

Grażyna Zarzycka
Uniwersytet Łódzki

**„Teatr czytelników” jako dialog z tekstem literackim
(na przykładzie inscenizacji
wiersza Wisławy Szymborskiej *Pogrzeb*)**

1. Uwagi wstępne

W artykule zostanie przedstawione zdarzenie komunikacyjne, mieszczące się w ramach cenionego przeze mnie nauczania dialogicznego¹. W tym podejściu pedagogicznym duży nacisk kładzie się na treść materiałów dydaktycznych. Powinny być tak dobierane, by wyzwolić refleksję – chęć negocjowania zawartych w nich znaczeń – a tym samym doprowadzić do wyzwolenia potencjału twórczego osób zaangażowanych w dyskurs. W tej koncepcji lekcja języka obcego staje się indywidualnym lub zespołowym dialogiem, w którym budowana jest nowa tożsamość uczących się – tzw. „trzecia kultura” (*culture of third kind*),

w której mogą wyrażać ważne dla siebie znaczenia nie będąc niewolnikami znaczeń wytworzonych ani we własnej wspólnocie komunikatywnej, ani we wspólnocie komunikatywnej języka docelowego / *in which they can express their own meanings without being hostage to the meanings of either their own or the target speech communities* / (Kramsch 1993: 14).

Punktem centralnym zdarzenia stała się nietypowa inscenizacja utworu poetyckiego Wisławy Szymborskiej *Pogrzeb*. W tej pracy pragnę udzielić odpowiedzi na następujące pytania: co dzieje się między ludźmi, gdy zaczynają

¹ Podejście to określane jest także przez niektórych autorów (przede wszystkim literaturoznawców) jako poststrukturalne lub ponowoczesne (postmodernistyczne), choć oba podejścia (dialogiczne i poststrukturalne) nie są, moim zdaniem, do końca tożsame. W tej pracy używam określenia: *podejście/pedagogika/nauczanie dialogiczne/-a* lub *dyskursywne/-a*. Odpowiada to mojemu przekonaniu, że najważniejszym celem takiego nauczania jest dialog, rozmowa, dyskurs, negocjowanie znaczeń.

wspólnie dociekać sensu tekstu?; co się dzieje z tekstem, gdy podlega dyskursowi (tzn. gdy *staje się* dyskursem?); jaka jest przydatność metod dialogicznych w nauczaniu języków obcych?

2. Opis zespołowej inscenizacji utworu Wisławy Szymborskiej *Pogrzeb*

2.1. Czas, miejsce, uczestnicy

Opisywane zdarzenie miało miejsce 30 października 2007 r., tuż przed Dniem Wszystkich Świętych. Wzięło w nim udział siedmioro studentów – uczestników prowadzonego przeze mnie w Uniwersytecie Łódzkim, w ramach specjalizacji glottodydaktycznej, konwersatorium *Elementy kultury i literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Podczas zajęć studenci uczą się wprowadzać treści kulturowe do nauczania języka polskiego jako obcego [dalej: JPJO]. Ważnym celem zajęć jest nabycie przez przyszłych lektorów JPJO umiejętności pracy z tekstami literackimi. Konwersatorium bardzo często przybiera formę zajęć warsztatowych. Przed zastosowaniem danej techniki pedagogicznej w grupie cudzoziemskiej studenci wypróbują ją we własnej grupie.

2.2. Zadanie

Zadanie, postawione przeze mnie tego dnia przed studentami konwersatorium, brzmiało następująco: proszę przygotować zespołową inscenizację („orkiestrację”) utworu Wisławy Szymborskiej *Pogrzeb*, tak, by uzyskać efekt wielogłosowości.

Zadanie miało zostać wykonane zgodnie z opisem techniki „teatru czytelników” (*readers’ theater approach*), przedstawionym przez Claire Kramsch (1993) w jej epokowym dziele *Culture and Context in Foreign Languages Teaching*, w wariantcie określanym jako „czczenie poezji” (*celebrating poetry*). Uczestnicy konwersatorium mieli tym samym sprawdzić na własnym przykładzie, jak wprowadzać w życie metody dialogiczne w nauczaniu języków obcych, a jednocześnie – w jaki sposób łączyć je z nauczaniem kultury. Wcześniej przeczytali mój artykuł *Znaczenie dialogu w nauczaniu języka drugiego w kontekście kulturowym* (zob. Zarzycka 1998), w którym opisuję metodę dialogową Claire Kramsch oraz przedstawiam filozofię dialogu Davida Bohma (1996).

2.3. „Teatr czytelników” – opis techniki

Według Kramsch (1993: 99–104), u podstaw techniki „teatru czytelników” leży przekonanie, że konstruowanie znaczenia jest procesem społecznym, który przebiega w oraz *pomiędzy* jednostkami, gdy próbują one dociekać sensu języka w dyskursie. „Teatr czytelników” wymaga przygotowania scenariusza tekstu, który następnie zostaje odegrany w obecności publiczności². Innym wariantem tej techniki jest wydobywanie z tekstu, podczas zespołowej interpretacji (inscenizacji, „orkiestracji”) utworu literackiego, „wewnętrznych głosów” (np. ciemnych, jasnych, smutnych, radosnych, głosów natury itp.). Ten cel jest nadrzędny w przypadku utworów poetyckich. Kramsch (1993: 157–169) określa mianem „czczenia poezji” różnorodne techniki, prowadzące do dialogizowania przestrzeni poetyckiej.

Bardzo istotną sprawą jest dyskusja w grupie czytelniczej. Podział na role następuje później, po dyskusji i interpretacji tekstu. Podczas dyskusji wstępnej nauczyciel nie zezwala uczącym się na użycie ołówków lub mazaków. Mogą ich użyć do zaznaczania fragmentów tekstu dopiero wtedy, gdy zakończą zespołową negocjację znaczeń zawartych w tekście. Po dyskusji następuje grupowe odczytanie tekstu, które wydobędzie jego wielogłosowość, przy zachowaniu wierności tekstowi (jest to bardzo ważny warunek!). Ostatnią fazą zadania jest objaśnianie przez wykonawców wybranego sposobu „odczytania” utworu, umotywowanie sensu grupowej inscenizacji. W tej fazie następuje wymiana poglądów między wykonawcami a publicznością, która ustosunkowuje się do zaproponowanego przez grupę wykonania. Zwykle aktorzy (z grupy A) są zarazem publicznością (oceniającą występ grupy B); i odwrotnie.

Zdaniem Kramsch, entuzjastycznie nastawionej do stosowania tego podejścia w nauczaniu języków obcych,

[p]odczas spektaklu „teatru czytelników” znajdujemy się na granicy między pedagogiką języka mówionego i pisanego, aktami mowy a aktami czytelniczymi, głosami danej wspólnoty komunikatywnej a indywidualnymi głosami czytelników / *[w]ith reader's theater we are at the boundary between the pedagogy of spoken and written language, between speech acts and reading acts, between the voices of a speech community and those of individual readers and writers* (Kramsch 1993: 104).

Zaletą techniki „teatru czytelników” jest, według tej samej badaczki, tworzenie więzi międzygrupowych oraz możliwość tworzenia wspólnych znaczeń w wyniku ukierunkowanych działań społeczno-językowych (komunikacyjnych). Ta technika pedagogiczna pokazuje także, jej zdaniem, że

² Można, jak się zdaje, umieścić „teatr czytelników” w obrębie różnego rodzaju technik symulacyjnych, określanych mianem *dramy*; por. hasło *Drama* w: *Routledge Encyclopedia of...*, 2004: 185–187.

znaczenie tekstu kryje się nie w samym tekście, ale w interakcji, która zachodzi między tekstem a czytelnikiem, który aktualizuje jego potencjał znaczeniowy / *the meaning of the text is not in the text itself but in the interaction between the text and a reader who actualizes its meaning potential* (Kramsch 1993: 104).

Tezy i opinie, których wybór przedstawiłam powyżej, zostały przez C. Kramsch zilustrowane szczegółowymi opisami zajęć z języka niemieckiego jako obcego na poziomie średnio zaawansowanym, przeprowadzonych w Uniwersytecie Berkley.

2.4. Tekst poetycki

Wisława Szymborska

Pogrzeb

„tak nagle, kto by się tego spodziewał”
„nerwy i papierosy, ostrzegałem go”
„jako tako, dziękuję”
„rozpakuj te kwiatki”
„brat też poszedł na serce, to pewnie rodzinne”
„z tą brodą to bym pana nigdy nie poznała”
„sam sobie winien, zawsze się w coś mieszał”
„miał przemawiać ten nowy, jakoś go nie widzę”
„Kazek w Warszawie, Tadek za granicą”
„ty jedna byłaś mądra, że wzięłaś parasol”
„cóż z tego, że był najzdolniejszy z nich”
„pokój przechodni, Baśka się nie zgodzi”
„owszem, miał rację, ale to jeszcze nie powód”
„z lakierowaniem drzwiczek, zgadnij ile”
„dwa żółtka, łyżka cukru”
„nie jego sprawa, po co mu to było”
„same niebieskie i tylko małe numery”
„pięć razy, nigdy żadnej odpowiedzi”
„niech ci będzie, że mogłem, ale i ty mogłeś”
„dobrze, że chociaż ona miała tę posadkę”
„no, nie wiem, chyba krewni”
„ksiądz istny Belmondo”
„nie byłam jeszcze w tej części cmentarza”
„śnił mi się tydzień temu, coś mnie tknęło”
„niebrzydka ta córeczka”
„wszystkich nas to czeka”
„złóżcie wdowie ode mnie, muszę zdążyć na”
„a jednak po łacinie brzmiało uroczyściej”
„było, minęło”
„do widzenia pani”

„może by gdzieś na piwo”
„zadzwoń, pogadamy”
„czwórka albo dwunastka”
„ja tędy”
„my tam”

(z tomu *Ludzie na moście*, Warszawa, 1986)

2.5. Przebieg inscenizacji (z perspektywy widza)

Po dwudziestominutowej dyskusji w grupie czytelniczej na temat sensu utworu i sposobu jego interpretacji, siedmioosobowa grupa studentów wykonała inscenizację wiersza Wisławy Szymborskiej.

Jak się okazało, nie bez przyczyny teoretycy określają grupowe odczytywanie utworów poetyckich mianem orkiestracji. Studenci mojego konwersatorium glottodydaktycznego bardzo dokładnie wykonali polecenie, przekształcając wiersz Szymborskiej w kanon, „utwór muzyczny, w którym linię melodyczną głosu rozpoczynającego powtarzają kolejno, z pewnym opóźnieniem wszystkie (dwa, trzy, cztery) występujące głosy” (SJP, 2004: 871, t. 1). Śpiewanie kanonu znamy wszyscy z czasów szkolnych, gdy wykonywaliśmy w ten sposób piosenkę *Panie Janie*. Kanon jest przykładem utworu wielogłosowego, polifonicznego, „w którym każdy głos (w chórze albo orkiestrze) jest samodzielny i równouprawniony względem pozostałych” (Kopaliński 1989: 402). Śpiewanie go wymaga umiejętności linearnego (samodzielnego) odtworzenia melodii przez każdego z wykonawców „na tle” melodii odtwarzanych przez kolejne osoby, włączające się do wykonania. Śpiewając kanon, mamy ponadto wrażenie, że – mimo powtarzania tej samej melodii – sami „komponujemy” utwór.

Zastosowanie przez grupę studencką techniki kanonu do orkiestracji wiersza Szymborskiej *Pogrzeb*, składającego się przecież z pociętych – jakby przypadkowo – rozmów żałobników, należy uznać za pomysłowe i całkiem świeże spojrzenie na utwór. Typowym pomysłem inscenizacyjnym jest wykonanie go z zaakcentowaniem fragmentaryczności, „kolażowości”, toczącego się dialogu, co odzwierciedla wydobywanie pojedynczych głosów (czytanie przez jedną osobę pojedynczych linijek wiersza), podwójnych (czytanych w parze) lub potrójnych (czytanych przez trzy osoby)³. Oto dokładniejszy opis orkiestracji wiersza Szymborskiej, wykonanej techniką kanonu.

Studenci wstali z krzeseł i zajęli miejsca w różnych miejscach sali w odległości 2–3 metrów od siebie, tworząc nieregularny wielobok.

³ Taką formę „teatru czytelników” obrała grupa, inscenizująca wiersz podczas innego konwersatorium.

Osoba A zaczęła mówić początkowe wersy:

„tak nagle, kto by się tego spodziewał”
 „nerwy i papierosy, ostrzegałem go”
 „jako tako, dziękuję”

W tym momencie włączyła się osoba B, znów zaczynając mówić początkowe wersy tekstu. Osoba A czytała już kolejne fragmenty wiersza, co odzwierciedla następujący zapis:

B: „tak nagle, kto by się tego spodziewał”
 „nerwy i papierosy, ostrzegałem go”
 „jako tako, dziękuję”
 „rozpakuj te kwiatki”
 „brat też poszedł na serce,
 to pewnie rodzinne”

A: „z tą brodą to bym nigdy pana nie poznała”
 „sam sobie winien, zawsze się w coś mieszałem”
 „miał przemawiać ten nowy, jakoś go nie widzę”
 „Kazek w Warszawie, Tadek za granicą”
 „ty jedna byłaś mądra, że wzięłaś parasol”

Wtedy do spektaklu poetyckiego włączyła się kolejna osoba (C), znów zaczynając mówić tekst od jego początkowych linijek, gdy kolejne osoby snuły opowieść, zagłębiając się w następne fragmenty tekstu. Dawało to takie wrażenie:

C: „tak nagle,
 kto by się tego spodziewał”
 „nerwy i papierosy,
 ostrzegałem go”
 „jako tako, dziękuję”
 „rozpakuj te kwiatki”
 „brat też poszedł na serce,
 to pewnie rodzinne”

B: „z tą brodą to bym
 nigdy pana nie poznała”
 „sam sobie winien,
 zawsze się w coś mieszałem”
 „miał przemawiać ten nowy,
 jakoś go nie widzę”
 „Kazek w Warszawie,
 Tadek za granicą”
 „ty jedna byłaś mądra,
 że wzięłaś parasol”

A: „cóż z tego,
 że był najzdolniejszy z nich”
 „pokój przechodni,
 Baśka się nie zgodzi”
 „owszem, miał rację,
 ale to jeszcze nie powód”
 „z lakierowaniem drzwiczek,
 zgadnij ile”
 „dwa żółtka, łyżka cukru”

W ten sam sposób włączały się do tej inscenizacji kolejne „głosy”. Gdy naraż słyhać było siedem głosów jednocześnie (A, B, C, D, E, F, G), miało się wrażenie kakofonii, harmidru, zgiełku i chaosu. Wydawało się – mnie, osobie przysłuchującej się tej inscenizacji – że wykonawcy popełnili błąd inscenizacyjny, pozbawiając tekst czytelności. Jednak, gdy zaczęłam się przybliżać do każdego z wykonawców, usłyszałam ich „pojedyncze” monologi, wykonywane w indywidualny dla każdego z nich sposób – ze specyficzną intonacją, szeptem, krzykiem. A każdy z monologów był złożony ze strzępów dialogów, snutych przez uczestników przedstawionego w wierszu pogrzebu. Odniosłam wrażenie, że jestem przygodną spacerowniczką, podglądającą spektakl codziennego życia w wykreowanej przez Szymborską przestrzeni cmentarnej.

Po pewnym czasie poszczególne głosy zaczęły się wyciszać (wykonawcy zbliżali się „do końca wiersza”), aż nastąpiła chwila, kiedy słyszać było znów tylko trzy głosy (wykonawców E, F, G) potem dwa (wykonawców F i G), a wreszcie – bardzo wyraźnie, tylko jeden (głos wykonawcy G, który włączył się do inscenizacji jako ostatni):

„do widzenia pani”
„może by gdzieś na piwo”
zadzwoń, pogadamy”
„czwórką albo dwunastką”
„ja tędy”
„*my tam*”

Zaznaczony kursywą końcowy fragment utworu został zaakcentowany przez chórálne, silne wypowiedzenie go przez wszystkie osoby, biorące udział w tej inscenizacji.

Na pytanie, dlaczego grupa zdecydowała się na taką interpretację wiersza, jedna z osób udzieliła następującej odpowiedzi: „Odczytaliśmy, że Szymborska chciała pogrzeb przedstawić jako spotkanie towarzyskie, uczestnicy którego zajmują się *przede wszystkim sobą*. W kolejnych fazach pogrzeb coraz bardziej je przypomina. Metoda orkiestracji, którą wybraliśmy, odzwierciedla tę sytuację”. Poprosiłam również wykonawców o to, by objaśnili sposób interpretacji utworu w formie pisemnej. Oto fragment jednego z objaśnień:

[...] Niektóre wiersze, jak np. *Pogrzeb* Wisławy Szymborskiej, wymagają zobrazowania sytuacji, jaka ma miejsce w utworze poetyckim. Łatwo zauważyć, że cytaty, które padają, to wyrwane z kontekstu fragmenty dialogów ludzi zebranych na cmentarzu, którzy pogrzeb traktują jako formę spotkania towarzyskiego. Studenci, którzy rozumieją sens wiersza, zastosują w zadaniu polifonię. Taka interpretacja pozwoli, moim zdaniem, zrozumieć wiersz w pełni. Ludzie zbierają się wokół miejsca pochówku, szum i hałas narastają stopniowo. W pewnym momencie (w połowie wiersza, kiedy wszystkie głosy się nakładają) hałas osiąga apogeum. Stopniowo cichnie, co oznacza, że ludzie rozchodzą się w różne strony. Pozostaje cisza, która dopiero teraz może być krótką chwilą do refleksji. (Maria Rzanek)

2.6. Ocena przydatności techniki „teatru czytelniczego”

Poniżej zostaną przedstawione opinie studentów – uczestników kilku prowadzonych przeze mnie konwersatoriów glottodydaktycznokulturowych – na temat atrakcyjności oraz przydatności techniki „teatru czytelników” w nauczaniu cudzoziemców. Wszyscy wypowiadający się tu studenci wcześniej inscenizowali wybrane utwory poetyckie z zastosowaniem tej metody. Nie każda jednak ze studenckich inscenizacji była tak efektowna i przekonująca, jak przedstawiona

powyżej. Wszystkie jednak opinie wynikają z praktycznego doświadczenia, które wypowiadający się zdobyli, przyjmując role wykonawców oraz publiczności.

Wielu studentów podkreśliło, że spotkało się z taką metodą pracy z tekstem literackim po raz pierwszy. Niemal wszyscy uznali zadanie, polegające na orkiestracji tekstu poetyckiego, za bardzo ciekawe. Wielu studentom uczestnictwo w nim przyniosło satysfakcję. Większość wypowiadających się uznała „teatr czytelników” za oryginalną, atrakcyjną, choć mało jeszcze popularną metodę, która może być przydatna w nauczaniu cudzoziemców zaawansowanych językowo.

Technika „teatru czytelników” (orkiestracji poezji) została uznana za atrakcyjną ze względu na „swoją luźną formę”, dzięki której można ją uznać za „formę rozrywki, odskocznię od podręcznika”. Jedna ze studentek stwierdziła: „Z pewnością wykorzystam tę metodę na zajęciach, gdyż zwiększa zrozumienie wiersza i uprzyjemnia »zwykłą« interpretację utworu”. Zauważono, że działanie to przyjmuje atrakcyjną formę spektaklu teatralnego. Niektórym z wypowiadających się postawione przed nimi zadanie wydało się na początku dziecinne, infantylne. Zauważyli jednak, że w trakcie wykonywania zadania to wrażenie przeobraziło się w pozytywne odczucie zabawy („poniekąd aktorskiej”).

Przydatność techniki „teatru czytelników” uczestnicy seminarium widzieli w tym, że aktywizuje ona grupę studencką, a także stwarza możliwość kreatywnego myślenia, wyzwala emocje, inwencję oraz ekspresję osób wykonujących zadanie. Według kilku wypowiadających się, zadanie oparte na technice „teatru czytelniczego” jest sprawdzianem poziomu leksykalnego i umiejętności komunikacyjnych uczących się języka obcego, gdyż „podczas zajęć studenci są zmuszani do komunikacji”. Podkreślono fakt, że zadanie, mimo lekkiej formy, wymaga od wykonawców koncentracji i zaangażowania. Zwrócono także uwagę na to, że dyskusja w grupie sprzyja wzajemnemu uczeniu się („Studenci uzupełniają się, posługując się jednocześnie obcym językiem”). Zaakcentowano, że działanie prowadzi do „wypracowania zbiorowej, spójnej interpretacji tekstu, która zwiększa zrozumienie wiersza”.

W jednej z wypowiedzi z łatwością znajdujemy odbicie tez badaczy, propagujących sprzężenie nauczania dialogicznego z nauczaniem kulturowo-literackim⁴: „Metoda umożliwia słuchaczom otwarcie się na ich subiektywne interpretacje utworów. Interpretacja wiersza przy pomocy tej metody może zachęcić słuchaczy do lektury poezji”.

⁴ W pedagogice dialogu tekst powinien stanowić wyzwanie. Można więc uznać, że teksty literackie bardzo dobrze mieszczą się w koncepcji takiego nauczania. Obcowanie z nimi daje możliwość *przekroczenia własnych ograniczeń* (Cudak 2000: 241), a także staje się formą *wtajemniczenia* – wejściem w świat, którego do momentu spotkania z danym tekstem sobie nie uświadamialiśmy (Próchniak 2001). Dyskursywne czytanie tekstów literackich przedstawia także T. Czerkies (2006).

Odnotujmy obecnie głosy osób, wątpiących w przydatność podejścia „teatru czytelników” w nauczaniu języków obcych. Jedna z osób uznała tę technikę jedynie za „zabieg dodatkowy, który pomaga w nauce”. Kilka osób zwróciło uwagę na to, że ta metoda jest zbyt trudna do stosowania w grupach cudzoziemskich („Lepsze byłoby prezentowanie tekstów w postaci scenek, ale to mogłoby się spotkać z oporem osób dorosłych”). Jedna z wypowiadających się osób nie zastosowałaby tej techniki w praktyce, „mimo że jest ciekawa i dość kreatywna, gdyż wątpliwe jest, czy studenci z poziomów A i B zrozumieją w ogóle polecenie”⁵. Podkreślono, że stosowanie tej techniki „wymaga od uczestników wiele śmiałości i odwagi. Dlatego nie jest [ona] uniwersalna i jej stosowanie wymaga przemyślenia”. Jedna z osób odnotowała podobieństwo omawianej metody z techniką dramy i uznała drugą z nich za „bardziej efektywną i klarowną”. Kolejna osoba wyraziła wątpliwość, czy metodą „teatru czytelniczego” można zgłębić znaczenie całego tekstu. Jej zdaniem, „można odkryć jedynie niuanse znaczeń, jakiś ładunek emocjonalny”.

Dodajmy na koniec, że większość oceniających uzależniła skuteczność metody od składu grupy studenckiej. Uczący się języka obcego, którym można zaproponować zadanie oparte na tej metodzie, powinni więc być odpowiednio zaawansowani językowo, śmiali i wzajemnie na siebie otwarci⁶.

3. Podsumowanie

W niedalekiej przyszłości część z wypowiadających się osób zacznie uczyć języka polskiego jako obcego. Przytoczone opinie pokazują, że zastosowanie metod dialogicznych wiąże się z koniecznością przekroczenia bariery mentalnej, na którą składają się: strach przed nieznanym, obawa przed otwarciem się na innych, przyzwyczajenie do stosowanych w procesie nauczania-uczenia się języków obcych metod podawczych, niedyskursywnych, nie wiążących się z wyzwaniem.

W żadnej z przytaczanych wypowiedzi nie pojawiła się refleksja na temat tego, że bardzo ważnym efektem zajęć przeprowadzonych metodą „teatru

⁵ Rzeczywiście, „teatr czytelników” jest najskuteczniejszą techniką dopiero na poziomach zaawansowania B2, C1 i C2. Można sobie jednak z łatwością wyobrazić właściwy efekt pedagogiczny lekcji z użyciem tej metody także na niższych poziomach zaawansowania językowego. Pod warunkiem, że uczniowie właściwie zrozumieją polecenie (może ono zostać podane w języku pośrednim), a tekst literacki będzie niezbyt trudny pod względem językowym.

⁶ Przedstawiono wypowiedzi uczestników konwersatorium *Elementy kultury i literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, które prowadziłam na Uniwersytecie Łódzkim w semestrze letnim 2006/2007 r. oraz w semestrze zimowym 2007/2008.

czytelników” (a można to odnieść także do innych metod dialogicznych⁷) jest – oprócz rozwoju językowego czy intelektualnego – *autentyczne przeżycie*. Może ono wypłynąć z samego uczestnictwa w zdarzeniu komunikacyjnym, które wyda się atrakcyjne, zabawne lub przejmujące. Może się też dokonać za sprawą sensów, odkrytych w interpretowanym utworze, a uczestnictwo w wyjątkowym zdarzeniu komunikacyjnym pozwoli z kolei zakorzenić dany epizod językowo-kulturowy w pamięci uczestników zdarzenia. Sprawí, że będą gotowi do poprowadzenia dialogu z kolejnym tekstem i *przez* tekst.

Bibliografia

- B o h m D., 1996, *On Dialogue*, red. L. Nichol, Routledge, London–New York.
- 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, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 235–243.
- C z e r k i e s T., 2006, *Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego (przegląd niektórych stanowisk i propozycje)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 70–77.
- K o p a l i ŋ s k i W., 1989, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- K r a m s c h C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- P r ó c h n i a k W., 2001, *Przeprowadzka do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie*, [w:] *Inne optyki*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 205–215.
- Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 2004, red. M. Byram, Routledge, London–New York.
- [SJP] *Słownik języka polskiego*, 2004, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa.
- Z a r z y c k a G., 1998, *Znaczenie dialogu w nauczaniu języka drugiego w kontekście kulturowym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 10, Łódź, s. 135–142.

⁷ „Teatr czytelników” jest tylko jedną, z pewnością bardzo oryginalną, techniką, mieszczącą się w ramach nauczania dialogicznego. Dyskurs ze znaczeniami, zawartymi w utworze W. Szymborskiej *Pogrzeb*, można także sprowokować za pomocą łatwiejszych zadań. Wstępem do negocjowania znaczeń wiersza może być prośba o to, by czytelnicy spróbowali określić tematy rozmów prowadzonych przez żałobników (to niełatwe, ze względu na „kołażową” kompozycję wiersza, zadanie przeprowadziłam z bardzo dobrym skutkiem w grupie cudzoziemskiej z poziomu B2). Możemy także zaznaczyć wybrane fragmenty wiersza i polecić studentom rozwinięcie ich w pełne dialogi (pomysł z konspektu lekcji, opracowanego przez moje studentki: I. Dembowską i A. Sokół). „Teatr czytelników” może być kontynuacją tak rozpoczętych zajęć.