

Natalia Tsai

Tekst literacki a metody nauczania języków obcych

Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 17,
395-404

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Natalia Tsai

Uniwersytet Łódzki

Tekst literacki a metody nauczania języków obcych

Dzieje nauki języków obcych są tak długie, jak historia kontaktów między różnojęzycznymi grupami ludzkimi – zauważa E. Ronowicz (1982: 3)¹. Badacze dysponują pewnymi danymi na temat sposobów nauczania, stosowanych w Sumerii, Egipcie oraz przez Rzymian. My spróbujemy przyjrzeć się poszczególnym metodom, z uwzględnieniem sposobu, w jaki każda z nich traktowała szczególne tworzywo językowe, jakim jest tekst literacki². Jak pisze M. Dakowska, to ów sposób podejścia do tekstu stanowi o odmienności poszczególnych metod (Dakowska 2007: 32).

1. Metoda bezpośrednia (konwersacyjna)

To jedna z najstarszych metod nauczania języków obcych, ciesząca się popularnością po dziś dzień. Jednym z jej głównych założeń jest umożliwienie uczącemu się kontaktu z żywym, autentycznym językiem, stwarzanie warunków do swobodnej wymiany zdań. Zachętą do takiej rozmowy może być wcześniejsza lektura. Jak zaznacza H. Komorowska, czytanie wprowadza się dopiero po osiągnięciu przez ucznia pewnego poziomu zaawansowania (Komorowska 2005: 26). Po utwory literackie jako swoistą pomoc naukową sięgano już w starożytności. W Rzymie pracowano na tekstach bajek Ezopa, mitologii (*Genealogii* autorstwa Iginiusza) oraz przekazów o wojnie trojańskiej (Krakowian 1985: 78).

¹ W artykule tym przyjmuję kolejność omawiania poszczególnych metod, przyjętą przez E. Ronowicza.

² Celowo używam tu słowa „tekst”, nie „utwór”. Więcej na ten temat pisze N. V. Kulibina (Кулибина 1987: 5).

2. Metody stosowane w średniowieczu

W wiekach średnich nauka łaciny – głównego w tamtych czasach narzędzia przekazu treści intelektualnych – ukierunkowana była na przygotowanie ucznia do samodzielnej pracy z tekstami naukowymi, dziełami filozoficznymi, teologicznymi czy literackimi, nie dziwi zatem, że często wykorzystywano oryginalne utwory lub Biblię. Należy jednak zdać sobie sprawę z tego, że ówcześni dydaktycy inaczej niż my definiowali pojęcie czytania. Dla nich oznaczało ono po prostu odtwarzanie zapisanego tekstu na głos, w celu doskonalenia wymowy (stąd duży nacisk na technikę recytacji). Co więcej, uważano, że jest to umiejętność o randze znacznie niższej niż tłumaczenie, analiza gramatyczna czy leksykalna (Chodkiewicz 1986: 10).

3. Metoda filologiczna (XVI, XVII w.)

Kiedy w Europie na szeroką skalę zaczęto stosować prasę drukarską, książki stały się tańsze i łatwiej dostępne. Jednocześnie na nowo odkrywano wartości, tkwiące w dorobku antyku, coraz częściej wracano do tekstów klasyków łacińskich i greckich. Szybko przekonano się jednak o istnieniu znacznej rozbieżności między językiem dzieł dawnych mistrzów a mową, którą posługiwano się współcześnie. Uznano, że należy wrócić do nauczania łaciny w jej archaicznej formie. Na potrzeby tych założeń opracowano liczne gramatyki, które – obszerne i złożone – nie spełniały jednak swego zadania. Nauka struktur językowych wcale nie owocowała biegłością w czytaniu i rozumieniu tekstów, wręcz przeciwnie – stawała się „sztuką dla sztuki” (Dakowska 2007: 18).

Wraz z umacnianiem się pozycji poszczególnych języków narodowych, akcent w nauczaniu zaczęto kłaść na doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Rozwój metody filologicznej zaowocował częstszym stosowaniem tłumaczeń i analizy tekstu jako głównych technik pracy na lekcji. Opierano się na tekstach oryginalnych lub uproszczonych, dostosowanych do potrzeb i możliwości uczących się. Należy podkreślić, że bardzo dużą wagę przywiązywano też do omawiania wartości kulturowych i literackich danego tekstu. Co ciekawe, uczniowie zachęceni byli do przepisywania cytatów z książek³. Często też uciekano się do imitowania wybranych autorów i tworzenia własnych zdań na podobieństwo języka literackiego, co często przeradzało się w bezsensowny plagiat, który nie prowadził do rozwoju umiejętności językowych (Ronowicz 1982: 29).

³ Szczegółowe informacje na ten temat podaje Ronowicz (1982: 26–29).

4. Metoda Komeniusza – Jana Amosa Komeńskiego (XVII w.)

W opinii Komeńskiego, lektura tekstu literackiego miała duże znaczenie w procesie przyswajania języka obcego. Warto podkreślić, że czytanie fragmentów tekstów oryginalnych postrzegał on jako ukoronowanie nauki, dlatego też zalecał je dopiero na najwyższym poziomie zaawansowania, zwanym przezeń *thesaurusem*⁴. Szczególną wagę przywiązywał do wnikliwej analizy, stanowiącej technikę wzbogacającą zasób słownictwa. Zalecał ponadto naśladowanie stylu uznanych autorów i pisanie streszczeń. Uczeń miał za zadanie napisać streszczenie danego fragmentu w swoim rodzimym języku, aby następnie po kilku dniach przełożyć je na język docelowy i porównać z oryginałem. Inną formą pracy było streszczanie tekstu w języku obcym, ale przy użyciu innego stylu, aby później znów ująć treść w stylu zbliżonym do pierwowzoru.

Co ważne, Komeński był świadom, jak wiele możliwości daje praca z tekstami dramatycznymi. Zachęcał więc uczniów do odgrywania scenek i przedstawień, co miało służyć doskonaleniu sprawności mówienia (Ronowicz 1982: 43).

Jak łatwo zauważyć, tekst postrzegany był przez Komeniusza przede wszystkim jako nośnik wartości językowych, nie skupiano się na jego walorach kulturowych. Dla naszych rozważań istotny jest jednak fakt, że zajmował on ważne miejsce w procesie nauczania.

5. Metoda interlinearna (XVIII w.)

Metoda ta, w swych założeniach nawiązująca do podejścia filologicznego, opierała się na lekturze tekstów połączonej z tłumaczeniem. Tekst literacki miał tu zatem kluczowe znaczenie. Zadaniem uczniów było dokonanie przekładu i zapisanie go bezpośrednio pod danym wersem, między linijkami (stąd nazwa metody). Oczekiwano od nich samodzielnego odnajdowania w tekście łacińskim określonych prawideł gramatycznych. Głównym propagatorem tego nurtu był Cesar du Marsais. Często korzystał on z fragmentów *Carmen saeculare* Horacego i *Epistome de diis et de heroibus* Juwenalisa, na podstawie których opracowywał ćwiczenia dla uczniów.

Innym zwolennikiem tej metody był Joseph Jacotot. Sformułował on szereg zasad, pomocnych w opanowywaniu nowego materiału. Na początek zalecał przyswojenie danego fragmentu na pamięć i regularne jego powtarzanie. Kolejnym krokiem miała być analiza, refleksja i próba zrozumienia jak najwięk-

⁴ Metoda Komeńskiego zakładała istnienie czterech etapów nauczania: *Vestibulum*, *Janua*, *Atrium* oraz *Thesaurus*.

szej liczby pojęć, niewyrażonych wprost. Następnie należało sprawdzić stopień opanowania nowej treści za pomocą pytań i porównań. Jacotot wskazywał na konieczność odniesienia nowych wiadomości do tych, które zdobyło się wcześniej. Zasady te obowiązywały nie tylko w procesie przyswajania języków obcych. Miały być użyteczne także w nauczaniu innych dyscyplin wiedzy. Z tekstem literackim pracował on już od pierwszej lekcji języka obcego. W przypadku nauki łaciny było to *Epitome historiae sacre*, przy nauczaniu francuskiego zaś – *Przygody Telemacha* Fenelona. Memoryzacja tekstu miała służyć oswojeniu ucznia z odmiennym sposobem wyrażania myśli, ale przede wszystkim ośmieleniu go, zachęceniu do mówienia w danym języku, choćby i początkowo miało być ono niepozbawione błędów. Jacotot stosował też technikę swobodnej improwizacji (Ronowicz 1982: 52–54).

6. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (XVIII–XIX w.)

Tu znów tekst odgrywa kluczową rolę. Celem tej metody jest bowiem takie opanowanie gramatyki i leksyki, które umożliwi uczącemu się samodzielne czytanie ze zrozumieniem, stąd duży nacisk na dokładną analizę i wierny przekład. Jako materiał do ćwiczeń często służą teksty literackie (np. fragmenty Pisma Świętego), zarówno oryginalne, jak i spreparowane przez autorów podręczników, dobrane tak, by zilustrować użycie rozmaitych form i konstrukcji gramatycznych.

W XIX w. pojawiły się jednak głosy kwestionujące zasadność użycia tekstu literackiego w procesie nauczania języka obcego omawianą metodą. Zdaniem niektórych ówczesnych pedagogów, samodzielne doszukiwanie się w nim rozmaitych reguł przekracza poziom możliwości przeciętnego ucznia. H. S. Ollendorf zaproponował samodzielnie stworzone teksty, oparte na prostych, abstrakcyjnych zdaniach, oddające konkretne zjawiska językowe⁵.

7. Metoda seryjna François Gouina (XIX w.)

Na początku lat osiemdziesiątych XIX w. F. Gouin opublikował książkę *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, w której przedstawił swą nowatorską metodę nauczania języków obcych. Jedną z innowacji był podział materiału na

⁵ Miały być one skonstruowane tak, by zwrócić uwagę uczącego się na możliwości operowania środkami gramatycznymi, nie zaś na treści jako takiej, np.: *Które siano ma ten cudzoziemiec?*, *Czy ten majtek ma swoje zwierciadło?*, *Kot mojej ciotki jest bardziej zdradliwy niż pies twojego wuja*, *Konie są wyższe niż tygrysy* (Ronowicz 1982: 60; Dakowska 2007: 19).

serie. Ten sposób prezentacji dotyczył także literatury⁶. Na uwagę zasługuje uzasadnienie wyboru takiej techniki pracy: w ten sposób uczeń nie powtarza tekstu bajki z pamięci, lecz odtwarza ją według swych własnych umiejętności, „oswajając” się niejako z danym materiałem. Należy zaznaczyć, że takie podejście do sposobu percepcji tekstu jest przełomowe. Gouin uznaje bowiem istnienie ścisłej zależności pomiędzy intelektualnym potencjałem odbiorcy a efektywnością procesu przyswajania danej treści⁷.

Lekturę prozy zaleca się dopiero na poziomie bardzo zaawansowanym. Należy nadmienić, że sprawność czytania traktowana jest jako drugorzędna w stosunku do mówienia.

8. Metoda progresywna Henry’ego Sweeta (XIX–XX w.)

Sweet wychodził z założenia, że wszelkie studia nad językiem winny opierać się na formie mówionej, bo to na jej podstawie powstaje język literacki, niejako wtórny. Chcąc opanować jakiś język obcy, należy, wzorem jego rodzimych użytkowników, zacząć od poznawania języka mówionego i dopiero potem zapoznawać się z tekstami pisanymi. Metodyk ten wątpił w sens obcowania z dziełami literackimi już na samym początku nauki, gdyż, jak twierdził, styl utworów literackich daleki jest od tego, którym posługujemy się na co dzień. Obcowanie z tekstami literackimi, zdaniem Sweeta, przynosi często skutek odwrotny do zamierzonego: staje się powodem interferencji, obniżając tym samym jakość wypowiedzi.

O sile tego argumentu świadczyć może odzew, jaki do dziś znajduje on w literaturze przedmiotu, zdania są bowiem podzielone. H. Peters sformułował swe obawy następująco: „[...] forma języka w tego rodzaju tekstach [tj. tekstach literackich – N.T.], np. konstrukcje zdaniowe, płaszczyzny stylistyczne, sposób prezentacji obrazu fikcji literackiej różni się zasadniczo od pragmatycznej, stosowanej w codziennym użyciu konwencji uzualnej danego języka” (Kozłowski 1991: 42).

Wielu dydaktyków jest jednak zdania, że korzyść z lektury jest nieporównywalnie większa niż ryzyko zastosowania zbyt wyszukanego, książkowego stylu, błędnej formy czy archaizmu. Skoro budulcem dla literatury staje się żywa mowa, czytanie wzbogaca i utrwala słownictwo, wywierając tym samym dodatni wpływ na postępy w mówieniu (Bałutowa 1979: 37–38).

⁶ Na temat technik pracy z tekstem literackim, stosowanych przez Gouina, pisze Ronowicz (1982: 82).

⁷ Więcej o problemie interakcji pomiędzy tekstem a jego adresatem – w podrozdziale poświęconym podejściu komunikacyjnemu.

Sweet nie wykluczał jednak tekstu literackiego z programu nauczania. W opracowanej przez siebie metodzie wyodrębnił pięć faz nauki⁸, literaturę umieszczając na przedostatnim jej szczeblu. Postulował wykorzystanie dzieł twórców współczesnych. Lektura tekstów archaicznych przewidziana była w fazie piątej.

9. Otto Jespersen (XIX–XX w.)

Kolejnym metodykiem, który wniósł ogromny wkład w rozwój glottodydaktyki, jest duński anglista, O. Jespersen. Język postrzegał on przede wszystkim jako narzędzie komunikacji. Jego poglądy pod wieloma względami były zbieżne z założeniami Sweeta. Obaj uznawali nadrzędną pozycję mowy w stosunku do pisma, nie negując jednakże znaczenia tekstu literackiego w procesie dydaktycznym.

W rozprawie *How to teach a Foreign Language* Jespersen wyraził pogląd, że – skoro język ma służyć porozumiewaniu się – materiały do nauczania nie mogą opierać się na oderwanych od siebie zdaniach, gdyż to pozbawiałoby je wartości komunikacyjnej. Postulował on użycie tekstów, proponując następujące kryteria doboru: tematyka (różnorodna i ciekawa), język codzienny, poprawność gramatyczna i odpowiedni stopień trudności. W przypadku tekstów zbyt trudnych językowo, radził ich symplifikację. Na wyższych poziomach zaawansowania zalecał dyskusję, zadawanie pytań i dokonywanie streszczeń, wszystko to jednak miało służyć przygotowaniu ucznia do udziału w akcji komunikacji (Chodkiewicz 1986: 14–15).

10. Metoda czytania (lata dwudzieste i trzydzieste XX w.)

W latach dwudziestych i trzydziestych w Chicago organizowano kursy językowe, których zadaniem było wyćwiczenie umiejętności czytania ze zrozumieniem do takiego stopnia, by uczestnik był w stanie samodzielnie studiować teksty oryginalne (inne sprawności miały tu marginalne znaczenie). Pomysłodawcami tego projektu byli Otto Bond, Peter Hagboldt, Michael West i Harold Palmer.

Ćwiczone zarówno czytanie intensywne, jak i ekstensywne (Dakowska 2007: 206–207), stosowano technikę odpowiedzi na pytania do tekstu. Warto dodać, że opierano się zazwyczaj na uproszczonych tekstach literackich i czytankach, które, jak zauważa W. Rivers, „wprawdzie stawiały uczącego się

⁸ Faza mechaniczna, gramatyczna, idiomatyczno-leksykalna, faza literatury i faza archaiczna.

wobec zadania czytania dużej ilości materiału, ale, niestety, nie szło to zupełnie w parze z jakością osiąganego zrozumienia, niezbędnego dla rozwijania sprawności czytania efektywnego” (Chodkiewicz 1986: 22). Tekst podzielony był na paragrafy, nowe słówka zaś wypisane były w postaci listy, wraz z rysunkiem, lub użyte w kontekście.

Jak się jednak okazało, metoda ta poniosła fiasko, gdyż absolwenci kursów nie byli w stanie samodzielnie czytać tekstów oryginalnych. Mimo początkowego odżegnywania się od prezentacji materiału gramatycznego, niekiedy to właśnie on dominował nad ćwiczeniami ułatwiającymi rozumienie (Krakowian 1985: 88).

11. Metoda audiolingwalna (od lat czterdziestych XX w.)

Jej twórcy wyszli z założenia, że sprawności językowych należy nauczać w następującej kolejności: od słuchania do mówienia i od czytania do pisanie, przy czym najważniejsze było mówienie. Czytanie zatem plasowało się dopiero na trzecim miejscu i wprowadzano je znacznie później. Jak wykazały testy, słuchacze, trenując posługiwanie się językiem mówionym, jednocześnie osiąkali postępy w czytaniu. „Innymi słowy – jak pisze E. Ronowicz – odkryto, że umiejętność czytania jest naturalną konsekwencją nabycia sprawności mówienia” (1982: 168).

Jeśli chodzi o miejsce tekstu literackiego w nauczaniu metodą audiolingwalną, to miał on znaczenie marginalne. Traktowano go najwyżej jako impuls do ustnego wygłoszenia krótkiego, 2–3-minutowego streszczenia lub komentarza w języku obcym. Tego typu ćwiczenie pojawiało się dopiero na poziomie zaawansowanym.

Czego wynikiem było zepchnięcie tekstu literackiego na margines? Jak tłumaczy H. Chodkiewicz, sprawność czytania traktowano tu w ujęciu językoznawczym, nie zaś interdyscyplinarnym, co oznaczało, że nie przeprowadzano analizy jednostek na poziomie wyższym niż zdanie (1986: 20).

12. Podejście komunikacyjne (od lat siedemdziesiątych XX w.)

Jednym z nadrzędnych zadań jest ukształtowanie umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym – zarówno pozyskiwania, jak i udzielania informacji. Początkowo tekst literacki odgrywał marginalną rolę w procesie glottodydaktycznym, z uwagi na specyfikę języka, jednak z czasem uznano, że idea wprowadzania literatury do programu zajęć doskonale wpisuje się w główne założenia omawianego podejścia. Z jednej strony – staje się to okazją

do zaistnienia aktu komunikacji pomiędzy tekstem a odbiorcą (Handke 2008: 15), z drugiej zaś – wywołuje reakcję u uczącego się, dając tym samym impuls do zaistnienia jakichś zachowań językowych. A. Kozłowski pisze: „Dzięki szczególnie intensywnemu oddziaływaniu emocjonalnemu tekst zawiera ogromne możliwości wpływania na jednostkę i wyzwala w niej potrzeby werbalnego ustosunkowania się do problemów, które niesie” (1991: 13).

Jednym z zadań glottodydaktyka, który pracuje w myśl założeń podejścia komunikacyjnego, jest przybliżanie słuchaczom rozmaitych rejestrów danego języka. Wynika stąd potrzeba prezentowania różnorodnych materiałów, z którymi uczeń może się zetknąć w życiu codziennym, zwłaszcza na terenie kraju, którego język stanowi przedmiot zainteresowania. Są to np. teksty reklam, formularze, artykuły z gazet. Tego typu teksty mają jednak wymiar czysto pragmatyczny.

Chcąc przybliżyć uczącemu się kulturę danego narodu, dydaktycy sięgają niekiedy po literaturę. Warto zdać sobie sprawę z tego, że w naszym współczesnym rozumieniu jej granice zacierają się i nie tak łatwo o rozstrzygnięcie, co jest utworem literackim, a co nim nie jest. Co więcej, współcześni twórcy często czerpią inspirację z gatunków dotąd odległych, takich jak piosenki, modlitwy, przemówienia, graffiti czy wspomniane już reklamy (Cook 1995: 2–3). W takim ujęciu tekst literacki nabiera zupełnie nowego znaczenia. Staje się „oknem, przez które można oglądać i oswajając świat rodzimych użytkowników języka” (Seretny 2006: 243).

Podejście komunikacyjne nadaje tekstowi jeszcze jedną niezwykle istotną wartość. W myśl współczesnych metod badań literackich, w interakcji z odbiorcą tekst staje się generatorem znaczeń⁹. Sposób, w jaki czytelnik odbierze owe znaczenia, zależy od wielu czynników. W pierwszej kolejności należy tu wspomnieć o stopniu znajomości języka (Garncarek 2006: 137). Kluczową rolę ma przynależność do konkretnego kręgu kulturowego lub jakiegoś prądu myślowego (Bredella 2004: 379). Ponadto liczy się osobowość odbiorcy – im jest ona bogatsza, tym ciekawszy staje się w jego oczach dany tekst (Величко 1996: 58). Pozostaje jeszcze problem bagażu osobistych doświadczeń jednostki, które „zmieniają się pod wpływem lektury” (Bredella 2004: 379). Tym samym czytelnik przestaje być bierną stroną aktu komunikacji, staje się zaś czynnym jego uczestnikiem (Duff, Maley 2007: 8). Jednocześnie powinien być świadom tego, że kształt, jaki nadaje on dziełu, nie jest jedynym możliwym¹⁰. O tym samym pamiętać musi nauczyciel.

⁹ R. Handke pisze: „Nie tyle więc dzieło literackie ma znaczenia i jako obiekt odbioru jest ich nośnikiem, co raczej umożliwia wytwarzanie się owych znaczeń w interakcji z odbiorcą i w tym sensie jest ich generatorem” (Handke 2008: 20).

¹⁰ Mamy tu więc do czynienia z aktem rozumienia porównywalnym do „doświadczenia hermeneutycznego” – szerzej na ten temat piszą m.in.: Ricoeur 1991, Chmielowski 1993, Gadamer 1965, Mitosek 2004.

W myśl założeń podejścia komunikacyjnego, nauczający języka obcego winien być otwarty na nowe spojrzenia, nie wolno mu zasklepić się w aksjomatach interpretacji (Кулибина 1987: 9; Bredella 2004: 380; Seretny 2005: 253). Wiąże się to z dostrzeganiem i poszanowaniem odrębności każdego uczącego się i z umożliwieniem mu swobodnej wypowiedzi¹¹. Należy w tym miejscu wspomnieć o doniosłej roli, jaką pełni tekst w podejściu dialogicznym, wywodzącym się z podejścia komunikacyjnego. Tekst staje się nośnikiem określonych wartości, zaś uczącego się zachęca do podjęcia dialogu. W ten sposób rozwija się nie tylko umiejętności językowe, lecz także i osobowość studenta. Każde z takich „spotkań” wpływa bowiem na kształtowanie się jego tożsamości (Kramersch 1993).

Powyższe omówienie stanowi jedynie zarys problemu obecności tekstu literackiego w procesie dydaktyki języków obcych. Na podstawie przytoczonych tu informacji można jednak dokonać kilku uogólnień.

Tekst literacki od dawna towarzyszy nauczaniu języków, z tym że poszczególne metody inaczej widzą jego rolę. Może on być pretekstem, zachętą do stworzenia własnej wypowiedzi (pogląd taki podzielają zwolennicy metody bezpośredniej, szkoły Jespersena i podejścia komunikacyjnego). Wielu dydaktyków dopatrywało się w nim nośnika wartości kulturowych (nauczający zgodnie z założeniami metody filologicznej i podejścia komunikacyjnego) bądź też wyłącznie językowych (Komeniusz). Tekst literacki pojawia się także w nauczaniu audiolingwalnym, u Gouina i Sweeta, zajmuje tam jednak pozycję marginalną, gdyż akcent pada na doskonalenie sprawności mówienia. Wielu metodykom służy przede wszystkim jako materiał do ćwiczenia techniki przekładu (przypomnijmy tu metodę filologiczną, interlinearną, gramatyczno-tłumaczeniową czy szkołę Komeńskiego).

Mimo głosów sceptyków (m.in. Sweet), tekst literacki niewątpliwie odgrywa ważną rolę w nauczaniu języków obcych. Niedostrzeganie drzemiącego w nim potencjału jest równie niebezpieczne, jak przecenianie jego roli. Pomijanie tekstu literackiego zubożyłoby proces dydaktyczny, gdyż nie tylko stanowi on cenne źródło wiedzy o języku i kulturze, lecz także ma szanse urozmaicić zajęcia i wpłynąć motywująco na uczącego się. Świadczy o tym mnogość publikacji naukowych, poświęconych wykorzystaniu tekstu literackiego w procesie glottodydaktycznym, ukazujących się w naszym kraju i poza jego granicami.

¹¹ W wydanym na Tajwanie podręczniku do nauki angielskiego amerykański dydaktyk, I. Bagrov, postulat ten ujmuje w sposób niepozostawiający wątpliwości: „Nauczycielu, nigdy nie zapominaj, że twoja klasa to grono indywidualistów, a nie stado owiec!” (Bagrov, Cheng 2006: VI).

Bibliografia

- Bagrov I. A., Cheng P., 2006, *The world and I*, Hwali Publishing House, Taipei.
- Bałutowa B., 1979, *Literature as an Integral Part of Foreign Language Teaching*, [w:] *Neofilologia. Z zagadnień efektywności w nauczaniu języków obcych. Wybrane materiały z programu naukowego II Walnego Zjazdu Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, Poznań, s. 35–40.
- Bredella L., 2004, *The reading of literary texts: between guidance and creativity*, [w:] M. Byram, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, New York, s. 379–380.
- Chmielowski F., 1993, *Sztuka, sens, hermeneutyka: filozofia sztuki H. G. Gadamera*, WUJ, Kraków.
- Chodkiewicz H., 1986, *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, WSiP, Warszawa.
- Cook G., 1995, *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*, OUP, Oxford.
- Dakowska M., 2007, *Teaching English as a foreign Language. A Guide for Professionals*, PWN, Warszawa.
- Duff A., Maley A., 2007, *Literature*, OUP, Oxford.
- Gadamer H. G., 1965, *Wahrheit und Methode. Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik*, Mohr, Tubingen.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu jpjo*, Wydział Polonistyki UW, Warszawa.
- Handke R., 2008, *Poetyka dzieła literackiego*, PWN, Warszawa.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa.
- Krakowian B., 1985, *Readings for Glottodidactics*, WUL, Łódź.
- Kramsch K., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, OUP, Oxford.
- Mitosek Z., 2004, *Teorie badań literackich*, PWN, Warszawa.
- Ricoeur P., 1991, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Instytut Słowianoznawstwa PAN, Warszawa.
- Ronowicz E., 1982, *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego / drugiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny, *Z zagadnień dydaktyki jpjo*, Universitas, Kraków, s. 243–279.
- Кулибина Н. В., 1987, *Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом*, Москва.
- Величко А. В., 1996 *Текст и обучение коммуникации*, [w:] *Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного*, Москва.