Waldemar Martyniuk
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

„Jak dziadek poznał babcię", czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Wstęp

W niniejszym tekście chciałbym omówić przykład propagowanego od jakiegoś czasu przeze mnie nowego podejścia do uczenia się i nauczania języka, w szczególności języka polskiego jako obcego. Zasady tego podejścia prezentowałem już parokrotnie, między innymi na konwersatorium Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także szerzej, w cyklu artykułów publikowanych w dziale *Mój język to mój świat* w czasopiśmie „Nowa Polszczyzna" Wydawnictwa Edukacyjnego w Krakowie[1].

Ujmując rzecz w wielkim skrócie, przyjmuję w tym podejściu, że język, a właściwie kompetencja językowa, jest szczególną właściwością umysłu ludzkiego, pozwalającą na odnoszenie znaczenia do językowych form wypowiedzi – akustycznych (mowa), optycznych (gesty) i graficznych (pismo) – nazywanych tu tekstami. Rozwój językowy określam jako rozwój możliwości „bycia w świecie". Z obydwu tych przesłanek wyprowadzam pożądane i możliwe do osiągnięcia cele edukacji językowej,

[1] Omawiany tu przykład ze szkolenia lektorów języka polskiego jako obcego był także przedmiotem analizy w jednym z artykułów tej serii. Zob. W. Martyniuk: *Praca z tekstem w nauczaniu języka*. „Nowa Polszczyzna" 2000, nr 2, s. 46–50. Niniejszy tekst stanowi nieco zmienioną wersję tego artykułu.

definiując je ogólnie jako kształcenie analitycznej, krytycznej i twórczej postawy wobec świata. Nauczanie języka określam jako stwarzanie możliwości jego uczenia się, które pojmuję w kategoriach rozwoju językowego, uważając, że rozwój ten dokonuje się przez rozumienie i tworzenie wypowiedzi językowych, czyli tekstów.

Spróbuję w tym artykule pokazać, jakie rezultaty może dać zastosowanie proponowanego podejścia w pracy z tekstem dydaktycznym, a tym samym wskazać na podstawowe wyznaczniki nowego podejścia w odniesieniu do koncepcji tradycyjnych. Przykład tu przytoczony wzięty jest z praktyki nauczania języka polskiego jako obcego w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Czas i miejsce akcji

Instytut Polonijny Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie prowadzi nauczanie języka polskiego jako obcego w postaci jedno- i dwusemestralnych studiów języka i kultury polskiej, a także w formie popularnych trzy-, cztero- i sześciotygodniowych kursów letnich. W zajęciach biorą udział studenci w różnym wieku z wielu krajów świata. Nauczanie prowadzi w większości stała kadra pracowników Zakładu Językoznawstwa Stosowanego IP UJ, wśród których są poloniści i neofilolodzy. Dodatkowo, w czasie trwania Szkoły Letniej Kultury i Języka Polskiego UJ, podczas której zajęcia prowadzone są równocześnie często nawet w 50 grupach zajęciowych, zatrudniani są najlepsi absolwenci organizowanych przez Instytut kursów przygotowawczych dla lektorów języka polskiego jako obcego. Kursy te obejmują cykl wykładów teoretycznych, hospitacje zajęć w Instytucie Polonijnym oraz krótką praktykę pod okiem doświadczonych lektorów Instytutu. Udział w programach przygotowawczych biorą studenci ostatnich lat i absolwenci kierunków filologicznych.

Jedna z uczestniczek kursu w roku akademickim 1998/1999, absolwentka filologii polskiej, miała okazję prowadzić zajęcia z komunikacji i konwersacji w grupie początkującej. Zajęcia te, w wymiarze 4 godzin tygodniowo, są istotną częścią intensywnego programu nauczania początkujących, obejmującego 24 godziny zajęć tygodniowo. Celem zajęć jest rozwijanie sprawności posługiwania się mówionym językiem polskim w typowych sytuacjach życia codziennego. Praktykantka poznała

wcześniej grupę, hospitując zajęcia. Skład grupy był dosyć typowy dla tego typu zajęć. Znalazło się tu czworo studentów amerykańskich, były też studentki z Niemiec, Finlandii i Japonii, Anglik, a także Chińczyk z Tajwanu.

Podejście tradycyjne

Z programu kursu wynikało, że tematem zajęć będzie mówienie o swojej rodzinie, a materiałem – lekcja 6. podręcznika Władysława Miodunki *Cześć, jak się masz!* (Kraków 1996). Podstawowym tekstem tej lekcji jest krótka historia, w której główny bohater podręcznikowych tekstów, Michel Deschamps z Francji, tak opowiada o polskich korzeniach swojej rodziny:

Moja babcia nazywała się Zofia Kubicka. Wiem, że urodziła się w Radomyślu koło Mielca, chyba w 1920 roku. Kiedy miała osiem lat, wyjechała z rodzicami do Niemiec. Potem cała rodzina wyjechała do Francji. Ojciec babci był we Francji górnikiem, a babcia była robotnicą. Tam babcia poznała dziadka. On też był Polakiem, ale urodził się na Śląsku. Kiedy skończył 18 lat, wyjechał do Francji i był tam górnikiem. Dziadkowie mówili po polsku, ale moja mama już nie znała polskiego. Mówiła tylko po francusku. Mama skończyła liceum, a potem studia w Paryżu... Mama wyszła za mąż za Francuza i dlatego ja nazywam się Deschamps.

Praktykantka przygotowała bardzo szczegółowy konspekt zajęć, opracowany według znanych jej z wykładów zasad nauczania komunikacyjnego. Cel zajęć, czyli mówienie po polsku o rodzinie, miał zostać osiągnięty dzięki precyzyjnie zaplanowanym zadaniom, odnoszącym się do tekstu głównego i do przygotowanych przez praktykantkę materiałów towarzyszących.

Przebieg zajęć

Plan dwugodzinnych (90 min) zajęć wyglądał następująco:

1. „Rozgrzewka" – przedstawienie celu i planu zajęć.
2. *Historia Michela* – praca z tekstem:

a) wspólne przypomnienie bohaterów tekstów podręcznika, między innymi Michela;

b) głośne czytanie tekstu, objaśnianie niektórych słówek;

c) pytania do tekstu, sprawdzające i utrwalające jego rozumienie;

d) objaśnienia gramatyczne, jeśli zajdzie potrzeba.

3. *Dynastia Jagiellonów* – praca z planszą, określanie relacji rodzinnych.
4. *Drzewo genealogiczne* – przygotowanie i prezentacja drzewa genealogicznego rodzin studentów.
5. Zadanie domowe: Napisać krótki tekst pt. *Moja rodzina*.

Praktykantka przedstawiła cel zajęć i swój plan ich przeprowadzenia, studenci przyjęli go z zainteresowaniem i wyglądali na zadowolonych z faktu, że mają okazję pracować tego dnia z nową lektorką. Chętnie też podjęli się przypomnienia, co wiedzą o bohaterach tekstów podręcznika, z którym pracowali już drugi miesiąc. Niektórzy byli przy tym dosyć twórczy, dodając do faktów, znanych z tekstów i dialogów, nowe, wymyślone przed chwilą przez siebie cechy charakteru, zdarzenia i sytuacje, co momentami wzbudzało powszechną wesołość grupy. Na trzeźwe pytanie lektorki, skąd to wiedzą, skoro tego nie ma w tekstach, odpowiadali całkiem poważnie, że tak można rozumieć niektóre fragmenty tekstów lub dialogów, a poza tym wskazywali na ilustracje towarzyszące tekstom jako na źródło swojej twórczej interpretacji.

Dając za wygraną, praktykantka zaproponowała pracę z nowym tekstem, prosząc jednego ze studentów o jego głośne przeczytanie. Sposób, w jaki przeczytał on wskazany tekst, był nie mniej „twórczy" od poprzednich propozycji interpretacyjnych. Dysponując niskim głosem, przeciągał zabawnie niektóre sylaby, tuszując w ten sposób swoje problemy z wymową, czyniąc zarazem z prostego tekstu pseudonaukowy wykład w stylu przypominającym nieco sposób wygłaszania tekstów przez znanego Profesora Mniemanologii Stosowanej.

W poszukiwaniu „lekarstwa na uspokojenie" lektorka poprosiła o powtórne przeczytanie tekstu, wybierając tym razem jedną ze „spokojniejszych" studentek, która wypełniła swoje zadanie, czytając tekst dosyć monotonnie i z pewnym trudem. Sytuacja wróciła do „normy" i lektorka przeszła do objaśniania słówek. Okazało się jednak, że nie ma czego objaśniać, gdyż tekst był stosunkowo prosty, a poza tym w podręczniku zamieszczono wyczerpujący słowniczek polsko-angielski do tej

lekcji. Praktykantka zajęła się więc pytaniami mającymi sprawdzić i umocnić rozumienie tekstu. Przykładowe pytania brzmiały następująco:

1. *Jak nazywała się babcia Michela?* (poprawna odpowiedź: *Zofia Kubicka*)
2. *Gdzie urodziła się babcia Michela?* (odpowiedź: *w Radomyślu*)
3. *Gdzie jest Radomyśl?* (odpowiedź: *koło Mielca*)
4. *Dokąd wyjechała jej rodzina najpierw?* (*do Niemiec*)
5. *Dokąd wyjechała jej rodzina potem?* (*do Francji*)
6. *Kim był dziadek Michela?* (*górnikiem*)
7. *Gdzie babcia poznała dziadka?* (*we Francji*)

itp.

Studenci odpowiadali na te pytania z reguły właściwie, aczkolwiek bez większego entuzjazmu. Niektórzy wymieniali dowcipne komentarze do tekstu, kontynuując zabawę we własną interpretację. Jeden ze studentów zainteresował się tym, gdzie leży Mielec, po czym wywiązała się krótka, acz autentyczna rozmowa o podróżowaniu po Polsce, ponieważ dwie studentki były w tej okolicy niedawno, gdyż zdarzyło im się wsiąść do niewłaściwego pociągu. Grupa wyraźnie się ożywiła, słuchając opowieści o perypetiach zabłąkanych podróżniczek, lektorka przywołała jednak dosyć szybko główny temat zajęć i sprawnie dokończyła procedurę stawiania swoich pytań do tekstu. Rozumienie tekstu zostało w ten sposób „zabezpieczone".

Przechodząc do kolejnego punktu swojego planu, praktykantka rozdała powielone plansze, obrazujące drzewo genealogiczne dynastii Jagiellonów, proponując wspólne nazywanie stopni pokrewieństwa w rodzinach królewskich za pomocą zdań typu: *Król X był synem/ojcem króla Y* lub *Ciocią królowej X była królowa Y*. Autentyczność planszy wzbudziła znaczne zainteresowanie studentów. Niektórzy chcieli się dowiedzieć czegoś więcej na temat poszczególnych postaci historycznych, lecz lektorka, trzymając się swojego precyzyjnego planu, nie angażowała się w dłuższe dodatkowe wyjaśnienia.

Po ustaleniu i nazwaniu relacji rodzinnych, przewidzianych planem lektorki, studenci otrzymali propozycję opracowania drzewa genealogicznego własnej rodziny. Zareagowali na tę propozycję dosyć żywo i zabrali się do pracy. Jednakże po wpisaniu kilku imion i stopni pokrewieństwa zainteresowanie zadaniem wyraźnie osłabło i nie wszyscy ukończyli pracę w przewidzianym czasie.

Kulminacyjną częścią zajęć miała być prezentacja rodzin, ilustrowana rysunkami drzew genealogicznych. W zamierzeniu lektorki miało to doprowadzić do osiągnięcia głównego celu zajęć, czyli mówienia po polsku o swojej rodzinie. Założony cel nie został jednak osiągnięty. Studenci prezentowali swoje rodziny w sposób schematyczny i bez większego zaangażowania, poprzestając na kilku osobach, komentując przy tym nawzajem swoje wystąpienia w sposób dowcipny, lecz po angielsku. Tyl-

ko jedna ze studentek, Japonka, wypełniła to zadanie sumiennie do końca, przedstawiając swoją rodzinę w całości za pomocą zdań wyćwiczonych podczas opisywania dynastii Jagiellonów. Widząc, że próżne są wysiłki w nawiązaniu autentycznej komunikacji w grupie, lektorka podała zadanie domowe i zakończyła zajęcia.

Ocena zajęć

Zapytana o własną ocenę przeprowadzonych zajęć, praktykantka przyznała, że nie udało jej się osiągnąć głównego celu zajęć. Swoją porażkę przypisała brakowi dyscypliny, nadmiernemu rozbawieniu i niskiej motywacji uczestników zajęć. Zapytana, dlaczego nie wykorzystała tekstu głównego w bardziej twórczy sposób, stwierdziła, że tekst nie wydał jej się zbyt interesujący i potraktowała go jedynie jako źródło kilku słów i zwrotów potrzebnych przy opisywaniu rodziny. Swoją niechęć do ożywienia opisu dynastii Jagiellonów tłumaczyła zaś ograniczeniem czasowym, stwierdzając, że z pewnością zburzyłoby to jej plan zajęć.

Zamiast swojego komentarza opiekun praktykantki, czyli autor niniejszego tekstu, zaproponował jej obejrzenie następnych zajęć w tej samej grupie, na ten sam temat, z użyciem tego samego tekstu głównego, lecz przeprowadzonych w nieco inny sposób.

Nowe podejście

Nowe zajęcia zostały oparte na dwóch grupach działań. W pierwszej grupie znalazły się działania dotyczące tekstu głównego. Ich wynikiem miała być w drugiej części rozmowa studentów po polsku na temat swoich rodzin.

Zajęcia przebiegły następująco: lektor przedstawił cel zajęć i plan działań, po czym zaproponował rozmowę na temat tekstu, formułując pytania w większości zaczynające się od słów *Jak Państwo myślą*, np.:

- *Jak Państwo myślą, dlaczego Autor wybrał Radomyśl koło Mielca na miejsce urodzenia babci Michela?*
- *Jak Państwo myślą, dlaczego rodzina babci wyjechała do Niemiec?*
- *Jak Państwo myślą, dlaczego wyjechali oni potem do Francji? Nie podobał im się klimat w Niemczech?*

- *Jak Państwo myślą, dlaczego Autor pisze, że dziadek był Polakiem, ale urodził się na Śląsku?*
- *Jak Państwo myślą, dlaczego mama Michela nie mówiła po polsku?*
- *Jak Państwo myślą, w jaki sposób dziadkowie Michela się poznali?*
- *Czy znają Państwo podobną historię ze swojej rodziny?*
- *Czy wiedzą Państwo, jak się poznali Państwa rodzice lub dziadkowie?*

itd.

Te i tym podobne pytania stanowiły zaproszenie do autentycznej próby zrozumienia tekstu, do jego indywidualnej, twórczej interpretacji. Studenci chętnie podjęli to zaproszenie, poszukując własnych znaczeń, ku którym kierował ich tekst. Tak, na przykład, przez chwilę żywo dyskutowali problem wychowywania się w rodzinie wielojęzycznej, co – jak się okazało – było dla większości z nich znanym z własnego życia doświadczeniem.

Wykorzystując duże zainteresowanie tekstem, lektor zaproponował następujący wybór zadań do zrealizowania indywidualnie, w parach lub w zespołach trzyosobowych:

- *monodram* – udramatyzowane odczytanie tekstu, np. jako *love story*;
- *inscenizacja* – odegranie tekstu w kilku scenkach, w formie np. miniopery mydlanej;
- *zmiana perspektywy* – ta sama historia opowiedziana przez babcię Michela, jego ojca, sąsiadów z Radomyśla itp.;
- *suplement* – uzupełnienie historii Michela nieznanymi fragmentami, np. opisem pierwszego spotkania babci i dziadka.

Studenci wybrali odpowiadające im zadania i po około 15 minutach odbyła się prezentacja zabawnych, lecz jednocześnie bardzo twórczych interpretacji. Najbardziej zajmującą okazała się rekonstrukcja pierwszego spotkania dziadków Michela. Studenci zaczęli spontanicznie przytaczać znane im okoliczności pierwszego spotkania ich rodziców lub dziadków. Z największym zainteresowaniem wysłuchali skomplikowanej, opowiedzianej w języku polskim i angielskim, a także wspomaganej bogatą gestykulacją, historii pierwszego spotkania rodziców studenta z Tajwanu. Okazało się, że na Tajwanie do dzisiaj zachowuje się zwyczaj, że mężczyzna nie może zobaczyć twarzy swojej przyszłej, wyswatanej mu małżonki wcześniej niż podczas ślubu. Ojciec naszego studenta wpadł jednak na przewrotny pomysł, dzięki któremu udało mu się ten zakaz obejść, nie powodując jednakże żadnego skandalu. Ukrył się mianowicie nad rzeką, niedaleko miejsca, gdzie jego przyszła żona miała zwyczaj prać, i w odpowiedniej chwili wrzucił do wody kamyk. Dziewczyna odwróciła się i to wystarczyło ukrytemu w zaroślach ojcu, aby nie będąc widzianym, zobaczyć twarz swojej narzeczonej. Najwyraźniej mu się spodobała, gdyż jak relacjonował ich syn, do dzisiaj żyją zgodnie i szczęśliwie.

Ocena zajęć

Rezultaty takiego podejścia do pracy z tekstem, pozornie banalnym i mało intrygującym, były dla obserwującej zajęcia praktykantki wprost szokujące. Nie poznawała wręcz grupy, z którą kilka dni wcześniej pracowała. Studenci wypowiadali się bardzo chętnie, wykazywali silną motywację i zainteresowanie tematem, a przede wszystkim przez prawie pół godziny prowadzili autentyczną, przerywaną drobnymi poprawkami lektora, rozmowę o swoich rodzinach w języku, którego się uczyli. Opowiadane przez studentów historie tak wciągnęły praktykantkę, że sama także opowiedziała krótką, lecz zabawną anegdotę, opisującą pierwsze spotkanie jej rodziców.

Podsumowanie

Co spowodowało tak radykalną zmianę w reakcji studentów i dlaczego tym razem możliwe stało się osiągnięcie zamierzonego celu dydaktycznego? Odpowiedź przedstawimy w postaci tabeli kontrastującej kilka istotnych cech obydwu podejść do pracy z tekstem w kształceniu językowym: tradycyjnego, zastosowanego przez praktykantkę, i nowego, na którym oparł zajęcia lektor prowadzący:

Podejście tradycyjne: rekonstrukcja znaczenia	Podejście nowe: konstrukcja znaczenia
przeświadczenie, że forma językowa, czyli tekst, zawiera znaczenie	przekonanie, że tekstowi trzeba nadać znaczenie
tekst jako zbiór elementów formalnych	tekst jako źródło znaczeń
poszukiwanie jednoznaczności tekstu	wykorzystywanie wieloznaczności tekstu
unikanie zakłóceń w rozumieniu tekstu	twórcze wykorzystywanie zakłóceń w interpretacji tekstu
tekst jako zamknięta, samodzielna całość	analiza tekstu w kontekście innych tekstów
tekst jako źródło obiektywnej wiedzy o języku	tekst jako przejaw subiektywnej kompetencji językowej
obiektywne, naukowe rozumienie tekstu	subiektywna interpretacja tekstu
tekst „panuje" nad uczącym się	uczący się „panuje" nad tekstem