
ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 16, 2008

<https://doi.org/10.18778/0860-6587.16.30>

Katarzyna Bytomska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**MIĘDZY TEKSTEM A TEKSTEM
WYKORZYSTANIE TEKSTÓW ORYGINALNYCH
W PROCESIE KSZTAŁCENIA SPRAWNOŚCI PISANIA
W GRUPACH ZAAWANSOWANYCH**

Pobyty na zagranicznym lektoracie jest miernikiem kompetencji glottodydaktycznej i czasem wyciągania wniosków z wcześniejszych doświadczeń. Doskwiera brak własnej podręcznej biblioteczki, luki w polonistycznym księgozbiorze uniwersyteckim. Trzeba nauczyć się jak najlepiej wykorzystywać dostępne zasoby, starając się jednocześnie zaproponować oczekiwane od *native speaker* atrakcyjne ujęcie tematu, dopływ świeżego słownictwa, opracowanie słabo rozpoznanych zagadnień i współczesne „żywe” teksty. Szczególnie motywujący jest kontakt ze studentami operującymi językiem na poziomie zaawansowanym, posiadającymi dość dobrze ugruntowaną wiedzę z zakresu dwóch, trzech, a nawet czterech języków słowiańskich. Przyjemność pracy w tego rodzaju grupach miałam od września 2004 r. do czerwca 2007 na Białoruskim Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. Maksyma Tanka, a potem na Wydziale Filologicznym Białoruskiego Uniwersytetu Państwowego w Mińsku, gdzie język polski wykładany jest jako główna lub druga specjalizacja na kierunku „filologia słowiańska”.

W ramach kursu stylistyki i pisania praca nad rozwijaniem sprawności językowej podporządkowana została zatem pracy z tekstem. Zgodnie ze wskazaniem Zofii Kalety, że nauka fleksji powinna być podporządkowana składni: „Intencja przekazania takiej, a nie innej informacji decyduje o doborze słownictwa i konstrukcji składniowej, co z kolei wpływa na wybór form fleksyjnych, a w ostatniej płaszczyźnie na formę dźwiękową tekstu. Składnia wysuwa się zatem na pierwszy plan, co warto sobie uświadomić, zwłaszcza w związku z preferowaniem metody komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego” (Kaleta 1999, s. 42–43). Składnia zaś pojedynczego zdania, szyk wyrazów i dobór słów uzależnione są przecież od kontekstu innych wypowiedzi

oraz gatunku i funkcji samego tekstu. Zadaniem lektora jest więc konieczność zapoznania studentów z regułami i wzorcami stylistycznymi w zakresie omawianych gatunków, leksyką, frazeologią, zaprezentowanie tekstów o charakterze przykładowym i wyegzekwowanie samodzielnych prac studentów – zgodnych z polską normą, na podstawie których z kolei można prześledzić powtarzające się rodzaje błędów i możliwie najefektywniej wyzyskać zebrany w ten sposób materiał do dalszej pracy.

Nierozzerwalny związek doskonalenia sprawności pisania z koniecznością czytania wielokrotnie podkreślały w swoich opracowaniach poświęconych tej tematyce Anna Seretny i Ewa Lipińska (Seretny, Lipińska 2006). Zatem – aby praktyczny kurs stylistyki na piątym roku studiów polonistycznych w kraju słowiańskim mógł w ogóle zaistnieć – niezbędne stało się zgromadzenie bazy tekstów, stanowiących bądź to wzorce, formy wyjściowe, bądź to inspiracje do dyskusji, elementy większej całości, ewentualnie swego rodzaju źródła leksyki czy figur stylistyczno-składniowych. Ważne, aby prezentowane studentom na zagranicznej placówce teksty stanowiły również źródło wiedzy na temat polskich realiów kulturowych, toczących się aktualnie dyskusji literackich, kulturalnych, społecznych, aby „przemyślały” informacje potrzebne do opanowania tej sfery, która – choć niezbędna do prawidłowego dekodowania i interpretowania tekstów pisanych (literackich, publicystycznych, użytkowych) – jest też dziedziną najtrudniejszą do przekazania z jednej strony i do opanowania – z drugiej. Chodzi oczywiście o sferę pewnych tradycji literacko-kulturowych, odniesień i aluzji do wydarzeń artystycznych, historycznych i społecznych, kojarzenia znanych osobowości świata sztuki, kultury, publicystyki i życia społecznego. Jak zauważa trafnie Anna Majkiewicz: „Praca z niezbyt trudnym leksykalnie artykułem prasowym, ale silnie osadzonym w kontekście kulturowym (a tym samym w życiu codziennym) przysporzyć może ogromnych problemów w rozumieniu, jeśli uczący się nie będzie ‘przygotowany’ do procesu czytania, tzn. nie będzie potrafił wybrać odpowiedniej strategii czytania” (Majkiewicz 2001, s. 127). Tym sposobem, lekcje pisania przeistaczają się w naturalny sposób w zajęcia z czytania, językoznawstwa pragmatycznego, tekstologii czy tzw. realioznawstwa, kiedy to wymienione dziedziny współdziałają na zasadzie naczyń połączonych, a dysfunkcja w obrębie jednego obszaru automatycznie wpływa na pozostałe i wynik końcowy zarazem.

Proces przygotowywania zestawu tekstów został podporządkowany dwóm priorytetom. Pierwszy, to oryginalność – stanowiąca dla uczących się wyzwanie i motywację do nauki zarazem. Drugi warunek, to zawartość tekstu – koniecznie niosąca informacje o Polsce, jej realiach i kulturze, tak aby nawet podczas rozbioru gramatycznego mieć kontakt z informacjami poszerzającymi wiedzę o ojczyźnie polszczyzny. Z oczywistych względów ważny był wyznacznik gatunkowy, albowiem i teksty, których tworzenie jest wymagane podczas egzaminów certyfikatowych (a ten zestaw wymagań wyznaczał program całego

kursu), prezentują dużą różnorodność genologiczną. Semestralny kurs obejmował tematykę tekstów użytkowych (podanie, cv, list motywacyjny, skargę, reklamację), publicystycznych (relację, recenzję, wywiad), jak i tzw. formy kreatywne (opowiadanie, dziennik, bajka), stąd też analogiczny zestaw tekstów do czytania – zarówno literackich, jak i publicystycznych.

Kolejnym wyzwaniem było takie opracowanie scenariuszy kolejnych zajęć, aby podczas całego kursu nie popaść w monotonię (wprowadzenie, prezentacja tekstu oryginalnego, opracowanie i omówienie, pisanie, poprawianie). Proponowane do analizy materiały powinny więc mieć bardzo urozmaicony charakter, również z tego względu, aby można je było w różny sposób prezentować i wykorzystywać podczas zajęć (jako punkt wyjścia, dojścia, kontrapunkt, punkt widzenia), aby praca z tekstem była zróżnicowana pod względem formy. Píše o tym Anna Majkiewicz: „Kolejnym etapem pracy z tekstem (i chyba najważniejszym) jest produkcja komunikatu tekstowego. To forma sprawdzenia stopnia przyswojenia materiału leksykalnego, ale również próba naturalnej, czyli autentycznej z psychologiczno-metodycznego punktu widzenia, konfrontacji z tekstem przez zajęcie stanowiska czy produkcję analogicznego tekstu przy zmienionych danych wyjściowych. [...] proces czytania nie może być celem samym w sobie, lecz powinien stanowić pomost między umiejętnościami receptywnymi i kreatywnymi, których efektem jest np. stworzenie danej wypowiedzi tekstowej. Należy jednak zaznaczyć, że celem pisania nie jest powstanie równie autentycznego jak oryginał tekstu, lecz działanie językowe, czyli odpowiednie do danej sytuacji, przez nią sprowokowane i sterowane” (Majkiewicz, 2001, s. 134). Podkreślenia wymaga jedno z ostatnich stwierdzeń, mówiące o tym, że celem kształcenia sprawności pisania jest nie tyle sprawne reprodukowanie podsunętego wzorca, ale świadome operowanie formami genologicznymi, stylistycznymi, składniowymi i leksykalnymi w celu osiągnięcia zamierzonego rezultatu.

Jednym z tematów do opracowania była charakterystyka i rola mediów we współczesnym świecie. Przygotowane teksty krytyczne – recenzja nowego kanału TVP „Kultura” oraz podsumowanie roku (2004) w telewizji polskiej autorstwa medioznawcy (prof. Wiesława Godzica) oraz widza i krytyka filmowego (Pawła T. Felisa), zamieszczone w „Przekroju” – zostały przeanalizowane na zajęciach, ze szczególnym uwzględnieniem specjalistycznej terminologii i budowy gatunkowej. Zadanie do napisania polegało na przygotowaniu recenzji różnych kanałów telewizyjnych dostępnych na Białorusi. Otrzymały w ten sposób zestaw tekstów posłużył z kolei jako materiał do dalszej pracy. Z kilkunastu prac powstała jedna – recenzja nieistniejącego kanału telewizyjnego, złożona z samych błędnych, wykolejonych zdań. Bez problemu udało się nadać jej dodatkowo wymiar komiczny, co znacznie uprzyjemniło późniejszą poprawę. Każde kolejne zdanie było wyzwaniem: najpierw wskazać, gdzie „leży pies pogrzebany”. Często właśnie ten moment wydawał się najtrudniejszy – tym ważniejszym elementem

kształcenia językowego stało się wyrobienie u studentów świadomości specyfiki popełnianych błędów, swojego rodzaju lapsologicznej czujności, popartej wiedzą teoretyczną i praktyką w walce z własnymi słabościami.

Przy okazji pisania kolejnych tekstów (skarga, reklamacja, cv, list motywacyjny...) możliwy był spiralny powrót do poznanego kilka tygodni wcześniej słownictwa, np. z zakresu świata mediów, co pozwalało na samodzielne wyzyskanie wyuczonych form w praktyce, z kolei doświadczenie nabyte w trakcie pisania pism urzędowych okazało się bardzo pomocne podczas omawiania stylów funkcjonalnych we współczesnej polszczyźnie. Stworzenie każdego z proponowanych kolejno tekstów wymagało zastosowania odpowiedniego słownictwa i posłuszeństwa wobec reguł gatunku oraz używania pewnych utartych fraz etykietałnych. Świadomość specyfiki najczęściej popełnianych błędów szła w parze z umiejętnością samodzielnej poprawy usterek.

Efekt był pozytywny, jednak prace studenckie – choć poprawne – za każdym razem bardzo mocno trzymały się tekstu wzorcowego. Zmiana strategii pracy z tekstem wydawała się konieczna. Przygotowania do pisania dziennika polegały już nie tyle na zapoznawaniu się ze wzorcem, ale raczej zderzeniu dwóch skrajnie różnych tekstów: fragmentu dziennika Witolda Gombrowicza i krótkiego „pamiętniczka” Doroty Masłowskiej – zabawy literackiej, opublikowanej na łamach „Wysokich Obcasów”. Dziennik Gombrowicza stanowił przy okazji uzupełnienie wiedzy o twórczości tego autora, a jednocześnie przyczynek do dyskusji na temat kilku „gombrowiczowskich” kategorii, jak młodość i starość, polskość itp., które wypłynęły po obejrzeniu filmu „Porno-grafia” Jana Jakuba Kolskiego. Opracowanie obydwu tekstów zaowocowało więc jedynie luźnym spisem elementów, które w ramach dziennika mogą i powinny się pojawić (opis, scenka rodzajowa, fragmenty dialogowe, relacja z podróży, komentarz, opinia, refleksja...). Tym razem uzyskane prace studenckie cechowała o wiele większa różnorodność i bardziej kreatywne podejście do tematu.

Teksty oryginalne mogą być także źródłem specjalistycznego słownictwa – na przykład z pogranicza prawa, sądownictwa i kryminologii. Zapropionowany jako wstęp do kolejnego cyklu spotkań film Krzysztofa Krauzego „Dług” wywołał dyskusję nad oceną moralną postępowania bohaterów, którą udatnie stymulowały komentarze prasowe, m.in. jednostronicowy komunikat PAP z kwietnia 2006 r. o ułaskawieniu przez Prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego ostatniego z osadzonych. Lekturę informacji dziennikarskich podsumowała seria ćwiczeń utrwalających słownictwo i frazeologię. Zadanie do napisania polegało tym razem na stworzeniu fikcyjnej narracji (o charakterze opowiadania kryminalnego), stanowiącej antycypację lub kontynuację narzuconego z góry wątku.

Innym razem to tekst, a nie lektor, stawał się głównym przekaznikiem wiedzy o zasadach tworzenia kolejnego tekstu. Tak było przy okazji prowadzenia

wywiadu. Jako materiał edukacyjny posłużył rozbudowany analityczny artykuł z branżowego miesięcznika „Press”, zatytułowany „Sztuka pytania”, gdzie zamieszczono wskazówki tuzów polskiego dziennikarstwa współczesnego na temat zasad prowadzenia wywiadów w różnych mediach, na różne tematy i z różnymi osobami. To specjalistyczny i niełatwy w odbiorze tekst, jeśli jednak zadaniem do wykonania podczas czytania było znalezienie odpowiedzi na postawione wcześniej pytania – sprawdził się nawet w grupach mniej zaawansowanych. Uzyskane w procesie czytania i rozumienia globalnego informacji posłużyły jako materiał do opracowania zasad profesjonalnego podejścia do rozmowy jako gatunku publicystycznego. Zasady zostały następnie przetestowane praktycznie podczas autentycznego wywiadu z... dziennikarzem. Opracowywanie spisanego z dyktafonu nagrania stanowić może znów nie tylko ćwiczenie z redakcji tekstu, ale przyczynek do zajęć na temat odmiany pisanej i mówionej polszczyzny oraz potoczności w języku.

Tekst stawał się też czasem punktem dojścia. Tak było w przypadku cyklu zajęć, którego centralnym momentem była projekcja filmu „Dzień świra” Marka Koterskiego – doskonałego medium nie tylko do dyskusji nad kondycją polskiego inteligenta i inteligenta w ogóle, trafnie i dosadnie ukazującego nasze polskie uwikłanie w romantyczne mity, ale również kopalnią tematów na zajęcia z języka, literatury i kultury polskiej. Zaczniemy od lekcji literatury romantycznej: począwszy od rozpoznania inicjałów głównego bohatera (Adam M., nazwisko jest też przewrotnym wskazaniem w stronę autora scenariusza: Miauczyński-Koterski), fragmenty *Sonetów krymskich*, czarny płaszcz Konrada na ramionach bohatera (tu niezbędny jest wiersz Lechonia, pozwalający lepiej zrozumieć symbolikę i gatunkowy ciężar tego rodzaju okrycia), początek frazy z *Konrada Wallenroda*, wykorzystujący antyczny rytm heksametru daktylicznego (*Skąd Litwini wracali, /z nocnej wracali wycieczki*) i polską flagę rozdieraną jak postaw czerwonego sukna z *Potopu* Henryka Sienkiewicza. Dzieła dopełnia, ukryty zazwyczaj i niezwykle trudny do wychwycenia, trzynastozgłoskowiec stosowany często w monologach bohatera. Scenę w szkole, podczas której Adaś przy tablicy cofa się do wspomnień z dzieciństwa, odczytujemy jako nawiązanie do Gombrowiczowskiego *Ferdydurke* i lekcji profesora Pimki, traktującej przecież o innym wielkim poecie romantycznym, Juliuszu Słowackim. Całość dopełnia muzyka Chopina. To tylko najważniejsze, najbardziej rzucające się w oczy aluzje, zarazem podstawowe elementy polskiego mitu romantycznego. Oczywiście, tego rodzaju gra w otwieranie obrazu filmowego za pomocą tekstów literackich możliwa jest tylko przy założeniu, że uczący się opanowali w procesie edukacji kanon literatury romantycznej.

Wielość i różnorodność tekstów czytanych przełożyła się zatem na bogactwo samodzielnej twórczości studentów, a pisanie nie okazało się ani nudne, ani trudne, ani czasochłonne.

BIBLIOGRAFIA

- Cudak R. (red.), 2006, *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice.
- Cudak R., Tambor J. (red.), 2001, *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 1997, *Odesyci, badawcy i lekkoatletyści. O błędach językowych studentów zaawansowanych*, [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. II, Warszawa.
- Kaleta Z., 1999, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Kaleta Z., 1997, *O konieczności uwzględniania wyników badań językoznawstwa polonistycznego w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. II, Warszawa.
- Kida J., *Glottodydaktyka a metodyka nauczania języka polskiego*, [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. II, Warszawa.
- Komorowska H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Pisarek W., 2002, *Nowa retoryka dziennikarska*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E. (red.), 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.