

*Tamara Czerkies**

**KULTURA JAKO PRZESTRZEŃ ŚCIERAJĄCYCH SIĘ
DYSKURSÓW I NEGOCJOWANIA ZNACZEŃ
O NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO
OPARTYM NA ETNOGRAFII MÓWIENIA
ORAZ FILOZOFII KONFLIKTU**

Słowa kluczowe: kultura, kontekst, dyskurs, kompetencja kulturowa, nauczanie JPJO, etnografia mowy, filozofia konfliktu

Artykuł jest próbą pokazania, jakie znaczenie dla glottodydaktyki polonistycznej mają koncepcje C. Kramsch zawarte w książce *Context and Culture in Language Teaching*. Omawiam w nim podstawowe założenia teorii Kramsch, pokazuję również, w jaki sposób te koncepcje mogą być wykorzystane w praktyce podczas zajęć JPJO, z wykorzystaniem do tego tekstów literackich. Przywołuję także pracę D. Hymesa dotyczącą etnografii mowy, do której odnosiła się Kramsch. Teorie Hymesa omówiła szczegółowo G. Zarzycka w publikacji *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*. Ponieważ celem niniejszego artykułu jest przybliżenie książki Kramsch, dla jasności wyводу przytaczam koncepcje badacza, powołując się na Zarzycką¹.

1. WSTĘP

W środowisku glottodydaktycznym nazwisko Claire Kramsch pojawiało się w wybranych polskich publikacjach od końca lat 90. XX w. Najczęściej było wymieniane przy okazji zagadnień dotyczących kształcenia kulturowego oraz wprowadzonego przez badaczkę pojęcia „kultura trzeciego miejsca” (*third place culture*)². Nie ma jednak opracowania, które szczegółowo omawiałoby, na czym

* tamaraczerkies@wp.pl, Centrum Języka i Kultury Polskiej w Swiecie, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Ja-gielloński, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

¹ Książkę Kramsch omawiam na podstawie tłumaczenia własnego.

² Na temat kultury trzeciego miejsca oraz koncepcji kształcenia kompetencji kulturowej zob.: Zarzycka (2008), Mrozowska (1998), Martyniuk (1998), Czerkies (2007).

dokładnie opierały się jej teorii oraz w jaki sposób stosowała etnografię mowy Della Hymesa w nauczaniu języka obcego.

Odpowiedzi na te pytania można znaleźć w książce wydanej po raz pierwszy w roku 1993 pod tytułem *Context and Culture in Language Teaching* (Kramsch 1996), w której autorka wyczerpująco wyjaśniła swoje poglądy.

Już we wstępie Kramsch określiła, co dla niej stanowi istotę zagadnienia. Za kluczową przyjęła teorię filozofii konfliktu, jaki powstaje w procesie negocjowania znaczeń między uczącym się języka obcego a rodzimym użytkownikiem języka. Podkreśliła, że w takim ujęciu procesu rozumienia nowej, poznawanej przez cudzoziemca rzeczywistości, powinny być uwzględniane nie tylko różnice kontekstowe, lecz także różnokulturowość uczestników. Miejsce konfliktu i walki to zjawisko, z którym na co dzień spotyka się cudzoziemiec rozpoczynający negocjowanie z nową kulturą i nie jest ono ani łagodne, ani harmonijne³. Jak podkreśliła autorka, jej ujęcie znacznie odbiega od tradycyjnego podejścia do nauczania, jest jednak interesujące, gdyż bierze pod uwagę wieloznaczność, jaka powstaje w wyniku negocjacji. Różnojęzyczni uczestnicy procesu muszą się bowiem zmagać z niejednoznacznością pojęć i zjawisk. Ustalanie wspólnych pojęć Kramsch nazwała „małym cudem” (*small miracle*), powodowanym przez przeskok wiary i zaufania uczącego się, co można również określić jako „komunikowanie się poprzez kultury” (*communication accross cultures*) (Kramsch 1996: 1–2).

Według badaczki, w nowoczesnym nauczaniu istotny jest przede wszystkim sposób traktowania języka. Gdy ujmujemy go jako przykład praktyki socjologicznej, według której język to nie tylko zbiór reguł działania systemu, lecz także zjawisko obejmujące kontekst danej kultury, wówczas kształcenie kompetencji socjokulturowej oraz uczenie kontekstu staje się esencją nauczania. Świadomość językowa jest bowiem, co podkreśliła autorka, postrzegana poprzez biegłość językową, a uczenie i opisywanie kontekstu kulturowego jest tak samo ważne, jak uczenie języka, powinno więc stanowić jeden z najważniejszych jego elementów (Kramsch 1996: 8)⁴.

Należałoby również zmienić sposób ujmowania procesu dydaktycznego. W tradycyjnym spojrzeniu na kształcenie językowe można, zdaniem badaczki, wyróżnić dychotomiczne podziały m.in. na „mowę ucznia i mowę nauczyciela” oraz „język i kulturę”. Autorka wymieniła wszystkie opozycje, które – w jej opinii – powinny zostać zlikwidowane, gdy celem nauczyciela jest nowoczesne kształcenie kompetencji kulturowej i kontekstu. Do najczęściej spotykanych podziałów należą, jej zdaniem: uczenie poprzez działanie oraz uczenie poprzez myślenie. Według Kramsch, to awers i rewers tej samej monety, żadna dobrze zaplanowana lekcja nie unika bowiem kształcenia myślenia. Inny wymieniony przez badaczkę

³ Na temat konfliktu oraz walki pomiędzy tym, co rozumie rodzimy użytkownik języka, a tym, co cudzoziemiec pisał J. Fiske (*Understanding Popular Culture*, 1989), na którego prace powoływała się Kramsch.

⁴ Pisałam o tym w artykule zamieszczonym w JOwS, zob. Czerkies (2007).

podział to gramatyka kontra komunikacja. W tym wypadku należałoby, jej zdaniem, wyjaśnić studentom, że oprócz struktur istnieje wiele wzorów wypowiedzi odbiegających od normy, z których czerpią rodzimi użytkownicy języka i dlatego nauczyciele nie powinni się ich obawiać, jeśli wystąpią w wykorzystywanych przez nich materiałach⁵. Czytanie, żeby się uczyć kontra uczenie się, żeby czytać – to kolejna sztuczna opozycja. Według autorki, takie podejście nie bierze pod uwagę wyjątkowości każdego tekstu. Trzeba przecież pamiętać, że tekst kreuje czytelnika, a czytelnik kreuje tekst. Jest to więc kolejny przykład awersu i rewersu tej samej monety i nierozdzielnych, uzupełniających się wzajemnie elementów. Język kontra literatura to opozycja, która jest również często spotykana w tradycyjnym modelu nauczania, a której także należałoby się pozbyć. Jak podkreśliła badaczka, tekst literacki powinien być wykorzystywany podczas zajęć na wszystkich poziomach, gdyż literatura jest wypełniona językiem rodzimych użytkowników i nie jest zarezerwowana wyłącznie dla wykładu z historii literatury. Ostatnia opozycja wymieniona w książce to układ rodzimy użytkownik języka kontra cudzoziemiec. Jak zaznaczyła Kramersch, w tym wypadku należy zwrócić uwagę, że studiowanie języka to nic innego, jak zapraszanie uczącego się do interakcji oraz przekraczania barier kulturowych w procesie negocjowania znaczeń pomiędzy tym, co rozumie on, a tym, co ma na myśli rodzimy użytkownik języka. Podział na cudzoziemców i *native speakerów* jest zatem równie niepotrzebny i sztuczny (zob. Kramersch, 1996: 2–9).

Idąc tropem postulowanych zmian, Kramersch zaproponowała odejście od modelu nauczania wprowadzonego przez N. A. Flandersa w latach 60. XX w., a utrwalonego przez S. Krashena w latach 80., według którego nauczyciel powinien mówić w trakcie zajęć jak najmniej, a student jak najwięcej. Bowiemi s t o t a tkwi nie w ilości, a w jakości mówienia, więc na jakości mowy powinni skupiać swoje wysiłki nauczyciele (Kramersch, 1996: 5–6).

Spróbujmy zatem przyjrzeć się koncepcjom etnografii mówienia D. Hymesa, które badaczka wykorzystywała w nauczaniu, biorąc pod uwagę kształcenie kompetencji socjokulturowej i uczulając studentów na kontekst⁶.

2. ZDARZENIA MOWY DELLA HYMESA I KONCEPCJE CLAIRE KRAMSCH

Na temat etnografii mówienia pisała w książce *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* G. Zarzycka, zwracając uwagę, że podstawą analizy aktów mowy stało się

⁵ Przed podjęciem decyzji o wyborze konkretnego tekstu należy jednak zwracać szczególną uwagę, czy „odbieganie od normy” nie zaburzy procesu rozumienia oraz czy kontekst pomoże rozszyfrować znaczenie.

⁶ Hymes opublikował swoją pracę w roku 1974 pod tytułem *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic of Approach*.

dla badaczy zdarzenie komunikacyjne (*communicative event*) wytwarzane w społecznościach mowy (*speech community*), zwanych także wspólnotami komunikacyjnymi. Autorka podkreśliła również, że dzięki Hymesowi rozpoczął się proces nowej, humanistycznej refleksji nad językiem (Zarzycka 2000: 61–62)⁷. Badacz szczegółowo opisał bowiem kontekst, w jakim powstają wypowiedzi. Zjawisko objaśnił, wykorzystując w tym celu akronim słowa *SPEAKING*, następnie zaś opisał wszystkie jego elementy. Zobaczmy więc, w jaki sposób spożytkowała jego pomysły Kramersch.

2.1. Szczegóły akronimu

Jak zaznaczyła badaczka, analizując jego koncepcje, Hymes wzbogacił teorie etnolingwistyki B. Malinowskiego oraz J. R. Firtha o idee kontekstu R. Jakobsona, a następnie opisał sytuację kontekstu w tzw. zdarzeniach mowy. W tabeli 1. ujęto kolejne elementy skrótu Hymesa z objaśnieniami do nich Kramersch⁸.

Tabela 1

Settings	Czas, miejsce , czyli przestrzeń, jaką w trakcie zajęć zajmują uczniowie i nauczyciel.
Participants	Uczestnicy – to słuchacze i mówcy w różnych rolach podczas zajęć; dotyczy to zarówno uczących się, jak i nauczającego.
Ends	Oznacza cele każdego z zadań podjętych podczas zajęć. Chodzi zarówno o mikrocele, jak i te wymagające większego wysiłku.
Act sequence	Odnosi się do formy oraz treści wypowiedzi. Ważne jest to, co się mówi oraz jak, bo wszystko ma znaczenie.
Key	Tonacja , czyli sposób przekazu ; może być poważny, ironiczny, skupiony na faktach, grze słów itp. Od zrozumienia tonu zależy zrozumienie komunikatu.
Instrumentalities	Kanał , sposób przekazywania wiadomości (ustny, pisemny), poprzez język obcy, częściowo przez ojczysty lub tylko przez ojczysty.
Norms of interaction and interpretation	Reguły rządzące interakcją, np. dystans między uczestnikami oraz sposób mówienia.
Genre	Typy tekstów , mogą być ustne lub pisemne, gatunki tożsame ze zdarzeniem komunikacyjnym, różnymi typami tekstów, np. esejem, streszczeniem, przysłowiem, anegdotą. Należy pamiętać, że każdy tekst ma swój własny porządek.

Źródło: Kramersch (1996: 37–38).

⁷ O akronimie Hymesa pisał także Martyniuk (1998), wymieniając jego osiem elementów.

⁸ W książce Zarzyckiej (2000: 59–61) koncepcje Hymesa zostały wzbogacone o szczegółowo omówione koncepcje M. Saviile-Troike.

Jak zauważyła Zarzycka, Hymes słusznie podkreślał, iż uczestnictwo w określonej społeczności nie jest tożsame z przynależnością do niej. Wcześniej trzeba bowiem pokonać szereg trudności. E. Hall nazwał to umiejętnością opanowania „bezgłośnego języka”. To tzw. język bez słów, który musi być uruchomiony, by można mówić o skutecznym komunikowaniu się. Chodzi więc o zachowania niewerbalne w trakcie interakcji, właściwe danej kulturze. Jak zaznaczyła badaczka, dostęp do danej zbiorowości zamyka się właśnie w bezgłośnym języku (Zarzycka 2000: 63).

Z przedstawionych dotychczas stanowisk wynika ważny wniosek dla nauczającego języka obcego – musi od początku uczyć w taki sposób, by uczyła studentów na elementy bezgłośnego języka, a nie skupiać się wyłącznie na poprawności i odwzorowywaniu.

Hymes pokazał, że świat mowy nie jest statyczny i łatwy do opanowania. Trzeba bowiem poznać i zrozumieć, a następnie zastosować różne elementy w niejednoznacznych sytuacjach, w których nie tylko słowa są ważne (zob. Zarzycka 2000: 62).

Kramsch, odwołując się do koncepcji badacza, wzbogaciła je o nowe kategorie. Opisała w nowoczesny sposób role uczestników procesu nauczania/uczenia się języka obcego. Przyjrzyjmy się zatem zaproponowanym przez nią kategoriom „mówiącego” i „słuchającego” na zajęciach językowych.

2.2. Teorie Hymesa w ujęciu Kramsch

Po omówieniu aktów mowy autorka zaprezentowała, w jaki sposób teorie mogą być realizowane w praktyce. Za szczególnie ważne uznała nowe ujęcie ról „słuchacza” i „mówiącego” w trakcie zajęć. Jej koncepcja odbiega od tradycyjnego modelu. Odwołując się do założeń przedstawionych na wstępie, badaczka postawiła bowiem tezę, że pojęcia mówiącego i słuchającego nie oznaczają tego, co można by uznać za takie w tradycyjnym podejściu. Mówiącym i słuchającym może być, według niej, zarówno nauczyciel, jak i student, a w trakcie zajęć możemy wyróżnić po trzy kategorie dla każdego z nich.

Oto trzy typy „mówiących” wyróżnione przez Kramsch:

1. *Uczestnicy*, czyli ci, którzy zgodnie ze swoją społeczną pozycją zwracają się do siebie wzajemnie podczas zajęć.

2. *Animatorzy* – uczestnicy zajęć, którzy głośno recytują tekst lub czytają go w trakcie. Mogą to być zarówno uczący się, jak i nauczyciel.

3. *Autorzy* – uczestnicy zdarzenia komunikacyjnego wypowiadający swoje własne opinie jako część sytuacji komunikacyjnej. Są to również uczestnicy komentujący sytuację „na stronie”. Role te mogą odgrywać zarówno uczniowie, jak i nauczyciel.

„Słuchacze” również zostali podzieleni przez badaczkę na trzy kategorie, a są nimi:

1. *Odbiorcy* – to ci studenci, do których zwraca się nauczyciel, zadając pytania.

2. *Pozostali* – reszta grupy, która, gdy nauczyciel pyta jednego ze studentów, grzecznie okazuje zainteresowanie.

3. *Podsluchiwacze* – mogą nimi być zarówno nauczyciel prowadzący zajęcia, jak i student słuchający, co dzieje się w jednej z grup (gdy np. zajęcia prowadzone są w podgrupach). Może to być także inny nauczyciel wizytujący lekcję (zob. Kramersch 1996: 39).

Opisana klasyfikacja pokazuje, że w nowoczesnej edukacji, uwzględniającej interakcję, zamiana tradycyjnie rozumianych ról, a więc tego, który mówi i tego, który słucha, jest bardzo istotna. W takim ujęciu nie ma bowiem prostego podziału na nauczyciela, który słucha i milczy oraz ucznia, który mówi i odpowiada. Koncepcja Kramersch opiera się na jakości mówienia. Zatem od uczącego zależy, jakie zadania i jaką rolę przypisze w trakcie zajęć swoim uczniom oraz samemu sobie.

2.2.1. Praktyczne zastosowanie etnografii mowy

Aby pokazać, jak teoria przekłada się na praktykę, Kramersch zaprezentowała ciekawe pomysły zadań możliwych do wykorzystania podczas zajęć językowych. Pokazała, jak budować napięcia i rozszerzać kontekst poprzez zmianę tonu czy wprowadzanie nowych norm oraz jak wykorzystywać różne kanały przekazu. Przedstawię zatem praktyczne zastosowanie idei Hymesa na lekcji języka obcego zaproponowane w książce *Context and Culture in Language Teaching*.

W rozdziale, który zatytułowała „Uczenie języka jako uczenie kontekstu” (*Teaching Language as a (Con)text*), Kramersch podkreśliła, że z jej punktu widzenia najważniejsze podczas zajęć jest dążenie do jak najgłębszego i najpełniejszego wykorzystania kontekstu znaczeniowego każdego stosowanego tekstu. Opisując konkretne przykłady zadań, za każdym razem odnosiła pomysły do akronimu Hymesa. Oto jej autorskie propozycje wykorzystania etnografii mowy.

Settings (czas i miejsce zdarzeń). Kramersch zaproponowała, by podczas zajęć tak aranżować zdarzenia, jakby to, co się dzieje, odbywało się w sytuacjach przypominających autentyczne, np. na przyjęciu lub w trakcie rozmowy telefonicznej. Dawałoby to uczącym się poczucie, że znajdują się w takich właśnie okolicznościach. Zaproponowała więc, by student A opowiadał tę samą historię pozostałym – studentowi B, potem C itd. Miały to robić w specjalny sposób – najpierw, gdy obaj rozmówcy stoją zwróceniu do siebie twarzą w twarz, jak na przyjęciu, a potem, gdy siedzą oparci o siebie lub odwróceniu plecami, odgrywając w ten sposób sytuację rozmowy telefonicznej (rozmówcy nie widzą swoich twarzy).

Innym rodzajem zadania, zaproponowanym przez autorkę, a biorącym pod uwagę czas, była propozycja, by student A opowiadał swoją historię, ale brał pod uwagę konkretne ograniczenia czasowe. Do B miałby więc mówić przez 3 minuty, do C przez 2, a do D przez 1. Następnie każdy słuchacz byłby proszony o napisanie trzy- lub czterozdaniowego streszczenia usłyszonej historii, te z kolei byłyby porównywane i analizowane pod względem różnych odcieni znaczeniowych. Jak podkreśliła badaczka, miejsce oraz czas zdarzeń zaaranżowane w taki sposób pomagają uczącym się zrozumieć, na czym polega interakcja, jej usytuowanie oraz elementy bezgłośnego języka⁹.

Participants (uczestnicy) – w przypadku tego elementu oraz opracowanych do niego zadań konieczne jest, na co zwróciła uwagę Kramersch, uwrażliwienie studentów na rolę odbiorców. Zatem w zaproponowanym przez nią zadaniu studenci B, C, D mieliby reagować na to, co mówi do nich A. Raz powinni prosić o wyjaśnienie, innym razem wyrażać zainteresowanie tematem, zadawać pytania. Student A może dodawać nowe szczegóły, ale historia w zarysie jest ciągle taka sama. Dzięki określonym pytaniom każdego rozmówcy podkreślane są odmienne elementy opowiadania. Wariantem tego zadania może być propozycja, żeby A opowiedział historię studentowi B, ten z kolei C, a potem D. W finale porównuje się wszystkie zapisane lub zrelacjonowane ustnie wersje.

Ends (cele) – opisane w książce zadanie ilustruje, jak w trakcie zajęć może dojść do zjawiska nieprzestrzegania przez uczących się tematu zadania oraz stawiania sobie przez nich własnych celów, odmiennych od zaproponowanych w instrukcji. Badaczka pokazała, jak tę samą historię w rysunkach opowiedzieli studenci z poziomu zaawansowanego oraz średnio zaawansowanego. Była to historia chłopaka, który kupił lody na ulicy, dał je następnie małemu chłopcu, któremu z kolei jakiś obcy mężczyzna zabrał smakołyk. Na podstawie relacji zamieszczonych w książce możemy zauważyć, w jaki sposób studenci zaawansowani rozszerzali kontekst historii, chcąc pokazać się z jak najlepszej strony, zaś średnio zaawansowani, którzy ciągle zmagali się z leksyką, zmieniali zadanie na łatwiejsze, podobne do znanych im z zajęć sytuacji dialogowych.

Act sequence (treść i forma wypowiedzi) – opisując zadanie polegające na opowiedzeniu historii na podstawie rysunków, Kramersch zwróciła uwagę na fakt, że poprzez działania wzbogacające kontekst studenci zaawansowani, dzięki wprowadzaniu dodatkowych elementów językowych, zmieniali formę oraz treść wypowiedzi, co powodowało powstawanie nowego kontekstu.

Key (ton). By uzmysłowić istotę sposobu realizacji wypowiedzi i jej ton, warto dać studentom przed rozpoczęciem zadania precyzyjne instrukcje, by dobrze przygotowali się do odgrywania ról. Badaczka podkreśliła, że uczący się zauważą dzięki temu, że innym tonem mówią, gdy odgrywają rolę dziecka,

⁹ Zajęcia przeprowadzane według koncepcji Kramersch, biorące pod uwagę nową aranżację miejsca zdarzeń, w ciekawy sposób opisała i zaproponowała praktyczne ćwiczenia Zarzycka (2010).

a innym, gdy rodzica. Można także wykorzystać zadanie, by ten sam tekst jeden student czytał ironicznie, inny rzeczowo, kolejny emocjonalnie, wzbudzając zainteresowanie itp. Nauczyciel powinien wcześniej zademonstrować, jak ważny w wypowiedziach jest właśnie ton głosu, język gestu, mimika – bezgłośny język.

Instrumentalities (kanał) – zadanie polegające na tym, by usłyszaną od kolegi historię zapisać. W propozycji badaczki tę samą historię opowiadałby student A studentowi B, ten przekazywałby ją C, a potem C opowiadał D itd. Każdy musiałby zapisać streszczenie swojej historii, a potem byłyby one porównywane. W przypadku tego zadania wykorzystane zostały dwa kanały – ustny oraz pisemny. W opisanym eksperymencie wykorzystano historię młodej Amerykanki, która zbyt późno zeszła z wieży Eiffla i miała kłopoty z dostaniem się do domu. W powstałych wersjach niezwykle ciekawe było to, iż każdy uczestnik zwracał uwagę na inny element opowiadania. Jeden zauważył, że to typowa przygoda Amerykanki w Paryżu, inny że bohaterka spędziła miły dzień w Paryżu, a jeszcze inny, że metro w stolicy Francji nie działa po północy. Każdy zatem na swój sposób wzbogacał kontekst. Nie zwróciliby jednak na to uwagi, gdyby nie zadanie, dzięki któremu mogli porównać własną wersję i kontekst z innym.

Norms of interaction (reguły rządzące interakcją). Aby uwrażliwić uczących się na normy interakcji, Kramsch zaproponowała znane zadanie polegające na odgrywaniu ról, a następnie ich zamianę tak, by studenci dostrzegli, że innymi zasadami rządzi się interakcja, gdy jesteś osobą dorosłą, a innymi, gdy odgrywasz rolę dziecka.

Genre (typ tekstu). Jak zauważyła badaczka, ten sam problem/temat może być ujęty w postaci monologu, dialogu, wywiadu. Podkreśliła również, że każdy z tekstów rządzi się swoimi zasadami oraz realizuje różne funkcje. Dobrym zadaniem, które to uzmysłowi uczącym się, jest zamiana monologu w dialog lub też wywiadu w historię (zob. Kramsch 1996: 94–98).

Opisane koncepcje są ciekawe i warte wykorzystania w glottodydaktyce, badaczka przedstawiła bowiem w przejrzysty sposób, jak ułatwiać uczącym się proces przystosowywania się do nowej społeczności i uczestniczenia w poznawanej wspólnocie mowy. Podkreśliła, jak ważne jest uczenie kontekstu, który powinien być postrzegany z jednej strony jako przykład indywidualnego zdarzenia komunikacyjnego, z drugiej zaś jako część interakcji społecznej z właściwymi dla niej stałymi elementami – odgrywaniem społecznych ról, osiągnięciem konkretnych celów, wykorzystywaniem norm funkcjonowania interakcji lub ich celową zmianę. Jeśli zatem nauczyciel chce kształcić studentów w sposób otwarty i dynamiczny tak, by umieli odnaleźć się w nowej kulturze oraz kontekście, powinien szukać okazji, by ułatwiać zrozumienie elementów, które go tworzą. Może to osiągać poprzez wspólne negocjowanie oraz komunikowanie, aż stanie się „mały cud” i uczący się znajdą dla siebie „trzecie miejsce” w poznawanej kulturze.

3. PROPOZYCJA WYKORZYSTANIA KONCEPCJI HYMESA I KRAMSCH W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Jak zaznaczyła Kramersch, w nowoczesnym podejściu uczenie języka obcego polega na rozwijaniu umiejętności zabierania głosu. Chodzi zatem o nauczenie studenta wyrażania indywidualnych znaczeń oraz treści właściwych danej wspólnocie. W teorii zadanie wydaje się łatwe, lecz w praktyce wcale takie nie jest.

Pracując w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ ze studentami uczącymi się JPJO na poziomach średnio zaawansowanym oraz zaawansowanym, mam okazję, by próbować przenosić nowe koncepcje na grunt glottodydaktyki polonistycznej. Podczas zajęć, które nazywają się *Lektura tekstów literackich*, w trakcie których czytamy polską literaturę, kieruję się zasadą, że najważniejsze jest słuchanie tego, co mają do powiedzenia studenci jako nosiciele własnej kultury. Najpierw, jak radziła Kramersch, uczę się ich „czytać” (zob. Kramersch 1996: 49). Uważnie słucham pozornie chaotycznych i „heretyckich” wypowiedzi, by następnie przydzielić im oraz sobie konkretne role w trakcie zajęć.

Przedstawię zatem, jak pomysły badaczki zainspirowały mnie do samodzielnych poszukiwań najlepszego sposobu rozwijania kompetencji kulturowej oraz otwierania studentów na nowy kontekst.

3.1. Próba otwarcia na kontekst, czyli zmiana tonacji, ról oraz reguł

Zadanie to ma na celu nauczenie rozpoznawania, czy dane teksty są otwarte, czy zamknięte na różne konteksty. Pomysł pochodzi z książki R. Pope *Textual Intervention* (1995)¹⁰. Nauczyciel musi w tym celu przygotować wcześniej trzy, cztery lub więcej fragmentów tekstów (nie więcej jednak niż pięć/sześć, bo wykonanie zadania mogłoby zająć zbyt wiele czasu). Wśród nich powinny być m.in.: reklama, ogłoszenie, piosenka, list oraz tekst literacki. Ważne, by wszystkie łączył wspólny temat. Zadaniem uczących się jest próba przeczytania każdego z fragmentów tak, jakby reprezentował ten sam rodzaj tekstu. Wszystkie trzeba więc przeczytać najpierw jak reklamę, jak ogłoszenie, piosenkę, fragment listu, opowiadania lub wiersza itd. Do przygotowanej tabeli studenci wpisują następnie znaki plus lub minus, gdy stwierdzą, że dany tekst jest lub nie jest otwarty na kontekst. Takie ćwiczenia są znakomitym sposobem, by pokazać uczącym się, jak można zmieniać kontekst przez zmianę tonacji, reguł i ról. Są także przykładem, jak zastosować w praktyce pomysły Kramersch, by użyć kontekstu na zajęciach.

¹⁰ Koncepcję tak przeprowadzonej lekcji opisałam w publikacji: Czerkies (2007). Celowe w trakcie tego typu zajęć jest łączenie tekstów literackich z innymi autentycznymi tekstami – reklamą, ogłoszeniem itp. Szczegółowo objaśniam to we wspomnianej publikacji.

3.2. Opowiedz tę historię jeszcze raz, gdyż nie jestem pewien, że uczestniczyliśmy w tym samym zdarzeniu, czyli różni uczestnicy i różne cele

Zadania te uczący się wykonują chętnie, ponieważ dają im szansę na kreatywność, własne poszukiwania oraz wykazanie się pomysłowością. Stają się autorami, o których wspominała Kramsch, klasyfikując w nowy sposób kategorię mówiącego i słuchającego. Powstające wypowiedzi w formie pisemnej są rodzajem własnej mowy studentów. Muszą oni opowiedzieć usłyszaną/przeczytaną historię z punktu widzenia jednej z wybranych postaci. Podczas zajęć w semestrze letnim w roku akademickim 2010/2011 wykorzystałam w tym celu tekst piosenki J. Kofty *Popołudnie* w wykonaniu M. Bajora. To w dramatyczny sposób opowiedziana piosenką historia zdrady, która aż się prosi, by ktoś inny – winny(?) opowiedział ją w swojej własnej wersji. Podobnie jest w przypadku zabawnego tekstu *Baśni o srebrnym dzwoneczku* z repertuaru Kabaretu Starszych Panów, który niezmiennie bawi słuchających i prowokuje, by opisali tę samą historię z perspektywy postaci, którą sami wybiorą¹¹. Zadanie takie to realizowany w praktyce element, który u Hymesa i Kramsch nazywa się Ends (cele). Czymże bowiem, jeśli nie realizacją własnych celów jest opowiadanie historii z punktu widzenia wybranej postaci? Bierze ono także pod uwagę inne elementy – m.in. normy (norms), czyli reguły interakcji oraz ton (key). Ton opowiadania może być ironiczny, dramatyczny lub rzeczowy. Ten ostatni dotyczy innego tekstu, który również stanowi wdzięczną materię do tego typu zadań. Chodzi o wiersz C. Miłosza *Campo di Fiori*, który znakomicie się sprawdza podczas zajęć. Po ćwiczeniach na rozumienie globalne, szczegółowe oraz ćwiczeniach leksykalnych studenci dostają instrukcję: „Opowiedz tę historię z punktu widzenia przekupnia...”¹²

W tym przypadku sama proponuję perspektywę. W ten sposób w zadaniu do wiersza realizowany jest element dotyczący właśnie tonu wypowiedzi oraz typu tekstu (genre), powstaje bowiem nowy rodzaj zapisany w nowym tonie...

3.3. To, co zasłyszane, czyli ze strzępów ulóż historię

Zadanie wyznacza uczestnikom zajęć nowe role – podsłuchującego/słuchającego oraz animatora. Chodzi o odtworzenie i zapisanie historii na podstawie usłyszanych fragmentów opowiadanych przez innych uczestników. W tym celu stosuję trzy/cztery pocięte fragmenty mniej znanych legend krakowskich *O Czarnej Damie*, *O gołębiach księcia Probusa* oraz *O stópce Królowej Jadwigi*. Studen-

¹¹ Szczegółowo opisałam zajęcia z wykorzystaniem tego rodzaju ćwiczeń w JOwS nr 5/2008, zob. bibliografia.

¹² Zajęcia z wykorzystaniem tego wiersza Miłosza opisałam w publikacji z 2010 r., zob. bibliografia.

ci muszą odtworzyć legendę na podstawie tego, co usłyszą od innych. W zabawie uczestniczy nauczyciel i opowiada swój fragment. Mamy zatem zadanie z wykorzystaniem różnych kanałów – ustnego i pisemnego, a każdy uczestnik osiąga własne cele oraz wprowadza indywidualny ton wypowiedzi.

4. ZAKOŃCZENIE

Artykuł był próbą przybliżenia interesujących koncepcji Kramsch zawartych w książce *Context and Culture* oraz pokazania, jakie korzyści wynikają z przeniesienia na grunt glottodydaktyki polonistycznej idei nauczania kontekstu.

W mojej opinii, dzięki wykorzystaniu pomysłów badaczki, uczący może pomóc studentom zrozumieć nową kulturę, pokazując, jak działa kontekst w codziennej praktyce. Stosując przedstawione koncepcje, nauczyciel uczy w nowatorski, czasami zaskakujący sposób różnych metod interakcji oraz wypełniania ról w poznawanej rzeczywistości.

Zaproponowane ujęcie uzmysławia również, że poznawanie nowej kultury to dynamiczny proces – negocjowania i ścierania się odmiennych opinii i dyskursów. Jest on za każdym razem próbą dochodzenia do wspólnych znaczeń – „Ja rozumiem to słowo w taki sposób. On chyba ma coś innego na myśli, jeszcze tego nie rozumiem, ale się postaram, może nam się uda...” To zatem zjawisko komunikowania się poprzez kulturę w nowym kontekście.

Przedstawione przykłady zadań, które stosowałam podczas zajęć, były próbą pokazania, jak można uczyć JPJO, uczulając studentów na kontekst oraz jak w nowoczesny sposób traktować problem jakości mowy – nauczyciela i ucznia, a także ich wzajemnych relacji. Mam nadzieję, że opisane pomysły zachęcą uczących do ponownego zdefiniowania pojęć: kontekst, kultura, konflikt oraz mówienie.

BIBLIOGRAFIA

- Czerkies T. (2006), *Ukryte między wierszami*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s.70–77.
- Czerkies T. (2007), *Kształcenie kompetencji literackiej na lekcjach JPJO, czyli rzecz wyobraźni*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 52–58.
- Czerkies T. (2008), *Własnym głosem, czyli jak studenci czytają tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego i jak na niego reagują?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 58–64.
- Czerkies T. (2010), *Wyzwalanie wyobraźni. O korzyściach płynących z wykorzystania tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, AUL KPC, t. 17, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Łódź, s. 405–414.
- Kramsch C. (1996), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Martyniuk W. (1998), *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, AUL KPC, t. 10, red. B. Ostromięcka-Frączak, Łódź, s. 91–96.

- Mrozowska H. (1998), *Tekst literacki w nauczaniu języka obcego: tendencje nowe i najnowsze*, „Acta Philologica”, nr 25, s. 207–216.
- Pope R. (1995), *Textual Intervention, Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, Routledge, London–New York.
- Zarzycka G. (2000), *DIALOG międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Zarzycka G. (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości kulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 63–77.
- Zarzycka G. (2010), „Teatr czytelników” jako dialog z tekstem literackim (na przykładzie inscenizacji wiersza W. Symborskiej „Pogrzeb”), [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, AUL KPC, t. 17, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Łódź, s. 415–424.

Tamara Czerkies

CULTURE AS THE SPACE OF CLASHING DISCOURSES AND THE NEGOTIATION OF MEANING. ON TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON THE ETHNOGRAPHY OF SPEAKING AND THE PHILOSOPHY OF CONFLICT

(Summary)

Keywords: culture, context, discourse, cultural competence, teaching Polish as a foreign language, ethnography of speaking, philosophy of conflict

The article presents D. Hymes’s *ethnography of speaking* and C. Kramersch’s *philosophy of conflict* as interesting ideas in language teaching. The author attempts to describe how both theories can be adopted by teachers of Polish as foreign language, especially when they use Polish literary texts in class.