

DOI: 10.31648/an.11350

Krystyna Mihulka

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8665-4296>

Uniwersytet Rzeszowski/ University of Rzeszów

kmihulka@ur.edu.pl

Dorota Mihulka

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2330-6886>

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie/ State University of Applied Sciences in Krosno

dorota.mihulka@pans.krosno.pl

Potencjał tekstów literackich w rozwijaniu refleksji językowo-kulturowej na lekcji języka obcego

The Potential of Literary Texts in Developing Linguistic and Cultural Reflection in a Foreign Language Lesson

Abstract: The question of whether foreign language literary texts, due to their specific character and interpretation possibilities, should play a significant role in language education will be answered in the affirmative by many foreign language educators (in Poland). However, the omission of literary texts, both in foreign language textbooks and in foreign language classes, stands in opposition to the stance presented above. The aim of this article is to recapitulate the value of multi-perspective foreign language literary texts in language education, paying particular attention to their invaluable potential in the context of shaping reflexivity as well as developing learners' linguistic and cultural reflection, i.e. the ability to think, reflect, analyse and infer in depth.

Keywords: literary text, reflexivity, reflection, linguistic and cultural reflection, foreign language lesson

1. Refleksyjność w edukacji – wprowadzenie w tematykę z uwzględnieniem polskiej perspektywy

Wraz z rozpoczęciem nowego tysiąclecia zagadnienie refleksyjności bywa regularnie podejmowane na łamach literatury z zakresu pedagogiki, pedeutologii, dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych, w tym dydaktyki języków

obcych. Wypada dodać, że rozważania na temat refleksji są o wiele starsze i sięgają pierwszej połowy XX wieku. Wówczas ukazały się, aktualne do dziś, prace Johna Deweya, m.in. *Jak myślimy?* (1909/2024), które stały się inspiracją dla koncepcji epistemologii refleksyjnej praktyki Donalda Schöna (1983), często przywoływanej w kontekście profesjonalnego kształcenia nauczycieli.

Ożywione zainteresowanie refleksyjnością współcześnie nie jest jednak przypadkowe, lecz wynika z przemian społeczno-technologicznych, które zdaniem Wandy Woronowicz doprowadziły do powstania nowej odmiany człowieka – *homunkulus* – tj. „karła umysłowego wytworzonego z pustej dyni przez głodnych pieniędzy menedżerów rozrywki za pomocą magii ustanawiania idoliów” (Woronowicz 2014: 9). Poruszanie się w schematach wyznaczonych i sterowanych przez innych, które wyłączając myślenie, prowadzą do sformatowanych działań i zachowań, wydaje się zmorą naszych czasów. Niestety umiłowanie schematu nie ominęło polskiej edukacji w kontekście wychowywania i nauczania. Już przed kilku laty Marzena Chrost akcentowała, że współczesna edukacja skupia się na kształceniu, „pomijając aspekty wychowania i samowychowania” (Chrost 2017: 133). W ciągu tych ostatnich ośmiu lat nie tylko nic nie zmieniło się na lepsze w polskiej edukacji w kwestii promowania działań refleksyjnych, wręcz przeciwnie – umiłowanie bezrefleksyjności i automatyzmu wydaje się widoczne zarówno w sposobie wychowywania, jak i kształcenia młodych pokoleń – sprawdziany (w dużej mierze ograniczone do pytań zamkniętych) w miejsce wypowiedzi ustnych, testy/sprawdziany (z gotowymi odpowiedziami) oferowane przez wydawnictwa w zastępstwie spersonalizowanych sprawdzianów opracowywanych przez nauczycieli z myślą o konkretnej grupie uczniów, kupowanie sprawdzianów i odpowiedzi w Internecie przez uczniów (i/lub ich rodziców)¹ zamiast zgłębiania wiedzy na bazie podręczników, wreszcie bezmyślne zapamiętywanie odpowiedzi w stylu „prawda, fałsz, prawda...”² – to tylko niektóre z bolączek dzisiejszej szkoły, dla której gra

¹ Problem ten podejmowany jest od ponad dziesięciu lat na łamach dzienników (Grinberg/Kałach 2013), tygodników (Olejak 2021; Urbanowicz 2019) oraz internetowych serwisów informacyjnych (Igielska 2021). Negatywnie na temat sprzedaży sprawdzianów i testów w Internecie wypowiedziały się niektóre kuratoria oświaty (por. Grinberg/Kałach 2013), głos zabrał Związek Nauczycielstwa Polskiego (por. Grinberg/Kałach 2013) oraz Minister Edukacji i Nauki (*Czarnek reaguje na doniesienia...* 2021). Uważano, że eskalację problemu spowodowała pandemia COVID-19 i związane z nią zdalne nauczanie. Ustanie pandemii i powrót do nauczania stacjonarnego nie przyniosły jednak oczekiwanych zmian w tej kwestii.

² Wyraźnie chciałybyśmy podkreślić, że przedstawione informacje pozyskane zostały podczas rozmów prywatnych z rodzicami uczniów szkół podstawowych i średnich, z uczniami oraz nauczycielami, którzy postrzegają ocenianie wiedzy i umiejętności uczniów na podstawie sprawdzianów dostępnych w Internecie za odpłatnością za niemoralne, nieetyczne, niesprawiedliwe i bardzo

pozorów wydaje się ważniejsza niż misja³. I chociaż na pierwszy rzut oka nakreślone powyżej patologiczne zachowania sprawiają wrażenie wręcz absurdalnych, to jednak łączą się one w pewnego rodzaju łańcuch, którego poszczególne ogniwa zazębiają się ze sobą, tworząc karykaturalny obraz systemu polskiej edukacji, który w najbardziej uproszczony sposób można byłoby sprowadzić do następującego schematu: tzw. gotowiec kupiony w Internecie to gwarancja otrzymania przez ucznia wysokiej oceny ze sprawdzianu → wysokie oceny uczniów z danego przedmiotu to sukces przypisywany ich nauczycielowi → dobre średnie klas z poszczególnych przedmiotów to wysoka lokata szkoły w różnych rankingach polskich placówek edukacyjnych. Zdajemy sobie sprawę z tego, że ów schemat jest uogólnieniem, ponieważ opisana sytuacja nie dotyczy **wszystkich** placówek edukacyjnych w Polsce, **wszystkich** nauczycieli oraz **wszystkich** uczniów i ich rodziców. Zastosowanie karykatury miało na celu, poprzez wyolbrzymienie niedociągnięć systemu edukacji w Polsce, uwypuklenie istoty problemu, który wszak istnieje już od ponad dekady, chociaż oficjalnie się o nim nie rozmawia⁴. Jego marginalizowanie może

krzywdzące. Z uwagi na etyczny wymiar problemu żadna ze stron nie chce wypowiadać się oficjalnie na temat kupowania sprawdzianów (uczniowie i ich rodzice) oraz korzystania/niekorzystania ze sprawdzianów/testów oferowanych przez wydawnictwa (nauczyciele). Zaproszenie do wzięcia udziału w anonimowej ankiecie dotyczącej wspomnianego problemu skierowane w listopadzie 2024 r. do kilkudziesięciu szkół z województwa podkarpackiego spotkało się z bardzo małym odzewem. Zdajemy sobie sprawę z faktu, że w opracowaniach naukowych należy powoływać się na wyniki konkretnych badań empirycznych, jednak biorąc powyższe pod uwagę, dobór próby reprezentatywnej wydaje się w tym wypadku niemożliwy. Mimo wszystko jesteśmy zdania, że nie należy bagatelizować problemu wywołującego tak wiele emocji (szczególnie negatywnych) wśród uczniów i ich rodziców oraz samych nauczycieli, którzy nie aprobują wspomnianych działań.

³ Misja szkoły sprowadzona do jej zadań i celów zawarta jest w preambule *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Poniżej przytoczymy fragmenty tego ministerialnego dokumentu dla szkoły podstawowej, gdyż opieranie się na wartościach oraz wspieranie wszechstronnego rozwoju osobowego uczniów i umiejętności krytycznego myślenia propagowane są już od I etapu edukacyjnego. We wspomnianym dokumencie (Dz.U. z 2024 r. poz. 996: 2–3) m.in. przeczytamy, że „zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy [...] oraz wdrażanie do samorozwoju”. Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu m.in. „wprowadzanie uczniów w świat wartości” (punkt 1), „rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania” (punkt 5), „ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności” (punkt 6), „rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki” (punkt 7), „wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej” (punkt 10) oraz „ukierunkowanie ucznia ku wartościom” (punkt 11) (Dz.U. z 2024 r. poz. 996).

⁴ Proponujemy zapoznanie się z wpisami rodziców, uczniów, nauczycieli, prawników i innych ekspertów publikowanymi na forach internetowych. Zob. np. AS 2021; https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,163006261,163006261,Kupowanie_testow_i_wysyp_geniuszyz.html; https://forum.gazeta.pl/forum/w,46,120743176,120743176,czy_kupowanie_testow_z_angielskiego_z_odp_jest_ok.html; https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,163936245,163936245,Kupowanie_testow_to_normalny_

jednak prowadzić już w najbliższej przyszłości do katastrofalnych skutków, tj. „kształcenia” młodych pokoleń, dla których umiejętność zdobywania wiedzy i korzystania z jej zasobów oraz refleksyjne myślenie i działanie mogą stać się jedynie nic nieznaczącymi, utartymi sloganami.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność rozwijania u osób uczących się (niezależnie od etapu kształcenia)⁵ refleksji, tj. umiejętności „głębszego namysłu, zastanowienia” (Kopaliński 2000: 426). Szczególne możliwości w tym zakresie daje lekcja języka obcego, gdyż kontakt z odmiennymi sposobami postrzegania rzeczywistości i jej wartościowania skłania odbiorców do namysłu nie tylko nad tym, co jest inne, nieznanne, lecz także do autorefleksji i weryfikacji tego, co wydaje się im znane i bliskie⁶. Aby ten proces zmierzał we właściwym kierunku, tj. skłaniał do wysiłku poznawczego, konieczny jest odpowiedni dobór tekstów. Za niezwykle wartościowe uznane zostały już przed laty obcojęzyczne teksty literackie (por. Ehlers 1998; Karolak 1999; Schinschke 1995), które poprzez swoją specyfikę i nieskończoność interpretacyjną pozwalają na równoczesny rozwój

preceder.html; <https://forumprawne.org/prawo-autorskie/400953-sprzedaz-sprawdzianow.html> [dostęp: 24.01.2025].

⁵ Refleksyjne myślenie i działanie należy systematycznie rozwijać na wszystkich etapach kształcenia, przy czym dobór technik powinien zostać dopasowany do wieku uczących się oraz ich możliwości percepcyjnych i poznawczych. Proces ten będzie miał zatem inny przebieg wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej, a inny wśród studentów. Wspieranie umiejętności zastanowienia się, rozważania problemu, analizowania go i formułowania wniosków powinno stać się stałym elementem wychowywania i kształcenia, poczynając już od przedszkola, ponieważ dzieci – chociaż czynią to rzecz jasna w sposób odmienny od dorosłych – potrafią dokonywać wnikliwej (stosownie do poziomu ich rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego) interpretacji i ewaluacji zdarzeń.

⁶ Na te kwestie zwrócono także uwagę w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* dla wszystkich etapów edukacyjnych, już w preambule oraz we fragmencie poświęconym kształceniu w zakresie nauczania języka obcego nowożytnego. W *Podstawie programowej* dla szkoły podstawowej (I i II etap edukacyjny) podkreślono wartość czytania „jako umiejętności rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury” (Dz.U. z 2024 r. poz. 996: 4). Z kolei w *Podstawie programowej* dla liceum i technikum (III etap edukacyjny) zwrócono uwagę na następujące umiejętności zdobywane przez uczniów w trakcie kształcenia na tym etapie edukacyjnym: „myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość” (punkt 1); „umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł” (punkt 6) (Dz.U. z 2024 r. poz. 1019: 4). W zakresie nauczania języka obcego nowożytnego znajduje się w *Podstawie programowej* dla II i III etapu edukacyjnego ten sam zapis, tj. „wykorzystanie zajęć z języka obcego nowożytnego do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym, np. przez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna” (Dz.U. z 2024 r. poz. 996: 88; Dz.U. z 2024 r. poz. 1019: 79).

kognitywny i afektywny odbiorców. W artykule przedstawiono rozważania dotyczące refleksyjności i refleksji w edukacji, w tym językowej, oraz walory obcojęzycznych tekstów literackich w kontekście rozwijania refleksji językowo-kulturowej u osób uczących się.

2. Refleksyjność, refleksja – przybliżenie pojęć

Refleksyjność to pojęcie, którego jednoznaczne określenie bywa problematyczne, głównie z uwagi na jego różnorodne interpretacje w języku potocznym. Zdaniem Manfreda Moldaschla wśród wielu słów, które przedostały się z nauki do praktyki, właśnie refleksyjność uchodzi za jedno z najbardziej enigmatycznych – „olśniewająco niejednoznaczne i pozornie oczywiste, naładowane znaczeniem i trywializowane” (Moldaschl 2010: 2, tłum. K.M.)⁷. Innym źródłem nieporozumień jest traktowanie refleksji i refleksyjności synonimicznie, szczególnie w języku potocznym, w którym refleksyjność odnosi się do zdolności ludzi do czynienia własnych myśli i działań przedmiotem refleksji, a słowa *refleksyjność* i *refleksja*, jak podkreśla Edgar Forster, są stosowane bez systematycznego rozróżnienia, aby wyrazić ideę, że istota ludzka jest samoświadomym podmiotem (Forster 2014: 1).

Pomimo że *refleksyjność* i *refleksja* mają te same korzenie etymologiczne, gdyż pochodzą od łacińskich słów *reflexio*, *-onis* (‘zwrócić wstecz’), jak i *reflecto*, *-flexi* (‘odbić, odzwierciedlić’), czy *refluo*, *-fluxi* (‘płynąć wstecz’) (Hałas 2011: 192–193), to jednak ich znaczenie jest nieco inne. *Refleksyjność* jest właściwością, cechą struktur, procesów i systemów, przy czym słowo to może również oznaczać właściwość danych czynności, jak np. procesów myślowych czy stanu świadomości (Moldaschl 2010: 3). *Refleksyjność* bywa definiowana także jako „aktywność poznawcza uwarunkowana podejmowaniem refleksji oraz jako akt zwrotny, powtarzalny (refleksywny)” (Dębska 2020: 27, por. także Sendyka 2015: 7; Sładek 2017: 50–51). Podczas gdy w *refleksyjności* podkreśla się wymiar zwrotny terminu, tak w *refleksji* na pierwszy plan wysuwa się kognitywny komponent tego pojęcia, a to za sprawą poszerzenia znaczenia słowa *refleksja*⁸, pierwotnie

⁷ „Schillernd mehrdeutig und scheinbar selbstverständlich, bedeutungsgeladen und trivial(isiert)” (Moldaschl 2010: 2).

⁸ Ewa Dębska zauważa, że z historycznego punktu widzenia *refleksja* jest pierwotna względem pojęcia *refleksyjność*, które pojawiło się w drugiej połowie XX w. (Dębska 2020: 25, 27) Początkowo obydwa terminy używane były synonimicznie, a z czasem *refleksyjność* zyskała status odrębnego pojęcia. Wypada dodać, że współcześnie nie ma konsensusu wśród teoretyków i badaczy w kwestii zamiennego stosowania tych terminów. W literaturze przedmiotu *refleksyjność* i *refleksja* bywają

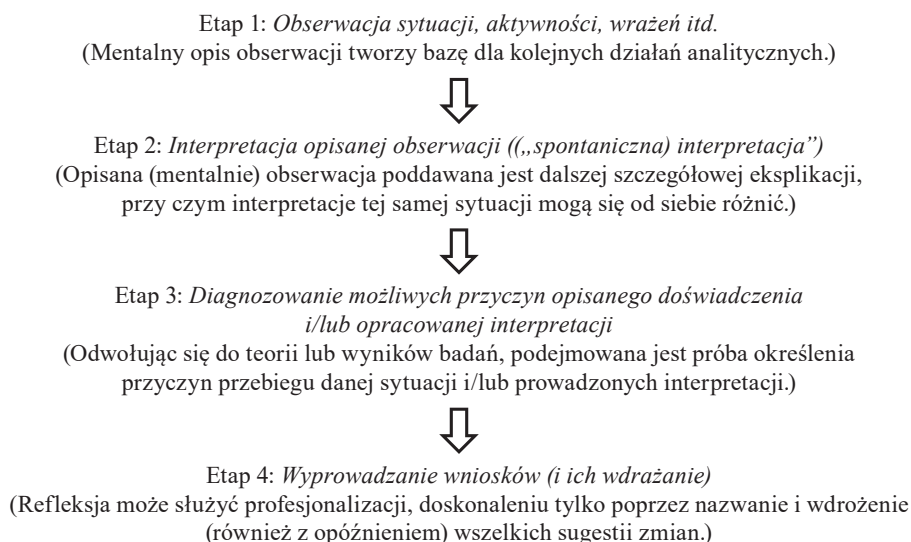
używanego jedynie w obrębie optyki i oznaczającego „odbicie” (światła, dźwięku lub ciepła), o dalsze aspekty, jak zanurzenie w ciągu myśli, rozważanie, kontemplację (Forster 2014: 1). *Refleksja* jest działaniem uświadomionym, nastawionym na dogłębną analizę problemu oraz dystansującym wieloaspektowym rozpatrywaniem go nawiązującym do kartezjańskiego „myślę, więc jestem”. Woronowicz idzie w swoich rozważaniach jeszcze o krok dalej, konkludując, iż „myślenie [...] stanowi w zasadzie synonim życia – kto nie myśli, nie żyje” (Woronowicz 2014: 11), zaś za początek myślenia uznać należy za Deweyem „pewien stan niepewności, zmieszania lub wątpliwości” (Dewey 1909/2024: 20). Cytowany autor dodaje, że „myślenie refleksyjne wymaga zawsze większego lub mniejszego wysiłku, gdyż wymaga przezwyciężenia bezwładu umysłu, który skłania do przyjęcia myśli na podstawie ich wartości powierzchownej” (Dewey 1909/2024: 21).

Refleksja bywa utożsamiana z procesem ustrukturyzowanej analizy, w ramach którego budowany jest pewien rodzaj relacji pomiędzy własną wiedzą, własnymi umiejętnościami, postawami/przekonaniami i/lub dyspozycjami a własnym myśleniem i zachowaniem specyficznym dla danej sytuacji, w celu (dalszego) poszerzania wiedzy, rozwijania postaw i/lub kształtowania myślenia oraz modelowania zachowania (von Aufschnaiter i in. 2019: 148), przy czym nie należy jej ograniczać wyłącznie do samowiedzy, gdyż „jest ona również środkiem kontroli nieprzerwanego strumienia życia społecznego” (Giddens 2003: 41). Dla Henryki Kwiatkowskiej *refleksja* to rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, odznaczający się dociekaniem czegoś, analizowaniem różnych aspektów danego problemu (Kwiatkowska 2008: 64). Źródłem refleksji jest natomiast niepewność oraz wahanie, czyli utrzymanie stanu wątplenia, rezygnowanie z przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych rozważań (Dewey 1909/2024: 21). Za krytyczne atrybuty czy własności refleksji Elżbieta Zawadzka uznaje identyfikację problemu za istotny, szukanie wielu jego rozwiązań, weryfikowanie ich w celu wyboru najlepszej opcji oraz wdrożenie nowego toku postępowania (Zawadzka 2014: 9). W opisanych wyżej ujęciach refleksji na pierwszy plan wysuwa się jej etapowość/stadialność, tj. przechodzenie od jednego sposobu działania do kolejnego (bardziej rozbudowanego). Refleksja oznacza bowiem, co wyraźnie akcentował Dewey, „nie zwykłą kolejność przedstawień po sobie następujących, lecz ich ciągłość, następowanie po sobie w takim porządku, że każde z nich pociąga za sobą następne [...]”. Kolejne ogniwa myślenia

zatem rozgraniczane lub stosowane synonimicznie. Opisuując poglądy i modele innych autorów, stosować będziemy terminologię używaną i preferowaną przez nich.

refleksyjnego wynikają jedne z drugich i wzajemnie się podtrzymują, [...] są ze sobą ściśle związane. [...] Przepływ myśli staje się ich ciągiem, łańcuchem, nicią” (Dewey 2024: 10–11).

Na łamach literatury przedmiotu podejmowano próby uchwycenia przebiegu procesu refleksji, a jedną z nich stanowi propozycja Claudii von Aufschnaiter i in. Autorzy wyodrębnili w procesie refleksji cztery następujące po sobie etapy (von Aufschnaiter i in. 2019: 150–151, zob. schemat 1):



Schemat 1. Przebieg procesu refleksji wg von Aufschnaiter i in. (2019: 150–151, tłum. K.M.)

Refleksja to zatem przejście od zaniepokojenia, wątplenia i niepewności w kierunku rozwiązania problemu, poprzez uruchomienie takich czynności jak poszukiwanie, badanie, testowanie (Dewey 1909/2024: 17), czyli „zadawanie rozumnych pytań o wszystko” (Woronowicz 2014: 33). Kształtowanie refleksyjnego myślenia i działania to proces długoterminowy, który uzależniony jest nie tyle od osób chcących kształtować refleksyjność danej jednostki, ile raczej od niej samej, a więc od tego, czy chce ona wyzbyć się pasywności, przejąć odpowiedzialność za swoje działania, czy chce je monitorować, analizować oraz oceniać w sposób uczciwy i realistyczny (Mihulka 2014: 64). Trzeba mieć jednak świadomość tego, że proces ten może mieć różny przebieg, tzn. nie zawsze przejawia tendencję wzrostową, ale też spadkową czy stagnację, co uzależnione jest od szeregu zmiennych.

W rozważaniach dotyczących refleksji uwaga badaczy skupia się nie tylko na opisie i wyjaśnieniu przebiegu poszczególnych faz procesu refleksji, lecz także

na podejmowaniu próby uchwycenia refleksyjności jako skłonności do refleksji w kategoriach kompetencji. Jednym z modeli, który zasługuje naszym zdaniem na przywołanie w kontekście kształtowania refleksyjnego myślenia i działania u uczniów, jest ramowy model stworzony przez von Aufschnaiter i in. (2019: 150–151). W modelu tym szczególnie istotne w kontekście rozwijania refleksji podczas pracy z obcojęzycznymi tekstami literackimi na lekcji języka obcego jest odniesienie do sytuacyjności zdarzenia i podejmowanych działań. Von Aufschnaiter i in. wyjaśniają, że procesy myślowe charakterystyczne dla sytuacji, które obejmują percepcję, interpretację i procesy decyzyjne, uchodzą za ogniwo łączące dyspozycje danej osoby z konkretnym kontekstem sytuacyjnym, a ich następstwem są określone działania (językowe i niejęzykowe) podejmowane przez nią, które również osadzone są w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (von Aufschnaiter i in. 2019: 152). Model odwołuje się do założenia, że dyspozycje nie determinują bezpośrednio i/lub jednoznacznie działań podejmowanych przez człowieka, gdyż na ostateczny kształt procesów myślowych, które rzecz jasna opierają się na dyspozycjach, mają wpływ również inne czynniki, bezpośrednio wynikające ze specyfiki kontekstu wypowiedzi, co najpełniej odzwierciedla praca z multiperspektywicznymi (obcojęzycznymi) tekstami literackimi.

3. Teksty literackie na lekcji języka obcego – przegląd wybranych koncepcji i stanowisk

Znaczenie tekstów literackich w uczeniu się i nauczaniu języka obcego zmieniało się na przestrzeni lat na skutek nowych założeń i celów formułowanych w poszczególnych metodach nauczania języków obcych, których analiza pozwala na wyodrębnienie dwóch przeciwstawnych stanowisk wobec rangi przypisywanej literaturze w kształceniu językowym. Pierwsze stanowisko odnosi się do założeń metody gramatyczno-tłumaczeniowej, w której obcojęzyczne teksty literackie postrzegane były jako świadectwo duchowych osiągnięć danej wspólnoty językowej odzwierciedlające jej wartości kulturowe, jako najważniejszy/istotny element lekcji oraz jako punkt odniesienia zarówno w kształceniu językowym, jak i kreowaniu osobowości uczących się. Z kolei w metodzie bezpośredniej, audiolingwalnej i audiowizualnej, a przede wszystkim w podejściu komunikacyjnym (warunkującym od początku lat 70. XX wieku⁹ nauczanie języków obcych) obcojęzyczne

⁹ Wypada dodać, że w Polsce przełom komunikacyjny nastąpił dwie dekady później.

teksty literackie uchodziły/uchodzą – w odróżnieniu od tekstów użytkowych – za materiał mało przydatny w procesie przygotowywania uczniów do komunikacji w języku obcym w różnych kontekstach sytuacyjnych w ramach różnorodnych sfer życia społecznego (por. Biebighäuser 2021; Miłułka 2010a; Neuner 1989; Neuner/Hunfeld 1993; Pfeiffer 2001; Rösler 2023; Tsai 2010). To drugie stanowisko krytykował już w latach 90. XX wieku Martin Löschmann, akcentując, że wszystkim rezygnującym z tekstów literackich na lekcji języka obcego „w imię orientacji komunikacyjnej”¹⁰ przyświeca wąskie ujęcie komunikacji (Löschmann 1990: 341, tłum. K.M.). Ponadto przypominał, że każdy tekst literacki jest rezultatem działań językowo-komunikacyjnych, które dodatkowo zostały ukształtowane i wzbogacone przez procesy estetyczne. W taki właśnie sposób postrzegano literaturę w podejściu interkulturowym, w którym akcentowano walory obcojęzycznych tekstów literackich i ich pozytywny wpływ nie tylko na rozwój sprawności językowych i podsystemów języka, lecz także na rozwój umiejętności interpretacji i ewaluacji zdarzeń/zachowań/postaw, dalszy rozwój empatii oraz wzmacnianie motywacji do nauki języka obcego poprzez osobiste zaangażowanie odbiorców (por. także Miłułka 2010a: 18–19). Ta wysoka pozycja tekstów literackich w nauczaniu i uczeniu się języków obcych widoczna była przede wszystkim w teorii, zaś w praktyce skupiano się głównie na pracy z tekstami użytkowymi, które sprzyjały rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej u osób uczących się języka¹¹.

Wzmoczone zainteresowanie tekstami użytkowymi na lekcji języka obcego jest w dużej mierze wynikiem promowania pracy właśnie z tymi tekstami w najważniejszych dokumentach regulujących kształcenie językowe w Polsce, tj. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (dalej ESOKJ 2003) oraz w *Podstawie programowej dla I, II i III etapu edukacyjnego*¹², które, co trzeba wyraźnie podkreślić, opracowane zostały na podstawie założeń podejścia komunikacyjnego. Poniżej przywołano fragmenty ze wspomnianych dokumentów, w których poruszono kwestię tekstów literackich. Analiza ESOKJ (2003) pozwala na konstatację, iż w dokumencie tym przypisano dość małe znaczenie tekstom literackim. Świadczy o tym chociażby rozdział 4.1. *Posługiwanie się językiem* (ESOKJ 2003: 51–55) poświęcony m.in. tekstom,

¹⁰ „Im Namen der kommunikativen Orientierung” (Löschmann 1990: 341).

¹¹ Szerzej na temat tekstów użytkowych i literackich w kontekście nauczania i uczenia się języka obcego przeczytać można w: Admaczak-Krysztofowicz (2003: 93–95) i Bączar (2023: 37–38).

¹² Analizie poddana została najnowsza wersja podstawy programowej, która obowiązuje od 1.09.2024 r. Warto dodać, że w kwestii promowania pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego różnice pomiędzy podstawą programową, obowiązującą do 1.09.2024 r., a aktualną są niewielkie (zob. *Podstawa programowa II; Podstawa programowa III*).

z którymi stykamy się w różnych sferach życia (w sferze prywatnej, publicznej, zawodowej i edukacyjnej), w którym nie pojawiło się ani jedno odniesienie do tekstów literackich. Te zostały uwzględnione dopiero w tabeli dotyczącej poziomu biegłości językowej w kontekście samooceny w odniesieniu do czytania ze zrozumieniem na poziomie B2 („rozumiem współczesną prozę literacką”) oraz C1 („rozumiem długie i złożone teksty informacyjne i literackie, dostrzegając ich zróżnicowanie pod względem stylu”) i C2 („rozumiem z łatwością [...] dzieła literackie”) (ESOKJ 2003: 34). Literatura wspomniana została także w bardzo krótkim rozdziale 4.3.5. *Estetyczne użycie języka*, w którym zamieszczono jedynie ogólny opis działań estetycznych – recepcję, interpretację, mediację i produkcję własną. Zresztą autorzy dokumentu sami stwierdzają, że „ten pobieżny sposób potraktowania tego, co tradycyjnie stanowi główny, często dominujący aspekt kształcenia językowego w liceach i na studiach, tu może wydać się nieco lekceważący” (ESOKJ 2003: 60)¹³. To niedociągnięcie zostało najwyraźniej zauważone przez twórców wspomnianego dokumentu, gdyż w wydany w 2020 roku suplemencie do wersji sprzed dwudziestu lat *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitbad mit neuen Deskriptoren* (dalej GER BB 2020) literatura postrzegana jest jako obszar, który należy uwzględnić w złożonych kontekstach nauczania i uczenia się języków obcych na wszystkich poziomach zaawansowania językowego. Odniesienia do tekstów literackich zamieszczono w rozdziałach dotyczących zarówno recepcji (3.1) – czytanie jako spędzanie wolnego czasu (GER BB 2020: 71–72), produkcji (3.2) – kreatywne pisanie (GER BB 2020: 81–83), jak i mediacji (3.4) – osobista reakcja na teksty kreatywne (włączając literaturę) (GER BB 2020: 127–128) oraz analiza i krytyka tekstów kreatywnych (włączając literaturę) (GER BB 2020: 128–129). W porównaniu z ESOKJ (2003) wspomniany dokument (GER BB, 2020) pozwala na spojrzenie na lekcję języka obcego z szerszej perspektywy uwzględniającej również wartość tekstów literackich w kształceniu językowym. Niemniej trudno nie zgodzić się z Simone Schiedermaier, która stwierdza, że chociaż GER BB (2020) zawiera skale dotyczące czytania tekstów literackich, to jednak pominięto w nich specyfikę tychże tekstów (Schiedermaier 2023: 308). Wynika to z faktu, że skale te opracowane zostały zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego.

W *Podstawie programowej* dla I etapu edukacyjnego odnotować należy brak jakichkolwiek bezpośrednich odniesień do pracy z tekstami literackimi na lekcji

¹³ Krytycznie na temat ESOKJ, nie tylko w kontekście promowania pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego, wypowiadają się m.in. Dobstadt (2020: 188), Gentilin (2020: 79), Riedner/Dobstadt (2023: 72–73), Schiedermaier (2023: 304–308).

języka obcego. Jedynie w punkcie X. *Edukacja językowa, język nowożytny*, w podpunkcie 2.2 znajduje się zapis dotyczący rozumienia bardzo prostych wypowiedzi – uczeń „rozumie sens krótkich wypowiedzi, opowiadań, bajek i historyjek oraz prostych piosenek i wierszyków” (Dz.U. z 2024 r. poz. 996: 48). W ministerialnym dokumencie nie określono jednak, czy chodzi o teksty autentyczne czy dydaktyczne. W *Podstawie programowej* dla II etapu edukacyjnego odniesienia do tekstów literackich znalazły się we wszystkich wariantach dokumentu, przy czym wyrażono je bezpośrednio lub pośrednio we fragmencie *Treści nauczania – wymagania szczegółowe*, punkt III „Uczeń rozumie bardzo proste [wariant II.2.]/ proste [wariant II.1] wypowiedzi pisemne (np. [...] historyjki obrazkowe z tekstem” oraz „teksty narracyjne i literackie)” [wariant II.1] (Dz.U. z 2024 r. poz. 996: 77, 83). W dalszej części dokumentu – *Warunki i sposób realizacji* – znalazł się w punkcie 6 zapis dotyczący wykorzystywania na lekcjach języka obcego „autentycznych materiałów źródłowych (zdjęć, filmów, nagrań audio, tekstów)” (Dz.U. z 2024 r. poz. 996: 87), z którego jednak nie wynika jednoznacznie, o jakie teksty autentyczne chodzi. Punkt 8 zawiera z kolei pewne wskazówki dla nauczycieli, które dotyczą m.in. pracy z obcojęzycznymi tekstami literackimi: „Nauczyciele powinni zachęcać uczniów do pracy własnej z wykorzystaniem filmów, zasobów Internetu, książek (np. uproszczonych lektur), [...]. W szkole powinny być organizowane wydarzenia związane z językami obcymi nowożytnymi, np. [...] seanse filmowe, spotkania czytelnicze, [...] zajęcia teatralne” (Dz.U. z 2024 r. poz. 996: 88). W tym miejscu należy zaznaczyć, że w *Podstawie programowej* dla liceum i technikum (III etap edukacyjny) zapisy dotyczące tekstów literackich są zbieżne z informacjami zawartymi w *Podstawie programowej* dla II etapu edukacyjnego, które przedstawione zostały powyżej¹⁴.

Podsumowując, zarówno w ESOKJ (2003) i w dołączonym do niego suplemencie (GER BB 2020), jak i w *Podstawie programowej* odniesienia do tekstów literackich (bardzo ogólnie i niejednoznacznie sformułowane) pojawiają się rzadko. Brak w analizowanych dokumentach również jakichkolwiek wskazówek natury praktycznej (dotyczących wyboru tekstu literackiego i sposobów pracy z nim) dla nauczycieli, którzy chcieliby włączyć w swoje lekcje teksty fikcyjne¹⁵.

¹⁴ Por. *Podstawa programowa*, wariant III.1.P (Dz.U. z 2024 r. poz. 1019: 50); wariant III.1.R (Dz.U. z 2024 r. poz. 1019: 57); wariant III.2.0 (Dz.U. z 2024 r. poz. 1019: 68); wariant III.2. (Dz.U. z 2024 r. poz. 1019: 73–74) oraz *Warunki i sposób realizacji* – punkty 7 i 8 (Dz.U. z 2024 r. poz. 1019: 78–79).

¹⁵ Powierzchnowe potraktowanie tekstów literackich w ESOKJ (2003) oraz w *Podstawie programowej* (w tym wypadku mamy na myśli podstawy programowe obowiązujące do 2024 r.) znalazło odzwierciedlenie w podręcznikach do nauki języków obcych, których analizy pokazały, że teksty

Do elementarnego przesunięcia punktu ciężkości w kwestii postrzegania tekstów literackich przekonują natomiast dydaktycy języków obcych, za sprawą których zmieniła się na przestrzeni lat nie tylko ranga tekstów literackich w kształceniu językowym (zostały one zauważone w GER BB), lecz także sposoby pracy z nimi na lekcji języka obcego¹⁶, chociaż podejmowane przez nich inicjatywy uznać należy wciąż za wydarzenia jednostkowe. Obecnie preferowane szerokie, wieloaspektowe pojmowanie tekstów literackich (od tekstów drukowanych, poprzez teksty audio i teksty audiowizualne w postaci modnych podcastów lub vodcastów aż po teksty cyfrowe) umożliwia włączenie tychże tekstów z ich specyfiką i różną medialnością w złożoną strukturę wydarzeń dydaktycznych, przy czym punkt wyjścia współczesnych debat dotyczących kształcenia językowego stanowią teksty literackie same w sobie, a nie, jak dotychczas, sposoby ich adaptacji na potrzeby kształcenia językowo-kulturowego (Hille/Schiedermaier 2021: 7). Problem ten zauważa również Olivetta Gentilin, która akcentuje, że do tej pory funkcje literatury ograniczały się z jednej strony do przekazywania treści kulturoznawczych oraz informacji o sposobach życia, z drugiej zaś służyły przede wszystkim poznawczemu przyswajaniu języka (Gentilin 2020: 90–91). To powodowało, że praca z tekstami literackimi przebiegała w taki sam sposób jak z tekstami nieliterackimi, pomimo że teksty literackie otwierają nowe możliwości pracy z tekstem, które wychodzą poza to, co rzeczowe i jednoznaczne, i podkreślając indywidualizm jednostki, uświadamiają osobom uczącym się różnorodność i złożoność ludzkiej percepcji oraz uwrażliwiają na odmienne postrzeganie rzeczywistości. Istotne w tym procesie są zatem zarówno tekst literacki, dający dużą swobodę interpretacyjną, jak i jego odbiorcy. Ich uwikłanie w różnorakie konteksty (wynikające z odmiennej wiedzy, różnorodnych emocji, wspomnień, fantazji, pragnień, ale i tożsamości) należy zdaniem Claire Kramersch uwzględnić w nauczaniu języków obcych, ponieważ komunikacja międzyludzka nie może być postrzegana „jedynie” jako wypowiedzenie stosownego słowa do właściwej osoby w odpowiedni sposób (Kramersch 2006: 251).

Na pierwszy plan podczas pracy z (obcojęzycznymi) tekstami literackimi na lekcjach języka obcego wysuwa się zatem oprócz literalności (dosłowności), dyskursywności, emocjonalności i medialności także otwartość interpretacyjna, którą Hannes Schweiger łączy z fundamentalną obcością literatury (Schweiger

literackie stanowią w nich jedynie śladową ilość (por. m.in. Adamczak-Krysztofowicz/Miłułka 2019: 288–292; Bączar 2023: 40; Chmiel-Bożek 2023: 20, 24; Miłułka 2012: 130, 142).

¹⁶ Bardzo ciekawe nowsze propozycje pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego omówione zostały m.in. przez następujących autorów: Byram/Kramersch (2008), Chmiel-Bożek (2023), Gentilin (2020), Hille (2020), Miłułka D. (2017), Miłułka K. (2010b), Miłułka/Głuszko-Boczoń (2024).

2013: 61). Oznacza to, że literatura zawsze pozostaje bardziej lub mniej obca dla wszystkich czytelników, niezależnie od tego, czy tekst napisany został w języku pierwszym, drugim czy obcym dla danego odbiorcy. Szerokie spektrum interpretacji tej samej sytuacji ukazanej w tekście przez czytelnika pod wpływem wielu zmiennych powoduje, że trudno mówić o jednej „właściwej” interpretacji. Pracę z tekstami literackimi należy zatem rozumieć jako proces, który nigdy się nie kończy, ponieważ, jak zauważają Michael Dobstadt i Renate Riedner, przypisywanie znaczenia przybiera formę gry polegającej na konstytuowaniu i zawieszaniu znaczenia (Dobstadt/Riedner 2021: 398), którą to Kramsch określa mianem symbolicznej gry o władzę¹⁷ i dodaje, że z uwagi na fakt, iż historie kulturowe i oczekiwania społeczne zależą od czasu, miejsca i pozycji podmiotu, język nie jest systemem neutralnym (Kramsch 2016). Znaki składające się na język są raczej wykorzystywane jako obiekty do konstruowania znaczeń, stawiania roszczeń i pozycjonowania siebie w relacjach z innymi i samym sobą w określonym czasie. Nietrudno więc wyobrazić sobie symboliczną grę o władzę, w której użytkownicy języka znajdują się za każdym razem, gdy wchodzą w interakcje z innymi.

Dzięki literaturze osoby uczące się mogą komunikować się nie tylko z innymi, realnymi, lecz także wyobrażonymi osobami oraz postaciami, którymi chciałoby się stać (Kramsch 2006: 251). I właśnie w sposobności konfrontowania znanej rzeczywistości ze światem możliwym, a także niemożliwym tkwi zdaniem Kaspára H. Spinnera najsilniejszy efekt refleksyjny dzieł sztuki, w tym tekstów literackich (Spinner 2008: 16–17). Doświadczenie estetyczne jako doświadczenie

¹⁷ Symboliczna władza to jeden z trzech wymiarów języka jako systemu symbolicznego, które wyróżniła Kramsch w obrębie kompetencji symbolicznej obok reprezentacji symbolicznej i działania symbolicznego (Kramsch 2011: 357). Użytkownicy języka manipulują znakami w celu tworzenia i przekazywania znaczeń, co wynika z pluralistycznej natury znaków zakodowanych w języku. Ta pluralistyczna natura oferuje możliwość konkurowania i walczenia o różne znaczenia, które są zakorzenione w kulturze i w oczekiwaniach społecznych. Gdy zatem uwzględnimy te dwa komponenty ukryte niejako za słowami, a w rezultacie stosowny dobór słów jako działanie *per se*, to wówczas jesteśmy konfrontowani z symboliczną mocą/władzą, która osadzona jest w samym języku i z którą stykamy się również podczas jego użycia. Aby ukazać istotę władzy symbolicznej, Kramsch zwraca uwagę na jej cechy. Władza symboliczna jest rozproszona (nie należy do nikogo w szczególności, lecz jest sprawowana przez wszystkich), relacyjna (nie może być sprawowana bez zaangażowania i zgody innych osób), przymusowa (zmusza rozmówców do jej uwzględnienia w rozmowie i podjęcia decyzji, jak poradzić sobie w sytuacji, gdy inne znaczenie lub stanowisko jest im narzucane przez innych rozmówców) oraz pozornie naturalna, neutralna i korzystna (Kramsch 2016: 524–525). Podsumowując, władza symboliczna jest zatem zasadą konstytuującą życie społeczne, sposobem konstruowania rzeczywistości, klasyfikowania, kontrolowania i dyscyplinowania wiedzy, a także ciała i myśli ludzi. Wypada dodać, że pojęcie *władza symboliczna* użyte zostało już wcześniej przez Foucault (1977) oraz Bourdieu (1991). Więcej informacji na temat różnorodnych oblicz władzy symbolicznej, a także licznych przykładów symbolicznej gry o władzę można znaleźć w tekście Kramsch (2016).

odmienności pobudza do refleksji, która jest ściśle związana z uważną percepcją, emocjami i wyobraźnią. Poprzez literaturę osoby uczące się języka mogą poznać pełen jego potencjał w zakresie nadawania znaczeń. Wyobraźnia literacka (rozwijana na wszystkich poziomach zaawansowania językowego), ale też, jak dodają William Heidenfeldt i Kimberly Vinall, krytyczna kreatywność uczących się języka obcego, umożliwiającą im przekraczanie wyraźnych i uporządkowanych granic myśli i ekspresji, stanowią fundament rozwoju kompetencji symbolicznej (Heidenfeldt/Vinall 2017: 6–7). Nabycie tej umiejętności pozwala uczącym się na rozpoznanie historycznego kontekstu wypowiedzi i ich intertekstualności, na kwestionowanie uprzednio ustalonych kategorii oraz umiejscawianie ich w kontekstach historycznych i subiektywnych (Kramersch 2011: 359), na tworzenie alternatywnych rzeczywistości, ale też na złożone spojrzenie na język poprzez refleksję nad procesami tworzenia znaczeń, uwzględnienie wieloznaczności oraz na tworzenie i prowadzenie tzw. wielojęzycznej gry (Kramersch 2006: 251, Kramersch/Whiteside 2008: 667)¹⁸.

Szeroka wizja literatury w dydaktyce języka obcego pociąga za sobą nowe modele pracy z tekstami literackimi na lekcjach, które nie ogniskują się tylko na chronologicznej sekwencji poszczególnych etapów, lecz także na ich funkcjach i celach (Hille/Schiedermaier 2021: 234). Powoduje to, że wychodzą one poza tradycyjne ramy pracy z obcojęzycznymi tekstami literackimi, które preferowane były w poprzednich dekadach i opierały się na schemacie aktywności

- faza 1: przed czytaniem/słuchaniem/oglądaniem,
- faza 2: w trakcie czytania/słuchania/oglądania
- faza 3: po zakończeniu czytania/słuchania/oglądania.

Modele te służyły w głównej mierze rozwijaniu sprawności językowych i podsystemów języka, a w znacznie mniejszym stopniu interpretacji tekstu literackiego. We współczesnych koncepcjach daje się zauważyć pewną zmianę paradygmatu, gdyż w pierwszej kolejności praca z tekstami literackimi ma na celu rozwijanie umiejętności dyskursywnych uczących się, co daje się zauważyć np. w trójfazowym modelu zaproponowanym przez Schiedermaier (2015: 50–51; zob. także Hille/Schiedermaier 2021: 235–236).

¹⁸ Doświadczenia estetyczne (wpisujące się w holistyczne uczenie się na lekcji języka obcego) powodują zatem nie tylko wyostrenie i poszerzenie percepcji uczących się, lecz także stwarzają różnorodne możliwości produkcji językowej w formie rozmów, dyskusji, tworzenia kreatywnych i analitycznych tekstów na temat narracji literackich, scen teatralnych czy przedstawień (Schweiger 2023: 80).

Faza 1: *Spotkanie z tekstem*

W fazie tej odbywa się pierwszy kontakt uczniów z tekstem literackim bez wcześniejszego leksykalnego wprowadzenia w tematykę tekstu, które jest charakterystyczne dla działań wstępnych przed czytaniem/słuchaniem/oglądaniem. Brak wspomnianych aktywności może powodować, że to pierwsze zetknięcie z tekstem będzie odbierane przez uczniów jako trudne, wymagające czy nawet irytujące. Założeniem tej fazy nie jest realizacja celów językowych, lecz uświadomienie sobie przez uczniów obrazowości tekstu w specjalnie niekierowanym początkowym spotkaniu, które jest racjonalizowane przez samych uczniów w formie np. prezentacji lub dyskusji w tandemie lub mniejszej czy większej grupie. Takie działania wynikają z faktu, że teksty literackie nie przekazują informacji, lecz raczej przedstawiają sytuacje przemawiające do wyobraźni czytelnika, który może łączyć je z konkretnymi sytuacjami.

Faza 2: *Negocjowanie różnych wariantów rozumienia tekstu*

W centrum drugiej fazy znajduje się odniesienie tekstów literackich do różnych możliwych kontekstów, co otwiera dodatkowe pole do refleksji. Uczący się mają zatem do czynienia ze wszystkimi wymiarami tekstu, z jego wieloznacznością, ze strategiami estetycznymi oraz procesami tworzenia znaczeń i możliwościami odbioru. W fazie tej nacisk kładziony jest na uwrażliwienie uczących się na wieloznaczność i otwartość tekstów literackich, która pociąga za sobą nierozstrzygalność procesów interpretacji. Schiedermaier przestrzega przed tym, aby kontekstualizacji tekstów literackich nie rozumieć jako wiernego odzwierciedlania rzeczywistości kulturowej i społecznej, która następnie jest „tylko” rekonstruowana przez uczących się podczas pracy z tekstem oraz dodaje, że dystans pomiędzy tekstem a kontekstem zachęca do znacznie głębszej refleksji (Schiedermaier 2015: 50–51).

Faza 3: *Korzystanie z sieci tekstów*

Fazę trzecią charakteryzuje skupienie się na innych tekstach, połączonych tematycznie z omawianym tekstem literackim, przy czym teksty te mogą wzmacniać, osłabiać, rozszerzać lub modyfikować poszczególne konteksty dyskursu (Schiedermaier 2015: 51). Omawiany tekst analizowany jest w interakcji z innymi tekstami, a zatem jego interpretacja przebiega w szerszym kontekście, co jeszcze bardziej potęguje jego niejednoznaczność i otwartość oraz skłania do pogłębionej refleksji i dyskusji w klasie.

Analiza przedstawionego wyżej trójfazowego modelu pozwala na konstatację, że praca z obcojęzycznymi tekstami literackimi wymaga od uczących się języka

(i to w obrębie każdej z faz) indywidualnego zaangażowania, wyjścia poza schemat automatycznego nadawania znaczenia, włączenia myślenia wieloaspektowego i otwartości interpretacyjnej.

4. Wnioski końcowe

Rozwijanie umiejętności refleksyjnego myślenia u uczniów/studentów to swoiste antidotum na automatyczne i szablonowe działania. Zachęcenie osób uczących się do argumentacyjnej rozmowy, konstruktywnej krytyki oraz do wyrażania (nazywania i opisu) emocji własnych i innych wzmacnia ich pewność siebie oraz otwartość wobec innych zachowań i postaw, jednak, pomimo starań profesjonalnych i zaangażowanych nauczycieli, młodzi ludzie nie zawsze chętnie uczestniczą w tego typu dyskursach, gdyż nie każdego człowieka cechuje emocjonalny ekshibicjonizm. Taka postawa wynika najczęściej z cech osobowościowych uczących się oraz jest podyktowana chęcią wtopienia się w grupę, nieprezentowania subiektywnych doświadczeń i przeżyć oraz lękiem przed niemożnością wyrażenia swoich intencji komunikacyjnych w języku obcym (zob. także Surkamp/Freitag-Hild 2022: 274).

Bardzo pomocne pod tym względem są teksty literackie, które umożliwiają mówienie o sprawach ważnych, niekiedy kontrowersyjnych, o emocjach pozytywnych i negatywnych z perspektywy innych osób. Wcielenie się w bohatera utworu pozwala uczniowi na wyrażenie swojej opinii, zajęcie stanowiska i ocenę jakby w imieniu danej postaci literackiej i w dodatku bez obawy, że pozostali uczniowie odbiorą tę wypowiedź jako wyraz przekonań konkretnego ucznia. Takie działania umożliwiają uczniom wrażliwym, nieśmiałym i bojaźliwym prowadzenie pogłębianych dyskusji oraz artykułowanie własnych poglądów i opisywanie stanów emocjonalnych nie jako Ja, lecz jako ktoś inny. Ponadto wraz ze wzrostem swobody wyrażania własnych odczuć i sądów obniża się lęk językowy u osób uczących się języka obcego. Praca z obcojęzycznymi tekstami literackimi na lekcji języka obcego sprzyja zatem nie tylko doskonaleniu szeroko rozumianej kompetencji językowej u uczących się, lecz także rozwijaniu refleksyjności, a poprzez osobiste zaangażowanie uczniów w wydarzenia dydaktyczne kreowaniu ich osobowości i tożsamości. Nasze wieloletnie doświadczenie zawodowe w pracy ze studentami filologii obcych oraz spostrzeżenia z warsztatów językowych prowadzonych w szkołach pozwalają na stwierdzenie, że praca z obcojęzycznymi multimodalnymi (wieloperspektywicznymi) tekstami literackimi wspiera zarówno rozwój wyżej wspomnianych kompetencji/umiejętności/dyspozycji, jak i motywuje do nauki i/lub po prostu sprawia radość oraz daje satysfakcję.

Dz.U. z 2024 r. poz. 996 – Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf> [dostęp: 5.09.2024].

Dz.U. z 2024 r. poz. 1019 – Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240001019/O/D20241019.pdf> [dostęp: 5.10.2024].

Adamczak-Krysztowicz, S. (2003), *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Landes- und Kulturkunde-Vermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Dr. Kovač.

Adamczak-Krysztowicz, S./Mihulka, K. (2019), *Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych*. Neofilolog 52/2: 281–297.

AS (2021), *Nowoczesne ściąganie w szkołach. Uczniowie kupują rozwiązane sprawdziany. Minister Czarnek: Będziemy przeciwdziałać*. https://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/7,79351,26656671,nowoczesne-sciagania-w-szkoлах-uczniowie-kupuja-rozwiazane.html [dostęp: 24.01.2025].

Bączar, K. (2023), *O tekstach autentycznych w nauczaniu języka obcego w szkole średniej*. Języki Obce w Szkole 2: 35–42.

Biebighäuser, K. (2021), *Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts*. W: Altmayer, C./Biebighäuser, K./Haberzettl, S./Heine, A. (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler: 233–252.

Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Byram, K./Kramsch, C. (2008), *Why Is It so Difficult to Teach Language as Culture?* The German Quarterly 81/1: 20–34.

Chmiel-Bożek, H. (2023), *Jeśli nie tekst literacki, to co? O literaturze na lekcjach drugiego języka obcego na przykładzie języka francuskiego*. Języki Obce w Szkole 1: 17–25. DOI: 10.47050/jows.2023.1.17-25.

Chrost, M. (2017), *Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie*. Studia Paedagogica Ignatiana 20/2: 131–144. DOI: 10.12775/SPI.2017.2.006.

Czarnek reaguje na doniesienia o nowych formach ściągania. „Będziemy przeciwdziałać” (2021), <https://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2021-01-03/czarnek-reaguje-na-doniesienia-o-nowych-formach-sciagania-bedziemy-przeciwdzialac/> [dostęp: 24.01.2025].

Dewey, J. (1909/2024), *Jak myślimy?* Przeł. Bastgenówna, Z. Kraków: vis-à-vis.

Dobstadt, M. (2020), *Reflexiv-ironisches Erzählen als didaktisches Prinzip eines zeitgemässen Fremdsprachenunterrichts*. W: Riedner, R./Schiedermaier, S. (Hrsg.), *Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive*. München: Iudicium: 186–203.

Dobstadt, M./Riedner, R. (2021), *Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. W: Altmayer, C./Biebighäuser, K./Haberzettl, S./Heine, A. (Hrsg.), *Handbuch*

- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden.* Berlin: J.B. Metzler: 394–411.
- Dębska, E. (2020), *Profil refleksyjności i typy karier. Perspektywa poradnicza.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ehlers, S. (1998), *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache.* Tübingen: Narr.
- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli. https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf.
- Forster, E. (2014), *Reflexivität.* W: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.), *Wörterbuch der pädagogischen Anthropologie.* Weinheim: Beltz: 1–6. https://www.researchgate.net/publication/312805402_Reflexivitat [dostęp: 12.01.2025].
- Foucault, M. (1977), *Discipline and Punish.* Trans. Sheridan, A. New York: Vintage.
- Gentilin, O. (2020), *Ein Unterrichtskonzept für die vergleichende Analyse literarischer und nicht-literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht.* W: Riedner, R./Schiedermair, S. (Hrsg.), *Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive.* München: Iudicum: 79–96.
- GER BB = *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband* (2020). Stuttgart: Klett.
- Giddens, A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizmu.* Przeł. Amsterdamski, S. Poznań: Zys i S-ka.
- Grinberg, A./Kałach, M. (2013), *Uczniowie kupują klasówki przez internet.* Dziennik Łódzki (15 stycznia). <https://dzienniklodzki.pl/uczniowie-kupuja-klasowki-przez-internet/ar/739603> [dostęp: 24.01.2025].
- Hałas, E. (2011), *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej.* Zagadnienia Naukoznawstwa 188: 191–202.
- Heidenfeldt, W./Vinall, K. (2017), *Introduction to the Special Issue. Symbolic Competence: From Theory to Pedagogical Practice.* L2 Journal 9/2: 3–11.
- Hille, A. (2020), *„Versuch eines Happy Ends ...“ (Erinnerungen) Erzählen in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache.* W: Riedner, R./Schiedermair, S. (Hrsg.), *Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive.* München: Iudicum: 115–132.
- Hille, A./Schiedermair, S. (2021), *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- https://forum.gazeta.pl/forum/w,46,120743176,120743176,czy_kupowanie_testow_z_angielskiego_z_odp_jest_ok.html [dostęp: 24.01.2025].
- https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,163006261,163006261,Kupowanie_testow_i_wysyp_geniuszy.html [dostęp: 24.01.2025].
- https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,163936245,163936245,Kupowanie_testow_to_normalny_preceder.html [dostęp: 24.01.2025].
- <https://forumprawne.org/prawo-autorskie/400953-sprzedaz-sprawdzianow.html> [dostęp: 24.01.2025].
- Igielska, B. (2021), *Dla ucznia prawo, dla nauczyciela sugestia – sprzedaż nauczycielskich materiałów bez pozanowania praw autorskich.* <https://www.prawo.pl/oswiata/handel-materialami-dla-nauczycieli-w-internecie-a-prawo-autorskie,510292.html> [dostęp: 24.01.2025].
- Karolak, Cz. (1999), *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych.* Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Kopaliński, W. (2000), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem.* Warszawa: Świat Książki.
- Kramsch, C. (2006), *Communicative Competence to Symbolic Competence.* The Modern Language Journal, Summer 90/2: 249–252.

- Kramsch, C. (2011), *The Symbolic Dimension of the Intercultural*. Language Teaching 44/3: 354–367. DOI: 10.1017/S0261444810000431.
- Kramsch, C. (2016), *The Multiple Faces of Symbolic Power*. Applied Linguistics Review 7/4: 517–529. DOI: 10.1515/applirev-2016-0023.
- Kramsch, C./Whiteside, A. (2008), *Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence*. Applied Linguistics 29/4: 645–671. DOI: 10.1093/applin/amn022.
- Kwiatkowska, H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Löschmann, M. (1990), *Literarische Texte und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. W: Ehnert, R./Schröder, H. (Hrsg.), *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang: 337–351.
- Mihułka, D. (2017), *Tekst literacki pomostem w procesie poznawania siebie i Innych*. Języki Obce w Szkole 1: 102–108.
- Mihułka, K. (2010a), *Teksty literackie na lekcji języka obcego – strata cennego czasu czy ciekawe doświadczenie?* Języki Obce w Szkole 3: 14–22.
- Mihułka, K. (2010b), *Interakcja własne vs. (obce) inne podczas interpretowania obcojęzycznych tekstów literackich na lekcji języka obcego*. Studia Niemcoznawcze 46: 591–603.
- Mihułka, K. (2012), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a polska rzeczywistość*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihułka, K. (2014), „*Nie lubię Niemców, bo nie*” – o autorefleksji w postrzeganiu innych. Neofilolog 42/1: 63–76.
- Mihułka, K./Gluszek-Boczoń, E. (2024), *Eindrucks- und Urteilsbildung bei der Begegnung mit Afrikaner:innen. Impulse für die Dekonstruktion von rassistischen Stereotypen und Vorurteilen im DaF-Unterricht für Fortgeschrittene in Polen anhand ausgewählter Kurzgeschichten von André Ekama*. Acta Germanica: German Studies in Africa 52/1: 142–167.
- Moldaschl, M. (2010), *Was ist Reflexivität?* Papers and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management (BWL IX), Chemnitz University of Technology 11: 1–28.
- Neuner, G. (1989), *Methodik und Methoden: Überblick*. W: Bausch, K.R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen-Basel: A. Francke: 145–153.
- Neuner, G./Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Kassel: Langenscheidt.
- Olejak, K. (2021), *30 zł za sprawdzian, 60 zł za kolokwium. „Semestr z matmy zaliczony”*. <https://tygodnik.polsatnews.pl/news/2021-01-30/30-zl-za-sprawdzian-60-zl-za-kolokwium-semestr-z-matmy-zaliczony/> [dostęp: 24.01.2025].
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Podstawa programowa II* – Podstawa programowa od września 2024. Język obcy nowożytny II etap edukacyjny. Klasy IV–VIII. https://egis.com.pl/files/65fe0196/2_podstawa_progr_od_wrzesnia_2024_szk_podst_kl_4-8.pdf [dostęp: 11.05.2025].
- Podstawa programowa III* – Podstawa programowa od września 2024. Język obcy nowożytny III etap edukacyjny – Liceum i technikum. Wariant III.1.R. https://egis.com.pl/files/47107f6b/4_podstawa_progr_od_wrzesnia_2024_loit_iii.1.r.pdf [dostęp: 11.05.2025].
- Riedner, R./Dobstadt, M. (2023), *Kreativ-poetische Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft als Zielhorizont eines literarisch fundierten DaF/DaZ-Unterrichts*. W: Dengscherz, S./Schweiger, H./Reitbrecht, S./Sorgner, B. (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben*. Band 2: *Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt: 65–78.
- Rösler, D. (2023), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schiedermaier, S. (2015), *Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache*. W: Dobstadt, M./Dvorecky, M./Mandl, E./Navas de Pereira, G./Rieder, R. (Hrsg.), *IDT 2013*.

- Band 3.2: *Kultur, Literatur, Landeskunde*. Sektionen E5, E8. Bozen-Bolzano: Universitz Press: 47–58.
- Schiedermaier, S. (2023), *Symbolic competence, agility, cultural literacy – US-amerikanische Diskussionen zum Potenzial literarischer Texte und empirische Perspektiven auf literaturdidaktische Praxen und diskurssensible Lektüren*. W: Hille, A./Schiedermaier, S. (Hrsg.), *Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium: 304–329.
- Schinschke, A. (1995), *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß: Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Narr.
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schweiger, H. (2013), *Kulturbezogenes Lernen mit Literatur*. ÖDaF-Mitteilungen 29/2: 61–77. DOI: 10.14220/odaf.2013.29.2.61.
- Schweiger, H. (2023), *Ästhetisches Lernen als kulturreflexives Lernen. Wege zu kritischer Partizipationsfähigkeit*. W: Dengscherz, S./Schweiger, H./Reitbrecht, S./Sorger, B. (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben*. Band 2: *Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt: 79–91.
- Sendyka, R. (2015), *Od kultury „ja” do kultury „siebie”. O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*. Kraków: Universitas.
- Sladek, A. (2017), *Rola refleksyjności w kontekście procesu autokreacji ludzi dorosłych*. W: Paszenda, I. (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*. T. 2: *Refleksyjność w codziennosci edukacyjnej*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego: 47–61.
- Spinner, K.H. (2008), *Perspektiven ästhetischer Bildung. 12 Thesen*. W: Vorst, C./Grosser, S./Eckhardt, J./Burrichter, R. (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt a. M.: Peter Lang: 9–23.
- Surkamp, C./Freitag-Hild, B. (2022), *Wie lässt sich ein aktuelles Verständnis von Kultur methodisch-didaktisch umsetzen? Einführung in das Panel ‘Wie?’* W: König, L./Schädlich, B./Surkamp, C. (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin: Metzler: 269–281.
- Tsai, N. (2010), *Tekst literacki a metody nauczania języków obcych*. Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 17: 395–404.
- Urbanowicz, A. (2019), *MAMO, KUP MI PIĄTKĘ! Poza etyką, jest jeszcze problem natury prawnej – kto stoi za „wyciekami” testów?* Tygodnik Zamojski 40 (2 października). <https://www.tygodnikzamojski.pl/artukul/101924/mamo-kup-mi-piatke.html> [dostęp: 24.01.2025].
- von Aufschnaiter, C./Fraij, A./Kost, D. (2019), *Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Herausforderung Lehrer_innenbildung (HLZ) 2/1*: 144–159. DOI: 10.4119/hlz-2439.
- Woronowicz, W. (2014), *Inspiracje edukacji refleksyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Zawadzka, E. (2014), *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji*. Neofilolog 43/1: 7–23.