

Bożena Ostromięcka-Frączak

FUNKCJA PYTAŃ W PROCESIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

Lekcja szkolna jest zdarzeniem językowo-dydaktycznym, toteż powinni ją badać zarówno pedagodzy, jak i językoznawcy. Warunkiem sukcesu zawodowego nauczyciela jest nie tylko jego wiedza merytoryczna, ale i rozbudowana świadomość językowa, szczególnie w sytuacji lekcji z cudzoziemcami, dla których język nauczyciela jest doniosły społecznie i kulturowo jako środek komunikacji i wzorzec zachowań językowych.

W systemie klasowo-lekcyjnym, dominującym w szkołach europejskiego kręgu kulturowego oraz grupowo-lekcyjnym, jaki jest prowadzony w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi, podstawową formą nauczania jest lekcja trwająca 45 minut. Nauczyciel planuje lekcję, inspiruje ją, odpowiada za jej przebieg, pełniąc rolę nadrzędną kierownika i organizatora procesu dydaktycznego. Niezwykle ważna jest więc jego kompetencja językowa i umiejętność dostosowania wypowiedzi do poziomu i potrzeb odbiorcy, zwłaszcza cudzoziemca. W tym sensie, nauczycielami języka polskiego są wszyscy nauczyciele Studium, także i nauczyciele przedmiotu, wszyscy więc powinni odznaczać się rozległą kompetencją językową.

Konstytutywnymi czynnościami językowo-dydaktycznymi nauczyciela¹ w czasie lekcji są:

- **zagajanie**, polegające na podaniu uczniom „wiedzy wyjściowej”,
- **zadawanie**, polegające na wezwaniu ucznia do wykonania określonych czynności,
- **sprawdzanie**, polegające na ustaleniu stopnia opanowania materiału przez ucznia,
- **upewnianie** ucznia o przyswojeniu przez niego przedstawionych sądów, przekonań i umiejętności.

¹ O czynnościach językowo-dydaktycznych nauczyciela pisze E. Biłos, *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Częstochowa 1992, s. 28. W pracy podana jest bogata literatura przedmiotu.

Działania nauczyciela w czasie lekcji były opisywane przez wielu uczonych, m. in. N. Flandersa, M. Galtona, R. Adamsa². Ten ostatni zbadał aż 150 systemów kategoryzacji czynności nauczyciela i doszedł do wniosku, że najczęściej powtarzającą się czynnością w różnych systemach była czynność pytania. Najczęściej nauczyciel jest tym, który pyta, uczeń tym, który odpowiada. Dominującym elementem lekcji jest więc sprawdzanie przebiegu zarówno przekazywania wiedzy przez nauczyciela, jak i stopnia jej przyswojenia przez uczniów, w czym szczególną rolę odgrywają pytania dydaktyczne nazywane też pytaniami edukacyjnymi. Ich cechą jest to, że stawia je nauczyciel, a więc ten, który z góry zna odpowiedź na postawione pytanie, odpowiada zaś uczeń i jego odpowiedź jest porównywana z odpowiedzią znaną nauczycielowi z góry. Ta cecha pytań dydaktycznych wyróżnia je spośród innych pytań, w których pytający nie zna odpowiedzi, jest ona dla niego niewiadomą.

Podczas lekcji występują pytania dydaktyczne i niedydaktyczne, z tym że nasycenie lekcji pytaniami pierwszego typu jest o wiele większe niż drugiego. Często ta sama wypowiedź nauczyciela może być pytaniem, żądaniem, a nawet stwierdzeniem, w zależności od konsytuacji, która rozstrzyga o charakterze wypowiedzi. H. Wichura³, analizując zależności, jakie zachodzą między jakością i ilością pytań nauczyciela a typem lekcji, stwierdziła, że pytania zadawane na lekcji języka polskiego i matematyki zajmują aż 50% wszystkich wypowiedzi lekcyjnych nauczyciela. Pytania dydaktyczne analizował również E. Biłos⁴. Językoznawcy zajmujący się pytaniami próbowali dokonać ich klasyfikacji pod względem strukturalnym⁵ lub tematycznym⁶, odkryć elementy potoczności i modalności⁷, badać związki między strukturą pytania i jego funkcją⁸.

Jeśli najczęstszym typem zachowań językowych na lekcji są sterujące akty mowy w formie pytań i żądań, które przesądzają o dialogowości

² R. Adams, *Observational Studies of Teachers Role*, „International Review of Education” 1972, nr 4.

³ H. Wichura, *Wypowiedzi nauczyciela w procesie wielostronnego nauczania – uczenia się w klasach niższych szkoły podstawowej*, [w:] *Wielostronne nauczanie – uczenie się w klasach niższych szkoły podstawowej. Wybrane zagadnienia*, Białystok 1986, s. 11–39.

⁴ E. Biłos, *Uwagi o badaniu pytań polszczyzny mówionej*, *Por. Jęz.* 1988, z. 6, s. 427–437.

⁵ Z. Wąsik, *Typologia strukturalna wypowiedzi pytajnych*, Wrocław 1979; tenże, *O tzw. aktualnym rozczłonkowaniu wypowiedzi pytajnych*, „Prace Filologiczne”, t. 32, Warszawa 1985; B. Boniecka, *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, Warszawa 1978 i inne prace tejże autorki.

⁶ Biłos, *Wypowiedzenia pytajne...*

⁷ E. Boniecka, *Przejawy potoczności w pytaniach nauczycieli*, *Por. Jęz.* 1985, z. 1; taż, *O zależności między modalnością pytania a jego aktualnym rozczłonkowaniem*, *Por. Jęz.* 1972.

⁸ H. Jarosz, *Pytania w funkcji innej niż pytajne*, „Język Polski” LXVI, z. 5; B. Boniecka, *Pragmatyka wypowiedzi pytajnych*, „Studia Polonistyczne” IX.

języka lekcyjnego, to rzeczą językoznawcy jest ich zbadanie i opis, do metodyka należy rozstrzygnięcie o przydatności opisu i wyciągnięcie wniosków.

Autorka niniejszego artykułu przeprowadzając analizę pięciu lekcji języka polskiego będzie próbowała łączyć te dwa stanowiska. Materiał językowy obejmuje ponad 800 replik pytajnych (w jednej lekcji było ich przeciętnie 150–170).

Oprócz pytań właściwych, tj. pytań o formie i funkcji pytajnej na lekcji, pojawiają się też wypowiedzenia pytaniopodobne⁹. Są to wypowiedzenia, które pełnią funkcje pytań, ale nie mają wykładnika lub wykładników pytaniowości wyrażonych na powierzchni, np. operatorów pytających w postaci zaimków i partykuł, intonacji wznoszącej lub odpowiedniego szyku. Możemy spotkać się z sytuacją odwrotną – wypowiedzenia, które od strony formalnej są pytaniami, funkcjonalnie nimi nie są. W językoznawstwie polonistycznym noszą one nazwę pytań pozornych. W artykule poddano więc analizie pytania właściwe, wypowiedzenia pytaniopodobne i pytania pozorne, stawiane przez nauczyciela na odtwórczej lekcji języka polskiego, tj. typowej lekcji w Studium¹⁰.

O „belferskim” podejściu do studenta świadczą anakoluty składniowe występujące w replikach nauczycielskich¹¹. Nauczyciel rozpoczyna zdanie, którego forma wskazuje na polecenie, nakaz, oznajmienie itd., a następnie w trakcie wypowiedzi zmienia zamiar i zadaje pytanie, np.

– *Zwróćcie, proszę, uwagę na wymowę wyrazu „chrzest Polski”. Ten wyraz wymawiamy przez sz, a jaką on ma pisownię? Kto napisze?*

– *Teraz zapiszemy temat: 3 Maja, święto... jakie, jakie święto?*

– *Powiedzieliśmy, że bardzo duży przyrost naturalny jest niedobry dla rozwoju całego świata, tak? I może doprowadzić do jakiejś katastrofy, tak? Bo nie będzie..., czego nie będzie? (jedzenia i miejsca dla ludzi, tak?).*

– *Czyli, że taka niepewna sytuacja polityczna i ekonomiczna wpływa na to, że przyrost naturalny..., jaki czasownik? Co się dzieje z przyrostem? (zmniejsza się).*

Pytań tego typu należy unikać, gdyż zakłócają one komunikację i świadczą o nieporadności językowej nauczyciela.

⁹ O wypowiedzeniach pytaniopodobnych, por. M. Barjałowicz, *Uwagi o pragmatyce pytań oraz o wypowiedzeniach pytaniopodobnych*, „Przegląd Humanistyczny” 1984, nr 3.

¹⁰ Jeżeli w procesie dydaktycznym dominują nauczycielskie wypowiedzenia pytajne, to jego znaną cechą jest nauczanie odtwórcze.

¹¹ Replika jest podstawową jednostką dialogową, obejmującą wypowiedź jednego z interlokutorów, która jest zawarta pomiędzy wypowiedziami drugiego interlokutora lub innych interlokutorów. Ze względu na oszczędność miejsca pomijam repliki – odpowiedzi studentów (wyjątkowo podaję ich skróconą formę w nawiasie), chociaż zdaję sobie sprawę z niedoskonałości takiego rozwiązania. Poszczególne repliki wydzielone są myślnikiem.

Bardzo często oznajmienie, polecenie lub inny akt mowy łączy się z pytaniem o zgodę.

Wykładnikami językowymi pytań o zgodę są także pojedyncze leksemy jak: *prawda? tak? zgoda? dobrze?* lub konstrukcje typu: *czy się z tym zgadzacie? zgadzacie się ze mną? (czy) myślicie tak samo? czy uważacie podobnie jak...?*

– *A czy sądzicie, że ona (Izabela) była obojętna na takie uczucie? Zobaczcie, ileż tam się kręci dookoła takich czysto psychologicznych problemów, prawda?*

– *Agnieszka twierdzi, że ludzie nie są mądrzy? Zgadza się z tym?*

– *Dobra była scena w sądzie, prawda?*

– *Spróbujmy teraz ułożyć plan opowiadania, dobrze?*

– *Sanja powiedziała, że Wokulski na pewno popełnił samobójstwo. Pani Sanja powiedziała to z bardzo dużą pewnością. Czy uważacie podobnie jak Pani Sanja? Zgadza się z tym?*

– *Jest dużo ludzi, którzy wierzą w to, że można ochronić przyrodę..., czy tak?*

– *Zgadza się Państwo ze mną?*

Pytania o zgodę są synonimiczne z pytaniami o rozstrzygnięcie z partykułą pytającą *czy?*

– *Zgadza się z tym?*

Czy zgadzacie się z tym?

– *Ona potem uczyła się pilnie, tak?*

Czy ona potem uczyła się pilnie?

Dla komunikacji językowej na lekcji pytania tego typu stanowią małą wartość, bowiem niejednokrotnie nie otrzymujemy na nie odpowiedzi słownej. Zgoda wyrażana jest często środkami paralingwistycznymi, np. ruchem głowy, wyrazem twarzy itd. Odpowiedź studenta jest często jedno-wyrazowa: *tak, nie* lub co najwyżej jednozdaniowa, z powtórzeniem pytania nauczyciela, np.

– *Tak, ona potem uczyła się pilnie.*

– *Tak, ludzie wierzą, że można ochronić przyrodę.*

O ile w pierwszym etapie nauki pytania takie są w pełni uzasadnione, to na kursie zaawansowanym powinno się ich unikać. Wartość tych pytań, niewielka pod względem językowym tkwi w czymś innym. Nauczyciel pytaniami o zgodę daje studentowi do zrozumienia, że się z nim liczy, że czeka na jego akceptację, a tym samym traktuje go w rozmowie jako partnera, a nie osobę podporządkowaną. Tak więc chociaż pytania tego typu nie rozwijają języka studenta cudzoziemca, to jednak uczą go strategii grzeczności i językowego *savoir-vivre*'u niezbędnego w dorosłym życiu i funkcjonowaniu w polskim środowisku językowym – uczą właściwych zachowań językowych, stąd też należy je ocenić pozytywnie, por.

Wieczorem pójdziemy do kina?

Czy wieczorem pójdziemy do kina?

Metodycy są zgodni co do tego, że w początkowym okresie nauki języka obcego powinny dominować na lekcji pytania w formie zdań pojedynczych. Na tym etapie nauki języka są one najwartościowsze dydaktycznie¹². Jeśli zawierają zaimek pytajny lub partykułę pytajną, są precyzyjne językowo i zasługują na naszą aprobatę. Najmniej wartościowe są pod tym względem pytania z partykułą *czy* w pozycji inicjalnej, na które reakcją jest jedno- wyrazowa odpowiedź: *tak* lub *nie*, ewentualnie z powtórzeniem, np.

– *A czy można jakoś zapobiec rakowi?*

(Tak, można).

– *Czy kolega dobrze powiedział?*

(Tak, on dobrze powiedział).

– *Czy lubicie czytać książki?*

(Tak).

Wśród pytań w formie zdań pojedynczych mogą się pojawić pytania o podmiot (*kto? co?*), orzecznik (*co robi? jaki jest?*), dopełnienie (*kogo? co? z kim? z czym?*), okolicznik (*po co? jak? dlaczego? gdzie? dokąd?*) i przydawką (*jakie? ile? który?*). Zaimki te znajdują się najczęściej w pozycji inicjalnej i całe zdanie ma intonację wznoszącą, np.

– *Gdzie urodził się Mikołaj Kopernik?*

– *Kim był Mikołaj Kopernik?*

– *Co to jest surowiec?*

– *Ciekawa jestem, jaki jest przyrost naturalny w waszych krajach?*

– *Jaki inny jeszcze czasownik można powiedzieć?*

– *Co to znaczy kraje rozwijające się?*

– *W jakich okolicznościach on mógł to zrobić?*

W pytaniach należy wystrzegać się inwersji i umieszczania zaimka pytajnego w szyku postpozycyjnym lub finalnym, jak to „przytrafiło” się polonistom w zdaniach, np.

– *Następny punkt naszego planu, jaki może być?*

– *Jeżeli jest ta dziura ozonowa to co..., co się będzie działo na ziemi?*

– *Nie ma czego? Antykoncepcji, tak?* (student powiedział „koncepcji”)

– *Na obrazku..., co widzimy?*

Panuje przekonanie, że nauczyciel na lekcji powinien posługiwać się językiem ogólnopolskim, oficjalnym, zwanym też dialektem kulturalnym. Jednak już B. Boniecka¹³ zauważyła, że wyłamują się z tego pytania, w których występują elementy potoczności, por. lekcje w Studium:

¹² K. Ondrašková, *Funkcje pytań nauczyciela w kształceniu językowym w klasach początkowych w ČSRS*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, t. 5, Wrocław 1988.

¹³ B. Boniecka, *Przejawy potoczności w pytaniach nauczycieli*, „Poradnik Językowy” 1985, z. 1, s. 44–50.

- *No i co dalej?*
- *Ale jak się pisze ten wyraz?*
- *No i kto jeszcze tak myśli?*
- *I co się dalej stało?*
- *Ale dlaczego nie boimy się cholery?*
- *Bo co się stanie?*

Elementami potocznymi są tu wieloskładnikowe skupienia zawierające składnik spójnikowy *i*, *a*, *ale*, *bo* i partykułę *no*.

Często pytania nauczycieli mają formę pytania zależnego, wprowadzonego zdaniem z czasownikiem oznaczającym czynność mówienia, myślenia, rozstrzygnięcia sądów, prezentacji poglądów lub z czasownikiem grzecznościowym: *proszę*, *bardzo proszę*, np.

- *A proszę Państwa, czy sądzicie, że Prus w jakiś taki, no..., bardzo prosty sposób naszkicował stosunek Izabeli do Wokulskiego?*
- *Dlaczego myślisz, że to nie jest problem?* (deptanie trawników)
- *A dlaczego jak myślicie, dlaczego nie będzie miejsca dla ludzi na ziemi?*
- *Proszę mi powiedzieć, o jakiej książce mówiliśmy wczoraj?*
- *Proszę, kto mi powie co było zadane?*

Pytania nauczycieli są czasem redundantne, szczególnie wtedy, gdy pojawiają się całe kompleksy pytań stanowiące powtórzenie tego samego pytania lub pytania bardzo podobnego. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z pytaniami bliźniaczymi, np.

- *O czym opowiada ten tekst? O czym opowiada?*
- *Wszyscy wiedzą, co to jest surowiec? Co to jest surowiec?*
- *Kto mi powie, gdzie urodził się Kopernik? No, kto mi powie, gdzie?*

Dwukrotne powtarzanie identycznych pytań jest na ogół oceniane negatywnie, jako przejaw gadulstwa nauczyciela. Wydaje się jednak, że w przypadku studentów cudzoziemców jest to zabieg celowy. Chodzi o to, aby w grupie, która ma małe doświadczenie językowe był prawidłowy przebieg komunikacji. Cisza po pierwszym pytaniu i odpowiedź po powtórzeniu pytania potwierdza to przekonanie.

Innym typem powtórzeń są pytania synonimiczne, które również ułatwiają cudzoziemcowi zrozumienie pierwszego pytania, np.

- *Jeżeli jest ta dziura ozonowa to co, co będzie się działo na ziemi? Jeżeli nie będzie ochrony, jeżeli będzie dziura ozonowa, co stanie się na ziemi?*
- *Co jest z ilością ludzi na świecie? Czy coś wiecie na ten temat, na temat ilości ludzi na świecie?*
- *Czyli możemy jeszcze coś zrobić, aby zapobiec katastrofie? Ludzie mogą coś zrobić, aby zapobiec końcowi świata?*

Często w pytaniach synonimicznych mamy różny stopień szczegółowości pytania.

– *Czy podobała Ci się ta książka? A dlaczego? Powiedz, co Ci się w niej podobało?*

– *Ciekawa jestem, jaki jest przyrost naturalny w waszych krajach? Czy jest duży czy mały? Fabis, we Francji jest jaki przyrost naturalny? Więcej ludzi rodzi się, czy więcej umiera?*

– *Dlaczego podobała się Pani postać doktora Szumana? A czy zastanawiała się Pani nad funkcją, rolą tej postaci w powieści?*

Szczególnym rodzajem pytań są pytania urwane, które mają silną intonację wznoszącą i wymagają odpowiedzi w formie dokończenia rozpoczętego zdania.

– *On był dobry i jaki? (szlachetny).*

– *Dziura, jaka dziura? (dziura ozonowa).*

– *Zanieczyszczenie, tak?, zanieczyszczenie czego? (powietrza).*

– *Surowce, czyli co?*

– *Przyrost naturalny zmniejsza się, spada, albo...? Maleje, tak? dobrze?*

Pytania nauczycieli rzadko są zredukowane maksymalnie, tj. do samego zaimka pytajnego, np. *dlaczego?* i *co?*, *czemu? po co?* Odpowiedź na takie pytanie jest oczywiście możliwa, jeśli nauczyciel i student mają wspólny zasób wiedzy językowej i pozajęzykowej, wynikający z analizy konkretnego tekstu, do którego nawiązują. W pracy z cudzoziemcami należy ich unikać, raczej rozwijać w pełne pytania, nawiązujące wprost do tekstu.

Jeżeli odpowiedź studenta jest błędna, nauczyciel stara się naprowadzić studenta na właściwy tok rozumowania zadając pytanie w formie podpowiedzi. Pytania tego typu nazywają językoznawcy pytaniami nawigacyjnymi. Na lekcjach języka polskiego pojawiają się one bardzo często i z reguły zawierają element korekty językowej. Nauczyciel podpowiadając uczniowi wskazuje równocześnie na formę poprawną i eliminuje formę błędną. Ten typ pytań pojawia się na lekcjach w Studium często i jest w pełni uzasadniony np. (uczeń: *odpowiadanie koledze...*):

– *Odpowiadanie, dawanie odpowiedzi nauczycielowi, udzielanie odpowiedzi dziennikarzowi, a koledze, jeśli nie umie odpowiedzieć, to...? (uczeń: podpowiadanie)*

– *Co się stanie na Antarktydzie, kiedy promienie słońca będą mocno operować? (nie będzie lodu). Lód stopi się, tak? A co z wodą? (będzie dużo wody). Poziom mórz wzrośnie, tak, zgadzacie się ze mną? A dokładniej? Jeżeli coś jest na dole, na ziemi i potem idzie w górę to...? Jaki to jest czasownik? (podnosi się). Tak, dobrze, wody podnoszą się, poziom wód podnosi się.*

Nauczyciele mają też cały wachlarz pytań w formie zdań złożonych. Pojawiają się one na zajęciach w Studium w późniejszym okresie nauki. Są to pytania z kilkoma niewiadomymi. Na kursie wstępnym należy ich unikać, gdyż są mało komunikatywne, np.

- *Jakie są tu trudne wyrazy, w których możemy popełnić błędy?*
- *Gdzie i kiedy urodził się Mikołaj Kopernik?*
- *Co to znaczy kraje rozwijające się? W jakim kierunku się rozwijają?*

Czego chcą?

Dobrze świadczy o nauczycielach to, że nie pojawiły się na ich lekcjach pytania tak bardzo zredukowane, że ograniczone zostały właściwie tylko do pytańników, np.

Kiedy, dlaczego i na jak długo przyjechałeś do Polski?

Co, gdzie i za ile można kupić?

Innym typem pytań są pytania kontynuowane, które nawiązują do wcześniejszych pytań. Nauczyciel zadaje je wtedy, kiedy pierwsza odpowiedź jest niedokładna, nie wyczerpuje zakresu pytania lub jest zbyt ogólnikowa. Często towarzyszą temu pytania dodatkowe, np.

– *A co jeszcze?*

– *A co dalej było?*

– *A dokładnie?*

– *A konkretnie, co można zrobić w tej sytuacji?*

– *A oprócz tego, a poza tym...?*

– *Co miał Pan na myśli mówiąc że...?*

– *A jakie jest jeszcze inne słowo?*

– *Jak inaczej można powiedzieć?*

Pytania kontynuowane są często oddalone od pytań głównych i mogą być przedzielone kilkoma replikami, np.

– *Jeżeli nie będzie ochrony, jeżeli będzie dziura ozonowa, co stanie się na ziemi?*

– *I co jeszcze się stanie?*

– *A co stanie się z wodą na ziemi?*

– *A co się stanie z Antarktydą?*

– *I co będzie wtedy na ziemi?*

– *Co jeszcze, co jeszcze?*

Uważa się, że nauczyciel powinien unikać zadawania pytań kontynuowanych w kilku replikach. W praktyce, nie sądzę jednak, aby na lekcjach w Studium było to możliwe, szczególnie na kursie wstępnym. Widzę nawet pewną zaletę tego typu pytań. W początkowym okresie nauki, kiedy studenci są małowówni i niechętnie biorą udział w lekcji, pytania kontynuowane są narzędziem podtrzymania kontaktu językowego. Na pierwsze miejsce wysuwa się tu funkcja fatyczna mająca na celu podtrzymanie kontaktu językowego ze studentami. Oczekiwanie na odpowiedź nie jest celem samym w sobie, jak to było w innych typach pytań i schodzi na dalszy plan. Ważne jest, aby student mówił, np.

– *Ciekawa jestem, jaki jest przyrost naturalny w waszych krajach? Czy jest duży czy mały?*

– *Fabis, we Francji, jaki jest przyrost naturalny? Więcej ludzi się rodzi, czy więcej umiera?*

– *Gazir, jak to jest w Iraku?*

– *A w Izraelu?*

– *Agnieszka, w Estonii jest duży przyrost naturalny?*

– *A Sergiej, powiedz, jak to jest w Rosji?*

– *Na koniec Afryka. Jaka jest sytuacja demograficzna w Afryce?*

– *Czy przyrost naturalny, duży przyrost naturalny, to tylko problem Afryki? Jak myślicie?*

– *Problem chiński też, tak? Ale czy to tylko problem Afryki, Chin? Tylko ich problem, nie nasz? Kto powie, może Pan?*

Pytania kontynuowane ze względu na treść lekcji, które miały aktywizować studentów, przybrały postać poleceń i prośb i pod względem formy przekształciły się w pytania pozorne. Nauczyciel rezygnuje z żądania w formie imperatywnej, ponieważ forma pytajna jest o wiele uprzejmiejsza, np.

– *Gazir, jak to jest w Iraku? oznacza: Gazir, powiedz, jak to jest w Iraku.*

– *Kto powie, może Pan? oznacza: Niech Pan powie. Proszę, niech Pan powie.*

Inną jeszcze funkcję pełnią pytania pozorne z pytajnikiem *dlaczego?*, np.

– *Dlaczego Pan nie pisze?*

– *Dlaczego Pani rozmawia, a nie czyta?*

Nauczyciela nie interesują zupełnie wyjaśnienia studenta, nie oczekuje też żadnej odpowiedzi. Pod postacią pytania kryje się ukryte polecenie, nakaz, chociaż jest on pozbawiony kategoryczności, por. *pisz, nie rozmawiaj, czytaj*. Stosowanie takich pytań pozornych jest związane z tym, że nauczyciele w Studium pracują z ludźmi dorosłymi, a nie dziećmi, w stosunku do których często używane są formy rozkaznika. Świadczy to dobrze o językowej kulturze nauczycieli, gdyż w kontaktach codziennych, nawet o charakterze służbowym, rzadko spotykamy się z formami imperatywnymi. Konstrukcje te tworzą na lekcji atmosferę grzeczności i uprzejmości oraz świadczą o partnerskim traktowaniu studentów.

Na koniec wypada jeszcze wspomnieć o wypowiedziach pytaniopodobnych, chociaż było ich mało, gdyż nauczyciele języka polskiego bardzo uważają na to, aby używać pytajników, stosować odpowiedni szyk i intonację, por.

– *Dużo ludzi umarło podczas epidemii? oznacza: Czy dużo ludzi umarło podczas epidemii?*

– *Wojny, dwie wojny? oznacza: Gdzie są dwie wojny? (w Czeczenii i Tadżykistanie).*

W czasie lekcji możemy wśród wypowiedzi nauczycieli wyróżnić akty orzekające, np. wykład, wyjaśnienie, akty grzecznościowe, np. pochwały i upomnienia, i akty sterujące, np. pytania, polecenia, wskazówki. W Studium na lekcji języka polskiego dominują sterujące akty mowy. Wynika to

z funkcji nauczyciela jako organizatora i kierownika procesu dydaktycznego. Tekst lekcyjny nasycony jest pytaniami, które tworzą różnorodną mozaikę językową. Wśród pytań występują pytania właściwe, pozorne i wypowiedzenia pytaniopodobne. W tych ostatnich nastąpił rozdźwięk między formą i treścią. Granica między nimi, szczególnie między pytaniami pozornymi i żądaniami, jest trudna do uchwycenia, czasem związana jedynie z różnicą w intonacji. Zgodnie ze wskazówkami metodyków przeważają pytania w formie zdań pojedynczych, które są najwartościowsze pod względem dydaktycznym. Pytań rozszerzonych lub zredukowanych jest stosunkowo mało.

Stosowanie różnorodnej palety pytań¹⁴ dobrze świadczy o nauczycielach, ich przygotowaniu dydaktycznym i znajomości językowego *savoir-vivre*'u.

Poloniści uczą studentów nie tylko języka, ale i zachowań językowych. Znajomość języka polskiego pozwala studentom zagranicznym podjąć studia w Polsce, natomiast zapoznanie cudzoziemców z pragmatyką językową ułatwia im funkcjonowanie w polskim środowisku językowym i przyspiesza przekroczenie murów Studium i „murów językowych”, jakie ich otaczają na początku pobytu w Polsce.

¹⁴ Nie omawiam pytań z podkładem tekstowym ze względu na różnorodność występujących w nich powiązań poziomych i pionowych. Pominięcie pytań tekstotwórczych oraz kompleksów pytań tworzących cały tekst pytajny w obrębie jednej repliki jest związane z ramami niniejszego artykułu.