

Ewa Mendak, Dorota Pogorzelska

**MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA ELEMENTÓW
KOMUNIKACJI NIEWERBALNEJ
W NAUCZANIU CUDZOZIEMCÓW JĘZYKA POLSKIEGO
(Rozważania teoretyczne)**

1. Najwyższym i ostatecznym celem współczesnej dydaktyki języka obcego jest osiągnięcie przez uczącego się kompetencji komunikatywnej, którą rozumiemy jako umiejętność zachowania językowego w sposób adekwatny do sytuacji pozajęzykowej¹. Nieodzownym warunkiem uzyskania kompetencji komunikatywnej jest posiadanie kompetencji gramatycznej i kompetencji leksotaktycznej. Pierwsza z nich odnosi się do opanowania reguł opisujących system określonego języka, a druga obejmuje zasady łączliwości leksykalnej. Kompetencja komunikatywna zakłada opanowanie tzw. reguł używania języka, czyli skonwencjonalizowanych wypowiedzi językowych determinowanych sytuacją wraz z odpowiednimi stereotypami zachowania się².

W innym ujęciu kompetencję komunikatywną w języku obcym określa się jako umiejętność kodowania informacji, ich dekodowania oraz zbiory odpowiednich dla poszczególnych sytuacji społecznych form językowych, a także pozajęzykowych środków wyrazu towarzyszących przekazowi werbalnemu³.

Według badaczy amerykańskich⁴ istnieją trzy kody niewerbalne:

a) *parajęzyk* – kod wokalny obejmujący wokalizację i właściwości takie jak intonacja, timbre głosu;

¹ A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984, s. 116.

² Por. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, Warszawa 1988, s. 16.

³ M. Korosadowicz, *Aspekty komunikacji niewerbalnej w nauczaniu języka obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1987, nr 9, s. 79–92.

⁴ Chodzi tu o Birdwhistella, Halla i Tragera. Birdwhistell zajmuje się kinezyką, Hall – proksemiką, a Trager głównie parajęzykiem. Za: Korosadowicz, *op. cit.*, s. 80.

b) kinezyka – kod ruchu ciała ludzkiego w trakcie komunikacji językowej (gesty, mimika, wyraz twarzy, kontakt wzrokowy);

c) proksemika – kod dystansu przestrzennego odzwierciedlający organizację naszej mikroprzestrzeni w usankcjonowane zwyczajem odległości zarezerwowane dla poszczególnych funkcji społecznych⁵.

Te pozajęzykowe środki przekazu informacji zwykle towarzyszą komunikacji werbalnej. Mogą wówczas nieść informacje tożsame lub dodatkowe oraz sprzeczne z tymi, które przez tego samego nadawcę są przekazywane kanałem werbalnym⁶.

Współistnienie komunikacji werbalnej i niewerbalnej nie jest warunkiem *sine qua non* komunikacji językowej. Do częstych należą sytuacje, kiedy występują one np. na przemian. Elementy pozajęzykowe wprowadzają wtedy informacje uzupełniające, a nawet zastępują komunikat słowny. (Ekstremalne przypadki rozdzielenia kodu werbalnego i kodów niewerbalnych to z jednej strony „mówiące maszyny”⁷, a z drugiej – teatr pantomimy).

Reasumując, warunkiem osiągnięcia kompetencji komunikatywnej w języku obcym jest nie tylko opanowanie kodu językowego i zasad jego użycia, ale również przyswojenie kodów niewerbalnych, którymi operują naturalni użytkownicy języka. Kody niewerbalne pełnią trzy charakterystyczne funkcje: potwierdzają i wzmacniają informacje przenoszone jednocześnie kanałem werbalnym, wprowadzają informacje uzupełniające lub zastępujące i przynoszą informacje sprzeczne⁸. Korzystne i wprost naturalne wydaje się wykorzystanie w procesie glottodydaktycznym zwłaszcza dwu pierwszych spośród wymienionych funkcji.

2. M. Korosadowicz w artykule, na który kilkakrotnie się tu powoływano, postuluje, aby lektorzy języków obcych nie minimalizowali celów nauczania, sprowadzając je jedynie do osiągnięcia przez uczniów kompetencji gramatycznej. Prawdopodobnie nie jest to wyjątkowe stanowisko. Autorki tego tekstu również je reprezentują. Na czym polegają trudności z – ogólnie mówiąc – nauczaniem komunikacyjnym?⁹

Przypomnijmy, że „praktyczne nauczanie języków stanowi pewien rodzaj działalności komunikacyjnej, a układy glottodydaktyczne są [...] jedynie

⁵ Tamże, s. 80–81; por. U. Zaliwska-Okrutna, *Modele działalności komunikacyjnej a przyswajanie języka*, [w:] *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Materiały III Sympozjum ILS, Warszawa 1978, s. 34.

⁶ *Ćwiczenia komunikacyjne...*, s. 56.

⁷ Interesujące, aczkolwiek całkowicie odmienne od naszego, stanowisko prezentuje R. Patryn, który w syntezatorach mowy widzi przyszłych, idealnych lektorów (*Perspektywy wykorzystania syntezy i analizy mowy w nauce języków*, [w:] *Teoria komunikacji językowej...*, s. 97–103).

⁸ *Ćwiczenia komunikacyjne...*

⁹ Rozumianym jako nauczanie, które zmierza do wyrobienia kompetencji komunikatywnej. Por. *Ćwiczenia komunikacyjne...*, s. 17.

specyficznym rodzajem układów komunikacyjnych”¹⁰. Układ glottodydaktyczny zawiera: uczącego się (odbierającego znaki odbiorcę), źródło informacji (nadawcę, w tym przypadku – nauczyciela), kanał komunikacyjny i środki przekazu informacji (znaki). Jest więc zbieżny z normalnym układem komunikacyjnym¹¹.

Specyfika układów glottodydaktycznych, a także zachodzących w nich procesów, pozwalająca wyróżnić je spośród innych układów i procesów, polega na odmienności celów i zadań. O ile w innych procesach komunikacyjnych dokonujących się za pomocą jakiegokolwiek języka (systemu znakowego) chodzi głównie o przekazanie informacji znaczeniowych, o tyle w procesach glottodydaktycznych chodzi o komunikowanie o języku za pomocą języka. Język jako taki jest nieprzekazywalny¹². Nadawca może przekazywać odbiorcy jedynie wytwory ukształtowane zgodnie z wymogami danego języka – teksty. Najważniejszym elementem układu glottodydaktycznego jest uczący się, który przyswaja sobie język poprzez rekonstrukcję mechanizmu generującego teksty, a następnie utrwalenie i automatyzowanie sposobów operowania zrekonstruowanymi elementami owego mechanizmu¹³.

Można więc powiedzieć, że uczeń uczy się języka obcego sam. Sam musi zrekonstruować język i sam go przyswoić. Rola nauczyciela w układzie glottodydaktycznym polega na demonstrowaniu uczącemu się obiektów tekstowych, sposobów operowania nimi oraz na kontroli procesu akwizycji w układzie N-U-N-U (nauczyciel-uczeń).

Należy przy tym podkreślić, że przedmiotem przekazu glottodydaktycznego są nie tylko obiekty językowe (teksty), ale faktyczne sposoby posługiwania się nimi w rzeczywistych, czyli naturalnych warunkach komunikacyjnych. Jest to możliwe tylko pod warunkiem, że nauczyciel sam posiada kompetencję komunikatywną w języku, którego uczy.

Trudno byłoby w ramach tego artykułu przedstawić wszystkie teorie i przekonania dotyczące możliwości osiągnięcia kompetencji komunikatywnej w języku obcym. Upraszczając i godząc wszystkie stanowiska, poprzestaniemy w niniejszych rozważaniach na modelowej sytuacji, kiedy nauczyciel uczy swojego ojczystego języka. Nietrudno zauważyć, że ten model jest realizowany w przypadku nauczania języka polskiego jako obcego przez Polaków w Polsce i za granicą.

¹⁰ F. Grucza, *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, [w:] *Teoria komunikacji językowej...*, s. 9.

¹¹ Tamże, s. 10.

¹² Tzn. komunikacja nie polega na przekazywaniu kodu jako takiego, ale przekazywaniu znaczeń, które ten kod niesie. Wg radzieckiego psychologa W. Zinczenki znaczenie wyprowadza się liniowo, z różnych poziomów języka. W przypadku działalności komunikacyjnej można zaś mówić o sensie. Oznaczenie sensu to przeniesienie czegoś ze sfery istnienia w sferę języka. Por. W. L. Zinczenko, *Sztuczna inteligencja i paradoksy psychologii*, „Problemy” 1986, nr 9, s. 45-49.

¹³ Grucza, *op. cit.*, s. 21.

3. Mamy więc idealny model układu glottodydaktycznego, nauczyciela uczącego języka, którego sam jest naturalnym użytkownikiem, kanał komunikacyjny oraz system znaków, którym posługuje się nauczyciel i którego jednocześnie chce nauczyć¹⁴. Na system znaków składają się przy tym dwa kody – werbalny i niewerbalny. Nauczyciel – *nativ-speaker* nie może, praktycznie rzecz biorąc, ich oddzielić. Gdyby natomiast mógł je świadomie wykorzystać, przyniosłoby to co najmniej dwie korzyści: usprawniłoby proces nauczania języka oraz przybliżyłoby uczącego się do ostatecznego celu, czyli osiągnięcia kompetencji komunikatywnej.

Na ogół nie mamy problemu ze słowną stroną komunikacji międzyludzkiej, wiemy, kogo czego uczyć. Ale co naprawdę kryje się pod hasłem „kod niewerbalny”? Czy istnieje dla poszczególnych języków rejestr znaków niewerbalnych biorących udział w komunikacji werbalnej? Czy kody niewerbalne należy klasyfikować według klucza językowego, czy też przynależą one do określonej kultury lub też są wrodzoną cechą populacji ludzkiej? Pytania tego typu można mnożyć. Od kilkudziesięciu lat fascynują one humanistów wielu specjalności.

Niniejszy artykuł może zaledwie naświetlić pewne aspekty tej problematyki i zaprezentować stanowisko autorek, które w ciągu kilku ostatnich lat pracy lektorskiej zbierały pod tym kątem praktyczne doświadczenia. Niestety, ani glottodydaktycy, ani przedstawiciele innych nauk nie operują w tej chwili aparatem badawczym, który mógłby spenetrować i opisać synchronicznie te spośród zachowań mieszkańców naszego globu, które biorą czynny udział w komunikacji międzyludzkiej. Nie znaczy to jednak, że prace takie nie są prowadzone. Prym wiodą tutaj socjologowie i socjobiolodzy. Na przykład znany socjolog niemiecki, P. Meyer poszukuje biologicznych źródeł powszechności pewnych cech kulturowych, które określa się mianem „uniwersaliów kulturowych”. Analizuje on m. in. uniwersalia kulturowe wyróżnione przez G. P. Murdoka w jego *Atlasie kultur świata*¹⁵.

Zastanawia się, jak można wyjaśnić wspólnotę cech w kulturach tworzonych przez społeczeństwa ludzkie i udziela na to odpowiedzi, wykorzystując osiągnięcia różnych nauk biologicznych – zoologii, genetyki, etologii, socjobiologii, teorii ewolucji.

Dla naszych rozważań interesujące jest to, że uznał – opierając się na badaniach etologów Eibla-Eibesfeldta i Ekmana, iż istnieją uniwersalne sposoby komunikacji niewerbalnej i człowiek wykorzystuje je, oraz że

¹⁴ Taki model implikuje, oczywiście, wyeliminowanie języka pośredniego z procesu glottodydaktycznego. Nie jest to podyktowane chęcią uproszczeń, ale świadomym wyborem metody pracy a ugruntowaną codzienną praktyką lektorską autorek.

¹⁵ P. Meyer, *Socjobiologia a socjologia: nowe widzenie niektórych problemów*, „Problemy” 1989, nr 3, s. 24–29.

„mechanizmy fizjologiczne, jak również elementy komunikacji niewerbalnej są wyraźnie homologiczne”¹⁶. Skąd biorą się więc różnice np. w wyrażeniu emocji? Meyer odpowiada, że emocjonalność jest nierozzerwalnie związana z procesami myślowymi – a zatem „każde działanie musi przejść zarówno przez filtry filogenetyczne, jak i testowanie socjokulturowe”¹⁷. Procesy myślowe zawsze implikują wspólnotę językową. W rezultacie tego każda manifestacja emocji jest związana z ewolucją kulturową. Ponieważ kultury istnieją w najodleglejszych niszach ekologicznych, więc muszą zachodzić znaczne różnice w wyrażaniu emocji. Zachowanie emocyjne wydaje się być ewolucyjnie starsze niż język, podczas gdy normy kulturowe należy rozważać jako nadstruktury psychokulturowe. Ewolucja owych nadstruktur jest konsekwencją ich biologicznej konieczności. To wzajemne powiązanie wpływa na to, że w interakcjach społecznych ujawniają się raz cechy filogenetyczne, a innym razem – kulturowe.

Wspomniany już Irenaus Eibl-Eibesfeldt w książce *Miłość i nienawiść*¹⁸ podaje różne rodzaje zachowań o podłożu kulturowym towarzyszących konkrom. Na terenie pasma górskiego Eifel (Niemcy) młodzieniec odwiedzający swą wybraną przynosi butelkę wina. Stawia ją na stole, a jeśli dziewczyna przyniesie szklankę, oznacza to jej zgodę.

Dawniej w południowych Niemczech i w Szwajcarii przynoszono dziewczynie w podarunku placek w postaci serca. Jeśli go przyjmowała, dawała do zrozumienia, że zaloty ją interesują. W okolicach Hirschbergu nad Saalą starający się puka do drzwi rodziców, prosząc o ogień do zapalenia tytoniu. Jeśli usłyszysz „Nie mamy już ognia!” – wówczas konkury powinien uważać za niepożądane. W pierwszych dwu przykładach mamy do czynienia z zastępowaniem kodu werbalnego przez kod niewerbalny. Trzeci przykład ilustruje, w jaki sposób kontekst sytuacyjny może wpływać na znaczenie wypowiedzi. Kto był w Szwajcarii, ten wie, jakie znaczenie przywiązują mieszkańcy kantonu niemieckiego do kontaktu wzrokowego z rozmówcą. Nawiązując kontakt powinno się bezwzględnie patrzeć rozmówcy prosto w oczy, przy jednoczesnym zachowaniu dystansu przestrzennego¹⁹. Eibl-Eibesfeldt pisze o zwyczaju tarcia się czołem przez Indian Waika w analogicznej sytuacji. Zaciśnięcie powiek (o ile nie jest to tzw. mruganie endogenne) wyraża u *Homo sapiens* gniew lub niedowierzanie.

A teraz kilka przykładów bliższych językoznawcom. Stwierdzono, że podczas realizacji wypowiedzi z intonacją wznoszącą ludzie unoszą ku górze ramiona, głowę a nawet rękę czy ręce. Odwrotnie bywa w przypadku intonacji opadającej²⁰.

¹⁶ Tamże, s. 26.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ I. Eibl-Eibesfeldt, *Miłość i nienawiść*, Warszawa 1986, „Logos”.

¹⁹ Przykład zaczerpnięty z własnych obserwacji.

²⁰ L. Dutkiewicz, *Intonacja wypowiedzi polskich*, Warszawa 1978, s. 12.

Wypowiedziom twierdzącym w większości języków (kultur?), towarzyszy ruch głowy z góry na dół, negacji z prawej strony na lewą lub odwrotnie. Arabowie mówiąc o liście, podaniu, kartce wyciągają przed siebie lewą rękę, a prawą wyprostowaną dłoń kładą na przedramieniu pokazując jakby ucinanie ręki²¹.

Porządkując podane tutaj, nieliczne w końcu, przykłady, można powiedzieć, że:

1. Języki są różne, ale zachowania językowe mają wiele cech wspólnych uwarunkowanych prawdopodobnie filogenetycznie. Istnieją one jako część ogromnego bagażu genetycznego, z którym rodzi się każdy człowiek.

2. Różnice w zachowaniach językowych są odbiciem podziału populacji ludzkiej na społeczności oddalone przestrzennie lub czasowo, które tworzą specyficzne dla siebie kultury.

3. Ucząc języka danej społeczności uczymy też jej kultury.

4. Sądzymy, że istnieją pewne szanse na osiągnięcie przez uczącego się kompetencji komunikatywnej w wyniku procesu glottodydaktycznego, ale jedynie w określonych warunkach, które rzadko są możliwe do spełnienia. Potrzebny do tego jest nauczyciel – *nativ-speaker* obdarzony nie tylko wiedzą o języku, którego uczy, ale też świadomością wszystkich elementów biorących udział w językowej komunikacji międzyludzkiej oraz właściwy warsztat pracy, czyli metoda wraz z całościowym programem nauki i odpowiednie do pożądaných celów środki dydaktyczne. Spełnienie tego drugiego warunku, jeśli chodzi o nauczanie języka polskiego jako obcego, jest według naszej oceny w tej chwili nierealne.

Nie można pominąć w tych rozważaniach podmiotu pracy lektora, czyli uczących się. Poza uczeniem się zbioru symboli służących komunikacji międzyludzkiej, struktur składniowych, jednostek leksykalnych i właściwej wymowy, uczenie się języka to także rozwój i zmiana jakościowa aktywności poznawczej człowieka, przekształcenie jego osobowości, zmiana świadomości własnej osoby, nabywanie nowych zdolności do kategoryzacji świata i uczenie się nowych ról społecznych. Czy wszyscy uczniowie są do tego zdolni? Przeczą temu choćby badania Zabrockiego, Bielajewa, Rivers, a u nas Woytowicz-Neyman czy Komorowskiej²². Jednak duża motywacja, zdolności oraz naturalne otoczenie językowe sprawiają, że można mówić o pewnym powodzeniu²³ w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego w Polsce.

²¹ Przykłady z własnych obserwacji.

²² L. Zabrocki, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa 1966. W. B. Bielajew, *Oczerki po psychologii obuczenia inostrannym jazykom*, Moskwa 1965; M. Woytowicz-Neyman, *Dorośli a nauczanie języków obcych w szkole*, Wrocław 1970; H. Komorowska, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa 1978; H. Komorowska, *Psychodydaktyczne i środowiskowe uwarunkowania kompetencji i komunikacji uczniów szkół średnich*, [w:] *Teoria komunikacji...*, s. 61–79.

²³ Pisały o tym F. Dimitresou, *Uwagi o procesie nabywania języka (na przykładzie języka polskiego)*, „*Język Polski*” 1962, nr 4, s. 294–305; oraz A. Omulecka, E. Sajenczuk,

Na zakończenie warto dodać, że elementy niewerbalne są już wykorzystywane praktycznie na lekcjach języka polskiego jako obcego. Na razie nauczycielami są w tych przypadkach potrzeba i intuicja. To one dyktują lektorom, jak należy używać mimiki, gestów, intonacji, by wesprzeć proces komunikacji N-U oraz by demonstracją naturalnego zachowania dać modele, których naśladowanie zaowocuje w przyszłości przychylnym lub choćby neutralnym przyjęciem ucznia w środowisku polskim. Powstała również propozycja ćwiczeń „uwzględniających psychospołeczne reguły komunikacji oraz reguły komunikacji niewerbalnej”²⁴, ale nie może nas ona w pełni zadowolić. Przedstawione przez H. Komorowską zadania typu „przetłumacz gesty na słowa” są interesujące, ale nieprzydatne z punktu widzenia naszego tematu. Uczący się mają w nich odgrywać przerysowane z konieczności scenki pantomimiczne, w których, wg naszej oceny, raczej powtórzą zachowania swoiste dla siebie, a nie dla członków społeczności języka uczonego. Mają one jedną zaletę: pozwolą uczniom uświadomić sobie „mowę” ruchów ciała i jej rolę w porozumiewaniu się ludzi.

Istnieje nadzieja, że niewątpliwą zaletę lektora – intuicję – można będzie w niedługim czasie zastąpić rzetelną wiedzą. Dzisiaj pozostaje jedynie uważnie śledzić poczynania psychologów, socjologów, biologów, etologów oraz informatyków i cybernetyków, a następnie skorzystać z wyników ich badań tworząc optymalne modele nauczania języka polskiego jako obcego.

O motywacji uczenia się języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi, „Acta Universitatis Lodziensis” 1988, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców, z. 2, s. 5–23.

²⁴ *Ćwiczenia komunikacyjne...*, s. 56–64.