

MARZENNA CYZMAN

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Czego jeszcze nie wiemy o nauczaniu literatury polskiej? Tekst literacki na lekcji języka polskiego jako obcego

Nauczanie języka polskiego jako obcego przeżywa obecnie renesans. Do takiego stwierdzenia upoważnia coraz większa liczba coraz lepszych podręczników, tworzonych w oparciu o podejście komunikacyjne (Serafin, Achtelek 2005; Ciechorska 2001; Janowska, Pastuchowa 2003; Małolepsza, Szymkiewicz 2006; Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010), coraz większa liczba opracowań metodycznych, w których usiłuje się opisać specyfikę nauczania naszego języka (Lipińska, Seretny 2005; Seretny 2006, s. 131–154) i coraz większa liczba jednostek, nie tylko uniwersyteckich, które oferują kursy dla obcokrajowców i studia podyplomowe z nauczania polskiego jako obcego. Tak intensywny jego rozwój w ostatnich latach jest związany oczywiście z tym, że w 2000 r. Polska została członkiem *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Od tej pory testy sprawdzające znajomość polszczyzny muszą odpowiadać standardom europejskim, a proces nauczania naszego języka powinien być zgodny z wymogami europejskimi. Te czysto formalne względy nie spowodowałyby jednak aż tak intensywnego rozwoju metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, gdyby nie coraz większa liczba cudzoziemców nie tylko odwiedzających nasz kraj, ale i podejmujących tu pracę lub naukę. Na lekcjach języka polskiego stosuje się najnowocześniejsze techniki nauczania w ramach podejścia komunikacyjnego, co gwarantuje bardziej efektywną naukę naszego – nie bójmy się tego powiedzieć w nadziei, że cudzoziemcy tego nie usłyszą – bardzo trudnego fleksyjnego języka. Jest jednak pewien obszar jedynie w niewielkim stopniu zagospodarowany przez badaczy. Chociaż bowiem obserwujemy coraz więcej interesujących propozycji dotyczących

nauczania kultury (Miodunka 2004), a i wyczucie wagi kompetencji socjokulturowej dla skutecznego nauczania obcokrajowców jest coraz częściej manifestowane w tekstach (Miodunka 2004; Jelonekiewicz 2001, s. 504–506; Gębał 2010), to wciąż brakuje satysfakcjonujących całościowych propozycji metodycznych odnośnie do nauczania literatury. Warto by więc zastanowić się, skąd wynika ten niepokojący brak i pokusić się o sformułowanie przynajmniej kilku dyrektyw metodycznych, które można by przełożyć na nowoczesny program nauczania języka polskiego jako obcego.

O ile dość powszechnie przyjmuje się, że kultury nauczamy już w czasie pierwszych lekcji języka polskiego jako obcego, subtelnie przemycając odpowiednie treści (Garncarek 1997a; Garncarek 1997b, s. 85–90), o tyle właściwie nie wiadomo, kiedy wprowadzać teksty literackie. Proste zdanie *Warszawa jest stolicą Polski*, doskonale obrazujące jeden z kontekstów użycia narzędnika w liczbie pojedynczej, bądź też wypowiedzenie *Zygmunt III Waza był królem Polski* jako przykład użycia czasownika *być* w czasie przeszłym, stają się nie tylko doskonale zharmonizowanym z programem nauczania gramatyki sposobem na przemycenie treści kulturowych, ale i punktem wyjścia do dostosowanego do poziomu grupy ich rozwinięcia. O ile początkowo ze względu na nieznamość języka polskiego i konieczność uposażenia obcokrajowców w typowe sytuacje komunikacyjne możemy mówić jedynie o bardzo subtelnych wprowadzaniu treści kulturowych, zawsze ze względu na prymarne tworzywo językowe, gramatyczne czy leksykalne, o tyle w grupach bardziej zaawansowanych można zaaranżować lekcje poświęcone wyłącznie określonym aspektom kulturowym. Takie postępowanie jest zgodne z wymogami certyfikacji języka polskiego jako obcego i stanowi realizację zasady stopniowania trudności. Czy w taki sam sposób należałoby wprowadzać treści literackie? A może trzeba by rozważyć uprzednio, czy w ogóle ich obecność na lekcji języka polskiego jako obcego ma sens, skoro uniwersalny wymiar naszej literatury wydaje się problematyczny. Jeśli istotnie jej specyfika, jak twierdził J. Krzyżanowski, polega na wynoszeniu życia zbiorowego ponad jednostkowe, to nauczanie literatury polskiej bez uwzględnienia jej społeczno-historyczno-politycznego kontekstu wydaje się pozbawione sensu (Garncarek 1997b). Każdorazowa jego aktualizacja jest jednak niemożliwa w czasie typowej lekcji języka polskiego jako obcego, zwłaszcza w grupie początkującej. Może więc wyłączyć literaturę polską z programu nauczania języka (właśnie języka) i pozostawić jako przedmiot specjalistycznych kursów na zagranicznych polonistykach lub dla zaawansowanych grup o profilu filologicznym, gdzie można już liczyć na odpowiednią recepcję treści literackich, wsparłą dodatkowo autentycznym zainteresowaniem dorobkiem polskich pisarzy i poetów?

Dla odpowiedzi na powyżej sformułowane pytania i wątpliwości rozstrzygające wydają się standardy wymagań egzaminacyjnych, które wyraźnie wskazują na konieczność znajomości najwybitniejszych twórców polskiej kultury wraz z głównymi ich dziełami, nie tylko na poziomie zaawansowanym, ale i średnim ogólnym (Jelonekiewicz 2001, s. 505). Bez względu zatem na specyfikę polskiej literatury, której

istoty upatruje się przede wszystkim w jej swoistej hermetyczności, powinna ona stać się integralnym elementem kursu językowego, jeśli ma on spełniać kryteria certyfikacyjne i przygotowywać obcokrajowca do egzaminu z języka polskiego jako obcego. Problem nie tkwi zatem w celowości nauczania literatury, ale raczej w technikach jej nauczania. Jeśli chcemy przybliżyć obcokrajowców do polskiej kultury, to tym samym powinniśmy wyposażać ich w wiedzę o polskich pisarzach i ich dziełach, te bowiem stanowią najwartościowszy materialny jej wyraz. Nauczanie literatury wydaje się więc elementem ogólnie pojętego kształcenia kulturowego i jako takie winno zyskać należne mu opracowanie metodyczne, stanowiące wskazówkę dla lektorów.

Przyjrzyjmy się zatem pojawiającym się propozycjom uobecniania tekstów literackich na lekcji języka polskiego jako obcego, jak również samym tekstom literackim, które – najczęściej okazjonalnie – pojawiają się w podręcznikach do nauczania polskiego. Dodajmy, że proponowany poniżej przegląd artykułów z metodyki nauczania literatury polskiej i podręczników kursowych nie jest wyczerpujący, posiada jedynie poglądowy charakter; ma tylko orientować w podstawowych nurtach ujmowania tekstu literackiego na lekcji języka polskiego jako obcego.

M.E. Sajenczuk proponuje wykorzystanie tekstów R. Kapuścińskiego w celu egzemplifikacji specjalnej formy komunikacji językowej, jaką jest wywiad (Sajenczuk 2006, s. 171–184). Nie chodzi tu więc o prezentację walorów artystycznych jego prozy, lecz raczej o dobór tekstu funkcjonalnego wobec potrzeby rozwoju kompetencji komunikacyjnej studenta. Utwory R. Kapuścińskiego spełniają bowiem warunki, jakie względem doboru tekstów na lekcje języka polskiego jako obcego sformułował W. Martyniuk, pozwalają kształtować analityczną, twórczą postawę wobec poruszanych problemów i stymulują rozwój kompetencji językowej. Teksty literackie reprezentują ponadto typ tekstów autentycznych w sensie, w jakim rozumie je W. Martyniuk (Martyniuk 1997, s. 33–39; Trębska-Kerntopf 2005, s. 430–439). Tekst autentyczny jest dla niego wielowarstwowy, niejednoznaczny, egzystencjalny, jest dyskursem i prowokuje do interpretacji. Badacz ten twierdzi, że niemożliwe jest rozwinięcie kompetencji językowej bez naturalnego kontaktu z tekstami danego języka, to w nich bowiem język ten istnieje. Dla rozwoju sprawności receptywnych i produktywnych kontakt z tekstami autentycznymi jest niezbędny. Wydaje się, że utwory R. Kapuścińskiego ze względu na swą warstwę językową i problemową w istocie doskonale nadają się do wykorzystania w czasie lekcji języka polskiego jako obcego.

Typ tak rozumianego tekstu autentycznego reprezentują niewątpliwie także utwory S. Mrożka. A. Janus-Sitarz proponuje ich wykorzystanie do rozwijania kompetencji komunikacyjnej obcokrajowców (Janus-Sitarz 2006, s. 163–170). A. Trębska-Kerntopf natomiast czyni przedmiotem swego zainteresowania teksty poetyckie, wskazując, na przykładzie wiersza M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Góry*, że mogą one być wykorzystane jako źródło interesujących ćwiczeń językowych (Trębska-Kerntopf 2000, s. 175–185). Wspomniany utwór może posłużyć jako punkt wyjścia do ćwiczeń w redagowaniu tekstów uwzględniających aspekt socjolingwistyczny języka (studenci

mieli napisać siedem tekstów odrębnych pod względem stylistycznym i inaczej sfunkcjonalizowanych pragmatycznie – od listu do cioci po sprawozdanie reportera). Autorka wskazuje na szereg innych utworów poetyckich, które mogą być wykorzystane na lekcji języka polskiego jako obcego. *List do ludożerców* T. Różewicza nadaje się do ćwiczeń frazeologicznych, *Lokomotywa* J. Tuwima do ćwiczeń ortofonicznych, a *Spieszmy się...* J. Twardowskiego może stanowić bodziec do dyskusji.

Wskazane propozycje metodyczne wydają się reprezentatywne dla zdecydowanie najpowszechniejszego w literaturze specjalistycznej sposobu kontekstualizacji tekstu literackiego na lekcji języka polskiego jako obcego. Zakłada on, że tekst literacki jest funkcjonalny wobec prymarnej potrzeby rozwijania określonych sprawności, czytania ze zrozumieniem czy komunikacji. Nie jest więc istotny sam przez się. Jego wartość polega na możliwości dostarczenia atrakcyjnego materiału językowego do określonego typu ćwiczeń. Tekst literacki powinien być oczywiście dostosowany do poziomu grupy i winien stanowić integralny element realizowanego programu nauczania. Może się pojawić już na zajęciach w grupie początkującej. Wspomniana wyżej *Lokomotywa* J. Tuwima nadaje się przecież znakomicie jako materiał do ćwiczeń artykulacyjnych w czasie pierwszych lekcji języka polskiego jako obcego. Taki sposób kontekstualizacji literatury polskiej dominuje także w kursowych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego, choć obecność tekstów literackich nie jest w nich wcale regułą, ich liczba i dobór stanowi autonomiczną decyzję autorów. Zauważyć można jednak taką oto prawidłowość, że im wyższy jest poziom językowego zaawansowania studentów, do których podręcznik jest adresowany, tym wyższa frekwencja pojawiających się nim tekstów literackich. I tak np. w podręczniku A. Dąbrowskiej i R. Łobodzińskiej *Polski dla cudzoziemców* (Dąbrowska, Łobodzińska 1989) teksty literackie pojawiają się okazjonalnie i ze względu na jego przeznaczenie dla studentów jeszcze nieznających języka polskiego odznaczają się prostotą semantyczną (utwory Tuwima i Brzechwy). W podręczniku E. Lipińskiej *Z polskim na ty* (2010), adresowanym do obcokrajowców podejmujących naukę na poziomie progowym, tekstów literackich jest zdecydowanie więcej, a ćwiczenia, w których stanowią punkt wyjścia, nie należą wcale do łatwych. Jeszcze bardziej skomplikowane pod względem semantycznym i w większym stopniu zróżnicowane stylistycznie są teksty zawarte w podręczniku M. Kity *Wybieram gramatykę!* (1998). Jest on przeznaczony dla studentów zaawansowanych, a utwory literackie stanowią tu punkt wyjścia do wprowadzania i utrwalania skomplikowanego materiału gramatycznego. Jak wskazuje M. Kita, taka formuła podręcznika wynika z chęci uatrakcyjnienia lekcji gramatyki, które najczęściej kojarzą się z nudą. *Wydaje mi się* – powiada autorka – *że prezentacja zjawisk gramatycznych przez pokazanie ich użycia w dobrych, atrakcyjnych tekstach literackich daje szansę – dzięki powiązaniu ich z pewnym przeżyciem estetycznym – na utrwalenie ich w pamięci uczącego się* (Kita 2001, s. 358).

A jednak stwierdzenie, że na lekcji języka polskiego jako obcego tekst literacki jawi się jako mający wyłącznie, by tak rzec, pretekstowy charakter (jest wszak

pretekstem do wprowadzania określonych treści językowych i kulturowych), wydaje się nieściśle. Pojawiają się bowiem propozycje takiego wykorzystania utworów literackich, by ich zawartość problemowa czy wartość estetyczna były prymarne względem potencjalnych korzyści dla procesu nauczania gramatyki, leksyki czy rozwijania sprawności komunikacyjnej. Można bowiem wskazać także drugi nurt w metodyce nauczania literatury, reprezentowany przez zdecydowanie mniejszą liczbę tekstów niż poprzednio charakteryzowany, lecz na tyle wyrazisty, że nie można go zignorować. Inne koncepcje obecności tekstu literackiego na lekcji języka polskiego jako obcego nie mają bowiem charakteru luźnych uwag czy okazjonalnie wyrażanych wskazówek dla lektorów, lecz stanowią starannie przemyślane propozycje metodyczne. P. i W. Próchniakowie w artykule *Czasami jestem hamburgerem. Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego* opowiadają się zdecydowanie przeciwko temu, aby poezja była wyłącznie materiałem językowym, postulując przesunięcie punktu ciężkości z tego, co ściśle poetyckie, na zawartość problemową tekstu (Próchniak 2005, s. 282–289). Analizę tekstu proponują sprowadzić do odpowiedzi na cztery kluczowe pytania: co widać (poziom grafii), co słyszać (poziom eufonii), co znaczy (poziom semantyki), jaki kształt ma wypowiedziana w danym utworze rzeczywistość (poziom świata przedstawionego i jego relacji względem tzw. rzeczywistości obiektywnej). Egzemplifikację powyższych postulatów metodycznych stanowią wiersze A. Wata, Z. Herberta i M. Świetlickiego. A. Trębska-Kerntopf, choć, jak wskazywałam powyżej, podaje rozmaite sposoby funkcjonalizacji tekstu literackiego na lekcji języka polskiego jako obcego, widzi jednocześnie możliwość nieinstrumentalnego jego traktowania. Jeśli postrzegamy tekst jako konfigurację wartości, to wówczas dokonujemy jego analizy i interpretacji, co z kolei oznacza konieczność aktualizacji wiedzy z zakresu historii i teorii literatury (Trębska-Kerntopf 2000, 175–176). A. Mazanek podaje jeszcze bardziej radykalną propozycję uniezależnienia nauczania literatury polskiej od kształcenia językowego, tym cenniejszą, że stanowiącą uogólnienie jej praktyki dydaktycznej. Autorka przedstawia bowiem ideę warsztatów literackich, poświęconych jednemu tematowi podejmowanemu w różnych dziełach literackich, określonego zjawisku w literaturze, gatunkowi lub twórczości wybranego autora. A. Mazanek wybiera na przedmiot swoich warsztatów wiersze o ojczyźnie, utwory Z. Herberta, reportaż i zjawisko nowomowy. Zwraca uwagę na konieczność głosowej interpretacji tekstu jako podstawy interpretacji utworu literackiego. Bezpośredniość obcowania z tekstem literackim oraz wyczulenie na różnorodność sposobów ujmowania rzeczywistości przez różnych pisarzy to, zdaniem A. Mazanek, istotne korzyści płynące z tak pomyślanych warsztatów literackich (Mazanek 2005, s. 271–274). C. Gembaśu także proponuje ujmowanie utworów literackich w obrębie określonych cykli tematycznych, jak kultura szlachecka czy mesjanizm polski (Gembaśu 2000, s. 225–234). Dzięki temu jest możliwe zarysowanie podstawowych cech polskości, a to wydaje się istotną funkcją kształcenia kulturowego. Istnieją także interesujące propozycje metod pracy z tekstem na lekcji języka polskiego jako obcego. W. Próchniak w artykule

„Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie formułuje zestaw etapów pracy nad tekstem, jak również podaje opracowaną przez siebie antologię tekstów literackich (głównie współczesnych, jak J. Pilcha *Teoria zwycięstwa* czy H. Krall *Portret rodziny we wnętrzu*, ale pojawiają się tu także utwory znacznie starsze, jak choćby *Z legend dawnego Egiptu* B. Prusa). Każdy z wyodrębnionych utworów jest podporządkowany tematowi głównemu, np. utwór S. Mrożka *Słoń* staje się wykładnikiem tekstu jako wprowadzenia do rzeczy znanych (Próchniak 2001, s. 205–214).

W nauczaniu literatury istnieją zatem dwa nurty. Pierwszy to ten, którego istota polega na, posługując się sformułowaniem A. Trębskiej-Kerntopf, *instrumentalnym* podejściu do tekstu literackiego, drugi natomiast reprezentują te propozycje metodyczne, które postulują znaczną autonomię utworów literackich na lekcji języka polskiego jako obcego. Trudno tu oczywiście przeprowadzić szczegółową dyskusję uwzględniającą każdą ze wskazanych propozycji, można wszak pokusić się o ogólną ocenę obu nurtów.

Różnorodność i heterogeniczność wskazanych wyżej wybranych propozycji metodycznych poświadcza brak spójnego programu nauczania literatury. Ujmowanie tekstu literackiego jako materiału do rozmaitych ćwiczeń językowych wydaje się posunięciem sensownym, zwłaszcza w grupach o poziomie od A0 do B1, choć w taki sposób można wykorzystywać tekst i na zajęciach dla grup zaawansowanych. Możemy tu mówić o literaturze funkcjonalnej, czyli takiej, która prymarnie służy realizacji celów kształcenia językowego, sekundarnie zaś manifestowaniu estetycznych i problemowych właściwości jej samej. Dzięki takiemu rozumieniu sposobu obecności utworu literackiego na lekcji języka polskiego jako obcego możemy proste utwory literackie wprowadzać już w czasie pierwszych zajęć, gwarantując obcokrajowcom kontakt z autentycznymi tekstami o szczególnej wartości w polskiej kulturze. Dajemy im także możliwość obcowania z autentycznymi problemami gramatycznymi czy leksykalnymi, te bowiem uobecniają się w tekście niepreparowanym na potrzeby procesu nauczania, włączonym w obieg komunikacji międzyludzkiej i kulturowej (oczywiście stopień metaforyzacji w danym utworze będzie w jakiejś mierze przesądzał funkcjonalność tekstu na lekcji dla grupy o określonym poziomie). Funkcjonalność tak rozumianej literatury polskiej dla obcokrajowców polegałaby jednak jeszcze na tym, by pokazać, znów w stopniu, do jakiego upoważnia przyjęty program nauczania i poziom grupy, kulturowy jej kontekst. Taki sposób uobecniania tekstu literackiego na zajęciach stwarza bowiem możliwość podania informacji o autorze, epoce czy poruszanych w nim problemie, zatem, w tradycyjnym ujęciu filologicznym, objaśnienia tzw. realiów (Skwarczyńska 1948, s. 15–38). Poznawczo wartościowe może się okazać ponadto łączenie utworu literackiego z filmem czy malarstwem, a doskonałym sposobem ich korelacji może być wspólny motyw. W ten sposób zostaje wprowadzona wiedza z zakresu szeroko pojętej kultury, a sama lekcja zyskuje niewątpliwie na atrakcyjności.

Tak rozumiany sposób aktualizacji tekstu literackiego na lekcji i funkcjonalne podejście do nauczania literatury polskiej wydaje się doskonale zharmonizowane ze

sposobem, w jaki wprowadzamy wiedzę o kulturze. Wyrażając się bardziej precyzyjnie, w proponowanym wyżej ujęciu kształcenie literackie cudzoziemców jest elementem zintegrowanego kształcenia kulturowego. Można wobec niego sformułować jednak pewne zarzuty. Brak planowości prezentacji treści literackich i swoista okazjonalność tekstu literackiego na lekcji języka polskiego jako obcego może zaowocować chaotycznością w przekazywaniu wiedzy z zakresu historii literatury. Niemożność umiejscowienia utworu literackiego w szerszym kontekście może wręcz uniemożliwić poznanie specyfiki polskiej literatury. Rodzi się tu więc pytanie, czy mamy uposażyć obcokrajowca w wiedzę z zakresu historii literatury, czy ma to być namiastka wiedzy specjalistycznej, choćby w takim stopniu, w jakim jest ona obecna na lekcjach języka polskiego w szkole średniej, czy też wystarczające będzie samo implikowanie kontekstu kultury?

W pracach reprezentujących drugi z charakteryzowanych nurtów metodycznych tkwi niewątpliwie – najczęściej w formie niewyeksplikowanej – założenie, że celem wprowadzania tekstów literackich ma być właśnie wyposażenie studenta w wiedzę z zakresu historii polskiej literatury. Osobne zajęcia z literatury wydają się sensowne dla grup o profilu filologicznym, tymczasem w czasie standardowych kursów języka polskiego jako obcego, nawet w grupie zaawansowanej, literatura winna być ujmowana w jej wymiarze funkcjonalnym. Istnieje bowiem obawa, że tego typu zajęcia przerodzą się w typową lekcję interpretacji tekstu literackiego. Sytuacja jest tu bardzo skomplikowana pod względem dydaktycznym. Nie można oczekiwać od studenta zagranicznego, nawet obeznanego w polskiej historii i dobrze władającego językiem polskim, czytania utworu literackiego w stylu symbolicznym, jak się wydaje, typowym dla polskiej społeczności czytającej (Głowiński 1977, s. 116–137). Oczekiwanie od obcokrajowców odczytania aluzji do polskiej historii czy polityki, oczywistych dla wykształconej części polskiego społeczeństwa, jest skazane raczej na niepowodzenie. Tę obserwację poświadczają lekcje z literatury prowadzone dla grup zaawansowanych w czasie kursów letnich w Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców w UMK w Toruniu (gdzie zajęcia z twórczości S. Mrożka okazywały się katastrofą wobec oczekiwań lektora niewspółmiernych względem interpretacyjnych możliwości studentów, dodajmy, bardzo zaawansowanych pod względem językowym), jak również eksperymenty z interpretacją tekstów literackich przeprowadzane przez pisaćą te słowa w czasie wykładów z historii literatury dla uczestników programu Sokrates (nieznających w ogóle języka polskiego i dysponujących jedynie ograniczoną wiedzą z zakresu historii Polski).

Zagraniczni studenci nieznający tekst wprowadzą w kontekst własnej wspólnoty interpretacyjnej w sensie, jaki nadał temu terminowi S. Fish (2000). Mogą zatem co najwyżej poszukiwać wartości uniwersalnych, wspólnych wielu kulturom. Należałoby w tej sytuacji podać najpierw kontekst, a potem utwór literacki, pytając o ich wzajemne relacje. Tego typu organizacja lekcji języka polskiego może jednak zaowocować sztampowym odkrywaniem w utworze literackim zasugerowanych wcześniej treści.

Kontekst historyczny czy polityczny nie będą się automatycznie implikować z sensów zdań tekstu dla członka innej wspólnoty interpretacyjnej, ukształtowanej w wyniku innych doświadczeń. Użycie tekstu literackiego w celach interpretacyjnych może ponadto zaowocować wprowadzeniem pojęć z zakresu historii czy teorii literatury, co wydaje się zupełnie niepotrzebne w czasie standardowych kursów języka polskiego, tym bardziej że zawsze (bo nawet nieintencyjnie) stanowią one wykładnik preferowanej przez prowadzącego metodologii.

Pora na sformułowanie kilku wstępnych dyrektyw metodycznych odnośnie do nauczania literatury w czasie standardowych, niespecjalistycznych kursów języka polskiego jako obcego (to zastrzeżenie wydaje się konieczne, gdyż kursy dokształcające dla studentów zagranicznych polonistyk czy lekcje w grupie o profilu filologicznym siłą rzeczy będą inaczej wykorzystywać tekst literacki, przesuwać punkt ciężkości ku samej literackości, w większym stopniu uwzględniając kontekst i porządek historycznoliteracki etc.).

Wspomniane dyrektywy metodyczne można ująć w postaci następujących haseł:

Zintegrowane nauczanie kulturowe: nauczanie literatury polskiej powinno być elementem zintegrowanego kształcenia kulturowego cudzoziemców, co oznacza, że:

- tekst literacki wprowadzamy na lekcji języka polskiego już w grupach na poziomie A1 w sposób analogiczny do wprowadzania wiadomości z zakresu kultury;
- tekst literacki ujęty jest w kontekście kultury, zatem należałoby go łączyć z innymi artefaktami, wskazując na realizacje podobnych treści;

Literatura funkcjonalna – tekst literacki służy przede wszystkim celom kształcenia językowego:

- nie oznacza to jednak, że estetyczna wartość tekstu znika, może ona wręcz wzmacniać czysto językowe kształcenie;

Nauczanie w oparciu o system certyfikatowy języka polskiego jako obcego:

- dobór i funkcjonalizacja utworów literackich muszą być zgodne z odnośnymi wymaganiami dla poszczególnych poziomów biegłości językowej;

Nauczanie pretekstowe – utwór literacki winien być pretekstem do wprowadzania określonego typu informacji o autorze, epoce, gatunku, popularnym motywie, okolicznościach jego powstania etc.;

Nauczanie nieterminologiczne – tekst literacki ma służyć określonego typu ćwiczeniom językowym i ma prezentować określone wartości polskiej kultury, nie może służyć jako materiał do ćwiczeń interpretacyjnych z użyciem instrumentarium pojęciowego określonej metodologii badań literackich:

- tekst literacki włączamy do lekcji języka polskiego jako obcego w taki sposób, by uniknąć posługiwania się specjalistycznymi pojęciami z zakresu literaturoznawstwa;

Utwór literacki może w ten sposób stać się „dobrze obecny” na lekcji języka polskiego jako obcego, a sam kurs może zyskać na atrakcyjności. Ważne jest, aby wprowadzać tekst literacki w sposób dla cudzoziemców atrakcyjny, pierwszą bowiem zasadą każdego lektora jest – nie zanudzić. Obecność tekstu literackiego musi być starannie przemyślana i powinna zyskać odpowiednie miejsce w programie nauczania. Konieczne wydaje się, jak wskazuje J. Gładyś, uwzględnienie, oprócz – co oczywiste – poziomu językowego studentów, podręcznika i realizowanego programu nauczania – także historycznej i mentalnej specyfiki słuchaczy kursu oraz warunków nauczania (Gładyś 2004, s. 133–139; Tichomirowa 2001, s. 215–220). Tekst literacki w odpowiedni sposób uobecniony na lekcji języka polskiego jako obcego *okazać się może sposobem na wejście do środka, w przestrzeń kultury, która artykułuje się w języku*, jak pisze W. Próchniak (Próchniak 2001, s. 209), wskazując na wartość pierwszych odczytań utworów literackich, być może nieporadnych i niepogłębianych, ale stanowiących z punktu widzenia lektora najcenniejszą bodaj emocjonalną reakcję na tekst. To przecież emocje prowokują do dyskusji, do dalszych poznawczych poszukiwań i wprowadzają w ową postulowaną tu przestrzeń kultury.

Pozostaje jeszcze jedna kwestia, mianowicie sam korpus tekstów literackich (Michułka 2004, s. 421–432). W czasie kursu nauczyciel może oczywiście wprowadzić dowolny tekst (w zależności od poziomu i potrzeb grupy) lub wykorzystać utwory zawarte w podręczniku, skoro jednak wymagania certyfikatowe dotyczą także znajomości najwybitniejszych dzieł polskiej kultury, trzeba by ich listę podać. Kanon taki powinien zawierać zestaw o charakterze inwariantnym i zestaw wariantywny. Utwory z pierwszego zestawu mogłyby stanowić przedmiot egzaminu, utwory drugiego typu natomiast mogłyby być wykorzystywane przez samego studenta w charakterze kontekstu do rozważań podejmowanych w związku z określonym zagadnieniem egzaminacyjnym. Kanon ten powinien precyzować, w jakim stopniu szczegółowości należy znać dane utwory (czy w całości, czy może jedynie we wskazanych fragmentach). Oczywiście kanon tego typu zawsze jest problematyczny, jego sformułowanie (najlepiej zakładające dużą swobodę wyboru) wydaje się niezbędne, precyzuje bowiem, czego student może oczekiwać, wpływa na jego wybory lekturowe (często zupełnie chybione w związku brakiem wskazówek), ułatwia także samym lektorom odpowiednią konstrukcję programu nauczania. Problem kanonu tekstów literackich dla obcokrajowców podejmujących naukę języka polskiego pozostaje jednak wciąż otwarty, stanowiąc na razie jedno z istotnych wyzwań metodyki nauczania kultury i języka polskiego.

Bibliografia

- CIECHORSKA J., 2001, *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*, Pro Schola, Gdańsk.
DĄBROWSKA A., ŁOBODZIŃSKA R., 1989, *Język polski dla cudzoziemców*, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław.

- FISH S., 2008, *Czy na tych ćwiczeniach jest tekst?*, [w:] A. Szahaj (red.), *Interpretacja, retoryka, polityka*, Universitas, Kraków.
- GARNCAREK P., 1997a, *Znajomość kultury polskiej a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji grupy „Bristol”*, Universitas, Kraków.
- GARNCAREK P., 1997b, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, DiG, Warszawa.
- GEMBAŚU A., 2000, *Imagologia i jej rola w nauczaniu literatury i kultury polskiej*, [w:] J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 225–234.
- GĘBAL P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Universitas, Kraków.
- GLĄDYŚ J., 2004, *Literatura polska w środowisku rosyjskojęzycznym. Program kursu obowiązkowego na Uniwersytecie Moskiewskim im. Łomonosowa*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław.
- GŁOWIŃSKI M., 1977, *Świadectwa i style odbioru*, [w:] M. Głowiński, *Style odbioru*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- JANOWSKA A., PASTUCHOWA M., 2003, *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Śląskie Wydawnictwo Naukowe, Katowice–Warszawa.
- JANUS-SITARZ A., 2006, *Zabawy z Mroźkiem a nauczanie komunikacyjne*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Sprawności przede wszystkim*, Universitas, Kraków.
- JELONKIEWICZ M., 2001, *Kanon kulturowy i kompetencja socjokulturowa w opisie kompetencji językowej na potrzeby certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KITA M., 1998, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*. T. 1. Dźwiękowa strona języka. Graficzna strona języka. Fleksja; T. 2. Słowotwórstwo. Składnia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KITA M., 2001, *Wybieram gramatykę! (prezentacja podręcznika)*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 355–363.
- LIPIŃSKA E., 2010, *Z polskim na ty*, Universitas, Kraków.
- LIPIŃSKA E., SERETNY A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ A., 2006, *Hurra!!! Po polsku I, Prolog*, Kraków.
- MARTYNIUK W., 1997, *Autentyzm i autonomia w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Universitas, Kraków.
- MAZANEK A., 2005, *Urok warsztatów literackich jako formy polonistycznego kształcenia cudzoziemców*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- MICHUŁKA D., 2004, *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław.
- MIODUNKA W. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- PRÓCHNIAK P.W., 2005, *„Czasami jestem hamburgerem”. Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kul-*

- ture w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- PRÓCHNIAK W., 2001, „Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- SAJENCZUK M.E., 2006, *Wywiad jako technika rozwijania sprawności mówienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupach wielokulturowych (z wykorzystaniem wybranych tekstów Ryszarda Kapuścińskiego)*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim*, Universitas, Kraków.
- SERAFIN B., ACHELNIK A., 2007, *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- SERETNY A., 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- SKWARCZYŃSKA S., 1948, *Filologia*, [w:] S. Skwarczyńska, *Systematyka głównych kierunków w badaniach literackich*. T. 1, Wydawnictwo Literackie, Łódź.
- STEMPEK I., STELMACH A., DAWIDEK S., SZYMKIEWICZ A., 2010, *Krok po kroku*, Polish-courses.com, Kraków.
- TICHOMIROWA W., 2001, *Tekst literacki jako teren spotkania/zderzenia kultur (na przykładach polskiej literatury łagrowej)*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- TRĘBSKA-KERNTOPF A., 2000, *Praca z tekstem poetyckim w grupie o profilu polonistycznym na poziomie zaawansowanym*, [w:] J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- TRĘBSKA-KERNTOPF A., 2005, „Kto czyta, nie błądzi” – o różnych stylach czytania ze zrozumieniem tekstu autentycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na przykładzie aforyzmu), [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

What else do we not know about teaching Polish literature? A literary text during a lesson of Polish taught as a foreign language

Teaching Polish as a foreign language is booming. What qualifies to make such a statement is the growing number of better and better coursebooks created on the basis of communicative approach, the increased number of methodological studies, where efforts are made to describe the character of teaching our language and the growing number of organizations, not only of university type, which offer courses for foreigners and postgraduation studies of teaching Polish as a foreign language. During lessons of Polish language the most modern techniques of communicative approach are used, which guarantees more effective acquisition of our very difficult flexive language by foreigners. However, there is a certain area where not much research has been done so far: there is still a shortage of satisfactory comprehensive methodological proposals of teaching literature. Therefore, it is worthwhile considering where this worrying shortage results from and making an attempt to formulate at least a few methodological directives, which could be translated into a modern curriculum of teaching Polish as a foreign language.