

Viola Próchniak

**„DLACZEGO I JAK”?
WYBRANE ASPEKTY NAUCZANIA
W GRUPIE ŚREDNIO ZAAWANSOWANEJ**

Nauczanie języka jako obcego zawsze jest usytuowane w pewnym kontekście, ponieważ uczymy kogoś i dzieje się to z określonych powodów (student slawistyki, lingwista, tłumacz, biznesmen, pastor i jego żona, entuzjasta literatury). Każdą z tych sytuacji można dookreślić odpowiadając na kilka podstawowych pytań; a więc: kogo uczymy? gdzie? kiedy? jak długo?... Są to zmienne, które pozwalają skonstruować odpowiedni program, posłużyć się wybranymi metodami i oczekiwać określonych efektów. Tutaj skoncentruję się na dwóch aspektach: dlaczego? i jak?

- dlaczego literatura jako materiał dydaktyczny;
- jak uczyć, a konkretnie: jak używać tekstów literackich (związanych z nimi mechanizmów językowych), by było to efektywne.

1. Grupa średnia. Co to znaczy średnia znajomość języka polskiego? Czy chodzi o kogoś, kto: 1) zna 3000 polskich słów; 2) ukończył kurs językowy obejmujący 360 godzin zajęć; 3) osiągnął określony (ale jaki?) stopień komunikatywności w ramach języka polskiego.

Nie jest moją ambicją precyzyjnie odpowiedzieć na to pytanie. Dążę do sformułowania pewnych ustaleń ogólnych.

Na czym polega specyfika grupy średnio zaawansowanej? Aby zbliżyć się do odpowiedzi na to pytanie, proponuję wprowadzenie rozróżnienia między poziomami. O ile jednak jest to dosyć proste w odniesieniu do poziomu podstawowego czy zaawansowanego, staje się bardzo problematyczne, gdy zastanawiamy się nad wyznacznikami poziomu średniego.

Jak się zdaje, można przyjąć następującą „systematykę”:

Poziom podstawowy zapewnia elementarną znajomość języka (jego systemu): umiejętność porozumiewania się w podstawowych sytuacjach życiowych

(sklep, dworzec, lotnisko, biuro...). System zostaje opanowany w stopniu podstawowym (*szcątkowo*) – to znaczy na tyle, żeby skomunikować się. Na tym poziomie kwestią zasadniczą jest umiejętność komunikowania się.

Poziom zaawansowany byłby stopniowym pogłębianiem umiejętności **posługiwania się różnymi stylami polszczyzny**; osoby uczestniczące w takim programie nie tylko rozróżniają style, ale **umieją też operować różnymi konwencjami językowymi** (orientują się w ich funkcji i niuansach); uczestnictwo w programie kursu zaawansowanego podyktowane jest potrzebą poznawania nowych treści z zakresu historii, kultury, językoznawstwa... (przyswajania wiedzy specjalistycznej).

Poziom średni to – ujmijmy to na razie w sposób następujący – **funkcjonalna znajomość języka**. Osoba, która zrealizowała program tego poziomu umie rozróżniać style, orientuje się w ich specyfice, umie „poruszać się” po języku. Kurs na poziomie średnim to stopniowe przechodzenie od systemu gramatycznego do mowy, mówienia, żywej i naturalnej ekspresji. Napięcie, sprzeczności – czy mówiąc ogólniej: opozycja między *systemem* i *mową* (pomiędzy *langue* i *parole*) to kwestia oczywista – przywołuję jednak to rozróżnienie, bo poziom średni jest właśnie przekraczaniem tej „martwej przestrzeni” oddzielającej system językowy od żywej mowy.

Kurs na poziomie średnim przeznaczony jest dla osób, które będą chciały (lub będą zmuszone) same (samodzielnie) pogłębiać swoją umiejętność posługiwania się językiem (studenci, biznesmeni, duchowni).

Studenci tego poziomu – mając świadomość, że ich umiejętności (wiedza) są właśnie średnie (znaczące, ale nie pełne) – powinni nauczyć się twórczego wykorzystywania swoich możliwości (przełamywania ograniczeń wynikających z niedostatecznego opanowania języka); tak więc zadaniem nauczyciela i programu jest dać studentom podstawy do samodzielnego uczenia się języka. Myślę w tym momencie nie tylko o gramatyce czy strukturach, myślę przede wszystkim o języku wyrażającym całą płynność sensów, które **mówiące ja** chce (próbuję) zwerbalizować.

Jak na kursie rocznym operować materiałem, aby wypracować te umiejętności?

Podstawową kwestią jest oczywiście zachowanie **ciągłości** pomiędzy poziomem podstawowym i średnim: ciągłości w zakresie leksyki i umotywowanego komplikowania problemów gramatycznych.

Można i trzeba zaproponować określoną progresję gramatyczną (na poziomie morfologii: fleksja i słowotwórstwo oraz składni).

W moim przekonaniu podstawą każdego kursu jest dobrze przygotowany program gramatyczny. Jest on nieodzowny i powinien być skoordynowany z tekstami (z propozycjami), o których będę mówić. Kwestii dotyczących *optymalnej* progresji gramatycznej – po prostu – z braku czasu nie będę tu poruszać.

Świadomość, że język jest systemem (systemem dynamicznym, będącym w nieustannym ruchu, ale jednak systemem) to dla studenta sprawa ważna (nawet zasadnicza). Nie wolno jednak dopuścić do zamknięcia się „w klatce” systemu językowego. Niezwykle istotny staje się konkretny materiał, konkretne teksty, które nie byłyby tylko ilustracją realizowanego programu gramatycznego.

2. Teksty. Jakie powinny być? Mówiłam, że podstawowym problemem jest przejście od systemu do mowy. Przekroczenie martwej przestrzeni oddzielającej *langue* od *parole*. Mówiąc inaczej: uzgodnienie zewnętrznego wobec nas systemu językowego (wpisanego weń świata) z naturalną (wewnętrzną) potrzebą ekspresji. Ruch odbywa się w dwóch kierunkach z zewnątrz do wewnątrz. I odwrotnie.

Można przyjąć, że teksty literackie jako płaszczyzna porozumienia będą działać dwuwektorowo: do wewnątrz – w stronę każdego z uczestników tego programu z osobna i na zewnątrz – ku rzeczywistości, w której wszyscy współistniejemy. Ale dotyczy to nie tylko tekstów *stricto* literackich. Przydatne mogą się okazać również te, które wykorzystują mechanizmy funkcjonujące w obrębie literatury wysokiej.

3. Styl. Jakością „istniejącą” na granicy pomiędzy językiem (*langue*) i mówieniem (*parole*) jest styl. Tekst nacechowany stylistycznie (a więc zasadniczo każdy tekst) odsyła równocześnie do systemu i do nadawcy.

W *Słowniku terminów literackich* czytamy:

[...] styl jest właściwy wszelkim przekazom werbalnym, ponieważ każda inicjatywa wypowiedzeniowo-twórcza wiąże się z nastawieniem na jakiś cel i nastawienie to decyduje, w mniejszym lub większym stopniu, o sposobie posługiwania się przez mówiącego lub piszącego środkami, jakich dostarcza mu system danego języka” (s. 489);

ale jednocześnie wypowiedź związana jest (znów *Słownik*...):

„każdorazowo z jednostkową motywacją o charakterze ekspresywno-impresywnym, utrwała w sobie osobowe (psychologiczne i socjalne) cechy podmiotu, czyni z danej wypowiedzi (czy zespołu wypowiedzi tego samego autora) twór językowy naznaczony niepowtarzalnym piętnem, jedyny w swoim rodzaju” (s. 489).

Powtórzmy, tekst nacechowany stylistycznie jest jednocześnie sfunkcjonalizowany i zindywidualizowany.

Kontakt z różnymi stylami języka mają studenci wszystkich poziomów. Ale dopiero na poziomie średnim zjawisko stylu może okazać się przydatne w procesie nauczania.

Świadomość istnienia w języku zjawiska stylu (umiejętność wychwycenia stylistycznego nacechowania tekstów) pozwala na oswojenie nowego języka, na – swego rodzaju – „uniezależnienie się” od jego norm i zdystansowanie się do jego „niedoskonałości”.

Tekst nacechowany stylistycznie wybija (studenta i nauczyciela) z bezpiecznej przestrzeni systemu języka. Ma to swoje rozliczne konsekwencje. Bywa, że zabawne (*w zimie pod oknem grzeje kalifornia*), bywa, że kuriozalne (*lubię wódę i babę rudę*).

4. Autokomunikacja. Styl indywidualny jest odpowiedzią na potrzebę ekspresji, na potrzebę wyrażania siebie. I to zjawisko można i – jak sądzę – należy wykorzystać.

Styl indywidualny to ekspresja „ja”. Po przyjeździe na kurs sytuacja „ja mówiącego” (zostańmy na chwilę przy tej teoretyczno-literackiej formule), a więc, sytuacja „ja mówiącego” nie zmienia się. „Ja” nadal wypowiada siebie – swoje emocje, wrażenia, fascynacje – rzecz w tym, by te wypowiedzi formułowane były w nowym (poznawanym) języku, mimo związanych z nim ograniczeń.

Sytuacją komunikacyjną (to prawda: szczególną), w której „*obcy język*” może stać się „*moim językiem*”, w której ograniczenia języka mogą stać się atutem, jest sytuacja autokomunikacji (*ja mówi do ja*). Typową realizacją jest liryka. Ale jest nią też formuła pamiętnika – tutaj używając konstrukcji *ja mówi do ty* (*kochany pamiętniku...*) podmiot mówiący zwraca się do siebie.

Fenomen pamiętnika związany jest z naturalną potrzebą ekspresji, potrzebą obcowania z żywą mową i wypowiadania rzeczy ważnych. Wyjście naprzeciw takim potrzebom może działać, i często działa stymulująco, pozwala uczyć się szybciej i z większą pasją (*mam coś do powiedzenia w tym języku i widzę, czego brakuje w moich umiejętnościach*). Nawet jeśli ostatecznie student nie będzie sporządzał notatek z zapalem, to przynajmniej uświadomi sobie, że nowy język może stać się dla niego medium, w którym z powodzeniem (przynajmy – większym lub mniejszym) daje się wyrazić to, co jawi się jako ważne.

Sporządzanie notatek – na wzór zapisków w pamiętniku – to najprostszy – jak się wydaje – sposób na przejście od *langue* do *parole*. W formule pamiętnika to, co jest jednym z podstawowych mechanizmów literatury (w tym wypadku liryki) staje się sposobem używania języka.

5. Opowieści. Zapisywanie często nie wystarcza. Wolimy słuchać. Słuchamy chętnie – bywa, że po wielokroć – tej samej historii. Tu otwierają się kolejne możliwości.

Lektura tekstów naiwnych, należących do obszaru literatury nie najwyższych lotów. Powtarzanie fabuł kryminałów i romansów. Opowiadanie bajek. Nie będziemy tu wyjaśniać, na czym polega fenomen romansu czy kryminału. Powiedzmy tylko, że teksty te bywają ważne. (Przykładem niech będzie antologia *Długie pożegnania. W hołdzie Raymondowi Chandlerowi*, na którą złożyły się wiersze wybitnych poetów młodego i średniego pokolenia). Teksty te bywają ważne nie dla swego kunsztu, lecz z powodu jakości, które niesie z sobą ich struktura. Emocje, ideały, wartości – niekoniecznie

te najwyższe – rezonują w odbiorcy, bo są przenoszone nie tyle przez materię językową, co przez strukturę wypowiedzi. Lektura – ale też relacjonowanie treści – takich właśnie tekstów uświadamia, że pewne jakości (myślowe, uczuciowe, emocjonalne) – do zrozumienia (i zakomunikowania) których nie jest potrzebna wielka sprawność językowa – można wyrazić z powodzeniem również w nieporadnej językowo formie. „Czerwony Kapturek” – nawet opowiedziany z pewnymi usterkami gramatycznymi – pozostaje historią o strachu, romans – opowieścią o tęsknocie, a kryminał – o tajemnicy.

W mowie (w przestrzeni wyrażania) istotna jest **konstrukcja** wypowiedzi i nie chodzi tu o składnię. Wszyscy wiemy, że zdanie z zachwianą składnią może wyrażać więcej niż składniowo poprawne (Białoszewski).

Mocno upraszczając: lektura tekstów naiwnych pozwala na wyrobienie umiejętności pokonywania ograniczeń związanych z niedoskonałym opanowaniem języka (lęk przed mówieniem, zahamowania wynikające ze świadomości braków...), ponieważ uświadamia możliwość posługiwania się „w życiu codziennym” środkami paraliterackimi.

Co więcej, pozwala też przełamać sprzeczność między koniecznością przekazania (a w konsekwencji: używania) stabilnej struktury, a tym, że uczy się języka używanego (mowy).

6. Literatura. Kolejnym etapem – a może równoległym – będą teksty należące do kręgu literatury wysokiej. Te naturalnie muszą zostać precyzyjnie dobrane. Tak, by i tym razem mechanizmy funkcjonujące w obrębie dzieła stawały się sposobami używania języka.

Naprawdę ciekawe efekty daje lektura (siłą rzeczy pobieżna), np.:

- a) *Ptaków czy Samotności* Brunona Schulza;
- b) opowiadania *Iście* Edwarda Stachury;
- c) felietonów Jerzego Pilcha, tych czytanych na bieżąco z „Tygodnika Powszechnego” i tych zebranych w książkach (*Rozpacz z powodu utraty furmanki* [1995]), *Tezy o głupocie, picciu i umieraniu* [1997]), tekstów znakomitych literacko i – co istotniejsze – ważnych i aktualnych;

Jeszcze kilka przykładów:

– wiersz Stanisława Balińskiego *De passade a Paris* jako zapis przebywania w obcej przestrzeni (między innymi językowej);

– podobnie odczytywane fragmenty *AAAmeryki* czy *Zawału* Mirona Białoszewskiego;

Idźmy dalej. Ciekawe efekty dają też zestawienia, np.:

– *Garden Party* Barańczaka z wierszem Norwida *Ostatni despotyzm*;

– wiersze Marcina Świetlickiego skonfrontowane z ich realizacjami na płytach *Świetlików*. To tylko garść przykładów. Można je mnożyć.

7. Podsumowanie. Proponując pracę z tekstami literackimi nie wymagamy od studenta wielkiego wyrobienia literackiego, szczególnej subtelności – staramy się wykorzystać najprostsze związane z literaturą mechanizmy. Ucząc języka

(systemu) mamy nauczyć mowy, języka w użyciu. Mówiąc nieco górnolotnie: uczymy umiejętności wyrażenia siebie... przy średniej sprawności językowej.

„Ja mówiące” w prozie Białoszewskiego, opisując podstawowe czynności życiowe rekonwalescenta – a więc te sytuacje, które każdy z nas zna – używa języka, tak jakby używał obcej mowy, trochę po omacku, wypróbując jego możliwości. Podczas wędrówek po szpitalnych korytarzach nowy oddział okazuje się „ulicą obcych pizamowców”. I to wystarcza. Nie potrzeba specjalistycznego słownictwa, skomplikowanych form.

Obcując z językiem przy okazji lektury tekstów literackich – nie tylko poznaje się jego strukturę, ale zaczyna się – i to jest ważniejsze – wnikać w jego istotę. Mówimy: *rozumieć język*. Cóż to znaczy? To umieć odczytywać i tworzyć analogony, porównania, operować skrótami, peryfrazami, metaforami.

Odnajdując takie zabiegi w tekstach literackich student zyskuje możliwość posłużenia się nimi (a może po prostu: nabiera odwagi). A dzięki temu może się wymknąć z klatki systemu, przełamać własne ograniczenia.

Chodzi więc – banalizując nieco – o umiejętność nazwania świata „po swojemu”. W zgodzie nie tyle z *normą*, co raczej z *duchem* języka.

Jak pisał Stachura:

Się szło powolutku skrajem drogi straszliwie i cudownie samotnym.

[...]

Się szło powolutku skrajem drogi straszliwie samotnym i cudownie.

LITERATURA

- Davies A., Widdowson H. G., *Czytanie i pisanie. Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, Warszawa 1983
- Głowiński M., i in., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1988
- Język polski jako obcy. *Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. Wł. Miodunka, Kraków 1992
- Lewandowski J., *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce*, Warszawa 1985
- Metera H., *Poradnik metodyczny do podręcznika „Czytam po polsku”*, Lublin 1991
- Stachura E., *Się. Opowiadania*, Warszawa 1984