



Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?

Krystyna Miłułka

Podejście komunikacyjne, promujące na lekcji języka obcego interakcyjne formy pracy bliższe komunikacji naturalnej, ma już ponad 40 lat. Staż tego podejścia w Polsce jest nieco krótszy, a za datę jego wprowadzenia zwykle się przyjmuje połowę lat 80. ubiegłego wieku. Powstały wtedy pod kierunkiem prof. Hanny Komorowskiej pierwsze programy nauczania języków obcych uwzględniające listy funkcji komunikacyjnych i rekomendujące techniki interakcyjne. Wtedy także MEN dopuściło swobodę wyboru podręcznika (por. Komorowska 2004:139). Zatem w 2015 r. podejście komunikacyjne obchodzi w Polsce swoje 30. urodziny.



Ten niekrótki przecież okres pozwala już na ocenę stopnia realizacji założeń i celów podejścia komunikacyjnego w polskiej edukacji językowej przebiegającej w warunkach formalnych. Niniejsze rozważania nie obejmują jednak wszystkich kwestii koniecznych do sformułowania jednoznacznych wniosków, lecz koncentrują się na jednej z najbardziej istotnych, tj. na jakości interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem/uczniemi. Jej analiza pozwoli odpowiedzieć na postawione w tytule pytanie, czy podczas lekcji języka obcego można zapewnić takie warunki, aby przebiegająca w ich obrębie komunikacja miała cechy komunikacji naturalnej, typowej dla dnia codziennego. Czy może – mimo głoszonych przez 30 lat postulatów – nie udało się zbliżyć dyskursu lekcyjnego do autentycznego, co powoduje, że komunikacja w klasie szkolnej nosi zawsze znamiona komunikacji sztucznej, którą cechuje komplementarność, a nie oczekiwana symetria (Watzlawick, Beavin i Jackson 2000:70).

Komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem/uczniemi na lekcji języka obcego jest od wielu lat przedmiotem dociekań badaczy, o czym świadczy choćby liczba publikacji, o charakterze teoretycznym i empirycznym, poświęconych tej problematyce w Polsce i poza jej granicami. Autorzy tych prac stawiali w centrum swoich zainteresowań wybrane aspekty takiej komunikacji. Aby uchwycić i opisać warunkujące ją czynniki, stosowali różne metody badawcze: analizę interakcji opierającą się przede wszystkim na celach czysto dydaktycznych, analizę dyskursu mającą charakter badań etnograficznych koncentrujących się głównie na analizie zachowań werbalnych nauczyciela i ucznia oraz badania eksperymentalne i eksploracyjne skupiające się na analizie danych językowych – badania, których celem jest analiza związku interakcji z kognicją (Börner 2000:46). W tym miejscu warto wymienić najnowsze opracowania z tego zakresu dostępne na polskim rynku wydawniczym, np. monografie naukowe Niżegorodcew (1991, 2007), Majera (2003), Pawłaka (2004), Piotrowskiego (2006), oraz trzy tomy zbiorowe pod redakcją Pawłaka (2012a, 2012b, 2013).

W opinii Vogla (2000:249-250) badania komunikacji na lekcji dają się przyporządkować dwóm płaszczyznom: płaszczyźnie społeczno-psychologicznej oraz płaszczyźnie obejmującej analizę dyskursu. Pierwsze z tych ujęć ma na celu uchwycenie sposobów zachowania na linii nauczyciel-uczeń lub opis interakcyjnych form socjalnych, drugie zaś koncentruje się na analizie wypowiedzi nauczyciela i uczniów

oraz werbalnej i niewerbalnej reakcji na nie każdej ze stron dialogu. Istotą tego drugiego podejścia jest więc znalezienie związku pomiędzy interakcją negocjacyjną na lekcji a rozwojem sprawności językowych uczących się. Pamiętajmy jednak, że żadne z zaprezentowanych podejść badawczych nie jest wolne od wad, co podkreślali m.in. Henrici (2000), House (2000), Vogel (2000).

Przedmiotem tego artykułu jest analiza dyskursu przebiegającego pomiędzy nauczycielem a uczniami – członkami poszczególnych grup – prezentującymi swoje projekty etnograficzne na lekcji języka niemieckiego w szkole średniej drugiego stopnia. Jednak należy wyraźnie zaznaczyć, że celem tej analizy nie jest wyczerpujący opis reakcji językowych, intencji językowych czy funkcji aktów mowy, a więc szczegółowy opis zebranych danych prymarnych, lecz uchwycenie globalnych cech charakteryzujących ten dyskurs. Ponadto zwrócono szczególną uwagę na przebieg interakcji oraz ujawniające się podczas niej tendencje wynikające z ról odgrywanych przez nauczyciela i przez uczniów. Konkluzje z tej analizy skonfrontowane zostały z wnioskami płynącymi z innych badań poświęconych analizom dyskursu edukacyjnego na lekcjach języka obcego w polskich szkołach.

Prezentacja projektów etnograficznych – zarys badania

Przedmiotem analizy jest nagrana i poddana transkrypcji ustna prezentacja 25 projektów etnograficznych przygotowanych przez licealistów pracujących w 3-4 osobowych grupach, która odbyła się w maju 2009 r. i kwietniu 2010 r. na lekcjach języka niemieckiego w I LO w Brzozowie (w woj. podkarpackim)¹. Na uwagę zasługuje fakt, że uczniowie przygotowujący projekt rozpoczęli naukę języka niemieckiego w szkole średniej od poziomu A1, mimo że znaczna część z nich uczyła się tego języka już w gimnazjum (69,56 proc.), a ponad połowa także w szkole podstawowej (52,17 proc.) (Mihułka 2012:162). W okresie objętym badaniem lekcje języka niemieckiego prowadzone były przez tego samego nauczyciela.

Projekty dotyczyły wycinka kultury niemieckiej, który ukazano w sposób konfrontatywny, porównując go z podobnym

¹ Zaprezentowano w sumie 25 projektów, z czego 13 po pierwszym i 12 po drugim roku nauki. W związku z tym, że interakcje lekcyjne podczas prezentacji w trakcie I i II pomiaru w zasadzie nie różniły się od siebie, nie zachowano podczas analizy dyskursu podziału na wspomniane pomiary, lecz potraktowano wszystkie prezentacje jako jedną całość.

aspektem kultury polskiej². Tematy projektów nie zostały narzucone, członkowie poszczególnych grup decydowali o nich sami. Na opracowanie projektu uczniowie mieli ok. trzech miesięcy. Prace projektowe (kolaż i prezentacja ustna) zostały przygotowane i przedstawione w języku niemieckim. Prezentacja ustna nie miała jednak formy swobodnej wypowiedzi na opracowany w domu temat, lecz sprowadzała się do „wyrecytowania” przez członków poszczególnych grup wyczonego na pamięć fragmentu tekstu lub, co zdarzało się najczęściej, do jego odczytania.

Przedstawianie „produktów” pracy projektowej podczas lekcji języka obcego nadaje jej kształt specyficzny, bo odbiegający od typowej lekcji, podczas której osobą najczęściej mówiącą i przekazującą pewną wiedzę jest z reguły nauczyciel. W tym wypadku prawo nieograniczonego wypowiadania się nie przysługiwało nauczycielowi³, lecz – przeciwnie – osobami rzeczywiście mówiącymi byli członkowie poszczególnych grup. Nauczyciel nie był jednak biernym odbiorcą przekazywanych przez uczniów informacji, lecz reagował na nie: zadawał pytania, prosił o wyjaśnienie czy powtórzenie wybranych kwestii. W ten sposób monolog uczniów zaczynał przybierać formę dialogu, który w niektórych wypadkach przypominał naturalną rozmowę na dany temat, przebiegającą jednak najczęściej w języku polskim. Przejdźmy zatem do omówienia wybranych cech tego dialogu, takich jak władza nad komunikacją, rodzaj zadawanych pytań, język obcy *vs* język ojczysty, zachowania korekcyjne.

Władza nad komunikacją

Analiza zebranego materiału pozwala na jednoznaczne stwierdzenie, że jedyną osobą, która miała władzę nad komunikacją w klasie, był nauczyciel, ponieważ po jego stronie leżało prawo inicjowania wypowiedzi i od niego zależał całkowity przebieg interakcji. To nauczyciel przerywał wypowiedzi licealistów, poprawiał błędy lub prosił uczniów o ich samodzielną korektę, prosił o powtórzenie wypowiedzi czy jej przeformułowanie oraz zadawał pytania tak osobie mówiącej, jak i pozostałym uczniom. Decydował zatem, czy interakcja przebiegać będzie jedno-, dwu – czy wielotorowo. Nauczyciel powtarzał niektóre stwierdzenia referentów, zapisywał kluczowe słowa lub zwroty

na tablicy oraz streszczał fragmenty wypowiedzi uczniowskich, uwypuklając te ich elementy, których poprawna interpretacja była konieczna w kontekście zrozumienia całości. Mimo że na pierwszy rzut oka ingerencja nauczyciela dotycząca poprawy wypowiedzi pod względem językowym nadawała komunikacji sztuczny, typowo lekcyjny charakter i wydawała się ograniczać swobodę wypowiedzi uczniów – zadawane przez niego pytania, przede wszystkim otwarte i referencyjne, powodowały, że stawała się ona bliższa komunikacji w warunkach naturalnych, tyle że przebiegała przede wszystkim w języku polskim.

Systematycznym interwencjom nauczyciela w trakcie wypowiedzi uczniów nie należy, moim zdaniem, przypisywać negatywnego znaczenia, lecz przeciwnie – należy je ocenić pozytywnie. Nauczyciel bowiem nie nadużywał władzy nad komunikacją, lecz wykorzystywał ją głównie w celu zmobilizowania uczniów do refleksji nad prezentowanym materiałem (zarówno pod względem językowym, jak i treściowym), do ustosunkowania się do niego, do przedstawienia swojego punktu widzenia itd., co – uwzględniając temat projektów – wydaje się postawą jak najbardziej słuszną.

Rodzaj zadawanych pytań

Jak wspomniano wyżej, wypowiedzi uczniów przerywane były pytaniami nauczyciela, które można przyporządkować do następujących grup:

- pytania zamknięte – zadawane były osobie referującej i odnosiły się do przedstawianych przez nią treści; sformułowane były zawsze w języku niemieckim; nauczyciel oczekiwał na nie krótkiej, rzeczowej odpowiedzi, np. *N: Ile rodzajów chleba jest w Niemczech? U: 300*; pytania otwarte – w rodzaju: *Jak myślisz...?; Co, twoim zdaniem,...? Dlaczego uważasz, że...? Na podstawie czego stwierdziłaś-ęś, że...? itp.*, zachęcały uczniów do udzielania dłuższych wypowiedzi; nauczyciel stawiał te pytania, w zależności od sytuacji komunikacyjnej, w języku niemieckim lub polskim;
- pytania pokazowe, nazywane również sprawdzającymi – zadając je, nauczyciel chciał zweryfikować wiedzę uczniów, upewnić się, czy rzeczywiście rozumieją, o czym mówią, czy bezrefleksyjnie przytaczają zgromadzone informacje; zarówno pytania, jak i odpowiedzi sformułowane zostały w języku niemieckim; pytania tego typu odnosiły się także do sprawdzenia znaczenia używanej przez uczniów leksyki;
- pytania referencyjne – skłaniały uczniów do udzielania odpowiedzi wychodzących poza prezentowany materiał;

² Szczegółowy opis projektów etnograficznych pod kątem poruszanych w nich treści znajduje się w: Mihułka (2012).

³ Storch (1999:297) zauważył, że prawo nieograniczonego czasu wypowiadania się jest nagminnie wykorzystywane przez nauczycieli podczas lekcji języka obcego. Nauczyciel mówi bowiem na lekcji 30-40 razy więcej niż każdy uczeń z osobna. Do podobnych wniosków dochodzą także Steinig i Huneke (2011:72).

były one tak skonstruowane, że odnosiły się bezpośrednio do świata przeżyć i wiedzy danej osoby, co z kolei powodowało, że ani nauczyciel, ani pozostali uczniowie nie wiedzieli, jakiej odpowiedzi udzieli pytany, np. *Jak myślisz, dlaczego polscy piłkarze grają chętnie w niemieckiej narodowej reprezentacji piłki nożnej i w niemieckich klubach?*

Analiza funkcji omawianych pytań pokazuje, że niejednokrotnie zazębiają się one ze sobą, np. pytania zamknięte i pokazowe odnoszą się do prezentowanego materiału, do treści najczęściej znanych i uczniom, i nauczycielowi. Przebieg interakcji pomiędzy nauczycielem (N) i uczniami (U) ilustruje poniższy trójfazowy schemat, typowy zresztą dla pytań sprawdzających:

N: *Co Niemcy chętnie piją podczas Oktoberfest?* (inicjuje).

U: *Piwo* (odpowiada).

N: *Tak, wypijają duże ilości piwa.* (ocenia/powtarza/dostarcza sprzężenia zwrotnego).

Jednakże trzecia, a niekiedy także czwarta (powtórzenie przez ucznia) faza dyskursu są charakterystyczne dla komunikacji edukacyjnej i, jak zaznaczyła Niżegorodcew (1991:37), w komunikacji naturalnej w zasadzie nie występują.

Budowa dyskursu lekcyjnego uzależniona jest głównie od jego funkcji, a więc od tego, czy służy on ćwiczeniom językowym, czy przekazywaniu rzeczywistych informacji. W przypadku pytań otwartych i referencyjnych odpowiedzi uczniów odbiegają od przedstawianych przez nich treści, a więc dostarczają nowych informacji; zaś struktura dyskursu nie jest już tak przewidywalna jak w przypadku pytań sprawdzających.

Niektóre rodzaje pytań, bardziej niż inne, mogą wspierać rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów czy – ogólnie – proces przyswajania przez nich języka obcego. W tym kontekście, powołując się na typologię pytań lekcyjnych, Majer (2009:110) i Pawlak (2009:320) wymieniają pytania otwarte oraz pytania referencyjne, które ponadto są bliższe pytaniom padającym podczas komunikacji w warunkach naturalnych.

Analiza ilościowa grupy pytań zamkniętych i pokazowych oraz grupy pytań otwartych i referencyjnych, zadawanych przez nauczyciela podczas prezentacji projektów przez uczniów, pokazuje, że przeważały te drugie. Dominacja pytań otwartych i referencyjnych wynikała z pewnością z poruszanych treści, ale być może, także z preferencji nauczyciela, który bez względu na realizowany materiał wybiera właśnie te dwa rodzaje pytań. Wydaje się, że te stwierdzenia stoją w opozycji do konkluzji płynących z innych badań. Majer (2009:110)

podkreślił np., że nauczyciele języków obcych niekiedy są tak przyzwyczajeni do pytań zamkniętych i pokazowych, że zadając pytania referencyjne, traktują je jedynie jako typową rozgrzewkę, służącą np. sprawdzeniu słownictwa, i wcale nie są zainteresowani tym, co uczniowie mają do powiedzenia. Do podobnych wniosków dochodzą także Kielar (1989:56) i Kumorowska (2005:58), zaznaczając, że wielu nauczycieli języków obcych preferuje na swoich lekcjach pytania, na które odpowiedzi są im znane i w pełni przewidywalne. Te sztuczne pytania jednak w ogóle nie przygotowują do autentycznej komunikacji, podczas której partnerzy komunikacyjni reagują spontanicznie, a przewidywalność ich wypowiedzi jest z reguły znacznie ograniczona.

Język obcy vs język ojczysty

Przed omówieniem analizy częstotliwości używania języka obcego i ojczystego na lekcji oraz naszkicowania konkretnych sytuacji komunikacyjnych należałoby rozróżnić, za Ellisem (1984, za: Niżegorodcew 1991:39), cele dyskursu lekcyjnego: cel podstawowy (nauka języka obcego i – dodajmy – poznawanie odzwierciedlonej w nim kultury), cel organizacyjny (np. przekazywanie uczniom poleceń) i cel społeczny (np. zwracanie uczniom uwagi na niewłaściwe zachowanie). Na obserwowanych lekcjach cele organizacyjne realizowane były przez nauczyciela zawsze w języku niemieckim, zaś cele społeczne w języku polskim. Języka ojczystego nauczyciel używał także w celu rozładowania napięcia, przede wszystkim podczas pomiaru pierwszego – *Spokojnie, nie denerwuj się. Zaczynj raz jeszcze, od początku.*

Przeanalizujmy zatem przebieg interakcji podczas prezentacji projektów etnograficznych przez uczniów. Odbывała się ona bilingwalnie, a w trakcie jej przebiegu dały się wyodrębnić dwie zasadnicze części. Pierwsza z nich obejmowała monologową (krótszą bądź dłuższą) wypowiedź uczniów w języku niemieckim dotyczącą uprzednio opracowanych treści. Jednak, jak już zaznaczono, nauczyciel zadbał o to, aby monolog poszczególnych uczniów zamienić w dialog (najczęściej pomiędzy nim a wypowiadającym się członkiem grupy) poprzez zadawanie pytań i nakłanianie uczniów do refleksji nad przedstawionymi informacjami. Ta część prezentacji, w zależności od rodzaju stawianych pytań, odbywała się w języku ojczystym lub obcym. Pytania zamknięte i pokazowe zawsze formułował nauczyciel w języku niemieckim i prawie zawsze uczniowie odpowiadali na nie także w tym języku.

Inaczej działa się w przypadku pytań otwartych i referencyjnych. Otóż pierwsze pytanie tego typu nawiązujące do wypowiedzi danego ucznia nauczyciel zadawał zawsze w języku niemieckim. Zachowanie uczniów było jednak różne: albo odpowiadali na to pytanie w języku polskim (a więc zrozumieli je, lecz nie potrafili odpowiedzieć w języku niemieckim), albo sygnalizowali, że pytania nie zrozumieli, w sposób werbalny (*nie rozumiem, nie wiem, co znaczy ...* – w języku polskim lub niemieckim) i/lub niewerbalny (używając gestów: wzruszanie ramionami, potrząsanie głową oraz mimiki). Nauczyciel stosował wówczas uproszczony kod językowy, starając się dostosować swój język do kompetencji uczniów. Uproszczenia dotyczyły głównie składni, semantyki, ale także tempa i długości wypowiedzi (pytania). Gdy jego starania mimo to nie przynosiły efektów, tłumaczył pytanie na język polski. Inicjatorami zmiany kodu językowego byli więc zawsze uczniowie. Dyskusja wywiązująca się na bazie pytań nauczyciela przebiegała w zasadzie, z jednym wyjątkiem, w języku polskim. Jednakże zaznaczyć należy, że była ona bezpośrednio związana z tematem prezentacji i podejmowała kwestie ważne dla pełnego zrozumienia przedstawianych zagadnień. Po zakończonej dyskusji nauczyciel streszczał jej najważniejsze aspekty w języku niemieckim, a niekiedy zapisywał na tablicy kluczowe słowa i wyrażenia i prosił resztę klasy o powtórzenie i przepisanie ich. Widać zatem, że po użyciu języka pierwszego nauczyciel starał się za każdym razem skierować interakcję znowu na język obcy.

Zgadzam się z Nizegorodcew (2012:161), która twierdzi, że częsta zmiana kodu z języka nauczanego na język ojczysty i odwrotnie jest jednym ze sposobów zwrócenia uwagi na funkcje dyskursu edukacyjnego. Autorka rozróżnia dyskurs nastawiony na rozwój biegłości językowej i świadomą naukę systemu językowego oraz dyskurs będący rzeczywistą komunikacją dotyczącą sytuacji w klasie szkolnej, a więc np. spraw organizacyjnych czy wynikających z danego kontekstu. Ponadto, moim zdaniem, należałoby dodać, że dyskusje, których przedmiotem są treści o zabarwieniu emocjonalnym, wywołujące u uczniów różne, czasem skrajnie odmienne, reakcje, postrzegane są przez nich jako komunikacja autentyczna i prowadzone są najczęściej, mimo wytężonych starań nauczyciela, w języku ojczystym, co potwierdziła analiza prezentacji projektów etnograficznych. Przechodzenie od języka obcego do ojczystego (i na odwrót) podczas lekcji

nie jest niczym złym, pod warunkiem że nie odbywa się zbyt często i że ma uzasadnienie.

Istnieje zatem rozgraniczenie pomiędzy uzasadnionym, służącym osiągnięciu jakiegoś celu, a przypadkowym używaniem języka ojczystego przez nauczycieli. W sytuacjach, w których po osiągnięciu zamierzonego celu dyskurs lekcyjny wraca do swojej pierwotnej postaci, a więc komunikacji w języku obcym, przejście na język pierwszy ma sens. Unikac należy jednak sytuacji, które utwierdzałyby uczniów w przekonaniu, że język ojczysty jest środkiem rzeczywistej, autentycznej komunikacji, zaś język obcy jedynie przedmiotem nauki.

Z kolei w sytuacjach, w których zainicjowana przez ucznia i w zasadzie niczemu nie służąca zmiana kodu językowego – z języka obcego na pierwszy – jest akceptowana i przejmowana przez nauczyciela, zaburzony zostaje strategiczny cel nauczania mówienia w języku obcym. Mam tu na myśli m.in. rezygnowanie z negocjowania znaczenia w języku obcym i natychmiastowe podawanie polskich odpowiedników, wyrażanie wszelkiego rodzaju uwag, poleceń natury organizacyjnej oraz prowadzenie dyskusji zupełnie niezwiązanych z tematem lekcji – w języku ojczystym⁴.

Wracając zaś do analizy wypowiedzi uczniowskich, trzeba stwierdzić, że użycie języka polskiego podczas dyskusji nawiązującej bezpośrednio do przedstawianego tematu jest zasadne nie tylko z tego powodu, że na końcu poszczególnych prezentacji następuje znowu przejście na język niemiecki, lecz także i przede wszystkim dlatego, że w przypadku tematów poruszających kwestie interkulturowości użycie języka ojczystego jest w wielu przypadkach wręcz konieczne. Umożliwia bowiem pełne zrozumienie przedstawianych treści oraz ich poprawną interpretację. Wysocka (2003:72) bardzo wysoko ocenia umiejętność integrowania przez nauczyciela języka docelowego z językiem ojczystym podczas lekcji o szeroko rozumianej kulturze, ponieważ umożliwia to poprawne zaplanowanie i przeprowadzenie tej lekcji, szczególnie w grupach znajdujących się na niższych poziomach zaawansowania językowego. Sensowne włączenie języka pierwszego w lekcję o kulturze nie tylko nie obniża jej jakości, lecz – przeciwnie – podnosi jej efektywność.

⁴ Problemowi nadużywania języka polskiego podczas lekcji języka obcego, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli, poświęcono wiele uwagi w literaturze przedmiotu (Komorowska 1992, 2005; Nizegorodcew 1991, 2012; Majer 2009; Pawlak 2009).

Zachowania korekcyjne

Ustne prezentacje licealistów nie były wolne od błędów. Analiza zebranego materiału pozwala na wyróżnienie dwóch kategorii błędów i – co za tym idzie – dwóch rodzajów ich korekt. Z jednej strony mówimy o błędach w formie wypowiedzi, z drugiej – o błędach dotyczących treści.

Prezentacja projektów etnograficznych przez uczniów jest, co przedstawiono już wyżej, specyficznym rodzajem interakcji lekcyjnej, gdyż po pierwsze, to członkowie poszczególnych grup przekazują informacje najczęściej nieznanne innym uczniom, a nawet nauczycielowi, po drugie zaś, treść wypowiedzi a nie jej forma, odgrywa w tym wypadku ważniejszą rolę. Koncentrowanie się przede wszystkim na treści, a nie na formie wypowiedzi, ma wpływ na zachowania korekcyjne podejmowane przez nauczyciela, który wydaje się bardziej tolerancyjny wobec błędów językowych niż treściowych.

Podczas prezentacji nauczyciel reagował zawsze w sytuacjach, gdy uczniowie podawali błędne, niezgodne z prawdą informacje kulturoznawcze związane z tematem ich projektu, np. członkowie jednej z grup stwierdzili, że trabant to samochód produkowany w Polsce, innej zaś, że niemieckie *Gymnasium* i polskie *gimnazjum* to tożsame typy szkół. Błędna wypowiedź była natychmiast przerywana przez nauczyciela, który prosił uczniów o wyjaśnienie przedstawionych treści i o wskazanie źródeł ich pochodzenia⁵.

Natomiast biorąc pod uwagę podsystem językowy, w obrębie którego pojawiły się błędy w ustnych prezentacjach uczniów, wymienić należy błędy wymowy, błędy leksykalne i błędy gramatyczne.

Grupę najczęściej powtarzających się błędów stanowiły błędy fonetyczne powstające na skutek używania znanych wzorców artykulacyjnych języka ojczystego w nowych sytuacjach językowych. I tak, przy porównywaniu języka polskiego z językiem niemieckim największe różnice dają się zauważyć w systemach samogłoskowych. Jednakże u podstaw błędów wymowy popełnianych przez uczniów nie zawsze leżały różnice w tychże systemach, ponieważ spora ich część spowodowana była nieumiejętnością poprawnego przeczytania/wypowiedzenia nowych słów. Dodam, że większość wypowiedzi uczniów, mimo tych błędów, dało

się zrozumieć. Nauczyciel reagował na błędy fonetyczne (szczególnie na te utrudniające zrozumienie danego słowa lub mocno je zniekształcające) bezpośrednio, przerywał wypowiedź, a poprawiając błędnie wyartykułowane słowa, stosował jedną z tradycyjnych form poprawiania tych błędów, tj. czytał głośno dane słowo czy też fragment wypowiedzi i prosił o powtórzenie najpierw ucznia, który ten błąd popełnił, a następnie całą klasę.

Inną grupę błędów stanowiły błędy leksykalne, które w większości przypadków wynikały z nieprawidłowego transferu. Wśród leksykalnych błędów interferencyjnych pojawiających się w uczniowskich wypowiedziach na podkreślenie zasługują tzw. fałszywi przyjaciele, jak np. wspomniane już *Gymnasium vs gimnazjum*. Uczniowie nie potrafili także poprawnie korzystać z dwujęzycznych słowników (polsko-niemieckich), ponieważ sięgali najczęściej po pierwszy niemieckojęzyczny odpowiednik szukanego słowa, pomijając całkowicie kontekst jego występowania, np. *nationale Vertretung* użyte w sensie *nationale Fußballmannschaft*.

Liczba błędów gramatycznych dających się wychwycić w ustnych prezentacjach uczniów w porównaniu np. z fonetycznymi była niewielka, przede wszystkim dlatego że uczniowie czytali swoje opracowania, a nie swobodnie mówili.

Oprócz dokonanego wyżej podziału na błędy odnoszące się do formy i treści wypowiedzi, należałoby podzielić błędy popełniane przez uczniów ze względu na komunikatywność przekazu. Rozróżniamy zatem pomiędzy:

- błędami lokalnymi (błędami formy), które powodują jedynie niepoprawność komunikatu, ale nie zaburzają jego zrozumienia;
- błędami globalnymi, a więc błędami uniemożliwiającymi zrozumienie przekazywanej informacji lub zmieniającymi jej właściwe znaczenie.

Podczas prezentacji projektów nauczyciel reagował zawsze na błędy globalne i to w sposób bezpośredni – przerywał wypowiedź ucznia, odnosił się do błędnego fragmentu, zachęcał do autokorekty, a gdy jego starania nie przynosiły rezultatów, podawał poprawną formę w języku niemieckim oraz prosił o jej powtórzenie.

Wiele uwagi poświęca się w literaturze przedmiotu (np. Kleppin i Königs 1989; Zawadzka 1989; Komorowska 1992, 2004, 2005; Kleppin 1997) kwestii tzw. właściwego momentu reagowania na błąd popełniony przez ucznia, tj. temu, czy poprawiać błąd w trakcie wypowiedzi, czy po jej zakończeniu.

⁵ Uczniowie reagowali w języku polskim i zawsze okazywało się, że popełnianie przez nich błędów treściowych wynika z ich bezrefleksyjnego postępowania polegającego na powoływaniu się na swoje przypuszczenia lub informacje „gdzieś” zasłyszane, które w fazie opracowywania projektów nie zostały skonfrontowane z innymi źródłami.

Charakterystyczna dla podejścia komunikacyjnego, a więc służąca rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów, jest tendencja polegająca na niepoprawianiu błędów w ogóle, a jeśli już – to dopiero po zakończonej wypowiedzi. Taki sposób postępowania ma jednak swoje plusy i minusy. Z jednej strony, nie burzy płynności wypowiedzi⁶, obniża u uczniów lęk przed błędem, wzmacnia ich pewność siebie i chęć porozumiewania się, z drugiej zaś – pełne tolerowanie błędów prowadzi do ich zakorzenienia, a więc fosylizacji, co z kolei powoduje, że uczniowie nie są w stanie przejść na wyższy poziom inter języka.

Drugi sposób reagowania na błędy cechuje natychmiastowe przerwanie niepoprawnej wypowiedzi i poprawienie usterki. Korekta bezpośrednia wspierająca rozwój kompetencji lingwistycznej przeciwdziała utrwalaniu się błędów, tyle że cierpi na tym płynność wypowiedzi, a ponadto osłabiona zostaje u uczniów chęć komunikowania się: uczniowie, obawiając się popełnienia błędów, wolą wcale się nie odzywać. Ten rodzaj korekty, mimo iż nie jest propagowany w ramach podejścia komunikacyjnego, daje się zaobserwować dość często podczas lekcji języków obcych w polskich szkołach. Zachowanie korekcyjne nauczycieli wynikać może z ich przyzwyczajenia (wielu z nich było uczonych języka poprzez bezpośrednią korektę, a wiedza zdobyta podczas studiów utwierdziła ich w słuszności tej formy korekty), a także, być może, z oczekiwania uczniów. Wyniki badań dotyczących kwestii poprawiania błędów, przeprowadzonych przez E. Zawadzką (1989:242-243) wśród nauczycieli języków obcych i uczniów, pokazują, że aż 97 proc. ankietowanych uczniów postrzegało ustną korektę błędów przez nauczyciela jako bardzo pomocną w procesie przyswajania języka obcego⁷.

Analizując ustne prezentacje licealistów i reakcje nauczyciela na popełniane przez nich błędy językowe, można by, uwzględniając postulaty podejścia komunikacyjnego, skierować pod adresem nauczyciela zarzut, że gdy reagował bezpośrednio na błędy językowe uczniów, nie stworzył w klasie warunków umożliwiających rozwój autentycznej komunikacji. W warunkach naturalnych zachowanie takie – przerywanie wypowiedzi, poprawianie błędów przez rozmówcę oraz prośba o powtórzenie poprawnej formy – w zasadzie nie występuje. Zdarza się natomiast, że rozmówca poprosi nas o ponowne

powtórzenie zdania, którego nie zrozumiał. Jednakże pamiętać należy o tym, że podczas ustnej prezentacji projektów członkowie poszczególnych grup albo „recytowali” wyuczony na pamięć tekst, albo odczytywali go z kartki. Takie wypowiedzi są więc dalekie od swobodnych, spontanicznych wypowiedzi, stanowiących podstawę autentycznej komunikacji. Przerwanie uczniowi, który podczas czytania popełnia błędy, nie jest niczym złym, wręcz przeciwnie: pozwala nie tylko na poprawienie błędu poprzez podanie właściwej formy, np. artykulacji danego słowa, lecz także na wskazanie źródła jego pochodzenia.

Wnioski

Analiza zebranego materiału badawczego pokazuje, że komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem/uczniemi w fazie prezentacji projektu była daleka od tej charakterystycznej dla dnia codziennego, mimo że poruszane tematy mogłyby sugerować inny, bardziej autentyczny jej przebieg. Przyczyn takiego stanu rzeczy, leżących po stronie uczniów, jest, moim zdaniem, kilka:

- słabe przygotowanie uczniów do prezentacji ustnej;
- niski poziom zaawansowania językowego uczniów;
- słabo rozwinięta sprawność mówienia w języku niemieckim (chodzi o *mówienie* jako cel sam w sobie, a nie środek służący do osiągnięcia innego celu);
- trudne pod względem słownictwa tematy projektów;
- nadużywanie przez uczniów języka ojczystego;
- postrzeganie nauczyciela jako osoby o wyższym statusie.

Ostatnia wymieniona przyczyna wydaje się najistotniejsza, ponieważ to właśnie asymetryczny rozkład sił i pozycji społecznych podczas lekcji (języka obcego) potęguje sztuczność interakcji lekcyjnej. Nauczyciel jest osobą o wysokim statusie, odgrywa wobec pozostałych partnerów komunikacyjnych, a więc uczniów, rolę lidera, organizatora, sędziego, od którego tak naprawdę wszystko zależy. Tej pozycji nie wyzbył się nauczyciel nawet podczas prezentacji projektów przez uczniów, kiedy to uczniowie mieli głos i – wydawać by się mogło – władzę nad komunikacją. Te niesymetryczne prawa uczestnictwa w komunikacji lekcyjnej wynikają jednak nie ze złej woli nauczyciela, lecz z ram typowych dla środowiska szkolnego, które nakładają na nauczyciela i na uczniów wypełnianie właśnie takich ról.

Mimo upływu 30 lat od początku przełomu komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych w Polsce, dyskurs interakcyjny na lekcji języka obcego trudno uznać za naturalny

⁶ Wyniki badania przeprowadzonego przez Kucharczyka (2011:240) wśród polskich nauczycieli języków obcych pokazują, że aż 95,6 proc. z nich przywiązuje uwagę do zapewnienia płynności interakcji ustnej na swoich lekcjach.

⁷ Podobne spostrzeżenia formułuje także Raabe (1991).

czy nawet zbliżony do naturalnego. Ów naturalny dyskurs interakcyjny nie jest więc stanem faktycznym, cechą każdej lekcji języka obcego, lecz raczej niedoścignionym, choć dość iluzorycznym celem. Z jednej strony, postulowanie autentyczności komunikacji na lekcji jest stale żywe, z drugiej zaś – bez względu na usilne starania władz oświatowych i samych nauczycieli trudno zmienić pewne mało podatne na zmiany konwencjonalne wzorce zachowania typowe dla szkoły jako instytucji oraz klasy szkolnej jako określonej grupy kulturowej (Komorowska 1992).

Bibliografia

- Börner, W. (2000) Interaktion in Lernaufgaben. W: K.-R. Bausch, H. Christ, F.-G. Königs i H.-J. Krumm (red.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 45-50.
- Henrici, G. (2000) Wer (Fremd)sprachenerwerb sagt, muss auch Interaktion sagen. Anmerkungen zu einer zentralen Kategorie bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. W: K.-R. Bausch, H. Christ, F.-G. Königs i H.-J. Krumm (red.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 104-110.
- House, J. (2000) Interaktion und Fremdsprachenunterricht. W: K.-R. Bausch, H. Christ, F.-G. Königs i H.-J. Krumm (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 111-118.
- Kielar, B.Z. (1989) Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia. W: F. Grucza (red.) *Bilingwizm, biculturalizm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 51-63.
- Kleppin, K. i Königs, F.-G. (1989) Der Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. Prolegomena zu einer umfassenden Theorie der Fehlerbehandlung. W: F.-G. Königs i A. Schulc (red.) *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums*. Brockmeyer: Bochum, 87-105.
- Kleppin, K. (1997) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Komorowska, H. (1992) Komunikacja w klasie językowej (kultura, strategie, interakcje). W: F. Grucza (red.) *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 121-132.
- Komorowska, H. (2004) Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego – blaski i cienie. W: P.-P. Chruszczewski (red.) *Aspekty współczesnych dyskursów*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”. „Język a komunikacja” 5, t. 1, 137-148.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kucharczyk, R. (2011) (Nie)zwykła kompetencja ucznia wykształcona w (nie)zwykłych działaniach nauczyciela... O interakcji ustnej na lekcji języka obcego. W: J. Knieja i S. Piotrowski (red.) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 229-246.
- Majer, J. (2003) *Interactive Discourse in the Foreign Language Classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Majer, J. (2009) Analiza dyskursu na lekcji języka obcego. W: M. Pawlak (red.) *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*. W: „Neofilolog”, nr 32, 99-114.
- Miłułka, K. (2012) *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Niżegorodcew, A. (1991) *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niżegorodcew, A. (2012) Autentyczna komunikacja w dyskursie edukacyjnym: rola języka nauczanego i ojczystego. W: M. Pawlak (red.) *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*. W: „Neofilolog”, nr 38, t. 2, 151-163.
- Pawlak, M. (2004) *Describing and Researching Interactive Processes in the Foreign Language Classroom*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Pawlak, M. (2009) Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań/Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/UAM w Poznaniu, 311-337.
- Pawlak, M. (red.) (2012a) *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*. W: „Neofilolog” nr 38, t. 1.
- Pawlak, M. (red.) (2012b) *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*. W: „Neofilolog” nr 38, t. 2.
- Pawlak, M. (red.) (2013) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. Kalisz/Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/UAM w Poznaniu.
- Piotrowski, S. (2006) *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Raabe, H. (1991) Lernende als Linguisten? Zum prozeduralen Wissen Lernender. W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, r. 20, 161-173.
- Steinig, H.-W. i Huneke, W. (2011) *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Storch, G. (1999) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Vogel, K. (2000) Interaktion und Kognition in der Lernaltersprache. W: K.-R. Bausch, H. Christ, F.-G. Königs i H.-J. Krumm (red.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 249-257.
- Watzlawick, P., Beavin, J.-H. i Jackson, D.-D. (2000) *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber.
- Wysocka, M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. (1989) Fehler und Fehlerkorrektur – Bemerkungen eines nichtmuttersprachlichen Fremdsprachenlehrers. W: „Die Neueren Sprachen“, t. 88, z. 3, 235-246.

dr hab. Krystyna Miłułka

Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego, autorka trzech monografi naukowych i ponad czterdziestu rozpraw i artykułów. Jej zainteresowania naukowo-badawcze obejmują: glottodydaktykę, edukację interkulturową, komunikację interkulturową, stosunki polsko-niemieckie po roku 1989.