A C T A U N I V E R S I T A T I S L O D Z I E N S I S
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 17, 2010

https://doi.org/10.18778/0860-6587.17.09

Romuald Cudak
Uniwersytet Śląski

Tekst w nauczaniu cudzoziemców jako problem

Tekst stał się niesłychanie poręcznym i częstym w użyciu terminem w polskim dyskursie glottodydaktycznym, używanym w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. Posługujemy się nim na oznaczenie narzędzi dydaktycznych, stosowanych w procesie nauczania (por. podręcznikowe polecenia: „napisz tekst", „przeczytaj poniższy tekst", „wysłuchaj tekstu"), oznaczamy nim również fenomeny języka i kultury, stanowiące przedmiotowy obszar nauczania (tekst językowy, tekst literacki, tekst kultury). Prowokuje to oczywiście pytanie, jak rozumiemy w tych sytuacjach pojęcie tekstu.

W pierwszym przypadku posługujemy się potocznym rozumieniem tego terminu lub, mówiąc inaczej, stosujemy go w ujęciu nieterminologicznym. Słowo to jest używane przez nas zwykle w znaczeniu wymiennym z wyrażeniem „wypowiedź", „ćwiczenie", a jeżeli już coś więcej znaczy, to tyle, co wytwór, produkt. Nadajemy zjawiskom, które oznacza, właściwości, jakie wiążemy z tekstem w jego podstawowym ujęciu: jest to wypowiedź skończona, stanowiąca całość, spójna strukturalnie i semantycznie (zob. Dobrzyńska 1998; Dobrzyńska 2004; Bartmiński 2004). O ile jednak w tym przypadku świadomość metodologiczna i teoretyczna nie ma większego znaczenia, o tyle w przypadku drugim, kiedy wypowiadamy się o tekstach języka i kultury, staje się ona elementem istotnym, albowiem implikuje określone wizje języka i kultury oraz określa sposób postępowania wobec nich, także w zakresie nauczania. Bierze udział – pośrednio – w określaniu metod i celów poznawania tych obszarów rzeczywistości oraz metod i celów edukacji w tym zakresie. Można rzec, że używanie terminu *tekst* w tego typu sytuacjach jest zdeterminowane taką świadomością i że tkwi ona w nas zawsze w sposób mniej lub bardziej uświadamiany.

Chciałbym zatem postawić problem relacji pomiędzy koncepcjami teoretycznymi tekstu i projektami edukacji cudzoziemców w zakresie języka, literatury i kultury polskiej, a dokładniej rzecz ujmując: w jaki sposób mogą wpłynąć (wpływają) na edukację cudzoziemców (i metodykę z tego zakresu)

nowe koncepcje tekstu, powstałe zwłaszcza w okresie przełomu metodologicznego końcowych lat XX w.?

Heroiczny okres burzy i naporu nowych orientacji metodologicznych w polskiej nauce o języku, literaturze i kulturze dobiegł chyba końca. Rewolucja zmusiła do podjęcia procedury przewartościowania modeli funkcjonujących do tej pory w językoznawstwie, literaturoznawstwie czy szerzej: polonistyce oraz w nauce o kulturze, jak również do nadania nowego kształtu wymienionym dyscyplinom. Spektakularnym przykładem tego ruchu był kongres polonistów w 2004 r. i księga zawierająca jego prace, zatytułowana *Polonistyka w przebudowie* (Czermińska 2005). U podstaw dyskusji o konieczności przeobrażeń badań leży przekonanie o możliwości poszerzenia ich przedmiotu i zakresu badawczych zainteresowań, przekraczania granic i likwidowania centrycznego charakteru rozumienia dyscyplin. Propozycje idące w tym kierunku przekroczyły obszar nauki i znalazły się w obrębie dydaktyki uniwersyteckiej (polonistyki uniwersyteckiej). Ostatnio weszły również do dydaktyki szkoły średniej, na teren nauczania języka i literatury polskiej. Powstaje zatem pytanie, czy w zwierciadle, jakie podsuwa zaistniała sytuacja, nie powinna przejrzeć się również polonistyczna edukacja cudzoziemców[1]. Jest bowiem tak, że dydaktyka ma ten przywilej, iż dopóki to, co dzieje się w obszarze metodologii, ma znamiona mody lub rewolucji, dopóty może ona spokojnie funkcjonować w ramach wyznawanego i praktykowanego modelu. Konserwatyzm i swoisty tradycjonalizm jest jej przywilejem. Kiedy jednak bunt się ustatecznia i staje się istotną propozycją nowego oglądu rzeczywistości, należy zapytać, czy nie stwarza to również konieczności zmodyfikowania dotychczasowych celów, sposobów i funkcji edukacji.

1. Edukacja językowa

Można przyjąć, że celem nauczania sprawności językowych jest możliwość skutecznego uczestnictwa w komunikacji językowej. Zatem celem edukacji językowej cudzoziemców w zakresie języka polskiego jest wyrobienie sprawności poprawnego (prawidłowego) tworzenia i rozumienia tekstów formułowanych w języku polskim. Cóż jednak znaczy owa poprawność czy też prawidłowość dokonywanych działań?

Skłonni jesteśmy owe dystynkcje umiejscawiać przede wszystkim w relacji tekst – system językowy, rozumiany osobliwie jako system gramatyczny. Zatem poprawnie (prawidłowo) utworzony tekst to wypowiedź dobrze złożona grama-

[1] Jest rzeczą znamienną, że w czasie kongresu dyskutowano w sekcji: *Polonistyka krajowa i zagraniczna*, natomiast zabrakło miejsca na problematykę nauczania kultury i języka polskiego jako obcego.

tycznie, zbudowana zgodnie z regułami języka polskiego, według jego norm, natomiast tekst dobrze zrozumiany (prawidłowo, poprawnie) to taki, który nie jest obcy odbiorcy w tym sensie, że „uchwytny" jest w kontekście opanowanego systemu. Założona kompetencja gramatyczna kładzie nacisk na ujęcie języka jako systemu, zaś tekst jest rozumiany jako realizacja tego systemu. Jest *parole*, wypowiedzią będącą sekwencją elementów systemu.

Takie rozumienie tekstu jest klasyczną, strukturalną koncepcją tego fenomenu. Przyjmując ją jako sposób rozumienia faktów językowych i jednocześnie – preparowanych przez nas – narzędzi do wyuczania języka, czynimy z niej przynajmniej *implicite* podstawę metodologiczną, odwołując się do teorii wypracowanej przez lingwistykę tekstu w początkowych latach jej istnienia (zob. np. Dobrzyńska 1998; Duszak 1998). Wtedy to, jak pamiętamy, istotnym punktem rozważań stały się zagadnienia wypływające z przyjętej definicji tekstu jako wypowiedzi stanowiącej zamkniętą i skończoną całość. Były to zagadnienia wewnątrztekstowe, takie jak: sygnały początku i końca tekstu, ramy tekstowej, spójności strukturalnej i semantycznej tekstu oraz sposobów ich realizacji. Sam tekst był jednak, powtórzmy, realizacją systemu językowego, domagał się analizy lingwistycznej, która kończyła się na poziomie zdania. Założenia metodyczne (także nauczania języka polskiego jako obcego) ekwiwalentyzowały na swój sposób taką wizję tekstu, czyniąc elementem priorytetowym jego poprawność gramatyczną.

Nie wydaje się, że tak kształtowana metodyka winna iść w zapomnienie[2] – nie tylko dlatego, że język polski jako język fleksyjny wymaga doskonalenia kompetencji w tym zakresie. Myślę o zadaniach, jakie otwierają się, kiedy przedmiotem nauczania uczynimy również reguły konstrukcji tekstu z perspektywy jego spójności. Sposoby rozpoczynania tekstu, reguły budowania kohezji i koherencji tekstowej mają przecież swoje „osobliwe" realizacje w danym języku, swoje konkretne wyposażenia, które stanowią elementy retoryki tekstu danego języka i one właśnie mogą wchodzić w zakres treningu kompetencyjnego.

2. Tekst jako jednostka języka

Nowe ujęcia tekstu zakładają, że jest on osobną jednostką języka, podobnie jak wyraz i zdanie, oraz składa się z różnych elementów wyższych niż zdanie. Zatem opis strukturalny tekstu winien uwzględniać jego osobliwą gramatykę. Wykreślanie segmentów konstrukcji tekstu budziło zawsze wątpliwości

[2] Warto już tutaj zauważyć, wyprzedzając następne uwagi, że późniejsze definicje tekstu jako zdarzenia komunikacyjnego mówią o nim jako o „systemie aktualnym", godząc sprawy języka i użycia (Duszak 1998: 32).

i w istocie nie powstała jedna zadowalająca gramatyka tekstowa. Trudności skierowały jednak uwagę badaczy na fakt, że gramatyka tekstu jest każdorazowo uzależniona od typu tekstu i funkcji, jakie on pełni w komunikacji. Istotnym elementem w konstruowaniu struktury tekstowej stał się również gatunek (*genre* mowy), w ramach którego tekst był realizowany. Usiłowano również dokonać gramatykalizacji z perspektywy semantycznej, wydzielając segmenty analizy tekstu i podstawowe jednostki poszczególnych poziomów. Pionierskie okazały się w tym zakresie prace Proppa i Rolanda Barthesa[3].

Wydaje się, że tak rozumiany tekst stał się m.in. metodologiczną podstawą do sformułowania kompetencji komunikacyjnej w ramach edukacji językowej cudzoziemców. Warto jednak ponownie zwrócić uwagę, że konsekwentny ogląd edukacji jako wyrabiania sprawności tekstowych umożliwia uzupełnienie tego obszaru. Myślę w tym przypadku o umiejętności stosowania reguł konstrukcji, związanych z typem i gatunkowym wyposażeniem tekstu, stylistycznymi wykładnikami funkcji oraz o umiejętności ich prawidłowej rekonstrukcji.

3. Tekst jako intertekst

Jednym z najważniejszych ujęć w poststrukturalnych koncepcjach tekstu jest oczywiście ujęcie intertekstualne. Jak wiadomo, ujęcie tekstu jako intertekstu jest dziełem Julii Kristevy[4]. Sama koncepcja intertekstualności w pracach francuskiej badaczki ulegała licznym modyfikacjom. O intertekstualnym charakterze tekstu pisze również Roland Barthes (zob. Barthes 1992), liczne są prace uczonych francuskich i amerykańskich. Spośród znaczących rozpraw polskich na ten temat należy wymienić prace Michała Głowińskiego i Ryszarda Nycza (Głowiński 1992; Nycz 1995). Trzeba wszak pamiętać, że intertekstualność jest dla Kristevy i dla badaczy podejmujących zagadnienie tekstu w tym duchu jednym z kilku atrybutów tekstu.

Tekst w tym ujęciu jest nie tyle produktem, ile praktyką znaczącą, albowiem „praca, w wyniku której dochodzi do zetknięcia się na jego terenie podmiotu z językiem, ma charakter wzorcowy" (Barthes 1992: 194). Jest również sceną produkcji, na której spotykają się producent tekstu i jego czytelnik. W ten

[3] Myślę przede wszystkim o rozprawach: *Morfologia bajki* Władimira Proppa i *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań* Rolanda Barthesa.

[4] Wybieram tutaj „literaturoznawczą" perspektywę zarysu zagadnienia współczesnej teorii tekstu, pamiętając jednak, że „w latach 90. lingwistyka tekstu umacnia swój procesualny, funkcjonalny i interakcyjny ogląd zdarzeń tekstowych. Utrwala się koncepcja tekstu jako zbioru instrukcji podpowiadajacych ruchy w grze, której celem jest społeczne porozumiewanie się" (Duszak 1998: 61). Efektem jest wprowadzenie kategorii dyskursu i tekstualności ewokujących zagadnienia podobne do tych, jakie są inspirowane przez koncepcję tekstu jako produkcji.

sposób tekst jest produktywnością, pracując nieustannie nad językiem. Jest wreszcie strukturą otwartą, pozbawioną znaczenia.

Jako intertekst tekst jest systemem odwołań do innych tekstów. Jak mówi Barthes, „inne teksty są w nim obecne na różnych poziomach, w formach dających się łatwiej bądź trudniej rozpoznać: teksty należące do dawnej lub współczesnej mu kultury; każdy tekst jest nową tkaniną złożoną ze starych cytatów. W jego obręb przenikają strzępy kodów, figury retoryczne, wzorce rytmiczne, elementy języków społecznośrodowiskowych itp., jako że mowa istnieje zawsze przed zaistnieniem tekstu i wokół niego [...] intertekst to ogólny obszar występowania anonimowych figur, których genezę rzadko daje się ustalić, nieuświadomionych czy automatycznych przytoczeń bez cudzysłowu" (Barthes 1992: 198). Warto dodać, że Nycz poszerza zakres przestrzeni intertekstualnej tekstu o obszar odwołań do rzeczywistości (*mimesis*) (Nycz 1995).

Uznaje się powszechnie, że ujęcie Barthesa, powtórzone za Kristevą, jest ujęciem globalnym, przestrzeń intertekstualna jest wypełniana przez teksty *sensu stricto*, jak również elementy pozbawione statusu tekstów. Trzeba jednak stwierdzić, że owe „strzępy" można rozumieć jako „reprezentacje" tekstów i architekstów. Mówię o tym, ponieważ większość prac odwołuje się do klasycznej rozprawy Gerarda Genette'a, gdzie badacz wyznacza jedynie relacje pomiędzy tekstami (intertekstualność, paratekstualność, metatekstualność, hipertekstualność) i tekstem a systemami, nazywając je architekstami (Genette 1992).

Dla badaczy francuskich intertekstualność jest właściwością każdego tekstu, ma wymiar uniwersalny jako cecha tekstu[5]. Natomiast uczeni, tacy jak Głowiński, uznają ją za cechę przygodną właściwość tekstów określonego typu.

4. Tekst językowy jako intertekst

Na temat intertekstualności w języku wypowiada się m.in. Aleksander Wilkoń (Wilkoń 2002). Intertekstualność jest dla Wilkonia jedną z form intersemiotyczności, istniejąc jako zjawisko czysto werbalne. Zdaniem badacza, samo pojęcie intertekstualności należałoby zawęzić do relacji tekst – tekst/teksty, eliminując relacje architekstualne (czyli odwołania do struktur ponadtekstowych) oraz przywołania/odwołania do form atekstualnych (nieposiadających właściwości tekstu). Intertekstualność, twierdzi Wilkoń, „nie zamyka się w obrębie literatury pięknej i form z nią spokrewnionych", „jest zjawiskiem dotyczącym wszystkich odmian mowy nie tylko pisanych, ale i mówionych" (Wilkoń 2002: 57). Niemniej jednak nie jest ona uniwersalną właściwością tekstów językowych, ale właściwością tekstów określonego typu jako element

[5] Podobne stanowisko przyjął Michel Foucault (1977), twierdząc, że nie istnieją wypowiedzi, które w jakimś sensie i w jakimś stopniu nie aktualizowałyby innych wypowiedzi.

stylów. Wilkoń upatruje intertekstualności m.in. w obszarze niektórych tekstów religijnych, tekstów naukowych (np. teksty potwierdzające koncepcje teoretyczne innych tekstów), wreszcie prawno-administracyjnych, w których o strukturze intertekstualności decydują czynniki pragmatyczne, realizujące funkcję dyrektywną, performatywną, dokumentarną języka urzędniczego. „Intertekstualność nie jest tutaj grą językową, ale koniecznością" – pisze uczony (Wilkoń 2002: 62).

Jak się wydaje, można przeciwstawić się tezie o intencjonalnym i wyjątkowym charakterze intertekstualności. Przede wszystkim ograniczenie intertekstualności do relacji: tekst – tekst/teksty jest konsekwencją rozumienia jej jako gry, a więc jako zjawiska w swym charakterze intencjonalnego. Jest to ujęcie możliwe, kiedy pod uwagę bierzemy modne w naszej prasie sposoby konstrukcji tytułu (czy możliwe gdzie indziej?) artykułu prasowego. Jak potwierdza sam badacz, w obszarze stylu naukowego jest to już działanie obligatoryjne, niejako więc wymuszone przez styl zdeterminowany sytuacją komunikacyjną. Myślę, że należy w tym przypadku mówić o formach intertekstualności. Natomiast w swej istocie jest ona uniwersalnym mechanizmem konstrukcji każdego tekstu pod warunkiem, że uznamy, iż mowa zawsze istnieje przed powstaniem tekstu, a jest nam ona dana tylko poprzez teksty – zaistniałe kiedyś lub nigdy niezaistniałe[6]. Mam na myśli pewne sposoby organizacji tekstu już na poziomie gramatycznym, ale przede wszystkim – na poziomie tekstowym. W przypadku poziomu językowego w grę wchodziłaby tendencja do kształtowania tekstu w ramach gotowych formuł językowych, widocznych w segmencie składniowym (klisze, idiomy, związki frazeologiczne). Na poziomie tekstowym są to typy, genry mowy i style. Gatunki i style w istocie nie istnieją dla nas jako wzorce, modele, definicje, normy, objawiają się zawsze w swych realizacjach. Na tej zasadzie relacja architekstualna ma w istocie wymiar tekstualny. Podobnie można rozumieć „aktualizacje" w tekście form językowych. Moje zdanie przybiera określoną formę, aktualizującą wzorzec, nie dlatego, że znam ten wzorzec, ale że „pamiętam" jego realizację. Udowadniając uniwersalny charakter intertekstualności w literaturze w zakresie *mimesis* (rzeczywistość językowa), Nycz posługuje się pojęciem presupozycji (Nycz 1995). Podobnie myśli Culler, rozważając presupozycje logiczne i pragmatyczne jako podstawowe mechanizmy powstawania intertekstu językowego[7]. Chciałbym wyrazić przekonanie, że dla mnie są

[6] Gatunki (genry mowy) są definiowalne jako zbiory tekstów, służących wspólnej funkcji. Swales uważa, że genry dają się najlepiej analizować w kategoriach podobieństwa rodzinnego czy teorii prototypów. W modelu de Beaugrande'a i Dresslera intertekstualność jest jednym z siedmiu kryteriów, konstytuujących zjawisko bycia tekstem. Istnienie wcześniejszych dyskursów jest warunkiem wstępnym dla aktu oznaczania. Zob. obszerne rozważania Duszak (1998: 198–227).

[7] Presuponując pewne zdania, dzieło traktuje je jako wcześniejszą wypowiedź, jako część tradycji, w którą się wpisuje. Możemy wcale nie znaleźć we wcześniejszych utworach zdań podobnych do owych presuponowanych; nie ma to większego znaczenia. Funkcjonują one jako już czytane; każą się uznać za już czytane dzięki temu właśnie, że są presuponowane (Culler 1988: 47).

to podstawowe mechanizmy konstrukcji każdego tekstu. Istnieją teksty o dużej referencjalności i asercji, ale nie stanowią one, wbrew pozorom, centrum języka i jego odmian. Są to raczej obszary peryferyjne, ale i w nich można odkryć mechanizmy presupozycji.

5. Intertekst i edukacja językowa

Mamy więc do czynienia z trzema formami intertekstualności w tekstach językowych: (1) intertekstualnością „obligatoryjną" jako cechą stylistyczną tekstu (np. teksty prawne), (2) intertekstualnością intencjonalną, grą językową, która po części jest właściwością pewnego typu tekstów, a po części cechą przygodną, być może stylistyczną i (3) intertekstualnością „właściwą" (jako właściwością tekstów).

W przypadku pierwszym zjawisko zobowiązuje do wyuczenia odpowiednich sprawności językowych w zakresie określonego typu tekstów. Chodziłoby o nabycie umiejętności prawidłowego konstruowania tekstów i odczytywania specyficznych odwołań intertekstualnych. Nacisk w edukacji tego typu położymy zapewne na wskazanie „polskich" sposobów odwołań tekstowych w tym zakresie.

W przypadku drugim elementem istotnym jest wskazanie obszaru występowania tego typu gier oraz sposobu ich prowadzenia. Zasadniczym polem bywa mowa potoczna, przede wszystkim w kręgu młodzieżowym, gdzie gry intertekstualne są sposobem porozumiewania się, a mówienie cytatami, kryptocytatami i oczywistymi aluzjami jest jednocześnie wyrazem stosunku np. do mowy dorosłych, polityków, publicystów. Formy gier intertekstualnych, w innej funkcji, przejmuje współcześnie prasa[8] i reklama. Jest to również sposób budowania aluzji, mowy ironicznej, języka ezopowego, części podtekstów. Być może warto ćwiczyć te formy wypowiedzi, wskazując „polskie" mechanizmy konstrukcji oraz sposoby uzależnień kulturowych. Budowana w ramach gier intertekstualnych niedosłowność, dwuznaczność, podteksty to uzależnione historycznie, „mocne" elementy konstrukcji tekstów.

Rzeczywistość językowa to świat tekstów. Należałoby zatem założyć, że centralnym elementem edukacji językowej jest nauczanie sprawności konstruowania i rozumienia tekstów. Metodyka nauczania języka jako obcego powinna w tym przypadku uwzględniać teorie mówiące, że tekst jest zdarzeniem komunikacyjnym i intertekstem. Jednym z priorytetów winna uczynić nabywanie sprawności konstruowania/rozumienia tekstu jako realizacji określonego typu i gatunku (genru) mowy. Obszarem edukacyjnego zainteresowania trzeba też

[8] Pisze o tym w tomie rozpraw z pierwszej konferencji o tekstach i podtekstach Ostromęcka-Frączak (2008).

uczynić aspekt figuratywno-formuliczny tekstu. Tekst, także tekst pisany, ma swoistą formę rapsodu. Retoryka współczesnego tekstu i formulizm stają się podstawowymi formami w wyuczaniu redakcji tekstu i jego rozumienia.

6. Tekst literacki i edukacja literacka

Podobnie sytuacja wygląda w edukacji literackiej cudzoziemców. Tam, gdzie literatura nie jest narzędziem dydaktycznym, pomocnym w nauczaniu języka lub kultury polskiej, a stanowi autonomiczny przedmiot nauczania, edukacja cudzoziemców w tym zakresie korzysta z wzorców stosowanych w nauczaniu w szkołach polskich, wykorzystując jeszcze strukturalne rozumienie literatury. Utwór literacki, prezentowany często w swojej oryginalności i nowatorstwie, jest jednocześnie widziany jako realizacja szerszego kontekstu tradycji literackiej. Obcowanie z dziełem jest poznawaniem literatury – utwór jest jej przykładem jako fenomen, bądź też jako przykład norm i konwencji literackich. Poznawanie ma charakter w swej istocie odtwórczy, albowiem dzieło jest rozumiane jako znak o ukrytym w strukturze znaczeniu, które w lekturze jest zresztą dane jako dawno zinterpretowana wartość i z którym cudzoziemiec winien się zapoznać[9]. W tym ujęciu mamy więc do czynienia z tworem skończonym, zamkniętym, gotowym, dziełem o ustalonym znaczeniu i dobrze osadzonym w sieci konwencji literackich. Używając kategorii tekstu w nowym znaczeniu – tekstem już zinterpretowanym. Dlatego też chętniej w tym przypadku posługujemy się pojęciem utworu literackiego lub dzieła literackiego, a *tekst* jest albo ich bliskoznacznikiem, albo znaczy – jak chcą tekstolodzy – tyle, co materialny nośnik dzieła i jego zjawiskowa postać[10].

W nowym poststrukturalnym ujęciu, o czym już była wcześniej mowa, tekst, także literacki, jest nie tyle produktem, ile procesem. Jest konstrukcją otwartą, czekającą na interpretację, nieposiadającą jednego wyraźnego znaczenia – jest tekstem do zinterpretowania. Stanowi miejsce dialogu z czytelnikiem i staje się

[9] Piszę o tym szerzej w artykułach: *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych* (Cudak 2000) i *Edukacja literacka w nauczaniu cudzoziemców* (Cudak 2008). Zob. także uwagi A. Seretny o opcjach włączania tekstów literackich w tok dydaktyczny (Seretny 2006).

[10] W klasycznej dla literaturoznawców rozprawie *Sposób istnienia i budowa dzieła literackiego* Henryk Markiewicz stwierdza, że „dzieło literackie w sensie wąskim, czyli tekst literacki – to swoisty sekwencjonalny (tj. jednoznacznie i nieodwracalnie uporządkowany) układ językowych znaków brzmieniowych lub napisowych oraz związanych z nimi schematów znaczeniowych wyrazów i zdań" (Markiewicz 1976: 78). Pojęcie tekstu literackiego (artystycznego) upowszechniają w nauce o literaturze prace semiotyków, starannie oddzielając tekst od dzieła.

przestrzenią produkcji sensu. To przejście „od dzieła do tekstu" przyczynia się do tego, iż poznawanie i rekonstrukcja jako formy obcowania z literaturą mogą być wymienione na interpretację. Akcentujemy także rolę samego tekstu literackiego jako przedmiotu spotkania. Lektura tak rozumianego tekstu może dokonywać się w przestrzeni czytającego, w „tu i teraz" czytelnika. W tej przestrzeni tekst nabiera znaczeń, stając się tekstem dla nas i mówiąc nam o naszym świecie i o nas samych. Traci swoją historyczność. Barthesowskie *deja lu*, kiedy uchwycimy tekst nie w kategoriach hermeneutycznych, ale intertekstualnych, to świat lektur czytelnika, to przestrzeń intertekstualna, którą wypełniają teksty czytelnika. W edukacji cudzoziemców na pewno ważny jest ten aspekt kompetencji literackiej, który umożliwia skuteczne nawigowanie po literaturze jako sferze wartości istotnych w kulturze polskiej. Może warto byłoby włączyć do niej i te procedury, które umożliwią cudzoziemcowi nie tylko spotkanie ze skarbcem wartości polskich, lecz także autentyczne obcowanie, w którym tekst literatury polskiej staje się implantem w obszarze kultury cudzoziemca. Myślę, że można sobie wyobrazić taką edukację cudzoziemców, kiedy uczący się zamiast nabywania wiedzy o tym, czym jest w literaturze i kulturze polskiej *Pan Tadeusz*, będzie mógł opowiedzieć nam o tym, czym *Pan Tadeusz* jest dla niego i co jemu mówi o jego świecie.

7. Teksty kultury i edukacja kulturowa

Jak się wydaje, strukturalno-semiotyczne ujęcia tekstu są metodologiczną podstawą w wyuczaniu kultury. Tu jednak pojawiają się problemy, kiedy próbujemy konsekwentnie uczynić kategorię tekstu w przyjętym rozumieniu narzędziem opisu i interpretacji zjawisk kultury.

Jest bowiem tak, że w obszar wyuczanej kultury wchodzą zjawiska z trzech zakresów: (1) kultury rozumianej w sensie wąskim, czyli sztuki, (2) kultury będącej zbiorem norm i zachowań życia codziennego (powitania, zawieranie znajomości etc.) i (3) kultury, która wiąże się z naszą egzystencją i celebracją jej przejawów – są to ważne wydarzenia w naszym życiu społecznym i egzystencji, jak również ceremonie oraz święta z nimi związane (np. śmierć, pogrzeb, Wszystkich Świętych). Cele edukacji (kulturowej) w tym zakresie zdają się zróżnicowane. W przypadku sztuki pożądaną kompetencją jest nie tyle możliwość uczestnictwa np. w życiu literackim, ile znajomość historycznych konwencji, stanowiących tradycję polską w danym zakresie oraz umiejętność rozpoznawania tych konwencji w konkretnych fenomenach w postaci tekstów. W praktyce sprowadza się to do umiejętnej lektury tekstów, ich interpretacji. W dwu pozostałych sferach natomiast właśnie sam fakt

uczestnictwa może realizować się jako swoiste „wejście" w obszar tekstu. Wiedzy o tekście towarzyszy zatem wiedza o tym, jak się zachować „w tekście". W kulturze tego typu bowiem nie komunikujemy, ale bierzemy udział w komunikacji[11].

Można chyba założyć, że w zasobie podstawowych przekonań teorii sztuki leży definicja tekstu, której wzorcową postacią jest ta, jaką podał S. Żółkiewski (1980), czerpiąc z prac Jurija Łotmana i innych semiotyków tartuskich. Zdaniem polskiego badacza, „tekst cechuje utrwalenie, potem wyrażenie w określonych znakach. Cechuje go, po wtóre, odgraniczenie, jest on przeciwieństwem wszystkich materialnie utrwalonych znaków nie należących do jego składu. Wreszcie, po trzecie, jest on strukturą, cechuje go zorganizowanie wewnętrzne. Tekst ponadto uczestniczy w spełnianiu określonych funkcji społecznych" (Żółkiewski 1980: 55–56). Teksty są uporządkowanymi sekwencjami znaków, będących obiektywizacją określonych właściwości jakiegoś systemu znakowego, systemu semiotycznego. Realizacja systemu nie jest realizacją całego systemu; pełna rekonstrukcja wymaga określonej liczby różnych tekstów. Teksty bywają wielopoziomowe, wielosystemowe i wielokodowe. Pojęciem podstawowym dla Żółkiewskiego jest przedmiot semiotyczny – fenomen kulturowy, który ma aspekt rzeczowy i semiotyczny. Tekstem uczony nazywa określony, spełniający funkcje semiotyczne aspekt przedmiotu semiotycznego. Zatem „analiza tekstu służy interpretacji funkcji znaczeniowych przedmiotu semiotycznego" (Żółkiewski 1980: 56). Tekstami kultury nazywa te teksty, które mają określone znaczenie w systemie kultury.

Trudności w wykorzystaniu tego typu definicji w nauczaniu biorą się stąd, że nie wszystkie teksty kultury są faktycznie realizacją systemu semiotycznego. Bywają teksty, jak np. film, które są realizacją wielu systemów i bywają takie, które nie są rozkładalne na elementy jakiegoś systemu. Takim tekstem-znakiem czy niepodzielnym sygnałem jest park[12]. Łatwiej więc w tych przypadkach wydzielać teksty nie ze względu na realizację systemu, ale ze względu na komunikacyjną praktykę społeczną, w jakiej uczestniczą. Istnieją wreszcie teksty „kłopotliwe" w swej spójności – jak bowiem wyznaczyć początek pogrzebu? Jest to o tyle ważne, że wyuczamy tekstów poprzez wersje zakodowane w języku naturalnym (opis).

W sukurs być może przychodzi taka koncepcja tekstu kultury, która utożsamia tekst ze zdarzeniem komunikacyjnym, z – posługując się terminologią językoznawczą – dyskursem kulturowym. Umożliwia to interpretację pragmatyczną tekstu kultury i nauczamy wówczas nie tylko tego, co tekst znaczy i z czego się składa, lecz także tego, czym jest dla użytkowników i jak jest przez

[11] Na temat analizy tekstu kultury piszę szerzej w artykule *Notatki do „analizy tekstu kultury"* (Cudak 2007).

[12] Zauważa to Żółkiewski (1980).

nich rozumiany. Pokazujemy, jak się zachować w danych sytuacjach i jak w nich uczestniczyć. Taka koncepcja tekstu kultury zdaje się preferować nie tyle werbalny system kodowania (werbalny opis tekstu kultury), ile „teatralizujący". Wymusza edukację kulturową, która polega nie tyle na rekonstrukcji tekstu z hasła słownikowego, dzieła literackiego, filmu etc., ile na uczestnictwie w faktycznej lub fingowanej realizacji tekstu.

Bibliografia

B a r t h e s R., 1992, *Teoria tekstu*, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 4, cz. 2, red. H. Markiewicz, Wyd. Literackie, Kraków.

B a r t m i ń s k i J., 2004, *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekstologia*, cz. I, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, Wyd. UMCS, Lublin.

C u d a k R., 2000, *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Wyd. UMCS, Lublin.

C u d a k R., 2007, *Notatki do „analizy tekstu kultury". Na przykładzie pogrzebu*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelik, J. Tambor, Wyd. Gnome, Katowice.

C u d a k R., 2008, *Edukacja literacka w nauczaniu cudzoziemców. Trzy uwagi*, [w:] *Europaische Sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen* (*Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego)*, red. D. Rytel-Kuc, J. Tambor, Peter Lang, Frankfurt a. Main.

C u l l e r J., 1988, *Presupozycje i intertekstualność*, przeł. K. Rosner, [w:] *Studia z teorii literatury*, cz. II: *Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego"*, red. K. Bartoszyński i in., Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

D o b r z y ń s k a T., 1998, *Tekst. Próba syntezy*, [w:] *Problemy teorii literatury*, cz. 4, red. H. Markiewicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

D o b r z y ń s k a T., 2004, *Pojęcie tekstu. Tekst – całościowy komunikat*, [w:] *Tekstologia*, cz. I, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, Wyd. UMCS, Lublin.

D u s z a k A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.

F o u c a u l t M., 1977, *Archeologia wiedzy*, Warszawa.

G e n e t t e G., 1992, *Palimpsesty*, przeł. A. Milecki, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 4, cz. 2, red. H. Markiewicz, Wyd. Literackie, Kraków.

G ł o w i ń s k i M., 1992, *O intertekstualności*, [w:] *Poetyka i okolice*, PWN, Warszawa.

M a r k i e w i c z H., 1976, *Sposób istnienia i budowa dzieła literackiego*, [w:] *Główne problemy wiedzy o literaturze*, Wyd. Literackie, Kraków.

M a r k i e w i c z H., 1989, *Odmiany intertekstualności*, [w:] t e g o ż, *Literaturoznawstwo i jego sąsiedztwa*, PWN, Warszawa.

N y c z R., 1995, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, [w:] t e g o ż, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Wyd. IBL, Warszawa.

O s t r o m ę c k a-F r ą c z a k B., 2008, *Między tekstem a podtekstem – nagłówki prasowe*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 1*, red. B. Ostromęcka-Frączak, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 16.

Polonistyka w przebudowie, 2005, t. 1 i 2, red. M. Czermińska i in., Universitas, Kraków.

S e r e t n y A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków.
W i l k o ń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu*, Universitas, Kraków.
Ż ó ł k i e w s k i S., 1980, *Wiedza o kulturze literackiej*, Wiedza Powszechna, Warszawa.