

Tekst literacki pomostem w procesie poznawania siebie i Innych

DOROTA MIHUŁKA

Obcojęzyczne teksty literackie są nudne, trudne i dlatego zupełnie nie nadają się na lekcję języka obcego – takie stwierdzenia można usłyszeć od uczniów, którzy nigdy nie mieli sposobności pracować z tym rodzajem tekstów autentycznych. Niniejszy artykuł podejmuje próbę przekonania sceptyków do tego, że praca z obcojęzycznym tekstem literackim na lekcji języka obcego jest jednak bardzo cennym doświadczeniem.

Pozycja tekstów literackich na lekcji języka obcego w polskich szkołach na wszystkich etapach edukacyjnych nie zawsze była tak słaba jak obecnie. Przegląd metod i podejść do nauczania języków obcych uwidacznia, że we wcześniejszych dekadach (1950-1990) przypisywano im o wiele większe znaczenie w kształceniu językowym. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej teksty literackie były stałym i zarazem centralnym elementem lekcji języka obcego. Wraz z wyparciem jej przez inne podejścia, odeszło również zainteresowanie tekstami literackimi na lekcji języka obcego. Przesunięcie punktu ciężkości z wiedzy o języku na umiejętność posługiwania się tym językiem i wyrażania w nim swoich myśli spowodowało marginalizowanie tekstów literackich na lekcji języka obcego. Zastąpiono je dialogami i scenkami sytuacyjnymi poruszającymi tematy dnia codziennego, których opanowanie ma gwarantować sukces w komunikacji. Takie przeświadczenie przyświeca metodzie bezpośredniej, audiolingwalnej oraz podejściu komunikacyjnemu (por. Komorowska 2005:21-23; K. Miłułka 2010a:17-18; Pfeiffer 2001:71-80).

Wprowadzenie w praktykę szkolną podejścia interkulturowego ponownie rozbudziło nadzieje na docenienie użyteczności obcojęzycznych tekstów literackich w kształceniu językowym. Podejście interkulturowe, promujące pełne zanurzenie w kulturze obcej i poprzez to lepsze zrozumienie swojej własnej kultury i samego siebie, zakłada równorzędną pozycję tekstów użytkowych i fikcyjnych (literackich) na lekcji języka obcego, bez względu na poziom zaawansowania językowego (por. K. Miłułka

2010a:18-19). Zaczęto myśleć zatem, że teksty literackie zostaną na nowo odkryte w procesie nauczania i uczenia się języka obcego i w związku z tym staną się ponownie nieodłącznym elementem lekcji języka obcego. Nadzieje te okazały się jednak złudne, gdyż – jak pokazuje praktyka – zainteresowanie tekstami literackimi w kontekście nabywania języka obcego było i jest wciąż znikome. Świadczy o tym niewielka liczba opracowań naukowych promujących pracę z tekstami literackimi na lekcjach języka obcego oraz pomijanie odniesień do literatury w praktyce szkolnej. Teksty literackie są nadal rzadkością w podręcznikach do nauki języków obcych (por. K. Miłułka 2012:142). Odniesienia do literatury na lekcjach języków obcych są również bardzo nieliczne. Stwierdziła to ponad 10 lat temu na podstawie hospitacji 82 lekcji języków obcych (głównie języka angielskiego, ale ponadto francuskiego, niemieckiego, włoskiego, hiszpańskiego i rosyjskiego) Aleksandrowicz-Pędich (2005:61): odniesienia do literatury pojawiły się tylko na trzech obserwowanych lekcjach. Niestety, w ostatnim dziesięcioleciu nie zmieniło się właściwie nic w kwestii podejścia do wykorzystywania tekstów literackich w kształceniu językowym przebiegającym w różnych typach szkół. Niniejsza publikacja jest kolejną próbą przekonania niezdecydowanych nauczycieli do tego, że praca z obcojęzycznym tekstem literackim jest użyteczna, gdyż sprzyja nie tylko rozwijaniu podstawowych i cząstkowych sprawności językowych, lecz także umożliwia poznawanie innych kultur, uwrażliwianie na nie, a poprzez pośrednie obcowanie z ich przedstawicielami – stopniowe odkrywanie samego siebie.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na wartość obecności tekstów literackich na lekcji języka obcego. Rozważania wstępne to omówienie funkcji edukacyjnej tekstów literackich, szczególnie funkcji kulturopoznawczej. Wiele uwagi poświęcono sposobom interpretacji dzieł literackich, zarówno z perspektywy literaturoznawstwa, jak i glottodydaktyki. W końcowej części artykułu ukazano przebieg interpretacji opowiadania *The Lost Girl* przez studentów filologii angielskiej pochodzenia polskiego i hiszpańskiego w ramach praktycznej nauki języka angielskiego na poziomie C1.

Tekst literacki na lekcji języka obcego – ograniczenia i walory

Niechęć młodych ludzi do literatury pięknej jest niewątpliwie jedną z przyczyn braku odniesień do literatury na lekcji języka obcego (por. Kędzia-Klebeko 2006:235; K. Miłułka 2010a:20-21). Jednakże nie jest to przyczyna najważniejsza. Brak zainteresowania tekstami literackimi na lekcjach języka obcego wynika z przekonania nauczycieli-sceptyków, że *literatura nie przyczynia się do rozwoju typowych kompetencji egzaminacyjnych i zawodowych, zaś przedwczesne sięganie po literaturę może spowodować frustrację i niechęć uczniów* (Sroka 2009:196). Autorka podkreśla ponadto, że *literatura może okazać się trudna na poziomie fonologicznym (np. fonetyczne efekty estetyczne), leksykalnym (np. neologizmy, regionalizmy, nietypowe użycie słów), syntaktycznym (np. długość zdań, zdania wielokrotnie złożone (...)) oraz na poziomie tekstu (np. celowe zaburzenie spójności, celowe zawieszenie akcji (...))* (tamże).

Niewielka popularność literatury pięknej na lekcjach języka obcego wynika również, zdaniem Hofmanna (1985, za: Karolak 1999:38) z:

- *podejrzenia o górnolotność i elitarność;*
- *założenia, iż język tych tekstów odbiega od aktualnych i potencjalnych potrzeb komunikacyjnych ucznia;*
- *metodycznej argumentacji wskazującej na niewielką przydatność tekstów literackich dla potrzeb komunikatywnego nauczania, a w szczególności dla komunikacji w klasie – na zajęciach z języka obcego;*
- *przekonania o małej przydatności tekstów literackich do różnego rodzaju ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych.*

W związku z tym, że o tych trudnościach nieustannie się mówi, przesłaniają one walory pracy z tekstami literackimi na lekcjach języków obcych. Na uwagę zasługuje niewątpliwie fakt, że niektóre aspekty wykorzystywania literatury na lekcji języka obcego, określane przez sceptyków jako trudności/ograniczenia, postrzegane są przez jej

zwolenników jako plusy. Kozłowski (1991:45) wskazuje na dwa rodzaje wartości, jakie niesie praca z obcojęzycznym tekstem literackim. Są to wartości językowe i kognitywne. Te pierwsze dotyczą wykorzystania obcojęzycznych tekstów literackich podczas rozwijania podstawowych i cząstkowych sprawności językowych. Kozłowski jest zdania, że przy ich pomocy można rozwijać sprawności receptywne (czytanie ze zrozumieniem, rozumienie tekstu słuchanego) i produktywne (pisanie i mówienie). Ponadto teksty literackie mogą znaleźć zastosowanie podczas ćwiczenia wybranych konstrukcji gramatycznych i pracy nad słownictwem (por. Collie i Slater 1988:4-5). Z kolei, wartości kognitywne, głównie te z zakresu szeroko rozumianego kulturoznawstwa, pozwalają według Kozłowskiego (1991:45) na właściwe osadzenie utworu literackiego w ramach historyczno-kulturowych, uchwycenie panujących wówczas relacji międzyludzkich i odniesienie ich do współczesności.

Oprócz dwóch wyżej wymienionych walorów obecności tekstów literackich na lekcjach języka obcego, należałoby dodać walory motywujące. K. Miłułka (2010b:592) podkreśla, że *praca z tekstem literackim umożliwia rozwój fantazji, kreatywności uczniów, jak i umiejętności wyrażania swojego subiektywnego zdania i swoich subiektywnych odczuć, a więc swojego „ja”*. Te trzy funkcje obcojęzycznych tekstów literackich są niezwykle ważne w kontekście obcowania z obcojęzycznymi tekstami literackimi. Jednakże funkcją najważniejszą jest funkcja kulturopoznawcza (por. Karolak 1999:37; Collie i Slater 1988:4). Praca z tekstem literackim zwiększa aktywność uczących się, którzy zagłębiając się w obcą, inną rzeczywistość, i poznając ją krok po kroku, zaczynają odkrywać samych siebie. Refleksje dotyczące wartości tekstów literackich w procesie nauczania i uczenia się języka obcego warto zakończyć konstatacją Plusy (2008:295) sformułowaną na podstawie rozważań Bredelli: *Tekst literacki ma wartość w nauczaniu języka obcego, jeśli jest w stanie odwołać się do uczuć, postaw i systemu wartości osoby uczącej się. Staje się wówczas źródłem przyjemności i radości płynącej z lektury.*

Teksty literackie źródłem poznania interkulturowego

Zarówno teksty literackie, jak i inne teksty kulturoznawcze podejmują podobne problemy nurtujące członków danej społeczności w określonym czasie, przy czym sposób ich przedstawiania jest różny. Jak zauważa K. Miłułka (2010b:595): *(...) literatura to sztuka i nie wymaga się od niej rzeczowego przytaczania dat, faktów, zjawisk, gdyż jeśli tak by się stało, przestałaby nią być. Autor utworu przedstawiając dany wycinek rzeczywistości (...) koncentruje się*

nie tylko na elementach faktycznych, ale i fikcyjnych, co nadaje utworom literackim szczególną wartość estetyczną, której na próżno szukać w tekstach rzeczowych.

Chociaż w tekstach literackich na pierwszy plan wysuwają się walory artystyczne i estetyczne, to zawarta w nich wiedza jest, jak zauważa Lazar (2009:16-17), źródłem poznania odmiennej kultury. Każdy utwór literacki osadzony jest bowiem w konkretnym kontekście historyczno-kulturowym. Poznajemy zatem przekonania, wartości, sposób postrzegania rzeczywistości oraz jej wartościowania przez bohaterów. Löschmann (1990, za: K. Miłuła 2010b:595) zaznacza, że *teksty literackie uchodzą za źródło wiedzy i poznania kulturoznawczego, nie tyle w sensie poznania realiów (zdobycia „suchych faktów”), co w sensie zagłębienia się w świat ludzi (...), w ich sposób zachowania, postawy i odczucia.*

Analiza obcojęzycznego utworu literackiego, zagłębienie się w życie jego bohaterów, w ich myśli i odczucia, skłania czytelników do porównań tej innej rzeczywistości ze swoją własną, innych sposobów oceniania danych wydarzeń z normami, którymi kierują się na co dzień. Kontakt z Innością powoduje zmianę nastawienia wobec kultury obcej i własnej. K. Miłuła (2012:53) pisze w tym kontekście o zmianie dystansu wobec obydwu kultur: *Im więcej „zajmujemy się” tą obcą kulturą, tym mniej obca jest ona dla nas i nasz dystans wobec niej i jej członków stopniowo zmniejsza się. Rzecz odwrotna dzieje się w stosunku do własnej kultury, której nie postrzegamy już tylko jako jedyne słusznego punktu odniesienia, ale zaczynamy patrzeć na nią w sposób bardziej krytyczny, a z czasem nabieramy do niej, szczególnie podczas oceniania, dystansu.*

Wspomniany proces przebiega u każdego czytelnika w inny sposób, co wynika z odmiennego przebiegu wrastania w swoją rodzimą kulturę oraz zależy od poziomu wirtualnego nadrobienia procesu socjalizacji, jaki przeszli ci, dla których jest to język rodzimy (Habermas, za: Karolak 1999:116).

Recepcja obcojęzycznych tekstów literackich

Jedną z przyczyn nieobecności tekstów literackich na lekcjach języka obcego są trudności związane z ich niejednoznacznością interpretacją. Teksty literackie, w przeciwieństwie do innych rodzajów tekstów (np. tekstów użytkowych) dopuszczają większą swobodę interpretacyjną, ponieważ czytelnik nawiązuje swoisty dialog z autorem i niejako wychodzi poza tekst, poza treści bezpośrednio w nim zawarte. Taki sposób postępowania jest wykluczony w przypadku tekstów fachowych. Problemy z interpretacją utworów literackich pojawiają się już podczas czytania tekstów

napisanych przez autorów będących członkami tej samej wspólnoty językowej i kulturowej co ich potencjalni odbiorcy. Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej podczas lekcji języka obcego, gdy uczący się ma kontakt z tekstem literackim skierowanym przede wszystkim do innej grupy odbiorców (por. Lazar 2009:9-11).

Przed omówieniem trudności związanych z recepcją tekstów literackich na lekcjach języka obcego przedstawiono i krótko scharakteryzowano sposoby interpretacji dzieł literackich w ogóle. Burzyńska i Markowski (2009:33-37), przytaczając poglądy Umberto Eco (*interpretacja*), Jonathana Cullera (*nadinterpretacja*) i Richarda Rorty'ego (*użycie*), ukazują różne stanowiska dotyczące swobody interpretacyjnej, a więc stopnia ingerencji czytelnika w tekst literacki. Podczas gdy Eco zajmował stanowisko najbardziej rygorystyczne, propagował ograniczenie swobody interpretacji tekstu literackiego, a tym samym wprowadzenie jednoznacznych kryteriów poprawności odczytywania tekstów literackich, neopragmatysta Rorty, krytykując koncepcję Eco, przekonywał, że *tekstów należy „używać” do własnych, dobrowolnie wybranych celów, a nie dążyć do odkrycia tego, czym dany tekst jest naprawdę* (tamże:34). Koncepcję kompromisową w stosunku do dwóch wyżej zaprezentowanych przedstawił Culler, który akcentował, że *sam tekst nie może przesądzać o zakresie pytań, jakie mu stawiamy, i że czasem należy pytać o to, czego nie mówi on wprost, lub nawet o to, co ukrywa* (tamże:35).

Stanowisko pośrednie w kwestii wytyczania granic interpretacji zaproponowane przez Cullera znajduje zastosowanie również w glottodydaktyce. Rozróżnia się zatem pomiędzy interpretacją tekstów literackich opierającą się na informacjach bezpośrednio pochodzących z tekstu oraz interpretacją wychodzącą poza treści zawarte w tekście, która koresponduje z własnym „ja” czytelnika. Te dwa rodzaje interpretacji tekstu nie wykluczają się wzajemnie, wręcz przeciwnie: uzupełniają się. Rosenblatt (1994:22-47) określa je odpowiednio jako czytanie odtwórcze (ang. *efferent reading*) i czytanie estetyczne (ang. *aesthetic reading*).

CZYTANIE ODTWÓRCZE

Charakterystyczne dla czytania odtwórczego jest koncentrowanie się tylko na tym, co jest bezpośrednio zawarte w utworze. Podczas sprawdzania rozumienia tekstu, np. w formie pytań dotyczących zdarzeń, faktów, dat itd. opisanych w tekście, wypowiedzi wszystkich uczących się są niemal identyczne, gdyż referują oni obiektywnie to, co podano i opisano. Płusa (2008:296) zaznacza, że ten sposób czytania opiera się na pozytywistycznym

modelu poznania, którego *cechą jest spojrzenie obiektywne na świat oraz dyskwalifikacja retorycznej swady myśli jednostki*.

CZYTANIE ESTETYCZNE

Ten rodzaj czytania tekstu literackiego odznacza się swoistym dialogiem pomiędzy tekstem a czytelnikiem. Mamy zatem do czynienia z subiektywną interpretacją tekstu, która w zależności od przebiegu procesu socjalizacji odbiorcy, a więc od jego wiedzy, postaw, przeżyć, doświadczeń i emocji, jest inna. Może okazać się, że reakcja ucznia/studenta na dany tekst literacki będzie zupełnie inna, niż spodziewał się tego nauczyciel/wykładowca. Płusa (2008:296) apeluje do nauczycieli języków obcych, aby akceptowali *reakcje i doświadczenia studenta, to, co w nim jest indywidualne i osobiste*. Cytowany autor dodaje, że tylko wówczas tekst literacki spełni swoje zadanie w nauczaniu języków obcych.

Warto zaznaczyć, że preferowany obecnie w obrębie glottodydaktyki sposób interpretacji tekstów literackich opiera się na najnowszych tendencjach teoretyczno-literackich, które sprowadzone zostały przez Burzyńską i Markowskiego (2009:40) do trzech najważniejszych punktów. Uwzględniając fakt, że tekst literacki jest pomostem w procesie poznawania siebie i Innych konieczne jest przytoczenie szczególnie trzeciego punktu, który zakłada: *poszerzenie obszaru interpretacji poprzez uruchamianie w praktykach interpretacji wszelkich możliwych kulturowych odniesień dzieła literackiego i włączanie rozmaitych dyskursów kulturowych („kulturowych” w szerokim rozumieniu, a więc na przykład politycznych, etycznych, rasowych, etnicznych, płciowych, seksualnych itp.)*.

Recepcja opowiadania *The Lost Girl* autorstwa Tovy Reich na zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego

Zgodnie z sylabusem (*Reading/Vocabulary*)¹ w obrębie modułu zajęć poświęconych recepcji tekstów anglojęzycznych wchodzącego w skład praktycznej nauki języka angielskiego (poziom C1) studenci powinni mieć kontakt z różnorodnymi rodzajami tekstów. Zaproponowane studentom opowiadanie² *The Lost Girl* doskonale wpisuje się w koncepcję kursu, biorąc pod uwagę jego ramy organizacyjne³. Jeśli zaś chodzi o cele osiągnięte przy jego użyciu, to wykraczają one znacznie poza założenia tego przedmiotu. Celem prezentowanych zajęć było nie tylko ćwiczenie sprawności czytania ze zrozumieniem, lecz również rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów. Wybór tego dość kontrowersyjnego opowiadania nie był przypadkowy. W związku z tym, iż porusza ono tematy mało

znane lub zupełnie obce zarówno polskim, jak i hiszpańskim studentom, liczono na dociekliwe pytania odbiorców i ożywioną dyskusję wychodzącą poza treści zawarte w utworze.

Wspomniane opowiadanie przedłożone zostało zarówno studentom II roku filologii angielskiej PWSZ w Krośnie, jak i studentom II roku filologii angielskiej Uniwersytetu w Walencji⁴, żeby stwierdzić, w jaki sposób przynależność kulturowa studentów wpływa na interpretację tego samego utworu literackiego. Zanim pokazane zostaną grupy pytań skierowane do studentów i zebrane na ich podstawie odpowiedzi, przedstawione zostanie krótkie streszczenie opowiadania *The Lost Girl* oraz przybliżony zostanie kontekst historyczno-kulturowy.

THE LOST GIRL

Opowiadanie *The Lost Girl* Tovy Reich, opublikowane w 1995 r. w *Harper's Magazine*, przepełnione jest symboliką. Autorka nawiązuje zarówno do religii i tradycji żydowskiej, jak i do motywów związanych z Holocaustem i feminizmem. *The Lost Girl* przedstawia losy czternastoletniej Feigie Singer, ortodoksyjnej Żydówki, uczęszczającej do żeńskiej żydowskiej szkoły w amerykańskim stanie Nowy Jork. Szkoła, mająca na celu przygotowanie dziewcząt do zaaranżowanego małżeństwa i wczesnego macierzyństwa, zarządzana jest przez rabina Bermana – obowiązkowego administratora z poczuciem misji, lecz jednocześnie niewrażliwego, snobistycznego, aroganckiego mizogina. Z jednej strony, dokłada on wszelkich starań, aby jego podopieczne do dwudziestego roku życia wyszły za mąż za chłopców z jesiwy, z drugiej zaś strony – czuje wręcz obrzydzenie do młodych dziewcząt w wieku dojrzewania, które zakłócają jego *duchową czystość*.

Pewnego dnia, podczas wycieczki do lasu z okazji święta *Lag ba-Omer*⁵, w której uczestniczyły dziewczęta z całej szkoły wraz z opiekunkami, Feigie Singer gubi się w lesie. Opowiadanie składa się z dwóch części ukazujących to samo wydarzenie z dwóch różnych perspektyw, tj. z perspektywy rabina Bermana i zaginionej. Dla rabina Bermana zaginięcie cichej, pochodzącej z biednego żydowskiego domu dziewczyny nie ma zbyt wielkiego znaczenia w obliczu tego, że 299 dziewcząt wróciło szczęśliwie do szkoły. W związku z tym nie jest on w stanie pojąć, biorąc pod uwagę arytmetykę, że zaginięcie jednej dziewczyny może wywołać aż takie poruszenie wśród Żydów zaangażowanych w jej poszukiwanie oraz w mediach. Jego reakcja na odnalezienie Feigie Singer jest zaskakująca – nie cieszy się on tak jak pozostali, lecz jest bardziej zainteresowany tym, czy dziewczyna zachowała dziewictwo i nakazuje rodzicom przeprowadzenie koniecznych badań medycznych.

Dopiero w drugiej części opowiadania poznajemy przyczynę zaginięcia Feigie Singer. Dziewczyna podczas spaceru po lesie oddała się od grupy starszych koleżanek, gdy zauważyła, że dostała pierwszej menstruacji. Obawiając się niezrozumienia i drwin ze strony uczennic i rabina Bermana z powodu poplamionego ubrania, postanawia ukryć się w lesie. Chce w odosobnieniu przeczekać czas menstruacji oraz opierając się na swojej wierze i żydowskiej edukacji, poradzić sobie mentalnie z przemianą, jaka zaszła w jej życiu.

Kobieta w judaizmie ortodoksyjnym

Przed przystąpieniem do analizy opowiadania konieczne jest przybliżenie roli kobiety w judaizmie ortodoksyjnym. Judaizm ortodoksyjny to najbardziej konserwatywny nurt judaizmu, który odznacza się dosłowną interpretacją prawa *halachy* i Tory. Ortodoksyjny judaizm przypisuje kobietom i mężczyznom odrębne role i wypływające z nich obowiązki. Mężczyzna związany jest ze sferą publiczną, społecznym przywództwem, modlitwą w synagodze i studiowaniem Tory. Na kobiecie zaś spoczywa odpowiedzialność za domowe ognisko, zapewnienie kosztowności w kuchni oraz żydowskie wychowanie najmłodszych (por. Baskin 2003:393; Spiegel 2009:20). Z jednej strony, kobiety darzone są szacunkiem ze względu na swoją codzienną pracę i obowiązki, z drugiej zaś – pod wieloma względami są dyskryminowane w patriarchalnym judaizmie ortodoksyjnym, ponieważ zajmują bardzo skromne miejsce w życiu religijnym oraz są prawnie podległe mężowi. Mimo że to na nich spoczywa obowiązek zarabiania na życie i utrzymania rodziny, to i tak są one w zupełności uzależnione od męża, który zajmuje się studiowaniem w jesziwie. W przeciwieństwie do mężczyzn, dążenie do samorealizacji kobiet postrzegane jest jako zachowanie egoistyczne (por. *Co każdy powinien wiedzieć o judaizmie* 2007:34-35; Trepp 2009:327).

Według Talmudu⁶, kobieta żydowska jest zobowiązana do przestrzegania wszystkich zakazów zawartych w Torze, natomiast zwolniona jest z nakazów, czyli obowiązków, które powinny być wykonywane w określonych porach dnia (głównie modlitwy), a które przestrzegane są przez pobożnych Żydów. Do nakazów obowiązujących kobiety należą m.in. *hallah* (utrzymanie kosztowności w domu), *hadlaquah* (zapalanie świec szabatowych symbolizujących pozycję kobiety jako światła rodziny, wychowawczyni dzieci, podpory małżonka) i *niddah*. Nakazy *niddhy* są szczególnie ważne dla Żydówek ortodoksyjnych, gdyż zobowiązują je do bezwarunkowego przestrzegania przepisów dotyczących rytualnej czystości małżeńskiej, oraz przepisów dotyczących rytualnego

podejścia do menstruacji i rytualnej kąpeli – zanurzania się w mykwie (por. Baskin, 2003:394; Spiegel 2009:22; Trepp 2009:329-330).

Religia określa również wygląd, w tym strój kobiety. Żydowskie kobiety (ultra)ortodoksyjne muszą nosić skromne ubrania zakrywające ciało, kryjące rajstopy, a po ślubie muszą zasłaniać lub zgolić włosy i nosić peruki. W ortodoksyjnych synagogach występuje rozdzielenie płci poprzez zastosowanie przepierzenia lub kraty odgradzającej mężczyzn od kobiet. Kobietom nie wolno śpiewać w synagodze, gdyż uważa się, że *kobieta włosami, głosem i ciałem nieustannie wodzi mężczyzn na pokuszenie* (Trepp 2009:328).

Czytanie odtwórcze i estetyczne opowiadania *The Lost Girl*

Praca z opowiadaniem przebiegała w oparciu o dwie grupy pytań, z których pierwsza odnosiła się bezpośrednio do informacji zawartych w utworze, druga zaś nawiązywała do odczuć, postaw, doświadczeń i przeżyć studentów.

Pierwsza grupa pytań miała na celu sprawdzenie, czy studenci właściwie zrozumieli utwór, biorąc pod uwagę zawarte w nim informacje faktograficzne. Postawione zostały następujące pytania:

- Scharakteryzuj postać Feigie Singer na początku i na końcu opowiadania. Jakie zmiany zaszły w jej sposobie myślenia i zachowania?
- Czym różniła się Feigie Singer od innych żydowskich dziewcząt uczęszczających do szkoły?
- Jak wygląda życie młodych dziewcząt i kobiet w judaizmie ortodoksyjnym?
- Scharakteryzuj zachowanie rabina Bermana i podaj przykłady jego mizoginicznego nastawienia względem młodych dziewcząt.
- Jakie jest nastawienie rabina wobec natury, przyrody i gojów (nie-Żydów)?
- Opisz relacje pomiędzy rabinem Bermanem a dziennikarzem *New York Timesa* Seanem Markowitzem i porównaj ich zachowanie wobec zaginięcia Feigie Singer.
- Jaką rolę odgrywa przyroda w transformacji Feigie Singer?
- Jakich symboli feministycznych i porównań używa autorka w tekście, aby podkreślić *ponowne narodzenie* Feigie Singer, jej determinację i próbę zreformowania patriarchalnej natury judaizmu?
- Czy autorka używa w tekście odniesień do Holocaustu? Jeśli tak, podaj przykłady.

Druga grupa pytań odnosiła się do oceny wydarzeń przedstawionych w utworze i zachowań poszczególnych

bohaterów, testowania wysuwanych hipotez, dokonywania porównań kultury własnej (polskiej/hiszpańskiej) z żydowską, formułowania wniosków, proponowania zmian. Studenci udzielali odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak oceniasz zachowanie i nastawienie rabina Bermanna wobec Feigie Singer jako uczennicy jego szkoły?
- Jak oceniasz stanowisko rabina Bermanna względem zaginięcia Feigie Singer?
- Jakie są, Twoim zdaniem, wady i zalety systemu edukacji w żeńskich szkołach żydowskich? Czy znajdujesz podobieństwa do systemu edukacji w Twoim kraju?
- Jak oceniasz zachowanie Feigie Singer w opisanej sytuacji?
- Czy można założyć, że „przygoda” w lesie zmieniła wyobrażenie Feigie Singer o roli kobiety w ortodoksyjnym judaizmie?
- Czy wierzysz w przemianę/transformację Feigie Singer po wyjściu z lasu?
- Jak wyobrażasz sobie dalsze życie Feigie Singer?
- Wyobraź sobie, że to Ty jesteś Feigie Singer. Jakie uczucia towarzyszyłyby Ci w bezpośrednich kontaktach z rabinem Bermanem i w czasie trzech dni spędzonych w lesie?
- Co zmienił(a)byś w zachowaniu rabina Bermanna?
- Co zmienił(a)byś w zachowaniu Feigie Singer?
- Jaki cel przyświeca autorce opowiadania, gdy przywołuje symbolikę Holocaustu?

Przywołane zestawy pytań celowo pomijały niektóre kwestie bezpośrednio zawarte w opowiadaniu. Liczono bowiem na to, że studenci sami zwrócą na nie uwagę i rozpoczną dyskusję, jako że różnice pomiędzy judaizmem ortodoksyjnym a religią katolicką oraz pomiędzy pozycją kobiety w ortodoksyjnej kulturze żydowskiej i w kulturze europejskiej są olbrzymie. Poniższa analiza potwierdza postawione hipotezy.

Wnioski z analizy

Opowiadanie *The Lost Girl* czytali i analizowali w oparciu o zaprezentowane pytania studenci polskiego i hiszpańskiego pochodzenia w ramach praktycznej nauki języka angielskiego. Przed recepcją tekstu zakładano, iż jego interpretacja będzie przebiegała nieco inaczej w tych dwóch grupach i że wpływ na odmienne rozumienie utworu będzie miało pochodzenie czytelników. Okazało się jednak, że różnice kulturowe nie wpłynęły znacząco na interpretację tego opowiadania przez studentów. Być może z powodu wagi podejmowanego w nim tematu: pozycja kobiety w społeczeństwie oraz dużego ładunku emocjonalnego utwór ten wywołał w obydwu grupach takie samo

oburzenie, szczególnie wśród studentek. Studenci również byli zaszokowani zachowaniem rabina – przedstawiciela płci męskiej – wobec kobiet. Postać rabina Bermanna, jego poglądy i zachowanie wypływające z zasad judaizmu ortodoksyjnego, wywołały największy sprzeciw i wzburzenie. Studenci nie dowierzali, że aż do dzisiaj ma miejsce tak jawna dyskryminacja kobiet. Postać Feigie Singer, jej duchowa przemiana pod wpływem zmian fizjologicznych zachodzących w jej organizmie, napawała studentów, głównie panie, optymizmem, że może i w obrębie tego niezwykle konserwatywnego nurtu w judaizmie dojdą do głosu bardziej postępowe idee, które z czasem doprowadzą do równego traktowania kobiet i mężczyzn w życiu publicznym, religijnym i prywatnym. Nie jest to niemożliwe, gdyż – jak pokazuje historia – ruch feministyczny w Stanach Zjednoczonych, głównie jego druga fala, doprowadził w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku do równouprawnienia kobiet i mężczyzn w bardziej liberalnych odłamach tej religii.

Utwór zainteresował studentów tak bardzo, iż zadawali dodatkowe, dużo bardziej wnikliwe pytania dotyczące roli kobiety w judaizmie ortodoksyjnym i liberalnym. Dopytywali również o uzasadnienie zachowania rabina, u którego obrzydzenie wywoływało przebywanie z miesiączkującymi dziewczętami. Postać Feigie Singer była dla studentek tak „abstrakcyjna”, biorąc pod uwagę jej zachowanie w lesie i jej przemyślenia, że trudno było im utożsamiać się z nią i w pełni zrozumieć jej odczucia i emocje.

Doświadczenia zebrane podczas analizy opowiadania *The Lost Girl* na zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego są nieocenione. Poruszenie i niespotykane wręcz zaangażowanie studentów utwierdziły mnie w przekonaniu, że teksty literackie są znakomitym źródłem wiedzy i poznania kultury.

Podsumowanie

Decyzja o włączeniu tekstów literackich w kształcenie językowe nie jest decyzją chybioną. Wręcz przeciwnie: potęgą tekstów literackich polega na tym, że jednocześnie sprzyjają one kształceniu językowemu i duchowo-osobowościowemu rozwojowi uczących się. Oczywiście, sam tekst nie jest w stanie zagwarantować takich korzyści. Wszystko zależy od odpowiednio dobranych, uwzględniających i tekst, i jego odbiorcę, technik pracy. Kiedy zatem praca z tekstem literackim ma wartość dydaktyczną? *Kiedy uczący się języka na mocy swojej wiedzy wcześniejszej, umysłowych operacji, zdolności do oceny, na mocy swoich uczuć i postaw bierze udział w konstytuowaniu sensu tekstu. Sam udział w tworzeniu tekstu jest źródłem przyjemności lektury* – odpowiada Płusa (2008:297).

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Baskin, J. R. (2003) *Women in Contemporary Judaism*. W: J. Neusner i A. J. Avery-Peck (red.) *The Blackwell Companion to Judaism*. Malden: Blackwell Publishing, 393-414.
- Burzyńska, A., Markowski, M. P. (2009) *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- *Co każdy powinien wiedzieć o judaizmie* (2007) Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Collie, J., Slater, S. (1988) *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karolak, Cz. (1999) *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kameraz-Kos, N. (2008) *Święta i obyczaje żydowskie*. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.
- Kędzia-Klebeko, B. (2006) Znaczenie kształcenia literackiego na lekcjach języka obcego w dobie komunikacji massmedialnej. W: J. Krieger-Knieja i U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 235-242.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozłowski, A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Lazar, G. (1993/2009) *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mihułka, K. (2010a) Teksty literackie na lekcji języka obcego – strata cennego czasu czy ciekawe doświadczenie? W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 14-22.
- Mihułka, K. (2010b) Interakcja własne vs. (obce) inne podczas interpretowania obcojęzycznych tekstów literackich na

lekcji języka obcego. W: L. Kolago (red.) *Studia Niemcoznawcze*, t. 46, 591-603. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Mihułka, K. (2012) *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Pardede, P. (2011) Short Stories Use in Language Skills Classes: Students' Interest and Perception. W: N. Zacharias i C. Manara (red.) *Bringing Literature and Linguistics Into EFL Classrooms: Insights From Research and Classroom Practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 101-116.
- Plusa, Cz. (2008) Nauczanie języka obcego przez literaturę. Autonomia źródłem radości w pracy dydaktycznej. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, 291-301.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Reich, T. (1995) The Lost Girl. W: *Harper's Magazine*, t. 291, nr 1743, 60-66.
- Rosenblatt, L. (1994) *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Spiegel, P. (2009) *Co znaczy koszerne? Żydowska wiara i życie*. Katowice: Wydawnictwo Kos.
- Sroka, M. (2009) Lekcje języka obcego z wykorzystaniem literatury. W: H. Komorowska (red.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: CODN, 192-207.
- Trepp, L. (2009) *Żydzi: naród, historia, religia*. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.

DOROTA MIHUŁKA Wykładowca w Zakładzie Filologii Angielskiej PWSZ w Krośnie, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania badawcze to amerykańska etniczna literatura kobieca oraz interkulturowość.

1 Syllabus ten obowiązywał na filologii angielskiej w PWSZ w Krośnie w roku akademickim 2014/2015.

2 Zob. np. Collie and Slater (1988:196-225); Lazar (2009:72-88) i Pardede (2011:103), którzy szczegółowo omawiają zalety stosowania opowiadań na lekcji języka obcego, kryteria, którymi powinni kierować się nauczyciele przy wyborze takich tekstów, oraz przykładowe ćwiczenia, które można wykorzystać do pracy z tekstami literackimi w ogóle.

3 Wspomniany tekst wraz z zadaniami przewidziany został na zajęcia z PNJA w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych.

4 Zajęcia odbyły się w ramach Programu Erasmus+ w kwietniu 2015 r.

5 *Liczenie Omeru* to święto żydowskie przypadające na przełom kwietnia i maja, które upamiętnia składanie ofiar zniwnych w Świątyni Jerozolimskiej. Od czasów zburzenia Świątyni w 70 r. n.e., kiedy zaprzestano składania ofiar, okres ten zaczęto uznawać za półżałobny, tj. zabronione były wówczas uroczystości ślubne i obcinanie włosów. Wyjątek stanowił trzydziesty trzeci dzień, zw. *Lag ba-Omer*, który traktowany był jako symbol radości i przerwania smutku oraz jako jedyny dzień w tym okresie, kiedy wolno było pobożnym Żydom uczestniczyć w różnych formach rozrywki (Kameraz-Kos 2008:66-68).

6 Talmud (hebr.) to *encyklopedia nauk* mędrców rabinicznych, ukończona około 500 r. n.e., obejmująca dwa wielkie dzieła literackie: Misznę i Gemarę.