

Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego

L iteratura jest jednym z najistotniejszych segmentów kultury narodowej – jej współczesności i dziedzictwa w postaci szacownej tradycji. Jest również jedną z ważniejszych form sztuki i wysublimowanym użyciem słowa. Wyrastająca w kulturze stanowi jej odbicie i manifestację zamkniętych w niej obrazów świata, ale jednocześnie potrafi przekazywać informacje o skomplikowanych indywidualnych i niepowtarzalnych zjawiskach ze sfery przeżyć duchowych. Jak żadna inna sztuka opowiada o świecie, w którym powstaje, służąc jednocześnie odbiorcy w rozumieniu siebie i swojego świata, którym jest „tu i teraz” zamknięte w innych sferach kultury. Te i inne jeszcze powody sprawiają, że spotkania z literaturą polską winny być stałym elementem każdej formy edukacji cudzoziemców. Dotyczy to również różnorodnych kursów języka polskiego jako obcego prowadzonych w kraju i za granicą¹.

W przypadku tych kursów, w których udział biorą osoby niebędące polonistami, slawistami czy też filologami i podejmujące naukę języka polskiego z powodów czysto zawodowo-praktycznych, sprawa jest paradoksalnie tym ważniejsza, iż zajęcia z języka polskiego są często dla nich jedyną okazją, by spotkać się z literaturą

¹ Zagadnienie nauczania literatury polskiej na kursach języka polskiego jako obcego jest elementem szerszej problematyki edukacji literackiej cudzoziemców. Zob. na ten temat rozprawę Anny Seretny (2006, tu również obszerna bibliografia z tego zakresu). Zgodnie z propozycją odróżniania polonistyki i studiów polskich (W. Miodunka), niniejsze uwagi dotyczą edukacji literackiej oferowanej w ramach studiów polskich, a dokładniej – kursu literatury prowadzonego w ramach kursu językowego. O edukacji literackiej na polonistykach i związanych z nią problemach zob. m.in. rozprawy pomieszczone w: „Postscriptum” 2001, nr 1–2 (37–38) [Polonistyka w Ameryce Północnej]; „Postscriptum” 2001, nr 3–4 (39–40) [Polonistyka w krajach niemieckojęzycznych]; „Postscriptum” 2007, nr 1 (53) [Polonistyka we Włoszech]; „Postscriptum Polonistyczne” 2009, nr 1 (3) [Polonistyka i język polski na Ukrainie]. Artykuły na ten temat można odnaleźć w tomach konferencyjnych polonistyk zagranicznych i Stowarzyszenia „Bristol”, m.in. w: Dubisz, Nowicka-Jeżowa, Świech, red., 2001; Czermińska, Meller, Fliciniński, red., 2007; Ostromecka-Frączak, red., 1988; Mazur, red., 2000; Cudak, Tambor, red., 2001; Dąbrowska, red., 2004; Garncarek, red., 2005; Miodunka, Seretny, red., 2008. Zob. również artykuły pomieszczone w tomach serii *Literatura polska w świecie*: Cudak, red., 2006, Cudak, red., 2007, Cudak, red., 2010. Zob. także: Czermińska i in., red., 2005, t. 2, dział: Forum dyskusyjne: polonistyka krajowa i zagraniczna.

polską. Uprzedzając fakty, dodajmy, iż szłoby w tym przypadku o to, aby te zajęcia literackie w czasie kursów nie stały się jedynymi spotkaniami z literaturą, ale stanowiły inicjację stałego (trwalszego?) uczestnictwa w życiu literackim.

O udziale literatury w edukacji językowej powstały już liczne rozprawy². Utwory literackie są widoczne w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego; istnieją materiały pomocnicze zawierające teksty literackie³. Do dzieł literackich sięgają lektorzy, przygotowując autorskie programy nauczania języka polskiego. Jest jednak faktem, że i w teorii, i w praktyce wyodrębnia się przede wszystkim funkcję instrumentalno-praktyczną literatury, wykorzystując jej możliwości wdzięcznego w nauczaniu języka materiału pomocniczego – rolę narzędzia dydaktycznego. Najczęściej bodaj pojawia się tekst literacki w kształtowaniu kompetencji gramatycznej jako materiał ćwiczeniowy wprowadzający do poznawania danego zjawiska lub utrwalający to zjawisko, ale bywa również wykorzystywany w poszerzaniu kompetencji komunikacyjnej. Funkcjonuje podobnie jak preparowane ćwiczenia, a jego (większą od nich) użyteczność wiąże się zazwyczaj z tym, że tekst literacki jest tekstem autentycznym⁴.

Bywa, że takie funkcjonalne spożytkowanie utworu literackiego traktuje się już jako kontakt z literaturą. Niemniej jednak trzeba przyznać, że jest to nieco iluzoryczna forma spotkania z twórczością literacką. Tekst literacki służy tu jedynie poznawaniu języka, nie ma miejsca kształtowanie kompetencji literackiej ani sytuacji lektury literackiej (odbioru estetycznego).

² Są to przede wszystkim rozprawy zawarte w tomach konferencyjnych Stowarzyszenia „Bristol” (zob. przypis 1).

³ W podręcznikach literatura pojawia się najczęściej na poziomie średnim i zaawansowanym (np. Lewiński 2001). Rzadko kiedy jednak utwory stanowią integralną część lekcji i nie bywają na ogół zaopatrzone w instrukcje metodyczne dotyczące ich wykorzystania na zajęciach. Są pomieszczone po to przede wszystkim, aby pełnić swoistą funkcję ilustracyjną (najczęściej w sferze przedstawień) i egzemplifikacyjną. Względami „prezentacji rozmaitych stylów i znaczących twórców polskiej poezji” motywowana jest obecność wierszy w podręczniku E. Lipińskiej i E.G. Dąbskiej (2003) przeznaczonym dla poziomów: średniego ogólnego (B2) i zaawansowanego (C1). Wiersze są zakorzenione tematycznie w lekcjach, z perspektywy literackiej ich wybór wydaje się odzwierciedlać preferencje literackie autorek (utwory J. Brzostowskiej, A. Bursy, L. Długosza, A. Mickiewicza, A. Sikorowskiego, M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, H. Poświatowskiej, F. Hodorowicza-Sewcowa, J. Barana, J. Lechonia, B. Młynarskiej-Abrams, W. Szymborskiej, Cz. Miłosza, W. Broniewskiego, T. Różewicza, Z. Herberta), aczkolwiek wyraziście widać metodę skalowania trudności lekturowej, a sam zestaw uwzględnia „poetów kanonicznych”. Szkoda natomiast, że nie ma w podręcznikach instrukcji, jak można teksty wykorzystywać. Jeśli chodzi o materiały pomocnicze, warto wymienić podręczniki do kształtowania kompetencji gramatycznej: Kita 2009, Majkiewicz, Tambor 2004 oraz serię „Czytaj po polsku” wydawaną przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej UŚ w Katowicach (7 tomów z utworami Sienkiewicza, Prusa, Konopnickiej, Orzeszkowej, Żeromskiego, Kapuścińskiego, Lema, Goerke, Sapkowskiego pod red. R. Cudaka, W. Hajduk-Gawron, J. Tambor), gdzie ćwiczenia językowe pomagają zrozumieć teksty literackie, ale też tekst literacki prowokuje swym kształtem językowym do poszerzenia kompetencji językowej czytelnika.

⁴ Piszę o tym więcej w: Cudak 2008, Cudak 2000. Postuluję jednocześnie konieczność uwzględnienia kompetencji kognitywnej w nauczaniu i wykorzystania literatury w tym zakresie.

Spotkaniem z literaturą można natomiast nazwać te sytuacje, kiedy opcji pragmatycznej użycia tekstu literackiego towarzyszy opcja strategiczna⁵. Tekst literacki traktuje się w tym przypadku jako skomplikowany twór językowy, który trzeba zrozumieć. A więc – odczytać ukryty w utworze sens albo nadać tekstowi znaczenie. Literatura jest tu pojmowana jako forma poznania⁶, przyjęta metoda interpretacji semantycznej zakłada, że rekonstrukcja/nadanie znaczenia jest możliwe dzięki analizie językowej utworu. Tak rozumiane spotkanie z literaturą sprowadza się w istocie do przygody z konkretnym tekstem literackim. Wybór tego, a nie innego tekstu jest motywowany metodycznie. Analiza językowa tekstu służy do zrozumienia semantyki utworu, ale bywa jednocześnie sprawdzianem nabytej wiedzy z zakresu języka i – niejako – pozakursowego jej poszerzenia. Wybór danego tekstu motywowany jest z perspektywy językowej także w tym sensie, iż zostaje on dopasowany do odpowiedniego poziomu kompetencji językowej uczącego się. Natomiast z perspektywy literackiej jest on czystym przypadkiem, aczkolwiek prace poświęcone temu zagadnieniu wskazują specyficzny obszar literatury, który powinien być użytkowany na kursach tego typu i on stanowi właśnie często krąg twórczości poznawanej jako literatura polska⁷.

Daleki jestem od krytyki takiej formy obcowania studentów cudzoziemskich z literaturą na kursach języka polskiego jako obcego. Jej atutem jest swoista komplementarność celów – realizując edukację językową jako priorytetową, uwzględnia ona elementy edukacji literackiej. Pojmowanie odbioru literackiego w kategoriach rozumienia tekstu i interpretacji semantycznej, a literatury jako formy poznawania zbliża lekturę prowadzoną wszakoż w warunkach obiegu zinstytucjonalizowanego do odbioru „praktycznego”, charakterystycznego dla czytelnika niewtajemniczonego w arkanach sztuki słowa i czytającego literaturę „po prostu” – jako teksty, które trzeba

⁵ Pojęciami opcji estetycznej, pragmatycznej i strategicznej posługuje się A. Seretny, określając odpowiednie nastawienia czytelnicze w odbiorze tekstu: „włączanie tekstów literackich w tok dydaktyczny przede wszystkim ze względu na ich piękno, wartości moralne, kulturowe czy uniwersalne, tudzież na przynależność do kanonu uznanych dzieł czy walory językowe” to opcja estetyczna, ilustrowanie zjawisk językowych przez tekst to opcja pragmatyczna, tworzenie znaczeń, do których można zmierzać własną drogą to opcja strategiczna. Zob. Seretny 2006b, 252–253.

⁶ Jak się wydaje, taki typ spotkań z literaturą preferuje A. Seretny, podejmując również zagadnienie stosowania strategii metodycznych, które pomagają cudzoziemcowi przejście od percepcji do recepcji dzieła. Zob. Seretny 2006b; Seretny 2006a. Zob. także: Lipińska, Seretny 2009. W tym kierunku zdaje się zmierzać większość prac poświęconych problematyce nauczania literatury jako autonomicznego przedmiotu. Przekonanie o literaturze jako „oknie na świat” – przede wszystkim ten, w jakim ona powstaje, to także podstawowa motywacja doboru tekstów.

⁷ Wskazuje się tu przede wszystkim poezję dla dzieci i twórczość satyryczną, kabaretową, a więc ten obszar, gdzie literatura manifestuje wyrażenie gry językowe. Proces edukacji literackiej ujęty globalnie jako towarzyszący tokowi nauczania języka polskiego od poziomu podstawowego do zaawansowanego oraz jego strukturalizacja zapewne mają wiele miejsc podobnych do edukacji dzieci i młodzieży w szkołach. Myślę jednak, że nie należy zbyt mocno akcentować takich analogii i w sposób prosty powiełać metodologii, metodyki i dydaktyki wypracowanych na potrzeby szkolnej edukacji literackiej.

zrozumieć przede wszystkim w warstwie przedstawieniowej. A więc do form lektury preferowanych przez naszych studentów „nieprofesjonalistów”.

Problem tylko w tym, czy takie przygody zachęcają do większej zażyłości z literaturą polską i czy – co bardziej istotne – dają narzędzia do jej lektury, *resp.* innych podobnych tekstów, innych językowo i stylistycznie tekstów niż te przeczytane, albo takich, gdzie analiza językowa do niczego jeszcze nie prowadzi i nie umożliwia odbioru. A więc, czy takie przygody z tekstami dają uczącemu się możliwość udziału w polskim życiu literackim? Jak się wydaje, jest to raczej przygoda niż inicjacja.

Zgłaszany przeze mnie postulat można byłoby zatem sformułować następująco. Uznając obecność literatury polskiej na kursach języka polskiego za oczywistą, spróbujemy prowadzić je tak, aby stały się również edukacją literacką. Rozumiem ją jako takie kształtowanie kompetencji literackiej, która umożliwi orientację w literaturze polskiej i uczestnictwo w życiu literackim w postaci aktywnej lektury tekstów. Jest to więc w istocie obcowanie, w którym uwzględniona zostaje opcja estetyczna użycia tekstu⁸. Idealnym rozwiązaniem w przypadku kursów dla „nieprofesjonalistów” byłaby oczywiście sytuacja, gdyby taka edukacja nie przebiegała równoległe z zajęciami językowymi, ale była wkomponowana w ten proces. Aby tekst literacki był wykorzystywany w obu możliwych w procesie nauczania aspektach literatury: narzędzia dydaktycznego i przedmiotu nauczania.

W tak rozumianym kursie literatury polskiej wkomponowanym w kurs języka polskiego zestaw tekstów literackich nie może być, z perspektywy literackiej, przypadkowy. Korpus wybranych przez nas utworów musi stanowić reprezentację jakiejś wizji całości literatury polskiej⁹. Może to być literatura widziana jako arcydzieła, jednakże to kryterium sprawdza się na ogół raczej w przypadku prozy niż poezji. Mając na uwadze poezję, dobierać będziemy raczej teksty, które reprezentują twórczość danego poety, dany kierunek, nurt, konwencję. Kluczowym segmentem zakorzenienia utworu wydaje się w tym przypadku temat – poręczną metodą nauczania staje się natomiast metoda komunikacyjna. Kształtowanie kompetencji literackiej w rozumieniu wyłożonym wcześniej zakłada z kolei, aby spotkanie z tekstem nabierało także charakteru spotkania z literaturą. Analizie językowej powinna zatem towarzyszyć analiza języka poetyckiego utworu i jego poetyki w takim zakresie, aby uczący się mógł zrekonstruować dykcję, jaką posługuje się poeta także w innych wierszach – idiom, który mu pomoże odczytać inne wier-

⁸ Odczytywanie literatury jako wartości samej w sobie postulują również Paweł Próchnik i Wiola Próchnik (2005). Autorzy proponują model lektury literackiej tekstu oparty na przejściu od fenotypu do genotypu dzieła oraz uporządkowany w kanon czynności analitycznych wyznaczany przez pytania: co widać?, co słychać?, co znaczyć?, jaki kształt ma wypowiedziana w wierszu rzeczywistość?

⁹ Te i następne uwagi dotyczące wyboru tekstów stają się także ważne, kiedy projektujemy kurs literatury polskiej w ramach tzw. studiów polskich prowadzonych w Polsce dla studentów polonistów (slawistów) odbywających staże lub biorących udział w międzynarodowych programach wymiany studentów. Są to spotkania z literaturą polską niemające charakteru kursu historii literatury polskiej, ale prowadzone równoległe w stosunku do kursu językowego.

sze tego poety¹⁰. Oczywiście, inaczej będzie wyglądać rekonstrukcja idiomu poezji Białoszewskiego, a inaczej Herberta. Dlatego też w innym miejscu edukacji językowej pojawi się Białoszewski, a w innym Herbert. Nie trzeba przecież dodawać, że niektórzy poeci mogą być poznawani wielokrotnie w kilku różnych momentach kształtowania kompetencji językowej¹¹. Faktem jest, że próbujemy wprowadzić do lektury elementy odbioru „fachowego”, profesjonalnego, chociaż sferą istotniejszą jest bardziej poetyka historyczna niż opisowa, a jego uwzględnianym zakresem będzie rządzić pragmatyka sytuacji dydaktycznej.

Budowanie „wizji” literatury polskiej nie jest sprawą prostą. Jak wspomniałem, kanon arcydzieł (tekstów uznanych za arcydzieła) nie sprawdza się w tej koncepcji spotkań z literaturą niemal zupełnie. Utwór uważany za arcydziełny dla nas, zaleca się zapewne – choć nie każdy – swoją atrakcyjnością także do cudzoziemca. Ale jest to przecież dzieło „doczytane” i lektura od-czytująca nie ma tu najczęściej zastosowania. Arcydzieła są dla tych, którzy chcą poznać skarby kultury narodowej, a nie dla tych, którzy mają nadzieję, że z lektury dowiedzą się czegoś o sobie. Arcydzieło stawia również opór swoją oryginalnością języka i poetyki. Jako zazwyczaj wyjątek i odstępstwo od reguł trudno się zakorzenia w materiale językowym i niezbyt chętnie służy jako przykład czegokolwiek innego poza nim samym. Ta samozwrotność arcydzieła sprawia właśnie, że jest ono słabo przydatne w takim kursie, lektura arcydzieł jest możliwa, ale w innych warunkach.

W konstruowaniu kanonu musimy brać pod uwagę zróżnicowanie literatury na poezję i prozę. Chodzi nie tylko o różne typy lektury preferowane przez oba rodzaje, ale także o to – o czym była mowa wcześniej – że proza „funkcjonuje” na poziomie tekstu (tekst „potrafi” reprezentować sam siebie), natomiast poezja – raczej na poziomie całości wyższego rzędu (tekst jest reprezentantem ogólniejszego dyskursu). Ważną rolę odgrywa także rozmiar tekstu. Preferujemy przecież formy krótkie, proza wybrana do lektury będzie podlegać najczęściej fragmentaryzacji bądź adaptacji, a to implikuje konieczność dodatkowych rozstrzygnięć¹².

Istotną kategorią staje się także współczesność. Jak się wydaje, podstawowym obszarem zainteresowania studentów takich kursów jest polskie „tu i teraz”¹³. Zatem

¹⁰ Proponuję zatem w istocie, aby w obręb edukacji włączyć także zagadnienia związane z konstrukcją tekstu.

¹¹ Klasyfikację utworów literackich ze względu na ich użyteczność dydaktyczną w procesie nauczania językowego proponuje (za T. Hijssenem) A. Seretny (2006b, 258–259). Rozbudowaną klasyfikację, w której kryterium stanowi zadanie komunikacyjne, można zredukować chyba do czterech typów tekstów: a) informacyjnych (poziom A2), b) stwarzających możliwość identyfikowania się z sytuacją lub postaciami w utworze (poziom A2–B1), c) wymagających od czytelnika osądu (poziom B2), d) przyciągających uwagę kształtem językowym, stylem, intertekstualnością (poziom C1, C2).

¹² Przed takim problemem stanęły redaktorki pierwszych tomów serii „Czytaj po polsku” przeznaczonych dla uczących się na poziomie A2. Zob. na ten temat aneks w rozprawie Cudak, Tambor 2005. O problemach doboru fragmentu pisze Tamara Czerkies (2008).

¹³ Trzeba jednak powiedzieć – i tu pora może najstosowniej – o pewnym instrumentalnym myśleniu na temat nauki języka, w którym ważne staje się wykorzystanie jego znajomości w pracy, ale nie w Polsce, lecz

i literatura współczesna będzie mieć w tym przypadku zapewne priorytet. Jest to zgodne również z regułami recepcji „krajowej”, gdzie w obiegu czytelniczym, „dobrowolnym” przeważa przecież „produkt bieżący”. Dzieła historyczne poznaje się wcześniej w obiegu zinstytucjonalizowanym – na lekcjach języka polskiego w szkołach i na ogół już się do nich nie wraca. Nie znaczy to jednak, że literaturę odleglejszych czasów należy eliminować z pola naszego wyboru. Jest bowiem i tak – jak dowodzi socjologia literatury – że zakres pojęcia „literatury” wypełniamy najczęściej po połowie tekstami przeniesionymi w obszar tradycji i utworami współczesnymi. Ważne jest więc to, że jeśli chcemy wypracować system orientacyjny mogący prowadzić po literaturze współczesnej, to nie możemy pominąć historii jako szacownej, ale i aktywnej tradycji – literatury, którą trzeba znać, nawet jeśli nie jest przedmiotem lektury w obiegu czytelniczym. Inną sprawą będzie oczywiście sposób usytuowania tej tradycji w procesie nabywania znajomości języka, a w pamięci będziemy mieć fakt, że im starsze dzieło, tym odleglejszy od wyuczanego język, a więc mniej zrozumiały i/lub rzadziej stosowany.

Zwrócenie baczniejszej uwagi na literaturę współczesną ważne jest wreszcie i dlatego, że lepiej pozwala stosować opcję strategiczną w lekturze utworu. O ile bowiem produkt historyczny jest nam dany na ogół w opakowaniu interpretacyjnym, jako dzieło już zinterpretowane i prowokuje do odczytania w jego macierzystym kontekście kulturowym, a nasza lektura polega na rekonstrukcji tej otuliny i wcale nie musi mieć charakteru bezpośredniego kontaktu z utworem (utwór pełni w tym przypadku raczej funkcję ilustracji dla swojej interpretacji), o tyle produkt bieżący, jeszcze nie-do-czytany, jeszcze w ruchu osvajania, funkcjonuje faktycznie jako tekst do zinterpretowania także w kontekście „tu i teraz” czytającego. Sytuacja naukowego podejścia do literatury ustępuje tu miejsca pierwotnemu przeżywaniu tekstu¹⁴.

Omawiając od kilku lat tę problematykę ze słuchaczami Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego prościej zawsze, aby oni sami sporządzili taką listę rankingową piętnastu polskich po-

w kraju rodzinnym (np. praca przewodnika). Miałem okazję poznać Egipcjan, którzy w ten sposób uczyli się języka polskiego. Ważniejszy dla nich był poprawny opis piramid egipskich niż Katowic – miejsca, w którym przyszło im się edukować językowo. Jest to niesłychanie ważny fakt: czy uczyliśmy się danego języka po to, aby dzięki niemu, „w oryginale”, poznawać kulturę, której jest elementem, czy też po to, aby informować nim jego rodzimych użytkowników o kulturze mówiącego. Trzeba założyć, że zróżnicowanie preferencji różnicuje metodykę nauczania języka (i wyobrazić sobie „podręcznik dla Egipcjan”). Jeżeli takich studentów nakłonimy do edukacji literackiej, to na pewno spotkamy się z próbą implantacji literatury na grunt kultury studenta. Tak też przecież czytamy obce dzieła w przekładzie i takie, dwojakie, są powody tłumaczenia obcej literatury. Należy w edukacji literackiej wykorzystać takie nastawienie, a może nawet prowokować zainteresowanie tekstem literackim poprzez poszukiwanie w nim np. elementów bliskich kulturze czytającego jako pretekstu do lektury. Prof. Jolanta Tambor na zajęciach z kanadyjskimi studentami pochodzenia polskiego z powodzeniem wykorzystywała wątek emigrancki w czytaniu *Latarnika* Sienkiewicza. Z naszymi egipskimi studentami – uwzględniając potrzebę stosowności wszelkich innych kontekstów, łącznie z parabolicznymi cechami dzieł – warto może próbować czytać fragmenty *Faraona* czy noweli *Z legend dawnego Egiptu* Prusa.

¹⁴ Piszę o tym obszerniej w wymienionych wcześniej pracach.

etów, których chętnie zaprezentowaliby swoim studentom jako kanon poezji polskiej. Okazuje się, że klasyka zajmuje na niej mniej więcej tyle samo miejsca, co współczesność. Na liście „historycznej” znajdują się w kolejności miejsc w rankingu: Adam Mickiewicz, Jan Kochanowski, Cyprian Kamil Norwid, Bolesław Leśmian, Leopold Staff, w dalszej kolejności – Julian Tuwim, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Krzysztof Kamil Baczyński. Na liście „współczesnej” – Wisława Szymborska, Czesław Miłosz, Miron Białoszewski, Zbigniew Herbert, Tadeusz Różewicz, Jan Twardowski. Stanisław Barańczak konkuruje z Adamem Zagajewskim. Myślę, że gdyby trzeba było skondensować reprezentację poezji polskiej właśnie do kilkunastu nazwisk, stawiając słupy miłowe naszej poezji, lista czytelnicza pokryłaby się w tym przypadku z listą znawców (krytyków i historyków literatury). Znaczy to, że listę zaprezentowanych nazwisk poetów polskich moglibyśmy uznać za kanon dla cudzoziemców. Jest oczywiste, że utwory kilku spośród wybranych poetów mogłyby być czytane na różnych poziomach¹⁵.

Trudno byłoby, i to pokazały także nasze rozmowy ze słuchaczami Studiów, sporządzić w podobny sposób satysfakcjonującą, a ograniczoną w naszym przypadku choćby limitem godzin kursu listę arcydzieł poetyckich. Jeszcze trudniej natomiast – przyporządkować wybranym poetom jeden–dwa utwory spośród „powszechnie znanych” i/lub możliwych do wykorzystania na zajęciach ze względu na ich „spolegliwość” językową. To wskazuje, jak w istocie trudno ułożyć listę takich utworów spełniających te dwa właśnie kryteria: reprezentatywności wobec literatury i użyteczności w procesie poznawania języka polskiego. Nie kusząc się nawet o próbę zarysowania takiego projektu, chciałbym wskazać na zakończenie tych refleksji wiersze, które w praktyce poszukiwania kanonu tekstów zdały – jak mi się wydaje – trudny egzamin dopasowania. Są nimi: utwór Wisławy Szymborskiej *Odzież* oraz Mirona Białoszewskiego *Ja stróż latarnik nadaję z mrówkowca*.

Oto wiersz Wisławy Szymborskiej:

Zdejmujesz, zdejmujemy, zdejmujecie
 płaszcze, żakiety, marynarki, bluzki
 z wełny, bawełny, elanobawełny,
 spódnice, spodnie, skarpetki, bieliznę,
 kładąc, wieszając, przerzucając przez
 oparcia krzesel, skrzydła parawanów;
 na razie, mówi lekarz, to nic poważnego,
 proszę się ubrać, odpocząć, wyjechać,
 zażywać w razie gdyby, przed snem, po jedzeniu,
 pokazać się za kwartał, za rok, za półtora;
 widzisz, a ty myślałeś, a myśmy się bali,
 a wyście przypuszczali, a on podejrzewał;
 czas już wiązać, zapinać drżącymi jeszcze rękami
 sznurowadła, zatrzaski, suwaki, klamerki,

¹⁵ Z innej perspektywy ułożoną antologię dzieł literatury polskiej proponuje D. Michulka (2004).

paski, guziki, krawaty, kołnierze
i wyciągać z rękawów, z torebek, z kieszeni
wymięty, w kropki, w paski, w kwiatki, w kratkę szalik
o przedłużonej nagle przydatności.¹⁶

Tematem wiersza jest wizyta (kontrolna?) u lekarza i pomyślna diagnoza (pomyślne rokowania?) w sytuacji pełnej obaw o zdrowie. Wydaje się, że jest to dobry element zakorzenienia w kursie językowym – można byłoby odczytywać wiersz na lekcjach związanych z chorobą.

Choroba/stan zdrowia pojawia się w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego przede wszystkim na poziomie podstawowym, rzadko – na poziomie średnio zaawansowanym.

Na poziomie podstawowym jest to najczęściej zaziębienie, grypa, angina, sporadycznie ból zęba czy kłopoty gastryczne. Bohaterowie przeważnie idą do przychodni, rejestrują się i są przyjmowani przez lekarza, wyjątkowo tylko leżą w domu w łóżku, a lekarz przychodzi do nich z wizytą. W *Dzień dobry* (Janowska, Pastuch 2009) jest to lekcja 67. Wojtka boli brzuch i głowa, ma temperaturę. Nie poszedł do szkoły, leży w łóżku. Lekarz przyjdzie do niego z wizytą. W *Uczmy się polskiego* (Miodunka 1996) (lekcja 7: *Szpital w domu*) na grypę lub anginę chora jest niemal cała rodzina Grzegorzewskich. Po rejestracji w przychodni lekarka przybywa z wizytą do domu. Chorzy bohaterowie rejestrują się, siedzą w przychodni, są badani przez lekarza także w podręcznikach: *Milo mi panią poznać* (Serafin, Achtelek 2005) (lekcja 17), *Hurra!!! Po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz 2006) (lekcja 15). W czasie wizyty u lekarza Samir w *Zaczynam mówić po polsku* (Kucharczyk 1995) (lekcja 12) uzyskuje zwolnienie z zajęć, a Filip cierpi z powodu bolącego zęba.

Są to więc lekcje, które uczą, jak poradzić sobie w sytuacjach związanych z typowymi dla sezonów przejściowych chorobami, czyli jak zarejestrować się w przychodni, jak opowiedzieć lekarzowi o swojej dolegliwości; wprowadzają one przede wszystkim leksykę związaną z ciałem ludzkim, zdrowiem (objawy choroby) i wyglądem zewnętrznym oraz materiał gramatyczno-pragmatyczny z tym związany (opinia np. na temat pogody, wyglądu, udzielanie rady). O dziwo, słabo uwzględniona jest w tym przypadku leksyka „odzieżowa” i ta związana z ubieraniem/rozbieraniem się.

Stan zdrowia pojawia się w kontekście samopoczucia, wyrażania uczuć w lekcji 13 *Hurra!!! Po polsku 2* (Burkat, Jasińska 2005) (już poziom A2), temat zdrowia jest rozbudowany w podręczniku *Nowe słowa* (Szelc-Mays 2004). Na poziomach średnich (B1, B2) jest przedmiotem treści w podręczniku *Oto polska mowa* (Lewiński 2001) oraz *Kiedyś wrócisz tu* (Lipińska, Dąbmska 2003). W podręczniku Lewińskiego temat został już uogólniony, jest nim zdrowie, w lekcji szóstej w *Kiedyś wrócisz tu* osią tematyczną jest strach, niepokój, obojętność, fascynacja. To, co warte odnotowania, to fakt, że w obu

¹⁶ Cyt. wg W. Szyborska, *Widok z ziarnkiem piasku*, Poznań 1996 (pierwodruk książkowy: *Ludzie na moście*, 1986).

podręcznikach lekcjom towarzyszą wiersze – fraszka *Na zdrowie* Kochanowskiego w książce Lewińskiego oraz Andrzeja Bursy *Chory synek* w *Kiedyś wrócisz tu*.

Wydaje się, że wiersz Szymborskiej słabo zakorzenia się jednak w tak zarysowaną problematykę. Niczego nie jesteśmy w stanie przećwiczyć, utwalić, może tylko zdołamy poszerzyć leksykę związaną z wizytą u lekarza (*to nic poważnego, proszę się ubrać, odpocząć, zażywać w razie, gdyby, przed snem, po jedzeniu, pokazać się za kwartał, za rok, za półtora*), co nie daje powodu do wprowadzania/rozbudowywania wiedzy z zakresu gramatyki. Jest on chyba przydatny pośrednio, gdybyśmy chcieli do tematu zdrowia wrócić, aby porozmawiać o zdrowiu, zapobieganiu chorobom oraz o instytucjonalnych ramach ochrony zdrowia i leczenia, a więc o tym, co stanowi wdzięczny temat rozmów i intrygujące cudzoziemców zjawiska społeczne. Może więc funkcjonować tak, jak wydaje się użyteczna fraszka Kochanowskiego w *Oto polska mowa*. Gdybyśmy dali się sprowokować wierszowi do rozmów na takie tematy lub bardziej egzystencjalne (wiersz jest przecież i o szczęśliwym przedłużeniu życia), to oczywiście jest to możliwe dopiero na poziomie B2 lub zaawansowanym.

Istnieje natomiast możliwość usytuowania lektury tego wiersza także przy temacie odzieży. Jeśli ponownie przepatrzmy podręczniki, to okaże się, że temat ubioru jest wprowadzany na poziomach podstawowych przede wszystkim ze względu na zakupy. W *Dzień dobry* jest to lekcja 60. (Zakupy), w *Miło mi panią poznać* – 18. (ubranie, zakupy, przymierzanie), w *Hurra!!! Po polsku 1* – lekcja 9 (Robimy zakupy, ubranie, sklep odzieżowy). W *Uczmy się polskiego* („Proszę nie ruszać moich rzeczy”) rodzina Grzegorzewskich wybiera się na koncert, ubierając się (szukając) stosownych na tę okazję elementów garderoby. Uczący się poznają podstawowe części ubioru, rodzaje i faktury tkanin, nazwy kolorów, leksykę i idiomy związane z odzieżą i zakupami (sklepy, rozmiar, metka, mieć na sobie, nosić itp.), a w zakresie gramatyczno-komunikacyjnym – sposoby komplementowania, sposoby wyrażania negacji i określenia ilości, stopniowanie przymiotników, kategorię dzierżawczości i zaimki dzierżawcze, określanie ilości itp.

Można więc założyć, że wiersz Szymborskiej mógłby w tym przypadku spełnić swoją rolę tekstu pomocnego w nauce języka, poszerzając „leksykę odzieżową” (w podręcznikach jest ona dość uboga, podstawowa) i pole pojęć związanych z ubieraniem się, rozbieraniem, przymierzaniem i sposobem noszenia odzieży. Wydaje się, że ma swoje zastosowanie także na poziomach wyższych, gdzie w podręcznikach przewidziano temat mody (*Kiedyś wrócisz tu*, cz. 1) i elegancji (*Oto polska mowa*). Tu może służyć jako motywacja do poszerzenia wiedzy z zakresu semantyczno-stylistycznego. Treścią zajęć może stać się synonimika terminu *odzież* i zróżnicowania stylistyczno-semantyczne bliskoznaczników typu: *ubranie, odzienie, garderoba, ubiór, strój*, jak również zróżnicowań w zakresie czasowników (*ubierać się, stroić się, nosić, mieć na sobie, być ubranym w...*). Analizowana może być rekcja czasowników *ubrać/ubierać (się), stroić się*. Wiersz prowokuje także do poszerzenia zasobu leksykalnego pola garderoby, sposobów przywdziewania jej oraz „modelowania” (*zapinać, wiązać, przepasać, zasuwąć, sznurować; sznurowadła, klamarki, zatrzaski, suwaki, guziki,*

paski)¹⁷. Można wreszcie przywołać frazeologizmy, w których elementem składowym jest słowo związane z odzieżą (*stroić się w piórka, stroić choinkę / instrument muzyczny, zaciskać pasa*). Rozmowa o chorobie i zdrowiu, o śmierci i życiu, o niepewności istnienia, które bywa przygodnym i niemal nieoczekiwanym darem, jaką prowokuje wiersz, może stanowić swoisty kontrapunkt (metafora przedłużonej przydatności odzieży).

Potraktowana jako narzędzie dydaktyczne w edukacji językowej *Odzież* może służyć również – na poziomie średnim i zaawansowanym – jako pretekst do rozmów o kulturze – o modzie jako zachowaniu kulturowym. Punktem wyjścia są m.in. modne i niemodne tkaniny czy szcegółarska niemal ewidencja części garderoby. Analiza pola leksykalnego odzieży ujawni jednocześnie wieloznaczność semantyczną słowa *strój* (*strój domowy, religijny, świecki, ludowy, narodowy*), co umożliwi przejście do rozmowy o kulturze historycznej – do tematyki polskiego stroju narodowego, jak również do zagadnień związanych z kulturą szlachecką (sarmacką).

W praktyce dydaktycznej tworzenia takiego hipertekstu bywało, że punktem wyjścia stawał się nie strój, ale jego element nieco zaniedbany w podręcznikach, a obecny w wierszu: pasek/pas. Na zasadzie quasi-dekonstrukcji czyniłem go elementem ważnym wiersza, aby wskazać wieloznaczność semantyczną pojęcia (*pas*, czyli: *pasek, talia, pas do pończoch, pasy na drodze, pasek papieru* i odznaczenie w sporcie – *pas* w boksie i w karate). Rekonstruowaliśmy sytuacje *przewiązywania się, przepasywania (się) pasem, zapinania pasa*. To dawało okazję do przejścia do tradycji stroju narodowego (*pas rycerski, pas słucki*) i poszukiwania pasa w literaturze (np. *Pan Tadeusz*). Niektóre utwory (*Jan Kazimierz* Jana Lechonia, *Z pasa słuckiego pożytek* Jacka Kaczmarskiego) umożliwiły rekonstrukcję tradycji kulturowej i historii. Wiersz Lechonia, w którym król Jan Kazimierz przewiązuje pas na żałobną stronę, był pretekstem do rozmów o abdykacji króla, potopie szwedzkim i obwołaniu Marii Panny królową Korony Polskiej.

Reprezentatywność wiersza w stosunku do poetyki utworów Szymborskiej jest możliwa do zrekonstruowania w obszarze charakterystycznych dla poetki wyliczeń (enumeracji) nominalnych i werbalnych widocznych w utworze, gry kategorią liczby (*zdejmujesz, zdejmujemy, zdejmujecie; ty myślałeś... myśmy się bali... wyście przypuszczali... on podejrzewał*), quasi-cytatami z języka potocznego i mówionego (*a myśmy się bali, a wyście przypuszczali*) i odmian funkcjonalnych (wskazywane już idiomy języka lekarskiego). Uruchamiając kształtowanie kompetencji literackiej, należy wskazać nie tylko te elementy języka wiersza, ale zanalizować ich funkcje w tworzeniu znaczenia. Podkreślić trzeba również charakterystyczny dla Szymborskiej sposób budowania uogólnień za pomocą specyficznej konstrukcji sytuacji lirycznej (przedstawienia) oraz jego rolę w kreowaniu sensów wiersza¹⁸.

¹⁷ Korzystam tu częściowo z konspektu wykorzystania wiersza na zajęciach językowych sporządzonego przez Marka Grełę, studenta specjalizacji „Język i literatura polska w świecie”.

¹⁸ Oczywiście, pozostają rzeczy trudne, może najtrudniejsze, a stanowiące istotny wskaźnik identyfikujący tę twórczość, np. sposób budowania zmetaforyzowanej puenty. Wydaje się jednak, że zarysowanie dyskursu poetyckiego w jego podstawowym wyglądzie już pomoże w odbiorze następnego tekstu.

Na ogół studenci angażują się w tak zaaranżowane spotkanie z poezją, ma na to wpływ przesłanie utworu, ale także sposób artystycznego użycia języka. Można o nim rozmawiać, nie stosując fachowych terminów. Kiedy jest okazja, aby powrócić do Szymborskiej, to lektura choćby *Urodzin* utwierdza w przekonaniu, że lekcja poezji została odrobiona całkiem dobrze.

Kolejnym przykładem jest natomiast wiersz Mirona Białoszewskiego z tomu rozpoczynającego drugi okres twórczości poetyckiej pisarza – *Odczepić się*, tomu, którego tytułem są wyróżnione większą czcionką i pogrubieniem pierwsze wersy tekstu: *Ja stróż latarnik nadaję z mrówkowca*.

Białoszewski znajduje się na naszej liście rankingowej. Jego obecności na niej nie trzeba chyba dokładnie uzasadniać, motywuje ją nie tylko pozycja, jaką zajmuje autor *Obrotów rzeczy* w historii poezji polskiej, ale także jego ranga w obszarze współczesnej prozy. Wiersze z tomu *Odczepić się* rozpoczynają istotny w twórczości poety wątek przeprowadzki ze starego mieszkania przy placu Dąbrowskiego w Warszawie do nowego na ulicy Lizbońskiej na nowym osiedlu określonym wkrótce nazwą Chamowo. Są poetyckim zapisem „odczepienia się” od starego miejsca i próby zakorzenienia się w nowym mieszkaniu i oswojenia nowej przestrzeni. Ten wątek egzystencjalny uzupełnia tematyka eschatologiczna obecna już do końca twórczości. Zapis tych tematów dokonuje się przez ponowienie obecnej w pierwszym okresie twórczości poetyki lingwistycznej i dominującej w niej metafory językowej, u której podstaw leży gra językowa budowana na figurze etymologicznej lub paronomazji. I te elementy winien poznać cudzoziemiec w spotkaniu z proponowanym przez nas tekstem, aczkolwiek rekonstrukcja jego przesłania może, oczywiście, stanowić element komplementarny. Wiersz jest wdzięcznym tekstem, ponieważ eksplikacja językowa ułatwiająca zrozumienie sensu wprowadza jednocześnie reguły języka poetyckiego.

Oto utwór:

Ja
stróż
latarnik
nadaję z mrówkowca

Nie zabłądźcie.

Bądźcie.

Mijajcie, mijajmy się,
ale nie omińmy.

Mińmy.

My!
Wy! co latacie
i jesteście popychani!¹⁹

¹⁹ Cyt. wg M. Białoszewski, *Utwory zebrane*, t. 7, *Odczepić się*, Warszawa: PIW 1995 (pierwodruk – 1978).

Jak nietrudno zauważyć, gra językowa w tym wierszu wykorzystuje formę trybu rozkazującego. Można więc zakorzenić wiersz w lekcji o trybie, leksyka i pozostałe zjawiska gramatyczne nie przeszkadzają chyba w takim usytuowaniu spotkania. Gra paronomastyczna dokonuje się w zestawieniu podobnie brzmiących wyrazów: *nie zabłądźcie* < *zabłądźcie* < ***blądźcie*** < *blądzić* : ***baładźcie*** < *być*, dzięki czemu *być* znaczy w wierszu tyle, co *nie blądzić*, a *blądzić* tyle, co *nie być*. Oprócz nadawania metaforycznych wartości semantycznych wyrazom poeta wykorzystuje w wierszu dwuznaczności istniejące faktycznie. To sytuacja, kiedy wyrazy: *mijać* (*minąć*), *mijać się* (*minąć się*), *omijać* (*ominąć*) odnoszą się nie tylko do ruchu ulicznego, ale ewokują również znaczenia metaforyczne związane z egzystencją ('kończyć się', 'ustępować', por. *mijają lata, mija życie*; 'nie spotykać się', por. *mijali się całe życie*, 'nie zauważyć', 'unikać', por. *omijał go starannie przy każdym awansie*). Motyw ulicznej wędrówki, mijania, przechodzenia obok, omijania przechodniów wprowadza problematykę sytuacji bycia wśród ludzi, stosunku do nich, kontaktu z innym – całą sferę zagadnień związanych z filozofią spotkania, kondycji ludzkiej jako bycia wobec innego/drugiego. Wiersz jest w istocie ostrzeżeniem przed niebezpieczeństwem samotności. Analizując sposób zestawiania wyrazów i wywoływania ich dwuznaczności (np. funkcja „ale”), rekonstruujemy charakterystyczną dla poezji Białoszewskiego procedurę budowania sytuacji w słowie, a nie poprzez słowa. Wskazujemy na eliptyczność ujęcia sytuacji jako na cechę ważną nie tylko dla poezji autora *Było i było*, ale dla całej nowoczesnej liryki, która bierze początek w lirykach lozańskich. Ważne dla przesłania, ale istotne także dla późnej poezji Białoszewskiego będzie i to, że owe uwagi o sposobie bycia wygłasza w wierszu „stróż”, „latarnik” z ostatnich pięter wieżowca, a więc nie tylko widzący (i wiedzący) lepiej, ale także będący niejako w sytuacji proroka²⁰. Wiersz to swoiste kazanie z góry (kazanie na górze?), stąd profetyczna stylistyka wiersza²¹.

Literatura

Burkat A., Jasińska A., 2005, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.

Cudak R., 2000, *Interpretacja tekstu literackiego w programach dla zaawansowanych*, w: Mazur J., red., *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin.

Cudak R., 2000, *Tekst poetycki w edukacji literackiej i językowej cudzoziemców*, „Postscriptum”, nr 3–4.

Cudak R., 2008, *Edukacja literacka w nauczaniu cudzoziemców. Trzy uwagi*, w: Rytel-Kuc D., Tambor J., red., *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, Frankfurt a. Mein.

²⁰ „Wyniosło mnie”, mówi Białoszewski w wierszu *Wyniesienie*, a to spostrzeżenie kumuluje przecież sens ‘przenosin na inne miejsce’ (wynieść się), ‘rzucenia w dal, w górę’ (wyniosło/poniosło go) oraz wywyższenia.

²¹ Oczywiście, w obu przypadkach należy pamiętać o metodach pracy z tekstem. Jestem jednak przekonany, że są one inne, kiedy tekst traktujemy jako desygnat rzeczywistości, uznając, że literatura jest (jeszcze) czymś innym niż samą sobą i kiedy poszukujemy sensu utworu, a inne, kiedy proponujemy lekturę literacką. W drugim przypadku trzeba raczej mówić o metodach literackiej analizy i interpretacji. Piszę o tym w pracach: Cudak 2008 oraz Cudak 2000.

- Cudak R., red., 2006, *Literatura polska w świecie*, t. 1, *Zagadnienia odbioru i recepcji*, Katowice.
- Cudak R., red., 2007, *Literatura polska w świecie*, t. 2, *W kręgu znawców*, Katowice.
- Cudak R., red., 2010, *Literatura polska w świecie*, t. 3, *Obecności*, Katowice.
- Cudak R., Tambor J., 2005, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Kita M., Witosz B., red., *Spotkanie. Księga jubileuszowa dla Profesora Aleksandra Wilkonia*, Katowice.
- Cudak R., Tambor J., red., 2001, *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Czerkies T., 2008, *Rozwijanie kompetencji literackiej – teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego*, w: Miodunka W.T., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.
- Czermińska M. i in., red., 2005, *Polonistyka w przebudowie*, t. 2, Kraków.
- Czermińska M., Meller K., Flicieński P., red., 2007, *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych. III kongres polonistyki zagranicznej*, Poznań.
- Dąbrowska A., red., 2004, *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław.
- Dubisz S., Nowicka-Jeżowa A., Święch J., red., 2001, *Polonistyka na świecie. Pierwszy kongres polonistyki zagranicznej*, Warszawa.
- Garncarek P., red., 2005, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.
- Janowska J., Pastuch M., 2009, *Dzień dobry*, Tarnów.
- Kita M., 2009, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, Katowice.
- Kucharczyk J., 1995, *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź.
- Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wrocław.
- Lipińska E., Dąbska E.G., 2003, *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. 1, *Gdzie nadwiślański brzeg*, cz. 2, *By szukać swoich dróg i gwiazd*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2009, *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (4).
- Majkiewicz A., Tambor J., 2004, *Śpiewajęco po polsku*, Katowice.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2006, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.
- Mazur J., red., 2000, *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin.
- Michulka D., 2004, *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław.
- Miodunka W., 1996, *Uczmy się polskiego*, cz. 1, Warszawa.
- Miodunka W.T., Seretny A., red., 2008, *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.
- Ostromęcka-Frączak B., red., 1988, *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, Łódź.
- Próchnik P., Próchnik W., 2005, *Czasami jestem hamburgerem. Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Garncarek P., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.
- Serafin B., Achtelik A., 2005, *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Katowice.
- Seretny A., 2006a, *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, w: Cudak R., red., *Literatura polska w świecie*, t. 1, *Zagadnienia odbioru i recepcji*, Katowice.
- Seretny A., 2006b, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Szelc-Mays M., 2004, *Nowe słowa – stare rzeczy*, Kraków.

ROMUALD CUDAK

Literary education on the courses of Polish as a foreign language

Teaching Polish as a foreign language we often use literary text as a didactic material. It must be remembered however that for students such encounter with Polish literature is usually the one and only form of literary education. The aim of the reflection in the article is to discuss the criteria of choosing the literary texts so that they can serve the two purposes – literary as well as linguistic education. The author of the article analyzes certain examples in order to support his conclusions.

Literaturunterricht im Fach Polnisch als Fremdsprache

Bei der Vermittlung der polnischen Sprache für ausländische Studenten bedienen wir uns oft literarischer Texte als didaktisches Hilfsmittel. Es muss jedoch beachtet werden, dass eine solche Begegnung mit der polnischen Literatur für die Sprachkursteilnehmer in der Regel die einzige Form des Wissenserwerbs im Bereich polnischer Literatur darstellt. Gegenstand der im Artikel angestellten Betrachtungen ist die Fertigkeit, literarische Texte auszuwählen, die in zweifacher Hinsicht nützlich sind – als Material sowohl für den sprachlichen als auch literarischen Kompetenzerwerb. Die Überlegungen zu dieser Problematik werden durch eine Analyse konkreter Beispiele ergänzt.