

Popkultura i media społecznościowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego

KATARZYNA FURMANIAK,
ADRIANNA OLKOWSKA

Powszechnie znane utwory – filmowe, literackie i inne – mogą zainspirować nie tylko nastoletnich widzów (np. do twórczości fanowskiej), lecz także nauczycieli języka polskiego jako obcego poszukujących nowych rozwiązań dydaktycznych.

Niniejszy artykuł poświęcamy możliwościom wykorzystania elementów popkultury i materiałów pochodzących z mediów społecznościowych na lekcjach języka polskiego dla obcokrajowców. Pragniemy udowodnić, że materiały takie odgrywają znaczną rolę w procesie integracji w nieznanym miejscu i środowisku oraz adaptacji kulturowej. Omawiane tutaj ćwiczenia z użyciem gier dydaktycznych i treści m.in. z YouTube'a, dostosowane do poziomu zaawansowania uczniów, wykonali pod naszą opieką studenci filologii polskiej z Harbinu¹. Celem tych ćwiczeń było rozwijanie sprawności językowych (mówienia wraz z poszerzaniem słownictwa oraz słuchania, czytania i pisanie) i socjokulturowych, a także zachęcenie uczniów do poszukiwania satysfakcjonujących rozwiązań problemów komunikacyjnych, które napotykają (również poza uczelnią). Nawiązania do współczesnych blockbustów czy bestsellerowych powieści, choć można je wplatać w dyskusje ze starszymi kursantami, zainteresują zwłaszcza generację Z². Pokolenie to spędza dużo czasu w sieci, zapoznając się z nowymi odcinkami popularnego serialu albo zarządzając kontami na wielu portalach społecznościowych³. Skoro więc nasi studenci zawsze mają telefony pod ręką, warto spożytkować drzemiący w tych urządzeniach potencjał.

Dziś jest oczywiste, że – głównie dzięki nowym mediom – popkultura, choć wciąż wzbudza nieufność i nie uznaje granic definicyjnych (Wierzbka 2014: 171), stała się trwałym elementem naszej codzienności i „w coraz większym stopniu (...) kształtuje tożsamość młodzieży” (Stechniej 2016: 68). Cechy popkultury istotne z punktu widzenia lektora to jej dostępność i uniwersalność, szczególnie ważne, gdy mamy do czynienia ze studentami z kręgów kulturowych innych niż europejski (należy do nich wspomniana grupa z Harbinu). Aby to potwierdzić i zindywidualizować przygotowywane ćwiczenia, na początku roku akademickiego przeprowadziłyśmy krótką ankietę. Wynikło z niej, że chińscy studenci nie ograniczają się do rodzimych utworów i serwisów, takich jak WeChat, QQ, Weibo

1 Zajęcia w dwóch grupach na poziomie A2 i B1 przeprowadzone zostały w roku akademickim 2017/2018.

2 Mianem tym określa się osoby, które uczą się i osiągają pełnoletniość po 2000 roku, a także – co istotne – wcześniej zetknęły się z nowymi technologiami oraz mediami społecznościowymi. Biernacki (2014: 7–8) pisze, że tacy studenci, wychowani w czasach dobrobytu, są bardzo przywiązani do swoich telefonów i komputerów. *Abstrakcją jest [dla nich] brak dostępu do internetu, laptopów, tabletek, smartfonów.*

3 W tym miejscu warto też przywołać pojęcie cyfrowego tubylca, wprowadzone przez Marka Prensky'ego (2001). Nazywa się tak ludzi przebywających w cyfrowym świecie od dziecka i niepotrzebujących – w przeciwieństwie do cyfrowych imigrantów, urodzonych przed 1980 rokiem – adaptacji w wirtualnej rzeczywistości.

(ostatni z wymienionych bywał przez nich krytykowany za homofobiczne podejście do użytkowników). Mają konta na Facebooku, Instagramie, YouTube i Twitterze, a HBO GO i Netflix stanowią dla nich źródło oglądanych filmów i seriali.

Zagadnienia związane z wykorzystywaniem materiałów internetowych w glottodydaktyce coraz częściej są przedmiotem analiz badaczy. Pisała o nich m.in. Urszula Swoboda-Rydz (2014), odwołująca się do teorii konstrukcjonizmu Seymoura Paperta i konektywizmu Georga Siemens. Zauważa ona, że „Internet może być efektywnie wykorzystany na zajęciach (...). Warunkiem jest osiągnięcie poziomu B2 przez studentów. Rolą glottodydaktyki będzie nadal rozbudzanie zainteresowań, nadawanie kierunku poszukiwań naukowych (*anchoring*), odsyłanie do odpowiedniej strony, niekoniecznie książki, a potem monitorowanie” (Swoboda-Rydz 2014: 127). Naszym zdaniem, po niektóre treści, zaczerpnięte chociażby z portali społecznościowych, można sięgnąć na niższych poziomach zaawansowania, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę przebiegającą dwutorowo (w świecie rzeczywistym i wirtualnym) integrację w nowym środowisku.

Ćwiczenia z elementami popkultury

Popkultura na lekcjach języka polskiego jako obcego pełni rozmaite funkcje. Przede wszystkim ułatwia porozumienie – nie tylko między słuchaczami i prowadzącymi, lecz także w zespołach międzynarodowych. Powszechnie znany utwór stanowi kontekst i punkt odniesienia, co jest pomocne w trakcie dyskusji. Objaśniając niezrozumiałe pojęcia lub zwyczaje, wystarczy za pomocą internetowych materiałów audiowizualnych przypomnieć odpowiednią postać czy scenę z filmu. Koncentracja na bohaterach z utworów anglojęzycznych może wydawać się niewłaściwa na początkowych zajęciach, lecz – ze względu na postępującą amerykanizację kultury i obecny wysoki status angielszczyzny – są one dobrze znane naszym studentom, dzięki czemu usprawniają proces adaptacji w grupie. Uczniowie z Harbinu, jako wymarzonych przyjaciół i osoby godne naśladowania, chętniej wymieniają Thorę, Iron Mana, Bellę Swan, Jacka Sparrowa czy Kapitana Amerykę, niż postaci obecne we współczesnych utworach chińskojęzycznych⁴.

Przykładem ćwiczenia o charakterze integracyjnym jest test, który rozdałyśmy studentom na początku semestru. Wskazywał on na przynależność do jednego z czterech domów przedstawionych w serii popularnych

powieści o Harrym Potterze: Gryffindoru, Slytherinu, Ravenclawu i Hufflepuffu (twórczość J.K. Rowling doskonale nadaje się do lekcji zapoznawczych). Pytania miały charakter humorystyczny, dzięki czemu czyniły naukę przyjemniejszą i ośmielały studentów do wzięcia udziału w dyskusji. W teście znalazły się ponadto rzeczowniki przydatne w życiu codziennym (np. *gotówka*, *mandat*, *zniżka*). Uczniowie, obeznani z zasadami panującymi w czarodziejskiej szkole, chętnie rozmawiali o uzyskanych wynikach, zgadzając się z nimi lub nie.

Na kolejnych lekcjach, gdy grupa poczuje się pewniej w nowym środowisku, warto wprowadzać elementy popkultury z kręgu słowiańskiego (np. wiedźmin upowszechniony głównie dzięki grze komputerowej znanej również w krajach azjatyckich, Baba Jaga, smok wawelski). Stanowią one źródło rozrywki, tworzą przyjemną atmosferę i punkt wyjścia do wypowiedzi o wyższym stopniu zaawansowania. Pozwalają na przećwiczenie wprowadzonej wcześniej leksyki i struktur gramatycznych. Dodatkowo wzbogacają wyjaśnienia niektórych zjawisk lub tradycji (np. fragmenty polskich filmów i seriali prezentujące zwyczaje bożonarodzeniowe), kształtując przy okazji poglądy i zachowania grupy.

Funkcję utrwalającą pełniła na przykład zabawa edukacyjna polegająca na dopasowywaniu trudnych wyrazów i związków frazeologicznych do kadru z filmu lub serialu (np. *mezalians* i ślub Kopciuszka, *brzydki jak noc* i Baba Jaga, *sprytny jak lis*, *szczwany lis* i szewczyk z legendy o smoku wawelskim, *przez żołądek do serca* i para psów z *Zakochanego kundla* nad miską spaghetti, *prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie* oraz Harry, Ron i Hermiona walczący wspólnie z Lordem Voldemortem, *(nie) oceniać po pozorach* oraz piękne, ale niebezpieczne syreny). Na jedno hasło przypadały trzy ilustracje, studenci musieli więc uzasadnić, dlaczego mezaliansem jest właśnie ślub księcia i Kopciuszka, a nie np. księcia Filipa i księżniczki Aurory. Celem tej zabawy było, obok rozwijania wyobraźni, przećwiczenie wprowadzonych struktur leksykalno-gramatycznych (w tym idiomów, przysłów, wyrażeń przyimkowych).

Aby sprawdzić znajomość przymiotników, poprosiłyśmy o opisanie postaci przedstawionych na otrzymanych zdjęciach (np. Janosika czy Sherlocka Holmesa) za pomocą wybranych epitetów. Uczniowie, pracujący w parach, dostali koperty pełne karteczek z wyrażeniami pomysłowymi, *ambitny*, *upart*, *pewny siebie* itp. Uzasadniając swój wybór, każda grupa odnosiła się do przygód wylosowanych przez siebie bohaterów.

4 W przeprowadzonych ćwiczeniach jedynie trzy osoby w dwudziestoosobowej grupie wspomniały chińskich aktorów, reszta przywoływała wyłącznie bohaterów filmów i powieści anglojęzycznych.

Memy i komiksy są niezastąpione przy wprowadzaniu trudnych terminów czy frazeologizmów. Kiedy omawialiśmy różne użycia czasownika rzucić, sięgnęliśmy m.in. po internetową twórczość Pawła Kryńskiego. Widoczna na jednym z jego rysunków kobieta mówi swojemu (eks)partnerowi: „Dwa lata temu rzuciłam palenie, rok temu rzuciłam słodycze, w tym roku... czas na ciebie!” (Kryński 2017). Podobne memy ułatwiają wyjaśnienia dotyczące łączliwości niektórych wyrazów.

Wykorzystywanie mediów społecznościowych na lekcjach języka polskiego jako obcego

Pisząc o kulturze popularnej, nie sposób nie wspomnieć o mediach społecznościowych, w dużym stopniu odpowiedzialnych za rozpowszechnianie treści popkulturowych. Dlatego właśnie zaproponowaliśmy naszym słuchaczom zadania z memami, wpisami blogowymi, hasztagami i fanvidami⁵, pochodzącymi m.in. z Facebooka oraz YouTube'a. Co istotne, stworzyli je rówieśnicy naszych studentów. Autentyczne materiały internetowe są nieraz bardzo pożyteczne, bo ukazują polszczyznę nieformalną, inną od podręcznikowej, i „uświadamiają uczniom, że wiedza zdobyta w szkole może być wykorzystywana poza nią” (Sosnowski 2012: 105). Nowe technologie, mimo potencjalnych niebezpieczeństw wśród których Swoboda-Rydz wymienia werbalizm techniczny (Swoboda-Rydz 2014: 122), bywają niezwykle przydatne na zajęciach, co uwzględnia również teoria konektywizmu.

Wdrożenie jej – jak pisze Trębska-Kerntopf – „pomaga studentom zrozumieć, że zdolność uczenia się i krytycznego myślenia jest istotniejsza od samego rezultatu, czyli uzyskanej wiedzy lub jej oceny. (...) Nauczyciel, korzystając ze zgromadzonych w urządzeniach danych, może obecnie bardzo precyzyjnie dobierać treści nauczania na zajęcia, ciągle je modyfikować i uaktualniać w taki sposób, aby jak najbardziej przypominały sytuacje naturalne. W tym kontekście tradycyjny, drukowany podręcznik do nauczania języka przestaje pełnić funkcję najbardziej pożądanego medium na lekcji.” (Trębska-Kerntopf 2014: 178).

Ćwiczenia leksykalne służą jako wstęp do dyskusji na podstawie materiałów autentycznych rozwijającej u uczestników umiejętność krytycznego myślenia. Oprócz tego, ułatwia znalezienie wyjścia z problematycznej sytuacji komunikacyjnej. Zaproponowane teksty kultury powinny poruszać aktualną problematykę, aby zaangażować słuchaczy. W centrum rozważań można umieścić głośną

premierę filmową wraz z poruszaniem przez nią zagadnieniem. Przykładem takiego działania były przygotowane przez nas zadania skupione wokół postaci Lary Croft z filmu *Tomb Raider*, mającego premierę w trakcie roku akademickiego 2017/2018, i tematyki feministycznej. Historia ta, wzbudzająca niezwykle pozytywne reakcje studentów, zapoczątkowała rozmowy o silnych bohaterkach i o odkryciach archeologicznych. Za takim wyborem przemawiał też dostęp do najnowszych wpisów blogowych, wywiadów, ulotek lub plakatów, które – po starannym przygotowaniu – mogłyśmy wykorzystać na zajęciach. Maciej Smuk zauważa: „Praca z [tekstami współczesnymi] pozwala rozwijać kompetencje ogólne (niejęzykowe) uczniów (...). Nie dość, że wzbogacają *savoir*, to są środkiem wiodącym do kształtowania postaw i zachowań uniwersalnych: zdolności do krytycznego myślenia, umiejętności relatywizowania własnego punktu widzenia, tolerancji.” (Smuk 2013: 77). Filmy (zwłaszcza jeśli poruszają aktualną problematykę) również zachęcają do aktywności, czego dowiodły przygotowane przez nas zadania (pytania otwarte, prawda/fałsz, układanie tekstu w odpowiedniej kolejności), zainspirowane polskimi fanvidami do serialu *Black Mirror* (zob. np. 1% albo 69,90). Po zastanowieniu się nad znaczeniem tytułu, studenci oceniali kontrowersyjne decyzje podejmowane przez bohaterów. Emocjonalne reakcje nie tylko zwiększyły zaangażowanie w pracę na lekcji, lecz także pomogły lepiej przyswoić nowe struktury gramatyczne.

Materiały zaczerpnięte z mediów społecznościowych, np. hasztagi i zdjęcia publikowane na Instagramie lub Snapchacie – który jest bardzo lubiany przez generację Z, bo „umożliwia tworzenie i dystrybucję treści w czasie rzeczywistym” (Ciereszko 2017: 217), motywują dodatkowo do formułowania opinii na tematy ważne dla grupy. W tym celu spośród popularnych hasztagów wybrałyśmy hasła związane z ekologią (np. *#zerośmieci*) oraz rozwojem duchowym i intelektualnym (np. *#uwaga*, *#podróżekształcą* lub *#ciałopozytywne*, odpowiednik anglojęzycznego *#bodypositive*). Tego rodzaju wpisy, opatrzone ilustracjami i ćwiczeniami sprawdzającymi sprawność czytania ze zrozumieniem, prowokują do dyskusji, która doskonali umiejętność argumentacji i interpretowania zdarzeń. Błędem byłoby narzucanie studentom swoich poglądów. Należy pozwolić, aby każdy sam osądził dane zachowanie. Przykładowo: nasi uczniowie pochlebnie wypowiadali się o ruchu zero śmieci (por. ang. zero waste), w większości jednak nie przekonali się do

5 Fanvidem nazywa się film(ik) stworzony przez fana i opublikowany np. w serwisie YouTube.

książek promowanych hasztagami #czytaniejestsexy, #czytambolubię.

Lektor i kursant XXI wieku

Lektorzy języka polskiego jako obcego mogą dziś uatrakcyjniać zajęcia za pomocą elementów popkultury (nie tylko amerykańskiej) lub autentycznych materiałów internetowych (m.in. wpisów, memów, fanvidów, hasztagów). W dobie mediów społecznościowych szkoda byłoby nie sięgnąć po dostępne w nich treści. Potwierdza to Żydek-Bednarczuk (2014: 336–338): „Nabywanie kompetencji językowej obejmuje także przyswojenie języka nowych mediów, np.: sms, e-mail, czat, (...) strony WWW, liczne piktogramy i piktografy, symbole. (...) Lektor nie może być obojętny na obecność rzeczywistości medialnej, tym bardziej że owa rzeczywistość pełni dla słuchacza funkcję nie tylko informacyjną, ale też ludyczną i fatyczną. Edukacja glottodydaktyczna musi być uzupełniona o konkretną analizę i interpretację tekstów będących wynikiem telepiśmienności”.

Studenci należący do generacji Z oczekują błyskawicznych informacji zwrotnych, najlepiej przesłanych e-mailem⁶. Pozytywnie reagują na dynamiczne lekcje z użyciem różnorodnych metod i środków dydaktycznych, chętnie angażują się też w zadania nawiązujące do internetowych form komunikacji. Przykład takiego ćwiczenia stanowi zaproponowana przez nas gra edukacyjna, oparta na blogowej formule Q&A (ang. *question and answer* – pytanie i odpowiedź). Wykorzystuje ona doświadczenia studentów zdobyte dzięki aktywności w mediach społecznościowych. Realizuje ponadto niektóre założenia lubianej przez nich metody inscenizacji, ponieważ umożliwia poszczególnym kursantom wcielanie się w znane osobistości. W przywołanej grze były to polskie artystki i celebrytki, takie jak Margaret, Omenaa Mensah, Jagoda Szalc oraz Martyna Wojciechowska. Uczniowie samodzielnie podzielili się na dziennikarzy, fanów, krytykantów i gwiazdy, dzięki czemu pracowali zgodnie ze swoimi naturalnymi predyspozycjami osobowościowymi. Unowocześnione w ten sposób wywiady (odpowiedzi przybrały formę ulotnych *snapów*) poprawiły sprawność komunikacyjną (m.in. argumentowanie) i – poprzez identyfikację z odgrywanymi postaciami – pozwoliły na zapoznanie się z odmiennym punktem widzenia, a w konsekwencji rozwijanie empatii.

Choć współczesne technologie bywają nieocenione, to wykorzystując kolejne nowinki techniczne, trzeba

pamiętać o sprawach (naj)ważniejszych: personalizacji zadań czy (współ)tworzeniu przyjaznej, zachęcającej do wypowiedzenia się atmosfery. Omawiane tutaj ćwiczenia nie tylko zintegrowały (zalety takiego podejścia jeszcze wyraźniej uwidaczniają się w zespołach międzynarodowych), ale i zaktywizowały całą grupę, w tym osoby zazwyczaj ciche i nieśmiałe. Media społecznościowe dostarczają wielu pomysłowych rozwiązań (zob. np. hasztagi zapraszające do dyskusji, wywiad na Snapchacie). „Trudno – jak pisze Sławomir Rudziński – wyobrazić sobie współczesną edukację, w tym edukację językową, bez udziału materiałów medialnych w procesie edukacyjnym” (Rudziński 2014: 160). Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem. Snapchat, Facebook, YouTube oraz Instagram wyznaczyły nowe formy kontaktu i udostępniania treści (również o tematyce popkulturowej), dlatego warto je śledzić, przygotowując się do zajęć z języka polskiego jako obcego z reprezentantami generacji Z, i wzbogacić poszczególne ćwiczenia o elementy popkultury.

BIBLIOGRAFIA

- Biernacki, M. (2014), *Social media – komunikacja ze studentami rachunkowości z pokolenia Z*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica”, nr 311 (75) 2, s. 7–20.
- Ciereszko, M. (2017), *Snapchat jako anestetyczna odpowiedź na trendy popkultury i popularyzację prywatności*, [w:] K. Olkusz (red.), *50 twarzy popkultury*. Kraków: Ośrodek Badawczy Facta Ficta, s. 213–228.
- Kryński, P. (2017), *Dwa lata temu...* [zdjęcie] [online] [dostęp 11.06.2018] < www.facebook.com/pablorysunki/ >.
- Prensky, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, vol. 9, nr 5, s. 1–6.
- Rudziński, S. (2014), *Projekt „LiME – Languages in Media” – jak materiały medialne mogą wspierać migrantów i ich nauczycieli w edukacji językowej*, „Acta Universitatis Lodziensis”.
- *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, nr 21, s. 153–161.
- Smuk, M. (2013), *Definicje i redefinicje materiałów autentycznych – perspektywa podmiotowa ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 76–81.
- Sosnowski, M. (2012), *Prasa, audycje radiowe, filmy, literatura – dlaczego warto wykorzystywać materiały autentyczne na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 104–109.

6 Grupowe konto e-mailowe to, jak dowodzi Biernacki (2014), najbardziej lubiana przez młodych studentów forma kontaktu. Badacz sugeruje ponadto: *Prowadzący, żeby zrozumieć obecnych studentów i ich fascynację światem wirtualnym, powinni założyć sobie konta w kilku serwisach (...) i spróbować wykorzystać je do kontaktów z grupami studenckimi* (Biernacki 2014: 19).

- Stechniej, A. (2016), *Kształtowanie tożsamości w (po) nowoczesności jako cel edukacji*, [w:] I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczeń wobec czasu zmiany*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 65–75.
- Swoboda-Rydz, U. (2014), *Glottodydaktyk pomiędzy tradycją a nowoczesnością*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 119–128.
- Trębska-Kerntopf, A. (2014), *Koncepcja skryptu „Wokół Polski i Polaków” do nauczania jpjo na poziomie średnim B2 w świetle teorii konektywizmu i nowych technologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 177–201.
- Wierzba, P. (2014), *Popkulturyzacja ponowoczesnej rzeczywistości społecznej i jej wpływ na konstruowanie tożsamości współczesnej młodzieży*, „Dyskursy o kulturze”, nr 1, s. 167–175.

- Zwierzchoń-Grabowska, E. (2009), *Internet w procesie glottodydaktycznym*, [w:] A. Waszczuk-Zin (red.), *W kręgu problematyki technolektalnej*, Warszawa: KJS, s. 428–463.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2014), *Tekst medialny w edukacji glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 335–344.

KATARZYNA FURMANIAK – absolwentka filologii polskiej i studiów podyplomowych w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Gdańskim, doktorantka na Wydziale Filologicznym UG, lektorka języka polskiego jako obcego.

ADRIANNA OLKOWSKA – absolwentka filologii romańskiej i studiów podyplomowych w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Gdańskim oraz podyplomowych studiów pedagogicznych w Ateneum – Szkole Wyższej w Gdańsku, doktorantka na Wydziale Filologicznym UG, lektorka języka francuskiego i polskiego jako obcego.