ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 17, 2010
https://doi.org/10.18778/0860-6587.17.48

Małgorzata Świstowska
Akademia Pedagogiczna im. KEN, Kraków

Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego – realia, potrzeby, problem wyboru

„Bycie człowieka w świecie jest nierozerwalnie złączone z nawiązywaniem kontaktu z Drugim" (Cieszyńska 2006: 34). Cytat ten ukazuje sytuację osoby przybywającej do nowego nieznanego jej kraju. Obcokrajowiec, chcąc zaaklimatyzować się w otaczającej go rzeczywistości, poznać ją, nawiązać kontakt z tubylcami, musi poznać ich język – swoiste medium, które mu ten kontakt umożliwi. Narzędziem, dzięki któremu uczący się może zgłębić wiedzę o specyfice danego kraju są teksty literackie, a zwłaszcza literatura współczesna. Pełni ona funkcję przewodnika po obcej kulturze rozumianej bardzo szeroko jako tradycja, obyczajowość, sztuka oraz zjawiska z zakresu folkloru. Poznanie i aktywne uczestnictwo cudzoziemców w tak szeroko rozumianym życiu kulturalnym danego kraju jest zadaniem trudnym do wykonania. Nauczyciel języka obcego musi włożyć dużo wysiłku, by na lekcjach umożliwić studentowi „zanurzenie się" w nowej kulturze.

1. Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w materiałach dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego

Nie powstała jeszcze pomoc dydaktyczna, która zawierałaby propozycję kanonu literackiego dla cudzoziemców, uwzględniająca utwory prozatorskie po 1989 r. Obecnie można znaleźć informacje o tym, że w różnych ośrodkach akademickich w Polsce i za granicą, które zajmują się nauczaniem języka polskiego jako obcego, prowadzone są prace nad utworzeniem kompendium literatury współczesnej. Projekty antologii to w większości autorskie zbiory, skupione wokół jakiejś myśli przewodniej. Jednym z ciekawych ujęć jest monografia literaturoznawcza *Proza polska o II wojnie światowej w kontekście*

socjokulturowym 1989–2000, autorstwa W. Tichomirowej, przeznaczona dla konkretnego odbiorcy, którym są studenci Uniwersytetu Moskiewskiego studiujący lingwistykę i komunikację międzykulturową[1]. Inną propozycję antologii, adresowany szerzej, nie tylko do konkretnej narodowości, przedstawiła D. Michułka z Uniwersytetu Wrocławskiego (Michułka 2004). Jej koncepcja opiera się na założeniu, że „czytelnikami będą obcokrajowcy zainteresowani literaturą polską, natomiast w antologii oprócz tekstów w całości pojawią się też fragmenty utworów literackich" (Michułka 2004: 421). Zbiór ten, poza tekstami prozy polskiej po 1989 r., będzie zawierał również teksty poetyckie, a także utwory literackie z epok poprzednich.

Również z referatów, wygłaszanych na konferencjach glottodydaktycznych, dowiadujemy się o autorskich programach nauczania literatury polskiej, które prezentują ciekawe ujęcia kształcenia literackiego różnych grup cudzoziemców. Pracę ze współczesnym tekstem literackim projektuje V. Próchniak z KUL (Próchniak 2001, 2004), która ze swoimi studentami-obcokrajowcami poszukuje treści uniwersalnych we współczesnej literaturze kobiet. Równie ciekawe są propozycje lekcji opartych na analizie tekstów Ryszarda Kapuścińkiego, opracowane przez M. E. Sajenczuk z UŁ (Sajenczuk 2004, 2006). Oryginalny pomysł wykorzystania felietonów i miniatur prozatorskich Sławomira Mrożka, stanowiących pretekst do rozwijania sprawności mówienia, przedstawiła A. Janus-Sitarz z UJ (Janus-Sitarz 2006). Na szczególną uwagę zasługuje także projekt A. Mazanek (Mazanek 2005) z działającego przy UW „Polonicum". A. Mazanek od 1992 r. prowadzi warsztaty literackie przeznaczone dla obcokrajowców-humanistów. Zajęcia te łączą w sobie omawianie utworów literackich z próbą tworzenia własnych tekstów literackich w języku polskim.

Wśród pomocy do nauczania języka polskiego jako obcego zawierających teksty prozatorskie, napisane po 1989 r., na uwagę zasługuje podręcznik opracowany przez M. Kitę i A. Skudrzyk (Kita, Skudrzyk 2007). Zawiera fragmenty utworów pisarzy dwudziestowiecznych, takich jak: Witold Gombrowicz, Tadeusz Nowak, Tadeusz Konwicki, Stanisław Lem, Sławomir Mrożek, a także prozy polskiej po 1989 r.

Kolejny podręcznik przeznaczony do rozwijania sprawności czytania, zawierający wybór tekstów wraz z ćwiczeniami, adresowany do studentów znających język polski na poziomie B2 i C1, to książka A. Seretny (2007) *Kto czyta – nie błądzi.* W zbiorze tym dominują fragmenty artykułów prasowych, a także teksty z Internetu. W podręczniku znajduje się jeden tekst literacki – miniatura prozatorska *Słówka*, Wisławy Szymborskiej. Podręcznik ten to cenna, obfitująca w liczne techniki pracy z tekstem pomoc do nauczania sprawnego czytania. Jednakże jeśli chodzi o kształcenie literackie, zawiera tylko jeden możliwy do zrealizowania tego celu tekst.

[1] Pogłębiony opis tego projektu można znaleźć w artykule autorki antologii (Tichomirowa 2005).

Podręczniki kursowe przeznaczone do nauczania jpjo na poziomach B2 i C1 to *Kiedyś wrócisz tu...* (cz. I i II). Pomoce te zawierają materiał tekstowy złożony przede wszystkim z fragmentów artykułów prasowych, felietonów i wywiadów. Materiał literacki to głównie wiersze, „związane tematycznie z tekstem głównym – zostały dobrane również w celu prezentacji rozmaitych stylów i znaczących twórców polskiej poezji" (Lipińska, Dąmbska 2006: 12). Zamieszczone w cz. II współczesne literackie teksty prozatorskie to fragmenty utworów S. Fleszarowej-Muskat, J. Waldorfa i M. Szuman-Wierzchowieckiej.

2. Potrzeby wykorzystania tekstów prozy polskiej po 1989 r. na lekcjach języka polskiego jako obcego

Obecnie w literaturze glottodydaktycznej coraz częściej pojawia się termin l i n g u a k u l t u r a, który ma pełniej oddawać obraz tego, co jest przedmiotem nauczania języka obcego. Linguakultura to „językowy obraz wartości, symboli, sensów charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego" (Zarzycka 2004: 436). Z artykułu dowiadujemy się, czym jest linguakultura polska: „składają się [na nią] ważne dla wszystkich Polaków wartości zobrazowane w języku. Jest to linguakultura głównego nurtu (linguakultura narodowa), wspomagana jednak nieustannie przez linguakultury środowiskowe, peryferyjne; nie tyle mniej ważne, ile bardziej specyficzne, zindywidualizowane w stosunku do linguakultury głównej" (Zarzycka 2004: 437). Wydaje się, że to właśnie literatura, a zwłaszcza proza, najpełniej prezentują różnorodne zjawiska kulturowe, stąd też „objaśnianie ważnych tekstów literackich, a przynajmniej ich fragmentów, czy choćby zapoznanie z wyborem funkcjonujących w polskiej linguakulturze cytatów (z dzieł literackich, filmowych, z piosenek) pełniących rolę matryc kulturowych (a więc wykorzystywanych metaforycznie, pełniących rolę klisz) może znacznie ułatwić zanurzenie się cudzoziemców w świat języka polskiego" (Zarzycka 2004: 438).

Kolejna kwestia znaczenia i potrzeby kształcenia literackiego obcokrajowców jest związana z rolą, jaką chce odgrywać obcokrajowiec-*expat*[2] w polskim społeczeństwie, rolą członka społeczeństwa w kraju osiedlenia. Każdy, kto chce pretendować do miana w pełni kompetentnego użytkownika danego języka, a tym samym uczestnika życia społecznego kraju, musi wykazać się m.in.

[2] Mianem *expatów* określają samych siebie obcokrajowcy mieszkający przez jakiś czas w Polsce dla odróżnienia od turystów, którzy są w naszym kraju przejazdem. Wybór takiej nomenklatury jest spowodowany niechęcią do używania określenia „imigrant", które jest nacechowane negatywnie. Osoby zainteresowane szerzej tym zagadnieniem odsyłam do audycji radiowych „Ex-Pat", emitowanych w każdą niedzielę w godzinach od 10.00 do 12.00 w Radiu Alfa oraz do strony internetowej: www.polishexpat.net.

znajomością twórców i wytworów kultury danego narodu[3]. W artykule dotyczącym aspektu kulturowego w nauczaniu obcokrajowców języka polskiego autorki piszą:

> Pomijanie w trakcie nauczania języka jego elementów wyrażających treści kulturowe (bądź kulturą uwarunkowanych) może utrudniać komunikację, adaptację nowych kodów kulturowych, a nawet wywołać u osoby uczącej się danego języka zjawisko tzw. szoku kulturowego (Burzyńska, Dobesz 2004: 119).

Aby tego szoku uniknąć, należy zapoznawać studentów z elementami polskiego życia kulturalnego już od początku nauki języka.

Kształcenie literackie jest niezbędnym elementem procesu „nabywania" języka obcego z jeszcze jednego względu. Od 2004 r. każdy obcokrajowiec, który chce uzyskać państwowy dokument poświadczający znajomość języka polskiego, może przystąpić do egzaminu certyfikatowego. Obecnie istnieje możliwość poświadczenia znajomości języka polskiego na trzech poziomach: podstawowym (B1), średnim ogólnym (B2) i zaawansowanym (C2). Aby pomyślnie zdać egzamin na poziomach B2 i C2, trzeba posiąść znajomość literatury polskiej, określoną w dokumencie *Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003).

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

Wydaje się, że podstawowy problem dotyczący utworzenia wyboru tekstów współczesnej prozy polskiej, czy też szerzej literatury, dla obcokrajowców jest związany z tematyką utworów współczesnych. Badacze zajmujący się kształceniem literackim cudzoziemców zgodnie twierdzą, że trudno zdecydować, jakiego typu teksty zaproponować uczącym się, tak aby zainteresować ich treścią utworów[4]. Chodzi tu o kwestię polonocentryczności i uniwersalności utworów literackich. Część lektorów języka polskiego jest zdania, że literatura polska w większości nie stanowi zachęty dla odbiorcy z Zachodu. „W swej znakomitej większości literatura polska jest odbierana jako nieczytelna, niewywołująca większego zainteresowania z powodu polonocentryczności, czyli skoncentrowana na wyłącznie w Polsce rozumianej tematyce" (Sajenczuk 2004: 325). Uwaga ta została poczyniona w kontekście literatury XIX-wiecznej i przedwojennej, skupionej wokół romantycznej martyrologii. Jednak również

[3] Postulaty dotyczące zakresu wiedzy o kulturze w nauczaniu jpjo – Miodunka 2004.

[4] Aby dowiedzieć się więcej o dyskusji badaczy dotyczącej zagadnienia, jakie teksty prozy polskiej po 1989 r. włączyć do nauczania jpjo, można sięgnąć do artykułów: Próchniak 2004; Tichomirowa 2004; Sajenczuk 2004; Choriew 2004; Michułka 2004.

literatura powojenna, zanurzona w tematyce PRL-owskiej, która ze względu na cenzurę posługiwała się językiem ezopowym, czytelnym jedynie (choć czasem nie w pełni) dla rodzimego czytelnika, jest zbyt skomplikowana i niezrozumiała dla odbiorcy zachodniego. „Cenzura powoduje skomplikowane kody porozumienia z czytelnikiem i tylko nieliczni (Sławomir Mrożek) potrafili zrobić z tego sztukę zrozumiałą także poza Polską" (Hajduk-Gawron 2005: 247). A co z literaturą po 1989 r.? W jaki sposób demokracja i wolność słowa zmieniły tematykę utworów współczesnych pisarzy? Paradoksalnie, obalenie reżimu komunistycznego początkowo wpłynęło niekorzystnie na rozwój literatury, a w szerszej perspektywie – polskiej sztuki. Okazało się nagle, że artyści zostali pozbawieni głównego motywu twórczości, jakim do tej pory był bunt wobec systemu totalitarnego, nie potrafili natomiast wypełnić powstałej pustki czymś innym. Sytuacja stagnacji w sztuce zapanowała nie tylko w Polsce, ale w całej Europie Środkowej. *Środkowoeuropejskie królestwo nudy* (Hajduk-Gawron 2005: 247) – taki tytuł nosił artykuł krytykujący nową „nijaką" sztukę krajów postkomunistycznych. Wydaje się jednak, że w ciągu dwudziestu prawie lat, które minęły od przełomowego 1989 r. sytuacja w polskiej literaturze uległa poprawie. Mamy coraz więcej młodych twórców, którzy sięgają po tematy uniwersalne i piszą w sposób na tyle interesujący, że ich utwory cieszą się dobrą opinią zarówno wśród krytyków polskich, jak i zagranicznych. Mam tu na myśli teksty tłumaczone na języki obce, ale również utwory wyróżnionych m.in. nagrodą Nike autorów, takich jak: Stanisław Lem, Andrzej Stasiuk, Olga Tokarczuk, Magdalena Tulli, Wiesław Myśliwski czy Jerzy Pilch, by wymienić tylko kilku z grupy polskich pisarzy, cieszących się uznaniem za granicą. Twórcy ci w swoich utworach łączą polskość i uniwersalność; właśnie tego typu teksty spotykają się z największym zainteresowaniem wśród studentów obcokrajowców (Hajduk-Gawron 2005: 249), którzy poszukują w obcej literaturze treści znanych z własnego doświadczenia socjokulturowego, ale także nowych miejsc do eksploracji[5].

Specyfika polskiej prozy po 1989 r. jest związana nie tylko z ową kompilacją motywów typowo polskich z problemami ogólnoludzkimi. *Novum* dotyczy również zmiany perspektywy twórcy, który obok dążenia do wyrażenia ogólnej prawdy o świecie, ale w rodzimym kontekście (np. twórczość A. Stasiuka), skupia się przede wszystkim na wyrażaniu przeżyć indywidualnego człowieka, zwykle własnych przemyśleń i doświadczeń. Stąd pojawia się wiele utworów o charakterze autobiograficznym, napisanych przez pisarzy takich jak: Huelle, Jurewicz, Chwin, Kornhauser (Czapliński 2008: 3). Ta różnorodność i skrajność motywów i perspektyw, które przyjmują współcześni pisarze, powoduje, że proza po 1989 r. „dąży do stworzenia formy pojemnej – zdolnej pomieścić w sobie wtręty autobiograficzne i ostentacyjne zmyślenie, erudycyjny esej

[5] Szerzej o problemie polskości i uniwersalności polskiej literatury Hajduk-Gawron 2005.

i klasyczną narrację. Chodzi więc o formę przekraczającą fikcyjność, odzwierciedlającą wielość porządków świata, a zarazem tak fikcyjną, jak nieskrycie fikcyjna jest dzisiejsza rzeczywistość" (Czapliński 2008: 4). Aby sprostać tak skomplikowanemu zadaniu, pisarze eksperymentują również w sferze gatunkowej. „Powieści początku lat 90-tych nie poddają się łatwym rozróżnieniom gatunkowym – ich kompozycja, skład dowolnie mieszanych gatunków, wydaje się podlegać jednokrotnym normom spójności. Co jednak charakterystyczne, jest to «sylwa» zdyscyplinowana zarówno w zawartości intelektualnej, jak i kompozycji" (Czapliński 2008: 4). Jak widać, nowa literatura jest skomplikowana i może powodować trudności w odbiorze nie tylko dla obcokrajowców, lecz także polskich czytelników. W tym kontekście pytanie o kanon staje się jeszcze bardziej problematyczne. Skoro najnowsza proza wymyka się tradycyjnemu opisowi i podejściu stosowanemu do tej pory w pracy z tekstem na lekcjach jpjo, ale również na zajęciach w tradycyjnych polskich szkołach[6], to aby przybliżyć obcokrajowcom ten nowy typ tekstów, należy przygotować odpowiednie do tego narzędzie badawcze, nie zaś zastanawiać się, czy teksty te umieszczać, czy też nie w kształceniu cudzoziemców. W sytuacji tej „pożyteczne będzie zaznajomienie się z innym sposobem literaturoznawczego opisu, nazywanego przez polską krytykę «sylwicznym», kiedy to badacz rezygnuje z linearnych konstrukcji w analizie i interpretacji materiału, przejrzystej kompozycji, a nawet tradycyjnych norm stylistycznych języka naukowego, wybierając fragmentaryczność, [...] nierzadko ograniczając się do samego postawienia problemu bez dawania gotowych odpowiedzi" (Tichomirowa 2005: 310). Studenci, którzy w ten sposób spojrzą na problem interpretacji utworu, nie będą obawiać się stawić czoła polskim utworom.

Podsumowując rozważania dotyczące uwzględniania tekstów prozy polskiej po 1989 r. w kształceniu literackim cudzoziemców, myślę, że problem tkwi nie tylko w odpowiednim wyborze konkretnych utworów. „Taki kanon powinien dawać wyobrażenie o żywym procesie historyczno-literackim, w którym szczytowe osiągnięcia powstają dzięki wysiłkom artystycznym wielu twórców. On powinien być wpisany do kontekstu literatury światowej i jej poszukiwań, pokazać wzajemne przyciągania się i odtrącania, które stanowią o realnym rozwoju literatury" (Choriew 2004: 408–409). Odnosząc się do tych słów, stwierdzam, że taki kanon powinien zawierać utwory różnego typu, charakterystyczne dla tendencji istniejących w prozie polskiej po 1989 r. Zadanie nauczyciela nie polega na „sortowaniu" tekstów według tego, jakie tematy mogą być dla studentów atrakcyjne, zresztą taka klasyfikacja nie byłaby obiektywna, lecz zależna od upodobań literackich nauczyciela. Atrakcyjność tekstu omawianego na zajęciach nie zależy wyłącznie od tego, czy utwór podejmuje tzw. tematy

[6] Zagadnienie kanonu lektur w szkołach polskich zostało poruszone w artykułach Michułka (2004) i Hajduk-Gawron (2005).

trudne czy łatwe. To, czy student zainteresuje się danym tekstem, zależy przede wszystkim od sposobu prezentacji i pracy z owym utworem. To zaś, jak te teksty „wydarzą się" studentom, będzie zależało od tego, jakie strategie ich odczytywania opracuje nauczyciel.

Bibliografia

Burzyńska A. B., Dobesz U., 2004, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 119–128.

Choriew W., 2004, *Kanon powojennej literatury polskiej dla studentów polonistyki w Rosji*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 405–410.

Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Czapliński P., 2008, *Proza polska: ostatnie 20 lat*, www.wsiz.rzeszow.pl (stan z 21.05. 2008).

Hajduk-Gawron W., 2005, *Europejskość czy polskość – 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*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 244–249.

Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego, 2001, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Janus-Sitarz A., 2006, *Zabawy z Mrożkiem a nauczanie komunikacyjne*, [w:] *Sprawności przede wszystkim*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 163–170.

Kita M., Skudrzyk A., 2007, *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne, 2004, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków.

Lipińska E., Dąmbska E. G., 2006a, *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. I: *Gdzie nadwiślański brzeg. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Universitas, Kraków.

Lipińska E., Dąmbska E. G., 2006b, *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. II*: By szukać swoich dróg i gwiazd. Podręcznik do nauki języka polskiego dla zaawansowanych*, Universitas, Kraków.

Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, „Śląsk", Katowice.

Mazanek A., 2005, *Urok warsztatów literackich jako formy polonistycznego kształcenia cudzoziemców*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 270–274.

M i c h u ł k a D., 2004, *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 421–432.

Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, 2005, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych, 2003, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

P r ó c h n i a k V., 2001, *„Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 205–214.

P r ó c h n i a k V., 2004, *Gra w domino, czyli o pożytkach płynących z czytania literatury kobiet (propozycje ćwiczeń)*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 333–340.

S a j e n c z u k M. E., 2004, *Po polsku o sprawach świata. Teksty Ryszarda Kapuścińskiego w nauczaniu cudzoziemców*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 325–332.

S a j e n c z u k M. E., 2006, *Wywiad jako technika rozwijania sprawności mówienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupach wielokulturowych (z wykorzystaniem wybranych tekstów Ryszarda Kapuścińskiego)*, [w:] *Sprawności przede wszystkim*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 171–184.

S e r e t n y A., 2007, *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*, Universitas, Kraków.

Sprawności przede wszystkim, 2006, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków.

T i c h o m i r o w a W., 2005, *Monografia literaturoznawcza „Proza polska o II wojnie światowej w kontekście socjokulturowym 1989–2000” i jej wykorzystanie w edukacji literackiej na rosyjskiej polonistyce*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 308–312.

Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”, 2004, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław.

Z a r z y c k a G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 435–440.