ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 16, 2008

https://doi.org/10.18778/0860-6587.16.26

Magdalena Wojenka
Uniwersytet Łódzki

TEKSTY KULTURY NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Język jest elementem kultury. Kultura danego narodu kształtuje język, którym posługują się jego członkowie. Język natomiast ma wpływ na kulturę, „jest podstawowym medium, za którego pomocą przekazywane są treści kulturowe" (Achtelik 2004, s. 417). Tę silnie zintegrowaną całość określa się mianem lingwakultury. Uczenie lingwakultury polega więc na wskazaniu miejsc, w których język styka się z kulturą (Zarzycka 2004, s. 436–437). Osadzenie nauczania języka w kontekście kulturowym jest jednym z ważniejszych postulatów glottodydaktyki polonistycznej. Kształceniu językowemu i socjokulturowemu służą, wplatane w tok zajęć dydaktycznych, teksty kultury.

Tematem niniejszego artykułu jest analiza konspektów zajęć języka polskiego jako obcego przygotowywanych przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego w ramach specjalizacji glottodydaktycznej w trakcie kursu *Elementy kultury i literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego* w roku akademickim 2006/07. Podczas konwersatorium omawiane były zagadnienia dotyczące miejsca kultury w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Przegląd powstałych w ramach kursu scenariuszy lekcji wydaje się ciekawy tym bardziej, że autorzy konspektów należą do pierwszej grupy, która ukończyła specjalizację *Nauczanie języka polskiego jako obcego* na Uniwersytecie Łódzkim. Tekstami najczęściej wybieranymi przez studentów, uczestników konwersatorium, podczas tworzenia konspektów lekcji, były utwory literackie. W jednym przypadku do scenariusza zajęć wprowadzony został fragment filmu, raz tekst artykułu prasowego. Nigdy jednak nie stanowiły one centrum zadań przewidzianych w konspekcie, towarzyszyły tylko tekstom literackim.

Główną zaletą włączania tekstów literackich w tok zajęć jest możliwość pracy z materiałem autentycznym. Pełni on funkcję motywującą, gdyż jest dla uczących się wyzwaniem, a jednocześnie stanowi źródło przyjemności obcowania

z kulturą narodu, którego język poznają (Seretny 2006, s. 250–255). Tekst literacki, tekst kultury, wprowadzony na lekcji może być doskonałym punktem wyjścia dla ćwiczenia różnych sprawności, okazją do pracy nad zagadnieniami gramatycznymi i leksykalnymi. Jednocześnie uczy interpretacji i kształci umiejętność dyskusji (Dąbrowska, Pasieka 2005, s. 383).

Głównym celem zajęć przygotowywanych przez studentów specjalizacji glottodydaktycznej było nauczanie języka poprzez kulturę i kultury poprzez język. Zebrane konspekty zanalizowane zostały pod względem typów wykorzystanych tekstów i ich przydatności w procesie dydaktycznym oraz technik stosowanych podczas pracy z tekstem (etapy pracy, rodzaje ćwiczeń).

Jednym z założeń konwersatorium *Elementy kultury i literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego* było wykształcenie w studentach, przyszłych nauczycielach języka polskiego jako obcego, umiejętności samodzielnej oceny tekstu kultury pod względem jego przydatności w pracy z cudzoziemcami. Studenci, poza wiedzą uzyskaną na zajęciach, odwoływali się też do doświadczeń zdobytych podczas praktyk w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi. Uczestnicy kursu nie byli ograniczani w doborze tekstów. Wybór uzależniony był od ich osobistych upodobań. Sami decydowali o poziomie nauczania, na który przygotowywali scenariusz zajęć, określali profil kursu, a także czas potrzebny do zrealizowania tematu. Jak wspomniałam, podstawą przygotowywanych konspektów były najczęściej utwory literackie, w większości teksty poetyckie. Konspekty zostały oparte na takich tekstach, jak: *Pytania* J. Twardowskiego, *Ojczyzna* K. K. Baczyńskiego, *Na wsi* J. Czechowicza, *Poemat o Łodzi* i *Do Łodzi* J. Sztaudyngera, *Warzywa* J. Tuwima, *Co można zrobić z ziemniaka* H. Łochockiej oraz fragmencie wiersza *Małe kina* K. I. Gałczyńskiego. Zgodnie z propagowanym przez glottodydaktyków założeniem, że wybierane przez nauczyciela teksty powinny odznaczać się krótką formą, która pozwoli na odczytanie i analizę w ramach jednych zajęć (por. Achtelik 2004, s. 419; Sajenczuk 2004, s. 329; Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerntopf 1998, s. 245; Pasieka 1998, s. 245), studenci odwoływali się jedynie do niewielkich fragmentów powieści. Były to: *Ziemia obiecana* W. Reymonta i *Blok* S. Shutego. Teksty nieliterackie w konspektach to: fragment filmu *Nigdzie w Afryce* Caroline Link oraz artykuł prasowy z miesięcznika „Film" pt. *Ale kina!* Tematyka wybranych tekstów była bardzo różnorodna.

Opinie glottodydaktyków na temat korzystania w nauczaniu języka polskiego jako obcego z tekstów poetyckich są zróżnicowane. Niektórzy widzą w tego typu tekstach wartościowy materiał dydaktyczny, zwracając uwagę na to, że są one wręcz idealnym tworzywem do interpretacji, ponieważ pozwalają na realizację założeń metodologii kognitywnej. Wieloznaczność, metaforyka, wszelkie gry językowe zawarte w utworach poetyckich uświadamiają uczącym się rzeczywistą naturę języka, która ukryta jest w znaczeniu, a nie w systemie gramatycznym (Cudak 1998, Próchniak 2005). Według innych badaczy, rozbudowana metafo-

ryka, skomplikowana struktura tekstu poetyckiego, jego wieloznaczność i eliptyczność mogą przysporzyć wielu trudności w pracy z cudzoziemcami (Achtelik 2004, s. 419).

Wiersze wybrane przez uczestników konwersatorium *Elementy kultury i literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego* cechują się różnym stopniem trudności. Wydaje się, że zdecydowanie najbardziej skomplikowany wiersz to *Na wsi* J. Czechowicza. Trudny zarówno w warstwie leksykalnej (wyrazy rzadkie, archaizmy), jak i znaczeniowej (liczne metafory, obrazowanie oparte na synestezji), wymagający od czytelnika wysokiej sprawności językowej i wiedzy literackiej, może okazać się zbyt skomplikowany nawet dla studentów, którzy opanowali język polski na poziomie zaawansowanym.

Wiersz J. Twardowskiego pt. *Pytania* to szereg pytań o sens istnienia i najważniejsze wartości w życiu człowieka. Mimo licznych przenośni i zdań eliptycznych nie jest skomplikowany leksykalnie ani semantycznie. Autorka przeznaczyła konspekt dla grupy humanistycznej na poziom zaawansowany. Scenariusz zakładał, że zajęcia będą miały charakter analizy i interpretacji utworu, a wśród przewidzianych zadań znalazły się też pytania z zakresu poetyki, np. rozmowa o budowie wiersza.

Wykorzystany w kolejnym konspekcie fragment wiersza K. I. Gałczyńskiego *Małe kina* to poetycki opis kina z dawnych lat z „krzesłami wyściełanymi pluszem, jak serce". Autorka konspektu zestawiła ten obraz z opisem współczesnego wielosalowego kina w wielkim mieście, tzw. multipleksu (opis pochodzi z artykułu w miesięczniku „Film"). Zestawienie takie daje możliwość przeprowadzenia ciekawej interpretacji porównawczej, którą dodatkowo uatrakcyjnia wybór dwóch, tak różnych pod względem stylistycznym, tekstów. Poetyckie *Małe kina* kontrastują z tekstem publicystycznym napisanym językiem potocznym z typowymi dla artykułu prasowego potocznymi metaforami i frazeologizmami.

Wiersz J. Tuwima *Warzywa* i *Co można zrobić z ziemniaka* H. Łochockiej należą do literatury dziecięcej, jednak dzięki swojemu humorystycznemu charakterowi mogą być równie atrakcyjne dla dorosłego odbiorcy. Oba stanowią dobry materiał do ćwiczeń leksykalnych i intonacyjno-fonetycznych. Prosty język tekstów nie powinien sprawiać kłopotu uczącym się, nawet na niskim poziomie zaawansowania. Autorka konspektu wykorzystała wiersze do wprowadzenia słownictwa dotyczącego polskich potraw, przygotowywania posiłków, zdrowego odżywiania. Oba wiersze, choć ta ich właściwość nie została wyzyskana w konspekcie, są idealnym tworzywem, by w niebanalny sposób wprowadzić pojęcie biernika („Położyła kucharka na stole (*co?*) kartofle, buraki, marchewkę"; „A my z ziemniaka zrobimy (*co?*) prosiaka, hipopotama, królika, krowę").

Jak zaznaczyłam, opracowujący konspekty studenci, opierali się m.in. na doświadczeniach zdobytych podczas praktyk w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Nie dziwi więc fakt, że wśród proponowanych tekstów znalazły

się wiersze J. Sztaudyngera dotyczące Łodzi. Utwory Sztaudyngera w proponowanym scenariuszu zajęć były punktem wyjścia do dyskusji na temat najciekawszych miejsc w Łodzi oraz porównania miasta widzianego oczami cudzoziemców i obrazu Łodzi, wyłaniającego się z wierszy. Innym „łódzkim" tekstem, po który sięgnięto, są fragmenty *Ziemi obiecanej* W. Reymonta. Powieść wykorzystana została w konspekcie zajęć przeznaczonych dla obcokrajowców zamierzających studiować architekturę. Analizowane fragmenty zostały wybrane w taki sposób, by zwrócić uwagę na najważniejsze pod względem architektonicznym miejsca w Łodzi, porównując dawny – widziany oczami Reymonta – i współczesny obraz miasta (przykładowe pytania: *Jak wyglądają nowoczesne budynki w Łodzi? Z jakich materiałów są zrobione? Jak wyglądały dawniej domy biednych ludzi, kamieniczki, pałace?*). Autor konspektu przewidział także prezentację zdjęć dawnej i współczesnej Łodzi, spacer po mieście oraz projekcję fragmentów filmu w reżyserii A. Wajdy.

Ciekawy pomysł wprowadzenia na zajęciach najnowszej literatury polskiej przedstawia konspekt oparty na fragmencie powieści hipertekstowej S. Shutego pt. *Blok*. Głównym założeniem lekcji było poznanie nowych treści kulturowych (powieść hipertekstowa jako przykład współczesnej sztuki polskiej) oraz socjokulturowych (konsumpcjonizm jako zjawisko socjologiczne). Prezentowany fragment jest opisem jednego dnia życia rodziny Boryczków, mieszkańców tytułowego bloku, spędzających niedzielne popołudnie w centrum handlowym. Prezentowany fragment powieści prowokuje do dyskusji na temat wpływu konsumpcjonizmu na życie współczesnego człowieka. Tekst napisany jest językiem potocznym, reprezentatywnym dla często spotykanych sytuacji społecznych. Imituje mówioną odmianę języka z typowymi dla niej środkami stylistycznymi (paralelizm składniowy, elipsa, potoczna frazeologia, wykrzykniki, słownictwo o zabarwieniu emocjonalnym). Tekst stwarza także, co zauważył i wykorzystał autor konspektu, możliwość wprowadzenia lub utrwalenia słownictwa dotyczącego zakupów. Autor przeznaczył konspekt na zajęcia w grupie humanistycznej. Punktem wyjścia do dyskusji na temat sztuki współczesnej i jej granic chciał uczynić analizę fragmentu powieści S. Shutego.

Szczególną uwagę zwraca konspekt, którego autor zestawił wiersz K. K. Baczyńskiego *Ojczyzna* z fragmentem filmu Caroline Link pt. *Nigdzie w Afryce*, opowiadającym o rodzinie niemieckich Żydów, którzy u progu drugiej wojny światowej uciekają z ogarniętego terrorem kraju do Kenii. Celem tej konfrontacji, wg założeń lekcji, było zdefiniowanie pojęć: *patriotyzm, nacjonalizm, patriotyzm lokalny*, wskazanie różnic między terminami *Heimat* i *Vaterland* oraz próba znalezienia dla nich polskich odpowiedników. Konspekt przeznaczony został na poziom C2 dla grupy niemieckojęzycznej. Autor założył, że znaczną część zajęć wypełni szukanie skojarzeń ze słowami *ojczyzna* i *patriotyzm* oraz dyskusja na ten temat. Asocjogramy miały być uzupełniane w toku lekcji pod wpływem

obejrzanego filmu, lektury wiersza Baczyńskiego oraz encyklopedycznych definicji pojęć. Zadaniem słuchaczy było odpowiedzenie na szereg pytań, m.in.: *Czym różni się, bądź w czym jest podobny patriotyzm polski do patriotyzmu niemieckiego? Jakie czynniki determinują identyfikację z danym krajem i postrzeganie go jako ojczyzny?* Autor konspektu przewidział też analizę wiersza K. K. Baczyńskiego ze zwróceniem szczególnej uwagi na datę powstania utworu i biografię poety.

Wprowadzenie tekstu muszą poprzedzać działania, które ułatwią uczącym się jego właściwą percepcję (Seretny 2006, s. 260). Proponowane w konspektach ćwiczenia wprowadzające to przede wszystkim pytania otwarte, prowokujące dyskusję, która tematycznie odpowiada problematyce omawianego tekstu. Np.: *Czy znacie zasady zdrowego odżywiania? Jakie produkty są najzdrowsze? Czy lubisz chodzić do kina? Jak według Ciebie powinno wyglądać wnętrze kina? Jakie są Twoje ulubione miejsca w Łodzi? Dlaczego Łódź nazywana jest „fabryczną"?* Równie częstym ćwiczeniem jest tworzenie asocjogramu do hasła (*Zapisz wyrazy kojarzące ci się ze słowem: wieś, hipermarket, ojczyzna, patriotyzm*). Budowanie asocjogramu należy do strategii „przewidywania treści" (Dąbrowska, Pasieka 2005, s. 384). Ćwiczenie pozwala zebrać nowe słownictwo należące do danego pola tematycznego oraz utrwalić to już znane uczącym się. Jednocześnie stanowi leksykalną pomoc podczas lektury tekstu. Inne, występujące w konspektach ćwiczenia wprowadzające to: ustalanie znaczenia pojęć; zdobywanie informacji na temat gatunku, do którego należy omawiany tekst.

Ćwiczenia wykonywane podczas pracy z tekstem powinny rozwijać umiejętność samodzielnej i wnikliwej lektury. Proponowane przez autorów omawianych konspektów techniki pracy z tekstem zorientowane były na kształcenie globalnego, selektywnego i szczegółowego rozumienia tekstu. Najczęściej stosowane techniki to: ćwiczenia typu prawda/fałsz; uzupełnianie luk w tekście odpowiednimi fragmentami; łączenie wyrazów w pary synonimiczne lub znajdowanie synonimów do wyrazów wybranych z tekstu (w jednym z konspektów ćwiczenie to zostało zastosowane na poziomie zdania: *Wypisz z artykułu i z wiersza takie wypowiedzenia, które zawierają podobne przesłanie*); łączenie wyrazów z ich definicjami lub odnajdywanie w tekście słów do podanych definicji. Ciekawą modyfikacją ostatniego z wymienionych ćwiczeń było zapisanie definicji w postaci rymowanych zagadek. Autorka konspektu opartego na utworze Tuwima *Warzywa* ułożyła zagadki, których rozwiązaniami były nazwy występujących w wierszu warzyw. W konspekcie opartym na fragmencie wiersza *Małe kino* i artykule *Ale kina!* zadanie to zostało odwrócone. Z utworzonych na podstawie artykułu opisów należało wybrać ten, który nie jest definicją multipleksu. Teksty stawały się też punktem wyjścia dla ćwiczeń z zakresu łączliwości leksykalno-składniowej: *połącz wyrazy z kolumn; wypisz jak najwięcej wyrazów, które mogą łączyć*

się z wyrazami podanymi poniżej. We wszystkich konspektach wprowadzono zadania otwarte, zachęcające do podjęcia dyskusji i zadawania pytań. Inne występujące w konspektach zadania to: rekonstrukcja tekstu na podstawie podanych fragmentów; wybór odpowiedzi zgodnej z tekstem; przekształcenie stylu tekstu. Ostatni etap pracy z tekstem stanowiły najczęściej ćwiczenia redakcyjne wymagające od uczących się samodzielnego zebrania i podsumowania wniosków, opanowania poznanej podczas zajęć leksyki, ćwiczące umiejętność parafrazowania tekstu. W większości były to prace pisemne do wykonania w domu, np.: *Wyjaśnij, co znaczy, że kino może być czymś więcej niż tylko „fotelem i ekranem"; Co oznacza dla Ciebie ojczyzna i na ile jest ona ważna w twym życiu? Jak rozumiesz sens dwóch ostatnich wersów wiersza?* Dwa zadania wymagały od słuchaczy wcielenia się w rolę pisarzy i poetów: *Spróbuj napisać własny wiersz o Łodzi; Dopisz hipertekst do powieści Shutego*.

Właściwie dobrane i zaopatrzone w odpowiednie ćwiczenia teksty nauczają elementów kultury i „wskazują słuchaczom, w jaki sposób sami mogą doskonalić język, opierając się na tekstach autentycznych" (Seretny 2006, s. 41). Opracowanie dobrego scenariusza zajęć nie jest łatwe. Wymaga od nauczyciela nie tylko doskonałej znajomości systemu gramatycznego nauczanego języka, ale także kompetencji historyczno-literackiej. Wydaje się, że autorzy większości omawianych konspektów skupili się na instrumentalnej wartości prezentowanych tekstów (często stanowiły one tylko tło dla słownictwa i reguł gramatycznych), zapominając niejednokrotnie o konieczności umiejscowienia danego tekstu w kontekście historyczno-literackim i kulturowym, by uczący się, zaangażowany w rozmaite ćwiczenia językowe, nie przeoczył istoty samego dzieła i jego przesłania (Seretny 2006, s. 252–253). Moim zdaniem, autorzy konspektów zaniedbali także możliwość wprowadzenia zadań ćwiczących głosową interpretację utworu, która bardzo często decyduje o właściwej percepcji tekstu, pozwalając odkryć jego znaczenie. Dzieje się tak szczególnie w przypadku tekstów poetyckich. Żaden z konspektów nie zakłada też tzw. wzorcowego czytania tekstu przez lektora. Zapoznanie się słuchaczy z foniczną stroną tekstu, zwłaszcza właściwą intonacją i akcentowaniem, ułatwia jego zrozumienie, stanowi więc doskonały wstęp do etapu samodzielnego czytania. Błędem jest także wprowadzanie tekstów zbyt trudnych. W omawianych konspektach jest nim, moim zdaniem, wiersz J. Czechowicza *Na wsi*. „Zbyt trudny tekst często przynosi skutki odwrotne do zamierzonych. Nie pobudza studentów do pracy, a gasi ich zaangażowanie" (Seretny 2006, s. 254). Wywołując uczucie bezsilności, w skrajnych przypadkach może nawet zniechęcić do nauki języka w ogóle. Zwrócenie uwagi na ten fakt jest istotne zwłaszcza przy wprowadzaniu tekstów poetyckich, których skomplikowana struktura formalno-semantyczna może przekroczyć percepcyjne możliwości uczących się. Tekst powinien być dopa-

sowany do możliwości językowych słuchaczy, ale także, a może przede wszystkim, powinien wzbudzać ich zainteresowanie, być ciekawy, tak, by proces jego percepcji był przyjemnością, by w zrozumieniu tekstu uczący się widzieli konkretną korzyść. Założenie to realizuje zwłaszcza konspekt skonstruowany na bazie fragmentów *Ziemi Obiecanej*, skierowany do przyszłych studentów architektury. „Ucząc się języka obcego, nieustannie zbaczamy z poziomu opisu systemu gramatycznego w obszar opisu i odczuwania kultury" (Zarzycka 2004, s. 435). Zadaniem nauczyciela języka obcego jest więc taki dobór tekstów i ćwiczeń, by rozwijały one umiejętności językowe, które z kolei pozwolą na coraz pełniejsze poznawanie kultury.

BIBLIOGRAFIA

Achtelik A., 2004, *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol", Wrocław, s. 417–420.

Cudak R., 1998, *Tekst poetycki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr. 10, s. 23–33.

Dąbrowska A., Pasieka M., 2005, *Metody pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] D. Michułka, K. Bakuła (red.), *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, Wrocław, s. 381–386.

Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A., 1998, *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim – problemy i postulaty*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 10, s. 35–41.

Pasicka M., 1998, *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr. 10, s. 243–249.

Próchniak P., Próchniak W., 2005, *„Czasami jestem hamburgerem". Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, Warszawa, s. 281–289.

Sajenczuk M. E., 2004, *Po polsku o sprawach świata. Teksty Ryszarda Kapuścińskiego w nauczaniu cudzoziemców*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol", Wrocław, s. 325–331.

Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, s. 243–279.

Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Zarzycka G, *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać"?*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol", Wrocław, s. 435–443.