

# Małgorzata Świstowska

---

## Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 roku i strategię ich czytania w nauczaniu języka polskiego jako obcego

---

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria 9, 83-95

---

2009

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Historicolitteraria IX (2009)

*Małgorzata Świstowska*

## Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 roku i strategię ich czytania w nauczaniu języka polskiego jako obcego

*Bycie człowieka w świecie*

*jest nierozzerwalnie związane z nawiązywaniem kontaktu z Drugim.*

Jadwiga Cieszyńska, *Dwujęzyczność, dwukulturowość –  
przekleństwo czy bogactwo?*

Nauczanie języka polskiego jako obcego ma krótką historię. Pierwsze kursy języka polskiego dla cudzoziemców zostały zorganizowane w 1931 r. w Warszawie i były prowadzone w wymiarze dwutygodniowym w powołanej w tym celu Szkole Letniej<sup>1</sup>. W tym stosunkowo niedługim, osiemdziesięcioletnim okresie dydaktyka języka polskiego jako obcego nie rozwinęła się w pełni zarówno pod względem metodycznym, jak i merytorycznym. Pisząc o aspekcie merytorycznym, mam na myśli zakres treści nauczania występujący w glottodydaktyce języka polskiego. Owe braki w treściach nauczania dotyczą w głównej mierze tekstów literatury polskiej, a w szczególności współczesnej prozy<sup>2</sup>. Jak dotąd nie powstała jeszcze antologia tekstów literatury polskiej, która zawierałaby propozycję kanonu literackiego dla cudzoziemców, uwzględniająca utwory prozatorskie po 1989 r. Obecnie można znaleźć informacje o tym, że w różnych ośrodkach akademickich w Polsce i za granicą, które zajmują się nauczaniem języka polskiego jako obcego, prowadzone są prace nad utworzeniem tego typu antologii.

Projekty antologii to w większości autorskie zbiory tekstów skupione wokół jakiejś myśli przewodniej wybranej przez twórcę danego zbioru. Jednym z ciekawych ujęć jest monografia literaturoznawcza *Proza polska o II wojnie światowej w kontekście socjokulturowym 1989–2000* autorstwa W. Tichomirowej, przeznaczona dla konkretnego odbiorcy, którym są studenci Uniwersytetu Moskiewskiego studiujący na kierunku lingwistyka i komunikacja międzykulturowa<sup>3</sup>. Inną propozycją antologii, której odbiorca nie został zawężony do konkretnej narodowości,

<sup>1</sup> Za: W. Miodunka, *Język polski w świecie. Cykl wykładów na studiach podyplomowych. Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2008.

<sup>2</sup> Termin „współczesna proza polska” stosuję zamiennie z terminem „proza polska po 1989 r.”

<sup>3</sup> Poglębiony opis tego projektu zob. W. Tichomirowa, *Monografia literaturoznawcza „Proza polska o II wojnie światowej w kontekście socjokulturowym 1989–2000” i jej wykorzystanie w edukacji literackiej na rosyjskiej polonistyce*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2005*, s. 308–312.

jest pomysł D. Michułki z Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej koncepcja opiera się na założeniu, „iż czytelnikami będą obcokrajowcy zainteresowani literaturą polską, natomiast w antologii oprócz tekstów w całości pojawią się też fragmenty utworów literackich”<sup>4</sup>. Zbiór ten poza tekstami prozy polskiej po 1989 r. będzie zawierał również teksty poetyckie oraz utwory literackie z epok poprzednich.

Również z referatów wygłaszanych na konferencjach glottodydaktycznych dowiadujemy się o autorskich programach nauczania literatury polskiej, które prezentują ciekawe ujęcia kształcenia literackiego różnych grup cudzoziemców. Jedne z najciekawszych pomysłów pracy ze współczesnym tekstem literackim należą do W. Próchniak z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego<sup>5</sup>, która wraz ze swoimi studentami obcokrajowcami poszukuje treści uniwersalnych we współczesnej literaturze kobiet. Równie ciekawe są propozycje lekcji opartych na analizie tekstów R. Kapuścińskiego, opracowane przez M.E. Sajenczuk z Uniwersytetu Łódzkiego<sup>6</sup>. Oryginalny pomysł wykorzystania felietonów i miniatur prozatorskich S. Mrożka jako pretekstów do rozwijania sprawności mówienia przedstawia A. Janus-Sitarz z Uniwersytetu Jagiellońskiego<sup>7</sup>. Na szczególną uwagę zasługuje także pomysł A. Mazanek z działającego przy Uniwersytecie Warszawskim ośrodka kształcenia cudzoziemców „Polonicum”. A. Mazanek od 1992 r. prowadzi warsztaty literackie przeznaczone dla obcokrajowców-humanistów. Zajęcia te łączą w sobie omawianie utworów literackich z próbą tworzenia własnych tekstów literackich w języku polskim<sup>8</sup>.

Przedstawione tutaj propozycje wykorzystania tekstów są fragmentaryczne i oczywiście nie wyczerpują pomysłów i opracowań zajęć literackich prowadzonych w różnych ośrodkach akademickich. Zaprezentowałam tych kilka przykładów dla zobrazowania braku systemowego ujęcia kształcenia literackiego cudzoziemców. Sytuacja ta powoli ulega zmianie, jednak wydaje się, iż niewielu jest nauczycieli i badaczy, którzy zechcieliby stworzyć kanon lub inwentarz tekstów prozy polskiej po 1989 r. oraz opracować antologię, tak niezbędną zarówno dla studentów cudzoziemców, jak i dla lektorów języka polskiego jako obcego. Na pytania, z jakiego

<sup>4</sup> D. Michułka, *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. A. Dąbrowskiej, Wrocław 2004, s. 421–432.

<sup>5</sup> Zob. W. Próchniak, „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*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Katowice 2001, s. 205–214; eadem, *Gra w domino, czyli o korzyściach płynących z czytania literatury kobiet (propozycje ćwiczeń)*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim...*, op. cit., s. 333–340.

<sup>6</sup> Zob. M.E. Sajenczuk, *Po polsku o sprawach świata. Teksty Ryszarda Kapuścińskiego w nauczaniu cudzoziemców*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim...*, op. cit., s. 325–332; eadem, *Wywiad jako technika rozwijania sprawności mówienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupach wielokulturowych (z wykorzystaniem wybranych tekstów Ryszarda Kapuścińskiego)*, [w:] *Sprawności przede wszystkim*, pod red. A. Seretny, E. Lipińskiej, Kraków 2006, s. 171–184.

<sup>7</sup> Zob. A. Janus-Sitarz, *Zabawy z Mrożkiem a nauczanie komunikacyjne*, [w:] *Sprawności przede wszystkim...*, op. cit., s. 163–170.

<sup>8</sup> Zob. A. Mazanek, *Urok warsztatów literackich jako formy polonistycznego kształcenia cudzoziemców*, [w:] *Nauczanie języka polskiego...*, op. cit., s. 270–274.

powodu do tej pory nie opracowano wyboru współczesnych tekstów prozatorskich oraz dlaczego kształcenie literackie zajmuje ważne miejsce w nauczaniu języka polskiego jako obcego, spróbuję odpowiedzieć w dalszej części.

### Kanon tekstów prozy polskiej po 1989 r. dla obcokrajowców – problem wyboru

Podstawowy problem dotyczący utworzenia wyboru tekstów współczesnej prozy polskiej czy też szerszej literatury dla obcokrajowców jest związany z tematyką utworów współczesnych. Badacze zajmujący się kwestią literackiego kształcenia cudzoziemców zgodnie twierdzą, iż trudno jest im zdecydować, jakiego typu teksty zaproponować uczącym się, aby zainteresować ich treścią utworów<sup>9</sup>. Chodzi tu o kwestię polonocentryczności i uniwersalności utworów literackich. Część lektorów języka polskiego jest zdania, że literatura polska w większości nie stanowi zachęty dla odbiorcy z Zachodu. „W swej znakomitej większości literatura polska jest odbierana jako nieczytelna, niewywołująca większego zainteresowania z powodu polonocentryczności, czyli skoncentrowania na wyjątku w Polsce rozumianej tematyce”<sup>10</sup>. Uwaga ta została poczyniona w kontekście literatury XIX-wiecznej i przedwojennej, skupionej wokół romantycznej martyrologii. Jednak również literatura powojenna, zanurzona w tematyce PRL-owskiej, z uwagi na cenzurę posługująca się ezopowym językiem czytelnym głównie dla rodzimego odbiorcy, jest zbyt skomplikowana i niezrozumiała dla cudzoziemca. „Cenzura powoduje skomplikowane kody porozumienia z czytelnikiem i tylko nieliczni (Sławomir Mrożek) potrafili zrobić z tego sztukę zrozumiałą także poza Polską”<sup>11</sup>.

A co z literaturą po 1989 r.? W jaki sposób demokracja i wolność słowa zmieniły tematykę utworów współczesnych pisarzy? Paradoksalnie, obalenie reżimu komunistycznego początkowo wpłynęło niekorzystnie na rozwój literatury, a w szerszej perspektywie, polskiej sztuki. Okazało się nagle, że artyści zostali pozbawieni głównego motywu twórczości, jakim do tej pory był bunt wobec systemu totalitarnego, nie potrafili natomiast wypełnić powstałej pustki. Sytuacja stagnacji w sztuce zapanowała nie tylko w Polsce, ale w całej Europie Środkowej. *Środkowoeuropejskie królestwo nudy*, taki tytuł nosił artykuł krytykujący nową „nijaką” sztukę krajów postkomunistycznych<sup>12</sup>. Po dwudziestu prawie latach, które minęły od przełomowego 1989 r., sytuacja w polskiej literaturze wyraźnie się poprawiła. Mamy coraz więcej młodych twórców, którzy sięgają po tematy uniwersalne i piszą w sposób na tyle interesujący, że utwory te cieszą się dobrą opinią krytyków polskich i zagranicznych. Mam tu na myśli teksty tłumaczone na języki obce, ale również utwory wyróżnionych m.in.

<sup>9</sup> Szerzej o dyskusji, jakie teksty prozy polskiej po 1989 r. włączyć do nauczania języka polskiego jako obcego, zob. W. Próchniak, *Gra w domino...*, op. cit.; W. Tichomirowa, *Kulturowy model prezentacji literatury w dydaktyce uniwersyteckiej. Program wykładu monograficznego „Polska proza o II wojnie światowej w ujęciu socjokulturowym*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim...*, op. cit.; M.E. Sajenczuk, *Po polsku...*, op. cit.; W. Choriew, *Kanon powojennej literatury polskiej dla studentów polonistyki w Rosji*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim...*, op. cit.; D. Michułka, *Miejsce literatury...*, op. cit.

<sup>10</sup> M.E. Sajenczuk, *Po polsku...*, op. cit., s. 325.

<sup>11</sup> W. Hajduk-Gawron, *Europejskość czy polskość – wkład literatury polskiej w nową wspólnotę kulturową*, [w:] *Nauczanie języka polskiego...*, op. cit., s. 247.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 247.

nagrodą Nike autorów, takich jak Stanisław Lem, Andrzej Stasiuk, Olga Tokarczuk, Magdalena Tulli, Wiesław Myśliwski czy Jerzy Pilch, by wymienić tylko kilku z grupy polskich pisarzy cieszących się uznaniem za granicą. Twórcy ci w swoich utworach łączą obie cechy: polskość i uniwersalność. Tego typu teksty spotykają się z największym zainteresowaniem wśród studentów obcokrajowców, którzy w obcej literaturze poszukują zarówno treści znanych z własnego doświadczenia socjokulturowego, ale także nowych miejsc do eksploracji<sup>13</sup>.

Specyfika polskiej prozy po 1989 r. jest związana nie tylko z ową kompilacją motywów typowo polskich z problemami ogólnoludzkimi. Nowum dotyczy również zmiany perspektywy twórcy, który obok dążenia do wyrażenia ogólnej prawdy o świecie, ale w rodzimym kontekście (np. twórczość A. Stasiuka), skupia się przede wszystkim na wyrażaniu przeżyć indywidualnego człowieka, zwykle własnych przemyśleń i doświadczeń. Pojawiło się wiele utworów o charakterze autobiograficznym, m.in. Pawła Huellego, Aleksandra Jurewicza, Stefana Chwina, Juliana Kornhausera. Ta różnorodność i skrajność motywów i perspektyw, które przyjmują współcześni pisarze, powoduje, że proza po 1989 r.

dąży do stworzenia formy pojemnej – zdolnej pomieścić w sobie wtręty autobiograficzne i ostentacyjne zmyślenie, erudycyjny esej i klasyczną narrację. Chodzi więc o formę przekraczającą fikcyjność, odzwierciedlającą wielość porządków świata, a zarazem tak fikcyjną, jak nieskrycie fikcyjna jest dzisiejsza rzeczywistość<sup>14</sup>.

Aby sprostać tak skomplikowanemu zadaniu, pisarze eksperymentują również w sferze gatunkowej.

Powieści początku lat 90-tych – zauważył P. Czapliński – nie poddają się łatwym rozróżnieniom gatunkowym – ich kompozycja, skład dowolnie mieszanych gatunków, wydaje się podlegać jednokrotnym normom spójności. Co jednak charakterystyczne, jest to „sylwa” zdyscyplinowana zarówno w zawartości intelektualnej jak i kompozycji<sup>15</sup>.

Jak widać, nowa literatura jest skomplikowana i może powodować trudności w odbiorze nie tylko obcokrajowcom, ale także polskim czytelnikom. W tym kontekście pytanie o kanon staje się jeszcze bardziej problematyczne. Skoro najnowsza proza wymyka się tradycyjnemu opisowi i podejściu stosowanemu do tej pory w pracy z tekstem na lekcjach zarówno języka polskiego jako obcego, jak również na zajęciach w tradycyjnych polskich szkołach<sup>16</sup>, to aby przybliżyć obcokrajowcom ten nowy typ tekstów, należy przygotować odpowiednie do tego narzędzie badawcze, nie zaś zastanawiać się, czy teksty te umieszczać w kształceniu cudzoziemców. W tej sytuacji

<sup>13</sup> Szerzej o problemie polskości i uniwersalności polskiej literatury zob. W. Hajduk-Gawron, *Europejskość czy polskość...*, op. cit.

<sup>14</sup> P. Czapliński, *Proza polska: ostatnie 20 lat*, portal.wsiz.rzeszow.pl/strona.aspx?id=695, ostatnia modyfikacja: 21 maja 2008, s. 4.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Na temat kanonu lektur w szkołach polskich zob. D. Michułka, *Miejsce literatury...*, op. cit.; W. Hajduk-Gawron, *Europejskość czy polskość...*, op. cit.

pożyteczne będzie zaznajomienie się z innym sposobem literaturoznawczego opisu, nazywanego przez polską krytykę „sylwicznym”, kiedy to badacz rezygnuje z linearnych konstrukcji w analizie i interpretacji materiału, przejrzystej kompozycji, a nawet tradycyjnych norm stylistycznych języka naukowego, wybierając fragmentaryczność, [...] nierzadko ograniczając się do samego postawienia problemu bez dawania gotowych odpowiedzi<sup>17</sup>.

Studenci, którzy w ten sposób spojrzą na problem interpretacji utworu, nie będą obawiać się stawić czoła polskim utworom.

Problem tkwi nie tylko w odpowiednim wyborze konkretnych utworów.

Taki kanon – stwierdził W. Choriew – powinien dawać wyobrażenie o żywym procesie historycznoliterackim, w którym szczytowe osiągnięcia powstają dzięki wysiłkom artystycznym wielu twórców. On powinien być wpisany do kontekstu literatury światowej i jej poszukiwań, pokazać wzajemne przyciągania się i odrzucania, które stanowią o realnym rozwoju literatury<sup>18</sup>.

Odnosząc się do tych słów, stwierdzam, że taki kanon powinien zawierać utwory różnego typu, charakterystyczne dla tendencji wstępujących w prozie polskiej po 1989 r. Zadanie nauczyciela nie polega na „sortowaniu” tekstów według stopnia atrakcyjności tematów, zresztą taka klasyfikacja nie byłaby obiektywna, lecz zależna od upodobań literackich nauczyciela. Atrakcyjność tekstu omawianego na zajęciach nie zależy wyłącznie od tego, czy utwór podejmuje tematy tzw. trudne czy lekkie. To, czy student zainteresuje się danym tekstem, zależy przede wszystkim od sposobu prezentacji i pracy z owym utworem. To zaś, jak te teksty przyjmą studenci, będzie zależało od strategii odczytywania utworów opracowanych przez nauczycieli. Zagadnieniu metod i technik pracy ze współczesnym tekstem literackim na lekcjach języka polskiego jako obcego poświęcę ostatnią część mej wypowiedzi. Zanim jednak przejdę do opisu tej kwestii, chcę poruszyć problem znaczenia kształcenia literackiego w procesie nauczania języka polskiego cudzoziemców.

### **Znaczenie sprawności czytania i kształcenia literackiego w nauczaniu języka polskiego jako obcego**

Student uczący się języka obcego w początkowej fazie nauki kładzie nacisk na rozwijanie sprzężonych ze sobą sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu, zwłaszcza gdy nauka odbywa się w kraju, w którym język ten jest narzędziem komunikacji danej społeczności. Dopiero mniej więcej od poziomu podstawowego (B1) uczący się zauważają potrzebę rozumienia tekstu pisanego. Dzieje się tak w chwili, gdy student potrafi już bez problemu komunikować się w sytuacjach codziennych i zaczyna poszukiwać nowych sposobów zgłębiania wiedzy o danej przestrzeni socjokulturowej. To właśnie czytanie od pewnego momentu nauki staje się sprawnością najbardziej pożądaną przez uczących się, „uważane [jest] za najbardziej złożoną pracę umysłową człowieka, która jest jednocześnie najbardziej podmiotowa. Czytanie bowiem jest narzędziem uczenia się i rozwoju osobowego, które pozwala człowiekowi na twórcze uczestnictwo w nauce i kulturze”<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> W. Tichomirowa, *Monografia literaturoznawcza...*, op. cit., s. 310.

<sup>18</sup> W. Choriew, *Kanon powojennej literatury...*, op. cit., s. 408–409.

<sup>19</sup> *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, pod red. A. Seretny, E. Lipińskiej, Kraków 2005, s. 185.

Większość nauczycieli języka obcego jest zdania, że od samego początku procesu nauki należy rozwijać u studentów wszystkie sprawności jednocześnie. Oczywiście w zależności od celu nauki, jak i od metody, którą obiera nauczyciel, proporcja pomiędzy czasem i nakładem pracy poświęcanym na rozwijanie słuchania, mówienia, czytania i pisania jest różna<sup>20</sup>. Obecnie w glottodydaktyce dominuje podejście komunikacyjne, które w zakresie czytania kładzie nacisk na obcowanie uczącego się z tekstem autentycznym.

Zachowanie autentyczności językowej to wymóg nauczania metodą pragmatyczno-komunikacyjną, czyli nakierowaną na prezentację materiału leksykalnego, symulację sytuacji językowych, zbliżających się również tematycznie do realnych i prowokujących potencjalne reakcje językowe z życia codziennego w warunkach lekcyjnych<sup>21</sup>.

Tak przedstawione kryterium autentyczności tekstów będzie odsyłać zainteresowanych przede wszystkim do utworów użytkowych, takich jak artykuły prasowe, ulotki, ogłoszenia, reklamy, rozkłady oraz wszelkiego rodzaju nakazy i zakazy, które można zobaczyć w miejscach publicznych. Tekstem autentycznym będzie również utwór literacki opisujący realia danego kraju, ale także taki, który wpisuje się w nurt literacki obecny w danym obszarze kulturowym, reprezentujący istniejące tendencje w sztuce. Literatura będzie spełniać dla uczących się funkcję przewodnika po specyfice polskiej kultury rozumianej bardzo szeroko jako polska tradycja, obyczajowość, sztuka oraz folklor. Poznanie i aktywne uczestnictwo cudzoziemców w tak szeroko rozumianym życiu kulturalnym danego kraju jest zadaniem trudnym do wykonania. Nauczyciel musi włożyć dużo wysiłku, by na lekcjach języka umożliwić studentowi zanurzenie się w kulturze. Obecnie w literaturze glottodydaktycznej coraz częściej pojawia się termin linguakultura, który ma pełniej określać, co jest przedmiotem nauczania języka obcego. Linguakultura to: „językowy obraz wartości, symboli, sensów charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego”<sup>22</sup>.

składają się [na nią] ważne dla wszystkich Polaków wartości zobrazowane w języku. Jest to linguakultura głównego nurtu (linguakultura narodowa), wspomagana jednak nieustannie przez linguakultury środowiskowe, peryferyjne; nie tyle mniej ważne, ile bardziej specyficzne, zindywidualizowane w stosunku do linguakultury głównej<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Szerzej zob. W. Próchnik, „Przeprowadzka” do nowego języka..., op. cit. Autorka dokonuje tam linearnego przeglądu metod nauczania pod kątem sprawności czytania, poprzedzając ów opis stwierdzeniem: „W glottodydaktyce zaznacza się kilka podstawowych nurtów metodologicznych, w ramach których czytanie ze zrozumieniem definiowane jest na różne sposoby, a co za tym idzie – przyznaje się mu odmienne funkcje, sytuując nabywanie sprawności lekturowej studenta na różnych poziomach procesu dydaktycznego”, s. 206.

<sup>21</sup> A. Majkiewicz, *Różne odmiany tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Katowice 2001, s. 129.

<sup>22</sup> G. Zarzycka, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?* [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim...*, op. cit., s. 436.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 437.

Wydaje się, że to właśnie literatura, a zwłaszcza proza najpełniej prezentuje różnorodne zjawiska kulturowe, stąd też

objaśnianie ważnych tekstów literackich, a przynajmniej ich fragmentów czy choćby zapoznanie z wyborem funkcjonujących w polskiej linguakulturze cytatów (z dzieł literackich, filmowych, z piosenek) pełniących rolę matryc kulturowych (a więc wykorzystywanych metaforycznie, pełniących rolę klisz) może znacznie ułatwić zanurzenie się cudzoziemców w świat języka polskiego<sup>24</sup>.

Kolejna kwestia kształcenia literackiego obcokrajowców jest związana z rolą, jaką chce odgrywać obcokrajowiec–expat<sup>25</sup> w polskim społeczeństwie, rolę członka społeczeństwa w kraju osiedlenia. Każdy, kto chce pretendować do miana w pełni kompetentnego użytkownika danego języka, a tym samym uczestnika życia społecznego kraju, musi wykazać się m.in. znajomością twórców i wytworów kultury danego narodu<sup>26</sup>.

Pomijanie w trakcie nauczania języka – stwierdzają A. Burzyńska i U. Dobesz – jego elementów wyrażających treści kulturowe (bądź kulturą uwarunkowanych) może utrudniać komunikację, adaptację nowych kodów kulturowych, a nawet wywołać u osoby uczącej się danego języka zjawisko tzw. szoku kulturowego<sup>27</sup>.

Aby tego szoku uniknąć, należy zapoznawać studentów z elementami polskiego życia kulturalnego już od początku nauki języka. W obrębie literatury oznacza to posiadanie wiedzy dotyczącej nazwisk znanych polskich pisarzy i tytułów ich najważniejszych utworów, a także znajomości najważniejszych polskich nagród literackich. W tym samym artykule autorki opisują projekt inwentarza tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym. W zakresie literatury inwentarz tematyczny postuluje znajomość zagadnień takich, jak w kategorii *Postacie: filmowe adaptacje literatury polskiej oraz ludzie i wydarzenia w zwierciadle satyry*, a w tej subkategorii nazwiska ze świata literatury, takie jak *Gombrowicz, Mroźek*. Kolejne hasło w inwentarzu: *Człowiek. Wydarzenia*, mieści w sobie zagadnienie dotyczące znajomości *Warszawskich Targów Książki*. W kategorii: *Rzeczy (teksty kultury)* znajduje się odnośnik: *Utwory literackie*<sup>28</sup>. Inny z kolei artykuł, autorstwa G. Zarzyckiej i M. Jelonkiewicza, wchodzić w skład

<sup>24</sup> Ibidem, s. 438.

<sup>25</sup> Mianem expatów określają samych siebie obcokrajowcy mieszkający przez jakiś czas w Polsce dla odróżnienia od turystów, którzy są w naszym kraju przejazdem. Wybór takiej nomenklatury jest spowodowany niechęcią do używania określenia „imigrant”, które jest nacechowane negatywnie. Osoby zainteresowane szerzej tym zagadnieniem odsyłam do audycji radiowych „Ex-Pat” emitowanych w każdą niedzielę w godzinach od 10.00 do 12.00 w Radiu Alfa.

<sup>26</sup> Postulaty dotyczące zakresu wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego zostały omówione w pracy zbiorowej pt. *Kultura w nauczaniu...*, op. cit.

<sup>27</sup> A.B. Burzyńska, U. Dobesz, *Projekt inwentarza tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, pod red. W. Miodunki, Kraków 2004, s. 119.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 122–127.



wspomnianego już tomu pod redakcją W. Miodunki, zawiera indeks haseł do projektowanego *Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*. W indeksie tym nie ma bezpośrednich wytycznych dotyczących znajomości najnowszej polskiej literatury po przełomie 1989 r., natomiast pod hasłem *Historia kultury polskiej*, w odnośniku *literatura* znajdujemy określenie *literatura po 1945 r.*, a ze współczesnych twórców nazwiska: Czesława Miłosza, Hanny Krall, Sławomira Mrożka, Ryszarda Kapuścińskiego. Powyższe rozważania dotyczące znaczenia znajomości literatury oraz związanych z nią elementów kulturowych podkreślają konieczność opracowania pomocy zawierających wybór współczesnych tekstów literackich.

Zbiór taki jest niezbędny z jeszcze jednego względu. Od 2004 r. każdy z obcokrajowców, który chce uzyskać państwowy dokument poświadczający znajomość języka polskiego, może przystąpić do egzaminu certyfikatowego. Obecnie istnieje możliwość poświadczanie znajomości języka polskiego na trzech poziomach: podstawowym (B1), średnim ogólnym (B2) i zaawansowanym (C1). Aby pomyślnie zdać egzamin na poziomach B2 i C1, konieczna jest znajomość literatury polskiej w zakresie określonym w dokumencie *Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003). W dokumencie tym w wymogach dla poziomu średniego ogólnego w punkcie dotyczącym rozumienia tekstów pisanych czytamy, iż zdający powinien rozumieć: „teksty ciągłe – całe lub fragmenty (teksty prasowe, informacyjne, reklamowe, literackie) długości 1–1,5 strony formatu A4”. W wymogach dotyczących rozumienia tekstów pisanych określonych dla poziomu zaawansowanego czytamy, iż zdający powinien rozumieć: „teksty całe lub fragmenty tekstów prasowych, użytkowych i literackich, w tym: opowiadanie, relacja, opis, narracja”<sup>29</sup>. Skoro obcokrajowiec zdający egzamin certyfikatowy powinien umieć czytać teksty literackie, to nauczyciel musi nauczyć go obcowania z takimi utworami. Pomoc w postaci zbioru tekstów z pewnością ułatwiłaby pracę lektorowi, a także byłaby cennym podręcznikiem dla ucznia. Zbiór taki oprócz tekstów powinien zawierać propozycje strategii ich odczytywania. Poniżej przedstawię przegląd istniejących pomocy dydaktycznych do nauczania JPJO, które zawierają fragmenty utworów prozatorskich napisanych po 1989 r. wraz z propozycją technik ułatwiających zrozumienie tych tekstów.

### **Strategie czytania prozy polskiej po 1989 roku proponowane w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego**

Wybierając tekst dla swoich uczniów, nauczyciel musi odpowiedzieć na pytanie po co ów tekst będzie na lekcji czytany. Dopiero obrawszy cel, uczyący powinien zastanowić się, jakie techniki wybrać, aby uczynić tekst zrozumiałym dla uczniów. Celów, dla których czytamy jakiś utwór, jest wiele. Do najczęstszych należą: rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się, egzemplifikacja reguł gramatycznych lub ortograficznych, ćwiczenie wymowy lub kształtowanie kompetencji socjokulturowej. Nie każdy tekst można wykorzystać do zrealizowania wszystkich wymienionych celów. W podręcznikach do nauczania JPJO najczęściej znajdują się teksty, które można wykorzystać wielokrotnie przy okazji ćwiczenia różnych podsystemów języka.

<sup>29</sup> *Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003, s. 36, 49.

Techniki stosowane w nauczaniu czytania w języku obcym dzielą się na takie, które stosujemy przed czytaniem tekstu, w trakcie czytania i po czytaniu. Przed rozpoczęciem czytania nauczyciel powinien zastosować strategie, w wyniku których uczący się przypomną sobie materiał gramatyczny i leksykalny, który będzie wykorzystany w tekście, jak również powinien zogniskować uwagę uczniów wokół tematu utworu. Do najpopularniejszych technik poprzedzających czytanie należą: zagadki leksykalno-gramatyczne, przewidywanie wyrazów w tekście, rozmowa na temat ilustracji dołączonej do tekstu, dyskusja wokół tytułu i/lub śródtytułów tekstu. Techniki towarzyszące czytaniu tekstu dzielą się na te, które dotyczą rozumienia globalnego (*skimming*), selektywnego (*scanning*) i szczegółowego. W trakcie czytania kursorycznego (globalnego) najczęściej stosowane są strategie takie, jak wyszukiwanie w tekście wyrazów kluczy, tworzenie „róży wyrazów” z wyrazów-kluczy, tworzenie zdań zawierających wyrazy-klucze, streszczających główne myśli tekstu, wybieranie jednego lub dwu zdań zawierających główne myśli utworu.

Przy czytaniu selektywnym najczęściej stosuje się techniki typu: „krótka odpowiedź” lub „odpowiedź rozszerzona” oraz uzupełnianie zdań, tabel, diagramów i kwestionariuszy. Do technik towarzyszących czytaniu intensywnemu (szczegółowemu) należą: wnioskowanie o znaczeniu słów na podstawie kontekstu, wnioskowanie o znaczeniu słów na podstawie ich budowy, leksykalne ćwiczenie kategoryzujące lub asocjacyjne, parafrazy poszczególnych fragmentów tekstu, wypełnianie luk w przepisany tekście itp. Końcowemu etapowi pracy z tekstem towarzyszą techniki możliwe do wykorzystania po czytaniu, do których należą: nadanie tytułu całemu tekstowi i/lub śródtytułów poszczególnym akapitom, odnajdowanie błędów w podanym planie zdarzeń, uzupełnianie streszczenia podanymi słowami, uzupełnianie brakujących fragmentów streszczeń, odnajdowanie błędów merytorycznych w podanym streszczeniu, dyskusja na tematy przedstawione w tekście.

Oprócz przytoczonych przeze mnie wyżej technik towarzyszących różnego rodzaju sposobom czytania tekstów, istnieją jeszcze tzw. techniki mieszane stosowane we wszystkich typach czytania: globalnym, selektywnym i szczegółowym. Są to: wybór wielokrotny, technika typu prawda/fałsz, łączenie tekstu z odpowiednim rysunkiem, układanie pomieszanych zdań lub fragmentów tekstu, oddzielanie od siebie dwóch wymieszanych tekstów, uzupełnianie rozpoczętych zdań i dobieranie fragmentów tekstu<sup>30</sup>. Oczywiście nie wszystkie z tych technik są możliwe do wykorzystania w pracy z tekstem literackim. Niektóre z nich sprawdzają się jedynie w pracy z tekstami informacyjnymi typu reportaż, felieton i wywiad (np. układanie pomieszanych zdań lub fragmentów tekstu oraz oddzielanie od siebie dwóch wymieszanych tekstów). Poniżej przedstawię strategię pracy ze współczesnym tekstem prozatorskim proponowane w podręcznikach do JPJO.

Jak już wcześniej wspominałam, znajomość tekstów literackich, a ściślej rozumienie tego typu utworów, jest wymagane od uczących się od poziomu znajomości języka B2. W praktyce oznacza to, że tekst literacki jest włączany do kształcenia cudzoziemców dopiero na tym poziomie nauczania. Niektórzy nauczyciele próbują oczywiście czytać krótkie fragmenty polskich utworów na niższych poziomach (A1, A2 i B1), jednak w większości boją się stawić przed uczącymi się tak trudne

---

<sup>30</sup> Szerszy opis technik stosowanych w pracy z tekstem zob. *ABC metodyki...*, op. cit., s. 200–226.

wyzwanie, jakie stanowi literatura polska. Właściwie nie wiadomo, co sprawia, że lektorzy JPJO nie podejmują trudu czytania tekstów literackich na niższych poziomach, strach przed wyzwaniem, czy brak pomocy dydaktycznych zawierających tego typu teksty? Przystępując do analizy podręczników do nauczania JPJO pod kątem obecności w nich tekstów współczesnej prozy polskiej, podzieliłam pomoce dydaktyczne na dwie grupy: przeznaczone *stricte* do rozwijania sprawności czytania oraz podręczniki kursowe, które oprócz ćwiczeń rozwijających wszystkie sprawności i podsystemy języka zawierają również teksty do ćwiczenia czytania ze zrozumieniem.

Wśród pomocy dydaktycznych przeznaczonych do rozwijania sprawności czytania zawierających teksty prozatorskie napisane po 1989 r. na uwagę zasługuje podręcznik *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*, opracowany przez M. Kitę i A. Skudrzyk. Pozycja ta zawiera „utwory lub fragmenty utworów literackich z różnych epok, także wyimki tekstów filozoficznych oraz naukowych, popularnonaukowych i publicystycznych. Są także teksty użytkowe, dowcipy, sentencje, przysłowia”<sup>31</sup>. Celem tego podręcznika jest poszerzenie zasobu słownictwa i frazeologii uczących się, a także poznanie polskiej kultury i rzeczywistości. Teksty zostały zgrupowane wokół dwudziestu kategorii tematycznych, m.in. *Życie, Kondycja człowieka, Kobieta, Uczucia, Rodzina, Dom, Przyjaźń, Szkoła*. W każdym z tych rozdziałów znalazły się utwory zróżnicowane gatunkowo i stylistycznie. Wśród utworów prozatorskich dominują fragmenty utworów pisarzy dwudziestowiecznych, takich jak Witold Gombrowicz, Tadeusz Nowak, Tadeusz Konwicki, Stanisław Lem, Sławomir Mrozek. Proza polska po 1989 r. jest tu reprezentowana jedynie przez fragmenty dwóch utworów: Marii Nurowskiej *Zniewolenia*, pochodzącego z tomu *Panny i wdowy* oraz *Awansu* Edwarda Redlińskiego. Podręcznik nie zawiera niestety ćwiczeń.

Kolejny zbiór tekstów służący jako pomoc do rozwijania sprawności czytania to wydany w 2005 r. we Francji nakładem wydawnictwa L’Harmattan podręcznik *Apprendre le polonais par les textes*, autorstwa S. Mędaka, B. Bieli i C. Bruley-Meszaros. Zawiera on krótkie fragmenty tekstów wraz z ich opracowaniem. Publikacja ta jest adresowana do uczących się znających język na poziomie B1. Podręcznik ten oprócz utworów literackich prezentuje fragmenty wspomnień, esejów, dzienników, listów, piosenek, scenariuszy filmowych, artykułów prasowych i tekstów dla dzieci. Wśród utworów prozatorskich napisanych po 1989 r. znalazły się: *H.E.O.* Zbigniewa Herberta, fragmenty *Cesarza* i *Hebanu* Ryszarda Kapuścińskiego, *Apokryfów* Stanisława Lema, *Widnokregu* Wiesława Myśliwskiego, *Opowiadań* Marka Nowakowskiego, *Miasto utrapienia* Jerzego Pilcha, *Transformejszen* Edwarda Redlińskiego oraz *Gry na wielu bębenkach* Olgi Tokarczuk. Strategie czytania każdego z tych tekstów zostały opracowane według jednego schematu. Na początku podany jest krótki fragment tekstu (około 200–300 słów), po nim następuje ćwiczenie oparte na technice wielokrotnego wyboru, np.:

---

<sup>31</sup> M. Kita, A. Skudrzyk, *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*, Katowice 2007, s. 7.

Proszę wybrać właściwą odpowiedź.

1. Częstki poruszające się w galaktykach pochodzą z:
  - a. rozbitego oraz pękającego szkła
  - b. gazów rozprzestrzeniających się poza galaktykami
  - c. ciemnych gazów przypominających chmury;

a następnie objaśnienia leksyki. W pierwszej kolejności podane są definicje czasowników występujących w tekście, przy czym większość czasowników została przedstawiona w parze aspektowej. Objasnienie zostało podane w języku polskim, np.: „owocować/zaowocować <przynosić dobre rezultaty, korzyści, skutkować>”.

Kolejno zostały objaśnione użyte we fragmencie tekstu związki frazeologiczne, stałe wyrażenia, powiedzenia, np.: „stan rzeczy <istniejąca w danym czasie sytuacja, aktualne okoliczności>”, następnie objaśnienia rzeczowników, przysłówków i innych pozostałych niesamodzielnych części mowy, np.: „destrukcja: rozpad, rozkład, zniszczenie; raptownie: gwałtownie, nagle; mimo : pomimo”. Na koniec zamieszczono krótki komentarz leksykalny najtrudniejszych zwrotów, przy czym tym razem wyjaśnienie zostało podane w języku francuskim, np.: „nieprzemienne – ce qui ne peut pas être échangé, alterné”.

Jak już wspomniałam, każdy tekst został opracowany według tego samego zaprezentowanego wyżej schematu. Zastosowano tu dwie techniki pracy z tekstem, mianowicie wybór wielokrotny i definicje jednojęzyczne i dwujęzyczne. Przedstawione fragmenty tekstów pełnią jedynie funkcję egzemplifikacji użycia słownictwa. Wadą tego zbioru jest również fakt, iż został przeznaczony dla jednej grupy odbiorców – frankofonów, a przez to, iż został wydany we Francji, nie jest dostępny na polskim rynku wydawniczym. Adresatami zbioru są uczący się znający język na poziomie B1, jednak faktycznie teksty te są trudne w odbiorze nawet dla grup na poziomie B2. Niekwestionowaną zaletą tego podręcznika jest prezentacja fragmentów utworów współczesnych, co czyni ów zbiór atrakcyjną pomocą dydaktyczną.

Kolejny podręcznik przeznaczony do rozwijania sprawności czytania zawierający wybór tekstów wraz z ćwiczeniami adresowany do studentów znających język polski na poziomie B2 i C1 to książka A. Seretny *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*. W zbiorze tym przeważają fragmenty artykułów prasowych i wywiadów pochodzące z czasopism takich, jak „Newsweek”, „Przekrój”, „Wiedza i Życie”, „Wprost”, a także z Internetu. Oprócz tego zostały tu umieszczone fragmenty publikacji naukowych, a także eseju Leszka Kołakowskiego oraz nieliczne teksty preparowane. Taki wybór materiału tekstowego autorka podręcznika argumentuje w następujący sposób: „przy ich [tekstów] doborze podstawowym kryterium był przede wszystkim temat oraz swego rodzaju «uniwersalność» w podejściu do przedstawianego, bądź omawianego zagadnienia. Teksty o charakterze «doraźnym» zbyt szybko się dezaktualizują, by mogły stanowić materiał podręcznika”<sup>32</sup>. Wszystkie teksty zostały opatrzone licznymi ćwiczeniami ułatwiającymi zrozumienie treści, m.in. parafrazowanie zdań pochodzących z tekstu, pytania do tekstu, prawda/fałsz, wielokrotny wybór i inne techniki ułatwiające pracę z utworem. W podręczniku znajduje się jeden tekst literacki. Jest

<sup>32</sup> A. Seretny, *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*, Kraków 2007, s. 7.

to miniatura prozatorska *Słówka* autorstwa Wisławy Szymborskiej. Autorka podręcznika zaproponowała następujące techniki do analizy owego tekstu: odpowiedź na pytania dotyczące sytuacji, bohaterów i głównego problemu utworu, wyjaśnienie tytułu tekstu, następnie konstruowanie tabeli z wypisaniem określeń związanych z *zimnem* w jednej kolumnie, a z *gorącym* w drugiej (tekst mówi o Polsce jako zimnym krajem), transformacja tekstu, pytanie o objaśnienie terminu *słówka*, a następnie ankieta dotycząca sposobów uczenia się nowych słów. Na koniec autorka opracowania proponuje połączenie sprawności czytania z mówieniem. Pretekstem do tego ma być sporządzenie ustnego raportu z wyników przeprowadzonej przez studentów ankiety. Podręcznik *Kto czyta – nie błądzi* to cenna, uwzględniająca liczne techniki pracy z tekstem pomoc do nauczania sprawności czytania. Jednakże jeśli chodzi o kształcenie literackie, zawiera tylko jeden możliwy do zrealizowania tego celu tekst.

Podręczniki kursowe przeznaczone do nauczania JPJO na poziomach B2 i C1 to *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych* autorstwa A. Madeja i B. Morcinek oraz *Kiedyś wrócisz tu... część I i II*, opracowany przez E. Lipińską i E.G. Dąbmską. Pierwszy z wymienionych został wydany w 2007 r. i stanowi pomoc w przygotowaniu studentów do przystąpienia do egzaminu certyfikatowego na poziomie średnim ogólnym. „Teksty znajdujące się w podręczniku to zarówno teksty autentyczne, jak i spreparowane, fragmenty z literatury polskiej, teksty z zakresu kultury oraz historii polskiej”<sup>33</sup> – deklarują jego autorki. Zawarte tu teksty literackie to przede wszystkim krótkie wierszyki i fragmenty *Pana Tadeusza* i *Dziadów* Adama Mickiewicza. Niestety, podręcznik nie uwzględnia utworów prozy polskiej po 1989 r.

Dwie części podręcznika: *Kiedyś wrócisz tu...* przeznaczone są odpowiednio dla studentów znających język polski na poziomach B2 i C1 i zawierają materiał tekstowy złożony głównie z fragmentów artykułów prasowych, felietonów i wywiadów. Materiał literacki to przede wszystkim wiersze „związane tematycznie z tekstem głównym – zostały dobrane również w celu prezentacji rozmaitych stylów i znaczących twórców polskiej poezji”<sup>34</sup>. Zamieszczone w podręczniku w części II współczesne literackie teksty prozatorskie to fragmenty utworów Stanisławy Fleszarowej-Muskat, Jerzego Waldorfa i Marzenny Szuman-Wierzchowieckiej. Niestety, również te dwa podręczniki kursowe nie zawierają propozycji prozy polskiej po 1989 r.

Jak wynika z powyższej analizy podręczników do nauczania JPJO, obecne na rynku wydawniczym pomoce dydaktyczne prezentują niewiele tekstów prozy polskiej po 1989 r. Glottodydaktyka oferuje liczne strategie pracy z tekstem. Mnogość technik przed, w trakcie i po czytaniu daje wachlarz możliwości przy opracowywaniu współczesnych utworów literackich na potrzeby kształcenia cudzoziemców. Z jakiego więc powodu wciąż jest tak mało propozycji prozy polskiej po 1989 r. na lekcjach JPJO? Być może nauczyciele uważają, że współczesna polska literatura nie

<sup>33</sup> A. Madeja, B. Morcinek, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice 2007, s. 11.

<sup>34</sup> E. Lipińska, E.G. Dąbmska, *Kiedyś wrócisz tu... część I: Gdzie nadwiślański brzeg. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Kraków 2006, s. 12; część II nosi podtytuł: *By szukać swoich dróg i gwiazd. Podręcznik do nauki języka polskiego dla zaawansowanych*, Kraków 2006.

stanowi interesującego materiału dla obcokrajowców ze względu na liczne nawiązania do dawnej historii i PRL-owskiej rzeczywistości. A może problem tkwi w tym, że nasza współczesna proza jako wciąż niesklasyfikowana i wymykająca się ujęciom systemowym jest bardzo mało znana polskim czytelnikom. To właśnie ów brak kanonu utworów literackich po 1989 r. stworzonego na potrzeby kształcenia uczniów polskich, jak również cudzoziemców, powoduje, że my, nauczyciele, wciąż jeszcze poruszamy się po omacku wśród tego typu tekstów, nie wiedząc, które z nich warto zaproponować uczniom.

### **Polish post-1989 prose – its presence and strategies of reading in teaching Polish as a foreign language**

#### **Abstract**

The aim of this article is showing the presence of Polish post-1989 prose in the teaching of Polish as a foreign language. The article examines the problem of literary canon in teaching foreigners. The author inquires into the reasons for the lack of adequate teaching aids in the form of modern anthologies of Polish prose. The second part of the article presents techniques of working with a written text, used in teaching methodology, and considerations on the significance of reading skills and literary education in language teaching. Finally, the author presents an analysis of Polish language coursebooks, paying special attention to the presence of post-1989 Polish prose. The article is concluded with a question about the reasons of such a limited usage of Polish modern literature in teaching foreigners.