

ANNA SERETNY

## TEKST LITERACKI W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO MIĘDZY PERCEPCJĄ A RECEPCJĄ DZIEŁA

Nie zgadzam się z nauczycielami języka,  
którzy mówią, że nie mają pewności,  
co do możliwości, jakie na zajęciach języka  
otwiera im literatura oraz z tymi, którzy,  
ucząc literatury, pomijają język.

Susan Bassnett<sup>1</sup>

---

### TEKSTY LITERACKIE A METODY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

UMIĘTNOŚĆ POSŁUGIWANIA SIĘ JĘZYKIEM OBCYM JEST UWARUNKOWANA PRZY-  
swojeniem sobie przez jego użytkownika wielu strategii związanych z odbiorem,  
rozumieniem oraz wykorzystaniem informacji zawartych w rozmaitych tekstach,  
także w tekstach literackich. Tekst literacki<sup>2</sup> zawsze był częścią procesu dydak-  
tycznego. Rola i miejsce, jakie zajmował pośród innych materiałów dydaktycz-  
nych, nie były jednak takie same i zależały od panujących w danym okresie prze-  
konań i tendencji metodycznych. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa opierała  
się głównie na tekstach literackich znanych mistrzów. Jej celem było bowiem  
wykształcenie takiej kompetencji u uczących się języka, która umożliwiłaby im  
swobodną lekturę najbardziej wyrafinowanych dzieł. Teksty pojawiające się  
w nauczaniu dobierane były przede wszystkim na podstawie ich dydaktycznej  
przydatności, czyli gdy w odpowiedni sposób egzemplifikowały konkretne za-  
gadnienia strukturalne lub ilustrowały leksykę. Audio-lingwalizm z kolei, przy-  
znając prymat językowi mówionemu, całkowicie odrzucił teksty literackie. Zgod-  
nie z założeniami tej metody literatura postrzegana była jako ucieleśnienie języka  
statycznego, zbyt oddalonego od żywej mowy, i w związku z tym pozostawała

---

<sup>1</sup> S. Bassnett, P. Grundy: *Language through Literature — Creative Language Teaching through Literature*. London 1993.

<sup>2</sup> Przez tekst literacki rozumiemy zarówno cały utwór, jak i jego fragment.

poza obszarem bezpośrednich działań dydaktycznych. Podejście komunikacyjne w swojej najbardziej radykalnej odmianie także marginalizowało rolę literatury. I choć nie odmawiano tekstom literackim autentyczności, to język literatury, jako zbyt odległy od języka codziennej komunikacji, uznano za nieodpowiedni materiał dydaktyczny. Przeciwnicy włączania tekstów literackich do programu nauczania języka obcego z uporem podnosili argument, że czytanie tekstów literackich co prawda wzbogaca słownik uczących się, ale jest to ten rodzaj wzbogacenia, którego nie sposób wykorzystać w codziennej komunikacji.

Stopniowo jednak ewolucja dokonująca się w obrębie podejścia komunikacyjnego przyniosła nowe, nieco odmienne spojrzenie na teksty literackie i ich wartość dla procesu dydaktycznego. Zwolennicy nauczania uwikłanego w kontekst nieograniczonej jedynie do codziennych interakcji, ale widziany jako szerokie tło kulturowe, otworzyli na nowo drzwi glottodydaktyki literaturze. Zwracali oni uwagę na fakt, że

język to nie tylko struktury i funkcje, ale przede wszystkim dynamiczna właściwość ludzkiego umysłu, służąca rozwojowi, a będąca zarazem przejawem świadomości i tej indywidualnej, i tej społecznej.<sup>3</sup>

Kwestionując traktowanie języka wyłącznie jako narzędzia codziennej komunikacji, podkreślali, że służy on i innym celom — za jego pomocą konstruujemy i ujmujemy swój świat, w nim wyrażają się nasze myśli, w nim znajdują odbicie nasze przeżycia i emocje. Najlepiej zaś widać to wszystko nie tyle w rutynowych dialogach sytuacyjnych, nie w rozkładach jazdy, dokumentach czy tekstach prasowych, ile właśnie w literaturze. Nie jest więc możliwe dogłębne poznanie jakiegoś języka bez kontaktu z tekstami literackimi, gdyż to właśnie w nich język znajduje swoje najpełniejsze uzewnętrznienie. Dzięki tekstom literackim uczący się mogą poznawać kraj i kulturę, a poprzez język obserwować życie ludzi, ich zmagania; mogą dowiedzieć się, w co wierzą, co odrzucają, czego pragną. Literatura jest bowiem jak okno, przez które można oglądać świat ludzi mówiących danym językiem. Obcowanie z tekstem literackim przyczynia się więc do lepszego poznania kultury i obyczajów narodu mówiącego tym językiem, a więc „zakotwiczenia procesu dydaktycznego w trwałym dorobku społeczeństwa”<sup>4</sup>, a przez to prowadzi do poszerzenia horyzontów myślowych uczących się dzięki możliwości przeżywania świata, w jakim powstało dane dzieło, jako świata oswojonego.

<sup>3</sup> W. Martyniuk: *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*. W: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*. Red. B. Ostromecka-Frańczak. Łódź 1998, s. 92.

<sup>4</sup> I. Janowska: *Tekst literacki w nauce języka obcego — bogactwo języka, wielość interpretacji, uczyć i emocji*. „Języki Obce w Szkole” 1998, nr 3, s. 228. Zob. także R. Cudak: *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych*. W: *Polonistyka w świecie*. Red. J. Mazur. Lublin 2000; W. Próchniak: *„Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wajemniczenie*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. Cudak, J. Tambor. Katowice 2001.

Większość polskich glottodydaktyków była i jest zgodna co do tego, że teksty literackie powinny wprowadzać się w obręb nauczania polszczyzny. Przebija to z wielu publikacji poruszających to zagadnienie. Metodologia tekstu literackiego w nauczaniu języka polskiego jako obcego — obejmująca zagadnienia takie, jak miejsce, status i sposób nauczania literatury — jest jednak dziedziną pozostającą wciąż *in statu nascendi*<sup>5</sup>, stąd też na wiele pytań pracujący z cudzoziemcami lektorzy, którzy pragną wykorzystywać w swojej pracy teksty literackie, muszą samodzielnie poszukiwać odpowiedzi.

Moje dotychczasowe doświadczenia w pracy z tekstami literackimi na zajęciach języka polskiego jako obcego<sup>6</sup> pokazują, że aby tekst taki mógł stać się integralną częścią procesu dydaktycznego, kolejną przemyślaną strategią dydaktyczną, konieczne jest przed przystąpieniem do realizacji programu rozważenie kilku powiązanych i wzajemnie się warunkujących kwestii: po pierwsze — czy i dlaczego warto wykorzystywać teksty literackie na zajęciach prowadzonych w ramach danego kursu; po drugie — jaki powinien być stopień znajomości języka uczących się, by można było zaproponować im wspólną pracę nad tego rodzaju tekstami; po trzecie — jakie stosować kryterium doboru tekstów; po czwarte zaś — w jaki sposób z nimi pracować, by umożliwić uczącym się odkrycie i odczytanie dla siebie świata ukrytego w słowach, poza nimi oraz ułatwić wejście w jego obszar bez nadmiernego lęku i bezradności. Wydaje mi się, że dopiero wówczas możliwe stanie się spojrzenie na tekst literacki w kategoriach „strategii dydaktycznej służącej kształceniu analitycznej, twórczej i krytycznej postawy wobec świata”<sup>7</sup>.

## DLACZEGO LITERATURA? FUNKCJA TEKSTÓW LITERACKICH

Za niekwestionowaną zaletę wplatania tekstów literackich w tok zajęć uznać należy przede wszystkim możliwość pracy na zajęciach z materiałem autentycznym, nieprzygotowanym specjalnie dla potrzeb glottodydaktyki. Daje on obco-krajowcom możliwość obserwowania i doświadczania języka pełnego, wyrastającego ponad potrzeby codzienności<sup>8</sup>, który cechuje bogactwo ekspresji, metaforyczność, wielopłaszczyznowość<sup>9</sup>. Włączanie tekstów literackich w tok dydak-

<sup>5</sup> Zob. bibliografia prac poświęconych nauczaniu literatury polskiej jako obcej. Tym samym określeniem posłużyła się I. Janowska, pisząc o dydaktyce literatury w odniesieniu do języka francuskiego (I. Janowska: *Tekst literacki...*, s. 228).

<sup>6</sup> W ramach kursów językowych, a nie filologicznych.

<sup>7</sup> W. Martyniuk: „*Jak dziadek poznał babcię*”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W: *Inne optyki...*, s. 47.

<sup>8</sup> Liczba słów, którymi posługuje się przeciętny Polak w codziennej komunikacji waha się w okolicach 2000.

<sup>9</sup> J. Collin, S. Plater: *Literature in the Language Classroom*. Cambridge 1991, s. 3—6.

tyczny przede wszystkim ze względu na ich piękno, wartości moralne, kulturowe czy uniwersalne lub na przynależność do kanonu uznanych dzieł czy walory językowe, określa się w metodologii tekstu literackiego mianem *opcji estetycznej*. Nie jest to jednakże jedyne stosowane przez glottodydaktyków rozwiązanie. Często wprowadzony tekst służy celom bardziej praktycznym i ma być ilustracją pewnych zjawisk językowych, przyczyniając się jednocześnie do urozmaicenia toku zajęć, wyjścia poza rutynową pracę z podręcznikiem. Działania takie są przejawem stosowania tzw. *opcji pragmatycznej*<sup>10</sup>. Tekst literacki staje się wówczas jeszcze jednym materiałem na zajęciach języka, który może angażować studentów do rozmaitych działań o charakterze językowym.

Oba rozwiązania, poza bezspornymi zaletami, kryją jednak w sobie pewne niebezpieczeństwa. „Największym zagrożeniem *opcji estetycznej* jest przywiązywanie zbyt wielkiego statusu do tekstu, a zbyt małej do realiów klasy i procesu dydaktycznego”<sup>11</sup>. Nauczyciel, koncentrujący się na walorach estetycznych tekstu, stawia siebie w roli niepodważalnego autorytetu, pośrednika między tekstem a uczniami, dzieło literackie staje się zupełnie wyjątkowym materiałem dydaktycznym, a w trakcie jego analizy przestają działać wszelkie dotychczas stosowane metody pracy. *Opcja estetyczna* często pozbawia uczącego się możliwości twórczego zaangażowania się w proces dochodzenia do przesłania tekstu, do odczytania na swój użytek jego myśli. Nauczyciel-pośrednik stoi bowiem na straży „poprawnych” interpretacji, a całość zajęć ukierunkowana jest na odkrycie tego, „co autor miał na myśli”. Tekst wówczas, choć sam w sobie autentyczny, nie jest autentyczny dla uczącego się. Skrajne zaś hołdowanie *opcji pragmatycznej* odziera tekst z „literackości”, czyniąc z niego jeszcze jeden, nieco inny wprawdzie w charakterze, ale jednak tekst użytkowy. W rezultacie jej stosowania uczący się, zaangażowany w rozmaite ćwiczenia językowe, mogą nie mieć okazji, by dostrzec istotę samego dzieła i jego przesłania.

Zupełnie innym rozwiązaniem, choć częściowo opartym na omówionych powyżej taktykach, jest traktowanie literatury jako

elementu całościowej strategii edukacyjnej, obejmującej wszechstronny rozwój uczącego się, od konkretnych umiejętności językowych, poprzez umiejętności kulturowe po taktykę zachowań społecznych.<sup>12</sup>

Zadaniem zajęć językowych jest umożliwienie uczącemu się odczytanie warstwy językowej tekstu, pozostawiając mu wszakże całkowitą swobodę w wyrażaniu sądów wartościujących. Percepcja dzieła jest więc w tym ujęciu narzędziem, a nie celem działań dydaktycznych. W sferze recepcji następuje zaś przełożenie

<sup>10</sup> H. Mrozowska: *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 2001, nr 3, s. 24.

<sup>11</sup> Tamże, s. 25.

<sup>12</sup> Tamże, s. 26.

„akcentu z idealnego, elitarnego odbioru dzieła na autentyczną, jednostkową recepcję, jakkolwiek byłaby ona »amatorska« czy »niepokorna«” (C. Kramsh)<sup>13</sup>. Rola uczącego się nie ogranicza się wówczas do parafrazowania myśli artysty, a on sam staje się istotą twórczą, która wnosi do interpretacji tekstu zarówno swoje emocje, doświadczenia, jak i wzory kulturowe. Rozwiązanie trzecie, nazwane *opcją strategiczną*, wydaje się dostarczać najlepszej odpowiedzi na pytanie, „dlaczego warto pracować z tekstami literackimi na zajęciach języka obcego”<sup>14</sup>. Daje ono bowiem uczącemu się możliwość pełnego uczestnictwa nie tyle w dochodzeniu do znaczenia tekstu, co do tworzenia jego znaczenia, do którego może zmierzać swoją własną drogą. Uczący się jest więc wówczas takim samym odbiorcą tekstu jak nauczyciel, któremu ten ostatni może pomóc w „otwarciu” tekstu, ale nie w jego internalizacji. *Opcja strategiczna* zakłada bowiem, że tekst nie posiada znaczenia, dopóki nie zostanie mu ono nadane. Zgodnie z nią to nie tekst „panuje” nad uczącym się, a uczący się — nad tekstem<sup>15</sup>. Tekst wówczas „wydarza się” czytelnikowi, mówi do niego, powodując przeżycia (jednostkowe), uruchamiając jego wyobraźnię.

By jednak taką funkcję mógł spełniać, potrzebne są świadome działania ze strony nauczyciela w trakcie pracy na zajęciach oraz właściwie podjęte decyzje na etapie wcześniejszym, dotyczące wyboru tekstu ze względu na stopień trudności jego warstwy językowej, a także na możliwości, potrzeby i oczekiwania uczących się.

### JAK DOBRZE UCZĄCY SIĘ POWINIEN ZNAĆ JĘZYK?

Udzielenie odpowiedzi na to pytanie pozostaje w ścisłym związku z kwestią następną, a mianowicie — jak dobrać teksty literackie na zajęcia języka obcego. Wielu autorów, którzy podjęli w swoich pracach tematykę obecności tekstu literackiego w pracy glottodydaktycznej, zwraca uwagę na to, że dzięki literaturze mamy możliwość poznania słów w kontekście, które ze względu na wartość emocjonalną łatwiej zapadają w pamięć. Skomplikowanie i wielowarstwowość tekstów, „nasylenie metaforą i emocjami są wyzwaniem dla czytelnika, dzięki czemu utwory te mogą stać się znakomitym narzędziem w pracy glottodydaktyka”<sup>16</sup>. Zbyt trudny tekst często przynosi jednak skutki odwrotne do zamierzonych. Nie pobudza studentów do pracy, a gasi ich zaangażowanie, „pogłębiając uczucie porażki — oto uczył się już dwa lata i nie potrafią zrozumieć kilku strof”<sup>17</sup> czy

<sup>13</sup> Za H. Mrozowską: *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna...*, s. 25.

<sup>14</sup> Omówienia opcji dydaktycznych metodologii tekstu literackiego dokonałam na podstawie artykułu H. Mrozowskiej (*Tekst literacki...*), uzupełniając je własnymi uwagami.

<sup>15</sup> W. Martyniuk: „*Jak dziadek poznał babcię*”..., s. 53.

<sup>16</sup> W. Próchniak: „*Przeprowadzka*” do nowego języka..., s. 208.

<sup>17</sup> E. Grossman: *Historia literatury czy literatura? Problemy nauczania dziewiętnastowiecznej lite-*

linijek. Co więcej, nieporadność językowa w werbalizowaniu własnych emocji u studentów, którzy po pewnym wysiłku zrozumieli słowną warstwę utworu, może stać się dla nich przyczyną niepotrzebnych frustracji i w rezultacie także działać demotywująco. Tekst literacki nawet o największym potencjale i wielkich walorach estetycznych, przekraczający jednak możliwości percepcyjne studenta, nie ma zatem szans zaistnienia na zajęciach — nie dojdzie bowiem do fazy recepcji, czyli do jego internalizacji, odczytania dla siebie, gdyż wcześniej, w trakcie percepcji, nastąpi znużenie zbyt wielką liczbą barier do pokonania.

Nowych słów nie może być więc zbyt wiele. Opierając się na Krashenowskiej formule  $i + 1$ , zgodnie z którą  $i$  oznacza obecny poziom językowy studenta,  $+1$  zaś strefę (nie poziom *sic!*), którą uczący się wkrótce osiągnie<sup>18</sup>, trzeba przyjąć, że stopień trudności materiału dydaktycznego, w tym przypadku tekstu literackiego, może w warstwie językowej tylko nieznacznie wykraczać poza obecne możliwości studenta. I.S.P. Nation<sup>19</sup>, analizując badania dotyczące stopnia dostępności tekstu przeprowadzone dla języka angielskiego, jednoznacznie stwierdza, że proces czytania przebiega bez zakłóceń, jeśli nieznanne słowa nie przekraczają 5% tekstu (5 nieznananych słów na 100 wyrazów tekstu). Przyjmując jednak, że tekst literacki ma służyć także wzbogacaniu słownika uczących się — wartość tę możemy nieco zwiększyć, pamiętając, że 20% nieznananych słów zupełnie uniemożliwia zrozumienie tekstu.

Reasumując, teksty literackie wplatanie w program nauczania języka na niższych poziomach zaawansowania (A1, A2)<sup>20</sup> powinny przede wszystkim przygotować studenta do przyszłej pracy. Mogą przy tym pełnić istotną funkcję motywującą. Studenci wiedzą bowiem z doświadczenia w swoim własnym języku, że teksty literackie są trudne w odbiorze. Sama więc świadomość, że będąc na początkowym etapie nauczania są w stanie czytać i rozumieć takie teksty, może być dla nich źródłem dodatkowej satysfakcji.

Warunkiem niezbędnym do tego, by móc koncentrować się na tym, w jaki sposób tekst coś mówi i jakie jest jego przesłanie — jest dobry poziom znajomości języka. Dlatego też choć na niższych poziomach zaawansowania (A1, A2) wprowadzanie prostych fragmentów tekstów literackich jest możliwe, dopiero opanowanie języka w stopniu podstawowym, czyli osiągnięcie wstępnego progu samo-

---

*ratury polskiej studentów obcokrajowców na poziomie średnio zaawansowanym*. W: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*. Red. B. Ostromecka-Frączak. Łódź 1998, s. 261.

<sup>18</sup> Oczekiwany poziom znajomości leksyki (na zakończenie nauki na poszczególnych poziomach zaawansowania) szacuje się w granicach: A1 — około 800 słów; A2 — około 1700 — 1800; B1 — około 2500 — 3000 słów; B2 — około 5000 słów; C1 — około 7500 — 8000; C2 — to znajomość przynajmniej 10000 słów (zob. A. Seretny, E. Lipińska: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005, s. 84). Wykazy zagadnień gramatycznych, z którymi uczący się muszą się zapoznać, zawierają np. *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (MENiS. Warszawa 2004).

<sup>19</sup> I.S.P. Nation: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge 2001, s. 16.

<sup>20</sup> Zob. *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa 2003, s. 33.

dzielności językowej (B1) sprawia, że studenci stają się gotowi „na poszerzenie terytorium świadomości, poszerzenie granic własnego wnętrza i odnalezienie nowej świadomości w języku”<sup>21</sup>, którego się uczą. Wówczas możliwości pracy z tekstem literackim znacznie się zwiększają, stając się na poziomie C2 praktycznie nieograniczone.

### JAK DOBIERAĆ TEKSTY?

Tekst literacki zawsze wywołuje pewne skojarzenia, emocje. Najważniejsze z punktu widzenia dydaktyki jest to, by uczeń nabrał osobistego stosunku do tekstu. Tekst powinien więc być dostosowany do możliwości językowych uczących się. Musi także być odpowiedni dla ich wieku, zainteresowań oraz zgodny z celem kursu. Oznacza to, że potrzeby uczących się, którzy wybrali konkretny typ kursu, powinny jawić się jako najważniejsze w trakcie dokonywania wyboru materiału, a zainteresowania i wiedza nauczyciela o wartości danego tekstu, choć istotne, powinny być czynnikami wtórnymi<sup>22</sup>. Jako glottodydaktycy często musimy myśleć kategoriami naszych studentów, a nie naszymi własnymi. Musimy zdecydować, jakie materiały mogą pobudzić ich do myślenia i działań językowych oraz czy są odpowiednie pod względem treści itp.<sup>23</sup>.

Tekst literacki, dzięki swojemu ładunkowi emocjonalnemu, często wyzwala w czytelnikach potrzebę „werbalnego ustosunkowania się do problemów, które niesie”<sup>24</sup>. Nie należy wszakże zapominać, że postrzeganie owego ładunku emocjonalnego jest częstokroć uwarunkowane kulturowo i niekoniecznie to, co jest emocjonalne dla nadawcy komunikatu (autora) oraz czytelników z tego samego kręgu kulturowego, będzie niosło podobny ładunek dla odbiorców wywodzących się z różnych kultur<sup>25</sup>.

Na zajęciach języka polskiego jako obcego znajdujemy się w przestrzeni zupełnie innej niż w trakcie pracy z tekstem literackim z rodzimymi użytkownikami języka. Należy tu wyraźnie podkreślić, że nauczanie literatury w ramach nauki języka obcego jest, posługując się określeniem zaczerpniętym z tytułu pracy

<sup>21</sup> W. Próchniak: „Przeprowadzka” do nowego języka..., s. 209.

<sup>22</sup> Mowa tu oczywiście o doborze materiału na ogólny kurs językowy. Zupełnie innymi kryteriami będą się kierować lektorzy pracujący ze slawistami lub nauczyciele pracujący w szkołach polonijnych, choć wspomnianych czynników takich jak zainteresowania i możliwości językowe studentów nie wolno ignorować w żadnym przypadku.

<sup>23</sup> Nie należy także zapominać, że plan zajęć układamy zawsze z myślą o konkretnym odbiorcy i to, co się sprawdziło na zajęciach z jedną grupą, niekoniecznie sprawdzi się w pracy z inną.

<sup>24</sup> A. Kozłowski: *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa 1991, s. 13.

<sup>25</sup> Na potrzebę znajomości kontekstu kulturowego studentów zwraca uwagę E. Grosmann: *Historia literatury czy literatura?...*, s. 219. Lektor, który go zna, ma możliwość odwoływania się do obszarów już przez studenta oswojonych.

C. Karolaka<sup>26</sup>, nauczaniem w warunkach obcokulturowych, czyli samo rozumienie literatury także ma miejsce w obszarze obcokulturowym. W sytuacji jednojęzycznej, gdy nauczamy języka ojczystego jego rodzimych użytkowników, możemy odwoływać się do wspólnej wiedzy i wspólnych doświadczeń kulturowych, zestawiając je i porównując. Sytuacja jest zdecydowanie trudniejsza na zajęciach z obcokrajowcami, gdyż obszary kulturowe języka wyjściowego i docelowego mogą być zupełnie rozłączne (obszar między kulturą języka, którego uczymy, a tym, którym włada uczący się, praktycznie nie ma punktów wspólnych) lub pokrywać się jedynie częściowo<sup>27</sup>. A przecież, by właściwie osadzić tekst, często potrzebna jest kompetencja kulturowa, czyli znajomość faktów, rozumienie zjawisk charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego<sup>28</sup>.

Odczytanie tekstu literackiego w warunkach obcokulturowych staje się więc procesem bardzo złożonym. Uczący się, po dokonaniu rekonstrukcji kontekstu kulturowego w języku docelowym, musi następnie go skonstruować zgodnie z normami i wzorcami obowiązującymi w jego obszarze kulturowym<sup>29</sup>. Uczenie się języka wiąże się więc ze stałym wykraczaniem uczącego się poza sferę własnej kultury, oznacza konieczność pokonywania barier i granic, w rezultacie których znajdzie się on w obszarze, nazwanym przez C. Kramsch, obszarem „trzeciego miejsca”<sup>30</sup> — miejsca, w którym kultury nadawcy i odbiorcy spotykają się. Owo trzecie miejsce ma jednak charakter wysoce indywidualny, uwarunkowany z jednej strony — kulturą obszaru wyjściowego oraz stopniem zanurzenia uczących się we własnej kulturze, z drugiej zaś — stopniem ich gotowości do wejścia w nieznaną im obszar kulturowy (odmienny może być bowiem ich poziom akceptacji nowej kultury, chęć poznania, przyjęcia za „swoje” nowych wzorów kulturowych). Z wspomnianych wyżej względów, teksty, które pojawiają się na zajęciach jako pierwsze, powinny być w pewien sposób bliskie doświadczeniom uczących się, ocierać się o ich świat<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> C. Karolak: *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań 1999.

<sup>27</sup> Jeszcze z inną sytuacją mamy do czynienia w szkołach polonijnych, w których obszary te częściowo się pokrywają, ale nie można zakładać, że są one tożsame. Jest to częsty błąd popełniany przez autorów programów dla szkół polonijnych, którzy, bywa, wychodzą z założenia, że obszary te są wspólne. Jednakże zanurzenie młodzieży na co dzień w innej kulturze sprawia, że ich odbiór dzieła bywa niestandardowy.

<sup>28</sup> C. Karolak: *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych...*, s. 16.

<sup>29</sup> Tamże, s. 50—51.

<sup>30</sup> Za W. Martyniukiem: *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego...*, s. 95.

<sup>31</sup> B. Widawska na przykład poleca młodzieży polskiej uczącej się niemieckiego na Pomorzu opowiadanie C. Wolf, w którym jest wiele akcentów polskich, dzięki czemu uczniowie, odnajdując w losach bohaterki ślady przeżyć swoich bliskich, znajomych, chętnie angażują się w pracę nad tekstem, identyfikując się z przedstawianymi w nim problemami. Zob. B. Widawska: *Tekst literacki*

Dobór tekstów powinien być także uwarunkowany profilem kursu oraz rodzajem wykorzystywanej na nim metody działań dydaktycznych. Na większości kursów języka polskiego jako obcego prowadzonych przez polskie placówki akademickie stosuje się podejście, które stawia sobie za cel wykształcenie kompetencji komunikacyjnej uczącego, czyli umiejętności poprawnego posługiwania się językiem adekwatnym do kontekstu sytuacyjnego. Wybierając tekst, który ma stanowić integralną część programu nauczania języka obcego, warto zastanowić się nie tylko nad jego znaczeniem i przesłaniem, ale także nad jego funkcją w procesie dydaktycznym. Teksty literackie mogą bowiem stać się punktem wyjścia do poznawania rozmaitych funkcji językowych, takich jak: przekazywanie i uzyskiwanie informacji, wyrażanie opinii, przekonania, upodobania, obojętności, dystansu, ważności, rozczarowania, krytyki i reagowania na krytykę, perswazji, argumentacji itp. W tym względzie pomocna może okazać się klasyfikacja T. Hijssena<sup>32</sup>, która dzieli teksty nie według gatunku czy epoki, ale według ich użyteczności dydaktycznej, traktując jako dominujące kryterium zadania komunikacyjnego:

- informacyjne, przekazujące czytelnikom określone informacje;
- apelujące do fantazji i przemawiające do wyobraźni czytelnika;
- stwarzające czytelnikom możliwości identyfikowania się z sytuacją lub postaciami występującymi w utworze;
- wymagające od czytelnika świadomego lub podświadomego osądu moralnego lub estetycznego;
- oddziałujące na czytelnika silnie emocjonalnie poprzez różne napięcia, zwroty akcji;
- przyciągające uwagę czytelnika specyfiką swej formy, językiem, strukturą, stylem wypowiedzi, a więc aspektami konstrukcyjno-strukturalnymi.

Na niższy poziom zaawansowania (A1, A2) odpowiednie będą więc teksty literackie o charakterze informacyjnym oraz takie, które stwarzają czytelnikom możliwość identyfikowania się z prostą sytuacją. Teksty te powinny być krótkie i stanowić zamkniętą całość (mogą to być np. fragmenty poezji i prozy, będące opisem miejsc, ludzi itp.<sup>33</sup>). Brak pełnych możliwości zwerbalizowania emocji ze względu na słabą znajomość języka, jest przeszkodą dla wprowadzania na tym etapie nauki tekstów oddziałujących bardzo emocjonalnie na czytelnika. Z tej samej przyczyny trudno proponować teksty apelujące do fantazji i wyobraźni.

---

*w nauce języka obcego — bogactwo języka, wielość interpretacji, uczucie i emocji.* „Języki Obce w Szkole” 1999, nr 4. S. Wolsza, nauczyciel Szkoły im. Jana III Sobieskiego w Chicago, zwraca z kolei uwagę (w prywatnej korespondencji), że dzieci chętniej czytają teksty poetów emigracyjnych lub takie, które dotyczą zagadnień emigracji, alienacji, odrzucenia, znanych im często z bezpośredniego doświadczenia.

<sup>32</sup> Za A. Kozłowskim: *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych...*, s. 20—21.

<sup>33</sup> Zob. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomu A1 i A2* (w przygotowaniu).

Wyrażanie osądu moralnego (lub estetycznego) jest z pewnością zadaniem o większym stopniu złożoności kognitywnej niż przekazywanie informacji. Wymaga ono także niezłej znajomości języka, dlatego też teksty wymagające od czytelnika sformułowania tego rodzaju sądu można proponować studentom na poziomie co najmniej średnim (B2). Aby zaś być świadomym tego, że pewne konstrukcje są specyficzne, że dany utwór ma charakterystyczny styl czy warstwę słowną — trzeba posiadać sporą wiedzę językową, dlatego też takie teksty powinny gościć na zajęciach studentów zaawansowanych (C1, C2). Teksty wielowarstwowe, wielowymiarowe, nieprzewidywalne w planie treści, pozwalające na pełną kontekstualizację kulturową (C. Kramersch), ze względu na swoją budowę<sup>34</sup> oraz samą organizację dyskursu, są także odpowiedniejsze na najwyższy poziom (C1, C2).

Kwestia, którą także warto rozważyć jako kolejne kryterium doboru materiału dydaktycznego — to język utworu. Na kursach o profilu ogólnym powinno się czytać przede wszystkim takie teksty, których słownictwo bliskie jest współczesnej polszczyźnie. Nie ma bowiem sensu, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania, obciążać pamięci studenta wyrazami nieużytecznymi, niefunkcjonującymi obecnie w języku. Proces rozbudowywania kompetencji leksykalnej powinien być tak ukierunkowany, by na niższych poziomach zaawansowania przebiegał przede wszystkim wszerz, czyli by studenci poznawali jak najwięcej słów z zakresu leksyki komunikacyjnie nośnej. Na wyższych poziomach zaawansowania, właściwie od poziomu B1, proces ten winien przebiegać dwutorowo: zarówno wszerz, jak i w głąb, ale dopiero na poziomie najwyższym (C1, C2) można pokazywać studentom takie wyrazy, które z racji swojego charakteru, pozostaną wyłącznie w ich pamięci biernej (np. archaizmy).

## JAK PRACOWAĆ Z TEKSTAMI LITERACKIMI?

Czytanie jest procesem ukierunkowanym, odpowiednio umotywowanym, pozwalającym czytelnikowi zrealizować określony cel poprzez zastosowanie odpowiedniej strategii czytelniczej. Człowiek rzadko czyta dla samego czytania. Z reguły sięga po teksty, kiedy chce się czegoś dowiedzieć, coś sprawdzić, coś zweryfikować. „Kartka pocztowa wywołuje u odbiorcy inne oczekiwania i wymaga uruchomienia innego aparatu poznawczego niż naukowa rozprawa, anons prasowy”<sup>35</sup>, rozkład jazdy pociągów czy wiersz. Dlatego też, by umożliwić uczącemu się uruchomienie właściwego aparatu poznawczego, należy jego lekturę ukierunkować poprzez zastosowanie odpowiedniej instrukcji. Należy zdecydowanie wystrzegać się poleceń typu: *Proszę przeczytać poniższy tekst*, gdyż pozostawiony z taką instrukcją uczący się nie bardzo wie, na czym skoncentrować swoją uwagę, które informacje winien uznać w tekście

<sup>34</sup> A także gęstość leksykalną i złożoność strukturalną.

<sup>35</sup> H. Mrozowska: *Kształcenie sprawności czytania dla usamodzielnienia uczniów jako odbiorców tekstów obcojęzycznych*. „Języki Obce w Szkole” 1998, nr 4, s. 309.

za istotne, a które może pominąć. Jeśli tego nie zrobimy, uczeń będzie czytał słowo po słowie, zdanie po zdaniu, struktura po strukturze, co przy lekturze tekstu trudniejszego może zablokować zrozumienie<sup>36</sup>. Jest to rozwiązanie, które nie uruchamia w żaden sposób aktywności (kreatywności) ucznia. Każe mu się koncentrować na wszystkim, czyli w rezultacie na niczym, przez co nie wymaga od niego żadnego zaangażowania — ani intelektualnego, ani też emocjonalnego. Takie czytanie stoi w głębokiej sprzeczności z zasadniczą ideą czytania, które jest bądź pobieżne, wybiórcze, bądź nawracające (częste wracanie do poszczególnych fragmentów w celu ich lepszego zrozumienia, zapamiętania, wchłonięcia). Nigdy też wszystkie zawarte w tekście informacje nie podlegają percepcji, nawet jeśli czyta go biegle i wprawny w lekturze rodzimy użytkownik języka.

By umożliwić studentom efektywną pracę z tekstem, należy zapoznać ich z podstawowymi strategiami czytania, czyli dostarczyć im odpowiednich do tego narzędzi. Właściwie strategie pracy z tekstem to przede wszystkim dobór odpowiednich i właściwie ukierunkowanych zadań. Wprowadzenie tekstu muszą więc poprzedzać działania, które ułatwią studentom jego właściwą percepcję, a przez to i recepcję. Mogą przybierać one różną formę, ale ich zasadniczym celem powinno być zogniskowanie uwagi uczniów wokół zagadnienia poruszanego przez tekst jeszcze przed jego przeczytaniem. Przy czym w tej fazie zajęć nasza uwaga powinna koncentrować się raczej na czytelniku niż na tekście. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest bowiem to, by uczeń od samego początku nabrał indywidualnego stosunku do lektury<sup>37</sup>. Na tym etapie można wykorzystać znany w psychologii mechanizm antycypacji, bez której efektywne czytanie w zasadzie nie jest możliwe; „jej brak czyniłby proces czytania mozolnym odszyfrowywaniem wyrazu po wyrazie”<sup>38</sup>. Studenci mogą próbować antycypować formy (antycypacja formalna) lub treść poruszaną przez utwór (antycypacja semantyczna). Antycypacja form sprowadza się najczęściej do określania wyrazów, które kojarzą się studentom z tytułem utworu, semantyczna — to przewidywanie treści dzieła, losów bohaterów itp. Skojarzenia przyszłych czytelników, przy umiejętnej pomocy nauczyciela, stanowiąc mogą następnie leksykalną pomoc przy samej lekturze tekstu. Odgadywanie losów bohaterów, treści dzieła mogą zaś stać się punktem wyjścia do dyskusji po jego lekturze<sup>39</sup>.

W trakcie samego czytania tekstu ćwiczenia mu towarzyszące mogą być bardzo podobne do tych, które stosujemy w trakcie pracy z jakimkolwiek tekstem użyt-

<sup>36</sup> Czytanie nie polega na dekodowaniu wyraz po wyrazie informacji zawartej w tekście pisanym i przekładaniu jej na język mówiony, nie jest jedynie łąčeniem słów w porządku, w jakim występują w tekście, z ich potencjalnym znaczeniem słownikowym. Jest to proces polegający na przetwarzaniu treści informacyjnej oraz interpretacji komunikatu.

<sup>37</sup> B. Widawska: *Tekst literacki w nauce języka obcego...*, s. 359.

<sup>38</sup> H. Chodkiewicz: *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa 1986, s. 41.

<sup>39</sup> Zob. B. Czwartos: *Antycypacja i jej rola wspomagająca w procesie uczenia się języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 1999, nr 5, s. 398—406.

kowym. Ich zadaniem powinno być ukierunkowanie pracy uczących się na konkretne zagadnienia. Prawdą jest, że tradycyjne ćwiczenia zamknięte (np. prawda/fałsz, wybór wielokrotny i wszelkie inne ćwiczenia o podobnym charakterze) często prowadzą studentów w jednym z góry wytyczonym przez nauczyciela kierunku i w związku z tym mogą blokować kreatywność odbioru. Mogą — jeżeli nauczyciel stosował będzie sztywne zasady weryfikacji zadania. „Zakłócenia” w interpretacji tekstu, wynikające np. z niewłaściwego zrozumienia wyrażenia lub metafory, w rezultacie których zadanie nie zostanie wykonane prawidłowo, można jednak zawsze wykorzystać w sposób twórczy, podążając śladem skojarzeń studenta i poszukując przyczyn zaburzenia lub innego odczytania treści.

Do pracy z tekstami wielowarstwowymi lepiej nadają się jednak zadania otwarte. Należy tak organizować zajęcia poświęcone czytaniu tekstów, by zachęcać uczących się do stawiania hipotez i ich weryfikowania, do zadawania pytań — techniki te angażują studenta, dzięki czemu łatwiej wchodzi on w interakcję z tekstem. W tej fazie zajęć powinno pojawić się kilka rozmaitych ćwiczeń, które w rezultacie pozwolą na wyłowienie głównej myśli tekstu, przedstawienie jego syntezy np. w postaci róży wyrazów lub mapy myśli.

W percepcji tekstu można pomagać cudzoziemcom także poprzez przekład intersemiotyczny (wspomagając/stymulując ją obrazem lub dźwiękiem). Zajęcia takie będą z pewnością bardziej urozmaicone. Otwierają one także możliwości bardziej aktywnego uczestnictwa przed tymi studentami, u których występuje mniej lub bardziej widoczna dominacja prawej półkuli<sup>40</sup>.

W pracy z tekstem literackim najciekawszy jest jednak etap ostatni, kiedy pozostawiamy odbiorcę niejako sam na sam z tekstem, a on musi sobie odpowiedzieć na pytanie, co tekst mu powiedział, jak go poruszył, czym odrzucił lub zniechęcił. Istotą jest bowiem szacunek dla indywidualnego, wręcz osobistego odczytania treści<sup>41</sup>. To odbiorca, niezależnie od tego, czy jest nim rodzimy użytkownik języka czy nie, nadaje bowiem tekstowi znaczenie poprzez odniesienie odczytanych w nim intencji do własnego dotychczasowego doświadczenia, a to umożliwia mu odsłonięcie, poszerzenie jego horyzontów (P. Ricoeur)<sup>42</sup>.

## PODSUMOWANIE

Teksty literackie mogą odgrywać znaczącą rolę w procesie nauczania języka obcego, gdy przyjmiemy za zasadę, że zajęcia językowe nie są ukierunkowane jedynie na przekazywanie odkrytej i ustalonej już wiedzy, a wspólnym doświad-

<sup>40</sup> Wagę stymulowania prawej półkuli w czasie zajęć językowych podnosi większość metodyków zajmujących się teorią i praktyką glottodydaktyczną.

<sup>41</sup> H. Mrozowska: *Kształcenie sprawności czytania dla usamodzielnienia uczniów...*, s. 314.

<sup>42</sup> Za W. Martyniukiem: *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego...*, s. 37.

czeniu uczących się, dochodzeniem do wiedzy, odkrywaniem w nierutynowy sposób tego, co skrywa się w słowach między linijkami tekstu literackiego i odczytaniem w indywidualny sposób zawartych tam treści.

Większość studentów wierzy w moc literatury i poezji, wierzy, że ich wartość jest nieprzemijająca; nie pozwólmy im tej wiary zatracić, a w tych którzy jej nie mają — rozbudźmy przynajmniej ciekawość.

Kilka przydatnych wskazówek:

1. Teksty literackie powinny stanowić integralną część kursu, a nie jedynie przerywnik od ćwiczeń językowych lub materiał ilustracyjny dla zagadnień historyczno-literackich bądź językowych.
2. Uczący się powinni mieć częściowe prawo wyboru tekstów, które chcieliby poznać.
3. Dobór tekstów powinien być uwarunkowany możliwościami językowymi studentów (nie należy kierować się wyłącznie obecnością danego dzieła w kanonie obowiązującym w szkolnictwie rodzimym).
4. Zadania służące rozumieniu na poziomie planu wyrażania nie powinny być tak skonstruowane, by przerywać lekturę zbyt często. Przyjemność czytania powinna być zawsze na pierwszym planie.
5. Należy zachować równowagę między ćwiczeniami wzbogacającymi język, a tymi służącymi recepcji tekstu.
6. Jeśli to możliwe, należy wspomagać lekturę tekstu słuchaniem, oglądaniem obrazów itp. Przekład intersemiotyczny wspomaga percepcję i może wzbogacić recepcję.

#### BIBLIOGRAFIA

##### PRACE OGÓLNE

- Action Research in the Lower Silesia Cluster Colleges within Prince Project. Developing Learner Independence.* Red. A. Michońska-Stadnik, M. Szulc-Kurpaska. Legnica 1997.
- Bassnett S., Grundy P.: *Language through Literature — Creative Language Teaching through Literature.* London 1993.
- Chodkiewicz H.: *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego.* Warszawa 1986.
- Collin J, Plater S.: *Literature In the Language Classroom.* Cambridge 1991.
- Czwartos B.: *Antycypacja i jej rola wspomagająca w procesie uczenia się języka obcego.* „Języki Obce w Szkole” 1999, nr 5, s. 398—406.
- Duff A., Maley A.: *Literature.* Oxford 1996.
- Jackowska R.: *Intertekstualność w praktyce szkolnej.* W: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim.* Red. B. Myrdzik. Lublin 2000, s. 221—232.
- Janowska I.: *Tekst literacki w nauce języka obcego — bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji.* „Języki Obce w Szkole” 1999, nr 3, s. 227—238.
- Karolak C.: *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych.* Poznań 1999.
- Kozłowski A.: *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych.* Warszawa 1991.

- Książek-Szczepanikowa A.: *Literatury obszar chroniony*. Szczecin 1999.
- Mrozowska H.: *Kształcenie sprawności czytania dla usamodzielnienia uczniów jako odbiorców tekstów obcojęzycznych*. „Języki Obce w Szkole” 1998, nr 4, s. 309—319.
- Mrozowska H.: *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 2001, nr 3, s. 24—30.
- Nation I.S.P.: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge 2001.
- Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*. Red. B. Myrdzik. Lublin 2000.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. MENiS. Warszawa 2004.
- Toczek-Luteijn B., Konopko M., Wantoch-Rekowska K.: *Teaching Literature. How to educate an independent reader*. W: *Action Research in the Lower Silesia Cluster Colleges within Prince Project. Developing Learner Independence*. Red. A. Michońska-Stadnik i M. Szulc-Kurpaska. Legnica 1997.
- Widawska B.: *Tekst literacki w nauce języka obcego — bogactwo języka, wielość interpretacji, uczucie i emocje*. „Języki Obce w Szkole” 1999, nr 4, s. 357—364.
- Zabrotowicz A.: *O metodach ogólnodydaktycznych w nauczaniu języka polskiego*. W: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*. Red. B. Myrdzik. Lublin 2000, s. 83—94.

PRACE POŚWIĘCONE SPRAWNOŚCI CZYTANIA  
W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (WYBÓR)

- Czarnecka U., Gaszyńska M.: *Zrozumieć Polskę*. Kraków 1990.
- Martyniuk W.: *Autentyzm i autonomia w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Red. W. Miodunka. Kraków 1997.
- Martyniuk W.: *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*. W: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*. Red. B. Ostromecka-Fraćzak. Łódź 1998, s. 91—96.
- Pasieka M.: *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*. W: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*. Red. B. Ostromecka-Fraćzak. Łódź 1998, s. 243—250.
- Seretny A., Lipińska E.: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005.

PRACE POŚWIĘCONE NAUCZANIU LITERATURY POLSKIEJ JAKO OBCEJ

- Achtelik A.: *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław 2004, s. 417—421.
- Cudak R.: *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych*. W: *Polonistyka w świecie*. Red. J. Mazur. Lublin 2000, s. 235—242.
- Dąbrowska A., Pasieka M.: *Metody pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*. Red. D. Michułka i K. Bakuła. Poznań 2005, s. 381—386.
- Grossman E.: *Historia literatury czy literatura? Problemy nauczania dziewiętnastowiecznej literatury polskiej studentów obcokrajowców na poziomie zaawansowanym*. W: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*. Red. B. Ostromecka-Fraćzak. Łódź 1998, s. 215—222.
- Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. Cudak, J. Tambor. Katowice 2001.
- Michułka D.: *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław 2004, s. 421—432.
- Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Red. W. Miodunka. Kraków 1997.
- Packalén M.: *Bariera języka i bariera różnic świadomościowych. O nauczaniu literatury polskiej w Szwecji*. W: *Polonistyka w świecie*. Red. J. Mazur. Lublin 2000, s. 243—248.

*Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców.* Red. B. Ostromecka-Frączak. Łódź 1998.

*Polonistyka w świecie.* Red. J. Mazur. Lublin 2000.

Próchniak W.: „Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego.* Red. R. Cudak, J. Tambor. Katowice 2001, s. 205—214.

Sobotková M.: *Tekst literacki, jego wersja filmowa w procesie nauczania literatury i kultury polskiej w środowisku czeskim.* W: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców.* Red. B. Ostromecka-Frączak. Łódź 1998, s. 265—272.

Sobotková M.: *O nauczaniu literatury polskiej jako obcej w grupie studentów zaawansowanych w środowisku Uniwersytetu Palackiego w Olomuńcu.* W: *Polonistyka w świecie.* Red. J. Mazur. Lublin 2000, s. 259—266.

*Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym.* Red. A. Dąbrowska. Wrocław 2004.