

Przerwa na reklamę? Spoty reklamowe jako przyczynki do dyskusji na tematy kulturowe

DOI: 10.47050/jows.2023.3.105-113

Tekst przypomina o zaletach wykorzystania filmów na lekcji języka obcego. Przede wszystkim koncentruje się na kryteriach doboru, sposobach pracy i korzyściach dydaktycznych płynących z zastosowania klipów reklamowych. Czerpią one z globalnej kultury popularnej, jak i elementów realioznawczych typowych dla danej kultury lub danych kultur, wspomagając kształtowanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Uczniowie – niezależnie od ich wieku i poziomu zaawansowania – codziennie mają kontakt z ogromną ilością materiałów audiowizualnych. Może to prowadzić do odczucia, że spora dawka treści tego typu nie powinna już być dodatkowo powiększana o segmenty filmowe podczas lekcji. Jeśli jednak rola filmów nie zostanie ograniczona do swoistego „zapychacza” czasu lekcyjnego, wykorzystanie tego typu materiałów podczas lekcji staje się pożądane dydaktycznie. Celem niniejszego tekstu jest przypomnienie o aktualnych walorach użycia filmów jako bazy do holistycznego rozwoju kompetencji językowych, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności wypowiedzania się na tematy czerpiące z kultury docelowej i zachęcające do porównań z kulturą rodzimą. Podczas rozważań uwaga zostanie skierowana na specyficzną kategorię filmów krótkometrażowych, jakimi są reklamy, i na ich glottodydaktycznie rozumiany potencjał kulturoznawczy.

Autorzy wielu serii podręczników zachęcają do korzystania z treści audiowizualnych; na gruncie glottodydaktyki niemieckiej warto przywołać tu chociażby serie podręczników *Menschen* wydawnictwa Hueber lub *Aspekte* publikowane przez LektorKlett. Ze względu na sporą liczbę obowiązków i konieczność przekazania znacznego zakresu wiedzy prowadzący zajęcia mogą odczuwać – wynikającą z pragmatyzmu życia – chęć sięgania po już oferowane w publikacjach gotowe treści. Jako nauczyciele nie jesteśmy jednak ograniczeni tylko do filmoteki proponowanej przez autorów podręczników i mimo dodatkowego trudu wskazane jest urozmaicenie lekcji materiałami opracowanymi samodzielnie. Warto sięgnąć do treści powszechnie dostępnych, dostosowanych do odbiorców i przyjętych zadań edukacyjnych. W swoich rozważaniach odnoszę się do materiałów niemiecko- oraz anglojęzycznych, ale przedstawione refleksje znajdą zastosowanie na lekcjach innych języków obcych.

Artykuł ten wpisuje się w szeroką dyskusję dotyczącą nauczania języka z wykorzystaniem materiałów audiowizualnych¹, przypominając o nieodzownym miejscu zajmowanym przez film w trakcie wydarzenia lekcyjnego, co – jak zauważają Hans Huneke i Wolfgang Steinig (2002: 181) – wynika z tego, że impulsy audiowizualne, obejmujące obraz (m.in. gesty, kolory, różne typy osób, specyfikę sytuacji komunikacyjnej) wraz z dźwiękiem (w tym język łącznie z gestami fonicznymi, muzykę, dźwięki tła) budują treść kompleksową, wymagającą

¹ Aktualne rozważania na temat użycia różnorodnych wizualizacji, w tym filmów, znajdziemy również m.in. w: Hecke i Surkamp 2010.

syntezowania bodźców i odczytania znaczeń pragmatycznych, konotowanych i przenośnych. Treść taka wymaga od ucznia większego zaangażowania kognitywnego i emocjonalnego, wpływając korzystnie na rozwój wielu sprawności – począwszy od kompetencji czytania ze zrozumieniem (Draper 2012, za: Ismaili 2013: 123), aż do podnoszenia motywacji podczas posługiwania się językiem mówionym (Riswanto i in. 2022: 625).

Dlaczego filmy?

Użycie oryginalnych materiałów filmowych podnosi autentyczność sytuacji komunikacyjnych, w odniesieniu do których uczniowie prowadzą dyskusję. Prezentowanie fragmentów m.in. filmów fabularnych, filmów dokumentalnych, seriali, występów stand-upowych czy wyselekcjonowanych treści twórców internetowych pozwala na kontakt ze zróżnicowanymi rejestrami językowymi, zachowując naturalność sformułowań. Pozwala także na obserwowanie zagadnień powiązanych z pragmatyką językową, np. ze sposobami na adekwatne realizowanie aktów komunikacyjnych i skryptów kulturowych². Materiały oryginalne dają możliwość omówienia realnie występujących w danym kręgu kulturowo-językowym problemów i zjawisk, angażując w rozmowy i przybliżając rzeczywistość docelowego obszaru językowego. Zaangażowanie i poczucie pracy na materiale, który budzi ciekawość i przekazuje wiedzę często niedopowiedzianą w podręcznikowych dydaktyzowanych treściach, otwiera filtr afektywny i podnosi motywację do nauki (Storch 1999: 281).

Uzasadnienia dla posługiwania się filmami w celach dydaktycznych z perspektywy psychologii poznawczej można doszukiwać się w modelu nazywanym *teorią afektywno-kognitywną uczenia się z wykorzystaniem mediów* (Moreno i Mayer 2007: 314), wyrastającą z *teorii kognitywnej uczenia się multimodalnego* (Moreno i Mayer 1999: 358–368). Wyróżnia ona w pamięci sensorycznej dwa kanały – słuchowy oraz wizualny – dla rejestrowania treści prezentowanych multimedialnie. Zebrane informacje są przetwarzane w pamięci roboczej zależnie od modalności (audytywnie bądź wizualnie) oraz od trybu nadawania (werbalnie lub niewerbalnie) i następnie scalane we wspólną reprezentację mentalną. Podwójne kodowanie przyczynia się do usprawnienia procesu zapamiętywania. Model kognitywno-afektywny bierze dodatkowo pod uwagę spektrum czynników afektywnych, motywacyjnych, metakognitywnych³, style i zdolności poznawcze (Jaworska 2022: 33–34). Potencjału filmów autentycznych należy upatrywać również w uwrażliwieniu na tematykę realioznawczą. Zgodnie z obserwacjami Kaupp (2003: 23) przedstawienia audiowizualne nadają się szczególnie do zainicjowania dyskusji nad wyzwaniem społeczeństw multikulturowych, relacjami międzyludzkimi i społecznymi wzorcami zachowań grup oraz jednostek, rolami przypisywanymi kulturowo płciom, sposobami funkcjonowania rodziny; specyficznymi kulturowo wyobrażeniami o miłości, szczęściu czy celach życiowych.

Jakie filmy?

Wziąwszy pod uwagę wyżej zarysowane rozważania na temat użyteczności filmów we wspieraniu rozwoju międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, Sebastian Chudak (2008: 122) zaleca przykładanie wagi do tego, by materiał prowadził do aktywnego porównywania kultury własnej i docelowej. Na uwadze należy mieć także dopasowanie do potrzeb i umiejętności grupy odbiorców oraz atrakcyjność materiałów. Dokładniejsze kryteria doboru filmu odnośnie do treści kulturowej zestawiał Tristan Lay (2009: 114–115). Według badacza powinno się określić:

- gatunek filmu i zastosowanie: jaki typ najlepiej pasuje do treści stanowiącej temat zajęć?
- dokumentację: jakie wiadomości realioznawcze oferuje dany materiał?
- subiektywność i cel: jaki fragment rzeczywistości został utrwalony i jaką ocenę tego fragmentu wyrazić ma ten film (stosunek pochwalny lub dezaprobaty)?
- etap lekcji: czy film powinien stanowić wprowadzenie do tematu, uzupełnienie czy pogłębienie?

² Wszystkie wymienione tu aspekty wpływają wysoce pozytywnie na udoskonalanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Bardziej szczegółowo zagadnienie to zostało opisane m.in. przez Iwaniaka (2021a).

³ Możemy tu wymienić różne elementy samoregulacji uczenia się wraz z planowaniem, monitorowaniem i ewaluacją własnych postępów.

- ➔ dotychczasową wiedzę: jakimi zasobami wiedzy i jaką wrażliwością powinni dysponować uczniowie, by zidentyfikować treści zawarte w filmie?
- ➔ reprezentatywność i działanie: czy poruszane zagadnienia stanowią przejaw szerszej tendencji, czy są raczej czymś okazjonalnym? Jakie jest ryzyko wyciągnięcia fałszywych wniosków lub zbyt ogólnych?
- ➔ porównanie, uwrażliwienie i zmianę punktu widzenia: czy dany klip filmowy zachęca do świadomego porównania kultury własnej i docelowej? Czy dzięki niemu uczniowie będą wyraźniej dostrzegać przejawy odmiennej kulturowo symboliki, wzorców zachowań i wartości, które mogą nawet wprawiać w zdziwienie?
- ➔ stereotypy: czy film podnosi świadomość na temat stereotypów panujących w odniesieniu do danej grupy i daje szansę konfrontacji z uprzedzeniami?
- ➔ wrażenia: co powinno zostać dopowiedziane?

Wymienione kryteria stanowią nie tylko cenne wskazówki dla nauczyciela, pomocne w podjęciu decyzji o wprowadzeniu upatrzonemu materiału, ale mogą również posłużyć za punkty orientacyjne już podczas dyskusji z grupą uczniowską. W przytoczonej powyżej liście uwagę zwraca zachęta do interpretacji zamiarów autora przedstawienia filmowego, co jest jednym z przejawów próby kształtowania postawy świadomego odbiorcy. Podkreślona zostaje także rola przypadająca procesowi stereotypizacji i konkretnym stereotypom, w tym stereotypom narodowym. Stereotyp jest zabarwionym emocjonalnie szablonem myślowym, który bazuje na rozpowszechnianym w określonym społeczeństwie koncepcie dotyczącej innej grup⁴. Stereotypy wspomagają cementowanie grupy, niejednokrotnie deponując wartości i normy uznane w danej społeczności, ujawniające się w porównaniu z wartościami rozpowszechnionymi w innej grupie (Piętkowa 2007: 95).

Warto uzupełnić, że wspomniane elementy kulturowe, do których zaliczają się zasoby wiedzy, wzorce zachowań czy symbole o ładunku wartościująco-emocjonalnym, wyrastają z długotrwałych procesów społeczno-historycznych, które formowały poczucie tożsamości narodowej danej grupy. Przez poruszanie treści historycznych w ramach zajęć można pomóc uczniom w wykształceniu postaw, które należy uznać za bazowe dla kompetencji międzykulturowej. Przykładami takowych są: otwartość, ciekawość, wrażliwość, empatyczność, tolerancja dla ambiwalencji, gotowość do zmiany perspektywy, umiejętność obserwacji i interpretacji faktów, zdolność krytycznej oceny sytuacji (Byram 1997 i Bolten 2007, za: Chudak 2015: 135). Niewątpliwie więc wiedza przekazywana z naciskiem na przyczynowo-skutkowy aspekt wydarzeń historycznych sprzyja sprawnemu rozpoznawaniu współczesnych kodów kulturowych i ich pochodzenia. Narzędziami zapewniającymi optymalny stopień interakcji z prezentowanym multimodalnym tekstem są różne typy zadań.

Zasadniczo wyróżnia się trzy etapy pracy z wykorzystaniem filmu (Modrzycka i Łżykowska-Staruch 2007: 90). Rozsądnie byłoby zadbać o przygotowanie ułatwiające zrozumienie filmu oraz o zaciekawienie ucznia. Może ono przyjąć formę burzy mózgów i tworzenia asocjogramów odnośnie do przewodniego wątku danego nagrania i kluczowych pojęć lub prośby o wykonanie kwerendy związanej z osobami, wydarzeniami lub symboliką będącymi składnikami treści filmu. Aby przygotować uczniów do oglądania, możemy poprosić ich o próbę przewidzenia, czego film będzie dotyczył. Prognozowanie może nawiązywać do tytułu, motywów muzycznych lub do pierwszych kilkunastu sekund materiału – pozwoli to na powstanie oczekiwań, co wpływa korzystnie zarówno na emocjonalne zaangażowanie odbiorcy, jak i na kognitywne przetwarzanie treści.

Jedne zadania mogą być wykonywane jeszcze w trakcie oglądania filmu, np. notowanie przykładów określonych struktur leksykalno-gramatycznych, uzupełnianie luk w tekście przygotowanym przez prowadzącego, zadania typu prawda/fałsz, przyporządkowywanie cytatów do postaci i zdjęć do scen w filmie, łączenie pasujących części zdań. Inne ćwiczenia – tuż po zakończeniu projekcji. Jeszcze przed zadaniami *stricte* komunikacyjnymi

⁴ Nie należy też zapominać o auto-stereotypach, czyli o wyobrażeniach danej grupy o samej sobie.

mogą pojawić się ćwiczenia porządkujące rozumienie, takie jak np. ustalenie poprawnej kolejności wydarzeń w filmie i przygotowanie streszczenia czy formułowanie własnych pytań do treści. Szczególnie istotne na ostatnim z wymienionych etapów wydają się zadania komunikacyjne, które mogą przyjmować formę dyskusji nad przedstawionymi wydarzeniami lub formułowania samodzielnej odpowiedzi na zadane przez lektora pytania powiązane z tematyką filmu. Na tym etapie przywoływane są w wysokim stopniu subiektywne odczucia ucznia, pobudzane są wyobraźnia i kreatywność, co skutkuje formułowaniem opinii interpretacyjnych i doskonaleniem umiejętności komunikacyjnych (Modrzycka i Łykowska-Staruch 2007: 90–93). Zabiegi te powinny zostać połączone z analizą elementów kulturowych oraz przeprowadzeniem porównań z kulturą rodzimą. Zachowanie właściwej kolejności typów zadań umożliwia zredukowanie przeciążenia pamięci roboczej, lepsze zarządzanie zasobami uwagi oraz skupienie energii poznawczej, pozwalając na kontekstową konceptualizację znaczenia zachowań werbalnych i niewerbalnych, sprzyjając rozbudowaniu leksykonu mentalnego, a na późniejszym etapie – aktywnemu użyciu gromadzonych zasobów.

Dlaczego reklama?

Zebrane w poprzednich akapitach rozważania wokół pracy z filmem na lekcji języka obcego znajdują zastosowanie także w odniesieniu do reklam. Jakiego szczególnego znaczenia dydaktycznego można dopatrzeć się w tym gatunku wykształconym w ramach kultury masowej? Z jakiego powodu warto pośród reklam szukać materiałów pomocnych w nauczaniu? Temat reklamy jako tekstu popkultury, syntezującego muzykę, komunikaty językowe i elementy graficzne, doczekał się już licznych publikacji. Zwrócono także uwagę na zastosowanie reklamy w trakcie lekcji.

Twórcom każdej reklamy przyświeca chęć atrakcyjnego przedstawiania towaru czy usługi, dlatego możemy oczekiwać mnogości środków językowych oraz audiowizualnych, które wykazują działanie perswazyjne. Zaletą analitycznego spojrzenia na takie materiały jest zwiększenie czujności uczniów na wszelkie zabiegi mające prowadzić do ukształtowania określonej opinii lub pobudzenia określonych potrzeb. Filmy te zazwyczaj w krótkim czasie wykorzystują wielość interesujących środków językowych i pozajęzykowych, często odwołując się do wiedzy kulturowej odbiorców. O tym, że przekazy reklamowe przesycone są odwołaniami do wiedzy ogólnospołecznej⁵, pisze m.in. Małgorzata Bogunia-Borowska (2004: 47–48), zauważając, że reklama jest najprostszym sposobem na pozyskanie wiedzy na temat najważniejszych kontekstów kulturowych i porządku społecznego, jednocześnie zaciekawiając i skłaniając do porównywania znaczeń znanych z tymi nowo doświadczonymi. Reklamy stanowią dobre źródło nazw specjalistycznych (np. ubrań, narzędzi, kosmetyków, usług). Mogą zostać również połączone z mnogością tematów dyskusyjnych, prezentując określone tendencje kulturowe. Możemy na ich podstawie wnioskować chociażby o popularnych w danym społeczeństwie dyscyplinach sportowych, produktach spożywczych czy przedmiotach codziennego użytku (Davies 1997: 13–14). Są również odpowiednio niedłgie, aby móc je wyświetlić na zajęciach.

Na kolejne powody przemawiające za sięgnięciem po reklamy na lekcji wskazuje Marta Skura (2011: 56–61), akcentując, że uczniowie zwykle chętnie oglądają treści reklamowe na lekcji języka obcego, nawet jeśli traktują ten gatunek z niechęcią w swoim ojczystym środowisku medialno-językowym. Skura zaznacza, że dzięki reklamom możemy jako nauczyciele:

- ➔ zwracać uwagę na struktury leksykalno-gramatyczne;
- ➔ przedstawić chwytły reklamowe, a więc wszelkie strategie perswazyjne, a nawet manipulacyjne ukierunkowane na pozyskanie klientów, obejmujące m.in. środki językowe (np. słownictwo emocjonalne i wartościujące czy gry słowne), struktury (pseudo-)argumentacyjne, referencje kulturowe i graficzną formę przekazu (Bagiński 2018)⁶;

⁵ „To zbiór informacji niezbędnych do funkcjonowania w danej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Te informacje dotyczą wiedzy ogólnej na temat zachowań społecznych związanych z rolami społecznymi, kodów kulturowych i konsumpcyjnych, charakterystycznych dla różnych grup społecznych, stylów życia, obiegowych prawd dotyczących danej rzeczywistości [...]. To dla człowieka rodzaj bezpiecznego układu odniesienia, znajomej perspektywy, która umożliwia interpretację gestów, zachowań czy też zdarzeń” (Bogunia-Borowska 2004: 43).

- ➔ rozmawiać o treściach i wartościach podobnych dla wielu społeczeństw, ponieważ reklamy nierzadko odwołują się do tak uniwersalnych postaw i potrzeb, jak: świadomość przemijania, potrzeba przynależności, miłość i przyjaźń, uczucie tęsknoty i wiele innych;
- ➔ zwrócić baczniejszą uwagę na treści w dużej mierze charakterystyczne dla danej kultury, w tym na językowe przejawy wyrażania emocji i językowe realizacje różnych aktów komunikacyjnych;
- ➔ nakierować uwagę na parafrazy znanych w danym kręgu powiedzeń i przysłów, słów piosenek, fragmentów literatury oraz języka potocznego;
- ➔ wykorzystać humor⁷, który również jako zjawisko jest często przesiąknięty referencjami kulturowymi; w celu wytworzenia potencjału humorystycznego (przede wszystkim w przypadku żartów słownych) autorzy reklam czerpią z frazeologii, stosują gry językowe i wieloznaczności oraz metafory;
- ➔ zainicjować dyskusję o stereotypach, ich pochodzeniu oraz o ich przełamaniu. Podobnym tematem może być poczucie alienacji w nowej przestrzeni kulturowej oraz zjawisko szoku kulturowego. Staje się to niezwykle ciekawą podstawą do rozmowy, podczas której osobiste doświadczenia i odczucia kursantów mogą i powinny zostać zaktywizowane. Daje to poczucie działania językowego w realnym i relewantnym dla nich kontekście.

7 Więcej na temat roli dydaktycznej humoru i wskazówek, jak robić z niego wielostronny użytek, można przeczytać m.in. w: Iwaniak (2021b), Löschmann (2015) oraz Piepenbrink (2013).

Dodatkowo reklamy, które uczniowie czytają lub mają za zadanie opracować, korzystają obficie ze sloganów bazujących na możliwościach kodu językowego (np. neologizmy, aliteracje, celowe kontaminacje, rymy, palindromy, anagramy), co stymuluje odwagę językową i kreatywność. Ważne jest również dostrzeganie i dekodowanie symboli graficznych oraz skrótów (np. komunikat „kocham Nowy Jork” przedstawiony przy użyciu czerwonego serca i liter „NY”).

Reklama danego produktu mimo postępującej globalizacji powinna zostać dostosowana do uwarunkowań kulturowych związanych z grupą odbiorców. Przykładem zadania językowego odwołującego się do świadomości kulturowej może być poproszenie uczniów o stworzenie/przeformułowanie reklamy tak, by dany produkt mógł lepiej sprzedać się w kraju ich pochodzenia. Trzeba pamiętać, że materiały reklamowe mogą wywoływać silne emocje i spora część społeczeństwa może odebrać poszczególne aspekty jako obraźliwe (Saragih i Putri 2015: 29, 31). Warto zauważyć, że nawet reklamy niezawierające żadnego komunikatu językowego mogą być wydajną bazą ćwiczeniową dla uczniów, którzy zostaną poproszeni np. o sformułowanie brakujących dialogów, wypowiedzi, komentarzy lub o wymyślenie (alternatywnych) haseł reklamowych dla danego produktu. Zadaniem stymulującym kreatywność i wyobraźnię uczniów byłoby też poproszenie ich o dopisanie dalszego ciągu wydarzeń z reklamy. Praca nad reklamą przebiega zasadniczo zgodnie z wcześniej opisanym schematem pracy nad filmem – składa się również z trzech etapów (Rybarczyk 2012: 152–154):

- ➔ pierwsza faza to etap odciążenia i nastrojania (*Vorentlastung und Einstimmung*), podczas którego na podstawie wybranej sceny lub fragmentu tekstu pochodzącego ze spotu uczniowie starają się odpowiedzieć na przykładowe pytania wprowadzające: jaki produkt jest obiektem promocji? Co robią występujące w nim postaci? Gdzie mają miejsce przedstawione wydarzenia? Czy osoba opowiadająca używa danych produktów?;
- ➔ druga faza to prezentacja spotu. Najczęściej wykorzystywany jest spot w całości bez przerw lub z przystankami w określonych miejscach, co daje okazję do podsumowania dotychczasowej treści i przewidywania tej, która dopiero zostanie wyświetlona. Możliwy jest również pokaz filmu bez audio, jak i w spowolnieniu pozwalającym na dostrzeżenie ciężko uchwytnych szczegółów;
- ➔ trzecia faza będąca zasadniczą analizą rozpada się na trzy podetapy – od ogólnego przedstawienia wrażeń i porównania ich z początkowymi oczekiwaniami poprzez odpowiedzi na konkretne pytania dotyczące wzajemnej relacji tekstu i obrazu aż do interpretacji i komentarzy. Nie należy zapominać o pochyleniu się nad warstwą leksykalno-gramatyczną. Uczący się mogą m.in. na drodze wnioskowania indukcyjnego formułować zasady

leżące u podstaw nowych fenomenów gramatycznych czy próbować zidentyfikować w sloganach zwroty idiomatyczne, powiedzenia bądź skrzydlate słowa.

Przykłady reklam i ich zastosowanie na zajęciach języka obcego

REKLAMY A STEREOTYPY

Twórcy reklam, jak już wspomniano wcześniej, nie stronią od przywoływania stereotypów i utartych wyobrażeń. To, czego dotyczą skojarzenia, może sporo powiedzieć o dotychczasowych kontaktach przedstawicieli obydwu grup – docelowego obcego kręgu kulturowego oraz innego społeczeństwa, które zostaje z tym pierwszym zestawione; o tym, jakie elementy innych kultur przewijają się w życiu społeczeństwa, którego język zgłębiamy, oraz jak są one postrzegane.

Jednym z przykładów mogą być reklamy kierowane do niemieckiego odbiorcy, bazujące na rozpowszechnionych w społeczeństwie niemieckim kliszach dotyczących państw ościennych. W reklamie *So direkt kann banking sein* (www.youtube.com/watch?v=szDXUH3rE78), zanim nastąpi zachęta do skorzystania z holenderskich usług bankowych, następuje wyliczenie produktów i osób, które w Niemczech kojarzone są już z Holandią: ser, tulipany, chodaki, rowery, pomidory i wybrani piłkarze. Przy okazji reklama nie operuje skomplikowanym słownictwem – pod względem językowym może być zatem wprowadzana na wcześniejszych etapach nauki. Narracja prowadzona jest przy odtworzeniu cech fonetycznych właściwych stereotypowemu wyobrażeniu o holenderskim akcencie w języku niemieckim.

Reprezentatywnym przykładem materiału, który zamiast spojrzenia niemieckiego na inne narody posługuje się odwrotną optyką i wypowiada ustami postaci, która ma być francuskim podróżnym, obiegowe opinie na temat Niemców, jest reklama niemieckiego przewoźnika lotniczego Lufthansa (www.youtube.com/watch?v=KwT0JdkW-uE): *Diese Deutschen... immer so genau.; Tag und Nacht immer so korrekt... und immer pünktlich.; Qualität über alles.; ... und dieser ständige Perfektionismus... fantastique.* Stereotypowe już niemieckie uporządkowanie, punktualność, dokładność i poprawność zostają projektowane na cechy niemieckiej firmy. I choć wypowiadający się jest Francuzem, reklama jest kierowana również – a nawet może przede wszystkim – do samych Niemców, mamy więc tutaj też poniekąd do czynienia z autostereotypem. Zbliżonym przykładem pokazującym spojrzenie stereotypowego Brytyjczyka na kulturę niemiecką wraz z długoletnimi animozjami między tymi narodami na gruncie piłki nożnej, z folklorem muzycznym w tle i Bratwurstem na talerzu jest inna reklama Lufthansy, pt. *Everyone's Fanhansa* (www.youtube.com/watch?v=WYK94ZhytK4).

REKLAMY A TREŚCI (BARDZIEJ) UNIWERSALNE

Warto pamiętać, że choć reklamy nawiązujące do konkretnego tła kulturowego są cennym źródłem informacji o danej grupie, to zaskakujące i pomysłowe materiały poruszające bardziej uniwersalne uczucia i wartości niezawężone w wyraźny sposób do jednego tylko kręgu kulturowego, stanowią znakomitą bazę zachęcającą do komunikacji w języku obcym. Oglądający mogą zaangażować się w przedstawione treści na płaszczyźnie emocjonalnej oraz odnieść się do nich przez swoją wiedzę szkolną lub doświadczenie życiowe. Zakresy leksykalno-tematyczne, takie jak: relacje międzyludzkie, choroba i zdrowie lub przyroda i zjawiska naturalne znajdują się w programach nauczania zdecydowanej większości kursów językowych. Analizę i omówienie tych kwestii można zainicjować i wzbogacić właśnie przez wspólne refleksyjne obejrzenie wybranych reklam.

Przykładowo pośpiech i brak czasu oraz wynikające z nich zmiany w priorytetach życiowych, a także poluzowanie więzów rodzinnych i różnice międzypokoleniowe są zwykle centralnym punktem spotów reklamowych supermarketu Edeka, często osadzonych w tematyce świąt Bożego Narodzenia np. *#Zeitschenken* (www.youtube.com/watch?v=jj-FtbNq9svw) lub *#heimkommen* (www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo). Związki międzyludzkie stanowią powracającą podstawę tematyczną filmów reklamowych, jak dzieje się to w przypadku materiału: *Erste Christmas Ad 2018: What would Christmas be without love?*

(www.youtube.com/watch?v=Icx7hBWeUjLM). Mamy tutaj do czynienia z poczuciem inności, zjawiskiem wykluczenia, przejawami solidarności i siłą przyjaźni. Podobne przykłady znajdujemy również wśród reklam anglojęzycznych np. *Mog's Christmas Calamity / Sainsbury's Ad* (www.youtube.com/watch?v=kuRn2S7iPNU), która obrazuje wsparcie oferowane sąsiadom w potrzebie i siłę lokalnej społeczności. W tym, mimo dramatyzmu sytuacji, humorystycznym klipie występuje postać zakorzeniona w brytyjskiej kulturze, znana z serii książek dla dzieci napisanych przez Judith Kerr – kotka Mog. Przekrojowy obraz współczesnego brytyjskiego społeczeństwa zostaje odrysowany w reklamie Sainsbury's z 2016 roku, zatytułowanej *The Greatest Gift* (www.youtube.com/watch?v=bq5SGSCZe4E). Klip cechuje inkluzywna różnorodność. Prezentuje on różne formy partnerstwa i życia rodzinnego. Dodatkowo nawiązuje żartobliwie do kultury korporacyjnej (*There's a party at work and the manager is twerking inappropriately.*), problemów komunikacyjnych w czasie zimowym oraz kolejek sklepowych (*there is a queue to a queue*), przy czym to ostatnie według obiegowej opinii Brytyjczyków ma być nieomal ich sportem narodowym.

Problematyka zmian klimatycznych i konsekwencji niezrównoważonego korzystania z zasobów naturalnych przez człowieka obecna jest przykładowo w reklamie *Der Regentropfen, der eine Schneeflocke werden will* (www.youtube.com/watch?v=HVsydpGdGPY).

Wszystkie te materiały źródłowe stanowią znakomity przyczynek do konwersacji. Reklamy zbieżne tematycznie, a emitowane w różnych państwach mogą zostać ze sobą zestawione, co zaowocować może ciekawymi spostrzeżeniami, odsłaniając potencjalnie różne ze względów kulturowych podejście do określonych zagadnień.

ZJAWISKA PRZEDSTAWIONE W REKLAMACH W UJĘCIU DIACHRONICZNYM

Reklamy mogą odwoływać się do autentycznych wydarzeń historycznych, jak np. świąteczna reklama Sainsbury's z 2014 r. (www.youtube.com/watch?v=NWF2JBb1bvM), przypominająca o spontanicznie zawartym rozejmie bożonarodzeniowym, który miał miejsce podczas pierwszej wojny światowej pomiędzy niemieckimi oraz brytyjskimi żołnierzami niedaleko miejscowości Ypres.

Możemy także sięgnąć po starsze reklamy i spróbować z uczniami obserwować, jak zmieniało się postrzeganie i wartościowanie określonych zjawisk społecznych. Reklamy służą zatem często za świadectwo przemian, które zaszły w danej grupie z upływem czasu. Reklamy Oetker'a *Wenn man's eilig hat* (www.youtube.com/watch?v=pRHb4k9p7Ek) oraz *Wenn plötzlich Besuch kommt* (www.youtube.com/watch?v=MEu7Vf5gvZk), wyemitowane w latach 50., w której pani domu imieniem Renate biegnie na złamanie karku z pracy po to, by przyrządzić swojemu mężowi smaczny pudding i jest żywą ilustracją słów narratora: *Eine Frau hat zwei Lebensfragen: was soll ich anziehen und was soll ich kochen?* (tłum. *W życiu kobiety są dwa zasadnicze pytania – w co się ubrać i co ugotować?*), oferując punkt wyjściowy do dyskusji nad zmieniającymi się rolami kobiety i mężczyzny w rodzinie i w społeczeństwie. W reklamach tych – jak w wielu innych – zastosowane zostają również liczne i popularne frazeologizmy oraz ich przekształcenia (np. *Unglück kommt selten alleine* zostaje zmodyfikowane na *eine Mutter kommt selten allein...* [tłum. *Nieszczęścia chodzą parami na matki chodzą parami*] jako komentarz do podwójnej wizyty własnej matki i teściowej), obserwujemy też wielokrotne stosowanie spójnika *entweder ... oder* lub czasowników modalnych.

Istotne w kontekście międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej promowanie otwartości, wrażliwości i tolerancji można wspierać np. poprzez wprowadzenie i krytyczną analizę reklam, które choć kiedyś nie były odbierane jako bulwersujące, obecnie budzić mogą uzasadnione kontrowersje – jak animowana reklama środka do czyszczenia pieców *Nico*, w której czarnoskórzy przedstawiciele nieznanego plemienia używają detergentu na różne, nieadekwatne jednak do jego przeznaczenia, sposoby. Scena końcowa ukazuje przy pomocy uśmiechniętych blondwłosych pań domu, jak powinno się korzystać z rzeczzonego produktu.

Korzystnym doświadczeniem dla uczących się może być także przedstawienie starszych reklam produktów spożywczych (np. reklamy wychwalającej prozdrowotne i wyszczuplające działanie cukru; www.youtube.com/watch?v=g8JJ6QELpnw). Pomoże to uczniom w uświadomieniu sobie, jak mocno potrafi zmienić się nasza rzeczywistość, a to, co prezentowane z wykorzystaniem bieżącego stanu wiedzy jako pozytywne i korzystne wraz z rozwojem nauki może zostać zrewidowane i odrzucone. Ponadto możemy tym przykładowym filmem rozpocząć dyskusję o zdrowym stylu życia w sposób niestandardowy, a przez to budzący zainteresowanie uczniów.

Podsumowanie

Zadaniem artykułu było zaakcentowanie potencjału dydaktycznego i możliwości wynikających z użycia reklam na lekcjach języka obcego. Mogą one nieść ze sobą wiele treści specyficznych kulturowo, co pozwala na wzbogacenie wiedzy uczniów odnośnie do systemu wartości, stylów życia i wzorców zachowania członków danego kręgu kulturowo-językowego. Treściowo reklamy bardzo często odwołują się także do motywów kultury popularnej, szeroko rozpoznawalnych we współczesnym zglobalizowanym świecie oraz do tematyki obowiązującej ponad granicami etnicznymi, co oferuje zrozumiały punkt odniesienia nawet dla grup różnorodnych pod względem pochodzenia ich członków. Dużym atutem reklam jest ich zróżnicowanie, przez co mogą służyć za materiał językowy, kulturowy oraz punkt wyjściowy do dyskusji. Nie należy zapominać, że w swoisty sposób dokumentują zmieniającą się rzeczywistość i umożliwiają nie tylko porównania interkulturowe, ale też intrakulturowe. Poza tym dodatkową korzyścią z analitycznego spojrzenia na reklamy będzie zwiększona umiejętność rozpoznawania szerokiego repertuaru zabiegów perswazyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bagiński, D. (2018), *Triki i chwyt reklamowe na Facebooku. Zobacz, czy je znasz*, Social Elite, maj, <socialelite.pl/psychologiczne-triki-reklamowe-na-facebook/>, [dostęp: 28.08.2023].
- Bogunia-Borowska, M., (2004), *Reklama jako tworzenie rzeczywistości społecznej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chudak, S. (2008), *Einsatz der Textsorte „Film“ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF*, „*Studia Germanica Posnaniensia*”, nr 31, s. 113–129.
- Chudak, S. (2015), *Geschichte erleben im DaF-Unterricht – aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen (am Beispiel des Kurzspielfilms „Spielzeugland“)*, „*Glottodidactica*”, nr 42/2, s. 133–151.
- Davis, R. (1997), *TV Commercial Messages: An Untapped Video Resource for Content-based Classes*, „*Language Teacher*”, nr 21/3, s. 13–15.
- Hecke, C., Surkamp, C. (red.), (2010), *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Huneke, H.W., Steinig, W. (2002), *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ismaili, M. (2013), *The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom – A Study Conducted at South East European University*, „*Academic Journal of Interdisciplinary Studies*”, t. 2, nr. 4, s. 121–132.
- Iwaniak, K. (2021a), *Trening kompetencji międzykulturowej na podstawie analizy podręcznika do nauki języka szwedzkiego dla uczniów na poziomie średniozaawansowanym Rivstart B1+ B2*, „*Scripta Neophilologica Posnaniensia*”, t. 21, s. 93–108.
- Iwaniak, K. (2021b), *Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni? Obecność humoru na lekcji – przegląd literatury przedmiotu*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 2, s. 49–54.

- Jaworska, M. (2022), *Paradygmat afektywno-kognitywny w badaniach procesu uczenia się i nauczania języków obcych w kontekście komunikacji specjalistycznej*, „Neofilolog”, s. 27–41.
- Kaupp, C.M. (2003), *Goodbye Lenin! Wolfgang Becker, BR Deutschland, 2003 Filmheft*, Bönen: Druckverlag Kettler.
- Lay, T. (2009), *Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache”, nr 14/2, s. 107–153.
- Löschmann, M. (2015), *Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht*, [w:] M. Löschmann (red.), *Humor im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt: Peter Lang Verlag, s. 9–58.
- Modrzycka, I., Iżykowska-Staruch, M. (2007), *Powrót filmów wideo do warsztatu nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 89–95.
- Moreno, R., Mayer, R. (1999), *Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity*, „Journal of Educational Psychology”, nr 91(2), s. 358–368.
- Moreno, R., Mayer, R. (2007), *Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends*, „Educational Psychology Review”, nr 19, s. 309–326.
- Piętkowa, R. (2007), *Językowy obraz świata i stereotypy a nauczanie języka polskiego*, [w:] A. Achtełik, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 85–104.
- Piepenbrink, K. (2013), *Humor und Schule: Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht*, Hamburg: Diplomica.
- Riswanto, R., Serasi, R., Salandega, A., Kasmaini, K. (2022), *The effect of fiction short movie on students' English speaking ability*, „English Review: Journal of English Education”, nr 10(2), s. 621–628.
- Rybarczyk, R. (2012), *Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespot*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, nr 2(17), s. 143–156.
- Saragih, F.H., Putri, C.A. (2015), *The Role of Advertisements in English Foreign Language (EFL) Teaching*, „Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat”, nr 21 (80), s. 28–32.
- Skura, M. (2011), *Tekst reklamy na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 55–62.
- Storch, G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, Monachium: Wilhelm Fink Verlag.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego oraz szwedzkiego. Jest doktorantem na Uniwersytecie Śląskim, a tematem jego rozprawy doktorskiej jest **kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego**.