

Wiola Próchniak
Katolicki Uniwersytet Lubelski
Lublin

„Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie

1. Czytanie ze zrozumieniem jest jedną z najważniejszych sprawności nabywanych w procesie poznawania i przyswajania sobie języka. Na temat umiejętności czytania ze zrozumieniem wypowiedziano wiele opinii. Była ona opisywana i poddawana różnym konceptualizacjom. Wydawanie kolejnych podręczników i antologii tekstów przeznaczonych do nauki czytania (najczęściej dla studentów o średnim i zaawansowanym poziomie sprawności językowej) to efekt konfrontacji teorii z praktyką. Odwołując się do nurtów i tendencji wypracowanych w humanistyce, filozofii czy lingwistyce – glottodydaktycy konstruowali swoje materiały, dobierając teksty i techniki pracy z nimi w zależności od przyjętej opcji¹.

¹ W zestawionych poniżej podręcznikach tekst jest istotnym ogniwem procesu dydaktycznego:

- W. Martyniuk: *Mów do mnie jeszcze*. Kraków 1986 (poziom średnio zaawansowany, teksty autentyczne, prezentujące rzeczywistość Polski lat osiemdziesiątych, stawiające punkt wyjścia dyskusji);
- O. Swann: *Intermediate Polish*. Columbus Ohio 1986;
- W. Śliwiński: *To właśnie Polska*. Kraków 1986, oraz B. Ligar a: *Rendez-vous z kulturą polską*. Kraków 1990 (fragmenty utworów literackich jako podstawa do ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych);
- B. Rudzka: *Wśród Polaków*. Cz. 2. Lublin 1988 (podręcznik gramatyczny z bogatym wyborem tekstów literackich i publicystycznych, zawiera słowniki z objaśnieniami kontekstowymi; materiał przewidziany dla poziomu średnio zaawansowanego);
- E. Lipińska, E. G. Dąmbaska: *Kiedyś wrócisz tu...* Kraków 1997 (poziom średnio zaawansowany, zestaw tekstów publicystycznych oraz literackich: przede wszystkim poetyckich, bez słownika, z zestawem ćwiczeń służących utrwalaniu słownictwa, frazeologii, a także struktur gramatycznych).

W glottodydaktyce zaznacza się kilka podstawowych nurtów metodologicznych, w ramach których czytanie ze zrozumieniem definiowane jest na różne sposoby, a co za tym idzie – przyznaje się mu odmienne funkcje, sytuując nabywanie sprawności lekturowej studenta na różnych poziomach procesu dydaktycznego².

W obrębie metody **gramatyczno-tłumaczeniowej** uznaje się sprawność czytania ze zrozumieniem za główny cel procesu nauczania. Po opanowaniu słownictwa i reguł gramatycznych student powinien osiągnąć umiejętność tłumaczenia tekstu na język rodzimy. Typowa w tym wypadku pomoc dydaktyczna to dwujęzyczne wybory tekstów literackich³.

W ramach metody **audiolingwalnej** czytanie jest jednym ze sposobów utrwalania poznawanych konstrukcji gramatycznych oraz leksyki i uznaje się je za sprawność receptywną, przy założeniu że „umiejętność

Podręczniki przeznaczone do nauki czytania:

- E. Gałdyn, H. Zwolski: *Od słowa do słowa*. Warszawa 1988; B. Penny, K. Malinowski: *Communicating in Polish*. Washington 1974 (teksty preparowane, ze słownikami objaśniającymi znaczenia lokalne; podręczniki przewidziane dla poziomu średniego);
- U. Czarnicka, M. Gaszyńska: *Zrozumieć Polskę*. Kraków 1990; U. Czarnicka, M. Gaszyńska: *Polubić Polskę*. Kraków 1992 (teksty autentyczne i adaptowane; skróty, eliminacja archaizmów; bez słownika; poziom zaawansowany).
- Wybory tekstów (przeznaczone dla studentów na poziomie zaawansowanym):
- A. Schenker: *Fifteen Modern Polish Short Stories*. New Haven and London 1970 (książka skierowana przede wszystkim do studentów kierunków humanistycznych, zawiera słownik);
- W. Miodunka, J. Strutyński, D. Wesołowska: *Wybór współczesnych tekstów literackich*. Kraków 1972;
- C. Rowiński: *Wybór tekstów na użytek lektoratów języka polskiego dla cudzoziemców*. Warszawa 1974 (wybór tekstów z zakresu literatury, historii i geografii; różnorodna stylistyka, skomplikowane struktury morfologiczne i składniowe);
- J. Skrzetelski: *Wybór tekstów z literatury polskiej*. Kraków 1977 (przede wszystkim skierowany do historyków literatury);
- D. Pawelec: *Czytając Barańczaka*. Katowice 1995; J. Olejniczak: *Czytając Miłosza*. Katowice 1997; R. Cudak: *Czytając Barańczaka*. Katowice 1999 (publikacje ukazały się pod redakcją R. Cudaka i J. Tambora w ramach serii Biblioteka Interpretacji wydawanej przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej UŚ).

² Istnieje bogata literatura przedmiotu. Warto wskazać tu choćby kolejne materiały z konferencji Grupy „Bristol” (później Stowarzyszenia „Bristol”): Kraków 1977, Łódź 1998, Lublin 2000.

- ³ Podręcznikami opartymi na założeniach metody gramatyczno-tłumaczeniowej są:
- B.W. Mazur: *Colloquial Polish*. London 1988.
 - M. Grala, W. Przywarska: *Z polskim na co dzień. An Intermediate Polish Course for English Speakers*. Warszawa 1978.
 - W. Karolak: *Polnisch für Geschrittene*. Warszawa 1990.

czytania pojawi się automatycznie jako »produkt uboczny« ćwiczeń strukturalnych oraz rozwijających sprawność mówienia”⁴.

W metodzie **komunikacyjnej** słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, pisanie i wreszcie czytanie są postrzegane jako równoważne działania komunikacyjne. Typowe materiały dydaktyczne zawierają inwentarze funkcjonalno-pojęciowe, a proponowane techniki opierają się na wnioskowaniu, porównywaniu i dedukcji. Od studenta natomiast wymaga się wiedzy, doświadczenia i autentycznej chęci poznania.

W metodzie **strukturalnej**, w której akcent pada na „linearność” czytania, za podstawowe uznaje się dążenie do zrozumienia struktury gramatycznej, a także wartości semantycznej i funkcji poszczególnych leksemów, zdań, paragrafów, wreszcie całych autonomicznych tekstów. W ramach tej metody również zakłada się dużą aktywność studenta.

Z kolei w ujęciu **poststrukturalnym** otwiera się perspektywa dyskursu, żywej formy istnienia języka, który jest obszarem nie tylko „słownikowych znaczeń” i „gramatycznych struktur”, ale przede wszystkim postrzegany jest jako „przestrzeń sensu”⁵. Tę propozycję metodologiczną można realizować, dysponując dobrze skonstruowaną antologią tekstów, które poddane zostaną „żywej” analizie i interpretacji. „Żywej”, czyli takiej, w której obrębie lektura – by posłużyć się często przywoływaną formułą Widdowsona – „to nie tylko sprawa łączenia słów w porządku, w jakim występują w tekście, z ich potencjalnym słownikowym znaczeniem, ale proces aktywnej interpretacji, odkrywania ich rzeczywistej wartości znaczeniowej na płaszczyźnie tekstu”⁶.

Do takiej właśnie optyki nawiązuje moja propozycja. W dalszej części tego artykułu zaprezentuję – a raczej: hasłowo naświetlę – metodyczne zaplecze opracowywanego przeze mnie podręcznika, czy precyzyjniej rzecz ujmując: zeszytu ćwiczeń, który zawierać ma wybór tekstów literackich oraz podstawowe materiały przydatne w ich lekturze.

2. Wybrane przeze mnie utwory to w przeważającej części teksty współczesne, dwudziestowieczne (choć wybór obejmuje również utwory Prusa, Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, Krasickiego, Morsztyna czy Kochanowskiego). Poszczególne utwory są analizowane zawsze w konfrontacji – z innym tekstem (najczęściej literackim), z filmem, z utworem muzycznym czy wreszcie z organizującymi współczesną kul-

⁴ Por. U. Czarnańska, M. Gaszyńska: *Zrozumieć Polskę*. Kraków 1990, s. 9; por. też strony następne.

⁵ Por. W. Martyniuk: *Praca z tekstem autentycznym*. W: „Acta Universitatis Lodziensis”. *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*. T. 7/8. Łódź 1996, s. 41–46.

⁶ H. G. Widdowson: *Teaching Language as Communications*. Oxford 1983, s. 85; cyt. za: U. Czarnańska, M. Gaszyńska: *Zrozumieć Polskę...*, s. 11.

tureę zespołami stereotypów i schematyzujących rzeczywistość ujęć bądź kategorii.

To skupienie się na szeroko rozumianej współczesności i uwikłanie tekstu w należne mu – bądź tylko możliwe – konteksty i interteksty sprawiają, że poddawane lekturze utwory w naturalny niejako sposób zostają oświetlone estetycznymi i egzystencjalnymi doświadczeniami studentów, a jednocześnie mogą stać się znakomitym punktem wyjścia budowania różnych (często złożonych czy wręcz paradoksalnych, jak sama literatura) obrazów rzeczywistości, która przenikając w tekst literacki, pozostaje przecież przestrzenią egzystencji konkretnych, żywych ludzi.

Lektura może stać się pretekstem, może służyć przybliżeniu czy wyjaśnieniu utrwalonych w kulturze bądź funkcjonujących na jej obrzeżach idei, może stać się okazją do wypreparowania sytuacji, ciągów zdarzeń, motywacji, które poddamy później dyskusji lub osądowi. Ale przecież można pójść i dalej. Kontakt z tekstem może być doświadczeniem poruszającym, nie tylko ze względu na – Źjmijmy to tak – społeczne funkcje literatury. Zestawione przeze mnie utwory to teksty trudne i ambitne, ale na tym właśnie polega ich wartość, nie tylko artystyczna, również funkcjonalna. Ich skomplikowanie, wielowarstwowość, nasycenie metaforą i emocjami są wyzwaniem dla czytelnika, dzięki czemu utwory te mogą stać się znakomitym narzędziem w pracy glottodydaktyka.

3. Cudzoziemiec, czytając i rozumiejąc tekst literacki w obcym języku, czerpie ze swej lektury satysfakcję. Satysfakcję, która w odniesieniu do literatury właśnie ma nie tylko praktyczny wymiar. Bo przecież nie poszerzenie zasobu słownictwa czy pogłębienie sprawności dekodowania gramatycznych struktur jest tu najistotniejsze. Sytuację, o jakiej mowa, można by opisać – stawiając się w pozycji studenta – w sposób następujący: oto trudny, ciemny, zagmatwany tekst staje się dla mnie jasny nie dlatego, że panuję nad jego strukturą gramatyczną, ale dlatego, że mówi mi (mówi do mnie) rzeczy przejmujące, ważne i nowe. I tylko literatura stwarza taką możliwość. Możliwość przekroczenia własnych ograniczeń, własnych kompetencji językowych. Dzięki literaturze przekroczona może zostać również – by odwołać się do sformułowań Waldemara Martyniuka – „tymczasowość” i „nieautentyczność” procesu dydaktycznego⁷.

⁷ Por. W. Martyniuk: *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*. W: „Acta Universitatis Lodzianensis”. *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*. T. 10. Łódź 1998.

To prawda, odczytania naszych studentów – zwłaszcza te pierwsze – są siłą rzeczy najczęściej niepogłębioną, nieporadną lekturą, można by rzec: są emocjonalną reakcją na tekst. Ale czy z perspektywy lektora nie w tych emocjach właśnie tkwi wartość? To one pobudzają do myślenia, prowokują wymianę zdań, każą szukać odpowiednich form werbalizacji.

Lektura staje się często impulsem do zadawania pytań wybiegających poza granice tekstu, impulsem do penetrowania tych obszarów, do których przynależy czytany utwór. I to również – z perspektywy lektora – jest cenną sytuacją. Lektura bowiem okazać się może sposobem na wejście „do środka”, w przestrzeń kultury, która artykułuje się w języku, której wartość polega nie na tym, że mówi rzeczy absolutnie nowe, ale na tym, że mówi je inaczej.

Ujmując rzecz najkrócej, można stwierdzić, że przywołana tu sytuacja zmienia obserwatora w uczestnika, lokatora w mieszkańca, nie odbierając mu przy tym statusu przybysza.

4. Mowa literatury – a mogą to być poszczególne sformułowania, specyficzne ujęcia czy optyka – wcześniej czy później wchodzi do słownika studenta, staje się prywatnym idiomem, współtworząc obszar jego językowej wyobraźni i wrażliwości. To szczególna i ważna sytuacja, jest bowiem potwierdzeniem osobistej przynależności do kręgu – by tak to ująć – wtajemniczonych. I jeśli nawet jest to tylko chwilowe doświadczenie, to przecież świadomość przekroczenia granicy, wnikięcia w to, co jawi się jako niepoznawalne – przynosi pozytywne skutki w sprzężonych z sobą procesach uczenia się i adaptacji.

Gdy język zostanie opanowany w stopniu podstawowym (tzn. przyswojony zostanie rudymenatny zasób słownictwa i pozwalających operować nim gramatycznych reguł), szukamy potwierdzenia tego, że terytorium zostało oswojone, że znaleźliśmy się w miejscu, które nadaje się do życia, do językowej i emocjonalnej eksploatacji. Oswajanie tej przestrzeni sprowadza się w istocie do poszerzania granic własnego wnętrza, czy też inaczej: jest przekraczaniem granic, które dotychczas obrysowywały terytorium naszej świadomości. Ten proces ma – w interesującej nas perspektywie – naturę językową, i to właśnie literatura wydaje się najlepszym dla tej przemiany medium⁸.

5. Tekst poddaje się lekturze na wiele różnych sposobów. Rzecz jasna, nie może tu być mowy o dowolności. Wręcz przeciwnie, najczęściej

⁸ W kwestii tej por. między innymi: E. Pöppel: *Granice świadomości. O rzeczywistości i doznawaniu świata*. Tłum. A. D. Tauszyńska. Warszawa 1989

to sam utwór dyktuje praktyczne rozwiązania; przede wszystkim jego struktura, ale również – i ten aspekt dla praktyka jest, być może, podstawowy – zewnętrzne cechy tekstu.

Oto dwa – w pewnej mierze oczywiste – rozwiązania. Utwory dłuższe studenci powinni otrzymać odpowiednio wcześniej. Pozwala to nie tylko rzetelnie zapoznać się z tekstem, ale daje również możliwość wypracowania „własnej”, niezmaćconej cudzymi „w mówieniami” interpretacji. Natomiast teksty poetyckie czy po prostu krótsze studenci mogą otrzymać dopiero na zajęciach. To z kolei umożliwia odczytanie – by tak rzec – intuicyjne, oderwane od zaplecza, jakim są słowniki i podręcznik gramatyki, którymi student posiłkuje się w domu. Rozważmy tę drugą sytuację: student otrzymuje tekst w czasie zajęć (tekst, który stanowi integralną część podręcznika i ma swoje osobne, choć do tego momentu puste, miejsce w strukturze książki). Praca rozkłada się na kilka etapów.

Etap 1: „Słowa-klucze”. Po zapoznaniu się z tekstem studenci szukają słów dla utworu kluczowych. Następnie wymieniają wypreparowane z tekstu słowa lub sformułowania i motywują swój wybór.

Etap 2: „O czym to jest?”. Na podstawie lektury i własnych doświadczeń student buduje rodzaj uproszczonej interpretacji tekstu (np. w formie ujętej w jednym zdaniu tezy), a następnie uzasadnia swoje intuicje; w dyskusji, co sprzyja krystalizacji i wyostreniu sądów, zmusza do precyzji i jednocześnie pobudza inwencję językową.

Etap 3: „Powrót do tekstu”. Tu możemy wyróżnić cztery sprzężone z sobą procedury.

a) wspólne objaśnianie niejasnych słów: studenci szukają synonimów, antonimów, próbują budować słownikowe definicje, konstruują rodzinną wyrazu, wyznaczają łączliwość słów;

b) przybliżanie znaczenia trudnych konstrukcji (od frazeologizmów po metafory): przeprowadzamy analizę składniową nietypowych bądź szczególnie zawikłanych struktur syntaktycznych; sprawdzamy niejasne lub wieloznaczne sformułowania w różnych kontekstach i sytuacjach językowych;

c) referowanie i opis semantycznych całości utworu: skupiamy się na budowaniu analogii, ujawnianiu niejednoznaczności i złożoności poszczególnych elementów utworu; zabieg ten można by nazwać – odwołując się do terminu Janusza Sławińskiego – „przekodowywaniem” elementów tekstu, a w konsekwencji całej jego struktury w inny, nowy system, jakim jest językowa wyobraźnia i wrażliwość interpretatorów;

d) drugie podsumowanie: studenci odpowiadają na pytanie: co tekst mówi teraz, po deszyfracji semantyczno-składniowej, czy wniknięcie

w strukturę językową utworu potwierdza, uzupełnia, modyfikuje czy może całkowicie zmienia jego odbiór?

Etap 4: „Na zewnątrz i wewnątrz tekstu”. Jest to moment dookreślenia kształtu i właściwości świata przedstawionego utworu: wyodrębniamy i opisujemy składające się nań elementy, łączące je relacje i rządzące nimi mechanizmy. A jednak pełny opis wewnętrznej dynamiki tekstu nie jest możliwy bez uwzględnienia tych elementów, które sytuują się w jego ramie modalnej⁹. Zaznaczają się tu dwa podstawowe aspekty: z jednej strony, relacja **tekst – świat**: zakorzenienie utworu w rzeczywistości (społecznej, politycznej, historycznej); z drugiej, relacja **tekst – autor**: utwór jako „głos”, jako ślad obecności, jako językowy korelat osoby. Warto w tym miejscu, w tym momencie lektury, postawić pytanie o osobę tekstu, o to, kim jest ktoś, kto mówi nie tylko w utworze, ale i przez utwór.

Etap 5: „Tekst i odbiorca”. Etap związany z najważniejszymi – w przyjętej tu perspektywie – pytaniami. Co tekst mówi do mnie? W jaki sposób wkracza w przestrzeń mojej świadomości? Porusza, niepokoi, zachwyca, zaciekawia, denerwuje, nudzi? Jest ważny, szokujący czy obojętny? To moment, w którym studenci powinni wejść w dialog z tekstem. W osobistą z nim relację.

To właśnie taka lektura, jak powiedziałam wcześniej: żywa, oparta z jednej strony na emocjach, z drugiej – na rzetelnej pracy z tekstem, może stać się podstawą nie tylko sprawnego posługiwania się językiem, ale przede wszystkim – co istotniejsze – jest pierwszym krokiem do pełnego uczestnictwa w kulturze przyswajanego języka, w kulturze, która właśnie i przede wszystkim w języku znajduje swój wyraz.

6. Jak powiedziałam, to sam utwór dyktuje praktyczne rozwiązania. Struktura tekstu modeluje naszą lekturę, wyznacza pole interpretacyjnych dociekań. W praktyce nasze odczytania – również te profesjonalne, będące domeną literaturoznawstwa i krytyki literackiej – są odczytaniami aspektowymi. Akcentują zazwyczaj jeden – często, choć przecież nie zawsze, najdonioślejszy – kontur tekstu. Podobnie rzecz ma się z praktyką glottodydaktyczną. Student uczący się języka – by nie zgubić się w ciemnościach labiryntu, jakim jest czy też może się okazać utwór literacki – musi dostać do ręki nie tylko nić, ale i latarnię, które pozwolą mu bezpiecznie wrócić w oswojoną przestrzeń i jednocześnie dostrzec przynajmniej zarysy budzącej często lęk, choć przecież fascynującej budowli.

⁹ W istocie na tym etapie lektury uzupełniamy naszą wiedzę o przysługujących tekstowi i wpisanym weń kontekstach. Wcześniejsze bowiem fazy naszej lektury nie są – co oczywiste – poświęcone wyłącznie warstwie leksykalnej i gramatycznej.

To oczywiście kwestia rozstrzygnięć praktycznych. Poniżej zestawiam podstawowe kierunki proponowanych w mojej książce lektur i niektóre ze stosowanych w niej rozwiązań formalnych.

W obrębie możliwości lekturowych, jakie stwarzają poszczególne teksty, akcentuję siedem podstawowych kręgów (w nawiasie wskazuję typowe dla danego kręgu utwory):

- tekst jako odkrywanie sensu (P. Huelle: *Stół*),
- tekst jako tworzenie obrazu (H. Krall: *Portret rodziny we wnętrzu*),
- tekst jako prowokacja (J. Pilch: *Teoria zwycięstwa*),
- tekst jako wprowadzenie do rzeczy znanych (S. Mrozek: *Słoń*),
- tekst jako korekta rzeczy znanych (A. Ważyk: *Rzeka*),
- tekst jako konfrontacja (B. Prus: *Z legend dawnego Egiptu*),
- tekst jako wtajemniczenie (P. Huelle: *Przeprowadzka*).

Jedną z podstawowych metod prezentacji i – by tak to ująć – „otwierania” tekstu jest technika „zderzania artefaktów”. Mamy tu do czynienia z trzema podstawowymi relacjami:

a) tekst literacki – film:

- tekst jako malowanie (wybrane fragmenty *Pana Tadeusza* i film Andrzeja Wajdy),
- tekst jako znak rzeczy ostatecznych (*Krótki film o zabijaniu* Kieślowskiego i fragmenty na temat morderstwa i kary śmierci z autobiografii Kieślowskiego *O sobie*),
- tekst jako sprzeciw (*300 mil do nieba* Macieja Dejczerza i *Wezwanie* Andrzeja Bursy);

b) tekst literacki – muzyka:

- tekst jako tęsknota (*W pamiętniku Zofii Bobrówny* Juliusza Słowackiego; muzyczna adaptacja tekstu),
- tekst jako nostalgia (ballady Fryderyka Chopina i *De passage à Paris* Stanisława Balińskiego),
- tekst jako pamięć (*Elegia miasteczek żydowskich* Antoniego Słonimskiego w wykonaniu Antoniny Krzysztoń);

c) relacja intertekstualna:

- tekst jako płacz (*Treny* Jana Kochanowskiego i wiersze z cyklu *Anka* Władysława Broniewskiego),
- tekst jako powtórzenie (*Garden party* Stanisława Barańczaka i *Ostatni despotyzm* Cypriana Norwida),
- tekst jako figura czasu (*Krzyś* Czesława Miłosza i *Kubuś Puchatek* A. A. Milne’a),
- tekst jako cytat (Ignacego Krasickiego *Jagnię i wilcy*, Juliana Tuwima *Wilk i owce*, Zbigniewa Herberta *Wilk i owieczka*).

7. A jeśli student nie chce czytać? Jeśli literatury – jak często się słyzy – nie lubi i nie rozumie? W tekstach literackich czytelnik odnajduje obok treści znanych, nowe dla niego sytuacje egzystencjalne i kulturowe. Przyswaja nowe wiadomości, zapoznaje się z odmiennymi niż jego własny sposobami postrzegania i waloryzowania rzeczywistości. Nawet zdeklarowani wrogowie książek dostrzegają praktyczny aspekt czytania literatury. To najczęściej oni właśnie chcą wiedzieć: kiedy to było? czy tak było naprawdę? Chcą wiedzieć, jak nazywa się autor, kiedy żył, jak wyglądało jego życie. Ta sytuacja często okazuje się dobrym punktem wyjścia niebanalnych lektur, analiz i interpretacji. A skuteczne są tu już najprostsze rozwiązania. Konfrontując dwa utwory różnych autorów, podaję studentom dwie notatki biograficzne, prosząc o „dopasowanie” biografii do tekstu. To oczywiście rodzaj szarady. Warunkiem koniecznym jej rozwiązania jest rzetelną lektura. Jeśli w tekstach są ślady biografii (a to tylko kwestia umiejętnego doboru), to analiza je ujawni, a wtedy dopasowanie notki do utworu nie będzie problemem.

Takich sposobów „otwierania tekstów”, wprowadzania w ich przestrzeń potencjalnych czytelników jest oczywiście wiele. W swoim projekcie korzystam z trzech podstawowych „technik” czy precyzyjniej – z trzech sposobów funkcjonalizowania tekstu literackiego:

a) tekst jako punkt wyjścia: dyskusji, kontrpropozycji (takich jak innowacyjne rozwijanie tekstu, kiedy to – na przykład – student konstruuje własne zakończenie, starając się zachować stylistykę autora, lub opowiada o rzeczywistości przedstawionej, przyjmując rolę jednego z bohaterów utworu);

b) tekst jako punkt dojścia: jako „ilustracja” omawianych zagadnień, jako domknięcie rozmowy na określony temat, jako „rozstrzygnięcie” kwestii nierozstrzygalnych w języku dyskursywnym;

c) tekst jako zabawka: ze zdań lub z wersów utworu buduje się teksty będące sensownymi całością semantycznymi.

Wszystkie te zabiegi koncentrują uwagę studentów na tekście. Skłaniają do aktywnej i często dogłębnej lektury. Są jednak, co trzeba tu podkreślić, etapem wstępnym: są, owszem, sposobem na otwarcie tekstu, ale przede wszystkim są sposobem na otwarcie czytelnika.

8. Na koniec kilka uwag ogólnych. Literatura jest formą komunikacji. Formą niezwykłą, bo odsłaniającą, czy może jedynie: przybliżającą, „tajemnicę”. Stąd w tytule mojego tekstu „wtajemniczenie”. Językiem literatury wypowiedane jest to, czego nie da się powiedzieć, w jej obrębie nasza myśl penetruje obszary, które są nie do pomyślenia. To właśnie dlatego związane z literaturą doświadczenia estetyczne i etyczne mogą się okazać przekraczaniem granic z obszaru estetyki i etyki.

kim może być wkraczaniem w obszar dotąd nieznany i obcy. Dla pisarza – podobnie jak dla cudzoziemca – język jest ziemią nieodkrytą. Jest obszarem, w którym pisarz i cudzoziemiec mogą zamieszkać, czyniąc go miejscem własnym i oswojonym. Dlatego w tytule mojego wystąpienia „przeprowadzka”.

I jeszcze jedna kwestia, być może najistotniejsza dla podnoszonego tu zagadnienia. Istnieje terytorium wspólne dla wszystkich użytkowników języka, niemalże bez względu na ich językową sprawność. Są takie zdania, frazy, passusy, wobec których każdy z nas czuje się – w mniejszym lub większym stopniu – bezradny. Przestrzeniają wspólną pozostają wtedy jedynie najprostsze, rudymen tarne mechanizmy organizujące żywą mowę. Oto jedna z wielu takich fraz, pochodząca z wiersza Artura Szlosarka:

Kiedy strach ogarnia, oddychaj głębiej niż ja teraz
*Kiedy ogarnia strach, oddychaj głębiej niż zasługuje na to powietrze*¹⁰.

Oba zdania wydają się klarowne, choć ich sens nie jest przecież jasny. Siła tej frazy wiąże się z czymś, co kryje się pod jej gramatyczną strukturą, z czymś, co niełatwo poddaje się werbalizacji bądź nie poddaje się jej wcale. Ta sytuacja daje do myślenia. To język daje do myślenia.

¹⁰ A. Szlosarek: *Lekcja*. W: *Idem: List do ściany*. Kraków 2000.