

Magdalena Wojenka-Karasek¹, Kamila Kubacka²

NAUCZYCIEL (NIE)DOSKONAŁY WYPOWIEDZI LEKTORA A ZAKŁÓCENIA NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: komunikacja, zakłócenia komunikacyjne, usterka językowa, języka polski jako obcy, uczeń, lektor

Streszczenie. Artykuł porusza zagadnienie zakłóceń powstałych w komunikacji pomiędzy studentami i nauczycielem języka polskiego jako obcego. W tekście zostały przedstawione i omówione przykłady usterek językowych i pozajęzykowych w wypowiedziach lektorów, które wpłynęły na niezrozumienie przez uczących się przekazywanych treści, a w konsekwencji zaważyły na skuteczności procesu glottodydaktycznego.

WSTĘP

Pisząc o zakłóceniach w komunikacji pomiędzy lektorem a studentami na lekcji języka polskiego jako obcego, warto baczniej przyjrzeć się pierwszej ze stron uczestniczących w tym procesie, a mianowicie – nauczycielowi. E. Lipińska bardzo rygorystycznie ocenia jego pracę, stwierdzając, iż: „od uczącego wymaga się nieomyślności, nienaganności i nieskazitelności na każdym kroku. Ma to szczególne znaczenie w wypadku nauczyciela języków obcych (...), ponieważ jest on utożsamiany ze *statystycznym* Polakiem oraz staje się symbolem kultury polskiej. Ocenia się więc jego wygląd, zachowanie, sposób mówienia, reagowania itp. jako charakterystyczny dla Polaków” (Lipińska 2006, s. 80). Współczesny lektor stoi przed niemałym wyzwaniem, gdyż ciąży na nim odpowiedzialność zachowania czystości języka, którego naucza. Jeżeli w myśl

¹ magdawojenka@wp.pl; Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

² kamila.kubacka.ul@wp.pl; Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

słów W. Turka ma być on *wyroczną* (Turek 2006, s. 116) czy też, jak chce H. Komorowska – *ekspertem i modelem językowym* (Komorowska 2002, s. 80-81), musi wyzbyć się wszelkich błędów czy choćby usterek, jak również „złych nawyków językowych”, które mogą powodować zakłócenia w komunikacji. Pojawia się zatem problem lektora modelowego, idealnego, posługującego się poprawną, zgodną z normami gramatycznymi, oficjalną polszczyzną. Jednak nawet bardzo doświadczonym lektorom zdarza się nieświadomie popełnić błąd czy przeoczenie, szczególnie w sytuacji żywej, spontanicznej wymiany zdań, np. w odpowiedzi na niespodziewane pytania dociekliwych uczniów. Stąd częste w wypowiedziach lektorów *wokalizacje paralingwistyczne*, wśród których należy wymienić m.in.: *kwalifikatory* (np. intensywność i/lub rozciągłość głosu) czy *oddzielniki*³, takie jak: *mmm...*, *yyyy...*, *aaa.....*, a także niedopatrzienia w zakresie składni.

W podręcznikach do nauczania metodyki języków obcych (zob.: Komorowska, 2002; Seretny, Lipińska, 2005) niewiele miejsca poświęca się zagadnieniu błędów i sposobom reagowania na nie. Błędy pojawiają się w kontekście nauczania jako domena wyłącznie uczących się. Brak natomiast informacji na temat omyłek pojawiających się w wypowiedziach nauczycieli. Franciszek Grucza, autor pojęcia *lapsologii glottodydaktycznej*, zauważa, że „popełnianie błędów jest zjawiskiem naturalnym, niekończącym się i towarzyszącym wszelkiej aktywności człowieka, który jest istotą uczącą się od urodzenia aż do śmierci. Niemożliwe jest absolutne i idealne opanowanie języka, zawsze można doskonalić sposoby posługiwania się nim.” (Grucza 1978, cytat za: Kaleta 2009, s. 152). Autor wyróżnia dwie kategorie błędów: „błędy popełniane na skutek nieopanowania lub niedostatecznego opanowania danego języka (błędy sensu stricto; ang. errors, franc. erreurs)” (tamże) oraz, istotne dla niniejszych rozważań, „błędy popełniane przez kompetentnych użytkowników danego języka, którzy są w stanie te błędy korygować (pomyłki językowe, czyli błędy sensu largo; ang. mistakes, franc. fautes, niem. Flüchtigkeitsfehler)” (tamże).

Przykłady takich usterek są możliwe i łatwe do rozpoznania przez rodzimego użytkownika języka o wysokich kompetencjach lingwistycznych. Celem przeprowadzonych i przedstawionych w niniejszym artykule badań było jednak sprawdzenie, czy pojawiające się w wypowiedziach lektorów języka polskiego lapsusy, miały wpływ na zaburzenia procesu komunikacyjnego w dyskursie edukacyjnym.

³ Terminologia stosowana za K. Jarząbek w książce *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych (na przykładzie komunikacji Polaków i Rosjan – ujęcie konfrontatywne)*, Katowice 1989, s. 15.

1. REZULTATY BADAŃ

Na podstawie analizy transkrypcji trzynastu 90-minutowych lekcji języka polskiego (w tym 5 lekcji w grupach słowiańskich i 7 w grupach niesłowiańskich, głównie azjatyckich; na przestrzeni lat 2010 – 2014) pokazujemy dwie podstawowe kategorie usterek glottodydaktycznych odnotowanych w wypowiedziach nauczycieli: (1) w zakresie systemu językowego oraz (2) w zakresie samego procesu komunikacji (dotyczące organizacji wypowiedzi, interpretacji wypowiedzi ucznia czy spójności tematycznej). Świadomie nie używamy terminu „błąd językowy”, gdyż sądzimy, że zauważone podczas badania omyłki nie były wynikiem braku sprawności czy wiedzy językowej lektorów, a jedynie pewnych uwarunkowań jego pracy.

1.1. UCHYBIENIA W ZAKRESIE SYSTEMU JĘZYKOWEGO

Usterki lingwistyczne lektorów⁴ dotyczyły przede wszystkim składni, z czego najliczniejszą grupę stanowiły konstrukcje niepoprawne pod względem szyku, np.:

- 1) *L: To jest na tryb przypuszczający ćwiczenie⁵.*
- 2) *L: Żeby odebrała zdjęcie ją poprosił. No dobrze, a teraz matka.*

Szyk w polszczyźnie określany jest jako swobodny. Układ wyrazów w wypowiedzeniu nie jest jednak dowolny. Powyższe uchybienia nie powodują naruszenia komunikatywności wypowiedzi, niemniej szyk determinuje odbiór komunikatu, niewłaściwy, zakłóca percepcję, odbiorcy, który koncentruje się na formie wypowiedzi, zamiast jej treści.

W tekstach neutralnych stylistycznie, w zdaniach pojedynczych podmiot lokalizowany jest przed orzeczeniem (*To ćwiczenie jest na tryb przypuszczający*), dopełnienie zaś po orzeczeniu (*Poprosił ją, żeby odebrała zdjęcie*). W przykładzie nr 2) dodatkowo naruszono przejrzystość kompozycyjną wypowiedzi poprzez nieuzasadnioną inwersję zdania podrzędnego i nadrzędnego⁶.

⁴ Podczas analizy nie brano pod uwagę czynników zewnętrznych, psychofizycznych mogących wpływać na pojawienie się usterki, takich jak zmęczenie czy zdenerwowanie lektora.

⁵ Wszelkie przytoczone w artykule przykłady pochodzą z badań własnych.

⁶ Szerszy kontekst nie usprawiedliwia zmiany szyku. Zdanie nie było odpowiedzią na pytanie ani dokończeniem wypowiedzenia budowanego przez ucznia.

Zdarzało się, że wypowiedzi nauczycieli były bardziej niezharmonizowane składniowo, zdania bywały wówczas niedokończone, pourywane i niespójne wewnętrznie, np.:

- 3) *L: 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 Gumpa” pamiętamy. Pamiętacie, kiedy on powiedział, że jego kolega, ten kolega, co on.... tak? Ten kolega kupił mu udziały w jakiejś firmie, która produkuje jabłka.*

Charakterystyczne dla tego typu zdań było wielokrotne zaczynanie przez lektorów danej myśli i próba przekazywania jej na różne sposoby, pewnego rodzaju poszukiwanie właściwej formy przekazu realizujące się w zmianie zamiaru komunikacyjnego nauczyciela. Pierwotne zdania orzekające albo pytające (o charakterze wypowiedzi świadczyła choćby zastosowana przez nauczyciela intonacja), niespodziewanie zmieniały się w pytania lub oznajmienia. O zjawisku tym szerzej pisze Krystyna Wojtczuk w pracy pt. *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*. Autorka podkreśla, że labilność szyku jest wynikiem kolokwialności (mówioności) i jest charakterystyczna dla języka nauczycieli, choć, jak zaznacza, nie jest to nagminne.

Nagle przekształcenie charakteru zdania powodowało zmianę szyku i wadliwość całej konstrukcji składniowej, np.:

- 4) *L: Nie byloby czeków. Nie byloby czeków. Adin! Gdyby nie było banków, co by było?*
 5) *L: W jaki sposób narasta atmosfera napięcia, to my już sobie powiedzieliśmy, prawda?*

Sporadycznie w wypowiedziach lektorów pojawiały się usterki leksykalne, np. niepoprawne użycie wyrazu:

- 6) *L: Dobrze, oszukuje pasażerów. Tak? Oszukuje, kłamię pasażerów, którzy też chcą jechać w tym kierunku, w którym on jedzie, no ale on nie chce mieć świadków. Prawda?*

Według *Wielkiego słownika poprawnej polszczyzny* (2008) połączenie czasownika ‘*klamać*’ z biernikiem (*klamać kogoś – klamać pasażerów*) jest niepoprawne. Można *okłamywać kogoś (okłamywać pasażerów)* ewentualnie *klamać komuś (klamać pasażerom)*.

Zdarzały się też konstrukcje pleonastyczne, np.:

- 7) *Tutaj mam taki artykuł, który wyraża sprzeciw przeciwko wykonywaniu kary śmierci, no a u...na ławie oskarżonych siedzi mózg, siedzi mózg człowieka, prawda?*

Nieco poważniejsze, choć także sporadyczne, są usterki gramatyczne. W prezentowanym materiale ograniczyły się one do uchybień w zakresie związku rządu, np.:

- 8) *L: Mhm. Uznaje to jako prowokację, po prostu. (...)*

Uznawać *co za co* (Uznaje to za prowokację), nie uznawać *co jako co* (zob.: *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, 2008).

- 9) *L: Jest niehumanitarne. Tak! Kara jest niehumanitarna. Zobaczcie, to jest to, o czym mówi Kiesłowski. Jeżeli my krytykujemy przestępcę, prawda, za czyny, jakie dokonał, to my nie możemy odplacać mu tym samym, prawda?*

Poprawna konstrukcja to: *dokonać czego* (+ D.), nie *co* (+ B.).

Językowe pomyłki lektorów nie powodowały na ogół zakłóceń w komunikacji na linii nauczyciel-uczeń. Jednak w związku z wyjątkowością procesu komunikacji edukacyjnej na lekcji języka obcego, nie sposób o nich nie wspomnieć. W układzie glottodydaktycznym język jest bowiem jednocześnie przedmiotem i narzędziem nauczania. Tych dwóch funkcji języka nie da się rozdzielić. Tym trudniejsze jest zadanie nauczyciela, który, mówiąc o języku, przez sam fakt mówienia, języka naucza. Ryzyko zapamiętania i utrwalenia przez uczniów błędnych form jest więc w przypadku nauczania języków obcych większe niż podczas nauczania przedmiotów w pierwszym języku studentów, o czym przypomina Komorowska, pisząc, iż „błąd może być traktowany m.in. jako niewłaściwe przeprowadzenie przez nauczyciela ćwiczeń obejmujących daną partię materiału. Uważa się, że błędna wypowiedź może być utrwalona i zapamiętana, i w ten sposób może blokować opanowanie prawidłowej formy” (Komorowska 1980, cytata za Kaletą, 2009, s. 156).

Sytuację, kiedy uczeń zauważył i powtórzył akurat tę niewłaściwą formę, ilustruje poniższy przykład:

- 10) *S: Następnie za...zajadli obiad...*

L: Następnie? Jeeedli albo zjedli.

S: ...zajedli!

L: zjedli, jadali, tak?

S: jadali...

L: Jedli! Jedli, one jadły, oni jedli, one jadły. Następnie jadły razem, yyy..następnie jedli razem obiad...mhm.

Zaistniała sytuacja komunikacyjna jest jednak nieco bardziej złożona. Lektor zareagował na błędnie użytą przez studenta formę „zajadli”, a następnie „zajedli”, proponując poprawną, choć nieadekwatną do poziomu znajomości językowej słuchacza, „jadali”. Wskutek tego, spośród trzech wymienionych przez nauczyciela postaci słowa „jeść”, student powtórzył właśnie tę najmniej pożądaną – „jadali”. W odpowiedzi na niezamierzoną reakcję uczącego się, lektor szybko wycofuje się ze swojej propozycji, kilkakrotnie z naciskiem powtarzając formę: „jedli”.

1.2. UCHYBIENIA W ZAKRESIE PROCESU KOMUNIKOWANIA

Jedną z częstszych przyczyn zakłóceń komunikacji między lektorem a uczniem była niewłaściwa organizacja treści wypowiedzi uczącego, w której tekst główny dotyczący prezentowanego zagadnienia mieszał się z metatekstem. Elementy metatekstowe w omawianych przykładach stanowiły lektorski komentarz gramatyczny. Nauczyciel przerywał wypowiedzianą frazę, wprowadzając wyjaśnienie gramatyczne, po czym wracał do przerwanej myśli tekstu głównego, np.:

11) *L: Kto nie rozumie słowa: oszczędności?*

S: Ja!

L: Oszczędności to jest substancja, to są wszystkie twoje pieniądze. Oszczędzać, to jest czasownik, a oszczędności to są pieniądze, które już masz odłożone. Tak? Więc gdybym miał albo gdybym miała duże...

12) *S: Gdyby dziś nie było pieniędzy, hehe... był na rynku wymienia towar za towar.*

L: Nie, nie, nie, nie, nie!

S: Nie?

L: Nie! Bo nie ma informacji. Jeszcze raz. Gdyby dziś nie było pieniędzy... i teraz musi być...no?

S: Gdyby dziś nie było pieniędzy...

L: Tak...i teraz musi być czasownik.

S: yyy...

L: Musielibyśmy albo chcielibyśmy, albo nie moglibyśmy. Tu musi być jakiś czasownik.

Uczeń nie rozumie, że komentarz lektora, nauczycielskie „nie”, nie odnosi się do treści odpowiedzi, ale popełnionego błędu gramatycznego.

Poniżej prezentujemy zapis dialogu, podczas którego temat wypowiedzi całkowicie zatracił się w poprawkach gramatycznych wprowadzanych przez nauczyciela:

- 13) S: *Moim zdaniem uczenie się języka tylko słuchają...*
 L: *Nie słuchają, tylko słuchając...*
 S: *...słuchając tylko polskich piosenek nie jest dobra metoda.*
 L: *...to nie jest...? No dobrze, ale gramatyka. To nie jest...*
 S: *...dobra metoda...*
 L: *Napisz to, to nie jest wcale dobra metoda. No dalej...*
 S: *...bo wtedy nie byłoby możliwość, bo wtedy nie być możliwość użyć nowe słowa...*
 L: *Dobrze, nie byłoby możliwości, gramatyka, nie byłoby czego? No jeśli słowa, no jest tak: byłoby... przypominam słowo możliwość – rodzaj żeński, więc nie byłoby czego? Możliwości. Czego? Tam miałeś użyć, ale powinna być konstrukcja: możliwości użycia nowych słów. Nie byłoby możliwości...?*
 S: *... nie byłoby możliwości pisać...*
 L: *no właśnie, to nie pisać, tylko czego? Pisa...*
 S: *pisania*
 L: *...nia.*
 S: *A tylko mow...*
 L: *a tylko? A tylko była-by... i teraz tu musi być co? Byłaby możliwość... i czego? Byłaby możliwość czego? Mówić, mówienie, czego?*
 S: *mówić*
 L: *nie, ale możliwość czego? Mówienie? Nie...tak...*
 S: *mówienia*
 L: *tak, nie byłoby możliwości czego? Mówienia.*

Nauczyciel oczekuje, że uczeń użyje poprawnej gramatycznie formy językowej. Jest to zrozumiałe zwłaszcza podczas realizowania danego zagadnienia językowego. Jednak zbyt częste dygresje lektora powodują niejasność przekazu informacji i zaciemniają obraz całości.

Odmienność komunikacji na lekcji w stosunku do komunikacji w warunkach naturalnych powoduje, że „cele dydaktyczne, polegające na poprawnym realizowaniu przez ucznia zadań częściowych, przesłaniają nierzadko nauczycielowi cel zasadniczy, jakim jest – jak wiadomo – rozwijanie kompetencji komunikacyjnej” (Putkiewicz 2002, s. 93).

Oczywiście nie zawsze przeplatanie się tekstu i metatekstu powoduje zakłócenia. Studenci są przyzwyczajeni, że w wypowiedzi nauczyciela nagle pojawia się komentarz gramatyczny, ważne jednak, by wplątany w główny temat wypowiedzi nie zaczął nad nim dominować, np.:

- 14) L: *Ponieważ skazany w ostatniej chwili panikuje, próbuje się wyrwać. No właśnie i teraz zastanówmy się, czy Kieślowski stawia znak równości między zbrodnią popełnioną przez Jacka, a zbrodnią jak...on sam nie określił tego tak, ale zrobili to krytycy filmowi. Karę śmierci nazwano zbrodnią w imieniu prawa. Imię – imieniu. W imieniu prawda?*

- 15) *L: Kim jest kat? Ten, który ucinął głowę kiedyś. Kara była i kat toporem ścinał głowę, tak? Ten kat, rodzaj męski.*

Proces komunikacji nie ogranicza się wyłącznie do zwyczajnej wymiany informacji. Porozumiewanie się polega tu na odnajdywaniu i negocjowaniu znaczeń, które przypisujemy danemu komunikatowi. Odbiór informacji jest to przede wszystkim właściwe odczytanie intencji nadawcy. Zdarza się, że, kiedy nauczyciel wprowadza dane zagadnienie po raz kolejny, poddany pewnej rutynie, zdaje się być pewny reakcji audytorium, które zazwyczaj w podobny lub nawet identyczny sposób reaguje na pytania i prowokacje nauczyciela. W ten sposób podejmuje on działania w znacznym stopniu zautomatyzowane.

Krystyna Skarżyńska, w artykule pt. *Bariery komunikacji: indywidualne, grupowe, społeczne* pisze o tzw. skryptach – „schematach dotyczących tego, co i jak należy robić i mówić w określonych, znanych sytuacjach”. Badaczka używa terminu ‘skrypt’ w odniesieniu do barier w kontaktach między członkami różnych grup społecznych, środowiskowych, kulturowych. Wydaje się, że pojęcie „skryptów” można zastosować także w dyskursie dydaktycznym. Nauczyciel dysponuje większym zasobem informacji na dany, omawiany podczas lekcji temat, komunikuje się, wykorzystując przewagę informacyjną i nie spodziewa się uzyskać innych informacji od tych, które wcześniej przewidział. Zdarza się, że, poprawiając błąd, wpływa (często nieświadomie) na wypowiedź ucznia, narzuca mu tok rozumowania, zmuszając do wykorzystania w czasie tworzenia tekstu określonych konstrukcji gramatycznych lub elementów leksykalnych, co może prowadzić do zniekształcenia wypowiedzi lub też całkowitej zmiany pierwotnego sensu i intencji mówcy, np.:

- 16) *L: Nie byłoby banków, co by było?*
S: Przechowywać...
L: Przechowywać pieniądze. Gdyby nie było banków, nie byłoby...?
S: Nie byłoby...yyy...
L: Nie byłoby łatwo przeprowadzać...
S: Przeprowadzać...
L: Operacje finansowe, tak? Gdyby nie było banków...?
S: Yyyyaaaa...nie mielibyśmy kart.

O ile powyższy przykład ilustruje pełną zmianę językowej realizacji tematu, o tyle w następnym mamy do czynienia z dwoma linearnymi głosami – nauczyciela i studenta, z których każdy próbuje przekazać interesującą go wiadomość. Głosy krzyżują się dopiero wówczas, gdy padają kluczowe dla dialogu słowa ucznia: „inny pokój” i następująca po nich spontaniczna reakcja lektora, spotęgowana wykrzyknieniem „Acha!”.

- 17) L: *Gdybyś była dyrektorem akademika, to co?*
 S: *yyy...wybudo...*
 L: *No pewnie, wybudowałabyś? Jak w domu nie masz telewizora, to budujesz telewizor?*
 S: *Nieeee...*
 L: *No nie, to co zrobilabyś?*
 S: *eee...inny pokój, inne pranie...*
 L: *Jeden pokój? Acha! Czyli zbudowałabym...*
 S: *Zbudowałabym pral...*
 L: *...inne pralnie.*
 S: *Inne pralnie.*
 L: *Mhm.*

Zdarza się, że lektor kończy wypowiedź za studenta:

- 18) L: *Odkrycie? Odkrycie to może być (...) Jaka jest różnica między odkryć a wynaleźć?*
 S: *Odkryć, już...*
 L: *Odkryć coś, co było, co istniało, tak? O czym nie wiedzieliśmy, że istnieje. A wynaleźć, to znaczy robić coś nowego. No dobrze, to co dalej? Wynalezienie czego?*

lub też uzupełnia tekst o nowe informacje, wzmacniając przekaz:

- 19) S: *No on jest wystraszony i...*
 L: *On w tym momencie jest w szoku, prawda?*

a także pozornie tylko daje studentom możliwość włączenia się do dyskusji, aby za chwilę zamknąć ją własnym komentarzem, unieważniając początkową chęć przekazania roli mówcy i jakby bojąc się braku reakcji ze strony słuchaczy, np.:

- 20) L: *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. Tak? 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. Nie daję gotowca, to wy zinter-zinter-interpretujcie. Ja sądzę, że to był taki anioł śmierci. On się pojawia również na przykład w Dekalogu I. I też taką rolę złowieszczą pełni, prawda, coś się nieszczęśliwego wydarzy. Więc on tutaj większego znaczenia, ale te, te emocje narastają. Prawda? Dziwna postać. No dobrze, ehh...w takim razie, czy jest jeszcze jakiś niemy świadek zbrodni?*

Własna odpowiedź lektora na postawione przez siebie pytanie byłaby uzasadniona, o ile stanowiłaby wstęp do mającej się odbyć dyskusji na temat filmu. Nauczyciel rezygnuje jednak w ogóle z podejmowania tego wątku, najpierw szukając u słuchaczy akceptacji, o czym świadczy pojawiające się na końcu zdania „prawda?”, użyte w formie pytania, a następnie pospiesznie przechodząc do kolejnego zagadnienia.

Trudności komunikacyjne powodowane były także niewłaściwym doбором przykładu. Kolejny przykład pokazuje, jak uwaga studentów zostaje przeniesiona z zagadnienia gramatycznego, prymarnego dla intencji wykładowcy, na zagadnienie leksykalno-kulturowe, poboczne i mało istotne dla rozważań nauczyciela

- 21) *L: ...do, do Galerii, tak? A...książka, strona siedemdziesiąt dziewięć, książka, strona siedemdziesiąt dziewięć i tutaj mamy: do i na. Na film. Do kawiarni na kawę, do teatru na Hamleta, do pubu na piwo. Do... mamy miejsca, na przykład...*

S1: Hamleta?

S2: Co to Hamlet?

Analizowany materiał zawiera także przykłady, ilustrujące takie sytuacje, w których tylko pozornie dochodzi do zakłócenia komunikacyjnego. Nauczyciel uzmysławia uczniom, nieraz w sposób bardzo żartobliwy, brak zrozumienia ich wypowiedzi, wymuszając tym samym poprawną formę językową (leksykalną, fonetyczną, fleksyjną).

- 22) *L: Powiiinien. Každy człowiek powinien ...*

S: ...mówić poprawnie i wyraźnie.

L: Jeszcze raz...

S: ...poprawnie i wyraźnie

L: Jeszcze raz. (śmiech)

S: ...poprawnie i wyraźnie

L: Jeszcze raz. (śmiech)

S: mówić poprawnie i...

L: wyrażźnie. On powinien, on musi mówić wyraźnie. Wyrażźnie.

S: wyraźnie.

- 23) *S: Powinny...*

L: Powinny?

S: Powinni...

L: Powinni, tak...Dobrze.

24) L: Zrobiłbym!

S: Zrobiłbym...emmm...ściany ee... zwuk nie... żeby oni zwuk nie propu-propuskali.

L: Ślucham?

S: Żeby ściany nie propuskali zwuk.

L: Nie rozumiem!

S: Żeby ściany...

L: To się nazywa ściany dźwiękoszczelne.

2. PODSUMOWANIE

Przeprowadzona analiza 13 nagrań lekcji w grupach o zróżnicowanej znajomości języka polskiego, choć stanowi jedynie próbkę, dostarczyła kilku egzemplifikacji naruszenia systemu językowego, a także licznych przykładów sytuacji komunikacyjnych, w których zmiany w zakresie jednej wypowiedzi nauczyciela, powodowały zakłócenia w komunikacji pomiędzy lektorem a studentem.

Wyodrębnione w niniejszym artykule kategorie są zaledwie propozycją i nie służą takim samym celom, jak stworzone przez glottodydaktyków kategoryzacje błędów uczących się. W przypadku lektorów były to błędy rzadkie, jednorazowe, wynikające z pośpiechu czy chęci szybkiego przekazania ważnych treści. Proponowana klasyfikacja ma charakter wyłącznie informacyjny i pokazuje, że przedstawione usterki mogą dotyczyć wszystkich płaszczyzn komunikacyjnych. Pojawiają się w niej zarówno uchybienia w zakresie samego kodu, jak i elementów obudowujących wypowiedź, a nienależących stricte do systemu językowego.

Mamy nadzieję, że zaprezentowane w artykule zagadnienia, posłużą auto-refleksji wszystkim nauczycielom języka polskiego jako obcego, a ewentualna identyfikacja potknięć językowych we własnych wypowiedziach na lekcji języka polskiego jako obcego, pomoże w pełniejszym i bardziej świadomym uczestniczeniu w procesie glottodydaktycznym i osiągnięciu jeszcze lepszych rezultatów w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Gębal P. E., 2014, *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, w: *Lingwistyka Stosowana*, (10), s. 37–49.
- Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa.
- Grucza F. (red.), 1979, *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa.

- Kaleta R., 2009, *Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978–2008 (przegląd)*, w: *Lingwistyka Stosowana. Przegląd* (t. 1).
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lipińska E., 2006, *Nauczyciele języka polskiego jako obcego*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska i A. Seretny, Kraków, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języków obcych*, Kraków.
- Putkiewicz E., 2002, *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa.
- Skarżyńska K., 2005, *Bariery komunikacji: indywidualne, grupowe, społeczne*, w: *Bariery w komunikacji językowej Polaków*, red. J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska, Lublin.
- Turek W., 2006, *Czy uczymy cudzoziemców tego samego języka, którym mówią na co dzień Polacy?*, w: *Sprawności przede wszystkim*, red. E. Lipińska i A. Seretny, Kraków.
- Wielki Słownik Poprawnej polszczyzny PWN*, 2008, pod red. A. Markowskiego, Warszawa.
- Wojtczuk K., 1996, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Siedlce.
- G. Zarzycka, 2014, *Zarządzanie dyskursem w rozmowie toczącej się na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: *Teksty, podteksty i konteksty w współczesnej polszczyźnie i jej kontaktach z innymi językami słowiańskimi. Tom jubileuszowy dedykowany Profesor Bożenie Ostromeckiej-Frączak*, red. B. Grochala, E. Pałuszyńska, Łask, s.163–182
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

Magdalena Wojenka-Karasek, Kamila Kubacka

TEACHER (IM)PERFECT. TEACHER UTTERANCE AND DISRUPTION IN POLISH LANGUAGE LESSONS AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: communication, communication disruption, language fault, polish as a foreign language, student, teacher

Summary. The article raises the issue of disruption which may arise in communication between students and teacher of Polish as a foreign language. In the text are presented and discussed examples of linguistic and non-linguistic defects in the utterance of teachers that have influenced the lack of understanding by learning of content, and consequently influenced the effectiveness of the teaching process.