

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

MIKOŁAJ BORKOWSKI 

Uniwersytet Jagielloński

Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych

A Mixed Methods Perspective on Nonverbal Communication in Teaching Polish as a Second Language

The main goal of the article is to review how the nonverbal aspect of communication is included in the process of learning and teaching Polish as a foreign language. In the first part of the article, the author presents a typology of the main nonverbal behaviours and methods of their description within documents published a.e. by the Council of Europe (CEFR-CV, 2018) and curricula for Polish language teaching (Janowska et al., ed., 2016). In the second part, there is a description and analysis of the conducted research. A group of subjects was given a questionnaire, assessing their intercultural nonverbal sensitivity, preferences and attitudes towards nonverbal communication. There are two groups in which statistically significant differences were found, the first being the representatives of distant cultures, and the second being introverted and less expressive people. However, only up to 30% of the difference can be explained with these factors. The practical application of the study's results is therefore closely related to the learner-oriented approach in foreign language teaching.

Key words: nonverbal communication, individual differences, cultural distance, gesture

1. Wprowadzenie

Nauka języka, znajomość historii, ustroju i obyczajów innego narodu to zaledwie początek rozległego programu edukacji. Równie ważne jest zaznajomienie z istniejącym w każdym kraju – a w ramach danego kraju w różnych zbiorowościach – językiem niewerbalnym (Hall 1987: 22)

Nieporozumienia kulturowe związane z komunikacją niewerbalną są źródłem licznych anegdot i zabiegów w literaturze i filmie. W *Bękartach wojny* w reżyserii Quentina Tarantino akcent jednego z bohaterów, brytyjskiego porucznika podszywającego

się pod niemieckiego kapitana, budzi podejrzenia oficera Gestapo, który prowadzi z nim ryzykowną grę, dopytując o jego nietypową niemczyznę i pochodzenie. Znakomita znajomość języka i kultury ratuje przez jakiś czas bohatera z opresji, zdradza go jednak niewłaściwy gest, który wykonuje, zamawiając trzy szklanki whisky. Ten wyrazisty przykład można łatwo odnieść do licznych sytuacji nieporozumień uwarunkowanych kulturowo, w których nieznanostwo zasad dotyczących komunikacji niewerbalnej poskutkowała mniej lub bardziej dotkliwymi konsekwencjami. Słynny znak victorii – mylnie pokazany w Australii przez George’a H. W. Busha – to przykład często przywoływanego wizerunkowego *faux pas*, które wyniknęło z obraźliwego znaczenia odwróconej wersji tego popularnego gestu. Różnice niewerbalne często tworzą nieporozumienia na mniejszą skalę: powodują niezręczną atmosferę, wywołują konsternację, utrudniają lub nawet uniemożliwiają dalszą komunikację. Wydaje się, że są jednak niemożliwe do uniknięcia, jeśli weźmiemy pod uwagę skomplikowany charakter tego aspektu komunikacji. Na złożoność i zróżnicowanie zachowań niewerbalnych ma wpływ wiele zmiennych, takich jak kultura danego kraju, pochodzenie etniczne konkretnej jednostki, wiek, płeć czy uwarunkowania osobowościowe. To silne zróżnicowanie, występujące również w obrębie jednej kultury, znacznie utrudnia stworzenie jednoznacznego słownika mowy ciała, który mógłby być pomocny np. w sytuacji komunikacji międzykulturowej¹.

Obecnie komunikacja niewerbalna wchodzi w skład większości dokumentów programowych przeznaczonych dla nauczycieli i uczących się języków obcych. Niżej artykuł stanowi próbę oceny tego, jak problematyka komunikacji niewerbalnej jest postrzegana w glottodydaktyce polonistycznej. Z jednej strony wiąże się to ściśle z przewidzianym w programach nauczania zakresem zachowań niewerbalnych, które mogą stanowić przedmiot nauczania, ale z drugiej również z indywidualnymi potrzebami uczących się języka polskiego jako obcego. Ogólnym celem tego artykułu oraz badania jest sprawdzenie: jaki jest status komunikacji niewerbalnej w glottodydaktyce polonistycznej; na jakie jej aspekty jest położony szczególny nacisk w dokumentach programowych; wreszcie, jak w obrębie tych rozpoznań można scharakteryzować potrzeby uczących się, wynikające nierzadko z różnic indywidualnych, takich jak dystans kulturowy, stopień ekstrawersji czy cechy osobowościowe.

We wstępnej części artykułu omawiam literaturę przedmiotu dotyczącą komunikacji niewerbalnej: klasyfikacje, modele, dokumenty programowe. Kolejne sekcje to raport z badania własnego, w którym przedstawiam narzędzia badawcze wykorzystane do badań: kwestionariusze użyte w badaniach przeprowadzonych w styczniu 2018 roku na próbie 64 studentów z poziomów B1–C1 uczących się w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie i Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu

¹ Nie oznacza to, że tego typu próby nie są podejmowane, por. np. słownik gestów polskich *Gestykulacja i mimika* (Jarząbek, 1994) lub międzynarodowy *Field Guide to Gestures* (Armstrong, Wagner, 2003).

Jagiellońskiego oraz trzy wywiady przeprowadzone w maju 2018 roku na części badanych. Kwestionariusze wypełniane przez studentów dotyczyły ich doświadczeń z komunikacją niewerbalną oraz oczekiwań względem jej nauczania na kursach językowych. Artykuł kończę analizą i omówieniem wyników badania oraz przedstawiam wynikające z nich wnioski.

2. Typologia zachowań niewerbalnych

Badania nad komunikacją niewerbalną najczęściej koncentrowały się i koncentrują na poszczególnych jej obszarach: z tego względu mówi się o osobnych subdyscyplinach, takich jak kinezyka, proksemika, haptyka (zachowania dotykowe) czy chronemika (stosunek do czasu, czas trwania danych zachowań). Gwałtowny wzrost zainteresowania tematyką zachowań niewerbalnych w drugiej połowie XX wieku zaowocował licznymi publikacjami, które stopniowo włączały w zakres pojęcia komunikacji niewerbalnej całe spektrum zachowań, postaw i kontekstów komunikacyjnych. Liczne badania rozmaitych aspektów komunikacji niewerbalnej zostały zebrane przez Marka Knappa, Judith Hall i Terrence'a Horgana w najwszechstronniejszym na chwilę obecną kompendium *Nonverbal Communication in Human Interactions* (2014)². Wziąwszy pod uwagę kontekst komunikacyjny, badacze wydzielali trzy główne elementy wchodzące w skład komunikacji niewerbalnej: warunki środowiskowe, fizyczną charakterystykę uczestników komunikacji oraz właściwe zachowania niewerbalne, tu określone jako ruchy ciała i pozycja (Knapp et al., 2014: 27–31). Warunki środowiskowe obejmują m.in. miejsce komunikacji (inaczej przebiega rozmowa w parku, inaczej w biurze, a jeszcze inaczej w klasie lekcyjnej), organizację przestrzeni³ i dystans konwersacyjny, natomiast charakterystyka fizyczna odnosi się przede wszystkim do fizjonomii i ubioru rozmówców. Warto zwrócić uwagę na kulturowe uwarunkowania poszczególnych elementów: dane zachowania mogą być mniej lub bardziej akceptowane w określonych miejscach, różnić się czasem trwania oraz intensywnością, a nawet być odczytywane w skrajnie odmienny sposób (szczególnie dotyczy to samodzielnych znaczeniowo gestów – emblematów).

Spśród tych aspektów komunikacji niewerbalnej skoncentruję się na tych, które zostały uwzględnione w inwentarzach do nauczania kultury polskiej, oraz tych,

² Pierwsze i drugie wydanie tej publikacji (1972, 1978) było sygnowane wyłącznie nazwiskiem Marka Knappa. Od trzeciego do siódmego wydania współautorką kompendium była Judith A. Hall, a współautorem aktualnej, ósmej edycji jest również Terrence G. Horgan. Najczęściej powołuję się na polski przekład edycji czwartej autorstwa Anny i Leszka Śliwów (Knapp, Hall, 2000).

³ W kontekście dydaktycznym istotny wpływ na komunikację w klasie ma układ przestrzenny w sali, zob. np. Sommer (1977).

które mogą mieć bezpośredni wpływ na przebieg procesu nauczania/ uczenia się języka polskiego jako obcego, a więc przede wszystkim na: dystansie konwersacyjnym, kontakcie wzrokowym, gestach, dotyku oraz niewerbalnych rytuałach komunikacyjnych⁴.

Dystans konwersacyjny lub komunikacyjny, czyli odległość rozmówców od siebie, jest jednym z najbardziej uwarunkowanych kulturowo i osobowościowo aspektów komunikacji niewerbalnej. Nieprzypadkowo zatem jest on uwzględniany w nowszych inwentarzach do nauczania kultury już na poziomie A1 (Żydek-Bednarczuk, 2010; Kowalewski, 2011): nawiązanie i utrzymanie kontaktu może bowiem być utrudnione, jeśli rozmówcy nie są świadomi, że naruszają czyjąś przestrzeń osobistą, lub przeciwnie – unikają kontaktu poprzez ustawienie się w zbyt dużej odległości od interlokutora. Może on wynosić w kontaktach z nieznajomymi od 120 centymetrów (np. w Rumunii lub na Węgrzech) do około 80 (Bułgaria, Peru, Argentyna) i od 90 centymetrów (Arabia Saudyjska) do 30–40 (Norwegia, Ukraina, Argentyna) w kontaktach z bliskimi (Sorokowska et al., 2017).

Blisko związane z dystansem konwersacyjnym są zachowania dotykowe, które stanowią jedne z najbardziej zróżnicowanych zachowań niewerbalnych. Wiąże się z różnicami kulturowymi, płciowymi, genderowymi, społecznymi i wiekowymi (Knapp, Hall, 2000: 368). Ze względu na ich zróżnicowanie, a także niezwykle szeroki repertuar związanych z dotykiem zachowań i rytuałów społecznych – od różnych rodzajów przywitania do stosunku seksualnego – dotyk stanowi niezwykle złożone zjawisko, do opisu którego konieczne jest podejście interdyscyplinarne. Na zachowania dotykowe, szczególnie ich ograniczenie, mogą też mieć wpływ zmiany społeczne, np. ruch #MeToo, i zagrożenia zdrowotne – np. pandemia koronawirusa w 2020 roku.

Kolejnym obszarem, który może być uwarunkowany osobowościowo i kulturowo, jest kontakt wzrokowy, który w komunikacji pełni m.in. funkcję fatyczną, odzwierciedla procesy poznawcze i emocje oraz wyraża relacje między rozmówcami (Kendon, 1967, za: Knapp, Hall, 2000: 451–457)⁵. Normy obowiązujące w danej

⁴ Świadomie pomijam niezwykle istotny aspekt komunikacji niewerbalnej, jakim są zachowania paralingwalne: są one co prawda wymienione m.in. w ESOKJ (2003, zob. rozdział 3), ale zbadanie ich roli w procesie nauczania języka polskiego jako obcego wymagałoby zastosowania odmiennych narzędzi uwzględniających przede wszystkim ich wokaliczny charakter (np. szczegółowej transkrypcji próbek wypowiedzi ustnej). Bez wątplenia zasługują one na osobne badania.

⁵ Z tego względu wyodrębnia się go z szerszej kategorii ekspresji mimicznych, które są w znacznej mierze uwarunkowane biologicznie i w mniejszym stopniu zależne od kultury, płci czy wieku (Ekman, Friesen, 1969; 1971). Mogą się one pojawiać w zależności od kultury w innym kontekście lub w odmiennej intensywności: podobnie jak dystans, tak i zachowania mimiczne mogą różnić się w obrębie jednej kultury zależnie od stopnia zażyłości. Przykładem tego problemu może być rzadsze uśmiechanie się w przestrzeni publicznej, na co często zwracają uwagę obcokrajowcy mieszkający w Polsce.

kulturze mogą wpływać na częstość patrzenia w oczy rozmówcy, na długość jednego spojrzenia, a także na to, na kogo wolno patrzeć, a na kogo nie wypada (Knapp, Hall, 2000: 468). Aby opisać wzorce panujące w konkretnej kulturze, należy więc szczegółowo przeanalizować istniejące w niej zależności i hierarchie, na których zasadzają się dalsze reguły.

Zdecydowanie najbardziej zróżnicowanym aspektem komunikacji niewerbalnej są gesty, które zasługują na własną typologię. Gestem określa się ruch ciała, który samodzielnie wyraża pewne znaczenie lub intencję komunikacyjną lub towarzyszy wyrażeniu werbalnemu. Językoznawcy szczególną uwagę poświęcają gestom, które realizują pewne funkcje komunikacyjne (Załazińska, 2016: 121). Posłużę się w tym miejscu klasyczną typologią zaproponowaną przez Ekmana i Friesena, którzy wyróżnili emblematy (gesty o samodzielnym znaczeniu, używane świadomie – np. kciuk w górę, kółko z palców), ilustratory (ściśle związane z tym, co jest komunikowane werbalnie – tu wyróżnia się m.in. batuty służące rytmicznej reprezentacji strumienia mowy, ideografy reprezentujące ścieżkę myśli czy gesty deiktyczne, czyli wskazujące), regulatory (pełnią funkcję fatyczną – np. kiwanie głową) oraz adaptory i wskaźniki emocji, często nazywane gestami afektów (reprezentują stan emocjonalny uczestnika komunikacji, np. postukiwanie palcami w stół lub zachowania samodotykowe w sytuacjach stresowych, czyli głaski) (Ekman, Friesen, 1969).

Spośród różnych typów gestów najbardziej uświadomionymi są bez wątpienia emblematy. Są one często arbitralne, ponieważ ten sam gest może mieć inne znaczenie w zależności od kultury. Przykładem takiego gestu może być pierścień z kciuka i palca, bowiem zakres jego znaczeń jest niezwykle szeroki: może oznaczać: 'w porządku', 'OK' (USA, Polska), 'jesteś zerem' (Belgia, Francja), 'pieniądz' (Japonia), 'duppek' (południowe Włochy)⁶. Znajomość gestów emblematycznych typowych dla danej kultury może być więc traktowana podobnie do zasobu leksykalnego (Knapp, Hall, 2000: 318). Uzasadniona wydaje się wobec tego hipoteza, że świadomość różnic w obrębie gestów emblematycznych powinna być jednym z pierwszych elementów kształtującej się kompetencji interkulturowej⁷.

⁶ Gest ten pojawia się również w rozdziale *Mowa ciała* w podręczniku *Przejdź na wyższy poziom* autorstwa Elżbiety Zarych (2014).

⁷ Różnice te są również dobrym punktem wyjścia do badań kontrastywnych, których nie przeprowadzono jednak na większą skalę na gruncie glottodydaktyki polonistycznej; do dzisiaj powstała jedynie jedna taka praca, której autorem była Krystyna Jarząbek; badaczka porównała w niej gesty polskie oraz rosyjskie z zastosowaniem interesującej metodologii, opartej na analizie opisów zachowań niewerbalnych w tekstach literackich (Jarząbek, 1989).

3. Komunikacja niewerbalna w dokumentach z zakresu polityki językowej i programach nauczania

Coraz bardziej precyzyjny opis zjawiska, jakim jest komunikacja niewerbalna, który wyłania się z wciąż prowadzonych i aktualizowanych badań, jest szczególnie ważny przy próbie określenia, które aspekty komunikacji niewerbalnej i które konkretne zachowania mogą być istotne i jako takie powinny zostać uwzględnione w procesie dydaktycznym. Pierwszym dokumentem, który warto omówić w tym kontekście, jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003; dalej jako ESOKJ) oraz jego uzupełniona wersja nieprzetłumaczona na język polski z 2018 roku – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (dalej jako CEFR-CV). Komunikacja niewerbalna pojawia się w dokumentach Rady Europy najczęściej w kontekście działań o charakterze interakcyjnym, ale również łączy się z problematyką kompetencji socjolingwistycznej oraz różnokulturowej.

ESOKJ określa zachowania niewerbalne jako „czynności praktyczne”, które współwystępują z innymi działaniami językowymi (ESOKJ, 2003: 84); dotyczy to jednak tylko gestów deiktycznych i innych ilustratorów. Dalsza klasyfikacja zachowań niewerbalnych jest kontrowersyjna. Autorzy włączają w obręb paralingwistycznych środków wyrazu język ciała, rozumiany jako: gesty, mimika, postawa, kontakt wzrokowy, kontakt fizyczny oraz dystans (ESOKJ, 2003: 84). Innymi paralingwistycznymi środkami wyrazu są według ESOKJ pozalingwistyczne środki akustyczne⁸ oraz środki prozodyczne.

ESOKJ umieszcza takie aspekty komunikacji niewerbalnej jak: cechy głosowe, cechy paralingwistyczne oraz język ciała w obrębie językowych wyznaczników m.in. klasy społecznej, pochodzenia narodowego czy grupy etnicznej (ESOKJ, 2003: 108). Ich rozpoznawanie jest składową kompetencji socjolingwistycznej. To ujęcie, choć pozostało bez rozwinięcia, pozwala na umiejscowienie komunikacji niewerbalnej w programach nauczania: obok skryptów kulturowych, reguł grzecznościowych czy nośników „mądrości ludowej”. Tak jest też uwzględniane w niektórych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego oraz innych języków.

Zachowania niewerbalne, szczególnie gesty, częściej niż w oryginalnym dokumencie Rady Europy pojawiają się w nowych wskaźnikach dla działań językowych

⁸ To odmienne od przywoływanych wcześniej ujęć jest nieco problematyczne z typologicznego i terminologicznego punktu widzenia. W typologii Knappa, Hall i Horgana zachowania paralingwistyczne, nazwane przez Tragera (1958) po prostu parajęzykiem, są częścią szerszej kategorii zachowań niewerbalnych. Nazywa się tak jednak wyłącznie te z nich, które angażują aparat mowny człowieka w sposób inny niż werbalny. Kontrowersyjne jest też wydzielenie przez autorów środków akustycznych (przykładowo prośba o ciszę, realizowana w języku polskim spółgłoską /t̪/ przedłużoną w /ɛ/, w języku angielskim zaś przedłużoną spółgłoską /f/) i określenie ich jako pozalingwistyczne w obrębie paralingwistycznych środków wyrazu.

zawartych w *CEFR-Companion Volume* (2018). Zgodnie z założeniami podstawowej wersji ESOKJ⁹ (2003) we wstępie została podniesiona kwestia kompetencji różnojęzycznej (*plurilingual competence*), która nie jest tożsama z wielojęzycznością¹⁰, ale opiera się na zdolności do komunikowania się w różnych językach i różnych sytuacjach komunikacyjnych bez konieczności znajomości tych języków (ESOKJ, 2003: 16; CEFR-CV, 2018: 28). W repertuarze różnojęzyczności zawiera się m.in. właśnie wykorzystanie zachowań parajęzykowych; *CEFR-Companion Volume* wymienia tu pokazywanie na migi, gesty i wyrazy twarzy.

Dalsze odwołania do zachowań niewerbalnych można odnaleźć przede wszystkim we wskaźnikach dla różnych działań językowych i poziomów, szczególnie dla nowego poziomu pre-A1. Możemy tu mówić o kompensacyjnym charakterze gestów: takie ujęcie pojawia się również w dokumencie z 2001 roku, ale w CEFR-CV jest spotykane zdecydowanie częściej, także w szczegółowych wskaźnikach dla różnych zachowań interakcyjnych, np. zakupów, wizyty u lekarza czy rozmowy kwalifikacyjnej, podczas których gest – najczęściej ilustrator – zastępuje nieznanne wyrazy (zob. np. CEFR-CV, 2018: 55, 58, 79, 83, 89, 91, 102).

CEFR-Companion Volume omawia również komunikację niewerbalną w kontekście kompetencji różnokulturowej (*pluricultural repertoire*). Wśród innych założeń dotyczących szeroko pojętych różnic kulturowych wspomniana została „potrzeba wzięcia pod uwagę różnic w zachowaniach (w tym gestów, intonacji i postaw) podczas omawiania stereotypów i fałszywych uogólnień”¹¹ (ESOKJ, 2003: 158). Wskaźniki przewidują rosnącą świadomość uczących się, która ma obejmować nie tylko zrozumienie dla innych zachowań niewerbalnych, lecz także umiejętność omówienia różnic kulturowych i ich znaczenia dla wynegocjowania porozumienia (CEFR-CV, 2018: 159). Jest to być może najistotniejsze spostrzeżenie dotyczące znaczenia komunikacji niewerbalnej, na które można natrafić w dokumentach Rady Europy. Zawiera się w nim bowiem założenie, że znajomość kodu niewerbalnego danej kultury ma służyć nie dostosowaniu własnego zachowania, ale umożliwieniu utworzenia równej i komfortowej przestrzeni, w której, bez potencjalnie wynikłych z różnic kulturowych przeszkód, może odbyć się akt komunikacji.

Dokumenty z zakresu polityki językowej Rady Europy nie określają konkretnych treści, które powinny być przedmiotem nauczania. Dokładniejsze wzmianki na temat istotnych dydaktycznych aspektów z zakresu komunikacji niewerbalnej moż-

⁹ Podstawowa wersja została opublikowana w 2001 roku w języku angielskim i francuskim, w 2003 roku ukazało się polskie tłumaczenie, autorstwa Waldemara Martyniuka.

¹⁰ Wielojęzyczność jest rozumiana jako „znajomość kilku języków przez indywidualnego człowieka lub współistnienie różnych języków używanych przez daną społeczność” (ESOKJ, 2003: 16).

¹¹ „The need to take into consideration differences in behaviours (including gestures, tones and attitudes), discussing over-generalisations and stereotypes”. To (i dalsze) tłumaczenie własne.

na odnaleźć w propozycjach programowych zorientowanych na nauczanie języka polskiego jako obcego oraz w inwentarzach tematyczno-funkcjonalnych ukierunkowanych na treści z zakresu szeroko pojętej kultury polskiej. Jako najważniejsze propozycje programowe należy wskazać inwentarze autorstwa Anny Burzyńskiej oraz Urszuli Dobesz (2004), Przemysława Gębala (2010), Urszuli Żydek-Bednarczuk (2010), Jerzego Kowalewskiego (2011) oraz zbiorową pracę pod redakcją Iwony Janowskiej i innych *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*¹² (2016). W kolejnych inwentarzach komunikacja niewerbalna była omawiana bardziej szczegółowo: początkowo jako narzędzie podtrzymywania kontaktu, następnie jako zagadnienie realioznawcze aż do istotnej części kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej. W inwentarzach i programach potrzeba nauczania komunikacji niewerbalnej opiera się na przypisaniu jej dwóch funkcji. Pierwsza z nich to funkcja komunikacyjna – szczególnie w obrębie zjawiska komunikacji inter- oraz różnokulturowej. Jej rozwój rozpoczyna się na poziomie A1 od podstawowych zagadnień, takich jak dystans konwersacyjny i zrytualizowane zachowania niewerbalne (uścisk ręki, pożegnanie), kończy zaś – jak wskazuje *CEFR-Companion Volume* – na pogłębionej refleksji nad różnicami kulturowymi, umiejętnością ich wyjaśnienia oraz przekroczenia, gdy zajdzie taka potrzeba. Można dostrzec w tym wymiarze zasadniczą zgodność między dokumentami Rady Europy a inwentarzami tematycznymi i programami nauczania przygotowanymi dla nauczania języka polskiego jako obcego.

Drugą funkcją, na którą nacisk został położony, szczególnie w CEFR-CV, jest funkcja kompensacyjna. To dość oczywisty element, który znajduje nieco mniejsze zastosowanie dydaktyczne, jest jednak z pewnością konieczny do uwzględnienia podczas indywidualnej oceny stosowanych przez uczącego się strategii komunikacyjnych.

Jeśli przyjrzeć się natomiast rozwojowi polskich inwentarzy tematycznych, nierzadko przebiegającemu poprzez krytyczne ustosunkowanie się do propozycji wcześniejszych, można dostrzec rosnącą świadomość istotności komunikacji niewerbalnej jako zjawiska nie tylko realioznawczego, ale przede wszystkim istotnego w perspektywie funkcjonalnej i komunikacyjnej. Jako najważniejsze zalecenia płynące z analizy ESOKJ, CEFR-CV oraz inwentarzy tematycznych należy wskazać: uwzględnienie zachowań niewerbalnych na początkowych poziomach kształcenia językowego oraz w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych (nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu); implicytne lub eksplicytne wskazanie typowych różnic zachowań niewerbalnych (proksemika, kontakt wzrokowy); kształcenie wrażliwości interkulturowej poprzez wskazanie typowych dla danej (polskiej) kultury rytuałów niewerbalnych; zapoznanie uczących się z gestami emblematycznymi o proveniencji historyczno-kulturowej; analizę porównawczą gestów. Zarówno inwentarze

¹² Pierwsze wydanie pochodzi z 2011 roku, wydanie drugie poprawione z 2016 roku.

programowe, jak i dokumenty Rady Europy są więc w tym punkcie dojsčia zasadniczo zgodne.

4. Opis badania

Celem niniejszego artykułu jest udzielenie odpowiedzi na cztery główne pytania badawcze, które wiążą się z komunikacją niewerbalną w procesie uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego: w jaki sposób różnice indywidualne wpływają na postrzeganie różnic w komunikacji niewerbalnej poza własną kulturą (A); jakie różnice niewerbalne są najczęściej doświadczane przez uczących się języka polskiego jako obcego (B); czy i w jaki sposób różnice w zachowaniach niewerbalnych typowych dla kultury polskiej wpływają na przebieg komunikacji uczących się języka polskiego jako obcego (C); jakie są postawy i oczekiwania uczących się języka polskiego jako obcego względem nauczania zachowań niewerbalnych w ramach lektoratu (D).

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania zastosowałem metodę kwestionariusza ilościowo-jakościowego. Składał się on z pięciu części: metryczki, pytań o doświadczenia komunikacyjne w języku obcym, postaw względem komunikacji niewerbalnej, zaadaptowanych pytań mierzących orientacyjny poziom ekstrawersji oraz pytań otwartych dotyczących najczęściej dostrzeganych problemów w obrębie komunikacji niewerbalnej.

Dane zebrane w kwestionariuszu zostały poddane analizie ilościowo-jakościowej. Do analizy ilościowej został użyty program Statistica¹³. Głównymi wykorzystywanymi narzędziami były: test t-Studenta, jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA dla zmiennych wielowartościowych (skale dla wieku, dystansu kulturowego, poziomu ekstrawersji itd.) oraz korelacja. Dla wykazanych zależności (współczynnik p mniejszy lub równy 0,05) została wykonana dodatkowa analiza wskazująca na wielkość wykazanego statystycznie efektu (współczynnik eta kwadrat [η^2] dla analizy ANOVA, współczynnik r dla korelacji).

4.1. Próba badawcza i przebieg badania

Badanie zasadnicze zostało poprzedzone badaniem pilotażowym przeprowadzonym wśród studentów specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego na UJ. We właściwym badaniu wzięło udział 66 uczących się na poziomach od B1 do C1 w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, w tym na kursach przygoto-

¹³ Wersja 13.1. Dostęp do programu został zapewniony dzięki licencji dla studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego.

wujących do podjęcia studiów w języku polskim oraz zajęciach w ramach programu językowego Erasmus, a także na kursach komercyjnych w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Próba została dobrana celowo: uzyskawszy zgodę lektorów, przeprowadziłem badanie w każdej grupie lektoratowej od poziomu B1.1 do poziomu C1. Żaden z uczących się nie odmówił wypełnienia kwestionariusza, natomiast pojedyncze osoby były nieobecne na zajęciach podczas przeprowadzania badania. Zdecydowana większość badanych wypełniła kwestionariusze prawidłowo. Z powodu błędów w wypełnieniu kwestionariusza (pominięcie znacznej liczby pytań, zaznaczenie więcej niż jednej odpowiedzi w pytaniach zamkniętych) dwoje badanych zostało całkowicie wykluczonych z analizy danych, co dało ostateczną sumę 64 badanych.

Liczba kobiet w badaniu wyniosła 47, natomiast liczba mężczyzn 17; blisko trzy czwarte próby stanowiły więc kobiety. Badaniu poddano osoby w wieku od 16 do 50 lat, przy czym oprócz jednej osoby w wieku 50 lat rozpiętość wyniosła 16–29. Ze względu na znaczną różnicę wieku jednego badanego oraz brak informacji w jednym kwestionariuszu dwa kwestionariusze zostały odrzucone. Średnia wieku badanych po wykluczeniu wynosiła 21 lat.

Najwięcej badanych zadeklarowało znajomość trzech lub czterech języków na poziomach B oraz C (odpowiednio 53% i 33%). Wychodząc z założenia, że uczestnicy badania byli również uczącymi się języka polskiego na poziomach B oraz C, w każdym wypadku do sumy wliczony został język polski. Oprócz znajomości polszczyzny badani najczęściej deklarowali znajomość języka angielskiego (61 z 64 badanych). Dla pozostałych trzech osób język polski był językiem drugim. Badani w metryczce podali również, ile czasu – w miesiącach – mieszkali poza granicami swojego kraju oraz w ilu i których państwach mieszkali. Dla większości badanych nauka języka polskiego w Krakowie była pierwszym doświadczeniem dłuższego pobytu za granicą; stanowią oni blisko trzy czwarte wszystkich badanych.

Wśród badanych znaleźli się reprezentanci 18 państw. Najczęściej wskazywanymi krajami pochodzenia były Ukraina (15 badanych) oraz Chiny (10 badanych), co odpowiada proporcjom narodowościowym na kursach semestralnych i całorocznych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie. Ze względu na niedostateczną liczbę reprezentantów większości kultur badani zostali podzieleni na sześć grup, których dystans wobec kultury polskiej określiłem na podstawie modelu Richarda Lewisa (2006)¹⁴. W tak przyjętej skali rozkład frekwencyjny prezentuje się następująco:

¹⁴ Lewis w swoim modelu nie posługuje się popularną antynomią wywodzoną od badań Halla kontaktowy (*high-contact*) – dystansowy (*low-contact*), ale rozmieszcza kultury na trójkątnym schemacie opartym na trzech kategoriach: aktywności skoncentrowanej (*linear-active*) – prototypowo Niemcy, Szwajcaria; aktywności rozproszonej (*multi-active*) – prototypowo kraje Ameryki Południowej oraz basenu Morza Śródziemnego; reaktywności (*re-active*) – prototypowo Chiny, Japonia i Wietnam. W modelu Lewisa Polska zajmuje więc miejsce środkowe na osi między kulturami o aktywności skupionej i rozproszonej, nieco

Tabela 1. Podział grupy ze względu na stopień dystansu kulturowego wobec kultury polskiej (źródło: oprac. własne)

Stopień dystansu	Liczba badanych	Procent
1 (Białoruś, Francja, Rosja, Ukraina)	27	42%
2 (Austria, Czechy, Hiszpania, Norwegia, Włochy)	10	16%
3 (Niemcy, USA)	6	9%
4 (Wielka Brytania)	1	2%
5 (Korea)	5	8%
6 (Chiny, Japonia, Tajwan)	13	20%
niesklasyfikowani (Armenia, Rumunia)	2	3%
Suma	64	100%

Czynnikiem osobowościowym, który postanowiłem włączyć do badania, był poziom ekstrawersji mierzony za pomocą 12 pytań zamkniętych skonstruowanych na podstawie kwestionariusza EPQ-R (*Eysenck Personality Questionnaire-Revised*¹⁵). Otrzymawszy odpowiedzi na 12 pytań dotyczących postrzegania siebie jako osoby ekstrawertycznej lub introwertycznej, uzyskałem rezultaty pozwalające na wyróżnienie w grupie osób o niskim, średnim i wysokim stopniu ekstrawersji.

Najniższym możliwym do uzyskania wynikiem było 0, najwyższym natomiast – 12. Oba skrajne rezultaty zostały osiągnięte przez troje badanych: jedna osoba otrzymała wynik 0, dwie – 12. Średni poziom ekstrawersji wyniósł 7,5, natomiast mediana wyników to 8. Odchylenie standardowe wyniosło 2,91. Na tej podstawie przyjąłem, że wyniki 0–4,5 oznaczają niski stopień ekstrawersji, wyniki 5–10 średni stopień ekstrawersji, natomiast 10,5–12 – wysoki stopień ekstrawersji. Wartości przedziałów ustaliłem, odpowiednio odejmując lub dodając od wyniku średniego wartość odchylenia standardowego. Podział grupy prezentuję w tabeli 2:

bliższe aktywności drugiego rodzaju (graficzne reprezentacje modelu zob. np. <https://www.crossculture.com/the-lewis-model-dimensions-of-behaviour/> [DW: 30.04.2020]). Wykorzystanie tego modelu pozwala na orientacyjne określenie, które kultury są odległe od kultury polskiej, i na tej podstawie stwierdzenie, w których momentach można spodziewać się szczególnych zderzeń i nieporozumień kulturowych. Rozwiązanie to ma niewątpliwie pewne wady: aspiruje do liczbowego określenia z natury niewymiernego dystansu kulturowego, nie uwzględnia różnic pomiędzy kulturami o stopniu zerowym, a także utożsamia w ramach jednej kategorii kraje o bardzo odmiennej kulturze, choć z drugiej strony pozwala na próbę.

¹⁵ Z powodu braku dostępu do pełnej wersji kwestionariusza EPQ-R w języku polskim posłużyłem się dostępną wersją angielską zamieszczoną w artykule *The short-form revised Eysenck personality questionnaire: A Hindi edition (EPQRS-H)* (Tiwari et al., 2009: 29).

Tabela 2. Podział grupy ze względu na stopień ekstrawersji (źródło: oprac. własne)

Stopień ekstrawersji	Liczba badanych	Procent
Niski (0–4,5)	10	16%
Średni (5–10)	41	64%
Wysoki (10,5–12)	13	20%
Suma	64	100%

Na podstawie powyższego opisu próby oraz podziałów ze względu na różne zmienne określam grupę badanych jako niejednorodną (heterogeniczną). Konieczność kategoryzacji niektórych zmiennych została podyktowana z jednej strony znaczącymi różnicami między badanymi, z drugiej natomiast dysproporcjami (np. w przypadku reprezentacji poszczególnych kultur). Przyjmuję jednak, że badana próba stanowi grupę reprezentatywną dla populacji uczących się języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej, a co za tym idzie – że wykazane w dalszej części pracy zależności oraz dalsze rozpoznania mogą prowadzić do ogólnych wniosków w obrębie tej grupy uczących się języka polskiego jako obcego.

5. Analiza wyników badań i wnioski

Analiza uzyskanych danych potwierdziła częściowo prawdziwość hipotezy dotyczącej związku między dystansem kulturowym wobec kultury polskiej a dostrzeganiem różnic w polskich zachowaniach niewerbalnych (A). Wykazała również, że istnieje zależność pomiędzy wrażliwością niewerbalną a stopniem ekstrawersji. Jednocześnie został wykazany brak istotnej zależności pomiędzy wrażliwością niewerbalną a pozostałymi zmiennymi, takimi jak wiek, płeć, liczba znanych języków oraz czas spędzony za granicą. Badanie pozwoliło też na udzielenie odpowiedzi na pytanie o rodzaj różnic niewerbalnych doświadczanych przez uczących się języka polskiego jako obcego (B): najczęściej wskazywane były rytuały komunikacyjne, natomiast pozostałe zachowania niewerbalne (dystans konwersacyjny, gesty, mimika, postawa ciała, kontakt wzrokowy, zachowania dotykowe) badani wskazywali z podobną frekwencją. Trudnością związaną z odpowiedzią na to pytanie, a także na kolejne, dotyczące wpływu różnic niewerbalnych na przebieg komunikacji (C), był fakt, że znacząca część badanych nie dostrzega znaczących różnic między komunikacją niewerbalną w swoim kraju i poza nim (48%) lub nie doświadczyła nieporozumień kulturowych (39%). Świadczy to o tym, że dla wielu uczących się języka polskiego jako obcego różnice w komunikacji niewerbalnej postrzegane na gruncie polskim nie są zjawiskiem istotnym.

Interesujące są wnioski płynące z części badania dotyczącej postaw uczących się wobec komunikacji niewerbalnej oraz ich oczekiwań względem jej obecności lub braku w procesie dydaktycznym (D). Choć większość badanych postrzega polskie

zachowania niewerbalne jako naturalne i oczywiste, istnieje rozbieżność pomiędzy obecnością komunikacji niewerbalnej jako tematu na lektoracie języka polskiego a oczekiwaniami uczących się, co może wskazywać na niedostateczne uwzględnienie zachowań niewerbalnych w toku nauczania.

Opis ilościowo-jakościowy został w niektórych miejscach uzupełniony korepondującymi wypowiedziami z wywiadów; płynące z nich wnioski łączą się z rezultatami analizy statystycznej oraz frekwencyjnej.

5.1. Analiza wrażliwości niewerbalnej

W celu analizy wyników z części drugiej kwestionariusza – sprawdzającej wrażliwość niewerbalną badanych, rozumianą jako zdolność dostrzegania różnic niewerbalnych – dane uzyskane w tej części ankiety zostały zgrupowane. Uzyskano w ten sposób pięć wyników sumarycznych, które obejmowały następujące zagadnienia: generalne postrzeganie różnic niewerbalnych, postrzeganie różnic w obrębie dystansu, kontaktu wzrokowego i gestu, postrzeganie naruszenia przestrzeni osobistej, postrzeganie nadmiernego wycofania oraz postrzeganie różnic w obrębie gestów¹⁶. Istotne różnice pojawiły się po wzięciu pod uwagę dwóch zmiennych: dystansu kulturowego oraz stopnia ekstrawersji (w tym szczególnie ekspresyjności), z czego największe różnice widoczne były w obrębie ogólnego postrzegania różnic niewerbalnych ($p = 0,009$ i 24% zmienności), postrzegania różnic dystansu, kontaktu wzrokowego i gestu ($p = 0,03$ i 20% zmienności) oraz postrzegania różnic w obrębie gestów ($p = 0,0003$ i 33% zmienności).

Dystans kulturowy może zatem, zgodnie z założoną hipotezą, wpływać na wrażliwość niewerbalną uczących się języka polskiego jako obcego, przy czym należy zauważyć, że wpływ ten jest stosunkowo niewielki, na co wskazuje niski (poniżej 0,5) współczynnik eta kwadrat częstkowego wynoszący od około 0,2 do 0,33 w zależności od zjawiska (gest, dostrzeganie zbyt małego/dużego dystansu). Dystans kulturowy odpowiada zatem za nie więcej niż 30% zmienności w obrębie wrażliwości niewerbalnej, pozostawiając znaczny procent wartości tej zmiennej czynnikom indywidualnym, które nie zostały w niniejszym badaniu określone.

Analiza wariancji dla poziomu ekstrawersji wykazała istotne różnice w kategorii postrzegania różnic w obrębie gestów, w której wartość p wyniosła 0,006, natomiast eta kwadrat częstkowego 0,15. Dalsza, ukierunkowana analiza wykazała, że za różnicę odpowiada zdanie „Nie rozumiem gestów, które ktoś wykonuje” – w analizie wariancji wyłącznie dla tego pytania wartość p wyniosła 0,01, natomiast eta kwadrat

¹⁶ Dla każdej sumy uzyskanych wyników została sprawdzona normalność rozkładu za pomocą testu Kołmogorowa–Smirnowa; dla wszystkich wartość p okazała się większa od 0,05 i z tego względu do dalszej analizy ilościowej zostały wykorzystane metody parametryczne.

cząstkowego 0,19. Analizy wariancji dla pozostałych kategorii nie wykazały istotnych różnic. Ta zależność może być powiązana z częściowo potwierdzoną hipotezą negatywnej korelacji pomiędzy zdolnością nadawania i odbierania sygnałów niewerbalnych. Zakłada ona, że osoby dobrze kodujące emocje czy też uczucia wyniosły tę zdolność z domu rodzinnego, w którym zachowania członków rodziny były ekspresyjne. Niekonieczne jest więc dla takich osób wykształcenie umiejętności dobrego dekodowania sygnałów niewerbalnych. W odwrotnej sytuacji, a więc w rodzinach o słabej ekspresyjności, dzieci wykształcają tę umiejętność, gdyż jest ona konieczna do odczytywania słabszych sygnałów niewerbalnych (Knapp, Hall, 2000: 133–134).

W kwestionariuszu badani określali, czy dostrzegają znaczące różnice niewerbalne między swoją kulturą a kulturą obcą, jakie są to różnice oraz jak często i w jaki sposób wpływają one na przebieg komunikacji. Spośród badanych 33 odpowiedziało przecząco na pytanie brzmiące: „Czy dostrzegasz znaczące różnice między językiem ciała w Twoim kraju i poza nim?”, 31 – twierdząco. Ze względu na szczególnie dużą liczbę odpowiedzi przeczących przeprowadziłem test t dla dwóch grup (odpowieź twierdząca i przecząca) dla zmiennej zależnej opartej na stwierdzeniu z drugiej części kwestionariusza: „Dostrzegam różnice w komunikacji niewerbalnej (dystans między rozmówcami, gesty, mimika) między moją kulturą a kulturą obcą”. Wynik testu okazał się istotnie zależny, co wskazuje na prawdziwość udzielanych odpowiedzi.

Można zatem założyć z dużym prawdopodobieństwem, że różnice w zachowaniach niewerbalnych faktycznie nie stanowią problemu dla około połowy badanych. Co interesujące, dodatkowe analizy przeprowadzone w celu określenia przynajmniej jednej zmiennej niezależnej mogącej mieć wpływ na dostrzeganie znaczących różnic nie wykazały żadnej istotnej różnicy ani zależności. Może to dodatkowo potwierdzać wpływ innych, nieokreślonych w tym badaniu czynników indywidualnych. Badani, którzy udzielili na powyższe pytanie odpowiedzi twierdzącej (31 badanych), jako najbardziej odmienne zachowania wskazywali rytuały komunikacyjne (ponad 60% badanych). Pozostałe zachowania (dystans konwersacyjny, gesty, mimika, postawa ciała, kontakt wzrokowy, dotyk) były wskazywane podobnie często: około 25–30% wskazań dla każdego rodzaju zachowania niewerbalnego.

Różnica rzędu 30% wskazuje wyraźnie na to, że charakterystyczne dla kultury polskiej rytuały komunikacyjne stanowią dla uczących się języka polskiego jako obcego najistotniejszą różnicę o charakterze kulturowym. Z drugiej strony brak faworyzowania konkretnych zachowań niewerbalnych dowodzi również kompleksowego i całościowego postrzegania polskich zachowań niewerbalnych przez obcokrajowców.

Na pytanie „Czy zdarza się, że różnice kulturowe wpływają na przebieg Twoich rozmów – utrudniają je lub je uniemożliwiają?” 39 badanych odpowiedziało twierdząco, 25 przecząco. Podobnie jak w poprzednim pytaniu znaczna grupa, stanowiąca tym razem blisko 40% badanych, zadeklarowała, że nie doświadcza

nieporozumień kulturowych. Dodatkowe testy t-Studenta nie wykazały istotnej różnicy pomiędzy grupami w obrębie zmiennych takich jak ekstrawersja czy dystans kulturowy. Ponownie wskazuje to na znaczną rozbieżność w generalnym postrzeganiu komunikacji międzykulturowej w zależności od nieokreślonych czynników indywidualnych.

Największa grupa spośród badanych, którzy odpowiedzieli twierdząco, stanowiąca blisko połowę, doświadcza nieporozumień kulturowych przynajmniej raz lub kilka razy w miesiącu; niewiele mniej (38%) doświadcza takich nieporozumień przynajmniej raz lub kilka razy w roku. Udzielone odpowiedzi wskazują w ogólnym ujęciu na raczej incydentalny charakter tego rodzaju doświadczeń. Niemniej dla dość znacznej części badanych nieporozumienie kulturowe jest zjawiskiem doświadczanym z większą regularnością, co nie pozwala uznać tego problemu za mało znaczący. W celu określenia charakteru tych nieporozumień badanym zostało zadane pytanie otwarte z możliwością wyboru jednej z podanych odpowiedzi; badani określali w nim, w jaki sposób różnice kulturowe wpłynęły na ich komunikację. Najczęściej wskazywali na poczucie odmiennego przekazu werbalnego i niewerbalnego (16 wskazań), niezręczności nieprzeszkadzające rozmowie (15 wskazań). Rzadziej były wskazywane znaczny dyskomfort (6 wskazań), przerwanie komunikacji (5 wskazań) lub problem ze skupieniem się na przekazie (3 wskazania).

5.2. Postawy wobec komunikacji niewerbalnej

W trzeciej części kwestionariusza badani określili swoją postawę wobec pięciu twierdzeń dotyczących polskich zachowań niewerbalnych. Wnioski płynące z analizy jakościowo-ilościowej tej części stanowią jednak dobre uzupełnienie omówionych powyżej analiz zależności. Znaczna część badanych uważa, że zasady zachowań niewerbalnych obowiązujące w polskiej kulturze nie są im obce (tylko 14% nie zgodziło się z tym stwierdzeniem), a także że polskie zachowania niewerbalne są dla nich naturalne (77% się zgadza, w tym 30% zdecydowanie). Dowodzi to swoistej zachowawczości polskiej kultury zachowań niewerbalnych, które dla uczących się języka polskiego jako obcego najczęściej są nie tylko zrozumiałe, ale również przyjmowane jako niezaskakujące lub niezwracające uwagi.

Pesymistyczne są wnioski dotyczące nauczania komunikacji niewerbalnej w ramach lektoratu. Prawie połowa badanych deklaruje, że temat mowy ciała nie był poruszany na lektoracie języka polskiego jako obcego, a zaledwie 22% stwierdza, że komunikacja niewerbalna była nauczana. Rozmija się to z oczekiwaniami większości uczących się, gdyż ponad połowa badanych (53%) uważa, że komunikacja niewerbalna powinna być nauczana w ramach lektoratu (25% nie zgadza się z tym stwierdzeniem).

Widoczne są zatem rozbieżności również w obrębie postaw wobec komunikacji niewerbalnej. Po raz kolejny może to wskazywać na to, że dla części populacji komunikacja niewerbalna nie stanowi zjawiska o kluczowym znaczeniu i nie jest tematem interesującym czy też potrzebnym w nauczaniu, podczas gdy dla innych stanowi ważny aspekt komunikacji. Na podstawie powyższej analizy można wyciągnąć następujące wnioski: nauczyciel języka polskiego jako obcego powinien uwzględnić przede wszystkim dystans kulturowy, który może odpowiadać za częstsze dostrzeganie różnic niewerbalnych i – co za tym idzie – częstsze doświadczanie nieporozumień o podłożu kulturowym, a także zwracać szczególną uwagę na osoby introwertyczne i (lub) mniej ekspresyjne. Z drugiej strony międzykulturowa wrażliwość niewerbalna może być w znacznym stopniu zależna od innych zmiennych, których precyzyjne określenie stanowi trudne zadanie: kluczowe jest zatem indywidualne podejście do uczącego się i rozpoznawanie konkretnych potrzeb poszczególnych uczących się, co z kolei ściśle wiąże się z propozycjami dla nauczania języka w pełnym jego zakresie, zawartymi m.in. w ESOKJ (2003).

6. Podsumowanie

Analiza programów nauczania, inwentarzy tematycznych oraz dokumentów Rady Europy wskazuje, że komunikacja niewerbalna jest coraz częściej uwzględniana w perspektywie dydaktycznej. Co ważne, zachowania niewerbalne nie są rozpatrywane we wspomnianych dokumentach jako niezależne od przekazu werbalnego, ale jako stanowiące jego uzupełnienie, a także pełniące określone funkcje w interakcjach międzyludzkich. Zmiany te są oczywiście pozytywne: nie wyolbrzymiają roli komunikacji niewerbalnej, ale przyznają jej właściwe, znaczące miejsce.

Otwarty pozostaje jednak problem realizacji założeń programowych. Dzięki przeprowadzonym badaniom można wskazać pewne tendencje, które warto byłoby poddać weryfikacji w szerzej zakrojonych badaniach: zarówno pod względem większej i bardziej zróżnicowanej próby, jak i precyzyjniej dobranych narzędzi ukierunkowanych na konkretne różnice indywidualne. Badanie wykazało, że istnieją dwie grupy uczących się, którzy mogą być bardziej wyczuleni na różnice w komunikacji niewerbalnej o charakterze międzykulturowym. Grupą pierwszą są osoby pochodzące z krajów odległych kulturowo: dla Polski są to przede wszystkim uczący się z Chin, Korei oraz Japonii. Dystans kulturowy wpływa na generalne postrzeganie różnic niewerbalnych, w tym szczególnie gestów. Grupą drugą są osoby introwertyczne oraz mało ekspresyjne: mogą one częściej dostrzegać różnice gesturalne, choć z powodu ograniczonej liczby danych nie było możliwe określenie, czy to zjawisko pozostaje w związku z nieporozumieniami kulturowymi.

Cenne są również negatywne rezultaty badań, a więc wykazane braki istotnej zależności pomiędzy wrażliwością niewerbalną a zmiennymi takimi jak płeć, wiek,

liczba znanych języków czy czas pobytu za granicą, a więc częściowo przeczące hipotezie związanej z pytaniem A. Choć wyniki te warto byłoby zweryfikować na większej próbie, podkreślają one znaczenie dwóch wspomnianych wcześniej zmiennych: dystansu kulturowego i ekstrawersji. Należy jednak podkreślić, że mimo wystąpienia istotnej zależności pomiędzy tymi zmiennymi a wrażliwością niewerbalną ich wpływ na dostrzeganie różnic jest niewielki; niemniej można się spodziewać, że osoby o danej charakterystyce (mało ekspresyjne, introwertyczne, pochodzące z odległego kulturowo kraju) będą częściej zauważały różnice w obrębie zachowań niewerbalnych. W świetle założeń współczesnej glottodydaktyki, związanych z koncentracją na uczących się i ich potrzebach, może to być cenna i przydatna obserwacja.

Próba odpowiedzi na pytanie B dotyczące różnic niewerbalnych, które są najczęściej doświadczane przez uczących się, doprowadziła do zaskakującego wniosku: ponad połowa badanych wcale nie dostrzega znaczących różnic w komunikacji niewerbalnej między rodzimą kulturą a kulturą obcą. Ponieważ kwestionariusz nie precyzował pojęcia kultury obcej ani nie zawęzał go wyłącznie do kultury polskiej (choć dla większości badanych jedynym miejscem dłuższego pobytu zagranicznego była właśnie Polska), można uznać, że faktycznie istnieje liczna grupa osób nietraktujących różnic w komunikacji niewerbalnej jako znaczącego problemu. Cztery na dziesięć osób nie doświadczyły również nieporozumień kulturowych, natomiast dla pozostałych są one raczej doświadczeniem incydentalnym. Z jednej strony może to wynikać z relatywnie mało wyrazistych, a przez to potencjalnie kłopotliwych w interakcjach międzykulturowych polskich zachowań niewerbalnych, z drugiej zaś z globalizacji, która sprawia, że komunikacja międzykulturowa staje się zjawiskiem coraz powszechniejszym i coraz bardziej oswojonym. Bez względu na ocenę samego zjawiska globalizacji można mówić tu o pozytywnej tendencji, przynajmniej z perspektywy komunikacji międzykulturowej.

Dla wielu uczących się polszczyzny w warunkach komunikacji egzolingwalnej w grupie heterogonicznej oznacza to kontakt nie tylko z kulturą polską, ale również z innymi, niejednokrotnie dalece bardziej wyrazistymi lub wymagającymi – pod względem kodu niewerbalnego – kulturami. Wziąwszy pod uwagę to, że dla ponad 70% badanych pobyt w Polsce jest pierwszym doświadczeniem mieszkania poza granicami swojego kraju, zróżnicowanie kulturowe, które stanowi dość powszechne zjawisko w grupach lektoratowych, może być wykorzystane do rozwijania kompetencji różnokulturowej, np. przy wykorzystaniu prezentacji zachowań niewerbalnych w różnych kulturach.

Ogólnym wnioskiem płynącym z niniejszej pracy jest zatem konieczność uwzględnienia indywidualnych potrzeb uczących się również w obrębie zachowań niewerbalnych. Jednocześnie warto poświęcić uwagę samemu zjawisku różnic w komunikacji niewerbalnej: niezależnie od indywidualnych preferencji i postaw wobec tego aspektu komunikacji istnieje bowiem wyraźna potrzeba umożliwiania uczącym się podjęcia refleksji nad zachowaniami niewerbalnymi, charakterystycznymi

nie tylko dla innych kultur, lecz także dla ich własnej, rodzimej. Świadomość występowania różnic między nimi może okazać się ostatecznie cenniejsza niż precyzyjna wiedza dotycząca tego, jak wygląda komunikacja niewerbalna w danym kraju czy kulturze w każdym jej najdrobniejszym przejawie.

Bibliografia

- Armstrong N., Wagner M., 2003, *Field Guide to Gestures*, Quirk Productions, Filadelfia.
- Burzyńska A. B., Dobesz U., 2004, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków, s. 119–128.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, 2018, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [DW: 30.04.2020].
- Ekman P., Friesen W. V., 1969, *The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding*, „Semiotica”, nr 1(1), s. 49–98.
- Ekman P., Friesen W. V. (1971), *Constants Across Cultures in the Face and Emotion*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 2, s. 124–129.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Gębał P. E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Universitas, Kraków.
- Hall E. T., 1987, *Bezgłosny język*, tłum. R. Zimand, A. Skarbińska, PIW, Warszawa.
- Hall E. T., 2003, *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Muza, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Jarząbek K., 1994, *Gestykulacja i mimika. Słownik*, Śląsk, Katowice.
- Jarząbek K., 1989, *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych (na przykładzie komunikacji Polaków i Rosjan – ujęcie konfrontatywne)*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Kendon A., 1967, *Some functions of gaze-direction in social interaction*, „Acta Psychologica”, nr 26, s. 22–63.
- Knapp M. L., Hall J. A., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, tłum. A. Śliwa, L. Śliwa, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Knapp M. L., Hall J. A., Horgan T. G., 2014, *Nonverbal Communication in Human Interactions*, Wadsworth, Boston, MA.
- Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Jerzy Kowalewski, Kraków.
- Lewis R. D., 2006, *When Cultures Collide. Leading Across Cultures*, WS Bookwell, Boston – Londyn.
- Mendak E., 1996, *Kody niewerbalne jako obiekty nauczania języka obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 6, s. 63–68.

- Morcinek-Abramczyk B., 2013, *Adaptacja kodu pozawerbalnego w akwizycji języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 3, s. 383–397.
- Sommer R., 1977, *Classroom Layout*, „Theory into Practice”, nr 3, s. 174–175.
- Sorokowska A. et al., 2017, *Preferred Interpersonal Distances: a Global Comparison*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, nr 48(4), s. 577–592, <https://doi.org/10.1177/0022022117698039>.
- Tiwari T., Singh, A. L., Singh I. L., 2009, *The short-form revised Eysenck personality questionnaire: A Hindi edition (EPQRS-H)*, „Industrial Psychiatry Journal”, nr 1, t. 18, s. 27–31, <https://doi.org/10.4103/0972-6748.57854>.
- Trager G. L., 1958, *Paralanguage. A first approximation*, „Studies in Linguistics”, nr 13, s. 1–12.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.
- Załazińska A., 2006, *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorców naracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*, Universitas, Kraków.
- Załazińska A., 2016, *Obraz, słowo, gest*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zarych E., 2014, *Przejdź na wyższy poziom. Język polski dla obcokrajowców: poziom B2/C1*, Nowela, Poznań.
- Żydek-Bednarczuk U., 2010, *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło*, t. 2: *Nauczyć Polski i polskiego*, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 179–190.

NETOGRAFIA

<https://www.crossculture.com/the-lewis-model-dimensions-of-behaviour/> [DW: 30.04.2020].

STRESZCZENIE

Głównym celem artykułu jest omówienie obecności niewerbalnego aspektu komunikacji w procesie uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego. W pierwszej części autor przedstawia typologię głównych zachowań niewerbalnych oraz metody ich opisu użyte m.in. w dokumentach publikowanych przez Radę Europy (CEFR, 2018) oraz programach nauczania języka polskiego jako obcego (Janowska et al., ed., 2016). W drugiej części zawarte są opis i analiza przeprowadzonego badania. Grupa badanych otrzymała kwestionariusz sprawdzający wrażliwość niewerbalną, indywidualne preferencje oraz postawy wobec komunikacji niewerbalnej. Istotne różnice zostały wykazane w dwóch grupach: reprezentantów kultur odległych od kultury polskiej oraz osób introwertycznych i mniej ekspresywnych, jednak czynniki te tłumaczą tylko do 30% zmienności. Praktyczne zastosowanie wyników badania może być zatem powiązane z podejściem ukierunkowanym na uczącego się.

Słowa kluczowe: komunikacja niewerbalna, różnice indywidualne, dystans kulturowy, gest

[...] 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)*

