

*Dorota Szczęśniak*

*Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków*

---

## **ŚRODKI RETORYCZNE, LIRYKA, GLOTTODYDAK- TYKA – O WYKORZYSTANIU POEZJI NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO**

### **Rhetorical figures, poetry and foreign language teaching: Some remarks on the use of poetry in the foreign language classroom**

This paper discusses the importance of working with a literary text (especially poetry) in the context of the foreign language (FL) classroom. In order to facilitate FL teaching, language teachers are encouraged to use poetry and rhetorical devices occurring in such texts (e.g. rhymes, alliteration, metaphor etc.). The paper offers some teaching procedures and techniques based on rhetorical devices, which may prove valuable in raising FL students' motivation and language awareness while having fun analyzing quality literary texts.

### **1. Uwagi wstępne**

Oczywistością wydaje się teza, że zastosowanie obcojęzycznych tekstów literackich – w szczególności poezji – na lekcjach języka obcego może pozytywnie wpłynąć na motywację uczniów oraz podnieść jakość nauczania. Jednakże w dobie, w której szczególne znaczenie przypisuje się raczej funkcjonalności, umiejętnościom praktycznym oraz komunikacji fachowej, próba zachęcenia uczniów do obcowania na lekcji języka obcego z literaturą piękną i stylistyką może wydawać się nieco już staroświecką koncepcją. W niniejszej dyskusji postaram się zatem dowieść, że lektura tekstów literackich, a w szczególności zaś poezji, może wciąż być równie ważna, użyteczna i atrakcyjna, jak chociażby zagłębianie się w tajniki tekstów fachowych. Twórcze obcowanie z liryką może bowiem konkurować z analizą rejestru i dyskursu w obcojęzycznych tekstach o charakterze ściśle użytkowym oraz tworzeniem

w języku obcym protokołów, raportów, sprawozdań, streszczeń itd. W niniejszym artykule postaram się udowodnić, iż obecność literatury na lekcji języka obcego nie tylko zapobiega trywializacji nauczania, lecz również zastosowanie metod literaturoznawczych w kontekście glottodydaktyki pozwala na podniesienie efektywności i urozmaicenie nauczania języków obcych. Celem poniższych rozważań jest więc próba wskazania na spory potencjał innowacyjny, jaki tkwi w zastosowaniu metod typowo literaturoznawczych w pracy nad tekstem literackim służącym jako materiał nauczania w odniesieniu do rozwijania u ucznia różnych sprawności językowych na lekcjach języka obcego.

## 2. Stan badań nad obecnością literatury pięknej na lekcji języka obcego

Rola literatury pięknej na lekcji języka obcego była niejednokrotnie podkreślana i nadal stanowi przedmiot wielu badań glottodydaktyków, jak np. Lothar Bredella (1985, 1995, 1999, 2002), Czesław Karolak (1999), Joachim Fritzsche (1994), Gerhard Haas (2001), Bernd Kast (1984), Aleksander Kozłowski (1991), Rudolf Nissen (2002), Günter Waldmann (2003) i Alois Wierlacher (1980). L. Bredella, niemiecki dydaktyk literatury, zauważył, że „w nauczaniu języków obcych istotne jest nie tylko przekazywanie wiedzy o tekstach literackich lecz także stworzenie możliwości zdobycia doświadczenia w obcowaniu z tekstem literackim” (Bredella i Delanoy, 1999:64)<sup>36</sup>. Zatem by mówić o sukcesie edukacji literackiej i językowej, uczeń powinien być skonfrontowany nie tylko z ojczystymi lecz także z obcojęzycznymi tekstami literackimi. Znaczenie literatury trafnie ujęła Martha Nussbaum pisząc, iż literatura wnosi ogromny wkład w życie przeciętnego człowieka, gdyż pozwala się mu wyzwolić z ograniczeń własnej umysłowości i docenić inność drugiej osoby, w jej konkretnym działaniu, myśleniu i odczuwaniu (Nussbaum 1998: 111f, za Bredella 1999: 143)<sup>37</sup>. Literatura rozwija więc w czytelniku wrażliwość, jest zachętą do współodczuwania i otwartości na inne postawy. Te walory, jakie niesie ze sobą praca z tekstem literackim, winny być dostrzeżone w praktyce szkolnej. Obcowanie z literaturą na lekcji języka obcego sprzyja przecież rozwojowi różnorodnych umiejętności i sprawności. Fakt ten często jest podkreślany w badaniach nad dydaktyką literatury (m.in. Kozłowski (1991), Haas (2001), Bogdal i Korte (2004), Wierlacher (1980)). Kozłowski (1991: 45) dostrzega dwa główne walory pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego: językowe i kognitywne. Literatura służyć więc może za materiał, na którym kształcona jest znajomość języka z zakresu słownictwa i gramatyki, być bazą do rozwoju sprawności słuchania i czytania,

<sup>36</sup> Por. „Insofern ist auch die Unterrichtspraxis nicht nur ein Ort, an dem Wissen über literarische Texte vermittelt wird, sondern vor Allen Dingen ein Ort, an dem Erfahrungen mit literarischen Texten gemacht werden.“ Tłumaczeń obcojęzycznych cytatów na język polski dokonała autorka artykułu – D.S.

<sup>37</sup> Por. „[...] the great contribution literature has to make to the life of the citizen is its ability to wrest from our frequently obtuse and blunted imagination an acknowledgment of those who are other than ourselves, both in concrete circumstances and even in thought and emotion.”

stanowić model dla rozwoju mówienia i pisania, sprzyjać rozwojowi umiejętności dyskusowania. Dzięki zastosowaniu literatury na lekcji języka obcego można – jak podkreśla Kozłowski - oprócz wspomnianych zadań językowych rozwijać także kompetencje kognitywne. Obcojęzyczna literatura dostarcza uczniom informacji krajoznawczych i kulturoznawczych, umożliwia szersze spojrzenie na związki historyczne i kulturalne, jest środkiem wspierającym rozwój dojrzałości kulturowej, uczy rozróżniania i opisu poszczególnych gatunków, środków stylistycznych oraz ćwiczy sprawność pozyskiwania informacji z różnych rodzajów tekstów. Również Gerhard Haas wskazuje, iż spektrum oddziaływań literatury na czytelnika może być bardzo szerokie. Haas dokonuje klasyfikacji kompetencji, których kształcenie możliwe jest dzięki pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego. Jak dodaje Haas, literatura pośredniczy i wspiera rozwój takich kompetencji jak kompetencja literacka, emocjonalna, kreatywna, emancypatoryczna<sup>38</sup>, projekcyjna<sup>39</sup> czy w końcu kompetencja estetyczna i krytyczna (Haas 2001: 35). Wierlacher (1980: 485) podkreśla ponadto, iż – obok kształcenia sprawności czytania, umiejętności analizy oraz formułowania przez uczniów krytycznych sądów – teksty literackie wspierają m.in. rozwój kompetencji interkulturowej i historycznej. Bogdal i Korte (2004: 99) wypuklają natomiast w swych badaniach, iż praca z tekstami literackimi na lekcji języka obcego służyć może nawet kształceniu kompetencji politycznej i medialnej. Jak da się zauważyć, obcowanie z tekstem literackim na lekcji języka obcego sprzyja nie tylko rozwojowi intelektualnemu, szkoleniu kompetencji stricte językowych, lecz może wpływać także na rozwój jednostki oraz wspomagać wykształcenie tak pożądaną i ważną współcześnie cechy jaką jest otwartość na inne kultury i sposoby myślenia.

Ciekawą, acz niepopularną koncepcję pracy z tekstem literackim, przedstawia Ansgar Nünning (Nünning 1999: 68) opowiadając się za wdrożeniem teorii, metod i modeli literaturoznawczych w czasie pracy z tekstami literackimi w szkole. Nünning dostrzega kilka korzyści takiej pracy z tekstami literackimi. Są to m.in.: nowe możliwości w dotarciu do tekstu, nowe perspektywy w obcowaniu z tekstem literackim, świadomość, iż teksty literackie wymagają kompleksowej interpretacji (a więc również odwołującej się do teorii literatury). Owo holistyczne podejście do pracy z tekstem literackim jest koncepcją bardzo ambitną, niewątpliwie istotną w praktyce uniwersyteckiej, na lekcjach literatury języka ojczystego i być może również na specjalistycznych kursach języka obcego. W warunkach szkolnych, gdzie kompetencje językowe uczniów podlegają zróżnicowanemu tematycznie procesowi kształcenia, koncepcja ta wydaje się jednakże trudna do zrealizowania. Praca z tekstem literackim na lekcji języka obcego nie może mieć na celu – w mojej opinii – zapoznanie ucznia z teoriami literatury. Nie chodzić w niej też powinno o identyfikację i opis figur stylistycznych lecz o poszerzenie obszaru doświadczeń

<sup>38</sup> Tj. uogólniając traktowanie czytania jako próbę zdystansowania się od rzeczywistości, jako pomoc w rozwiązywaniu problemów, środek pozyskiwania informacji, umiejętność dokonywania samodzielnego wyboru rodzaju czytanych tekstów. (por. Haas 2001: 35)

<sup>39</sup> Haas zauważa, iż teksty literackie wyzwalają w czytelniku impuls, który pozwala na odnośzenie tekstów literackich do sytuacji fikcyjnych lub realnych. (Haas 2001: 35)

czytelniczych uczniów i odkrywanie przez nich nowych rzeczywistości (językowych, estetycznych, emocjonalnych). Głównym zadaniem jest więc nawiązanie swoistej interakcji pomiędzy tekstem a czytelnikiem i pobudzenie do refleksji czytelniczej. Nabywanie nowych umiejętności, zabawa z warsztatem pisarskim, rozbudzenie fantazji, radości z obcowania z językiem i tekstem literackim, wiary we własne twórcze możliwości, kreatywne podejście do języka, kształcenie u uczniów umiejętności obcowania z inną wrażliwością estetyczną i emocjonalną, to główne założenia, które według mnie powinny przyświecać pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego.

### 3. „Estetyka recepcji”<sup>40</sup> a nauczanie literatury

Autorzy tekstów literackich pozostawiają odbiorcy większą wolność niż autorzy tekstów fachowych. Dialog z tekstem literackim nawiązać można dlatego o wiele pręcej. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie na lekcji języka obcego takich warunków, by mogła powstać przestrzeń do spotkań świata estetycznego (autora) z realnym (odbiorcy), oraz by było możliwe ich wzajemne przenikanie się. Takie spojrzenie na tekst literacki wpisuje się również w literacko-teoretyczne założenia odbioru dzieła literackiego tzw. „Konstanzer Schule”. Wypracowana w latach 70 ubiegłego stulecia przez przedstawicieli „Szkoły Konstanckiej” Wolfganga Isera, Hansa Roberta Jaußa, Karlheinz Stierle koncepcja estetyki recepcji podkreśla rolę odbiorcy w procesie współtworzenia dzieła literackiego. Wolfgang Iser, który sformułował główne tezy estetyki recepcji, zakładał m.in., iż „znaczenia tekstów literackich powstają dopiero w procesie czytania; są one produktem interakcji tekstu i czytelnika, a nie ukrytymi w tekście wielkościami, które można wytropić tylko na drodze interpretacji” (Iser 2006, za: Burzyńska i Markowski 2006a: 74). Dla Isera czytanie to „proces nieustannego odkrywania, w którym czytelnik staje w obliczu nieprzewidywanych jakości, prowokujących go do refleksji nad własnymi założeniami” (Burzyńska i Markowski 2006b: 100). Zatem to czytelnik sytuowany jest w centrum zainteresowań badawczych i jego zadaniem jest odkrycie w tekście literackim istotnych obszarów tematycznych bądź estetycznych oraz nawiązanie komunikacji, swoistego dialogu z autorem.

Interpretacja tekstu literackiego naznaczona przez koncepcję estetyki recepcji umożliwia wzajemne przenikanie się dwóch światów i może nieść ze sobą również pewne implikacje glottodydaktyczne. Zadaniem nauczyciela języków obcych musi więc być staranny dobór tekstów literackich, tak by zawierały one elementy, które inspirują i poruszają uczniów oraz, które można przełożyć na własne słowa. Wydaje się, iż tym założeniom może sprostać również liryka. Poezja powszechnie uznawana za rodzaj trudny, niedostępny czy elitarny, stanowić może ciekawe pole odniesień czytelniczych także na poziomie szkolnym. O atrakcyjności tekstów poetyckich dla uczniów niewątpliwie stanowią takie cechy liryki jak bezpośredniość,

<sup>40</sup> Estetyka recepcji rozumiana jest jako postawa metodologiczna podkreślająca aktywny udział czytelnika w konstruowaniu sensu dzieła literackiego. Por. Burzyńska i Markowski 2006b: 99

klarowność przy paradoksalnie równoczesnym braku wyrazistości, prowokacja, aluzyjność wypowiedzi, metaforyzacja języka i estetyka. Podczas aktywnej pracy nad liryką uczniowie doświadczają, że pozornie zagmatwany język poezji obfitujący w bogactwo środków stylistycznych nie tylko im coś przekazuje, ale zachęca również do współdziałania i tworzenia. Ciekawym eksperymentem wydaje się być dlatego wykorzystanie dla potrzeb glottodydaktyki twórczego potencjału tkwiącego w liryce i jej środkach stylistycznych.

#### 4. Środki stylistyczne a dydaktyczne wykorzystanie liryki

Już sama forma wizualna niektórych wierszy może stanowić istotny bodziec do pracy z tekstem. Za interesujące przykłady mogą służyć niemiecka poezja barokowa, nurt poezji konkretnej czy też popularne we współczesnej literaturze collage obrazu i słowa oraz wolne wiersze<sup>41</sup>. Wiersze tego typu łączą elementy sztuk wizualnych i liryki a układ typograficzny takich wierszy jest równie ważny jak typowe dla poezji tradycyjnej subtelności znaczeniowe słów, rym czy rytm. W celu zachęcenia uczniów do aktywnej pracy nad estetyczną stroną tekstu literackiego, wykorzystane mogą zostać środki wizualne, np. podkreślenia ważnych dla uczniów słów, wytłuszczenia, kolorowanie, zmiana czcionek, tak by uwypuklić sens i podkreślić specyfikę wiersza. Zmiana koloru, czcionki, dekorowanie zewnętrznej strony wiersza to niektóre ze sposobów interpretacji wiersza. Wiele ciekawych impulsów dotyczących interpretacji wiersza, wydobywania bądź akcentuacji sensu przekazu może dostarczać tworzenie wolnych wierszy, np. poprzez przetwarzanie tekstów fachowych, anonsów, krótkich tekstów pisanych prozą na utwory wierszowane. To uczeń będzie wtedy decydował, które treści chciałby uwypuklić umieszczając je w krótszych bądź dłuższych wersach. Wspomniane ćwiczenia mogą posłużyć za bodziec do adaptowania innych wierszy na formę wizualną, oraz – co szczególnie wartościowe – do tworzenia własnych wierszy w takiej formie. Ta forma pracy pośredniczy w emocjonalnym i sensorycznym obcowaniu z liryką, zachęca do indywidualnej interpretacji utworu i w atrakcyjny sposób wprowadza do twórczego obcowania z literaturą.

Również w oparciu o niektóre cechy dystynktywne liryki jak system wersyfikacyjny i metrum<sup>42</sup> oraz fonetyczne środki stylistyczne jak rytm, rym, onomatopeje, asonancje czy aliteracje można wytworzyć takie formy pracy z wierszem, których zadaniem będzie wspieranie kreatywnego podejścia do liryki. Dźwięk słów, rytm wersów, fonetyczne figury stylistyczne wzbogacają przekaz. Praca nad

<sup>41</sup> Por. np. wiersz autorstwa Phillipa von Zesen (1619–1689) pt. „*Palmbaum*” (drzewo palmowe), którego forma wizualna przyjmuje kształt rozłożystego drzewa palmowego. Interesująca strona wizualna wyróżnia również wiersze należące do nurtu poezji konkretnej, np. wiersze w kształcie lustra, armaty czy wieży Eiffla Guillaume’a Apollinaire’a (1880–1918) lub wiersz Eugena Gombricha (ur. 1925) przyjmujący formę krzyża pt. „*Freiheit*” (Wolność).

<sup>42</sup> Różnorodne ćwiczenia odwołujące się do metrum wierszy przedstawia obszernie Waldmann (Waldmann 2003: 39–78).

kształtowaniem brzmieniowej strony utworu nie musi być zadaniem trudnym, bądź przekraczającym możliwości uczniów. Pracę rozpocząć można od podkreślenia akcentowanych słów lub samogłosek, przechodząc do głośnego czytania i recytacji wiersza. Prezentacja wiersza, odwołującego się do warstwy brzmieniowej<sup>43</sup> może posłużyć za wzór i zachętę do tworzenia własnych utworów według zaproponowanego przez nauczyciela schematu. Uczniowie mogą podjąć próbę stworzenia takich tekstów, których walory znaczeniowe i estetyczne ukryte są w warstwie brzmieniowej. Efekt ten osiągnąć można np. poprzez skupienie pewnych dźwięków w określonych partiach tekstu, swobodną zabawę z dźwiękiem czy też poprzez aliterację lub asonancję<sup>44</sup>. Atrakcyjną formą pracy może okazać się także gra z rymem, np. pozbawianie wierszy rymów i wstawianie własnych lub uzupełnianie brakujących wersów do podanych już rymów. Niewątpliwymi walorami pracy nad brzmieniową stroną utworu są kształcenie kompetencji kreatywnej, estetycznej i emocjonalnej, wspomagany jest również rozwój poprawnej wymowy, poszerzanie leksyki, zapamiętywanie struktur wyrazowych, zdaniowych lub całego tekstu oraz umiejętność sugestywnej prezentacji wypowiedzi, która stanowić może pierwszy krok w kierunku retoryki - trudnej sztuki pięknego wyrażania myśli.

Wiersze operując leksykalnymi figurami stylistycznymi, jak np. metafora, alegoria, symbol, eufemizm, hiperbola, zdrobnienie, zgrubienie, neologizm, archaizm otwierają nowe pola znaczeniowe słów i ukazują słowa w często zaskakujących kontekstach. Obecność wspomnianych figur stylistycznych w tekście sprawia, iż słowa wykraczają poza utarte znaczenie pojęciowe a przekaz może zostać zmodyfikowany. Tak dzieje się w przypadku zastosowania metafory, gdzie czytelnik doświadcza różnicy pomiędzy oczekiwanym a faktycznym znaczeniem słowa (a więc między denotatem a konotatem). Metafory wymagają od czytelnika aktywnej, twórczej pracy polegającej na odczytaniu bądź konstruowaniu treści. Wyształcenie wrażliwości na słowo pisane oraz zdolność rozpoznawania nowych kontekstów znaczeniowych słów, jest umiejętnością przydatną w procesie przyswajania zarówno języka ojczystego jak i uczenia się języka obcego oraz niewątpliwym źródłem intelektualnej satysfakcji. Wieloznaczność jest nie tylko

<sup>43</sup> Por. np. wiersze niemieckojęzycznych twórców poezji konkretnej: Franza Mona „*fallen*” (upadać) i Ernsta Jandla zatytułowany „*otto mops*”.

<sup>F</sup>. Mon: *fallen*: viele fallen. / viele fühlen: fallen. / viele fühlen fallende fallen. / viele fühlen wie sie fallen. / viele fühlen fallend die fallen. / viele fielen und füllten die fallen. / viele gefallene füllen die fallen. / vielen gefallen die vollen fallen.

<sup>E</sup>. Jandl: *ottos mops*: ottos mops trotz / otto: fort mops fort / ottos mops hopst fort / otto: soso / otto holt koks / otto holt obst / otto horcht / otto: mops mops / otto hofft / ottos mops klopft / otto: komm mops komm / ottos mops kommt / ottos mops kotzt / otto: ogottogott

<sup>44</sup> Przykładem na doskonale operowanie warstwą brzmieniową utworu, tak by uwydatniała ona znaczenie tekstu jest nagromadzenie głosek szczelinowych w wierszu L. Staffa: „*Deszcz jesienny*”. Zastosowana w wierszu instrumentacja dopełnia wyobrażenia o obrazie jesieni i nastroju smutku.



jedną z cech współczesnej poezji lecz również współczesnego języka, w tym także języka młodzieżowego. Za pomocą niektórych ćwiczeń można wspomagać umiejętność obcowania z językiem metaforycznym. Za ciekawe ćwiczenia uznać można te, w których uczniowie uzupełniają wiersze na wzór podanych struktur<sup>45</sup>, tworzą krótkie teksty, których tytuły operują synestezją bądź oksymoronami, interpretują wiersze mające symboliczny charakter, samodzielnie tworzą teksty, których sensory ukryte są za zawoalowaną formą metafory. Ćwiczenia tego typu uświadamiają, iż rozumienie tekstu literackiego nie może sprowadzać się do zastosowania reguł i konwencji językowych, ponieważ słowa mogą przyjmować nowe znaczenia.

Składniowe figury stylistyczne również mogą posłużyć za materiał do ćwiczeń językowych<sup>46</sup>. Figury takie jak inwersja, elipsa, struktury parataktyczne i hipotaktyczne mogą być pomocne przy utrwalaniu kompetencji gramatycznych. I one mogą stać się punktem wyjścia do kreatywnej pracy z tekstem. Za ich pomocą można skracać wiersze i redukować objętość istniejących wierszy tak, aby zachowane w wierszu były tylko te wyrazy, które zdaniem uczniów są istotne. Tak skrócona zewnętrzna strona wiersza, po odpowiednim wygładzeniu (opatrzeniu znakami interpunkcyjnymi, umieszczeniu słów w wersach) może być poddana interpretacji innych uczniów i krytycznej dyskusji, bądź – jeśli tekst nie był wcześniej znany – ponownemu uzupełnieniu. Ciekawym zabiegiem okazać się może także przekształcanie wierszy o strukturach hipotaktycznych na parataktyczne lub odwrotnie.

## 5. Wnioski i uwagi końcowe

Na zakończenie warto jeszcze raz powrócić do sformułowanych we wstępie obaw o braku praktycznego zastosowania w pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego. Czy z obcowania z tekstami literackimi na lekcji mogą wynikać również korzyści praktyczne dla uczniów? Owszem. Są to z pewnością swoista wrażliwość na niuanse językowe, częste w wypowiedziach gry językowe, czy rozumienie obcojęzycznych dowcipów. Obcowanie z literaturą kształci ponadto precyzję wypowiedzi, umiejętność odczytania ukrytego sensu oraz refleksji nad własnym i obcym językiem. To właśnie wrażliwość estetyczna i zdolność do „czytania między wierszami” jest podstawą skutecznego komunikowania się.

Konstruowanie lekcji języka obcego w oparciu o ćwiczenia bazujących na tekstach zawierających środki stylistyczne może być źródłem wielu inspiracji dla glottodydaktyków. Uczniowie nabywają nowe umiejętności, kształcą różne sprawności językowe a ponadto w sposób kreatywny poszerzają wiedzę z zakresu estetyki literatury. Adresatami ćwiczeń opartych na analizie stylistycz-

<sup>45</sup> Za wzór posłużyć może np. wiersz „*Frage*” (Pytanie) Volkera von Törne:

<sup>46</sup> Mein Großvater starb / an der Westfront; / mein Vater starb / an der Ostfront: an was / sterbe ich? (Mój dziadek umarł / na froncie zachodnim; / mój ojciec umarł / na froncie wschodnim: na co / ja umrę?)

<sup>46</sup> Por. np. propozycje ćwiczeń opracowane przez Waldmanna (Waldmann 2003: 205–235)

nej nie muszą być wyłącznie uczniowie starsi lub na wyższym poziomie zaawansowania. Również i młodsze grupy mogą czerpać sporo satysfakcji z pracy nad formowaniem wierszowanych tekstów, z gier językowych i onomatopeicznych, z tworzenia prostych rymów, układania wolnych wierszy czy z zabawy ze środkami wizualnymi. Na każdym poziomie kształcenia językowego ważna jest także umiejętność poruszania się w różnych rejestrach językowych, precyzji językowej i starannego doboru słów. Ograniczenie roli literatury na lekcji i zawężenie nauki języka obcego wyłącznie do języka codziennego, byłoby zbyt wielkim zubożeniem.

## BIBLIOGRAFIA

- Bogdal, K.-M., Korte, H. 2004. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Studienverlag.
- Burzyńska, A., Markowski, M. P. 2006a. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Kraków: Znak.
- Burzyńska, A., Markowski, M. P. 2006b. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Znak.
- Bredella, L. 1985. <<Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden.>> (w) *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. (red. M. Heid). München : Kiemler&Hoch. s. 354–391.
- Bredella, L., Christ, H. 1995. <<Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.>> (w) *Didaktik des Fremdverstehens. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. (red. L. Bredella i H. Christ). Tübingen: Narr. s. 8–20.
- Bredella, L., Delanoy, W. 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. 2002. *Literarisches und interkulturelles Verstehen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Fritzsche J. 1998: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Klett.
- Haas G. 2001. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Iser, W. 2006. <<Apelacyjna struktura tekstów. Niedookreślenie jako warunek oddziaływania prozy literackiej.>> (w) *Teorie Literatury XX wieku. Antologia*. (red. A. Burzyńska i M. P. Markowski). Kraków: Znak. s. 73–93.
- Karolak, C. 1999. *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kast, B. 1984. *Literatur im Unterricht DaF. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe-Institut.
- Kozłowski, A. 1991. *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa : WSiP.



- Nissen, R. 2002. >>Textauswahl und Lerngespräch<< (w) *Arbeitsfelder der Literaturdidaktik. Bilanz und Perspektiven. Giessener Beiträge zur Literaturdidaktik.* (red. M.K. Legutke, A. Richter i S. Ulrich). Tübingen: Narr.
- Nussbaum, M. 1998. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education.* Cambridge : Harvard University Press.
- Nünning, A. 1999. >>Es geht immer auch Anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (Und die 'Praxisrelevanz'!) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht.<< (w) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* (red. L. Bredella i W. Delanoy) Tübingen: Narr. s. 65–99.
- Waldmann, G. 2003. *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wierlacher, A., Bogner, A. 2003. *Handbuch Interkulturelle Germanistik.* Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

