

*Kamila Kubacka**

WPROWADZANIE NOWYCH TREŚCI A STRATEGIE NEGOCJACYJNE NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: komunikacja pedagogiczna, komunikacja werbalna, negocjowanie znaczenia

Streszczenie. Tematem referatu jest komunikacja werbalna na lekcji JPJO ze szczególnym uwzględnieniem roli lektora w dyskursie dydaktycznym. Analiza transkrypcji 13 lekcji języka polskiego w SJPdC UŁ dała podstawy do wyodrębnienia różnych, ale i powtarzających się u wielu lektorów, strategii negocjacyjnych obecnych przy wprowadzaniu nowych treści. Wśród nich pojawiły się m.in.: negocjowanie znaczenia przy zastosowaniu języka pośredniczącego, pytań, elementów dyskusji, potwierdzenia czy negacji. Strategie te miały na celu przede wszystkim ustalenie znaczeń semantycznych i kulturowych poszczególnych wyrazów, właściwych form gramatycznych, ale również zaktywizowanie i zachęcenie studentów do czynnego udziału w lekcji JPJO.

Prowadzone od lat siedemdziesiątych XX wieku badania nad dyskursem dydaktycznym pozwoliły na wyodrębnienie specyficznego rodzaju komunikacji, nazywanej komunikacją pedagogiczną. Zachodzi ona w ściśle określonych warunkach: miejsce to sala lekcyjna, czas obejmuje zwykle 45 lub 90 minut, w których podejmowane zagadnienia muszą się zamknąć, tworząc pewną całość. Uczestnikami są nauczyciel i uczniowie, choć nie można w tym przypadku mówić o równym udziale, jak i określeniu ról w akcie komunikacyjnym. Cel uczących się jest jasno sprecyzowany – przez uczestniczenie (bierne lub czynne) w zajęciach języka obcego chcą, lub też uznają, że koniecznie muszą nabyć konkretne umiejętności, np.: sprawnego posługiwania się systemem językowym oraz zastosowania poznanych reguł gramatycznych w każdej sytuacji stwarzającej możliwość interakcji oraz sprawności komunikacyjnych, a więc swobodnego wypowiadania się, rozumienia tekstu słuchanego i czytanego.

Wspólnota celów i potrzeb uczących się nakłada na nauczyciela dodatkowe zadania komunikacyjne, przez co przestaje on być tradycyjnym partnerem rozmowy, a zajmuje w niej pozycję nadrzędną w stosunku do pozostałych uczestników

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

zająć. Osoba ucząca powinna sprawnie zarządzać dyskursem, podporządkowywać go do celów i założeń zajęć, kontrolować przebiegu lekcji, a także wspierać merytorycznie i psychicznie podopiecznych. Potrzeby komunikacyjne nauczyciela będą koncentrowały się przede wszystkim na czynnościach organizacyjnych oraz części zasadniczej lekcji, a więc na: wprowadzaniu nowego materiału, powtarzaniu i utrwalaniu poznanych treści, tłumaczeniu, komentowaniu, a także poprawianiu i motywowaniu studentów. Akt komunikacji nie jest zatem wynikiem naturalnej potrzeby przekazania informacji, a narzuconym, sformalizowanym i zorganizowanym wcześniej procesem podlegającym konkretnym normom dydaktyczno-wychowawczym¹.

Genowefa Koć-Seniuch oraz Elżbieta Zawadzka wskazują na jeszcze dwie ważne cechy dyskursu szkolnego, jakimi są reguła rzeczywistości i reguła kooperacji realizacji (Koć-Seniuch 1997, s. 124), która oscylować będzie wokół maksym komunikacyjnych Grice'a. Z kolei „reguła rzeczywistości pozwala na odpowiedni dobór środków, wykluczających dwuznaczność wypowiedzi, i na interpretowanie informacji i faktów” (Zawadzka 2004, s. 83). Zawadzka dodaje, że na gruncie nauczania języków obcych, jednoznaczna interpretacja konkretnych zagadnień językowych przez studentów nie jest wynikiem wypracowanego systemu zachowań werbalnych i niewerbalnych nauczyciela, a interakcją zachodzącą pomiędzy obiema stronami dyskursu lekcyjnego.

W przypadku lekcji języka polskiego jako obcego w grupie zróżnicowanej pod względem narodowościowym, kulturowym czy językowym reguła rzeczywistości i podporządkowane jej zachowania komunikacyjne lektora i studentów będą realizowane inaczej, niż w przypadku grupy o zbieżnych uwarunkowaniach. Lektor pracujący z uczniami cudzoziemskimi musi nie tylko pamiętać o podstawowych barierach, jakie niesie za sobą komunikacja interpersonalna (różnica wieku, płci, doświadczeń itp.), ale także o barierach międzykulturowych, odmiennym językowym obrazie świata, a także asocjacjach, jakie wywołują przekazywane treści.

Do najważniejszych zadań lektora w procesie edukacji w tak ukształtowanej rzeczywistości pedagogicznej należy wprowadzanie i tłumaczenie nowych treści. Każdorazowo musi przekazywać nowe informacje w sposób jasny, rzeczowy i zrozumiały dla uczestników zajęć, przy ograniczonym zasobie leksykalnym języka nauczanego, a także przy minimalnym udziale języka pośredniczącego. Co więcej, użycie tego ostatniego jest często niemożliwe ze względu na skład etniczny grupy (Chińczycy, Wietnamczycy).

Badacze komunikacji na lekcji języka obcego wskazują na zależność pomiędzy skutecznością procesu dydaktycznego a właściwym „doborem i sprzężeniem

¹ Na podstawie różnic wynikających ze specyfiki w komunikacji w warunkach szkolnych wyodrębniono zespół cech języka nauczycieli, które określa się mianem *teach talk* (Zawadzka 2004, s. 94).

strategii negocjacyjnych uczestników komunikacji dydaktycznej” (Szymankiewicz 2007, s. 29). Mnogość strategii negocjacyjnych na lekcji języka obcego umożliwiła wyodrębnienie kilku podstawowych kryteriów opisu, do których należą m.in.: forma werbalna i niewerbalna, stopień aktywności uczestników lekcji w procesie ustalania znaczeń, czy też sama tematyka zajęć. Jak zaznacza Szymankiewicz:

negocjowanie znaczeń podczas lekcji języka obcego odbywa się na poziomie treści i na poziomie językowym [...]. Negocjowanie znaczenia związanego z treścią dyskursu jest tutaj rozumiane jako odwoływanie się przy interpretacji danych językowych do wiedzy o świecie oraz do danych kontekstualnych, sytuacyjnych (relacja społeczna między rozmówcami, intencje komunikacyjne, miejsce i czas interakcji itp.). Z kolei negocjowanie znaczenia na poziomie językowym oznacza zogniskowanie uwagi rozmówców na samym języku [...], czyli posługiwanie się metajęzykiem (Szymankiewicz 2007, s. 29).

Z ustalaniem właściwego sensu wyrazów, zwrotów, czy też poprawnych form gramatycznych mamy do czynienia najczęściej przy wprowadzaniu nowego materiału. Wówczas każda przekazywana przez lektora informacja podlega ciągłej analizie i interpretacji przez odbiorców, którzy aby dobrze zrozumieć omawiany problem, stają się czynnymi uczestnikami zajęć, wchodzą w interakcje, służące ustalaniu znaczeń konkretnych słów, terminów, reguł oraz właściwych intencji nauczyciela. Podejmowane przez studentów próby aktywnego włączania się w proces nauczania, sprowadzają się często do negocjowania znaczeń, zarządzania warstwą semantyczną tekstu przy udziale lektora nadzorującego i koordynującego pracę.

Nauczyciel stosuje przy tym różnego rodzaju strategie, mające na celu jeszcze większą motywację i mobilizację uczestników dyskursu. Rola lektora nie ogranicza się do podania definicji nowego wyrazu, omówienia go, czy też do zilustrowania warstwy znaczeniowej odpowiednimi przykładami (Komorowska 2001, s. 116–117). Zachęca słuchaczy do samodzielności, do przejmowania roli mówcy, ograniczając swoje działania do jednostki wspomagającej proces nauczania. Szymankiewicz, wśród strategii komunikacyjnych, wyróżnia ponadto strategie negocjacyjne, definiowane „jako działania dyskursywne zmierzające do uzgodnienia znaczenia w sytuacji zaistniałego bądź spodziewanego problemu z porozumieniem się uczestników komunikacji” (Szymankiewicz 2007, s. 29).

Analiza 13 nagrań 90-minutowych lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO) w grupach cudzoziemskich i słowiańskich (Ukraina i Białoruś oraz osoby polskiego pochodzenia) w SJPdC UŁ² umożliwiła wyodrębnienie kilku powtarzających się zachowań werbalnych lektorów, które można uznać za strategie negocjacyjne, służące przede wszystkim wprowadzaniu nowego materiału, przy maksymalnym aktywizowaniu słuchaczy. Należą do nich:

² Za materiał badawczy posłużyły mi transkrypcje nagrywanych w latach 2010 – 2014 lekcji języka polskiego w SJPdC UŁ.

- wielojęzyczne negocjowanie znaczenia;
- negocjowanie przy użyciu pytań, wśród których występują: pytania naprowadzające, sugerujące, prowokacyjne, prowokacyjne z elementami dyskusji oraz pytania wraz z potwierdzeniem;
- negocjowanie znaczenia przez dopowiedzenia;
- negocjowanie przez negację.

Negocjowanie z użyciem innego języka niż nauczany pojawiało się sporadycznie na lekcji JPJO i było wynikiem chwilowych lub ogólnych niedostatków językowych w zakresie leksyki języka polskiego studentów, których poziom kompetencji wahał się od A2 do B1, np.:

L³: *Powtórz, powtórz! Jeszcze raz. Ładnie, jak Polka. Repeat (z ang.), repete (z fr.). Powtórz! Jak jest po portugalsku?*

S: *repetição.*

Pojedyncze słowa, wtrącone w języku pośredniczącym (angielskim i francuskim), stanowiły uzupełnienie luki informacyjnej. Z kolei polski odpowiednik został powtórzony przez lektora dwukrotnie przed wprowadzeniem obcojęzycznych słów oraz bezpośrednio po nich, tworząc pewnego rodzaju klamrę: nowe słowo – tłumaczenie – nowe słowo. Dodatkowo nauczyciel pyta wybranego studenta z Anglii o rodzimy odpowiednik wyrazu. Pytanie pełni w tym dialogu kilka funkcji. Po pierwsze lektor może od razu sprawdzić, czy uczeń dobrze zrozumiał słowo, po drugie aktywizuje pozostałą część grupy, mówiącej w innym języku niż wymienione w powyższym przykładzie, po trzecie zwraca uwagę na czynnik integrujący, istotny w pracy z grupą zróżnicowaną narodowościowo. Lektor prosi także o wskazanie odpowiednika przez osobę, która jako jedyna posługuje się w klasie językiem portugalskim.

Przy definiowaniu zakresu pojęciowego danego wyrazu z użyciem języka pośredniczącego lektorzy odwoływali się również do wcześniejszych wypowiedzi studentów, przywołując je w stosownym momencie, np.:

L: [...] *najczęściej Polacy mówią „gdybym”, ale czasem możecie usłyszeć: „jeśli” albo „jeżeli”, też. „Jeżeli bym”, to jest to „if”, tak? Pan mówił, że to jest... „si” po francusku.*

Uwidacznia się tu duża rola obcokrajowców w samym procesie tworzenia lekcji. Poprzez czynny, świadomy udział w zajęciach stają się dyskutantami i negocjatorami. Mają wpływ na kształt i przebieg lekcji, ponieważ uczestniczą w nich na podobnych zasadach co nauczyciel. Niejednokrotnie również sami przejmują rolę lektora, np.:

³ L – lektor, S1, S2, S3 itd. – kolejni studenci, [...] – pominięty fragment transkrypcji, [informacja] – dopisek autora.

- L: *A ty co byś kupił, Iwan? [...] [Gdybyś był dyrektorem akademika]*
 S: *Zrobiłbym...em...ściany ee... zwuk nie... żeby oni zwuk nie propu-pro-puskali.*
 L: *Słucham?*
 S: *Żeby ściany nie propuskali zwuk.*
 L: *Nie rozumiem!*
 S: *Żeby ściany...*
 L: *To się nazywa ściany dźwiękoszczelne.*
 S: *Tak!*
 L: *Żeby nie przepuszczały dźwięków. Dźwięk. Ściany dźwię-ko-szczel-ne. [...]*
 S2: *Proszę pani, co to znaczy dźwię-ko-szczel-ne?*
 L: *To wytłumacz jej teraz po polsku. Nie po ukraińsku, bo ona nie rozumie po ukraińsku ani po rosyjsku.*
 S: *Dobrze, no kiedy jest noc, tak?*
 L: *Noc!*
 S: *Noc w akademiku, to zawsze sąsiady, tak?*
 L: *Sąsiedzi!*
 S: *Sąsiedzi robią dyskotekę.*
 S2: *Aaa!*
 S: *I ty chcesz spać, a tam dyskoteka jest.*

W pierwszej części rozmowy lektor w sposób żartobliwy odwołał się do swojej rzekomej niewiedzy, aby skłonić uczącego się do użycia właściwego, polskiego wyrazu. Druga część konwersacji wyraźnie wskazuje na to, że choć powiodło się jednostkowe ustalenie znaczenia na poziomie lektor – student, to jednak ten sam proces na płaszczyźnie lektor – grupa nie zaszedł. Jednocześnie widać tu zniecierpliwienie nauczyciela, który chciał uniknąć tłumaczenia nowych pojęć, uznając je za zbędne na tym etapie znajomości języka polskiego. Towarzyszy temu polecenie: *To wytłumacz jej teraz po polsku. Nie po ukraińsku, bo ona nie rozumie po ukraińsku ani po rosyjsku.* Sprawne zarządzanie dyskursem pozwoliło na zamianę ról, pozostawiając na „scenie komunikacyjnej”⁴ studenta, który ma za zadanie wytłumaczyć znaczenie wyrazów bez użycia języka pośredniczącego. Okazało się, że jest to dobre rozwiązanie, ponieważ Ukrainiec bardzo sprawnie i rzetelnie objaśnił słowa, umiejętnie i w sposób dostosowany do potrzeb grupy operował językiem nauczany, dodatkowo ilustrując niezrozumiałe wyrazy przykładami. Choć nauczyciel zastosował tu raczej technikę „uniku negocjacyjnego”, zdecydowanie można uznać wypowiedź studenta, występującego tu w roli lektora, za próbę strategii negocjowania znaczenia w grupie.

Kolejną kategorię stanowią różnego rodzaju pytania użyte w celu ustalenia znaczenia, lub też właściwej formy gramatycznej. Jednymi z najczęstszych, są pytania naprowadzające, np.:

⁴ Terminem posługuję się za Grażyną Zarzycką (Zarzycka 2000).

L: 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: To jest kilka słów, ale ja znam, ja znam kilka słów. Jest możliwość mówienia ilu? Więc będzie kilku słów albo to jest kilka zdań.

Lektor przyjmujący tę strategię nie tylko uznaje duży udział studentów w przebiegu zajęć, ale również maksymalnie ich aktywizuje, wielokrotnie pytając o opinię i zmuszając do podejmowania decyzji, które słowo jest zgodne z kontekstem, która forma jest właściwa oraz która spośród zaproponowanych wersji jest poprawna. Niezależnie od tego, jakiej odpowiedzi udzieli student, jest to jego wkład w proces nauczania. Uczeń nie powtarza bezrefleksyjnie podanych przez lektora reguł, a sam poszukuje stosownych treści.

Obok pytań naprowadzających pojawiają się także pytania sugerujące, które – podobnie jak poprzednie – będą ukierunkowane na konkretne, brakujące i aktualnie poszukiwane słowa lub formy, które nauczyciel stara się wydobyć od studentów poprzez różne zabiegi, np.:

L: Przestępstwo, morderstwo zzz...? Z czym? Popelnione albo dokonane, popelnione z czym? No wcześniej przemyślane, zaplanowane, to znaczy z...? Pre...?

S: ...z pretensją?

L: Z pretensją nie.

S: Z rozmyśłą.

L: Heh... Rozmyślnie, z premedytacją. Medytować, rozmyślać. Pre- wcześniej, zawczasu, tak? Zawczasu zaplanowane.

W odróżnieniu od pytań naprowadzających, w przypadku pytań sugerujących lektor nie daje studentom wielu możliwości wyboru, a zamiast tego tworzy pewne obszary leksykalne ograniczone przyjętymi przez siebie kryteriami, zaczynając od ogólnych i stopniowo przechodząc do bardziej szczegółowych. Negocjując właściwe słowo, daje wskazówki gramatyczne mające zawęzić obszar poszukiwań do wyrazów o łączliwości narzędnikowej: *morderstwo zzz...? Z czym?* Następnie zawęża kryteria, podając imiesłowy, które wchodzą w skład wypowiedzenia: *morderstwo/przestępstwo popelnione/dokonane z czym? (+ N.)*, a nie uzyskawszy pożądanego efektu, opisuje zjawisko, podając wyrazy bliskoznaczne: *wcześniej przemyślane, zaplanowane*. Ostatni, największy obszar poszukiwanego słowa uściśla podana przez nauczyciela pierwsza sylaba: *pre-*, która ostatecznie wywołuje reakcję słuchaczy. Negocjację urywa wywód lektora, który wprowadza wyraz, a także szczegółowo wyjaśnia jego znaczenie.

Nieco odmienną funkcję pełnią pojawiające się równie często pytania prowokacyjne właściwie nie występujące w izolacji, opatrzone komentarzem lektora, np.:

L: Jeżeli teraz mówimy, że między Mongolią i Polską są stosunki kulturalne, to co to znaczy?

S1: Że odwiedzają się...

L: 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?

S1: Przedstawiają kulturę...

L: Tak, przedstawiają swoją kulturę, co jeszcze? A jak? Mówią: „A my mamy swoją kulturę” i już?

S1: Nie, Mongołowie zwiedzają...

L: Mongołowie zwiedzają Mongolię, a Polacy Polskę, tak?

S1: Wymieniają...

L: Odwiedzają się...odwiedzają, czyli stosunki kulturalne [...]. Wymiana, wymiana to znaczy z Mongolii do Polski przyjeżdżają muzycy, Polacy słuchają Mongolskiej muzyki. [...] Stosunki kulturalne to wymiana [...] informacji o, miejscownik, o czym? O kulturze, sztuce, o... liczba mnoga, o obyczajach [...]

L: [...] co to znaczy „stosunki dyplomatyczne”? Jak myślicie? [...] No jeżeli na przykład macie w gazecie: „Polska utrzymuje tylko stosunki dyplomatyczne z Libią”. Co to znaczy? [...]

S2: Polacy kupują w Libii?

L: 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: 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 pytaniach oraz następujących po nich wypowiedzeniach, lektor operuje różnorodnymi środkami, takimi jak: absurd, zaczepne odpieranie przyjętej przez studenta argumentacji: *Przedstawiają swoją kulturę [...]. A jak? Mówią: „A my mamy swoją kulturę i już”?*, celowe prezentowanie błędnego przekonania: *Mongołowie zwiedzają Mongolię, a Polacy Polskę, tak?*, wypowiedzenia o zabarwieniu emocjonalnym, odwoływanie się do przykładów: *No jeżeli na przykład macie w gazecie: „Polska utrzymuje tylko stosunki dyplomatyczne z Libią”. Co to znaczy?*, a także specjalny ton i odpowiednia modulacja głosu. Środki te mają za zadanie skłonić uczących się do odzywania się w czasie zajęć, analizowania tematu lekcji czy danego pojęcia, zastanawiania się nad jego sensem i właściwą interpretacją, poddawania w wątpliwość poglądów własnych oraz innych uczestników zajęć.

Sprzyjają temu również elementy swobodnej i nieplanowanej dyskusji pojawiające się w czasie ustalania znaczenia kulturowego, społecznego, jak w przypadku rozpatrywania przymiotników opisujących dobrego lekarza (grupa słowiańska o profilu medycznym):

S1: *Elegancki!* [...]

L: [...] *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: *Nie, nie! Elegancki, ja myślę, że zamknęliśmy temat, bo to [...] nie jest absolutnie konieczne, a poza tym będziecie mu rozpinąć 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: *Dobrze, w porządku.*

S5: *A jeżeli wygląda tak, a wszystko wie, zna wszystkie choroby, to jaka różnica?*

L: *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?*

L: *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.*

Zajęcia przebiegają w pozytywnej, bezstresowej atmosferze: studenci żartują, dyskutują z nauczycielem i pozostałymi uczącymi się, wyjaśniają i komentują wypowiedzi innych, a także chętnie i umiejętnie posługują się środkami stosowanymi przez samego lektora: *A jeżeli wygląda tak jakby wstał pięć minut z łóżka i wszystko wie [...] i jest najlepszym lekarzem, to jaka różnica jak on wygląda?, Jak on może być najlepszym lekarzem świata, jeżeli nie jest elegancki? Naprawdę, co za głupota?*

Niekiedy zbyt wczesna i przesadna reakcja, choć utrzymana w żartobliwym tonie, może doprowadzić do nieporozumienia między uczniem i nauczycielem, np.:

L: *Mhm, no właśnie, są tylko dwie pralki, więc gdybyś była dyrektorem akademika, to co?*

S: *Yyy... wybudo...*

L: *No pewnie, wybudowałabyś? Jak w domu nie masz telewizora, to budujesz telewizor? (śmiech)*

S: *Nieeee...*

L: *No nie, to co zrobiłabyś?*

S: *Eee... inny pokój, inne pranie...*

L: *Jeden pokój? Acha, czyli zbudowałabym...*

S: *Zbudowałabym pral...*

L: *...inne pralnie.*

S: *Inne pralnie.*

L: *Mhm.*

Wybrane przez studentkę słowo zostało natychmiast odrzucone przez prowadzącego zajęcia, który przez analogię (budowanie telewizora) starał się udowodnić uczącej się, że jej tok myślenia był błędny, wskutek czego wycofała się z pierwotnie zaproponowanego zdania, a ponieważ nie знаła innego słowa, którym mogłaby wypełnić lukę, zaczęła błędzić, podając jedynie zlepki słów niestanowiących pełnego zdania: *inny pokój, inne pranie*. Nauczyciel szybko jednak dostrzegł swoją omyłkę, o czym świadczy wykrzyknienie: *Acha!*, a upewniwszy się, że dobrze zrozumiał sens wypowiedzi, dokonał korekty.

Ostatni typ stanowi połączenie pytań naprowadzających oraz charakterystycznych dla każdego zajęcia lekcyjnych potwierdzeń słownych: *tak, dobrze*, niekiedy także przybierających formę pochwały studenta, np.:

L: *Carlos, jak pan myśli, co to znaczy stosunki międzynarodowe?*

S1: *Kontakty... który...*

L: *Dobrze, kontakty między...*

S1: *Kontakty między...*

L: *Czym?*

S1: *Między dwie kraje, dwie kraje...*

L: *Tak, między dwoma krajami [...]. Stosunki międzynarodowe, to są kontakty między [...] minimum dwoma krajami. Czy mogą być pomiędzy pięcioma, dziesięcioma krajami?*

S2: *Tak.*

L: *Tak, czyli minimum dwa kraje, między dwoma krajami [...].*

Wypowiedź lektora wpisuje się wówczas w schemat: pytanie – odpowiedź studenta – potwierdzenie poprawności wypowiedzi, często również zaakcentowanie

jej przez ponowne powtórzenie. Niekiedy schemat ten ulega deformacji i rozszerzeniu – nie tylko nauczyciel może decydować o tym, czy odpowiedź jest dobra. Jak się okazuje, chętnie czynią to również studenci, wielokrotnie potwierdzając własną wypowiedź i niejako upewniając się co do jej prawdziwości, np.:

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

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

L: *Mhm...*

S1: *...był zajęcie, tak.*

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

S1: Tak, tak. [...]

S2: *I ja rozmawiałem o komarach. Komar? Komar?*

L: Komar? Komar. Tak! [...]

S2: *Bo latem, latem dużo mokro i dużo, dużo pada deszcz wszędzie dużo komar...*

L: *...dużo jest komarów. Dobrze. A czy w Wietnamie też jest dużo komarów?*

S2: *Tak, dużo.*

L: Latem, czy przez cały rok?

S2: Tak, aaa... dużo latem, tak.

Odrębną grupę wypowiedzi stanowią dopowiedzenia lektora, będące komentarzem, wnikliwszym wyjaśnieniem, lub też uzupełnieniem tego, co już zostało powiedziane. Dopowiedzenia mogą przyjmować różne formy. Często są dłuższe wypowiedzi lektora, służące wytłumaczeniu pewnego zjawiska za pomocą:

- określonych odwołań, przykładów, skojarzeń, np.:

L: *Tatry to są najwyższe, tak? Najwyższe polskie góry. A Zakopane, co to jest?*

S: *Zakopane...?*

L: Weekend w Zakopanem! – pamiętacie w podręczniku? Mami, Havier 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 wiedzy na określony temat, np.:

L: [...] *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: *Tak, ale czy tylko? [...]*

S2: *Tradycja.*

S3: *Sztuka.*

L: [...] 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.

- konfrontowania dwóch różnych rzeczywistości:

S1: *Pogoda wczoraj padał deszcz i wczoraj i niegorąca... [...] Temperatura była nie, nie, niemała, eee... ale, trzydzieści.*

L: *Mhm. Trzydzieści stopni. Było zimno, tak? Było 30 stopni, pan Hai mówił, że było wczoraj chłodno.*

S1: *Tak, he, he!*

L: *Hmm... W Polsce jak jest 30 stopni, to to jest bardzo gorące lato. Bardzo wysoka temperatura.*

S2: *Tak, tak!*

Dopowiedzenia mogą też przyjmować formę powtórzenia tego, o czym w niezrozumiały i niepoprawny językowo sposób powiedział student, np.:

S1: *Wczoraj, wczoraj pogoda w Wietnamie jest...*

L: *Wczoraj była...*

S1: *A nie, nie ja...*

L: *Wczoraj była...*

S1: *A! Wczoraj pogoda była, była padał.*

L: *Padął deszcz.*

S1: *Pogoda wczoraj padał deszcz i wczoraj i nie gorąca...*

L: *Nie było gorąco. [...]*

L: *Dobrze, panie Kristianie, a jaka jest dzisiaj pogoda?*

S2: *Dzisiaj pogoda jest pochmurna. I jest umawiarka wiatr?*

L: *Umiarkowany wiatr.*

Ostatnią, powtarzającą się na lekcji JPJO strategią negocjacyjną była negacja, która miała na celu wskazanie błędnego toku rozumowania, a także wyjaśnienie lub zasugerowanie innych możliwości odpowiedzi, np.:

S: [...] *trzeba po pierwsze zacząć się...*

L: *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: *W porządku, gramatyka, ale zacząć od czego? Gramatyka, nie rozumiem...*

S: *Gramatyki*

L: *Gramatyki. Muszę zacząć...*

S: *zacząć gramatykę...*

L: *Nieprawda. Muszę zacząć od gramatyki.*

Do najczęstszych środków negacji należy przede wszystkim partykuła *nie* występująca w izolacji lub w połączeniu z rzeczownikiem: *nieprawda* lub czasownikiem: *nie ma*, *nie rozumiem*, *nie możemy*, a także w zwrotach, np.: *Nie ma takiej opcji*.

Innym sposobem było powtarzanie zwykle pierwszej sylaby wyrazu, który został użyty niezgodnie z obowiązującą normą. Towarzyszyło temu nienaturalne wydłużenie czasu trwania sylaby, intonacja rosnąca i silne natężenie głosu, np.:

S: *Eee... Gdybym byliście...*

L: *Gdyyy...!*

S: *-by*

L: *-by...!*

S: *Gdybybyście...*

L: *(śmiejąc) Gdyyy-byście!*

S: *(śmiejąc) Gdybyście dobrze znali, znali języka polski, język polski, czytali-byście dużo polskich książek. [...] A gdyby- gdyby- gdybyliście...*

L: *Nie! Gdyyy...!*

S: *Gdybyście...*

Zaprezentowane techniki zdecydowanie nie wyczerpują omawianego zagadnienia. Były jedynie najczęstszymi, odnotowanymi na zajęciach JPJO strategiami negocjacyjnymi lektorów. Rzadko występowały w izolacji, często łączyły się ze sobą lub przeplatały. Posiadały też różne funkcje i ukierunkowane zostały na odmienne cele.

Każda interakcja na zajęciach JPJO, zachodząca między lektorem i studentami lub między uczącymi się, nawet przy niewielkiej znajomości języka polskiego, stwarza potrzebę negocjowania. Negocjacja ta może odbywać się na różnych płaszczyznach: semantycznej, gramatycznej, kulturowej, społecznej czy etycznej. Choć w procesie nauczania w warunkach lekcji szkolnej dwie pierwsze płaszczyzny zdają się odgrywać największą rolę, nie można pominąć pozostałych. 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 również nienatoczywy oraz zbliżony do naturalnej komunikacji.

Większość strategii negocjacyjnych powszechnie stosowanych przez lektorów służy nie tylko wprowadzaniu i wyjaśnianiu nowych treści, pełni też funkcję integrującą. Studenci, zyskujący na zajęciach dużą swobodę i niezależność, wypowiadają się chętnie i spontanicznie, z ożywieniem reagują na pytania prowokacyjne lektora, podejmują decyzje dotyczące wyboru właściwego słowa lub końcówki gramatycznej. Lektor nie ignoruje ich potrzeb: zadaje pytania, potwierdza, ale i zaprzecza, komentuje, wykazuje duże zainteresowanie wypowiedziami studentów. Często nie daje gotowych odpowiedzi, a za pomocą omówionych technik, zwraca się ku studentowi, od którego wymaga świadomego i aktywnego

uczestniczenia w procesie nauczania. Umniejsza tym samym swoją rolę i z aktora pierwszoplanowego zmienia się w przewodnika wspomagającego samodzielną naukę języka polskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Koć-Seniuch G., 1997, *Nauczyciel w perspektywie dyskursywnej – kilka refleksji o edukacji nauczycielskiej* [w:] Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H., 2011, *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa.
- Rancew-Sikora D., 2007, *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa.
- Szymankiewicz K., 2007, *Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego*, http://frantice.interklasa.pl/frantice/index/dokumenty/languages/2002_04_2.pdf?page=info&action=showdoc&oid=3458 [08.05.2013].
- Woźniewicz W., 1987, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa.
- Wysocka M., 2003, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

Kamila Kubacka

THE INTRODUCTION OF NEW TEACHING CONTENT AND THE NEGOTIATION STRATEGIES OF THE POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Keywords: communication in teaching, verbal communication, the negotiation of meaning

Summary. The topic of the article is the verbal communication in the Polish as a foreign language classroom, including the teacher's role the teaching/learning discourse. The analysis of the transcription of 13 lessons taught in the School of Polish for Foreigners at the University of Lodz was the basis for a list of various recurring negotiation strategies used in the process of content introduction. Among them there were: the negotiation of meaning with the use of a third language, questions, discussion, confirmation or negation. These strategies were mostly meant to establish the semantic and cultural meaning of vocabulary items and correct grammatical forms, but also to encourage the students to actively participate in the lesson.