

# Natalia Tsai

---

## Recepcja tekstu literackiego w procesie glottodydaktycznym

---

Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 18,  
153-163

---

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Natalia Tsai*

Uniwersytet Łódzki  
De-Lin Institute of Technology, Tajpej, Tajwan

### **RECEPCJA TEKSTU LITERACKIEGO W PROCESIE GLOTTODYDAKTYCZNYM**

Słowa kluczowe: odbiór, czytelnik, autonomia, tekst literacki, nadinterpretacja, forma otwarta

Artykuł stanowi omówienie rozmaitych modeli podejścia czytelnika do tekstu literackiego w procesie nauczania języka obcego. Akcent zostaje położony na strategię pozostawiającą czytelnikowi większą swobodę interpretacyjną czy nawet podnoszącą go do rangi współtwórcy, jako że stanowią one bodziec do budowania własnych wypowiedzi w języku docelowym. Przeanalizowano najważniejsze czynniki wpływające na recepcję tekstu przez indywidualnego odbiorcę i poruszono problem konkretyzacji dzieła, a także jego otwartości. Postulowaną metodą pracy z tekstem literackim na zajęciach języka obcego jest jego nadinterpretacja. Mowa tu także o znaczeniu odpowiedniej motywacji studenta-czytelnika.

Współcześnie wiele mówi się o korzyściach płynących z wkomponowania tekstu literackiego do programów nauczania języków obcych na poszczególnych etapach nauki (Pawłowska 2009). Warto zatem zastanowić się nad mechanizmem odbioru tego rodzaju tekstów przez osoby uczące się, co pozwoli na podniesienie efektywności zajęć.

W niniejszym artykule problem ten przedstawimy z perspektywy literaturoznawczej, starając się odnieść poszczególne spostrzeżenia do teorii i praktyki glottodydaktycznej. Takie ujęcie pozwoli na kompleksowe przedstawienie zagadnienia, a zarazem umożliwi utrzymanie równowagi: utwór będzie miał szansę zachować swój niepowtarzalny charakter, swoją literackość, stając się jednocześnie materiałem nieco bardziej przystępnym (pod względem przydatności na zajęciach języka obcego).

Na początku należy usystematyzować kluczowe dla naszych rozważań pojęcia, takie jak lektura, odbiór i odbiorca.

## 1. KLUCZOWE DEFINICJE

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji czytania. Zdaniem psycholingwistów, czytanie jest procesem konstruowania znaczenia na podstawie tekstu pisanego (Anderson i in. 1985: 7). Możemy tu zatem mówić o przebiegu pewnych wzajemnie warunkujących się zjawisk, następujących po sobie w sposób regularny. Z punktu widzenia przyjętego przez literaturoznawców, lektura jest „nieodzownym elementem odbioru dzieła literackiego w jego postaci pisanej” (Sławiński 1998: 273). Jak czytamy dalej, zakłada ona „czynny udział odbiorcy, który, czytając, zmierza do skonstruowania swoistego świata wyobrazonego, przy czym charakter owego udziału jest określony przez właściwości tekstu”. Odbiorcą tekstu może być po prostu konkretny czytelnik utworu (za Umberto Eco będziemy go dalej nazywać czytelnikiem empirycznym), ale też wirtualny jego adresat, z góry założony partner postulowany przez dzieło, rozumiany nie jako konkretna osoba, ale strategia zakodowana w utworze, „zespół ról wyznaczonych przez ów tekst, które wymagają od czytelnika pewnego typu lektury” (Sławiński 1998: 351) – U. Eco określa go mianem czytelnika modelowego (Eco 1973). Odbiór tym samym rozumieć będziemy jako „zespół czynności percepcyjnych czytelnika zakładany przez każdy tekst literacki, warunkowany przez jego strukturę, realizujący się w trakcie lektury” (Sławiński 1998: 351).

## 2. WZAJEMNE POWIĄZANIA. UTWÓR JAKO KOMUNIKAT

Zastanawiając się nad istotą lektury, musimy zdać sobie sprawę z istnienia szeregu wzajemnych relacji. Czytelnik potrzebuje książki, książka zaś – czytelnika: „Tekst nie jest ważnym bytem, jeśli nie jest czytany” – pisze George Steiner (Steiner 2009). Jego dobrostan uwarunkowany jest powodzeniem współpracy z odbiorcami. Akt lektury pozwala tym samym na zaistnienie pewnej zależności pomiędzy czytelnikiem a autorem tekstu: utwór zaczyna funkcjonować jako komunikat, plasując tych dwóch na przeciwległych biegunach schematu: nadawca – komunikat – odbiorca<sup>1</sup>. Autor zmuszony jest sprecyzować, do kogo adresowana jest jego wypowiedź, by móc dostosować komunikat do możliwości percepcyjnych potencjalnego czytelnika. Jerzy Tuszewski pisze o presji, pod jaką w związku z tym znajduje się nadawca (Tuszewski 2002), zauważając zarazem, że jeżeli dany autor „wyprzedza swą epokę, zmuszony jest czekać, aż odbiorcy oswoją się z nowym typem artystycznej wypowiedzi, innymi słowy dojrzeją do odczytania jej treści”. Mamy wówczas do czynienia ze „zobiektywizowaniem” nowej formy komunikacji (Tuszewski 2002: 53).

---

<sup>1</sup> Uznanie utworu za składnik społecznej sytuacji komunikacyjnej postulowali strukturaliści. R. Jakobson zaproponował schemat: autor – kontekst/tekst/medium/kod – czytelnik (por. Scholes 1982).

### 3. UWARUNKOWANIA ODBIORU

Zastanówmy się teraz, kim jest ów odbiorca przystępujący do lektury i co ma wpływ na jakość jego percepcji. Należy przede wszystkim zdać sobie sprawę z tego, że każdy czytelnik jest w pewien sposób uwikłany w sieć skojarzeń i schematów. Mając za sobą bagaż wcześniejszych doświadczeń czytelniczych, bardziej lub mniej świadomie odnosi każdy kolejny tekst do tego, co przeczytał wcześniej. Żaden tekst nie jest odczytywany w izolacji. Owo nakładanie się uprzednich i późniejszych odczytań składa się na czynnik zwany interferencjami na podstawie scenariuszy intertekstowych (Eco 1994: 118–122). Co więcej, jest on – jak pisze R. Scholes – „na łasce” kodów kulturowych, charakteru samego tekstu i sytuacji, w której w danej chwili się znajduje (Scholes 1982). Nigdy więc – jak podkreśla cytowany autor – nie będzie on swobodnym interpretatorem. Jest zatem rzeczą oczywistą, że ten sam tekst może zostać odebrany na wiele sposobów i że każdy z nas odczyta go po swojemu, nadając mu piętno indywidualnych skojarzeń; mamy tu na myśli zarówno rozbieżność interpretacji dokonywanych przez różne osoby, jak i różnorodność wrażeń, jakich doznaje dany czytelnik mierząc się kolejno raz z tym samym tekstem<sup>2</sup>.

### 4. AUTONOMIA CZYTELNIKA

Twórca może więc pozostawić czytelnikowi pewien margines swobody, czyniąc tekst „areną”, na której dochodzi do spotkania wyobraźni twórcy i czytelnika (Iser 1988: 211). Uszanowanie autonomii czytelniczej studenta staje się też postulatem wielu glottodydaktyków i metodyków nauczających literatury. Współcześnie wiele pisze się o konieczności pozostawiania otwartym na nowe sposoby interpretacji, w przeciwnym razie studenci mogą poczuć się sfrustrowani i zniechęceni, będą obawiać się krytyki i ośmieszenia, unikając jednocześnie możliwości wypowiedzania się na forum (Bredella 2004: 380). Ograniczenie swobody odbioru wpływa ujemnie na chęć zakomunikowania swoich opinii. Nauczyciel winien dać słuchaczom pole do popisu i raczej zachęcić do wspólnego negocjowania znaczeń, nawet kosztem „właściwego” rozumienia, niż onieśmielać ich własnymi sugestiami (Czerkies 2008, Cunningham, Wall 1994: 485). Należy w tym miejscu podkreślić, że student-cudzoziemiec znajduje się w tym układzie na uprzywilejowanej pozycji. Mając do dyspozycji szerokie

---

<sup>2</sup> „Dobry czytelnik jest czytelnikiem wielokrotnym” – pisze Nabokow (2000), dokonując obrazowej analizy wpływu, jaki ma czas na jakość lektury. Podobnego zdania jest Barthes, który zauważa, że tylko ponowna lektura „ratuje tekst przed powtarzaniem (kto nie czyta powtórnie, skazany jest na lekturę wciąż tej samej historii” (Barthes 1999: 50).

spektrum odniesień do kultury swojego kraju ojczystego, nie jest ograniczany przez pewne konwencje interpretacyjne, narzucane często rodzimym odbiorcom.

## 5. MODELE PODEJŚCIA DO TEKSTU LITERACKIEGO

Dochodzimy tu do problemu postawy, jaką może, czy też powinien przyjąć odbiorca wobec tekstu. Nadawanie tekstowi sensu to proces, którego rezultat jest wypadkową dwóch czynników: tego, co autor modelowy zawarł w swoim przekazie i tego, co wnosi do niego interpretator (McCarthy 1991: 27). Czytelnik, w akcie lektury podnoszony do rangi współtwórcy, powinien zareagować na tekst w sposób dojrzały i świadomy: dobrze czytać to odpowiadać na tekst, być wobec niego odpowiedzialnym – łączyć dwa kluczowe elementy: odpowiedzi i odpowiedzialności. Dobrze czytać to wejść w odpowiedzialną relację wzajemności z czytaną książką, to włączyć się w totalną wymianę, wykazać się „dojrzałością do handlu” (Steiner 2009).

Bredella pisze, że istnieją trzy zasadnicze modele podejścia do tekstu literackiego: obiektywny, interaktywny i subiektywny (Bredella 2004, s. 379). Pierwszy z nich zakłada dopatrywanie się znaczenia w samym tekście, drugi – kreowanie go pod wpływem czytanego utworu, trzeci zaś odnosi się do sytuacji, kiedy odbiorca tworzy znaczenie wedle swych własnych potrzeb, zachowując swobodny stosunek do tekstu. Przywołany autor wskazuje na istnienie ścisłych zależności pomiędzy powyższymi paradygmatami a jakością czytelnictwa. W świetle założeń modelu obiektywnego, „dobry” czytelnik koncentruje się na przekazie zawartym w tekście, konsekwentnie odpierając wszelkie skojarzenia niezwiązane bezpośrednio z tekstem. Możemy tu dostrzec wyraźną zbieżność z teorią Hirscha, opowiadającego się za takim interpretowaniem utworu, które pozwoli na jak najwierniejsze odszyfrowanie intencji autora<sup>3</sup>. Podejście to, znajdujące zastosowanie w studiach literaturoznawczych, nie jest wymagane w procesie glottodydaktycznym, gdzie tekst literacki stanowi często jedynie pretekst do budowania swobodnych wypowiedzi i gdzie nie oczekuje się od studentów dokonywania fachowej analizy utworu. W myśl zasad paradygmatu interaktywnego, odbiorca aktywizuje swą wcześniejszą wiedzę, skojarzenia i konotacje, formułując zarazem własne oczekiwania i hipotezy. W trakcie lektury lub już po jej zakończeniu można ocenić, czy owe przypuszczenia były trafne, czy nie, jednak w żadnym przypadku nie da się tego oszacować z góry (zob. też Nabokow 2000). Jeśli chodzi o ostatni z przedstawionych modeli, istnieje niebezpieczeństwo nadużycia tekstu przez odbiorcę, pewnego sprzeniewierzenia się mu. Może się tak dziać w sytuacji, gdy interpretator należy do innego kręgu myślowego. Wówczas to dana ideologia determinuje podejście do tekstu, sposób od-

<sup>3</sup> Zob. też Juhl 1980: 27; Scholes 1982; Compagnon 1998.

czytania, co jest najistotniejsze, a co schodzi na plan dalszy. Tak nastawiony czytelnik znajduje w tekście potwierdzenie swych z góry przyjętych założeń, sam utwór ma tutaj pomniejsze znaczenie. Jego rola sprowadza się do potwierdzenia słuszności obranej strategii interpretacji. Czytelnik uwalnia się spod panowania tekstu, wypowiada mu posłuszeństwo (jednym ze zwolenników tej teorii jest Stanley Fish). Paradygmat subiektywny zezwala zatem na solipsyzm, na absolutne „zdezonizowanie” tekstu.

Jak widzimy, spośród trzech omówionych modeli to paradygmat interaktywny daje nauczycielowi języka obcego najszersze spektrum możliwości, pozwalając na swobodne poruszanie się w obrębie problematyki utworu, a także na zaproponowanie studentom rozmaitych ćwiczeń, bardziej lub mniej bezpośrednio nawiązujących do lektury. Wniosek ten potraktujmy jako punkt wyjścia do naszych dalszych prób określenia optymalnego podejścia do utworu poetyckiego na zajęciach języka obcego.

## 6. OBSZARY DO DOOKREŚLENIA

Paul de Man i Jacques Derrida dopatrują się w tekście – by posłużyć się terminem Roberta Scholesa – „obszarów ślepoty” (*areas of blindness*), przypisując tym samym czytelnikowi rolę aktywnego uczestnika procesu komunikacji literackiej (Scholes 1982: 13). Problem ten poruszał też R. Ingarden, opisując naturę schematu rozumienia i scalania utworu w umyśle czytelnika. Twierdził on, że w warstwie przedmiotów przedstawionych w utworze znajdują się rozliczne miejsca niedookreślone, które odbiorca wypełnia w procesie konkretyzacji dzieła (Ingarden 1960). Z glottodydaktycznego punktu widzenia te właśnie luki znaczeniowe stanowić mogą bodziec do prób budowania własnej wypowiedzi czy to pisemnej, czy ustnej, z zachowaniem autonomii interpretacyjnej studenta.

## 7. FORMA OTWARTA – FORMA PRZYSTĘPNĄ

Kolejnym sprzymierzeńcem w procesie osvajania cudzoziemców z dorobkiem literatury powstałej w języku docelowym jest otwartość dzieła literackiego. Zakłada ona pojawienie się luźnej konstrukcji dzieła, które wyrazistsze (acz nie ostatecznie wyznaczone) kontury uzyskuje dopiero w procesie wykonania bądź interpretacji. Kategorię dzieła otwartego wprowadził w latach 70. XX wieku U. Eco. Warto w tym miejscu odwołać się do jego teorii.

Na początku należy zastanowić się nad tym, co Eco rozumie pod pojęciem dzieła sztuki. Będzie to dlań „przedmiot o takich właściwościach strukturalnych, które wprawdzie pozwalają na różnorodne interpretacje dokonywane z coraz to nowych punktów widzenia, ale zarazem je harmonizują” (Eco 1973: 6). To

„przekaz z istoty swej nieokreślony, wielokrotność znaczeń, które współżyją w jednym oznaczniku”, przy czym owa wieloznaczność staje się nadrzędnym celem wypowiedzi (Eco 1973, s. 6) To także forma będąca „celem procesu twórczego i początkiem pewnego odbioru, odbioru, który – realizując się – ożywia wciąż od nowa, z rozmaitych perspektyw, formę początkową” (Eco 1973: 13). Zdaniem U. Eco, trwałą i ponadczasową cechą każdego dzieła sztuki staje się jego otwarcie, rozumiane jako „fundamentalna wieloznaczność przekazu artystycznego”. Samą czynność interpretowania utworu rozumie on jako „semantyczną aktualizację tego, co tekst jako strategia chce powiedzieć wykorzystując współdziałanie swego Czytelnika Modelowego. (Eco 1994: s. 262). Dzieło otwarte – pisze Eco – w każdym przeżyciu estetycznym jest inne i cecha ta staje się główną jego właściwością. Oznacza to, że dany utwór oferuje niewyczerpaną rezerwę odczytań, jakim gotowy jest się poddać.

Należy pamiętać, że utwór zorganizowany jest według zamysłu twórcy i – co za tym idzie – ostateczna jego konkretyzacja w umyśle czytelnika mieści się w ramach przewidzianych przez autora. Choć poeta nie wie, jak adresat „dokończy” dzieło, to ma świadomość tego, że ciągle będzie to jego utwór. Wynika to ze stopnia zorganizowania przekazu, z wyposażenia go w pewne przesłanki, które należy uwzględnić w procesie lektury. Pamiętajmy jednak, że – choć Eco szczegółowo wyklada teorię otwartości dzieła, stawia on pewne ograniczenia, wprowadzając wyraźne rozgraniczenie pomiędzy interpretacją a nadinterpretacją utworu.

## 8. NADINTERPRETACJA UTWORU

„Kiedy mechanizm analogii zostanie raz puszczoney w ruch, nie ma gwarancji, że się zatrzyma” (Eco 1996: 47) – czytamy. Umberto Eco jest zdecydowanym przeciwnikiem nadinterpretacji: „Stwierdzenie, iż interpretacja [...] jest nieograniczona nie oznacza, że interpretacja nie posiada celu i *plynie jak rzeka*, całkowicie samoistnie” (Eco 1996: 25–26). O ile, jego zdaniem, tekst może mieć wiele sensów, o tyle nie jest on w stanie przyjąć każdego sensu zaproponowanego przez czytelnika. Postuluje on rzetelną analizę, odcinając się zarazem od postulatów „użycia” tekstu (mówi on wręcz o zadawaniu tekstowi gwałtu – Eco 1994: 83). Deklarując dystans wobec tendencji „kładących nadmierny nacisk na prawa interpretatorów”<sup>4</sup>, wylicza szereg przyczyn, dla których daleki jest od uznania nadinterpretacji za równie cenne źródło poznania tekstu, co interpretacja<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Kierunki te, krytykowane przez Eco, mają ważny wpływ na formułowanie postulatów dotyczących relacji odbiorca – dzieła na przestrzeni glottodydaktyki, co postaramy się wykazać w dalszej części tekstu.

<sup>5</sup> Jako przykład podaje on cytat z wiersza Wordswortha *I wander lonely as a cloud*: „A poet could not but be gay” („Poeta musi być radosny”) – pisze poeta. Dla wyważonego interpretatora

Nadinterpretacja ma jednak duże rzesze zwolenników. Należy do nich Johnatan Culler, upatrujący w skrajności odczytań czynnik wartościujący (Culler 1996: 109). Pisze on, że interpretacja „jest ciekawa tylko wtedy, kiedy jest skrajna. Interpretacja umiarkowana, w której wyraża się wspólnota przekonań, w pewnych okolicznościach może posiadać wartość, lecz jest mało interesująca”. Przytacza następujące twierdzenie Gilberta Keitha Chestertona: „Albo krytyka jest do niczego (teza bardzo łatwa do obrony), albo polega na wygłaszaniu o autorze sądów, które kazałyby mu podskoczyć do góry ze zdziwienia”. Zdaniem Cullera, to właśnie skrajne odczytania ukazują utwór w zupełnie nowym świetle, uwypuklając to, czego wcześniej nie dostrzegano lub nie rozpatrywano.

Podobnego zdania jest Richard Rorty, który sugeruje: „Lektura tekstów polega na tym, że czytamy je w świetle innych tekstów, ludzi, obsesji, pojedynczych informacji i czegoś tam jeszcze, po czym sprawdzamy, jaki jest efekt” (Rorty 1996: 104). Tekstu, jego zdaniem, można użyć w zamiarze powiedzenia czegoś ciekawego, rezygnując z dogłębnej analizy kodów i struktury, choćby i poprzestając na pobieżnej lekturze.

W myśl teorii nadinterpretacji, nie trzeba się też ograniczać do rozważań na temat tego, co zasugerowane w utworze i można śmiało zadać pytanie: co dany tekst przemilcza? Jak postuluje Wayne Booth, autor książki *Critical Understanding*, stawianie pytań, których utwór sam w sobie nie sugeruje może być ważne i niezwykle owocne. Przeciwstawia on sobie pojęcia rozumienia (*understanding*) i nadrozumienia (*overstanding*). Rozumienie polega, zdaniem Bootha, na obracaniu się w kręgu zagadnień bezpośrednio implikowanych przez tekst, nadrozumienie zaś zakłada gotowość do poszukiwania odpowiedzi na pytania, które z danego tekstu bezpośrednio nie wynikają (zob. Eco 1996).

## 9. AKT LEKTURY

Po omówieniu kilku kluczowych wzorców współpracy czytelnika i tekstu, należy zastanowić się, jaka jest istota samego procesu lektury. Pozwoli to na wysnucie pewnych wniosków o charakterze praktycznym, mogących korzystnie wpłynąć na przebieg zajęć językowych. Czytelnik, podejmując trud lektury, spodziewa się dotrzeć do szeregu znaczeń ukrytych w tekście. Bez tego założenia nie można mówić o akcie czytania<sup>6</sup>. Ma on bowiem świadomość, że dzieło

---

oczywiste jest, że ma obowiązek wziąć pod uwagę stan systemu leksykalnego w epoce Wordswortha, szanując zaplecze kulturowe i językowe utworu. Wówczas słowo *gay* nie posiadało bowiem konotacji seksualnej. Upatrywanie w wersecie deklaracji „Poeta musi być gejem” byłoby zatem nadużyciem.

<sup>6</sup> J. Callahan i L. Clark piszą: „Czytamy, aby zrozumieć, niezależnie od tego, co czytamy i czy robimy to w celu doszukania się w tekście jakichś informacji, czy też dla przyjemności („We read in order to understand, regardless of what we read and whether we read for information or for



nieodczytane skazane będzie na niezaistnienie, pozostanie jedynie „formalną możliwością”. Znajomość języka, czyli kodu, w którym zaszyfrowany jest przekaz, staje się warunkiem niezbędnym dla zrozumienia wartości zawartych w tekście (STL 1998: 455). Stąd też oczywista konieczność dostosowania poziomu trudności materiału do wiedzy studentów.

Mówiąc o akcie komunikacji literackiej, zakładamy, że autor posługuje się jakimś kodem, czyli odwołuje się do systemu, który umożliwi czytającemu odszyfrowanie przekazu. Bywa jednak, że kod zostanie odebrany w sposób różniący się z intencją nadawcy. Dzieje się tak, gdy dany kod wychodzi z użycia lub też konwencje kulturowe (czyli kontekst, w którym sformułowano przekaz) nie są znane dekodującemu. Zdarza się ponadto, że ktoś próbuje rozszyfrować treść, stosując inny kod, niż ten, którym operował nadawca (Halawa 2006: 85). Spostrzeżenia te są niezwykle istotne dla naszych rozważań. Cudzoziemiec, obcujący z tekstem powstałym w nieznanym mu okolicznościach, niemający często wystarczającej wiedzy o kulturze czy historii danego kraju, może zinterpretować go w sposób odległy od zamierzeń autora. Po raz kolejny powraca zatem problem otwartości na wielość odczytań tego samego utworu.

#### 10. MOTYWACJA I ZAANGAŻOWANIE CZYTELNIKA. TEORIA TRANSAKCJI

Współcześni pedagodzy mają świadomość istnienia ścisłego związku pomiędzy motywacją uczących się a dynamiką ich postępów w nauce (Kagan, Lang 1978; Hudgins i in. 1983; Komorowska 2005; Jordan, Porath 2006). Tym samym, aby potencjalny odbiorca w ogóle miał życzenie obcować z danym utworem, dzieło musi wzbudzić jego zainteresowanie: „Gdy nas nic nie porusza, nie interesuje, to znajdujemy się w stanie indyferentyzmu, poza sferą sztuki” – pisze Hugo Munsternberg (Munsternberg 1989: 105). Lektor, na którym spoczywa odpowiedzialność dokonania wyboru właściwych tekstów, powinien wykazać się zatem pewną dozą elastyczności, by móc zaproponować słuchaczom utwory dostosowane do ich potrzeb, zainteresowań i wieku (Anderson Swan 2004; Frąckowiak 2009; Szczeńniak 2009; Turkowska 2009).

Dobrze zmotywowany student ma szansę stać się czynnym uczestnikiem swoistej gry, do której zaprasza go autor, polegającej na poszukiwaniu nowych treści i prezentowaniu swoich stanowisk. Jeden z naszych rodzimych badaczy kina, Jerzy Ostaszewski, w artykule *O widzu myślącym*, pisze: „lektura filmu jest grą, zaś rozumienie i interpretacja to przestrzeń nieustannego negocjowania i re-negocjowania znaczeń” (Ostaszewski 1994: 65). Uwaga ta wydaje się adekwat-

---

pleasure”); K. Hicks i B. Wadlindton (Hicks, Wadlindton 1998: 422) zauważają z kolei, że czytanie ma prowadzić do odkrywania znaczeń („Reading is meant to be meaningful”).

na do naszych rozważań, o podobnych zasadach odbioru można bowiem mówić w przypadku lektury tekstu literackiego. Ów akt oswojania się z tekstem stanowi ukoronowanie procesu twórczego. Wymaga on dojrzałego zaangażowania ze strony czytelnika.

Podczas lektury dochodzi do aktywizacji nabytej uprzednio wiedzy i doświadczeń. W świetle teorii transakcji rozumienie staje się interaktywnym procesem, na którego przebieg bezpośredni wpływ mają rozmaite pierwiastki: ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć, stopień znajomości języka, struktury kognitywne (Bredella 2004: 379). Już samo obcowanie z tekstem sprawia, że nagromadzone doświadczenia ulegają przemianom i są ukazane w nowym świetle. Im większa kultura czytelnicza, im większe obycie i czym szersze horyzonty czytającego, tym głębsza przyjemność z lektury (Machet 1992: 357).

Aktywnemu czytelnictwu przeciwstawiane bywa tzw. czytelnictwo bierno. Kim zatem jest bierny czytelnik? Odbiorca pasywny nie ma wytyczonego celu – podchodzi do tekstu bez ambitnych zamierzeń i oczekiwań, niekiedy też bez żadnego entuzjazmu. Często bowiem – z góry uprzedzony – przejawia niechęć do żywego reagowania na przekaz odautorski lub wobec lektury w ogóle (Haussamen 1995: 378; Barthes 1999: 38). W takim przypadku trudno mówić o udanej, owocnej komunikacji między autorem a odbiorcą, zwłaszcza, jeśli pojawia się dodatkowa bariera w postaci języka. Co gorsza, bierni czytelnicy stanowią znaczną część grupy uczących się (być może równie liczną co ci, którzy nawet nie sięgną po zadany tekst), co w dużym stopniu utrudnia pracę na lektoracie.

Na koniec należy podkreślić, że nieodłącznym atrybutem aktywnego czytelnika staje się porządny słownik, przy czym nie chodzi tu jedynie o odbiorców, którzy dopiero poznają dany język, lecz także o jego rodzimych użytkowników (Nabokow 2000: 35; Jakubowska 1995: 44; McKillop 1967). Bez tego nie może być mowy o kompleksowym odczytaniu treści utworu, ani – co za tym idzie – poszerzaniu zasobu leksykalnego studenta. Warto ponadto zachęcić uczących się, aby zakładali swoje własne słowniczki zawierające nowe słowa, zilustrowane kontekstem zaczerpniętym z przeczytanego utworu (Preston 1967: 402).

Dokonany tu przegląd postaw, które czytelnik może zająć wobec czytanego tekstu, ma na celu uświadomienie nauczycielom, jak szeroki wachlarz możliwości daje wprowadzenie literatury pięknej na zajęcia języka obcego. Pozwala to na sprecyzowanie celu zaprezentowania danego utworu i – co za tym idzie – efektywniejsze wykorzystanie go w procesie nauczania języka obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson R., Hiebert E., Scott J., Wilkinson I., 1985, *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, Washington.
- Anderson Swan E., 2004, *Motivating Adolescent Readers through Concept-Oriented Reading Instruction*, [w:] *Adolescent Literacy Research and Practice*, eds. T. Jetton, J. Dole, New York, s. 283–303.
- Barthes R., 1999, *S/Z*, Warszawa.
- Bredella L., 2004, *Literary texts*, [w:] *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, ed. M. Byram, New York, s. 375–382.
- Compagnon A., 1998, *Literature, Theory, and Common Sense*, Oxford.
- Culler J., 1996, *W obronie nadinterpretacji*, [w:] *Umberto Eco oraz Richard Rorty, Johnathan Culler, Christine Brooke-Rose. Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, Kraków, s. 108–121.
- Cunningham J., Wall J., 1994, *Teaching good readers to comprehend better*, „Journal of Reading”, No. 37, Vol. 6, s. 480–486.
- Czerkies T., 2008, *Własnym głosem, czyli jak studenci czytają tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego i jak na niego reagują?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 58–64.
- Eco U., 1973, *Dzieło otwarte. Forma i niekreśloność w poetykach współczesnych*, Warszawa.
- Eco U., 1994, *Lector in fabula. Współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych*, Warszawa.
- Eco U., 1996, *Nadinterpretowanie tekstów*, [w:] *Umberto Eco oraz Richard Rorty, Johnathan Culler, Christine Brooke-Rose. Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, Kraków, s. 45–65.
- Frąckowiak M., 2009, *Czytajmy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 120–121.
- Halawa M., 2006, *Życie codzienne z telewizorem. Z badań terenowych*, Warszawa.
- Haussamen B., 1995, *The passive-reading fallacy*, „Journal of Reading”, No 38, Vol. 5, s. 378–381.
- Hicks K., Wadlington B., 1994, *Bigger is better: Shared book experience with adults*, „Journal of Reading”, No. 37, Vol. 5, s. 422–423.
- Hudgins B., Phye G., Schau C., Theisen G., 1983, *Educational Psychology*, Illinois.
- Ingarden R., 1960, *Spor o istnienie świata*, Warszawa.
- Iser W., 1988, *The Reading Process: A Phenomenological Approach*, [w:] D. Lodge, *Modern Criticism and Theory*, London and New York, s. 211–228.
- Jakubowska A. M., 1995, *Tekst literacki na zajęciach z języka niemieckiego – próba interkulturalnego kształcenia studentów ekonomii*, [w:] *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, red. R. Hajczuk, A. Mrugalla, A. Potyra, s. 38–44.
- Jordan E., Porath M., 2006, *Educational Psychology. A Problem-Based Approach*, Boston.
- Juhl P. D., 1980, *Interpretation. An Essay in the Philosophy of Literary Criticism*, New Jersey.
- Kagan J., Lang C., 1978, *Psychology and Education*, New York.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Machet M., 1992, *The effect of sociocultural values on adolescents' response to literature*, „Journal of Reading”, No. 35, Vol. 5, s. 356–359.
- McCarthy I., 1991, *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge.
- McKillop A., 1967, *Why Many Children and Youth Are Retarded in Reading*, [w:] *Improving Reading in Secondary Schools. Selected Readings*, ed. L. Hafner, New York, s. 52–59.
- Munstenberg H., 1989, *Dramat kinowy*, Łódź.
- Nabokov V., 2000, *Wykłady o literaturze*, Warszawa.
- Ostaszewski J., 1994, *O widzu myślącym*, [w:] *Kultura współczesna. O współczesnym widzu filmowym*, red. A. Helman, A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa, s. 61–72.

- Pawłowska A., 2009, *Literatura dziecięca i młodzieżowa na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 27–31.
- Preston R., 1967, *Give the Students Tips on How to Get the Most from Foreign Language Books*, [w:] *Improving Reading in Secondary Schools. Selected Readings*, ed. L. Hafner, New York, s. 401–404.
- Rorty R., 1996, *Kariera pragmatysty*, [w:] *Umberto Eco oraz Richard Rorty, Johnathan Culler, Christine Brooke-Rose. Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, Kraków, s. 88–107.
- Schles R., 1982, *Semiotics and Interpretation*, New Haven and London.
- STL – *Słownik terminów literackich*, 1998, red. J. Sławiński, Wrocław.
- Steiner G., 2009, *Nieprzećiętny czytelnik*, „Przegląd Polityczny”, z. 93, s. 122–130.
- Szcześniak D., 2009, *Od klasyki po slam. Dydaktyczne przesłanki zastosowania liryki na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 61–64.
- Turkowska E., 2009, *Praca z liryką na lekcji języka obcego dla początkujących*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 65–72.
- Tuszeński J., 2002, *Paradoks o słowie i dźwięku. Rozważania o sztuce radiowej*, Toruń.

### Summary

This article is a review of various approaches readers can take toward a literary text in a foreign language. Of all the many and varied ways of reading a text, some critics put special emphasis on the reader's autonomy (sometimes even more than the author's autonomy) in defining what a text means. They stress the context of the reader's literary experiences. It is Bredella's interactive model of interpreting a text which seems to be the most valuable one in the glottodidactic process. Considering a text an open form (U. Eco), which contains the so-called "areas of blindness", also seems to be a valuable approach. We also refer to J. Culler's and R. Rorty's demand to use the text in order to say something interesting, giving up the in-depth analysis. We mention the question of motivating through reading a literary text in the process of learning a foreign/second language.