

# O tekstach autentycznych w nauczaniu języka obcego w szkole średniej

DOI: 10.47050/jows.2023.2.35-42

Tematem artykułu są zagadnienia związane z wprowadzeniem na lekcje języka obcego autentycznych tekstów pisanych.

Przedstawiono możliwości ich wykorzystania, opisano rodzaje oraz kryteria wyboru. Podkreślono także wagę tych materiałów, ponieważ umożliwiają one kontakt z żywym językiem, a z uwagi na swoją naturalną złożoność, kształtują kompetencje ogólne. Teksty autentyczne są podstawą do ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, a będąc źródłem wiedzy o kulturze, podnoszą atrakcyjność zajęć.

Radzenie sobie z różnego rodzaju tekstami jest jedną z najważniejszych sprawności, jeśli chodzi o znajomość języka obcego, umożliwia bowiem komunikację na poziomie codziennym, literackim i akademickim. Christoph Edelhoff (1985a: 7) przypisuje ćwiczeniu tej umiejętności istotną rolę w nauczaniu języków obcych. Jej opanowanie „nie powinno być pozostawione życiu, ale [...] ćwiczzone od samego początku nauczania języka obcego”. Teksty autentyczne są szczególnie ważne w rozwijaniu sprawności czytania. Chcąc jednak zająć się nimi dokładniej, trzeba najpierw skupić się na istocie samego tekstu, ponieważ pozostaje ona dyskusyjna zarówno w sensie językowym, jak i dydaktycznym. Różne definicje tekstu obrazują bowiem nie tylko szerokie obszary tematyczne lingwistyki tekstu, ale również zróżnicowane podejścia metodologiczne do tego językowego obiektu badań (Viehweger 1987: 3; Antos 1997: 44; Grucza 2009: 95). W zależności od kierunku badania nad tekstem może być on zatem rozumiany jako przedmiot interpretacji, jednostka mowy czy akt komunikacyjny<sup>1</sup>.

Termin *textus* lub *textum* istniał już w starożytności i oznaczał „siatkę” lub „tkaninę” (Klemm 2002: 17). Współcześnie tekst postrzegany jest jako „tkanina”, a dokładniej kompilacja słów. Dzięki „zwrotowi pragmatycznemu” w latach 60. XX wieku stał się on przedmiotem pogłębianych rozważań lingwistycznych. Wtedy też zmienił się stosunek do tekstu w ogóle, zaczęto postrzegać go jako najpełniejszą niezależną jednostkę językową (Brinker 2005: 13). I choć od tamtego momentu minęło wiele lat, językoznawcy wciąż próbują znaleźć fundamentalną i ogólnie obowiązującą definicję pojęcia „tekst”.

Istotne wydają się dwie perspektywy, jednak trzeba dodać, że są one zdecydowanie różne i wywodzą się z odmiennie zorientowanych teorii lingwistyki tekstu. Jedną z nich propaguje Klaus Brinker – definiuje on to słowo jako „ograniczoną sekwencję znaków językowych, która jest spójna sama w sobie i która jako całość sygnalizuje rozpoznawalną funkcję komunikacyjną” (Brinker 2005: 17). Druga perspektywa, obrana przez Wolfganga Heinemanna i Dietera Viehwegera, odznacza się podkreśleniem roli producenta tekstu i jego mocy wypowiedzenia się. Obaj językoznawcy postrzegają bowiem teksty jako formy wypowiedzi wytworzone przez jednego lub nawet kilku mówców z określoną intencją, doprowadzając w ten sposób do stanu pożądanego przez producenta lub producentów (Heinemann i Viehweger 1991: 92).

<sup>1</sup> Szerzej o pojęciu „tekst” pisze Klemm (2002), który w swoim artykule zestawia różne definicje tego zjawiska, łącząc je z konkretnymi kierunkami badań nad tekstem. Autor nie stara się wejść w dyskusję z prezentowanymi teoriami czy założeniami, stwierdza natomiast bezzasadność poszukiwania uniwersalnego pojęcia tekstu, postrzega go bardziej jako termin techniczny, otwarty oraz mający szerokie zastosowanie heurystyczne.

Podczas gdy definicja Brinkera (2005: 17) jest zorientowana językowo-systemowo, w definicji Heinemanna i Viehwegera (1991: 92) mamy kontekst komunikacji. Postrzeganie tekstu wyłącznie jako jednostki językowej powoduje, że jawi się on jako gotowy produkt o stałych strukturach. Jego odbiór to jednak przede wszystkim szerokie rozumienie komunikatu, czyli treści, które odbiorca musi rozpoznać dzięki różnym ukrytym odniesieniom kontekstowym. I mimo że tu również tekst rozumiany jest jako struktura, dużo większe znaczenie przypisuje się jego funkcji jako bodźca do wykonania zadania komunikacyjnego, staje się on „środkiem do celu” (Grucza 2008: 13), zarówno elementem, jak i produktem końcowym procesu realizacji (ESOKJ 2003: 21).

Tekst, zwłaszcza w formie pisemnej, zawsze stanowił przedmiot analiz na lekcji języka obcego, jednak sposób pracy z nim był uzależniony od dominującej metody nauczania (Kaliska 2018: 34). W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej służył on zarówno do wyjaśniania struktur gramatycznych i leksykalno-semantycznych, jak i do tłumaczenia. Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem było pomijane, tzn. ograniczało się w najlepszym wypadku do pytań weryfikujących znajomość treści. W metodzie bezpośredniej, a także audiolingwalnej i audiowizualnej, tekst pisany nie odgrywał znaczącej roli, gdyż najistotniejsza była komunikacja ustna. Znaczenie tekstu pisanego zmieniło się za sprawą przełomu komunikacyjnego – praca z utworem pisanym, rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem na lekcji języka obcego znalazły się wtedy w centrum uwagi. Szczególną rolę w tej kwestii przypisano tekstom autentycznym, które powstały z myślą o rodzimych użytkownikach danego języka i którym nie przyświecały żadne cele dydaktyczne. Dużą wagę przywiązywano do praktycznej, codziennej komunikacji, dlatego na lekcjach preferowano pracę przede wszystkim z treściami niefikcyjnymi. Dopiero od połowy lat 70. XX wieku zaczęto zauważać potencjał tekstów literackich w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. Strategie czytania predykcyjnego wprowadzone przez Gerarda Westhoffa (1997) w latach 80. ubiegłego wieku zapoczątkowały nowy etap dla lingwistyki tekstu. Obecnie tego typu materiały są częścią zestawu narzędzi nauczyciela i „medium” (Haase 2009: 4), dzięki któremu odbywa się powszechnie rozumiana nauka języka. Biorąc pod uwagę znaczenie tekstu w kontekście lekcji języka obcego, należałoby każdorazowo odpowiedzieć na pytania dotyczące celów, jakie osiągnięte zostaną poprzez wprowadzenie go na lekcję.

## Autentyczność i autentyczny w dydaktyce języka obcego

„Autentyczny” pochodzi od greckiego słowa *authentikos*, tj. „ważny, prawdziwy, wiarygodny” i oznacza „poręczony, prawdziwy, wiarygodny” (Wahrig<sup>2</sup>). Dla Sambora Gruczy (2000: 83) „autentyczny” jest synonimem „naturalnego” i odnosi się „do konwersacyjno-językowego postulatu naturalności zbierania danych i autentyczności materiału danych”. Edelhoff (1985a: 7) określa podstawowe znaczenie terminu „autentyczny” jako „dokumentalny” i „prawdziwy”. W odniesieniu do autentyczności tekstu Gertraude Heyd (1990: 108) jest bardziej radykalna, stwierdzając: „Autentyczne teksty to te, które zostały wyprodukowane przez osoby posługujące się danym językiem, a następnie wniesione do klasy. Dzięki temu, że powstały poza kontekstem nauczania, zostały niejako uwierzytelnione. Dzięki temu mogą stanowić odpowiedni model językowy”. Zdaniem cytowanej autorki żaden tego rodzaju tekst nie jest zbyt trudny, aby pojawić się na lekcji języka obcego. Dobór tekstów autentycznych wymaga jednak zawsze odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: jakie cele dydaktyczne zostaną dzięki temu spełnione oraz jakie korzyści osiągnie dzięki temu uczący się.

Bezpośrednią zaletą materiałów autentycznych jest naturalność użycia języka; dają one wrażenie uczestnictwa w realnym wydarzeniu komunikacyjnym. Trudno wyobrazić sobie lepszą motywację do produkcji językowej niż teksty obcojęzyczne tworzone przez rodzimych użytkowników języka w naturalnym środowisku. Ich siła polega na tym, że przekazują wycinek prawdziwego życia, a ponieważ dotyczą sytuacji rzeczywistych, są nieocenionym źródłem wiedzy o kraju. Z tego powodu wskazane jest jak najwcześniejsze nawiązanie do tego

<sup>2</sup> <[www.dwds.de/wb/authentisch](http://www.dwds.de/wb/authentisch)>, [dostęp 16.02.2023].

typu tekstów. Jednak nie każdy z nich może zostać wykorzystany na zajęciach, dlatego podstawowe znaczenie dla przebiegu lekcji i osiąganych efektów wydaje się mieć odpowiedni dobór materiałów do celów dydaktycznych (Janowska 2010: 562). Zadanie nauczyciela w tym względzie nie jest łatwe. Nie każdy tekst w taki sam sposób przedstawia obcy świat, nie każdy spełnia ten sam cel dydaktyczny (por. Neuner 1991: 26). Kierując się funkcją, jaką dany tekst ma spełniać podczas lekcji języka obcego, należy skorzystać z typologii proponowanych przez dydaktyków, którzy klasyfikują teksty autentyczne z jednej strony ze względu na ich funkcję pragmatyczną i właściwości dydaktyczne (Neuner i Hunfeld 1993: 119; Adamczak-Krysztofiwicz 2003: 93), a z drugiej strony ze względu na określone funkcje oraz zadania komunikacyjne (Neuner 1991: 26; Edelhoff 1985a: 14).

Funkcja pragmatyczna i właściwości dydaktyczne (za: Neuner i Hunfeld 1993: 119–120):

- ➔ Teksty regulujące codzienne interakcje, np.: dialogi, ogłoszenia, formularze, które są określane również jako teksty użytkowe w kraju języka docelowego.
- ➔ Teksty, które bezpośrednio informują o szeroko rozumianej kulturze języka docelowego: audycje radiowe, artykuły prasowe, wiadomości, raporty, listy, prospekty. Ze względu na swój informacyjny charakter zaliczane są one przez dydaktyków do tekstów niefabularnych.

Funkcja komunikacyjna i zadania komunikacyjne:

- ➔ Teksty użytkowe są szczególnie przydatne w nauczaniu i uczeniu się języka obcego, ponieważ regulują one życie codzienne i są adresowane do członków wspólnoty językowej, w której powstały. Zawierają zatem autentyczne informacje niezbędne w życiu codziennym, przez co zachęcają uczniów do realistycznego używania języka (Neuner 1991: 26; Edelhoff 1985a: 14).
- ➔ Teksty rzeczowe o charakterze informacyjnym, nazywane przez Edelhoffa (1985a: 14) specjalistycznymi tekstami rzeczowymi, przekazują uczniom oryginalne treści dotyczące kraju języka docelowego (w tym dane i liczby). Tym samym umożliwiają uczącemu się bezpośredni kontakt z danym obszarem kulturowym.
- ➔ Teksty literackie wyróżniają się zawartym w nich komponentem estetycznym. Uwagę zwraca sam język, w którym podkreślone zostają retoryczne i stylistyczne środki wyrazu (Bredella 2007: 54–55). Estetyczny przekaz rzeczywistości w tekstach literackich znacznie wpływa na jej emocjonalny odbiór (Weinrich 1985: 203; Mummert 1984 za: Savova 2015: 761). Treści te wywołują entuzjazm, a także zaangażowanie i identyfikację w klasie (Neuner i Hunfeld 1993: 120).

Klasyfikacja materiałów autentycznych może być również oparta na cechach tekstu i wówczas zazwyczaj wyróżniane są dwie grupy, podobnie charakteryzowane, lecz inaczej nazywane. Jedni dydaktycy wyróżniają teksty fikcyjne i niefikcyjne (Werlich 1975: 178), inni zaś dzielą je na literackie i codzienne (Krumm 2001: za Adamczak-Krysztofiwicz 2003: 94). W dalszej części artykułu szerzej omówione zostaną treści fikcyjne i niefikcyjne – pod kątem roli, jaką odgrywają w procesie nauczania i uczenia się języka obcego.

## Texty literackie a teksty użytkowe

Pytając o różnice między tymi dwiema grupami, należy wziąć pod uwagę nie tylko ich funkcje, ale także interpretację pod względem treści i języka. Teksty literackie, czyli fikcyjne, charakteryzują się literackością, wieloznacznością, cechami fikcyjności i specyficzną konstrukcją estetyczną. Pozwalają na interpretację w interakcji między autorem a czytelnikiem, a ten ostatni „może wtedy doświadczyć przede wszystkim przyjemności estetycznej” (Leubner 2016: 34). Ponadto treści literackie cechuje bezcelowość i auto-referencyjność (Waldmann 2010). Nie odzwierciedlają one rzeczywistych zdarzeń. Liczą się

tu wyłącznie: kompozycja, strukturalność, spójność, koherencja oraz intensywność ich literackości. Teksty użytkowe natomiast są napisane stylem rzeczowym i pełnią funkcję informacyjną. Ich język jest jednoznaczny, jako że przekazywanie wiedzy nie wymaga interpretacji. Niezależnie od tego, czy są one przystępne, czy trudne do zrozumienia, teksty użytkowe determinuje rzeczywistość, do której się odnoszą, a „sytuacja przedstawiona w tekście jest niezależna od autora lub czytelnika” (Waldmann 2010: 135). W utworach literackich wydarzenia lub osoby są przedstawiane w sposób wyalienowany bądź zmieniony, natomiast teksty użytkowe są bezpośrednio związane z rzeczywistością. Swantje Ehlers (1992: 41) zwraca przy tym uwagę na fakt, że charakteryzują się one werbalizacją zagadnień ważnych merytorycznie, podczas gdy w literackich brakuje słów rdzeniowych, które pomagają filtrować kluczowe informacje i w wielu przypadkach trzeba najpierw odczytać istotne treści. W związku z tym, że każdy, kto posiada umiejętność czytania i interpretowania utworów literackich, może również zrozumieć teksty użytkowe i rzeczowe, w ramach interkulturowo zorientowanego nauczania języka obcego na poziomie zaawansowanym łączy się obie te grupy, włączając w ten sposób do procesu nauczania zarówno odbiór estetyczny, jak i komunikację codzienną.

Kończąc rozważania dotyczące istoty tekstów autentycznych w dydaktyce języka obcego, warto przywołać jeszcze jeden podział, tzn. właśnie na teksty autentyczne i nieautentyczne. Nieautentyczne bywają nazywane w literaturze fachowej także syntetycznymi lub dydaktycznymi, ponieważ zostały napisane specjalnie na potrzeby podręcznika przez jego autora/autorów. Do tej grupy przez długi czas zaliczano również zmodyfikowane teksty autentyczne, które w wyniku adaptacji, uproszczenia lingwistycznego lub skrótów znacznie zmieniły swoją pierwotną formę. Teksty dydaktyczne nie zostały wyprodukowane przez użytkowników rodzimych ani nie są dla nich przeznaczone. Wręcz przeciwnie, przyświecają im cele edukacyjne, jak przekazywanie pewnych treści leksykalnych i gramatycznych, co z kolei powoduje, że pod względem językowym dalekie są od norm stosowanych w komunikacji dnia codziennego (Edelhoff 1985b: 9–13). Gert Solmecke (1993: 39–40) podkreśla, że sztuczność ta może być zauważona na kilku poziomach i opiera się nie tylko na uproszczeniu językowym, ale również na uproszczeniu poszczególnych fragmentów. Uczeń, który ćwiczy tylko pewne aspekty językowe na podstawie podanych wyjaśnień, nie jest w stanie zwerbalizować wszystkiego innego, co mogłoby go zainteresować.

Przy wyborze tekstów – autentycznych vs. nieautentycznych – należy zawsze brać pod uwagę poziom językowy uczących się (Rösler 2012). Osoby zaawansowane są w stanie pracować z treściami autentycznymi, natomiast początkującym można przedstawić fragmenty dostosowane do ich poziomu, nieobciążające ich nadmiernie i prezentujące istotną dla nich zawartość. Dietmar Rösler (2012: 39) uważa za zasadne wprowadzanie tekstów nieautentycznych w klasach początkujących, w których poziom językowy nie pozwala na pracę z tekstem autentycznym nacechowanym naturalną złożonością. Podobnego zdania jest także Günther Karcher (1994: 275) – przy wyborze obcojęzycznego tekstu pisanego, uwzględniając podział na teksty autentyczne i adaptowane dla potrzeb uczniów, zaleca porównywanie trudności wybranych treści z poziomem językowym uczącego się. Ostatecznie nauczyciel powinien zdecydować się na materiały, które nie obciążają nadmiernie kompetencji językowej i poziomu wiedzy uczniów.

### **Kryteria doboru tekstów autentycznych na lekcję języka obcego**

W rzeczywistych warunkach dostrzec można sprzeczność pomiędzy autentycznością a zinstytucjonalizowanym nauczaniem. Nie ma wątpliwości, że komunikacja w klasie jest zawsze programowo zdeterminowana i związana z reprezentacją i symulacją (Edelhoff 1985b: 5; Becker 2003: 490). Jeśli nauczyciel zadaje pytanie, odpowiedź ucznia na poziomie językowym szkoły średniej opiera się zazwyczaj na wprowadzanym podczas konkretnych

zajęć słownictwie tematycznym. Można zatem pokusić się o założenie, że jest oczekiwana i znana, co raczej nie ma miejsca w prawdziwej, codziennej komunikacji. W związku z tym nauczanie języka obcego w warunkach szkolnych przypomina komunikację na próbę, bowiem jej przebieg jest w dużej mierze przewidywalny (Boeckmann 1995: 137). Teksty autentyczne ożywiają tę próbę i w zasadzie likwidują jej sztuczny charakter. Oczywiście występują one w formie „zdekontekstualizowanej” (Boeckmann 1995: 131), są zawsze wyrwane ze swojego pierwotnego kontekstu i dlatego nie wydają się już całkowicie autentyczne, co z kolei poddaje w wątpliwość ich dydaktyczne wykorzystanie. Inna istotna cecha tych tekstów, ich naturalna złożoność, sprawia, że praca na lekcji języka obcego z ich wykorzystaniem może być kłopotliwa. Pojawia się pytanie, czy uczeń poradzi sobie z naturalnie nagromadzoną częstotliwością form gramatycznych, leksykalnych i stylistycznych. Taki, często trudny, tekst zajmuje podczas lekcji centralne miejsce i warunkuje wszystkie interakcje, ponieważ to z nim związany jest proces rozumienia (Boeckmann 1995: 137). Wielką rolę zatem w poszukiwaniu własnej drogi i dostępu do tekstu odgrywa otwartość i całkowita autonomia ucznia.

Przebieg recepcji obcojęzycznego tekstu autentycznego na lekcji jest uzależniony od szeregu czynników, spośród których kluczowym elementem wydaje się być sam dobór treści. Kryteria tego doboru proponowane na łamach literatury przedmiotu<sup>3</sup> dają się przyporządkować do trzech zasadniczych grup.

3 Por. Löschmann i Schröder (1984: 33), Hofmann (1985: 151), Bischof i Kessling (1999: 23), Nünning (2000: 112), Pfeiffer (2001: 181).

1. Kryteria zorientowane na osobę uczącą się – są one silnie skoncentrowane na adresacie, dlatego pod uwagę bierze się takie aspekty, jak: wiek i płeć, pochodzenie kulturowe oraz znajomość języka.
2. Kryteria zorientowane na cel nauczania – wynikają bezpośrednio z progresji językowej i wykorzystania treści dotyczących danego kraju. Najczęściej dominują teksty, które przedstawiają realia i tło języka docelowego. Ważne jest, aby dać pierwszeństwo treściom wspierającym rozwój komponentów międzykulturowych, takich jak empatia i zrozumienie innych.
3. Kryteria związane z tekstem – inne punkty orientacyjne, jak: autentyczność, istotność i aktualność materiału, zróżnicowanie typu tekstu oraz stopień trudności.

Przed zastosowaniem konkretnego tekstu autentycznego na lekcji języka obcego należy również sprawdzić, czy (Adamczak-Krysztofowicz 2003: 118):

- ➔ może on być wykorzystany w rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej,
- ➔ ma prawdziwego adresata,
- ➔ ma prawdziwą intencję autora,
- ➔ jest związany tematycznie,
- ➔ ma rozpoznawalną formę zewnętrzną i posiada istotne cechy wewnętrzne i zewnętrzne charakterystyczne dla danego rodzaju tekstu.

### Przykładowe fazy pracy dydaktycznej z tekstami autentycznymi

Wybór odpowiedniego tekstu na lekcję języka obcego zwykle należy do zadań nauczyciela. Nierzadko zdarza się, że poświęca on kilka godzin na znalezienie odpowiedniego i ciekawego materiału oraz jego zdydaktyzowanie, a mimo to zajęcia kończą się fiaskiem. Nikt nie jest w stanie przewidzieć pożądanego sukcesu. Nawet jeśli uwzględnia się kryteria zewnętrzne, takie jak wiek i orientacja w temacie, nauczanie skupione na tekście niekiedy nie przynosi oczekiwanego rezultatu. Istotną rolę w tym względzie przypisuje się zainteresowaniu uczącego się. W związku z tym sugeruje się, aby nauczyciel powstrzymał się od ostatecznego wyboru tekstu, a zamiast tego podjął decyzję wspólnie z uczniami. Jej następstwem jest planowanie konkretnej lekcji, które może opierać się na dwóch głównych fazach (Boeckmann 1995: 133).

**FAZA PIERWSZA**

Autentyczny tekst jest prezentowany bez wstępnej dyskusji. Uczniowie stykają się z jego treścią i próbują go zrozumieć, aktywizując swoją wcześniejszą wiedzę językową i wnosząc do konstrukcji znaczenia własne, kulturowo uwarunkowane wzorce interpretacji. Pierwszy wyraźny sukces osiąga się, gdy zaangażowane są wszystkie zasoby wiedzy i dany materiał zostaje zrozumiany globalnie.

**FAZA DRUGA**

Zadaniem uczącego się jest szczegółowe zbadanie tekstu, a nacisk podczas analizy może być kładziony na aspekty kulturowe lub gramatyczne. W zależności od polecenia uczeń pracuje analitycznie z danym fragmentem, szukając określonych zjawisk. Każdy kolejny wybór przedmiotu szczegółowej analizy mobilizuje ucznia na nowo i skutkuje nowym wyszukiwaniem. Przykładem mogą być tu zadania analityczne dotyczące:

- leksyki, np. *Znajdź w tekście słowa oznaczające pozytywne cechy,*
- morfologii, np. *Zakreśl czasowniki w czasie teraźniejszym,*
- składni, np. *Zbierz przykłady, w których czasownik znajduje się na końcu,*
- stylistyki, np. *Podkreśl przykłady słów lub zwrotów wyrażających gwarę,*
- kultury danego obszaru językowego, np. *Znajdź fragmenty tekstu, w których podkreślono różnice między niemieckim i polskim systemem szkolnictwa.*

Ciekawą formę ćwiczeń lekcyjnych stanowi praca z tekstami przekształconymi. Są to najczęściej takie treści, z których wycięto słowo lub nawet zdanie, albo takie z przearanżowanymi elementami lub z celowo zmienioną interpunkcją i kapitalizacją. Podkreślić należy, że w nauczaniu zorientowanym na tekst liczy się kontekst, w przypadku tych rozważań, autentyczny, ponieważ na nim opiera się główne założenie lekcji języka obcego (Boeckmann 1995: 133).

**Teksty autentyczne na lekcji języka obcego w szkole średniej**

Planowanie lekcji języka obcego znajduje się obecnie pod silnym wpływem nowoczesnych mediów. Niemniej jednak podręcznik, wraz z materiałami okołopodręcznikowymi, pozostaje istotną i integralną częścią całego procesu nauczania i uczenia się – jest to podstawa nauki języka obcego w środowisku szkolnym (Adamczak-Krysztofowicz i Miłułka, 2019: 288). Niestety w podręcznikach nie zawsze znajdziemy treści spełniające omówione kryteria autentyczności. Pojawiają się prawdziwe teksty audio i zdjęcia autentycznych osób, ale brakuje autentycznych treści pisanych, zarówno w postaci tekstów niefikcyjnych, jak i literackich. Często w tej grupie dominują materiały tylko pozornie wiarygodne, z kolorową grafiką i danymi statystycznymi, których, niestety, nie da się zweryfikować. Szkoła przyszłości musi zmierzyć się z wszechobecnym postulatem autentyczności wśród młodego pokolenia. Młodzież, mając nieograniczony dostęp do mediów społecznościowych, TikToków oraz serwisów informacyjnych, w których rolę nadrzędną odgrywa stuprocentowa realność zjawisk i zdarzeń nas otaczających, powinna mieć możliwość korzystania z materiałów edukacyjnych utrzymanych w tej konwencji. Wszystko, co spreparowane i sztuczne, trąci myszką i nudą. Aby utrzymać wysoki stopień zainteresowania uczniów, nauczyciel powinien włożyć maksimum zaangażowania w wyszukanie i przygotowanie odpowiednich, atrakcyjnych dla nich treści autentycznych. Prawdą jest jednak, że zadanie to nie należy do łatwych. Wręcz przeciwnie, wymaga ogromnego nakładu czasu i pracy, na co niejedynemu nauczycielowi nie może sobie pozwolić. Niemniej jednak w wielu przypadkach takie uzupełnienie materiałów okołopodręcznikowych i samych podręczników o suplement w formie książeczki, odpowiadającej założeniom podstawy programowej i zawierającej autentyczne teksty z powiązanymi z nimi zadaniami o różnej formie, wydaje się koniecznością.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003), *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Adamczak-Krysztofowicz, S., Miłułka, K. (2019), *Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych*, „Neofilolog”, nr 52(2), s. 281–297.
- Antos, G. (1997), *Texte als Konstitutionsform von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheo-retischen Begründung der Textlinguistik*, [w:] G. Antos, H. Tietz (red.), *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen. Trends*, Tübingen: De Gruyter, s. 43–63.
- Becker, N. (2003), *Wieviel und welche Authentizität im Unterricht Deutsch für den Beruf?*, „Info DaF”, nr 30(5), s. 489–499.
- Bischof, M., Kessling, V. (1999), *Landeskunde und Literaturdidaktik*, München: Langenscheidt.
- Bredella, L. (2007), 9. *Literaturwissenschaft*, [w:] K.R. Bausch, H. Christ, H.J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage*, Tübingen–Basel: A. Francke Verlag, s. 54–60.
- Brinker, K. (2005), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*, Berlin: Schmidt.
- Boeckmann, K.B. (1995), *Authentische Texte, Landeskunde und Spracharbeit im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*, „Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen”, s. 132–141.
- Edelhoff, Ch. (1985a), *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*, [w:] Ch. Edelhoff (red.), *Authentische Texte im Deutschunterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag, s. 7–30.
- Edelhoff, Ch. (1985b), *Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle*, München: Hueber.
- Ehlers, S. (1992), *Literarische Texte lesen lernen*, München: Klett.
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Grucza, S. (2000), *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – Zur Kritik des Authentizitätspostulats. Aдекватność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych. Krytyka tzw. postulatu autentyczności*, „Deutsch im Dialog. Niemiecki w Dialogu”, nr 2, s. 73–99.
- Grucza, S. (2008), *Zur Geschichte der Fachtextlinguistik in Polen*, „Studia Germanica Posnaniensia”, nr 31, s. 11–23.
- Grucza, S. (2009), *Lingwistyka tekstu – jej przedmiot i cele częściowe*, [w:] Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała (red.), *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 17–28.
- Haase, U. (2009), *Textverstehen und Textarbeit*, „Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache”, R. 2, nr 2, s. 34–47.
- Heinemann, W., Viehweger, D. (1991), *Textlinguistik. Eine Einführung (Reihe Germanistische Linguistik 115)*, Tübingen: Niemeyer.
- Heyd, G. (1990), *Deutsch lehren*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Hofmann, H. (1985), *Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht*, [w:] Ch. Edelhoff (red.), *Authentische Texte im Deutschunterricht- Einführung und Unterrichtsmodelle*, München: Max Hueber Verlag.
- Janowska, I. (2010), *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), nr 17, s. 561–571.

- Kaliska, M. (2018), *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego: Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Karcher, G.L. (1994), *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*, Heidelberg: Julius Groos.
- Klemm, M. (2002), *Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich*, [w:] U. Fix, K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm (red.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff?*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 17–29.
- Leubner, M., Sauepe, A. (2016), *Literaturdidaktik*, Berlin–New York: De Gruyter.
- Löschmann, M., Schröder, G. (1984), *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Neuner, G. (1991), *Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik*, „Babylonia”, s. 10–31.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993), *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4*, Berlin: Langenscheidt.
- Nünig, A. (2000), *Intermisunderstanding*, [w:] L. Bredella, *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens”*, Tübingen: Gunter Narr.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Rösler, D. (2012), *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Savova, E. (2015), *Zum Stellenwert literarischer Texte im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache in Geschichte und Gegenwart*, [w:] *Traditionen, Herausforderungen und Perspektiven in der germanistischen Lehre und Forschung: 90 Jahre Germanistik an der St.-Kliment-Ohridski-Universitaet Sofia: Akten der Jubilaumskonferenz der Fachrichtung: Deutsche Philologie 11.-12. Oktober 2013*, Sofia: Universitaetverlag St. Kliment Ohridski.
- Solmecke, G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.
- Viehweger, D. (1987), *Illokutionswissen und Textinterpretation*, [w:] *Vorabdrucke Plenarvorträge XIV. Internationaler Linguisten-Kongreß Berlin*, Berlin, s. 331–349.
- Wahrig Deutsches Wörterbuch. Über 500000 Stichwörter, Synonyme, Worterklärungen und Redewendungen „authentisch”, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <[www.dwds.de/wb/authentisch](http://www.dwds.de/wb/authentisch)>, [dostęp: 16.02.2023].
- Waldmann, G. (2010), *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundfragen der Sprach und Literaturdidaktik. Band 2*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Weinrich, H. (1985), *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Werlich, E. (1975), *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Westhoff, G. (1997), *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*, Berlin: Langenscheidt.

**KATARZYNA BAĆZAR** Nauczycielka dyplomowana języka angielskiego i niemieckiego, organizatorka oraz koordynatorka międzynarodowych wymian młodzieży. Obecnie doktorantka Wydziału Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.