

*Małgorzata Pasieka*

**CO CZYTAĆ? CZYLI O TEKSTACH  
DLA ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH**

Zastanawiając się nad tym, co powinni czytać średnio zaawansowani studenci uczący się języka polskiego jako obcego, należy najpierw odpowiedzieć sobie na pytanie: co to znaczy – być średnio zaawansowanym? Oczywiście, można i należy odwołać się w tym wypadku do ustaleń programu gramatyczno-syntaktycznego Władysława Miodunki<sup>1</sup> oraz ilościowych badań słownictwa dokonanych przez zespół Z. Kurzowej<sup>2</sup>. Jednak do grupy średnio zaawansowanej należą z jednej strony studenci, którzy opanowali dopiero materiał przewidziany dla grupy początkujących, „awansując” tym samym do grupy średniej, z drugiej zaś ci, którzy są już bliscy przejścia do grupy wyższej. Wiadomo, że podział jedynie na trzy poziomy znajomości języka jest niedoskonały i wymaga dodatkowego podziału na podgrupy. Nie dotyczy to oczywiście wyłącznie języka polskiego. Obserwując rozwiązania dokonywane przez różne instytucje zajmujące się np. nauczaniem języka niemieckiego czy angielskiego widzimy, że przy poziomach głównych pojawiają się poziomy dodatkowe, np. średni/grupa 1, 2, 3 itp.

Dla każdego z tych subpoziomów powinny być stosowane teksty o różnym stopniu trudności. Ponieważ teksty autentyczne są na ogół dość skomplikowane, lektor musi korzystać także z tekstów preparowanych bądź adaptowanych. W praktyce podręcznikowej dla poziomu średniego występują na ogół teksty mieszane, tj. preparowane (część dialogowe) oraz autentyczne (część narracyjne). W praktyce lektorskiej wykorzystuje

---

<sup>1</sup> *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 1993.

<sup>2</sup> *Programy...*, red. W. Miodunki, za: *Badaniami nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*, red. Z. Kurzowa, oprac. zespół, Warszawa-Kraków 1991.

się teksty zamieszczone w podręcznikach, wyborach tekstów oraz te wybierane i opracowywane indywidualnie. Przykładem tych ostatnich może być np. autentyczny tekst literacki, opracowany pod kątem słownikowym (wyeksponowanie potrzebnego słownictwa i związków frazeologicznych, opracowanie przykładów objaśniających nowe słowa oraz ćwiczeń pozwalających na zastosowanie tychże słów w odpowiednim kontekście), gramatycznym (wskazanie struktur gramatycznych oraz zilustrowanie ich odpowiednimi przykładami) i tekstowym (opracowanie pytań do tekstu, zdań typu prawda/nieprawda) czy też adaptowany tekst publicystyczny, opracowany w podobny sposób.

Pierwsza grupa tekstów, jaką chciałabym się pokrótce zająć, to teksty przeznaczone do celów glottodydaktycznych, zamieszczone w trzech podręcznikach do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych: *Uczymy się polskiego. Teksty* B. Bartnickiej i innych<sup>3</sup>, *Od słowa do słowa*<sup>4</sup> E. Gałdyn i H. Zwolskiego oraz *Mów do mnie jeszcze*<sup>5</sup> W. Martyniuka. Każdy z autorów zamieszcza zarówno teksty preparowane (dialogowe i narracyjne), jak i oryginalne: utwory poetyckie, opowiadania, felietony, wywiady itd. W podręczniku Bartnickiej odnajdujemy preparowane teksty o charakterze sytuacyjnym np. *Powrót z wakacji* oraz informacyjnym np. *Kraków*. Język tekstów ilustrujących typowe sytuacje życiowe zbliżony jest do polszczyzny mówionej, np. „A coście wy robili w czasie urlopu?”, „Gdzieście byli w lecie”<sup>6</sup>, natomiast teksty informacyjne utrzymane są w stylu popularnonaukowym, np. „był to jednocześnie okres bujnego rozwoju kultury, który osiągnął swój szczyt w wieku XVI”<sup>7</sup> i przypominają podręcznikowe czytanki dla młodszych dzieci szkolnych. Większą trudność sprawiają tu studentom obcojęzycznym problemy leksykalne niż składniowe.

Teksty bardziej złożone znajdziemy w podręczniku do nauki czytania *Od słowa do słowa*. Pewne fragmenty krótkich tekstów preparowanych są nieraz na tyle skomplikowane, iż wydają się odpowiedniejsze dla studentów bardziej zaawansowanych, np. „Pan Jan, który mieszkał piętro niżej, zauważył to po odgłosach ciężkich kroków na schodach, podekscytowanych głosach i hałasie wydobywającym się z magnetofonu nastawionego na cały regulator”<sup>8</sup>. Podobnie ma się sprawa z niektórymi fragmentami przytoczonych

<sup>3</sup> B. Bartnicka, G. Dąbkowski, W. Jekiel, *Uczymy się polskiego. Teksty*, Kielce 1994.

<sup>4</sup> E. Gałdyn, H. Zwolski, *Od słowa do słowa. Wybór tekstów do nauczania cudzoziemców języka polskiego*, Warszawa 1988.

<sup>5</sup> W. Martyniuk, *Mów do mnie jeszcze. Podręcznik języka dla średnio zaawansowanych*, Kraków 1991.

<sup>6</sup> B. Bartnicka, *Uczymy się...*, s. 9.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 76.

<sup>8</sup> E. Gałdyn, H. Zwolski, *Od słowa...*, s. 47.



utworów literackich, np. *Walki z szatanem* S. Żeromskiego: „Najwyszukańszy utwór literacki, wypchany urobionymi przerośniami, byłby bezmyślną robotą sztukmistrza i snoba w zestawieniu z przebogatą różnorodnością i oczywistą jasnością wysłowienia zwykłych pracowników”<sup>9</sup>. Każdy z tekstów opatrzone zostały słowniczkiem, przy czym nowe wyrazy objaśnia się opisowo bądź przez podanie synonimów, np. „zdziwiony” – „wprawiony w zdziwienie”<sup>10</sup>. W. Miodunka pisze w przedmowie do książki:

Rozumienie tekstów pisanych jest [...] procesem trwającym w czasie. Chodzi tu nie tylko o czas potrzebny do przeczytania i zrozumienia pojedynczego tekstu, lecz także o czas potrzebny do nauczenia się rozumienia języka obcego w ogóle<sup>11</sup>.

Ucząc się rozumienia tekstu należy więc przechodzić od rozumienia globalnego do szczegółowego, tak by rozumienie „ostateczne” tekstu pozwalało na jego dokładną interpretację.

Ostatnim z omawianych w tej grupie podręczników jest *Mów do mnie jeszcze*. Ma on charakter komunikacyjny, wychodzący poza samo nauczanie sytuacyjne. Obok preparowanych tekstów dialogowych, które stanowią podstawę dla wyodrębnienia tzw. funkcji językowych, pojawiają się również krótkie oryginalne teksty gazetowe, dotyczące aktualnych bądź aktualnych niegdyś, problemów dnia codziennego, które stanowią materiał do dyskusji. Teksty te charakteryzują się różnym stopniem trudności. Jako aneks autor dołącza wybór krótkich tekstów literackich lub ich fragmentów, przeznaczonych do samodzielnego czytania. Jak widać z tego przeglądu, każdy z autorów stara się wykorzystać także oryginalne teksty literackie, tak by dostarczyć uczącemu się pewnej satysfakcji z bezpośredniego obcowania z kulturą narodu, którego języka się uczy. Nie są to jednak teksty wybrane dowolnie, lecz takie, które spełniać muszą pewne kryteria natury glotodydaktycznej. Jakże są te kryteria?

Tekst powinien być przede wszystkim odpowiednio krótki, najlepiej by stanowił też pewną zamkniętą całość – stąd chętnie wykorzystuje się miniatury prozatorskie Szaniawskiego, np. *Profesor Tutka a hasło „sztuka dla sztuki”* (*Od słowa do słowa*) czy Mrożka *Współzucie* (*Mów do mnie jeszcze*). Oba opowiadania mają charakter przypowieści filozoficznej, jednak pierwsze, jak wykazuje moje doświadczenie w pracy z tymi tekstami, jest trudniejsze w odbiorze dla obcojęzycznego studenta. Decyduje o tym zarówno monologowy charakter tekstu, jak i duży stopień abstrakcyjności opisywanej sytuacji, co charakterystyczne jest dla gatunku powiastki filozoficznej. Myślę, że do grupy tekstów przeznaczonych dla cudzoziemców można

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 17.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 6.

z powodzeniem dołączyć wybrane minifelietony Ryszarda Kapuścińskiego, pochodzące ze zbioru *Lapidarium III* (nie wydane jeszcze w formie książkowej, a publikowane w „Magazynie Gazety Wyborczej”). Są to, co prawda, teksty o dość skomplikowanej składni i bogatym słownictwie, jednak ich niewielka objętość pozwala na przeprowadzenie dość szczegółowej analizy, zarówno semantycznej, jak i gramatycznej, ze szczególnym uwzględnieniem składni.

W przypadku tekstów oryginalnych, szczególnie zaś poetyckich, ze skomplikowaną strukturą tekstu mamy do czynienia dość często (brak spójności tekstu powierzchniowego, brak jawnych relacji pojęciowych, intertekstowość itp.). Choć powoduje to na ogół znaczne utrudnienia przy próbie interpretacji danego utworu, to nie wyklucza wykorzystania tego rodzaju tekstów w ogóle. Jeśli „zmagazynowana wiedza o świecie”<sup>12</sup> u odbiorcy i nadawcy jest porównywalna, to nawet tekst o zakłóconej spójności może być zupełnie albo w znacznym stopniu zrozumiały. Za przykład niech posłuży tu wiersz Wisławy Szymborskiej *Pogrzeb*<sup>13</sup>. Wiersz ten jest zbiorem urywków zdań, stanowiących fragmenty różnych dialogów, np.:

tak nagle, kto by się tego spodziewał  
nerwy i papierosy, ostrzegałam go  
jak tako, dziękuję  
[...]  
zadzwoń, pogadamy  
czwórką albo dwunastką  
ja tędy  
my tam

i stanowić może bardzo dobry materiał do ćwiczeń językowych. Ponieważ jest pisany językiem potocznym, „dorobienie” brakujących elementów dialogu nie przekracza na ogół możliwości studentów, choć stanowi dla nich pewne wyzwanie. Kilka wypowiedzi, np. „złóżcie wdowie ode mnie, muszę zdążyć na” może sprawić uczącym się trudności. Jest to zadanie dla lektora, który powinien objaśnić zwyczaje towarzyszące tego rodzaju uroczystości w naszym kręgu kulturowym. *Pogrzeb* Szymborskiej jest właściwie bliskim ideałowi tekstem, jaki może być wykorzystany do nauki języka polskiego: jest oryginalnym tekstem literackim, a więc efektywna praca z nim musi przynieść studentom satysfakcję; daje duże możliwości ćwiczeń językowych: rekonstrukcja dialogu, wyodrębnienie funkcji komunikacyjnych (wyrażanie zachwyty, niepewności); zapoznaje z pewnymi zjawiskami kulturowymi, które studenci mogą porównać ze znanymi sobie z własnego kraju.

<sup>12</sup> R. A. de Beaugrande, W. U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa 1990, s. 25.

<sup>13</sup> W. Szymborska, *Widok z ziarnkiem piasku*, Warszawa 1997.



W grupie tekstów oryginalnych wykorzystywanych do nauki języka można również wykorzystać teksty literackie dla dzieci, m. in. *Zwiedzamy zabytki*<sup>14</sup> Ireny Landau. Jest to krótki tekst dialogowy, a więc stylizowany na język mówiony. Występujące tu kolokwializmy pełniące funkcję wykrzyknień czy przerywników nie ograniczają się jednak wyłącznie do języka młodzieżowego, np. „o rany”, „i tego”. W tekście, mimo daleko idącej eliptyczności niektórych wypowiedzi, nie zostaje zakłócona komunikacja, np.

„A kto mieszka w tym zamku?”

„Chyba teraz nikt. A przedtem... to wielki zamek... więc pewnie królowie albo może...”

W przypadku literatury dla dzieci teksty powinny jednak być poddawane szczegółowej selekcji. Wiele z nich, oprócz wprowadzania wyrażen typowych dla języka dzieci, kładzie duży nacisk na przekazanie pewnej treści wychowawczej. W tekście Ireny Landau taki dydaktyzm został osłabiony przez humorystyczny charakter opowiadania, dzięki czemu tekst stał się również atrakcyjny dla odbiorcy dorosłego.

Do pracy z tekstem można także wykorzystać niektóre pytania i polecenia z podręcznika, np. „Napisz kartkę z pozdrowieniami, wykorzystując podane zwroty, np. przesyłam pozdrowienia, serdeczne pozdrowienia, niezapomniane wrażenia itp.”<sup>15</sup>, wskazując ewentualnie na zwroty, których użycie ograniczyłoby się wyłącznie do języka dziecięcego. Opowiadanie Ireny Landau może stanowić dobry materiał do ćwiczeń leksykalnych i fonetycznych, polegających m. in. na wyszukiwaniu wyrażen wprowadzających wypowiedź. Jest ich w tym krótkim tekście aż 17, od „powiedział, zapytał” po „przypomniał sobie, burknęła”. Większość z nich może zostać objaśniona przez użycie odpowiedniej intonacji, a poszczególne fragmenty wykorzystane do ćwiczeń intonacyjno-fonetycznych.

Oprócz tekstów preparowanych i oryginalnych istnieje jeszcze jedna grupa tekstów, tj. teksty adaptowane. Są to albo teksty literackie, albo publicystyczne, które zostały uproszczone i w ten sposób dostosowane do określonego poziomu kompetencji językowej. Na ogół transformacji podlegają tu bardziej skomplikowane struktury składniowe, ograniczony zostaje zasób słownictwa (np. usuwa się archaizmy, rzadko używane frazeologizmy, błędy językowe itp.). W taki sposób postępują np. autorzy podręcznika do nauki języka holenderskiego *Voor wie al wat Nederlands kent*<sup>16</sup>. Dla uczących się języka angielskiego istnieją specjalne serie wydawnicze, publikujące uproszczone wersje znanych utworów literackich. W polskiej praktyce glottodydaktycznej

<sup>14</sup> *Podajmy sobie ręce. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy 3*; red. J. Straburzyńska, Warszawa 1992, s. 40–42.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 42.

<sup>16</sup> J. Wilmots i in., *Voor wie al wat Nederlands kent*, Diepenbeek, br.r.

przeróbek takich dokonują sami lektorzy i nie dotyczą one raczej tekstów literackich, lecz krótszych tekstów gazetowych. Dzięki zastosowaniu tej metody można lepiej stopniować wprowadzanie nowych struktur składniowych oraz nowego słownictwa, tak by student, który osiągnął poziom średnio zaawansowany, nie uległ uczuciu frustracji i nie doszedł do wniosku, że cały jego dotychczasowy wysiłek, tj. głównie zmagania z deklinacją i koniugacją, poszedł na nic, ponieważ dalej niczego właściwie nie rozumie. Przy opracowywaniu tego rodzaju tekstów ważne jest „sprowadzenie” ich do takiego poziomu, by student mógł po pierwszym czytaniu stwierdzić, że rozumie „mniej więcej, o co chodzi”. Wymaga to pewnej wprawy i dość dużego wysiłku ze strony lektora, niemniej przynosi dobre rezultaty w pracy ze studentami, którzy chcieliby zrobić kolejny krok w rozumieniu obcojęzycznego tekstu.

Jak z tego wynika, pytanie „co czytać”, stawiane w kontekście nauki języka obcego, zawiera w sobie jednocześnie pytanie o to, jak czytania uczyć. Dobrym rozwiązaniem na poziomie średnio zaawansowanym są podręczniki do uczenia czytania, stanowiące zbiór odpowiednio wybranych i opracowanych tekstów, przy czym termin „opracowanie” traktuję tu bardzo szeroko – od ewentualnej adaptacji tekstu i sporządzenia słowniczka z objaśnieniami jednojęzycznymi czy obrazkami po przygotowanie różnorodnych ćwiczeń, o których już wspominałam. Pomocne w sporządzaniu takich opracowań, choć w stopniu ze zrozumiałych względów ograniczonym, mogą być prace dotyczące teorii<sup>17</sup> i praktyki<sup>18</sup> nauczania czytania w języku ojczystym.

#### LITERATURA

- Bartnicka B., Dąbkowski G., Jekiel W., *Uczymy się polskiego. Teksty*, Kielce 1994  
Beaugrande de R. A., Dressler W. U., w tłum. A. Szwedka, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa 1990, s. 25  
Czarnecka U., Gaszyńska M., *Zrozumieć Polskę*, Kraków 1990  
Gałdyn E., Zwolski H., *Od słowa do słowa. Wybór tekstów do nauczania cudzoziemców języka polskiego*, Warszawa 1988  
Langan J., Kay G., *Ten Steps to Building College Reading Skills*, Marlton, New Jersey 1989  
Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982  
Martyniuk W., *Mów do mnie jeszcze. Podręcznik języka dla średnio zaawansowanych*, Kraków 1991  
Mędałak S., *Język polski à la carte*, Kraków 1995

<sup>17</sup> E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982.

<sup>18</sup> J. Langan, G. Kay, *Ten Steps to Building College Reading Skills*, Marlton, New Jersey 1989.

- Nauczanie języka polskiego jako obcego, etnicznego i obcego*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław 1992
- Pawłowska R., *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1993
- Podajmy sobie ręce. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy 3*; red. J. Straburzyńska, Warszawa 1992, s. 40-42
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 1993
- Szaniawski J., *Opowiadania Profesora Tutki*, Wrocław 1997
- Szyborska W., *Widok z ziarnkiem piasku*, Warszawa 1997
- Wilmots J. i inni, *Voor wie al wat Nederlands kent*, Diepenbeek, br.r.