

JAK MÓWIĆ DO UCZNIÓW PO POLSKU NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

W napisanej ze swadą książce *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych* Monika Badecka-Kozikowska jako pierwszy spośród wszystkich *peccata capitalia* wymienia „grzech niepełnej dedukcyjnej prezentacji nowych elementów języka, wspartej językiem polskim” (Badecka-Kozikowska 2008, 27). Grzech ów polega np. na tłumaczeniu nowego słowa na język, którym posługują się uczniowie, bez podjęcia wysiłku wytłumaczenia danego leksemu w języku docelowym. Zwraca na to również uwagę Hanna Komorowska w *Metodyce nauczania języków obcych*, tak pisząc o sposobie prezentacji słownictwa polskim uczniom poprzez podawanie polskiego odpowiednika:

Stosowany rzadko i wówczas, gdy pozwala na rzeczywistą oszczędność czasu w toku objaśniania wyrazów abstrakcyjnych, może okazać się naprawdę użyteczny. (...) Bywa jednak, niestety, nadużywany przez nauczycieli. To brak wprawy i pewne wygodnictwo leżą u źródeł stałego tłumaczenia nowo wprowadzonych wyrazów na język polski. (Komorowska 2009, 154)

Obie autorki piszą właściwie o nauczaniu języka obcego z punktu widzenia polskiej szkoły i polskich uczniów, jednak to samo dotyczy uczniów, których mamy na lekcji polskiego jako obcego. Tu najczęściej, w grupach zróżnicowanych narodowościowo, dominuje język angielski, ale zdarza się, że nauczyciele wykorzystują również inne znane uczniom i sobie języki. Nie ma w tym w zasadzie nic złego, o ile dzieje się to w sposób kontrolowany i nauczyciel ma świadomość, że odwołanie do języka pomocniczego, a nie posługiwanie się językiem docelowym, ma miejsce jedynie w nielicznych sytuacjach – tak to też traktuje w cytowanym powyżej fragmencie H. Komorowska (por. też: Finocchario i Brumfit 1983, 67).

Dlaczego prezentacja słownictwa i treści gramatycznych w języku docelowym, w naszym przypadku w języku polskim, ma tak ogromne znaczenie już na początkowych etapach nauki? Z kilku powodów. Przede wszystkim istotne, by mówić na lekcji polskiego po polsku, a nie mówić o języku polskim. Poza tym, nie idąc na skróty, czym byłoby użycie języka pomocniczego (np. angielskiego), w sposób naturalny eliminujemy lekcje przegadane. Dzięki temu czas przeznaczony na lekcję jest rzeczywiście wykorzystany na używanie uczonego języka – samo tłumaczenie staje się aktywnym ćwiczeniem komunikacji.

W pierwszym rzędzie nieużywanie języka pierwszego uczniów, lub ewentualnie innego języka pomocniczego (SL)¹, oznacza ni mniej, ni więcej tylko nieprzewodzenie lekcji w tym języku. Oczywiście poza ewidentnymi przypadkami lekcji prowadzonych w SL, gdzie niekiedy garść słownictwa i jakieś zagadnienie gramatyczne są wręcz zanurzone w SL, a język docelowy pojawia się jedynie w zadaniach, które uczeń ma wykonać (m.in. tekst do czytania, dialog do wysłuchania, odpowiedź na pytania, ćwiczenie wymowy, transformacja zapisanych zdań, uzupełnianie luk poprawnymi formami itp.), wykorzystanie SL ma dwa aspekty. Chodzi zarówno o posługiwanie się nim przez nauczyciela, jak i przez ucznia. Tak więc z jednej strony to nauczyciel może użyć języka pomocniczego w wyjaśnieniu danej trudności gramatycznej, ciekawostki realioznawczej czy po prostu w podaniu tłumaczenia słowa, idiomu na SL. Z drugiej strony to uczeń może w SL pytać nauczyciela, może wypowiadać swoje uwagi czy przemyślenia, podawać tłumaczenie słowa, chcąc się upewnić, czy dobrze zrozumiał. Stosunkowo niewinnym i nieangażującym SL w nauczanie języka docelowego sposobem weryfikacji poprawnego zrozumienia jest, przy wyjaśnianiu znaczenia jakiejś nowej jednostki leksykalnej, skierowana przez nauczyciela do uczniów prośba o tłumaczenie na SL, np. *Jak jest „wracać” po angielsku?*

Podsumowując, nie chodzi tu o dogmatyczne trzymanie się zasady: zawsze i tylko po polsku, ale o uświadomienie sobie, że używanie SL może prowadzić do tego, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń przy byle trudności związanej z powiedzeniem czegoś, będą uciekali się do SL, bo tak łatwiej. Chodzi więc o rozsądne kierowanie się zasadą: im więcej czasu spędzonego na kontakcie z językiem docelowym we wszystkich aspektach komunikacji w trakcie lekcji, tym lepiej. Ile powinno być w takim razie języka docelowego na lekcji? *American Council on the Teaching of Foreign Languages* podaje na swojej stronie (<http://www.actfl.org/news/position-statements/use-the-target-language-the-classroom-0>) oraz w opracowanych przez siebie standardach nauczania (por. SFLL), że powinno to być minimum 90%, przy czym właśnie w języku docelowym należy formułować wszystkie standardowe zwroty, np. formułowane polecenia (por. też: Curtain 2011).

Pojawia się tu również problem poprawności języka. Uczymy poprawnego i skutecznego posługiwania się danym kodem językowym (językiem polskim). Poprawność i

¹ W dalszej części będę używał na określenie języka docelowego skrótu TL (target language), zaś na określenie języka pomocniczego SL (*supporting language*). Wprowadzenie określenia *język pomocniczy* podyktowane jest tym, że niekoniecznie musi to być język pierwszy ucznia. Chodzi tu mianowicie o taki język, który nie jest językiem docelowym na danej lekcji, ale jest jednocześnie używany przez uczniów i nauczyciela; może więc to być zarówno język pierwszy (L1) uczniów, jak i tzw. aukslang (*International Auxiliary Language*, międzynarodowy język pomocniczy), którym może być język naturalny, np. będący obecnie *lingua franca* język angielski, bądź – przynajmniej teoretycznie – jakiś język sztuczny, np. esperanto.

skuteczność nie zawsze idą w parze. Szczególnie na poziomach początkowych (*survival Polish*, A1) odchodzi się niekiedy od naturalności i poprawności na rzecz skuteczności komunikacji (np. określanie planu dnia czy codziennych czynności jako *rutyna*, por. ang. *daily routine*). Nie ulega wątpliwości, że sala lekcyjna jest bardzo specyficznym kontekstem, jeśli idzie o posługiwanie się językiem. To prawda, że proces nauczania języka zmierza do tego, by uczeń posługiwał się nauczanym językiem w sposób jak najbardziej naturalny i poprawny. Ale jest to cel, który osiąga się stopniowo. Na lekcji tolerujemy nierzadko wypowiedzi zbudowane nie do końca poprawnie i nie do końca naturalnie. Dążymy do tego, żeby uczyć języka, którym Polacy rzeczywiście mówią². Jednakże na każdym etapie nauczania warunek konieczny jest zawsze taki sam: komunikat musi być zrozumiały – dla danego ucznia na danym etapie zaawansowania i w danym kontekście. I to jest właśnie ostateczne kryterium decydujące o kształcie języka na lekcji języka obcego.

Warto zauważyć, że to właśnie posługiwanie się językiem polskim na początkowych poziomach zaawansowania stanowi dla świeżo upieczonych lektorów języka polskiego jako obcego największą trudność. Problem polega na tym, iż trzeba nie tylko myśleć, *co* się chce powiedzieć, ale w nie mniejszym stopniu należy rozważyć, *jak* się to chce powiedzieć. Nierzadko takiemu początkującemu lektorowi wydaje się, że wystarczy do obcokrajowców mówić tak jak do dzieci w szkole – głośno, wolno i wyraźnie.

Zasadniczy problem w komunikacji nauczyciela z uczniem, jak zresztą komunikacji w ogóle, dotyczy efektywności przekazywania intencji nadawcy (Grice 1977; por. też: Dakowska 2001, 60-65, 95-97). Przy tym jest to sytuacja o tyle szczególna, że komunikacja ta dokonuje się w warunkach ograniczonego dostępu do kodu językowego. Kod językowy, o którym tu mowa, to, przy założeniu, że uczymy po polsku, właśnie język polski. Odwołując się do teorii Dana Sperbera i Deirdre Wilson (2011), moglibyśmy powiedzieć, że uczeń poszukuje istotnej (relewantnej) interpretacji wypowiedzi nauczyciela, stara się czytać jego umysł (*mind reading*; por. Sperber i Wilson 2002), zaś nauczyciel stara się tak zbudować wypowiedź, żeby jak najbardziej ułatwić uczniowi odnalezienie relewantnej interpretacji. Jednocześnie nauczyciel dokłada starań, by – na ile to możliwe – tak dobierać słowa, przykłady, ilustracje i komunikaty niewerbalne, żeby nie dopuszczać do pojawienia się alternatywnych interpretacji, które prowadziłyby ucznia jako odbiorcę w ślepą uliczkę. Nauczyciel myśli więc nie tylko, jak coś powiedzieć, ale też jak tego lepiej nie mówić. Nieodpowiedni dobór słów, odwołanie do przykładów, które mogą być wielorako

² Zakładamy w niniejszych rozważaniach, że uczymy języka do komunikacji w bezpośrednich kontaktach.

zinterpretowane, prowadzić może albo do mało precyzyjnej interpretacji, albo do interpretacji całkowicie błędnej.

Istotą komunikacji między nauczycielem a uczniem jest więc poszukiwanie intencji nadawcy (nauczyciela) nie tyle poprzez samo dekodowanie komunikatu, ale poprzez procesy inferencyjne, wyciąganie wniosków z tego, co się widzi i słyszy – nawet jeśli to, co się widzi i słyszy, nie jest jakimś skończonym, pełnym komunikatem. W tym sensie znaczące może być stwierdzenie twórców teorii relewancji (Sperber i Wilson 2011), dla których w komunikacji o wiele ważniejsze niż kod są procesy inferencyjne. Jak twierdzą, skuteczna komunikacja może mieć miejsce nawet z pominięciem kodu. Podobnie jak w zwykłej komunikacji między kompetentnymi nosicielami języka porozumienie nie jest możliwe bez uruchomienia procesów pragmatycznych, dzięki którym odkrywane są podteksty, niedopowiedzenia czy ironiczne uwagi, tak i w komunikacji osób w sytuacji ograniczonego dostępu do danego kodu językowego pragmatyka pełni ważną rolę. Te same wnioski pragmatyczne, które pozwalają odkrywać implikatury, pomagają w komunikacji z obcokrajowcem, który zna dany kod językowy w ograniczonym zakresie, ale dysponuje też jakąś wspólną wiedzą o świecie, rozpoznaje komunikaty niewerbalne i jest nastawiony na czytanie umysłu nadawcy w poszukiwaniu intencji komunikacyjnej. To dzięki temu nadawca nie musi formułować pełnej wypowiedzi; wystarczy, że powie *A i B*, oczekując, że odbiorca dokona sensownego połączenia między tymi dwoma elementami (por. choćby przykład podany w dalszej części artykułu, jak wytłumaczyć słowo *lód*).

Pośród komunikatów tworzonych przez nauczyciela zwracającego się do ucznia wymienić można chociażby:

- przekazywanie poleceń i objaśnianie zadań;
- prowadzenie najpierw prostych, a z czasem bardziej złożonych leksykalnie i gramatycznie dialogów z uczącymi się;
- wyjaśnianie nowych słów i wyrażeń;
- wprowadzanie i wyjaśnianie jakiegoś zagadnienia gramatycznego;
- opowiadanie jakiejś historii etc.

Wszystkie te sytuacje, szczególnie na początkowych etapach zaawansowania, domagają się od nauczyciela umiejętności takiego sformułowania komunikatu, żeby był on zrozumiały nawet dla początkującego ucznia. Czym się kierować, zwracając się do uczniów? Niewątpliwie, aby sprawić, żeby komunikacja była skuteczniejsza, powinniśmy wziąć pod uwagę następujące czynniki:

- 1. Kultura** z jakiej student się wywodzi. Moje widzenie świata jest zdeterminowane kulturą, której jestem reprezentantem i w której na co dzień funkcjonuję. Odwołanie do niektórych postaci czy tekstów może okazać się nieskuteczne, jeżeli nie stanowią one składnika mojej kultury. Przykładowo studentowi z Arabii Saudyjskiej niewiele mówią *Gwiezdne wojny* czy the Beatles (Przybyszewski i Rólkowska 2013). Stąd część odwołań, które mogłyby nam się wydawać jasne i czytelne, jest w rzeczywistości żywa tylko w jakimś ograniczonym miejscu i czasie. Trzeba to wziąć pod uwagę między innymi tworząc podręczniki, które pomyślane są jako teksty skierowane z reguły do odbiorców zróżnicowanych kulturowo. Tego typu niedoskonałości zdarzają się nawet najlepszym podręcznikom, np. odwołania do Białego Domu, a jeszcze bardziej – pomarańczowej rewolucji na Ukrainie w *Polski, krok po kroku 1* (Stempek i in. 2010, 27).
- 2. Wiedza** o świecie. Jest zróżnicowana w zależności od osoby i zdeterminowana wykształceniem, wiekiem itp. Wiedza jest związana z wymienioną wyżej kulturą, jako że kultura może sprawiać, że pewne dziedziny wiedzy czy zagadnienia są w danej kulturze bardziej preferowane. Wydarzenia historyczne, wiedza przyrodnicza, znajomość fizyki czy anatomii mogą nam pomóc w tłumaczeniu danego słowa. Dla przykładu znaczenie polskiego słowa *lód* możemy wyjaśnić studentom na wiele sposobów, chociażby pisząc na tablicy H_2O i rysując schematycznie termometr z oznaczoną temperaturą $-5^{\circ}C$.
- 3. Kontekst.** Bezpośredni kontekst lekcji, to, co dzieje się na zajęciach, wiedza o uczniach, wydarzeniach w klasie, wydarzeniach z życia uczniów, żartach i historiach opowiadanych przez uczniów. To wszystko stanowi tło, które możemy wykorzystać, objaśniając znaczenie jakiegoś słowa. Na przykład pada pytanie o słowo *śpiący*, a jeden z uczniów podsypiał trochę wcześniej na lekcji i było to przedmiotem żartów. Nauczyciel mówi więc: *David jest dziś śpiący*, ziewając i pokazując przy tym gesty wskazujące na to, że komuś chce się spać.
- 4. Język** studenta, tj. jego język pierwszy, ale również inne znane mu języki. Język pierwszy jest tu o tyle ważny, że w trakcie nauki języka obcego ma miejsce interferencja L1 i L2, która może mieć efekt w postaci transferu pozytywnego lub transferu negatywnego³. Przykładowo, nauczyciel chcąc zaprezentować studentom

³ Terminy *transfer pozytywny*, *transfer negatywny* dotyczą rezultatów, nie procesów przetwarzania języka. Na poziomie procesów mamy jedynie transfer L1 na L2, transfer pozytywny i negatywny to ocena produktu (wypowiedzi w L2), tj. czy wypowiedź w L2, na którą wpłynęła znajomość L1, zbudowana jest poprawnie czy

arabskojęzycznym, jak można po polsku mówić, skąd się pochodzi (*Jestem z Polski. Skąd jesteś?*) może uniknąć transferu negatywnego, polegającego na tym, że Arab – kierując się regułami swojego języka – zrozumie, iż *jestem* to polskie ‘ja’, a *jesteś* to polskie ‘ty’. Wystarczy, że dodatkowo podkreśli zaimki osobowe, np. mówiąc je z większym naciskiem, *ja jestem z Polski; ty jesteś z Polski*, a potem je przekreśli, sugerując, że w polskim raczej nie używamy zaimków osobowych w tego typu wypowiedziach (więcej na ten temat w: Przybyszewski i Rólkowska 2013). Podobnie ma się sprawa ze wspomagającymi tłumaczeniami na SL. Jeżeli student niemieckojęzyczny nie rozumie słowa *jeszcze*, posłużenie się angielskim ekwiwalentem (w zależności od kontekstu np. *yet, more, still*) jest o wiele mniej produktywnie niż użycie niemieckiego *noch* z racji na to, że znaczeniowo i dystrybucyjnie jest ono lepszym odpowiednikiem polskiego *jeszcze*. Ogólny wniosek: pewna wiedza o języku, którego nosicielem jest student, może bardzo wspomóc proces nauczania języka.

- 5. Stopień zaawansowania** opanowania języka docelowego. Od znajomości języka będzie często zależała decyzja co do najlepszej w danej sytuacji strategii objaśnienia danej jednostki leksykalnej czy problemu gramatycznego. To od stopnia zaawansowania będzie więc zależało, czy będziemy się starać objaśnić znaczenie słowa jakąś opisową definicją, czy podaniem znanego uczniom synonimu lub antonimu, czy odwołamy się do hiperonimii, czy spróbujemy to znaczenie jakoś pokazać mimicznie lub pantomimicznie, czy też może posłużymy się jakimś rysunkiem, schematem albo obrazkiem.

Przejdźmy teraz do konkretnych technik i strategii objaśniania nowej leksyki. Komorowska (2009, 152 i nn.; por. też: Seretny i Lipińska 2005) wymienia następujące sposoby wprowadzania nowego słownictwa, które nie są oparte na wykorzystaniu języka pomocniczego (SL), którym posługują się uczniowie:

1. wskazanie przedmiotu – szczególnie nadaje się do wprowadzania nazw tych przedmiotów, które znajdują się w klasie lub które łatwo do klasy przynieść;
2. pokazanie obrazka – prezentacja ilustracji, mapy, planszy, plakatu, fotografii itp.;
3. ilustracja za pomocą gestu i mimiki – przekazanie znaczenia wyrazu za pomocą mimiki, gestu, pozy; można w ten sposób prezentować szczególnie znaczenia wielu czasowników, przymiotników (np. cechy człowieka) czy przyimków lokatywnych;

nie; istnieje proces transferu między L1 i L2, ale nie istnieje coś takiego jak proces transferu pozytywnego czy negatywnego (Selinker i Gass 2008, 90 i nn.). Na temat typów interferencji por. Saviile-Troike 2006, 35-38.

4. synonim – podanie innego wyrazu, zbliżonego znaczeniowo, który uczniowie znają;
5. antonim – podanie wyrazu o znaczeniu antonimicznym, który uczniowie już znają;
6. objaśnienia – wyjaśnienie poprzez krótką wypowiedź lub dialog (np. przy wprowadzaniu *odziedziczyć* nauczyciel opowiada historyjkę o bogatym ojcu i synu, który odziedziczył to, co należało do ojca);
7. definicja – podanie prostej, niekoniecznie bardzo precyzyjnej, definicji.

Według Komorowskiej (2009, 153) trzy pierwsze sposoby mogą być wykorzystane już w pracy z początkującymi uczniami, sposób czwarty i piąty przydatne są w pracy z uczniami, którzy opanowali podstawy języka, zaś ostatnie dwa, odwołujące się do znajomości uczonego języka – w pracy z uczniami średniozaawansowanymi i zaawansowanymi.

Oczywiście zakres słownictwa receptywnego jest u uczących się większy niż zakres słownictwa produktywnego, co wynika między innymi z właściwości przyswajania języka, gdzie bierna znajomość słów poprzedza znajomość czynną⁴. Ograniczając możliwości recepcyjne uczniów do słów, które poznali oni w procesie nauczania, zubażamy trochę obraz akwizycji leksyki. Znaczące i rozpoznawalne na danym etapie jest nie tylko słownictwo realne, ale i potencjalne (*real vocabulary, potential vocabulary*, por. Selinker i Gass 2008, 452). Słownictwo realne to to, które uczeń przyswoił sobie w procesie nauki. Słownictwo potencjalne natomiast obejmuje te wszystkie jednostki leksykalne, które uczący się rozpoznają, nawet jeśli nigdy wcześniej ich nie widział. Selinker i Gass wspominają o terminach naukowych, ale możemy tu włączyć również internacjonalizmy czy słowa podobne z racji historycznego pokrewieństwa między językami.

Jak można by sklasyfikować różnego typu komunikaty wytwarzane przez nauczyciela? Przede wszystkim mamy do dyspozycji różne kanały komunikacyjne, czy jak to określał Jakobson (1989), różne typy kontaktu. Kontakt między nauczycielem i uczniem w sytuacji komunikacyjnej, jaką jest lekcja polskiego jako obcego, odbywa się głównie poprzez kanały:

- a) słuchowy – uczący się rejestruje jakieś dźwięki mowy poznawanego języka, sygnały parawerbalne (wysokość głosu, tempo wypowiedzi etc.), dźwięki wydawane przez

⁴ Laufer i Paribakht (1998) dzielą znajomość słownictwa na: bierną (*passive*), czynną kontrolowaną (*controlled active*) oraz czynną wolną (*free active*). Bierna znajomość obejmuje najczęściej spotykanego znaczenia słowa. Znajomość czynna kontrolowana pozwala na przywołanie słowa przy rozwiązywaniu jakiegoś ćwiczenia leksykalnego (zawierającego np. jedną lub więcej liter tego słowa). Natomiast znajomość czynna wolna umożliwia spontaniczne użycie danej jednostki leksykalnej. Pierwsza z wymienionych obejmuje największą część słownictwa i poprzedza pozostałe.

człowieka (np. ziewanie, kaszel, krzyk) bądź naśladowujące jakieś inne dźwięki (szczekanie, hamowanie samochodu, zepsutą maszynę, gwizdzący czajnik itd.)

- b) wzrokowy – uczący się dostrzega różnego typu sygnały niewerbalne mimiczne (minę nauczyciela), pantomimiczne (wykonywane gesty), obiekty wskazywane na zasadzie definicji ostensywnej, wykonywane przez uczącego rysunki na tablicy (symbole, obrazy ilustrujące przedmiot, czynność, cechę, relację itd.), obrazki, fotografie, tablice etc.

Najczęściej w sytuacji wyjaśniania mamy do czynienia z dwoma kanałami jednocześnie – dzięki temu uczący się ma możliwość potwierdzania swoich hipotez interpretacyjnych (redundacja w wypadku omawianego tu typu komunikacji zwiększa komfort poznawczy i upewnia odbiorców co do obranych interpretacji).

Możemy również podzielić komunikaty wysyłane przez nauczyciela na te, które wykorzystują:

- a) znaki konwencjonalne, tj. język naturalny, konwencjonalne gesty znaczące, np. że ktoś ma czegoś dość, że rozmówca jest głupi, pijany itp. (na marginesie, są one silnie zdeterminowane kulturowo: te same gesty mogą być używane w różnych kręgach kulturowych w odmiennym znaczeniu; np. polska „figa” może być odczytana przez studentów z bliskiego Wschodu jako gest nieprzyzwoity);
- b) znaki niekonwencjonalne (tworzone ad hoc) – gesty, miny, rysunki itp.

Choć trzeba przyznać, że niekiedy trudno jednoznacznie zdecydować, czy należy dane gesty uznać za konwencjonalne, czy przeciwnie – za niekonwencjonalne.

Z kolei, przyjmując jako kryterium podziału typ kodu, moglibyśmy wyszczególnić komunikaty oparte na:

- a) kodzie werbalnym, języku naturalnym, w tym na:
 - 1) języku docelowym (TL),
 - 2) języku pomocniczym (SL),
- b) nieoparte na języku naturalnym, w tym:
 - 1) komunikaty niewerbalne somatyczne, oparte na tym, co odczytuje się z ciała nadawcy i ze sposobu mówienia:
 - a. mimiczne – wyraz twarzy, np. pokazanie zaskoczenia, znużenia etc.,
 - b. pantomimiczne, w tym przede wszystkim:
 - i. ilustratory – gesty ilustrujące jakąś czynność, cechę, np. gotowanie, bieg,

- ii. emblematy – gesty mające określone znaczenie, np. pukanie się w czoło, kciuk opuszczony na dół,
 - c. parawerbalne (parajęzyk) – tempo mówienia, wysokość głosu, sposób artykulacji, np. przy prezentacji przymiotników *cichy – głośny*,
- 2) komunikaty niewerbalne graficzne, oparte na prezentacji znaków:
- a. symbolicznych (znaki mające określone znaczenie, utrwalone przez konwencję), np. znaki drogowe,
 - b. ikonicznych (opierające się na podobieństwie do obiektu, do którego się odwołują), np. fotografia, rysunek.

Wniosek, który się powinien wyłonić z powyższego zestawienia, jest taki, że do tego samego rezultatu możemy dojść różnymi drogami. Możemy wykorzystać skojarzenia wizualne, słuchowe itd.

Nauczyciel, zwracając się do ucznia, tak dobiera słowa, żeby – na ile to możliwe – przeskoczyć problem ograniczonego dostępu do kodu językowego przez użycie słownictwa potencjalnego, o którym mowa była wcześniej. Na pytanie *Co to znaczy „nie działa”?* odpowiedzieć można na przykład, dokonując pewnego naciągnięcia stylistycznego: *Nie działa to nie funkcjonuje. Telewizor nie funkcjonuje. Telewizor nie działa...* Możemy się oczywiście zastanawiać, co słyszy odbiorca, kiedy mówimy *telewizor nie funkcjonuje*. Prawdopodobnie rozpoznaje część naszej wypowiedzi i jakoś nakłada mu się to na coś, co już przechowuje w swojej pamięci: wyrazy rodzimego języka. Może więc z wypowiedzianego zdania:

„Telewizor nie funkcjonuje”

rozpoznać jako potencjalnie znajome i tworzące jakąś sensowną całość:

TELEWIZ~ N~ FUNKC~N~

przywołujące mu automatyczne skojarzenie ze znanymi słowami w rodzimym języku, np.:

ang. TELEVISION (DOES) NOT FUNCTION

hiszp. TELEVISIÓN NO FUNCIONA

fr. TÉLÉVISION NE FONCTIONNE (PAS)

wł. TELEVISIONE NON FUNZIONA

Co ciekawe, wydaje się, że słowa z rodzimego języka niekoniecznie muszą pojawiać się w rekonstruowanych wypowiedziach. Mogą mieć one zupełnie inną dystrybucję, np. w angielskim w miejscu *television* normalnie pojawić się powinno *TV set*, a w miejscu *does not function* – *does not work*.

Oczywiście, podobnie jak łatwiej nam zrozumieć wypowiedź, która jest skontekstualizowana, tak też znacznie mniej wysiłku kosztuje nas znalezienie podobieństwa

w ograniczonym zbiorze elementów. Wyobraźmy sobie, że uczący się polskiego Amerykanin, czy w ogóle obcokrajowiec biegle posługujący się na co dzień angielskim, słyszy słowo *syn*. Bez jakiegoś wprowadzenia w temat, w oderwaniu, ten ciąg dźwięków może przywoływać – z racji podobieństwa fonetycznego – różne interpretacje: *sin, son, sun, saint, sane, sine, seen, shin* etc. Mało tego, bez konkretnego kontekstu, który uzasadniałby sensowność takich poszukiwań, nikt nie szukałby na uparte go odpowiednika w obcym języku. Wszak nawet dziecko wie, że języki się od siebie różnią, a słowo *sok* – poza skojarzeniami fonetycznymi – semantycznie niewiele ma wspólnego z angielskim *sock*. Na tym jednak polega komunikacja w ogóle, a interpretacja wypowiedzi sformułowanej w innym języku w szczególności, że nasz mózg dostrzega podobieństwa z tym, co już znamy, a my sprawdzamy różne tropy interpretacyjne – niekiedy zupełnie nietrafione. Natomiast jeżeli ten sam uczący się wie, że mówimy o rodzinie i słyszy ciąg, który nasuwa skojarzenie do słowa w języku angielskim⁵, które ma dużą frekwencję i też dotyczy rodziny (*son*), wówczas niemal automatycznie domyśla się, co polskie słowo znaczy. Inaczej moglibyśmy skontekstualizować nasz leksem, mówiąc *tata – mama – syn* i pokazując ręką przy dwóch pierwszych słowach, że chodzi o coś większego, a przy ostatnim opuszczając rękę i sugerując, że jest to jakiś trzeci obiekt związany z dwoma pierwszymi, ale mniejszy.

Możemy również wykorzystać podobieństwo graficzne. Przykładowo, kiedy uczniowie nie rozumieją, co znaczy *tańczyć*, możemy odchudzić to słowo z tych liter, które zaciemniają podobieństwo z wyrazami w SL. Zaczynamy pisać słowo *tańczyć*, tak, że na tablicy jest *tanc*, a przy tym poprzeczka przy literze *t* jest trochę dłuższa, przez co nasuwa skojarzenie z *d*. Uczniowie w takich sytuacjach zwykle szybko dostrzegają słowo *dance*. Tego typu rebusy utrzymują uwagę uczących się i podtrzymują ducha zabawy i twórczości, który jest tak ważny w szybkim przyswajaniu języka.

Bardzo pomocne jest podobieństwo fonetyczne i intonacyjne, które sprawia, że niekiedy w ogóle nie musimy tłumaczyć słów, które nawet nie są internacjonalizmami, np. wyrażenie *to samo*. Uczniowie znają wyraz *dziś*; jeden z uczniów pyta *Co to znaczy „dzisiaj”?* Nauczyciel odpowiada: *„Dzisiaj” i „dziś” to jest to samo*. Zwykle znającym angielski *to samo* w podanym kontekście automatycznie kojarzy się z *the same* i zbędne są dodatkowe wyjaśnienia.

W tworzeniu skojarzeń pomocnych w zrozumieniu możemy wykorzystać różnego typu relacje i powiązania między słowami (lub ich referentami), które student już zna (lub

⁵ Jest to klasyczny przykład tego, co w psychologii określa się mianem torowania (priming).

może się ich znaczenia domyślić, ponieważ należą do słownictwa potencjalnego) a słowami nieznanymi, które chcemy wyjaśnić. Na przykład skojarzenie oparte na powiązaniu między materiałem i wytworem. Załóżmy, że uczeń nie wie, co to jest ziemniak. Prawdopodobnie jednak bez problemu interpretuje słowo *frytki*. Pokazujemy więc wymagowanego ziemniaka, mówiąc *to jest ziemniak*, a potem pokazując jak go obieramy, kroimy i smażymy, mówimy *frytki*.

Pośród innych tego typu relacji wymienić można chociażby: jakąś formę przeciwieństwa (kontrastu), relację koniunkcji (*mama i tata, brat i siostra*), analogię, tworzenie typowych (czasem stereotypowych) zestawień w postaci par – najczęściej opartych na wspomnianej wyżej antonimii (*tak – nie, chłopak – dziewczyna, zbrodnia – kara, zdać – oblać, sól – pieprz, dzień – noc*) trójek i dłuższych ciągów (*gruby – grubszy – najgrubszy, mały – średni – duży, mało – trochę – dużo, śniadanie – obiad – kolacja, zimny – ciepły – gorący, wczoraj – dziś – jutro, poniedziałek – wtorek – środa – czwartek....* etc.). Ciągi doskonale nadają się do wyjaśniania opartego na uzupełnieniu luk leksykalnych, np. uczeń zna słowa *mało* i *dużo*, a nie zna *trochę*; piszemy te słowa na tablicy, zostawiając lukę na *trochę* albo mówimy je wszystkie po kolei głośno z odpowiednią intonacją i akcentem położonym na nieznanie słowo.

Ogólnie można stwierdzić, iż jeśli rozumiemy dobrze jakąś regułę czy pojęcie, to jesteśmy w stanie również wskazać sytuacje, w której z daną regułą czy pojęciem nie mamy do czynienia. Stąd jeżeli dane słowo ma jakiś antonim, dobrze jest pokazywać je w opozycji. Dotyczy to szczególnie przymiotników i przysłówków, ale również innych części mowy. Na przykład przymiotniki: *duży – mały* dają się dobrze pokazać gestami (choć mogą być łatwo mylone z *wysoki – niski*), podobnie jak: *szybki – wolny, mało – dużo* itd. Natomiast te przymiotniki i przysłówki, dla których nie znajdujemy opozycji, pokazujemy, wskazując na właściwe im cechy.

Rzeczowniki i przeciwstawne przymiotniki łatwo się rysuje. Czasowniki konkretne, przymiotniki i przysłówki dobrze pokazuje się za pomocą ilustratorów. Łatwo pokazuje się i rysuje przymiotki. Możemy się też odwołać do filmu, książki czy znanej piosenki, z którymi uczniowie mogą skojarzyć dane słowo.

Strategia, którą obieramy, wyjaśniając dane słowo, jest uzależniona od tego, co mamy w danym momencie do dyspozycji. Zawsze przydaje się komputer, tablet czy nawet smartfon, dzięki którym możemy w wyszukiwarce błyskawicznie wpisać (lub powiedzieć – przy opcji wyszukiwania głosowego) niezrozumiałe słowo i pokazać studentom obrazek danego obiektu, np. ścieżkę, gołąbki w sosie pomidorowym czy pączka. Przy czym nie jest obojętne, jakim

zdjęciem czy obrazkiem się posłużymy. Pokazanie komuś w całości tuńczyka czy łososia niewiele mu pomoże, jeśli przez całe życie tuńczyka oglądał w puszcze, a łososia kupował w postaci wędzonego kawałka ryby. O wiele skuteczniejsze będzie odwołanie się do tych właśnie doświadczeń i powiedzenie, że *łosoś to ryba, która ma pomarańczowy kolor, a tuńczyk to ryba i robimy z nim sałatkę albo kanapkę – często z cytryną*.

Jeśli pada pytanie, *Co to znaczy „mysz”?*, a jesteśmy w sali, w której nieopodal jest komputer, najprościej wziąć do ręki mysz i najzwyczajniej powiedzieć *To jest mysz komputerowa*, a potem spojrzeć gdzieś pod ścianę, zrobić przestraszoną minę (a nawet wejść na krzesło) i krzyknąć *Mysz!* Całość można ewentualnie podsumować *To jest mysz, mysz komputerowa, i tamto jest mysz, mysz normalna*. W ten sposób wykorzystujemy z jednej strony powtarzającą się w wielu językach kalkę – użycie nazwy gryzonia na określenie urządzenia – oraz silnie utrwaloną reakcję na myszy. Naturalnie, jeśli mamy do dyspozycji tablicę, łatwo możemy narysować zarys kształtu myszy z charakterystycznym długim ogonem, wąsami i małymi okrągłymi uszami. A jeżeli uczniowie nie rozpoznają kształtu zwierzęcia, możemy obok dorysować kawałek dziurawego sera. Można też odwołać się do znanej kreskówki Walta Disneya i powiedzieć głośno *Myszka Miki*. Jeśli studenci są bardziej zaawansowani, możemy powiedzieć z towarzyszeniem odpowiednich gestów na przykład: *Kot nie lub psa, a mysz nie lubi kota. Ale kot lubi myszy, mniam*.

Wyjaśniając, odwołujemy się do wiedzy o świecie, stereotypów i prototypowych cech obiektów, najbardziej typowych skojarzeń. Jabłko możemy narysować, ale możemy też pokazać, jak je jemy – jest to podobnie jak np. jedzenie zupy, lodów, kanapki czy banana – czynność na tyle charakterystyczna, że łatwo domyślić się, o co chodzi.

Przysłówek *tu* najprościej wyjaśnić, pokazując wskazującym palcem w dół, w kierunku miejsca, gdzie się stoi. Od *tu* łatwo przejść do *tam*, robiąc dwa gesty wskazujące i mówiąc przy tym: *tu – tam*. Podobnie z *ten* i *tamten*. Przy pokazywaniu *tam*, jeśli wskażemy nie coś daleko, ale będzie można zinterpretować nasz gest jako wskazujący coś bardziej precyzyjnie, zatrze się różnica między *tam* i *tamten*. Wyjaśnić *teraz* możemy poprzez gest podobny do wyjaśniania *tu*, a następnie wskazania zegarka na rękę. *Wczoraj* możemy łatwo objaśnić, wychodząc od wskazania podobnie jak przy *tu* i powiedzeniu *dziś*, a następnie zrobienia gestu dłonią do tyłu i powiedzeniu *wczoraj*. Itd. itd.

Przy wyjaśnianiu kolorów (jeśli uczniowie poznali nazwy owoców i warzyw) można kojarzyć kolor z warzywem lub owocem (względnie innym produktem, np. ser, mleko, czekolada): *banan jest żółty; ogórek jest zielony; pomidor jest czerwony; pomarańcza jest pomarańczowa* itd.

Wprowadzając nazwy smaków, możemy użyć standardowych porównań: *kwaśny jak cytryna; słodki – jak cukier, czekolada itp.; gorzki – jak kawa bez cukru, jak grejpfrut; słony – jak sól* itp. Ze wszystkich określeń dotyczących smaków chyba najłatwiej zaprezentować *kwaśny* – pokazując, że coś jemy i po chwili krzywiąc się i robiąc „kwaśną” minę jak po zjedzeniu kawałka cytryny. Przymiotnik *kwaśny* ma bardzo czytelny odpowiednik niewerbalny, który co więcej wydaje się podobny w różnych krajach.

Posługując się wnioskowaniem i tym, co w pragmatyce określa się mianem domyślności (*salience*), możemy również prezentować różne zagadnienia gramatyczne. Wprowadzenie czasu przeszłego jest najczęściej poprzedzone w podręcznikach, zgodnie z regułami metodycznymi, jakimiś tekstami, na których uczniowie mają okazję zaobserwować budowę czasu przeszłego. Nic jednak nie stoi na przeszkodzie, żeby wcześniej, w rozmowie z nauczycielem zetknęli się z czasem przeszłym i bez żadnego problemu i komentarza rozpoznali, że jest to właśnie czas przeszły. Można tego dokonać, wprowadzając wcześniej – systematycznie lub jedynie doraźnie – przysłowki temporalne (*wczoraj, dziś, jutro...*), frazy przysłówkowe określające czas oraz określenia kalendarzowe (np. nazwy dni tygodnia). Czas jest rozpoznawany jako konsekwencja użycia znanego przysłowka, frazy itd. Gramatyka przyswajana jest wówczas dość bezboleśnie. Naturalnie na pewnym etapie nauki powinno się pojawić systematyczne zaprezentowanie budowy czasu przeszłego oraz najważniejszych form nieregularnych. Ale może być ono oczekiwanym i łatwym do przyswojenia uzupełnieniem tego, co już uczniowie wiedzą i czego się domyślali.

Z drugiej strony, ignorując pojawiające się w danym kontekście potencjalne podobieństwa, możemy utrudniać rozumienie danych treści czy reguł uczniom. Weźmy choćby wprowadzanie narzędnika. Jeśli jedyne przykłady, jakie pojawią się na tablicy, będą w rodzaju *Jestem studentem; Jestem architektem*, wówczas uczeń gotów pomyśleć, że przy *jesteś* końcówką może być *-eś* i odmieni: *Jesteś studenteś*. Musimy więc mieć jako nauczyciele również na względzie przykłady. Pełnią one rolę, którą trudno przecenić. Mogą one momentalnie pomóc coś zrozumieć, jeżeli będą jasno ukazywać opozycje i odwoływać się do standardowego, stereotypowego myślenia; mogą również utrudnić zrozumienie, sugerując jakieś nieistniejące zależności.

Na koniec podsumujmy powyższe rozważania kilkoma stwierdzeniami na temat kompetencji nauczyciela polskiego jako obcego. Nauczyciel poza wiedzą na temat nauczanego języka, metod i strategii nauczania poszczególnych sprawności, pozytywnego, motywującego stosunku do uczniów i dobrego zorganizowania suto okraszonego twórczą inwencją, powinien mieć jako taką świadomość interferencji między językami swoich

uczniów oraz językiem polskim. Jest jasne, że język polski ma miejsca trudne i są to trudności nie tylko dla nosicieli języków niesłowiańskich, ale również dla innych Słowian⁶. Wiedza o transferze pozytywnym i negatywnym przydaje się nie tylko do tego, by odpowiednio dobrać ćwiczenia i być wyczulonym na typowe błędy. Wiedza ta przydaje się również do tego, by mieć świadomość, jak może myśleć uczeń, który słucha mnie jako nauczyciela, kiedy w taki a nie inny sposób do niego mówię, i jakie skojarzenia wywołałbym, gdybym to samo powiedział w inny sposób. Jak najlepiej to wyjaśnić – którą strategię obrać? Oczywiście, nie wszystko można w tym względzie kontrolować. Być może nawet niewiele. Ale to, co można, i tak wystarczy, by bardzo ułatwić komunikację z uczniami i mówić z nimi więcej po polsku.

Bibliografia:

- Badecka-Kozikowska M., 2008, *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*, Warszawa.
- Curtain H., 2011, *Teaching in the Target Language*, http://nclrc.org/about_teaching/topics/PDFs/FeatureCurtain-TeachingintheTargetLanguageFINAL.pdf /dostęp: 01.08.2015/
- Dakowska D., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dąbrowska A., U. Dobesz, M. Pasięka, 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Finocchiaro M., Ch. Brumfit, 1983, *The Functional Notional Approach. From Theory to Practice*, New York: Oxford University Press.
- Grice P.H., 1977, Logika a konwersacja, „Przegląd Humanistyczny” 6, s. 85-99.
- Jakobson R., 1989, Poetyka w świetle językoznawstwa, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka*. T. 2, red. M. R. Mayenowa, Warszawa.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Laufer B., S. Paribakht, 1998, The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context, „Language Learning” 48, s. 365-391.
- Przybyszewski S., M. Rólkowska, 2013, Językowe i kulturowe aspekty nauczania języka polskiego jako obcego studentów z krajów arabskich, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, pod red. J. Mazura, A. Małycki, K. Sobstyl, Lublin, s. 185-193.
- Saville-Troike M., 2006, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge.
- Selinker L., S. Gass, 2008, *Second Language Acquisition*, New York, London.

⁶ Por. np. uwagi dotyczące trudności w uczeniu polskiego wynikające z interferencji z językami wschodniosłowiańskimi: Dąbrowska i in. 2010.

Seretny A., E. Lipińska, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.

SFLL: *Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st Century*, http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf
/dostęp: 01.08.2015/

Sperber D., D. Wilson, 2002, Pragmatics, modularity and mind-reading, „Mind and Language” 17, s. 3-23.

Sperber D., D. Wilson, 2011, *Relewancja. Komunikacja i poznanie*, Kraków.

Stempek I., A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz, 2010, *Polski, krok po kroku 1*, Kraków.