 2009; Strykowski i in., 2003; Zawadzka, 2004; Lipińska, 2006; Gębał, 2008a, 2008b i in., Pawlak i in., 2009c; Janowska,

²³ Planując układ poszczególnych rozdziałów niniejszej rozprawy, również zasugerowałam się określonymi przedziałami czasowymi przeznaczonymi na konkretne czynności komunikacyjne nauczyciela. Stąd układ tematyczny zagadnień uwzględniający poszczególne etapy (fazy) lekcji.

2011; Lorek, 2011; Trendak, 2013; Rapacka-Wojtala 2014; i inni). I. Janowska wyraża przekonanie, iż „na temat żadnego innego zawodu nie napisano aż tak wiele, jak o nauczycielu. Niemal każdy czuje się kompetentny i upoważniony do komentowania i *oceniania* pracy nauczyciela, do wyrażania opinii na temat, jaki powinien być (dobry) nauczyciel” (Janowska, 2015, s. 155).

Badania nad rolą nauczyciela w procesie nauczania miały charakter kilkunastofazowy, różniący się zarówno przedmiotem zainteresowania teoretyków, jak i metodologią badawczą (Targońska 2009, s. 438). Prowadzone w latach 60. oraz 70. XX wieku badania, skoncentrowane na wyłonieniu najefektywniejszych metod nauczania, wykazały, że powodzenie procesu nauczania jest w głównej mierze uzależnione od rodzaju i jakości interakcji na lekcji (Pawlak, 2009b, s. 311; por. Ellis, 1990, 2008), kształtowanych zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów. Niedługo później to właśnie nauczyciel (jego cechy osobowościowe, nastawienie, zachowanie werbalne i niewerbalne) stał się głównym punktem zainteresowania badaczy, próbujących odszukać zależności pomiędzy osobą lektora a skutecznością procesu nauczania. Wiązano także duże nadzieje na wyłonienie i scharakteryzowanie czynników wyróżniających modelowego nauczyciela języków obcych. D. Caspari (2003, s. 24) wspomina nazwiska m.in.: Schreckenberga, Berle’a, Locha i Gramera. Studia te nasycone były silnym wpływem behawioryzmu. Obserwowano i analizowano głównie zachowania werbalne i niewerbalne lektora języka obcego, poszukując zależności pomiędzy działaniami nauczyciela i rezultatami osiągnięć uczniów, a także upatrując w nich genezę późniejszych zachowań uczących się (Targońska, 2009, s. 438).

W drugim etapie badań naukowcy skupiali się na samej istocie interakcji, za cel obierając szczegółową analizę i wyjaśnienie procesów interakcyjnych zachodzących na lekcji języka obcego. Ich celem było ustalenie czynników, które miały decydujący wpływ na kształt i charakter modelowej lekcji (por.: Krumm, 2001, s. 131; Targońska 2009, s. 438). W praktyce badawczej skoncentrowano się wyłącznie na obserwacji izolowanych zachowań lektora, nie dokonując analizy kontekstu lekcji czy warunków socjokulturowych. J. Targońska winą za niepowodzenie wspomnianych badań obarcza sposób pojmowania glottodydaktyki jako pewnych zrutyinizowanych działań na lekcji. Stwierdza, iż

„krytyka behawioryzmu oraz wzrost zainteresowania naukami społecznymi przyczyniły się do powstania kognitywnej teorii przyswajania języka, a ta dostarczyła nową wiedzę na temat procesów uczenia się, które nie było już rozumiane jako proces nabywania odpowiednich zachowań poprzez realizowanie schematu *stimulus-response*. Uznano, iż uczący się sam konstruuje swoją rzeczywistość, a tym samym swoją wiedzę oraz, że on sam jest odpowiedzialny za swój proces nabywania wiedzy, a co za tym idzie umiejętności czy

sprawności. To niejako wpłynęło na zainteresowania badaczy całościowymi procesami kognitywnymi, które sterują działaniami lekcyjnymi” (2009, s. 439).

Na początku lat 70. XX wieku, na fali niezadowolenia i braku spodziewanych rezultatów badawczych, za punkt zainteresowania obrano głównie autorefleksję nauczycieli, która miała przyczynić się do pełniejszego zrozumienia roli podejmowanej przez nich na zajęciach językowych. Badaniami zostały objęte: szczególny sposób oddziaływania lektora na proces przyswajania wiedzy przez uczących się oraz motyw i intencje leżące u podstaw podejmowanych przez nauczającego decyzji. Warto dodać, iż zmiana dotyczyła nie tylko przedmiotu badań, ale również samej metodologii. Choć w latach późniejszych analiza zachowań lektora ustąpiła pola badaniom dotyczącym ucznia, nie brakowało jednak nowych teorii na temat kontekstu lekcyjnego, doświadczenia życiowego, poglądów, przekonań czy wiedzy nauczyciela, a także sposobu postrzegania przez niego rzeczywistości, w tym również własnych lekcji i doświadczeń (por.: Kawecki, 2007, s. 42-43; Targońska 2009, s. 439). Jednocześnie dokonywana przez lektora autorefleksja oraz proponowane przez niego *quasi-teorie* czy choćby przemyślenia na temat własnych lekcji, były odzwierciedleniem czynności dydaktycznych podejmowanych na lekcji (por.: Caspari 2003, s. 32). Nauczyciel języka obcego stał się świadomym nauczającym, ekspertem potrafiącym objaśnić pobudki swych działań i podejmowanych decyzji. Poprzez tego rodzaju analizy starano się uzyskać bezpośrednie wyjaśnienia dotyczące procesu nauczania i wszelkich czynności dokonywanych przez nauczyciela.

Takie ujęcie osoby nauczającej jest aktualne w badaniach również obecnie. Wspominają o tym także T. Lewowicki czy D. Werbińska, która jest zdania, iż

„na skuteczność pełnienia roli zawodowej przez nauczyciela mają wpływ nie tylko jego kompetencje zawodowe, a więc wiedza i umiejętności. Równie istotne jest, kim i jaka jest osoba, która naucza, a więc jej kompetencje osobiste. To praca formacyjna nauczyciela nad uczniem sprawia, że ważne jest, jaką tożsamość ma człowiek, który pracuje w danej szkole, od którego oczekujemy, że nauczy, przygotowuje do egzaminu czy zaszczepi wartości” (Werbińska, 2009, s. 468; por. Lewowicki, 2007, s. 62; Lipińska, 2006).

W latach 80. XX wieku zaczęto także żywo interesować się interakcją na lekcji języka obcego (badaniami nad dyskursem) (Zawadzka 2004, s. 84; por.: Edmondson, House, 2002, s. 248)²⁴. Badania te przebiegały dwukierunkowo z uwagi na przedmiot analizy, z jednej strony rozpatrywano język nauczycieli, z drugiej – język uczniów. Jednak w kolejnej dekadzie nastąpił powrót do badań nad rolą nauczyciela. Targońska opisuje, iż w centrum

²⁴ Należy tu wymienić m.in. prace: W. Miodunki i A. Seretny (2008), P. E. Gębala (2008a, 2008b, 2013) czy W. Miodunki (2016), poświęcone nauczycielowi JPJO.

zainteresowań badaczy pozostały: stan niezbędnej wiedzy w pracy lektora, a także jego poglądy²⁵.

W najnowszych badaniach pedeutologicznych uwaga naukowców skoncentrowana jest wokół terminu *autonomii* nauczyciela i ucznia. *Autonomia* osób nauczających jest rozumiana jako „samosteroowność, niezależność i odpowiedzialność; (...) to przede wszystkim świat «wolnych wyborów», (...) świadomość siebie i własnych możliwości, a nie świadomość ich braku, postawa sprawstwa (...), a nie fatalistyczna (...)” (Werbińska, 2009, s. 468). W przypadku *autonomii* uczącego się, choć ciężar procesu dydaktycznego zdecydowanie przeniesiony został na ucznia, nie deprecjonuje się niezwykle istotnej roli nauczyciela, z uwagi na rolę *doradcy*, którą pełni na lekcji, ułatwiając proces przyswajania wiedzy oraz nim kierując (Komorowska, 2001).

Do tak postrzeganej autonomii nawiązuje także J. Janoszczyk, która obok nauczyciela w roli *doradcy* wskazuje także na jego funkcję *przewodnika* (por. Biernacka, 2014, s. 75), za zasadniczy cel uznając „poznanie predyspozycji uczniów, gdyż dopiero wtedy można pomóc uczniom odnaleźć własne sposoby uczenia się, poznać różne możliwości i wybrać rozwiązania, które im najbardziej odpowiadają” (Janoszczyk, 2009, s. 270). Odwołuje się także do stworzonego w latach siedemdziesiątych modelu *nauczania doradczego* (ang. *Counseling-Learning*) autorstwa Charlesa Currana. W myśl tej teorii proces nauczania miał opierać się na czynnikach emocjonalnych, co, według autora, mogło pomóc w redukowaniu stresu i osiągnięciu przyjaznej, sprzyjającej nauce atmosfery, co przełożyłoby się na efektywność nauczania. Istotnym elementem tego układu był nauczyciel postrzegany przez uczących się jako przyjaciel i doradca. Janoszczyk stwierdza ponadto, że poza sferą dydaktyczną nie może pozostawać model nauczania frontального, w którym nauczyciel przyjmuje rolę *doradcy*, ale również nie mniej ważnych: *pierwszoplanowego aktora, reżysera, scenarzysty czy kierownika produkcji* (Janoszczyk, 2009, s. 275).

Nauczyciel języka obcego, oprócz wymienionych ról, przyjmuje także funkcję *eksperta* (szczególnie w przypadku, gdy jest on rodzimym użytkownikiem języka), a zatem osoby w pełni kompetentnej do wykonywania zawodu i dysponującej stosownymi kwalifikacjami moralnymi, zawodowymi, społecznymi i psychofizycznymi. Szczególnym zobowiązaniem lektora występującego w tej roli jest posiadanie odpowiednich kompetencji

²⁵ Zdaniem badaczki: „Ważnego znaczenia nabrały tu takie pojęcia jak: refleksja w działaniu, wiedza w działaniu. Wychodzono bowiem z założenia, iż tylko wiedza, która pozwala nauczycielom spojrzeć na lekcję z różnych perspektyw jest tą niezbędną wiedzą w działaniach lekcyjnych. Na wiedzę tę składają się doświadczenia, a zachowania nauczyciela wynikają z sytuacji (nauczyciel powinien dostosować swoje zachowania adekwatnie do zastanej na lekcji sytuacji)” (Targońska, 2009, s. 440).

lingwistycznych – nauczyciel staje się modelem językowym, wzorem do naśladowania dla swoich uczniów (Zawadzka, 2004, s. 80, 109; por. Lipińska, 2006, s. 79-81 i in.). Co więcej, bycie *ekspertem* dotyczy nie tylko nauczanego języka, ale również samego procesu komunikacyjnego, w którym uczący występuje w roli *osoby kierującej* porozumiewaniem się w języku docelowym w przestrzeni szkolnej (Niżegorodcew, 2012, s. 155).

G. Balkowska, nawiązując do roli *nauczyciela-eksperta* zauważa, że w przypadku lektora języka polskiego jako obcego jego „wiedza (...), znajomość kultury europejskiej, pozaeuropejskiej i rodzimej to fundament porozumienia interkulturowego. W tym procesie rola [nauczyciela JPJO] jest nie do przecenienia” (2014, s. 64). Lektor poprzez swoje zachowanie, system wyznawanych wartości, wiedzę oraz wypowiedzi w sposób świadomy, jak i nieświadomy prezentuje *swoją polskość* (tamże). Tak pojmowana rola nauczyciela nierozzerwalnie wiąże się z postawą lektora jako *przewodnika kulturowego*, szczególnie, gdy mowa o nauczaniu języków obcych i kultury danego kraju (zob. Zarzycka, 2000). Lektor bywa także określany mianem *specjalisty*, a więc *nadawcy tekstu dydaktycznego*, który organizuje proces edukacyjny oraz prezentuje określony zasób wiedzy przedmiotowej (Gajda, 1993, s.181)²⁶.

Nauczyciel w czasie lekcji występuje także w roli *organizatora*. W zależności od przyjętej strategii nauczania może on odpowiednio poszerzać lub ograniczać na rzecz podopiecznych zakres swoich praw, obowiązków i przywilejów. Jest on jednak odpowiedzialny za przebieg procesu dydaktycznego, a co za tym idzie, za podejmowanie pewnych decyzji, które leżą wyłącznie w jego gestii. Nauczyciel rozpoczyna o danej godzinie zajęcia i w określony sposób je kończy²⁷, udziela pozwolenia na zabranie głosu na lekcji, wyjście na przerwę, może w dowolnym momencie przerwać wypowiedź (np. żeby dokonać korekty błędu lub gdy uzna wypowiedź ucznia za niezgodną z tematem zajęć), decyduje o doborze materiałów i środków dydaktycznych, wydaje polecenia wykonania określonych ćwiczeń itd. (por. Pawlak 2009b, s. 317-319; Kawka, 1996, s. 118-119).

²⁶ Z. Nęcki wprowadza również kategorię *kompetentnego nauczyciela*, który jest „człowiekiem na tyle otwartym na kontakt, iż potrafi nie tylko wzbudzić zainteresowanie swym przedmiotem, ale też dostosować swe wywody do poziomu odbiorcy. (...) Nie powinien ograniczać się do przekazu informacji - ma budować wartościowych ludzi, nie inteligentne komputery. (...) To człowiek zdający sobie sprawę ze złożoności sytuacji społecznej i umiejętnie dostosowuje rodzaj aktów komunikacyjnych do typu relacji, sytuacji interpersonalnej, nastroju emocjonalnego, środowiska fizycznego, motywacji, subkultury szkolnej i osobowości rozmówców. Z szacunkiem i zrozumieniem odmienności pozycji psychicznych, potrafi przyjąć perspektywę ucznia” (Nęcki, 2006, s. 11-12).

²⁷ R. Ohmann wyraźnie zaznacza, że „nauczyciel może zakończyć lekcję, używając jednej z wielu illokucji, z których najbardziej formalna brzmiałaby prawdopodobnie: *Niniejszym ogłaszam koniec lekcji (...)*” (Ohmann, 1988, s. 7-23).

Kierujący procesem nauczania nie tylko przekazuje uczniom informacje istotne dla rozwoju kompetencji i poznania, ale także bierze na siebie odpowiedzialność wychowawczą, co niewątpliwie łączy się z kolejną jego rolą – wychowawcy. Funkcja wychowawcy czy też *opiekuna* jest nieco odmienna od wcześniej opisanych, ze względu na jej specyficzny charakter. Z. Nęcki uznaje zachowania komunikacyjne nauczycieli za nasycone „komunikatorami informacyjnymi i ewaluacyjnymi, ukierunkowanymi na zbudowanie podstaw do koordynacji działań w przeszłości, wychowania i socjalizacji” (2006, s. 11). Z kolei według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* „nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, że ich działania, odzwierciedlające określone postawy i umiejętności, są najważniejszą częścią kontekstu nauki/przyswajania języka. Stanowią oni wzorce do naśladowania przez uczących się w ich przyszłym posługiwaniu się językiem” (ESOKJ, 2003, s. 126).

Dużo mówi się także o odpowiedzialności, jaka ciąży na lektorze, który, „współtworząc życie wewnętrzne uczniów (...), dysponuje określoną mocą antropologiczną, która może zarówno budować, jak i niszczyć osobowość ludzką. Świadomość tych możliwości powinna stanowić ważny wymiar edukacji nauczycielskiej” (Kotusiewicz, 1995, s. 33). Zdaniem J. Janoszczyk, nauczyciel w roli opiekuna jest zobligowany do bezwarunkowej miłości swoich podopiecznych. Jest to oczywiście *miłość pedagogiczna*, zdefiniowana w 1957 r. przez Eduarda Sprangera (Struck, Würtl, 2007, s. 55-56). Według badacza uczucie to powinno, a nawet musi, jak podkreśla Janoszczyk,

„wychodzić poza plan lekcji i materiał nauczania. To znaczy więcej niż mistrzostwo w prowadzeniu lekcji, w dyscyplinowaniu i utrzymaniu porządku itd. I nie jest to jedynie miłość wybacząca, ale też czasem gniewna, która potrafi postawić wyzwania, odczekać, wycofać się, posmutnieć i nałożyć sankcje. Nie może stale wypływać jak źródło i palić się wielkim płomieniem, musi też mieć granice, wiązać się z refleksją, czasem bólem. Ważne jest, by obejmowała wszystkich uczniów, także tych, którzy nauczycielowi nie wydają się sympatyczni. Podkreślić należy też fakt, iż respekt i autorytet nauczyciela na pewno na tym nie ucierpią” (Janoszczyk, 2009, s. 274).

Do licznych zadań lektora należy również analiza i ocena postępów w nauce poczynionych przez podopiecznych. Nauczyciel występuje więc także w roli *ewaluatora* (Zawadzka, 2004, s. 82), od którego oczekuje się kontrolowania progresu językowego oraz pomocy merytorycznej w przypadku nieradzenia sobie uczniów z materiałem leksykalno-gramatycznym (zob. Janoszczyk, 2009, s. 274). System ewaluacji w klasie językowej obejmuje także pochwałę i krytykę, a więc skonwencjonalizowany system nagradzania i karania, egzekwowany przy użyciu umownie przyjętego rejestru ocen. Dla nauczyciela

system punktowy czy też skala ocen stanowią narzędzie do budowania motywacji, zachęcania i mobilizowania (ale także i zniechęcania oraz osłabiania chęci poszerzania wiedzy) uczniów do podjęcia jeszcze efektywniejszych działań.

Na koniec warto wspomnieć jeszcze o dwóch rolach, w jakie często wciela się uczący. Należą do nich: rola *psychologa* i ściśle z nią związana rola starszego, doświadczonego *przyjaciela*. Badacze nadmieniają, że kompetencje psychologiczne nauczyciela umożliwiają mu wykorzystywanie odpowiednich metod i technik poznawczych, dzięki którym ma on możliwość właściwej interpretacji zachowań uczniów, ale również motywacji i konsekwencji ich działań (Zawadzka, 2004, s. 117).

U nauczyciela języka polskiego jako obcego umiejętność psychologicznego podejścia i rozwiązywania sytuacji trudnych, a także prawidłowego reagowania na niespodziewane czy zaskakujące zachowania studentów mogące znacznie odbiegać od norm przyjętych w kulturze polskiej, są szczególnie pożądane ze względu na wielokulturowych uczestników zajęć, których potrzeby niejednokrotnie daleko wykraczają poza tradycyjne ramy glottodydaktyki. Sama sytuacja lekcji języka obcego stanowi dość nieprzewidywalną rzeczywistość komunikacyjną, w której od szybkości i trafności reakcji nauczyciela zależy powodzenie procesu dydaktycznego (Walsh, 2011, s. 24-47).

Nauczyciel występujący w roli *przyjaciela* lub też *efektywnego doradcy* (zob. Janoszczuk, 2009, s. 270) ma możliwość lepszego poznania i zrozumienia środowiska szkolnego przez nabywanie wiedzy o uczących się, ich zainteresowaniach, upodobaniach, a także preferencjach dotyczących możliwości i sposobów przyswajania przez nich nowego materiału. Dzięki temu lektor może dostosować treści nauczane oraz sam proces dydaktyczny do potrzeb i oczekiwań grupy (zob. Herrmann, 2002, s. 23)²⁸.

Mnogość przyjmowanych przez nauczyciela ról na lekcji nie powinna jednak dziwić. Jest ona wynikiem realizacji trzech podstawowych funkcji, jakie pełni system edukacji na wszystkich poziomach szkolnictwa w Polsce: funkcji kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej (Krajewska, 1995, s. 63). Co więcej, M. Biernacka dodaje, że nauczyciel wielokrotnie zmienia role podczas jednej jednostki lekcyjnej. Dotyczą one sposobu kierowania i organizacji pracy, motywacji czy właściwego przekazywania wiedzy (Biernacka, 2014, s. 75).

²⁸ E. Zawadzka zwraca również uwagę, że „największy wpływ na ucznia wywierają w *komunikacji pedagogicznej* relacje stosunków interpersonalnych i relacje współdziałania dydaktycznego” (Zawadzka, 2004, s. 83). B. Kouhan do umiejętności tych dodaje również „obowiązek zminimalizowania (...) poczucia lęku [u uczących się] poprzez wprowadzenie atmosfery zaufania” (Kouhan, 2012, s. 207).

Zaprezentowane funkcje nauczyciela języka obcego w naturalny sposób będą stanowiły odzwierciedlenie procesu komunikacyjnego na lekcji. W zależności od przyjętej przez uczącego roli, jak i strategii nauczania, będzie on dobierał adekwatne sposoby wypowiedzania się na zajęciach czy organizowania procesu dydaktycznego. Należy stanowczo podkreślić, że pomimo licznych masek, które lektor często przywdziewa w klasie, żadna z nich nie jest równorzędna z rolą studenta w procesie porozumiewania się²⁹. Zdaniem badaczy szkolny dyskurs edukacyjny jest *asymetryczny* (zob. Wiśniewska 1983; Pożarowska 1985; Dyduchowa 1988; Rachwałowa, 1996; Zawadzka 2004), „przebiega z udziałem partnerów nierównorzędnych (niesymetrycznych); wzajemne relacje praw i obowiązków wynikają z dopełniających się wzajemnie ról społecznych – roli nauczyciela i ucznia” (Zajac, 1996, s. 79). W tym przypadku uczący się funkcjonują w rzeczywistości szkolnej jako „uniwersalni nowicjusze” lub też „mało skuteczni sprawcy”, a za sprawą stopniowego, systematycznego uzupełniania wiedzy i nabywania umiejętności poznawczych, porzucają te role na rzecz sprawniejszych, pełnoprawnych uczestników aktu komunikacji. Nauczyciel natomiast stanowi postać centralną, wokół której skupia się uwaga pozostałych, „częściowo podrzędnych” interlokutorów. Jest on także osobą o wysokim statusie, liderem dla swoich podopiecznych oraz organizatorem i sędzią, który posiada władzę i stanowi ośrodek decyzyjny. Należy jednak zauważyć, iż owa *asymetryczność* nie jest wynikiem złej woli uczącego, a jedynie zasad ogólnych rządzących środowiskiem szkolnym. Natomiast faktem jest, że taki podział wzmacnia sztuczność w komunikacji na lekcji (Mihułka, 2015, s. 88), bowiem nauczyciel przyjmujący postać nadawcy niejako wymusza na uczniach przyjęcie roli biernych odbiorców, blokując tym samym kanały porozumienia pomiędzy uczącymi się. Jedną z możliwości przejścia roli mówcy jest w takiej sytuacji sygnał niewerbalny wystosowany przez studenta, np. podniesienie ręki. Zatem, aby zaszedł proces komunikacji, wymagane jest spełnienie czynności etykietałnych (Rachwałowa 1996, s. 133). Nauczyciel może też sam przekazać rolę mówcy, zrzekając się jej na korzyść uczniów, co zwykle odbywa się przez wskazanie konkretnej osoby, która, zgodnie z niepisanymi regułami dyskursu szkolnego, tę funkcję mimowolnie musi przyjąć.

Asymetria wiąże się również z nierównym podziałem zakresu *funkcji podmiotowych*, które charakteryzują wspólną dla ucznia i nauczyciela płaszczyznę działania. Powstaje ona wtedy, gdy zainicjowany zostaje temat, a interakcja pomiędzy uczącym i nauczonym ma na

²⁹ Na zagadnienie dominacji nauczyciela w komunikacji na lekcji języka obcego wielokrotnie zwracali uwagę m.in.: Pożarowska (1985), Rittel (1996), Zajac (1996), Rachwałowa (1996), Majer (2003), Komorowska (2004), Zawadzka (2004).

celu rozwiązanie istniejącego problemu poprzez wytworzenie wspólnoty doświadczeń poznawczych. Jednak to nauczyciel jest odpowiedzialny za opracowanie i dostosowanie materiałów dydaktycznych do celów nauczania, planowanie i kontrolowanie przebiegu zajęć, monitorowanie postępu językowego czy ocenę końcową (zob. Pożarowska 1985, s. 162; Zając 1996, s. 81). Dodatkowo, obie strony komunikacji muszą pozostawać ze sobą w ścisłej współpracy (tzw. *dychotomiczny podział ról* w relacji *niższy-wyższy rangą*; zob. Rachwałowa, 1996, s. 131), która opiera się na realizowaniu wspólnych założeń przewidzianych przez program nauczania. Co więcej, współpraca ta jest koniecznym warunkiem na drodze do osiągnięcia pełnego porozumienia pomiędzy lektorem i uczniem. Do ich dyspozycji pozostają różnego rodzaju środki, jak: pobudzanie, modelowanie i organizowanie, do których sięga nauczyciel oraz przetwarzanie, odtwarzanie i reprodukowanie, z których korzysta uczący się (Rittel S., 1996, s. 36).

Omówione w niniejszym rozdziale poglądy dotyczące sylwetki *lektora* oraz specyfiki jego pracy ukazują współczesny obraz nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem nauczyciela języka obcego. Badacze wciąż jednak poszukują odpowiedzi na pytanie: „Jacy powinni być nauczyciele w obliczu zadań stawianych im współcześnie?” (Janoszczuk, 2009, s. 270; por. Banach, 2002, 2005 i in.) Autorzy są zgodni co do tego, iż uczący

„powinni być kompetentni (merytorycznie i metodycznie), obiektywni i sprawiedliwi w ocenianiu uczniów za wyniki ich pracy, za postawę, powinni umieć nawiązać kontakt z młodzieżą, traktować uczniów podmiotowo. Będą oni musieli stać się zarówno refleksyjnymi twórcami, jak i doskonałymi profesjonalistami” (Banach 2002, cyt. za: Janoszczuk, 2009, s. 270).

Pojawia się tu szeroko już komentowane zagadnienie *kompetencji* samego lektora oraz jego zdolności komunikacyjnych. Termin *kompetencji komunikacyjnej* wprowadził w 1972 r. D. H. Hymes, na oznaczenie umiejętności użycia języka zgodnie z przyjętymi regułami gramatycznymi (nawiązanie do generatywizmu Chomskiego) oraz regułami społecznymi, a więc właściwym dostosowaniem wypowiedzi do odbiorców, kontekstu i sytuacji, w jakich ta wypowiedź została użyta (por. Kurcz, 2004, s. 6). W odniesieniu do kontekstu edukacyjnego pojęcie to jest definiowane jako:

„skuteczność zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych, umiejętność słuchania, koncentracji uwagi, nawiązania kontaktu duchowego i intelektualnego. [...] technika negocjacji polegająca na wzajemnym przekonywaniu się i modyfikowaniu swoich zachowań i poglądów dla uzyskania kompromisu” (Zawadzka, 2004, s. 87; por. Kurcz, 2004).

Kompetencja komunikacyjna nauczycieli określana jest następująco:

„kompetencja językowa człowieka rozszerzona w zakresie funkcjonalno-pragmatycznego posługiwania się wypowiedziami, tekstami językowymi adekwatnie do sytuacji i jej uczestników. Wielowymiarowość kompetencji komunikacyjnych nauczyciela warunkuje proces edukacyjny, proces dochodzenia do wspólnego rozumienia treści pojęć i ich interpretacji przy dwupodmiotowym udziale ucznia i nauczyciela” (Koć-Seniuch, 1994, cyt. za: Sikorski, 2010, s. 159; por.: Szejnberg, 2001, s. 89-90; W. Strykowski, 2003, s. 28; Kupisiewicz, 2005, s. 153-155; Janowska, 2011, s. 28-30; Żurek, 2017, s. 7-8 i in.).

Nauczyciel posiadający kompetencję komunikacyjną, powinien *a priori* posiadać wiedzę o komunikacji interpersonalnej oraz pewne zdolności komunikacyjne, takie jak:

- kultura posługiwania się słowem i gestem,
- umiejętność tworzenia i rozwijania relacji międzyludzkich,
- umiejętność wykorzystywania technik prowadzenia dialogu dla osiągnięcia wzajemnego porozumienia,
- umiejętność odbierania komunikatów i interpretacji, a więc objaśniania, uzupełniania i dekodowania znaczeń ukrytych w treściach przekazywanych na lekcji,
- świadomość istnienia zakłóceń i umiejętność ich umiejscawiania w procesie kształcenia,
- umiejętność dostosowania zachowania do sytuacji społecznej, w jakiej nauczyciel się znajduje, a więc dostrzegania kontekstów sytuacyjnych oraz ich powiązania z czynnościami i zadaniami edukacyjnymi,
- umiejętność oddziaływania na innych ludzi,
- kompetencje psychologiczno-społeczne, tj.: umiejętność słuchania i przyjęcia postawy niedyrektywnej, zdolność do empatii, ale i do asertywności,
- pragmatyczność przejawiająca się w wartościowaniu efektów działań edukacyjnych (Bobryk, 1995, s. 55; Popławska, 2006, s. 340-341; por.: Koć-Seniuch, 1997, s. 194-195; Steward, 2000, s. 55).

2.3. Wybrane strategie i modele komunikacyjne nauczycieli

Interakcja pomiędzy nauczycielem i uczniami w komunikacji dydaktycznej może przybierać różne formy i tworzyć rozmaite układy (por. Kowalikowa 1994, s. 148-152). Jednym z modeli kształcenia jest zaproponowany przez T. Rittel podział na dwa typy nauczania: *nauczanie komunikacyjne* dotyczące swobodnej wymiany informacji między nadawcą i odbiorcą z uwzględnieniem zmiany ich ról oraz wyboru określonej strategii komunikacyjnej oraz *nauczanie kulturowe*, które stanowi „odmianę kontaktową języka

szkolnego, służącą uzgadnianiu kodów różnych kulturowo i światopoglądowo” (1996, s. 100). Tak rozumiane *nauczanie komunikacyjne* jest w tym przypadku rozwijaniem *kompetencji komunikacyjnej*, natomiast nauczanie kulturowe – *kompetencji kulturowej*.

Inną formę nauczania proponuje D. Barnes (1975), który wprowadza *interakcyjny model nauczania i uczenia się*. Uwzględnia on szczególne miejsce aktu komunikacji, jakim jest szkoła, jak również uznaje mówienie za najważniejszą część procesu nauczania, kształcenie zaś za formę porozumiewania się (Barnes, 1975, s. 11, por. Śniadkowski, 1996, s. 43). Autor wprowadza pojęcie *mowy eksploracyjnej* w nauczaniu. Cechują ją „częste wahania, przeformułowania, błędne początki i zmiany kierunku – w rezultacie jest ona jednak jednym ze środków umożliwiających asymilację i akomodację nowej wiedzy do starej” (tamże, s. 29 i in., cyt. za Śniadkowski, 1996, s. 43).

Najpowszechniejszy w komunikacji edukacyjnej bezpośredniej jest podstawowy układ interakcyjny typu *face-to-face* określany często *układem prymarnym*³⁰, nazywającym wymianę informacyjną pomiędzy nauczycielem i uczniami. Zarówno konkretny (nieabstrakcyjny) (por. Grabias 1994, s. 236-237) nadawca, jak i odbiorca (odbiorcy) są sobie znani, a co pewien czas następuje pomiędzy nimi wymiana ról nadawczo-odbiorczych³¹. Co więcej, sam akt komunikacji zachodzi równocześnie dla wszystkich uczestników zajęć.

Od osobowości nauczyciela, jego kompetencji i umiejętności nawiązywania kontaktu z uczniami zależeć będzie sam przebieg komunikacji na lekcji (Guzik, 1996, s.254). B. Guzik, na podstawie przeprowadzonych badań własnych, wyróżnia dwa rodzaje dyskursu, pojawiające się w przestrzeni szkolnej: *dyskurs partnerski* oraz *dyskurs apodyktyczny*. Pierwszy z wymienionych zakłada istnienie relacji między nauczycielem i uczniami opartych na wzajemnym zrozumieniu i porozumieniu, dobrowolnym uczestniczeniu w akcie komunikacji, choć z różnym natężeniem. Na podstawie zakresu i stopnia zaangażowania w komunikację na lekcji Guzik wyróżnia: *dyskurs partnerski z dominującą rolą nauczyciela* oraz *dyskurs uwarunkowany bardzo dobrą współpracą i porozumieniem* pomiędzy obiema stronami dyskursu, co w rozumieniu badaczki przypomina raczej modelową niż rzeczywistą sytuację lekcji (por. badania przeprowadzone przez Mądry-Kupiec, 2011).

³⁰ Obok wspomnianego *układu prymarnego* badacze wyróżniają *układy sekundarne* charakteryzujące się obecnością różnorodnych środków dydaktycznych (podręcznika szkolnego, filmu, prezentacji itp.) jako dodatkowych elementów tworzących akt komunikacji edukacyjnej współistniejących z konkretnym nauczycielem lub też pozostających w układzie izolowanym nauczyciel – uczeń. Istniejąca w tych modelach postać nadawcy jest osobą abstrakcyjną i anonimową dla potencjalnego odbiorcy (może to być np. autor podręcznika czy narrator w filmie), usytuowaną w innej czasoprzestrzeni i kontekście. Podobnie rzecz wygląda w przypadku odbiorcy, którego określa jedynie wiek i poziom wiedzy na dany temat (Nocoń, 1996).

³¹ J. Nocoń podkreśla, iż „główną informację dydaktyczną przekazuje jednak nauczyciel” (1996, s. 258).

Nieco inaczej prezentuje się pierwszy z wymienionych i chyba najczęściej występujący w środowisku szkolnym, *dyskurs partnerski*. Nauczyciel pełni w nim rolę przewodnika, mimowolnie zdystansowanego, głównie przez zasób posiadanej wiedzy wymaganej do pełnienia tej funkcji w klasie, ale także przez jego przynależność do grupy społecznej o większym prestiżu (np. naukowiec) (Starzec, 1996, s. 268). Uczniowie stanowią drugi biegun komunikacji, gdyż z założenia są grupą słabiej przygotowaną do zajęć, co uniemożliwia swobodną wymianę informacji. W takim układzie ról nauczyciel musi być stroną bardziej aktywną, podczas gdy uczniowie mogą odpowiadać chóralnie, krótko lub też powtarzać czy dopowiadać informacje do komunikatów, które zostały już wypowiedziane. Dystans pomiędzy nadawcą i odbiorcą może być wówczas maskowany lub celowo pomniejszany przez ograniczenie użycia form bezosobowych czasownika oraz strony biernej na rzecz form czasownikowych i zaimkowych w 1. os. l. mn.

W *dyskursie apodyktycznym* dominował będzie typ nauczyciela o wyraźnie wyższej pozycji w stosunku do uczniów, co, jak podkreśla badaczka, nie musi wynikać z jego wiedzy. Dyskurs ten charakteryzuje się częstymi wtrętami uczącego, które każdorazowo powodują zrywanie kontaktu z uczniami, a w konsekwencji osłabianie i tak nikłego porozumienia.

Zbieżne z modelami dyskursów zaproponowanymi przez B. Guzik, pozostają, przedstawione przez L. Kacprzaka, dwa wzorce:

- *wzorzec autorytarny* w tym modelu nauczyciel posiada prawo do nagradzania i karania, wydaje polecenia, a także ocenia pracę uczniów; ponadto jest nieustępliwy, surowy, zdystansowany wobec uczniów;

- *wzorzec współpracujący* – charakteryzuje komunikację dwustronną; nauczyciel, pomimo swojej dominującej pozycji, nie tyranizuje swoich wychowanków, podsuwa pewne możliwości i rozwiązania, ale nie narzuca własnego zdania; uczniowie chętnie dzielą się własnymi poglądami, emocjami, zabierają głos w dyskusji, podejmują pewne działania. Kacprzak zwraca uwagę na mniejsze obciążenie nauczyciela w tym modelu – nie jest on zobligowany do permanentnego utrzymywania dyscypliny w klasie i kontrolowania przebiegu procesu nauczania. Dzięki tej pozornej swobodzie oraz utrzymującej się w klasie pozytywnej atmosferze i wzajemnej życzliwości, to uczniowie prezentują rozwiązania, a wnioski i sposoby ich pozyskiwania są daleko bardziej wartościowe (Kacprzak, 2006, s. 311, zob. również: *poziom komunikacji obronny i kompromisowy*, tamże).

H. Komorowska (2001, s. 81-83), wyróżnia podobne modele nauczania, nazywając je *stylami kierowania*. Wśród nich znalazły się:

- styl *autokratyczny* (zwany także *autorytarnym*) z dominującą i bezkompromisową rolą nauczyciela,
- styl *laissez-faire* stanowiący przeciwieństwo stylu *autokratycznego*,
- styl *paternalistyczny* (zwany *perswazyjnym*), będący pewnego rodzaju złotym środkiem, za sprawą połączenia stylu *autorytarnego* i *laissez-faire*,
- styl *konsultacyjny*, w którym nauczyciel wspólnie z uczniami podejmuje decyzje i ustala rozwiązania problemów, aktywizując i zachęcając uczniów do swobodnego wyrażania opinii;
- styl *uczestniczący* (zwany *partycypacyjnym*) przypominający nieco styl *konsultacyjny* poprzez znaczny udział wychowanków w sprawowaniu władzy w klasie; w praktyce stanowi on łagodniejszą wersję stylu *autokratycznego*,
- styl *demokratyczny* (najczęściej zalecany i paradoksalnie, najrzadziej stosowany) realizujący zbiór nienaruszalnych i wprowadzonych odgórnie ustaleń, zasad postępowania, w obrębie których mogą poruszać się uczniowie, przy czym rola nauczyciela ogranicza się do przekazania podstawowych celów, jakie muszą zostać zrealizowane, natomiast pozostałe kwestie są wspólnie ustalane przy udziale całej grupy.

Z zaprezentowanymi wyżej stylami kierowania procesem dydaktycznym ściśle korespondują strategie stosowane przez nauczycieli, wśród których należy wymienić: *strategię terapii zajęciowej*, *strategię rutyny*, *strategię wycofania się*, *strategię władzy*, *strategię fraternizacji*, *strategię negocjacji* (Komorowska, 2001, s. 83-85; por.: Janoszczyk, 2009, s. 275).

Przyjmowana przez nauczyciela strategia nakierowana na działanie, powinna obejmować szereg aktywności, które muszą być dostosowane do sytuacji lekcji szkolnej, a zatem miejsca, w którym akt komunikacji ma się odbywać, jak również do uczestników dyskursu (uczestniczenie w działaniach jednostkowych i zbiorowych). Każdorazowo nauczyciel, przygotowując zajęcia, powinien uwzględnić w swoim planie kilka podstawowych czynności, gwarantujących powodzenie strategii. Należą do nich: *inicjowanie działania*, które może być równoznaczne z pojawieniem się pomysłu lub zamiaru, ale także z zaistnieniem pewnej odgórnej powinności (np. nakaz programowy), *projektowanie działania*, związane z realizacją pierwotnej idei oraz weryfikacja działań dydaktycznych z uwagi na cele lekcji (Rittel S., 1996, s. 36).

Powyższe strategie i modele nauczania to jedynie wybrane sposoby prowadzenia zajęć języka obcego, w tym JPJO. Podobnie jak przyjmowanie przez nauczyciela określonej roli na lekcji, tak i stosowanie różnorodnych technik przekazywania wiedzy i wchodzenia w interakcje z uczniami, będą warunkowały i różnicowały komunikację w klasie, dobór stylu i odmiany

języka polskiego, a także form grzecznościowych czy nawet struktur gramatycznych. Analiza dyskursu edukacyjnego w warunkach lekcji języka obcego (także języka polskiego jako obcego) nie może być realizowana bez uwzględnienia przedstawionych w tym rozdziale czynników.

3. Zarys historii badań nad *komunikacją edukacyjną* w klasie językowej

Komunikacja dydaktyczna (edukacyjna, szkolna) od blisko 80 lat³² stanowi przedmiot zainteresowania różnorodnych nauk humanistycznych, w tym: psychologii, socjologii, pedagogiki, dydaktyki, językoznawstwa, psycholingwistyki czy etnolingwistyki (por. np. Wosiński, 1978; Janowski, 1980, 1989; Barnes, 1988; Putkiewicz, 1990; Mieszalski, 1990; Rittel, 1993, 1994; Andrusiewicz, 1996; Skowronek, 1999). Uważana jest za specyficzną formę *komunikacji społecznej*, a prowadzone nad nią badania mają charakter interdyscyplinarny, co świadczy jedynie o złożoności opisywanego zjawiska. Współcześni badacze traktują *komunikację dydaktyczną* jako odrębny gatunek *komunikacji*. Zalecają jednocześnie badanie jej jako tworu autonomicznego (Majer, 2003, s. 19). Niektórzy mówią nawet o próbach stworzenia *dydaktycznej teorii komunikacji* (Popiel-Popiołek, Kudra, 2001).

3.1. *Komunikacja edukacyjna* w glottodydaktyce na świecie

Studia nad zachowaniami komunikacyjnymi w klasie rozpoczęto w latach 60. XX w. Badacze zaczęli wówczas interesować się zagadnieniami związanymi z mową nauczyciela, procesem porozumiewania się wychowawcy z uczniami w klasie, a także samymi uczestnikami aktu komunikacji. Poszukiwali zależności pomiędzy sposobami wypowiedzania się prowadzącego zajęcia i formą zinstytucjonalizowanej komunikacji oraz czynnikami kulturowymi interakcji w klasie, próbując w ten sposób odnaleźć w dyskursie nauczycielskim pewne wzorce i schematy. Jak pokazały badania, różnorodność elementów mających wpływ na kształt i charakter komunikacji edukacyjnej, zestawione z problemami metodologicznymi oraz technicznymi związanymi z pozyskiwaniem danych do analizy *dyskursu edukacyjnego*, sytuują ten rodzaj komunikacji w obrębie zjawisk niejednorodnych, nieprzewidywalnych i wymykających się prostej, jednoznacznej interpretacji (zob. Aleksandrak, 2013, s. 129).

Z uwagi na różnorodne podejścia do *dyskursu pedagogicznego*, opierające się na rozmaitych tradycjach badawczych, a także odmienne cele stawiane przez reprezentantów kolejnych nauk, wyznaczenie wspólnego obszaru zainteresowania, jak i pewnej oceny

³² S. Śniatkowski zauważa, że „zainteresowanie komunikowaniem się na lekcji (ang. *classroom language interaction*) datuje się od końca lat czterdziestych, jednak dopiero w latach sześćdziesiątych pojawiają się opracowania uwzględniające zagadnienie struktury gramatycznej wypowiedzi oraz funkcji dyskursu” (1996, s. 43).

ślusznosci niektórych twierdzeń i stanowisk, uznaje się za niezwykle trudne, jeśli nie niemożliwe (Johnson, 1995, s. 3; Majer, 2003, s. 36).

J. Majer w monografii *Interactive discourse in the foreign language classroom* (2003, s. 36-57) przedstawił obszerną charakterystykę badań nad glottodydaktycznym dyskursem edukacyjnym poczynionych na gruncie anglojęzycznym. Badacz, analizując zgromadzoną literaturę przedmiotu, dokonał podziału stanowisk badawczych, wyróżniając następujące podejścia: *socjolingwistyczne, strukturalne, psycholingwistyczne, interakcyjne, strategiczne, metodologiczne oraz refleksyjne*. Poniżej przywołano najważniejsze postulaty wraz z nazwiskami przedstawicieli reprezentujących dany nurt badawczy.

- **Podejście socjolingwistyczne** – reprezentowane przez badaczy takich jak: A. Bellack i J. Davitz (1963), A. Bellack (1966), B. Bernstein (1990), H. Mehan (1979), J. Sinclair i M. Coulthard (1975).

Początkowe rozważania na temat komunikacji w klasie językowej dotyczyły głównie samego środowiska edukacyjnego lub też indywidualnych różnic uczących się (Chastain, 1969; Politzer, 1970). Stopniowo obszar zainteresowań zaczął się poszerzać o nowe zjawiska, m.in. istotę dyskursu lekcyjnego. Zastanawiano się, czy *dyskurs pedagogiczny* można uznać za odrębny gatunek ogólnie pojmowanego *dyskursu*, czy może jest to jedynie zrekontekstualizowane i syntetyczne ujęcie wielu odmian *dyskursu* (Bernstein, 1990, s. 188)³³. Ponadto socjolingwiści uważali, iż komunikacja na lekcji języka obcego nie musi być wierną repliką komunikacji naturalnej (van Lier, 1984), a zinstytucjonalizowane środowisko szkolne, w tym również podział ról komunikacyjnych i ich hierarchiczna struktura (zob. Sinclair i Coulthard, 1975; Coulthard 1977), jest tym, co odróżnia *dyskurs szkolny* od innych rodzajów dyskursu (Nunn, 1999; por. Chaudron, 1988). Przedmiot ich badań stanowiły także: analiza zmiennych językowych dyskursu w klasie i ich wpływ na proces nauczania, różnice pomiędzy komunikacją naturalną i pedagogiczną, a także poznanie istoty wymiany komunikatów – IRF, zmiany ról nadawczo-odbiorczych, schematy komunikacji werbalnej, zbadanie zmiennych językowych występujących w komunikacji szkolnej w stosunku do dalszych etapów nauki oraz mowa nauczyciela. Do analizy dyskursu edukacyjnego powszechnie stosowano tę samą metodologię badań, która była wykorzystywana do badania konwersacji czy interakcji (Sacks i in., 1974; Schegloff i in., 1977; Goffman, 1974, 1976, 1979).

³³ Mówiono także o dyskursie jako o pewnym typie konwersacji porównywanym np. do procesu komunikacji podczas rozmowy telefonicznej.

Postulowano także zmianę w dotychczasowym, tradycyjnym modelu nauczania na rzecz większej świadomości i autonomii językowej uczących się (Pica, 1987)³⁴. Powstały wówczas nowatorskie prace z zakresu *komunikacji edukacyjnej* (m.in.: Swain, 1985; Ellis, 1990; Lynch, 1996), choć należy podkreślić, iż nie uwzględniono w nich opisu języka obcego.

Na szczególną uwagę zasługują także prace badawcze prowadzone przez takich naukowców, jak:

- A. Bellack (Bellack i in., 1966), który opisał komunikację na lekcji jako sekwencję pewnych ruchów, działań (ang. *moves*), do których zakwalifikował: nadawanie struktur (ang. *structuring*), zachęcanie czy też nakłanianie (ang. *soliciting*), odpowiadanie (ang. *responding*) oraz reakcję (ang. *reacting*);

- D. Hymes (1974), który w latach 70. XX w., konfrontując podejście generatywne Chomskiego z zaproponowaną przez siebie teorią socjolingwistyczną komunikacji, wprowadził akronim pojęcia *SPEAKING*, ujmujący *zdarzenia komunikacyjne* w ramy kontekstu kulturowego. Rozwinięciem akronimu są następujące kategorie: *Settings and Scene* (uwarunkowania i scena komunikacji), *Participants* (uczestnicy), *Ends* (zakończenie – cel i rezultat), *Act Sequence* (sekwencja zdarzeń), *Key* (wskazówki: zachowanie, a także ton i duch rozmowy), *Instrumentalities* (forma i styl wypowiedzi), *Norms* (normy i społeczne reguły rządzące danym aktem komunikacyjnym oraz jego uczestnikami) oraz *Genre* (gatunek mowy) (Hymes, 1974, s. 55-60). Badacz zwracał uwagę na pewne deficyty w nauczaniu języka obcego. Jego zdaniem, nauka języków obcych powinna mieć, oprócz podstaw gramatycznych i leksykalnych, również podstawy socjolingwistyczne, a więc kontekstowe. Opracowany przez niego model miał wspomóc identyfikację oraz ocenę elementów poszczególnych zdarzeń komunikacyjnych (zob. Zarzycka, 2000, s. 59-66; Kurcz, 2004)³⁵.

- J. Fanselow (Fanselow, 1977a, 1977b), który, opierając się na tezach Bellacka, przedstawił nowatorską metodologię badawczą, znaną obecnie pod akronimem FOCUS (*Foci for Observing Communications Used in Settings*), polegającą na ukierunkowaniu badań na społeczny wymiar komunikacji: kontekst, nadawcę i odbiorcę oraz audytorium, zgodnie z przyjętymi kategoriami: (1) źródła (ang. *source*), w więc nadawcy, (2) sposobu przekazu (ang. *medium*) – werbalnego lub niewerbalnego, (3) użycia (ang. *use*) – przedstawienia, odniesienia czy charakterystyki treści, (4) zawartości (ang. *content*) – odniesienia do

³⁴ Autonomia ta miała się przejawiać w częstszych i swobodnych lub też spontanicznych wypowiedziach, przejmowaniu inicjatywy mówcy czy negocjowaniu interakcji.

³⁵ Poglądy i badania nad interakcją w klasie upowszechniła na gruncie polskim G. Zarzycka w monografii: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* (2000; zob. Zarzycka, 2014).

przedmiotu, czynności organizacyjnych, do samego języka lub do świata zewnętrznego, (5) celu pedagogicznego (ang. *pedagogical purpose*).

– J. Sinclair i R. Coulthard (1975)³⁶ prezentujący pewną kombinację dwóch tradycji: *socjolingwistycznej* i *językoznawczej*, w myśl której *dyskurs edukacyjny* to zorganizowany system postrzegany przez pryzmat zhierarchizowanej, socjolingwistycznej skali, w której zawiera się pięć kategorii: lekcja (ang. *lesson*), transakcja (ang. *transaction*), wymiana (ang. *exchange*), ruch (ang. *move*) i działanie (ang. *act*).

Analiza dyskursu w *ujęciu socjolingwistycznym* odsłoniła także pewne sztuczne, przewidywalne i typowo mentorskie struktury zawarte w instrukcjach nauczycielskich. Niektórzy z badaczy byli zdania, że właśnie za sprawą specyficznej nienaturalności i różnic w stosunku do naturalnej komunikacji, *dyskurs edukacyjny* jest możliwy do badania (zob. Edmondson, House, 1981; Hüllen, 1990, s. 110; Majer, 1998b; 2003, s. 42). L. van Lier (1984, s. 160) wspomina także o triadycznym modelu wymiany informacji na lekcji (ang. *IRE – initiation – response – evaluation*³⁷ lub *IRF – initiation – response – feedback/ follow-up*), który według badacza zajmuje około połowy wszystkich, tradycyjnych, koncentrujących się wokół roli nauczyciela, interakcji³⁸.

Podejście socjolingwistyczne, choć poddane pewnym ograniczeniom analitycznym (skupiano się raczej na komunikacji kompetentnych użytkowników języka, niż na relacji nauczyciel-ucznio wie), wywarło ogromny wpływ na podjęcie i realizację nowatorskich badań z zakresu *komunikacji edukacyjnej* (m. in. Carter, 1993, s. 16; Ellis, 1994, s. 573). Za sprawą badań poczynionych przez socjolingwistów teoretycy zajmujący się dyskursem szkolnym przejęli metodologię i odpowiednie narzędzia, pozwalające na analizę konwersacji w klasie (Malamah-Thomas, 1987, s. 22). W latach późniejszych ich wpływ został także doceniony przez psycholingwistów i komparatystów językowych, skupiających swą uwagę nie tylko na

³⁶ Należy nadmienić, iż publikacja J. Mc H. Sinclaira i R. M. Coultharda *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils* (1975) jest wciąż uznawana za jedną z pierwszych i najważniejszych pozycji zagranicznych podejmujących temat *dyskursu edukacyjnego*. W pracy omówiono wyniki badań dotyczących interakcji zachodzących pomiędzy nauczycielem i uczniami w warunkach lekcji szkolnej. Jak podkreślają badacze, publikacja stanowi kontynuację rozpoczętych w latach trzydziestych XX wieku analiz językoznawców brytyjskich (m.in. B. Malinowskiego i J. R. Firtha), których celem było przede wszystkim zbadanie „funkcji języka oraz organizacji jednostek językowych większych niż zdanie” (Śniatkowski, 1996, s. 43).

³⁷ Według niektórych badaczy, np. C. B. Cazdena (1988) czy K. E. Johnsona (1995), triadyczny model *IRF* powinien zostać uzupełniony o dodatkowy, ważny element, jakim jest *ewaluacja* (zob. Majer, 2003, s. 43).

³⁸ Odmienne zdania był Dinsmore (1985, s. 227), uznający *dyskurs edukacyjny* za obszar komunikacji zdominowany przez jednego interlokutora – nauczyciela, co z kolei podważa sens nauczania języka zgodnie z podejściem komunikacyjnym.

uczących się, ale również na osobie nauczyciela, jego wypowiedziach, sposobie przekazywania treści i bezpośrednim wpływie, jaki wywiera on na uczniów.

- Podejście strukturalne – które reprezentują: E. J. Amidon i J. B. Hough (1967), D. Barnes i in. (1969), N. A. Flanders (1967, 1970), G. Moskowitz (1971), R. Politzer (1980), H. W. Seliger (1977).

Początkowo stanowisko to łączyło dwa rodzaje postrzegania komunikacji w klasie: psychologiczny i pedagogiczny, koncentrując się na wzorcach zachowań uczniów, społeczno-emocjonalnej atmosferze klasy (Amidon i Hough, 1967; Barnes i in., 1969) i raczej behawioralnym postrzeganiu dyskursu. Analiza zachowań komunikacyjnych na lekcji skupiała się wokół trzech możliwości: (1) mowy nauczyciela (ang. *teacher talk*), (2) mowy ucznia (ang. *learner talk*) oraz (3) ciszy lub chaosu na lekcji (ang. *silence* lub *confusion*)³⁹ (Amidon, Flanders, 1967). Badania te zostały następnie zmodyfikowane przez późniejszych badaczy (Gaies, 1987) i dały początek pierwszym systemom kodowania komunikacji w klasie⁴⁰. Zastosowanie nowoczesnych metod badań umożliwiło zaobserwowanie pięciu zmian nadawczo-odbiorczych w komunikacji na lekcji (ang. *classes of turns*): (1) zainicjowanie rozmowy przez nauczyciela (ang. *teacher-initiated talk*), (2) odpowiedź nauczyciela (ang. *teacher response*)⁴¹, (3) odpowiedź ucznia (ang. *pupil response*), (4) zainicjowanie rozmowy przez ucznia (ang. *pupil-initiated talk*) i (5) inne (ang. *other*). Równolegle rozwinął się także system obserwacji interakcji zwany *modelem FLInt* (*Foreign Language Interaction*; Flanders, 1970; Moskowitz, 1971), który był używany głównie do opisu zachowania nauczyciela oraz jego pośredniego i bezpośredniego wpływu na uczących się. Prowadzone badania miały na celu określenie schematów interakcji podczas lekcji języka obcego (Seliger, 1977), zachowań językowych nauczycieli (Moskowitz, 1968 i Jarvis, 1968, [w:] Allwright, 1988), podejścia do błędów uczących się (Bailey, 1985), a także bezpośredniego i pośredniego wpływu nauczyciela na proces komunikacji w klasie (zachęcanie studentów do odpowiedzi, wydawanie poleceń, wypowiadanie uwag krytycznych itd.).

Należy również zauważyć, iż w latach 80. XX w. C. B. Cazden (1988) oraz J. L. Green i J. O. Harker (1988) opublikowali badania skupiające się na dyskursie w klasie w

³⁹ Kategorie te pojawiły się także w późniejszych pracach S. J. Gaiesa (1987, s. 332), który proponuje w ich miejsce trzy pytania: *Kto mówi w klasie? Ile mówi? Jak tym oddziałuje na pozostałych uczestników zajęć?*

⁴⁰ Powstały tzw. *macierze interakcji* lub macierze wykorzystujące statystykę opisową – *VICS – Verbal Interaction Category System*.

⁴¹ Badania skoncentrowane na zachowaniu nauczyciela były prowadzone już w latach 50. przez Neda Flandersa, który był pomysłodawcą koncepcji analizy interakcyjnej, skupionej na obserwacji zachowań nauczyciela w czasie lekcji.

ujęciu pedagogicznym. Interesowały ich głównie zagadnienia powiązań pomiędzy interakcją na zajęciach i przekazywaniem przez nauczyciela wiedzy przedmiotowej, socjolingwistyczne formy *dyskursu szkolnego*, różne odmiany struktury i konstrukcji lekcji czy uczestniczenie studentów w procesie komunikacji. W późniejszych ujęciach strukturalnych *dyskursu edukacyjnego* postuluje się wykorzystywanie w badaniach nowszej metodologii: schematów obserwacji i metod ilościowych, co niewątpliwie zbliża *podejście strukturalne* do *podejścia interakcyjnego* (Ellis, 1985). Tym, co odróżnia strukturalistów, jest ukierunkowanie analizy i opisu indywidualnych wypowiedzi uczestników interakcji na poszukiwanie sposobów tworzenia większych jednostek dyskursu (w *podejściu interakcyjnym* punkt zainteresowania przeniesiony jest na funkcje indywidualnych wypowiedzi).

- *Podejście psycholingwistyczne* – reprezentowane przez: C. Chaudrona (1988), R. Ellisa (1994, 1999), E. Hatcha (1983, 1992), D. Larsena-Freemana (1980, 1998), P. Rileya (1985), T. Odlina (1989).

Ujęcie psycholingwistyczne, bardzo cenione wśród badaczy, rozwinęło się w połowie lat 80. XX w. i było jednym z czołowych nurtów w teoriach badań nad dyskursem w klasie. Za główny punkt zainteresowania psycholingwistów uważa się badanie dyskursu używanego w sformalizowanym środowisku szkolnym, a więc zależności pomiędzy oficjalnym *dyskursem lekcyjnym* zawierającym się w poleceniach i instrukcjach lektorskich oraz jego wpływem na efektywność procesu kształcenia (uczenia się) (Allwright i Bailey, 1991)

- *Podejście interakcyjne* – reprezentowane przez: M. Longa i J. C. Richardsa (1987) oraz T. Picę (1987, 1991, 1996 i in.), ściśle związane z *hipotezą interakcyjną* stworzoną przez M. Longa (1983).

Badacze przypisywali istotną rolę nabywaniu drugiego języka przez zmodyfikowanie *materiału wyjściowego* (*ang. input*) *native speakerów* kierowanego do osób nieposługujących się biegle językiem i niebędących rodzimymi użytkownikami języka. Krashen uważał, iż rozwój systemu językowego jest możliwy głównie przez rozumienie wypowiedzi, natomiast produkcję językową uznawał za rezultat tego procesu, nie zaś przyczynę (zob. Pawlak 2009b, s. 314). W konsekwencji wyróżniono specyficzne obszary badawcze skoncentrowane na lekcji mającej miejsce w klasie. Należą do nich: (1) analiza materiału wyjściowego przekazywanego uczącym się przez nauczyciela, (2) sposób zadawania pytań przez nauczyciela, (3) modele ról interakcyjnych w komunikacji nauczyciela i ucznia, (4) odpowiedź nauczyciela i strategie korekty błędów popełnianych przez uczących się, (5) proporcja tradycyjnych ćwiczeń językowych do autentycznej komunikacji w danym języku

(Long, Richards, 1987) czy też (6) interakcje społeczne i negocjowanie znaczenia w wymianie komunikacyjnej pomiędzy lektorem i uczącymi się (Pica, 1994).

Podejście interakcyjne przesunęło uwagę badaczy z istoty *materiału wyjściowego* (analiza psycholingwistyczna) na naturę interakcji pomiędzy *native speakerem* a uczącymi się, a także na samą mowę werbalną nauczyciela. Analizując komunikację szkolną, autorzy opierali się na transkrypcjach mowy werbalnej.

Ponadto, badaczy tego nurtu zajmowały następujące zagadnienia: możliwości negocjowania zrozumiałego *materiału wyjściowego* na lekcji języka obcego, studia nad mową nauczyciela analizujące wywierany wpływ na ucznia, styl zadawania pytań przez nauczyciela, schematy uczestniczenia nauczyciela i uczniów w interakcji na lekcji, nauczycielska odpowiedź zwrotna oraz strategie korekty błędów uczniowskich, stosunek liczby zadań typowo lekcyjnych do liczby autentycznych aktów komunikacyjnych, a także interakcje społeczne i negocjowanie znaczenia w wymianie pomiędzy interlokutorami: uczącymi się i rodzimymi użytkownikami języka oraz inne.

Uzupełnieniem dla teorii M. Longa była *hipoteza produkcji językowej*⁴² (ang. *output hypothesis*) autorstwa M. Swain (1985, 1995), głosząca, iż „opanowanie na odpowiednim poziomie języka docelowego wymaga, aby tworzone przez uczących się wypowiedzi były nie tylko zrozumiałe, ale także poprawne, logiczne i stosowne w określonej sytuacji” (cyt. za: Pawlak, 2009b, s. 315).

Za przełomową uznaje się także *hipotezę świadomego spostrzegania* (ang. *noticing hypothesis*) R. Schmidta, która zakwestionowała skuteczność procesu nabywania wiedzy odbywającego się poza świadomością uczącego się. Autor podkreślał, iż „przyswojenie języka obcego wymaga zwrócenia uwagi na określone formy, tak aby uczący się mógł porównać zamierzone lub już wyartykułowane wypowiedzi z ich poprawnymi ekwiwalentami i w ten sposób dostrzec luki w swojej wiedzy językowej (ang. *notice the gap*)” (tamże).

Warto nadmienić, że przedstawiciele podejścia interakcyjnego badali dyskurs w przestrzeni szkolnej, w warunkach lekcji języka obcego. Co ciekawe, za sprawą teorii interakcyjnych wykorzystywanych do badań *dyskursu edukacyjnego*, zaczęto w latach późniejszych zbierać materiał badawczy poza klasą lekcyjną, gdyż – jak twierdził Long – „Lekcja języka obcego (lub też drugiego) daje uczącym się niewielką możliwość komunikacji

⁴² Tłumaczenie polskie zostało wprowadzone na podst. tłumaczenia A. Seretny (2014)

w języku docelowym, a także słuchania praktycznego, komunikacyjnego użycia go przez innych” (1983b, s. 219, cyt. za: Majer, 2003, s. 50)⁴³.

▪ Podejście strategiczne – prezentowane przez: A. Nižegorodcew (1991, 1993), P. Patila (1994), G. Yule’a i E. Tarone (1997).

W podejściu strategicznym skoncentrowano uwagę na osobie uczącego się i tym, w jaki sposób próbuje on wychodzić poza ograniczające go możliwości językowe. Na podstawie przeprowadzonych analiz wnioskowano, iż uczeń, próbując uporać się z powstałymi trudnościami komunikacyjnymi i dla zrealizowania własnych celów, może z powodzeniem pokonać barierę komunikacyjną. Ponadto prowadzono badania nad strategiami komunikacyjnymi i ich skutkami w interakcjach nauczycieli niebędących rodzimymi użytkownikami języka nauczanego i uczniów w klasie jednojęzycznej i homogenicznej, a także nad pragmatyką języka pośredniczącego czy transferu dyskursu.

▪ Podejście metodologiczne – które realizują: W Lörcher (1983, 1986), W Hüllen i W. Lörcher (1979, 1989), A. Malamah-Thomas (1987), D. Allwright (1988), D. Nunan (1989), M. McCarthy (1991), P. Seedhouse (1994, 1996), A. B. M. Tsui (1995), T. Lynch (1996), J. Majer (1998), R. Cullen (1998) i in.

Ośrodkiem zainteresowania badaczy tego nurtu była analiza dyskursu edukacyjnego z perspektywy przygotowania nauczycieli do nauczania języka obcego z uwzględnieniem badań prowadzonych przez samych dydaktyków. Zastanawiano się m.in. nad: wyróżnieniem schematów udziału w zajęciach (takich jak: zmiana roli nadawczo-odbiorczej, udział *IRF* i innych schematów interakcji itp.), sposobem konstruowania i zadawania pytań nauczyciela oraz reakcją na nie uczących się, wkładem uczniów w proces komunikacyjny na lekcji, jakościowymi i ilościowymi aspektami mowy nauczycielskiej, informacją zwrotną (np. uczniowską korektą wskazanych przez lektora błędów), rolą języka pierwszego na zajęciach języka angielskiego jako obcego, zarządzaniem dyskursem w klasie i jego wpływem na proces nauczania.

D. Nunan (1989, s. 40) wyróżnił kilka kierunków badań nad sposobami komunikacji nauczycieli. Jego zdaniem przedmiotem zainteresowania badaczy mogły być: (1) wzorce wypowiedzi lektorskich w produkcji językowej ucznia, (2) inicjatywa kontroli w klasie, (3) interakcje ukierunkowane na konkretny temat lub czynność. W późniejszych badaniach

⁴³ „The second language classroom offers very little opportunity to the learner to communicate in the target language or hear it used for communicative purposes by others” (tłum. własne; Long, 1983b, s. 219; cyt. za: Majer, 2003, s. 50).

analizował także sposób mówienia i udzielania instrukcji przez nauczycieli, a także badał wpływ tych czynników na reakcje uczniów. Majer i Motteram (1996) badali także wybrane zagadnienia z zakresu dyskursu szkolnego, jak np.: komunikacyjne modele udziału w interakcji na lekcji, sposób zadawania pytań przez nauczyciela, wpływ *materiału wyjściowego* na uczących się, jakościowe i ilościowe aspekty mowy nauczyciela oraz *reakcja zwrotna* nauczyciela.

Ponadto można zaobserwować nowy trend w badaniach komunikacji w klasie – obserwacje lekcji, co umożliwiło połączenie podejścia pedagogicznego z ilościową analizą danych (Delamont i Hamilton, 1976; Allwright, 1988; McDonough i McDonough, 1997 i in.). Na uwagę zasługuje praca D. Allwrighta *Observation in the Language Classroom* (1988) przez wielu uznawana za przełomową (por. Allwright, 1975, 1976, 1980, 1984, 1993; Allwright, Bailey, 1991) w dziedzinie studiów nad dyskursem glottodydaktycznym. Jednak, jak zaznacza J. Majer, tradycja użycia analizy dyskursu jako metodologii stosowanej w uwarunkowaniach lekcji szkolnej nie jest długa, podczas gdy historia jej zastosowań na zajęciach językowych jest jeszcze krótsza (2003, s. 19).

- Podejście refleksyjne – które reprezentują R. Cullen (1998), J. Majer (1998), D. Nunan (1989), J. C. Richards i C. Lockhart (1994) oraz M. J. Wallace (1998).

Stanowisko wzięło swoją nazwę od analizy dyskursu lekcyjnego traktowanego z punktu widzenia rozwoju i doskonalenia nauczycieli, dlatego też badacze tego nurtu kładą duży nacisk na rolę samoobserwacji, doświadczenia zawodowego i przemyśleń związanych z edukacją języków obcych. Filarem omawianej tradycji badawczej stały się dwie koncepcje: (1) nauczania refleksyjnego (Wallace, 1991; Richards i Lockhart, 1994) oraz (2) metodologii badań nazywanej niekiedy *badaniami w działaniu* i ujętej w podręcznikach przeznaczonych dla nauczycieli języków obcych, których przedmiotem zainteresowania była własna przestrzeń dydaktyczna (Nunan, 1989, 1992; Larsen-Freeman i Long, 1991; Edge i Richards, 1993; Hopkins, 1993; McDonough i McDonough, 1997; Wallace, 1998 i in.). Do założeń *podejścia refleksyjnego* należały: obserwacja pracy własnej lektorów, podejmowanie wspólnych inicjatyw mających na celu testowanie różnych teorii nauczania języków obcych, prowadzenie badań nad metodami i stylami kierowania procesem nauczania w kontekście kulturowym i zinstytucjonalizowanym, ale również takie działania badawcze, które umożliwiłyby lepsze poznanie i zrozumienie procesu nauczania i uczenia się, a tym samym odnalezienie ulepszonych sposobów kształcenia językowego.

Poddając analizie interakcję na lekcji, należy wspomnieć także o *teorii socjokulturowej* (ang. *sociocultural theory*), w myśl której interakcja stanowi swoisty rodzaj mechanizmu, funkcjonującego często w tzw. *strefie najbliższego rozwoju* (ang. *zone of proximal development*), umożliwiając mniej zaawansowanym użytkownikom języka konstruowanie wypowiedzi z pomocą bardziej zaawansowanych rozmówców (Lantolf 2006).

W przeprowadzonych niedawno badaniach dotyczących roli interakcji w szkole silnie zarysowuje się tendencja do połączenia założeń teorii psycholingwistycznych i społecznych (zob. Swain 2000, 2005). Wskazuje się przy tym „na możliwości współtworzenia wiedzy językowej podczas wykonywania zadań stymulujących dialog dotyczący zasad funkcjonowania języka (ang. *collaborative dialogue*)” (Pawlak, 2009b, s. 315).

Wśród badaczy zajmujących się w ostatnich czterech dekadach komunikacją w klasie językowej należy również wymienić nazwiska polskich neofilologów. Obszar ich zainteresowań obejmował zagadnienia poświęcone: komunikacji na lekcji języka obcego (Zawadzka, 1992, 1993, 2004; J. Majer 1998; H. Majer, 2000; Komorowska 2009; Mihułka, 2015; Piotrowski, 2016), *dyskursowi edukacyjnemu* (Lewandowska-Tomaszczyk 1998; Śniatkowski 1996; Pawlak 2002c, 2013 i in.; J. Majer 2002, 2003, 2009 i in.), interakcji na zajęciach językowych (Pawlak 2000; 2004c), strategiom komunikacyjnym (Niżegorodcew 1993; Pawlak 2006; Piotrowski 2011), językowi nauczyciela (H. Majer i J. Majer 1995, 1996; Pawlak 2002a, 2002b) czy osobie prowadzącego i jego roli w procesie edukacji (Zawadzka 2004; Niżegorodcew 2009).

3.2. Komunikacja edukacyjna w glottodydaktyce polonistycznej

Na gruncie polskim badania nad *komunikacją edukacyjną* rozwinęły się znacznie później niż na Zachodzie. M. Kowalczyk-Gnyp przyznaje, iż „ostatnia dekada XX wieku była okresem istotnych przemian, których skutki w naszym kraju objęły każdą dziedzinę życia, w tym również system edukacji” (Kowalczyk-Gnyp, 2006, s. 108). E. Putkiewicz wspomina, że dynamiczny rozwój komunikacji w klasie w ostatnich dziesięcioleciach nie był przypadkowy, gdyż „zbiegł się z czasem wzmożonej dyskusji o szkole” (2002, s. 6), jej kształcie, charakterze, powiązaniu z innymi dziedzinami życia, takimi jak: gospodarka państwa, życie społeczne czy kultura, które warunkują istnienie edukacji, podobnie jak system edukacji determinuje istnienie pozostałych dziedzin życia człowieka. Projekty zmian i reform w

szkolnictwie nie obejmowały jednak procesów komunikacyjnych na lekcji. Nauczyciele sami mieli się uporać ze stawianymi im wymaganiami i nowymi wyzwaniami (postęp technologiczny, nowy model ucznia itp.). Efektem ich przemyśleń i poszukiwania odpowiedzi na wciąż nurtujące pytania były m.in. metodyki nauczania.

Wśród polskich autorów prac badawczych poświęconych zagadnieniu *komunikacji dydaktycznej w ujęciu stricte pedagogicznym* należy wymienić m.in.: M. Wosińskiego *Współdziałanie nauczyciela z uczniami* (1978), S. Miki *Psychologię społeczną dla nauczycieli* (1987), A. Janowskiego *Psychologię społeczną a zagadnienia wychowania* (1980), *Ucznia w teatrze życia szkolnego* (1989), M. Nagajowej *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej* (1985) oraz *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli* (1990), A. Dyduchowej *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów - projekt systemu, model podręcznika* (1988), A. Szejnberga: *Komunikację między nauczycielem a uczniem w procesie edukacyjnym* (1997), *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się* (2006) czy *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej* (2007), R. Więckowskiego *Komunikację werbalną i niewerbalną nauczycieli* (1998) oraz *Pedagogiczne i terapeutyczne walory edukacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym* (1999).

Interesującą pozycją jest publikacja K. Sośnickiego *Poradnik dydaktyczny* (1966), w której autor podkreśla fundamentalną rolę przekazu werbalnego w procesie nauczania. Dydaktyk stwierdza, iż „nauka i wychowanie odbywają się w szkole głównie za pomocą języka, jako głównego środka wzajemnej komunikacji psychicznej między nauczycielem i uczniem. Dlatego też sprawa języka jest jedną z ważnych spraw procesu nauczania i wychowania” (Sośnicki, 1966, s. 70). Następnie autor wyszczególnia cztery podstawowe umiejętności komunikacyjne, które powinien nabyć każdy nauczyciel. Są to: (1) posługiwanie się jasnym i zrozumiałym dla uczniów językiem, (2) prowadzenie wywodów poprawnych logicznie i rzeczowo; dążenie do jednoznaczności przekazu, (3) używanie języka literackiego, wolnego od nawyków językowych oraz poprawnego pod względem gramatycznym, (4) przestrzeganie norm dotyczących wymowy, intonacji, tempa, akcentuacji itp. (tamże, s. 70-72).

Za prekursorską uznaje się jednak pracę E. Putkiewicz – *Proces komunikowania się na lekcji* (1990). Stanowi ona opis wzorców komunikacyjnych dwóch schematów nadawczo-odbiorczych: nauczyciel – uczniowie oraz uczeń – pozostali uczniowie. Autorka analizuje także strategie komunikacyjne stosowane na lekcji oraz ich językowe wykładniki, uwzględniając uwarunkowania psychologiczne, kulturowe, metodyczne i przedmiotowe,

istotne z punktu widzenia pełniejszego zrozumienia przebiegu aktu komunikacji między wspomnianymi wcześniej uczestnikami procesu (J. Nocoń, 2013, s.116).

W latach następnych o *komunikacji edukacyjnej*, a także o samym *dyskursie pedagogicznym* oraz *edukacyjnym* (o którym mowa później) pisano także w: *Sporach o edukację – dylematach i kontrowersjach we współczesnych pedagogikach*⁴⁴ (Z. Kwieciński, L. Witkowski, red., 1993), *Edukacji wobec zmiany społecznej* (J. Brzeziński, L. Witkowski, red., 1994), *Pedagogice* (Z. Kwieciński, B. Śliwerski, red., 2000 – leksykon i 2003 - podręcznik), a także *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (T. Pilch, red., 2003) i *Ewolucji „ogólności” w dyskursach pedagogicznych* (T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, red., 2005). Badacze, którzy mieli największy wkład w badania pedagogiczne na tym polu to m. in.: Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Mirosława Nowak-Dziemianowicz, a także: T. Szkudlarek, J. Rutkowiak, M. Czerepaniak-Walczak, S. Palka, R. Schulz, ks. M. Nowak, Z. Melosik, R. Kwaśnica, B. Czerska i inni (zob.: Wiatrowski, 2011, Ostrowicka, 2014).

Nie brak również przykładów analiz komunikacji w warunkach lekcji szkolnej w ujęciu socjologicznym. Do najbardziej znanych i cenionych należy m. in.: monografia S. Mieszalskiego *Interakcje w klasie szkolnej* (1990) wykorzystująca metodologię i podejście socjologiczne w celu dokonania interpretacji i kategoryzacji wszelkich zachowań werbalnych w klasie. Publikacja ta stanowi istotne źródło wiedzy dla osób podejmujących badanie ukierunkowane na językowe zachowania uczniów i nauczycieli.

W perspektywie językoznawczej dążenia badaczy skupiały się głównie na próbach zdefiniowania *komunikacji dydaktycznej* oraz dokonaniu charakterystyki procesu komunikacyjnego. Dążono również do stworzenia typologizacji interakcji w klasie. J. Kowalikowa (1994) wprowadza nową propozycję kryteriów, według których dokonuje podziału szkolnych sytuacji komunikacyjnych oraz odpowiadających im form porozumiewania się nauczyciela i uczniów. Należą do nich m.in.: specyfika sytuacji komunikacyjnej (oficjalna i nieoficjalna), charakterystyka uczestników interakcji, struktura komunikatu czy rodzaj działań nadawców i odbiorców (Kowalikowa, 1994). Z kolei K. Wojtczuk (2002) rozpatruje wyłącznie kwestie oficjalności i nieoficjalności szeroko

⁴⁴ Wiatrowski zauważa przy tym, że prekursorska na polskim gruncie publikacja pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego skupia się wyłącznie na zagadnieniu dyskursów prowadzonych w Stanach Zjednoczonych i, jak zaznacza, „napisana jest językiem w zasadzie niewystarczająco zrozumiałym dla czytelnika polskiego” (Wiatrowski, 2011, s. 212). Sam Kwieciński uważa jednak publikację za pewnego rodzaju drogowskaz dla dalszego rozwoju pedagogiki oraz teorii badań edukacyjnych na gruncie polskim.

rozumianych interakcji szkolnych, przyjmując dodatkowy, wewnątrzkategoriálny podział ze względu na różne stopnie oficjalności i nieoficjalności konwersacji. Proponuje np. uznanie lekcji za sytuację o dużym stopniu oficjalności, podczas gdy przerwę traktuje jako nieoficjalną.

W latach 90. XX wieku badacze polscy zaczęli żywo interesować się nową na rodzimym gruncie przestrzenią badań, jaką był *dyskurs*. Jak podkreśla J. Nocoń (2013, s. 118) był to termin o bardzo jeszcze niejasnej, nieostrej definicji podlegający różnorodnej klasyfikacji i posiadający edukacyjną funkcję (Nocoń, 2013, s. 118; por. Kouhan, 2012, s. 202-203; Grzmil-Tylutki, 2010; 2012). Według Z. Wiatrowskiego (2011) pojęcie dyskursu w ujęciu pedagogicznym upowszechniło się dzięki publikacjom i translacjom tekstów zachodnich (amerykańskich i zachodnioeuropejskich), związanych z toruńskim seminarium naukowym „Nieobecne dyskursy”. W 1999 roku powstało także czasopismo pt.: *Edukacyjne Dyskursy*, a następnie serie wydawnicze: *Dyskursy pedagogiki specjalnej* oraz *Dyskursy młodych andragogów*, co świadczy o dużym zainteresowaniu tą dziedziną nauki.

T. Hejnicka-Bezwińska (2008) pisała również o *dyskursie edukacyjnym* jako przedmiocie badań pedagogicznych. Wiązała ona pojawienie się *dyskursu edukacyjnego* na gruncie polskim z tradycją angloamerykańskiej filozofii analitycznej, która miała swoich zwolenników także w Polsce, szczególnie wśród humanistów związanych ze szkołą lwowsko-warszawską Kazimierza Twardowskiego. Ich dążenia koncentrowały się głównie na badaniu *dyskursów szkolnych* dla wyróżnienia cech charakterystycznych dla języka edukacji.

Pierwszą, a zarazem jedną z najważniejszych publikacji polskich dotyczących *dyskursu szkolnego*, była praca zbiorowa pt.: *Dyskurs edukacyjny* pod red. T. Rittel (1996; wyd. zmienione i poszerzone: 1997, red. T. Rittel i J. Ożdżyński). Monografia składa się z kilku części zasadniczych, w których główne kategorie stanowią zagadnienia: teoretyczne, psychologiczne, językoznawcze, kulturoznawcze, dydaktyczne i logopedyczne⁴⁵.

W pierwszej dekadzie XXI w. na gruncie polskim powstało także pojęcie *stylu dydaktycznego*, przypisanego *a priori* przestrzeni szkolnej i definiowanego jako „sposób używania języka w społecznych interakcjach komunikacyjnych o charakterze edukacyjnym” (Ostrowicka, 2014, s. 119). Utożsamiany był głównie z określonym sposobem wypowiedzania się nauczycieli na zajęciach oraz naśladujących ten styl uczniów. Za jego wyznaczniki uważa

⁴⁵ Spośród licznych artykułów na szczególną uwagę zasługują teksty J. Ożdżyńskiego: *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*, S. Rittela: *Modelowanie dyskursu edukacyjnego*, T. Rittel: *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, M. Zajac: *Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym*, M. Kawki: *Powiedz to całym zdaniem - czyli o metatekstowych wykładnikach dyskursu*, H. Synowiec: *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*, J. Kidy: *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, a także J. Labochy: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*.

się: „przestrzeń dyskursywną, podmioty dyskursu (autora, nadawcę, adresata, odbiorcę) i edukacyjne relacje nadawczo-odbiorcze, treść dyskursywną (tematykę, ideologię, obraz świata), typowe rejestry stylistyczne (zob. Kawka, 1999; Grzmil-Tylutki, 2007; Nocoń 2009, 2011) oraz (...) wybrane strategie dyskursywne” (Nocoń, 2013, s. 121, zob. Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1996; Wojtczuk, 2002; Nocoń 2009)⁴⁶.

Powyższy zarys historii badań nad komunikowaniem się w polskiej szkole stanowi skondensowany przegląd publikacji i wykaz badaczy ujmujących ten temat z różnych perspektyw: psychologicznej, pedagogicznej, dydaktycznej, socjologicznej czy językoznawczej. Na tym tle rozwijały się badania nad *dyskursem edukacyjnym* w przestrzeni glottodydaktyki polonistycznej.

Z uwagi na stosunkowo młody wiek **glottodydaktyki polonistycznej**⁴⁷ i późny rozwój prac teoretyczno-badawczych⁴⁸, publikacji poświęconych interakcji na lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO) jest zdecydowanie mniej niż w przypadku glottodydaktyki innych języków nowożytnych. Źródeł teorii nauczania JPJO upatruje się w językoznawstwie stosowanym (Lewandowski, 1979), zaś za prekursora badań uznaje się Franciszka Gruczę, dla którego celem było opracowanie optymalnych metod nauczania poprzez badanie interakcji zachodzących pomiędzy nauczycielem i uczniami w klasie językowej (Miodunka, 2016).

Jednym z pierwszych artykułów dotyczących sposobu nauczania JPJO (a zatem i komunikowania się nauczyciela ze studentami) była publikacja B. Wieczorkiewicza: *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako języka obcego* (1966), w którym poruszony został problem kształcenia Polonii i nie-Polonii. Autor, obok treści językowych, postulował przekazywanie wiedzy z zakresu kultury polskiej, co w latach późniejszych mogłoby stanowić wstęp do dyskusji nad metodyką nauczania Polaków na Wschodzie oraz odrębną metodyką kształcenia Słowian.

W kolejnych latach temat sposobu komunikowania się na lekcji JPJO nie zyskiwał zainteresowania ani wśród badaczy, ani praktyków. Dopiero zmiany ustrojowe w państwie

⁴⁶ W ostatnim czasie badacze zwracają jednak uwagę na brak jednorodności tego stylu, wskazując raczej na jego hybrydalny, polimorficzny i wariantywny charakter. Ponadto wyznaczniki stylowe *dyskursu edukacyjnego* są niekiedy zbieżne z cechami stylu naukowego, popularnonaukowego czy potocznego, co powoduje upodobnienie się *stylu dydaktycznego* do innych, przez co traci on swoją wyjątkowość. Ponadto Nocoń zaznacza, iż *komunikacja dydaktyczna (lekcyjna, szkolna, edukacyjna)* stanowi „kategorię najszerszą najbardziej ogólną i nadrzędną dla stylu dydaktycznego” (Nocoń J., 2013, s. 116).

⁴⁷ Początki glottodydaktyki polonistycznej datuje się na lata 50. XX w. (zob. Miodunka, 2016).

⁴⁸ W. Miodunka wspomina o wzmożonym zainteresowaniu zagadnieniami glottodydaktyki języka polskiego w ujęciu teoretycznym i naukowym dopiero w połowie lat 90. XX w. (2016, s. 303-322), choć pierwsze refleksje na temat nauczania JPJO odnotowano w latach 1962-1971 (zob. Michowicz, Lewandowski, 1987; por. Komorowska, 2007).

oraz towarzyszące im tendencje prozachodnie w dydaktyce JPJO – przejmowanie opracowanych na Zachodzie metodologii, strategii i technik nauczania języków obcych – umożliwiły wprowadzenie pewnych innowacji w zakresie nauczania języka polskiego⁴⁹, a tym samym przyczyniły się do głębszych refleksji nad sposobami efektywnego przekazywania wiedzy, sposobów porozumiewania się na lekcji i poza nią (wprowadzenie terminów: *kompetencja komunikacyjna* oraz *strategie komunikacyjne*) czy miejsca kultury w nauczaniu cudzoziemców.

Fundamentalną dla badań glottodydaktycznych publikację, na którą powołują się wszyscy badacze i dydaktycy JO, w tym również JPJO, stanowi dokument opracowany przez członków Rady Europy: *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001) znany na gruncie polskim jako *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003) w tłumaczeniu W. Martyniuka. Jednakże w odniesieniu do *komunikacji* werbalnej lektora na lekcji JO mowa jest tam zaledwie o *strategiach i kompetencjach komunikacyjnych*, działaniach językowych i sytuacjach komunikacyjnych, w których lektor, wchodząc w interakcje z uczniami, ma do odegrania pewną rolę. Należy dodać, iż w opracowaniu pojawia się również opis działań z obszaru komunikacji niewerbalnej i zakresu jej użycia, a także możliwości wykorzystania na zajęciach językowych, brak natomiast informacji regulujących pracę lektora na lekcji JO w zakresie komunikatów werbalnych.

Do innych istotnych opracowań z zakresu komunikowania się na zajęciach JPJO należą m.in. artykuły publikowane w czasopiśmie Uniwersytetu Łódzkiego: *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* wydawanym od 1987 r. Wśród nich prace poświęcone **komunikacji werbalnej na lekcji JPJO** autorstwa: E. Podsiadły i G. Suligi (Zarzyckiej) (1991)⁵⁰; T. Borowczyk, Z. Jarugi, E. Rudzińskiej (1996)⁵¹; B. Ostromeckiej-Frączak (1996)⁵²; E. Sabeli (2008)⁵³; A. Seretny (2014)⁵⁴; K. Kubackiej (2013, 2014)⁵⁵; K. Kubackiej i

⁴⁹ W. Miodunka zaznacza, iż początkowo języka polskiego uczyli wyłącznie poloniści, którzy, choć gruntownie przygotowani do pracy w zawodzie, wykazywali znaczne braki w nauczaniu cudzoziemców (Miodunka, 2016, s. 134-135).

⁵⁰ Autorki, badając zachowania językowe studentów uczestniczących w lekcji JPJO, omawiały zjawiska zachodzące podczas nauki JP w procesie komunikowania się.

⁵¹ Mowa jest o możliwie efektywnym wykorzystaniu metody komunikacyjnej w nauczaniu języka specjalistycznego.

⁵² Artykuł poświęcony zagadnieniu *pytań dydaktycznych (edukacyjnych)* i *niedydaktycznych* na lekcji JPJO.

⁵³ W referacie omówiona została rola, jaką pełni nauczyciel JPJO w przyswajaniu pierwszych, mówionych tekstów – komunikatów na lekcji.

⁵⁴ W publikacji podejmowany jest temat *dyskursu interakcyjnego* uznawanego za *materiał wyjściowy* i jego roli w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej.

⁵⁵ Autorka dokonuje analizy i klasyfikacji różnych strategii negocjacyjnych lektorów w zakresie wprowadzanej leksyki oraz gramatyki na zajęciach JPJO.

M. Wojenki-Karasek (2015)⁵⁶; A. Rabiej (2015)⁵⁷ oraz E. Łątki-Likh (2015)⁵⁸; referaty dotyczące **komunikacji niewerbalnej** w przestrzeni akademickiej: E. Mendak i D. Pogorzelskiej (1994)⁵⁹; E. Mendak (1996)⁶⁰; B. Morcinek-Abramczyk (2015)⁶¹, a także artykuł S. Rapackiej-Wojtali dotyczący roli lektora w kształceniu kompetencji komunikacyjnej (2014)⁶².

Na szczególną uwagę zasługuje monografia G. Zarzyckiej, pt.: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* (2000; zob. Suliga, 1990). Autorka podejmuje w niej tematykę *komunikacji międzykulturowej* zachodzącej pomiędzy przedstawicielami różnych kultur i języków, zastanawia się nad istotą *dialogu międzykulturowego*, a także *kompetencjami kulturowymi i komunikacyjnymi* uczestników procesu porozumiewania się, wprowadza tym samym termin *dialogu międzykulturowego* do słownika dydaktyki JPJO. Swoje rozważania kontynuuje w pracach późniejszych, tj.: referatach: *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* (2002), *Refleksje lingwistyczno-kulturowe w glottodydaktyce polonistycznej* (2012) oraz wstępie do *Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców. Glottodydaktyki polonistycznej a lingwistyki kulturowej* (2012). Badaczka podejmuje także tematykę dyskursu w artykułach: *Sposoby i środki porozumiewania się cudzoziemców we wstępnym okresie nauczania języka polskiego* (1991; współred. z E. Podsiadły), *Analiza konwersacji i analiza dyskursu jako metody przydatne w określaniu kompetencji komunikacyjnej* (2001). Porusza również kwestię sposobów zarządzania dyskursem: *Managing discourse in conversation during lessons of Polish as a foreign language* (2013), *Zarządzanie dyskursem w rozmowie toczącej się na lekcji języka polskiego jako obcego* (2014) oraz dialogowości: *Znaczenie dialogu w nauczaniu języka drugiego w kontekście kulturowym* (1998), *Moc dialogu... Przebieg i efekty sesji konwersacyjnych w wielonarodowej grupie studenckiej* (2006).

Istotna dla rozważań o komunikacji w klasie jest niewątpliwie publikacja Zarzyckiej: *Dyskurs glottodydaktyczny na łamach „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” w*

⁵⁶ Artykuł porusza zagadnienie zakłóceń komunikacyjnych powstałych w wyniku usterek językowych i pozajęzykowych pojawiających się w wypowiedziach lektorów.

⁵⁷ Badaczka skupia się na omówieniu pojęcia błędu, jego źródeł i ogólnej typologii, jak również na sposobach reagowania na błędy popełniane przez uczących się.

⁵⁸ Referat dotyczy analizy błędów w zachowaniach językowych ucznia z perspektywy interjęzyka oraz ich wpływu na skuteczność komunikacji międzykulturowej.

⁵⁹ Artykuł stanowi próbę naświetlenia problematyki z zakresu komunikacji niewerbalnej na podstawie obserwacji własnych i doświadczeń zgromadzonych przez autorki.

⁶⁰ Tematem artykułu są znaki niewerbalne jako obiekty glottodydaktyki.

⁶¹ W publikacji omawiane są miejsce *komunikacji niewerbalnej* w nauczaniu JPJO oraz zakłócenia komunikacyjne wynikające z niezrozumienia przekazów pozajęzykowych.

⁶² Badaczka prowadzi rozważania na temat pozycji nauczyciela w glottodydaktyce polonistycznej, a także jego roli w procesie kształcenia cudzoziemców m.in. poprzez interakcje na lekcji.

latach 1987-2013 (2013), w której definiowane są pojęcia *wspólnoty dyskursywnej* oraz *wspólnoty dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*. Autorka zwraca uwagę na cele i mechanizmy komunikacji w grupie, analizuje gatunki mowy i rytuały związane z przyjmowaniem oraz wykluczaniem członków danej wspólnoty, a także wyraża opinię dotyczącą istnienia i funkcjonowania wspólnoty glottodydaktyków na łamach pisma.

O sposobach porozumiewania się na lekcji pisali ponadto: K. Kubacka (2011, 2013, 2014 oraz niepublikowana praca magisterska: *Komunikacja niewerbalna nauczycieli języka polskiego jako obcego i jej rola w procesie nauczania*), A. Boniecki (2014), B. Łukaszewicz (2016) i A. Żurek (2017).

Zaprezentowany w niniejszym rozdziale stan badań dotyczących glottodydaktyki polonistycznej wraz z omówieniem tła historycznego oraz warunków, w jakich badania te były prowadzone stanowi jedynie ogólny pogląd na zagadnienie komunikacji edukacyjnej i z pewnością nie wyczerpuje tematu. Należy jednak zwrócić uwagę na pewną uderzającą dysproporcję zarówno w liczbie publikacji dotyczących omawianej tematyki na gruncie anglojęzycznym, jak i w rodzimych pracach z zakresu dydaktyki, pedagogiki, socjologii czy językoznawstwa polonistycznego w zestawieniu z niewielką liczbą prac glottodydaktyków polonistycznych. Co więcej, brak opracowań całościowych ujmujących zagadnienie komunikacji (werbalnej i niewerbalnej) na lekcji JPJO, a znikoma liczba przytoczonych publikacji jest w głównej mierze poświęcona jedynie małemu wycinkowi zdarzeń komunikacyjnych mających miejsce w klasie językowej.

4. Komunikacja niewerbalna jako integralna część komunikacji edukacyjnej⁶³

Niniejszy rozdział dotyczący komunikacji niewerbalnej jest próbą odpowiedzi na potrzebę podjęcia badań ukierunkowanych na działanie pozajęzykowe lektorów w przestrzeni szkolnej. Stanowi jednocześnie uzupełnienie do zaprezentowanych w dalszej części rozprawy badań empirycznych z zakresu komunikacji werbalnej na lekcji JPJO, zgodnie z przyjętą przeze mnie teorią, mówiącą iż komunikacja słowna na zajęciach języka obcego nigdy nie występuje w izolacji. Język, jako podstawowe narzędzie porozumiewania się, wykorzystuje i odpowiednio zespala ze sobą elementy werbalne ze środkami niewerbalnymi. Komunikacja bezpośrednia wymusza istnienie kodu niewerbalnego, który zawsze towarzyszy przekazom słownym, może także częściowo lub w całości zastępować wypowiedzi werbalne, a niekiedy także je podważać i unieważniać (zob. Collett, 2004).

Günther Rebel określa język ciała, jako:

„wszystkie działania motoryczne, sensomotoryczne i psychomotoryczne. Ludzka mowa ciała ze względu na wymiar duchowy ma wieloaspektowy charakter. Jest spontanicznym i instynktownym, choć jednocześnie wykalkulowanym komunikatem. (...) Może ona podkreślać informację, zmieniać lub czasem wręcz unieważniać jej znaczenie, a więc stawać się metakomunikacją. Mowa ciała może być niezależna od przekazu werbalnego. (...) Może ona również funkcjonować jako zamierzone działanie lub ruch abstrahujący mimiczne gesty” (Rebel, 1998, s. 21-22).

Badacz uznaje także mowę ciała za cechę wrodzoną, nadaną każdemu człowiekowi, już od chwili poczęcia (tamże, s. 28). Wiadomo jednak, że mowa ciała nie ogranicza się do czynności motorycznych uwarunkowanych genetycznie. Człowiek, poprzez naśladownictwo, a także dzięki obserwacji i poprzez zapamiętywanie pewnych zachowań niewerbalnych z otoczenia, a więc szeroko rozumiany proces socjalizacji, nabywa zdolność porozumiewania się za pomocą konkretnych gestów czy mimiki, potrafi odpowiednio odnieść je do kontekstu oraz właściwie zinterpretować.

⁶³ Rozdział powstał w oparciu o moją pracę magisterską pt.: *Komunikacja niewerbalna nauczycieli języka polskiego jako obcego i jej rola w procesie nauczania*, napisaną w Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Wydziału Filologicznego UŁ pod kierunkiem prof. UŁ dr hab. Grażyny Zarzyckiej i obronioną w 2011 roku. Praca nie została opublikowana, natomiast wybrane wyniki badań zostały wcześniej przedstawione w artykułach (zob. Kubacka 2013, 2014).

4.1. Komunikacja niewerbalna – przegląd teorii

Na przestrzeni lat podejmowano szereg prób scharakteryzowania i doprecyzowania terminu *komunikacja niewerbalna*. Wśród badaczy zajmujących się tym zagadnieniem należy wymienić takie nazwiska, jak choćby: Watzlawick, Beavin, Jackson, Bull, Burgoon, Wiener, Devoe, Robinson, Geller, Siegman, Feldstein, Eaves czy Leathers.

Część autorów uznaje niewerbalny sposób porozumiewania się za nadrzędny i pierwotny w stosunku do komunikacji werbalnej, a sam sposób przekazu za świadomy oraz intencjonalny w obrębie określonej grupy społecznej posługującej się skonwencjonalizowanymi znakami. Tak rozumiana komunikacja niewerbalna, utożsamiana jest przez niektórych badaczy z pramową ludzką. Uważa się ją również za istotny czynnik kształtujący powstanie i rozwój komunikacji słownej (zob. Collins, 2002, s. 8, por. Hewes, 1992; Streeck, 1993), z uwagi na fakt, iż „gesty służą *obramowaniu* interakcji, która ma się właśnie zacząć” (Leathers, 2007, s. 88). Niektórzy sądzą nawet, iż mowa ciała stanowi zjawisko autonomiczne, będące w stanie całkowicie zastąpić komunikację słowną (zob. Jarząbek, 1989, s. 7).

Jak zaznacza P. Collett, nie każdy jednak gest, ruch czy zmianę mimiczną należy interpretować jako konkretną i intencjonalną informację. Psycholog podaje cztery główne warunki, które musi spełniać znak, aby zaszedł proces komunikacji niewerbalnej pomiędzy nie mniej niż dwiema osobami:

- (1) „musi być czynnością, cechą czyjegoś wyglądu, ruchem ciała, wypowiedzią. W sensie ogólnym istnieją dwie kategorie znaków: ‘atrybuty’, takie jak wzrost lub waga, oraz ‘czynności’, takie jak zakładanie ramion, uśmiechanie się (...)”,
- (2) „czynność musi odkrywać jakąś prawdę, której nie da się bezpośrednio zaobserwować, musi ukazywać kontekst czyichś działań, zdradzać myśli, nastrój lub intencje. A zatem nie każda czynność jest znakiem. Będzie nim jedynie to, co zawiera jakąś informację”,
- (3) „czynność musi zostać zauważona” przez potencjalnego odbiorcę,
- (4) „waga czynności musi zostać doceniona. Nie wystarczy zauważyć, że ktoś przybrał określoną postawę lub użył jakiegoś zwrotu. Trzeba jeszcze wiedzieć, jakie treści się za tym kryją” (Collett, 2004, s. 15-16).

Kwestią istotną jest również kodowanie znaków niewerbalnych przez nadawcę i umiejętność ich rozkodowania przez odbiorcę. P. Ekman i W. Friesen (1969) zaznaczają, iż sposób kodowania implikuje zależności pomiędzy znakiem ciała a tym, do czego się odnosi

(por. Leathers, 2007, s. 91). Badacze wyróżniają trzy typy przekazu informacji za pomocą ciała:

- A. *kody arbitralne* – podobnie jak w komunikacji werbalnej, nie nawiązują w sposób bezpośredni do opisywanego zjawiska, nie opierają się na asocjacjach, np.: uniesiona ręka sugerująca powitanie, pozdrowienie;
- B. *kody ikoniczne* – bezpośrednio odwołują się do przedmiotu swego opisu. Zwykle są to symboliczne przedstawienia konkretnej rzeczy, w formie uproszczonych wskazówek interpretacyjnych, np.: nakreślenie palcem wskazującym poziomej linii na szyi przypomina akt poderżnięcia gardła;
- C. *sygnały wewnętrzne* charakteryzuje wizualny związek z tym, do czego się odnoszą, np. osoba unosząca pięści, czerwieniejąc się ze złości bezpośrednio wskazuje na swój stan emocjonalny.

Biorąc pod uwagę funkcje, jakie pełnią komunikaty przekazywane przez ciało, ci sami badacze wskazali na istnienie pięciu kategorii znaków, do których należą:

a) *emblematy* – są jednoznaczne, klarowne i zrozumiałe, utrwalone w danej kulturze oraz świadomie używane przez nadawcę, w celu osiągnięcia zamierzonego efektu; stanowią substytuty słów (Ekman, Friesen, 1972, s. 353-374); niekiedy łączą się ze sobą, tworząc większe zespoły znaków (tzw. *system gestykulacyjny* lub *język znaków*), szczególnie w warunkach, w których komunikacja werbalna jest utrudniona bądź niemożliwa;

b) *ilustratory* – używane są intencjonalnie i świadomie, głównie do opisu pewnych zjawisk (szczególnie abstrakcyjnych) oraz jako pomoc w ich pełniejszym rozumieniu, a także dla uwydatnienia treści przekazywanych słownie, wzmocnienia, jak i osłabienia ładunku emocjonalnego zawartego w wypowiedzi komunikującego (zob. Leathers, 2007, s. 92); są przydatne w określaniu stanu emocjonalnego, pozycji społecznej oraz pewności siebie rozmówcy; wśród *ilustratorów* wyróżniane są także: *batuty*, *ruchy deiktyczne*, *ruchy rytmiczne*, *piktogramy* (zob. Leathers, 2007);

c) *wskaźniki emocji (ekspresji)* – odnoszą się głównie do zmian mimicznych czy postawy i ułożenia ciała; stosowane są zarówno świadomie, intencjonalnie, jak i nieświadomie, mimowolnie, dlatego stanowią wiarygodne źródło informacji na temat intencji i emocji mówcy;

d) *regulatory konwersacyjne* – najczęściej pozostają poza sferą intencjonalności czy świadomości mówcy, natomiast zadaniem odbiorcy jest ich baczna obserwacja i właściwa reakcja w momencie pojawienia się znaku, gdyż w przeciwnym razie słuchacz może być uznany za ignoranta, osobę nieuprzejmą, o nagannych manierach; znaki te mają bezpośrednie

przełożenie na rozpoczęcie, czas trwania i zakończenie wypowiedzi (zob. Leathers, 2007, s. 94).

e) *adaptory* – najpowszechniejsze, obecne w każdym akcie komunikacyjnym, pozostające poza sferą intencjonalności i świadomości; J. Nespoulos i A. Lecours nazwali tę grupę znaków *gestami ekstra-komunikacyjnymi* (Nespoulos, Lecours, 1986, s. 49-61) przekazującymi informacje na temat poziomu komfortu i dyskomfortu osoby mówiącej, manipulacji.

Należy zaznaczyć, iż powyższe rozróżnienie znaków mowy ciała, choć niewątpliwie najpowszechniejsze i szeroko stosowane, nie jest jedyne. Bardzo szczegółowego rozróżnienia znaków niewerbalnych dokonują także Krystyna Jarząbek (1989) – ujęcie językoznawcze czy Peter Collett (2004) – ujęcie psychologiczne.

Zjawiskiem pozostającym w bezpośredniej korelacji z językiem ciała jest *kinezyka*. Była ona przedmiotem badań i opisu zarówno badaczy polskich, jak i zagranicznych. R. Birdwhistell definiuje ją jako dyscyplinę zajmującą się „analizą trwałych ruchów mięśni, charakterystycznych dla żywych, fizjologicznych systemów, tworzących grupy ruchów, które mają znaczenie dla procesu komunikacji i stąd też dla interakcyjnych systemów poszczególnych grup” (1970, s. 192). Będą ją więc interesowały zagadnienia związane ze zmianami ruchowymi w obrębie poszczególnych części ciała, takich jak: ręce, nogi, głowa, twarz (mimika) lub też całe ciało (pozy, specyficzny układ ciała, przekazujący konkretną informację). Jarząbek podkreśla, iż „*kinezykę* interesują przede wszystkim te ruchy ciała ludzkiego, które towarzyszą komunikacji mownej” (1989, s. 16), nie wyklucza jednak, że jej zakres powinien obejmować także takie ruchy ciała, które mogą istnieć autonomicznie, zastępując w pełni komunikację werbalną.

Za punkt wyjścia w badaniach nad *kinezyką* uznano *kine* – najmniejszą, widoczną, dającą się zarejestrować i zinterpretować jednostkę ruchu. Zespół kilku, mniejszych *kine* to *kinemorfem*, będący ich kombinacją, np. uniesienie jednej brwi w połączeniu ze zmrużonymi oczami będzie przekazywało odmienną informację, niż uniesienie obu brwi i przymknięcie oczu.

Skupiając się na analizie zadań, jakie pełni mowa ciała w funkcjonowaniu społeczności, należy wskazać najbardziej elementarne spośród wszystkich innych – stwarzanie określonego znaczenia. Uznaje się, iż: „sygnały ciała służą co najmniej czterem głównym funkcjom komunikacyjnym. Przekazują one (za Leathersem, 2007, s. 103):

- 1) informację o opiniach;
- 2) bardzo osobiste wiadomości na temat psychologicznego stanu komunikującego;

- 3) natężenie doświadczanych emocji⁶⁴;
- 4) komunikaty o relacjach.

Ponadto, język niewerbalny bardzo dobrze przekazuje intencje i znaczenia, które, za sprawą znaków ciała, są „względnie wolne od zniekształceń i zafałszowania” (tamże, s. 21). Wyróżnia się także: funkcję metakomunikacyjną, której zadaniem jest uwydatnienie komunikatu, sprecyzowanie zamiaru mówcy czy też samego znaczenia przekazu (zob. Leathers, 2007, s. 23) oraz funkcję, która odwołuje się do samego użycia znaków niewerbalnych. Według Leathersa komunikacja niewerbalna jest praktyczniejsza i skuteczniejsza w osiągnięciu pożądanego rezultatu.

Wiele spośród znaków, które wystąpiły na zajęciach JPJO, miało charakter informacyjny – dostarczały wiedzy o relacjach, opiniach, emocjach czy stanie psychicznym lektora. Większość jednak korespondowała z niewymienioną wcześniej funkcją – skoncentrowaną na samym przekazie informacji, zarówno o świecie, rzeczywistości, jak i o języku. Znaki te pełnią więc podobne funkcje do tych, które charakteryzują komunikację werbalną. Znaczenia zawarte w gestach i przekazywane przez lektorów w większości będą pełniły *funkcję informacyjną*, głównie ze względu na swoją specyficzną naturę i kontekst społeczno-komunikacyjny, w jakim zostały użyte. Lektorzy obok naturalnych, często nieświadomych gestów, ruchów oraz min towarzyszących wypowiedzi, stosowali także znaki niewerbalne w sposób umyślny i intencjonalny, aby zwizualizować różnego rodzaju zjawiska językowe.

4.2. Zarys historii komunikacji niewerbalnej

Studia nad komunikacją niewerbalną zainicjowano w Stanach Zjednoczonych w połowie XIX wieku⁶⁵ – pierwszych prób kodyfikacji gestów towarzyszących komunikacji słownej dokonał Delsarte, a niedługo po nim, w 1872 r. opublikowano znaczącą pracę *Expression of the Emotions in Man and Animals* autorstwa Darwina. Ożywiony rozwój prac naukowo-badawczych w tej dziedzinie przyniosły lata pięćdziesiąte XX wieku. Wówczas stały się one przedmiotem licznych dyskusji, obserwacji i analiz językoznawców,

⁶⁴ Naukowcy Westman i Wautier stwierdzili, iż jedynie 45% pierwszych wspomnień jest werbalnych, natomiast aż 74% niewerbalnych, z czego 92% dotyczy zdarzeń emocjonalnych (Leathers, 2007, s. 21).

⁶⁵ Nieoficjalnie mówi się tu o starożytności, ponieważ już wtedy powstawały prace z zakresu gestologii, np. *Institutio Oratoria* Kwintyliana (I w. n.e.). Nie miały one jednak charakteru naukowego.

psychologów oraz antropologów (m.in.: Franza Boasa, Edwarda Sapira, Benamina Lee Whorfa, Leonarda Bloomfielda). Przyjmuje się, iż punktem wyjścia dla dalszych rozważań były języki Indian (zob. Jarząbek, 1989, s. 13).

Nieco wcześniej, już w 1925 roku, pojawiła się pozycja Kretschmera *Physique and Character*, a później, w 1940, *The Variations of Human Physique* Sheldona. Publikacje były dość kontrowersyjne, ze względu na tezy postawione przez obu badaczy, mówiące o związku budowy ciała człowieka z jego inteligencją, temperamentem, wartościami moralnymi i perspektywami rozwoju. W 1941 r. ukazała się praca Efrona *Gesture and Environment*, która zyskała ogromną popularność, głównie ze względu na drobiazgowość opisu poszczególnych gestów i uwzględnienie pomijanego wcześniej podłoża kulturowego.

Punktem zwrotnym dla badań nad komunikacją niewerbalną były tezy etnologa – Raya L. Birdwhistella, który stwierdził, że „prawdopodobnie nie więcej niż 30-50% społecznego znaczenia rozmowy lub interakcji jest przekazywane słowami” (Birdwhistell, 1970, s. 158). Następnie Albert Mehrabian (1968, s. 51-52), po zweryfikowaniu danych, zredukował tę liczbę do 7%, przypisując mowie niewerbalnej aż 90% znaczenia, z czego 35% stanowiły informacje przekazywane za pomocą tonu głosu, a pozostałe 55% na podstawie języka ciała (w tym także wyglądu ludzkiego) (zob. Collins, 2002, s. 7). Choć badania, wykonane przez Mehrabiana, zostały później skrytykowane przez naukowców (główny błąd polegał na obliczeniach), teorie Birdwhistella zaczęły cieszyć się popularnością wśród innych badaczy, np. J. S. Philipott, na podstawie analizy statystycznej dwudziestu trzech badań, stwierdził, iż „około dwie trzecie komunikowanego znaczenia może zostać przypisane przekazom niewerbalnym” (Philipott, 1983; cyt. za Leathers, 2007 s. 20)⁶⁶.

W 1959 roku, za sprawą pojawienia się pracy *Silent Language*, E. T. Hall stał się prekursorem nowej dyscypliny naukowej – *proksemiki*, której celem było badanie zależności przestrzennych pomiędzy ludźmi. Następnie w latach sześćdziesiątych komunikacja niewerbalna stała się przedmiotem zainteresowania przedstawicieli rozmaitych dziedzin nauki. Do najważniejszych badaczy tego okresu należą m.in.: R. V. Exline (pracował nad badaniami dotyczącymi ruchu oczu), L. J. Davitz (badał wokalną ekspresję emocjonalną), E. H. Hess (analizował zachowania źrenic), R. Sommer (badał przestrzeń osobistą i wpływ pomieszczeń oraz wnętrza na człowieka) czy F. Goldman-Eisler (koncentrowała się nad

⁶⁶ Samo określenie *komunikacja niewerbalna* zostało użyte po raz pierwszy w 1956 roku w tytule dzieła psychiatry Jürgena Ruescha i fotografa Weldon Keesa *Nonverbal Communication: Notes on the Visual Perception of Human Relations*. „Praca zawiera podłoże teoretyczne do badań nad źródłami, użyciem i kodowaniem zachowań niewerbalnych oraz obfitą dokumentację fotograficzną roli środowiska w procesie komunikacji” (Knapp, Hall, 2000, s. 45).

funkcjonowaniem pauzy i wahania w mowie potocznej). Również w latach sześćdziesiątych ukazały się dwie kluczowe dla glottodydaktyki pozycje Roberta Rosenthala: *Experimenter Effects in Behavioral Research* (1966) oraz *Pygmalion in the Classroom* (1968). Prace podejmowały analizę sygnałów niewerbalnych przekazywanych przez nauczyciela oraz ich potencjalny wpływ na rozwój intelektualny uczniów. W tym okresie pojawił się także jeden z najważniejszych artykułów w dziejach komunikacji niewerbalnej – *Nonverbal Leakage and Clues to Deception* Ekmana i Friesena, w którym autorzy dokonali podziału znaków na pięć kategorii (zob. rozdz. 4.1, s. 67-68).

Od lat 80. XX w. równolegle z rozwojem teorii na temat mowy ciała postępowały prace nad praktycznym zastosowaniem poczynionych odkryć. Do najbardziej znanych publikacji należą: *New Dress for Success* (1988) Johna T. Molloya, *Here comes everybody* (1971) Williama Schutza czy *Body Language* Juliusa Fasta (1970). Ponadto M. LaFrance i C. Mayo (1978) udokumentowały, że sygnały niewerbalne służą szerokiej gamie cennych funkcji w rozwoju relacji społecznych (Leathers, 2007, s. 19). Zaczęto publikować również pierwsze poradniki i książki popularnonaukowe, spośród których najpopularniejsza okazała się praca J. Fasta *Body Language* (1970). Ze względu na tak silne zainteresowanie omawianym zagadnieniem książki na temat języka ciała i jego interpretacji zaczęli tworzyć nie tylko specjaliści, ale także pseudonaukowcy czy laicy. Niejednokrotnie badania dotyczące komunikacji niewerbalnej były mylnie interpretowane, upraszczane (używano przystępnego, dostosowanego do potrzeb przeciętnego użytkownika, języka) i nadinterpretowywane. Działania te przyniosły daleko idące, negatywne w skutkach, konsekwencje. Prowadzone przez lata badania stały się mało wiarygodne, a tym samym bezużyteczne.

Na gruncie europejskim badania nad *kinezyką* prowadziło grono badaczy z Praskiego Koła Językoznawczego, które podkreślało znaczenie systematycznych badań gestów autonomicznych, uzupełniających lub towarzyszących komunikacji słownej. Wkrótce środkami niewerbalnymi zainteresowali się również inni naukowcy z całego świata, m.in.: Bronisław Malinowski (twórca pojęcia: *kontekst sytuacyjny*), Irenäus Eibl-Eibesfeldt (zajmował się analizą zachowań niewerbalnych matki i dziecka), Tatiana M. Nikołajewna oraz Borys A. Uspienski (przedmiotem ich badań, oprócz mowy ciała, stały się również specyficzne znaki paralingwistyczne, stosowane w piśmie, tj.: wykrzykniki, wielokropki i inne znaki graficzne), a także: Charles Bally, Pierre Guiraud czy Umberto Eco (Jarząbek, 1989, s. 23).

Istotnymi pozycjami z zakresu psycholingwistyki były teksty Ilji N. Gorielowa, który analizował niewerbalne komponenty komunikacji w mowie, a także niewerbalne komponenty

komunikacji w tekście pisanym oraz Łarisy J. Kulisz. Badaczka uwzględniła i porównała znaki kinetyczne w różnych kulturach.

Naukowców polskich nieco później niż amerykańskich czy radzieckich zainteresowała problematyka zachowań niewerbalnych. Pierwsze kluczowe badania w tej dziedzinie miały miejsce w latach 70. XX wieku. Wśród polskich przedstawicieli należy tu wymienić badaczy zajmujących się etykietą ściśle związaną z mową ciała, np.: Irenę Gumowską, Aldonę Goldnikową, Marię Ziółkowską, Jana Kamyczka czy Tadeusza Rojka, a także osoby zajmujące się *stricte* komunikacją niewerbalną uznające ją za twór autonomiczny, a nie tylko za narzędzie będące na usługach komunikacji słownej, m.in.: ks. J. Hollaka i ks. T. Jagodzińskiego, Bogdana Szczepanowskiego, Józefa Kazimierza Hendzla, Wandę Tazbirównę czy Mariana Jurkowskiego.

Również przestrzeń dydaktyki i glottodydaktyki (w tym także polonistycznej) nie pozostała obojętna na badania prowadzone nad przekazem niewerbalnym i możliwością zaadaptowania pewnych znaków do środowiska szkolnego na użytek edukacyjny. Na gruncie polskim pisali na ten temat: Krystyna Jarząbek prowadząca badania komparatystyczne w zakresie polskich i rosyjskich znaków niewerbalnych: *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych* (1989), Grażyna Zarzycka w odniesieniu do dialogu międzykulturowego w publikacji: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* (2000), Jan Majer, który analizował dyskurs w klasie językowej w pracy: *Interactive discourse in the foreign language classroom* (2003), Elżbieta Zawadzka skupiająca się na osobie nauczyciela języków obcych w monografii: *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian* (2004), Aleksander Szejnberg opisujący sytuację dyskursu edukacyjnego w monografii: *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się* (2006), a także: Ewa Mendak (1996), Jolanta Bonar (1997), Joanna Puppel (2002), Anna Pawiak (2006), Piotr Kajak (2010), Kamila Kubacka (Sokołowska; 2011, 2013, 2014), Arkadiusz Boniecki (2014), Barbara Morcinek-Abramczyk (2015) oraz Anna Jurczak (2016).

4.3. Komunikacja niewerbalna na lekcji JPJO (opis badań własnych)

Niniejsza rozprawa, choć dotyczy głównie komunikacji werbalnej ustnej nauczyciela JPJO, nie wyklucza zjawiska komunikacji niewerbalnej, która w moim przekonaniu stanowi część integralną procesu komunikacyjnego na lekcji językowej. Jest zarówno uzupełnieniem

komunikatów językowych, jak i tworem autonomicznym, niekiedy nawet o większej sile oddziaływania na odbiorców, niż przekaz dokonywany w formie ustnej, co świadczy o jej wieloaspektowym i bardzo złożonym charakterze. **Pominięcie analizy komunikacji niewerbalnej w klasie językowej w prezentowanych dalej rozdziałach było podyktowane tym, że została ona gruntownie zbadana przeze mnie w latach 2010-2011 i szeroko omówiona w pracy magisterskiej pt.: *Komunikacja niewerbalna nauczycieli języka polskiego jako obcego i jej rola w procesie nauczania.***

Dla dopełnienia niniejszej rozprawy doktorskiej i uzyskania całościowego obrazu komunikacji na lekcji JPJO, w tym rozdziale przedstawiam podstawowe cele, przedmiot badań, ich przebieg oraz wnioski końcowe płynące z analizy komunikacji niewerbalnej lektorów.

Prymarnym celem badań nad komunikacją niewerbalną była analiza znaków ciała stosowanych przez lektorów uczących JPJO w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, a następnie zbadanie wpływu komunikacji niewerbalnej na proces nauczania cudzoziemców mieszkających lub przebywających dłuższy czas w Polsce. Innym celem była również prezentacja różnych stanowisk badawczych, rezultatów wieloletnich badań i opinii związanych z komunikacją niewerbalną.

Analizę jakościową i ilościową poprzedziły obserwacje dwudziestu trzech lekcji (za jedną jednostkę lekcyjną przyjęto dziewięćdziesiąt minut) prowadzonych przez dwunastu lektorów JPJO⁶⁷, w tym 9 kobiet i 3 mężczyzn. Ośmioro prowadziło zajęcia w grupach wielonarodowościowych, w których studenci uczyli się języka polskiego od podstaw (poziom A), dwoje w grupach polonijnych (poziom B/C), jeden w grupie wschodniosłowiańskiej (poziom B1/B2) i jeden w grupie, która odbyła pięciomiesięczny kurs języka polskiego (poziom B1).

Spisanie i usystematyzowanie poszczególnych środków niewerbalnych umożliwiło mi stworzenie dwudziestu ośmiu wstępnych kategorii, wśród których wyróżniłam kolejno:

- (1) postawę ciała lektora podczas stania;
- (2) ułożenie ciała lektora podczas siedzenia;
- (3) specyficzne układy rąk;
- (4) kiwanie głową (ruch pionowy: góra – dół);
- (5) kręcenie głową (ruch poziomy: prawo – lewo);
- (6) unoszenie palca wskazującego na wysokość twarzy;

⁶⁷ Obserwacje zachowań pozajęzykowych nauczycieli JPJO poczynione na potrzeby magisterium, opierały się na innej grupie badawczej niż ta, która została opisana w dalszych rozdziałach niniejszej pracy.

- (7) ruch dłoni/ ręki za siebie;
- (8) przemieszczanie się w czasie rozmowy ze studentami;
- (9) pozorne pisanie w powietrzu;
- (10) wyliczanie (np. na palcach, zaznaczanie dłonią odcinków w przestrzeni);
- (11) pocieranie ręki o rękę lub palców jednej ręki o kciuk;
- (12) sposób pisania oraz rysowania na tablicy;
- (13) wskazywanie na tablicę;
- (14) wskazywanie na pożądane treści, znajdujące się w podręczniku;
- (15) wskazywanie na konkretnych studentów;
- (16) wzruszenie ramion przy jednoczesnym kiwaniu głową;
- (17) upominanie studentów/przywracanie porządku, ciszy w klasie za pomocą konkretnych ruchów i gestów;
- (18) używanie rekwizytów i materiałów własnych podczas lekcji;
- (19) kontrolowanie, nadzorowanie pracy indywidualnej studentów, pracy w grupach oraz całej klasy;
- (20) wyrażanie bezradności, obojętności;
- (21) spoglądanie i/lub wskazywanie na zegarek;
- (22) wyrażanie oczekiwania na rozpoczęcie lub zakończenie wypowiedzi studenta/ zniecierpliwienia;
- (23) wyrażanie niezadowolenia, zdenerwowania lektora;
- (24) gesty oraz mimika towarzysząca tłumaczeniu nowych, niezrozumiałych treści;
- (25) gesty oraz mimika towarzysząca sytuacjom/ wypowiedziom o charakterze komicznym, żartobliwym;
- (26) gesty oraz mimika towarzysząca pochwie studenta;
- (27) gesty oraz mimika towarzysząca podawaniu przykładów;
- (28) inne (takie środki niewerbalne, które pojawiły się jednokrotnie u poszczególnych lektorów, nieprzystające do żadnej, z wymienionych grup znaków).

Odnutowane sygnały niewerbalne zostały poddane analizie i weryfikacji, a następnie ponownej kategoryzacji ze względu na udział konkretnych części ciała w procesie komunikacji, a także ze względu na sytuacje, w których występowały całe kompleksy znaków, których nie należy badać w izolacji (ze względu na istotny, w tym wypadku, kontekst sytuacyjny). Z analizy zostały wykluczone sygnały niewerbalne takie jak: *atrybuty ciała* (zob. Collett, 2004) oraz ubiór z uwagi na ich znikomą wartość merytoryczną.

Do grupy pierwszej zaklasyfikowano zachowania niewerbalne, składające się na siedem grup:

- 1) ciało,
- 2) ręce, w tym: ramiona, dłonie, palce,
- 3) głowa,
- 4) wykorzystanie tablicy,
- 5) korzystanie z rekwizytów,
- 6) *proksemika*,
- 7) sposób wypowiedzi.

W grupie drugiej uwzględniono pewne konteksty stałe, którym towarzyszyły zachowania niewerbalne lektorów. Należały do nich:

- 1) tłumaczenie nowych lub/i niezrozumiałych treści,
- 2) upominanie studentów,
- 3) przywracanie porządku i ciszy w klasie,
- 4) oczekiwanie na rozpoczęcie lub zakończenie wypowiedzi studenta,
- 5) okazywanie zniecierpliwienia,
- 6) gesty wyrażające bezradność, obojętność, niezadowolenie lub/i zdenerwowanie lektora,
- 7) pochwała studenta,
- 8) sytuacje lub/i wypowiedzi o charakterze komicznym, żartobliwym oraz inne (nieujęte szczegółową analizą w pracy).

Tak usystematyzowane kody niewerbalne zostały odpowiednio uszeregowane i zaprezentowane w formie tabel, uwzględniających dwie, główne fazy badań. Faza I obejmowała obserwacje zachowań niewerbalnych dwanaściora lektorów, dokonywane w pierwszym semestrze (listopad 2010), natomiast faza II obserwacje ruchów ciała jedenaściora lektorów (z wyłączeniem lektora I) w semestrze drugim (marzec-kwiecień 2011). Pewnym *novum* odróżniającym fazę I od II był także zapis zmian zachodzących w obrębie sposobu wypowiedzi, a więc wszelkich modulacji głosowych nauczyciela, związanych z tempem mówienia, tonem głosu, wokalizacjami, operowaniem pauzą itp.

Analiza jakościowa objęła wszelkie zmiany w zakresie modyfikacji ułożenia i ruchu ciała. Była zarazem wynikiem obserwacji, których faza I miała miejsce w semestrze zimowym. Sygnały ciała, które wystąpiły w fazie II badań nie zostały ujęte w osobnej analizie jakościowej ze względu na zbyt duże podobieństwo do sygnałów pochodzących z etapu I.

Porównanie komunikatów niewerbalnych z obu etapów umożliwiło stworzenie analizy ilościowej poszczególnych znaków ciała.

Należy dodać, iż praca objęła najważniejsze, a zarazem najbardziej widoczne znaki niewerbalne z punktu widzenia obserwatora. Celowo pominięte zostały niektóre mniej istotne i charakterystyczne gesty, które rodziły wątpliwości interpretacyjne.

Ze względu na ukierunkowanie poszczególnych sygnałów ciała na określonych uczestników procesu komunikacji oraz na zjawiska odnotowano także:

- 1) znaki niewerbalne skoncentrowane na osobie lektora,
- 2) znaki niewerbalne skupione wokół studentów uczestniczących w lekcji JPJO,
- 3) kody niewerbalne ukierunkowane na przekazywaną przez nauczyciela informację.

Pierwszą grupę stanowiły gesty i ruchy ciała ilustrujące stan psychofizyczny lektora, pełniące funkcję identyfikacyjną. Nie były ukierunkowane bezpośrednio na proces nauczania, wyrażały najczęściej emocje lub spontaniczny stosunek nauczyciela do aktualnych wydarzeń mających miejsce w klasie. Wśród komunikatów tego typu można było wyróżnić np.: postawę ciała lektora podczas stania oraz siedzenia, sposób chodzenia po klasie, gesty rąk, będące *czynnościami przemieszczenia* (np. pocieranie ręki o rękę lub kciuka o pozostałe palce jednej ręki), wzruszanie ramion, gesty wyrażające bezradność lub obojętność itp. (por. Knapp, Hall, 2000, s. 337). Choć gesty te nie wpływały w sposób bezpośredni i znaczący na proces nauczania, informowały jednak nadawcę o rzeczywistych uczuciach, emocjach i zamiarach nadawcy, a tym samym wywierały niewielki wpływ na odbiorców takich komunikatów.

Grupa druga skupiała komunikaty ukierunkowane na studenta lub grupę studentów. Znaki niewerbalne służyły przede wszystkim: przekazywaniu intencji nadawcy – żądań, poleceń, prośb, a także konkretnych treści związanych z tematem lekcji. Były to m.in.: wyliczenia na palcach lub przy użyciu dłoni, gesty wyrażające oczekiwanie na rozpoczęcie lub zakończenie wypowiedzi studenta, kiwanie oraz kręcenie głową, uniesienie palca wskazującego na wysokość twarzy, wskazywanie na konkretnych studentów, upominanie uczących się, przywracanie dyscypliny w klasie (por. Komorowska, 2001, s. 74), kontrolowanie (nadzorowanie) pracy indywidualnej studentów, pracy w grupach oraz całej klasy, reakcje na sytuacje o charakterze komicznym, pochwała studenta. Sygnały te, ze względu na swój przystępny, łatwy i niebudzący wątpliwości przekaz, wywoływały konkretną reakcję odbiorcy lub też same stanowiły reakcję na określone komunikaty (werbalne lub/i niewerbalne) studentów. Należy jednak pamiętać, iż niektóre z zachowań niewerbalnych lektorów mogą zarówno wychodzić naprzeciw emocjonalnym oczekiwaniom uczących się,

jak również mogą je hamować, prowadząc tym samym do sytuacji konfliktowych. Badacze dostrzegają ścisłą zależność pomiędzy liczbą komunikatów pozytywnych, a liczbą interakcji bezkonfliktowych na lekcji. Podobny związek jest widoczny w przypadku komunikatów negatywnych emocjonalnie, które osłabiają gotowość i chęć uczących się do nawiązywania kontaktu (tzw. *lęk komunikacyjny*) (Zawadzka, 2004, s. 91).

Grupę trzecią charakteryzowały **znaki ciała, skupione na samym przedmiocie nauczania**, a także **na rekwizytach istotnych dla przebiegu zajęć**. Należy tu wymienić m.in. wskazywanie na tablicę, pozorne pisanie dłonią w powietrzu, pisanie oraz rysowanie na tablicy, zwracanie uwagi na pożądane treści, znajdujące się w podręczniku, używanie rekwizytów i materiałów własnych podczas lekcji, tłumaczenie nowych lub/i niezrozumiałych treści czy podawanie przykładów, ruchy dłoni lub całej ręki za siebie.

Na podstawie powyższych gestów oraz sytuacji, w których te gesty się pojawiły, można stwierdzić, że ostatnia grupa ma zdecydowanie najsilniejszy związek z samym procesem nauczania. Lektor przekazuje określone treści, niemające bezpośredniego odniesienia do nadawcy. Jednocześnie warto zauważyć, że pośredni wpływ wywierany poprzez te znaki na osoby uczące się jest bardzo silny i widoczny. Na przykład poprzez prezentację szeregu znaków wspomagających wprowadzanie nowych zagadnień lektor wpływa na procesy poznawcze oraz przyswajanie i zapamiętywanie treści.

Zaprezentowane powyżej sygnały i zespoły znaków niewerbalnych świadczą o świadomym i celowym użyciu ich przez nauczyciela w konkretnej sytuacji, w określonym kontekście. Nie może być zatem mowy o przypadkowości czy bezcelowości jego działań. Lektorzy JPJO stosowali te znaki rzadziej dla wyrażania emocji, prawdziwych uczuć i intencji nadawcy, częściej natomiast w celu przekazywania konkretnych informacji w sposób dosłowny oraz przenośny – żartobliwy, metaforyczny czy ironiczny. Były one nieocenioną pomocą w nauczaniu nie tylko słownictwa lub gramatyki, ale i kultury oraz obyczajowości polskiej. Znaki te pełnią bardzo istotną rolę w nauczaniu – rolę informacyjną. Mogą być zatem traktowane na równi z komunikatami werbalnymi, a ich rola i znaczenie uznawane mogą być za tożsame lub większe od przekazu słownego.

Analiza ilościowa potwierdziła znaczny udział komunikatów niewerbalnych z grupy III w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Odnotowałam, iż znaków ukierunkowanych na sam proces nauczania jest zdecydowanie więcej niż tych, których ośrodkiem zainteresowania był lektor lub studenci. Należy zatem mieć na uwadze, iż każdy komunikat niewerbalny niesie za sobą pewne treści, jest obarczony konkretnym znaczeniem. Czynności lektora muszą być przemyślane, celowe, świadome i poddawane autokontroli, aby uzyskać maksymalnie jasny,

klarowny i jednoznaczny interpretacyjnie przekaz. Zgodnie z tym założeniem nie powinno się używać tego samego gestu dla wyrażenia różnych intencji i informacji, aby nie powodować zaburzeń komunikacyjnych wynikających z niezrozumienia i błędów interpretacyjnych. Niewłaściwie utrwalone przez studentów gesty będą odsyłać do niewłaściwego desygnatu, a w konsekwencji rodzić mylne asocjacje, które mogą stać się przyczyną późniejszych trudności komunikacyjnych w naturalnym dyskursie pozaszkolnym.

Co więcej, badania ilościowe pokazały, że obecność znaków niewerbalnych pochodzących z różnych kategorii nie była uzależniona od profilu grupy, a jedynie od stopnia jej zaawansowania językowego. Istotnej roli nie odgrywała także płeć lektorów, choć niewątpliwie mężczyźni nieco częściej niż kobiety korzystali z bogatego rejestru znaków ciała na lekcjach. Może być to związane z większą otwartością lub też brakiem skrępowania i nieśmiałości u płci męskiej. Odnotowano również spadek liczby znaków niewerbalnych grupy III postępujący wraz ze wzrostem poziomu wiedzy językowej i umiejętności komunikacyjnych studentów, jak również zależny od podejmowanego tematu zajęć (wprowadzaniu nowego słownictwa często towarzyszy wzmożona gestykulacja oraz częstsze uciekanie się do przekazu obrazkowego).

Trzeba mieć również na uwadze, że sygnały niewerbalne prawie nie występują w izolacji, toteż niewłaściwe jest interpretowanie ich w oderwaniu od kontekstu, w jakim zaistniały, gdyż powoduje to ich mylne odczytywanie. Zwracał na to uwagę między innymi J. Borg, przywołując zasadę KZZ, zakładającą istnienie:

- „kontekstu – (...) konieczne wydaje się przyjrzenie kontekstowi, w jakim dany rodzaj zachowania ma miejsce;
- zgodności – (...) to, co widoczne i słyszalne stanowi ponad 90% przekazu, należy się [więc] upewnić, czy słowa pasują do działania – są zgodne;
- zestawów – (...) należy szukać zestawów gestów, aby rozumieć mowę ciała. Pojedynczy gest można porównać do słowa w zdaniu. Całe zdanie przekazuje znaczenie (...). Zawsze trzeba analizować zestawy składające się z kilku gestów” (Borg, 2011, s. 20).

Wnioski, jakie nasunęły się po przeprowadzonej analizie zgromadzonego materiału empirycznego, dotyczyły głównie **roli, jaką odegrała komunikacja niewerbalna na zajęciach JPJO oraz możliwości jej ewentualnego wykorzystania w celach dydaktycznych.**

Po pierwsze, znaki niewerbalne nieustannie wspomagały komunikację słowną, wzmacniając ją oraz uzupełniając, a niekiedy również zastępowały przekaz werbalny, szczególnie gdy opierał się on na trudnych konstrukcyjnie i leksykalnie zdaniach.

Po drugie, zaproponowany podział środków niejęzykowych jest umowny, a granica pomiędzy poszczególnymi grupami znaków niezwykle płynna. Dzieje się tak z uwagi na występowanie większości sygnałów ciała w nagromadzeniu. Znaki te łączą się ze sobą i najczęściej jednemu gestowi ręki towarzyszy inny gest, wykonywany przez drugą rękę lub też inne części ciała, często również przy dodatkowym zaangażowaniu w proces komunikacji mimiki, modulacji głosu, ale i przekazu werbalnego.

Po trzecie, zarówno badacze zajmujący się komunikacją, jak i glottodydaktycy praktycy, zdają się dostrzegać wagę przekazu niewerbalnego, co uwidacznia się w ich publikacjach i wypowiedziach. Warto przywołać choćby stanowisko J. Bonar, która podaje, iż „czynności nauczyciela niemal bez reszty mogą być analizowane jako akty porozumiewania się i dotyczą one dwóch dziedzin: *dydaktycznej* oraz *organizatorsko-kierowniczej*” (Bonar, 1997, s. 54). Na podstawie opracowanych kategorii, za sygnały niewerbalne należące do dziedziny dydaktycznej można uznać np.: gesty rąk, znaki towarzyszące tłumaczeniu nowych lub/i niezrozumiałych treści czy sposoby zapisu na tablicy i wykorzystanie rekwizytów. Do sfery organizatorsko-kierowniczej będą należały z kolei znaki związane z reakcją nauczyciela na bodźce zewnętrzne powstające w klasie w danym momencie lekcji, np. w sytuacji upominania czy pochwały studentów itp.

Równie istotne dla właściwej interpretacji było zwrócenie uwagi na kontekst, w którym znaki niewerbalne się pojawiły. Różnego rodzaju połączenia i kombinacje sygnałów wysyłanych przez ciało nadawcy interpretowane były zawsze z uwzględnieniem określonego tła, np.: sytuacji lekcji szkolnej, stopnia zażyłości lektora z grupą cudzoziemców uczących się JPJO, indywidualnych cech osobowości lektora, komunikatu werbalnego (o ile miał miejsce), a także znaków niewerbalnych przekazywanych przez studentów itp.

W pracy sformułowano także pewne wskazówki interpretacyjne kodów niewerbalnych, które – inspirowane maksymami P. Grice’a oraz J. Puppel (2002) – stanowiły pewne podsumowanie przeprowadzonych badań. Zwróciłam m.in. uwagę na konieczność stosowania znaków niewerbalnych w zgodzie ze sobą, a także z pewną rozwagą, świadomością i celowością. Ponadto istotne dla zachowania pozytywnych relacji w społeczności studenckiej jest respektowanie sfery osobistej studenta, równoważenie znaków pozytywnych i negatywnych, przybieranie dominującej, ale nie inwazyjnej postawy ciała, podobnie jak znaków otwartych w opozycji do zamkniętych. Istotne jest także zwracanie

uwagi na realne reakcje rozmówcy i takie, które mogą pojawić się w przyszłości. Co więcej dużą wagę przypisuje się sposobom wypowiedzania się nauczyciela – tonowi głosu, naturalności wypowiedzi, unikaniu zbędnych wokalizacji i hiperpoprawnego wysławiania się.

CZEŚĆ II – BADAWCZA

REZULTATY BADAŃ NAD KOMUNIKACJĄ WERBALNĄ LEKTORÓW NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

5. Omówienie badań i procedury badawczej

5.1. Problematyka badań

Materiał badawczy stanowi 12 nagrań 90-minutowych lekcji języka polskiego jako obcego przeprowadzonych w grupach wielonarodowościowych oraz wschodniosłowiańskich (białoruskich, ukraińsko-białoruskich lub też polonijnych) o zróżnicowanym poziomie zaawansowania językowego, wahającym się od A1 do C1. Nagrania lekcji pozyskiwałam w latach 2010-2014 w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. W badaniach wzięło udział 12 nauczycieli języka polskiego jako obcego.

Z uwagi na fakt, iż w pracy starałam się skoncentrować na komunikowaniu przez lektorów treści w formie ustnej, z dalszych analiz wyłączone zostały wszelkie komunikaty werbalne ujęte w formie pisemnej, a więc uwagi i komentarze lektora zamieszczone w zeszytach i notatkach studenckich, informacje zapisane na tablicy itd. Praca nie miała także na celu rozpoznawania i wskazywania zakłóceń procesu komunikacyjnego.

Analiza transkryptów nagrań zajęć językowych umożliwiła wyodrębnienie **8 głównych sytuacji komunikacyjnych** (w tym kilkudziesięciu podtypów), wśród których znalazły się:

- inicjowanie kontaktu, podtrzymywanie uwagi oraz aktywizowanie odbiorców,
- sposoby zwracania się do studentów,
- pytania,
- wprowadzanie nowego materiału,
- negocjowanie (strategie negocjacyjne lektora, negocjowanie w zakresie semantyki i gramatyki),
- korekta błędów popełnianych przez uczących się,
- sposoby oceniania (ocena pozytywna i negatywna),

- niestandardowe użycia języka na lekcji (wypowiedzi o zabarwieniu humorystycznym oraz leksykalne i gramatyczne sposoby wyrażania potoczności).

Powyższe grupy komunikatów werbalnych zostaną szczegółowo przestudiowane i opisane w kolejnych rozdziałach rozprawy doktorskiej.

Niektóre z wymienionych sytuacji komunikacyjnych są tożsame, zarówno w nazwie, jak i w opisie, z poszczególnymi typami *aktów mowy*, jak choćby pytania, jednak całościowa analiza lekcji w ujęciu glottodydaktycznym (ocenianie, korekta itp.) wykracza poza klasyczną kategoryzację Johna R. Searle'a. Warto mieć również na uwadze, iż podział ten wynika w głównej mierze z poczynionych przeze mnie obserwacji i nie należy go traktować jako rejestru zamkniętego; założonym celem było raczej ukazanie wieloaspektowości problematyki komunikacji na lekcji JPJO ze zwróceniem szczególnej uwagi na nauczyciela jako jednej ze stron aktu komunikacyjnego. Należy dodać, iż badania nie skupiają się na roli studenta jako drugiego uczestnika *dyskursu lekcyjnego*, choć analiza wybranych zachowań językowych lektorów ujmuje do pewnego stopnia reakcje uczących się na wypowiedzi prowadzącego.

Należy zaznaczyć, iż obecność autorki niniejszej dysertacji mogła mieć wpływ na przebieg rejestrowanych lekcji, a więc na sposoby zachowania zarówno lektorów, jak i studentów. Innym problemem pozostaje kwestia nagrywania przy użyciu dyktafonu, gdyż uczestnicy badania mieli świadomość, że ich wypowiedzi, a także wszelkie reakcje niewerbalne (takie jak: śmiech, chrząknięcia czy pomruki) były rejestrowane. Istnieje zatem obawa, że ich zachowania werbalne, jak i niewerbalne mogły do pewnego stopnia odbiegać od naturalnych, chociaż obserwacja nieuczestnicząca – jako metoda badawcza – zdaje się najlepszą z możliwych dla tego typu eksperymentów.

Warto również nadmienić, iż niektóre z nagrań lekcji JPJO zostały wykorzystane na potrzeby następujących artykułów: *Korekta nauczycielska, a wypowiedź ustna studentów uczących się języka polskiego jako obcego* (Kubacka, 2013), *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego: wprowadzanie nowych treści a strategie negocjacyjne lektora* (Kubacka, 2014), *Nauczyciel (nie)doskonały – wypowiedzi lektora a zakłócenia na lekcji języka polskiego jako obcego* (Wojenka-Karasek, Kubacka, 2015).

5.2. Procedura badawcza

5.2.1. Opis metod badawczych

Metodologia badań nad komunikacją na lekcji języka obcego jest zjawiskiem niezwykle złożonym ze względu na mnogość podejść metodologicznych, celów, a także metod i narzędzi badawczych (Meißner, 2000, s. 168). Wielu uczonych podziela pogląd, iż badania te powinny mieć charakter integrujący, wieloaspektowy, ale również multimetodologiczny. Dotyczy to zarówno pozyskiwania materiału badawczego, jak i jego analizy oraz opisu.

Rzetelne badanie interakcji wymaga poszerzenia spektrum poznawczego o nowe płaszczyzny: społeczną, językową, kognitywną i afektywną, a także użycia takich metod i technik analizy, które, wzajemnie się uzupełniając, pozwolą na całościowe i kompletne opracowanie danego rodzaju interakcji (zob. Targońska, 2012, s. 48)⁶⁸.

Badania zachowań komunikacyjnych na lekcji języka polskiego jako obcego powinno, moim zdaniem, uwzględniać wszystkie możliwe czynniki mające wpływ na interakcję. Niniejsza analiza zachowań werbalnych (mówionych) lektora opiera się na syntezie różnorodnych podejść, technik i narzędzi badawczych z zakresu wielu metod. Najważniejsze z nich to przede wszystkim: *analiza interakcji*, *analiza konwersacji*, *obserwacja (nieuczestnicząca)* oraz *analiza dyskursu edukacyjnego* (zob. Grzmil-Tylutki, 2010, s. 21).

Wykorzystanie *analizy interakcji*, skoncentrowanej wokół wymiaru *społeczno-psychologicznego* konwersacji, umożliwiło mi badanie zależności na płaszczyźnie *nauczyciel – uczeń*, a zatem ogółu działań werbalnych nauczyciela (wypowiedzi) mających bezpośredni wpływ na zachowanie (werbalne i niewerbalne) ucznia oraz na jego reakcje. Możliwa była również wstępna analiza materiału wyjściowego i, dopiero na jej podstawie, stworzenie rejestru sytuacji komunikacyjnych z udziałem lektora, w obrębie którego dokonywałam dalszych opracowań.

Równie ważną metodą była *analiza konwersacji*, wchodząca w zakres badań społecznych (*etnometodologicznych*) (zob. Garfinkel, 2007). Zakłada ona badanie aktów komunikacyjnych odbywających się w warunkach naturalnych, a więc „w kontekście życia codziennego, (...) a osoby badane są skoncentrowane na ich własnych celach i zadaniach

⁶⁸ Warto dodać, iż w obszarze zainteresowań glottodydaktycznych opracowana została specjalna metoda badania interakcji, określana przez Henriciego (1995, s. 149) jako *analiza dyskursu uwzględniająca specyfikę przyswajania języka*. Metoda opiera się na głównych założeniach analizy dyskursu wzbogaconych o badania introspekcyjne i retrospekcyjne.

realizowanych w tym kontekście” (Rancew-Sikora, 2007, s. 25). Wiąże się to również z metodą *obserwacji nieuczestniczącej* (zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010, s. 147), w której rola badacza ogranicza się do biernego uczestniczenia w danej sytuacji komunikacyjnej, podczas gdy obok przebiega proces komunikacyjny.

Istotnym elementem był sposób pozyskiwania materiału badawczego, a więc nagrywanie, a następnie transkrybowanie zachowań komunikacyjnych za pomocą określonych, ustandaryzowanych znaków graficznych. *Analiza konwersacji*, obok badania typowych komunikatów werbalnych, zakłada opis elementów naddanych w konwersacji, a więc śmiechu, pauz, westchnień, wymownych chrząknięć itd. (zob. Rancew-Sikora, 2007). D. Rancew-Sikora podkreśla, iż metoda ta „nie bierze pod uwagę stosunku wypowiedzi do faktów świata zewnętrznego, lecz traktuje akty wypowiadania się jako zjawiska względnie autonomiczne, które same tworzą i zmieniają sytuacje” (tamże, s. 19-20).

Ważny dla dociekań etnometodologicznych jest także kontekst, w którym wystąpiły konwersacje – stąd konieczność wnikliwszego przyjrzenia się każdemu z tworzących go elementów, takich jak: cechy uczestników, miejsce, czas, znaczenie danej sytuacji, a także przebieg zdarzeń zmieniający się wraz z upływem czasu. Badacze są zdania, iż to właśnie kontekst w znacznej mierze wpływa na sposób interpretacji konwersacji. Różne są jednak zdania na temat roli kontekstu w *analizie konwersacyjnej*. Jedno z nich, reprezentowane przez Mehana (1991), ściśle koresponduje z analizą podjętą w niniejszej pracy problemów badawczych. Autor twierdzi bowiem, że „analiza sekwencji wypowiedzi jest wystarczająca tylko w tym przypadku, kiedy badanie ogranicza się do struktur syntaktycznych. W wyniku prowadzenia takich badań dochodzimy do poznania reguł organizujących rozmowy, które są niezależne od kontekstu strukturalnego. (...) jeżeli odwołujemy się do tożsamości rozmówców i instytucjonalnego tła rozmowy, wprowadzamy do analizy kategorie semantyczne i dzięki nim możemy ukazać zależność rozmów od kontekstu” (cyt za: Rancew-Sikorą, 2007, s. 20-21).

Należy także wspomnieć o *analizie dyskursu (edukacyjnego)* jako metodzie badania poszczególnych aktów komunikacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem wypowiedzi lektorów traktowanych jako twór autonomiczny (zob. rozdz. 1.2. oraz: Grzymała-Kozłowska, 2004; Grzmil-Tylutki, 2010; Ostrowicka, 2014).

Wykorzystanie powyższych metod badawczych, choć konieczne i uwarunkowane obszarem zainteresowania niniejszej rozprawy, niesie za sobą pewne trudności analityczne. Badanie procesu komunikacyjnego w ujęciu *społeczno-psychologicznym* jest pozbawione uwarunkowań kontekstowych z uwagi na brak uwzględnienia w tego typu procedurze

badawczej samego procesu przyswajania języka obcego. Z kolei w *analizie dyskursu* krytykowany jest wąski ogląd interakcji na lekcji oraz koncentrowanie się na samej komunikacji, z pominięciem specyfiki uczenia się języka obcego. Według K. Vogla (2000) mylnie jest założenie, iż w interakcji na zajęciach językowych pojawia się schemat: *bodziec – reakcja*. Zdaniem badacza:

„równie ważne [są] jednostronne, niekooperacyjne połączenia komunikacyjne, a więc procesy zachodzące wewnątrz podmiotu uczącego się (*interakcja intrapersonalna*), jak np. porównywanie danych językowych z zasobami leksykonu mentalnego lub z własną wiedzą o świecie, czy też wiedzą językową” (Vogel, 2000; cyt. za: Targońska, 2012, s. 49).

Analiza konwersacji nastręcza problemów związanych z prywatnością i jawnością nagrywania. O ile kwestie prywatności konwersacji można rozwiązać poprzez wystosowanie prośby o zgodę osób nagrywanych, o tyle kwestie jawności nagrywania mogą powodować zaburzenia w sferze komunikacyjnej. Jak zauważa D. Rancew-Sikora, istnieje duże prawdopodobieństwo, iż osoby nagrywane będą w tej sytuacji skrupowane, a ich zachowanie może w różnym stopniu odbiegać od naturalnego (zob. Majer, 2009, s. 102). Pewnym rozwiązaniem wydaje się zaakceptowanie zachowania osób poddanych badaniu, uznając, iż jest ono naturalne dla sytuacji, w której się oni znaleźli, a więc w sytuacji bycia nagrywanym (Rancew-Sikora, 2007, s. 31).

Należy wspomnieć również o metodach ilościowych, które posłużyły mi do usystematyzowania zgromadzonych próbek badawczych. *Analiza ilościowa dyskursu* polega na „stosowaniu wskaźników liczbowych. Są one także nastawione na analizę treści” (Kurcz, 2000, s. 158). Działanie metody opiera się m.in. na doborze słów kluczy, które są istotne dla interpretacji wybranego tekstu i wskazaniu ich frekwencji w stosunku do wszystkich wyrazów danego tekstu. Zakłada kilka typów analizy, z których za istotną dla dalszych rozważań uznaję *analizę kategoryjną*, gdyż przewiduje ona badanie konkretnych grup reprezentowanych przez nagromadzenie wyrazów pozostających ze sobą w korelacji znaczeniowej lub też wybrany typ wyrażenia, które pojawia się w tekście. Analizowany jest więc stosunek przedstawicieli danej kategorii do ogółu wyrazów w zbiorze: *typ/liczba okazów* (zob. Kurcz, 2000, s. 158-159). Zgodnie z teorią J. Rysiewicza, odpowiednie postawienie pytań badawczych prowadzi w badaniach ilościowych do wyodrębnienia dwóch rodzajów analizy. Pierwsza ukierunkowana jest na *opis zjawiska*, eksplorację, a więc rozpoznanie cech charakterystycznych dla danego zjawiska oraz poddanie ich usystematyzowaniu i pewnej kategoryzacji. Jej celem jest rozpoznanie problemu badawczego i możliwie wyczerpujący opis zjawiska. Drugi rodzaj osadza się na poszukiwaniu *związków i zależności pomiędzy*

badanymi zmiennymi. Oba sposoby analizy ilościowej są możliwe do zastosowania w przypadku tych samych badań językoznawczych. Z uwagi na wzajemne przenikanie się i uzupełnianie pierwszy typ może stanowić punkt wyjściowy dla analizy drugiego typu (Rysiewicz, 2009 s. 177; por. Larsen-Freeman and Long 1991, Nunan 1992).

5.2.2. Pozyskiwanie i opracowywanie danych

W latach 2010-2014 uczestniczyłam w szeregu zajęć prowadzonych przez innych nauczycieli JPJO, pozyskując w tym czasie materiał badawczy. Nagrywałam przy użyciu dyktafonu cały przebieg lekcji, od momentu wejścia lektora wraz ze studentami do sali aż do wyraźnego zaznaczenia (werbalnego lub niewerbalnego) przez niego zakończenia lekcji. Ograniczyłam się przy tym wyłącznie do roli biernego obserwatora i (o ile było to możliwe) nie wchodziłam w interakcje ani z lektorami, ani z innymi uczestnikami zajęć.

Należy podkreślić, iż rejestrowanie lekcji miało miejsce wyłącznie po uprzednim wyrażeniu zgody każdego z nauczycieli. Zwykle prowadzący informował studentów, iż uczestniczą oni w zajęciach nagrywanych. Niektórzy z uczących odczuwali także potrzebę, czy wręcz konieczność, objaśnienia studentom powodu mojej obecności na lekcji. Niekiedy komentarz taki pojawiał się na wyraźne życzenie studentów, innym razem jego inicjatorem był sam nauczyciel. Zdarzało się, że lektorzy wyjaśniali również cel prowadzonych obserwacji, zaznaczając przy tym, że to osoba nauczyciela znajduje się w centrum zainteresowania badawczego. Informowali tym samym słuchaczy, że sytuacja rejestrowania lekcji nie powinna wpłynąć na ich uczestnictwo w zajęciach czy zmianę zachowania (zob. tzw. *paradoks obserwatora*, Majer, 2009, s. 102).

Transkrypcje nagrań tworzone były w niedługim odstępie czasu po zarejestrowanej lekcji. Opatrzone zostały moimi komentarzami, które dotyczyły wszelkich zdarzeń komunikacyjnych niezapisanych w pliku dźwiękowym. Zamieszczałam w nich uwagi własne lub objaśnienia, aby w pełni oddać kontekst niektórych sytuacji komunikacyjnych i uzupełnić momenty ciszy w nagraniu (luki powstałe m.in. w wyniku zmiany kodu na niewerbalny).

Zastosowana notacja powstała w oparciu o warsztat metodyczny proponowany przez badaczy zajmujących się *analizą konwersacji* oraz zgodnie z przyjętymi w niej zasadami transkrypcji rozmów. Należy jednak zaznaczyć, iż na potrzeby niniejszej pracy została ona uproszczona i zmodyfikowana.

Wszystkie wypowiedzi nauczycieli i studentów zostały zapisane w takiej formie, w jakiej zostały zasłyszane, bez ingerowania w materiał badawczy, co oznacza, iż obfitują one w powtórzenia, anakoluty, błędy składniowe, fonetyczne itp., a także *dźwięki paralingwistyczne*, a więc: chrząkanie, westchnienia, pomruki, śmiech itp. Błędne wyrazy pochodzące z wypowiedzi studentów zostały wyróżnione graficznie w tekście przykładu za pomocą pogrubienia, a także objaśnione w nawiasach zamieszczonych tuż po błędnej formie, o ile lektor nie dokonał ich korekty bezpośrednio po zauważeniu błędu.

Długość transkrypcji nagrań była uzależniona od realizowanych na zajęciach celów i programu nauczania, a także ćwiczeń i potrzeb osób uczących się. Wynosiła od 4 278 do 7 775 słów w grupach wielonarodowościowych (od 18 do 35 stron transkrypcji znormalizowanego maszynopisu) oraz od 6 341 do 9 938 w grupach słowiańskich (od 24 do 30 stron). Szczegółowe zestawienie długości poszczególnych transkrypcji przedstawia poniższa tabela:

Tabela 1: Zestawienie długości transkrypcji dla poszczególnych nagrań

(Symbol lektora) ⁶⁹	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Liczba słów dla danej transkrypcji	9 938	5 136	6 893	7 775	4 278	5 857	7 973	6 341	6 975	6 859	5 772	7 188
Liczba stron maszynopisu	29	25	25	35	18	22	30	26	24	29	19	27

Źródło: Oprac. własne

W celu uproszczenia odczytu we wszystkich zamieszczonych w pracy tabelach kolumny przypisane grupom wielonarodowościowym wyróżniono kolorem, podczas gdy inne oznaczające grupy słowiańskie pozostały białe.

Ponadto wprowadzone zostały następujące oznaczenia w transkrypcji:

Tabela 2: Objasnienia symboli użytych w transkrypcji dialogów na lekcji JPJO

Znak graficzny	Objaśnienie znaku graficznego
[1], [2], [3], ...	następujące kolejno po sobie liczby zamieszczone w nawiasach wskazują na następny przykład interakcji przytoczony w pracy
L _I , L _{II}	symbol oznaczający zabierającego głos lektora oraz numer nagrania, z którego pochodzi wypowiedź
S	symbol oznaczający zabierającego głos studenta
S1, S2, S3, ...	symbole oznaczają kolejnych studentów uczestniczących w tej samej partii dialogowej
[<i>śmiech</i>]	zapisane kursywą i zamieszczone w nawiasach kwadratowych informacje dodatkowe,

⁶⁹ Symbole: L I, L II, L III itd. we wszystkich tabelach niniejszej rozprawy oznaczają nagrania lekcji prowadzone przez danego lektora.

	np.: akty niewerbalne, takie jak: śmiech, przemieszczenie się lektora itd.
[fragment niezrozumiały]	określenie: „fragment niezrozumiały” wpisane w nawias kwadratowy oznacza takie wypowiedzi, które były niemożliwe do rozszyfrowania podczas przygotowywania treści transkrypcji (zazwyczaj pojawiały się w wypowiedziach studentów, których niedostateczne opanowanie systemu fonetycznego polszczyzny uniemożliwiło skuteczną komunikację)
L ₁ : AAA (...) AA S: BBB (...) BB L ₁ : AAAAA (...) L ₁ : CCCCC	wielokropek w nawiasach informuje o pominięciu zbędnych fragmentów dialogu: - w obrębie wypowiedzi tego samego rozmówcy - w obrębie całego dialogu, z wyłączeniem wypowiedzi niektórych mówców
L ₁ : CCC (A) S: DDD	pogrubione litery zamieszczone w nawiasach odnoszą się wyłącznie do danego fragmentu wypowiedzi, po którym występują
L ₁ : AAA... BBB	wielokropkiem zaznaczono pauzę w wypowiedzi jednego mówcy
L ₁ : AA-AA-AA	łącznik oznacza sylabizowanie danego wyrazu lub całego wypowiedzenia

Źródło: oprac. własne

5.3. Charakterystyka grup badawczych

5.3.1. Nauczyciele JPJO

Badaniom poddano sposób komunikowania się na lekcji JPJO 12 polonistów – 9 kobiet i 3 mężczyzn. Pięcioro pracowało w grupach wielonarodowościowych, z cudzoziemcami uczącymi się języka polskiego od podstaw (poz. A2/B1 w momencie nagrywania), troje z grupami polonijnymi (poziom B/C), dwoje z grupami wschodniosłowiańskimi (poziom B/C) i dwoje z grupami studentów, którzy pozostawali wyłącznie na kursie języka polskiego w tzw. *grupach kursowych* (poziom A).

Zarówno wiek, staż pracy, jak i znajomość języków obcych lektorów były bardzo zróżnicowane. Wśród badanych znalazło się 6 osób między 51 a 60 rokiem życia, 4 w wieku od 40 do 50 lat oraz 2 w wieku 30-35. Biorąc pod uwagę doświadczenie zawodowe, można wyróżnić grupę 10 nauczycieli JPJO o stażu pracy wahającym się od 20 do 30 lat oraz dwoje pracujących w zawodzie od 5 do 10 lat. Lektorzy wykazywali się także znajomością języków obcych, głównie angielskiego i rosyjskiego, ale również języka francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego czy znacznie rzadszych języków, takich jak bułgarski i słoweński.

5.3.2. Studenci

Studenci uczestniczący w zajęciach języka polskiego jako obcego to obywatele 34 krajów: Angoli, Białorusi, Brazylii, Chin, Cypru, Egiptu, Finlandii, Ghany, Grecji, Iraku, Irlandii, Izraela, Jemenu, Kazachstanu, Kenii, Kirgizji, Libanu, Litwy, Mołdawii, Mongolii, Nigerii, Palestyny, Rosji, Rwandy, Stanów Zjednoczonych, Syrii, Szwecji, Tadżykistanu, Tajwanu, Tunezji, Turcji, Turkmenistanu, Ukrainy i Wietnamu. Wśród studentów znajdowali się obywatele polskiego pochodzenia (grupa licząca 80 osób).

Wiek uczniów wahał się od 16 do 35 lat. Byli to w przeważającej liczbie studenci (również doktoranci) uczęszczający do grup ukierunkowanych na przygotowanie kandydatów do studiów w języku polskim na wybranej przez nich uczelni.

5.3.3. Grupy studenckie

Materiał badawczy objął nagrania lekcji języka polskiego prowadzonych w 12 różnych grupach, z czego 7 stanowiły grupy wielonarodowościowe, a 5 tzw. grupy słowiańskie, w tym także polonijne o przeważającej liczbie obywateli polskiego pochodzenia (3 grupy).

Biorąc pod uwagę typ kursu językowego było to:

- a) 10 grup regularnych – grupy, w których cudzoziemcy uczyli się języka polskiego ogólnego oraz specjalistycznego (w zależności od profilu grupy) oraz innych przedmiotów wiodących, np. biologii, chemii czy historii w języku polskim; kurs stanowił podstawę językowo-merytoryczną, a jego celem było przygotowanie kandydatów do studiów w języku polskim na polskich uczelniach; ze względu na profil wśród grup regularnych można wyróżnić:
 - 3 lekarskie,
 - 2 ekonomiczne,
 - 2 humanistyczne,
 - 2 politechniczne,
 - 1 prawniczą;

- b) 2 grupy tzw. *kursowe*⁷⁰ – w których cudzoziemcy uczyli się wyłącznie języka polskiego ogólnego; był to kurs komercyjny, bardzo intensywny (5 godz. języka polskiego dziennie); uczestnikami zajęć byli obcokrajowcy pragnący nauczyć się języka polskiego w stopniu średnio zaawansowanym lub zaawansowanym.

W zależności od rodzaju kursu oraz profilu grupy, liczba godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego wahała się od 420 do 520 rocznie (od 11 do 25 godzin tygodniowo). W momencie rejestrowania materiału źródłowego, liczba przebytych godzin kursu dla poszczególnych grup wahała się od 222 do 355 w grupach wielonarodowościowych i od 184 (gr. polonijna) do 372 w grupach słowiańskich, przy czym wartości tych nie należy utożsamiać ze stopniem zaawansowania językowego uczestników kursu. Ze względu na poziom były to grupy o podstawowej (7 grup) i średniej (5 grup) znajomości języka polskiego.

Grupy studenckie liczyły od 11 do 22 osób. W sumie badanie objęło 198 obcokrajowców, w tym 90 kobiet i 108 mężczyzn.

5.4. Charakterystyka jednostki lekcyjnej

Jedno nagranie materiału analitycznego odpowiadało jednej jednostce lekcyjnej, która trwała 90 minut. Zajęcia prowadzone były w języku polskim ze znikomą liczbą użycia języków pośredniczących.

Na uwagę zasługuje zakres tematyczny poszczególnych nagrań, który w dużej mierze wpłynął na liczbę oraz charakter poszczególnych wypowiedzi lektorów, dając podstawę do dalszych analiz. Zestawienie tematyczne prezentuje poniższa tabela, uwzględniająca podział jednostki lekcyjnej na dwa zasadnicze typy:

- **tematy skupione wokół zagadnień gramatycznych** – skoncentrowane na wprowadzaniu, utrwalaniu oraz powtarzaniu nowo poznanych form i konstrukcji gramatycznych;
- **tematy skupione wokół zagadnień leksykalnych i treści pozajęzykowych**, mające za podstawę wszelkie teksty kultury, tj.: teksty z podręcznika, film, nagranie dźwiękowe, fotografie, obrazy itp. lub wybraną problematykę (np. *Jaki powinien być dobry lekarz* – grupa medyczna).

⁷⁰ Używane w niniejszej rozprawie określenie: *grupa kursowa* to nazwa zwyczajowa przyjęta w SJPdC UŁ dla odróżnienia kursów regularnych przygotowujących do studiów od kursów komercyjnych o charakterze ogólnym.

Tabela 3: Wykaz tematów omawianych na zarejestrowanych lekcjach JPJO

Symbol lektora (rodzaj grupy)	TEMATY SKUPIONE WOKÓŁ ZAGADNIEŃ GRAMATYCZNYCH	TEMATY SKUPIONE WOKÓŁ ZAGADNIEŃ LEKSYKALNYCH I TREŚCI POZAJĘZYKOWYCH
L I (słow.)	-----	Film pt.: <i>Krótki film o zabijaniu</i> reż. K. Kieślowskiego – analiza treści.
L II (wielonarod.)	Tryb warunkowy – wprowadzenie i ćwiczenia.	-----
L III (słow.)	Tworzenie rzeczowników odprzymiotnikowych.	Jaki powinien być dobry lekarz? Jaka powinna być dobra pielęgniarka – dyskusja oraz tworzenie listy przymiotników.
L IV (wielonarod.)	-----	Sport – wprowadzenie słownictwa, analiza nagrania oraz tekstu, udzielanie rad.
L V (wielonarod.)	-----	Mapa – charakterystyka wybranych miejsc w Polsce, wprowadzenie słownictwa oraz nazw własnych, odwołania do kraju pochodzenia cudzoziemców.
L VI (wielonarod.)	Tryb warunkowy – ćwiczenia.	Wprowadzenie słownictwa specjalistycznego ekonomicznego – na podstawie tekstu z podręcznika.
L VII (słow.)	-----	Przegląd prasy – dyskusja na temat wydarzeń minionego tygodnia; Wprowadzenie słownictwa specjalistycznego prawniczego na podstawie tekstu z podręcznika.
L VIII (słow.)	-----	Wprowadzenie słownictwa specjalistycznego medycznego – na podstawie tekstu z podręcznika.
L IX (słow.)	-----	Jaki powinien być dobry lekarz? Jaka powinna być dobra pielęgniarka – dyskusja oraz tworzenie listy przymiotników.
L X (wielonarod.)	Wprowadzenie zaimków w formie celownika oraz konstrukcji typu: <i>Podoba mi się, Nie chce mi się, Zimno mi.</i>	Analiza nagrania audio – wprowadzenie nowego słownictwa oraz ćwiczenia w rozumieniu tekstu.
L XI (wielonarod.)	-----	Style architektoniczne – wprowadzenie słownictwa specjalistycznego, prezentacja wybranych stylów (album z fotografiami).
L XII (wielonarod.)	Kolokacje wybranych czasowników – wprowadzenie i ćwiczenia.	Wprowadzenie słownictwa specjalistycznego ekonomiczno-prawniczego – na podstawie tekstu z podręcznika.

Źródło: oprac. własne

Zgodnie z powyższym podziałem widać, iż na lekcjach JPJO w grupach słowiańskich dominowały tematy skupione niemal wyłącznie na zagadnieniach leksykalnych i treściach pozajęzykowych (w 4 na 5 przypadków; 1 lekcja była typowo leksykalno-gramatyczna), podczas gdy w grupach wielonarodowościowych tematy poświęcone wprowadzaniu i utrwalaniu nowej leksyki oraz zagadnieniom leksykalno-gramatycznym pojawiły się 3 razy. W jednym przypadku cała lekcja została poświęcona tematowi gramatycznemu.

Przedstawiona tu charakterystyka grup zajęciowych, lekcji i podejmowanych na niej tematów, a także uczestników procesu komunikacyjnego mającego miejsce w SJPdC w Łodzi stanowi uzupełnienie tła kontekstowego dla interakcji odbywających się w klasie językowej.

Wszystkie omówione w tej części czynniki składające się na środowisko komunikacyjne w różnym stopniu wpływały na przebieg, rodzaj i charakter dyskursu na lekcji JPJO. Analizę poszczególnych sytuacji komunikacyjnych wraz ze stosownymi przykładami dialogów pomiędzy lektorem i uczniami prezentują dalsze rozdziały badawcze niniejszej rozprawy.

6. Inicjowanie kontaktu, podtrzymywanie uwagi oraz aktywizowanie odbiorców

Uznaje się, że w dyskursie najmniejszą jednostką tekstu jest krok. U. Żydek-Bednarczuk wyjaśnia, iż krokiem będzie zabranie głosu i wypowiedzenie swojej kwestii przez partnera rozmowy. Po tym następuje odwrócenie roli nadawczo-odbiorczej, a więc krok drugi (Żydek-Bednarczuk, 1994, s. 52-67). **Cechą wspólną wszystkich pozyskanych przeze mnie nagrań było wypowiadanie się lektora jako pierwszego nadawcy podczas zajęć dydaktycznych, co, zgodnie z powyższym, każdorazowo ustanawia nauczyciela wykonawcą pierwszego kroku, a zatem i inicjatorem dalszego procesu komunikacyjnego.**

M. Rachwałowa dodaje, iż każdy krok jest niezmiennie rozpoczynany incipitami, wśród których można wyróżnić: formuły pozdrowień, incipity emocjonalne, quasi-czasownikowe sygnały kontaktu, spójniki jako sygnały pełniące funkcję konatywną, połączenia różnych incipitów oraz zwroty adresatywne (Rachwałowa, 1996, s. 131). Ze względu na szczególną funkcję, jaką pełnią przywołane grupy incipitów w komunikacji, najistotniejsze i najczęstsze dla *dyskursu edukacyjnego* są formuły pozdrowień, quasi-czasownikowe sygnały kontaktu, sygnały w funkcji incipitów, a także zwroty adresatywne.

Warto zaznaczyć, że zainicjowanie kontaktu lektora ze studentami w przestrzeni szkolnej rozpoczyna się już w momencie przybycia nauczyciela do miejsca, w którym odbywają się zajęcia. Często do pierwszej wymiany powitań, uprzejmości czy nawet krótkiej konwersacji, dochodzi jeszcze zanim zostaną otwarte drzwi pracowni i zanim uczestnicy aktu komunikacji zajmą swoje miejsca, a więc nim wejdą w narzucone kulturowo role komunikacyjne. Choć badania tego typu komunikacji byłyby niewątpliwie ciekawe i nowatorskie, niniejsza analiza nie obejmuje wymiany informacji odbywającej się poza pomieszczeniem, w którym standardowo rozumiany proces nauczania miał miejsce. Ogranicza się więc do przestrzeni pracowni polonistycznej. W ten sposób niektóre nagrania mogły być pozbawione ramy obudowującej część *stricto* dydaktyczną, do której odwoływała się Komorowska (2001, s. 71), wprowadzając pojęcie *klarownej struktury lekcji*⁷¹. Przez *klarowną strukturę lekcji* rozumie przede wszystkim metajęzykowe wprowadzenie słuchaczy

⁷¹ J. Kida również wspomina o właściwym układzie zajęć świadczącym o wcześniejszym przygotowaniu. Według niego dobrze opracowana koncepcja lekcji winna uwzględniać kilka podstawowych etapów: wprowadzenie w rzeczywistość szkolną (*small talk*), czynności organizujące lekcję, przygotowanie do części właściwej, część zasadniczą lekcji, podsumowanie uwzględniające kontrolę zadań przewidzianych na daną jednostkę lekcyjną oraz zakończenie zajęć (zob. 1996, s. 287).

w przebieg zajęć, dzięki czemu skupiają i utrzymują uwagę na określonych fazach lekcji. Aby to osiągnąć nauczyciel powinien:

- wyznaczyć rozpoczęcie zajęć przez pozdrowienie, powitanie studentów, a następnie wydanie pierwszego polecenia lub pytania,
- zaprezentować plan ogólny lekcji,
- zaznaczać w sposób zwerbalizowany kolejne etapy zajęć, stosując zwroty typu: „tę część mogę uznać za zamkniętą”, „a teraz przechodzimy do czasowników”,
- podsumować wiedzę i umiejętności nabyte w czasie danej jednostki lekcyjnej, oświadczając np.: „dziś dowiedzieliśmy się, że...” lub też: „nauczyliśmy się nowego słownictwa...”.

Z uwagi na ograniczenie procesu dydaktycznego wyłącznie do klasopracowni, w nagraniach poszczególnych lekcji często brak jest np. powitań (zwłaszcza gdy zarejestrowana została kolejna, a nie pierwsza tego dnia lekcja), które odbywały się na korytarzu lub pożegnań (gdy nie była to ostatnia, wspólna lekcja).

Te formy pozdrowień, które zostały zarejestrowane, ograniczają się zazwyczaj do oficjalnego: *Dzień dobry*, wypowiedzanego niekiedy wielokrotnie przez lektora, a następnie przez poszczególnych studentów. Co ciekawe, pomimo dość swobodnych kontaktów niektórych lektorów z podopiecznymi (bezpośrednie zwroty do adresata, stosowanie 2 os. l. poj. lub l. mn. oraz form *imperativu*, używanie imion, a nawet przezwisk słuchaczy w toczącej się rozmowie), na żadnej z zarejestrowanych lekcji nie wystąpiła inna forma pozdrowienia (jak choćby mniej formalne: *Witaj* czy zupełnie nieoficjalne: *Cześć*).

Po powitaniu słuchaczy lektor najczęściej przechodził do krótkiej pogawędki dotyczącej spraw organizacyjnych, typowo szkolnych, m.in.: odbytych z praktykantką konsultacji, np.:

- [1] L_{IV}: Proszę mi powiedzieć, jak przebiegały wczoraj konsultacje? O czym panowie rozmawiali wczoraj z panią Agnieszką, ze studentką? O podróżach znowu?

pracy domowej, np.:

- [2] L_{III}: I jaka była praca domowa?
S: Wypisać pięć...
L_{III}: Taaak. Wypisać pięć dodatkowych cech lekarza i sobie zaraz podzielimy. W jaki sposób? Jakie rzeczowniki istnieją, czy mogą (...) w przymiotniku, czy są jakieś inne, czy są na przykład tylko czasownikowe?

napisania podania do dyrektora instytucji, np.:

[3] L_{VI}: Taka uwaga, Jasmin, ty masz napisane to podanie?

przeniesienia studenta do innej grupy, np.:

[4] L_{III}: Dzień dobry. Ja już wczoraj przekazywałam, ty będziesz chodziła w drugim semestrze?

minionych zajęć, np.:

[5] L_{III}: Co wczoraj robiliśmy, oprócz analizy egzaminu? Były zajęcia słownikowe i słowotwórcze.

a także kwestii prywatnych, np.: minionego weekendu, samopoczucia, np.:

[6] L_{IV}: Pani Lucy, jak się pani ma?

zaistniałych problemów, np.:

[7] L_{IV}: Jest pani później. Czy pociąg był późno?

oraz opinii na dany temat, np.: pogody w Polsce.

Zdarzyło się, że nauczyciel bezpośrednio po powitaniu, przechodził do meritum zajęć, upominając jedynie grupę, aby skoncentrowała się na pierwszym tego dnia zadaniu. Następnie, w tej samej wypowiedzi, zawarł pytania, a także polecenie zaprezentowania krótkich informacji z kraju lub ze świata, co stanowiło pracę domową, np.:

[8] L_{VII}: Już możemy? Hej? Gotowicie? Proszę bardzo. I kto nam chce przedstawić? Kto przedstawi teraz? Bo kto chce to ja myślę, że wszyscy chcą. Kto przedstawi teraz...? Eeee... Proszę Karina. Z jakiej dziedziny?

Zgodnie z zaleceniami metodycznymi (Komorowska, 2001), kolejnym etapem lekcji powinno być zaprezentowanie przez prowadzącego planu ogólnego zajęć. Wspomniany plan nie pojawił się jednak w żadnym z poddanych analizie nagrań, choć niewątpliwie jego elementy oraz informacje dotyczące następnych działań zostały przedstawione studentom w odpowiednim momencie lekcji, np.:

[9] L_{III}: Dobrze, słuchajcie, to przechodzimy do lekcji, to będzie znowu leksyka i słowotwórstwo. Zaczynamy od nazewnictwa: specjalności lekarskie. Jak nazywa się lekarz, który hmhmhm...i będziemy sobie definiować i mówić, jak on się nazywa, a potem od tego będziemy tworzyć nazwę dziedziny medycyny zajmującej się... i oddziału szpitalnego. Czyli najpierw specjalności lekarskie.

[10] L_{IX}: Natomiast chciałabym proszę państwa, jeśli państwo sobie przepisali, to ja to wytrę, bo przyda nam się tablica. Mieli się państwo zastanowić w domu... jakimi cechami charakteru powinien wyróżniać się osobnik, sprawujący... zawód, wykonujący zawód lekarza, z którym wy, jako pacjenci, chcielibyście mieć do czynienia. Czyli jaki powinien być? Na drugiej tablicy zapiszemy sobie, jaki w żaden sposób nie powinien być, a potem spróbujemy sobie ułożyć taką yyy... listę minimum, czyli dziesięć przymiotników, które powinny określać... dobrego lekarza, takiego, do którego z własnymi problemami się udamy... i drugą listę, może krótszą, jaki nie powinien być. Yyy... I teraz zrobimy tak:

państwo... nie wiem, czy państwo sobie zrobili te listy? Niektórzy widzę, że zrobili i to takie dłuuuuie! Państwo mi podyktują to, co yyy... państwo wymyślili. Sprawdzimy czy właściwie na pewno rozumiemy wszystkie te przymiotniki, a potem spróbujemy wspólnie ustalić listę dziesięciu tych najważniejszych, dobrze? To ja teraz słucham. Tak będę sobie pisać w bałaganie, jak państwo będą dyktować.

- [11] L_{IV}: Dobrze, zaczekamy na resztę grupy, na razie będziemy sobie rozmawiać.
- [12] L_{VI}: Zaraz, słuchajcie, za minutę będziemy mieli koniec lekcji. Zjemy śniadanie, potem wrócimy.
- [13] L_{IV}: Yyyy... o sporcie porozmawiamy teraz. Przypomnimy sobie, czy były jakieś trudne słowa w książce, na kartkach, które wczoraj dałam, trudne słowa, których panowie jeszcze nie rozumieją?

Zarówno przykład [9], jak i [10] są dość rozbudowane. Lektor wygłaszał krótki monolog inicjujący rozpoczęcie właściwej części lekcji. Informował w nim o kolejnych poczynaniach, odwołując się także do zadanej wcześniej pracy, niejako wyjaśniając konieczność jej przygotowania oraz użyteczność na zajęciach. Kolejne dialogi, już zdecydowanie krótsze, zawierają informacje o aktualnej tematyce rozmowy oraz o podejmowanych działaniach organizujących proces nauczania, m.in.: czynności pozostające poza ramą typowo lekcyjną, obudowujące właściwe nauczanie i uczenie się, a więc: oczekiwanie na pozostałych uczestników zajęć oraz działania podejmowane podczas przerwy, poza pracownią językową.

Poszczególne etapy lekcji rozdzielone bywały również krótkimi wypowiedzeniami, typu: „L_{II}: Dobrze”, „L_{IX}: No dobrze”, „L_{VIII}: Dobrze proszę państwa”, „L_{XII}: W porządku”, „L_{VII}: No dobra!”, „L_{III}: No to, proszę państwa, zaczynamy” itp., które zdaniem badaczy zwykle informują o kolejnej fazie lekcji i są nazywane *ramą dyskursu* (ang. *frame*) (zob. Zarzycka, 2000, s. 121).

Niektórzy z lektorów wyjaśniali powód wizyty innego nauczyciela na zajęciach, jak również objaśniali obserwatorowi następne etapy działania, co w różnym stopniu wpływało na przebieg lekcji, np.:

- [14] L_{II}: Otwieramy tam, gdzie jest ćwiczenie numer dziewięć. To było, tak? To była wasza praca domowa. Ćwiczenie numer dziewięć. I zaczniemy to czytać. Pewnie będziemy czytali parę razy. To jest na tryb przypuszczający ćwiczenie, pani Kamilo. Wczoraj wymyślaliśmy różne takie absurdalne sytuacje... Ja też znajdę. No, Dala, zaczniemy od Ciebie, dobra?
- [15] L_{VIII}: Dobrze, proszę państwa! Próbuje przeczytać ten tekst od razu, dobrze? Ze względu na to, żeby tu pani nie nudziła się, to chciałabym, żebyście od razu mówili i czytali. Zwykle czytają najpierw studenci sami, a potem sobie wyjaśniamy słownictwo i czytamy drugi raz, natomiast w tej chwili zaczniemy od razu, jeśli są słowa niezrozumiałe możecie od razu pytać, będziemy wyjaśniać, dobrze? Proszę! Kto zaczyna? Proszę, może po kolei.

Niekiedy uwagi takie wypowiedane były w sposób żartobliwy, wywołując rozbawienie całej grupy i wprowadzając niemal familiarną atmosferę:

- [16] L_{VI}: Pani jest z policji. Sprawdza, dlaczego studenci spóźniają się na lekcję...i co robią, kiedy nie ma ich w klasie [*śmiech*]. Panie Hieb, jaka jest ta pani?
S: Ładna policjantka.
L_{VI}: Ładna policjantka [*śmiech*]. Dlatego usiadł w pierwszym rzędzie!

a w niektórych przypadkach zostały wplecione w tok lekcji i zręcznie, pomysłowo wykorzystane na potrzeby komunikacji, np.:

- [17] L_{VI}: Alex, ty masz pracę domową?
S: Tak.
L_{VI}: Naprawdę? Uwaga! Uwaga! Bo ja powiedziałem pani Kamili, że nie masz pracy domowej, teraz rozumiesz, pa-pa-patrzę, czy moja intuicja była dobra. Pani mi powiedziała: „Nie, Alex na pewno ma”. Ale ja mówię: ale pani nie wie, kto to jest Alex. A ona mówi: „Nie wiem, kto to jest Alex, ale wiem, że on ma”. Zobaczmy... Alex, ćwiczenie numer dziewięć (...).

Powyższe przykłady ilustrują, iż inicjowanie właściwej części dyskursu lekcyjnego rozpoczyna się najczęściej od pytania lub polecenia nauczyciela, które każdorazowo dotyczyły pracy domowej lub materiału omawianego na wcześniejszych zajęciach.

Obok wypowiedzi nauczyciela wprowadzających w zagadnienie danej lekcji i poszczególnych jej części, bardzo często pojawiały się krótkie – jedno- lub dwuzdaniowe wyjaśnienia w trakcie zajęć. Można było nawet odnieść wrażenie, że studenci byli regularnie informowani w czasie lekcji o kolejnych, podejmowanych przez lektora czynnościach, np.:

- [18] L_{III}: Ja to ścieram, bo się nie mieścimy.
[19] L_{VIII}: Dobrze, proszę państwa, teraz daję takie ćwiczenie trochę trudniejsze.
[20] L_{IV}: Dzisiaj nie stawiam minusów.
[21] L_{IX}: Ja jeszcze oczywiście wam te notatki przejrzę. Poprawię błędy, które tam są, ale to już zrobimy jutro albo jak będziecie pisać test, tak jak się umawialiśmy, tak?

jak również o działaniach przez niego narzuconych, a podejmowanych przez wszystkich uczestników zajęć, np.:

- [22] L_I: No dobrze. Zostawmy to. Zobaczmy dalej. Co się dzieje z Jackiem?
[23] L_{XII}: Może się na tym zatrzymamy.
[24] L_{III}: Natomiast w tych zdaniach później, tam sobie dopiszecie, nie będziemy przepisywać tych zdań, tylko dopiszecie – empatia – wyróżnia się, charakteryzuje się empatią. Dobrze, hm?
[25] L_{IV}: Dobrze proszę państwa, zrobimy teraz ćwiczenie numer sześć. Yyy... będą państwo słuchać nagrania, słuchać yyy... audycji radiowej, informacji sportowych, które są w radiu, które są w telewizji. Proszę przeczytać tutaj te punkty od jednego do yyy... pięciu i powiedzieć mi, czy wszystko państwo rozumieją.

także w innym kontekście, kiedy nauczyciel informuje spóźnionego studenta o przebiegu zajęć:

[26] L_{IV}: Panie Ernest, sprawdzamy pracę domową.

Warto dodać, że wypowiedzi, w których występował podmiot zbiorowy: *my* lub *wy*, było znacznie więcej niż zdań wypowiedzianych przez lektora w pierwszej osobie liczby pojedynczej.

Bywało również, że nauczyciel prosił o przyzwolenie na dokonanie pewnych czynności, np.:

[27] L_{II}: Mogę ścierać tablicę?

[28] L_{III}: Pisać czy nie? Jeżeli coś jest trudne, proszę mówić, ja piszę.

[29] L_{VIII}: Może zrobimy oba?*[o ćwiczeniach]*

[30] L_{IV}: Dobrze, i teraz słuchajcie, żeby to zrównoważyć, to ja dodam od siebie tak: ...*[lektor zapisuje na tablicy wyraz „uśmiechnięty”]* Zgadza się?
S: Uśmiechnięty?

a także tłumaczył się z podejmowanych działań, np.:

[31] L_{VI}: Rozumiecie, dlaczego czy-czytamy wszyscy pierwsze zdanie, potem wszyscy drugie zdanie? To nie jest łatwe, dlatego. A poza tym od razu wiem, kto ma pracę domową, a kto nie ma *[śmiech]*.

W obszar ten wpisują się także aktywności pozostające w sferze planów:

[32] L_{VIII}: Artykuły jutro zrobimy, dobrze?

[33] L_I: No dobrze, chciałabym, żebyśmy sobie pokrótce ten film streścili (...). Co prawda dzisiaj niespodzianka, streszczać nie będziecie, ja to zrobiłam za Was (...). Będziemy starali się te istotne dla filmu sceny jednak przypomnieć.

[34] L_I: A dla pani Anny odbijemy jeszcze jedno, dobrze?

Komorowska, przy omawianiu *klarownej struktury lekcji*, pisała również o zwerbalizowanym podsumowaniu wiedzy i umiejętności nabytych w czasie danej jednostki lekcyjnej. Analizowane tu wypowiedzi nie potwierdziły obecności elementów metajęzykowych, o których wspominała badaczka. Należy zwrócić jednak uwagę na odwoływanie się nauczyciela do informacji, które uczący się powinni już przyswoić na podstawie materiału omówionego na poprzednich lekcjach, np.:

[35] L_I: My sobie ostatnio rozmawialiśmy na temat tej kary śmierci obowiązującej w różnych krajach. I ja śmiem twierdzić, że... oczywiście wy znaliście tytuł filmu: *Dekalog V*, więc wiedzieliście, że będzie on dotyczył przykazania *Nie zabijaj*, a więc oczekiwaliście, że jakieś przestępstwo zostanie popełnione, prawda? Ale zastanówcie się, czy już z pierwszych scen było to jasne?

- [36] L_{IV}: Pamiętają państwo, jeżeli mamy datę i tylko rok, to wtedy używamy miejscownika.
- [37] L_I: Myśmy sobie coś notowali... w naszym podręczniku, doczytać jeszcze, w naszym podręczniku mamy na stronie sto sześćdziesiątej przypomnienie tego, w jaki sposób argumentujemy. Już sobie argumentowaliśmy, pisaliśmy rozprawki argumentacyjne na różne tematy.

lub nawet na tych samych zajęciach:

- [38] L_{III}: My dzisiaj mówiliśmy, było tu napisane, ale starałam...
- [39] L_{IV}: Pamiętają państwo, co to są skoki narciarskie?
- [40] L_I: W jaki sposób narasta atmosfera napięcia, to my już sobie powiedzieliśmy, prawda? (...) No i mówiliśmy sobie o rekwizytach.

Poprzez nawiązanie do omówionego materiału lektor pośrednio zachęca studentów do mówienia, aktywizuje ich, zwracając przy tym uwagę, iż dyskusja dotyczy poznanej już tematyki.

Dalsza analiza nagrań pozwoliła na wyekscerpowanie, obok elementów budujących *klarowną strukturę lekcji*, szeregu innych sytuacji komunikacyjnych, w których nauczyciele dążyli do nawiązania kontaktu ze studentami, podtrzymania ich uwagi lub aktywizowania odbiorców. Bardzo rzadko można było jednoznacznie określić, czy za daną sytuacją komunikacyjną stoi wyłącznie jeden cel, jak np.: wyłącznie nawiązanie kontaktu ze studentami. Najczęściej wypowiedzi lektora motywowane były wieloma czynnikami, dlatego nie sposób omawiać ich w izolacji, a próba podziału według powyższych celów byłaby niewłaściwa i niewątpliwie przysporzyłaby błędów interpretacyjnych. Rejestr omawianych wyżej sytuacji komunikacyjnych przedstawia się następująco:

- a) zachęcanie studentów do zabrania głosu,
- b) zwracanie uwagi na materiały dydaktyczne,
- c) inicjowanie komunikacji po zadanym ćwiczeniu,
- d) stosowanie *pytań pedagogicznych*,
- e) stosowanie pytań o opinię,
- f) stosowanie pytań o zrozumienie przekazywanych treści,
- g) nawiązywanie do języka ojczystego studentów,
- h) stosowanie wypowiedzi o zabarwieniu emocjonalnym,
- i) nawiązywanie do doświadczeń słuchaczy i własnych,
- j) osłabienie i redukcja dystansu,
- k) podtrzymywanie kontaktu,
- l) sposoby pozytywnego reagowania lektora (aprobata, przyznanie racji, pochwała),
- m) sposoby negatywnego reagowania lektora.

6.1. Zachęcanie studentów do zabrania głosu

Bezpośrednie nawiązanie kontaktu z uczestnikami zajęć, jako z podmiotem zbiorowym może odbywać się na wiele sposobów. Jednymi z najczęstszych, ale i najbardziej ogólnych, są pytania rozpoczynające się od zaimka pytajnego: *kto?*, zawierające prośbę o zabranie głosu skierowaną do słuchaczy, np.:

[41] L_{vii}: Kto chce przeczytać?

[42] L_{viii}: Kto jeszcze chciałby? **(A)** Kto ma inaczej? **(B)** Cisza. Nie ma się czego bać! Proszę bardzo, kto jeszcze przeczyta swoją notatkę? **(C)** Nie zrobiliście? **(D)**

S: Zrobiliśmy.

L_{viii}: No to... czego się tu wstydzić? Bać? **(E)** Proszę bardzo. Kto spróbuje? Mam wskazać palcem?

(F)

S: Ja mogę.

L_{viii}: Proszę.

W przykładzie [42] widać, jak lektor, wypowiadając to samo pytanie, jednak w różnych wariantach: fragm. **(A)**, **(B)**, **(C)**, stara się zaktywizować grupę. Obok wspomnianych, wystąpiły także pytania wyrażające wątpliwości nauczyciela odnoszące się do wykonania powierzonego zadania, jak we fragm. **(D)**, a także wypowiedzi świadczące o pewnej empatii uczącego, np. fragm. **(E)**. Równie ogólne wydawały się tu zdania: „Proszę!” oraz „Proszę bardzo”, które właśnie ze względu na swój nieokreślony charakter pełniły nikłą funkcję komunikacyjną – ich zadaniem było aktywizowanie odbiorców, jednak pomimo wielokrotnego powtórzenia zdań przez nauczyciela, nie przyniosły one pożądanego efektu takiego, jaki spowodowała groźba kończąca wypowiedź lektora (fragm. **F**).

Daleko bardziej praktyczne, a zarazem skuteczne, było przechodzenie w wypowiedzi lektora od uogólnienia do szczegółu, np.:

[43] L_{iii}: A może by tamci, których nie było wczoraj, troszeczkę głos zabrali? Wszyscy śpią, ja rozumiem, pierwsza lekcja, ale słońeczko rozbudza.

[44] L_{viii}: Proszę! Kto zaczyna? Proszę, może po kolei **(A)**.

[45] L_i: Kto nam tu czyta? Kto tu dzisiaj mało mówił? **(A)** O! Może pani Olena! **(B)**

W przykładzie [43] nauczyciel zawęża pytanie do wybranej grupy studentów, w kolejnym ogranicza pytanych do jednej osoby, fragm. **(A)**, uściślając przy tym przebieg dalszego przejmowania roli mówcy. Zarówno jeden, jak i drugi sposób nie wydaje się właściwy. Tak ogólnikowe pytania skierowane do zbiorowości sprawiają, że zrzucana zostaje odpowiedzialność poszczególnych osób za udział w lekcji. W konsekwencji obowiązek ten wypełniają albo cały czas te same osoby, których udział w dyskusji na lekcji nie wymaga

zachęcania i motywowania, albo prośba nauczyciela pozostaje bez odpowiedzi. Studenci bowiem pozostają bierni i nie podejmują inicjatywy. Co więcej, pytanie uczniów po kolei sprawia, iż uczący się dość szybko ulegają dekoncentracji, a sam przebieg lekcji jest dla nich przewidywalny i oczywisty, co potwierdza poniższy przykład:

[46] L_{II}: Samir. Samir czy Diana? Samir.

S: Jedenaste?

L_{II}: Dwanaście Samir – pytanie po kolei – student się zgubił, nie uważał.

Zdaniem metodyków proszenie o odpowiedź studentów dokonywane w nieprzewidywalnej kolejności jest daleko bardziej efektywne niż odpytywanie ich po kolei. Elementem istotnym dla podtrzymania kontaktu z uczestnikami zajęć jest przede wszystkim niepewność co do tego, kto w danym momencie będzie zabierał głos na lekcji. Służą temu różne techniki, np.: proszenie konkretnego studenta o odpowiedź dopiero po wypowiedzeniu pytania lub polecenia, unikanie pytania po kolei oraz pytania „sąsiad-sąsiad” w dialogach, a także absorbowanie słuchaczy siedzących w bocznych ławkach, często pomijanych przez prowadzących zajęcia.

Przykład [45] jest zdecydowanie najbardziej stosownym, optymalnym wariantem – pierwsza część wypowiedzi lektora przykuwa uwagę i aktywizuje całą klasę, fragm. **(A)**, a kolejna wskazuje na konkretnego studenta: fragm. **(B)**.

Większość lektorów, zwracając się do swoich podopiecznych, używała ich imion opatrzonych zwrotami grzecznościowymi: *pani/pan* lub też samych imion czy przezwisk wplecionych również w konstrukcję 2. os. l. poj. (zob. rozdz. 7.1.), np.:

[47] L_{II}: A teraz Altancece, ty robisz to zdanie.

[48] L_{IV}: Dobrze, dziękuję. I pani Lucy, proszę czytać dalej.

[49] L_{II}: Purecuren, a ty? Co byś zrobiła jeszcze?

[50] L_{VII}: A co to było? Paweł? Jakby pan to nazwał?

Warto również zwrócić uwagę na następujące przykłady:

[51] L_I: Dobrze, że pan Andrzej jest tutaj, yyy...dzisiaj nie podpiera się i nie śpi, dzisiaj jest czujny.

oraz:

[52] L_{II}: I jeszcze raz Altancece, już teraz ładnie, jak Polka.

w których oprócz bezpośredniego zwrotu do wybranych studentów, nauczyciel osiągał także inne cele. W przykładzie [51], w dość ironiczny, osobliwy sposób chwalił postawę uczącego

się na danej lekcji języka polskiego. Jego odmienne zachowanie kontrastowało z typowym dla niego sposobem bycia. W przykładzie kolejnym prowadzący dodatkowo motywował studentkę, aby czytała ona wzorcowo, jak rodzimy użytkownik języka polskiego.

Innym zabiegiem było przechodzenie od szczegółu do ogółu w bezpośrednich zwrotach do adresata, wśród których można było wyróżnić trzy najbardziej charakterystyczne sytuacje komunikacyjne zilustrowane poniższymi egemplifikacjami:

- [53] S: Gdyby...eee...Weronika była lekarką, nie zrobiłaby zastrzyk...
L II: Nie zrobiłaby zastrzyku! *[śmiech]* To bardzo dobrą lekarką byłaby Weronika! Weronika nie mogłaby być lekarką, bo nie zrobiłaby zastrzyku. Tak?
S2: Nie lubię!
L II: Nie lubisz. *[śmiech]* Yyy...Weronika, ty z kim rozmawiałaś? I jakie masz zdania?
- [54] L II: Pani, pani, pani... Diana zaczyna czytać ten tekst, tylko: Gdybyście dobrze znali język polski, do Samira i Filipa mówisz. (...) I teraz Florance mówisz do Tengisa i Samira.
- [55] L X: Czyli chcesz powiedzieć, że spotkanie Barbary i Jarka...
S: ...spotkanie Barbary i Jarka były krótkie, krótkie i przy-przypadkowe.
L X: Były krótkie i przypadkowe. Wszystkie?
S: Wszystkie.
L X: Zgadza się? Wszystkie były krótkie i przypadkowe?

W przykładzie [53] nauczyciel poprosił o zabranie głosu konkretną osobą, która w swoją wypowiedź wplotła imię siedzącej obok koleżanki, co umiejętnie wykorzystał lektor, nawiązując z nią kontakt. Dialog [54], w początkowym fragmencie nieco zbliżony formą do poprzedniego, ilustruje, w jaki sposób można zaangażować w proces komunikacyjny innych uczestników zajęć. Lektor wyznacza konkretnego studenta do przeczytania tekstu, a następnie tak konstruuje polecenie, że wymusza zamianę pojedynczego adresata na grupę odbiorców: Tengisa i Samira, będących do tej chwili biernymi uczestnikami zajęć.

Przykład [55] ukazuje przejście od jednej wypowiadającej się osoby do zaangażowania w proces komunikacyjny wszystkich uczestników zajęć. Można zatem zaobserwować naturalną przemianę dialogu w polilog.

6.2. Zwracanie uwagi na materiały dydaktyczne

Na wzbudzenie zainteresowania wśród uczniów, a także zwiększenie ich motywacji i chęci zabierania głosu na lekcji, duży wpływ ma nie tylko wybór tematyki zajęć, ale i dobór oraz atrakcyjność materiałów dydaktycznych. Część spośród nauczycieli, których wypowiedzi są tu analizowane, jest tego świadoma i zdaje się o tym pamiętać, przygotowując

nie tylko ćwiczenia do uzupełnienia czy teksty pisane, ale również materiały fotograficzne, filmowe i audio. Niektórzy zadbali o uatrakcyjnienie nawet ćwiczenia drylowego, *stricte* gramatycznego, np. w zadaniu polegającym na transformacji zdań na tryb warunkowy, lektor, zamiast standardowych i przewidywalnych w treści, zredagował przykłady o zabarwieniu humorystycznym:

- [56] S: Gdyby twoja siostra nie była taka brzydka, ja oże-ożenił-ożeniłby...
L_{VI}: m... Ja...
S: Ożeniłbym się z nią.

Innym, wartym omówienia zabiegiem, z którego chętnie korzystała większość badanych, było wprowadzenie zabawnej anegdoty. Umiejętnie wpleciona w tok lekcji, miała za zadanie nie tylko skupić uwagę słuchaczy na materiale, do którego się odnosiła, ale przede wszystkim rozluźnić atmosferę panującą w klasie. Należy jednak dodać, iż lektorzy opowiadający anegdoty prowadzili zajęcia w grupach o wysokim stopniu zaawansowania językowego; nauczający miał więc całkowitą pewność, że tekst zostanie zrozumiany i właściwie zinterpretowany, np.:

- [57] L_{III}: A ten proces, jak się nazywa?
S: Komunikacja.
L_{III}: Komunikacja, oczywiście. (...) To Laura nam opowiadała o Polańskim, ale gdyby przywołała nam na przykład Kieślowskiego, to była nam wtedy opowiedziała anegdotę. Dostał na egzaminie do szkoły filmowej, tutaj w Łodzi, takie pytanie: środki komunikacji międzyludzkiej. Co powiedział? Tramwaj, autobus. Zdał, bo komisja oczywiście wyczuła... [*śmiech*]. Dobrze, więc tutaj komunikatywność, czyli umiejętność porozumiewania się. Nie komunikacja, nie komunikat.
- [58] L_{III}: Dobrze, czy ja wam opowiadałam o mojej małej kuzynce, córce mojego wujka lekarza?
S: Nie.
L_{III}: I... i... ginekologach?
S: Nie.
L_{III}: To jest bardzo dobry dowcip rodzinny, to wam przed przerwą opowiem i za... i piętnaście minut mamy.... Yy...malutka dziewczynka pyta mnie: Ciociu, a panie, ona już w rodzinie lekarskiej, to słyszy, a panie to leczy ginekolog. A kto leczy panów? I zanim ja się zdążyłam zastanowić, to ona sama sobie odpowiedziała: Już wiem! Psychiatra! [*śmiech*]

Na wyższych poziomach nauczania (B2, C1, C2) takie zabiegi mogą okazać się niezwykle przydatne w kontakcie z młodymi ludźmi. Co więcej, lektor, poprzez żarty, niekiedy podbarwione dużą dozą ironii, miał możliwość oceny zdolności językowych podopiecznych.

Niezależnie jednak od tego, jak ciekawy i przyciągający uwagę jest tekst kultury przygotowany przez nauczyciela, ważne jest również to, w jaki sposób prowadzący koncentruje na nim uwagę odbiorców.

Odbywało się to na różne sposoby:

- przy użyciu zapytania:

[59] L_I: Widzicie pytanko?

- w formie trybu rozkazującego:

[60] L_{II}: I znów spójrzcie na ten tekst: Gdybym dobrze znał język polski...

- z zastosowaniem form grzecznościowych:

[61] L_{XI}: Ten budynek, na placu Wolności, państwo wiedzą (...)

- połączeń czasownika: *proszę* z bezokolicznikiem, np.:

[62] L_{XI}: Jene, proszę popatrzeć na te dwa budynki, to jest przykład eklektyzmu. Trochę klasycyzmu, tutaj neorenesans, tutaj jakieś takie elementy barokowe, wszystko pomieszanę. Wszystkie style razem. Proszę popatrzeć.

- przy użyciu wykrzyknień:

[63] L_{VI}: O! Tutaj mamy!

- a także form zaimkowych ze szczególnym uwzględnieniem zaimków wskazujących, jak w przykładach:

[64] L_{XI}: Tu jest... O! Tu jest tak, tu jest ten, prawda? To był ratusz, to był raaatusz. A co to jest ratusz?

[65] L_{XI}: To jest klasycyzm. A teraz... O! Tutaj jest taka ładna secesja, ale to zostawimy sobie... O! Jeszcze tutaj mamy...O! Tutaj mamy! Wszystko, co tutaj państwo widzą, ten witraż, te dekoracje w kształcie drzewa, to wszystko to jest secesja, tak? To jest...secesja. Proszę zobaczyć ten witraż, ta rampa, te dekoracje w kształcie drzewa, dekoracje w kształcie kwiatów. To wszystko to jest secesja.

Powyższe zestawienie z pewnością nie wyczerpuje wszystkich możliwych form inicjowania kontaktu podczas pracy z materiałem dydaktycznym. Przedstawione zostały te, które były najpowszechniejsze na obserwowanych lekcjach JPJO.

6.3. Inicjowanie komunikacji po zadanym ćwiczeniu

Momentem chwilowego utracenia kontaktu werbalnego ze studentami jest czas pracy samodzielnej, a więc rozwiązywanie zadanych przez nauczyciela ćwiczeń. Proces ten pozostaje oczywiście pod nadzorem prowadzącego, który jednak może, ale nie musi nawiązywać kontaktu z poszczególnymi uczniami w celu zweryfikowania ich pracy nad powierzonym zadaniem. Z chwilą zakończenia pisania następuje powrót do stanu pierwotnego, a więc skierowanie uwagi uczniów na osobę uczącego i przekazywane przez

niego treści. Osiągnięcie tego stanu można zatem nazwać *reinicjacją kontaktu*. Odbywa się ona zwykle przez postawienie stosownych pytań dotyczących postępów i efektów pracy, np.:

[66] L_{VIII}: No dobrze, czy możemy już w takim razie sprawdzać? Bardzo proszę!

[67] L_{VIII}: Proszę państwa, czy już? Zrobione?

[68] L_V: (...) Co wy się tak cieszyacie? Już jesteście gotowi?

Niekiedy pytania te wyrażały także niepewność lektora co do zakończenia wykonywanych przez studentów czynności, ale i stopnia trudności samego zadania, np.:

[69] L_{IV}: Sprawdzają panowie jeszcze, tak? (...) Bardzo trudne słowa?

Wykazywali wówczas zrozumienie i niekiedy raz jeszcze starali się nakreślić istotę ćwiczenia, a także pośrednio jego cel, np.:

[70] L_{IV}: Czy napisali już państwo, kto wygrał? Za szybko, tak? Słuchamy jeszcze raz! Piszemy tylko, kto wygrał, tak?

[71] L_V: No, gotowe?

S: Nie, nie!

S2: Nie.

S3: Niegotowe.

L_V: Pamiętajcie, że mamy: najpierw, potem, później, następnie, tak? Pamiętajcie o tych wyrazach? (...)

No, czy ktoś już jest gotowy z 10A, z pierwszą wersją? Czy ktoś już...napisał? Nie?

6.4. Stosowanie pytań pedagogicznych

W terminologii dydaktycznej istnieje pojęcie *pytania pedagogicznego*, które bywa „zadawane nie w celu dowiedzenia się czegoś nowego, bo pytający zna na nie odpowiedź, lecz w celu sprawdzenia, na ile uczeń potrafi tę odpowiedź przedstawić w niezmienionej formie” (Mądry-Kupiec, 2011, s. 98). Pytania tego typu pojawiały się w znaczącej liczbie podczas zajęć języka polskiego, jako inicjatory najczęściej krótkiej wymiany zdań, w której celem nadrzędnym była nie rozmowa, a wyjaśnienie danego pojęcia czy zjawiska, np.:

[72] L_{III}: Proszę mi powiedzieć, jaka jest różnica pomiędzy uśmiechnięty, a śmieszny? Śmiejący się?

[73] L_{III}: Mówiłam wam, że to jest pierwsze, absolutnie pierwszy punkt, czego? Co to znaczy, *primum non nocere*?

[74] L_{VII}: Dobrze, rozumiemy florę? I faunę? Jak rozumiemy? Flora, co to jest, a co jest fauna?

Typowo pedagogiczne zdają się być również pytania typu:

[75] L_{III}: A czy znacie z tym słowem związane jeszcze inne rzeczowniki?

[76] L_{IV}: Państwo mają jakąś inną propozycję?

mające na celu uzyskanie nie jednej, konkretnej odpowiedzi, a całego zbioru różnych przykładów i wariantów.

Według „H.-G. Gadamera, takie pytanie należałoby raczej nazwać niepedagogicznym, ponieważ jest ono pytaniem pozornym, pozbawionym sensu. Nie ma w nim tak naprawdę pytającego, gdyż nauczyciel realnie nie pyta, ponieważ zna odpowiedź. Zatem jego pytanie bardziej przypomina odpytywanie, polegające na kontroli wiedzy pod kątem zgodności z tym, jaka powinna ona być. Jest to więc pytanie zamykające, a nie otwierające” (tamże), czego potwierdzenie może stanowić poniższy przykład:

[77] L_{VI}: Mhm. Która część zawodów była decydująca?

S1: Ostatnie 15 metrów...

L_{VI}: Mhm, były decydujące. Jaki medal zdobyła Otylia?

S1: Złoty!

S2: Złoty medal.

L_{VI}: Mhm...

S1: Złoty.

L_{VI}: Kto s...dobrze. A jakie są jeszcze pozostałe medale?

S1: Złoty...

S2: Złoty, srebrny...

L_{VI}: Złoty, srebrny i...

S1: ...brązowy.

S2: ...brązowy.

L_{VI}:...i brązowy.

Lektor odpytuje studentów z zasłyszanych w nagraniu informacji. Następujące po sobie pytania wywołują jedynie krótkie, jedno- lub kilkuwyrazowe odpowiedzi. Mimo, iż pytania tego rodzaju nie powodują rozwijania sprawności mówienia, nie sposób jednak odmówić im przydatności, szczególnie w początkowym etapie nauczania języka obcego.

W bezpośredniej korelacji z omawianą grupą pytań, pozostają te, które zawierają modulant *jeszcze*. Najczęściej pojawiały się w wypowiedziach aktywizujących, których celem było uzyskanie od uczących się jak największej liczby odpowiedzi na dany temat, np.:

[78] L_I: I czy jeszcze coś zwróciło waszą uwagę?

[79] L_I: No i co jeszcze tutaj mamy?

[80] L_{III}: Co się jeszcze kojarzy?

[81] L_I: Dobrze. Czy jeszcze coś o tej rodzinie możemy powiedzieć? **(A)** (...) Ja oczywiście jestem w bardzo uprzywilejowanej, w stosunku do was, sytuacji, bo ja ten film widziałam już wiele razy. Natomiast wy

widzieliście jeden raz, prawda? Obejrzał ktoś po raz drugi, żeby... no... lepiej zrozumieć? Nie. W związku z tym wiele szczegółów na pewno wam po tym jednorazowym obejrzeniu umknęło.

Ostatni, [81], najbardziej rozbudowany, ale i najciekawszy przykład, oprócz charakterystycznego pytania (fragm. A), zawiera pewnego rodzaju odpowiedź oraz dość obszerne objaśnienie, jakby lektor sam zdecydował się wytłumaczyć studentów z niedostatecznej i mało wnikliwej analizy filmu (zob. podkreślony fragment).

Wypowiedzenia zawierające wyraz *jeszcze* pojawiały się także, gdy lektor oczekiwał podania przykładów do omawianego zagadnienia. Co ciekawe, zdarzało się, iż komunikaty te poprzedzone były również charakterystycznym dla warunków szkolnych pytaniem: *Czy to wszystko?*, np.:

[82] L_{II}: Dobrze, już wszystko? Nie ma więcej problemów w akademiku? Ściany, ściany dźwiękoszczelne są, telewizory są, lodówki są. Czego jeszcze nie ma?

lub też nawiązywał do wcześniejszych wypowiedzi studentów:

[83] L_{II}: Ale jeszcze mówiliście...

Obok powyższych, na uwagę zasługuje także wypowiedź, która, choć nie zawierała wspomnianego modulantu, wpisywała się jednak w zaprezentowany schemat, np.:

[84] L_{III}: No dobrze, słucham dalej.

W przytoczonej wypowiedzi wyraz: *dalej* pełnił tę samą funkcję, co omawiany wyżej modulant *jeszcze*.

6.5. Stosowanie pytań o opinię

W opozycji do pytań pedagogicznych pozostawały pytania o opinię, które lektor zadawał w celu uzupełnienia faktycznej luki informacyjnej w treści rozmowy (zob. Komorowska, 2001, s. 59). Celem takiej wymiany komunikacyjnej było poinformowanie rozmówcy o stanie emocjonalnym nadawcy lub jego prywatnych sądach na wybrany temat.

Do pytań o opinię należały zarówno pytania o charakterze ogólnym, np.:

[85] L_I: Co sądzicie o takim systemie?

[86] L_I: Jaką macie opinię? Jakie wnioski wyciągnęliście po, po obejrzeniu tego filmu?

- [87] L_{IV}: Dobrze, czy myślą państwo, że sportowiec... musi być dobrze zbudowany, musi być wysoki, musi mieć dużo mięśni? Bo wczoraj mówiliśmy o cechach, o charakterze, jaki powinien być sportowiec. Państwo mówili, że musi być energiczny, aktywny, wytrzymały, musi mieć silną wolę. A jeśli chodzi o fizyczny wygląd, budowę ciała, jaki musi być?

jak i nieco bardziej doprecyzowane, skupiające się na jednej kwestii podlegającej ocenie, np.:

- [88] L_{III}: To znaczy, że uważasz, że jeżeli ktoś żartuje, to nie wywołuje respektu?

- [89] L_{III}: Czy uważacie, że [*lekarz*] powinien być serdeczny?

Należy zwrócić uwagę, iż w treści przytoczonych wypowiedzi pytających zawierały się charakterystyczne dla tej grupy czasowniki i zwroty, takie jak: sądzić, myśleć, uważać, mieć opinię itp.

Obok typowych, przeważających pytań o sądy i opinie sformułowanych w prosty sposób, sporadycznie wystąpiły takie, których forma, jak i treść, wskazywały na wysoki poziom zaawansowania językowego słuchaczy, np.:

- [90] L_{III}: To znaczy, Władek, dopuszczasz inne możliwości?

lub:

- [91] L_I: Jesteśmy skłonni przyjąć takie wyjaśnienie? Czemu ściągnął na siebie karę za czyn, do którego poczuwał się winny?

a także takie, które łączyły w sobie również elementy pytania retorycznego, jak i wyraźną ironię, np.:

- [92] L_{III}: No jasne, słuchajcie, czy wy znacie zawód, gdzie nie wymaga się od człowieka dobrego wykształcenia? Czy inżynier może być idiotą?

Do wypowiedzi o charakterze aktywizującym zakwalifikować można także wypowiedzenia łączące cechy pytania o opinię oraz negacji, np.:

- [93] L_{III}: No słucham, słucham grupę, bo ja się nie zgadzam z Laurą absolutnie! Proszę mi powiedzieć, dlaczego. Jak myślicie, dlaczego się nie zgadzam?

Nauczyciel poprzez zaprzeczenie mobilizuje całą grupę do wnikliwszej analizy wypowiedzi ich koleżanki, a także dokonania rewizji i oceny jej wystąpienia. Zastrzegł przy tym na wstępie, że on sam nie zgadza się z zasłyszaną informacją, co zainicjowało poszukiwanie przyczyn jego dezaprobaty, a zarazem dalszą dyskusję w klasie.

Podobny zabieg zastosował inny z lektorów, który zapytał o to, kto z grupy nie podziela opinii kolegi, wywołując tym samym interesującą wymianę zdań, np.:

- [94] L_{XI}: Dobrze, proszę państwa, Camillo, czy podoba się panu Łódź? Uwaga, ogłaszam, ja bardzo lubię Łódź! [*śmiech*]. Nie, nie, nie, ja lubię Łódź, ale ja jestem obiektywny.

S: [*niezrozumiały fragment*]...Warszawie, Kraków, tam są yyy...bardzo yyy... rozwiniętych, ale Łódź... trochę brudne... nie jest bardzo atrakcyjne. Kraków albo Warszawa są dobre.
 L_{XI}: No dobrze, kto nie zgadza się z panem Camillo? Wszyscy się zgadzają!
 S: Nie, ja nie zgadzam się.
 L_{XI}: Nie zgadza się pan, dlaczego?
 S: Bo, wie pan, że Łódź jest najtańszym miastem w Polsce, w Polsce, jak ja słuchałem z kolegów, z koleżanek...

Wyraźnie zaznacza się tu rola nauczyciela, który umiejętnie kieruje dyskusją w sposób umożliwiający studentom swobodę wypowiedzi. Byli oni otwarci, w sposób nieskrępowany mówili o swoich upodobaniach, nie bali się także pozostawać w opozycji do opinii lektora, właściwie argumentując swoje wybory. Warto także zwrócić uwagę, iż pomimo zachowania oficjalności lektora (zwroty grzecznościowe: *pan, państwo*) w stosunku do uczestników zajęć, na lekcji panuje pozytywna, dość swobodna i sprzyjająca komunikacji, atmosfera.

6.6. Stosowanie pytań o zrozumienie przekazywanych treści

Nawiązywanie kontaktu ze studentami może odbywać się również poprzez bezpośrednie pytania o zrozumienie prezentowanych na zajęciach treści. Do najczęstszych należały wypowiedzenia pytające, zawierające czasownik *rozumieć* w formie niedokonanej lub dokonanej *zrozumieć* oraz w różnych wariantach fleksyjnych, np. w 2. os. l. poj.:

[95] L_{II}: Samir, rozumiesz?
 S: Tak.
 L_{II}: Tak? Rikardina, rozumiesz?
 S: Tak.

również z pytaniem poprzedzającym: *Jasne?*, np.:

[96] L_{II}: Jasne? Rokardina, rozumiesz? To dalej Rikardina.

ponadto w 2. osobie liczby mnogiej:

[97] L_{II}: Rozumiecie to zdanie?

i 1. osobie liczby mnogiej:

[98] L_V: Rozumiemy?

a także w zwrotach grzecznościowych ze słowami: *pan/pani/państwo*, np.:

[99] L_{II}: Rozumiej państwo?

[100] L_{IV}: A teraz wszystko pan już rozumie?

Niekiedy pytania te wplecione były w nieco dłuższe partie dialogowe, np.:

[101] L_{IV}: Mhm. Czy państwo rozumieją?

S: Tak.

L_{IV}: Tak? Czy są pytania do tego ćwiczenia? Nie?

[102] L_{II}: Czy wszystko jest jasne?

S: Tak.

L_{II}: Czy państwo rozumieją? Czy są pytania? Naomi? Rozumiesz?

S: Tak...trochę.

L_{II}: Tak sobie? Tak? Potem po lekcji ci wytłumaczę, jeżeli nie będziesz rozumiała. Gdybyś nie rozumiała, to ci wytłumaczę.

Oprócz formy osobowej czasownika, pojawiał się on także w formie imiesłowu przymiotnikowego, np.:

[103] L_{VIII}: Dobrze, czy tu są jakieś słowa niezrozumiałe w tym fragmencie tekstu? Coś mamy wyjaśnić?

Liczba wypowiedzeń zawierających wyraz: *rozumieć* w omówionych wyżej odmianach i funkcjach komunikacyjnych wahała się od 2 do 17 użyć w poszczególnych nagraniach.

Innymi wypowiedzeniami o podobnym charakterze były krótkie, pozbawione czasownika, pytania, np.:

[104] L_{II}: Tak, jasne? Kirin?

[105] L_{III}: W porządku?

stojące w opozycji do dłuższych, rozstrzygających lub odwołujących się do wiedzy bądź też niewiedzy słuchaczy, np.:

[106] L_{VI}: Wszyscy wiedzą?

[107] L_{III}: Nie ma takiej osoby, która nie wie, czym zajmuje się logopeda? Nie ma?

Osobliwym zapytaniem o zrozumienie omawianych treści, było wypowiedzenie zawierające czasownik: *czuć*, np.:

[108] L_{VI}: Czujecie to?

odnoszące się do objaśnionego wcześniej pojęcia.

Warto wspomnieć również o wypowiedzeniu będącym pośrednim pytaniem o zrozumienie treści, np.:

[109] L_{IV}: Panie Ernest? Ma pan pytania?

S: Nie.

L_{IV}: Dobrze, czyli nie mają państwo pytań, teraz ja będę pytała.

Lektor nawiązał kontakt z wybranym studentem, a następnie zwrócił jego uwagę na treści dodatkowe, o które uczący się mógł dopytać, jeżeli temat nie został przez niego w pełni przyswojony. Następnie prowadzący, nawiązując do swojego pytania, zmienił je w wypowiedzenie oznajmujące, oświadczając, iż kolejnym etapem zajęć jest podsumowanie omówionego materiału i ewaluacja.

6.7. Nawiązywanie do języka ojczystego studentów

Wśród badaczy, jak i wśród glottodydaktyków praktyków brak jednoznacznego stanowiska co do stosowania języka ojczystego w nauczaniu języka obcego. W zależności od podejścia i przyjętej metody nauczania język pierwszy może pojawiać się na zajęciach językowych w różnym natężeniu (zob. Komorowska, 2001, s. 67-69), a tym samym wspomagać proces nauczania.

Niekiedy jednak wykorzystanie języka ojczystego studentów jako języka pośredniczącego jest praktycznie niemożliwe. Dzieje się tak z uwagi na multilingwalną *scenę komunikacyjną* (termin za Zarzycką, 2000, s. 78) i ograniczone możliwości lingwistyczne osoby prowadzącej zajęcia JPJO. Nagrania lekcji JPJO pokazują, iż często nie ma jednego, uniwersalnego języka, którym można by się porozumiewać w obrębie danej grupy. Uwaga ta nie dotyczy jedynie lektora, ale i uczestników zajęć.

Być może ze względu na tę różnorodność etniczną i wielokulturowość niektórzy nauczyciele decydowali się na odniesienia do języka rodzimego poszczególnych słuchaczy Studium, próbując w ten sposób przybliżyć im pewne treści, np.:

[110] L II: Nie, gdybyś ty kupił, dobrze, gdybyś ty kupił książkę i bierzemy formę past, Rikardina, passé.

[111] L II: Powtórz, powtórz! Jeszcze raz. Ładnie, jak Polka. *Repeat* (z ang.), *répétez* (z fr.). Powtórz! Jak jest po portugalsku?

S: repetição.

L II: No...

Zdarzyło się, że również w grupie jednolitej pod względem etniczno-kulturowym – grupie słowiańskiej, rosyjskojęzycznej, lektor, także świetnie mówiący po rosyjsku, nawiązał do rodzimego słowa „żonka”, które po białorusku znaczy tyle, co polskie „żona”, np.:

[112] L I: Psa miał, prawda? Oddał psu śniadanie przygotowane przez jego żonę. I jak się wyrażał o żonie, zauważyliście? Jak się mówi „żona” po białorusku?

S: „Żonka”.

L I: Żonka! Widzicie?! Jak pieszczotliwie! Żonka mu przygotowała. Nie zwróciliście na to uwagi? Żonka to żona? To nie jest żoneczka? Tak? Żonka nam przygotowała. Więc jednak dzieli się z psem.

W ten sposób nauczyciel chciał zwrócić uwagę na istotne dla właściwej interpretacji treści. Mógł pozyskać je w inny sposób, jednak są podstawy, aby sądzić, iż jego wybór był celowy. To nie tylko przybliżenie treści i przełożenie ich na język pierwszy, ale widoczna próba przyciągnięcia uwagi oraz zaktywizowania obecnych na zajęciach.

6.8. Stosowanie wypowiedzi o zabarwieniu emocjonalnym

Wypowiedzi o zabarwieniu emocjonalnym na lekcji JPJO przybierały postać wykrzyknień, nacechowanych emocjonalnie, pozbawionych elementu wartościującego, *wyrazów-sygnalów*, które za sprawą swojego uniwersalnego charakteru, jak w przykładach:

[113] L_{II}: Stop, stop, stooop! A eeee....Nuria, gdybyście wy, mówisz do koleżanek, nie Nuria, tylko wy...

[114] L_X: Moment!

przenosiły obszar zainteresowania z osoby mówiącej na lektora i na nim oraz na jego wypowiedzi koncentrowały uwagę słuchaczy. W podobnych przykładach można także wyróżnić rodzime wyrazy:

[115] L_{XI}: Stop, stop, stop! Spokojnie, spokojnie! Centralne Muzeum Włókiennictwa to jest Biała Fabryka, to jest Biała Fabryka na Piotrkowskiej.

[116] L_X: Chwileczkę!

Nauczyciele stosowali wykrzyknienia przede wszystkim po to, aby szybko i w sposób natychmiastowy powstrzymać rozmówcę (rozmówców) od dalszej wypowiedzi, a następnie przejść do objaśnienia kwestii problematycznej.

Niekiedy wykrzyknienia pojawiały się pomiędzy wykonywanymi zadaniami lub też po zakończonym ćwiczeniu czy też innych czynnościach. Miały na celu skupienie uwagi oraz zainteresowanie słuchaczy wypowiedzią, która miała nastąpić, np.:

[117] L_{VI}: Uwaga, uwaga!

Często wyraz: *uwaga!* powtarzany był dwukrotnie, a kwestia bezpośrednio po nim następująca stanowiła objaśnienie, pytanie lub też nowe polecenie dla słuchaczy.

Wśród wykrzyknień można też odnaleźć takie, w których zawarty został wyraz oceniający, a także element pochwały (zob. rozdz. 12.1.), np.:

[118] L_V: Mhm, dobrze, super!

Nie sposób jednak pozostawić bez komentarza samego słowa: *super*, które przez słowniki poprawnościowe zostało uznane za potoczne. Użycie go przez lektora niewątpliwie stwarza jednak pozory naturalnej, luźnej rozmowy odbywającej się w warunkach szkolnych.

6.9. Nawiązywanie do doświadczeń słuchaczy i własnych

Jedną z najczęstszych form podtrzymania uwagi słuchaczy, nie tylko w przestrzeni szkolnej, ale i w warunkach niczym nieskrępowanej komunikacji interpersonalnej, jest odwoływanie się do doświadczeń własnych lub przeżyć współrozmówców, a często konfrontowanie jednych i drugich. W komunikacji edukacyjnej wypowiedzi tego typu, oprócz przyciągania uwagi uczniów, aktywizowania i zachęcania do dzielenia się własnymi doświadczeniami w odpowiedzi na te zasłyszane, zyskują jeszcze inne, specjalne znaczenie. Lektor nieczęsto dzieli się ze swoimi podopiecznymi prywatnymi przemyśleniami, a tym bardziej faktami czy zabawnymi anegdotami z własnego życia. Jeżeli zatem dochodzi w konwersacji z uczącymi się do sytuacji, w których „mistrz” dzieli się wiedzą o samym sobie, informacje te z pewnością nie ujdą uwadze studentów. Jest to również niezawodny sposób, aby „pozyskać” słuchaczy.

Do przykładów, w których nauczyciel odwoływał się do własnych przeżyć, zestawiając je z doświadczeniami rozmówców, należą m.in.:

[119] L_I: Jak ja bym was dzisiaj zapytała, ile macie lat, ile ma pan lat? I pan wie, ale jak mnie lekarz pyta, ile ma pani lat, wiecie, ja mam ich już tyle, że ja nie pamiętam, ile. Podaję rocznik: wie pan, panie doktorze, jestem rocznik pięćdziesiąty dziewiąty. Niech pan sobie policzy, prawda? Nie wiem, bo wizyta u lekarza też jest stresową sytuacją. Byliście u lekarza, co? Karze oddychać, nie oddychać, o dziwne różne rzeczy pyta. Dla mnie jest to stresująca sytuacja. No ja nie wiem, ile mam lat w tym momencie, nie wiem. No a tutaj człowieka, który za chwilę umrze, pytają, prawda?

[120] L_{IV}: Mhm. Pan Hongza, a pan próbował jogi?

S: Nie.

L_{IV}: Nie. Jeszcze nie, jeszcze nie. Ee...

S: A ty?

L_{IV}: Nie, nie próbowałam nigdy, nigdy nie. Moja przyjaciółka kiedyś zapisała się na zajęcia dla studentów, na zajęcia jogi, a... była kilka razy, ale później musiała nogę założyć za głowę, na szyję, rękę trzymać w bok i powiedziała, że to jest niemożliwe, i ona tego nie umie zrobić i się wypisała, zrezygnowała z tego kursu.

Interesującym przykładem jest ostatni z powyższych, w którym student, odpowiadając na pytanie nauczyciela, przejął rolę osoby uczącej i to on zadał pytanie lektorowi. Na prośbę ucznia prowadzący opowiedział o przeżyciach własnych, a także bliskiej osoby.

Przedstawiona sytuacja komunikacyjna stanowi potwierdzenie tezy o użyteczności tego rodzaju wypowiedzi w glottodydaktyce – zwyczajne, przewidywalne pytanie studentów o ich sportowe preferencje i doświadczenia z tym związane, zmieniło szkolną pogawędkę w naturalną konwersację, w której to student na chwilę przejął kontrolę i skonstruował pytanie nie takie, którego oczekiwał lektor a takie, na które sam chciał uzyskać odpowiedź. Sam zaś proces komunikacji zmienił kierunek, stawiając w centrum nauczyciela, nie studenta.

Niekiedy dobrym sposobem na podtrzymanie skupienia w grupie uczących się, a przy tym zbliżenie dyskusji szkolnej do naturalnej rozmowy, były nawiązania do prywatnych przeżyć studentów, np.:

- [121] L I: (...) On przechodzi obok nich obojętnie. Ten tłum kibiców jest agresywny, wulgarny. Dziewczyny, chciałybyście...przeszłybyście tak odważnie, jak Jacek? Między tymi chłopakami? Tak? No nie, prawda? Oni są agresywni, oni są tak bojowo nastawieni, prawda? I, czego wam nie życzę i nie radzę tutaj, na przykład w Łodzi, jeśli dojdzie do spotkania drużyny Widzewa z ŁKS-em.

a także do ich młodego wieku, który został skonstrastowany z poglądami na życie, np.:

- [122] L I: Wy jesteście bardzo młodzi, wasze poglądy są, śmiem twierdzić, dość radykalne.

jak również do doświadczeń rozmówców, jako obywateli kraju, z którego pochodzą, np.:

- [123] L I: W badaniach... badania pokazują, że większość Polaków życzyłaby sobie przywrócenia kary śmierci, no ale sądzę, że i obywatele Ukrainy, Białorusi sądzą podobnie. Tak czy nie? Nie chcecie na ten temat mówić.
- [124] L IV: A czy w Turcji są osoby, które bardzo dobrze pływają? Są mistrzami świata? (...)
S: Tak, ma, ale nie bardzo.
L IV: Niedużo, tak?
S: Niedużo.
L IV: To dziwne, bo myślałam, że pływanie w Turcji jest popularne.
S: Tak, yyy...ymmm...ale nad morze...
L IV: Mhm.
S: ...ale...dużo nie...
L IV: Czyli pływanie w Turcji jest popularne, pływanie rekreacyjne, tak?
S: Tak.
L IV:...dla...pływamy dla odpoczynku, gdy odpoczywamy, jesteśmy na wakacjach, a pływanie jako sport nie jest popularne.
S: Popularne, ale niedużo.
L IV: Nie bardzo popularne.

Co więcej, dwa ostatnie przykłady wskazują na szczere zainteresowanie lektora sytuacją w innym kraju. Nauczyciel dopytywał o szczegóły, ujawniając swoją niewiedzę na temat omawianego aspektu życia w obcym kraju, studenci natomiast, świadomi potrzeby wyjaśnienia przedmiotu rozmowy, starali się odpowiedzieć na zadawane przez lektora pytania. Niezależnie od tego, jakiej jakości były to wypowiedzi, należy docenić fakt zachowania ciągłości procesu komunikacyjnego, który niewątpliwie wymknął się ze sztywnych ram *dyskursu lekcyjnego*, podobnie, jak w poniższym przykładzie:

- [125] L_{IV}: Pani Lucy, a pani próbowała kiedyś wspinać się?
S: Tak, próbowałam w *Beldzi* [w Belgii], to trudno.
L_{IV}: To trudno [śmiech]. Mhm, a w Łodzi pani próbowała?
S: Nie.
L_{IV}: W Manufakturze jest ścianka wspinaczkowa. Jest ściana i można się wspinać.
S2: Tak.
L_{IV}: Pan Hongza widział?
S2: Nie, ja raz eee... bilard...
L_{IV}: A! Grał pan w bilard i widział pan.
S: Ja nie wiedziałam! To super!

Oprócz typowego dla omawianej kategorii odwołania się do doświadczeń słuchaczy oraz własnych, w powyższym dialogu można wskazać jeszcze jedną istotną cechę – nawiązanie do doświadczeń wspólnych, a więc do rzeczywistości znanej zarówno lektorowi, jak i studentom. W tym przypadku była to przestrzeń miejska, w którą wpisała się Manufaktura – centrum handlowo-usługowe mieszczące się w Łodzi.

Choć badania wykazały, iż nawiązywanie do informacji zaczerpniętych z życia prywatnego wszystkich uczestników zajęć, ma pozytywny wpływ na proces dydaktyczny, należy jednak pamiętać o zachowaniu wyważonych proporcji pomiędzy materiałem *stricte* dydaktycznym, a dygresjami, żartami czy anegdotami. Ważne jest, by wypowiedzi te nie zdominowały lekcji i nie zachwiały jej podstaw dydaktycznych: celów i założeń programowych.

6.10. Osłabianie i redukovanie dystansu

Kategorią ściśle korespondującą z wyżej omówioną, jest nawiązywanie do uczuć, emocji i przeżyć wewnętrznych osób uczęszczających na zajęcia JPJO. Było to możliwe do osiągnięcia poprzez chwilowe osłabienie, a zarazem zredukowanie dystansu dzielącego dwa komunikacyjne bieguny – nauczyciela, zwykle zdystansowanego, o wyższym statusie społecznym – oraz studenta, posiadającego zdecydowanie mniej praw i przywilejów komunikacyjnych.

Najczęstszymi sytuacjami, w jakich proces ten miał miejsce, były reakcje lektora na określone, najczęściej negatywne, zachowania werbalne bądź też niewerbalne studentów, przy czym zachowania te mogły dotyczyć zarówno aktualnie omawianych treści merytorycznych, np.:

- [126] L_{VI}: Dobrze, proszę państwa, widzę po państwa twarzach, po państwa minach, że to ćwiczenie nie jest łatwe.

- [127] L_{IV}: Dobrze, proszę mi powiedzieć, dlaczego to ćwiczenie było trudne?
 S: Nie znamy słów.
 L_{IV}: Jakich słów pan nie znał?
 S: Litwinka.
 L_{IV}: Litwinka, to jest jedno słowo tylko [śmiech]. Ten pan mówił minutę i było tylko jedno słowo nowe – Litwinka.

jak i spraw pośrednio związanych z zajęciami, jednak mających bezpośredni wpływ na przebieg i powodzenie procesu nauczania, takich jak: samopoczucie uczestników zajęć, np.:

- [128] L_{III}: Słuchajcie, czy dzisiaj jest jakaś praca kontrolna z chemii czy coś, że wy tak źle wyglądacie?
 S: Dzisiaj jest po prostu chemia.
 L_{III}: Ach! Dzisiaj jest po prostu chemia, dlatego tak?
 S: Chemia to praca kontrolna.
 L_{III}: I co? I nie spaliście, dlatego teraz tak...?
 S: Mmm...Właśnie dlatego nie spaliśmy... [śmiech].
 L_{III}: Dobrze, to już nie męczę was, tutaj możemy powtórzyć.
- [129] L_{VII}: Co taka pani jest? Jakoś krew odpłynęła pani? [śmiech] Co...? (...) Wszystko w porządku?
 Dobrze.

Lektor, jako pedagog oraz opiekun grupy, w sposób naturalny reagował na sytuację zaistniałą w klasie, był czujny, pytał o szczegóły związane z nietypowym zachowaniem grupy, zwracał uwagę na spadek motywacji, ale i utratę kontaktu ze studentami, przykładał wagę do potrzeb swoich podopiecznych, a także indywidualizował plan lekcji, dopasowując go do dynamicznie zmieniających się warunków i ograniczonych możliwości uczniów. Niekiedy również usprawiedliwiał poczynania wychowanków, np.:

- [130] L_{IV}: Pan Kristian zrobił, a pan Ernest? Napisał pan? Pan Ernest ma dzisiaj zły dzień.
 S: Zły dzień?
 L_{IV}: Nie chce pan dzisiaj pisać, tak?

przyzwalając na pewną swobodę ich działań.

6.10.1. Stosowanie 1. osoby liczby mnogiej

Za szczególny sposób zmniejszania dystansu pomiędzy interlokutorami uznaje się stosowanie w wypowiedziach form pierwszoosobowych liczby mnogiej. Bywa traktowane jako chwyt językowy stanowiący o zmianie w relacjach rozmówców, w którym JA (nadawca) zostaje zastąpione przez układ JA + TY lub WY (odbiorcy), a więc MY. Dzięki temu odbiorca staje się równoprawnym partnerem w rozmowie, a przekazywane przez nadawcę

informacje wydają mu się mniej abstrakcyjne i bardziej praktyczne (zob. Labocha, 1996, s. 13-14).

Bardzo często zdarza się, że nauczyciele uczestniczący w dyskursie szkolnym wypowiadają się jako tzw. MY, a więc reprezentanci pewnej zbiorowości. J. Ożdżyński zauważa, iż „zwracając się do grupy wykładowca przemawia jako osoba publiczna, mówi w imieniu tych, do których się zwraca, tzn. z pozycji MY w sensie JA z WAMI. Naturalnym odniesieniem owego MY jest ogół obecnych na sali wykładowej” (Ożdżyński, 1996, s. 161). Badacz wskazuje także na istnienie tzw. MY *inkluzywnego* traktującego mówcę oraz słuchaczy jako jedną wspólnotę na płaszczyźnie komunikacyjnej.

Nie jest to jednak jedyna interpretacja terminu odnoszącego się do wspólnoty oznaczonej jako MY. Jak wynika z badań, zbiorowość ta nie jest pojęciem do końca sprecyzowanym, może natomiast oznaczać kilka różnych grup społecznych, z którymi w danym kontekście i sytuacji komunikacyjnej identyfikuje się nadawca.

Dla dalszych rozważań przedstawionych w niniejszym rozdziale istotne będzie postrzeganie kategorii MY w układzie: **ja (nauczyciel) + wy (uczniowie)**; użyte w 1 osobie liczby mnogiej czasu teraźniejszego pełni niezwykle istotną rolę w komunikacji z uczniami. J. Nocoń zauważa, iż jest to lepszy wariant dla bezosobowego i dystansującego połączenia czasownika *proszę* z bezokolicznikiem. Dodatkowo niweluje nierównorzędną rolę nauczyciel – uczeń, dążąc do wytworzenia więzów emocjonalnych pomiędzy nadawcą i odbiorcą. A. Okopień-Sławińska wspomina tu także o kategorii fortunności wypowiedzi, która zwiększa możliwości osiągnięcia porozumienia oraz „osiąga w odbiorze potwierdzenie illokucyjnych założeń” (1985, s. 173; zob. Nocoń, 1996, s. 260; Starzec 1996, s. 268).

W nagraniach poszczególnych lekcji języka polskiego jako obcego wariant ten wystąpił najczęściej spośród wszystkich środków nadawczych służących do komunikowania się ze studentami. Uwidaczniał się zarówno w formach zaimkowych, np.:

[131] L_I: Tutaj Kieślowski bardzo dobrze nam sugeruje.

[132] L_I: Jest to dla nas troszeczkę taka scena żenująca, prawda?

jak i czasownikowych, np.:

[133] L_I: Ale my go poznajemy w pewnym momencie. Kiedy poznajemy Jacka?

[134] L_{VII}: Znamy to słownictwo związane z sądem.

[135] L_{VIII}: Szukamy na kartkach ze słownictwem.

Niekiedy formy te ujęte były w strukturę pytania jedynie pozornie skierowanego do całej grupy, w tym i nauczyciela, choć jako osoba pytająca z założenia był on wykluczony z dyskusji. Pytania lektorskie inicjowały więc dialog pomiędzy prowadzącym a studentami, choć forma tych wypowiedzi wskazywałaby raczej na wspólne poszukiwanie odpowiedzi niż na szkolne odpytywanie z omówionego wcześniej materiału.

Czasowniki występujące w liczbie mnogiej najczęściej oznaczały czynności związane z poznaniem i przyswojeniem treści uprzednio wprowadzonych, np.: *znamy*, *wiemy*, *pamiętamy*, *szukamy* itp. Najprawdopodobniej był to celowy zabieg prowadzących zajęcia, mający przypomnieć studentom, że dane zagadnienie zostało już wspólnie z nauczycielem omówione i wyjaśnione na wcześniejszych zajęciach. Lektor pokazywał tym samym, że doskonale pamięta, jakie treści zostały przez niego wprowadzone i uczący się powinni je przyswoić lub przypomnieć sobie w danym momencie lekcji.

Innym, również częstym użyciem czasowników w formie 1. os. l. mn., w różnych czasach gramatycznych było dawanie studentom instrukcji dotyczących dalszych etapów zajęć oraz planowanych czynności, np.:

[136] L_{II}: Po przerwie kończymy to ćwiczenie.

[137] L_{III}: Wszystkie, dobrze, to teraz przechodzimy do ćwiczenia.

[138] L_{VI}: Za minutę będziemy mieli koniec lekcji. Zjemy śniadanie, potem wrócimy.

[139] L_X: O tym będziemy mówili dzisiaj na lekcji.

Krótkie instrukcje lektorskie były niekiedy przekształcane w dłuższe, czasem bardzo szczegółowe opisy kolejnych aktywności. Nauczyciel sygnalizował tym samym strukturę danej lekcji, ale również strukturę samego *dyskursu edukacyjnego*, stosując zwroty *metadyskursywne* (Zarzycka, 2014b, s. 325), np.:

[140] L_{III}: Zaczynamy od nazewnictwa: specjalności lekarskie (...) i będziemy sobie definiować i mówić, jak on się nazywa, a potem od tego będziemy tworzyć nazwę dziedziny medycyny zajmującej się... i oddziału szpitalnego.

[141] L_{IV}: Zrobimy piętnaście minut przerwy, a potem będziemy czytać o regułach ulubionej dyscypliny sportowej.

[142] L_{VI}: I zaczniemy to czytać. Pewnie będziemy czytali parę razy (...) Zobaczymy, jak mają inni.

[143] L_{IX}: Sprawdzimy czy właściwie na pewno rozumiemy wszystkie te przymiotniki, a potem spróbujemy wspólnie ustalić listę dziesięciu tych najważniejszych, dobrze?

Czasownikowa forma MY w wypowiedziach lektorskich zastępowała także użycie znacznie silniejszego w odbiorze trybu rozkazującego lub też bardziej oficjalnego i dystansującego zestawienia: *proszę* i formy bezokolicznika, np.:

[144] L_{VII}: Ćóóci! Nie gadamy!

[145] L_{II}: (...) nie śpimy.

[146] L_{IV}: Nie szukamy tekstu w Internecie, tylko piszemy sami!

[147] L_V: Rozmawiamy po polsku! Nie po wietnamsku! (...) Wietnamski wszyscy znamy, musimy ćwiczyć polski.

będących zakazami lub nakazami mającymi na celu upomnienie konkretnego studenta czy też całej grupy. Choć z pewnością zamierzone i intencjonalne, jest to formalnie bezzasadne wykorzystanie liczby mnogiej. Z drugiej strony nagana w tej postaci ma wyraźnie łagodniejszy wydźwięk, niż wspomniane już, użycie dość negatywnie nacechowanego trybu rozkazującego lub też formy osobowej: *proszę* + bezokolicznik, np.: „Proszę nie rozmawiać”. K. Wojtczuk, pisząc o użyciu 1. osoby liczby mnogiej, wspomina, iż w języku nauczyciela można wyróżnić takie konstrukcje, które służą „łagodzeniu dyrektywności własnych wypowiedzi” (Wojtczuk, 1996 s. 80).

Konstrukcje te z powodzeniem sprawdzają się także w opozycyjnej funkcji – pochwały studentów, np.: „L_{XII}: Bardzo ładnie nam to poszło”, świadczące o wspólnym, sprawnym i szybkim uporaniu się z trudnym zagadnieniem. Na podstawie powyższych przykładów widać, że lektor każdorazowo pozornie utożsamia się ze swoimi podopiecznymi – zarówno wtedy, kiedy przeszkadzają i rozpraszają pozostałych uczestników zajęć, jak i wówczas, gdy dobrze i systematycznie pracują, jak gdyby to on był odpowiedzialny za porażki jak i sukcesy całej grupy.

Nauczyciel może identyfikować się z grupą w bardzo silnym stopniu, szczególnie jeśli są to, jak w przypadku lekcji języka polskiego, dorośli, inteligentni ludzie, rozpoczynający często prestiżowe kierunki studiów. Nic więc dziwnego, że nawet o niepozornych i pozostających bez większego znaczenia dydaktycznego, czynnościach stara się informować słuchaczy, traktując ich jako pełnoprawnych uczestników dyskursu, np.:

[148] L_{II}: No...ja to ścieram, bo się nie mieścimy,

[149] L_{XII}: Piszemy to na tablicy za każdym razem.

Informacje: „nie mieścimy się”, jak i „piszemy to na tablicy” tak naprawdę oznaczają: „nie mieszczą się na tablicy, muszą ją zetrzeć” oraz „(ja) piszę to na tablicy”. Co więcej, posiadają jednego wykonawcę czynności – lektora.

Ciekawym zabiegiem było również użycie wariantu MY jako *ja – nauczyciel + wy – studenci*, w opozycji do *ty/on – student, aktualnie zabierający głos na lekcji*, np.:

[150] L_I: (...) No to proszę nam opowiedzieć, co on, co on zrobił?

Lektor wskazał jedną osobę, której zadaniem było udzielenie odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytanie. Zastosowany przez prowadzącego zaimek *nam* oznaczał pozostałych uczestników zajęć (w tym również lektora) pełniących rolę audytorium przysłuchującego się wypowiedzi ucznia.

Szczególnym przypadkiem użycia formy pierwszoosobowej l. mn. było także kreowanie wspólnoty ze studentami pochodzącymi z krajów słowiańskich, a więc układ: ***ja (nauczyciel) + wy (Słowianie)***. Była to jednocześnie wspólnota doświadczeń i historii, np.:

[151] L_I: My mamy, jako obywatele krajów postsocjalistycznych, pogląd na temat więziennictwa przestarzały.

[152] L_{VII}: Cała grupa jest białoruska, stąd znamy realia.

Redukowanie dystansu w rozmowie ze studentami odbywało się również przez utożsamienie się lektora, nie tyle z samymi uczestnikami zajęć, co w ogóle z większą zbiorowością, zgodnie z układem: ***ja (nauczyciel) + wy (studenci) i oni (inni ludzie)***, np.:

[153] L_{VII}: My, pisząc prawą ręką potrafimy (...).

[154] L_{IX}: Czy są jakieś zasady, które nam regulują, co nam wolno, czego nie wolno? Co powinniśmy, a co możemy sobie, że tak powiem, darować (...). Podobno dostaliśmy dziesięć przykazań od Boga, tak? (...) I czy to w jakiś sposób (...) porządkuje nasz świat?

[155] L_{IX}: Mamy przecież równouprawnienie.

[156] L_{VI}: To znaczy możemy kupować czy tylko sprzedawać? (...) możemy kupować, a jak jest inaczej? Możemy? Możemy kupować i importować różne rzeczy.

Opisane wyżej możliwości zaistnienia form określających zbiorowość MY nie wyczerpują rejestru układów nadawczych, w których one wystąpiły. W świetle badań nad komunikacją w grupach cudzoziemskich warto choćby wspomnieć jeszcze o dwóch układach, które pozostają poza tematem niniejszego rozdziału i zdecydowanie nie wpływają pozytywnie na osłabienie dystansu pomiędzy rozmówcami, a raczej go powiększają. Z uwagi jednak na ich obecność w wypowiedziach nauczycieli JPJO oraz silny związek z opisanym w niniejszym rozdziale użyciem formy MY, nie sposób ich wykluczyć z dalszej analizy.

Do powyższego wykazu należy dodać układ: **ja (nauczyciel) + oni (inni nauczyciele)**, który wystąpił sporadycznie w kilku przypadkach. Wyraźnie zarysowana była tam wspólnota MY na oznaczenie nauczycieli uczących w tej instytucji, np.:

- [157] L_{XI}: Co roku my tutaj mieliśmy dużo Wietnamczyków, dużo grup wietnamskich. Nawet nasi nauczyciele jeździli do Wietnamu i tam uczyli polskiego. (...) My wiedzieliśmy tutaj, kilka lat temu była tak sytuacja, że jak mieliśmy grupę wietnamską i było dwudziestu studentów, to w klasie było dziesięciu...

Powtórzenia zaimków: „my” i „tutaj” dodatkowo potęgowały dystans pomiędzy „nami” – lektorami i „wami” – słuchaczami z zagranicy.

Drugi, ze wspomnianych układów, to kombinacja: **ja (nauczyciel) + oni (Polacy posługujący się językiem polskim jako ojczystym)**. Zmiana z MY jako nauczyciel + studenci na MY jako Polacy, była dość częsta i bardzo płynna. Niekiedy w tym samym zdaniu zaimki te mogły oznaczać dwie różne wspólnoty. Przykłady tych konstrukcji to m.in.:

- [158] L_{VI}: Złotówki, naszej waluty. (...) To nie chodzi o złoto, nie chodzi oto, tylko chodzi o jeden złoty, nasza waluta, polska waluta.

- [159] L_{VII}: Ale nie dla Łodzi, naszego uroczego miasta, tylko dla tych pływających po Wiśle.

- [160] L_{IX}: W naszej kulturze się na przykład przy stole stara nie bekać (...), natomiast w innych kulturach jest to uważane za komplement na przykład i naturalne, tak?

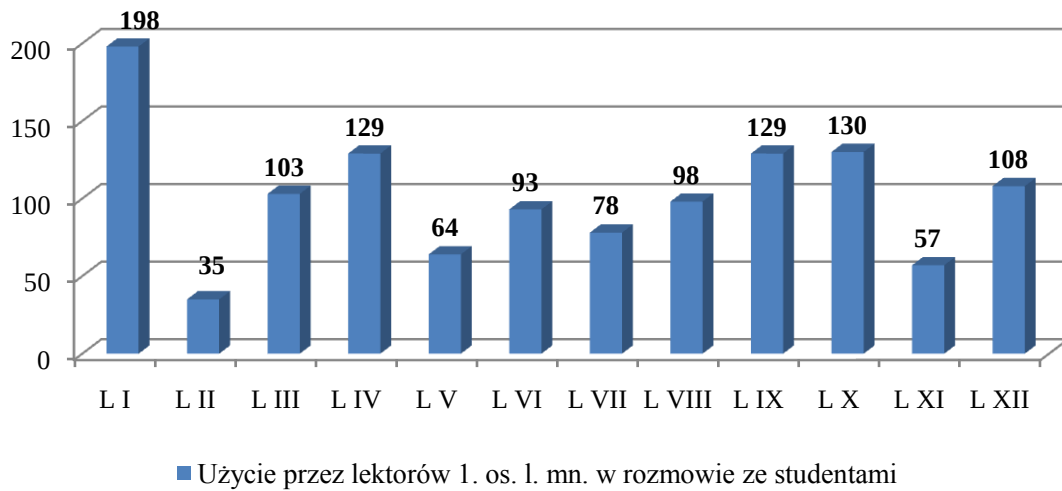
Biorąc pod uwagę zestawienie ilościowe użytych przez lektorów form 1. os. l. mn. na lekcji JPJO, widać znaczną dysproporcję w ich stosowniu przez różnych lektorów (od 35 – L II do 198 – L I użyć). Zgromadzone dane przedstawiają poniższa tabela oraz wykres:

Tabela 4: Zestawienie liczbowe użycia 1. os. l. mn. w wypowiedziach lektorów

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Czasowniki i zaimki w 1 os. l.mn.	198	35	103	129	64	93	78	98	129	130	57	108

Źródło: oprac. własne

Wykres 3: Zestawienie użytych przez lektorów form 1. os. l. mn. na lekcji JPJO



Źródło: Oprac. własne

Na podstawie przywołanych w niniejszym rozdziale przykładów, należy zauważyć, iż redukowanie dystansu pomiędzy lektorem i studentami uczącymi się JPJO, odbywało się na dwa sposoby – *psychologiczny*, a więc poprzez działania lektorskie świadczące o jego silnej empatii, zrozumieniu i opiekuńczości względem podopiecznych, a także *formalny (gramatyczny)* wyrażający się w konkretnych formach gramatycznych, np.: używaniu zaimków czy czasowników w 1. os. l. mn. Oba te sposoby mogą być, oczywiście, stosowane łącznie.

6.11. Podtrzymywanie kontaktu

Wśród wypowiedzi lektorów pojawiały się również takie, których celem nadrzędnym było podtrzymanie uwagi rozmówców na omawianym zagadnieniu, szczególnie po dłuższych partiach monologowych nauczyciela. Ze względu na funkcje komunikacyjne w nich zawarte, dominująca w stosunku do innych była *funkcja fatyczna*.

Do wypowiedzi tych należały:

- *pytania o zgodę* (zob. rozdz. 8) noszące znamiona pytań retorycznych, np.:

[161] L III: Ale każdy lekarz powinien umieć postawić dobrą diagnozę, przeprowadzić terapię, prawda?,

- *nawiązania werbalne* (tzn. z użyciem czasowników) pojawiające się: przed podjęciem rozmowy, jako element obudowujący wypowiedź oraz przydający jej element ciekawostki, a także zapowiadający dłuższy monolog, np.:

[162] S: I nie, nie rozumiem, dlaczego ludzie nie... mmm...buduje, budują nowych budynków w nowym stylu.
L_{XI}: Już tłumaczę. Budują w kilku miejscach. Dwa problemy państwu wytłumaczę, dlaczego te domy, na przykład na Pomorskiej, na Rewolucji, na Gdańskiej, a nawet niektóre na Piotrkowskiej, jedne domy na Piotrkowskiej są ładne, pomalowane, a inne są brudne i zniszczone.

również przed członem głównym wypowiedzi, np.:

[163] L_{III}: Tak, wczoraj napisaliśmy dla lekarza, to jest bardzo ważne, Władek podrzucił przymiotnik silny. Pamiętacie? I ja mówiłam, że lekarz nie musi być silny, ale musi być wytrzymały, bo jeżeli ma stać przy stole operacyjnym przez na przykład siedem godzin, prawda?

lub też jako zwieńczające ją podsumowanie:

[164] L_{III}: Jeżeli pielęgniarka naleje coś innego do kroplówki, czy poda inne lekarstwo, wyobrażacie sobie? Tak?

- *nawiązania nominalne* (z użyciem rzeczowników lub innych form imiennych) będące najczęściej powieleniem wypowiedzi wcześniej zasłyszanej, np.:

[165] L_{VIII}: Proszę bardzo. Pastylka, następne określenie (...).

S: Tabletki.

L_{VIII}: Table-tabletka, tak?

[166] L_{VIII}: Dobrze, dziękuję. Kiteł?

S: Fartuch.

L_{VIII}: Fartuch, dobrze. Inaczej fartuch, a smoking i frak, to są rodzaje marynarek, one się różnią, nie będziemy teraz omawiać i wyjaśniać dokładnie czym, ale jak będziecie zainteresowani, to wam to mogę wyjaśnić.

Oprócz powyższych, pojawiały się również takie sytuacje komunikacyjne, w których nauczyciel nie ograniczał się wyłącznie do podtrzymania kontaktu z uczącymi się, a przejmując rolę mówcy, manipulował wcześniejszą wypowiedzią studenta, wykorzystując ją na potrzeby własnych wywodów, np.:

[167] L_{VIII}: (...) Następne określenie (...)

S: Proszek.

L_{VIII}: Trochę to jest potoczne – proch. Wezmę procha, tak? [*śmiech*] Ale to jest określenie niemedyczne. Będziecie studiować medycynę, to nie powiecie: niech pan sobie weźmie procha [*śmiech*]. Proszę pana, jedna tabletki dziennie, jedna drażetka, jedna pastylka, tak? To są synonimy.

lub też na potrzeby dalszej rozmowy, w której prowadzący wypytywał studentów o szczegóły ich wystąpienia w celu uzyskania pożądanych informacji, np.:

[168] L_{IX}: Zaawansowana grupa, ja was pochwaliłam! A uczciwy to kulturalny! A państwo są uczciwi?

S: W poszczególnych przypadkach...

L IX: A jak bardzo poszczególnych? Bo to coraz ciekawsze jest!

S: Kiedy nam to jest... wygodne. Kiedy od tego zależy... zależą... no kiedy trzeba coś tam, coś ukryć, to można nie być uczciwym, a kiedy jest wszystko okej, to można być uczciwym.

oraz form, np.:

[169] S: Oni, oni (...) tak, i robili coś takiego z marmurem i z octem...

L VIII: Mieszanię, tak?

S: Tak. I... dawali no... **pacjentu**.

L VIII: Komu dawali?

S: Ludziom chorym.

L VIII: Aaaa! Jak on wybrnął! Ja chciałam usłyszeć pacjentów w celowniku. Komu dawali?

S: Pacjentom.

L VIII: Pacjentom, tak jest!

6.12. Sposoby pozytywnego reagowania lektora (aprobata, przyznanie racji, pochwała)

Niektórzy badacze są zdania, iż pozostawanie z rozmówcą w ciągłym kontakcie poprzez wykazywanie zrozumienia, aprobaty i zainteresowania przekazywanymi przez interlokutora treściami, może wydłużyć jego wypowiedź nawet o 30%. Z uwagi na powodzenie procesu glottodydaktycznego jest to więc zabieg szczególnie ważny i pożądany na zajęciach JPJO.

Nagrania lekcji języka polskiego ujawniły bardzo częste, pozytywne reakcje na wypowiedzi studentów. Reakcje te były realizowane poprzez użycie:

– dźwięków paralingwistycznych, świadczących o akceptacji wypowiedzi współrozmówcy, służących również podtrzymaniu kontaktu, np.:

[170] L IV: Mhm. To były zdjęcia, na których byli ludzie? Czy tam były zwierzęta, domy, krajobraz?

S1: Był ludzie, był tak, krajobraz, był ludzie, był restauracja.

L IV: Mhm.

S1: ...był zajęcie, tak.

L IV: Zajęcie? Ludzie, którzy coś robili, tak?

S2: Tak, tak.

– modulantu: tak (występującego również w wariacie: *No tak*); wyrażał on zarówno aprobatę, jak i „oczekiwanie mówiącego, że adresat potwierdzi jego przypuszczenie” (SJP PWN, wyd. internetowe), np.:

[171] S: Postępujący według zasad.

L IX: No, no! Tak, tak! Według zasad moralnych, tak? I zgodnie z sumieniem.

występującego także w rozszerzonej wersji z czasownikiem *być* w formie osobowej, np.:

[172] L IX: Czasami mówimy, że co robi nasze sumienie?

S: Gryzie.

L IX: Tak jest! Gryzie! Nas! ...sumienie.

– przymiotnika lub przysłówka: *dobry/dobra/dobre* lub *dobrze* pojawiających się w izolacji lub jako część dłuższej wypowiedzi, np.:

[173] L VII: Dobrze!

[174] L VIII: Sterylność, bardzo dobrze, tego mi brakowało. Sterylność. Darek jeszcze pytał o poprzednie słowo, słuszny, tak? Właściwy, odpowiedni.

[175] L III: Ma być psychologiem. Dobrze, dobra uwaga. W pewnym sensie tak, zresztą to i tak jest na studiach pielęgniarstwach.

Oprócz powyższych na uwagę zasługują odpowiedzi lektora zawierające takie elementy językowe, które podawały w wątpliwość przemyślenia nauczyciela i świadczyły o przyznaniu racji rozmówcy, a tym samym podkreśleniu jego wagi oraz wartości wypowiedzi, np.:

[176] L III: Ja myślę, że lekarz powinien być wrażliwy, tylko też niekoniecznie okazywać, ale może i masz rację, bo zbytnia wrażliwość przeszkadza...

[177] L IV: Ale może, może to też jest prawda, co pani mówi. Tak? Ale są też dyscypliny sportowe, kiedy duży sportowiec, dobrze zbudowany, wysoki, ma małe szanse, żeby wygrać.

Innym, powszechnie stosowanym środkiem motywującym i aktywizującym w komunikacji edukacyjnej była pochwała uczniów (zob. rozdz. 12.1). Obok wspomnianych już przymiotników i przysłówków wartościujących, pojawiały się także dłuższe wypowiedzi o charakterze oceniającym, np.:

[178] L VI: Olga, bardzo mi się podoba, że chodzisz na lekcje. (...) Możesz na lekcji spać, ale masz przychodzić.

Na podstawie powyższej klasyfikacji należy zauważyć, w jak różnorodnych sytuacjach lektor stara się zainteresować studentów tematem zajęć oraz skupić ich uwagę na przedmiocie nauczania. Co więcej, można odnotować wiele interesujących metod, które są stosowane przez nauczycieli w celu nawiązania, podtrzymania kontaktu, a także wpłynięcia na emocje uczących się oraz nakłonienia ich „do podjęcia wysiłku, przekonując, że to nie jest trudne lub wskazując na praktyczny aspekt działania” (Nocoń 1996, s. 262).

6.13. Sposoby negatywnego reagowania lektora

M. Mądry-Kupiec (2011, s. 99-108), na podstawie przeprowadzonych wśród nauczycieli i uczniów ankiet, doszła do wniosku, iż istnieje kilka podstawowych sposobów na zachęcenie uczniów do wypowiadania się na zajęciach. Zalicza do nich:

- staranie o zainteresowanie ucznia zagadnieniem (tak sądzi 98,95% nauczycieli i 74,11% uczniów),
- nieprzerywanie wypowiedzi ucznia (87,10% nauczycieli i 70,51% uczniów)
- chwalenie ucznia przez nauczyciela (85% nauczycieli i 46,74% uczniów)
- uważne słuchanie ucznia przez nauczyciela (92,67% nauczycieli i 62,16% uczniów)
- wzmacnianie i niekrytykowanie przez nauczyciela wypowiedzi ucznia (81,48% nauczycieli i 57,58% uczniów)
- niezajmowanie się zachęcaniem uczniów do mówienia (4,69% nauczycieli i 46,15% uczniów).

Jak pokazały badania, trudno jest zrealizować na zajęciach wszystkie z powyższych punktów. Lekcja nie zawsze będzie ciekawa, a nawet jeśli, to nie dla wszystkich. Nauczyciel wielokrotnie będzie zmuszany do przerywania wypowiedzi studenta w celu jej poprawy, a zachęcanie do zabierania głosu przez uczących się jest nieodłącznym elementem każdego zajęcia itd. Warto także zwrócić uwagę na znaczne rozbieżności pomiędzy deklaracjami nauczycieli, a oczekiwaniami studentów, dla których, jak widać, nie jest sprawą najwyższej wagi to, czy zostaną uważnie wysłuchani lub też czy zostaną wynagrodzeni za dobrze wykonaną pracę na lekcji.

Co więcej, studenci, w zależności od predyspozycji oraz uwarunkowań charakterologicznych czy cech osobowych, nie zawsze chętnie zabierają głos na lekcji języka obcego. Dodatkowo deprymująco działa na nich dominująca rola lektora. Niekorzystny w skutkach może być taki sposób prowadzenia zajęć, w którym przez większość czasu wypowiada się nauczyciel, zgodnie z regułą Flandersa mówiącą o tym, że „dwie trzecie każdej lekcji zajmuje mówienie i dwie trzecie wypowiedzianych słów pochodzi od nauczyciela” (Mądry-Kupiec, 2011, s. 31). W rezultacie uczniowie nie są dopuszczani do głosu, a ich rola na lekcji ogranicza się do odtwarzania poznanego materiału w chwili wywołania do odpowiedzi. Konsekwencją tego jest trwanie uczących się w bierności.

Przedstawioną tezę zdaje się potwierdzać poniższy przykład, w którym, po omówieniu wybranego tekstu, prowadzący, nie czekając na opinie i wnioski uczestników zajęć,

samodzielnie dokonał interpretacji i podsumowania wiadomości pozyskanych na kolejnych etapach pracy z materiałem dydaktycznym, np.:

[179] L₁: Możemy przyjąć taką interpretację? Nikt wam nie narzuca zdania zupełnie, ale jest to chyba jedna z możliwych, prawda?

Ponadto, przykład ten ilustruje całkowite zatrzymanie możliwej do zaistnienia dyskusji (jak w wyróżnionym fragmencie). Wydaje się, że lektor podświadomie stanął w obronie swojej wypowiedzi, asekurująco tłumacząc się z narzuconej interpretacji. Widać również, że zaczął zdawać sobie sprawę ze zdominowania sfery komunikacyjnej podczas zajęć. Niefortunną wypowiedź zamyka pytanie o potwierdzenie: „prawda?”, kończące wszelkie dalsze wywody i wymuszające na słuchaczach wyrażenie zgody. W tym przypadku potwierdzenie mogłoby się odbyć poprzez skinienie głowy, a więc pojedynczy znak niewerbalny o znikomej dla uczących się wartości edukacyjnej.

Nawet jeśli studenci przejmą choć na chwilę rolę mówcy, nie daje to gwarancji powodzenia komunikacji, np.:

[180] L_x: Nie mówimy: Ona pracuje tłumaczką, mówimy: Ona pracuje jako... To jest przetłumaczone z angielskiego. Ona...pracuje...pracuje...jako, plus mianownik, czyli jako tłu-macz-ka, „a” to jest. Albo ona jest...
S: Tłumaczy książki!
L_x: Nie Abel, powiedzieliście, że to nieprawda, ponieważ to, że ona jest tłumaczką, nie znaczy, że ona tłumaczy tylko książki. Być może, ale tłumaczy różne inne rzeczy. Aha, czyli ona jest tłumaczką, ona zna trzy języki obce.

W powyższym przykładzie lektor, ignorując starania rozmówców, dość kategorycznie odrzuca propozycję ucznia, a następnie peroruje na temat właściwej odpowiedzi. Zamyka tym samym proces komunikacji zamiast otwierać go na nowych uczestników dyskursu.

Podobny, negatywny w skutkach efekt, został osiągnięty, gdy nauczyciele upominali studentów próbujących mówić jednocześnie. W konsekwencji wszyscy milkli, co zaburzało lub też całkowicie przerywało ciągłość komunikacji, np.:

[181] L_x: O przypadkowych spotkaniach, ponieważ to nie jedno było, prawda? No dobrze, o przypadkowych spotkaniach, ale kto tam, o kim to...
S1: Między....między...
S2: między...
[mówią wszyscy na raz]
L_x: Moment! Zaraz! Będzie twój moment!

Kolejnym krokiem w stronę demotywowania słuchaczy i dezintegracji komunikacji, a tym samym procesu nauczania, było, oprócz upomnienia studentów mówiących jednocześnie, wskazanie konkretnej osoby, która ma przejąć rolę mówcy. Rola ta była jej jednak narzucona, nie wynikała z naturalnej chęci konwersacji, np.:

- [182] L_x: Pierwszy raz spotkali się w restauracji. Co potem?
 S1: Już po raz drugi...
 S2: potem...
 L_x: No, kolega bardzo chce ci pomagać, on bardzo chce mówić, słuchamy!
 S1: [śmiech]
 S2: Yyy...Drugi rok, oni spotkają, spotkają...muzeum...
 L_x: Czyli spotkali się w muzeum w Polsce?
 S2: Za granicą.
 L_x: Za granicą. I co tam, i co było dalej? Chciałeś mówić, słucham. Spotkali się w muzeum...

Choć w powyższym przykładzie rozmówca początkowo chętnie wypowiadał się, a raczej uzupełniał wystąpienie kolegi, zapytany, stracił już pewność siebie i chęć mówienia, czego świadectwem jest druga część dialogu (zob. podkreślony fragment).

Oprócz lektora również inni uczestnicy dyskursu mogą negatywnie wpływać na chęć wypowiadania się pozostałych uczniów, szczególnie, gdy ignorują osoby mówiące, same chcąc odpowiedzieć na zadane pytanie. Wiele wówczas zależy od podejścia pedagogicznego nauczyciela, który może cierpliwie oczekiwać odpowiedzi od pierwotnie wskazanego studenta lub też może ulec osobom o lepszej kompetencji komunikacyjnej i to z nimi prowadzić dalszy dialog, jak miało to miejsce w poniższej rozmowie:

- [183] L_x: Mhm, dobrze. Tak spotkali się po raz drugi. (...) wiem, że ty rozumiesz. Anas, co było dalej?
 S: Spoty-emmm... spoty-spotykał Barbara i eee...krótkie...przed Krakowem...

Dodatkowo, na osłabienie motywacji do udzielenia poprawnej odpowiedzi, mógł wpłynąć komentarz lektora skierowany do lepszego ucznia (zob. podkreślony fragment). Wypowiedź ta miała również charakter oceniający, co stanowiło kolejną barierę motywacyjną dla uczących się. Wielu studentów odczuwa naturalny lęk przed oceną, stosują więc strategię uniku, w myśl której brak odpowiedzi jest równoznaczny z brakiem oceny. Dydaktycy, znając i dobrze rozumiejąc potrzeby uczniów, traktują system oceniania jako narzędzie wspierające rozwój kompetencji uczestników zajęć, a nie jako punkt odniesienia na skali zrealizowanych przez uczniów poleceń i zadań (Janicka, 2014, s. 68; por. Zawadzka, 2004, s. 266-271).

Badacze zauważają ponadto, iż „na odbiór przez uczniów informacji dezintegrująco wpływają różne wtręty językowe w wypowiedziach nauczycieli, takie jak np.: *po prostu, właśnie, prawda, no nie*” (Synowiec, 1996, s. 206)⁷². W nagraniach również nie brak jest egzemplifikacji tego typu. Do najczęstszych należą: *Tak? Prawda? Proszę państwa* itp.

Przytoczone analizy zgromadzonych przykładów z pewnością nie wyczerpują szerokiego tematu, jakim jest wpływ lektora na motywację i aktywizowanie studentów do

⁷² Autorki zauważają także, „że (...) młodzież czyni je podstawą nadawanych nauczycielom przezwisk (Czarnecka, Zgólkowa 1991) lub parodiuje sposób wypowiadania się uczących” (Synowiec, 1996, s. 206).

świadomego i czynnego udziału w lekcji JPJO. Mogą jednak z całą pewnością posłużyć jako podstawa i punkt wyjścia dla dalszej analizy.

7. Sposoby zwracania się do studentów

7.1. Stosowanie form adresatywnych

Opracowań dotyczących form adresatywnych służących etykietce językowej w komunikacji interpersonalnej było już wiele. Warto wymienić tu nazwiska takich językoznawców, jak: J. Łoś (1916), A. Brückner (1916), W. Lubaś (1978, 1987), K. Pisarkowa (1979), A. Grybosiowa (1980), R. Huszcza (1980, 1996), K. Ożóg (1987), H. i T. Zgólkowie (1992), K. Wojtczuk (1996) oraz M. Marcjanik (2007), czy też badaczy reprezentujących podejście diachroniczne: M. Chmielowiec (1924), K. Mroczek (1978) i G. Stone (1989). W minionym wieku prowadzone były także badania porównawcze form adresatywnych występujących w dwu językach. Zajmowali się nimi m.in.: L. Zaręba (1981) – język polski i francuski, E. Tomiczek (1983) – język polski i niemiecki, M. Szybińska (1991) – język polski i serbsko-chorwacki. W przestrzeni glottodydaktyki polonistycznej na uwagę zasługują publikacje: A. Krawczuk (2008), A. Żurek (2008), M. M. Nowakowskiej (2011), E. Sztabnickiej (2011, 2017) oraz A. Rabczuk (2012),

K. Wojtczuk (1996, s. 74) jest zdania, że analiza form adresatywnych jest niezwykle istotna w całościowym ujęciu *komunikacji edukacyjnej* ze względu na ich dużą frekwencję, a także konieczność wystąpienia tego składnika, aby wymiana informacji pomiędzy nauczycielem a konkretnym uczniem lub też grupą uczniów w ogóle zaszła (zob. Rittel, 1993, s. 61). Inni badacze dodają, iż „kultura językowego obcowania nauczyciela z uczniami przejawia się m.in. w repertuarze form adresatywnych (Zaręba 1981, Tomiczek 1983) oraz w sposobie formułowania uwag krytycznych, ostrzeżeń i poleceń” (Synowiec, 1996, s. 204, por.: Zarzycka, 2000, s. 127-129).

Choć istnieje cały szereg różnych sytuacji, w których bezpośrednio zwroty do uczniów mogą występować, ze względu na charakter niniejszej pracy w tym rozdziale zostały rozpatrzone tylko takie przykłady form adresatywnych, które pojawiły się w czasie trwania lekcji, a więc w sytuacji oficjalnej (z pominięciem przerw) oraz takie, których nadawcą był lektor, a odbiorcami studenci obcokrajowcy (z wyłączeniem bezpośredniego zwracania się nauczyciela do innego nauczyciela oraz studenta do innego studenta lub grupy uczących się).

M. Rachwałowa uważa, że zwroty adresatywne mogą przybierać bardzo różne formy: „postać pronominalną (ty, wy) oraz nominalną (imię, nazwisko, przezwisko, tytułatura

profesjonalna i funkcyjna) w formie mianownika bądź wołacza, w postaci pełnej lub w formie deminutywnej” (Rachwałowa, 1996, s. 132). T. Rittel dodaje, iż wybór odpowiednich wyrażen jest uzależniony od nadawcy, mimo to lekcja, traktowana jako sytuacja oficjalna wymusza pewne określone, skonwencjonalizowane zachowania werbalne, nawet jeśli nie są adekwatne do stanu psychiczno-emocjonalnego osoby mówiącej (1993, s. 61).

Prowadzone przeze mnie badania wykazały, iż nauczyciele języka polskiego jako obcego często i chętnie stosują zwroty adresatywne w komunikacji z grupą studentów lub też poszczególnymi uczniami. Wyróżniłam 3 główne sposoby wyrażania form adresatywnych. Należą do nich:

- stosowanie 2. osoby liczby pojedynczej i mnogiej,
- używanie rzeczowników: *pan, pani, państwo*,
- stosowanie zwrotów nominalnych.

7.1.1. Używanie 2. osoby liczby pojedynczej i mnogiej

Według J. Labochy „podstawową kategorią dyskursu dydaktycznego jest dialog, czyli interakcja *ja – ty* lub *ja – wy* oraz *my – ty* lub *my – wy*. Dialogowość uważa się za warunek skuteczności kształcenia (...) (Nocoń, 1994, s. 179 i in.) (...) Celem jest uczynienie bardziej bezpośrednim kontaktu między nadawcą i odbiorcą. Temu służy używanie drugiej osoby liczby pojedynczej (*ty*)” (Labocha, 1996, s. 13-14). Synowiec (1996) dodaje, że zaimek *ty*, również w wariancie występującym z imieniem ucznia (także w formie deminutywnej), należy do najczęstszych zwrotów bezpośrednich skierowanych do uczących się i pojawiających się na lekcji.

M. Marcjanik, pisząc o grzeczności w komunikacji interpersonalnej, wspominała także, że pozostawanie z kimś w relacji na „*ty*” lub wyrażonej liczbą mnogą „*wy*” „oznacza dużo więcej niż tylko formy zwracania się do siebie rozmówców – oznacza możliwość wkraczania na obszar prywatności partnera komunikacji bądź wyznacza granicę, do której rozmówcy wolno się tylko zbliżyć” (Marcjanik, 2007, s. 36). Kontrastuje tym samym bezpośrednio zwroty: „*ty*”, „*wy*” z oficjalnymi „*pan*”, „*pani*”, „*państwo*”. Dodaje również, że pozostawanie z kimś w relacjach „*na ty*” odznacza się w polskiej kulturze symetrią, daje rozmówcom „poczucie pragmatycznej równorzędności” (tamże).

Przeprowadzone przeze mnie badania wykazały, iż zwracanie się do studentów z użyciem form pronominalnych „ty” lub „wy”, a także czasownikowych w 2. osobie l. poj. i l. mn., było jednym z najczęstszych sposobów bezpośredniego mówienia do uczących się. Tego rodzaju przykłady pojawiły się we wszystkich nagraniach, choć nie w zbliżonej liczbie, która wahała się od 1 użycia aż do 148 podczas jednej jednostki lekcyjnej. Bezpośrednie zwracanie się do studentów zawsze występowało w różnorodnych kontekstach i wymagało podjęcia bardzo konkretnych czynności ze strony studentów. Każdorazowo działania te motywowane były określonymi intencjami lektora. Na tej podstawie wyróżniłam kilka podstawowych sytuacji komunikacyjnych, w których wystąpiły bezpośrednie zwroty do uczących się. Należą do nich:

– **wskazanie konkretnego studenta** – nauczyciel wybierał osoby z grupy, zwracając się do nich w bezpośredni sposób, aby te zabrały głos w dyskusji, odpowiadały na zadane pytanie czy odczytały ćwiczenie, np.:

[184] L_{II}: I co jeszcze masz, Florance?

[185] L_{II}: Weronika, ty z kim rozmawiałaś? I jakie masz zdania?

– **polecenia i instrukcje** – lektor zwracał się do wybranych osób, prosząc o wykonanie powierzonego im zadania, np.:

[186] L_{II}: Do dziewczyn mówisz! I znów tekst, ostatni raz ten tekst. I zaczynasz Tang. I Naomi, spróbujesz dalej?

[187] L_{II}: A teraz Altancece, ty robisz to zdanie.

[188] L_V: (...) tutaj macie ćwiczenie: c, d, e, f, g. Tak? I to sobie zrobicie w domu.

– **pytania** – nauczyciel zadawał pytania związane z tematem lekcji lub dotyczące części organizacyjnej procesu nauczania; w strukturze wypowiedzi pytajnych brak jednak typowych zwrotów grzecznościowych, uwidoczniły się natomiast formy bezpośrednie, w szczególności 2. os. l. poj. „ty”, niekiedy także w wariacie z imieniem danego studenta, np.:

[189] L_{II}: No to jesteś dyrektorem akademika, to co musisz zrobić? Co byś zrobił, gdybyś był dyrektorem akademika?

[190] L_{II}: Rozumiecie to zdanie? Samir, rozumiesz?

Pytania mogą pełnić również funkcję upominającą lub też motywującą, np.:

[191] L_I: Wy coś nowego wymyśliliście? Nie? No to myślimy. No dobrze. Ile macie?

co ciekawe, lektor dość swobodnie przechodził od 1. osoby – gdy wskazywał na konieczność wykonania pewnej czynności – do 2. osoby liczby mnogiej – gdy oczekiwał rezultatów pracy studentów;

– **motywowanie do udzielenia odpowiedzi** – prowadzący na różne sposoby inicjował dyskusję, próbując zmotywować obecnych do zabrania głosu na zajęciach, np.:

[192] L I: No trochę to ja mówię za was... Ja wam może narzucam punkt widzenia, sugeruję wam coś. No ja wam sugeruję coś, kto się nie zgadza, niech krzyczy, że: «Nie, ja tam nie, ja tego tak nie widzę, to pani nam narzuca swój punkt widzenia», że właściwie jedyną bliską osobą była ta młodsza siostra, tak?

w przykładzie [192] lektor wyraźnie zarysowuje granicę pomiędzy uczestnikami dyskursu, gdzie: *ty* oraz *wy* oznacza studenta (studentów), a *pani* – nauczycielkę, która, mówiąc o sobie, sama używa formy grzecznościowej, sugerując jednocześnie preferowany sposób zwracania się do siebie;

– **wyjaśnianie** – lektor tłumaczył nowe słowa lub struktury gramatyczne, podając zakres ich użycia oraz stosowne przykłady, których bohaterami są uczniowie, np.:

[193] L II: Walizka to jest to, kiedy jedziesz w podróż, to jest to takie...[rysuje na tablicy]. I to jest walizka, tak? I tam kładziesz ubrania.

[194] L II: Najczęściej Polacy mówią gdybym, ale czasem możecie usłyszeć: jeśli albo jeżeli, też.

Obok typowych wyjaśnień pojawiły się też takie, które stanowiły wytłumaczenie i doprecyzowanie wcześniejszego polecenia lub zadania, np.:

[195] L II: Czyli wymyślasz zdanie z jeżeli dla kolegi, a kolega transformuje na gdybym, gdybyś.

a także takie, które naprowadzały studentów i dawały gotowe rozwiązania w momencie, gdy czuli się zagubieni podczas zajęć, np.:

[196] L II: (...) tam masz w tekście na końcu, na kartce.

[197] L II: Jeżeli plus czas przyszły, masz na tablicy. Plus future.

[198] L VI: Karen, rozumiesz: mieć coś przy sobie?

S: Tak. Tutaj.

L VI: Nosić tutaj. Na przykład pytam: Masz telefon? A ty mówisz: Nie przy sobie.

– **korekta** – nauczyciel wskazywał studentowi błędne użycie formy, słowa lub struktury gramatycznej, a także niewłaściwy tok rozumowania, np.:

[199] S: Sumienność?

L III: Tak. Ja wiem, że chciałaś sumienie, ale to jest zupełnie co innego.

Niekiedy stosował w tym celu, anegdoty i żartobliwe przykłady zaczerpnięte z życia grupy (zob. rozdz. 13.1.).

– **przyzwolenie** – lektor wyrażał zgodę na prośby studentów, udzielał im przyzwolenia na zabranie głosu na lekcji, opuszczenie sali, zmianę miejsca itd., np.:

[200] L_I: Możecie się tutaj przesiąść. Możecie się przesiąść i dołączyć do tej grupy, jeśli brakuje argumentów. Właśnie o to chodzi, żeby się wczuć, nawet jeśli nie jest to wasz pogląd, zrozumieć poglądy strony przeciwnej.

– **zwrócenie uwagi lub pochwała** – nauczyciel zwraca się do konkretnej osoby (często zaimkowi towarzyszyło imię danego studenta), udzielając jej pochwały lub nagany (zob. rozdz. 13.2.), np.:

[201] L_{II}: Jak mówiłaś, dobrze Naomi, to dobrze.

[202] L_{II}: Nuria, słyszysz, co ona mówi?!

Niekiedy była to krytyka zbiorowości, wyrażona w bardzo ironiczny sposób, np.:

[203] L_I: O widzę, że tu są zwolennicy, bo idzie wam tak dobrze, jak...*[śmiech studentów]*.

[204] L_{VI}: Dobrze. Twoje pierwsze zdanie. To jest wasze wspólne pierwsze zdanie!*[śmiech.]*

Warto również zwrócić uwagę na pewne uwidaczniające się opozycje w zestawieniach: ja (mówca) – ty lub wy (odbiorcy). Należą do nich:

– **uwypatnienie przez lektora opozycji: nauczyciel – student**; stosując ten zabieg lektor stawia się w roli mentora, znawcy przedmiotu i osoby o znacznie wyższych kompetencjach językowych. Niekiedy jego działanie jest zamierzone, ukierunkowane na zdystansowanie się do uczniów i świadome podkreślenie swojej roli w procesie nauczania. Lektor może z tej pozycji, nieco ironizując, zganić studentów, np.:

[205] L_I: No, dziękuję wam bardzo dzisiaj, nagałam się.

ale także zachęcić do mówienia, zmotywować, odwołując się do ich wiedzy, np.:

[206] L_I: I czy jeszcze coś zwróciło waszą uwagę? No oglądaliście na ekranie, rozszerzyliście sobie, prawda, czy jest coś, co zakłóca obraz? Może nie zwróciliście na to uwagę, ale przypomnijcie sobie, czy mam rację.

[207] L_I: Łazienka i ubikacja. Nie? Takiej nazwy nie słyszeliście? Ubikacja? Nie? W waszych domach jest oddzielnie?

Uwypatnienie różnic między nauczycielem a studentami wydaje się jeszcze silniejsze dzięki użyciu przez lektora zaimków na początku kolejnych wypowiedzi: „ja”, „wy”, które mogły zostać pominięte bez utraty sensu zdania, np.:

[208] L₁: I ja śmiem twierdzić, że... oczywiście wy znaliście tytuł filmu: *Dekalog V*, więc wiedzieliście, że będzie on dotyczył przykazania *Nie zabijaj*, a więc oczekiwaliście, że jakieś przestępstwo zostanie popełnione.

Nauczyciele także chętnie podkreślali swoją rolę jako opiekuna grupy, dopytując się o powód spóźnienia, nieobecności, czy o powód złej kondycji fizycznej studentów, co ilustruje przytoczony wcześniej przykład [128]. Z jednej strony nauczyciel pojawia się w roli zatroskanego wychowawcy, z drugiej: przyjaciela, który, ciepłymi słowami i wykazaniem zrozumienia dla studentów, stara się zredukować dystans dzielący go od uczących się.

Niekiedy prowadzący próbowali również ograniczyć swoją obecność na zajęciach przez zredukowanie czasu przeznaczonego na własne mówienie, np.:

[209] L₁: No ja zostawiam wam pole do popisu. Interpretujcie. Nie daję gotowca, to wy zinterpretujcie. Ja sądzę, że to był taki anioł śmierci.

Co ciekawe, narzucone na siebie ograniczenie jest tylko pozorne, gdyż nauczyciel nie czekał wcale na interpretację studentów, a od razu podał odpowiedź, która mu się nasunęła i której najprawdopodobniej oczekiwał.

Akcentowanie opozycji nauczyciel – student jest także widoczne w rozmowach prowadzonych przez uczestników lekcji na samym początku zajęć. Zwykle dotyczyły one kwestii organizujących proces dydaktyczny, np.:

[210] S: A ma pani jeszcze taką kartkę?

L₁: No chyba gdzieś mam, ale gdzie ja to teraz znajdę? Mam! Wy się nie domagacie...

jak również objaśnienia, co jest celem aktualnych zajęć i jakie zadania zostały zaplanowane, np.:

[211] L₁: Co prawda dzisiaj niespodzianka, streszczać nie będziecie, ja to zrobiłam za Was, umęczyłam streszczeniami filmów, prawda?

S: Tak!

L₁: Tak. Zlituję się dzisiaj nad wami i więcej nie będziecie streszczać filmów.

– **ujawnienie przez lektora opozycji: starszy – młodszy** – nauczyciel stara się zdystansować od studentów poprzez podkreślenie swojego wieku i doświadczenia życiowego skontrastowanych z wiekiem i doświadczeniami uczących się, np.:

[212] L₁: Wy jesteście bardzo młodzi, wasze poglądy są, śmiem twierdzić, dość radykalne, moje doświadczenie pokazuje, że... jeśli się oczywiście zechcecie przyznać, że większość jest zwolennikami wykonania kary śmierci.

[213] L₁: On w tym momencie jest w szoku, prawda? Po co jeszcze w tej chwili pytać go o imię matki, o datę urodzenia. Jak ja bym was dzisiaj zapytała, ile macie lat, ile ma pan lat? I pan wie, ale jak mnie lekarz

pyta, ile ma pani lat, wiecie, ja mam ich już tyle, że ja nie pamiętam, ile. Podaję rocznik (...). Niech pan sobie policzy, prawda? Nie wiem, bo wizyta u lekarza też jest stresową sytuacją. Byliście u lekarza, co?

Zaprezentowane wyżej dialogi charakteryzowały się nierównorzędnnością ról nadawczo-odbiorczych. Nauczyciel chętnie i często stosował 2. os. l. poj. lub mn., podczas gdy studenci nie mogli użyć tej samej struktury, a jedynie bardziej oficjalnych form adresatywnych *pan, pani*. Asymetria ta nie może jednak dziwić. Po pierwsze nauczyciel, już ze względu na wiek, jest inaczej traktowany. Po drugie, nawet jeśli wiek uczącego i studentów są zbliżone, pozostaje jeszcze kwestia autorytetu i stanowiska. W tej relacji to lektor wciela się w rolę przełożonego, a studenci w rolę podwładnych.

Pewną osobliwością były sytuacje komunikacyjne, w których nauczyciel łączył w swoich wypowiedziach formy 2 osoby l. poj. lub mn. oraz form predykatywnych lub nieosobowych. Przykłady te wyrażały prośbę, polecenie, instrukcję, wyjaśnienie czy dopowiedzenie lektora, np.:

[214] L_{III}: Mogłeś napisać terapeuta, oczywiście! [*śmiech*] Patrz, trzeba było ściągnąć z tego i już byś miał.

[215] L_{VIII}: Jak będziecie mówić o konkretnych cieczach, substancjach, być może przy jednych się użyje jednego określenia, przy innych innego, tak?

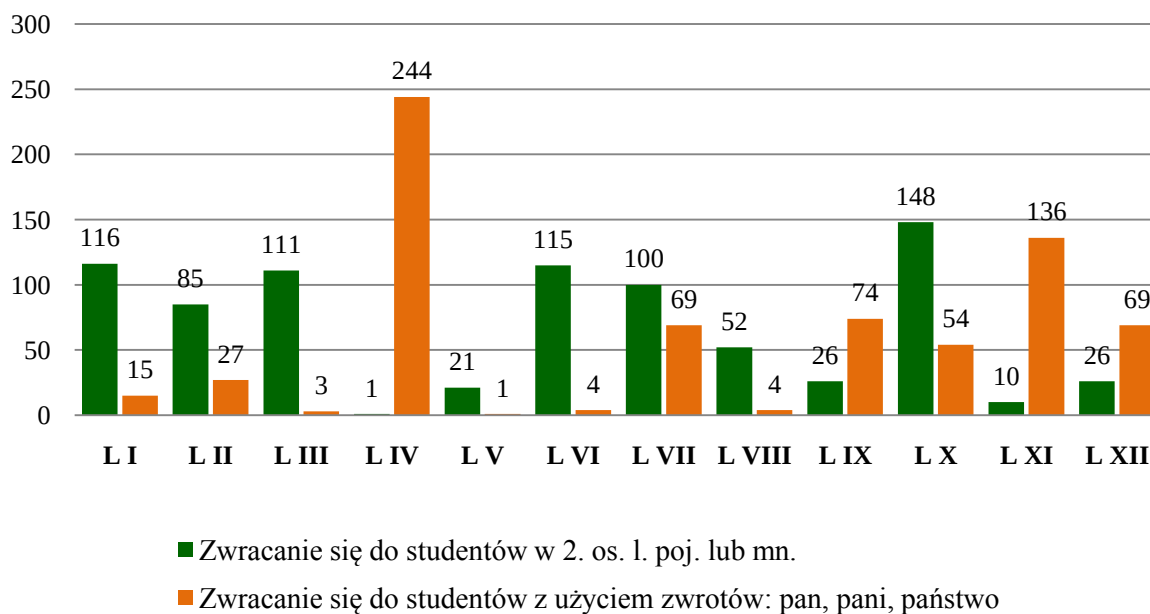
7.1.2. Używanie rzeczowników: *pan, pani, państwo*

Bycie „na ty” czy też bycie z kimś w relacjach *pan, pani* są najpowszechniejszymi sposobami zwracania się do drugiej osoby (Zgółkowie, 1992). Relacja formalna *pan/pani* jest jednocześnie relacją asymetryczną, w której „partnerów interakcji różni miejsce w hierarchii zawodowej, społecznej, w hierarchii prestiżu lub/i mają oni w konkretnej sytuacji mówienia różną rangę pragmatyczną” (Marcjanik, 2007, s. 44).

W analizowanych nagraniach bezpośrednie zwroty *pan, pani, państwo* w stosunku do studentów występowały niemal równie często, jak używana w kontaktach bezpośrednich 2. os. l. poj. i mn. U poszczególnych lektorów wystąpiły one od 1 (L V) do 244 (L IV) razy podczas jednej lekcji, w sumie: 700 użyć we wszystkich nagraniach. Brak jednak konsekwencji w zakresie użycia jednej lub też drugiej formy adresatywnej. Nauczyciele stosowali zarówno zwroty bezpośrednie: *ty, wy, jak* i typowo grzecznościowe i oficjalne *pan, pani (państwo)* w stosunku do tych samych studentów. W komunikacji poszczególnych nauczycieli widać jednak zdecydowaną przewagę jednych bądź drugich form. Zastosowanie 2. osoby l. poj. lub mn. przeważało nad zwrotami nominalnymi *pan, pani (państwo)* w 8

nagraniach (L I-III, L V-VIII, L X), w pozostałych 4 przypadkach (L IV, L IX, L XI-XII) sytuacja była odwrotna. Zestawienie użycia omawianych zwrotów przedstawia poniższy wykres:

Wykres 4: Porównanie wybranych sposobów zwracania się do studentów



Źródło: Oprac. własne

Zwracanie się do studentów przy zastosowaniu zwrotów grzecznościowych występujących w liczbie mnogiej: *państwo*, towarzyszyło najczęściej wydawaniu przez lektora poleceń i instrukcji kierowanych do całej zbiorowości, np.:

[216] L IV: Dobrze, proszę państwa, jeszcze ćwiczenie czwarte zrobimy przed przerwą. Będą państwo teraz pisać i będą państwo powtarzać sobie słowa, które wprowadziliśmy wczoraj. Muszą państwo wybrać jedną dyscyplinę sportową, swoją ulubioną, [...] w ćwiczeniu piątym są pytania, tak?, które pomogą państwu, tak? Wczoraj pisaliśmy yyy... o zawodach sportowych w biegu do autobusu. Tak? Ustalaliśmy reguły. Teraz mają państwo opisać prawdziwą dyscyplinę sportową. Jaką państwo wybierają? Każdy może inną.

Brak jest wyraźnego powiązania między cechami indywidualnymi nauczycieli, takimi jak: wiek czy staż pracy, a użyciem omawianych zwrotów adresatywnych. Jednakże zarówno na jeden, jak i na drugi sposób zwracania się do studentów wpływa niewątpliwie wyższy status społeczny lektora oraz stopień zażyłości z grupą uczących się. Tylko nauczyciel może pozwolić sobie na bezpośrednie zwracanie się do słuchaczy z zastosowaniem form: „ty” lub „wy”. Niektórzy prowadzący, stosując wspomniane zwroty nominalne, celowo zachowywali

dystans wobec uczniów i zaznaczali dysproporcje, podczas gdy inni starali się je niwelować poprzez zestawienie różnych, niekiedy potocznych struktur, np.:

[217] L_{VIII}: Czy już możecie państwo opisać tę historię? Co się tu wydarzyło?

W przedstawionym fragmencie nastąpiła kontaminacja dwu różnych form: „mogą państwo” i (wy) „możecie”. *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* (2008, s. 746) podaje jednak, iż takie formy są uważane za „mniej uprzejme” (tamże), niewyrażające szacunku, a pewną poufałość. Można zatem uznać, że była to próba zbliżenia wypowiedzi lektorskiej do stylu mniej formalnego.

Specjalną podgrupę zajmują zestawienia słów: „pan”, „pani” w połączeniu z imieniem konkretnego studenta. Zgółkowie utrzymują, iż zwrot „proszę pana”, także w wariacie żeńskim „proszę pani”, jest „niemal uniwersalny w kontaktach oficjalnych. Jednocześnie jest on jakby prefabrykatem językowym, z którego można uzyskiwać zwroty dalsze, dodając do *pana (pani)* imię. Taki sposób zwracania się jest już jednak ograniczony sytuacją” (1992, s. 40). Jak podkreślają autorzy, sytuacja ta dotyczy wyłącznie jednostronnych relacji – przełożony – podwładny, starszy – młodszy oraz kontaktów równorzędnych (np. osób zajmujących podobne stanowiska będących w tym samym lub zbliżonym wieku, itp.). A. Krawczuk dodaje, iż takie zestawienie ma na celu zjednanie sobie rozmówców i zmniejszenie dystansu (2008, s. 301-311).

Połączenia tego typu wystąpiły w 7 spośród 12 nagrań, a ich liczba wahała się od 2 (L VI) do 100 (L IV) użyć, np.:

[218] L_{IV}: Pani Lucy, **(A)** ma pani pracę domową dzisiaj? **(B)** (...) Panie Hansau proszę otworzyć książkę na stronie 139 i sprawdzamy pracę domową **(B)**.

[219] L_{XI}: No dobrze, panie Ali.

[220] L_{IV}: Ale widzę, że pan Hai wszystkie słowa przetłumaczył. Pan Kristian rozumiał wszystko, tak?

Niekiedy formy *pan*, *pani* występowały nawet kilka razy w tym samym, wypowiedzianym przez lektora zdaniu: po raz pierwszy jako zwrot bezpośredni do konkretnego studenta i zainicjowanie kontaktu **(A)**, za drugim razem w celu wyrażenia intencji i aktów dyrektywnych **(B)** (pytań, prośb czy poleceń), jak w przykładzie [218].

Lektorzy, zwracając się do swych podopiecznych po imieniu, stosowali zwykle formę podstawową ze względu na obce brzmienie tych wyrazów oraz brak przyjętego w polszczyźnie paradygmatu (zob. przykłady: [218] – [220]). Językoznawcy zauważają (zob. Zgółkowie, 1992, s. 38), iż coraz częściej formy nominalne wołacza są zastępowane przez ich

odpowiedniki mianownikowe. Dodają jednak, iż w konstrukcjach złożonych z imienia i poprzedzonych słowami: *pan* i *pani*, forma mianownika jest w zasadzie niedopuszczalna. Niektórzy nauczyciele zdają się jednak ignorować tę zasadę, stosując zamiennie formy mianownika z wołaczem, np.:

[221] L_{IV}: Dobrze, panie Kristianie, a jaka jest dzisiaj pogoda?

[222] L_{IV}: Panie Ernest, sprawdzamy pracę domową.

Być może przyczyn wyboru mianownika zamiast wołacza należałoby się także doszukiwać w poziomie zaawansowania językowego grupy. W tym przypadku nauczyciel świadomie może rezygnować ze skomplikowanej i obfitującej w alternacje formy wołaczowej: „Erneście”, która na początkowym etapie nauki nie jest konieczna dla zapewnienia ciągłości komunikacji i zrozumienia przekazu.

Niekiedy zestawienia zwrotów oficjalnych: „pan” i „pani” wraz z imieniem, mieszały się w tej samej wypowiedzi lektora z nieformalnymi zwrotami w 2. osobie l. poj., np.:

[223] L_{XII}: Dlaczego nie masz pracy domowej? Panie Tenge, proszę napisać pracę domową i pokazać.

[224] L_{XII}: Aza! Czy mogłaby pani napisać?

Jak wynika z powyższego, lektorzy niekonsekwentnie stosują zwroty adresatywne. Skutkiem tego może być dezorientacja studentów w zakresie używania polskich form grzeczności językowej oraz brak ich dobrego opanowania. W konsekwencji może to prowadzić do nieumiejętnego operowania omówionymi wyżej formułami przez uczących się w kontaktach z Polakami poza murami akademickimi.

7.1.3. Stosowanie zwrotów nominalnych

W przedstawionym materiale brak wykorzystania form nominalnych, w których wystąpiłoby nazwisko studenta. Warto nadmienić, iż zwracanie się do słuchacza za pomocą nazwiska utożsamiane jest zwykle z tworzeniem lub podkreślaniem dystansu pomiędzy rozmówcami.

Do najczęściej stosowanych przez lektorów form nominalnych, innych niż zwroty grzecznościowe: *pan*, *pani*, należały imiona studentów użyte w mianowniku (od 8 do 131 użyć podczas jednej lekcji), np.:

[225] L_{III}: Ewa?

[226] L_{VII}: Andrzej?

[227] L_{III}: To już tak nie może być, Ostap.

lub w formie deminutywnej, z reguły uważanej za bardziej poufałą, familiarną, np.:

[228] L_{III}: Ela, ale to wcale nie jest taki żart.

[229] L_{III}: To znaczy, Władek, dopuszczasz inne możliwości?

rzadziej wołaczowe w izolacji, np.:

[230] L_{III}: Dobrze, Martusiu.

[231] L_{III}: Dlaczego chorzy, Martuniu?

[232] L_{IX}: No i zaczynamy drugą kolejkę, Bożenko.

zaś znacznie częściej w postaci połączenia zwrotu grzecznościowego *pan* i *pani* oraz imienia w formie mianownika lub wołacza, np.:

[233] L_X: Pan Anas?

[234] L_{IV}: Pani Lucy, jak się pani ma?

[235] L_{IV}: Dobrze, panie Kristianie, a jaka jest dzisiaj pogoda?

Niekiedy imieniu wywołanego studenta towarzyszyła forma nieosobowa czasownika, np.:

[236] L_{VII}: Ola, wiadomo?

będąca nie tylko wyrazem wątpliwości co do stopnia opanowania przez studentkę objaśnionego materiału leksykalno-gramatycznego, ale również złagodzoną formą czasownika osobowego: *wiesz?* lub *rozumiesz?*

Sporadycznie pojawiły się także przezwiska będące transformacją imienia studenta, np.:

[237] L_{III}: Teraz Ostapczyk, proszę cię bardzo. Kto to wymyślił to „-czyk”? Ronald? [od imienia Ostap]

Często w bezpośrednich zwrotach lektorów występowały także słowa oznaczające pewną zbiorowość, np.: „L_{II}: Dziewczyny!”, „L_{XII}: Dziewczynki”, „L_V: Chłopaki”, „L_{VI}: Cała grupa”, „L_{III}: Słucham grupę”, „L_X: Grupa politechniczna” czy „L_{XII}: Moja gramatyczna, specjalna grupa”.

W wypowiedziach 9 (kobiet oraz mężczyzn) spośród 12 uczących pojawiła się także tytułatura emocjonalna o funkcji ekspresywnej, którą stanowiły rzeczowniki pospolite, np.: „L_{VII}: Kochany” („L_I: Kochani”, także „L_{IX}: Kochani ochotnicy!”), „L_{III}: Moi drodzy”, „L_{VII}: Dzieci” również w wariancie „L_X: Dziecko” (por. Wojtczuk, 1996, s. 78-79; Laskowska, 1989) i dość żartobliwej formie: „L_{VII}: Dzieci śmieci”, „L_{VII}: No ludzie!”, „L_{XII}: Kotek”, wyrażające raczej bezsilność i dezaprobatę nauczyciela (por. Przybyła, 2001, s. 190-191), a także okolicznościowa, nacechowana dodatnio, np.: „L_{VII}: Baby” jako wariant neutralnego emocjonalnie: „Dziewczyny” oraz dość osobliwe: „L_{VII}: Skrzacie”, „L_{VII}: Lustreczko”, „L_{XII}: Superman”, „L_{XII}: Dziękuję, ty ekspercie od pisanja”, „L_{VII}: Gaduły jedne!”, „L_{VII}: Chóry Aleksandrowa?!”. Najczęściej stanowiły one formę bezpośredniego zwrócenia uwagi studentowi, upomnienia, poprawienia, wyrażenia życzenia, prośby czy nakazu.

Jak zaznacza Wojtczuk (1996), stosowanie przez nauczycieli *deminutywów* i *hipokoristików*, jest sprawą bardzo indywidualną, zależną od wielu czynników, jak choćby płeć prowadzącego zajęcia czy wiek uczących się. Biorąc pod uwagę specyfikę grupy cudzoziemskiej, widać, że relacje lektorów i studentów są zbliżone bardziej do sytuacji lekcji wczesnoszkolnej niż, co byłoby bardziej odpowiednie, ponadpodstawowej. Może to wynikać z faktu większej zażyłości uczestników dyskursu, nieco innych relacji z nauczycielem prowadzącym grupę, który na czas pobytu obcokrajowców w placówce uniwersyteckiej, staje się opiekunem, doradcą, powiernikiem, przyjacielem, przewodnikiem, a nawet zastępczym rodzicem. Stąd pewien dysonans w zachowaniu lektorów – z jednej strony mają oni do czynienia z dojrzałymi, niekiedy już pełnoletnimi ludźmi, z drugiej – osamotnionymi, pozostającymi bez bliskich krewnych, czasem może nieco zagubionymi w nowej rzeczywistości, dziećmi. Warto dodać, że znaczna część nagrań pochodzi z lekcji prowadzonych przez lektorów w średnim wieku, którzy sami mają dzieci w wieku szkolnym czy akademickim. Bardziej naturalne jest więc dla nich zwracanie się w sposób bezpośredni do uczących się, niż stosowanie oficjalnych form grzecznościowych: *pan*, *pani*, *państwo*.

7.2. Stosowanie 3. osoby liczby pojedynczej

W sytuacji lekcji językowej, na której podstawową formą komunikowania się jest dialog, stosowanie 3. osoby liczby pojedynczej jest niecodzienną formą zwracania się do drugiej osoby. Słabczyński (2012, s. 170) zwraca jednak uwagę, iż kwestią priorytetową jest

rozdzielenie znaczenia *stricte* językowego od znaczenia pragmatycznego uzależnionego od danej sytuacji, w której akt mowy wystąpił.

We wszystkich nagraniach zwroty te wystąpiły w wypowiedziach lektorów zaledwie 67 razy (od 1 – L I do 16 – L X). Przykłady występowały zarówno w izolacji:

[238] L_{XII}: Tenge zaczyna.

[239] L_X: No dobrze, co potem? Amer, bo on tutaj śpi. Już zapomniał jak się języka polskiego trzeba uczyć.
Co było dalej?

jak i w zestawieniu z innymi, bezpośrednimi zwrotami, m.in. mówieniem w 2. osobie l. poj. lub mn., np.:

[240] L_{XII}: Nie byłeś? Nie byłeś u (...)? No... dobra koleżanka!

czy też w formie bardziej ogólnej z wykorzystaniem zaimka pytajnego:

[241] L_{XII}: Kto... chce czytać swoją pracę? Na pewno Tenge... nie chce...masz?

Niektóre wypowiedzi nauczyciela, choć były kierowane do konkretnego studenta, o czym świadczyło choćby użycie jego imienia czy nawiązanie kontaktu wzrokowego z rozmówcą, miały formę komentarza, często negatywnego, skierowanego nie tylko do danej osoby, ale również do całej grupy, np.:

[242] L_{XII}: Czy to jest dobre zdanie? Isan myśli.

[243] L_X: Dzisiaj nie pracuje głowa? Tutaj też Dankan cicho siedzi. Dara zrozumiała tekst? Tak? Pan Anas? Aldi zrozumiał? Nic nie zrozumiał!

[244] L_X: Ahmed mi jeszcze nie oddał pracy domowej.

Wszystkie powyższe przykłady pokazują jedynie pozorne użycie 3. os. l. poj., gdyż każdorazowo lektor zwracał się do określonej osoby, a jego intencje były sprecyzowane. W niektórych przypadkach można było zrezygnować z 3. osoby na rzecz bardziej naturalnej 2. os. l. poj., np.: zamiast: „Aldi zrozumiał?” – zastosować formę: Aldi zrozumiałeś? Jest to pewnego rodzaju hybrydowa forma pośrednia pomiędzy bardzo bezpośrednim „ty”, „wy” i znacznie bardziej oficjalnym „pan”, „pani”, „państwo”. K. Wojtczuk, w tego typu przykładach, upatruje także użycie trybu rozkazującego z pominięciem partykuły „niech”, np.: zamiast „Krzysio powie” – „Niech Krzysio powie” itd. (Wojtczuk, 1996, s. 92-93). Jedną z możliwości jest także przyjęcie, iż są to recesywne formy adresatywne, które „podkreślają dystans pomiędzy uczniem i nauczycielem i są postrzegane jako staroświeckie” (tamże, s. 95). Inną i zgoła odwrotną interpretację prezentuje A. Krawczuk, według której formy

mianownikowe imienia (bez użycia wołacza) są pewnym „wynałazkiem” (Krawczuk, 2012, s. 113) i kompromisem pomiędzy oficjalną formą „pan/pani” i „ty”, za przykład podając interakcje lektora ze studentami ukraińskimi, np.: „Czy Jarosław może...”.

Nie należy również wykluczać, iż zastosowanie opisanej wyżej formy przypomina niekiedy rozmowę rodzica z małym dzieckiem, np.: *Dokąd Kasia idzie? Co Franek tam robi?*. Użycie 3. os. l. poj. w takim kontekście ma zdecydowanie bardziej familiarny wydźwięk i świadczy o pewnej zażyłości rozmówców.

Nie sposób jednak pominąć faktu, iż opisane w niniejszym rozdziale sytuacje komunikacyjne stanowią przykład zwrotów do adresata niezgodnych z normami polskiej grzeczności językowej, wymykając się klasyfikacji przyjętej przez badaczy kultury języka.

7.3. Wypowiedzenia żądające

7.3.1. Stosowanie trybu rozkazującego

Najpowszechniejszą formą trybu rozkazującego, stosowaną często przez nauczycieli, była 2. osoba liczby pojedynczej i mnogiej. Wystąpiła łącznie 193 razy w zgromadzonych nagraniach, z czego w dwóch (L IV i L XI) nie wystąpiła wcale, a w pozostałych jej liczba wahała się od 2 (L VIII) do 41 (L I) użyć.

Tryb rozkazujący był realizowany w dyrektywnych aktach mowy, a więc żądaniach, do których należą: polecenia, rozkazy, zakazy czy nakazy, których zadaniem była zmiana zachowania odbiorcy komunikatu (zob. Labocha, 1985, s. 121; Grzegorczykowa, 1990, s. 143; Wojtczuk, 1996, s. 132). J. Labocha przyznaje, iż wszelkie imperatywy, ze względu na ich formę językową, należy traktować jako żądania, a to, co różnicuje poszczególne akty mowy, to komunikaty niewerbalne (1985, s. 122). Cechą dominującą jest w nich funkcja impresywna, obok której występuje także funkcja fatyczna (Przybyła, 2004, s. 60, por. Labocha 1985, 1986; Searle, 1999, s. 234).

O. Przybyła dodaje, iż akty dyrektywne

„mogą być spełnione lub niewykonane, można im być posłusznym lub się im sprzeciwić. W komunikacji dydaktycznej, w której dominuje nierównorzędny układ ról, wypowiedzi tego typu stanowią przeważającą większość i mają w sobie kategoryczny charakter. Każde działanie różniące się od zalecenia nadawcy – nauczyciela nie jest przez niego aprobowane i zakłóca właściwy przebieg komunikacji” (Przybyła, 2004, s. 60).

Co więcej, nauczyciel występujący w pozycji nadrzędnej w stosunku do uczniów wypowiada komunikaty uznawane przez nich za rozkazy (tamże; por. Awdiejew, 1987, s. 47-48; Komar, 1996, s. 144; Skowronek 1999, s. 76). Zgodnie z rolą, jaką pełni uczący w przestrzeni edukacyjnej, jest on naznaczony pewną tradycją kulturową, zgodnie z którą przypisuje się mu niekwestionowane prawo do wypowiedzi żądających, co zapewnia powodzenie komunikacyjne (Wojtczuk, 1996, s. 132). Nocoń formę osobową „ty” wyrażoną imperatywem określa jako „uobecnienie”, kwalifikując je jako kolejny sposób na zmniejszenie dystansu pomiędzy uczestnikami komunikacji dydaktycznej (Nocoń, 1994, s. 180).

Wspomniane zmniejszenie dystansu poprzez stosowanie form JA – nadawca – nauczyciel oraz TY – odbiorca – uczeń, jest uznawane za najbliższy możliwy kontakt uczestników dyskursu (Starzec, 1996, s. 169). Ponadto badacze wyróżniają dwie grupy imperatywów stosowanych w klasie. Pierwsze stanowią prośby o odpowiedź uczącego się, drugie zaś to prośby o pewne niewerbalne zachowania (zob. Wojtczuk, 1996, s. 92).

Na podstawie zgromadzonych przykładów można nieco uszczegółowić te kategorie. Nauczyciele najczęściej stosowali tryb rozkazujący, gdy przekazywany przez nich komunikat miał być szybką i skuteczną reakcją na zachowanie komunikacyjne (werbalne i niewerbalne) ucznia, np.:

- reakcja na próbę podejścia studenta do lektora:

[245] L_{VI}: Masz to podanie tu? Siedź, siedź. Po przerwie.

- reakcje na błędy w wypowiedziach uczniów:

[246] L_{VI}: Patrz Benito, musielibyśmy, musieli-byśmy.

[247] L_{VI}: Hieb, Hieb, posłuchaj! Kupiłbym?

[248] L_{VI}: Nie, Reniu, posłuchaj, patrz na to... Porozmawiajmy o tym...

- reakcja na spóźnienie studentki:

[249] L_{VI}: Dobra. Alinko, usiądź tam szybko, wiesz, tam, gdzie jest miejsce koło Adisona i idziemy dalej.

- reakcje na brak uwagi ze strony studenta:

[250] L_{VI}: Adison, posłuchaj, ta konstrukcja jest ważna.

[251] L_{VI}: Hieb, potem zapytam ciebie, (...) przygotuj się!

Zachowania komunikacyjne lektora w przedstawionych sytuacjach pełniły funkcję korekty, upomnienia, nakazu oraz prośby.

Obok wymienionych kontekstów pojawiało się także udzielanie przez lektora instrukcji, wydawanie konkretnego polecenia, np.:

[252] L I: Szukajcie ci, co mają.

[253] L I: Patrzcie, o! To jest pręt.

[254] L V: Porozumiewajcie się ze sobą w parach, w trójkach.

Często polecenia te nie stanowiły celu samego w sobie, a były jedynie działaniem pośrednim, dzięki któremu miał zostać osiągnięty konkretny, wcześniej ustalony przez nauczyciela cel, np.:

[255] L I: Zastanówcie się, czy już z pierwszych scen było to jasne?

[256] L I: Zróbcie sobie takie, taką burzę mózgów i zapiszemy sobie te najczęściej podawane argumenty (...).

[257] L I: Wyobraźcie sobie, co tacy ludzie mogą, w jaki sposób mogą argumentować, będąc przeciwnikami czy zwolennikami.

[258] L I: Weźcie to pod uwagę.

Wszystkie te sugestie miały za zadanie wpłynąć na studentów w taki sposób, aby sami wypowiedzieli się na dany temat i przedstawili swój punkt widzenia.

W rozpatrywanych tu przykładach tryb rozkazujący nie stanowił *stricte* rozkazu; użycie go w powyższych kontekstach sugerowało raczej życzenie, prośbę czy dobrą radę niż konkretne żądanie.

Potwierdzeniem tego jest także druga grupa bezpośrednich zwrotów do słuchaczy, w których tryb rozkazujący przybrał formę pierwszoosobową liczby mnogiej. Pojawiła się ona w 6 nagraniach, w sumie 23 razy. Najczęściej zastosowanie jej było złagodzoną wersją imperatywu wyrażonego w 2. osobie. Intencją lektora zaś – przekazanie polecenia pozornie skierowanego do wszystkich uczestników zajęć, nie wyłączając nauczyciela, a także poinformowanie o dalszym przebiegu lekcji, co wielokrotnie pomogło w organizacji czasu lekcyjnego, np.:

[259] L IX: Zaraz spróbujemy sobie na ten temat porozmawiać, ale zanim do tego dojdziemy, przypomnijmy sobie, co wiemy na temat Hipokratesa.

[260] L IX: To w takim razie spróbujmy sobie wybrać najważniejsze tezy.

[261] L III: Napiszmy – pewny siebie.

[262] L IX: No dobrze, umówmy się, że praca domowa została odrobiona. (...) Zacznijmy od tej tablicy, bo tutaj zaczęliśmy pisać.

Zdarzały się także przypadki swobodnego przechodzenia od nieformalnego imperatywu do oficjalnego zwrotu: „państwo”, np.:

[263] L IX: Umówmy się, dla państwa to będzie źródło utrzymania.

co przypomina raczej uogólnione wtrącenie, znaczeniowo zbliżone do m.in.: „Powiedzmy, że...” lub „Dajmy na to”, nieuznawane przez zasady polskiej grzeczności językowej za typowe zdania rozkazujące.

Warto także zwrócić uwagę na dialog:

[264] L III: A teraz spróbujmy się zastanowić, kto absolutnie powinien być opiekuńczy i czy lekarz musi być opiekuńczy.

w którym nadawca komunikatu bardzo wyraźnie podaje w wątpliwość zaproponowaną przez studenta charakterystykę lekarza i, choć lektor stosuje 1. os. l. mn., odczuwalna jest tu opozycja: nauczyciel, jako ten, który zna prawidłową odpowiedź i dlatego motywuje studentów do ponownej analizy tego, co zostało powiedziane oraz student, a więc ten, który poszukuje właściwej odpowiedzi.

7.3.2. Używanie formy grzecznościowej: *proszę*

Wyraźnie kontrastujące z poprzednią kategorią było zastosowanie czasownika performatywnego: *proszę* (*proszę bardzo/bardzo proszę*), występującego także w funkcji modulantu w wariacie z bezokolicznikiem (por. Wojtczuk, 1996, s. 93). Formy te wpisały się w kanon polskiej grzeczności językowej, przez co uznano je za mniej dyrektywne w przekazie słownym.

Konstrukcje z czasownikiem *proszę* wyrażonym w formie osobowej wystąpiły na wszystkich obserwowanych lekcjach, a częstość ich użycia była zróżnicowana u poszczególnych lektorów – od 1 (L I i L VI) do 40 (L VIII) zwrotów podczas tej samej jednostki lekcyjnej.

Wśród różnych kombinacji, w których wystąpiło słowo *proszę*, można wyróżnić:

- Wyraz: *proszę* w izolacji, stanowiący odrębne wypowiedzenie, np.:

[265] L VIII: Proszę! Kto zaczyna?

[266] L II: Proszę, może po kolei.

– Złożenia grzecznościowe: *proszę bardzo* lub *bardzo proszę*, występujące w izolacji lub też jako część składowa innego wypowiedzenia, np.:

[267] L VIII: Pierwsze ćwiczenie, bardzo proszę. Pierwsze ćwiczenie, Daria.

– Czasownik: *proszę* w połączeniu z mianownikową formą imienia studenta, którą Wojtczuk odczytuje jako skróconą wersję trybu rozkazującego: „Proszę, niech X powie”, np.:

[268] L II: Dobrze, dziękuję. I proszę, Filip.

[269] L VIII: Dobrze, proszę bardzo, Sebastian.

[270] L VIII: Bardzo proszę, Ramzi!

[271] L VIII: W jaki sposób walczone z bólem? Władek? Proszę!

– Konstrukcja: *proszę* + *żeby* (także w formie: *żebyś*, *żebyście*), np.:

[272] L VIII: Dobrze, to ja bardzo proszę, żebyście przygotowali informacje na jutro na zajęcia, tak?

– Złożenie słowa *proszę* w konstrukcji celownikowej oraz z innym czasownikiem w formie bezokolicznika, np.:

[273] L VIII: No dobrze, proszę mi powiedzieć teraz najogólniej, o czym jest ten tekst?

[274] L IV: Proszę mi powiedzieć, jak przebiegały wczoraj konsultacje?

– Złożenie słowa *proszę* i innego czasownika w formie bezokolicznika, np.:

[275] L III: Bardzo proszę sobie z drugiej strony dopisać. To są synonimy.

[276] L III: Proszę dokończyć to trzecie i zaraz sprawdzimy synonimy.

[277] L II: Czego nie będzie pani rozumiała, proszę pytać, dobrze?

[278] L IV: Panie Kristianie, proszę zacząć czytać.

[279] L IV: Proszę zapamiętać, proszę nie mylić.

uznawane za alternatywne do trybu rozkazującego w 2. os. l. poj i l. mn., ale również bezosobowe i uniwersalne w ujęciu grzeczności językowej (zob. Zgółkowie, 1992, s. 34).

– Konstrukcja: *proszę o...*, pojawiająca się sporadycznie w przykładach takich jak:

[280] L VIII: Bardzo proszę teraz o przypomnienie, co w jakim kraju było wprowadzone.

Niektóre z wymienionych struktur, jak np. *proszę bardzo* lub *bardzo proszę*, zostały uznane przez badaczy komunikacji edukacyjnej za rzadkie (por. Wojtczuk, 1996), jednak w nagraniach lekcji JPJO to właśnie one, obok złożzeń z bezokolicznikiem, występowały

najczęściej. Może to mieć związek z próbą dostosowania się lektora do odbiorcy innego typu – osoby dorosłej, ale także do warunków uniwersyteckich, w których oficjalność w kontaktach wykładowców i studentów wymaga użycia formalnych grzecznościowych zwrotów adresatywnych.

Omówione wyżej kategorie (wraz z istotniejszymi podkategoriami) przedstawia tabela, w której zaprezentowane zostały wyniki badań ilościowych.

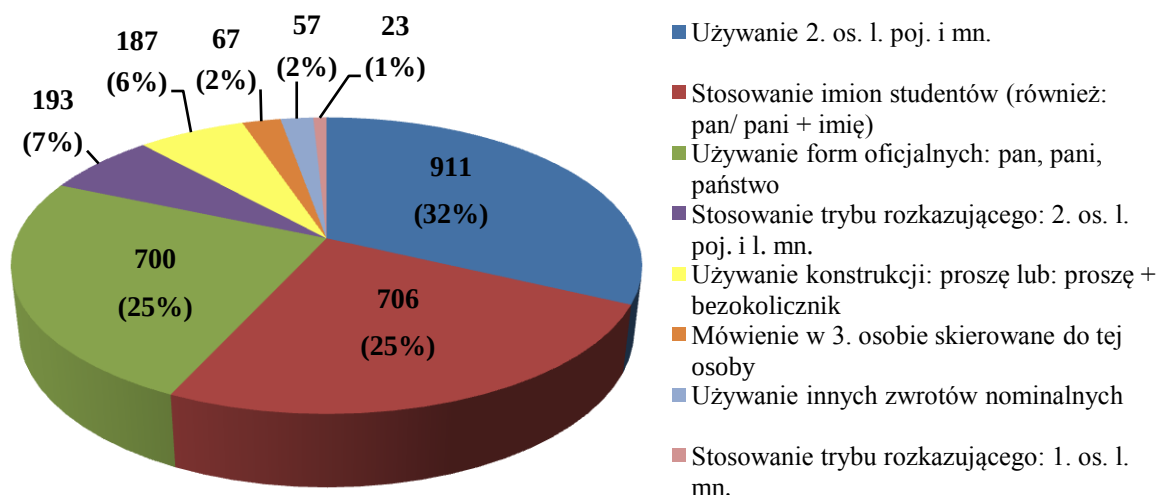
Tabela 5: Zestawienie liczbowe różnych sposobów zwracania się lektora do studentów

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Czasowniki i zaimki w 2. os. l. poj. i mn.	116	85	111	1	21	115	100	52	26	148	10	126
Formy oficjalne: <i>pan, pani, państwo</i>	15	27	3	244	1	4	69	4	74	54	136	69
Użycie imienia (również: <i>pan/pani</i> + imię)	8 (5)	131 (10)	28 (0)	106 (100)	47 (0)	85 (2)	75 (0)	25 (0)	18 (0)	38 (3)	39 (18)	106 (5)
Inne zwroty nominalne	9	1	3	0	1	4	12	0	6	4	0	17
Tryb rozkazujący 1. os. l. mn.	7	0	0	0	0	3	2	0	8	1	0	2
Tryb rozkazujący 2. os. l. poj. i mn.	41	17	22	0	6	32	22	2	6	19	0	26
Konstrukcja: <i>proszę</i> lub: <i>proszę</i> + bezokolicznik	1	7	7	26	2	1	20	40	2	24	18	39
Stosowanie 3. os. l. poj.	1	4	14	5	1	3	5	3	4	16	1	10
Łącznie	198	272	188	382	79	247	305	126	144	304	204	395

Źródło: oprac. własne

Zgodnie z zamieszczonymi w niej danymi, łączna liczba różnych sposobów zwracania się do studentów przedstawia się następująco:

Wykres 5: Sposoby zwracania się do studentów przez lektorów JPJO



Źródło: Oprac. własne

Kategorię najliczniejszą stanowiły formy czasowników oraz zaimków użyte w 2 osobie liczby pojedynczej lub mnogiej (911 przykładów), nieco mniejszą, choć równie pokąsną grupą było stosowanie imion studentów, także w zestawieniu z formą grzecznościową: *pan, pani* (706 użyć), a także formy nominalne oficjalne: *pan, pani, państwo* (700 przykładów). Pozostałe zaprezentowane w niniejszym rozdziale formy zwrotów wystąpiły dużo rzadziej.

Na tej podstawie uwidacznia się duży dysonans pomiędzy językiem formalnym używanym w przestrzeni uniwersyteckiej i charakteryzującym się zwrotami grzecznościowymi przyjętymi w polskiej kulturze językowej oraz językiem nieformalnym, bezpośrednim, niwelującym dystans wiekowy i społeczny. Należy zaznaczyć, iż wielu lektorów w czasie jednej lekcji JPJO wielokrotnie zmieniał sposób zwracania się do podopiecznych, swobodnie przechodząc z odmiany oficjalnej do potocznej. Możliwe, że były to działania nieświadome, bardziej prawdopodobne wydaje się jednak, iż wykładowcy ci działali intencjonalnie, a ich zachowanie dostosowane było do określonej, zaistniałej na zajęciach sytuacji oraz do konkretnego adresata komunikatu.

Jak wykazały badania ilościowe, użycie bezpośrednich zwrotów do studentów na lekcji języka polskiego jako obcego jest niezbędnym elementem budującym komunikację edukacyjną. Struktury te występowały najczęściej w formułach inicjujących konwersację przez nauczyciela. Używane były w celu podjęcia czynności komunikacyjnych i miały różnorakie zastosowanie: od wprowadzania, ale i podtrzymania tematu rozmowy, inicjowania kontaktu z odbiorcą/odbiorcami poprzez przywołanie lub też bezpośredni zwrot do interlokutora (interlokutorów).

8. Pytania – analiza ilościowa i jakościowa

Jedną z najczęstszych form wypowiedzi nauczyciela podczas lekcji języka obcego są różnego rodzaju pytania (Ostromęcka-Frączak, 1996, s. 14). W rozumieniu gramatycznym pytania są ujmowane jako taki typ wypowiedzenia, który stanowi wyjaśnienie, dopowiedzenie, uzupełnienie informacji czy też rozstrzygnięcie wątpliwości wyrażonych przez rozmówcę (Jodłowski, 1976, s. 58). Wypowiedzenia pytajne pełnią jednak wiele innych, odmiennych, często zazębiających się (Pawlak, 2009b, s. 319) funkcji w przestrzeni szkolnej – od inicjowania kontaktu z uczniem i prowokowania prostych odpowiedzi (Komorowska, 2001, s. 58), zachęcania do używania języka docelowego, powtarzania czy przetwarzania raz powiedzianych treści w celu ich utrwalenia, a także upewniania się co do stopnia znajomości przyswojonego materiału językowego, „zdobywania informacji na temat czynionych postępów, ukierunkowania i modyfikowania przebiegu dyskursu czy też kontrolowania zachowań uczniów” (Pawlak, 2009b, s. 319 – 321, por. Nunan i Lamb 1996), aż do uzyskiwania zupełnie nowych informacji (por. Majer, 2003, s. 241).

Jak zaznacza M. Pawlak, pytania „w dużej mierze determinują charakter interakcji oraz stopień, w jakim różni się ona od komunikacji w warunkach naturalnych. Biorąc to wszystko pod uwagę, nie powinno dziwić, że pytania zadawane podczas lekcji stały się przedmiotem zainteresowania badaczy, którzy proponują ich liczne kategoryzacje i starają się dowiedzieć, że niektóre ich rodzaje bardziej przyczyniają się do przyswajania języka obcego niż inne” (Pawlak, 2009b, s. 319-320). H. Wichura dodaje, iż pytania stawiane przez nauczycieli stanowią ok. 50% wszystkich wypowiedzi nauczycielskich pojawiających się w toku lekcji (Wichura, 1986).

Odizolowanie pytań od pozostałych wypowiedzi, jak i sama ich analiza, wydaje się sprawą niełatwą. K. Wojtczuk wspomina m.in. o trudnościach w zakresie typologii wypowiedzi pytajnych występujących w żywej mowie nauczycieli. Jako pierwszy problem wymienia brak „kompletnych wykładników pytanowości” (Wojtczuk, 1996, s. 98), takich jak: operatory pytajne czy szyk. Z drugiej strony, nawet jeśli wypowiedzenie rozpoczyna typowe dla pytania wykładniki, pytaniami mogą być jedynie z formalnego punktu widzenia, podczas gdy funkcjonalnie kryterium tego nie spełniają. Są to na przykład zdania typu: *Czy mógłbyś zamknąć drzwi?*, będące pytaniami pozornymi zbliżonymi raczej do żądania, prośby czy polecenia. Wojtczuk proponuje dla nich nazwę *niby-pytanie* (tamże, s. 99; por. Ostromęcka-Frączak, 1996, s. 14-15). Trzecia trudność, o której wspomina badaczka, dotyczy

prób „wyodrębnienia pytań uwikłanych silnie w kontekst” (tamże). Na tej podstawie wyróżniono *pytania autonomiczne* oraz *pytania zależne*, wprowadzane innym wypowiedzeniem⁷³. Osobliwą kategorią są także wypowiedzenia nazywane *częściowo pytaniami* (B. Ostromięcka-Frączak nazywa je *wypowiedzeniami pytaniopodobnymi*; 1996, s. 14-15), które swą szczególną formę zyskują poprzez zmianę wewnętrznej konstrukcji wypowiedzenia w trakcie jego tworzenia, a więc rozpoczęcie wypowiedzi zdaniem oznajmującym, a zakończenie jej pytaniem. Zjawisko to jest dość powszechne podczas lekcji.

Znaczne różnice odnoszące się do celowości, intencji i potrzeby użycia pytań w komunikacji naturalnej i sytuacji lekcji szkolnej skłoniły licznych badaczy do wnikliwszej analizy zarówno formy jak i treści wypowiedzeń pytających o charakterze dydaktycznym. Zajmowali się nimi m. in. Mehan (1979), Banbroook i Skehan (1989), Hach i Long (1980), Long i Sato (1983), Rowe (1987), Lightbown i Spada (1993), Nunn (1999), Basturkmen (2001), Watson (1983), Doff (1988), Thompson (1997), natomiast na gruncie języka polskiego m. in.: B. Boniecka (1978, 1980), Z. Wąsik (1979), H. Jarosz (1986), H. Wichura (1986), E. Biłos (1988, 1992), B. Ostromięcka-Frączak (1996), J. Majer (2003, 2009), M. Pawlak (2009b), K. Miłułka (2015). Poczynione badania umożliwiły rozróżnienie nowych typów pytań oraz zaproponowanie nowatorskich kategoryzacji. „Na podkreślenie zasługuje tu praca D. Barnes’a *Language in the Secondary Classroom*, w której autor szczegółowo opisuje rodzaje zadawanych przez nauczyciela pytań i sposób, w jaki ukierunkowują one myślenie ucznia oraz jego udział w dyskursie” (Śniadkowski, 1996, s. 43).

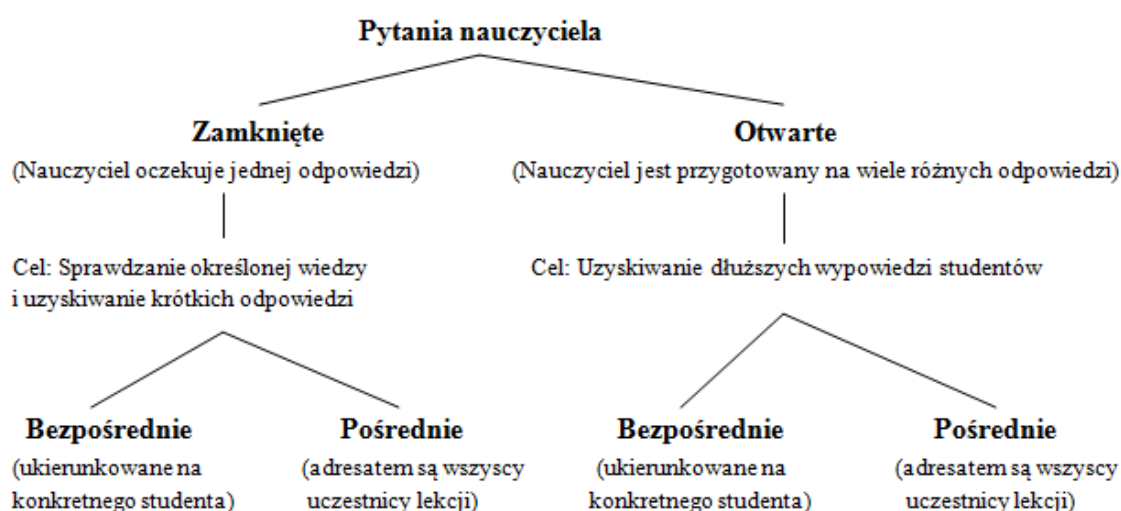
Uproszczony podział pytań występujących w *komunikacji edukacyjnej* zaproponowała K. Wojtczuk (1996), koncentrując się na stanie wiedzy pytającego. Wyróżniła ona ***pytania dydaktyczne*** i ***niedydaktyczne***, z których pierwsze mają za zadanie sprawdzić stan wiedzy osoby pytanej, podczas gdy drugie stanowią faktyczną odpowiedź zawierającą nową warstwę treści. W układzie pierwszym pytający z góry zna odpowiedź na postawione pytanie. Spodziewana przez nauczyciela informacja zwrotna stanowi zarazem materiał wyjściowy i porównawczy dla odpowiedzi uzyskanej od ucznia. *Pytania niedydaktyczne* są wyrazem

⁷³ Na gruncie językoznawstwa polskiego jedną z pierwszych klasyfikacji wypowiedzeń pytających ze względu na funkcję gramatyczną, był podział pytań według Klemensiewicza, który zaprezentował następującą kategoryzację: *pytania samoistne*, „tj. niezależne w swym kształcie gramatycznym od wypowiedzenia uprzedniego” (Klemensiewicz, 1968, s. 9), w tym związane z kontekstem lub związane z konsytuacją oraz *pytania niesamoistne*, których „kształt gramatyczny jest uzależniony nie tylko od treści, ale także od formy wypowiedzenia uprzedniego” (tamże, s. 10). Jodłowski podzielił wypowiedzenia pytające ze względu na cel bądź też intencję pytającego, rozróżniając: *pytania o uzupełnienie*, kiedy mówiący domaga się „uzupełnienia informacji szczególnie nieznanym” (Jodłowski, 1976, s. 58) oraz *pytania o rozstrzygnięcie*, gdy interlokutor dąży do rozstrzygnięcia kwestii wątpliwych. Szczególne miejsce w tej klasyfikacji zajmują *pytania retoryczne*, które „raczej nie wyrażają postawy pytającej, lecz raczej mają charakter ironicznego zaprzeczenia” (tamże, s. 60).

rzeczywistego braku informacji pytającego na dany temat, zaś odpowiedzi na nie są trudne do przewidzenia. G. Thompson dodaje, iż „nauczyciele stanowią jedną z niewielu grup zawodowych, którym życie upływa w rutynie zadawanych pytań, na które z góry znają odpowiedź”⁷⁴ (1997, s. 101).

Również nieco uproszczoną kategoryzację pytań nauczyciela wprowadził R. Peterson (1992), który wyróżnił: *pytania zamknięte bezpośrednie i pośrednie* oraz *pytania otwarte bezpośrednie i pośrednie*, co przedstawia poniższy wykres:

Wykres 6: Typy pytań nauczyciela wg Petersona (1992) i Nathana (1995)



Źródło: Oprac. własne

M. Pawlak (2009b, s. 320 – 321; por. Miłułka, 2015, s. 84 – 85) wprowadza zaś dość rozbudowaną typologię wypowiedzi pytajnych, wśród których wymienia:

- *pytania otwarte* (ang. *open questions*) często uznawane za przydatne w nauczaniu, ze względu na możliwość ich wykorzystania w prowokowaniu dłuższych wypowiedzi (Richards i Lockhart 1994),
- *pytania zamknięte* (ang. *closed questions*) wymagające odpowiedzi twierdzącej lub przeczącej,
- *pytania referencyjne* (ang. *referential questions*) zadawane w celu zdobycia nowych informacji,

⁷⁴ Tłumaczenie własne.

- *pytania pokazowe* (ang. *display questions*), mające na celu weryfikację wiedzy uczniów, gdyż upodabniają dyskurs do naturalnej rozmowy, zwiększając długość i jakość wypowiedzi (Brock 1986),
- pytania wymagające przetworzenia faktów czy informacji oraz logicznego rozumowania (ang. *higher-order questions*) stymulujące rozwój wiedzy językowej i motywujące uczących się (van Lier 1988),
- *pytania wymagające odtwórczych odpowiedzi* (ang. *factual questions*) bazujące na informacjach przyswojonych przez uczących się.

K. Miłułka (2015, s. 84-85) na podstawie powyższej klasyfikacji dokonała analizy badań własnych poczynionych w oparciu o materiał uzyskany z lekcji języka niemieckiego, według których wyłoniła następujące wnioski:

- *pytania zamknięte*, które zadawane były osobie referującej i odnosiły się do przedstawianych przez nią treści, formułowane były zawsze w języku niemieckim, a nauczyciel oczekiwał na nie krótkiej, rzeczowej odpowiedzi;
- *pytania otwarte* – w rodzaju: *Jak myślisz...?*; *Co, twoim zdaniem,...? Dlaczego uważasz, że...?* itp., zachęcały uczniów do udzielania dłuższych wypowiedzi; nauczyciel stawiał te pytania, w zależności od sytuacji komunikacyjnej, w języku niemieckim lub polskim;
- *pytania pokazowe*, nazywane również *sprawdzającymi* – zadawane przez nauczyciela w celu weryfikacji wiedzy uczniów i stopnia zrozumienia i opanowania przez nich nowego materiału (a nie bezrefleksyjnego powtarzania zgromadzonych informacji); zarówno pytania, jak i odpowiedzi sformułowane zostały w języku niemieckim;
- *pytania referencyjne* – skłaniały uczniów do udzielania odpowiedzi wychodzących poza prezentowany materiał; ich specyficzna konstrukcja miała bezpośrednie odniesienie do subiektywnych przeżyć i świata wartości pytanej osoby, co w naturalny sposób uniemożliwiło pozostałym uczestnikom zajęć (w tym lektorowi) na przygotowanie gotowej odpowiedzi.

Badacze zastanawiają się, które z tych pytań są najbardziej efektywne w procesie dydaktycznym. J. Majer (2009, s. 110), podkreśla także, iż *pytania referencyjne* są znacznie bardziej pożądane i zalecane przez metodyków i nauczycieli niż np. bardzo częste *pytania pokazowe*. Dodaje również, że nauczyciele języków obcych często pytają bezwiednie i bezrefleksyjnie przyjmują odpowiedź na zadane uprzednio *pytania referencyjne*, traktując je jako rozgrzewkę przed częścią zasadniczą zajęć. Są dalece bardziej zainteresowani celem

dydaktycznym postawionych przez siebie pytań, niż faktyczną odpowiedzią studentów (Majer, 2009, s. 110-111, por. Miłułka, 2015, s. 85). Podobne poglądy prezentują B. Z. Kielar (1989, s. 56) oraz H. Komorowska (2001, s. 59) sugerujący, iż lektorzy preferują na lekcji takie pytania, na które znana jest im odpowiedź. Komorowska zwraca również uwagę na problem przewidywalności i nienaturalności wypowiedzi na lekcji języka obcego, co niewątpliwie utrudnia późniejsze zachowanie komunikacyjne dla uczących się w przestrzeni pozaszkolnej:

„W sytuacji codziennego porozumiewania się komunikacja (...) zachodzi wtedy, kiedy między rozmówcami istnieje różnica poziomów informacji. Jeden z nich posiada daną informację, drugi – nie, toteż ten pierwszy pyta, ten drugi odpowiada. Inaczej komunikacja prawdopodobnie w ogóle by nie zachodziła. (...) w sytuacji klasowej często bywa inaczej. Nauczyciel zadaje pytania, na które doskonale zna odpowiedź. Mówi się często o tym, o czym wszyscy obecni doskonale wiedzą (...). Ta cecha komunikacji bierze się z dbałości o formę raczej niż o treść wypowiedzi, a efektem jest nie tylko nienaturalność, ale nuda i poczucie bezsensu nauki szkolnej” (2001, s. 59).

Szczególną grupą pytań są *pytania-dyrektywy*, których „celem jest wywołanie odpowiedzi oraz właściwych czynności uczniowskich; (...) stosowane według ustalonej strategii pełnią funkcję *prowadzenia dziecka poprzez zadanie* (Shugar, Bokus 1988). Dyrektywa bowiem w swojej formie i treści dostarcza odbiorcy (...) informacji o kolejnym kroku w realizacji zadania (...)” (Putkiewicz, 2002, s. 40). Tego rodzaju wypowiedzenia mają na celu pokierowanie dialogiem w taki sposób, aby nauczyciel mógł z powodzeniem ustalić obszar wiedzy uczniów, ale także jej brak, objawiający się milczeniem, lukami informacyjnymi, szczątkową lub też bardzo ogólną, pobieżną wiedzą na dany temat. Niejednokrotnie pytania pełnią także funkcję weryfikacyjną – sprawdzana jest umiejętność kojarzenia faktów, postaci, zdarzeń, interpretowania pojęć. Daje to nauczycielowi możliwość dostrzeżenia niewłaściwych pod względem językowym wypowiedzi podstępnych oraz wskazania poprawnej odpowiedzi czy też prawidłowego toku myślenia.

J. Ożdżyński wyróżnia także kategorię *pytań adresatywnych* pozornie skierowanych do samego siebie, w których nauczyciel wskazuje na zaistniały problem oraz mobilizuje i zachęca odbiorców do wspólnego zastanowienia się nad możliwościami jego rozwiązania. W pytaniach tego typu wyłania się na pierwszy plan potrzeba skupienia uwagi słuchaczy na danym zagadnieniu, ale także niepewność ze strony mówcy związana ze zrozumieniem omawianego zagadnienia przez odbiorców.

Zdaniem K. Miłułki: „analiza funkcji omawianych pytań pokazuje, że niejednokrotnie zazębiają się one ze sobą, np. pytania zamknięte i pokazowe odnoszą się do prezentowanego materiału, do treści najczęściej znanych i uczniom, i nauczycielowi” (2015, s. 85). Co więcej,

wyduje się, że proponowane kategorie pytań nie tylko zazębiają się, a wręcz niekiedy przenikają. W głównej mierze wynika to z przyjętej klasyfikacji, w obrębie której mieszają się ze sobą podziały pytań ze względu na treść oraz na samą ich formę, która z kolei wymusza konkretną odpowiedź. Jeśli przyjrzeć się temu bliżej, okazuje się, że *pytania otwarte* mogą być jednocześnie *pytaniami referencyjnymi* a także *sprawdzającymi (pokazowymi)*, co nieco komplikuje cały podział. Być może warto podzielić tę wielokierunkową klasyfikację pytań na dwie podstawowe: **ze względu na formę** (klasyfikacja przyjęta za Jodłowskim, 1978, s. 58-60) oraz **ze względu na treść** (na podstawie przytoczonych wyżej klasyfikacji opracowanych przez dydaktyków i glottodydaktyków), a następnie dokonać wewnętrznego podziału tych kategorii:

A. Podział pytań ze względu na formę:

– ***pytania o rozstrzygnięcie*** – rozpoczynające się najczęściej wykładnikiem w postaci modulantu: czy, np.:

[281] L_v: Czy Wisła to miasto?

lub też z jego pominięciem, np.:

[282] L_i: Kara śmierci została wykonana?

[283] L_{viii}: Znamy słowo spinacz?

Wymagają krótkiej, konkretnej odpowiedzi ograniczającej się do potwierdzenia lub zaprzeczenia treści.

– ***pytania o uzupełnienie*** – rozpoczynające się najczęściej zaimkiem pytajnym, wymagają uzupełnienia treści nową, nieznaną jeszcze informacją. Odpowiedź na nie może być krótka jedno lub wielowyrazowa, jak również dłuższa – zdaniowa czy wielozdaniowa, np.:

[284] L_i: Kiedy poznajemy Jacka? (...) Gdzie go widzimy? (...) Co robi Jacek? (...) Co o nim wiemy?

[285] L_{vii}: Do czego służyły akwedukty?

B. Podział pytań ze względu na treść:

– ***pytania odtwórcze*** – opierające się na materiale wcześniej wprowadzonym; nie wymagają przetwarzania zdobytych przez uczniów informacji, a jedynie przypomnienia sobie właściwej odpowiedzi, słowa lub formy gramatycznej, np.:

- [286] L_v: Co to jest?
 S: To jest mapa.
 L_v: Mhm, to jest mapa. Czego to jest mapa?
 S: ...[milczy]
 L_v: Jakiego kraju? To jest mapa...?
 S: Polska, Polska!
 L_v: ...kogo? czego? Pol-ski, tak?
- [287] L_{IV}: Rozmawialiśmy w tamtym tygodniu o pogodzie, tak? To przypomnijmy sobie. Proszę mi powiedzieć, jaka dzisiaj, jaka wczoraj była pogoda w Wietnamie?

służą wyłącznie celom ewaluacyjnym;

– **pytania pokazowe** (in. *sprawdzające*; por. Long i Sato, 1983; Mehan, 1979; Hatch i Long, 1980; Cazden, 1988; Niżegorodcew, 1993; Lynch, 1996 oraz Wojtczuk, 1996) – nauczyciel formułuje pytanie w oparciu o znane studentom informacje w celu sprawdzenia stopnia przyswojenia wprowadzonego wcześniej materiału gramatyczno-leksykalnego; są one charakterystyczne dla sytuacji lekcyjnej, choć z założenia mają być zbliżone do pytań zadawanych w warunkach naturalnych, np.:

- [288] [po wprowadzeniu przez lektora trybu warunkowego]
 L_{II}: Filip, a co zrobiłbyś, gdybyś był dyrektorem akademika? (...) Odongere, a ty co byś zrobiła, gdybyś była dyrektorem akademika? (...) A ty co byś kupił, Iwan?

– **pytania referencyjne** (in. *rzeczywiste*; Lynch, 1996), stanowiące pytania o nowe treści, nieznane ani lektorowi, ani pozostałym uczestnikom zajęć; odnoszą się do subiektywnych opinii, poglądów, prywatnych przeżyć i emocji osoby udzielającej odpowiedzi, np.:

- [289] L_I: Jakie wnioski wyciągnęliście po, po obejrzeniu tego filmu?

– **pytania o zgodę** (za Wojtczuk, 1996) lub **potwierdzenie** – przypominające pytania retoryczne, gdyż nie zawsze wymagana jest na nie odpowiedź, np.:

- [290] L_I: Muszę dodrukować. Dodrukuję, dobrze? Pani Anna ma?

– **pytania aktywizujące** – służące pozyskaniu nowych informacji na ten sam temat, np.:

- [291] L_I: Co jeszcze?

- [292] L_{VIII}: Co dalej?

- [293] L_{XI}: Co więcej?

Wyniki badań ilościowych, uwzględniające podział wypowiedzeń pytających ze względu na formę, prezentuje poniższa tabela:

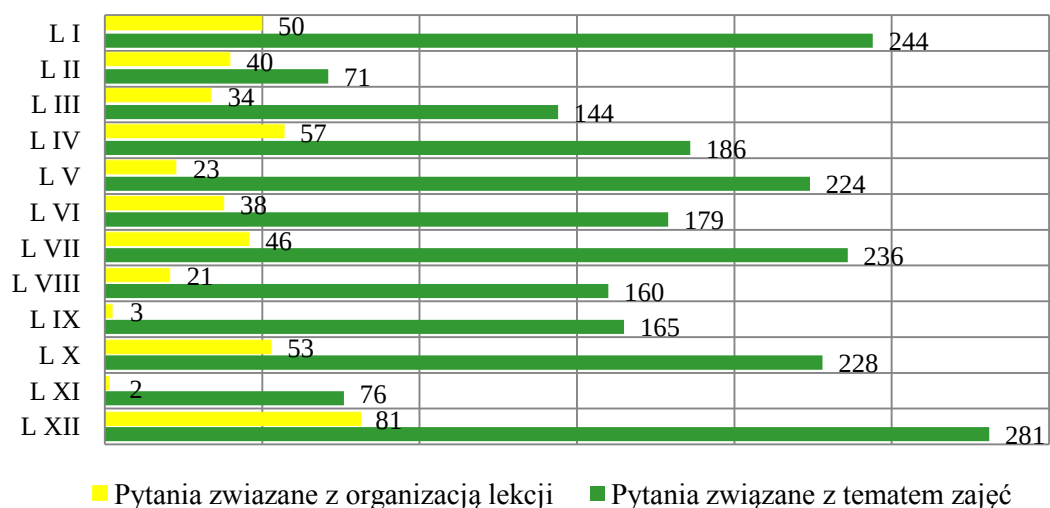
Tabela 6: Podział pytań na lekcji JPJO ze względu na formę

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania związane z organizacją lekcji	50	40	34	57	23	38	46	21	3	53	2	81
Pytania o uzupełnienie	28	11	13	10	5	9	12	11	3	31	2	37
Pytania o rozstrzygnięcie	22	29	21	47	18	29	34	10	0	22	0	44
Pytania związane z tematem zajęć	244	71	144	186	224	179	236	160	165	228	76	281
Pytania o uzupełnienie	145	53	88	109	204	123	143	127	118	174	44	205
Pytania o rozstrzygnięcie	99	18	56	77	20	56	93	33	47	54	32	76
Łącznie	294	111	178	243	247	217	282	181	168	281	78	362

Źródło: oprac. własne

Ze względu na badany materiał tabela obejmuje zestawianie użycia *pytań o uzupełnienie* oraz *pytań o rozstrzygnięcie* występujących w dwóch głównych kontekstach: pierwszy to część organizacyjna zajęć (oznaczona kolorem żółtym), drugi to część zasadnicza związana bezpośrednio z tematem lekcji (kolor zielony). Badania ilościowe wykazały znaczną przewagę pytań dotyczących głównych treści programowych nad treściami dotyczącymi organizacji pracy, które stanowią nie więcej niż: 36% (L II) i nie mniej niż: 1,7% (L IX) łącznej liczby pytań zadawanych przez lektora na lekcji języka polskiego jako obcego. Dane te przedstawia poniższy wykres:

Wykres 7: Statystyka pytań lektorów na lekcji JPJO

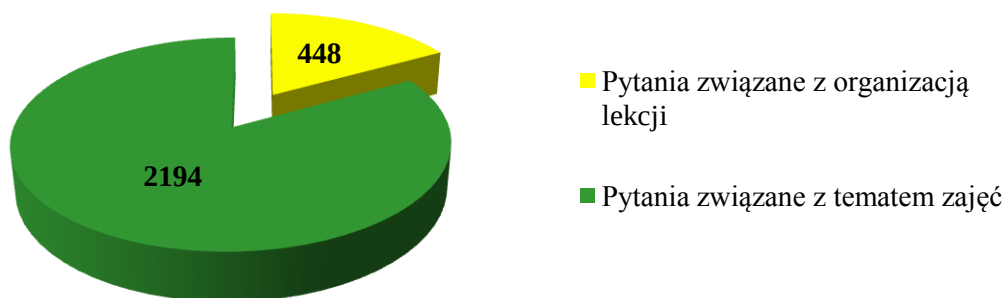


Źródło: oprac. własne

Na tej podstawie łatwo wyliczyć, że liczba pytań przypadająca na każdą minutę zajęć waha się w przybliżeniu od 1 do 3.

Należy zauważyć, iż stosunek wszystkich pytań związanych z organizacją lekcji do pytań związanych z tematem zajęć przedstawia się następująco: 448 : 2194 ($\approx 1 : 5$), co prezentuje poniższy wykres:

Wykres 8: Łączna liczba pytań występujących we wszystkich nagraniach



Źródło: oprac. własne

8.1. Pytania organizujące proces dydaktyczny

Wypowiedzenia pytające pochodzące z części organizacyjnej zajęć dotyczyły przede wszystkim: stopnia zrozumienia przez studentów wprowadzonego na poprzedniej lekcji materiału, posiadania lub też braku pracy domowej, obecności i nieobecności (pytania te były kierowane bezpośrednio do osób zainteresowanych lub ich kolegów z grupy), przyczyn spóźnienia oraz absencji, przygotowania lub braku przygotowania się do zajęć, posiadania materiałów dydaktycznych (podręcznika, zeszytu, kserokopii), organizacji studiów (składania podań, rezultatów rozmów z dyrekcją instytucji itp.) oraz wyboru czy zmiany przyszłego kierunku studiów. Były one w podobny sposób formułowane i zadawane we wszystkich grupach poddanych opisowi. Cechą wspólną tej grupy wypowiedzeń jest stopień ogólności stawianych pytań oraz pokrewieństwo tematyczne, przy czym żadne z nich nie dotyczyło ani w bezpośredni, ani pośredni sposób, części zasadniczej lekcji. Pojawiały się najczęściej na początku oraz na końcu zajęć, a także w sytuacjach nietypowych, takich jak: wejście pracownika administracji czy studenta z innej grupy na lekcję.

Ze względu na formę pytania te zostały podzielone na dwie zasadnicze kategorie:

- **pytania o uzupełnienie** – rozpoczynające się zwykle zaimkami pytajnymi lub połączeniami przyimkowo-zaimkowymi, niekiedy również spójnikami „a” lub „i”, np.:

[294] L_x : Kto we wtorek idzie na Politechnikę Łódzką?

[295] L_{III}: Jaka była praca domowa?

[296] L_X: O której się zaczęła lekcja?

[297] L_{VI}: A czyja to jest książka? (...) Gdzie jest twoja?

[298] L_{XII}: I co załatwiłaś?

– **pytania o rozstrzygnięcie** – charakteryzujące się modulantem: czy w pozycji inicjalnej; pytania te, szczególnie w mowie potocznej mogą występować także bez wykładnika podstawy pytajnej, jednak z właściwą pytaniom intonacją (oznaczoną w przykładach podkreśleniem), np.:

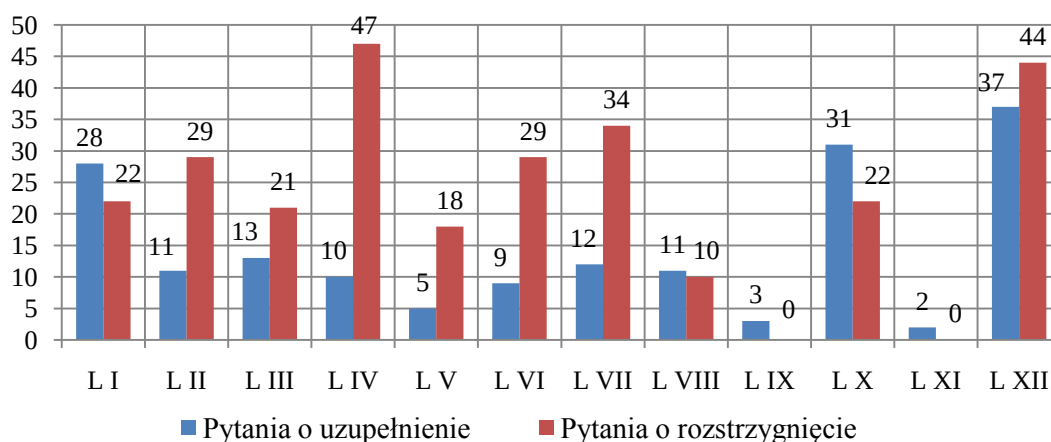
[299] L_X: Czy są jakieś pytania...do tego, co robiliśmy?

[300] L_{VI}: Jasmin, ty masz napisane to podanie?

[301] L_{III}: A Ostap, ty lubisz jak na ciebie tak mówią? Co?

Biorąc pod uwagę analizę ilościową powyższych *pytań o rozstrzygnięcie* i *o uzupełnienie*, należy wnioskować, iż częściej (choć nieznacznie) wystąpiły *pytania o rozstrzygnięcie* – na 7 spośród 12 opisanych lekcji (L II-VII, L XII), stanowiły nie więcej niż 82% , ale nie mniej niż: 54% ogółu pytań organizujących lekcję; na jednych zajęciach były to wyniki bardzo zbliżone – 10 *pytań o rozstrzygnięcie* i 11 *o uzupełnienie* (L VIII), zaś w czterech przypadkach liczba *pytań o uzupełnienie* była większa niż liczba *pytań o rozstrzygnięcie* (L I, L IX- XI), przy czym w dwóch z nich *pytania o rozstrzygnięcie* w ogóle nie wystąpiły. Znacząca jest tu także liczba *pytań o uzupełnienie* – zaledwie 3 (L IX) i 2 (L XI) w ciągu 90-minutowej lekcji. Dane te zaprezentowane zostały na poniższym wykresie:

Wykres 9: Podział pytań organizujących lekcję

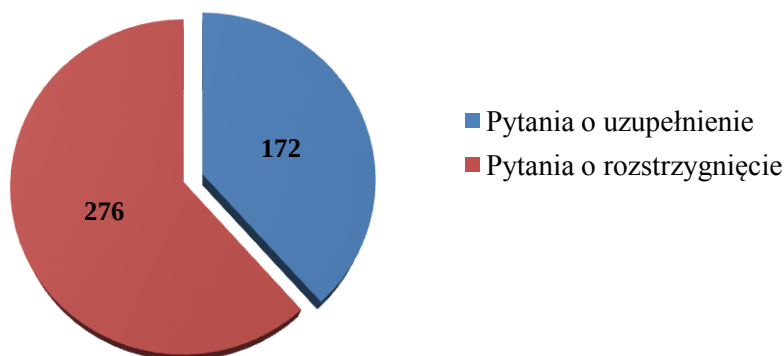


Źródło: oprac. własne

Ciekawa wydaje się również zależność częstości występowania *pytań o rozstrzygnięcie* od poziomu zaawansowania grupy. Lekcje w grupach niezaawansowanych językowo oraz zróżnicowanych narodowościowo (L: II, IV-VI, X-XII) charakteryzowały się znaczną przewagą *pytań o rozstrzygnięcie*; było to odpowiednio: L II: 73%, L IV: 82%, L V: 78%, L VI: 76%, L XII: 54%; zaledwie w jednym przypadku (L X) liczba *pytań o rozstrzygnięcie* była niższa (choć wciąż wysoka) i wynosiła: 42% ogólnej sumy pytań organizujących proces nauczania. Należy również zwrócić uwagę, iż w jednym przypadku *pytania o rozstrzygnięcie* nie wystąpiły (L XI). Fakt ten można uzależnić od czynników takich jak: preferencje czy osobiste uwarunkowania pracy danego nauczyciela, gdyż, jak wykazała dalsza analiza, *pytania o uzupełnienie* w wypowiedziach tego samego nauczyciela pojawiły się zaledwie dwa razy. W przypadku grup jednolitych pod względem narodowościowym i o wyższym stopniu zaawansowania językowego nie zaobserwowałam podobnej zależności. Stosunek *pytań o rozstrzygnięcie* do ogółu pytań organizujących zajęcia, wynosił odpowiednio: L I: 44%, L III: 62%, L VII: 74%, L VIII: 48%, L IX – brak – analogiczna sytuacja jak w przypadku nagrania L XI.

Ogólny stosunek wszystkich *pytań o uzupełnienie* do *pytań o rozstrzygnięcie* wynosi: 172 : 276, stanowiąc tym samym zaledwie 38% ogólnej liczby pytań występujących w części pierwszej zajęć. Zależność tę prezentuje poniższy diagram:

Wykres 10: Stosunek *pytań o uzupełnienie* do *pytań o rozstrzygnięcie* w części organizującej lekcję JPJO



Źródło: oprac. własne

Przewaga *pytań o rozstrzygnięcie* (62%), nie powinna dziwić. Dobrze sprawdzają się one w przestrzeni szkolnej, jeśli nauczyciel oczekuje zwięzłej, konkretnej, jednoznacznej i treściwej odpowiedzi. Ponieważ zapytania dotyczą aktualnych spraw i problemów studentów,

należy uzyskać na nie zadowalającą odpowiedź w możliwie jak najkrótszym czasie – tak, aby część organizacyjna zajęć nie zdominowała części zasadniczej, stanowiącej faktyczny cel danej lekcji. Dowodem tego są również *pytania o uzupełnienie* zawarte w tej części lekcji, intencjonalnie skonstruowane w taki sposób, aby nie dawać uczestnikom zajęć możliwości na dłuższe, swobodne wypowiedzi, np.:

- [302] L_{VI}: Napisałeś podanie?
S: Tak.
L_{VI}: Jakie podanie?
S: Eeee...
L_{VI}: O przedłużenie...?
S: ...matematyki.
L_{VI}: O przedłużenie terminu zaliczenia z matematyki, tak? Z polskiego.
S: Polski...
L_{VI}: Tak. Napisałeś?
S: Tak.
L_{VI}: I dyrektor zaakceptował?
S: Yyyy... Pan, pan, panu...
L_{VI}: Pan musi podpisać. **(A)** Masz to podanie tu? Siedź, siedź. Po przerwie.
S: Tak.

W powyższym przykładzie wyraźnie zarysowuje się dysproporcja między długością wypowiedzi lektora i studenta, który udziela krótkich, jednowyrazowych odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytania. Rzeczą ciekawą jest tu również dynamika prowadzonego dialogu. Lektor zadaje precyzyjne, krótkie, pojedyncze pytanie i oczekuje równie krótkiej, konkretnej i natychmiastowej odpowiedzi. Nie pozostawia studentowi czasu do namysłu i sam odpowiada na zadane przez siebie pytania (fragm. **A**). Nauczyciel, mówiąc o sobie, stosuje formę trzecioosobową i zwrot grzecznościowy *pan*. Co więcej, uzupełnia wypowiedź studenta o brakujące treści tak, aby student mógł jedynie przytaknąć bądź zaprzeczyć.

Z drugiej strony, nawet jeśli lektor prowokuje dłuższą wypowiedź uczestników zajęć, na przykład zachęcając nieśmiałego studenta do zabrania głosu:

- [303] L_{III}: Teraz Ostapczyk, proszę cię bardzo. Kto to wymyślił to „-czyk”? Ronald?
S1: Nie, to życie.
L_{III}: To życie wymyśliło? Dobra. A Ostap, ty lubisz jak na ciebie tak mówią? Co?
S2: Wszystko jedno...
L_{III}: Wszystko jedno?! No coś ty! Taka serdeczna, miła nazwa...

reakcja uczącego się nie zawsze jest zgodna z oczekiwaniami prowadzącego zajęcia. Zarówno pierwszy, jak i drugi student, odpowiedzieli bardzo zdawkowo (dwu – trzywyrazowa kwestia) na „zaczepekne”, ale życzliwe pytanie nauczyciela.

Nierzadkim zjawiskiem były również pytania występujące w dużym nagromadzeniu bezpośrednio po sobie. Stanowiły one całe *kompleksy pytań*⁷⁵, często pozostawianych bez odpowiedzi, co może mieć związek z ich nadmiarem w tej samej wypowiedzi nauczyciela, np.:

[304] L_{XII}: Kto... chce czytać swoją pracę? (...) Masz?

S: Nie.

L_{XII}: A dlaczego? Dobry argument. Dlaczego nie masz? Jeden argument poproszę. Bo jest śnieg, bo jest zimno...no dlaczego? Bo jest piątek...? Dlaczego nie masz pracy domowej? Panie Tenge, proszę napisać pracę domową i pokazać.

[305] L_{XII}: Carlos, i co tam? Obudziłeś ją? Będzie za dwie godziny?

S: Ona nie jest dobra...

L_{XII}: Nie jest dobra?

S: Ona nie jest dobra, Ona ma... brzuch, brzuch, ale tylko dziewczyny, tylko dziewczyny.

L_{XII}: Aha, rozumiem.

[306] L_{XII}: Co pani, pani jest koleżanką Mai, co mogłaby pani powiedzieć Mai od ciebie? Mai jest chora, siedzi w pokoju, co pani ma jej powiedzieć? (...) Panowie dżentelmeni? Isan? Gabriel? Co pani ma przekazać Mai?

S: Żeby...(...) już będzie zdrowa...

L_{XII}: Że już będzie, już będzie zdrowa! Od ciebie, z ręką na sercu, co jej powiesz? No? Co? Wstydziecie się? A dobrzy koledzy z Mongolii? Żaden nie chce nic powiedzieć! Co powiecie panowie? A ty co powiesz pani?

S: Wszystkiego dobrego!

Pojawiające się w powyższych dialogach zestawienia pytań określane są jako *pytania bliskoznaczne* (Wojtczuk, 1996, s. 116), jak w przykładzie [304]. W ciągłej, nieprzerwanej wypowiedzi lektora, wykładnik *dlaczego* pojawia się aż 4 razy. Podobnie w dialogach [305] i [306], choć w nieco zmienionej formie. Wystąpiły tam pytania o maksymalnym stopniu zredukowania informacji, tj.: „i co tam?”, „No? Co?” itp. Tak duże nagromadzenie pytań o synonimicznej treści można uzasadniać potrzebami dydaktycznymi. Po pierwsze, lektor pytał, stosując podobne sformułowania, aby zostać lepiej odebranym i zrozumianym. Po drugie, intensyfikacja analogicznych pytań mogła służyć do zachęcenia, ale i ponaglenia studentów do odpowiedzi. Wydaje się prawdopodobne, iż miało to także związek z „nielubianą” zwykle na zajęciach ciszą. Lektor, powtarzając wielokrotnie te same treści, daje uczestnikom również nieco więcej czasu do namysłu. Ponadto, zadawanie pytań o podobnym znaczeniu, może także z góry nasuwać dobrą odpowiedź czy właściwy argument, jak w przykładach [304] i [305].

Nieco innym przykładem jest wypowiedź:

⁷⁵ Termin za: K. Wojtczuk (1996, s. 116).

[307] L IX: No dobrze, to w takim razie, kto z państwa chciałby przeczytać swoooją pracę domową? **(A)** A może głupio zapytałam...Kto z państwa ma pracę domową? **(B)** Eee...nie jest tak źle. To w takim razie kto, spośród osób, które mają, zechciałby się scharakteryzować? **(C)**,

w której również występuje kontaminacja pytań o podobnej treści, jednakże każde kolejne wypowiedzenie tę treść zawęża. Sekwencję wypowiedzeń pytających otwiera pytanie ogólne, skierowane do zbiorowości – fragm. **(A)**. Następnie lektor, poprzez odpowiednio skonstruowane pytanie, zawęża grupę odbiorców – fragm. **(B)**, kierując wypowiedź jedynie do tych studentów, którzy wykonali jego polecenie. We fragm. **(C)** ma miejsce doprecyzowanie i ograniczenie pola semantycznego. Pojawia się pytanie lektora skierowane do grupy słuchaczy posiadających bardzo konkretne, zlecone zadanie, które w ostatnim pytaniu jest wyraźnie wskazane – zamiast ogólnego sformułowania „praca domowa”, pojawia się tu „charakterystyka siebie”.

Szczególnym typem pytań organizujących proces lekcyjny były pytania rozpoczynające się zaimkiem pytajnym: *kto* (w różnych przypadkach) oraz zawierające zaimek nieokreślony: *ktoś*. Tego rodzaju wypowiedzenia pytające kierowane były do grupy studentów w celu zachęcenia ich do udzielania odpowiedzi. Przykłady użycia tych konstrukcji wystąpiły w wypowiedziach wszystkich nauczycieli co najmniej 4 razy (L II), ale nie więcej niż 33 razy (L VII), w sumie odnotowano 185 użyć we wszystkich nagraniach.

Najczęstszymi kontekstami, w których pytania te się pojawiły, były:

- pytania o nieobecność studentów na zajęciach, np.:

[308] L XII: Kto wyszedł?

[309] L VII: Kogo nie ma? Kogo nie ma?

- pytania połączone z prośbą o odczytanie pracy domowej, np.:

[310] L VIII: Kto czyta? Czy ktoś z państwa? Słuchamy.

[311] L XII: No i jeszcze ktoś? Carlos? Może pan?

[312] L VII: Kogo pominęłam?

- pytania w funkcji prośby o odpowiedź lub o dłuższe wypowiedzi, a także o podjęcie określonego działania, np.:

[313] L X: Czy ktoś z państwa wie, jeżeli mówimy na przykład: On jest zły, on jest dobry, dobra, ono jest dobre, to jak to się nazywa w gramatyce?

[314] L VIII: No, to kto wyjaśni?

[315] L_{VIII}: I jeszcze bym prosiła, aby ktoś z was na podstawie tego artykułu jutro przygotował taką mapę. Kto przygotowuje taką mapkę i pokaże nam jutro?
Epizodycznie pojawiały się także zaimki: *nikt*, np.:

[316] L_I: Nikt nie ma?

a także: *wszyscy*, *ci/ tamci*, np.:

[317] L_{III}: A może by tamci, których nie było wczoraj, troszeczkę głos zabrali? Wszyscy śpią, ja rozumiem, pierwsza lekcja, ale słońeczko rozbudza.

Ściśle związane z organizacją procesu edukacyjnego były również pytania występujące w funkcji upomnienia. Choć ze względu na formę będą raczej *pytaniami retorycznymi*, zostały one uwzględnione w niniejszym rozdziale ze względu na ich pewną odmienność, ale także z uwagi na powtarzalność i powszechność na lekcji JPJO. Należą do nich następujące wypowiedzenia pytające:

[318] L_X: Gdzie miałeś siedzieć?

[319] L_X: Ahmed, a tobie co się porobiło?

[320] L_X: Jaka przerwa?!

[321] L_X: Amir, a ty co? Dzisiaj nie pracuje głowa?

[322] L_X: Czy ja mówię do was?!

[323] L_X: Czy ty rozumiesz, co ja mówię?!

[324] L_X: Gdzie masz okulary? Dlaczego nie nosisz okularów? Nie widzi i nie nosi okularów!

Pytania te najczęściej nie wymagały od uczestników konwersacji żadnej odpowiedzi, zobowiązywały ich jednak do podjęcia konkretnych reakcji niewerbalnych. Warstwa znaczeniowa takich pytań jest zatem większa niż wartość semantyczna poszczególnych jego członów. Nauczyciel pragnie w ten sposób wyegzekwować na studentach zmianę miejsca (najprawdopodobniej na wcześniej przez siebie wyznaczone), zachowanie ciszy i spokoju, zwiększenie motywacji, uzupełnienie ćwiczenia itd. Niekiedy wypowiedź nauczyciela zachowana jest w żartobliwym, może nieco ironicznym tonie.

W powyższej analizie pytań wyodrębnionych ze względu na formę nie została uwzględniona klasyfikacja wypowiedzi pytających ze względu na treść, gdyż wartość znaczeniowa pytań nie dotyczy treści nauczanych, stąd wyekscerpowanie przykładów i pogrupowanie ich w kategorie: *pytań pokazowych*, *odtwórczych* czy *referencyjnych*, było w naturalny sposób niemożliwe.

8.2. Pytania związane z tematem zajęć

Drugą, znacznie liczniejszą od poprzedniej, grupę stanowią wszelkiego rodzaju pytania pojawiające się w części zasadniczej lekcji. Dotyczyły one tematyki zajęć, a więc zagadnień gramatycznych i leksykalnych, aktualnie omawianych materiałów wizualnych (takich jak: obrazki, fotografie, teksty), wizualno-dźwiękowych (np.: filmów) czy dźwiękowych (np.: spreparowanych na potrzeby lekcji nagrań – płyta CD dołączona do podręcznika). Pojawiały się zwykle bezpośrednio po zakończeniu czynności organizacyjnych zajęć i rozwiązywaniu aktualnych problemów grupy.

A) Podział formalny pytań związanych z tematem zajęć

Ze względu na podział formalny pytania dotyczące tematu głównego zajęć zostały sklasyfikowane w trzech podstawowych grupach, na które składają się:

– **pytania o uzupełnienie** – rozpoczynające się zwykle zaimkami pytajnymi, czasem również spójnikami *a* lub *i* oraz charakterystyczną dla pytań o opinię frazą: *Jak myślisz?* (zob. Martyniuk, 2014, s. 51-52), np.:

[325] L_I: Kiedy poznajemy Jacka? (...) Gdzie go widzimy?

[326] L_{XII}: Jeżeli ktoś nauczył się gramatyki, to co dalej?

[327] L_{XII}: Husten, jak pani myśli?

Specyficzną podgrupę stanowią tu **pytania o uzupełnienie o szyku przestawnym**, które rozpoczynają się szykiem charakterystycznym dla wypowiedzenia oznajmującego, a kończą typowym dla pytania wskaźnikiem, np.:

[328] L_{XII}: Ona ma więcej, ona ma więcej, czego?

[329] L_{XII}: Ich wymowa jest jaka?

B. Ostromęcka-Frączak sugeruje jednak, iż „w pytaniach należy wystrzegać się inwersji i umieszczania zaimka pytajnego w szyku postpozycyjnym lub finalnym” (1996, s. 17).

Należy również wspomnieć o grupie pytań, które, ze względu na formę, uznają za *pytania o uzupełnienie*, choć niektórzy badacze skłaniają się do nadania im odrębnej kategorii, nazywając **pytaniami urwanymi** (zob. Boniecka, 1978, 1980, Wojtczuk, 1996). Stanowią one typ pytań zredukowanych, rozpoczynających się zdaniem oznajmującym (brak szyku przestawnego oraz wykładników pytania), a zakończonych niedopowiedzeniem.

Urwanie treści może nastąpić bezpośrednio po wypowiedzeniu wprowadzającym, bądź też po spójnikach: *i*, *ale*, *bo* itp. oraz po przyimkach. Wymagają one uzupełnienia o konkretne, lecz nie dowolne, treści, np.:

[330] L_{II}: A gdyby była niedziela, my...?

[331] L_I: w wieku...? Ilu lat?,

[332] L_{XII}: Uczenie się nowego języka zajmuje za dużo czasu i...?,

[333] L_{II}: Nie, w ich, to oni graliby w ich ulubionych filmach, a wy gralibyście w...?

Szczególnym typem *pytań urwanych* były charakterystyczne dla przestrzeni szkolnej niedokończone słowa, podawane we fragmentach (sylabizowane) w celu uzyskania właściwego dopowiedzenia lub pożądanej formy gramatycznej, np.:

[334] S: Potem og- og- oglądali telewizja...

L_V: ...telewi...?

S: ...telewizję.

[335] S: Gdybym wypił kawę, pocz-poczu... aa....poczuwałem.

L_{II}: Nie, poczu...?

S: poczu-pocz-poczuwem

L_{II}: Mhm...

S: ...poczuwem się lepiej.

L_{II}: Mhm. Dobrze, gdybym wypił kawę, poczułbym się lepiej.

a także wypowiedzenia pytajne zakończone metajęzykową informacją gramatyczną, np.:

[336] L_V: Poszli do... dopełniacz?

S: Aaa...biura?

L_V: Tak jest! Poszli do biura.

[337] L_V: ...pisali...? kogo? co? – list.

S: List.

– **pytania o rozstrzygnięcie** – występujące z modulantem: czy na początku albo w środku wypowiedzenia (*charakter alternatywny*; zob. Jodłowski, 1978, s. 59) lub z pominięciem wykładnika pytającego, w miejsce którego pojawiają się: czasownik, rzeczownik, sporadycznie również spójniki: *a*, *i*, *ale* w pozycji inicjalnej, np.:

[338] L_{XII}: Czy to jest dobre zdanie?

[339] L_X: Mmm...? No nieprawda czy prawda?

[340] L_V: Pamiętacie o tych wyrazach?

[341] L_I: Kara śmierci została wykonana?

[342] L_I: Ale ofiara została wcześniej wybrana czy jest to ofiara przypadkowa?

[343] L_I: I ta pierwsza scena to jest rzucenie kamienia?

Powyższą kategoryzację zamykają pytania wchodzące w skład różnego typu zestawień wypowiedzeń pytajnych. Pojawiały się w nagromadzeniu bezpośrednio po sobie, w tym samym kontekście i w tej samej wypowiedzi nauczyciela, nieprzerwanej wejściem komunikacyjnym innego uczestnika zajęć. Są to np.:

[344] L_I: **(1)** Dobrzeeee...i...? **(2)** Co powiedział? **(3)** O co jest pytany? **(4)** Na moment przed śmiercią, o co jest pytany? Ja myślę, że to jest element tortur, stosowanych przez państwo. **(5)** O co jest pytany?

(1) pyt. o uzup. – (2) pyt. o uzup. – (3) pyt. o uzup. – (4) pyt. o uzup. – (5) pyt. o uzup.

[345] L_{XII}: **(1)** Które słowo, jak pan myśli? **(2)** Kilka czy kilku? **(3)** I teraz mamy: kilku słów czy kilka słów? **(4)** Możliwość mówienia kilka słów czy kilku słów? **(5)** Jak pan myśli?

(1) pyt. o uzup. – (2) pyt. o rozstrzyg.. – (3) pyt. o rozstrzyg. – (4) pyt. o rozstrzyg. – (5) pyt. o uzup.

[346] L_I: **(1)** To jest istotna scena? **(2)** Co robi Jacek? **(3)** Jacek co? **(4)** Przysiada przy niej i także rzuca ptakom chlebek?

(1) pyt. o rozstrzyg. – (2) pyt. o uzup. – (3) pyt. o uzup. (zredukowane) – (4) pyt. o rozstrzyg.

Przywołane przykłady zostały zilustrowane schematami układów pytań, występujących w danym kompleksie. Najczęstsze połączenia obecne w tych zestawieniach to: *pytania o uzupełnienie* lub *pytania o uzupełnienie + pytania o rozstrzygnięcie*. Często był również schemat klamrowy, jak w przykładach: [345] i [346], w których kompleks kilku pytań rozpoczynał i kończył ten sam typ wypowiedzenia, a pytania wewnętrzne służyły doprecyzowaniu oczekiwanych przez lektora treści oraz naprowadzeniu studentów na właściwą odpowiedź poprzez różne skojarzenia leksykalne czy konotacje gramatyczne. Nagromadzone pytania były najczęściej synonimiczne pod względem treści, jak w przykładzie [344] i [345] lub też bardzo zbliżone, a tym, co je różnicuje, jest stopień szczegółowości zadanego pytania oraz poziom jego zredukowania, a niekiedy także forma, jak w przykładach [346] i poniższym:

[347] L_{IV}: Co mi pan poleca? Co pana zdaniem jest dobre? Co powinnam wybrać, zamówić?

Zaprezentowane wypowiedzi lektorów dobrze ilustrują typowe dla *dyskursu lekcyjnego* pytania mające na celu uzyskanie sprecyzowanej, ale znanej nauczycielowi odpowiedzi. Poprzez nagromadzenie pytań pragnął on naprowadzić studentów na właściwy tok rozumowania, niekiedy jednak sam odpowiadał na przed chwilą zadane pytanie, jak w przykładzie [346].

Ciekawą ilustracją ciągu *pytań o uzupełnienie* jest także przykład [348]:

[348] L IV: Jaki sport może pan lub pani polecić tym grupom osób? Co znaczy polecać coś, polecić? Co to znaczy polecać coś?

w którym od zwykłego, zbliżonego komunikacji w warunkach naturalnych pytania o radę, lektor przechodzi do typowo szkolnych wypowiedzeń pytających.

Podział pytań, które wystąpiły w zasadniczej części lekcji, prezentuje poniższa tabela:

Tabela 7: Zestawienie pytań związanych z częścią zasadniczą lekcji – podział formalny

(symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania o uzupełnienie (w %)	145 (59%)	53 (75%)	88 (61%)	109 (59%)	204 (91%)	123 (69%)	143 (61%)	127 (79%)	118 (72%)	174 (76%)	44 (58%)	205 (73%)
(w tym: pytania urwane)	(28)	(18)	(7)	(6)	(22)	(32)	(10)	(26)	(10)	(42)	(3)	(37)
Pytania o rozstrzygnięcie (w %)	99 (41%)	18 (25%)	56 (39%)	77 (41%)	20 (9%)	56 (31%)	93 (39%)	33 (21%)	47 (28%)	54 (24%)	32 (42%)	76 (27%)
(w tym: pytania o rozstrzygnięcie następujące bezpośrednio po pytaniu o uzupełnienie)	(8)	(2)	(5)	(4)	(8)	(4)	(12)	(5)	(8)	(9)	(7)	(13)
Łącznie	244	71	144	186	224	179	236	160	165	228	76	281

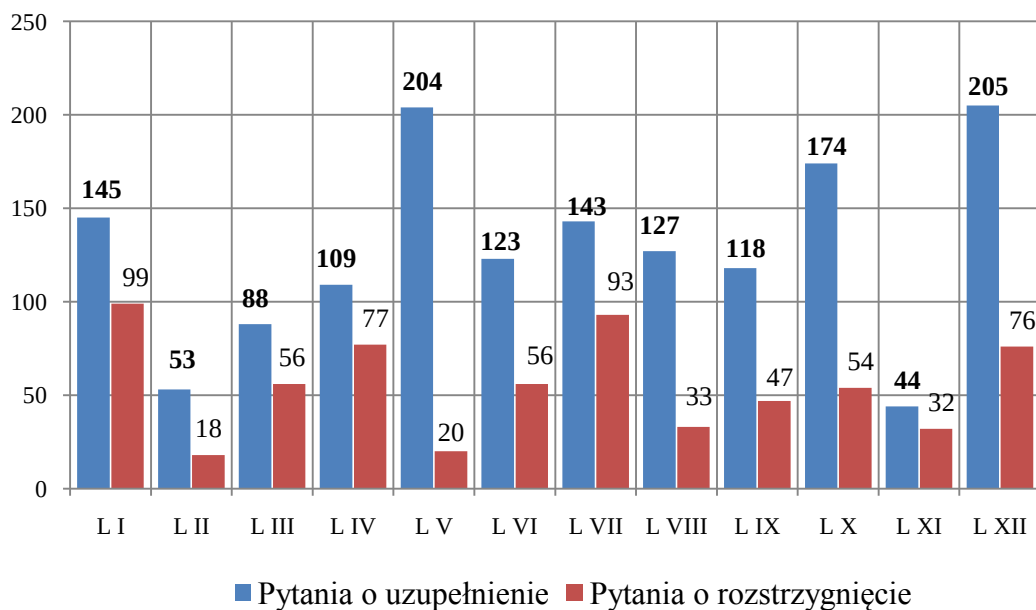
Źródło: oprac. własne

Analiza ilościowa uwzględniająca formę wypowiedzeń pytających wykazała, iż najczęściej pojawiały się w tej części zajęć *pytania o uzupełnienie*. Dominowały one nad *pytaniami o rozstrzygnięcie* we wszystkich nagraniach lekcji, stanowiąc nie więcej niż 81% (L V), ale nie mniej niż: 48% (L I) łącznej liczby pytań części zasadniczej zajęć. **Można zatem przyjąć, że pytania o uzupełnienie występujące w wypowiedziach nauczyciela, przez wielu badaczy uważane za najbardziej wartościowe i pożądane na zajęciach, stanowiły w badanych grupach ok. 50% – 80% części lekcji związanej z głównym tematem zajęć.** Warto dodać, iż wynik ten nie jest implikowany podejmowaną na zajęciach tematyką.

W zdecydowanej mniejszości wystąpiły *pytania o rozstrzygnięcie*, stanowiące od 9% (L V) do 42% (L XI) wszystkich pytań tej części zajęć. Choć wypowiedzenia te pojawiały się najczęściej w izolacji, to jednak znalazła się niewielka ich liczba, występująca bezpośrednio po *pytaniach o uzupełnienie* lektora, w tej samej, ciągłej i niezakłóconej wypowiedzi, najczęściej jako pytania pomocnicze. Ich liczba była zdecydowanie mniejsza i wynosiła od 2 (L II) do 13 (L XII) wypowiedzeń pytających.

Omówione dane przedstawia poniższy wykres:

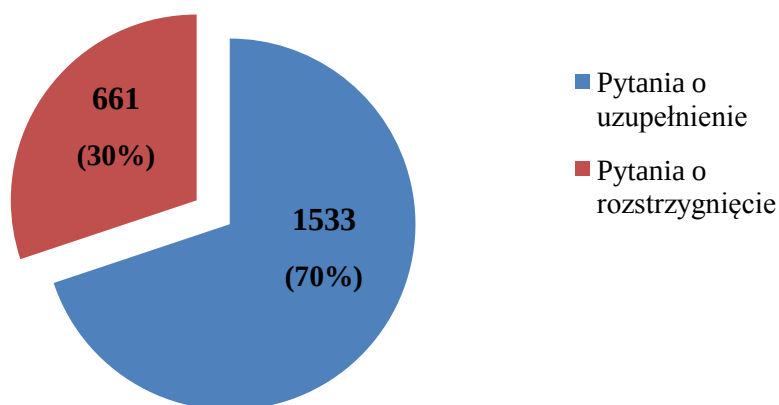
Wykres 11: Pytania związane z tematem lekcji – podział formalny



Źródło: oprac. własne

Ogólny stosunek wszystkich *pytań o uzupełnienie* do *pytań o rozstrzygnięcie* występujących w zgromadzonych nagraniach wynosi odpowiednio: 1533 : 661 (wynik procentowy to: 70% : 30%). Zależność tę prezentuje poniższy diagram:

Wykres 12: Łączna liczba wszystkich pytań części zasadniczej lekcji



Źródło: oprac. własne

B) Podział pytań ze względu na treść w części lekcji związanej z tematem zajęć

Poniżej przedstawiam klasyfikację pytań dotyczących części zasadniczej zajęć, uwzględniającą zawartą w nich treść oraz motywację i celowość ich zadania. Na tej podstawie wyodrębnione zostały:

– **pytania odtwórcze** – najczęściej rozpoczynały się zaimkami pytajno-względnymi: jaki?, jaka?, jakie?, kto?, co?, kiedy?, gdzie?, który?, która?, które? w różnych formach i wariantach, stanowiąc zdecydowanie najczęstsze wypowiedzenia pytające na lekcji JPJO. Odnosiły się wyłącznie do treści wcześniej wprowadzonych, znanych studentom, np.: obejrzanego filmu, wysłuchanego nagrania, przeczytanego dialogu czy tekstu, materiału wizualnego, takiego jak: mapa, fotografia itp. Wszystkie pytania dotyczyły wyłącznie materiału, z którym studenci stykali się na zajęciach, nie wymagały konfrontowania odpowiedzi z doświadczeniami i przeżyciami własnymi. Wypowiedzenia pytające o typowym charakterze ewaluacyjnym przypominały szkolne odpytywanie: nauczyciel z góry znał odpowiedź i poprzez kolejne pytania pomocnicze i naprowadzające dążył do pozyskania najbardziej pożądanej informacji zwrotnej. Wymiana komunikacyjna pomiędzy uczącym się a lektorem stosującym dużą liczbę pytań odtwórczych (także w funkcji metajęzykowej), często występujących w nagromadzeniu w tej samej wypowiedzi, znacznie odbiegała od naturalnej komunikacji dorosłych ludzi, o czym świadczyły również krótkie i mało wyczerpujące odpowiedzi słuchaczy, np.:

[349] L_v: Co to jest?

S: To jest mapa.

L_v: Mhm, to jest mapa. Czego to jest mapa? (...) Jakiego kraju? To jest mapa...?

S: Polska, Polska!

L_v: ...kogo? czego? Pol-ski, tak?

[350] L_{xii}: (...) Tak, będą nam potrzebne dzisiaj takie czasowniki, zaczynamy od tego: utrzymywać, najpierw – jaka to jest koniugacja? Hustlen? Utrzymywać?

S: Utrzymywać?

L_{xii}: Tak.

S: Ja utrzymuję...

L_{xii}: Tak, ja utrzymuję, ty?

S: Utrzymujesz.

L_{xii}: Ty utrzymujesz.

[351] L_{xii}: Ale tam jest niedokonany, to jaki jest czas przyszły?

[352] L_v: Na stadion. Dlaczego mówimy „idę na stadion”, a nie „do”?

S: Bo to jest *otwiercie*?

L_v: Bo to jest *otwarte*, duża przestrzeń.

Interesującą techniką stosowaną przez lektora było również zadawanie pytań odtwórczych, poprzedzonych wprowadzeniem informującym, że jest to jedynie powtórzenie, materiał znany z poprzedniej lekcji, z ubiegłego tygodnia itp., jak w przykładzie [287] oraz:

[353] L_{IV}: Lekkoatletyka? Też już kiedyś mówiliśmy, co to jest. Co to jest lekkoatletyka? Hmm...? Proszę państwa, w piątek mówiliśmy.

[354] L_I: (...) Umyślne, to znaczy wcześniej zaplanowane. I jak to nazywają prawnicy? Szukamy na kartkach ze słownictwem. No...?

Niekiedy krótkie, dynamicznie zadane i występujące w licznym nagromadzeniu pytania odtwórcze następowały każdorazowo po wypowiedzi uczących się, nadając całej rozmowie formę bliższą sytuacji egzaminacyjnej niż faktycznej wymianie informacji, np.:

[355] L_{VIII}: (...) Co się działo we Włoszech? Proszę bardzo? No kto jeszcze nie odpowiadał? Kto jeszcze nie odpowiadał? Bardzo proszę! Władek!

S: We Włoszech?

L_{VIII}: We Włoszech, co nowego wprowadzono?

S: W X-XI wieku była taka szkoła lekarska w Salerno, gdzie leczyli rany... rycerze wracający z wypraw krzyżowych.

L_{VIII}: I czym leczono te rany?

S: Mocząc bandaże w winie.

L_{VIII}: W winie, tak? Bandaże były moczone w winie. Co było potem? A zwróćcie uwagę, tam w tekście było, gdzie leczono. Gdzie leczono złamania? Gdzie się spotykano? Jak chciał wyrwać ząb, to dokąd szedł?

S: Do lekarza.

L_{VIII}: To teraz się idzie do lekarza, który przyjmuje!

S: Do cyrulicy.

L_{VIII}: Do kogo?

S: Cyrulik.

L_{VIII}: Ale gdzie oni byli? Gdzie oni przyjmowali? Zwróciliście uwagę?

S: Na jarmarkach.

L_{VIII}: Na jarmarkach. A co to takiego jarmark?

S: Jak rynek taki.

– **pytania pokazowe** – struktura, cel oraz motywacja tego rodzaju pytań zbliża je do *pytań odtwórczych*, natomiast charakterystyczną cechą różniącą je od typu poprzedniego jest brak bezpośredniego związku z aktualnie omawianym tematem lekcji oraz brak widocznych, oczywistych nawiązań do materiału już omówionego. Z założenia mają to być pytania sprawdzające stan posiadanej wiedzy studentów, a przede wszystkim ich sprawność przetwarzania tej wiedzy na potrzeby swobodnej komunikacji, stąd pytania pokazowe przypominają raczej dowolne pytania, które można usłyszeć w niezinstytucjonalizowanej i niewymuszonej sytuacji komunikacyjnej, np.:

[356] L_{IV}: (...) Dobrze, panie Hai, jaki sport poleca pan osobom, które dbają o figurę? (...) Dobrze, jaki sport możemy polecić osobom starszym?

[357] L_{XI}: Pani Iwet, co pani lubi w Łodzi? Czy jest miejsce w Łodzi, które pani lubi?

- [358] L_X: (...) Dlaczego wam się podoba w Polsce boisko?
S: Dlaczego?
L_X: Co? Nie ma w Palestynie boisk?
S: Mamy, niedużo, mamy, ale niedużo.

Warto przyjrzeć się również poniższym przykładom ze względu na ciekawą, dość swobodną wymianę informacji pomiędzy lektorem i studentami:

- [359] L_{IV}: (...) Dobrze, proszę państwa, a czy państwo znają sportowców z własnych krajów? Pływaków?
S: Tak, Laure Manaudou.
L_{IV}: Mhm, to jest mistrz Europy, mistrz świata? Nie wie pani, ale jest dobrym pływakiem.
S: Wiem, że ona jest złotą medalistką.
- [360] L_{IV}: (...) Panie Ernest, pan interesuje się też innym sportem, czy tylko piłką nożną?
S: Koszykówką i siatkówką.
L_{IV}: Koszykówką i siatkówką. A czy w Turcji są osoby, które bardzo dobrze pływają? Są mistrzami świata?
S: W piłkę nożną?
L_{IV}: Nie, w pływaniu.
S: W pływaniu?
L_{IV}: W pływaniu.
S: Tak, ma, ale nie bardzo.
L_{IV}: Niedużo, tak?
S: Niedużo.
L_{IV}: To dziwne, bo myślałam, że pływanie w Turcji jest popularne.
S: Tak,...ale nad morze...
(...)
L_{IV}: Czyli pływanie w Turcji jest popularne, pływanie rekreacyjne, tak?
S: Tak.
L_{IV}: (...) Pływamy dla odpoczynku, gdy odpoczywamy, jesteśmy na wakacjach, a pływanie jako sport nie jest popularne.
S: Popularne, ale nie dużo.
L_{IV}: Nie bardzo popularne.

Oba fragmenty zostały zaczerpnięte z tej samej lekcji języka polskiego (L IV), na której nauczyciel omawiał dyscypliny sportowe, ich zasady, a także przedstawiał sylwetki najważniejszych polskich sportowców minionych lat. Na tej podstawie zainicjował dyskusję na temat znanych osób uprawiających sport zawodowo i pochodzących z krajów osób uczących się. Krótkie dialogi pokazują, iż nawet na niskim poziomie znajomości języka polskiego, naturalna rozmowa jest możliwa. Co więcej, lektor wydaje się szczerze zainteresowany odpowiedziami podopiecznych, którzy, choć nie bez błędów językowych, próbują wyjaśnić swój punkt widzenia. Czynią to z pozytywnym rezultatem, osiągając porozumienie.

– **pytania referencyjne** – rozpoczynały się zazwyczaj wstępem: *Jak myślisz..., Jak państwo myślą, Jak, waszym zdaniem..., Co według ciebie (was)...* itp. Ich celem było uzyskanie dłuższej wypowiedzi będącej prywatną opinią uczących się dotyczącą zagadnień związanych z aktualnie poruszonym tematem, np.:

[361] *[reakcja na autoreferat studentki]*

L_{IX}: Bardzo ładnie, chciałabym tylko zapytać... bo ja obserwuję Bożenkę tylko tutaj w klasie, więc nic o niej nie wiem i w zasadzie mogłabym się z tym zgodzić, natomiast państwo mają z nią do czynienia trochę więcej, bo jeszcze w akademiku. Czy według państwa ta samoocena jest właściwa?

[362] *[dyskusja na temat kary śmierci wywołana filmem „Krótki film o zabijaniu” reż. K. Kieślowskiego]*

L_I: Jakie argumenty najczęściej są podawane przez zwolenników wykonania kary śmierci? (...) Przeciwnicy co na to? Jakie macie argumenty?

[363] L_I: Jak myślicie, czy Kieślowski stawia znak równości między obydwoma przestępstwami, czy raczej pozostaje neutralny, czy też jest zwolennikiem kary śmierci? Jaką macie opinię? Jakie wnioski wyciągnęliście po, po obejrzeniu tego filmu?

Pytania zadane zostały w taki sposób, aby sprowokować studentów do swobodnego wyrażania własnego zdania, a co za tym idzie do wypowiedzi dłuższych, a więc i przydatniejszych oraz ważniejszych z metodycznego punktu widzenia. Niestety najczęściej pozostawały one bez odpowiedzi lub były traktowane jako pytania retoryczne, a nauczyciel, nie chcąc trwonić cennego czasu lekcyjnego w oczekiwaniu na odpowiedź, zwykle posługiwał się pytaniami pomocniczymi w celu naprowadzenia uczących się czy zmotywowania ich do zabrania głosu na zajęciach lub też sam udzielał na nie odpowiedzi, jak gdyby w obawie przed ciszą, np.:

[364] L_I: Czy nie odnosimy wrażenia, że to my stoimy za tą kamerą, która śledzi krok w krok Jacka, odnosimy takie wrażenie? To my jesteśmy dokumentalistami, stąd właśnie takie bardzo skromne środki zastosowane. Kolor nie może odwracać uwagi widza, od tego, co się na ekranie dzieje, prawda? No więc właśnie taki bezbarwny jest ten ekran. Są tam kolorowe elementy. Dzieci są ubrane w czerwone kurteczki. No może na to nie zwróciliście uwagi, ale jakbyście obejrzeli jeszcze raz i jeszcze raz, jak ktoś zostanie z was nauczycielem języka polskiego i obejrzy to jeszcze dwadzieścia razy, to dostrzeże.

Obawa nauczyciela przed ciszą na lekcji oraz przed zbyt długim czekaniem na informację zwrotną studenta najbardziej uwidacznia się właśnie w *pytaniach referencyjnych*, a także *pytaniach pokazowych*, w których czas do namysłu (ang. *wait time*) obecny „przed powtórzeniem czy przeformułowaniem pytania bądź też skierowaniem go do innego ucznia (Rowe 1987)” (cyt. za Pawlakiem, 2009b, s. 321) został maksymalnie zredukowany, stąd też nie dziwi nagromadzenie pytań synonimicznych w jednej, nieprzerwanej innymi wejściami komunikacyjnymi, wypowiedzi lektora. Według Pawlaka (2009b), akceptowany zwykle przez lektorów czas do namysłu jest zdecydowanie zbyt krótki, dlatego też autor zaleca jego wydłużenie dla uzyskania odpowiedzi o bardziej rozbudowanej i skomplikowanej strukturze. Sugeruje również, że może to zachęcić uczniów do udziału w lekcji.

– ***pytania o zgodę lub potwierdzenie*** – stanowią dość specyficzną kategorię wypowiedzi pytających pojawiających się na lekcji JPJO, głównie za sprawą wyłącznie jednej funkcji jaką pełnią – nie jest to jednak chęć zdobycia nowych informacji, a silna

potrzeba uzyskania aprobaty lub potwierdzenia wykonania pewnych czynności przez nauczyciela (por. Ostromęcka-Frączak, 1996, s. 16). Najczęstszymi wykładnikami tego typu pytań są następujące słowa: *prawda?*, *tak?*, *nie?*, *zgadza się?*, *zgadzacie się* oraz *dobrze?*. Pojawiają się także liczne dźwięki paralingwistyczne, o których warto wspomnieć, a które nie zostały uwzględnione w tej części pracy ze względu na ich niewerbalny charakter, np.: *Hm...?*, *Mhm?*, *Ha?* itp.

Wymienione poniżej przykłady nigdy nie stanowiły wypowiedzenia samodzielnego, a każdorazowo były częścią innej wypowiedzi, niekiedy dłuższego wywodu, np.:

[365] L_I: Muzyka, jest jakaś muzyka? Bardzo dyskretna, prawda? (...) nie był to ani żaden walc znany, ani polonez, nie? Zgadza się? (...) Właściwie nie zwraca naszej uwagi, ona jest bardzo dyskretna, bo też taką funkcję pełni (...) ma nie odrywać uwagi od tego, co się dzieje. W jaki sposób narasta atmosfera napięcia, to my już sobie powiedzieliśmy, prawda?

[366] L_{II}: Grałby! Tak? Gdyby... grałby! Aktor gra!

Niekiedy pytania o potwierdzenie mieszały się z ulubionymi „wtrąceniami” nauczyciela i nie do końca wiadomo, które z nich były wypowiedzeniem o funkcji pytania, a które jedynie obrazowały manierę lektora. Tę zależność pokazuje analiza ilościowa zamieszczona w tabeli podsumowującej niniejszy rozdział.

– ***pytania aktywizujące*** – ich zadaniem było motywowanie studentów do poszukiwania dalszych informacji oraz szerszego lub węższego ujęcia tematu; poprzez *pytania aktywizujące* lektor dawał także do zrozumienia, że zaproponowane przez studentów odpowiedzi nie wyczerpują danego zagadnienia. Najczęstszymi *pytaniami aktywizującymi* były m. in.:

[367] L_{III}: Co jeszcze?

[368] L_{VIII}: Co dalej?

[369] L_{IX}: Co więcej?

[370] L_I: Czy to wszystko, czy mamy coś jeszcze?

czy też bardziej rozbudowane:

[371] L_I: Co o nim wiemy? Zastanówmy się (...) co o nim jeszcze wiemy z tego filmu?

S: On miał siostrę, która zginęła, dlatego że przejechał ją trakt.

L_I: ...traktor.

(...)

L_I: (...) Co wiemy o tej dziewczynce?

S: ...w szóstej klasie.

L_I: W szóstej klasie była, aha...No i co jeszcze możemy wywnioskować z tego na temat relacji Jacka z tą dziewczynką?

Jest to zarazem kolejny przykład pytań typowo szkolnych, czego potwierdzeniem jest silna asymetria zarysowująca się pomiędzy uczestnikami aktu komunikacji: nauczyciel nie jest usatysfakcjonowany jedną lub kilkoma wypowiedziami i poprzez dalsze pytania egzekwuje produkcję nie jednej, konkretnej odpowiedzi (jak nakazywałaby naturalnie przebiegająca komunikacja), ale kilku różnych wariantów tak, aby zostały spełnione stawiane przez niego oczekiwania i wymagania. Tego rodzaju techniki pozyskiwania informacji od uczących się są być może uzasadnione, pozostaje jednak kwestia zgodności odpowiedzi studentów z ich opinią lub też z rzeczywistością. Można odnieść wrażenie, że działania komunikacyjne opierają się na idei, w myśl której mniej istotna jest treść przekazywanej przez ucznia informacji, za to ważniejsze jest samo podjęcie przez niego czynności komunikacyjnych, np.:

- [372] L_{II}: Dobrze, już wszystko? Nie ma więcej problemów w akademiku? Ściany, ściany dźwiękoszczelne są, telewizory są, lodówki są. Czego jeszcze nie ma? Samir?
S1: Może fotel?
S2: Dobrze łóżka.
L_{II}: Czego?
S1: Dobrze, dobre łyżko,
L_{II}: Aaa...dobre łóżko, pewnie!

Niekiedy brak spodziewanej odpowiedzi na pytanie motywujące może być dość komiczny w skutkach, np.:

- [373] L_{XII}: Tak, i co dalej? Wszystko?
S: Mhm.
L_{XII}: Superman! Jedno zdanie!

Powyższa klasyfikacja z przyczyn oczywistych nie uwzględnia pytań retorycznych o znikomej wartości edukacyjnej.

O ile podział pytań ze względu na formę wydaje się rzeczą dość oczywistą i nienastępczącą wątpliwości, głównie za sprawą klarowności i przejrzystości kategorii, o tyle klasyfikacja uwzględniająca treść oraz celowość i motywację pytającego jest mglista, co sprawia, że rozróżnienie niektórych typów wypowiedzi pytających zdawało się wręcz niewykonalne. Dotyczyło to szczególnie *pytań odtwórczych* oraz *pokazowych*, których granice są raczej płynne i trudne do ustalenia, szczególnie po obserwacji jednej lekcji prowadzonej przez danego lektora. Zrodziło to pewne problemy podczas dokonywania analizy ilościowej zebranego materiału, dlatego wyjątkowe przypadki sytuacji spornych zostały rozstrzygnięte w sposób umowny i pozostający w gestii interpretatora. Sytuacje te należały jednak do sporadycznych, nie mogły tym samym wpłynąć w sposób znaczący na analizę ilościową wypowiedzi pytających, sprawiając, że będzie ona wypaczona. Jej wyniki prezentuje poniższa tabela:

Tabela 8: Liczba pytań związanych z tematem zajęć – podział ze względu na treść

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania odtwórcze	168	46	96	119	163	160	187	124	137	206	28	205
Pytania pokazowe	34	23	22	49	41	18	35	16	10	15	37	43
Pytania referencyjne	19	0	17	11	0	1	6	1	4	1	10	11
Pytania aktywizujące	23	2	9	7	20	0	8	19	14	6	1	22
<i>Pytania o zgodę</i> ⁷⁶	206	54	58	111	76	67	32	77	51	41	32	15
Łącznie	450	125	202	297	300	246	268	237	216	269	108	296

Źródło: oprac. własne

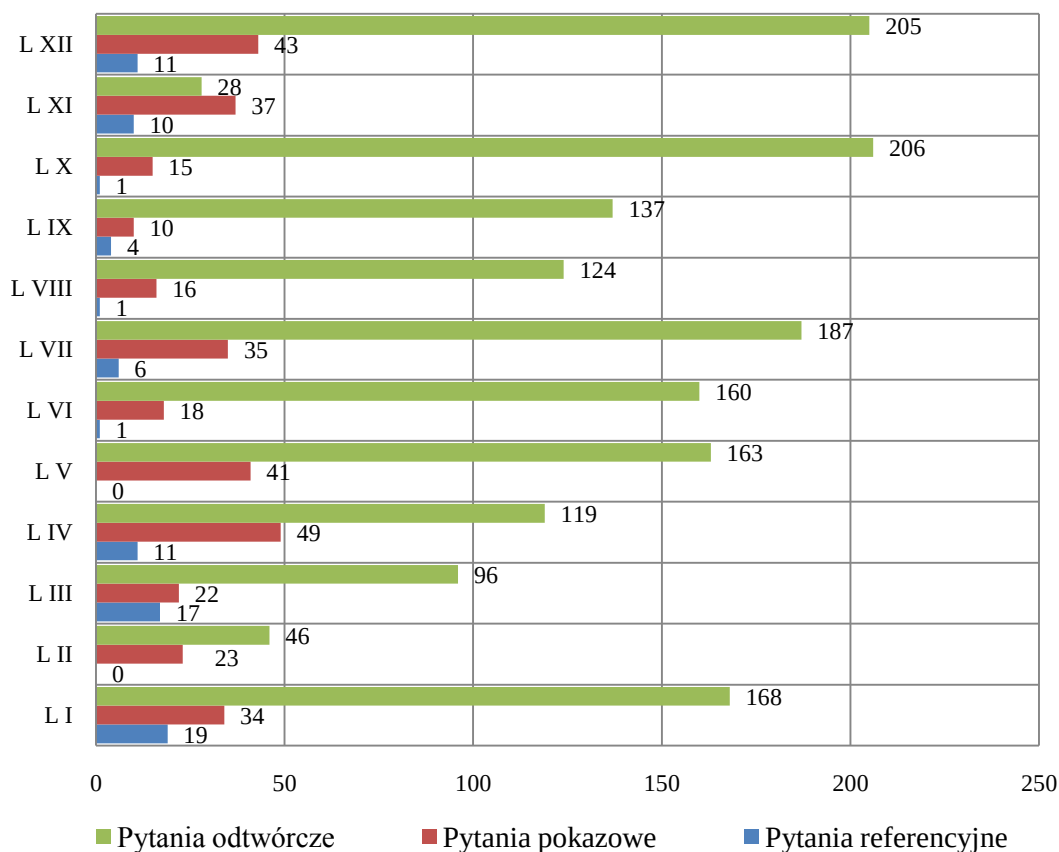
Gdyby wziąć pod uwagę wypowiedzenia pytające istotne z punktu widzenia pozyskiwania informacji od studentów, byłyby to z pewnością: *pytania odtwórcze*, *pokazowe* i *referencyjne*. Poza tą grupą pozostałyby *pytania aktywizujące*, będące w tym wypadku powieleniem *pytań odtwórczych* lub *pokazowych* oraz *pytania o zgodę*, których użycie podczas jednej lekcji wahało się od 15 (L XII) do 206 (L I) pytań. Rozbieżności w występowaniu *pytań aktywizujących* mogą wynikać głównie z potrzeby ich użycia przez lektora, który – jak w przypadku nagrań: L I i L IV – może stosować je niezgodnie z przeznaczeniem, a więc nie po to, aby potwierdzić swoje wypowiedzi, ale jako wtrącenie, będące pewnego rodzaju indywidualnym natręctwem językowym.

Wśród czterech wyżej wymienionych najistotniejszych typów pytań, najczęstszymi bez wątpienia były *pytania odtwórcze*, których minimalna liczba wyniosła: 28 (L XI), a maksymalna: 206 (L X) w ciągu jednych zajęć języka polskiego. Stanowiły one znaczną przewagę nad innymi typami pytań we wszystkich przypadkach. Zdecydowanie mniej liczną grupę stanowią pytania pokazowe, zaledwie w jednym przypadku przeważające nad pytaniami odtwórczymi (L XI), a w pozostałych występujące w liczbie od 10 (L IX) do 49 (L IV). Ostatni typ to najmniej liczne, a jednocześnie najbardziej cenione i pożądane przez metodyków i dydaktyków, pytania referencyjne, które wystąpiły w 10 spośród 12 nagrań lekcji, z czego aż trzykrotnie było to zaledwie 1 pytanie (L VI, L VIII, L X). W pozostałych przypadkach ich liczba wahała się od 4 (L IX) do 19 (L I), choć i ten ostatni wynik nie jest zbyt zadowalający, zważywszy na częstość występowania pozostałych typów pytań.

Powyższe dane obrazuje wykres:

⁷⁶ *Pytania o zgodę lub potwierdzenie* stanowią odrębną kategorię, która nie została uwzględniona w podziale pytań z uwagi na formę, stąd rozbieżności w analizie ilościowej.

Wykres 13: Pytania związane z tematem lekcji – podział ze względu na treść

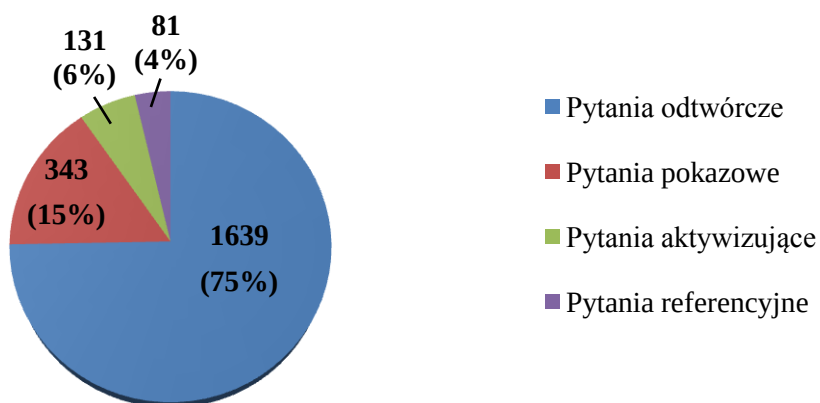


Źródło: oprac. własne

Warto dodać, iż podane wyniki nie były znacząco uzależnione ani od poziomu zaawansowania językowego grupy zajęciowej, ani od omawianego na lekcji tematu.

Biorąc pod uwagę łączną liczbę pytań występujących we wszystkich nagraniach, stosunek pytań odtwórczych, pokazowych, referencyjnych i aktywizujących, prezentuje się następująco:

Wykres 14: Łączna liczba pytań związanych z tematem lekcji (podział ze względu na treść)



Źródło: oprac. własne

Powyższy wykres uwidacznia dużą dysproporcję pomiędzy pytaniami odtwórczymi (1639 pytań, co stanowi 75 % ogółu wypowiedzi pytających) i wszystkimi pozostałymi kategoriami, których łączna liczba wyniosła 555 pytań. Drugie co do liczebności miejsce zajmują pytania pokazowe (343 pytania – ok. 15%), następnie pytania aktywizujące (131 wypowiedzi stanowiących 6% ogólnej liczby pytań) oraz pytania referencyjne (81, a więc zaledwie 4% wszystkich wypowiedzi pytających).

Analiza ilościowa prezentuje stan faktyczny użycia określonych typów pytań na lekcji JPJO. Zgodnie z założeniami metodycznymi wynikającymi z potrzeb komunikacyjnych i sprawności mówienia, jest to proporcja daleko odbiegająca od oczekiwanej z uwagi na dominującą liczbę *pytań odtwórczych*, najmniej cenionych przez badaczy, dydaktyków i metodyków. Nie sposób jednak nie zgodzić się z M. Pawlakiem, który twierdzi, iż pomimo potrzeby stwarzania studentom optymalnych warunków do swobodnych, spontanicznych i jak najdłuższych wypowiedzi, na lekcji języka obcego mają miejsce takie sytuacje, w których użycie *pytań zamkniętych czy odtwórczych* okazuje się niezbędne i znacznie skuteczniejsze, niż stosowanie niektórych pytań referencyjnych. Autor wyraża także wątpliwość odnośnie jakości odpowiedzi studenckich na *pytania referencyjne*, zauważając, że np. *pytania pokazowe* znacznie lepiej motywują uczących się do udzielania dłuższych i bogatszych językowo wypowiedzi (Pawlak, 2009b, s. 321, por. Majer, 2003).

8.3. Wpływ pytań na wypowiedzi studentów

Analiza pytań zadawanych przez lektorów na lekcji JPJO dała mi podstawy do przeprowadzenia badań dotyczących sposobów reagowania studentów na wypowiedzenia pytające prowadzących zajęcia. Choć zagadnienie to nie dotyczy bezpośrednio komunikacji werbalnej nauczycieli JPJO, stanowi jednak część integralną przebiegu interakcji na lekcji językowej, zgodnie ze schematem *IRF* (zob. Niżegorodcew, 1991, s. 37; Miłułka, 2015, s. 85). Ponadto, uznaję za istotne, a także ciekawe, zbadanie wpływu pytań na odpowiedzi uczniowskie pod kątem efektywności procesu dydaktycznego.

W analizowanym materiale, oprócz typowych schematów interakcyjnych, odnotowałam także bardziej złożone układy komunikacyjne, np.:

[374] L: Gdzie go widzimy? (A) W klubie? (B) Na dyskotecę? (C)
S1: Nie, (...)

L 1: Czyli poznajemy go właściwie na ulicy. Prawda? On sobie wędruje, tak błąka się bez celu, wałęsa się **(D)**, po...? **(E)**
 S2: ...po Starym Mieście.
 L 1: po Starym Mieście. **(F)** Mieście jakiego miasta? **(G)**
 S2: Warszawa.
 L 1: Warszawy. W Warszawie, prawda? **(H)** Błąka się bez celu.

Jako inicjacja dyskursu występują w dialogu pytania lektorskie: pierwsze ogólne, fragm. **(A)** i następujące bezpośrednio po nim dwa pytania doprecyzowujące, fragm. **(B)** i **(C)**. Następnie pojawia się krótka odpowiedź studenta i dłuższe rozwinięcie tej wypowiedzi przez nauczyciela, fragm. **(D)**. Można nawet odnieść wrażenie, że to szczątkowa odpowiedź ucznia była bodźcem dla dalszych obszernych wyjaśnień lektora, po których następuje kolejne pytanie, tym razem urwane, fragm. **(E)** i dalsza, krótka wypowiedź innego uczestnika zajęć, a następnie schematyczne powtórzenie tych samych treści przez prowadzącego zajęcia, fragm. **(F)** i kolejne pytanie, fragm. **(G)**, na które nauczyciel uzyskuje krótką, jednowyrazową odpowiedź, bez zachowania choćby formy zgodnej z zadaniem pytaniem. Dopiero ponowne potwierdzenie treści przez lektora przywołuje poprawną wersję, fragm. **(H)**.

Cała konwersacja przypomina nieco „odbijanie piłeczki”, szczególnie ze strony studentów, którzy dość niechętnie zabierają głos na lekcji. Jest to typowo szkolne odpytywanie, w którym ostatnie słowo (komentarz) należy do nauczyciela. Wyraźnie widać jednak, w jaki sposób powiązane są ze sobą kolejne wypowiedzi uczestników aktu komunikacji, gdzie każde kolejne wypowiedzenia ze sobą korespondują, tworząc większe segmenty wypowiedzi.

Analiza interakcji studentów i lektorów oraz refleksja nad rodzajami zadawanych przez nich pytań, przesunęła punkt moich zainteresowań badawczych z nauczyciela na uczniów. Przedstawione w tabeli nr 9 zestawienie ilustruje, w jaki sposób studenci reagowali na zadawane przez lektora pytania. Podział uwzględnia jedynie reakcje na wypowiedzenia pytające dotyczące głównego tematu lekcji, pomija więc odpowiedzi studentów na pytania części organizującej lekcję.

Tabela 9: Odpowiedzi studentów na zadane przez lektora pytania związane z tematem zajęć

(Symbol lektora)		L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Liczba pytań o rozstrzygnięcie		99	18	56	77	20	56	93	33	47	54	32	76
Odpowiedzi po pytaniu o rozstrzygnięcie	Odpowiedzi jednowyrazowe (%)	13 47%	4 44,5%	17 63%	27 51%	5 56%	22 58%	16 34%	9 43%	12 63%	17 63%	8 38%	13 54%
	(w tym: odpowiedzi „tak”/ „nie”)	(7)	(2)	(16)	(22)	(2)	(15)	(8)	(6)	(1)	(7)	(5)	(7)
	Odpowiedzi kilkuwyrazowe niebędące zdaniem (%)	4 14%	4 44,5%	2 7%	16 30%	2 22%	4 10%	8 17%	6 28,5%	4 21%	6 22%	3 14%	3 13%
	Odpowiedzi kilkuwyrazowe będące zdaniem (%)	11 39%	1 11%	8 30%	10 19%	2 22%	12 32%	23 49%	6 28,5%	3 16%	4 15%	10 48%	8 33%
ŁĄCZNIE		28	9	27	53	9	38	47	21	19	27	21	24
(100 %)													
Liczba pytań o uzupełnienie		145	53	88	109	204	123	143	127	118	174	44	205
Odpowiedzi po pytaniu o uzupełnienie	Odpowiedzi jednowyrazowe	20 29%	23 38%	43 67%	30 40%	44 48%	24 39%	24 32%	36 40%	16 19%	53 45%	7 29%	41 41%
	Odpowiedzi kilkuwyrazowe niebędące zdaniem	16 23%	8 13%	3 5%	25 33%	31 34%	8 13%	22 29%	21 24%	24 28%	24 20%	3 13%	27 27%
	Odpowiedzi kilkuwyrazowe będące zdaniem	33 48%	30 49%	18 28%	20 27%	16 18%	29 48%	29 39%	32 36%	46 53%	41 35%	14 58%	32 32%
ŁĄCZNIE		69	61	64	75	91	61	75	89	86	118	24	100
(100 %)													
Odpowiedzi będące pytaniem na pytanie lektora		7	6	14	24	26	10	10	21	21	19	5	17

Źródło: oprac. własne

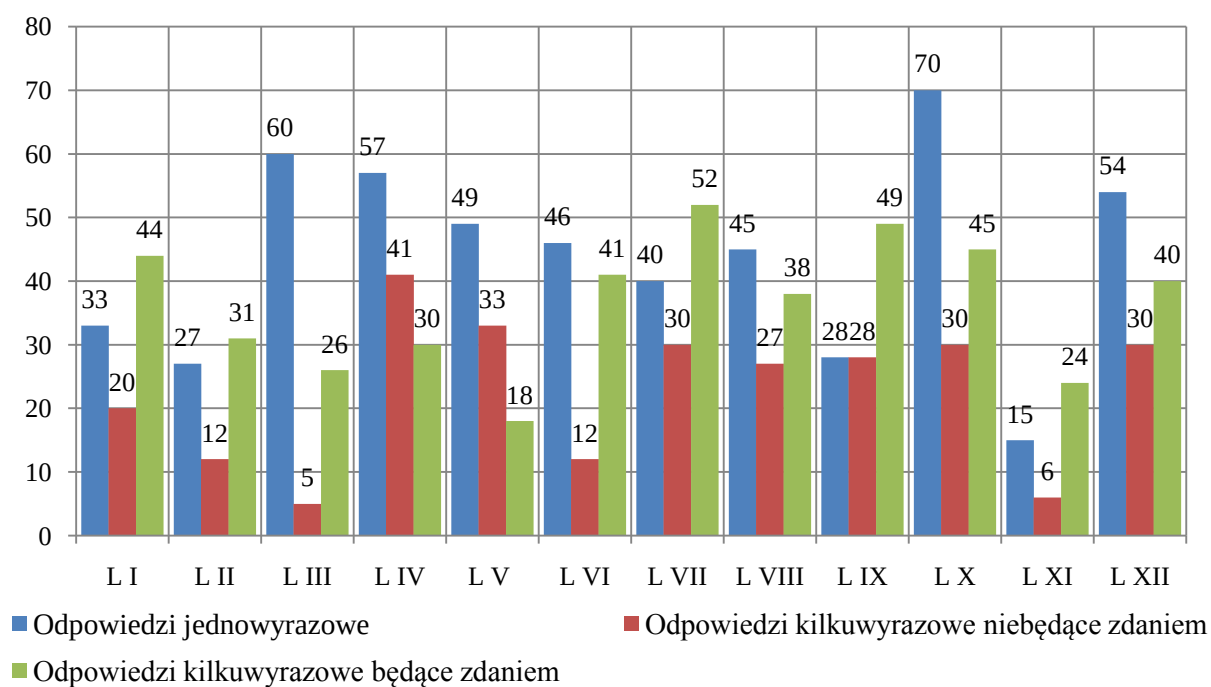
Zestawiwszy ze sobą liczbę pytań zadanych przez nauczyciela z liczbą odpowiedzi udzielonych przez uczących się, nie ma wątpliwości, iż tych ostatnich jest znacznie mniej. Należy przedstawić choćby kilka bezpośrednich przyczyn tego zjawiska. Po pierwsze, lektor nie zawsze umożliwiał uczniom zabranie głosu w czasie zajęć, pozostawiając pytania w zawieszeniu. Po drugie, niektóre z pytań wchodziły w skład całych ciągów wypowiedzi lektora i odpowiedzi na nie nie były konieczne, czy też z założenia nie były przewidziane. Ponadto zdarzało się, że nauczyciel sam odpowiadał na zadane przez siebie pytania lub wielokrotnie je modyfikował, przez co udzielenie odpowiedzi na każde z nich było niemożliwe. Co więcej, niekiedy studenci nie wykazywali chęci zabrania głosu w dyskusji lekcyjnej, zrzekając się możliwości odpowiedzi na pytania na rzecz nauczyciela, który, po krótkiej pauzie, kontynuował wywód, niekiedy przypominający monolog.

Odpowiedzi studentów, które udało się wyodrębnić w toku lekcji, zostały podzielone w zależności od typu pytania zadanego przez nauczyciela (klasyfikacja formalna) na: *pytania o rozstrzygnięcie* i *pytania o uzupełnienie*. Następnie wewnątrz każdej kategorii dokonano rozróżnienia wypowiedzi uczniowskich ze względu na ich długość i typ. Pojawiły się

odpowiedzi jednowyrazowe, w tym wypowiedzi typu: „tak” i „nie”, wypowiedzenia kilkuwyrazowe niebędące zdaniem oraz kilkuwyrazowe będące zdaniem.

Omówiony wyżej podział reakcji werbalnej studentów uwzględnia poniższy wykres, na którym przedstawiona została łączna liczba odpowiedzi z poszczególnych kategorii.

Wykres 15: Podział odpowiedzi uczniowskich ze względu na ich długość

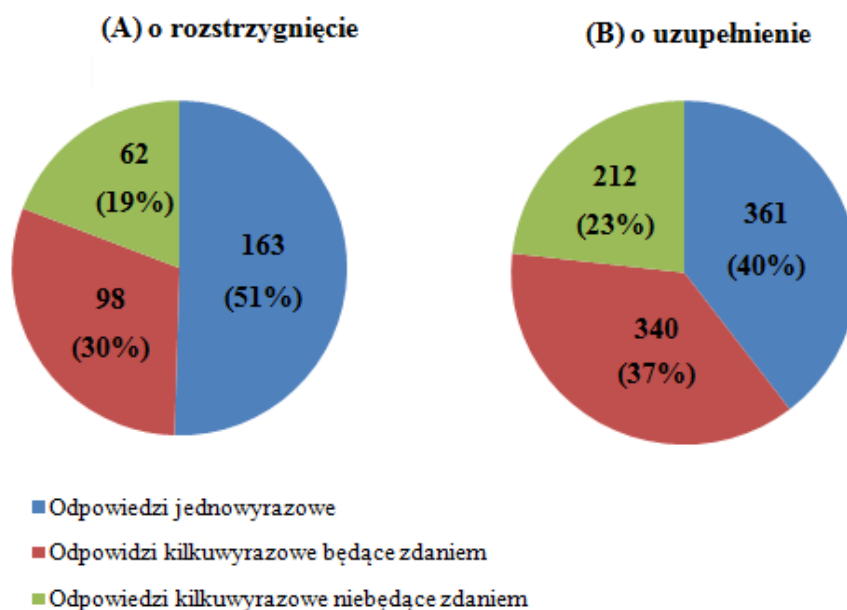


Źródło: oprac. własne

W 7 (L III-VI, L VIII, L X, L XII) spośród 12 nagrań odpowiedzi jednowyrazowe przeważały nad pozostałymi odpowiedziami uczących się, drugie miejsce zajęły najbardziej pożądane przez nauczycieli – odpowiedzi kilkuwyrazowe będące zdaniem (w 5 spośród 12 przypadków). Najmniej liczną grupę stanowią odpowiedzi kilkuwyrazowe niebędące zdaniem.

Stwierdzono również związek pomiędzy rodzajem zadanego przez lektora pytania a długością oraz złożonością odpowiedzi uczniów. Wniosek ten potwierdza poniższy wykres, w którym przedstawiono łączną liczbę odpowiedzi uczniów, uzależniając ją dodatkowo od typu pytania:

Wykres nr 16: Łączna liczba odpowiedzi studentów po pytaniach:



Źródło: oprac. własne

Na podstawie zestawienia pytań lektorskich i odpowiedzi studenckich można zauważyć, iż uczący się udzielili 323 (49%) odpowiedzi na 661 *pytań o rozstrzygnięcie* (338 wypowiedzeń pytających stanowiących 51% wszystkich *pytań o rozstrzygnięcie* pozostało bez odpowiedzi) oraz 913 (60%) odpowiedzi na 1533 *pytania o uzupełnienie* (620 *pytań o uzupełnienie* – 40% pozostało bez odpowiedzi). Studenci częściej zatem udzielali odpowiedzi na *pytania o uzupełnienie* niż na *pytania o rozstrzygnięcie*. W przypadku *pytań o rozstrzygnięcie* odpowiedzi jednowyrazowe stanowiły 51%, kilkuwyrazowe będące zdaniem – 30%, kilkuwyrazowe niebędące zdaniem – 19%; w przypadku *pytań o uzupełnienie* odpowiedzi jednowyrazowe stanowiły 40%, kilkuwyrazowe będące zdaniem – 37%, kilkuwyrazowe niebędące zdaniem – 23% ogółu odpowiedzi studenckich. Należy zatem wnioskować, iż w wypowiedziach uczniowskich dominowały odpowiedzi jednowyrazowe, choć na *pytania o uzupełnienie* studenci równie chętnie udzielali odpowiedzi dłuższych, wielowyrazowych o konstrukcji zdania.

Do nietypowych należą odpowiedzi studentów będące pytaniami na wypowiedzenia pytające nauczycieli. Pojawiły się w każdym analizowanym nagraniu w liczbie od 5 (L XI) do 26 (L V) pytań.

Podsumowując powyższą analizę, warto przytoczyć słowa jednego z badaczy: „Wszystko to pokazuje, że zarówno rodzaj pytań, jak i reakcja nauczyciela na chwilowy brak odpowiedzi powinny być dostosowane do celów lekcji, rodzaju zadania oraz specyfiki grupy,

a częstotliwość, długość i jakość wypowiedzi zależy nie tyle od samej formy pytania, co od gotowości nauczyciela do pójścia tokiem myślenia uczniów oraz uprzedniego zapoznania ich z tematem i niezbędnymi środkami językowymi” (Pawlak, 2009, s. 321).

9. Wprowadzanie nowego materiału

Szczególnym rodzajem dyskursu edukacyjnego są takie sytuacje komunikacyjne, w których lektor prezentuje nowy materiał dydaktyczny. Ze względu na tematykę i zasadnicze różnice we wprowadzaniu wspomnianych treści, dokonałam podziału na sytuacje skoncentrowane na zagadnieniach leksykalnych oraz gramatycznych. Sprawności takie jak: słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem czy mówienie zostały przeze mnie pominięte, gdyż same w sobie nigdy nie tworzyły trzonu głównego zarejestrowanych lekcji, wokół którego nauczyciel budował temat.

9.1. Wprowadzanie nowej leksyki

Zgodnie ze starszymi modelami kompetencji komunikacyjnej przyswajanie słownictwa, odpowiedniego dla danego poziomu znajomości języka obcego, wpisywało się zwykle w ramy kompetencji gramatycznej obejmującej nie tylko nową leksykę, ale i

zasady słowotwórstwa, gramatyki na poziomie zdania, wymowy oraz pisowni. Tak było w ujęciach zaproponowanych przez D. Hymesa (1972), Ch. B. Paulston (1974), M. Canale'go i M. Swaina (1980) oraz L. F. Bachmana (1990), (...). Dopiero z czasem, precyzując znaczenie pojęć zastosowanych w modelach, zaczęto wyróżniać znajomość słownictwa, jako odrębny od gramatyki subkomponent kompetencji lingwistycznej, określając ją mianem kompetencji leksykalnej (Lipińska, Seretny, 2005, s. 76; zob. Seretny, 2011).

Przy czym kompetencja leksykalna jest tu rozumiana jako „znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka” (tamże, s. 77), a zatem i znajomość reguł gramatycznych, które to słownictwo organizują w większe jednostki znaczeniowe.

Współcześnie, zdaniem wielu badaczy i dydaktyków języków obcych, nadrzędnym celem przyswajania języka obcego jest dążenie do skutecznej komunikacji, a więc rozwinięcia kompetencji komunikacyjnej niemożliwej do osiągnięcia bez odpowiedniego minimum leksykalnego (zob. Seretny, 2011, s. 43). H. Komorowska sugeruje, że „to właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz. Znacznie mniejszą rolę odgrywa fakt, czy wypowiedź jest poprawna gramatycznie, czy nie” (2001, s. 115). Podkreśla przy tym, iż „blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznaności potrzebnego słownictwa” (tamże; por. Komorowska, 1988, s. 75; Lipińska, Seretny, 2005, s. 75). Systematyczne wzbogacanie słownictwa umożliwia z kolei rozwijanie innych sprawności, takich jak: słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie.

Niezwykle ważnym etapem w nauczaniu słownictwa jest dobór materiału leksykalnego. Zdaniem H. i T. Zgólków: „w każdej odmianie stylowej współczesnej polszczyzny około 500 najczęstszych wyrazów zajmuje ponad 50%, a nawet 82% tekstu” (Zgólkowie, 1992, s. 40). Jak podkreślają autorki *ABC metodyki nauczania...*, w przypadku języka wyłącznie mówionego, dane te mogą być jeszcze bardziej ograniczone – z badań nad językiem angielskim wynika, iż bank 2000 słów o najwyższym stopniu frekwencji wypełnia niemalże całkowicie (99%) treść przeciętnej wypowiedzi (Lipińska, Seretny, 2005, s. 82; zob. Seretny, 2011). Należy jednak dodać, iż wysoka frekwencja poszczególnych wyrazów nie zawsze jest jednoznaczna z ich użytecznością i potrzebami leksykalnymi uczących się.

Według zaleceń Komisji Ekspertów dla języka polskiego jako obcego minimum leksykalne konieczne do opanowania w pierwszym etapie nauki wynosi ok. 1579 słów, w kolejnym etapie – średnio zaawansowanym – 2881, natomiast dla poziomu zaawansowanego liczba ta oscyluje wokół 5000 jednostek leksykalnych (tamże, s. 81). Dane te są jednak odmienne w różnych źródłach. Dla porównania, według *ESOKJ* (2003, s. 101-102) lista 5000 słów odpowiadałaby raczej poziomowi B2, a nie poziomowi zaawansowanemu C2 zgodnemu z wytycznymi europejskimi⁷⁷.

Biorąc pod uwagę wymogi i uwarunkowania pracy ze słuchaczami SJPdC w Łodzi, można przyjąć, iż lista potrzebnego słownictwa będzie jeszcze obszerniejsza. Wynika to z konieczności wprowadzenia, obok języka polskiego ogólnego, leksyki z zakresu języka specjalistycznego, która pojawia się systematycznie od początku drugiego semestru nauki.

Zgodnie z założeniami *Metodyki nauczania...* (Komorowska, 2001, s. 116; por. Lipińska, Seretny, 2005, s. 86), naukę leksyki należy prowadzić w trzech etapach:

- I etap – wprowadzanie nowego słownictwa – przedstawienie nowego słowa w kontekście nieskomplikowanego, zrozumiałego, prostego gramatycznie zdania (nigdy w izolacji), w którym wyraz ten powinien stanowić wyłączną trudność. Obok tradycyjnych sposobów (tj.: objaśnień czy definiowania) warto rozszerzyć prezentację nowego słowa o obrazek, gest, mimikę, przedmiot lub inne zdanie zawierające jego synonim bądź antonim. W ostateczności można również przywołać odpowiednik obco brzmiący – angielski, francuski itd., o ile to oczywiście możliwe (por. Lipińska, Seretny, 2005, s. 86)..
- II etap – utrwalanie nowego słownictwa, a więc nauka poprzez wielokrotne i różnorakie powtarzanie nowo poznanych treści. Służą temu różne techniki, takie jak: imitacja, ćwiczenia sprawnościowe oraz gry i zabawy.

⁷⁷ Podobnie w przypadku publikacji I. S. P. Nationa (2001, s. 20), zgodnie z którym niezbędna liczba słów umożliwiająca swobodne czytanie tekstów w języku obcym wynosi 15 000-20 000.

- III etap – powtarzanie i utrwalanie słownictwa wcześniej opanowanego – powtarzanie znanego już materiału poprzez powracanie do wcześniej omówionych tekstów pisanych i słuchanych przy okazji ćwiczenia pozostałych sprawności językowych.

W zarejestrowanych nagraniach lekcji JPJO analizie poddane zostały przykłady zawierające się w pierwszym etapie wprowadzania słownictwa, a więc w fazie prezentacji nowych słów. Wybór ten został podyktowany specyfiką materiału badawczego tzn. niezwykle bogatą i różnorodną żywą mową nauczyciela, która ujawniała się podczas wprowadzania nowych treści. Prowadzący wykorzystywali przy tym różnorakie sposoby formułowania tłumaczeń wyrazów zaczerpniętych z polszczyzny ogólnej, a także definiowania pojęć specjalistycznych w języku polskim będącym jednocześnie językiem nauczonym. Nie mniej ważne były także: dobór odpowiednich ćwiczeń, osadzenie nowo poznanej leksyki w stosownym kontekście, włączenie w proces utrwalania wielu sprawności czy korekta nauczycielska itp.

Należy również zaznaczyć, iż nagrania lekcji uwzględniały głównie etapy I i II, jednakże powtarzanie i utrwalanie wprowadzonego wcześniej słownictwa (etap II) zostało wykluczone z dalszych badań ze względu na znikomy udział lektorów w procesie komunikacyjnym (utrwalanie leksyki odbywało się najczęściej w formie pisemnej).

W 7 spośród 12 nagrań lekcje języka polskiego dotyczyły zagadnień wyłącznie leksykalnych (4 grupy słowiańskie i 3 wielonarodowościowe), w 4 kolejnych (1 gr. słowiańska, 3 wielonarodowościowe) nauczanie materiału leksykalnego łączyło się z wprowadzaniem lub utrwalaniem materiału gramatycznego, w jednej (gr. wielonarodowościowa) skupiono się niemalże w całości na kwestiach gramatycznych.

Lektorzy wprowadzający nowe słownictwo stosowali różne techniki, wśród których należy wymienić:

- A. stosowanie objaśnień kontekstowych,
- B. definiowanie,
- C. wprowadzanie wyrazów bliskoznacznych,
- D. wprowadzanie antonimów,
- E. tłumaczenia z języka polskiego na język obcy (lub z języka obcego na język polski),
- F. techniki mieszane (por. Seretny, 2015, s. 120-127).

Ich rejestr ilościowy przedstawia się następująco:

Tabela 10: Zestawienie liczbowe technik w zakresie wprowadzania nowego słownictwa

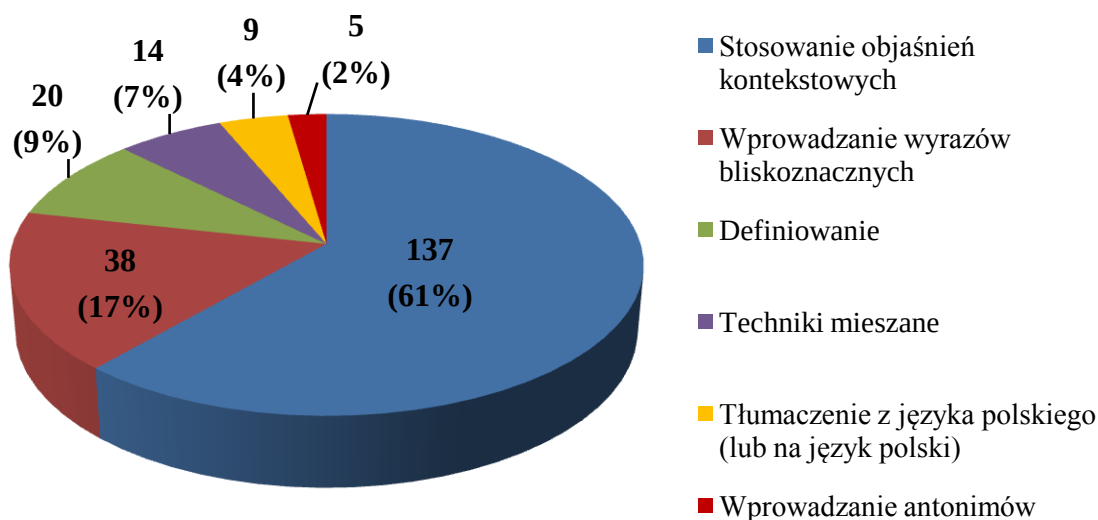
(Numer nagrania)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
A. Stosowanie objaśnień kontekstowych	6	2	19	13	9	9	14	26	12	9	11	7
B. Definiowanie	2	2	2	2	1	1	3	2	-	-	-	5
C. Wprowadzanie wyrazów bliskoznacznych	4	1	1	5	1	2	2	16	1	-	1	4
D. Wprowadzanie antonimów	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	1	1
E. Tłumaczenie z języka polskiego (lub na język polski)	2	1	1	1	3	-	-	-	-	1	-	-
F. Techniki mieszane	1	1	1	2	1	1	1	2	1	-	1	2
Łącznie	15	7	24	23	15	12	19	49	14	10	13	19

Źródło: oprac. własne

Jak pokazuje powyższa tabela, najliczniej występującą kategorię stanowią objaśnienia kontekstowe, które zdecydowanie dominują nad pozostałymi technikami. Pojawiły się od 6 (L I) do 26 (L VIII) razy podczas jednej lekcji JPJO, w sumie 137 razy we wszystkich nagraniach, co stanowi 62% wszystkich sytuacji komunikacyjnych, w których wprowadzanie nowego słownictwa miało miejsce. Należy zauważyć, iż stosowanie objaśnień kontekstowych wystąpiło w przeważającej liczbie (77 przypadków w 5 grupach) na lekcjach w grupach słowiańskich o wyższym stopniu zaawansowania językowego. W przypadku zajęć z grupami wielonarodowościowymi liczba ta wynosiła 60 (dla 7 grup). Zależności tej nie odnotowano w przypadku żadnej innej techniki stosowanej przez lektorów na zajęciach JPJO.

Drugą co do wielkości, jest grupa wyrazów bliskoznacznych, stosowanych w celu wyjaśnienia konkretnego pojęcia. Słowa te lub grupy słów pojawiły się niemalże we wszystkich nagraniach (z wyłączeniem L X) w liczbie od 1 (L: II, III, V, IX, XI) do 16 (L VIII), łącznie 38 razy. Nieco mniej liczną kategorię stanowi wyjaśnianie niezrozumiałych pojęć prostymi definicjami przystępnymi dla przeciętnego studenta. Technika ta pojawiła się 20-krotnie na lekcji JPJO, od 1 (L V, VI) do 5 (L XII) razy. Każda z pozostałych grup pojawiła się sporadycznie na zajęciach i nie przekroczyła 14 użyc, a były to: techniki mieszane – 14 przykładów, tłumaczenie z języka polskiego na obcy lub odwrotnie – 9, użycie antonimów – 5.

Wykres 17: Zestawienie technik wprowadzania nowej leksyki



Źródło: oprac. własne

9.1.1. Stosowanie objaśnień kontekstowych

Objaśnienie kontekstowe, według Komorowskiej, to sposób polegający na „opowiedzeniu o tym, co oznacza dany wyraz, za pomocą krótkiej wypowiedzi lub dialogu” (2001, s. 116); w przeprowadzonych badaniach technikę tę ilustruje następujący przykład:

[375] *[Lektor wyjaśnia czym są stosunki kulturalne]*

L_{XII}: (...)Wymiana, wymiana, to znaczy z Mongolii do Polski przyjeżdżają muzycy, Polacy słuchają mongolskiej muzyki. Do Mongolii jadą na przykład malarze polscy i Mongołowie oglądają ich obrazy. I te stosunki kulturalne to jest wymiana między kim i kim? Między, między minimum dwoma krajami. Stosunki kulturalne to wymiana, wy-mia-na, i o czym? Mówiliśmy sztuka, ale o... miejscownik – sztuce. Obyczaje, informacji... to jest wymiana informacji, (...)...informacji o sztuce, kultura, o?

S: Kulturze.

L_{XII}: Kulturze, o sztuce.

Zasadniczą część dialogu [375] wypełnia dość obszerny wywód lektora starającego się zdefiniować pojęcie „stosunków kulturalnych” panujących między różnymi krajami. Towarzyszy temu wskazówka gramatyczna: „L: (...) sztuka, ale o... miejscownik – sztuce” sugerująca właściwe użycie przypadka w tym kontekście. Odmienna sytuacja miała miejsce w przykładzie:

[376] L_{IV}: Co to znaczy angielszczyzna?

S1: Po angielsku?

S2: Angielski?

L_{IV}: Tak, po angielsku. A jak powiemy po polsku? Polszczyzna?

S: Polszczyzna.

L_{IV}: Tak? Angielszczyzna – mówić po angielsku, mówić ładną polszczyzną – mówić ładnie po polsku.
Pol-szczy-zna.

S: Polszczyzna.

Lektor rozpoczął wprowadzanie nowego pojęcia od zapytania studentów o znaczenie nieznanego im dotąd słowa: „angielszczyzna”. Uczestnicy zajęć w sposób intuicyjny odgadli właściwy sens wyrazu, następnie nauczyciel podał znaczenie podobnie brzmiącego słowa: „polszczyzna”.

Nowe pojęcia są wprowadzane najczęściej na potrzeby danej lekcji, ale również na wyraźną prośbę lub życzenie studentów, którzy o dane słowo dopytują. Wówczas to student jest stroną inicjującą wymianę informacji, np.:

[377] S: Imienia?

L_{XI}: Imię...To się zwykle pisze w ten sposób: im. Różne instytucje lubią mieć patrona, kogoś bardzo znanego... i nazyw... są szkoły, które mają swoich patronów, na przykład w Poznaniu jest Uniwersytet Adama Mickiewicza. Adam Mickiewicz nigdy nie studiował w Poznaniu, ale kiedyś tam był krótko. W Toruniu, ponieważ tam urodził się Mikołaj Kopernik, jest Uniwersytet imienia Mikołaja Kopernika...

S: Nie...

L_{XI}: Tak. Zna pani słowo imię?

S: Tak.

L_{XI}: Tak, no więc właśnie jest imienia, a Łódzka Szkoła Filmowa jest imienia Leona Schillera.

[378] S: Uśmierzono?

L_{VIII}: Wtedy, kiedy nas coś boli, bierzemy tabletki, żeby co zrobić?

S: Aha. Rozumiem.

Wyjaśnianie nowych pojęć, przybierające formę dialogową, może odbywać się na drodze negocjowania znaczenia wyrazu i zakresu jego użycia (zob. rozdz. 11., s. 216), np.:

[379] L_{VII}: Tak, tak. Rękojeść noża, to ta część, za którą trzymamy nóż. Tak? Rękojeść. Od jakiego słowa by było to słowo?

S: Od ręki.

L_{VII}: Od ręki, dobrze. Rękojeść noża. A nóż kuchenny?

S: Z kuchni, który jest...

L_{VII}: Może być w pokoju?

S: Może, ale...

L_{VII}: Czy nóż kuchenny może być używany w pokoju?

S: Nie!

L_{VII}: W kuchni tylko?

S: No jest przeznaczony do krojenia!

L_{VII}: Krojenia, nie do leżenia. Oczywiście, tak, do przygotowywania produktów spożywczych. Nie jest to ten nóż, którym jemy, którym się posługujemy podczas jedzenia.

ale również poprzez odwoływanie się do osobistych przeżyć i doświadczeń studentów, np.:

[380] S: Co znaczy ropienie ran?

L_{VIII}: Ropienie, to wtedy, kiedy zbiera się...

S: ...zbiera się...

L_{VIII}: ...taka substancja biała, żółta... często jak się miało zmiany skórne, trądzik. Mieliście trądzik na pewno! Tak? To te krosty wypełnione były taką właśnie ropą, czyli czymś żółtym, białym, takie czubki miało, tak? To jest właśnie ropa.

Niekiedy, aby zwrócić uwagę słuchaczy lub też podtrzymać kontakt z odbiorcami, lektorzy, podając stosowną egzemplifikację, wykorzystywali również imiona osób znajdujących się aktualnie w sali, np.:

- [381] L_{XI}: Co to jest więzienie? Rozumieją państwo słowo więzienie, czy nie? Dobra, Kerim bardzo kocha Jenet, Jenet spotyka się z Richardem, Kerim bierze nóż i khhh... [pokazuje podryzanie gardła] Richarda. Przychodzi policja, aresztuje Kerima i Kerim idzie do więzienia, Kerim idzie do więzienia, tak? Rozumiemy?

Tworzenie spersonalizowanych anegdot stanowiło niewybredny środek do podtrzymania uwagi słuchaczy, ale i wprowadzało element zaskoczenia oraz humoru na zajęciach. Badacze wskazują, iż zdecydowanie lepiej przyswajalne dla uczących się są wyjaśnienia opisowe, korzystające z plastycznych i obrazowych przykładów, porównań, odniesień, historyjek, scenek sytuacyjnych czy zabawnych anegdot (por. Starzec, 1996, s. 271). Bartmiński dodaje do tego rejestru fragmenty opisowe nawiązujące do emocjonalnego lub też potocznego rejestru leksykalnego (Bartmiński, 1993, s. 120).

Podobny zabieg został zastosowany przez innego lektora, który przywołał historię filmowego *Foresta Gump* (1994):

- [382] S: Gdybym miała duże oszczędności, kupiłabym udział *jakiegoś innego firmy* i byłabym akcjonariuszem.
L_{VI}: Bardzo ładnie. Tylko kupiłabym, kupiłabym udziały, kupiłabym udziały. (...) Bo udział, to jest zabawa. Udział to jest jakiś tam jeden procent, nie więcej. Kupiłabym udziały w jakiejś firmie i byłabym akcjona-riu-szem. Kupiłabym udziały w jakiejś firmie i byłabym akcjonariuszem. (...) Firma... może być podzielona na małe części...
S: Tak.
L_{VI}: Taka jedna część nazywa się udział. Możesz kupić taki udział, a potem go sprzedać. Możesz kupić udziały. Dwa, trzy, pięć, sto, tysięcy.
S: A może być akcją, akcją?
L_{VI}: Akcja. Taki udział czasami nazywa się też akcją. Będziemy o tym mówili. Ale ktoś, kto ma taki udział, nazywa się udziałowcem albo akcjonariuszem. Więc gdyby Rachcia miała oszczędności, kupiłaby udziały w jakiejś firmie, (...) i byłaby akcjonariuszem. (...) „Foresta Gump” pamiętamy? Pamiętacie, kiedy on powiedział, że jego kolega, ten kolega, co on..., tak? Ten kolega kupił mu udziały w jakiejś firmie, która produkuje jabłka.
S: Haha! [śmiech]
L_{VI}: Pamiętasz? Ta firma nazywała się...? Apple, Apple. Tak? Ta firma, on mówi, produkuje jabłka, czy coś. Kupił mu udziały i kupił mu te udziały, nie pamiętam, powiedzmy tam po dwa dolary za sztukę, ale potem one kosztowały dwa tysiące dolarów za sztukę, tak? To są właśnie te udziały. Więc Rachcia kupiłaby udziały, kupiłaby tak, jak Forest Gump, najpierw po dwa, a potem były po dwa tysiące. Dobry pomysł.

Nauczyciel, odwołując się do znanej sceny filmu *Forest Gump*, wyjaśniał specjalistyczne słownictwo z zakresu ekonomii. Co więcej, w swojej wypowiedzi podkreślał nowe wyrazy, wielokrotnie je powtarzając i odpowiednio intonując, a także wypowiadając z silnym naciskiem lub sylabizując, przesadnie akcentując każdą z sylab (zob. podkreślony fragment).

Oprócz przywoływania anegdot czy kultowych scen z filmu, nauczyciele nawiązywali także do znanych w kręgu studentów zza wschodniej granicy dzieł kultury polskiej, takich jak choćby *Lalka* B. Prusa, np.:

- [383] L_{VII}: Proszę państwa, czym jest stancja? Słowo, które nazywało kiedyś... dzisiaj studiujący w innym mieście lub uczący się w innym mieście mieszkają w internatach, młodzież szkolna w internatach. Młodzież akademicka?
- S: W akademikach.
- L_{VII}: W akademikach. A kiedyś, jeżeli dzieci przyjeżdżały do miasta, żeby się uczyć, najczęściej, nie było tak powszechnych burs dla uczniów, mieszkali prywatnie, u ludzi, którzy wynajmowali jakiś pokój. I to się nazywało mieszkać na stancji. Na przykład... pani Asia prowadziła stancje dla dziewczyn. One tam mieszkaly, dostawały śniadania, obiady, kolacje, były otoczone opieką, był pewien reżim, zasady, których należało przestrzegać i to się nazywało stancją. I dwa słowa bardzo podobne... stancja, na przykład dla dziewcząt. Kto z państwa czytał *Lalkę*? Byli tam tacy dwaj, trzej studenci, którzy dokuczali właścicielce domu, bo wynajmowała studentom, może pani pamiętać ten fragment.
- S: Tak, wynajmowali dom...
- L_{VII}: Pokój i dokuczali właścicielce, pukając jej w okno albo taką trupią główką, prawda? No dobra. Stancja, stancja – dom. Stacja badawcza. Stacja badawcza. Stancja dla dziewcząt.

Niekiedy nawet znane już studentom wyrazy należało powtórzyć i raz jeszcze omówić ze względu na dużą liczbę błędów związanych z niewłaściwym użyciem wyrazów, np.:

- [384] L_{VI}: Słuchajcie, jeszcze tak powiem, bo zauważyłem kilka razy, mamy problem: mogę, muszę. Musielibyśmy, moglibyśmy w konsekwencji. Co, co to jest? Ja mam wrażenie, że my umiemy to. Mogę to znaczy robię to, co...
- S1: Można.
- S2: Chcę.
- L_{VI}: To, co można, to co chcę. Tak, na przykład co? Mogę... mogę otworzyć okno?
- S1: Może.
- L_{VI}: Mogę, ale muszę otworzyć okno?
- S1: Nie.
- L_{VI}: Nie muszę. Prawda? Mogę pojechać do Warszawy?
- S1: Mhm.
- L_{VI}: Mogę, ale nie muszę. Nie muszę. A muszę studiować?
- S1: Tak.
- L_{VI}: Muszę, bo ojciec powiedział, że da pieniądze, jeżeli będę studiował, to muszę, tak? Na przykład nie mogę spać, czy nie muszę spać?
- S1: Nie mogę spać.
- L_{VI}: To zależy od sytuacji. *[śmiech]* Ona nie może, ale ona ma problem w Polsce, prawda? Ona nie może w Polsce spać. Ona musi spać, ona codziennie mówi: Śpij! Śpij! Śpij! Nie mogę! Śpij! *[śmiech]* Tak? Rozumiesz więc Amine, czujesz? **(A)**
- S1: Tak.
- L_{VI}: Czujesz. Nie musieliby, gdybym miał pieniądze, nie musiałbym podróżować, mógłbym podróżować.

Nauczyciel zestawia ze sobą dwa różne pojęcia: „móc” i „musieć”, a następnie wyjaśnia znaczenie jednego oraz drugiego poprzez stosowne przykłady, porównując zakresy semantyczne wyrazów. W tym celu wskazuje również na opozycję: „Co mogę robić”, a „Co muszę robić”, a następnie formułuje pytanie, fragm. **(A)**, upewniając się tym samym, że pojęcia zostały właściwie odebrane i zapamiętane.

Odnotowano także częste sytuacje komunikacyjne, w których lektor, oprócz krótkiego wyjaśnienia danego terminu, podawał szersze objaśnienia m.in. z zakresu gramatyki, np.:

- [385] L_{II}: Zdążyć na autobus. (...) Być w dobrym czasie, czyli autobus odjeżdża o godzinie dziewiątej, to ja jestem o godzinie dziewiątej albo wcześniej, wsiadam do autobusu i jadę. Nie zdążyłam na autobus, czyli spóźniłam się na autobus. Zdążyć, to nie spóźnić się, po prostu. Zdążyć. I to jest tylko, używamy tylko dokonanego, bo mmm... archaizm jest chyba zdążam, ale w innym znaczeniu. Mówimy zawsze zdążyłam, zdążyłam na pociąg albo nie zdążyłam na pociąg, czyli spóźniłam się. Zdążyć, to jest nie spóźnić się. Zdążam, zdążasz. Czas przeszły regularny.

Uwagi lektorskie ograniczały się nieraz jedynie do krótkiej wskazówki dotyczącej tworzenia form czasu teraźniejszego i przyszłego czasowników, jak w przykładzie [385], a w innych przypadkach lektor szczegółowo odnosił się do kwestii kolokacji wybranych wyrazów czy sposobów ich użycia, np.:

- [386] L_{VII}: Dobrze, tytuł jest *Dobre alibi*. Czy rozumiemy słowo: *alibi*?
S: Tak, tak.
L_{VII}: W jakie związki wchodzi słowo *alibi*? Jak używamy tego słowa?
S: Mieć.
L_{VII}: Mieć alibi. Mieć alibi. Tak? Dobre alibi, pewne alibi, mieć alibi. Rozumiecie słowo alibi czy nie? Nie? Wiola, nie rozumiesz?
S: Rozumiem.

a także:

- [387] L_{VIII}: Pastylka, następne określenie.
S: Proszek.(...)
L_{VIII}: (...) Trochę to jest potoczne – proch. Wezmę procha, tak? [*śmiech*] Ale to jest określenie niemedyczne. Będziecie studiować medycynę, to nie powiecie: niech pan sobie weźmie procha. [*śmiech*] Proszę pana, jedna tabletką dziennie, jedna drażetka, jedna pastylka, tak? To są synonimy.

Lektor, komentując wypowiedź studenta, uczy nie tylko zakresu znaczeniowego pojęcia *proch*, ale pokazuje również, jak dane leksemy właściwie zastosować w zdaniu oraz w szerszym kontekście, a także wskazuje na różnicę pomiędzy językiem polskim w odmianie oficjalnej i potocznej. Warto zaznaczyć, iż w zarejestrowanych nagraniach lekcji niejednokrotnie pojawiały się objaśnienia pojęć zaczerpniętych z języka potocznego (zob. rozdz. 14.2., s. 285), charakterystycznego dla grupy wiekowej, do której przynależy młodzież szkolna i akademicka, np.:

- [388] S: Cienko.
L_{VI}: Ciężko. Nie cienko, tylko ciężko. Jak ktoś mówi tak: Jak tam egzamin? A ty mówisz: Cienko. To znaczy, że?
S: Bardzo źle.
L_{VI}: Bardzo źle.[*śmiech*] Tak? Rozumiesz, na przykład sweter może być gruby, a sweter może być cienki. To nie jest sweter, ale może być cienki sweter. I kiedy ktoś pyta, ale to jest język kolokwialny, to zawsze najbardziej wszystkich interesuje, jeżeli jest nie bardzo dobrze, to ktoś pyta: Jak się czujesz? A mówisz: Cienko. Jak zdałeś egzamin? – Cienko. Jak było wczoraj na imprezie? – Cienko.

Niekiedy lektor sam, świadomie wprowadzał słownictwo kolokwialne, zawsze jednak po uprzednim poinformowaniu słuchaczy o potoczności omawianych słów, np.:

- [389] L_{VII}: (...) Zrobiłeś mnie w balona. Proszę państwa, oczywiście jest to język nieelegancki, jest to...
S: Kolokwializm.
L_{VII}: Kolokwializm, taaak. Proszę państwa, zrobić kogoś w balona znaczy ni mniej, ni więcej, z kogoś zakpić, uznać, że on się na tym nie pozna, oszukać kogoś, próbować oszukać, robić kogoś w balona. Pożyczył Max od Alesi 100 złotych, powiedział, że odda, mijają dwa tygodnie, a on mówi, no przepraszam, oddam, jak będę miał. Mija kolejny, oddam... Robi cię w balona, po prostu. Uzna, że ty nie masz jakby środków, żeby wyegzekwować od niego zwrot tych pieniędzy. Tak?

Sytuacje te miały miejsce głównie wówczas, gdy wymagały tego materiały dydaktyczne wykorzystywane na lekcji, a więc czytanka, nagrania audio itp.

Wśród przykładów wprowadzania nowej leksyki zasługujących na szczególną uwagę warto przywołać rozmowę pomiędzy lektorem i kilkorgiem studentów:

- [390] L_{IV}: Co to jest rajd? **(A)**
S: To jest...
S2: To jest samochod...
L_{IV}: Tak, to są wyścigi samochodowe, tak, ale tam nie jest ważne, tak, jak w Formule 1, że kto szybko, tak?
S: Tak, góry, góry...
L_{IV}: W górach, na pustyni...Co to jest pustynia?
S: Pustynia?
L_{IV}: Co to jest pustynia?
S: Tak jak plaża...
L_{IV}: Tak, jak taka bardzo duża plaża, tak? Pani Lucy? Tak, bardzo dużo piachu. Tak? Może być i bardzo duża plaża.
S: Bardzo dużo piaszu?
L_{IV}: Bardzo dużo piachu. Piach – piasek, tak? Pisaliśmy już trochę o tym kiedyś, tak? Piach – piasek. Mówiliśmy o tym, że na plaży jest piasek, większy piasek, tak? Kiedy mówimy, że jest dużo piasku, możemy powiedzieć, że to jest piach. Czy wszyscy państwo rozumieją, co to jest rajd? Tak?
S: Tak, rajd...
L_{IV}: Tak? Wyścigi samochodowe, ale to nie są małe samochody, niskie, szybkie, tak jak w Formule 1, tylko to są zwykłe samochody terenowe, dżipy, tak?
S: Żip.
L_{IV}: Dżip. Jeszcze tak, jak pan Ernest powiedział, w górach, czasami na pustyni, w różnych trudnych miejscach. Pani Lucy, czy oglądała pani kiedyś rajd Paryż – Dakar?

Lektor inicjuje dialog podstawowym pytaniem, ważnym dla osiągnięcia celów lekcji (zajęcia dotyczyły różnych dyscyplin sportowych, rywalizacji oraz polskich sportowców): fragm. **(A)**. Następnie, tłumacząc wyraz: *rajd*, wprowadza inne pojęcia – *pustynia*, i w dalszej części wypowiedzi: *piach* i *piasek*, również niezrozumiałe dla cudzoziemców uczących się języka polskiego w grupie początkowej, wielonarodowościowej. Następuje zatem kontaminacja pojęć nieznanych, ale i nieistotnych w danym momencie lekcji, którymi posiłkuje się nauczyciel, próbując objaśnić jeden termin. Sytuacje komunikacyjne tego typu należały jednak do sporadycznych, a więc nie wpływały w dużej mierze na stopień opanowania słownictwa przez uczących się.

9.1.2. Definiowanie

Stosowanie techniki definiowania pojęć w języku obcym wiąże się z koniecznością podania precyzyjnego objaśnienia znaczenia danego słowa, dlatego też jest to sposób preferowany głównie przez lektorów uczących w grupach średnio zaawansowanych i zaawansowanych. Oczywiście tworzone przez nauczycieli definicje nie były tożsame z definicjami słownikowymi czy encyklopedycznymi, używali oni języka uproszczonego, dostosowanego do potrzeb uczniów o niskiej kompetencji językowej. Stosowali przy tym uproszczenia w zakresie składni, semantyki, jak również tempa i długości wypowiedzi (zob. Miłułka, 2015, s. 86; zob. Komorowska, 2001, s. 117), np.:

[391] L_{VII}: Co to jest szrapnel? Wie pan? Odłamek granatu. Odłamek granatu.

[392] L_V: Ornitolog to specjalista od ptaków, tak? To ta osoba, która zna się na ptakach.

[393] S : Słodziła?

L_{II}: Słodzić? Sypać cukier do herbaty, do kawy.

[394] L_{IV}: A mistrzostwa świata to są zawody sportowe dla ludzi z całego świata. Najlepsi sportowcy w danej dyscyplinie sportowej przyjeżdżają. Tak? I ścigają się.

Nie oznacza to jednak, że wykładowcy stronią od bardziej naukowych objaśnień, szczególnie w grupach słowiańskich – z założenia o wyższym stopniu zaawansowania, a także przy tłumaczeniu konkretnych pojęć i zjawisk zaczerpniętych z precyzyjnego języka specjalistycznego, np. prawniczego czy ekonomicznego:

[395] S: Ammm...jeden konto?

L_{VI}: Konto, proces w banku to jest konto.

[396] L_{XII}: Proszę zobaczyć, bo możemy też powiedzieć: stosunek czego do czego. Jest jakieś „A” i tutaj przed nim to jest myślnik, to znaczy ile dzieci się urodziło, tu jest liczba zgonów – ile ludzi zmarło, ile ludzi... to wtedy mówimy że, to jest to „A” - to jest przyrost naturalny, wyrażany czym? Stosunkiem liczby urodzin do liczby zgonów. Tego używamy na geografii.

Definiowanie istotnych dla toku lekcji pojęć może odbywać się również przy czynnym udziale studentów, którzy, zachęceni pytaniami i wskazówkami lektora, sami będą dążyli do sformułowania klarownej, precyzyjnej definicji, jak w poniższych przykładach:

[397] L_{XII}: Przypominam, że stosunki – jakie? Międzynarodowe. Carlos, jak pan myśli, co to znaczy stosunki międzynarodowe?

S: Kontakty...który...

L_{XII}: Dobrze, kontakty między...

S: ...kontakty między...

L_{XII}: Czym? Między czym?

S: Między dwie kraje, dwie kraje...

L_{XII}: Tak, między dwoma krajami. Napiszemy to sobie. (...) Czy mogą być pomiędzy pięcioma, dziesięcioma krajami?

S: Tak.

L_{XII}: Tak, czyli minimum dwa kraje, między dwoma krajami, dwoma krajami.

[398] L_{IV}: A kto to jest kibic?

S: Kibic?

L_{IV}: Tak.

S: To są osoby, które aaa... które oglądają mecz.

W przytoczonym przykładzie [397] to wciąż jeszcze nauczyciel był głównym mówcą kontrolującym cały proces tworzenia definicji i, choć z nieznaczną pomocą studentów, ostatecznie sam dokonał podsumowania zaprezentowanych informacji, zbierając je w spójne objaśnienie. W dialogu [398] takiego podsumowania dokonuje uczący się, który sam definiuje tłumaczone słowo.

9.1.3. Wprowadzanie wyrazów bliskoznacznych

Objaśnienie nowych treści leksykalnych odbywa się przez podanie synonimu lub innego słowa o znaczeniu zbliżonym do wyrazu objaśnianego. Ważne jest, aby podając synonim lub wyraz bliskoznaczny, upewnić się, że studenci znają zaproponowany wariant, tak, aby uniknąć tłumaczenia *ignotum per ignotum* (zob. Lipińska, Seretny, 2016, s. 25).

Choć Komorowska (2001, s. 117) zachęca do stosowania omawianej techniki już na wczesnym etapie nauczania języka obcego, podawanie wyrazów o zbliżonym znaczeniu nie stanowiło dominującej kategorii wśród technik służących wprowadzaniu nowego materiału. Definiowanie tego typu miało zazwyczaj postać krótkiej, kilkuwyrazowej wymiany informacji: nieznane słowo – synonim (lub wyraz bliskoznaczny), np.:

[399] S: Co to jest zatrzymał?

L_{VI}: Stop.

S: Aha.

[400] S: Porażka?

L_{IV}: Porażka to jest przegrana.

[401] L_I: Co znaczy „eliminować”? Odrzucać, prawda?

także w połączeniu z kontekstem minimalnym, nakreślonym przez uczącego, np.:

[402] L_{VII}: Cios zadany? Cios zadany – wykonany, tak? Cios zadany nożem.

[403] L_{VII}: Wlepić mandat, czyli wypisać mandat, prawda? A wlepić komuś mandat.

Zdecydowanie rzadziej występowały sytuacje komunikacyjne, w których lektor przywoływał więcej niż jeden odpowiednik danego wyrazu, np.:

- [404] L_{xii}: A kto? Jeżeli mówisz powinni, to kto powinien?
S: Trzeba.
L_{xii}: Trzeba używać, albo należy używać albo powinno się używać.

Do sporadycznych należały również przykłady, w których, oprócz podawania innych wariantów tego samego słowa, przywoływano istotne informacje gramatyczne, np.:

- [405] S: Nie moglibyśmy transać...
L_{vi}: Nie moglibyśmy, nie moglibyśmy przeprowadzać transakcji. Transakcje się przeprowadza. Piszę: Prze-pro-wa-dzać, przepro-wa-dzić. Tutaj... transakcje, napiszę operacje, o-pe-ra-cję albo o-pe-ra-cje. Przeprowadzać transakcje, przeprowadzać operacje to znaczy robić to.
S: Prze-pro...
L_{vi}: Prze-pro-wa-dzać. Prze-pro-wa-dzić. To jest niedokonany, to jest dokonany. Przeprowadzać transakcje, przeprowadzić transakcję. Banki przeprowadzają transakcje. Gdyby nie było pieniądza, nie moglibyśmy przeprowadzać transakcji.

Na uwagę zasługuje także sposób wprowadzenia wyrazu bliskoznacznego. Lektor, dwukrotnie sylabizując zarówno formę niedokonaną, jak i dokonaną, silnie akcentował i wypowiadał powoli każdą sylabę. Informował tym samym nie tylko o sposobie wymowy danego słowa, ale zapewne próbował także wpłynąć na lepsze zapamiętanie wyrazu przez uczących się.

9.1.4. Wprowadzanie antonimów

Jedną z najmniej licznych grup (5 przykładów we wszystkich nagraniach) stanowiły antonimy, które wspomagały proces objaśniania nowych słów, np.:

- [406] S: Najbrzydsze?
L_{xi}: Najbrzydsze. Brzydki, brzydszy, najbrzydszy.
S: Brzydki...
L_{xi}: Ładny – opozycja – brzydki.
S: Aha.
L_{xi}: Które miejsce jest najbrzydsze?

Lektor, dzięki słowu o przeciwnym znaczeniu: „ładny”, dokonał krótkiego i przystępnego tłumaczenia wyrazu „brzydki”, sugerując, iż jest to opozycja. Należy nadmienić, iż był to zabieg celowy i przemyślany, brak tej informacji mógłby wprowadzić słuchaczy w błąd, gdyż sugerowano by tym samym, iż jest to synonim, a nie antonim.

9.1.5. Tłumaczenie z języka polskiego na język obcy (lub z języka obcego na język polski)

Tłumaczenie pojęć na inne języki pojawiało się niemal równie rzadko co antonimy, odnotowano tę technikę zaledwie 9 razy. Warto zaznaczyć, iż metodycy wskazują raczej na nadużywanie jej na zajęciach języka obcego (zob. Komorowska, 2001, s. 117). Specyfika nauczania JPJO diametralnie różni się od nauczania innych języków nowożytnych w Polsce. Przede wszystkim językiem wykładowym jest polski, zatem studenci, którzy dopiero uczą się tego języka – poznają podstawowe słowa i struktury gramatyczne – są zmuszeni do przyswajania nowych informacji w języku docelowym. Co więcej, rzadko zdarza się, aby grupa studencka była w całości jednolita pod względem narodowościowym, co w znacznej mierze utrudnia ustalenie wspólnego, zrozumiałego dla wszystkich języka medium, w którym tłumaczenie z języka polskiego mogłoby zaistnieć. Pomimo upowszechnienia się języka angielskiego na świecie, nie należy wykluczyć, iż lektor znający nawet kilka języków zachodnioeuropejskich nie będzie w stanie porozumieć się za pomocą języka pośrednika ze swoimi studentami. Problem ten dotyczy głównie cudzoziemców pochodzących np. z krajów azjatyckich takich jak: Wietnam, Chiny, Tajlandia itp., którzy nie znają często żadnego języka obcego. Brak zatem sprzyjających warunków do tego, aby tłumaczenie z języka nauczanego na inny obcy lub rodzimy dla słuchaczy mogło w ogóle mieć miejsce.

Wśród odnotowanych przykładów wystąpiły tłumaczenia z języka polskiego na język angielski, np.:

- [407] L_x: Co to znaczy „przed”?
S: Before.
L_x: Before.

- [408] L_v: Co to jest jezioro? Jezioro, liczba mnoga – jeziora. Co to jest jezioro? Tutaj mamy morze, to jest morze, a to jest jezioro.
S: a...małe morze...?
L_v: (...) To jest jezioro, czyli jezioro jest mniejsze niż morze, mhm.
S: Jezoro, to jest: „lake”?
L_v: Jezioro...
S: ...lake?...lake?
L_v: ...lake, lake, mhm. To jest jezioro. I mamy jeziora tutaj – Mazury.

rosyjski lub białoruski, jak w przykładzie [112] oraz:

- [409] L_i: Taka osoba to kozioł ofiarny. Jak się w waszych stronach nazywa kozioł ofiarny?
S: Kazioł...
L_i: Kazioł odpuścienija. Dobrze. Kozioł ofiarny.
S: Tak.
L_i: To jest kazoł odpuścienija.

lub inny język obcy, np.:

- [410] L_{II}: To: „gdybym”..., najczęściej Polacy mówią: „gdybym”, ale czasem możecie usłyszeć: „jeśli” albo „jeżeli”, też. Jeżelibym, to jest to „if”, tak? Pan mówił, że to jest: „si” po francusku.

Ciekawą metodą było również wprowadzenie (niekiedy w formie pytania) przez studentów obco brzmiącego słowa zaczerpniętego z języka rodzimego lub pośredniczącego (najczęściej angielskiego). Podając niepolski wyraz, oczekiwali oni od lektora przedstawienia polskiego odpowiednika, np.:

- [411] S1: A w Wietnamie karatelu, karatelu. Uszu i karatelu.

S2: Tak, karate.

L_{IV}: Karate.

S1: Uszu...uszu...

S2: Aaa...! Szczele- szczele...

L_{IV}: Strzelectwo.

S1: Tak, to bardzo, bardzo...

S2: Popularne?

S1: Popularne.

- [412] S: A eee...jak po polsku jest island?

L_V: Wyspa, wyspa.

S: Wyspa?

L_V: Mhm. Wyspa.

S: Wyspa.

L_V: Wyspa, mhm.

S: ee...dużo wyspa?

L_V: Wyspa, dopełniacz? Wyp. Dużo wyp. Mhm. Ile jest w Wietnamie wyp? (...) Ile jest, Jung! Ile jest wyp w Wietnamie? Ile? Jedna, dwie, trzy? Dziesięć? Ile? Mało czy dużo?

S: Dużo!

L_V: Bardzo dużo!

W dialogu [412] nie tylko wprowadzone zostało nowe pojęcie – (ang.) *island* – *wyspa*, ale i nowa forma tego słowa – D. l. mn. *wyp*. Zainicjowano również swobodną rozmowę na temat kraju pochodzenia studenta (Wietnamu), nowo poznany termin został więc wpleciony w strukturę zdania i użyty w konkretnym kontekście.

9.1.6. Techniki mieszane

Wśród technik mieszanych na uwagę zasługują połączenia różnych, omówionych powyżej sposobów wprowadzania nowego materiału leksykalnego. Należą do nich:

– **definiowanie** (podkreślone w przykładach linią ciągłą) + **objaśnianie kontekstowe** (wyróżnione linią przerywaną) – najczęstsze połączenie dwu technik tłumaczenia nowych treści, np.:

- [413] L_{xii}: Stosunki dyplomatyczne. Co to znaczy, jak pani myśli? (...)
 S: Państwa utrzymują kontakty tylko czasami...
 L_{xii}: ...tylko czasami...Mówimy wtedy, że te stosunki są oficjalne. Oficjalne, czyli ambasada Libii w Polsce czy Polska w Libii, to oni są bardzo oficjalni.... To nie jest, to nie jest przyjaźń: Ach! my kochamy ten drugi kraj. (...) To są stosunki dyplomatyczne. One są czasem, czasem złe, ale raczej jest dystans, raczej jest dystans. Czyli możemy powiedzieć, że stosunki dyplomatyczne to są oficjalne kontakty między minimum dwoma krajami.(...) Stosunki dyplomatyczne to są (...), to są oficjalne kontakty między krajami, między krajami.

Tworzeniu uproszczonej definicji pojęcia: *stosunki dyplomatyczne* towarzyszy dość swobodne objaśnienie lektora, który posłużył się przykładem stosunków polsko-libijskich, w celu zilustrowania problemu.

– **definiowanie + tłumaczenie z języka polskiego na angielski** (wyróżnione w przykładach pogrubieniem) – standardowe tłumaczenie i podawanie uproszczonej definicji, na wyraźną prośbę (a być może i z uwagi na wyjątkową potrzebę) studentów, zostało poparte stosownymi przykładami zaczerpniętymi z języka angielskiego, np.:

- [414] S: Unia Juroop-Juropejska.
 L_{vi}: Unia Europejska, co to jest Unia Europejska, tak? Unia Europejska, UE – a to znasz? Organizacja dwudziestu siedmiu państw w Europie, do których Polska też należy. Tak? Unia Europejska. European Union. Po polsku Unia Europejska.

– **objaśnienie kontekstowe + wyrazy bliskoznaczne** (w tym synonimy; wyróżnione w tekście linią falistą) – ustalenie definicji na drodze negocjowania znaczenia przy użyciu wyrazów o zbliżonym znaczeniu wspomagane szerszym objaśnieniem kontekstowym, np.:

- [415] L_{xii}: Co to znaczy mówić poprawnie?
 S: Dobrze...
 L_{xii}: Mówić dobrze, znaczy mówić poprawnie. A wyraźnie?
 S: Bez swoich dialektów.
 L_{xii}: Nie, nie bez swoich dialektów. Co to znaczy? Ja mówię wyraźnie? No wyjaśnijmy...
 S: Bardzo dobrze?
 L_{xii}: Dobrze, to dobrze, ale to nie znaczy, że wyraźnie.
 S: Jasno?
 L_{xii}: Też nie, jasno, to jest klarownie. A wyraźnie? Kiedy Isan czytał dzisiaj pracę domową pierwszy raz, kiedy czytał pracę domową, to nie wszystko słyszeliśmy i nie wszystko rozumieliśmy. Bo on czyta: pfpfpfpfpfpf... to znaczy on czytał niewyraźnie.

– **objaśnienie kontekstowe + komunikaty niewerbalne** (wyróżnione w przykładach odrębnym pogrubionym komentarzem zamieszczonym w nawiasie kwadratowym) – pewnym *novum* było w tej kategorii połączenie objaśnień lektora z informacjami zakodowanymi w gestach, np.:

- [416] L_{vii}: Czy jeszcze tu w tym małym fragmencie... marszczyć? Marszczyć czoło? [nauczyciel przesadnie marszczy czoło] Dobrze, najlepiej mnie to wychodzi.
 [417] L_i: Wykonuje karę śmierci kto? My dzisiaj mówiliśmy, było tu napisane, ale starłam...
 S: Kot!

L I: Kat! Kat! Tę osobę nazywało się w tamtych czasach katem. Kat. Oczywiście nie ma już na głowie tej czapki czerwonej z otworami na oczy ani toporka, yyy... kara śmierci jest wykonywana w sposób bardziej cywilizowany, jak ustaliliśmy. O taki cywilizowany [lektor wykonuje gest wieszania osoby]. (...) już teraz tak mówię też po amerykańsku [śmiech], bardziej cywilizowany.

obrazkach, rysunkach, fotografiach, np.:

- [418] L XI: Wszystko, co tutaj państwo widzą, ten witraż, te dekoracje w kształcie drzewa, to wszystko to jest secesja, tak? To jest...secesja. Proszę zobaczyć ten witraż, ta rampa, te dekoracje w kształcie drzewa, dekoracje w kształcie kwiatów. To wszystko to jest secesja. Proszę!**[lektor wskazuje na konkretne fotografie zamieszczone w albumie, na tej podstawie tłumacząc, czym jest secesja]**.

czy innych reprezentacjach graficznych dowolnych słów, np.:

- [419] L VI: Stały, jeżeli powiesz, że kurs jest stały, to znaczy, że on jest taki **[lektor rysuje na tablicy wykres i linię będącą odzwierciedleniem graficznym kursu stałego]**, wiesz? To, to powiemy, że jest stabilne, to jest niestabilne, a to jest stały. Stały, to jest tam... a gdzie jest stały? Stały jest tam, gdzie rząd decyduje, na przykład w Chinach, tak? W Chinach decyduje rząd. Jeden dolar kosztuje sześć koma osiem juańów. I koniec, nie ma dyskusji. Tak jest dzisiaj, tak było wczoraj, tak będzie jutro. Ale w innych krajach, na przykład w Europie, o kursie decyduje podaż i popyt.

– **tłumaczenie z języka polskiego na angielski + komunikaty niewerbalne**, np.: lektor potwierdza właściwą odpowiedź w języku obcym, choć sam jej nie wprowadza, a jedynie przechwytuje od uczącego się; dodatkowo wypowiedź werbalna wzmocniona jest komunikatem niewerbalnym – rysunkiem krajobrazu na tablicy mającym na celu prezentację jeziora, lasu i innych⁷⁸, np.:

- [420] L VI: (...) a to jest jezioro.
S: a...małe morze...?
L VI: **Małe morze?**
S: **Male, male...river...**
L VI: **Nie, river to jest rzeka, tak?** A jezioro to jest też woda, tak? Jak mamy... **[lektor rysuje na tablicy kolejne elementy krajobrazu]** tak? To jest woda, i na przykład tutaj mamy las. To jest jezioro, czyli jezioro jest mniejsze niż morze, mhm.
S: **Jezoro, to jest lake?**
L VI: **Jezioro...**
S: **...lake?...lake?**
L VI: **...lake, lake, mhm. To jest jezioro.** I mamy jeziora tutaj – Mazury.

Wyżej opisane techniki stanowiły główne i najczęstsze sposoby wprowadzania nowej leksyki na zajęciach JPJO w SJPdC UŁ. Uzupełniane były również o techniki wspomagające. Wśród nich należy wymienić: wielokrotne powtarzanie nowego terminu w celu jego utrwalenia, negocjowanie pojęć poprzez pytania i rozmowę z uczniami (zob. rozdz. 11, s. 216), podawanie stosownych przykładów (niekiedy w znacznej liczbie) oraz zapisywanie na tablicy pojęcia wraz z wyjaśnieniem w celu zobrazowania studentom pisowni oraz wpłynięcia na lepsze zapamiętywanie treści.

⁷⁸ Brzeziński jest zdania, że „człowiek przyjmuje 80% informacji docierających do niego przez oko, z czego zapamiętuje około 50%” (Brzeziński, 1980, s. 33, cyt. za Lipińska, Seretny, 2005, s. 87).

Badacze sugerują ponadto, iż wprowadzaniu nowych treści w dużym stopniu mogą służyć wartościujące opisy, które realizowane są w wypowiedzi przez kontrastujące ze sobą wyrazy, zdania przeciwstawne, leksemy oceniające i intensyfikujące znaczenie, partykuły czy niefleksyjne formy czasownika (zob. Starzec, 1996, s. 271, por. Jodłowski 1971, s. 81).

9.2. Wprowadzanie nowych zagadnień gramatycznych

Miejsce gramatyki w nauczaniu języków obcych zmieniało się na przestrzeni lat w zależności od przyjmowanych podejść i metod nauczania. Na objaśnieniu zagadnień gramatycznych skupiano się w *metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej* oraz *kognitywnej*, natomiast w *metodzie bezpośredniej (naturalnej)* oraz niektórych *niekonwencjonalnych metodach nauczania* nie przypisywano jej aż tak dużego znaczenia. Wychodzono bowiem z założenia, iż „odpowiednie zanurzenie w języku sprawi, że uczący się nabędą umiejętności budowania poprawnych gramatycznie zdań” (Lipińska, Seretny, 2005, s. 111). *Metoda audiolingwalna* skupiała się z kolei na wypracowaniu określonego zbioru nawyków u uczących się. Nie przywiązywano większej wagi do tworzenia asocjacji między wzorcami zdaniowymi, a sytuacjami komunikacyjnymi, w których wzorce te miałyby zaistnieć (zob.: Allen, 1983, s. 77; por.: Komorowska, 2001, s. 125). W popularnym do dziś podejściu komunikacyjnym, miejsce i znaczenie gramatyki w procesie nauczania również ulegało pewnym przemianom. Początkowo ważny był wyłącznie skuteczny przekaz informacji, a więc umiejętności komunikacyjne, a dopiero w dalszej kolejności aspekt poprawności gramatycznej wypowiedzi. Nieco później zaczęto dostrzegać pozytywne i użyteczne strony wprowadzania gramatyki do nauczania. H. Komorowska dodaje również, iż: „w porozumiewaniu się istotna jest także pewna elegancja przekazu. (...) niegramatyczne wypowiedzi źle świadczą o wykształceniu pracownika, a zatem o wiarygodności jego instytucji. Trzeba więc dbać równolegle o płynność i zrozumiałość wypowiedzi oraz jej poprawność gramatyczną, gdyż nie są to umiejętności wykluczające się” (Komorowska, 2001, s. 125).

Autorki *ABC metodyki nauczania...* (2005) piszą o dwóch celach nadrzędnych w nauczaniu *gramatyki pedagogicznej*⁷⁹ języka obcego. Po pierwsze, należy zaprezentować uczącym się zasady struktury języka, po drugie: zapoznać ich z praktycznym wykorzystaniem

⁷⁹ *Gramatyka pedagogiczna* jest tu rozumiana jako gramatyka opracowana specjalnie na potrzeby uczących się języka obcego, odpowiadająca ich poziomowi i problemom językowym (zob. Lipińska, Seretny, 2005, s. 114).

nowo poznanych struktur gramatycznych w komunikacji słownej. Zarówno pierwszy, jak i drugi cel, są niezwykle trudne do osiągnięcia ze względu na specyfikę materiału dydaktycznego. Przyswajanie struktur gramatycznych bywa zwykle kojarzone z działaniem nudnym i monotonnym, a nawet automatycznym i bezrefleksyjnym, gdy powtarzane są nowe formy bez odniesienia do aspektu praktycznego. Dlatego też ważne jest, aby dobór ćwiczeń, choćby nawet drylowych, podyktowany był możliwością wykorzystania omówionych przykładów w naturalnej konwersacji, a same zadania lekcyjne były maksymalnie zbliżone do autentycznej komunikacji. Komorowska zaznacza, iż: „z metodycznego punktu widzenia samo ćwiczenie nie ulega zmianie, pozostaje ono nadal drylem transformacyjnym czy imitacyjnym. Z punktu widzenia ucznia staje się jednak działaniem wymagającym użycia języka po to, żeby coś zdziałać, wykonać, zrobić, przedsięwziąć, a nie tylko po to, by nauczyć się danej konstrukcji” (Komorowska 1988, s. 118; por. Allen, Widdowson, 1983, s. 54).

Zgodnie z zaleceniami metodycznymi, tok lekcji poświęconej zagadnieniom gramatycznym powinien przebiegać w trzech etapach (na podst. Lipińska, Seretny, 2005, s. 118):

I. *prezentacja struktur (struktury),*

II. *ćwiczenia automatyzujące,*

III. *ćwiczenia komunikacyjne.*

Choć w pracach metodycznych z zakresu nauczania języków obcych wiele miejsca poświęca się zagadnieniu nauczania gramatyki, to jednak objaśnienia i zalecenia autorów skupiają się na różnego rodzaju technikach, a także ćwiczeniach rozwijających dane zagadnienie gramatyczne stosowanych w etapach II i III. Nieco mniej mówi się o samym sposobie wprowadzania nowej struktury gramatycznej czy ciekawych i nowatorskich metodach objaśniania zagadnień gramatycznych⁸⁰. Lipińska i Seretny zgadzają się z Komorowską, która twierdzi, że etap I stanowi niezwykle ważny wstęp do dalszych działań językowych, ale również „etap przejściowy pomiędzy nauczaniem elementów języka z podsystemu fonicznego, leksykalnego i gramatycznego, a rozwijaniem sprawności” (Komorowska 2001, s. 131). W tej części lekcji padają fundamentalne pytania i zapadają istotne dla dalszego postępowania decyzje. Od lektora i jego sposobu objaśniania zależy, czy studenci zrozumieją daną strukturę i czy będą potrafili użyć jej w odpowiednim kontekście. Co więcej, prezentacja nowego materiału gramatycznego po raz pierwszy powinna przebiegać dwutorowo: studenci muszą zapoznać się zarówno z budową, jak i znaczeniem nowych konstrukcji. Ponadto, lektor

⁸⁰ Objaśnienia tego typu można niekiedy odnaleźć w podręcznikach kursowych oraz gramatykach przeznaczonych dla cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego.

powinien opierać tłumaczenie oraz ćwiczenia automatyzujące wyłącznie na materiale leksykalnym znanym studentom (zob. Komorowska, 2001, s. 125-126).

Lipińska i Seretny stawiają jedno, niezwykle istotne dla dalszych rozważań pytanie: „Czy i w jaki sposób dokonywać objaśnień gramatycznych?” (2005, s. 120). Odpowiadają na nie w następujący sposób: „Informacje gramatyczne powinny być podawane w sposób maksymalnie uproszczony przy zastosowaniu układu spiralnego (nie linearnego), który otwiera możliwości wielokrotnego powracania do danego zagadnienia gramatycznego (...)” (tamże).

W niniejszym rozdziale powyższe rozważania teoretyczne zostały skonfrontowane z pozyskanymi próbkami lekcji JPJO. Spośród 12 zarejestrowanych nagrań lekcji, jedynie 5 (4 lekcje w grupach wielonarodowościowych, 1 w grupie słowiańskiej) pozwoliły na zaobserwowanie sposobów wprowadzania nowych struktur gramatycznych, a co za tym idzie na ich opis. Wśród zagadnień gramatycznych wyróżniono:

- tryb warunkowy – wprowadzanie kolejnych form trybu warunkowego dla poszczególnych osób liczby mnogiej, a także zamianę konstrukcji: „*Gdyby...*” na konstrukcję ze spójnikiem: „*Jeżeli...*”; [nagrania: L II, L VI – gr. początkowe];
- czasownik: *podobać się* w różnych konfiguracjach i kolokacjach; wprowadzenie zaimków osobowych w formie C l. poj. oraz mn.; porównanie i zestawienie sposobów i zakresów użycia czasowników: *lubić* i *podobać się*; wprowadzenie struktur: *Jest mi...* np. *ciepło, zimno* itd. oraz: *Chce mi się...* np. *pić, jeść* itd. [nagranie: L X – gr. początkowa]
- czasownik: *powinienem/powinnam* – wprowadzenie form osobowych oraz ćwiczenie konstrukcji z *infinitivem*, np. *Powinienem iść na zakupy* itp. [nagranie: L XII – gr. początkowa]
- słowotwórstwo – tworzenie rzeczowników odprzymiotnikowych i odczasownikowych [nagranie: L III – gr. zaawansowana]

Podczas objaśniania nowego materiału gramatycznego, lektorzy odwoływali się najczęściej do pewnej wiedzy bazowej studentów, szczególnie do fachowej terminologii gramatycznej, a więc nazw poszczególnych części mowy, przypadków, form itp., np.:

[421] L_x: Nie mówimy: Ona pracuje tłumaczką, mówimy: Ona pracuje jako... To jest przetłumaczone z angielskiego. Ona...pracuje...pracuje...jako, plus mianownik, czyli jako tłu-macz-ka, „a” to jest. Albo ona jest...

[422] L_{xii}: Jaka to jest koniugacja: nawiązywać? Kto z państwa wie? Ja nawią-zuję, ty.. ?

S: Na-wią-zujesz...

L_{xii}: Nawiązujesz. I nawiązać. To jest trudna koniugacja bo nawiążę, ty...

S: nawiążesz...

L_{xii}: Nawią-żesz. Ja nawiążę, ty nawiążesz. Czyli jeszcze raz zaczął te stosunki z innym krajem.

nie stroniąc przy tym od obcojęzycznych odpowiedników, np.:

[423] S: Mogłabym podró...

L_{VI}: Podróżować! Mógłbym, tak. Jak mówię, mamy dwa czasowniki, a to jest czasownik...

S: Tak.

L_{VI}: To ten drugi zawsze jest w formie bezokolicznika, infinitivu, tak? Mogę czytać, mogę pisać, mogę mówić, mogę tam... zapytać, mogę zjeść, mogę pójść, tak? Mógłbym zapytać, mógłbym powiedzieć, mógłbym pójść. Zawsze. Drugi czasownik jest w formie nieosobowej. Bezokolicznika. Infinitive. (...)

[424] L_X: Aha, czyli tu mamy tak, na przykład, lubię kawę, mamy jedną sytuację i mamy drugą sytuację: lubię podróżować. Jaka jest różnica w informacji i jaka jest różnica gramatyczna?

S: Pierwsze zdanie eee...to jest *noun* i dopeł...

L_X: Jaki dopełniacz? Biernik!

S2: Biernik!

S: Noun, noun!

L_X: Rzeczownik!

S: Rzeczownik!

L_X: Rzeczownik, aha! Czyli tu mamy rzeczownik, (...) a tu mamy...?

S: Sło-czaso-czasownik.

L_X: ...czasownik infinitiv, czyli bezokolicznik. Aha, tak tutaj możemy powiedzieć informację, ale jeżeli używamy tutaj rzeczownika, to musi być biernik, tak?

Zebrane przykłady dowodzą tego, że studenci byli dobrze zaznajomieni z terminologią językoznawczą, dzięki temu mogli właściwie reagować na prośby i pytania nauczyciela.

Każdorazowo wyjaśnienie, choćby krótkie, opatrzone było stosownym przykładem, a najczęściej całym ich zestawem, np.:

[425] L_{II}: Gdybybym była ptaakiem, to siedziałabym na drzewie i śpiewałabym. I tu jest dobrze, ale nigdy nie powiem: Jeżeli będę ptakiem, to będę siedzieć na drzewie i śpiewać, bo nie używamy, używamy tego „jeżeli” tylko, kiedy to jest możliwe, kiedy możemy to zrealizować, tak? Natomiast „gdybym” może być możliwe i niemożliwe. „Gdybym” to może być kompletna fantazja, kompletne science-fiction, tak? „Jeżeli”, to już znacie te zdania, ale „jeżeli” plus czas przyszły i to nie musimy mówić tego to, czas przyszły. Jeżeli zdam egzamin, to będę szczęśliwy.

W przytoczonej wypowiedzi nauczyciel nie tylko odwołuje się do abstrakcyjnego przykładu zdania w trybie warunkowym, ale również kontrastuje go z kolejnym, wyjaśniając w ten sposób różnicę w zakresie użycia spójników: *gdyby* i *jeżeliby*. Zwraca także uwagę studentów, jak poprawnie stosować wyraz: *jeżeli*, informując o możliwych kontekstach jego wystąpienia. Podobnie w monologu:

[426] L_{II}: Jeżeli jest to „gdyby”, to mamy czas przeszły, tak? Bo to zdanie tak naprawdę kontekst decyduje, jaki jest czas. Ja mogę sobie marzyć, na przykład: Gdybym jutro wygrała na loterii, kupiłabym nowy dom. Ale mogę też: Gdybym rok temu zdała ten egzamin, to dzisiaj miałabym prawo jazdy, na przykład. Albo: Gdybym studiowała medycynę, gdyby kiedyś studiowała medycynę, to teraz byłaby lekarzem. Czyli ta konstrukcja może dotyczyć czasu przyszłego, może dotyczyć czasu przeszłego i mogę powiedzieć: Gdyby teraz nie było lekcji, to poszłabym do kina. I może dotyczyć każdego czasu. „Jeżeli” dotyczy tylko przyszłości i to jest konstrukcja: Jeżeli jutro, jeżeli za tydzień, jeżeli za rok wygram na loterii, to kupię nowy dom, a jeżeli nie wygram, to nie kupię, bo nie mam pieniędzy. Jasne?

w którym prowadzący podaje różne przykłady dla zobrazowania użycia trybu warunkowego w wielu czasach. Instrukcje dotyczące właściwego zastosowania i prawidłowego brzmienia nowej struktury pojawiły się także w wypowiedzi:

[427] S: Gdyby... aaa...Piotr namalował....

L II: Jeżeli jest to gdyby, kiedy ja, ty, nie musimy mówić ja, ty, bo mamy to -bym, -byś, ale „gdyby”, to zwykle mówimy, jeżeli nie mamy kontekstu, zwykle mówimy kto. Bo muszę wiedzieć, gdyby Piotr, gdyby Tengis, czy może gdyby Rikardina, czyli gdyby Piotr...

Należy nadmienić, iż podawanie przykładów będących ilustracją do omawianej struktury, jak również umiejscawianie jej w odpowiednich kontekstach było stałym elementem objaśnień; towarzyszyło każdemu wprowadzaniu nowych zagadnień gramatycznych.

Do częstych sposobów zaznajamiania studentów z nowymi konstrukcjami językowymi należały także powtórzenia w obrębie tej samej wypowiedzi lektora, np.:

[428] L X: Jest mi gorąco. Ja to realnie czuję. Tak? Realnie czuję, natomiast jeżeli ja mówię: Chce mi się, to też jest to, co ja czuję, ale co dopiero zrealizuję. To – już jest. Ja to już czuję. Już jest efekt, a to – chce mi się, więc muszę coś zrobić.

Wielokrotne powtórzenie tej samej treści w formie niezmienionej lub nieco zmodyfikowanej miało niewątpliwie na celu zwrócenie uwagi odbiorców na rzeczy istotne. Znacznie zwiększało też szansę uczącym się na lepsze przyswojenie nowych struktur oraz ich zapamiętanie.

Jeżeli nauczyciel zapoznawał uczących się ze strukturą występującą w języku polskim w więcej niż jednej formie, rozpoczynał objaśnienie od podania formy podstawowej (lub też prosił słuchaczy o jej podanie), a następnie na jej podstawie prezentował cały proces tworzenia nowej postaci wyrazu, aż do uzyskania pożądanego efektu, np.:

[429] L X: Tutaj: Jest mi zimno. Jaki to jest czas?

S1: Eee...present.

L X: Czyli czas teraźniejszy. A jak mówimy w czasie przeszłym?

S1: Był mi?

L X: Było!

S2: Było!

S1: Było, tak.

L X: Mhm...było mi...

S1: Było mi zi...

L X: Było mi zimno. Było nam dobrze, było mi źle, było nam zimno.

Niekiedy samo wprowadzenie do objaśnienia gramatycznego było dość obszerne, np.:

[430] L XII: Proszę państwa, kiedy jest czasownik, kiedy jest czasownik w języku polskim, to pierwsza informacja – bezokolicznik, *infinitiv*. Kiedy chcemy wiedzieć jaki czasownik, jaka koniugacja i mamy słownik, to pierwsza informacja to jest bezokolicznik, *infinitiv*. Prawda czy nieprawda? A jest takie słowo w języku polskim, które nie ma bezokolicznika i jest troszeczkę nienormalne. Przypominam, że mamy... mamy... mamy takie słowo i to jest chłopak i - ja powinienem, i to jest dziewczyna, rodzaj żeński (...).

Bezpośrednio po nim następował proces wdrażania pojedynczych form w sposób ustny oraz pisemny – najpierw na tablicy, a następnie w ćwiczeniach, np.:

- [431] L_{XII}: (...) A męski? Co mówi chłopak? Ja... i co dalej?
S: Ja powinienem...
L_{XII}: ...to ty powinienes i tak dalej. Dziewczyna – ja powinnam, ty będzie – powin-naś. Huslen, bardzo dobrze, tylko „s” jest z kreseczką. Ty powinn...?
S: ...powinnaś
L_{XII}: on? Powinien.
S: Powinien.
L_{XII}: Dziecko powinno. Dobrze. Także przypominam, nie ma *infinitivu*, nie ma bezokolicznika, ale że tutaj musi być plus bezokolicznik, czyli *infinitiv*. Co powinienes dzisiaj zrobić? Isan, to znaczy co musisz dzisiaj zrobić? Co powinienes dzisiaj zrobić?
S: emmm... powinn...
L_{XII}: -enem
S: powinienem...
L_{XII}: ...iść spać, ja wiem, ale oprócz tego? Oprócz iść spać.
S: ...powinienem iść do Manufaktury.
- [432] L_{II}: A od razu Weronika zrób, tu mamy: Gdyby Tengis był nauczycielem, uczyłby dobrze studentów. A my, nie Tengis, tylko myyy?
S: Gdybyś był, byłyśmy...
L_{II}: Tak...Gdybyśmy...
S: Yyy...był, były nauczy-cie-lkami, ee...uczyłyśmy był, uczyły-byśmy dobrze studentów.
(...)
S: Gdyby my mówili...
L_{II}: Jeszcze raz! I teraz nie ma Florance, jest my. Ty i Samir.
S: Gdyby my mówili...
L_{II}: Nie gdyby my, tylko gdybyśmy...
S: Gdybyśmy, yyy...gdybyśmy mówili my mówili dobrze po polsku, nie używałybyśmy...
L_{II}: ...nie używa...
S: Y! Nie używalibyśmy tłumacza Google.
L_{II}: Super! Czy rozumiecie...
S: Tak.
L_{II}: ...tę formę „my”? Florance, rozumiesz? Tak? To teraz wy jest... Gdy-byś-cie i -liście albo -łyście. Czyli znów to samo zdanie: Gdybyśmy my, gdybyśmy, tego nie musimy mówić, mówili dobrze po polsku, nie używalibyśmy tłumacza google. A gdybyś mm...gdybyście wy... No Samir!
S: A! Gdyby, gdybyście wy mówili dobrze po polsku, nie używaliś...nie używaliby...
(...)
L_{II}: Dobrze! I ostatnia forma, czyli forma „oni”. tak? I znów! Gdyby, gdyby oni byli aktorami...gdyby oni, nie mówimy tego oni, ale, gdyby oni byli aktorami, graliby w..., i tu mamy to „ich” ulubionych filmach, tak? I znów tekst, ostatni raz ten tekst. I zaczynasz Tang. Gdyby oni dobrze znali języka polski...
S: Gdyby oni dobrze znali języka polski, czytali by dużo polskich książek, czytali by poezję Miłosza i Szymborskiej w oryginale.

Choć oba powyższe przykłady ilustrują tę samą technikę wprowadzania kolejnych form czasownika lub trybu warunkowego, to jednak różnią się w zakresie sposobów ich ćwiczenia. W dialogu [431] pojawiają się ćwiczenia symulujące komunikację, ale tuż po wprowadzeniu wszystkich form liczby pojedynczej czasownika: *powinienem/powinnam*. W kolejnym przykładzie [432] nauczyciel podaje formy w odpowiednich kontekstach, wykorzystanie wiedzy teoretycznej w praktyce nastąpiło więc natychmiast po wprowadzeniu pierwszej formy.

Niekiedy lektor przechodził od przykładów użycia danych struktur do teorii, a więc zapoznanie studentów z nowymi formami miało miejsce już po tym, jak pojawiły się one w różnorodnych kontekstach, a także po wstępnym objaśnieniu nauczyciela, np.:

- [433] L_x: Dzisiaj interesują mnie tylko przy-zaimki osobowe, czyli „ja”, „ty”, „on”, „ona”, „ono”, „my”, „wy” w formie celownika. To jest nowa forma dla was, nazywa się celownik. I o rzeczownik, przymiotnik, zaimek pyta: komu? albo...
S1: Czemu?
L_x: Czemu. Tak, i to jest, komu, to jest cały czas pytanie: kto? i pytanie: co?, ale nie w formie mianownika, tylko w formie celownika. Dzisiaj interesują nas tylko zaimki eee... i te zaimki są na stronie osiemdziesiątej drugiej. Proszę zobaczyć! Strona osiemdziesiąt dwa, to jest lekcja dziewiąta, strona osiemdziesiąt dwa, mamy tabelkę i podoba mi się plus mianownik, czyli mamy tak: Podoba mi się, ponieważ jest plus, forma mianownika. Czyli ja – celownik – ?
S1: Mi!
L_x: Ja – celownik – mi! Ty?
S1: Ci!
L_x: On?
S1: Mu!
S2: Jemu!
S3: Jejjjj?
L_x: To jej czy jemu, czy muuuuu?
S1: mu!
L_x: On – mu. Ono?
S1: Ono – mu.
L_x: Ona – mu. Ona?
S1: Jej!
L_x: My?
S1: Nam!
L_x: Wy?
S: Wam!
L_x: I oni?
S: Im!
L_x: One?
S: Im!
L_x: I te formy nas dzisiaj interesują. Czyli na przykład, co wam się podoba w Polsce? O!
S: Podoba mi się, podoba mi się, podróż, podróże.
L_x: No ale podróż! Ja pytam, co ci się podoba w Polsce? W Polsce.
S: (...) Manufaktura!
L_x: Może mu się podobać, jest to stara fabryka.
S: Podoba mi się pogoda.
L_x: (...) Ale ja pytam, co?
S: Co? Samochody.

Po wskazaniu nowej struktury, która jednocześnie stanowiła temat główny zajęć, nauczyciel skłonił studentów do dość automatycznej i być może bezrefleksyjnej ze strony uczących się, wymiany informacji. Na każdorazowe podanie przez uczącego zaimka osobowego w formie podstawowej – w mianowniku, otrzymywał on formę celownika odczytaną z tabeli zamieszczonej w podręczniku. Tuż po tym lektor od razu przeszedł do ćwiczeń symulujących komunikację, bez wyraźnego zanurzenia studentów w sposób użycia danej konstrukcji, a więc z pominięciem *ćwiczeń drylowych*.

Niektórzy z uczących preferowali wspólne objaśnianie, w którym studenci podawali potrzebne dla dalszego postępowania przykłady, np.:

- [434] L_x: I jeszcze napiszę tutaj czasownik: lubić i...
S: Nie lubić.
L_x: ...polubić, forma dokonana, polubić. I mówimy tak: polubić kogoś, czyli mamy jaką formę? Albo coś?
S: Biernik.
L_x: Biernik, tak? I, proszę państwa, proszę jakieś teraz zdania powiedzieć, informacje z czasownikiem: lubić.
S: Zdania...? Lubię pić kawę?
L_x: Zdania. Lubię kawę. Dobre zdanie.
S: Lubię jeść bułkę z serem.
L_x: Lubię jeść bułkę z serem, mhm.
S: [niezrozumiały fragment]
L_x: Proszę?
S: Lubię podróżować.
L_x: (...) Czy tylko mogę powiedzieć: lubię kawę, lubię kanapkę z serem? Lubię podróżować?
S: Na przykład matkę!
L_x: Hmm? Lubię matkę! Aha, czyli możemy tak powiedzieć też o uczuciach.
S: Lubię koszykówkę!
S2: Lubię iść na spacer.
(...)
S: Piłkę nożną...
L_x: Lubię piłkę nożną, czyli mówimy o naszych preferencjach, o tym, co lubimy robić czy oglądać. I w tej sytuacji używamy czasownika lubić. Czyli widzicie, nie tylko to, co możemy jeść czy pić, ale też relacje ludzkie: kogoś lubimy, kogoś kochamy, mówimy: lubię tę osobę, lubię takiego...

Lektor dopytywał o przykłady proponowane przez studentów, potakiwał, zgadzał się z ich propozycjami lub też je negował, na koniec zaś dokonał podsumowania zgromadzonego materiału gramatycznego i wysnuł wnioski na temat zakresu użycia czasownika: *lubić*. Podobna sytuacja miała miejsce w kolejnym przykładzie, w którym jeden z uczestników zajęć, we współpracy z prowadzącym, próbował zdefiniować znaczenie konstrukcji: *Jest mi...* np.:

- [435] L_x: Co to znaczy: Jest mi zimno? Co to znaczy? Jak możecie inaczej?
S: Jest zimno dla siebie.
L_x: Jest zimno dla siebie! [śmiech] Jest kreatywny, jest kreatywny...To znaczy ja czuję...
S: Czuję się...
L_x: Nie, ja czuję się, tylko: ja czuję zimno, ja czuję zimno.

Przy tak dużym stopniu zaangażowania uczących się w proces dydaktyczny, szansa na przekazanie istotnych informacji gramatycznych niewątpliwie wzrasta. Co więcej, wpływa na szybsze zapamiętywanie nowych struktur przez uczestników zajęć. Na lepsze przyswajanie nowych treści może mieć również wpływ sam lektor i jego umiejętność zainteresowania słuchaczy danym tematem. Z uwagi na fakt, iż zagadnienia gramatyczne, a w szczególności ćwiczenia automatyzujące (zob. Lipińska, Seretny, 2005, s. 121), nie cieszą się dużą popularnością wśród studentów, warto na zajęciach zadbać o choćby niewielkie ich urozmaicenie, m.in.: przez wprowadzenie elementów humoru, np.:

- [436] L_x: Ale jest też, na przykład, kiedy człowiek jest chory, to jakie symptomy są, na przykład? Ymmm?
 S: Zimny!
 L_x: Zimny? Nie zimny, tylko, na przykład? Mamy taką strukturę...
 S: On był zimny!
 L_x: Nie: On był zimny! On będzie zimny po śmierci! [śmiech] Ale mówimy: Jest...miiii...
 S: Zimno.
 L_x: Zimno.

Innym zabiegiem wspomagającym proces nauczania gramatyki było odwołanie się do języka pośredniczącego podczas tłumaczenia nowych konstrukcji, np.:

- [437] L_x: Na przykład, jest mi wesoło, znaczy chce mi się śpiewać, chce mi się...jest mi dobrze. Jest mi wesoło w sensie *happy*. Aha, jest mi wesoło. Czyli widzicie, że w tej strukturze: Jest mi, to znaczy ja-to-czuję. Ja czuję. Ja jestem wesoły, ja jestem smutny...

lub też zestawienie struktur różnych systemów językowych, w celu wskazania podobieństw, a tym samym, aby ułatwić studentom zrozumienie nowego materiału gramatycznego, np.:

- [438] S: Ja nie kocham, ale lubię...wygląd, charakter...
 L_x: Tak, podoba mi się charakter, lubię z tą osobą być, tak? Rozmawiać, interesuję się, co robi ta osoba. A teraz, proszę państwa, podobać się po angielsku, którego tu używaliście (...) jest „like”, „like”.
 S: Like, tak samo.
 L_x: Po angielsku użyjemy tego słowa, w innych językach, na przykład po włosku jest tak samo. Arabskiego nie znam, to nie mogę powiedzieć.
 S: Tak samo.
 L_x: Czyli wy macie jeden czasownik, my mamy dwa czasowniki. I teraz... tego używacie źle. Proszę państwa, ten czasownik, tego czasownika używamy wtedy, kiedy mówimy o pewnych rzeczach czy o osobach, ale interesuje nas aspekt estetyczny. Czy coś jest ładne, czy coś jest brzydkie, interesujące może też, ale bardziej aspekt estetyczny.

Strategia ta występowała na lekcjach JPJO sporadycznie; język pośredniczący nie był zatem przez lektora nadużywany.

Wprowadzanie nowych treści gramatycznych nie ograniczało się wyłącznie do podania struktur i ich wyćwiczenia. Nauczyciele często przykładali wagę do prawidłowej wymowy nowo wprowadzonych struktur, dokonując częstej korekty z zakresu fonetyki, np.:

- [439] S: Co, co podoba się, podoba cię się?
 L_x: Ale dlaczego: cię się? Po chińsku?
 S: Co ci podoba się?
 L_x: Cooo? Dobrze, co, czyli jakby od końca idziemy. Coooo?
 S: ciemu?
 L_x: ...ciii sieeeeę podoba?
 S: ...podoba.
 L_x: Tutaj na przykład może takie proste, co ci się podoba. Czyli to pytanie jest takie, bo proszę zobaczyć, struktura jest taka: Podoba mi się – co? To tu jest mianownik. Czyli pytanie musi być: Co ci się podoba?

Po objaśnieniu nowych zagadnień gramatycznych lektor wprowadza szereg ćwiczeń mających na celu wyćwiczenie danej struktury. Służą temu różnorodne techniki, które, w zależności od: przebiegu zajęć, kolejnego etapu wprowadzania struktur gramatycznych, opracowanego i dostosowanego programu nauczania, a także preferencji lektora i potrzeb

uczących się, mogą posłużyć do lepszego i efektywniejszego ćwiczenia oraz opanowania reguł rządzących językiem obcym. Do najważniejszych należą:

a) techniki automatyzujące:

- imitacji,
- substytucji,
- transformacyjne (morfosyntaktyczne, słowotwórcze, składniowe).

b) ćwiczenia symulujące komunikację:

- ćwiczenia fatyczne,
- ćwiczenia z zarysowanym kontekstem wypowiedzi,
- ćwiczenia sytuacyjne,
- ćwiczenia typu „przeczytaj i pokaż informację”,
- ćwiczenia transformacyjno-komunikacyjne (na podst. Lipińska, Seretny, 2005, s. 121-132; por. Komorowska, 2001, s. 125 - 132).

Nie wszystkie z przytoczonych technik zostały wykorzystane na obserwowanych przeze mnie zajęciach JPJO. Na każdej lekcji pojawiał się jednak podobny schemat wdrażania konkretnych struktur. Nauczyciele rozpoczynali *ćwiczenia automatyzujące* od zadań ustnych, powtarzanych przez kolejne osoby w grupie, a dopiero w drugim etapie następował zapis nowej konstrukcji gramatycznej, a więc wykonywanie ćwiczeń z materiałów dydaktycznych (podręcznika, kserokopii itp.) przygotowanych przez nauczyciela. W jednym przypadku etap *ćwiczeń automatyzujących* został całkowicie pominięty na rzecz *zadań symulujących komunikację*: sytuacyjnych lub też z zarysowanym kontekstem wypowiedzi.

Podsumowując zaprezentowane dane pozyskane z nagrań lekcji JPJO, należy podkreślić, iż obok technik automatyzujących oraz symulujących komunikację, możliwe było wyróżnienie technik oraz etapów odnoszących się do samego wprowadzania zagadnień gramatycznych. Wypowiedzi nauczycieli podlegają pewnej schematyzacji i powtarzalności, dzięki czemu udało się wyodrębnić różne sposoby zapoznawania studentów z nową strukturą gramatyczną. Należą do nich m. in.: wprowadzanie nowych form danego leksemu w izolacji (etap przed rozpoczęciem ćwiczeń), podawanie wskazówek gramatycznych po polsku oraz w innych językach (np.: *mianownik, czasownik, infinitive, adverb*, itd.), każdorazowe podawanie przykładów, odwoływanie się do innych systemów językowych czy podawanie kontekstów i zakresów użycia nowej konstrukcji.

10. Negocjowanie nauczanych treści

Wprowadzenie do scenariusza lekcji języka obcego elementów negocjacyjnych w sposób naturalny stało się konsekwencją nauczania w duchu podejścia komunikacyjnego (por. Janowska, 2016, s. 46-47). A. Pieczywok zwraca uwagę, iż: „negocjacje są podstawowym sposobem uzyskania od partnera pożądanych wartości” (Pieczywok, 2006, s. 327). W przestrzeni glottodydaktycznej negocjowanie określa się jako zwrotny proces komunikacyjny, którego celem jest osiągnięcie porozumienia pomiędzy nauczycielem i uczniami lub uczniem i innym uczniem. Strony dyskursu reprezentują zarówno wspólne, jak i rozbieżne interesy, dlatego też powinny dążyć do odnalezienia kompromisów na drodze ustępstw oraz kontrpropozycji (tamże). Należy jednak zaznaczyć, iż podejmowanie działań negocjacyjnych może zająć jedynie wtedy, gdy obie strony komunikacji, poprzez odpowiednie przygotowanie, wyrażą gotowość do osiągnięcia wspólnego porozumienia. Wspomniane działania następują po sobie, mają więc charakter sekwencyjny. Nie są jednak elementem stałym zajęć.

Można wyróżnić dwa rodzaje negocjowania treści nauczanych na lekcji języka obcego. Pierwszy dotyczy negocjowania na płaszczyźnie treści, drugi na poziomie języka. Negocjowanie znaczenia na poziomie treści odbywa się przez interpretowanie jednostek leksykalnych w odniesieniu do wiedzy pozapodręcznikowej (wiedzy o świecie, kontekstu, sytuacji, relacji społecznych itd.), zaś negocjowanie na poziomie języka sprowadza się m.in. do posługiwania się przez rozmówców metajęzykiem (zob. Szymankiewicz, 2007, s. 29).

Wprowadzanie nowego materiału to najczęstsza sytuacja komunikacyjna, w której lektor, wspólnie ze studentami, stoi przed koniecznością ustalenia właściwego sensu wyrazów, zwrotów czy poprawnych form gramatycznych. Wówczas przekazywane przez niego informacje podlegają nieustannym procesom przetwarzania i interpretacji przez uczących się. Słuchacze, pragnąc w pełni zrozumieć przekaz, wchodzą z prowadzącym w interakcje, służące ustaleniu znaczeń konkretnych terminów, reguł oraz właściwych intencji nauczyciela. Podejmowane przez nich próby aktywnego włączania się w proces nauczania, sprowadzają się często do negocjowania znaczeń, zarządzania warstwą semantyczną tekstu przy udziale lektora nadzorującego i koordynującego pracę (zob. Kubacka, 2014, s. 87).

Należy zauważyć, iż lektorzy wykorzystują różnego rodzaju strategie, mające na celu zwiększenie motywacji i mobilizacji uczestników dyskursu, a ich rola nie ogranicza się jedynie do wyjaśnienia, zdefiniowania nowego leksemu czy też do zilustrowania warstwy znaczeniowej odpowiednimi przykładami (Komorowska, 2001, s. 116-117). Zachęcają oni

sluchaczy do podjęcia inicjatywy, prowadzącej do autonomii w nauczaniu i przyswajaniu języka obcego. Badacze dostrzegają również zależność pomiędzy skutecznością procesu dydaktycznego, a właściwym „doborem i sprzężeniem strategii negocjacyjnych uczestników komunikacji dydaktycznej” (Szymankiewicz, 2007, s. 29).

Pawlak uważa, że negocjowanie na lekcji powinno odbywać się w języku docelowym, a prowadzący, jak i uczący się powinni zgłaszać problem ze zrozumieniem przekazu, prosząc choćby o wyjaśnienie. Badacz dodaje, iż „błędy popełniane w trakcie przekazywania znaczeń powinny być sygnalizowane przy pomocy negatywnej informacji zwrotnej w postaci prośby o podanie poprawnej formy (ang. *elicitation*), wskazówek metajęzykowych (ang. *metalinguistic clues*), prośby o wyjaśnienie (ang. *clarification request*) czy też powtórzenia błędu (ang. *repetition*)” (Pawlak, 2009b, s. 321).

10.1. Strategie negocjacyjne lektora

Analiza materiału empirycznego umożliwiła wyselekcjonowanie pewnych powtarzających się zachowań werbalnych lektorów, które można uznać za strategie negocjacyjne. Wśród nich wyróżniono następujące kategorie:

- a) negocjowanie znaczenia poprzez wprowadzenie języka innego niż docelowy,
- b) negocjowanie poprzez stosowanie pytań, wśród których wystąpiły:
 - pytania naprowadzające,
 - pytania sugerujące,
 - pytania prowokacyjne,
 - pytania prowokacyjne z elementami dyskusji,
 - pytania wraz z potwierdzeniem,
- c) negocjowanie znaczenia przez dopowiedzenia,
- d) negocjowanie poprzez negację.

10.1.1. Negocjowanie poprzez język inny niż docelowy

Negocjowanie, które wspomagane było językiem obcym, różnym od nauczanego, pojawiało się sporadycznie na lekcji języka polskiego jako wynik chwilowych niedostatków językowych lub ogólnych braków wiedzy z zakresu języka docelowego u osób uczących się, jak w przykładzie [111]. Użyte przez lektora obco brzmiące wtrącenia z języka angielskiego i francuskiego stanowiły uzupełnienie luki informacyjnej, podczas gdy wielokrotne zastosowanie wyrazu: *powtórz* tuż przed wprowadzeniem słów z języków pośredniczących oraz bezpośrednio po nich, tworzyło pewną klamrę spajającą objaśnienia zgodnie z podanym schematem: *nowe słowo – tłumaczenie – nowe słowo*. Co więcej, nauczyciel zapytał jednego z uczestników zajęć (Angolczyka) o rodzimy odpowiednik wyrazu, dzięki czemu mógł od razu sprawdzić, czy student właściwie zinterpretował słowo. Miał także możliwość zaktywizowania danego ucznia mówiącego w innym języku. Należy zwrócić uwagę również na czynnik integrujący, który pojawił się w omawianym akcie komunikacji, a który jest niezwykle istotny w pracy z grupą zróżnicowaną narodowościowo. Lektor w sposób intencjonalny i przemyślany poprosił danego studenta o podanie portugalskiego synonimu, wiedząc, iż dla tej osoby język portugalski jest językiem pierwszym.

Podobne odwołanie do języka obcego nastąpiło wówczas, gdy nauczyciel, dokonując objaśnień leksykalno-gramatycznych, przywołał jedną z wcześniejszych wypowiedzi studenta, jak w przykładzie [410].

W dialogach tych silnie uwidacznia się duże zaangażowanie obcokrajowców w sam proces tworzenia lekcji. Czynny udział w zajęciach pozwalał im na prowadzenie minidyskusji czy negocjacji, przez co stali się oni świadomymi uczestnikami zajęć językowych posiadającymi wpływ na kształt i przebieg lekcji.

Uczący się niejednokrotnie także sami przejmowali rolę prowadzącego, np.:

- [418] L II: A ty co byś kupił, Iwan? (...) [Gdybyś był dyrektorem akademika]
S: Zrobiłbym...em...ściany ee... zwuk nie... żeby oni zwuk nie propu-propuskali.
L II: Słucham?
S: Żeby ściany nie propuskali zwuk.
L II: Nie rozumiem!
S: Żeby ściany...
L II: To się nazywa ściany dźwiękoszczelne.
S: Tak!
L II: Żeby nie przepuszczały dźwięków. Dźwięk. Ściany dźwię-ko-szczel-ne. (...)
S2: Proszę pani, co to znaczy dźwię-ko-szczel-ne?
L II: To wytłumacz jej teraz po polsku. Nie po ukraińsku, bo ona nie rozumie po ukraińsku ani po rosyjsku. (A)
S: Dobrze, no kiedy jest noc, tak?
L II: Noc!
S: Noc w akademiku, to zawsze sąsiady, tak?

L II: Sąsiedzi!
S: Sąsiedzi robią dyskotekę.
S2: Aaa!
S: I ty chcesz spać, a tam dyskoteka jest.

Celem komunikacyjnym pierwszej części rozmowy było uzyskanie od słuchacza właściwej postaci wyrazu przy zastosowaniu przez lektora strategii rzekomego niedosłyszania odpowiedzi studenta oraz nieco żartobliwej formy komunikacji. Druga część dialogu wyraźnie pokazuje, iż indywidualne ustalenie znaczenia na poziomie lektor – student zakończyło się powodzeniem, jednak proces ten na płaszczyźnie lektor – pozostali uczestnicy zajęć nie powiódł się. Jednocześnie uwagę przykuwa zachowanie nauczyciela, który okazał lekkie rozdrażnienie oraz zniecierpliwienie zaistniałą sytuacją, spowodowane zapewne chęcią uniknięcia konieczności objaśniania nowych pojęć, a także uznania ich za niepotrzebne na tym stopniu biegłości językowej, o czym świadczyło jego polecenie, fragm. (A). Sprawne zarządzanie dyskursem pozwoliło na szybką zamianę ról nadawczo-odbiorczych i w konsekwencji skuteczną komunikację. Wywołany do odpowiedzi student wyjaśnił w sposób klarowny i rzetelny problematyczne słowa, dodatkowo ilustrując je odpowiednimi przykładami. Rola lektora ograniczyła się więc do koordynowania procesu nauczania. Nie sposób jednak nie odnieść wrażenia, iż nauczyciel wybrał raczej strategię „uniku negocjacyjnego”, rezygnując z uczestniczenia w dyskusji w funkcji lidera.

Na uwagę zasługują również sytuacje, w których lektor świadomie i celowo nawiązywał do języka ojczystego podopiecznych znanego wszystkim uczestnikom aktu komunikacji, w tym także lektorowi, jak w przykładach: [111] i [409]. Nie do końca uzasadnione wydaje się użycie języka pośredniczącego przez nauczyciela. Zgodnie z przywołanymi przykładami, studenci zdawali się rozumieć znaczenie semantyczne poszczególnych słów, natomiast lektor, ignorując sygnały ze strony uczących się świadczące o osiągnięciu celu komunikacyjnego, podawał ekwiwalenty rosyjskie czy też białoruskie. Być może intencją prowadzącego było wzmocnienie znaczenia semantycznego słów: *żonka* i *koziół ofiarny*, a także ich reinterpretacja w odniesieniu do omawianego tekstu kultury, w celu odnalezienia właściwego sensu danej sytuacji.

10.1.2. Negocjowanie poprzez stosowanie pytań

Kolejną grupę w obrębie strategii negocjacyjnych lektora stanowiły różnego rodzaju pytania zastosowane w celu ustalenia znaczenia semantycznego, właściwej formy gramatycznej, ale również treści merytorycznych zaistniałych podczas zajęć, np.:

- [419] S1: A ja jeszcze słyszałem, że pierwszą do znieczulenia narkozę (...) Pirogow chyba.
S2: Tak, on ją pierwszy na 100% wynalazł.
L VIII: Co on pierwszy wynalazł?
S1: Narkozę, narkozę.
L VIII: Narkozę?
S2: On był pierwszy na 100%.
L VIII: To on?
S1: On przeprowadził pierwszą operację... w której był... w której narkoza była.
L VIII: Dobrze, to ja bardzo proszę, żebyście przygotowali informacje na jutro na zajęcia, tak? O Pirogowie, znany jest u nas też. Znany też u nas jest. W związku z tym przygotujcie informacje, zobaczymy... tak? Poszerzymy sobie to.
S1: Na jutro?
L VIII: Na jutro, żeby to już była kontynuacja, tak?

Jednymi z najczęstszych były *pytania naprowadzające*, np.:

- [420] L XII: No dobrze, które słowo, jak pan myśli? Kilka czy kilku? I teraz mamy: kilku słów czy kilka słów? Możliwość mówienia kilka słów czy kilku słów? Jak pan myśli?
S: Kilka słów.
L XII: To jest kilka słów, ale ja znam, ja znam kilka słów. Jest możliwość mówienia ilu? Więc będzie kilku słów albo to jest kilka zdań.

które świadczyły o dużym udziale studentów w przebiegu zajęć. Stosujący je nauczyciel aktywizował słuchaczy, wielokrotnie pytał o opinię i prowokował do podejmowania decyzji dotyczących zakresu i poprawności użycia danego słowa oraz jego osadzenia w strukturach gramatycznych. Udzielane przez studentów poprawne, jak i niepoprawne odpowiedzi były ważnym elementem budującym porozumienie z prowadzącym zajęcia, a także wspomagającym sam proces komunikacji dydaktycznej. Należy dodać, iż słuchacze Studium nie powtarzali bezrefleksyjnie podanych przez lektora reguł, natomiast sami poszukiwali stosownych odpowiedzi.

Obok *pytań naprowadzających* obecne były również *pytania sugerujące* o funkcji i celach komunikacyjnych zbliżonych do wcześniej omówionej kategorii. Skupiały się na konkretnym, brakującym i aktualnie poszukiwanym wyrazie lub właściwej formie, które nauczyciel starał się pozyskać od uczących się, stosując przy tym różne techniki, np.:

- [421] L I: Przestępstwo, morderstwo zzz...? Z czym? (A) Popelnione albo dokonane, popelnione z czym? No wcześniej przemyślane, zaplanowane, to znaczy z...? Pre...?
S: ...z pretensją?
L I: Z pretensją nie.
S: Z rozmyśłą.

L_I: Heh... Rozmyślnie, z premedytacją. Medytować, rozmyślać. Pre- wcześniej, zawczasu, tak? Zawczasu zaplanowane.

Na podstawie przytoczonego przykładu widać, iż lektor nie prezentował studentom wielu możliwości wyboru. Zaczynał od pytań bardziej ogólnych, stopniowo przechodząc do bardziej szczegółowych. Negocjując właściwe słowo, podawał wskazówki gramatyczne mające zawęzić zakres możliwych do wystąpienia wyrazów do tych, o łączliwości narzędnikowej, jak we fragm. (A). Następnie dodatkowo ograniczył kryteria, wprowadzając imiesłowy, które wchodzą w związki wyrazowe: *morderstwo/przestępstwo popełnione/dokonane* z czym? (+ N.). Nie uzyskawszy spodziewanego efektu, opisał zjawisko, podając wyrazy bliskoznaczne: *wcześniej przemyślane, zaplanowane*. Dialog zamyka podanie przez nauczyciela pierwszej sylaby: *pre-*, która ostatecznie wywołuje pożądaną reakcję słuchaczy. Negocjację urywa wywód lektora, który wprowadza wyraz, a także szczegółowo wyjaśnia jego znaczenie.

Część badaczy jednak krytycznie odnosi się do takiego sposobu pozyskiwania potrzebnych treści od uczących się, twierdząc, iż: „w reprodukowaniu bądź poszerzaniu wiadomości o nowe informacje, zaznacza się skłonność do segmentacji sylabicznej: nauczyciel w toku własnej wypowiedzi prowokuje uczniów do dopowiadania końcowej części leksemu, który wcześniej poznali” (Synowiec, 1996, s. 205). Taka segmentacja wypowiedzi, wbrew intencjom i zamysłom uczących, nie sprzyja samemu procesowi uczenia się. Po pierwsze może prowadzić do zakłócania komunikacji. Po drugie niekorzystnie wpływa na umiejętność tworzenia logicznych i poprawnych językowo zdań lub większych fragmentów wypowiedzi. Po trzecie, dezintegracja komponentów budujących dane pojęcie może także powodować utrwalenie niewłaściwych wzorców fonicznych. Zważywszy jednak na poziom zaawansowania językowego grupy (grupa słowiańska, poz. B2), obawy te wydają się jednak bezpodstawne.

Nieco odmienny typ stanowią często występujące na lekcji JPJO **pytania prowokacyjne**, które z uwagi na ich specyfikę, nie występują w izolacji. Zawsze towarzyszą im stosowne uwagi i komentarze lektora, np.:

[422] L_{XII}: Jeżeli teraz mówimy, że między Mongolią i Polską są stosunki kulturalne, to co to znaczy?

S: że odwiedzają się...

L_{XII}: Co robią Mongołowie? Bo Mongołowie na pewno niedużo wiedzą o Polsce i na pewno Polacy niedużo wiedzą o Mongolii. I chcemy, żeby zmieniła się taka sytuacja, to co wtedy jest potrzebne?

S: Przedstawiają kulturę...

L_{XII}: Tak, przedstawiają swoją kulturę, co jeszcze? A jak? Mówią: A my mamy swoją kulturę i już? (A)

S: Nie, Mongołowie zwiedzają...

L_{XII}: Mongołowie zwiedzają Mongolię, a Polacy Polskę, tak? (B)

S: Wymieniają...

- L_{xii}: Odwiedzają się...odwiedzają, czyli stosunki kulturalne (...).
- [423] L_{xii}: (...) co to znaczy stosunki dyplomatyczne? Jak myślicie? (...) No jeżeli na przykład macie w gazecie: Polska utrzymuje tylko stosunki dyplomatyczne z Libią. Co to znaczy? (...) (C)
- S2: Polacy kupują w Libii?
- L_{xii}: No ale tak... czy Polacy sprzedają coś Libii, albo coś kupują w Libii, czy Polacy rozmawiają o polityce w Libii? Czy o Libii w Polsce? No... to znaczy? Czy to są takie stosunki, jak mówimy: Och! Polacy kochają Libię albo nie, Polacy nie kochają Libii? No... (...)
- S3: państwa utrzymują kontakty tylko czasami...
- L_{xii}: tylko czasami...mówimy wtedy, że te stosunki są oficjalne. Oficjalne, czyli ambasada Libii w Polsce czy Polska w Libii, to oni są bardzo oficjalni.... To nie jest, to nie jest przyjaźń: Och! my kochamy ten drugi kraj. To są stosunki dyplomatyczne. One są czasem, czasem złe, ale raczej jest dystans, raczej jest dystans.

W zaznaczonych wypowiedziach lektor operuje różnorodnymi perswazyjnymi środkami, takimi jak: absurd, prowokacyjne wypowiedzenia będące reakcją na argumenty studenta (fragm. A), celowe wprowadzanie błędnego przekonania dla wyegzekwowania poprawnej odpowiedzi (fragm. B), wypowiedzenia nacechowane emocjonalnie, powoływanie się na konkretne przykłady (fragm. C), a także specjalne modulacje głosowe, zmiany tonu i tempa oraz posługiwanie się pauzą. Ich celem było przede wszystkim nakłonienie uczących się do zabrania głosu w czasie trwania zajęć, ale również analizowanie tematu lekcji lub danego pojęcia, prowokowanie do przemyśleń nad jego znaczeniem i właściwą interpretacją czy podawanie w wątpliwość poglądów własnych oraz innych uczestników zajęć.

Ostatnią kategorią są połączenia *pytań naprowadzających oraz potwierdzeń*, takich jak: *tak, dobrze*, niekiedy także przybierających formę pochwały studenta, jak w przykładzie [397]. Wypowiedzi lektora można przedstawić na ogólniejszym schemacie komunikacyjnym, zgodnie z którym następują kolejno po sobie: *pytanie – odpowiedź studenta – potwierdzenie dobrej odpowiedzi przez nauczyciela*, często również zaakcentowane ponownym jej powtórzeniem. Niekiedy schemat ten ulegał deformacji i rozszerzeniu o nowe elementy, np. o potwierdzenie danej informacji przez wypowiadającego ją studenta (zachowanie charakterystyczne dla cudzoziemców pochodzących z Azji), jak w przykładzie [170] oraz:

- [424] S1: Chory...
- S2: Chorzy!
- L_{iii}: Dlaczego chorzy, Martuniu?
- (...)
- L_{iii}: Nie, no bo przecież to jest grupa mieszana, no kim są pacjenci? Są tam kobiety, oczywiście, że są chore, ale mężczyźni nie ma wśród chorych?
- S1: Nie! *[śmiech]*
- L_{iii}: Nie? No dobrze, to w takim razie pan ma rację...
- S1: Mężczyźni nie chorują! *[śmiech]*
- L_{iii}: Dobra, zostawiamy chore, jeśli kiedyś mężczyźni będą chorować, to nauczymy się formy chorzy.

Zaprezentowane wyżej przykłady dowodzą, iż kwestia potwierdzania, jak i decydowania o poprawności lub jej braku w danym wypowiedzeniu, nie jest przynależna wyłącznie osobom prowadzącym zajęcia. Jak wykazały badania, chętnie czynili to również

studenci, wielokrotnie potwierdzając własną wypowiedź, a nawet odpowiednio ją argumentując (przykład [424]) i utwierdzając się tym samym w jej prawdziwości.

10.1.3. Negocjowanie poprzez dopowiedzenie

Negocjowanie znaczenia może również odbywać się w drodze uzupełniania treści o nowe informacje oraz pełniejsze i wnikliwsze objaśnianie, czemu służyły dopowiedzenia nauczyciela, stanowiące komentarz do wypowiedzi studentów. Przyjmowały one różnorodne formy, wśród których należy wymienić m.in. stosowanie przez prowadzących dłuższych, rozbudowanych wystąpień mających na celu wytłumaczenie określonego zjawiska za pomocą odwołań, przykładów i asocjacji, np.:

[425] L_v: Tatry to są najwyższe, tak? Najwyższe polskie góry. A Zakopane co to jest?

S: Zakopane...?

L_v: Weekend w Zakopanem! – pamiętacie w podręczniku? Mami, Javier jadą na weekend do Zakopanego. Zakopane to miasto, Zakopane to miasto. Mówimy, że Zakopane to zimowa stolica Polski. Zimowa, to taka, do której jeździmy zimą, tak? Wtedy, kiedy jest zimno i jest śnieg, wszyscy jadą do Zakopanego, mhm...jeździć na nartach, oglądać skoki narciarskie.

poszerzenia, uzupełnienia wiedzy na dany temat, np.:

[426] L_{xii}: (...) Jeżeli na przykład z Chin, Japonii czy tam z Kolumbii przyjechało do nas bardzo wielu pianistów, grają, z okazji rocznicy śmierci Chopina. Czy możemy powiedzieć, że to są stosunki kulturalne?

S1: Tak.

L_{xii}: Tak, ale czy tylko? (...)

S2: Tradycja!

S3: Sztuka.

L_{xii}: (...) No jest w Warszawie muzeum (...) etnograficzne. I tam można zobaczyć, na przykład jakie były dawno temu ubrania na Tajwanie albo co robili Japończycy 500 lat temu, jakie mieli naczynia w kuchni. Można też zobaczyć, jak kobiety ubierały się, *kiedy był ślub. Stosunki kulturalne, to nie tylko muzyka i sztuka, ale też tradycja, obyczaje, dawna kultura.*

jak również konfrontowania dwóch różnych rzeczywistości:

[427] S1: Pogoda wczoraj padał deszcz i wczoraj, i niegorąca... (...) Temperatura była nie, nie, niemała, eee... ale, trzydzieści.

L_{iv}: Mhm. Trzydzieści stopni. Było zimno, tak? Było 30 stopni, pan Hai mówił, że było wczoraj chłodno.

S1: Tak, hehe!

L_{iv}: Hmm...W Polsce jak jest 30 stopni, to to jest bardzo gorące lato. Bardzo wysoka temperatura.

S2: Tak, tak!

Stosowane przez uczących dopowiedzenia przyjmowały także formę wielokrotnych powtórzeń tych fragmentów wypowiedzi studenta, które okazały się problematyczne,

niepoprawne i nieporadne językowo, co w oczywisty sposób wiązało się z korektą lektorską (zob. rozdz. 11), np.:

- [428] S1: Wczoraj, wczoraj pogoda w Wietnamie jest...
L_{IV}: Wczoraj była...
S1: A nie, nie ja...
L_{IV}: Wczoraj była...
S1: A! Wczoraj pogoda była, była padał.
L_{IV}: Padał deszcz.
S1: Pogoda wczoraj padał deszcz i wczoraj i nie gorąca...
L_{IV}: Nie było gorąco.
(...)
L_{IV}: Dobrze, panie Kristianie, a jaka jest dzisiaj pogoda?
S2: Dzisiaj pogoda jest pochmurna. I jest *umawiarka* wiatr?
L_{IV}: Umiarkowany wiatr.

10.1.4. Negocjowanie poprzez zaprzeczenie

Jedną ze strategii negocjacyjnych lektora stanowiło *zaprzeczenie* stosowane w celu wskazania niewłaściwego toku rozumowania studenta, a także objaśnienia lub zasugerowania innych możliwości odpowiedzi, np.:

- [429] S: (...) trzeba po pierwsze zacząć się...
L_{XII}: Nie ma zacząć się, zacząć uczyć się albo zacząć od... Nie możemy powiedzieć zacząć się. Nie ma takiej opcji. Trzeba zacząć uczyć się. Tutaj jest się. Tu nie, bez się. Zacząć uczyć się albo trzeba zacząć od czego? (...)
S: Od gramatyka i...
L_{XII}: W porządku, gramatyka, ale zacząć od czego? Gramatyka, nie rozumiem...
S: Gramatyki
L_{XII}: Gramatyki. Muszę zacząć...
S: zacząć gramatykę...
L_{XII}: Nieprawda. Muszę zacząć od gramatyki.

Do najczęstszych środków przeczenia należał m.in. modulant: *nie* występujący w izolacji lub w połączeniu z rzeczownikiem: *nieprawda*, przymiotnikiem: *niedobry* lub czasownikami wyrażonymi w formie osobowej: *nie ma*, *nie rozumiem*, *nie możemy*, a także w zwrotach typu: *Nie ma takiej opcji*, jak w przykładzie [429] oraz:

- [430] S: (...) Uczenie się nowego języka, korzystają za dużo czasu...
L_{XII}: Niedobry czasownik. Zajmuje za dużo czasu, nie korzystają, tylko zajmuje. Uczenie się nowego języka zajmuje za dużo czasu i...?

Innym sposobem na negocjowanie znaczenia było powtarzanie zwykle pierwszej sylaby wyrazu użytego niezgodnie z obowiązującymi zasadami poprawnościowymi. Towarzyszyło temu nienaturalne wydłużenie czasu trwania sylaby, intonacja rosnąca i silne natężenie głosu prowadzącego, np.:

- [431] S: Eee...Gdybym byliście...
 L II: Gdyyy...!
 S: -by
 L II: -by...!
 S: Gdybybyście...
 L II: [śmiech]/Gdyyy-byście!
 S: [śmiech] Gdybyście dobrze znali, znali języka polski, język polski, czytali-byście dużo polskich książek. (...) A gdyby- gdyby- gdybyliście...
 L II: Nie! Gdyyy...!
 S: Gdybyście...

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale strategie negocjacyjne lektora stanowiły najczęstsze, a także najbardziej klarowne, jednoznaczne i reprezentacyjne przykłady wystąpień komunikacyjnych, w których miał miejsce proces negocjowania znaczeń. Rzadko występowały one w izolacji, często łączyły się ze sobą w dłuższe segmenty wypowiedzi lub przenikały; stosowane były w odmiennych celach.

Należy podkreślić, iż zaproponowana klasyfikacja nie wyczerpuje w pełni omawianego zagadnienia, które z uwagi na mnogość i bogactwo egzemplifikacji powinno być poddane wnikliwszej analizie.

10.2. Negocjowanie w obszarze semantyki i gramatyki

Oprócz opisanych wcześniej strategii negocjacyjnych lektora, należy zwrócić uwagę również na zakres materiału leksykalno-gramatycznego podlegającego negocjowaniu. Warto także postawić pytanie: Jakie treści najczęściej podlegają negocjowaniu na zajęciach języka polskiego jako obcego i czego one dotyczą?

Analiza nagrań lekcji języka polskiego umożliwiła wyodrębnienie dwóch podstawowych „przestrzeni negocjacyjnych”, do których należą:

- a) negocjowanie na płaszczyźnie semantycznej, w tym:
 - negocjowanie wyizolowanych jednostek znaczeniowych (wyrazów),
 - negocjowanie struktur składniowych wyższego rzędu (zdań lub ciągów zdań);
- b) negocjowanie na płaszczyźnie gramatycznej, a więc budowy i struktury tekstu, w tym:
 - negocjowanie końcówek fleksyjnych,
 - negocjowanie struktur składniowych.

Pawlak zwraca uwagę, iż „(...) negocjowanie znaczenia i formy jest postrzegane przez wielu specjalistów jako mechanizm stymulujący przyswajanie języka obcego, zarówno dzięki ułatwieniu zrozumienia danych językowych przez ich segmentację, jak i umożliwianiu

uczącym się dostrzeżenia luk w wiedzy językowej i autokorekty błędów” (Pawlak, 2009b, s. 321; por. Schmidt 1990; Swain 1995; Long 1996; Schmidt 2001). Ponadto, jak zaznacza, niezwykle istotne dla zwolenników podejścia komunikacyjnego jest umożliwienie studentom jak najczęstszego negocjowania znaczenia i formy, a także wykonywania zadań komunikacyjnych (tamże, s. 322; por. Ellis 2003; Long 2007; Mackey 2007.). Ma to swoje uzasadnienie w świetle zalecanej przez wielu specjalistów konieczności połączenia nauczania form języka z realizacją celów komunikacyjnych (Long 1996; Doughty 2003; Williams 2005 itp.) oraz wyników badań, które pokazują, że takie zabiegi rzeczywiście przyczyniają się do lepszego opanowania określonych struktur gramatycznych czy jednostek leksykalnych (np. Pawlak, 2009b, s. 321-322; por. Sheen 2004; Pawlak 2005; Loewen, Erlam 2006; Ammar 2008; Majer 2008).

10.2.1. Negocjowanie na płaszczyźnie semantycznej

Negocjowanie treści w warstwie semantycznej dotyczy fragmentów tekstu o różnej długości. Pierwszą, najbardziej podstawową grupę stanowią pojedyncze wyrazy, a więc wyizolowane jednostki znaczeniowe, które podlegają negocjacji przez uczestników *komunikacji lekcyjnej*. Negocjacja ta często polega na poszukiwaniu właściwego słowa, jego sensu, ustaleniu poprawności użycia, a także odpowiedniego kontekstu, w jakim wyraz ten wystąpił, np.:

[432] S: Nie, (...) tam jakaś babcia...

L ♀: I pewna starsza kobieta, nie babcia, tylko starsza kobieta, co robi?

S: Daje ptakom...

L ♀: ...jedzenie. Daje ptakom jedzenie. Czyli co z nimi robi? Jak to się nazywa?

S: Karmi.

L ♀: Karmi. Karmi ptaki.

[433] S: (...) gdzieś przechodzili przez zebkę, to on no...

L ♀: Przechodzili przez ulicę, tak? Przechodzili na pasach. Po tej zebce przechodzili, tak? Na pasach. To...?

S: No to on pomógł i zaczekał.

L ♀: Idzie do kawiarni. Tak?

S: I to właśnie no... on zobaczył samochody... straż miejską.

L ♀: Zobaczył samochody policyjne...

S: Nie, straż miejską.

L ♀: Chyba jeszcze w tamtych realiach nie istniała taka instytucja. To była milicja. Tak? Zobaczył milicjanta... (A)

S: Milicjant wszedł do kawiarni.

[434] L ♀: Co on robi z tą dziewczyną? No właśnie, brakuje nam czasownika. Co on robi z tą dziewczyną? I...? Ma ktoś pomysł?

S: Opiekuje się....

L I: Co, co? Opiekuje się? Hmmm... Mówi: usiądź sobie kochanie, poczekaj, tak? Albo podaje jej płaszcz...

S: Podrywa.

L I: Podrywa ją. Flirtuje. Flirtuje, tak? Flirt – flirtuje, podrywa, flirtuje.

We wszystkich powyższych przykładach lektor, poprzez pytania, niekiedy ironiczne uwagi, dopowiedzenia czy też zamianę jednych, nieprzystających do danego kontekstu słów, innymi, bardziej odpowiednimi (np.: *starsza kobieta*, *nie babcia*), zachęcał studentów do poszukiwania i podawania właściwego wyrazu. Niekiedy także weryfikował i uzupełniał stan wiedzy podopiecznych, jak choćby w przykładzie [433], fragm. (A).

Zdarzało się jednak, iż zbyt wczesna, impulsywna i przesadna reakcja nauczyciela, choć utrzymana w żartobliwym tonie, zaburzała komunikację i doprowadzała do nieporozumienia, np.:

[435] L II: Mhm, no właśnie, są tylko dwie pralki, więc gdybyś była dyrektorem akademika, to co?

S: yyy...wybudo...

L II: No pewnie, wybudowałabyś? Jak w domu nie masz telewizora, to budujesz telewizor? [śmiech]

S: Nieee...

L II: No nie, to co zrobiłabyś?

S: eee...inny pokój, inne pranie... (A)

L II: Jeden pokój? Aha, czyli zbudowałabym!

S: Zbudowałabym pral...

L II: ...inne pralnie.

S: Inne pralnie.

L II: Mhm.

Zaproponowany przez studentkę leksem został natychmiast odrzucony przez prowadzącego zajęcia, który, nie zważając na dalszy jej wywód, dostosował usłyszana odpowiedź do własnych oczekiwań, interpretując urwane: „wybudo...” jako „wybudowanie pralki” i uznając za błędną postać wypowiedzenia. Niespodziewana chęć korekty ze strony lektora, wywołała szybką i negatywną reakcję uczącej się, która przez zastosowanie zaprzeczenia (Nieee...), wycofała się z pierwotnie zaproponowanej myśli, a następnie usiłowała odnaleźć, spośród znanych jej, dostępnych słów, właściwy odpowiednik, napotykając przy tym na trudności językowe spowodowane niedostateczną znajomością polszczyzny. W konsekwencji zaczęła mówić nieskładnie, podając jedynie pewne złożenia słów niestanowiących pełnego zdania, fragm. (A). Nauczyciel szybko jednak dostrzegł swoją omyłkę, a upewniwszy się, że dobrze zrozumiał sens wypowiedzi studentki, dokonał autokorekty.

W przypadku struktur składniowych wyższego rzędu, a więc zdania lub też większych segmentów tekstu, negocjowanie dotyczyło głównie omawianego aktualnie zagadnienia, np. danego fragmentu czytanki, nagrania czy filmu, a dążenie do ustalenia sensu wybranych treści odbywało się najczęściej w typowo szkolny sposób, a więc zgodnie ze schematem: pytanie

(pytania) nauczyciela – odpowiedzi słuchaczy lub też poprzez sugestie prowadzącego, które mogą mieć funkcję zarówno naprowadzającą, jak i prowokacyjną, zawierającą celowo błędne tezy i przekonania uczącego, np.:

[436] *[Rozmowa na temat filmu K. Kieślowskiego, pt.: Krótki film o zabijaniu]*

L I: Wyrok za chwilę zostanie wykonany. My nie wiemy, ile tam czasu od procesu sądowego upłynęło, do wykonania kary śmierci. Mmm.. Pomyślmy, że szybko to nastąpiło, że nastąpiło to szybko. No i matka...

S: Tylko płakała.

L I: ...płacz. To jest normalne, że matka płacze? No, normalne, ale dla mnie jest tam coś nienormalnego, mimo wszystko, w tym związku. Ja wam może narzucam punkt widzenia, sugeruję wam coś. Jest coś nienormalnego?

S: No ona jest bardzo spokojna.

L I: Jest bardzo spokojna. No dobrze... Tak, jakby przewidywała, prawda... że się tak wypadki potoczą. No być może...No?

S: Ona nic nie powiedziała. I po prostu płacze ze strony jakiej na boku jest.

L I: Gdzieś tam na uboczu pozostaje i płacze, prawda? Ale nawet nie próbuje z nim nawiązać żadnego kontaktu. No powinna go być może, no nie wiem, pocałować, pożegnać, uściskać, tak? Na jego ramieniu się wypłakać.

S: A może ten kontakt został stracony, dlatego on wyjechał?

L I: No być może, ten kontakt się urwał albo on nigdy nie został nawiązany, prawda? Więc jedyną osobą bliską, taki wniosek wyciągamy, no ja wam sugeruję coś, kto się nie zgadza, niech krzyczy, że: „nie, ja tam nie, ja tego tak nie widzę, to pani nam narzuca swój punkt widzenia”, że właściwie jedyną bliską osobą była ta młodsza siostra, tak?

Niekiedy wspomniane dążenie do ustalenia właściwego sensu odbywało się przy dużym, w pełni świadomym udziale grupy uczących się, którzy, również za sprawą nauczyciela, wprowadzali elementy swobodnej, nieplanowanej dyskusji, podając trafne i przemyślane argumenty. Negocjacja stała się więc przyczynkiem do nieskrępowanej warunkami szkolnymi wymiany myśli, a także analizy pewnych zjawisk kulturowych i społecznych, np.:

[437] *[Rozmowa na temat tego, jaki powinien być dobry lekarz]*

S1: Elegancki! (...)

L III: (...) Nie wiem, czy lekarz musi być elegancki. Chyba to nie jest takie ważne strasznie. Poza tym wiecie, to jest względne. Ponieważ elegancja jednak dla każdego człowieka znaczy troszeczkę co innego, prawda? No... A czy uważacie, że taki zawsze powinien być ubrany... w koszulę, krawat...? On by się trochę źle czuł. Musi się czuć swobodnie. (...) elegancki nie musi być, natomiast oczywiście, że musi być czysty, odprasowany, rozumiecie? (...) co to znaczy dla Nastki elegancki lekarz?

S2: Chyba Laurze chodziło o to, żeby był... wyglądał dobrze i nie był jakiś... (...)

L III: Nie, nie! Elegancki ja myślę, że zamknęliśmy temat, bo to (...) nie jest absolutnie konieczne, a poza tym będziecie mu rozpinać fartuch i patrzeć, co on ma pod spodem?

S3: Może jej nie chodziło o elegancki, że musi być w garniturze, tylko ogólnie, żeby był dobrze ubrany, żeby może...

S4: ...żeby nie wyglądał, jakby tyle co wstał z łóżka.

L III: Dobrze, w porządku.

S5: A jeżeli wygląda tak, a wszystko wie, zna wszystkie choroby, to jaka różnica?

L III: Słucham?

S5: A jeżeli wygląda tak jakby wstał pięć minut z łóżka i wszystko wie, o wszystkich chorobach, i jest najlepszym lekarzem, to jaka różnica, jak on wygląda? **(A)**

L III: Ja też tak myślę, dlatego nie chciałam tego napisać, ale...

S6: Jak on może być najlepszym lekarzem świata, jeżeli nie jest elegancki? Naprawdę, co za głupota?! *[śmiech]*

S4: Ale chodzi mi o...

S5: Dobrze, dobrze!

S4: ...bo na przykład wiem, że u nas to tak, że patrzy się, no i jakoś już jest opinia o nim.

Badacze są zdania, iż

„zajęcia często koncentrują się na wprowadzaniu i ćwiczeniu form językowych, a nauczyciele przywiązują zazwyczaj małą wagę do tworzenia możliwości autentycznej komunikacji. Taki stan rzeczy sprawia, że mechanizmy konstruowania wypowiedzi są poddane ścisłej kontroli, dominującymi rodzajami interakcji są transmisja i zadawanie pytań, a nieznane informacje są przekazywane bardzo rzadko, co powoduje, że po prostu nie istnieje wystarczająca przestrzeń do negocjowania znaczenia i formy to znaczenie wyrażającej” (Pawlak 2009b, s. 322).

Powyższy przykład świadczy jednak o pewnych możliwościach, jakie lektor jest w stanie stworzyć samodzielnie czy też osiągnąć wspólnie ze studentami na standardowych zajęciach językowych. Warto zwrócić uwagę na szczególny charakter samej lekcji. Uczący się pozostawali pod wpływem pozytywnej, bezstresowej atmosfery zilustrowanej w przykładzie [437]: żartowali, dyskutowali z nauczycielem i innymi uczestnikami zajęć, wyjaśniali i komentowali wypowiedzi innych, a także chętnie i umiejętnie posługiwali się środkami stosowanymi przez samego lektora, fragm. (A).

10.2.2. Negocjowanie na płaszczyźnie gramatycznej

Podobnie, jak w przypadku semantyki, tak i w zakresie gramatyki wielokrotnie dochodziło do negocjowania mniejszych lub też większych jednostek systemowych w celu uzyskania poprawnej formy danego słowa lub struktury. Choć negocjowanie form gramatycznych było w znacznym stopniu uwarunkowane wprowadzanym czy utrwalanym na danych zajęciach zagadnieniem, można było się z nim spotkać praktycznie na każdej lekcji JPJO, niezależnie od tematu i stopnia zaawansowania grupy. Negocjowanie miało miejsce zarówno w trakcie dyskusji, w której student użył błędnie odmienionego słowa lub podczas typowo gramatycznych zajęć mających na celu utrwalenie konkretnego zagadnienia gramatycznego.

Wśród sytuacji komunikacyjnych, w których dochodziło do negocjowania w obszarze gramatyki języka polskiego, najczęściej omawiana, a jednocześnie najbardziej problematyczna, była fleksja, jak w przykładzie [429]. Nauczyciel rozpoczął negocjowanie właściwej formy od podania wypowiedzi wymagających uzupełnienia: „Zacząć uczyć się albo trzeba zacząć od czego?”, które dodatkowo opatrzył konkretnym pytaniem przypadku, wskazując tym samym na rekcję czasownika. Następnie wprowadził wyraz: *gramatyka*, jednak nie w formie odmienionej, a podstawowej, co okazało się nieco mylące dla odbiorcy, którego zadaniem było uzupełnienie brakującej części wypowiedzenia poprawnie

odmienionym leksemem. Słuchaczowi nie udało się to za pierwszym razem. Student powtórzył jedynie formę podaną wcześniej przez lektora, nie domyśliwszy się, że powinien ją zmodyfikować. Wówczas lektor potwierdził użycie przez ucznia odpowiedniego wyrazu: „W porządku, gramatyka”, sygnalizując jednocześnie niewłaściwą formę. Następnie powtórzył raz jeszcze swoje pytanie, wskazując przy tym na niezrozumienie treści. Usłyszawszy poprawnie odmienione słowo, prowadzący negocjował dalej, chcąc uzyskać od studenta pełne zdanie uzupełnione o nowy element: „Gramatyki. Muszę zacząć...”. Nie otrzymawszy jednak spodziewanej odpowiedzi, zanegował wypowiedź współrozmówcy, sam ostatecznie kończąc zdanie.

Nieco inaczej został zarysowany kontekst sytuacyjno-komunikacyjny w przykładzie [420]. Choć podobnie, jak w dialogu [429], lektor rozpoczął konwersację od pytania o uzupełnienie (prosił ucznia o wskazanie odpowiedniego przypadku), bezpośrednio po nim wprowadził jednak konkretny rzeczownik w formie odmienionej (dopełniaczowej) wymaganej w danym zdaniu. W dalszej części rozmowy można zaobserwować negocjację wielokrotną – przedmiotem dyskusji staje się już nie tylko odmiana wyrazu: *mówienie*, ale także forma rzeczowników występujących w połączeniu z liczebnikami nieokreślonymi, takimi jak: *kilka*, *trochę* oraz liczebnikami głównymi większymi lub równymi 5. Następnie lektor prowokuje grupę do zastanowienia się nad fleksją słowa: *kilka*. Podobnie jak we wcześniej omówionym przykładzie [433], również w tym nauczyciel samodzielnie odpowiedział na zadane przez siebie pytanie, jakby nie mogąc doczekać się poprawnej odpowiedzi swoich rozmówców. Na uwagę zasługuje również sposób, w jaki lektor rozpoczął proces negocjacyjny ze studentami. Sformułował on wypowiedź o charakterze żartobliwym: „Chwileczkę, moja gramatyczna, specjalna grupa!” będącą wprowadzeniem do jego wywodu, jak również ironiczną aluzją do uczących się, ujawniającą ich częste problemy z poprawnością językową.

Oprócz wyżej opisanych sytuacji, w których negocjowane były formy gramatyczne pojedynczych wyrazów, można wyróżnić także negocjacje w obrębie większych segmentów tekstu, jakimi są struktury składniowe, np.:

- [438] L II: Gdybyśmy...
 S: Gdybyśmy byli, byliśmy... (...)
 L II: Nie, nie, nie! Filip, relaks i nie komplikuj.(...)
 S: Gdyby my mówili...
 L II: Jeszcze raz! I teraz nie ma Florance, jest my. Ty i Samir.
 S: Gdyby my mówili...
 L II: Nie gdyby my, tylko gdybyśmy...
 S: Gdybyśmy, yyy...gdybyśmy mówili... my mówili dobrze po polsku, nie używałybyśmy...
 L II: ...nie używa-...

S: Y! Nie używalibyśmy tłumacza Google.

L II: Super! Czy rozumiecie?

[439] S1: Gdybyście była...

L II: M-m-m...

S1: ...byłyście...

L II: Nie! Gdybyście...

S1: Aaa! Gdybyście, gdyby byłyście...

L II: Jeszcze raz!

S1: Gdybyłyście...

L II: Nie!

S1: Gdy-byłyście.

S2: Gdybyście!

S1: Gdybyście eee... byli...

L II: Do dziewczyn mówisz!

S1: ...były aktorką...

L II: Jedną aktorką? **(A)**

S1: Aaaa....a-a-aktorką, aktorki, aktorkami!

L II: Aktorkami! Dobrze.

S1: Gdybyście yyy....byli aktorami, graliby-ście yyy... w jego...w was...

L II: Gdybyście by-li akto-rami grali-byś-cie w...?, nie jego, tylko...? **(B)**

S1: W ich?

L II: Nie, w ich, to oni graliby w ich ulubionych filmach, a wy gralibyście w...? Waszych, waszych, waszych... Do końca! **(C)**

S1: Waszych ulubionych filmach.

L II: Jasne! Rozumieją państwo?

Jak wynika z powyższych przykładów, wśród struktur składniowych podlegających negocjacji dominują te, które były podczas danej lekcji wprowadzane lub utrwalane, stanowiły więc główny materiał gramatyczny zajęć, w tym przypadku był to tryb warunkowy. Na uwagę zasługuje szczególnie dialog [438], który ilustruje nie tylko ćwiczenia na tryb warunkowy, ale również zadania uwzględniające transformacje syntaktyczne. Z kolei w przykładzie [439] ustalenie odpowiedniej formy w drodze negocjacji pomiędzy lektorem i studentami rozszerza się o nowe zagadnienia gramatyczne, jak we fragm. **(A)**, **(B)** i **(C)**, stając się negocjacją łączoną na poziomie gramatycznym. Co ciekawe, do dyskusji pomiędzy nauczycielem i jednym ze studentów, dołączył inny student, który, wyraźnie zniecierpliwiony, również wykazał chęć uczestniczenia w podjętej na lekcji wymianie komunikacyjnej.

Inną formą negocjacji łączonej jest kompilacja negocjacji, której przedmiotem są treść komunikatu oraz forma gramatyczna wyrazów, pojawiające się w tej samej wypowiedzi, np.:

[440] L XII: Z jakimi krajami ma stosunki dyplomatyczne Mongolia?

S: ...z krajami europejskimi.

L XII: Z krajami europejskimi, dobrze. A konkretnie z kim? Jakim krajem? Konkretnie? **(A)**

S: z Włochy,

L XII: Włochy to jest liczba mnoga. **(B)**

S: z Włochami,

L XII: z Włochami. Z kim jeszcze?

[441] S: (...) ...bo kiedy ludzie siedzą na pociąg, to...

L_{XII}: ...no na pociągu czy w pociągu? No, na pociągu to chyba jeszcze nie podróżowałaś w tym kraju.
(C)
 S: ...siedzą w pociągu albo w autobus...
 L_{XII}: ...sie, albo w autobusie.
 S: W autobusie albo czekam długi czas z koleżanką...
 L_{XII}: Czekam na autobus długi czas z koleżanką.

Pierwszy z powyższych dialogów [440] jest klasycznym przykładem połączenia negocjowania w zakresie treści, jak we fragm. **(A)**, z negocjowaniem na płaszczyźnie języka – fragm. **(B)**, podobnie jak w przykładzie [441], w którym dodatkowo dobór niewłaściwego przymyka całkowicie zmienił sens zdania, powodując efekt komiczny, co zresztą pointuje lektor dość ironiczną uwagą (fragm. **C**). Ostatecznie, po wspólnych ustaleniach, wyłonił się nieco inny przekaz początkowego zdania, w którym studentce nie chodziło o jazdę pociągiem lub autobusem, a o oczekiwanie na dany środek lokomocji. Zasadne było więc użycie przez nią przymyka: *na*, zamiast: *w*, za to błędnie wcześniej został wprowadzony czasownik: *siedzieć*, zamiast: *czekać*.

Na podstawie podanych i omówionych w niniejszym rozdziale przykładów należy stwierdzić, że niemal każda interakcja na zajęciach JPJO zachodząca między lektorem i studentami lub między uczącymi się stwarza potrzebę negocjowania. Proces negocjowania może odbywać się na różnych płaszczyznach. Najczęściej są to płaszczyzny: semantyczna oraz gramatyczna, które w nauczaniu języka obcego odgrywają największą rolę. Nie są także pomijane obszary kulturowe, społeczne czy etyczne. W grupach wielonarodowościowych, w których ścierają się ze sobą różne kultury, obyczaje czy głęboko zakorzeniona mentalność społeczna, bardzo ważne jest przekazywanie wiedzy i kultury polskiej w sposób nie tylko przystępny, zrozumiały i ciekawy, ale i nienatarchy oraz zbliżony do naturalnej komunikacji.

Większość strategii negocjacyjnych powszechnie stosowanych przez lektorów służy nie tylko wprowadzaniu i wyjaśnianiu nowych treści, ale pełni również funkcję integrującą. Studenci, gdy zyskują na zajęciach dużą swobodę i niezależność, wypowiadają się chętnie i spontanicznie, z ożywieniem reagują na pytania i prowokacje lektora, podejmują decyzje dotyczące wyboru właściwego słowa lub końcówki gramatycznej. Lektor nie ignoruje ich potrzeb: zadaje pytania, potwierdza, ale i zaprzecza, komentuje, wykazuje zainteresowanie wypowiedziami studentów, niekiedy żartuje. Często nie daje gotowych odpowiedzi, a przy pomocy omówionych technik zwraca się ku studentowi, od którego wymaga świadomego i aktywnego uczestniczenia w procesie nauczania. Umniejsza tym samym swoją rolę: zmienia się z aktora grającego główną rolę w przewodnika wspomagającego samodzielną naukę

języka polskiego. Istotne jest także, iż negocjacja znaczeń i form może również wspomagać korektę nauczycielską, pomagając studentom uświadomić sobie popełnione błędy oraz niedostatki wiedzy z zakresu języka polskiego. Dzięki temu mają oni sposobność do podejmowania prób poprawy lub całkowitej zmiany wypowiedzi (zob. Majer, 2008; Pawlak, 2009b).

Niektórzy badacze są zdania, że elementy negocjacji powinny na stałe wpisać się w scenariusz lekcji, choć niewątpliwie niezbędne jest odpowiednie przygotowanie zajęć w taki sposób, aby stwarzały one jak największą możliwość spontanicznych wypowiedzi (również przy ćwiczeniu struktur gramatycznych). Negocjowanie należy traktować jako jedną z możliwości przyswajania języka obcego, a jej efektywność będzie zależała od wielu zmiennych: indywidualnych (psychicznych, psycholingwistycznych) oraz kontekstualnych (np.: rodzaj zadania) (zob. Pawlak 2009b; 2004a).

11. Korekta błędów popełnianych przez uczących się

Aby rozpatrywać problematykę *korekty* na zajęciach języka polskiego jako obcego, należy przyjrzeć się uważniej terminowi *błądu* w glottodydaktyce. Według niektórych badaczy pojęcie to nie jest precyzyjne i bywa różnie używane przez glottodydaktyków, toteż nie da się go jednoznacznie zdefiniować (Zawadzka 2004, s. 249). A. Szulc określa termin jako: „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, jak dodaje K. Zawadzka, „odchylenie od systemu prowadzi do zaburzeń komunikacji, odchylenie od normy – do zaburzeń akceptowalności” (2004, s. 249).

A. Rabiej, nawiązując do spostrzeżeń i uwag innych badaczy (Gass; Pawlak) uznaje, iż sam błąd językowy oraz sposób jego poprawy „stanowią rodzaj negatywnej informacji zwrotnej (ang. *negative evidence*), która, obok kontaktu z odpowiednim materiałem językowym (ustnym lub pisemnym), będącym wzorem poprawności i akceptowalności w języku docelowym (ang. *positive evidence*), a także produkcji językowej, umożliwiającej przetwarzanie danych językowych na poziomie semantycznym i syntaktycznym, należy do trzech, niezbędnych w nauce języków obcych elementów” (Rabiej, 2015, s. 61; por. Wojaczek, 2015, s.76-77).

Istnieje wiele rodzajów błędów popełnianych przez uczących się języka obcego, a zakwalifikowanie ich do poszczególnych kategorii wiąże się najczęściej z przyjętymi przez glottodydaktyka kryteriami.

S. P. Corder (1967, s. 166-169; por. Komorowska, 2001, s. 176; Zawadzka 2004, s. 250; Mihułka, 2015, s. 87-88; Wojaczek, 2015, s. 77) wyróżnia: *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 *omyłek*, co z kolei dość precyzyjnie określa stopień znajomości języka obcego danego studenta. Zdaniem twórcy tego podziału tylko słuchacz o określonym poziomie kompetencji językowych jest w stanie dokonać *autokorekty* własnej wypowiedzi.

H. Komorowska (2001, s. 176-177), oprócz podziału uwzględniającego *kryterium systematyczności* (odpowiadającego podziałowi Cordera), wymienia także trzy inne podziały, ze względu na:

- *podsystem językowy*, w obrębie którego występują błędy:

- ✓ wymowy,
 - ✓ pisowni,
 - ✓ leksykalne,
 - ✓ gramatyczne;
- *kryterium komunikatywności przekazu*, według którego wyróżnia się błędy uniemożliwiające swobodną komunikację lub też jej naruszenie w niewielkim stopniu, stąd podział na:
- ✓ błędy formy, in. *błędy lokalne*, które mogą występować w nagromadzeniu, nie powodując przy tym zniekształcenia znaczenia,
 - ✓ błędy zniekształcające znaczenie, in. *błędy globalne*;
- *kryterium źródła błędu* – skupiające się na mechanizmach jego powstawania, a wśród nich:
- ✓ błędach interferencji zewnątrzjęzykowej, a zatem negatywnym wpływie innego języka, głównie języka ojczystego studenta,
 - ✓ błędach interferencji wewnątrzjęzykowej związanych z negatywnym wpływem języka obcego, którego student aktualnie się uczy (mylenie struktur w obrębie tego samego systemu),
 - ✓ błędach wynikających ze sposobu uczenia się, np.: praktykowanie pisania wyłącznie ze słuchu,
 - ✓ błędach wynikających ze sposobu nauczania – powielanie form wcześniej wyuczonych w złych kontekstach i odmianach związane z lepszym opanowaniem danej struktury,
 - ✓ błędach wynikających ze strategii komunikacyjnych i podejmowania prób wyjścia z trudnej sytuacji komunikacyjnej.

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, jako 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 zaistniałego błędu. Ponadto, nawet jeśli sam student dokonuje *autokorekty*, nie robi tego zawsze, w sposób konsekwentny, przy każdym przejęzyczeniu.

Warto zadać więc pytanie: kto jest odpowiedzialny za poprawianie błędów podczas zajęć dydaktycznych? Komorowska (2001, s. 177-178) daje gotową odpowiedź, podając trzy

sposoby korekty błędu na lekcji w momencie jego powstania: (1) przez nauczyciela, (2) przez innego uczącego się lub (3) przez samego mówcę (*autokorekta*), która jest możliwa jedynie w określonych warunkach. Jeśli korekty dokonuje lektor, można założyć, że jest ona nie tylko poprawna pod względem językowym, ale również słyszalna i zauważalna przez wszystkich uczestników zajęć.

Pojawia się zatem inne pytanie: kiedy nauczyciel powinien poprawić błąd? K. Miłułka, powołując się na stanowiska innych badaczy (Kleppin, Kleppin i Königs, Zawadzka), wspomina o wyborze odpowiedniego momentu reagowania na błąd powstały w wypowiedzi uczącego się – bezpośrednio po błędnej odpowiedzi lub też po jej zakończeniu (Miłułka, 2015, s. 87). Zdania glottodydaktyków są skrajnie różne w tej kwestii (zob. Pawlak 2009b). W myśl podejścia komunikacyjnego, w którym podstawowym celem jest rozwój kompetencji komunikacyjnych osób uczących się języka, błędy są poprawiane albo po zakończonej wypowiedzi studenta, albo też nie są poprawiane wcale, zgodnie z tezą o zachowaniu płynności przebiegu konwersacji i budowania w uczniach pozytywnych uczuć związanych z wypowiadaniem się na zajęciach.

Założenia *ESOKJ* 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).

Oczywiście stanowisko to ma też swoje słabe strony, przede wszystkim ze względu na utrwalanie niepoprawnych form. Miłułka mówi także o zjawisku *fosylizacji*, co powoduje, iż studenci nie są w stanie osiągnąć progresu językowego, a tym samym przejść na wyższy poziom zaawansowania językowego.

Należy zaznaczyć, iż stanowisko popierające natychmiastową korektę następującą bezpośrednio po błędnej wypowiedzi, nawet jeśli oznacza to przerwanie mówienia i zaburzenie płynności komunikacji, ma wciąż zwolenników wśród uczących. Dydaktycy podkreślają, iż takie czynności przeciwdziałają utrwalaniu się błędów, choć dostrzegają także negatywne skutki w zakresie płynności wypowiedzi czy motywacji uczących się do zabierania głosu na lekcji.

J. Janoszczyk dodaje, iż stosowanie korekty powinno być odpowiednio wyważone, ostrożne i nienatarczywe. Zadaniem lektora jest odnalezienie takiego momentu w czasie trwania wypowiedzi uczącego się, w którym przerwanie jej nie spowoduje zaburzenia

płynności komunikacji. Ma więc być z założenia pomocą, np. wówczas, gdy mówiącemu brakuje niezbędnego słowa, nie przeszkodą. Co więcej, korekta lektorska każdorazowo, o ile jest konieczna, musi wystąpić w materiale powtarzanym, szczególnie w początkowych etapach nauki języka obcego. Jak sugeruje badaczka: „nigdy nie powinno się jednak w nieskończoność rozwodzić się nad błędami” (Janoszczyk, 2009, s. 273).

Taki rodzaj poprawy błędów nie jest typowy dla podejścia komunikacyjnego, jednak, jak pokazują obserwacje, spotyka się go dość często na lekcji języka obcego. Wynikać to może z ukształtowanych i zakorzenionych sposobów nauczania lektorów, ale i z pewnych oczekiwań studentów. Na podstawie przeprowadzonych przez Zawadzką badań (1989, s. 242-243) dotyczących korekty błędów, analiza ankiet uczących się oraz nauczycieli wykazała, że ustne poprawy błędów dokonywane przez prowadzących zajęcia są w ocenie aż 97% ankietowanych uczniów bardzo pomocne w procesie nabywania i utrwalania wiedzy z zakresu języka obcego. Miłułka dodaje, że także „przerwanie uczniowi, który podczas czytania popełnia błędy, nie jest niczym złym, wręcz przeciwnie: pozwala nie tylko na poprawienie błędu poprzez podanie właściwej formy, np. artykulacji danego słowa, lecz także na wskazanie źródła jego pochodzenia” (Miłułka, 2015, s. 88).

Należy jednak zwrócić uwagę na podstawowe wady, jakie niesie za sobą taki sposób korekty. Do najistotniejszych należą: hamowanie *autokorekty* nadawcy błędnego komunikatu oraz obniżenie jego motywacji, brak zaangażowania pozostałych uczestników zajęć, a także zwiększenie dominacji nauczyciela i jego dystansu do uczniów.

Ponadto, sama jakość wprowadzonej na zajęciach poprawy może być różna. Jak wynika z badań Poplucza (Poplucz, 1978) dotyczących różnych przedmiotów, jedynie 13 z 45% błędnych wypowiedzi uczniów zostało poprawionych przez nauczyciela, a 12% stanowiła błędna *korekta*. Podobne wyniki otrzymano w przypadku nauczania języków obcych (Fanselow, 1977b). Zgodnie z badaniami na 778 błędów popełnionych przez uczniów 22% pozostało zignorowanych. 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.

Jeśli błędy są poprawiane przez innych uczących się, stopień zaangażowania ich w proces nauczania będzie znacznie większy. Co więcej, takie podejście do błędu nie stawia nauczyciela w centrum, a tym samym zmusza pozostałych uczestników zajęć do większej aktywności, często również do współzawodnictwa i partnerstwa. Słabą stroną takiego układu jest ryzyko pojawiania się błędnych korekt (Zawadzka mówi nawet o 50%; 2004, s. 164) oraz podejmowanie prób dominacji przez studentów o większych kompetencjach językowych. Już

w latach 80. XX w. U. Esser zwracał uwagę na niekorzystny wpływ tego typu korekty i jej negatywnego oddziaływania na innych uczniów (zob. Esser, 1982, s. 26 i in.).

Warto zastanowić się również nad tym, w jaki sposób dokonywać poprawy, a także czy należy dokonywać korekty wszystkich błędów, czy tylko tych, które wpływają na jasność przekazu. Istotnym elementem działań lektora w zakresie korekty jest również ocena ważności błędu popełnionego przez uczącego się. Na jej podstawie lektor dokonuje osądu, czy w danym przypadku korekta jest konieczna, czy też można ją pominąć na rzecz zachowania płynności wypowiedzi studenta (zob. Zawadzka, 2004, s. 249). Należy przy tym pamiętać, że na różnych poziomach zaawansowania językowego zarówno kwestia poprawy błędu, jak i zachowania spójności wystąpienia uczniów, będą traktowane odmiennie.

Komorowska wspomina także o „ostrym konflikcie wartości, który utrudnia nauczycielowi podejmowanie ważnych decyzji” (2001, s. 64). Jej zdaniem, nauczyciel jako nadawca pewnych treści, ale i ewaluator, determinuje studentów do opanowania systemu językowego, a także wykształcenia pewnych norm językowych. Tymczasem słuchacze powinni dążyć w swoich wypowiedziach do płynności i skuteczności przekazu. Pojawia się zatem konflikt wartości dotyczący płynności i poprawności wypowiedzi. Z jednej strony nauczyciel, dokonując nieustannej poprawy, przerywając tok myślenia i wypowiedzi studentów oraz odnosząc się krytycznie do podejmowanych przez nich działań językowych, może doprowadzić do zahamowania procesów komunikacyjnych na lekcji. Z drugiej zaś, brak reakcji ze strony uczącego, potęguje ryzyko utrwalania błędów czy też „niechlujstwa językowego” (tamże; por. Garczyński, 1973, s. 258; Wojacek, 2015, s. 78).

Problem dotyczy również dwoistości celów samego procesu nauczania. Od ucznia wymaga się określonych kompetencji lingwistycznych adekwatnych do danego poziomu językowego, ale również kompetencji komunikacyjnych (zob. Lipińska, Seretny, 2005, s. 132-133). Aby pogodzić te dwa sprzeczne stanowiska, trzeba uzależnić wprowadzanie korekty od danej sytuacji komunikacyjnej, wykonywanego ćwiczenia oraz potrzeb grupy. Istotny jest także wybór konkretnej techniki poprawy błędów, która powinna być dostosowana do warunków i wymogów danej lekcji JPJO (por. Pawlak, 2009b, s. 329). Komorowska mówi wprost, że należy oddzielić ćwiczenia poprawnościowe, od typowych ćwiczeń komunikacyjnych, ponadto zastosować pewne środki niewerbalne⁸¹. Badaczka

⁸¹ Komorowska (2001) uwzględnia np. rysowanie czerwonego koła na tablicy, które ma przypominać studentom o tworzeniu poprawnych wypowiedzi i ewentualnej ocenie błędów przez lektora. Z kolei koło zielone informuje o tym, że podczas wykonywanych ćwiczeń, studenci mówią tak, jak potrafią. Celem głównym będzie tu rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, a zatem przekazanie konkretnych informacji, niekoniecznie w sposób poprawny, zgodny z normą językową.

podkreśla jednak, że „ważne jest też powolne, systematyczne przechodzenie od aktywności przedkomunikacyjnych do komunikacyjnych” (Komorowska, 2001, s. 64, por. Pawlak, 2006; 2009b).

Sposób stosowanej przez lektora korekty błędnych wypowiedzi studentów jest także uwarunkowany doбором metody nauczania. Inaczej traktowane będą błędne wypowiedzi studentów przez lektorów stosujących podejście komunikacyjne, zadaniowe, bezpośrednie czy naturalne, a inaczej przez stosujących metodę kognitywną, gramatyczno-tłumaczeniową lub audiolingwalną. O ile te pierwsze 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, zgodnie z którym uznaje się błąd jako „awarię, sygnał źle poprowadzonego procesu nauczania i źle toczącego się procesu uczenia się. Zjawisko, którego należy za wszelką cenę unikać” (tamże, s. 65).

Ważnym etapem, następującym bezpośrednio przed korektą właściwą, jest sygnalizowanie pojawienia się błędu. Zarówno informowanie o pojawieniu się błędnej treści, jak i dokonywanie poprawy błędu, może być realizowane na wiele różnych sposobów, m.in.: poprzez powtarzanie wypowiedzi ucznia do momentu wystąpienia w niej błędu, postawienie pytania o błędny fragment zdania, proszenie o powtórzenie wybranych treści, podanie kilku form do wyboru, wprowadzenie poprawnie brzmiącego zdania czy stosowanie sygnałów niewerbalnych (zob. Komorowska, 2001, s. 178-179).

W oparciu o powyższe stanowiska i podejścia teoretyczne skupiające się na istnieniu błędów oraz sposobach ich poprawy, a także zarejestrowane nagrania lekcji, wyróżniłam dwa typy korekty błędów (Kubacka, 2013, s. 391-401; por. Rabiej, 2015, s. 67-71):

- ze względu na etapy lekcji,
- ze względu na typ błędu.

11.1. Poprawa błędów uwzględniająca kolejne etapy lekcji

Pierwsze kryterium uwzględnia 2 etapy lekcji: *czynności organizujące proces nauczania* oraz *tok lekcji związany z właściwym tematem zajęć* (w skrócie: *tok lekcji...*). Do *czynności organizujących proces nauczania*, należą: porządkowanie spraw bieżących grupy (kwestie nieobecności, pisanie podań, przeniesień do innej grupy, wycieczek itp.), w tym również *kontrola i poprawa prac domowych*. Korekty stosowane przez lektorów w tej części

zajęć wystąpiły w pięciu spośród dwunastu nagrań. Drugi etap stanowił *tok lekcji...*, a więc czas pozostały po omówieniu kwestii organizacyjnych, a zarazem moment realizacji nowego materiału.

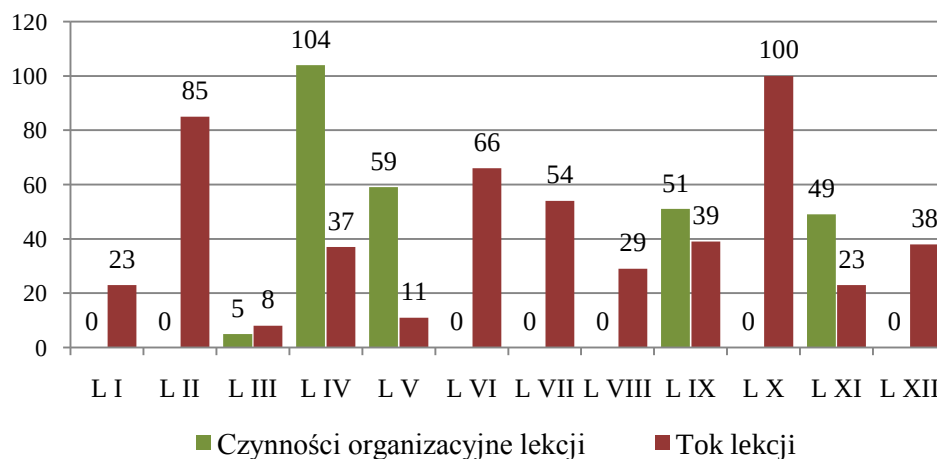
Zestawienie ilościowe korekt lektorskich w poszczególnych fazach lekcji przedstawia poniższa tabela:

Tabela 11: Liczba korekt dokonanych przez lektorów w poszczególnych fazach zajęć

(Symbol lektora)		L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
		liczba korekt (w %)											
I KRYTERIUM	Czynności organizujące proces nauczania	-	-	5 38%	104 74%	59 84%	-	-	-	51 57%	-	46 67%	-
	Tok lekcji...	23	85	8 62%	37 26%	11 16%	66	54	29	39 43%	100	23 33%	38
Suma korekt (100%)		23	85	13	141	70	66	54	29	90	100	69	38

Źródło: oprac. własne

Wykres 18: Liczba korekt dokonanych przez lektorów w poszczególnych fazach zajęć



Źródło: oprac. własne

Porównując dwie zasadnicze części lekcji, można zauważyć, że uwidaczniają się tu pewne dysproporcje w liczbie korekt. Ma to swoje uzasadnienie w specyfice zarówno jednej, jak i drugiej fazy zajęć. Praca domowa, o ile została zadana, jest sprawdzana na początku zajęć, a więc w I fazie lekcji. Co więcej stanowi ona samodzielne działanie językowe studenta. Z założenia ma ćwiczyć i utrzymywać 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 powinien być znany i w zadowalającej mierze opanowany przez słuchaczy. Na tym etapie obcowania z językiem nauczonym niepoprawne sformułowania czy niewłaściwa wymowa świadczą jedynie o niedostatkach kompetencyjnych mówcy.

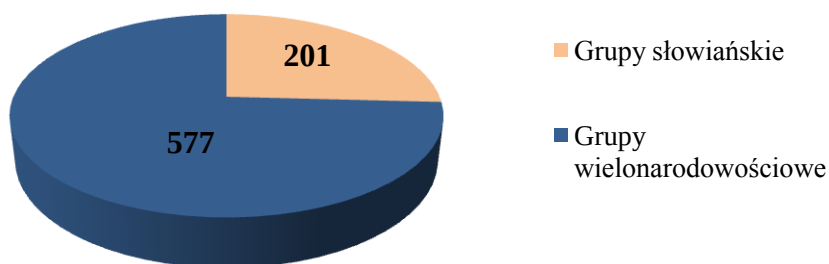
Biorąc pod uwagę dane liczbowe, suma korekt lektorskich przypadających na I etap zajęć wahała się od 5 (L III) w grupie słowiańskiej do 104 (L IV) w grupie wielonarodowościowej. W niektórych przypadkach (grupa słowiańska) liczba korekt w części I zajęć zdecydowanie przewyższała ich sumę z etapu II i w grupie słowiańskiej (L V) wyniosła odpowiednio: 59 (84,3%) popraw dla I części i 11 (15,7%) dla II. Podobna zależność pojawiła się w grupach wielonarodowościowych o niższym poziomie znajomości języka polskiego, w których najwyższa odnotowana liczba korekt (L IV) przypadająca na część organizacyjną zajęć stanowiła ponad 73,8% (tok lekcji: 37 – 26,2% ogólnej liczby korekt) pojawiających się w czasie jednych zajęć dydaktycznych i była wyższa (w niektórych przypadkach zdecydowanie) od maksymalnej liczby korekt w grupie słowiańskiej: grupa słowiańska – 59, grupa wielonarodowościowa – 104 korekty.

Mniejsza liczba korekt w II etapie lekcji w dużej mierze zależała od aktualnie realizowanego tematu czy zagadnienia. Jeśli były to zajęcia, które miały na celu doskonalenie sprawności receptywnych (np. tłumaczenie nowego materiału, opowiadanie o pewnych zjawiskach, np. kulturowych, ćwiczenia z zakresu pracy z tekstem audio itp.), suma korekt była znacznie mniejsza. Największa liczba popraw błędów przez lektorów przypadała na części zajęć, na których realizowano zadania z obszaru sprawności produktywnych, tj.: ćwiczenia komunikacyjne, tworzenie wypowiedzi własnych przez studentów, dialogi sterowane, ale również ćwiczenia wdrażające i utrwalające konstrukcje gramatyczne.

Warto zwrócić uwagę na całłościowy obraz korekt z uwzględnieniem podziału na rodzaj, a zarazem i stopień zaawansowania językowego grupy. W grupach wielonarodowościowych ogólna ich liczba wahała się od 38 (L XII) do 141 (L IV), natomiast w grupach słowiańskich suma ta wynosiła od 13 (L III) do 90 (L IX) popraw błędów, a więc zdecydowanie mniej niż w grupach początkowych. Łączna liczba korekt w grupach wielonarodowościowych wyniosła 577, co daje średnio 82 poprawy na jednych zajęciach JPJO. W grupach słowiańskich odnotowano łącznie 201 korekt, a więc średnio 40 popraw (o połowę mniej niż w grupach wielonarodowościowych) na jednej lekcji językowej.

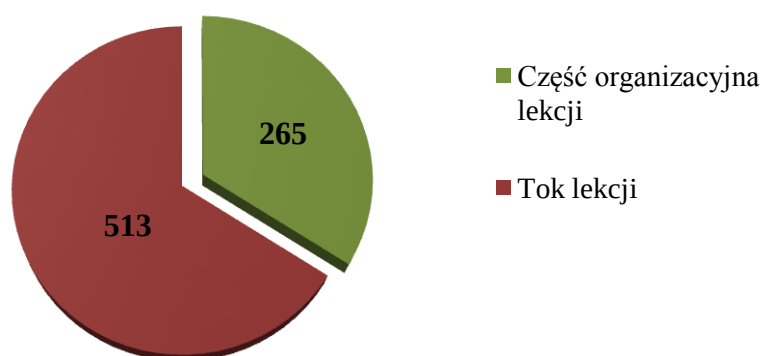
Zebrane dane ilościowe przedstawia poniższy diagram:

Wykres 19: Łączna liczba korekt w grupach słowiańskich i wielonarodowościowych



Źródło: oprac. własne

Wykres 20: Łączna liczba korekt uwzględniająca podział na część organizacyjną i tok lekcji...



Źródło: oprac. własne

Liczba wszystkich korekt, które wystąpiły podczas części organizacyjnej lekcji to 265, natomiast tych, które pojawiły się w czasie toku zajęć – 513, a więc prawie dwa razy więcej. Autorki *ABC metodyki nauczania...* dość negatywnie oceniają tak dużą liczbę korekt lektorskich. Zaznaczają, że „nauczyciele często bywają nastawieni na wychwycenie nie tego, co w wypowiedzi ucznia dobre i ciekawe, ale tego, co błędne” (Lipińska, Seretny, 2005, s. 133).

11.2. Poprawa błędów uwzględniająca typy błędów

Drugie kryterium dotyczyło rodzajów występujących błędów i ich korekt. W niniejszym rozdziale zostały wyróżnione dwa podstawowe podziały błędów: ze względu na podsystem językowy (*błędy fonetyczne, gramatyczne i leksykalne*) oraz na kryterium komunikatywności przekazu (*błędy lokalne i globalne*).

11.2.1. Korekta błędów uwzględniająca podsystem językowy

Na podstawie podziału dokonanego przez Komorowską (2001, s. 176) oraz ogólnego, uwzględnionego w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny* PWN (2008, s. 1553-1554, por. A. Dąbrowska i M. Pasieka, 2006) wyróżniono następujące kategorie błędów:

1. fonetyczne,
2. gramatyczne,
3. leksykalne.

Zaprezentowany rejestr stanowi najbardziej podstawową klasyfikację odnoszącą się bezpośrednio do podsystemów języka polskiego. Wprowadzony został w celu uporządkowania sposobów poprawy wszystkich błędów pojawiających się w wypowiedziach studentów na lekcji JPJO. Uchybienia w zakresie pisowni, o których pisała Komorowska, nie zostały uwzględnione w analizie ze względu na brak związku z omawianą w pracy komunikacją mówioną.

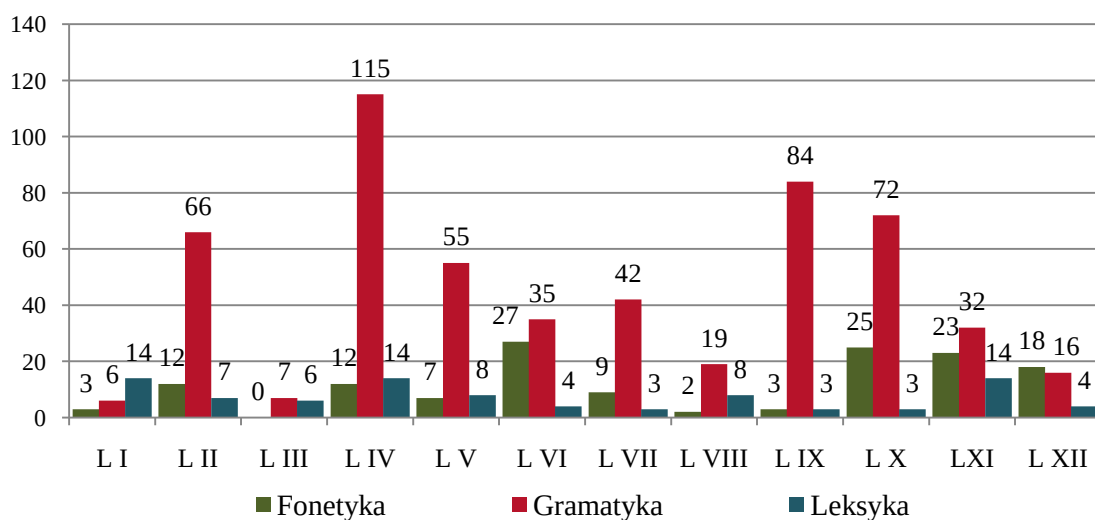
Analiza ilościowa poszczególnych typów błędów wraz z ich korektą przedstawia się następująco:

Tabela 12: Liczba korekt lektorskich uwzględniająca podział na błędów ze względu na podsystem językowy

(Symbol lektora)		L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
		liczba korekt (%)											
II KRYTERIUM	Fonetyka	3 13%	12 14%	-	12 8%	7 10%	27 40%	9 17%	2 7%	3 3%	25 25%	23 33%	18 47%
	Gramatyka	6 26%	66 78%	7 54%	115 82%	55 79%	35 53%	42 78%	19 65%	84 94%	72 72%	32 47%	16 42%
	Leksyka	14 61%	7 8%	6 46%	14 10%	8 11%	4 7%	3 5%	8 28%	3 3%	3 3%	14 20%	4 11%
Suma korekt (100%)		23	85	13	141	70	66	54	29	90	100	69	38

Źródło: oprac. własne

Wykres 21: Liczba korekt lektorskich uwzględniająca podsystemy języka



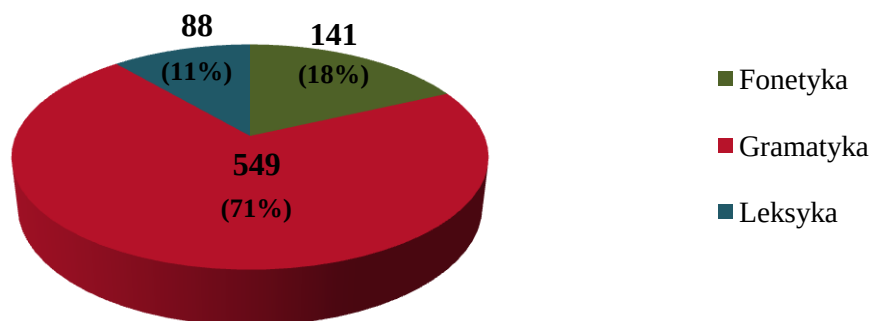
Źródło: oprac. własne

Na podstawie powyższej tabeli oraz wykresu widać znaczącą przewagę korekt błędów gramatycznych nad korektą błędów innego typu. Dominują liczebnością nad pozostałymi kategoriami w 10 spośród 12 nagrań (z wyłączeniem L XII, w którym odnotowano przewagę korekt błędów fonetycznych oraz L I z przewagą korekt błędów leksykalnych), a ich suma wynosi od 6 (26%) do 55 (78,6%) w grupach słowiańskich i od 16 (42%) do 115 (81,6%) w grupach wielonarodowościowych. Łączna liczba popraw błędów gramatycznych wynosi 549, natomiast liczba korekt błędów fonetycznych 141, plasując tę kategorię na drugiej pod względem liczebności pozycji.

Korekta błędów wymowy wystąpiła prawie we wszystkich nagraniach lekcji (z wyłączeniem nagrania L III, w którym błędy fonetyczne nie pojawiły się) w liczbie od 2 (7%) do 27 (40%) w grupach słowiańskich oraz od 3 (3%) do 25 (25%) w pozostałych grupach. Najmniej liczna była ostatnia kategoria – poprawa błędów leksykalnych. Korekty tego rodzaju wystąpiły w liczbie 88 – od 4 (7%) do 14 (61%) w grupach słowiańskich i od 3 (3%) do 14 (20,3%) w grupach wielonarodowościowych. Na tej podstawie można wysnuć wniosek, iż suma korekt błędów leksykalnych i fonetycznych w poszczególnych nagraniach nie jest uzależniona od rodzaju i stopnia zaawansowania językowego grupy.

Łączną liczbę korekt błędów fonetycznych, gramatycznych i leksykalnych we wszystkich grupach studenckich przedstawia poniższy wykres:

Wykres 22: Łączna liczba korekt uwzględniająca podsystemy języka



Źródło: oprac. własne

Podsumowując dane przedstawione na powyższym diagramie, można stwierdzić, iż błędy gramatyczne są najczęściej poprawiane – 549 (71% łącznej liczby korekt) spośród 778 wszystkich korekt skupionych jest właśnie na nich. Drugą pozycję pod względem liczebności zajmuje korekta błędów fonetycznych – 141 (ok.18%), a następnie błędów leksykalnych, która wystąpiła 88 razy (ok. 11%).

11.2.1.1. Korekta błędów fonetycznych

Korekta błędów fonetycznych odbywała się najczęściej po niewłaściwej wypowiedzi studenta, również wtedy, gdy rozmówca nie zakończył zdania lub też urwał wypowiedź w celu zastanowienia się nad jej dalszym tokiem, np.:

- [442] S: Tak, eee... chciałbym, chciałby...
 L_{xii}: Chciałby?
 S: Nie! **Działby**.
 L_{xii}: Grałby! Skończ zdanie, bo nie wiem.
 S: **Działby...działby** w jego ulubionych filmach.
 L_{xii}: Yyy..Grrraaaby! Tak? Gdyby...mmm...graaaby! Aktor gra!
 S: A! Grałby!
 L_{xii}: Grałby w jego ulubionych filmach. Mhm.
- [443] S: Gdybyś znała go lepiej, nie **zartowałabyś** z niego.
 L_{vi}: Mhm. Nie zarto-wa-ła-byś z niego.

Lektor poprawił studenta, którego wymowa mogła utrudnić lub całkiem zaburzyć komunikację. W tym celu powtórzył jego wypowiedź w wersji poprawionej, w sposób bardzo

wyraźny, a nawet hiperpoprawny. Niekiedy, zwracając uwagę na fragmenty lub całe wyrazy fonetycznie trudne, wskazywał także na zmianę miejsca akcentuacji, jak w przykładzie:

- [444] S: *miłyby*...
L II: Moment!
S: *miłiły się*...
L II: *myliiiiły-by-się*...
S: miłiłyby się o wiele rzadziej.

Zdarzało się, że reakcja lektora na błąd była natychmiastowa. Wówczas odpowiedź studenta przerywano i poddawano korekcie poprzez kilkukrotne lub też jednokrotne, ale bardzo wyraźne, wypowiedzenie tego samego słowa lub jego fragmentu w wersji poprawionej, np.:

- [445] S: ...jechali, jechali do am...biura o dwunastej oni jedli *obias*.
L V: Obiad!
S: ...obiad (...).
[446] S: Wczoraj Tomek i Andrzej obudzili się o szóstej, najpierw myli *zeby*...
L V: ...zęzy, mhm.

niekiedy ujętego w formie pytania, o czym świadczyła intonacja rosnąca, np.:

- [447] S: ...*postli, postli*...
L V: Poszli...?
S: Em...poszli spać.

Powyższa egemplifikacja ukazuje jeden z tradycyjnych sposobów poprawy błędów, polegający na wskazaniu studentowi omyłki i zaleceniu mu powtórzenia tych samych treści, jednak już w zmienionej, poprawnej formie.

Inną metodą korekty błędów popełnianych przez uczących się jest stosowanie przez lektora pytań skłaniających studentów do poprawy niewłaściwej formy, np.:

- [448] S: Przeczytałam *artykuuul*. [*Popr. artykuł.*]
L VII: artykuuul? Czytaj normalnie, nie zaśpiewuj. (A)
[449] S:... w **Bundesztagu** niemieckim...
L VII: gdzie? gdzie?
S:W **Bundesztagu**...
L VII: W Bundestagu niemieckim. To jest parlament niemiecki proszę państwa. Bundestag.

Bezpośrednio po błędnej wypowiedzi studenta pojawiły się pytania lektora, jednak ich realizacja była nieco inna w obu przypadkach. W przykładzie [448] lektor powtarzał to samo słowo błędnie, ale z wyraźną zmienioną, rosnącą intonacją. Ponadto nauczyciel celowo mocno akcentował końcową sylabę, w celu sprowokowania studenta do autokorekty. Miał temu również służyć żartobliwy komentarz (fragm. A) odnoszący się do niewłaściwego

wyeksponowania ostatniej sylaby, na wzór systemu akcentuacyjnego charakterystycznego dla języków wschodniosłowiańskich.

W dialogu [449] nauczyciel dwukrotnie pytał o wybrane słowo, sugerując jednocześnie, że właśnie tam mógł pojawić się błąd. Świadczyło o tym powtórzenie tego samego wyrazu przez studenta, jednak już niepewnie, z wyraźnym urwaniem zdania bezpośrednio po błędnie wypowiedzianym słowie. Podobny zabieg zastosowano w przykładzie [372], w którym wystąpiła również łączona, podwójna korekta – najpierw błędu gramatycznego – „dobrze” zamiast „dobre”, a następnie błędu fonetycznego: „łyżko” na „łożko”.

Wśród korekt błędów wymowy występowały również i takie, które miały na celu nie tylko poprawę *usterki* językowej, ale i wpłynięcie na proces zapamiętywania danego słowa, poprzez podanie jego definicji lub poproszenie o wyjaśnienie jego znaczenia, np.:

- [450] S1: ...zachorowała. Nigdy tak bardzo się jeszcze nie zmęczyłam – stwier..., stwierdziła Polka dobrą **angiels- angielszczyzną** na konferencji prasowej.
L IV: Mhm, pani Lucy, proszę powtórzyć: angielszczyznę.
S1: angielszczyznę.
L IV: Mhm. Dobrze. Co to znaczy angielszczyzna?
S1: Po angielsku?
S2: angielski?
L IV: Tak, po angielsku.

a także odwołanie się do wyrazów mu pokrewnych znanych studentom, np.:

- [451] S: Bardzo dużo **piaszu**?
L IV: Bardzo dużo piachu. Piach – piasek, tak?

11.2.1.2. Korekta błędów gramatycznych

Podobnie jak w przypadku korekty błędów fonetycznych wśród popraw *usterek* gramatycznych można wyróżnić te bardziej konwencjonalne polegające na automatycznym i natychmiastowym zastępowaniu przez lektora form niepoprawnych właściwymi, np.:

- [452] S: Stany Zjednoczone utrzymują w Korei Południowej 28 i pół **tysięcy**...
L VII: tysiąca!
S: tysiąca żołnierzy...

czy powtarzaniu (niekiedy wielokrotnym) wypowiedzi rozmówcy, jednak już w ulepszonej, poprawionej wersji, jak w przykładach: [428] oraz:

- [453] S: Czy bilard jest **sport**?
L IV: Czy bilard jest sportem? No chyba jest.

- [454] S: Eee...**książka u Tolgi**. Wczoraj zapomniałem.
L IV: Dobrze. Książka jest u Tołgi. Mhm. A pracę domową pan zrobił?

Mniej standardowa poprawa błędów uczących się to taka, w której lektor dokonywał korekty poprzez powtórzenie tego samego wyrazu z uprzednim zaprzeczeniem, a także z odpowiednim komentarzem gramatycznym, np.:

- [455] S: Jeżeli **wygranimy**...
L II: Nie, nie **wygranimy**!
S2: Wygramy!
L II: Czas przyszły, jeżeli.
S: **Wygranimy, granimy**!
L II: Czas przyszły! Nie, nie ma takiego słowa „**granimy**”! Jeżeli...
S: A! Wygramy!
L II: No właśnie!
S: Jeżeli wygramy, jeżeli wygramy na loterii, kupimy nowy dom.

Dzięki zwróceniu uwagi lektora na miejsce popełnionego błędu student miał szansę na przemyślenie swojej wypowiedzi i dokonanie autokorekty.

Zdarzało się, że poprawa błędów występowała bez komentarza i objaśnienia lektora. Były to sytuacje, w których materiał gramatyczny wykraczał poza zasób wiedzy językowej słuchaczy, np.:

- [456] L IV: Dobrze, jakie os...jaki sport możemy polecić kobietom w ciąży?
(...)
S: **Spacerować**.
L IV: Spacerowanie, tak. Spacery.
S: Spacerują, **joga**...
L IV: Jogę. (...)

Nierzadko nauczyciel kończył również rozpoczętą myśli studenta, w miejscu, w którym pojawiły się pewne luki informacyjne, np.:

- [457] S: **Musieli**...
L VI: ...byśmy... musielibyśmy albo musiałbym ja.
S :...musielibyśmy wymieniać towar za towar.
[458] S:...i nagroda dostała się **Iranu**...[rozmowa dotyczyła przyznania Oscara]
L VII: Ojej! Chyba –owi...
S: ...Iranowi...

Szczególnym typem uzupełniania wypowiedzi uczących się było dawanie studentowi kilku możliwości, z których tylko jedna była prawidłowa. Słuchacz, na podstawie wiedzy nabytej na zajęciach, miał za zadanie dokonać wyboru właściwej formy, np.:

- [459] L X: Koleżankę, koleżanką, koleżanki? Jak powiemy?
S: koleżankę.
L X: Koleżankę boli głowa.

Po korektach tego typu zwykle następowało jednak dłuższe objaśnienie gramatyczne lektora, mające na celu uzupełnienie informacji lub też przypomnienie pewnych zjawisk. Komentarz gramatyczny najczęściej opatrzone były również odpowiednimi przykładami, zawierał także swego rodzaju usprawiedliwienie dotyczące konieczności poprawy błędu (por. Pawlak, 2013, s. 314; Rabiej, 2015, s. 70).

Choć wielokrotne powtarzanie przez lektora tych samych treści (terminów, nowych słów, nazw własnych), dopowiadanie i uzupełnianie wypowiedzi uczniów może być dla uczących się nużące, H. Synowiec (1996) dostrzega pozytywne aspekty takich działań. Obok dość oczywistej, prymarnej funkcji szybszego i efektywniejszego zapamiętywania pojęć przez uczących się, nauczyciele chętnie stosują te metody w celu poprawy błędów w spontanicznych wypowiedziach studentów. Wówczas tzw. *echo nauczycielskie*, następujące bezpośrednio po treści wypowiedzianej, umożliwia powtórzenie pożądanego przez ucznia treści w nieco zmienionej, ulepszonej, ale przede wszystkim poprawnej językowo formie, zgodnej z funkcjonującymi normami polszczyzny. Część zmieniona jest wtedy dodatkowo uwypuklana przez specjalną modulację głosu nauczyciela, który dzięki wzmocnieniu, odpowiedniemu naciskowi, akcentowi czy też wydłużeniu danej sylaby, wskazywał na formy poprawne.

Inną, odnotowaną w zarejestrowanych nagraniach techniką poprawiania wypowiedzi uczniowskich było naprowadzanie studenta na właściwą odpowiedź poprzez dawanie mu wskazówek metajęzykowych oraz pewnych skrótowych, ogólnych informacji gramatycznych, np.:

- [460] S: Gdyby dziś nie było pieniędzy, *był na rynku wymienia towar za towar...*
L_{VI}: Nie, nie, nie, nie...bo nie ma informacji. Jeszcze raz gdyby dziś nie było pieniędzy, i teraz musi być czasownik, no?
S: Gdyby dziś nie było pieniędzy...
L_{VI}: Tak... i teraz musi być czasownik. Musielibyśmy albo chcielibyśmy albo nie moglibyśmy...tu musi być jakiś czasownik.
- [461] L_{IV}: Mhm. A w którym roku on zdobył złoty medal?
S: *W tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiąt czwartego...*
L_{IV}: M-m-m... [przeczenie] Jeżeli tylko rok to miejscownik.
S: W tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiątym, dziewięćdziesiątym czwartym roku.
L_{IV}: Mhm, dobrze, super! Pamiętaj państwo, jeżeli mamy datę i tylko rok, to wtedy używamy miejscownika.

jak również przykładów ilustrujących dane zjawisko gramatyczne, np.:

- [462] S: *Poszedli...*
L_V: Poszli do...Tak, Jung? Poszli do plus dopełniacz, tak? Do restauracji, do kina, do szkoły, do domu...
S: ...do tablicy.

Nieco mniej tradycyjnym, ale i jednym z najczęstszych sposobów korekty, były dodatkowe pytania lektora, które miały uświadomić uczącym się błąd i doprowadzić do *elicytacji* właściwej formy wyrazu (por. *elicytacja*, Rabiej, 2015, s. 70). Wśród nich pojawiały się także rozbudowane wypowiedzenia o charakterze żartobliwym, np.:

- [463] S: ... i odnaleźć ten akwedukt **pomogli** zdjęcia...
L VII: ...a zdjęcia to są koledzy?
S: Pomogli zdjęcia z okresu dziewiętnastego wieku.
- [464] S: Gdyby dziś nie było pieniędzy, **nie musiałbym kupić ubrania**.
L VI: Nie musiałbym kupić ubrania?
S: Tak.
L VI: Czyli jest taka sytuacja: nie ma pieniędzy, a ty chodzisz bez ubrania. [śmiech] Tak chciałeś powiedzieć? Nie musiałbym czy nie mógłbym?
S: ...ale zawsze...zawsze...
L VI: ...ale nie – nie musiałbym, chyba nie mógłbym kupić. Tak? To popraw. Nie – nie musiałbym kupić, tylko nie mógłbym.

Powyższy przykład ilustruje jeszcze jedną znamioną cechę *komunikacji szkolnej* w sytuacji korekty – lektor zwrócił się do studenta w bezpośredni sposób (pojawił się w jego wypowiedzi tryb rozkazujący), nakazując mu poprawę błędu. W warunkach naturalnej komunikacji byłoby to niemożliwe.

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

- [465] S: Robili mieszaninę taką i **dawali ją pa... eee...chorym ludziom**.
L VIII: Komu dawali?
S: **Ludziom... chorym**.
L VIII: Ach, ale pan wybrnął! Ja chciałam usłyszeć słowo pacjentów w celowniku!
S: Pacjentom.

Czućny lektor z łatwością odgadł intencję mówiącego, a następnie poprzez zabawny, ale i prowokacyjny komentarz wyegzekwował użycie pożądanej formy.

11.2.1.3. Korekta błędów leksykalnych

W przypadku popraw błędów leksykalnych, podobnie, jak w pozostałych kategoriach, wielokrotnie występowały korekty uznawane za bardziej tradycyjne, jak choćby każdorazowa zmiana wypowiedzi studenta następująca bezpośrednio po jego błędnej propozycji. Często była ona opatrzona stosownym komentarzem metajęzykowym, np.:

- [466] S: Także ta grupa archeologów odkop... **wyna-wyna-wynalazła** jeszcze jeden akwedukt.
L VII: Odnalazła.

S: Odnalazła jeszcze jeden akwe...

L VII: Proszę państwa widzimy różnice między wynaleźć, a odnaleźć? Proszę, Agnieszka, powiedz nam wynaleźć, a odnaleźć.

Nierzadko pojawiała się też zaprzeczenie, również w wariantach z towarzyszącym mu dłuższym objaśnieniem, np.:

[467] S: 44 osoby zostały ewakuowane po... eee... położonym w pobliżu **stancji** [*rzecz dotyczyła stacji badawczej*]

L VII: Nie stancji.

S: Stacji! Tak, tak! Stacji!

L VII: 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” B. Prusa w kontekście stancji)*]

a także powtórzenie przez lektora fragmentu wypowiedzi uczącego się w wersji poprawionej, jak we fragm. [432].

Warto przytoczyć także kilka dość niekonwencjonalnych przykładów korekty, m.in. takiej, która w toku rozmowy ewoluowała do pewnej formy negocjacji (zob. rozdz. 11), np.:

[468] S: On miał **foto...foto** tej dziewczyny.

L I: On miał fotografię albo zdjęcie.

(...)

L I: No właśnie...Pamiętacie, co on miał matce przekazać?

S: **To foto...zdjęcie!**

L I: Mhm...że ta fotografia...

S: Zdjęcie!

L I: ...że ta fotografia...

S: Zdjęcie!

L I: No...poczekaj, proszę, proszę... No trochę to ja mówię za was...

S: Żeby ona odebrała to zdjęcie.

L I: ...żeby, żeby odebrała zdjęcie, tak? Żeby odebrała zdjęcie ją poprosił.

Początkowo nauczyciel zapoznał słuchaczy z dwoma synonimicznymi słowami, zastępującymi obcojęzyczne „foto”, następnie, zaniechawszy kwestii poprawności, dążył do zrealizowania innego celu, jakim stało się włączenie do zasobu leksykalnego uczniów nowego słowa: „fotografia”.

Warto także zwrócić uwagę na inny ciekawy dialog zasłyszany na zajęciach w grupie początkowej, wielonarodowościowej, np.:

[469] S: Następnie za...**zajadli obiad...**

L V: Następnie? Jeeedli albo zjedli.

S: **...zajedli!**

L V: zjedli, jadali, tak?

S: jadali...

L V: Jedli! Jedli, one jadły, oni jedli, one jadły. Następnie jadły razem, następnie jedli razem obiad...

Tradycyjna, typowa poprawa błędu, skończyła się omyłką lektora, który, zasugerowawszy się dwukrotnie powtórną wypowiedzią studenta, wprowadził nowy, zupełnie zbędny na tym

etapie nauki, czasownik: „jadali”, powodując pewne zakłócenie komunikacyjne. Po tym, jak student powtórzył wyraz na głos, nauczyciel szybko wycofał się z tej propozycji, przywołując wielokrotnie formy czasownika: „jeść”.

To, co jednak odróżnia korektę błędów leksykalnych od dwu pozostałych, to możliwość odwołania się do komunikacji niewerbalnej, jak to uczynił jeden z wykładowców, np.:

[470] S: On pluje do tej *ciaszki* kawy.

L j: Dobrze, tylko nie do czaszki, bo czaszkę mamy tu... [lektor pokazuje na swoją głowę]

S: Do filiżanki.

L j: Do filiżanki kawy, tak. Pluje do filiżanki kawy. No to jest dość wulgarnie zachowanie. Prawda? (...)

Poprzez zastosowanie odpowiedniego gestu nauczyciel w sposób szybki i niewymagający zbędnych objaśnień, pokazał różnicę pomiędzy dwoma leksemami i zasugerował niewłaściwe użycie wyrazu.

11.2.2. Poprawa błędów uwzględniająca kryterium komunikatywności przekazu

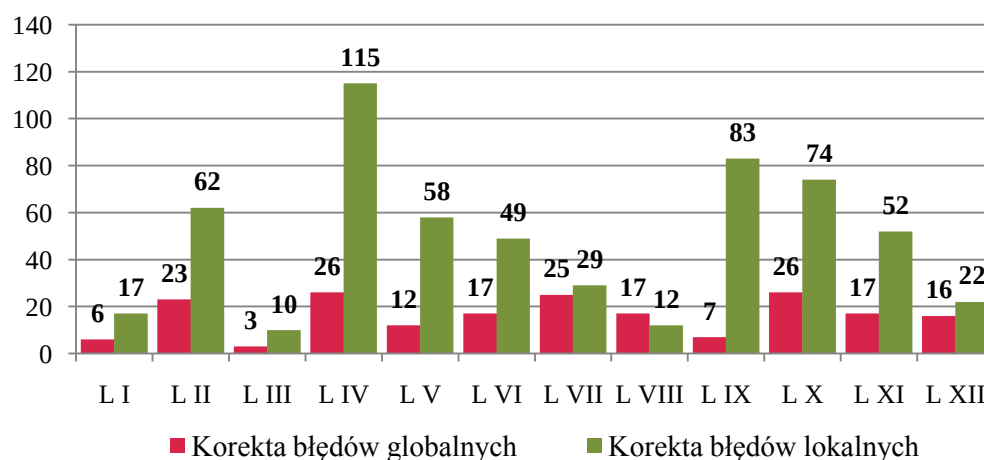
Innym, wyróżnionym rejestrem popraw jest korekta lektorska skoncentrowana na *błędach globalnych i lokalnych* popełnianych przez studentów (zob. *kryterium komunikatywności przekazu*; Komorowska, 2001, s. 177) podczas lekcji języka polskiego. Odnotowałam znaczną przewagę korekt *błędów lokalnych* w prawie wszystkich nagraniach (z wyjątkiem L VIII – gr. słowiańska). Ich liczba wahała się od 10 do 83 popraw w grupach słowiańskich oraz od 22 do 115 w grupach wielonarodowościowych. Liczba popraw *błędów globalnych* wyniosła: 3-25 korekt w grupach słowiańskich oraz 12-26 w grupach wielonarodowościowych. Szczegółowe zestawienie danych przedstawia poniższa tabela oraz sporządzone na jej podstawie diagramy:

Tabela 13: Liczba korekt lektorskich uwzględniająca kryterium komunikatywności przekazu

(Symbol lektora)		L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
II KRYTERIUM	Korekta błędów globalnych	6	23	3	26	12	17	25	17	7	26	17	16
	Korekta błędów lokalnych	17	62	10	115	58	49	29	12	83	74	52	22
	Łączna liczba korekt	23	85	13	141	70	66	54	29	90	100	69	38

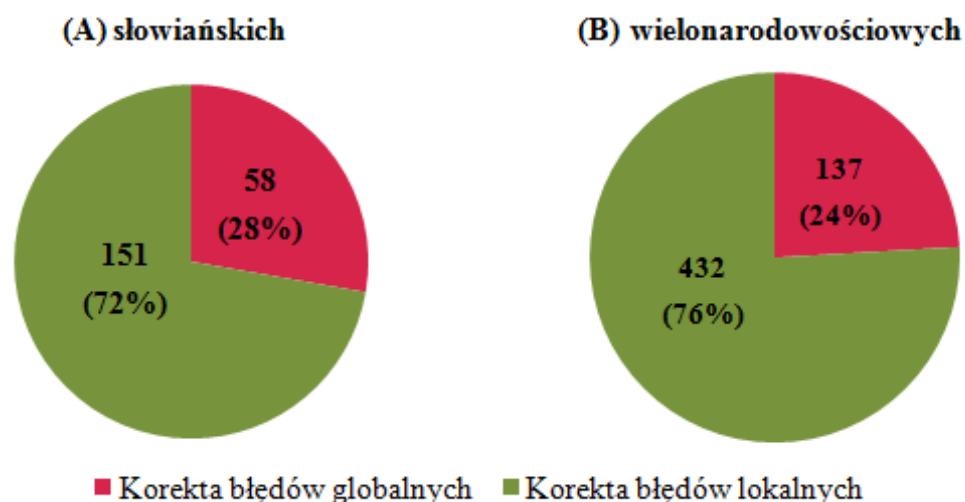
Źródło: oprac. własne

Wykres 23: Liczba korekt błędów globalnych i lokalnych



Źródło: oprac. własne

Wykres 24: Łączna liczba korekt błędów globalnych i lokalnych w grupach



Źródło: oprac. własne

W oparciu o dane zamieszczone na powyższych diagramach można zauważyć, że stosunek liczby korekt *błędów lokalnych* do liczby korekt *błędów globalnych* w grupach słowiańskich i wielonarodowościowych jest bardzo zbliżony. Należy jednak zwrócić uwagę na przeważającą liczbę korekt *błędów globalnych* – 137 występujących w grupach wielonarodowościowych, co daje średnio 20 popraw w czasie jednych zajęć JPJO (prawie 2 razy więcej niż w grupach słowiańskich, w których na jedną lekcję przypada średnio 12

korekt) oraz *lokalnych* – 432 – średnio 62 poprawy podczas jednej jednostki lekcyjnej (ok. dwukrotnie więcej popraw niż w grupach słowiańskich, w których korekty wystąpiły średnio 30 razy). Niewątpliwie ma to związek z większą liczbą dokonywanych przez lektorów popraw na niższych poziomach nauczania. Łączna liczba korekt *błędów lokalnych* wyniosła 583 poprawy (75% ogółu korekt) oraz *globalnych* 195 (25%) we wszystkich nagraniach.

Zdecydowanie częściej występująca korekta *błędów lokalnych* uzależniona była w znacznej mierze od tematu zajęć. Jeśli główny cel lekcji stanowiło utrwalenie form gramatycznych (np. trybu warunkowego), uwaga lektora koncentrowała się przede wszystkim na wychwyceniu każdego błędu językowego i jego poprawie. Stąd duża liczba popraw w niektórych nagraniach. Znaczną liczbę korekt *błędów globalnych* odnotowano w częściach lekcji poświęconych produkcji językowej, a więc tworzeniu własnych wypowiedzi przez studentów, co realizowane było poprzez ćwiczenia wspomagające np. streszczanie czytanki, odpowiadanie na pytania dotyczące nagrania, odczytywanie napisanego wcześniej wypracowania itp. lub też w formie swobodnych wypowiedzi na aktualnie podejmowany na lekcji temat (np. udział w dyskusji).

Warto również nadmienić, iż w zebranych materiale badawczym pojawiły się przykłady pominięcia korekty wówczas, gdy była ona konieczna. Jej rezygnacja była niekiedy równoznaczna z zaakceptowaniem niepoprawnej pod względem językowym wypowiedzi studenta, np.:

- [471] S: **Kce**[zam. *chce*] wysłać **poczke**[zam. *paczkę*], idę na pocztę.
L_{IV}: Dobrze, pan Kristian.

Najczęściej jednak wynikała z indywidualnego podejścia lektora do błędu i przerywania odpowiedzi studenckiej. Ignorowane były głównie błędy fonetyczne, niekiedy również gramatyczne (szczególnie, gdy występowały w nagromadzeniu w jednej wypowiedzi), np.:

- [472] S: **Ja mam swoją matkę** i na jej oddziale, zawsze jej yy...pacjenty...
L_{III}: Pacjenci!
S: ...pacjenci wywołują, żeby zrobiła zastrzyk,

jednak tylko takie, które nie wpływały w znacznym stopniu na rozumienie tekstu i spójność procesu komunikacyjnego. Sytuacje pomijania korekty nie były przypadkami sporadycznymi. Pojawiły się w każdym nagraniu w liczbie od 3 do 32. Nauczyciele zwykle świadomie rezygnowali z poprawy mniej istotnych błędów studenckich z uwagi na konieczność przerywania wypowiedzi i zaburzenia toku myślowego uczących się. Niekiedy studenci sami dokonywali autokorekty, choć nie były to sytuacje częste. Warto podkreślić również, że

prawie w każdym nagraniu odnotowana liczba pominięcia korekty na konkretnych zajęciach była tym większa, im częściej występowała na nich poprawa błędów np.: L IV – brak korekty – 32 razy, łączna liczba korekt – 141, L VIII – brak korekty – 3 razy, łączna liczba korekt – 29 przykładów. Zestawienie ilościowe prezentuje poniższa tabela:

Tabela 14: Łączna liczba korekt lektorskich lub ich braku na lekcji JPJO

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Brak reakcji na błąd	10	12	7	32	14	4	26	3	9	8	19	3
(W tym: brak reakcji na błąd połączony z autokorektą uczniowską)	(1)	(6)	(2)	(9)	(0)	(1)	(3)	(1)	(1)	(0)	(3)	(1)
Łączna liczba korekt	23	85	13	141	70	66	54	29	90	100	69	38
Łączna liczba błędów popełnionych przez studentów	33	97	20	173	84	70	80	32	99	108	88	41

Źródło: oprac. własne

Podsumowując, zaprezentowana analiza korekt lektorskich uwzględniająca poszczególne kryteria pozwala stwierdzić, że znaczna większość nauczycieli starała się poprawiać wszelkie niedoskonałości w wypowiedziach osób uczących się, niezależnie od tego, w jakim stopniu ich obecność wpływała na przekaz i odbiór informacji. Nauczyciele czuli się odpowiedzialni za korektę oraz uprawnieni do jej przeprowadzania. Świadczyły o tym poprawy wypowiedzi studenckich realizowane niemal wyłącznie przez nauczycieli JPJO. Autokorekta czy poprawa błędów dokonywana przez innych uczestników zajęć były zjawiskami epizodycznymi. Zaobserwowano także, iż lektorzy przystępowali do korekty błędów najczęściej natychmiast po ich wystąpieniu bez względu na realizowane aktualnie ćwiczenia, rzadziej po zakończonej wypowiedzi studenta. Mimo to podejmowali pewne starania, aby nie przerywać wypowiedzi uczniów i nie zaburzać płynności procesu komunikacyjnego.

Przeprowadzone badania dowodzą, iż wśród różnorodnych sposobów reagowania przez nauczycieli na błędy powstałe w wypowiedziach studentów dominowały bardziej tradycyjne podejścia, takie jak:

- (1) bezpośrednia korekta niepoprawnych wypowiedzi poprzez podawanie gotowych, prawidłowych form i struktur,
- (2) poprawa poprzez zaprzeczenie,

(3) stawianie pytań dotyczących treści błędnego zdania i skłanianie do autokorekty.

Zdarzały się także przypadki poprawy polegającej na podaniu uczącym się różnych form, w tym również błędnych, do wyboru, czy też wielokrotnym powtarzaniu oraz przesadnym wyeksponowaniu treści poprawionych. Sporadycznie pojawiały się również spontaniczne, żartobliwe komentarze prowadzącego.

Bez względu na sposób i czas przewidzianej korekty, a także typ błędu, u większości lektorów odnotowano pozytywne zjawisko repetycji poprawnych form tuż po wskazaniu miejsca błędu, poprawieniu go oraz powtórzeniu prawidłowego brzmienia wyrazu lub frazy przez studenta.

Stosowanie przez nauczyciela korekt w formie poprawnych i często wielokrotnie powtarzanych gotowych odpowiedzi może być szczególnie ważne w pracy ze studentami o niskim poziomie zaawansowania językowego, dla których klarowność przekazu oraz wypracowywanie właściwych nawyków językowych jest cenniejsze niż atrakcyjna forma przekazania informacji o wystąpieniu błędu. W miarę rozwoju kompetencji komunikacyjnej i językowej u uczących się sposoby korekty nastawione na samodzielne poszukiwanie przez nich poprawnych odpowiedzi wydają się bardziej uzasadnione.

Należy także zwrócić uwagę na przykłady całkowitego pominięcia korekty wówczas, gdy była ona przydatna, choć niekonieczna. Najczęściej ignorowane przez lektora były błędy fonetyczne, rzadziej gramatyczne. Niektóre pomyłki językowe były opuszczane przez prowadzących ze względu na duże nagromadzenie błędów w jednej wypowiedzi studenta lub z uwagi na chęć utrzymania ciągłości komunikacji. Większość nauczycieli starała się jednak poprawiać wszelkie niedoskonałości w wypowiedziach studentów, niezależnie od wagi błędu oraz jego wpływu na stopień komunikatywności przekazu.

12. Ocenianie jako działanie werbalne lektora

Badacze oraz praktycy języka zgodnie przyznają, iż nauczanie nierozzerwalnie wiąże się z „procesem kontroli, szacowaniem, opisem i pomiarem dydaktycznym” (Zawadzka, 2004, s. 247), a więc szeroko pojmowaną ewaluacją. Może ona dotyczyć zarówno osób uczących się, jak i nauczających, a także materiałów dydaktycznych, metod i technik nauczania, programów itd. Ewaluacja

„pozwala na ustalenie stopnia zgodności z celami nauczania i oczekiwaniami nauczyciela i ucznia, poprzez diagnozę i prognozę umożliwia pozytywną lub negatywną selekcję. Dostarcza informacji zwrotnych (...) uczniowi (ustalenie poziomu wiadomości i umiejętności), nauczycielowi (ustalenie stopnia zgodności z wymaganiami czy oczekiwaniami)” (tamże).

K. Wojtczuk zwraca uwagę, iż „niektóre role nadawczo-odbiorcze wiążą się z przywilejem i/lub koniecznością ustawicznego oceniania” (1996, s. 148). Do takich zaliczany jest zawód nauczyciela. Badaczka uznaje ocenianie za „czynność zawodową nauczyciela, która odbywa się ustawicznie i przybiera różne formy w zależności od sytuacji szkolnych” (tamże, s. 149).

J. Puzynina (1981, s. 118-119), w oparciu o skalę porządkową i interwałową, podaje różne typy oceniania, takie jak:

- nadawanie przedmiotom lub stanom rzeczy cech jakościowych (w oparciu o dwubiegunową skalę wartości pozytywnych i negatywnych oraz skalę stopniową),
- przypisywanie przedmiotom lub stanom rzeczy określonej wartości materialnej,
- nadawanie przedmiotom lub stanom rzeczy przynależnych cech ilościowych,
- przypisywanie przedmiotom lub stanom rzeczy cech ilościowych w odniesieniu do normy,
- przypisywanie przedmiotom lub stanom rzeczy cech modalnych oraz przyczyn (ocena konieczności, powinności, możliwości).

Na tej podstawie Wojtczuk wysnuła wniosek, iż komunikacja lekcyjna nauczycieli obejmuje najpewniej wszystkie wyżej wymienione kategorie. Dodatkowo przyznaje, iż nawet jeśli pominięta zostanie ocena nauczycielska zgodna z powszechnym systemem oceniania (oceny od 1 do 6 w szkole i od 2 do 5 na studiach), to element wartościujący będzie wciąż obecny w ocenie językowej, w krótszym bądź dłuższym (np. recenzja) komentarzu. Warto dodać, iż język nauczycieli przesycony jest leksyką wartościującą, a sama możliwość oceny

pozostająca niemal wyłącznie⁸² po stronie jednego uczestnika aktu komunikacji – nauczyciela, pozwala na bezpośrednie i natychmiastowe informowanie odbiorcy – studenta – na temat tego, co pedagog sądzi o nim i o jego zachowaniu na lekcji. Jest to pewnego rodzaju regulator komunikacji lekcyjnej.

Analiza zgromadzonego przeze mnie materiału badawczego objęła wyłącznie komentarze lektorskie w formie ustnej wartościujące ucznia pozytywnie i negatywnie. Przedstawiona statystyka dotyczy wypowiedzi nauczycielskich będących reakcją zarówno na zachowanie niewerbalne, jak i werbalne studenta, a więc każdorazowe zabranie przez niego głosu oraz zaznaczenie swojej obecności na lekcji.

Materiał badawczy został podzielony na dwie główne kategorie uwzględniające intencje i motywacje mówiącego. Pierwszą grupę stanowią pozytywne komentarze lektorskie (pochwały), natomiast drugą krytyka (w tym także korekta). Analiza ilościowa zgromadzonych danych dla poszczególnych nagrań przedstawia się następująco:

Tabela 15: Liczba pozytywnych i negatywnych komentarzy lektorskich

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Liczba pozytywnych komentarzy lektorskich	50	105	152	201	88	59	132	105	91	104	72	160
Liczba negatywnych komentarzy lektorskich (w tym korekty)	35	96	29	151	77	81	78	33	107	137	72	73

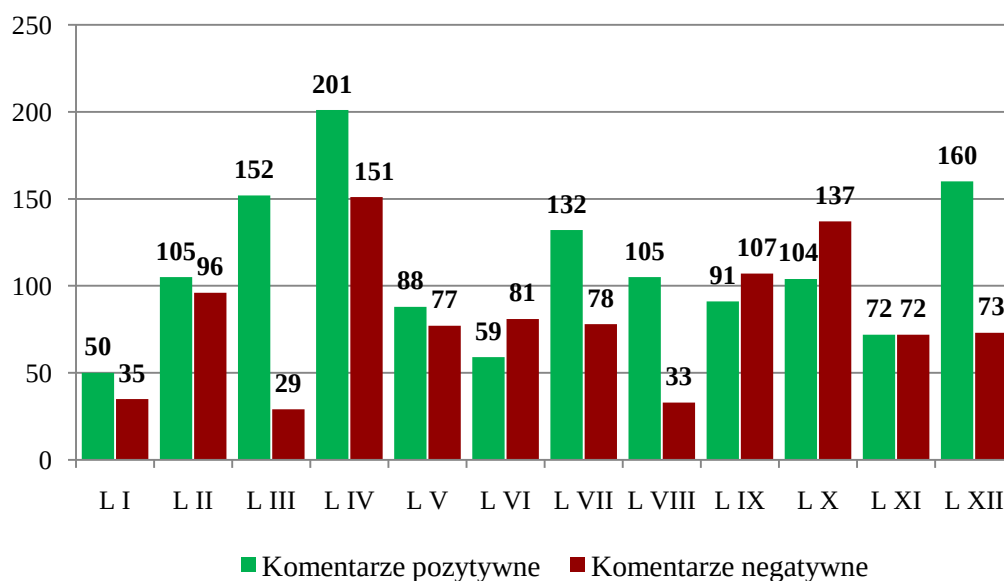
Źródło: oprac. własne

Za pozytywny, z punktu widzenia metodyki nauczania języków obcych, należy uznać fakt, iż liczba pochwał w większości przypadków dominowała, niekiedy w znacznym stopniu, nad liczbą krytycznych komentarzy lektorskich – dla 8 spośród 12 nagrań lekcji JPJO (L: I-V, L: VII-VIII, L XII). W jednym przypadku liczba jednych i drugich była taka sama (L XI), w trzech pozostałych (L: VI, IX, X) liczba uwag krytycznych nieznacznie przewyższała pochwały.

Dla pełniejszego obrazu sposobów oceny lektora dane liczbowe zaprezentowano na wykresie:

⁸² Obecnie studenci, wypełniając anonimowe ankiety, mają możliwość oceny zajęć oraz samej osoby nauczyciela i jego sposobu prowadzenia lekcji.

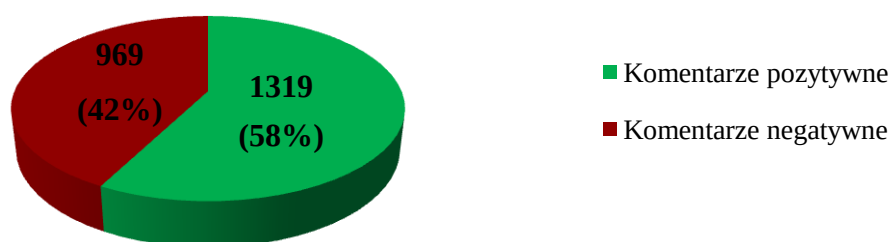
Wykres 25: Liczba pozytywnych i negatywnych komentarzy lektorskich w poszczególnych nagraniach



Źródło: oprac. własne

Podsumowując powyższe zestawienie, należy podkreślić, że liczba wszystkich pochwał wyniosła 1319, a komentarze negatywnych 969. Dane te prezentuje poniższy diagram:

Wykres 26: Łączna liczba pozytywnych i negatywnych komentarzy lektorskich



Źródło: oprac. własne

12.1. Pozytywne reakcje werbalne lektorów na wypowiedzi studentów

H. Komorowska (2001, s. 176), wśród najważniejszych zaleceń dla nauczyciela dotyczących oceny jakości pracy nad językiem i jej efektów, wymienia m.in. formułowanie pochwał w liczbie dorównującej uwagom krytycznym oraz przeplatanie pochwał i korekt,

w celu niedopuszczenia do sytuacji, w której student otrzymuje od nauczyciela wyłącznie negatywny sygnał zwrotny.

Zalecenia zawarte w *Metodyce nauczania...* (2001) znajdują swoje odzwierciedlenie w zachowaniach językowych badanych lektorów. Należy zaznaczyć, iż odnotowane przeze mnie pozytywne komentarze nauczycieli były niemal wyłącznie reakcją na poprawne wypowiedzi lub właściwy tok myślenia uczących się. Dlatego też poniższa analiza pochwał lektorskich obejmuje podział nie tematyczny (jak w przypadku komentarzy negatywnych), a formalny (podział formalny za Jodłowskim, 1978).

Wśród pochwał lektorskich oraz wyrazów aprobujących działania językowe studentów dominują wypowiedzi lapidarne, ograniczone do jednego lub dwu wyrazów niekiedy będących wykrzyknikami. Należą do nich:

- **przysłówki i przymiotniki w stopniu równym:** *dobrze, ładnie* lub *bardzo dobrze, bardzo ładnie*, a także *dobry/dobra/dobre*, np.:

[473] L_{III}: Dobrze, Martusiu, tylko jak rozpoczynając, to powinnaś przeczytać: *Lekarza powinny cechować...*, bo potem wymienialiśmy dużo różnych cech, prawda?

[474] L_{IX}: Co to znaczy: dobrze wychowany? Ja będę dążyć!

S: No *kakoj* takie wszystkie takie sytuacje, wie, jak postąpić, czy powiedzieć, zrobić. (...) Tak, to *savoir vivre*, takie podstawowe.

L_{IX}: Tak. Bardzo ładnie nam Ania wytłumaczyła, że tak powiem, używając znowu niepolskiego słowa, francuskiego, tak? *Savoir vivre*, czyli dobre wychowanie. Kulturalny to ten, który został wychowany zgodnie z pewnymi zasadami przyjętymi w danej kulturze, tak?

[475] S: Ma być psychologiem.

L_{III}: Ma być psychologiem. Dobrze, dobra uwaga. W pewnym sensie tak, zresztą to i tak jest na studiach pielęgnarskich.

- **czasowniki** potwierdzające zasłyszane treści, m.in.: *zgadza się*, np.:

[476] L_{IX}: Może znajdziemy jakiś synonim?

S: Wrażliwy.

L_{IX}: Zgadza się. I ja sobie tutaj napiszę tego... Yyyy... Jaki to człowiek wrażliwy?

- **modulanty (waloryzujące i modalne)** oznaczające odpowiedź twierdzącą lub będące potwierdzeniem: *tak*, również w wariacie rozszerzonym do: *tak, to prawda, Tak jest!*, *Dokładnie tak!*, np.:

[477] L_{IX}: A czy potrafiliby państwo od tych... obcych skąd inąd w języku polskim, słów... formy żeńskie?

S: Introwertyczka.

L_{IX}: Tak jest!

S: Ekstrawertyczka?

L_{IX}: Tak jest! I wtedy kim jestem?

S: Introwertyczką.

L_{IX}: Dobrze, w porządku.

[478] S: Lekarz musi uczyć się przez całe swoje życie.

L IX: Dokładnie tak! To specyficzny zawód. Musi uczyć się przez całe życie.

a także: *no właśnie, w porządku, na pewno, prawda, oczywiście, super*, np.:

[479] S: Wyspany.

L III: [*śmiech*] Na pewno...tak. Na pewno tak, tylko ja myślę, że to dotyczy wszystkich ludzi, nie wiem, czy akurat lekarzy.

[480] L I: Czyli mordując człowieka przyczyniamy ból i innym osobom, prawda? No właśnie, możemy to wrzucić do tej działki, to jest niehumanitarne.

[481] S: Lepiej siedzieć w więzieniu niż umrzeć.

L I: ...niż umrzeć. Prawda! No właśnie!

[482] S: No ale lekarz po prostu nie powinien wymagać...

L III: Nie powinien?

S: ...wymagać tego...

L III: Tak! Oczywiście! Wymagać tego nie powinien, wymagać.

– **wykrzykniki** typu: Aha!, Mhm!, Uhm!, np.:

[483] S: Rzetelny w postępowaniu.

L III: Mhm. Ja bym powiedziała najkrótszą definicję, powiedziałabym, że nie zrobi nikomu świństwa... ten porządny człowiek.

[484] L V: Poszli...?

S: Em...poszli spać.

L V: Poszli spać. Aha, już nie ma... Dobrze. I potem poszli spać. (...)

S: Wczoraj Tomek i Andrzej obudzili się o *szóstej*, najpierw myli *zeby*...

L V: ...zęby, mhm.

a także złożenia zbudowane z wykrzykników, przysłówków i modulantów, np.:

[485] L IV: Mhm, dobrze, super! Pamiętają państwo, jeżeli mamy datę i tylko rok, to wtedy używamy miejscownika.

Nierzadko w tym samym komentarzu nauczyciela zawarte zostały pochwała oraz krytyka, które wzajemnie się uzupełniały, np.:

[486] L VII: Trochę krótko, ale treściwie.

[487] S: [*O lekarzu*] No też nie może być chciwy, nieeee... nie musi chcieć na przykład otrzymać za leczenie pieniędzy, no... z własnej korzyści, nie z korzyści, a z własnego dobra chcieć. No po prostu... pomagać i nic, niczego nie potrzebować za to.

L IX: Piękne jest to, Anusiu, co mówisz, ale jakby tak wszyscy przyszli lekarze w tej sali poszukali motywów swojego przyszłego działania, to myślę, że taką tezę jednakby odrzucili.

a także korekta i pochwała, np.:

[488] S: Stosunki handlowe to są relacje...eee... gospodarki...

L XII: -cze

S: gospodarcze.

L XII: Dobrze, użyłeś tutaj jeszcze jednego synonimu.

Niektórzy lektorzy starali się także zrównoważyć liczbę korekt i uwag, stosując różnorakie formy pochwały, często dość wymyślne, zabawne i kreatywne, np.:

[489] L_{XII}: Argumentacja dobra, ale język hula-gula. Isan, (...) jeszcze raz niech pan to zdanie przeczyta.

Uwzględniając analizę ilościową poszczególnych typów pozytywnych komentarzy lektorskich, ich liczba prezentowała się następująco:

Tabela 16: Liczba pozytywnych komentarzy lektorskich (ujęcie formalne)

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Przysłówki i przymiotniki w stopniu równym	18	22	52	57	11	12	76	55	38	37	31	68
Czasowniki	1	-	10	3	-	1	-	-	1	1	-	1
Modulanty	9	17	50	44	11	36	23	34	39	18	18	45
Wykrzykniki	22	66	40	97	66	10	33	16	13	48	23	46
Łącznie	50	105	152	201	88	59	132	105	91	104	72	160

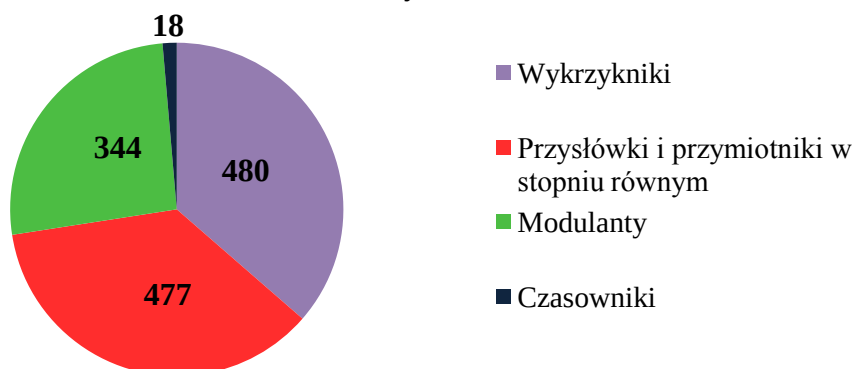
Źródło: oprac. własne

Na podstawie danych liczbowych uwidoczniła się duża dysproporcja pomiędzy wypowiedziami lektorskimi o charakterze oceniającym pozytywnym, których suma na poszczególnych lekcjach JPJO wahała się od 50 (L I) do 201 (L IV). Bez większego znaczenia wydaje się tu specyfika grupy: w grupach słowiańskich o wyższym stopniu zaawansowania językowego liczba pochwał wynosiła: 50-152 (średnio przypadało 106 pochwał na jedną lekcję), w grupach wielonarodowościowych: 59-201 (średnio 112,7).

Wśród formułowanych przez lektorów pochwał dominowały wypowiedzi będące wykrzyknikami: od 13 (L IX) do 97 (L IV), w sumie: 480, a także przysłówkami i przymiotnikami w stopniu równym: od 11 (L V) do 76 (L VII), łącznie: 477. Nieco mniejszą grupę stanowiły modulanty – od 9 (L I) do 50 (L III), w sumie: 344 wypowiedzi. Najmniej liczne okazały się: czasowniki potwierdzające zasłyszane treści, które pojawiły się jednokrotnie w 5 nagraniach, trzykrotnie (L IV) oraz dziesięciokrotnie (L III) w jednym, natomiast w pięciu pozostałych w ogóle nie wystąpiły. Łącznie odnotowano 18 tego typu pochwał.

Powyższe zestawienie ilościowe ilustruje następujący wykres:

Wykres 27: Łączna liczba pozytywnych komentarzy lektorskich – podział formalny



Źródło: oprac. własne

12.2. Negatywne reakcje na zachowanie (werbalne lub niewerbalne) grupy

Do grupy drugiej należą komentarze lektorskie o charakterze wartościującym ujemnym wypowiedziane w celu wpłynięcia na zmianę zachowania (werbalnego lub niewerbalnego) studenta, które było niezgodne z ogólnie przyjętymi normami i zasadami panującymi w przestrzeni szkolnej, a także z potrzebami i oczekiwaniami lektora oraz wymogami narzuconymi przez program nauczania.

Transkrypcje nagrań posłużyły do stworzenia listy najczęstszych sytuacji komunikacyjnych, w których się pojawiał negatywny komentarz lektorski. Należą do nich:

- przywracanie porządku i ciszy w klasie,
- komentowanie braku uwagi i aktywności wśród słuchaczy,
- komentowanie niestosownego zachowania studenta,
- ustosunkowanie się do nieobecności lub spóźnienia,
- komentowanie braku odpowiedniego przygotowania do zajęć,
- komentowanie braku pracy domowej,
- ustosunkowanie się do niewykonania polecenia,
- ocenianie jakości wykonywanych działań studentów,
- uwagi dotyczące wypowiedziania się w językach innych niż polski.

Powyższy podział został uwzględniony w badaniu ilościowym uwag lektorskich dla poszczególnych nagrań. Dane te przedstawiono w poniższej tabeli:

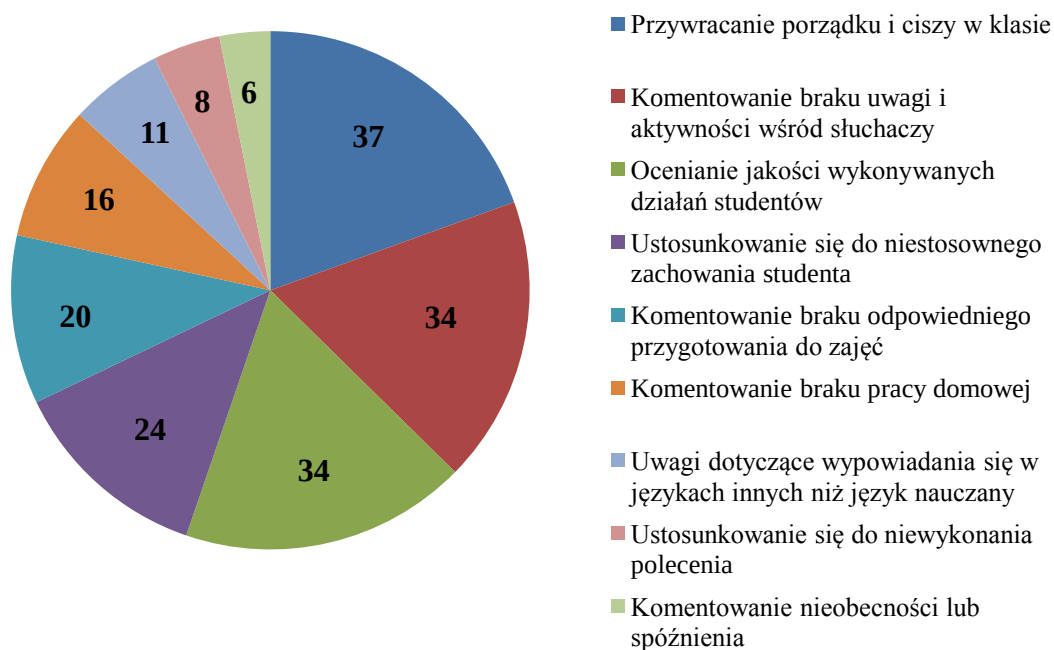
Tabela 17: Liczba negatywnych komentarzy lektorskich

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Przywracanie porządku i ciszy w klasie	3	3	-	-	2	4	9	1	-	13	1	1
Komentowanie braku uwagi i aktywności wśród słuchaczy	3	4	9	-	1	1	1	1	4	1	1	8
Komentowanie niestosownego zachowania studenta	1	2	1	1	2	-	2	-	-	7	1	7
Ustosunkowanie się do nieobecności lub spóźnienia	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	3
Komentowanie braku odpowiedniego przygotowania do zajęć	3	-	-	-	-	-	1	2	5	6	-	3
Komentowanie braku pracy domowej	1	-	1	3	-	8	2	-	-	-	-	1
Ustosunkowanie się do niewykonania polecenia	-	-	1	3	-	-	2	-	-	2	-	
Ocenianie jakości wykonywanych działań studentów	1	1	4	1	-	1	5	-	6	4	-	11
Uwagi dotyczące wypowiedziania się w językach innych niż język nauczany	-	1	-	-	2	-	2	-	2	4	-	1
Łącznie	12	11	16	10	7	15	24	4	17	37	3	35

Źródło: oprac. własne

Łączna liczba komentarzy z wszystkich nagrań przyporządkowana konkretnym sytuacjom komunikacyjnym prezentuje się następująco:

Wykres 28: Łączna liczba negatywnych komentarzy lektorskich uwzględniająca różne sytuacje komunikacyjne



Źródło: oprac. własne

Poniżej zamieszczone zostały dane liczbowe ujmujące łączną liczbę komentarzy negatywnych na lekcji JPJO, a więc uwag lektorskich oraz korekty:

Tabela 18: Łączna liczba negatywnych komentarzy lektorskich uwzględniająca korektę

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Liczba korekt	23	85	13	141	70	66	54	29	90	100	69	38
Liczba uwag lektorskich	12	11	16	10	7	15	24	4	17	37	3	35
Łącznie	35	96	29	151	77	81	78	33	107	137	72	73

Źródło: oprac. własne

12.2.1. Przywracanie porządku i ciszy w klasie

Pierwszą grupę sytuacji komunikacyjnych, w których wspomniana ocena wystąpiła, stanowiły krytyczne komentarze będące reakcją na zachowanie studentów, np.:

[490] L I: Cichutko! Cichutko!

[491] L I: Ććci! Nie gadamy!

[492] L VII: Dobrze! Już! Badanie zrobione! Ci! Ci! Baby! Gimnastyka wykonana!

[493] L XII: Gaduły jedne!

[494] L VI: Hieb, potem zapytam ciebie, tak że przygotuj się!

Powyższe wypowiedzi pojawiły się w momencie nadmiernego rozluźnienia studentów i wywołanego przez nich zamieszania, hałasu. Miały zatem na celu doprowadzenie do pierwotnego stanu rzeczy – uspokojenie i uciszenie przeszkadzających i rozmawiających uczestników zajęć. Jak zauważa K. Wojtczuk: „najbardziej zależy nauczycielowi na utrzymaniu ładu i porządku na lekcji, ponieważ to jest warunkiem osiągnięcia innych celów – merytorycznych. Nauczyciel wie, że najlepiej przygotowana lekcja może zupełnie «nie wyjść», jeśli uczniowie nie będą z nim współpracować, czego wyrazem jest najczęściej hałas” (Wojtczuk, 1996, s. 151).

Najpowszechniejszym sposobem na przywrócenie porządku w klasie było użycie przez nauczycieli wykrzyknień, np.:

[495] L VII: Ci!,

a także, co ciekawe, zdań oznajmujących w 1. os. l. mn., w miejsce trybu rozkazującego, np.:

[496] L I: Nie gadamy!

zamiast bardziej adekwatnego, spersonalizowanego: *Nie gadaj!* lub *Nie rozmawiaj!*

Interesującym rozwiązaniem było również użycie rzeczowników: „baby” (zob. przykład [492]) oraz „gadudy” (zob. przykład [493]), zwykle kojarzonych negatywnie w języku polskim, natomiast we wspomnianym kontekście, obok wydźwięku pejoratywnego, miały również charakter żartobliwy, niwelujący dystans czy zmniejszający siłę przekazu. Na uwagę zasługuje także przykład [494], w którym lektor nie tylko odniósł się krytycznie do zachowania studenta, ale również, stosując bezpośredni zwrot do słuchacza (forma 2. os. l. poj.), wydał konkretne polecenie ujęte w formie przestrogi.

Odmiennymi przykładami zwrócenia uwagi na niewłaściwe zachowanie studenta były komentarze, które odwoływały się do poczucia humoru słuchaczy. Lektor, zamiast komentarza w formie nagany, stosował przestrogę sformułowaną w postaci żartu, np.:

[497] L VII: (...) Bo cię zaprowadzę do prosektorium!

S: Do czego?

L VII: Do prosektorium! Gdzie właśnie robią takie sekcje zwłok i będziesz miała pracę domową: Proszę napisać sprawozdanie. [*śmiech*]

S: Stracę przytomność!

L VII: Proszę państwa, już dosyć! Koniec, idziemy dalej!

[498] L VII: Stanisław! Zaraz zobaczysz, jak się siedzi w szafie! [*śmiech*]

[499] L VII: Wszyscy ci...heeej! Psik! Yyy... Słuchajcie, a czasu nie mamy! Tyle czasu nie mamy, co trwa wieczny odpoczynek!

[500] L VI: Adison! Co ja mówię? Aaa...? Pani z policji notuje wszystko, wszystko notuje! [*komentarz skierowany również pod moim adresem*]

Nie zawsze jednak forma zabawy i gry słownej była adekwatna do zachowania i potrzeb grupy. Niekiedy lektor, aby osiągnąć pożądany skutek, musiał przejść od neutralnej wypowiedzi do skrajnie negatywnej, zawierającej imperatywy, nakazy, zakazy i groźby, np.:

[501] L X: (...) Firaz, przestań mi gadać! Zdecydowałeś się, że idziesz we wtorek i przestań rozmawiać! No dobrze, proszę państwa, zaczniemy od tego czasownika. Yyyy...(...) gdzie miałeś siedzieć? Ahmeda też tu poproszę bliżej! Ahmed, tu! Proszę bardzo, tu są wolne miejsca!

(...)

L X: (...) Proszę bardzo...Kultura człowieka to jest! Słuchaj, (...) jeszcze jedno słowo i pójdziesz do dyrektora, naprawdę!

Hałas, szum czy zamieszanie na lekcji językowej mogą być także mimowolne i spowodowane chęcią wzięcia udziału w lekcji przez wielu uczących się. Ta polifonia głosów również nie jest mile widziana przez lektora i bywa zwykle szybko oraz skutecznie hamowana, nawet kosztem przerwania kilku dobrych odpowiedzi, np.:

[502] L_{VI}: A może by tak jedna osoba się wypowiedziała.

[503] L_{VI}: A co to...? Przepraszam! Co to? Chóry Aleksandrowa? Anastazja!

Inną formą upomnienia studenta, a zarazem sprowokowania go do słuchania było zaakcentowanie braku porozumienia pomiędzy nadawcą – nauczycielem lub innym studentem oraz odbiorcą – konkretnym uczestnikiem zajęć. Służyło temu zastosowanie czasownika *słuchać* lub *słyszeć* w różnych wariantach, np.:

[504] L_{II}: Purecuren, masz zdanie? To proszę mówić (...), tylko głośno, żeby Florance też słyszała.

często opatrzonego modulantem: *nie*, np.:

[505] L_{II}: Filip! Gdybyśmy myyy...? To samo zdanie.

S: To jest...yyy...

L_{II}: Nie słuchałem! [*śmiech*] To, które mówiła Weronika.

lub też połączeniem modulantu: *nie* z zaimkiem nieokreślonym: *nikt*, np.:

[506] L_V: Jak mówię Dzung, to mówi Huang, jak mówię Jung, to mówi Dzung, jak mówię Jung, to mówi Hui. Nikt mnie nie słucha! Nikt! [*śmiech*]

W przykładzie [505] lektor, stosując formę 1 os. l. poj., pozornie przyjmuje rolę studenta i wypowiada słowa, których w tej sytuacji oczekiwaby od uczącego się. Wypowiedź nauczyciela z jednej strony jest naganą i świadczy o przyłapaniu ucznia na nieuważaniu podczas sprawdzania ćwiczenia, z drugiej strony sugeruje mu, a także całej grupie, jakie działania językowe należy podejmować w sytuacjach komunikacyjnych tego typu. Należy dodać, iż reakcja nauczyciela była raczej ironiczna, utrzymana w żartobliwym, pogodnym tonie, podobnie jak wypowiedź innego uczącego w przykładzie [506], choć wyraźnie wzmocniona dwukrotnie powtórzonym zaimkiem nieokreślonym.

Zdarzało się, że czasownik *słyszeć* był także wpleciony w szyk pytajny:

[507] L_{II}: Nuria, słyszysz, co ona mówi?

[508] L_{II}: Aha, wszyscy słyszą?

Użycie imienia konkretnej studentki świadczy o spersonalizowaniu sygnału werbalnego i skierowaniu go do jednej, konkretnej osoby, nawet jeśli komentarz nie był bezpośrednio adresowany do danego słuchacza, jak w przykładzie [507], podczas gdy zastosowanie zaimka *wszyscy* miało na celu uogólnienie uwagi tak, aby każdy z obecnych na lekcji mógł odnieść ją do siebie.

Przywracanie porządku i ciszy w klasie było najliczniejszą, spośród wyróżnionych sytuacji. Kategoria ta pojawiła się na 9 zarejestrowanych lekcjach JPJO w 6 grupach wielonarodowościowych i 3 słowiańskich. Liczba uwag lektorskich wahała się od 1 do 9 w grupach słowiańskich i od 1 do 13 w grupach wielonarodowościowych. W sumie odnotowano 37 komentarzy (zob. wykres nr 28).

12.2.2. Komentowanie braku uwagi i aktywności wśród słuchaczy

Wypowiedziami silnie korespondującymi z kategorią wyżej omówioną były komentarze lektorskie o zabarwieniu pejoratywnym, które miały na celu przywrócenie uwagi studentów i skupienie jej na przedmiocie zajęć, np.:

[509] L_x: No dobrze, co potem? Amer, bo on tutaj śpi. Już zapomniał jak się języka polskiego trzeba uczyć. Co było dalej?

[510] L_{II}: I Filip do końca! Dyskutowałybyście na różne tematy i mówisz do kolegów. Gdzie, powiedz, nie śpimy.

[511] L_{XII}: Isan, obudź się. Ja wiem, że dla ciebie to za wcześnie, bo ty jeszcze śpisz.

[512] L_{III}: Dzień dobry. Ostap też się obudził. Ostap też może powiedzieć...

[513] L_{IX}: Co to takiego powołanie? Pobudka!

Najczęstszymi wypowiedziami wpływającymi na koncentrację uwagi słuchaczy były takie, w których wystąpiły wyrazy powiązane ze słowem *sen*, jak choćby: *(nie) spać*, *senny*, *zaspany*, jak również słowa oznaczające przeciwieństwo *snu*, tj.: *budzić się/obudzić się*, *pobudka*. Sporadycznie pojawiały się również słowa świadczące o nietypowym zachowaniu grupy, np.:

[514] L_{III}: Co jesteście tacy?

Ponadto wśród wyekscerpowanych przykładów znalazły się i takie, które traktowały o nikłej aktywności na lekcji całej grupy bądź też wybranych studentów, np.:

[515] L_{III}: A może by tamci, których nie było wczoraj, troszeczkę głos zabrali? Wszyscy śpią, ja rozumiem, pierwsza lekcja, ale słońeczko rozbudza.

[516] L_I: No? Wymyślili coś? Każdy coś musi swojego powiedzieć. Tak? No właśnie na tym praca w grupie polega, że jeden robi jak się patrzy, drugi patrzy jak się robi.

[517] L_{III}: Co, ja mam mówić sama?

S: *Tolerantny*.

L_{III}: Po pierwsze forma po polsku jest tolerancyjny, a po drugie już było.

[518] L_{IX}: Jaki to sprawiedliwy? Chodzi mi o to, żeby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa. Wszyscy wszystko wiedzą, nikt nic nie mówi.

Celem komentarzy było wzbudzenie u uczących się motywacji oraz chęci do udzielenia odpowiedzi na zadane przez lektora pytanie czy też aktywniejsze wzięcie udziału w dyskusji na lekcji.

Odnoszenie się lektora do braku koncentracji i aktywności wśród słuchaczy obejmowało 34 uwagi krytyczne, które wystąpiły na 11 spośród 12 zarejestrowanych lekcji JPJO w liczbie od 1 (6 nagrań) do 9.

12.2.3. Komentowanie niestosownego zachowania studenta

Na lekcji JPJO nie tylko hałas i chaos są niepożądanymi warunkami pracy, ale również każde zachowanie studenta, które wykracza poza przyjęte normy kultury zachodnioeuropejskiej, zasady *savoir-vivre* 'u, dobrego smaku, a także reguły obowiązujące w klasie. Choć słuchacze uczestniczący w zajęciach języka polskiego w SJPdC byli w większości dorośli, nie oznaczało to jednak, że lekcje te pozostały wolne od uwag lektorskich odnoszących się do niestosowanego zachowania uczniów. Niekiedy były one dość liczne, w grupach słowiańskich ich liczba wynosiła od 0 do 2, natomiast w grupach wielonarodowościowych od 0 do 7.

Dotyczyły one m.in.:

– dekoncentrowania się studentów i zajmowania się przez nich innymi sprawami niezwiązanymi z tematem zajęć JPJO, np.:

[519] L_{XI}: Kerin, ja wspominałem, że moje dziecko bardzo lubi takie telefony...

S: Ale ja zobaczyłem to...zdjęcie...miałem...

L_{XI}: Tak...Ja panu prześlę dzisiaj kilka zdjęć Białej Fabryki...z tego telefonu...oczywiście...

S: [śmiech]

– przeszkadzania innym uczestnikom zajęć, np.:

[520] L_{II}: I proszę państwa, tu jeszcze taka uwaga, że...Filip! Z czego się śmiesz? Co mówiłeś? Z czego się śmiesz?

S: A!

L_{II}: Samir, z czego on się śmieje?

S: Nic, nic.

L_{II}: Gramatyka, z...z...niczego.

S: Z niczego.

L_{II}: Tak, z niczego, tak?

[521] L_x: Ja tak myślę, będę miała grupę, która będzie wiedziała, jak zachowywać się w klasie. Dobrze, proszę państwa, idziemy dalej.

– braku reakcji ze strony studentów na wiadomość o pobycie w szpitalu koleżanki z grupy, np.:

[522] L_{xii}: (...) Ale się nieładnie zachowaliście... strasznie! Isan, żeby nic nie powiedzieć koleżance. To co, ty nie wiesz? Życzeń? Nie było słowa życzeń? Nie było takiego (...) Naprawdę... nie zdacie żadnego egzaminu! Żeby w takiej sytuacji... dobrze, że dziewczyny coś powiedziały.

S: Nie, nie, nie! Aza powiedziała.

L_{xii}: Aza coś powiedziała! A ty co powiedziałeś? Też nie powiedziałeś!

S: Gabriel, Gabiel, Gabriel odpowiedział! Mężczyzna!

L_{xii}: Aaa... Gabriel gratuluję! Jesteś jedynym mężczyzną w tej grupie! Naprawdę, no wiesz co Carlos! Nie sądziłam, że tak się zachowasz. Co powinien mężczyzna, prawdziwy mężczyzna?

– opuszczenia sali przed końcem zajęć bez wyraźnej przyczyny, np.:

[523] S: Mogę wyjść?

L_{xii}: Za chwilę wyjdziemy, bo za moment zadzwoni dzwonek. Boli Cię brzuch? Jesteś zły, że musiałeś wstać rano? Tak? Dobra, wyjdź na moment i zaraz wracasz.

– sugerowania nauczycielowi moment zakończenia zajęć, np.:

[524] L_{iv}: Pan Ernest już się szykuje do kontroli.

S: Tak, dwie minuty, tak.

L_{iv}: Pan Ernest zawsze nam przypomina, że już jest przerwa.

S: Jedna i pół minuty.

L_{iv}: Półtorej minuty, tak.

S: Jedna minuta.

L_{iv}: Nie, nie, nie, pan Ernest yyy..., yyy... najpierw napisze ćwiczenie, a potem zrobimy przerwę.

S: U mnie jeszcze cztery.

L_{iv}: U ciebie jeszcze cztery?

S: U mnie dwie.

L_{iv}: Każdy ma inną godzinę.

– nieodpowiedniego zachowania się w akademiku, np.:

[525] L_{xii}: Isan? Słyszałeś? Co powinien student robić w akademiku, a czego nie powinien robić? A robi! (...)

S1: Studenci...eem..

L_{xii}: ...powinni

S1:...zawsze sprzątać.

L_{xii}: No dobrze, a czego nie powinni?

S2: ...robić impreza...?

S1: Cicho!

L_{xii}: A to o to chodzi, nie powinien, zgadza się. To ty powiedziałeś cicho, Gabriel jak myślisz, co powinni robić sąsiedzi pokój obok, twoi sąsiedzi? Co powinni, a czego nie powinni?

S1: Imprezować.

L_{xii}: Aaa, no widzisz, specjalnie o to zapytałam...

Przytoczone sytuacje oraz wszystkie pozostałe niewymienione powyżej miały głównie charakter jednostkowy, rzadko powtarzały się w innych grupach. Były silnie

skontekstualizowane i uzależnione od relacji zachodzących pomiędzy grupą i prowadzącym zajęcia, a także od jego osobowości i zdyscyplinowania studentów.

12.2.4. Ustosunkowywanie się do nieobecności lub spóźnienia

Sporadycznie, zaledwie w 3 spośród 12 nagrań lekcji, wystąpiły uwagi lektorskie dotyczące nieobecności studentów na zajęciach lub też niepunktualnego przychodzenia na lekcje. Liczba komentarzy nie przekroczyła 3 (od 1 do 3 uwag) na lekcji języka polskiego w grupach wielonarodowościowych. W grupach słowiańskich uwagi te nie miały miejsca. W sumie odnotowano 6 tego rodzaju przykładów.

Wypowiedzi nauczycieli, choć niosły za sobą negatywną wartość emocjonalną, były utrzymane raczej w pogodnym, a nawet żartobliwym tonie, np.:

- [526] L_{IV}: Pani Lucy, jak się pani ma?
S: Dobrze!
L_{IV}: Dobrze?
S: Tak. *[śmiech]*
L_{IV}: Jest pani później. Czy pociąg był późno?
S: Przepraszam!
L_{IV}: Nie, nic nie szkodzi. Pociąg był późno, czy...
S: Nie.
L_{IV}: Nie. Inny powód, rozumiem. (...)

- [527] L_{IV}: Dzień dobry pani Jakun.
S: Dzień dobry.
L_{IV}: Długo pani dzisiaj spała! *[śmiech]*

Charakterystyczne dla nich było wypowiadanie treści nie wprost, w sposób niedosłowny, jedynie sugerujący studentom zaistniały problem, np.:

- [528] L_{XII}: Co powinienes dzisiaj zrobić?
S: Ja powinienem...
L_{XII}: Mhm.
S: powinienem... kupić, kupić... zegarek.
L_{XII}: Wiesz, zegarek to powinien sobie kupić Isan. I to taki duży zegarek z takim dużym budzikiem. To on powinien. No dobrze, ale ty też możesz. Powinienem kupić zegarek.

12.2.5. Komentowanie braku odpowiedniego przygotowania do zajęć

Jednymi z najczęściej powtarzających się uwag krytycznych nauczyciela, były komentarze dotyczące niewystarczającego przygotowania studentów do zajęć. Wystąpiły 20

razy w 6 grupach, w tym: w 2 wielonarodowościowych w liczbie od 3 do 6 oraz w 4 słowiańskich w liczbie od 1 do 5.

Zazwyczaj uwagi te skupiały się na niedostatecznym opanowaniu przez uczących się materiału z minionych zajęć, np.:

[529] L_{IX}: No dobrze, dobrze, że to ćwiczenie przygotowałam, bo widzę, że państwo specjalnie się nie przygotowali na dzisiaj i uznali, że jeszcze, jeszcze nie zaczynamy, tak?

[530] L_{VIII}: No wiecie co?! Kiedy to było? Trzy dni temu? A tylko jedna osoba mówi poprawnie: zakazić!

lub też z wcześniejszych etapów nauki, np.:

[531] L_{IX}: My się tego nauczyliśmy w pierwszym semestrze, ale ciągle dobrze by było to zastosować w praktyce...

Charakterystyczne dla wielu przykładów z omawianej grupy było połączenie uwagi lektorskiej z korektą, np.:

[532] L_{IX}: No i ładnie... i tylko Martusię zamordujemy na początku, ponieważ chce nam bardzo ładnie skazać po polsku, tak? W pierwszym czy w drugim zdaniu? Jest?

S: Co?

L_{IX}: Skazać!

S: A! Tak, tak, jest, jest!

L_{IX}: A co powinno być?

S: Powiedzieć.

Na szczególną uwagę zasługuje niezwykle obszerny komentarz, formą i długością przypominający raczej pogadankę szkolną czy miniwykład, w którym nauczyciel starał się, oprócz wypomnienia słuchaczom braku zrozumienia dla gramatyki języka polskiego, objaśnić funkcjonowanie różnych systemów językowych, w tym języka polskiego na tle innych, znanych studentom języków:

[533] L_X: Każdy język ma swoją charakterystykę, proszę państwa. I odpowiadam na pytanie, to, że język polski jest inny, to nie znaczy, że się go nie można nauczyć. Można, ale musisz zrozumieć, jak funkcjonuje. Jeżeli ty nie chcesz zrozumieć, jak funkcjonuje, to jest twój problem. Proszę państwa, ważne jest, żeby rozumieć funkcje: biernika, dopełniacza, narzędnika, dlaczego? Ponieważ, kiedy wy czytacie tekst, to biernik daje inne informacje, niż dopełniacz, inne informacje niż narzędnik i tak dalej, czyli jeżeli nie rozumiecie funkcji, wy możecie, kiedy mówicie robić błędy to jest normalne, ale musicie rozumieć funkcje. Musicie rozumieć te funkcje przypadku.

12.2.6. Komentowanie braku pracy domowej

Skupianie się nauczycieli na kontroli zadań wykonywanych przez studentów samodzielnie poza salą lekcyjną pełniło ważną funkcję w procesie kształcenia, toteż nie dziwi fakt licznych uwag skierowanych do tych słuchaczy, którzy nie zrealizowali zadanych

ćwiczeń. Liczba komentarzy lektorskich wahała się od 1 do 8 (w sumie 16 uwag), w 6 spośród 12 nagranych lekcji JPJO. Należy dodać, iż nie na każdych z zarejestrowanych zajęć sprawdzanie pracy domowej miało miejsce. Było to uwarunkowane czasem nagrywania i godziną rozpoczęcia zajęć w danej grupie.

Każdorazowo, oprócz stwierdzenia przez prowadzącego faktu o nieposiadaniu zadań domowych, pojawiał się komentarz nacechowany ujemnie w stosunku do osoby, która nie wywiązała się z obowiązku. Komentarze te były najczęściej silnie spersonalizowane (najczęściej występowało tam konkretne imię słuchacza), odnosiły się krytycznie do następujących po sobie dalszych działań studenta, np.: stwierdzenie braku pracy domowej zostało uzupełnione o uwagę na temat pisania zadań na lekcji:

[534] L_{VI}: Alex, ty masz pracę do... ty piszesz pracę domową teraz z nami? Tak? No? Akurat ci wierzę! Dawid!

[535] L_{VI}: Dobrze, ale słuchaj, nie masz pracy domowej, bo piszesz teraz, kiedy koledzy czytają, to ty sobie kombinujesz i piszesz... swoją wersję, ale nie napisałeś!

Niektórzy z lektorów wykorzystywali zaistniałe okoliczności do ćwiczeń leksykalnych w ramach wytłumaczenia powodu braku przygotowania do zajęć, jak w przykładzie [279]. Inni stosowali mniej standardowe metody, jak choćby żart czy ironię, próbując w ten sposób osłabić samą formę nagany, np.:

[536] L_{IV}: Mhm...czyli już wiem, że nie ma jednak pracy domowej.

S: Tak, zapomniałam...

L_{IV}: Oj, to niedobrze, bo jeszcze jest pani młoda i już ma pani takie problemy z pamięcią! /śmiech/

Wśród wypowiedzi skierowanych do ogółu odbiorców dominowały takie, które traktowały o jakości wykonanych zadań lub też o niewykonaniu polecenia w pełni, np.:

[537] L_I: Słuchajcie, jak ja zadaje film do oglądania, to trzeba sobie notować takie istotne rzeczy.

12.2.7. Ustosunkowywanie się do niewykonania polecenia

W nagraniach odnotowano niewielką liczbę uwag dotyczących braku zastosowania się studentów do wydanego na lekcji polecenia. Komentarze tego rodzaju pojawiły się w 4 grupach: 2 słowiańskich i 2 wielonarodowościowych w liczbie od 1 do 3. Skupiały się przede wszystkim na braku reakcji ze strony studentów, polegającej na niezanotowaniu czy nieprzepisaniu ważnych informacji z tablicy, np.:

- [538] L_{VII}: A to ja tylko piszę te słowa? Coś się zmieniło w naszym... życiu? Agnieszka, wszystkie te słowa pani zna?
 S: Nie! Piszę!
 L_{VII}: Pisz pani? To dobrze.

czy ociąganiu się uczniów z wykonaniem ćwiczenia, np.:

- [539] L_{IV}: A! Pan Hai jeszcze pisze. Pan Kristian zrobił, a pan Ernest? Napisał pan? Pan Ernest ma dzisiaj zły dzień.
 S: Zły dzień?
 L_{IV}: Nie chce pan dzisiaj pisać, tak?

Do nieco bardziej wyszukanych należała uwaga lektora skierowana pod adresem studentki, która nie przesłała istotnych dla nauczyciela plików drogą elektroniczną:

- [540] L_{III}: Tak. Ja wczoraj przekazywałam, ja cię bardzo proszę, przyrzekałam mi, że mi prześlesz zdjęcia z naszej gwiazdki.
 S: A chyba nie wysłałam...
 L_{III}: Nie wysłałaś.
 S: Ale to Agacie wysłałam.

Sporadycznie wystąpiły negatywne komentarze nauczyciela skoncentrowane na merytorycznej stronie wypowiedzi ucznia, np.:

- [541] L_{IV}: Kto grał?
 S1: Pięćdziesiąt siedem do...
 S2: ...sześciu, sześciu, sześciu ośmiu.
 S3: ...sąsiadów...
 L_{IV}: Pan Hai od razu podaje wyniki, dobrze, czyli każdy to, co słyszał, to mówi. (...) Ja pytam – kto grał?

Należy nadmienić, iż uwaga ta nie była korektą, a jedynie miała na celu wskazanie błędnego toku rozumowania studentów i wyegzekwowanie poprawnej odpowiedzi.

12.2.8. Ocenianie jakości wykonywanych działań studentów

Negatywna ocena jakości wykonanej przez studentów pracy na lekcji stanowi jedną z najczęstszych sytuacji komunikacyjnych z zakresu uwag lektorskich. Pojawiła się 34 razy w 9 grupach: 5 wielonarodowościowych i 4 słowiańskich, a ich liczba wahała się od 1 do 11 na pojedynczych zajęciach JPJO.

Podobnie jak w wyżej omówionej kategorii, oceny lektora odnosiły się zarówno do zachowań niewerbalnych studenta, np.:

- [542] L_{IV}: Panie Ernest, nie podoba mi się to! Nie szukamy tekstu w Internecie, tylko piszemy sami!

jak i znacznie częstszych – werbalnych, dotyczących takich odpowiedzi słuchaczy, które były nieestosowne, nieadekwatne do sytuacji lub infantylne, np.:

- [543] L_v: Jest plaża. Co można robić na plaży? (...)
S: Oglądać *dziewczyne* ładne.
L_v: Tak, oglądać ładną dziewczynę, oczywiście Huang!
S: *[fragment niezrozumiały]*
L_v: Tak jest na każdej lekcji. Nie ma lekcji, żeby Huang albo Michał, albo Hai, którego nie ma, nie powiedzieli: Oglądać ładną dziewczynę...
S: Bardzo ładną dziewczynę! *[śmiech]*
L_v: ...bardzo ładną dziewczynę, gorącą dziewczynę. Nie ma takiej lekcji, żebym tego nie usłyszał chociaż raz.
- [544] L_{ix}: Grzeczny? Może przyjdzie do głowy państwu jakiś... synonim tego... przymiotnika, bo gdybyśmy chcieli takie frazeologizmy, chcieli tworzyć to, że tak powiem, grzeczne jest najczęściej...
S: Dziecko.
L_{ix}: Tak jest! Grzeczny człowiek, to tak troszeczkę przedszkolem trąci, choć oczywiście nieprawdą jest jakoby... O co chodziło z tym grzecznym?
S: Może kulturalny? Czy taki łagodny coś...?

ale również błędne, np.:

- [545] L_{ix}: (...) Zaawansowana grupa, ja was pochwaliłam! A uczciwy to kulturalny!

lub niezrozumiałe dla odbiorcy, np.:

- [546] L_{xii}: A jeszcze raz! *[śmiech]* Ale ja nie bardzo rozumiem, co to znaczy. Proszę jeszcze raz. Tak bardzo po mongolsku czytałeś. Jeszcze raz.

Lektor żywo komentował także ilość przygotowanego przez studenta materiału, niekiedy w dość żartobliwy sposób, jak w przykładzie [373].

Zgodnie z zaprezentowanymi dialogami ocena jakościowa nie zamykała się w skali dwubiegunowej: dobry – zły, a obejmowała szereg rozbudowanych komentarzy, od skrajnie negatywnych do pogodnych, a nawet dowcipnych. Jej zadaniem nie była zatem *stricte* ewaluacja, a wytknięcie niewłaściwych czy niepożądanych, zdaniem lektora, zachowań werbalnych i niewerbalnych uczących się. Dodatkowo, niektóre z uwag opatrzone były krótkim uzasadnieniem negatywnej oceny lub też wyjaśnieniem i prośbą o konkretną zmianę zachowania, inne formułowane były w sposób mniej bezpośredni, zawoalowany.

12.2.9. Uwagi dotyczące wypowiadania się w języku innym niż polski

Zmiana języka z nauczanego na rodzimy, i odwrotnie, na zajęciach językowych jest dość częstym zjawiskiem. Badacze nazywają to *przełączaniem kodu* (ang. *code switching*) i

definiują jako jeden z typów strategii komunikacyjnych studentów (zob. Zarzycka, 2000, s. 89). M. Heller podaje, iż przełączanie kodu to „używanie więcej niż jednego języka w trakcie pojedynczego epizodu komunikacyjnego” (Heller, 1988, s. 1; cyt. za: Zarzycką, 2000, s. 89).

Z uwagi na fakt, iż przestawienie się na język inny niż nauczany na lekcji JPJO nie jest postrzegane jako pozytywna strategia komunikacyjna, zrozumiałe wydaje się, że lektorzy natychmiast reagowali na zaistniałą sytuację komunikacyjną, w której uczący się stosowali, obok polskich słów, wtręty obcojęzyczne. Nauczyciele okazywali wówczas swoje niezadowolenie, a także próbowali wywołać u uczniów zmianę sposobu komunikowania się. Komentarze te najczęściej były silnie skondensowane, ograniczone zaledwie do kilku słów, np.:

[547] L_x: Wyjazd mhmhhh...po polsku!

[548] L_x: Co to jest katastrofa lotnicza?

S: Katastrofa to jest...

L_x: Po polsku oczywiście!

S: ...problem, który, który ma... (...)

L_x: Proszę...po polsku?

S: Problem to katastrofa... [*śmiech*]

L_x: No problem z chłopakiem to nie katastrofa! Nie przesadzajmy...

Rzadziej pojawiały się wypowiedzi dłuższe, kilkudzaniowe, jak w przykładzie [418], a także wystąpienia rozbudowane o dużym ładunku emocjonalnym negatywnym wypowiedziane tonem kategoriycznym, nieznoszącym sprzeciwu, np.:

[549] L_x: Proszę pana, ja, kiedy jestem w klasie, nie chcę słyszeć języka ani arabskiego, ani angielskiego. Po polsku, bo ani nie czytacie dobrze jeszcze, ani nie rozumiecie, co do was mówię, nie wszyscy rozumieją, proszę państwa, koniec z innymi językami! Koniec z innymi językami! Ahmed! Czy ty rozumiesz, co ja mówię? Proszę państwa, proszę bardzo, kto spróbuje, macie tutaj te, te odpowiedzi, opowiedzieć, o czym był ten tekst.

Przeprowadzona analiza wykazała, iż reakcji lektora na zmianę kodu na lekcji JPJO nie było jednak wiele. Komentarze te wystąpiły w sumie 11 razy w 5 grupach: 3 wielonarodowościowych (od 1 do 4 uwag) i 2 słowiańskich (po 2 uwagi w każdej grupie).

Podsumowując powyższą charakterystykę komentarzy oceniających pojawiających się w wypowiedziach badanych lektorów JPJO, należy zwrócić uwagę na kilka fundamentalnych kwestii. Po pierwsze, zadaniem tego rodzaju wypowiedzi jest przede wszystkim regulowanie procesu komunikacyjnego w klasie. Po drugie, za pozytywne zjawisko należy uznać fakt przeważającej liczby pochwał nad liczbą uwag krytycznych (uwzględniających także korektę). Po trzecie, niestety, rzadko pochlebne wypowiedzi były w stanie zrównoważyć negatywne komentarze nauczyciela, zwłaszcza gdy wśród pochwał dominowały

wypowiedzenia jednowyrazowe (a wśród uwag dłuższe, niekiedy nawet wielozdaniowe teksty) lub przysłówki i przymiotniki w stopniu równym, jak: *dobrze, dobra, ładnie* itp., które *a priori* uznawane są za automatyczne i neutralne dla realiów szkolnych (zob. Wojtczuk, 1996, s. 152-162). Jak zaznaczała już wielokrotnie Wojtczuk, prowadzący zajęcia powinni wystrzegać się nagminnego stosowania wyrazów oceniających, takich jak np.: przysłówek *dobrze*, gdyż mogą one „zejść do roli incipitu pełniącego funkcję fatyczną, sygnalizującą, że nauczyciel usłyszał odpowiedź ucznia i przyjął ją do wiadomości” (tamże, s. 168). Ponadto, używanie znacznej liczby wypowiedzi o zabarwieniu pejoratywnym, podobnie jak przesadne koncentrowanie się nauczyciela na poprawianiu wypowiedzi uczniowskich, ma negatywny wpływ na komunikację w klasie, chęć zabierania głosu przez uczących się, a także na ich motywację oraz dążenie do progresu językowego.

Co więcej, lektorzy, stosując komentarze oceniające, udzielali przyzwolenia na pewne działania językowe studentów, wpływali również na rozpoczęcie, zakończenie, a nawet długość ich wypowiedzi. Zarówno negatywne, jak i pozytywne reakcje lektora były także bezpośrednią informacją zwrotną na temat wszelkich zachowań (werbalnych i niewerbalnych) studentów, zawierającą opinie, poglądy oraz emocjonalny stan prowadzącego zajęcia. Należy podkreślić fakt, iż możliwość oceniania jest dominantą nauczycieli, a ich język, sposób konstruowania wypowiedzi czy dobór leksyki i środków językowych często zawierają elementy wartościujące nacechowane pozytywnie lub negatywnie.

Część przywołanych w niniejszym rozdziale uwag krytycznych nauczycieli miała charakter incydentalny i dotyczyła zwykle konkretnej osoby lub grupy osób. Była w głównej mierze uzależniona od relacji lektora ze studentami, ich zdyscyplinowania czy cech personalnych uczestników interakcji. Wiązała się również z emocjonalnym stosunkiem osoby prowadzącej zajęcia do przedmiotu nauczania oraz uczących się.

13. Nieoficjalne zachowania komunikacyjne nauczycieli JPJO

Dyskurs edukacyjny, będący integralną częścią szeroko rozumianego procesu komunikacyjnego zachodzącego w bardzo sprecyzowanym kontekście sytuacyjnym, kulturowym i społecznym, niesie za sobą pewne wymogi formalne dotyczące języka mówionego. Badania nad żywą mową lektorów pokazały jednak, iż polszczyzna używana na zajęciach językowych nie występowała wyłącznie w odmianie oficjalnej, co więcej nie była także wolna od uchybień i potknięć językowych (zob. Wojenka-Karasek, Kubacka, 2015). Nauczyciele często sięgali do innych stylów i odmian językowych, nie stroniąc od potoczności, rubaszności i ludyczności.

Liczne przykłady niestandardowego użycia polszczyzny na lekcji umożliwiły stworzenie dwóch kategorii: **(1) wypowiedzi o zabarwieniu humorystycznym** oraz **(2) leksykalnych i gramatycznych sposobów wyrażania potoczności**, w obrębie których dokonałam bardziej szczegółowej analizy wypowiedzi lektorów.

13.1. Humor w wypowiedziach lektorów

Zagadnienie humoru zarówno w literaturze, jak i komunikacji było wielokrotnie podejmowane i opracowywane przez literaturoznawców oraz językoznawców. Wielu z nich starało się doprecyzować szerokie pojęcie humoru, tworząc coraz to nowe definicje i traktując humor jako: „zdolność dostrzegania zabawnych stron życia; chwilowy stan usposobienia, zwłaszcza: pogodny nastrój; przedstawienie czegoś w zabawny sposób” (SJP PWN, 2006), a także „postawę intelektualną i uczuciową sprzyjającą dostrzeganiu stron komicznych w ludziach, sytuacjach, zdarzeniach, wypowiedzeniach itp., wyzwalającą dowcip” (*Słownik terminów literackich*, 1994). Humor może być wyrażany na różne sposoby. W zależności od stosunku obserwatora do przedmiotu żartu, uwagi te mogą „przybierać formy złośliwej ironii, szyderstwa i sarkazmu” (tamże), jak i beztroskiej wesołości, życzliwości czy pobłażliwości.

Humorowi przypisuje się także różnorakie funkcje społeczne. S. Garczyński wspomina o funkcjach: rozrywkowej, zdrowotnej, taktycznej, jednoczącej, bojowej, samoobronnej, pokój czyniącej oraz pedagogicznej i dydaktycznej (Garczyński, 1989). Badacze dostrzegają także pozytywny wpływ wypowiedzi o charakterze komicznym na funkcjonowanie człowieka (zob. Ciesielka, 2008; Sztabnicka, 2012).

J. Ciesielka zwraca uwagę na dydaktyczną rolę humoru polegającą „na możliwości jego wykorzystania w szeroko rozumianym kształceniu. Funkcje ogólnodydaktyczne odnoszą się do rozbudzania kreatywności uczniów, kształtowania ich postaw, rozwoju logicznego myślenia, zdolności analizy. Funkcje glottodydaktyczne wiążą się bezpośrednio z nauką języka obcego i osiągnięciem przez ucznia kompetencji interkulturowej (...)” (Banach, 2003, za: Ciesielka, 2012, s. 123). Dużą rolę będzie tu odgrywał również aspekt psychologiczny, w myśl którego humor sprzyja tworzeniu przyjaznej, wolnej od konfliktów i napięć atmosfery, motywuje do nauki oraz redukuje stres. Ponadto, jak zauważa R. Piętkowa, uczenie się to nie stresogeny proces, a raczej pewnego rodzaju zabawa i gra (2000). Badacze są zdania, że humor w kształceniu

„rozbudza ciekawość poznawczą, powoduje zmianę celowości procesu uczenia się i ułatwia zapamiętywanie. (...) Może też pobudzać uczniów do myślenia, kojarzenia faktów oraz ułatwić zrozumienie przedstawionego zagadnienia. Uczymy się lepiej tego, co nas interesuje, a zapamiętujemy to, co nietypowe, niepowtarzalne, przekazywane w paradoksach, zaskakujących skojarzeniach” (Sztabnicka, 2012, s. 255).

Równie ważne będzie podejście socjologiczne, które w humorze upatruje czynnik integracyjny, swoisty bodziec do formowania się tzw. „wspólnoty śmiechu” (Żygulski, 1985). Garczyński dodaje, iż: „wspólny śmiech wzmacnia poczucie przynależności, solidaryzuje. (...) Zespół wesoły to zespół zżyty, stosunkowo trwałe i twórcze. W miłej atmosferze i dobrym nastroju człowiek daje z siebie to, co najlepsze, na co go stać” (Garczyński, 1989, s. 64).

Publikacje poświęcone zagadnieniu humoru w dydaktyce JPJO zwykle opierają się na dwóch jego źródłach: błędach językowych popełnianych przez cudzoziemców (zob. Dąbrowska, 2000; Dąbrowska, Pasieka, 2001; Sajenczuk, 2003; Marczyńska, 2012) lub też na treściach zawartych w podręcznikach i pomocach dydaktycznych (zob. Grochala, 2008; Strzelecka, 2012, Sztabnicka, 2012). Niewiele jest opracowań teoretycznych skoncentrowanych na lektorze JPJO jako nadawcy komunikatów żartobliwych (zob. Jałoszyński 2012) czy też na samym procesie komunikacji na lekcji polskiego.

Jeśliby zgodzić się z ogólnym poglądem o niezwykle, pozytywnym wpływie humoru na ludzkie życie i jego szczególnej wartości w glottodydaktyce, należałoby się zastanowić, w jaki sposób można wykorzystać potencjał komunikacyjny, który daje użycie wypowiedzi komicznych w glottodydaktyce polonistycznej. W procesie dydaktycznym uczniowie i nauczyciele pełnią funkcję nadawców i odbiorców komunikatów (zob. Gajda, 2001), stwarza to zatem niepowtarzalne warunki do zaistnienia humoru słownego i sytuacyjnego, w których to lektor i student są zarówno nadawcami, jak i odbiorcami

żartobliwych komunikatów. O ile uczący się swoimi wypowiedziami bardzo często wywołują niezamierzony efekt komiczny (błędy językowe, niedostatki w opanowaniu systemu języka polskiego), o tyle lektorzy najczęściej robią to świadomie i celowo.

Nasuwać się pytania: kiedy i w jakich okolicznościach pojawiają się wypowiedzi humorystyczne? Jaką pełnią funkcję? Czy są w pełni zrozumiałe dla uczestników dyskursu? Jaką wywołują reakcję u uczących się?, a także: jaka jest ich wartość dydaktyczno-wychowawcza?

Wśród licznych, wywołujących śmiech wypowiedzi lektorów, dało się zauważyć pewne prawidłowości odnoszące się do momentu ich zaistnienia na lekcji oraz funkcji dydaktycznej. Na tej podstawie wyróżniono wypowiedzi związane z:

- z czynnościami organizacyjnymi zajęć (w tym również ze sprawdzaniem zadań samodzielnie realizowanych przez studentów w domu),
- korektą błędnych wypowiedzi studentów,
- tłumaczeniem nowych treści.

13.1.1. Czynności organizacyjne

Żartobliwe wypowiedzi związane z czynnościami organizacyjnymi zajęć pojawiały się zwykle na początku lekcji, choć nie wyłącznie. Lektorzy często uciekali się wówczas do zabawnych sposobów m.in. na wytłumaczenie studentom obecności innego nauczyciela na zajęciach, jak w przykładzie [16].

Jak pokazały badania, nauczyciele JPJO występujący w roli organizatorów i moderatorów procesu dydaktycznego wielokrotnie reagowali na zachowania studentów, nie szczędząc przy tym życzliwych, niekiedy nieco uszczypliwych i ironicznych uwag, jak w przykładzie [523] oraz poniższym:

[550] L_{XII}: Proszę państwa, czy napisaliście już to? Mogę zamknąć tablicę, napisaliście już to?

S: Jeszcze nie!

L_{XII}: Kaaarlos... Ja mam takie pytanie, czy w Angoli żyje takie coś? *[lektor rysuje na tablicy żółwia]*
Wy wiecie, że ja bardzo ładnie rysuję... ono się nazywa: żółw, żółw...

S: Żółw.

L_{XII}: Czy macie dużo żółwi?

S: Nie.

L_{XII}: Nie? To ty jesteś pierwszy żółw z Angoli, naprawdę... tutaj jesteś? Karlos, szybciotko, poczekamy jeszcze moment.

Zdarzyło się również, że nauczyciel bardzo pomysłowo i umiejętnie wykorzystał zaistniałą na lekcji nieoczekiwaną sytuację i posłużył się nią na potrzeby aktualnie realizowanego materiału, jak w przykładzie [306]. Lektor, dowiedziawszy się o chorobie studentki, wykorzystał tę informację, w zabawny sposób prowokując grupę do spontanicznej reakcji, będącej jednocześnie trafnym ćwiczeniem językowym. Uczestnicy zajęć nie tylko trenowali swoje umiejętności komunikacyjne, składając koleżance życzenia szybkiego powrotu do zdrowia, ale również mieli okazję użyć w praktyce nowo poznaną konstrukcję *powinienem/powinnam*. W wypowiedzi nauczyciela nie brak także uwag krytycznych, choć utrzymanych w pogodnym tonie, odnoszących się do niestosownego zachowania uczniów w danej sytuacji.

Sprawdzenie i poprawa pracy domowej, traktowane jako moment ewaluacji wiedzy zdobytej przez studentów w czasie ostatnich zajęć, stwarzają również możliwość swobodniejszej komunikacji od tej, która ma miejsce w części właściwej lekcji. Sprzyja to powstawaniu humorystycznych wypowiedzi, będących komentarzem do pracy, jaką wykonali bądź też mieli wykonać, studenci, jak w przykładach [17], [373] oraz poniższym:

[551] L_{VI}: Alex? A które masz zdanie?

S: Pierwsze.

L_{VI}: Pierwsze?! Brawo Alex! [śmiech] Wiesz co, powiedziałem pani Kamili, że jest taki student, który ma na pewno pół pracy domowej. [śmiech] No to czytaj pierwsze zdanie.

Przywołane przykłady ilustrują nieco mniej konwencjonalną formę upomnienia studenta. Uwaga podana w formie żartu nie wywołuje stresu u odbiorcy komunikatu, nie powoduje też zmiany atmosfery panującej w klasie z przyjaznej i życzliwej na nieprzyjemną i niesprzyjającą swobodnym aktom komunikacji oraz dalszej nauce. Należy także zauważyć, iż wypowiedzi humorystyczne niebędące warunkiem *sine qua non* lekcji JPJO stanowią niecodzienny, ale pozytywnie odbierany element zajęć. Wprowadzają również moment rozluźnienia w części zajęć przeznaczonej na realizowanie materiału dydaktycznego, wymagającej skupienia i wytężonej pracy umysłowej od wszystkich uczestników zajęć. Trzeba również pamiętać, że pomimo chwilowego rozbawienia grupy, funkcja, jaką z założenia pełniło upomnienie, pozostała niezmienna.

13.1.2. Korekta błędnych wypowiedzi studentów

Druga spośród wyróżnionych sytuacji komunikacyjnych, to korekta błędów popełnianych przez uczących się zawierająca humorystyczny komentarz lektora. Pojawiała się częściej niż tradycyjne sposoby poprawiania omyłek językowych (zob. rozdz. 11) i była pozytywnie odbierana przez grupę. S. Garczyński, konfrontując mówienie prawdy z komizmem, zaznacza, że jedno bez drugiego nie może istnieć, a „żartobliwy nastrój ośmiela i pobudza myśli (...). Prawda zabawnie przerysowana silniej przemawia od tej, której ciężar przytłacza” (1989, s. 20), np.:

[552] L_{XII}: (...) Proszę państwa, przypominam, że w rodzaju męskim, zawsze jest konsonant, ale jest też grupa słów, które się kończą na „-a”, (...) Przypominam słowa: mężczyzna, kolega, dyplomata, poeta i jeszcze jakie, jedno słowo? Turysta.

S: Malarz

L_{XII}: No rzeczywiście, bardzo inteligentnie, to się kończy na -a! [śmiech] Artysta. I? no jedno słowo? Mężczyzna, kolega, dentysta, sprzedawca... co jeszcze?

S: Biblioteka!

L_{XII}: Biblioteka, dziewczyny! To jest: ta biblioteka. Ja też tak? Też jestem rodzaj męski? **(A)** Co jeszcze? Nie biblioteka, nie koleżanka, nie Patrycja.

[553] L_{VI}: Ali, gdyby pieniądze były złote...

S1: a..., to byłoby niewygodnie.

L_{VI}: Tak, Adin?

S2: ...ja też.

L_{VI}: Ja też byłabym niewygodna? [śmiech] **(B)**

S2: Nieeee....!

L_{VI}: A co ty też?

S2: eem...gdyby pieniądze były dziś złote...

W przedstawionych przykładach bardzo wyraźnie zarysowuje się strategia prowokacji stosowana w celu skłonienia słuchaczy do zastanowienia się nad własnymi wypowiedziami oraz do ich weryfikacji. Lektorzy celowo podsuwali błędną odpowiedź, zawsze jednak w formie pytania, niekiedy wyłącznie retorycznego, jak we fragm. **(A)** [552] lub **(B)** [553], co jeszcze bardziej potęgowało zamierzony, komiczny efekt, dając tym samym do zrozumienia, że te wypowiedzi na pewno nie są poprawne.

Interesujący sposób korekty zastosował jeden z lektorów, który oprócz powtórzenia błędnego zdania w formie pytania, nakreślił taką sytuację, jaka bezpośrednio wynikała z wypowiedzi słuchacza, jak w przykładzie [464].

Glottodydaktycy są zdania, że wysoką skuteczność nauczania można osiągnąć jedynie przez pozytywne działania, do których należy m.in. żywa reakcja na wypowiedź studenta, o ile oczywiście nie stanowi wyłącznie krytyki. Niezawodne są tu wzbudzające zainteresowanie uczących się, zabawne komentarze nauczyciela, które, choć pojawiają się,

aby wskazać błąd, nie oceniają, nie są krytyczne, ani tym bardziej nastawione na kąśliwe wytknięcie omyłki, nie są też obraźliwe i nie prowadzą w konsekwencji do obniżenia motywacji studentów do samodzielnego wypowiedzania się na zajęciach (zob. Komorowska, 2001, s. 175).

13.1.3. Tłumaczenie nowych treści

Ostatnią, odnotowaną przeze mnie sytuacją komunikacyjną, były humorystyczne wypowiedzi lektorów stosowane w celu wyjaśnienia nowych pojęć i zagadnień gramatycznych. Nie były one tak częste jak wypowiedzi związane z korektą czy też czynnościami organizacyjnymi lekcji, jednak ich wartość glottodydaktyczna jest nieoceniona.

Wprowadzanie nowego słownictwa odbywało się przez wprowadzenie humorystycznej anegdoty, żartu czy miniwykładu, co wpisywało się w założenia *strategii objaśnienia*. Niektórzy badacze są jednak zdania, iż tłumaczone treści powinny być osadzone w kontekście, który ma nie powodować dodatkowych komplikacji w odbiorze i rozumieniu prezentowanego materiału. Objaśnianiu powinny towarzyszyć krótkie, proste zdania, które właściwie ilustrowałyby omawiane zagadnienie, nie powodując przy tym dodatkowych trudności (zob. Komorowska, 2001).

Warto jednak zadać pytanie, czy wprowadzanie nowego materiału językowego zawsze musi wiązać się z tendencyjnością i rutyną? Czy współczesny lektor nie powinien również dbać o atrakcyjność lekcji, wzbogacając ją o nowe elementy, takie jak: humor, żart, zabawna anegdota czy nawet ironia?

Badacze i lektorzy praktycy zdają się dostrzegać niewątpliwe walory dydaktyczne żartu werbalnego, zwracając uwagę, iż „dowcip w dyskursie dydaktycznym może się pojawić także w anegdotach, zabawnych historyjkach, paradoksalnych zestawieniach, żartobliwych formułach mnemotechnicznych, humorystycznych powiedzonkach i innych tekstach” (Piętkowa 2000, cyt. za: Sztabnicką, 2012, s. 257).

Podobne tendencje można dostrzec w zachowaniach werbalnych nauczycieli SJPdC UŁ. Jeden z uczących wykorzystał odniesienia kulturowe zawarte w zabawnej anegdocie, aby wytłumaczyć, czym są udziały w firmie, jak w przykładzie [382]. Odwołanie się do popularnego, amerykańskiego filmu i znanej firmy produkującej urządzenia elektroniczne, przyniosło pozytywne efekty dydaktyczne, korzystnie wpływając na lepsze zrozumienie omawianego zjawiska.

Nieco odmienną techniką posłużył się lektor, który tłumacząc, czym jest niestabilna waluta, zaangażował do współpracy studentkę, w celu ustalenia znaczenia terminu ekonomicznego:

- [554] L_{VI}: Która waluta teraz w Europie jest niestabilna?
S: Niestabilna?
L_{VI}: Niestabilna. Jak się nazywa ta waluta?
S:: Rubel...
L_{VI}: Rubel, tak, białoruski. Rubel białoruski jest bardzo niestabilny. Ile kosztował wczoraj jeden dolar?
S: Nie pamiętam, nie wiem. Osiem...
L_{VI}: ale zobacz, oni nie wiedzą, że nie wiesz! [śmiech] Osiem tysięcy rubli. Olga, a dzisiaj?
S: Osiem tysięcy trzysta.
L_{VI}: Osiem tysięcy trzysta. Rozumiemy? Dziękuję Olga. Waluta jest niestabilna, co dzień ma inny kurs.

Można założyć, iż skutki takich działań są trwalsze. Osadzenie wyrazu w kontekście i dodatkowo opatrzenie go przez lektora żartobliwym komentarzem silniej oddziałuje na wyobraźnię studentów i pozostaje w ich pamięci na dłużej. Nawet jeśli zapomną oni znaczenia danego słowa, lektor w szybki oraz prosty sposób może odwołać się do niecodziennych sytuacji, które towarzyszyły tłumaczeniu, i dzięki temu uniknąć ponownego wyjaśniania problematycznych terminów.

Ponadto, bezpośrednie nawiązania do przeżyć studentów były przez nich inaczej odbierane i przetwarzane. Uczący się przywiązywali szczególną uwagę do treści, które znajdowały odzwierciedlenie w ich życiu i osobistych doświadczeniach. Podobny efekt osiągnęto przez użycie imienia danego ucznia w celu zobrazowania jakiegoś zjawiska czy pojęcia.

Żartobliwe były nie tylko wypowiedzi lektorów, ale także treść przygotowanych przez nich ćwiczeń językowych, np.:

- [555] L_{VI}: Gdyby Piotr znał Ewę lepiej, wiedziałby, że Ewa jest okropna, głupia i nieszczerza, mówi nieprawdę. Nie znał jej, ale się z nią ożenił, ma teraz problemy.

Powyższy przykład dotyczył wyjaśniania konstrukcji trybu warunkowego w języku polskim. Nauczyciel zastosował klasyczny sposób objaśnienia, odwołując się do zabawnej treści zadania, w której celowo zgromadzono i przejawiono cechy Ewy, bohaterki ćwiczenia.

Wszystkie przedstawione przykłady w bardzo obrazowy, ciekawy i zabawny sposób ilustrowały wyjaśniane pojęcia. Jeśliby odwołać się do wrażeń i pozytywnych reakcji studentów, nie ma wątpliwości, że nowe słowa nie tylko zostały przez nich odpowiednio zinterpretowane, ale i zapamiętane, o czym świadczył dalszy tok zajęć.

Zaprezentowane powyżej sytuacje komunikacyjne pokazują duży udział humoru w lekcjach JPJO. Wypowiedzi lektorów wykorzystujące komizm były bardzo różnorodne, spełniały też wiele istotnych dla glottodydaktyki polonistycznej funkcji. Należały do nich m.in.: upominanie studentów, ale również ich aktywizacja, korekta błędów, wprowadzanie i tłumaczenie nowego materiału czy zainteresowanie i podtrzymywanie uwagi słuchaczy. Pełniły również kluczową rolę w lepszym rozumieniu polskiej kultury i obyczajowości, a jak wskazuje B. Grochala – „o dobrym poznaniu języka obcego możemy mówić wówczas, gdy rozumie się dowcipy formułowane w tym języku” (Grochala, 2008, s. 99). Aby zatem dobrze poznać język i umiejętnie się nim posługiwać w sytuacjach pozaszkolnych, niezwykle ważne jest odpowiednie przygotowanie słuchaczy do recepcji zabawnych tekstów, które ze względu na swój specyficzny charakter, okazują się treściami najtrudniejszymi w odbiorze. Dlatego, oprócz nabywania przez słuchaczy kompetencji komunikacyjnej (Skudrzykowa, Urban 2002, s. 86) nie mniej ważna będzie „kompetencja kulturowa związana ze wspólnymi elementami wiedzy o świecie” (Grochala, 2008, s. 100). E. Lipińska wspomina o trudnościach w rozumieniu dowcipów, tekstów kabaretowych i satyrycznych na najwyższym poziomie zaawansowania (Lipińska 2007, s. 7), jednak B. Grochala, polemizując nieco z badaczką, upatruje źródeł problemu w samych zajęciach języka obcego, które nie przygotowują słuchaczy w wystarczającym stopniu do odbioru tego rodzaju tekstów (2008, s. 104). Uważa, że „zadaniem lektoratu języka obcego winno być [...] takie przygotowanie słuchacza, aby na odpowiednim dla siebie poziomie potrafił rozpoznać tekst humorystyczny i odpowiednio go zinterpretować. Najlepszą metodą jest przygotowywanie do odbioru tego typu tekstów od poziomu A1” (tamże, s. 100).

Zaprezentowane przykłady nie tylko potwierdzają tę tezę, ale świadczą również o pewnym zaangażowaniu studentów w lekcję. Należy także nadmienić, iż każdorazowo poziom opanowania przez uczniów języka polskiego był wystarczający, aby mogli oni zrozumieć spontaniczne, żartobliwe komentarze nauczyciela i odpowiednio się do nich ustosunkować.

13.2. Leksykalne i gramatyczne sposoby wyrażania potoczności

Zgodnie z wypowiedzią H-G. Gadamera: kto używa „języka całkowicie skonwencjonalizowanego w doborze słów, w syntaksie, w stylu (co niekiedy charakteryzuje starszych), traci moc bezpośredniości i ewokacji, które może osiągnąć jedynie przez

indywidualizację językowego zasobu słów i językowych środków wyrazu” (Gadamer, 1979, s. 110; cyt. za: Mądry-Kupiec, 2011, s. 12). Ponadto M. Mądry-Kupiec dodaje, iż „szansą na wyrażenie siebie, jak również na rozmowę z innym, może być (...) język potoczny – ważny dla osiągnięcia porozumienia, współbycia z ludźmi oraz potrzebny do ciągłego poszukiwania i odkrywania siebie, własnej podmiotowości” (tamże).

Język potoczny, nazywany też *stylem potocznym* (Bartmiński, 1991, s. 37), jest „powszechnie używany lub spotykany na co dzień” (SJP PWN, wyd. internet.), także: „codzienny, pospolity i zwyczajny (SJPD, 1964, t. 6; por. Skudrzyk, Warchała, 2013, s. 35-60). Uznawany jest za wariant języka o najszerszym uzusie, a więc o największym zasięgu społecznym (Wilkoń, 1987, s. 61). Jest to pierwsza odmiana języka, której człowiek uczy się w sposób naturalny poprzez kontakty z najbliższymi, sytuacje komunikacyjne z życia codziennego (Bartmiński, 1991, s. 38). Zdaniem Kity jej użycie nie jest zależne od statusu społecznego, toteż posługują się nią wszyscy Polacy. Co więcej, jak podkreśla badaczka: „dla niektórych stanowi ona jedyny sposób komunikowania się językowego” (Kita, 1993, s. 33).

Bartmiński uważa, iż styl potoczny pozostaje w pozycji nadrzędnej w stosunku do innych stylów językowych, które niejako się na nim opierają i od niego wywodzą. Mówi o tzw. *roli derywacyjnej* i dominującej stylu potocznego w stosunku do innych odmian polszczyzny. Dzieje się tak z uwagi na jego wczesną przyswajalność – zajmuje pierwszą pozycję w procesie akwizycji języka – częstość oraz zakres społecznego użycia, jak również ze względu na „zasób podstawowych form i sensów” (Bartmiński, 1991, s. 38), oraz „utrwalanie elementarnych struktur myślenia i percepcji świata związanych z elementarnymi potrzebami człowieka w elementarnej sytuacji egzystencjalnej” (tamże).

Niektórzy badacze są zdania, iż styl potoczny języka polskiego występuje wyłącznie w odmianie ustnej (Klemensiewicz, 1953/1982, s. 376; Kurkowska, Skorupka, 1961, s. 234; Wilkoń, 1987, s. 60). Inni (Furdal 1973, s. 14-17; Bartmiński, 1991, s. 39) wskazują na istnienie wariantu ustnego oraz pisanego, choć, jak podkreśla Bartmiński, „ze względu na prymarność ustnego sposobu przekazu jest w tej odmianie szczególnie dobrze rozwinięty” (Bartmiński, 1991, s. 39).

Zgodnie z tezą Bartmińskiego: „Styl potoczny nie daje się zamknąć w granicach jednej (np. mówionej) formy przekazu, jednej (np. kolokwialnej) sfery użycia i jednego (np. emocjonalnego) typu postawy. Jest to język obiegowy, powszechny” (Bartmiński, 1991, s. 39-40), ale i „najbardziej prosty, najbardziej konkretny, najbliższy” (tamże, s. 38).

Powyższa koncepcja prezentuje stanowisko, które zakłada szerszą, antropologiczną perspektywę potoczności, zgodnie z którą „polszczyzna potoczna jest kategorią semantyczno-

kulturową” (Szamryk, 2016, s. 108). Składają się na nią dwa rejestry: neutralny i nacechowany (emocjonalny). Ujęcie węższe zakłada istnienie **odmiany potocznej języka polskiego – prymarnie mówionej, mniej starannej, afektywnej, realizowanej na płaszczyźnie stylistyczno-semantycznej** (Zdunkiewicz-Jedynak, 2008, s. 96-97). Wielu badaczy, m.in. W. Lubaś (2003, s. 243-245) i K. Szamryk (2016), zakłada, że „polszczyzna potoczna jest odmianą języka o charakterze ogólnym, ograniczoną w komunikacji głównie do aktów mowy na poziomie kontaktów indywidualnych i lokalnych, poddaną częściowej kodyfikacji, odznaczającą się bogatą ekspresją i waloryzacją (...) Jest ona opozycyjna wobec odmiany ogólnej standardowej o wysokim stopniu kulturyzacji oraz (...) wobec odmian nieogólnych, takich jak dialekty, żargony, idiolekty” (Szamryk, 2016, s. 108). Na potrzeby niniejszej pracy, przyjęto wąskie rozumienie stylu potocznego reprezentowane przez wspomnianych językoznawców (zob. Zdunkiewicz-Jedynak, 2008; Lubaś, 2003; Szamryk, 2016).

W środowisku badaczy oraz glottodydaktyków – praktyków wielokrotnie podejmowano dyskusje dotyczące nauczania języka: „Czy ma to być polszczyzna wysoka, czy może raczej język potoczny, którym mówi polska ulica?” (Grochala, 2012, s. 125; por. Tambor, 2010, s. 312-314; Skawiński, 1992, s. 45). K. Szamryk (2016, s. 108; por. Skudrzykowa, 1994, s. 4; 1998) sugeruje, iż ukierunkowanie nauczania JPJO na język mówiony, codzienny, należy postrzegać pozytywnie, choć może to budzić pewne wątpliwości przedstawicieli środowiska glottodydaktycznego: lektorów, studentów, a także autorów podręczników i pomocy dydaktycznych. Grochala (2012, s. 125) dodaje, że zarówno używanie, jak i wprowadzanie w procesie nauczania elementów kolokwialnych wiąże się z ryzykiem pojawienia się błędów językowych, które składają się na komponenty konstrukcyjne wypowiedzi przynależnych do języka potocznego. W podejściu komunikacyjnym kładzie się większy nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, aniżeli lingwistycznej (poprawność gramatyczna), obawy te mogą więc być uzasadnione. Jednocześnie uczący mają świadomość, iż obecnie niemożliwe, a także niesłuszne, jest wyeliminowanie polszczyzny potocznej z lekcji JPJO, głównie z uwagi na cel nadrzędny, jaki stawia sobie współczesna glottodydaktyka polonistyczna. Jednym z jej zadań jest nauczanie cudzoziemców odmiany mówionej języka polskiego, aby już w początkowym okresie nauki języka polskiego potrafili oni swobodnie poruszać się w naturalnej, codziennej przestrzeni komunikacyjnej (Szamryk, 2016, s. 108). Te same poglądy zdają się podzielać obcokrajowcy, niejednokrotnie podkreślając, iż chcą uczyć się takiego języka, jakim na co dzień posługują się Polacy (por. Turek, 2006, s. 115-127; Jastrzębska, 2016).

Uwagi na temat stylu potocznego w nauczaniu można odnaleźć także w *Standardach wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania znajomości języka polskiego*, w których, gdy mowa jest o podstawowym poziomie znajomości JPJO, napisano, iż „zdający powinni umieć posługiwać się zwrotami językowymi charakterystycznymi dla oficjalnej i nieoficjalnej odmiany języka polskiego odpowiednio do sytuacji” (*Standardy*, 2003, s. 12911). Co więcej, „konieczność poprawnego używania odmiany oficjalnej i nieoficjalnej w odpowiednich sytuacjach stanowi jeden ze standardów wymagań certyfikacji” (Szamryk, 2016, s. 108).

W analizowanych nagraniach lekcji JPJO niemało jest przykładów użycia przez lektorów stylu potocznego. Najczęściej był on reprezentowany przez **jedno- bądź wielowyrazowe wtrącenia**, którymi nauczyciel wspomagał się w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Rzadziej natomiast objawiał się zmianami w zakresie przyjętego w polszczyźnie szyku.

Wywołanie przez studentów reakcji emocjonalnej lektora na sytuacje niepożądane na lekcji JPJO zwykle wiązało się z jego odpowiedzią o charakterze kolokwialnym, jak w przykładach: [491], [492], [496], a także:

[556] L_{III}: Kochani, nie szalejcie!/[śmiech]

gdzie, obok **dźwięków paralingwistycznych**, tj.: „Ćććci!”, „Ci! Ci!” czy „Psssy!” pojawiła się również typowo **potoczna leksyka**, np.: *gadać* zamiast oficjalnych: „mówić, rozmawiać, opowiadać” (SPP PWN, s. 175), a także: *nie szalejcie* w znaczeniu: „uspokójcie się” lub też „bądźcie poważni”, przy czym czasownik: *szaleć* jest tu rozumiany jako: „zachowywać się dziwnie, niekonwencjonalnie, żywiołowo, z fantazją” (tamże, s. 219). Charakterystyczne były także **wykrzyknienia**: „Dobrze! Już!”, także te wyrażające zakaz, np.:

[557] L_{VII}: Proszę państwa, już dosyć! Koniec, idziemy dalej!

Potoczmy o silnym **zabarwieniu emocjonalnym** kierowane do słuchaczy przybierały też formę **deminutywów**, takich jak: L_I: „Cichutko! cichutko!”, L_I: „Widzicie pytanko?”, L_{IX}: „Z główki! Z główki, nie z karteczki!”, L_{VI}: „kotek” czy L_{VII}: „lustereczko”, a także **augmentatiwów**: L_{VII}: „baby”, L_{VII}: „dziewuchy”. Wśród określeń emotywnych dominowały przykłady nacechowane pozytywnie świadczące o poufałym sposobie zwracania się do rozmówcy, np.: L_{VII}: „dzieci śmieci” – żartobliwe zestawienie rymujących się ze sobą rzeczowników, L_{VII}: „skrzacie” – mówienie „o małym dziecku” (SJP PWN), L_{XII}: „superman” – „o mężczyźnie” (tamże), choć sporadyczne pojawiały się także przypadki

wypowiedzi o negatywnym ładunku emocjonalnym, np.: L_{XII}: „gadule jedne!” – *gadula* – „(lekcew.) człowiek gadatliwy, lubiący dużo mówić” (SPP PWN, s. 93), L_{XII}: „ekspert od pisania” – ironicznie o kimś, kto jest laikiem w danej dziedzinie czy „no ludzie!” – potocznie wykrzyknienie wyrażające dezaprobatę.

Nie brak także przykładów kolokwialności w poleceniach wydawanych przez nauczyciela. Należy tu wymienić choćby **stosowanie trybu rozkazującego w 3. os. l. poj. i mn. wraz z grzecznościowym zwrotem *pan, pani, państwo***, np.:

[558] L_I: W takim razie niech nam pan pokrótce opowie ten film.

zamiast bardziej oficjalnego i zgodnego z przyjętymi zasadami grzeczności językowej: *proszę* + forma bezokolicznikowa czasownika.

Do powyższego należy dodać takie przykłady, które mogą w znacznym stopniu utrudniać komunikację z grupą ze względu na nagromadzenie licznych wtrętów, np.:

[559] L_{IX}: Ja przygotowałam kilka swoich propozycji, ale tak, jak się umawialiśmy, mogą państwo zdecydować się na jakiś własny, wybrany temat i tak sobie myślę, że do końca tygodnia, czyli do piątku, chciałabym, żebyśmy sobie już te tematy jakby zarejestrowali, żebym ja wiedziała mmm... w którym momencie, który dobrze by było, żeby się pojawił, tak że to....na końcu...

[560] L_{VI}: Już boję się pytać nawet, ale tak, tak? Bo mamy problem, słuchamy, słuchaliśmy różnej muzyki i różne filmy oglądamy i tak nie mam... ale tak, *Foresta Gump* pamiętamy. Pamiętacie, kiedy on powiedział, że jego kolega, ten kolega, co on..., tak? Ten kolega kupił mu udziały w jakiejś firmie, która produkuje jabłka.

Powyższe przykłady ilustrują brak kohezji w wypowiedziach lektorów. Ich komentarze były niespójne wewnętrznie, niedokończone, pourywane i anakolutyczne (zob. Wojenka-Karasek, Kubacka, 2015, s. 214), co jednocześnie stanowi jeden z wyznaczników gatunkowych stylu potocznego. Dodatkowym utrudnieniem w percepcji tych wypowiedzi było nagromadzenie wyrazów, które nie wprowadzały nowej informacji, za to w sposób znaczący wpływały na jakość przekazywanych treści. Należy wymienić wtręty takie jak: *jakoś, nie wiem, jakby, no takie* itp., np.:

[561] L_I: Już mówiliśmy sobie, że te, że te filmy właśnie cechuje te...tam jest dużo informacji, yyy.... No takie na początku jakby... nie wiem... trudnej do dostrzeżenia, prawda?

Na uwagę zasługują również kolokwializmy powstałe w toku lekcji, a więc takie, które występowały w wypowiedziach monologowych nauczyciela, gdy objaśniał on studentom pewne zjawiska językowe lub też wprowadzał uczących się w polskie realia społeczno-kulturowe, np.:

[562] L_I: Za co można skazać na karę śmierci? Za kradzież krów, za rozpowszechnianie pornografii, za opowiadanie i czytanie opowiadań o charakterze erotycznym, za zakłócanie ruchu drogowego! O matko, ilu Polaków by zginęło! [*śmiech*] Za zakłócanie ruchu drogowego.

[563] L_I: No ja tutaj jeszcze przypomnę tym, którzy nie słyszeli, tam mamy opisany przypadek, kiedy dwóch chłopców zaatakowało mężczyzną, zranili go, on przeżył, oni wyrazili skruchę, (...) a i tak poszli na dwadzieścia pięć lat siedzieć. (...) I tak wyszli na przeprosinach chłopcy.

[564] L_I: No to jest taka dziwna postać, słuchajcie, którą Kieślowski wprowadza w każdym odcinku. Głowy nie daje, że w każdym, ale w wielu odcinkach. Można by go nazwać aniołem śmierci.

Oprócz typowych, emocjonalnych wykrzyknień (np.: „O matko!”), wystąpiły frazeologizmy powszechnie uznawane za potoczne. Były to: „pójść siedzieć”, a więc: *pot.* „odbywać karę więzienia, być aresztowanym” (SPP PWN, s. 241), „wyjść na czym” jako parafraza związku frazeologicznego: „źle na czym wyjść” – „doznać niepowodzenia, stracić, zostać poszkodowanym” (WSF PWN) oraz: „nie dać głowy” rozumiane tu jako: nie mogę przysiąc, nie mam 100% pewności, będące jednocześnie skontaminowaną wersją frazeologizmów: „dać głowę”, „przyplącić głowę”, uznawana dzisiaj za formę przestarzałą (SJP PWN) oraz „dać sobie głowę uciąć” – „być pewnym czegoś, móc za coś ręczyć” (SFWP PWN, s. 868).

Do powyższego rejestru warto dodać leksykę potoczną, która występowała w wypowiedziach lektorów w rozmowie ze studentami grup o wyższym stopniu znajomości języka polskiego (grupy słowiańskie), np.:

[565] L_I: (...) On sobie wędruje, tak błąka się bez celu, wałęsa się, (...)

[566] L_I: Zdarzyła...się taka niemiła sytuacja? Ktoś został przegnany?

[567] L_{III}: (...), a lekarze mówią, (...) że najgorszy pacjent jaki może być, to jest nauczyciel, a już tragiczny to jest nauczyciel biologii.

[568] L_{IX}: Nieważne! Trochę się zakałapučkałam, tak? (...) Po prostu, uczciwy to jaki? Wyżre wam z lodówki wasze zapasy? [*śmiech*]

[569] L_{III}: (...) czy wy znacie zawód, gdzie nie wymaga się od człowieka dobrego wykształcenia? Czy inżynier może być idiotą?

[570] S: No to widać, że to jego ulubiona praca...

L_I: Ojej...Dobra, no może i jest to jego ulubiona praca, ale on podchodzi do niej sumiennie.

W powyższych przykładach wystąpiły takie kolokwializmy, jak: „wałęsać się”, a więc „(pot.) chodzić, spacerować bez określonego celu” (SPP PWN, s. 44), „przegnany” imiesłowowa forma czasownika „przegnać” – „(pot.) przepędzić kogoś, coś skądś” (SJP PWN), „tragiczny” – „(pot.) rażąco zły” (tamże), „zakałapučkać” – „(pot.) zaplątać się” (tamże), „wyżreć” – „(posp.) o ludziach: wyjeść coś doszczętnie” (tamże), „idiota” – „(pogard.) mężczyzna bezmyślny, ograniczony umysłowo, mało inteligentny” (SPP PWN, s. 77) oraz nierzadko występujące: „dobra” – w znaczeniu „(pot.) dobrze, zgoda, w porządku”

(tamże, s. 174). Na uwagę zasługuje również wykrzyknik: „Ojej!”, który obok innych dźwięków paralingwistycznych, takich jak:

[571] L_I: Aha... czyli jest na Rynku Starego Miasta (...).

[572] L_{IX}: Mhm!

pojawiał się dość licznie w wypowiedziach nauczycieli.

O potoczności danej wypowiedzi decydowały ponadto nie tylko użyte w niej leksemy, ale również wyrazy z zakresu polszczyzny ogólnej, które zostały wielokrotnie powielone w tej samej wypowiedzi uczącego. Liczne powtórzenia, a także sama konstrukcja i spontaniczny charakter wypowiedzi lektora zdecydowanie wskazują na styl potoczny, np.:

[573] L_I: Ja się tak tłumaczę, bo wczoraj o Orkiestrze⁸³ mówili. (...) że mieszka w bloku. Gdyby był takim bogaczem, to na pewno by w bloku nie mieszkał. W zwykłym bloku warszawskim mieszka. Rozumiecie, kto mieszka w bloku, no, tam taki bogacz w bloku by nie mieszkał. Wy nie mieszkacie w blokach, prawda? Już ustaliliśmy, że wy w blokach nie mieszkacie. [*śmiech*]

Odnotowano również takie przykłady potocyzmów, które były charakterystyczne dla sposobu mówienia poszczególnych osób. Miały postać pewnego rodzaju **wtrąceń** nieniosących za sobą żadnej wartości informacyjnej ani emocjonalnej. Stanowiły raczej element nagminnie powtarzający się w wypowiedziach tego samego lektora, jako jego „ulubione słowo” czy też element uzupełniający wypowiedź w miejscu potencjalnej pauzy, np.:

[574] L_{IX}: Yyyy... Powołanie, to jakbyyy... że tak powiem, ta kwestia psychiczna, ale jeszcze? Taka psychiczno-fizyczna?

[575] L_I: (...) O co ona go prosi?

S: ...żeby poszedł stąd...

L_I: ...żeby odszedł. Prawda? Żeby sobie poszedł, żeby odszedł. Ale ona go prosi?

S: Nie, krzyczy na niego.

L_I: Krzyczy na niego. Prawda? Takim zdecydowanym tonem bardzo, niegrzecznie się do niego zwraca, prawda: „Idź sobie stąd”, „Odejdź stąd”.

Do grupy tej można także zakwalifikować rozpoczynanie nowego zdania od modulantu: *no* również w wariantach: *no dobrze*, *no i...*, którą słowniki poprawnościowe charakteryzują m.in. jako wyraz: „występujący na początku wypowiedzenia odnoszącego się bezpośrednio do danej sytuacji” (SJP PWN), np.:

[576] L_I: No i dobrze, i już wiemy, że Jacek dokonał morderstwa i...

⁸³ W przykładzie mowa o Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy oraz o Jerzym Owsiaku.

[577] L 1: No to tam na razie zaglądamy. Na pewno było dla wszystkich. Nikt nie brał? Słuchajcie, ja zawsze drukuję sztuk siedemnaście, chociaż nie powinnam pewnie tego robić. No ale zawsze dla was mam pełen komplet. No dobrze, jest to przestępstwo popełnione z premedytacją

[578] L 1: No i pytany nieraz, dociskany do muru Kieślowski, no pytał, no pytany przez dziennikarzy czy krytyków filmowych, no a kto to jest, jaką rolę pełni ta postać. No ja zostawiam wam pole do popisu. Interpretujcie.

Zgodnie z powyższym modulant *no*, nawet jeśli rozpoczynał nowe wypowiedzenie, używany był zdecydowanie zbyt często przez jednego lektora w tej samej wypowiedzi, co utrudniało odbiór i przyswajanie istotnych treści.

Mowę lektorów nacechowały potocznie także **pytania**, które ze względu na formę niektórzy badacze nazywają *pytaniami ułomnymi* (Boniecka, 1985) lub też *pytaniami urwanymi* (Boniecka, 1978, 1980; Wojtczuk, 1996). Nie należą do grupy *pytań właściwych*, są zredukowane, zakończone zawieszeniem wypowiedzenia i wymagają dokończenia, jak w przykładach: [330]-[333] oraz:

[579] S: Tak...eee...opowiada się historia tego...

L 1: Opowiada się, co?

Najczęściej sama konstrukcja pytań oraz przyjęty szyk wyrazów implikowały styl potoczny, np.:

[580] L 1: (...) pamiętamy jak ma na imię przestępca?

S: Jacek.

L 1: Jacek. Jacek. Nazwiska nikt nie wyłowił? (A) Nikt nie usłyszał, nazwiska?

zamiast „(Czy) nikt nie usłyszał nazwiska?”, które zresztą wystąpiło w sąsiadującym wypowiedzeniu. Pojawiło się natomiast pytanie o szyku przestawnym, jak we fragm. (A). O potoczności świadczyć może także nagromadzenie pytań o tej samej lub zbliżonej treści, a więc *pytań synonimicznych* (Boniecka, 1985)⁸⁴, np.:

[581] L 1: To jest przestępstwo o jakim charakterze? Jakiego on czynu karalnego dokonał? Jakiego on dokonał czynu? Jakie przestępstwo popełnił?

[582] L v: Co jest na mapie Polski? Co tutaj jest? Na tej mapie? To jest ta mapa, tak? Co tam jest? Co znacie?

S: Warszawa.

L: Warszawa! Co to jest Warszawa?

Oprócz powyższego formalnego podziału elementów językowych reprezentatywnych dla stylu potocznego, można wyróżnić także pewne sytuacje komunikacyjne, w których wystąpiły

⁸⁴ Szczegółowa analiza pytań z uwzględnieniem ich budowy w języku mówionym oraz potocznego charakteru została opisana przez Barbarę Boniecką w artykule: *Przejawy potoczności w pytaniach nauczycieli* (Boniecka, 1985, s. 44-50).

potoczny. Pojawiły się one kilkakrotnie w wystąpieniach nauczycieli i miały charakter organizujący proces dydaktyczny, jak w przykładach:

[583] L_{III}: (...) Władek podrzucił przymiotnik silny.

[584] L_I: Tu jest osób sześć, tak? Dokleimy tu panią?

[585] L_I: No? Już czy jeszcze coś przyszło do głowy? Jeszcze myślicie. Później się wymienimy rolami. Wasi koledzy dorzuca coś jeszcze, jeśli uznają, że jeszcze im przychodzi do głowy jakiś pomysł, przypomni jakaś propozycja.

[586] S: Gdybyśmy byliśmy?

L_{II}: Nie, nie, nie! Filip, relaks i nie komplikuj.

[587] L_{VI}: Dobrze, ale słuchaj, nie masz pracy domowej, bo piszesz teraz, kiedy koledzy czytają, to ty sobie kombinujesz i piszesz... swoją wersję, ale nie napisałeś!

W powyższych kontekstach „podrzucić” to tyle, co „(pot.) zaproponować, podsunąć coś” (SJP PWN), „dokleić” – przenieść do innej grupy czy też poprosić o dołączenie do grupy zadaniowej, „przyjść do głowy” – „ktoś ma pomysł, pomyślał o czymś, zaczął się nad czymś zastanawiać, brać coś pod uwagę, rozważać; ktoś wziął coś pod uwagę, wkalkulował, postanowił” (SFWP PWN, s. 187), „dorzucić” – „dopowiedzieć coś, dodać coś do wspólnego dorobku” (tamże), „relaks” – „odprężenie fizyczne i psychiczne polegające na rozluźnieniu mięśni i zmniejszeniu do minimum aktywności myślowej” (tamże) oraz „kombinować”, co oznacza „(pot.) sprytnie, umiejętnie usiłować zrealizować swoje plany, najczęściej wbrew przeciwnościom, trudnościom” (SPP PWN, s. 201).

Do stylu potocznego należy również włączyć takie wypowiedzenia lektora, które zawierały elementy pochwały wyrażonej przysłówkiem lub przymiotnikiem, np.:

[588] L_{VI}: Dobrze, fajnie, ale gramatycznie też poprawnie.

[589] L_{VII}: Dobra!

Kilkakrotnie zdarzyło się, iż lektorzy świadomie i intencjonalnie wprowadzali określenia potoczne na lekcji JPJO, tłumacząc ich znaczenie i podając stosowne przykłady. Niekiedy prezentowanie nowego słownictwa odbywało się na prośbę studentów, niekiedy było inicjatywą nauczyciela, jednak najczęściej wynikało ze spontanicznie zaistniałej na lekcji sytuacji (np. korekty błędu leksykalnego uczących się), która wymuszała określone zachowanie werbalne nauczyciela, jak w przykładzie [388].

Podsumowując zgromadzone powyżej przykłady użycia przez lektorów języka potocznego w przestrzeni szkolnej, należy zwrócić uwagę na fakt, iż tworzy on pokaźny

rejestr leksykalno-gramatyczny. W jego skład wchodzi zarówno pojedyncze leksemy, jak i całe związki wyrazowe o charakterze kolokwialnym, liczne powtórzenia leksykalne oraz takie elementy stylu jak: szyk wyrazów w zdaniu, eliptyczność czy synekdocha.

Pomimo zalecanego ukierunkowywania nauczania języków obcych na komunikację naturalną, nie należy zapominać, iż wiąże się to z powstawaniem usterek i lapsusów językowych. Wprowadzanie równolegle do polszczyzny ogólnej języka potocznego, wymaga większej i uważniejszej kontroli ze strony lektora, którego język, zważywszy na przedstawione w niniejszym rozdziale przykłady, nie jest wolny od uchybień językowych.

WNIOSKI

W niniejszej rozprawie doktorskiej przyjąłam, iż język stanowi podstawowy instrument niezbędny do zaistnienia zdarzenia komunikacyjnego na lekcji języka obcego, dlatego celem nadrzędnym było dla mnie **zbadanie najważniejszych procesów, form i wszelkich operacji językowych, które wystąpiły w wypowiedziach lektorskich** będących egzemplifikacją żywej mowy rodzimych, z założenia modelowych użytkowników języka polskiego. Za istotne uznałam również sprawdzenie, jak duży wpływ wywierają różnorodne językowe ustne zachowania komunikacyjne lektorów **na działania werbalne i pozawerbalne osób uczących się języka polskiego jako obcego** w grupach niehomogenicznych narodowościowo i językowo w środowisku uniwersyteckim, jak również **na jakość i efektywność procesu kształcenia**.

Analiza nagrań lekcji JPJO pozwoliła na zgromadzenie materiału empirycznego, który stał się podstawą do dalszych badań jakościowych i ilościowych. Potwierdziły one przyjęte wcześniej założenia badawcze, zgodnie z którymi możliwe było wyróżnienie **rejestrów typowych, najczęstszych sytuacji komunikacyjnych**, w których dochodziło do interakcji lektora ze studentami, jak również **dostrzeżenie i usystematyzowanie powtarzających się elementów wspólnych tworzących schematy komunikacyjne**. Wypowiedzi te wystąpiły we wszystkich nagraniach, niezależnie od rodzaju i stopnia zaawansowania grupy, a także podejmowanej tematyki zajęć oraz cech indywidualnych lektorów.

Sytuacje komunikacyjne zostały zaprezentowane w pracy w porządku chronologicznym zgodnie z następującymi po sobie kolejnymi etapami lekcji. Ukazały one złożony, niejednorodny i niejednoznaczny charakter procesów komunikacyjnych. Należy zauważyć, że oprócz przemyślanych, uprzednio zaplanowanych i niekiedy z góry narzuconych (m.in. przez kontekst) działań werbalnych lektorów, takich jak: sposoby wprowadzania nowych treści czy zwracania się w formie oficjalnej do słuchaczy, wystąpiły również naturalne, nieplanowane, niekiedy emocjonalne reakcje uczących na daną sytuację lub zachowanie studentów. Na podstawie przywołanych w pracy przykładów żywej mowy lektorów można stwierdzić, iż komunikacja na lekcji JPJO ma w znacznej mierze **charakter spontaniczny**, częściowo jest także **wyreżyserowana** i dostosowana do potrzeb grupy, danych zajęć oraz założeń programowych. Wydaje się jednak, iż nie należy utożsamiać wspomnianej spontaniczności z komunikacją naturalną *in generis*, a raczej z **komunikacją naturalną w odmianie edukacyjnej**.

Wypowiedzi lektorskie tworzące pierwszą, rozpoczynającą część każdej lekcji JPJO miały na celu wprowadzenie studentów w kontekst lekcyjny, a następnie przejście od części organizacyjnej do części zasadniczej zajęć, aktywizowanie uczestników interakcji, a w stosownych momentach również wpływanie na stopień ich skoncentrowania i zainteresowania omawianym zagadnieniem. Każdorazowo lektor występujący w roli koordynatora otwierał i kończył zajęcia, wprowadzając określone formuły rozpoczynające i zamykające proces komunikacyjny w klasie.

Wypowiedzi nauczycielskie, które wystąpiły w części zasadniczej zajęć przeznaczonej na prezentację i utrwalanie materiału dydaktycznego, a także korektę i ewaluację, były często praktyczną realizacją zaleceń metodyków nauczania języków obcych oraz badaczy komunikacji edukacyjnej. Miały także charakter typowo szkolnych wypowiedzi. Należy tu wymienić m.in.: pytania dydaktyczne, rzadziej niedydaktyczne, zadawane przez uczących, wypowiedzenia żądające – realizowane najczęściej w postaci trybu rozkazującego – pełniące funkcję korekty, nakazu, prośby, życzenia, sugestii, instrukcji czy upomnienia, korektę przeprowadzaną niemal wyłącznie przez lektorów JPJO (autokorekta czy poprawa błędów dokonywana przez innych uczestników zajęć były zjawiskami epizodycznymi), zwroty adresatywne, będące wyrazem relacji między rozmówcami oraz nierównorzędności ról nadawczo-odbiorczych w układzie komunikacyjnym, w którym lektor jest osobą o wyższym statusie społecznym posiadającym określony stosunek do uczniów itp. Wiele z nich miało bezpośredni wpływ na przebieg i charakter interakcji na lekcji. Można je zatem uznać za czynniki odróżniające komunikację szkolną od komunikacji odbywającej się w warunkach naturalnych poza szkołą.

Z drugiej strony, pojawiały się takie wypowiedzi nauczycieli, które zdecydowanie odbiegały od ustandaryzowanej komunikacji na zajęciach JPJO. Lektorzy poprzez różnego rodzaju wypowiedzenia konfrontowali własne przekonania ze stanowiskami słuchaczy, ujawniali żywe zaangażowanie w rozmowę i szczere zainteresowanie poglądami obcokrajowców (odwoływanie się do prywatnych doświadczeń słuchaczy, dzielenie się faktami z własnego życia), wykazując się zrozumieniem i niejednokrotnie przyznając im rację. Ponadto prowadzący przykładali wagę do indywidualnych potrzeb i oczekiwań uczących się, a ich wypowiedzi były wyrazem empatii oraz emocyjnego stosunku do studentów. Poprzez dyskusję oraz mediację mieli także możliwość weryfikowania opinii uczestników lekcji, co przekształca komunikację na lekcji w dynamiczny dialog międzykulturowy.

Należy zwrócić uwagę, iż wypowiedzi te redukowały dystans pomiędzy rozmówcami oraz tworzyły warunki sprzyjające zbliżonej do naturalnej, swobodnej rozmowie. Istotne jest, iż obie strony dyskursu wydawały się zainteresowane wymianą informacji, czego dowodem były m.in. zadawane przez uczących się pytania, na które chcieli oni uzyskać konkretną odpowiedź. W takich sytuacjach komunikacyjnych rola lektora ograniczała się do funkcji przewodnika i koordynatora, który determinował i motywował słuchaczy, wymagając od nich samodzielnego myślenia, podejmowania inicjatywy, świadomego uczestniczenia w lekcji i pewnej autonomii.

Do mniej standardowych wypowiedzi na zajęciach JPJO należały również wypowiedzenia z zakresu potocznej odmiany polszczyzny, a także komentarze i anegdoty o charakterze humorystycznym, które w naturalny sposób rozbudzały kreatywność oraz ciekawość poznawczą wśród uczących się, rozwijały kompetencję interkulturową, komunikacyjną oraz lingwistyczną, ułatwiały zrozumienie i zapamiętywanie nowych treści, tworzyły przyjazny nastrój, wpływały na integrację w grupie, a także łagodziły formy negatywnych reakcji lektorskich, takich jak: korekta błędów czy upomnienie. Komunikaty te, niepozbawione często ironii i sarkazmu, były pozytywnie odbierane przez uczestników zajęć, stanowiąc niecodzienny, ale interesujący dodatek do przyjętego schematu lekcji.

W pracy często podkreślałam ponadto, iż pomimo sformalizowania kontaktów nauczycieli i studentów, na zajęciach panowała pozytywna, swobodna atmosfera, sprzyjająca nieskrępowanej komunikacji. W takich sytuacjach komunikacyjnych nauczyciel najczęściej wypowiadał się w swoim imieniu lub w imieniu pewnych społeczności, które w warunkach szkolnych reprezentuje, np. społeczność glottodydaktyków, społeczność związaną poprzez historię lub, poprzez doświadczenie życiowe, społeczność kulturową czy społeczność etniczną. Dzięki temu przekazuje on wiedzę obejmującą treści z zakresu polskiego realioznawstwa (kultura, tradycja, historia, elementy polityki, sprawy bieżące mające miejsce w kraju), a co więcej prezentuje swój stosunek do tych zagadnień. Funkcjonuje zatem nie tylko jako *medium*, dzięki któremu studenci nabywają wiedzę językową oraz poznają polskie realia, jest także jednostką opiniotwórczą za sprawą kształtowania i modelowania, niekiedy przewartościowywania wiedzy o Polsce i Polakach.

Trzeba jednak dodać, iż nie wszystkie wypowiedzi nauczycieli JPJO miały pozytywny wpływ na przebieg komunikacji w klasie, a tym samym na efekty dydaktyczne i wychowawcze ich pracy. Zdarzało się, iż lektorzy świadomie lub też nieświadomie przyczyniali się do osłabienia lub całkowitego zahamowania procesu komunikacyjnego poprzez kategoryczne przerywanie odpowiedzi studenckich, odrzucanie propozycji uczących

się, uzupełnianie ich wypowiedzi, a tym samym eliminowanie momentów ciszy na lekcji czy rezygnowanie z dialogu (polilogu) na rzecz dłuższych, nieuzasadnionych merytorycznie, monologów. Naturalny tok komunikacji na lekcji przerywały także upomnienia nauczycielskie, zbyt częste i nie zawsze konieczne korekty, wzbudzanie u studentów lęku przed oceną, pytania pedagogiczne, a także ponaglanie uczniów do udzielenia właściwej odpowiedzi. Warto zauważyć, że pospieszanie studentów, którzy zbyt długo zastanawiali się nad wypowiedzią lub powierzonym zadaniem, także wpisywało się w utarty schemat standardowej lekcji JPJO. Wiązało się to najczęściej z ograniczonym czasem lekcyjnym i koniecznością realizacji założeń programowych.

Co więcej, badania potwierdziły także tezę o dominującej roli nauczycieli w dyskursie lekcyjnym. We wszystkich nagraniach zajęć lektorzy zajmowali większość czasu przeznaczonego na komunikację. Niejednokrotnie zdarzało się, iż uczący sam odpowiadał na pytania, które zadawał, interpretował dany tekst kultury, narzucając własny sposób myślenia, a także dokonywał dłuższych podsumowań danej części zajęć, konkretnej aktywności (zadania, pracy w grupach itd.) czy kolejnych etapów pracy z tekstem, choć nie zawsze było to konieczne i wymagane ze względów merytorycznych lub organizacyjnych.

Powyższe wnioski silnie przemawiają za tym, aby uznać proces porozumiewania się na lekcji JPJO za jedynie zbliżony do komunikacji naturalnej z uwagi na konieczność podporządkowania jej określonym intencjom nauczyciela oraz celom pragmatycznym zajęć.

Na uwagę i pochwałę zasługuje rzadkie używanie przez poddanych badaniu lektorów języka pośredniczącego (języków pośredniczących), być może ze względu na różnorodność etniczną i kulturową grup zajęciowych oraz brak możliwości osiągnięcia porozumienia ze wszystkimi uczestnikami lekcji w jednym języku. Powodem tego mogło być również osiągnięcie przez uczących się pewnego minimalnego stopnia zaawansowania językowego, pozwalającego na komunikowanie się w języku docelowym⁸⁵. Obecność obcojęzycznych wtrąceń na lekcji JPJO wiązała się raczej z chęcią pokazania studentom pewnych podobieństw lub też rozbieżności wynikających z różnorodności systemów językowych, stanowiła także interesujący przykład tego, jak zaangażować uczniów w proces nauczania i świadomego uczenia się.

Dostrzeżenie i wyróżnienie zaprezentowanych w niniejszej rozprawie analogicznych schematów komunikacyjnych nie jest równoznaczne z wyodrębnieniem podobnych podejść różnych lektorów do prowadzenia zajęć. Sposób kierowania lekcją, dobór środków

⁸⁵ Warto nadmienić, że najmniej zaawansowana była grupa wielonarodowościowa, która w momencie sporządzania nagrania miała za sobą 11 tygodni nauki języka polskiego.

językowych i form wypowiedzi, a także indywidualne cechy osobowe nauczyciela oraz oryginalny stosunek do przedmiotu nauczania i relacji z grupą uczących się, każdorazowo wzbogacały wymianę komunikacyjną na lekcji, ale również świadczyły o unikalności poddanych obserwacji zdarzeń komunikacyjnych. Wprowadzanie przez lektorów konkretnych wypowiedzi, reprezentatywnych dla danej sytuacji komunikacyjnej, uzależnione było w głównej mierze od wyboru sposobu porozumiewania się nauczyciela z grupą studentów czy stosowanych przez niego podejść, metod i technik nauczania. Nie bez znaczenia pozostawały jego cechy osobowe, takie jak: otwartość i naturalność w kontaktach interpersonalnych oraz wiek i doświadczenie życiowe, niekiedy celowo konfrontowane przez niego z wiekiem i przeżyciami uczących się dla ukazania dzielących ich różnic pokoleniowych i kulturowych.

Równie ważny dla przebiegu procesu komunikacyjnego był także profil grupy, który determinował wybór tematów zajęć przez nauczycieli, a także stopień zaawansowania językowego słuchaczy implikujący dobór słownictwa i struktur gramatycznych oraz ich odpowiednie dostosowanie do możliwości językowych grupy. Innymi, mniej istotnymi czynnikami warunkującymi komunikację na lekcji JPJO były także: krąg kulturowy oraz kraj pochodzenia studentów (niektórzy z uczących dążyli do odnalezienia wspólnoty doświadczeń ze studentami np. z bloku krajów wschodnich).

Wyniki analizy jakościowej znalazły swoje odzwierciedlenie w badaniach ilościowych podsumowujących dane zgromadzone w poszczególnych rozdziałach analitycznych. Na tej podstawie wyróżniłam 6 podstawowych sytuacji komunikacyjnych oraz rodzajów wypowiedzi lektorskich, które pojawiały się najczęściej na lekcji języka polskiego. Pozostałe natomiast zostały wyłączone z analizy ilościowej ze względu na brak możliwości wyekscerpowania stosownych, niebudzących wątpliwości, przykładów.

Tabela 19: Zestawienie wybranych sytuacji komunikacyjnych na lekcji JPJO

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII	SUMA
Pytania	500	165	236	354	323	284	314	258	219	322	110	377	3462
Bezpośrednie zwroty do studentów	198	272	188	382	79	247	305	126	144	304	204	395	2844
Komentarze pozytywne	50	105	152	201	88	59	132	105	91	104	72	160	1319
Korekty	23	85	13	141	70	66	54	29	90	100	69	38	778
Wprowadzanie nowego słownictwa	15	7	24	23	15	12	19	49	14	10	13	19	220
Komentarze negatywne	12	11	16	10	7	15	24	4	17	37	3	35	191

Na podstawie powyższego zestawienia wybranych sytuacji komunikacyjnych na lekcji JPJO widać, iż najczęstszymi wypowiedziami lektorów były pytania – 3462 odnotowanych przykładów⁸⁶. Drugą co do liczebności grupę stanowią bezpośrednie zwroty kierowane przez nauczycieli do studentów, które wystąpiły 2844 razy na wszystkich zajęciach, a następnie komentarze pozytywne – 1319 odnotowanych przykładów. Pozostałe sytuacje komunikacyjne wystąpiły na obserwowanych zajęciach dużo rzadziej. Można zatem stwierdzić, że najczęstszymi czynnościami werbalnymi nauczyciela w czasie lekcji są, zgodnie z wcześniejszymi założeniami, typowe dla dyskursu szkolnego komunikaty, wpisujące się w poniższy schemat komunikacyjny:

(1) *zainicjowanie kontaktu* – (2) *pytanie* – (3) *ocena odpowiedzi (uwzględniająca korektę)*,

co tłumaczy znaczną liczbę pozytywnych komentarzy lektorskich (1319 przykładów), jak i korekt (778 przykładów) oraz towarzyszących im komentarzy negatywnych (191 przykładów).

Prowadzenie, obok analizy jakościowej i ilościowej, badań komparatywnych umożliwiło także dostrzeżenie **paralelnych jednostek podstawowych wypowiedzi**, składających się na ogół komunikatów wypowiadanych na lekcji przez nauczyciela. Należy tu wymienić choćby używanie 1. os. l. mn. w celu zredukowania dystansu pomiędzy lektorem i studentami, zwracanie się do grupy poprzez zastosowanie trybu rozkazującego lub też form oficjalnych *proszę* + bezokolicznik czy też *proszę pani/pana*, wprowadzanie różnego rodzaju pytań, nie tylko w celu uzyskania informacji od uczących się, ale również otrzymania zgody, aprobaty czy potwierdzenia itp.

Na koniec należy nadmienić, iż pomimo skoncentrowania uwagi i ukierunkowania analizy na jedną stronę dyskursu lekcyjnego – lektora JPJO, zaprezentowane badania empiryczne nie wykluczały pozostałych uczestników procesu komunikacyjnego. Umieszczenie komunikatów nauczycieli w szerszym kontekście sytuacyjno-komunikacyjnym⁸⁷ pozwoliło mi przedstawić pełny przebieg konwersacji, celów, motywów

⁸⁶ Pytania to jedno z najczęściej wypowiadanych przez lektora struktur. B. Ostromecka-Frączak (1996) przytacza badania prowadzone przez R. Adamsa, który przestudiował blisko 150 „systemów kategoryzacji czynności nauczyciela i doszedł do wniosku, że najczęściej powtarzającą się czynnością w różnych systemach była czynność pytania. Najczęściej nauczyciel jest tym, który pyta, uczeń tym, który odpowiada. (Ostromecka-Frączak, 1996, s. 14).

⁸⁷ G. Zarzycka (2000) wielokrotnie zwracała uwagę, iż niemożliwe jest badanie zdarzeń komunikacyjnych, jako wyłącznie aktów językowych. Podkreślała konieczność prowadzenia badań zintegrowanych – społeczno-językowych, w których, obok analizy językoznawczej, pragmatycznej, prowadzone będą badania socjologiczne, kontekstowe, aby przedstawić możliwie pełny i całościowy obraz nie tylko samego aktu komunikacji, ale również i *sceny komunikacyjnej* wraz z *aktorami* pełniącymi określone role w dyskursie edukacyjnym. Dopiero w tak zorganizowanej przestrzeni badawczej istnieje szansa na dostrzeżenie podobieństw

i intencji działania nauczycieli, jak również krótkotrwałych efektów nauczania, które zostały osiągnięte, nawet jeśli nie były one planowane i spodziewane. Mowa tu o konkretnych zachowaniach werbalnych i niewerbalnych osób uczących się, jak i o rezultatach kształcenia zaobserwowanych na danej lekcji.

Podsumowując niniejsze rozważania pragnę zaznaczyć, iż przedstawione w tej rozprawie badania w znaczący sposób wpłynęła na wzrost mojej własnej świadomości jako lektora JPJO. Mam również nadzieję, iż będą one mogły przyczynić się także do **wzrostu świadomości innych lektorów** na temat przekazywanych przez nich na lekcji informacji, a także sposobów – metod, technik, strategii – ich komunikowania.

Na podstawie analizy komunikacji werbalnej nauczycieli przedstawionej w niniejszej pracy mogę stwierdzić, że zachodzi w niej szereg różnorodnych procesów, które należy poddawać w przyszłości dalszym wielokierunkowym i interdyscyplinarnym badaniom. Uznaję także za konieczne prowadzenie, obok badań deskryptywnych, także analiz komparatywnych, które uwzględniłyby większą liczbę badanych, a także inne przedmioty nauczane w ośrodkach kształcenia obcokrajowców.

Warto również rozszerzyć zakres badań o analizę komunikacji werbalnej i niewerbalnej uczących się, gdyż dopiero kompleksowe badania, ukazujące pełny kontekst aktu komunikacyjnego mogą rzucić nowe światło na dotychczasowe postrzeganie procesu porozumiewania się w warunkach zinstytucjonalizowanych, a także na lepsze poznanie reguł rządzących interakcją na lekcji JPJO. W sposób naturalny wpłynie to, jak sądzę, na charakter i jakość nauczania.

i różnic, a także szeregu osobliwych przypadków zdarzeń komunikacyjnych mających miejsce na zajęciach JPJO.

Spis tabel

Tabela 1: Zestawienie długości transkrypcji dla poszczególnych nagrań	87
Tabela 2: Objasnienia symboli użytych w transkrypcji dialogów na lekcji JPJO	87
Tabela 3: Wykaz tematów omawianych na zarejestrowanych lekcjach JPJO	91
Tabela 4: Zestawienie liczbowe użycia 1. os. l. mn. w wypowiedziach lektorów	121
Tabela 5: Zestawienie liczbowe różnych sposobów zwracania się lektora do studentów..	148
Tabela 6: Podział pytań na lekcji JPJO ze względu na formę	157
Tabela 7: Zestawienie pytań związanych z częścią zasadniczą lekcji – podział formalny	168
Tabela 8: Liczba pytań związanych z tematem zajęć - podział ze względu na treść	176
Tabela 9: Odpowiedzi studentów na zadane przez lektora pytania związane z tematem zajęć	180
Tabela 10: Zestawienie liczbowe technik w zakresie wprowadzania nowego słownictwa	187
Tabela 11: Liczba korekt dokonanych przez lektorów w poszczególnych fazach zajęć	235
Tabela 12: Liczba korekt lektorskich uwzględniająca podział na błędów ze względu na podsystem językowy	238
Tabela 13: Liczba korekt lektorskich uwzględniająca kryterium komunikatywności przekazu	247
Tabela 14: Łączna liczba korekt lektorskich lub ich braku na lekcji JPJO	250
Tabela 15: Liczba pozytywnych i negatywnych komentarzy lektorskich	253
Tabela 16: Liczba pozytywnych komentarzy lektorskich (ujęcie formalne)	257
Tabela 17: Liczba negatywnych komentarzy lektorskich	259
Tabela 18: Łączna liczba negatywnych komentarzy lektorskich uwzględniająca korektę.	260
Tabela 19: Zestawienie wybranych sytuacji komunikacyjnych na lekcji JPJO	294

Spis wykresów

Wykres 1: Schemat komunikacji językowej	11
Wykres 2: Schemat interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami	16
Wykres 3: Zestawienie użytych przez lektorów form 1. os. l. mn. na lekcji JPJO	122
Wykres 4: Porównanie wybranych sposobów zwracania się do studentów	137
Wykres 5: Sposoby zwracania się do studentów przez lektorów JPJO	149
Wykres 6: Typy pytań nauczyciela wg Petersona (1992) i Nathana (1995)	152
Wykres 7: Statystyka pytań lektorów na lekcji JPJO	157
Wykres 8: Łączna liczba pytań występujących we wszystkich nagraniach	158
Wykres 9: Podział pytań organizujących lekcję	159
Wykres 10: Stosunek pytań o uzupełnienie do pytań o rozstrzygnięcie w części organizującej lekcję JPJO	160
Wykres 11: Pytania związane z tematem lekcji – podział formalny	169
Wykres 12: Łączna liczba wszystkich pytań części zasadniczej lekcji	169
Wykres 13: Pytania związane z tematem lekcji – podział ze względu na treść	177
Wykres 14: Łączna liczba pytań związanych z tematem lekcji (podział ze względu na treść)	177
Wykres 15: Podział odpowiedzi uczniowskich ze względu na ich długość	181
Wykres 16: Łączna liczba odpowiedzi studentów po pytaniach (A) o rozstrzygnięcie i (B) o uzupełnienie	182
Wykres 17: Zestawienie technik wprowadzania nowej leksyki	188
Wykres 18: Liczba korekt dokonanych przez lektorów w poszczególnych fazach zajęć ..	235
Wykres 19: Łączna liczba korekt w grupach słowiańskich i wielonarodowościowych	237
Wykres 20: Łączna liczba korekt uwzględniająca podział na <i>część organizacyjną</i> i <i>tok lekcji</i>	237
Wykres 21: Liczba korekt lektorskich uwzględniająca podsystemy języka	239
Wykres 22: Łączna liczba korekt uwzględniająca podsystemy języka	240
Wykres 23: Liczba korekt błędów globalnych i lokalnych	248
Wykres 24: Łączna liczba korekt błędów globalnych i lokalnych w grupach (A) słowiańskich oraz (B) wielonarodowościowych	248
Wykres 25: Liczba pozytywnych i negatywnych komentarzy lektorskich w	

poszczególnych nagraniach	254
Wykres 26: Łączna liczba pozytywnych i negatywnych komentarzy lektorskich	254
Wykres 27: Łączna liczba pozytywnych komentarzy lektorskich – podział formalny	258
Wykres 28: Łączna liczba negatywnych komentarzy lektorskich uwzględniająca różne sytuacje komunikacyjne	259

Bibliografia

- Aleksandrak M., 2013, *Approaches to describing and analyzing classroom communication*, [w:] „Glottodidactica” XL/1 2013, s. 129-145.
- Allen J. P. B., 1983, *Gramatyka pedagogiczna*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, Warszawa, s. 61-83.
- Allen J. P. B., Widdowson H. G., 1983, *Gramatyka a nauczanie języka*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. I, Warszawa, s. 52-100.
- Allwright D., 1988, *Observation in the Language Classroom*, London: Longman.
- Allwright D., Bailey K., 1991, *Focus on the Language Classroom. An Introduction to classroom Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Amidon E. J., Flanders N. A., 1967, *Interaction analysis as a feedback system*, [w:] E. J. Amidon, J. B. Hough (red.), *Interaction Analysis. Theory, Research and Application*. Reading, MA: Addison-Wesley, s.121-140.
- Amidon E. J., Hough J. B. (red.), 1967, *Interaction Analysis. Theory, Research and Application*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ammar A., 2008, *Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax*, [w:] „Language Teaching Research” 12, s. 183-210.
- Andrusiewicz P., 1996, *Interakcje nauczyciel - uczniowie w kształceniu literackim*, Kraków.
- Awdiejew A., 1987, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków.
- Awdiejew A., Labocha J., Rudek K., 1980, *O typologii tekstów języka mówionego*, [w:] *Polonica*, t. 6, s. 181-187.
- Bailey K. M., 1985, *Classroom-centered research on language teaching and learning*, [w:] M. Celce-Murcia (red.), *Beyond basics. Issues and Research in TESOL*, Rowley, MA: Newbury House, s. 96-121.
- Balkowska G., 2014, *Wobec polskości: z doświadczenia nauczyciela języka polskiego jako obcego*, [w:] I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek, E. Pałuszyńska, B. Grochala-Woźniak (red.) „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, Łódź, s. 63-73.
- Banach B., 2003, *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, 3/ 2003, s. 3-15.
- Banach C., 2005, *Szanse i zagrożenia rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] „Kultura i Edukacja”, 2/ 2005, s. 40-52.

- Banach J., Soliński W., 1981, *Próba typologii tekstów użytkowych wykorzystywanych w nauczaniu szkolnym*, [w:] M. Dudzik (red.), *Kształcenie językowe w szkole*, t. 1, Wrocław, s. 215-228.
- Banach, C., 2002, *Skarb ukryty w edukacji. Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, (www.wsp.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html).
- Banbroook L., Skehan P., 1989, *Classroom and Display Questions*, Londyn: British Council, ELT DOCS 133.
- Bander R., Grinder J., Satir V., 1976, *Changing with families*, Palo Alto Science Behavior Books.
- Barnes D., 1969, *Language in the Secondary Classroom*, [w:] D. Barnes, J. Britton and H. Barnes D. (red.), 1975, *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth: Penguin Books (wyd. pol. 1988)
- Barnes D., 1975, *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth: Penguin Books (wyd. pol. 1988)
- Barnes D., 1988, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa.
- Bartmiński J., 1991, *Styl potoczny jako centrum systemu stylowego języka*, [w:] S. Gajda (red.), *Synteza w stylistyce słowiańskiej*, Opole, s. 37-54.
- Bartmiński J., 1993, *Styl potoczny*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, Wrocław, s. 115-134.
- Basturkmen H., 2001, *Descriptions of spoken language for higher level learners: The example of questioning*, [w:] „ELT Journal” 55, s. 4-13.
- Bellack A. A., Davitz J., 1963, *The Language of the Classroom*, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Cooperative Research Program, Project No. 1497, New York: Institute of Psychological Research, Teachers College, Columbia University.
- Bellack A. A., Kliebard H. M., Hyman R. T., Smith Jr. F. L., 1966, *The Language of the Classroom*, Final report USOE Cooperative Research Project, No 2023, NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa.
- Bialystok E., 1990, *Communication Strategies. A psychological Analysis of Second-Language Use*, Oxford: Blackwell.
- Biernacka M., 2014, *Rola nauczyciela jako przewodnika po wymowie polskiej*, [w:] I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek, E. Pałuszyńska, B. Grochala-Woźniak (red.) „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, Łódź, s. 75-84.

- Biłoś E., 1988, *Uwagi o badaniu pytań polszczyzny mówionej*, „Poradnik Językowy” z. 6, s. 427-437.
- Biłoś E., 1992, *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Częstochowa.
- Biłoś E., 1996, *Podstawa kształtowania dyskursu edukacyjnego i jego rozwoju historycznego* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków, s. 227-246.
- Birdwhistell R. L., 1970, *Kinesics and context*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Blum-Kulka S., House J., Kasper G. (red.), 1989, *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bobryk J., 1995, *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*, Warszawa.
- Bokus B., 1984, *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Warszawa.
- Bokus B., 1987, *Pole działania a użycie języka w interakcjach dziecko-dziecko*, [w:] I. Kurcz, G. W. Shugar, B. Bokus (red.), *Wiedza i język*, Wrocław.
- Bonar J., 1997, *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I-III*, Łódź.
- Boniecka B., 1978, *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*, [w:] T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego*, Wrocław, s. 147-157.
- Boniecka B., 1980, *Składnia pytania i odpowiedzi we współczesnej polszczyźnie mówionej*, [w:] W. Boryś (red.), *Studia Językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich*, Wrocław, s. 7-73.
- Boniecka B., 1985, *Przejawy potoczności w pytaniach nauczycieli*, [w:] M. Szymczak (red.), „Poradnik Językowy”, nr 1, zesz. 1, Warszawa-Łódź, s. 44-50.
- Boniecki A., 2014, *Zrozumieć obcokrajowca. Mowa ciała uwarunkowana kulturowo*, [w:] M. Gaze, K. Kubacka (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców - 2*, Łódź, s. 136-142.
- Borg J., 2011, *Język ciała. Siedem lekcji komunikacji niewerbalnej*, przeł. M. Złoch, Warszawa.
- Borowczyk T., Jaruga Z., Rudzińska E., 1996, *Prezentowanie funkcji i znaczenia komunikacyjnego wybranych struktur językowych na zajęciach z chemii*, [w:] B. Ostromęcka-Frączak (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8 / 1996, Łódź, s. 205-214.

- Bortnowski S., 1992, *Jedenaste: Nie używaj w mowie szkolnej wyrazów sprośnych i wulgarnych*, [w:] „Polonistyka” nr 6, Poznań, s. 368-369.
- Breen M. P., 1985, *Authenticity in the language classroom*, [w:] „Applied Linguistics” 6, s. 60-70.
- Brown G., Yule G., 1983, *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown H. D., 1994, *Principles of Language and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ: University Press.
- Brückner A., 1916, *Ty, wy, pan. Kartka z dziejów próżności ludzkiej*, Kraków.
- Brzeziński J., 1980, *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Brzeziński J., Witkowski L. (red.), 1994, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń.
- Carter R., 1993, *Introducing Applied Linguistics*, Londyn: Penguin English.
- Caspari, D. 2003. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*, Tübingen: Gunter Narr.
- Cazden C. B., 1988, *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chastain K., 1969, *Prediction of success in audiolingual and cognitive classes*, [w:] „Language learning” 19, s. 27-39.
- Chaudron C., 1988, *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chmielowiec M., 1924, *Z życia wyrazów. Aścka i inne tytuły staropolskie*, [w:] „Język Polski” IX, nr 1, s. 19.
- Ciesielka J., 2008, „*I śmiech niekiedy może być nauką*”, czyli o humorze w podręcznikach do nauczania języka włoskiego, [w:] A. Kwiatkowska, S. Dżereń-Głowacka (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania. Odcienie humoru t. 1/1*, Piotrków Tryb., s. 123-132.
- Collett P., 2004, *Księga znaków. Jak przez ciało wyrażamy swoje myśli i uczucia?*, Warszawa.
- Collins A., 2002, *Mowa ciała. Co znaczą nasze gesty?*, Warszawa.
- Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Strasbourg, 2001.
- Cook G., 1989, *Discourse*, Oxford University Press.
- Corder S. P., 1967, *The Significance of Learner's Errors*, [w:] „IRAL”, nr 4, s. 161-170.
- Coulthard M., 1977, *An Introduction to Discourse Analysis*, London: Longman.
- Coulthard R. M., Mc H. Sinclair J., 1975, *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, London.

- Cullen R., 1998, *Teacher talk and the classroom context*, [w:] „ELT Journal” 53, s. 179-187.
- Dąbrowska A., 2000, *Komizm wypowiedzi cudzoziemców*, [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, Opole, s. 349-354.
- Dąbrowska A., M. Pasieka, 2001, *Odyseci, badawcy i lekkoatleci. O błędach językowych studentów zaawansowanych*, [w:] S. Dubisz, A. Nowicka-Jeżowa, J. Święch (red.), *Polonistyka na świecie. Pierwszy Kongres Polonistyki Zagranicznej: Warszawa, 4-6 września 1998 roku: wybór materiałów*, s. 96-109.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2006, *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia?*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska, *Sprawności przede wszystkim*, Kraków, s. 15-35.
- Dinsmore D., 1985, *Waiting for Godot in the EFL classroom*, [w:] „EFL Journal” 39, s. 225-234.
- Dobek-Ostrowska B., 2004, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław.
- Dobek-Ostrowska B., 2006, *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa.
- Dobek-Ostrowska B., Wiszniowski R., 2001, *Teoria komunikowania publicznego i politycznego*, Wrocław.
- Doff A., 1988, *Teach English. A Training Course for Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Doughty C., 2003, *Instructed SLA: Constraints, compensation and enhancement*, [w:] C. Doughty, M. H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell, s. 256-310.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzyjęzykowa*, Warszawa.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów - projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków.
- Edge J., Richards K, 1993, *Teachers Develop Teachers Research. Papers on Classroom Research and Teacher Development*, Oxford: Heinemann.
- Edmondson W., House J., 1981, *Let's Talk and Talk About It, A Pedagogic Interactional Grammar of English*, München: Urban & Schwarzenberg.
- Edmondson W., House J., 2002, *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Edmondson W., 1985, *Discourse worlds in the classroom and in foreign language*, [w:] „Studies in Second Language Acquisition” 7, s. 159-168.
- Ekman P., Friesen W., 1969, *Nonverbal Leakage and clues to Deception*, [w:] „Psychiatry”, 32, s. 88-106.
- Ekman P., Friesen W., 1972, *Hand Movements*, [w:] „Journal of Communication”, 22, s. 353-374.

- Ellis R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R., 1990, *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell.
- Ellis R., 1992, *The classroom context: An acquisition-rich or an acquisition poor – environment*, [w:] C. Kramsch, S. McConnell-Ginet (red.), *Text and context: Crossdisciplinary perspectives on language study*, Lexington, MA: D. C. Heath, s. 171-186.
- Ellis R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R., 1999, *Theoretical perspectives on interaction and language learning*, [w:] R. Ellis (red.), *Learning a second language through interaction*, Amsterdam, s. 3-32.
- Ellis R., 2003, *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R., 2006, *Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective*, [w:] „TESOL Quarterly” 40, s. 83-107.
- Ellis R., 2008, *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Esser U., 1982, *Psychologische Interpretationsversuche linguistischer Fehler in der produktiven Fremdsprachenverwendung. Arbeitsstudie*, Herder Institut, Universität Leipzig.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, CODN, Warszawa.
- Fanselow J. F., 1977a, *Beyond Rashomon – conceptualizing and describing the teaching act*, [w:] „TESOL Quarterly” 11, s. 17-40.
- Fanselow J. F., 1977b, *The treatment of error in oral work*, [w:] „Foreign Language Annals” 10, s. 583-593.
- Fernando Ch., 1996, *Idioms and idiomacity*, Oxford: Oxford University Press.
- Flanders N. A., 1967, *Some relationships among teacher influence, pupil attitudes, and achievement*, [w:] E. J. Amidon, J. B. Hough (red.), *Interaction Analysis. Theory, Research and Application*. Reading, MA: Addison-Wesley, s. 243-250.
- Flanders N. A., 1970, *Analyzing Teaching Behavior*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Furdal A., 1973, *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
- Gaies S. J., 1987, *The investigation of language classroom processes*, [w:] M. H. Long, J. C. Richards (red.), *Methodology in TESOL. A Book of Readings*, Boston: Heinle and Heinle, s. 329-338.
- Gajda S., 1993, *Styl naukowy*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, Wrocław, s. 173-189.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi* [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 222-280.

- Gajewska E., 2016, *Nauczyciel języka zawodowego tworzy własne dialogi dydaktyczne: od teorii do praktyki* [w:] „Języki Obce w Szkole”, 3/2016, s. 12-18.
- Garczyński S., 1973, *Błąd. Źródła. Unikanie*, Warszawa.
- Garczyński S., 1981, *Skąd te błędy*, Warszawa.
- Garczyński S., 1989, *Anatomia komizmu*, Poznań.
- Garczyński S., 1990, *Strzeż się tych błędów*, Warszawa.
- Garfinkel H., 2007, *Studia z etnometologii*, Warszawa.
- Gębał P. E., 2008a, *Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych*, [w:] W. T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 463-471.
- Gębał P. E., 2008b, *O kształceniu lektorów / nauczycieli języka polskiego jako obcego*, [w:] „Języki Obce w Szkole” nr 1 / 2008, s. 78-83.
- Gębał P. E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gilly M., 1987, *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa.
- Goffman E., 1974, *Frame Analysis*, New York: Harper and Row.
- Goffman E., 1976, *Replies and responses*, [w:] „Language in Society” 5, s. 257-313.
- Goffman E., 1979, *Forms of Talk*, Oxford: Basil Blackwell.
- Gołębiowska M., 2014, *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, [w:] „Forum Pedagogiczne” 1, s. 243-253.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Green J. L., Harker J. O., 1988, *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse*, Westport, CT: Ablex.
- Grochala B., 2008, *Dowcip w tekstach do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, Łódź, s. 99-108.
- Grochala B., 2012, *Blaski i cienie wykorzystywania tekstów kabaretowych na lekcjach języka polskiego jako obcego*, [w:] G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa”, 2012/ 19, Łódź, s. 121-130.
- Grybosiowa A., 1990, *Formy ty i pan(i) w kontaktach społecznych*, [w:] „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 88-92.

- Grzegorzczukowa R., 1990, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Grzesiuk L., Korpołowska K., 1988, *Zaburzenia komunikowania się neurotyków, ich poznawcze uwarunkowania i psychoterapia*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Zaburzenia komunikowania się neurotyków, osobowościowe wyznaczniki nerwicy i psychoterapia*, Warszawa, s. 11-97.
- Grzmil-Tylutki H., 2007, *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków.
- Grzmil-Tylutki H., 2010, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia tendencje perspektywy*, Kraków.
- Grzmil-Tylutki H., 2012, *Francuska analiza dyskursu i jej recepcja w Polsce*, [w:] „Oblicza komunikacji” nr 5, s. 46-59.
- Grzymała-Kazłowska, A., 2004, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, [w:] „Kultura i Społeczeństwo”, 48 (1), s. 13–34.
- Guariento W., Morley J., 2001, *Text and task authenticity in the EFL class-room*, [w:] „ELT Journal” 55, s. 347-353.
- Gumperz J. J., 1977, *Sociocultural knowledge in conversational inference*, [w:] M. Salite-Troike (red.), *Linguistics and Anthropology*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, s. 191-211.
- Guzik B., 1996, „Przetwarzanie rozproszone” i problem ponownego zespolenia w dyskursie szkolnym [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel, Kraków, s. 247-256.
- Guzik B., 2003, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków.
- Habermas J., 1971, *Varbeitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz* [w:] J. Habermas, N. Luhmann (red.), *Theorie der Gesellschaft oder Socialtechnologie*, Frankfurt am Main 2.
- Hankała A., 1991, *Żyję wśród ludzi*, Warszawa.
- Hatch E. M., Long M. H., 1980, *Discourse analysis, What's That?* [w:] D. Larsen-Freeman (red.), *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, MA: Newbury House, s. 1-40.
- Hatch E., 1983, *Psycholinguistics: a Second Language Perspective*, Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch E., 1992, *Discourse and Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.), 2005, *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz.
- Hejnicka-Bezwińska, 2008, *Pedagogika ogólna*, Warszawa.

- Henrici G., 1995, *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herrmann U., 2002, *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hewes E. H., 1992, *The tell-tale eye: How your eyes reveal Hidden thoughts and emotions*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Holec H., 1985, *You did say 'oral interactive discourse'?* [w:] P. Riley (red.), *Discourse and Learning*, London: Longman, s. 21-34.
- Hopkins S., 1993, *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Open University.
- Horolets A. (red.), 2008, *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, Toruń.
- Huszcza R., 1980, *O gramatyce grzeczności*, [w:] „Pamiętnik Literacki” 71/1, s. 175-186.
- Huszcza R., 1996, *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa.
- Hüllen W., Lörcher W., 1989, *On describing and analyzing language classroom discourse*, [w:] W. Oleksy (red.), *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins, s. 169-188.
- Hüllen W., 1990, *Investigations into classroom discourse*, [w:] H. W. Dechert (red.), *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, s. 107-118.
- Hüllen W., Lörcher W., 1979, *Lehrbuch, Lerner und Unterrichtsdiskurs*, [w:] Unterrichtswissenschaft 4, s. 313-326.
- Hymes D. H., 1964, *Introduction: Toward ethnographies of communication*, [w:] J. J. Gumperz, D. H. Hymes (red.), *The Ethnography of Communication*, Washington, D. C., American Anthropological Association, s. 1-34.
- Hymes D. H., 1972, *On Communicative Competence*, [w:] J. B. Pride, J. Holmes (red.) *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin, s. 269-293.
- Hymes D. H., 1974, *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia.
- Jałoszyński B., 2012, *Rola i funkcje żartu na lekcjach języka polskiego jako obcego w grupie wielonarodowościowej*, [w:] A. Kwiatkowska (red.), *Kody humoru*, Piotrków Tryb., s. 259-268.
- Janicka M., 2014, *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*, Warszawa.

- Janoszczyk J., 2009, *Nauczyciel doradcą?* [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz, s. 267-276.
- Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka polskiego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2015, *Błędy metodyczne w planowaniu i prowadzeniu lekcji*, [w:] G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodziensis . Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 22, Łódź, s. 155-171.
- Janowska I., 2016, *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, s. 37-54.
- Janowski A., 1980, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław.
- Janowski A., 1989, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- Jarosz H., 1986, *Pytania w funkcji innej niż pytajna*, „Język Polski”, R. LXVI, z. 5, s. 352-358.
- Jarvis G. A., 1968, *A behavioral observation system for classroom foreign language skill acquisition activities*, [w:] „The modern Language Journal” 52, s. 335-341.
- Jarząbek K., 1989, *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych*, Katowice.
- Jastrzębska A., 2016, *Czego uczymy obcokrajowców? Czyli kilka słów o języku i stylu w procesie nauki języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*, [w:] P. Garncarek (red.), „Kwartalnik Polonicum. Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców” nr 23, Warszawa, s. 12-18.
- Jaworski A., 1990, *The acquisition of perception of formulaic language and foreign language teaching*, [w:] „Multilingua” 9, s. 397-411.
- Jaworski A., Coupland N. (red.), 1999, *The Discourse Reader*. Londyn.
- Jaworski M., 1984, *W sprawie terminologii stosowanej w szkole*, [w:] „Poradnik Językowy” IX, z. 7, s. 447-451.
- Jodłowski S., 1976, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa.
- Johnson K. E., 1995, *Understanding Communication in Second Language Classrooms*, Cambridge.
- Jurczak A., 2016, *Komunikacja niewerbalna nauczycieli a współczesna edukacja nauczycieli*, [w:] „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 1 (7), vol. 4, s. 133–145.

- Kacprzak L., 2006, *Związki i zależności komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem*, [w:] W. J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń, s. 309-315.
- Kajak P., 2010, *Gesty w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] R. Kuźmińska (red.), *Interdyscyplinarność w nauczaniu języków obcych*, Wrocław.
- Kawecki I., 2007, *Wiedza nauczycielska w neoliberalnym świecie*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Kraków, s. 40-48.
- Kawka M., 1994, *Lekcja jako zespół aktów mowy*, [w:] „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, *Prace Językoznawcze VIII*, Kraków, s. 67-75.
- Kawka M., 1995, *Sposoby zwracania się nauczycieli do uczniów – edukacyjne akty mowy* [w:] „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego”, t. 13, Katowice, s. 169-177.
- Kawka M., 1996, *Powiedz to całym zdaniem – czyli o metatekstowych wykładnikach dyskursu* [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 111-121.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Kida J., 1996, *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania* [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 275-288.
- Kielar B. Z., 1989, *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia*, [w:] F. Grucza (red.), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa, s. 51-63.
- Kita M., 1993, *Perswazyjne użycie języka potocznego w kontakcie ogólnym*, [w:] A. Wilkoń, J. Warchala (red.), *Z problemów współczesnego języka polskiego*, Katowice, s. 33-41.
- Klemensiewicz Z., 1953, *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, Warszawa [Przedruk w:] Klemensiewicz Z., 1982, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, pod red. A. Kałkowskiej, Warszawa.
- Knapp M. L., Hall J. A., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław.
- Koć-Seniuch G., 1994, *O kompetencji komunikacyjnej nauczyciela*, [w:] „Ruch Pedagogiczny”, nr 1/2, s. 107-114.
- Koć-Seniuch G., 1997, *O edukacji dialogicznej nauczyciela*, [w:] A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Warszawa-Białystok, s. 187-195.
- Komar W., 1996, „*Wojna*” w edukacji: *stosunki nauczyciel - uczeń. Pejzaże „walki” i nadziei (w kręgu pytań ważniejszych od odpowiedzi)*, [w:] M. Dudzikowa (red.) *Nauczyciel - uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, Kraków, s. 139-155.

- Komorowska H. (red.), 1988, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H., 2004, *Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego – blaski i cienie*, [w:] P.-P. Chruszczewski (red.), „Aspekty współczesnych dyskursów. Język a komunikacja” 5, t. 1, s. 137-148.
- Komorowska H., 2009, *Interakcje i komunikacja na lekcjach języka obcego. Trudności dyscyplinarne i sposoby radzenia sobie z nimi*, [w:] H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli CODN, s. 9-24.
- Komorowska H., 2011, *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa.
- Komorowska-Janowska H., 2016, *Quantitative and qualitative classroom research – friendship or war?*, [w:] M. Pawlak (red.), *Classroom-Oriented Research. Reconciling Theory and Practice*, Springer, s. 3-17.
- König P. P., 1994, *Kommunikation und Strategie*. Referat wygłoszony na 29 Kolokwium Lingwistycznym Aarhus (Dania).
- Kotusiewicz A., 1995, *Nowe kategorie edukacyjne* [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, Białystok, s. 31-61.
- Kouhan B., 2012, *Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego w polskim liceum a brytyjskim The Sixth Form College – wyniki badań porównawczych*, [w:] M. Pawlak (red.), „Dyskurs edukacyjny w klasie językowej. Neofilolog” nr 38, t. 2 Poznań-Kalisz, s. 201-222.
- Kowalczyk-Gnyp M., 2006, *Komunikowanie w edukacji instytucjonalnej*, [w:] W. J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń, s. 108-115.
- Kowalewski J., 2011, *80 lat nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 37, zesz. 3, Kraków, s. 99-124.
- Kowalikowa J., 1994, *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*, [w:] S. Gajda, J. Nocoń (red.), *Kształcenie porozumiewania się*, Opole, s. 145-153.
- Krajewska A., 1995, *Rola nauczyciela we współczesnej szkole* [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, Białystok, s. 74-78.
- Kramsch C. J., 1998, *Language and Coulture*, Oxford: Oxford University Press.

- Krawczuk A., 2008, *Nauczanie Ukraińców polskiej etykiety językowej (zwracanie się do adresata)*, [w:] W. T. Miodunka (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 301-311.
- Krawczuk A., 2012, *Nauczyciel i uczeń w językowych relacjach grzeczności. Polskie formy adresatywne na Ukrainie*, [w:] „Słowo. Studia Językoznawcze” 3, s. 110-124.
- Krumm J. J., 2000, *Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht als Interaktion*, [w:] K. R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, H. J. Krumm (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Narr, s. 132-138.
- Kubacka K., 2013, *Komunikacja niewerbalna cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. Wyrażanie niepewności, wątpliwości, niewiedzy lub niezrozumienia* (wyd. w formie elektronicznej – e-book, adres strony internetowej: http://www.polonicum.uw.edu.pl/pdf/forum_ksiazka.pdf), s. 426 – 437.
- Kubacka K., 2013, *Korekta nauczycielska, a wypowiedź ustna studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, Łódź, s. 391-401.
- Kubacka K., 2014, *Co mówi lektor, a co komunikuje? Gesty rąk, dłoni i palców oraz ich szczególne miejsce w komunikacji na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] M. Gaze, K. Kubacka (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców - 2*, Łódź, s. 127-135.
- Kubacka K., *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego: wprowadzanie nowych treści a strategie negocjacyjne lektora*, [w:] I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek, E. Pałuszyńska, B. Grochala-Woźniak (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, Łódź, s. 85-97.
- Kupisiewicz Cz., 2005, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Kurcz I., 1992, *Język a psychologia: podstawy psycholingwistyki*, Warszawa.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Kurcz I., 2004, *Communicative competence and theory of mind*, [w:] „Psychology of Language and Communication”, Vol. 8, No 2, s. 5-18.
- Kurkowska H., Skorupka S., 1961, *Stylistyka polska*, Warszawa.
- Kwieciński Z., Witkowskiego L. (red.), 1993, *Spory o edukację – dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa.

- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), 2000, *Pedagogika (leksykon, 2003 – podręcznik)*, Warszawa.
- Labocha J., 1985, *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, [w:] „Polonica”, cz. 1, t. 11, s. 119-146.
- Labocha J., 1986, *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, [w:] „Polonica”, cz. 2, t. 12, s. 203-217.
- Labocha J., 1996, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 9-16.
- Lantolf J., 2006, *Sociocultural Theory and L2: State of the art*, [w:] „Studies in Second Language Acquisition” 28, s. 67-109.
- Larsen-Freeman D., 1980, *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen- Freeman D., Long M. H., 1991, *An introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- Larsen-Freeman D., 1998, *Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding*, Boston: Heinle and Heinle.
- Laskowska E., 1980, *Badania statystyczne nad rozwojem systemu leksykalnego wśród młodzieży w szkole średniej*, [w:] W. Boryś (red.), „Studia Językoznawcze”, Streszczenia prac doktorskich, s. 119-165.
- Laskowska E., 1985, *Z badań nad słownictwem uczniów i nauczycieli*, [w:] „Studia Filologiczne, Filologia Polska”, z. 24/9, Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz, s. 151-163.
- Laskowska E., 1989, *Charakterystyka słownictwa nauczycieli i kandydatów na nauczycieli klas początkowych*, Bydgoszcz.
- Łątka E., 2012, *Czy mówienie o emocjach w języku obcym jest możliwe? O potrzebie rekonstruowania skryptów kulturowych wrażenia emocji dla glottodydaktyki polszczyzny* [w:] G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodzensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 19, Łódź, s. 35-44.
- Łątka-Likh E., 2015, *Błąd w interjęzyku uczących się języka polskiego jako obcego a zakłócenia w komunikacji międzykulturowej*, [w:] G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 22, Łódź, s. 143-154.
- Leathers D. G., 2007, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, przeł. M. Trzcńska, Warszawa.
- Levinson S., 1983, *Pragmatics*, Oxford.

- Lewandowska-Tomaszczyk B., 1987, *Conceptual Analysis, Linguistics Meaning and Verbal Interaction*, Łódź.
- Lewandowska-Tomaszczyk B., 1998, *Discourse analysis, cognitive grammar and foreign language learning*, [w:] „Folia Linguistica Anglica” 1, s. 161-171.
- Lewandowski J., 1979, *O nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 288-295.
- Lewowicki, T., 2007, *Marzenia o wyzwolonym nauczycielu – o emancypacji i odpowiedzialności*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel, tożsamość, rozwój: praca zbiorowa*, Kraków, s. 60-64.
- Lightbown P. M., Spada N., 1993, *How Languages Are Learned*, Oxford, Oxford University Press.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lipińska E., 2006, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 79-98.
- Lipińska E., 2007, *Lektury podręczne. Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Tłumaczenie w nauczaniu/ uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, s. 23-35.
- Loewen S., Erlam R., 2006, *Corrective feedback in the chatroom: An experimental study*, [w:] „Computer Assisted Language Learning” 19, s. 1-14.
- Long M. H., 1983, *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*, [w:] „Studies in Second Language Acquisition” 5, s. 177-193.
- Long, M. H., 1983b, *Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom*, [w:] M. Clarke, J. Handscombe (red.), *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*, Washington, D. C.: TESOL, s. 207-225.
- Long M. H., Sato, C. J., 1983, *Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions*, [w:] H. W. Selinger, M. H. Long (red.), *Classroom Oriented Research in Language Learning*, Rowley, MA Newbury House, s. 268-285.
- Long M. H., Richards J. C. (red.), 1987, *Methodology in TESOL. A book of Readings*, Boston: Heinle and Heinle.

- Long M. H., 1996, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, [w:] W. Ritchie, T. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego: Academic Press, s. 413-468.
- Long M. H., 2007, *Problems in SLA*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lorek K., 2011, *Nauczyciel w przestrzeni współczesnej edukacji*, Kalisz.
- Lörscher W., 1983, *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*, Tübingen: Gunter Narr.
- Lörscher W., 1986, *Conversational structures in the FL classroom*, [w:] G. Kaspers (red.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus: Aarhus University Press, s. 11-22.
- Łoś J., 1916, *Od „ty” do „pan”*, [w:] „Język Polski”, nr 1, s. 5.
- Lubaś W., 1978, *Typ kontaktu językowego a wariantowość nazw własnych we współczesnej polszczyźnie*, [w:] W. Lubaś, A. Wilkoń (red.), *Prace Naukowe UŚ*, nr 201, „Prace Językoznawcze 4. Onomastyka”, Katowice, s. 7-15.
- Lubaś W., 1987, *Nazywanie osób w dialogu*, [w:] M. Kita (red.), *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, Katowice, s. 71-80.
- Lubaś W., 2003, *Polskie gadanie. Podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Opole.
- Łukaszewicz B., 2016, *Najtrudniejszy pierwszy krok. Łodolamacze na lekcji jpjo*, [w:] P. Garncarek (red.), „Kwartalnik Polonicum. Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców” nr 21, Warszawa, s. 28-31.
- Lynch T., 1996, *Communication in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press.
- Mackey A. (red.), 2007, *Conversational interaction in second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Mądry-Kupiec M., 2011, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków.
- Majer H., 2000, *Jak obcy jest język obcy? Komunikacja na lekcji języka angielskiego*, [w:] „Płockie rozprawy neofilologiczne” 2, s. 33-46.
- Majer H., Majer J., 1995, *Teacher talk: Useful input or chaos?* [w:] „IATEFL_{PL} Newsletter” 11, s. 16-18.
- Majer H., Majer J., 1996, *Teacher talk: Theory and classroom realities*, [w:] J. Field, A. Graham, M. Peacock (red.), „Insights” 1, Whitstable, Kent: IATEFL, s. 13-22.
- Majer J., 1996, *Classroom discourse: training teachers and training trainers*, [w:] Paper read at 5th IATEFL_{PL} Conference, Poznań, 9-11, November 1996.

- Majer J., Motteram G., 1996, *Unlocking the classroom door: Video transcripts in teacher education*, Papers from PRINCE Links Conference, Popowo, 21-24 March 1996: The British Council Poland, s. 93-106.
- Majer J., 1997, *Classroom talk: this, that and the other*, Paper read at 6th IATEFL_{PL} Conference, Łódź, 7-9 November 1997.
- Majer J., 1998, *Analysis of classroom communication: Implications for teacher training*, [w:] B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Perspectives on Foreign Language Teaching*, Piotrków Trybunalski: Kielce, s. 8-25.
- Majer J., 1998b, *Poles Apart? Bridging the gap between naturalistic and pedagogic discourse*, [w:] J. P. Melia (red.), *Innovations and Outcomes in English Language Teacher Education*, Warszawa: The British Council Poland, s. 145-163.
- Majer J., 2002, *Discourse analysis in foreign-language classroom research: An historical review*, [w:] „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, English Studies XI, s. 3-20.
- Majer J., 2003, *Interactive discourse in the foreign language classroom*, Łódź.
- Majer J., 2008, *Negotiation of form in foreign-language classroom discourse*, [w:] M. Pawlak (red.), *Investigating English language learning and teaching*, Poznań – Kalisz, s. 79-94.
- Majer J., 2009, *Analiza dyskursu na lekcji języka obcego*, [w:] M. Pawlak (red.), *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*, „Neofilolog” 32, Poznań: PTN, s. 99- 114.
- Majkowska A., 2011, *Tekst ustny w dyskursie edukacyjnym*, [w:] „Pedagogika”, zesz. XX, Częstochowa, s. 255-268.
- Malamah-Thomas A., 1987, *Classroom Interaction*, Oxford: Oxford University Press.
- Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Marczyńska M. 2012, *Zadek pani Marii jest bardzo stary, czyli o błędach językowych cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] M. Biernacka, M. Wojenka-Karasek (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź, s. 230-241.
- Martyniuk W., 2001, „*Jak dziadek poznał babcię*”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki: nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 46-53.
- Masłowski J., 1966, *O zadaniach i trudnościach polonisty, adiustatora przyrodniczych tekstów naukowych*, [w:] „Język Polski” nr1, s. 132-139.
- McCarthy M., 1991, *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

- McCarthy M., 2001, *Issues in Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough J., McDonough S., 1997, *Research Methods for English Language Teachers*, Londyn: Arnold.
- McHoul A. W., 1978, *The organization of turns at formal talk in the classroom*, [w:] „Language in Society” 7, s. 183-213.
- Mehan H., 1979, „What time is it, Denise?”. *Asking known information questions in classroom discourse*, [w:] „Theory into Practice”, 18, s. 285-294.
- Mehan H., 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehrabian A., 1968, *Communication without words*, [w:] *Psychology Today*, Vol. 2, No. 4., s. 53-56.
- Meißner F. J., 2000, *Interaktion – als Gegenstand unterrichtlicher Kommunikation und prozessorientierter Forschung*, [w:] K. R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, H. J. Krumm (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Narr, s. 161-170.
- Mendak E., 1996, *Kody niewerbalne jako obiekty nauczania języka obcego*, [w:] S. Gogolewski, T. Jałmużna i in. (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 6, Łódź, s. 63-68.
- Mendak E., Pogorzelska D., 1994, *Możliwości wykorzystania elementów komunikacji niewerbalnej w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego. (Rozważania teoretyczne)*, [w:] S. Gogolewski, T. Jałmużna i in. (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 5, Łódź, s. 31-38.
- Michowicz J., Lewandowski J., 1987, *Przegląd literatury i stanu badań nad problemem nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] J. Mączyński, J. Michowicz (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Studia i materiały”, Łódź, s. 9-23.
- Mieszalski S. 1990, *Interakcje w klasie szkolnej: o społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Mihułka K., 2011a, *Interkulturelle Kommunikation – obligatorisches Fach philologischer Studienrichtungen*, [w:] Z. Wawrzyniak, Z. Światłowski (red.), „Studia Germanica Resoviensia 9. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, Seria Filologiczna. Zeszyt 67, Rzeszów, s. 233-250.
- Mihułka K., 2011b, *Planowanie i prezentacja projektu etnograficznego w ramach lekcji języka obcego*, [w:] M. Pawlak, *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*,

- Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/ UAM w Poznaniu. Kalisz, s. 261-274.
- Mihułka K., 2015, *Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 2/2015, s. 82-89.
- Mika S., 1987, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa.
- Mikułowski-Pomorski J., 2006, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków.
- Milerski B., Śliwerski B., 2000, *Pedagogika*, Warszawa.
- Miodunka W. T., Seretny A. (red.), 2008, *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.
- Miodunka W. T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Morcinek-Abramczyk B., 2015, *Pomiędzy słowem a gestem – błędy glottodydaktyczne wynikające z braku kompatybilności między językiem a mową ciała*, [w:] G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodziensis . Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 22, Łódź, s. 125-141.
- Moskowitz G., 1968, *The effects of training foreign language teachers in Interaction Analysis*, [w:] „Foreign Language Annals” 1, s. 218-235.
- Moskowitz G., 1971, *Interaction analysis: A new modern language for supervisors*, [w:] „Foreign Language Annals” 5, s. 211-221.
- Mroczek A. K., 1978, *Tytulatura w korespondencji staropolskiej jako problem stosunku między nadawcą a odbiorcą*, [w:] „Pamiętnik Literacki”, LXIX, nr 2, s. 127-148.
- Mueller E., 1979, *Toddlers + toys = an autonomous social system*, [w:] M. Lewis, L. A. Rosenblum (red.), *The Child and Its Family. Genesis of Behavior*, vol 2, Springer, Boston, MA, s. 169-194.
- Nagajowa M., 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Nagajowa M., 1990, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.
- Nathan M., 1995, *The New Teacher's Guide*, Londyn, Kogan Page.
- Nation I. S. P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press.
- Nęcki Z., 1992, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław.
- Nęcki Z., 1996, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- Nęcki Z., 2006, *Kompetencje i umiejętności komunikacyjne nauczyciela – zarys problemów*, [w:] W. J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń, s. 9-12.

- Nespolous J. L., Lecours A. R., 1986, *Gestures: nature and function*, [w:] J. L. Nespolous, P. Perron, A. R. Lecours (red.), *The biological foundations of gestures*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 49-61.
- Niżegorodcew, A., 1991, *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, Kraków.
- Niżegorodcew, A., 1993. *The Structure of Foreign Language Discourse and the Use of Communication Strategies by Low Proficiency Foreign Language Learners*, [w:] B. Kettemann, W. Wieden (red.), *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, Tübingen: Gunter Narr, 349–357.
- Niżegorodcew, A. 2007, *Input for instructed L2 learners: The relevance of relevance*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Niżegorodcew A., 2008, *How to teach conversation in times of globalization?*, [w:] „The Teacher”, nr 2 (56), s. 38-48.
- Niżegorodcew A., 2009, *Systematyczna samoocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Kalisz, s. 141-153.
- Niżegorodcew A., 2012, *Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim*, [w:] M. Pawlak, „Neofilolog” nr 38/1, s. 107-128.
- Nocoń J., 1994, *Dialogowość podręczników szkolnych*, [w:] S. Gajda, J. Nocoń (red.) *Kształtowanie porozumiewania się*, Opole, s. 179-184.
- Nocoń J., 1996, *Podręcznik w komunikacji dydaktycznej*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 257-264.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Nocoń J., 2011, *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*, [w:] U. Sokolska (red.), *Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś*, Białystok, s. 187-200.
- Nocoń J., Tabisz A. (red.), 2013, *Język a Edukacja 2. Tekst edukacyjny*, Opole.
- Nocoń J. 2013, *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, [w:] E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków, s. 111-139.
- Nowakowska M. M., 2011, *Podstawy etykiety językowej w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*, [w:] B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 18, Łódź, s. 201–210.
- Nunan D., 1989, *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Action*, New York: Prentice Hall.

- Nunan D., 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D., Lamb C., 1996, *The self-directed teacher: Managing the learning process*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunn R., 1999, *The purpose of language teachers' questions*, [w:] „IRAL” 37, s. 23-42.
- Odlin T., 1989, *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohmann R., 1988, *Literatura jako akt* [w:] *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Litareckiego” II*, Wrocław, s. 7-23.
- Okoń W., 1991, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa.
- Okoń W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Okopień-Sławińska A., 1985, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej* (Preliminaria), Wrocław.
- Oleksy W. (red.), 1989, *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins.
- Ollin R., 2008, *Silent pedagogy and rethinking classroom practise: structuring teaching through silence rather than talk*, [w:] „Cambridge Journal of Education” nr 38, s. 265-280.
- Ortenburger D., 2002, *W kierunku badań nad sprawnością komunikacyjną*, Częstochowa.
- Ostromęcka-Frączak B., 1996, *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym* [w:] B. Ostromęcka-Frączak (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 13-22.
- Ostrowicka H., 2014, *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych - w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*, [w:] „Forum Oświatowe – 2014”, nr 2, s. 48-68.
- Ożdżyński J., 1996, *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 155-180.
- Ożdżyński J., Rittel T. (red.), 1997, *Dyskurs edukacyjny*, Kraków.
- Ożóg K., 1987, *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej*, [w:] M. Preyzner (red.), *Język. Teoria – dydaktyka*, Materiały VIII Konferencji Młodych Językoznawców – Dydaktyków, Karpacz, 3-6 III 1983, Kielce, s. 83-97.
- Patil Prabhakar B., 1994, *Strategies of 'Teacher Talk'*, [w:] „IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”; Heidelberg Vol. 32, Iss. 2, (May 1, 1994), s. 154.
- Pawiak A., 2006, *Komunikacyjne kompetencje współczesnego nauczyciela - znaczenie niewerbalnego komunikowania się w procesie edukacyjnym*, [w:] T. Gumuła, T. Dyrda (red.), *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria – praktyka*, Kielce, s. 247-254.

- Pawlak M., 2000, *Optimizing interaction in the second language classroom*, [w:] „Studia Anglica Posnaniensia” 35, s. 234-258.
- Pawlak M., 2001, *A study in the use of communication strategies by Polish high school students*, [w:] „Network” 1/4, s. 28-35.
- Pawlak M., 2002a, *The effects of teachers' questioning behavior on the quality of classroom discourse*, [w:] E. Mańczak-Wohlfeld (red.), *Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English: PASE Papers in Linguistics, Translation and TEFL Methodology*, Kraków, s. 239-246.
- Pawlak M., 2002b, *Error correction practices of Polish and American teachers*, [w:] „Studia Anglica Posnaniensia” 37, s. 293-316.
- Pawlak M., 2002c, *Selected aspects of classroom discourse and their impact on language development in the foreign language context*, [w:] P. Cap, M. Kozanecka (red.), *Studies in language and linguistics: Selected readings for students of English philology*, Łódź, s. 69-110.
- Pawlak M., 2002d, *The use of the learners' mother tongue in the foreign language classroom – an asset or a liability?*, [w:] „English Philology. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi” 4 (24), s. 111-121.
- Pawlak M., 2004a, *Turn-taking mechanisms in the language classroom – a distortion or an inevitable outcome of classroom discourse?*, [w:] H. Kardela, W. J. Sullivan, A. Głaz (red.), *Perspectives on language*, Lublin, s. 175-183.
- Pawlak M., 2004b, *Rethinking the role of the IRF-exchange in the language classroom*, [w:] *Proceedings of An International Conference organized by Tureky-INGED, Romania BETA, Israel-ETAI and Greece-TESOL Greece "Multiculturalism in ELT Practices: Unity and Diversity"*, 10-12 October 2003, Ankara, Turkey (publikacja w formie elektronicznej na CD-ROM, ISBN 975-98969-1-5).
- Pawlak M., 2004c, *Describing and researching interactive processes in the foreign language classroom*, Konin.
- Pawlak M., 2005, *The feasibility of integrating form and meaning in the foreign language classroom: A qualitative study of classroom discourse*, [w:] „Glottodidactica” 30/31, s. 283-294.
- Pawlak M., 2006, *Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 4, s. 35-45.
- Pawlak M. (red.), 2008, *Investigating English language learning and teaching*, Poznań – Kalisz.

- Pawlak M., 2009a, *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Konin.
- Pawlak M., 2009b, *Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz, s. 311-337.
- Pawlak M., 2012a, *Negocjowanie form i znaczeń podczas lekcji języka obcego – wyniki badań*, [w:] „Neofilolog” 38/1, s. 77-90.
- Pawlak M. (red.), 2012b, „Neofilolog” 38/1, *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*, Poznań – Kalisz.
- Pawlak M. (red.), 2012c, „Neofilolog” 38/2. *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*. Poznań – Kalisz.
- Pawlak M. (red.), 2013, *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, Poznań – Kalisz.
- Pawlak M., 2014, *Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw*, [w:] „Konińskie Studia Językowe” 2 (1), 2014, s. 11-33.
- Pawlak M., A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), 2009c, *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz.
- Peterson R., 1992, *Managing Successful Learning – A Practical Guide for Teachers and Trainers*, Londyn, Kogan Page.
- Philpott J. S., 1983, *The relative contribution to meaning of verbal and nonverbal channels of communication... a metaanalysis*, *Unpublished master's thesis*, University of Nebraska.
- Pica T., 1987, *Second language acquisition, social interaction, and the classroom*, [w:] „Applied Linguistics” 8, s. 3-21.
- Pica T., 1991, *Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationship*, [w:] „System” 19, s. 437-452.
- Pica T., 1994, *Review Article. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?*, [w:] „Language Learning” 44, s. 493-527.
- Pica T., 1996, *Do second language learners need negotiation?*, [w:] „IRAL”, 34, 1, s. 1-21.
- Pieczywok A., 2006, *Negocjacje w procesie dydaktycznym*, [w:] W. J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń, s. 325-336.
- Pielachowski J., Strykowska J., Strykowski W., 2003, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań.

- Piętkowa R., 2000, *Humor w dyskursie dydaktycznym*, [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, Opole, s. 331-338.
- Piotrowski S., 2016, *Strategie komunikacyjne, czyli jak uczący się radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 1, Warszawa, s. 26-31.
- Piotrowski, S., 2011, *On the Authenticity of Communication in the Foreign Language Classroom*, [w:] M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, J. Majer (red.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters, s. 215–229.
- Pisarkowa K., 1979, *Jak się tytułujemy i zwracamy do innych*, [w:] „Język Polski” LIX, z. 1, s. 5-17.
- Podsiadły E., Suliga [Zarzycka] G., 1991, *Sposoby i środki porozumiewania się cudzoziemców we wstępnym okresie nauczania języka polskiego*, [w:] K. Michalewski, M. Nowakowska i in. (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Nauczanie po polsku”, t. 3, Łódź, s. 13-38.
- Półchłopek H., 1977, *Z badań nad słownictwem terminologicznym w podręcznikach dla klas V - V III szkoły podstawowej*, [w:] „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu”, s. 171-181.
- Politzer R. L., 1970, *On the use of aptitude variables in research on foreign language teaching*, [w:] „IRAL” 8, s. 330-340.
- Politzer R. L., 1980, *Requesting in elementary school classroom*, [w:] „TESOL Quarterly” 14, s. 165-174.
- Politzer R., Ramirez A, Lewis S., 1981, *Teaching standard English in the third grade: Classroom functions of language*, [w:] „Language Learning” 31, s. 171-193.
- Półturzycki J., 2002, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock.
- Popiel-Popiołek E., Kudra A., 2001, *O specyfice komunikacji dydaktycznej*, [w:] G. Habrajska (red.), „Język w komunikacji 3”, Łódź, s. 156-161.
- Popławska A. D., 2006, *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w szkole społecznej*, [w:] W. J. Maliszewski, *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń, s. 337-345.
- Poplucz J., 1978, *Organizacja czynności nauczyciela. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J., 1990, *Uwagi o systemie terminologicznym stosowanym w kształceniu językowym w szkole podstawowej*, [w:] „Poradnik Językowy” 4, s. 286-293.
- Pożarowska E., 1985, *Struktura i proces współdziałania oraz jego realizacja językowa u dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] „Studia Psychologiczne”, 22, 2, s. 145-165.

- Przybyła O., 2001, *Akty mowy o funkcji ekspresywnej w języku nauczycieli*, [w:] G. Habrajska (red.), „Język w komunikacji 3”, Łódź, s. 187-195.
- Przybyła O., 2004, *Akty mowy w języku nauczycieli*, Katowice.
- Puppel J., 2002, *Wpływ zachowań niewerbalnych na jakość i skuteczność komunikacji dydaktycznej* [w:] W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Poznań, s. 175-188.
- Putkiewicz E., 1990, *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa.
- Putkiewicz E., 2002, *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa.
- Puzynina J., 1981, *O znaczeniu czasownika oceniać we współczesnym języku polskim* [w:] „Studia gramatyczne IV”, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, s. 113-126.
- Rabczuk A., 2012, „*Elo ziom*” a może „*dzień dobry panu*”? – grzeczność w procesie glottodydaktycznym, [w:] P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 235-249.
- Rabiej A., 2015, *Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce*, [w:] G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 22, Łódź, s. 61-73.
- Rachwałowa M., 1996, *Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 131-138.
- Rancew-Sikora D., 2007, *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa.
- Rapacka-Wojtala S., 2014, *Rola nauczyciela (języków obcych) w kształceniu kompetencji komunikacyjnej uczestników procesu dydaktycznego*, [w:] I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek, E. Pałuszyńska, B. Grochala-Woźniak (red.) „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, Łódź, s. 99-107.
- Rebel G., 1998, *Naturalna mowa ciała*, Wrocław.
- Retter H., 2003, *Einführung in die Padagogik des Spiels 2*, erweiterte Neuauflage, Braunschweig, http://www.tu-bs.de/Medien-DB/documents/AFS-y0008254_Spiel98-03.PDF.
- Riley P. (red.), 1985, *Discourse and Learning*, Londyn: Longman.
- Riley P., 1985, *Viewing comprehension: l'oeil écoute* [w:] P. Riley (red.), *Discourse and learning*, London, Longman, s. 332-344.
- Rittel S., 1996, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego*, [w:] T. Rittel, (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 31-40.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.

- Rittel T., 1996, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków, s. 99–109.
- Rittel T. (red.), 1996, *Dyskurs edukacyjny*, Kraków.
- Rittel T., Ożdżyński J. (red.), 1997, *Dyskurs edukacyjny*, Kraków.
- Rittel T., Rittel S., 2015, *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia – znaczenia – terminy*, Kraków.
- Rowe M. B., 1987, *Using wait time to stimulate inquiry*, [w:] W. W. Wilen (red.), *Questions, questioning techniques, and effective teaching*, Washington, DC: National Education Association, s. 95-106.
- Rypel A., 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz.
- Rysiewicz J., 2009, *Uchybienia metodologiczne w badaniach ilościowych w językoznawstwie stosowanym*, [w:] M. Pawlak (red.), *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*. „Neofilolog” 32, Poznań, s. 177-188.
- Sabela E., 2008, *Jak nauczyć rozumienia wypowiedzi mówionych*, [w:] M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 16, Łódź, s. 71-80.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G., 1974, *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*, [w:] „Language” 50, s. 696-735.
- Sajenczuk M. E., 2003, *Światowy sławiec, zmęczczyzna, biletarz i mordarz. Komiczny aspekt błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego w SJPdC UŁ*, [w:] „Neofilolog”, 22, Poznań, s. 65-74.
- Schegloff E. A., Jefferson G., Sacks H., 1977, *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*, [w:] „Language” 53, s. 361-382.
- Schmidt R. 2001, *Attention*, [w:] P. Robinson (red.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 3-32.
- Schmidt R., 1990, *The role of consciousness in second language learning*, [w:] „Applied Linguistics” 11, s. 17-46.
- Scollon R, Scollon S. W., 1995, *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Oxford: Blackwell.
- Searle J. R., 1999, *Umysł, język, społeczeństwo*, Warszawa.
- Seedhouse P., 1994, *Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: The analysis of communication in the language classroom*, [w:] „IRAL” 32, s. 303-320.
- Seedhouse P., 1996, *Classroom interaction: Possibilities and impossibilities*, [w:] „ELT Journal” 50, s. 17-24.

- Seedhouse P., 2004, *The interactional architecture of the language classroom: A Conversation Analysis perspective*, [w:] „Language Learning Monograph Series” 4, s. 1-272.
- Seliger H. W., 1977, *Does practise make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence*, [w:] „Language Learning” 27, s. 263-278.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny A., 2014, *Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym*, [w:] I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek, E. Pałuszyńska, B. Grochala-Woźniak (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, Łódź, s. 37-50.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Sheen Y.-H., 2004, *Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings*, [w:] „Language Teaching Research” 8, s. 263-300.
- Sikorski M., 2010, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli*, [w:] „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, rocznik II, s. 155-172.
- Sinclair J., Brazil D., 1982, *Teacher talk*, Oxford: Oxford University Press.
- Skawiński J., 1992, *Polszczyzna potoczna a kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, [w:] J. Michalewski, M. Nowakowska (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 4, Łódź, s. 45-49.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*, Kraków.
- Skudrzykowa A., Urban K., 2002, *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków-Warszawa.
- Skudrzykowa A., 1994, *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Uwagi socjolingwistyczne*, [w:] „Postscriptum”, nr 9-10, s. 4-8.
- Skudrzykowa A., 1998, *Przemiany w polszczyźnie potocznej a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] S. Gala, B. Ostromecka-Frączak i in. (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, Łódź, s. 415-422.
- Skudrzykowa A., Warchala J., 2002, *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, Studia Pragmalingwistyczne, Warszawa, s. 277-284.
- Skudrzykowa A., Warchala J., 2013, *Język potoczny – dyskurs potoczny*, [w:] E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków, s. 35-60.

- Ślabczyński R., 2012, *Semantyka form czasowników trzeciej osoby w dyskursie szkolnym*, [w:] Słowo. „Studia Językoznawcze” 3/2012, s. 168-180.
- Śniatkowski S., 1996, *Dyskurs edukacyjny w literaturze anglojęzycznej*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 41-49.
- Sokołowska [Kubacka] K., 2011, *Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [w:] M. Biernacka, M. Wojenka-Karasek (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź, s. 132-139.
- Soliński W., 1982, *O szkolnych „językach” – zarys problematyki*, [w:] M. Dudzik (red.), *Kształcenie językowe w szkole*, t. 2, Wrocław, s. 985.
- Solmecke G., 2000, *Beobachtung und Analyse der Lehreräußerungen als Steuerungsinstrument*, [w:] K. R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, H. J. Krumm (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Narr, s. 227-233.
- Sośnicki K., 1959, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław.
- Sośnicki K., 1966, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa.
- Sowińska H., Butrymowicz M., 1990, *Stosunek uczniów do szkoły i zadań szkolnych*, [w:] H. Sowińska (red.), *Podmiotowe aspekty życia szkolnego*, Poznań, s. 89-97.
- Standardy wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania znajomości języka polskiego*, 2003, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15.10.2003 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, Dz. U. z 2003 r., nr 191, poz. 1871, s. 12909-12929.
- Starzec A., 1996, *Edukacyjne walory tekstów popularnonaukowych*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 265-274.
- Steward J., 2000, *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, [w:] J. Steward, *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa, s. 36-58.
- Stone G., 1989, *Formy adresatywne języka polskiego w osiemnastym wieku*, [w:] „Język Polski” LXIX, z. 3-5, s. 135-142.
- Streeck J., 1993, *Gestures as Communication I: Its coordination with gaze and speech*. „Communication Monographs”, 60, s. 275-299.
- Strugińska A., Piątkowska K., 2009, *Ewaluacja nauczyciela a rozwój autonomii studentów uczących się języka angielskiego jako obcego*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz, s. 479-490.

- Strzelecka A., 2012, *Humor w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Kwiatkowska, A. Stanecka (red.), *Humor. Teorie – Praktyka – Zastosowania. Kody humoru*, vol. 3/1, Piotrków Trybunalski, s. 269-278.
- Suliga [Zarzycka] G., 1990, *Nauczanie cudzoziemców jako dialog międzykulturowy* [w:] H. Rybicka-Nowacka, B. Ročławski (red.), *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, Gdańsk, s. 268-278.
- Swain M., 1985, *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, [w:] S. M. Gass, C. G. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 235-253.
- Swain M., 1995, *Three functions of output in second language learning*, [w:] G. Cook, B. Seidlhofer (red.), *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honor of Henry Widdowson.*, Oxford: Oxford University Press, s. 125-144.
- Swain M., 2000, *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*, [w:] J. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, s. 97-114.
- Swain M., 2005, *The Output Hypothesis: Theory and research*, [w:] E. Hinkel (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 471-483.
- Synowiec H., Cząstka B., 1989, *O języku nauczycieli*, [w:] L. Gilowa i E. Polański (red.), „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 9, Katowice, s. 122-139.
- Synowiec H., 1996, *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 203-210.
- Szamryk K., 2016, *Problemy związane z leksyką potoczną (na przykładzie materiału z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1)*, [w:] E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego VI*, Białystok, s. 107-120.
- Szerszunowicz J. 2007, *A Comparative Analysis of Small Talk in English and Polish*, [w:] L. N. Berlin (red.), *Theoretical Approaches to Dialogue Analysis. Selected Papers from the IADA Chicago 2004 Conference*, Beiträge zur Dialogforschung, Band 33, Tübingen, s. 39-48.
- Sztabnicka E., 2011, *Wzory grzecznościowe w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego „Hurra! Po polsku”*, [w:] B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 3*, Łódź 2011, s. 211-216.

- Sztabnicka E., 2012, *Humor na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Kwiatkowska, A. Stanecka (red.), *Humor. Teorie – Praktyka - Zastosowania. Kody humoru*, vol. 3/1, Piotrków Trybunalski, s. 253-257.
- Sztabnicka E., 2017, *Model polskiej grzeczności językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Perspektywa interkulturowa* (doktorat), zob. Repozytorium UŁ.
- Sztejnberg A. 1997, *Komunikacja między nauczycielem a uczniem w procesie edukacyjnym*, Opole.
- Sztejnberg A., 2001, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław.
- Sztejnberg A., 2006, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wrocław.
- Sztejnberg A., 2007, *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*, Opole.
- Szybińska M., 1991, *Formy adresatywne w języku polskim i serbsko-chorwackim (wybrane zagadnienia)*, [w:] „Język Polski” LXXI, z. 1, s. 35-42.
- Szymankiewicz K., 2007, *Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego* [online], http://frantice.interklasa.pl/frantice/index/dokumenty/languages/2002_04_2.pdf?page=info&action=showdoc&oid=3458, [08.05.2013].
- Szymankiewicz K., 2012, *Współkonstruowanie znaczenia w dyskursie metajęzykowym na lekcji języka obcego*, [w:] M. Pawlak (red.), *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*. „Neofilolog” nr 38, t. 2 Poznań-Kalisz, s. 43- 60.
- Szymczak M. K., 1987, *Aspekty przestrzenne interakcji klasowej*, [w:] „Kwartalnik pedagogiczny” 2, s. 77-93.
- Tambor J., 2010, *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: „Glottodydaktyka polonistyczna”, Kraków, s. 311-320.
- Targońska J., 2009, *Czy sama obserwacja lub sam sondaż diagnostyczny są w pełni obiektywnymi metodami badawczymi? – kilka uwag na temat metodologii badań pedeutologicznych* [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań – Kalisz, s. 437-450.
- Targońska J., 2012, *Interakcja w klasie językowej – metodologia badawcza*, [w:] M. Pawlak (red.), *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*. „Neofilolog” nr 38, t. 1, Poznań-Kalisz, s. 43- 60.
- Thomas J., 1983, *Cross-cultural pragmatic failure*, [w:] „Applied Linguistics” 4, s. 91-112.
- Thomas J., 1984, *Cross-cultural discourse as unequal encounter*, [w:] „Applied Linguistics” 5, s. 226-235.

- Thompson G., 1997, *Training teachers to ask questions*, [w:] „ELF Journal” 51, s. 99-105.
- Tomiczek E., 1983, *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego. Socjolingwistyczne studium konfrontatywne*, Wrocław.
- Trendak O., 2013, *Dobry nauczyciel, czyli kto?*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 59–64.
- Tsui A. B. M., 1995, *Introducing Classroom Interaction*, Londyn: Penguin.
- Turek W., 2006, *Czy uczymy cudzoziemców tego samego języka, którym mówią na co dzień Polacy?*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Sprawności przede wszystkim*, Kraków, s. 115-127.
- Van Dijk, T. A., 2001, *Discourse, Ideology and Context*, [w:] „Folia Linguistica” XXX (1–2), s. 11–40, (Special issue, ed. R. Wodak.).
- Van Lier L., 1996, *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*, Harlow, Essex: Longman.
- Van Lier, L. 1984, *Analysing interaction in second language classrooms*, [w:] „ELT Journal” 38, s. 160-169.
- Van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Vogel K., 2000, *Interaktion in der Lernersprache*, [w:] K. R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, H. J. Krumm (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Narr, s. 234-240.
- Walczak B., 1980, *Zadania lektorów języka polskiego w ośrodkach zagranicznych a metodyka nauczania języka polskiego jako języka obcego*, [w:] „Przegląd Polonijny”, nr 9-10.
- Wallace M. J., 1998, *Action Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh S., 2002, *Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom*, [w:] „Language Teaching Research”, vol. 6/1, s. 3-23.
- Walsh, S., 2006, *Investigating Classroom Discourse*, London: Routledge.
- Walsh, S., 2011, *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*, London: Routledge.
- Watson K., 1983, *Some aspects of classroom discourse in English*, ERIC Digest, ED233365, s. 1-13.
- Wąsik Z., 1979, *Typologia strukturalna wypowiedzi pytajnych*, Wrocław.
- Werbińska D., 2009, *Tożsamość zawodowa nauczyciela języka angielskiego na starcie kariery zawodowej: badanie narracyjne*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz, s. 467-477.
- Wiatrowski Z., 2011, *Różne wymiary dyskursu edukacyjnego oraz sposoby jego prowadzenia*, [w:] „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 209-214.

- Wichura H., 1986, *Wypowiedzi nauczyciela w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się w klasach niższych szkoły podstawowej*, [w:] H. Wichura, *Wielostronne nauczanie-uczenie się w klasach niższych szkoły podstawowej. Wybrane zagadnienia*, Białystok, s. 11-39.
- Widdowson H. G. (red.), 1979, *Discovering Discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson H. G. (red.), 1980, *Discourse in Action*, Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson H. G., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Więckowski R., 1998, *Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli*, [w:] „Nowa Szkoła” nr 2, s. 34-36.
- Więckowski R., 1999, *Pedagogiczne i terapeutyczne walory edukacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym*, [w:] „Życie Szkoły”, 1999 nr 1, s. 131-133.
- Wieczorkiewicz B., 1966, *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako języka obcego*, [w:] „Poradnik Językowy”, nr 6.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Wilkoń A., 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Wilkoń A., 2003, *Gatunki mówione* [w:] M. Z. Kita (red.), *Porozmawiajmy o rozmowie*, Katowice, s. 46-58.
- Williams J., 2005, *Form-focused instruction*, [w:] E. Hinkel (red.), *Handbook on Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, s. 671-691.
- Wiśniewska H., 1983, *Szkoła jako miejsce sprawnego wypowiedzania się*, [w:] „Polonistyka” nr 2, s. 135-138.
- Wiśniewska D., 2012, *Czy milczenie zawsze jest złotem? Percepcja ciszy i milczenia na zajęciach z praktycznej znajomości języka angielskiego*, [w:] P. Pawlak (red.), „Neofilolog” nr 38, t. 1, Poznań-Kalisz.
- Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), 2011, *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa.
- Wodak R., 2011, *Wstęp: Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*, [w:] R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa, s. 9-37.

- Wojaczek E., 2015, *Udział wykładowcy i studentów w eliminowaniu błędów językowych na zajęciach z niemiecko-polskich tłumaczeń ustnych*, [w:] G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 22, Łódź, s. 75-86.
- Wojciechowska, B., 2010, *Autentyczność w obcojęzycznych interakcjach komunikacyjnych: reprezentacje, strategie, nabywanie umiejętności*, [w:] M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Poznań – Kalisz – Konin, s. 301–312.
- Wojenka-Karasek M., Kubacka K., 2015, *Nauczyciel (nie)doskonały. Wypowiedzi lektora a zakłócenia na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 22, Łódź, s. 211-222.
- Wojtczuk K., 1996, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Siedlce.
- Wojtczuk K., 2002, *Gra oficjalności i nieoficjalności językowej jako zasada organizacji dyskursu edukacyjnego*, [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, „Studia Pragmalingwistyczne”, t. III, Warszawa, s. 295-306.
- Wosiński M., 1978, *Współdziałanie nauczyciela z uczniami. Kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami*, Katowice.
- Woźniewicz W., 1987, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa.
- Wysocka M., 2009, *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*, „Neofilolog” nr 32, Poznań, s. 139-150.
- Yule G., Tarone E., 1997, *Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons*, [w:] G. Kaspers, E. Kellerman (red.), *Communication Strategies. Psycholinguistics and Sociolinguistic Perspectives*, London: Longman, s. 17-30.
- Zajac M., 1996, *Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym* [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 77-85.
- Zaręba A., 1981, *Formy zwracania się do osób drugich w języku polskim i francuskim*, [w:] „Język Polski” LXI, nr 1-2, s. 1-12.
- Zarębina M., 1981, *Badania nad językiem w środowisku szkolnym*, [w:] „Poradnik Językowy”, z. 4, s. 194-197.
- Zarzycka G., 1998, *Znaczenie dialogu w nauczaniu języka drugiego w kontekście kulturowym*, [w:] B. Ostromecka-Frączak (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, s. 135-142.

- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 11, Łódź.
- Zarzycka G., 2001, *Analiza konwersacji i analiza dyskursu jako metody przydatne w określaniu kompetencji komunikacyjnej*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice 2001, s. 241-255.
- Zarzycka G., 2002, *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] S. Gala, B. Ostromęcka-Frączak i in., (red.) „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 12, Łódź, s. 11-41.
- Zarzycka G., 2006, *Moc dialogu... Przebieg i efekty sesji konwersacyjnych w wielonarodowej grupie studenckiej* [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim*, Kraków, s. 129-148.
- Zarzycka G., 2012, *Refleksje lingwistyczno-kulturowe w glottodydaktyce polonistycznej*, [w:] G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa” nr 19, Łódź, s. 5-8.
- Zarzycka G. (red.), 2012, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa” nr 19, Łódź.
- Zarzycka G., 2013, *Dyskurs glottodydaktyczny na łamach „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” w latach 1987–2013*, [w:] I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.) „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 20, Łódź, s. 11-21.
- Zarzycka G., 2013, *Managing discourse in conversation during lessons of Polish as a foreign language*, [w:] Ł. Salski, W. Szubko-Sitarek (red.), *Perspectives on Foreign Language Learning*, Łódź, s. 291-314.
- Zarzycka G., 2014, *Zarządzanie dyskursem w rozmowie toczącej się na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] B. Grochala, E. Pałuszyńska (red.), *Teksty, podteksty, konteksty. O współczesnej polszczyźnie i jej kontaktach z innymi językami słowiańskimi. Tom jubileuszowy dedykowany profesor Bożenie Ostromęckiej-Frączak*, Łask, s. 163-182.
- Zarzycka G., 2014b, *Media w nauczaniu języków obcych: koncepcje teoretyczne i wybrane rozwiązania metodyczne*, [w:] I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek, E. Pałuszyńska, B. Grochala-Woźniak (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, Łódź, s. 321-333.

- Zawadzka E., 1985, *Mówienie i słuchanie w języku obcym - próba analizy psycholingwistycznej*, [w:] F. Grucza (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, Warszawa, s. 189-196.
- Zawadzka E., 1987, *Korektura błędów w mówieniu - uwagi uczniów i nauczycieli*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 5, s. 443-446.
- Zawadzka E., 1992, *Wybrane problemy komunikacji szkolnej*, [w:] W. Woźniakowski (red.), *Modele komunikacji międzyludzkiej*, Warszawa, s. 49-55.
- Zawadzka E., 1993, *Problemy i paradoksy komunikacji w języku obcym w warunkach szkolnych*, [w:] „Neofilolog” nr 6, s. 17-24.
- Zawadzka E., 1995, *Kilka uwag o komunikacji interkulturowej*, [w:] „Neofilolog” nr 10, s. 6-11.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków.
- Zawadzka E., 1989, *Fehler und Fehlerkorrektur – Bemerkungen eines nichtmuttersprachlichen Fremdsprachenlehrers*, [w:] *Die Neueren Sprachen*, t. 88, z. 3, 235-246.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.
- Zgółkowie H. i T., 1992, *Językowy savoir-vivre*, Poznań.
- Żurek A., 2008, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, Łask.
- Żurek A., 2017, *Strategie komunikacyjne w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, [w:] P. Garncarek (red.), „Kwartalnik Polonicum. Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców” nr 21, Warszawa, s. 7-13.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 1995, *Komunikacja dydaktyczna na lekcjach języka polskiego* [w:] E. Polański, Z. Uryg (red.), „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego” t. 14, Katowice, s. 93-104.
- Żydek-Bednarczuk U., 1999, *Akty mowy nauczyciela*, [w:] M. T. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej*, Katowice, s. 79-96.
- Żydek-Bednarczuk U., Zeler B., 1996, T. Rittel (red.), *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 17-30.
- Żygulski K., 1985, *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Warszawa.

Słowniki i encyklopedie:

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, 2003, T. Pilch (red.), Warszawa.

Longman Dictionary of Contemporary English, <http://www.ldoceonline.com/dictionary> (25.08.2014).

Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, 2010, Richards J. C., Schmidt R., Harlow, Longman, Abingdon (red.), Abingdon.

Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego, 1984, A. Szulc, Warszawa.

Słownik dydaktyki języków obcych, 1997, A. Szulc (red.), Warszawa.

Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny PWN, 2002, S. Bąba, J. Liberek (red.), Warszawa.

Słownik języka polskiego PWN, wyd. internetowe: www.sjp.pwn.pl.

Słownik języka polskiego, 2000, W. Doroszewski (red.), Warszawa.

Słownik polszczyzny potocznej, 1996, J. Anusiewicz, J. Skawiński (red.), Warszawa-Wrocław.

Słownik terminów literackich, 1994, S. Sierotwiński (red.), Kraków.

The New Encyclopedia Britanica, 2006, Edynburg.

Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN, 2008, A. Markowski (red.), Warszawa.