

*Waldemar Martyniuk*

Kreując wypowiedź językową, tekst, próbuje  
przystosować język, którego nie wymyślił, do kontekstu, którego nie wybraliśmy<sup>1</sup>

### WARTOŚĆ DYDAKTYCZNA TEKSTÓW W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Język jest właściwością umysłu ludzkiego, a jedyną formą istnienia języka jest tekst. Tekst to znaczenie wyrażone językowo, w sposób graficzny lub akustyczny. Interpretując i produkując teksty człowiek rozwija przyrodzoną mu językową właściwość umysłu. Niemożliwe jest rozwinięcie kompetencji językowej bez naturalnego kontaktu z tekstami danego języka, gdyż tylko w nich język ten istnieje. Mimo oczywistych różnic, rozwój każdego kolejnego języka przebiega pod tym względem podobnie jak w przypadku języka pierwszego. Uczenie się i nauczanie języków obcych opierać się zatem powinno na autentycznym obcowaniu z tekstami mówionymi i pisanymi. Autentyczny, naturalny kontakt z tekstem, a więc z językiem, należy jednak do rzadkich momentów w praktyce nauczania języków obcych. Składa się na to kilka powiązanych ze sobą przyczyn, które określają współczesną rzeczywistość nauczania w ogóle, a nauczania języków w szczególności. Trzy najważniejsze z nich są następujące:

– strukturalistyczna koncepcja języka, oparta na przejętej z nauk przyrodniczych teorii nauki, gdzie celem jest odkrycie i opisanie istniejącej jakoby obiektywnie struktury świata;

---

<sup>1</sup> *Bakhtin. Essays and Dialogues on His Work*, ed. G. S. Moison, Univ. of Chicago Press, Chicago.

- tradycja pedagogiczna, według której celem nauczania jest przekazywanie już odkrytej i ustalonej przez naukę wiedzy;
- tradycja szkolna, określana przeświadczeniem o przygotowawczym, przejściowym, a więc nieautentycznym charakterze sytuacji nauczania w klasie/szkole.

W nauczaniu języków obcych ustaliła się w związku z powyższymi przesłankami tradycyjna rola tekstów, w tym zwłaszcza pisanych, jedynie jako przykładów zastosowania systemu językowego, a praca z tekstami ograniczona została do:

- odkrywania struktur gramatycznych, znaczeniowych, a ostatnio także pragmatycznych, istniejących jakoby obiektywnie w tekstach;
- przekazywania wiedzy o tych strukturach;
- zadań mających przygotować do kontaktu z „prawdziwymi” tekstami danego języka, a więc podkreślających tymczasowy, przejściowy, nieautentyczny charakter pracy w klasie/szkole.

Ten sposób postępowania nie prowadzi jednak uczących się do autentycznego kontaktu z tekstami nowego języka, a obserwowane w praktyce trudności uczących się w obcowaniu z „prawdziwymi” tekstami biorą się stąd, że czują się oni bezradni w obliczu, jak sądzą, określonej, danej, ustalonej struktury gramatyczno-znaczeniowej tekstu, nad którą nie mają pełnej kontroli. Przekonani przez swoich nauczycieli, że kontakt z tekstem polega wyłącznie na odkryciu zawartej w nim wiedzy językowej i informacyjnej rezygnują, gdy tylko stwierdzą, że brak im odpowiedniej kompetencji, a ta najczęściej oceniana jest, najzupełniej niesłusznie, w odniesieniu do kompetencji tzw. rodzimego użytkownika danego języka.

Umożliwienie autentycznego kontaktu z tekstami nowego języka, jako warunek konieczny do jego rozwoju, wymaga istotnej zmiany w podejściu do nauczania języka obcego. W odróżnieniu od nazwanych uprzednio przesłanek, określających współczesną rzeczywistość nauczania, nowe podejście powinno opierać się na następujących zasadach:

- poststrukturalistycznej koncepcji języka jako dynamicznej właściwości umysłu ludzkiego, służącej rozwojowi i będącej przejawem świadomości indywidualnej i społecznej – w odróżnieniu od zawężonej koncepcji języka jako struktury;
- podejściu pedagogicznym, w którym celem procesu nauczania jest kształcenie krytycznej, aktywnej postawy wobec świata – w odróżnieniu od pedagogiki, której głównym celem jest przekazywanie i egzekwowanie wiedzy;
- przekonaniu o pełnoprawnym statusie i autentyczności sytuacji nauczania w klasie/szkole – w odróżnieniu od koncepcji „przejściowego” charakteru nauczania.

Takie podejście pozwala na nowo określić istotę języka, a w konsekwencji także sens i sposób nauczania. Interesującą w tym kontekście wydaje się

propozycja A. L. Beckera (1985) z Uniwersytetu Michigan (USA), który proponuje zastąpienie sugerującego strukturalny charakter terminu „język” (*language*) terminem „kreowanie językowe” (*linguaging*), wskazującym na jego wymiar dynamiczny, kontekstowy. Teksty, jako forma takiego kreowania językowego, nie są w tym ujęciu odbiciem, wyrażeniem, przykładem jakiejś rzeczywistości, lecz kreują pewną potencjalną rzeczywistość. Nadawca/autor tekstu kreuje pewną rzeczywistość w procesie jego tworzenia, odbiorca/czytelnik zaś w procesie jego interpretacji. Odbiorca wyzwala potencjał językowy przekazywany przez nadawcę poprzez tekst nadając mu (tekstowi) kontekst według zasady: „Mówię/Piszę do ciebie twoim językiem, ale to w moim języku cię słucham/czytam”<sup>2</sup>.

Nauczanie języka to nauczanie umiejętności kontekstualizacji. Zadaniem nauczyciela nie jest jednak przekazywanie wiedzy o tym, jak nadawać tekstom kontekst, lecz prowadzenie autentycznej kontekstualizacji wspólnie z uczącymi się. Zakłada to oczywiście przeświadczenie i nauczyciela, i uczących się o równouprawnieniu i naturalności dyskursu pedagogicznego z tzw. „prawdziwym”, czyli takim, gdzie rzeczywiście toczy się rozmowa zainteresowanych wspólnym przedmiotem partnerów.

Kontekstualizacja tekstów, odkrywanie ich potencjału znaczeniowego, prowadzi do tego, że stają się one autentyczne dla uczących się. Wynika z tego, że każdy tekst może stać się autentyczny dla uczącego się, może być źródłem hermeneutycznego przeżycia, a w rezultacie prowadzić do rozwoju kompetencji w nowym języku. Oczywiście nie wszystkie teksty poddają się procesowi kontekstualizacji czy autentyzacji w tym samym stopniu. Inaczej mówiąc, teksty posiadają różny potencjał, różną wartość dydaktyczną. Sposób odkrywania potencjału znaczeniowego tekstów nowego języka zarówno przez nauczycieli przygotowujących pracę z tekstem, jak i przez uczących się jest kluczowym momentem dydaktycznym.

Przegląd literatury na temat analizy potencjału znaczeniowego tekstów pozwala wybrać kryteria, które mogą posłużyć do badania ich wartości dydaktycznej. Prezentowany dalej wybór nie ma charakteru wyczerpującego, wskazuje jedynie na pewne możliwości. Każda z tych analiz prowadzi w zasadzie do tego samego celu, który można określić jako próbę ustalenia przez danego odbiorcę tego, co dany tekst może mu przekazać, w jaki sposób to sprawia i dlaczego właśnie tak. Żadna z tych analiz nie jest jedyną właściwą, wszystkie się wzajemnie uzupełniają, wszystkie kryteria działają jednocześnie, wzajemnie się warunkując. Wszystkie mają jedną ważną wartość, którą jest ukazanie naturalnego, dynamicznego charakteru języka, przejawiającego się w potencjalności znaczeniowej tekstów.

<sup>2</sup> „Je te parle dans ta langue et c'est dans mon langage que je te comprends” (Glissant 1981).

Wyzwalanie potencjalnych znaczeń jest interesującym, twórczym, intelektualnym zadaniem dla uczących się, a tym samym naturalnym obcowaniem z nowym językiem. Ten sposób pracy nad rozwojem kompetencji w nowym języku jest szczególnie ważny na poziomie średnio zaawansowanym. Pozwala na przejście od uczenia się przez automatyzację (*learning by drilling*) oraz przez działanie (*learning by doing*) do uczenia się przez myślenie, refleksję (*learning by thinking*) – Kramersch 1993: 3–4.

#### KRYTERIA ANALIZY WARTOŚCI DYDAKTYCZNEJ TEKSTÓW

Zestaw I: Warstwowość tekstu.

1. Warstwa lingwistyczna
2. Warstwa sytuacyjna
3. Warstwa kulturowa

Zestaw II: Kontekst sytuacyjny tekstu (według kryteriów analizy wypowiedzi językowej D. Hymesa 1974).

1. Setting (czas i miejsce)
2. Uczestnicy i ich role
3. Cel komunikacyjny
4. Akty mowy
5. Nastawienie (ton, wydźwięk)
6. Sposób przekazu (kanał, kod)
7. Normy interakcji i interpretacji
8. Typ komunikacji

Zestaw III: Głosowość tekstu (według M. Bachtina 1986).

1. Głos indywidualny
2. Głos społeczny

Zestaw IV: Odczytywalność tekstu (według C. Kramersch 1993: 123–124).

1. Czytanie dla informacji (*effeferent reading*)
2. Czytanie estetyzujące (*aesthetic reading*)

Zestaw V: Kontekst kulturowy interpretacji tekstu (według C. Kramersch 1993: 207–209).

1. Kontekst produkcji i odbioru w obrębie kultury danego języka, czyli kontekst autora – C 2, C 2'
2. Kontekst ekwiwalentnego zjawiska w kulturze odbiorcy – C 1, C 1'
3. Kontekst wzajemnego postrzegania się obydwu kultur – C 1'', C 2''
4. Kontekst odbiorcy (*the third place*)

Analiza warstwowości tekstu (Zestaw I) zwraca uwagę na współwystępowanie w każdym tekście przenikających się i wpływających na siebie elementów formy językowej, kontekstu sytuacyjnego i danej tradycji kulturowej.

Umocowanie sytuacyjne wypowiedzi jest przedmiotem dokładniejszej analizy według kryteriów Zestawu II. Także w tym powiązane i zmiana któregokolwiek z nich stwarza nowe możliwości i konieczności przy kreowaniu i interpretacji tekstu.

Zestaw III odwołuje się do znanej koncepcji Michaiła Bachtina o polifonicznym wymiarze tekstów, według której każdy tekst da się umieścić na skali od najbardziej ogólnych, uniwersalnych, gdzie dominuje społeczny wymiar języka, do wypowiedzi najbardziej indywidualnych, zdominowanych przez wyjątkowy, prywatny, jedyny w swoim rodzaju język autora. W proponowanym przez Bachtina ujęciu bardzo widoczny staje się fakt, że każdy tekst, każda wypowiedź jest wyborem, przy tym wyborem indywidualnym, lecz uwarunkowanym społecznie. Konieczność wyboru stanowi o procesie tworzenia wypowiedzi. Bardzo trafnie określa to José Ortega y Gasset: „Każdy człowiek pozostawia pewne rzeczy niewypowiedzianymi, żeby móc wypowiedzieć inne. Jest tak, ponieważ wypowiedzenie wszystkiego jest niemożliwe” (Ortega y Gasset 1957).

C. Kramersch (1993: 109) podaje szereg przesłanek, na których autor wypowiedzi opiera swój wybór. Mogą one także posłużyć do odkrywania potencjału znaczeniowego tekstów. Są to m. in.:

- forma wypowiedzi;
- odniesienie do osób;
- odniesienie do rzeczywistości;
- odniesienie do innych tekstów;
- przemilczenia.

Bardzo interesująca jest analiza tekstów pod względem tego ostatniego kryterium, gdyż, jak zwraca uwagę cytowany już Ortega y Gasset: „To, co niewypowiedziane, nadaje sens temu, co wypowiedziane” (Ortega y Gasset 1957).

Zestaw IV kryteriów analizy wartości dydaktycznej tekstów wskazuje na różne możliwości ich odczytywania: najczęściej stosowane czytanie w celu uzyskania informacji, wiedzy, (*shunting of information* i/lub czytanie kreatywne, pozwalające na większy udział czytającego w wyzwolaniu znaczeń (*creating worlds*) (Smith 1985).

Analiza tekstu za pomocą Zestawu V pozwala na kontekstualizację kulturową. Poprzez rekonstrukcję kontekstu kulturowego, w którym dany tekst powstał, konstrukcję sposobu postrzegania danego zjawiska w kulturze czytelnika, a następnie analizę wzajemnego postrzegania się obydwu tych kultur dochodzimy do określenia kontekstu konkretnego odbiorcy, który tworzy dla siebie coś, co C. Kramersch (1993: 233–256) nazywa kulturą „trzeciego miejsca” (*third place*). Odbiorca uczący się nowego języka wykracza poza swój rodzimy kontekst kulturowy, nie wchodząc jednak całkowicie w świat nowego języka, lecz odnajdując się na pograniczu obydwu kultur tworzy dla siebie nowe, niezależne „trzecie miejsce”.

Przedstawione tu rozważania miały odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób można zapewnić uczącym się autentyczny kontakt z tekstami nowego języka, a także, jak pomóc nauczającym w dokonaniu wyboru tekstów i sposobu pracy z nimi. Zastosowanie omówionych tu sposobów analizy potencjału znaczeniowego tekstów pozwala ocenić ich wartość dydaktyczną. Wartość ta jest moim zdaniem tym wyższa, im więcej kryteriów analizy znajdzie zastosowanie w odniesieniu do konkretnego tekstu. W grupie tekstów o mniejszej wartości dydaktycznej znajdują się więc teksty jednowymiarowe, jednoznaczne, odnoszące się do abstrakcyjnej, ogólnej rzeczywistości, o niejasnym umocowaniu sytuacyjnym, pozbawione warstwy kulturowej, pozwalające jedynie na czytanie w celu odnajdywania wiedzy, najczęściej lingwistycznej. Teksty o większej wartości dydaktycznej są wielowarstwowe, wieloznaczne, jasno określone sytuacyjnie – odnoszą się do konkretnych zjawisk rzeczywistości z indywidualnej perspektywy autora, pozwalają na różnorodne odczytanie oraz pełną kontekstualizację kulturową.

#### LITERATURA

- Bakhtin M. M., 1986, *Speech Genres and Other Late Essays*, transl. by V. M. McGee, Univ. of Texas Press, Austin
- Becker A. L., 1985, *Language in Particular: A Lecture*, [w:] *Linguistic in Context: Connecting Observation and Understanding*, ed. D. Tannen, Vol. 29, *Advances in Discourse Processes*, ed. R. O. Freedle Ablex, Norwood
- Glissant E., 1981, *Le discours antillais*, Seuil, Paris
- Hymes D. H., 1974, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Univ. of Pennsylvania, Philadelphia
- Jakobson R., 1960, *Closing Statement: Linguistic and Poetics*, [w:] *Style in Language*, ed. Sebook, MIT Press
- Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press
- Kramsch C., McConnell-Ginet S. (eds.), 1992, *Text and Context. Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*, D. C. Heath and Company
- Morson G. S. (ed.), 1986, *Bakhtin. Essays and Dialogues on His Work*, Univ. of Chicago Press, Chicago
- Ortega y Gasset J., 1957, *Man and People*, transl. by W. R. Trask, Norton, New York
- Smith F., 1985, *A Metaphor for Literacy: Creating Worlds or Shunting Information?*, [w:] *Literacy, Language and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing*, eds. Olson, Torrance and Hildyard, Cambridge University Press