

PAWEŁ MOSKAŁA  
Uniwersytet Jagielloński  
e-mail: pawel.moskala@uj.edu.pl

## Nauczanie języka niemieckiego na przykładzie wiersza Paula Celana *Słyszałem, jak mówili*

### Abstract

Teaching German as a Foreign Language Based on Paul Celan's „I Heard Them Say”

The article offers an attempt to present practical activities based on the structure of a poem for use in a foreign language classroom, coherent with the methodology of teaching through practical productive exercises, as well as on *The Common European Framework of Reference for Languages*. Paul Celan's poem *Ich hörte sagen* presents a perfect research material because of its poetical structure, which may constitute a basis for the development of linguistic competences, as well as competences in literary text reading. The typology of activities built on Celan's poem is preceded by an analysis of the role of literature in foreign language teaching and the status of poetry in the whole teaching process.

Keywords: literary character, poem structure, foreign language teaching, productive activities, linguistic competences.

Niniejszy artykuł jest próbą budowania pomostów między literaturoznawstwem a innymi dziedzinami nauki, takimi jak glottodydaktyka i dydaktyka literatury. Jak podkreśla Klaus-Michael Bogdal, już ze względu na swą genezę dydaktyka literatury dotyka zagadnień badawczych ważnych również dla literaturoznawstwa, teorii nauczania i uczenia się<sup>1</sup>. Interdyscyplinarny charakter poniższego tekstu z jednej strony bazuje na literaturoznawczej analizie wiersza, z drugiej natomiast modyfikuje jej zakres w oparciu o osiągnięcia dydaktyki literatury i glottodydaktyki. Te stosunkowo młode, blisko z sobą spokrewnione, a przy tym prężnie rozwijające się dziedziny nauki poszerzają możliwości literaturoznawczej analizy wiersza na potrzeby nauczania języka obcego. Opierając się na praktycznych dzia-

---

<sup>1</sup> K.-M. Bogdal, *Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule, Bildungs- und Lerntheorien* [w:] *Grundzüge der Literaturdidaktik*, Hrsg. K.-M. Bogdal, H. Korte, München 2002, s. 12.

łaniach produktywnych, niniejszy artykuł stawia sobie także za cel poszerzenie recepcji wiersza Celana. Nie bez znaczenia jest wreszcie popularyzacja samej literatury, która funkcjonując w obiegu kulturowym, ma – zdaniem Ulfa Abrahama i Matthisa Kepsersa – odciążyć człowieka kognitywnie, społecznie i emocjonalnie, wesprzeć rozwój osobowości, proces socjalizacji i enkulturacji, wreszcie dostarczyć nieznaną perspektywę<sup>2</sup>.

## 1. Literatura w nauczaniu języków obcych a kompetencje

Uczenie się języków obcych jest procesem długoterminowym, ukierunkowanym na opanowanie kompetencji, które mają skutkować podjęciem określonych działań w różnych sytuacjach komunikacyjnych<sup>3</sup>. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* upatruje sukces edukacyjny związany z opanowaniem języka obcego nie tylko w kompetencjach bezpośrednio związanych z samym językiem, wśród których zwykło się wyróżniać kompetencję lingwistyczną, socjolingwistyczną i pragmatyczną, ale także w tych ogólnych, wśród których wymienić należy: wiedzę deklaratywną (*savoir*), czyli wiedzę o świecie, socjokulturową i wrażliwość interkulturową; wiedzę proceduralną (*savoir-faire*), czyli umiejętności społeczne, życiowe, zawodowe i interkulturowe; uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*), czyli postawy, motywacja, system wartości, style poznawcze, cechy osobowościowe; umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*), czyli wrażliwość komunikacyjna i językowa, ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna, techniki uczenia się, czy wreszcie umiejętności heurystyczne<sup>4</sup>.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom zawartym w powyższym opisie, należy zauważyć za Ewą Turkowską, iż praca z tekstem literackim, w tym lirycznym, nie tylko rozwija kompetencje językowe, ale także angażuje osobowość, emocje i zainteresowania ucznia, uwzględnia cele krajoznawcze, wychowawcze i interkulturowe, warunkując tym samym udział jednostki w życiu społecznym<sup>5</sup>. Kompetencje związane z przyswajaniem przez ucznia wiedzy ogólnej oraz kształtowaniem jego osobowości i postaw można zdaniem Géralda Froidevaux tym lepiej rozwijać, im wyższa jest jego kompetencja czytania tekstu literackiego. Podczas tego procesu nie należy obawiać się literackości i poetyckości, ale raczej zwrócić się ku estetycznej funkcji tekstu, który poprzez swoją trudność otwiera ucznia na obcość i inność<sup>6</sup>. Podobny postulat sformułował już w 1985 roku Harald Weinrich w swym do dziś często przytaczanym artykule *Von der Langweile des Sprachunterrichts*, w którym mowa jest między innymi o „reliteraturyzacji” zajęć

<sup>2</sup> U. Abraham, M. Kepsers, *Literaturdidaktik, Eine Einführung*, Berlin 2009, s. 53.

<sup>3</sup> D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Białystok 2003, s. 94.

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 94–114.

<sup>5</sup> E. Turkowska, *Praca z liryką na lekcjach języka obcego dla początkujących*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 4, s. 67.

<sup>6</sup> G. Froidevaux, *Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache*, „Babylonia” 2003, nr 3, s. 84.

językowych. Literatura bowiem jest według niego najodpowiedniejszym medium umożliwiającym kształtowanie zajęć w sposób ciekawy, a przy tym ukierunkowanym na nauczanie języków obcych i rozwój osobowości uczniów. Jego koncepcja odejścia od popularnej jeszcze wtedy i zmierzającej do wykształcenia stereotypowych nawyków językowych metody audiolingwalnej i audiowizualnej na rzecz samego języka i jego roli na zajęciach językowych odbiła się w Niemczech szerokim echem<sup>7</sup>. Tekst literacki zogniskowany na funkcje estetyczne umożliwia bowiem wyjście poza przestrzeń, w której odbywa się proces nauczania. Na podstawie tekstu zainicjowany zostaje dialog interkulturowy, w którym spotykają się doświadczenia i wyobrażenia ucznia z obcą mu kulturą i rzeczywistością danego obszaru językowego. Staje się to tym ważniejsze, iż kompetencje komunikatywne coraz częściej okazują się niewystarczające w obliczu niedostatecznych kompetencji interkulturowych, wiedzy deklaratywnej i proceduralnej. Rozwijanie zasobów językowych, a przy tym interkulturowych i interpersonalnych, musi następować tym samym w kontakcie z literackością i rozwijaniem umiejętności czytania literackiego. Nauka języków obcych posiada siłą rzeczy aspekt obcości, co jest także cechą tekstu literackiego, w tym również dla rodzimych użytkowników języka. Jak pisze Hans Hunfeld, literackość jest sama w sobie rodzajem języka obcego<sup>8</sup>. Przełamując barierę nieznanego bądź niezrozumiałego na zajęciach językowych, rozwijamy zdolność wyrażania się, podobnie jak w przypadku przełamania obcości tekstu literackiego. Postulowane zatem w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* kompetencje ogólne i językowe dobrze jest rozwijać, opierając się na kompetencjach czytania tekstu literackiego, których dyskurs naukowy w obrębie dydaktyki literatury wyznaczył w 2006 roku na kolejne dziesięć lat Kasper H. Spinner. W swoim szeroko dyskutowanym artykule *Literarisches Lernen*<sup>9</sup> sformułował on 11 tez odnoszących się do kształtowania u uczniów umiejętności czytania tekstu literackiego:

1. Rozwijanie wyobrażeń przy czytaniu i słuchaniu.
2. Uwzględnienie zaangażowania i szczególnej percepcji.
3. Uważny odbiór językowej konstrukcji.
4. Rozumienie perspektywy postaci literackich.
5. Rozumienie narracyjnej i dramatycznej logiki akcji.
6. Świadomość fikcji literackiej.
7. Rozumienie metaforycznego i symbolicznego sposobu wyrażania się.
8. Świadomość nieskończoności procesu tworzenia sensu.
9. Zapoznanie z literacką rozmową.
10. Uzyskanie prototypowych wyobrażeń o rodzajach i gatunkach.
11. Rozwijanie świadomości historycznoliterackiej<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> H. Weinrich, *Von der Langweile des Sprachunterrichts* [w:] idem, *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart 1985, s. 241 i 233.

<sup>8</sup> H. Hunfeld, *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*, Klagenfurt 2004, s. 24.

<sup>9</sup> K.H. Spinner, *Literarisches Lernen*, „Praxis Deutsch” 2006, nr 33.

<sup>10</sup> Ibid., przeł. P. Moskała.

Postulaty Spinnera wpisują się w szerszy dyskurs o nowych założeniach metodycznych w dydaktyce i zwrocie ku metodom zorientowanym na działanie, aktywizujących ucznia zarówno intelektualnie, emocjonalnie, jak i manualnie. Niemieckojęzyczne publikacje z lat 90. minionego wieku (*Umgangsformen. Produktive Methoden zur Erschließung poetischer Literatur*<sup>11</sup>, *Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik*<sup>12</sup>, *Gedichte im Unterricht – einmal anders*<sup>13</sup>, *Produktive Verfahren im Literaturunterricht*<sup>14</sup>, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*<sup>15</sup>) dowodzą, iż kognitywny, sensoryczny i afektywny odbiór literatury powinien się odbywać na gruncie praktycznego działania uczniów oraz produkowania przez nich wersji tekstu lub jego fragmentu (niem. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* lub *Handelnder Umgang mit Texten*)<sup>16</sup>. Także współczesna dydaktyka w Polsce stara się w coraz większym stopniu reagować na szablonowy i stereotypowy paradygmat podejścia do tekstu literackiego, który traktując „dzieło jako wysoko zorganizowaną strukturę”, prowadzi do „budowania całościowych, uporządkowanych interpretacji”, gdzie „każdy nawet najdrobniejszy element pozostaje w służbie całościowego sensu”<sup>17</sup>. Cennych wskazówek dostarcza tutaj *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*<sup>18</sup> Barbary Myrdzik, która podkreśla znaczenie metod poststrukturalistycznych, umożliwiających kształtowanie partnerskiego modelu nauczania, opartego na przybliżaniu uczniom utworu i możliwości weryfikacji jego wartości przez nich samych<sup>19</sup>. Sposobność taką dają metody inicjujące u uczniów praktyczne działania produktywne, a więc zorientowane na aktywny udział uczniów w lekcji, ale także na włączenie ich w planowanie przebiegu lekcji, przyznanie im prawa do współtworzenia tekstu, modyfikacji jego budowy, elementów świata przedstawionego i środków stylistycznych. Podstawą pracy z tekstem jest zatem ingerencja ucznia w przebieg zdarzeń na lekcji i w sam tekst, a co za tym idzie – dekonstruowanie jego znaczenia, uzupełnianie w nim pustych miejsc, rozszerzanie jego wymiaru intertekstualnego, wreszcie dzięki fuzji horyzontów – dialog z tradycją ukrytą w interpretowanym utworze.

<sup>11</sup> W. Ingendahl, *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*, Frankfurt am Main 1991.

<sup>12</sup> K. Stocker, *Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik*, Baltmannsweiler 1993.

<sup>13</sup> F.-J. Payrhuber, *Gedichte im Unterricht – einmal anders. Praxisbericht mit vielen Anregungen für das 5.–10. Schuljahr*, München 1993.

<sup>14</sup> K.H. Spinner, *Produktive Verfahren im Literaturunterricht* [w:] idem, *Neue Wege im Literaturunterricht*, Hannover 1999, s. 33-41.

<sup>15</sup> G. Haas, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze 1997.

<sup>16</sup> K.H. Spinner, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* [w:] *Grundzüge der Literaturdidaktik*, Hrsg. K.-M. Bogdal, H. Korte, München 2002, s. 247.

<sup>17</sup> A. Janus-Sitarz, *Polonistyka w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004, s. 174.

<sup>18</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

<sup>19</sup> Janus-Sitarz A., op. cit., s. 174–175.

## 2. Status liryki w nauczaniu języków obcych

Analiza niemieckojęzycznych podręczników do nauki języka dla III (klasy I–III gimnazjum) i IV (szkoła ponadgimnazjalna) poziomu edukacyjnego dowodzi niskiego statusu liryki w procesie nauczania języka niemieckiego. Obok jednostkowych podręczników zawierających większą liczbę utworów lirycznych (np. *Ausblick 2* – pięć wierszy), zdecydowanie przeważają te, które zawierają zaledwie jeden albo dwa wiersze (np. *Aspekte 1B plus* – jeden wiersz oraz piosenka, *Studio d A1* – jeden wiersz), i wreszcie te, w których całkowicie zostały pominięte (np. *Alles klar 2b*). Powodów tego stanu rzeczy może być wiele, ale najpierw warto się odnieść do dwóch najczęściej powtarzanych, które, w zależności od stopnia trudności wiersza, sytuują się na przeciwległych biegunach. Według Spinnera decydującymi czynnikami są lapidarność i obrazowość, a co za tym idzie metaforyczność wierszy, co czyni je często niezrozumiałymi oraz wymaga od czytelnika wnikliwej, często wielokrotnej lektury, opartej na sile wyobraźni i kreatywności<sup>20</sup>.

Liryka wyróżnia się bezustannie lapidarnością i zwięzłością. Inaczej niż w przypadku szerokiego rozwoju bohaterów, akcji i przestrzeni w gatunkach epickich, bądź też optycznego urzeczywistnienia w utworach dramatycznych, przesłanie wiersza zawarte jest w niewielu słowach. [...] Tendencja do lapidarności i zwięzłości w lirycznej mowie zmusza czytelnika do szczegółowej lektury, do obserwacji języka w tekście. Na tym polega wymiar dydaktyczny: liryka ukazuje, jak przy pomocy niewielu słów wyrazić wiele. W czasach, kiedy na skutek mass mediów postępuje zużycie języka, to właśnie kontakt w wierszami, rozumiany jako koncentracja na językowym sposobie wyrażania się, może odegrać szczególną funkcję<sup>21</sup>.

Ten sam dydaktyk literatury wyjaśnia w innym miejscu brak zainteresowania wierszami na zajęciach faktem, iż często wydają się one zbyt proste, *ergo* niewymagające dopowiedzeń, głębszej analizy i interpretacji, bowiem wszystko istotne zostało już powiedziane w warstwie literalnej<sup>22</sup>. Według Ulfa Abrahama negatywny wpływ mieć może również często zrytualizowany sposób nauczania poezji na lekcjach języka ojczystego (wprowadzenie, prezentacja wiersza, formalna analiza, interpretacja, recytacja) i uprzywilejowana pozycja tekstów epickich w podręcznikach do nauki języków obcych<sup>23</sup>, czego uzasadnienia na gruncie polskiej szkoły należy upatrywać chociażby w międzynarodowych egzaminach językowych, egzaminie gimnazjalnym i maturalnym, które w wymiarze języków nowożytnych sprowadzają się do weryfikacji określonych kompetencji językowych. Na powyższych egzaminach pojawiają się teksty ciągłe, niestroficzne, rzadziej fikcyjne, a częściej związane z rzeczywistością pozaliteracką, gdzie typowa dla poezji wieloznaczność, metaforyka czy spekulatywność są możliwie zredukowane. W obliczu takiej sytuacji pomocne okazują się przede wszystkim krótkie opowiadania z wyraźnym tokiem zdarzeń, jednowątkową fabułą, zwią-

<sup>20</sup> K.H. Spinner, *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe 1*, Hohengehren 1995, s. 6–7.

<sup>21</sup> *Ibid.*, s. 6–7, przeł. P. Moskała.

<sup>22</sup> K.H. Spinner, *Lyrik der Gegenwart im Unterricht*, Hannover 1992, s. 17.

<sup>23</sup> U. Abraham, M. Kepser, *Literaturdidaktik, Eine Einführung*, Berlin 2009, s. 150.

kiem przyczynowym w obrębie partii opisowych i refleksyjnych oraz teksty popularnonaukowe z logiczną kompozycją i precyzyjnymi informacjami.

W dobie społeczeństwa medialnego, gdzie odbiór sensoryczny, zwłaszcza wśród młodzieży, odbywa się w coraz większym stopniu za pośrednictwem kanału audiowizualnego, instrumentem do pracy nad językiem, a tym samym narzędziem walki z tradycyjnym i schematycznym sposobem postępowania na lekcjach języka obcego, staje się w coraz większym stopniu Internet. Dzieje się tak także dlatego, że w kontekście liryki i nowoczesnych mediów Internet jest nie tylko samym medium, lecz także źródłem treści do pracy z językiem. Ewa Turkowska w swoim artykule *Lyrik im Internet* przestrzega przed stereotypową i nieuprawnioną marginalizacją poezji w procesie nauczania języków obcych i empirycznie dowodzi, iż Internet jest jej nowoczesnym „miejszem egzystencji” (*Existenzort*). Wspomnieć należy za Autorką o licznych, a przy tym zróżnicowanych, forach i blogach internetowych jako miejscu publikacji współczesnych wierszy i dyskusji nad nimi, multimedialnej inscenizacji dostępnych wierszy, wreszcie o aleatorycznej, animowanej czy interaktywnej poezji<sup>24</sup>.

Formy wierszowane są pierwotną formą komunikacji, bo towarzyszącą już od dzieciństwa i przy różnych okazjach. Konfrontacja z nimi następuje, począwszy od kołysanek, magicznych zaklęć i modlitw, poprzez slogany reklamowe, a skończywszy na kartkach okolicznościowych. Obok innych spokrewnionych z poezją zjawisk kulturowych w postaci rapu, hip-hopu czy slamu poetyckiego, wiersz jest globalną, często intermedialną formą ekspresji przeżyć wewnętrznych i reakcją na świat, ten realny i ten internetowy.

### 3. Typologia ćwiczeń z wierszem Paula Celana *Słyszałem, jak mówili*

#### **Słyszałem, jak mówili**

Słyszałem, jak mówili, że  
w wodzie jest kamień i krąg  
i że nad wodą jest słowo,  
co kręgiem otacza kamień.

Widziałem, jak moja topola schodzi ku wodzie,  
widziałem, jak jej ramię sięga w głąb,  
widziałem jej korzenie, jak proszą niebo o noc.

Pozwoliłem jej odejść,  
podniosłem tylko z ziemi okruch,  
który kształt miał twojego oka i szlachetność,  
zdjąłem ci z szyi łańcuch zaklęć  
i nim obwiodłem stół, gdzie okruch leżał teraz.

A mojej topoli więcej nie widziałem<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> E. Turkowska, *Lyrik im Internet*, „Studia Niemcoznawcze” 2013, nr 51, s. 437–438.

<sup>25</sup> P. Celan, *Utwory wybrane. Ausgewählte Gedichte und Prosa*, przeł. J. Buras, Kraków 1998, s. 48.

**Ich hörte sagen**

Ich hörte sagen, es sei  
im Wasser ein Stein und ein Kreis  
und über dem Wasser ein Wort,  
das den Kreis um den Stein legt.

Ich sah meine Pappel hinabgehn zum Wasser,  
ich sah, wie ihr Arm hinuntergriff in die Tiefe,  
ich sah ihre Wurzeln gen Himmel um Nacht flehn.

Ich eilt ihr nicht nach,  
ich las nur vom Boden auf jene Krume,  
die deines Auges Gestalt hat und Adel,  
ich nahm dir die Kette der Sprüche vom Hals  
und säumte mit ihr den Tisch, wo die Krume nun lag.

Und sah meine Pappel nicht mehr<sup>26</sup>.

Uwzględniając wymienione wcześniej za Spinnerem trudności w zakresie adaptacji wierszy na potrzeby nauki języków obcych, należałoby dobrać takie teksty liryczne, które – otwierając ucznia na obcość i inność – są przy tym wypadkową dwóch czynników, tzn. ich cechy językowe i formalne powinny być w jakimś stopniu zrozumiałe, co oczywiście w przypadku każdego ucznia implikuje różną skalę tolerancji. Wiersz Paula Celana *Slyszalem, jak mówili* łączy w sobie na potrzeby nauczania języków obcych wymiar literacki i dydaktyczny. Tekst bowiem należy zaliczyć do gatunku liryki hermetycznej, cechującej się dużym nasyceniem szyfrów językowych, neologizmów oraz symboli, co wymaga od czytelnika wnikliwej lektury. Może okazać się to tym bardziej inspirujące, im bardziej wnikliwie uwzględnimy poetologiczną wizję Celana, upatrującą w wierszu niedokończony dialog pomiędzy podmiotem lirycznym a czytelnikiem, co otwiera szerokie spektrum możliwości zastosowania jego poezji na gruncie nauczania języków obcych<sup>27</sup>.

Czynnikiem motywującym ucznia może być na wstępie akustyczna kompozycja wiersza. Głośna lektura wiersza dowodzi, mimo braku rymów i zróżnicowanej długości wersów w pojedynczych strofach, że tekst cechuje wyraźnie zaznaczony rytm, co przełamuje obcość tekstu i sprzyja zapamiętaniu konstrukcji zdaniowych. Pomocne przy tym okazuje się metrum wiersza wykazujące regularności w obrębie akcentowanych i nieakcentowanych sylab w każdej strofie (8/8/8/8; 14/10/14; 7/9/13/9/13; 13). Analizując wiersz, za istotny należy uznać także ósmy wers („Pozwoliłem jej odejść”), w którym redukcja sylab zaburza architekturę

<sup>26</sup> P. Celan, *Gedichte in zwei Bänden*, t. 1, Frankfurt am Main 1975, s. 85.

<sup>27</sup> Niemieckojęzyczna dydaktyka literatury dostarcza wielu przykładów zastosowania wierszy Celana na lekcjach języka niemieckiego, np.: E. Neis, *Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten?*, Hollfeld 1973; H. Manfred, *Gedichte interpretieren: Modelle, Anregungen, Aufgaben*, Paderborn 1980; H. Korte, *Lyrik von 1945 bis zur Gegenwart: Interpretation*, München 1996; F.A.O. José, *Lyrisches Schreiben im Unterricht: vom Wort in die Verdichtung*, Seelze 2013. Brak natomiast jest dydaktyzacji jego poezji na potrzeby nauki języka niemieckiego, co wydaje się szczególnie ciekawe w obliczu spektrum możliwości praktycznych działań produktywnych.

wiersza, kierując tym samym uwagę czytelnika na zawarte w nim istotne informacje. Kolejnym ważnym czynnikiem jest topografia scenerii wiersza w warstwie leksykalnej, cechująca się w wersji oryginalnej wiersza, szczególnie w pierwszej jego strofie, nagromadzeniem rzeczowników (*Wasser, Stein, Kreis, Wort, Pappel, Arm, Tiefe, Wurzeln, Himmel, Nacht, Boden, Krume, Gestalt, Adel, Kette, Sprüche, Hals, Tisch*), przy jednoczesnej rezygnacji z przymiotników i przysłówków oraz wyraźnej redukcji czasowników (*legt, sah, hinuntergriff, flehn, eilt... nach, las, hat, nahm, säumte*). Ułatwić to może selektywne czytanie, orientację w treści wiersza i wytworzenie wstępnych skojarzeń interpretacyjnych. Duże znaczenie ma ponadto zastosowanie formy czasu przeszłego Präteritum w warstwie morfologicznej, co przybliży czytelnikowi w formie narracji tok zdarzeń z przeszłości i – uwzględniając rodzaj liryki bezpośredniej – jego identyfikację z podmiotem lirycznym. Adaptując szeroki wachlarz możliwości zastosowania wierszy na lekcjach autorstwa Kaspara H. Spinnera i bazując na praktycznych działaniach produktywnych z tekstem lirycznym, można zaproponować następujące ćwiczenia:

1. Wiersz można dowolnie podzielić na wersy lub strofy, a następnie poprosić uczniów o stworzenie z nich całości. Zmiany dokonać można także w obrębie samych wersów, prosząc uczniów o zmianę ich kolejności:

podniosłem tylko z ziemi okruch, [...]  
i nim obwiodłem stół, gdzie okruch leżał teraz.  
ich las nur vom Boden auf jene Krume, [...]  
und säumte mit ihr den Tisch, wo die Krume nun lag.

2. Interesującym zabiegiem jest rezygnacja z typowego dla wierszy zapisu w postaci wersów i przedstawienie go uczniom w formie tekstu ciągłego, pozbawionego znaków interpunkcyjnych. Aktywność uczniów na płaszczyźnie wersów i strof kieruje ich uwagę z jednej strony na analizę wiersza z punktu widzenia wersologii, z drugiej natomiast na funkcję różnych struktur językowych w obrębie tekstu<sup>28</sup>:

Pozwoliłem jej odejść podniosłem tylko z ziemi okruch który kształt miał twojego oka  
i szlachetność zdjąłem ci z szyi łańcuch zakłęb  
Ich eilt ihr nicht nach ich las nur vom Boden auf jene Krume die deines Auges Gestalt hat  
und Adel, ich nahm dir die Kette der Sprüche vom Hals

W przypadku obydwu powyższych zabiegów interesujące może się okazać, jak bardzo zmiana kolejności w obrębie wersów i strof ingeruje zarówno w stopień zrozumienia wiersza, jak i jego interpretację. Czy transformacja skutkuje większą niezrozumiałością tekstu, czy raczej otwiera nowe horyzonty interpretacji i poszerza u uczniów ich wiedzę językową i literacką?

Duże spektrum możliwości dostarcza już sam tytuł wiersza, który można usunąć i poprosić o jego zaproponowanie, lub też podać dowolną ilość jego wariantów, wśród których uczniowie muszą wybrać jeden i uzasadnić swój wybór:

<sup>28</sup> K.H. Spinner, *Produktive Verfahren im Literaturunterricht*, op. cit., s. 34.

A może nic nie słyszałem  
 Samobójstwo  
 Utracona wiara  
 Ich hörte nichts sagen  
 Selbstmord  
 Verlorener Glaube

Angażując przy tym zadaniu umiejętności receptywne z produktywnymi, rozwijamy u uczniów przede wszystkim zdolność argumentowania, rozszerzając jednocześnie ich wiedzę o konteksty intertekstualne i interkulturowe.

Kolejna ingerencja w kompozycję wiersza może skutkować usunięciem z niego pojedynczych słów lub całej linijki z tekstu:

....., jak .....ramię ..... w głąb  
 widziałem jej ....., jak proszą ..... o .....  
 ....., wie .....Arm ..... in die Tiefe,  
 ich sah ihre ..... um ..... flehn.

Metoda substytucji odwołuje się do zdobytych już wcześniej kompetencji językowych i zarówno rozwija uczniów pod kątem leksykalnym, jak i kieruje ich uwagę na zagadnienia gramatyczne.

Zadaniem trudnym, bo wymagającym dużej kreatywności od uczniów, jest rozbudowa przez nich wiersza (np. wskutek dopisania kolejnych wersów, strof bądź kompilacji tekstu muzycznego z artykułami prasowymi) przy zachowaniu lub też deformacji pierwotnej budowy tekstu. Kształtując u uczniów umiejętność pisania, rozwijamy w nich tym samym sprawności produktywne, aktywizujemy ich wiedzę historycznoliteracką, tworzymy tak zwane ścieżki międzyprzedmiotowe, łącząc wymiar języka obcego na przykład z muzyką czy wiedzą o społeczeństwie, wreszcie rozszerzamy ich kontekst interkulturowy, tworząc przykładowo analogię z wierszem pochodzącym z innego obszaru językowego. Podobnym zabiegiem jest stworzenie własnego wiersza o podobnej budowie:

A mojej topoli więcej nie widziałem.  
 Po dwóch latach natrafiłem na wierzbę,  
 Jej oddech wydawał mi się bliski.  
 Und sah meine Pappel nicht mehr.  
 Nach zwei Jahren stieß ich auf eine Weide,  
 Ihr Atem schien mir vertraut.

Kolejnym ćwiczeniem produktywnym jest wpisanie w strukturę innego wiersza, na przykład bardziej znanego utworu tego samego, innego autora, lub też własnego utworu. Ciekawe przy tym może się okazać, jak bardzo budowa wiersza warunkuje nasze wybory:

Czarne mleko świtu.  
 Widziałem, jak moja topola schodzi ku wodzie,  
 gwizdząc zwołuje swych Żydów,  
 widziałem, jak jej ramię sięga w głąb,

widziałem jej korzenie, jak proszą niebo o noc,  
 śmierć jest mistrzem z Niemiec.  
 Schwarze Milch der Frühe.  
 Ich sah meine Pappel hinabgehn zum Wasser,  
 er pfeift seine Juden hervor,  
 ich sah, wie ihr Arm hinuntergriff in die Tiefe,  
 ich sah ihre Wurzeln gen Himmel um Nacht flehn,  
 der Tod ist ein Meister aus Deutschland.

Modyfikacja wiersza w obrębie morfemów leksykalnych (zamiast „ramię” – „serce”; *statt* „Arm” – „Herz”), słowotwórczych (zamiast „okruch” – „okruszek”; *statt* „Krume” – „Krümelchen”) i fleksyjnych (zamiast „zjąłem ci z szyi łańcuch zakłęb” – „zjąłem ci z szyi łańcuch zakłębciem”; *statt* „ich nahm dir die Kette der Sprüche vom Hals” – „ich nahm dir die Kette mit Sprüchen vom Hals”) wymusza na uczniach poszukiwanie korelacji pomiędzy warstwą syntaktyczną a semantyczną.

Intrygującą operacją może się również okazać ingerencja w kompozycję wiersza celem wytworzenia w nim innego nastroju podmiotu lirycznego. Może okazać się to tym bardziej interesujące, że w wierszu brak przymiotników i przysłówków, które wśród innych części mowy w sposób najbardziej bezpośredni określają cechy świata przedstawionego:

Pospieszyłem za jej miłością,  
 obróciłem w perzynę minione,  
 które kształt miało twojego oka i szlachetność,  
 zjąłem ci z szyi łańcuch uczucia  
 i nim obwiodłem siebie, gdzie światło istniało teraz.  
 Ich eilt ihrer Liebe nach,  
 Ich legte das Alte in Schutt und Asche  
 was deines Auges Gestalt hat und Adel,  
 ich nahm dir die Kette des Gefühls vom Hals  
 und säumte mit ihr den Tisch, wo das Licht nun lag.

Angażując ucznia w ćwiczenia produktywne na lekcjach języka obcego, ale także w sam proces decyzyjny poprzez dobór celów i metod pracy, rozwijamy w nim samodzielność, siłę wyobraźni, umiejętność świadomego podejścia do fikcji literackiej oraz współuczestniczenia w procesie tworzenia poezji. Pomocną w tym metodą jest selekcja słów z wiersza i próba napisania z nich jego nowej wersji. Niewątpliwie trudniejszym, ale przy tym dosyć ciekawym, zadaniem jest modyfikacja wiersza na inny gatunek literacki (z wiersza hermetycznego stworzenie wiersza wizualnego) lub na inny rodzaj literacki:

Słyszałem, jak mówili, że  
 w wodzie jest kamień i krąg  
 Słyszałem, jak mówili  
 słowo  
 słyszałem  
 krąg  
 Ich hörte sagen  
 es sei im Wasser ein Stein  
 Ich hörte sagen

ein Wort  
Ich hörte  
den Kreis

Innym rodzajem ćwiczeń językowych jest modyfikacja budowy i wymowy wiersza poprzez rozszerzenie jego architektoniki o inne media: tradycyjne i nowoczesne. Wiersz Celana można zwizualizować w postaci obrazu, zdjęcia, rysunku, szkicu, plakatu, graffiti czy wreszcie animacji komputerowej. Podczas słuchania wiersza można poprosić uczniów na przykład o skoncentrowanie się wyłącznie na rzeczownikach, a następnie o wykonanie do usłyszanego tekstu rysunku. Rozwijamy przy tym umiejętności rozumienia tekstu słuchanego i tworzymy repertuar zależności pomiędzy różnymi gałęziami sztuki.

Recytacja wiersza Celana w grupach połączona na przykład z przedstawieniem bądź wizualizacją, w tym także z wykorzystaniem nowoczesnych mediów media (YouTube, Twitter), stwarza „doskonałą okazję do ćwiczenia wymowy i intonacji oraz do zmierzenia się ze stresem podczas publicznych występów”<sup>29</sup>.

Sceniczna realizacja wiersza może się odbywać także przy akompaniamencie muzyki lub też w formie pantomimicznej. W przypadku tego ostatniego scenicznej interpretacji wiersza przez ucznia może korespondować na przykład z plakatem, fragmentem filmu, reportaży lub też prezentacją multimedialną. Wydaje się to szczególnie interesujące, biorąc pod uwagę poetologię Celana, kontekst historycznoliteracki, wreszcie możliwości mass mediów i serwisów społecznościowych.

W obliczu marginalizacji poezji w niemieckojęzycznych podręcznikach do nauki języka nie wolno zapomnieć, że proces edukacyjny nie powinien ograniczać się wyłącznie do samego podręcznika, a im więcej kanałów poznawczych jest przez nauczyciela aktywowanych, tym większa motywacja uczniów do pracy na lekcji i poza nią. Uwzględniając kompozycję wiersza Celana oraz bazując na praktycznych działaniach produktywnych, otwiera się szerokie spektrum możliwości adaptacyjnych tego tekstu na potrzeby nauki języka niemieckiego. Pierwsza grupa możliwych do przeprowadzenia operacji w warstwie leksykalnej, syntaktycznej i morfologicznej sprowadza się albo do poddania go transformacji lub substytucji, albo produkcji podobnego lub też zupełnie innego tekstu. Druga natomiast odwołuje się do interpretacji scenicznej, przedstawienia, wizualizacji lub udźwiękowienia, aktywizuje różne bodźce i wytwarza nawiązania z innymi gałęziami sztuki. Eksperymentując z budową wiersza Celana, zwracamy uwagę na językowe struktury, ich możliwości i ograniczenia, integrując jednocześnie różne kompetencje, zarówno językowe, jak i ogólne. Uczniowie mają możliwość współtworzenia znaczenia tekstu, a lekcja staje się miejscem przełamania obcości kulturowej i przeżywania literatury, uczy uważnego odbioru językowej konstrukcji, prototypowych wyobrażeń o gatunku i rodzaju literackim oraz rozumienia metaforycznego i symbolicznego sposobu wyrażania się w języku obcym. Aktywizując uczniów, przyzwyczajamy ich tym samym do samodzielności i da-

<sup>29</sup> D. Szczęśniak, *Od klasyki po słam. Dydaktyczne przesłanki zastosowania liryki na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 4, s. 63.

jemy im możliwość dostosowania tempa pracy do własnych możliwości. Zastosowanie różnych kanałów poznawczych i zróżnicowany wachlarz metod produktywnych może przemówić również do tych uczniów, których mocną stroną nie jest myślenie abstrakcyjne, a proces uczenia się opiera się na obrazowości i analogii<sup>30</sup>. Ćwiczenia językowe na bazie budowy wiersza, ingerujące w strukturę tekstu, produkujące w nim nietypowe kolokacje i zaskakujące środki retoryczne wyrabiają u uczniów tak ważną w nauce języków obcych precyzję językową i umożliwiają budowanie wypowiedzi wykraczającej poza podręcznikową rzeczywistość.

## Bibliografia

- Abraham U., Kepser M., *Literaturdidaktik, Eine Einführung*, Berlin 2009.
- Abraham U., *Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht*, „Leseräume, Zeitschrift für Literatur in Schule und Forschung” 2015, nr 2, s. 6–15, [http://leseraeume.de/?page\\_id=308](http://leseraeume.de/?page_id=308) (dostęp: 27.10.2016).
- Anders P., *Lyrische Texte im Deutschunterricht: Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*, Hannover 2013.
- Bogdal K.-M., *Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule, Bildungs- und Lerntheorien* [w:] *Grundzüge der Literaturdidaktik*, Hrsg. K.-M. Bogdal, H. Korte, München 2002, s. 9–29.
- Celan P., *Gedichte in zwei Bänden*, t. 1, Frankfurt am Main 1975.
- Celan P., *Utwory wybrane. Ausgewählte Gedichte und Prosa*, Kraków 1998.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Białystok 2003.
- Froidevaux G., *Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache*, „Babylonia” 2003, nr 3, s. 81–86.
- Haas G., *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen” Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze 1997.
- Hunfeld H., *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*, Klagenfurt 2004.
- Ingendahl W., *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*, Frankfurt am Main 1991.
- Janus-Sitarz A., *Polonistyka w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004.
- José F.A.O., *Lyrisches Schreiben im Unterricht: vom Wort in die Verdichtung*, Seelze 2013.
- Kalinowska E., *Poezja na lekcjach języków obcych – rozwijanie kompetencji językowych i kulturowych*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 2, s. 63–69.
- Korte H., *Lyrik von 1945 bis zur Gegenwart: Interpretation*, München 1996.
- Manfred H., *Gedichte interpretieren: Modelle, Anregungen, Aufgaben*, Paderborn 1980.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Neis E., *Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten?*, Hollfeld 1973.

<sup>30</sup> K.H. Spinner, *Produktive Verfahren im Literaturunterricht...*, s. 34.

- Payrhuber F.-J., *Gedichte im Unterricht – einmal anders. Praxisbericht mit vielen Anregungen für das 5.–10. Schuljahr*, München 1993.
- Spinner K.H., *Lyrik der Gegenwart im Unterricht*, Hannover 1992.
- Spinner K.H., *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe 1*, Hohengehren 1995.
- Spinner K.H., *Produktive Verfahren im Literaturunterricht* [w:] K.H. Spinner, *Neue Wege im Literaturunterricht*, Hannover 1999, s. 33–41.
- Spinner K.H., *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* [w:] *Grundzüge der Literaturdidaktik*, Hrsg. K.M. Bogdal, H. Korte, München 2002, s. 247–257.
- Spinner K.H., *Literarisches Lernen*, „Praxis Deutsch” 2006, nr 33.
- Stocker K., *Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik*, Baltmannsweiler 1993.
- Szczeńniak D., *Od klasyki po slam. Dydaktyczne przesłanki zastosowania liryki na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 4, s. 61–64.
- Turkowska E., *Lyrik im Internet*, „Studia Niemcoznawcze” 2013, nr 51, s. 429–445.
- Turkowska E., *Praca z liryką na lekcjach języka obcego dla początkujących*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 4, s. 65–71.
- Weinrich H., *Von der Langweile des Sprachunterrichts* [w:] H. Weinrich, *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart 1985, s. 241–245.