

Grażyna Zarzycka

Uniwersytet Łódzki

Łódź

# Analiza konwersacji oraz analiza dyskursu jako metody przydatne w określaniu kompetencji komunikacyjnej

## Uwagi wstępne

Podjęcie tematu określania („mierzenia”) kompetencji komunikacyjnej wywołuje liczne pytania, nad którymi móżą się do dzisiaj badacze zainteresowani lingwistyką interakcyjną, psychologią oraz lingwistyką stosowaną, w tym – glottodydaktyką. Mimo że dyskusja na temat istoty tego rodzaju kompetencji rozpoczęła się na dobre w latach sześćdziesiątych XX stulecia, do tej pory nie ma ani akceptowanej przez wszystkich badaczy definicji, ani – tym bardziej – sposobów mierzenia kompetencji komunikacyjnej.

Mentaliści, opierając się na uniwersalistycznych teoriach Noama Chomsky'ego<sup>1</sup> uważają na przykład, że kompetencja językowa kryje się w umysłach ludzkich i można ją utożsamić z wiedzą, ze znajomością reguł. Socjolingwiści i większość badaczy zajmujących się tzw. pragmatyką językową przyjmują za Dellem Hymesem<sup>2</sup> pogląd, iż opierająca się na wiedzy kompetencja językowa nie jest wystarczającym warunkiem, by zapewnić człowiekowi efektywne poruszanie się w zróżnicowanym świecie społecznym. Człowiek uzyskuje taką swobodę dopiero wtedy, gdy

<sup>1</sup> N. Chomsky: *Aspects of Theory of Syntax*. Massachusetts 1965.

<sup>2</sup> D. Hymes: *Foundation in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia 1974.

wie, jak się zachować, jak sformułować daną myśl, i zarazem potrafi to zrobić stosownie do zastanej sytuacji – tak, by zrealizować własne intencje, by nie naruszyć norm obowiązujących w danej społeczności. Ten „zespół wiedzy i umiejętności wnoszonych przez mówiących stosownie do danej sytuacji”<sup>3</sup> to właśnie kompetencja komunikacyjna.

Definicję tę zaakceptowało liczne grono osób zajmujących się zagadnieniem przyswajania języków obcych. Zaowocowało to przyjęciem nowego, tzw. komunikacyjnego podejścia w nauczaniu języków obcych. Wyraziło się to w silnym zaakcentowaniu w programach nauczania potrzeb społeczno-językowych<sup>4</sup> oraz w lansowaniu takich metod nauczania, które przekształcałyby sam proces nauczania w ciąg ważnych społecznie zdarzeń komunikacyjnych.

Bardzo wczesnie dał temu wyraz H. G. Widdowson, stwierdzając: „Komunikacja spełnia się wtedy, gdy posługujemy się zdaniami po to, by dzięki nim dokonać różnorodnych aktów społecznych. Tak więc, nie komunikujemy się za pomocą zdań, a jedynie wykorzystujemy je do wyrażania różnego rodzaju stwierdzeń, prośb, poleceń. Wiedza na temat tego, jak poprawnie budować zdania, musi być [...] uzupełniona wiedzą na temat tego, jak te zdania normalnie funkcjonują w roli narzędzi komunikacyjnych”<sup>5</sup>. Ktoś zatem, kto uczył się języka obcego/drugiego metodą komunikacyjną, powinien dobrze wypełniać różnorodne role, wynikające z toczącego się w danym momencie i kontekście dyskursu, np. rolę słuchającego, prowadzącego dyskusję, pytającego, odpowiadającego, dopowiadającego.

W konsekwencji przyjęcia tego nowego podejścia zaczęły powstawać inwentarze intencjonalno-pojęciowe oraz tematyczne dla języków światowych, wkrótce również dla języka polskiego jako obcego<sup>6</sup>, a także podręczniki propagujące nowe podejście<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> M. Saviile-Troike: *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Cambridge (1984), 1994, s. 21.

<sup>4</sup> W. Martyniuk: *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*. W: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*. Red. W. Miodunka. Kraków 1993, s. 123–128.

<sup>5</sup> H. G. Widdowson: *The Teaching of English as Communication*. In: *General English Syllabus Design*. Eds. C. J. Brumfit, K. Johnson. Oxford (1972) 1979, s. 118.

<sup>6</sup> W. Martyniuk: *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy...*; Idem: *Egzaminy certyfikacyjne i poziom progowy języka polskiego jako obcego*. Red. W. Martyniuk. MEN, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Materiały robocze 1999, nr 2; *Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*. Wersja 1.0. Red. W. Martyniuk. MEN, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Materiały robocze 2000, nr 2.

<sup>7</sup> W. Martyniuk: *Mów do mnie jeszcze! Podręcznik dla średnio zaawansowanych*. Kraków 1984. Jest to pierwszy i do tej pory najbardziej konsekwentnie lansujący to podejście podręcznik.

W przedstawianym tu artykule chcę spojrzeć na zagadnienie nabywania kompetencji komunikacyjnej „od strony dyskursu”, a więc tak, by uchwycić te momenty w wymianach komunikacyjnych podejmowanych wzajemnie przez uczących się języka polskiego oraz przez ich lektorkę, które dostarczą informacji o potrzebach komunikacyjnych słuchaczy oraz o tym, co cudzoziemscy rozmówcy wiedzą i umieją uczynić z językiem i z samą sytuacją komunikacyjną. Dokonując więc analizy dyskursu, będę zdobywać informacje o tym, jak kształtuje się w poszczególnych fazach kompetencja komunikacyjna uczących się.

Zdobyte w ten sposób informacje skonfrontuję z gotowymi już inwentarzami intencjonalno-pojęciowymi, zaleceniami programowymi w zakresie nauczania zagadnień gramatycznych oraz z tzw. kanonem wiedzy kulturowej opracowanym w celach certyfikacji języka polskiego jako obcego. Chcę tym samym stwierdzić, czy istnieje zgodność między teoriami glottodydaktycznymi i zjawiskami zaobserwowanymi w trakcie spontanicznego komunikowania się cudzoziemców uczących się języka polskiego. Pragnę również dowieść, że spojrzenie „od strony dyskursu” może dostarczyć wielu ciekawych informacji „z pierwszej ręki” o słuchaczach i ich lingwakulturowych doświadczeniach zdobywanych podczas pobytu w Polsce, na które składają się między innymi nasze relacje ze słuchaczami, ich wzajemne kontakty interpersonalne oraz interkulturowe i wszystko to, co dzieje się podczas przyswajania języka.

Pragnęłabym również pokazać, że analiza konwersacji oraz analiza dyskursu mogą stać się metodami przydatnymi w określaniu kompetencji komunikacyjnej oraz potrzeb uczących się, a tym samym – być użyteczne w formułowaniu zaleceń programowych na poszczególnych etapach nauczania.

Termin „dyskurs” robi ostatnio zawrotną karierę i coraz powszechniej utożsamiany bywa z „tekstem”, „komunikacją”, a Anna Duszak<sup>8</sup> definiuje go jako „tekst w kontekście”, z czym bez zastrzeżeń się zgadzam. Analiza dyskursu natomiast jest definiowana jako studiowanie tekstu dłuższego niż zdanie<sup>9</sup>. Jej przedmiotem może być zarówno tekst mówiony, jak i pisany. „Analiza konwersacji” to studiowanie sposobów konwersowania oraz innych form relacji międzyludzkich, opartych na mowie<sup>10</sup>. Analityków konwersacji częściej zajmuje psycholingwistyczny i socjologiczny aspekt komunikowania się, np. techniki negocjacyjne, zagad-

<sup>8</sup> A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa 1998, s. 7.

<sup>9</sup> D. Crystal: *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. London–New York 1992, s. 106.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 84.

nienie dominacji, cechy stylów konwersacyjnych kobiet i mężczyzn, oraz tzw. style narodowe<sup>11</sup> itd. Analityków dyskursu<sup>12</sup> bardziej pochłania typowo językowa, strukturalna analiza tekstu. W obu typach analizy częstym sposobem gromadzenia materiałów źródłowych jest nagranie, przede wszystkim magnetofonowe.

Ostatnio zauważalna staje się tendencja do zamazywania się różnic znaczeniowych obu omawianych terminów (analiza dyskursu – analiza konwersacji), a wielu badaczy, którzy wcześniej określali siebie jako socjolingwistów interakcyjnych, później jako analityków konwersacji, teraz często przedstawia siebie jako analityków dyskursu (przypadek Deborah Tannen).

## Analiza konwersacji słuchaczy wielonarodowościowej grupy studenckiej – poziom progowy

W tej części artykułu zostaną przedstawione wyniki badań, których przedmiotem była komunikacja bezpośrednia słuchaczy wielonarodowościowej grupy studentów zagranicznych (o przewadze Arabów) uczących się w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi w latach 1986–1987. Badaniami został objęty wstępny okres przyswajania języka polskiego – pierwszych 21 tygodni nauki. Badania prowadziłam metodą obserwacji uczestniczącej, notując „na gorąco” spontanicznie podejmowane przez słuchaczy lub ich lektorkę wymiany komunikacyjne, inaczej mówiąc – ich konwersacje. Celem obserwacji było uzyskanie dokładnego opisu zachowań społeczno-językowych słuchaczy w trakcie przyswajania języka polskiego jako obcego, a celem nadrzędnym stało się wychwycenie różnic w zakresie kompetencji socjolingwistycznej słuchaczy w specyficznej sytuacji, jaką stwarzają kontakty interkulturowe.

Dokładny obraz komunikowania się wspomnianej grupy można znaleźć w części badawczej książki zatytułowanej *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających*

---

<sup>11</sup> D. Tannen: *Gender and Discourse*. Oxford 1994; Eadem: *Co to ma znaczyć?* Poznań 1997.

<sup>12</sup> J. Sinclair, M. Coulthard: *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. London 1975.

język polski<sup>13</sup>. Praca ta ma charakter lingwistyczno-antropologiczny. Badania przeprowadzono z użyciem metod stosowanych przez tzw. etnografów mowy (tradycja związana z Dellem Hymesem). Mimo że przedmiotem wspomnianej pracy stała się specyfika przyswajania języka polskiego jako obcego, zagadnienia glottodydaktyczne nie zostały w niej w specjalny sposób zaakcentowane. Niniejsza wypowiedź ma być glottodydaktycznym rozwinięciem niektórych wniosków zawartych we wspomnianej pracy.

Badania ujawniły, że w rozwoju społeczno-językowym słuchaczy zaznaczają się trzy fazy: faza pierwsza (1.–3. tydzień intensywnego kursu językowego), faza druga (4.–11. tydzień), faza trzecia (12.–21. tydzień nauki, tzn. do końca okresu, w którym prowadzono obserwację). W każdej z faz zaznaczały się tendencje do stosowania przez słuchaczy zróżnicowanych strategii komunikacyjnych, do formułowania określonych typów aktów mowy. Tendencje te były ściśle związane ze zjawiskami zachodzącymi w sferze zachowań społecznych słuchaczy, czyli w zakresie ich socjalizacji, którą obrazowały stawiane przez uczących się pytania o reguły socjolingwistyczne, normy obyczajowe obowiązujące w Polsce oraz pojawienie się słownictwa, którego źródło stanowiła naturalna przestrzeń społeczno-językowa (np. „ulica”). Każde z ujawnionych zjawisk przynosi określoną informację, dzięki której można lepiej zrozumieć przyswajanie języka polskiego jako obcego, a tym samym – usprawnić proces nauczania.

Obserwacja strategii komunikacyjnych ujawniła na przykład, że słuchacze posługujący się tym samym co lektorka językiem pośrednim (w omawianym przypadku był nim język angielski) stosują tzw. przełączanie kodu (a więc konstruują wypowiedzi zbudowane z elementów co najmniej dwóch kodów językowych, np.: *Where is gąbka?* – Palestynka do lektorki – 2. tydzień nauki; *Ty być strong do oni* – Kurd do lektorki – 3. tydzień; *To był mój kolega, friend, brat, all my world i on never comes back to Poland* – Palestynka do lektorki – 9. tydzień) jako strategię dominującą w kontaktach bezpośrednich z lektorką tylko w pierwszej fazie nauki (a więc zaledwie przez początkowe trzy tygodnie), w drugiej zaś ujawnia się tendencja do częstszego stosowania strategii zmiany kanału przekazu informacji.

Wyraża się to tym, że już od 4. tygodnia nauki słuchacz skłonny będzie raczej zastosować w komunikacji gest, onomatopieję, piktogram niż element innego kodu językowego. W trzeciej fazie prawie nie pojawiają

<sup>13</sup> G. Zarzycka: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*. W: „Acta Universitatis Lodzianensis”. *Kształceń polonistyczne cudzoziemców*. T. 11. Łódź 2000.

się makaronizmy językowe, rzadziej korzysta się ze strategii niewerbalnych, coraz częściej natomiast słuchacze sięgają po środki stylistyczne zaczerpnięte z potocznej odmianki języka polskiego, który poznają w trakcie eksplorowania środowiska naturalnego.

W 4. miesiącu nauki (początek trzeciej fazy) można było odnotować wzmożoną aktywność poznawczą słuchaczy, wyrażającą się w ciągłym rozważaniu zagadnień normatywnych oraz w negocjowaniu z lektorką poznanych na własną rękę słów i zwrotów (np.: *Czy to jest dobrze po polsku: „Jesteś piękna jak księżyc”?* – student palestyński do lektorki, 13. tydzień nauki; *Co to znaczy „cholera”, „cholera jasna”, „kurde”?* *Czy „kurcze” znaczy „kurczak”?* – słuchacze arabscy i kurdyjscy do lektorki, 17. tydzień nauki). Rzadko stosowane były natomiast we wszystkich fazach środki przystosowujące, modulujące znaczenie w komunikacji (np. peryfraza czy neologizm), choć i one się pojawiły, np. *stacja tramwaj*, czyli krańcówka/pętla tramwajowa – Palestyńczyk, w 8. tygodniu nauki. Słuchacze – szczególnie w dwóch ostatnich fazach – chętnie bawili się językiem – polskimi rymowanekami, przysłowiami, specyficznymi dźwiękami naszego języka, końcówkami fleksyjnymi i zwrotami frazeologicznymi.

Stwierdzenie, że socjojęzyk słuchaczy (język w otocze społecznej) zmienia się w sposób fazowy – a zmiany te są na tyle regularne, że można je opisać – zawiera informację następującą: pewne zjawiska zauważalne na początku nauki i pobytu w kraju języka docelowego w naturalny sposób zanikają, a w ich miejsce pojawiają się inne. Przykładowo, fakt przestawiania się słuchaczy na kod inny niż polski wynika z potrzeby bycia zrozumianym, w związku z tym używanie tej strategii należy uważać za całkowicie uzasadnione. Gdy uczący się poczują się pewniej w nowej „linguakulturze”, w naturalny sposób porzucają tę strategię.

Czy nie należałoby więc zmodyfikować powszechnego poglądu, że na lekcji języka obcego/drugiego należy używać jedynie języka docelowego? Uważam, że język pośredni może, a nawet powinien stać się dobrym narzędziem wspomagającym naukę nowego języka, szczególnie w fazie początkowej. Komunikowanie się za pośrednictwem języka trzeciego czy za pomocą komunikatów będących zlepkiem co najmniej dwóch kodów językowych zdarza się bardzo często w sytuacji spotkań interkulturowych i nie ma powodu, by lekcję języka traktować jako sytuację specyficzną.

Uświadomienie sobie faktu, że dane zachowanie językowe (kulturowe, społeczne), nawet drażniące i niepokojące, ma charakter przejściowy, powinno zaowocować większą tolerancją uczących wobec takich zachowań. Uczącym się rozbudzenie takiej świadomości pozwoli natomiast łatwiej przebrnąć wszelkie kryzysy, jakie przychodzi pokonać w trakcie nauki i pobytu w Polsce.

Inklinacje słuchaczy w kierunku wczesnego nabywania biegłości w zakresie stylu potocznego wyraźnie wskazują, że należy zagadnieniu wariantywności językowej poświęcać zdecydowanie więcej czasu lekcyjnego oraz kart w podręcznikach. W nowo wydanych książkach często już daje się słuchaczom do zrozumienia, że istnieje styl formalny i nieformalny. Tendencję tę uważam za słuszną. Nasi słuchacze chcą rozumieć język rówieśników i coraz bardziej upotoczniający się język prasy, radia i telewizji, a jego upotocznianie się jest faktem niezaprzeczalnym. Uważam więc, że dobrze byłoby na każdym poziomie językowym pomagać słuchaczom w odkrywaniu nowych barw polszczyzny – barw kryjących się w jej warstwie potocznej. Zwróćmy uwagę, że polszczyzna potoczna jest stałym elementem tekstów piosenek, reklam, napisów, rozmów podejmowanych przez znajomych, listów wysyłanych pocztą zwykłą i elektroniczną, także tekstów literackich i publicystycznych. W każdej zatem fazie nauki polskiego polszczyzna potoczna musi zająć w programach nauczania należne sobie miejsce.

Na tzw. studiach polskich dobrym pomysłem byłoby oferowanie naszym słuchaczom zajęć ze stylistyki funkcjonalnej, podczas których ćwiczyliby umiejętności przekładu tekstów/dyskursów reprezentujących różnorodne odmianki stylistyczne. Uczyliby się np. transformować tekst utrzymany w stylu neutralnym (standardowym) na potoczny; tekst w stylu publicystycznym na naukowy, w potocznym na urzędowy, polszczyznę wulgarną (lub nieprzyjemną dla cudzoziemców) na elegancką czy przynajmniej neutralną.

Polshczyzna potoczna będzie do pewnego stopnia również przedmiotem testowania w trakcie egzaminów certyfikатовych z języka polskiego jako obcego. Jeśli chodzi o tzw. poziom progowy, od zdających wymagane będzie „posługiwanie się odmianą oficjalną i nieoficjalną języka polskiego odpowiednio do sytuacji oraz znajomość konwencji socjokulturowych obowiązujących w Polsce”<sup>14</sup>, a na poziomie nie tylko zaawansowanym, ale również średnim ogólnym powinni potrafić – dodatkowo – swobodnie komunikować się z Polakami „we wszystkich sytuacjach życia codziennego”<sup>15</sup>. Analiza spontanicznej konwersacji słuchaczy badanej grupy cudzoziemców uczących się polskiego pozwala dostrzec równowagę między rzeczywistymi potrzebami uczących się a zaleceniami programowymi i wynikającymi z nich wymaganiami egzaminacyjnymi.

W drugiej i trzeciej fazie obserwowanego okresu przyswajania języka polskiego studenci zadawali wiele pytań oraz formułowali sporo re-

<sup>14</sup> W. Martyniuk: *Egzaminy certyfikowane...*, s. 10.

<sup>15</sup> Ibidem.

fleksji związanych z **normami socjolingwistycznymi i kulturowymi** charakterystycznymi dla Polski. W sposób spontaniczny rozwinęli tematy związane z ich występowaniem w roli „obcych”: tolerancja – nietolerancja Polaków, stereotypy – uprzedzenia; możliwość nawiązywania relacji intymnych z Polakami/Polkami. Tematy takie jeszcze kilka lat temu konsekwentnie pomijano w prawie wszystkich podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców. Dzisiaj jednak i w tym zakresie widać spory postęp – w nowych książkach<sup>16</sup> podejmuje się już takie zagadnienia.

Również w wykazie zagadnień, które podlegają testowaniu w czasie egzaminów certyfikatowych, ujmuje się te tematy w katalogu tematycznym pod hasłami: „cudzoziemiec wśród Polaków”<sup>17</sup> i „ciemne strony życia”<sup>18</sup> – dla poziomu średniego, oraz dla poziomu zaawansowanego pod hasłem „konflikty, problemy międzyetniczne”<sup>19</sup>. Znajomość systemu wartości i odniesień etyczno-kulturowych, zasad i norm obowiązujących w Polsce ma być także testowana w czasie egzaminów językowych w ramach tzw. kanonu wiedzy socjokulturowej i wiedzy o Polsce, co należy uznać za pomysł ciekawy i współgrający z obecnymi tendencjami „linguakulturowego nauczania języka obcego”<sup>20</sup>, ale bardzo trudny do wykonania, gdyż niesłychanie karkołomnym (i zawsze wzbudzającym wątpliwości!) przedsięwzięciem jest już samo określenie norm obowiązujących w danym społeczeństwie, a cóż dopiero ustalenie metod testowania wiedzy w tym zakresie!

Ciekawej porcji wiedzy o sposobach kształtowania się kompetencji komunikacyjnej uczących dostarczyła **analiza typów aktów mowy**, w których klasyfikacji kierowałam się wyodrębnieniem głównej intencji nadawcy, a więc celu komunikacyjnego. Ustalenie rodzajów aktów mowy informuje jednocześnie o potrzebach komunikacyjnych uczących się.

Wnioski z badań zaskoczyły mnie. Okazało się bowiem, że już w początkowej fazie nauki (w początkowych trzech tygodniach) rozmówcy cudzoziemcy potrafili wykreować w kodzie języka docelowego bądź z udziałem elementów tego kodu dwadzieścia typów aktów mowy. Były to: różnorodne pytania, najczęściej o samopoczucie, prośby, potwierdzenia, komplementy, powitania, pożegnania, wezwania do rozpoczęcia wymiany komunikacyjnej, żarty, gry językowe, objaśnienia, powiadomienia, wyrażenie sprzeciwu itp. Od 4. do 21. tygodnia odnotowałam do-

<sup>16</sup> E. Bajor, E. Madej: *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów*. Warszawa–Łódź 1999.

<sup>17</sup> W. Martyniuk: *Egzaminy certyfikatowe...*, s. 42.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>20</sup> C. Kram sch: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford 1993.



datkowo prawie 40 nowych typów aktów mowy, a aż 13 z nich ujawniło się już w pierwszym tygodniu tej fazy. Były to między innymi: podziękowanie za komplement, nakłanianie do wyrażenia komplementu, odpowiedź na pytanie o samopoczucie, zwierzenie, zwolnienie z lekcji, wyrażenie stosunku, wyrażenie sympatii, przeprosiny, propozycja, sprawozdanie, skarga (prośba o interwencję).

Od 5. do 12. tygodnia nauki zanotowałam pojawienie się takich między innymi rodzajów aktów mowy (które czasami lepiej byłoby nazwać typami interakcji), jak: plotka, przedrzeźnianie, przekazywanie opinii osoby trzeciej, namawianie (do przyjęcia podarunku), kpina, wyrażenie życzeń, wyrażenie szacunku, pouczenie, komentarze o charakterze kulturowym, wyrażenie obietnicy, wyrażenie oburzenia, formułowanie poleceń, zwroty stosowane w funkcji podtrzymywania konwersacji, wyrażenie niepewności i potrzeby kontaktu.

Pragnę w tym miejscu zaznaczyć, że nie były to w większości komunikaty zrealizowane zgodnie z zasadami poprawnościowymi obowiązującymi w polskiej „linguakulturze” – nieraz znacznie odbiegały od wzorca idealnego. Przykładowo, prośbę wyrażano w 2. tygodniu nauki krótko: *Proszę*, a często towarzyszył jej gest, np. „młynek dłońmi”. Wtedy taki niejednorodny (zbudowany z elementów dwóch kanałów – werbalnego i niewerbalnego) komunikat lektorka odczytywała jako prośbę o powtórzenie pytania. Zanotowana w tym samym tygodniu prośba o potwierdzenie brzmiała: *Tak? Dobrze?*, a komplement skierowany przez jednego studenta do dwojga lektorów: *Moja nauczycielka dobra. Ty też dobry nauczyciel*. Akty mowy, w których słuchacze pragnęli przekazać bardziej złożone treści, realizowane były z użyciem elementów dwóch kodów językowych. Na przykład student nigeryjski tak uzasadniał w 3. tygodniu nauki fakt, że nie śpiewa podczas urodzin koleżanki: *W moim kraju chłopcy nie chanson*, a słuchacz palestyński, obrany starostą grupy, przechwalał się (przemawiał?) tak: *You have chosen me, ponieważ jestem najlepszy*.

W drugiej fazie zwalnianie się z lekcji brzmiało w wykonaniu tego samego słuchacza w taki sposób: *I must isć do Central kupić slipy i kalessony*, a skargę – prośbę o interwencję w 5. tygodniu nauki inny Palestyńczyk sformułował tak: *Mój problem to jest - Munir mieszka w mój pokój. On papierosy i papierosy* [tu gest palenia]. *Rano, evening*. - *I can't uczyć się* [„-” oznacza dłuższą pauzę – G. Z.]. W tej samej fazie nauki Pers wyrażał szacunek wobec lektorki, recytując po persku wiersz i kończąc go zawołaniem (już po polsku): *Moja nauczycielka!*. Warto jednak zauważyć, że uzdolnieni językowo słuchacze już w 10. tygodniu potrafili samodzielnie definiować pojęcia, np. jeden z Palestyńczyków tak zdefiniował „cierpliwego człowieka”: *Człowiek cierpliwy może dużo wytrzy-*

*mać. Ja jestem nerwowy, ale cierpliwy. Ja jestem zawsze cierpliwy z dziewczynami.*

Od 12. do 21. tygodnia nie wyodrębniłam żadnych nowych typów aktów mowy. Ta faza przyswajania języka różni się natomiast od poprzednich tym, że wiele aktów mowy ma charakter złożony, że realizuje się w nich więcej niż jedną intencję komunikacyjną. Wyodrębniłam prawie 40 takich aktów mowy. Były to między innymi stwierdzenia o charakterze kulturowym – warianty pytania i wyrażenia stosunku, np. *Dlaczego Polacy nie wiedzą, że Irańczycy to nie są Arabowie?*, sprawozdanie z konkluzją jako wariant sprawozdania oraz wyrażenie stosunku, pytania o charakterze kulturowym jako wariant pytania i prośby (przykładowo o pomoc), np. *Ja chcę porozmawiać z [polską – G. Z.] dziewczyną, ale jak?*, czy akt mowy, będący kontaminacją polecenia i rady, np. (jeden z Palestyńczyków do drugiego, trochę znudzonego przychodzeniem na zajęcia): *Trzeba chodzić. Kiedy ty nie mówisz, to słuchasz, czy inni robią błędy, czy nie. Kontakt jest ważny.*

Komunikaty zanotowane w ostatnich tygodniach świadczą o tym, że wielu słuchaczy osiągnęło już znaczną swobodę w komunikowaniu się po polsku w różnych sytuacjach życia codziennego, a więc – że zdołali osiągnąć już dość wysoką kompetencję komunikacyjną i zdają sobie z tego sprawę, por. taką oto wypowiedź studenta arabskiego: [opowiada lektorce, jak w pierwszym miesiącu pobytu w Polsce jechał pociągiem i przysiadł się do niego pewien Polak]: *Proszę pani, ja patrzyłem tylko na zegarek i liczyłem minuty. Jeszcze pół godziny, jeszcze piętnaście minut do Wrocławia. Ja umiałem tylko powiedzieć „dzień dobry” i „do widzenia”, a teraz ja już mogę rozmawiać!*

Określenie typów akty mowy, podstawowych funkcji językowych realizowanych w komunikatach, tonacji, w jakiej dane zdarzenia komunikacyjne były utrzymane w poszczególnych fazach, skłania do wyciągnięcia wniosku, że potrzeby komunikujących się są bardzo rozległe. Fakt, że uczący się mają kłopoty w porozumieniu się po polsku, wcale nie oznacza, że ich działalność komunikacyjna jest zawieszona. Jest ona na pewno w jakimś stopniu zakłócona brakiem wrażenia idealnej (lub znacznej) poprawności, ale większość słuchaczy w formułowanych aktach mowy skutecznie przenosiła znaczenie w danym kontekście. A przecież skuteczność to oprócz poprawności najważniejszy element, który bierze się pod uwagę w określaniu kompetencji komunikacyjnej, a konkretnie w „tzw. teoriach wrażeniowych”<sup>21</sup>.

W czasie gdy prowadziłam badania, podejście komunikacyjne nie należało do rozpowszechnionej metody nauczania języka polskiego jako

<sup>21</sup> Szerzej na ten temat piszę: G. Zarzycka: *Dialog międzykulturowy...*, s. 68–70.

obcego. Program języka polskiego realizowano w badanej grupie metodą strukturalną, zgodnie z założeniami gramatyki funkcjonalnej. Dopiero treść, forma, rodzaj komunikatów, których nadawcami byli słuchacze grupy, były sygnałami informującymi lektorkę o rzeczywistych potrzebach komunikujących się, a tym samym – zachęcały do przekształcania zajęć gramatyczno-językowych w zajęcia komunikacyjne. Inaczej mówiąc – „sterowały” procesem dydaktycznym.

Gdy porównamy typy aktów mowy, które wykreowali uczący się, z zawartością katalogu funkcjonalno-pojęciowego opracowanego przez Waldemara Martyniuka<sup>22</sup> oraz inwentarza, w którym zostały dokładnie wyróżnione właśnie struktury komunikacyjne realizowane w obrębie każdej z funkcji komunikacyjnej, znów **zauważalna** staje się **duża zbieżność między teorią** (katalogiem i inwentarzami) i **praktyką** (tym, co ustaliłam, obserwując zachowania społeczno-językowe wielonarodowościowej grupy studenckiej). Uważam, że zarówno zawartość, jak i objętość inwentarza dla programu progowego znajdują pokrycie w rzeczywistych potrzebach uczących się, choć na pierwszy rzut oka „program komunikacyjny” w nim przedstawiony może wydawać się zbyt obszerny.

Mało tego, badania dowodzą, że **wszystkie** z wymienionych w inwentarzu intencji komunikacyjnych były obecne w komunikatach słuchaczy zanotowanych już podczas pierwszych 11 tygodni nauki, a druga wyróżniona faza nauki charakteryzuje się tak znacznym wzbogaceniem form kontaktów międzyosobowych, że słuszne byłoby przeznaczanie w tym właśnie okresie jak najwięcej czasu lekcyjnego na zapoznawanie słuchaczy z wzorami typowymi w zakresie komunikacji społecznej dla polskiej „linguakultury”. Później wzory te powinny być rozwijane – tak, by słuchaczom dać możliwość subtelnej wyrażania swoich intencji (a o potrzebach tych świadczą przecież wprowadzane między 12. a 21. tygodniem nauki złożone akty mowy).

A oto najważniejszy wniosek, jaki należy sformułować: w pierwszych paru miesiącach pobytu i nauki studentów zagranicznych w naszym kraju **lekcja nieorientowana komunikacyjnie jest lekcją straconą**. Nie znajduje uzasadnienia w potrzebach słuchaczy, opóźnia ich zakorzenianie się w nowej przestrzeni społeczno-językowej.

Kończąc omawianie wyników badań, chcę już tylko wspomnieć o zagadnieniu **stosunku słuchaczy do norm interakcji oraz o możliwości ich interpretacji**. Obserwacja grupy studenckiej, w której przeważają słuchacze arabscy, ujawniła, że rozmówcy najczęściej łamali normy socjolingwistyczne w zakresie stosowania zwrotów adresatywnych – zarówno w stosunku do Polaków, jak i do kolegów, łamali często tabu obyczaj-

<sup>22</sup> *Opis poziomów...*, s. 20–21.

jowe np. niestosownie żartując, uchybiali zasadom interakcji obowiązującym w relacjach damsko-męskich i w sytuacji lekcji szkolnej. Zauważalna była również słaba tolerancja dla zachowań nacechowanych kulturowo. Słuchacz reprezentujący kulturę *A* zazwyczaj reagował bez zrozumienia na zachowanie kolegi z kultury *B*, jeśli było ono niezgodnie z jego rodzimym kodem kulturowym. Często w takich sytuacjach odzywały się stereotypy narodowe, uprzedzenia obecne w krajach studentów (umotywowana politycznie nienawiść Kurdów do Arabów, wzajemne poczucie wrogości Arabów i mieszkańców Czarnej Afryki itp.). Wszyscy uczący się pilnie obserwowali natomiast, jak odnosiła się do nich wszystkich lektorka oraz inni Polacy, a obserwacje te nierzadko uzewnętrzniały się w komentarzach, pytaniach (por. pytanie Nigeryjczyka Mamadou do lektorki: *Dlaczego dzieci na ulicy pytają, kiedy widzieć czarny człowiek: „Czy pan ma zegarek?” Dzieci myślą, że w Afryce nie ma zegarków, że my tylko czas słońce?*, oraz w zachowaniach proksemicznych itd.<sup>23</sup>

Uświadczenie sobie, jakie problemy w interpretowaniu norm obowiązujących w naszej kulturze mają cudzoziemcy z poszczególnych krajów, jest ważnym elementem sprzyjającym lepszemu zrozumieniu naszych słuchaczy. Dokładniejsza analiza takich problemów pomogłaby opracować listę zagadnień, które należałoby uwzględnić w konstruowaniu zawartości kanonów wiedzy socjokulturowej dla polskiej „linguakultury”. Uważam, że wiedza i intuicja native speakerów są tu niewystarczające. Zdobycie obiektywnej wiedzy o tym, jakie braki w zakresie wiedzy o normach społecznych i kulturowych odczuwają nasi, reprezentujący przeróżne kręgi kulturowe słuchacze (czy w ogóle cudzoziemcy przebywający w Polsce na różnych etapach pobytu), wymaga podjęcia rozległych badań ankietowych, psychologicznych i lingwistycznych.

Ciekawym zagadnieniem, spopularyzowanym ostatnio przez Deborah Tannen w licznych publikacjach, jest **styl konwersacyjny**, a więc charakterystyczny dla danej osoby styl komunikowania się w sytuacjach życia codziennego, w znacznym stopniu umotywowany przynależnością do danej kultury, płci, pokolenia, języka itd. Badania komunikowania się opisywanej grupy studenckiej ujawniły istnienie **charakterystycznego dla studentów arabskich stylu konwersacyjnego, który uwidacznia się również podczas porozumiewania się po polsku.**

Dla komunikowania się słuchaczy arabskich charakterystyczne było więc przede wszystkim: preferowanie kodu mówionego, fascynacja odmianką potoczną języka polskiego, nadekspresywność ruchowo-głosowa

<sup>23</sup> Zagadnienie to dokładniej opisuję w: G. Zarzycka: *Dialog międzykulturowy...*, s. 126–136.

wo-emocjonalna, umiejętność prowadzenia dyskursu z językiem docelowym, umiejętność negocjowania znaczeń oraz upodobanie do zabaw słowem (głównie rymowanym – co można wywieść z respektu, jakim Arabowie darzą poezję i poetów). Ujawniły się też takie cechy zachowań społecznych Arabów, jak: tendencja do szybkiego definiowania typów relacji międzyosobowych (co wyrażało się w pragnieniu szybkiego nawiązywania swojskich relacji np. z lektorką czy z poznanymi Polakami i jednocześnie – w szybkim definiowaniu wrogów) oraz nadwrażliwość związana z niewygodną sytuacją Arabów przebywających w Polsce<sup>24</sup>.

Uważam, że rozpoznanie stylu konwersacyjnego danej osoby (czy słuchaczy z danej grupy językowej/kulturowej) stanowi kolejny ważny element, mogący usprawnić proces nauczania cudzoziemców. Słuchacze arabscy kochają dużo mówić, a nie lubią pisać, chcą się bratać z nauczycielem, ale też często się na niego obrażają, uwielbiają „język ulicy” i sytuacje komunikacyjne połączone w jakiś sposób z biesiadowaniem, lubią konwersować, są czułymi obserwatorami oraz komentatorami zachowań społecznych i językowych. Ta wiedza może stać się doskonałym punktem wyjścia odpowiedniego planowania zajęć, rozmów ze słuchaczami, a także okazać się pomocna w zakresie modelowania form wzajemnych interakcji. Krótko mówiąc, może być przydatna w indywidualizowaniu metod pracy ze słuchaczami reprezentującymi różne obszary kulturowe i językowe.

Kto miał przyjemność pracy ze słuchaczami japońskimi, latynoamerykańskimi, niemieckojęzycznymi, anglojęzycznymi (w wariantach brytyjskim, amerykańskim lub afrykańskim) czy z za naszej wschodniej granicy, dobrze zdaje sobie sprawę z faktu, że reprezentują oni odrębne światy psycho-socjo-językowo-kulturowe. Owe odrębności wpływają na kształt naszych interakcji ze słuchaczami, na dobór strategii komunikacyjnych oraz strategii uczenia się. W konsekwencji – stają się jednym z powodów różnic w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej w języku polskim. Rozpoznanie stylu konwersacyjnego słuchaczy powinno iść w parze z wiedzą, którą zdobędziemy w wyniku określenia profilu dydaktycznego każdego z uczestników kursów językowych. Waldemar Martyniuk<sup>25</sup> pokazuje za Keith Golayem, że można to uczynić metodą ankietową.

<sup>24</sup> Zob. *ibidem*, s. 137–157.

<sup>25</sup> W. Martyniuk: *Kogo uczyimy, dokąd zmierzamy?, czyli o określaniu profilu dydaktycznego uczestników kursów języka polskiego jako obcego*. W: *Oswajanie chrząszcza w trzcinnie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Red. W. Miodunka, J. Rokicki. Kraków 1999, s. 117–128.

## Wnioski

Styl konwersacyjny, problemy ze stosowaniem się do polskich norm socjojęzykowych, a także fazy przyswajania języka polskiego jako drugiego/obcego oraz formy rozwoju kompetencji komunikacyjnej najlepiej rozpoznać, dokonując analizy dyskursu i dokładnych obserwacji interakcji naszych słuchaczy. Można to uczynić, stosując metody antropologiczne i psychologiczne, a więc prowadząc dziennik-kronikę zachowań komunikacyjnych naszych słuchaczy. Użycie takich metod sprzyja długotrwałym, diachronicznym badaniom rozwoju wiedzy i nabywania umiejętności osób przyswajających język obcy/drugi. Wnioski z badań prowadzonych w ten sposób przedstawiłam w niniejszym artykule, mając wielką nadzieję, że mogą stać się przydatne w ustalaniu kanonów wiedzy socjokulturowej, a także w planowaniu metod pracy z cudzoziemcami uczącymi się naszego języka oraz w rozumieniu specyfiki komunikacji międzykulturowej.

W późniejszych fazach nauki (np. w II, III, IV semestrze) lepiej sprawdza się metoda analizy dyskursu zapisanego wcześniej na taśmie magnetofonowej. Gdy nagramy chociażby raz w tygodniu dwugodzinną rozmowę/dyskusję z naszymi słuchaczami (w kontekście lekcji lub w sytuacji towarzyskiej) i w bardzo dokładny sposób – bez pomijania zawahań, powtórzeń, błędów i z odnotowaniem elementów paralingwalnych – zrekonstruujemy ją, uzyskujemy rewelacyjny materiał źródłowy, pozwalający na przyjrzenie się temu, co nasi słuchacze umieją – i z jakim skutkiem – zrobić z językiem, np. jak radzą sobie z dyskursem intelektualnym, wymagającym znacznej biegłości w formułowaniu pojęć, jakie zagadnienia gramatyczne przysparzają im kłopotów w poszczególnych fazach nauki, jakich strategii negocjacyjnych używają, by wyrazić znaczenie, gdy kompetencja językowa jeszcze im na to nie pozwala<sup>26</sup>. Tu – ze względu na ograniczone ramy tekstu – nie jestem w stanie przedstawić wyników takich analiz, mogę jedynie obiecać, że uczynię to przy najbliższej okazji.

Komunikacja to wymiana tekstów, sposobów myślenia, norm socjolingwistycznych i kulturowych, to wymiana podejść do świata i do siebie samych. Pisząc programy nauczania, planując metody pracy, powinniśmy zdawać sobie sprawę z tego, co się dzieje w trakcie takich wymian. Analiza dyskursu będzie nam w tym bardzo pomocna.

---

<sup>26</sup> G. Zarzycka: *Sposoby negocjowania znaczeń w komunikacji międzykulturowej*. W: „Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej” 1998, nr 34, s. 179–186.