ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 17, 2010

https://doi.org/10.18778/0860-6587.17.32

Dorota Rysak
Katholieke Universiteit Leuven

Jakie typy tekstów rozwijają sprawność komunikacyjną uczących się języka polskiego jako obcego?

1. Wprowadzenie

Na wstępie chciałabym zastrzec, że będę się tu zajmować tekstem w rozumieniu potocznym, dość szerokim, czyli pojmowanym jako „ciągi wyrażeń językowych, które są fragmentami pełnej wypowiedzi" (Dobrzyńska 1993: 283), szczególnie zaś tekstem w znaczeniu wypowiedzi pisemnej różnego typu. Następnie wyodrębnię najważniejsze elementy składające się na sprawność komunikacyjną uczących się jpjo i prześledzę, w jakim stopniu jest ona wynikiem pracy nad tekstami znajdującymi się w dostępnych na rynku podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Należy jeszcze zaznaczyć, że nie będę się tu zajmowała osobno kwestią używania do wyżej wspomnianych celów tekstów oryginalnych bądź preparowanych, bowiem przewaga tych drugich na początkowych etapach nauczania jest oczywista i niewymagająca dalszych komentarzy, być może poza uwagą, że wpływa to jedynie na pewną (nie)naturalność języka, którym posługują się studenci początkujący, ale to z kolei uwarunkowane jest ich znajomością systemu języka itd.

Na sprawność komunikacyjną składają się następujące elementy: informowanie (przekazywanie rozmówcy lub słuchaczowi informacji, swojej wiedzy o świecie, swoich przemyśleń, niekoniecznie w sposób poprawny, ale z pewnością w sposób skuteczny, czyli umożliwiający odbiorcy zrozumienie maksymalnej ilości przekazywanych treści), rozumienie (odbieranie treści przekazywanych nam przez rozmówcę, przy czym użytkownik języka powinien rozumieć znacznie więcej niż jest sam w stanie przekazać), gotowość do interakcji i umiejętność wchodzenia w nią (sprawność nawiązywania i kończenia rozmowy, podtrzymywania kontaktu, umiejętność skupiania na sobie uwagi odbiorcy za pomocą środków językowych, reagowania na komunikaty). Kolejnym elementem jest niewątpliwie grzeczność, etykieta językowa, a więc umiejętność

doboru stosownego stylu, słownictwa i struktur językowych w zależności od sytuacji, odbiorcy, z jakim się ma do czynienia itd. Należy jeszcze wspomnieć o umiejętności mediacji, czyli rozumienia odbieranego tekstu i przekazywania go osobie trzeciej w sposób skrócony, zrozumiały i adekwatny (Komorowska 1999: 211).

Wydaje się, że najlepiej umiejętność wypowiadania się, brania udziału w rozmowie itd. można kształcić, bazując na dialogach, czyli tekstach, które w sposób najbardziej naturalny ilustrują nasze zachowania językowe i oddają nasz stosunek do świata i ludzi, a jednocześnie są tekstami najszerzej reprezentowanymi w podręcznikach przeznaczonych dla uczniów o niższym poziomie zaawansowania językowego. Jednak nasi studenci nie mogą być przygotowywani wyłącznie do prowadzenia konwersacji. Wielokrotnie bowiem będą stawać przed koniecznością wygłoszenia tekstu będącego monologiem, choćby przedstawiając się w towarzystwie czy prezentując jakiś temat na zajęciach uniwersyteckich lub w sytuacjach zawodowych.

2. Informowanie

Na tę funkcję składa się przede wszystkim zakres tematyczny, w jakim powinien się swobodnie poruszać kształcony przez nas użytkownik języka polskiego, co oznacza, że teksty używane przez nauczyciela na lekcji powinny się cechować szerokim wachlarzem tematycznym, powinny też reprezentować różne dziedziny życia, jak sprawy domowo-rodzinne, urzędowe, społeczne, zawodowe i inne. Jasne jest więc, że tak szerokie kręgi tematyczne muszą być reprezentowane przez rozmaite typy tekstów, które mają być pomocne w kształceniu umiejętności komunikacji. A zatem tematy związane z rodziną, życiem prywatnym, sprawami domowymi i szeroko pojętą codziennością realizowane są najczęściej w dialogach (Janowska, Pastuchowa 2005)[1], ale również w listach (Ciechorska 2001; Janowska, Pastuchowa 2005), w narracjach dotyczących rodziny (Lechowicz, Podsiadły 2001), wakacji (Janowska, Pastuchowa 2005), w wywiadach (Lipińska 2003) oraz w tekstach użytkowych, typu rozkłady jazdy (Małolepsza, Szymkiewicz 2006), repertuary kin (Burkat, Jasińska 2005), programy telewizyjne (Burkat, Jasińska 2005), fragmenty kalendarza (Lechowicz, Podsiadły 2001) itd. Z kolei tematy związane z życiem zawodowym, rynkiem pracy i edukacją są wprowadzane na przykładach tekstów będących np. zapisami wypowiedzi monologowych studentów (Lipińska, Dąmbska 2003), dialogami osób uczących się (Drwal, Straszak, Martyniuk 2006), dokumentów i formularzy (Janowska, Pastuchowa 2005; Lechowicz,

[1] W nawiasach umieszczono tylko przykładowe miejsca, gdzie można znaleźć dany typ tekstu, nie wymieniając wszystkich podręczników, w których on występuje.

Podsiadły 2001), dialogów w miejscu pracy i o pracy (Miodunka 2005), monologów pracowników (Burkat, Jasińska 2005; Szelc-Mays 2005), cytatów prasowych ofert pracy (Burkat, Jasińska 2005), listów do redakcji dotyczących problemów w pracy (Szelc-Mays 2005), artykułów na temat pracy (Gałyga 2002), artykułów specjalistycznych (Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerntopf 2006), fragmentów tekstów naukowych (Seretny 2007; Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerntopf 2006). Obszar tematyczny związany z rekreacją, czasem wolnym, podróżami, zainteresowaniami realizowany jest poprzez recenzje książek (Seretny 2007), opisy podróży (Janowska, Pastuchowa 2005), dialogi (Gałyga 2002), wywiady (Seretny 2007), artykuły prasowe (Lipińska, Dąmbska 2003), a nawet strony internetowe (Miodunka 2005, 2006) i bilety (Serafin, Achtelik). Tematyka społeczna, polityczna, gospodarcza prezentowana jest przede wszystkim na poziomach wyższych, zwykle w postaci fragmentów artykułów prasowych (Seretny 2007), sondaży opinii (Lipińska, Dąmbska 2003). Teksty te oczywiście służą rozwijaniu słownictwa uczących się, ale również kształceniu umiejętności komunikowania się w obrębie tych obszarów tematycznych. W celu ułatwienia uczącym się przyswojenia sobie słów i struktur związanych z tymi zagadnieniami autorzy podręczników proponują rozmaite ćwiczenia przedkomunikacyjne i komunikacyjne, mające na celu umożliwienie i zachęcenie do formowania własnych wypowiedzi – czy to ustnych, czy to pisemnych, realizujących dany temat. Mogą to być ćwiczenia typu: prezentacja ustna na zadany temat (Lipińska, Dąmbska 2003), argumentacja (Lipińska 2003), rozmaite kwizy (Miodunka 2005, 2006), gry komunikacyjne (Ciechorska 2001), pytania otwarte (Burkat, Jasińska 2005) i inne.

3. Rozumienie

Wiadomo, że w komunikacji większą rolę odgrywa umiejętność rozumienia, niż umiejętność tworzenia, stąd ogromna rola reprezentatywności tematów i ich szerokiego wachlarza przedstawianego w podręcznikach do nauki jpjo (Komorowska 1999: 214). Niemniej istotne wydaje się zróżnicowanie stylistyczne, rozmaitość rejestrów leksykalnych, szeroki wybór tekstów przeznaczonych dla odbiorców różniących się wiekiem, wykształceniem, zainteresowaniami, potrzebami itd. Ważną rolę odgrywają tu teksty, będące wypowiedziami, ogłoszeniami czy komunikatami oryginalnymi (a nie preparowanymi), z takimi bowiem uczący się najczęściej będą się spotykali. Z tekstów autentycznych zatem w podręcznikach spotykamy prasowe ogłoszenia drobne, nekrologi, podziękowania (Szelc-Mays 2005), komunikaty „z ulicy" (Małolepsza, Szymkiewicz 2006), artykuły prasowe (Lipińska, Dąmbska 2003), teksty naukowe (Seretny 2007), przepisy kulinarne (Gałyga 2002), rozkłady jazdy (Serafin,

Achtelik), komunikaty na dworcu (Lipińska, Dąmbska 2003, 2005), fragmenty literackie (Małolepsza, Szymkiewicz 2006). Istotne jest tu zapoznawanie uczących się z tekstami, którym nie towarzyszy gest (chociaż często sytuacja, czy miejsce, w którym można je napotkać są niezwykle pomocne); są to różnego typu teksty informacyjne bądź ostrzegawcze, które możemy zobaczyć w miejscach publicznych (Małolepsza, Szymkiewicz 2006), a z którymi należy oswajać obcokrajowców, aby nie czuli się zagubieni w nowej rzeczywistości i mogli w niej swobodnie funkcjonować.

4. Funkcja fatyczna

Bardzo często sprawność komunikacyjną obcokrajowca rozpoznajemy po swobodzie, z jaką jest w stanie nawiązać kontakt, rozpocząć rozmowę, podtrzymywać kontakt z rozmówcą/odbiorcą itd. Dotyczy to zarówno konwersacji, dialogu, jak i monologu (np. student musi być przygotowany do prezentacji jakiegoś tematu na lekcji, dyrektor – do wygłoszenia tekstu na zebraniu pracowników, itp.). Wobec tego ważne jest, abyśmy pokazywali swoim studentom sposoby realizowania tej funkcji w kontaktach z innymi użytkownikami języka polskiego. Istotne, by były to teksty różnorodne stylistycznie, skierowane do różnych odbiorców, wyczulające uczących się na etykietę językową. Sprawne poruszanie się w obrębie różnych stylów języka, trafne odczytywanie intencji mówiącego, również jego stosunku emocjonalnego do nas oraz nadawanie właściwej „oprawy" własnemu komunikatowi jest przecież czynnikiem decydującym o kompetencji komunikacyjnej (Zdunkiewicz 1999: 268). Wydaje się, że takich zachowań językowych najlepiej można się uczyć na przykładach dialogów (Serafin, Achtelik), pozwalających w sposób najbardziej oczywisty pokazać np. frazy służące do rozpoczęcia rozmowy, podtrzymywania kontaktu, grzecznego pożegnania rozmówcy itp. Ale przecież mogą do tego służyć również inne typy tekstów, np. listy (Lipińska 2003), ogłoszenia (Małolepsza, Szymkiewicz 2006), fragmenty podręczników akademickich (Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerntopf 2006). Tutaj niezwykle istotny jest sposób, w jaki lektor wykorzysta teksty, za pomocą jakich zadań skłoni uczestników zajęć do odtwarzania omawianych fraz i tworzenia własnych, naturalnie poprawnych. Zwykle autorzy podręczników sugerują uzupełnianie dialogów (Janowska, Pastuchowa 2005), pisanie własnych na wzór tych przeczytanych (Lipińska 2003), pisanie listów (Lipińska 2003), odgrywanie ról (Małolepsza, Szymkiewicz 2006); podają wyrażenia mogące pomóc w wypowiadaniu się na dany temat, uczestniczeniu w dyskusji itd. (Lipińska, Dąmbska 2003), proponują ćwiczenia typu pytanie–odpowiedź (Lipińska 2003), parafrazowanie (Seretny 2007), pytania otwarte (Seretny 2007), układanie pytań (Szelc-Mays 2005), prezentacje ustne

(Gałyga 2002), uzupełnianie tekstu (Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerntopf 2006) i wiele, wiele innych, w efekcie których student powinien czuć się pewnie jako użytkownik języka polskiego bez obawy popełnienia gafy, spowodowania nieporozumienia czy błędnego odczytania intencji rozmówcy.

5. Mediacja

Rolę sprawności mediowania opisuje, jednocześnie uzasadniając potrzebę jej rozwijania, Hanna Komorowska; pisze, że „mediacja staje się [...] jednym z podstawowych sposobów naszego porozumiewania się" (Komorowska 1999: 211). Uczenie mediacji jest stosunkowo łatwe ze względu na wielość możliwości wykorzystywania tej umiejętności na lekcjach. Można ćwiczyć ze studentami streszczanie tekstów, opowiadanie ich własnymi słowami, przekazywanie wiadomości, informowanie innych osób o jakimś wydarzeniu, itd. Do ćwiczenia tej umiejętności nadają się doskonale wszelkie wymienione wyżej teksty. Równocześnie kształcenie tej właśnie sprawności jest niczym innym, jak usprawnianiem szeroko pojętego komunikowania się. Uczący się jpjo musi wykonywać szereg ćwiczeń (bazujących na lekturze tekstu), które umożliwiają mu nawiązywanie kontaktu, dobieranie słownictwa i zwrotów w zależności od tematu, sytuacji i odbiorcy, informowanie itd., a więc ćwiczenie wszystkich elementów składowych sprawności komunikatywnej. Autorzy podręczników do nauczania jpjo szeroko wykorzystują wachlarz możliwości związanych z kształceniem umiejętności mediacji za pomocą rozmaitych typów ćwiczeń, wspomnianych uprzednio, ale i innych. Wydaje się więc, że funkcja ta znajduje należyte odzwierciedlenie w procesie nauczania jpjo.

6. Dialogi

Jeśli chodzi o dialogi zamieszczone w podręcznikach, to z natury rzeczy są nimi przede wszystkim teksty preparowane (poza wywiadami prasowymi), które cechuje różny stopień naturalności języka. Zwłaszcza na poziomie początkowym napisanie dialogu rzeczywiście jest sztuką. Tekst musi być prosty, bo studenci znają niewiele struktur, musi być komunikatywny i potrzebny, powinien umożliwiać studentom osiągnięcie jakiegoś celu, kiedy już opanują zaprezentowane w nim wyrażenia (np. muszą być w stanie kupić bilet czy zapytać o drogę). Spełnienie tych warunków jest bardzo trudne, a jeśli dodamy do tego jeszcze postulat naturalności języka, to wydaje się to prawie niemożliwe. Przykładem są doskonałe i zarazem naprawdę nieskomplikowane dialogi, chociażby z podręcznika *Miło mi panią poznać* (Serafin, Achtelik 2001). Na poziomie wyższym

świetnym przykładem dialogów dających obraz żywego języka są teksty zamieszczone w podręczniku *Coś wam powiem* (Szelc-Mays 2005). Dialogi te są różnorodne tematycznie i prezentują szeroki zakres rejestrów stylistycznych. Student zaawansowany, sprawnie posługujący się neutralnymi stylistycznie strukturami i wyrażeniami, dzięki tym tekstom będzie mógł obcować z językiem prawdziwym, naturalnym i jednocześnie zaskakującym, co dobrze przygotuje go do różnych niespodzianek językowych, jakich z pewnością doświadczy w życiu codziennym. Jednakże w dialogach rozsianych po różnych podręcznikach da się również dostrzec i inne zjawisko. Mianowicie od czasu do czasu napotkać można także struktury, jak się wydaje funkcjonujące tylko w podręcznikach do nauczania jpjo, być może są one zalążkiem odrębnego gatunku tekstu? A przecież dialogi powinny najlepiej odzwierciedlać zachowania językowe Polaków. Pozwolę sobie przytoczyć tylko kilka przykładów, z zastrzeżeniem, iż oczywiście mogą to być jedynie subiektywne odczucia mówiącej te słowa. Są to sformułowania typu: *Jak się masz?*, zwłaszcza w wersji *Jak się pan ma?* (Miodunka 2005: 44; Gałyga 2002: 14; Małolepsza, Szymkiewicz 2006: 10; Szelc-Mays 2005: 16) (czy naprawdę używamy tego wyrażenia?) *Jak długo studiowałeś język polski?* (Miodunka 2005: 108), a przecież studiujemy raczej filologię, polonistykę, a języka się uczymy. Oczywiście skojarzenie słowa „studiować" z analogicznymi czasownikami w innych językach studentom na początku pomaga, ale potem okazuje się, że w języku polskim ma ono zakres ograniczony; ponieważ jednak pierwotne skojarzenie studenci mają już „wdrukowane" w pamięć, to niezwykle trudno jest to „naprawić", czyli nauczyć obcokrajowców używania wyrażeń *uczyłem się do egzaminu*, *powtarzałem słówka*, *odrabiałem pracę domową* itd. Ponadto czasami sformułowania z dialogów zdają się nie pasować do sytuacji, którą ilustrują np. pod względem stopnia oficjalności; przykładowo: żona mówi do męża wracającego z pracy: *Dzień dobry Jacku. Obiad jest już gotowy, proszę do stołu* (Gałyga 2002: 64), albo ojciec reaguje na wiadomość o zdanym egzaminie syna: *Ja też nie posiadam się wprost z radości!* (Szelc-Mays 2005: 126). Takich zastanawiających, czy wręcz nieprawdopodobnych wyrażeń jest niedużo, ale czasami stanowią pewien zgrzyt stylistyczny, co nie pozostaje bez wpływu na sprawność komunikatywną obcokrajowców posługujących się naszym językiem.

7. Teksty literackie

W tym miejscu zwrócę uwagę na zastosowanie tekstów literackich w rozwijaniu kompetencji komunikatywnej uczących się jpjo. Ten typ tekstów występuje w podręcznikach najrzadziej i dopiero w materiałach przeznaczonych dla poziomów średniego wyższego i zaawansowanego. Przyczyny tego zjawiska są

rozważane przy okazji spotkań polonistów uczących jpjo, tu natomiast warto się zastanowić, dlaczego tak mało tekstów literackich znajduje się w podręcznikach i czy rzeczywiście podyktowane jest to negatywnymi spostrzeżeniami i doświadczeniami lektorów. Jednym słowem, czego (w zakresie komunikacji) możemy nauczyć naszych studentów, korzystając z materiału literackiego? Z pewnością możemy ich nauczyć mówić o swoich emocjach, refleksjach, przemyśleniach, opiniach (wywołanych lekturą tekstu literackiego, ale przecież również wykraczających poza rozmowę o wierszu czy fragmencie prozy). Bezdyskusyjne wydaje się również po prostu wzbogacanie słownictwa za pomocą tego typu tekstów. Można też kształcić i ułatwiać funkcjonowanie w polskiej rzeczywistości, a w tym wypadku konkretnie w sferze kultury, wykorzystując tekst literacki jako pretekst do rozmowy o danym zjawisku kultury, jako element informowania o polskim życiu kulturalnym i jego reprezentantach, wreszcie można wyposażać studentów w narzędzia językowe służące do mówienia o tej dziedzinie życia właśnie. Wydaje się więc, że korzystanie z tekstów literackich na zajęciach jpjo jest jak najbardziej pożądane, choć pogląd ten znajduje odzwierciedlenie niestety w niewielu dostępnych podręcznikach[2].

8. Podsumowanie

W zakończeniu chciałabym podkreślić rozmaitość tekstów, z jaką mamy do czynienia w podręcznikach do nauczania jpjo, oraz wielość propozycji wykorzystywania tekstów do kształcenia sprawności komunikatywnej uczących się. Pewnym niedostatkiem jest niewielka liczba tekstów literackich w podręcznikach, a także drobne niedociągnięcia w konstrukcji dialogów, Reasumując, można stwierdzić, że nauczyciel języka polskiego jako obcego ma do dyspozycji bardzo bogaty i różnorodny zbiór materiałów, będących podstawą rozwijania kompetencji językowych swoich studentów.

Bibliografia

B a r t m i ń s k i J., (red.), 1993, *Współczesny język polski*, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław.

B u r k a t A., J a s i ń s k a A., 2005, *Hurra! Po polsku 2*, Prolog, Kraków.

C i e c h o r s k a J., 2001, *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*, Pro Schola, Gdańsk.

[2] Warto zapoznać się z uwagami na ten temat zamieszczonymi w artykule W. Hajduk-Gawron 2004.

Dobrzyńska T., 1993, *Tekst*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 282–304.
Drwal-Straszak K., Martyniuk W., 2006, *Powiedz to po polsku. Say it the Polish Way*, Universitas, Kraków.
Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A., 2006, *Ekonomia – to nie boli. Polski język ekonomiczny dla cudzoziemców*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
Gałyga D., 2002, *Ach, ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla grup początkujących*, Universitas, Kraków.
Hajduk-Gawron W., 2004, *Czytaj po polsku – czytanie jako jedna z możliwości poszerzania kompetencji językowych*, „Postscriptum", nr 1 (47), s. 53–63.
Janowska A., Pastuchowa M., 2005, *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa.
Lechowicz J., Podsiadły J., 2001, *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, WING, Łódź.
Lipińska E., 2003, *Z polskim na ty. Podręcznik do nauki języka polskiego dla stopnia progowego*, Universitas, Kraków.
Lipińska E., Dąmbska E. G., 2003, *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. I, Universitas, Kraków.
Lipińska E., Dąmbska E.G., 2005, *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. II, Universitas, Kraków.
Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2006, *Hurra! Po polsku 1*, Prolog, Kraków.
Miodunka W., 2005, *Cześć, jak się masz?*, cz. I: *Spotykamy się w Polsce*, Universitas, Kraków.
Miodunka W., 2006, *Cześć, jak się masz?*, cz. II: *Spotkajmy się w Europie*, Universitas, Kraków.
Serafin B., Achtelik A., 2001, *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
Seretny A., 2007, *Kto czyta, nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*, Universitas, Kraków.
Szelc-Mays M., 2005, *Coś wam powiem...*, Universitas, Kraków.
Zdunkiewicz D., 1993, *Akty mowy*, [w:] J. Bartmiński(red.), *Współczesny język polski*, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 259–270.