

Czesław Karolak

**Dydaktyka literatury
wobec potrzeb
nauki języka
w warunkach
obcokulturowych**

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

BW D37

**DYDAKTYKA LITERATURY
WOBEC POTRZEB NAUKI JĘZYKA
W WARUNKACH OBCOKULTUROWYCH**

56440

HORIZON

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA FILOLOGIA GERMAŃSKA NR 45

CZESŁAW KAROLAK

**Dydaktyka literatury
wobec potrzeb nauki języka
w warunkach obcokulturowych**



POZNAŃ 1999

ABSTRACT. Karolak Czesław, *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych* (Teaching Literature in View of the Language Teaching in Foreign Conditions). Adam Mickiewicz University Press. Poznań 1999. Seria Filologia Germańska nr 45, pp. 184. ISBN 83-232-0985-5. ISSN 0554-8152. Text in Polish.

This book undertakes the problems of understanding foreign language literary text. The point of departure is the reading of a text as a culturally specific act of transfer of information. Relations between teaching literature and teaching language and conditions of text reception are the most important issues touched upon in this book. Conclusions refer to the tasks of literature and language teaching, carried out within the neophilological studies and in the context of foreign culture. In particular, they also concern the shaping of the conception of syllabuses and teaching materials and preparation and work of language teachers to whom this book is also addressed.

Czesław Karolak, Instytut Filologii Germańskiej, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska-Poland.

Recenzent: prof. zw. dr hab. Norbert Honsza



© Copyright by Czesław Karolak

Okladkę projektowała: Ewa Wąsowska
Redaktor: Bernadeta Tyranowska
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
Korektor: Katarzyna Muzia

ISBN 83-232-0985-5
ISSN 0554-8152

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU
IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 600 egz. Ark. wyd. 13,00. Ark. druk. 11,5
Papier druk. offset. kl. III, 80 g. 61 × 86.
Podpisano do druku i druk ukończono w listopadzie 1999 r.

WYKONANO W ZESPOLE REDAKCYJNO-WYDAWNICZYM WŁOP
W POZNANIU, UL. KOŚCIUSZKI 92

Bibl. UAM
W 00

Spis treści

Wstęp	7
1. Język niemiecki jako obcy w Niemczech a dydaktyka literatury w warunkach obcojęzycznych	23
1.1. Głosy w prowadzonej w Niemczech dyskusji o statusie przedmiotu	23
1.2. „Język niemiecki jako obcy” a germanistyka	26
1.3. „Podejście interkulturowe” w relacji do germanistyki zagranicznej	32
2. Obcojęzyczne teksty literackie w świetle potrzeb dydaktyki języka	36
3. Przekaz i rozumienie obcojęzycznych tekstów literackich w warunkach obcokulturowych	53
4. Komunikacja literacka w obcokulturowych warunkach odbioru	74
4.1. Problemy odbioru tekstu literackiego w warunkach obcokulturowych	74
4.2. Komunikacja literacka jako funkcjonalne przetwarzanie tekstu	78
4.3. Komunikacja literacka w warunkach obcokulturowych	85
5. Dydaktyzacja tekstu literackiego i jej komunikatywne implikacje	97
6. Dydaktyka tekstu literackiego w kontekście procesów socjalizacyjnych	115
6.1. Znaczenie procesów socjalizacyjnych w przyswajaniu kompetencji kulturowej	115
6.2. „Wiedza krajoznawcza” wobec socjalizacyjnych potrzeb dydaktyki języka i literatury	122
6.3. Integrująca funkcja literatury w procesie rozumienia kontekstu kulturowego	127
7. Między tekstem a kontekstem: cele obcojęzycznej dydaktyki literatury	134
8. Wnioski dla dydaktyki literatury i języka	148
Przykłady tekstowe	152
Literatura przedmiotu (wybór)	177

Wstęp

Zainteresowanie przekazywaniem i przyswajaniem literatury w warunkach obcojęzycznych – z uwzględnieniem obcokulturowego kontekstu tego procesu – sięga mniej więcej początku lat 80., kiedy to w wyniku „komunikatywnego zwrotu”, jaki z jednej strony dokonał się w myśleniu o potrzebach i celach dydaktyki języków obcych oraz – z drugiej strony – w procesie postępującej pragmatyzacji i empiryzacji w językoznawstwie i literaturoznawstwie, zaczęto mówić w odniesieniu do interesującej nas dziedziny o „zmianie paradygmatu w międzynarodowej germanistyce”. Takim właśnie podtytułem opatrzył Alois Wierlacher jeden ze swoich programowych artykułów; zwrócił w nim uwagę na czynniki, które kształtują metodologiczną „fizjonomię przedmiotu”. W mniej lub bardziej efektywnych metaforach wspomina się tu o rozróżnieniu między rodzimymi a obcokulturowymi warunkami rozwoju badań i dydaktyki oraz o implikacjach tego rozróżnienia. Nie był i nie jest to jednak żadną miarą problem nowy, dotyczący jakiejś wąsko pojętej orientacji metodologicznej germanistyki jako filologii rodzimej. Wyraźnie zauważalne jest tu przesunięcie w czasie bądź jakaś elementarna „niezgodność faz” planowania i rozwoju dyscypliny, na co niejednokrotnie już wskazywano, a co związane jest z docenianiem bądź niedocenianiem odmienności warunków przekazu i przyswajania języka. Ludwik Zabrocki już w latach 60. i 70. podkreślał wagę i konsekwencje rozróżnienia między obcojęzycznym (a więc także obcokulturowym) a rodzimym kontekstem tych warunków, w których uprawia się (neo-)filologię i dydaktykę języka¹. Rozróżnienie to nie odegrało w tamtych czasach ważniejszej roli w samoświadomości metodologicznej ówczesnych kierunków filologicznych uprawianych w krajach niemieckiego obszaru językowego. Dopiero w następnych dziesięcioleciach

¹ Zob. rozdz. 2, przyp. 2.

rozwój i doświadczenia przedmiotu „język niemiecki jako obcy”² uświadomiły znaczenie tego rozróżnienia, przy czym dał tu o sobie znać fenomen, który można by ogólnie określić jako brak transferu informacyjnego: do wspomnianego artykułu Ludwika Zabrockiego nie nawiązał bowiem praktycznie żaden z niemieckich dyskutantów zabierających głos w dyskusji na temat badawczego i dydaktycznego kształtu przedmiotu, którego dyskusja dotyczy(ła)³. Wspomnianą niezgodność faz można zilustrować dodatkowo, wskazując na pogląd wyrażony przez Karola Sauerlanda, który odnosząc się sceptycznie do paradygmatu badawczego i dydaktycznego „interkulturowej germanistyki” i nawiązując polemicznie do hermeneutycznego modelu rekonstrukcji i analizy procesów recepcyjnych, jaki zaproponował Dietrich Kruusche, wysuwa postulat jedności funkcji i zadań germanistyki „macierzystej” i „zagranicznej”. Sauerland godzi się jedynie w odniesieniu do dydaktyki na uznanie „innych zadań” germanistyki zagranicznej; może to jednakże oznaczać akceptację potencjalnego w takiej sytuacji stanu braku jedności między badaniami a dydaktyką⁴. Jest rzeczą znamioną, że ważny punkt sporny dotyczy w tym kontekście traktowania literatury, a ściślej mówiąc kwestii jej rozumienia przez rodzimego i obcojęzycznego czytelnika. Dla podkreślenia zasadności swojego postulatu Sauerland daje wyraz wątpliwości, czy niemieckojęzyczny czytelnik potrafi lepiej zrozumieć Kafkę niż czytelnik obcojęzyczny. Przykład Kafki jest może dość szczególny, jednak również w tym przypadku można mówić o istotnych różnicach między recepcją u rodzimego użytkownika języka a recepcją w warunkach obcojęzycznych i obcokulturowych. Fakt, że czytelnik obcojęzyczny musi niekiedy (z pewnością częściej niż jego odpowiednik w rodzimym kręgu językowym) korzystać z pomocy słownika lub leksykonu, nie oddaje oczywiście pełni obrazu różnic w tym zakresie. Jednak podstawowym problemem, a jednocześnie kwestią, która

² Będziemy posługiwać się także niemieckim terminem „Deutsch als Fremdsprache” lub skrótowo „DaF”.

³ Mniej ogólnie mówiąc, świadczy to o tym, że przedstawiciele przedmiotu „DaF” ekspozują w tego rodzaju dyskusjach wyłącznie własne stanowiska (inne potencjalnie nasuwające się wnioski pozostawmy tu na uboczu). Na fenomen ten zwrócił uwagę również Helmut Glück w artykule „Meins und Deins = Unsers? Über das Fach ‘Deutsch als Fremdsprache’ und die ‘Interkulturelle Germanistik’”. W: Henrici/Koreik 1994, s. 147 i nast., 151. Od tej strony patrząc, trudno oprzeć się wrażeniu, że fenomen ten stawia pod znakiem zapytania funkcjonowanie i rozwój tego przedmiotu jako dyscypliny naukowej.

⁴ Sauerland, 1994, s. 15–23.

w koncepcji reprezentowanej przez Sauerlanda nie została doceniona, jest – w największym skrócie mówiąc – to, że czytelnikiem (tak rodzimym, jak i obcokulturowym) nie „jest” się, lecz się nim „zostaje”. Oznacza to przede wszystkim, że mamy do czynienia z procesami socjalizacji⁵, które oczywiście w różnych kręgach kulturowych nie przebiegają w sposób jednakowy. Do tego kompleksu czynników należy zaliczyć również intensywność i „rozległość” doświadczeń czytelniczych w rodzimym kręgu kulturowym. Już sam fakt, że maturzysta w kraju niemieckojęzycznym – mimo istotnej (i mającej charakter globalny) medialnej przebudowy czytelniczego świata, w której niektórzy obserwatorzy dopatrują się „końca galaktyki Gutenberga”⁶ – bardziej intensywnie i na podstawie różnych założeń programowych zajmuje się literaturą niemieckojęzyczną, determinuje jego czytelniczy proces socjalizacyjny i wywiera wpływ na procesy rozumienia tekstów literackich. W odniesieniu do przytaczanego przykładu Kafki jest przecież jak najbardziej do pomyślenia, że uczeń czy student niemiecki „zbuduje odniesienie” np. do E.T.A. Hoffmanna, podczas gdy jego odpowiednik polski będzie miał „lekturowo bliższą drogę”, znając niektóre teksty Brunona Schulza. Oczywiście obaj mogą korzystać z doświadczeń czytelniczych w zakresie literatury światowej, ale i w przypadku takiego „dojścia” nie da się pominąć roli procesów socjalizacyjnych, które na każdego z tych czytelników wywarły wpływ.

Tak więc trudno mówić o lepszym czy gorszym „dostępie” do tekstów literackich, jak sugeruje Sauerland: „dostęp” ten jest z całą pewnością dla odbiorców z różnych kręgów kulturowych i n n y / r ó ż n y. Skłaniałbym się więc raczej ku tezie o determinowanej kulturowo (wielo-) w a r i a n t o w o - ś c i odbioru, rozumienia, wartościowania i oddziaływania tekstu⁷. Konsekwencją przyjęcia koncepcji Sauerlanda byłby niewątpliwie jakiś rodzaj monopolizacji i dominacji jednej tylko perspektywy.

Z tego punktu widzenia patrząc, trzeba przyznać, że rozwiązaniem dającym się lepiej zastosować w odniesieniu do potrzeb filologii obcych (do germanistyki zagranicznej), a jednocześnie nie ignorującym znaczenia perspektywy pierwotnego układu komunikacyjnego jest uznanie zasady dwukulturowości, a więc pewnej „podwójnej” relacji między obszarami „kultury własnej

⁵ Szerzej zajmujemy się tym zagadnieniem w rozdz. 7.

⁶ Takim tytułem opatrzył swój artykuł Wolfgang Frühwald, 1998, s. 305–318.

⁷ Problem ten podejmują rozdziały 4–6 niniejszej monografii.

a obcej”⁸, na które, patrząc z psychologicznego punktu widzenia, składają się sposoby myślenia i reagowania wypracowane i nabywane przez członków określonych społeczności jako elementy wspólnego układu odniesień⁹. W takich warunkach już samo tylko uświadomienie znaczenia kontrastu kulturowego może funkcjonować w procesie poznawania kultury i literatury (a więc także zdobywania doświadczeń czytelniczych) jako narzędzie umożliwiające partycypację w różnych (kulturowo specyficznych) systemach wymiany informacji. Dokonuje się to m.in. drogą relatywizacji doświadczeń poznawczych zdobywanych w wyniku lektury. Proces ten ma właśnie charakter „dwustronny”, i nie byłby taki, gdyby wyłączyć z niego elementy wiedzy i doświadczeń z kultury rodzimej.

Mając to na uwadze, nie rozpatrujemy wspomnianego wyżej problemu medialnej przebudowy czytelniczego świata w kategoriach końca pewnej „ery” (jeśli tak, to nastąpił on już znacznie wcześniej wraz z pierwszymi medialnymi zwiastunami „doby reprodukcji technicznej”), lecz – aby pozostać w kręgu skojarzeń pojęciowych Waltera Benjamina – jako symptom technicznych przeobrażeń potrzeb percepcyjnych człowieka, a więc wśród nich także potrzeb dostępu do wytworów różnych kultur. Z tego punktu widzenia można tu przytoczyć pogląd, jaki wyraził Götz Grossklauss, mówiąc, że komunikacja interkulturowa w obliczu i w kontekście możliwości rozwoju technicznego staje przed problemem zdefiniowania siebie w kategoriach etycznego postulatu, a jej przebieg nie koncentruje się na przekazie znaków, lecz kodów kulturowych¹⁰.

W tytule pracy wymienione są potrzeby nauki języka. Z punktu widzenia dzisiejszych komunikacyjnych zadań, jakie wiążą się z tym zagadnieniem; chodzi tu oczywiście o język jako „najpełniejszy indeks kultury”, a tym samym o środek do celu, jakim jest wykształcenie kompetencji kulturowej na poziomie znacznie wykraczającym poza aspekt formalny języka obcego. Teksty literackie (jak i w ogóle teksty autentyczne) mają tu do odegrania rolę jedyną w swoim rodzaju: stanowią bowiem w obcokulturowym kontekście podsta-

⁸ Szerzej zajmujemy się tym zagadnieniem w rozdz. 7.

⁹ Leiris, 1977, s. 92 i nast.

¹⁰ Götz Grossklauss, *'Raum' als traditionelles Medium der Eigen- und Fremdbestimmung. Interkultureller Dialog unter den Bedingungen der neuen Kommunikationstechnologien*. W: Hess-Lüttich/Papiór, 1990, s. 102.

wowy czynnik decydujący o osiągnięciu celu programowego w tym zakresie i na tym poziomie.

Kluczowego znaczenia nabiera tu proces odnoszenia własnej perspektywy obcokulturowego odbiorcy do znaczeń przekazywanych przez tekst; na ile w tym przypadku można mówić o swego rodzaju „negocjacyjnym dialogu” z tekstem i jakim ewentualnym ograniczeniem ten proces podlega – zagadnieniem tym zajmiemy się w rozdziale trzecim, w którym podejmiemy próbę określenia potrzeb i celów współczesnej dydaktyki języka i literatury w warunkach obcokulturowych. Ważne cele i zadania – takie jak określenie istoty procesu rozumienia tekstu literackiego jako wytworu obcej kultury i jego znaczenia dla związanych z tym procesów socjalizacji i rozwoju kompetencji kulturowej – muszą być analizowane z uwzględnieniem roli kompetencji w zakresie działania komunikacyjnego odbiorcy we własnym i obcym środowisku społecznym i kulturowym. Pilnym zadaniem jest tu także określenie istoty zależności między dydaktyką tekstu literackiego a potrzebami i specyfiką dydaktyki języka w warunkach obcokulturowych.

Niestety, jak dotąd wkład tradycyjnej metodyki nauczania języków obcych w globalne rozwiązanie tych zadań nie wychodzi poza propozycje praktyczne. I tak w odniesieniu do interesującego nas zakresu istnieje wprawdzie wiele szczegółowych opracowań, brak jednakże (propozycji) rozwiązań o charakterze systemowym (choćby takich, które odnosiłyby się do wyżej wzmiankowanych zadań i celów). Z tym deficytem związane jest znamienne zjawisko: stosunkowo szybko powstało, zwłaszcza w latach 80. z inicjatywy Instytutu Goethego, wiele propozycji praktycznych (w rodzaju „jak pracować z takim czy innym tekstem literackim na zajęciach z języka obcego?”) przeznaczonych do bezpośredniego zastosowania w dydaktyce¹¹. Stanowią one rodzaj dydaktycznych „książek kucharskich”, które żadną miarą nie podejmują z sobą dyskusji¹².

Nieco inaczej przedstawia się sprawa „literatury pięknej w nauczaniu języków obcych” w Polsce. Opublikowana w 1991 książka Aleksandra Kozłowskiego pod takim właśnie tytułem¹³ podejmuje, jak czytamy we wstępie,

¹¹ Zob. rozdz. 7, przyp. 1.

¹² Na porównywalny problem wskazaliśmy już w przyp. 3.

¹³ Kozłowski, 1991.

próbę „określenia statusu, funkcji i możliwości zastosowania literatury w procesie akwizycji języka obcego” i uwzględnia aspekt kulturowy, choć czyni to raczej ogólnie, eksponując znaczenie tekstu literackiego dla rozwijania kompetencji kulturowej. Nieco na uboczu pozostał ważny w tym kontekście problem socjalizacyjnych uwarunkowań rozumienia tekstu, czego nie rekompensują wskazówki metodyczne dotyczące „pracy z literaturą piękną na zajęciach z języka obcego”.

Z całą pewnością można powiedzieć, że dominacja „dyrektywnego” traktowania tekstu (jako materiału językowego) przyczynia się co najwyżej do osiągania rezultatów na poziomie kompetencji formalnojęzykowej (lingwistycznej). Bezpośrednia obserwacja wyników pracy w zakresie dydaktyki języka na studiach neofilologicznych wspiera tę hipotezę. W praktyce jakościowy postęp w opanowaniu języka obcego kończy się mniej więcej na poziomie szóstego semestru studiów neofilologicznych. Przyczyną tego stanu jest nieuzasadniona i, patrząc z perspektywy historycznej, anachroniczna (zwłaszcza w odniesieniu do wyższych poziomów nauki języka) dychotomia dydaktyki języka „ogólnego” i literatury.

Niniejsza praca stawia sobie za cel teoretyczne i praktyczne przewyciężenie tego podziału i wskazanie na korzyści, jakie mogłyby wynikać z uwzględnienia przez dydaktykę języka aspektu kulturowego, a więc z odwołania się do potencjalnych obszarów zainteresowań dydaktyki literatury uprawianej w warunkach obcokulturowych. Przewyciężenie to musi jednak oznaczać głębokie przeorientowanie dydaktyki języka, tak aby jej celem było wyposażenie odbiorcy w środki argumentatywnego posługiwania się tekstem literackim. W warunkach obcokulturowych oznacza to wyjście poza zamknięty i „nierozwojowy” krąg przekazu formy języka. Przeorientowanie to może przyczynić się do wykreowania podobnych jakości w posługiwaniu się wytworami innych kultur, a tym samym wywrzeć wpływ na mentalny wymiar procesów integracji. Osiąganie tego celu jest w obecnej sytuacji przenikania się wpływów kulturowych istotnym czynnikiem zapewniającym autentyczność i względną bezkonfliktowość tych procesów. Mając więc na uwadze te pilne potrzeby, niniejsza praca podejmuje próbę zbudowania i nakreślenia możliwości praktycznego wdrożenia relacji między dydaktyką literatury – zwłaszcza w warunkach obcokulturowych – a dydaktyką języka obcego. Ze względu na ten cel zakładamy, że propozycje dotyczące dydaktyki języka i literatury mogą być „przekładalne” na koncepcje programowe studiów neofilologicz-

nych. Celowe z tego punktu widzenia wydaje się opublikowanie pracy w języku polskim, choć – z porównywalnych, „komunikacyjnych” względów – pewne jej fragmenty ukażą się również w niemieckiej wersji językowej¹⁴.

Kolejny, drugi rozdział zajmuje się wewnątrzniemiecką dyskusją dotyczącą statusu i programowego kształtu przedmiotu „język niemiecki jako obcy”. Ważne miejsce w prowadzonej od kilkunastu lat w Niemczech dyskusji na temat statusu przedmiotu zajmują wypowiedzi przedstawicieli różnych ośrodków akademickich na temat potrzeb „wzajemnego dostępu” problemów i zakresów badań literaturoznawczych do dydaktyki języków obcych. Znajduje tu odbicie sytuacja przedmiotu „DaF” w Niemczech, z której „germanistyki” zagraniczne zajmujące się w pewnym sensie „u źródeł” tą problematyką powinny zdawać sobie sprawę. Najogólniej mówiąc, sytuacja ta jest tego rodzaju, że odpowiednie jednostki akademickie zajmujące się językiem niemieckim jako obcym są kierowane przez językoznawców, a dydaktyka tego przedmiotu „dopisana” jest do filologicznego programu studiów i realizowana w ramach „studiów uzupełniających” lub „dodatkowych”. Natomiast w dydaktycznej „bazie materiałowej” przedmiotu (w materiałach dydaktycznych) znaczny udział publikacyjny mają osoby, które zajmują lub zajmowały się literaturoznawstwem. Problem roli i funkcji literatury przekazywanej i przyswajanej w ramach tego przedmiotu, a także tzw. „wiedzy krajo- i kulturoznawczej” z perspektywy potrzeb i zadań przedmiotów „język niemiecki jako obcy” i jako „język drugi” jest jednym z ważnych punktów dyskusji.

Rozdział trzeci zajmuje się pytaniem, w jakim zakresie teksty literackie mogą odnosić się do potrzeb dydaktyki języka w warunkach obcokulturowych. Jednym z problemów podejmowanych w tej części jest zagadnienie autentyczności tekstu; rozpatrujemy je w ścisłym związku z kategorią „obcości” – odnoszącą się również do podmiotowego wartościowania doświadczeń czytelnicych – stanowiącą za sprawą tekstu literackiego, który może być postrzegany przez odbiorcę jako sytuacyjnie i emocjonalnie autentyczny, rodzaj „postulatu rozumienia”. Kategorią tą zajmujemy się, wskazując na jej odniesienia do aspektu językowego, kulturowego i interakcyjnego tekstów. Te trzy aspekty, czy może lepiej wzajemnie przenikające się płaszczyzny, istotne są dla pełnego zobrazowania efektu rozumienia tekstu. Są to relacje między rozumieniem

¹⁴ Dotyczy to rozdz. 2, 4 (w skróconej wersji), 5 i 7.

obcojęzycznej i obcokulturowej informacji a tymi elementami postaw, które stanowią (potencjalny) emocjonalny kontekst (po)rozumienia ponad różnicami kulturowymi. Rozumienie jako dwustronne przekraczanie granic obszarów referencyjnych traktujemy tu jako problem i proces kreowania (nabywania) pewnych postaw wobec przejawów obcej kultury. Jako istotny cel dydaktyczny spróbujemy założyć wdrożenie do relatywizacji perspektywy odbiorcy, które traktujemy jako pewne „wyróbowanie” tego rodzaju relatywizacji w rezultacie lektury tekstów literackich i prób ich rozumienia. Dotyczy to takich elementów tego procesu, jak np. (w przypadku tekstu narracyjnego) próby rozumienia i wyjaśnienia motywów działań postaci występujących w tekście. W tym kontekście zajmiemy się zagadnieniem „empatii” jako postawy abstrahującej od własnego punktu widzenia i podążającej za pewną „empatyczną ofertą tekstu literackiego”¹⁵, ale będzie nas interesowało to zagadnienie (również) w wymiarze „inteligentnego” – jak twierdził George Herbert Mead – komunikowania i społecznego uczenia się¹⁶. Chodzi tu w szczególności o negocjacyjny „dialog” z tekstem literackim jako czynnik nabywania kompetencji interkulturowej, a także o zwrócenie uwagi na dydaktyczne wykorzystanie procesu rozumienia tekstu.

Kolejny, czwarty rozdział poświęcony jest obcokulturowym uwarunkowaniom procesów związanych z rozumieniem tekstów literackich. Bliższych definicji i ustaleń wymagają tu te obszary kompetencji kulturowej, do których osiągnięcia obcokulturowa dydaktyka literatury szczególnie może się przyczynić. Z kolei jeśli przyjmiemy wspomnianą „dialogową” formułę rozumienia tekstu, pojawia się pytanie o sposób rekonstrukcji podejmowanych przez odbiorcę zabiegów i strategii eksplikatywnych. Próby tego rodzaju rekonstrukcji będzie można oprzeć na kilku propozycjach metodologicznych w tym zakresie (przy czym ważny aspekt dydaktyczny, na jaki należy wskazać w tym kontekście, odnosi się do rozumienia tekstu jako bezpośredniego motywu działań językowych). W rozdziale tym posłużymy się przykładami tekstowymi; analiza strategii ich rozumienia może tu dostarczyć informacji, jakie czynniki wywierają wpływ na „rozumiejące przetworzenie” i jak dalece projekty rozumienia mogą różnić się od siebie na skutek czynników odnoszących się do

¹⁵ Zob. Denka, 1996, s. 79.

¹⁶ Zob. Karl Stocker, *Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik*. Scriptor Verlag Kronberg /Ts. 1976, t. 1, hasło „Kommunikation”, s. 174 i nast.

różnych zakresów wiedzy szczegółowej i doświadczeń odbiorców. Wyodrębnienie i nazwanie kręgów tematycznych/problemowych tekstu, określenie ich relacji do wiedzy i doświadczeń odbiorcy oraz hipotezy zmierzające ku rekonstrukcji elementów kontekstu jako (części) pierwotnego układu odniesień, w ramach którego tekst komunikacyjnie funkcjonował lub funkcjonuje, będą tu nas w szczególny sposób interesować.

Problem podejmowany w rozdziale piątym dotyczy komunikacji literackiej i odbioru tekstu literackiego w warunkach obcokulturowych. Kluczową rolę odgrywa tu podążanie odbiorcy za elementami znaczeniowymi tekstu. Jest to związane z aktywną, kooperacyjną postawą czytelnika, która dotyczy gotowości konkretyzacji i interpretacji elementów znaczeniowych tekstu, a która funkcjonuje wtedy, gdy czytelnik odbiera tekst jako odznaczający się określoną czytelnością, a więc gdy czytelnik może go odnieść do swoich informacji i wyobrażeń o kręgu kulturowym właściwym dla danego tekstu. Odbiorca poszerza w ten sposób pozapierwotny układ odniesień, kompensując przestrzenny, historyczny i społeczno-kulturowy dystans w stosunku do sytuacji nadawania, co dokonuje się w znacznej mierze poprzez analizę „wewnątrztekstowej” (tj. związanej z intencją tekstu) sytuacji komunikacyjnej. Przebieg tego procesu zależy od odpowiedzi na pytanie, czy odbiorca formułuje w relacji do tekstu pojedyncze, jak gdyby „izolowane” od siebie projekty rozumienia, czy odnosi je do funkcji komunikacyjnej tekstu, którą postrzega jako dominującą. Ernst U. Grosse definiuje tę funkcję jako „zakodowaną i widoczną w tekście intencję wyrażoną tak, jak odbiorca ma ją rozumieć”. Funkcja tekstu jako wyrażona intencja komunikacyjna stanowi w pewnym sensie „instrukcję skierowaną pod adresem odbiorcy, a dotyczącą sposobu rozumienia tekstu”¹⁷. Dotyczy to również ewentualnych „luk” i „niedopowiedzeń”, które mogą wyrażać pewną „ukrytą intencję tekstu” (w tym przypadku znaczną rolę odgrywają warunki komunikacji). „Problem” – czy raczej zdominowany przez przypadkowość *embarass de richesse* – leży jednak w tym, że przyjęcie koncepcji funkcji jako zakodowanej w tekście intencji nie oznacza, że w efekcie mamy do czynienia z instrukcją zmierzającą do wykreowania jednego, określonego sposobu ro-

¹⁷ Grosse, 1976, s. 68.

zumienia tekstu. Reprezentowana przez Lema¹⁸ koncepcja odbioru literatury odnosi się do funkcjonowania tekstów w nieskończonym zbiorze przypadków między skrajnościami braku kodu rozumienia tekstu a odbiorem stereotypowym; w taki sam sposób dotyczy ona odbioru w warunkach obcokulturowych, w jaki, zdaniem Gadamera, obcojęzyczność jest „spotęgowanym przypadkiem trudności hermeneutycznych, tzn. trudności z obcością i ich pokonywaniem”¹⁹ jako budowaniem relacji między wiedzą a rozumieniem. Warto tu na marginesie zauważyć, że hermeneutyka znacznie wcześniej niż psychologia kognitywna zwróciła uwagę na doniosłość tej relacji. Dotyczy to w szczególności tekstów literackich, ale także innych rodzajów tekstów²⁰, gdzie nawiązanie do „wstępnej” wiedzy pozatekstowej (*Vorwissen*) jest w pewnym sensie z góry założonym elementem rozumienia i oddziaływania tekstu. W trakcie lektury tekstu czytelnik dokonuje (selektywnego) „przeglądu” tej wiedzy – jednak nie na podstawie relacji podmiotowo-przedmiotowej, lecz zgodnie ze swym czytelniczym „wędrującym punktem widzenia”. Tak więc mamy tu, do czynienia ze swoistą asymetrią między totalnością tekstu a praktycznym (jak najbardziej aktualnym w sytuacjach obcokulturowych) doświadczeniem jego fragmentarycznej referencyjności w procesie lektury. Z tego względu przedmiotowość tekstu, jak zauważa Wolfgang Iser, „nie jest identyczna z żadnym ze swoich przejawów procesu lektury, z którego to powodu jej całość można uzyskać tylko poprzez syntezę. Poprzez następujące po sobie syntezę tekst przekłada się na świadomość czytelnika, tak że przedmiotowość tekstu budowana jest jako korelat świadomości”²¹. Pojawia się tu także pytanie o postrzeganie przez obcokulturowego odbiorcę „literackiego charakteru” tekstu; podobnie jak w przypadku rodzimego odbiorcy kwestia ta jest przedmiotem dydaktycznego przekazu. Jak zauważa Bożena Chrzastowska, odbiorca musi przyswoić „umiejętność odczytywania kodu”²², przy czym

¹⁸ Lem, 1968, s. 167–195.

¹⁹ Gadamer, 1975, s. 365

²⁰ BALLSTAEDT, 1989, s. 105. W odniesieniu do (języka) tekstów literackich problem stereotypu łączy się ze stosunkowo niskim „wskaźnikiem nieosobistych odniesień” oznaczającym akcentowanie podmiotu wypowiedzi z jednoczesnym wysokim „wskaźnikiem dogmatyzmu” stanowiącym o pewnej kategoryczności sądów. Zob. Kurcz, 1992, s. 141–145.

²¹ Iser, 1994, s. 178 i nast.

²² Chrzastowska, 1979, s. 215.

również w obcokulturowej sytuacji odbioru istotne jest całościowe uwzględnienie relacji między tekstem a faktami zewnętrznymi.

Rozdział szósty zajmuje się komunikatywnymi implikacjami dydaktyzacji tekstów literackich i próbuje z punktu widzenia kompetencyjnych celów dydaktyki literatury i języka odpowiedzieć na pytanie o relacje między rozumieniem tekstu przez odbiorcę a jego potencjalnymi rolami komunikacyjnymi. Jako elementy tych relacji na uwagę zasługują: problem rozumienia interakcji na płaszczyźnie tekstu (jest to pytanie o zakresy, w których czytelnik, korzystając ze swych doświadczeń i wiedzy o relacjach interpersonalnych, podejmuje próby wyodrębnienia w czytanim tekście elementów składających się na ten aspekt informacyjny) oraz problem, który można określić jako rozumienie przez odbiorcę pewnego „interaktywnego układu” z tekstem: jeśli tak jest, jak sugeruje zarówno hermeneutyczny, jak i kognitywny nurt badań nad procesami rozumienia, a więc jeśli przyjmujemy, że tekst „podsuwa” odbiorcom reakcje na jego lekturę, to – zwłaszcza gdy położymy nacisk na perspektywę odbiorcy – stwarza to możliwości dydaktycznego „wykorzystania” (tematyzacji) wielu perspektyw. Czy obie te płaszczyzny rozumienia tekstu mogą być w szczególności w warunkach obcokulturowych konstytutywne dla przestrzeni odbioru stanowiącej jednocześnie potencjalną przestrzeń negocjacji oraz intra- i interkulturowego porozumienia? Stanowiłoby to istotny czynnik modyfikujący cele „tekstologicznie” zorientowanych badań i dydaktyki uprawianych w ramach germanistyki zagranicznej (czy w ogóle filologii obcych). W tym właśnie „tekstologicznym” zakresie poruszamy się, jak dotąd, po obszarze, na którym praktycznie nie dokonane zostało istotne rozróżnienie między tekstem literackim jako (ciągle jeszcze) celem lub jako narzędziem dydaktyki języka i literatury. Stąd też w rozważaniach naszych ważne miejsce zajmie obserwacja i analiza wybranych prób dydaktyzacji tekstów literackich po to, aby w realny sposób i na podstawie uwarunkowania praktyczne wykreować, zanalizować i sprawdzić interaktywny model rozumienia tekstu. Praktycznie każde zadanie wymagające lektury i znajomości tekstu – nie wyłączając zadań pisemnych – musi uwzględniać to rozróżnienie. Dotyczy to także „tła (horyzontu) doświadczeń” czytelnicznych, które wpływają na zakres skojarzeń przywoływanych przez czytelnika w procesie lektury²³.

²³ Zob. Scherner, 1989, s. 90.

Najważniejszym, a zarazem istotnym dla metodologicznej konstrukcji podejmowanych w tym rozdziale obserwacji i analiz jest integratywne traktowanie środków podejmowanych i stosowanych w celu zapewnienia i pogłębienia rozumienia tekstu. Podejście takie przyczynia się nie tylko do samodzielności i dojrzałości w argumentatywnym posługiwaniu się tekstem literackim (co wymaga metodyczno-dydaktycznego „dowartościowania” – i to nie tylko w wymiarze obcokulturowym), ale także czyni z tekstu i związanego z nim doświadczenia czytelniczego ważny punkt odniesienia potencjalnie inicjowanego poprzez lekturę procesu komunikacji. W tym kręgu problemowym mieści się również ważny cel, jakim jest rozpoznawanie intencjonalnego aspektu tekstu. Dydaktyczne „drogi dochodzenia” do tego celu i propozycje w tym zakresie związane są, zwłaszcza w kontekście interesujących nas uwarunkowań, z koniecznością bliższej analizy relacji pojęciowych i funkcji językowych, których rekonstrukcja dokonywana przez odbiorców może im dostarczać narzędzi pomocnych w osiąganiu nadrzędnego celu, jakim jest wyżej wspomniane interaktywne rozumienie tekstu i jego „wtórne utekstowienie”. Sprzyja to tworzeniu w przestrzeni obcokulturowego odbioru struktur przyporządkowań o dużej pojemności, a tym samym, najogólniej mówiąc, wspiera proces rozwijania kompetencji kulturowej. Otwiera się tu szerokie pole, na którym mieszczą się również problemy historyczno-gatunkowe tekstów.

Tak więc zarówno od strony teoretycznej, jak i w aspekcie praktycznym zostaną tu w zintegrowany sposób uwzględnione relacje między dydaktyką literatury a dydaktyką języka, problemy pracy z tekstem obcojęzycznym, wykorzystanie różnych strategii rozumienia tekstu, uwarunkowania odbioru i sposoby przygotowania odbiorcy do samodzielnej pracy z tekstem. Nasuwające się tu wnioski mogą, niejako w swym „przedłużeniu” i w skali całej pracy, dotyczyć takich zagadnień, jak kształtowanie koncepcji programów dydaktyki literatury i języka, wyboru/doboru materiałów nauczania, aż po propozycje dotyczące przygotowania kadry dydaktycznej.

Jednak wyeksponowanie i wykorzystanie relacji pomiędzy potencjalnymi rolami komunikacyjnymi a dydaktyką tekstu nie może bezpośrednio przyczynić się do osiągnięcia wspomnianego celu interaktywnego rozumienia tekstu, jeśli nie uwzględnimy czynnika socjalizacyjnego jako warunkującego proces nabywania kompetencji kulturowej. Problemem tym zajmiemy się w rozdziale VII. W szczególności chodzi tu o pytanie, w jakim stopniu jest ważne ustalenie zakresów tzw. „wiedzy krajoznawczej”, którymi powinien dysponować

obcokulturowy odbiorca literatury. Zadaniem odpowiednich ustaleń programowych byłoby w tym przypadku określić, jakie znaki danego tekstu wymagałyby korelacji z wiedzą krajoznawczą odbiorcy dla stworzenia optymalnych warunków rozumienia tekstu. Stworzenie wielodyscyplinarnej koncepcji uprawiania i przekazu „wiedzy o kraju”, którego językiem i kulturą obcokulturowy odbiorca literatury zajmuje się, a która – patrząc z obcokulturowej perspektywy – obejmowałaby elementy charakteryzujące dane społeczeństwo w określonym momencie historycznym, byłoby krokiem w kierunku realizacji tego zadania. Zadanie dydaktyki literatury polega tu na przekazywaniu i problematyzowaniu perspektyw i sposobów rozumienia zorientowanych nie (tylko) na tekst, lecz na role komunikacyjne, związane z problemem, którym zajmowaliśmy się w poprzednim rozdziale, a mianowicie z argumentatywnym posługiwaniem się tekstem literackim. Pojawia się tu pytanie, czy takie ujęcie nie oznacza instrumentalnego traktowania tekstu. Otóż jest (czy może być) ono w takim stopniu instrumentalne, w jakim literatura „sama” postrzega swoją funkcję, polegającą na tworzeniu w przestrzeni odbioru swoistej „komory symulacyjnej”²⁴, sygnalizującej odbiorcy możliwość „wypróbowania” intencji i znaczeń przekazywanych przez tekst, ale i „wirtualnej” realizacji ról społecznych odbiorców stanowiących jednocześnie potencjalną przestrzeń negocjacji oraz intra- i interkulturowego porozumienia. Ma to związek z funkcjonowaniem w grupie odbiorców określonych systemów wartości oraz znaków umożliwiających komunikowanie się w zakresie tych systemów. W tym kontekście podejmiemy próbę stworzenia integratywnego modelu rozumienia literatury w kontekście „kulturoznawczym” oraz wskażemy drogi dochodzenia do rozumienia tego kontekstu poprzez lekturę tekstu literackiego i nawiązanie do czytelniczych procesów socjalizacyjnych. Warto tu będzie zwrócić uwagę na fazowość odbioru tekstu i skoncentrować się zarów-

²⁴ Wellershoff, 1969, s. 19–21. W artykule czytamy m.in. (przekład mój – C.K.): „... można wskazać na tendencję zmierzającą do usamodzielnienia się literatury w kontekście historycznym. Najważniejsze etapy tego procesu to przejście od przekazu ustnego do pisemnego, wynalazek druku i wreszcie uniezależnienie pisarzy od feudalnych lub klerykałnych zleceńodawców... Ale jak zachowuje się literatura w stosunku do [społeczeństwa] i za pomocą jakiego pojęcia da się tę relację opisać? Czy wykreowane przez nią wydarzenia i procesy są interpretovalne jako mimesis praktyki społecznej, jako...niezależna rzeczywistość artefaktów? Chciałbym zaproponować pojęcie, które przeinterpretuje pozorny kontrast pomiędzy literaturą autonomiczną a literaturą odnoszącą się do rzeczywistości: literatura jest w moim rozumieniu techniką symulacji”.

no na przekazie i przyswajaniu jego aspektu informacyjnego, jak i na pytaniu, jak reaguje (reagował) tekst na określony kontekst. Nawiązując do wykreowanych w tym zakresie propozycji literaturowych, wskażemy tu na znaczenie „krajoznawczej” wiedzy szczegółowej i sposoby jej traktowania.

Nie oznacza to jednak, że koncentrujemy się wyłącznie na aspekcie dokumentarnym tekstu; stanowiłoby to wobec charakterystycznej dla tekstu literackiego ewidentnej „totalności” przekazu jego znaczną redukcję. Z tego względu również nie można traktować tzw. wiedzy kontekstowej jako swego rodzaju „podręcznego leksykonu”. Odbiorca musi bowiem sam zbudować relację między przyswaną formą a swoją wiedzą krajoznawczą funkcjonującą w roli kontekstu. Pojawia się tu pytanie o selekcję w procesie lektury znaków istotnych dla odbiorcy w określonej sytuacji i odnoszenie ich do kultury rodzimej, pytanie, w jakim zakresie proces ten stanowi o rozumieniu tekstów obcokulturowych.

Próbę sprecyzowania rodzajów i obszarów kompetencji jako celów obcojęzycznej dydaktyki tekstów literackich podejmiemy w ostatnim, ósmym rozdziale niniejszej pracy. Nie sposób wstępnie tu nie zauważyć pewnej „nadpodaży” propozycji w tym zakresie. Wszystkie one dotyczą koncepcji zakresów i form partycypacji w (obcokulturowej) komunikacji literackiej oraz refleksji nad tymi obszarami. Ważną cechą, a zarazem intencją tych koncepcji jest eksponowanie kompetencji w obszarze kultury rodzimej, przy czym jako punkt wyjścia do zajmowania się literaturą w warunkach obcokulturowych można traktować zintegrowane rozpatrywanie problemu kompetencji odnoszące się do obszaru kultury rodzimej.

W tej sytuacji określenie kompetencyjnych celów obcojęzycznej dydaktyki literatury w dużej mierze sprowadza się do zaproponowania kryteriów, jakim powinny odpowiadać teksty. Potrzeby kompetencyjne obcokulturowego odbiorcy określone z punktu widzenia jego potencjalnych ról komunikacyjnych i zmierzające ku argumentatywnemu posługiwaniu się tekstami i doświadczeniami związanymi z ich lekturą muszą tu zostać sprecyzowane i stanowić ważny punkt odniesienia. Rola elementów „kulturowo niespecyficznych” oraz takich, które dotyczą wprawdzie kontekstu obcej kultury, ale mogą podlegać „transferowi” do rodzimego kręgu kulturowego odbiorcy, również wymaga bliższego sprecyzowania i – być może – poparcia przykładami.

W rozdziale tym, a także w kilku innych posłużymy się przykładami tekstowymi – tekstami literackimi, które stanowiły materiał wyjściowy do prze-

prowadzonych w latach 1987–1995 prób dydaktyzacji. Grupy, na podstawie których przeprowadzono badania, składały się ze studentów wyższych lat filologii germańskiej na Uniwersytecie w Poznaniu, a także ze studentów będących uczestnikami Letniej Szkoły Języka Niemieckiego na Uniwersytecie w Moguncji (w większości również studentów filologii germańskiej z różnych krajów). Teksty wykorzystane w niniejszej pracy zamieszczone są zarówno w wersji oryginalnej, jak i w przekładzie na język polski. Wszystkie przekłady pochodzą od autora niniejszej pracy. Niektóre spośród przełożonych tekstów były publikowane w innych materiałach, o czym informują odpowiednie przypisy.

Pragnę w tym miejscu podziękować Niemieckiej Akademickiej Służbie Wymiany za umożliwienie mi pracy w Bibliotece Uniwersytetu w Poczdamie oraz Bibliotece Freie Universität w Berlinie jesienią 1996 roku. Szczególnie wdzięczny jestem niezującym już profesorowi Wernerowi Rieckowi za okazaną pomoc w czasie mojego stypendialnego pobytu na Uniwersytecie w Poczdamie.

Poznań, luty 1999 r.

1. Język niemiecki jako obcy w Niemczech a dydaktyka literatury w warunkach obcojęzycznych

1.1. Głosy w prowadzonej w Niemczech dyskusji o statusie przedmiotu

Jeśli przyjrzeć się dziejom i dyskusji wokół statusu przedmiotu „język niemiecki jako obcy”, trudno nie zauważyć faktu, iż przez wiele lat brakowało w Niemczech (zarówno w RFN, jak i w byłej NRD) poważniejszej dyskusji na ten temat, zwłaszcza w jego wymiarze akademickim. Wydawcy tomu *Deutsch als Fremdsprache: Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du?*¹ słusznie stwierdzają, że przedmiot ten przez wiele lat funkcjonował wyłącznie w aspekcie dydaktycznym. Jakkolwiek nie ma w tym niczego zaskakującego i może to przypominać dydaktyczne („lektoratowe”) początki kierunków neofilologicznych w wielu krajach, w tym także w Polsce, to trzeba oczywiście generalnie pamiętać o całkowicie odmiennych warunkach, w jakich kształtowało się zapotrzebowanie na teoretyczny i praktyczny rozwój w tym zakresie. Dotyczy to chociażby tak ważnej kwestii, jak zróżnicowanie warunków przekazu i przyswajania języka w kraju i poza krajem używania i konsekwencji stąd wynikających². W Niemczech warunki te były podyktowane przede wszystkim koniecznością sprostania kulturowym i językowym konsekwencjom procesów migracyjnych; odnosi się to głównie do RFN sprzed 1990

¹ Henrici/Koreik, 1994.

² Na odmiennosc tych warunków wskazywały już stosunkowo wcześnie – z ponad 20-letnim wyprzedzeniem w stosunku do dyskusji prowadzonych w ostatnich latach – prace Ludwika Zabrockiego i innych przedstawicieli dydaktyki języków obcych w Polsce (polskim przyczynkiem tutaj się jednak nie zajmujemy). Wskażmy tylko na artykuł: Zabrocki, 1975: Autor eksponuje (s. 18) doniosłość roli tekstów medialnych oraz współczesnych tekstów literackich i podkreśla doniosłość odpowiedniego wyboru tekstów.

roku, a perspektywa ta wywarła wpływ na rozwój tego przedmiotu w zjednoczonych Niemczech.

Warto przyjrzeć się stanowiskom prezentowanym w dyskusji na przestrzeni ostatnich kilku lat, gdyż szereg punktów widzenia można odnieść do ogólnej sytuacji metodyki i dydaktyki języków obcych na poziomie akademickim, zwłaszcza że dotyczą konsekwencji tej sytuacji dla poziomu i profilu przygotowania zawodowego nauczycieli języków obcych w ogóle; mają więc bardzo konkretne implikacje praktyczne. Być może konieczne okaże się tu określenie różnic na poziomie potrzeb, warunków i celów rozwoju metodyki i dydaktyki języków obcych w kontekście obcokulturowym w odróżnieniu od warunków w ramach kultury rodzimej. W tym względzie warto będzie nawiązać do często stawianego pytania³, czy wspomniane różnice nie dotyczą w szczególności sposobu różnych sytuacji przekazu i przyswajania treści kulturowych⁴.

Dyskusje prowadzone w latach 70. dotyczyły ukonstytuowania przedmiotu „język niemiecki jako obcy” jako nowego kierunku studiów i wykazały istnienie tak istotnych różnic poglądów, że trudno nie dostrzec ich znaczenia, zwłaszcza że ich konsekwencje dotyczą wspomnianej już aktualnej sytuacji metodyki i dydaktyki języków obcych na poziomie akademickim.

Alois Wierlacher wskazywał w tym czasie na konsekwencje długotrwałych zaniedbań w rozwoju badań naukowych w zakresie dydaktyki języka niemieckiego jako obcego i sformułował kryteria, jakim powinny sprostać nowo tworzone kierunki studiów w tym zakresie⁵. Propozycja ta dotyczyła przede wszystkim poszerzenia tradycyjnie filologicznego profilu studiów germanistycznych o aktualne treści kulturo- i krajoznawcze. Stworzony przez Wierlachera model przewidywał dla kierunku Deutsch als Fremdsprache integrację nauki języka w perspektywie krajoznawczej z literaturoznawstwem, uprawianym w wymiarze stosowanym (analiza dzieła literackiego jako analiza uwarunkowań procesów rozumienia i porozumienia) oraz z językoznaw-

³ Od szeregu lat dyskutowany jest problem tzw. krajoznawstwa w ramach przedmiotu Deutsch als Fremdsprache. Widoczne są tu znaczne różnice w traktowaniu statusu „treści krajoznawczych”. Por.: Erdmenger/Istel, 1978; Wierlacher, 1980 (1); Melde, 1987; MOG/ALTHAUS, 1992.

⁴ W tym kontekście pojawia się w sposób wieloaspektowy (dotyczący np. celów i treści nauczania) problem stosowania materiałów autentycznych, a więc również tekstów literackich.

⁵ Wierlacher, 1975, s. 119–136.

stwem, zajmującym się poszczególnymi aspektami akwizycji języka, a więc zwłaszcza praga-, socjo- i psycholingwistyką. W okresie późniejszym, zwłaszcza pod koniec lat osiemdziesiątych, kiedy w Niemczech trwała (do chwili obecnej nie zakończona) dyskusja nad statusem przedmiotu „język niemiecki jako obcy” (Deutsch als Fremdsprache⁶), Wierlacher wyraźnie opowiedział się za germanistycznym „przyporządkowaniem” tego przedmiotu w odróżnieniu od przedmiotu „język niemiecki jako język drugi” (Deutsch als Zweitsprache⁷), który w tym ujęciu miał spełniać funkcję przygotowawczą i wspierającą w stosunku do różnych kierunków studiów. Nawiązując do wcześniej formułowanych propozycji, zwłaszcza do wyżej wspomnianego integracyjnego modelu, Wierlacher opowiada się za takim określeniem statusu DaF, które usytuuje ten przedmiot pomiędzy germanistyką macierzystą a germanistyką czy raczej „germanistykami” uprawianymi poza niemieckim obszarem językowym. W tym kontekście DaF jest dla Wierlachera niczym innym jak „interkulturową germanistyką” (*interkulturelle Germanistik*) rozumianą jako dyscyplina „ksenologiczna” obejmująca zarówno w dziedzinie badań naukowych, jak i w dydaktyce pięć ściśle z sobą powiązanych zakresów przedmiotowych: (1) literaturę niemiecką (badaną i przekazywaną jako literatura obca), (2) literaturoznawstwo i kulturoznawstwo (badane i przekazywane w aspekcie porównawczym), (3) ksenologię (rozumianą jako badanie procesów postrzegania i rozumienia zachowań i zjawisk obcokulturowych), (4) praktyczną znajomość języka niemieckiego (przekazywanie i przyswajanie języka) oraz (5) realioznawstwo niemieckiego obszaru językowego (przekazywanie i przyswajanie wiedzy o instytucjach życia społecznego, politycznego i kulturze materialnej krajów niemieckiego obszaru językowego⁸).

Porównywalny punkt widzenia reprezentuje Harald Weinrich, z monachijskiego Instytutu Języka Niemieckiego jako Obcego tamtejszego uniwersytetu (działający potem w Collège der France w Paryżu), który koncentruje się przede wszystkim na teoretycznych aspektach przyswajania języka obcego

⁶ Odtąd będziemy posługiwać się często używanym skrótem DaF.

⁷ Analogicznie: skrót DaZ.

⁸ Wierlacher, 1987, s. 145–156. Koncepcja ta, a zwłaszcza stawianie znaku równości między DaF a „interkulturową germanistyką”, wywołała silną krytykę ze strony tych przedstawicieli DaF, którzy reprezentują „opję językoznawczą”; należą do nich w pierwszym rzędzie Th. Ickler, H. Glück, G. Henrici i L. Götze.

(drugiego) w kraju docelowym, a więc, globalnie rzecz ujmując, w warunkach wynikających z procesów migracyjnych. Weinrich eksponuje w badawczym i dydaktycznym profilu DaF językoznawczy punkt widzenia i w swych sugestiach programowych kładzie szczególny nacisk na językoznawstwo kontrastywne obok dwóch pozostałych elementów wchodzących w skład przedmiotu: literaturoznawstwa oraz krajoznawstwa⁹. Badania nad akwizycją języka fachowego, nad problemem przyswajania norm językowych oraz nad zjawiskami socjolingwistycznymi towarzyszącymi tym procesom stanowią w ujęciu Weinricha nie tylko istotne obszary, którymi zajmuje się tzw. „Gastarbeiterlinguistik”, ale także winny w większym stopniu zostać uwzględnione w badawczym i dydaktycznym programie DaF.

1.2. „Język niemiecki jako obcy” a germanistyka

Problemem, który silnie zaważył na dyskusji nad akademickim statusem DaF, stała się w latach 80. kwestia praktycznych implikacji wyników prowadzonych badań nad procesami uczenia się języka obcego. Dotyczyła ona zwłaszcza wyższych szkół pedagogicznych zajmujących się kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli języka (szczególnie zaś nauczycieli przedmiotów zawodowych). Hans H. Reich z Uniwersytetu w Koblencji-Landau postulował już pod koniec lat 70.¹⁰ szerszą kooperację między dydaktyką języka w warunkach obcokulturowych a dydaktyką w warunkach kultury rodzimej. Efektem takiej współpracy miała być integracja i koordynacja prac prowadzonych w ramach dwóch instytucji odpowiedzialnych za te dziedziny: Instytutu Goethego oraz Centrali Szkolnictwa Zagranicznego. Tego rodzaju integracja nie nastąpiła, choć obie instytucje, przynajmniej w części, „spotykają się” na terenie DaF¹¹. Również krytycznie ocenia Reich profil badawczy Instytutu

⁹ Weinrich, 1979, s. 15–35.

¹⁰ Reich, 1979, s. 3–14.

¹¹ Z instytucji tej wywodzi się znaczna część niemieckich wykładowców delegowanych do pracy w nauczycielskich kolegiach językowych w Polsce (a więc w specjalności DaF). Ich przygotowanie z zakresu metodyki i dydaktyki języka niemieckiego jako obcego, niezbędne zarówno do zajęć językowych, (kontrastywnych) językoznawczych jak i metodycznych, pozostawia wiele do życzenia.

Języka Niemieckiego jako Obcego Uniwersytetu w Monachium, który, jego zdaniem, ogranicza się do zagadnień czysto teoretycznych, ignorując pilne zagadnienia praktyki nauczania języka. Najwyraźniej pojmował Reich w tym przypadku prowadzenie badań podstawowych¹² jako „niechęć” do zajmowania się praktycznymi problemami dydaktyki.

Inaczej niż w przypadku podejścia preferującego bezpośrednio przełożenie badań nad procesem przekazu i przyswajania języka obcego na potrzeby praktyki nauczania można wskazać również na próby określenia statusu DaF bez rozróżnienia warunków przyswajania języka (w kontekście kultury rodzimej lub obcej). Stanowisko takie reprezentuje Theodor Ickler z Uniwersytetu w Erlangen. Niezależnie od uznawanego rozróżnienia między germanistyką rodzimą a uprawianą poza obszarem języka niemieckiego Ickler uważa, że germanista jest przedstawicielem DaF dopiero wówczas, gdy spoza niemieckiego obszaru językowego zajmuje się problematyką nauczania języka niemieckiego jako obcego. Jeśli chodzi o treści przedmiotu, Ickler proponuje wyłączenie elementów krajo- i kulturoznawczych, a także – co może napać – elementów psychologii i pedagogiki i skoncentrowanie się wyłącznie na „czynnikach mających wpływ na przekaz języka”. Porównywalny punkt widzenia reprezentował Ickler również w późniejszych polemikach wokół statusu DaF (zwłaszcza w dyskusji nad wspomnianą „interkulturową germanistyką”), której zarzucał eksponowanie niemal wyłącznie perspektywy literaturoznawczej (zarzut formułowany bezpośrednio pod adresem Wierlachera), zbyt małe zainteresowanie problematyką językową i językoznawczą i „rozdrabnianie się” na dziedziny uzupełniające, które stanowią same w sobie poważne dyscypliny (np. etnologia czy antropologia kultury), a które, jak twierdził, w ramach DaF mogą być uprawiane jedynie „po dyletancku”¹³.

¹² Z tym stanowiskiem polemizował Weinrich w artykule *München ist nicht Landau* („Informationen Deutsch als Fremdsprache” 5/1980, s. 23–27), broniąc prawa do prowadzenia badań podstawowych bez konieczności „natychmiastowego transferu” do zagadnień praktyki nauczania języka.

¹³ Theodor Ickler, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium*. Tübingen 1984; zob. także: Ickler, 1993, s. 273–298.

Pod koniec lat 80. zyskują na znaczeniu stanowiska i propozycje zmierzające do odrębnego traktowania DaF i germanistyki. Zwłaszcza jeśli chodzi o przedmiot i metody badań, rozróżnienie takie wydaje się niektórym przedstawicielom tej dyscypliny zasadne i konieczne. Hans Jürgen Krumm z Uniwersytetu w Wiedniu motywuje potrzebę takiego odrębnego traktowania obu dyscyplin faktem, iż w centrum zainteresowania DaF leży „rzeczywistość nauczania” i że przedmiot ten ma swój wymiar empiryczny, na który składają się określone procesy przekazu i przyswajania języka. Z faktu tego wynikają konkretne zadania przedmiotu, do których należy opisywanie i wyjaśnianie tych procesów. Krumm postrzega je w sposób wyraźnie zorientowany na potrzeby praktyki nauczania i podkreśla przy tym potrzebę interdyscyplinarnego podejścia do przedmiotu (widząc konieczność współpracy różnych dyscyplin zainteresowanych procesem nauczania). W centrum tych zainteresowań pozostaje uczeń: jest on miarą zasadności modeli wyjaśniających i skuteczności koncepcji teoretycznych przedmiotu, a dopiero analiza konkretnych problemów nauczania może być źródłem hipotez i przesłanek do tworzenia modeli teoretycznych. Takie podejście rozpatruje proces uczenia się języka w kontekście wzajemnych oddziaływań między czynnikami sterowania a czynnikami zewnętrznymi i uwarunkowaniami indywidualnymi ucznia. Również istotną sprawą pozostaje w tym ujęciu zwrócenie uwagi na sytuację ucznia i jego dotychczasowe doświadczenia z obcą kulturą.

W odniesieniu do statusu akademickiego DaF należy wskazać na wszystkie te próby systematyzacji przedmiotu, które upatrują swych konstytutywnych kryteriów w korelacji między teorią badań a teorią przekazu. Podobnie jak wspomniany wyżej H.J. Krumm widzi Gerhard Neuner z Uniwersytetu (*Gesamthochschule*) w Kassel powiązania przedmiotowe między DaF a germanistyką zagraniczną i przedmiotami uzupełniającymi. Zdaniem Neunera zarówno DaF, jak i (rodzima) germanistyka niemiecka sytuują swe zainteresowania na wspólnych obszarach badawczych odnoszących się do języka, literatury i jej odbioru, co stanowi o pewnej jednolitości „rodzimej perspektywy”. Perspektywa ta, zdaniem Neunera, bywa przejmowana również przez germanistykę zagraniczną, zwłaszcza tę działającą w ramach zachodnioeuropejskiej (*abendländisch*) tradycji kultury; tu Neuner wymienia Francję, Wielką Brytanię i Włochy. Powołując się na poglądy Bertaux dotyczące przejmowania i adaptacji perspektyw badawczych germanistyki zagranicznej od ger-

manistyki rodzimej, rozpatruje Neuner status DaF jako na pozór paradoksalnie usytuowany „między germanistyką rodzimą a obcą” i widzi w tej sytuacji szansę rozwoju dla „hermeneutyki interkulturowego rozumienia”¹⁴.

Rolf Ehnert określa status DaF głównie pod kątem treści kształcenia i ich stosunku do dyscyplin pokrewnych. W jego ujęciu językoznawstwo, krajoznawstwo i literaturoznawstwo stanowią trzy najważniejsze punkty oparcia tego przedmiotu. Zdziwienie może jednak budzić fakt, iż germanistyka zagraniczna bez istotnych różnicowań w obrębie swej bądź co bądź pośredniczącej roli wymieniana jest tu jako jedna z dyscyplin pokrewnych (!) obok pedagogiki, psychologii, socjologii, kulturoznawstwa i in.¹⁵ W równie mało precyzyjny sposób (np. nie różnicując koncepcji badawczych i dorobku między poszczególnymi krajami) wysuwa Ehnert pod adresem germanistyki zagranicznej postulat „pożegnania się z wyobrażeniami z zakresu uniwersalnej germanistyki” uprawianej bez odniesień do określonego adresata. Postulat ten wypływa z nieznamomości sytuacji w poszczególnych krajach lub z zawężenia pola widzenia do kilku tylko krajów. Ewentualna bariera językowa nie może tu stanowić całkowitego usprawiedliwienia.

Gert Henrici reprezentujący (podobnie jak R. Ehnert) DaF na Uniwersytecie w Bielefeld zaproponował jedno z najbardziej kompleksowych rozwiązań interdyscyplinarnego usytuowania tego przedmiotu. W opublikowanych w 1989 r. „dziesięciu tezach” dotyczących przedmiotu proponuje Henrici takie ukształtowanie struktury DaF, która odpowiadałaby potrzebom optymalnej relacji między teorią a praktyką i byłaby możliwie jednolita, jeśli chodzi o program przedmiotu i profile kształcenia. W przeciwieństwie do Weinricha preferującego językoznawczy profil DaF oraz Wierlachera reprezentującego „orientację literaturoznawczą” i polemizującego z tezami o naukowym statusie DaF Henrici jest zdania, iż centralnym zagadnieniem, którym ten przedmiot zajmuje się, jest „teoria i praktyka przekazu języka niemieckiego jako obcego”, a poszczególne jego zakresy (gramatyka, literatura, krajoznawstwo

¹⁴ Gerhard Neuner, *Zum Verhältnis von Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache im Hochschulbereich: Forschungs- und Lehrperspektiven*. W: Henrici/Koreik, 1994, s. 136.

¹⁵ Rolf Ehnert, *Deutsch als Fremdsprache – Gestalt des Faches und seine möglichen Beziehungen zur Auslandsgermanistik*. W: Henrici/Koreik, 1994, s. 143.

i in.) są mu przyporządkowane w sposób funkcjonalny¹⁶, co w tym przypadku oznacza, że naukowy i dydaktyczny profil przedmiotu i treści, które się na niego składają, pozostają w ścisłym związku z celami kształcenia. Zarzut braku funkcjonalności takiego przyporządkowania kieruje Henrici pod adresem Wierlachera i jego koncepcji stawiającej znak równości między DaF a „interkulturową germanistyką”.

Podobnie krytycznie wypowiadają się na ten temat wspomniany już Theodor Ickler oraz Helmut Glück z Uniwersytetu w Bambergu. Glück wysunął tezę o niejednorodności przedmiotu DaF (uprawianego w Niemczech), w obręb której wyodrębnił dwa kierunki: „kierunek zagraniczny” oraz „migracyjny”. Za najważniejszą dyscyplinę (*Bezugswissenschaft*) w stosunku do DaF Glück uważa germanistykę rozumianą jako naukę zajmującą się „językiem niemieckim i literaturą w tym języku napisaną”. Jeśli chodzi o naukę o literaturze (zdanie to kieruje Glück głównie pod adresem „interkulturowej germanistyki”), to w przypadku kierunku „migracyjnego” przysługuje jej w świetle tej koncepcji rola podporządkowana lub wręcz marginalna, co wynika z zainteresowań przedmiotem DaF oraz z potrzeb zgłaszanych pod jego adresem. Jego zdaniem rola ta jest ważniejsza w odniesieniu do kierunku „zagranicznego” niż „migracyjnego”. Krytycznie natomiast zapatruje się Glück na dotychczasowe koncepcje „krajoznawstwa” uprawianego w ramach DaF. Jego zdaniem, dotychczasowe adytywne i jakby „wielospecjalizacyjne” uprawianie tej dziedziny sprawia, że koncepcja przedmiotu jest mało wyrazista lub wręcz „rozmyta”¹⁷. Przedłużenie tej linii argumentacji w kierunku praktyki dydaktycznej oznacza, że najlepszym źródłem krajoznawczej wiedzy pozostaje, przynajmniej jak dotąd, po prostu dobra księgarnia (w tym przypadku oczywiście poszerzona o ofertę multimedialną).

Inaczej ujmuje ten problem Lutz Götze (Uniwersytet w Saarbrücken), który wychodzi od poszerzonego pojęcia kultury rozpatrywanego w aspektach

¹⁶ Stanowisko to zdawało się wywierać wpływ również na koncepcje DaF w końcowej fazie istnienia NRD. Zob. Henrici/Wazel, 1989.

¹⁷ Helmut Glück, *Meins und Deins = Unsers? Über das Fach 'Deutsch als Fremdsprache' und die 'Interkulturelle Germanistik'*. W: Zimmermann, 1989, s. 57–92. Należy tu zaznaczyć, że w przypadku DaF Glück różnicuje między przedmiotem a dyscypliną, przy czym zastrzega, że to ostatnie pojęcie odnosi się do dziedziny wiedzy, która definiuje siebie w sposób systematyczny, określając z punktu widzenia przedmiotu swe zadania i metody. DaF przysługuje przy tym założeniu status przedmiotu odnoszącego się do różnych dyscyplin.

niejednorodności, dynamiczności, globalności i równowartościowości i jako centralny problem rozpatruje „interkulturowe i bilingwalne” koncepcje przyswajania języka ojczystego bądź drugiego i uczenia się języka obcego. Rozróżnia więc na tej płaszczyźnie między DaF a DaZ. Brak tego rozróżnienia (zwłaszcza w perspektywie teorii uczenia się) zarzuca Götze „interkulturowej germanistyce”, która jego zdaniem – zwłaszcza w praktyce – nie docenia problemów związanych z rozumieniem obcej literatury i rozpatruje je głównie z perspektywy filologicznej lub hermeneutycznej¹⁸.

Przeciwko takiemu rozróżnieniu opowiada się również cytowany już Gert Henrici, który wskazuje na brak empirycznych dowodów na zasadność takiego podziału oraz na fakt, że nie ma on odpowiedników ani w obszarze angielsko-, ani francuskojęzycznym. Henrici zapatruje się sceptycznie na próby poszerzania profilu rodzimej germanistyki o elementy DaF (oferowane w ramach studiów jako dodatkowe możliwości kwalifikacyjne) i uważa je za przejaw swego rodzaju „imperializmu przedmiotu”: jeśli reprezentuje się pogląd (jak to czyni Henrici), że DaF jest przedmiotem zajmującym się uczeniem się bądź przyswajaniem języka obcego, wówczas oznacza to, że zaproponowany przez Wierlachera podział na rodzimy i zagraniczny kierunek w ramach DaF przestaje mieć rację bytu¹⁹. Henrici wyraźnie opowiada się za hierarchizacją poszczególnych dyscyplin uzupełniających przedmiot DaF, przyznając pierwszeństwo metodyce i teorii uczenia się/przyswajania i nauczania języków obcych/języka drugiego oraz językoznawstwu (zwłaszcza psycholingwistyce i językoznawstwu konfrontatywnemu); na drugim miejscu wymienia dyscypliny, których treści wypełniają ten przedmiot, a więc literaturoznawstwo i naukę/nauki o kulturze²⁰.

Konrad Ehlich z Uniwersytetu w Monachium podjął w 1994 r. próbę narysowania profilu DaF, która stara się uwzględnić zarówno obszary zainteresowań germanistyki rodzimej i zagranicznej, jak i zróżnicowane potrzeby praktycznego kształcenia językowego w kraju i za granicą. Szczególny nacisk położył Ehlich na aspekt treściowy dyscyplin, do których nawiązuje DaF –

¹⁸ Lutz Götze, *Interkulturelles Lernen und „Interkulturelle Germanistik”. Konzepte und Probleme*. W: Henrici/Koreik, 1994, s. 263–271.

¹⁹ Gert Henrici, *Deutsch als Fremdsprache. Quo Vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Fachs*. W: Henrici/Koreik, 1994, s. 192 i nast.

²⁰ Ibidem, s. 197.

zarówno w Niemczech, jak i za granicą (gdzie, jak twierdzi, generalnie większą rolę odgrywa literaturoznawstwo, podczas gdy językoznawstwo jest „funkcjonalnie ograniczone do praktycznych potrzeb przekazu języka”²¹). Ehlich opowiada się przeciwko ograniczaniu roli literaturo- i kulturoznawstwa (zwłaszcza w aspekcie hermeneutycznym) w obrębie DaF. Ograniczanie takie prowadziłoby jego zdaniem do przekazu języka jako wyizolowanego systemu, oderwanego od wszelkich historycznych, kulturowych i społecznych kontekstów.

1.3. „Podejście interkulturowe” w relacji do germanistyki zagranicznej

W dyskusjach ostatnich lat generalnie przeważa pogląd, że „orientacja literaturoznawcza” DaF odnosi się w pierwszym rzędzie do germanistyki zagranicznej. Wspomniany już G. Henrici jest zdania, że orientacja ta (nadal) dominuje w przypadku germanistyki zagranicznej, która za ważny (stawiany jako cel kształcenia) obszar kompetencji uważa tłumaczenie tekstów literackich, choć przyznaje, że cel ten wynika z określonych tradycji i że na przestrzeni ostatnich lat nastąpiło w tym zakresie wyraźne zróżnicowanie. Nie dotyczy to, jego zdaniem, przedmiotu DaF uprawianego w Niemczech; tu „perspektywa literaturoznawcza” odgrywa mniejszą rolę²². Dość wyraźny dystans, jaki przejawia się w podejściu tego przedmiotu uprawianego w Niemczech do zagadnień literaturoznawczych wynika najprawdopodobniej również z faktu, że przedmiot ten ukonstytuował się w Niemczech na poziomie akademickim (zwykle jako studia dodatkowe lub uzupełniające) w okresie (późne lata 70.), kiedy to dydaktyka języków obcych była silnie zdominowana przez „skrócone perspektywy” celów, co praktycznie oznaczało wyeliminowanie

²¹ Konrad Ehlich, *Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin*. W: Henrici/Koreik, 1994, s. 305. Nie dotyczy to przedmiotu DaF uprawianego w NRD: Zdaniem Dagmar Blei z Uniwersytetu Technicznego w Dreźnie, środki przyznawane na rozwijanie tego przedmiotu w NRD były praktycznie przeznaczane na rozwój kierunków tradycyjnie filologicznych. Zob. D. Blei, *Deutsch als Fremdsprache in der DDR: Forderungen der 90er Jahre an eine „Entwicklungsdisziplin”*. W: A. Raasch i in. (wyd.), *Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR*. Saarbrücken, 1991.

²² Pogląd taki reprezentuje także cytowany już wyżej Helmut Glück, zob. przyp. 17.

wanie tekstów literackich z metodyki i dydaktyki języków obcych. W rok po utworzeniu Instytutu DaF przy Uniwersytecie w Monachium H. Weinrich postulował „reliteraryzację” dydaktyki języków obcych²³. Wskazywał zwłaszcza na możliwości takiego włączenia literatury w obszar zainteresowań dydaktyki języków obcych, które na pierwszy plan wysuwa kwestie jej rozumienia w warunkach obcokulturowych: tu Weinrich wskazał np. na problem stereotypu. Na postulat ten zareagowała teoria i praktyka nauczania języków obcych w Niemczech w sposób wyraźnie pozytywny. Prace A. Wierlachera i D. Krusche zmierzały w latach 80. do ukonstytuowania swego rodzaju obcokulturowo-hermeneutycznej orientacji DaF²⁴. Celem ich było ukazanie perspektyw rozwijania „kompetencji kulturowej” ucznia/studenta jako obcokulturowego adresata i odbiorcy literatury poprzez zajmowanie się literaturą z perspektywy tegoż odbiorcy i porównanie jej z „obcą” perspektywą nadawcy (autora) i jego kontekstem kulturowym. Teoretyczne „tło” tego podejścia stanowi teoria recepcji, co odnosi się również do „kreatywnego” i „komunikatywnego” posługiwania się tekstami literackimi na zajęciach z języka obcego. Przywoływanie w tym celu zwłaszcza odległych obszarów wydawało się z tego punktu widzenia szczególnie atrakcyjne. Podejście to – praktycznie tożsame z „interkulturową germanistyką” – miało spowodować paradygmatyczny zwrot zarówno w germanistyce, jak i w DaF. Od pewnego czasu nie brak jednak głosów krytycznych. Do najbardziej nieprzejednanych krytyków „interkulturowej germanistyki” należy Helmut Glück, który uważa, że podejmuje ona próby podnoszenia do rangi problemów komunikacji zjawisk i faktów kultury interesujących wąską grupę specjalistów. Jako argument wspierający Glück przytacza fakt, że w ramach innych neofilologii nie podejmuje się porównywalnych prób tworzenia ich interkulturowych odmian²⁵. Krytyczne głosy pochodzą zwłaszcza od dydaktyków, którzy w swej pracy za granicą próbują realizować obcokulturowe koncepcje, stosując – nawet na poziomie podstawowym nauki języka – m.in. materiały dydaktyczne dla tych celów opracowane²⁶. Podnoszą oni

²³ Weinrich, 1979, s. 15–35; zob. także: Weinrich, 1984, s. 227–243.

²⁴ Wierlacher, 1980, t. 1–2; Krusche, 1981, s. 1–17.

²⁵ Glück, *Meins und Deins = Unsers?* W: Henrici/Koreik, 1984, s. 166 i nast.

²⁶ Autorami pierwszych tego rodzaju opracowań różnych gatunków literatury (zwłaszcza krótkich form narracyjnych i poezji, zwłaszcza poezji konkretnej) byli m.in. Rüdiger Krehel, Dietrich Krusche, Jutta Weisz, Ingrid Mummert i in.

problem dopasowania tych abstrakcyjnych często koncepcji do sytuacji nauczania w krajach, w których próbuje się je urzeczywistniać²⁷. Jako cel tak pojętej (obcokulturowo-hermeneutycznej) dydaktyki literatury wymienia się po pierwsze wykształcenie kreatywnego stosunku obcokulturowego odbiorcy do języka obcego, po drugie stworzenie poprzez tekst literacki autentycznej sytuacji komunikacyjnej. Dodajmy jednak w tym miejscu, że może to prowadzić również do sytuacji komunikacyjnych niejako ponad lub poza tekstem, a tym samym może powodować, że literatura zostanie zredukowana do roli stymulatora, a więc traktowana niemal wyłącznie jako materiał umożliwiający realizację wszelkich, zwłaszcza zabawowych form zajęć, na przykład różnego rodzaju symulacje²⁸. Oczywiście nie można tego generalnie powiedzieć o wszelkich próbach kreatywno-sytuacyjnego wykorzystania literatury w nauczaniu języka obcego. Interesującym i inspirującym przedsięwzięciem tego rodzaju może być na przykład podręcznik do nauki języka oparty na fabule (powieściowej), względnie sam tworzący taką fabułę²⁹.

Z rozważań powyższych wynika, że ważnym tematem przewijającym się w dyskusji nad przedmiotem i statusem DaF w Niemczech są zakres, funkcje i cele przekazu faktów i zjawisk obcojęzycznej literatury w procesie przyswajania (uczenia się) języka. Konieczność rozróżnienia między rolą i funkcją literatury w ramach DaF i DaZ lub (według innej koncepcji) między migracyjnym a zagranicznym kierunkiem DaF skłania do tym bardziej dogłębnego zastanowienia się nad celami, funkcjami i praktycznymi implikacjami (np. nad strategiami rozumienia) obcojęzycznych tekstów literackich przekazywanych i przyswajanych w ramach zajęć językowych w warunkach obcokulturowych. Punkt wyjścia może stanowić lektura tekstu literackiego jako kulturowo specyficznego transferu informacji oraz wskazanie na rolę stereotypu w jej przetwarzaniu. Relacje między dydaktyką literatury a dydaktyką języka, problemy pracy z tekstem obcojęzycznym, wykorzystanie różnych strategii rozumienia tekstu, uwarunkowania odbioru i sposoby przygotowania odbiorcy

²⁷ Problemy te znalazły odbicie m.in. w tomach zbiorowych: Neuner, 1986, Zimmermann, 1989; zob. tamże: S. Benninghoff-Lüttl, E. Kammler, Chr. Ludszuweit, A. Witte, *Literatur im Dazwischen*, s. 199–208.

²⁸ Zob. np. Ehlers, 1988, s. 171–197.

²⁹ Tego typu materiałem jest podręcznik Volkera Eismanna, Hansa-Magnusa Enzensbergera i in., *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, 1993.

do samodzielnej pracy z tekstem są najważniejszymi zagadnieniami, które tu muszą znaleźć uwzględnienie. Wnioski formułowane w tym zakresie będą w dalszej perspektywie dotyczyły takich zagadnień, jak kształtowanie koncepcji programów i materiałów nauczania, a także przygotowania i pracy nauczycieli i lektorów języków obcych.

2. Obcojęzyczne teksty literackie w świetle potrzeb dydaktyki języka

Jeśli przyjmiemy – zgodnie z tezami przytaczanymi w poprzednim rozdziale, że w przypadku „zagranicznego kierunku” DaF, a więc wtedy, gdy mamy do czynienia z przekazem języka obcego poza krajem jego używania, większa jest rola literatury (w porównaniu z kierunkiem „migracyjnym”) i że ma to związek z każdorazowo odmienną sytuacją receptywnego i produktywnego posługiwania się językiem i dostępu do wytworów obcej kultury, to tym bardziej ważkim staje się pytanie o cele i funkcje tekstów literackich w dydaktyce języka i literatury w warunkach obcokulturowych. Należy tu podkreślić, że problem komunikatywnego wykorzystania literatury w dydaktyce języka obcego pojawił się w całej swej rozciągłości stosunkowo niedawno, to znaczy praktycznie wraz z różnymi podejściami komunikatywnymi zorientowanymi na posługiwanie się językiem w realnym działaniu. Zwrócenie uwagi na rolę działania komunikacyjnego związanego z indywidualnymi potrzebami, zainteresowaniami i rozwijaniem osobowości ucznia oznacza jednocześnie konieczność uświadomienia faktu, że zainteresowanie obcą kulturą i literaturą na ogół nie sprowadza się u uczących się języka do jakiegoś określonego profilu; przekaz i przyswajanie języka obcego dokonywane są w większości przypadków w sytuacji (co najwyżej) poszukiwania ewentualnych obszarów zainteresowań obcą kulturą i to w takim zakresie, w jakim dotyka ona aktualnych obszarów zainteresowań ucznia. Problem ten w zasadniczy sposób wyznacza obszar uwarunkowań występujących po stronie obcojęzycznego czytelnika rozpatrywanego jako odbiorcy treści kulturowych, a to z kolei pozwala realnie określić funkcje i cele tekstów literackich w dydaktyce języka obcego.

Literaturoznawca Dietrich Krusche¹ wyodrębnia cztery podstawowe obszary funkcji tekstów literackich na zajęciach z języka obcego; odnoszą się one do formalnych czy wręcz doraźnych celów: (1) tekst literacki jako egzemplifikacja określonego problemu językowego, (2) jako czynnik umożliwiający powtarzanie, aktywizację i poszerzanie słownictwa, (3) jako czynnik wywierający wpływ na przezwyciężenie zahamowań językowych poprzez kreatywny i zabawowy stosunek do możliwości wyrażania się w języku obcym oraz (4) jako materiał umożliwiający wprowadzenie fazy relaksacji w ramach zajęć językowych. Jednak wszystkie te – ogólnie rzecz ujmując – instrumentalnie rozpatrywane formalno-językowe lub motywacyjne obszary funkcji literatury w nauczaniu języka obcego nie mogą przesłaniać jej najważniejszej funkcji, jaką jest wyzwalanie kulturopoznawczej aktywności odbiorcy. Zważywszy na wspomnianą już sytuację niezbyt wyraźnego określenia obszarów zainteresowań obcą literaturą i kulturą, trzeba traktować funkcję formalną jako swego rodzaju pomost, za pośrednictwem którego możliwe staje się uaktywnienie funkcji kulturopoznawczej. Zależy to jednak w dużej mierze od czynników i przebiegu socjalizacji literackiej, której znaczeniem zajmujemy się w dalszej części pracy.

Tezę dotyczącą wyżej wspomnianej pośredniczącej roli elementów formalnych tekstu można odnieść w zasadzie do każdego tekstu autentycznego, jeśli przyjmiemy, jak sugerował Christoph Edelhoff², że tekst autentyczny to nie tylko tekst w aspekcie dokumentarnym, a zatem mający odniesienie do językowo zaistniałych wypowiedzi pisemnych. Autentyczność tekstu dotyczy w równie istotnej mierze kontekstu sytuacyjno-emocjonalnego. Ten ostatni jest szczególnie ważny i daje się prześledzić, określić i praktycznie zastosować na wszystkich płaszczyznach, na których realizowana jest określona koncepcja nauczania, a więc zarówno na płaszczyźnie programów nauczania, materiałów kursowych i uzupełniających, jak i w odniesieniu do konkretnych form interakcji na zajęciach z języka obcego.

¹ Krusche, 1985, s. 169 i nast. Autor przyznaje jednak, że traktowanie tekstu literackiego jako korpusu „dokumentującego” w kompleksowy sposób określony problem językowy nie jest właściwym rozwiązaniem; chodzi tu przede wszystkim o egzemplifikację rangi/znaczenia problemu.

² Edelhoff, 1985, s. 7.

Takie właśnie ujęcie problemu stosowania tekstów literackich, które zostało wyżej przedstawione, wychodzi oczywiście poza formalno-językowe punkty widzenia, a jednocześnie uwidacznia granice akceptowalności pewnych „celów doraźnych”, które zdają się kryć za poglądami odrzucającymi celowość stosowania tego rodzaju tekstów w pracy dydaktycznej. Argumenty dydaktyczne – zarówno odnoszące się do przekazu treści, jak i problemów formalno-językowych tekstów – można tu pokrótce przytoczyć. Punktem wyjścia jest tu wspomniany już wcześniej – z odmiennego wszakże punktu widzenia – (a) fakt niewielkiego zainteresowania ucznia literaturą piękną, a także specyficzne (b) „podejrzenie o górnolotność i elitarność” oraz (c) założenie, iż język tych tekstów odbiega od aktualnych i potencjalnych potrzeb komunikacyjnych ucznia. Do tego dochodzą (d) argumenty metodyczne, przede wszystkim wskazujące na niewielką przydatność tekstów literackich dla potrzeb komunikatywnego nauczania, a w szczególności dla komunikacji w klasie – na zajęciach z języka obcego. Tu można również wskazać na tezę (e) o niewielkiej przydatności tekstów literackich do różnego rodzaju ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych³.

Argumenty przemawiające za systematycznym wykorzystywaniem tekstów literackich w dydaktyce języków obcych są o wiele bardziej kompleksowe i obejmują w zasadzie trzy główne obszary zainteresowań odnoszących się do ogólnych celów dydaktycznych. W kontekście formułowane są argumenty odnoszące się do typów tekstów (podkreślające ich różnorodność) oraz ich apelatywnego charakteru w stosunku do potrzeb emocjonalnych ucznia. Na szczególną uwagę zasługują (a) relacje między tekstem a potrzebami, uwarunkowaniami i celami przekazu treści obcokulturowych⁴. Cytowany już wyżej Helmut Hofmann uważa za zasadne (jest to postulat, za którym najprawdopodobniej kryją się obawy ciągle jeszcze uzasadnione praktyką nauczania) podkreślenie konieczności rezygnacji z takiego uprawiania dydaktyki literatu-

³ Zob. Helmut Hofmann, *Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht*. W: Edelhoff, 1985, s. 150–158.

⁴ Należy tu jednak krytycznie podkreślić, że niektóre argumenty formułowane przez H. Hofmanna (zob. przyp. 3) odnoszą się do ogólnych zasad dydaktycznych i nie wnoszą nowego do dyskusji nad konkretnymi problemami obcojęzycznej dydaktyki literatury. Zasada dopasowania tekstów do możliwości adresata musiałaby w tym kontekście zostać skonkretyzowana; w przeciwnym razie pozostaje ogólnikowym rozważaniem spraw oczywistych.

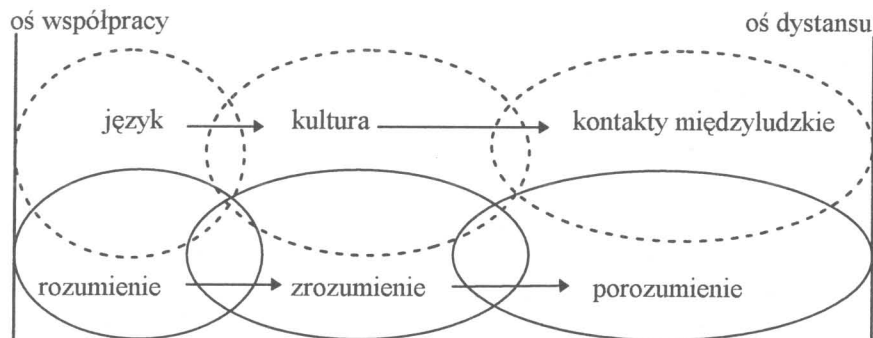
ry na zajęciach z języka obcego, które mogłoby u ucznia wyzwalać „bezkrytyczny podziw dla niemieckiej kultury”⁵(!). O wiele ważniejszym i cenniejszym rezultatem lektury tekstu i pracy z nim na zajęciach jest (b) wgląd w tematyzowane przez tekst obcokulturowe treści jako problem dotyczący różnych sfer doświadczeń ucznia. Może to praktycznie również oznaczać, że teksty, które przekazują ważne informacje dotyczące różnych sfer obcej kultury nie będą mogły zostać zastosowane, co będzie miało miejsce szczególnie wtedy, gdy ich zrozumienie uwarunkowane jest określonymi informacjami kulturo- i krajoznawczymi. O wiele ważniejszą w obliczu decyzji o uwzględnieniu lub pominięciu danego tekstu staje się zarówno dla nauczyciela, jak i dla autora programu lub materiału nauczania pytanie, czy i w jakim zakresie tekst ten jest „przekładalny” na doświadczenia ucznia i jego rodzimy krąg kulturowy. Tekst taki ze względu na możliwość relatywizacji różnych punktów widzenia można uważać za (c) szczególnie „przydatne” dla relatywizacji stereotypów i uprzedzeń. W tym kontekście „punktem docelowym” odpowiedniego postępowania dydaktycznego jest przede wszystkim dyskusja wokół określonego problemu, a nie (tylko) interpretacja tekstu. Jest to jednak zagadnienie o wiele szersze, wymagające bardziej szczegółowego rozpatrywania.

Z hermeneutycznego punktu widzenia rozumienie, w tym także rozumienie zjawisk obcej kultury, dokonuje się nie poprzez osiąganie tożsamości istoty podmiotu i przedmiotu procesu rozumienia, lecz poprzez zdolność nawiązania dialogu, przy czym jako podstawowy aspekt tej relacji wysuwa się tu na pierwszy plan kategoria „obcości”. Dla obcojęzycznej dydaktyki literatury kategoria ta jest istotna na trzech wzajemnie przenikających się płaszczyznach: na płaszczyźnie języka, na płaszczyźnie kultury i na płaszczyźnie kontaktów międzyludzkich⁶. Wzajemne przenikanie się tych płaszczyzn powoduje, że obcość i problemy ze zrozumieniem obcojęzycznych wypowiedzi mogą być – przy współdziałaniu płaszczyzny kultury – postrzegane jako swego rodzaju postulat czy wręcz „wyzwanie” do zrozumienia. Ważnym czynnikiem pośredniczącym jest tu zdolność empatii. Decyduje ona w znacznej mierze o zaistnieniu następnego „efektu zrozumienia”, jaki może być na obszarze kon-

⁵ H. Hofmann, op. cit., s. 150 i nast.

⁶ Bredella/Christ, 1995, s. 8–19.

taktów międzyludzkich osiągnięty i pogłębiony poprzez porozumienie. Relacje te można by schematycznie przedstawić w sposób następujący:



Powyższy „nożycowy” schemat opisuje następującą zależność: aktywność i rozwój po stronie „osi współpracy” powoduje największe i najszybciej odczuwalne zmiany w zakresie stosunków/kontaktów międzyludzkich, podczas gdy zmiany (przyrost) w zakresie uczenia się i rozumienia języka następują w sposób bardziej wolny i mniej zauważalny. I odwrotnie: w sytuacji regresu kooperacji najszybciej następują zmiany (np. wspierane posunięciami administracyjnymi) w zakresie kontaktów międzyludzkich, natomiast w zakresie uczenia się i rozumienia języka – zwłaszcza na poziomie kompetencji formalno-językowej (lingwistycznej) – zmiany mogą następować stosunkowo wolno. Istnieniem tego rodzaju zależności można tłumaczyć utrzymywanie się aktywności w obszarze uczenia się i rozumienia niektórych języków zachodnioeuropejskich w Polsce sprzed 1989 roku mimo ograniczeń w obszarze kontaktów międzyludzkich i możliwości porozumiewania się.

W takim dynamicznym i globalnym ujęciu, w którym stopień zajmowania się fenomenami obcej kultury potencjalnie zwiększa obszary międzykulturowego porozumienia, należałoby rozpatrywać tezę, że zajmowanie się obcojęzyczną literaturą, a więc również obcojęzyczną dydaktyką literatury⁷ w szcze-

⁷ Należałoby w tym kontekście rozróżnić między obcojęzyczną dydaktyką literatury a dydaktyką literatury obcej (obcojęzycznej). Ta pierwsza jest dydaktyką uprawianą w języku obcym

gólnej mierze przyczynia się do zmian postaw uczących się wobec innych języków i kultur, ale także wywiera wpływ na zachowanie komunikacyjne w języku ojczystym i w rodzimym kontekście kulturowym. Byłoby rzeczą wysoce pożądaną sprawdzenie i empiryczne określenie zakresu tych jak dotąd w literaturze przedmiotu tylko hipotetycznie formułowanych założeń⁸.

Koncepcje te opierają się na hermeneutycznym założeniu, że rozumienie obcojęzycznej i obcokulturowej informacji zawiera w sobie elementy porozumienia, a to głównie z racji odnoszenia się do innych, obcych podmiotowi punktów widzenia i (elementów) systemów wartości, przy czym w nawiązaniu do tego problemu szczególnego znaczenia nabiera kwestia tolerancji. Patrząc z tej perspektywy, problemu rozumienia nie można ograniczać do rekonstrukcji dróg dochodzenia nadawcy obcokulturowej informacji do prezentowanych w wypowiedzi (w tekście) postaw i przekonań, lecz należy to działanie poznawcze kontynuować w kierunku (otwartego) pytania, czy te postawy i przekonania nie dotyczą także adresata wypowiedzi. Odwołanie się do sytuacji rozmowy jest tu chyba najwłaściwsze, a pogląd wypowiedziany przez Gadamera, „kto tylko chce rozumieć, a nie daje sobie nic powiedzieć, nie zachowuje się w sposób odpowiedni”⁹, potwierdza zasadność takiego porównania. Istotny pozostaje jednak przede wszystkim fakt przyjęcia do wiadomości różnic stanowisk, opinii i systemów wartości, co do których (lub ponad którymi) następuje porozumienie. Nadawca/autor wypowiedzi postrzegany jest przez odbiorcę jako realizujący swą podmiotowość, tzn. uznawane są aspiracje nadawcy do wywarcia wpływu na myślenie i postępowanie odbiorcy¹⁰. Czy można jednak tę sytuację – mimo nasuwających się analogii – odnieść do komunikacji poprzez tekst, w szczególności tekst literacki, a więc komunikacji zasadniczo jednokierunkowej? Ważną rolę odgrywa tu pojęcie zrozumienia, które w tym ujęciu dotyczy w pierwszym rzędzie postawy

lub w ramach nauczania języka obcego, druga natomiast zajmuje się – zazwyczaj w ramach nauczania języka ojczystego – literaturą obcą w przekładach.

⁸ Zob. także Herbert Christ, *Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts*. W: Funk/Neuner, 1996, s. 183 i nast.

⁹ Gadamer, 1972, s. 448.

¹⁰ Por. Janusz Reykowski, *Podmiotowość – szkic problematyki*. W: Piotr Buczkowski, Ryszard Cichoński (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1989, s. 199–212.

(*approach, Einstellung*), w mniejszym stopniu natomiast „efektu rozumienia”. Może ono dotyczyć osób lub sytuacji, w odniesieniu do których porozumienie nie znajduje się ani w obszarze naszych możliwości, ani zamiarów. Dotyczy to w szczególności sytuacji, kiedy nie możemy zaakceptować jakiegoś poglądu lub punktu widzenia, możemy jednak zrozumieć czyjeś racje i/lub ich odniesienie do określonego działania/postępowania i z tej perspektywy zajmujemy wobec nich określony (tolerancyjny) stosunek. Mamy wtedy do czynienia z pewnym względnym – jakby tylko „próbny” – przejściem innego punktu widzenia. Zrozumienie zajmuje tu więc (zgodnie z wyżej zaproponowanym schematem) niejako pośrednie miejsce między rozumieniem a porozumieniem. To ostatnie oznacza akceptację przedmiotu rozumienia. W tym przypadku zanika element pośredniczący między różnymi możliwymi punktami widzenia, a na pierwszy plan wysuwa się identyfikacja z przedmiotem rozumienia. Cytowani już wcześniej Bredella/Christ przestrzegają przed utożsamianiem rozumienia z utratą „krytycznej perspektywy”¹¹. Uważają oni, że pojęcie rozumienia odnosi się w każdym przypadku do rozumienia „czegoś obcego”, zawsze oznacza dystans (czy to w sensie wewnątrz- czy międzykulturowym), podkreślają jednak szczególność dystansu w sytuacji, gdy w grę wchodzi bariery językowe i kulturowe. Każdorazowo różny obszar referencyjny uformowany na przestrzeni dziejów przez rozwój języka i społeczeństwa stanowi podstawowy problem obcokulturowego rozumienia, które jest aktem „przekraczania granic” własnego i obcego obszaru referencyjnego; możemy zatem mówić o zewnętrznej i wewnętrznej perspektywie rozumienia¹². Trudno tu zgodzić się z wyrażoną przez H. Bausingera opinią, że kontrastywna perspektywa oglądu zjawisk kulturowych (tzw. „kontrastywność kulturowa”) jest sloganem opartym na powszechnie znanym fakcie, że wszelka kultura generuje i postrzega się kontrastywnie na taką miarę, na jaką wszelka doświadczana przez człowieka „inność” i „obcość” (również w rodzimym kręgu kulturowym) jest nieodłącznym atrybutem ludzkich działań i doświadczeń. Bausinger jednak całkowicie pomija problem nabywania, wręcz

¹¹ „... das ist eine ungerechtfertigte Ineinsetzung von Verstehen und Einverständnis. Wer den Nationalsozialismus versteht, muß ihn nicht deshalb billigen und mit ihm einverstanden sein”. Bredella/Christ, 1995, s. 15.

¹² Ibidem, s. 16.

„uczenia się” pewnych postaw w konfrontacji z obcą kulturą¹³. Perspektywa wewnętrzna jako próba spojrzenia na obcą kulturę oczyma jej rodzimych użytkowników i współtwórców jest oczywiście szczególnie ważnym celem o dużych walorach wychowawczych. Jest ona jednak możliwa tylko w ograniczonym zakresie i przede wszystkim wtedy może odegrać liczącą się rolę, gdy nacisk położymy na *z m i a n ę* („przejmowanie”) perspektywy, a zmianę tę potraktujemy jako („symulacyjne”) uczenie się – czy wręcz jako „trening” zmiany perspektyw. Ten właśnie moment stanowi najlepszą okazję do refleksji nad obcojęzyczną dydaktyką literatury. W tym świetle rozumienie jawi się jako nowa jakość, trzecia kultura usytuowana między kulturą rodzimą a obcą. Do zagadnień tych powrócimy w kontekście przekazu obcojęzycznych tekstów literackich w warunkach obcokulturowych.

Problem psychologiczny i etyczny, jaki w tym kontekście nasuwa się, sprowadza się do pytania (wątpliwości), czy rozumienie z perspektywy wewnętrznej nie oznacza rezygnacji z własnego punktu widzenia. Oznaczałoby to dla uczącego się języka konieczność rezygnacji z ważnych elementów własnej tożsamości kulturowej. Problem ten dotyczy w znacznej mierze dydaktyki języka obcego (i literatury obcej) w kraju jego używania i ma przede wszystkim związek z sytuacją żyjących tam przedstawicieli innych kultur. Przykładem może być tu sytuacja kulturowa mniejszości tureckiej w Niemczech¹⁴. W obliczu różnych odmian współczesnego etnocentryzmu pytania te mają swe głębsze uzasadnienie niż się to na pierwszy rzut oka może wydawać. Clifford Geertz zwraca na przykład uwagę na szczególny aspekt autocentryzmu polegający na silnym eksponowaniu obcych tożsamości z intencją ich odgraniczania i bez prób ich rozumienia: obcej kultury nie dałoby się podporządkować czy wręcz skolonizować poprzez próbę jej zrozumienia¹⁵.

Jeśli jednak odrzucimy ową „zmianę perspektywy” bądź jako „czystą utopię”, bądź jako czynnik, który w pewnych warunkach może być postrzegany jako prowadzący do utraty własnej tożsamości kulturowej, wówczas po-

¹³ Hermann Bausinger, *Kulturkontrastiv. Exotismus und interkulturelle Kommunikation*. W: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Herausgegeben vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, nr 27, Regensburg, 1987, s. 1–3.

¹⁴ Z bogatej literatury poświęconej temu problemowi, zob.: Alfred J. Tumat/Dieter Horn, *Entwicklungstendenzen der Ausländerliteratur*. W: Tumat, 1989, s. 102–120.

¹⁵ Clifford Geertz, *The Uses of Diversity*. „Michigan Quarterly Review” 25/1, 1986, s. 105–123.

jawi się problem celów dydaktyki języka obcego i obcojęzycznej literatury. Realnym rozwiązaniem tego problemu jest uznanie wdrożenia do relatywizacji perspektywy odbiorcy za cel dydaktyczny, do osiągnięcia którego droga wiedzie poprzez „wyćwiczenie” i przyswojenie gotowości takiej relatywizacji w rezultacie lektury tekstów i prób ich rozumienia. Proces ten dokonuje się w miarę opanowania języka obcego i poznawania obcej kultury. Stąd też ważnym zadaniem dydaktyki języka i literatury jest tworzenie możliwości „refleksji innych perspektyw” w zakresie, o którym wyżej była mowa. Różne alternatywne formy aktywności, w tym także realizowane poza „systemem kursowym”, czy to szkolnym, czy w pewnych zakresach również akademickim (praca w grupach, uczenie się w tandemie, korespondencja i wymiana młodzieżowa), mogą stanowić tu czynnik wspomagający.

Z dotychczasowych rozważań można wywnioskować, że dydaktykę literatury w warunkach obcokulturowych można rozpatrywać bądź z punktu widzenia estetyki recepcji, bądź też pod kątem dystansu kulturowego i wynikającymi stąd możliwościami (ale i problemami) rozumienia¹⁶. W wariacie pierwszym istotny jest proces czytania, a w ramach jego proces „aktualizacji” tekstu dokonywany przez czytelnika w procesie lektury. W drugim wariacie szczególnego znaczenia nabiera wspomniany już problem „przejmowania” (lub lepiej: relatywizacji) perspektywy postrzegania zjawisk obcokulturowych. Oba warianty i ich szczegółowe implikacje dla obcojęzycznej dydaktyki będą stanowiły przedmiot rozważań dalszych rozdziałów.

Można powiedzieć, że z wariantem „relatywizacji perspektywy” ma obcokulturowy odbiorca tekstu literackiego do czynienia, gdy podejmuje próbę zrozumienia motywów i sposobów działania postaci występujących w tekście. Warunkiem wstępnym umożliwiającym zaistnienie tego wariantu w sytuacji obcokulturowej jest pozytywna odpowiedź na pytanie, czy istnieje on i czy jest on znany odbiorcy i „praktykowany” przez niego w ramach jego własnego kręgu kulturowego. George Herbert Mead wykazał w tym względzie, że tylko wtedy wykształca się u jednostki poczucie tożsamości, gdy jednostka ta osiąga zdolność spojrzenia na siebie oczyma innych:

¹⁶ Dieter Horn, *Interkulturelles Lernen im Literaturunterricht: Ein Beispiel aus der türkischen Literatur*. W: Tumat, 1989, s. 205–209.

„...tylko dzięki zdolności jednostki do przejmowania postaw innych, tak dalece jak dadzą się one określić, staje się ona świadoma swojej tożsamości. Przejęcie wszystkich tych określonych postaw wyposaża ją we własne «ja», to znaczy w świadomość tożsamości, w posiadanie której jednostka wchodzi”¹⁷.

Z dzisiejszego punktu widzenia można stwierdzić, że zarówno stopień zainteresowania obcojęzycznej dydaktyki literatury, jak i dydaktyki języków obcych szerzej pojętymi relacjami między obcą a rodzimą perspektywą kulturową był na przestrzeni dziejów różny¹⁸. Jednak największym problemem jest odpowiedź na pytanie, czy proces przejmowania (refleksji) obcokulturowej perspektywy, będący dziś już często przedmiotem rozważań teoretycznych, ale i obfitujących w różne rozwiązania/projekty praktyczne¹⁹, nie stanowi mimo wszystko pewnej iluzji – czy może tylko nie dysponujemy odpowiednimi sposobami diagnozowania tych procesów.

Nie brak w literaturze przedmiotu wypowiedzi wyrażających przekonanie o braku możliwości międzykulturowego porozumienia²⁰. Z drugiej strony każda kultura wykształciła własne, immanentne warunki postrzegania zjawisk kulturowych, a warunki te przede wszystkim manifestują się poprzez język. Tak więc wspomniane „przejmowanie perspektyw” natrafia chociażby już od tej strony na swe ograniczenia, a te z kolei pozostają w związku z określoną strukturą społeczną. Zależności tych nie sposób przecenić, jak podkreślali już na początku lat 70. socjologowie Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron²¹. Wykazali oni, jak istotną funkcję antyemancypacyjną lub pozorującą tzw. „równość szans” może spełniać język używany przez tradycyjne instytucje kształcenia i że problemu tego nie można pomijać, dokonując prób porównywania zjawisk kulturowych. Już wcześniej Max Weber, porównując kulturę Chin z kulturą rzymską i światem nowoczesnego kapitalizmu, zwrócił uwagę na ścisłą korespondencję między strukturą wiedzy i instytucjonalnymi formami jej przekazu a społecznymi stosunkami władzy. Śladem tej koncepcji zdaje się podążać

¹⁷ Mead, 1975, s. 218.

¹⁸ Zob. Bredella/Christ, 1995, s. 17.

¹⁹ Przykładem może tu być projekt Mog/Althaus, 1992.

²⁰ Omawiają je m. in. cytowani już Bredella/Christ, 1995, s. 8–19.

²¹ Bourdieu/Passeron, 1971.

Johan Galtung²², który mówi o „typach idealnych” myślenia (naukowego), a które dają się prześledzić również na płaszczyźnie instytucjonalnej. Wyróżnia on „teutoński, saksoński, galijski i japoński styl intelektualny”, przypisując każdemu z nich odmienne relacje między orientacją teoretyczną a podejściem nastawionym na kumulowanie faktów. Są to propozycje ciekawe, jednak mają w dużej mierze charakter ogólnikowy, a poza tym nasuwają pośrednio pytanie, czy nie kryje się za nimi niebezpieczeństwo kreowania pewnych – być może jeszcze bardziej „globalnych” – stereotypów²³.

Cytowani już wcześniej Bredella/Christ wskazują zarówno na problem przeakcentowania perspektywy kultury rodzimej ucznia w postrzeganiu zjawisk obcokulturowych, jak i na redukcję problemów rozumienia tych zjawisk do kwestii formalnych i językowych. Ten pierwszy oznacza praktycznie blokadę wszelkiej „empatii” jako postawy zdolnej do relatywizacji własnego punktu widzenia; drugi natomiast polega na uproszczeniu odnoszącym się zarówno do doraźnych, jak i ogólnych, i długofalowych celów stosowania literatury pięknej w nauczaniu języków obcych. Oba te zagadnienia mają więc również swoje implikacje programowe, czym wypadnie zająć się w kontekście celów obcojęzycznej dydaktyki literatury.

Kluczowego znaczenia nabiera tu właśnie problem „empatii” jako postawy abstrahującej od własnego punktu widzenia. Rozpatrywanie jej w kategoriach zdolności lub umiejętności, o czym już wyżej była mowa, jest ściśle związane z kategorią obcokulturowości: chodzi o rozwijanie takich umiejętności, które ukształtują u uczniów otwarty stosunek do problemów związanych z komunikowaniem się partnerów z różnych kręgów kulturowych. Umiejętność *n e g o c j a c y j n e g o* rozpatrywania i analizowania różnych pojęć i wartości, i poszukiwania dróg rozwiązań problemów potencjalnie wynikających z różnego ich rozumienia i traktowania stanowi bardzo istotny aspekt tzw. „kompetencji interkulturowej”²⁴. W tym kontekście pojęcie empatii można zdefiniować jako konstruktywną cechę zachowań społecznych, polegającą

²² Johan Galtung, *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. W: Wierlacher, 1985, s. 151–193.

²³ Na niebezpieczeństwo takie zwrócił uwagę Holenstein, 1985.

²⁴ Andrea Schinschke, *Perspektivübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem*. W: Bredella/Christ, 1995, s. 36–50.

na gotowości uwzględniania innych punktów widzenia w procesie interakcji. Norbert Ropers rozpatrywał problem empatii (ale i konsekwencji jej braku) wręcz jako ukryty i „zapomniany wymiar konfliktów międzynarodowych”²⁵. Tak więc również z tego punktu widzenia literatura w nauczaniu języka obcego powinna być rozpatrywana w odniesieniu do ogólnych i długofalowych celów programowych.

Problem relatywizacji własnej perspektywy (perspektywy obcokulturowego odbiorcy tekstu literackiego) nabiera szczególnego znaczenia w kontekście poruszanego tu zagadnienia. Z jednej strony odbiorca może poruszać się na teoretycznie nieograniczonym²⁶ polu możliwości rozumienia tekstu, będącym swego rodzaju „placem ćwiczebnym” lub lepiej może „stołem konferencyjnym”, gdzie dokonuje – jakby w *n e g o c j a c y j n y m* dialogu z tekstem – ustaleń w zakresie znaczenia lub znaczeń optymalnych dla swoich uwarunkowań, możliwości i sposobu rozumienia. Z drugiej jednak strony, a dotyczy to wszelkich kursowych form dydaktycznych, odbiorca jest konfrontowany bądź to z określonymi oczekiwaniami co do wyniku pracy z tekstem, bądź też z różnymi projektami jego rozumienia. Tak więc metafora „komory symulacyjnej” używana niekiedy dla zobrazowania pewnego sposobu pojmowania funkcji literatury w ogóle²⁷ może w tym konkretnym przypadku odnosić się nie tylko do jednokierunkowej relacji tekst – (obcokulturowy) odbiorca²⁸, lecz do całego pola interakcji, a więc może dotyczyć układu: tekst ↔ odbiorca ↔ pozostali odbiorcy ↔ nauczyciel. Zawężenie tak rozumianego pola interakcji, np. do kwestii rozumienia tekstu – co często miało miejsce w przypadku tradycyjnej dydaktyki zorientowanej właśnie na rozumienie jako „produkt”²⁹ – może być porównywalne z koncepcją tradycyjnej dydaktyki literatury (macierzystej) preferującą podejście formalno-estetyczne i odrzucającą uwa-

²⁵ Norbert Ropers, *Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung*. W: Steinweg/Wellmann, 1990, s. 199.

²⁶ Możliwość ta bywa zresztą bardzo często praktycznie wykorzystywana na zajęciach z tekstem literackim.

²⁷ Por. Wellershoff, 1969, s. 21.

²⁸ W latach 80. kiedy na nowo ukształtowało się zainteresowanie dydaktyki języków obcych obcojęzyczną literaturą, koncentrowano się przede wszystkim na tej relacji. Zob. Lothar Bredella, *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden*. W: Heid, 1984, s. 352–393.

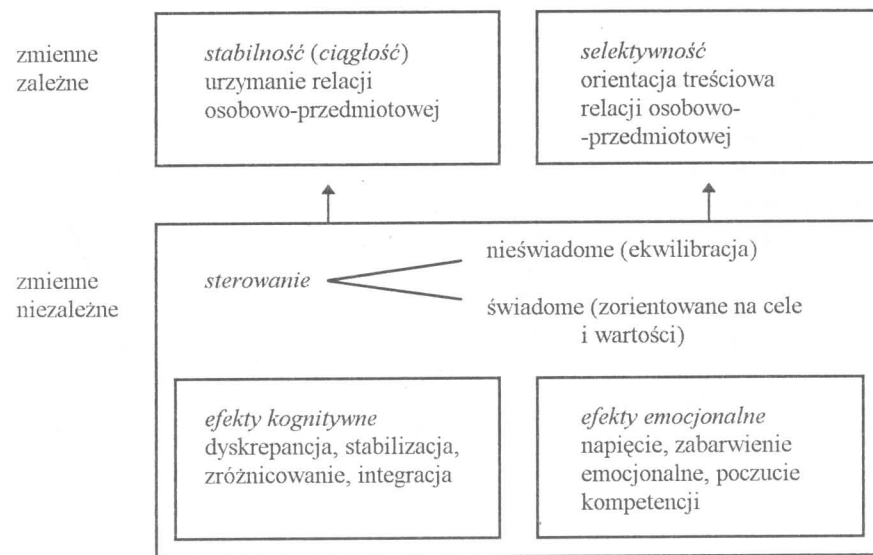
runkowania społeczne tekstu i jego odbioru²⁹. Podejście takie oznacza w przypadku obcojęzycznej dydaktyki literatury traktowanie tekstu jako swego rodzaju zbioru środków językowych, których „wewnątrztekstowa semantyzacja” następuje w procesie lektury³⁰. Już pod koniec lat 60. Frank Achtenhagen w swej książce *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts*³¹ krytykował takie traktowanie tekstu literackiego, które opiera się na podejściu hermeneutycznym i z którego, jak twierdził, trudno wyprowadzić „operacyjne” cele. Za największy problem tego podejścia Achtenhagen uważał brak rozróżnienia między „normą” a „faktem” i związaną z tym filozoficzną koniecznością generalnej akceptacji zastanych norm i faktów z pominięciem przesłanek społecznych:

„Ten metodyczny niedostatek koresponduje ze słabością filozoficzną postępowania hermeneutycznego, z zacieraniem się różnic między dowolnymi sądami występującymi w normotwórczej roli, ze społecznymi grupami interesów, przesądami, głupotą i wielką filozofią wywodzącą się z nadwężonego pojęcia”³².

Ważnym problemem staje się w tym kontekście odpowiedź na pytanie, na jakiej koncepcji rozumienia literatury może opierać się współczesna dydaktyka języka i literatury realizowana w warunkach obcokulturowych. Aktualnie obowiązujące programy nauczania języków obcych³³ wyróżniają tu cztery zakresy celów: pierwszy z nich leży w ukształtowaniu postaw otwartości na doświadczenia obcokulturowe, co ma bezpośredni związek z efektywnością procesów międzykulturowego rozumienia. Drugi cel polega na wspieraniu procesów rozwoju osobowości ucznia poprzez dostarczanie zróżnicowanych i w sproblematyzowany sposób przekazywanych treści odnoszących się do różnych sytuacji międzyludzkiego współżycia. Trzecim celem jest wykształcenie kompetencji w zakresie działania komunikacyjnego we własnym i obcym środowisku społecznym i kulturowym, to jest przede wszystkim umiejęt-

ności międzyludzkiego współdziałania. Cel czwarty ma charakter „propedeutyczny” i polega na wprowadzeniu ucznia w określone sposoby pracy, strategię i pojęcia związane z (samodzielnie sterowaną) lekturą tekstów literackich. W ścisłym związku pozostaje tu zagadnienie – od strony praktycznej najtrudniejsze chyba w tym układzie celów, a jednocześnie warunkujące efektywność realizacji pozostałych celów: problem („kształtowania”) zainteresowań ucznia. Hans Schiefele i Karl Stocker³⁴ rozpatrują to zagadnienie w kategoriach relacji osobowo-przedmiotowej i rozumieją je jako „samoczynne” („samointencjonalne”) sterowanie działaniem poznawczym odpowiadające indywidualnej hierarchizacji, w ramach indywidualnego systemu wartości, w którym dany przedmiot zajmuje szczególne miejsce. Cele tego działania poznawczego tkwią w każdym przypadku w samym przedmiocie, a struktura działania ma charakter zarówno stabilny (ciągły), jak i selektywny, łącząc w sobie sterowanie efektami kognitywnymi i emocjonalnymi.

Schiefele/Stocker³⁵ przedstawiają te zależności następująco:



³⁴ Schiefele/Stocker, 1990, s. 16.

³⁵ Ibidem, s. 17.

²⁹ Malte Dahrendorf, *Voraussetzungen und Umrisse einer gegenwartsbezogenen literarischen Erziehung*. W: Baumgärtner/Dahrendorf, 1970, s. 27–50.

³⁰ Lothar Bredella, *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden*. W: Heid, 1984, s. 355.

³¹ Achtenhagen, 1969.

³² Ibidem, s. 18.

³³ Dotyczy to np. podstaw programowych nauczania języka angielskiego w poszczególnych krajach związkowych w Niemczech; por. Benz, 1990, s. 29–63.

W takim układzie zależności i zróżnicowania kognitywnych i emocjonalnych efektów działań poznawczych odnoszących się do struktury zainteresowań literaturą, w którym z jednej strony ciągłość podejmowanych działań, z drugiej zaś ich wybiórcza orientacja jest wynikiem sterowania poznawczymi i emocjonalnymi efektami tych działań, szczególnego znaczenia nabiera kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji (kulturowo) zmiennych punktów widzenia. Tekst literacki staje się tu oczywiście wielowarstwowym informacyjnym pomostem stwarzającym dostęp do tych obszarów obcej kultury, w ramach których dla odbiorcy – jako efekt poznawczy – możliwym staje się zróżnicowanie „obcych modeli rzeczywistości”, a także ich odniesienie do obszarów własnej kompetencji kulturowej. Tak więc zainteresowanie literaturą funkcjonuje w tym układzie zależności nie jako atrybut określonego profilu kształcenia (oznaczałoby to problematyczną kontynuację funkcji ukształtowanej przez określoną tradycję), ale jest przede wszystkim czynnikiem determinującym uczenie się jako proces mający swój wyraźny wymiar społeczny i pedagogiczny. Określenie i tworzenie odpowiednich (społecznych, szkolnych, środowiskowych) warunków wyzwalających i wspierających funkcjonowanie tego czynnika ma (również) dla obcojęzycznej dydaktyki literatury decydujące znaczenie.

Zarówno teoretyczne, jak i praktyczne znaczenie dla tworzenia takich warunków ma uświadomienie znaczenia sfery szeroko pojętych doświadczeń czytelnicznych. Tradycyjna, pozytywistycznie zorientowana dydaktyka literatury – przede wszystkim literatury własnego kręgu kulturowego – nie pozostawiała praktycznie miejsca na tematyzację perspektywy odbioru i doświadczeń czytelnika, nie mówiąc już o ich integracji z procesem rozumienia. Rozumienie mogło dotyczyć znaczeń i faktów przekazywanych wyłącznie przez tekst, słowem wszystkiego tego, co mogło być uważane za „obiektywną informację” zawartą w tekście. Elementy formalne tekstu i jego język znajdowały się także w kręgu zainteresowań – ale również one funkcjonowały przede wszystkim jako fakty istniejące po stronie nadawcy (tekstu); na ich rozpatrywanie w kategoriach interakcji między tekstem a czytelnikiem również praktycznie nie było miejsca³⁶. Pozytycy te zasilił teoretycznie New Criticism, który wyłączył

³⁶ Lothar Bredella, *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden*. W: Heid, 1984, s. 358.

ze swego pola zainteresowań wszelkie kwestie związane z oddziaływaniem tekstu literackiego, a problem jego rozumienia sprowadził do kategorii semantycznych. Indywidualnie konstruowany przez czytelnika kontekst biograficzny, społeczny, historyczny i odnoszący się do dziejów recepcji został tu całkowicie wyeliminowany³⁷. Ma to związek ze zjawiskiem zaniku znaczenia indywidualnych punktów widzenia jednostki we współczesnej cywilizacji, a to z kolei wiąże się z doświadczaniem przez jednostkę ewidentnych różnic pomiędzy własnym postrzeganiem świata, w tym chociażby zjawisk przyrodniczych, a naukowym obrazem i opisem tych zjawisk, np. w dziedzinie optyki czy fizjologii, według których świat wygląda zupełnie inaczej niż jego obraz przez nas doświadczany.

Podejście to ma swój wyraźny odpowiednik w obrębie pozytywistycznie zorientowanej obcojęzycznej dydaktyki literatury, ale także w ogóle w dydaktyce języków obcych. Znajduje ono swe odzwierciedlenie w traktowaniu rozumienia tekstu jako zasadniczego celu pracy dydaktycznej; temu właśnie celowi podporządkowuje się wszelkie kwestie związane z wyborem tekstu i pracą z nim. Z reguły traktuje się rozumienie obcojęzycznego tekstu literackiego jako efekt tożsamy z umiejętnością reprodukcyjnego przekazu jego treści i właśnie na tym założeniu opierają się formy kontroli w tym zakresie. Zmiana takiego podejścia wymaga kompleksowego przeorientowania sposobu traktowania tekstu, w tym w szczególności tekstu literackiego na zajęciach z języka obcego. Propozycje zmierzające w tym kierunku sformułował w latach 80. wspomniany już wcześniej Lothar Bredella. W nawiązaniu do pojęcia „response”, które zaproponował Stanley Fish³⁸, a które odnosi się do semantycznych „oczekiwań” kierowanych przez czytelnika pod adresem tekstu w procesie jego lektury, Bredella sugeruje wprowadzenie do dydaktyki języka i literatury metod zorientowanych na aktywizację procesu rozumienia³⁹. Podział tekstu na części, jego lektura z uwzględnieniem dokonanego podziału i stwarzanie możliwości tematyzacji oczekiwań i hipotez czytelnicznych, a także

³⁷ Zob. William Kurtz Wimsatt (red.), *Literary Criticism. Idea and act*. University of California Press, 1974.

³⁸ Stanley Fish, *Is there a Text in This Class?* Cambridge–Massachusetts–London, Harvard University Press, 1980.

³⁹ Bredella, w: Heid, 1984, s. 367–391.

stosowanie form kreatywnej pracy z tekstem to zaledwie kilka globalnie nakreślonych zakresów pracy w warunkach obcokulturowych, w ramach których stosowanie różnych metod i technik rekonstruujących i pogłębiających rozumienie obcojęzycznych tekstów literackich jest możliwe. Osobny problem stanowią tu obcokulturowe czynniki rozumienia tekstów literackich oraz pytanie, jakim celom w zakresie kompetencji kulturowej ich lektura może służyć.

3. Przekaz i rozumienie obcojęzycznych tekstów literackich w warunkach obcokulturowych

Problemy rozumienia informacji obcokulturowych mogą występować w rozmaitych sytuacjach, oczywiście nie tylko w bezpośredniej komunikacji, ale także przy czytaniu tekstów, słuchaniu i oglądaniu relacji z innych krajów, czytaniu prasy i innych sytuacjach. W niniejszych rozważaniach zajmiemy się obcokulturowymi czynnikami rozumienia tekstu literackiego – zagadnieniem, na podstawie którego będzie można sformułować pewne spostrzeżenia co do istoty znaczenia tych czynników w procesie rozumienia tekstów.

Jak wiadomo, problem konstrukcji i rekonstrukcji znaczeń należy rozpatrywać w ścisłym powiązaniu z uwarunkowaniami występującymi po stronie adresata wypowiedzi (czytelnika). Tu jednak należy zwrócić uwagę na istotny fakt, który potwierdzają zarówno badania procesów międzykulturowej komunikacji, jak i praktyczne „treningi komunikacyjne”: adresat wypowiedzi na ogół nie uświadamia sobie historycznej i społecznej odrębności własnego oglądu zjawisk obcokulturowych i własnej „inności” kulturowej na ich tle¹. Tak więc również w przypadku lektury tekstu rozpatrywanej w wymiarze informacji obcokulturowej mamy do czynienia jedynie z abstrakcyjnym założeniem czytelnika, iż tekst ten realizuje pewne reguły przekazu informacji, jednak ich konkretyzacja jest przedsięwzięciem nader trudnym. Oczywiście w przypadku komunikacji ustnej jest to jeszcze bardziej trudne, gdyż dochodzi jeszcze konieczność bezpośredniej reakcji na otrzymaną informację. Właśnie to zagadnienie – kwestia dochodzenia do znaczeń w sytuacjach międzykulturowej wymiany informacji – zostało do tej pory w odniesieniu do rozumienia obcojęzycznych tekstów literackich w niewielkim stopniu zbadane. Problem ten można rozpatrywać, jak już to przed laty sugerowano w dyskusjach o roli

¹Müller, 1983, s. 266.

literatury we współczesnej dydaktyce języków obcych², jako relację między kompetencją językowo-komunikatywną a „kompetencją literacko-estetyczną”. W tym kontekście w dotychczasowych dyskusjach na ten temat dawały o sobie znać dwa przeciwstawne punkty widzenia³: pogląd, że są to różne obszary kompetencji, co oznacza, że literatura może stanowić jedynie punkt wyjścia obserwacji zjawisk językowych (jest to praktycznie równoznaczne z wyeliminowaniem jej z dydaktyki języków obcych) oraz pogląd, że kompetencję literacko-estetyczną należy rozpatrywać jako szczególny obszar kompetencji językowo-komunikatywnej, a ta z kolei decyduje o możliwości „wykazania (się)” kompetencji literacko-estetycznej. Takie – w istocie tylko częściowe – rozstrzygnięcie tego dylematu nie tylko nie ograniczyło zainteresowania literaturą i dydaktyką literatury w kontekście problemów przekazu i przyswajania języka obcego jako „najpełniejszego indeksu obcej kultury”⁴, ale wręcz spowodowało, szczególnie w latach 80., większe zainteresowanie literaturą w nauczaniu języków obcych, w każdym razie w nauczaniu języka niemieckiego. Przejawem tego były liczne próby dydaktyzacji tekstów literackich; Instytut Goethego, a także wydawnictwa Hueber, Klett i Inter Nationes opublikowały znaczną liczbę projektów i gotowych materiałów dydaktycznych bazujących na krótkich formach prozatorskich, tekstach lirycznych, poezji konkretnej i eksperymentalnej. Należy tu również wspomnieć o tego rodzaju projektach i próbach podejmowanych w instytutach i katedrach na niektórych polskich uniwersytetach (Poznań, Łódź, Katowice), a także o oryginalnym projekcie dotyczącym tzw. „kreatywnego pisania”, w ramach którego uczący się sami pisali „teksty literackie”⁵. Wszelkie tego rodzaju projekty nawiązują do określonych doświadczeń czytelniczych uczących się (w tym przede wszystkim do doświadczeń wyniesionych z obcowania z literaturą własnego kręgu kulturowego), mogą jednak służyć różnym celom. Najbardziej oczywiście nasuwają się i najczęściej są realizowane cele związane z poszerzaniem zakresu środków językowych, ale także cele, które w ścisłym związku z przekazywanymi (wizualnie lub audialnie) i przyswajanymi poprzez teksty informa-

² Karolak, 1991, s. 181–187.

³ Brückner, 1981, s. 564 i nast.

⁴ Robert Lado, *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. Max Hueber Verlag, München 1973, IV wyd., s. 86.

⁵ Mummert, 1989.

cyjami kulturo- i realioznawczymi⁶ polegają na rozwijaniu umiejętności i zdolności komunikatywnych.

Niezależnie od sposobu przekazu tekstów można za H. Weinrichem wskazać na ich ważną funkcję przygotowującą uczącego się do kompleksowej, globalnej „konfrontacji” z językiem obcym, która to funkcja daje się w warunkach zajęć kursowych realizować i kontrolować w sposób metodyczny. Tekst literacki stwarza, zdaniem Weinricha, „najlepszą okazję do metodycznej sterowanej konfrontacji z treściową i językową kompleksowością” jako ważnym elementem doświadczeń językowych obcokulturowego odbiorcy. Stanowi to pozytywny aspekt zjawiska, które Weinrich nazywa „szokiem poprzez literaturę” (*Literaturschock*), a które określa jako następstwo odejścia od uporządkowanego według zasad progresji przekazu materiału językowego (tematycznego i sytuacyjnego doboru słownictwa, „preparowanych tekstów” oraz progresji gramatycznej) i konfrontacji z treściową i językową kompleksowością tekstu literackiego⁷.

Problem ten można rozpatrywać również jako skutek dysproporcji czy wręcz dysonansu między formalno-językową progresją na początkowych etapach nauczania (zwłaszcza w warunkach szkolnych) a faktycznymi potrzebami językowo-komunikacyjnymi. Patrząc z punktu widzenia docelowych kompetencji, których wykształcenie jest produktem przekazu i przyswajania języka, można przyjąć za propozycją, którą sformułował przed kilkoma laty romanista A. Raasch, że produkt ten można określić, wskazując na cztery obszary kompetencji:

1. kompetencję językową rozumianą jako opanowanie jednostek segmentalnych i rozumienie parawerbalnych zjawisk języka,
2. kompetencję dyskursywną, przez którą można rozumieć nabytą przez uczącego się umiejętność organizowania tych jednostek i zjawisk na płaszczyźnie zdania, a zwłaszcza tekstu (w wypowiedziach ustnych i piśmnych),

⁶ Na te obszary „realio-” i „krajoznawczej” wiedzy ucznia należy w tym miejscu zwrócić uwagę – przy całym niedookreśleniu ich zakresów i treści. Zob. Robert Picht, *Kultur- und Landeswissenschaften*. W: Karl-Richard Bausch i in., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, III wyd., Francke Verlag, Tübingen und Basel, s. 66–73.

⁷ Weinrich, 1984, s. 227–243.

3. kompetencję sytuacyjną, która oznacza umiejętność generowania/użycia tych wypowiedzi w określonej sytuacji komunikatywnej (zgodnie z kryteriami semantycznymi i pragmatycznymi),
4. kompetencję referencyjną, rozumianą jako umiejętność rozpoznania zależności między językiem a rzeczywistością na podstawie szeroko rozumianego deiktycznego aspektu języka⁸; można ją określić mianem interkulturowej kompetencji negocjacyjnej.

Jeśli spojrzymy z tego punktu widzenia na problem literatury w nauczaniu języka obcego, na obcojęzyczną dydaktykę literatury, w szczególności zaś na metody przekazu literatury (co ma oczywiście również znaczenie, jeśli chodzi o metody pracy nad językiem), to trzeba stwierdzić, że najistotniejszą i najbardziej „nośną” formę stanowi tzw. „rozmowa interpretacyjna”⁹, niekiedy nazywana ogólnie „rozmową z czytelnikiem”¹⁰. Ta z kolei implikuje zwłaszcza dyskursywne, sytuacyjne i referencyjne obszary kompetencji, których stopniowe nabywanie dokonuje się poprzez rozumienie autentycznych wypowiedzi związanych z potencjalnymi rolami i sytuacjami komunikacyjnymi¹¹. Ważne miejsce zajmują tu nie tylko wypowiedzi ustne, ale także różne formy wypowiedzi pisemnych, które zarówno na płaszczyźnie konkretnych realizacji dydaktycznych, jak i na płaszczyźnie programów muszą zostać uwzględnione. Jeśli chodzi o odbiór materiałów tekstowych przeznaczonych czy to do samodzielnej lektury, czy też do bezpośredniego wykorzystania w ramach zajęć kursowych, to trzeba wskazać na fakt, że krótka proza narracyjna jest szczególnie często praktycznie stosowana w dydaktyce i zdaje się w tym odniesieniu szczególnie przydatna. Warto jednak w tym kontekście zastanowić się nad pytaniem (rzadko zresztą podejmowanym przez dydaktykę literatury), co w oczach obcokulturowego odbiorcy decyduje o „literackim charakterze” tekstu oraz w jaki sposób odbiorcy dochodzą do rozumienia tekstu, a w przedłużeniu tej refleksji: jak uruchamiane przez nich strategie w zetknięciu z obcokulturowym tekstem dają się bezpośrednio wykorzystać w pracy dydaktycznej.

⁸ Albert Raasch, *Grammatik im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene*. W: *Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene*. Hrsg. von der Arbeitsgruppe Sprachdidaktik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 1989, s. 9–11.

⁹ Rück, 1995, s. 520.

¹⁰ Formą taką posługuje się m.in. Krusche, 1995.

¹¹ Gerhard Neuner, *Übungstypologie zum kommunikativen Unterricht*. Langenscheidt, Berlin und München 1986, s. 17 i nast.

Ważna kategoria będąca w stanie wywrzeć wpływ na określenie strategii rozumienia tekstu dotyczy procesów komunikacji w tekście i poprzez tekst literacki. Chodzi tu w szczególności o kategorię narracji¹². I tak na przykład w odniesieniu do konstrukcji sytuacji narracyjnej w tekście literackim Dietrich Krusche proponuje w pierwszym rzędzie rozpatrywanie wzajemnych relacji między postaciami występującymi w tekście jako „biegunami komunikacji (interakcji)”, a dopiero w drugiej kolejności zwrócenie uwagi na konstrukcję tych postaci. Krusche podkreśla tu rolę specyficznej poglądowości, jaką właśnie poprzez relacje między postaciami może być nacechowana wewnątrztekstowa komunikacja, oferując zwłaszcza obcokulturowemu odbiorcy „w miarę twardego gruntu”, na którym może on budować swoje hipotezy odnoszące się do znaczeń zawartych w tekście¹³. Podążając za propozycją Kruschego, można istotnie wyróżnić i poprzeć przykładami szereg sposobów kształtowania (typów) relacji między postaciami, stanowiących kryteria wewnątrztekstowej komunikacji, których „rozpoznanie” ma istotny, wręcz decydujący wpływ na rozumienie tekstu:

- wyizolowanie pozycji podmiotu w obrębie postaci ukazanych (Gottfried Benn, *Gehirne*, *Die Insel*; Franz Kafka, *Der Bau*),
- ograniczenie pozycji podmiotu (Ernst Weiß, *Der Arzt*; Klabund, *Der Flieger*; Leonard Frank, *Die Kriegswitwe*),
- polaryzacja w obrębie postaci ukazanych (Robert Musil, *Vereinigungen*¹⁴, *Die Vollendung der Liebe*, *Die Versuchung der stillen Veronika*; Hermann Broch, *Eine methodologische Novelle*, *Vorüberziehende Wolke*),
- dekompozycja świadomości postaci (Gottfried Benn, *Die Eroberung*; Alfred Döblin; *Die Ermordung der Butterblume*),
- intersubiektywność i dialektyka (Bertolt Brecht, *Keunergeschichten*).

Jednak nie tylko w odniesieniu do typów relacji między postaciami, ale również w zakresie formy narracji można wskazać na specyficzne problemy, które w przypadku obcokulturowego czy, zwłaszcza w tym przypadku, obcojęzycznego czytelnika mogą okazać się szczególnie trudne. Może to dotyczyć

¹² Odnosi się ona także do innych form/procesów komunikacji, np. do relacji i opisu. Zob. Michel, 1986, s. 57–86.

¹³ Krusche, 1978, s. 10.

¹⁴ Ponieważ chodzi o teksty w wersji oryginalnej, nie podaje się tu tytułów polskich przekładów.

takich problemów, jak rozróżnienie między autorem a narratorem, uchwycenie ironicznego dystansu (np. w powieści *Die Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull* Tomasza Manna), określenie sytuacji narracji (Siegfried Lenz, *Exerzierplatz*), określenie narratora ukrytego („pominięty narrator” w 1. osobie; Max Frisch, *Homo Faber*), narratora wszechwiedzącego (Theodor Fontane, *Frau Jenny Treibel*), narratora emocjonalnie indyferentnego (Siegfried Lenz, *Das serbische Mädchen*, opowiadanie *Tote Briefe*). Również w zakresie struktury narracji mogą pojawić się porównywalne problemy, np. narracja sceniczna lub przekazana w scenicznej formie (E.T.A. Hoffmann, *Der goldene Topf*; Theodor Fontane, *Frau Jenny Treibel*), zmiana narratora (między rozdziałami, np. Gerd Gaiser, *Schlußball*) lub w zakresie organizacji narracji, gdy czytelnik ma do czynienia z jednym ciągiem narracyjnym (Anna Seghers, *Das wirkliche Blau*; Günter Grass, *Katz und Maus*) lub z dwoma (Thomas Mann, *Der Erwählte*), względnie z rozczłonkowanym materiałem narracyjnym (M. Frisch, *Homo Faber*). Problemy tego rodzaju mogą dotyczyć także czasu narracji (np. skrócenia czasu narracji – Heinrich Böll, *Und sagte kein einziges Wort*) lub przenikania się narracyjnej teraźniejszości i przeszłości (Siegfried Lenz, *Exerzierplatz*)¹⁵.

Pytanie, kiedy i w rezultacie spełnienia jakich warunków obcokulturowy odbiorca rozumie (narracyjny) tekst literacki, nie może nie brać pod uwagę wyszczególnionych tu problemów dotyczących postaci i formy narracji. Jeśli założymy, że narracja jest prezentacją realnych lub wymagowanych przebiegów zdarzeń¹⁶, to zarówno z punktu widzenia potrzeb obcokulturowej dydaktyki literatury, jak i w ogóle komunikatywnej dydaktyki języka istotnego znaczenia nabiera fakt, że tak po stronie podmiotu narracji, jak i po stronie adresata mamy do czynienia z różnym kulturowo i historycznie utrwalonym stanem i strukturą wiedzy. Z jednej strony podmiot narracji może przedstawiać zdarzenia, w których sam uczestniczył lub które zna tylko z przekazu, lub które sobie tylko wyobraża¹⁷. Z drugiej strony również odbiorca jako hermeneutyczny „podmiot rozumienia” podlega historyczności procesu z tym związanego, gdyż tworząc (w obrębie hermeneutycznego koła) relacje między

elementami szczegółowymi, tj. informacjami zawartymi w tekście a całością, tj. własną strukturą wiedzy¹⁸ „przykłada” do tekstu również swoją zmienną historyczność¹⁹.

Tak więc również z punktu widzenia relacji tekst – podmiot rozumienia można przyłączyć się do stanowiska, że „sens tekstu literackiego objawia się dopiero w interakcji”²⁰, co oczywiście nie znaczy, że każda interpretacja jest słuszna. Ważne jest w tym kontekście także pytanie, czy chodzi tu o rozumienie czytelnika, czy tekstu. Lothar Bredella podkreśla potrzebę uznania konstytutywnej roli aktywnego i kreatywnego czytelnika²¹. Aby jednak bliżej zająć się problemem rozumienia tekstu, nie można tylko pozostawać przy relacjach zachodzących w obrębie hermeneutycznego kręgu (koła); z punktu widzenia obcojęzycznej dydaktyki literatury ważne jest skoncentrowanie się na relacji między tekstem a czytelnikiem, np. na pytaniu, jaki jest udział w tekście nowych, (obcokulturowemu) czytelnikowi nieznanych informacji w stosunku do centralnego tematu, wokół którego czytelnik ma się „porozumieć” z tekstem, a więc np. dostrzec relacje między określonymi elementami własnego i obcego kręgu kulturowego, przy czym ważne jest nie to, co tekst przedstawia w sensie tematycznym (choćby najbardziej interesujące informacje z obcego kręgu kulturowego), lecz to, jakie propozycje rozumienia przedstawia odbiorcy. Tak więc centralnym motywem negocjacyjnego „dialogu z tekstem” pozostaje nie tylko rozgraniczenie między własną a obcą kulturą, lecz wspomniane już „porozumienie” w ramach tego, co tekst przedstawia.

Jeśli więc przyjmiemy taką dialogową wykładnię problemu rozumienia tekstu, to już w momencie pierwszej konfrontacji z nim i w pierwszych próbach jego rozumienia można poczynić bardzo ciekawe obserwacje, które mają swe odniesienie do celów i metod przekazu kompetencji kulturowej, a także do form interakcji, a więc dają się również wykorzystać w praktyce dydaktycznej. Pozostaje „tylko” do ustalenia, w jaki sposób można prześledzić procesy rozumienia tekstu, aby wyniki tych obserwacji dały się uogólnić,

¹⁵ Zob. Mosbacher, 1993.

¹⁶ Gero von Wilpert, *Sachwörterbuch der Literatur*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1979, s. 242.

¹⁷ Zob. przyp. 12.

¹⁸ Hölsken, 1989, s. 71 i nast.

¹⁹ Gadamer, 1975, s. 250 i nast.

²⁰ Lothar Bredella, *Literaturwissenschaft*. W: Bausch, 1995, s. 64–66; zob. także rozdz. III, s. 13.

²¹ Ibidem, s. 64.

zweryfikować i aby w ich rezultacie można było w przewidywalny sposób kształtować odpowiednie dziedziny praktyki dydaktycznej. Jest to bowiem problem w różny sposób postrzegany przez literaturoznawców i dydaktyków. Heide Göttner²² nie widzi możliwości rozpatrywania kategorii rozumienia na poziomie metody naukowej ze względu na niesprawdzalną (i przez to podlegającą możliwym manipulacjom) relację między rozumieniem poszczególnych elementów tekstu a jego całością. Inaczej zapatruje się na to zagadnienie Siegfried J. Schmidt²³, który dokonał adaptacji pojęcia hermeneutycznego koła do potrzeb empiryczno-analitycznych. Według jego koncepcji koło hermeneutyczne można traktować jako hipotezę, natomiast poszczególne fragmenty tekstu są faktami potwierdzającymi lub negującymi tę hipotezę. Problem leży jednak w tym, że nie są to wielkości od siebie niezależne.

Tu należy wskazać na metodę „głośnego myślenia”, którą rozwinęły dla celów badań nad procesami rozwiązywania zadań poznawczych Renate Weidle i Angelika C. Wagner, a którą Hans-Georg Hölsken zastosował jako metodę „głośnego rozumienia” w odniesieniu do tekstów literackich²⁴. Pomysł tego rodzaju zaproponował już na początku naszego stulecia Karl Bühler²⁵. Jego koncepcja metody „głośnego myślenia” polegała na obserwacji procesów kognitywnych towarzyszących rozwiązywaniu problemów, przy czym posługiwano się w tym celu formami wywiadu i rozmowy. Jednak rozwój behawioryzmu spowodował całkowite odrzucenie tej metody i dopiero „zwrot kognitywny” w latach 70. doprowadził do rewizji tego stanowiska. Weidle i Wagner widząc granice stosowności tej metody (zwłaszcza wobec niemożności posługiwania się nią w ramach zajęć z przedmiotów ścisłych – jakby równoległe do rozwiązywanych problemów merytorycznych), dokonały prób jej modyfikacji w kierunku „retrospektywnego głośnego myślenia”²⁶ stano-

²² Göttner, 1973, s. 62.

²³ Schmidt, 1975, szczególnie rozdział „Interpretieren als literaturwissenschaftliches Problem”, s. 164–190; zob. także: Orłowski, 1986, s. 130–148.

²⁴ Renate Weidle, Angelika C. Wagner, *Die Methode des Lauten Denkens*. W: Gerd L. Huber, Heinz Mandl (red.), *Verbale Daten*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel 1982, s. 81–103; Hölsken, 1989, s. 68–84.

²⁵ Karl Bühler, *Tatsachen und Probleme einer Psychologie der Denkvorgänge*. „Archiv für Psychologie”, nr 9 (1907), s. 297–305, „Über Gedanken”, nr 12 (1907), s. 1–23, nr 12 (1908), s. 24–92.

²⁶ Weidle/Wagner, 1982, s. 81 i nast.

wiącego rekonstrukcję procesów myślowych i strategii podejmowanych w związku z rozwiązywaniem określonego problemu. W tym kierunku zmierza także Hölsken, którego interesują procesy myślowe i strategie towarzyszące zdobywaniu i analizie doświadczeń przy lekturze tekstu literackiego w warunkach kultury rodzimej wraz z ich odniesieniem do struktury wiedzy ucznia²⁷. Obserwacja za pomocą kamery video stanowiła w tym przypadku środek wspierający ową rekonstrukcję, przy czym jako technikę przyjęto obserwację strategii domysłu towarzyszącego lekturze każdego kolejnego zdania tekstu, po którym następowały wypowiedzi uczniów tematyzujące sposoby rozumienia poszczególnych fragmentów tekstu.

Podobnie produktywną metodę rekonstrukcji dróg dochodzenia do rozumienia tekstu można zaproponować, nawiązując do tych koncepcji badawczych, w odniesieniu do dydaktyki języka i literatury w warunkach obokulturowych: jej istotą jest formułowanie przez czytającą tekst grupę uczniowską/studencką hipotez – które tu nazywamy „projektami rozumienia” – odnośnie do sposobów i wariantów rozumienia tekstu, którego lektura przebiega podobnie jak w przypadku metody zaproponowanej przez Hölskena: uczniowie czytają kolejno poszczególne zdania; po każdym zdaniu następuje przerwa, w czasie której formułują oni swoje hipotezy/projekty odnośnie do sposobu rozumienia każdego poszczególnego zdania. Dochodzi tu – w szerszym zakresie niż w przypadku propozycji Hölskena – element wariantowości projektów i możliwość ustosunkowania się odbiorców do poszczególnych projektów. Stanowi to więc kompleksową rekonstrukcję kontekstu jako ważnego czynnika rozumienia hermeneutycznego²⁸. W miarę lektury poszczególne sekwencje tekstu ulegają rozszerzeniu, a po przeczytaniu około 1/3 – 1/2 części tekstu pozostałą jego część traktuje się jako jedną sekwencję. Metoda ta implikuje ciekawe techniki pracy dydaktycznej, przy czym na czoło wysuwają się tu dwa aspekty:

– aspekt kognitywny, który polega na tym, że uczący się starają się dostrzec w momencie pierwszej konfrontacji z określonym fragmentem tekstu hipo-

²⁷ Hölsken, 1989, s. 68.

²⁸ Mechanizm ten zgodny jest z tezą sformułowaną przez Jürgena Habermasa, według której rozumienie hermeneutyczne „nie może wniknąć w rzecz bez przesądów, ale jest nieuchronnie z góry uwikłane w kontekst, który rozumiejącemu podmiotowi dostarczył schematów interpretacji”. Zob. Jürgen Habermas, *Uniwersalistyczne roszczenie hermeneutyki*. W: Orłowski, 1986, s. 36.

tetyczne, potencjalne relacje istotne i konstytutywne, ich zdaniem, dla sensu czytanego tekstu²⁹ oraz

- aspekt komunikatywny (interaktywny): formułowane hipotezy stanowią bodziec do wypowiedzi pozostałych uczniów lub studentów i w autentyczny sposób stymulują działania językowe całej grupy³⁰. Aspekt ten jest ważny zwłaszcza w przypadku dydaktyki języka i literatury w warunkach obcokulturowych. W szczególności w nauczaniu języka jego uwzględnienie przyczynia się do wytworzenia autentycznych sytuacji językowych.

Formułowanie hipotez odnoszących się do potencjalnych elementów narracji i zdarzeń przekazywanych przez tekst, a następnie weryfikowanych w trakcie lektury jest procesem, w trakcie którego następuje aktywizacja (pozatekstowych) elementów wiedzy odbiorcy; proces ten, jak już wspomnieliśmy, ma charakter autentyczny, a samo rozumienie tekstu stanowi bezpośredni motyw działań językowych. Tak więc mamy z jednej strony tekst literacki jako „tekst wyjściowy” i z drugiej strony tekst „czytelniczy” czy w tym przypadku „uczniowski”, który patrząc z punktu widzenia koncepcji podejmowanych zabiegów dydaktycznych może być uważany za tekst „docelowy”. Proces rozumienia tekstu mobilizuje wraz z pozatekstowymi elementami wiedzy czytelnika struktury stereotypów, które jako „przekonania o klasach jednostek, grup lub przedmiotów... wynikają ze zrutynizowanych nawyków, sądów i oczekiwań”³¹. I tak dla przykładu, gdy w tekście mowa o kimś, kto „siedem lub osiem godzin dziennie” siedzi przy biurku i coś pisze (przy czym cel tej czynności pozostaje dla czytelnika początkowo nieokreślony – jak w przykładzie tekstowym, którym zajmujemy się poniżej), to czytelnicy tekstu stawiają hipotezę, że chodzi

²⁹ Tu dodatkowo ważny jest moment werbalizacji spostrzeżeń i hipotez wysuwanych przez odbiorców. W przypadku prowadzenia zajęć w języku obcym, co w interesujących nas warunkach z reguły ma miejsce, ważny jest oczywiście poziom opanowania języka. Metoda ta jednak „sama w sobie” stwarza szansę rozwoju możliwości językowych odbiorców – zwłaszcza dzięki konieczności parafrazowania oraz korzystania z rozmaitych funkcji językowych (np. wyrażanie i weryfikacja przypuszczeń i oczekiwań).

³⁰ Również w tym przypadku ważny jest aspekt językowy, zwłaszcza w odniesieniu do funkcji językowych (np. wyrażanie aprobaty, wątpliwości itp.) – oczywiście w sytuacji, gdy zajęcia są prowadzone w języku obcym. Dla celów badawczych można jednak skorzystać z możliwości użycia przez uczących się języka ojczystego, co przy realizacji niniejszego projektu w pewnych przypadkach (tekst H. Daibera. *Es steht geschrieben*) miało miejsce.

³¹ Schaff, 1967, s. 115.

o pisarza (taką hipotezę formułowali polscy studenci germanistyki, z którymi przeprowadzono tego rodzaju eksperyment z zastosowaniem metody „głośnego myślenia”³²) lub też podejmują próbę ustalenia celu tej czynności, np. wysuwają przypuszczenie, że osoba ta pisze pamiętnik (taką hipotezę formułowali uczniowie XII i XIII klasy Gimnazjum UNESCO w Hanowerze, z którymi przeprowadzono identyczny eksperyment z tym samym tekstem³³).

Jakie są możliwości stosowania metody „głośnego myślenia” w pracy z tekstem literackim w warunkach obcokulturowych? Czy można oczekiwać, że relacje między tekstem wyjściowym a docelowym będą przedstawiały się w jakiś szczególny sposób? Czy w samym „dochodzeniu” do rozumienia tekstu kryją się jakieś możliwości, na które dydaktyka języków obcych powinna zwrócić większą uwagę? Zanim się na tych problemach skoncentrujemy, przedstawimy najważniejsze informacje dotyczące tekstu wyjściowego (oryginał oraz przekład: zob. przykłady tekstowe 1, 1a). Jest to fragment opowiadania współczesnego pisarza niemieckiego Botho Straussa (ur. 1944) pt. *Die Widmung*. Dla polskiego odbiorcy – również tego, który dysponuje odpowiednią kompetencją językową i literacko-estetyczną – tekst ten stanowi, także od strony formalno-językowej, niewątpliwie nowe i raczej trudne doświadczenie czytelnicze, a dodajmy, że również dla rodzimego czytelnika nie jest to tekst „łatwy”.

Tematyzuje on z pozoru typową historię rozłąki dwojga ludzi; historia ta staje się swego rodzaju relacją stanu całkowitej (dobrowolnej) izolacji jednej z osób i jej ucieczki w subiektywność. W stanie tym jako jedyną formę kontaktu ze światem zewnętrznym jednostka postrzega formę językową (gramatykę). Narracja w tekście jest tak skonstruowana, że odbiorca dopiero po przeczytaniu końcowej części (stanowiącej rodzaj pointy) jest w stanie odpowiedzieć na pytania dotyczące sytuacji centralnej postaci (przede wszystkim jeśli chodzi o przyczynę owej dobrowolnej izolacji)³⁴.

Tekst B. Straussa (w oryginalnej wersji językowej) zastosowano w ramach prób ustalenia możliwości stosowania metody „głośnego myślenia”

³² Karolak, 1996, s. 345–358.

³³ Hölsken, 1989, s. 76 i nast.

³⁴ Konstrukcja ta w dużej mierze zadecydowała o wyborze tego tekstu i wykorzystaniu go do przeprowadzenia eksperymentu z metodą „głośnego myślenia”. Teksty (w wersji oryginalnej i w przekładzie) zostały zamieszczone w końcowej części książki.

w pracy z tekstem literackim w warunkach obcokulturowych. W eksperymencie przeprowadzonym w programie zajęć specjalizacyjnych towarzyszących seminarium magisterskiemu z dydaktyki wzięli udział studenci V roku germanistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tekst był studentom nieznanym; zaprezentowany został on częściowo poprzez głośne odczytanie przez prowadzącego zajęcia (do słów: „...aż w nocy skończył się czas nadawania”, zob. werset 20), po czym dalsze zapoznanie się z tekstem nastąpiło poprzez cichą lekturę. Po przeczytaniu każdego zdania (w dalszej części tekstu były to obszerniejsze fragmenty) następowała przerwa, w czasie której studenci formułowali własne „projekty rozumienia” tekstu, tzn. podejmowali próby wyjaśnienia i określenia sposobu rozumienia poszczególnych zdań i sekwencji oraz formułowali – w języku niemieckim³⁵ – hipotezy i oczekiwania odnośnie do intencji tekstu. Czas trwania tych przerw zależał od liczby wypowiedzi studentów. Zasadnicze pytanie brzmiało: „Jak rozumiecie Państwo poszczególne wypowiedzi tekstu?” W eksperymencie przeprowadzonym w maju 1994 wzięło udział 8 osób oznaczonych w poniższym zestawieniu wypowiedzi literami od A do H. Wypowiedzi uczestników eksperymentu (studentek – od A do E oraz studentów – od F do H) zostały nagrane, po czym dokonano ich transkrypcji.

Porównanie „tekstu wyjściowego” i „docelowego” (studentckiego) niech rozpocznie tabelaryczne zestawienie odpowiednich wypowiedzi:

Tekst wyjściowy:	Tekst docelowy:
Richard pisał. (wiersz 1)	<i>Był pisarzem (A). Albo chciał do kogoś napisać list... do swojej żony albo... (F)</i>
Siedem lub osiem godzin dziennie... (w. 1)	<i>Z pewnością był pisarzem (H). Czy pracował nad jakąś książką? (E) Albo może pracował w biurze albo... (C)</i>
(skutek)... jaki jego tekst odniesie. (w. 3)	<i>Może pisze o swojej żonie, o przyjaciółce albo o przyjacielu (B). <u>Q</u> (przyjacielu)? Może pisze <u>do</u> jakiejś osoby. A pisząc, myśli o niej; myśli, jak ona zareaguje, gdy przeczyta tę książkę (D).</i>

³⁵ W poniższym tabelarycznym zestawieniu wypowiedzi te zostały przetłumaczone na język polski. Przeprowadzono także próbę z metodą „głośnego myślenia”, dopuszczając możliwość formułowania „tekstu docelowego” w języku ojczystym odbiorców. Zagadnieniem tym zajmujemy się w dalszej części tego rozdziału.

Tekst wyjściowy:	Tekst docelowy:
... pisać zupełnie inaczej (w. 4)	<i>Może żałuje tego, co już wcześniej, na początku napisał. Chciał to napisać inaczej (A). Albo potrzebuje jeszcze innych informacji (G). Nie jest pewny tego, co ma napisać i jak to ma napisać (F).</i>
... niż sobie zaplanował. (w. 6)	<i>Zbyt wiele rozmyśla ... i ... może myśli o zbyt wielu rzeczach naraz (D). Był po prostu wyczerpany i chciał sobie trochę odpocząć (B).</i>
... nie musi obawiać się obcych jako czytelników. (w. 9)	<i>On poświęca tę książkę jakiejś określonej osobie, którą zna (H). Albo to wcale nie jest książka, lecz pismo do jakiejś określonej osoby (F).</i>
... aż w nocy skończył się czas nadawania. (w. 21)	<i>Interesuje się tylko telewizją, to znaczy prawie niczym; nie interesuje go życie społeczne ani aktualne problemy. (A). Albo po jakimś rozczarowaniu nie może w życiu codziennym dojść do ładu (C). Być może. Energię, którą miał, pochłonęło pisanie i teraz już nie ma energii. (A). Polityka wcale go nie interesuje, mimo to ogląda wiadomości telewizyjne. (G). Ogląda telewizję, ale nie zapamiętuje nic z informacji, które są nadawane (E). Tylko pisanie sprawia mu przyjemność i czyni go aktywnym; to jest jego hobby (C).</i>

cicha lektura ↓

... całość nigdy nie przerwanej rozmowy. (w. 58/59)	<i>O tym, co napisał, dyskutował z kimś (A). Może nie dyskutował... może podyskutowałby o tym z kimś, na przykład z przyjacielem (C). Ma pewne trudności językowe; jest mu trudno napisać poprawne zdanie po niemiecku (D. śmiejąc się). Chce się jakoś uwolnić od (H). i nie myśleć o tej osobie (C). Może nie chce się uwolnić od tej osoby,... tylko od myśli o jej nieobecności (E). A czas jej nieobecności chce jakoś wypełnić pisaniem. Swoje pisanie nazywa protokołem i pisze do Hanny (H). Rozszedł się z nią, a może ona go opuściła – ale tylko na krótko, a to (co pisze) ma być protokołem nieobecności; ma wypełnić lukę między pożegnaniem a powrotem (G). Mimo że oni rozeszli się, autor wierzy, że zobaczy Hannę. A ten protokół ma zdać relację z tego, co działo się w czasie nieobecności drugiej osoby (B).</i>
---	--

W wypowiedziach odbiorców można wskazać na relacje, które bazują na porównaniu między wypowiedziami i pojęciami zawartymi w tekście a pojęciowymi elementami struktury wiedzy tychże odbiorców oraz relacje stanowiące realizację struktury predykatywno-argumentatywnej³⁶.

Dla bliższego sprecyzowania oraz typologicznego ujęcia tych relacji proponuje Hölsken rozróżnienie relacji pojęciowych, a ściślej mówiąc relacji wewnątrz- i międzypojęciowych, które w procesie przetwarzania i rozumienia tekstu odgrywają istotną rolę³⁷.

Stąd też dla zbadania procesów rozumienia tekstu literackiego konieczne jest zwrócenie uwagi na relacje międzypojęciowe, bowiem proces rozumienia jako próba identyfikacji relacji, przebiegając w warunkach obcokulturowych i w sytuacji niedostatecznego odniesienia do obcej rzeczywistości, dokonuje się w obrębie wyznaczonego możliwościami odbiorcy pola dialogowego między różnie (również emocjonalnie różnie) „obsadzonymi” wzorcami postrzegania elementów własnej i obcej kultury³⁸.

W odniesieniu do powyższego tekstu odbiorcy wyróżnili relacje międzypojęciowe, które – jeśli porównamy całość przytoczonego materiału wypowiedzi z tekstem – tworzą strukturę: (1) podmiot – (2) czynność (orzeczenie) – (3) jej obiekt oraz – (4) cel; strukturę tę „przełożoną” na tekst można wyrazić następująco: (1) Richard – (2) pisze (3) protokół nieobecności Hanny – (4), aby wypełnić lukę między pożegnaniem a powrotem pewnej osoby i jej później protokół ten przekazać. Czynniki odnoszące się do określonej w tekście modalności czynności ma w tym przypadku istotne znaczenie dla identyfikacji podmiotu: jest nim tematyzowane w tekście wielogodzinne pisanie. Czynniki te zostały przez polskich odbiorców uznane za atrybut „pisanja za-

³⁶ Hölsken, 1989, s. 73.

³⁷ Ibidem, s. 71 i nast. Do relacji wewnątrzpojęciowych należą relacje podporządkowania (np. *roślina* ↔ *kwiat* ↔ *tulipan*); kontrastu (*dzień* ↔ *noc*); podobieństwa (*koń* ↔ *szkapa* ↔ *rumak*); relacje implikatywne (między określonym pojęciem a jego elementami znaczeniowymi, np. *ptak*: *potrafi latać*, *ma pióra* itp.). Relacje międzypojęciowe: między podmiotem a orzeczeniem (treścią czynności, np. *lekarz* ↔ *leczyć*); między orzeczeniem a dopełnieniem (*leczyć* ↔ *pacjenta*); między orzeczeniem a okolicznikiem sposobu (*leczyć* ↔ *stosując lekarstwo*); między orzeczeniem a okolicznikiem miejsca (*leczyć* ↔ *w gabinecie lekarskim*); między czynnością a jej celem (relacja finalna, np. *leczyć* ↔ *powrót do zdrowia*).

³⁸ Mog/Althaus, 1992, s. 27–29.

wodowego”³⁹, na co wskazują próby identyfikacji podmiotu jako pisarza lub urzędnika (pracownika biura), stąd odpowiednie wewnątrzpojęciowe relacje implikatywne (*pisarz* ↔ *pisanie książek*; *pracownik biura* ↔ *wielogodzinne pisanie przy biurku* (werset 1, wypowiedzi A, H, E i C).

Dalszym ważnym czynnikiem rozumienia tekstu jest relacja między podmiotem a celem działania. W wypowiedziach studentów relacja ta była przez pewien czas wyraźnie zachwiana, co jest zrozumiałe w warunkach obcojęzycznych i pozostawało w ścisłym związku ze strukturą języka (zob. wyrażenia *писаć о kimś* i *писаć do kogoś*; zob. wypowiedzi B i D do wersetu 3).

W nie mniejszym stopniu wyraźne są relacje międzypojęciowe, które jako element pośredniczący między pojęciami występującymi w tekście a wiedzą jego obcokulturowego odbiorcy determinują w bardzo istotny sposób proces rozumienia tekstu: w ramach tych relacji dokonuje obcokulturowy odbiorca (prób) konfrontacji cech pojęć. Jako przykłady można by wyróżnić tu wypowiedzi wskazujące na związek między chwilowym przerywaniem pracy przez Richarda a jego psychiczną i fizyczną kondycją (wypowiedzi B i D do wersetu 6). Relacja ta uwidacznia się także w wartościowaniu jego zachowania jako widza telewizyjnego; odbiorcy wskazywali tu na zależność między zachowaniem postaci centralnej a brakiem u niej zainteresowań polityką (wypowiedzi A i G do wersetu 7). Z drugiej strony trzeba stwierdzić, że zawarty w tekście dyskurs dotyczący krytyki mediów (wersety 11-12 i 20-28) w wypowiedziach odbiorców nie został podchwycony, a jedynie był przedmiotem „reprodukcji” (wypowiedź A do wersetu 12: *Interesuje się tylko telewizją, to znaczy prawie niczym; nie interesuje go życie społeczne ani aktualne problemy*). Dotyczy to w jeszcze większym stopniu istoty problemów językowych postaci centralnej, których źródła odbiorcy z pewnością nie byli w stanie określić; jedynie podjęta została próba wyjaśnienia tych trudności z perspektywy obcojęzycznej. Świadczy o tym wypowiedź D do wersetu 36, przy czym odpowiednie zdanie w tekście oryginalnym zostało niezupełnie

³⁹ Natomiast niemieccy odbiorcy koncentrowali się przede wszystkim na ustaleniu celu czynności, określając go w swych hipotezach jako pisanie pamiętnika i raczej odrzucając – w przeciwieństwie do odbiorców polskich (zob. wypowiedzi do wersetu 1) – wariant pisarski, zwłaszcza pisanie powieści (por. Hölsken, 1989, s. 76–78). Z pewnością miał na to wpływ kierunek studiów i zakres przedmiotów zawartych w programie.

zrozumiane: w tekście została bowiem ukazana umiejętność posługiwania się językiem, w szczególności umiejętność zbudowania prostego zdania jako dziedzina, w której centralna postać „jeszcze” potrafi sobie poradzić (w odróżnieniu od np. umiejętności manualnych, zob. werset 35 i dalsze).

Z analizowanych tu wypowiedzi odbiorców wynika, że centralny temat tekstu (pisanie jako „protokół nieobecności”) został przez nich zrozumiany, a więc potrafili oni określić istotę jego relacji wewnątrz- i międzypojęciowych. Jednak w poszczególnych przypadkach odbiorcy wykazywali różny stopień uogólnienia pojęć i różny stopień kreatywności i pomysłowości w budowaniu relacji, o których była mowa. To zróżnicowanie stanowi punkt wyjścia możliwej w tym zakresie interakcji, której przejawy dają się zauważyć w przytoczonym wyżej materiale wypowiedzi (choć celem zastosowanej tu metody głośnego myślenia nie było wyzwolenie interakcji).

Stopień, w jakim tekst docelowy „odbiega”, czy to na skutek trudności w rozumieniu, czy też w wyniku zastosowania przez odbiorcę punktu widzenia (który w ocenie innych odbiorców różni się od wariantów proponowanych przez innych odbiorców), od tekstu wyjściowego, stanowi o możliwościach interakcji w tym zakresie. Na przykładzie analizowanych w poprzednim rozdziale możliwości dydaktyzacyjnych, jakie wiążą się z różnorodnością wariantów rozumienia tekstu, można w odniesieniu do zastosowanych tam tekstów wskazać na relacje między- i wewnątrzpojęciowe, które w kreatywny sposób odnoszą się do podejmowanych przez odbiorcę elaboratywnych lub reduktywnych prób przetworzenia i rozumienia tekstu⁴⁰. Pojęcie elaboratywnego lub reduktywnego przetwarzania tekstu wprowadzili do dydaktyki Steffen-Peter Ballstaedt, Heinz Mandl, Maximilian Scherner i in.⁴¹ Scherner posługuje się nim nie tylko w aspekcie analizy „mechanizmów” rozumienia tekstu, ale także wskazuje na ich transfer dydaktyczny. Jako podstawę przetwarzania elaboratywnego można – nawiązując do kryteriów zaproponowanych przez Schernera – uznać ogólną i szczegółową wiedzę odbiorcy, a zwłaszcza takie czynniki, jak:

⁴⁰ Na możliwościach dydaktyzacyjnych wynikających z uwzględnienia tych relacji skoncentrujemy się w następnym rozdziale.

⁴¹ Ballstaedt, 1981; zob. rozdział „Aufbau von Wissensstrukturen beim Lesen”, s. 41–84. Zob. także: Scherner, 1989, s. 85–95.

- doświadczenia odbiorcy związane z obszarem tematycznym, którego dotyczy tekst,
- stopień zainteresowania odbiorcy tematem/tematami poruszonymi w tekście,
- stopień rozumienia tekstu,
- czas przeznaczony na lekturę,
- stopień koncentracji odbiorcy na tekście,
- indywidualnie różny poziom gotowości odbiorcy do „myślowego uzupełniania” tekstu⁴².

Równie ważne jest „działanie” czynników reduktywnych, takich jak widoczne w powyższym przykładzie odnoszenie atrybutów opisywanych czynności do funkcji ich podmiotu. Polegają one na selekcji, eliminowaniu, integracji, wzajemnym „wiązaniu” i uogólnianiu znaczeń przekazywanych przez tekst.

Czynniki te – wyraźne w omówionym powyżej zestawieniu relacji wewnątrz- i międzypojęciowych, w szczególności na płaszczyźnie konfrontacji cech pojęć – należy wziąć pod uwagę, analizując możliwości wykorzystania tekstu literackiego zarówno dla potrzeb dydaktyki języka, jak i literatury.

Jak dalece „projekty rozumienia” tekstu mogą odbiegać od siebie w zależności od takich czynników, jak doświadczenia odbiorcy, jego stopień zainteresowania tematami poruszonymi w tekście, stopień rozumienia środków językowych zastosowanych w tekście i in. można przekonać się, porównując zastosowanie „metody głośnego myślenia” wobec grupy uczniów na poziomie zaawansowanym (Liceum im. Victora Hugo w Poitiers, Francja) oraz wobec studentów germanistyki (filologia germańska, tryb zaoczny, studia II stopnia, II rok, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). W jednym i drugim przypadku zastosowano opowiadanie Hansa Daibera *Es steht geschrieben* (zob. przykład tekstowy 2, 2a).

Projekty rozumienia formułowane przez francuskich uczniów w odniesieniu do odpowiednich fragmentów tekstu były następujące:

⁴² Ibidem, s. 90.

Lp.	Tekst wyjściowy do słów:	Tekst docelowy:
1	„... i zaglądał w witryny sklepowe”. (wiersz 7)	Kornemann dowiaduje się o swojej przyszłości.
2		... dowiaduje się o swojej przyszłości w firmie.
3		... dowiaduje się, czy odniesie sukces (n = nauczycielka).
4	„i zaczął czytać.” (w. 17)	Kornemann jest bohaterem książki (przeżywa siebie jako postać literacką); porównanie z powieścią Michaela Ende: „Nie kończąca się historia”
5		Kornemann widzi siebie, jakim naprawdę jest.
6		...widzi własną duszę (n)
7		Może książka ta ukazuje to, co w nim nienaturalne.
8		Przybywa do miasta w nowym ubraniu. Chce (w ten sposób) zrobić dobre wrażenie. Jego ubranie jest zbyt eleganckie.
9		Wygląda jak ktoś, kto się (za kogoś, za coś) przebrał.
10		Może jest on autorem tej książki.
11		Może widzi on siebie tak, jak go widzą inni.
12		Fotografia jako zwierciadło symbolizuje tę ideę.
13		Książka jest jak zwierciadło.
14		(Kornemann przeżywa) spotkanie z samym sobą (n)

Większość wypowiedzi odbiorców dotyczyła rozumienia sytuacji, w której znajduje się centralna postać opowiadania (zob. zwłaszcza wypowiedzi nr 1-4, 7-10, 12, 13): Mniej uwagi poświęcono rekonstrukcji znaczenia tekstu jako całości, ale i w tym przypadku odbywało się to przede wszystkim poprzez formułowanie hipotez (wypowiedzi 6, 11, 14 i 15). Pewną, w sumie jednak niewielką rolę, odegrało także nawiązanie do doświadczeń czytelnicych związanych z lekturą innych (rodzajów) tekstów (wypowiedź 4)⁴³.

⁴³ Dotyczy to w nie mniejszym stopniu grupy studentów polskich, którzy wywodzili się spośród absolwentów 3-letnich kolegiów językowych. Próba przeprowadzona z tekstem Daibera (zob. niżej) wykazała, iż w niewielkim stopniu mogli oni nawiązać do doświadczeń czytelnicych. Należy tu zaznaczyć, że program przedmiotu „historia literatury niemieckiej” wymienia – najwyraźniej kierując się kwestią szeroko rozumianej „dostępności” – utwory takich pisarzy XX-wiecznych, jak G. Hauptmann, T. Mann, F. Kafka, H. Hesse, E.M. Remarque, A. Zweig.

W trakcie dydaktyzacji można było zaobserwować, że klasie wyraźnie sprawiało przyjemność stawianie „fantazyjnych” niekiedy hipotez. Uczniowie podkreślali, że uważają ten sposób pracy z tekstem za oryginalny, byli jednak zdania, że niestety nie dysponują odpowiednimi możliwościami językowymi (w języku obcym), aby wypowiadać się na tego rodzaju „psychologiczne” tematy⁴⁴.

Przytoczmy dla porównania projekty rozumienia formułowane przez polskich studentów:

Lp.	Tekst wyjściowy do słów:	Tekst docelowy:
1	„... co tam na niego czyhało”. (w. 3)	Coś mu się przytrafiło (nie dobrego).
2		Piękna młoda kobieta zmieniała wystawę.
3		(Zobaczył) plakat z ogłoszeniem wycieczek.
4		(Zobaczył) list gończy.
5		(Było tam) coś, co zmieniło jego atrakcyjność (ciastka)
6	„... Kornemann przybywa do miasta”. (w. 9)	Zobaczył książkę ze swoim nazwiskiem (przypadek?) i zapragnął ją kupić.
7		Ktoś spisał jego niecne czyny.
8		Jest bez troski, ładnie ubrany, ma dobry humor, bo ma szansę na to miejsce pracy.
9		Może książka odkryje coś z jego przeszłości, co chciałby ukryć.
10	„... wrzucił Kornemann książkę do stawu”. (w. 33)	Akcja fantastyczna. Sen/rzeczywistość. Siły nieczyste. Zjawiska nadprzyrodzone. Ukryta kamera?
11		Kornemann nie może oderwać się od książki – od swego „ja”.
12		Człowiekowi można coś zasugerować, wmówić i później już (człowiek) nie wierzy we własne siły; sprawa skończy się dla niego źle.
13		Kornemann spojrzal na siebie z boku.
14		Każdy z nas ma z góry zapisany scenariusz.
15		Tylko nie wiemy, co jest zapisane.

L. Renn, B. Brecht, A. Seghers, P. Weiss, Ch. Wolf, Ch. Hein, H. Böll, G. Grass, R. Hochhuth, S. Lenz, I. Bachmann, P. Handke, F. Dürrenmatt i M. Frisch.

⁴⁴ Mummert/Charpentier, 1989, (A), s. 13.

Lp.	Tekst wyjściowy do słów:	Tekst docelowy:
16		Kornemann chciał dowiedzieć się o tym, co go spotka.
17	od wiersza 34 do „... wrócił do zdrowia”. (w. 44)	Z drugiej strony człowieka zawsze korci, by poznać przyszłość (→ wróżka)
18		Co zrobi? Pierwsze zdanie mówi wszystko.
19		On już nie będzie inżynierem w tym mieście.
20		Gdyby ci ktoś powiedział, że jutro coś złego cię spotka...
21		Przez tę książkę ucieka z miasta.
22		A może nic złego by mu się nie stało?
23		Przekroczył (poprzez swą ciekawość) pewną barierę.
24		(Stał przed dylematem:) Wejdzie czy nie wejdzie do tej księgarni (jako „wróżki”)? Ja bym nie wszedł, on popełnił błąd i wszedł (pokusa).
25		Jak długo oglądał się za dziewczynami, wszystko było o.k., ale gdy wszedł do księgarni, to już się nie oparł.

Dydaktyzacja tego samego tekstu zaprezentowanego grupie polskich studentów przyniosła porównywalne wyniki, mimo że odbiorcy dokonywali rekonstrukcji znaczeń tekstu w języku ojczystym. Wywarło to z całą pewnością wpływ na liczbę formułowanych hipotez, jednak i tu większość wypowiedzi dotyczyła sytuacji, w której znajduje się centralna postać opowiadania (wypowiedzi 1–9, 12, 15, 17, 18, 20, 22).

W tym przypadku jednak można wskazać na pewną grupę wypowiedzi, w których wyraźnie zaznacza się wariant elaboratywnego rozumienia tekstu. Dokonuje się to bądź na drodze uogólnień, stanowiących jakby globalne wnioski odnoszące się do danej lektury (zob. wypowiedzi 11, 13, 14 i 16), bądź też poprzez przykłady nawiązujące do zaistniałych lub potencjalnych doświadczeń odbiorcy, co stanowiło rodzaj transferu na sytuacje indywidualne (wypowiedzi 19, 23), w tym również poprzez wypowiedzi o charakterze ironicznym (wypowiedź 25).

Z chronologicznego zestawienia wypowiedzi (zob. tabela) wynika, że próby rozumienia tekstu koncentrowały się wokół trzech zasadniczych kręgów problemowych: punktem wyjścia była kumulacja przypadkowych sytuacji postaci centralnej (wypowiedzi 1–8), dalsze ważne odniesienie stanowił

„wątek fantastyczny” tekstu (wypowiedzi 9, 13, 14, 16) obok motywu „samopoznania” i „prawdy o sobie i o swej przyszłości” (wypowiedzi 11–12, 15–24), przy czym niektóre wypowiedzi (np. 9) można przyporządkować różnym kręgom problemowym.

W przypadku dydaktyzowanego tekstu zasadnicze różnice dotyczą takich zakresów, jak:

- znaczenia przedstawionych wydarzeń dla „kariery zawodowej” bohatera,
- kategorii przypadku,
- problemu prawdy i fałszu,
- autentyzmu i autokreacji,
- rola lektury (książki) dla procesu samopoznania jednostki.

Z zestawienia obu grup wypowiedzi (wypowiedzi uczniowskich i studenckich) wynika, że różny jest stopień i zakres odniesień pojęciowych budowanych przez odbiorców i że (na skutek różnego poziomu doświadczeń czytelnicznych, ale także na skutek różnic kulturowych) w różny sposób eksponują oni swoje spostrzeżenia dotyczące poszczególnych zakresów tematycznych tekstu.

4. Komunikacja literacka w obcokulturowych warunkach odbioru

4.1. Problemy odbioru tekstu literackiego w warunkach obcokulturowych

Z dotychczasowych rozważań wynika, że proces rozumienia tekstu w warunkach obcokulturowych dokonuje się poprzez umiejętność dialogu realizowaną na płaszczyźnie języka, kultury i interakcji, a wzajemne przenikanie się tych trzech płaszczyzn oznacza, że doświadczenia wynikające z konfrontacji z obcą kulturą mogą być postrzegane jako swoisty postulat rozumienia (w tym kontekście zwracaliśmy uwagę również na tzw. zdolność empatii).

W niniejszym rozdziale wskażemy na uwarunkowania odbioru tekstu literackiego związane z jego funkcjonowaniem w obszarze komunikacji literackiej. Komunikacja literacka rozumiana tu jako funkcjonowanie tekstu literackiego w wymiarze społecznym oznacza również w tym przypadku zdefiniowanie tekstu literackiego jako komunikatu kierowanego pod adresem określonych – społecznie definiowalnych – grup odbiorców. W obszar tych założeń należy oczywiście również wpisać odbiór tekstu jako zespół czynności percepcyjnych uwarunkowany przez strukturę tekstu. Odbiorca – także obcojęzyczny – podąża za strukturą i elementami znaczeniowymi tekstu wówczas, gdy tekst odznacza się dla niego określoną czytelnością, tzn. jeśli jest on odbierany jako zbudowany według lub nawiązujący do reguł właściwych informacjom i wyobrażeniom o danej kulturze. Nie dotyczy to faktu (mającego potencjalnie miejsce w przypadku odbiorcy właściwego tekstowi obszaru językowego), gdy tekst manifestuje bądź sugeruje związek z elementami języka odbiorcy. Istotne jednak pozostaje w tym kontekście założenie aktywnej postawy czytelnika w zakresie konkretyzacji oraz interpretacji elementów znaczeniowych tekstu.

Czytelnik przystępuje do lektury tekstu literackiego, dysponując zespołem historycznych, społecznych i kulturowych założeń. Moment ten ma w stosunku do aktu odbioru odniesienia intencjonalne: w obrębie określonego horyzontu oczekiwań odbiorca poszukuje bowiem potwierdzenia tych założeń. Ważną rolę odgrywa tu kompetencja literacka odbiorcy: jego znajomość gatunków, stylów i konwencji charakterystycznych dla kontekstu historycznego i kulturowego, z którego wywodzi się dany tekst. W przypadku obcokulturowej sytuacji odbioru szczególnego znaczenia nabiera wtórny charakter kompetencji literackiej w relacji do kompetencji językowej odbiorcy.

Cechą procesów związanych z komunikacją literacką w warunkach obcokulturowych jest w szczególnej mierze poszerzenie pozapierwotnego układu odniesień (nadawca-odbiorca) o aspekt kulturowy, a w przypadku obcojęzycznej dydaktyki literatury odnosi się ono właśnie do problemu kompetencji językowej. Przestrzenny, historyczny i społeczno-kulturowy dystans w stosunku do sytuacji nadawania musi być w takim przypadku w sposób szczególny kompensowany przez odbiorcę, a to głównie poprzez analizę wewnątrztekstowej sytuacji komunikacyjnej.

Znaczenia nabiera tu problem definicji tekstu literackiego z punktu widzenia potrzeb obcojęzycznej dydaktyki literatury. W dalszej części zajmujemy się również rolą literatury w procesie przekazu wiedzy i kompetencji kulturowej.

Przeorientowanie zakresów badawczych literaturoznawstwa w kierunku socjologicznej empirii zapowiadało w latach 70. zwrot ku koncepcjom empirycznej teorii komunikacji literackiej, nie doprowadziło jednak, jak zauważa Siegfried J. Schmidt, do wykreowania takiej teorii¹. Schmidt wskazuje na dwa zasadnicze warunki, których spełnienie może stanowić punkt wyjścia tego rodzaju teorii, a jednocześnie pozwoli zaproponować rozwiązania możliwe do zastosowania w (obcojęzycznej) dydaktyce literatury.

Jako pierwszy warunek należy założyć oparcie empirycznej teorii komunikacji literackiej nie tylko na strukturze tekstu literackiego, lecz także na jego funkcji, w tym także funkcji postrzeganej z perspektywy odbiorcy obcokulturowego. Warunek ten dotyczy podstaw i mechanizmów komunikacji, które Schmidt rozpatruje na podstawie następującego paradygmatu: jednostka nawiązując komunikację z drugą jednostką, podejmuje próbę zrozumienia za-

¹ Schmidt, 1980, s. 176.

chowań partnera potencjalnej komunikacji polegającą na dostosowaniu jego działań i zachowań do określonego wycinka „swojej” interakcji, która w danym momencie (zwłaszcza w warunkach obcokulturowych) różni się od interakcji partnera, jest jednak z nią porównywalna. Pozytywna finalizacja tego przedsięwzięcia może mieć miejsce wtedy, gdy obie jednostki są zgodne w zakresach swoich interakcji². Ważnym momentem jest tu tworzenie przestrzeni komunikacyjnej przez partnera podejmującego komunikację; przestrzeń ta spełnia w stosunku do drugiego partnera funkcję orientującą go w zakresie zachowań oczekiwanych przez partnera podejmującego komunikację. Rzeczywistość komunikacji nie jest więc sferą niezależnych przedmiotów, lecz oznacza zdolność do adekwatnych działań w indywidualnych lub społecznych sytuacjach. Położenie nacisku na ten właśnie aspekt komunikacji oznacza w odniesieniu do komunikacji literackiej skoncentrowanie większej uwagi właśnie na orientującej funkcji tekstu.

Drugim ważnym warunkiem ukonstytuowania, a jednocześnie punktem oparcia empirycznej teorii komunikacji literackiej dającej się zastosować w obcokulturowej dydaktyce literatury jest wyeksponowanie relacji między materiałem językowym tekstu a operacjami kognitywnymi odbiorców. W tym przypadku szczególnej wagi nabiera założenie, że – jeśli chodzi o środki językowe stosowane w działaniach komunikacyjnych – nie są istotne znaczenia, jakie środki te same w sobie posiadają, lecz znaczenia, jakie partnerzy komunikacji środkom tym przypisują. Tak więc wypowiedź z jednej strony i kognitywna konstrukcja z drugiej strony to dwa zagadnienia, które w sposób zróżnicowany muszą zostać podjęte na płaszczyźnie teoretycznej oraz w odniesieniu do konkretnych zastosowań, czym zajmiemy się w dalszych częściach niniejszego studium. Koncepcją przydatną do analizy działań komunikacyjnych okazuje się model zaproponowany właśnie przez S.J. Schmidta³, który za istotę tych działań uważa orientowanie partnera komunikacji w określonej części interakcji poprzez oferowanie mu pewnych reprezentacji oraz oczekiwanie, że partner w swoim obszarze kognicji przypisze tym reprezentacjom określone znaczenie. Takie reprezentacje orientujących interakcji określa Schmidt jako b a z y k o m u n i k a t u . Na proces ich konstruowania mają wpływ czynniki socjalizacyjne, w tym znajomość i stopień internalizacji

² Ibidem, s. 179.

³ Ibidem, s. 183.

konwencji i reguł charakterystycznych dla danej grupy społecznej. Jeśli przedmiot funkcjonujący w ramach bazy komunikatu został jako taki rozpoznany, może on w swoim zakresie kognitywnym spełniać dla podmiotu tej operacji funkcję orientującą. W przypadku spełnienia tego celu baza komunikatu funkcjonuje dla tegoż podmiotu w danej sytuacji komunikacyjnej jako komunikat, tzn. przyporządkowana zostaje jej określona struktura kognitywna, a w przypadku lektury tekstu literackiego – określony sposób odczytania; do tego dochodzi również określona postawa emocjonalna. Tak więc tekst i komunikat występują w związku strukturalnym (także ze swymi elementami z zakresów grafemiki, leksyki i składni) i funkcjonalnym. Oznacza to możliwość podziału między „materialnym” pojęciem tekstu a funkcjonalno-komunikacyjnym pojęciem komunikatu. Konsekwencją takiego podziału nie ma być jednak niezależne rozpatrywanie struktury i funkcji, lecz uświadomienie znaczenia obu aspektów, a w konsekwencji takie poszerzenie i taka specyfikacja pojęcia tekstu, że sprostać ono może potrzebom badań w zakresie komunikacji literackiej w warunkach obcokulturowych.

Taka koncepcja tekstu oznacza, że w zakresie komunikacji literackiej może on tylko wtedy funkcjonować jako komunikat, gdy odbiorca jest w stanie przypisać jego strukturalnym znaczeniowym określony sposób odczytania, włączając w ten zakres również aspekt emocjonalny. W tym właśnie „momencie” lektury odbiorca dostrzega „sens” tekstu. Tu jednak musi jeszcze zostać postawiona kwestia relewancji komunikatu, a w konsekwencji udzielona odpowiedź na pytanie, czy doświadczenie określonego komunikatu jest w stanie spowodować zmiany w kognitywnej, normatywnej lub emocjonalnej sferze odbiorcy, a tym samym zainicjować procesy rozwojowe w zakresach, które on uzna za pozytywne.

Dla obcojęzycznej dydaktyki literatury można z tych koncepcji struktury i funkcji wyprowadzić wstępne wnioski co do jej możliwych zakresów badań z uwzględnieniem obecnego tu aspektu empirycznego. Zasadniczym przedmiotem badań pozostają w świetle takiej koncepcji działania odbiorców wobec obcokulturowych komunikatów. Podstawowego znaczenia nabiera w tym kontekście jednak kryterium kwalifikacji komunikatu: jego literacka atrybucja jest „sprawą” odbiorcy; z punktu widzenia odbiorcy bowiem nie istnieje tekst literacki sam w sobie – istnieje tylko literacki komunikat. Przy tych założeniach można podjąć próbę określenia pewnych zakresów badań literaturoznawstwa o orientacji empirycznej, w których obszar dałoby się wpisać poję-

cie tekstu literackiego odpowiadające potrzebom i zainteresowaniom obcojęzycznej dydaktyki literatury:

– Na pierwszym miejscu pojawia się pytanie o obcojęzycznego odbiorcę, a ściślej mówiąc o procesy dokonujące się po jego stronie w momencie, gdy tekst literacki staje się dla niego komunikatem. Pytanie to rozpatrujemy tu w kontekście celów i funkcji tekstów literackich w dydaktyce języka i literatury w warunkach obcokulturowych.

– Drugim ważnym zakresem są relacje między procesami socjalizacyjnymi a komunikacją literacką, w szczególności między uwarunkowaniami kulturowymi odbiorcy, jego systemami norm i wartości a udziałem w komunikacji, w szczególności zaś mechanizmy i operacje selekcji i doboru elementów tych systemów, które – nie tylko poza pierwotnym układem odniesienia, ale zwłaszcza w obcokulturowym kontekście – na taki udział pozwalają. Chodzi tu więc o obcokulturowe czynniki rozumienia tekstu literackiego – przede wszystkim o określenie istoty tych czynników.

– Jako trzeci zakres badawczy można sformułować pytanie, co stanowi i decyduje w oczach obcokulturowego odbiorcy o „literackości” tekstu; czy nie wynika ona wyłącznie z sytuacji przekazu – przede wszystkim z faktu, iż tekst prezentowany jest *a priori* jako literacki.

Zakresami tymi zajmiemy się w dalszych rozdziałach. Ponieważ jednak dotyczą one – najogólniej rzecz ujmując – procesów zachodzących między czytelnikiem a tekstem, należy zagadnienie komunikacji literackiej rozpatrywać w kategoriach funkcjonalności – jako komunikację, której centrum tematycznym jest tekst literacki.

4.2. Komunikacja literacka jako funkcjonalne przetwarzanie tekstu

Horst Steinmetz, zajmując się relacjami między przetwarzaniem tekstu a jego interpretacją, wskazuje na potrzebę skoncentrowania się na procesach zachodzących między odbiorcą a tekstem kwalifikowanym przez tegoż odbiorcę jako literacki. Potrzeba ta wynika, jego zdaniem, z braku możliwości formalnego, językowego zdefiniowania różnic między tekstem literackim

a nieliterackim („pragmatycznym”)⁴. Steinmetz zauważa w tym kontekście, że propozycja spojrzenia na ten proces przede wszystkim od strony odbiorcy i jego zachowań wobec tekstu jest równoznaczna z postulatem określenia zakresów recepcyjnej aktywności odbiorcy. Götz Wienold⁵, na którego Steinmetz również się powołuje, proponuje położenie nacisku przede wszystkim na „aktywny” aspekt procesu przetwarzania tekstu, który to proces jego zdaniem oznacza zabieg „strukturyzacji” dokonywany przez odbiorcę stosownie do szeroko rozumianej intencji. W myśl tej propozycji każde zajmowanie się tekstem zmierza ku jego przetworzeniu. Zabieg takiej właśnie funkcjonalnie rozpatrywanej strukturyzacji dokonujący się po stronie odbiorcy zdominował na tyle silnie sposób widzenia funkcjonowania tekstu w wymiarze społecznym, że można postawić pytanie o rolę innych możliwych zabiegów w tym zakresie niż te, które dokonywane są z punktu widzenia odbioru⁶.

Jako „przetwarzanie tekstu” Wienold proponuje rozpatrywać „wszelkie czynności podejmowane przez uczestników jakiegoś systemu komunikacji wobec jakiegoś danego w tym systemie nośnika komunikacji”, a rozumienie to obejmuje także teksty medialne. Przetwarzanie tekstu obejmuje zgodnie z tą propozycją „wszelkie procesy od recepcji przez utrwalenie, podanie dalej na użytek innych tekstów, parafrazę aż do przekształcenia w «nowe» teksty, przekładu na inne środki przekazu”. W tym rozumieniu elementem przetworzenia tekstu są skutki mniej lub bardziej związane z ich intencjonalnymi aspektami „przełożonymi” (kompleksowo) na sferę dążeń i działań ludzkich. Z kompleksowości tego przełożenia musi wynikać kompleksowe rozumienie pojęcia tekstu literackiego, w którego zakres trzeba włączyć obok różnych przyporządkowań tekstu wyjściowego i przetworzonego (imitacji, przekładów, adaptacji, parodii, wtórnych przekładów, antologii) również teksty medialne.

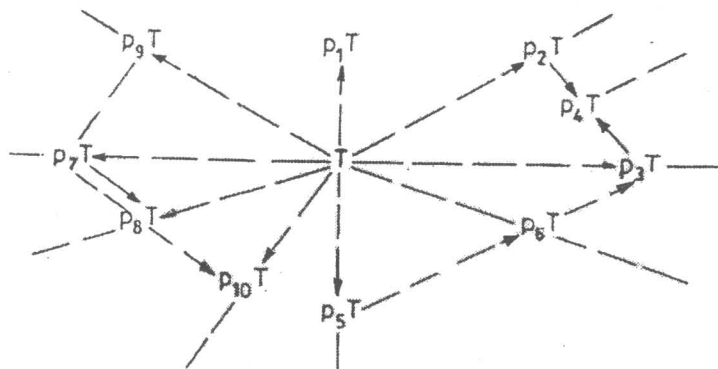
Koncepcja Wienolda polemizuje z linearnym (w pewniej mierze „ideologicznym”) ujęciem literatury jako sfery komunikacji autor-czytelnik, wskazując na znacznie większą rolę komunikacji między odbiorcami literatury: „Znakomitej większości przypadków komunikacji za pośrednictwem literatury dotyczy [...] stwierdzenie, że komunikacja zachodzi między różnymi odbiorcami, samą komunikację można

⁴ Steinmetz, 1980, s. 194 i nast.

⁵ Wienold, 1972, s. 24.

⁶ Wątpliwości takie zgłasza Steinmetz, 1980, s. 195.

zatem określić jako wiązkę procesów przetwarzania tekstów (odbioru, dyskusji, komentarzy, krytyki itd. – podkr. C.K.)”. Układ ten Wienold przedstawia w następujący sposób:



Funkcjonowanie powyższego schematu Wienold wyjaśnia następująco:

p_1T , p_2T , p_3T , p_5T , p_7T oznaczają pierwsze przetworzenia, p_1 to przetworzenie bez widocznych dalszych następstw, podczas gdy inne podlegają dalszemu przetwarzaniu. p_4T jest dalszym przetworzeniem p_2T i p_3T , dokładniej można by je zatem oznaczyć jako $p_1p_2T + p_1p_3T$ (np. dyskusja). p_6T jest pierwszym przetworzeniem, na które wpłynęły już istniejące pT (np. pójście do kina po rozmowie z tymi, którzy już obejrzeli dany film), równałoby się zatem $p_6T + p_2p_3T + p_1p_5T$. p_7T może oznaczać stanowisko krytyka, które przyczynia się do powstania różnych p_8T , p_9T , $p_{10}T$, podlegających już wpływowi jakiegoś pT ⁷.

Jest rzeczą ciekawą, że ta różnorodność przetworzeń daje się – wręcz jako pewna zasada – odnieść do komunikacji dydaktycznej w warunkach obcokulturowych. Tekst obcokulturowy podlega przetworzeniom, które mogą funkcjonować jako elementy komunikacji dydaktycznej. Dotyczy to w ta-

⁷ Götz Wienold, *Przetwarzanie tekstu. Uwagi o tworzeniu kategorii strukturalnej historii literatury*. W: Orłowski, 1985, s. 84.

kiej samej mierze tekstów medialnych; również w tym przypadku, jak podkreśla Wienold, „przetwarzanie tekstu wykraczające poza zwykłą recepcję”⁸.

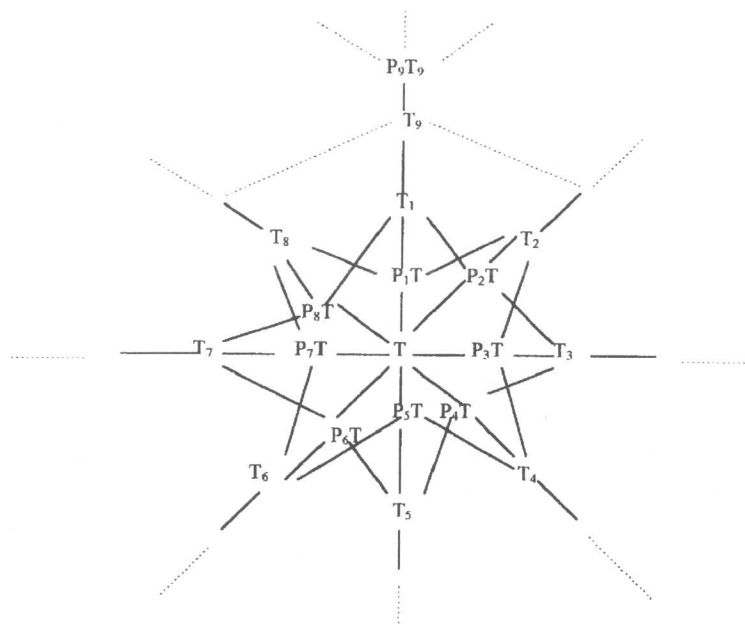
Mamy więc do czynienia z szeregiem aktów przetworzenia tekstu – w różnym stopniu „rozgałęzionych” i w różnym stopniu odnoszących się do tekstu pierwotnego. W koncepcji, którą reprezentuje Wienold tkwi zapewne istotny aspekt metodologiczny, który najpełniej wyraża jego wypowiedź:

Przetwarzanie tekstu obejmuje zatem z jednej strony – na tym etapie – stosunkowo proste wydarzenia, jak recepcja tekstu w trakcie lektury, z drugiej strony – rozgałęzione szeregi różnorodnych wydarzeń od odbioru określonych grup tekstów w akcie prezentacji, komentowania, przekładu, opracowania na nowo aż do stymulacji stosunkowo niezależnych od tekstu przetworzonego. Ostatnio takim szeregiom poświęcano szczególną uwagę w komparatystycznych badaniach recepcji, traktując je jako główny temat historii literatury ... Jeśli badania recepcji nie mają ograniczać się do zbierania, porządkowania i interpretacji wypowiedzi autorów, odbiorców, adaptatorów i autorów stymulowanych przez recepcję z jednej strony; a z drugiej strony do wykrywania wspólnych cech tekstów wyjściowych i końcowych w procesach recepcji, którymi zajmuje się komparatystyka ..., rozstrzygające znaczenie ma kwestia, czy można stworzyć dostatecznie spójne i bogate metody analizy operacji strukturalizacji składających się na procesy recepcji⁹.

Komunikacja w warunkach obcokulturowych wykazuje tu znaczne podobieństwa, przy czym odnosząca się do uwarunkowań po stronie odbiorcy konieczność poszukiwania pomocy eksplikacyjnych poza tekstem (mówiliśmy poprzednio wręcz o „skazaniu” na taką pomoc) objawia się m.in. tym, że w procesie komunikacji dydaktycznej może zaistnieć obok siebie szereg „tekstów odbiorczych”, to znaczy takich wypowiedzi obcokulturowych czytelników, których istotnym celem jest sformułowanie propozycji rozumienia. Tak więc układ tych procesów w warunkach obcokulturowych można by przedstawić następująco:

⁸ Ibidem, s. 85.

⁹ Ibidem, s. 85.



Powyższy układ sugeruje fazowy przebieg recepcji tekstu, w ramach którego poszczególne (przetworzone) teksty (T₁ – T₉ i dalsze) tworzą elementy komunikacji między podmiotami przetwarzania (P₁ – P₉ i dalszymi), przy czym komunikacja możliwa jest oczywiście również „ponad” kolejnymi tekstami i podmiotami ich przetworzeń, czego nie zaznaczaliśmy w schemacie, aby zachować jego czytelność w ramach pewnego „typu idealnego”.

Z drugiej strony jednak spojrzenie na skalę i sposoby dokonywanych przez odbiorcę operacji przetwarzania uświadamia złożoność i różnorodność form w tym zakresie, przy czym takie czynniki, jak intencje i postawy odbiorców oraz cechy charakterystyczne dla określonych typów tekstów wywierają w różnym nasileniu i w różnych relacjach wzajemnych wpływ na te operacje i ich produkty w postaci przetworzeń tekstów (przykłady tekstowe analizowane w niniejszej pracy wyraźnie na to wskazują). Jednym z problemów jest tu wspomniane już poprzednio pytanie o względy, którymi kieruje się odbiorca (wstępnie) kwalifikujący określony tekst jako literacki.

Praktyka recepcji potwierdza hipotezę, w myśl której obcokulturowy czytelnik „w bezbłędny sposób” uruchamia strategię recepcji literackiej (na kilka wybranych praktycznych przykładów z tego zakresu wskażemy w następnych rozdziałach). Mamy tu do czynienia z polem decyzyjnym, czy może dokładniej – z pewnym „przedpolem” decyzji podejmowanych przez odbiorcę w momencie inicjującym recepcję tekstu. Decyzje te dotyczą przyporządkowań gatunkowych, ustaleń czy choćby tylko wstępnych hipotez i diagnoz dotyczących intencji tekstu w relacji do własnych oczekiwań w tym zakresie. Wpływ na te decyzje mają kręgi czynników literackich działających na poziomie odbioru tekstu: doświadczenia czytelnicze, kontekst „wiedzy” odbiorcy, a także czynniki pozatekstowe, warunki odbioru, postawy odbiorcy i systemy wartości postrzeganych przez niego jako istotne.

W tak rysującym się polu decyzyjnym odbiorca opatruje tekst atrybutami funkcjonalnymi, takimi jak np. fikcjonalność czy pragmatyzm, co stanowi istotny punkt wyjścia aktu recepcji i interpretacyjnego przetwarzania tekstu. Wspomniany już wyżej Horst Steinmetz dostrzega w tym procesie, w szczególności zaś w dokonywanym przez odbiorcę rozgraniczeniu między przetwarzaniem literackim a pragmatycznym, punkt wyjścia możliwych analiz komunikacji literackiej¹⁰. Nawiązując do toku rozumowania Steinmetza, można wyodrębnić następujące fazy recepcji tekstu literackiego:

1. faza odrzucenia recepcji pragmatycznej,
2. faza fundamentalnej otwartości tekstu,
3. faza recepcji literackiej,
4. faza ponadpragmatycznej konstrukcji sensu,
5. faza repragmatyzacji.

Powyższy fazowy układ nie jest układem chronologicznym, a poszczególne fazy mogą przenikać się nawzajem i z różną intensywnością odnosić się do różnych fragmentów tekstu. Tworzy się w ten sposób praktycznie nieograniczony układ przetworzeń, z których każde można rozpatrywać jako tekst. Fikcjonalne (literackie) i pragmatyczne elementy tego układu można spróbować opisać na konkretnym przykładzie. Opowiadanie H. Daibera *Jako zapisane jest* (zob. przykłady tekstowe 2/2a) w przetworzeniu pragmatycznym mogłoby funkcjonować następująco: tekst ten jest relacją zdarzeń, które uniemożliwiły bohaterowi realizację planów zawodowych. Zdarzenia te mogą być

¹⁰ Steinmetz, 1980, s. 197–203.

w tym przypadku rozpatrywane jako pewnego rodzaju „historia choroby”, przy czym na podstawie symptomów typu zaburzenia krążenia, trudności w oddychaniu i omdlenia nie ma możliwości postawienia diagnozy relacjonowanego stanu bohatera. Recepcja pragmatyczna stanowi pewnego rodzaju instrukcję odnoszącą się do działań podejmowanych w rzeczywistości pozatekstowej. W przypadku tekstu Daibera instrukcją taką mogłoby być zwrócenie uwagi czytelnika na prawdopodobieństwo nietypowych sytuacji i zdarzeń mogących udaremnić realizację planów i przedsięwzięć. Jest jednak rzeczą charakterystyczną, że odbiorca w momencie postrzegania tekstu jako literacki „blokuje” możliwość jego pragmatycznego przetworzenia. Oznacza to odrzucenie konkretnego usytuowania tekstu jako określonej instrukcji działania. W miejsce tego czytelnik dokonuje ekspansji znaczeń, usiłując dostrzec ich aspekt ogólny. Jest to bardzo ważna faza „fundamentalnej otwartości” tekstu na różne możliwe warianty niepragmatycznego przetworzenia. Tu następują próby wypełnienia przestrzeni recepcji różnymi znaczeniami, także takimi, które pozostają wobec siebie w sprzeczności. W przypadku tekstu obcojęzycznego zabieg ten napotyka na szczególne trudności spowodowane różnymi schematami wiedzy¹¹, nadawcy i odbiorcy tekstu. Odbiorca przykładający kulturowo inne, różne schematy swej wiedzy do tekstu literackiego z jednej strony przyczynia się do poszerzenia obszaru możliwych wariantów recepcji tekstu, z drugiej strony poprzez ewidentne różnice w zakresie procesów socjalizacji¹² skazany jest na częstsze poruszanie się po obszarach hipotetycznych założeń niż może to mieć miejsce u czytelnika z rodzimego kręgu kulturowego. Zorientowanie odbiorcy na wyodrębnienie aspektów ogólnych (makro-)znaczeń przekazywanych przez tekst jest charakterystyczną tendencją towarzyszącą recepcji literackiej. Makroznaczeniowe elementy wyodrębnione w procesie recepcji biorą udział w ponadpragmatycznej konstrukcji sensu odbieranego tekstu. W przypadku wspomnianego opowiadania Hansa Daibera znaczenie to może wyrażać się kwestią wiary w tzw. „przeznaczenie”, a także sprowadzać się do obecnego w wielu kulturach i religiach toposu „pisma” rozumianego w pewnej swej warstwie znaczeniowej jako „z góry założonego” scenariusza dziejów – tak w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym.

¹¹ Ballstaedt i in., 1981, s. 27–30.

¹² Problemem tym zajmujemy się w rozdziale VII.

Konkretne, „instruktażowe” przyporządkowanie znaczeń (jak już wspomnieliśmy, mówiąc o wariacie recepcji pragmatycznej) zostaje wprawdzie odrzucone wraz z pojawieniem się możliwości recepcji literackiej. Mimo to recepcji tej nie można odmówić pewnego uogólnionego odniesienia do systemów wartości, ocen i motywów ludzkich *d z i a ł a ń*, w relacji do których tekst nie tylko statycznie „pozostaje”, ale przede wszystkim wobec których musi on „sprawdzić się”. W tym sensie można mówić o fazie repragmatyzacji będącej jednocześnie pewnego rodzaju deliteraryzacją. Otwarty i uniwersalny charakter tego procesu może ujawniać się w różnym stopniu; w przypadku literatury klasycznej stopień otwartości i uniwersalności może być postrzegany jako wyższy niż w przypadku tekstów współczesnych.

Z powyższego (schematycznego) porównania możliwych wariantów pragmatycznej i literackiej recepcji można w każdym razie wywnioskować, że znaczenia wyodrębniane i przyporządkowywane w procesie przetwarzania pragmatycznego są inne niż w przypadku przetwarzania literackiego.

4.3. Komunikacja literacka w warunkach obcokulturowych

Funkcjonowanie tekstu literackiego w obcokulturowej zbiorowości łączy się z wypracowaniem przez odbiorców strategii i operacji, które umożliwiają dokonanie repragmatyzacji tekstu. Oznacza to wytworzenie takich relacji między tekstem a systemem norm obowiązujących w danej zbiorowości, które umożliwią funkcjonowanie tekstu w wymiarze społecznym. W nawiązaniu do tych norm wypracowują obcokulturowi odbiorcy system strategii i operacji umożliwiających im repragmatyzację określonych tekstów. Niekonwencjonalny częstokroć (w porównaniu z sytuacją odbioru w rodzimym kręgu kulturowym) charakter tych procesów stanowi o oryginalności, otwartości i wielowariantowości recepcji obcokulturowych autorów i tekstów¹³.

¹³ W różnych okresach recepcji literatury niemieckojęzycznej w Polsce można wskazać na przykłady potwierdzające tę oryginalność, z którą mogą wiązać się pewne atrybuty inkorporacyjne. Dzieje recepcji twórczości Fryderyka Schillera w Polsce, czy w odniesieniu do literatury współczesnej, czy polska recepcja Friedricha Dürrenmatta, aby wskazać choćby tylko na dziedzinę twórczości scenicznej, mogą tu stanowić przykłady. W wielowariantowości tych zjawisk nie należałoby „zagubić” także kwestii socjologiczno-gatunkowych. Zob. Honsza/Kunicki, 1987, s. 437–445.

Tak więc również w odniesieniu do warunków obcokulturowych można mówić o trójfazowym układzie odbioru tekstu: o fazie depragmatyzacji, reinterpretacji i repragmatyzacji. W kontekście tych warunków na szczególną uwagę zasługuje faza reinterpretacji, w ramach której odbiorca ma do „przebycia” dłuższą drogę niż odbiorca w rodzimym kręgu kulturowym. Jak można zaobserwować na wielu przykładach, w tym także na problemach rozumienia analizowanych w poprzednich rozdziałach¹⁴, fazę tę w znacznym zakresie determinują problemy semantyzacyjne – zarówno na poziomie rekonstrukcji środków językowych zastosowanych w tekście (w poszczególnych jego zdaniach), jak i na poziomie tekstu i jego znaczeń postrzeganych jako komunikat (w szczególności w odniesieniu do intencji tekstu). Płaszczyzna tekstu (nie zaś poszczególnych wypowiedzi i zdań), pozostaje tu jednak tym elementem, w przypadku którego można rozpatrywać problem jego intencji związany z aktem illokucyjnym¹⁵. Otwiera się tu obszar badawczy, w obrębie którego należałoby traktować interpretację tekstu jako analizę procesów recepcyjnych. Cytowany już wcześniej Siegfried J. Schmidt formułuje w tym zakresie propozycję, która może okazać się produktywną dla analizy procesów recepcyjnych przebiegających w warunkach obcokulturowych. Schmidt wychodzi z założenia, że interpretacja tekstu literackiego jest argumentatywną rekonstrukcją jego recepcji i że podmiot interpretacji ma do wyboru dwie drogi: albo skoncentruje się na własnym procesie odbioru i jego rezultacie, albo dokona analizy tego procesu u innych odbiorców, przy czym w grę wchodzi eksperymentalne sposoby pozyskiwania danych, z których mogą wynikać informacje o (re-)konstrukcji znaczeń (dodajmy tu: szczególnie o podejmowanych w tym zakresie strategiach) w relacji do elementów struktury tekstu¹⁶.

¹⁴ Praktyczne przykłady w tym zakresie analizowaliśmy zwłaszcza w rozdz. IV.

¹⁵ Schmidt, 1973, s. 51 i 149.

¹⁶ Schmidt, 1975, s. 165 i nast.: „Literaturwissenschaftliche Interpretation ist wissenschaftlich kontrollierte und methodologisch bewußt argumentierende Rekonstruktion der Rezeption literarischer Texte, wobei der Interpret entweder seinen eigenen Rezeptionsprozeß und dessen Ergebnis(se) wissenschaftlich darstellt oder mit experimentellen psychologischen Mitteln Rezeptionsprozesse und deren Resultate bei anderen Rezipienten (die nicht mit wissenschaftlicher Absicht rezipieren) als Daten erhebt, die er dann zum Gegenstand einer Analyse der Zuordnung von Textstrukturierungen zu Bedeutungskonstitutionen bzw. zu anderen Formen von Rezipientenverhalten macht”. Zob. także Siegfried J. Schmidt, *Interpretacja – fikcyjność – fikcjonalność*. W: Orłowski, 1986, s. 131.

Rozważając aspekty pojęciowe problemu komunikacji literackiej, z reguły przyjmuje się jako zasadnicze wyznaczniki układu komunikacyjnego funkcje autora, tekstu i czytelnika. Podczas gdy układ nadawca – komunikat – odbiorca funkcjonuje w refleksji literaturoznawczej jako dość „bezproblemowy” model, nie do końca jasne wydaje się tu zwłaszcza miejsce autora, które w badaniach nad recepcją znajduje się jakby poza centralnym układem odniesień między tekstem a czytelnikiem. Zwłaszcza przywołanie obszaru pozaliterackich, programowych wypowiedzi autorów (np. w szczególnej mierze pisarzy żyjących) pozwala uświadomić rolę i rangę tego zagadnienia, a jednocześnie, jak postuluje Dietrich Harth, określić miejsce i funkcję „empirycznego czytelnika”, dla którego odpowiedź na pytanie o (zorientowaną na podmiot wypowiedzi literackiej) autentyczność doświadczeń pozostaje czynnikiem determinującym proces recepcyjny¹⁷.

W tym świetle dylemat związany z zajmowaniem bądź niezajmowaniem się pojęciem i rolą podmiotu w literaturze wydaje się zmierzać ku rozstrzygnięciu na rzecz zajmowania się również tym kręgiem problemowym¹⁸. Z punktu widzenia komunikacji tekst-czytelnik można go rozpatrywać jako wielkość porównywalną z takimi elementami „danymi” czytelnikowi i ustalającymi porządek tekstu jak narrator czy podmiot liryczny i właśnie z tej perspektywy patrząc, trzeba zwrócić uwagę na implikatywny związek między interpretacją tekstu a komunikacją. Interpretacja jest bowiem rodzajem wypowiedzi o tekście – jest pochodzącą od czytelnika wypowiedzią, której intencja dotyczy określonego przedmiotu wraz z konstytuującymi go i wynikającymi z niego czynnikami. Dietrich Harth zwraca uwagę na fakt, że interpretacja jest „publiczną formą” eksplikacji zmierzającą do osiągnięcia efektu porozumienia, przy czym istotne są tu zarówno znaczenia rozpatrywane na płaszczyźnie tekstu, jak i te, które dotyczą odniesień ekstratekstualnych (kontekstu). Pierwsze z nich są przedmiotem analizy semantycznej, drugie natomiast odnoszą się do analizy semiotycznej. Harth przypisuje eksplikacji tekstu status „gry językowej, której reguły trzeba opanować”¹⁹. Do reguł tych można zaliczyć ekshaustywny charakter interpretacji. Oznacza on przede

¹⁷ Harth, 1980, s. 219 i nast.

¹⁸ Na dylemat ten – jako pytanie o zajmowanie się podmiotowością literacką i jako problem wyboru między „poznawaniem a byciem”, zwraca uwagę Bartoszyński, 1996, s. 34 i nast.

¹⁹ Harth, op. cit., s. 220 i nast.

wszystkim dążność do możliwie kompleksowego sondowania znaczeń tekstu zorientowaną zwłaszcza na implikowaną modalność tekstu literackiego²⁰; stanowi więc w swej istocie proces jakościowy. Towarzyszy mu proces emendacji wypowiedzi, a stopień akceptacji zawartych w nich propozycji eksplikacyjnych wynegocjowany w procesie komunikacji między odbiorcami tekstu można uznać za indykator „interpretacyjnego sukcesu”. Tak więc możliwe jest rozpatrywanie poszczególnych wypowiedzi odbiorców jako aktów pozostających we wzajemnej komunikatywnej relacji. Stanowi to z jednej strony potwierdzenie pluralistycznego „pola manewru” poszczególnych wypowiedzi, z drugiej strony zawęża to pole do wariantów wynegocjowanych lub rokujących szansę na wynegocjowanie. Z tej perspektywy patrząc, można powiedzieć, że „czytanie i mówienie o tym, co się przeczytało, to [...] zdolności nabywane i rozwijane w procesie uczenia się”²¹.

W warunkach obcokulturowych, a w szczególności w odniesieniu do obcojęzycznej dydaktyki literatury, na szczególną uwagę zasługuje pytanie o zakresy rozróżnienia literatury rozpatrywanej z punktu widzenia podmiotu i tekstów przyswajanych przez odbiorców. Na poziomie celów badawczych rozróżnienie to (wraz z refleksją jego potrzeb i zasięgu) obecne jest w pracach zajmujących się socjologią komunikacji literackiej i problemami odbioru²². Zwłaszcza przekonujące jest tu zwrócenie uwagi na odmienność perspektyw badawczych, którą Janusz Lalewicz określał w następujący sposób:

„Literatura rozpatrywana z punktu widzenia pisarza to w gruncie rzeczy inny przedmiot badań niż literatura z punktu widzenia czytelnika: inaczej musi być jako przedmiot badań wyodrębniona, inne stawia problemy, wymaga innego kontekstu analizy. Z drugiej strony jeśli pytanie o sens utworu sprowadza się do pytania o to,

²⁰ Na eksplikowaną i implikowaną modalność wypowiedzi literackiej zwraca uwagę – za Januszem Sławińskim – Władysław Panas, 1979, s. 9.

²¹ Harth, op. cit., s. 223.

²² Zob. Lalewicz, 1985, szczególnie rozdz. „Literatura jako lektura”, s. 52–66; zob. także Dmitruk, 1980, szczególnie rozdz. „Modele komunikowania”, s. 41–53; krytyczną analizą tego problemu (po części w zarysie historycznym) zajął się Peter Bürger w pracy *Vermittlung – Rezeption – Funktion. Ästhetische Theorie und Methodologie der Literaturwissenschaft*, szczególnie w rozdziale „Institution Kunst als literatursoziologische Kategorie”, gdzie podejmuje próbę stworzenia podstaw teorii historycznych zmian w zakresie społecznej funkcji sztuki. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1979, s. 173–199.

co utwór ma (albo miał) artykułować i w jaki sposób, to literaturze przypisuje się pewne znaczenie kulturowe i pewne funkcje w życiu społecznym, odmienne niż wówczas, gdy pytanie o sens utworu pojmuje się jako pytanie o to, co utwór znaczy czy też, co «mówi» czytelnikowi”²³.

W sferze przekazywanych znaczeń, ale zwłaszcza w obszarze intencji, znaczenie kulturowe i funkcje czy raczej sens możliwy do „odczytania” w wymiarze społecznym postrzegane są poprzez system reguł interpretacyjnych charakterystycznych dla tzw. „grupy kulturowej”, czyli „zbioru jednostek posługujących się tymi regułami i zakładających ich znajomość u swych partnerów”²⁴. Działania związane z rozumianym w ten sposób (intencjonalnym) projektowaniem sensu mają wyraźne odniesienie podmiotowe i dają się zaobserwować na płaszczyźnie odbioru tekstu – w tym także w warunkach obcokulturowych. Praktyczne „przejawy” tych działań, np. operacje związane z relacjami pojęciowymi, mieliśmy okazję praktycznie prześledzić w poprzednich rozdziałach. W przypadku przekazu tekstu literackiego w obcokulturowych warunkach odbioru na szczególną uwagę zasługują dwa ściśle ze sobą związane aspekty: transmisja treści kulturowych dokonuje się poprzez elementy „wewnątrztekstowe” – tematykę, motywy, elementy formalne, w tym także cechy związane z określonym gatunkiem – oraz czynniki odnoszące się do intencji i oddziaływania tekstu. Obszary graniczne literaturoznawstwa, dydaktyki i socjologii literatury oraz teorii kultury – zwłaszcza w tych swych „fragmentach”, którym nieobca jest orientacja empiryczna – mogą tu przyczynić się do bliższego określenia problemu kulturowo reprezentatywnej „relewancji” tekstu. Jest on jednocześnie problemem wyboru tekstów. Franz Hebel wskazuje na konieczność permanentnego, krytycznego wyboru uwzględniającego i zorientowanego na kulturę jako całość. Hipotezę, w myśl której reprezentatywność odnosi się do podwójnej relacji – z jednej strony do historycznego stanu form świadomości społecznej i kulturowego dorobku określonej grupy, z drugiej strony do aktualnego stanu tych form w momencie odbioru²⁵ – można uznać za propozycję określenia istotnych kryteriów tej relewancji.

²³ Lalewicz, 1985, s. 55.

²⁴ Dmitruk, 1990, s. 183. W tym kontekście Dmitruk powołuje się na prace Jerzego Kmity (m.in. *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982).

²⁵ Hebel, 1980, s. 388.

Nawiązując do etnologicznie zorientowanego, kompleksowego ujęcia kategorii kultury, w szczególności do koncepcji Bronisława Malinowskiego, eksponujących „komunikacyjny” charakter procesów kulturowych²⁶, Franz Hebel zwraca uwagę na potrzebę wyróżnienia w obrębie teorii kultury pojęcia „integrujących imperatywów”, które zakłada istnienie w społeczeństwie wielości i jednoczesności działań kulturowych o określonych ukierunkowaniach intencjonalnych, przy czym „intencje” należy rozumieć jako oczekiwania zdefiniowane społecznie. Chodzi tu o systemy znaczeń i wartości, w tym także związanych z selektywnie postrzeganą tradycją, które dla określonej grupy kulturowej nie stanowią wartości abstrakcyjnych. Na ich tle następuje swego rodzaju inkorporacja (a przynajmniej próba inkorporacji) wszystkich potencjalnych alternatywnych lub opozycyjnych elementów i działań kulturowych odnoszących się do tych systemów w ogół form świadomości społecznej²⁷. Propozycja, którą w tym kontekście formułuje Hebel, ujmuje działania kulturowe w system, w obrębie którego wyróżnić można jakościowe bądź czasowe kryteria kwalifikacji tych działań:

- I. jako alternatywne do aktualnego („panującego”) systemu kultury lub
- II. jako opozycyjne do tego systemu.

Druga możliwość określenia tego systemu odnosi się do relacji czasowych. Tu wskazuje Hebel na dwie opcje:

1. działania kulturowe jako „elementy rezydualne” lub
2. działania kulturowe jako nowo powstałe elementy aktualnego systemu kultury.

Koncepcja ta umieszcza na pierwszym planie niejednorodność, a jednocześnie procesualny charakter kultur oraz zjawisko, które można określić jako inkorporacyjną dążność kultur dominujących. Stopień nasilenia tego zjawiska zależy od ekspansywności stosunków panowania. Obok dążności inkorporacyjnych można wskazać na inne symptomy, jak ignorowanie, marginalizowanie, publiczna (z reguły instrumentalnie zorientowana) krytyka, cenzurowanie i represjonowanie, które odzwierciedlają skalę prawdopodobnych reakcji kul-

²⁶ Ibidem, s. 388 i nast.

²⁷ Ibidem, s. 391; Hebel nawiązuje tu do prac Raymonda Williama, zwłaszcza do jego rozumienia pojęcia intencji działań, w których znajduje odzwierciedlenie określona struktura społeczna. Zob. R. Williams, *Zur Basis-Überbau-These in der marxistischen Kulturtheorie*. W: Williams, 1983, s. 188.

tur dominujących na działania alternatywne. W każdym razie słuszność trzeba przyznać w tym kontekście dynamicznej koncepcji interpretacji tekstów jako faktów kulturowych²⁸.

Nawiązując ponownie do toku rozumowania, jaki prezentuje Hebel w cytowanej powyższej pracy, można wskazać na wzajemne powiązania obu typów kryteriów i przedstawić je jako układ czterech obszarów:

	I	II
1	elementy alternatywne elementy rezydualne	elementy opozycyjne elementy rezydualne
2	elementy alternatywne elementy nowo powstałe	elementy opozycyjne elementy nowo powstałe

Rozróżnienie między elementami alternatywnymi a opozycyjnymi dotyczy postrzegania relacji tekstu (rozumianego jako wynik działania kulturowego) do systemu kultury. Elementy alternatywne postrzegane są przez odbiorcę w ramach relacji prywatno-indywidualnej, natomiast w przypadku elementów opozycyjnych na plan pierwszy wysuwa się aktywizacja relacji zbiorowych (publicznych). Przyjęcie tego rodzaju rozgraniczenia²⁹ oznacza, że odbiór i rozumienie tekstów funkcjonujących poza pierwotnym układem odniesień, a już szczególnie w warunkach obcokulturowych, musi dokonywać się również z uwzględnieniem wyżej scharakteryzowanego układu czterech obszarów. Problem ten ma jednak znacznie szerszy wymiar niż tylko ten sprowadzony do wyróżnionych obszarów interpretacji faktów kulturowych, zwłaszcza że mało znaczące i niejasne jest w tym ujęciu uwzględnienie perspektywy odbiorcy.

Znaczną trudność stanowi dla obcokulturowego odbiorcy kwestia zbudowania relacji między tekstem jako faktem kulturowym i jego – postrzeganą przez odbiorcę – intencją a działaniami kulturowymi, jakie odbiorca jest w stanie (hipotetycznie) przyporządkować elementom i faktom związanym

²⁸ Jako przykład mogą posłużyć dwa „spokrewnione” teksty literackie: Powieść Goethego, *Cierpienia młodego Wertera* i opowiadanie Ulricha Plenzdorfa, *Nowe cierpienia młodego W.* Pierwszy z nich jest według tej koncepcji „opozycyjnie nowym (nowo powstałym)” faktem kulturowym; drugi – jeśli przyjrzeć się zjawiskom jego recepcji – ma w odniesieniu do postaci centralnej charakter rezydualno-alternatywny, natomiast w odniesieniu do całości tekstu – charakter rezydualno-opozycyjny.

²⁹ Por. Hebel, 1980, s. 392.

z jego (całościowym) „obrazem” kultury obcej. Wiedza odbiorcy i jego doświadczenia o różnym stopniu internalizacji, ale także w dużej mierze wyobrażenia odnoszące się do tego zakresu – tu wchodzi również w grę sfera stereotypów i uprzedzeń – decydują o jakości tej relacji. Do aspektu pojęciowego tego problemu nawiązywaliśmy w poprzednich rozdziałach; przyjrzyjmy się jednak również, jakie konsekwencje dla odbioru tekstu w wymiarze społecznym może mieć konieczność uszczegółowienia relacji między tekstem a obrazem kultury obcej, z której obszaru tekst pochodzi.

Jako przykład może posłużyć krótkie opowiadanie Wolfganga Hildesheimera *Większy zakup* (zob. przykłady tekstowe 8, 8a). Kilkukrotne zabiegi dydaktyzacyjne w różnych okresach (począwszy od wczesnych lat 80.)³⁰ wykazały, że odbiorcy (studenci filologii germańskiej) bez większych problemów radzą sobie z rekonstrukcją warstwy intencjonalnej tekstu, szczególnie – w przypadku tego tekstu – poprzez rekonstrukcję motywów działania postaci. Tekst, którego rozumienie może odnosić się, przynajmniej w istotnej (w ocenie odbiorcy) części, do ustalenia motywów działań postaci, przy czym w zakresie rozumienia może być przez odbiorcę włączona (zbudowana) relacja względem działań kulturowych postrzeganych przez niego jako związanych z obrazem kultury obcej. Problem ten może okazać się szczególnie doniosły, gdy odbiorca zdaje się poprzestawać na rekonstrukcji warstwy intencjonalnej tekstu (np. w odniesieniu do pozostających wobec siebie w określonych relacjach motywów działania postaci – jak i w ogóle intencji tekstu jako całości). Przykładem może tu być wspomniany tekst Hildesheimera: kilkakrotnie w różnych odstępach czasu gromadzone i analizowane pisemne wypowiedzi odbiorców potwierdzają immanentną „samowystarczalność” wszystkich tych prób eksplikacji tekstu, które dotyczyły postaci narratora, głównie zaś jego cech osobowych i motywów działania, które odbiorcy rozpatrywali w opozycji do dwu pozostałych postaci występujących w opowiadaniu (zob. wspomniany przykład tekstowy). I tak stosunkowo łatwo odbiorcy byli w stanie wyodrębnić cechy i motywy działania centralnej postaci narratora istotne dla

³⁰ Począwszy od 1982 roku wykorzystywano tekst Hildesheimera w ramach zadań pisemnych (w sumie ponad 60 prac pochodzących od studentów różnych roczników), których celem była czytelnicza rekonstrukcja rozumienia (i intencji) tekstu. Prace tego rodzaju wykonywano również w odniesieniu do szeregu innych utworów prozatorskich z zakresu krótkich form narracyjnych.

rozumienia tekstu: w większości wypowiedzi pisemnych studentów narrator opowiadania funkcjonował jako postać nacechowana „ekstrawagancją” i „dążnością do imponowania innym swą oryginalnością”, a przy tym „obdarzony fantazją i skłonny do podejmowania działań nieprzemysłanych”. Poza nielicznymi wyjątkami odbiorcy prawidłowo dostrzegli istotną dla tekstu Hildesheimera funkcję tych cech i motywów działań, kwalifikując ją do roli „tła kontrastowego” dla drugiej ukazanej w tekście postaci, której cechy (skłonność do „chłodnych kalkulacji”, redukcja obrazu świata do związków przyczynowo-skutkowych, skrajny pragmatyzm, zarozumiałość i in.) zdaniem odbiorców zostały tak „dobre”, aby „zwyciężyła” opcja reprezentowana przez narratora. Taka propozycja rozumienia powyższego tekstu dominowała w pracach, o których wcześniej była mowa. Stosunkowo rzadko (mimo że tego rodzaju zabiegi były zarówno od strony metodologicznej, jak i w aspekcie praktycznym wielokrotnie podejmowane i również były przedmiotem tego rodzaju wypowiedzi pisemnych) udawało się odbiorcom nawiązać do sytuacyjnego, społecznego i kulturowego kontekstu opowiadania. Wynikało to w znacznej mierze ze specyficznej dla sytuacji obco-kulturowego odbiorcy (auto-)oceny efektu rozumienia tekstu, co stanowi u tegoż odbiorcy – w szczególnie sposób skazanego na poszukiwanie pomocy eksplikacyjnych poza tekstem – element charakterystyczny dla kierunku podejmowanych przezeń działań w tym właśnie (eksplikacyjnym) zakresie. Tworzy i warunkuje to następującą strukturę modelową: z jednej strony następuje u odbiorcy eksploracja kategorii pojęciowych biorąca swój początek na płaszczyźnie intratekstualnej, z drugiej strony buduje on relację wyodrębnionych kategorii pojęciowych do sfery ekstratekstualnej, w odniesieniu do której tekst może spełniać określoną funkcję (komunikacyjną). Takie nawiązanie do sfery ekstratekstualnej łączy się z koniecznością uaktywnienia określonych elementów wiedzy odbiorcy i zwłaszcza wtedy następuje trudności, gdy w ocenie odbiorcy tekst w taki właśnie „samowystarczalny” sposób „sugeruje” pewne możliwości eksplikacji poza kontekstem, który wymagałby „mobilizacji” elementów „wiedzy krajo- i kulturoznawczej” (wybór tekstu Hildesheimera był spowodowany właśnie tą kwestią). Stąd też rekonstruowanie kategorii pojęciowych pozostających w relacji do tej sfery odbiorcy – a więc określenie relewancji ekstratekstualnej – wyraźnie następczo trudności albo dotyczyło tylko pewnych wycinkowych aspektów informacyjnych tekstu. Diagnozy typu „brak racjonalnych celów inwestowania”, „przesyt i zbytek jako

przyczyna braku umiejętności sensownego wydawania pieniędzy”, „krytyka postaw konsumpcyjnych” pozostawały w wypowiedziach odbiorców jak gdyby w pół drogi zmierzającej do celu, jakim było określenie tej relewancji. Dopiero sugestia³¹ przeniesienia tematyzowanej w tekście Hildesheimera opozycji dwóch różnych typów mentalności na relację jednostka – społeczeństwo dawała z reguły początek poszukiwaniom i próbom określenia relewancji ekstratekstualnej. Diagnozy podkreślające podejmowane przez jednostkę próby przeciwstawienia się konieczności rezygnacji z indywidualnych pragnień i dążeń w unormowanej strukturze społecznej kierującej pod adresem jednostki określone oczekiwania oraz formułowane przez odbiorców spostrzeżenia, że w tekście pobrzmiewa swego rodzaju przestroga przed zbytnią funkcjonalizacją jednostki i jej sposobu postrzegania świata – a jednocześnie przed marginalizacją „opcji mniejszościowych” w tym względzie stanowiły egzemplifikację takiego właśnie „przeniesienia relacji”. Ogólnoludzkie cechy, takie jak chęć bycia oryginalnym, „obnoszenia się” z pewną ekstrawagancją, rola fantazji i przekory, cechy przypisywane po lekturze opowiadania jego centralnej postaci zostały tu przyporządkowane pewnej nadrzędnej (w stosunku do tych spostrzeżeń) płaszczyźnie znaczeniowej tekstu: odbiorcy dostrzegli, że płaszczyzna ta jest równoznaczna z odmową funkcjonowania w przeracjonalizowanym, jednoznacznie uporządkowanym świecie, w którym dominuje pragmatyzm, a na uwagę zasługuje wyłącznie to, co wytłumaczalne i celowe. Na tym tle można było w ramach pracy z tekstem (pośrednio) nawiązać do problemów literatury lat 60. w RFN oraz jej pozycji i preferencji politycznych. Nawiązanie tego rodzaju stanowi konkretną egzemplifikację wyżej wspomnianej relacji między tekstem jako faktem kulturowym, przede wszystkim zaś jego intencją, a działaniami kulturowymi, jakie czytelnik jest w stanie skojarzyć z elementami obszaru kultury, z którego określony tekst pochodzi.

Różny może być oczywiście stopień i zakres przywoływania ekstratekstualnych aspektów. Przykład podobnego rodzaju może stanowić tekst, którego autorem jest Jakob Lind (*Reise durch die Nacht*, zob. przykłady tekstowe: 7, 7a). Podobnie „skontrastowana” konstelacja postaci (choć nacechowana innego rodzaju układem zależności) powoduje, że i w tym przypadku odbiorcy zdaje się „wystarczać” wzajemne określenie relacji tu występujących. Czy-

³¹ Tekst Hildesheimera był również tematem rozmów prowadzonych ze studentami po wykonaniu przez nich prac pisemnych.

telnicza rekonstrukcja tego tekstu wyraźnie zmierzała w kierunku diagnozy: „kafkowska” sytuacja rozgrywająca się między snem a rzeczywistością, „prawda o sobie w obliczu skrajnego zagrożenia”, przy czym podnoszono w wypowiedziach takie momenty, jak egzystencjalistycznie zabarwiona „ciekawość i dociekliwość śmierci”, a także stanów i procesów po jej nastąpieniu. Uwagę odbiorców zwróciło ostatnie zdanie opowiadania, którego intertekstualna konotacja („lekarz wiejski”) wzmocniła u nich wcześniej już sugerowane w wypowiedziach „kafkowskie” skojarzenia. Odbiorcy podkreślali, że tekst otwiera szerokie pole możliwości eksplikacyjnych, głównie jednak skłaniali się ku opinii, że tematyzowane w tekście „pogodzenie się” z pewnego rodzaju darwinizmem społecznym (zob. 7a, wers 93–100) i gotowość zaakceptowania sytuacji własnego zagrożenia i jej negatywnych konsekwencji mogą być uważane (acz nie bez zastrzeżeń) za swego rodzaju „narodziny nowej postawy” wobec śmierci, przy czym sama śmierć staje się jak gdyby „akuszerką” w całym tym zdarzeniu („...lekarz wiejski śpieszący do porodu...”, 7a, wers 143). Przywołanie informacji dotyczących biografii autora, w szczególności faktu, iż jako kilkunastoletni chłopiec przebywał on w okresie holocaustu w niewielkiej kryjówekce (w Holandii) stanowiło w oczach odbiorców istotne potwierdzenie wcześniej formułowanych opinii³².

Jednak również w przypadku tekstów odnoszących się w głównej mierze do problematyki ogólnoludzkiej (prezentujących więc odbiorcy pewną eksplikacyjną „samowystarczalność”, o której wyżej była mowa) istnieje konieczność ogarnięcia „całych obszarów” komunikacyjnego ich funkcjonowania w sytuacji obcokulturowego odbioru. Dotyczy to także formalnojęzykowych aspektów przekazywanych sytuacji. Jako przykład może posłużyć opowiadanie Petera Bichsela *Onkel Jodok läßt grüßen* (zob. 6, 6a). Tekst ten tematyzując różne sytuacje i problemy międzyludzkiej (międzypokoleniowej) komunikacji, dotyczy również ich formalnych, językowych konsekwencji, a w wymiarze społecznym także określonych form porozumiewania się adekwatnych do tych sytuacji. W przypadku tego tekstu ważna jest również sfera doświadczeń czytelniczych odbiorcy, np. odnoszących się do kontaktu z mediami. Jako eksplikacyjny zabieg przetworzenia tekstu można w takim przypadku

³² Dydaktycznie dała tu oczywiście znać o sobie „syndromatyczna jedność tekstów”: literackiego i biograficznego, na którą wskazał swego czasu Orłowski, 1976, s. 9.

uznać przekład³³ pewnych fragmentów tekstu (oczywiście także jego całości) – z jednoznacznym wskazaniem (poprzez dobór środków językowych) na sytuację komunikacyjną (np. w tym przypadku związaną ze sferą mediów). Kierując się tym zakresem doświadczeń, czytelnicy dokonali próby przekładu następującego fragmentu tekstu Bichsela:

„Am Jodok ereignete sich auf der Jodok bei Jodok ein Jodok, der zwei Jodok forderte. Ein Jodok fuhr auf der Jodok von Jodok nach Jodok. Kurze Jodok später ereignete sich auf der Jodok von Jodok der Jodok mit einem Jodok. Der Jodok des Jodoks, Jodok Jodok, und sein Jodok, Jodok Jodok, waren auf dem Jodok tot”.

Jeden z zaproponowanych przez studentów wariantów przekładu miał następującą postać:

„W ubiegły jodok miał miejsce na skrzyżowaniu ulic Jodok i Jodok nieszczęśliwy jodok, w wyniku którego dwie jodok straciły jodok. Obywatel Jodok J. kierujący samochodem marki Jodok najechał na znajdujący się przy skrzyżowaniu jodok. Kierowca i jego współjodok ponieśli jodok na miejsu”.

Tak więc umiejętność rekonstrukcji kontekstu i warunków komunikacji wraz ze specyfiką środków językowych stosowanych w danej sytuacji ma istotne odniesienie do problemu rozumienia tekstu i również ta „formalna” droga, po której odbiorca porusza się „w kierunku” rozumienia tekstu, jeszcze raz uświadamia doniosłość kategorii stereotypu dla rozumienia tekstu literackiego, wskazując na znaczenie procesów socjalizacyjnych towarzyszących przyswajaniu potencjalnych ról komunikacyjnych realizowanych w warunkach obcokulturowych.

³³ Zob. Hunfeld, 1980, s. 509.

5. Dydaktyzacja tekstu literackiego i jej komunikatywne implikacje

W odniesieniu do uprzednio omawianych aspektów przekazu i rozumienia tekstu literackiego można wskazać na zależności pomiędzy wyodrębnionymi „mechanizmami” rozumienia tekstu a działaniami komunikacyjnymi podejmowanymi przez odbiorców, a stąd także na możliwości, jakie wynikają dla dydaktyzacji tekstu. Ważnym momentem podejmowanych tu działań jest kwestia intencji tekstu, której rozpoznanie jest jednym z istotnych wyznaczników celów pracy z tekstem. Właśnie z tego punktu widzenia miejsce tekstu fikcjonalnego (literackiego) w obcojęzycznej dydaktyce wydaje się ciągle jeszcze kwestią sporną sprowadzającą się do pytania, czy dydaktyka powinna zmierzać możliwie najkrótszą drogą do kompetencji językowej, co na ogół odnosi się do „behawiorystycznie” zorientowanego nauczania, czy do kompetencji komunikatywnej¹, a tym samym stawiać uczących się przed bardziej złożonymi zadaniami, zwłaszcza tymi, które odnoszą się do kompleksowego przekazu tekstu literackiego czy w ogóle do dydaktyki tekstu nie dającej się zbyt prosto podporządkować jakiejś określonej i jednoznacznej progresji.

W poprzednim rozdziale wskazaliśmy na istotne czynniki reduktywne i elaboratywne w procesie rozumienia tekstu, co da się zauważyć np. w porządkowaniu atrybutów opisywanych czynności. Procesy eliminowania, selekcji, integracji, wzajemnego „wiązania” i uogólniania znaczeń przekazywanych przez tekst stanowią egzemplifikację tych właśnie czynników, które

¹ Pod tym pojęciem rozumiemy (w nawiązaniu do W.J. Edmondsona, *Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner*. W: Bausch/Christ/Krumm, op. cit., s. 176) nie tylko „zdolność porozumiewania się”, ale także integralną jej część określaną jako „zdolność interakcyjna”, co odpowiada dynamicznemu i dialogowemu ujęciu relacji między rozumieniem na płaszczyźnie językowej a porozumieniem na płaszczyźnie kontaktów międzyludzkich z uwzględnieniem roli rozumienia kultury – zob. rozdz. III.

należy uwzględnić, rozważając możliwości wykorzystania tekstów literackich w dydaktyce języka i literatury.

Jako model możliwy do zastosowania w pracy z tekstem literackim można przyjąć – w nawiązaniu do propozycji, jaką sformułował Lothar Bredella, wskazując na tekstowe i pozatekstowe czynniki procesu rozumienia² i podkreślając, że rozumienie tekstu literackiego obejmuje trzy zasadnicze płaszczyzny:

1. Rozumienie interakcji w tekście: dokonuje się ono wprawdzie w obrębie i w odniesieniu do tekstu, jednak odbiorca korzystając z doświadczeń i wiedzy o stosunkach międzyludzkich niejako w przestrzeni między tekstem a własną strukturą wiedzy, rozpoznaje elementy stanowiące aspekt informacyjny tekstu, np. działanie postaci przedstawionych w tekście.

2. Rozumienie „interakcji” między tekstem a odbiorcą: Tekst literacki podsuwa odbiorcy reakcję na jego lekturę. Jest to kwestia inherentnej intencji tekstu, która musi zostać rozpoznana, co jednak nie oznacza, że odbiorca „musi” podążyć jej śladem. Tu wręcz należy uznać za możliwe zaistnienie „konfliktu perspektyw” między tekstem a odbiorcą. Oznacza to praktycznie otwarcie pola możliwości dydaktycznych, choć w większości przypadków dydaktyka literatury zdaje się przyjmować za punkt wyjścia adaptowanie lub przejmowanie przez odbiorcę perspektywy tekstu³.

Podjęcie takie jest jednak nie tylko nierealistyczne, ale wręcz problematyczne, oznacza bowiem powierzenie dydaktyce literatury roli, której nie jest ona w stanie spełnić. Produktywne z punktu widzenia procesu rozumienia – ale i z perspektywy celu językowego, jakim jest moment wyartykułowania/sformułowania przez odbiorcę swego indywidualnego wariantu rozumienia – jest rozpatrywanie intencji tekstu w polu napięć między jego inherentną intencją a oczekiwaniem odbiorcy (czy raczej w liczbie mnogiej: oczekiwaniami odbiorców – w przypadku wszelkich „kursowych” form pracy z tekstem).

3. Takie rozpatrywanie intencji tekstu dokonuje się na płaszczyźnie interaktywnej jako porozumienie odbiorców w zakresie

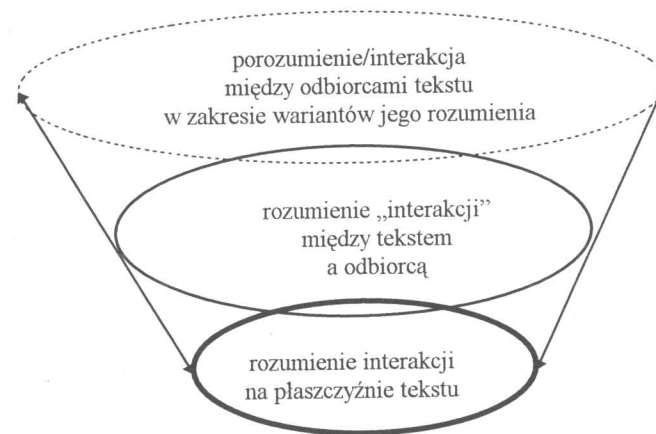
² Lothar Bredella, hasło „Literaturwissenschaft”, zwłaszcza część „Erkenntnisprobleme und Methoden der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik”. W: Bausch/Christ/Krumm, op. cit., s. 64–66.

³ Bredella, 1976, s. 117.

proponowanych przez siebie wariantów rozumienia i interpretacji⁴. Płaszczyzna ta opiera się na obu poprzednich i stanowi najistotniejszy wyznacznik celów pracy z tekstem, a przez to także ważne kryterium oceny skuteczności tej pracy. Z niej również wynikają relacje odnoszące się do ciągle aktualnego problemu funkcji tekstu: jako celu lub jako narzędzia pracy dydaktycznej.

Poszczególne płaszczyzny warunkują się nawzajem, różnią się jednak od siebie stopniem otwartości na propozycje rozumienia, otwierając jednocześnie przed odbiorcą/odbiorcami coraz szersze pole interakcji.

Zależności te występujące w ramach rysującego się w ten sposób interaktywnego modelu rozumienia tekstu literackiego można przedstawić na następującym przykładzie graficznym:



W innym kontekście wskazaliśmy już na różne możliwości organizacji pracy z tekstem literackim i kształtowania zadań w tym zakresie w zależności od poziomu przygotowania językowego odbiorcy⁵. Na uwagę zasługuje zwłaszcza kwestia rozróżnienia zadań, których celem jest rozwijanie i pogłębianie całościowego rozumienia tekstu od zadań zorientowanych na rozwijanie rozumienia szczegółowego. Zadania bazujące na analizie tekstu porów-

⁴ Chrzastowska, 1979, s. 214.

⁵ Karolak, 1991, s. 181–187.

nawczego pod kątem „zgodności” wypowiedzi z oryginałem lub pytania o szczegółowe elementy treściowe tekstu wymagają od obcojęzycznego odbiorcy stosunkowo prostych działań polegających na odszukaniu w tekście odpowiednich elementów jego treści lub na porównaniu poszczególnych elementów treści z postawionym zadaniem. W przeciwieństwie do tego typu zadań opartych na stosunkowo prostych działaniach rekonstrukcyjnych istnieje możliwość formułowania zadań kompleksowych, „operacyjnych”, w ramach realizacji których odbiorca musi np. skomentować, uogólnić lub odnieść do skonstruowanych przez siebie lub wyselekcjonowanych przykładów poszczególne problemy poruszane w tekście.

Równie ważne jest rozróżnienie „przedkomunikacyjnych” typów zadań, których intencją może być m. in. reprodukcyjna aktualizacja elementów treściowych tekstu, np. streszczenie, opowiedzenie swoimi słowami (umiejętność parafrazowania), sformułowanie pytań do tekstu, do zadań komunikacyjnych, które nawiązują do komunikacji zawartej w tekście i tematyzują poruszane w nim problemy (wywiad, inscenizacja, dyskusja, formy zabawowe z podziałem na role i in.)⁶.

Na przykładzie opowiadania *An der Brücke* (znanego również pod tytułem *Meine ungezählte Geliebte*), jednego ze wczesnych (1949) opowiadań Heinricha Bölla (zob. przykłady 3, 3a), podejmiemy próbę wykazania zależności między czynnikami („mechanizmami”) wywierającymi wpływ na rozumienie tekstu a możliwościami w zakresie jego dydaktyzacji.

Relacje pojęciowe (wewnątrz- i międzypojęciowe), których znaczenie dla procesu rozumienia tekstu było przedmiotem analiz podjętych w poprzednim rozdziale, dają się zastosować nie tylko dla określenia strategii rozumienia, ale i przy ustalaniu koncepcji dydaktyzacji tekstu w warunkach obcokulturowych. Na przykładzie rekonstrukcji tekstu odwołującej się do formy inscenizowanego monologu (monodramu) można wykazać, jak dalece forma ta adaptuje i przetwarza relacje pojęciowe konstruowane przez obcokulturowych odbiorców w ramach podejmowanych przez nich prób rozumienia i interpretacji tekstu. Wróćmy tu jednak konkretnie do wspomnianej już kwestii rozróżnienia zadań zorientowanych na rozwijanie rozumienia szczegółowego od zadań, których celem jest rozwijanie i pogłębianie całościowego rozumienia

⁶ Osobny problem stanowią formy pisemne; zajmiemy się nimi w dalszej części niniejszego rozdziału.

tekstu. I tak na przykład w celu zwiększenia efektywności podejmowanych przez odbiorców prób określenia sytuacji narratora oraz pogłębienia refleksji w tym zakresie można posłużyć się tekstem porównawczym. Chodziłoby tu o tego rodzaju zadania, których realizacja wymagałaby rozróżnienia wypowiedzi zgodnych z tekstem od wypowiedzi, które takiej zgodności – czy to w warstwie faktograficznej, czy w zakresie prezentowanych argumentów lub stanowisk – nie wykazują⁷, przy czym, jak już wspomniano, kwestia odpowiedniego rozróżnienia zadań zorientowanych na rozwijanie rozumienia szczegółowego od zadań, których celem jest rozumienie globalne, nabiera tu szczególnego znaczenia. Zadania, których realizacja wymaga syntetycznego przeglądu faktów, tematów i problemów poruszanych w tekście, nie mogą zostać zdominowane przez zwykłą rekonstrukcję treści tekstu. W przypadku powyższego tekstu określenie stosunku narratora do wykonywanej przez niego pracy, określenie sytuacji, w jakiej znajduje się narrator, rekonstrukcja kontekstu historycznego, w którym osadzony jest tekst Bölla, mogą stanowić punkt wyjścia takich właśnie „globalnych” zadań. W trakcie podjętej swego czasu próby dydaktyzacji tego tekstu (dokonanej w ramach seminarium z dydaktyki, w którym wzięli udział studenci z różnych krajów europejskich) okazało się, że np. sytuacja narratora stanowiła bardzo ważny punkt odniesienia inicjowanego przez tekst procesu komunikacji. Wypowiedzi typu „narrator drwi ze swej pracy”, „uważa ją za całkowicie bezsensowną i zbyteczną” zawierały pośrednio informację o tym, w jakim stopniu odbiorcy byli w stanie podejmować próby syntetycznego rozumienia tekstu, którego krytyczną intencję starali się dostrzec poprzez relacje między osobami występującymi w tekście i zarówno między-, jak i wewnątrzpojęciowe relacje w wypowiedziach studentów odnosiły się w znacznym stopniu właśnie do obszaru stosunków międzyludzkich tematyzowanych w opowiadaniu Bölla. Jednym z przykładów takich prób może tu być wypowiedź studentki z byłej Jugosławii: „Wydaje mi się, że on [narrator] zna tę dziewczynę tylko powierzchownie. Wie, że jest brunetką, że jest miła i delikatna..., tak myśli..., a mi się wydaje, że ona jest dla niego symbolem człowieczeństwa, niewinności i delikatności, *bo [w sytuacji, gdy] on wykonuje pracę, która jest po prostu nieludzka. Ta dziewczyna jest przeciwieństwem...”

⁷ Karolak, 1991, s. 184 i nast.

W ramach przeprowadzonej przez jednego z uczestników seminarium próby rekonstrukcji tekstu – z zastosowaniem środków wyżej wspomnianego inscenizowanego monologu – wyraźnie widoczny był wpływ stosowanych przez uczestników strategii rozumienia tekstu na tę fazę jego dydaktyzacji, w której, nawiasem mówiąc, odbiorcy w znacznym stopniu sami mogą decydować, jaki będzie rozkład tematycznych „punktów ciężkości” zastosowanych przy rekonstrukcji tekstu. Samodzielności takiej sprzyja „otwarty” sposób formułowania zadań, gdzie na pierwszym miejscu stawia się nie rekonstrukcję (szczegółowych) aspektów treściowych, lecz przede wszystkim tematyzację spostrzeżeń i problemów, które zgłaszają odbiorcy w związku z daną lekturą. W takiej sytuacji w możliwie jak najmniej sterowany sposób dojdziemy do ustalenia tych relacji w obrębie pojęć przekazywanych przez tekst, które są istotne z punktu widzenia uwarunkowań odbiorcy – zarówno uwarunkowań językowych i kulturowych, jak i tych, które odnoszą się do jego struktury wiedzy. W podejmowanych próbach rekonstrukcji tekstu Bölla można było stwierdzić następujące relacje pojęciowe:

I. Relacje wewnątrzpojęciowe:

Tekst oryginalny	Rekonstrukcja tekstu
a) relacja kontrastu: pracobiorca ↔ pracodawca; stosunek narradora do wykonywanej przez niego pracy	<i>aa) również relacja kontrastu, ale wzmocniona środkami ironii („Tak, to jest bardzo ciekawa praca”); wyraz zadowolenia i wdzięczności okazywanej (ironicznie) pracodawcy</i>
b) relacja kontrastu: statystyka i „nieludzka praca” ↔ miłość do „niepoliczonej ukochanej”	<i>bb) tak samo jak w tekście oryginalnym; dodatkowo relacja ta została wzmocniona środkami pozajęzykowymi („nie, tej nie liczę...”); zaprzestanie liczenia w momencie, gdy przechodzi ukochana osoba</i>
c) relacja podobieństwa: liczenie ludzi ↔ liczenie wozów konnych (w. 1; 49/50)	<i>cc) porównywalne z tekstem oryginalnym; odbiorcy dodawali jednak nowe fakty i aspekty: spisy ludności (po wojnie), opatrując je krytycznym komentarzem (z wypowiedzi ww. szwajcarskiego studenta): „sprawia im (ludziom, przeciętnemu obywatelowi) to taką (wielką) przyjemność, gdy mogą zostać policzeni”; „wiedzą, że razem tworzą naród... i że razem mogą zginąć na wojnie...”</i>

2. Relacje międzypojęciowe:

Tekst oryginalny	Rekonstrukcja tekstu
a) relacja podmiot ↔ orzeczenie (treść czynności) ↔ dopełnienie, np. „Narrator liczy przechodniów”. (w. 1)	<i>aa) tak samo jak w tekście oryginalnym; dochodzi jednak szereg informacji, które nie są zawarte w tekście (epizod ze sprzedawcą gazet, ze złodziejem kieszonkowym, złożenie doniesienia; opis kilku przechodniów, refleksja dotycząca własnej sytuacji; narrator jako osoba niepełnosprawna)</i>
b) relacja orzeczenie ↔ cel czynności (praca „dla statystyki”, w. 10, 18–20, 30)	<i>bb) relacja jak w tekście oryginalnym, jednak wzmocniona środkami ironii („Ach, to jest zgodne ze statystyką?”)</i>
c) relacja orzeczenie ↔ okolicznik sposobu; narrator ukazuje siebie jako instrument (zob. w tekście: „mechanizm zegara”, „licznik kilometrów”) i odnosi się krytycznie do tej relacji: „...moje nieme usta pracują cały dzień jak mechanizm zegara...” (w. 4, 39)	<i>cc) rekonstrukcja tekstu w zasadzie nie tematyzuje tej relacji</i>

Widzimy więc, że w obrębie relacji kontrastu tematyzowano nie tyle przeciwstawne role, ile przede wszystkim stosunek „narrator–oni”, a najbardziej charakterystyczne było użycie w tym kontekście środków ironii, co świadczy o zrozumieniu intencji tekstu. W odniesieniu do tej samej relacji wyeksponowano w fazie rekonstrukcji tekstu dwa przeciwstawne elementy: redukcję narradora do funkcji instrumentu oraz jego zaangażowanie emocjonalne wraz z konsekwencjami tego faktu. Natomiast relacja podobieństwa została w fazie rekonstrukcji rozbudowana o wypowiedzi krytycznie nawiązujące do zjawisk i problemów powojennej historii Niemiec, co z kolei mogło otworzyć pole dla tematyzacji tych i innych faktów z tego zakresu, na przykład: rozwój gospodarczy w powojennej RFN i jego konsekwencje – również w zakresie wpływu na świadomość historyczną i stosunek do najnowszej historii; spisy ludności w RFN i protesty przeciwko nim (analizowanej w tym rozdziale dydaktyzacji tekstu Bölla dokonano w roku 1987, w czasie, kiedy w RFN silnie dawały o sobie znać kontrowersje na temat przeprowadzanego w tym czasie spisu ludności połączonego wtedy z próbą uzyskania danych na

temat zachowań ludności, co obrońcy tego przedsięwzięcia tłumaczyli przydatnością tych danych dla „planowania przestrzennego”).

Dostrzeżenie przez odbiorcę tych relacji staje się możliwe, jeśli „odbierze” i uporządkuje on te elementy („sygnały”) tekstu, które w powiązaniu ze strukturą wiedzy tegoż odbiorcy będą w stanie zafunkcjonować jako elementy znaczeń i intencji tekstu.

Podjęta próba dydaktyzacji potwierdziła, iż proces ten przebiega na płaszczyźnie strukturalizacji faktów oraz intencji zawartych w tekście. Na przykład w odniesieniu do tekstu Bölla: drogą stosunkowo prostych działań rekonstrukcyjnych (realizowanych na podstawie odpowiednich zadań, np. pytania) odbiorcy byli w stanie (hipotetycznie) określić odniesienie do powojennego okresu historii Niemiec takich elementów tekstu, jak: inwalidztwo narratora (prawdopodobnie na skutek ran odniesionych na wojnie), fakt zbudowania nowego mostu, liczenie ludzi i posługiwanie się wozami konnymi jako środkiem transportu. Płaszczyzna faktów jest zresztą w przypadku rekonstrukcji tekstu nawiązującej do inscenizacyjnych (lub także zabawowych) form stosunkowo najbardziej „podatna” i otwarta na wszelkiego rodzaju wariacyjne i parafrazujące zmiany i innowacje. Widać to zwłaszcza w obrębie relacji międzypojęciowych, gdzie „epizodycznie” i na zasadzie skojarzeń mogą pojawiać się różne elementy i sytuacje „spoza tekstu” (zob. powyższe tabelaryczne zestawienie). Otwartość ta znajduje potwierdzenie również na płaszczyźnie środków wyrazu, gdy odbiorca potrafi w uogólniony sposób nawiązać do środków zastosowanych w tekście. W przypadku analizowanego tekstu można było zaobserwować, że ważne dla jego oddziaływania zestawienie epizodów i atrybutów zwykłej, anonimowej codzienności z wysoce indywidualnym doznaniem narratora odegrało w rekonstrukcji tekstu znaczną rolę wzbogaconą z jednej strony o inne, podobne elementy codzienności, z drugiej o aspekt pozajęzykowy związany z zastosowaną formą pracy.

Jeśli chodzi o płaszczyznę intencji tekstu, to również ona może podlegać porównywalnym analitycznym zabiegom rekonstrukcyjnym, polegającym na ustaleniu i odnalezieniu w tekście wypowiedzi odnoszących się do interakcji w tekście i zachodzących między nimi relacji, tak aby można było – np. poprzez rozpoznanie działania poszczególnych postaci – podjąć próbę określenia intencji tekstu. Tu jednak ciekawsze są bardziej całościowe zadania „operacyjne”, których częścią jest uogólniony komentarz odbiorcy do tych elementów tekstu, które w ocenie odbiorcy i na podstawie podjętych przez

niego prób strukturalizacji czynników interakcji w obrębie tekstu mogą prowadzić do określonej diagnozy jego intencji. W przypadku tekstu narracyjnego (np. analizowanego tu tekstu Bölla) elementem takim jest w każdym razie sytuacja narracyjna. W tym zakresie w zasadzie wszystkie tematyzowane w tekście relacje międzypojęciowe zostały w procesie rekonstrukcji tekstu podchwyczone i, zwłaszcza na płaszczyźnie faktów, rozbudowane. Jedyne moment instrumentalnego traktowania narratora jako „siły roboczej” (w tekście Bölla jest to funkcja nieomalże „maszyny liczącej”) nie znalazł w rekonstrukcji tekstu bezpośredniego odzwierciedlenia. Odzwierciedlenie to jest jednak w rekonstrukcji pośrednio obecne, z rekonstrukcji tekstu wynika bowiem, że konstytutywny dla diagnozy intencji tekstu dystans narratora do wykonywanej przez niego pracy został przez odbiorców nie tylko podchwycony, ale i wzmocniony środkami ironii (zob. oba zestawienia tabelaryczne). Natomiast wyraźnie podchwycony i rozbudowany został aspekt intencjonalny tekstu w zakresie krytyki ideologii; świadczy o tym wypowiedź zwracająca uwagę na satysfakcję i integrujące poczucie stabilności, jakie sprawia „przeciętnemu obywatelowi” możliwość bycia „policzonym” z wyraźnym odniesieniem do kategorii dziejów narodu, której przejawem jest nie bez nacjonalistycznej atrybucji eksponowana „szansa” kolektywnej śmierci na wojnie. Wyraźnie widoczne były w tych wypowiedziach elementy pacyfistyczne.

Zastosowanie wyżej opisanej otwartej formy reprodukcji (np. formy inscenizowanego monologu wraz ze środkami parafrazująco-wariacyjnej rekonstrukcji tekstu) wykazuje następujące zalety:

1. Stanowiąc zadanie kompleksowe i otwarte na kreatywne pomysły odbiorców, pozwala uniknąć dominacji zadań szczegółowych – jakże często wyłącznie odtwórczych, wymagających na przykład odnajdywania w tekście materiału do odpowiedzi na stawiane pytania. Jednocześnie jednak nie usuwa tego materiału szczegółowego z dydaktycznego pola widzenia.

2. Jest bodźcem do traktowania tekstu jako integralnej całości tak w sensie materiału językowego i zastosowanych środków wyrazu, jak i w aspekcie intencji.

3. Stwarza możliwości budowania odniesień i przywoływania kontekstów aktualnych lub historycznych o różnym (w zależności od ekstratekstualnej wiedzy odbiorcy) stopniu uogólnienia.

4. Na płaszczyźnie intencji tekstu stymuluje podejmowane przez odbiorcę próby strukturalizacji czynników interakcji w obrębie tekstu, a przez to prowadzi do określonej diagnozy w tym zakresie.

W tym kontekście należy postawić pytanie, w jaki sposób i w jakim zakresie możliwe jest skonstruowanie ściślejszego powiązania między wspomnianymi już wcześniej „mechanizmami” rozumienia tekstu literackiego a dydaktyką tekstu. Problem ten sygnalizowaliśmy w poprzednim rozdziale, wskazując na uwarunkowania po stronie odbiorcy – tak w zakresie jego (struktury) wiedzy i doświadczeń, w szczególnej mierze tych, którymi dysponuje jako czytelnik, jak i w zakresie motywacji, a uwarunkowania te dotyczą zarówno odbioru zwerbalizowanego, jak i niezwerbalizowanego.

W przypadku obcokulturowej dydaktyki literatury na plan pierwszy wysuwa się oczywiście odbiór zwerbalizowany, który ma bezpośrednie implikacje językowe. Siegfried J. Schmidt wyodrębnia w kontekście odbioru zwerbalizowanego „operacje według intencji i kompetencji odbiorcy: np. kondensowanie, parafrazowanie, a także interpretowanie (interpretacja jako czynność przetwarzania tekstu)”⁸, w odniesieniu do których można wskazać na konkretne zastosowania dydaktyczne. Zwłaszcza procesy reduktywne, na które wskazywaliśmy już w rozdziale poprzednim, należy rozpatrywać w tym właśnie odniesieniu. Tworzenie ogólnych i w miarę „pojemnych” struktur przyporządkowań („superznaków”) z jednej strony umożliwia funkcjonowanie makrostruktur znaczeniowych, za pomocą których odbiorca może dokonywać streszczeń i reprodukcji tekstów, z drugiej zaś strony sam w sobie stanowi proces interaktywny – i to w takiej mierze, w jakiej tworzenie makrostruktur jest dialogiem między różnymi hipotezami i propozycjami rozumienia rozpatrywanymi tu łącznie z procesami ich weryfikacji⁹.

Jeśli chodzi o teksty narracyjne – często stosowane w dydaktyce – to ważnym składnikiem tych operacji jest poszukiwanie i konstruowanie makrostruktur znaczeniowych zawierających te aspekty tekstu, które odnoszą się do tematyzowanych przebiegów zdarzeń, faktów oraz (w dialogowym odniesieniu) motywów działań postaci i składają się na całościową rekonstrukcję problemów i sytuacji prezentowanych w tekście, a których nie sposób pominąć

⁸ Siegfried J. Schmidt, *Interpretacja – fikcyjność – fikcjonalność*. W: Orłowski, 1986, s. 132 i nast.

⁹ Ballstaedt i in., 1981, s. 68 i 77.

przy wszelkich próbach określenia intencji tekstu, przy czym czynniki te pozostają względem siebie we wzajemnych relacjach. Cały system tych operacji wraz z ich odpowiednią (indykacyjną) funkcją dydaktyczną można przedstawić w następujący sposób:

płaszczyzna tekstu:	płaszczyzna dydaktyzacji:
aspekt przyczynowy/argumentacyjny	zadania zmierzające do ustalenia motywów działań i zachowań postaci
↑ ↓	↑ ↓
aspekt faktologiczny	zadania zorientowane na rekonstrukcję przebiegu zdarzeń
↑ ↓	↑ ↓
aspekt intencjonalny tekstu	zadania, których celem jest całościowa rekonstrukcja problemu prezentowanego w tekście, np. sytuacji powstałej w wyniku zdarzeń i zachowań przedstawionych w tekście

Powyższy model w zastosowaniu do konkretnego tekstu narracyjnego pozwala wyodrębnić prawdopodobne aspekty znaczeniowe tekstu, a także i przewidzieć, i określić hipotezy związane z odbiorem i rozumieniem tekstu (i oczywiście dydaktycznie je odpowiednio zaplanować). Na przykład próby dydaktyzacji kilku tekstów narracyjnych wykazały, że model ten, właśnie jeśli chodzi o poszczególne aspekty znaczeniowe tekstów, zwłaszcza o aspekty odnoszące się do przedstawionych zdarzeń, motywów działań i ogólnej intencji tekstu, należy traktować jako integralną całość, ponieważ poszczególne operacje nawzajem się przenikają, a tym samym warunkują, co na płaszczyźnie dydaktyzacji tekstu oznacza konieczność realizacji zadań w określonej kolejności. Można to prześledzić na przykładzie modelu dydaktyzacji krótkiego opowiadania Günтера Kunerta *Człowiek za burtą* (*Mann über Bord*, zob. przykłady tekstowe 4):

plaszczyna tekstu:	plaszczyna dydaktyzacji:
<i>aspekt przyczynowy/argumentacyjny:</i> spowodowanie katastrofy; przedstawianie jej przebiegu w sposób niezgodny z prawdą	<i>rekonstrukcja motywów działań postaci centralnej:</i> strach przed osobami przybywającymi na wyspę
<i>aspekt faktologiczny:</i> przebieg katastrofy, jej konsekwencje, przypadkowe uratowanie centralnej postaci itd.	<i>zadania zorientowane na rekonstrukcję przebiegu zdarzeń:</i> rekonstrukcja przebiegu katastrofy
<i>aspekt intencjonalny tekstu:</i> sytuacja postaci centralnej po katastrofie	<i>rekonstrukcja problemu prezentowanego w tekście:</i> rekonstrukcja intencji tekstu

Operacje powyższe wykazują w praktyce bardzo zróżnicowany stopień kompleksowości – od aspektów szczegółowych aż po szeroki zakres hipotez ogólnych, konkluzji historycznych, społecznych, psychologicznych i politycznych, co ujawnia się zwłaszcza przy próbach rekonstrukcji intencji tekstu. I tak na przykład w ramach prób dydaktyzacji tekstu Kunerta przeprowadzonych ze studentami filologii germańskiej formułowane były przez czytelników propozycje wskazujące na porównywalność sytuacji rozbitka na wyspie z sytuacjami i problemami ogólnoludzkimi, ale nie brakowało także sugestii eksponujących analogie natury politycznej: „zakłamaną” sytuację rozbitka w opowiadaniu Kunerta usiłowano interpretować jako metaforyczną aluzję do sytuacji jednostki w państwie NRD-owskim; w tym kontekście formułowano tu diagnozy w rodzaju „życie w kłamstwie”, „kłamstwo jako recepta na tzw. »dobre życie«” itp., podejmując – z mniejszą lub większą świadomością dyskusyjności formułowanych propozycji – próby „porównań” z sytuacją w Polsce sprzed 1989/90¹⁰.

W jakim stopniu i zakresie tego rodzaju propozycje związane z procesami interpretacyjnego przetwarzania tekstu mogą zostać włączone w szerszy

¹⁰ Omawiane tu próby zostały przeprowadzane w latach 1990–1991.

kontekst rozumiejącego odbioru? Odpowiedź na to pytanie zależy od stawianych zadań, otwartości formułowanych pytań i – *last not least* – od intensywności zajmowania się danym tekstem i związanym z nim kręgiem problemowym. Oczywiście również znajomość innych utworów określonego autora i/lub tekstów, które (historycznie lub w zakresie tematyki i podejmowanych problemów) odnoszą się do określonej lektury, ma tu istotne znaczenie¹¹. Jako jeden z takich właśnie „otwartych” sposobów rekonstrukcji takiego (szerszego) kontekstu rozumiejącego odbioru można uznać, jak proponuje Dietrich Krusche, „rozmowę z czytelnikiem”, a jeszcze bardziej z grupą czytelników¹².

W zakresie takich właśnie otwartych form i sposobów formułowania zadań, których celem jest rekonstrukcja tekstu, a które jednocześnie tematyzują problem rozumienia, za porównywalny sposób można uznać wypowiedź pisemną odbiorcy. Na temat tzw. „roli pisania” powstało w ciągu ostatnich lat dość dużo prac, w tym także na temat pisania „tekstów literackich” na zajęciach z języka obcego. Nie chodzi tu jednak o problematyczne instrumentalne traktowanie tekstu, w którym zatracona bywa proporcja (i rozróżnienie) między elementami analizy i wyjaśniania tekstu a jego konstrukcją formalno-językową, która w tekstach własnych obcojęzycznych odbiorców w jednostronny sposób ulega zaadaptowaniu do podejmowanych przez nich imitacyjnych prób¹³. Zalecane i praktycznie stosowane w dydaktyce języków obcych tak zwane „kreatywne pisanie”, wychodzące od lektury tekstu literackiego i zmierzające do wygenerowania przez obcojęzycznego odbiorcę własnego „tekstu literackiego”, stanowi niestety zaledwie instrumentalną i na ogół – w stosunku do utworu literackiego traktowanego jako „tekst wyjściowy” – bardzo powierzchowną próbę przeniesienia doświadczeń z lektury tekstu literackiego na własny tekst stanowiący rodzaj imitacji; jest więc wypowiedzią „obok” czy „mimo” tekstu. Następuje tu tak daleko idąca (językowa) instrumentalizacja tekstu, że praktycznie nie jest on w stanie znaleźć się w centrum pracy dydaktycznej. Oczywiście korzyści językowe mogą tu mieć jakieś zna-

¹¹ W przypadku omawianego tu tekstu Kunerta odbiorcy byli w stanie nawiązać do opowiadań *Pogrzeb odbędzie się w ciszy* oraz *Dworzec centralny*.

¹² Krusche, 1985, s. 149.

¹³ Mummert, 1989 (B).

czenie, jednak patrząc z punktu widzenia celów dydaktyki literatury w warunkach obcokulturowych tego rodzaju praca z tekstem w niewielkim stopniu i co najwyżej w przypadkowy sposób może przyczynić się do tego, co w tym kontekście najistotniejsze: do rozumiejąco-wyjaśniającego odbioru tekstów literackich jako wytworów obcej kultury. Jeśli bowiem w przypadku warunków, o których mowa, nie od razu można taki cel uznać za realny, to w każdym razie wprowadzenie do umiejętności oraz przekazanie i przyswojenie narzędzi takiego rozumiejąco-wyjaśniającego odbioru można uznać za sposób kształcenia¹⁴ – również w odniesieniu do obcokulturowej dydaktyki literatury, ale także do szerzej pojętych celów nauczania języków obcych, zwłaszcza tych, w zakresie używania których mamy do czynienia ze szczególnie częstotliwością, intensywnością i wielopłaszczyznowością kontaktów międzyludzkich.

Nie chodzi tu jednakże również o tzw. „protokół czytelniczy” – projekt sformułowany przez Swantje Ehlers¹⁵, która, jak słusznie zauważa Jutta Weisz¹⁶, proponuje „raczej odstrasżający przykład” stwarzający możliwość „zagubienia po drodze” obcojęzycznego czytelnika notującego każdy najdrobniejszy krok na drodze do rozumienia tekstu. To, co w metodzie „głośnego myślenia” opartej na doraźnych wypowiedziach ustnych stanowiło możliwość dokumentacji rekonstrukcji znaczeń (przede wszystkim dróg do nich prowadzących) trudno zastosować w odniesieniu do tekstów czytanych, ponieważ istotną rolę odgrywa tu rozumienie całości tekstu.

Propozycję w zakresie szeroko pojętego – ale i biorącego pod uwagę „realia językowe” odbiorcy – sposobu rekonstrukcji znaczeń tekstu, będącą jednocześnie taką „otwartą” formą (jak wyżej wspomniana, proponowana przez Kruschego „rozmowa z czytelnikiem”), może w tym kontekście stanowić pisemna wypowiedź odbiorcy, której celem jest rekonstrukcja rozumienia jego znaczeń i intencji. Chodzi tu o zadania, których realizacja sprowadza się do niezbyt obszernej, w miarę syntetycznej wypowiedzi pisemnej odbiorcy, stanowiącej wykładnię możliwego (własnego) sposobu odczytania i rozumienia tekstu. Tego rodzaju „eksplikacyjne” zadania, podobnie jak wcześniej już opisane i poparte przykładami próby określenia/objaśnienia własnego sposobu

rozumienia tekstu (opierające się na wypowiedziach ustnych), wymagają również konstruowania makrostruktur znaczeniowych, ponadto jednak zorientowane są na ujęcia syntetyczne, w większym stopniu uwzględniające moment krytycznej weryfikacji hipotez (co jest oczywiście związane z „naturą” i specyfiką sytuacji pisania). Poza tym odbiorca jest w pewnym sensie „zmuszony” wypróbować możliwości syntetycznego formułowania swych propozycji rozumienia tekstu, co sytuuje tego rodzaju zadania w pobliżu formy porównywalnej z tzw. „Summary Writing”¹⁷.

Przykładem realizacji tego rodzaju zadania mogą być propozycje rozumienia i próby interpretacji tekstu formułowane jako wypowiedzi pisemne tematyżujące w pierwszym rzędzie własny sposób „odczytania” tekstu. Tego rodzaju próby podejmowano m. in. z krótkim utworem prozatorskim, którego autorem jest współczesny pisarz niemiecki Hubert Fichte. Tekst ten, zatytułowany *Doppelanedote (Podwójna anegdota, 1964; zob. przykłady tekstowe 5)*, podobnie jak analizowane na płaszczyźnie dydaktyzacji z zastosowaniem metody „głośnego myślenia” opowiadanie Botho Straussa, nie należy do tekstów łatwych, zwłaszcza dla odbiorców obcojęzycznych i obcokulturowych. Czytelnicy (studenci wyższych lat studiów germanistycznych z różnych krajów) podkreślali niekiedy ten fakt, zamieszczając jednocześnie w swych tekstach różne „pomoce” (schematy, rysunki), zwłaszcza takie, które ułatwiały im wyodrębnienie i uporządkowanie ciągów narracyjnych. Porównywalnym zabiegiem pomocniczym było dokonywanie odrębnych, jakby liniarnych streszczeń obu „anegdot”, przy czym w niektórych przypadkach czytelnicy mieli problemy np. z ustaleniem liczby osób biorących udział w akcji. Wiązało się to, przynajmniej częściowo, z problemami odnoszącymi się do zagadnień gatunkowych. Brak odniesień w tekście do elementów określonej rzeczywistości historycznej lub w ogóle brak „osadzenia” w jakiejś określonej aktualności stanowi przynajmniej jeden z czynników tych trudności. Oczywiście czynniki te zadecydowały o wyborze m.in. tego tekstu, bowiem formułowanie propozycji rozumienia tekstu należy traktować jako proces rozwiązywania problemów – zwłaszcza w tym przypadku – wynikających ze struktury tekstu.

¹⁴ Chrzastowska, 1979, s. 225 i nast.

¹⁵ Ehlers/Nöstlinger, 1991.

¹⁶ Weisz, 1992, s. 134.

¹⁷ Zob. Ulrich Bliesner, *Übungen zum Schreiben*. W: Bausch/Christ/Krumm, op. cit. s. 251.

Jak zatem przedstawia się proces tworzenia makrostruktur znaczeniowych w przypadku wypowiedzi pisemnej o tak określonych celach? Tworzenie propozycji rozumienia tekstu jako proces intencjonalnego „wiązań” przekazywanych przezeń pojęć i zawartych w nim wypowiedzi jest zabiegiem, który możemy określić jako „wtórne utekstowienie” tych pojęć i wypowiedzi¹⁸. W procesie tym największą rolę odgrywa kompleksowa analiza uwarunkowań sytuacji komunikacyjnej, oceny i diagnozy dotyczące partnerów komunikacji oraz intencjonalnej i tematycznej orientacji tekstu. W przypadku zadania odnoszącego się do wymienionego tekstu proces ten sprowadzał się właśnie do określenia tematu oraz intencji tekstu. Wyodrębnienie (typów) reakcji postaci oraz sformułowanie propozycji rozumienia intencji tekstu stanowiło zasadniczy problem podejmowany w wypowiedziach pisemnych odbiorców tekstu. W procesie rozwiązywania zadań tego typu – w odróżnieniu od omawianych wcześniej prób rekonstrukcji z zastosowaniem metody „głośnego myślenia” – mogą w większym stopniu być uwzględniane problemy gatunkowe czy wręcz formułowane propozycje i refleksje natury „poetologicznej” i intertekstualnej, odnoszące się do doświadczeń czytelnicy itp. (co na przykład w przypadku metody „głośnego myślenia” odgrywa raczej mniejszą rolę).

Na płaszczyźnie odnoszącej się do zagadnień poetologicznych i stosowanych środków wyrazu w centrum uwagi odbiorców¹⁹ znalazły się takie zagadnienia, jak pojawiające się w tekście motywy (zwracano uwagę na ukrytą w tekście intertekstualną funkcję motywu (niespodziewanego) powrotu męża (będącego „w dodatku” marynarzem, jak dowcipnie zauważali odbiorcy, nawiązując do „lekkości” dyskursu anegdoty), na zastosowaniu w tekście narratora auktorialnego, na rolę „luźno skojarzonych” z tematem opowiadania uwag i dopisków, mających na celu swego rodzaju „zwodzenie czytelnika” oraz na sposób prowadzenia narracji wbrew określonemu („stereotypowemu”) horyzontowi oczekiwania czytelnika („stereotypowemu”), bo nawiązującemu do celowo w „schematyczny” sposób przedstawionej w tekście sytuacji zdrady małżeńskiej).

¹⁸ Schmidt, 1973, s. 161 nast.

¹⁹ Odpowiednie prace pisemne z lat 1987–1995, których celem była próba interpretacji krótkiego opowiadania H. Fichte oraz określenie jego intencji (zob. przykład tekstowy nr 5) pochodzą od studentów z Polski, ale także kilku innych krajów europejskich (Francja, Hiszpania, Rumunia, Węgry, Włochy).

W odniesieniu do tematyki tekstu proces tworzenia makrostruktur znaczeniowych w ramach wypowiedzi pisemnej mającej na celu sformułowanie (własnej, pochodzącej od odbiorcy) propozycji rozumienia tekstu jest istotnie procesem intencjonalnym, gdyż zmierza od wyodrębnienia i określenia wzajemnych „wiązań” (przyporządkowań) pojęciowych zawartych w tekście wypowiedzi do ich „wtórnego utekstowienia”. To odniesienie jest ważnym elementem „organizującym” tego rodzaju wypowiedzi pisemnych, przy czym poszerzanie zakresu przyporządkowań i związana z tym zabiegiem tendencja do generalizacji w tym zakresie to najbardziej charakterystyczne cechy tych wypowiedzi.

W zebranych materiale wypowiedzi pisemnych (zob. przyp. 19) przyporządkowania pojęciowe dotyczyły w zasadniczej mierze cech reakcji postaci ukazanych w tekście oraz (zgodnie z postawionym zadaniem) intencji tekstu. Jeśli chodzi o cechy reakcji postaci, odbiorcy zwracali uwagę – w opozycji do takich cech, jak impulsywność, nadwrażliwość, skłonność do nieprzemysłanych, gwałtownych reakcji i działań pod wpływem chwili – na eksponowanie w tekście takich cech reakcji, jak: rozważa, opanowanie, samokontrola i „zimna kalkulacja”.

Interesujące może być w tym kontekście porównanie wypowiedzi przedstawicieli różnych krajów na temat intencji tekstu. Czytelnicy polscy twierdzili, że zamiarem autora było zaakcentowanie takich cech reakcji na sytuacje zaskakujące, jak opanowanie i samokontrola oraz formułowanie sugestii w tym zakresie dla „zdradzanych mężów” (a więc były tu obecne elementy „recepty pragmatycznej”). Studenci francuscy, podobnie jak studenci z Węgier, podkreślali, że chodzi o ukazanie wariantów skutecznej reakcji na opisaną sytuację – reakcji nie uciekającej się do użycia przemocy. Studenci z Hiszpanii skłaniali się ku tezie, że chodziło o pokazanie, że w takich sytuacjach jak opisane w tekście „nie da się opanować złości” i że trudno przewidzieć, jakie mogą być jej następstwa²⁰.

W odniesieniu do pierwszej z grup tematyzowanych w tekście cech reakcji (nieprzemysłanych, impulsywnych itp.) odbiorcy wskazywali na takie fragmenty tekstu, jak: „Można zrezygnować z reakcji emocjonalnej, jak

²⁰ W jednym tylko przypadku zwrócono uwagę na poetologiczno-gatunkowe aspekty tekstu; student z Rumunii podkreślił rolę narratora i sposób prowadzenia narracji, a także („celowy”) dobór motywów.

w przypadku mężczyzny, który pyta obojga: „Nie dostaliście mojego listu?” – albo stojąc w drzwiach mówi: „Pan się ubierze, a ty wstydz się”. Odniesienie to uwzględniane było w wypowiedziach odbiorców głównie w opozycji do „faworyzowanej” przez tekst drugiej grupy cech reakcji (przemysłanych, „wykalkulowanych na zimno”). Głównie w tym kontekście studenci formułowali spostrzeżenia, które możemy określić jako „wtórne utekstowienie” pojęć i wypowiedzi i tu właśnie następowało uogólnienie przedstawianych w tekście sytuacji i wyciąganie wniosków co do intencjonalnej i tematycznej orientacji tekstu. Ze sformułowań tych wynika, że „dydaktyczny” aspekt anegdoty – ważny dla tego gatunku – został przez odbiorców dostrzeżony i w wypowiedziach pisemnych „utekstowany”.

Jako przykład mogą tu posłużyć następujące fragmenty wypowiedzi wskazujące jednocześnie na rozpoznanie aspektu intencjonalnego tekstu: „Opowiadanie Fichtego przedstawia różne reakcje na sytuację kłopotliwą...” „Tekst preferuje reakcje przemysłane, raczej odrzucając działania porywcze i impulsywne reakcje emocjonalne.” „Tekst stanowi pochwałę opanowania, spokoju i samokontroli”. „Fichte ukazuje odmiennosc reakcji na takie same lub podobne sytuacje. Reakcje te zależą od charakteru człowieka. Moim zdaniem treść *Podwójnej anegdoty* można wyrazić jednym zdaniem: Powiedz mi, jak zareagujesz na tę sytuację, a powiem ci, kim jesteś”.

Historyczno-gatunkowy aspekt tekstu, w odróżnieniu od tematyzowanego w niektórych wypowiedziach aspektu poetologicznego, na który wskazaliśmy powyżej, nie został przez odbiorców praktycznie w ogóle podchwycony (z wyjątkiem, na który wskazano w przyp. 20) i tu oczywiście otwierałoby się pole dla dalszych zabiegów dydaktycznych. Mogłyby one np. nawiązywać do innych przykładów tekstowych ilustrujących historię tego gatunku (choćby tylko w XVIII i XIX wieku), a także do parodystyczno-krytycznych egzemplifikacji tego gatunku w literaturze niemieckojęzycznej naszego stulecia.

Z punktu widzenia potrzeb i celów obcokulturowej dydaktyki literatury, biorąc przede wszystkim pod uwagę cele w zakresie rozwijania kompetencji kulturowej, można również taki sposób pracy z tekstem literackim uznać za komunikatywny i prowadzący ku komunikacji, ponieważ oczywiście nie stoi na przeszkodzie, aby indywidualnie sformułowane propozycje rozumienia tekstu uczynić przedmiotem dyskusji i komunikacji między odbiorcami tekstu. Z reguły takie wcześniej już w ramach prac pisemnych wykrystalizowane propozycje rozumienia tym bardziej mogą zostać wykorzystane.

6. Dydaktyka tekstu literackiego w kontekście procesów socjalizacyjnych

6.1. Znaczenie procesów socjalizacyjnych w przyswajaniu kompetencji kulturowej

Pytanie o relacje między umiejętnością rozumienia tekstów autentycznych, w tym także literackich, a umiejętnościami komunikacyjnymi najczęściej rozpatrywane jest z punktu widzenia dydaktyki języka; pytanie o tę relację zadawane jest więc niejako w sposób instrumentalny¹. Brak przekonującej odpowiedzi i (być może przedwczesne) uwikłanie tego pytania w „metodyczne” aspekty szczegółowe, jakże często sprowadzające się do formułowania sugestii i zaleceń dotyczących postępowania dydaktycznego², przesłoniło próby poszukiwania odpowiedzi na to pytanie na obszarze szeroko pojętej kompetencji kulturowej, to znaczy na obszarze procesów socjalizacyjnych, które ze swej strony stanowią warunek przyswojenia tych umiejętności. Nie jest to wszakże kwestia wytyczenia linearnej drogi do sukcesu przyswojenia języka, lecz zbadania wzajemnych zależności między poszczególnymi zakresami umiejętności (kompetencji) językowych i celów kulturowych. Zakresy te, rozpatrywane „na płaszczyźnie intersubiektywnie powiązanych zbiorowości”³, dotyczą relacji między poziomem przyswojenia języka a procesem socjalizacji. W tym kontekście znamieną jest uwaga, jaką poczynił swego cza-

¹ Wskazać tu można na liczne prace i projekty o charakterze praktycznym opublikowane przez takich autorów, jak: Diethelm Kaminski, Jutta Weisz, Swantje Ehlers, Rüdiger Krechel, Dietrich Krusche i in.

² Przykład może stanowić tu także praca: Kozłowski, 1991, adresowana do szerokiego kręgu praktyków z dziedziny nauczania języków obcych.

³ Jürgen Habermas, *Uniwersalistyczne roszczenie hermeneutyki*. W: Orłowski, 1986 s. 48.

su Jürgen Habermas: „Zasadniczo możemy przyswoić sobie każdy obcy język, ponieważ wszystkie języki naturalne można sprowadzić do ogólnego systemu generatywnych reguł. Mimo to uczymy się języka obcego tylko w tej mierze, w jakiej przynajmniej wirtualnie zdołamy nadrobić proces socjalizacji, jaki przeszli ci, dla których jest to język rodzimy, i w ten sposób – znowu wirtualnie – wrastamy w indywidualną wspólnotę językową...” (podkr. C.K.)⁴. Ekspozowanie wirtualnego charakteru, jaki cechuje tak rozumiane procesy socjalizacji i przyswajania języka, nasuwa przypuszczenie, że włączenie w ten obszar pytania o funkcję tekstu fikcyjnego (literackiego) w procesie przyswajania ważnych dla komunikacji obszarów kompetencji kulturowej – w szczególności odnoszących się do kultury obcej – może mieć znaczenie, które należałoby dokładniej zbadać i ocenić. Jeśli weźmiemy pod uwagę literackie procesy socjalizacyjne zachodzące w obszarze kultury rodzimej⁵, to z jednej strony nasuwają się pewne jakby uniwersalne analogie z możliwymi sytuacjami odbioru w warunkach obcokulturowych, zwłaszcza w zakresie postrzeganych przez odbiorców funkcji. Z drugiej strony nie można przejść do porządku dziennego nad uwarunkowaniami związanymi z potrzebami i zainteresowaniami obcokulturowego odbiorcy – czynnikami, które mogą pozostawać w opozycji do tej indywidualnej sfery potrzeb i zainteresowań, a także do przyswojonych przez odbiorcę reguł i artykułowanych przez niego oczekiwań związanych z systemem funkcjonowania kultury i literatury rodzimej. Mamy tu do czynienia jakby z „podwójnym załamaniem” linii prowadzącej od obcokulturowego tekstu poprzez odbiorcę postrzegającego swe potrzeby i zainteresowania do kompleksu uwarunkowań związanych z funkcjonowaniem kultury rodzimej.

⁴ Ibidem, s. 59.

⁵ Z dorobku badawczego w tym zakresie w odniesieniu do niemieckiego obszaru językowego należałoby wyróżnić dwutomowe studium zainicjowane przez Fundację Bertelsmanna *Lesesozialisation*, t. 1: Bettina Hurrelmann, Michael Hammer i in., *Leseklima in der Familie*, (1993), t. 2: Heinz Bonfadelli, Angela Köcher i in., *Leseerfahrung und Lesekarrieren* (1993); zob. także: Helmut Fend, *Sozialisation durch Literatur*, Verlag Beltz, Weinheim und Basel 1979; Hans-Dieter Kübler, *Literatur und Lektüre in der Medienwelt von Kindern und Jugendlichen heute*. W: „Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes” 2/1993, s. 16–29; Hartmut Eggert, Christine Garbe, *Literarische Sozialisation*. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart–Weimar 1995.

W ten sposób określony obcojęzyczny odbiorca dysponuje z reguły ukształtowaną postawą czytelniczą; ma bowiem za sobą ten okres swego życia (zwłaszcza okres dojrzewania), w którym zasadniczo rozstrzygnięte zostaje zarówno generalne pytanie o aktywność czytelniczą (lub jej brak), jak i w dużej mierze pytania o rodzaj lektury. Dlatego też przesłanki wynikające z postaw czytelnicznych, w tym w dużej mierze doświadczenia związane z lekturą w języku ojczystym (zwłaszcza elementy zachowań ukształtowane w okresie szkolnym), muszą być wzięte pod uwagę, kiedy zastanawiamy się nad przebiegiem procesów socjalizacyjnych w warunkach obcokulturowych. Według C. Garbe, mamy tu do czynienia z czterema wariantami postaw:

- całkowite zaniechanie czytania,
- czytanie funkcjonalne (teksty informacyjne, fachowe itp.),
- kontynuacja postaw okresu dojrzewania (preferencje w kierunku literatury trywialnej),
- zwrot ku tekstom o walorach estetycznych⁶.

Różnice między tymi wariantami kształtują się w przypadku czytelnika obcokulturowego podobnie, z tym że również lektura o walorach estetycznych może być postrzegana przez odbiorcę jako czytanie funkcjonalne. Hans Hunfeld proponuje rozpatrywanie tego problemu w kontekście celów globalnych przekazywania i przyswajania kompetencji kulturowej⁷, zwłaszcza w przypadku, gdy spojrzymy na problem kompetencji nie poprzez pryzmat jej treściowego wypełnienia (lub wręcz przepelnienia), lecz z punktu widzenia istotnych dla uchwycenia procesu socjalizacyjnego relacji pomiędzy dydaktyką języka a dydaktyką literatury. Oznacza to praktycznie, że problem ten wymaga takiego (interdyscyplinarnego) podejścia, dla którego zagadnienie kompetencji nie stanowi sumy wyłącznie „technicznie” rozpatrywanych sprawności, lecz przede wszystkim postrzegane jest jako próba i proces zbliżania się do społecznie i kulturowo obcych horyzontów rozumienia.

Na podkreślenie zasługuje tu znaczenie tego procesu dla podmiotu rozumienia: jeśli bowiem uznamy, że zwrot ku tekstom o walorach artystycznych jest tym wariantem postaw czytelnicznych, który można uznać za tożsamy z ukształtowanym, dojrzałym wariantem aktywności czytelniczej, to nasuwa

⁶ Zob. Eggert/Garbe, 1995, s. 128 i nast.

⁷ Hunfeld, 1980, s. 517.

się tu od razu pytanie o możliwe znaczenie tego wariantu dla czytania w warunkach obcokulturowych, tzn. w tym przypadku dla lektury obcojęzycznego tekstu literackiego. Erich Schön wskazuje na konstytutywne znaczenie czynnika empatii właśnie dla ukształtowania się typu „czytania dorosłego”⁸. Czynniki ten rozpatrywany jest nie tylko jako akt kognitywny sprowadzający się do antycypacji postaw, oczekiwań i reakcji innych podmiotów, ale także manifestujący się rozumiejącym przejmowaniem obcych stanów emocjonalnych⁹.

Znaczenie tego czynnika związane z kategorią obcokulturowości¹⁰ opiera się na podobnie negocjacyjnej zasadzie jak w przypadku komunikacji między przedstawicielami różnych kultur. Odmiennosc punktów widzenia łączy się, a w każdym razie może łączyć się w tym przypadku z koniecznością relatywizacji perspektywy obcokulturowego odbiorcy względem tekstu literackiego. W tej sytuacji odbiorca porusza się na teoretycznie „nieograniczonym” polu możliwości rozumienia tekstu. Z drugiej strony, jak już wspominaliśmy, w przypadku zorganizowanych, kursowych form pracy dydaktycznej odbiorca ma do czynienia z różnymi wariantami jego rozumienia, co nie jest bez znaczenia dla procesów socjalizacyjnych.

Eggert/Garbe zwracają uwagę na istotny dla przebiegu tych procesów moment, w którym „konstruktywna aktywność podmiotu empatii” w zasadniczy sposób umożliwia „doświadczenie obcości”¹¹. W tym rozumieniu empatia oznacza także otwarte i elastyczne traktowanie granic własnej i cudzej tożsamości i może stanowić czynnik nie tylko towarzyszący lekturze, ale przede wszystkim umożliwiający włączenie lektury w proces tożsamościowej autorefleksji odbiorcy. Niestety nie dysponujemy do tej pory wynikami systematycznych badań (empirycznych) nad faktycznym, wymiernym znaczeniem recepcji literatury w tym właśnie zakresie. Hipoteza, jaką formułuje Schön, w myśl której odbiorcy literatury pięknej prawdopodobnie w większym stopniu i w sposób bardziej aktywny niż osoby nie czytające stawiają sobie zadania mają-

ce generalnie na celu rozwój własnej osobowości¹², mieści się w obszarze psychologicznego założenia, że istotnym emocjonalnym motywem aktywności czytelniczej jest (również) dążność odbiorcy do udziału w procesie poznawania cudzych stanów emocjonalnych¹³. Dążność do udziału w tym procesie może mieć również swój wymiar obcokulturowy; z tego względu znajduje się ona w kręgu zainteresowań obcojęzycznej dydaktyki literatury. Spojrzenie na problem (potencjalnych) funkcji tak rozumianej aktywności czytelniczej uświadomienia potrzebę precyzacji znaczenia badań, których przedmiotem jest proces recepcji literatury i jej rozpatrywana przez odbiorcę funkcja w kontekście obcokulturowym. Ballstaedt i Mandl stawiają wprawdzie na pierwszym miejscu funkcję pragmatyczną, która odnosi się do potrzeb rozwojowych odbiorcy i wynika z uświadomienia różnych ról i sytuacji społecznych przekazywanych (tematyzowanych) przez teksty. Jednocześnie jednak upatrują istotnej funkcji w tworzeniu przez odbiorcę własnego systemu wartości jako ważnej sfery świadomości etycznej, a przez to w kreowaniu społecznie odpowiedzialnych zachowań i postaw¹⁴. Podejście to współbrzmi do pewnego stopnia z koncepcją publiczności literackiej zakładającą specyficzny, „ewazyjny charakter literackiej lektury”¹⁵; istotą tego podejścia jest założenie, że lektura może być „środkiem imaginacyjnego uczestnictwa (odbiorcy) w życiu innej grupy społecznej”¹⁵, co w interesującym nas kontekście obcokulturowym może również oznaczać „wirtualne” uczestnictwo w życiu kulturalnym grupy, do której dany tekst się odnosi. Tu jednak wchodzimy w obszar, na którym łatwo można narazić się na zarzut formułowania idealistycznych postulatów. Janusz Lalewicz wskazuje na normatywność kontekstu, twierdząc, że dla zaistnienia tak pojętego uczestnictwa nie wystarczy „nastawienie na ważne problemy czy sprawy społeczeństwa...; trzeba ponadto, żeby sprawy te były przedmiotem istniejącej w danym społeczeństwie działalności publicznej...”¹⁶. Podejście takie istotnie pomija znaczenie i indywidualny charakter socjalizacyjnego

⁸ Erich Schön, *Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen*. W: „Spiel” 9/1990, vol. 2, s. 229–276.

⁹ Ibidem, s. 161 i nast.

¹⁰ Problemowi temu – rozpatrywanemu z punktu widzenia zadań i możliwości dydaktyki literatury w warunkach obcojęzycznych – poświęcone zostanie osobne studium.

¹¹ Eggert/Garbe, 1995, s. 131.

¹² Erich Schön, *Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen*. W: *Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Vorträge des Augsburger Germanistentages*. Hrsg. von J. Janota. Niemeyer Verlag, t. 1, Tübingen 1991, s. 260–271.

¹³ E. Schön, zob. przyp. 8.

¹⁴ Ballstaedt/Mandl, 1985, s. 160–191.

¹⁵ Lalewicz, 1985, s. 111.

¹⁶ Ibidem, s. 111.

(również w wymiarze wirtualnym) „dochodzenia” odbiorcy do uczestnictwa w życiu kulturalnym i procesach komunikacyjnych zachodzących w obrębie grupy, z której określony tekst pochodzi.

W kontekście obcokulturowym ważnego znaczenia nabierają stopień i zakres wymiany, i wzajemnego przenikania się informacji z poszczególnych obszarów językowych i kulturowych, ale i ten problem ma, zwłaszcza w odniesieniu do lektury, swój wymiar indywidualnego postrzegania. Zasadny i możliwy do wykorzystania również w tym kontekście wydaje się punkt widzenia, jaki proponują cytowani już wcześniej Eggert/Garbe: „lektura jako otwarcie na różne tożsamości”. Autorzy formułują ten punkt widzenia na podstawie obserwacji zachowań czytelniczych osób w wieku dorastania. Udział motywów kompensacyjnych jest tu znaczny; chodzi jednak przede wszystkim o wyraźną pluralizację emocjonalną i opór przed inkorporacyjnymi próbami przyporządkowań określonych ról społecznych¹⁷. Doświadczenie „zdecentralizowanej tożsamości” charakterystyczne dla okresu dorastania uważają Eggert/Garbe za konstytutywne dla aktu czytania i zachowań czytelniczych w tym okresie¹⁸.

W przypadku lektury w warunkach obcokulturowych doświadczenie to jest przede wszystkim dlatego istotne, że rozziw między doświadczaną za pośrednictwem tekstu symboliczną rzeczywistością a rzeczywistym otoczeniem podmiotu jest oczywiście znacznie większy niż w warunkach kultury rodzimej. Tu jednak – jeśli chodzi o określenie zakresów występujących różnic – daje o sobie znać brak konkretnej, empirycznie podbudowanej odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie ma recepcja literatury dla autorefleksji obcokulturowego odbiorcy. Postulaty i metodologiczne propozycje badań w tym zakresie cechuje – obok znacznej szczegółowości formułowanych zadań – perspektywa, którą mimo istotnego tu respektowania uwarunkowań kultury „wyjściowej” (rodzimego kręgu kulturowego) można by określić jako „docelową” i zorientowaną głównie na (problematyczne) osiąganie kompetencji kulturowej porównywalnej z przedstawicielami kultury rodzimej; a więc, mówiąc językiem Habermasa, chodzi przede wszystkim o nadrobienie procesów socjalizacyjnych.

¹⁷ Eggert/Garbe, 1995, s. 132–135.

¹⁸ Ibidem, s. 134. Autorzy powołują się na pracę C. Rosebrock, „So eine Begierde zum Lesen”. *Thesen zur adoleszenten Lust am Text*. W: „Mitteilungen des Instituts für Jugendbuchforschung” 1/1991, s. 24.

Eberhard Frey¹⁹ proponuje generalnie, aby problem celów obcokulturowej dydaktyki literatury (w tym przypadku dydaktyki literatury obcojęzycznej) rozpatrywać w ścisłym związku z badaniami nad recepcją tej literatury. Jego zdaniem można wyróżnić cztery grupy obcokulturowych odbiorców:

- 1) czytelników przekładów,
- 2) uczniów i studentów uczących się języka obcego i studiujących literaturę obcojęzyczną poza właściwym jej obszarem językowym,
- 3) obcokulturowych odbiorców literatury obcej na obszarze językowym właściwym tej literaturze (np. cudzoziemców jako odbiorców literatury niemieckiej w krajach niemieckojęzycznych),
- 4) czytelników dwujęzycznych za granicą, dysponujących wysokim poziomem przygotowania do lektury: m.in. nauczycieli, tłumaczy i badaczy literatury mających wpływ na to, jakie dzieła/teksty będą czytane przez innych odbiorców.

Grupa trzecia jest, zdaniem Freya, najbardziej porównywalna, jeśli chodzi o cele nauczania z „typowymi niemieckojęzycznymi adresatami programów nauczania literatury” (rodzimej). Tu jednak trzeba krytycznie zauważyć, że podejście to w znacznej mierze odzwierciedla dominującą w Niemczech – przede wszystkim na poziomie oczekiwań społecznych – konserwatywno-inkorporacyjną koncepcję kultury, dla której założenie „wielokulturowości” stanowi zaledwie tylko kontrastowy i pośrednio wzmacniający tę koncepcję punkt odniesienia. Tym stanem rzeczy można wytłumaczyć fakt, że stosunkowo niedawno zaczęto w Niemczech zwracać uwagę na problem „kultur na emigracji” jako istotny czynnik tożsamości i społecznego funkcjonowania grup społecznych konfrontowanych z procesami migracyjnymi lub doświadczających ich następstw²⁰. Z punktu widzenia potrzeb rozwojowych obcokulturowej dydaktyki literatury najważniejsza w typologii Freya jest grupa druga, gdyż podstawą jej działań i doświadczeń z literaturą jest to, co ma grupa pierwsza w naszkicowanej powyżej sytuacji do „nadrobienia”, a mianowicie uświadomienie kontrastu kulturowego. Charakterystyczna dla grupy drugiej

¹⁹ Frey, 1980, s. 440.

²⁰ Jako przykład może posłużyć dwutomowa publikacja Rolfa Ehnerta/Norberta Hopstera, *Die emigrierte Kultur. Wie lernen wir von der neuen Ausländerkultur in der Bundesrepublik Deutschland? Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 1988. Praca ta stanowi teoretyczną i praktyczną próbę rozumienia i uczenia się dostępną działalnością kulturowej migrantów w Niemczech (w RFN przed zjednoczeniem).

możliwość większego psychologicznego i społecznego dystansu wynika, zdaniem Freya, właśnie z uświadomienia kontrastu kulturowego, powinna jednak na każdym etapie poznawania kultury, literatury i zdobywania doświadczeń czytelniczych odznaczać się niejako programową dążnością do relatywizacji zarówno nowych, zdobywanych w trakcie lektury doświadczeń poznawczych, jak i podobnie konsekwentnym porządkowaniem przyswojonych i ugruntowanych elementów wiedzy i kompetencji kulturowej. Relatywizacja ta musi być traktowana jako „obustronny”, dwukulturowy proces poznawczy zasilany wiedzą i doświadczeniami z zakresu kultury rodzimej, do których odbiorca jest w stanie nawiązać w trakcie przyswajania obcokulturowych elementów wiedzy. Zaproponowane swego czasu przez Huberta Orłowskiego metaforyczne pojęcie „podwójnej pepowiny germanistyki polskiej”²¹ (odnoszące się do faktu partycypacji i funkcjonowania w dwu różnych „krwiobiegach intelektualnych”) jako metodologiczny paradygmat badawczy może mieć w świetle tych rozważań istotne znaczenie. Jeśli przyjmimy bowiem paradygmat metodologiczny, którego konstytutywnym elementem jest założenie komunikatywnego funkcjonowania w autorefleksyjnie przez podmiot postrzeganej dwukulturowości, to w tym momencie wchodzimy na taki obszar dydaktyki literatury, na którym literatura rzeczywiście staje się „wiedzą krajoznawczą” w szerokim tego słowa znaczeniu. Jest to wniosek dotyczący „produktu” rozumienia tekstu. Do tej samej konkluzji dochodzimy jednak również wtedy, gdy rozpatrujemy to zagadnienie od strony procesu rozumienia. Aby jednak nie pozostać na płaszczyźnie twierdzeń ogólnych, należałoby tu bliżej zająć się problemem „krajoznawstwa” w warunkach obcokulturowych oraz jego psychologicznymi i socjologicznymi implikacjami istotnymi dla dydaktyki literatury.

6.2. „Wiedza krajoznawcza” wobec socjalizacyjnych potrzeb dydaktyki języka i literatury

Problem ten, w tym również tzw. „krajoznawstwo w nauczaniu języków obcych” (bowiem również w tym przypadku obcokulturowa perspektywa jest bezsprzeczna), jest od dłuższego czasu przedmiotem rozważań teoretycznych oraz praktycznie zorientowanych projektów. Tu trzeba zaznaczyć, że

²¹ Orłowski, 1987, s. 114.

„krajoznawstwo” uprawiane w warunkach akademickich (definiujące się w tym przypadku jako wiedza o kulturze) koncentruje się w zasadniczej mierze na realizacji własnych potrzeb badawczych, pozostawiając na uboczu problem „transferu” rozległego w tym przypadku przedmiotu badań. I tak na przykład należałoby oczekiwać większego wpływu uprawianych na tym poziomie badań na ustalenia programowe i konkretne projekty przedmiotowe proponowane do realizacji na różnych poziomach obcokulturowej dydaktyki języka i literatury – w tym zwłaszcza literatury przekazywanej w ramach nauczania języka ojczystego i (jak dotąd w skromnym zakresie) języków obcych. Przy tej rozległości obszaru badawczego transfer ten mógłby obejmować również pewne elementy przedmiotów ogólnokształcących, np. historii i geografii. Zainteresowanie takim właśnie pragmatycznym transferem mogłoby przyczynić się do pewnego zdyscyplinowania lub zhierarchizowania potrzeb i zakresów badawczych „krajoznawstwa”.

Jeśli chodzi o podejście od strony dydaktyki języka, należy zauważyć, że chociażby samo zainteresowanie relacją między „wiedzą krajoznawczą” a „kompetencją komunikacyjną” jest znaczne, przynajmniej na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat, a jego przejawem są zarówno propozycje teoretyczne, jak i projekty zorientowane na potrzeby praktyczne. Dzieje się tak, ponieważ dopiero niedawno zaczęto zwracać uwagę na socjalizacyjny wymiar pojęcia „wiedzy krajoznawczej” w odniesieniu do warunków obcokulturowych. Obok bardzo pojemnych definicji utożsamiających krajoznawstwo z zajmowaniem się z „różnymi formami i dziedzinami życia innych narodów i krajów”²² można wskazać na takie próby określenia i usystematyzowania tego obszaru pojęciowego, które uwzględniają potrzeby komunikacyjne z punktu widzenia potencjalnych r ó l k o m u n i k a c y j n y c h obcokulturowego odbiorcy i związane z tym problemy, zwłaszcza odnoszące się do tzw. kompetencji kulturowej. Taki sposób rozumienia tych problemów proponuje Andreas Paul-

²² Klaus H. Köhring, Richard Beilharz, *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*, Max Hueber Verlag, München 1973, s. 147–149; zob. także: Dieter Buttjes, *Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*. W: Karl-Richard Bausch i in., op. cit., s. 142–149. Artykuł ten eksponuje podobnie „pojemną” formułę, poświęca jednak więcej uwagi jej interkulturowym implikacjom dydaktycznym.

drach²³, kładąc nacisk na językową i funkcjonalną istotę „wiedzy krajoznawczej”. Idąc za tą propozycją można zdefiniować „krajoznawstwo” jako dział dydaktyki języka obcego, którego zadaniem jest dostarczenie odbiorcom informacji ważnych dla ich obcokulturowej socjalizacji. W świetle tych potrzeb istotną rolę odgrywa wiedza dotycząca kształtowania sytuacji komunikacyjnych; chodzi tu więc o kontekst sytuacyjny wypowiedzi, którego elementem konstytutywnym jest wiedza z zakresu życia codziennego.

Problemem, z jakim do niedawna wiązały się wszystkie tego rodzaju propozycje oraz koncepcje ich praktycznej realizacji, była (a w praktyce często do dzisiaj jeszcze jest) ich pozytywistyczna, nadmiernie eksponująca aspekt ilościowy (tematyczny, sytuacyjny) drobiazgowość przy jednoczesnym braku kryteriów określających możliwą – i konieczną – hierarchię potrzeb w zakresie wyżej wzmiankowanych ról komunikacyjnych i związanych z nimi funkcji językowych, których internalizacja ma dla procesu socjalizacji pierwszorzędne znaczenie²⁴.

Propozycje podejmujące próby sprecyzowania „modelu krajoznawstwa” w warunkach obcokulturowych zostały wypracowane stosunkowo niedawno, tj. w ciągu ostatnich dwóch dekad²⁵. Charakterystyczne jest tu stopniowe odchodzenie od stojącego pod znakiem pozytywistycznych koncepcji traktowania „krajoznawstwa” i (społecznej) wiedzy szczegółowej w kierunku procesu społecznego uczenia się. Podejście pozytywistyczne byłoby może bardziej do zaakceptowania, gdyby przyswajanie treści krajoznawczych jako elementu kompetencji kulturowej dokonywało się u „obiektywnego”, emocjonalnie indyferentnego odbiorcy. Tymczasem od wielu lat podnoszony jest w literaturze problem „krajoznawczych wyobrażeń” i „obrazów obcej rzeczywistości”, którego nie można pomijać, gdy mowa o roli, jaką w stosunku do

²³ Aspekt ten podkreślony został szczególnie w numerze tematycznym „Landeskunde” czasopisma „Fremdsprache Deutsch”, zeszyt 6 z czerwca 1992.

²⁴ Tu można wskazać na szereg propozycji określenia pojęcia „krajoznawstwa” czy „wiedzy krajoznawczej”, które w niemieckim kręgu językowym jest wyraźnie ukierunkowane na relacje socjokulturowe, obecne zwłaszcza w założeniach programowych, realizowanych w tzw. warunkach „interkulturowych”. Wyraźne są tu cele pedagogiczne lub zorientowane nieomal „terapeutycznie”. Propozycję definicyjną tego rodzaju formułują np. Köhring/Beilharz w *Begriffswörterbuch...*, op. cit., wpisując w zakres celów możliwość unikania zakłóceń i nieporozumień w procesie komunikacji językowej.

²⁵ Można tu wymienić takie pozycje, jak: Erdmenger/Istel, 1978; Buttjes, 1982; Melde, 1987; Schüle, 1983; Melde, 1987; Mog/Althaus, 1992.

potrzeb dydaktyki języka i literatury może spełniać „wiedza krajoznawcza”. Na pytanie, jak dalece wspomniany tu pośrednio problem stereotypów i uprzedzeń powinien być brany pod uwagę np. przy doborze tekstów przeznaczonych do lektury, można w tym kontekście odpowiedzieć, wskazując na kryterium „produktywnego rozumienia tekstu”²⁶, przy czym produktywność odnosi się tu do obcokulturowego odbiorcy integrującego w obrębie produktu rozumienia indywidualną perspektywę postrzegania zjawisk obcokulturowych.

Wydawcy książki *Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*²⁷ przedstawiają ten problem w sposób następujący: początkowo autorzy kierowali się koncepcją porównywania kultur (w relacji RFN – USA); z czasem jednak (w trakcie zbierania materiałów) okazało się, że postawiono sobie zadanie niezmiernie trudne: zamiar porównania „niemieckich wyobrażeń” o Ameryce i „amerykańskich obrazów Niemiec” – abstrahując od problemu ilości zgromadzonych materiałów i konieczności selekcji – prowadził do znacznych uproszczeń i uogólnień, a tym samym stał w ewidentnej sprzeczności z celami, jakim pierwotnie miał służyć. Zasadniczy problem wynikał jednak nie tyle z obaw co do ilości przekazywanych informacji, a więc z potencjalnego przeładowania programu wiedzą faktograficzną, ile z psychologicznie problematycznego założenia internalizacji perspektywy obcokulturowej w postrzeganiu zjawisk i faktów odnoszących się do tej sfery. Na rolę empatii jako postawy czy wręcz umiejętności abstrahowania od własnego punktu widzenia, mogącej stanowić cechę zachowań społecznych, polegającą na gotowości uwzględniania innych punktów widzenia w procesie interakcji, wskazywaliśmy już poprzednio. Chodzi tu przede wszystkim o „negocjacyjny” czynnik, który odbiorca może rozpatrywać zarówno jako element relatywizacji w własnej perspektywie odbioru tekstu, jak i – w negocjacyjnym dialogu z tekstem – dla ustalenia czy wręcz „wyróbowania” zarówno znaczeń, jak i ról społecznych optymalnych dla swojego sposobu rozumienia. Właśnie w tym kontekście przywołać należy

²⁶ Chodzi o określoną formę aktywności czytelnika we współtworzeniu znaczeń tekstu: „...ein Vorgehen, das sich am Verstehens- und Sinnbildungsprozeß orientiert, das auf kreatives Verstehen zielt, bei dem sich der Lernende durch den Text herausfordern und zu unterschiedlichen Deutungen auffordern läßt”. Zob. Albert-Reiner Glaap, *Literaturdidaktik und literarisches Curriculum*. W: Bausch/Christ/Krumm, op. cit., s. 152.

²⁷ Mog/Althaus, 1992.

pojęcie-metaforę „komory symulacyjnej” zaproponowane przez Dietera Wellershoffa²⁸.

Procesy socjalizacyjne oznaczają tu zbliżanie się do interkulturowo motywowanego celu, jakim jest gotowość do relatywizującego rozpatrywania własnej tożsamości „z perspektywy innych”. Może to jednak ewoluować w kierunku mniej lub bardziej iluzorycznych oczekiwań, w myśl których obcokulturowy odbiorca literatury mógłby internalizować obcą perspektywę jako własną. Problem ten ma swój aspekt historyczny związany z procesami przemian w zakresie stereotypów i uprzedzeń. Zwłaszcza „przesunięcia” mające miejsce w „imagologicznym” zakresie wyobrażeń o innej kulturze są potencjalnym obszarem, z którego można wyprowadzić propozycje koncepcji możliwych zakresów uświadamiania tych procesów i przemian, nie mówiąc o próbach wywierania wpływu na te procesy. Uświadomienie historycznych czynników kształtujących całe „obszary uprzedzeń negatywnych”²⁹ w ich relacji do problemu autostereotypu³⁰ stanowi cel, z którym łączy się określona treść rozpatrywana w aspekcie jej historycznej zmienności. I tak w odniesieniu do uprzedzeń narodowych oznacza to po pierwsze konieczność formułowania pytań o cechy, z których składa(ł) się obraz przedstawicieli innej kultury. Po drugie należy odpowiedzieć na pytanie o stopień kontynuacji cech przypisywanych tej kulturze i ich przedstawicielom. Po trzecie – właśnie w relacji do wspomnianego problemu autostereotypu – na uwagę zasługuje pytanie, w jakiej mierze na obraz obcej kultury wywiera lub wywierała wpływ sfera uwarunkowań (wewnętrznych i zewnętrznych) danej grupy. Do tych pytań dochodzi kwestia wartości (rang) komunikacyjnej, jaką werbalizacja hetero- i autostereotypu może mieć w obrębie określonej grupy kulturowej. Utrwalenie i upowszechnienie się w tej grupie okre-

²⁸ Zob. Wellershoff, 1969, s. 21. Odpowiedni fragment wypowiedzi tego autora zamieściliśmy w części wstępnej, zob. przyp. 24. W tym kontekście należy również wskazać na znaczenie stereotypów dla procesów komunikacji (literackiej). Zob. Adam Szeluga, *Theorien der kommunikativen Kompetenz und der Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht* (rozprawa doktorska, masz. niepubl., Biblioteka Instytutu Filologii Germańskiej UAM). Poznań 1997, rozdz. 4, s. 80–109, a także Szeluga, 1997, s. 123–138.

²⁹ Annie Ostermann/Hans Niclas, *Vorurteile und Feindbilder*. München 1976, s. 31.

³⁰ Obszernie udokumentowaną analizę tej relacji przynosi rozdz. V („Cnoty mieszczańskie – cnoty niemieckie”) książki Huberta Orłowskiego, *Polnische Wirtschaft. Nowoczesny niemiecki dyskurs o Polsce*. Wspólnota Kulturowa BORUSSIA, Olsztyn 1998.

ślonych systemów wartości pozostaje w związku z wykreowaniem przez nią znaków, funkcjonujących w strukturach komunikacyjnych, w ramach których możliwe jest komunikowanie odnoszące się do systemów wartości³¹. Socjopragmatyczny punkt widzenia włączający w obszar świadomości społecznej wielorakie formy artykułowania i rozumienia funkcjonujących w określonej społeczności przekonań wydaje się w tym kontekście najbardziej zasadny.

6.3. Integrująca funkcja literatury w procesie rozumienia kontekstu kulturowego

Zaadaptowanie tego punktu widzenia do koncepcji dydaktyki literatury kreuje niejako „dwukierunkowy” model rozumienia literatury w kontekście kulturoznawczym (i vice versa, tj. model rozumienia lub dokładniej – dochodzenia do rozumienia tego kontekstu poprzez lekturę tekstu literackiego). Za takim modelem opowiada się Gerald Stieg, a podstawowe założenia tego modelu zaproponował, mając na uwadze potrzeby praktyczne, Robert Minder³². Istotą tej propozycji jest odniesienie do obcokulturowej specyfiki procesów socjalizacyjnych, a także do założenia, że tekst literacki ze względu na swą kompleksowość jest „bardziej obcy” niż jego (np. polityczny czy instytucjonalny) kontekst. Z drugiej strony trudno nie zgodzić się z poglądem, w myśl którego właśnie kompleksowość tekstu sprawia, że integruje on wiele elementów krajoznawczej wiedzy szczegółowej. Stąd też np. możemy dowiedzieć się

³¹ Zob. Dmitruk, 1990, rozdz. 3 („Socjopragmatyczna teoria kultury”), s. 187. W tym kontekście i w odniesieniu do obcojęzycznych/obcokulturowych warunków komunikacji znaczenia nabiera pytanie, jakie obszary rzeczywistości społecznej są przedmiotem przekazu – poprzez teksty literackie – i czy przekaz ich może prowadzić do (lepszego) rozumienia sytuacji ważnych dla tego obcokulturowego obszaru. Jest to zatem pytanie o możliwość i zakres rozwijania kompetencji kulturowej. Na szeroko rozumiany tekstowy transfer tej relacji wskazują w praktyczny sposób wydawcy *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, t. 1, J. Groos Verlag, Heidelberg 1977, 1981, s. 17 (red. Ulrich Engel i in.), pytając m.in.: „Czy teksty prowadzą do rozumienia sytuacji istotnych dla grup obcych? Czy wybór tekstów jest zorientowany na rozwijanie kompetencji społecznej?”

³² Minder, 1971. Na tę propozycję zwrócił uwagę Stieg, 1980; zob. s. 459.

z powieści o tematyce społecznej więcej o społeczeństwie danego kraju w określonym okresie historycznym niż w przypadku lektury odpowiednich dokumentów prawnych, np. konstytucji, ustaw i in. Stieg określa więc funkcję literatury jako integrującą, w ramach której prymat tekstu zostaje zachowany. W nawiązaniu do tej koncepcji można mówić o *zasadzie dialogowego układu*. Zasada ta oznacza funkcjonalne włączenie wiedzy krajoznawczej w obszar rozumienia tekstu i wskazanie na przystający do niego system referencyjny³³.

Praktycznym (i mającym konkretne implikacje dydaktyczne) przedłużeniem tej koncepcji jest historyzacja tekstu, którą można określić jako pewnego rodzaju rekonstrukcyjny zabieg określenia obszaru i układu komunikacji, jaki jest lub był zakładany przez autora w momencie tworzenia tekstu. Z koncepcji tej, którą Stieg określa „dialektycznym przekazem”, wynika, że odbiór tekstu realizowany w ramach planowanego zabiegu dydaktycznego może przebiegać dwufazowo: w pierwszej fazie tekst jest traktowany jako narzędzie informacyjne (nie jako dzieło artystyczne), dzięki któremu czytelnik przyswaja wiedzę odnoszącą się do kontekstu: wybiera i szereguje te jego elementy, które o kontekście informują. Natomiast w drugiej fazie – w zorganizowanych formach edukacyjnych może to mieć miejsce w następnym semestrze lub roku studiów – odbiorca wraca do lektury tekstu, którego odbiór jest teraz zorientowany na kwestię, jak dzieło reaguje (reagowało) na określony kontekst. Przedmiotem analizy są w tej fazie struktura językowa tekstu oraz zakres stosowanych środków. Tak więc przykładowo powieść Henryka Manna *Pod-dany* czytana byłaby najpierw jako swego rodzaju „powieść z kluczem”, a dopiero potem jako tekst o walorach literacko-estetycznych.

Pojawiają się tu dwa problemy, z których już w początkowej fazie praktycznego wdrażania tej koncepcji trzeba zdawać sobie sprawę. Pierwszy problem dotyczy zawężenia (a więc wyboru) palety utworów do takich, w których obecny i dostępny dla odbiorcy jest kontekst społeczny wraz z możliwymi odniesieniami historycznymi. Drugi problem, jaki łączy się z propozycją sformułowaną przez G. Stiega, dotyczy konieczności powrotu do lektury tekstu: dla uzyskania pełnego obrazu jego środków artystycznych należy

³³ Ibidem, s. 460.

jego ponowne przeczytanie³⁴. Realistycznym rozwiązaniem tego problemu byłoby paradygmatyczne potraktowanie propozycji: a więc nie chodziłoby o tworzenie określonego kanonu tekstów/utworów, które umożliwiałyby tego rodzaju postępowanie dydaktyczne, lecz ograniczenie się do kilku (2–3) tytułów odnoszących się do wybranego tematu/problemu czy okresu historii literatury. W ten sposób rozumiana lektura byłaby swego rodzaju obcojęzyczną i obcokulturową „szkołą czytania”. Jej punkt wyjścia – odnoszący się oczywiście do różnych okresów historii – mogłyby stanowić pewne wybrane utwory. Kierując się kryterium dostępności kontekstu historycznego (to znaczy w tym przypadku – możliwości jego rekonstrukcji z punktu widzenia odbiorcy) i bardziej paradygmatyczną niż „kanoniczną” funkcją wyboru, można by, np. w odniesieniu do wybranych problemów literatury I połowy XX wieku – w nawiązaniu do modelu, który formuluje Stieg – zaproponować wybór takich utworów, jak: *Tkacze* Hauptmanna, *Berlin Alexanderplatz* Döblina, *Buddenbrookowie* Tomasza Manna, sztuki Brechta czy „nawet” *Proces* Kafki (to ostatnie dzieło jako „biurokratyczno-autorytarny aspekt ginącej monarchii”). Problem takiego dwufazowego odbioru leży jednak w tym, że różny jest sposób, w jaki tekst reaguje (reagował) na określony kontekst historyczny i że nie odnosi się to wyłącznie do jego warstwy faktograficznej czy dokumentarnej, lecz także do stopnia przetworzenia tej warstwy oraz do „czytelności” intencji tekstu. I tak na przykład społecznokrytyczna tendencja powieści Henryka Manna jest – nie tylko dla czytelnika obcokulturowego – bardziej dostępna niż identyfikacja i diagnoza biurokratyczno-autorytarnego aspektu ginącej monarchii austro-węgierskiej w dziele Franza Kafki³⁵. Jak więc zapewnić w tej sytuacji ową „czytelność” intencji tekstu?

Problem leży w tym, że tekst literacki poza „czynnikami dokumentarnym” (dotyczy to pierwszej fazy odbioru) odznacza się pewną „totalnością” przekazu, która na ogół jest trudno dostępna obcokulturowemu odbiorcy i to zarówno z punktu widzenia procesów socjalizacyjnych, których doświadczył, jak i biorąc pod uwagę zakres wiedzy, który nie odnosi się (lub odnosi się nie

³⁴ Jest to rozwiązanie optymalne, jednak w zorganizowanych (kursowych) warunkach kształcenia niezbyt proste w realizacji – zwłaszcza gdy dominuje linearno-chronologiczny układ programowy.

³⁵ Por. Stieg, op. cit., s. 464.

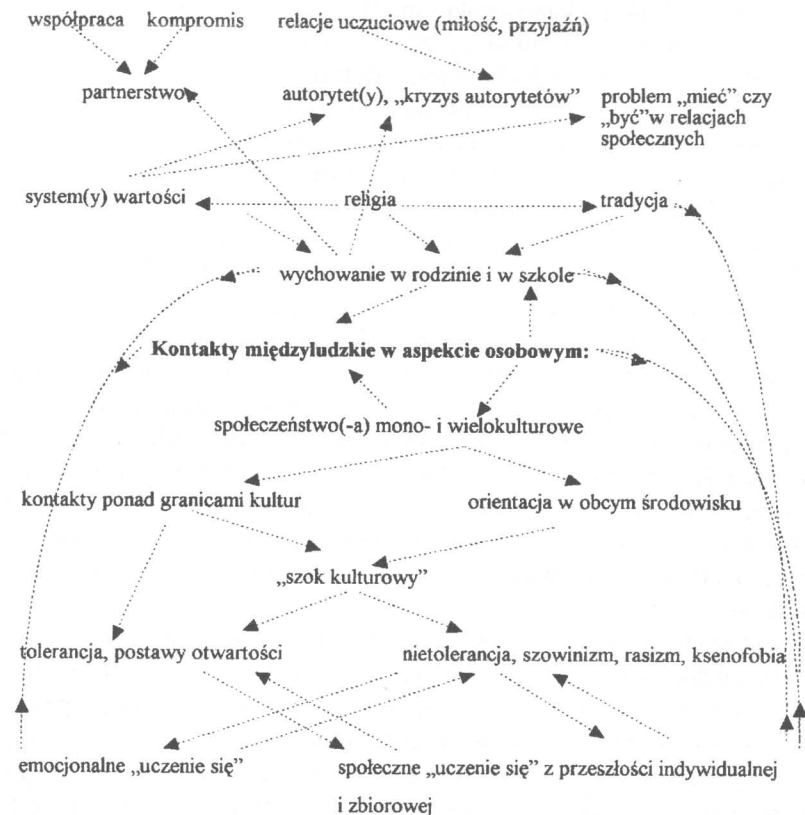
tylko) do doświadczeń bezpośrednich, a który również stanowi element „wiedzy krajoznawczej” odbiorcy. Funkcjonuje ona jako „wiedza kontekstowa” i stąd wynika problem czy wręcz niebezpieczeństwo traktowania jej jako rodzaju „podręcznego leksykonu”, co jest równoznaczne z zaakceptowaniem pozytywistycznego podejścia, na którego wątpliwą operacyjność już wcześniej wskazywaliśmy. Gdyby nawet założyć odbiorcę idealnego z punktu widzenia wymaganej „wiedzy kontekstowej”, dysponującego stanem wiedzy na poziomie „dobrej księgarni”, to i tak nie „zagwarantowaloby” to efektu rozumienia tekstu, a to z następującego powodu: tekst literacki może odwoływać się do pewnych historycznie zaistniałych realiów; czyni to jednak w ramach określonej formy literackiej. Odbiorca musi więc zbudować relację między przyswaną formą a swoją wiedzą krajoznawczą funkcjonującą tu jako kontekst. Z tej zależności wynika, jakimi zakresami wiedzy krajoznawczej powinien dysponować odbiorca. Kwestią programu jest w tym przypadku określić, jakie (które) elementy (znaki) danego tekstu wymagają korelacji z wiedzą krajoznawczą odbiorcy dla stworzenia optymalnych warunków rozumienia tekstu. Na przykład można by przyjąć, że w przypadku zakresu tematycznego tekstów odnoszących się do osobowego aspektu kontaktów międzyludzkich odbiorca tekstu podejmującego ten zakres lub jego część może zostać skonfrontowany z pewnego rodzaju siatką relacji, stanowiącą potencjalną „mapę mentalną” problemu – por. s. 131.

Podobnego rodzaju „mapę mentalną” można zaprojektować również w odniesieniu do części tego obszaru problemowego. Stanowiłoby to jednocześnie pewną propozycję programową³⁶.

Kompleksowość kontekstu kulturowego, rozpatrywanego jako „wiedza krajoznawcza” unaocznia ważny w tym odniesieniu postulat po adresem obcokulturowej dydaktyki literatury: „Powinno jej ... chodzić o uświadomienie funkcji ważnych aspektów krajoznawczych istotnych dla rozumienia tekstu w ogólnospołecznym kontekście obcej kultury”. Pogląd taki reprezentuje Rainer Kußler, który formułuje w nawiązaniu do Bertaux i Witte³⁷ kon-

³⁶ Por. *Program nauczania języka niemieckiego dla szkoły średniej, kurs kontynuacyjny*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 31.

³⁷ Kussler, 1980, s. 472; wcześniej już Bertaux i Witte wskazywali na konieczność programowej integracji (krytycznego) „krajoznawstwa” w (literaturoznawczy) program studiów germanistycznych za granicą. Zob.: Pierre Bertaux, *Die Kultur der deutschsprachigen Länder in der französischen Germanistik und im Deutschunterricht*. W: Wilhelm Siegler (red.), *Die*



ceptę „krytycznego niemcoznawstwa”. Obejmowałoby ono według tej propozycji „wszystkie elementy charakteryzujące społeczeństwo w określonym momencie historycznym. Kußler słusznie jednak wskazuje na wielodyscyplinarność takiej koncepcji jako problem merytoryczny (odnoszący się do profilu i „zawartości” przedmiotu), jak i organizacyjny (instytucjonalizacja współpracy między literaturoznawcami a politologami, historykami, ekonomistami,

Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht. Goethe-Institut, München 1972, s. 58; Bernd Witte, *Kritische Deutschlandkunde. Ein Beitrag der Universität Paris III (Asnières) zu Theorie und Praxis einer kulturwissenschaftlichen Germanistik*. „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache” 2/1976, s. 160.

językoznawcami, historykami sztuki i in.). Realne rozwiązanie tego problemu tkwi jego zdaniem w uznaniu konieczności konfrontacji kultur jako czynnika pozwalającego (wobec) odbiorcy określić warunki rozumienia tekstu.

Köhring i Schwerdtfeger proponują uznanie zabiegu „filtracji” i „selekcji” znaków obcej kultury za kluczowy moment decydujący o rozumieniu (wytworów) obcej kultury: „Obcokulturowe znaki są tak filtrowane, że uwidacznia się ich istotność dla aktualnej sytuacji użytkownika znaków (*native*)... Stworzony w ten sposób rejestr aktualnych znaków obcokulturowych jest konfrontowany ze swym odpowiednikiem w kulturze rodzimej. Rezultatem tego porównania jest modyfikacja postawy rodzimego użytkownika znaków wobec własnej sytuacji, co znajduje produktywne odzwierciedlenie w nowej kompetencji działania (*Handlungskompetenz*) w obrębie kultury wyjściowej, a ta ze swej strony stanowi początek innej relacji wobec obcej kultury”³⁸.

Socjologiczne i semiotyczne spojrzenie na problem dydaktyki tekstu literackiego i jej znaczenie dla socjalizacyjnego aspektu przyswajania języka oznaczają więc uznanie „społecznej kompetencji działania” za główny cel tekstowo i „tekstologicznie” zorientowanej dydaktyki, w której obszarze mieszczą się takie atrybuty uczestnictwa w kulturze³⁹, jak dojrzałość, pełnia i suwerenność.

Wskazaliśmy już na ważność relacji między przyswajaną przez obcokulturowego odbiorcę formą tekstu a kontekstową wiedzą odbiorcy. Realia historyczne, do których nawiązuje tekst, nie powinny jednak w świetle tak pojętych funkcjonalnych (z punktu widzenia potrzeb komunikacyjnych) celów i takiego sposobu postępowania, jaki proponuje Stieg, stanowić punktu wyjścia refleksji nad określonymi aspektami historii gatunków. Takie potraktowanie celów oznaczałoby w gruncie rzeczy – i wbrew deklarowanym celom – uprawianie tekstowo immanentnej dydaktyki literatury⁴⁰, co w przypadku literatury prze-

kazywanej i przyswajanej w warunkach obcokulturowych byłoby programową wręcz rezygnacją z możliwości budowania szerszych kontekstów rozumienia, istotnych z punktu widzenia koniecznych procesów socjalizacyjnych.

W końcowej części naszych rozważań zajmiemy się pytaniem, jak tworzą odbiorcy konteksty rozumienia i jak w świetle potrzeb w tym zakresie przedstawia się – zwłaszcza w odniesieniu do różnych obszarów kompetencji kulturowej – kwestia generalnych celów obcojęzycznej dydaktyki literatury.

en Germanistik, Frankfurt a. M. 1969, niekonsekwentne w stosunku do deklarowanych celów preferowanie afirmatywnego i tekstowo immanentnego przekazu: „Während Iser's Studienmodell... durchaus entgegen seinem Anspruch, einerseits den Traditionen affirmativer, werkimmanenter Literaturdidaktik und -methodik entspricht, erinnert die reale Enthistorisierung seines Modells andererseits an die tatsächliche Ungeschichtlichkeit geistesgeschichtlicher Interpretationsbemühung. Denn wie dort bleibt auch bei Iser der reale geschichtliche Prozeß außerhalb der Betrachtung...” Zob. Ralf Schnell, *Reform als Provokation. Anmerkungen zum Verhältnis von Literaturwissenschaft und Deutschunterricht*. W: *Zur Praxis des Deutschunterrichts 1. Sprache, Literatur und Kommunikation. Kursmodelle für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II. Leistungskurse*. Hrsg. von Hans-Georg Hölsken, Wolfgang Werner Sauer und Ralf Schnell, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1974, s. 16.

³⁸ Köhring/Schwerdtfeger, 1976, s. 76.

³⁹ Saul B. Robinson posługuje się w tym kontekście pojęciem, któremu odpowiada niemieckie określenie *Kulturmündigkeit*. Zob. Alois Wierlacher, *Überlegungen zur Begründung eines Ausbildungsfaches Deutsch als Fremdsprache*. „Deutsch als Fremdsprache” 1, 1975, s. 134.

⁴⁰ Na niebezpieczeństwo takie – w odniesieniu do dydaktyki literatury, zdawałoby się, ciągle aktualne – wskazywał swego czasu Ralf Schnell, zarzucając modelowi dydaktyki zaproponowanemu przez Wolfganga Isera w artykule *Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen Studienmodell* opublikowanemu w tomie Jürgena Kolbe (red.), *Ansichten einer künftigen*

7. Między tekstem a kontekstem: cele obcojęzycznej dydaktyki literatury

Pojęcie obcojęzycznego czytelnika – jego „odkrycie” dla dydaktyki języka i literatury – ogranicza się głównie do nakreślenia pewnych (działów) kompetencji, których rozwijanie związane jest z potrzebą komunikatywnego funkcjonowania w obszarze obcokulturowym. Ogranicza się ono jak dotąd do pewnych z pewnością słusznych postulatów, jednak bez konkretnych odniesień do możliwych dydaktycznych zastosowań. Deficyt ten jest najbardziej widoczny, gdy przyjrzymy się koncepcjom funkcji i celów przekazu literatury w warunkach obcokulturowych. Komunikatywnie zorientowane koncepcje dydaktyki języka i literatury (na które, jak słusznie zauważa Siegfried J. Schmidt¹, wywarła wpływ pragmatyzacja i empiryzacja zarówno w językoznawstwie, jak i literaturoznawstwie) oferują znaczną liczbę pojęć precyzujących rozdrobnione nierzadko obszary kompetencji kulturowej. W odniesieniu do problemu (kompetencyjnych) celów w zakresie literaturoznawczym wymienia się (Wierlacher):

- 1) kompetencję czytelniczą rozumianą jako orientację w obszarze indywidualnych, społecznych i kulturowych uwarunkowań postaw, zainteresowań i potrzeb czytelniczych;
- 2) kompetencję analityczną, która oznacza znajomość głównych czynników procesu komunikacji – świadomość postaw oczekiwania i rozumienia u odbiorców w różnych sytuacjach socjalizacji, znajomość sposobów wyjaśniania tekstu, umiejętność krytyki metod, znajomość cech charakterystycznych dla określonego typu tekstu, umiejętność ustalenia intencji tekstu i jego (różnych) funkcji w kontekście kulturowym odbiorcy oraz w swoim (kulturowo) pierwotnym układzie odniesienia;

¹ Schmidt, 1980 (B), s. 290.

- 3) kompetencję w zakresie instytucjonalnych warunków tworzenia i funkcjonowania literatury – orientacja w procesie produkcji i dystrybucji tekstów, umiejętność krytycznej oceny sytuacji posługiwania się tekstami, umiejętność dokonania wyboru tekstu ze względu na określony cel;
- 4) kompetencję partycypacyjną – wyrażającą się m. in. znajomością funkcji literatury w systemie kultury i związaną z nią „czytelniczą gotowością”;
- 5) kompetencję oceny – m.in. znajomość podstawowych pojęć z zakresu wartościowania dzieła literackiego, podstawowa umiejętność formułowania wypowiedzi krytycznoliterackich, rozróżniający wgląd w obszary zainteresowań przekazu i krytyki literatury;
- 6) kompetencję historyczną – świadomość historyczności tekstów, ich relatywnej kulturowej funkcjonalności, umiejętność analizy elementów treści z historycznego punktu widzenia, umiejętność wyboru tekstów z punktu widzenia tradycji literackiej, znajomość podstawowych czynników, które funkcjonowały w recepcji i tradycji wartościowania literatury niemieckojęzycznej w rodzimym kręgu kulturowym odbiorcy².

Bardziej zintegrowane ujęcie tego problemu proponuje Bernd Thum, który na pierwszy plan wysuwa cel modernizacji europejskich systemów edukacyjnych. Temu nadrzędnemu celowi autor przyporządkował cztery podstawowe obszary *k o m p e t e n c j i k u l t u r o w e j*; można je odnieść także do kompetencyjnych celów w zakresie literaturoznawczym (w dalszej części podejmiemy próbę zbudowania takiego odniesienia):

- 1) Jako swego rodzaju „bazę wyjściową” Thum traktuje kompetencję w obszarze kultury rodzimej, tj. wyselekcjonowanie i zrozumienie procesów i relacji życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturalnego. Decyduje ona o motywacji i poziomie zajmowania się „skomplikowaną rzeczywistością Europy i świata”³. Jest to propozycja, którą ze względu na „pojemność” składających się na nią założeń należałoby traktować bardziej jako formułę czy algorytm potencjalnych podstaw programowych niż jako gotową propozycję treści;
- 2) „Kompetencja interkulturowa”: Thum rozpatruje ją jako zdolność (umiejętność) nawiązywania i utrzymywania kontaktów z przedstawicie-

² Wierlacher, 1980 (B), s. 334 i nast.

³ Thum, 1996, s. 289.

lami innych kultur. Uwarunkowana jest ona znajomością języka, umiejętnością rozpoznania problematycznych obszarów komunikacji międzyludzkiej (stereotypów, uprzedzeń, zjawisk tzw. szoku kulturowego). Jeśli chodzi o tzw. „zdolność do interkulturowego dialogu”, ważne znaczenie ma tu poziom refleksji nad własną tożsamością kulturową;

- 3) „Kompetencja partycypacyjna” – orientacja w zakresie instytucji życia politycznego, gospodarczego, kulturalnego oraz systemu administracji na płaszczyźnie regionalnej, narodowej i europejskiej;
- 4) Kompetencja techniczno-komunikacyjna, dotycząca szczególnie sfery mediów – rozumiana jako umiejętność twórczego posługiwania się mediami (w tym zwłaszcza nowymi mediami elektronicznymi) wsparta dobrym rozeznaniem w zakresie ich funkcji w życiu społecznym i kulturalnym⁴.

Wyodrębnione powyżej obszary kompetencji kulturowej stanowią jednocześnie pewną wskazówkę dydaktyczną⁵ co do przekazu treści ważnych dla osiągnięcia nakreślonych tu celów kompetencyjnych. Zintegrowane ujęcie problemu kompetencji odnoszące się do obszaru kultury rodzimej odbiorcy (zob. wyżej: Thum, pierwszy z wymienionych obszarów kompetencji) i rozpatrywane jako wgląd w procesy życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturalnego – również w wymiarze historycznym (zob. wyżej: Wierlacher, szósty z wymienionych obszarów kompetencji) – można zgodnie z tymi propozycjami traktować jako punkt wyjścia do zajmowania się tymi zagadnieniami na płaszczyźnie regionalnej, narodowej i europejskiej, a więc jako możliwość transferu wiedzy i doświadczeń.

Jak zatem można, mając na uwadze możliwe „potrzeby kompetencyjne” obcokulturowego odbiorcy, określić cele obcojęzycznej dydaktyki literatury? W poprzednim rozdziale wskazaliśmy na propozycję, którą sformułował Gerald Stieg, a która dotyczy „dwukierunkowości” rozumienia tekstu literackiego i kontekstu kulturowego. Problem kompleksowości elementów wiedzy szczegółowej integrowanej w tekście można potraktować zgodnie z tą propozycją i przytoczonymi przykładami (dotyczącymi „metodycznej kolejności”

⁴ Ibidem, s. 289 i nast.

⁵ Na jej aspekt metodyczny wskazaliśmy już w innym miejscu. Chodzi zwłaszcza o propozycję, którą sformułował Albert Raasch, dotyczącą rozróżnienia między kompetencją językową, „dyskursywną”, „sytuacyjną” i „referencyjną”. Zob. rozdz. III, s. 55 i nast.

postępowania w ramach tzw. „dialektycznego przekazu”⁶) jako formułę indukcyjną w kierunku ustalenia/określenia stopnia trudności tekstu, a tym samym jako wskazówkę programową. Kontynuując zatem indukcyjny sposób takiego rozwiązania problemu kompetencji, można by, w nawiązaniu do analizowanych już wcześniej przykładów tekstowych, dokonać próby eksploracji głównych kryteriów, jakim powinny odpowiadać teksty, których wybór ma służyć realizacji celów dydaktyki literatury w warunkach obcojęzycznych.

Możliwe są tu dwa podstawowe rozwiązania:

- 1) Przyjęcie za punkt wyjścia tematykacji ogólnych, „kulturowo niespecyficznych” problemów stanowiących przedmiot doświadczeń indywidualnych i społecznych potencjalnie znanych odbiorcy i mogących funkcjonować w procesie rozumienia jako elementy nie związane w sposób eksplicytny z obcym kontekstem kulturowym (lub związane nie tylko z tym kontekstem): Ten „kulturowo niespecyficzny” moment jest oczywiście wrażeniem pozornym lub ograniczonym do określonej (początkowej) fazy odbioru, bowiem czytelnik może w procesie wzbogacania i pogłębiania swej kompetencji kulturowej „odkryć” w tekście elementy wskazujące na ich pierwotny układ odniesienia pominięty w pierwszej fazie recepcji. Dwa różne przykłady na funkcjonowanie tego rodzaju mechanizmów odbioru stanowią próby dydaktyzacji opowiadań Daibera *Jako zapisane jest* i Kunerta *Człowiek za burtą* (zob. odpowiednio rozdz. III, s. 69–73; V, s. 107–109). W przypadku pierwszej z nich odbiorcy praktycznie nie brali pod uwagę „odniesień kontekstowych” o ukierunkowaniu społecznym (zob. także rozdz. IV, s. 21 i nast.). Nie znaczy to jednak, że nie mogłyby one pojawić się przy innej tego rodzaju próbie. Potraktowanie opowiadania Daibera jako swego rodzaju przestrogi przed jednostronnym pragmatyzmem i takim „uporządkowaniem” form ludzkiego życia, w którym pojawienie się czynnika przypadkowości oznacza totalne zburzenie tych form (od takiej diagnozy prowadzi prosta droga do hipotezy krytyki społecznej jako odrzucenia nadmiernej reglamentacji dążeń i działań ludzkich) byłoby z pewnością kolejnym możliwym „sposobem odczytania” tego tekstu. Destrukcyjne wtargnięcie przypad-

⁶ Zob. poprzedni rozdz., s. 128 i nast.

kowości oraz elementów irracjonalnych w dotychczas uporządkowany i zorganizowany świat i bezradność jednostki wobec tego faktu są w przypadku takiego sposobu odczytania tekstu tylko pewnym etapem na drodze do przyporządkowania tekstowi określonej – społecznie i kulturowo ukierunkowanej – krytycznej intencji (co zresztą potwierdza zasadność założenia wtórnej pragmatyzacji tekstu). W przypadku opowiadania Kunerta ten mechanizm odbioru znalazł bardziej wyraźne potwierdzenie. Dała tu o sobie znać odmienna w stosunku do tekstu Daibera sytuacja socjalizacyjna, dzięki której (aktualny) kontekst wydawał się bardziej „uchwytny”; stąd też, jak już wykazaliśmy, pojawiały się w wypowiedziach odbiorców sugestie eksponujące metaforyczne znaczenie opowiadania Kunerta – nie tylko z podkreśleniem moralnego wydzźwięku tekstu, ale także propozycje interpretacji o wyraźnym ukierunkowaniu politycznym. Znalazło to odzwierciedlenie w próbach doszukiwania się podobieństw między sytuacją rozbitka, który ze strachu i dla ewentualnych korzyści wybrał sytuację życia w zakłamaniu, a sytuacją jednostki w państwie NRD-owskim. Dzięki wyżej wspomnianej odmienności sytuacji socjalizacyjnej odbiorcy nie unikali porównań z sytuacją w Polsce w okresie przed rokiem 1989/90, podkreślali jednak otwarty charakter sformułowanych tu sugestii eksplikatywnych⁷. Tak więc jeśli chodzi o kryteria wyboru tekstów służących realizacji celów dydaktyki literatury w warunkach obcojęzycznych, można przyjąć – również w sensie progresji stopnia trudności tekstów – za punkt wyjścia pozytywną odpowiedź na pytanie, czy tekst może funkcjonować w procesie rozumienia (przynajmniej w pierwszej fazie odbioru) jako element nie związany w sposób eksplicytny z obcym kontekstem kulturowym.

- 2) Identyfikacja i wyeksponowanie elementów kulturowo specyficznych i wspólnych dla określonych obszarów kulturowych, np. porównywalnych zjawisk i problemów życia społecznego, wspólnych lub podobnych doświadczeń cywilizacyjnych itp. Zakres ten obejmuje również możliwość transferu doświadczeń i „dyspozycji” czytelniczych odnoszących się do rodzimego kręgu kulturowego odbiorcy. Ze względu na potrzebę porównywania i transferu doświadczeń rozumienie tekstów z tej grupy należy uznać za problem trudniejszy niż ma to miejsce w przypadku gru-

⁷ Zob. rozdz. V, s. 108.

py pierwszej. I tak na przykład w odniesieniu do opowiadania Petera Bichsela znaczenia nabiera możliwość odwołania się przez odbiorców do własnych doświadczeń czytelniczych (w tym również z zakresu literatury dziecięcej i młodzieżowej): zarówno poprzez uświadomienie znaczenia i „konstrukcji” świata dziecięcych wyobrażeń i sposobów komunikowania się ze światem dorosłych, jak i poprzez zwrócenie uwagi na „interkulturowo porównywalne” i charakterystyczne przejawy językowe towarzyszące tym procesom⁸. Na podobnej możliwości odwołania się do własnych doświadczeń czytelniczych opierają się inne procesy wywierające wpływ na rozumienie tekstu; chodzi zwłaszcza o określenie sytuacji narracji, jej związku z konstelacją postaci oraz o ujęcia przedmiotów, zwłaszcza o widoczne w tekście Bichsela dwa różne aspekty rzeczywistości przedstawionej pozostające w napięciu między „życzeniowym obrazem” kreowanym przez narratora a stanem „faktycznym”. Podobny problem dotyczy opowiadania Wolfganga Hildesheimera *Większy zakup*, które można również odnieść do grupy kryteriów opierających się – najogólniej mówiąc – na zasadzie porównywalności tematyzowanych w tekstach doświadczeń i problemów życia społecznego. Poddana analizie w rozdziale V próba dydaktyzacji tego tekstu wykazała, że odbiorcy w zasadzie nie poszukiwali poza tekstem „pomocy wyjaśniających” i dopiero zwrócenie uwagi na skontrastowane w tekście dwa typy mentalności wyzwoliły u odbiorców poszukiwanie odniesień znaczeniowych w kontekście społecznym i kulturowym. Okazało się przy tym możliwe zbudowanie relacji do problemów literatury „politycznych” lat 60. w RFN, przy czym zakres możliwych porównań (np. chociażby tylko w odniesieniu do ruchu studenckiego) może być oczywiście bardzo szeroki. Z tekstów wybranych do eksperymentów dydaktyzacyjnych w tej grupie sytuują się również opowiadania i fragmenty utworów takich autorów, jak Jakov Lind, Hubert Fichte i Botho Strauß. W przypadku tych ostatnich tekstów istotnym aspektem odbioru był problem nawiązania do (podobnych) doświadczeń czytelniczych lub wręcz konkretnych autorów czy tekstów (Lind – Kafka; Strauß – Hofmannsthal; Fichte – nawiązanie do gatunku

⁸ Zob. rozdz. IV, s. 95 i nast.

anegdoty), a także wskazanie na takie problemy, jak: kontekst historyczny i scocjopsychologiczny (Lind), dyskurs dotyczący krytyki mediów (Strauß) i struktura tekstu (Fichte). Obok możliwości znalezienia i wyeksponowania elementów wspólnych dla określonych obszarów kulturowych na szczególną uwagę zasługują wspólne dla dwu lub więcej obszarów kulturowych relacje do określonych faktów i zjawisk historycznych i ich konsekwencji. Jednym z przykładów jest tematyzacja faszyzmu i II wojny światowej w literaturze niemieckojęzycznej. Dotyczy to dydaktyzacji opowiadania Heinricha Bölla *Przy moście* – tekstu, w przypadku którego szczególnie wyraźne było – jak wykazała podjęta próba⁹ – określenie relacji do faktów historycznych poprzez uporządkowanie (przez odbiorcę) tych elementów tekstu, które w powiązaniu z jego strukturą wiedzy będą w stanie funkcjonować jako elementy znaczeń i intencji tekstu.

Powyższa próba określenia zasadniczych kryteriów wyboru tekstów umieściła wprawdzie na pierwszym planie warstwę treści – można by powiedzieć: ideologii – tekstów, ma więc istotne odniesienie do kwestii celów ogólnych pracy z określonym tekstem. Nie oznacza to jednak rozwiązania problemu, jakie/które elementy tekstu odnoszone są przez obcokulturowych odbiorców do tej właśnie warstwy i w jaki sposób można stwierdzić, że ta relacja u odbiorcy rzeczywiście zaistniała. Zgodnie z przedstawionymi powyżej dwiema zasadniczymi możliwościami w zakresie kryteriów wyboru tekstów zarówno w przypadku tematyzacji ogólnych problemów stanowiących przedmiot doświadczeń indywidualnych i społecznych, potencjalnie znanych odbiorcy i mogących funkcjonować w procesie rozumienia jako elementy niezwiązane (lub związane nie tylko) z obcym kontekstem kulturowym, jak i w przypadku eksponowania elementów specyficznych dla określonych obszarów kulturowych, odbiorcy reagują na określone „sygnały” tekstu¹⁰. Pojawia się tu problem, w jaki sposób można uzyskać odpowiedź na pytanie, co w danym tekście odbierane zostaje jako sygnał, na który obcokulturowy czytelnik zwraca szczególną uwagę. Można tu częściowo

⁹ Zob. rozdz. V, s. 100–105.

¹⁰ Zob. rozdz. V, s. 104.

nawiązać do propozycji, którą sformułował Eberhard Frey w odniesieniu do badań nad obcokulturową (obcojęzyczną) recepcją stylu. Istota tej propozycji sprowadza się do podkreślenia lub wymienienia odpowiednich elementów tekstu, na które czytelnik zwrócił uwagę. Według autora propozycji, chodzi przede wszystkim o poszczególne wyrazy, które „z jakiegokolwiek powodu rzucają się w oczy lub są nieoczekiwane”¹¹. W przypadku badań nad recepcją stylu w warunkach obcokulturowych metoda ta nie wydaje się prowadzić do uzyskania wyników, które mogłyby oznaczać istotny postęp w zakresie instrumentarium badawczego dydaktyki literatury. Rezultaty, jakich dostarcza jej zastosowanie w proponowanym kształcie, są łatwe do przewidzenia i nie wnoszą nic nowego; nie trzeba bowiem przeprowadzać wielu empirycznych prób, by stwierdzić zależność między trafnością sądów i spostrzeżeń w zakresie elementów stylistycznych tekstu a poziomem doświadczeń czytelnicy¹². Inaczej natomiast przedstawia się sprawa, gdy odbiór tekstu zostanie – zwłaszcza tematycznie – określony. Zastosowanie w takiej właśnie sytuacji czynności dydaktycznej mającej na celu wyodrębnienie określonych elementów/wypowiedzi zawartych w tekście – niekoniecznie pojedynczych słów, jak ma to miejsce w przytoczonej powyżej propozycji – stwarza możliwość (np. jako kolejny krok po zastosowaniu metody „głośnego myślenia”¹³) analizy „recepcji tematycznej”, to znaczy w tym przypadku określenia, czy i w jakim zakresie odbiorca postrzega elementy tekstu jako (1) tematyzację ogólnych (kulturowo „niespecyficznych”) problemów stanowiących przedmiot doświadczeń indywidualnych i społecznych potencjalnie znanych odbiorcy bądź też jako (2) przekaz specyficznych elementów – specyficznych dla określonych obszarów kulturowych.

- 1) Jako przykład tematyzacji ogólnych problemów stanowiących przedmiot doświadczeń indywidualnych i społecznych potencjalnie znanych odbiorcy może posłużyć dydaktyzacja opowiadania Hansa Daibera *Es steht geschrieben*¹⁴. Różnice w zakresie poszczególnych projektów rozumienia dotyczyły zarówno (1: zob. niżej, tabela, przykłady 1–3) konkretnych wypowiedzi zawartych w opowiadaniu, jak i (2: zob. tabela, przykłady

¹¹ Frey, 1980, s. 452.

¹² Ibidem, s. 451.

¹³ Zob. rozdz. III, s. 60 i nast.

¹⁴ Zob. rozdz. III, s. 64 i nast.

4–6) ogólnych, całościowych propozycji interpretacji tekstu (zob. niżej, przykłady propozycji).

I tak na przykład w odniesieniu do (1) zdania z tekstu („Karl Kornemann był świeżo upieczonym inżynierem budowlanym, przystojnym, atrakcyjnym mężczyzną i pozostałby takim, gdyby nie zajął w pewną witrynę sklepową”) uczniowie francuscy podkreślili w swych projektach rozumienia możliwe perspektywy zawodowe postaci, o której będzie mowa w tekście. Natomiast studenci polscy skoncentrowali się na takich pojęciach, jak „przypadek” i „pech”, oczekując, że będą one w tekście odgrywać pewną rolę. W jednym tylko przypadku można mówić o zbieżności formułowanych projektów: dotyczy to tematyki „dystansu do samego siebie”, na którą jedna i druga grupa zwróciła uwagę. „Wątek samopoznania” był jednak bardziej obecny w wypowiedziach uczniów francuskich, podczas gdy studenci polscy bardziej skłaniali się do eksponowania „wątku irracjonalnego”, o czym świadczy podkreślanie takich pojęć, jak „los”, „przeznaczenie” „wróżenie przyszłości” itp. Przykład ten potwierdza („przy okazji”) zasadność analizy „repcji tematycznej”¹⁵ (w tym przypadku dokonywanej dla celów porównawczych).

Natomiast w odniesieniu do (2) całościowych propozycji interpretacyjnych odbiorca wykorzystuje instrumentarium relacji (między-) pojęciowych, na których znaczenie dla procesów rozumienia tekstu literackiego wskazaliśmy już w innym kontekście¹⁶. W przypadku tekstu Daibera propozycje te były formułowane w ogólnym nawiązaniu do znaczeń/pojęć zawartych w tekście i poprzez łączenie ich z pewnymi pojęciami ogólnymi. I tak „fakt” oglądania przez centralną postać opowiadania własnego (zmiennego) wizerunku na okładce książki w oknie wystawowym pozostaje w relacji do takich („diagnostycznych”) pojęć, jak „dystans do samego siebie”, „samopoznanie” i „przewidywalność zdarzeń”.

Porównajmy więc poszczególne projekty rozumienia:

¹⁵ Można by ją stosować w podobny sposób, jak to proponował Frey (przyp. 11), tj. jako zadanie polegające na identyfikacji w tekście elementów związanych z określonym tematem (problemem).

¹⁶ Zob. rozdz. III, s. 67 i nast.

fragmenty (wersety) tekstu (zob. przykłady tekstowe, wersja przełożona, 2a):	uczniowie francuscy:	studenci polscy:
przykład 1: w. 1–2	perspektywy zawodowe (wypowiedzi 2–4) ¹⁷	przypadek, prawdopodobnie pech (1, 6)
przykład 2: w. 8–12	prawda o człowieku (K. widzi siebie, jakim naprawdę jest, 6, 7)	chęć ukrycia czegoś, prezentowanie zafalszowanego obrazu samego siebie (9)
przykład 3: w. 1–2; 9–10	nienaturalność, zbyt elegancki ubiór (8, 9)	beztroska, ładny ubiór, dobry humor (powód: perspektywa uzyskania miejsca pracy, 8)
przykład 4:	dystans do samego siebie (12)	dystans do samego siebie (13; podobnie jak uczniowie francuscy – 12)
przykład 5:	spotkanie z samym sobą, poznanie siebie (5)	wątek fantastyczny, los, przeznaczenie (14)
przykład 6:	fotografia, książka jako zwierciadło; perspektywa poznania siebie (13, 14)	książka jako „wróżka” pokusa poznania własnej przyszłości (przekroczenia bariery) (23, 24)

Powyższe zestawienie uwidacznia obok różnorodności projektów rozumienia odnoszących się do poszczególnych elementów wypowiedzi zawartych w tekście otwartość ogólnych, całościowych propozycji interpretacji, co oznacza możliwość alternatywnych projektów (oczywiście na różnym poziomie uogólnienia). Prawdopodobnie propozycja zajęcia się rolą elementów fantastycznych i wizjonerskich w literaturze znacznie poszerzyłaby zakres projektów rozumienia, o którym była mowa.

2. Jako przykład rozwiązania problemu przekazu elementów kulturowo specyficznych może posłużyć jedno z zadań sformułowanych w trakcie dydaktyzacji opowiadania Heinricha Bölla¹⁸ *An der Brücke*, które (w przekładzie na język polski) brzmiało: „Czas akcji rozgrywającej się w opowiadaniu nie

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Dokumentacja omawianej próby dydaktyzacji (w formie filmu video) znajduje się w zbiorach medialnych Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pod sygnaturą „V 504”.

został dokładnie określony. Można jednak przypuszczać, że akcja rozgrywa się po II wojnie światowej. Jakie wypowiedzi zawarte w tekście wskazują na to?" Porównanie elementów wyszczególnionych przez odbiorców z elementami zawartymi w tekście daje pogląd na to, jakie obszary problemowe związane z tekstem wymagają szczególnego uwzględnienia, stanowi więc przyczynek do bliższego określenia celów szczegółowych pracy z tekstem.

Prześledźmy i porównajmy te elementy na konkretnym przykładzie: po lekturze tekstu odbiorcy wskazali w odniesieniu do powyższego zadania na następujące elementy/problemy zawarte w tekście:

elementy/problemy wskazane przez odbiorców:	wypowiedzi zawarte w tekście:
1. konstytucja fizyczna narratora (prawdopodobnie na skutek ran odniesionych podczas wojny)	„Polatali mi nogi...” (w. 1)
2. rodzaj pracy wykonywanej przez narratora (w związku z jego konstytucją fizyczną)	„...dali pracę, przy której moge siedzieć: liczę ludzi, którzy przechodzą przez ich most” (w. 1-2)
3. prawdopodobne tło (przyczyny) prowadzenia tego rodzaju prac jak w przypadku narratora	– brak możliwości wskazania na konkretne wypowiedzi zawarte w tekście
4. sytuacja, tło narracji: tysiące ludzi poruszających się pieszo; nowy most – prawdopodobnie na miejscu starego, zniszczonego w działaniach wojennych; wozy konne jako środek komunikacji i transportu	– „...tysiące ludzi przechodzi codziennie przez ich nowy most...” – „Wystąpię z wnioskiem, aby przeniesiono pana do liczenia wozów konnych”.

Z powyższego zestawienia wynika, że przy realizacji wymienionego zadania dotyczącego określenia czasu akcji opowiadania odbiorcy wskazali na prawdopodobne tło (przyczyny) powierzenia narratorowi pracy, o której mowa w tekście (liczenie ludzi, pojazdów) jak w przypadku narratora. Był to w przypadku tej próby dydaktyzacji problem bardzo istotny i kulturowo specyficzny: w jego kontekście bowiem uwidoczniły się polityczne i światopoglądowe (krytyczne) intencje tekstu o wyraźnym ukierunkowaniu społecznym. Jak już wykazaliśmy w innym miejscu, znalazły one wyraz w wypowiedzi: „sprawia im (ludziom, przeciętnemu obywatelowi) to taką (wielką) przyjemność, gdy mogą zostać policzeni”; „wiedzą, że razem tworzą naród... i że razem mogą zginąć na wojnie...” Przytoczona wypowiedź (zob. także rozdz.

VI, s. 7–11) stanowi o zdolności odbiorcy do transferu przyswojonych znaczeń tekstu na sytuacje, problemy i kategorie ogólne (w tym przypadku na przykład kategoria narodu, stosunek do wojny), do których tekst odnosi się w sposób mniej lub bardziej pośredni.

Podobnym (i skierowanym również na elementy kulturowo specyficzne) zabiegiem byłoby wyodrębnienie i określenie na przykład elementów tekstu, które zawierają krytykę stosunków społecznych w powojennych Niemczech Zachodnich. Również w tym przypadku różnice między elementami/problemami wskazanymi przez odbiorców a wypowiedziami zawartymi w tekście dotyczyły poziomu uogólnienia i wiązały się z koniecznością odwoływania się do pewnych problemów i kategorii. I tak dość silne eksponowanie mechanicznego liczenia: metafora mechanizmu zegara (ob. przykł. 3a, w. 4), licznika kilometrów (w. 39), a także takie elementy, jak „statystyka” (w. 10, 31), „poprawka procentowa” (w. 48) mogły, jak już wykazaliśmy w innym miejscu, zostać potraktowane przez odbiorców jako egzemplifikacja (instrumentalnego) traktowania człowieka (wyłącznie jako „siły roboczej”). Zastosowanie tych środków nie znalazło jednak w procesie czytelniczej rekonstrukcji tekstu bezpośredniego odzwierciedlenia, lecz zostało sprowadzone do wyżej wspomnianej, globalnej intencji tekstu, którą odbiorcy jednoznacznie postrzegali jako zorientowaną wyraźnie na krytykę społeczną.

Wariantowość projektów rozumienia i jednoczesnej gotowości uwzględniania różnych punktów widzenia w procesie interakcji składają się na ów „negocjacyjny czynnik”, którym zajmowaliśmy się w kontekście procesów socjalizacji. Z drugiej strony odbiorca postrzega tekst literacki nie jako bezpośredni proces komunikacji, lecz jako przetworzoną „strukturę głęboką” kontekstu społecznego, do którego tekst odnosi się. W rezultacie tego procesu następuje destabilizacja i modyfikacja stereotypów, zwłaszcza tej ich części, które po stronie odbiorcy nie dają się „dopasować” do hipotez i oczekiwań ról mieszczących się w zakładanych przez niego schematach społecznej komunikacji¹⁹. Obcokulturowe warunki, w których ten proces może następować, wywierają tym większy wpływ na destabilizację stereotypów odbioru.

Czynnik empatii, na który wskazywaliśmy już w poprzednich rozdziałach, rozpatrywany w odniesieniu do problemu wariantowości projektów rozumienia decyduje o (dydaktycznym) usytuowaniu

¹⁹ Por. Bartoszyński, 1971, s. 129.

tekstu literackiego w „przestrzeni symulacyjnej” potencjalnych doświadczeń społecznych. Tak więc również patrząc od strony psychologicznych uwarunkowań odbiorcy, należy podkreślić znaczenie relacji między odbiorem tekstu a „działaniem odbiorcy w jego wielu innych, pozaczytelniczych rolach”²⁰.

W przypadku odbiorcy obcokulturowego (i obcojęzycznego) relacja ta odnosi się w szczególnej mierze do problematyki rozumienia tekstu (czym zajmowaliśmy się w poprzednich rozdziałach), choć również na gruncie dydaktyki uprawianej w warunkach kultury rodzimej (np. na gruncie niemieckojęzycznym) odniesienie to jest istotne, natomiast element działania odnosi się w znacznej mierze do zasady „dialogowości rozumienia”. Klaus Weimar traktuje ten problem, eksponując relacje między kompetencją w zakresie systemu języka i literatury a elementami (struktury) wiedzy odbiorcy:

„...O przedmiocie literatury i jego wielorakich odniesieniach można wypowiadać się tylko wtedy, gdy przeczytano i zrozumiano się przynajmniej kilka dzieł literackich. Natomiast o stosunku do literatury można mówić tylko wtedy, gdy ma się o niej jakieś, choćby tylko ogólne, pojęcie.

W procesie rozumienia przenikają się nawzajem: ...wiedza merytoryczna i umiejętności językowe. Słuchający i mówiący wnoszą w akt rozumienia swoją historię życia, przynajmniej pod postacią tego, czego językowo i merytorycznie nauczyli się i doświadczyli.

Zmierzają więc równolegle ku końcowi wypowiedzi lub, jak możemy powiedzieć, ku rozumieniu...”²¹

Również problem „luki w rozumieniu tekstu” (ważny dla dydaktyki w warunkach obcokulturowych) ma swe odniesienie wychodzące poza zakres dydaktyki uprawianej w warunkach kultury rodzimej. Dotyczy to również wariantowości propozycji rozumienia, na którą wywierają wpływ doświadczenia odbiorcy, a których rolę można, jak zauważa Weimar, „tylko” modelowo, teoretycznie scharakteryzować – zwłaszcza w odniesieniu do komunikacji w sytuacjach potocznych – nawiązując do pojęcia kręgu (koła) hermeneutycznego.

„Niepełne rozumienie ma różne odmiany ... Luka, czasowa przerwa w rozumieniu, niezrozumienie sensu przy pełnym rozumieniu poszczególnych słów lub na skutek niedostatecznej znajomości języka i wreszcie odmowa rozumienia...”

Jako model rozumienia oferuje tradycja metaforę koła. – Mówi się o kole (kręgu) hermeneutycznym. Model ten wygląda następująco: na początku podmiot rozumienia antycypuje myślowo niedostępną jeszcze całość, sporządzając projekt wstępny na podstawie swych oczekiwań, a może już kierując się znajomością pierwszych partii (tekstu)... Postępujący proces poznawania poszczególnych części (tekstu) skłania podmiot rozumienia do ciągłej weryfikacji projektu wstępnego, tak że rozumienie całości i rozumienie części pozostają we wzajemnej zależności, gdyż projekt całości umożliwi właściwe rozumienie i uszeregowanie poszczególnych części i ponieważ rozumienie coraz to większych części ciągle modyfikuje, rozszerza i precyzuje projekt wstępny całości. Proces rozumienia opisuje Dilthey jako ‘przechodzenie od rozumienia części nieokreślonych i/lub określonych do próby uchwycenia sensu całości’... Stworzenie rozumiejącego kręgu (koła) hermeneutycznego wymaga tak znacznej swobody refleksji, jaka nie jest osiągalna w warunkach historycznych w procesie potocznego rozumienia ze słuchu... [Rozumienie jest] początkiem interpretacji; ... Na podstawie procesu rozumienia dialogowego (podkr. – C.K.) powinno dać się lepiej zaobserwować, czym jest rozumienie, a czym interpretacja...”²²

Takie ujęcie problemu rozumienia tekstu otwiera możliwość usytuowania celu kompetencji kulturowej odbiorcy w obszarze potrzeb i funkcji komunikacyjnych tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym i prowadzi do uświadomienia znaczenia procesów socjalizacyjnych stanowiących istotny układ odniesień tego problemu. Dotyczy to w szczególności rodzajów i obszarów kompetencji, którymi zajmowaliśmy się w niniejszym rozdziale.

²² Ibidem, s. 189–199.

²⁰ Na znaczenie takie wskazuje Edward Balcerzan w artykule *Perspektywy poetyki odbioru*, s. 95.

²¹ Klaus Weimar, *Der Vorgang des Verstehens*, s. 181, 185 i nast. W: Binder, 1982.

8. Wnioski dla dydaktyki literatury i języka

Potrzeby i cele dydaktyki literatury uprawianej w ramach germanistyki w warunkach obcokulturowych rozpatrywane są z dwóch perspektyw: pierwsza wychodzi od pojęcia równowartościowości kultury, traktując szeroko pojętą kontrastywność jako istotny punkt odniesienia zadań badawczych i dydaktycznych; drugą cechuje inkorporacyjna, wyraźnie zachowawcza wizja „jednej germanistyki”, która eksponując jednolitość rodzimej, tj. odnoszącej się do krajów niemieckiego obszaru językowego, perspektywy, sugeruje przejmowanie jej przez germanistykę zagraniczną, zwłaszcza tę, która jest uprawiana w ramach zachodnioeuropejskiej tradycji kultury. Koresponduje to z „paradoksalnym” usytuowaniem przedmiotu DaF między germanistyką rodzimą a obcą, a ponadto w ogóle stawia pod znakiem zapytania rolę obcojęzycznej i obcokulturowej perspektywy w przypadku germanistyki zagranicznej. W tym przypadku paradoksalnie daje o sobie znać pewne „podejście o dominację literaturoznawstwa” w germanistyce zagranicznej. Tego rodzaju próba diagnozy stawia mniej lub bardziej znak równości między obszarami kompetencji germanistyki zagranicznej a tłumaczeniem tekstów (literackich)¹.

Polemiki, którymi zajmowaliśmy się w rozdziale II, nie są tylko „sporami terytorialnymi”, bowiem nierzadko z punktu widzenia *a d r e s a t ó w* oferty badawczej i dydaktycznej przedmiotu podejmowane są próby określenia jego profilu. Łączy się to niekiedy z krytycznym odbiorem przez germanistykę rodzimą jej zagranicznej „odmiany” i zarzucaniem jej braku odniesienia do określonego adresata, choć dla kierunków neofilologicznych zadania i cele są w szczególnej mierze określone właśnie z myślą o adresatach jako czytelnikach, uczących się języka i nienatywnych jego użytkowników, jak i w ogóle

¹ Zob. Henrici/Koreik, 1994, s. 192 i nast.

odbiorcach i przekazicielach treści obcokulturowych. Na obszarze dydaktyki języka sytuacja ta jest porównywalna: przykład może tu stanowić rozróżnienie między językiem niemieckim jako obcym i jako językiem drugim. Postulat uznania równowartościowości kultur uwzględnia obcokulturowa dydaktyka języka i literatury niejako w sposób bardziej „naturalny” niż ma to miejsce w przypadku adaptowania przekazu języka drugiego do warunków obcojęzycznych². Odnosi się to w takim samym stopniu do roli literatury przekazywanej i przyswajanej w tych warunkach.

Większa rola tekstów literackich w dydaktyce języka w warunkach obcokulturowych równoznaczna jest z wychodzeniem praktyki dydaktycznej poza zakres językowych celów doraźnych, jakie zwłaszcza tradycyjnie zorientowane nauczanie wiąże z tekstami. Potrzeby poznawcze i emocjonalne odbiorców oraz nawiązanie do ich doświadczeń i wiedzy wyznaczają tu taki horyzont zajmowania się literaturą, w obrębie którego odbiorca nie tylko chce „rozumieć tekst”, ale także dostrzeżać i doceniać podmiotowość nadawcy i jego aspiracje do wywarcia wpływu na odbiorcę. Przestrzeń wyboru między akceptacją a zrozumieniem kreuje różne poziomy relacji między kulturą rodzimą a obcą, w odniesieniu do której lektura literacka może funkcjonować jako czynnik (empatycznego) przekraczania granic własnego i obcego obszaru referencyjnego. W tym sensie obcokulturowe zajmowanie się literaturą jest swego rodzaju „treningiem komunikacyjnym” – jednak nie tylko w „technicznym”, formalnym znaczeniu, lecz w sensie wdrożenia do relatywizacji perspektywy rozumienia ponad granicami własnej kulturowej tożsamości. Z dydaktycznego punktu widzenia ma to związek z kształtowaniem umiejętności negocjacyjnego poszukiwania dróg rozwiązań potencjalnych problemów komunikowania się partnerów z różnych kręgów kulturowych. Obcojęzyczna dydaktyka literatury może wspierać ten proces poprzez stwarzanie warunków „samointencjonalnego” kierowania działaniem poznawczym odbiorców. Ważne byłoby tu pewne „dowartościowanie” tworzonego przez czytelnika kontekstu „semantycznych oczekiwań” kierowanych pod adresem tekstu. Przy takim podejściu potrzeby dydaktyki języka ściśle są związane z celami, jakie

² Na początku lat 90. powstawały w niektórych regionach Śląska programy autorskie przeznaczone do użytku w tamtejszych szkołach w ramach nauczania języka niemieckiego jako ojczystego. Opierano się na instrumentarium metodycznym dydaktyki języków obcych, rezygnując jednakże całkowicie z odniesień obcokulturowych i obcojęzycznych.

dydaktyka literatury w warunkach obcokulturowych jest w stanie spełnić (jeśli podział taki przy tym podejściu w ogóle można jeszcze utrzymać): z kompetencyjnymi celami partycypacji w kulturze.

Ważnym zagadnieniem dotyczącym procesu przekazu odbioru literatury w interesujących nas warunkach jest kwestia rozumienia tekstu. Szereg propozycji ujęcia problemu kompetencji (językowej, komunikatywnej, literacko-estetycznej) znajduje swój kompleksowy odpowiednik na obszarze kompetencji referencyjnej, którą można określić mianem „interkulturowej kompetencji negocjacyjnej”, a która jednoczy w sobie elementy kompetencji językowej, dyskursywnej i sytuacyjnej. Negocjacyjna formuła odnosi się w tym przypadku zarówno do szeroko rozumianej w tym przypadku komunikacji (interakcji) dydaktycznej, jak i do komunikacji literackiej. Rekonstrukcję tych procesów z perspektywy podejmowanych przez odbiorców prób rozumienia umożliwia tzw. metoda „głośnego myślenia”, którą kilkakrotnie zastosowano w badaniach podjętych w ramach niniejszej pracy. Przeprowadzenie ich pozwoliło uchwycić ważne czynniki rozumienia tekstu, zwłaszcza wskazać na doświadczenia i wiedzę odbiorcy związane z obszarem problemowym, którego tekst dotyczy. Umożliwia to również dydaktyczne wykorzystanie w interakcji (komunikacji) dydaktycznej wielowariantowości projektów rozumienia tekstu.

Odbiór tekstu jako układ czynności percepcyjnych jest w kontekście obcokulturowym w szczególnej mierze uwarunkowany strukturą tekstu i jego elementami znaczeniowymi. Tu na pierwszy plan wysuwa się fakt, że odbiór taki jakby z natury swej – co jest związane z prawdopodobieństwem deficytu informacji w sferze faktów zewnętrznych – aktywizuje tradycyjną relację między tekstem a sferą faktów zewnętrznych, podczas gdy istotna relacja odwrotna odsuwana bywa na dalszy plan. Droga, jaką przebywa odbiorca, prowadzi od prób odrzucenia recepcji pragmatycznej po fazę repragmatyzacji i także daje się dydaktycznie „zrekonstruować”. Ważne jest tu zwrócenie uwagi na przekaz informacji historycznych, kulturowych oraz konstytutywnych dla sfery „intencji” tekstu, a odnoszących się do społecznie definiowanych oczekiwań.

Komunikatywna dydaktyzacja tekstu literackiego musi wziąć pod uwagę tekstowe i pozatekstowe czynniki kształtujące proces rozumienia. Interaktywny układ tych czynników dotyczy zarówno samego tekstu i jego relacji do odbiorcy,

jak i komunikacji dydaktycznej, która w warunkach obcokulturowych stanowi istotny czynnik tworzenia przez odbiorcę makrostruktur znaczeniowych tekstu.

Operacyjność naszych wniosków pozostałaby jednak problematyczna, gdyby pominąć znaczenie procesów socjalizacyjnych w interesującym nas odniesieniu. Dydaktyka literatury w warunkach obcokulturowych to wirtualny proces socjalizacji, którego żadną miarą nie zastąpi formalnojęzykowy dryl. Ważnym elementem są tu uwarunkowania społeczne odbiorcy, jego potrzeby, zainteresowania, potencjalne role społeczne, zdolność empatii.

Z perspektywy tego procesu możemy mówić o (kompetencyjnych) celach obcojęzycznej dydaktyki literatury, w zakresie których mieszczą się:

- kompetencja w zakresie kultury rodzimej odbiorcy, uwzględniająca czynnik równowartościowości kultur,
- kompetencja interkulturowa rozumiana jako umiejętność nawiązania i utrzymania kontaktu z przedstawicielami i wytworami innych kultur,
- kompetencja partycypacyjna polegająca na szerokim rozeznaniu odbiorcy w funkcjonowaniu (instytucji) życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego na płaszczyźnie regionalnej, narodowej i ponadnarodowej oraz
- kompetencja techniczno-komunikacyjna odnosząca się głównie do sfery mediów.

Na tych zasadniczych obszarach celów dydaktyki literatury cele językowe znajdą swe pełne uwzględnienie, jeśli określone i urzeczywistnione zostaną kryteria, którym powinny odpowiadać teksty będące przedmiotem dydaktycznego wyboru. Położenie nacisku na „zdecentralizowaną” wariantowość projektów rozumienia tekstu oraz dialogowość procesów z tym związanych decydują o skuteczności w osiągnięciu tych celów.

Przykłady tekstowe

Niniejsze zestawienie prezentuje teksty w wersji oryginalnej i w przekładzie¹, które w poszczególnych rozdziałach zostały użyte jako przykłady.

1) Botho Strauß: *Die Widmung. Eine Erzählung*. Deutscher Taschenbuchverlag, München 1977

Richard schrieb. Sieben oder acht Stunden am Tag, unterbrochen von zahlreichen Pausen, in denen er sich H. als seine Leserin vorstellte und dabei um seine Wirkung zitterte. Mal saß er stundenlang von tiefsten Zweifeln gelähmt und wollte noch einmal von vorne und völlig anders beginnen. Dann wieder wurde er plötzlich ungehalten, daß er in der Hetze der Vorfreude nicht eilig genug vorankäme, und brach manch schwierigerer Notiz früher ab als geplant. So hatte er einerseits, vielleicht stärker noch als der Berufsschriftsteller, für Form und Wirkung zu sorgen, mußte aber andererseits, um aufrichtig zu bleiben, zuweilen einem gereizten Gestaltungswillen nachgeben, wie es sich nur jemand erlauben kann, der keine Fremden als Leser zu fürchten braucht.

5 Von jenseits des Reichs der Trennung drang nichts mehr zu ihm. Er verlor das Interesse an den Fragen der Zeit. Vorgänge des öffentlichen Lebens erreichten ihn nur durch TV und erreichten ihn also nicht. Gesicherte Erfahrung und feste Gewohnheiten verschmolzen wieder zu einer Rohmasse von Unfertigkeit, Angst und Unwissen. Bei Gelegenheit versuchte er, schwerfällig wie ein Betrunkener, sich vorzumachen, daß seine politische Moral noch die alte sei. Aber er fand nichts Konkretes zu sagen, und so kam nur ein leeres, philosophisches Lallen heraus... „Alles erste Entfremdung, glühende Filiation, von den Händen in den Kopf, innerer Friede durch gerechte Volkswirtschaft...“

10 Jeden Abend, ungefähr ab halb sechs, verbrachte er vor dem Fernsehapparat und schaltete wahllos und ungeduldig zwischen den Programmen hin und her, so lange bis mitten in der Nacht nicht mehr gesendet wurde. Es gab ihm einen Rest von Geborgenheit, einer unter zwanzig Millionen vergessenen Zuschauern zu sein, die wie er im selben Ausstrahlungskäfig, in derselben Isolation denselben Geschehnissen untätig beiwohnten. Nicht selten sah er an einem Abend bis zu fünf Nachrichtensendungen, immer wieder „Heute“, immer wieder „Tagesschau“. Und doch konnte er nicht eine einzige Meldung bei sich behalten; sobald er abschaltete, wie eine Sinnestäuschung, vorbei und nie gewesen. Erst nach dem Entzug jedweder Opposition zu einem Menschen, einem Körper, einem Mund war er in dieses TV-Delirium

¹ Wszystkie przekłady pochodzą od autora niniejszej monografii.

30 verfallen, und es hatte ihn depolitisiert bis auf den Grund. Allein in Achtung vor Literatur fühlte er sich lebendig. Gegen den dumpfen Tumult der Gesichte, welche Bedeutung gewann da die Schrift, der große Intensivierer, die Ritzung, wie er lieber dachte, die festgeschriebene Sprache! Diese Sprache begleitete unverwirrt die traurige Rückreise seiner Person und verband ihn schützend, selbst von der entlegensten Privatstation mit ihrem „öffentlichen Gut“: der Grammatik aller Deutschsprechenden, durch die er erwachsen blieb, so sehr er auch wimmerte und sich krümmte, ihr ordentlicher Gebrauch richtete ihn oft genug auf, stimmte ihn in manchen Stunden sogar ausgesprochen gesellig und dann war ihm, als sei er ausgegangen und rede, was er schrieb, unter Freunden weiter.

35 Allein der Vorgang, daß ein belangloser Satz auf deutsch von selbst, immer noch von selbst richtig gelang, konnte ihn trösten in einer Lage, in der ihm fast alles, wozu er seine Hände gebrauchte, daneben ging, von der Klosettspülung bis zum Aufziehen der Fenstervorhänge des Nachts. Nach einem gesetzten Punkt sah er sich die vorliegende syntaktische Form an und prüfte sie nicht anders als eine Schreiner, der die Kanten eines fertigen Möbels abfährt. Jeder Satz, gemacht und ihm entfremdet, wurde als Ding unter Dingen begrüßt, im gleichen Rang wie Lampenschirm, Teppich, Fensterrahmen, nur daß er es selber hergestellt hatte und deshalb besser damit zurecht kam. (Die besten Erfahrungen machte er mit einfachen abstrakten Sätzen. „Die Stunde verlief ruhig“ war ein Ding, während „Der alte Mann verlor seinen Hut“ im Grunde keines mehr war.

40 Beschreibende oder erzählende Sätze dehnen einen zweiten sinnlichen Körper aus, der das eigentliche Satzding überflügelt und verdrängt.)

Richards Material war sein eigener Zustand, ein allgemein bekannter Schmerz, vergleichsweise harmlos und doch für den der ihn aussteht, eine hermetische Welt. Er unternahm keineswegs den Versuch, sich aus ihr zu befreien, wenn er schrieb. Er erzählte ja nicht, er hoffte! Daher suchte er nach der Form einer Ablenkung, die ihm erlaubte, seinen Zustand auf Dauer zu ertragen, denn ihn aufgeben hieß, H. für immer aufzugeben. So waren schließlich die Anfänge, Momentberichte und Entwürfe, „das zähe Gewebe der Brüche“, an dem er arbeitete, am ehesten dazu geeignet, etwas von ihm zu nehmen, auf das er deshalb nicht verzichten mußte und das ihm nicht verlorenging, wie es mit erzählten Erinnerungen doch oft geschieht.

Am Ende ihrer Trennung, die er nach wie vor für eine befristete hielt, wollte er Hannah das gewissenhafte und entsetzliche Protokoll ihrer Abwesenheit überreichen, und es sollte die Lücke zwischen dem Abschied und der Wiederkehr ausfüllen, so daß sich später das Ganze eines niemals abgerissenen Gesprächs wiederherstellen ließ.

1a) Botho Strauß: *Dedykacja. Opowiadanie*

Richard pisał. Siedem lub osiem godzin dziennie, z częstymi przerwami, w czasie których wyobrażał sobie H. jako czytelniczkę, nie będąc przy tym pewnym skutku, jaki jego tekst odniesie. Czasem siedział godzinami sparaliżowany ogromnymi wątpliwościami, chciał zaczynać jeszcze raz od początku i pisać zupełnie inaczej. Kiedy indziej znowu ogarniało go nagle rozdrażnienie, że w radości oczekiwania nie posuwa

się w swej pracy dostatecznie szybko naprzód i urywał niejedną trudną notatkę wcześniej niż sobie zaplanował. W ten sposób z jednej strony musiał bardziej niż zawodowy pisarz zabiegać o formę i oddziaływanie, z drugiej jednak strony, aby zachować autentyczność, musiał czasami być posłuszny swej przewrażliwionej chęci formułowania, jak może sobie tylko ktoś na to pozwolić, kto nie musi obawiać się obcych jako czytelników.

Z tamtej strony świata rozłąki nic już do niego nie docierało. Przestał interesować się aktualnymi problemami. O wydarzeniach w życiu publicznym dowiadywał się tylko przez telewizję, czyli wcale się nie dowiadywał. Pewność doświadczeń i trwałość przyzwyczajzeń zły się z sobą znowu w jedno tworzywo złożone z niedoskonałości, strachu i niewiedzy. Niekiedy próbował, z trudem, jak po pijanemu, wmówić sobie, że jego moralność polityczna jest taka sama jak dawniej. Ale nie potrafił powiedzieć nic konkretnego i powstawał z tego tylko pusty, filozoficzny belkot... „Wszystko jest pierwotną alienacją, palącą filiacją, z rąk do głowy, spokój wewnętrzny dzięki sprawiedliwej gospodarce narodowej...”

Każdy wieczór, mniej więcej od wpół do szóstej, spędzał przed telewizorem i przelaczał przypadkowo z jednego programu na drugi, aż w nocy skończył się czas nadawania. Dawało mu to jakąś namiastkę bezpieczeństwa, poczucie, że był jednym z dwudziestu milionów zapomnianych widzów, którzy jak on, w tej samej promieniującej skrzynce, w tej samej izolacji od świata biernie przyglądali się tym samym wydarzeniom. Nierzadko oglądał w ciągu jednego wieczoru pięć wydań wiadomości, ciągle wydanie dziennika „Heute” i ciągle „Tagesschau”. Mimo to nie potrafił zapamiętać nawet jednej informacji, a gdy tylko wyłączył, mijalo wszystko jak złudzenie czegoś, czego nigdy nie było. W to telewizyjne delirium popadł dopiero, kiedy pozbawił się jakiegokolwiek sąsiedztwa człowieka, ciała ludzkiego, ust człowieka i to odpolityczniło go całkowicie. Tylko szacunek wobec literatury pozostawił w nim poczucie żywotności. Przeciwno gluchemu tumultowi historii – jakież znaczenie zyskiwało tu pismo, ten wielki intensyfikator, to żłobienie szram, jak myślał z lubością, ten utrwalony język! Ten język towarzyszył mu nieomylnie w jego smutnej podróży powrotnej i chroniąc łączył go nawet wtedy, gdy przebywał w najdalszej prywatnej stacji, ze swym „publicznym dobrem”: z gramatyką wszystkich mówiących po niemiecku, dzięki której pozostawał dorosłym; choć jęczał i zalaamywał się, zwyczajne używanie języka podtrzymywało jego siły i nastrojało nieraz radośnie, a wtedy wydawało mu się, że wyszedł na zewnątrz i rozmawia z przyjaciółmi o dalszym ciągu tego, co napisał. Samo tylko zjawisko, to, że jakieś banalne zdanie po niemiecku ciągle jeszcze samo się udawało, mogło go pocieszyć w sytuacji, w której nie potrafił zrobić niczego, co wymagało użycia rąk, od splukania wody w toalecie do opuszczenia zasłon w nocy. Po postawieniu kropek oglądał rozpościerającą się przed nim syntaktyczną formę i kontrolował ją nie inaczej niż stolarz, który wodzi palcem po narożnikach gotowego mebla. Każde zdanie, zrobione i ukazujące się jako wyobcowane witał jako rzecz pośród rzeczy, na równi z abażurem, dywanem i ramą okienną, z tą tylko różnicą, że sam je wyprodukował i dlatego mógł z tym lepiej dojść do ładu. (Najlepsze doświadczenia miał z prostymi zdaniami abstrakcyjnymi. Zdanie „Godzina minęła spokojnie” było rzeczą, podczas gdy zdanie „Starszy mężczyzna zgubił swój kapelusz” właściwie nie było już rzeczą.

Zdania, które coś opisują lub o czymś opowiadają, rozprzestrzeniają jakieś drugie zmysłowe ciało, które dominuje nad właściwym zdaniem-rzeczą, wypierając je).

55 Tworzywem Richarda był jego własny stan, ogólnie znany ból, stosunkowo niegroźny, będący jednak dla kogoś, kto go znosi, hermetycznym światem. Pisząc, w żadnym wypadku nie podejmował próby wyzwolenia się z tego hermetyzmu. Przecież nie opowiadał, tylko miał nadzieję! Dlatego szukał jakiegoś sposobu odwrócenia uwagi, który by mu pozwolił na dłuższą metę znieść swój stan, bowiem rezygnacja z niego 60 oznaczała na zawsze rezygnację z H. Tak więc najbardziej nadawały się te początki, migawki i szkice jako „trwała tkanka zerwań”, nad którą pracował, by mu coś z tego odebrać, z czego jednak nie musiał rezygnować i co dla niego nie ulegało zatraceniu, jak to często ma miejsce w przypadku opowiadanych wspomnień. Na końcu ich rozłąki, którą on ciągle uważał za tymczasową, chciał przekazać Hannie 65 sumienny i przerażający protokół jej nieobecności, a miał on wypełnić lukę między pożegnaniem a powrotem, tak aby można było wszystko odtworzyć jako całość nigdy nie przerwanej rozmowy.

2) Hans Daiber: *Es steht geschrieben*

Karl Kornemann war ein frischgebackener Bauingenieur, rundherum knusprig, und er wäre es noch, wenn er nicht in ein gewisses Schaufenster geguckt hätte. Freilich hat er nicht ahnen können, was dort hinter der Glasscheibe auf ihn lauerte.

5 Er kam vom Hauptbahnhof, war gerade angekommen, wollte hier seine erste Stellung antreten, aber die Stadt ein wenig ansehen, bevor er sich bei der Firma meldete. Er war bis an die Zähne neu eingekleidet, um guten Eindruck zu machen, piffte sich eins, ließ den Koffer pendeln, guckte den Mädchen nach und in die Schaufenster.

Plötzlich erblickte er in der Auslage eines Buchladens zwischen anderen Lesewaren einen roten Schutzumschlag mit der Aufschrift „Kornemann kommt in die Stadt”. 10 Darüber ein Foto, das ihn zeigte, mit dem Koffer, dem neuen Sakko. Der Schlipps auf dem Foto war verrutscht. Unwillkürlich rückte Kornemann seine Krawatte zurecht. Dann betrachtete er wieder das Buch. Der Schlipps des jungen Mannes auf dem Foto war jetzt in Ordnung. Kornemann glaubte zu träumen, zwickte sich ins Bein. Doch das Buch im Schaufenster verschwand nicht.

15 Er ging in den Laden, ließ sich den Band geben, zahlte und verließ das Geschäft. Der Verkäuferin war nichts aufgefallen. Eilig suchte sich der junge Mann, das eingewickelte Buch unterm Arm, eine Promenaden-Bank, fand auch bald eine neben einem freundlichen Goldfischeich, setzte sich, packte das Buch aus und las: „Karl Kornemann war ein frischgebackener Bauingenieur, rundherum knusprig, und er wäre es noch, wenn er nicht in ein gewisses Schaufenster geguckt hätte. Freilich hat er nicht 20 ahnen können...”

Verblüfft hielt der Leser inne. Er bekam Gänsehaut, blickte umher. Um ihn herum der Alltag einer Großstadt. Keiner beachtete ihn. Hastig las er weiter. Es stand alles da: der Buchkauf, die Promenaden-Bank. Und dann las er, daß er las. Und daß er verblüfft 25 aufblickte, aber die Umgebung ganz normal war. Entsetzt sprang er auf, wobei das Buch herunterfiel. Der lackierte Schutzumschlag glänzte in der Sonne. Der Kerl auf der Fotografie starrte ihm mit schreckgeweiteten Augen entgegen. Kornemann wandte sich

ab, nahm den Koffer auf und ging weg. „He, Sie haben Ihr Buch verloren!“ rief ein Junge hinter ihm her und brachte es ihm. Kornemann bedankte sich und schlug das Buch noch einmal auf. Da stand die Szene, die er gerade erlebt hatte.

30 Er setzte sich noch einmal und versuchte, in die Zukunft zu lesen. Aber er las nur, daß er in die Zukunft zu lesen versuchte. Da wollte er den Schluß lesen, doch der Text am Schluß des Buches fuhr dort fort, wo er weiter vorn gerade aufgehört hatte: „Er versuchte, den Schluß zu lesen“. Er blätterte wahllos herum, las einen beliebigen Satz und da stand: „Er blätterte wahllos herum, las einen beliebigen Satz und da stand: Er blätterte...“ Aufschreiend warf Kornemann das Buch in den Teich.

35 Sofort packte ihn wieder das Verlangen zu kontrollieren, ob auch diese Schreckreaktion bereits drinstehe. Gleichzeitig bekam er Atemnot, als liege er selber unter Wasser. Er stürzte zum Rand des Bassins und war eben im Begriff, das Buch herauszuziehen, als er von einem Parkwächter zurückgerissen wurde. „Das Wasser ist doch viel zu flach“, sagte der Retter begütigend. Dann erst fiel ihm die Atemnot des vermeintlichen Selbstmörders auf. Kornemann verfärbte sich, krallte sich an seinen Retter und fiel röchelnd um.

40 Der Parkwächter lud den Ohnmächtigen auf einen Karren des städtischen Gartenamts, wobei Passanten halfen, und fuhr ihn ins nächste Krankenhaus. Unter der Sauerstoffmaske kam er zu sich. Der Arzt stellte Kreislaufstörungen als Ursache der Atemnot und des Ohnmachtsanfalls fest. Der Patient erholte sich rasch. Nach der Untersuchung trat er vor ein Bücherregal warf die medizinische Literatur hinaus und legte sich in das oberste Fach.

2a) Hans Daiber: *Jako zapisane jest*

Karl Kornemann był świeżo upieczonym inżynierem budowlanym, przystojnym, atrakcyjnym mężczyzną i pozostałby takim, gdyby nie zajrzał w pewną witrzynę sklepową. Oczywiście nie mógł mieć pojęcia, co tam na niego czyhało.

5 Szedł z kierunku dworca, bo właśnie przed chwilą przyjechał, by tu przyjąć swoją pierwszą posadę. W drodze do firmy chciał obejrzeć miasto. Miał na sobie same nowe rzeczy, aby w firmie zrobić dobre wrażenie. Pogwizdując, wymachiwał walizką, rozglądał się za dziewczynami i zaglądał w witrzynę sklepowe.

10 Nagle zobaczył w witrynie księgarni między różnymi książkami czerwoną obwolutę z napisem „Kornemann przybywa do miasta”. Na niej widniała fotografia, która ukazywała go w nowym ubraniu z walizką w ręce. Krawat był na fotografii przekrzywiony. Machinalnie Kornemann poprawił krawat. Potem znowu spojrzal na książkę. Krawat młodego mężczyzny na fotografii był teraz w porządku. Kornemann uszczypnął się; zdawało mu się, że śni. Ale książka w witrynie nie zniknęła.

15 Wszedł do księgarni, kupił książkę, zapłacił i wyszedł. Sprzedawczyni niczego nie zauważyła. Mężczyzna z książką zawiniętą pod pachą szybko poszukał jakiejś ławki dla spacerowiczów, która znajdowała się w parku w pobliżu stawu ze złotymi rybkami. Usiadł, wyjął książkę i zaczął czytać: „Karl Kornemann, świeżo upieczony inżynier budowlany, przystojny, atrakcyjny mężczyzna, pozostałby takim, gdyby nie zajrzał w pewne okno wystawowe. Oczywiście nie mógł mieć pojęcia...”

20 Oslupiały czytelnik przerwał lekturę. Dostał gęsiej skóry i rozglądał się dookoła. Otaczała go wielkomięjska codzienność. Nikt nie zwracał na niego uwagi. Pośpiesznie

czytał dalej. W książce było wszystko napisane: o tym, że kupił książkę, o ławce dla spacerowiczów. I czytał o tym, że czytał. I o tym, że osłupiały rozglądał się dookoła, ale otoczenie było normalne. Podskoczył z przerażenia, a książka spadła na ziemię.

25 Polyskująca obwoluta lśniła w słońcu. Facet na fotografii z przerażeniem wytrzeszczał na niego oczy. Kornemann odwrócił się, wziął walizkę i poszedł. „Hej, panie, zgubił pan książkę!”, zawołał chłopiec i przyniósł mu ją. Kornemann podziękował i jeszcze raz otworzył książkę. Była tam zapisana scena, którą właśnie przeżył.

30 Usiadł jeszcze raz i próbował czytać w przyszłości. Ale przeczytał tylko, że próbował czytać w przyszłości. Chciał przeczytać koniec, ale tekst na końcu książki ciągnął się dalej od tego miejsca, w którym się poprzednio kończył: „Chciał przeczytać koniec”. Kornemann kartkował chaotycznie do tyłu i do przodu, czytał jakieś dowolne zdanie; było napisane: „Kartkował...” Kornemann z przerażeniem wrzucił książkę do stawu.

35 Natychmiast ogarnęła go chęć sprawdzenia, czy również ta reakcja przestraszonego człowieka jest już tam zapisana. Teraz jednak zaczął się dusić, tak jakby sam leżał w wodzie. Podbiegł do brzegu basenu i chciał wyłowić książkę, kiedy nagle został odciągnięty przez dozorcę parku. „Tu jest przecież zbyt płytko”, powiedział dobrotliwie ratownik. Jednak dopiero teraz dozorca zauważył, że rzekomy samobójca dusi się.

40 Twarz jego zbladła, Kornemann silnie uczył się swojego ratownika, a potem charcząc upadł. Z pomocą przechodniów dozorca załadował zemdlającego mężczyznę na wózek przedsięwzięcia zieleni miejskich i zawiózł go do najbliższego szpitala. Pod namiotem tlenowym Kornemann przyszedł do siebie. Lekarz stwierdził, że przyczyną duszenia się i utraty świadomości były zaburzenia układu krążenia. Pacjent szybko wrócił do zdrowia. Po badaniu lekarskim stanął przed półką z książkami, wyrzucił z niej całą literaturę medyczną i położył się na najwyższej półce.

45

3) Heinrich Böll: *An der Brücke*

Die haben mir meine Beine geflickt und haben mir einen Posten gegeben, wo ich sitzen kann: ich zähle die Leute, die über die neue Brücke gehen. Es macht ihnen ja Spaß, sich ihre Tüchtigkeit mit Zahlen zu belegen, sie berauschen sich an diesem sinnlosen Nichts aus ein paar Ziffern, und den ganzen Tag, den ganzen Tag geht mein stummer Mund wie ein Uhrwerk, indem ich Nummer auf Nummer häufe, um ihnen abends den Triumph einer Zahl zu schenken. Ihre Gesichter strahlen, wenn ich ihnen das Ergebnis meiner Schicht mitteile, je höher die Zahl, um so mehr strahlen sie, und sie haben Grund, sich befriedigt ins Bett zu legen, denn viele Tausende gehen täglich über ihre neue Brücke...

5

10 Aber ihre Statistik stimmt nicht. Ich bin ein unzuverlässiger Mensch, obwohl ich es verstehe, den Eindruck von Biederkeit zu erwecken. Insegeheim macht es mir Freude, manchmal einen zu unterschlagen und dann wieder, wenn ich Mitleid empfinde, ihnen ein paar zu schenken. Ihr Glück liegt in meiner Hand. Wenn ich wütend bin, wenn ich nichts zu rauchen habe, gebe ich nur den Durchschnitt an, manchmal unter dem Durchschnitt, und wenn mein Herz aufschlägt, wenn ich froh bin, lasse ich meine Großzügigkeit in einer fünfstelligen Zahl verströmen. Sie sind ja so glücklich! Sie reiben mir förmlich das Ergebnis jedesmal aus der Hand, und ihre Augen leuchten auf, und sie klopfen mir auf die Schulter. Sie ahnen ja nichts! Und dann fangen sie an zu multiplizieren, zu dividieren, zu prozentualisieren, ich weiß nicht was. Sie rechnen aus,

15

20 wieviel heute jede Minute über die Brücke gehen, und wieviel in zehn Jahren über die
Brücke gegangen sein werden. Sie lieben das zweite Futur, das zweite Futur ist ihre
Spezialität - und doch, es tut mir leid, daß alles nicht stimmt...
Wenn meine kleine Geliebte über die Brücke kommt – und sie kommt zweimal am
Tage – „dann bleibt mein Herz einfach stehen. Das unermüdliche Ticken meines
25 Herzens setzt einfach aus, bis sie in die Allee eingebogen und verschwunden ist. Und
alle, die in dieser Zeit passieren, verschweige ich ihnen. Diese zwei Minuten gehören
mir, mir ganz allein, und ich lasse sie mir nicht nehmen. Und auch wenn sie abends
wieder zurückkommt aus ihrer Eisdiela, wenn sie auf der anderen Seite des Gehsteiges
meinen stummen Mund passiert, der zählen, zählen muß, dann setzt mein Herz einfach
30 aus, und ich fange erst wieder an zu zählen, wenn sie nicht mehr zu sehen ist. Und alle,
die das Glück haben, in diesen Minuten vor meinen blinden Augen zu defilieren, gehen
nicht in die Ewigkeit der Statistik ein: Schattenmänner und Schattenfrauen, nichtige
Wesen, die im zweiten Futur der Statistik nicht mitmarschieren werden...
Es ist klar, daß ich sie liebe. Aber sie weiß nichts davon, und ich möchte auch nicht,
35 daß sie es erfährt. Sie soll nicht ahnen, auf welche ungeheure Weise sie alle
Berechnungen über den Haufen wirft, und ahnungslos und unschuldig soll sie mit ihren
braunen Haaren und den zarten Füßen in ihre Eisdiela marschieren, und sie soll viel
Trinkgeld bekommen. Ich liebe sie. Es ist ganz klar, daß ich sie liebe.
Neulich haben sie mich kontrolliert. Der Kumpel, der auf der anderen Seite sitzt und die
40 Autos zählen muß, hat mich früh genug gewarnt, und ich habe höllisch aufgepaßt. Ich
habe gezählt wie verrückt, ein Kilometerzähler kann nicht besser zählen. Der
Oberstatistiker selbst hat sich drüben auf die andere Seite gestellt und hat später das
Ergebnis einer Stunde mit meinem Stundenplan verglichen. Ich hatte nur einen weniger
als er. Meine kleine Geliebte war vorbeigekommen, und niemals im Leben werde ich
45 dieses hübsche Kind ins zweite Futur transponieren lassen, diese meine kleine Geliebte
soll nicht multipliziert und dividiert und in ein prozentuales Nichts verwandelt werden.
Mein Herz hat mir geblutet, daß ich zählen mußte, ohne ihr nachsehen zu können, und
dem Kumpel drüben, der die Autos zählen muß, bin ich sehr dankbar gewesen. Es ging
ja glatt um meine Existenz.
50 Der Oberstatistiker hat mir auf die Schulter geklopft und hat gesagt, daß ich gut bin,
zuverlässig und treu. „Eins in der Stunde verzählt“, hat er gesagt, „macht nicht viel. Wir
zählen sowieso einen gewissen prozentualen Verschleiß hinzu. Ich werde beantragen,
daß Sie zu den Pferdewagen versetzt werden“.
Pferdewagen ist natürlich die Masche. Pferdewagen ist ein Lenz wie nie zuvor.
55 Pferdewagen gibt es höchstens fünfundzwanzig am Tage, und alle halbe Stunde einmal
in seinem Gehirn die nächste Nummer fallen zu lassen, das ist ein Lenz! Pferdewagen
wäre herrlich. Zwischen vier und acht dürfen überhaupt keine Pferdewagen über die
Brücke, und ich könnte spazieren gehen oder in die Eisdiela, könnte sie mir lange
anschauen oder sie vielleicht ein Stück nach Hause bringen, meine kleine ungezählte
60 Geliebte...

3a) Heinrich Böll: *Przy moście*

Połatali mi nogi i dali pracę, przy której mogę siedzieć: liczę ludzi, którzy przechodzą
przez ich most. Cieszą się, kiedy mogą swą pracowitość potwierdzić liczbami;

zachwycają się tym bezsensownym nie złożonym z kilku liczb, a moje nieme usta
pracują cały dzień jak mechanizm zegara, kiedy dorzucam cyfrę do cyfry, aby
5 przekazać im wieczorem triumfujący wynik.
Ich twarzę promienieją, gdy przekazuję im wynik mojej zmiany; im większa liczba, tym
bardziej się cieszą, a gdy kładą się spać, mają powód do zadowolenia, bo tysiące ludzi
przechodzi codziennie przez ich nowy most...
10 Jednak ich statystyka nie zgadza się. Przykro mi, ale ona się nie zgadza. Nie jestem
człowiekiem, na którym można polegać, chociaż potrafię sprawiać wrażenie porząd-
nego. Potajemnie nawet cieszę się, kiedy mogę kogoś przemilczeć, a potem znowu im
paru sprezentować. Ich szczęście jest w moich rękach. Gdy jestem wściekły, gdy nie
mam papierosów, podaję tylko liczbę przeciętną, a kiedy raduje się me serce, kiedy
15 jestem w dobrym nastroju, daję upust swojej wielkoduszności, podając wartość
pięciocyfrową. Oni są wtedy tacy szczęśliwi! Za każdym razem dosłownie wyrwyją mi
wyniki z ręki. Ich oczy promieniają radością i poklepują mnie po ramieniu. Przecież
niczego się nie domyślają! A potem zaczynają mnożyć, dzielić i obliczać procenty, sam
już nie wiem. Obliczają, ilu dziś w ciągu minuty przechodzi przez most, a ilu będzie
20 przechodziło za dziesięć lat. Lubią czas przyszły, czas przyszły to ich specjalność – a
jednak, przykro mi, że to wszystko się nie zgadza...
Kiedy moja mała ukochana przechodzi przez most – a przechodzi dwa razy dziennie –
serce moje po prostu przestaje bić. Niemordowane tykanie mojego serca po prostu
ustaje, aż skręci w aleję i zniknie. I wtedy przemilczam wszystkich, którzy w tym czasie
25 przechodzą. Te dwie minuty należą do mnie, wyłącznie do mnie i nie pozwolę sobie ich
zabrać. A gdy wraca wieczorem ze swej lodziarni, kiedy po drugiej stronie chodnika
przechodzi obok moich niemych ust, które muszą liczyć i liczyć, moje serce po prostu
przestaje bić i dopiero wtedy zaczynam liczyć, kiedy jej już nie widać. Wtedy wszyscy,
którzy mają szczęście przedefiniować przed moimi niewidzącymi oczami, pozostaną
30 poza wiecznością statystyki: mężczyźni widma i kobiety widma, którzy nie poma-
szują w czasie przyszłym statystyki...
Jest rzeczą jasną, że ją kocham. Ale ona nic o tym nie wie i nie chciałbym, aby się o
tym dowiedziała. Nie powinna wiedzieć, w jak niesamowity sposób obraca wniwecz
całą statystykę i niech w swojej naiwności niewinnie swoimi drobnymi stopami zdąży
35 do swojej lodziarni i niech tam dostaje dużo napiwku. Kocham ją. To jasne, że ją
kocham.
Ostatnio mnie skontrolowali. Kolega, który siedzi po drugiej stronie i musi liczyć
samochody, ostrzegł mnie dość wcześniej i piekielnie uważałem. Liczyłem jak wariat,
licznik kilometrów nie potrafi lepiej liczyć. Sam główny statystyk usiadł po tamtej
40 stronie i porównał później wynik uzyskany w ciągu jednej godziny z moim wynikiem.
Miałem tylko jednego mniej niż on. Moja mała ukochana przeszła i nigdy nie pozwolę,
aby to śliczne dziecko transponowano na czas przyszły; by przez nią mnożono i
dzielono; by ją zamieniano na procentowe nic. Serce mi krwawiło, że musiałem liczyć,
nie mogąc za nią patrzeć, a kolede po drugiej stronie, który musi liczyć samochody,
45 byłem bardzo wdzięczny. Chodziło po prostu o moją egzystencję.
Główny statystyk poklepał mnie po ramieniu i powiedział, że jestem doby i że można
na mnie polegać. „Pomyłka o jedną osobę w ciągu godziny”, powiedział, „to nie dużo.
Tak czy tak doliczamy pewną poprawkę procentową. Wystąpię z wnioskiem, aby
przeniesiono pana do liczenia wozów konnych”.

50 Wozy konne – to by było super. To by była laba, jak nigdy dotąd. Wozów konnych jest najwyżej dwadzieścia pięć w ciągu dnia, a co pół godziny dodawać w głowie jedną liczbę, to by było super!

Wozy konne – to by było wspaniale! Między czwartą a ósmą nie wolno w ogóle wozom konnym przejeżdżać przez most, a ja mógłby sobie iść na spacer lub do lodziarni, mógłbym długo na nią patrzeć albo może ją kawałek odprowadzić do domu, moją małą niepoliczoną ukochaną...

4) Günter Kunert: *Mann über Bord*

Der Wind wehte nicht so stark. Bei einem Schlingern des Schiffes verlor der Matrose, angetrunken und leichtfertig tänzelnd, das Gleichgewicht und stürzte von Deck. Der Mann am Ruder sah den Sturz und gab sofort Alarm. Der Kapitän befahl, ein Boot auf das mäßig bewegte Wasser hinunterzulassen, den langsam forttreibenden Matrosen zu retten.

5 Die Mannschaft legte sich kräftig in die Riemen, und schon nach wenigen Schlägen erreichten sie den um Hilfe Rufenden. Sie warfen ihm einen Rettungsring zu, an den er sich klammerte. Im näherschaukelnden Boot richtete sich im Bug einer auf, um den er Wasser Treibenden herauszufischen, doch verlor der Retter selber den Halt und fiel in die Fluten, während eine ungeahnte, hohe Woge das Boot seitlich unterlief und umwarf. 10 Der Kapitän gab Anweisung, auf die Schwimmenden und Schreienden mit dem Dampfer zuzufahren. Doch kaum hatte man damit begonnen, erschütterte ein Stoß das Schiff, das sich schon zur Seite legte, sterbensmüde, den stählernen Körper aufgerissen von einem zackigen Korallenriff, das sich knapp unter der Oberfläche verbarg. Der Kapitän versackte wie üblich zusammen mit dem tödlich verwundeten Schiff.

15 Er blieb nicht das einzige Opfer: Haie näherten sich und verschlangen, wen sie erwischten. Wenige der Seeleute gelangten in die Rettungsboote, um ein paar Tage später auf der unübersehbaren Menge salziger Flüssigkeit zu verdursten. Der Matrose aber, der vom Dampfer gestürzt war, geriet unversehrt in eine Drift, die ihn zu einer Insel trug, auf deren Strand sie den Erschöpften warf; dort wurde er gefunden, gepflegt, gefeiert als der einzige Überlebende der Katastrophe, die er selber als die Folge einer Kesselexplosion schilderte, welche ihn weit in die Lüfte geschleudert habe, so daß er aus der Höhe zusehen konnte, wie die Trümmer mit Mann und Maus versanken.

25 Von dieser Geschichte konnte der einzig Überlebende auf jener Insel trefflich leben; Mitleid und das Hochgefühl, einen seines Schicksals zu kennen, ernährten ihn. Nur schien den Leuten, daß sein Verstand gelitten haben mußte: Wenn ein Fremder auftauchte, verschwand der Schiffbrüchige, erblassend und zitternd und erfüllt von einer Furcht, die keiner deuten konnte: ein stetes Geheimnis und daher ein steter Gesprächsstoff für die langen Stunden der Siesta.

4a) Günter Kunert: *Człowiek za burtą*²

Wiatr nie wiał zbyt mocno. Okręt kołysał się, a podchmielony marynarz lekkomyślnie zataczając się, stracił równowagę i wypadł za burtę. Człowiek przy sterze zauważył wypadek i natychmiast zaalarmował załogę. Kapitan wydał rozkaz opuszczenia łodzi na rozkołysaną wodę, aby uratować marynarza, którego fale powoli znosiły. Załoga 5 zabrała się energicznie do dzieła i po kilku uderzeniach wiosłem dopłynęła do wolającego o pomoc. Rzucono mu koło ratunkowe, którego tonący się uczeplił. Na kołyszącej się w pobliżu łodzi jeden z marynarzy wychylił się na dziobie, by wyłowić tonącego, ale sam stracił równowagę i wpadł do wody, podczas gdy wysoka fala nieoczekiwanie podpłynęła z boku i wyrzuciła łódź. Kapitan nakazał skierować statek 10 w stronę pływających i wolających o pomoc. Ale zaledwie zabrano się do tego, gdy silne uderzenie wstrząsnęło statkiem, a ten już położył się na burtę, śmiertelnie zraniony przez zębatą rafę koralową, która, ukryta tuż pod powierzchnią, rozerwała jego stalowy korpus. Kapitan jak zwykle utonął wraz z rozbitym statkiem. Nie był jedyną ofiarą: nadpłynęły rekiny i rozszarpały wszystkich, których dopadły. Nieliczni tylko dostali się 15 do łodzi ratunkowych, by po paru dniach spędzonych pośród nieprzebranej ilości słonej cieczy umrzeć z pragnienia. Tamtego marynarza jednak, który wypadł ze statku, porwał prąd i poniósł w kierunku wyspy; tam wyrzucił go wycieńczonego na brzeg i tam go znaleziono, pielęgnowano i czczono jako jedyne, który przeżył katastrofę. On sam przedstawiał ją jako następstwo eksplozji kotła, która wyrzuciła go daleko 20 w powietrze, tak że mógł z wysokości widzieć, jak rozbity okręt doszczętnie zatonął.

Dzięki tej historii uratowanemu rozbitekowi świetnie się powodziło; współczucie i duma, wynikająca z faktu, że zna się człowieka, dotkniętego przez taki los, zapewniły mu chleb. Tylko wydawało się, że przy tym wszystkim ucierpiał jego rozum: gdy ktoś obcy 25 przybywał na wyspę, rozbitek znikał, blade, drżący i przejęty strachem, którego nikt nie potrafił wyjaśnić – ciągnął tajemnicę i ciągnął materiał do rozmów podczas długich godzin sjęsty.

5) Hubert Fichte: *Doppelanekdote*

Man kann auf jede heftige Reaktion verzichten, wie derjenige, welcher den beiden zuruft: „Habt ihr meinen Brief nicht erhalten?“ – oder wie der andre, welcher – in der Tür stehend – äußert: „Sie ziehen sich an und du schämst dich“. Es gibt noch andre 5 Möglichkeiten, darauf zu reagieren. Es gibt historisierende, rein umweltbedingte und zeitungebundene – beispielsweise die Herausforderung zum Faustkampf. Beim Fechten verhält es sich entgegengesetzt. Berichten wir von einem Seemann, der ein Schiff verläßt, den Revolver in der Tasche – so haben wir zur Bestimmung der Zeit kaum etwas Greifbares mitgeteilt und auch gesellschaftskritisch wagen wir uns kaum aus dem Vagen hervor. Es kann sich um einen Kapitän wie um einen Moses handeln. 10 Anders erfaßbar wirkt sich die Notiz – Chauffeur eines Lastwagens, der mit gefülltem

² Nie skorzystano tu z opublikowanego w 1973 r. przekładu opowiadania G. Kunerta zawartego w tomie *Pogrzeb odbędzie się w ciszy*, Wydawnictwo Poznańskie, s. 113 i nast. (autor przekładu: Leon Szwed) ze względu na (po części znaczne) błędy tłumaczeniowe.

Betonreservoir zu einer Kleinbaustelle fährt – aus. Gehaltsklasse, Datum, notfalls Nationalität sind festgepeilt.
 Er wird von einer Polizeistreife gestellt, man verlangt – wengleich der eine der Schutzleute ihn Emil nennt – die Wagenpapiere. Die stecken in der linken Portiere.
 15 Den Führerschein vergaß er zu Hause.
 „Fahr zurück, hol ihn. Heute ist viel Polizei auf der Umleitung, du weißt schon. Du könntest noch an eine andre Polizeistreife geraten als an uns“. Er tut es.
 Der Fakt, auf den hier in zwei verschiedenen und verschieden vorherbestimmten Reaktionen reagiert werden wird, bleibt im Wesentlichen invariant. Der Eine fährt mit dem Fahrrad vor, der Andre mit dem Sportcoupé. Die Frau, von der man sich für die Seereise oder die Betonfahrt verabschiedet hatte, kann für auswechselbar erklärt werden, desgleichen der Handlungsrest, die Grätsche, die Gabel, *the fork* im Englischen.
 20 Das Schiff des Seemanns verläßt Liverpool erst einen Tag später. Er findet seine Frau auf dem Rücken, den Radfahrer bäuchlings – siehe oben.
 Der Lastwagenfahrer weiß, daß ein weißes Sportcoupé zu nichts anderem in seiner Straße, vor seinem Haus parken kann.
 Der Seemann zieht den Revolver.
 Der Lastwagenfahrer zieht den Führerschein aus der Tasche seiner Lederjoppe in dem
 30 Kleiderschrank vor der Schlafzimmertür.
 Der Seemann stellt folgende Alternative: „Weitermachen, ohne Unterbrechung weitermachen – oder ich schieße!“
 Der Lastwagenfahrer rangiert das Betonreservoir über das offene Sportcoupé – es ist März – drückt auf den Auslösemechanismus und füllt den fremden Wagen randvoll.

5a) Hubert Fichte: *Podwójna anegdota*

Można darować sobie jakąkolwiek reakcją emocjonalną, jak w przypadku mężczyzny, który pyta obojga: „Nie dostaliście mojego listu?“ – albo stojąc w drzwiach, mówi: „Pan się ubierze, a ty wstydz się“. Istnieją jeszcze inne możliwości reakcji – historyzujące, uwarunkowane środowiskowo i ponadczasowe – na przykład wyzwanie
 5 na pojedynek. W przypadku szermierki sprawa przedstawia się odwrotnie. Jeśli opowiemy o marynarzu, który – z rewolwerem w kieszeni – opuszcza statek, to nie ma w tym niczego konkretnego, co mogłoby przyczynić się do umiejscowienia w czasie, a jeśli chodzi o krytykę społeczną, to poruszamy się tu w niepewny sposób po obszarze niepewności. Może w tym wszystkim chodzić zarówno o kapitana, jak i o Mojżesza.
 10 Inaczej dałoby się to ująć w formie notatki: Kierowca ciężarówki jadący z ładunkiem zaprawy betonowej na miejsce budowy. Grupa zaszeregowania, data i w razie potrzeby narodowość są określone.
 Zostaje zatrzymany przez patrol policyjny; ma okazać papiery wozu, mimo że jeden z policjantów zwraca się do niego per Emil. Papiery są w schowku po lewej stronie.
 15 Prawo jazdy zostało w domu.
 „Wracaj i przywieź je. Dziś jest dużo policji, no wiesz, z powodu objazdu. Mógłbyś natrafić na jeszcze inny patrol“. Kierowca czyni, co mu polecono.
 Fakt, na który przedstawimy tutaj dwie różne i różnie zdeterminowane reakcje, pozostaje w swej istocie niezmienny. Jeden jedzie rowerem, drugi swoim wozem

20 sportowym. Kobietę, z którą pożegnano się na czas wyprawy morskiej lub transportu betonu, można uznać za wymienną, podobnie jak resztę akcji, rozkrok, widelki, po angielsku *the fork*. Statek marynarza opuszcza Liverpool dopiero dzień później. Marynarz znajduje swoją żonę leżącą na plecach, a rowerzystę na brzuchu – patrz wyżej.
 25 Kierowca ciężarówki wie, że wóz sportowy parkujący przed jego domem nie należy do nikogo innego na jego ulicy.
 Marynarz wyciąga rewolwer.
 Kierowca ciężarówki wyciąga prawo jazdy z kieszeni swej kurtki skórzanej, która wisi w szafie przed drzwiami sypialni.
 30 Marynarz stawia następującą alternatywę: „No dalej, nie przerywać – albo będę strzelał!“
 Kierowca ciężarówki ustawia zbiornik z betonem nad otwartym wozem sportowym – jest marzec – naciska mechanizm wyzwalający i po brzegi wypełnia obcy wóz.

6) Peter Bichsel: *Onkel Jodok läßt grüßen*

Von Onkel Jodok weiß ich gar nichts, außer daß er der Onkel des Großvaters war. Ich weiß nicht, wie er aussah, ich weiß nicht, wo er wohnte und was er arbeitete.
 Ich kenne nur seinen Namen: Jodok.
 Und ich kenne sonst niemanden, der so heißt.
 5 Der Großvater begann seine Geschichten mit „Als Onkel Jodok noch lebte“ oder mit „Als ich den Onkel Jodok besuchte“ oder „Als mir Onkel Jodok eine Maulgeige schenkte“.
 Aber er erzählte nie von Onkel Jodok, sondern nur von der Zeit, in der Jodok noch lebte, von der Reise zu Jodok und von der Maulgeige von Jodok.
 10 Und wenn man ihn fragte: „Wer war Onkel Jodok?“, dann sagte er: „Ein gescheiter Mann“.
 Die Großmutter jedenfalls kannte keinen solchen Onkel, und mein Vater mußte lachen, wenn er den Namen hörte. Und der Großvater wurde böse, wenn der Vater lachte, und dann sagte die Großmutter: „Ja, ja, der Jodok“, und der
 15 Großvater war zufrieden.
 Lange Zeit glaubte ich, Onkel Jodok sei Förster gewesen, denn als ich einmal zum Großvater sagte: „Ich will Förster werden“, sagte er, „das würde den Onkel Jodok freuen“.
 Aber als ich Lokomotivführer werden wollte, sagte er das auch, und auch als ich nichts werden wollte. Der Großvater sagte immer: „Das würde den Onkel Jodok freuen“.
 20 Aber der Großvater war ein Lügner.
 Ich hatte ihn zwar gern, aber er war in seinem langen Leben zum Lügner geworden.
 Oft ging er zum Telefon, nahm den Hörer, stellte eine Nummer ein und sagte ins
 25 Telefon: „Tag, Onkel Jodok, wie geht’s denn, Onkel Jodok, nein Onkel Jodok, ja doch, bestimmt, Onkel Jodok“, und wir wußten alle, daß er beim Sprechen die Gabel runterdrückte und nur so tat.
 Und die Großmutter wußte es auch, aber sie rief trotzdem: „Laß jetzt das Telefonieren, das kommt zu teuer“. Und der Großvater sagte: „Ich muß jetzt Schluß machen, Onkel

30 Jodok" und kam zurück und sagte: „Jodok läßt grüßen”.
 Dabei hatte er früher immer gesagt: „Als Onkel Jodok noch lebte”, und jetzt sagte er schon: „Wir müssen unsern Onkel Jodok mal besuchen”. Oder er sagte: „Onkel Jodok besucht uns bestimmt”, und er schlug sich dabei aufs Knie, aber das sah nicht überzeugend aus, und er merkte es und wurde still und ließ dann seinen Jodok für
 35 kurze Zeit sein.
 Und wir atmeten auf.
 Aber dann begann es wieder:
 Jodok hat angerufen.
 Jodok hat immer gesagt.
 40 Jodok ist derselben Meinung.
 Der trägt einen Hut wie Onkel Jodok.
 Onkel Jodok geht gern spazieren.
 Onkel Jodok erträgt jede Kälte.
 Onkel Jodok liebt die Tiere liebt Onkel Jodok geht mit ihnen spazieren bei jeder Kälte
 45 geht Onkel Jodok mit den Tieren geht Onkel Jodok verträgt jede Kälte verträgt der Onkel Jodok.
 d-e-r O-n-k-e-l J-o-d-o-k.
 Und wenn wir, seine Enkel, zu ihm kamen, fragte er nicht: „Wieviel gibt zwei mal sieben”, oder: „Wie heißt die Hauptstadt von Island”, sondern „Wie schreibt man
 50 Jodok?”
 Jodok schreibt man mit einem langen J und ohne CK, und das Schlimme an Jodok waren die beiden O. Man konnte sie nicht mehr hören, ganzen Tag in der Stube des Großvaters die O von Joodook.
 Und der Großvater liebte die O von Jooodook, und sagte:
 55 Onkel Jodok kocht große Bohnen.
 Onkel Jodok lobt den Nordpol.
 Onkel Jodok tobt froh.
 Dann wurde es bald so schlimm, daß er alles mit O sagte:
 Onkel Jodok word ons bosochon, or ost on goschotor Monn, wor roson morgon
 60 zom Onkol.
 Oder so:
 Onkoljodok word
 onsbosochon orost
 ongoschotor mon
 65 woroson mor
 gonzomonkol.
 Und die Leute fürchteten sich mehr und mehr vor dem Großvater, er begann jetzt sogar zu behaupten, er kenne keinen Jodok, habe nie einen gekannt. Wir hätten davon angefangen. Wir hätten gefragt: „Wer war Onkel Jodok?”
 70 Es hatte keinen Sinn, mit ihm zu streiten.
 Es gab für ihn nichts anderes mehr als Jodok.
 Bereits sagte er zum Briefträger: „Guten Tag, Herr Jodok”, dann nannte er mich Jodok und bald alle Leute.
 Jodok war sein Kosename: „Mein lieber Jodok”, sein Schimpfwort: „Vermaledeiter
 75 Jodok” und sein Fluch: „Zum Jodok noch mal”.

Er sagte nicht mehr: „Ich habe Hunger”, er sagte: „Ich habe Jodok.” Später sagte er auch nicht mehr „Ich”, dann hieß es „Jodok hat Jodok”. Er nahm die Zeitung, schlug die Seite „Jodok und Jodok” - nämlich Unglück und Verbrechen – auf und begann vorzulesen: „Am Jodok ereignete sich auf der Jodok bei Jodok ein Jodok, der zwei
 80 Jodok forderte. Ein Jodok fuhr auf der Jodok von Jodok nach Jodok. Kurze Jodok später ereignete sich auf der Jodok von Jodok der Jodok mit einem Jodok. Der Jodok des Jodoks, Jodok Jodok, und sein Jodok, Jodok Jodok, waren auf dem Jodok tot”.
 Die Großmutter stopfte sich die Finger in die Ohren und rief: „Ich kann's nicht mehr hören, ich ertrag es nicht”. Aber mein Großvater hörte nicht auf. Er hörte sein ganzes
 85 Leben lang nicht auf, und mein Großvater ist sehr alt geworden, und ich habe ihn sehr gern gehabt. Und wenn er zum Schluß auch nichts anderes mehr als Jodok sagte, haben wir zwei uns doch immer sehr gut verstanden. Ich war sehr jung und der Großvater sehr alt, er nahm mich auf die Knie und jodokte Jodok die Jodok vom Jodok Jodok - das heißt: „Er erzählte mir die Geschichte von Onkel Jodok”, und ich freute mich sehr über die Geschichte, und alle, die älter waren als ich, aber jünger als mein Großvater, verstanden nichts und wollten nicht, daß er mich auf die Knie nahm, und als er starb, weinte ich sehr.
 Ich habe allen Verwandten gesagt, daß man auf seinen Grabstein nicht Friedrich
 95 Glauser, sondern Jodok Jodok schreiben müsse, mein Großvater habe es so gewünscht. Man hörte nicht auf mich, so sehr ich auch weinte.
 Aber leider, leider ist diese Geschichte nicht wahr, und leider war mein Großvater kein Lügner, und er ist leider auch nicht alt geworden.
 Ich war noch sehr klein, als er starb, und ich erinnere mich nur noch daran, wie er
 100 einmal sagte: „Als Onkel Jodok noch lebte”, und meine Großmutter, die ich nicht gern gehabt habe, schrie ihn schroff an: „Hör auf mit deinem Jodok”, und der Großvater wurde ganz still und traurig und entschuldigte sich dann.
 Da bekam ich eine große Wut – es war die erste, an die ich mich noch erinnere – und ich rief: „Wenn ich einen Onkel Jodok hätte, ich würde von nichts anderem mehr
 105 sprechen!”
 Und wenn das mein Großvater getan hätte, wäre er vielleicht älter geworden, auch ich hätte heute noch einen Großvater, und wir würden uns gut verstehen.

6a) Peter Bichsel: *Pozdrowienia od wuja Jodoka*

O wuju Jodoku nie wiem zupełnie nic poza tym, że był wujem mojego dziadka. Nie wiem, jak wyglądał, gdzie mieszkał i co robił. Znam tylko jego nazwisko: Jodok. Nie znam nikogo innego, kto by się tak nazywał. Dziadek zawsze zaczynał swoje opowieści
 5 słowami: „Kiedy żył wuj Jodok” albo „Kiedy pewnego razu odwiedziłem wuja Jodoka”, albo „Kiedy wuj Jodok podarował mi harmonijkę”.
 Dziadek nigdy nie opowiadał o wuju Jodoku, lecz o czasach, w których Jodok żył, o podróży do Jodoka, o harmonijce od Jodoka. A gdy pytano dziadka „kim właściwie był wuj Jodok?”, odpowiadał: „Był roztrópnym człowiekiem”.
 Babcia w każdym razie nie знаła takiego wuja, a mój ojciec śmiał się, gdy tylko
 10 usłyszał to nazwisko. Dziadek był zły, że ojciec się śmieje i wtedy babcia mówiła: „Tak, tak, ten Jodok” i dziadek znowu był zadowolony. Przez długi czas myślałem, że wuj

Jodok był leśniczym, bo gdy kiedyś powiedziałem dziadkowi „Chcę zostać leśniczym”,
odpowiedział, że „wuj Jodok cieszyłby się z tego”.
15 Ale gdy chciałem zostać maszynistą albo nie chciałem zostać w ogóle nikim, odpo-
wiedział to samo. Dziadek mówił zawsze: „Wuj Jodok cieszyłby się z tego”.
Ale dziadek był kłamcą. Lubilem go wprawdzie, ale on był w ciągu swego długiego
życia po prostu kłamcą.
Często podchodził do telefonu, brał słuchawkę i mówił: „Dzień dobry, wuju, jak
zdrowie, wuju, nie wuju, tak, owszem, na pewno, wuju”, a my wszyscy wiedzieliśmy,
20 że dziadek naciska widelki i tylko udaje, że telefonuje. Babcia też o tym wiedziała, ale
mimo to wołała: „Przestań wreszcie telefonować, przecież to kosztuje”. „A dziadek
mówił”: „Muszę już kończyć, wuju”, odchodził od telefonu i mówił: „Pozdrowienia od
wuja Jodoka”.
Dawniej dziadek mawiał: „Kiedy żył jeszcze wuj Jodok”, a teraz mówił: „Wuj Jodok na
25 pewno nas odwiedzi” i klepał się w kolano, ale to nie było przekonujące; dziadek to
zmiarkował, przycichł i przez krótki czas nie wspominał o swoim Jodoku.
Odetchnęliśmy.
Ale potem znowu się zaczęło:
Jodok dzwonił.
30 Jodok zawsze mówił.
Jodok jest tego samego zdania.
On nosi kapelusz jak wuj Jodok
Wuj Jodok chętnie chodzi na spacer.
Wuj Jodok znosi każdą temperaturę.
35 Wuj Jodok kocha zwierzęta kocha. Wuj Jodok chodzi z nimi na spacer
przy każdej temperaturze chodzi wuj Jodok ze zwierzętami chodzi
Wuj Jodok znosi każdą temperaturę, znosi wuj Jodok.
w-u-j-l-o-d-o-k.
40 A kiedy my, jego wnuki, przychodziliśmy do niego, nie pytał: „Ile jest dwa razy
siedem” albo: „Jak nazywa się stolica Islandii”, lecz: „Jak pisze się Jodok?”
Jodok pisze się, przez długie J i bez CK, a najgorszym w tym słowie były oba O. Nie
można było już ich słuchać, przez cały dzień słyszało się w pokoju dziadka tylko O jak
Joodook.
45 Dziadek kochał O w tym słowie i mówił:
Jodok gotował groch.
Jodok poskromił por.
Jodok polował boso.
Potem tak już się pogorszyło, że dziadek wymawiał wszystko na O:
Woj Jodok nos odwiedzio, on jost rozsondnom człowiokiom,
50 pojodziomo jotro do wojo Jodoko.
Albo tak:
Wojjodok
nosodwiodzio onjost
rozsondnom człowiokiom,
55 pojodziomo jot
rodowojodoko.
Ludzie coraz bardziej bali się dziadka, a on zaczął nawet twierdzić, że nigdy nie znał

kogoś takiego. Że to my z tym wszystkim zaczęliśmy. Że to my pytaliśmy: „Kim był
wuj Jodok?” Nie miało sensu sprzeczać się z nim. Nie istniało dla niego nic innego poza
60 Jodokiem. Do listonosza mówił: „Ach, to pan, panie Jodok, dzień dobry panu”, a potem
mnie nazywał Jodokiem, a wkrótce wszystkich ludzi. Jodok było dla niego pie-
szczotliwym imieniem: „Mój drogi Jodoku”, a także przekleństwem: „Do stu jodoków”
i zlorzeczeniem: „A niech cię jodok...”
Dziadek nie mówił już: „Jestem głodny”, tylko „Jestem jodok”.
65 A potem nie mówił już „jestem” i wtedy to brzmiało „Jodok jodok”.

Brał gazetę, otwierał na stronie „jodok jodok”, to znaczy „kronika wypadków” i czytał
głośno: „W ubiegłym jodok miał miejsce u zbiegu ulic Jodok i Jodok nieszczęśliwy jodok,
który pociągnął za sobą dwie jodok jodok. Kierujący samochodem marki Jodok
70 obywatel Jodok J. uderzył w znajdujący się opodal jodok, w wyniku czego kierowca i
jego współjodok ponieśli jodok na miejscu”.
Babcia zatykała uszy i wołała: „Już nie mogę tego słuchać, nie zniosę tego dłużej”. Ale
mój dziadek nie przestawał. Przez całe życie nie przestawał; żył bardzo długo, a ja
bardzo go lubilem. A gdy pod koniec nie mówił już nic innego jak tylko Jodok.
75 rozumieliśmy się i tak zawsze bardzo dobrze. Byłem bardzo mały, a dziadek bardzo
stary; brał mnie wtedy na kolana i jodokował jodokowi jodok o jodoku Jodoku, to
znaczy opowiadał mi historię o wuju Jodoku”, a ja bardzo cieszyłem się z tej historii.
Wszyscy, którzy byli starsi ode mnie, ale młodszy od dziadka, nie rozumieli niczego i nie
chcieli, żeby dziadek brał mnie na kolana, a kiedy umarł, bardzo płakałem.
80 Wszystkim krewnym mówiłem, żeby na jego nagrobku nie pisał Fryderyk Glauser
tylko Jodok Jodok. Mówiłem, że dziadek tak sobie życzył. Nie słuchano mnie, choć
bardzo płakałem.
Ale niestety, ta historia nie jest prawdziwa i niestety mój dziadek nie był kłamcą, i
niestety wcale długo nie żył. Byłem jeszcze bardzo mały, kiedy on umarł, i pamiętam
85 tylko, że raz powiedział „Kiedy żył jeszcze wuj Jodok”, a moja babcia, której nie
lubilem, wrzasnęła na niego: „Skończ już z tym twoim Jodokiem”, a dziadek zamilkł,
posmutniał, a potem przeproszał. Byłem wtedy pierwszy raz w życiu strasznie wściekły
i zawolałem: „Gdybym ja miał wuja Jodoka, nie mówiłbym o niczym innym, jak tylko o
nim!”
90 A gdyby mój dziadek tak robił, żyłby może dłużej, a ja jeszcze dzisiaj miałbym dziadka
i obaj byśmy się dobrze rozumieli.

7) Jakov Lind: *Reise durch die Nacht*

Wenn Sie zurückschauen, was sehen Sie? Gar nichts. Und wenn Sie vorwärts schauen?
Erst recht nichts. Stimmt. So schaut's aus.
Es war drei Uhr nachts und es regnete. Der Zug hielt nirgends. Lichter gab es zwar
irgendwo in der Landschaft, aber mit Bestimmtheit ließ sich nicht sagen, ob es
5 Wohnstuben oder Sterne waren. Das Gleis war ein Gleis – aber warum sollte es in den
Wolken keine geben? Paris war irgendwo am Ende der Fahrt. Welches Paris? Das
irdische – mit Kaffeehäusern, grünen Autobussen, Springbrunnen und schmutzigen
Kalkwänden? Oder das himmlische? Teppichbelegte Badezimmer mit Aussicht auf den
Bois du Boulogne? Im blauen Licht sah der Nachbar noch bleicher aus. Seine Nase war

- 10 gerade, die Lippen schmal, die Zähne übertrieben klein. Er hatte glattgekämmtes Haar, wie ein Seehund. Einen Schnurrbart braucht er. Auf der Nase könnt' er balancieren. Unter den Kleidern ist er naß. Warum zeigt er die Stoßzähne nicht? Nach dem „so schaut's aus“ sagte er nichts. Er hatte den Strich unter die Rechnung gezogen. Jetzt raucht er.
- 15 Die Haut ist grau, das ist klar, gespannt ist sie auch, wenn der sich kratzt, zerreißt er. Wohin schauen? er hat ja nur ein Gesicht und den Koffer. Was trägt er im Koffer? Werkzeug? Säge, Hammer und Meißel? Vielleicht auch einen Bohrer? Wozu braucht er einen Bohrer? Schädel anbohren? Bier trinkt man so. Wenn sie leer sind, werden sie bemalt. Wird er mein Gesicht bemalen? Welche Farben? Mit Wasser- oder Ölfarbe?
- 20 Und wozu? Kinder spielen zu Ostern mit leeren Eierschalen. Seine mit Schädeln. Alsdann, sagte er unverbindlich und drückte die Zigarette aus. Er rieb sie aus, es kratzt gegen das Aluminium. Alsdann, wie wär's? Ich weiß nicht, sagte ich. Kann mich nicht entschließen. Versteht der Mensch keinen Spott?
- 25 Sie sind vielleicht etwas weich, sagte er. Entschließen Sie sich jetzt, in einer halben Stunde schlafen Sie sowieso, dann mach ich, was ich will. Ich schlaf heut' nacht nicht, sagte ich, Sie haben mich gewarnt. Warnen hilft Ihnen nichts, sagte er. Zwischen drei und vier hat jeder einen Scheintod. Sie sind ein gebildeter Mensch, das müßten Sie wissen. Wissen schon, aber ich kann mich beherrschen.
- 30 Zwischen drei und vier, sagte der Mensch, und er rieb sich den Schnurrbart, der ihm noch wachsen sollte, sind wir alle im Plastiksackerl, da hört man nichts und sieht man nichts. Da stirbt jeder. Sterben ist eine Erholung, nach vier wach man wieder auf, und dann geht's weiter. Sonst täten es die Leut' nicht so lang aushalten. Ich glaub Ihnen kein Wort, Sie können mich nicht zersägen.
- 35 So wie Sie sind, kann ich Sie nicht fressen, sagte er. Sägen muß sein. Erst die Haxen, dann die Arme, dann den Kopf. Alles schön der Reihe nach. Was machen Sie mit den Augen? Die lutsch ich ab. Kann man Ohrwatschel verdauen oder sind Knochen drin?
- 40 Knochen nicht, aber sie sind zäh. Ich freß eh nicht alles, glauben Sie, ich bin eine Sau? Ein Seehund, hab ich mir gedacht. Schon eher. Er gab es also zu. Ein Seehund, ich habe es gewußt. Er ist ein Seehund. Wieso spricht er deutsch? Seehunde sprechen dänisch und man versteht sie nicht. Wieso sprechen Sie nicht dänisch?
- 45 Ich bin ein gebürtiger St. Pöltner, sagte er. Man hat bei uns nicht dänisch gesprochen. Ausreden, natürlich gebraucht er Ausreden. Vielleicht ist er ein St. Pöltner, in der Gegend soll es solche Menschen geben. Und Sie leben in Frankreich? Das könnte Ihnen doch wurscht sein, sagte er. In einer halben Stunde sind Sie weg.
- 50 Wissen nützt, wenn man eine Zukunft hat, in Ihrer Lage . . . Natürlich ist er wahnsinnig, aber was kann man machen. Das Kupee hat er zugesperrt (wo nimmt der Mensch die Schlüssel her?), Paris wird nie kommen. Er hat sich das richtige Wetter ausgesucht. Man sieht nichts und es regnet, natürlich kann er mich umbringen.
- 55 Wer eine Angst hat, muß reden können. Beschreiben Sie mir das noch einmal, bitte.

- Bitte wird seiner Eitelkeit schmeicheln. Mörder sind krank, kranke Leute sind eitel. Das Bitte zieht.
- Also, erst kommt der Holzhammer, sagte er, es war genau wie in der Schule ... Blöden Schülern muß man alles zweimal erklären. Blödheit ist auch eine Angst, Lehrer geben
- 60 Ohrfeigen oder Ziffern. Dann, nach dem Holzhammer, kommt das Rasiermesser, das Blut muß raus, wenigstens das meiste, man verschmiert sich ohnehin den Mund bei der Leber; na, und dann kommt eben die Säge. Nehmen Sie das Bein beim Oberschenkel oder beim Knie ab? Meistens Oberschenkel, manchmal Knie. Wenn ich Zeit hab' beim Knie.
- 65 Und die Arme? Die Arme nie beim Ellbogen, immer bei der Achsel. Warum? Vielleicht eine Gewohnheit, fragen Sie mich nicht. Der Unterarm hat wenig Fleisch, bei Ihnen überhaupt, und trotzdem, wenn er dran hängt, sieht es nach was aus. Wie essen
- 70 Sie die Haxn von Backhendln? Der Mensch hatte recht. Ein Menschenfresser kennt sich aus, wie man Menschen ißt. Gebrauchen Sie Gewürze? Nur Salz. Menschenfleisch ist süß, das wissen Sie auch. Wer hat schon süßes Fleisch
- 75 gern. Er öffnet den Koffer. Nein, schrie ich, ich schlaf noch nicht. Haben S' keine Angst, Sie Haserl, ich wollte Ihnen nur zeigen, daß ich keinen Witz gemacht habe. Er suchte zwischen den Werkzeugen herum. Der Koffer hatte wirklich nur fünf Werkzeuge, sie lagen aber lose herum. Der Koffer war klein, wie ihn die Ärzte haben, bei denen liegen die Instrumente aber angeschnallt, gegen den mit Samt ausgestaffierten Deckel. Hier
- 80 lagen sie herum. Hammer, Säge, Bohrer, Meißel und Zange. Einfache Tischlerwerkzeuge. Ein Lappen war auch dabei. Im Lappen eingerollt war das Salzfaß. Einfaches Salzfaß aus Glas, wie man es in billigen Restaurants auf den Tischen findet. Das hat er irgendwo gestohlen, sagte ich mir. Er ist ein Dieb.
- 85 Er hielt mir das Salzfaß vor die Nase. Es war Salz drin. Er schüttelte mir Salz auf die Hand. Kosten Sie, sagte er, prima Tafelsalz. Er sah den Ärger in meinem Gesicht, ich war sprachlos. Er lachte. Die kleinen Zähne widerten mich an. Ja, sagte er und lachte wieder, ich wette, Sie sind lieber lebendig gesalzen als tot gefressen. Er schloß den Koffer und zündete sich eine andere Zigarette an. Es war halb vier. Der
- 90 Zug fuhr nicht, er flog, und trotzdem wird es kein Paris am Ende geben. Kein irdisches und kein himmlisches. Ich war in der Falle. Das Sterben kommt jedem. Ist die Art wirklich so wichtig? Man kann überfahren werden, man kann zufällig erschossen werden, man kriegt einen Herzschlag, wenn man alt genug wird, oder stirbt an Lungenkrebs, was heutzutage häufig ist. Irgendwie geht der Mensch drauf. Warum
- 95 nicht gefressen werden von einem Wahnsinnigen im Schnellzug Nizza-Paris? Alles ist Eitelkeit, natürlich nur Eitelkeit. Sterben muß man, nur will man nicht. Leben muß man nicht, will man aber. Nur das Notwendige ist wichtig. Die großen Fische fressen die kleinen, die Lerche frißt den Wurm und singt trotzdem so schön, Katzen fressen Mäuse, und keiner hat je eine Katz dafür erschlagen – alles frißt alles, damit es
- 100 am Leben bleibt, Menschen fressen Menschen, was ist daran unnatürlich? Ist Schweine- und Kälbefressen natürlicher? Tut es mehr weh, wenn man sagen kann, „es

tut weh?" Tiere weinen nicht, Menschen weinen, wenn ihnen ein Verwandter stirbt, aber beim eigenen Tod, was läßt sich da weinen? Hat man sich so gern? Dann ist es Eitelkeit. Beim eigenen Tod zerbricht einem nicht das Herz. So ist das nun mal. Mir wurde wohl und warm zumute. Hier ist ein Wahnsinniger, er will mich auffressen. Aber wenigstens will er was. Was will ich schon. Niemanden aufzufressen, ist das vielleicht so ehrenhaft? Was bleibt noch übrig, wenn man nicht das will, was man bestimmt tun sollte? Wenn man das Ekelhafte nicht tut, was geschieht mit dem Ekel? Der bleibt einem im Halse stecken. Dem Mann aus St. Pölten bleibt nichts im Halse stecken. Der schluckt.

Eine Stimme sagte ganz leise, und sie klang fast zärtlich: Na, sehen Sie, Sie werden schon schläfrig, das kommt vom Nachdenken. Was erwartet Sie schon in Paris? Paris ist auch nur eine Stadt. Wen brauchen Sie schon, und wer braucht Sie? Sie fahren nach Paris. Na und? – Vom Geschlechtsverkehr und vom Trinken wird man auch nicht glücklicher. Und von der Arbeit schon gar nicht. Vom Geld haben Sie nichts. Vom Leben haben Sie einen Dreck. Schlafen Sie ruhig ein. Aufwachen werden Sie nicht, das versprech ich Ihnen.

Aber ich will gar nicht sterben, flüsterte ich. Noch nicht. Ich möcht' in Paris... spazierengehen.

In Paris spazierengehen? Große Sache. Sie werden nur müd' davon. Gibt eh' genug Spaziergänger, die sich die Geschäfte anschauen. Die Restaurants sind überfüllt. Die Bordelle auch. In Paris sind Sie überflüssig. Tun Sie mir einen Gefallen, schlafen Sie ein. Die Nacht dauert nicht ewig, und dann muß ich alles so schnell hinunterschlucken, daß mir der Bauch von Ihnen weh tun wird. Auffressen muß ich Sie. Erstens habe ich Hunger, und zweitens gefallen Sie mir. Ich hab' Ihnen gleich am Anfang gesagt, Sie gefallen mir, und Sie haben geglaubt, der Mensch ist ein Warmer. Aber jetzt wissen Sie's. Ich bin ein einfacher Menschenfresser. Es ist kein Beruf, sondern ein Bedürfnis. Mensch, verstehen Sie doch: Sie haben jetzt einen Zweck. Ihr Leben hat einen Zweck, erst durch mich hat es einen Zweck. Sie glauben, es war ein Zufall, daß Sie zu mir ins Kupee gekommen sind? Es gibt keine Zufälle. Glauben Sie das nicht. Ich habe Sie beobachtet, wie Sie in Nizza den ganzen Bahnsteig entlanggingen. Dann haben Sie sich zu mir ins Abteil gesetzt, ausgerechnet zu mir. Weil ich so schön bin? Keine Spur. Ist ein Seehund schön? Sie haben sich zu mir gesetzt, weil Sie gewußt haben, daß hier was los sein wird.

Kupee gekommen sind? Es gibt keine Zufälle. Glauben Sie das nicht. Ich habe Sie beobachtet, wie Sie in Nizza den ganzen Bahnsteig entlanggingen. Dann haben Sie sich zu mir ins Abteil gesetzt, ausgerechnet zu mir. Weil ich so schön bin? Keine Spur. Ist ein Seehund schön? Sie haben sich zu mir gesetzt, weil Sie gewußt haben, daß hier was los sein wird.

Ganz leise öffnete er den kleinen Koffer. Er nahm den Holzhammer heraus und schloß das Köfferchen. Den Holzhammer hielt er in der Hand. Na wird's? sagte er. Gleich, sagte ich gleich. Und auf einmal stand ich auf. Nur Gott weiß wie, aber ich stand auf den Beinen und streckte die Hand aus. Der kleine Draht riß, die Plombe fiel, der Zug fauchte und kreischte. Man hörte Schreie von nebenan. Dann hielt er.

Der St. Pöltner ließ den Holzhammer eiligst im Koffer verschwinden, nahm seinen Mantel, und war im Nu bei der Tür. Er schloß die Tür auf und blickte sich um: Sie tun mir leid, sagte er. Dieser Unsinn wird Sie zehntausend Francs Strafe kosten. Sie Trottell, in Paris müssen Sie jetzt spazierengehen. Leute drängten sich in das Kupee, ein Schaffner und ein Polizist tauchten auf. Zwei Soldaten und eine schwangere Frau drohten mir mit der Faust.

Der Seehund von St. Pölten stand bereits draußen, gleich unter meinem Fenster. Er rief etwas. Ich öffnete das Fenster: Sie haben sich aber blamiert, schrie er, auf Ihr ganzes

Leben. Und sowas möchte leben. Er spuckte aus, zuckte die Achsel, und mit dem kleinen Koffer in der Rechten stieg er die Böschung vorsichtig herunter und verschwand im Dunkeln. Wie ein Landarzt, der zu einer Entbindung eilt.

7a) Jakov Lind: *Podróż do kresu nocy*³

Niech pan spojrzy za siebie. Widać coś? Nic. A niech pan popatrzy przed siebie. Zupelnie nic. No tak. Tak to już jest.

Była trzecia nad ranem i padało. Pociąg nigdzie się nie zatrzymywał. Gdzieś w dali majaczyły światła, ale trudno byłoby powiedzieć, czy to domy, czy może gwiazdy.

Tory to po prostu tory, ale dlaczego nie miałyby one biegnąć w chmurach. Gdzieś u kresu podróży był Paryż. Jaki Paryż? Ziemski? Z kawiarniami, zielonymi autobusami, z fontannami i zabrudzonymi ścianami wybielonymi wapnem? Czy niebiański? Łazienki wyścielane dywanami z widokiem na Bois de Boulogne?

W niebieskim świetle współpasażer wyglądał jeszcze bardziej blade. Miał prosty nos, wąskie usta, wyraźnie małe zęby. Jak foka. Wąsów mu brak. Mógłby balansować na nosie. Pod ubraniem jest na pewno mokry. Dlaczego nie pokazuje klów? Po tym swoim „tak to wygląda” nic już nie powiedział. Podsumował rozmowę. Teraz pali papierosa.

Ma szarą skórę, to jasne. Jego skóra jest napięta, gdyby się podrapał, rozprulby się. Gdzie tu patrzeć. Przecież on ma tylko tę jedną twarz i walizkę. Co ma w walizce? Narzędzia? Piłę, młotek, przecinak? Może również wiertarkę? Po co mu wiertarka? Żeby nawiercać czaszki? Przecież piwa tak się nie pije. Gdy są puste, maluje się je. Czy pomaluje moją twarz? Jaką farbą? Wodną czy olejną? I po co to wszystko? Dzieci bawią się na Wielkanoc wydmuszkami. Jego dzieci – czaszkami.

No więc, powiedział jakby nigdy nic i zgasił papierosa. Właściwie roztarł go o aluminium. No więc jak? Nie wiem, odparłem. Nie mogę się zdecydować. Czy ten człowiek nie zna się na żartach?

Jest pan raczej dość uległy, powiedział. Niech się pan zdecyduje, bo za pół godziny i tak pan będzie spał, a wtedy zrobię co zechcę.

Nie będę spał, powiedziałem. Pan mnie ostrzegł. Ostrzeżenie nie panu nie pomoże. Między trzecią a czwartą każdy jest jakby w letargu. Jest pan człowiekiem wykształconym i powinien pan o tym wiedzieć.

Owszem, ale mogę się opanować.

Między trzecią a czwartą powiedział i potarł wąsy, które mu miały dopiero wyrosnąć, jest każdy jakby w worku foliowym. Nie widzi i nie słyszy się wtedy niczego. Wtedy każdy umiera. Umieranie jest odpoczynkiem. Po czwartej znowu budzimy się i wszystko już biegnie normalnym torem. Inaczej człowiek nie wytrzymałby.

Nie wierzę panu. Przecież nie może mnie pan przepiłować.

W calości nie dam rady pana zjeść. Muszę pana przepiłować. Najpierw odetnę panu nogi, potem ręce, a następnie głowę. Wszystko ładnie po kolei.

Co pan robi z oczyma?

³ Przekład autora monografii opublikowany w: NURT, nr 236/4, kwiecień 1985, s. 32–34 oraz w: Stefan H. Kaszyński (wyd.), *Spotkanie poza czasem. Antologia fantastycznej noweli austriackiej*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990, s. 256–261.

Wysysam.
Czy małżowiny uszne można strawić, czy są w nich kości?
40 Kości nie ma, ale małżowiny są twarde. Przecież nie
zrę wszystkiego; czy pan myśli, że jestem świnią?
Myślałem, że raczej foką.
To już bardziej możliwe.
A więc przyznał. Jest foką; od razu to wiedziałem.
45 Ale dlaczego mówi po niemiecku? Przecież foki mówią po duńsku i nie można ich
zrozumieć.
Dlaczego nie mówi pan po duńsku?
Pochodzę z St. Pölten. U nas nie mówiło się po duńsku. To wszystko wymówki,
oczywiście tylko wymówki.
Może faktycznie pochodzi z St. Pölten; w tych okolicach podobno żyją tacy ludzie.
50 A teraz mieszka pan w Paryżu?
To nie powinno pana obchodzić. Za pół godziny i tak pana nie będzie. Wiedza zda się
na coś tylko wtedy, gdy się ma jakąś przyszłość, a w pańskiej sytuacji...
Oczywiście to pomylenieć, ale co tu robić. Przedział zamknięty (skąd ten człowiek
55 wziął klucze?). Paryża nigdy nie będzie. Wybrał odpowiednią pogodę. Nic nie widać,
bo cały czas pada. Oczywiście może mnie zamordować. Kto się boi, musi umieć mówić.
Proszę mi to jeszcze raz opisać. Może „proszę” schlebi jego próżności. Mordercy to
ludzie chorzy, a chorzy są próżni; może „proszę” tu poskutkuje.
No więc najpierw bierze się drewniany młotek – powiada, zupełnie jak w szkole...
60 głupim uczniom trzeba wszystko dwa razy tłumaczyć. Głupota jest również strachem;
nauczyciele stawiają za nią cenzurki lub dają kary. Potem, po młotku, bierze się
brzytwę. Trzeba spuścić krew, a przynajmniej jej większą część. Tak czy owak przy
wątrobie człowiek ubrudzi sobie usta. No, a potem kolej na pilę.
Piluje pan nogę w udzie czy w kolanie?
Na ogół w udzie, czasem w kolanie. Gdy mam czas, w kolanie.
65 A ręce?
Ręce nigdy w łokciach, zawsze pod pachami. Może z przyzwyczajenia, niech pan nie
pyta. Na przedramieniu jest mało mięsa, u pana tym bardziej, a gdy nie jest ono odcięte,
to przynajmniej jakoś to wygląda. A jak pan obgryza palki od kurczaków?
Nie mylił się. Ludożerca wie, jak się pożera ludzi.
70 Czy używa pan przypraw?
Tylko soli. Mięso ludzkie jest słodkie, jak pan wie, a któż lubi słodkie mięso.
Otwarł walizkę. Nie! – krzyknąłem. Jeszcze nie śpię.
Niech pan nie będzie tehrzerm; chciałem tylko panu pokazać, że nie stroję sobie
75 żartów. Zaczął szukać między narzędziami. Było tam rzeczywiście tylko pięć luźno
porozrzucanych narzędzi. Walizka była mała, taka, jakie noszą lekarze. U nich jednak
narzędzia są przytwierdzone do pokrywy wyścielanej aksamitem. Tu natomiast
wszystko leżało luzem: młotek, pila, wiertarka, przecinak i obcęgi. Zwyczajne narzędzia
stolarskie. Była tam też szmatka, a w niej zawinięta solniczka. Zwykła szklana
80 solniczka, jakie spotyka się na stołach tanich restauracji. Na pewno gdzieś ją ukradł.
Jest złodziejem. Pokazał mi solniczkę: rzeczywiście była w niej sól. Proszę, niech pan
skosztuje, powiedział i wysypał mi nieco soli na rękę. Wyśmienita sól, prawda? Widział
złość na mej twarzy, a ja nie mogłem wykrztusić z siebie ni słowa. Roześmiał się. Jego

drobne zęby napawały mnie odrazą. No tak, powiedział i znowu zaśmiał się, założę się,
że wolałby pan być żywcem nasolony niż po śmierci zjedzony.
85 Zamknął walizkę i zapalił następnego papierosa. Było wpół do czwartej. Pociąg nie
jechał, a leciał; jednak mimo to u kresu podróży nie będzie żadnego Paryża. Ani
ziemskiego, ani niebiańskiego. Byłem w pulapce. Każdy kiedyś umrze. Czy rodzaj
śmierci jest naprawdę tak ważny? Człowiek może być przejechany, może
90 być przypadkowo zastrzelony, może dostać ataku serca, gdy osiągnie odpowiedni wiek
albo umrzeć na raka płuc, co dziś często się zdarza. Jakiś kres zawsze na człowieka
przyjdzie. Czemu więc nie może być pożarty przez obłąkańca w ekspresie Nicea –
Paryż?
Wszystko jest próżnością, oczywiście, tylko próżnością. Umrzeć człowiek musi, ale nie
chce; żyć nie musi, ale chce. Ważne jest tylko to, co konieczne. Duże ryby pożerają
95 małe, skowronek pożera robaka, a mimo to pięknie śpiewa, koty pożerają myszy i
jeszcze nikt z tego powodu kota nie zabił – każdy pożera każdego, aby pozostać przy
życiu; ludzie pożerają ludzi – co w tym nienaturalnego? Czy pożeranie świń i cieląt jest
bardziej naturalne? Czy odczuwa się większy ból tylko dlatego, że można powiedzieć:
100 „boli”? Zwierzęta nie płaczą, ludzie płaczą, gdy im umiera krewny, ale kiedy się
samemu umiera – nad czym tu płakać? Czy tak bardzo lubimy siebie? Jeśli tak, to jest
to próżnością. Gdy się samemu umiera, serce nie pęka. Tak to już jest. Zrobiło mi się
przyjemnie i ciepło. Jest tu obłąkaniec, który chce mnie pożreć. Ale on przynajmniej
czegoś chce. A czegoż ja chcę? Czy to, że się nikogo nie pożera, jest takie chwalebne?
105 Co pozostaje, gdy nie czyni się tego, co z pewnością, należałoby czynić? Jeśli nie czyni
się rzeczy obrzydliwych, to co wtedy staje się z obrzydliwością? Może ona stanąć
kością w gardle. Mężczyźni z St. Pölten nie w gardle nie utkwili. On wszystko
przekłnie.
Usłyszałem cichy głos, który zabrzmiał nieomal pieszczotliwie: no widzi pan, jest pan
senny; to od tych rozmyślań. Cóż oczekuje pana w Paryżu? Paryż jest też tylko
110 zwyczajnym miastem. Kogo pan potrzebuje i kto pana potrzebuje? Jedzie pan do
Paryża – i co z tego? Stosunki płciowe i alkohol szczęścia nie dają. Pieniądze na nic się
zdadzą. Z życia ma pan guzik. Niech pan spokojnie zaśnie. Nie obudzi się pan, obiecuje
to panu.
Ale ja wcale nie chce umierać, szepnąłem. Jeszcze nie. Chciałbym... pospacerować po
115 Paryżu.
Pospacerować po Paryżu? Po co? Będzie pan tylko zmęczony. Dość tam spa-
cerowiczów oglądających sklepy. Restauracje są przepelnione. Domy publiczne
również. W Paryżu jest pan niepotrzebny. Proszę, niech mi pan wyświadczy tę
przysługę i zaśnie. Noc nie trwa wiecznie, a ja będę musiał potem wszystko szybko
120 polknąć i będzie mnie przez pana bolał brzuch. Muszę pana zjeść. Po pierwsze, jestem
głodny, a po drugie, pan mi się podoba. Już zaraz na początku panu mówiłem, że pan
mi się podoba, a pan myślał, że jestem pedalem. Ale teraz pan wie: jestem zwyczajnym
zjadaczem ludzi. To nie zawód, lecz potrzeba. Człowieku, zrozumże wreszcie: teraz ma
pan jakiś cel. Pańskie życie ma sens – dopiero dzięki mnie ma jakiś sens. Pan pewnie
125 myśli, to był przypadek, że przyszedł pan do mnie do przedziału? Nie ma przypadków,
niech pan tak nie myśli. Obserwowałem pana, jak w Nicei szedł pan wzdłuż całego
peronu. A potem wszedł pan do mojego przedziału – właśnie do mojego. Czy jestem
taki ładny? W żadnym wypadku. Czy foką jest ładna? Pan tu przyszedł, ponieważ

- wiedział pan, że tu się coś będzie działo.
- 130 Cichutko otworzył małą walizkę. Wyjął drewniany młotek i zamknął walizeczkę. No, będzie coś z tego? – zapytał.
- Zaraz, odrzekłem, zaraz. I nagle wstałem. Bóg jedyny raczy wiedzieć, jak to było, ale wstałem i wyciągnąłem rękę. Drucik zerwał się, plomba spadła, pociąg zaczął zgrzytać i trzeszczeć. Usłyszałem krzyk z sąsiedniego przedziału. Potem pociąg zatrzymał się.
- 135 Mężczyzna z St. Pölten szybko schował młotek do walizki, wziął płaszcz i w mgnieniu oka był już przy wyjściu. Zamknął drzwi i rozejrzał się. Żal mi pana, powiedział. To głupstwo będzie pana kosztować dziesięć tysięcy franków. Głupcze, teraz musi pan spacerować po Paryżu. Ludzie wdzierali się do mojego przedziału, zjawiał się konduktor z policjantem. Dwóch żołnierzy i kobieta w ciąży wygrażali mi pięściami.
- 140 Foka z St. Pölten stała już na zewnątrz, tuż pod moim oknem. Coś wołała. Otworzyłem okno. Ale się pan urządził, na całe życie. I takie zero chce żyć!
- Splunął, wzruszył ramionami i z walizeczką w prawej ręce ostrożnie schodził z nasypu, a potem zniknął w ciemności. Jak lekarz wiejski śpieszący do porodu.

8) Wolfgang Hildesheimer: *Eine größere Anschaffung*

- Eines Abends saß ich im Dorfwirtshaus vor (genauer gesagt, hinter) einem Glas Bier, als ein Mann gewöhnlichen Aussehens sich neben mich setzte und mich mit gedämpft-vertraulicher Stimme fragte, ob ich eine Lokomotive kaufen wolle. Nun ist es zwar ziemlich leicht, mir etwas zu verkaufen, denn ich kann schlecht nein sagen, aber bei
- 5 einer größeren Anschaffung dieser Art schien mir doch Vorsicht am Platze. Obgleich ich wenig von Lokomotiven verstehe, erkundigte ich mich nach Typ, Baujahr und Kolbenweite, um bei dem Mann den Anschein zu erwecken, als habe er es hier mit einem Experten zu tun, der nicht gewillt sei, die Katze im Sack zu kaufen. Ob ich ihm wirklich diesen Eindruck vermittelte, weiß ich nicht; jedenfalls gab er bereitwillig
- 10 Auskunft und zeigte mir Ansichten, die das Objekt von vorn, von hinten und von den Seiten darstellten. Sie sah gut aus, diese Lokomotive, und ich bestellte sie nachdem wir uns vorher über den Preis geeinigt hatten. Denn sie war bereits gebraucht, und obgleich Lokomotiven sich bekanntlich nur sehr langsam abnutzen, war ich nicht gewillt, den Katalogpreis zu zahlen.
- 15 Schon in derselben Nacht wurde die Lokomotive gebracht. Vielleicht hatte ich dieser allzu kurzfristigen Lieferung entnehmen sollen, daß dem Handel etwas Anrühriges innewohnte, aber arglos wie ich war, kam ich nicht auf die Idee. Ins Haus konnte ich die Lokomotive nicht nehmen die Türen gestatteten es nicht, zudem wäre es wahrscheinlich unter der Last zusammengebrochen, und so mußte sie in die Garage
- 20 gebracht werden, ohnehin der angemessene Platz für Fahrzeuge. Natürlich ging sie der Länge nach nur etwa halb hinein, dafür war die Höhe ausreichend denn ich hatte in dieser Garage früher einmal meinen Fesselballon untergebracht aber der war geplatzt. Bald nach dieser Anschaffung besuchte mich mein Vetter. Er ist ein Mensch, der, jeglicher Spekulation und Gefühlsäußerung abhold, nur die nackten Tatsachen gelten läßt. Nichts erstaunt ihn, er weiß alles, bevor man es ihm erzählt, weiß es besser und kann alles er klaren. Kurz, ein unausstehlicher Mensch. Wir begrüßten einander, und um die darauffolgende peinliche Pause zu überbrücken, begann ich: „Diese herrlichen
- 25 Herbdüfte...“ – „Welkendes Kartoffelkraut“ entgegnete er, und an sich hatte er recht.

- Fürs erste steckte ich es auf und schenkte mir von dem Kognak ein, den er mitgebracht hatte. Er schmeckte nach Seife, und ich gab dieser Empfindung Ausdruck. Er sagte, der Kognak habe, wie ich auf dem Etikett ersehen könne, auf den Weltausstellungen in Lüttich und Barcelona große Preise, in St. Louis gar die goldene Medaille erhalten, sei daher gut. Nachdem wir schweigend mehrere Kognaks getrunken hatten, beschloß er, bei mir zu übernachten, und ging den Wagen einstellen.
- 35 Einige Minuten darauf kam er zurück und sagte mit leiser, leicht zitternder Stimme, daß in meiner Garage eine große Schnellzugslokomotive stünde. „Ich weiß“, sagte ich ruhig und nippte von meinem Kognak, ich habe sie mir vor kurzem angeschafft“. Auf seine zaghafte Frage, ob ich öfters damit fahre, sagte ich, nein, nicht oft, nur neulich, nachts, da hatte ich eine benachbarte Bäuerin, die ein freudiges
- 40 Ereignis erwartete, in die Stadt ins Krankenhaus gefahren. Sie hatte noch in derselben Nacht Zwillingen das Leben geschenkt, aber das habe wohl mit der nächtlichen Lokomotivfahrt nichts zu tun. Übrigens war das alles erlogen, aber bei solchen Gelegenheiten kann ich der Versuchung nicht widerstehen, die Wirklichkeit ein wenig zu schmücken. Ob er es geglaubt hat, weiß ich nicht, er nahm es schweigend zur
- 45 Kenntnis, und es war offensichtlich, daß er sich bei mir nicht mehr wohl fühlte. Er wurde ganz einsilbig, trank noch ein Glas Kognak und verabschiedete sich. Ich habe ihn nicht mehr gesehen.
- Als kurz darauf die Meldung durch die Tageszeitungen ging, daß den französischen Staatsbahnen eine Lokomotive abhanden gekommen sei (sie sei eines Nachts vom Erdboden – genauer gesagt vom Rangierbahnhof – verschwunden), wurde mir
- 50 natürlich klar, daß ich das Opfer einer unlauteren Transaktion geworden war. Deshalb begegnete ich auch dem Verkäufer, als ich ihn kurz darauf im Dorfgasthaus sah, mit zurückhaltender Kühle. Bei dieser Gelegenheit wollte er mir einen Kran verkaufen, aber ich wollte mich in ein Geschäft mit ihm nicht mehr einlassen, und außerdem, was soll ich mit einem Kran?

8a) Wolfgang Hildesheimer: *Większy zakup*⁴

- Któregoś wieczoru siedziałem w wiejskiej gospodzie przed – a raczej za – kuflem piwa, gdy przysiadł się do mnie dość pospolicie wyglądający mężczyzna, który poufnie
- 5 ściszonym głosem zapytał, czy nie zechciałbym kupić lokomotywy. Muszę przyznać, że jakkolwiek jest rzeczą stosunkowo prostą sprzedanie mi czegośkolwiek (bo po prostu nie potrafię odmówić), to jednak przy tak znacznym zakupie ostrożność wydawała mi się jak najbardziej na miejscu. Mimo że niewiele znam się na lokomotywach, zapytałem o typ, rok budowy i wymiary tłoków, by wywołać u rozmówcy wrażenie, że ma do
- 10 czynienia z ekspertem, który nie zamierza kupować kota w worku. Czy rzeczywiście sprawilem na nim takie wrażenie, nie wiem; w każdym razie mężczyzna ów chętnie udzielił mi informacji i pokazał prospekt przedstawiający obiekt z przodu, z tyłu i z obu boków. Lokomotywa wyglądała całkiem dobrze i po ustaleniu ceny zamówiłem ją. Była to bowiem lokomotywa używana i mimo że maszyny te, jak wiadomo, bardzo wolno się zużywają, nie zamierzałem płacić ceny katalogowej.
- 15 Jeszcze tej samej nocy dostarczono mi lokomotywę. Być może powinienem był z tak

⁴ Przekład opublikowany w: NURT, nr 209/1, styczeń 1983, s. 33.

20 krótkiego terminu dostawy wynioskować, że w tej transakcji jest coś podejrzanego, ale byłem na tyle łatwowierny, że ta myśl nie przyszlaby mi do głowy. Umieszczenie lokomotywy w domu oczywiście nie wchodziło w rachubę, gdyż drzwi na to nie pozwalały, a poza tym dom prawdopodobnie runąłby pod jej ciężarem. Tak więc musiałem ją wstawić do garażu – to w końcu najodpowiedniejsze miejsce dla pojazdów. Oczywiście tylko połowa jej długości mieściła się w garażu, ale za to wysokość była wystarczająca, ponieważ dawniej trzymałem tu mój balon na uwięzi, który jednak pękł.

25 Wkrótce po tym zakupie odwiedził mnie mój kuzyn. Jest on człowiekiem niechętnym wszelkiej spekulacji i reakjom uczuciowym i uznaje wyłącznie nagie fakty. Nic nie jest w stanie go zadziwić, wie wszystko, zanim mu się cokolwiek powie, wie lepiej i potrafi wszystko wyjaśnić. Słowem, nieznośny facet. Przywitaliśmy się i aby wypełnić kłopotliwe milczenie, które potem nastąpiło, chciałem powiedzieć: „ten wspaniały zapach jesieni...” – „Więdnące łęty ziemniaczane” – Przerwał mi i właściwie miał rację. 30 Zrezygnowałem jak na początek z próby podjęcia rozmowy i naląłem koniaku, który kuzyn przywiózł.

35 Smakował jak mydliny i dałem wyraz temu odczuciu. Kuzyn powiedział, że ten koniak, jak zresztą mogę przeczytać na etykietce, był nagradzany na światowych wystawach w Liege i Barcelonie, a w St. Louis otrzymał nawet złoty medal, a więc jest 40 dobry. Kiedy w milczeniu wypiliśmy kilkanaście kieliszków, kuzyn postanowił u mnie przenocować i wyszedł wstawić wóz do garażu. Po kilku minutach wrócił i powiedział ściszym, lekko drżącym głosem, że u mnie w garażu stoi wielka lokomotywa od pociągu pośpiesznego. „Wiem”, odparłem spokojnie, skosztowawszy koniaku, „niedawno ją kupiłem”. Na jego nieśmiałe pytanie, czy często nią jeżdżę, odpo- 45 wiedziałem „nie, niezbyt często, ale ostatnio w nocy zawiozłem żonę gospodarza tu obok z sąsiedztwa do kliniki położniczej, a ona jeszcze tej samej nocy powiła bliźnięta, ale to chyba nie miało związku z tamtą nocną jazdą”. Było to oczywiście zmyślane, ale przy takich okazjach nie mogę oprzeć się pokusie 50 pewnego upiększania rzeczywistości. Czy mój kuzyn w to uwierzył, tego nie wiem; przyjął to milcząco do wiadomości i było wyraźnie widać, że nie czuł się już u mnie dobrze. Stał się małowimny, wypił jeszcze kieliszek koniaku i pożegnał się. Nigdy go już więcej nie ujrzałem.

Gdy krótko potem gazety doniosły, że francuskim kolejom państwowym zginęła lokomotywa (pewnej nocy po prostu znikła z powierzchni ziemi, a ściślej mówiąc ze stacji rozrządowej), stało się dla mnie jasne, że padłem ofiarą nieczystej transakcji. Dlatego też odniosłem się do mego kontrahenta z chłodem i rezerwą, kiedy ten niedługo 55 potem napatoczył mi się, w gospodzie. Przy tej okazji chciał mi sprzedać dźwig, ale ja już wolałem nie dobijać z nim interesu, a poza tym, co mi po dźwigu?

Literatura przedmiotu (wybór)

- ACHTENHAGEN, Frank: *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts und Probleme einer Fachdidaktik*. Beltz Verlag, Weinheim, Berlin, Basel 1969
- BALLSTAEDT, Steffen-Peter: *Das Verstehen von Witz: Wie zündet die Pointe? W: Petra Matusche, Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.–26. November 1988*. Goethe-Institut, München 1989, s. 96–109
- BALLSTAEDT, Steffen-Peter/MANDL, Heinz/SCHNOTZ, Wolfgang/TERGAN, Sigmar-Olaf: *Texte verstehen, Texte gestalten. Urban und Schwarzenberg*, München 1981
- BALLSTAEDT, Steffen-Peter/MANDL, Heinz: *Lesen im Jugendalter*. W: R. Oerter (red.), *Lebensbewältigung im Jugendalter. VCH Verlagsgesellschaft*, Weinheim 1985, s. 160–191
- BARTOSZYŃSKI, Kazimierz: *Podmiot literacki – konstrukcje i destrukcje*. W: *Ja, autor. Sytuacja podmiotu w polskiej literaturze współczesnej*. Pod redakcją Dariusza Śniezki. Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1996, s. 22–37
- BARTOSZYŃSKI, Kazimierz: *Zagadnienie komunikacji literackiej w utworach narracyjnych*. W: *Problemy socjologii literatury*. Pod red. Janusza Sławińskiego. Wydawnictwo PAN, Warszawa 1971, s. 127–148
- BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens/DAHRENDORF, Malte (red.): *Wozu Literatur in der Schule?* Westermann Verlag, Braunschweig 1970
- BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert, KRUMM, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, III wyd. Francke Verlag, Tübingen und Basel 1995
- BENZ, Norbert: *Der Schüler als Leser im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990
- BINDER, Wolfgang: *Literatur als Denkschule*. Artemis Verlag, Zürich 1982
- BLEI, Dagmar: *Deutsch als Fremdsprache in der DDR: Forderungen der 90er Jahre an eine „Entwicklungsdisziplin“*. W: Albert Raasch (red.), *Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR*. Saarbrücken 1991
- BOURDIEU, Pierre/PASSERON, Jean-Claude: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Klett-Verlag, Stuttgart 1971

- BREDELLA, Lothar: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1976
- BREDELLA, Lothar/CHRIST, Herbert: *Didaktik des Fremdverstehens*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1995
- BRÜCKNER, Heidrun (red.): *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht. Kongreßbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4.–8. August 1980 in Nürnberg*. Langenscheidt, Berlin–München 1981
- BUTTJES, Dieter: *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Arbeitsansätze*. „Neusprachliche Mitteilungen“, vol. 35 (1982), s. 3–16
- BUTTJES, Dieter: *Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*. W: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen und Basel 1995, s. 142–149
- CHRAZASTOWSKA, Bożena: *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*. W: *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji*. Studia pod red. Janusza Sławińskiego i Jerzego Świącha. Ossolineum, Wrocław 1979, s. 205–231
- DENKA, Andrzej: *Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte. Überlegungen zum theoretischen Rahmen eines integrierten Lesemodells für DaF*. W: „Lingua ac communitas“, vol. 6/1996, Poznań–Warszawa, s. 77–88
- DMITRUK, Krzysztof: *Literatura – społeczeństwo – przestrzeń. Przemiany układu kultury literackiej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1980
- DMITRUK, Krzysztof: *Współczesne polskie koncepcje kultury*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990
- EDELHOFF, Christoph: *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München 1985
- EGGERT, Hartmut/GARBE, Christine: *Literarische Sozialisation*. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart–Weimar 1995
- EHLERS, Swantje: *Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung*. „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“ 14/1988, s. 171–197
- EHLERS, Swantje/NÖSTLINGER, Christine: *Die Ilse ist weg. Vorschläge zur Lektüre eines Jugendbuchs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Goethe-Institut, München 1991
- EHNERT, Rolf/HOPSTER, Norbert: *Die emigrierte Kultur. Wie lernen wir von der neuen Ausländerkultur in der Bundesrepublik Deutschland? Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 1988, t. 1–2
- ERDMENGER, Manfred/ISTEL, Hans-Wolf: *Didaktik der Landeskunde*. Hueber, München 1978

- FREY, Eberhard: *Rezeptionsforschung in der Didaktik deutscher als fremder Literatur*. W: Alois Wierlacher, 1980, t. 2, s. 438–458
- FRÜHWALD, Wolfgang: *Das Ende der Gutenberg-Galaxis. Über den Einfluß des Mediums auf den Inhalt wissenschaftlicher Publikationen*. „Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaften“, nr 3/1998, s. 305–318
- FUNK, Hermann/NEUNER, Gerhard (red.): *Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache*. Cornelsen Verlag, Berlin 1996
- GADAMER, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1972, III wyd.
- GLAAP, Albert-Reiner: *Literaturdidaktik und literarisches Curriculum*. W: Bausch/Christ/Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen und Basel 1995, s. 149–156
- GÖTTNER, Heide: *Logik der Interpretation. Analyse einer literaturwissenschaftlichen Methode unter kritischer Betrachtung der Hermeneutik*. Wilhelm Fink Verlag, München 1973
- GROSSE, Ernst: *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*. Stuttgart 1976
- HABERMAS, Jürgen: *Uniwersalistyczne rozszczenie hermeneutyki*. W: Orłowski (red.), 1986, s. 35–60
- HARTH, Dietrich: *Rezeption und ästhetische Erfahrung. „Literarische Kommunikation“ im Forschungsprogramm der Literaturwissenschaft*. W: Alois Wierlacher, 1980, t. 1, s. 210–243
- HEBEL, Franz: *Die Rolle der Literatur in der Kulturvermittlung oder: Gibt es eine „repräsentative Relevanz“ von Texten: Erörtert am Beispiel von Gerhart Hauptmanns Komödie „Der Biberpelz“*. W: Alois Wierlacher, 1980, t. 2, s. 387–409
- HEID, Manfred (red.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House, New York vom September 1984*
- HENRICI Gert/KOREIK, Uwe (red.): *Deutsch als Fremdsprache: Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag, Hohengehren 1994
- HENRICI, Gert/ WAZEL, Gerhard: *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Jena 1989.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B./PAPIÓR, Jan (red.): *Dialog: interkulturelle Verständigung in Europa – ein deutsch-polnisches Gespräch*. Verlag Breitenbach Publishers, Fort Lauderdale 1990

- HOLENSTEIN, Elmar: *Menschliches Selbstverständnis. Ich – Bewußtsein – Intersubjektive Verantwortung – Interkulturelle Verständigung*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1985
- HÖLSKEN, Hans-Georg: *Kognitive Züge und Zugkombinationen bei der Verarbeitung fremder Erfahrungen*. „Der Deutschunterricht“ 4/1989, s. 68–84
- HONSA, Norbert /KUNICKI, Wojciech: *Zur Interkulturalität Karl Mays: Die Rezeption Karl Mays in Polen. W: Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. Hrsg. von Alois Wierlacher, Iudicum Verlag, München 1987, s. 437–445
- HUNFELD, Hans: *Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik*. W: Alois Wierlacher, 1980, t. 2, s. 507–519
- ICKLER, Theodor: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Abgrenzung*. W: Joachim Born, Gerhard Stickel (red.), *Deutsch als Verkehrssprache in Europa*. Berlin–New York 1993, s. 273–298
- ISER, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Wilhelm Fink Verlag, München 1994, IV wyd.
- KAROLAK, Czesław: *Literaturverstehen und Textdidaktik in fremdsprachenspezifischer Perspektive*. W: Convivium 1996, s. 345–358
- KAROLAK, Czesław: *Zum Problem kommunikativer Didaktisierungsmöglichkeiten literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht*. „Studia Germanica Posnaniensia“ XVII/XVIII, 1991, s. 181–187
- KÖHRING, Klaus Heinrich/SCHWERDTFEGER, Inge Christine: *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt*. „Linguistik und Didaktik“ 25/1976, s. 55–80
- KOZŁOWSKI, Aleksander: *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991
- KRUSCHE, Dietrich: *Kommunikation im Erzähltext*. Wilhelm Fink Verlag, München 1978
- KRUSCHE, Dietrich: *Leseerfahrung und Lesergespräch*. Iudicum Verlag, München 1995
- KRUSCHE, Dietrich: *Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch*. „Deutsch als Fremdsprache“, 7 (1981), s. 1–17
- KRUSCHE, Dietrich: *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München 1985
- KURCZ, Ida: *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992
- KUSSLER, Rainer: *Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde*. W: Alois Wierlacher, 1980, t. 2, s. 469–485

- LALEWICZ, Janusz: *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985
- LEIRIS, Michel: *Die eigene und fremde Kultur. Ethnologische Schriften. Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft*. Frankfurt a. M. 1977
- LEM, Stanisław: *Filozofia przypadku. Literatura w świetle empirii*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968
- MEAD, George Herbert: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1975
- MELDE, Wilma: *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1987
- MICHEL, Georg (red.): *Sprachliche Kommunikation. Einführung und Übungen*. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1986
- MINDER, Robert: *Sozialstruktur, Geschichte, politische Institutionen, religiöse Konfessionen, Philosophie, Literatur und Kunst*. W: *La civilisation allemande. Guide bibliographique et pratique*. Paris 1971
- MOG, Paul/ALTHAUS, Hans-Joachim (red.): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Langenscheidt Verlag, Berlin, München 1992
- MOSBACHER, Helga: *Lesen lernen. Kleines ABC der Literaturkritik*. Verlag Anton Hain, Meisenheim 1993
- MÜLLER, Bernd Dietrich: *Probleme des Fremdverstehens. Intukulturelle „Kommunikation“ in der Konzeption von DaF-Unterricht*. W: *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. Herausgegeben von Josef Gerighausen und Peter C. Seel, Goethe-Institut München 1983, s. 262–347
- MUMMERT, Ingrid/Charpentier, Marc: *Literatur im Fremdsprachenunterricht. Erfahrungen und Anregungen von Deutschlehrern für Deutschlehrer*. Hrsg. von Goethe-Institut, München 1989 (A)
- MUMMERT, Ingrid: *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Klett-Verlag und Goethe-Institut, München 1989 (B)
- MUMMERT, Ingrid: *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Klett-Verlag und Goethe-Institut, München 1989 (C)
- NEUNER, Gerhard (red.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München 1986
- ORŁOWSKI, Hubert (red.): *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia*. Czytelnik, Warszawa 1986
- ORŁOWSKI, Hubert: *Dichterbiographie als deutbare Größe*. „Studia Germanica Posnaniensia“ 5/1976, s. 3–10
- ORŁOWSKI, Hubert: *Die doppelte Nabelschnur fremdsprachlicher Germanistik*. W:

- Alois Wierlacher (red.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*. München 1987, s. 113–124
- OSTERMANN, Annie/NICLAS, Hans: *Vorurteile und Feindbilder*. Verlag Urban & Schwarzenberg, München 1976
- PANAS, Władysław: *Z zagadnień interpretacji strukturalno-semiotycznej*. W: *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji*. Studia pod redakcją Janusza Sławińskiego i Jerzego Świącha. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979, s. 9–24
- REICH, Hans H.: *Deutschlehrer für Gastarbeiterkinder: Eine Übersicht über Ausbildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik*. „Deutsch lernen“, vol. 3/1979, s. 3–14
- RÜCK, Heribert: *Literarisches Curriculum*. W: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen und Basel 1995, s. 517–521
- SAUERLAND, Karol: *Die Rolle des Germanisten in einem nichtdeutschsprachigen Land*. W: *Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Polen. Tagungsberichte*. Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn 1994, s. 15–23
- SCHAFF, Adam: *Szkice z filozofii języka*. Książka i Wiedza, Warszawa 1967
- SCHERNER, Maximilian: *Kognitionswissenschaftliche Beschreibung des „Umgangs mit Texten“ – eine neue Möglichkeit zur Fundierung der Deutschdidaktik?* „Der Deutschunterricht“ nr 4/1989, s. 85–95
- SCHIEFELE, Hans/STOCKER, Karl: *Literatur-Interesse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1990
- SCHMIDT, Siegfried J.: *Interpretacja – fikcyjność – fikcjonalność*. W: Orłowski (red.), 1986, s. 130–148
- SCHMIDT, Siegfried J.: *Literaturwissenschaft als argumentierende Wissenschaft. Zur Grundlegung einer rationalen Literaturwissenschaft*. Wilhelm Fink Verlag, München 1975
- SCHMIDT, Siegfried J.: *Text und Kommunikat. Zum Textbegriff einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache*. W: Alois Wierlacher, 1980, t. 1, s. 176–191 (A)
- SCHMIDT, Siegfried J.: *Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?* W: Alois Wierlacher, 1980, t. 1, s. 290–299 (B)
- SCHMIDT, Siegfried J.: *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. Wilhelm Fink Verlag, München 1973
- SCHÖN, Erich: *Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen*. W: *Germanistik und Deutsch-*

- unterricht im historischen Wandel. Vorträge des Augsburger Germanistentages*. Hrsg. von J. Janota. Niemeyer Verlag, Tübingen 1991, t. 1, s. 260–271
- SCHÜLE, Klaus: *Politische Landeskunde und Fremdsprachendidaktik*, Paderborn 1983
- SIEGLER, Wilhelm (red.): *Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht*. Goethe-Institut, München 1972
- STEINMETZ, Horst: *Textverarbeitung und Interpretation*. W: Alois Wierlacher, 1980, t. 1, s. 192–209.
- STEINWEG, Reiner/WELLMANN, Christian (red.): *Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität*. Suhrkamp Verlag, 1990
- STIEG, Gerald: *Dialektische Vermittlung. Zur Rolle der Literatur im Landeskunde-Unterricht*. W: Alois Wierlacher, 1980, t. 2 s. 459–468
- SZELUGA, Adam: *Theorien der kommunikativen Kompetenz vom glottodidaktischen Standpunkt aus betrachtet*. W: „Lingua ac communitas“, Warszawa–Poznań 1997, nr 7, s. 123–138
- THUM, Bernd: *Bildungspolitische Modernisierung in Europa: Eine notwendige Konsequenz aus dem Einigungsprozeß*. W: Peter Delvaux, Jan Papiór (red.), *Eurovisionen. Vorstellungen von Europa in Literatur und Philosophie*. Editions Rodopi B.V., Amsterdam–Atlanta, GA 1996, s. 277–290
- TUMAT, Alfred J.: (red.): *Deutsch als Fremdsprache. Sprache und Literatur im Unterricht. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, t. 9. Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1989
- WEIDLE, Renate/WAGNER, Angelika C.: *Die Methode des Lauten Denkens*. W: Gerd L. Huber, Heinz Mandl (red.), *Verbale Daten*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel 1982, s. 81–103
- WEINRICH, Harald: *Literatur im Fremdsprachenunterricht? – Ja, aber mit Phantasie*. W: Hans Ludwig Bauer (red.), *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*. Goethe-Institut, München 1984, s. 227–243
- WEINRICH, Harald: *Fremdsprache Deutsch – Konturen eines neuen Faches*. W: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn, vol. 14/1979, s. 15–35
- WEISZ, Jutta: *Kreativer Versuch. Hermeneutisch orientierter fremdsprachlicher Literaturunterricht?* W: Planegger Kreis: *Fremdsprachenunterricht – Verstehensunterricht – Wege und Ziele*. Hrsg. von Hubert Eichheim, Goethe-Institut, München 1992, s. 122–144
- WELLERSHOFF, Dieter: *Literatur und Veränderung. Versuche zu einer Metakritik der Literatur*. Verlag Kiepenheuer und Witsch, Köln 1969
- WIENOLD, Götz: *Semiotik der Literatur*, Frankfurt a.M. 1972

- 1521 -
- WIERLACHER, Alois (red.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomene zu einer interkulturellen Germanistik*. Iudicum Verlag, München 1985
- WIERLACHER, Alois: *Deutsch als Fremdsprache als interkulturelle Germanistik*. W: Dietrich Sturm (red.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen*. Ismaning 1987, s. 145-156
- WIERLACHER, Alois: *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie* (t. 1-2), München 1980 (A)
- WIERLACHER, Alois: *Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. W: Alois Wierlacher, 1980, t. 2, s. 315-339 i nast. (B)
- WIERLACHER, Alois: *Überlegungen zur Begründung eines Ausbildungsfaches „Deutsch als Fremdsprache“*. „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache” 1/1975, s. 119-136
- WILLIAMS, Raymond: *Über den Prozeßcharakter von Literatur und Kultur*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1983
- ZABROCKI, Ludwik: *Einige Grundfragen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung*. „Glottodidactica”, vol. VIII, Poznań 1975
- ZIMMERMANN, Peter (red.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf deutsch?* Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 1989

INFORMACJA O SPRZEDAŻY WYDAWNICTW
UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Sprzedaż wszystkich publikacji Wydawnictwa Naukowego UAM prowadzi Księgarnia Uniwersytecka w Poznaniu. Książki naszego Wydawnictwa można nabywać również w innych księgarniach na terenie całego kraju, zwłaszcza w księgarniach naukowych, oraz w Ośrodkach Rozpowszechniania Wydawnictw Naukowych PAN. W razie braku poszukiwanych tytułów w tych księgarniach można skierować zamówienie pisemne do Księgarni Uniwersyteckiej (adres: 60-813 Poznań, ul. Zwierzyniecka 7), która prześle książkę za zaliczeniem pocztowym, o ile nakład nie został wyczerpany, lub do Wydawnictwa (61-734 Poznań, ul. Nowowiejskiego 55, tel. (0-61) 852-73-80, tel./fax (0-61) 852-77-01).

INFORMATION ON THE SALE OF
ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PRESS PUBLICATIONS

All Adam Mickiewicz University Press publications are sold by the University Bookshop (Księgarnia Uniwersytecka, 60-813 Poznań, Zwierzyniecka 7). Books published by AMU Press are also available in bookshops of scientific publications all over the country.

Foreign customers can contact directly Adam Mickiewicz University Press, 61-734 Poznań, Nowowiejskiego 55, tel. (0-61) 852-73-80, tel./fax (0-61) 852-77-01. They can obtain information on other kinds of transactions and editorial cooperation with AMU Press.





Tematem książki są problemy i strategie rozumienia obcojęzycznego tekstu fikcjonalnego. Punkt wyjścia stanowi lektura tekstu literackiego jako kulturowo specyficznego transferu informacji oraz – w tym ujęciu – wskazanie na rolę stereotypu w jej przetwarzaniu. Relacje między dydaktyką literatury a dydaktyką języka, problemy pracy z tekstem obcojęzycznym, wykorzystanie różnych strategii rozumienia tekstu, uwarunkowania odbioru i sposoby przygotowania odbiorcy do samodzielnej pracy z tekstem są najważniejszymi zagadnieniami poruszonymi w książce. Formułowane wnioski dotyczą kształtowania koncepcji programów i materiałów nauczania, a także przygotowania i pracy nauczycieli i lektorów języków obcych, którzy są adresatami książki.

ISBN 83-232-0985-5
ISSN 0554-8152



BG0051922