

Biblioteka LingVariów
Glottodydaktyka
Tom 20

KIERUNKI BADAŃ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Monografia zbiorowa pod redakcją

Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

une langue étrangère
badania
glottodydaktyka
didaktik
고수법
izpēte
język obcy
Lingua estrangeira
kutatás

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej



Księgarnia Akademicka
Kraków 2020

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>
✉ iwona.janowska@uj.edu.pl

Michalina Biernacka
Uniwersytet Łódzki
ID <https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>
✉ michalina.biernacka@uni.lodz.pl

© Copyright by individual authors, 2020

Recenzent
dr hab. Anna Żurek, Uniwersytet Wrocławski

Opracowanie redakcyjne
Justyna Ostafin

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-316-5 (druk)
ISBN 978-83-8138-411-7 (on-line, pdf)
<https://doi.org/10.12797/9788381384117>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Spis treści

Wprowadzenie	7
IWONA JANOWSKA	
Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji	13
PAULINA KAŻMIERCZAK	
Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego	33
PIOTR MIROCHA	
Lingwistyka korpusowa w badaniach nad ewaluacją leksyki podręczników do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>	53
MARIOLA FIEMA	
Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych	73
KAMILA KUBACKA	
Pytania lektora podczas lekcji języka polskiego jako obcego – analiza ilościowa i jakościowa	111
MIKOŁAJ BORKOWSKI	
Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych	135
MONIKA GWORYS	
O <i>trudnych miejscach polszczyzny</i> dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków	155
BEATA TERKA	
Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna	173
DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ	
Błędy gramatyczne w polszczyźnie pisanej studentów ukraińskojęzycznych – korpusowe badania lapsologiczne	189

ANNA CYCHNERSKA, EMILIA KUBICKA

Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych 211

AGNIESZKA MAJEWSKA

Badania nad kompetencją fonologiczną, ortoepiczną i ortograficzną w zakresie dźwięków odpowiadających literom *ą* oraz *ę* w grupie cudzoziemców uczących się języka polskiego 229

MICHALINA BIERNACKA

Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych 243

JOANNA ZAWADKA

Błędy grafii w pracach pisemnych studentów z Niemiec uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie badań ilościowych 261

IWONA DEMBOWSKA-WOSIK

O rozumieniu terminów: *błąd ortograficzny*, *błąd graficzny*, *literówka* przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wyniki badań ankietowych..... 273

Notki biograficzne Autorów 285

Indeks nazwisk..... 291

KAMILA KUBACKA 
Uniwersytet Medyczny w Łodzi

Pytania lektora podczas lekcji języka polskiego jako obcego – analiza ilościowa i jakościowa

Teacher Questions in Polish as a Foreign Language Lessons – Quantitative and Qualitative Analysis

The aim of the article is to present a register of teacher questions in Polish as a foreign language lesson, their quantitative and qualitative analysis, as well as an attempt to link the obtained research results with methodological assumptions. The analysis of the research material, including twelve 90-minute recordings (with transcripts) of Polish as a foreign language lessons conducted as part of the University of Łódź School of Polish for Foreigners, allowed for the development of a register of typical lecture questions and systematizing them in terms of form and content, and also according to the time of their occurrence (the organizational part or the main part of a lesson). The presented research is linguistic and teaching Polish as a foreign language, and at the same time they constitute a small part of the considerations on educational communication in the language class, which were initiated in 2010 for the needs of the doctoral dissertation.

Key words: communication in the Polish language classroom, educational communication, Polish as a foreign language lesson, teaching Polish as a foreign language, questions in Polish as a foreign language lesson, typology of questions

1. Wstęp

Jedną z najczęstszych form wypowiedzi nauczyciela podczas lekcji języka obcego są różnego rodzaju pytania¹ (Ostromecka-Frączak, 1996: 14). W rozumieniu gramatycznym pytania są ujmowane jako taki typ wypowiedzenia, który stanowi wyjaśnienie, dopowiedzenie, uzupełnienie informacji czy też rozstrzygnięcie wątpliwości wyrażonych przez rozmówcę (Jodłowski, 1976: 58). Wypowiedzenia pytajne pełnią

¹ Według Heleny Wichury pytania stawiane przez nauczycieli stanowią około 50% wszystkich wypowiedzi nauczycielskich pojawiających się w toku lekcji (Wichura, 1986).

jednak wiele innych, odmiennych, często zazębiających się (Pawlak, 2009: 319) funkcji w przestrzeni szkolnej. Należą do nich m.in.: inicjowanie kontaktu z uczniem i prowokowanie prostych odpowiedzi (Komorowska, 2001: 58), zachęcanie uczestników zajęć do używania języka docelowego, powtarzania czy przetwarzania raz powiedzianych treści w celu ich utrwalenia, upewnianie się co do stopnia znajomości przyswojonego materiału językowego oraz czynionych postępów w nauce, kontrolowanie zachowań uczniów, informacja zwrotna dla nauczyciela o konieczności zmodyfikowania przebiegu procesu edukacyjnego (Pawlak, 2009: 319–321; por. Nunan i Lamb, 1996) czy wreszcie uzyskiwanie zupełnie nowych informacji (por. Majer, 2003: 241).

Odizolowanie pytań od pozostałych wypowiedzeń i sama ich analiza wydają się sprawami niełatwymi. Krystyna Wojtczuk wspomina m.in. o trudnościach w zakresie typologii wypowiedzeń pytajnych występujących w żywej mowie nauczycieli. Jako pierwszy problem wymienia brak „kompletnych wykładników pytaniowości” (Wojtczuk, 1996: 98), takich jak operatory pytajne czy szyk. Jednakże nawet jeśli wypowiedzenie rozpoczynają typowe dla pytania wykładniki, pytaniem może być ono jedynie z formalnego punktu widzenia, podczas gdy funkcjonalnie kryterium tego nie spełnia² (Wojtczuk, 1996: 99; por. Ostromęcka-Frączak, 1996: 14–15). Trzecia trudność, o której wspomina badaczka, dotyczy prób „wyodrębnienia pytań uwikłanych silnie w kontekst” (Wojtczuk, 1996: 99). Na tej podstawie wyróżniono *pytania autonomiczne* oraz *pytania zależne*, wprowadzane innym wypowiedzeniem³. Osobliwą kategorią są także wypowiedzenia nazywane *częściowo pytaniami* (Bożena Ostromęcka-Frączak nazywa je *wypowiedzeniami pytaniodopodobnymi*; Ostromęcka-Frączak, 1996: 14–15), które swą szczególną formę zyskują poprzez zmianę wewnętrznej konstrukcji wypowiedzenia w trakcie jego tworzenia, a więc rozpoczęcie wypowiedzi zdaniem oznajmującym, a zakończenie jej pytaniem. Zjawisko to jest dość powszechne podczas lekcji.

² Są to np. zdania typu: *Czy mógłbyś zamknąć drzwi?*, będące pytaniami pozornymi zbliżonymi raczej do żądania, prośby czy polecenia. Wojtczuk proponuje dla nich nazwę *niby-pytanie*.

³ Na gruncie językoznawstwa polskiego jedną z pierwszych klasyfikacji wypowiedzeń pytajnych ze względu na funkcję gramatyczną był podział pytań według Zenona Klemensiewicza, który zaprezentował następującą kategoryzację: *pytania samoistne*, „tj. niezależne w swym kształcie gramatycznym od wypowiedzenia uprzedniego” (Klemensiewicz, 1968: 9), w tym związane z kontekstem lub związane z konsytuacją, oraz *pytania niesamoistne*, których „kształt gramatyczny jest uzależniony nie tylko od treści, ale także od formy wypowiedzenia uprzedniego” (Klemensiewicz, 1968: 10). Jodłowski podzielił wypowiedzenia pytajne ze względu na cel bądź też intencję pytającego, rozróżniając: *pytania o uzupełnienie*, kiedy mówiący domaga się „uzupełnienia informacji szczegółem nieznanym” (Jodłowski, 1976: 58), oraz *pytania o rozstrzygnięcie*, gdy interlokutor dąży do rozstrzygnięcia kwestii wątpliwych. Szczególne miejsce w tej klasyfikacji zajmują *pytania retoryczne*, które „raczej nie wyrażają postawy pytajnej, lecz raczej mają charakter ironicznego zaprzeczenia” (Jodłowski, 1976: 60).

Uproszczony podział pytań występujących w *komunikacji edukacyjnej* zaproponowała Wojtczuk (1996; Peterson, 1992), koncentrując się na stanie wiedzy pytającego. Wyróżniła ona *pytania dydaktyczne* i *niedydaktyczne*, z których pierwsze mają za zadanie sprawdzić stan wiedzy osoby pytanej, podczas gdy drugie stanowią faktyczną odpowiedź zawierającą nową warstwę treści. W układzie pierwszym pytający z góry zna odpowiedź na postawione pytanie. Spodziewana przez nauczyciela informacja zwrotna stanowi zarazem materiał wyjściowy i porównawczy dla odpowiedzi uzyskanej od ucznia. *Pytania niedydaktyczne* są wyrazem rzeczywistego braku informacji pytającego na dany temat, zaś odpowiedzi na nie są trudne do przewidzenia. Geoffrey Thompson dodaje, że „nauczycielom, jako jednej z niewielu grup zawodowych, życie upływa w rutynie zadawanych pytań, na które z góry znają odpowiedź”⁴ (Thompson 1997: 101).

Mirosław Pawlak (2009: 320–321; por. Mihułka, 2015: 84–85) wprowadza zaś dość rozbudowaną typologię wypowiedzi pytajnych, wśród których wymienia: *pytania otwarte* (ang. *open questions*; często uznawane za przydatne w nauczaniu, ze względu na możliwość ich wykorzystania w prowokowaniu dłuższych wypowiedzi), *pytania zamknięte* (ang. *closed questions*; wymagające odpowiedzi twierdzącej lub przeczącej), *pytania referencyjne* (ang. *referential questions*; zadawane w celu zdobycia nowych informacji), *pytania pokazowe* (ang. *display questions*; mające na celu weryfikację wiedzy uczniów), *pytania wymagające przetworzenia faktów czy informacji oraz logicznego rozumowania* (ang. *higher-order questions*; stymulujące rozwój wiedzy językowej i motywujące uczących się), *pytania wymagające odtwórczych odpowiedzi* (ang. *factual questions*; bazujące na informacjach przyswojonych przez uczących się).

Badacze różnicują pytania także ze względu na ich efektywność w procesie nauczania, uznając wyższość *pytań referencyjnych* nad *pytaniami pokazowymi* (Majer, 2009: 110). Ponadto uważają, że nauczyciele języków obcych często pytają bezwiednie i bezrefleksyjnie przyjmują odpowiedź na zadane uprzednio *pytania referencyjne*, traktując je jako rozgrzewkę przed częścią zasadniczą zajęć. Są dalece bardziej zainteresowani celem dydaktycznym postawionych przez siebie pytań niż faktyczną odpowiedzią studentów (Majer, 2009: 110–111; por. Mihułka, 2015: 85). Co więcej, większość lektorów preferuje na lekcji takie pytania, na które znana jest im odpowiedź (Kielar, 1989: 56). Prowadzi to do pewnej przewidywalności i nienaturalności wypowiedzi na lekcji języka obcego, co niewątpliwie może być przyczyną późniejszych trudności, z którymi będą się zmagać uczniowie w swobodnych sytuacjach komunikacyjnych w przestrzeni pozaszkolnej (Komorowska, 2001: 59).

Szczególną grupą pytań są *pytania-dyrektywy*, których celem jest wywołanie określonych zachowań werbalnych lub pozawerbalnych u uczniów (Putkiewicz, 2002: 40). Tego rodzaju wypowiedzenia sterują dialogiem w taki sposób, aby na-

⁴ Tłumaczenie własne.

uczyciel mógł ustalić stan wiedzy uczniów, w tym także pewne braki, objawiające się milczeniem, lukami informacyjnymi, szczątkową lub też bardzo ogólną wiedzą na dany temat. Niejednokrotnie pytania pełnią także funkcję weryfikacyjną – sprawdzana jest umiejętność kojarzenia faktów, postaci, zdarzeń, interpretowania pojęć. Daje to uczącemu możliwość dostrzeżenia niepoprawnych językowo wypowiedzi oraz wskazania właściwej odpowiedzi czy też prawidłowego toku myślenia⁵.

Na podstawie przedstawionych wyżej teorii dotyczących pytań i ich funkcjonowania w przestrzeni lekcyjnej można odnieść wrażenie, że proponowane typologie „niejednokrotnie zazębiają się [...] ze sobą, np. pytania zamknięte i pokazowe odnoszą się do prezentowanego materiału, do treści najczęściej znanych i uczniom, i nauczycielowi” (Mihułka, 2015: 85), a niekiedy wręcz przenikają. W głównej mierze wynika to z przyjętej klasyfikacji, w obrębie której mieszają się ze sobą podziały pytań ze względu na treść oraz na samą ich formę, wymuszającą z kolei konkretną odpowiedź. Jeśli przyrzeć się temu bliżej, okazuje się, że *pytania otwarte* mogą być jednocześnie *pytaniami referencyjnymi*, a także *sprawdzającymi* (*pokazowymi*), co nieco komplikuje cały podział. Być może warto podzielić te wielokierunkowe klasyfikacje pytań na dwie podstawowe: **ze względu na formę** (klasyfikacja przyjęta za Jodłowskim, 1976: 58–60) oraz **ze względu na treść** (na podstawie przytoczonych wyżej klasyfikacji opracowanych przez dydaktyków i glottodydaktyków), a następnie dokonać wewnętrznego rozróżnienia tych kategorii.

Inspiracją do zaproponowania nowej perspektywy w typologizacji pytań na lekcji stały się badania przeprowadzone w latach 2010–2014 w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Podstawę badawczą stanowiły nagrania wraz z transkrypcjami 12 wybranych 90-minutowych lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO), których uczestnikami byli studenci 7 grup wielonarodowościowych oraz 5 grup słowiańskich (w tym osoby polskiego pochodzenia) na różnym poziomie biegłości językowej (A2–C1)⁶. W zarejestrowanym materiale empirycznym wyróżniono dwie podstawowe grupy pytań na lekcji JPJO: ze względu na formę oraz ze względu na treść.

⁵ Jan Ożdżyński (1996) wyróżnia także kategorię *pytań adresatywnych* pozornie skierowanych do samego siebie, w których nauczyciel wskazuje na zaistniały problem oraz mobilizuje i zachęca odbiorców do wspólnego zastanowienia się nad możliwościami jego rozwiązania. W pytaniach tego typu wyłania się na pierwszy plan potrzeba skupienia uwagi słuchaczy na danym zagadnieniu, a także niepewność ze strony mówcy związana ze zrozumieniem omawianego zagadnienia przez odbiorców.

⁶ Zajęcia były prowadzone przez 12 lektorów (9 kobiet i 3 mężczyzn) w wieku 30–60 lat (staż pracy: 5–30 lat). Wszystkie wypowiedzi ustne nauczycieli i uczniów zostały zapisane w oryginalnym brzmieniu, bez ingerowania badacza w materiał empiryczny. Wykorzystane w analizie metody badawcze to głównie obserwacja nieuczestnicząca, analiza konwersacji i analiza dyskursu dydaktycznego.

2. Ogólna klasyfikacja pytań

2.1. Podział pytań ze względu na formę

Zgodnie z formalnym podziałem pytań można wyróżnić:

- **pytania o rozstrzygnięcie** – rozpoczynające się najczęściej wykładnikiem w postaci modulantu *czy*, np.⁷: L_v: *Czy Wisła to miasto?*, lub też z jego pominięciem, np.: L_i: *Kara śmierci została wykonana?*. Wymagają krótkiej, konkretnej odpowiedzi ograniczającej się do potwierdzenia lub zaprzeczenia treści;
- **pytania o uzupełnienie** – rozpoczynające się najczęściej zaimkiem pytajnym; wymagają uzupełnienia treści nową, nieznaną jeszcze informacją. Odpowiedź na nie może być krótka – jedno- lub wielowyrazowa, jak również dłuższa – zdaniowa czy wielozdaniowa, np.: L_i: *Kiedy poznajemy Jacka? [...] Gdzie go widzimy? [...] Co robi Jacek? [...] Co o nim wiemy?*, L_{vii}: *Do czego służyły akwedukty?*

2.2. Podział pytań ze względu na treść

Klasyfikacja wypowiedzi pytających ze względu na treść obejmuje:

- **pytania odtwórcze** – opierające się na materiale wcześniej wprowadzonym; nie wymagają przetwarzania zdobytych przez uczniów informacji, a jedynie przypomnienia sobie właściwej odpowiedzi, słowa lub formy gramatycznej; służą wyłącznie celom ewaluacyjnym, np.:

[01] L_v: Co to jest?

S: To jest mapa.

L_v: Mhm, to jest mapa. Czego to jest mapa?

S: ... [milczy]

L_v: Jakiego kraju? To jest mapa...?

S: Polska, Polska!

L_v: ...kogo? czego? Pol-ski, tak?

[02] L_{iv}: Rozmawialiśmy w tamtym tygodniu o pogodzie, tak? To przypomnijmy sobie. Proszę mi powiedzieć: jaka dzisiaj, jaka wczoraj była pogoda w Wietnamie?

- **pytania pokazowe** (in. *sprawdzające*; por. Long, Sato, 1983; Mehan, 1979; Hatch, Long, 1980 i in.) – nauczyciel formułuje pytanie, wykorzystując znane studentom informacje, w celu sprawdzenia stopnia przyswojenia wprowadzonego wcześniej materiału gramatyczno-leksykalnego; są one charakterystyczne dla sytuacji lek-

⁷ Wszystkie przykłady wypowiedzi werbalnych lektorów zostały zaczerpnięte z badań własnych.

cyjnej, choć z założenia mają być zbliżone do pytań zadawanych w warunkach naturalnych, np.:

[03] [po wprowadzeniu przez lektora trybu warunkowego]

L_{II}: Filip, a co zrobiłbyś, gdybyś był dyrektorem akademika? [...] Odongere, a ty co byś zrobiła, gdybyś była dyrektorem akademika? [...] A ty co byś kupił, Iwan?

- **pytania referencyjne** (in. *rzeczywiste*; Lynch, 1996) – stanowiące pytania o nowe treści, nieznane ani lektorowi, ani pozostałym uczestnikom zajęć; odnoszą się do subiektywnych opinii, poglądów, prywatnych przeżyć i emocji osoby udzielającej odpowiedzi, np.: L_I: Jakie wnioski wyciągnęliście po, po obejrzeniu tego filmu?;
- **pytania o zgodę** (za: Wojtczuk, 1996) lub **potwierdzenie** – przypominające pytania retoryczne, gdyż nie zawsze wymagana jest na nie odpowiedź, np.: L_I: Muszę dodrukować. *Dodrukuję, dobrze?* Pani Anna ma?;
- **pytania aktywizujące** – służące pozyskaniu nowych informacji na ten sam temat, np.: L_I: Co jeszcze?, L_{VIII}: Co dalej?, L_{XI}: Co więcej?.

2.3. Klasyfikacja ogólna pytań – analiza ilościowa

Wyniki badań ilościowych, uwzględniające podział wypowiedzi pytających ze względu na formę, prezentuje poniższa tabela:

Tabela 1. Podział pytań na lekcji JPJO ze względu na formę (źródło: oprac. własne)

(Symbol lektora) ⁸	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania związane z organizacją lekcji	50	40	34	57	23	38	46	21	3	53	2	81
Pytania o uzupełnienie	28	11	13	10	5	9	12	11	3	31	2	37
Pytania o rozstrzygnięcie	22	29	21	47	18	29	34	10	0	22	0	44
Pytania związane z tematem zajęć	244	71	144	186	224	179	236	160	165	228	76	281

⁸ Lektorzy oznaczeni cyframi rzymskimi: I, III, VII, VIII, IX uczyli w grupach słowiańskich lub polonijnych, natomiast pozostali prowadzili zajęcia w grupach wielonarodowościowych.

(Symbol lektora) ⁸	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania o uzupełnienie	145	53	88	109	204	123	143	127	118	174	44	205
Pytania o rozstrzygnięcie	99	18	56	77	20	56	93	33	47	54	32	76
Łącznie	294	111	178	243	247	217	282	181	168	281	78	362

Ze względu na badany materiał tabela obejmuje zestawienie użycia *pytań o uzupełnienie* oraz *pytań o rozstrzygnięcie* występujących w dwóch głównych kontekstach: pierwszy to część organizacyjna zajęć, drugi to część zasadnicza związana bezpośrednio z tematem lekcji. Badania ilościowe wykazały znaczną przewagę pytań dotyczących głównych treści programowych nad treściami dotyczącymi organizacji pracy, które stanowią nie więcej niż 36% (L_{II}) i nie mniej niż 1,7% (L_{IX}) łącznej liczby pytań zadawanych przez lektora na lekcji języka polskiego jako obcego. Dane te przedstawia poniższy wykres:

Wykres 1. Statystyka pytań lektorów na lekcji JPJO (źródło: oprac. własne)



3. Klasyfikacja pytań związanych z organizacją lekcji

Wypowiedzenia pytające pochodzące z części organizacyjnej zajęć dotyczyły przede wszystkim: stopnia zrozumienia przez studentów wprowadzonego na poprzedniej lekcji materiału, odrobienia lub też nie pracy domowej, obecności i nieobecności (także jej przyczyn), przygotowania się do zajęć, posiadania materiałów dydaktycznych, organizacji studiów (składania podań, rezultatów rozmów z dyrekcją instytu-

cji itp.) oraz wyboru czy zmiany przyszłego kierunku studiów. Były one w podobny sposób formułowane i zadawane we wszystkich grupach poddanych opisowi. Cechą wspólną tej grupy wypowiedzi jest stopień ogólności stawianych pytań oraz pokrewieństwo tematyczne, przy czym żadne z nich nie dotyczyło ani w bezpośredni, ani pośredni sposób części zasadniczej lekcji. Pojawiały się najczęściej na początku oraz na końcu zajęć, a także w sytuacjach nietypowych, takich jak wejście pracownika administracji czy studenta z innej grupy na lekcję.

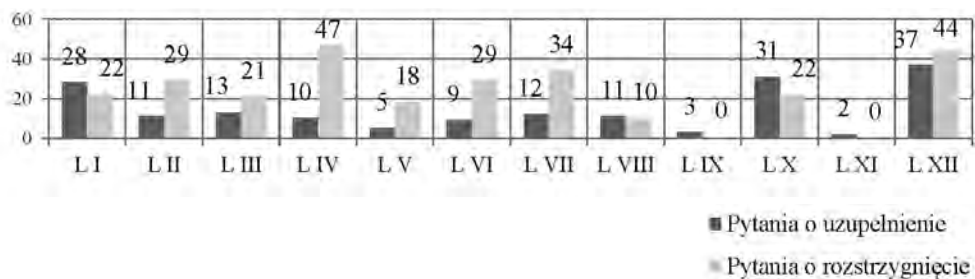
3.1. Klasyfikacja pytań związanych z organizacją lekcji – podział formalny

Ze względu na formę pytania te zostały podzielone na dwie zasadnicze grupy:

- **pytania o rozstrzygnięcie** – charakteryzujące się modulantem *czy* w pozycji inicjalnej, np.: L_x: *Czy są jakieś pytania... do tego, co robiliśmy?*; pytania te, szczególnie w mowie potocznej, mogą występować także bez wykładnika podstawy pytajnej, jednak z właściwą pytań intonacją (oznaczoną w przykładach podkreśleniem), np.: L_{vi}: *Jasmin, ty masz napisane to podanie?*;
- **pytania o uzupełnienie** – rozpoczynające się zwykle zaimkami pytajnymi, np.: L_x: *Kto we wtorek idzie na Politechnikę Łódzką?*, L_{iii}: *Jaka była praca domowa?*, lub połączeniami przyimkowo-zaimkowymi, niekiedy również spójnikami *a* lub *i*, np.: L_{vi}: *A czyja to jest książka? [...] Gdzie jest twoja?*, L_{xii}: *I co załatwiłaś?*.

Biorąc pod uwagę analizę ilościową powyższych pytań o rozstrzygnięcie i o uzupełnienie, należy wnioskować, że częściej (choć nieznacznie) wystąpiły pytania o rozstrzygnięcie – na 7 spośród 12 opisanych lekcji (L_{ii-vii}, L_{xii}), stanowiły nie więcej niż 82%, ale nie mniej niż 54% ogółu pytań organizujących lekcję; na jednych zajęciach były to wyniki bardzo zbliżone – 10 pytań o rozstrzygnięcie i 11 o uzupełnienie (L_{viii}), zaś w 4 przypadkach liczba pytań o uzupełnienie była większa niż liczba pytań o rozstrzygnięcie (L_i, L_{ix-xi}), przy czym w dwóch z nich pytania o rozstrzygnięcie w ogóle nie wystąpiły. Znacząca jest tu także liczba pytań o uzupełnienie – zaledwie trzy (L_{ix}) i dwa (L_{xi}) w ciągu 90-minutowej lekcji. Dane te zaprezentowane zostały na poniższym wykresie:

Wykres 2. Podział pytań organizujących lekcję (źródło: oprac. własne)



Ciekawa wydaje się również zależność częstości występowania *pytań o rozstrzygnięcie* od poziomu zaawansowania grupy. Lekcje w grupach niezaawansowanych językowo oraz zróżnicowanych narodowościowo (L_{II} , L_{IV} – L_{VI} , L_X – L_{XII}) charakteryzowały się znaczną przewagą *pytań o rozstrzygnięcie*; było to odpowiednio: L_{II} : 73%, L_{IV} : 82%, L_V : 78%, L_{VI} : 76%, L_{XII} : 54%; zaledwie w jednym przypadku (L_X) liczba *pytań o rozstrzygnięcie* była niższa (choć wciąż wysoka) i wynosiła 42% ogólnej sumy *pytań* organizujących proces nauczania. Należy również zwrócić uwagę na to, że w jednym przypadku *pytania o rozstrzygnięcie* nie wystąpiły (L_{XI}). Fakt ten można uzależnić od czynników takich jak preferencje czy osobiste uwarunkowania pracy danego nauczyciela, gdyż, jak wykazała dalsza analiza, *pytania o uzupełnienie* w wypowiedziach tego samego nauczyciela pojawiły się zaledwie dwa razy. W przypadku grup jednolitych pod względem narodowościowym i o wyższym stopniu zaawansowania językowego nie zaobserwowano podobnej zależności. Ogólny stosunek wszystkich *pytań o uzupełnienie* do *pytań o rozstrzygnięcie* wynosi 172:276, stanowiąc tym samym 38% ogólnej liczby *pytań* występujących w części pierwszej zajęć.

Przewaga *pytań o rozstrzygnięcie* (62%) nie powinna dziwić. Dobrze sprawdzają się one w przestrzeni szkolnej, jeśli nauczyciel oczekuje zwięzłej, konkretnej i jednoznacznej odpowiedzi. Ponieważ pytania dotyczą aktualnych spraw i problemów studentów, należy uzyskać na nie zadowalającą odpowiedź w możliwie jak najkrótszym czasie – tak aby część organizacyjna zajęć nie zdominowała części zasadniczej, stanowiącej faktyczny cel danej lekcji. Dowodem tego są również *pytania o uzupełnienie* zawarte w tej części lekcji, intencjonalnie skonstruowane w taki sposób, aby nie dawać uczestnikom zajęć możliwości na dłuższe, swobodne wypowiedzi, np.:

[04] L_{VI} : Napisałeś podanie?

S: Tak.

L_{VI} : Jakie podanie?

S: Eeee...

L_{VI} : O przedłużenie...?

S: ...matematyki.

L_{VI} : O przedłużenie terminu zaliczenia z matematyki, tak? Z polskiego.

S: Polski...

L_{VI} : Tak. Napisałeś?

S: Tak.

L_{VI} : I dyrektor zaakceptował?

S: Yyyy... Pan, pan, panu...

L_{VI} : Pan musi podpisać. (A) Masz to podanie tu? Siedź, siedź. Po przerwie.

W powyższym przykładzie wyraźnie zarysowuje się dysproporcja między długością wypowiedzi lektora i studenta, który udziela krótkich, jednowyrazowych odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytania. Rzeczą ciekawą jest tu również dynamika prowadzonego dialogu. Lektor zadaje precyzyjne, krótkie, pojedyncze

pytanie i oczekuje równie krótkiej, konkretnej i natychmiastowej odpowiedzi. Nie pozostawia studentowi czasu do namysłu i sam podpowiada możliwą, spodziewaną reakcję werbalną, uzupełniając tym samym lukę informacyjną (fragm. A). Nauczyciel, mówiąc o sobie, stosuje formę trzecioosobową i zwrot grzecznościowy *pan*, co wyraźnie ilustruje przyjęcie roli studenta w wymianie komunikacyjnej. Co więcej, uzupełnia wypowiedź uczącego się o brakujące treści tak, aby mógł on jedynie przytaknąć bądź zaprzeczyć.

Z drugiej strony, nawet jeśli lektor prowokuje dłuższą wypowiedź uczestników zajęć, np. zachęcając nieśmiałego studenta do zabrania głosu:

- [05] L_{III}: Teraz Ostapczyk, proszę cię bardzo. Kto to wymyślił to „-czyk”? Ronald?
 S1: Nie, to życie.
 L_{III}: To życie wymyśliło? Dobra. A Ostap, ty lubisz, jak na ciebie tak mówią? Co?
 S2: Wszystko jedno...
 L_{III}: Wszystko jedno?! No coś ty! Taka serdeczna, miła nazwa...,

to reakcja uczącego się nie zawsze jest zgodna z oczekiwaniami prowadzącego zajęcia. Zarówno pierwszy, jak i drugi student odpowiedzieli bardzo zdawkowo (dwu-, trzywyrazowa kwestia) na nieco prowokacyjne, choć życzliwe pytanie nauczyciela.

Nierzadkim zjawiskiem były również pytania występujące w dużym nagromadzeniu bezpośrednio po sobie. Stanowiły one całe *kompleksy pytań*⁹, często pozostawianych bez odpowiedzi, co może mieć związek z ich nadmiarem w tej samej wypowiedzi nauczyciela, np.:

- [06] L_{XII}: Kto... chce czytać swoją pracę? [...] Masz?
 S: Nie.
 L_{XII}: A dlaczego? Dobry argument. Dlaczego nie masz? Jeden argument poproszę. Bo jest śnieg, bo jest zimno... no dlaczego? Bo jest piątek...? Dlaczego nie masz pracy domowej? Panie Tenge, proszę napisać pracę domową i pokazać.
 [07] L_{XII}: Co pani, pani jest koleżanką Mai, co mogłaby pani powiedzieć Mai od siebie? Mai jest chora, siedzi w pokoju, co pani ma jej powiedzieć? [...] Panowie dżentelmeni? Isan? Gabriel? Co pani ma przekazać Mai?
 S: Żeby... [...] już będzie zdrowa...
 L_{XII}: Że już będzie, już będzie zdrowa! Od ciebie, z ręką na sercu, co jej powiesz? No? Co? Wstydzicie się? A dobrzy koledzy z Mongolii? Żaden nie chce nic powiedzieć! Co powiecie, panowie? A ty co powiesz pani?
 S: Wszystkiego dobrego!

Pojawiające się w powyższych dialogach zestawienia pytań określane są jako *pytania bliskoznaczne* (Wojtczuk, 1996: 116), jak w przykładzie [06]. W ciągłej, nieprzerwanej wypowiedzi lektora wykładnik *dlaczego* pojawia się aż cztery razy. Po-

⁹ Termin za: K. Wojtczuk (1996: 116).

dobnie w dialogu [07], choć w nieco zmienionej formie. Tak duże nagromadzenie pytań o synonimicznej treści można uzasadniać potrzebami dydaktycznymi. Po pierwsze, lektor pytał, stosując podobne sformułowania, aby zostać lepiej odebranym i zrozumianym. Po drugie, intensyfikacja analogicznych pytań mogła służyć do zachęcenia, a także ponaglenia studentów do odpowiedzi. Wydaje się prawdopodobne, że miało to także związek z niepożądaną na zajęciach ciszą. Lektor, powtarzając wielokrotnie te same treści, daje uczestnikom również nieco więcej czasu do namysłu. Ponadto zadawanie pytań o podobnym znaczeniu może z góry nasuwać dobrą odpowiedź czy właściwy argument.

Szczególnym typem pytań organizujących proces lekcyjny były pytania rozpoczynające się zaimkiem pytajnym *kto* (w różnych przypadkach) oraz zawierające zaimek nieokreślony *ktoś*. Tego rodzaju wypowiedzenia pytające kierowane były do grupy studentów w celu zachęcenia ich do udzielania odpowiedzi. Przykłady użycia tych konstrukcji wystąpiły w wypowiedziach wszystkich nauczycieli co najmniej 4 razy (L_{II}), ale nie więcej niż 33 razy (L_{VII}), w sumie odnotowano 185 użyć we wszystkich nagraniach.

Najczęstszymi kontekstami, w których pytania te się pojawiły, były: pytania o nieobecność studentów na zajęciach (L_{XII}: *Kto wyszedł?*, L_{VII}: *Kogo nie ma?*), pytania połączone z prośbą o odczytanie pracy domowej (L_{VIII}: *Kto czyta? Czy ktoś z państwa? Słuchamy*, L_{VII}: *Kogo pominęłam?*), pytania w funkcji prośby o odpowiedź lub o dłuższe wypowiedzi, a także o podjęcie określonego działania (L_{VIII}: *Kto przygotowuje taką mapkę i pokaże nam jutro?*). Epizodycznie pojawiały się także zaimki: *nikt*, np.: L_I: *Nikt nie ma?*, a także: *wszyscy, ci/tamci*, np.: L_{III}: *A może by tamci, których nie było wczoraj, troszeczkę głos zabrali?*

Ściśle związane z organizacją procesu edukacyjnego były również pytania występujące w funkcji upomnienia. Choć ze względu na formę będą raczej *pytaniami retorycznymi*, zostały one uwzględnione w przedstawionej klasyfikacji z uwagi na ich pewną odmienność, a także powtarzalność i powszechność na lekcji JPJO. Należą do nich następujące wypowiedzenia pytające: L_X: *Gdzie miałeś siedzieć? [...] Czy ty rozumiesz, co ja mówię?! [...] Gdzie masz okulary? Dlaczego nie nosisz okularów? Nie widzi i nie nosi okularów!*. Pytania te najczęściej nie wymagały od uczestników konwersacji żadnej odpowiedzi, zobowiązywały ich jednak do podjęcia konkretnych reakcji niewerbalnych.

W powyższej analizie pytań wyodrębnionych ze względu na formę nie została zawarta klasyfikacja wypowiedzi pytających ze względu na treść, gdyż wartość znaczeniowa pytań nie dotyczy treści nauczanych, stąd wyekscerpowanie przykładów i pogrupowanie ich w kategorie: *pytań pokazowych, odtwórczych czy referencyjnych* było w naturalny sposób niemożliwe.

3.2. Klasyfikacja pytań związanych z tematem głównym zajęć

Drugą grupę, znacznie liczniejszą od poprzedniej, stanowią wszelkiego rodzaju pytania pojawiające się w części zasadniczej lekcji. Dotyczyły one tematyki zajęć, a więc zagadnień gramatycznych i leksykalnych, aktualnie omawianych materiałów. Pojawiały się zwykle bezpośrednio po zakończeniu czynności organizacyjnych zajęć i rozwiązywaniu aktualnych problemów grupy.

3.2.1. Klasyfikacja pytań związanych z tematem głównym zajęć – podział formalny

Ze względu na podział formalny pytania dotyczące tematu głównego zajęć zostały sklasyfikowane jako:

- **pytania o uzupełnienie** – rozpoczynające się zwykle zaimkami pytajnymi, czasem również spójnikami *a* lub *i* oraz charakterystyczną dla pytań o opinię frazą: *Jak myślisz?* (zob. Martyniuk, 2001: 51–52), np.: L_I: *Kiedy poznamy Jacka?* [...] *Gdzie go widzimy?*, L_{XII}: *Jeżeli ktoś nauczył się gramatyki, to co dalej?*, L_{XII}: *Husten, jak pani myśli?*. Specyficzną podgrupę stanowią tu pytania o uzupełnienie o szyku przestawnym, które rozpoczynają się szykiem charakterystycznym dla wypowiedzenia oznajmującego, a kończą typowym dla pytania wskaźnikiem, np.: L_{XII}: *Ona ma więcej, ona ma więcej czego?*, L_{XII}: *Ich wymowa jest jaka?*. Bożena Ostromęcka-Frączak sugeruje jednak, że „w pytaniach należy wystrzegać się inwersji i umieszczania zaimka pytajnego w szyku postpozycyjnym lub finalnym” (Ostromęcka-Frączak 1996: 17). Należy również wspomnieć o grupie pytań, które ze względu na formę uznają za *pytania o uzupełnienie*, choć niektórzy badacze skłaniają się do nadania im odrębnej kategorii, nazywając je *pytaniami urwanymi* (zob. Boniecka, 1978; 1980; Wojtczuk, 1996). Stanowią one typ pytań zredukowanych, rozpoczynających się zdaniem oznajmującym (brak szyku przestawnego oraz wykładników pytania), a zakończonych niedopowiedzeniem. Urwanie treści może nastąpić bezpośrednio po wypowiedzeniu wprowadzającym bądź też po spójnikach: *i*, *ale*, *bo* itp. oraz po przyimkach. Wymagają one uzupełnienia o konkretne, lecz nie dowolne, treści, np.: L_{II}: *A gdyby była niedziela, my...?*, L_I: *W wieku...? Ilu lat?*, L_{XII}: *Uczenie się nowego języka zajmuje za dużo czasu i...?*. Szczególnym typem *pytań urwanych* były charakterystyczne dla przestrzeni szkolnej niedokończone słowa, podawane we fragmentach (sy-labizowane) w celu uzyskania właściwego dopowiedzenia lub pożądanej formy gramatycznej, np.:

[08] S: Potem og- og- oglądali telewizja...

L_V: ...telewi...?

S: ...telewizję.

a także wypowiedzenia pytajne zakończone metajęzykową informacją gramatyczną, np.:

[09] L_v: Poszli do... dopełniacz?

S: Aaa... biura?

L_v: Tak jest! Poszli do biura.

- **pytania o rozstrzygnięcie** – występujące z modulantem czy na początku albo w środku wypowiedzenia (*charakter alternatywny*; zob. Jodłowski, 1976: 59) lub z pominięciem wykładnika pytającego, w miejsce którego pojawiają się: czasownik, rzeczownik, sporadycznie również spójniki: *a, i, ale* w pozycji inicjalnej, np.: L_{xii}: *Czy to jest dobre zdanie?*, L_x: *Mmm...? No nieprawda czy prawda?*, L_i: *Ale ofiara została wcześniej wybrana czy jest to ofiara przypadkowa?*

Powyższą kategoryzację zamykają pytania wchodzące w skład różnego typu zestawień wypowiedzi pytajnych. Pojawiały się w nagromadzeniu bezpośrednio po sobie, w tym samym kontekście i w tej samej wypowiedzi nauczyciela, nieprzerwanej wejściem komunikacyjnym innego uczestnika zajęć. Są to np.:

[10] L_i: (1) Dobrzeeee... i...? (2) Co powiedział? (3) O co jest pytany? (4) Na moment przed śmiercią o co jest pytany? Ja myślę, że to jest element tortur, stosowanych przez państwo. (5) O co jest pytany?

(1) pyt. o uzup. – (2) pyt. o uzup. – (3) pyt. o uzup. – (4) pyt. o uzup. – (5) pyt. o uzup.

[11] L_{xii}: (1) Które słowo, jak pan myśli? (2) Kilka czy kilku? (3) I teraz mamy: kilku słów czy kilka słów? (4) Możliwość mówienia kilka słów czy kilku słów? (5) Jak pan myśli?

(1) pyt. o uzup. – (2) pyt. o rozstrzyg. – (3) pyt. o rozstrzyg. – (4) pyt. o rozstrzyg. – (5) pyt. o uzup.

[12] L_i: (1) To jest istotna scena? (2) Co robi Jacek? (3) Jacek co? (4) Przysiadł przy niej i także rzuca ptakom chlebek?

(1) pyt. o rozstrzyg. – (2) pyt. o uzup. – (3) pyt. o uzup. (zredukowane) – (4) pyt. o rozstrzyg.

Przywołane przykłady zostały zilustrowane schematami układów pytań występujących w danym kompleksie. Najczęstsze połączenia obecne w tych zestawieniach to *pytania o uzupełnienie* lub *pytania o uzupełnienie + pytania o rozstrzygnięcie*. Często był również schemat klamrowy, w którym kompleks kilku pytań rozpoczął i kończył ten sam typ wypowiedzenia, a pytania wewnętrzne służyły doprecy-

zowaniu oczekiwanych przez lektora treści oraz naprowadzeniu studentów na właściwą odpowiedź poprzez różne skojarzenia leksykalne czy konotacje gramatyczne.

Zaprezentowane wypowiedzi lektorów odzwierciedlają typowe dla dyskursu lekcyjnego pytania mające na celu uzyskanie sprecyzowanej, ale znanej nauczycielowi odpowiedzi. Poprzez nagromadzenie pytań pragnął on naprowadzić studentów na właściwy tok rozumowania, niekiedy jednak sam odpowiadał na przed chwilą zadane pytanie, jak w przykładzie [12].

Podział pytań, które wystąpiły w zasadniczej części lekcji, prezentuje poniższa tabela:

Tabela 2. Zestawienie pytań związanych z częścią zasadniczą lekcji – podział formalny (źródło: oprac. własne)

(symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania o uzupełnienie	145	53	88	109	204	123	143	127	118	174	44	205
(w tym: pytania urwane)	(28)	(18)	(7)	(6)	(22)	(32)	(10)	(26)	(10)	(42)	(3)	(37)
Pytania o rozstrzygnięcie	99	18	56	77	20	56	93	33	47	54	32	76
(w tym: pyt. o rozstrzygnięcie następujące bezpośrednio po pyt. o uzup.)	(8)	(2)	(5)	(4)	(8)	(4)	(12)	(5)	(8)	(9)	(7)	(13)
Łącznie	244	71	144	186	224	179	236	160	165	228	76	281

Analiza ilościowa uwzględniająca formę wypowiedzi pytających wykazała, że najczęściej pojawiały się w tej części zajęć *pytania o uzupełnienie*. Dominowały one nad *pytaniami o rozstrzygnięcie* we wszystkich nagraniach lekcji, stanowiąc nie więcej niż 81% (L_v), ale nie mniej niż 48% (L_i) łącznej liczby pytań części zasadniczej zajęć. Można zatem przyjąć, że *pytania o uzupełnienie* występujące w wypowiedziach nauczyciela, przez wielu badaczy uważane za najbardziej wartościowe i pożądane na zajęciach, stanowiły w badanych grupach około 50–80% części lekcji związanej z głównym tematem zajęć. Warto dodać, że wynik ten nie jest implikowany podejmowaną na zajęciach tematyką.

W zdecydowanej mniejszości wystąpiły *pytania o rozstrzygnięcie*, stanowiące od 9% (L_v) do 42% (L_{xi}) wszystkich pytań tej części zajęć. Choć wypowiedzenia te

pojawiały się najczęściej w izolacji, to jednak znalazła się niewielka ich liczba występująca bezpośrednio po *pytaniach o uzupełnienie* lektora w tej samej, ciągłej i niezakłóconej wypowiedzi, najczęściej jako pytania pomocnicze. Ich liczba była zdecydowanie mniejsza i wynosiła od 2 (L_{II}) do 13 (L_{XII}) wypowiedzeń pytających. Ogólny stosunek wszystkich *pytań o uzupełnienie* do *pytań o rozstrzygnięcie* występujących w zgromadzonych nagraniach wynosi odpowiednio 1533:661 (wynik procentowy to 70:30%).

3.2.2. Klasyfikacja pytań związanych z tematem głównym zajęć – podział ze względu na treść

Spośród wypowiedzeń pytających dotyczących części zasadniczej zajęć wyodrębniono także grupę uwzględniającą zawartą w pytaniach treść, motywację i celowość ich zadania. Na tej podstawie wyróżniono¹⁰:

- **pytania odtwórcze** – najczęściej rozpoczynały się zaimkami pytajno-względny: *jaki?, kto?, co?, kiedy?, gdzie?, który?* w różnych formach i wariantach, stanowiąc zdecydowanie najczęstsze wypowiedzenia pytające na lekcji JPJO. Wszystkie pytania dotyczyły wyłącznie materiału, z którym studenci stykali się na zajęciach, nie wymagały konfrontowania odpowiedzi z doświadczeniami i przeżyciami własnymi. Wypowiedzenia pytające o typowym charakterze ewaluacyjnym przypominały szkolne odpytywanie: nauczyciel z góry znał odpowiedź i poprzez kolejne pytania pomocnicze i naprowadzające dążył do pozyskania najbardziej pożądanej informacji zwrotnej. Wymiana komunikacyjna pomiędzy uczącym się a lektorem stosującym dużą liczbę pytań odtwórczych (także w funkcji metajęzykowej), często występujących w nagromadzeniu w tej samej wypowiedzi, znacznie odbiegała od naturalnej komunikacji osób dorosłych, o czym świadczyły również krótkie i mało wyczerpujące odpowiedzi słuchaczy, np.:

[13] L_V : Co to jest?

S: To jest mapa.

L_V : Mhm, to jest mapa. Czego to jest mapa? [...] Jakiego kraju? To jest mapa...?

S: Polska, Polska!

L_V : ...kogo? czego? Pol-ski, tak?

[14] L_{XII} : [...] Tak, będą nam potrzebne dzisiaj takie czasowniki, zaczynamy od tego: utrzymywać, najpierw – jaka to jest koniugacja? Hustlen? Utrzymywać?

S: Utrzymywać?

L_{XII} : Tak.

S: Ja utrzymuję...

¹⁰ Omówiona klasyfikacja nie uwzględnia pytań retorycznych o znikomej wartości edukacyjnej.

L_{XII}: Tak, ja utrzymuję, ty?

S: Utrzymujesz.

L_{XII}: Ty utrzymujesz.

Interesującą techniką stosowaną przez lektora było również zadawanie pytań odtwórczych, poprzedzonych wprowadzeniem informującym, że jest to jedynie powtórzenie, materiał znany z wcześniejszych lekcji, np.: L_{IV}: *Lekkoatletyka? Też już kiedyś mówiliśmy, co to jest. Co to jest lekkoatletyka? Hmm...? Proszę państwa, w piątek mówiliśmy, L_I: Umysłne, to znaczy wcześniej zaplanowane. I jak to nazywają prawnicy? Szukamy na kartkach ze słownictwem. No?*

Niekiedy krótkie, dynamicznie zadane i występujące w licznym nagromadzeniu pytania odtwórcze następowały każdorazowo po wypowiedzi uczących się, nadając całej rozmowie formę bliższą sytuacji egzaminacyjnej niż faktycznej wymianie informacji:

[15] L_{VIII}: [...] Co się działo we Włoszech? [...] Kto jeszcze nie odpowiadał? Bardzo proszę! Władek!

S: We Włoszech?

L_{VIII}: We Włoszech, co nowego wprowadzono?

S: W X–XI wieku była taka szkoła lekarska w Salerno, gdzie leczyli rany... rycerze wracający z wypraw krzyżowych.

L_{VIII}: I czym leczono te rany?

S: Mocząc bandaże w winie.

L_{VIII}: W winie, tak? Bandaże były moczone w winie. Co było potem? A zwróćcie uwagę, tam w tekście było, gdzie leczono. Gdzie leczono złamania? Gdzie się spotykano? Jak chciał wyrwać ząb, to dokąd szedł?

S: Do lekarza.

L_{VIII}: To teraz się idzie do lekarza, który przyjmuje!

S: Do cyrulicy.

L_{VIII}: Do kogo?

S: Cyrulik.

L_{VIII}: Ale gdzie oni byli? Gdzie oni przyjmowali? Zwróciliście uwagę?

S: Na jarmarkach.

L_{VIII}: Na jarmarkach. A co to takiego jarmark?

S: Jak rynek taki [...].

- **pytania pokazowe** – struktura, cel oraz motywacja tego rodzaju pytań zbliżają je do *pytań odtwórczych*, natomiast charakterystyczną cechą różniącą je od typu poprzedniego jest brak bezpośredniego związku z aktualnie omawianym tematem lekcji oraz brak widocznych, oczywistych nawiązań do materiału już omówionego. Z założenia mają to być pytania sprawdzające stan posiadanej wiedzy studentów, a przede wszystkim ich sprawność przetwarzania tej wiedzy na potrzeby swobodnej komunikacji, stąd pytania pokazowe przypominają raczej

dowolne pytania, które można usłyszeć w niezinstytucjonalizowanej i niewymuszonej sytuacji komunikacyjnej, np.:

[16] L_{IV}: [...] Dobrze, panie Hai, jaki sport poleca pan osobom, które dbają o figurę?
[...] Dobrze, jaki sport możemy polecić osobom starszym?

[17] L_{XI}: Pani Iwet, co pani lubi w Łodzi? Czy jest miejsce w Łodzi, które pani lubi?

[18] L_{IV}: [...] A czy w Turcji są osoby, które bardzo dobrze pływają? Są mistrzami świata? [...]

S: W pływaniu?

L_{IV}: W pływaniu.

S: Tak, ma, ale nie bardzo.

L_{IV}: Niedużo, tak?

S: Niedużo.

L_{IV}: To dziwne, bo myślałam, że pływanie w Turcji jest popularne.

S: Tak, ...ale nad morze... [...]

L_{IV}: Czyli pływanie w Turcji jest popularne, pływanie rekreacyjne, tak?

S: Tak.

L_{IV}: [...] Pływamy dla odpoczynku, gdy odpoczywamy, jesteśmy na wakacjach, a pływanie jako sport nie jest popularne.

S: Popularne, ale nie dużo.

L_{IV}: Nie bardzo popularne.

Warto przyjrzeć się w szczególności przykładowi [18], ze względu na ciekawą, dość swobodną wymianę informacji pomiędzy lektorem a studentami. Fragment został zaczerpnięty z lekcji (L_{IV}), na której nauczyciel omawiał dyscypliny sportowe, a także przedstawiał sylwetki najważniejszych polskich sportowców. Na tej podstawie zainicjował dyskusję na temat znanych osób uprawiających sport zawodowo i pochodzących z krajów osób uczących się, np.:

[19] L_{IV}: [...] Dobrze, proszę państwa, a czy państwo znają sportowców z własnych krajów? Pływaków?

S: Tak, Laure Manaudou.

L_{IV}: Mhm, to jest mistrz Europy, mistrz świata? Nie wie pani, ale jest dobrym pływakiem.

S: Wiem, że ona jest złotą medalistką.

Krótkie dialogi pokazują, że nawet na niskim poziomie znajomości języka polskiego naturalna rozmowa jest możliwa. Co więcej, lektor wydaje się szczerze zainteresowany odpowiedziami podopiecznych, którzy, nie zważając na błędy językowe i niedostatki leksykalne, próbują aktywnie uczestniczyć w wymianie komunikacyjnej. Czynią to z pozytywnym rezultatem, osiągając porozumienie;

- **pytania referencyjne** – rozpoczynały się zazwyczaj wstępem: *Jak myślisz..., Jak państwo myślą..., Jak waszym zdaniem..., Co według ciebie (was)...* itp. Ich celem było uzyskanie dłuższej wypowiedzi będącej prywatną opinią uczących się dotyczącą zagadnień związanych z aktualnie poruszonym tematem, np.:

[20] *[reakcja na autoreferat studentki]*

L_{IX}: Bardzo ładnie, chciałabym tylko zapytać... bo ja obserwuję Bożenkę tylko tutaj w klasie, więc nic o niej nie wiem i w zasadzie mogłabym się z tym zgodzić, natomiast państwo mają z nią do czynienia trochę więcej, bo jeszcze w akademiku. Czy według państwa ta samoocena jest właściwa?

[21] *[dyskusja na temat kary śmierci wywołana filmem „Krótki film o zabijaniu” w reż. Krzysztofa Kieślowskiego]*

L_I: Jak myślicie, czy Kieślowski stawia znak równości między obydwoma przestępstwami, czy raczej pozostaje neutralny, czy też jest zwolennikiem kary śmierci? Jaką macie opinię? Jakie wnioski wyciągnęliście po, po obejrzeniu tego filmu?

Pytania zadane zostały w taki sposób, aby sprowokować studentów do swobodnego wyrażania własnego zdania, a co za tym idzie – do wypowiedzi dłuższych – korzystniejszych oraz ważniejszych z metodycznego punktu widzenia. Niestety, najczęściej pozostawały one bez odpowiedzi lub były traktowane jak pytania retoryczne, a nauczyciel, nie chcąc trwonić czasu lekcyjnego w oczekiwaniu na odpowiedź, zwykle posługiwał się pytaniami pomocniczymi w celu naprowadzenia uczących się czy zmotywowania ich do zabrania głosu na zajęciach lub też sam udzielał odpowiedzi, jak gdyby w obawie przed ciszą, np.:

[22] L_I: Czy nie odnosimy wrażenia, że to my stoimy za tą kamerą, która śledzi krok w krok Jacka, odnosimy takie wrażenie? To my jesteśmy dokumentalistami, stąd właśnie takie bardzo skromne środki zastosowane. Kolor nie może odwracać uwagi widza od tego, co się na ekranie dzieje, prawda? No więc właśnie taki bezbarwny jest ten ekran. Są tam kolorowe elementy. Dzieci są ubrane w czerwone kurteczki. No może na to nie zwróciliście uwagi, ale jakbyście obejrzeli jeszcze raz i jeszcze raz, jak ktoś zostanie z was nauczycielem języka polskiego i obejrzy to jeszcze dwadzieścia razy, to dostrzeże.

Obawa nauczyciela przed ciszą na lekcji oraz przed zbyt długim czekaniem na informację zwrotną studenta najbardziej uwidacznia się właśnie w *pytaniach referencyjnych*, a także *pytaniach pokazowych*, w których czas do namysłu (ang. *wait time*) obecny „przed powtórzeniem czy przeformułowaniem pytania bądź też skierowaniem go do innego ucznia” (Pawlak, 2009: 321) został maksymalnie zredukowany, stąd też nie dziwi nagromadzenie pytań synonimicznych w jednej, nieprzerwanej innymi wejściami komunikacyjnymi, wypowiedzi lektora. Według badaczy

akceptowany zwykle przez lektorów czas do namysłu jest zdecydowanie zbyt krótki, dlatego też zaleca się jego wydłużenie dla uzyskania odpowiedzi o bardziej rozbudowanej i skomplikowanej strukturze, co może zachęcić uczniów do udziału w lekcji (Pawlak, 2009: 321);

- **pytania o zgodę lub potwierdzenie** – stanowią dość specyficzną kategorię wypowiedzi pytających pojawiających się na lekcji JPJO, głównie za sprawą wyłączenie jednej funkcji, którą pełnią – nie jest to jednak chęć zdobycia nowych informacji, ale silna potrzeba uzyskania aprobaty lub potwierdzenia wykonania pewnych czynności przez nauczyciela (por. Ostromecka-Frączak, 1996: 16). Najczęstszymi wykładnikami tego typu pytań są następujące słowa: *prawda?*, *tak?*, *nie?*, *zgadza się?*, *zgadzacie się?* oraz *dobrze?*. Pojawiają się także liczne dźwięki paralingwistyczne o charakterze niewerbalnym, np.: *hm...?*, *mhm?*, *ha?* itp. Nigdy nie stanowiły jednak wypowiedzenia samodzielne, ale każdorazowo były częścią innej wypowiedzi, a niekiedy dłuższego wywodu, np.:

[23] L_I: Muzyka, jest jakaś muzyka? Bardzo dyskretna, prawda? [...] nie był to ani żaden walc znany, ani polonez, nie? Zgadza się? [...] Właściwie nie zwraca naszej uwagi, ona jest bardzo dyskretna, bo też taką funkcję pełni [...], ma nie odrywać uwagi od tego, co się dzieje. W jaki sposób narasta atmosfera napięcia, to my już sobie powiedzieliśmy, prawda?

Niekiedy pytania o potwierdzenie mieszały się z ulubionymi „wtrąceniami” nauczyciela i nie do końca wiadomo, które z nich były wypowiedzeniem o funkcji pytania, a które jedynie obrazowały manierę lektora;

- **pytania aktywizujące** – ich zadaniem było motywowanie studentów do poszukiwania dalszych informacji oraz szerszego lub węższego ujęcia tematu; poprzez pytania aktywizujące lektor dawał także do zrozumienia, że zaproponowane przez studentów odpowiedzi nie wyczerpują danego zagadnienia. Najczęstszymi pytaniami aktywizującymi były m.in.: L_{III}: *Co jeszcze?*, L_{VIII}: *Co dalej?*, L_{IX}: *Co więcej?*, L_I: *Czy to wszystko, czy mamy coś jeszcze?*, choć zdarzały się również bardziej rozbudowane:

[24] L_I: Co o nim wiemy? Zastanówmy się [...], co o nim jeszcze wiemy z tego filmu?
 S: On miał siostrę, która zginęła, dlatego że przejechał ją trakt.
 L_I: ...traktor. [...] Co wiemy o tej dziewczynce?
 S: ...w szóstej klasie.
 L_I: W szóstej klasie była, aha... No i co jeszcze możemy wynioskować z tego na temat relacji Jacka z tą dziewczynką?

Jest to zarazem kolejny przykład pytań typowo szkolnych, co potwierdza silna asymetria zarysowująca się pomiędzy uczestnikami aktu komunikacji: nauczyciel nie jest usatysfakcjonowany jedną lub kilkoma wypowiedziami i poprzez dalsze

pytania egzekwuje produkcję nie jednej, konkretnej odpowiedzi (jak nakazywałaby naturalnie przebiegająca komunikacja), ale kilku różnych wariantów, tak aby zostały spełnione stawiane przez niego oczekiwania i wymagania. Tego rodzaju techniki pozyskiwania informacji od uczących się są być może uzasadnione, pozostaje jednak kwestia zgodności odpowiedzi studentów z ich opinią lub też z rzeczywistością. Można odnieść wrażenie, że działania komunikacyjne opierają się na idei, w myśl której mniej istotna jest treść przekazywanej przez ucznia informacji, za to ważniejsze jest samo podjęcie przez niego czynności komunikacyjnych, np.:

[25] L_{II}: Dobrze, już wszystko? Nie ma więcej problemów w akademiku? Ściany, ściany dźwiękoszczelne są, telewizory są, lodówki są. Czego jeszcze nie ma? Samir?

S1: Może fotel?

S2: Dobrze łóżka.

L_{II}: Czego?

S1: Dobrze, dobre łyżko.

L_{II}: Aaa... dobre łóżko, pewnie!

Niekiedy brak spodziewanej odpowiedzi na pytanie motywujące może być dość komiczny w skutkach, np.:

[26] L_{XII}: Tak, i co dalej? Wszystko?

S: Mhm.

L_{XII}: Superman! Jedno zdanie!

Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego dokonano analizy ilościowej, której wyniki prezentuje poniższa tabela:

Tabela 3. Liczba pytań związanych z tematem zajęć – podział ze względu na treść (źródło: oprac. własne)

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania odtwórcze	168	46	96	119	163	160	187	124	137	206	28	205
Pytania pokazowe	34	23	22	49	41	18	35	16	10	15	37	43
Pytania referencyjne	19	0	17	11	0	1	6	1	4	1	10	11
Pytania aktywizujące	23	2	9	7	20	0	8	19	14	6	1	22

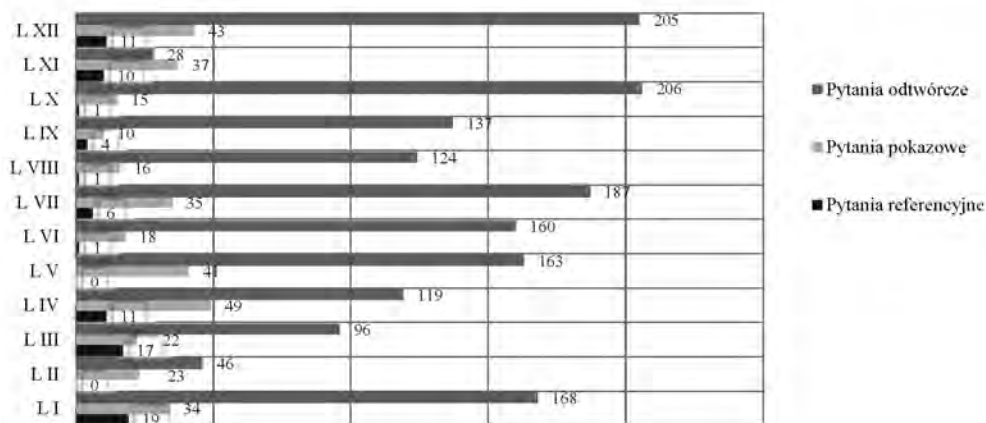
¹¹ Pytania o zgodę lub potwierdzenie stanowią odrębną kategorię, która nie została uwzględniona w podziale pytań z uwagi na formę, stąd rozbieżności w analizie ilościowej.

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania o zgodę ¹¹	206	54	58	111	76	67	32	77	51	41	32	15
Łącznie	450	125	202	297	300	246	268	237	216	269	108	296

Gdyby wziąć pod uwagę wypowiedzenia pytające istotne z punktu widzenia pozyskiwania informacji od studentów, byłyby to z pewnością: *pytania odtwórcze*, *pokazowe* i *referencyjne*. Poza tą grupą pozostałyby *pytania aktywizujące*, będące w tym wypadku powieleniem *pytań odtwórczych* lub *pokazowych*, oraz *pytania o zgodę*, których użycie podczas jednej lekcji wahało się od 15 (L_{XII}) do 206 (L_I) pytań. Rozbieżności w występowaniu *pytań aktywizujących* mogą wynikać głównie z potrzeby ich użycia przez lektora, który – jak w przypadku nagrań L_I i L_{IV} – może stosować je niezgodnie z przeznaczeniem, jako wtrącenie, będące pewnego rodzaju indywidualnym natręctwem językowym.

Spośród czterech wyżej wymienionych najistotniejszych typów pytań najczęstsze bez wątpienia były *pytania odtwórcze*: od 28 (L_{XI}) do 206 (L_X) użyc w ciągu jednych zajęć. Miały one znaczną przewagę nad innymi typami pytań we wszystkich przypadkach. Zdecydowanie mniej liczną grupę stanowiły *pytania pokazowe*: od 10 (L_{IX}) do 49 (L_{IV}), i zaledwie w jednym przypadku przeważały nad pytaniami odtwórczymi. Ostatni typ to najmniej liczne, a jednocześnie najbardziej cenione i pożądane *pytania referencyjne*, które wystąpiły w 10 spośród 12 nagrań lekcji (1–19 razy). Warto dodać, że podane wyniki nie były znacząco uzależnione ani od poziomu zaawansowania językowego grupy zajęciowej, ani od omawianego na lekcji tematu. Zaprezentowane dane obrazuje poniższy wykres:

Wykres 3. Pytania związane z tematem lekcji – podział ze względu na treść (źródło: oprac. własne)



Dane zaprezentowane na diagramie uwidaczniają dużą dysproporcję pomiędzy *pytaniami odtwórczymi* (1639 pytań – 75% ogółu wypowiedzeń pytających) i wszystkimi pozostałymi kategoriami, do których należało łącznie 555 pytań. Drugie co do liczebności miejsce zajmują *pytania pokazowe* (343 pytania – około 15%), następnie *pytania aktywizujące* (131 – 6% ogólnej liczby pytań) oraz *pytania referencyjne* (81, a więc zaledwie 4% wszystkich wypowiedzeń pytających).

4. Zakończenie

Na podstawie zaprezentowanej analizy wypowiedzeń pytających lektorów na lekcji JPJO można stwierdzić, że liczba pytań oraz ich typ nie są zależne od rodzaju czy stopnia zaawansowania językowego grupy. Jednakże można wskazać na pewną zależność od momentu ich wystąpienia na lekcji – w części organizującej proces dydaktyczny lub w części związanej z tematem głównym zajęć. Należy również podkreślić zachowanie odpowiedniej proporcji pomiędzy ogólną liczbą pytań, a także pomiędzy liczbą *pytań o rozstrzygnięcie* i *o uzupełnienie* pojawiających się w obu częściach lekcji.

Przedstawione badania prezentują stan faktyczny użycia określonych typów pytań na lekcji JPJO. Zgodnie z założeniami metodycznymi wynikającymi z potrzeb komunikacyjnych i sprawności mówienia jest to proporcja daleko odbiegająca od oczekiwanej z uwagi na dominującą liczbę *pytań odtwórczych*, najmniej cenionych przez badaczy, dydaktyków i metodyków. Nie sposób jednak nie zgodzić się z opinią, że pomimo potrzeby stwarzania studentom optymalnych warunków do swobodnych, spontanicznych i jak najdłuższych wypowiedzi na lekcji języka obcego mają miejsce takie sytuacje, w których użycie *pytań zamkniętych* czy *odtwórczych* okazuje się niezbędne i znacznie skuteczniejsze niż stosowanie niektórych *pytań referencyjnych* (Pawlak, 2009: 321, por. Majer, 2003).

Interesującym dopełnieniem powyższych rozważań byłaby z pewnością analiza interakcji studentów i lektorów, uwzględniająca reakcje uczących się na pytania lektora, a co za tym idzie – wpływu pytań lektorskich na charakter i przebieg procesu nauczania. Już na podstawie przytoczonych przykładów można zauważyć, że lektor nie zawsze umożliwiał uczniom zabranie głosu w czasie zajęć, do czego zachęcałoby pozostawienie pytania w zawieszeniu. Co więcej, niektóre z pytań wchodziły w skład całych ciągów wypowiedzeń lektora i odpowiedzi na nie nie były konieczne czy też z założenia nie były przewidziane. Ponadto zdarzało się, że nauczyciel sam odpowiadał na zadane przez siebie pytania lub wielokrotnie je modyfikował, przez co udzielenie odpowiedzi na każde z nich było niemożliwe. W sposób naturalny ograniczało to możliwość podjęcia dialogu przez studentów. Niekiedy sami zrzekali się możliwości odpowiedzi na pytania na rzecz nauczyciela, który, po krótkiej pauzie, kontynuował wywód, przypominający czasem monolog. „Wszystko to

pokazuje, że zarówno rodzaj pytań, jak i reakcja nauczyciela na chwilowy brak odpowiedzi powinny być dostosowane do celów lekcji, rodzaju zadania oraz specyfiki grupy” (Pawlak, 2009: 321). Istotnym elementem wiążącym pytanie i odpowiedź nie jest wyłącznie forma zadanego pytania, ale i odpowiednie przygotowanie językowe, wprowadzenie w tematykę zajęć, a także chęć ze strony nauczyciela otworzenia się na tok myślenia ucznia, jego nieszablonowe podejście, a nawet zaakceptowanie błędów na rzecz płynności przebiegu komunikacji.

Bibliografia

- Boniecka B., 1978, *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*, [w:] T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, s. 147–157.
- Boniecka B., 1980, *Składnia pytania i odpowiedzi we współczesnej polszczyźnie mówionej*, [w:] W. Boryś (red.), *Studia Językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 7–73.
- Hatch E. M., Long M. H., 1980, *Discourse analysis, What's That?*, [w:] D. Larsen-Freeman (red.), *Discourse Analysis in Second Language Research*, MA: Newbury House, Rowley, s. 1–40.
- Jodłowski S., 1976, *Podstawy polskiej składni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kielar B. Z., 1989, *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia*, [w:] F. Grucza (red.), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 51–63.
- Klemensiewicz Z., 1968, *Zarys składni polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Long M. H., Sato, C. J., 1983, *Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions*, [w:] H. W. Seliger, M. H. Long (red.), *Classroom Oriented Research in Language Learning*, MA Newbury House, Rowley, s. 268–285.
- Lynch T., 1996, *Communication in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Majer J., 2003, *Interactive discourse in the foreign language classroom*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Majer J., 2009, *Analiza dyskursu na lekcji języka obcego*, „Neofilolog”, nr 32, s. 99–114, <https://doi.org/10.14746/n.2009.32.8>.
- Martyniuk W., 2001, „*Jak dziadek poznał babcię*”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki: nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 46–53.
- Mehan H., 1979, „*What time is it, Denise?*”. *Asking known information questions in classroom discourse*, „Theory into Practice”, nr 18, s. 285–294.

- Mihułka K., 2015, *Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 82–89.
- Nunan D., Lamb C., 1996, *The self-directed teacher. Managing the learning process*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ostromęcka-Frączak B., 1996, *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 7/8, s. 13–22.
- Ożdżyński J., 1996, *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Wydawnictwo WSP, Kraków, s. 155–180.
- Pawlak M., 2009, *Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań – Kalisz, s. 311–337.
- Peterson R., 1992, *Managing Successful Learning – A Practical Guide for Teachers and Trainers*, Kogan Page, London.
- Putkiewicz E., 2002, *Proces komunikowania się na lekcji*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Thompson G., 1997, *Training teachers to ask questions*, „ELF Journal”, nr 51, s. 99–105.
- Wichura H., 1986, *Wypowiedzi nauczyciela w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się w klasach niższych szkoły podstawowej*, [w:] H. Wichura (red.), *Wielostronne nauczanie-uczenie się w klasach niższych szkoły podstawowej. Wybrane zagadnienia*, Dział Wydawnictw UW, Białystok, s. 11–39.
- Wojtczuk K., 1996, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Wydawnictwa Uczelniane WSRP, Siedlce.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie rejestru wypowiedzi pytających lektorów na lekcji języka polskiego jako obcego, ich ilościowa oraz jakościowa analiza, a także próba odniesienia otrzymanych rezultatów badań do założeń metodycznych. Analiza materiału badawczego, obejmującego dwanaście 90-minutowych nagrań (wraz z transkrypcjami) lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO) przeprowadzonych w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, pozwoliła na opracowanie rejestru typowych pytań lektorskich oraz ich usystematyzowanie ze względu na formę oraz zawartą w nich treść, a także z uwagi na czas ich wystąpienia (część organizacyjna lub część zasadnicza lekcji). Zaprezentowane badania mają charakter językoznawczo-glottodydaktyczny, stanowią jednocześnie niewielką część rozważań nad komunikacją edukacyjną w klasie językowej, które zostały zainicjowane w 2010 roku na potrzeby rozprawy doktorskiej.

Słowa kluczowe: komunikacja na lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO), komunikacja edukacyjna, lekcja JPJO, nauczanie JPJO, pytania na lekcji JPJO, typologia pytań

[...] monografia naukowa *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej stanowi bardzo cenną i wyjątkową pozycję, długo oczekiwaną na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Tworzy spójną i przemyślaną całość, opracowaną w sposób rzetelny i bardzo staranny. Chociaż omawiana pozycja ma charakter *stricte* naukowy, to zawiera wiele przydatnych wskazówek dydaktycznych, które – co jest nie do przecenienia – są silnie ugruntowane w badaniach empirycznych.

z recenzji dr hab. Anny Żurek

Zawartość tomu stanowią artykuły, których celem jest zwrócenie uwagi środowiska glottodydaktyków na indywidualne, charakterystyczne dla poszczególnych autorów i rzadko w literaturze przedmiotu prezentowane zainteresowania badawcze, wynikające z aktualnie dostrzeganych potrzeb rozwijającej się dyscypliny. Zgromadzone teksty pokazują, że współcześni dydaktycy języka polskiego jako obcego nie poprzestają na rozważaniach teoretycznych, a rozmaite poglądy weryfikują, korzystając przy tym m.in. z metod czy narzędzi uznawanych za typowe choćby dla nauk ścisłych (statystyczne, korpusowe, akustyczne itp.). Opracowane wnioski z badań, przedstawione w poszczególnych artykułach, pozwalają na nowo spojrzeć na proces przyswajania i (lub) nauczania/ uczenia się polszczyzny w takich aspektach jak np.: skuteczność stosowania nowych technologii, jakość i zasadność werbalnych i niewerbalnych działań praktycznych nauczycieli (czy nawet stosowanej przez nich naukowej terminologii), właściwy dobór materiałów dydaktycznych podyktowany potrzebami określonych adresatów bądź sposoby rozwijania kompetencji językowych w grupach hetero- i homogenicznych. Istotne z punktu widzenia wielu badaczy okazały się ujęcia lapsologiczne, opisom poddano również elementy systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Ponadto analizy o charakterze jakościowym, ilościowym, a najczęściej mieszanym oraz dość rozbudowane korpusy służące eksperymentom pozwalają uznać opisywane rezultaty jako istotne dla rozwijającej się dyscypliny oraz – co szczególnie cenne – aplikatywne.

*Michalina Biernacka, Iwona Janowska,
Wprowadzenie (fragment)*

