

Elżbieta Podsiadły, Grażyna Suliga

SPOSOBY I ŚRODKI POROZUMIEWANIA SIĘ CUDZOZIEMCÓW WE WSTĘPNYM OKRESIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

WSTĘP

Przedstawiany tutaj tekst ma odpowiedzieć na pytanie: jakie zjawiska zachodzą podczas nauki języka polskiego w procesie komunikowania się?

Informacji o tym dostarczyły nam językowe zachowania studentów cudzoziemców zaobserwowane podczas zajęć prowadzonych w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi. Przyswajanie języka polskiego odbywało się w naturalnym jego otoczeniu, to jest w kraju, w którym jest używany. Literatura fachowa tak przyswajany język nazywa językiem *drugim*¹, odróżniając go w ten sposób od języka obcego, przyswajanego w warunkach sztucznych.

Badaniami zostały objęte sytuacje komunikacyjne o charakterze *spon-ta-ni-cz-n-y-m*. Zostały pominięte te sytuacje, które służyły jedynie utrwalaniu wprowadzanego materiału, a więc te z góry przewidywalne. Interesowało nas więc *k-o-m-u-n-i-k-o-w-a-n-i-e* się w zetknięciu *b-e-z-p-o-s-r-e-d-n-i-m* (tzw. kontakt *face to face*) za pomocą *m-o-w-y* oraz różnorodnych zachowań *n-i-e-w-e-r-b-a-l-n-y-c-h*.

Przedmiot, cel, zakres i warunki obserwacji

Obserwacji zostały poddane dwie grupy wybrane przypadkowo, ale rozpoczynające naukę w Studium Języka Polskiego w Łodzi w tym samym czasie, to znaczy w styczniu 1986 r. Były to grupy nietypowe, tak zwane

¹ J. Arabski, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985, s. 6, język rodzimy nazywa językiem pierwszym. Mianem języka drugiego określa każdy język, którego człowiek nauczył się dodatkowo. Termin „drugi” nie informuje o kolejności przyswajania języków. Każdy język, różny od rodzimego, przyswajany w warunkach naturalnych jest drugim.

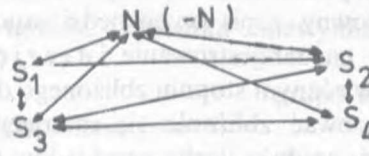
półtoraroczne. Wydłużenie okresu nauki języka polskiego z jednego roku do półtora było spowodowane późnym przybyciem studentów do Polski. Przyjmijmy dla jednej grupy oznaczenie A, dla drugiej B. Grupa A liczyła 13 osób, grupa B – 15. Studenci z obu grup pochodzili z innych niż europejski kręgów kulturowych, a mianowicie z Afryki i z Azji. W obu grupach przeważali Arabowie w stosunku 10:3 (grupa A) i 10:5 (grupa B). Dodajmy również, że w grupie A były 2 studentki (Palestynka i Malijka), a w grupie B 3 Palestynki².

Ponieważ obserwacje zostały rozpoczęte w pierwszych dniach pobytu studentów w Studium, należy wspomnieć o tym, jaka istniała możliwość porozumiewania się lektorek ze studentami, a także możliwość wzajemnego kontaktu werbalnego studentów. Obie lektorki znały język angielski, natomiast znajomość tego języka przedstawiała się różnie w obu grupach. Tak więc w grupie A studenci Arabowie znali tylko pojedyncze słowa angielskie, w grupie B natomiast 5 studentów posługiwało się tym językiem w stopniu bardzo dobrym, pozostali – słabo. Tak w grupie A, jak i B znajdowała się jedna studentka władająca językiem serbskim, co znacznie ułatwiało w początkowym etapie nauki rozumienie języka polskiego. Dodajmy również, że Afrykańczycy w obu grupach posługiwali się głównie językiem francuskim³ i w związku z tym ich kontakt werbalny z pozostałymi kolegami z grupy był utrudniony.

Badania procesu komunikowania się były prowadzone od stycznia do połowy czerwca 1986 r., a więc w okresie około 5 miesięcy. Obserwatorki nie zajmowały się komunikatami pisanymi, lecz brały pod uwagę jedynie język mówiony w połączeniu z aspektami niewerbalnymi. Przedmiotem obserwacji było więc komunikowanie się bezpośrednio, które można przedstawić za pomocą takiej siatki komunikacyjnej:

² Skład narodowościowy obu grup przedstawia się następująco: grupa A: Palestyńczyk – j. arabski, j. angielski (słabo), Palestyńczyk – j. arabski, j. angielski (słabo), Palestyńczyk – j. arabski, j. angielski (słabo), Palestyńczyk – j. arabski, Palestynka – j. arabski, j. angielski (słabo), j. serbski (dobrze), Syryjczyk – j. arabski, Syryjczyk – j. arabski, j. angielski (bardzo słabo), Jordńczyk – j. arabski, j. angielski (słabo), Jordńczyk – j. arabski, j. angielski (słabo), Jordńczyk – j. arabski, j. angielski (słabo), Kurd – j. kurdyjski, j. arabski, Benijczyk – j. yoruba, j. francuski, Malijka – j. bambara, j. francuski; grupa B: Palestyńczyk – j. arabski, j. angielski (bardzo dobrze), Palestyńczyk – j. arabski, j. angielski (bardzo dobrze), Palestyńczyk – j. arabski, j. angielski (bardzo dobrze), Palestynka – j. arabski, j. angielski (bardzo dobrze), Palestynka – j. arabski, j. angielski (słabo), Jordńczyk – j. arabski, j. angielski (słabo), Jordanka – j. arabski, j. angielski (słabo), j. serbski (dobrze), Syryjczyk – j. arabski, j. angielski (słabo), Jemeńczyk – j. arabski, j. angielski (słabo), Kurd – j. kurdyjski, j. angielski (słabo), Kurd – j. kurdyjski, j. arabski (bardzo dobrze), j. angielski (słabo), Pers – j. perski, j. arabski (słabo), j. angielski (dobrze), Malijczyk – j. bambara, j. francuski (bardzo dobrze), Nigeryjczyk – j. hausa, j. angielski (bardzo dobrze).

³ W grupie B przez miesiąc był Nigeryjczyk znający język angielski.



N – nauczyciel,

(-N) – pracownik niedydaktyczny,

S 1, 2, 3, 4 – studenci.

Zdarzenia komunikacyjne były obserwowane w następującej przestrzeni komunikacyjnej:

- 1) w sali lekcyjnej (tylko podczas zajęć z języka polskiego),
- 2) na korytarzu, w hallu, w klubie, w stołówce, w auli (czyli w szeroko pojmowanej przestrzeni Studium – podczas przerw, przed i po zajęciach dydaktycznych, w czasie imprez o charakterze kulturalnym),
- 3) sporadycznie – w przestrzeni pozastudyjnej, w czasie wycieczek czy przypadkowych spotkań.

Dodajmy, że obserwacja miała charakter zewnętrzny i nieuczestniczący. Choć więc lektorki brały czynny udział w komunikowaniu się, to jednak nie zachodziło utożsamianie się z grupą. Studenci nie byli także świadomi tego, że są obserwowani. Proces komunikowania mógł więc przebiegać w sposób naturalny. Podkreślmy raz jeszcze, że badania prowadzone były niezależnie przez obie lektorki w obu grupach. Choć zdarzenia komunikacyjne były w obu zespołach autonomiczne i niepowtarzalne, ich obserwacja była prowadzona według jednej koncepcji.

Tak więc w ciągu 21 tygodni pracy z grupami A i B były rejestrowane następujące rodzaje komunikatów:

- 1) werbalne;
 - a) jednorodne, czyli takie, które były oparte na jednym języku,
 - b) niejednorodne – oparte na dwóch lub więcej językach,
- 2) mieszane;
 - a) o charakterze werbalno-niewerbalnym, tzn. takie, w których łączyły się aspekty słowne z wizualnymi (gesty, mimika, ruchy ciała, pozycja ciała, zachowania proksemiczne),
 - b) o charakterze werbalno-niewerbalnym, w których łączyły się aspekty słowne z dźwiękowymi (wokalizacja, jakość głosu),
- 3) niewerbalne;
 - a) jednorodne (o charakterze audialnym lub wizualnym),
 - b) niejednorodne (o charakterze audialno-wizualnym)⁴.

⁴ Podział komunikatów niewerbalnych został dokonany zgodnie z propozycjami Maryli Hopfinger zawartymi w książce: M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985, s. 190-198. Wybór sposobu prowadzenia badań procesu komunikowania się został samodzielnie opracowany przez obserwatorki.

Należy podkreślić, że uwaga została zwrócona na dość szczegółowy opis oraz dosłowny zapis wypowiedzi studentów. Posłużenie się taką metodą pozwoliło na zarejestrowanie interjęzyka studentów, a więc swoistego dialektu, w różnym stopniu zbliżonego do języka docelowego⁵. Aby wiarygodnie zobrazować zbliżanie się interjęzyka do języka docelowego, zostanie przedstawiona duża liczba przykładów (15% zebranego materiału) różnorodnych komunikatów (od wypowiedzi bardzo jeszcze nieudolnych do najzupełniej poprawnych). Będzie to celowe jeszcze z tego powodu, że pozwoli na zaobserwowanie rozwoju kompetencji językowej⁶.

Analiza zebranego materiału ma doprowadzić do odpowiedzi na następujące pytania:

1) Jak zmienia się kompetencja językowa studentów i jaki ma to wpływ na proces porozumiewania się?

2) Jaką rolę pełni Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w rozwoju kompetencji językowej i w jaki sposób oddziałują na uczenie się języka tzw. czynniki zewnętrzne, pozadydaktyczne?

3) Jakie działania należałoby podjąć, aby rozwój językowy studentów był bardziej wszechstronny?

ANALIZA ZACHOWAŃ WERBALNYCH I POZAWERBALNYCH

Analiza rodzajów komunikatów (bez uwzględnienia wpływów zewnętrznych)

Z analizy materiału językowego zebranego w czasie 20 tygodni nauczania języka polskiego w grupach A i B wynikają pewne ogólne wnioski dotyczące rozwoju językowego studentów. Zajmijmy się analizą rodzajów komunikatów. Jak z naszych obserwacji wynika, zmieniały się one w następujący sposób:

I etap (tygodnie 1-3) – przeważały komunikaty werbalne. W większości miały one charakter niejednorodny, to znaczy były oparte na różnych językach.

⁵ Obszerniejsze omówienie tego zjawiska znajduje się między innymi w: Arabski, *op. cit.*, s. 28.

⁶ J. Sylwestrowicz, *Lekcja języka obcego*, Warszawa 1985, s. 31-32. Sylwestrowicz definiuje to zjawisko następująco: „Tak zwana kompetencja językowa i komunikacyjna to materiał językowy zapamiętany i przechowywany w pamięci uczącego się, a także gotowość wydobycia tego materiału z magazynu pamięciowego i posłużenie się nim w chwili potrzeby”.

Oto kilka przykładów:

1. Nauczycielka prosi o wytarcie tablicy. Studentka Palestynka, znająca język angielski, pyta:

„Where is gąbka?” grupa B, 3 tydz.

2. Student, podając nauczycielce zwolnienie, mówi:
„Proszę, hospital” grupa A, 3 tydz.

3. Student Palestyńczyk, wybrany na starostę grupy (biegła znajomość angielskiego), mówi do kolegów:

„You have chosen me, ponieważ jestem najlepszy” grupa B, 3 tydz.

4. W grupie uroczystość – 18 urodziny jednej ze studentek. Wszyscy śpiewają narodowe piosenki z wyjątkiem Malińczyka, który informuje nauczycielkę:

„W mój kraj chłopcy nie **chanson**, pani rozumieć? Mój **race** tylko dziewczyny **chanson**” grupa B, 3 tydz.

5. Student Palestyńczyk (dobra znajomość angielskiego) przekomarza się w czasie przerwy z kolegą Nigeryjczykiem:

„I will kill you”

Nauczycielka wtrąca: „Proszę mówić po polsku”. Na to Palestyńczyk:

„Jutro I will kill you” grupa B, 3 tydz.

Warto zwrócić uwagę, że student prawidłowo użył polskiego określenia czasu w kontekście angielskiego zdania w czasie przyszłym.

W powszechnym użyciu w tym okresie znalazły się jedynie pojedyncze słowa polskie: „dzień dobry”, „cześć”, „do widzenia”, „tak”, „nie”, „dobrze”, „proszę”, „dziękuję”.

Pojawiły się także komunikaty niewerbalne (głównie gesty), lecz nie miały one charakteru autonomicznego. Tworzyły one w połączeniu ze słowami tzw. komunikaty mieszane.

6. Studenci, domagając się napisania nowego słowa na tablicy, mówią do nauczycielki:

„Proszę (jednocześnie stosując gest pisanie)” grupy A i B, 3 tydz.

7. Studenci pragnąc, aby nauczycielka powtórzyła słowo, mówią:

„Proszę (wykonując w powietrzu młynek dłonią)” grupy A i B, 2-3 tydz.

8. Student powtarzając zdania z zaimkiem „ja” kieruje kciuk w stronę własnej klatki piersiowej.

grupy A i B, 2-3 tydz.

9. Dla zilustrowania zaimka dzierżawczego „nasz” student wykonuje półkolisty („wszechogarniający”) gest.

grupy A i B, 2-3 tydz.

10. Studenci podkreślają użycie liczby mnogiej przez podniesienie 2 palców.

grupy A i B, 2-3 tydz.

11. Student Palestyńczyk mówi:

„Mam mały kolega (stosując przy tym gest oznaczający kogoś niskiego)” grupa B, 3 tydz.

12. Student kurdyjski sugerując nauczycielce, że powinna być surowa w stosunku do jego kolegów-Arabów, mówi:

„Ty być **strong** do oni (i potrzasa zaciśniętą pięścią)” grupa B, 3 tydz.

Gesty pojawiały się w wypowiedziach w dwóch funkcjach, co ilustrują powyższe przykłady. W przykładach 6 i 7 gesty zastępują nieznanne słowa (czasownik „napisać” – przykład 6, czasownik „powtórzyć” – przykład 7). Bez elementu niewerbalnego cały przykład byłby niezrozumiały, ponieważ gesty są tu nośnikami znaczeń. Natomiast w pozostałych przykładach (od 8 do 12) gesty pełnią funkcję podrzędną (towarzyszą słowom, ilustrują wypowiedź). Gdyby nawet element niewerbalny nie wystąpił, komunikaty byłyby zrozumiałe. Skoro jednak gesty te występują, należy przypuszczać, że są one celowe. Tym bardziej, że mają one charakter nie jednostkowy, ale powszechny.

W czasie zajęć zadaniem studenta jest zapamiętywanie kolejnych nowych słów, rozumienie ich oraz stosowanie w odpowiednich kontekstach. W pierwszych tygodniach nauki połączenie tych trzech umiejętności nie jest łatwe. Oczywiście studentowi nie sprawia kłopotu zapamiętanie polskiego słowa „ja” (przykład 8), ale aby rozumieć je i posługiwać się nim, musi połączyć to nowe słowo (jego brzmienie i sens) z posiadanym już pojęciem „ja” (przy czym pojęcie jest rozumiane tutaj jako: „myślowe odzwierciedlenie całościowego ujęcia istotnych cech przedmiotów czy zjawisk, myślowy odpowiednik nazwy”⁷). Ułatwia to sobie w ten sposób, że każdorazowo, kiedy pojawia się słowo „ja”, student wskazuje kciukiem własną osobę. Stosowanie tak uniwersalnego gestu przyspiesza niewątpliwie kształtowanie się nowych zachowań myślowo-językowych. Podobne procesy zachodzą w przedstawionych przykładach 9 i 10. Należy dodać, że w późniejszym okresie studenci rezygnują z tego typu gestów. A to wtedy, gdy używanie danych słów jest już automatyzowane.

W przykładach 11 i 12 gesty pełnią dwie jeszcze inne funkcje. Po pierwsze – akcentują część wypowiedzi, po drugie – dają studentom, mającym świadomość małej jeszcze sprawności w posługiwaniu się nowym językiem, pewność, że zostaną dobrze zrozumiani.

Dla pełnego scharakteryzowania tego etapu trzeba wspomnieć jeszcze o stosowanej przede wszystkim przez studentów arabskich metodzie zapamiętywania i utrwalania nowych słów i struktur gramatycznych, która polegała na ich śpiewaniu. Często studenci „wyspiewywali” koniugacje polskich czasowników, odmieniali polskie rzeczowniki itp. Niejednokrotnie więc uczenie się języka było traktowane zabawowo.

II etap (tygodnie 4-11).

Tak jak w etapie pierwszym wśród wypowiedzi przeważały komunikaty werbalne, z tą jednak różnicą, że były one w większości jednorodne, to znaczy oparte na języku polskim. Studenci odtwarzali słowa i zwroty

⁷ *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1979, t. 2, s. 768.

przyswojone na lekcjach, choć często jeszcze niepoprawnie. Widać to w następujących przykładach:

W rozmowach z nauczycielkami:

13. „Rozumiesz pani?” grupy A i B, 4 tydz.

14. „Dzień dobry, jak się pani czujesz?” grupy A i B, 4 tydz.

15. „Jak się pani masz?” grupy A i B, 5 tydz.

W rozmowach z kolegami:

16. „Kolega, jak się masz?” grupy A i B, 5 tydz.

17. „Co za problem!”, „Nie ma problemu!”, „Dziękuję za komplement”, „Jaki był pretekst rozmowy?”, „Nie mogę już wytrzymać!” grupa B, 4 tydz.

Bardzo interesujący jest fakt, że właśnie od czwartego tygodnia można było zaobserwować zjawisko posługiwania się językiem polskim w sposób twórczy. Ze znanych sobie słów i zwrotów większość studentów potrafiła zbudować całkiem zrozumiałe komunikaty, różne od tych, które pojawiły się podczas zajęć.

18. Nauczycielka pyta studentów, dlaczego nie byli na koncercie. Student Pers odpowiada:

„Bo matka dziewczyna samochód i jechać razem” grupa B, 4 tydz.

19. Student Malijczyk pyta nauczycielkę:

„Pani nauczycielka, dlaczego nasza grupa jeden i pół rok?”

Po wyjaśnieniach nauczycielki:

„Ale pani, ja jestem pierwszy w moja rodzina. Ja mam trzy siostry i dwa brat. Oni jeszcze lekcje”. grupa B, 5 tydz.

20. Studentka Palestynka reaguje na polecenie nauczycielki pytaniem:

„Co?”

Koledzy poprawiają ją:

„Ty mówisz: słucham. Co albo czego mówią na ulicy”. grupa B, 7 tydz.

21. Kurd pyta nauczycielkę:

„Proszę pani, ja chceć (poprawia: chcę) mieszkać z polska rodzina. W domu studenckim tylko po arabsku. Ja chceć (poprawia: chcę) rozmawiać po polsku”. grupa A, 10 tydz.

22. Studentka Jordanka do nauczycielki:

„Proszę pani, jak się nazywa po polsku takie srebrne do keks. Ja chcę robić keks. Taka kartka srebrna do keks. Ja chcę kupić”. grupa A, 10 tydz.

23. Student Palestyńczyk wyjaśnia kolegom znaczenia przymiotnika „cierpliwy”, podając własną definicję:

„Człowiek cierpliwy może dużo wytrzymać. Ja jestem nerwowy, ale cierpliwy. Ja jestem zawsze cierpliwy z dziewczynami”. grupa B, 10 tydz.

Jak widać z tej niewielkiej ilości przykładów, pomimo tego, że kompetencja językowa studentów w tym okresie nauki musi być jeszcze niewielka, treści komunikowane są w logiczny sposób, a same komunikaty są urozmaicone.

Studenci umieją więc udzielać bogatej pod względem zawartości informacyjnej odpowiedzi (przykład 18), potrafią zainicjować dialog z nauczycielem (przykłady 19, 21, 22), są w stanie opisać zjawisko lub przedmiot oraz wyrazić własne intencje (przykłady jak poprzednio). Zdolni studenci potrafią nawet na podstawie znanych słów zbudować definicję innego słowa (jak w przykładzie 23). Oczywiście, często stosowane są przez studentów zabiegi symplifikacyjne (jak w wypowiedzi z przykładu 19, w której student zastąpił czasownik „uczą się” dobrze już utrwalonym rzeczownikiem „lekcje”). Zrozumiałe jest, że zaledwie kilku słuchaczy w każdej grupie produkowało nowe komunikaty, osiągając przy tym sukces. Zasadnicza część uczących się posługiwała się nadal tylko wyuczonymi całościami komunikacyjnymi.

Drugą grupę komunikatów werbalnych zanotowanych w tym okresie stanowią komunikaty niejednorodne, oparte głównie na dwóch językach – polskim i angielskim. Było ich znacznie mniej niż w etapie pierwszym i (co wydaje się bardzo istotne) pojawiały się przede wszystkim w grupie B, w której – przypomnijmy – studenci dość biegle znali język angielski.

Oto kilka przykładów:

24. Na pytanie nauczycielki: „Gdzie jest Milad?” Jordańczyk odpowiada: „On jest **secretary**”. grupa A, 8 tydz.

25. Nauczycielka pyta: „Gdzie pani mieszka?” Studentka Jordanka (znająca język serbski) odpowiada:

„U **akademika**”. grupa B, 4 tydz.

26. Ta sama studentka przypomina kolegom o Dniu Kobiet: „Osiem **march den** kobieta”. grupa B, 7 tydz.

27. Student Palestyńczyk objaśnia nauczycielce nerwowe zachowanie koleżanki:

„Ona jest młoda. **Girls in her age behave sometimes very unlogic**”. grupa B, 8 tydz.

28. Studentka Palestynka rozpacza po wyjeździe chłopaka:

„To był mój kolega, **friend**, brat, **all my world** i on **never comes back to** Polska. Teraz, ja już codziennie **come to** lekcja”. grupa B, 8 tydz.

Zostały tutaj pokazane tylko najbardziej typowe przykłady wypowiedzi werbalnych niejednorodnych. Jak widać, studenci z grupy A wtrącali do polskich zdań tylko pojedyncze słowa angielskie (przykład 24). Sytuacja przedstawiała się inaczej w grupie B. Komunikaty anglojęzyczne były dłuższe. Pojawiały się tylko wtedy, gdy słaba znajomość języka polskiego nie pozwalała na przekazanie pewnych informacji czy wyrażenie emocji w tym języku. Ułatwiały jednocześnie studentom kontakt z nauczycielką, czyniąc go bardziej intensywnym (zostało to ukazane w przykładach 27 i 28). Przykłady 25 i 26 sygnalizują inne zjawiska językowe. Studentka nie będąc świadoma różnic między językiem polskim a serbskim, często używała serbskich słów i zwrotów

w przekonaniu, że mówi po polsku. Zachodziło w tym wypadku znane zjawisko interferencji językowej⁸.

W okresie od 4 do 11 tygodnia zostały zaobserwowane także komunikaty niewerbalne. Przede wszystkim towarzyszyły one wypowiedziom werbalnym. Zauważono również pewną ilość zachowań niewerbalnych o charakterze autonomicznym. Wystąpiły one w różnych sytuacjach, były jednak zawsze nośnikami stałych, określonych znaczeń, na przykład:

29. „Korkociąg” wskazującym palcem wokół prawej strony głowy oznaczał takie czynności intelektualne jak myślenie i pamiętanie. grupy A i B

30. Pukanie się w głowę wskazującym palcem oznaczało głupotę. grupy A i B

31. Gest imitujący wyciąganie czegoś z kieszeni oznaczał kradzież lub złodzieja. grupy A i B

32. Przyłożenie prawej otwartej dłoni do przechylonej głowy oznaczało sen, spanie lub uczucie senności. grupy A i B

Widać z powyższych przykładów, że najczęściej i najchętniej z grupy zachowań niewerbalnych stosowane są gesty, a więc elementy niewerbalne o charakterze wizualnym. W przykładach 29-32 zostały opisane gesty uniwersalne, czyli wspólne dla przedstawicieli różnych kultur. Gesty takie ułatwiają komunikowanie się ze względu na swoją powszechną zrozumiałość.

Powyższy opis byłby niepełny, gdyby nie zwrócić uwagi na to, że również nauczyciele poloniści, doceniając przydatność elementów niewerbalnych w procesie nauczania języka polskiego, wprowadzają pewien ich zestaw. Na przykład:

33. Przebieranie palcami w powietrzu było stosowane przez nauczycielki w grupach A i B dla oznaczenia chodzenia. Miało to ułatwiać studentom odróżnianie czasowników: iść-pójść, jechać-pojechać, których przyswojenie sprawia wiele kłopotów.

Niemal każdy nauczyciel posługuje się specyficznym dla siebie zespołem różnych elementów niewerbalnych⁹. Studenci podczas wypowiedzi powielają zachowania niewerbalne nauczyciela chcąc dać do zrozumienia, że dobrze kojarzą określony gest z czynnością, która została mu przypisana. Oto przykłady zastosowań przez studentów gestu z przykładu 33:

⁸ O zjawisku interferencji językowej pisali między innymi: A r a b s k i, *op. cit.*, s. 24-34; T. W ó j c i k, *Aspekty procesu glottodydaktycznego*, Warszawa 1982; J. A r a b s k i, *Warunki i sposoby występowania interferencji*, [w:] *Wybrane metody glottodydaktyczne*, Katowice 1980.

⁹ Na przykład – jedna z polonistek pracujących w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi bardzo często stosuje metodę obrazkową. Wprowadzając interesujące nas czasowniki: „iść-pójść”, „jechać-pojechać”, przy pierwszym rysuje stopy a przy drugim samochód. Inna lektorka dla zaakcentowania akcji chodzenia, zawsze wtedy, gdy wprowadza czasownik „iść”, wykonuje „klapnięcie” dłońmi o uda.

34. Student mówi: „Wczoraj poszedłem do Warszawy”.

Drugi student zauważywszy, że kolega popełnił błąd, stosuje gest (jak w przykładzie 33). Student poprawia:

„Wczoraj pojechałem do Warszawy”. grupy A i B

35. Na pytanie nauczycielki: „Co pan będzie robił po południu?” student odpowiada:

„Pojadę (gest oznaczający chodzenie) na spacer”. grupy A i B

36. Student objaśnia nauczycielce nieobecność kolegi mówiąc:

„Ahmeda nie ma, bo poszedł (gest oznaczający chodzenie) do banku”.

grupy A i B

Zauważmy, że gest ten pojawia się zarówno w wypowiedziach poprawnych, jak i błędnych. Studenci rezygnują z jego stosowania, gdy czasowniki: iść-pójść, jechać-pojechać są dobrze utrwalone.

Na opisywanym przez nas etapie rozwoju języka studentów, często miały miejsce demonstracje sytuacji za pomocą różnorodnych zachowań niewerbalnych. Na przykład:

37. Student Palestyńczyk demonstruje robienie zastrzyku: podwija rękaw koledze i wskazującym palcem naśladuje wbijanie igły w żyłę.

grupa A, 4 tydz.

38. Student Pers, chcąc skrytykować zachowanie kolegów wobec jednej z koleżanek, w przesadny sposób demonstruje za pomocą własnego ciała: szarpanie, popukiwanie i plucie.

grupa B, 10 tydz.

Tego typu zachowania niewerbalne zastępują słowny opis sytuacji (przykład 37). Występujące w nich elementy wizualne – gesty, ruchy ciała i mimika (przykład 38) – pełnią funkcję ekspresywną i wzmacniają treść komunikatu.

Jak zostało powiedziane wcześniej, w opisywanym etapie rozwoju języka komunikaty werbalne stanowiły większość. Nadal jeszcze pojawiały się wypowiedzi o charakterze mieszanym: werbalno-niewerbalne.

39. Student Pers mówi do nauczycielki:

„Ja lubię mówić po polsku. Mówić po polsku to jest (wykonuje ruch oznaczający kopanie piłki) **game, football**, rozumiesz pani?”

grupa B, 4 tydz.

40. Nauczycielka pyta, czy studenci rozumieją słowo „nożyczki”. Student Pers definiuje to słowo w następujący sposób: wydaje syczące dźwięki (psyt, psyt) oraz „tnie” palcami powietrze.

grupa B, 4 tydz.

41. Student Palestyńczyk pyta nauczycielkę: „Co to jest?”, jednocześnie rysuje na tablicy kieliszek.

grupa A, 5 tydz.

42. Student Malijczyk opowiada nauczycielce o swoim zmartwieniu:

„W poniedziałek, pani pamiętasz? Mój problem. Był mój kuzyn. On mieszka Aleman, rozumiesz pani? On kupuje magnetofon (student pisze na dłoni – 200 000 zł). On pociąg Łódź Fabryczna-Warszawa. I wszystko (stosuje gest oznaczający kradzież)”.

grupa B, 5 tydz.

43. Student Malijczyk nie rozumie znaczenia słowa „mąka”. Studentka Palestynka tłumaczy:

„Mamadu (gesty: wałkowanie ciasta, ugniatanie placków), mąka i potem chleb. Rozumiesz?” grupa B, 4 tydz.

44. W czasie dyskoteki student Palestyńczyk mówi do kolegi z Mali: „Ty (ruch ciała oznaczający taniec) bardzo ładnie, ale taki (podnosi rękę nad głowę, co ma oznaczać wysoką osobę), ty dziewczyna trudno”. Malijczyk: „Nie ma problemu”, grupa B, 6 tydz.

Przytoczone przykłady świadczą o tym, że zwykle częściej wypowiedzi słownej towarzyszy element niewerbalny o charakterze wizualnym (gest, ruch ciała, zapis graficzny), niż o charakterze audialnym (onomatopeje, przykład 38). Funkcją elementów niewerbalnych jest zastępowanie słowa np. ruch oznaczający kopanie piłki zastąpił słowo „gra” lub „zabawa”, (przykład 39) czy definiowanie go (przykłady 40, 43).

Warto zwrócić uwagę na wypowiedzi z przykładów 41 i 42. Informują one o tym, że studenci jako jeden ze sposobów porozumiewania się, stosują zapis graficzny. Trzeba dodać, że szczególnie chętnie i w różnych sytuacjach, z tej formy komunikowania się korzystali ci uczący się języka, którzy nie posługiwali się takim samym co nauczyciel lub koledzy z grupy językiem pośrednim. Nic więc dziwnego, że szukali dodatkowych form przekazu wśród znaków ikonicznych (przykład 42). Również koledzy z grupy, chcąc porozumieć się ze studentem z innego obszaru językowego, chętnie korzystali z metod paralingwistycznych (przykłady 43 i 44).

III etap (tygodnie 12-21).

W tym ostatnim analizowanym przez nas etapie nauczania języka polskiego pojawiły się już niemal wyłącznie komunikaty werbalne jedno- i dwu- oraz trój- i więcej-ujębne oparte na języku polskim. Niektóre wypowiedzi zawierały wprawdzie pojedyncze słowa obcojęzyczne (angielskie, francuskie), ale ze względu na to, że wypowiedzi takich było bardzo mało, nie będą one omawiane. Dodajmy jednak, że na każdym z charakteryzowanych etapów było zauważalne zjawisko przechodzenia studentów na język rodzimy w sytuacjach, które można określić jako skrajnie emocjonalnie (wyrażanie gniewu, niezadowolenia, oburzenia, kłótnie z kolegami z tego samego obszaru językowego itp.).

Wcześniej celowo zostały przytoczone wypowiedzi logiczne, sensowne, choć wielokrotnie niepoprawne pod względem językowym. Takie „kalekie” komunikaty są zjawiskiem powszechnym w czasie początkowych zmagani z językiem obcym. Zmiany zachodzące w interjęzyku studentów, pozwalają zaobserwować rozwój ich kompetencji językowej. O uzyskaniu kompetencji językowej możemy mówić dopiero wtedy, gdy komunikaty tworzone w interjęzyku upodabniają się tak pod względem logicznym, jak i gramatycznym do poprawnych pod względem językowym komunikatów w języku docelowym.

To istotne zjawisko zachodzi (jak to zostało zaobserwowane) pod koniec piątego miesiąca nauki, choć w przypadku bardzo zdolnych studentów może to dziać się wcześniej. Można więc zaryzykować twierdzenie, że okres ten stanowi przełom w rozwoju zachowań językowych. Podane poniżej przykłady charakteryzują opisane zjawisko.

45. Nauczycielka pyta studenta, jak spędził ferie wiosenne. Student Palestyńczyk (uzdolniony językowo) odpowiada:

„W Łodzi. Same problemy. Problemy z dziewczyną. Z Palestyńczykami. Tylko krew, noże, milicja. A moja dziewczyna pojechała do Zakopanego z Syryjczykiem, który ma dużo pieniędzy. Ja nie wierzę, że w Polsce jest **love**. Jest tylko praktyka”.

grupa B, 12 tydz.

46. Student Jordańczyk opowiada nauczycielce o swoim koledze.

„On chce studiować nauki polityczne. Ja myślę, że dla niego w kraju nie ma pracy. Proszę pani, nauki polityczne to jaki zawód?”

grupa A, 21 tydz.

47. Student Jordańczyk do nauczycielki:

„Teraz grupa 41 ma egzamin. Ja myślę, że taki egzamin to jest zaliczenie. Nieważny. Ale ja codziennie uczę się”.

grupa A, 21 tydz.

48. Student Palestyńczyk opowiada nauczycielce o swoich wrażeniach z podróży pociągiem w pierwszym miesiącu pobytu w Polsce, kiedy próbował z nim rozmawiać Polak:

„Proszę pani, ja patrzyłem tylko na zegarek i liczyłem minuty. Jeszcze pół godziny, jeszcze 15 minut. Ja umiałem tylko powiedzieć „dzień dobry” i „do widzenia”. A teraz ja już mogę rozmawiać!”

grupa B, 21 tydz.

O zwiększaniu się kompetencji językowej w III okresie nauki świadczyć może również następujący przykład:

49. Student Palestyńczyk pyta:

„Czy można powiedzieć: Jesteś piękna jak księżyc?”

grupa B, 13 tydz.

Dość powszechnym zjawiskiem w tym etapie było przekładanie zwrotów, powiedzeń, przysłów z języków rodzimych na język polski. Komplement: „Jesteś piękna jak księżyc” (przykład 49) jest właśnie kalką z języka arabskiego. Ważny jest tutaj sam fakt podejmowania przez studentów prób porównywania pewnych zjawisk lingwistycznych i próba samodzielnego rozszerzania leksyki. Niewątpliwie świadczy to o zwiększaniu się świadomości językowej.

Na etapie trzecim wypowiedzi mieszane (werbalno-pozawerbalne) stanowią mniejszość, co jest zrozumiałe, bowiem (jak zostało wspomniane wcześniej) umiejętności językowe studentów są rozwinięte na tyle, że komunikaty nie wymagają uzupełnień elementami paralingwistycznymi.

Elementy niewerbalne wizualne lub audialne pojawiały się w wypowiedziach tylko w określonych sytuacjach:

50. Student Jordańczyk chce wiedzieć, czy Polacy słowem „sędzia” określają również pracownika sądu:

„Sędzia to **football**. A jak się nazywa ten? Jest złodziej. Wchodzi (student pokazuje drzwi). A on siedzi (student demonstrujący sytuację siada). Białe włosy (pokazuje, że długie). I mówi: cicho! (student uderza pięścią w stół)”.

grupa A, 16 tydz.

51. Studentka Palestynka tłumaczy swoim kolegom Arabom, co to jest kotlet mielony. Mówi:

„Mięso, maszyna (demonstruje wrzucanie mięsa do maszynki i kręcenie korbką) i jest kotlet mielony”.

grupa B, 16 tydz.

52. Studentka Palestynka pyta:

„Jak się nazywa taki (demonstruje gest żebrania)?”

grupa B, 13 tydz.

53. Student Kurd objaśnia kolegom słowo „miś”:

„To takie zwierzę: (student wysuwa przed siebie rękę, rozcapierza palce i wydaje pomruk) uuu...”

grupa B, 17 tydz.

54. Student Syryjczyk był w czasie przerwy w parku. Pokazuje zabrudzoną kurtkę.

Nauczycielka mówi: „To zrobił ptak, czy pan rozumie?” Student odpowiada: „Tak”. Układa palce jednej dłoni w dziób ptaka, porusza palcami i naśladuje dźwięki wydawane przez ptaka podczas dziobania (krótkie sylaby: ty-ty-ty-ty).

grupa B, 16 tydz.

55. Kiedy jeden ze studentów nie umiał odpowiedzieć na pytanie: „Która jest godzina?” nauczycielka pyta:

„To co pan robi, kiedy dziecko pyta pana na ulicy, która jest godzina?”

Student podciąga rękaw i stuka palcami w tarczę zegarka.

Jego kolega mówi: „Ja robię tak” (zdejmuje zegarek i podtyka go do oczu kolegi).

grupa B, 12 tydz.

Zachowania pozawerbalne pojawiają się więc wtedy, kiedy studenci chcą objaśnić, zdefiniować dane słowo lub zjawisko. Metody paralingwistyczne są chętnie stosowane przez studentów, gdy występują oni w roli „tłumaczy”. Zaznaczmy, że nierzadko jeszcze są to jedyne z dostępnych im sposobów przekazania określonej informacji. Czynią to bez skrępowania. Wykorzystują swoje zdolności aktorskie wiedząc, że jeżeli zawodzą inne, to na pewno ta strategia porozumiewania się będzie skuteczna. Dodajmy jeszcze, że nie mamy do czynienia w tych wypadkach (przykłady 50-54) ze zjawiskiem zamrożonej kompetencji językowej¹⁰. Sytuacja przedstawiona chociażby w przykładzie 51 uprawniałaby studentkę do przekazania informacji w języku rodzimym, z czego rezygnuje, wybierając strategię komunikacyjną bardziej uniwersalną. Studentka nieświadomie postępuje według zasady wpajanej przez nauczycieli,

¹⁰ Zjawisko zamrożonej kompetencji polega na braku dalszych postępów w nauce języka drugiego. Uczący osiągają pewien poziom kompetencji wystarczający do funkcjonowania w danej społeczności. Zarówno dana osoba, jak i otoczenie przyzwyczajają się do tego typu sytuacji. Osobie uczącej się brak więc bodźców, by w większym stopniu zbliżyć się do kompetencji rodowitego użytkownika języka. A r a b s k i, *op. cit.*, s. 70.

że w czasie zajęć należy mówić tylko po polsku. Poza tym, zasada ta ma ogólniejsze zastosowanie. Język rodzimy studentów nie jest przydatny w środowisku polskim. Skoro więc zawodzi słowo, pozostaje gest i mina.

Dla uściślenia należy podkreślić, że kompetencja językowa studentów nigdy nie jest taka sama. Obok dobrze posługujących się językiem polskim słuchaczy (przykłady ich wypowiedzi zostały przytoczone powyżej: od 45 do 48), w tych samych grupach są i tacy, których rozwój językowy nie przekroczył etapu drugiego a nawet pierwszego. Dla nich metody pozawerbalne są podstawowymi sposobami porozumiewania się (przykład 55).

W przeanalizowanym okresie 21 tygodni można było jeszcze zaobserwować szereg zachowań pozawerbalnych związanych z przynależnością etniczną studentów. Mamy na myśli tutaj sposoby posługiwania się własnym ciałem czy wykorzystywanie przestrzeni charakterystyczne chociażby dla Arabów czy Afrykańczyków¹¹. Żeby jednak przedstawić repertuar takich typowych (choćby dla jednego kręgu kulturowego) zachowań pozawerbalnych, należałoby objąć badaniami dużą liczbę grup studenckich, przeanalizować sytuacje, w których dane zachowania wystąpiły. Byłaby to praca trudna, choć odczytanie sygnałów pozawerbalnych niewątpliwie okazałoby się przydatne w pracy ze studentami z pozaeuropejskich obszarów kulturowych i pozwoliłoby na wyciągnięcie pewnych wniosków natury glottodydaktycznej.

Opis zachowań paralingwistycznych przedstawionych w tym artykule został zawężony do takich, które pojawiły się w czasie różnych obserwowanych aktów komunikacyjnych i których funkcją było przenoszenie określonej informacji w danej sytuacji. Nie była więc opisywana k u l t u r o w a funkcja elementu niewerbalnego w tych komunikatach.

Oczywiście, niektóre formy nacechowanych kulturowo zachowań były bardzo widoczne. A więc – charakterystyczne dla Afrykańczyków strzelanie palcami pojawiało się wtedy, gdy studenci chcieli zwrócić na siebie czyjąś uwagę. Typowe dla wszystkich narodów Wschodu cmokanie zostało zaobserwowane w czasie wycieczki do muzeum w Radogoszczu. Podczas oglądania filmu dokumentalnego mówiącego o zbrodniach hitlerowców, studenci (Azjaci) reagowali właśnie cmokaniem. Jak można przypuszczać, dawali w ten sposób wyraz swojemu poruszeniu.

W grupie B dało się zaobserwować zjawisko częstego wykorzystywania elementów proksemicznych. A więc choćby tak mało istotny pozornie problem, jak np. zmiana miejsc przez słuchaczy w sali lekcyjnej, pełni określoną funkcję informacyjną i kulturową. Bardzo denerwujące nauczycieli zasypianie studentów w czasie zajęć informuje o zmęczeniu czy znudzeniu, jeśli jest ono

¹¹ Analizą zachowań pozawerbalnych zajmuje się: E. T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1976; tenże, *Poza kulturą*, Warszawa 1984; tenże, *Bezgłośny język*, Warszawa 1987.

automatyczne. Nierzadko studenci (głównie arabscy) symulują zaśnięcie, pragnąc po prostu uniknąć jakiegokolwiek kontaktu¹².

Ciekawa byłaby analiza gestów stosowanych przez studentów w czasie załatwiania spraw urzędowych. Na przykład Arabowie rozróżniają dwoma odrębnymi gestami słowa „zaświadczenie” i „podanie”. Układają obie dłonie pionowo w stosunku do siebie. Jeżeli prawą dłonią dotykają lewej tuż przy nadgarstku, gest ten oznacza „zaświadczenie”; jeśli prawą dłonią dotykają lewej ręki tuż przy łokciu, oznacza to „podanie”. Pracownicy administracyjni Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców mają wprawę w odczytywaniu tego typu zachowań niewerbalnych i mogliby z pewnością wiele z nich zinterpretować. Bardzo często jednak w sytuacjach spotkań interkulturowych interpretacja zachowań paralingwistycznych może być zawodna. Mają tego świadomość także sami studenci.

56. Student Palestyńczyk zareagował w następujący sposób, gdy zauważył na twarzy nauczycielki niezadowolenie, kiedy jego kolega wykonał charakterystyczny gest oznaczający lekceważenie:

„U nas to (machnięcie ręką) nie znaczy to, co u was. U nas to, prawie nic nie znaczy. U was (machnięcie ręką)... i mówicie: Eee tam... My nie”.

grupa B

57. Inny student z arabskiego kręgu kulturowego:

„Proszę pani, kiedy Arab śmieje się, to nie zawsze znaczy, że jest wesoły”.

grupa B

Kontakty zewnętrzne i ich wpływ na język studentów

W przedstawionej w poprzedniej części analizie został scharakteryzowany rozwój interjęzyka studentów bez uwzględnienia wpływów środowiska zewnętrznego (pozastudyjnego). Można by oczywiście poprzestać na analizie procesu komunikowania się nie tylko przebiegającego, ale również „zrodzonego” jakby w tym swoistym „laboratorium językowym”, jakim jest Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Jednakże otrzymany w ten sposób obraz sposobów i środków porozumiewania się studentów byłby niepełny i zafałszowany. Każdy ze słuchaczy bowiem chcąc nie chcąc poddawany jest presji polskiego środowiska (poza Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców), które jest dodatkowym źródłem nowych zachowań językowych.

Dlatego właśnie w analizie sposobów porozumiewania się studentów, konieczne jest uwzględnienie wpływu czynników zewnętrznych, przez które

¹² Jak pisze Hall, Arab, który milczy, chce odseparować się, pozostać sam ze swoimi myślami. Takie zachowanie nie oznacza wcale niechęci wobec kogoś, (Hall, *Ukryty wymiar*, s. 112).

rozumiemy kontakty z polskim środowiskiem językowym (ale z pominięciem Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców):

a) **czynne** – bezpośrednie kontakty z Polakami np. w kawiarniach, w restauracjach, w polskich domach oraz podczas różnych innych spotkań towarzyskich,

b) **bierne** – czyli pośrednie kontakty z Polakami np. na ulicy, w środkach komunikacji miejskiej; oddziaływanie środków masowego przekazu oraz wszelkiego rodzaju znaków takich jak: reklamy, ogłoszenia, napisy itp.

Niezbędne wydaje się zastrzeżenie, że podane niżej słowa lub zwroty, których źródłem jest środowisko pozastudyjne, to tylko ograniczony zasób tego, czym dysponowali studenci. Trzeba uświadomić sobie fakt, że większość studentów poszerzała leksykę na własną rękę, sporadycznie tylko dzieląc się swoimi doświadczeniami z nauczycielami i z kolegami na terenie Studium. Nie jest więc możliwe ustalenie konkretnych przedziałów czasowych, w których kontakt z określonym środowiskiem polskim był szczególnie intensywny i istotny dla rozwoju językowego. Żeby to uczynić, należałoby prześledzić zachowania przestrzenne¹³ każdego ze studentów, co wymagałoby dodatkowych, pracochłonnych badań.

W tej części artykułu zostaną przedstawione tylko takie komunikaty, które były przez studentów zaprezentowane na terenie Studium. Czas, który będzie podawany obok przykładów informuje, zaznaczymy to, o momencie, w którym dany komunikat został *z a n o t o w a n y*. Nie zawsze oznacza to jednak, że dane słowo lub zwrot zostały *p o z n a n e* przez studentów właśnie wtedy. Interesującym nas problemem jest określenie przypuszczalnych źródeł danych komunikatów oraz funkcjonowanie tych komunikatów w interjęzyku studentów.

Intensyfikacja kontaktów cudzoziemców z różnymi typami polskiego środowiska jest zagadnieniem interesującym, ale nie będzie przedmiotem naszej analizy, przynajmniej na razie.

Czynne kontakty z polskim środowiskiem językowym

Najbardziej widoczne, szczególnie w pierwszych kilku tygodniach pobytu studentów w Polsce, były wpływy tzw. środowiska „kawiarniano-restauracyjnego”. Uczący się języka bardzo szybko ujawniali znajomość nazw łódzkich

¹³ Zachowania przestrzenne (proksemiczne) to takie, które polegają na różnym posługiwaniu się receptorami przestrzeni (oczami, uszami, nosem) przez ludzi z różnych kultur. Na każdym obszarze kulturowym obowiązuje zestaw pewnych wzorów proksemicznych. Zaliczyć do nich można choćby pojęcie „prywatności”, wyrażające się w odmiennym traktowaniu ludzkiego ciała i związane z tym istnienie charakterystycznych dla każdego kręgu kulturowego (a nierazko – nacji) dystansów formalnych i nieformalnych. Hall, *Ukryty wymiar*.

lokali takich jak: „Teatralna”, „Kaskada”, „Maxim”, „Centrum” (grupy A i B, 4 tydzień). Nazwa kawiarni znajdującej się przy „Grand Hotelu” została przyswojona w formie potocznej, jako „Grandka” (grupy A i B, 4 tydzień).

Równie szybko studenci poznali nazwy potraw.

58. Na pytanie nauczycielki: „Co lubicie jeść i pić w restauracji lub w kawiarni?” arabscy studenci odpowiadają:

„Tatar, flaki (bardzo, bardzo dobre), podwójne wino (tu student stosuje gest: podnosi dłoń i układa równolegle kciuk oraz palec wskazujący), kebab, szaszłyk”.

grupa B, 4 tydz.

59. Student Palestyńczyk pyta:

„Proszę pani, jaka forma jest dobra: „Proszę jedną herbatę” albo „Kawa, herbata – raz!”?

grupa B, 15 tydz.

Zwróćmy uwagę na to, że obok nazw potraw zostały przyswojone typowo kawiarniane zwroty, na przykład: „podwójne wino”, „kawa, herbata – raz!” oraz równie typowe zachowania paralingwistyczne – choćby gest towarzyszący zamawianiu dużej porcji alkoholu (przykład 56).

Początkowo studenci bezrefleksyjnie uczą się zasłyszanych w lokalach „nowości”, a gdy osiągają wyższą kompetencję językową, zwracają uwagę na ich poprawność (przykład 59).

Jak można przypuszczać, z tego samego źródła pochodzą takie słowa jak „zielone” jako nazwa dolarów i „bramkarz”. Przykład, który zostanie podany poniżej świadczy o tym, że nie tylko słowo „bramkarz” jest dobrze znane, ale i rola człowieka określanego tym mianem.

60. Student Palestyńczyk mówi:

„Boję się iść do dyskoteki, bo tam stoją tacy (podnosi rękę, napina mięśnie, przyjmuje postawę kulturysty) bramkarze”.

grupa B, 20 tydz.

Chociaż wpływy środowiska zewnętrznego są widoczne na każdym etapie rozwoju języka studentów, trudno jest w każdym wypadku określić tak wyraźne źródło, jak udało się to uczynić w przypadku komunikatów zebranych w przykładach 58-60. Poniżej podane zostaną przykłady wskazujące na inne interpersonalne kontakty studentów.

Już w najwcześniejszym etapie nauki studenci przyswajają sobie utarte formuły konwersacyjne, takie jak:

a) pytania o samopoczucie np. „Jak się czujesz?”

grupy A i B, 2 tydz.

b) zwroty stosowane w czasie powitań: „Jak się masz?” „Co słychać?”

grupy A i B, 3 tydz.

c) odpowiedzi na powyższe zwroty: „Dziękuję, wszystko po staremu”, „Stara bieda”.

grupa B, 4 tydz.

d) odpowiedź na komplementy: „dziękuję za komplement”

grupy A i B, 4 tydz.

e) życzenia, które nie zawsze były używane zgodnie z obowiązującym zwyczajem, a związane z określonymi sytuacjami:

61. Nauczycielka po lekcjach mówi:

„Jutro państwo macie chemię, a ja mam dzień wolny”. Na to student palestyński: „Na zdrowie”. grupa B, 4 tydz.

62. Na kichnięcie jednego ze studentów jego kolega reaguje słowem: „Smacznego”. grupa A, 6 tydz.

f) zwrot podkreślający mówienie prawdy: „Jak Boga kocham!” (często uzupełniany biciem się w piersi). grupy A i B, 7 tydz.

Zauważmy, że formuły konwersacyjne, które pojawiły się w punktach a, d, e są wprowadzane przez nauczycieli w czasie lekcji. Studenci stosują je jednak znacznie wcześniej, wyprzedzając w ten sposób program zajęć. Można przypuszczać, że nauczyli ich tych zwrotów koledzy znający już język polski, chociaż możliwe jest również, że przejęli je wprost od Polaków. Ze względu na początkowo małą intensywność kontaktów cudzoziemców z Polakami, pierwsze źródło należy uważać za bardziej prawdopodobne. Studenci wykazują dużą inicjatywę w poznawaniu tego typu zwrotów. Bardzo chętnie stosują je, akcentując w ten sposób własne obycie w nowym środowisku. Formuły konwersacyjne ułatwiają też niewątpliwie kontakty, są bowiem „klamrami”, spajającymi wypowiedzi o różnej treści. Użyteczne, zdaniem studentów, jest także „słowo – wytrych”: „fajny” dające się zastosować w wielu sytuacjach. W związku z tym zostało ono przyswojone już w 3 tygodniu. Należy stwierdzić, że studenci są szczególnie wyczuleni na wszelkie konstrukcje służące ułatwianiu kontaktów. Bardzo wcześnie na przykład domagali się wprowadzenia form imperatywnych mówiąc, że jest im to na co dzień bardzo potrzebne. Kiedy zaś konstrukcje te były omawiane w czasie zajęć (w 5 miesiącu) okazało się, że formy te są ogólnie znane. Jak się dało zauważyć, konstrukcje typu: „Chodź tutaj!” „Daj mi!”, „Poczekaj!”, były już stosowane w 10 tygodniu kursu językowego. Najprawdopodobniej studenci nauczyli się ich od polskich kolegów w czasie różnych spotkań towarzyskich.

Z tego samego źródła pochodzą:

a) wykrzyknienia: „Ojej!”, „Ojejku!”, „Jezus Maria!”, które ubarwiały wypowiedzi studentów już w 10 tygodniu nauki,

b) deminutywa typu: „malutki”, „chudziutki”, „mamusia”, „tatusz”, „babcia”, „ciocia” (10 tydzień),

c) zwroty pieszczotliwe stosowane w kontaktach osobistych czy nawet intymnych, jak: „kochany”, „kochanie”, (10 tydz.).

Zdarza się, że zainteresowani tego typu zwrotami studenci żądają wręcz od nauczycieli „cenzury” tych, których od dawna używają:

Studenci pytają nauczycielkę:

63. „Jak może chłopak mówić do dziewczyny: czy „kochanie” czy inne słowa?”

„Mój kolega mówi do dziewczyny: „moja ryba”. Czy to dobrze?” „Co to znaczy „misiu”? Czy dziewczyna może tak mówić do chłopaka?”

grupa B, 17 tydz.

Wiąże się to ze stałą obawą przed ośmieszeniem oraz z chęcią przestrzegania ustalonych w polskim społeczeństwie norm obyczajowych i językowych, od czego nie zwalnia nawet status cudzoziemca.

Konieczność przestrzegania tych norm jest tak mocno zakorzeniona w świadomości studentów, że nie zdarza im się (przynajmniej w obecności pracowników Studium) używać polskich wulgaryzmów, choć, jak przyznają przy wielu okazjach, doskonale je znają. Dobrze też rozumieją ich funkcję, choć nie zawsze zdają sobie sprawę z ich znaczenia, o czym mogą świadczyć następujące wypowiedzi:

64. Tłumacząc zjawisko epidemii, nauczycielka używa słowa „cholera”. Na to studenci:

„Co to znaczy »cholera jasna«, »kurde«, »kurczę«, czy »kurde« to znaczy »kurczak«?” grupa B, 20 tydz.

Studenci nie odważyli się wcześniej zapytać o znaczenie słowa np. „cholera”, przekonani, że funkcjonują one wyłącznie jako wulgaryzm. Dopiero gdy dowiedzieli się, że słowo „cholera” ma jeszcze inne, neutralne znaczenie, wykorzystali nadarzącą się okazję do rozwiązania nurtujących ich problemów językowych.

Często kontakty z polskim środowiskiem językowym są warunkowane przez sytuacje życiowe studentów. Ci, którzy byli zmuszeni do przebywania w szpitalu, poznali tam charakterystyczne słownictwo szpitalne. Na przykład student, który pół roku spędził w polskim szpitalu, zaprezentował grupie następujące słowa: „wyrostek robaczkowy”, „robaczki”, „siusiu”, „kupa” (grupa B, 17 tydz.). Trzeba zaznaczyć, że prezentacja ta odbyła się bez zasadniczego powodu. Chyba tylko po to, by pochwalić się znajomością słów nie znanych kolegom. Nie był to przykład odosobniony. Studenci lubią chwalić się wszystkim, czego nauczyli się poza Studium. Dlatego nie należy dziwić się, kiedy:

65. Studentka wchodzi spóźniona na zajęcia, recytując już w drzwiach: „Miau, miau, coś ty kotku chciał...?” grupa B, 20 tydz.

66. Student Palestyńczyk wybrał taką formę złożenia życzeń koleżance. Podeszedł do tablicy i napisał:

„Zuhoor, Zuhoor, coś ci dam.

Mam dla Ciebie róży kwiat.

Żyj nam Zuhoor, żyj sto lat!”

grupa B, 21 tydz.

67. A jeszcze inny student wchodząc do sali na zajęcia wyśpiewywał:

„Ogórek, ogórek zielony ma garniturek...”

grupa A, 11 tydz.

Przedstawione wypowiedzi to tylko mały wybór tego, co było wygłaszane. Studentów ciekawi brzmieniowa strona takich wierszyków czy rymowanek. Zapamiętują je szybko i chętnie powtarzają.

Jak zostało podkreślone wcześniej, trudno jest prześledzić indywidualny rozwój językowy każdego ze studentów. Analiza wpływów zewnętrznych na

ich język musi być w związku z tym uproszczona. W grupach A i B dałoby się wyróżnić osoby aktywne, biorące udział w wielu spotkaniach towarzyskich, odwiedzające często polskie domy. Są również i takie, których kontakt z polskim otoczeniem jest niewielki – odbywa się niemal wyłącznie na drodze akademik-Studium-akademik. Rozwój językowy pierwszych i drugich przebiega więc w zasadniczo różny sposób. Ci mało aktywni poruszają się w obrębie słów i zwrotów wyuczonych w Studium. Mogłoby się wydawać, że zachowania językowe studentów mających żywy kontakt ze środowiskiem polskim, będą zupełnie inne, że nowa leksyka będzie wzbogacała ich język w sposób niejako automatyczny, a wszystkie „nowości” będą ujawniały się w czasie mówienia również w Studium. Okazuje się jednak, że te dwa nurty językowe, tzn. „język Studium” i „język z zewnątrz” z rzadka spotykają się ze sobą. W praktyce wygląda to tak, że na terenie Studium wszyscy właściwie słuchacze posługują się językiem pierwszego nurtu. Nowa leksyka jest jakby ukryta i nie pojawia się w „obiegu lekcyjnym”. Jej znajomość daje się zauważyć dopiero wtedy, gdy studenci zostaną sprowokowani pytaniami przez nauczyciela lub gdy sami poproszą o objaśnienie nowych słów:

68. Student Palestyńczyk pyta, co to znaczy „napromieniowana” (tak powiedziała mu koleżanka w czasie dyskoteki). grupa B, 18 tydz.

69. Inny Palestyńczyk pyta, co to jest „koszmar” (tego słowa często używa jego koleżanka, Polka). grupa B, 8 tydz.

Należy przypuszczać, że przyczyną braku afiszowania się nowym, przejętym z zewnątrz zasobem leksykalnym jest to, że został on opanowany w sposób bierny. Ponieważ nowe słowa nie są utrwalone, (a czasami nie są nawet wystarczająco objaśnione), nic dziwnego, że pomiędzy bierną ich znajomością a czynnym stosowaniem istnieje bariera, którą tylko bardzo zdolny student jest w stanie samodzielnie przekroczyć.

Podobnie przedstawia się sprawa ze znajomością słownictwa związanego z zainteresowaniami studentów. Wystarczy zainicjować dyskusję na tematy sportu czy polityki, by okazało się, jak wiele słów jest studentom znanych.

Ciekawym zjawiskiem, pojawiającym się około czwartego miesiąca pobytu w Studium, jest zauważanie przez studentów różnic między dwiema odmianami języka polskiego – między językiem literackim, którego uczą się na zajęciach a językiem potocznym, z którym spotykają się na co dzień.

70. Studenci do nauczycielki:

a) „Proszę pani, Polacy nie używają »dokąd«, oni zawsze mówią »gdzie«”.

b) „Polacy nie lubią narzędnika. Oni mówią: »Ty jesteś student«”.

c) „Kiedy byłem u kolegi, jego matka powiedziała: »Oo, mamy nowy gość«. Bez gramatyki”. grupa B, 15 tydz.

Sytuacja ta wywołuje w nich pewien niepokój wynikający z wątpliwości, czy wiedza językowa nabyta w Studium jest przydatna w każdych okoliczno-

ciach. Nauczyciel-polonista, z którym dzielą się swoimi problemami, ma być często swego rodzaju „wyrocznią”, rozwiązującą tak istotne dla studentów łamigłówek językowe.

Bierne kontakty z polskim środowiskiem językowym

Ulica, środki komunikacji miejskiej oraz środki masowego przekazu oddziałują na cudzoziemców już od pierwszego dnia ich pobytu w Polsce. Obcojęzyczny tłum, niezrozumiałe napisy czy reklamy a także radio i telewizja nie mogą być dla studentów w początkowym okresie źródłem czytelnych komunikatów. Dopiero gdy bierna znajomość języka polskiego jest wystarczająca na tyle, żeby z szumu informacyjnego zacząć wybierać znaczące całości (około 12 tygodnia), można mówić o rzeczywistym wpływie wymienionych czynników na rozwój języka studentów.

Najszybciej z tak zwanego języka ulicy cudzoziemcy przyswajają sobie wulgaryzmy oraz takie nazwy jak: „czarnuch” czy „Murzyn”. Dość szybko czytelne stają się dla nich takie konstrukcje czy zwroty, które są niepoprawne pod względem gramatycznym, choćby stosowane nagminnie przez Polaków czasownik: „poszłem”, pytania typu: „rozumiesz pan(i)?” (5 tydz.) oraz „czego?” w znaczeniu: „słucham?” (3 tydz.).

Studenci często nie uświadamiają sobie znaczeń napisów czy instrukcji widzianych wielokrotnie na ulicach lub w środkach komunikacji miejskiej. Niektóre słowa tkwią w magazynie pamięciowym uczących się języka¹⁴ i ujawniają się, gdy zadziała odpowiedni bodziec. Takimi bodźcami bywają często konkretne sytuacje lekcyjne:

71. W czasie lekcji zostaje wprowadzony czasownik „rozmawiać”. Student Palestyńczyk reaguje w następujący sposób:

„Aaa, nie rozmawiać z motorniczym!” grupa B, 9 tydz.

72. Nauczycielka wprowadza przymiotniki, między innymi „świeży”. Student Jordańczyk przerywa, wtrącając:

„Świeżo malowane!” grupa A, 13 tydz.

73. Kiedy w czasie zajęć zostały wprowadzone opozycje zaimków: „coś – nic”, „wszystko – nic” student Palestyńczyk wykrzyknął:

„Aaa, wszystko albo nic!” grupa B, 3 tydz.

Ostatni przykład wskazuje na to, że student (zaznaczmy, bardzo zdolny i aktywny) był w stanie już w trzecim tygodniu nauki skojarzyć tytuł znanego programu telewizyjnego z nowo wprowadzonymi słowami.

¹⁴ Inkubacja, czyli okres, w którym dźwięki, struktury i znaczenia danego języka są wchłaniane, a potem stanowią podstawę do czynnego władania językiem w mowie i w piśmie. B. Krakowian, *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*, Warszawa 1985, s. 78.

Studenci cudzoziemcy przyzwyczajeni do korzystania ze środków masowego przekazu w swoich krajach, nie rezygnują z oglądania telewizji, słuchania radia czy kupowania prasy także w nowym otoczeniu. Jeżeli chodzi o radio, głównie interesują ich programy muzyczne, z których zapamiętują często fragmenty tekstów piosenek. Przebojem Studium w roku akademickim 1985-1986 stała się popularna piosenka, zaczynająca się od słów: „Daj mi tę noc, tę jedną noc...”. Wychwytywanie z piosenek choćby pojedynczych zdań sprawia uczącym się języka nie tylko radość, ale również działa na nich mobilizująco. Ambitniejsi studenci podejmują nawet próby tłumaczenia całych tekstów piosenek czy wierszy. Te spostrzeżenia dotyczą również badanych przez nas grup.

Telewizja i prasa interesują studentów ze względu na pojawiające się tam wiadomości ze świata. Ponieważ komentatorzy wydarzeń politycznych używają specyficznego języka, nasyconego internacjonalizmami, studenci są w stanie (przynajmniej częściowo) zrozumieć tego typu informacje. Dodatkowym elementem ułatwiającym rozumienie jest obraz. Silniejsze oddziaływanie środków masowego przekazu jest widoczne w II półroczu nauki języka polskiego, nie analizowanym jednak w tym artykule.

ZAKOŃCZENIE

Mamy nadzieję, że przedstawiona powyżej analiza sposobów i środków porozumiewania się pozwoliła pokazać najważniejsze procesy zachodzące w trakcie komunikowania się we wstępnym okresie nauki języka polskiego. Przejdźmy zatem do odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe, sformułowane we wstępie.

Rozwój językowy studentów i jego wpływ na proces komunikowania się

Do analizy zebranego materiału badawczego zastosowano podział na trzy etapy (I: tygodnie 1-3, II: tygodnie 4-11, III: tygodnie 12-21). Został on podyktowany zmianami strategii komunikacyjnych, jakie zaszły w okresie 21 tygodni, a nie dokonany w sposób sztuczny i arbitralny. Należy przypomnieć więc, jakie to były zmiany, aby otrzymać spójny obraz rozwoju kompetencji językowej studentów.

Studenci rozpoczynając naukę języka polskiego z zerową kompetencją językową, musieli skorzystać z określonych strategii porozumiewania się. Aby

przekazać konieczne informacje, tworzyli komunikaty niejednorodne, dwu- lub wielojęzyczne. Były to „hybrydy” oparte w pierwszym tygodniu na konstrukcjach obcojęzycznych, do których niejako „doczepione” były polskie pojedyncze słowa. W trzecim tygodniu nauki sytuacja zmieniła się o tyle, że obcojęzyczne słowa „wrzucane” były już w charakterystyczne dla języka polskiego modele zdaniowe. Wydawać by się mogło, że szczególnie w tym okresie najbardziej uzasadnione, przydatne i najłatwiejsze byłoby skorzystanie z paralingwistycznych metod kontaktu. Zdarzało się to jednak sporadycznie, prawdopodobnie dlatego, że studenci czując się niepewnie w nowych sytuacjach językowych, woleli nawet unikać kontaktu, niż narazić się na ośmieszenie. Naturalny sposób wyrazu, polegający na łączeniu w wypowiedziach słów, gestów, mimiki itp. został zahamowany.

W czwartym tygodniu nauki nastąpił zasadniczy przełom. Charakteryzował się on zmianą strategii porozumiewania się, wynikającą ze zwiększającej się kompetencji językowej. Jest to naturalne, jeżeli weźmie się pod uwagę, że studenci mieli już wtedy za sobą kilkadziesiąt godzin lekcyjnych. Język polski stał się podstawowym medium, choć wypowiedzi wielojęzyczne nadal pojawiały się (z różnym nasileniem w obu badanych grupach). Nastąpiło więc, w porównaniu z okresem pierwszym, odwrócenie proporcji. Oswojenie się z nowym językiem oraz środowiskiem było na pewno jednym z powodów zwiększenia aktywności w posługiwaniu się paralingwistycznymi technikami. Elementy niewerbalne występujące w różnych funkcjach, używane spontanicznie i nadzwyczaj chętnie w wielu sytuacjach, pełniły niebagatelną rolę w czasie lekcji. Jednocześnie zauważalne w tym okresie twórcze podejście do języka (wyrażające się między innymi w samodzielnym inicjowaniu dialogów oraz w niezwykle satysfakcjonującym studentów braniu udziału w aranżowanych ad hoc inscenizacjach) sprawiało, że sytuacje komunikacyjne na lekcjach zbliżały się do tych, które mają miejsce w polskiej rzeczywistości.

W trzecim okresie nauki kompetencja językowa zwiększyła się do tego stopnia, że studenci całkowicie zrezygnowali z posługiwania się innym niż polski językiem. Momentem zwrotnym w nauce języka był piąty miesiąc. Wtedy to uczący się zaczęli prezentować wypowiedzi nie odbiegające pod względem poprawności od wypowiedzi rodowitych Polaków. Wraz ze wzrastającą kompetencją językową i komunikacyjną, zaznaczył się wzrost świadomości metajęzykowej, wyrażający się w analitycznym podejściu choćby do zagadnień poprawności językowej. Elementy niewerbalne, stosowane jeszcze niekiedy w wypowiedziach, pełniły (z małymi wyjątkami) funkcje instrumentalne. Ilustrowały wypowiedzi oraz czyniły je bardziej ekspresywnymi.

Uważamy za uzasadnione sprawdzanie umiejętności językowych studentów (w formie egzaminu) właśnie po upływie 20-21 tygodni, gdyż poziom kompetencji językowej jest już na tyle wysoki, że słuchacze Studium są w stanie podołać stawianym przed nimi zadaniom.

**Rozwój umiejętności językowych –
rola Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców;
oddziaływanie czynników zewnętrznych**

Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców może być uznane (co zostało stwierdzone wcześniej w tym tekście) za swoiste „laboratorium językowe”, czyli miejsce, którego jedną z funkcji jest systematyczne kształtowanie określonych zachowań językowych.

W opisywanym przez nas okresie nauki, dążenia nauczycieli zmierzały do tego, żeby przygotować studentów do poruszania się w sytuacjach życia codziennego w polskiej rzeczywistości społecznej. Każdy więc ze słuchaczy został poddany przeróżnym zabiegom dydaktycznym, których celem było wyposażenie uczących się w konieczny zasób leksyki oraz wiadomości gramatycznych. Funkcja nadrzędna wszystkich tych działań polegała na uświadomieniu studentom charakteru zachodzących w polszczyźnie zjawisk. Miało to służyć przygotowaniu cudzoziemców do samodzielnej pracy nad językiem wtedy, gdy zostaną pozbawieni pomocy lektorów. Zaznaczmy, że działania dydaktyczne w późniejszym, nie badanym przez nas okresie (II semestr), miały zasięg znacznie szerszy (przygotowanie językowe do podjęcia studiów).

Przypomnijmy, że każdy student posiadający określony potencjał językowy miał szansę wykorzystania go w środowisku zewnętrznym, poza Studium. Środowisko to pozwalało więc na praktyczne sprawdzenie nabytych umiejętności. Z drugiej strony stanowiło źródło nowych zachowań językowych (opisanych w rozdz. *Czynne i bierne kontakty z polskim środowiskiem językowym*). Kontakty z różnymi grupami społecznymi niewątpliwie przyczyniały się do wzbogacania technik komunikacyjnych. Aktywni towarzysko studenci dość szybko rozszerzali swoje słownictwo, choć nie zawsze zgodnie z intencjami nauczycieli (poprzez przyswajanie wulgaryzmów, form niepoprawnych, często slangowych). Uczący się zdawali sobie jednakże dobrze sprawę z tego, że to Studium a nie środowisko zewnętrzne, pełni pierwszoplanową rolę w kierowaniu ich rozwojem językowym. Jeden ze studentów w rozbrajający sposób dał wyraz temu przeświadczeniu mówiąc: „Koleżanka nie równa się nauczycielka”.

Sugestie o charakterze glottodydaktycznym

Wydaje się, że rozwój językowy studentów można uczynić bardziej wszechstronnym wtedy, gdy:

- w procesie nauczania uwzględni się w większym niż dotychczas zakresie znaczenie poza werbalnych technik przekazu, które można wykorzystać do: kształtowania pojęć, definiowania znaczeń, objaśniania zjawisk, zdarzeń i sytuacji, akcentowania pewnych całości znaczeniowych itp.¹⁵,
- stosowaniem technik niewerbalnych zredukuje się używanie języków pośrednich w procesie dydaktycznym¹⁶,
- poprzez konsekwentne tworzenie grup wielonarodowościowych zmobilizuje się słuchaczy do jak najwcześniejszego posługiwania się wyłącznie językiem polskim,
- poprzez systematyczne objaśnianie i ćwiczenie (kilka minut w jednym bloku lekcyjnym) słów i zwrotów zaczerpniętych przez studentów ze środowiska zewnętrznego doprowadzi się do aktywnego ich stosowania (a w niektórych wypadkach wyeliminuje się błędne formy),
- zwróci się baczniejszą uwagę na sygnalizowane przez uczących się potrzeby metajęzykowe, co wpłynie na zwiększanie się świadomości językowej studentów.

¹⁵ James Asher, twórca nowej metody nauczania języków obcych, zwanej „odpowiedzią całym ciałem” twierdził, że „ruch leży u podstaw wszelkiego doświadczenia ludzkiego”. A skoro tak jest „to jest on konieczny nie tylko dla dzieci uczących się języka ojczystego, ale także dla wszystkich ludzi, którzy chcą się uczyć jakiegokolwiek języka obcego”. K r a k o w i a n, *op. cit.*, s. 124-126.

¹⁶ Nie sugerujemy tutaj całkowitej rezygnacji z używania języków pośrednich w kontaktach ze studentami. Proponujemy jednak, aby używać ich tylko wtedy, kiedy inne strategie komunikacyjne zawodzą lub są nieodpowiednie.