


Grażyna Zarzycka*

 <https://orcid.org/0000-0003-2458-1228>

GLOTTODYDAKTYCZNE SPOTKANIA Z OLGĄ TOKARCZUK I JEJ TWÓRCZOŚCIĄ OPIS WYBRANYCH FORM WŁĄCZANIA TREŚCI LITERACKICH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO STUDENTÓW ZAGRANICZNYCH NA KIERUNKACH HUMANISTYCZNYCH

Streszczenie. W artykule omówiono zajęcia języka polskiego jako obcego (JPJO), których uczestnikami byli humaniści: studenci zagraniczni Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. W opisie zdarzeń edukacyjnych zastosowano metodę introspekcji nauczycielskiej oraz studium dwóch przypadków zdarzeń glottodydaktycznych. Celem artykułu jest ukazanie warsztatu pracy glottodydaktyka praktyka wprowadzającego treści literackie do zajęć JPJO, jak też powiązanie zastosowanych form pracy z teoriami odnoszącymi się do kulturowego nauczania języków obcych. Bezpośrednią inspiracją omówionych zajęć były wykłady z poetyki, które wygłosiła pisarka Olga Tokarczuk wiosną 1918 r. na Wydziale Filologicznym UŁ.

W **części pierwszej** artykułu opisane praktyki dydaktyczne odniesiono do literatury metodycznej. Zwrócono uwagę na konieczność podjęcia przez nauczyciela decyzji o wyborze podejścia implikującego pracę z tekstem (estetycznego, pragmatycznego lub strategicznego) oraz określonej postawy wobec tekstu (zgodnej z modelem obiektywnym, interaktywnym lub subiektywnym). W **części drugiej** omówiono przebieg dwóch zajęć dydaktycznych. Podczas zajęć nr 1 uczący się rozwijali kompetencje w zakresie rozumienia, analizy językowej i przetwarzania tekstu bazowego będącego połączeniem dwóch gatunków: sprawozdania i sylwetki. W czasie zajęć nr 2 podejmowali działania w zakresie interpretacji i analizy językowej opowiadania Olgi Tokarczuk *Szafa*. Omówiono zadania wykonywane przez uczących się oraz przedstawiono i oceniono wybrane efekty pracy uczniów. W podsumowującej **części trzeciej** artykułu zaprezentowano procedurę wprowadzania treści literackich do nauczania JPJO, wyodrębniając w niej fazę wstępną, polegającą na wzbudzeniu zainteresowania twórcą, fazę drugą, skupiającą się na tworzeniu portretu twórcy i/lub sprawozdania z jego udziałem oraz fazę trzecią, docelową, w której proponuje się uczącym wgląd w tekst

* grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

oryginalny twórcy. Zaakcentowano konieczność jednoczesnego rozwijania podczas tego rodzaju zajęć działań komunikacyjnych, mediacyjnych oraz kompetencji kulturowych i akademickich. Uznano, że w prowadzeniu zajęć wykorzystujących twory literackie w grupach o profilu humanistycznym najlepiej sprawdza się podejście dyskursywne, umożliwiające wgląd w tekst z wielu perspektyw oraz przetwarzanie go.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, nauczanie języka polskiego jako obcego, Olga Tokarczuk, opowiadanie „Szafa”, tekst literacki, treści literackie, studenci zagraniczni, studia humanistyczne

MEETINGS WITH OLGA TOKARCZUK AND HER WORKS IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM. DESCRIPTION OF SELECTED FORMS OF INCLUDING LITERARY CONTENT IN THE TEACHING OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO HUMANITIES STUDENTS

Abstract: The article discusses Polish as a foreign language (PFL) classes using the method of teacher introspection and a study of two cases of didactic events. Their participants were humanists: foreign students of the Faculty of Philology at the University of Lodz. The aim of the article is to present the work technique of a foreign language practitioner introducing literary content into PFL classes, as well as linking the applied forms of work with theories relating to the cultural teaching of foreign languages. The lectures on poetics delivered by the writer Olga Tokarczuk in the spring of 2018 at the Faculty of Philology of the University of Lodz were the direct inspiration for the discussed classes.

In the **first part** of the article, the didactic practices described were referred to the methodological literature. Attention was drawn to the necessity for the teacher to make a decision about the choice of an approach that implies working with the text (aesthetic, pragmatic or strategic approaches) and a specific attitude towards the text (in line with the objective, interactive or subjective model). The **second part** discusses the course of two classes. During class 1, the learners developed their competences in the field of comprehension, linguistic analysis and base text processing, which was a combination of two genres: report and profile. During class 2, they undertook activities in the field of interpretation and linguistic analysis of Olga Tokarczuk's short story. The tasks performed by learners were discussed and selected effects of students' work were presented and assessed. The concluding **third part** of the article presents the procedure of introducing literary content into teaching PFL, distinguishing the introductory phase consisting of stimulating interest in the creator, the second phase focusing on creating a portrait of the author and / or a report including such a portrait, and the third, target phase, in which learners are offered access to the original text. The need for simultaneous development of the communication and mediation activities as well as the cultural and academic competences during this type of classes was emphasized. It was found that the best strategy in conducting classes using literary works in groups with a humanistic profile, is a discursive approach, allowing for insight into the text from many perspectives and processing it.

Keywords: teaching Polish as a foreign language, Olga Tokarczuk, the story “The Wardrobe” (“Szafa”), literary text, literary content, foreign students, humanities studies

1. MODELE PRACY Z TEKSTAMI LITERACKIMI. WGLĄD W LITERATURĘ PRZEDMIOTU I WŁASNĄ PRAKTYKĘ NAUCZANIA

Od momentu, kiedy definiuję się jako glottodydaktyczka, wprowadzam do nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO) różnorodne gatunkowo teksty, starając się, by obok tych o charakterze użytkowym, pojawiły się także teksty literackie¹. Do niedawna koncentrowałam się na utworach poetyckich, proponując co najmniej dwa wiersze w semestrze na zajęciach niezależnie od poziomu zaawansowania studentów danej grupy.

Zwykle na kursach językowych, których uczestnikami są studenci grup początkowych, stosuję podejście pragmatyczne. Włączam do programu nauczania teksty zawierające konkretne, wprowadzone wcześniej struktury językowe i słownictwo niezbyt odbiegające od typowego lub takie, które da się objaśnić metodami obrazkowymi, stosując synonimię czy antonimię. Na poziomach średnio zaawansowanych i wyższych częściej proponuję utwory ze względu na ich wartości estetyczne lub założone cele strategiczne, umożliwiające wszechstronny rozwój: ogólny, kulturowy, moralny, językowy (zob. opis podejść – estetycznego, pragmatycznego i strategicznego – do tekstu literackiego w nauczaniu języków obcych i JPJO w: Mrozowska 2001; Seretny 2006).

Wprowadzając na zajęcia językowe utwory literackie, nie tylko poetyckie, nauczyciel powinien podjąć decyzję o wyborze postawy wobec tekstu: musi się zastanowić nad problemem, jaki stanowi sposób wydobywania znaczenia z tekstu przez uczących się. Powinien zadać sobie pytanie, czy utwór literacki ma być „tekstem zamkniętym” czy „otwartym” (w domyśle: na swobodne interpretacje – nadinterpretacje – uczących się). Odpowiedź na to pytanie warunkuje metodologię pracy z tekstem.

Oceniając własne strategie pracy stosowane wtedy, gdy na moich zajęciach pojawiał się tekst literacki (zwykle poetycki), mogę powiedzieć, że – w zależności od wybranego utworu, sytuacji lekcyjnej i celów edukacyjnych – były w nich obecne postawy wobec tekstu reprezentatywne dla modelu obiektywnego, interaktywnego, jak też subiektywnego; zob. ich opis w artykule Natalii Tsai (2011,

¹ Zob. artykuł A. Rabiej (2010) o tekstach użytkowych stosowanych w glottodydaktyce, także monografię M. Banach i D. Bucko (2019, s. 71), w której przedstawiono opracowaną na podstawie *Programów nauczania JPJO* (Janowska, Lipińska i in., red., 2011, 2016) tabelę z wykazem rodzajów tekstów czytanych na różnych poziomach biegłości. Opis koncepcji i form pracy na lekcjach języków obcych i JPJO z wykorzystaniem tekstów literackich znajdujemy natomiast m.in. w: Czerkies (2010, 2012, 2019, 2021), Tsai (2010, 2011), Próchniak (m.in. 2012); Seretny (2006); Lipińska 2015. Zob. też artykuł M. Świstowskiej (2010), w którym autorka skupia się na obecności tekstów prozatorskich w nauczaniu JPJO, jak też wybrane prace z: Garncarek, Kajak, Zieniewicz (red.), 2010; Zych (red.), 2020.

s. 156, za: Bredella 2004, s. 379)². Ukierunkowywanie pracy uczących się tak, by ich interpretacja tekstu była obiektywna (co wymaga jeszcze pójsicia śladem klasycznych interpretacji danego tekstu), jest – moim zdaniem – w praktyce glottodydaktycznej niewygodne, a nawet niewskazane, bowiem wywołuje u uczących się blokadę językową i interpretacyjną. Za najlepiej sprawdzające się modele uznaję interaktywny lub subiektywny, dopuszczające nadinterpretację i wielość perspektyw w ocenie danego tekstu.

Szczególnie uprawnione wydaje się wprowadzanie wątków literackich na zajęciach z tymi studentami, którzy wybierają kierunki humanistyczne. Gdy takie grupy osiągną poziom co najmniej średnio zaawansowany, umożliwiającą dość swobodne czytanie tekstów oryginalnych, finalnym elementem moich zajęć jest zwykle „Święto poezji”. Jest to zdarzenie, podczas którego studenci z puli wyselekcjonowanych przeze mnie utworów polskich poetów wybierają wiersze i przedstawiają ich wielogłosowe grupowe interpretacje (orkiestracje), wykorzystując metodę określaną jako teatr czytelników (*readers theater*), zob. jej opis w Claire Kramsch (1995), a jej aplikację do nauczania JPJO w: Zarzycka (2010).

Opisane wyżej podejścia i modele pracy z utworami literackimi można efektywnie stosować także w odniesieniu do wprowadzanych na zajęcia języków obcych tekstów prozatorskich³ lub ich fragmentów.

2. OLGA TOKARCZUK – SYLWETKA I TWÓRCZOŚĆ. OPIS DWÓCH ZDARZEŃ GLOTTODYDAKTYCZNYCH

Fenomen pisarstwa Olgi Tokarczuk zaistniał na lektoratach języka polskiego prowadzonych przeze mnie ze studentami zagranicznymi Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego stosunkowo niedawno, ale jeszcze – gdy przyjmie się globalną perspektywę czasową – przed okresem pandemii Covid-19, jak też – gdy przyjmie się perspektywę kulturową – zanim pisarka otrzymała Literacką Nagrodę Nobla⁴.

² Natalia Tsai (2011, s. 156) opisuje te modele (kolejno: obiektywny, interaktywny, subiektywny) w następujący sposób: „Pierwszy z nich zakłada dopatrywanie się znaczenia w samym tekście, drugi – kreowanie go pod wpływem czytanego utworu, trzeci zaś odnosi się do sytuacji, kiedy odbiorca tworzy znaczenie wedle swych własnych potrzeb, zachowując swobodny stosunek do tekstu”.

³ Wielu praktycznych pomysłów związanych z wykorzystaniem utworów prozatorskich lub ich fragmentów na lekcjach JPJO dostarcza publikacja M. Kity i A. Skudrzyk (2007). Opracowania glottodydaktyczne kilkunastu polskich utworów prozatorskich znajdujemy w serii *Czytaj po polsku* (Cudak, Hajduk-Gawron, Tambor, red., t. 1, 2003)

⁴ Dla przypomnienia: Nagrodę tę kapituła Szwedzkiej Akademii przyznała Oldze Tokarczuk w październiku 2019 r. za rok 2018 r.

Bezpośrednią inspiracją zdarzeń edukacyjnych opisywanych w niniejszym artykule stały się wykłady Olgi Tokarczuk na Wydziale Filologicznym UŁ, wygłoszone przez pisarkę wiosną 2018 r. w ramach tzw. wykładów z poetyki⁵. Było to szeroko wypromowane na Uniwersytecie Łódzkim wydarzenie kulturalne, które cieszyło się zainteresowaniem nie tylko literaturoznawców i studentów polonistyki, ale również wielu miłośników literatury niezwiązanych z uczelnią. Trzy wygłoszone wtedy przez Tokarczuk wykłady zostały później włączone, w niemal niezmienionej formie, jako *Wykłady łódzkie*⁶, do eseistycznej książki Olgi Tokarczuk (2020) *Czuły narrator*, wydanej już po otrzymaniu Nagrody Nobla⁷.

W semestrze letnim roku akademickiego 2017–2018 r., w którym gościła na Wydziale Filologicznym UŁ Olga Tokarczuk, prowadziłam lektorat (60 godz. w semestrze) z dziesięcioma pochodzącymi z Ukrainy studentkami kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna, do których dołączyło troje, pochodzących z Chorwacji, Bułgarii i Macedonii, studentów polonistyk zagranicznych z programu Erasmus. Był to kurs na poziomie średnio zaawansowanym – większość uczestników zajęć osiągnęła lub przekroczyła progowy poziom biegłości językowej i pragnęła rozwijać swoje kompetencje w zakresie polszczyzny. Wraz ze studentami z mojej grupy zajęciowej mieliśmy możliwość wysłuchania wykładów Olgi Tokarczuk; studenci zostali poproszeni o sporządzanie notatek, które pozwolą im później odtworzyć treść wykładów oraz opisać własne wrażenia.

Wydarzenie z udziałem Olgi Tokarczuk skłoniło mnie do obmyślenia dwójki rodzaju zajęć w semestrze letnim 2017/2018. Pierwsze były bezpośrednio związane z wydarzeniem, w którym wspólnie uczestniczyliśmy, a więc z wykładem Tokarczuk, w drugich postanowiłam skierować uwagę uczących się na kilkustronicowe opowiadanie Tokarczuk pt. *Szafa*⁸. Objętość opowiadania była istotnym, choć nie jedynym powodem wyboru tego tekstu. Był to pierwszy kontakt studentów mojej grupy z twórczością pisarki. To spotkanie z oryginalnym, nieuproszczonym tekstem autorki miało – w zamierzeniu prowadzącej zajęcia – stać się wstępem do świata fantazji, metaforyki i filozofii Olgi Tokarczuk. Wejście w świat przedstawiony skromnego opowiadania *Szafa* pozwala czytelnikowi

⁵ Olga Tokarczuk wygłosiła wtedy trzy wykłady, w których naświetliła własny proces twórczy, ich tytuły to: *Psychologia narratora, czyli kto to mówi?* (7 marca 2018 r.), *Księgi Jakubowe – źródła i konteksty* (18 kwietnia 2018 r.), *Jak urodziłam Janinę Duszejko?* (9 maja 2018 r.).

⁶ Autorka zamieściła w książce *Czuły narrator*; jako czwarty wykład łódzki, esej zatytułowany *Kraina Metaksy*. Co ciekawe, nie został on wygłoszony podczas wydarzenia, które miało miejsce na Wydziale Filologicznym UŁ. Jest on niezaprzeczalnie kontynuacją wątków z trzech pierwszych wykładów.

⁷ W mowie noblowskiej Olgi Tokarczuk krzyżuje się wiele wątków, które wcześniej pojawiły się w jej wykładach wygłoszonych na Wydziale Filologicznym UŁ.

⁸ Wydanie pierwsze: 1997 r. (zbiór trzech opowiadań pt. *Szafa*); podczas zajęć korzystałam z późniejszego wydania książkowego (Tokarczuk 2008).

zrobić ważny krok w przód lub wstecz – ułatwia podjęcie decyzji, czy chce się rozsmakować w twórczości pisarki, czy nie.

Poniżej zostanie przedstawiony przebieg obu zajęć, jak też ich efekty. Wykorzystane na zajęciach materiały dydaktyczne zostały opracowane przez autorkę artykułu.

ZAJĘCIA NR 1: PO WYKŁADZIE OLGI TOKARCZUK: *PSYCHOLOGIA NARRATORA, CZYLI KTO TO MÓWI?*

Zajęcia te były skoncentrowane na sylwetce Olgi Tokarczuk, jej osiągnięciach, jak też na samym wydarzeniu, jakim był pierwszy wykład łódzki. Sprawozdanie (raport) i sylwetka (biogram, portret) to ważne gatunki dziennikarskie (zob. Pisarek 2006, s. 201 i 205–206); należy więc wykorzystywać różnorodne okazje, by rozwijać kompetencje językowe studentów dziennikarstwa w zakresie ich tworzenia⁹. Nie mniej ważną umiejętnością, którą muszą wykształcić w sobie studiumujący w Polsce studenci zagraniczni (zob. Zarzycka 2017), jest, wspomagane za pomocą samodzielnie tworzonej notatki, rozumienie wykładu akademickiego – jednego z najważniejszych gatunków wchodzących w zakres ustnej odmiany stylu naukowego (Gajda 1982).

Wysłuchanie wykładu oraz wykonanie z niego notatki było fazą wstępną zajęć, które odbyły się tydzień później. Ich istotnymi celami językowymi było wzbogacenie leksyki uczestników zajęć związanej z przedstawianiem i oceną wydarzeń kulturalnych a także z kształceniem umiejętności w zakresie przedstawiania znaczących postaci ze świata kultury oraz ich osiągnięć. Kolejnym celem, nie mniej ważnym, było uzyskanie wglądu w sposób odbioru tego wydarzenia przez studentów oraz rozwój ich umiejętności w zakresie interpretowania zjawisk.

Punktem pierwszym zajęć były wypowiedzi uczących się na temat najważniejszych dla nich treści wykładu – tego, co zatrzymali w pamięci. Studenci w ciągu 10 minut omówili, choć niezbyt szczegółowo i z użyciem uproszczonego języka, kilka najważniejszych wątków, które pojawiły się w wykładzie, jak też przekazali swoje wrażenia.

Następnie, w fazie demonstracyjnej zajęć, zaproponowano studentom kartę pracy z zadaniem I. Polegało ono na uzupełnieniu, na podstawie notatek oraz własnej wiedzy i intuicji językowej, sprawozdania z wydarzenia, jakim był pierwszy wykład Tokarczuk. Był to tekst z lukami leksykalnymi. Prezentuję go poniżej w wersji uzupełnionej; w momencie wykonywania tego zadania studenci nie widzieli ukazanej w nawiasach leksyki.

⁹ Zob. Dunin-Dudkowska (2018) oraz wiele innych publikacji tej autorki, w których podejmuje zagadnienia genologiczne w kontekście nauczania JPJO.

I. Przeczytaj sprawozdanie z wydarzenia kulturalnego, które odbyło się na Wydziale Filologicznym UŁ. Spróbuj samodzielnie uzupełnić luki w tekście tak, by był on logiczny i poprawny pod względem gramatycznym.

Olga Tokarczuk o psychologii narratora

Na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego rozpoczął się cykl *Łódzkie wykłady z poetyki*, których bohaterką jest wielokrotnie¹ [nagradzana] za swoją twórczość autorka Olga Tokarczuk. Na pierwszym wykładzie pisarki pt. *Psychologia narratora, czyli kto to mówi?*, który² [odbył się] 7 marca 2018 roku, największa aula Wydziału³ [zapełniła się] po brzegi. Spotkanie⁴ [prowadził] literaturoznawca profesor Tomasz Cieślak.

Wykład Olgi Tokarczuk był⁵ [poświęcony] procesowi twórczemu – temu, kim jest narrator powieści czy opowiadań i jaka jest relacja między autorem a narratorem – autorka między innymi⁶ [postawiła] pytanie: czy autor kieruje narratorem czy narrator autorem? Nawiązywała do Vladimira Nabokova, który narrację⁷ [porównywał] do szalonej magii. Sama przyrównała dzieło narratora do historii Golema czy Frankensteina – istot, które zostały⁸ [stworzone], ale stracono nad nimi kontrolę. Podobnie jest,⁹ [zdaniem] pisarki, z tworzonymi w książkach postaciami. W wystąpieniu pojawiła się też jeszcze jedna istota – Obcy, ósmy pasażer Nostromo, rodzący się w człowieku i żyjący na jego¹⁰ [koszt]. Autorka nazwała narratora „niegroźnym¹¹ [potworem], który mówi” i przekonywała, że nie należy się go bać.

Olga Tokarczuk odwołała się również do swojej powieści *Dom dzienny, dom nocny*. Wspólnie z publicznością¹² [zastanawiała się] – kto to mówi? Kto¹³ [snuje] tę opowieść? Czy opowieść jest moja, czy już gdzieś istnieje? Czy¹⁴ [dzieje się] już w myślach, czy w samym akcie pisania?

Pisarka mówiła też o innej formie swojej twórczości – opowiadaniach. Przywołała cykl opowiadań *Gra na wielu bębenkach*, w których¹⁵ [eksperymentowała] z różnymi typami narratora (nazwała to „ćwiczeniami”). Np. w opowiadaniu *Otwórz oczy, już nie żyjesz* bohaterka najpierw czyta nudny kryminał, a potem sama do niego¹⁶ [wkracza], żeby przyspieszyć akcję.

Autorka¹⁷ [wyróżniła] narratora dysocjacyjnego (w powieści mówi on w 1 osobie l. poj.) i narratora panoptycznego – wszystkowiedzącego (występuje on w 3 osobie l. poj.) i¹⁸ [zilustrowała] wykład przykładami ze swoich utworów oraz z powieści Bolesława Prusa *Lalka*.

Olga Tokarczuk to polska pisarka, eseistka, autorka scenariuszy, poetka.¹⁹ [ukończyła] psychologię na Uniwersytecie Warszawskim, po studiach pracowała jako psychoterapeutka. Jest dwukrotną²⁰ [laureatką] Nagrody Literackiej NIKE za powieści – *Bieguni* i *Księgi Jakubowe*. Do nagrody była²¹ [nominowana] łącznie sześć razy. Jest również laureatką Paszportu „Polityki” i nagrody Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek. W 2010 roku otrzymała

Srebrny Medal „Zasłużony Kulturze Gloria Artis”. Prowadzi²² [warsztaty] literacko-artystyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim i na Uniwersytecie Opolskim.

Podczas spotkania na Wydziale Filologicznym UŁ²³ [zaprezentowała się] jako osoba wyjątkowo skromna, o²⁴ [rozległej] wiedzy teoretycznej i niezwykle świadoma tego, co robi jako²⁵ [twórca]. Publiczność była zasłuchana w wykładzie autorki. Można nawet było²⁶ [odnieść] wrażenie, że na sali wykładowej dzieje się coś ważnego, a nawet²⁷ [magicznego]. Czekamy na kolejne spotkanie z pisarką.

opracowała autorka artykułu na podstawie: <https://biuroprasowe-uni-lodz.prowly.com/28264-olga-tokarczuk-o-narratorze-dziecinstwie-i-powiesciach-zaburzonych/> [10.08.2022]

Mimo że na wcześniejszych zajęciach studenci zostali zaznajomieni z pisemnymi formami gatunkowymi, jakimi są opis postaci i sprawozdanie¹⁰, wykonanie tego zadania – bazującego na tekście będącym pod względem gatunkowym połączeniem sprawozdania i sylwetki – okazało się zbyt trudne. Głównym powodem stały się liczne, nieznanne wcześniej studentom, lub jeszcze nieutrwalone, połączenia wyrazowe.

Można wśród nich wyróżnić struktury językowe odnoszące się m.in. do: właściwości (sposobu prezentacji) osób, przedmiotów i zjawisk (*być wielokrotnie nagradzany; być nominowanym do jakiejś nagrody; zaprezentować się jako ktoś; zapelnąć/wypelnąć się po brzegi; żyć na czyjś koszt*); opisu przebiegu wydarzeń i procesów dziejących się zarówno w świecie rzeczywistym, jak też w świecie fikcyjnym (*odbywać się; dziać się; prowadzić, wkraczać; snuć opowieść*; sposobu wyrażania opinii (*odnieść wrażenie; [czyimś] zdaniem...*) czy określanie przynależności do zbioru (*wyróżnić coś z czegoś*); zob. wykaz struktur językowych w tekstach humanistycznych w: Sabela-Dymek 2016, s. 150–152). Tylko jedna ze studentek potrafiła w ciągu 20 minut poprawnie uzupełnić połowę luk właściwymi leksemami bądź ich synonimami.

Przewidując, że uczestnicy zajęć mogą mieć kłopot z uzupełnieniem tekstu sprawozdania, przygotowałam na oddzielnej kartce bank słów, zob. zadanie II.

II. W ramce znajdują się słowa, które pasują do luk 1–27. Przeczytaj tekst raz jeszcze i wstaw je w odpowiednie miejsca. Czy domyślałaś/domyślałeś się podobnych słów?

zapelniała się, koszt, nagradzana, laureatką, twórca, eksperymentowała, magicznego, nominowana, wkracza, poświęcony, postawiła, stworzone, prowadził, odbył się, wyróżniła, rozległej, potworem, zilustrowała, Ukończyła, warsztaty, zaprezentowała się, odnieść, porównywał, zdaniem, snuje, zastanawiała się, dzieje się

¹⁰ Pracowaliśmy z książką *Pisać jak z nut*, rozdz. 1 i 3 (Lipińska, Dąbbska 2016, rozdz. 1).

Uzupełnianie tekstu słowami podanymi w ramce odbywało się w parach. Po skończeniu pracy studenci z poszczególnych par głośno odczytywali i porównywali uzupełnione akapity. Towarzyszyło temu objaśnianie znaczeń nowych słów i struktur językowych oraz negocjowanie poprawności użycia w określonych kontekstach leksyki, której domyślali się studenci, wykonując zadanie I.

W końcowej, podemonstracyjnej części zajęć, zaproponowano słuchaczom zadania III i IV. Były one zachętą do uzupełnienia przez studentów treści bazowego tekstu (zad. III), jak też, w pewnym sensie (zad. IV), do jego dekonstrukcji. Działania te są zgodne z zasadami dialogicznego (dyskursywnego) nauczania języków obcych, w którym ukierunkowuje się nauczanie na „otwieranie tekstów”, tworzenie jego kolejnych wersji, przyjmowanie różnorodnych perspektyw w zakresie jego interpretacji. Skłaniają jednocześnie do podjęcia przez uczących się działań mediacyjnych – wyciągnięcia z pamięci zapamiętanego „filmu” z odsłuchanego wcześniej wykładu, przejrzenia własnych notatek z wykładu oraz do krytycznego ustosunkowania się do omawianego na zajęciach sprawozdania.

Poniżej przedstawiono wypowiedzi sformułowane przez studentkę z Chorwacji; w tekście podkreślono fragmenty, które zostały poddane przez lektorkę korekcie, poprawne formy podano w nawiasach.

III. Czego, twoim zdaniem, zabrakło w tym sprawozdaniu? Co jeszcze zapamiętałeś/zapamiętałaś z wykładu?

- „Kiedy mówi o narrator [Gdy w sprawozdaniu mówi się o narratorze]... Olga Tokarczuk powiedziała, że człowiek ma duszę, ciało i narratora. Brakuje też podstawowej informacji o tym, że wykład trwał około godziny, a potem pisarka odpowiadała [odpowiedziała] na kilka pytań, które postawili słuchacze.” [filologia polska, studia II stopnia, program Erasmus]

IV. W ostatnim akapicie tekstu autor sprawozdania wyraża swoją opinię o bohaterce spotkania i samym wydarzeniu. Napisz inne zakończenie tekstu.

- „Mimo chwały [uznania] i wszystkich nagród, Olga Tokarczuk została [pozostała] osobą skromną, która stanowczo stoi na ziemi [w zdecydowany sposób stąpa po ziemi?]. Wykładem [Podczas wykładu] zaprezentowała możliwości jej [swojego] umysłu i w ten sposób zainteresowała publiczność. Ogólnie brakowało trochę kontaktu z publicznością i kilka [kilkoro] ludzi wyszło z sali. W gruncie rzeczy można powiedzieć, że to był wspaniały wykład źle prowadzony. Mamy nadzieję, że następne spotkanie pokaże, że nie mamy rację [racji]”. [taż]

Jak widać, studentka poważnie potraktowała zadanie – udało jej się uzupełnić tekst sprawozdania ważnym cytatem zapamiętanym z wykładu, jak też dodać istotną informację związaną z przebiegiem wykładu (zad. III). Krytyczna uwaga studentki odnosiła się do sposobu prowadzenia wykładu przez pisarkę. Wygłoszony przez Olgę Tokarczuk wykład był przekazem wymagającym od słuchaczy

dużego skupienia. Pisarka przygotowała co prawda prezentację PowerPoint, jednak na poszczególnych slajdach wyświetlała jedynie pojedyncze słowa klucze swojego kunsztownie skonstruowanego, gęstego pod względem zawartych w nim treści, czytanego wykładu. Z wypowiedzi studentki z Chorwacji wynika, że młodzi odbiorcy są zwolennikami bardziej interaktywnych form wykładu.

Mimo błędów językowych, których nie ustrzegła się studentka, obie wypowiedzi świadczą o tym, że była uważną słuchaczką wykładu. Jej kontrowersyjna opinia o tym, że był to wspaniały wykład źle prowadzony, wywołała w grupie gorącą dyskusję; wielu słuchaczy, włączając w to prowadzącą zajęcia, było innego zdania. Ciekawym zabiegiem stylistycznym zastosowanym przez studentkę było sparafrazowanie w ostatnim zdaniu wypowiedzi z zad. IV, ostatniego zdania ze sprawozdania bazowego; tam : *Czekamy na kolejne spotkanie z pisarką*; u niej: *Mamy nadzieję, że...*

ZAJĘCIA NR 2: SPOTKANIE Z OPOWIADANIEM OLGII TOKARCZUK SZAFI

Opowiadanie Olgi Tokarczuk opublikowane w książeczce formatu A5 liczy niecałe 6 stron i składa się z 7 różnej długości akapitów – można je z łatwością przeczytać na zajęciach bądź też zalecić studentom przeczytanie go przed zajęciami. Skorzystałam z drugiej opcji, dając w ten sposób studentom możliwość pierwszego osobistego kontaktu z tekstem literackim.

Opowiadanie omawiałam dotychczas w dwóch grupach studenckich prowadzonych z obcokrajowcami studiującymi na Wydziale Filologicznym UŁ – fragmenty cytowanych niżej (zob. zad. VII i VIII) prac studenckich napisali studenci obu grup. Podczas trwających 1,5 godziny zajęć zaproponowałam studentom wykonanie następujących zadań¹¹:

¹¹ Lektorzy JPJO, którzy planują pracę z tekstem opowiadania Olgi Tokarczuk *Szafa*, mogą skorzystać z opracowania pod redakcją Bożeny Szałasły-Rogowskiej (2015), które ukazało się w 10. tomie serii *Czytaj po polsku* Uniwersytetu Śląskiego. Podobnie jak w innych tomach z tej serii, w opracowaniu znajdujemy m.in. streszczenie utworu, pełen jego tekst opatrzony słowniczkiem objaśniającym wybrane słownictwo i frazy, a także bogatą część ćwiczeniową z zadaniami proponowanymi uczącym się przed lekturą oraz po lekturze tekstu. W tomie zaproponowano także ćwiczenia rozwijające umiejętności w zakresie analizy oraz interpretacji opowiadania O. Tokarczuk. Opracowanie B. Szałasły-Rogowskiej w znaczący sposób może wspomóc indywidualną lekturę tekstu, dyskusję w klasie wokół tekstu oraz rozwój sprawności komunikacyjnych i kulturowych uczących się JPJO. Praca z tym opracowaniem wymaga jednak od uczących się zakupu tomu 10. serii, a od uczących poświęcenia więcej niż kilku godzin dydaktycznych na pracę zgodnie z zaproponowanymi przez autorkę wytycznymi.

Podczas zajęć omawianych w niniejszym artykule nie korzystałam z tego opracowania, ani nie inspirowałam się zawartymi w nim pomysłami, choć wybór tego samego tekstu literackiego musiał sprawić, że niektóre z zaproponowanych przeze mnie i B. Szałasłę-Rogowską form pracy są do siebie podobne (np. zdania leksykalne).

I. Wymień bohaterów opowiadania *Szafa*. Kto jest narratorem?

.....

II. Uporządkuj wydarzenia (A) z opowiadania *Olgi Tokarczuk „Szafa”*.**A. Wydarzenia**

...../ Od tej chwili szafa codziennie wciąga do siebie panią.

...../ Czule traktują szafę i dbają o nią.

.....1..... / Pani i pan R. kupują szafę.

..... / W końcu bohaterowie opowiadania zamieszkują w szafie.

..... / Wchodzi do niej. Odczuwa doskonałość tego miejsca.

..... / Któregoś dnia pani otwiera szafę.

..... / Którejś nocy pani budzi pana R. i wciąga go do szafy.

..... / W obecności szafy on i ona zaczynają mieć wspólne sny.

..... / Pani widzi w szafie swojego anioła stróża. Czuje się szczęśliwa, bezpieczna, spełniona.

..... / Szafa coraz bardziej kusi panią, wywołuje jej pragnienia.

B. Wpisz kolejne zdania (1–10) do tabelki, a następnie zamień je na równoważniki zdań.

| | ZDANIE | RÓWNOWAŻNIK ZDANIA |
|----|-----------------------------------|--|
| 1. | Pani i pan R. kupują szafę | Zakup/Kupno szafy przez panią i pana R. |
| 2. | | |

Poniżej prezentuję tabelkę w gotowej formie.

| | ZDANIE | RÓWNOWAŻNIK ZADANIA |
|----|---|--|
| 1. | Pani i pan R. kupują szafę | Kupno /zakup szafy przez panią i pana R. |
| 2. | Czule traktują szafę i dbają o nią. | Czule traktowanie szafy i dbanie o nią przez parę. |
| 3. | W obecności szafy on i ona zaczynają mieć wspólne sny. | Wspólne sny pary spowodowane obecnością szafy. |
| 4. | Któregoś dnia pani otwiera szafę. | Otwarcie szafy przez panią. |
| 5. | Wchodzi do niej. Odczuwa doskonałość tego miejsca. | Wejście pani do szafy. Poczucie doskonałości tego miejsca. |
| 6. | Pani widzi w szafie swojego anioła stróża. Czuje się szczęśliwa, bezpieczna, spełniona. | Wizja bohaterki – ujrzenie w szafie swojego anioła stróża. Poczucie szczęścia, bezpieczeństwa, spełnienia. |
| 7. | Od tej chwili szafa codziennie wciąga do siebie panią. | Codziennie wciąganie pani przez szafę. |
| 8. | Szafa coraz bardziej kusi panią, wywołuje jej pragnienia. | Coraz mocniejsze kuszenie pani przez szafę, wywoływanie jej pragnień. |

| | ZDANIE (cd.) | RÓWNOWAŻNIK ZADANIA (cd.) |
|----|---|--|
| 9. | Którejś nocy pani budzi pana R. i wciąga go do szafy. | Decyzja pani – przebudzenie pana R i wciągnięcie go którejś nocy do szafy. |
| 10 | W końcu bohaterowie opowiadania zamieszkują w szafie. | Zamieszkanie bohaterów w szafie. |

III. Wybierz z tekstu kluczowe zdanie lub kluczowy fragment (takie/-i, które/-y wydaje/-ą Ci się najważniejsze/-y). Uzasadnij wybór.

.....

IV. Znajdź w opowiadaniu słowa/wyrażenia, które znaczą:

| | | | |
|-----|---|-----|---|
| 0. | mały samochód ciężarowy [1] – <i>bagażówka</i> | 11. | takie, które się nie rusza [4] – <i>bezwładne</i> |
| 1. | coś, co nie ma sensu [1] – <i>niedorzeczność</i> | 12. | ktoś, kto pilnuje i chroni [4] – <i>stróż</i> |
| 2. | miejsce odosobnienia (przejściowe) [2] – <i>kwarantanna</i> | 13. | pilnuj, chroń [4] – <i>strzeż, broń</i> |
| 3. | wydawała dźwięki jak chory człowiek [2] – <i>jęczała</i> | 14. | życie bez końca / na wieki wieków – <i>życiowieczny</i> |
| 4. | nietrwale, łatwo się łamie, kruszy [3] – <i>kruche</i> | 15. | wielki dół [5] – <i>lej</i> |
| 5. | nieładkie, szorstkie [3] – <i>chropawe</i> | 16. | wspaniałe, bez skazy [5] – <i>aksamitnie</i> |
| 6. | zniszczone, bez koloru [3] – <i>wytarte</i> | 17. | bardzo mocno [6] – <i>kurczowo</i> |
| 7. | coś, co ma kanty (nie jest okrągłe) [3] – <i>kanciaste</i> | 18. | taka, która się nie zmienia [6] – <i>niezmienna</i> |
| 8. | bliskie, nieobce [3] – <i>znajome, swojskie</i> | 19. | coś, co pociąga, kusi [6] – <i>kuszący;-a</i> |
| 9. | nieżywy [3] – <i>martwy</i> | 20. | trud, ciężka praca [7] – <i>wysiłek</i> |
| 10. | z miłością [4] – <i>miłośnie</i> | 21. | słabo słyszalna [7] – <i>przytłumiona</i> |

Uwaga: w nawiasach został podany numer akapitu w tekście opowiadania.

V. Obuduj wybrane, ważne dla tekstu i siebie słowa kontekstem (wybierz oryginalny fragment opowiadania lub zbuduj własne zdanie).

.....

Przykłady (oryginalne, z opowiadania): „Miałam wrażenie własnej niedorzeczności” (Tokarczuk 2008, s. 7); „Szafa [...] jęczała skrzypieniem” (tamże, s. 8); „jego [aniola] woskowane skrzydła obejmują miłośnie przestrzeń wokół mnie” (tamże, s. 10).

VI. Które fragmenty tekstu są dla Ciebie nadal niezrozumiałe? Podkreśl je i przeczytaj.

.....

Cele przedstawionych powyżej zadań były różnorodne. W zadaniu I studenci przedstawiali bohaterów opowiadania (pani, pan R., Szafa) i opisywali ich. Celem zadania IIA było sprawdzenie rozumienia przez uczących się fabuły. Porządkowanie poszczególnych zdarzeń nie przysporzyło im większych trudności, zdarzały się tu jedynie niewielkie pomyłki. Celem zadania IIB (zamiana zadań na równoważniki zdań) było uświadomienie studentom możliwego innego sposobu językowego przedstawiania zdarzeń (faktów). Podczas wcześniejszych zajęć były wprowadzone i ćwiczone struktury językowe z rzeczownikami odczasownikowymi, zadanie II było kolejnym ćwiczeniem praktycznym w zakresie tworzenia planów wydarzeń. Przeprowadzono także rozmowę w klasie na temat różnic stylistycznych wynikających z zastosowania odmiennych środków językowych w obu wariantach planów zdarzeń (pierwszy – w formie zdań – bardziej nieformalny, o większej dynamice, literacki; wariant drugi – w formie równoważników zdań – bardziej wyważony, formalny, brzmiący bardziej urzędowo, poważnie).

Zadanie III było zachętą do ukazania przez czytelników własnej wizji zdarzeń przedstawionych w opowiadaniu. Studenci wybrali kilka kluczowych dla siebie fragmentów. Zwykle było to te, w których zaznaczono w tekście płynność między światem rzeczywistym a nierzeczywistym (wewnętrznym) i momenty, w których następuje zmiana w świadomości bohaterów, jak: „Dotknęłam palcami śliskiej gałki i szafa otworzyła się przed nami, Było w niej dość miejsca na cały świat” (Tokarczuk 2008, s. 11). Studenci podkreślili też wagę następujących fragmentów: „Kiedy umysł zostaje ze sobą sam na sam, zaczyna się modlić” (tamże, s. 10); „I odtąd codziennie szafa wciągała mnie w siebie, była wielkim lejem w naszej sypialni” (tamże, s. 11).

Zadania IV i V miały charakter leksykalny. Słownictwo opowiadania *Szafa* jest bogate – fakty przedstawiane są językiem ukazującym tajemnicę egzystencji i relacji między bohaterami. Obrazowanie Szafy jako wszechświata wymagało użycia przez pisarkę słownictwa, które dotąd rzadko pojawiało się w tekstach na co dzień czytanych przez studentów studiujących dziennikarstwo; były to przymiotniki i czasowniki akcentujące zmysłowość i tajemniczość przedmiotów i zdarzeń. Zadaniem studentów było więc wyszukanie w tekście opowiadania słów odpowiadających ich objaśnieniom z tabeli (zad. IV), a następnie wypisanie z tekstu kilku przykładów zdań ze znaczącymi, zdaniem studentów, słowami; takimi, które chcą zapamiętać. Studenci mogli także formułować własne zdania z danymi słowami.

Podczas zajęć nie koncentrowano się na objaśnieniu słowa po słowie. Wykonując zadanie VI, studenci mieli jednakże okazję do postawienia pytania o to, co jest dla nich nadal niezrozumiałe w tekście opowiadania. Na przykład dla studenta z Tajwanu nie był do końca zrozumiały fragment, w którym bohaterka modli

się słowami modlitwy znanej każdemu katolickiemu dziecku w Polsce: „Aniele Boży, stróżu mój..”. W czwartym akapicie opowiadania *Szafa* tekst tej modlitwy został rozczłonkowany, a poszczególne fragmenty przeplecione wizjami i strumieniem myśli bohaterki. Podczas zajęć zrekonstruowaliśmy całość modlitwy. W ten sposób została wypełniona luka językowo-kulturowa czytelnika pochodzącego z innego kręgu kulturowego.

Kolejnym punktem zajęć była rozmowa na temat stworzonego przez pisarkę świata. Studenci próbowali zinterpretować przedstawioną w opowiadaniu sytuację, jaką było zamknięcie się dwojga bohaterów w szafie (zad. VII), odcięcie się ich od świata zewnętrznego. Zwykle traktowali to zdarzenie jako naturalną dla wszystkich chęć poszukiwania azylu: bezpiecznego i szczęśliwego miejsca, niekiedy jako formę emigracji wewnętrznej.

W tej części zajęć studenci otrzymali także linki do portali internetowych, jak: sciaga.pl, na których można było znaleźć opinie czytelników (uczniów polskich szkół, w których omawiano opowiadanie) na temat świata przedstawionego w *Szafie*. Odczytywali najciekawsze komentarze i wyrażali zdanie na ich temat.

W fazie końcowej zajęć studenci zostali poproszeni o podsumowanie tej dyskusji w formie pisemnej (Zad. VII i VIII). Poniżej przedstawiam skrócone wypowiedzi pisemne kilkorga studentów wykonane w ramach pracy domowej.

VII. Czym jest SZAFKA z opowiadania Olgi Tokarczuk? Jak rozumiesz zamieszkanie bohaterów w szafie?

- „Ta szafa w opowieści Olgi Tokarczuk jest dla mnie miejscem izolacji, taką bańką, w której możemy odizolować się od otoczenia, rozłączyć [odłączyć] się od gorączkowego [rozgorączkowanego] życia i zapomnieć o uciążliwej codzienności, choć tylko chwilowo. Bańka ta broni nas przez bombardowaniem informacjami, blokuje hałasy i roztargnienia napadające z okolicy [blokuje hałasy dobiegające z zewnątrz, jak też stany roztargnienia]. Siedząc w środku szafy, jesteśmy zupełnie sami w całkowitej ciszy. Dzięki temu możemy skupić się na samym [samy] sobie, tymczasowo nie zwracając uwagi na inne obowiązki nakładane rolami granymi [przez role odgrywane] przez nas w tym świecie. Możliwe staje się również zmierzenie się ze sobą w pojedynku, prowadzenie wewnętrznego dialogu i głębsze poznanie siebie nagiego, bez żadnej maski, filtru i dodatku”. [Student z Tajwanu, dziennikarstwo, studia II stopnia]
- „Z tego fragmentu, który przeczytałam, mogłam zrozumieć, że autorka nadaje cechy ludzkie tej szafie. Czytelnik wyobraża sobie, że jest też przy tej szafie i [ona] go uspokaja. Ale czy to nie jest metafora tego, czego boi się człowiek? Lepiej jest zamknąć się w tej szafie, gdzie nikt nie może nas znaleźć, obrazić, kląć się z nami, bić się i tak dalej. Szafa jest przedstawiona jako bezpieczne miejsce dla protagonistów [bohaterów opowiadania]. Gdybyśmy zastanowili się

nad naszym dzieciństwem, to również moglibyśmy znaleźć podobny [podobne] przedmioty lub miejsca jak szafa. Czy to byłoby drzewko w ogrodzie, czy stół w pokoju babci, czy [miejsce] pod łóżkiem. Tam wszyscy czujemy się [tak] dobrze i bezpiecznie, że świat nie może nam zaszkodzić. [studentka z Macedonii, filologia polska, I stopień, Program Erasmus]

VIII. Jakie jest Twoje miejsce szczęśliwe, Twój azyl? Opisz je. Możesz to zrobić w sposób literacki.

- „Wbrew pozorom i może nawet trochę ironicznie, takim miejscem na przemyslenia, rozważania, i filozofowanie jest dla mnie pojazd publicznego transportu zbiorowego, który kojarzy się raczej z tłumem, hałasem a czasami nawet ze śmierdzącymi żulami. Mój [Moja] Alma Mater w Tajpei znajduje się w jednym końcu miasta, a moje mieszkanie w drugim. Codzienny dojazd do uniwersytetu i z powrotem oznaczał ponad 50-minutowym jazdem [50-minutową jazdę] w jedną stronę, nie wspominając o korkach drogowych. A kiedy na nie trafiłem, to czasami siedzenie w autobusie półtorej godziny nie pozwalało dojechać. Całe szczęście, mam nietypową umiejętność zaśnięcia [zasypiania] w pojeździe [pojeździe]. Zdarzały się jednak sytuacje, kiedy nie byłem hiponizowany [zahipnotyzowany] lekkim kiwaniem autobusu przypominającego [przypominającym] uspokojącą [uspokajającą] kołyskę. Wtedy pozostawałem trzeźwy przez całą trasę i to właśnie był ten czas – czas na refleksję, rozliczanie się i medytację. Patrząc przez okno na szybko mijający [zmieniający się] widok na ulicy, z [ze] słuchawkami w uszach a czasami bez, czułem się mało i efemerycznie [czułem swoją małość/niepozorność i efemeryczność] w tym ogromnym i ciągle zmieniającym się wszechświecie, ale jednocześnie [czułem się] bezpiecznie i pewnie w swoim małym kąciuku. Teraz mieszkam naprzeciwko Wydziału i mogę dojść na zajęcia w ciągu dziesięciu minut. Oszczędzam kupę czasu, ale za to straciłem ten świetny azyl i czas zarezerwowany dla siebie.” [Student z Tajwanu, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, studia II stopnia]
- „Moje miejsce szczęśliwe to nie naprawdę [nie jest rzeczywiste] miejsce. To taka chwila, która nie zależy od miejsca w sensie fizycznym. To stan umysłu. Dokładnie to jest chwila kiedy rano, po obudzeniu [przebudzeniu], ugotuję sobie kawę i podczas picia kawy robię makijaż. Jest rano, i cicho, i spokojnie i ludzie już [jeszcze] nie robią hałasu. Tę [Tę] chwilę poświęcam sobie i ona przygotowuje mnie do wszystkich wyzwań każdego dnia [studentka z Chorwacji, polonistyka, studia II stopnia, Program Erasmus]
- „Dla mnie takim miejscem szczęśliwym jest most w pobliżu parku w moim rodzinnym mieście. Na pierwszy rzut oka nie ma tam nic specjalnego, takich mostów są setki, tysiące, a może i więcej. Często przychodzę tam tylko po to, by obejrzeć piękne krajobrazy i pomyśleć o swoim życiu. [...] Pewnie każdy człowiek chce zapytać [wszyscy chcieliby zapytać], co takiego znalazłam na

tym moście? Zgadzam się, można znaleźć wiele ładnych mostów. Ale uważam, że najważniejsze jest to, z kim jesteś, gdzie jesteś, a nie gdzie jesteś. Po raz pierwszy byłam tu z ukochaną osobą, a później bywaliśmy tu razem. Idąc tym mostem, zapominamy o wszystkim i tracimy poczucie czasu” [studentka z Ukrainy, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, studia I stopnia]

Wypracowania studentów są oryginalnymi pod względem zawartości wypowiedziami, będącymi przetworzeniem refleksji i własnych przeżyć wypływających z lektury opowiadania O. Tokarczuk. Lektura pozwoliła uczącym się odsłonić dość intymne przestrzenie własnej egzystencji. Widać też, że wypowiadający się studenci podjęli próby sformułowania swoich wypowiedzi w sposób literacki, parafrazując do pewnego stopnia „medytacyjny styl” Tokarczuk obecny w opowiadaniu *Szafa*. Po przeprowadzonej poprawie wypracowań, ich autorzy zostali poproszeni o odczytanie własnych wypowiedzi. W większości zgodzili się podzielić z kolegami opisami własnego świata wewnętrznego.

Spotkania glottodydaktyczne z twórczością O. Tokarczuk weszły do stałego repertuaru moich zajęć prowadzonych ze studentami zagranicznymi Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. W kolejnym semestrze zajęć z grupą studencką, która miała okazję uczestniczyć w wykładach Olgi Tokarczuk, wprowadziłam opowiadanie *Prof. Andrews w Warszawie*. Pisarka była już wtedy laureatką nagrody Bookera za powieść *Bieguni*, jak też Literackiej Nagrody Nobla. Następnym grupom studenckim także zaproponowałam pracę z opowiadaniem *Szafa i Prof. Andrews w Warszawie*. Zainteresowanym studentom – tym, którzy rozsmakowali się w twórczości noblistki i dalej chcą się w nią wgłębiać – pożyczam tomiki opowiadań noblistki oraz odsyłam ich do literatury przedmiotu¹².

3. PODSUMOWANIE

Włączanie treści literackich do nauczania JPJO na zajęciach prowadzonych z humanistami można przedstawić w formie kilkufazowej procedury, obejmującej działania zarówno nauczających, jak i uczących się.

Faza pierwsza: Wzbudzenie zainteresowania twórcą

Nauczyciel podejmuje działania, których celem jest zaciekawienie uczących się sylwetką danego twórcy. Może wykorzystać sprzyjające temu celowi wydarzenia uczelniane, jak spotkanie z twórcą, wtedy w kolejnej fazie zajęć studenci pracują na podstawie przygotowanych notatek z wydarzenia. Jeśli to nie jest możliwe, wykorzystuje źródła internetowe, np. nagrania wideo ze spotkań au-

¹² Np. do 25(1) tomu czasopisma „Postscriptum Polonistycznego” poświęconego twórczości Olgi Tokarczuk (zob. Cudak, Tambor, Nęcka, red., 2020).

torskich z twórcą, fragmenty filmów nagranych na podstawie utworów danego twórcy, opinie o twórcy, różnorodne materiały audiowizualne itp.¹³ W tej fazie można zalecić uczącym się samodzielne wyszukanie wiadomości o twórcy; najlepiej sformułować wcześniej kilka pytań, na które uczący się powinni znaleźć odpowiedzi i przedstawić je na zajęciach. W przypadku sylwetki Olgi Tokarczuk mogłyby to być np. następujące pytania związane z jej biografią i twórczością: Jakiego wykształcenia doznała Olga Tokarczuk? Jakiego gatunku twórczości uprawia? Ile wydała dotąd książek? Jaka jest tematyka jej książek? Jakiego ważnego nagrody przyznano jej dotychczas? Jakiego są tytuły jej najczęściej nagradzanych książek? Jakiego filmy nakręcono na podstawie jej twórczości? Autorka jest znana z tego, że często zabiera głos w ważnych dyskusjach na tematy społeczne – jakiego sprawy są dla niej ważne?

Faza druga: Portret twórcy oraz/lub sprawozdanie z wydarzenia z jego udziałem

Podczas zajęć uczący się w parach lub zespołach, z pomocą lektora, redagują sprawozdanie z wydarzenia z udziałem twórcy bądź tekst przedstawiający twórcę i jego dokonania. Korzystając z wcześniej wyszukanych materiałów, odpowiadają na pytania postawione w fazie wstępnej, a pozyskane informacje włączają do powstającego tekstu. Nauczyciel powinien monitorować wykonanie zadań tak, by teksty studenckie miały wysoką jakość oraz by powodowały rzeczywisty rozwój ich kompetencji komunikacyjnych, sprzężonych z kompetencjami akademickimi oraz z realizacją określonych gatunków tekstów, np. gatunków akademickich (notatka, recenzja, esej) czy dziennikarskich (sprawozdanie, sylwetka/ portret/biogram).

W tym miejscu powinny zostać wprowadzone lub objaśnione (jeśli studenci adaptują teksty oryginalne) ważne struktury językowe z katalogu funkcjonalno-pojęciowego na określonym poziomie biegłości językowej, szczególnie odnosi się to do struktur często pojawiających się w tekstach będących nośnikami treści humanistycznych (zob. Sabela-Dymek 2016). Nieco mniej użyteczny, gdyż nie opatrzone go przykładami, będzie wykaz zawarty w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek, red., 2011; 2016). Dla studentów zagranicznych będących w trakcie studiów na kierunkach humanistycznych najbardziej przydatna wydaje się zawartość kategorii katalogów opracowanych dla poz. B2, C1 i C2 odnoszących się do: funkcji informacyjnych i mediacyjnych, funkcji oceny, wyrażania pojęć ogólnych oraz struktury wypowiedzi.

W praktyce praca z tekstem może być ukierunkowana na wyodrębnianie w nim struktur językowych i przypisywanie im określonych funkcji, jak też na obmyślanie kolejnych przykładów ich użycia. Można np. studentom zaproponować

¹³ Jest to postępowanie zgodne z zasadami podejścia eklektycznego do nauczania języków obcych, które Ewa Lipińska (2015, s. 142) rozumie jako „stosowanie melanzu programów, narzędzi i metod opartych na nowoczesnych technologiach, które są bliskie młodemu pokoleniu”.

zadanie polegające na podkreśleniu w tekście struktur językowych, które służą definiowaniu, klasyfikowaniu, charakteryzowaniu, sytuowaniu w przestrzeni itd.

Praca na lekcji może równie przyjąć formę przedstawioną i omówioną w niniejszym artykule (zob. opis zajęć nr 1) – wtedy lektor w większym stopniu steruje procesem nauczania: on wybiera określony gatunek tekstu i podejmuje decyzje o sposobie wprowadzenia określonego słownictwa i ważnych struktur językowych. Do opisanej tu II fazy zajęć odnoszą się także przedstawiane poniżej zasady związane ze stosowaniem podejścia dyskursywnego w nauczaniu języków obcych.

Faza trzecia: Kontakt z oryginalnym tekstem literackim

Jest to punkt docelowy cyklu zajęć włączających treści literackie do nauczania JPJO. Nauczyciel jest odpowiedzialny za mądre kierowanie procesem czytania, odpowiednie dla poziomu biegłości językowej uczących się, profilu nauczania oraz indywidualnych zainteresowań uczestników zajęć.

Czytanie literatury pięknej powinno wyzwać przyjemność, a „czytanie edukacyjne” tekstów literackich powinno dodatkowo sprzyjać rozwijaniu różnorodnych kompetencji komunikacyjnych i ogólnych uczących się. Należy zachować proporcje między tymi celami.

Nauczyciel powinien umiejętnie formułować zadania rozwijające tzw. czytanie selektywne (wtedy czytający skupiają się na wydobywaniu z tekstu konkretnych informacji, szczegółów) i globalne (gdy, czytający koncentrują się na wyłuskiwaniu kluczowych myśli i sensów odnoszących się do całego tekstu lub jego fragmentów (zob. Banach, Bucko 2019, s. 51).

Obok zadań mających na celu porządkowanie elementów świata przedstawionego (prezentacja bohaterów, odtwarzanie opowiedzianej w tekście literackim historii) oraz zadań polegających się na interpretowaniu kluczowych miejsc w tekście musi być pozostawione miejsce na swobodne interpretacje i dialog z tekstem, a wreszcie na indywidualną twórczość uczących się.

Tak więc, pracując w zgodzie z wymogami podejścia dialogicznego (dyskursywnego), nie można pominąć etapu polegającego na dekonstruowaniu tekstu bazowego – „wymazywaniu” jakiejś jego części, reinterpretowaniu tekstu bazowego, dopisywaniu przez uczących się własnych komentarzy, innego zakończenia itp. Wiele inspirujących zaleceń i ćwiczeń praktycznych związanych z postawami odnoszącymi się do recepcji tekstów przez uczących się języków obcych, sposobami przetwarzania (dekonstruowania, nadinterpretacji) tekstów bazowych i konstruowaniem tekstów własnych znajdujemy w: Martyniuk 2001; Bredella 2004; Czerkies 2011, 2012, 2010, 2019, 2021; Tsai 2010, 2011; Próchniak 2012, Lipińska 2015). Warto też porównać koncepcje związane z wprowadzaniem do glotodydaktyki praktycznej tekstów literackich z ogólnymi teoriami odnoszącymi się do rozwijania sprawności czytania/rozumienia tekstów pisanych w nauczaniu języków obcych; zob. wyczerpującą monografię Małgorzaty Banach i Dominiki Bucko (2019), w której na przykładzie JPJO autorki omawiają najważniejsze za-

gadnienia związane z rozumieniem tekstu pisanego w języku obcym, a w rozdziale 5. podają wiele przykładów pracy z tekstem (od poz. A1 do C2).

Zajęcia powinny być dynamiczne, by stwarzać studentom okazję do uruchamiania różnorodnych działań językowych w zakresie produkcji, recepcji, interakcji, mediacji tekstu, pojęć oraz komunikacji (zob. CEFR 2018; Janowska, Plak 2021; Gębał, Miodunka 2021 (rozdział 9. *Rozwijanie działań językowych*), jak też mediacji o charakterze kulturowym (Zarzycka 2017).

Nieodzownym elementem zajęć JPJO ze studentami zagranicznymi z kierunków humanistycznych powinna być wypowiedź pisemna. Wypracowania muszą być sprawdzone, a usterki poprawione i omówione z autorami. Późniejsze głośne odczytanie prac studenckich (jeśli mają charakter osobisty, wymaga to uzyskania zgody od autorów) zapewnia wgląd w wizję świata uczestników zajęć, sprzyja ich lepszemu poznaniu się oraz nabraniu wiary uczących się JPJO we własne umiejętności językowe.

BIBLIOGRAFIA

- Banach M., Bucko D., 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Bredella, 2004, *Literary texts*, w: M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, New York, s. 375–382.
- CEFR 2018: Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [30.08.2022].
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., Tambor J. (red.), *Seria „Czytaj po polsku”. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego*, Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Cudak R., Tambor J., Nęcka A. (red.), 2020, *Olgą Tokarczuk – Literacka Nagroda Nobla 2018*, „Postscriptum Polonistyczne” 1(25). https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2020/Postscriptum_2020_25_TEXT.pdf [30.08.2022].
- Czerkies T., 2010, *O korzyściach płynących z wykorzystania tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 405–414. <http://hdl.handle.net/11089/9622> [11.12.2022].
- 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 B.1.2–C1*, Kraków.
- Czerkies T., 2021, *Kształcenie językowo-kulturowe za pomocą tekstów literackich*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków, s. 363–384.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 25, s. 11–122. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.25.01>
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa.

- Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A. (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2010.
- Gębal P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania medycyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011; 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kita M., Skudrzyk A., 2007, *Człowiek i jego świat. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*, Katowice.
- Kramsch C., 1995, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Lipińska E., 2015, *Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”*, „Postscriptum Polonistyczne” 2(16), s. 141–154. <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/10218> [11.12.2022].
- Lipińska E., Dąbmska E. G., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania. Dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2*, Kraków.
- Martyniuk W., 2001, „*Jak dziadek poznał babcię*”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki*, Katowice, s. 46–53.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 24–30.
- Pisarek W. (red.), 2006, *Słownik terminologii medialnej*, Kraków.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Rabiej A., 2010, *Teksty użytkowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 293–302. <https://dSPACE.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/9693> [11.12.2022].
- Sabela-Dymek E., 2016, *Polski język humanistyczny dla cudzoziemców mniej i bardziej zaawansowanych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 23, s. 141–153. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.23.11>
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 243–279.
- Szałasta-Rogowska Bożena (red.), 2015, *Czytaj po polsku. Tom 10. Olga Tokarczuk „Szafa”. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla zaawansowanych (poziom B2/C1)*, red. serii: Romuald Cudak, Wioletta Hajduk-Gawron, Jolanta Tambor.
- Świstowska M., 2010, *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego – realia, potrzeby, problem wyboru*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 425–432. <http://hdl.handle.net/11089/9495> [11.12.2022].
- Tsai N., 2010, *Tekst literacki a metody nauczania języków obcych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 395–404. <http://hdl.handle.net/11089/9608> [11.12.2022].
- Tsai N., 2011, *Recepcja tekstu literackiego w procesie glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 18, s. 153–163. <http://hdl.handle.net/11089/9292> [11.12.2022].
- Zarzycka G., 2010, „*Teatr czytelników*” jako dialog z tekstem literackim (na przykładzie inscenizacji wiersza Wisławy Szymborskiej „Pogrzeb”), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 415–424. <http://hdl.handle.net/11089/9607> [11.12.2022].
- Zarzycka G., 2017, *Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 24, s. 135–148. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.24.10>

- Zarzycka G., 2018, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa.
- Zych J. (red.), 2020, *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa.

Teksty Olgi Tokarczuk:

- Tokarczuk O., 2008, *Szafa*, Kraków.
- Tokarczuk O., 2018, *Profesor Andrews w Warszawie. Wyspa*, Kraków.
- Tokarczuk O., 2020, *Czuły narrator*, Kraków.