

Magdalena Rumińska*

 <https://orcid.org/0000-0003-3464-1263>

KLASYKA POLSKIEJ POWIEŚCI W DZIAŁANIACH JĘZYKOWYCH NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Streszczenie: Prezentowany artykuł mieści się w nurcie rozważań glottodydaktycznych poświęconych stosowaniu tekstów literackich w językowym kształceniu cudzoziemców. Składa się z dwóch części: pierwszą stanowią teoretyczne rozważania wokół zagadnień związanych z miejscem i rolą literatury w procesie nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo). Najwięcej uwagi poświęcono tu pojawiającym się w literaturze przedmiotu zróżnicowanym stanowiskom, które dotyczą przydatności literatury dawnej i współczesnej w kształceniu językowym. Autorka postuluje w tym kontekście podejście eklektyczne i uzasadnia jego użyteczność. Część druga artykułu ma formę opisowego zilustrowania podejścia strategicznego w pracy z tekstem literackim na przykładzie arcydzieła polskiego pozytywizmu, jakim jest *Lalka* (1890) Bolesława Prusa. Celem tej części było pokazanie, że odpowiednie sprofilowanie ćwiczeń z jednej strony dowodzi ponadczasowości dawnych dzieł i pomaga zerwać z myśleniem o nich jako utworach anachronicznych treściowo i przestarzałych językowo, z drugiej zaś – staje się podstawą do wykonywania różnorodnych działań językowych w formie ustnej i pisemnej, przydatnych w codziennej komunikacji, a także rozwija kompetencję literacką i (inter)kulturową cudzoziemców.

Słowa kluczowe: klasyka polskiej powieści, literatura współczesna, podejście strategiczne, działania językowe, glottodydaktyka

INCORPORATING CLASSIC POLISH NOVELS FOR LANGUAGE ACTIVITIES IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract: The article concerns the incorporation of literary texts for foreign language learning. It consists of two sections. In the first section, the theoretical considerations are focusing on issues related to literature's place and role in the teaching process of Polish as a foreign language. Most attention was paid to the varied stances of language teaching theoreticians on defining the degree and

* magdalena.ruminska@mail.umcs.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.

type of usability of texts representing old and contemporary literature. In this context, the authoress advocates the eclectic approach and justifies its usefulness. The second section takes the form of a descriptive illustration of the strategic approach working with a literary text, based on the Polish positivist masterpiece, namely *The Doll* by Bolesław Prus. The goal of this section is to express that proper profiling of exercises proves the timelessness of the old works and helps to break away from thinking about them as anachronistic in terms of content and outdated in linguistic terms on the one hand and on the other hand becomes a foundation for various oral and written linguistic operations which are useful in everyday communication and additionally develop the literary and (inter)cultural competences of foreigners.

Keywords: classic Polish novels, contemporary literature, strategic approach, language activities, teaching Polish as a foreign language

1. WPROWADZENIE

W ukazujących się coraz liczniej artykułach, a także monografiach książkowych (np. Kwiatkowska, Válková Maciejewska 2018, Czerkies 2019, Zych 2020a) poświęconych wykorzystaniu literatury w glottodydaktyce polonistycznej, autorzy często podkreślają, że teksty literackie powinny być systematycznie wykorzystywane w procesie nauczania jpjo. Trudno przy tym nie odnieść wrażenia, że od wielu lat (zob. Kozłowski 1991, s. 79) preferuje się w tym zakresie teksty reprezentujące literaturę współczesną, podczas gdy ta dawna cieszy się raczej mniejszym zainteresowaniem. W niniejszym artykule zagadnienia związane z wykorzystaniem tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego omówiono w dwóch częściach. Pierwsza ma charakter teoretyczny i koncentruje się przede wszystkim na wskazaniu wartości wynikających z wykorzystywania zarówno dzieł dawnych, jak i utworów współczesnych w procesie nauczania jpjo. W części drugiej w roli materiału glottodydaktycznego wykorzystano *Lalkę* (1890) Bolesława Prusa; celem jest tu zaprezentowanie strategicznego podejścia do utworu reprezentującego klasykę polskiej powieści, tak aby praca z nim w jak największym stopniu aktywizowała cudzoziemców do realizacji różnorodnych działań językowych i jednocześnie rozwijała ich kompetencję literacką i (inter)kulturową.

2. LITERATURA DAWNA CZY WSPÓŁCZESNA?

Andrzej Zieniewicz w eseju *Nauczanie kultury i pragnienie opowieści* (2020, s. 15–17) – otwierającym książkę *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna* – posługuje się wywiedzioną z rozważań Gombrowicza i Różewicza

metaforą „kultury w muzeum” i „kultury w kontakcie”, dowodząc, że chętnie, bez przymusu sięga się po literaturę,

która jest opisem doświadczenia – gdy od doświadczenia wychodzi (a nie od utopii, moralistów czy kanonów estetycznych) i ku doświadczeniu zmierza (a nie ku stylizacjom, prognozom czy kazaniom).

(Zieniewicz 2020, s. 17)

Przywołany literaturoznawca „kulturę w kontakcie” stawia na przeciwnym biegunie wobec tekstów, które reprezentują „kulturę w muzeum”, utożsamianą z (arcy)dziełami literatury dawnej, dziś czytany głównie w ramach obowiązku szkolnego, spychaną w przestrzeń niepamięci, bo anachroniczną, mało czytelną ze względu na język i nierzadko patetyczny przekaz słabo przystający do problemów współczesności. Literatura, która „stara się być kulturą w kontakcie” (Zieniewicz 2020, s. 18), opiera się natomiast na

wysiłkach podejmowanych przez autorów, by zmniejszyć odległość [...] między **wysoką sztuką a codziennością** [podkreślenie Autora]. Mieszać elegancję stylu z tym, co najbardziej potoczne, operę ze śpiewką przedmieścia, wyrafinowaną literackość ze slangiem. Iść nie z góry w dół, ale w poprzek kulturowych hierarchii. Zarówno Jerzy Pilch, jak i Dorota Masłowska, Michał Witkowski czy Jarosław Marek Rymkiewicz mogą być czytelnymi przykładami. Czy to się [...] udaje – to inna sprawa, ale na pewno jest ruchem ku doświadczeniu, ku autentykowi, który nieczęsto przecież słucha reguł stylu wysokiego, a najchętniej je parodiuje lub łamie.

(Zieniewicz 2020, s. 19)

Wielu glottodydaktyków dowodzi, że takie cechy literatury współczesnej jak zbliżenie jej języka do mowy potocznej oraz rezygnacja z patetyczności w prezentowaniu bohaterów i podejmowanych tematów na rzecz opisu doświadczeń związanych z codziennością zwyczajnych ludzi bardziej przemawiają do czytelnika obcojęzycznego niż teksty dawne, po które niechętnie sięgają także rodzimi użytkownicy języka (por. np. Próchniak 2008, Burzacka 2010, Świstowska 2010, Próchniak 2012, Szwagrzyk 2015, Kwiatkowska, Válková Maciejewska 2018, Zych 2020b). Z tym ostatnim problemem od lat zmagają się zresztą poloniści w szkołach średnich, a fakt, że klasyka polskiej literatury pojawia się na egzaminie maturalnym raczej nie motywuje uczniów do jej czytania w całości i czerpania zeń doznań natury estetycznej. W tym kontekście godna zauważenia – i polecenia także na gruncie glottodydaktyki polonistycznej – jest monografia pod red. Anny Janus-Sitarz *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*. Autorzy proponują w niej odbiegające od tradycyjnych strategie czytania lektur ze szkolnej listy, dzięki którym praca z dawnym tekstem literackim ma charakter kreatywny, aktywizuje uczniów i wpływa na ich emocje; w tej optyce nauczyciel, np. odwołując się do najnowszych badań czy teorii z różnych dziedzin nauki, nawet antyczne dzieło potrafi powiązać ze współczesnością bliską uczniowi i nie zamyka odczytań omawianego

tekstu wyłącznie w ramach usankcjonowanych interpretacji. Redaktor przywołanej monografii nie bez racji konkluduje:

I chyba taki jest właśnie cel zarówno literatury, jak i lekcji o literaturze: wywoływać pragnienie rozmowy o ważnych sprawach. Wiekowe arcydzieła dopóty mają uzasadnienie swojej obecności na szkolnych listach lektur, dopóki ewokują potrzebę namysłu nad znaczącymi dla młodych ludzi problemami. Rzadko się to udaje, jeśli takiej potrzeby nie odczuwa sam nauczyciel.

(Janus-Sitarz 2019, s. 93–94)

Teksty literackie epok minionych – choć reprezentowane w literaturze przedmiotu w mniejszym stopniu niż te współczesne – znajdują jednak należne im miejsce i zastosowanie w glottodydaktyce polonistycznej. Literatura dawna kojarzy się – zwłaszcza młodym odbiorcom, urodzonym i wychowywanym w epoce gwałtownego rozwoju technologicznego – ze żmudnym czytaniem długich tekstów, w dodatku pisanych przestarzałym językiem i cechujących się anachronicznym światopoglądem. Nie są to powody, dla których należałoby jednak zrezygnować z literatury dawnej w nauczaniu cudzoziemców, gdyż jako jeden z głównych filarów dziedzictwa narodowego kształtowała ona tożsamość, mentalność i system wartości Polaków, a także wpływała na rozwój języka polskiego. Kwestią otwartą, poddawaną dyskusjom i wciąż nierozstrzygniętą, pozostaje dobór dzieł mających stworzyć kanon literacki, czyli taki ich zbiór, który najpełniej odzwierciedlałby konstytutywne cechy polskiej kultury (np. Garncarek i in. 2010, Gębał 2010, Kowalewski 2011, Hajduk-Gawron 2013, Miodunka, Seretny 2016). W tym kontekście pojawia się pytanie m.in. o to, czy tę funkcję lepiej spełniałyby utwory dawne czy współczesne. Odpowiedź na nie może być w zasadzie jedna: dla obiektywnego i pełnego oglądu kultury należy przywoływać i jedno, i drugie. Według piszącej te słowa, warto także zapoznawać uczących się języka polskiego zarówno z dziełami znanymi i ocenianymi wysoko, jak i tymi, które krytyka literacka osądza negatywnie, np. ze względu na ich znikome wartości artystyczne, ale które cieszą się dużą popularnością wśród rodzimych czytelników (współcześnie dotyczy to np. ukazujących się masowo kryminałów). Poznawanie preferencji czytelniczych Polaków będzie bowiem miało dla cudzoziemców realny wymiar kulturowy, zaś ich obcowanie w procesie nauki języka wyłącznie z dziełami kultury wysokiej niewiele mieć będzie wspólnego ze stanem faktycznym, gdyż nieodłączną częścią życia przeciętnego Polaka jest przecież kultura masowa w rozmaitych jej formach (książka, muzyka, rozrywka). Słowem, istotne jest, aby postawić cudzoziemców przed jak najszerszym wyborem w zakresie tekstów literackich, tak aby sami mogli zdecydować, co im odpowiada i czytać w języku docelowym dla przyjemności, a nie z przymusu. Taką eklektyczną postawę wobec literatury proponuje również Wioletta Hajduk-Gawron (2013, s. 364), która dowodzi, że zarówno utwory dawne, jak i współczesne są jednakowo wartościowe

z punktu widzenia nauczania jpjo (por. także Hajduk-Gawron 2005, Cudak 2010, s. 120–122), i konkluduje:

Warto, aby osoby zajmujące się glottodydaktyką polonistyczną zwracały baczniejszą uwagę na fakt, iż interpretowanie tekstów literackich należy do znawców literatury, historyków literatury czy też krytyków, po stronie przeciętnego odbiorcy nie leży interpretowanie, lecz przyjemność lektury, dostarczająca wiedzy o świecie, wartościach uniwersalnych bądź typowych dla opisywanej społeczności czy osoby indywidualnej. W ten sposób, być może, literatura polska stopniowo zostanie uwolniona od przymiotników: hermetyczna, trudna, czasem smutna, upolityczniona.

(Hajduk-Gawron 2013, s. 364)

W glottodydaktycznych rozważaniach przedmiotem analizy czyniono już zagadnienie funkcji tekstów literackich w podręcznikach do nauczania jpjo. Refleksje na ten temat sprowadzają się do wniosku, że literatura pełni w nich głównie rolę ilustracyjną wobec zagadnień językowych lub treściowo wiąże się z tematem jednostki lekcyjnej. Takie traktowanie tekstu literackiego określa się mianem strategii pragmatycznej, a ze względu na instrumentalne traktowanie dzieła uznać to należy za „nieco iluzoryczną formę spotkania z twórczością literacką” (Cudak 2010, s. 118). Oprócz pragmatycznego wyróżnia się jeszcze podejście estetyczne i strategiczne wobec tekstów literackich (Seretny 2006, s. 252–253, Czerkies 2012, s. 128–129). Pierwsze akcentuje umiejscowienie dzieła w kontekście epoki, w której powstało, eksponuje jego walory artystyczne i zawartość treściową w duchu ustalonych ogólnie znaczeń, a więc zakłada *de facto* bierne przyswajanie wiedzy na temat utworu. Drugie z kolei, najbardziej wartościowe z punktu widzenia glottodydaktyki, sytuuje uczących się w roli niezależnych interpretatorów. Wspomagani przez nauczyciela, negocjują oni znaczenia utworu, czyli podejmują próbę zrozumienia tekstu i nadają swoim interpretacjom określony kształt słowno-myślowy. Rezultat ten jest osiągany poprzez działania dobrze znane z tradycyjnych zajęć lektoratowych, np. dyskusję, argumentowanie, wyrażanie opinii, przekonywanie, odwoływanie się do osobistych doświadczeń itd. (w formie ustnej, jak i pisemnej).

Potencjał glottodydaktyczny tekstów literackich mieści się zarówno w ich warstwie treściowej, którą cudzoziemiec ma zinterpretować, jak i słownej, która do tych interpretacji ma go doprowadzić. Język tekstów literackich – które są przecież „przykładem tekstu autentycznego” i obrazują „swoiste użycie języka w praktyce” (Wacławek 2021, s. 105) – otwiera przed nauczycielem więcej możliwości działań na warstwie słownej niż język tekstów zwyczajowo wykorzystywanych w czasie zajęć (np. użytkowych, prasowych, internetowych), gdyż twórcy literatury potrafią kreować niepowtarzalny styl, na który składa się to, co w języku typowe i indywidualne. To jeden z powodów, dla których odpowiednio dobrane teksty literackie są wartościowym materiałem glottodydaktycznym i z powodzeniem mogą być stosowane już od najwcześniejszych poziomów nauczania jpjo.

Utwór literacki, traktowany w podejściu strategicznym jak każdy inny tekst, daje wręcz nieograniczone możliwości w realizowaniu na zajęciach z cudzoziemcami różnorodnych działań językowych. Te ostatnie są w niniejszym artykule rozumiane w myśl ustaleń Iwony Janowskiej i Marty Plak (2021, s. 41). Autorki doprecyzowują terminy „sprawności językowe” i „działania językowe”, wśród tych ostatnich wyróżniając łącznie osiem kategorii (recepca, produkcja, interakcja i mediacja – wszystkie realizowane zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej). Badaczki podkreślają przy tym:

Publikacja *Common European Framework of Reference for Languages*, w szczególności jej uzupełniona wersja z 2020 r. (Council of Europe 2020), otwiera nową erę w dydaktyce języków obcych, proponując zmianę perspektywy i odejście od koncentracji na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych w stronę kształcenia ukierunkowanego na działanie (*action-oriented approach*) [...]. Podstawą tego nowego podejścia jest osiem działań językowych. Ich opis, zawarty w ESOKJ, nie tylko definiuje na nowo językową aktywność człowieka, która zyskuje charakter pragmatyczny i społeczny, ale także powinien mieć przełożenie na sposób kształcenia kompetencji językowej w toku nauki języków obcych – uczymy się języka, aby za jego pośrednictwem działać, czyli wykonywać różnorodne zadania.

(Janowska, Plak 2020, s. 41–42)

Kwestią indywidualnej decyzji nauczyciela – zdeterminowanej np. potrzebami grupy, wiekiem jej uczestników i ich zainteresowaniami – jest to, czy, pracując z tekstem literackim, chce on zrealizować w czasie lekcji wszystkie działania czy tylko wybrane. Warto przy tym pamiętać, że to właśnie podejście strategiczne wobec tekstu literackiego stwarza okazję do realizacji wszystkich wymienionych wyżej działań językowych, podczas gdy podejście estetyczne zorientowane jest na bierne przyswajanie wiedzy przez uczących się, zaś pragmatyczne – głównie na wykonywanie przez nich ćwiczeń językowych. Zaletą opcji strategicznej jest również to, że cudzoziemcy mają za jej pośrednictwem taki rodzaj kontaktu z tekstem literackim, jaki jest im znany z tradycyjnych zajęć z podręcznikiem. Można więc mieć nadzieję, że dzięki takiemu podejściu, paradoksalnie, literatura polska – obca dla wielu rodzimych użytkowników języka, na co wskazują coroczne wyniki badań Biblioteki Narodowej dotyczące czytelnictwa w Polsce – stanie się dla cudzoziemców przystępną formą piśmiennictwa budzącą pozytywne skojarzenia i traktowana będzie przez nich jako dodatkowe źródło wiedzy o kraju języka docelowego. Ale nie tylko o tym, czego przykładem może być podręcznik Tamary Czerkies *Literackie zwierciadło kultur. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców – poziom B1–C1* (Kraków 2019). Autorka proponuje w nim ćwiczenia kształcące przede wszystkim sprawność czytania i pisanie, a także rozwijające słownictwo. Oprócz tego – na co wskazuje pierwsza część przywołanego tytułu – cudzoziemcy w czasie pracy z tekstami literackimi mogą się przeglądać, jak w lustrze, w kulturach innych osób. Umożliwiają to ćwiczenia zorientowane

na rozwijanie wrażliwości interkulturowej, a więc skłaniające do szukania podobieństw i różnic między różnymi kulturami oraz łączące rozbudzanie ciekawości poznawczej z kształtowaniem postawy otwartości, wrażliwości i empatii wobec Innego.

Postulowana wyżej postawa eklektyczna wobec literatury na zajęciach językowych, oparta na wykorzystywaniu tekstów reprezentujących różne epoki i wartości artystyczne, w świadomości cudzoziemców z pewnością stworzy bardziej obiektywny i pełny obraz polskiej kultury niż preferowanie tylko jednej opcji literackiej. Metaforycznie rzecz ujmując, są to bowiem dwie strony tego samego medalu. Czasy współczesne obfitują w teksty, które krytyka literacka dość często ocenia negatywnie, biorąc pod uwagę różne kryteria. Tymczasem Justyna Zych (2020, s. 91) przekonująco dowodzi, że „charakterystyki najnowszych powieści, poczytywane niekiedy za słabość czy defekt, w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego są atutem”. Za taki uznać można język zbliżony do mowy potocznej i kreowanie świata przedstawionego w optyce codzienności, co Autorka wykorzystuje w opisie ćwiczeń przeznaczonych na wszystkie poziomy nauczania języka polskiego jako obcego. Innym atutem, zwłaszcza najnowszej prozy, jest to, że często w sposób krytyczny lub polemiczny odnosi się do wyidealizowanych obrazów i stereotypów utrwalonych w polskiej kulturze. Warto przypomnieć, że z takim sielankowym, a więc nie do końca prawdziwym zobrazowaniem – np. świąt i uroczystości, gościnności, macierzyństwa czy rodziny – student obcojęzyczny ma do czynienia nie tylko w reklamach, lecz także w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (zob. Achteлик 2010, Stankiewicz, Żurek 2010; por. także Zych 2021). Najnowsza proza zrywa z idealizacją polskości i na miejsce dawnych, wybitnych i/lub tragicznych powieściowych bohaterów przeżywających rozterki moralne czy egzystencjalne stawia bardzo często antybohaterów (Zagórska 2017), co jednocześnie wiąże się z podejmowaniem tematyki uznawanej za drażliwą, kontrowersyjną lub ze sfery tabu. Niektórzy glottodydaktycy przekonująco zachęcają do wykorzystywania również tego rodzaju trudnych tematów w pracy z cudzoziemcami (np. Zych 2018, Roter-Bourkane 2020, Wiczorek 2020), gdyż stanowią one nieodzowną część polskiej codzienności i dyskursu publicznego, a także zwyczajnie interesują samych uczących się.

Literatura epok minionych na tle literatury współczesnej wydawać się może zbyt pomnikowa, anachroniczna językowo i treściowo, słowem – nieatrakcyjna i po prostu nudna z punktu widzenia zwłaszcza młodego pokolenia, które dziś woli słuchać i oglądać niż czytać. Sięgając po teksty dawne, należałoby je zatem pokazywać na lekcjach jppo w związku ze współczesnością bliską odbiorcy, a nie oderwaną od rzeczywistości fikcją, szukać różnic i podobieństw między odległymi perspektywami czasowymi, prowokować uczących się do szukania analogii we własnym życiu, konfrontować doświadczenia bohaterów literackich z doświadczeniem własnym i/lub osób bliskich, pokazywać, jak zmieniało się

podejście do określonych spraw. Nie należy też zapominać, że literatura epok minionych budowała, wzmacniała i przekazywała pewne stereotypy i mity narodowe, które funkcjonują do dziś w różnych obiegach (np. w mediach), a ich niezajomość może zakłócić pełne zrozumienie przekazu, w którym się pojawiają. Miała też znaczący wpływ na rozwój języka polskiego, o czym świadczą obecne w codziennej komunikacji – i często nierozpoznawane nawet przez rodzimych użytkowników języka – cytaty o proveniencji literackiej, czyli tzw. skrzydlate słowa, które są składnikiem kompetencji kulturowej i wskazują na to, w jakim stopniu cudzoziemiec uczestniczy w życiu danej wspólnoty językowej (Zarzycka 2010, s. 121).

Wykorzystywanie w procesie glottodydaktycznym dawnych i współczesnych tekstów literackich z pewnością przynosi różnorodne korzyści z punktu widzenia cudzoziemców: jest kolejną okazją do użycia języka w określonej sytuacji komunikacyjnej, sformułowania w nim myśli i opinii, wyrażania różnych intencji, pozwala też realizować mediacyjne działania językowe (Janowska, Plak 2021, s. 105–110). Oprócz tego daje poczucie zakotwiczenia w kulturze kraju języka docelowego, wywołując w uczącym się satysfakcję z tego, że nabywa on umiejętności panowania nad trudną materią językową, jaką jest właśnie literatura. Warto więc wykorzystywać w kształceniu językowym różnorodne teksty literackie choćby dlatego, by usłyszeć od cudzoziemców pytanie, co jeszcze mogliby przeczytać po polsku.

3. *LALKA* BOLESŁAWA PRUSA W DZIAŁANIACH JĘZYKOWYCH

O wyborze *Lalki* (1890) B. Prusa jako materiału glottodydaktycznego na potrzeby niniejszego artykułu zdecydowały nie tylko względy subiektywne, tj. preferencje piszącej te słowa, ale i czynnik obiektywny, a mianowicie fakt, że przywołana powieść uznawana jest za arcydzieło pozytywizmu i literatury polskiej w ogóle. Zaproponowane niżej przykłady stanowią zaś niepełny zbiór ćwiczeń pochodzących z powstającego podręcznika, w którym należące do klasyki polskiej powieści z przełomu XIX i XX w. stanowią podstawę do realizacji różnych działań językowych na lekcjach jppo.

Wprowadzając cudzoziemców w świat powieści (czytanej nie w całości, ale we fragmentach) należałoby krótko, w najprostszymi słowach, scharakteryzować epokę, w której powstała: podać jej nazwę, czas trwania, główne założenia światopoglądowe, wymienić najważniejszych twórców. Jest to element, który na dalszych etapach pracy z tekstem może wpłynąć na jego lepsze zrozumienie. Autora (jakiegokolwiek utworu) proponuję przedstawić w mniej tradycyjny sposób, a na pewno nie w formie odczytywanego referatu, którego (prawie) nikt nie słu-

cha (lepiej sprawdzi się prezentacja multimedialna). Uwagę studentów przykuwa przedstawianie twórców nie tyle jako wielkich i wyjątkowych jednostek, co zwyczajnych ludzi, którzy mieli pewne wady czy dziwne przyzwyczajenia; ciekawostki o ich życiu prywatnym bardziej wzbudzają zainteresowanie niż górnolotne formuły w stylu „Słowacki wielkim poetą był...” Prezentacja autora w optyce zwyczajności często prowokuje uczących się języka do wyznań o własnych słabostkach i doświadczeniach życiowych (również w konwencji żartobliwej), a zamiast pomnikowej, abstrakcyjnej postaci pojawia się w ich wyobraźni człowiek, z którym można się utożsamiać.

We wspomnianym podręczniku oprócz ćwiczeń tradycyjnych, w encyklopedyczny sposób prezentujących najważniejsze fakty z życia pisarzy, pojawiają się również takie, których celem jest aktywizowanie uczących się do tworzenia wypowiedzi ustnych i/lub pisemnych na podstawie bodźców wizualnych. Zadaniem studentów jest np. odtworzenie w parach lub grupach najważniejszych wydarzeń z życia autora na podstawie tzw. komiksu „niemego” (Zawadka 2011, s. 258) lub przedstawienie ciekawostek o nim, zaprezentowanych w formie emblematycznych rysunków (np. aparat fotograficzny, maszyna do pisania, notesy, liczby); na tej podstawie studenci ustalają, co pisarz lubił, czym się interesował, czego nie lubił itp. Tego rodzaju ćwiczenia to połączenie różnego rodzaju działań: przetwarzania kodu obrazkowego na mówiony, interpretowania, rozwijania domysłu, kreatywnego myślenia, współpracy z innymi osobami i negocjowania z nimi znaczeń, porównywania odpowiedzi na forum klasy, utrwalania słownictwa i gramatyki.

Pracę z literaturą dawną należałoby, jak wcześniej powiedziano, realizować w taki sposób, aby pokazywać związki między przeszłością a teraźniejszością. Taka strategia, z jednej strony, może wzbudzić większe zainteresowanie cudzoziemca tekstem, z drugiej zaś – ułatwić mu zrozumienie prezentowanych treści. Pokazanie na zajęciach obszernego objętościowo książkowego wydania *Lalki* warto więc uzupełnić informacją, że ukazywała się ona – jak wiele innych powieści tamtych czasów – w formie odcinków na łamach prasy, a wpływ na losy bohaterów nierzadko mieli sami czytelnicy, którzy pisali w tej sprawie listy do redakcji lub autorów. Informacja ta, będąc poszerzeniem wiedzy ogólnej, otwiera nauczycielowi pole np. do interkulturowej dyskusji na temat (będących odpowiednikami dawnych powieści w odcinkach) współczesnych telenowel, popularnych w rodzimych krajach uczniów; w zależności od celu, jaki chcemy zrealizować, może też być okazją do powtórzenia słownictwa i struktur gramatycznych związanych z pisaniem recenzji lub przydatnych przy pisaniu np. listu do reżysera ulubionego filmu/serialu z prośbą o dokonanie w nim zmian zgodnie z sugestiami nadawcy.

Praca z tekstem literackim na zajęciach jppo niejako automatycznie wpływa na kształtowanie kompetencji literackiej cudzoziemców, ponieważ poszerzają oni

wiedzę o kulturze, poznają konkretny utwór i jego autora, problematykę dzieła czy epokę, w jakiej ono powstało. Oprócz tego bezpośrednio doświadczają odmienności językowej, stylistycznej czy gatunkowej utworu literackiego, rysującej się wyraźnie na tle innych tekstów, znanych im np. z podręcznika. Praca z *Lalką* – i w ogóle z gatunkiem, jakim jest powieść – otwiera przed nauczycielem wręcz nieograniczone możliwości działań na tekście, zaś dobór odpowiednio sprofilowanych ćwiczeń może znacząco zaktywizować studentów do kreatywnej pracy i samodzielnego poszukiwania znaczeń. Na przykład, na pytanie, o czym jest *Lalka*, studenci formułują odpowiedzi na podstawie odpowiednio dobranych fragmentów powieści; pracują w parach lub grupach, a następnie przedstawiają swoje ustalenia na forum klasy wraz z ich uzasadnieniem. Ćwiczenie polega na analizie i interpretacji fragmentów dzieła i negocjowaniu ich znaczeń z innymi osobami, zmusza do kreatywnego myślenia, kształtuje domysł. Staje się też okazją do ustnej lub pisemnej realizacji różnych funkcji językowych, np. przekazywania informacji, porównywania, wyrażania pewności (przypuszczenia, możliwości) i opinii, czyli działań przydatnych i używanych w codziennej komunikacji przez rodzimych użytkowników języka.

Na tak zarysowanym tle zaskakujący dla cudzoziemców może się okazać tytuł omawianej powieści, a jego powiązanie z wcześniejszymi ustaleniami z pewnością będzie stanowić dla nich swoiste wyzwanie. Na początek warto zogniskować uwagę uczących się i zebrać skojarzenia związane ze słowem „lalka”, np. w formie „burzy mózgow” lub mapy myśli; następnie poprosić, aby w parach lub grupach w miarę logicznie uzasadnili związek między tytułem i wskazanymi wcześniej głównymi tematami dzieła. Fakt, że prawdopodobnie nikt nie zna powieści, bardzo utrudni to zadanie, a odpowiedzi zapewne będą miały niewiele wspólnego ze stanem faktycznym. Paradoksalnie, tego rodzaju ćwiczenie może się stać okazją do dobrej zabawy, z pewnością będzie wymagać od cudzoziemców kreatywnego myślenia, a także uruchomienia różnych funkcji językowych i działań myślowych w procesie odkrywania znaczeń (analiza, dedukcja, szukanie analogii, odwoływanie się do własnych doświadczeń, wiedzy ogólnej lub różnych tekstów kultury). Przedstawione na forum klasy odpowiedzi zapewne będą zróżnicowane, może nawet sprzeczne lub aż nadto fantazyjne, ale dzięki temu mogą wzbudzić w grupie rozbawienie. Atmosfera rozluźnienia i zabawy sprzyja jednakże swobodnemu wyrażaniu myśli, w dodatku bez obawy, że przedstawiona interpretacja zostanie oceniona jako niewłaściwa lub nieuzasadniona. Rolą nauczyciela jest na koniec wskazanie właściwej interpretacji tytułu. Można to zrobić krótko ustnie lub jak w opisanym wyżej ćwiczeniu, polegającym na doborze odpowiednich fragmentów i ich interpretacji w parach lub grupach. Oczekiwane odpowiedzi (lalka jako zabawka i przedmiot sporu, określenie kobiety, zabawy Rzeckiego lalkami z wystawy sklepowej), w zależności od potrzeb grupy i jej zainteresowań, dają nauczycielowi możliwość wzbogacenia wiedzy studentów na

temat utrwalonych w kulturze symboli i motywów (lalka salonowa, świat jako teatr), z którymi mogą się spotkać na dalszych etapach edukacji lub w innych tekstach kultury.

Powieści przełomu XIX i XX w. wręcz przesycone są różnymi opisami (np. osób, wnętrza, przestrzeni otwartych, przedmiotów, krajobrazów). Ich wartość glottodydaktyczna polega m.in. na tym, że zazwyczaj stanowią autonomiczną i samodzielną całość, którą w zależności od potrzeb można skracać; są logiczne i uporządkowane (np. od ogółu do szczegółu, od dołu ku górze), zawierają niezwykle bogatą leksykę, często odwołującą się do wszystkich zmysłów, mogą też wykorzystywać konstrukcje gramatyczne, które zwracają uwagę na sensy niewyrażone wprost (np. w opisie Izabeli Łęckiej formy bezosobowe czasowników wskazują na próżniaczy tryb życia bohaterki).

W zależności od stopnia gramatycznego skomplikowania i rodzaju leksyki (niezrozumiałe słownictwo należy wcześniej wyjaśnić) tego rodzaju opisy można traktować jako dodatkowy materiał ilustracyjny wspierający nauczanie sprawności pisania. Fragmenty zawierające np. charakterystykę pośrednią znakomicie nadają się do ćwiczeń leksykalno-stylistycznych, polegających np. na nazywaniu konkretnymi leksemami cech postaci wyrażonych nie wprost, i odwrotnie – zamiany użytych w tekście leksemów na zdania wyrażające te cechy w sposób opisowy. Takie ćwiczenia stanowić mogą swoistą wprawkę w doskonaleniu innych mediacyjnych działań językowych, np. streszczania, parafrazowania czy robienia notatek. Wspomniane opisy sprawdzą się także w tradycyjnych ćwiczeniach doskonalących rozumienie tekstu pisanego, utrwalających słownictwo lub struktury gramatyczne (np. prawda/fałsz, wybór informacyjny, wybór właściwego wyrazu, uzupełnianie luk wyrazami z ramki lub brakującymi fragmentami, użycie imiesłów itp.).

W *Lalce* znaleźć można opisy postaci wręcz intrygujące pod względem treści. Chodzi o rozrzucone po całej powieści fragmenty dotyczące wyglądu i zachowania głównego bohatera, Stanisława Wokulskiego, oraz okoliczności śmierci jego żony. Zebrane wyimki mają postawić studentów przed rozwiązaniem zagadki: dlaczego między podanymi w nich informacjami są rozbieżności? Czy autor zwyczajnie się pomylił? A może zapomniał, co pisał o tych postaciach kilka miesięcy wcześniej, gdy przygotowywał kolejny odcinek powieści do druku? Tak postawiony problem, realizowany najlepiej w parach lub grupach, znów będzie wymagał od studentów różnych działań językowych i myślowych (np. dedukowania, stawiania hipotez, argumentowania, wyrażania opinii), których celem ma być ustalenie ostatecznej odpowiedzi i jej prezentacja na forum klasy. To ćwiczenie ma też uświadomić studentom, jak istotna dla rozumienia tekstu jest jego uważna, a nie tylko pobieżna lektura. W omawianym przypadku odpowiedzi należy szukać nie poza tekstem, ale w nim samym, i skupić się nie tylko na tym, co się mówi, ale przede wszystkim na tym, kto o tym mówi. Zebrane fragmenty są

bowiem wypowiedziami różnych postaci, które po prostu rozmawiają lub plotkują na temat głównego bohatera i jego zmarłej żony, stąd pojawiają się wspomniane niekonsekwencje. W ten sposób pisarz zwraca w *Lalce* uwagę na problem, jakim jest właśnie plotkowanie i jego wpływ na ludzkie życie. To dobra okazja, aby porozmawiać ze studentami na ten temat, rozszerzając go o znamienne dla czasów współczesnych zjawisko hejtu. Odpowiednio poprowadzona dyskusja może mieć walor wychowawczy i zakończyć się wnioskami dotyczącymi właściwych reakcji na krzywdzące plotki i/lub hejt lub zainscenizowaniem tematycznych dialogów. Podjęcie w grupie trudnego i poważnego tematu warto w czasie zajęć realizować w atmosferze, która zachęci do szczerej rozmowy, dzielenia się swoimi myślami i doświadczeniami. Agnieszka Handzel (2019) dowodzi, że sprzyja temu praca w kręgu (a nie tradycyjnie w ławkach), ponieważ daje ona uczniom m.in. poczucie równego uczestnictwa w dyskusji, zapewnia kontakt wzrokowy ze wszystkimi i dobre słyszenie, uczy kultury prowadzenia dyskusji i zdrowej rywalizacji. W formie zabawowej, służącej rozładowaniu napięcia wywołanego powagą tematu, można natomiast na koniec wykorzystać różne warianty zabawy w „głuchy telefon”.

W strukturze powieści przełomu XIX i XX w. często pojawiają się inne gatunki. W *Lalce* są to m.in. listy, które różnią się między sobą pełnią funkcją i długością, statusem społecznym nadawców i odbiorców, zawierają zróżnicowane stylistycznie słownictwo (od neutralnego po nacechowane emocjonalne – w zależności od intencji piszącego). List będący wyimkiem z utworu literackiego (lub dodatkowo autentyczny list twórcy dzieła) może stanowić materiał ilustracyjny wpierający na zajęciach językowych nauczanie pisania i – zwłaszcza w odniesieniu do epok minionych – otwierać pole do obserwacji zmian, jakie na przestrzeni wieków zachodziły w ramach korespondencji. Analiza tego rodzaju listów pod kątem cech kompozycyjnych i stylistycznych mogłaby przy okazji oswajać cudzoziemców z konwencjami charakterystycznymi dla tamtych czasów i czynić mniej hermetycznym kontakt z literaturą epok minionych.

Niektóre z listów pojawiających się w *Lalce* wręcz prowokują do poruszenia zagadnienia, z którym cudzoziemiec raczej nie zetknie się w podręczniku, gdyż w procesie nauczania sprawności pisania kładzie się nacisk na kształcenie nawyków związanych z użyciem odpowiedniej formy (kompozycja, leksyka, styl), nie zaś na rozważanie hipotetycznych sytuacji życiowych, w jakich uczeń może się znaleźć w związku z tworzeniem i używaniem tej formy. Chodzi zaś o pewne zasady etyki i etykiety językowej w ramach listownej korespondencji. W przywołanej powieści mamy do czynienia z sytuacją, gdy list czyta osoba niebędąca jego adresatem (złamanie zasady prywatności i tajemnicy korespondencji); ponadto pojawiają się listy niepodpisane, pełne emocjonalnych zwrotów i nacechowanego negatywnie słownictwa, czyli anonimy, także przekazywane sobie z rąk do rąk, zanim trafią do adresata. Pracę na fragmentach tekstu, zawierających te

listy w całości – poprzedzoną wyjaśnieniem trudniejszej leksyki i dyskusją nad zachowaniami bohaterów – można zakończyć stworzeniem zasad korespondencji listownej, obejmujących zarówno elementy etyki, jak i etykiety językowej. Wymagana forma będzie czynnikiem determinującym rodzaj użytych struktur gramatycznych, tj. trybu rozkazującego i/lub czasowników typu „można”, „nie wolno”, „należy”.

Listy z przywołanej powieści znakomicie nadają się także do wykonywania na nich ćwiczeń opartych na tradycyjnych strategiach pracy z tekstem pisanim, sprawdzających rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe. Jest to wskazane na wstępnym etapie pracy, gdyż zapewnia lepsze rozumienie treści i ułatwia interpretację utworu. Pewnym wyzwaniem dla cudzoziemców mogą być natomiast ćwiczenia stylistyczne polegające np. na zamianie nacechowanej emocjonalnie leksyki w anonimach na słownictwo neutralne (tak aby nadawca mógł się pod nim podpisać, wyrażając swoje zdanie w sposób grzeczny i jednocześnie stanowczy) lub „tłumaczenie” listów na język współczesny. Tego rodzaju ćwiczenia powinny przyczyniać się do utrwalania zasad kompozycji i redagowania tekstów, inspirować do doskonalenia stylu tworzonych wypowiedzi, a jednocześnie oswojać cudzoziemców ze specyficzną formą listu pojawiającą się często w literaturze epok minionych.

Lalka – jak inne powieści przełomu XIX i XX w. – otwiera przed nauczycielem wręcz nieograniczone możliwości wykorzystywania jej w czasie zajęć z jpjo. Odpowiednio sprofilowane ćwiczenia – dostosowane do możliwości intelektualnych i językowych studentów, ich wieku, potrzeb czy zainteresowań – pozwolą na realizację wszystkich działań językowych przydatnych w codziennej komunikacji. Na potrzeby niniejszego artykułu zaprezentowano wybrane przykłady. Warto jednak nadmienić, że powieść Prusa, jak i inne dzieła epok minionych, może stanowić dla cudzoziemców dodatkowe źródło informacji z dziedziny szeroko pojętej kultury i wiedzy o zmieniającym się na przestrzeni dziesięcioleci świecie. W *Lalce* nowością jest np. pociąg, podejmowane są też pierwsze próby lotu balonem; seanse hipnotyczne budzą sensację i wyzwają w bohaterach pytania natury egzystencjalnej, ekscentryczni naukowcy chcą przypiąć ludzkości skrzydła lub pracują nad zastosowaniem metalu lżejszego od powietrza, a zwyczajny człowiek wykonuje niebezpieczne doświadczenia, ponieważ marzy mu się zbudowanie *perpetuum mobile*. Pełne humoru sceny ze studentami czy sceny symboliczne – jak ta, gdy młody Wokulski o własnych siłach wychodzi z piwnicy – znakomicie nadają się do szukania analogii we współczesnym świecie, niepozabawionym przecież przeszkód na drodze do realizacji marzeń. Wszystkie te zagadnienia z pewnością można w inspirujący sposób wykorzystać w pracy z cudzoziemcami, rozwijając przy tym ich kompetencję literacką i wrażliwość (inter)kulturową. Napisała piękną polszczyzną *Lalka* (Prus, będący miłośnikiem matematyki, obliczył procentowy udział poszczególnych części mowy potrzebny do zachowania

idealnego stylu), przesycona znamionymi dla tego pisarza ironią i humorem, może być też źródłem, z jednej strony, aforystycznych uogólnień o człowieku, z drugiej zaś – skrzydlatych słów, jak choćby kończące powieść *non omnis moriar*, które – zwłaszcza w środowisku humanistycznym – znać by wypadało, bo należy do europejskiego dziedzictwa kulturowego.

4. PODSUMOWANIE

Przywołane przykłady ćwiczeń, opracowane w optyce strategicznego podejścia do tekstu literackiego, miały pokazać, że literatura epok minionych nie musi się kojarzyć z „kulturą w muzeum”, anachronizmem i dawno zamkniętą przeszłością, która z czasami współczesnymi nie ma nic wspólnego. Wykorzystywanie jej na równi z tekstami literatury współczesnej z pewnością stworzy w świadomości cudzoziemców zróżnicowany, a przez to bardziej obiektywny obraz kultury polskiej. Warunkiem zachowania tego obiektywizmu jest też wybieranie dzieł, które reprezentują zróżnicowane poziomy artystyczne. Praca tylko z tekstami uznanymi za wybitne, tworzonymi przez nagradzanych pisarzy i przedstawiającymi wyłącznie podniosłe tematy, może zwyczajnie doprowadzić uczących się do znużenia i zniechęcenia. Aby praca z tekstem literackim była dla cudzoziemców atrakcyjna i motywująca, powinna kojarzyć się z różnorodnością na wielu płaszczyznach (różne epoki, gatunki i rejestry językowe, przedstawianie tego samego tematu w odmienny sposób), a nie z przewidywalnością formy i treści prezentowanych dzieł. Z tego samego powodu warto też zmieniać formy pracy i organizacji przestrzeni w czasie zajęć, zwłaszcza gdy nauczyciel chce przeznaczyć na pracę z tekstem literackim całą jednostkę lekcyjną. Oprócz tradycyjnych ćwiczeń w parach i grupach warto dyskutować w kręgu, stosować dramę czy ćwiczenia zawierające elementy ruchu i/lub zabawy (np. kalambury, odgrywanie powieściowych scen, podkładanie głosu do adaptacji filmowych), co z pewnością przyspieszy proces zapamiętywania nauczanych treści.

Teksty literackie – zarówno te współczesne, jak i dawne – chyba jak żadne inne nadają się do wykonywania na nich niezwykle zróżnicowanych ćwiczeń, poprzez które cudzoziemiec będzie realizował wszystkie działania językowe przydatne w codziennej komunikacji. Odpowiednie sprofilowanie ćwiczeń pod tym kątem powinno sprawić, że utwór literacki nie będzie traktowany przez uczących się jak materiał niepotrzebny na zajęciach językowych i z nimi niezwiązany (bo literatura jest tylko dla miłośników czytania), lecz postrzegać się go będzie na prawach tekstów tradycyjnie wykorzystywanych w podręcznikach do jppo. Praca z utworem literackim to także mimowolne nabywanie wiedzy o nim, dlatego jeśli nauczyciel wykorzystuje różne fragmenty np. obszernej powieści, pożądane jest,

aby składały się one na w miarę spójny obraz całości, dający ogólne wyobrażenie o dziele; praca na fragmentach dobranych przypadkowo, luźno ze sobą związanych, raczej nie sprawi, że tekst utkwi w pamięci uczących się. Wykorzystywanie literatury w kształceniu językowym cudzoziemców jest także dobrym sposobem na urozmaicenie tradycyjnych zajęć. Można mieć przy tym nadzieję, że dzięki strategicznemu podejściu do tekstów literackich możliwe będzie rozbudzanie w cudzoziemcach chęci do samodzielnego sięgania po literaturę i odkrywania jej sensów na podstawie wiedzy zdobywanej w czasie zajęć językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., 2010, *Kolekcja – rzecz o spotkaniu z kulturą polską*, w: A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2*, Katowice, s. 171–178.
- Burzacka I., 2010, *Miejsce polskiej literatury współczesnej w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, w: K. Birecka, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń, s. 33–38.
- Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, w: A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2*, Katowice, s. 117–130.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Czerkies T., 2019, *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców – poziom B1–C1*, Kraków.
- Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A. (red.), 2010, *Kanon kultury polskiej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej*, Warszawa.
- Gębał P. E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Hajduk-Gawron W., 2005, *Europejskość czy obcość – wkład literatury polskiej w nową wspólnotę kulturową*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Warszawa, s. 244–249.
- Hajduk-Gawron W., 2013, *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst*, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, nr 3, s. 353–365.
- Handzel A., 2019, *Lektura w kręgu – czytanie inspirowane metodyką „Responsive Classroom”*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków, s. 189–204.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2019, *Klasyka literacka w szkole. Poszukiwanie drogi do czytelnika lub drugie życie lektury*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków, s. 83–94.
- Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Kwiatkowska A., Válková Maciejewska M. (red.), 2018, *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań.
- Miodunka W., Seretny A. (red.) 2016, *Język, literatura i kultura polska w świecie*, Kraków.

- Próchniak W., 2008, *Polska proza – język i rzeczywistość ostatnich lat, czyli dlaczego cudzoziemiec powinien zaglądać do polskich powieści współczesnych*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI w.*, Kraków, s. 243–248.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Roter-Bourkane A., 2020, „Herod baba” J. I. Kraszewskiego – kobiecość w wersji polskiej i obcej, czyli czytanie po polsku ze stereotypami narodowościowymi i historycznie umotywowanymi w tle, w: *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 134–143.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/ drugiego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 243–279.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2010, *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 17, s. 495–505.
- Szwagrzyk A., 2015, *Literatura najnowsza na lekcjach języka polskiego jako obcego*, w: E. Kubicka, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Toruń, s. 163–171.
- Świstowska M., 2010, *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego – realia, potrzeby, problem wyboru*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 17, s. 425–432.
- Wacławek M., 2021, *Plus minus wiersz – o metodzie analizy i twórczego wykorzystania wzorów na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna. Strategie – wartości – wyzwania*, I. Wieczorek, A. Roter-Bourkane, Poznań, s. 105–119.
- Wieczorek I., 2020, „Chmurdalia” Joanny Bator na zajęciach z języka polskiego jako obcego, czyli wstyd, tabu i literatura, w: J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 95–110.
- Zagórska A., 2017, *ANTYbohater polskiej prozy (po roku 1989)*, Kraków.
- Zarzycka G., 2010, *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*.
- Zawadka J., 2011, *Komiks w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: K. Pluskota, K. Tarczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 256–263.
- Zieniewicz A., 2020, *Nauczanie kultury i pragnienie opowieści*, w: J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 15–28.
- Zych J., 2018, *Jedna strona przesycona polskością, czyli glottodydaktycznie o fragmencie powieści Dawida Bieńkowskiego pod tytułem „Biało-czerwony”*, w: A. Kwiatkowska, M. Válkova Maciejewska (red.), *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 75–85.
- Zych J., 2020b, *Najnowsze polskie powieści jako źródło wiedzy o życiu codziennym współczesnych Polaków*, w: J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 67–94.
- Zych J., 2021, *Współczesne reportaże o cudzoziemcach w Polsce jako antidotum na glottodydaktyczne bezdroża bezkrytycznego szerzenia mitu o polskiej gościnności*, w: G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, Warszawa, s. 34–64.
- Zych J. (red.), 2020a, *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa.