

Maria Czempka-Wewióra

Uniwersytet Śląski

TEKST UPROSZCZONY W PROCESIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Przekazywanie wiedzy obcokrajowcom o kulturze, literaturze, filmie polskim, przy użyciu jedynie języka docelowego, w tym przypadku polskiego, na wczesnym etapie nauczania (mam na myśli poziomy A1, A2, a nawet poziom niższy A0) jest dla nauczyciela sporym wyzwaniem. Nastręcza wiele problemów, a nawet stanowić może pewne zagrożenie procesu glottodydaktycznego – przy całkowitym niezrozumieniu przekazywanych treści słuchacz może odczuwać zniechęcenie, poczucie zagrożenia i dyskomfort. Przekazywanie informacji o kulturze to jednak nieodłączny element procesu glottodydaktycznego, który pomaga obcokrajowcom funkcjonować w Polsce i być odbiorcami nawet prostych komunikatów o znaczeniu ogólnospołecznym, prawidłowo i z sukcesem komunikować się w różnych sytuacjach, wreszcie być uczestnikami kultury, w której przyszło danej osobie żyć i funkcjonować.

Kurs zawierający w swoim programie wycinek kultury czy literatury uznawanej za kanon nie zawsze koresponduje z zainteresowaniami i planami żywotnymi studentów uczących się języka w pewnym określonym celu – podjęcia w Polsce studiów na różnych, często niehumanistycznych kierunkach, czy pracy w różnych dziedzinach gospodarki i przemysłu. Jednak równie bezzasadne, jak i nieprawdopodobne, wydaje się nauczanie samego języka bez uwzględnienia czynnika socjokulturowego. Nieprzenoszenie pewnych treści światopoglądowych i kulturowych, określonych schematów myślenia i prototypowych konstruktywów rzeczywistości jest wręcz niemożliwe (przykładem mogą być lekcje dotyczące znanych osobowości, podczas których warto wymienić wybitnych Polaków, czy poświęcone wybranym polskim miastom, zajęcia dotyczące relacjonowania i opisywania przeszłości, odczytywania dat uwzględniające polską historię).

W niniejszym tekście chciałabym skupić się na opracowanych z myślą o obcokrajowcach tekstach literackich i ich adaptacjach, które w Polsce nie są jeszcze aż tak popularne, jak ma to miejsce w przypadku glottodydaktyki języka angielskiego czy niemieckiego. Ich liczba jednak stale zwiększa się, a „teksty uproszczone” (na potrzeby niniejszego opracowania będę używała takiego terminu) cieszą się coraz większą popularnością. Znajomość tekstów reprezentatywnych

dla danego kraju pozwala lepiej zrozumieć jego kulturę i obyczajowość, warto więc przybliżać je studentom w formie dostosowanej do ich potrzeb i możliwości. Sami obcokrajowcy potwierdzają, że chcą znać te teksty literackie, które znają Polacy.

Akt czytania

U podstawy analizy „tekstów uproszczonych” stoi sprawność czytania. Jak pisze Hanna Komorowska: „sprawność ta odgrywa szczególną rolę w nauce języka. Stanowi bowiem jedyną sprawność, którą można skutecznie trenować samodzielnie, w toku pracy własnej ucznia. Czytanie jest więc najskuteczniejszym wsparciem opanowania pozostałych sprawności, gdyż w toku czytania następuje stałe powtarzanie i utrwalanie poznanych wyrazów, zwrotów i struktur” [Komorowska 2009: 188].

Wyróżniamy dwa typy czytania. Czytanie intensywne to takie, z którym najczęściej studenci obcokrajowcy mają do czynienia na zajęciach i które jest podporządkowane nauce gramatyki i utrwalaniu poszczególnych struktur oraz wprowadzanej leksyce. Tego typu teksty znajdują się w podręcznikach do nauki języka obcego.

Czytanie ekstensywne z kolei dotyczyłoby przede wszystkim dłuższych tekstów wybieranych zgodnie z zainteresowaniami studentów, czemu towarzyszyłby nacisk na rozumienie globalne, samodzielne uczenie się oraz takie aspekty, jak: niecelowa nauka słownictwa, nabywanie wiedzy kulturowej, poczucie pewności i niezależności komunikacyjnej. Czytanie ekstensywne jest naturalną formą komunikacji, której nie przeszkadza nauczyciel, służy relaksowi i przyjemności [Dakowska 2005: 206–207]. Właśnie element satysfakcji płynącej z obcowania z tekstem jest bardzo ważnym aspektem samodzielnej lektury, której nie przerywa i nie waloryzuje wprowadzający ćwiczenia do tekstu nauczyciel.

Teksty uproszczone

Szczególnie interesujące będzie dla mnie kształtowanie sprawności czytania ze zrozumieniem na tekstach adaptowanych na potrzeby i możliwości procesu dydaktycznego na stosunkowo niskim – podstawowym poziomie znajomości języka (A1, A2). Obserwacji chciałabym poddać typy tekstów wydawanych w formie odrębnych publikacji, zwykle w niewielkim formacie, funkcjonujących poza istniejącymi podręcznikami.

Są to tak zwane *graded readers*. Anna Seretny określa je jako „materiały do czytania o stopniowanym poziomie trudności” przeznaczone do czytania ekstensywnego lub skrótowo „wypisy”, „czytanki” [Seretny 2014: 11] i tą ostatnią nazwą najczęściej się posługuje. Z kolei Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

publikuje tego typu prace w serii „Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego”. W niniejszym opracowaniu będę je nazywała „tekstami uproszczonymi”, choć kusząca wydaje się nazwa „literatura uproszczona”. Problematyczny jest jednak status owych tekstów w odniesieniu do literatury, co może stanowić temat odrębnego opracowania.

Tworzenie tekstów uproszczonych

Jak pisze Anna Seretny, „teksty uproszczone” mogą powstać w wyniku: adaptacji polegającej na zrelacjonowaniu utworu i jednocześnie skróceniu go, symplifikacji wewnątrztekstowej w przypadku tekstów krótszych poprzez zmianę zdań złożonych na pojedyncze lub złożone dwukrotnie, ograniczenie słownictwa i również treści, połączenie adaptacji z symplifikacją – skrócenie i uproszczenie leksykalno-gramatyczne, jednak celem jest „kontakt z oryginałem w możliwie jak najszerszym zakresie” [Seretny 2014: 14–17]. Istnieją dodatkowo teksty opracowane tworzone z myślą o cudzoziemcach na wzór utworów literackich, nie wzorowane na tekstach literackich już istniejących. W przypadku tekstów dłuższych bardziej uprawniona okazuje się metoda pierwsza. Autor tekstu uproszczonego może się jednak pokusić o pewną stylizację, zaczerpnąć, jednocześnie upraszczając, z oryginału pewne zdania i sformułowania.

Zbieżność z tekstami adresowanymi dla dzieci

Uproszczone teksty dla obcokrajowców mają wiele wspólnego z tekstami, których adresatem są dzieci. Nie chodzi tu jednak o bajki znanych pisarzy dziecięcych czy też wiersze poetów. Istnieje spora grupa tekstów pisanych dla dzieci, które mają za zadanie przygotowywać i zachęcać dzieci do „czytania”¹ nawet w wieku przedszkolnym. Owe teksty nawiązują do metody Jagody Cieszyńskiej, polegającej na nauce czytania dzieci mających problemy z mówieniem (np. opóźniony rozwój mowy samoistny lub skorelowany z innymi zaburzeniami rozwojowymi [Jastrzębowska 2005: 367–368]).

¹ Opracowana przez Jagodę Cieszyńską metoda Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania przebiega od powtarzania przez rozumienie i wreszcie nazywanie głosek, sylab i wyrażen dźwiękonaśladowczych oraz pierwszych wyrazów (rzeczowniki w mianowniku), które czytane są globalnie. Cały materiał językowy w serii „Kocham czytać”, zaczynając od samych samogłosek, jest zwizualizowany i uwikłany silnie w kontekst. Jak podaje badaczka, czytanie w tak wczesnym okresie rozwoju dziecka „może sprzyjać stopniowemu kształtowaniu przewagi lewej półkuli w procesach werbalnych (językowych). To zaś jest niezbędnym warunkiem szybkiego czytania ze zrozumieniem, a w konsekwencji skutecznego uczenia się” [Cieszyńska 2006: 13].

Podobna organizacja tekstu występuje w *graded readers*. Przypomnijmy kilka zasad postulowanych przez Jagodę Cieszyńską w terapii poprzez czytanie: przede wszystkim czytanie „odciąża” sprawność mówienia, która może stanowić dla dziecka (i uczestników kursu językowego) element stresogenny, a skupia uwagę na sprawności czytania [Cieszyńska 2006: 13]. Pojawia się możliwość użycia neutralnego rozkaznika ‘czytaj’, a nie ‘powiedz’, ‘powtórz’ konotowanych często negatywnie. Teksty zawierają silnie ograniczoną liczbę słów, muszą zatem dotyczyć tematów mniej skomplikowanych, pisane są prostym językiem, język ów powinien być żywy, emocjonalny, który umożliwia poparcie słowa gestem, wyrazem twarzy, czytanie powinno sprawiać przyjemność, dawać satysfakcję, zadowolenie z przeczytania i zrozumienia dłuższej wypowiedzi. Teksty opatrzone są ilustracjami będącymi desygnatami treści zawartych w danym tekście, mają na celu zanurzenie odbiorcy w słowie, ale nie „utopienie” go w nadmiarze słów [por. Cieszyńska 2006].

Budowa tekstów uproszczonych

Stąd płyną wnioski, jakie postulaty powinny spełniać teksty wykorzystywane do czytania ekstensywnego:

1. Muszą mieć ograniczoną leksykę oraz ograniczoną ilość struktur morfo-syntaktycznych w zależności od poziomu znajomości języka [Kozłowski 1991: 22]. Oxford Bookworms wyróżnia 4 poziomy w serii swych książek, najniższy wynosi 400 słów, dalej 700, 1000 i 1400. Dla porównania, prawidłowo rozwijający się dwulatek posługuje się około 300 słowami, trzylatek ma w słowniku czynnym już 1000–1500 słów i używa prawie wszystkich części mowy [Jastrzębowska 2003: 38].
2. Powinny posługiwać się słownictwem znanym już czytelnikowi i stosunkowo neutralnym [Kozłowski 1991: 22]. Anna Seretny podaje jednocześnie, że swobodę czytania zapewnia znajomość 95–98% słów użytych w tekście, niezwykle ważna jest redundancja tekstu sprzyjającą utrwalaniu słownictwa [Seretny 2014: 13]. Słownictwo wykraczające poza to przypisane poszczególnym poziomom powinno być na marginesie wyjaśnione i użyte raz jeszcze w tym samym akapicie i powtórzone ponownie w innych częściach tekstu [Seretny 2014: 13].
3. Tekst powinien być logiczny i zwarty językowo [Kozłowski 1991: 22].

Autentyczne teksty literackie są zwykle zarezerwowane dla studentów na poziomie co najmniej B2, C1 i C2. Z myślą o takich poziomach przygotowane zostały przez pracowników i współpracowników Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego opowiadania i fragmenty dłuższych tekstów w serii *Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego*². Z kolei

² Są to np.: *Edycja dla średnio zaawansowanych i zaawansowanych*: T. 5: Andrzej Sapkowski: „Wiedźmin”, opr. J. Malejka, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego (dalej UŚ), Ka-

pierwsze części serii *Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla początkujących* stanowiły teksty uproszczone³.

Studenci bardzo chętnie sięgają do tekstów autentycznych i uproszczonych, jak wynika z przeprowadzonej wśród około 70 obcokrajowców ankiety. Podczas gdy osoby deklarujące poziom znajomości języka jako B1 częściej na pytanie o to, jakie teksty chcieliby czytać, podawali odpowiedź, że autentyczne teksty z gazet i względnie autentyczne teksty literackie, to grupy na niższym poziomie wybierały częściej opcję tekstów uproszczonych. Czytanie tekstów uproszczonych z serii *Czytaj po polsku* było dla studentów ciekawe, przyjemne i, co bardzo ważne, pozwalało na relaks. Uproszczone teksty w języku polskim, z którymi spotkali się do tej pory, oceniali niezmiennie pozytywnie. Jednak na pytanie, jak oceniliby uproszczoną i skróconą wersję światowych bestsellerów, jak *Wichrowe wzgórza* lub też tekstów stanowiących kanon ich własnej literatury, poza określeniami 'ciekawa' pojawiła się też ocena negatywna i uznano tego typu teksty za „śmieszne” i „kiczowate”. Wskazało tak około 10% badanych studentów. Szczególnie tego typu odpowiedzi pojawiały się w grupach na poziomie B1, B2. Zdarzały się ankiety bardzo pozytywnie oceniające uproszczoną literaturę w serii *Czytaj po polsku*, a jednocześnie jako „śmieszne” i „stojące w opozycji z prawdziwą literaturą” oceniające uproszczoną wersję *Wichrowych wzgórz* (której studenci prawdopodobnie nie czytali). Jedną z owych osób podała, iż „czytanie wersji uproszczonej lub skróconej zwalnia z myślenia”.

Z kolei na pytanie: „Jakie teksty z kanonu literatury polskiej chciałabyś/chciałbyś przeczytać?” w wersji uproszczonej pojawiły się następujące tytuły: *Pan Tadeusz*, *Dziady*, *Quo vadis*, *Ogniem i mieczem*, *Lalka*, *Wesele*, *Potop*, reportaże Ryszarda Kapuścińskiego, opowiadania Stanisława Lema.

Czytelnikom nie przeszkadzały także dodatkowe ćwiczenia do tekstu i deklarowali, że powinny one znaleźć się pod tekstem. Ćwiczenia gramatyczne dotyczące rozumienia przeczytanego tekstu nie umniejszały więc przyjemności płynącej z lektury.

towice 2007; T. 6: Natasza Goerke: „*Paralele*”, Ryszard Kapuściński: „*Wewnątrz góry lodowej*”, opr. M. Czempka, M. Smereczniak, Wyd. UŚ, Katowice 2007; T. 7: Stanisław Lem: „*Jak ocalał świat*”, „*Maszyna Trurla*”, „*Wyprawa pierwsza A, czyli Elektrybalt Trurla*”, opr. J. Tambor, Wyd. UŚ, Katowice 2010; T. 8: Zofia Nałkowska: „*Przy torze kolejowym*”, Tadeusz Borowski: „*Proszę państwa do gazu*”, opr. A. Tambor, Wyd. UŚ, Katowice 2011; T. 9: Katarzyna Grochola: „*Zdażyć przed pierwszą gwiazdką*”, opr. W. Hajduk-Gawron, Wyd. UŚ, Katowice 2013.

³ Są to: T. 1: Bolesław Prus: „*Kamizelka*”, „*Z legend dawnego Egiptu*”, opr. W. Hajduk-Gawron, M. Smereczniak, Wyd. UŚ, Katowice 2003; T. 2: Henryk Sienkiewicz: „*Latarenik*”, „*Janko Muzykant*”, opr. A. Achtełik, W. Hajduk-Gawron, Wyd. UŚ, Katowice 2004; T. 3: Maria Konopnicka: „*Nasza szkapa*”, Eliza Orzeszkowa: „*Dobra pani*”, opr. B. Morcinek-Cudak, M. Bąk, Wyd. UŚ, Katowice 2004; T. 4: Stefan Żeromski: „*Siłaczka*”, „*Rozdziobią nas kruki, wrony...*”, opr. A. Szol, Wyd. UŚ, Katowice 2004.

Tekst uproszczony a bryk

Teksty uproszczone znacznie różnią się od istniejących już bryków, czyli „książek zawierających streszczenie lektury szkolnej” [USJP 2004]. Decydują o tym następujące przesłanki: pod względem treści bryk dąży do przekazania odbiorcy niemalże wszystkich wątków danego utworu, ma ambicję zawrzeć jak najwięcej treści w postaci jak najbardziej skondensowanej, cel czytania bryku jest czysto pragmatyczny – zapoznanie się z treścią lektury, której bryk jest wyciągiem, na potrzeby egzaminu, czytelnik nie czerpie z lektury bryka przyjemności. Informacyjność będzie tu dominującym wyznacznikiem tworzenia tego typu tekstów. Język bryka nie musi być ograniczony, jest dostosowany do umiejętności rodzimego użytkownika.

Literatura uproszczona z kolei dążyłaby do zakreslenia głównego wątku utworu, przekazania go w sposób uproszczony, ale spójny, z pominięciem wielu informacji, które zwiększyłyby ilość użytego słownictwa; celem głównym jest kontakt z językiem, jeśli nie jest to zbyt wiele powiedziane – to także z literaturą, jej namiastką, sprawienie odbiorcy przyjemności podobnej do tej płynącej z kontaktu z literaturą, zapoznanie go z kanonem lub jego namiastką. Stąd tekst uproszczony może i powinien zawierać pewną dozę stylizacji. Jednak język musi podlegać tu silnym rygorom, będzie dokładnie dopasowany do zasobu leksykalnego i poziomu znajomości języka potencjalnego odbiorcy.

Oba rodzaje tekstów są zamiennikiem tekstu pierwotnego, w pierwszym przypadku odbiorca nie chce lub nie ma czasu sięgnąć do oryginału, względnie wykorzystuje go do powtarzania pewnych treści, w drugim przypadku odbiorca nie jest w stanie przeczytać oryginału.

Zalety tekstów uproszczonych

Niewątpliwie teksty uproszczone mogą przynieść uczącym się języka wiele korzyści. Za tworzeniem tekstów uproszczonych i przybliżających, w sposób nieco powierzchowny, literaturę polską stoją następujące argumenty:

1. Tekst uproszczony to tekst specjalnie zaprogramowany i opracowany z myślą o maksymalnej ekspozycji na słowo, słowa frekwencyjnie częste są wielokrotnie w tekstach powtarzane w różnym kontekście i w różnych dopuszczalnych kolokacjach, stąd silniej oddziałują na odbiorcę i jego połączenia nerwowe [Seiretny 2014: 21];
2. W tekście uproszczonym czytelnik zetknie się z takimi słowami i strukturami, które są dostosowane do jego poziomu językowego;
3. Czytelnik tekstu uproszczonego nie jest w stanie zmierzyć się z oryginałem, może więc sięgnąć po „zastępnik”;
4. Wersja uproszczona powieści może zachęcić czytelnika do sięgnięcia po oryginał;

5. Tekst uproszczony pozwoli czytelnikowi, w sposób powierzchowny i umiarkowany, na uczestnictwo w kulturze, w której tekst oryginału powstał;

6. Czytanie sprawia przyjemność, daje satysfakcję ukończenia i zrozumienia danej historii, satysfakcja poprawia nastawienie wobec języka docelowego, wzrasta poczucie bezpieczeństwa w kontakcie z językiem docelowym [Szalek 2004: 159].

Wady tekstów uproszczonych

Jako wadę tekstów uproszczonych Anna Seretny podaje fakt, iż oryginał „traci niemal wszystkie swoje pierwotne walory językowe” [Seretny 2014: 23]. A ponadto:

1. Tekst uproszczony spłyca problematykę powieści, banalizuje ją;
2. Usuwa wątki poboczne;
3. Zamienia styl danego pisarza na tekst o ograniczonej liczbie słów;
4. Przebieg akcji jest nienaturalnie szybki i skrócony;
5. Tekst jest szampański, tendencyjny i często śmieszny;
6. Tekst ten pretenduje do literackości i może zostać pomyłony z oryginałem.

Wymienione wady dotyczą jednak odbiorców na wyższym poziomie znajomości języka, którzy są w stanie porównać oba teksty i do obu tekstów sięgnąć. Dla osoby dopiero zaczynającej się uczyć języka obcego tekst oryginału jest zupełnie nieosiągalny. Nie jest ona w stanie porównać ani zastosowanych zabiegów stylistycznych, ani przebiegu akcji i docenić jej wielowątkowości.

Czy teksty uproszczone są kiczowate? Mogą tak zostać ocenione, ale zwykle nie przez adresatów tekstów uproszczonych, a przez samych nauczycieli języka i osoby, którym znajomość języka pozwala na kontakt z oryginałem. Zapytani o status tekstów uproszczonych, lektorzy języka polskiego jako obcego wskazywali na ich kiczowatość. Wręcz obrazoburczy wydał im się pomysł napisania uproszczonej wersji *Pana Tadeusza*, co postulowali sami zainteresowani uczniowie. Zdecydowanie łatwiej przez myśl przechodziły im uproszczone teksty pisane prozą – *Krzyżacy* czy *Quo vadis*. Lektorzy z całą pewnością zaznaczali, że powstała wersja byłaby kiczowata. Pewne poczucie tandety, banalności tekstów uproszczonych pojawia się jednak wówczas, gdy zestawimy tekst uproszczony w relacji z istniejącym oryginałem [Moles 1978: 31], który jest jednak osiągalny jedynie dla rodzimych użytkowników języka, a nie dla dopiero co uczących się. Jak pisze Moles, „kicz nie jest zjawiskiem denotatywnym, semantycznie określonym, lecz konotatywnym”. Nie zawiera się więc w samym tekście uproszczonym, lecz w jego odczytaniu łączonym z odczytaniem oryginału. Dopiero wówczas nabiera cech banalności.

Kończąc powyższy wywód, chciałabym zaprezentować niewielką próbkę tekstu uproszczonego, napisanego z myślą o poziomie A2, w zestawieniu z oryginałem – *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza.

ORYGINAŁ <i>Quo vadis</i> H. Sienkiewicza	TEKST UPROSZCZONY
Petroniusz obudził się zaledwie koło południa i jak zwykle, zmęczony bardzo. Poprzedniego dnia był na uczcie u Nerona, która przeciągnęła się do późna w noc. Od pewnego czasu zdrowie jego zaczęło się psuć.	Petroniusz obudził się w południe. Był bardzo zmęczony i chory. W nocy był na zabawie u Nerona.
– Pozdrowienie Petroniuszowi! – rzekł młody człowiek, wchodząc sprężystym krokiem do tepidarium – niech wszyscy bogowie darzą cię pomyślnością, a zwłaszcza Asklepios i Kipryda, albowiem pod ich podwójną opieką nic złego spotkać cię nie może. – Witaj w Rzymie i niech ci odpoczynek będzie słodki po wojnie – odrzekł Petroniusz wyciągając rękę spomiędzy fałd miękkiej karbassowej tkaniny, w którą był owinięty. – Co słychać w Armenii i czy bawiąc w Azji nie zawadziłeś o Bitynię?	Odwiędził go Winicjusz – młody, silny żołnierz. – Pozdrawiam cię, Petroniuszu. Niech bogowie będą z tobą – powiedział Winicjusz. – Witaj w Rzymie! Musisz teraz odpoczywać, byłeś na wojnie! Jak się masz? W jakich krajach byłeś? – pytał Petroniusz.
– Skąd ci przyszedł na myśl Aulus Plaucjusz? Czy wiesz, że ja, wybiwszy rękę pod miastem, spędziłem kilkanaście dni w ich domu. Zdarzyło się, że Plaucjusz nadjechał w chwili wypadku i widząc, że cierpię bardzo, zabrał mnie do siebie, tam zaś niewolnik jego, lekarz Merion, przyprowadził mnie do zdrowia. O tym właśnie chciałem z tobą mówić. – Dlaczego? Czy nie zakochałeś się wypadkiem w Pomponii? W takim razie żał mi cię: niemłoda i cnotliwa! Nie umiem sobie wyobrazić gorszego nad to połączenia. Brr! – Nie w Pomponii – eheu! – rzekł Winicjusz. – Zatem w kim? – Gdybym ja sam wiedział w kim? Ale ja nie wiem nawet dobrze, jak jej imię: Ligia czy Kallina? Nazywają ją w domu Ligią, gdyż pochodzi z narodu Ligów, a ma swoje barbarzyńskie imię: Kallina. Dziwny to dom tych Plaucjuszów. Rojno w nim, a cicho jak w gajach w Subiacum. Przez kilkanaście dni nie wiedziałem, że mieszka w nim bóstwo. Aż raz o świcie zobaczyłem ją myjącą się w ogrodowej fontannie. I przysięgam ci na tę pianę, z której powstała Afrodyta, że promienie zorzy przechodziły na wylot przez jej ciało. Myślałem, że gdy słońce zejdzie, ona rozplynie mi się w świetle, jak rozplywa się jutrzienka. Od tej pory widziałem ją dwukrotnie i od tej pory również nie wiem, co spokój, nie wiem, co inne pragnienia, nie chcę wiedzieć, co może mi dać miasto, nie chcę kobiet, nie chcę złota, nie chcę korynckiej miedzi ani bursztynu, ani perłowca, ani wina, ani uczt, tylko chcę Ligii. Mówię ci szczerze, Petroniuszu, że tęsknię za nią, jak tęsknił ten Sen, wyobrażony na mozaice w twoim tepidarium, za Pasyteją, tęsknię po całych dniach i nocach. – Jeśli to niewolnica, to ją odkup.	– Kilka nocy spałem w domu Aulusa Plaucjusza. Złamałem rękę i Plaucjusz pomógł mi. Jego niewolnik, który jest lekarzem, wyleczył mnie. Tam zakochałem się w pięknej dziewczynie. – Kim ona jest? – Sam dobrze nie wiem. Jest z narodu Ligów i ma na imię Ligia. Jest jak młoda bogini. Widziałem ją, kiedy myła się w fontannie. Była taka piękna. Jej ciało było cudowne. Od tego czasu nie chcę innych kobiet, ani złota, ani wina. Myślę tylko o niej. Chcę tylko Ligii. Tęsknię za nią. – Czy ona jest niewolnicą? Jeśli tak, to możesz ją kupić!

Powyższe zestawienie stanowi jedynie propozycję możliwego uproszczenia *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza. Z pewnością tekst uproszczony skupi się jedynie na głównym wątku miłosnym i nie odda ani języka oryginału, ani bogactwa opisów, pominię szereg informacji pobocznych, będzie stanowił zdecydowanie bardziej tekst użytkowy aniżeli tekst literacki. Nieco z założenia będzie kiczowaty w stosunku do oryginału, z którym trudno się mierzyć, będzie jednak użyteczny dla osób chcących uczyć się języka polskiego, pozwoli im zapoznać się z głównym wątkiem powieści Henryka Sienkiewicza i umożliwi obcokrajowcom, chociaż w małym stopniu, doświadczyć tego, czego doświadczają rodzimi użytkownicy języka.

Bibliografia

- Cieszyńska J. [2006], *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Dakowska M. [2005], *Teaching English as a Foreign Language*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jastrzębowska G. [2003], *Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 9–79.
- Jastrzębowska G. [2005], *Opóźnienie rozwoju mowy*, [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 360–378.
- Komorowska H. [2009], *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka, Warszawa.
- Kozłowski A. [1991], *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Seretny A. [2014], *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (13), Cudak R. (red.), Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- Szałek M. [2004], *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Wagros, Poznań.
- Uniwersalny słownik języka polskiego (USJP)* [2004], Dubisz S. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.