

425821.11

GLOTTODIDACTICA

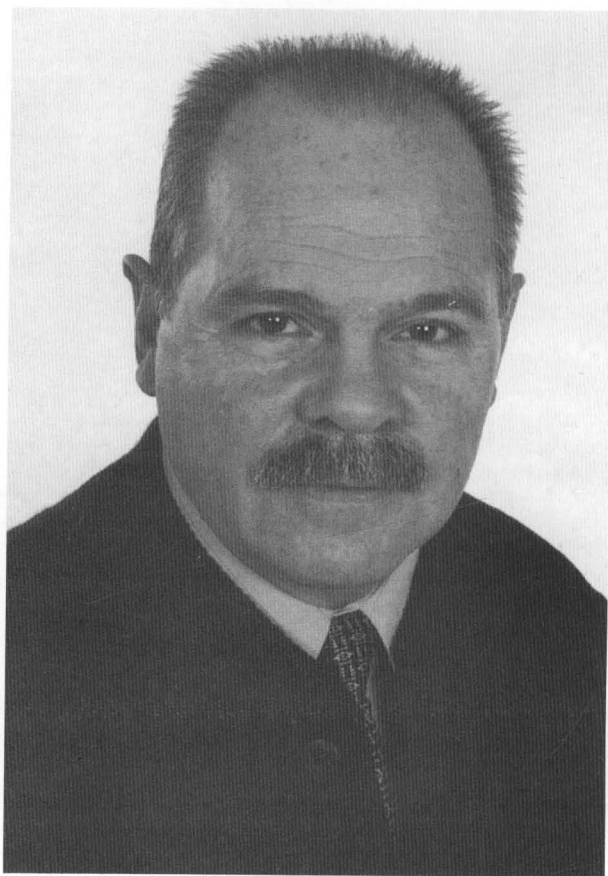
VOL • XXVI (1998)



BT ¹²⁻¹¹ *hnd.* Vol. 26: 1998 r.



425 821 II
29. KWI. 1999



Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer



HORTON

425 821 11

29. KWI. 1999

13201

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa
Leon Kaczmarek – Lublin
Aleksander Szulc – Kraków
Weronika Wilczyńska – Poznań

Jacek Fisiak – Poznań
Franciszek Grucza – Warszawa
Waldemar Marton – Poznań
Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 1998

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MADRY

ISBN 83-232-0939-1
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL UAM
99 EO 904

425821 n / Vol. 26:
1998

CONTENTS

EDITORIAL (Izabela PROKOP)	5
I. ARTICLES	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß?	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u progu XXI wieku	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt 'Lösungsinteraktionen'	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja	167
Aleksandra LYP, Probleme der Bedeutungserschliessung von Nominalkomposita für DaF-Lernende	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania	201
Bernadeta PYŠK, La vidéo – outil du développement du style personnel d'expression orale en langue étrangère au niveau avancé	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i>	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning	331
II. ANNOUNCEMENTS	347

DYDAKTYKA TEKSTU LITERACKIEGO W ŚWIELE POTRZEB NAUKI JĘZYKA W WARUNKACH OBCOKULTUROWYCH

CZESŁAW KAROLAK

Adam Mickiewicz University – Poznań

Znaczenie procesów socjalizacyjnych dla przyswajania 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 odnośnie 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 czasu 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

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

² Przykład może stanowić tu także praca Aleksandra Kozłowskiego *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, adresowana do szerokiego kręgu praktyków z dziedziny nauczania języków obcych.

³ Jürgen Habermas, *Uniwersalistyczne roszczenie hermeneutyki*. W: *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec*. Antologia pod red. Huberta Orłowskiego. Czytelnik, Warszawa 1986 s. 48.

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 jak i 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.

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 czytelniczych, 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.)

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.

- 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 przepełnienia) 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 czytelniczych, który można uznać za tożsamy z ukształtowanym, dojrzałym wariantem aktywności czytelniczej, to nasuwa 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 emocjonalnych.⁹

Znaczenie tego czynnika związane z kategorią obcokulturowości¹⁰ opiera się na podobnie negocjacyjnej zasadzie jak w przypadku komunikacji między przedstawicielami różnych kultur. Odmienność 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

⁶ Zob. Eggert/Garbe, op. cit., s. 128 i nast.

⁷ Hans Hunfeld, *Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik*. W: Alois Wierlacher, *Fremdsprache Deutsch 2*, Wilhelm Fink Verlag, München 1980, s. 517.

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.

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 mające generalnie na celu rozwój własnej osobowości,¹² mieści się w obszarze psychologicznego założenia, że istotnym emocjonalnym motywem aktywności czytelniczej jest (również) dążność odbiorcy do udziału w procesie poznawania cudzych stanów emocjonalnych.¹³ 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 uświadamia 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”: 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

¹¹ Eggert/Garbe, 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, Tübingen 1991, t. 1, s. 260-271.

¹³ E. Schön, zob. przyp. 8.

¹⁴ Steffen-Peter Balstaedt, Heinz Mandl, *Lesen im Jugendalter*. W: R. Oerter (red.), *Lebensbewältigung im Jugendalter*. VCH Verlagsgesellschaft, Weinheim 1985, s. 160-191.

¹⁵ Por. Janusz Lalewicz, *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985, s. 111.

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 (również 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. Zasadnym i możliwym 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 społecznych.¹⁷ 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.

¹⁶ ibidem, s. 111.

¹⁷ Eggert/Garbe, op. cit., 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 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 czytelnicznych 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

¹⁹ Eberhard Frey, *Rezeptionsforschung in der Didaktik deutscher als fremder Literatur*. W: A. Wierlacher (red.), *Fremdsprache Deutsch 2*, W. Fink Verlag, München 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 uczynienia dostępną działalności kulturowej migrantów w Niemczech (w RFN przed zjednoczeniem).

„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 pępowiny germanistyki polskiej”²¹ (odnoszące się do faktu partycypacji i funkcjonowania w dwu różnych „kriwobiegach intelektualnych”) jako metodologiczny paradygmat badawczy może mieć w świetle tych rozważań istotne znaczenie. Jeśli przyjmiemy 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.

„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 jak również praktycznie zorientowanych projektów. Tu trzeba zaznaczyć, że „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 „kraj”- i „kulturoznawstwa”.

²¹ Hubert Orłowski, *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. 114.

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 ról komunikacyjnych obcokulturowego odbiorcy i związane z tym problemy, zwłaszcza odnoszące się do tzw. kompetencji kulturowej. Taki sposób rozumienia tych problemów proponuje Andreas Pauldrach²³, 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.

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, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag Tübingen und Basel 1995, s. 142-149. Artykuł ten eksponuje podobnie „pojemną” formułę, poświęca jednak więcej uwagi jej interkulturowym implikacjom dydaktycznym.

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...* zob. przyp. 22, wpisując w zakres celów możliwość unikania zakłóceń i nieporozumień w procesie komunikacji językowej.

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 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 o d b i o r c y 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 interna-

²⁵ Zob.: Manfred Erdmenger/Hans-Wolf Istel, *Didaktik der Landeskunde*. Hueber Verlag, München 1978; Dieter Buttjes, *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Arbeitsansätze*. W: Neusprachliche Mitteilungen, vol. 35 (1982), s. 3-16; Wilma Melde, *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1987; Klaus Schüle, *Politische Landeskunde und Fremdsprachendidaktik*, Paderborn 1983.

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, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag Tübingen und Basel 1995, s. 152.

²⁷ Paul Mog und Hans-Joachim Althaus (red.), *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Langenscheidt Verlag, Berlin, München 1992.

lizacji 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 własnej perspektywy odbioru tekstu jak i – w negocjacyjnym dialogu z tekstem – dla ustalenia czy wręcz „wpróbowania” zarówno znaczeń jak i ról społecznych optymalnych dla swojego sposobu rozumienia. Właśnie w tym kontekście przywołać należy 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 (rangi) komunikacyjnej, jaką werbaliza-

²⁸ Zob. Dieter Wellershoff, *Literatur und Veränderung. Versuche zu einer Metakritik der Literatur*. Verlag Kiepenheuer und Witsch, Köln 1969, s. 21. W tym kontekście należy również wskazać na rolę znaczenia 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.

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.

cja hetero- i autostereotypu może mieć w obrębie określonej grupy kulturowej. Utrwalenie i upowszechnienie się w tej grupie określonych 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.

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 Minder.³² 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 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

³¹ Zob. Krzysztof Dmtruk, *Współczesne polskie koncepcje kultury*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, rozdz. 3 (*Socjopragmatyczna teoria kultury*), str. 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*. J. Groos Verlag, Heidelberg 1977 (t. 1) 1981, s. 17 (red. Ulrich Engel i in.), pytając m.in.: *Führen Texte zum Verständnis von für die Bezugsgruppen relevanten Situationen? Ist die Auswahl der Texte auf die Entwicklung sozialer sozialer Kompetenz (Orientierungskompetenz) angelegt?*

³² Robert Minder, *Sozialstruktur, Geschichte, politische Institutionen, religiöse Konfessionen, Philosophie, Literatur und Kunst*. W: *La civilisation allemande. Guide bibliographique et pratique*. Paris 1971. Na tę propozycję zwrócił uwagę Gerald Stieg w artykule *Dialektische Vermittlung. Zur Rolle der Literatur im Landeskunde-Unterricht*. W: A. Wierlacher, *Fremdsprache Deutsch 2*, W. Fink Verlag, München 1980, s. 459.

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 „Poddany” 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 założyć 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

³³ G. Stieg, zob. przyp. 32, s. 460.

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

wybranych problemów literatury I połowy XX wieku – w nawiązaniu do modelu, który formułuje 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 jak również do „czytelności” intencji tekstu. I tak na przykład społeczno-krytyczna 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 „czynnikiem 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 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 „zagwarantowałoby” 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 przyswajaną 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. Pogląd taki reprezentuje Rainer Kußler, który formułuje w nawiązaniu do Bertaux i Witte³⁶ koncepcję „krytycznego niemcoznawstwa”.

³⁵ por. G. Stieg, op. cit. s. 464.

³⁶ Rainer Kußler, *Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde*. W: Alois Wierlacher, *Fremdsprache Deutsch* 2 (1980), S. 472; wcześniej już Bertaux i Witte wskazywali na konieczność programowej integracji (krytycznego) „krajoznawstwa” w (literaturoznawczy) program studiów germanistycznych z granicą. Zob.: Pierre Bertaux, *Die Kultur der deutschsprachigen Länder in der französischen Germanistik und im Deutschunterricht*. W: Wilhelm Siegler (red.), *Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht*.

Obejmowałoby ono „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, 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”³⁷.

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 kulturze³⁸ jak dojrzałość, pełnia i suwerenność.

Goethe-Institut, München 1972, s. 58; Bernd Witte, *Kritische Deutschlandkunde. Ein Beitrag der Universität Paris III (Asniers) zu Theorie und Praxis einer kulturwissenschaftlichen Germanistik*. W: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 2/1976, s. 160.

³⁷ Klaus Heinrich Köhring, Inge Christine Schwerdtfeger, *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt*. W: *Linguistik und Didaktik* 25/1976, s. 76.

³⁸ Saul B. Robinson posługuje się w tym kontekście pojęciem, któremu odpowiada niem. określenie *Kulturmündigkeit*. Zob. Alois Wierlacher, *Überlegungen zur Begründung eines Ausbildungsfaches Deutsch als Fremdsprache*. W: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 1975, s. 134.