

**ROZWIJANIE KOMPETENCJI TEKSTOWEJ NA STUDIACH FILOLOGICZNYCH  
NAUCZANIE TREŚCI HISTORYCZNYCH I JĘZYKA (CLIL)  
POPRAZ LITERATURĘ WSPOMNIENIOWĄ**

**DEVELOPING TEXTUAL COMPETENCE IN PHILOLOGICAL STUDIES  
TEACHING LANGUAGE, HISTORICAL AND CULTURAL CONTENT (CLIL)  
THROUGH MEMOIR LITERATURE**

**Barbara Widawska**<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup>

<sup>1</sup>Akademia Pomorska w Słupsku  
Pomeranian University in Słupsk

Widawska, B. (2019). Rozwijanie kompetencji tekstowej na studiach filologicznych – nauczanie treści historycznych i języka (clil) poprzez literaturę wspomnieniową/ Developing textual competence in philological studies – teaching language, historical and cultural content (clil) through memoir literature, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations*, 13(3), 96-111. <https://doi.org/10.29316/rs/113019>

Wkład autorów/  
Authors' contribution:  
A. Zaplanowanie badań/  
Study design  
B. Zebranie danych/  
Data collection  
C. Dane – analiza i statystyki/  
Data analysis  
D. Interpretacja danych/  
Data interpretation  
E. Przygotowanie artykułu/  
Preparation of manuscript  
F. Wyszukiwanie i analiza  
literatury/  
Literature analysis  
G. Zebranie funduszy/  
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 29

Otrzymano/Submitted:  
kwiecień/April 2019

Zaakceptowano/Accepted:  
kwiecień/April 2019

**Streszczenie**

Artykuł rozumiany jest jako głos w dyskusji nad miejscem (tekstów) kultury w nauczaniu języka (niemieckiego, jako) obcego na poziomie akademickim. Jego celem jest przedstawienie problematyki włączania literatury wspomnieniowej do procesu glottodydaktycznego oraz ukazanie jej potencjału historyczno-kulturowego wykorzystanego w edukacji językowej, a w szczególności w kształtowaniu szeroko rozumianej kompetencji tekstowej studentów studiów filologicznych.

**Słowa kluczowe:** kompetencja tekstowa, zintegrowane nauczanie języka i treści, tekst literacki, historia, kultura, czytanie

**Summary**

The article is understood as a voice in the discussion over the place of (texts) of culture in teaching (German as) a foreign language at academic level. Its aim is to present the issue of incorporating autobiographical literature in the glottodidactic process and to show its historical and cultural potential used in linguistic education, and in particular in shaping of broadly understood textual competences of philological students.

**Key words:** textual competence, content and language integrated learning, literary texts, history, culture, reading process

**Adres korespondencyjny:** dr Barbara Widawska, Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Neofilologii, ul. Słowiańska 8, 76-200 Słupsk  
**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Barbara Widawska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

## Wstęp

W myśl antropocentrycznej teorii języków, języka, jako wiedzy nie można nikomu bezpośrednio przekazać. Uczący się sami muszą tę wiedzę wytworzyć w ciągłym procesie jej gromadzenia, wzbogacania, przetwarzania czy reprezentowania. Jest to możliwe tylko w wyniku rekonstrukcji systemu języka obcego na podstawie wypowiedzi (tekstów) tego języka, ponieważ są one jedynymi dostępnymi dla innych uczestników procesów komunikacyjnych reprezentacjami wiedzy stanowiącej podstawę umiejętności językowych (Zob. Olpińska, 2010, s. 26; 2009, s. 189). Tak, więc możemy przyjąć, iż kluczową rolę w procesie akwizycji językowej odgrywają teksty danego języka, które są nie tylko konkretną realizacją systemu językowego, lecz mają również za zadanie inicjowanie i pobudzanie procesów rozumienia i produkcji dyskursu (Dakowska, 2015, s. 40–42, Schmölder-Eibinger, 2007, s. 220). Zatem, nie negując prymatu kształcenia sprawności mówienia, niemniej ważne miejsce w procesie edukacyjnym musimy przyznać kształceniu sprawności czytania.

## Kompetencja tekstowa

Wychodząc z założenia, że rzeczywistość językowa to świat tekstów, a jedyną możliwą formą rozwijania kompetencji językowej jest obcowanie z tekstami danego języka, niezwykle istotny wydaje się założenie Romualda Cudaka, że „centralnym elementem edukacji językowej jest nauczanie sprawności konstruowania i rozumienia tekstów” oraz wynikający z tego postulat, iż „metodyka nauczania języka, jako obcego powinna w tym przypadku uwzględnić teorie mówiące, że tekst jest zdarzeniem komunikacyjnym i intertekstem. Jednym z priorytetów winna uczynić nabywanie sprawności konstruowania/rozumienia tekstu, jako realizacji określonego typu i gatunku (genru) mowy” (Cudak, 2010, s. 85). Ten ważny postulat znalazł także swoje miejsce w badaniach lingwistycznych nad tekstem oraz dyskursem i doprowadził do wyodrębnienia kolejnych typów kompetencji potrzebnych użytkownikom języka do komunikowania się ze sobą: *kompetencji tekstowej* i/lub *kompetencji dyskursu*. Ponieważ jest to kluczowa kompetencja, na której oparto w niniejszym artykule koncepcję zdobywania zarówno wiedzy językowej, jak i pozajęzykowej, należałoby doprecyzować, co rozumiemy pod tym pojęciem.

Kompetencja tekstowa powiązana jest ściśle ze zwrotem, jaki nastąpił na początku lat 90-tych XX wieku w dyskusji na temat umiejętności czytania i pisania [eng. *literacy*, dt. *Literalität*]. Umiejętność ta przestała być postrzegana, jako zjawisko jednostkowe, a zaczęto do niej odnosić się, jako do fenomenu społecznego i kulturowego. Punktem wyjścia tej zmiany paradygmatu było uświadomienie sobie, że rozwój piśmienności dziecka zawsze ma miejsce w kontekście społecznym i kulturowym. Podobnie

## Introduction

In accordance with the anthropocentric theory it is impossible to directly transfer language as knowledge to anybody. Students alone must produce this knowledge in the continuous process of its accumulation, enrichment, processing or representing. It is possible only as a result of reconstruction of the system of a foreign language based on the statements (of texts) of this language, since they are the only knowledge representations available to other participants of communication processes constituting the base of language skills (see Olpińska, 2010, p. 26; 2009, p. 189). And so, we can assume that texts of a given language play a key part in the process of linguistic acquiring which are not only a specific realization of the language system, but they are also targeted at initiating and stimulating the processes of understanding and the production of the discourse (Dakowska, 2015, pp. 40-42, Schmölder-Eibinger, 2007, p. 220). Thus, while not negating the importance of training proficiency in speaking, one must grant a significant importance to the training of proficiency in reading.

## Textual competence

Assuming that linguistic reality is a world of texts, and communing with texts in a given language is the only possible form of developing linguistic competence, Romuald Cudak's assumption that "teaching the efficiency in constructing and the comprehension of texts is the central element of linguistic education" and a postulate resulting from it, that "the methodology of teaching a foreign language should in this case include theories claiming that the text is an act of communication and an intertext. One of the priorities should be acquiring the proficiency in constructing/understanding a text as a realization of a given type and genre of speeches" (Cudak, 2010, p. 85). This important demand also found its place in the linguistic research on text and discourse and led to the distinguishing of new sorts of competences necessary for the language users to communicate with each other: *text competence* and/or *discourse competence*. Since it is a crucial competence on which the concept of getting both linguistic, as well as non-linguistic knowledge included in this article was based, one should clarify what we understand under this notion.

Text competence is connected with a turn which took place in the discussion about literacy [eng. *literacy*, ger. *Literalität*] at the beginning of 1990's. This ability stopped being perceived as an individual phenomenon, and it started to be referred to as a social and cultural phenomenon. Realizing that the development of literacy of a child always takes place in the social and cultural context was a focal point of this paradigm. Acquisition of skills of writing and reading in

zaczęto traktować nabywanie umiejętności pisanie i czytania w procesie akwizycji języka obcego, szczególnie w obszarze nauczania bilingwalnego. Na gruncie polskim próbę zdefiniowania *kompetencji tekstowej* podjęła już w latach 90 tych XX wieku Anna Duszak, która określa ją, jako „zdolność do produkowania i odbierania różnych typów zdarzeń komunikacyjnych” (Duszak, 1998, s. 199), czyli różnego typu tekstów mówionych i pisanych. Natomiast kompetencja dyskursu definiowana jest najogólniej, jako *komunikacyjno-interakcyjna kompetencja tekstowa* (Tamże, s. 252). Kategoria kompetencji dyskursu kieruje uwagę nie tyle na sam tekst ile na tekst w perspektywie komunikacyjnej, a o jej posiadaniu przez użytkowników języka świadczy „zdolność tworzenia i odbierania tekstów, które w sposób naturalny wpasowują się w kulturowe i językowe uwarunkowania danego systemu komunikacyjnego w ogóle, a w realia na bieżąco realizowanego aktu komunikacji w szczególności” (Tamże, s. 253). W ten sposób uzupełniono kompetencje komunikacyjną o parametr interakcyjności. Zdaniem badaczki kompetencja tekstowa (i kompetencja dyskursu) wchodzi w zakres kompetencji komunikacyjnej, gdyż nie ma komunikacji werbalnej bez tekstu (Tamże). Wraz z rozwojem lingwistyki tekstualnej samo określenie *kompetencja tekstowa* straciło na sile oddziaływania, jako że kierowało bardziej uwagę na tekst niż na jego występowanie w komunikacji, a więc na dyskurs. W konsekwencji, jak zaznacza Duszak, ustępuje on często miejsca terminowi bardziej adekwatnemu, a mianowicie *kompetencja w dziedzinie dyskursu* (ang. *discourse competence*). Na potrzeby niniejszego artykułu pozostajemy jednak przy określeniu *kompetencja tekstowa*, kierując bardziej uwagę na sam tekst, jako główny instrument zdobywania wiedzy pozajęzykowej i językowej.

Kompetencja tekstowa jako instrument zdobywania oraz przyswajania wiedzy w języku obcym stanowi przedmiot badań germanisty Paula Portmann-Tselikasa, oraz współpracującej z nim niemieckiej badaczki Sabine Schmolzer-Eibinger. Zdaniem autorów nabywanie kompetencji tekstowej, to uczenie się sposobu obchodzenia się z tekstem, gdzie – przy uwzględnieniu aspektów syntaktycznych, idiomatycznych, leksykalnych oraz gramatycznych, – główny ciężar położony zostaje na zrozumieniu zawartości treściowej tekstu, która wymaga zawsze pogłębionego czytania. Portmann-Tselikas definiuje kompetencję tekstową, jako „umiejętność samodzielniego czytania tekstów, integrowania płynącej z nich nowej wiedzy z już posiadaną, oraz produkowanie nowych tekstów, poprzez które wyrażamy adekwatnie i zrozumiale swoje myśli, opinie, oceny czy zamiary”<sup>1</sup> (Portmann-Tselikas, 2005, s. 1.). Podobną definicją posługuje się Schmolzer-Eibinger, która bada rozwój kompetencji tekstowej w kontekście nauczania\ucznia się języka obcego. Określa ją ona, jako „umiejętność czytania i rozumienia tekstów,

the process of acquisition of a foreign language started to be treated in a similar manner, particularly in the area of bilingual teaching. In the 1990's in Poland, Anna Duszak made an attempt to define *text competence*, describing it as the “ability to produce and to choose different acts of communication” (Duszak, 1998, p. 199) that involves oral and written texts of different type. However competence of the discourse is defined most generally, as *communication-interactive text competence* (ibidem, p. 252). The category of discourse competence directs attention not as much to the text itself as to the text in a communicative perspective, but its possession by language users is demonstrated by “the ability to create and receive texts that naturally fit into the cultural and linguistic conditions of a given communication system in general, but in reality the ongoing act of communication, in particular” (Ibid., p. 253). In this way, communication competences were supplemented with an interactivity parameter. According to the researcher, *textual competence* (and *discourse competence*) falls within the scope of communicative competence, as there is no verbal communication without text (Ibid). With the development of textual linguistics, the term textual competence itself lost its power of influence, as it focused more on the text than on its occurrence in communication, and thus on discourse. Consequently, as Duszak points out, it often gives way to a more adequate term, namely discourse competence. For the purposes of this article, however, we remain in the definition of textual competence, directing attention to the text itself as the main instrument for acquiring non-linguistic and linguistic knowledge.

Textual competence as means of obtaining knowledge in a foreign language, is a subject of research conducted by a germanist Paul Portmann-Tselikas and his co-worker, German researcher Sabine Schmolzer-Eibinger. The acquiring of textual competence, in their opinion, is learning a method of working with a text where, taking into consideration the syntactic, idiomatic, lexical and grammatical aspects, the emphasis is put on the understanding of the substantial contents of a text, which always requires in-depth reading. Portmann-Tselikas (2005, p.1) defines textual competence as “an ability to read individually, to integrate new knowledge coming from the texts with the one we already possess, as well as to produce new texts, through which we adequately and clearly express our thoughts, opinions, judgments or intentions”<sup>1</sup>. Similar definition is used by Schmolzer-Eibinger (2007, p. 207), who researches the development of textual competence in the context of teaching/learning of a foreign language and describes it as “an ability to read and understand texts, obtaining knowledge outside the language through texts

<sup>1</sup> Wszystkie tłumaczenia z języka niemieckiego i angielskiego dokonane zostały przez autorkę niniejszego artykułu.

<sup>1</sup> All translations from German and English were performed by the author of this article.

nabywanie wiedzy pozajęzykowej poprzez teksty i umiejętność komunikacji dzięki nim” (Schmölzer-Eibinger 2007, s. 207). Tak, więc *kompetencja tekstowa* wiąże się również z umiejętnością wytworzenia logicznych powiązań między nowymi informacjami zawartymi w tekście, a informacjami już posiadanymi przez uczących się.

Jak wynika z powyższych definicji kompetencja tekstowa związana jest z nauką czytania, jako częścią interakcji językowej rozumianej, jako *kompetencja komunikacyjna*. Pojęcie to wprowadzone do literatury przedmiotu przez Della Hymesa i postrzegane jako zdolność stosowania w sposób adekwatny wiedzy językowej w sytuacjach komunikacyjnych, doprecyzowane i uzupełnione zostało przez Michaela Canalego i Merrill Swain (1980). W ich modelu kompetencja komunikacyjna składa się z: (1) kompetencji gramatycznej, rozumianej jako umiejętność posługiwania się elementami leksykalnymi i regułami gramatycznymi, (2) kompetencji socjolingwistycznej, w skład której wchodzi kompetencja socjokulturowa i kompetencja dyskursu, oraz (3) kompetencji strategicznej. Kompetencja socjokulturowa rozumiana jest tutaj, jako umiejętność tworzenia wypowiedzi adekwatnych do kontekstu społeczno-kulturowego, czyli umiejętność użycia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi i kulturowymi, a komponent dyskursywny, traktowany, jako umiejętność łączenia zdań zgodnie z regułami dyskursu. Komponent strategiczny rozumiany jest, jako właściwe stosowanie strategii komunikacyjnych, uruchamianych, gdy zawodzą językowe i pozajęzykowe środki wyrazu. Obok tak rozumianej kompetencji komunikacyjnej, równie ważnym czynnikiem ułatwiającym komunikację w języku obcym jest kompetencja metajęzykowa postrzegana, jako ogólna wiedza o systemie językowym, zdolność do refleksji nad językiem, jako narzędziem komunikacji, świadomość uczenia się języka, umiejętność analizowania i kontrolowania form językowych w odezwaniu od ich znaczeń.

### **CLIL jako podejście edukacyjne wspierające rozwój kompetencji tekstowej**

W poszukiwaniu nowych rozwiązań pracy z tekstem w grupach studentów filologii germańskiej na średniozaawansowanym poziomie biegłości językowej (B2) opieram się na modelach bazujących na przesłankach metodologicznych zintegrowanego nauczania języka i treści, czyli nauczania bilingwalnego. Postulat takiego nauczania na filologiach obcych podnoszony jest już od wielu lat. Nauczyciele akademicy zgodni są, co do tego, że „należy wkroczyć w programy i metody nauczania literatury, językoznawstwa innych przedmiotów merytorycznych, celem zintegrowania ich z językowymi celami kształcenia” (Śpiewak, 2010, s. 84). Niemniej ważna w kształceniu akademickim wydaje się również integracja nauki języka z wiedzą pozajęzykową na zaję-

and the ability to communicate using them.” Thus, *textual competence* is also connected with the ability to create logical links between new information presented in texts and information already possessed by the learners.

As seen from the abovementioned definitions, textual competence is connected with learning to read as a part of lingual interaction understood as *communicational competence*. This term, introduced to literature by Dell Hymes and regarded as an ability to properly use the lingual knowledge in situation of communication, was made more precise and complete by Michael Canale and Merrill Swain (1980). Their model of communicational competence consists of: (1) grammatical competence, understood as an ability to use the lexical elements and grammar rules, (2) sociolinguistic competence, which consists of sociocultural competence and competence of discourse, as well as (3) strategic competence. Sociocultural competence is understood here as an ability to form utterances adequate to the sociocultural context, meaning the ability to use the lingual utterances in accordance with the social and cultural norms, a component of discourse, treated as an ability to connect sentences according to the rules of discourse. The strategic component is understood as a proper use of communicational strategies, which come into play when lingual and forms of expressions outside of language fail. Aside from this type of communicational competence, an equally important factor, which enables communication in a foreign language is the metalingual competence, understood as general knowledge about the language system, ability to reflect on a language as a method of communication, being conscious about learning a language and the ability to analyse and control linguistic forms outside of their meanings.

### **CLIL as an educational approach supporting the development of textual competence**

In search of new solutions in working with text in groups of students of German philology on an intermediate level (B2) one bases their approach on the models of bilingual teaching. The postulate of such a form of teaching has been spoken of for many years. Academic scholars agree that “it is necessary to introduce programs and methods of teaching literature, linguistics and other substantive subjects, to integrate them with linguistic goals of education” (Śpiewak, 2010, p. 84). Integration of leaning a language with the knowledge outside a language during classes of practical language learning seems not less important in academic education, if we want to fill them with contents relevant to the future cultural

ciach praktycznej nauki języka obcego, jeśli chcemy je nasycić treścią relewantną dla przyszłych pośredników kulturowych, jakimi są dzisiejsi studenci studiów filologicznych.

Koncepcja nauczania języka przez treści nie jest nowa, jej geneza sięga wprowadzonego w 1963 roku modelu, który wypracowany został w bilingwalnej Kanadzie i oparty był na nauce języka angielskiego lub francuskiego przez immersję, to jest zanurzenie w języku docelowym stosowanym w nauczaniu przedmiotów szkolnych (zob. Chodkiewicz, 2011). W Polsce przyjęto w tym kontekście nauczania terminy: *zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*, *zintegrowane uczenie treści przedmiotowych i językowych* oraz *nauczanie dwujęzyczne/bilingwalne*. Do koncepcji tej odnosi się również termin: *zintegrowane nauczanie języka i treści niejęzykowych*, które skrótowo określamy, jako CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*).

Różnorodne są także definicje pojęcia CLIL (zob. JOWSZ, 2010/6), w akademickim nauczaniu praktycznej znajomości języka obcego wydaje się jednak najbardziej adekwatna definicja, zgodnie, z którą „CLIL to integracja języka z treściami niejęzykowymi w środowisku nauczania o dwojakich celach (Wolf 2010, s. 298). CLIL odnosi się tutaj do dowolnego kontekstu edukacyjnego, w którym skupiamy się na dwóch celach naraz, i w którym dodatkowy język, a więc nie język rodzimy ucznia, używany jest jako środek przekazu w nauczaniu treści niejęzykowych. Dodatkowym atutem takiego podejścia na studiach filologicznych jest możliwość integracji międzyprzedmiotowej, gdzie głównym celem staje się kształcenie kompetencji komunikacyjnej, traktowanej, jako zbiór zintegrowanych sprawności\umiejętności językowych i pozajęzykowych.

### **Koncepcje skoordynowanego nauczania języka i kultury**

Kultura jest pojęciem bardzo wieloznacznym, kontrowersyjnym i różnorodnie definiowanym, Na chaos terminologiczny oraz interpretacyjny odnoszący się do licznych prób jej definiowania zwraca uwagę Krystyna Miłułka (2012). Autorka dokonuje przeglądu różnych koncepcji kultury przywoływanych w kontekście dydaktyki języków obcych. Jednym z bardziej trafnych ujęć kultury wpisujących się w proces kształcenia obcojęzycznego może być „kultura postrzegana, [...] jako pewien rodzaj zinternalizowanej wiedzy o wartościach, normach, regułach, zasadach i wyobrażeniach preferowanych w ramach danej społeczności, która uzewnętrznia się w formie ludzkich wytworów materialnych i mentalnych” (Miłułka, 2012, s. 26). Jako zjawisko społeczne „kultura jawi się, jako ogół wzorców zachowania (myślenia, odczuwania i reagowania) ukształtowanych historycznie, obowiązujących i akceptowanych w obrębie danej grupy społecznej, nabywanych i przekazywanych z pokolenia na pokolenie za pośrednictwem symboli. Wzorce te stale służą, jako potencjalne wy-

mediators, meaning the students of philological studies.

The concept of teaching a language through contents is not new and its genesis goes back to the introduced in 1963 model, created in bilingual Canada and based on learning of English and French through immersion, in other words immersion in the target language used in teaching school subjects (see Chodkiewicz, 2011). In relation to this type of educational context, Poland has adopted terms such as: *integrated subject and language education*, *integrated teaching of a subject and language content* and *bilingual teaching*. The concept also applies to the concepts of integrated teaching language and non-language content, which we refer to as CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

The definitions of the concept of CLIL are diverse (see JOWSZ, 2010/6); however, in academic teaching of practical foreign language the most adequate definition seems to be that “CLIL is the integration of language with non-language content in a dual learning environment (Wolf 2010, p. 298). In this case, CLIL refers to any educational context in which we focus on two purposes at once, and in which an additional language, and not the student’s native language, is used as a medium in teaching non-linguistic content. An additional advantage of such an approach during philological studies is the possibility of cross-curricular integration, where the main goal becomes the training of communicational competences, treated as a set of integrated skills / language and non-language skills.

### **Coordinated concepts of teaching language and culture**

Culture is a very ambiguous, controversial and variously defined concept. The terminological and interpretative chaos related to attempts to define it are noticed by Krystyna Miłułka (2016). The author reviews of various concepts of culture referred to in the context of didactics of foreign languages. One of the most accurate approaches to culture as a part of the learning process might be “culture perceived [...] as a certain type of internalized knowledge about values, norms, rules, principles and ideas preferred within a given community, which manifests itself in form of human material and mental creations” (Miłułka, 2016, p. 26). As a social phenomenon “Culture appears to be all patterns of behaviour (thinking, feeling and responding) historically shaped, binding and accepted within a given social group, acquired and passed down from generation to generation through symbols. These patterns constantly serve as potential guidelines for regulating people’s actions” (Miłułka, 2016, p. 26).

tyczne regulujące ludzkie postępowanie" (Tamże).

Tak szerokie pojmowanie kultury stwarza również problemy w znalezieniu klucza doboru treści kulturowych na studiach filologicznych „tak, aby dokonany wybór dawał jak największe możliwości interpretacyjne, a równocześnie pozwalał na ujawnienie istotnych dla grupy nauczanej języka sądów, przekonań i wartości, czyli elementów współtworzących jej obraz świata” (Burzyńska-Kamieniecka, 2014, s. 386). W poszukiwaniu optymalnych rozwiązań interesującą propozycją, wprowadzającą osoby uczące się języka obcego w świat treści kulturowych wyrażanych i opisywanych przez ten język, jest odwołanie się do koncepcji *kulturowych wzorców interpretacyjnych* amerykańskiego antropologa kultury Clifforda Geertza (2005). Do teorii i praktyki glottodydaktycznej kategoria *kulturowych wzorców interpretacyjnych* [kulturelle Deutungsmuster] adaptowana została przez Clausa Altmayera (2002). Wzorce kulturowe konstytuowane są na bazie określonej wspólnoty i przechowywanej w jej pamięci kulturowej. Posługując się językiem, jako środkiem komunikacji nieustannie odwołujemy się do tych wzorców, stąd przyznanie im tak znaczącej roli przez Altmayera w nauczaniu kulturowym (Tenże, 2014), polegającej na „rekonstruowaniu implicytnych kulturowych wzorców interpretacyjnych, których używamy zwykle w języku potocznym, tj. podniesieniu ich do poziomu eksplicytnego, tak, aby były rozpoznawalne i jednocześnie wyuczalne” (Altmayer, Koreik, 2010, s. 1382).

W celu usystematyzowania jeszcze słabo recypowanej w glottodydaktyce koncepcji „kulturowego wzorca interpretacyjnego” posługuje się Altmayer typologią klasyfikacyjną, w której rozróżnia cztery różne typy wzorców kulturowych (Tenże, 2014, s. 30). Pierwszy z nich tworzą *kategorialne wzorce kulturowe*, które służą do interpretacyjnej i dyskursywnej konstrukcji tożsamości (własnych i obcych). Wchodząc w interakcję w określonej sytuacji kategoryzujemy rozmówców pod względem narodowości, wieku, płci itp., co.. Kolejną klasę tworzą *wzorce topologiczne* (Raum) służące „do porządkowania przestrzeni oraz orientacji w niej” (Tamże). Do wzorców tych należą nie tylko klasyczne koncepcje geopolityczne, takie jak wzajemne oddziaływanie między położeniem geograficznym i polityką, ale także terminy takie jak „dom”, „podróż”, „miasto kontra wieś” „kraj” i tym podobne. *Wzorce aksjologiczne* (Werte) odnoszą się do sądów wartościujących. W oparciu o wartości i normy, które ugruntowały się w społeczeństwie, wzory aksjologiczne są interpretacyjnym dostępnym do świata obcej kultury. Ta kategoria obejmuje między innymi takie pojęcia, jak „godności człowieka”, „wolność”, „sprawiedliwość”, „przestępczość” lub „ludobójstwo”, ale także bardziej przyziemnie związane z sytuacją dnia codziennego, takie jak „pieniądz”, „porządek”, „przytulność”. Najogólniej ujmując „wzorce aksjologiczne są tymi, których używamy do osądzenia, co jest dobre, a co złe” (Tenże, s. 31.) Kolejną klasę tworzą *wzorce chro-*

Such a broad understanding of culture also creates problems in finding the key selection of cultural content during philological studies “so that the choice would give as much room for interpretation as possible, while disclosing judgments, beliefs and values important for a group through a language, i.e. elements co-creating their image of the world” (Burzyńska-Kamieniecka, 2014, p. 386). In searching for optimal solutions, an interesting proposition, introducing people learning a foreign language into the world of cultural content expressed and described by this language is a reference to the concept of *cultural interpretation patterns* by an American culture anthropologist Clifford Geertz (2005). For theory and practice, glottodidactic category of *cultural interpretation patterns* (ger. *kulturelle Deutungsmuster*) was adapted by Claus Altmayer (2002; 2014). Cultural patterns are construed on the basis of a particular community and stored in its cultural memory. Cultural teaching should therefore consist in “reconstruction implicit cultural interpretation patterns that we usually use in the colloquial language, i.e. raising them to the level of explicit so that they are recognizable and, at the same time, possible to be learned” (Altmayer, Koreik, 2010, p. 1382).

To systematize the issues related to cultural interpretative patterns, they are placed by Altmayer (2014, p. 30) on four different planes. The first one is created by *categorical cultural patterns* that serve interpretative and discursive identity structure (native and foreign). Entering the interaction in a specific situation we categorize interlocutors e.g. in terms of nationality, age, gender or religion. If we assume that identity is created to a large extent when confronted with otherness, it can be assumed that the process of teaching a foreign language should reflect the learners’ self-reflection and development of their inter / cultural awareness. *Topological standards* make up another class (ger. *Raum*) used “to organize space and orientate it” (Altmayer, 2014, p. 30). These patterns include not only classic geopolitical concepts, such as interaction between geographical locations and politics, but also terms such as ‘home’, ‘travel’, ‘city versus village’ ‘country’ and the like. *Axiological patterns* (ger. *Werte*) refer to judgments of value. Based on values and norms that have become established in a society, axiological patterns are yet another interpretive access to the world of foreign culture. This category includes concepts such as “freedom”, “justice”, “human dignity” or “genocide”, but also they are related to everyday situations, such as “money” or “order.” Generally speaking, “axiological patterns are the ones we use to judge what is good and what is bad” (Altmayer, 2014, p. 31.). Another one consists of *chronological patterns* (ger. *Zeit*) which possess the function of creating order in relation to time. Chronological patterns are divided by Altmayer into *temporal*

*nologiczne* (Zeit), to przede wszystkim nie tylko czas liniowy, ale ogólna orientacja w zakresie stosunków czasowych. Mają funkcję tworzenia porządku w odniesieniu do czasu. Wzorce chronologiczne dzieli Altmayer na *wzorce temporalne* i *wzorce mnemologiczne*. Wzorce temporalne służą do dzielenia i porządkowania upływu czasu. Dotyczy to zarówno bardziej abstrakcyjnych idei upływu czasu, jak i bardzo konkretnych: codzienny porządek czasu tworzony przez pory roku, pory dnia, dni tygodnia, uroczystości, święta, itd. Wzorce mnemologiczne, dotyczą natomiast kategorii pamięci i jej znaczenia w tworzeniu wspólnot kulturowych. Reprezentują one przeszłość w teraźniejszości. Tak Altmayer podjął również w procesie akwizycji języka obcego fenomeny *pamięci kulturowej* i *miejsc pamięci*, nawiązując tym do teoretycznych prac Maurice Halbwachsa, Jana i Aleidy Assmann, Harald Welzera i Pierra Nory, aby podkreślić ogromną rolę pamięci dla interakcji społecznych (Zob. Widawska, 2015, s. 39-53).

Koncepcja kulturowych wzorców interpretacyjnych ożywiła również dyskusję o miejscu treści historycznych-kulturowych w procesie nauczania języka (niemieckiego, jako języka) obcego. W tym kontekście szczególnie zyskały na znaczeniu w glottodydaktyce wzorce mnemologiczne wraz z ich kategoriami *pamięci indywidualnej* i *pamięci zbiorowej*. Wydarzenia historyczne utrwalane są poprzez nośniki pamięci kulturowej, którymi mogą być zarówno artefakty, pomniki, teksty, fotografie, obrazy, jak również pojęcia, zwyczaje, muzea itp. Tworzą one „żywą historię”, która jest przedmiotem dyskursu nie tylko na lekcjach historii, ale staje się również elementem nieodzownym w programach studiów filologicznych. Włączanie treści historyczno-kulturowych w proces akwizycji języka obcego musi jednak posiadać precyzyjnie zdefiniowane cele. Koreik określa je jako „wykształcenie instrumentarium wiedzy i umiejętności, które ogólnie możemy nazwać kompetencją orientacyjną i kompetencją stawiania pytań” (Koreik, 1995, s. 78). Warunkiem niezbędnym jednak do wykształcenia tych umiejętności jest bez wątpienia posiadanie wiedzy, która pozwoli zrozumieć mechanizmy funkcjonowania interpretacyjnych wzorców kulturowych społeczeństwa języka docelowego. Wykorzystanie w tym celu między innymi literatury wspomnieniowej, która jest doskonałym medium pamięci, pokazuje, w jaki sposób rekonstrukcja mnemologicznych wzorców kulturowych może być funkcjonalnie zakotwiczona na zajęciach praktycznej nauki języka.

### **Niemieckojęzyczna literatura wspomnieniowa, jako medium kultury pamięci oraz źródło wiedzy historycznej**

Z przełomem politycznym 1989/90 roku pojawiają się w Niemczech nowe nurty w literaturze. Na znaczeniu zyskuje literatura wspomnieniowa (Erinnerungsliteratur), odwołująca się do doświadczeń czasów nazizmu. Aleida Assmann, niemiec-

*and mnemological*. The former are used to organize time relations. It applies to both abstract ideas of the passage of time and very specific ones, such as: daily order of time created by seasons, times of the day, days of the week, celebrations, holidays, etc. Mnemological patterns, however, relate to the category of social memory and its importance in creating cultural communities. Their function is to recall the past relevant to the present and future of a given community. With regards to the phenomena of memory in the process of learning a foreign language, Altmayer refers to the theoretical works of Maurice Halbwachs, Jan and Aleida Assmann, Harald Welzer and Pierre Nora (Cf. Widawska 2015, pp. 39-53).

The concept of cultural interpretation patterns has also lived up the discussion on the placement of historical and cultural content in the process of teaching German language as a foreign language. In this context, mnemological patterns gained importance in glottodidactics along with their categories of *individual memory and collective memory*. Historical events are recorded by means of cultural memory, which can be both artefacts, monuments, texts, photographs, and paintings further to concepts, customs, museums etc. They create the “living history” that is the subject of discourse not only during history lessons, but also becomes an indispensable element in philological study programs. Incorporating historical content in the process of foreign language acquisition is justified by Koreik (1995, p. 78), understood as “developing an instrument of knowledge and skills that in general, we can call orientation competence and competence to ask questions.” However, the necessary condition for developing these skills is undoubtedly knowledge that will allow you to understand the mechanisms of functioning of interpretative cultural patterns of the target language society. Using for this purpose, among others, the memorial literature, shows how the mnemological reconstruction of cultural patterns can be functionally anchored in practical classes of learning a language.

### **German-language memoir literature is a medium of memorial culture and a source of historical knowledge.**

Together with the revolutionary events of 1989/90 and the unification of Germany, new trends in literature appear in Germany. Memorial literature is gaining in importance (ger. *Erinnerungsliteratur*), referring to the experience

ka badaczka zajmująca się problematyką pamięci (memory studies), podaje, jako powód wzmożonego zainteresowania Holocaustem, narodowym socjalizmem i II Wojną Światową stopniowe wymieranie świadków historii i chęć utrwalenia ich własnych doświadczeń w pamięci zbiorowej (Assmann 1999, s.15). Literatura, jako medium pamięci pełni w tym procesie jedną z centralnych funkcji. Ponieważ tło większości powieści stanowią lata dyktatury hitlerowskiej i okres powojenny, stają się one również realnym źródłem wiedzy historycznej. Odkrywanie historii życia zapomnianych lub utraconych członków rodziny lub przyjaciół, których losy uwikłane były w historię Trzeciej Rzeszy, niesie ze sobą także duży ładunek emocjonalny. Nazwiska takich pisarzy jak Monika Maron, Annett Gröschners, Günter Grass, Tanja Dückers, Ulla Hahn, Uwe Timm czy Bernhard Schlink znane są również na polskim rynku wydawniczym. Powieść Schlinka *Lektor* (*Der Vorleser*) spopularyzowana została dodatkowo w 2009 świetnie zrealizowaną adaptacją filmową z nagrodzoną Oscarem za kobiecą rolę pierwszoplanową Kate Winslet. Hanna Schmitz, główna bohaterka tego utworu, boryka się z konsekwencjami swoich działań podjętych w czasach nazistowskich. Procesowi dojrzewania bohaterki do uznania swoich win, towarzyszy autor, odkrywający po latach przerażająca przeszłość byłej kochanki i próbujący „przepracować” winy „generacji ojców”.

Ze względu na swój charakter niemiecka literatura wspomnieniowa posiada ogromny potencjał edukacyjny, nie dziwi więc fakt, że znalazła się ona w kanonie lektur studentów germanistyki na całym świecie. Ponieważ do dzisiaj także stosunki polsko-niemieckie kształtowane są przez polemiczne dyskusje na temat postrzegania nazizmu i II wojny światowej w niemieckiej i polskiej kulturze pamięci, tym bardziej interesująca wydaje się konfrontacja z powyższą tematyką na zajęciach językowych w grupach studentów filologii germańskiej. Należałoby tu podkreślić znaczenie wiedzy historycznej dla filologów, którzy potrzebują jej nie tylko, aby zrozumieć rzeczywistość społeczną w kraju języka docelowego, ale także poszerzyć swoje horyzonty intelektualne i uczestniczyć w aktualnych dyskursach w obu krajach.

Wprowadzając tekst literacki na zajęcia praktycznej nauki języka należy w taki sposób konstruować zajęcia, by pogodzić nauczanie treści językowych i pozajęzykowych. Bazą wyjściową wzmacniającą zainteresowanie, a co za tym idzie motywację do czytania, jest wybór ciekawych treści utworu z perspektywy uczących się (intrygujący tytuł, wartka akcja, niespodziewane zwroty akcji, tajemnica). W przypadku, gdy tekst literacki ma pełnić dodatkowo rolę źródła wiedzy historyczno-kulturowej należy kierować się odpowiednimi kryteriami jego wyboru, wśród których znajdują się: (a) aktualność tematów historycznych i ich wartość poznawcza dla odbiorcy (b) dopasowanie tekstów do poziomu językowego uczestników procesu glottodydaktycz-

of the times of Nazism. Aleida Assmann (1999, p. 15), a German researcher dealing with *memory studies*, names reasons for increased interest in it, namely: The Holocaust, National Socialism and World War II, the gradual dying out witnesses of history and the desire to consolidate their own experiences in collective memory. Literature as a medium of memory plays one of the central functions in this process. Because the background of most memoirs is the period of Nazi dictatorship and the post-war years, they also become a real source of historical knowledge. Discovering the life stories of forgotten or lost family members and friends, whose fates were entangled in the history of the Third Reich, he also brings with him a large emotional baggage. Names of writers such as Monika Maron, Annett Gröschners, Günter Grass, Tanja Dückers, Ulla Hahn, Uwe Timm and Bernhard Schlink are also known on the Polish publishing market. Schlink's novel *Lektor* (ger. *Der Vorleser*) was additionally popularized in 2009 with a great film adaptation with an Oscar-winning female leading role of Kate Winslet. The protagonist Hanna Schmitz is struggling with the consequences of her actions taken up during Nazi times. The author who accompanies the heroine's journey to maturity through embracing her guilt, discovers after years the terrifying past of his former mistress and tries to "overwork" the faults of the generation of forefathers.

Due to their characters, German memoirs have huge educational potential; it is not surprising then that it was included in the canon of reading for German language students around the world. Since, to this day, also Polish-German relations are shaped by polemical discussions about the perception of Nazism and the Second World War in German and Polish cultural memory, confrontation with the above topic in language classes in groups of students of German philology seems to be much more interesting. The importance of historical knowledge should be emphasized here for philologists who need it not only to understand the social reality in the target language country, but also to broaden their intellectual horizons and participate in current discourses in both countries.

When introducing a literary text for practical classes of foreign language one should construct classes in such a way so as to bring together the teaching of linguistic and non-linguistic content. The starting base that strengthens interest, and thus reading motivation, is the selection of content which from the learners' perspective is interesting (intriguing title, fast-paced action, unexpected twists and turns, the secret). In the case when a literary text is to additionally serve as a source of historical and cultural knowledge one should follow appropriate criteria for its selection, which include: (a) topicality of historical themes and their cognitive value for the recipient, (b) matching texts to the language level of participants in the



nego (jasna, logiczna struktura dzieła, autentyczny, współczesny język), (c) ujęcie tematów w sposób kontrastywny i międzykulturowy (Por. Koreik, 2012, s. 4.). Należy jednak zauważyć, że kryteria te wymagałyby bardziej szczegółowej klasyfikacji, jeżeli celem projektu pracy z tekstem literackim jest rozwijanie kompetencji tekstowej studentów germanistyki, a w szczególności pozyskiwanie przez nich wiedzy historyczno-kulturowej. Nieodzowna jest tu ocena, czy wprowadzony do utworu literackiego potencjał informacyjny, pozwala mu przejąć funkcje tekstu historycznego. Z uwagi na obszerność tego zagadnienia pomijamy je w niniejszym tekście odsyłając do badań Janine Christina Georg (2008), która zajmowała się oceną przydatności młodzieżowej powieści historycznej na lekcji historii oraz do badań własnych, oceniających potencjał historyczny niemieckiej literatury wspomnieniowej (Widawska, 2015).

### **Czytanie tekstów literackich na gruncie glottodydaktyki**

W duchu reorientacji kulturoznawczej (*cultural turn*) dydaktycy są coraz bardziej zainteresowane literaturą, jako medium treści kulturowych. Nie ulega wątpliwości, iż czytanie jest kluczową sprawnością w przyswajaniu treści niejęzykowych, a „literatura, jako forma komunikacji medialno-językowej [...] powinna zajmować miejsce pierwszoplanowe w procesie nauczania języka obcego. Wnosi ona szczególnie wkład do dyskursów tematycznych, a tym samym potencjalnej treści i przedmiotu uczenia kulturowego w kontekście nauczania niemieckiego, jako języka obcego” (Altmayer, 2014, s. 29.)

W kontekście rozważań na temat roli tekstów literackich, jako nośnika informacji podczas zajęć językowych należałoby omówić krótko modele czytelnicze opisane przez Joan Spiro (1991), a dotyczące procesu czytania w języku obcym. Modele te zostały wyczerpująco skomentowane przez Tamarę Czerkies (2014). Opierając się na analizie Czerkies, możemy przyjąć, iż Spiro wyróżnia sześć typów modeli czytelniczych, których wykształcenie zależne jest, od celu stawianego sobie przez nauczyciela w trakcie procesu dydaktycznego. Należą do nich: krytyk literacki, badacz literatury, poeta, świadomy czytelnik, humanista oraz kompetentny użytkownik języka (Por. Czerkies, 2014, s. 41). Spośród wymienionych modeli czytelniczych istotne znaczenie z punktu widzenia perspektywy glottodydaktycznej odgrywają modele świadomego czytelnika oraz kompetentnego użytkownika języka. Ich wspólnym celem jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej, przy czym w przypadku świadomego czytelnika szczególną uwagę kierujemy na płynne czytanie ze zrozumieniem, natomiast kompetentny użytkownik języka, to czytelnik z wykształconą świadomością językową, traktujący literaturę, jako przykład języka w użyciu. W obu tych przypadkach literatura pełni również

glottodidactic process (clear, logical structure of the work, authentic, modern language), (c) approaching topics in contrastive and intercultural way (cf. Koreik, 2012, p. 4). It should however be noted that these criteria would require a more detailed classification if the purpose of the project of working with literary text is to develop textual competence of the students of German philology, in particular, their acquisition of historical and cultural knowledge. It is indispensable here to assess whether or not the informational potential introduced into a literary work allows it to obtain the functions of a historical text. Due to the length of this issue, it is omitted in this study, and in turn we refer to the research by Janine Christina Georg (2008), who dealt with assessing the usefulness of historical novels for young people in history classes and for her own studies, on assessing the potential of historical German memoir literature (Widawska, 2015).

### **Reading literary works on the basis of glottodidactics**

It is clear, that reading is a key ability, both in obtaining linguistic and non-linguistic skills and “literature as a form of communication between media and language [...] should have a primary place in the process of teaching a foreign language. It has a significant role in topical discourses and, consequently, in the potential content and subject of teaching culture” (Altmayer, 2014, p. 29).

While discussing the role of literary texts as a source of information one should briefly consider models of reading described by Joan Spiro (1991), regarding the process of reading in a foreign language. These models were comprehensively commented on by Tamara Czerkies (2014). Based on the analysis of Czerkies, one can assume that Spiro differentiates between six types of models of reading, which include: literary critic, culture researcher, poet, conscious reader, humanist and a competent user of language (Czerkies, 2014, p. 41) From the glottodidactic perspective, models of a conscious reader and a competent user of language are the most important. Their goal is to develop communicational competences, while in the case of a conscious reader, the greatest attention should be paid to fluent reading with understanding, whilst on the other hand, a competent user of language is a reader with a developed lingual consciousness, who treats literature as an example of language in use. In both cases literature possesses the role of a motivating tool for extensive reading, which, as confirmed by scientific research, has a significant meaning in the process of learning a given language. In the case of extensive reading it always concerns an extensive textual material (novel, short story) chosen by learners based on their interests. A crucial role here is played by a rather fast, fluent

rolę narzędzia motywującego do czytania ekstensywnego, które, jak potwierdzają badania naukowe, ma duże znaczenie dla procesu opanowywania języka docelowego. W przypadku czytania ekstensywnego chodzi zawsze o obszerny materiał tekstowy (powieść, opowiadania) wybrany przez uczący się ze względu na ich zainteresowania. Istotną rolę odgrywa tu również dosyć szybkie, płynne tempo czytania, a braki uczących kompensuje obszerny kontekst oraz posiadana wiedza o świecie, przydatna, kiedy sam tekst nie daje odpowiedzi na wszystkie pytania (zob. Chodkiewicz, 2016, s. 13; Seretny, 2013, s. 209). To przede wszystkim czytanie ekstensywne jest źródłem wiedzy faktograficznej i kulturowej, a intensywny, zwielokrotniony kontakt z nową leksyką, formami czy strukturami językowymi pozostawia w pamięci uczących się trwałą zapis, umożliwiającą ich zautomatyzowanie w użyciu. W procesy dekodowania tekstów zaangażowana jest, więc cała wiedza odbiorcy: językowa i rozległa wiedza kulturowa, czyli wiedza o świecie.

Na temat pracy z tekstem literackim w warunkach obcokulturowych wypowiadają się liczni badacze, którzy zgodnie podkreślają, że proces czytania powinien stymulować dialog, dyskurs oraz aktywną postawę wobec tekstu. Głównym determinantem procesu rozumienia tekstu jest relacja zachodząca między tekstem a odbiorcą. Z punktu widzenia tej relacji interesujące są wywody Jadwigi Kowalikowej, autorki publikacji *Tekst cudzy – tekst własny* (Kowalikowa, 2004). Postuluje ona zamianę tradycyjnego schematu procesu nauczania: uczeń – nauczyciel – materiał nauczania na nowy: uczeń – nauczyciel – tekst, co generuje również zmianę roli nauczyciela w procesie edukacyjnym. W zaproponowanym przez Kowalikową ujęciu rola nauczyciela zmienia się z mentora w – równie ważną – rolę przewodnika po tekście i pomocnika w „zanurzeniu się” w tekst i zbudowaniu więzi „między tekstem-bodźcem, a tekstem-reakcją [tym, który powstanie jako produkt pracy ucznia] (Tamże, s. 16-17). Związek ten może być wyrażony na kilka sposobów. Badaczka wyliczyła osiem wariantów tej korelacji (Tamże): 1. Odtwarzanie treści tekstu; 2. Odwzorowanie struktury tekstu lub jego fragmentu; 3. Naśladowanie formy całej wypowiedzi; 4. Przejmowanie cech stylistycznych wzorca; 5. Rozwijanie, kontynuowanie niektórych wątków; 6. Transformacja treściowa lub formalna wzorca (np. tworzenie wersji alternatywnych); 7. Parodia i pastisz; 8. Odwoływanie się do tekstu wzorca np. w postaci przytoczeń w tak zwanej mowie zależnej.

Podobnie jak u Kowalikowej proces czytania ze zrozumieniem oraz pisanie, czyli tworzenia własnych tekstów znajduje się w centrum uwagi amerykańskiego językoznawcy Richarda Kerna (2000). Z punktu widzenia przyjętej w niniejszym tekście perspektywy przyswajania treści pozajęzykowych w korelacji z kształceniem obcojęzycznej kompetencji tekstowej studentów jego model pracy z tekstem wymaga szerszego omówienia.

speed of reading and deficiencies in the learners' knowledge are compensated by an extensive context and knowledge about the world, which is useful when the text itself does not contain answers to posed questions (See Chodkiewicz, 2016, p. 13; Seretny, 2013, p. 209). Above all, it is the extensive reading that is the source of fractographic and cultural knowledge, and an intensive, multiplied contact with new lexical forms and structures of a language, leaving a trace in the memory of the learners, which allows for automatizing them in use. The entire linguistic and cultural knowledge of the recipient should be included in the process of decoding texts.

In a foreign-culture environment, the subject of working with literary texts, is has been discussed by numerous researchers, who agreeably emphasize, that the process of reading should stimulate dialog, discourse and an active approach to a text. The main determinant of the process of comprehending a text is the relation between a text and a recipient. From the point of view of this relation, arguments of Jadwiga Kowalikowa (2004), the author of a publication entitled *“Tekst cudzy-tekst własny”*, are interesting. She postulates a change in the traditional scheme of a teaching process: student-teacher-teaching material into a new one: student-teacher-text, which also generates a change in the role of a teacher in a teaching process. In the model suggested by Kowalikowa, the role of a teacher changes into a role of a mentor, into an - equally important - role of a guide of the text and an aid in the “immersion” in a text and in forming a link “between text-stimulus and text-reaction [the one which is created as a product of a student’s work] (Kowalikowa, 2004, p. 16-17). This relationship can be expressed in a few ways. The researcher names eight types of this correlation: 1. Recreating the contents of the text; 2. Imitating the structure of a text or its fragment; 3. Mimicking the form of the whole utterance; 4. Taking over the stylistic traits of the original; 5. Developing, continuing some threads; 6. Content and formal transformation of the original (i.e. creating alternative versions); 7. Parody and pastiche; 8. Revocation to the contents of the text i.e. in the form of citations in the so-called reported speech.

Similarly, as in the case of Kowalikowa, the process of reading comprehension and writing, namely creating own texts, is in the centre of attention of an American linguist, author of *literacy-based approach*, Richard Kern (2000). From the point of view of the adopted in the aforementioned text perspective of developing foreign-language textual competence, this model of work with text requires broader discussion.

### **Literacy-based approach Richarda Kerna**

Zaproponowane przez Kerna podejście dydaktyczne opiera się na szerokich badaniach interdyscyplinarnych i dostarcza innowacyjnych metod wspierania efektywnego kształcenia umiejętności czytania oraz pisania (*literacy-based approach*) w kontekście nauki języka obcego. W swoich podstawowych zasadach jest ono mocno ukierunkowane na rozwój kompetencji tekstowej na akademickim poziomie kształcenia językowego. To, co wydaje się tu szczególnie interesujące, to położenie nacisku na treść, tak, aby nauka języka była postrzegana przede wszystkim, jako środek zdobywania wiedzy o świecie. Poszczególne etapy pracy z tekstem odnoszą się do czterech elementów programowych powtarzających się na zajęciach w układzie cyklicznym i zorientowane są na zintegrowane rozwijanie sprawności czytania oraz pisania zarówno w kontekście językowym, poznawczym jak i socjokulturowym (Por. Kern 2000, s. 133-160):

- *Situated practice* jest etapem „dosłownego” czytania tekstu, „na gorąco” bez prób jego interpretacji. Ma ono na celu stworzenie sytuacji immersji językowej, rozumianej, jako całkowite „zanurzenie” w języku i kulturze. Tekst pełni funkcję przekazu informacji i ma za zadanie ułatwienie przejścia w rzeczywistość języka docelowego. Podstawową zasadą tej fazy jest aktywne wykorzystanie języka a lektura tekstu dokonuje się w przestrzeni „tu i teraz” czytającego. Bardzo użyteczną techniką kierowania procesami myślowymi odbiorcy jest czytanie starannie wybranych fragmentów tekstu oparte na zasadzie umiejętnie zadawanych pytań w 4-5 punktach zatrzymania. Dzięki temu następuje interakcja odbiorcy z tekstem. Wiedza i doświadczenia studentów mają na tym etapie kluczowe znaczenie, a rola nauczyciela zmienia się z *mentora* przekazującego wiedzę na *pomocnika* w cyklicznym procesie szukania odpowiedzi na pytania, antycypowania, kojarzenia faktów.
- *Overt instruction* to faza rozumiana, jako aktywna interwencja nauczyciela w problemy językowe w celu zapewnienia zrozumienia tekstu, gdyż rozwój eksplicytniej wiedzy językowej zawsze wymaga formalnej analizy materiału. Nieznajomość lub niedostateczna znajomość słownictwa czy struktur gramatycznych bywa często główną przyczyną zaburzeń aktu komunikacji. W przypadku tekstu literackiego należy jednak bardzo umiejętnie sterować wsparciem językowym, by nie zamienić czytania literatury pięknej w „wiwisekcję” gramatyczną. Refleksja nad językiem i własnymi umiejętnościami językowymi (kompetencja metajęzykowa) powinna jednak od samego początku stanowić część nauczania języka obcego.
- *Critical framing* jest fazą odnoszącą się do refleksyjnego i analitycznego wymiaru pracy nad

### **Literacy-based approach by Richard Kern**

The didactic approach suggested by Kern is based on extensive interdisciplinary research and provides instructional methods of supporting effective development of the skills of reading and writing (*literacy-based approach*) in the context of learning a foreign language. In its basic rules it is heavily directed at the development of textual competence on an academic level of linguistic education. Putting emphasis on contents, so that learning a foreign language was perceived, above all, as means of obtaining knowledge is surely the biggest advantage of the suggested approach. Individual stages of working with text relate to the four basic elements, repeated during classes in a cyclic system and oriented around integrating the development of fluency in reading and writing in linguistic, cognitive and sociocultural context (cf. Kern 2000, p. 133-160):

- *Situated practice* is a stage of literal reading of a text “*ad hoc*” without attempts to interpret it. Its goal is to create a situation of linguistic immersion, understood as a full captivation in language and culture. The text serves as a transfer of information and is designed to facilitate the transition into the target language reality. The basic principle of this stage is the active use of language and the text is read “here and now”. A very effective technique used in this stage is the practice of active reading focused on seeking answers posed with respect of the carefully selected parts of the text. Thanks to this, a communication situation is initiated in which interaction between the text and the recipient occurs. The knowledge and experience of students are of key importance at this stage, and the role of a teacher changes according to the postulate of Kowalikowa (2004) from a *mentor* transferring knowledge into a *guide* and *helper* in the process of understanding, anticipating or linking facts.
- *Overt instruction* is a phase understood as active teacher intervention when linguistic problems occur. The development of explicit linguistic knowledge always requires a formal analysis of the material, for ignorance or insufficient knowledge of vocabulary or grammatical structures are often the main cause of disturbances in the act of communication. However, in the case of a literary text, linguistic support should be very skilfully controlled so as not to turn the process of reading literature into grammar analysis. Reflection on the language and one’s linguistic skills (metalinguistic competence) should be a part of the teaching of a foreign language from the very beginning.
- *Critical framing* is a phase related to the reflective and analytical dimension of working on a text. Developing a critical view, creating

tekstem. Kształcenie krytycznego spojrzenia, nabieranie dystansu do już zdobytej wiedzy bazującej na przeczytanym tekście dzięki odwoływaniu się do innych kontekstów społecznych i kulturowych, to główne cele realizowane w tym etapie czytania. Aby je osiągnąć, uczący się musi być odpowiednio prowadzony przez tekst oraz stymulowany pytaniami oraz zadaniami pozwalającymi na powiązanie nowej wiedzy z już istniejącą.

- *Transformed practice* jest fazą transformacji tekstu związaną przede wszystkim z rozwijaniem sprawności pisania, w której uczniowie interpretują, oceniają, rekonstruują w różnych innych kontekstach lub poddają tłumaczeniu przeczytane teksty. Ważną zaletą tłumaczenia (lub dyskusji nad adekwatnym tłumaczeniem) jest to, że uczący się muszą dokładnie przeanalizować konkretny kontekst, w którym jest osadzony wyraz lub zwrot, w celu prawidłowego wyboru słów.

Jak wynika z powyższej analizy w *literacy-based approach* Richarda Kerna tekst staje się jednostką dialogu edukacyjnego, a w czasie zajęć dochodzi do dyskursu, rozmowy z tekstem, co – zwłaszcza w przypadku zajęć z języka obcego – wydaje się jednym z najważniejszych elementów procesu czytania i rozumienia.

### Zastosowanie *literacy-based approach* w pracy z tekstem literackim

Prezentowany tu przykład pracy z tekstem tzw. literatury wspomnieniowej dotyczy powieści Bernharda Schlinka *Der Vorleser* (1995) i przygotowany został dla odbiorcy, którego poziom znajomości języka pozwala już na w miarę swobodną lekturę tekstów autentycznych (poziom B2). W sekwencjach z rozdziałów 2–17 (s. 86–157) wydarzenia literackie odnoszą się do realnych wydarzeń historycznych, takich jak: rozliczenie win sprawców Holokaustu i związane z tym procesy sądowe członków załóg obozów koncentracyjnych w Niemczech w latach 1963–1965 (Frankfurt nad Menem), oraz 1975–1981 (Düsseldorf), uwikłania tzw. *drugiej generacji* (pokolenie Michaela Berga) w poczucie winy *pierwszej generacji* (Hanna Schmitz), czy funkcjonowania nazistowskich obozów koncentracyjnych w Polsce. Interakcja odbiorcy z tekstem stymulowana jest poprzez pytania prowadzące do wspólnie odczytywanych lub odsłuchiowanych wybranych fragmentów powieści, oraz zadania związane ze znajomością całego tekstu, a nie tylko jego fragmentów. Prezentowane skrótowo sekwencje mają za zadanie pokazanie możliwości zastosowania poszczególnych elementów programowych modelu Kerna w kształceniu kompetencji tekstowej uczestników procesu glottodydaktycznego w trakcie pracy z tekstem na zajęciach praktycznej nauki języka niemieckiego.

distance to newly acquired knowledge by referring to its various social and cultural contexts are the main goals of this stage of reading. To achieve them, the learner must be properly guided by the text and stimulated by questions and tasks that allow linking new knowledge with the already existing one.

- *Transformed practice* is a phase of transformation primarily associated with developing writing skills, in which learners interpret, evaluate, reconstruct, transform into another type of text, or translate the read text. An important advantage of discussing the adequate translation of the original text is the training of the recipient's bilingual translation competence consisting in "observing and assimilating intertextual, and partly interlinguistic relationships of equivalence and practicing their processing" (Grucza, 2018 p. 35).

As it stems from the abovementioned analysis, text becomes a unit of educational dialogue and during classes a discourse, a discussion with text occur, which - especially in the case of foreign language classes - seems to be one of the most important elements of the process of reading and understanding.

### The use of *literacy-based approach* in working with literary texts

The example of working with memoir literature presented here, concerns the novel by Bernhard Schlink *Der Vorleser* (1995) and was meant for the recipient whose language fluency allows for relatively easy reading of authentic texts (B2 level). The presented sequences are designed to show the applicability of individual elements of Kern's model in the formation of textual competence of participants of the glottodidactic process during practical German language classes. Work with the text focuses on the second part of the novel and concerns chapters 2–17, (pp. 86–157), in which literary events relate to historical facts, such as the judging of the perpetrators of the Holocaust, court trials of concentration camp crews in the years 1963–1965 (Frankfurt am Main), and 1975–1981 (Düsseldorf), entanglement of the so-called *second generation* (Michael Berg generation) in the feeling of guilt of the first generation (Hanna Schmitz), or the functioning of Nazi concentration camps in Poland. The anticipated duration of classes includes 6 lesson units built around the topic: "Hanna Schmitz als Angeklagte - der Bericht des Ich-Erzählers über den KZ-Prozess".<sup>2</sup> The recipient's interaction with the text is

<sup>2</sup> The presented sequences are a shortened and modified version of the scenario of the lesson units contained in the monograph of the Author of this article: *Gedächtnis - Geschichte - Literatur. Zum literarischen Umgang mit der Zeitgeschichte. Ein integratives Konzept für den DaF-Unterricht im Germanistikstudium in Polen*. Hamburg: Verlag Kovac 2015.

Hanna Schmitz als Angeklagte – der Bericht des Ich-Erzählers über den KZ-Prozess

### **Situated practice**

- Äußern Sie Ihre Vermutungen, wo Michael Berg seine Geliebte wiedergesehen haben kann?
- Lesen Sie die Zeilen 1–2 auf der Seite 86 [„Ich sah Hanna im Gerichtssaal wieder. Es war nicht der erste KZ-Prozess und keiner der großen.“]
- Was erwarten Sie jetzt von dieser Geschichte?

### **Critical framing**

- Lesen Sie die Seiten 86 bis 88 und geben Sie den Inhalt des Gelesenen wider! Markieren Sie Begriffe, die Sie nicht verstehen und versuchen Sie, sie aus dem Textzusammenhang zu erschließen.
- Was versteht man unter folgenden Begriffen: KZ-Prozess, Nazi-Vergangenheit, Aufarbeitung der Vergangenheit?

Krótką dyskusją i wyjaśnieniami ważnych terminów uwrażliwiają uczniów na wydarzenia historyczne i ich znaczenie dla teraźniejszości. Następnie czytane są wskazane fragmenty rozdziałów 3–6 z kilkoma punktami zatrzymania (s. 90–91, 92–94; s. 101–103; s. 106–108)

### **Situated practice**

- Wie ist die Stimmung im Gerichtssaal? Wie geht das Gericht mit den Angeklagten um? (S. 91,92).
- Lesen Sie die Seiten 101–103 durch!
- Was wird Hanna vorgeworfen?

### **Overt instruction**

Gramatyka: analiza konstrukcji strony biernej w czasie Präsens i Präteritum.

„In der zweiten Prozesswoche wurde die Anklageschrift verlesen“ (s. 101). Przykładowa odpowiedź: Hanna wird vorgeworfen, an den Selektionen der Häftlinge teilgenommen zu haben.

### **Situated practice**

- Wann und wo ist Hanna Schmitz geboren? Wo hat sie gearbeitet? Warum ist Hanna Schmitz freiwillig zur SS gegangen? Wo war sie bei Kriegsende?

### **Transformed practice**

- Machen Sie aus Hannas Lebensgeschichte eine Chronik! Erstellen Sie die Chronik anhand des Zeugenverhörs [Teil 2, Kap. 3, S. 91–100] und der Anklageschrift [Teil 2, Kap. 3, S. 101–103].

### **Critical framing**

Powyższe zadanie dotyczy historyczno-kulturowego aspektu bezpośredniego zaangażowania „pierwszego pokolenia” w zbrodnię narodowego socjalizmu. Jako nadzorkini w obozach zagłady bohaterka brała udział w selekcjach więźniów, któ-

stimulated by the teacher’s questions or instructions.

The first phase of work with the text begins with anticipation of the learners, where and when the main characters of the novel could meet again.

### **Situated practice**

- Äußern Sie Ihre Vermutungen, wo Michael Berg seine Geliebte wiedergesehen haben kann?
- Lesen Sie die Zeilen 1–2 auf der Seite 86 [„Ich sah Hanna im Gerichtssaal wieder. Es war nicht der erste KZ-Prozess und keiner der großen.“]
- Was erwarten Sie jetzt von dieser Geschichte?

### **Critical framing**

- Lesen Sie die Seiten 86 bis 88 und geben Sie den Inhalt des Gelesenen wider! Markieren Sie Begriffe, die Sie nicht verstehen und versuchen Sie, sie aus dem Textzusammenhang zu erschließen.
- Was versteht man unter folgenden Begriffen: KZ-Prozess, Nazi-Vergangenheit, Aufarbeitung der Vergangenheit?

A brief discussion explaining the meaning of concepts related to the German Nazi past provides information about events which meaning is gradually revealed in the process of further reception of the novel.

The second phase of work with the text is initiated by reading Chapters 3–6 with several stopping points in the text (pp. 90–91, 92–94; pp. 101–103; pp. 106–108).

### **Situated practice:**

- Wie ist die Stimmung im Gerichtssaal? Wie geht das Gericht mit den Angeklagten um?

Linguistic correctness in this phase of classes is supported by the active intervention of the teacher directing the attention of learners to the construction of passive sentences during Präsens and Präteritum.

### **Overt instruction:**

„In der zweiten Prozesswoche wurde die Anklageschrift verlesen“ (s. 101). Was wird Hanna vorgeworfen? Sample answers: Hanna wird vorgeworfen, an den Selektionen der Häftlinge teilgenommen zu haben.

### **Situated practice:**

- Wann und wo ist Hanna Schmitz geboren? Wo hat sie gearbeitet? Warum ist Hanna Schmitz freiwillig zur SS gegangen? Wo war sie bei Kriegsende?

### **Transformed practice:**

- Machen Sie aus Hannas Lebensgeschichte eine Chronik! Erstellen Sie die Chronik anhand des

raża uważa za „normalną pracę”. Biografia bohaterki umożliwia dyskusję na temat: „Dlaczego zwykli ludzie dokonują masowych mordów” (Welzer, 2005).

#### **Overt instruction**

Poszerzenie zasobów leksykalnych odnoszących się do słownictwem sądowego (explizite Wortschatzarbeit)

- Hauslektüre: Lesen Sie den zweiten Teil des Romans von Anfang an (S. 83–157) und erstellen Sie eine Mindmaps zum Thema „Gericht“

#### **Situated practice**

- Schildern Sie den Verlauf des Prozesses im zweiten Teil des Romans (Gerichtsverfahren, Anklageschrift, Hannas Verhör, Urteil).

#### **Overt instruction**

Gramatyka: Mowa zależna i niezależna (indirekte, direkte Rede, Konjunktiv I.)

- Wozu dient die indirekte Rede im zweiten Teil des Romans?

#### **Transformed practice**

- Erstellen Sie eine Übersicht der politischen Ereignisse in Deutschland in den Jahren 1933–45. Stellen Sie Hannas Lebensdaten mit der Geschichte des Nationalsozialismus zusammen.

To zadanie pozwala powiązać literaturę z rzeczywistością historyczną oraz uświadomić sobie, w jaki sposób rzeczywistość może znaleźć odzwierciedlenie w literaturze.

#### **Critical framing**

- Recherchieren Sie im Internet, wo und wann es die NS-Prozesse in Deutschland gab? Welcher Prozess kann als Vergleichsfolie für diesen Roman dienen?

#### **Transformed practice**

- Schreiben Sie einen Zeitungsartikel über den Verlauf des Prozesses aus heutiger Perspektive.

Zeugenverhörs [Teil 2, Kap. 3, S. 91-100] und der Anklageschrift! [Teil 2, Kap. 3, S. 101-103].

The abovementioned task concerns the aspect of direct involvement of the “first generation” in the crimes of National Socialism. Hanna Schmitz as a supervisor in the extermination camps took part in the selection of prisoners, which she treated as “normal work”. The biography of the woman makes it possible to discuss the topic: “Why do ordinary people commit mass murders?” (Welzer, 2005). The account of the course of the process requires expert work on the vocabulary related to judicial vocabulary.

#### **Overt instruction:**

- House reading: Lesen Sie den zweiten Teil des Romans von Anfang an (S. 83-157) und erstellen Sie eine Mindmaps zum Thema “Gericht”!

Phase III of the work with the text is based on the description of the course of court proceedings, paying attention to the function and grammatical forms of dependent and independent speech.

#### **Overt instruction:**

- Wozu dient die indirekte Rede im zweiten Teil des Romans?

#### **Situated practice:**

- Schildern Sie den Verlauf des Prozesses im zweiten Teil des Romans (Gerichtsverfahren, Anklageschrift, Hannas Verhör, Urteil)!

#### **Transformed practice:**

- Erstellen Sie eine Übersicht der politischen Ereignisse in Deutschland in den Jahren 1933–45! Stellen Sie Hannas Lebensdaten mit der Geschichte des Nationalsozialismus zusammen!

#### **Critical framing:**

- Recherchieren Sie im Internet, wo und wann es die NS-Prozesse in Deutschland gab? Welcher Prozess kann als Vergleichsfolie für diesen Roman dienen?

#### **Transformed practice:**

- Schreiben Sie einen Zeitungsartikel über den Verlauf des Prozesses im Vorleser aus heutiger Perspektive!

The above tasks allow linking literary reality with specific historical reality, while at the same time familiarizing the learners with how history is reflected in literature. The presented sequences of classes including memoir literature in the glottodidactic process show both its historical and cultural potential and the way of using the literary text in language education.

## Wnioski

Zrozumienie tekstu napisanego w języku obcym jest dla większości studentów poważnym wyzwaniem. Uczący się musi nauczyć się poruszać się po nieznanym słownictwie, strukturach gramatycznych oraz odniesieniach kulturowych. Rozwijanie kompetencji tekstowej na studiach filologicznych wymusza bardzo złożoną pracę na poziomie tekstu, która nie może się ograniczać tylko do pytań końcowych dotyczących przeczytanej treści. Łączenie nadrzędnego celu, jakim jest zdobywanie wiedzy historyczno-kulturowej z kształceniem i rozwijaniem sprawności językowych poprzez czytanie tekstów literackich nie jest zadaniem łatwym, lecz nie niemożliwym. Odpowiednio skonstruowane zajęcia sprawiają, iż teksty literackie z zawartym w nich potencjałem wiedzy zapadają na długo w pamięci uczących się i jednocześnie pomagają im zdobywać świadomość roli, jaką odgrywa język w przekazywaniu treści.

Jedną z najważniejszych zalet nauczania języka poprzez treść jest autentyczność działania językowego w autentycznej sytuacji komunikacyjnej. Cele osiągnięte w trakcie pracy nad tekstem literackim postrzegany, jako nośnik wiedzy historycznej możemy określić następująco: (1) rozszerzenie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej studentów i przygotowanie ich do roli mediatorów interkulturowych – pobudzanie refleksji nad perspektywą polską i niemiecką w kulturze pamięci, (2) rozbudowa struktury poznawczej odbiorców, a tym samym rozwój autentycznej wiedzy historycznej. Konfrontacja z tematami historycznymi pomaga lepiej zrozumieć powiązania między przeszłością a teraźniejszością, a tym samym zrozumieć złożoność procesów kultury docelowej, (3) rozwój kompetencji tekstowej rozumianej, jako umiejętność pogłębionego czytania ze zrozumieniem, oraz tworzenia własnych tekstów z wykorzystaniem zdobytej wiedzy językowej oraz pozajęzykowej (4) znaczne zwiększenie motywacji studentów do czytania ekstensywnego w języku obcym, oraz wzrastająca świadomość uczących się, iż skupiając uwagę na znaczeniu przekazu (*meaning-focus input*), a nie tylko na jego formie (*language-form focused input*) znacznie wzrasta ich płynność językowa.

## Conclusions

The development of textual competence during philological studies necessitates very complex work at the level of the text, which cannot be limited to only final questions regarding the read content. Combining the main goal of acquiring historical and cultural knowledge with education and developing language skills by reading literary texts is not an easy task, though certainly not an impossible one. Well-structured classes are a guarantee that literary texts with the potential of knowledge stay in the memory of learners for a long time and, at the same time, help them gain awareness of the role that language plays in conveying content.

One of the most important advantages of teaching language through content is the accuracy of language in an authentic communication situation. The goals achieved while working on a literary text perceived as a carrier of historical knowledge can be described as follows: (1) expanding the intercultural communication competence of students and preparing them for the role of intercultural mediators - stimulating reflection on the Polish and German perspective in the culture of memory, (2) expanding the cognitive structure recipients, and thus the development of authentic historical and linguistic knowledge, (3) the development of textual competence understood as the skill of in-depth reading and comprehension, and the creation of own texts using acquired language and non-linguistic knowledge, (4) a significant increase in students' motivation to extensive reading in a foreign language.

## Literatura/ References:

1. Altmayer, C. (2002). Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (3).
2. Altmayer, C. (2014). Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. W: C. Altmayer, i in. (red.). W: *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (s. 25–38). Tübingen: Stauffenburg.
3. Altmayer, C., Koreik U. (2010). Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. W: Krumm, H-J. i in. (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 1378–1391). Berlin/New York: de Gruyter, T. 2.
4. Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H. Beck Verlag.

5. Burzyńska-Kamieniecka, A. (2014). Punkt widzenia, perspektywa, obraz świata a nauczanie kultury polskiej cudzoziemców. W: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej: Teoria i praktyka* (s. 385–395). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
6. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language and testing, *Applied Linguistics* nr 1, s. 1–47, [https://www.researchgate.net/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing](https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing)
7. Chodkiewicz, H. (2011). Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji. *Lingwistyka Stosowana*, 4, s. 11–29.
8. Chodkiewicz, H. (2016). Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu. *JowSZ* 1, s. 11–16.
9. Cudak, R. (2010). Tekst w nauczaniu cudzoziemców jako problem. *Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 17, s. 79–90.
10. Czerkies, T. (2014). Strategie uwodzenia tekstem. *Postscriptum polonistyczne*, 1 (13), s. 27–46.
11. Dakowska, M. (2015). *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
12. Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
13. Geertza, C. (2005). *Interpretacja kultury* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego [org. The Interpretation of Cultures, 1973].
14. Georg, J. Ch. (2008). *Fiktionalität und Geschichtsvermittlung – unvereinbar? Eine Studie über den Beitrag historischer Jugendromane der Gegenwart zum historischen Lernen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
15. Kowalikowa, J. (2004). Tekst cudzy-tekst własny. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* (s. 15–52). Kraków: Universitas.
16. Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: University Press.
17. Koreik, U. (1995). *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider- Verlag.
18. Koreik, U. (2012). Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht - Zur Arbeit mit historischen Quellen. W: M. Hieronimus (red.), *Historische Quellen im DaF-Unterricht* (s. 1–14). Göttingen: Universitätsverlag.
19. Miłułka, K. (2016). Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny, *Neofilolog*, nr 47/1, s. 21–35.
20. Olpińska, M. (2010). Dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak skuteczne we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się? Koncepcja CLIL w świetle badań glottodydaktycznych. *JOWSZ*, nr. 6, s. 26–39.
21. Olpińska, M. (2009). Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków. *Lingwistyka stosowana. Przegląd* 1, s. 187–201.
22. Portmann-Tselikas, P. R. (2005). *Was ist Textkompetenz*. Zürich [http://iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf).
23. Schlink, B. (1995). *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes Verlag.
24. Schmolzer-Eibinger, S. (2007). Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. W: S. Schmolzer-Eibinger, G. Weidacher (red.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (s. 207–222). Tübingen: Narr.
25. Seretny, A. (2013). Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się. W: A. Achtelik, J. Tambor (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (s. 208–220). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
26. Śpiewak, G. (2010). Ruch dwukierunkowy? CLIL a nauczanie języka obcego na filologii angielskiej, *JOWSZ*, nr.6, s. 84–87.
27. Welzer, H. (2005). *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*. Frankfurt a. M.: Fischer. [pol. (2010) *Sprawcy. Dlaczego zwykli ludzie dokonują masowych mordów*. Warszawa: Scholar.
28. Widawska, B. (2015). *Gedächtnis – Geschichte – Literatur. Zum literarischen Umgang mit der Zeitgeschichte. Ein integratives Konzept für den DaF-Unterricht im Germanistikstudium in Polen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
29. Wolf, D. (2010). Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL. W: W. Hallet, F. G. Königs (red.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (s. 298–302). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.