

Magdalena Rumińska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców

Stručni rad

<https://doi.org/10.17234/9789533792156.14>

Krótkie formy narracyjne jako narzędzie dydaktyczne wspierające tworzenie wypowiedzi pisemnych (na poziomie zaawansowanym)

Wstęp

W ostatnich latach glottodydaktykę polonistyczną wzbogacają kolejne materiały dydaktyczne wykorzystujące literaturę w nauczaniu języka polskiego jako obcego (jpjo). Publikacje te, wraz z licznymi pracami naukowymi, dowodzą pewnego zwrotu w postrzeganiu miejsca i roli tekstów literackich w procesie glottodydaktycznym, przez dziesięciolecia sytuowanych na marginesie zainteresowania zarówno uczących się, jak i nauczycieli (z wyjątkiem metody gramatyczno-tłumaczeniowej, która na nich się opierała). Obecnie nie odczytuje się tekstów literackich wyłącznie w optyce estetycznej, ukierunkowanej na faktograficzne przekazywanie informacji o dziele, twórcy i epoce. Wykorzystuje się je w roli materiału dydaktycznego, który służy rozwijaniu i doskonaleniu sprawności językowych, leksyki, frazeologii i struktur gramatycznych przy jednoczesnym oddaniu głosu cudzoziemskiemu odbiorcy w zakresie samodzielnego odczytywania i/lub poszukiwania znaczeń utworu oraz wyrażania o nim opinii.

Choć wielu glottodydaktyków¹ przedstawia sposoby i przykłady kreatywnego wykorzystania tekstów literackich na zajęciach językowych już od najniższych po-

¹ Zob. np.: Czerkies, Tamara. 2008. *Rozwijanie kompetencji literackiej – teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego: W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku.* Red. Miodunka, Władysław; Seretny, Anna. Kraków. str. 255-263; Fastyn, Karolina. 2010. „*W Szczepreszynie chrząszcz brzmi w trzcinnie*”, czyli wykorzystanie wierszy Jana Brzechwy w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A2: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ.* Red. Zarzycka, Grażyna; Rudziński, Grzegorz. Łódź. str. 267-273; Kowalewski, Jerzy. 2006. *Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym.* *Języki Obce w Szkole* 6. str. 45-56; Próchniak, Wiola. 2004. *Gra w domino, czyli o pożytkach płynących z czytania literatury kobiet (propozycje ćwiczeń): Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”.* Red. Dąbrowska, Anna. Wrocław. str. 333-340; Próchniak, Wiola. 2012. *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego.* Lublin; Seretny, Anna. 2006. *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/ drugiego.* Red. Lipińska, Ewa; Seretny, Anna. Kraków. str. 243-279; Zgrzywa, Agnieszka. 2018. *Literatura na A1, literatura na B2: Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego.* Red. Kwiatkowska, Agnieszka, Válkova-Maciejewska, Monika. Poznań. str. 103-119.

ziomów nauczania – dowodząc przy tym, że są one równie wartościowe, jak teksty użytkowe czy popularnonaukowe – to nie brak też postaw sceptycznych wobec tej glottodydaktycznej praktyki. Jak słusznie zauważa Dorota Mihułka, zwłaszcza w szkole „zainteresowanie tekstami literackimi w kontekście nabywania języka obcego było i jest wciąż znikome”, co potwierdza również fakt, że „teksty literackie są nadal rzadkością w podręcznikach do nauki języków obcych” (Mihułka 2017: 102). Warto walczyć z tego rodzaju nastawieniem i wykorzystywać literaturę w sposób kreatywny, odbiegający od (stereotypowo postrzeganej) praktyki szkolnej, tak aby ten artystyczny rodzaj piśmiennictwa stał się pretekstem do mówienia o sprawach bliskich cudzoziemcom, wyzwał dyskusje o życiowych doświadczeniach oraz zachęcał do swobodnego dzielenia się własnymi spostrzeżeniami i opiniami. Glottodydaktyka polonistyczna – nieobarczona odgórnymi programami nauczania w zakresie treści kulturowych (a więc i literackich) – otwiera na tym polu liczne możliwości i pozwala na wykorzystywanie literatury na rozmaite sposoby.

W kontekście omawianej problematyki wykorzystano krótkie formy narracyjne pochodzące ze zbioru adresowanego do osób uczących się jppo pt.: *Literatura (nie) zapomniana. Antologia nowel pozytywistycznych dla cudzoziemców (poziom C1-C2)*, wybór i oprac. M. Rumińska, Lublin 2024.² Zawarte w nim utwory posłużyły w niniejszym artykule jako narzędzie dydaktyczne mające wspierać doskonalenie sprawności pisania na poziomie zaawansowanym. Literatura przedmiotu obfituje w prace dowodzące z jednej strony tego, jak trudnym i złożonym procesem jest nauczanie sprawności pisania,³ z drugiej – ilu problemów może nastęrczać uczącym się i nauczycielom wykorzystywanie tekstów literackich w nauczaniu jppo, o czym już wiele lat temu pisał A. Kozłowski, który stwierdził, że „praca z jakimkolwiek tekstem literackim na lekcji języka obcego jest dla nauczyciela o wiele trudniejsza niż praca z innymi rodzajami tekstów” (Kozłowski 1991: 106).

Celem artykułu było po pierwsze – wskazanie zasadności wykorzystywania tekstów literackich, a ściślej krótkich form narracyjnych (nowel) na najwyższych pozio-

² Na antologię składa się piętnaście utworów pisarzy pozytywistycznych: Marii Konopnickiej (*Dym, Józefowa. Studium z natury, Mendel Gdański*), Elizy Orzeszkowej (*A... B... C... , Porcelanka, Syn stolarka*), Bolesława Prusa (*Cienie, Dziwna historia, Kamizelka, Zemsta, Z legend dawnego Egiptu*) i Henryka Sienkiewicza (*Duma, Jamioł. Obrazek wiejski, Latarnik, Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela*). Celem antologii jest nie tylko zapoznanie obcojęzycznego czytelnika z dorobkiem literackim polskiego pozytywizmu, ale również rozwijanie sprawności mówienia i rozumienia tekstów pisanych w oparciu o towarzyszące nowelom zadania w formie pytań. Nowel nie skracano ani nie adaptowano, uwspółcześiono jedynie fleksję imienną i werbalną oraz ortografię i interpunkcję.

³ Zagadnienie to omawiają m.in.: Iluk, Jan. 2012. *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?* *Języki Obce w Szkole* 4. 17-25; Lipińska, Ewa. 2016. *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym.* *Języki Obce w Szkole* 2. 9-14; Lipińska, Ewa. 2023. *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego.* Kraków; Padzik, Dorota. 2021. *Pisanie, które uczy, motywuje, bawi.* *Języki Obce w Szkole* 1. 51-57; Seretny, Anna; Lipińska Ewa. 2005. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.* Kraków. str. 227-251.

mach zaawansowania językowego jako narzędzia dydaktycznego wspomagającego tworzenie wypowiedzi pisemnych; po drugie – scharakteryzowanie metod pracy z nowelą w powiązaniu z doskonaleniem sprawności pisania, co może się okazać szczególnie przydatne w sytuacji, gdy uczymy cudzoziemców np. przygotowujących się do egzaminu certyfikатовego z jppo. Rozważaniom teoretycznym towarzyszą w końcowej części artykułu przykładowe ćwiczenia.

Trudny związek – literatura i sprawność pisania

Współczesna glottodydaktyka coraz częściej wykorzystuje teksty literackie w nauczaniu języka polskiego jako obcego, które traktuje się na równi z tekstami użytkowymi i popularnonaukowymi mimo diametralnych różnic, jakie między nimi zachodzą.⁴ Tym, co łączy wymienione rodzaje piśmiennictwa, jest natomiast kryterium autentyczności, w przypadku literatury realizujące się w formie niepowtarzalnego stylu autora⁵ i pokazujące „przykład języka w użyciu” (Czerkies 2021: 370). Język literatury – najczęściej nieszablonowy, metaforyczny, opierający się na wyszukanych grach słownych czy niuansach znaczeniowych – uznać można za atut w nauczaniu osób pragnących opanować język polski w stopniu zaawansowanym i wiążących swoją przyszłość zwłaszcza z naukami humanistycznymi. Wykorzystywanie w tym celu tekstów literackich służyć też będzie pogłębianiu szeroko rozumianej kompetencji kulturowej cudzoziemców, na którą składa się m.in. znajomość polskich mitów, wyobrażeń, stereotypów czy tzw. skrzydlatych słów⁶ funkcjonujących wśród Polaków odczytanych i odznaczających się wysoką kulturą językową.

Niektóre gatunki prozy fikcjonalnej mogą się okazać szczególnie przydatne w doskonaleniu sprawności pisania. Mowa tu o nowelach (a także opowiadaniach),⁷ których niewielka długość i nieskomplikowana struktura są aspektami ułatwiającymi ich percepcję. Jednowątkowość fabuły, (najczęściej) brak wątków pobocznych, ograniczenie opisów do niezbędnego minimum, (zazwyczaj) zachowany ciąg przy-

⁴ Zagadnienie to omówiłam osobno w artykule pt.: *Nie taka literatura straszna, jak ją malują, czyli tekst literacki na lekcji języka polskiego jako obcego: Współczesny dyskurs glottodydaktyczny. XXX-lecie działalności Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS – refleksje jubileuszowe*. Red. Dunin-Dudkowska, Anna; Małyska, Agata. 2013. Lublin. str. 136-138.

⁵ Warto uzmysłowić uczącym się, że również sami, jako użytkownicy języka, są „twórcami” idiolektów, a czytanie może wzbogacić ich styl wypowiedzenia się.

⁶ Przykłady cytatów obecnych w języku polskim, pochodzących z różnych tekstów kultury, można znaleźć w: *Na wrywyki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec*. 2018. Red. Cudak, Romuald; Hajduk-Gawron, Wioletta; Madeja, Agnieszka. Katowice; Bralczyk, Jerzy. 2015. *500 zdań polskich*. Warszawa.

⁷ Zwrócił na to uwagę A. Kozłowski (Kozłowski, Aleksander. 1991. *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa. str. 4-5), pisząc: „Ze względu na objętość, najczęściej jeden wątek podstawowy, prostą typologię postaci oraz inne elementy konstrukcyjne i stylistyczne – do nauczania języka najbardziej przydatne są krótkie formy epickie, tzn. nowele i opowiadania”.

czynowo-skutkowy, dialogowy charakter wypowiedzi i wyraźne zakończenie – to elementy noweli, które uczącym (się) mogą posłużyć za przykład struktury uporządkowanej, spójnej i logicznej, a tymi cechami powinny charakteryzować się także ustne i pisemne wypowiedzi cudzoziemców podejmujących studia w Polsce czy podchodzących do państwowego egzaminu certyfikатовego z jppo. Wartością dodaną tekstów literackich jest również to, że mogą stanowić – obok innych tekstów kultury – egzemplifikację omawianego w pracy pisemnej (np. rozprawce lub eseju) zagadnienia.

Pisanie uznawane jest za sprawność najtrudniejszą zarówno do uczenia przez nauczycieli, jak i opanowania przez cudzoziemców, a ze względu na jej złożoność sytuuje się ją w procesie glottodydaktycznym po słuchaniu, czytaniu i mówieniu. Choć glottodydaktyka polonistyczna wypracowała strategie i techniki nauczania tej sprawności,⁸ to uchodzi ona chyba za najmniej lubianą. Wynika to m.in. stąd, że w przeciwieństwie do pozostałych sprawności pisanie nie jest przyswajane automatycznie nawet przez rodzimych użytkowników języka, musi być nauczane w sposób systematyczny i powinno opierać się na użyciu różnych tekstów modelowych. Kojarzy się też ze żmudnym sprawdzaniem i poprawianiem prac.

Jak zauważa Beata Grochala:

zarówno cudzoziemcy, jak i rodzimi użytkownicy języka mają często problem nie tyle z zawartością treściową pracy, ile z zastosowaniem odpowiednich ram, co łączy się z (nie)znajomością wzorca gatunkowego. Tymczasem w rozmaitych standardach egzaminacyjnych z zakresu języka polskiego jako rodzimego i jako obcego wymaga się od zdających znajomości konkretnych gatunków. (Grochala 2022: 96)

Konieczne jest więc powracanie do nauczanych form pisemnych, gdyż łatwo ulegają one zapomnieniu i/lub realizowane są niepoprawnie np. wskutek przenoszenia pewnych wzorców gatunkowych lub ich elementów z rodzimego języka ucznia.

Zakłada się, że na poziomie zaawansowanym uczący się opanował „umiejętność pisania twórczego”, umie „samodzielnie planować, komponować i redagować przewidziane dla tego poziomu formy pisemne”, a jego wypowiedzi cechuje „skuteczność informacyjna i stosowność kontekstowa” (*Programy nauczania języka polskiego jako obcego* 2011: 165, 166). Takie założenie nie zmienia jednak faktu, że nauczyciel powinien systematycznie powracać do ćwiczeń doskonalących omawianą sprawność, ponieważ na podstawie wypowiedzi pisemnych najlepiej zweryfikuje językowe braki i uchybienia swoich uczniów.

⁸ Por. Lipińska. *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*; Seretny, Lipińska. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. str. 227-251.

Na poziomie C1-C2 cudzoziemiec, przynajmniej z założenia, jest już w stanie samodzielnie doskonalić swoje kompetencje językowe, ale nawet ich najlepsza znajomość nie zapewni mu powodzenia w pisaniu dłuższych wypowiedzi o ściśle określonej strukturze (np. eseju, rozprawki, charakterystyki porównawczej, sprawozdania), jeśli jej nie zna lub systematycznie nie ćwiczy – najlepiej pod okiem nauczyciela. Trudność w realizacji tej sprawności ma zaś charakter wielopoziomowy i wynika z konieczności panowania z jednej strony nad poprawnością językową (ortografią i interpunkcją, leksyką, gramatyką, składnią), z drugiej natomiast – nad użyciem określonego wzorca gatunkowego, zachowaniem proporcji między jego poszczególnymi częściami i wypełnieniem wzorca odpowiednią treścią. Tę ostatnią cechować z kolei powinny: spójność, rzeczowość i precyzja wysławiania się, połączone z oryginalnym i wszechstronnym ujęciem tematu. Działania te uczący się musi nierzadko wykonać w sytuacji stresującej, jaką jest egzamin, w określonym czasie i przy użyciu określonej liczby słów.

Wypowiedzi pisemne cudzoziemców w zakresie formy i treści często są dalekie od ideału – nie zawsze realizują wszystkie obligatoryjne, jak i fakultatywne wyznaczniki formy, proporcje między poszczególnymi częściami bywają zachwiane, treść (zwłaszcza rozprawki i eseju) bywa mało oryginalna, argumenty słabo zróżnicowane, ograniczone do podania ogólnikowych stwierdzeń i ich powtarzania na różne sposoby, bez podawania konkretnych przykładów. Praktyka egzaminacyjna pokazuje, że w przypadku rozprawki najsłabiej wypada umiejętność argumentowania, która powinna polegać na przywołaniu konkretnych przykładów potwierdzających przywołane stanowisko. Można odnieść wrażenie, że osoby zdające egzamin z jppo zdają się zapominać, iż mogą czerpać przykłady z różnych tekstów kultury oraz odwoływać się do doświadczeń własnych i innych osób. W efekcie, zamiast przekonujących uzasadnień, pojawiają się w pracach pisemnych uogólnienia dotyczące życia, sprowadzone do powszechnych, uniwersalnych i – co często prowadzi do błędów logicznych – bezsprzecznie funkcjonujących praw. Niepoparte konkretnymi przykładami, tego rodzaju wypowiedzi pozbawione są siły przekonywania leżącego u podstaw tekstu argumentacyjnego i nie realizują kryterium wszechstronnego ujęcia tematu. Z tego powodu już od najwcześniejszych etapów nauczania należy kłaść nacisk na ćwiczenia rozwijające umiejętność rzeczowego, popartego konkretnymi przykładami argumentowania w formie ustnej i pisemnej, a także wyrabiać u uczących się nawyk odwoływania się do różnych sfer życia, w tym do tekstów kultury. Do tych ostatnich należy zaś literatura.

Schemat pracy z nowelami

Wykorzystanie noweli jako przykładu w wypowiedzi pisemnej ma sens jedynie wówczas, gdy uczący się dobrze zna treść utworu i jego problematykę, co pozwala uniknąć błędów merytorycznych wpływających na obniżenie punktacji prac pisemnych. Tematykę poruszaną w pozytywistycznych nowelach – mimo dużego dystansu czasowego dzielącego tamtą epokę od współczesności – można uznać za uniwersalną i ponadczasową, gdyż dotyczy ona, najogólniej mówiąc, człowieka i różnych aspektów jego życia, np.: narodzin, dzieciństwa, dorastania, starości, śmierci, życiowych problemów i tragedii, marzeń, planów, edukacji, sfery zawodowej, życia rodzinnego, samotności, relacji z innymi ludźmi, pozycji jednostki w systemie społecznym i państwowym. Rozważane z perspektywy współczesnego człowieka, reprezentującego inny wymiar kulturowy, zagadnienia te mogą zaowocować oryginalnymi ujęciami rozpatrywanego problemu zarówno w formie ustnej w czasie tradycyjnych zajęć lektoratowych, jak i w formie pisemnej na zadany temat.

Zaproponowany poniżej schemat pracy⁹ pozwala doskonalić sprawność pisania w zakresie formułowania treści, wyrażania myśli i opinii, a także na płaszczyźnie językowo-stylistycznej. W tym celu można zaproponować dwuetapową pracę z nowelą: po pierwsze – jako tekstem kultury ukazującym określony problem do omówienia, po drugie – jako narzędziem dydaktycznym służącym rozwijaniu kompetencji lingwistycznych.

Przeczytanie tekstu warto poprzedzić rozgrzewką językową w formie kilku pytań pośrednio związanych z tematyką utworu, ale zapowiadających poruszane w nim treści; powinny one odnosić się do tu i teraz odbiorcy, aby już na początku można było przzerzucić pomost między przeszłością a współczesnością, tj. wskazać na ponadczasowość tekstu, a nie jego anachroniczność względem obecnych czasów. Celem pytań jest też skupienie uwagi na danym problemie oraz przypomnienie odpowiedniej leksyki i struktur gramatycznych.

Po rozgrzewce językowej należy jasno określić zadanie do wykonywania w trakcie czytania (np. zaznaczać określone informacje dotyczące bohatera lub ważnych wydarzeń). Informacje te mają być przydatne w dalszej części pracy z nowelą (która będzie polegać na udzielaniu odpowiedzi na pytania dotyczące rozumienia przeczytanego tekstu). Tego rodzaju polecenie ukierunkowane jest na rozwijanie u uczących się m.in. umiejętności koncentrowania się na szczegółach, szukania odpowiedzi w różnych miejscach dłuższego tekstu, wyjaśniania niekonsekwencji

⁹ W dalszej części artykułu w syntetycznej formie omówiono schemat pracy z nowelami, którego pełny opis znajduje się we *Wstępie* do przywołanego wcześniej zbioru *Literatura (nie)zapomniana...*. Pomiędzy tu – najmniej istotne z punktu widzenia rozważanej problematyki – dwa elementy tego schematu, tj. tytuł rozdziału poświęconego danej noweli oraz pytania do rysunku inspirowanego tekstem.

czy odróżniania faktów od opinii. Wymienione cele szczegółowe są istotne w kontekście analizy dłuższego (niż tradycyjnie używany w czasie zajęć), bo kilku- czy kilkunastostronicowego tekstu, którego pobieżna lektura może zakłócić lub zubożyć jego interpretację. Biorąc pod uwagę zakładany tu poziom znajomości języka, warto podkreślić, że pewne treści wyrażane są w nowelach nie tylko wprost, ale również implikowane, co jest szczególnie ważne w nauczaniu na poziomie zaawansowanym.¹⁰

Zgodnie z założeniami dziewiętnastowiecznego realizmu nowele – jak i inne gatunki literackie – miały być pisane prostym, zrozumiałym językiem. Z dzisiejszej perspektywy jest on przestarzały. Aby ułatwić pracę cudzoziemskiemu czytelnikowi (a także nauczycielowi) i skrócić czas na tłumaczenie słówek, pod każdym tekstem umieszczono słowniczek. Część zawartej w nim leksyki opatrzone kwalifikatorami, ponieważ w nowelach liczne są m.in. wyrazy gwarowe, przestarzałe czy książkowe, które raczej nie pojawiają się na niższych etapach nauczania, podczas gdy na poziomach C1-C2 uczący się powinni „rozumieć treść, sens i intencje (także wyrażane w sposób pośredni, ironiczny i żartobliwy) różnych gatunków tekstów”, w tym zawierających „wyrażenia nacechowane, idiomatyczne lub potoczne”, a także „slangowe, regionalne lub archaiczne” (*Programy nauczania języka polskiego jako obcego* 2011: 143, 179). Można mieć nadzieję, że nagromadzenie w jednym miejscu trudniejszej, rzadziej używanej leksyki nie tylko ułatwi pracę z nowelami w czasie zajęć lektoratowych, lecz także zachęci obcojęzycznych miłośników literatury i języka polskiego do samodzielnego czytania dziewiętnastowiecznej klasyki, uchodzącej dziś za nieatrakcyjną także z powodu języka odbieranego jako anachroniczny.

Kolejnym etapem pracy z nowelą jest udzielanie odpowiedzi na pytania sprawdzające rozumienie przeczytanego tekstu (tzw. czytanie odtwórcze). Ważne jest, by dla lepszego zrozumienia i zapamiętania treści pytania były zadawane np. zgodnie z kolejnością następujących po sobie wydarzeń lub w inny porządkujący je sposób,¹¹ gdyż dzięki temu ułożą się one w logiczną i spójną całość, eksponującą zawartą w tekście problematykę. Uczący się powinni udzielać odpowiedzi w sposób rzeczowy, precyzyjny i spójny, a trudność będzie tu polegała na konieczności zebrania informacji rozrzuconych w różnych miejscach długiego tekstu i streszczenia ich własnymi słowami. Głównym celem zadawania pytań do noweli jest utrwalenie przeczytanej

¹⁰ Nauczyciel powinien samodzielnie zdecydować o wyborze odpowiedniej strategii, tj. o tym, czy ze względu na długość i – z punktu widzenia uczącego się – pewną złożoność tekstu skuteczniejsze dydaktycznie będzie przeczytanie utworu po raz pierwszy bez ukierunkowania na konkretne zadanie, tak aby cudzoziemiec oswoił się z tekstem, zrozumiał jego sens globalny i zapoznał się z trudniejszym słownictwem. Wykonywanie określonego zadania w trakcie czytania miałyby się odbywać w czasie powtórnej lektury.

¹¹ Chodzi zwłaszcza o utwory, w których występuje inwersja czasowa (jak np. w *Kamizelce* B. Prusa), mogąca zakłócić percepcję tekstu u cudzoziemskiego odbiorcy.

treści i ewentualna korekta odpowiedzi uczących się, tak aby uniknąć błędów merytorycznych czy nadinterpretacji utworu.

Pracę z nowelą warto zakończyć pytaniami nią inspirowanymi, z jednej strony wymagającymi kreatywnego myślenia (np. tworzenie alternatywnych zakończeń utworu, przenoszenie bohaterów w czasy współczesne), z drugiej zaś – odwołującymi się za jej pośrednictwem do tu i teraz odbiorcy. Mogą to być pytania np. z zakresu etyki i moralności (zemsta, kłamstwo, litość) lub dotyczące problematyki trudnej i ze sfery tabu, ale wpisanej w ludzkie życie (choroby, śmierć, przemoc, uzależnienia, uprzedzenia, nietolerancja). W czasie zajęć uczący się udzielają odpowiedzi ustnych, natomiast wybrane polecenia mogą stanowić podstawę pisemnej pracy w domu lub samodzielnej w klasie.

Omawianie nowel według zaproponowanego schematu poszerzy wiedzę uczących się o polskiej literaturze, a jednocześnie stanie się okazją do wykonywania różnego rodzaju działań językowych jak w czasie tradycyjnych zajęć z jpjo (np. wyrażania funkcji językowych: informacyjnych, mediacyjnych, modalnych, oceny, ekspresywnych i wyrażania pojęć ogólnych¹² oraz rozwijania słownictwa i utrwalania struktur gramatycznych). Globalnie jednak ćwiczenia te mają pomóc uczącemu się w zapamiętaniu treści i problematyki utworu, którą może on potem wykorzystać podczas pisania dłuższej wypowiedzi pisemnej. Ten etap pracy z nowelą warto zakończyć wspólnym stworzeniem zagadnień związanych z danym utworem literackim i powiązać je z innymi tekstami kultury podejmującymi podobną problematykę, tak aby uczący się mógł zrobić szybką powtórkę np. przed egzaminem.

Zarysowany wyżej pierwszy etap pracy z nowelami opiera się na wykorzystaniu pewnych strategii podejścia estetycznego oraz podejścia strategicznego wobec tekstu literackiego.¹³ To pierwsze polega na czytaniu odtwórczym (udzielaniu odpowiedzi na pytania sprawdzające rozumienie treści), a nauczyciel, aby ułatwić cudzoziemcom recepcję utworu, może wprowadzić podstawowe informacje o epoce, w której utwór powstał. Podejście strategiczne zakłada natomiast, że nauczyciel nie narzuca interpretacji ustalonych przez znawców, lecz stwarza okazję do dyskusowania, wspólnego poszukiwania sensów utworu, czyli otwiera pole do tzw. dyskursywnego podejścia do tekstu, tak aby uczący się języka mógł wyrazić własną opinię i negocjować znaczenia z innymi osobami reprezentującymi odmienne kręgi językowo-kulturowe.¹⁴ Wyniki tych działań zależą zaś od „przebiegu procesu socjalizacji odbiorcy, a więc od

¹² Por. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*. str. 155-156.

¹³ Wymienione strategie charakteryzuje np. Seretny. *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*. str. 252-253. Odwołuję się do tych strategii i przytaczam poświęconą im literaturę przedmiotu także w artykule: *Nie taka literatura straszna*. str. 138-140.

¹⁴ Na ten temat zob. Czerkies. *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*; Czerkies. *Kształcenie językowo-kulturowe za pomocą tekstów literackich*.

jego wiedzy, postaw, przeżyć, doświadczeń i emocji” (Mihulka 2017: 105). Dzięki strategicznemu podejściu do tekstów literackich można będzie także dziewiętnastowieczne nowele umieścić w dziale – by użyć określenia Andrzeja Zieniewicza – „kultury w kontakcie”, przeciwstawionej „kulturze w muzeum” (por. Zieniewicz 2020: 15-19), gdyż nie będą one odbierane przez współczesnych obcojęzycznych czytelników w kategoriach zamkniętej, anachronicznej przeszłości i otworzą pole do dyskusji na tematy aktualne, ponadczasowe, trudne, czasem drażliwe, z jakimi nasi cudzoziemscy uczniowie stykają się na co dzień poza salą lekcyjną i doświadczają ich we własnym życiu (np. nieuleczalne choroby, śmierć, ubóstwo materialne, uzależnienia, nieszczęśliwa miłość, nietolerancja wobec innych/obcych, wymuszona lub dobrowolna emigracja, utrudniony dostęp do edukacji, opresyjne systemy polityczne).¹⁵

Od wprawek w pisanu do pisania kreatywnego. Przeczytanie noweli i ustne omówienie jej problematyki stanowić ma pierwszy etap pracy z tekstem literackim. Jego celem jest z jednej strony zapoznanie uczących się z literackim dorobkiem danego pisarza i/lub poszerzenie ich wiedzy o polskiej kulturze, z drugiej – dostarczenie przykładowych problemów/zagadnień, z jakimi mogą oni zetknąć się np. w części pisemnej egzaminu certyfikatowego z jpjo, gdy wybierają napisanie rozprawki lub eseju. Drugi etap pracy z nowelą opiera się natomiast na podejściu pragmatycznym¹⁶ wobec tekstu literackiego i polega na wykonywaniu ćwiczeń językowych utworzonych na podstawie noweli, tak jakby ona była tekstem użytkowym lub popularnonaukowym.

Teksty literackie, szczególnie zaś proza, otwierają przed nauczycielem liczne możliwości w zakresie pragmatycznego ich wykorzystania, jakich nie dają inne rodzaje piśmiennictwa. Tak zwana „literackość” – mogąca na niższych poziomach zakłócać czy utrudniać percepcję i recepcję tekstu literackiego – na poziomie zaawansowanym staje się nieocenionym narzędziem dydaktycznym, dzięki któremu cudzoziemiec może rozwijać m.in. wiedzę ogólną, a także kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i socjokulturowe.¹⁷ Ich znajomość i umiejętne wykorzystywanie w różnych sytuacjach komunikacyjnych świadczą o wysokiej kulturze językowej i wysokim stopniu zanurzenia się cudzoziemca w kulturze kraju języka docelowego.

Poniżej przedstawiono przykłady ćwiczeń rozwijających kompetencje lingwistyczne, przydatne w doskonaleniu sprawności pisania. Na początku omówiono je

¹⁵ Wymienione zagadnienia i wiele jeszcze innych tematów umieszczono we *Wstępie* do antologii *Literatura (nie)zapomniana...* (w formie tabelki i w odniesieniu do poszczególnych nowel).

¹⁶ Zob. przypis 13.

¹⁷ Zagadnienie dotyczące wykorzystania tekstów literackich w nauczaniu socjokultury i socjolingwistyki jest szerokie i złożone i jako takie wykracza poza tematyczne ramy niniejszego artykułu. Omawiam je osobno w przygotowywanym artykule.

w formie opisowej, w dalszej części przedstawiono natomiast konkretne przykłady użycia tekstów nowelistycznych w celu rozwijania i/lub utrwalania leksyki i frazeologii oraz gramatyki, które można uznać za fundament językowych działań produktywnych (pisania i mówienia). Jako materiał dydaktyczny posłużyły nowele pochodzące z przywołanego już zbioru: *Literatura (nie)zapomniana. Antologia nowel pozytywistycznych dla cudzoziemców (poziom C1-C2)*.

Rozumienie ze słuchu. Wiele dawnych dzieł zostało nagranych w formie audiobooków i udostępnionych za darmo w bibliotekach internetowych (np. na stronie: wolnelektury.pl), co stanowi kolejny atut w pracy z tekstami literackimi. Słuchanie fragmentów nowel można wykorzystać np. przy rozwiązywaniu tradycyjnych ćwiczeń typu prawda/fałsz, wybór wielokrotny, uzupełnianie tabel, pytania otwarte, odrzucanie niewłaściwych informacji, uzupełnianie luk trudniejszymi wyrazami. Ponieważ w tego rodzaju nagraniach nie ma zakłóceń utrudniających percepcję wypowiedzi (w warunkach dydaktycznych i egzaminacyjnych pojawiają się one w różnym natężeniu od poziomu B2), ćwiczenia powinny sprawdzać przede wszystkim rozumienie selektywne i szczegółowe (większy nacisk na rozumienie globalne zostaje położony w pierwszej fazie pracy z nowelą) oraz treści implikowane, wyrażane za pomocą słownictwa nacechowanego, idiomatycznego, potocznego czy dawnego. Słuchanie audiobooków z pewnością będzie także skutecznym bodźcem zapewniającym szybsze i łatwiejsze zapamiętanie treści przez osoby wykorzystujące strategie słuchowe w procesie uczenia się.¹⁸

Rozumienie tekstów czytanych. Jak wcześniej wspomniano, na poziomie C1-C2 uczący się powinni rozumieć treści i intencje wyrażane wprost i implikowane, w różnych gatunkach tekstów zawierających słownictwo m.in. potoczne, żartobliwe, ironiczne, nacechowane emocjonalnie, idiomatyczne, a nawet regionalne czy archaiczne. Teksty literackie dostarczają w tym zakresie niezliczonych przykładów użycia. Nauczyciel może na ich bazie tworzyć różnorodne ćwiczenia doskonalące rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe (np. prawda/fałsz, uzupełnianie tekstu brakującymi wyrazami/fragmentami, wybór wielokrotny, porządkowanie fragmentów w logiczny tekst, łączenie informacji). Wysoki stopień trudności tego rodzaju ćwiczeń wynika nie tylko ze złożoności struktur gramatycznych i użytego słownictwa (adekwatnie do poziomu zaawansowania językowego uczących się), ale również jest warunkowany długością i strukturalną złożonością samego tekstu literackiego. Cechy te należy jednak uznać za pożądane na poziomie zaawansowanym, gdyż zmuszają one cudzoziemskiego czytelnika do uważnej, a nie pobieżnej lektury oraz skupienia uwagi w celu np. odnalezienia informacji rozproszonych w różnych miejscach noweli lub wyrażonych nie wprost. Wszystko to sprawia, że inne rodzaje tekstów (np. te z

¹⁸ Zob. Komorowska, Hanna. 2011. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa. str. 123-124.

podręczników) nie mają tak stymulującej siły w rozwijaniu rozumienia sprawności czytania jak właśnie teksty literackie (zob. Czerkies 2021: 376).

Mówienie. Na poziomie zaawansowanym ustne wypowiedzi uczących się powinny być płynne, swobodne, skuteczne informacyjnie, poprawne gramatycznie i bogate leksykalnie.¹⁹ Dłuższe wypowiedzi powinny się także charakteryzować spójnością logiczną, precyzją, jasnością oraz hierarchizacją treści. Praca z nowelami stwarza okazję do realizacji różnego rodzaju działań językowych, z którymi uczący się ma do czynienia w czasie tradycyjnych zajęć lektoratowych (np. argumentowania, polemizowania, porównywania, zestawiania, wyrażania własnych opinii i przekonywania do nich). Odpowiedzi na pytania inspirowane tekstem (przed czytaniem i po czytaniu) mogą stać się także okazją do kształcenia w naszych cudzoziemskich uczniach kultury języka, umiejętności zabierania głosu czy prowadzenia merytorycznej dyskusji. Zamknięciem zajęć może być przygotowanie dłuższej wypowiedzi np. w formie prezentacji inspirowanej problematyką omówionej noweli i przedstawiającej określone zagadnienie w różnych tekstach kultury.

Wymowa. Od poziomu C1 „nie przewiduje się systematycznego ćwiczenia wymowy” (*Programy nauczania języka polskiego jako obcego* 2011: 169), jednakże glotodydaktyczna praktyka pokazuje, że nie wszyscy uczący się języka polskiego mówią w sposób poprawny pod względem artykulacji, akcentowania i intonacji nawet po kilku latach nauki. Wspomniane wcześniej audiobooki z nagraniami tekstów literackich mogą więc pełnić funkcję nie tylko materiału dydaktycznego służącego realizacji określonych celów językowych (doskonalenia sprawności słuchania), ale również – obok nauczyciela – stanowić wzorzec poprawnej wymowy, realizowanej przez profesjonalnych lektorów nierzadko wywodzących się ze środowiska aktorskiego. Dzięki audiobookom cudzoziemiec może doskonalić wymowę samodzielnie w domu poprzez naśladowanie usłyszanego wzoru albo w klasie pod okiem nauczyciela np. w formie pięknego czytania z podziałem na role.

Ortografia i interpunkcja. Opisując korelację między czytaniem a ortografią, Ewa Lipińska słusznie zauważa, że dyktanda są „wciąż niedowartościowane w planach kształcenia językowego” (Lipińska 2022: 220), a niezajomość lub słaba znajomość ortografii i interpunkcji może znacząco wpłynąć na obniżenie oceny z wypowiedzi pisemnej:

Bez znajomości ortografii uczeń nie zda żadnego testu. Sprawdzający najpierw dostrzeże usterki w zapisie oraz gramatyczne i leksykalne, a potem dopiero skupia się na treści i formie. W niektórych egzaminach są dość restrykcyjne kryteria, które mogą spowodować obniżenie oceny

¹⁹ Zob. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*. str. 163, 199-200.

lub skutkować ich niezdaniami. Tymczasem w nauczaniu języka polskiego jako obcego ortografia i interpunkcja zazwyczaj zajmują pozycję marginalną. Zazwyczaj uczniowie są bardziej zainteresowani opanowaniem sprawności pisania rozumianego jako umiejętność komponowania i redagowania tekstów poprawnych gramatycznie i spójnych leksykalnie. Nieco później przychodzi świadomość, że są jeszcze potrzebne poprawny zapis i właściwe przestankowanie. (Lipińska 2022: 231-232)

Nauczyciel może zatem wykorzystywać nowele do utrwalania zasad ortograficznych i interpunkcyjnych, które sprawiają problemy także rodzimym użytkownikom języka. Warto w tym miejscu przypomnieć, że o ile na poziomie B2 uczący się są zobligowani do znajomości i poprawnego stosowania większości znaków interpunkcyjnych, o tyle od poziomu C1 powinni poprawnie stosować je wszystkie.²⁰ Utwory pisane prozą, z charakterystyczną dla nich składnią (zdaniami wielokrotnie złożonymi) oraz dialogicznymi fragmentami, stanowią więc wartościowy materiał dydaktyczny służący utrwalaniu zasad polskiej interpunkcji, natomiast oparte na nich dyktanda (np. częściowe i ciągłe) pozwolą utrwalić pisownię wyrazów i jednocześnie ułatwią zapamiętywanie nowej leksyki.

Słownictwo i gramatyka. Nauczanie słownictwa i struktur leksykalnych ma przebiegać zarówno wszerz, czyli poprzez wprowadzanie nowej leksyki, jak i w głąb, czyli uczenie (się) „odcieni znaczeniowych słów, ich konotacji oraz łączliwości składniowo-semantycznej” (*Programy nauczania języka polskiego jako obcego* 2011: 168). W tym celu stosuje się różnorodne ćwiczenia tematyczne, kategoryzujące, leksykalno-frazeologiczne, skojarzeniowe, literowe i ortograficzne. W zakresie gramatyki wymagane jest natomiast poprawne stosowanie wszystkich struktur gramatycznych przewidzianych dla poziomów C1 i C2, których znajomość i umiejętne stosowanie stawia cudzoziemca na równi z rodzimym użytkownikiem języka.

Teksty literackie stanowią doskonały materiał do powtarzania i utrwalania leksyki oraz gramatyki. Atutem prozy literackiej jest w zakresie fleksji m.in. nagromadzenie w jednym fragmencie rzeczowników i czasowników o trudniejszej (nieregularnej) odmianie lub zróżnicowanych form czasownikowych (np. imiesłowy, formy nieosobowe). W zakresie słowotwórstwa teksty literackie mogą stanowić bazę do tworzenia np. nazw deminutywnych, augmentatywnych i ekspresywnych oraz czasowników prefiksalnych. Znamienne dla prozy literackiej rozbudowane struktury zdaniowe znakomicie sprawdzą się w ćwiczeniach na transformacje składniowe (zamiana zdań złożonych na zdania pojedyncze), zaś dłuższe fragmenty – w zakresie użycia środków warunkujących spójność tekstu (spójniki, zaimki, wskaźniki zespolenia).

²⁰ Zob. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*. str. 134, 170.

Poniżej przedstawiono przykłady ćwiczeń utrwalających słownictwo i gramatykę, czyli te podsystemy, które – jak wcześniej wspomniano – stanowią podstawę wypowiedzi ustnych i pisemnych. Zastosowanie tego rodzaju ćwiczeń powinno się przyczynić do lepszego zapamiętania przeczytanej treści i jednocześnie do rozwijania i/lub utrwalania wymienionych podsystemów.

Przykładowe ćwiczenia

I. Proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki w odpowiedniej formie. Uwaga! Dwa wyrazy są zbędne. [C1]

odźwierny gęstwina krzyż rozłożysty strzecha dymiący *góra* ciepłarnia
widnokrag wieść przecięty blacha wieżyczka słup dolina iluminowany

„Na wysokiej *górze*⁰, w¹ drzew tworzących szerokie ogrody i parki, stał piękny pałac z dachem błyszczącym paśową², z tarasem pełnym kwitnących zamorskich roślin, z jedną wysmukłą³.

U stóp góry płynęła rzeczka kręta i szumiąca, a nad jej brzegiem, w cieniu⁴ grusz i jabłoni, krył się pokornie szary domek o czterech czystych, lecz małych okienkach, ze⁵ słomianą i gankiem na dwóch drewnianych⁶ opartym.

Za rzeczką zieleniła się rozległa⁷, a u jej dalekiego krańca większe i mniejsze wzgórza otaczały⁸, jakby podając sobie ręce do tanecznego koła. Spoza nich wyglądały wioski rozliczne, to ukazując parę chat z⁹ kominami, to niby błogosławiąc okolice gromadą wyniosłych¹⁰. Przez środek doliny, krętym i białym szlakiem, biegła droga¹¹ rzuconym na rzeczce zgrabnym zielonym mostem, mijając z bliska szary domek o słomianym dachu i pnąc się po *górze*,¹² pod murowaną bramę pałacu, wysoką, ozdobioną u szczytu oszklonym mieszkaniem¹³”

(na podst.: E. Orzeszkowa *Syn stolarza*)

II. Proszę uzupełnić tekst czasownikami z ramki w odpowiedniej formie. Uwaga! Dwa czasowniki są zbędne (formy osobowe i nieosobowe czasowników). [C1-C2]

spaść znaleźć *zdarzyć się* obfitować przepaść stać znaleźć
bywać być zawakować zniknąć przypuszczać poszukać

„Pewnego razu zdarzyło się⁰, że latarnik w Aspinwall, niedaleko Panamy,¹ bez wieści. Ponieważ stało się to wśród burzy,², że nieszczęśliwy musiał podejść nad sam brzeg skalistej wysepki, na której³ latarnia, i został splukany przez bałwan. Przypuszczenie to było tym prawdopodobniejsze, że na drugi dzień nie⁴ jego łódki stojącej w skalistym wrębie.⁵ tedy miejsce latarnika, które trzeba było jak najprędzej obsadzić, ponieważ latarnia niemałe ma znaczenie tak dla ruchu miejscowego, jak i dla okrętów idących z New Yorku do Panamy. Zatoka Moskitów⁶ w piaszczyste ławice i zasy, między którymi droga nawet w dzień⁷ trudna, w nocy zaś [...] prawie niepodobna. Jedynym wówczas przewodnikiem dla licznych statków⁸ światło latarni. Kłopot wynalezienia nowego latarnika⁹ na konsula Stanów Zjednoczonych rezydującego w Panamie, a był to kłopot niemały, raz z tego powodu, że następcę trzeba było¹⁰ koniecznie w ciągu dwunastu godzin. Po wtóre, następca musiał być nadzwyczaj sumiennym człowiekiem, nie można więc było przyjmować byle kogo.”

(na podst.: H. Sienkiewicz *Latarnik*)

III. Proszę samodzielnie uzupełnić tekst pojedynczymi wyrazami tak, by był logiczny i poprawny pod względem gramatycznym. [C2]

„Narieczona Gębarzewskiego była⁰ wdową, niezbyt młodą, a więc rozsądną kobietą. Jeżeli kto, to właśnie ona mogła zrozumieć jego okropne¹; jeżeli kto, to tylko ona mogła mu przez oddanie² zabezpieczyć byt, w razie gdyby z powodu swoich nieszczęść³ na kolei dymisję.

Z bijącym tedy⁴ biedny chłopak wszedł do jej mieszkania, pokonawszy pierwiej trudności ze schodami i dzwonkiem. Wdowa przyjęła go nader życzliwie i z tak gorącym współczuciem⁵ jego nadzwyczajnych przygód, że ujęty jej dobrocią, nasz męczennik w tej chwili uczuł dla niej taką szczerą miłość, jakiej nie doświadczył nigdy ani⁶, ani potem.

Rozrzewniony,⁷ ucałować jej rękę; lecz choć wdowa nie broniła się, owszem, w granicach skromności ułatwiła mu ten akt możliwej galanterii, Gębarzewski⁸ uściskać, ani pocałować jej nie mógł. Zdawało mu się, że⁹ kobiecej ręki dotyka ustami wciąż wymykającej się ryby.

Podobnych, jeżeli nie przykrzejszych wrażeń, musiała doświadczyć i¹⁰ towarzyszka. Nagle bowiem odepchnęła amanta i gniewna przeniosła się z kanapy na fotel.”

(na podst.: B. Prus *Dziwna historia*)

IV. Proszę uzupełnić tekst odpowiednimi formami wyrazów z nawiasów. Uwaga! W niektórych zdaniach należy dodać odpowiednie przyimki. [C2]

„Dość długo Joanna biła się z różnymi myślami i zamiarami (różny/myśl i zamiar)⁰, aż dnia pewnego (wbiec/mała swoja kuchenka)¹ widocznie wzruszona. W ręku trzymała (kosz/bielizna)², którą do maglowania nosiła. Pomimo iż był dość ciężki, prędko (wbiec/wąskie i strome schodki)³ i z łatwością postawiła go (stół)⁴. [...] Stała (podłoga/deska gruba i stercząca – l.mn.)⁵ czarnymi głowami gwoździ; [...] pod czterema ścianami, oklejonymi lichym obiciem, (stać/parę/stół)⁶ [...]. Tu sypiała; pokoiik przyległy służył za sypialnię i pracownię jej bratu i było to już całe ich mieszkanie, znajdujące się na tak zwanej „salce”, czyli (górnny/pięterko/dom)⁶, który wyglądał zupełnie tak, jakby wzór jego dokonany został (pięć lat/architekt)⁷ za pomocą ustawienia z siedmiu kart (dwa/trójkąt)⁸ u dołu, a jednego w górze. Takie górne trójkąty domków miejskich zawierają w sobie najtańsze mieszkania; dlatego Lipsyccy zajęli (ono/śmierć ojca)⁹. Na dole znajdował się szynk ze sklepikiem od ulicy; dziedziniec roił się (mieszkaniec / różna płeć i wiek)¹⁰.

(na podst.: E. Orzeszkowa *A... B... C...*)

V. Proszę znaleźć wyraz, który nie pasuje do pozostałych. [C1-C2]

- a) facjatka, *furażerka*, izdebka, alkowa
- b) wodziarka, dzierlatka, niewiasta, kariatyda
- c) żupan, szynel, piżmo, paltot
- d) ciżba, zgraja, motłoch, urągowisko
- e) gałgan, psubrat, hultaj, niedorostek
- f) zasilek, odszkodowanie, zapomoga, kwit
- g) buńczuczny, nieposzlakowany, zacny, poczciwy
- h) bryczka, dorożka, konsola, amerykanka

(na podst.: M. Konopnicka *Dym*, *Józefowa*. *Studium z natury*, *Mendel Gdański*;

E. Orzeszkowa *Syn stolarza*; B. Prus *Zemsta*)

VI. Proszę dopasować słowa z kolumny A i B, a następnie ułożyć z nimi zdania. [C1-C2]

0	<i>ulec</i>
1	rozstrzygać
2	parsknąć
3	powziąć
4	wodzić
5	wyjąć
6	śledzić
7	zasługiwać

A	zamiar
B	z zanadrza
C	na szacunek
D	<i>naciskowi</i>
E	bieg sprawy
F	śmiechem
G	wzrokiem
H	losy

0	1	2	3	4	5	6	7
D							

(Na podst.: E. Orzeszkowa *A... B... C...*)

VII. Proszę dopasować wyrazy z ramki do odpowiednich kategorii. [C1-C2]

hardy, dziewoja, koligacja, <i>kibić</i> , szpakowaty, białolica, afekt, karminowy, dobrodziejka, dziarski, mantyla, sukmana, partia, jejmość, mariaż, mezalians, waść, spiec raka, iść w swaty

kobieta	<i>kibić</i> ,
mężczyzna	
kobieta i mężczyzna	

(na podst.: E. Orzeszkowa *Syn stolarza*)

VIII. Proszę zastąpić podkreślone fragmenty słowami lub wyrażeniami o podobnym znaczeniu. [C2]

- a) „– Pokażcie mi, grabarzu, gdzie tu wczoraj pochowano latarnika?
 – Latarnika?... – powtórzył. – Kto go tam wie! Trzydziestu pasażerów/ nieboszczyków/zmarłych było wczoraj.
 – Ależ on pochowany w oddziale/ najuboższych.
 – Takich zważyło się/ dwudziestu pięciu.”

(na podst.: B. Prus *Cienie*)

b) „Z tego powodu żaden młody człowiek nie zbliżał się do mnie – i byłabym niezawodnie dotychczas rutkę siała / gdyby nie to, że niespodziewanie zostałam raz na zawsze z mojej wady wyleczona.”

(na podst.: H. Sienkiewicz *Duma*)

c) „Czasem też szedł w ką, ścisnął głowę obu rękoma i milczał: egzaltowany chłopiec wyobrażał sobie, że kopie grób pod nogami ukochanej matki / a nie wiedział, jak zaradzić temu, i czuł się po prostu w kole błędnym, z którego nie było wyjścia”

(na podst.: H. Sienkiewicz *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela*)

Podsumowanie

Jednorazowa lektura utworu przeczytanego przez cudzoziemca „dla przyjemności” z pewnością nie przyniesie takich efektów, jakie daje przemyślana praca w grupie pod kierunkiem nauczyciela. Przedstawione w artykule etapy pracy z nowelami – opierające się na połączeniu różnych podejść wobec tekstu literackiego (estetycznego, strategicznego i pragmatycznego) – nie tylko ułatwiają zapamiętanie treści i problematyki utworu, lecz także stwarzają okazję do realizacji różnych działań językowych, doskonalenia sprawności oraz rozwijania i/lub utrwalania leksyki, frazeologii i struktur gramatycznych. Naturalnym zamknięciem bloku zajęć poświęconych noweli powinno być zadanie pracy pisemnej (np. rozprawki, eseju, charakterystyki porównawczej) na określony temat, w której należy się odwołać do poznanego utworu oraz innych tekstów kultury. O ile to możliwe, przy poleceniach warto wykorzystywać cytaty pochodzące z omawianych nowel, nierzadko otwierające pole do szerokiej interpretacji danego zagadnienia, np.:

„Duma jest wadą dość powszechną. Dziwnym jest przy tym to, że dumą odznaczają się nieraz osoby, które nie mają żadnego dobrego ku temu powodu” (H. Sienkiewicz *Duma*). Czy zgadza się Pani / Pan z tą opinią? Proszę napisać tekst argumentacyjny. (400 słów / 500 słów)

Proszę napisać esej zainspirowany słowami z noweli Bolesława Prusa *Dziwna historia*: „Swoją drogą jednak, kto wie, czy nie rozsądnie jest godzić się ze złem, którego uniknąć nie można.” (400 słów / 500 słów)

Pracy z nowelą mogą towarzyszyć ćwiczenia wykorzystujące jeszcze wiele innych form wypowiedzi niż dotąd wymienione i w jeszcze większym stopniu wspomagają

jące kreatywne myślenie oraz rozwijające postawę wrażliwości i empatii. Za przykład niech posłużą: wywiad z (drugoplanowym) bohaterem utworu i przedstawienie wydarzeń z jego punktu widzenia; sprawozdanie/reportaż z wypadku/wydarzenia (uczący się uzupełnia luki informacyjne według własnego pomysłu); napisanie biografii bohatera; dopisywanie prologów i/lub zakończeń utworu; tworzenie zakończeń alternatywnych; przenoszenie bohaterów w nasze czasy i rozwiązywanie ich problemów zgodnie ze współczesną wiedzą i możliwościami.

Niektóre teksty literackie mogą stanowić materiał ilustracyjny wspierający umiejętność komponowania takich form jak: charakterystyka, charakterystyka porównawcza, list czy opis (osoby, miejsca, przedmiotu, krajobrazu, sytuacji), gdyż zawierają je w sobie. Warto podkreślić, że wymienione formy najczęściej są wewnętrznie uporządkowane (np. od ogółu do szczegółu, od dołu ku górze) i zawierają bogate słownictwo.²¹ Dopelnieniem lekcji z wykorzystaniem nowel może być wreszcie wysłuchanie audiobooka i/lub obejrzenie filmowej wersji dzieła literackiego (jeśli takie istnieją), gdyż „przekład intersemiotyczny wspomaga percepcję i może wzbogacić recepcję” (Seretny 2009: 304). Uczący się na tej podstawie mogą ćwiczyć pisanie recenzji dzieła artystycznego, jakim jest film i tekst literacki, a także porównywać ze sobą pierwowzór literacki i jego adaptację filmową.

Można mieć nadzieję, że praca (nie tylko) z nowelami i osvajanie się z dawnym słownictwem przełamie barierę lęku cudzoziemców przed literaturą i stopniowo wprowadzi ich w czytanie tekstów dłuższych oraz o bardziej skomplikowanej strukturze. Systematyczne wykorzystywanie tekstów literackich z pewnością jest z jednej strony sposobem na urozmaicenie tradycyjnych zajęć z podręcznikiem, z drugiej zaś powinno rozbudzić w uczących się przekonanie o poznawczej i językowej wartości literatury. Jest to ważne tym bardziej, że od lat mówi się przecież o „bylejakości” językowej zwłaszcza wśród młodzieży, a wulgaryzacji, skrótowości i ubóstwu leksykalnemu języka towarzyszy dziś dominacja obrazu nad słowem pisanym. Truizmem jest twierdzenie, że kto czyta, ten wzbogaca słownictwo i wiedzę ogólną, warto więc dodatkowo udowodniać naszym cudzoziemskim uczniom, że „kto więcej czyta, ten łatwiej opanowuje sprawność pisania (w znaczeniu: komponowania) własnych tekstów” (Próchniak 2012: 131).

²¹ Omawiam ten aspekt pracy z tekstami literackimi na przykładzie *Lalki* Bolesława Prusa w artykule: Rumińska, Magdalena. 2022a. *Klasyka polskiej powieści w działaniach językowych na lekcjach języka polskiego jako obcego*. Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 29/2022. Red. Pałuszyńska, Edyta; Gaze, Mateusz. Łódź. str. 173-175.

Bibliografia

- Bralczyk, Jerzy. 2015. *500 zdań polskich*. Agora. Warszawa.
- Czerkies, Tamara. 2008. *Rozwijanie kompetencji literackiej – teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego: W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. Miodunka, Władysław; Seretny, Anna. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków. 255-263.
- Czerkies, Tamara. 2012. *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Księgarnia Akademicka. Kraków.
- Czerkies, Tamara. 2021. *Kształcenie językowo-kulturowe za pomocą tekstów literackich: Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Red. Seretny, Anna; Lipińska, Ewa. UNIVERSITAS. Kraków. 361-384.
- Fastyn, Karolina. 2010. „W Szczębrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie”, czyli wykorzystanie wierszy Jana Brzechwy w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A2: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE*. Red. Zarzycka, Grażyna; Rudziński, Grzegorz. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź. 267-273.
- Grochala, Beata. 2022. *Realizacja wybranych wzorców gatunkowych tekstów użytkowych na poziomie B1: Współczesny dyskurs glottodydaktyczny. XXX-lecie działalności Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS – refleksje jubileuszowe*. Red. Dunin-Dudkowska, Anna; Małycka, Agata. Wydawnictwo UMCS. Lublin. 95-104.
- Iluk, Jan. 2012. *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym? Języki Obce w Szkole 4*. 17-25.
- Komorowska, Hanna. 2011. *Metodyka nauczania języków obcych*. FRASZKA EDUKACYJNA. Warszawa.
- Kowalewski, Jerzy. 2006. *Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym. Języki Obce w Szkole 6*. 45-56.
- Kozłowski, Aleksander. 1991. *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.
- Lipińska, Ewa. 2016. *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym. Języki Obce w Szkole 2*. 9-14.
- Lipińska, Ewa. 2022. *Ortografia a kształcenie kompetencji tekstotwórczej u uczących się języka polskiego jako obcego: Współczesny dyskurs glottodydaktyczny. XXX-lecie działalności Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS – refleksje jubileuszowe*. Red. Dunin-Dudkowska, Anna; Małycka, Agata. Wydawnictwo UMCS. Lublin. 215-234.
- Lipińska, Ewa. 2023. *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*. UNIVERSITAS. Kraków.

- Literatura (nie)zapomniana. Antologia nowel pozytywistycznych dla cudzoziemców (poziom C1-C2)*. 2024. Wybór i opracowanie Rumińska, Magdalena. Wydawnictwo UMCS. Lublin.
- Mihułka, Dorota. 2017. *Tekst literacki pomostem w procesie poznawania siebie i Innych*. Języki Obce w Szkole 1. 102-108.
- Na wrywki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec*. 2018. Red. Cudak, Romuald; Hajduk-Gawron, Wioletta; Madeja, Agnieszka. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.
- Padzik, Dorota. 2021. *Pisanie, które uczy, motywuje, bawi*. Języki Obce w Szkole 1. 51-57.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. 2011. Red. Janowska, Iwona i in. Księgarnia Akademicka. Kraków.
- Próchniak, Wiola. 2004. *Gra w domino, czyli o korzyściach płynących z czytania literatury kobiet (propozycje ćwiczeń): Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Red. Dąbrowska, Anna. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Wrocław. 333-340.
- Próchniak, Wiola. 2012. *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wydawnictwo KUL. Lublin.
- Rumińska, Magdalena. 2022a. *Klasyka polskiej powieści w działaniach językowych na lekcjach języka polskiego jako obcego*. Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 29. Red. Pałuszyńska, Edyta; Gaze, Mateusz. Łódź. 163-178.
- Rumińska, Magdalena. 2022b. *Nie taka literatura straszna, jak ją malują, czyli tekst literacki na lekcji języka polskiego jako obcego: Współczesny dyskurs glottodydaktyczny. XXX-lecie działalności Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS – refleksje jubileuszowe*. Red. Dunin-Dudkowska, Anna; Małyska, Agata. Wydawnictwo UMCS. Lublin. 135-154.
- Seretny, Anna. 2006. *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego: Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Red. Lipińska, Ewa; Seretny, Anna. UNIVERSITAS. Kraków. 243-279.
- Seretny, Anna. 2009. *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła: Literatura polska w świecie. Tom 1 – Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. Cudak, Romuald. Wydawnictwo GNOME. Katowice. 292-306.
- Seretny, Anna; Lipińska, Ewa. 2005. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. UNIVERSITAS. Kraków.
- Zgrzywa, Agnieszka. 2018. *Literatura na A1, literatura na B2: Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. Kwiatkowska, Agnieszka; Válkova-Maciejwska, Monika. Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne. Poznań. 103-119.
- Zieniewicz, Andrzej. 2020. *Nauczanie kultury i pragnienie opowieści: Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*. Red. Zych, Justyna. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa. 15-28.

**KRÓTKIE FORMY NARRACYJNE JAKO NARZĘDZIE DYDAKTYCZNE
WSPIERAJĄCE TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNYCH
(NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM)**

Pisanie uważa się za najtrudniejszą i najbardziej złożoną sprawność w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Na najwyższych poziomach zaawansowania językowego przydatnym materiałem dydaktycznym, służącym doskonaleniu pisania, może być tekst literacki, a ściślej nowela. Gatunek ten z jednej strony poszerza wiedzę uczących się na temat polskiej kultury, z drugiej – ze względu na specyficzną strukturę – jest wartościowym narzędziem pozwalającym na rozwijanie umiejętności komponowania dłuższych wypowiedzi pisemnych oraz wspomagającym doskonalenie sprawności językowych i podsystemów języka. W artykule wskazano te aspekty związane ze sprawnością pisania, z którymi uczący się języka polskiego mają zazwyczaj największe trudności, a następnie zaproponowano schemat pracy z nowelami mający na celu usprawnienie tworzenia wypowiedzi pisemnych. Teoretyczne rozważania zostały zilustrowane w końcowej części artykułu zestawem przykładowych ćwiczeń powstałych na podstawie wybranych utworów literackich.

Słowa kluczowe: nowela, nauczanie sprawności pisania, język polski jako obcy

**SHORT NARRATIVE FORMS AS DIDACTIC TOOL THAT SUPPORTS THE
CREATION OF WRITTEN ASSIGNMENTS (ON AN ADVANCED LEVEL)**

Writing is claimed to be the most difficult and complex skill in the process of teaching Polish as a foreign language. At the highest levels of language proficiency, a useful didactic material to improve writing can be a literary text, more specifically, a novella. Such a literary genre, on the one hand, expands the knowledge of Polish culture learners, and on the other – due to its specific structure – is a valuable tool for developing the ability to construct longer written assignments, as well as supporting the improvement of linguistic skills and language subsystems. In the article, aspects associated with writing proficiency that might pose a difficulty for Polish language learners were pointed out. Next, a novella work scheme was proposed to improve the creation of written assignments. Theoretical considerations were illustrated at the closing part of the article with a set of sample exercises created based on selected literary works.

Keywords: novella, writing proficiency teaching, Polish as a foreign language