



Szymon Gębuś

<https://orcid.org/0000-0002-6389-3315>

Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Jilin
Changchun, Chiny

Gatunek *short stories* w nauczaniu literatury światowej.

Zarys idei dydaktycznej dla studiów filologicznych

The short story genre in teaching world literature.

Outline of a teaching idea for language and literature studies

Abstract: The reason for writing this article was the belief that the practice of teaching world literature as part of Polish studies needs to be reformed. According to the author's postulates and proposals, this practice should be based on the one hand on a modern teaching methodology, and on the other hand on specific principles concerning course reading selection. The methodological change should involve placing emphasis on the application of teaching practices enabling students to effectively acquire a set of skills defined as reading competence, i.e. above all proficiency in the analysis and interpretation of literary texts and in the sphere of the broadly perceived understanding of literature. In turn, the rules concerning the change in the course reading selection are related to the postulate of geographical and historical expansion of the spectrum of works discussed during the world literature course. In addition, these courses can be used to give students some additional universal skills, useful in today's labour market, also outside the field of Polish studies. The assumptions are in part exemplified by the teaching concept model included in the article, based on the use of short stories. The choice is related to the belief that this particular genre is highly useful in class at university, and at the same time to the desire to draw attention to it as material that can potentially be used in the teaching of this subject.

Keywords: Short story, world literature, literature didactics

Abstrakt: Przyczyną powstania niniejszego artykułu jest przekonanie o konieczności zreformowania praktyki nauczania literatury światowej na studiach polonistycznych. Zgodnie z postulatami i propozycjami autora, praktyka ta powinna zostać oparta z jednej strony na nowoczesnej metodycie nauczania, z drugiej zaś na określonych zasadach dotyczących wyboru lektur kursowych. Zmiana w sferze metodycznej powinna wiązać się z położeniem nacisku na stosowanie praktyk dydaktycznych umożliwiających efektywne nabywanie przez studenta zespołu umiejętności określonych nazwą kompetencji czytelniczej, czyli przede wszystkim biegłości w zakresie analizy i interpretacji tekstów literackich oraz w sferze szeroko pojętego rozumienia literatury. Reguły dotyczące zmiany doboru lektur wiążą się natomiast z postulatem geograficznego i historycznego rozszerzenia spektrum utworów omawianych w trakcie zajęć z literatury światowej. Ponadto, zajęcia te można wykorzystać dla dodania studentom pewnych umiejętności o charakterze uniwersalnym, przydatnych na współczesnym, także pozapolonistycznym, rynku pracy. Częściową egzemplifikację założeń stanowiły zawarty w artykule przykładowy koncept dydaktyczny, oparty na wykorzystaniu tekstów literackich należących

do krótkiej prozy (*short story*). Wybór związany jest z przekonaniem o wysokiej użyteczności właśnie tego gatunku na wykładach i zarazem z chęcią zwrócenia na niego uwagi jako na materiał do ewentualnego wykorzystania w dydaktyce tego przedmiotu.

Słowa kluczowe: *Short story*, literatura światowa, dydaktyka literatury

As a devoted reader, I lovingly give countless hours to finding the right books for me. I don't think those hours are wasted; part of the fun of reading is *planning* the reading. But I've learned that sometimes, despite my best efforts, a book unexpectedly finds me and not the other way around.

Anne Bogel, *I'd Rather Be Reading*

Środowisko polonistyczne nie zdołało dotąd wypracować spójnego systemu dydaktyki literatury światowej. „System” rozumiem jako powszechnie akceptowany zbiór norm regulujących działania dydaktyczne w obrębie kursów tego przedmiotu prowadzonych na krajowych studiach polonistycznych. Procesy te można podzielić na dwie ogólniejsze sfery: materię (treści nauczania) oraz metodykę (sposoby nauczania). W obydwu z nich zauważa się istotne braki i zaniechania. Za podstawę i – tyleż naturalne, co wyraziste i przekonujące – kryterium takiej oceny może posłużyć porównanie „stanu posiadania” w zakresie polsko- i anglojęzycznych publikacji poświęconych szeroko rozumianej dydaktyce literatury światowej. Na rodzimym rynku wydawniczym próżno bowiem szukać takich pozycji, jak np. *Teaching World Literature* (Damrosch, 2009c) czy pomysłowy zbiór *The Pocket Instructor. Literature. 101 Exercises for the College Classroom* (Fuss, Gleason, 2016), w którym swoimi doświadczeniami dydaktycznymi podzielili się wykładowcy literatury z uczelni anglosaskich, nieraz tak prestiżowych jak Yale University czy Stanford University. Trudne, jeśli nie niemożliwe, byłoby też znalezienie pozycji zbudowanej według koncepcji wykorzystanej w praktycznym kompendium *Sparknotes 101. Literature* (2004) czy wreszcie publikacji przypominającej podręcznik *How to Teach World Literature: A Practical Teaching Guide* (McCallum, 2018)¹.

¹ Podręcznik jest przeznaczony zasadniczo dla uczniów szkół średnich w USA, zawiera jednak idee i techniki dydaktyczne z powodzeniem mogące znaleźć zastosowanie w dydaktyce uniwersyteckiej.

Ta konstatacja to jednak wyłącznie dostrzeżenie skutku pozwalającego wnioskować o przyczynach: niedostatku lub braku usystematyzowanej, ciągłej refleksji polonistów nad teorią i praktyką nauczania literatury światowej i nieistnieniu personalnej oraz instytucjonalnej współpracy w tym zakresie na poziomie ogólnokrajowym.

Zarysowana koncepcja dydaktyczna w zamierzeniu ma stanowić konstruktywną, choć tylko częściową, odpowiedź na ten stan rzeczy. Będzie próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można kształtować nowoczesną dydaktykę literatury światowej na studiach polonistycznych i w którym kierunku mogłyby pójść próby poszukiwania rozwiązań. Rozwiązań, które m.in. twórczo nawiązywałyby do myśli anglosaskiej. W punkcie wyjścia należałoby określić cele kształcenia, czyli rozważyć, jakiego typu wiedzę mieliby posiadać studenci w wyniku modernizacji nauczania tego przedmiotu (wiedzę rozumiemy zarówno w sensie deklaratywnym, jak i operacyjnym). Wydaje się, że można ją umieścić w dwóch sferach, przy czym odpowiadałyby polom, na których dokonywałoby się kształcenie studentów; stąd można je też nazwać polami dydaktycznymi. Jeden krąg obejmowałby szeroko rozumianą kompetencję czytelniczną, którą można podzielić na trzy składowe. Pierwsza wiązałaby się z opanowaniem podstawowej umiejętności filologicznej, czyli głębokiej analizy, logicznej interpretacji i „prawdziwej” lektury tekstu². Byłby to zatem element zarówno odpowiadający umiejętności tzw. *close reading*, np. w postaci zaproponowanej przez Roya Johnsona w pracy *Studying Fiction* (Johnson, 1994)³, jak i zawierający sprawn-

² Nawiązanie do myśli W.H. Audena: „Chociaż dzieło literackie można czytać na różne sposoby, liczba tych sposobów jest ograniczona i dadzą się one uporządkować hierarchicznie. Pewne lektury są ‘prawdziwsze’ od innych, wartość niektórych jest wątpliwa, jeszcze inne są równie bezsensowne jak powieść czytana od końca” (Auden, 1988: 16).

³ „For close reading means not only reading and understanding the meanings of the individual printed words; it also involves being sensitive to all the nuances and connotations of language as it is used by skilled writers. This can mean anything from a work’s particular vocabulary, sentence construction, and imagery, to the themes that

ści czytelnicze wyróżnione przez Thomasa C. Fostera w bestsellerowej (wydanej u nas 16 lat po oryginale) książce *Czytaj jak profesor* (Foster, 2019). Sprawności te, które jego zdaniem „bardziej niż cokolwiek innego wyróżniają zawodowego czytelnika z tłumu” (Foster, 2019: 28), opatruje hasłami pamięci, symbolu i schematu, odpowiadającymi trzem zasobom umiejętności czytelniczych. Pamięć to bowiem nic innego jak znajomość (historyczno)literackich nawiązań do czytanego tekstu czy też umiejętność ich wyszukania w trakcie lektury. Kompetentny czytelnik powinien też posiadać sprawność w rozszyfrowywaniu symboliki świata przedstawionego. Wreszcie powinien mieć zdolność rozpoznawania rozmaitych wzorców, schematów i archetypów funkcjonujących pod warstwą werbalną utworu. Całość tych zdolności Foster włącza w ideę opanowania „języka lektury”: „Mówię tu o literackiej gramatyce, zestawie wzorów i konwencji, kodów i zasad, które uczymy się stosować w odniesieniu do omawianego tekstu” (Foster, 2019: 25). Zespołu akurat takich umiejętności naucza się (przynajmniej w założeniu) na studiach polonistycznych, choćby w ramach ćwiczeń z historii literatury polskiej. Zakładamy jednak, że osiągnięcie tak rozumianej kompetencji czytelniczej byłoby (znacznie) łatwiejsze w ramach kursu literatury światowej, tak dzięki możliwości wykorzystania szerokiego spektrum utworów⁴, jak i możliwości czerpania z okazałego zestawu metod i technik dydaktycznych. Bogactwo materiałów i środków dydaktycznych służyłoby

are being dealt with, the manner in which the story is being told, and the view of the world it offers. In other words, close reading involves almost everything from the smallest linguistic items to the much larger issues of literary understanding and judgement” (Johnson, 1994: 6).

⁴ W ostatnich latach uległo ono znacznemu rozszerzeniu zarówno w wymiarze historycznym, jak i geograficznym, na co zwrócił uwagę David Damrosch we wstępie do pracy *Teaching World Literature*: „Today, world literature courses that would formerly have begun with Homer now often start with *The Epic of Gilgamesh*, and writers from several Eastern European countries can be found on syllabi that would once have included Russia and Germany but no points in between. Courses of fully global scope are becoming common” (Damrosch, 2009c: 2).

zatem jako czynnik ułatwiający osiągnięcie wymienionych celów; konstatacja ta uzasadnia chęć włączenia nauczania tych umiejętności w ramach (przede wszystkim) kursów literatury światowej.

Druga składowa kompetencji czytelniczej doprecyzowuje i rozwija ideę Fostera dotyczącą koneksji historycznoliterackich. Wiąże się natomiast z postulatem lektury aktywnie poszukującej szerszego (w sensie historycznoliterackim) kontekstu dla czytanego utworu. Postulat ten wywodzi się z trójdzielnej definicji literatury światowej autorstwa Davida Damroscha. Jej ostatni człon mówi: „Literatura światowa to nie ustalony kanon tekstów, lecz tryb lektury: forma bezstronnego zaangażowania w światy poza naszym własnym miejscem i czasem” (Damrosch, 2014: 101). W eseju stanowiącym źródło tej myśli harwardzki profesor nie rozwinął jej w sposób wyczerpujący, natomiast podpartą konkretnymi przykładami wizję „światowego” trybu lektury przedstawił w książce *How to Read World Literature* (Damrosch, 2009a). Zdaniem amerykańskiego komparatysty, czytając w tym trybie, powinniśmy „produktywnie czerpać z literatur rozrzuconych geograficznie i chronologicznie” (Damrosch, 2009a: 2), „poszukiwać wspólnych elementów w innych utworach pochodzących z tej samej tradycji” (Damrosch, 2009a: 13), „sięgnąć do źródeł danego wyobrażenia lub sceny” (Damrosch, 2009a: 39), „porównywać dwa teksty pod kątem ich podobieństw i różnic” (Damrosch, 2009a: 62), „różnicować oczekiwania w zależności od czytanego tekstu” (Damrosch, 2009a: 7), czy „poznać obcą tradycję w celu zrozumienia jej systemu wartości oraz założeń warunkujących postrzeganie świata, tekstu i czytelnika” (Damrosch, 2009a: 13)⁵. Ten swoisty poradnik dla czytelnika wykładowca może traktować jako zbiór wskazówek dla swoich działań dydaktycznych, mających doprowadzić do wykształcenia u studentów umiejętności stanowiących drugą składową kompetencji czytelniczej. Warto jeszcze wspomnieć, że Damrosch wkomponował w pracę specyficzny system doboru tekstów, za pomocą których egzemplifikuje wywody: poszczególne utwory pojawiają się w porządku chronologicznym, są jednocześnie dobierane kolejno

⁵ Wszystkie cytaty w moim tłumaczeniu – S.G.

z odmiennych obszarów geograficznych, gatunków literackich i kultur. Powstaje w ten sposób zestaw o prawdziwie globalnym charakterze – szeroko rozciągnięty chronologicznie, obejmujący różne środowiska kulturowo-lingwistyczne oraz pojemną gamę rodzajów i gatunków literackich. Zabieg ten można traktować jako wzór dla komponowania kursowej listy lektur.

Trzecia składowa kompetencji czytelniczej wiąże się z założeniem, że kurs literatury światowej z powodzeniem może posłużyć kształceniu studentów także w zakresie teorii literatury, przedmiotu, który zazwyczaj bywa prowadzony w osobnych blokach. W omawianie poszczególnych utworów warto by zatem włączyć elementy teorii literatury. Jednym ze sposobów realizacji tej idei mogłoby być roztrząsanie tradycyjnych dylematów, powstałych na gruncie teoretycznoliterackim, przy okazji analizy konkretnego dzieła. Dla przykładu, omówienie kontrowersji dotyczącej napięcia między intencją autorską a autonomiczną recepcją czytelniczą, dylematu, do którego nawiązywał np. Umberto Eco w pracy *Interpretacja i nadinterpretacja* (Eco, 2008)⁶. W tym przypadku prowadzący nie podejmowałby próby rozstrzygnięcia sporu, lecz raczej wskazałby na obecność obu opcji teoretycznoliterackich, objaśniłby ich dialektykę oraz przywołałby poszczególne szkoły i kierunki literaturoznawcze wspierające każdą z zaprezentowanych perspektyw. Egzemplifikacja tych objaśnień może wspierać się na wybranym utworze, wzbogacając przy okazji sposoby jego analizy i interpretacji. Dysponujący zaś globalną bazą tekstów prowadzący może wybierać z niej te, które w jego opinii ułatwią wyjaśnianie określonych kwestii literaturoznawczych. Taki zabieg dydaktyczny umożliwiłaby nauczanie praktycznego literaturoznawstwa wspólnie z literaturą światową i dawał szansę na studiowanie obydwu tych dziedzin.

⁶ „W klasycznym sporze o interpretację stawiano pytanie, czy celem jest znalezienie w tekście tego, co autor zamierzał powiedzieć, czy też tego, co tekst mówi niezależnie od autora. Dopiero uznawszy za słuszny drugi człon tej alternatywy, można zapytać, czy znajdujemy to, co tekst mówi mocą swej spójności i systemu oznaczania, który go podbudowuje, czy też znajdujemy to, co znajdujemy, mocą swych własnych systemów oczekiwań” (Eco, Rorty, Culler, Broke-Roose, 2008: 72).

Literatura światowa może więc stać się wygodną ramą do kształcenia szeroko rozumianej kompetencji czytelniczej. Kolejne pole edukacyjne wiąże się natomiast z możliwością wyposażenia studentów w szereg uniwersalnych umiejętności, przydatnych w realiach współczesnego życia społeczno-zawodowego (jego specyfikę określa się jako: cyfryzację kontaktów prywatnych i zawodowych, ekspansję przemysłu usługowego czy rosnące uznanie dla tzw. kompetencji miękkich). Oznacza to, że w ramach refleksji nad gruntowną rewizją dydaktyki literatury światowej powinno się znaleźć miejsce także dla przemyślenia kwestii, na ile i w jaki sposób nauczanie tego przedmiotu może i powinno umożliwić zdobycie studentom przynajmniej części z pożądanych dziś kompetencji – w ten sposób dyskusja o dydaktyce literatury światowej konstruktywnie włączyłaby się w dialog dotyczący dylematu związanego z koniecznością ścisłego kształcenia kierunkowego przy jednoczesnym uwzględnieniu realiów rynku pracy. Próby rozmaicie uściślonego określenia tych uniwersalnych umiejętności podejmowano w różnych kontekstach naukowych; np. polonista Piotr Wilczek pisał: „Chcemy kształcić ludzi inteligentnych, wszechstronnie wykształconych, logicznie myślących, znakomicie wyszkolonych w zakresie czytania i pisanie tekstów oraz analizy mediów, a więc ludzi zdolnych do poruszania się we współczesnym świecie” (2007: 43). Z kolei jedna ze światowych gwiazd współczesnej humanistyki, izraelski historyk Yuval Noah Harari, stworzył znaną „formułę czterech K”, wskazując na konieczność kształcenia umiejętności krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności (Harari, 2018: 335) a także silniejszego akcentowania w edukacji uniwersalnych umiejętności życiowych; znamy także rozwijany od ostatnich dekad XX wieku system standardu wiedzy i umiejętności najbardziej pożytecznych w bieżącym stuleciu (tzw. *21st century skills*)⁷. Można zatem zastanowić się nad kwestią wykorzystania kursu literatury światowej także dla osiągnięcia (części) tych celów. Wydaje się, że możliwości należy szukać przede wszystkim w sferze me-

⁷ Zob. hasło w Wikipedii pod tym tytułem: https://en.wikipedia.org/wiki/21st_century_skills [dostęp: 21.04.2021].

tod i technik dydaktycznych. Zapewne sprawdziłyby się tutaj wszelkie zabiegi prowokujące studentów do współpracy i aktywności intelektualnej. Można dla przykładu założyć, że przydatne okazałyby się takie techniki jak np. dyskusja (twórcza, swobodna, problemowa, panelowa) z włączeniem elementów logicznej i przekonującej prezentacji własnego punktu widzenia lub krytyki cudzych opinii; użyteczne byłyby też formy dydaktyczne mające na celu uzyskanie przez uczestników zajęć biegłości w tworzeniu tekstów użytkowych (np. referatu, prezentacji, listu, eseju czy hasła w Wikipedii). Całość zastosowanej strategii dydaktycznej powinna rozwijać oba pola dydaktyczne: zarówno kompetencje czytelnicy, jak i obszar umiejętności uniwersalnych. Stąd też strategia ta zapewne cechowałaby się różnorodnością dydaktyczną, sprzyjającą osiągnięciu zamierzeń znajdujących się na obu tych polach⁸.

Kursy literatury światowej stałyby się zatem zajęciami o dominancie funkcjonalnej, gdyż ich treść i realizacja zostałyby podporządkowane idei przysporzenia studentom praktycznych umiejętności i związanego z nimi zasobu wiedzy operacyjnej. Idea ta miałaby wpływ na wybór lektur kursowych. Jednym z kryteriów ich doboru byłyby bowiem zakładana przydatność w nauczaniu preferowanych w niniejszej koncepcji kompetencji uniwersalnych. Drugim kryterium pozostałaby ich jakość artystyczna i istotność historycznoliteracka. Trzecia wytyczna wiązałaby się z postulatem korzystania z maksymalnie szerokiego spektrum historyczno-geograficznego i kulturowego. Selekcja pełnego zestawu lektur kursowych stanowiłaby efekt rozsądnego kompromisu między poszczególnymi wskaźnikami. Zestaw ten można byłoby nazwać „funkcyjnym” w odróżnieniu np. od „arcydzielnego”, konstruowanego wyłącznie na podstawie jakości artystycznej i historycznoliterackiej. Kanon „arcydzielny” wciąż jednak mógłby z powodzeniem sta-

⁸ Katarzyna Szewczuk sformułowała to w formie postulatu, z którym wypada się zgodzić: „Dlatego nauczyciele akademicy realizujący materiał w formie ćwiczeń powinni tak je organizować, aby wykorzystywać jak najwięcej metod nauczania, różnicować je, wybierać te atrakcyjne dla ludzi dorosłych, korzystać z najnowszych osiągnięć dydaktyki – tzw. metod aktywizujących” (Szewczuk, 2013: 237).

nowić podstawowy wzorzec tworzenia list lektur na zajęcia z literatury polskiej⁹.

Można założyć, że kurs literatury światowej (ułożony według powyższych zasad treściowych i metodycznych) z powodzeniem sprawdziłby się w strukturze dydaktyczno-organizacyjnej, w kierunku której być może wyewoluują realia rodzimej edukacji akademickiej – kiedy upowszechni się tok nauki oparty na systemie punktowanych, wybieranych przez studenta zajęć; byłby to zatem tok realizujący ideę swego rodzaju indywidualnych, międzywydziałowych studiów humanistycznych. Atrakcyjny dydaktycznie i treściowo przedmiot mógłby stanowić bardzo interesującą ofertę przynajmniej dla części słuchaczy kierunków humanistycznych, może jednak sprawdzić się w wielu kontekstach dydaktycznych i organizacyjnych. Zarysowane tutaj założenia wpisują się – choćby częściowo – we współczesną dydaktykę literatury światowej, realizowaną w obrębie studiów neofilologicznych, a także polonistycznych.

Omówione przykłady w części ilustrują podane wcześniej idee i założenia. W zakresie wyboru tekstów bazują na gatunku *short story*¹⁰. Wybór lektur tego gatunku można uzasadnić przede wszystkim ich uniwersalnością i łatwością dydaktyzmu. Z równym powodzeniem utworzą bowiem zarówno całość spisu utworów, jak i uzupełnią wykaz oparty na powieściach, dramaturgii czy liryce. Mogą odegrać ważną rolę w kształceniu umiejętności analizy i interpretacji, np. jako ćwiczenia identyfikacji i charakterystyki figur stylistycznych, stylu i retoryki, konstrukcji narracji i postaci, czyli do doskonalenia podstawowych dla filologów elementów kompetencji czytelniczej. Nie sposób też nie wska-

⁹ W znalezieniu rozwiązania pomogły mi wnioski Jarosława Klejnockiego opisane w artykule „*Arcydziela nie dla szkoły?*” (Klejnocki, 2012: 305–307).

¹⁰ Użycie tego terminu (zamiennie z „krótką prozą”) zamiast polskich określeń „nowele” i „opowiadania” jest umotywowane wygodą związaną z jego pojemnością – definicja angielska obejmuje bowiem oba gatunki. Oba mogą zatem zostać wykorzystane w niniejszej koncepcji dydaktycznej, nawet jeśli wybrane dla przykładu utwory (przedstawione w dalszej części artykułu) zaliczają się wyłącznie do opowiadań.

zać na istotne walory historycznoliterackie tego rodzaju utworów. Sięgnięcie doń to wykorzystanie piśmiennictwa o pradawnej genezie i globalnych koneksjach kulturowych i literackich (np. *Księga tysiąca i jednej nocy*, *Dekameron*, *Opowieści kanterberyjskie*, *Ramajana*, *Mahabharata*). Z kolei nowożytnie dzieje tego gatunku to historia jego stopniowej ekspansji i popularyzacji. W XIX i XX stuleciach nastąpił bezprecedensowy rozkwit *short story*, przejawiający się m.in. zabłyśnięciem na światowej scenie literackiej jego niekwestionowanych gwiazd: Edgara Allana Poe'go, Franza Kafki, Antoniego Czechowa, Ernesta Hemingwaya, Julio Cortazára czy Jorge Luisa Borgesa. W wieku XXI udziałem krótkiej prozy stał się z kolei np. prestiż związany z laurem noblowskim przyznany w 2013 roku Kanadyjce Alice Munro jako „mistrzynie współczesnego opowiadania”¹¹. Wiele lat wcześniej z atencją wypowiadał się o opowiadaniu inny noblista, William Faulkner, uznając je za wymagającą formę pisarską, w trudności wykonawczej ustępującą jedynie poezji¹². Z kolei Valeria Shaw, współczesna autorka monografii poświęconej *short stories*, podkreśliła fakt ich zróżnicowanej natury¹³ oraz zdolności do literackiej transformacji powszedniości w niezwyłość¹⁴. Choćby tak skromny zbiór argumentów historycznoliterackich mógłby

¹¹ Wcześniej dokonania w *short stories* dwukrotnie pojawiały się jako część uzasadnienia werdyktu noblowskiego – w przypadku Paula Heysego (nagrodzony w 1910 roku) i Gabriela Garcíi Márqueza (1982).

¹² Faulkner w jednym z wywiadów powiedział: „Jestem nieudanym poetą. Może każdy powieściopisarz chce najpierw pisać wiersze, okazuje się, że nie potrafi, próbuje więc z opowiadaniem, które po poezji jest najbardziej wymagającą formą. A kiedy i to mu się nie udaje, bierze się do pisania powieści” (Krzymianowski, 2016: 441).

¹³ „No single theory can encompass the multifarious nature of a genre in which the only constant feature seems to be the achievement of a narrative purpose in a comparatively brief space” (Shaw, 1992: 21); „Out of the sidelines of critical debate and comparatively untouched by changes of fashion, the short story has been free to cultivate diversity in an uninhibited way” (Shaw, 1992: 22).

¹⁴ „And to make the ordinary seem fascinatingly strange is one of the things that the short story does particularly well” (Shaw, 1992: 109).

uzasadnić chęć zainteresowania się krótką prozą i docenienia jej przynajmniej w obrębie uniwersyteckiej dydaktyki literatury.

Ilustrujące i konkretyzujące niniejszą koncepcję lektury są cztery opowiadania, zdywersyfikowane kulturowo-geograficznie: dwa reprezentują literaturę amerykańską, trzecie europejską, a ostatnie – afrykańską. Poza przynależnością do wspólnego gatunku, reprezentowaniem wspólczesności oraz objętością pozwalającą na spełnienie pryncypialnego kryterium „jedności efektu”¹⁵, o wewnętrznej spójności tych tekstów decyduje referencja tematyczna: traktują bowiem o miłości, temacie wybranym tutaj celowo. Po pierwsze stanowi on fenomen nieograniczony barierami językowymi i kulturowymi, jest doświadczany i rozumiały pod każdą szerokością geograficzną, tworzy sferę wspólnych ludzkich doświadczeń. Dzięki temu stał się także bodaj najpopularniejszym, „nieśmiertelnym” tworzywem dla literatury światowej, jest znany studentom np. z edukacji szkolnej; prowadzący może zatem budować proces dydaktyczny z wykorzystaniem solidnego literacko-kulturowego fundamentu. Po drugie, można z powodzeniem założyć, że miłość – nawet pojawiając się li tylko w literaturze – stanowi temat atrakcyjny dla młodych osób i niemal automatycznie generuje ich zainteresowanie. Należy wszak zauważyć, że dwa spośród wybranych dzieł nie doczekały się dotąd polskiego tłumaczenia i zostały omówione na podstawie angielskiego oryginału. Mimo to zaproponowano je na bazie przekonania, że bariera językowa nie powinna być argumentem decydującym o komponowaniu listy lektur. Co więcej, kurs literatury światowej można też dodatkowo wykorzystać dla kształcenia studentów w zakresie języka angielskiego, stosując się przy tym do przyjętych w polskich akademiach norm¹⁶. W selekcji uwzględniono również

¹⁵ Zostaje ono spełnione, gdy objętość utworu pozwala na jego lekturę w ciągu jednego, nieprzerwanego posiedzenia (por. Poe, 1972: 36).

¹⁶ Poza anglistyką, lektorat języka angielskiego na kierunkach humanistycznych w Polsce zazwyczaj kończy się osiągnięciem poziomu B2. Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ang. *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) znajomość języka obcego na poziomie średnim ogólnym zakłada umiejętność rozumienia napisanych w tym języku tekstów prozy współczesnej.

kryterium jakości artystycznej, starano się zatem wybrać takie teksty, które – jak chciał jeden z mistrzów krótkiej prozy, Franz Kafka – „gryzą i dźgają” czytelnika (Kafka, 2012: 26), a więc posiadają potencjał mogący go intelektualnie prowokować i dostarczać czytelniczej satysfakcji. Komentarze, które pojawiły się po prezentacji utworów, są ich syntetyczną charakterystyką oraz przedstawiają wybrane sugestie odnośnie do związanych z nimi możliwości dydaktycznych:

1. *Wiosna w Fialcie* Vadimira Nabokova – opowiadanie napisane po rosyjsku w 1936 roku w okresie berlińskiej emigracji autora. W druku ukazało się w języku angielskim w zbiorze *Nine Stories* (1947 rok), w Polsce zaś opublikowano je m.in. w tomiku *Feralna trzynastka* (Nabokov, 1995: 5–19).
2. Opowiadanie *The Cheater’s Guide to Love*¹⁷ zamieszkałego w USA Dominikańczyka Junota Díaza¹⁸, opublikowane w 2012 roku w tomie *This Is How You Lose Her* (Díaz, 2012: 173–213).
3. Utwór amerykańskiego pisarza Raymonda Carvera *O czym mówimy, gdy mówimy o miłości*, pierwotnie opublikowany w 1981 roku w zbiorze opowiadań pod tym samym tytułem (Carver, 2006: 104–117).

W związku z tym, postulat wykorzystywania na zajęciach z literatury światowej oryginalnych tekstów anglojęzycznych nie wydaje się ekstrawagancją ani przesadą, a raczej naturalną i uzasadnioną sugestią. Por. tabela prezentująca europejskie poziomy biegłości językowej: https://www.ism.uni.wroc.pl/attachments/poziomy_bieglosci_jezykowej_2018-09-10_13-08-21.pdf [dostęp: 21.04.2021], <http://poliglodzi.edu.pl/en/levels-of-language-proficiency/> [dostęp: 21.04.2021] (ten sam tekst w języku angielskim). Ponadto, angielski jest najczęściej wybieranym językiem obcym na maturze, a jego zdawalność w 2020 roku wyniosła 92%. Zob. dane Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2020/20200811%20Wstepne%20informacje%20o%20wynikach%20egzaminu%20maturalnego%202020.pdf [dostęp: 21.04.2021].

¹⁷ W przekładzie tytuł mógłby brzmieć np. *Miłosny poradnik cudzołożnika*.

¹⁸ Tego autora znamy w Polsce z postmodernistycznej powieści *Krótki i niezwykły żywot Oscara Wao* oraz zbioru opowiadań *Topiel*.

4. *Jambula Tree*¹⁹ (2006) Moniki Arac de Nyeko, urodzonej w 1979 roku ugandyjskiej autorki o skromnym jeszcze dorobku, złożonym jak dotąd wyłącznie z krótkiej prozy i esejów. W 2010 roku utwór ten zdobył Caine Prize, coroczną premię dla najlepszego afrykańskiego opowiadania anglojęzycznego. Podobnie jak *The Cheater's Guide to Love*, tekst nie doczekał się dotąd polskiego przekładu (Nyeko, 2009: 169–180).

Opowiadka Nabokova bodaj najbardziej wymaga od czytelnika lektury spełniającej postulat samego autora z jego *Wykładów o literaturze*: „Czytając, powinniśmy dostrzegać i pieścić szczegóły” (Nabokov, 2016: 37). Tekst przenikają subtelne mikroznaczenia, bogata symbolika i podteksty autobiograficzne. W nazwie „Fialta” znajdujemy z kolei wyraźną aluzję do Jałty, miejsca akcji *Damy z pieskiem*, jednego z najznakomitszych opowiadań Czechowa, które może wystąpić w roli głównego przedmiotu analizy porównawczej. Podczas zajęć można też omówić zagadnienie (auto)destrukcji w miłości oraz sposób funkcjonowania tego uczucia w życiu małżeńskim bohaterów. W *The Cheater's Guide to Love* Junota Díaza, relacja miłosna stanowiąca tło i podłoże opowiadania znajduje się poza kadrem narracyjnym, pojawiając się wyłącznie w migawkowych retrospekcjach narratora – Juniora. Z jego opowieści dowiadujemy się wyłącznie o „posthistorii” tej relacji. Juniora poznajemy w trakcie podejmowania przez niego kolejnych (nieudanych) prób jej wskrzeszenia, śledzimy późniejsze starania o zbudowanie nowego, zdrowego i uczciwego związku. Fabuła traktuje zatem o nieuchronnych i nieodwracalnych konsekwencjach zachwiania moralności z domieszką pikanterii latynoskiego *machismo* i z godną uwagi symboliką (np. uprawianie jogi i joggingu jako próby udoskonalającego przekonstruowania własnej osobowości). Kontekstów literackich dostarczyłyby tutaj m.in. utwory na temat konfliktu między fizyczną (seksualną) a duchową naturą człowieka czy rozdzwięku pomiędzy miłością idealną a realną;

¹⁹ Dosłownie tytuł oznacza jeden z gatunków drzewa z rodziny mirtowatych; w wolnym tłumaczeniu na polski, uwzględniając symboliczną rolę tego obiektu w opowiadaniu, można go przełożyć jako np. *Drzewo występku*.

interpretacji może też podlegać użycie w utworze specyficznej retoryki z licznymi wtrętami z języka hiszpańskiego. Opowiadanie Carvera reprezentuje z kolei XX-wieczny amerykański nurt literacki *dirty realism*. Zastosowaną w utworze narrację cechuje zminimalizowana wydarzeniowość; problematyka miłosna wyraża się tu wyłącznie w ujęciu w werbalnej interakcji postaci. Paradoksalnie jednak i zaskakująco, wywody bohaterów torpedują czytelnika ogromem nieszczęść, okrucieństw i przejawów zła moralnego – podczas ich rozmowy o najpiękniejszym z uczuć raz za razem dowiadujemy się o przemocy fizycznej w związku, rojeniach o morderstwie na byłej małżonce, nękanii partnera, samobójstwie odtrąconego narzeczonego czy wypadku drogowym starego małżeństwa. Stąd już prosta droga do dyskusji o relacji miłości i zła, czyli o problematyce nieobcej światowej literaturze. Opis tych zależności i ich znaczenia w opowiadaniu stanowiłby jeden z wątków analizy. W jej trakcie można też wyjaśnić funkcję obecnej w opowiadaniu symboliki jasności i ciemności (blasku i zachodu słońca), a także rolę spożywanego w trakcie rozmowy alkoholu. Z kolei jako kontekst literacki sprawdzi się np. sonet *Definiowanie miłości* Francisca de Quevedo²⁰ czy wiersz [*Z początku ludzie nie wiedzieli*] Wołodymyra Jarynycza. Jeśli zaś w dyskusji nad tym utworem założyć, że niemożność utworzenia definicji miłości wynika z nieokreśloności i mnogości przejawów tego uczucia, to warto będzie dodatkowo przywołać np. konstatację Woltera²¹ i rozważyć, czy i w jaki sposób jej treść znajdowała odzwierciedlenie w literaturze pięknej. W zupełnie inną konstrukcję świata przedstawionego przenosi czytelników *Jambula Tree*. Zmonologizowana w wyobraźni narratorki opowieść jest skierowana do jej młodzieńczej namiętności, zamożniej-

²⁰ Otwiera on zredagowany przez Roberta Stillera obszerny tom *Wiersze o miłości. Antologia kontrowersyjna. Także i do śpiewu* (Stiller, 2011: 15).

²¹ „Tyle jest rodzajów miłości, że nie wiadomo, do kogo się zwrócić o jej definicję. Miłością nazywa się kilkudniowy kaprys i związek dwojga ludzi wzajem obojętnych, i uczucie, w którym nie ma nic z szacunku, i flirt towarzyski, i wystygłe przyzwyczajenie, i romantyczną fantazję, i nagle pożądanie, po którym następuje niechęć; miłością nazywa się sto różnych złudzeń i chimier” (Wolter, 1961: 42).

szej rówieśniczki z kampalskiego sąsiedztwa. Obserwujemy rozchwianą chronologicznie historię genezy, kłopotów, spełnienia i konsekwencji zdemaskowania lesbijskiego związku młodocianych bohaterek; fabuła opiera się zatem na temacie budzącym olbrzymie kontrowersje we współczesnej Ugandzie²². Niemniej, w kontraście do przedstawionych w opowiadaniu kilku relacji rodzinnych, zawsze w jakimś stopniu niedoskonałych, skażonych lub wręcz zniszczonych, akurat miłość Anyango i Sanyu pozostaje nieskalana, bezwarunkowa, wzajemnie lojalna i trwała, mimo narzuconej w ramach kary kilkuletniej separacji. Autentyczność uczucia kwestionuje społeczne konwenanse i warunkującą je aksjologię. Spostrzeżenie to pozwala włączyć utwór zarówno w bogaty nurt literatury dotyczącej wszelkiego rodzaju miłości „zakazanych”, „wyklętych” czy „nieodpowiednich”, jak też dzieł literackich faworyzujących uczucia jedнопłciowe. Jako kontekst nasuwa się tutaj np. krótka powieść *Śniadanie u Tiffany’ego* Trumana Capote’a²³. W dyskusję można włączyć zagadnienia dotyczące formowania się tożsamości personalnej i płciowej, zaprezentować opowiadanie w ramach przykładu literatury feministycznej oraz omówić problematykę homoseksualną i queerową w dziejach piśmiennictwa²⁴.

Łączna objętość opowiadań uniemożliwia potraktowanie ich jako pełnego materiału dla choćby semestralnego kursu. *Short stories* jednak, jak zauważyliśmy, z łatwością wpasują się w dowolny kontekst dydaktyczny. Wykładowca układający sylabus zajęć o nazwie „Miłość w literaturze: od starożytności do czasów współczesnych” uczyniłby te utwory wyłącznie częścią szerszego zestawu lektur, w który mógłby włączyć przyczynki z obszarów np. filozofii, psychologii czy socjologii; taki zabieg umożliwiłby osiągnięcie dodatkowych korzyści dydaktycz-

²² Zob. np. Uganda Anti-Homosexuality Act z 2014 roku. Mimo późniejszej delegalizacji tej ustawy, sprawa homoseksualizmu wciąż prowokuje w tym kraju poważne spory w sferze prawnospołecznej.

²³ W słynnej ekranizacji z 1961 roku pominięto ten ważny w pierwowzorze wątek.

²⁴ Za gotowy zestaw różnorodnych odniesień kulturowo-literackich posłuży tutaj pożyteczne opracowanie Ewy Chudoby *Literatura a homoseksualność* (Chudoba, 2013).

nych. Elementy te można bowiem wykorzystać w roli perspektyw poznawczych, umożliwiających uzyskanie wszechstronniejszego wglądu w materię literacką²⁵.

Podsumujmy podjęte tu wątki i idee, w nadziei, że przynajmniej niektóre z nich zainspirują zainteresowanych wykładowców do przeprowadzenia twórczej dyskusji na temat możliwości unowocześnienia dydaktyki literatury światowej na studiach neofilologicznych, w tym polonistycznych.

1. Nauczanie literatury światowej daje szansę zintegrowania szeregu subdyskursów dydaktycznych: *stricte* przedmiotowych, literaturoznawczych, humanistycznych czy rozwijających uniwersalne umiejętności przydatne na rynku pracy. Zadaniem wykładowcy powinno stać się uczynienie z kursu m.in. podstawy służącej ich osiągnięciu.
2. Realizacji tych celów powinno sprzyjać stosowanie w trakcie nauki nowoczesnych strategii i form dydaktycznych.
3. Franco Moretti, objaśniając ideę *distant reading*, napisał: „Sądzę jednak, że właśnie to jest naszą największą szansą: nagi ogrom zadania czyni jasnym, że literatura światowa nie może być po prostu literaturą w większej dawce. Musi być czymś innym. Kategorie muszą być inne” (Moretti, 2014: 132). Jeśli tak, to być może pora zmienić także zasady doboru lektur kursowych. Odpowiadałyby one czterem postulatam:
 - a. dywersyfikacja i zrównoważenie wyboru pod względem kulturowym i językowym; zaniechanie marginalizacji literatury krajów środkowoamerykańskich, azjatyckich czy afrykań-

²⁵ Oprócz cytatu z Woltera podanego w przypisie 21 w tej roli można wykorzystać np. prace: J.O. y Gasseta (1989); C.S. Lewisa (1973), E. Fromma (1992); R. Sternberga (2001); A. Giddensa (2007). Do naturalnych pomocy dydaktycznych należałoby zaliczyć specjalistyczne pozycje literaturoznawcze, które mogłyby pomóc uporządkować dyskurs dydaktyczny według idei zakorzenionych w dociekaniach naukowych. Z tego rezerwuaru wymienić warto *Jak czytać i po co* Harolda Blooma – zwłaszcza rozdział dotyczący opowiadań (Bloom, 2019: 31–78).

skich; radykalne odrzucenie pryncypialnego faworyzowania literatury Okcydentu,

- a. rozsądnie równomierne korzystanie z pełnej palety gatunków i rodzajów literackich oraz trwającej cztery tysiące lat chronologii dziejów literatury,
- a. uwzględnienie walorów estetycznych, ideowych i historyczno-literackich wybieranych utworów.

Oczywiście, ograniczenia dotyczące tych zasad lub ich pominięcie mogą wiązać się doraźnie ze specyfiką tematyczną danego kursu, np. koncentrującego się na jednym z gatunków literatury narodowej itp. Powinny jednak zostać uznane za ogólny drogowskaz dla wykładowców. Starając się doń zastosować, dydaktycy musieliby balansować przy wyborze tekstów także między kanonem Zachodu a literaturami „małymi”²⁶, twórczością wysoko- i niskoartystyczną, „hiperkanonem”, „antykanonem” i „kanonem cieni”²⁷, beletrystyką a literaturą niefikcyjną oraz zachować równowagę w sensie geograficzno-lingwistycznym.

4. Szereg wyzwań czeka w zakresie publikacji mających na celu popularyzację literatury światowej oraz wspomaganie jej zreformowanej dydaktyki. Dla przykładu: znakomita, ale dziś już nieco przestarzała, dwutomowa *Antologia literatury powszechnej* Lesława Eustachiewicza (1973) zachowała przydatność dydaktyczną, ale pora na opracowanie aktualniejsze, np. wzorowane na współczesnych antologiach anglojęzycznych. Wciąż przydatną pozycją pozostaje też *Encyklopedia literatury światowej* (Maślanka, 2005),

²⁶ David Damrosch rozumie termin „małe literatury” trojako: „I use this term here in a threefold sense: to include minority-group writing such as Gaelic or Yiddish within major powers (Deleuze and Guattari’s sense), the literatures of smaller countries such as Guatemala or Hungary (what Kafka meant by „kleine Literaturen”), and more generally works from languages and regions rarely represented on North American syllabi” (Damrosch, 2009b: 194).

²⁷ Znaczenie tych podziałów objaśnia David Damrosch w tekście *Literatura światowa w dobie postkanonicznej i hiperkanonicznej* (Damrosch, 2010).

mimo to można zastanowić się nad opracowaniem kolejnej pozycji typu encyklopedycznego, tym razem np. inspirowanej anglojęzyczną *Gale Contextual Encyclopedia of World Literature* (Hacht, Hayes, 2009). Brakuje polskojęzycznych podręczników literatury światowej, godnym uwagi pomysłem wydaje się też stworzenie wirtualnej platformy, umożliwiającej polskim wykładowcom wymianę doświadczeń i materiałów dydaktycznych. Warto też zastanowić się nad opracowaniem internetowego kursu literatury światowej, np. na wzór cyklu *Masterpieces of World Literature*, prowadzonego przez Davida Damroscha i Martina Puchnera²⁸.

5. *Last but not least*, można rozważyć poświęcenie niewielkiej części zajęć na doskonalenie znajomości języka angielskiego. Posłuży temu praca nad choćby dwoma–trzema utworami anglojęzycznymi, czytanyymi w oryginale.

Literatura

- Auden W.H., 1988, *Ręka farbiarza i inne eseje*, przeł. J. Zieliński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bloom H., 2019, *Jak czytać i po co*, przeł. A. Kunicka, Aletheia, Warszawa.
- Carver R., 2006, *O czy mówimy, kiedy mówimy o miłości*, w: R. Carver, *O czy mówimy, kiedy mówimy o miłości*, przeł. K. Puławski, Świat Literacki, Izabelin, s. 104–117.
- Chudoba E., 2013, *Literatura a homoseksualność*, Wydawnictwa Popularnonaukowe Sfinks, Częstochowa.
- Damrosch D., 2009a, *How to Read World Literature*, Wiley Blackwell Press, Chichester.
- Damrosch D., 2009b, *Major Cultures and Minor Literatures*, w: *Teaching World Literature*, red. D. Damrosch, The Modern Language Association of America Press, New York, pp. 193–204.
- Damrosch D., red., 2009c, *Teaching World Literature*, The Modern Language Association of America press, New York.

²⁸ Uczestniczyłem w tym kursie wiosną 2017 roku.

- Damrosch D., 2010, *Literatura światowa w dobie postkanonicznej i hiperkanonicznej*, przeł. A. Tenczyńska, w: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, s. 367–380.
- Damrosch D., 2014, *Dość czasu i świata*, przeł. A.F. Kola, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 4(18), s. 100–130.
- Díaz J., 2012, *This is How You Lose Her*, Faber and Faber press, New York.
- Eco U., Rorty R., Culler J., Broke-Roose C., 2008, *Interpretacja i nadinterpretacja*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Eustachiewicz L., red., 1973, *Antologia literatury powszechnej*, t. 1 i 2, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Foster T.C., 2019, *Czytaj jak profesor. Nietypowe i ciekawe wskazówki, jak czytać między wierszami*, przeł. E. Janota, P. Rzymanek, Wydawnictwo Fabuła Fraza, Warszawa.
- Fromm E., 1992, *O sztuce miłości*, przeł. A. Bogdański, Wydawnictwo Sagittarius, Warszawa.
- Fuss D., Gleason W.A., red., 2016, *The Pocket Instructor. Literature. 101 Exercises for the College Classroom*, Princeton University Press, Princeton–Oxford.
- Gasset J.O., 1989, *Szkice o miłości*, przeł. K. Kamyszewa, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Giddens A., 2007, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hacht A.M., Hayes D.D., red., 2009, *Gale Contextual, Encyclopedia of World Literature*, Gale Research Inc, Detroit.
- Harari Y.N., 2018, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Johnson R., 1994, *Studying Fiction*, Manchester University Press, Manchester.
- Kafka F., 2012, *Listy do rodziny, przyjaciół, wydawców*, przeł. R. Urbański, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Klejnocki J., 2012, „*Arcydzieła nie dla szkoły?*”, w: *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, red. E. Wichrowska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 305–307.
- Krzymianowski G., red., 2016, *Sztuka powieści. Wywiady z pisarzami z „The Paris Review”*, przeł. D. Jankowska, A. Pluszka, Wydawnictwo Książkowe Klimaty, Wrocław.
- Lewis C.S., 1973, *Cztery miłości*, przeł. M. Wańkiewiczowa, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

- Maślanka J., *Encyklopedia literatury światowej*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków.
- McCallum M.E., 2018, *How to Teach World Literature: A Practical Teaching Guide*, West-Bow Press, Bloomington.
- Moretti F., 2014, *Przypuszczenia na temat literatury światowej*, przeł. P. Czapliński, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 131–147.
- Nabokov V., 1995, *Feralna trzynastka*, przeł. L. Engelking, E. Siemaszkiewicz, Wydawnictwo Atext, Gdańsk.
- Nabokov V., 2016, *Wykłady o literaturze*, przeł. Z. Batko, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Nyeko de M.A., 2009, *Jambula Tree*, w: *Ten Years of the Caine Prize for African Writing*, red. C. Brazier C., New Internationalist, Oxford, pp. 169–180.
- Poe E.A., 1972, *Filozofia kompozycji*, przeł. M. Żurowski, „Przegląd Humanistyczny”, nr 5(92), s. 35–47.
- Shaw V., 1992, *The Short Story. A Critical Introduction*, Longman Press, London.
- Sparknotes 101. Literature*, 2004, SparkNotes Press, New York.
- Sternberg R., 2001, *Miłość jest opowieścią*, przeł. T. Oljasz, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Stiller R., red., 2011, *Wiersze o miłości. Antologia kontrowersyjna. Także i do śpiewu*, Wydawnictwo Kos s.c., Katowice.
- Szewczuk K., 2013, *Metody dydaktyczne stosowane w szkole wyższej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Wilczek P., 2007, *System kursowy, kanon lektur i systemy kształcenia w nauczaniu literatury staropolskiej*, w: *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, red. J. Okoń, M. Kuran, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 39–46.
- Wolter, 1961, *O miłości, życiu i śmierci*, przeł. T. Boy-Żeleński i in., Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.

Źródła internetowe

https://en.wikipedia.org/wiki/21st_century_skills [dostęp: 21.04.2021].

https://www.ism.uni.wroc.pl/attachments/poziomy_bieglosci_jezykowej_2018-09-10_13-08-21.pdf [dostęp: 21.04.2021].

<http://poliglodzi.edu.pl/en/levels-of-language-proficiency/> [dostęp: 21.04.2021].

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2020/20200811%20Wstepne%20informacje%20o%20wynikach%20egzaminu%20maturalnego%202020.pdf [dostęp: 21.04.2021].

SZYMON GĘBUŚ – PhD, Department of German, Department of Slavic Languages, Jilin International Studies University, Changchun, China / dr, Departament Języka Niemieckiego, Departament Języków Słowiańskich, Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Jilin, Chiny.

Gębuś' research interests revolve predominantly around contemporary literature in German (mainly fantasy and works by Austrian writer Martin Pollack) and world literature teaching. His publications include: *Ein geschrumpftes Universum. Geschichtskonstruktionen im Prosawerk Martin Pollacks. Themenkomplexe und Darstellungstechniken* (Dresden 2017), *W kierunku pełni. Literatura światowa na studiach germanistycznych* (Wrocław 2017), and *Streifzüge durch den entlegenen Kontinent. Südamerika in gegenwärtigen deutschen Reisereportagen. Erwägungen auf dem Hintergrund der Geopoetik* (Madrid 2018).

Badacz zajmuje się współczesną literaturą niemieckojęzyczną (głównie literaturą fantasy oraz twórczością austriackiego pisarza Martina Pollacka) oraz dydaktyką literatury światowej. Wybrane publikacje: *Ein geschrumpftes Universum. Geschichtskonstruktionen im Prosawerk Martin Pollacks. Themenkomplexe und Darstellungstechniken* (Drezno 2017), *W kierunku pełni. Literatura światowa na studiach germanistycznych* (Wrocław 2017), *Streifzüge durch den entlegenen Kontinent. Südamerika in gegenwärtigen deutschen Reisereportagen. Erwägungen auf dem Hintergrund der Geopoetik* (Madryt 2018).

E- mail: szymon_gebus@interia.pl

