

Od scrollowania do uważnej lektury

Tekst literacki w pracy ze studentami pokolenia Z

DOI: 10.47050/jows.2026.3.45-53

„Too long; didn’t read” – skrót *tl;dr* dobrze oddaje trend współczesnej kultury: niechęć do tekstów wymagających skupienia. Jak zatem zachęcić pokolenie Z do uważnej lektury tekstu literackiego w języku obcym? Artykuł pokazuje, jak opowiadanie Friedricha Christiana Deliusa *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* wykorzystać w nauczaniu języka niemieckiego. Zaproponowane strategie, oparte na założeniach *literacy-based approach* Richarda Kerna, mają pomóc studentom przejść od scrollowania do uważnego czytania.

BARBARA WIDAWSKA
Uniwersytet Pomorski w Słupsku

FROM SCROLLING TO DEEP READING: THE LITERARY TEXT AS A DIDACTIC CHALLENGE IN WORKING WITH GENERATION Z STUDENTS

The article addresses the transformation of reading practices among Generation Z students in the context of digital culture and its implications for literature teaching in higher education. Its aim is to demonstrate the potential of Richard Kern’s *literacy-based approach* as a framework for working with literary texts in ways that foster attentive and reflective reading. The analysis adopts a didactic and methodological perspective grounded in the principles of literary education integrated with language competence development. The illustrative material is Friedrich Christian Delius’s short story *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* (1995). The study shows that appropriately designed text-based learning strategies can integrate perceptual habits shaped by digital culture with practices of in-depth interpretation, thereby supporting the development of students’ literary and linguistic competences.

KEYWORDS: DEEP READING, LITERACY-BASED APPROACH, LITERARY EDUCATION, GENERATION Z, DIGITAL READING PRACTICES, ACADEMIC TEACHING

Studenci pokolenia Z dorastali w środowisku, w którym technologie cyfrowe i media społecznościowe odgrywały już istotną rolę w życiu codziennym, a dostęp do informacji był niemal nieograniczony. Dziś są przyzwyczajeni do szybkiego wyszukiwania i przyswajania treści (Kamińska 2017), równoczesnego korzystania z wielu źródeł i bodźców, a także przełączania się między różnymi kanałami komunikacji (ang. *second screen*). Jak podkreślają Joanna Olszowy i Gabriela Kozięja (2024: 148–149), technologie cyfrowe z jednej strony ułatwiają dostęp do informacji i wspierają procesy poznawcze, z drugiej zaś prowadzą do rozpraszania uwagi i powierzchownego przetwarzania informacji (ang. *shallow processing*). Taki sposób funkcjonowania w środowisku medialnym może utrudniać dłuższe skupienie się na jednym tekście, zwłaszcza gdy wymaga on powolnej lektury i samodzielnego konstruowania znaczeń. Dotyczy to szczególnie tekstów literackich. Jednym z wyzwań współczesnego kształcenia akademickiego staje się zatem tworzenie takich sytuacji dydaktycznych, które pozwalają wykorzystać cyfrowe kompetencje studentów, a jednocześnie rozwijają ich zdolność do głębokiego i uważnego czytania (ang. *deep reading*).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie możliwości adaptacji modelu *literacy-based approach* Richarda Kerna (2000) do pracy z tekstem literackim w kształceniu akademickim studentów pokolenia Z. Proponowane ujęcie zilustrowano na przykładzie opowiadania Friedricha Christiana Deliusa *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus*¹ oraz strategii dydaktycznych ukierunkowanych na rozwijanie refleksyjnego i pogłębionego odbioru tekstu.

Czytanie w kulturze rozproszonej uwagi

Badania z zakresu psychologii poznawczej i neuronauki potwierdzają, że ludzki mózg nie jest przystosowany do jednoczesnego, efektywnego przetwarzania wielu przekazów. Jak zauważa Klaus Günther (2019: 96–100), wbrew potocznym przekonaniom mózg nie funkcjonuje w trybie rzeczywistej wielozadaniowości. Mechanizm poznawczy polega raczej na szybkim przełączaniu uwagi pomiędzy bodźcami, co skutkuje obniżeniem jakości percepcji i koncentracji. W sytuacji ekspozycji na liczne, równoczesne bodźce wizualne i tekstowe żaden z nich nie jest odbierany w sposób pogłębiony, co utrudnia ich pełne zrozumienie. W przypadku tekstów literackich, zwłaszcza w języku obcym, takie ograniczenia percepcyjne mają szczególnie istotne konsekwencje.

Badania, na które powołuje się Aleksandra Kamińska (2017: 281), wykazują, że współczesny czytelnik poświęca tekstowi zwykle nie więcej niż trzy minuty, a książkę przegląda nie dłużej niż osiem minut, koncentrując się przede wszystkim na wyróżnionych elementach, takich jak tytuły rozdziałów, pogrubienia czy rysunki. Wynika z tego, że aktywności wymagające długotrwałej koncentracji, jak czytanie złożonych tekstów literackich, mogą być postrzegane jako trudne, mało atrakcyjne lub wręcz frustrujące. W kontekście tych obserwacji szczególnie interesujący jest esej Jacka Dukaja *Za długie, nie przeczytam...* (2010), w którym autor analizuje związek między dominującymi mediami komunikacji a zmianami w sposobach myślenia. Odwołując się do książki Maryanne Wolf *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain* (2007), Dukaj przypomina, że czytanie jest procesem wyuczonym, prowadzącym do neuroplastycznych zmian w mózgu i wpływającym na kulturowe uwarunkowania myślenia. Media cyfrowe z kolei przekształcają ten proces, zmieniając sposób rozumowania – z opartego na logicznym łańcuchu przyczynowo-skutkowym na myślenie asocjacyjne. Umysł „zgooglowany” łączy informacje na zasadzie skojarzeń i bliskości, zamiast budować spójną i uporządkowaną argumentację. Dukaj wskazuje, że pokolenie cyfrowe preferuje krótkie, punktowe formy myślenia, co może utrudniać dłuższe rozumowanie i przekładać się na fragmentaryczną percepcję oraz powierzchowną refleksję.

Z perspektywy glottodydaktycznej szczególnym wyzwaniem staje się zatem takie projektowanie pracy z tekstem literackim, aby uwzględniała współczesne sposoby odbioru, a jednocześnie rozwijała umiejętność uważnej, pogłębionej i refleksyjnej lektury.

¹ Ekranizacja utworu w reżyserii Larsa Jessena, która weszła w sierpniu 2026 r. na ekrany kin w Niemczech, może stanowić wartościowe wsparcie w multimodalnym procesie pracy z tekstem (zob. www.pandorafilm.de/filme/spaziergang-nach-syrakus.html#trailer, [dostęp: 27.08.2026]).

Koncepcja Richarda Kerna jako model pracy z tekstem w nauczaniu języka obcego

Czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie, rozumiane jako tworzenie własnych, autonomicznych wypowiedzi, stanowią podstawę koncepcji amerykańskiego językoznawcy Richarda Kerna (2000), autora *literacy-based approach* (LBA). Zaproponowany przez niego model wykracza poza tradycyjne ujęcia kształcenia sprawności receptywnych i produktywnych, traktując tekst jako podstawową przestrzeń integracji języka, wiedzy i praktyk kulturowych².

Podejście Kerna opiera się na szeroko zakrojonych badaniach interdyscyplinarnych z zakresu językoznawstwa stosowanego, pedagogiki, studiów kulturowych i teorii dyskursu oraz oferuje narzędzia wspierające rozwój akademickiej kompetencji tekstowej w przyswajaniu języka obcego. Obejmuje ona nie tylko poprawność językową, lecz także zdolność interpretowania, wartościowania i tworzenia wypowiedzi osadzonych w określonych kontekstach społeczno-kulturowych.

W swej koncepcji Kern kładzie nacisk na treść, dzięki czemu język obcy funkcjonuje przede wszystkim jako narzędzie poznawcze. Tekst nie pełni tu jedynie funkcji materiału językowego, lecz jest nośnikiem znaczeń, idei i perspektyw kulturowych. Proces dydaktyczny przebiega w czterech cyklicznie powtarzających się fazach, ukierunkowanych na zintegrowany rozwój kompetencji językowych, poznawczych i socjokulturowych (por. Kern 2000: 133–160). Poszczególne etapy modelu LBA mogą być realizowane w różnej kolejności, jednak w praktyce dydaktycznej praca z tekstem najczęściej rozpoczyna się od fazy *situated practice*.

- ➔ Etap *situated practice* polega na bezpośredniej lekturze tekstu, realizowanej „na gorąco”, bez wstępnych prób interpretacji. Jego celem jest stworzenie warunków immersji językowej, rozumianej jako możliwie pełne zanurzenie uczących się w języku i kulturze docelowej. Tekst pełni tu funkcję autentycznego przekazu informacji i umożliwia bezpośredni kontakt z określoną rzeczywistością językową, kulturową i poznawczą. Lektura odbywa się w perspektywie „tu i teraz” odbiorcy, a kluczową zasadą tej fazy jest aktywne użycie języka obcego. Szczególnie istotne są starannie zaplanowane punkty zatrzymania w tekście (4–5), połączone z precyzyjnie sformułowanymi pytaniami, które umożliwiają interakcję z tekstem oraz aktywizują posiadane przez uczących się zasoby poznawcze i doświadczenia. Zabiegi te mają na celu stworzenie warunków autentycznego zanurzenia w języku i przedstawionej w tekście rzeczywistości, dzięki czemu czytanie staje się procesem poznawczym, a nie wyłącznie zadaniem językowym.
- ➔ Etap *overt instruction* w ujęciu Kerna (2000: 144) polega na świadomym zwracaniu uwagi uczących się na relacje między komponentami języka – przede wszystkim między leksyką, strukturami składniowymi i elementami organizacji dyskursu – w kontekście ogólnego znaczenia tekstu. Celem tego etapu jest rozwijanie zdolności dostrzegania i interpretowania powiązań językowych współtworzących znaczenie wypowiedzi, tak aby proces uczenia się nie ograniczał się do mechanicznego przyswajania jednostek leksykalnych czy reguł gramatycznych. Kluczowym zadaniem dydaktycznym jest zapewnienie uczącym się niezbędnego wsparcia językowego przy jednoczesnym zachowaniu ich samodzielności interpretacyjnej, tak aby analiza form językowych nie zdominowała procesu lektury ani nie zakłóciła jej hermeneutycznego charakteru.
- ➔ Etap *critical framing* odnosi się do refleksyjnego i analitycznego wymiaru pracy z tekstem, którego głównym celem jest rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia oraz zdolności do krytycznej oceny treści (Kern 2000: 156). Na tym etapie uczący się – odpowiednio ukierunkowywani pytaniami interpretacyjnymi oraz zadaniami problemowymi – integrują nowo zdobytą wiedzę z istniejącymi schematami poznawczymi, co sprzyja pogłębionemu rozumieniu tekstu oraz refleksji nad jego znaczeniem w szerszym kontekście kulturowym i komunikacyjnym.

² Więcej o wykorzystaniu modelu *literacy-based approach* Richarda Kerna w dydaktyce języków obcych można przeczytać w monografii autorki (Widawska 2015).

- ➔ Etap *transformed practice* koncentruje się na przekształcaniu tekstu i związany jest przede wszystkim z rozwijaniem sprawności pisania (Kern 2000: 158). Uczący się interpretują, oceniają i rekonstruują treść tekstu w nowych kontekstach, a także podejmują próby parafrazowania, adaptacji lub tłumaczenia. Szczególną wartość dydaktyczną ma tłumaczenie – lub dyskusja nad jego adekwatnością – ponieważ wymaga precyzyjnej analizy kontekstu semantyczno-pragmatycznego, w którym osadzony jest dany wyraz lub zwrot, oraz świadomego podejmowania decyzji leksykalnych.

Jak wynika z powyższej analizy, w modelu LBA tekst staje się podstawowym elementem procesu dydaktycznego. Zajęcia językowe przybierają formę dyskursu – rozmowy z tekstem i wokół tekstu – co w nauczaniu języka obcego sprzyja efektywnemu czytaniu, rozumieniu i twórczemu przetwarzaniu treści.

LBA w pracy z tekstem literackim: rola nauczyciela i strategie dydaktyczne

Zastosowanie LBA w pracy z tekstem literackim wymaga od nauczyciela świadomego projektowania procesu dydaktycznego, w którym tekst staje się centralnym medium integrującym rozwój kompetencji językowej, tekstowej i kulturowej. Rola nauczyciela nie ogranicza się do przekazu wiedzy, lecz polega na inicjowaniu, moderowaniu i pogłębianiu dialogu odbiorcy z tekstem. Poszczególne zabiegi dydaktyczne odpowiadają czterem fazom modelu Kerna i tworzą spójną, cykliczną strukturę pracy z lekturą.

1. Nauczyciel jako moderator odbioru tekstu (*situated practice*)

Zadaniem nauczyciela jest umożliwienie studentom samodzielnej pracy z tekstem poprzez:

- ➔ dobór tekstu literackiego o wysokim potencjale interpretacyjnym i kulturowym,
- ➔ ograniczenie wstępnych komentarzy interpretacyjnych na rzecz samodzielnego odbioru tekstu,
- ➔ formułowanie pytań otwartych i antycypacyjnych w zaplanowanych punktach zatrzymania,
- ➔ aktywizację posiadanej już wiedzy oraz doświadczeń kulturowych studentów,
- ➔ zachęcanie do dzielenia się pierwszymi reakcjami, skojarzeniami i hipotezami dotyczącymi znaczenia tekstu.

Rola nauczyciela ulega tu zasadniczej zmianie: z osoby przekazującej wiedzę staje się on moderatorem procesu rozumienia, wspierającym uczących się w przewidywaniu treści, formułowaniu hipotez i łączeniu informacji.

2. Nauczyciel jako przewodnik po języku (*overt instruction*)

Działania nauczyciela na kolejnym etapie wspierają rozumienie tekstu poprzez:

- ➔ identyfikowanie barier leksykalnych i składniowych,
- ➔ selektywną analizę środków językowych istotnych dla znaczenia tekstu,
- ➔ modelowanie strategii czytania i interpretacji,
- ➔ inicjowanie refleksji metajęzykowej (np. nad funkcją określonych struktur w tekście literackim).

Nauczyciel pełni tu rolę przewodnika po aspektach językowych, ułatwiając ich świadomą analizę i wspierając samodzielną interpretację.

3. Nauczyciel jako przewodnik w krytycznej lekturze (*critical framing*)

W tej fazie nauczyciel pełni funkcję moderatora refleksji, podejmując działania takie jak:

- ➔ osadzanie tekstu w szerszych kontekstach: społecznym, historycznym i kulturowym,
- ➔ porównywanie różnych perspektyw interpretacyjnych,
- ➔ inicjowanie zadań problemowych wymagających zajęcia stanowiska,
- ➔ zachęcanie do krytycznego spojrzenia na treść i formę tekstu.

Zabiegi te prowadzą do uświadomienia uczącym się, że znaczenie tekstu nie jest jednoznaczne, lecz kształtuje się w procesie interpretacji.

4. Nauczyciel jako inicjator twórczego przetwarzania tekstu (*transformed practice*)

Ostatni etap wiąże się z projektowaniem zadań produktywnych, w których nauczyciel:

- ➔ zachęca do przetwarzania tekstu w nowych kontekstach (reinterpretacja, parafraza, adaptacja),

- ➔ inicjuje działania pisemne o charakterze twórczym lub analitycznym,
- ➔ wykorzystuje tłumaczenie jako narzędzie interpretacji znaczeń i kontekstu,
- ➔ wspiera refleksję nad własnymi decyzjami językowymi i interpretacyjnymi uczniów.

Celem tych działań jest rozwijanie sprawności pisanie oraz doskonalenie kompetencji tekstowej poprzez aktywne „przepracowanie” tekstu. W ujęciu Richarda Kerna nauczyciel przestaje być centralnym interpretatorem tekstu, a staje się moderatorem sytuacji dydaktycznych, w których lektura funkcjonuje jako przestrzeń dialogu, refleksji i transformacji. Proces ten nie ma charakteru linearnego, lecz cykliczny, co umożliwia wielokrotne powracanie do tekstu na coraz wyższym poziomie rozumienia.

Tekst literacki w dialogu ze współczesnym odbiorcą – przykład Deliusa

Opowiadanie *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* (SRS) F. Ch. Deliusa stanowi szczególnie interesujący przykład utworu, który pozwala połączyć rozwijanie pogłębionej lektury ze współczesnymi praktykami odbioru tekstów. Opublikowana w 1995 roku historia, inspirowana autentyczną ucieczką bohatera z NRD i jego powrotem do kraju, dostarcza zarówno subiektywnego świadectwa doświadczeń jednostki funkcjonującej w realiach systemu totalitarnego, jak i wiedzy o społeczno-politycznym kontekście Niemiec Wschodnich. Problematyka poszukiwania sensu życia, potrzeby wolności, samotności, dystansu wobec konsumpcjonizmu czy krytycznej refleksji nad współczesnością czyni opowiadanie wartościowym materiałem do podejmowania tematów aktualnych dla młodego pokolenia i odpowiada potrzebom współczesnej dydaktyki literatury. Motyw podróży oraz europejski kontekst sprzyjają refleksji nad mobilnością, tożsamością i ideą programu Erasmus+, natomiast współczesny, choć wymagający język utworu stwarza dogodne warunki do pracy przy odpowiednio dobranym wsparciu językowym.

Próbę dydaktycznego wykorzystania opowiadania Deliusa podjęto już pod koniec lat 90. XX wieku, m.in. w jednostce lekcyjnej *Von Rostock nach Syrakus* w podręczniku *Eurolingua Deutsch 3* (Funk i König 1999: 170–181). Analiza wybranych fragmentów tekstu służyła przede wszystkim ogólnemu rozumieniu treści oraz wprowadzeniu uczących się w wybrane zagadnienia historii Niemiec po 1945 roku. Model pracy proponowany w niniejszym artykule wyraźnie odchodzi od takiego reprodukcijnego ujęcia. Punkt ciężkości zostaje przesunięty z kontroli rozumienia na sam proces lektury – jej rytm, fragmentaryczność oraz napięcia interpretacyjne. Struktura przypominająca sekwencję krótkich impulsów, w której tok myślenia bohatera dynamicznie się przemieszcza między planowaniem podróży, wspomnieniami a refleksjami filozoficznymi, tworzy kolejne „kadry” percepcyjne, podążające za naturalnym rytmem uwagi odbiorcy. Fragmentaryczna i asocjacyjna organizacja narracji tworzy dogodne warunki do pracy nad zmianą sposobu recepcji – od selektywnego rozpoznawania informacji do ich integracji i interpretacji. W tym sensie *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* stanowi wartościowy materiał do projektowania zadań rozwijających uważną lekturę.

Między lekturą linearną a nielinearną – praktyczne rozwiązania dydaktyczne

W prezentowanym ujęciu opowiadanie F. CH. Deliusa traktuje się przede wszystkim jako narzędzie dydaktyczne umożliwiające rozwijanie kompetencji czytelniczych, interpretacyjnych i językowych. Przedstawione poniżej przykłady mają charakter ilustracyjny i nie stanowią ani gotowych scenariuszy zajęć, ani całościowej analizy utworu, lecz wskazują możliwe sposoby pracy z wybranymi fragmentami tekstu w perspektywie LBA.

PRACA Z TEKSTEM W UKŁADZIE LINEARNYM

Kolejne fragmenty utworu analizowane są zgodnie z jego strukturą narracyjną, co pozwala stopniowo dochodzić do sensu całości. Przedstawiona poniżej kolejność faz ma charakter funkcjonalny, a nie obligatoryjny. Zgodnie z założeniami Kerna poszczególne działania mogą się wzajemnie przeznikać i być realizowane w różnej kolejności, zależnie od celu pracy z tekstem.

Analizę rozpoczynamy od fragmentu otwierającego opowiadanie, który pełni funkcję ekspozycji i wprowadza podstawowe informacje o bohaterze oraz jego sytuacji życiowej:

– Heute wäre die Geschichte einfach zu erzählen, ungefähr so:

In der Mitte seines Lebens, im Sommer 1981, beschließt der Kellner Paul Gompitz aus Rostock, nach Syrakus auf der Insel Sizilien zu reisen. Der Weg nach Italien ist versperrt durch die höchste und ärgerlichste Grenze der Welt, und Gompitz ahnt noch keine List, sie zu durchbrechen. Er weiß nur, dass er Mauern und Drähte zweimal überwinden muss, denn er will, wenn das Abenteuer gelingen sollte, auf jeden Fall nach Rostock zurückkehren.

Źródło: SRS 2006: 7.

Krok 1: Situated practice – pierwsza lektura i miejsce zatrzymania

Nauczyciel czyta wraz ze studentami początkowy fragment utworu i wyznacza pierwsze miejsce zatrzymania po słowach „... zu reisen”. Na tym etapie koncentruje się na ogólnym rozumieniu treści oraz pierwszych reakcjach czytelnicznych.

Przykładowe pytania:

- ➔ *Wie heißt der Protagonist? Welchen Beruf übt er aus? Was beschließt er in der Mitte seines Lebens? Wann plant er eine Reise nach Italien?*

Zabieg ten angażuje studentów w bezpośredni kontakt z tekstem „tu i teraz” i nie wymaga ani jego wcześniejszej interpretacji, ani odwoływania się do wiedzy zewnętrznej. Pytania mają charakter faktograficzny i służą rozpoznaniu sytuacji wyjściowej bohatera oraz użyciu języka obcego.

Krok 2: Critical framing – osadzanie fragmentu w kontekście

Pytania pomostowe umożliwiają płynne przejście od dosłownego rozumienia tekstu do jego wstępnego osadzenia w realiach epoki. Uwaga odbiorcy zostaje skierowana na informacje zawarte w narracji, które pozwalają rozpoznać jej kontekst historyczny i społeczny. Działania te mają charakter selektywny i nie prowadzą jeszcze do pełnej interpretacji tekstu.

Przykładowe pytania:

- ➔ *Warum ist das Jahr 1981 wichtig? Warum ist diese Reise keine gewöhnliche Reise? Welche Bedeutung könnte die erwähnte Grenze haben? Was erwarten Sie von der weiteren Geschichte?*
- ➔ *Welche politischen oder gesellschaftlichen Realitäten könnten die Reise nach Italien erschweren? Was könnte mit der „höchsten und ärgerlichsten Grenze der Welt“ gemeint sein?*

Studenci uczą się postrzegać tekst literacki jako wypowiedź zakorzenioną w określonych kontekstach historycznym i kulturowym, a nie jako autonomiczną narrację oderwaną od rzeczywistości. Odpowiedzi na powyższe pytania wymagają odwołania się do wiedzy kontekstowej, a w razie potrzeby także do źródeł historycznych i kulturowych.

Krok 3: Overt instruction – ukierunkowanie uwagi i wsparcie językowe

Na tym etapie nauczyciel zwraca uwagę studentów na wybrane elementy językowe i strukturalne tekstu istotne dla jego zrozumienia. Działania te mają charakter instruktażowy i wspierający, a ich celem jest ułatwienie dalszej pracy interpretacyjnej.

Przykładowe działania:

- ➔ zwrócenie uwagi na sposób prowadzenia narracji (*Heute wäre die Geschichte einfach zu erzählen...*),
- ➔ analiza kolokacji *die Grenze durchbrechen* – rozróżnienie typowych kontekstów użycia: symboliczny lub egzystencjalny wymiar granicy (*mentale/innere/politische Grenzen durchbrechen*) oraz fizyczne przekroczenie granicy (*die Grenze überschreiten*).

Krok 4: Transformed practice – twórcze przetwarzanie treści

Na etapie *transformed practice* studenci wykorzystują zdobytą wiedzę i umiejętności w nowych kontekstach komunikacyjnych. Zadania mają charakter twórczy i problemowy, a ich nadrzędnym celem jest aktywne przetwarzanie treści literackich oraz przenoszenie strategii interpretacyjnych na sytuacje wykraczające poza pierwotny kontekst lektury.

Przykładowe zadania:

- ➔ krótka wypowiedź pisemna: *Warum ist diese Reise für den Protagonisten wichtig?*
- ➔ odniesienie sytuacji bohatera do współczesnych doświadczeń mobilności i granic, krótka notatka: *Wie würde diese Geschichte im Jahr 2026 aussehen?*
- ➔ przekształcenie fragmentu w inny gatunek tekstu: *Stellen Sie sich vor, der Protagonist berichtet selbst online über seine Situation. Schreiben Sie einen passenden Social-Media-Post.*

Studenci uczą się przenosić strategie czytania i interpretacji na nowe zadania, co sprzyja rozwijaniu kompetencji literackich i językowych.

Po zakończeniu linearnej lektury starannie wybranych początkowych fragmentów opowiadania (rozdz. 1–3, s. 7–28), ukierunkowanej na immersję narracyjną, kolejne zadania zakładają zmianę trybu pracy na odpowiadającą strategiom czytelniczym charakterystycznym dla współczesnych odbiorców. Punktem wyjścia jest tu sposób obcowania z tekstem oparty na szybkim przeglądzie, selekcji informacji oraz rozpoznawaniu struktury całości, a nie na konsekwentnej lekturze linearnej.

PRACA Z TEKSTEM W UKŁADZIE NIELINEARNYM

Dalszy etap pracy opiera się na selektywnym przeglądaniu całego opowiadania i rozpoznawaniu jego struktury. Studenci wyszukują w tym celu krótkie dialogi między „czytelnikiem” a narratorem, zapisane kursywą i umieszczone na początku każdego rozdziału.

Fragmenty te pełnią funkcję miniekspozycji: wprowadzają temat rozdziału, inicjują pytania interpretacyjne oraz sygnalizują możliwe kierunki odczytania treści. Jednocześnie pełnią funkcję sygnałów narracyjnych – antycypują wydarzenia, budują napięcie i uruchamiają proces formułowania hipotez, które studenci następnie konfrontują z dalszym przebiegiem narracji. Strategia ta wykorzystuje znaną uczącym się praktykę selektywnego przeglądania tekstu jako punkt wyjścia do działań wymagających koncentracji, rekonstrukcji i interpretacji. Z kolei systematyczna analiza miniekspozycji oraz próby rekonstrukcji przebiegu fabuły inicjują proces *deep reading*, rozumiany jako refleksyjna lektura wymagająca koncentracji i integracji informacji. W efekcie dochodzi do połączenia dwóch komplementarnych trybów recepcji: antycypacyjnego rozpoznawania struktury tekstu i jego pogłębionej interpretacji.

Realizację tego etapu pracy przedstawiono na przykładzie fragmentu otwierającego drugi rozdział:

- *Wie will er das anstellen, er ist doch weder Funktionär noch Akademiker, Künstler, Sportler oder Seemann, also ohne Chance, mit vielfach genehmigten Papieren durch die Mauer zu fahren. Hat er Verwandte?*
- *Nein, nahe Verwandte im Westen kann er nicht vorweisen, und bis zum Rentenalter sind es noch fünfundzwanzig Jahre.*

Źródło: SRS 2006: 13.

Krok 1: Situated practice

Studenci zapoznają się z fragmentem tekstu w sposób intuicyjny, koncentrując się na odczytywaniu jego znaczeń i formułowaniu pierwszych przewidywań co do przebiegu akcji.

Przykładowe pytania zachęcające do intuicyjnego odczytania sensu narracji

- ➔ *Welche Hindernisse stehen der Ausreise des Protagonisten ins Ausland im Weg? Welche Erwartungen weckt dieser kurze Hinweis?*

Krok 2: Overt instruction

Fragment „er ist doch weder... noch...” pozwala nauczycielowi zwrócić uwagę na funkcję partykuły „doch”, która sygnalizuje stosunek mówiącego do sytuacji bohatera i wpływa na interpretację wypowiedzi.

Przykładowe pytania:

- ➔ *Jaką funkcję pełni partykuła „doch” w tym kontekście? Czy można ją pominąć? Co zmieniłoby się w sensie wypowiedzi? Czy mówiący przedstawia nową informację, czy przypomina coś oczywistego? Czy „doch” wzmacnia argumentację?*

Minireguła dla studentów: „Doch” unterstreicht hier Selbstverständlichkeit und verstärkt den Einwand: *Das weiß man doch – er gehört zu keiner dieser Gruppen.*

Krok 3: Critical framing

Kolejna faza pracy z tekstem polega na odniesieniu fragmentu do realiów społecznych i historycznych NRD oraz osadzeniu go w szerszym kontekście kulturowym.

Przykładowe pytania:

- ➡ Was verbindet alle genannten Berufsgruppen? Welche Elemente der DDR-Realität sind im Text präsent?

Krok 4: Transformed practice

W tej fazie studenci przechodzą od zewnętrznej analizy tekstu do przyjęcia perspektywy bohatera (niem. *Perspektivwechsel*). Rozwijają w ten sposób zdolność empatycznego spojrzenia na jego sytuację oraz wykorzystują wcześniej opracowane środki językowe (np. *doch, weder ... noch*) w krótkiej wypowiedzi (3–4 zdania) z perspektywy bohatera.

Przykładowe pytania:

- ➡ Wie will Gompitz sein Problem lösen? Welche Schritte könnte er unternehmen?
Wsparcie językowe (*Scaffolding*): *Ich weiß, dass... / Trotzdem... / Vielleicht kann ich...*

Krok 5: Studenci kontynuują analizę miniekspozycji otwierających kolejne rozdziały, stosując analogiczną procedurę interpretacyjną i formułując własne propozycje tytułów rozdziałów.

DALSZE MOŻLIWOŚCI PRACY Z TEKSTEM

Na kolejnych etapach pracy z tekstem można wprowadzić zróżnicowane formy aktywności dydaktycznej, wspierające zarówno pogłębione rozumienie treści, jak i rozwój kompetencji językowych oraz interpretacyjnych. Oto przykładowe rozwiązania:

Przykład 1: Tłumaczenie jako metoda analizy i interpretacji (*transformed practice*)

Nauczyciel wybiera kluczowe zdanie z tekstu i prosi studentów o zaproponowanie dwóch wariantów jego tłumaczenia wraz z uzasadnieniem wyborów leksykalnych i stylistycznych. Zadanie rozwija wrażliwość na niuanse semantyczne i pragmatyczne oraz skłania do świadomej interpretacji tekstu.

Przykład 2: Mikroprojekty – integracja aspektów kulturowych i językowych (*critical framing, transformed practice*)

Projekt 1: „Gompitz-Map” (pol. *mapa Gompitza*) – studenci przygotowują wizualną mapę miejsc pojawiających się w opowiadaniu (np. Rostock, Syrakuzy, punkty pośrednie). Porządkują je tematycznie i interpretują ich znaczenie dla losów bohatera. Efekt może przyjąć formę plakatu, mapy cyfrowej lub interaktywnego diagramu.

Projekt 2: „Wandertagebuch 2.0” (pol. *Dziennik wędrówki 2.0*) – studenci tworzą krótkie wpisy dziennika z perspektywy bohatera, przenosząc jego doświadczenia do współczesności, np. *Heute bin ich in... angekommen. Mein Eindruck ist...*

Projekt 3: „Delius im Instagram-Format” (pol. *Delius w formacie instagramowym*) – studenci tworzą krótki post w formacie instagramowym (3–4 slajdy), łącząc cytaty z tekstu, ilustrację, objaśnienie językowe oraz własną refleksję.

Proponowane formy pracy integrują lekturę tekstu literackiego z multimodalnym przekazem, wykorzystując tekst, obraz, mapę, narrację i elementy komunikacji charakterystycznej dla mediów społecznościowych. Mogą dzięki temu zwiększać zaangażowanie studentów, a jednocześnie sprzyjać rozwijaniu kompetencji językowych, interpretacyjnych i kreatywnych oraz pogłębionemu odczytaniu utworu.

Podsumowanie

Przeprowadzone założenia i przykłady wskazują, że *literacy-based approach* Richarda Kerna może stanowić użyteczną ramę projektowania pracy z tekstem literackim w kształceniu akademickim. Jego wartość dydaktyczna wynika przede wszystkim z możliwości połączenia bezpośredniego kontaktu z tekstem, selektywnego wsparcia językowego, refleksji krytycznej oraz twórczego przetwarzania treści. Cztery fazy modelu – *situated practice*, *overt instruction*, *critical framing* i *transformed practice* – tworzą strukturę umożliwiającą stopniowe przechodzenie od rozumienia tekstu do jego interpretacji i twórczego przetwarzania.

Przykład pracy z *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* pokazuje, że model ten może być szczególnie użyteczny w przypadku tekstów literackich, których odbiór wymaga wykorzystania kompetencji językowych, kulturowych i interpretacyjnych. Istotne znaczenie ma przy tym możliwość łączenia linearnych i nielinearnych strategii lektury: selektywne rozpoznawanie struktury tekstu może stanowić punkt wyjścia do rekonstrukcji, konfrontowania hipotez z przebiegiem narracji oraz pogłębionej interpretacji. W tym ujęciu praktyki charakterystyczne dla współczesnej kultury cyfrowej nie muszą być postrzegane wyłącznie jako zagrożenie dla odbioru literatury, lecz mogą zostać świadomie wykorzystane w procesie dydaktycznym. Zastosowanie LBA pozwala zatem nie tyle przeciwstawiać praktyki kultury cyfrowej tradycyjnemu czytaniu, ile budować między nimi dydaktyczny pomost. Ostatecznym celem pozostaje rozwijanie uważnego, refleksyjnego i krytycznego podejścia do tekstu, w którym staje się on przestrzenią dialogu, interpretacji i twórczego działania.

BIBLIOGRAFIA

- Delius, F. Ch. (2006), *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus*, Rowohlt: Taschenbuch Verlag, wyd. 12.
- Dukaj, J. (2010), *Za długie, nie przeczytam...*, „Tygodnik Powszechny”, nr 34, www.tygodnikpowszechny.pl/za-dlugie-nie-przeczytam-142865, [dostęp: 20.01.2026].
- Günther, K. (2019): *Das Hirn der Studierenden. Dialogisches Lernen statt obrigkeitlicher Lehre*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kamińska, A. (2017), *Two Types of Contemporary Reading Style and Its Consequences for the Process of Thinking and School Education*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 14, s. 279–288.
- Kern, R. (2000), *Literacy and Language Teaching*, Oxford: University Press.
- Olszowy, J., Kozieja, G. (2024), *Zasoby poznawcze i cyfrowe współczesnej młodzieży: krytyczna analiza kompetencji*, [w:] J. Olszowy (red.), *Kognitywne i technologiczne przeobrażenia społeczeństwa: edukacja, konsumpcjonizm i rynek pracy w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i przemysłu 5.0*, Łódź: ArchaeGraph, s. 143–171.
- Widawska, B. (2015), *Gedächtnis – Geschichte – Literatur. Zum literarischen Umgang mit der Zeitgeschichte. Ein integratives Konzept für den DaF-Unterricht im Germanistikstudium in Polen*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR BARBARA WIDAWSKA Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa germańskiego stosowanego, magister historii. Adiunkt badawczo-dydaktyczny w Zakładzie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku. Autorka licznych publikacji poświęconych zintegrowanemu nauczaniu języka niemieckiego i treści historyczno-kulturowych oraz wykorzystaniu tekstów literackich w dydaktyce języka obcego.