

TAMARA CZERKIES
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Strategie uwodzenia tekstem

O odpowiedzialnej lekturze literatury podczas zajęć
na przykładzie języka polskiego jako rodzimego oraz jako języka obcego

Nauczanie jest (roz)mową, w której nauczyciel może dać uczniowi coś, czego uczeń jeszcze nie wie (...) oznacza rozmowę bez retoryki, bez pochlebstwa i uwodzenia, to znaczy bez przemocy, rozmowę, która nie narusza wewnętrzności bytu, który ją przyjmuje.

E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*¹

Wstęp

Cytat z Emmanuela Lévinasa wydaje się najlepiej streszczać istotę rozważań podjętych w tym tekście. Według zwolenników podejścia dialogicznego w nauczaniu, to właśnie dialog, nazwany również dyskursem, powinien być główną zasadą działań dydaktycznych². Stanowi bowiem podstawę odpowiedzialnego nauczania, jest także uznawany za dowód rozumienia ze strony nauczanego (por. Bachtin 1986). Wśród lingwistów/glottodydaktyków podejście to rozpowszechniła Caire Kramsch, wydając w 1993 roku książkę pod tytułem *Context and Culture in Language Teaching*. Autorka omówiła

¹ Cytat z książki Lévinasa w tłumaczeniu M. Kowalskiej (zob. Lévinas 2002, 75).

² Na temat podejścia dialogicznego w nauczaniu pisałam w książce *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako języka obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Czerkies (2012). Omawiam tam także zagadnienie dyskursu oraz stanowiska badaczy na ten temat.

w niej m.in. zjawisko „kultury trzeciego miejsca” (*third place culture*), które objaśniła jako odnajdywanie przez cudzoziemca miejsca w nowej kulturze oraz języku³. Scharakteryzowała je jako proces negocjowania znaczeń oraz sytuacji, w której uczeń znajduje się pomiędzy obiema kulturami – własną oraz poznawaną, w tzw. trzeciej kulturze, metaprzestrzeni⁴. Przytoczę najważniejsze cechy podejścia dialogicznego, które nazywane bywa również pedagogiką dialogu/dyskursu⁵:

1. stosunek nauczyciela i ucznia/studenta oparty na wzajemnym szacunku;
2. zachęcanie studenta do autonomii;
3. ujmowanie procesu kształcenia jako tworzenia, uczenia poprzez działanie, praktykowanie oraz panowanie uczącego się nad tekstem;
4. komunikowanie się uczestników dialogu poprzez kulturę w nowym kontekście.

Zgodnie z przyjętą w tekście perspektywą, podejście dialogiczne jest ważne zawsze wtedy, gdy mamy na uwadze praktykowanie razem z uczniami modelu nauczania opartego na otwartości oraz autonomii.

Zwrot etyczny oraz odpowiedzialna lektura

Pod koniec XX oraz na początku XXI wieku przedmiotem szerszej dyskusji stało się zagadnienie odpowiedzialnej lektury. Michał Paweł Markowski opublikował w roku 2000 artykuł omawiający zjawisko „zwrotu etycznego”, z którym ściśle związane jest pojęcie odpowiedzialności za proces czytania, nazywane także „zdarzeniem lektury”. Krakowski badacz rozpoczął nim dyskusję na temat etyki lektury w Polsce⁶. Podkreślił, że zagadnienie to zdobyło popularność dzięki pracom Emmanuela Lévinasa w dziedzinie filozofii oraz Jacquesa Derridy w zakresie literaturoznawstwa (zob. Markowski 2000,

³ Na temat „trzeciej kultury” pisał m.in. F. Casimir, który charakteryzował zjawisko z perspektywy socjologicznej. Na gruncie polskim o zagadnieniu tym dyskutowali badacze uczestniczący w seminarium zorganizowanym w latach 1992/1993 na Uniwersytecie Warszawskim, m.in. A. Kapciak, A. Tysząka, L. Korporowicz. Zob. Kapciak, Korporowicz, red., 1995.

⁴ Książkę Kramsch omówiłam w artykule pt. *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń. O nauczaniu języka polskiego jako obcego opartym na etnografii mówienia oraz filozofii konfliktu*, zob. Czerkies 2012.

⁵ Pojęcia tego używa także Zarzycka (2008).

⁶ Markowski omówił dwa artykuły z 1999 roku dotyczące zwrotu etycznego – D. Attridge oraz L. Buella, zob. więcej w: Markowski 2000.

239–240). Punktem wyjścia była koncepcja filozofa-dialogika, zgodnie z którą każde spotkanie z Innym rodzi możliwość obcowania z Nieskończonością, dlatego też wymaga od uczestników szczególnej odpowiedzialności za drugiego/obcego⁷. Istotą etycznej lektury jest więc odpowiedzialność czytającego za poznawany tekst, który, jak zaznaczył Markowski za Derekiem Attridge, objawia obcość – autora oraz tekstu. Lektura jest więc nie tylko zwykłym rozszyfrowywaniem znaczeń, ale też zgodą na wzajemną relację między tekstem a czytelnikiem. Ten, poznając Innego/tekst, godzi się, by w trakcie lektury w nim samym dokonywała się zmiana. Relacja rodzi zatem odpowiedzialność i sytuuje proces czytania w kategoriach etycznych (zob. Markowski 2000, 241).

Problem etycznej postawy wobec tekstu omówiła Anna Janus-Sitarz (2009) w książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, poświęcając wiele uwagi zagadnieniom zwrotu etycznego oraz przywołując ważne publikacje dotyczące tego problemu, m.in. Danuty Ulickiej, Anny Burzyńskiej, Mieczysława Dąbrowskiego⁸. Jak zauważyła krakowska badaczka, wraz z odpowiedzialną lekturą pojawił się jeszcze jeden rodzaj odpowiedzialności – po stronie nauczyciela. Podkreśliła przy tym, że trudno wyobrazić sobie „zdarzenie lektury” podczas zajęć dydaktycznych bez umiejętnie zaaranżowanego przez nauczającego spotkania uczącego się z literaturą – z Innym. Przywołując pracę Nel Noddings dotyczącą powołania nauczyciela, autorka przypominała często pomijaną zasadę, że nauczający powinien mieć na uwadze, iż dla niego Inny – uczeń jest nie tylko różny, lecz także w pewien sposób do niego podobny. On również spotyka się z nieznanym – tekstem literackim oraz autorem, musi więc pokonywać obcość. Nauczyciel powinien zatem próbować patrzeć na świat oczami uczniów tak, by odrzucić pozycję autorytetu i mentora. Wszystkie spotkania czytelnika z tekstem zderzają bowiem różne systemy wartości, a tym samym wywołują zmiany, otwierając czytającego na tekst (zob. Janus-Sitarz 2009, 150, 161). Przed nauczycielami stoi więc trudne zadanie pokazywania różnorodności, budzenia ciekawości oraz aranżacji „zdarzenia lektury”.

⁷ Więcej na ten temat zob. w: Lévinas 2002. Problem ten omawiam również w książce *Tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego*, zob. Czerkies 2012b.

⁸ Janus-Sitarz omawiała artykuły zamieszczone w tomie pod red. M. Czermińskiej oraz R. Nycza, które ukazały się po IV Kongresie Polonistycznym, jaki miał miejsce we wrześniu 2004 roku w UJ. Wśród wymienionych publikacji szczególnie interesujący jest tekst Ulickiej, w którym autorka omówiła różnice między etyką lektury, która jest konsekwencją zwrotu etycznego i zbliża się w swoich założeniach do tzw. krytyki retorycznej, niepouczającej, a etyką tekstu, która bliska jest zasadom formalizmu i strukturalizmu, zob. więcej w: Ulicka 2005.

Krystyna Koziółek (2006) w niezwyklej książce *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, dotyczącej zagadnień odpowiedzialnej lektury, zauważyła, że w przypadku stosowania podejścia etycznego podczas zajęć z literatury najważniejsze jest wyzbycie się przez nauczyciela postawy wartościującej na rzecz etycznej. Badaczka przywoływała w tym celu Heideggerowski imperatyw, by „pozwolić być” oraz Derridiański postulat konieczności poszanowania Innego jako tego, który jest inny dlatego, że jego odmienność jest wpisana w tożsamość⁹. W przypadku czytania chodzi zatem o to, by „pozwolić być” tekstowi bez wstępnych założeń, co, jak przyznała autorka, nie jest łatwe. Przyjęcie koncepcji „zdarzenia lektury” wymaga zatem od nauczyciela rezygnacji z komfortowego ujednociania uczniowskich odczytań na rzecz wyemancypowanej indywidualizacji. Takie lekcje są także dla nauczającego próbą wyzwolenia z interpretacyjnego rygoru (zob. Koziółek 2006, 46–47)¹⁰.

Rola nauczyciela w procesie czytania, etapy wyzwiania spod wpływu autorytetu

Skupiając się na zadaniach nauczyciela, Koziółek zaproponowała, by próbował on wprowadzać podczas zajęć „praktykowanie wartości”. Objasniając zjawisko, autorka wymieniła „trzy stopnie odwagi”, przez które powinien przejść nauczający, jeśli chce przekonać uczniów do otwartej postawy wobec tekstu literackiego. Wymagają one uczciwości oraz wyzwolenia się spod wpływu autorytetu instytucji. Nauczyciel powinien „zaliczyć” wspomniane fazy jeszcze przed rozpoczęciem aranżowania „zdarzenia lektury”. Opierają się one na zasadzie uczciwego stanięcia wobec tekstu, a następnie walki o niego. Omówię zaproponowane przez badaczkę „stopnie wyzwiania” nauczyciela oraz ucznia, które opatrzę własnym komentarzem.

1. Czy to, czego nauczam jest dla mnie ważne? Czy mogę „ręczyć za” autorów, których proponuję? To, zdaniem badaczki, kluczowy problem i pytania, które koniecznie należy postawić przed rozpoczęciem aranżowania zajęć z tekstem. Zanim zacznę przekonywać, że ten autor

⁹ Więcej na ten temat pisałam w książce, zob. Czerkies 2012b, 46–49. Problemy te wyczerpująco omówili A. Burzyńska i M.P. Markowski w *Teoriach literatury XX*.

¹⁰ Zagadnienia te Heidegger zawarł w eseju pt. *List o humanizmie*, zaś Derrida w *Przemocy i metafizyce*. Badaczka przywołała również opinię J. Hillisa-Millera, więcej na ten temat zob. w: Koziółek 2006.

jest ważny, muszę być pewna (pewny), że jest taki również dla mnie. Etap ten to rodzaj pytań zadawanych sobie i uczciwych odpowiedzi na nie nauczyciela.

2. „Walka o tekst”. Jeśli jestem do niego przekonana (przekonany), muszę także przekonać do niego uczniów, czyli „powalczyć” o to, by go zaakceptowali. Etap ten powinien skupiać się na udowodnieniu, że tekst jest wart wysiłków i spotkania z odmiennością. To stopień budzenia odwagi ucznia.
3. Odrzucenie ról dydaktycznych to kolejne stadium, w którym nauczający powinien dobrowolnie porzucić przewagę instytucji oraz reprezentujący ją dyskurs objawiający jego autorytet. Koziółek zaproponowała, by nauczający zwrócił się ku „pierwotnej dzikości” i obcości tekstu, czyli by zajął wobec niego stanowisko niezależne, podobnie jak oczekuje tego od swoich uczniów (zob. Koziółek 2006, 63–65).

Opisując stadia wyzwania, badaczka nawiązała do Heideggerowskiej paraboli jaskini Platona oraz związanej z nią koncepcji powstawania filozofa-nauczyciela. Nauczający to adept filozofii, czyli ten, który się „do-wiedział” i przybywa, by przekazać i obwieścić to innym, przebudzić ich (zob. Koziółek 2006, 63).

Gdy analizujemy zaproponowane przez autorkę „praktykowanie wartości”, mogą pojawić się wątpliwości dotyczące ryzyka herezji i anarchii wobec czytanego tekstu. Jednakże, powołując się na opinie pragmatysty Stanleya Fisha oraz przedstawiciela krytyki etycznej Noëla Carrolla, badaczka spróbowała je rozwiązać. Podkreśliła najpierw, że według Fisha czytający nie może uwolnić się od „wspólnoty interpretacyjnej”, która go ogranicza oraz sytuuje interpretacyjnie, chroniąc przed herezją. Zaś przywołany przez autorkę Carroll, w eseju dotyczącym sztuki narracji, podkreślał, że istniejące ograniczenia kulturowe powodują, iż czytający może dzięki nim kontrolować praktyki interpretacyjne¹¹. Koziółek napisała, że czytający nie może opuścić swojej „kulturowej skóry”, co w jej opinii jest pewnego rodzaju ograniczeniem

¹¹ Dlatego, paradoksalnie, czasami łatwiej cudzoziemcowi interpretować tekst literacki, ponieważ nie jest ideologicznie „skażony” i ograniczony interpretacyjnie. Opinię tę wyraziła S. Mills w książce *The Ways of Reading. Advanced Reading Skills for Students of English Literature*, a jej opinię przywołała w swojej publikacji, zatytułowanej *Reading with Suspicious Eyes*, C. Wallace (1995), o czym pisałam w monografii, zob. więcej w: Czerkies 2012b, 103–104. Poświęciłam tam również osobne rozdziały zarówno dekonstrukcjonizmowi, jak i pragmatystom. Wspólnoty interpretacyjne wiążą się także z pojęciem kompetencji literackiej, o której również pisałam w książce, zob. Czerkies 2012b, 99–104.

otwartego czytania. Dlatego postulowała, by nauczający próbował rozbudzać u ucznia wolę poznania oraz chęć indywidualnych odczytań. Zaproponowała, by przed rozpoczęciem lektury wprowadził np. gry werbalne, m.in. odgadywanie tytułów na podstawie gestów, opisywanie przedmiotu bez wymieniania nazwy, itp. Zadania te są bowiem dobrym treningiem kreatywności i uczą współdziałania nadawcy i odbiorcy, co jest jednym z głównych zasad etycznej lektury (zob. Koziółek 2006, 44)¹².

Opisane ujęcie traktuje kształcenie jak proces przebudzenia do refleksji, odwagi, poznawania i osvajania z odmiennością. Koziółek przyznała, że takie doświadczenie jest dla nauczyciela rodzajem sprawdzaniu jego własnej szczerości wobec tekstu oraz wobec uczniów. Staje on bowiem, świadomie odrzucając wszystko, w co uzbraja go instytucja, i na nowo musi przyznać, że też się uczy (zob. Koziółek 2006, 67, 69). Zjawisko to nazwała autorka za Tadeuszem Sławkiem stopniem „nad-wiedzy” o tym, czego się nie wie. To świadome przyjęcie odpowiedzialności wobec ucznia i tekstu na rzecz indywidualnego „zdarzenia lektury” oraz samodzielnej refleksji nad Innym, czyli tekstem literackim.

Z punktu widzenia przyjętej perspektywy interesujące są uwagi dotyczące zagadnienia czytania literatury omówione przez Jadwigę Kowalikową (2004) oraz Bożenę Chrzastowską (1979, 2009)¹³. Ważne są dlatego, że pokazują, w jaki sposób nauczający może prowokować uczniów do otwartości i udzielania indywidualnych odpowiedzi tekstowi, co proponuje Kowalikowa, zaś publikacja Chrzastowskiej uświadamia, jaka jest funkcja tekstu literackiego podczas zajęć dydaktycznych.

W artykule *Tekst cudzy – tekst własny* Kowalikowa (2004) omówiła zjawisko czytania literatury przez uczniów szkół średnich przygotowywanych do egzaminu maturalnego z języka polskiego¹⁴. Na początku postawiła ważną tezę, że dotychczasowa tradycyjna triada procesu nauczania: uczeń – nauczyciel –

¹² Tego rodzaju zadania sprawdzają się jako ćwiczenia przygotowujące do lektury tekstu literackiego dla czytających cudzoziemców i są niezwykle pomocne w praktyce glottodydaktycznej. Więcej na ten temat zobacz w: Czerkies 2012b, w rozdziale 5. dotyczącym strategii pracy z tekstem.

¹³ Tekst Chrzastowskiej ukazał się pierwotnie w roku 1979 w: *Zagadnieniach literaturoznawczej interpretacji* pod red. J. Sławińskiego oraz, po raz drugi, w roku 2009 w tomie jubileuszowym poświęconym uczonej pt. *Przedmiot, podmiot, proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego* w opracowaniu M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i W. Wantuch. Omawiając tekst, korzystałam z wydania z roku 2009.

¹⁴ Tekst J. Kowalikowej omówiłam szczegółowo w monografii. Zamieszczone fragmenty pochodzą ze wspomnianej publikacji, zob. Czerkies 2012b, 135.

materiał nauczania, powinna zostać zastąpiona nową: uczeń – nauczyciel – tekst. W zaproponowanym przez nią ujęciu nauczający porzuca rolę mentora, by przyjąć funkcję pomocnika. Jest jednocześnie odbiorcą i nadawcą, tym, który pośredniczy i pomaga, wyjaśnia, interpretuje oraz instruuje. Celem podstawowym takiego ujęcia jest założenie, by inicjacja stała się inspiracją, aby zrozumiany tekst zapłodnił uczącego się do tworzenia własnego „tekstu o tekście” (zob. Kowalikowa 2004, 16). Objasniając szczegółowo, jak osiągnąć zamierzony cel dydaktyczny, by inicjacja, jaką jest obcowanie z tekstem literackim, stała się inspiracją, Kowalikowa zaznaczyła, że nauczyciel powinien skupić się na tym, by na zajęciach najpierw powstała więź między tekstem-bodźcem (tekstem literackim) a tekstem-reakcją (rezultatem pracy ucznia). Dowodem, że czytający rozumiał bodziec, może być notatka, streszczenie oraz opowiadanie stworzone na podstawie oryginału. Zatem związek między tekstem-bodźcem a tekstem-reakcją może być wyrażony na kilka sposobów, jest też ważnym dowodem zrozumienia przez uczącego się oryginału. Kowalik wyliczyła osiem wariantów wzajemnych relacji:

1. odtwarzanie treści – może być całościowe lub wybiórcze, ograniczone do kilku wątków, motywów, dialogu,
2. odtwarzanie struktury tekstu lub jego fragmentu,
3. naśladowanie formy całej wypowiedzi,
4. przejmowanie cech stylistycznych,
5. rozwijanie, kontynuowanie niektórych wątków (np. jak skończyła się historia jednej z postaci?),
6. transformacja treściowa lub formalna wzorca (tworzenie wersji alternatywnych),
7. parodia i pastisz oryginału – bodźca,
8. odwoływanie się do tekstu wzorca w postaci motta, cytatów itp. (zob. Kowalikowa 2004, 17).

Zaproponowane przez autorkę podejście skupia się na problemie podejmowania dialogu, mieści się więc w nowoczesnych teoriach dotyczących odbioru, którego warunkiem jest dyskurs, otwartość oraz autonomia uczącego się. Warto zatem stosować opisane przez nią zadania prowokujące ucznia/czytającego do samodzielnego dawania odpowiedzi.

Publikacja Chrzastowskiej omawia nie tylko miejsce tekstu literackiego oraz znaczenie nauczyciela, skupia się także na rolach odbiorczych ucznia w trakcie spotkań z literaturą. Rozpoczynając rozważania, badaczka podkreśliła, że nauczanie literatury ma charakter procesualny oraz że sam proces jest kształcący pod warunkiem, że sytuuje uczącego się w pozycji aktywnego

odbiorcy (zob. Chrzęstowska 2009, 72). Zwróciła także uwagę na specyficzną funkcję tekstu literackiego w dydaktyce, co jest istotne z punktu przyjętej perspektywy. Zaproponowane przez badaczkę podejście traktuje bowiem kształcenie samodzielności uczącego się oraz jego indywidualne odpowiedzi na czytany tekst jako jedno z głównych zadań dydaktycznych.

Tekst literacki, zdaniem Chrzęstowskiej, projektuje zachowania odbiorcy – czytelnika i jednocześnie wyznacza określone metody działań nauczyciela. To z kolei wpływa na interakcję ze strony trzeciego uczestnika zdarzenia – ucznia. Jak zaznaczyła badaczka, literatura wykorzystywana w trakcie zajęć to przede wszystkim proces komunikacji o specyficznym układzie. Mamy w nim bowiem do czynienia z podwójnym nadawcą i odbiorcą. Jest nim z jednej strony nauczyciel, który nadaje komunikat dydaktyczny do ucznia, oraz autor tekstu jako drugi nadawca, który kieruje komunikat do odbiorcy – czytelnika – ucznia i nauczyciela. Zatem dzieło literackie wpływa bezpośrednio na zachowania podwójnego odbiorcy (zob. Chrzęstowska 2009, 74). Podstawowym zadaniem nauczyciela jest więc umiejętne zsynchronizowanie obu sygnałów – literackiego i dydaktycznego – tak, by do ucznia nie docierały „szumy”, ale by mógł zacząć interpretować tekst. Rolą nauczyciela jest działanie w taki sposób, by wykluczyć dysharmonię między komunikatami (zob. Chrzęstowska 2009, 77).

Uwagi autorki dotyczące sposobu funkcjonowania tekstu literackiego podczas zajęć są bardzo ważne, jeśli nauczającemu zależy na doprowadzeniu ucznia do samodzielnych interpretacji. Uwzględniając jej sugestie, nauczyciel powinien zatem najpierw uświadomić sobie konieczność zsynchronizowania swojego głosu z autorem, a następnie umiejętnie zaaranżować proces dydaktyczny.

W omawianym szkicu badaczka zwróciła również uwagę na trzy możliwe role, jakie w trakcie czytania literatury na zajęciach może pełnić uczeń. Przywołała w tym celu fragmenty z książki Edwarda Balcerzana. W swojej pracy wymienił on trzy modele: czytelnika, wykonawcy oraz badacza. Chrzęstowska omówiła je oraz skomentowała. Jak zaznaczyła, w sytuacji dydaktycznej uczeń wypełnia rolę czytelnika w mniejszym stopniu, ponieważ nie może korzystać w pełni z „przywileju milczenia” w trakcie zajęć¹⁵. Model wykonawcy natomiast to przedłużenie aktu komunikacji, którego istotą jest rekonstrukcja struktury dzieła w nowym tworzywie, mogą nią być: inscenizacja, recytacja, adaptacja lub streszczenie (zob. Chrzęstowska 2009, 73).

¹⁵ W procesie czytania milczenie jest konieczne – to czytanie w celu zrozumienia tekstu. Ten etap czytający musi zaliczyć. Może to się odbywać podczas pracy domowej. W trakcie zajęć, zarówno w języku rodzimym, jak i obcym, uczniowie czytają tekst jeszcze raz, najczęściej po cichu, bo tylko tak mogą go zrozumieć.

Autorka podkreśliła, że rola wykonawcy nie jest pozbawiona wad, ponieważ skupia się na biernym odwzorowaniu. Zdaniem Chrzastowskiej, w procesie kształcenia literackiego powinno się zabiegać przede wszystkim o rolę badacza, która polega na tym, że czytający nie szuka siebie w utworze, jak czytelnik, nie przewartościowuje dzieła, jak wykonawca, lecz próbuje odnaleźć w nim wartości obiektywne (zob. Chrzastowska 2009, 72–73)¹⁶.

Sposób ujęcia przez Chrzastowską modeli czytelnika oraz wykonawcy wywołuje polemiki, ponieważ sam proces czytania oraz reakcja na poznawany tekst w postaci inscenizacji, recytacji czy adaptacji nie są biernym odwzorowywaniem. Wymagają one od czytającego kluczowej dla nowoczesnego nauczania postawy aktywnej. Gdy mamy na uwadze czytanie otwarte, zmierzające do podjęcia dialogu z tekstem oraz przebudzenie ucznia, wówczas każdy rodzaj odpowiedzi jest dowodem poszukiwań i rozumienia. Jest nim w równym stopniu inscenizacja, streszczenie, adaptacja itp. Szukanie siebie przez czytelnika podczas lektury mieści się w nowoczesnym podejściu, które bierze pod uwagę indywidualne interpretacje. W taki sposób traktowała „teksty o tekście” Jadwiga Kowalikowa, tak samo oceniłyby je zwolenniczki nauczania wykorzystującego „zdarzenie lektury” – Anna Janus-Sitarz i Krystyna Koziółek. Dążenie ku określonemu wzorcowi zależy od zakładanych efektów kształcenia oraz celu. Gdy uwzględnimy czas, jaki dzieli szkic Chrzastowskiej od publikacji zwolenników zwrotu etycznego, odpowiedzialnej lektury oraz podejścia dialogicznego, można zrozumieć takie stanowisko. Artykuł poznańskiej badaczki skłania się ku etyce tekstu, którą na początku XXI wieku wyparła wspomniana etyka lektury¹⁷. Warto podkreślić, że publikacja została tu przywołana przede wszystkim z uwagi na zagadnienia dotyczące funkcjonowania dzieła literackiego w sytuacji dydaktycznej.

W kontekście rozważań na temat roli literatury podczas zajęć z cudzoziemcami warto przywołać opinię Romualda Cudaka (2000), który zwrócił uwagę na istotne zjawisko, jakie ma miejsce w trakcie poznawania przez obcokrajowców polskich tekstów literackich. Badacz podkreślił bowiem, że dla cudzoziemskiego czytelnika ważne są dwa aspekty w procesie lektury: dochodzi wówczas do wzbogacania osobowości czytającego przy jednoczesnym „interioryzowaniu” w jego własnym systemie wartości nowego świata jako własnego. Drugim aspektem procesu jest jego umowność, ponieważ nowy świat pozostaje dla cudzoziemca implantem, a zmiana statusu jest zdaniem badacza kwestią umowną. Mamy zatem do czynienia ze zjawiskiem

¹⁶ Taką opinię wyraził również Balcerzan.

¹⁷ Porównaj uwagi na ten temat zawarte w książce Janus-Sitarz (2009), rozdział 3.

przeżywania tekstów już zinterpretowanych oraz przeżywania świata tekstów jako „tekstów do zinterpretowania”. Jak zaznaczył Cudak, podczas wpisywania interpretacji do własnego świata i osvajania go dochodzi do przekształcania kultury „obcej” w „swoją” (zob. Cudak 2000, 236–237). Uwagi badacza precyzyjnie oddają złożoność zjawiska lektury w języku obcym, powinny więc stanowić ważną wskazówkę dla nauczających, by dawali studentom szansę osvajania inności.

Modele czytelnicze w procesie lektury w języku rodzimym oraz obcym

Rozważając problem modeli czytelniczych, do jakich może dążyć nauczający w języku rodzimym, warto omówić wzorce zaproponowane przez Janus-Sitarz (2009) dotyczące czytania na zajęciach języka polskiego wśród uczniów polskich szkół, a następnie porównać je z modelami opisanymi przez Joan Spiro (1991), które skupiają się na zagadnieniu lektury tekstów literackich w języku obcym.

Zanim jednak koncepcje te zostaną porównane, należy wyjaśnić, co powoduje, że zestawiam tak odległe zagadnienia. Omówię najpierw podstawowe elementy procesu lektury w języku rodzimym oraz w języku obcym, przywołując ważniejsze publikacje na ten temat. Główną zasadą, jaką przyjmuję, jest traktowanie czytania jako procesu wzajemnego komunikowania, rozmowy nadawcy z odbiorcą. To w moim ujęciu sprawność wymagająca od czytającego aktywności oraz tzw. dawania odpowiedzi. To także zaproszenie do dialogu/dyskursu, który jest dowodem rozumienia, co jest ważne zwłaszcza w przypadku czytania w języku obcym. Zagadnienie procesu czytania interesująco opisywało wielu badaczy, m.in. John Charles Alderson i Mike Short (1989), Henry Widdowson, Catherine Wallace (1993, 1995), Regina Pawłowska (1992)¹⁸. Przedstawię zatem krótko ich stanowiska.

Alderson i Short opisali eksperyment, podczas którego dwóch niezależnych czytelników czytało ten sam tekst¹⁹. Zanim rozpoczęto doświadczenie,

¹⁸ Problemowi czytania poświęciłam osobny rozdział swojej monografii. Szczegółowo omówiłam w nim najważniejsze publikacje na ten temat. Fragmenty dotyczące publikacji wymienionych autorów pochodzą ze wspomnianej książki.

¹⁹ Publikację Aldersona i Shorta omawiam na podstawie tłumaczenia własnego. Niektóre fragmenty dotyczące ich artykułu, zawarte w tym tekście, pochodzą z mojej książki, zob. Czerkies 2012b, 13–20.

poproszono ich, by w trakcie głośno komentowali miejsca, w których mieli trudności ze zrozumieniem, ponieważ całość była nagrywana, a następnie zapisywana. Po przeanalizowaniu uzyskanych protokołów okazało się, że obaj badani postępowali podobnie – tworzyli najpierw własny tekst „wewnętrzny”, a potem weryfikowali go z tekstem zasadniczym. Obaj również interpretowali go w podobny sposób: powracali do miejsc dla nich niejasnych, weryfikowali tworzone przez siebie hipotezy, opierając się na posiadanej wiedzy o świecie. Po wyjaśnieniu wątpliwości, podążali dalej. Jak stwierdzili Alderson i Short, doświadczenie pokazuje najistotniejsze cechy czytania – wymaga ono formułowania sądów, wnioskowania, weryfikacji postawionych hipotez oraz spekulowania. Zaś w trakcie czytania wykorzystywana jest wiedza o świecie czytającego. Podkreślili również, że pomimo indywidualizacji, proces ten posiada pewne stałe elementy, które dotyczą każdego czytającego.

Henry Widdowson (1979), zajmujący się czytaniem na gruncie glottodydaktyki, nazwał to zjawisko procesem rozszyfrowywania informacji, interpretacją poszczególnych części tekstu, do czego niezbędna jest wiedza o świecie. Czynności te określił jako proces negocjowania znaczeń. Wymienione przez niego cechy potwierdzają, że czytanie, także w języku obcym, jest procesem aktywnym, który wymaga podejścia strategicznego, wykorzystywania oraz przenoszenia pewnych umiejętności na sytuacje nieznanne oraz odnoszenia ich do nowych okoliczności, a więc negocjowania. Umiejętność ta jest istotna w przypadku czytania w języku obcym, ponieważ pomaga czytającemu każdorazowo włączać określone strategie. Dla nauczających informacja ta jest natomiast odpowiedzią, w jaki sposób kształcić konkretne sprawności, by pomóc czytającemu w procesie radzenia sobie z tekstem²⁰.

Regina Pawłowska (1992) w *Lingwistycznej teorii nauki czytania*, dotyczące analizy procesu czytania wśród rodzimych użytkowników języka – uczniów szkół gimnazjalnych, szczegółowo przeanalizowała oraz połączyła ten proces z pojęciem rozumienia, które określiła jako zjawisko, na które składają się elementy przetwarzane przez czytającego w sposób strategiczny (zob. Pawłowska 1992, 36). Jej stanowisko również potwierdza, że lektura tekstu wymaga od czytającego określonych umiejętności. Z punktu widzenia rozważań prowadzonych w niniejszym tekście ważna jest zwłaszcza uwaga dotycząca postępowania strategicznego. Opinia Pawłowskiej potwierdza bowiem stanowiska innych badaczy, m.in. Aldersona i Shorta, podkreślających, że czytanie

²⁰ Tekst Widdowsona omawiam na podstawie tłumaczenia własnego, więcej zob. w: Czerkies 2012b.

jest procesem złożonym, wymagającym od czytającego współpracy z tekstem i aktywności.

Z zagadnieniem strategii ściśle wiąże się pojęcie czytania krytycznego, o którym pisała m.in. Wallace (1993, 1995), skupiająca się na przebiegu tego procesu w przypadku czytania w języku obcym. W publikacji z 1993 roku badaczka omówiła pragmatyczny aspekt czytania oraz podkreśliła, że z jej punktu widzenia najważniejsze jest traktowanie tekstu jako cząstki komunikacyjnej zawierającej intencję nadawcy. Cząstka ta oczekuje na odbiorcę – czytelnika, by nawiązał z nią dialog (zob. Wallace 1993, 4–5). Zatem proces ten to czynność wymagająca aktywnej postawy oraz nawiązywania rozmowy z tekstem.

Czytanie krytyczne może wydawać się sztuczne z punktu widzenia rodzimych użytkowników języka, lecz dla czytającego cudzoziemca taka praktyka jest dobrym sposobem opanowania strategii czytania. Stało się ono popularne dzięki „szkole krytycznej lektury” dekonstrukcjonistów. Polegało na odkrywaniu mechanizmów działania języka oraz na szukaniu pytań, jakie można postawić tekstowi²¹. Wallace (1995) niezwykle interesująco i z pasją opisała zajęcia praktyczne z krytycznej lektury tekstów ze studentami uczącymi się języka angielskiego jako obcego. Publikację zatytułowała *Reading with Suspicious Eyes* (*Czytanie z podejrzliwością w oczach*), ponieważ w taki sposób jedna ze studentek określiła zajęcia w ankiecie ewaluacyjnej. Wallace oparła je na podstawowej zasadzie – umiejętnie zadawanych pytań oraz odrzuceniu przyzwyczajień lektury, jakie każdy uczestnik posiadał w trakcie czytania tekstów we własnym języku. Najważniejsze pytania, jakie zadawali uczący się, były następujące: kto mówi?, co mówi?, do kogo? Zdaniem badaczki, interakcja była możliwa właśnie dzięki nim. Studenci byli w ten sposób wciągani w warstwę ideologiczną czytanego tekstu, a praktyka krytycznej lektury pomogła im zdobywać świadomość roli, jaką odgrywa język w przekazywaniu treści. W komentarzu autorka zwróciła uwagę na istotne zjawisko – czytający w języku rodzimym nie czytają z tak intensywną podejrzliwością jak cudzoziemcy, ponieważ posiadają umiejętność posługiwania się językiem. Nie mają jednak tak bogatej teoretycznej wiedzy o języku, jaką posiadają czytelnicy tekstów w języku obcym. Czytający cudzoziemiec dysponuje bowiem

²¹ Na temat krytycznej lektury pisał m.in. J. Hillis Miller, który twierdził, że każdy biegły czytelnik jest po trosze dekonstrukcjonistą. Więcej na ten temat można przeczytać w książce A. Janus-Sitarz (2009) oraz w *Teoriach literatury XX wieku*. Pisałam też o tym w książce, zob. Czerkies 2012b, 21–27. J. Culler wyraził opinię, że biegły czytelnik to taki, który potrafi zadać tekstowi pytania, które ten próbuje przed nim ukryć.

nierzadko sporą wiedzą o języku, ale musi się nauczyć czytania z nieufnością tak, by odgadywać ukryte intencje nadawcy wyrażone w języku (zob. Wallace 1995, 334–335)²². Znaczy to, że musi on opanować strategię łączenia wiedzy i umiejętności, by docierać do ukrytych warstw tekstu.

Przedstawiłam cechy procesu czytania w języku rodzimym oraz obcym, zwracając uwagę na ich wzajemne podobieństwa. Najważniejsza była zasada traktowania lektury jako rozmowy nadawcy i odbiorcy oraz tekstu jako części komunikacyjnej. Pora zatem przedstawić modele czytelnicze, do jakich w trakcie zajęć może dążyć nauczyciel.

W książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* Janus-Sitarz przedstawiła trzy wzorce, jakie może praktykować nauczyciel-polonista podczas „zdarzenia lektury”. Badaczka poświęciła każdemu z nich osobny rozdział, szczególnie je omówiła, prezentując propozycje zadań, jakie można wykorzystać w przypadku kształcenia każdego z nich. Przedstawię je zatem oraz krótko scharakteryzuję.

Oto zaproponowane przez Janus-Sitarz modele czytania:

1. hermeneutyczny,
2. dekonstrukcyjny,
3. intertekstualny.

Charakteryzując pierwszy z nich, autorka podkreśliła, że najważniejszym celem jest dążenie do rozumienia samego siebie oraz dialog z tekstem. Lektura w modelu hermeneutycznym jest traktowana jako okazja do samopoznania oraz budowania tożsamości. Interpretacja tekstu jest rozumiana jako odnajdywanie sensu lub jego konstruowanie, zaś tekst literacki jest otwarty na wiele interpretacji. Jak zaznaczyła badaczka, dochodzi on „do głosu” tylko dzięki interpretatorowi, co znaczy, że to on jest twórcą nadającym tekstowi znaczenie. W tak ujętym procesie interpretacji czytający sam siebie stwarza, ponieważ chce zrozumieć, kim jest. Natomiast dzięki refleksji nad czytany tekst może stawiać sobie pytania na temat sensu swojego bycia w świecie (zob. Janus-Sitarz 2009, 210–212).

Gdy przyjrzymy się modelowi dekonstrukcyjnemu, zauważymy, że jego istotą jest rozumienie siebie oraz Innego. Literatura jest w tym wypadku rodzajem filozofii, która pomaga czytającemu uświadomić sobie własną odmienność. Lektura tekstu opiera się na tzw. krytycznej lekturze, a interpretacja jest rodzajem gry czytającego z tekstem. Bardzo ważne w modelu dekon-

²² Teksty Wallace omawiam na podstawie tłumaczenia własnego. Fragmenty dotyczące jej publikacji pochodzą z mojej książki, zob. Czerkies 2012b, 21–22. Na temat wiedzy o języku oraz umiejętności językowych pisała również Pawłowska 1992, 23.

strukcyjnym jest wyczulenie czytelnika na kontekst. Nie można jednak mówić o jednym właściwym odczytaniu, ponieważ interpretacja to wyzwianie inwencji odbiorcy, który w pewnym sensie stwarza tekst na nowo. Interpretacja nie jest więc nigdy skończona (zob. Janus-Sitarz 2009, 274–275). Badaczka podkreśliła, że w dekonstrukcji istotny jest wymiar etyczny lektury oraz wynikający stąd szacunek dla Innego i jego odmienności. Czytanie to zatem spotkanie z Innym oraz odpowiedzialność za lekturę. Z takiej postawy wynika mobilizacja czytelnika oraz skupianie się na kontekście, ponieważ Inny i jego obecność do tego zobowiązuje (zob. Janus-Sitarz 2009, 284–285).

Omawiając model intertekstualny, badaczka podkreśliła tytułową przyjemność i odpowiedzialność w lekturze jako jego główny cel. To jej zdaniem najwyższy stopień „wtajemniczenia”, tzw. czytanie „między-tekstami”. W ujęciu tym czytany tekst jest traktowany jak kompilacja innych tekstów, zatem praktyki interpretacyjne wymagają od czytającego erudycji. Musi być również humanistą, który potrafi prowadzić grę, rozwiązywać zagadki literackie oraz posiadać szeroką wiedzę humanistyczną (zob. Janus-Sitarz 2009, 329–331). Jak podkreśliła autorka, ten model jest najtrudniej wprowadzić w praktyce szkolnej, ponieważ młody czytelnik ma ograniczone kompetencje. Jednym z głównych zadań polonisty jest zatem pomoc w odkrywaniu przyjemności czytania, czyli takie aranżowanie zajęć, by powstało „zdarzenie lektury”, aby dać uczniowi szansę, by poczuł, że należy do kręgu „wtajemniczonych”. Ważne jest także, na co zwróciła uwagę Janus-Sitarz, aby uczulić czytelnika na otwartość dzieła, które czeka na twórczego czytelnika, a zatem właśnie na niego.

Model ten jest wymagający i trudny do praktykowania. Jednak nauczyciel, przekonany do przyjętej metody, nie powinien wątpić w jej skuteczność, ale starać się zarażać entuzjazmem i uwodzić tekstem swoich uczniów.

Pora przedstawić modele czytelnicze zaproponowane przez Joan Spiro (1991), a dotyczące procesu czytania w języku obcym. Warto zaznaczyć, że z przyjętego punktu widzenia głównym argumentem przemawiającym za wykorzystywaniem literatury na zajęciach glottodydaktycznych jest fakt, że jest ona wypełniona językiem, jakim mówią rodzimi użytkownicy, pomaga uczącym konfrontować się z odmiennością, daje możliwość rozwoju kompetencji kulturowej oraz budowania/uświadamiania tożsamości indywidualnej oraz kulturowej uczącego się.

Spiro należy do zwolenników wykorzystywania tekstów literackich na każdym poziomie zaawansowania językowego. Jednak wielokrotnie podkreślała, że zanim nauczyciel podejmie decyzję, by wprowadzić na zajęcia teksty literackie, powinien najpierw szczegółowo określić cele kompetencyjne, jakie

chce osiągnąć oraz model czytelnika – studenta, jakiego chce uzyskać jako „produkt” końcowy efektów kształcenia. Cel kształcenia oraz efekty są bowiem kluczowymi pojęciami, ponieważ zgodnie z nimi nauczający planuje zachowania dydaktyczne. Biorąc zatem pod uwagę cele oraz efekty kształcenia, badaczka wymieniła sześć typów modeli czytelnicznych, które nauczyciel może kształcić w trakcie zajęć. Należą do nich:

1. krytyk literacki,
2. badacz literatury,
3. poeta,
4. świadomy czytelnik,
5. humanista,
6. niezależny użytkownik języka (zob. Spiro 1991, 17–18)²³.

W pierwszym modelu – krytyk literacki – nauczyciel przekazuje przede wszystkim wiedzę o literaturze, teorii literatury, krytyce literackiej. Literatura jest w tym ujęciu traktowana jak filozofia, a po zakończeniu kursu student ma usystematyzowane wiadomości na temat literatury oraz krytyki literackiej i te elementy powinny być sprawdzane.

W przypadku badacza literatury przekazywanie wiedzy na temat literatury jest tak samo ważne, jak w pierwszym modelu. Po skończeniu kursu student powinien posiadać szeroką wiedzę encyklopedyczną na ten temat. Literatura w tym ujęciu jest traktowana jak kanon, który uczeń poznaje i przyswaja razem z istniejącymi interpretacjami.

Gdy nauczyciel kształci poetę, wówczas czytana literatura traktowana jest jak trening kreatywności i tę należy rozwijać oraz sprawdzać.

Zaś w przypadku modelu świadomego czytelnika najważniejszym celem jest wykształcenie kompetencji niezależnego i płynnego czytania, dlatego w trakcie procesu dydaktycznego zwraca się szczególną uwagę na świadomość kulturową, kompetencję językową oraz literacką. Na zakończenie kursu testuje się umiejętności czytania ze zrozumieniem wraz z umiejętnością wykorzystywania różnych strategii. Literatura w tym modelu jest traktowana jak narzędzie motywujące do czytania niezależnego.

Gdy celem kształcenia jest humanista, wówczas literatura traktowana jest jak przyczynek do lepszego rozumienia kondycji człowieka, co oznacza, że rozwijane są u czytającego umiejętności identyfikacji z bohaterami literackimi oraz empatii wobec tekstu.

²³ Tekst Spiro omówiłam szczegółowo w książce, zob. Czerkies 2012b, 56–59. Niektóre fragmenty dotyczące publikacji badaczki pochodzą ze wspomnianej monografii. Artykuł Spiro omawiam na podstawie tłumaczenia własnego.

Kompetentny użytkownik języka to model, którego celem jest wykształcenie świadomego użytkownika języka. Kształci się w nim świadomość językową oraz zdolności językowe. Elementy testowane na koniec kursu są podobne jak w modelu kształcącym niezależnego czytelnika, zaś literatura jest w tym ujęciu traktowana jako przykład języka w użyciu.

Z punktu widzenia perspektywy glottodydaktycznej, w której podstawowym celem jest rozwój kompetencji komunikacyjnej oraz językowej, szczególnie interesujące są modele świadomego czytelnika oraz kompetentnego użytkownika języka. Jednak nie znaczy to, że na zajęciach językowych rezygnujemy z literatury wysokiej oraz nie rozwijamy innych kompetencji. Jak zaznaczyła Spiro, zadaniem nauczyciela powinno być takie konstruowanie zajęć, by pogodzić i zbliżyć do siebie dwa, pozornie trudne do połączenia, kierunki. Tradycyjne podejście do literatury z celem nadrzędnym, jakim jest zdobywanie wiedzy oraz ujęcie pragmatyczne, traktujące literaturę jako przykład języka w użyciu, narzędzie, przy którego pomocy rozwija się konkretne sprawności (zob. Spiro 1991, 18)²⁴.

Po przedstawieniu koncepcji obu badaczek można spróbować je porównać, wyznaczając elementy wspólne. Pomoże to zwrócić uwagę na fakt, że czytanie literatury to ważny proces zarówno podczas zajęć w języku rodzimym, jak też w trakcie nauki języka obcego. To twórcza aktywność, wymagająca wiele – zarówno od nauczającego, jak też od ucznia, dająca jednak satysfakcję, zwłaszcza wtedy, gdy udało się zaaranżować „zdarzenie lektury”, rozbudzić ciekawość, a czasami wzbudzić namietność do tekstu²⁵.

Podobieństwa modeli czytelniczych

Gdy uważnie przeanalizujemy opisane modele, zauważymy, że niektóre przedstawione przez krakowską autorkę wzorce czytelnicze przypominają te scharakteryzowane przez Spiro. Oto model hermeneutyczny Janus-Sitarz, z uwagi na traktowanie literatury jak narzędzia rozwoju kreatywności, można porównać z modelem poety. W przypadku hermeneuty tak samo ważne jest

²⁴ Spiro przedstawiła to ujęcie w postaci rysunku, na którym zbliżają się do siebie dwa wektory, zob. Czerkies 2012b, 58.

²⁵ O namietności i zazdrości w stosunku do poznawanego tekstu pisała Koziółek (2006). Omawiając zjawisko lektury, przywołała pracę R. Girarda, który określił ten fenomen jako budzenie pożądania, zob. Koziółek 2006, 84–86.

samopoznanie czytającego oraz praktykowanie współ-odczuwania i szukanie sensu bycia w świecie, jak w modelu humanisty – oba mają więc podobne cechy. Praktykowanie kreatywności w modelu poety przypomina natomiast etap tworzenia oraz nadawania sensu tekstowi podczas interpretacji, jak w zaproponowanym przez Janus-Sitarz wzorcu hermeneutycznym.

Z uwagi na grę z tekstem czytanie krytyczne oraz próby osvajania odmienności w trakcie lektury model dekonstrukcyjny przedstawiony w *Przyjemności i odpowiedzialności w lekturze* możemy porównać ze świadomym czytelnikiem oraz niezależnym użytkownikiem języka Spiro. W każdym z nich istotny jest bowiem w takim samym stopniu kontekst, uwaga skierowana na Innego oraz wyzwalamie inwencji odbiorcy w procesie interpretacji²⁶.

Łatwo zauważyć także, że trzeci model – intertekstualny – Janus-Sitarz przypomina modele krytyka literackiego oraz badacza literatury. W każdym z nich istotna jest bowiem wiedza o literaturze, umiejętności krytycznej analizy tekstu, odgadywanie gier literackich oraz szeroka znajomość innych dziedzin humanistyki.

Zastanawiać może, dlaczego porównałam modele z odległych dziedzin dydaktyki? Zrobiłam tak, ponieważ w obu koncepcjach autorki uwzględniły najważniejsze elementy procesu czytania oraz kształcenia, a są to:

- samoświadomość uczącego się,
- indywidualizacja procesu interpretacyjnego,
- odpowiedzialność nauczyciela oraz ucznia za efekty,
- otwartość procesu lektury.

Gdy wszystkie wymienione cechy są obecne, możemy mówić o nowoczesnym, otwartym na dialog nauczaniu. Dochodzi wówczas do „zdarzenia lektury”, a nauczyciel ma szansę stać się świadkiem olśnienia lekturą, o którym pisał Derrida²⁷.

Zakończenie

Na koniec wymienię wszystkie powody, dla których zajęłam się porównywaniem procesów czytania oraz interpretacji literatury w języku pierwszym

²⁶ W przypadku czytelników w języku obcym kontekst jest niezwykle ważny, ponieważ zbyt rozbudowany może zaburzyć odbiór. Pisała o tym szczegółowo m.in. G. Lazar (1993), której książkę omawiam w swojej monografii, zob. Czerkies 2012b, 85–86.

²⁷ O nagłych olśnieniach lektury Derridy, zob. więcej w: Burzyńska 2000.

oraz drugim. Pierwszy narodził się pod wpływem obserwacji dynamiki zmian otaczającej rzeczywistości i związany był z rosnącą falą migracji młodych Polaków w różne zakątki świata po 2004 roku. Obecnie powstają coraz liczniejsze skupiska młodej Polonii. Dzieci ludzi, którzy wyjechali w ostatnim dziesięcioleciu, opuścili Polskę w okresie niemowlęcym lub też urodziły się poza granicami kraju. Wkrótce rozpoczną tam naukę. Jeśli rodzice będą chcieli zachować związek z kulturą oraz językiem, to właśnie ich dzieci staną się niebawem czytelnikami literatury polskiej. Nauczycieli, uczących w szkołach sobotnich za granicą, rodziców oraz najmłodszych, czeka nowe doświadczenie. Może się bowiem okazać, że język pierwszy rodziców będzie dla dzieci językiem obcym, drugim lub dziedzicznym. Czytanie literatury będzie więc miało inny charakter niż w przypadku nauki w Polsce, gdzie teksty literackie czytają rodzimi użytkownicy języka. Warto sobie uświadomić, jakie wyzwania pojawiają się wkrótce przed nauczycielami oraz jakie procesy będą łączyły się z lekturą teksów literackich w nowych okolicznościach.

Opisana sytuacja może dotyczyć także tych nauczycieli, którzy nauczają literatury w Polsce. Po roku 2004 nasz kraj stał się atrakcyjny dla cudzoziemców, którzy przybywają, by u nas żyć i pracować. W polskich szkołach można coraz częściej spotkać dzieci, dla których język i kultura polska są obce, nieznanne. Szukają w niej „trzeciego miejsca”, negocjują z nową rzeczywistością; powinny być więc uczone w inny sposób niż polscy uczniowie. To drugi powód, dla którego zdecydowałam się na porównanie procesów czytania oraz możliwych modeli kształcenia.

Ostatni, najważniejszy, oparty został na wynikającym z doświadczenia przekonaniu, że warto uczyć w sposób otwarty oraz być dla ucznia pomocnikiem w niezwykłym „zdarzeniu lektury”. Warto, choćby dla kilku przebudzeń, uwodzić tekstem, by doczekać bycia świadkiem „naglego olśnienia”. Dowody otrzymuję w trakcie zajęć, gdy studenci tworzą „teksty o tekście”, poszukują, potwierdzając słuszność wybranej przeze mnie metody²⁸. Rozważania zakończę refleksją z książki Krystyny Koziołek, która opisując proces nauczania, nazwała metodę lektury etycznej „trudną mądrością uczenia” oraz „uwalnianiem ku wolności czytania” (Koziołek 2006, 53). To potwierdza, że taka mądrość znaczy trudność, ale też przyjemność bycia świadkiem przebudzenia...

²⁸ Przykłady tzw. „tekstów o tekście”, jakie są wynikiem nawiązywania dialogu z literaturą poznawaną przez moich studentów, zamieściłam w mojej książce w rozdziale 6., zob. Czerkies 2012b.

Literatura

- Alderson J.Ch, Short M., 1989, *Reading Literature*, w: Short M., red., *Reading, Analysing and Teaching Literature*, London–New York.
- Burzyńska A., 2000, *Lekturografia. Filozofia czytania według Jacques'a Derridy*, „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1.
- Chrzastowska B., 2009, *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, w: Kwiatkowska-Ratajczak M., Wantuch W., wybór i oprac., *Przedmiot, podmiot, proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań.
- Cudak R., 2000, *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych*, w: Mazur J., red., *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin.
- Czerkies T., 2012a, *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń. O nauczaniu języka polskiego jako obcego opartym na etnografii mówienia oraz filozofii konfliktu*, w: Zarzycka G., red., *Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 19, Łódź.
- Czerkies T., 2012b, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków.
- Kapciak A., Korporowicz L., red., 1995, *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Warszawa.
- Kowalikowa J., 2004, *Tekst cudzy, tekst własny*, w: Janus-Sitarz A., red., *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Kraków.
- Koziołek K., 2006, *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice.
- Kramersch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Lazar G., 1993, *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge.
- Lévinas E., 2002, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. Kowalska M., Warszawa.
- Markowski M.P., 2000, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1.
- Markowski M.P., 2008, *Dekonstrukcja*, w: Burzyńska A., Markowski M.P., red., *Teorie literatury XX wieku*, Kraków.
- Pawlowska R., 1992, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk.
- Spiro J., 1991, *Assessing Literature: Four Papers*, w: Brumfit Ch., red., *Assessment in Literature Teaching*, London–Basingstoke.
- Ulicka D., 2005, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, w: Czermińska M. i in., red., *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*, t. 2, Kraków.
- Wallace C., 1993, *Reading*, Oxford.
- Wallace C., 1995, *Reading with Suspicious Eyes. Critical Reading in Foreign Language Classroom*, w: Cook G., Seidlhofer B., red., *Principle and Practice in Applied Linguistic*, Oxford.
- Widdowson H., 1979, *Reading with Suspicious Eyes. Critical Reading in Foreign Language Classroom*, w: Cook G., Seidlhofer B., red., *Principle and Practice in Applied Linguistic*, Oxford.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości kulturowej*, w: Miodunka W., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.

Tamara Czerkies

Strategies of using literary texts as means of seduction. On reading literary text while teaching Polish as a mother tongue and as a foreign language

The article discusses problems for native speakers and foreigners when reading literary texts during Polish language classes. Two important books are presented here (K. Koziółek, 2006; A. Janus-Sitarz, 2009). It also refers to publications about the importance of literature in teaching and the role of the teacher (J. Kowalikowa 2004, B. Chrzastowska 1979, 2009). The author of the article also compares the theory of A. Janus-Sitarz (designed for teaching Polish as a mother tongue) with J. Spiro's concept of 6 reading types (concerning the function of literary texts in teaching Polish as a foreign language). The author concentrates on the problem of responsible reading (as described by M.P. Markowski, 2000) and on teaching being understood as an invitation to a dialogue with text. K. Koziółek, A. Janus-Sitarz and C. Kramersch in glottodidactics recommend this kind of dialogic approach.

Key words: literary texts in teaching, reading process, types of reading, responsible reading, glottodidactics, third place culture